

①「二極化解消のために、どのようについで」  
「個に応じた指導」を進めていけばよいのか？

問題解決過程における個に応じた指導は、目標別や問題別、あるいは実現方法別や解決方法別の展開になる



広島大学大学院教授  
角屋重樹

## 一、はじめに

本稿の目的は、学力の二極化の解決策として、どのように個に応じた指導を展開すればよいかを明らかにすることである。学力の二極化という場合、学力がどのようなものであるかを明確にしなければ、その解決策としての個に応じた指導が構想できないと考えられる。そこで、まず学力がどのような

ものであるかを明確にする必要がある。

学力については、知の側面から規定した「確かな学力」として、中央教育審議会の平成15年10月7日の答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」で明確になっている。そこで、まず、この答申に基づいて確かな学力について調べることにしよう。

次に、このようにして明らかにした学力を問題解決活動という視点から検討し、学力の種類とその獲得方法を考え、それを基に子どもに育成する学力による個に応じた指導について考えてみよう。

また、学力の違いは問題解決過程の各場

面において顕著になることが多い。このため、問題解決過程において学力の違いが顕著になる場面を取り上げ、その場面における個に応じた指導を考えよう。

以上のことから、「確かな学力とは」、「学力の種類」、「子どもに育成する学力に基づく個に応じた指導」、「問題解決過程における個に応じた指導」という項を設定し、本テーマを追究することにする。

## 二、確かな学力とは

確かな学力は、前述の中央教育審議会の答申によれば、次の2箇所に規定されている

ると考えられる。

ア 第1章2「(1)子どもたちに求められる学力Ⅱ「確かな学力」」の第3段落。

子どもたちに求められる学力としての「確かな学力」とは、知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力等までを含めたものであり、これを個性を生かす教育の中ではなく、むくむくことが肝要である。

イ 同「(2)「確かな学力」をはぐくむ上で重要な視点、特に、学習意欲の向上」の第1段落。

「生きる力」が生涯にわたり実社会を主体的に生きていくための力であることにかんがみ、子どもたちが、①知識や技能を剥落させることなく自分の身に付いたものとする、②それを実生活で生きて働く力とする、③思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲などを高める等の観点から、知識や技能と生活の結び付きや、知識や技能と思考力・判断力・表現力の相互の関連付け、深化・総合化を図ること等も、「確かな学力」の育成に当たつての重要な視点であろう。こ

れらアとイの記述をまとめると、「確かな学力」とは、次のように整理できよう。

- ①知識や技能
- ②意欲、思考力・判断力・表現力
- ③自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力等

①～③において、特に、③を簡潔にいえば、問題を解決する資質や能力といえる。

したがって、「確かな学力」とは、問題を解決する力やその過程で獲得していく知識や技能、意欲、思考力・判断力・表現力、及びそれらをいろいろな場面で適用し、深めたり、広げたりしていく力であるといえる。

つまり、確かな学力とは、問題を解決する力やその過程で獲得していく知識や技能、意欲、思考力・判断力・表現力などの資質や能力であるといえる。

### 三、学力の種類

前述のことから、明らかなように、学力は知識や技能、資質や能力などである。これらは、問題解決という文脈でいえば、子

どもが問題解決活動で創造していく知であるといえる。ここにいる知とは、①創られる知、②知の創り方、及び③他者との関わりによる知、の3種が考えられる。

そこで、①～③の知について「①と②」及び「③」のふたつに分けてそれぞれについて述べよう。

#### (1) 知の種類

##### ●創られる知と知の創り方

創られる知や知の創り方は、例えば、小学校理科第5学年A(1)ウの内容を事例にすると、次のように説明できる。この学習のねらいは、植物の成長には、日光や肥料などが関係していることを子どもが捉えることである。

そして、この学習では、植物の成長には、日光、肥料などが関係していることが「創られる知」に相当する。この知を創るため、子どもは次の方法を用いる。

例えば、肥料が成長と関係しているという知を創るためには、水や日光を固定して肥料を与えた植物と肥料を与えない植物とを用意し、両者の違いを観察するという比較対照実験の方法を用いる。また、同様の手続きにより、日光が成長と関係するとい

う知を獲得する。

上述のように、植物の成長には、日光、肥料などが関係しているという知を創るためには、関係しない要因を固定し、関係する要因について比較対照することが必要である。このように、要因を制御し、比較対照することなどが「知の創り方」である。

### ●他者との関わりによる知

他者との関わりによる知は、次のように説明できる。前述の事例を例にすると、日光が植物の成長と関係があると考えたグループや、肥料が植物の成長と関係があると考えたグループは、互いの各グループの実験結果を報告し合い、互いに調べていない実験結果に関する知を獲得する。

つまり、それぞれ別の要因を調べたグループ同士が互いに関わることから、互いにそれぞれの実験結果の価値を認め合い、各グループが自分の調べていない要因についての知を獲得することが、他者との関わりによる知のひとつである。

また、他者との関わりによる知という場合、エキスパートとの関わりがある。この場合の知は、エキスパートの「わざ」や生き方などを「真似る」ということがその基

本であり、その「わざ」や生き方などから、子どもは自分がもたない世界観をもつエキスパートを尊敬するようになる。

したがって、同年齢同士あるいはエキスパートなどの異年齢との関わりにより、知を獲得していくことが、他者との関わりによる知であるといえる。

そして、子どもが他者と関わることによって他者のよさに気付き、それを尊重し、他者を尊敬するとともに、自己のよさや可能性にも気付くようになる。

### (2) 知の獲得方法

今まで述べてきた3種の知のうち、特に、創られる知と知の創り方を子どもが獲得する方法について考えよう。

創られる知と知の創り方は互いに関連している。したがって、教師はそれらの関連に留意することが大切である。

次に、子どもが、創られる知と知の創り方を獲得するためには、創られる知を知の創り方に基づいて獲得する過程を繰り返すことが必要になる。しかし、単にそれらを繰り返すだけでは操作になって、子どもは飽きてしまうことになる。

そこで、創られる知と知の創り方を獲得

するための繰り返しについては、次のことを教師は工夫する必要がある。

子どもがまず自分で目標を設定し、次にそれを繰り返し、その結果を設定した目標に対してどれだけ実現したかを実感できるようにする工夫である。このような繰り返しによって、子どもは自分の知の広がりや深まりを自覚できるようになる。

また、繰り返しの場面においては、子どもが自己の活動を見直し、自己を評価する力が大切になる。

したがって、普段の学習において、子どもが目標の設定→実行→振り返りということを繰り返す場面を設定しておくことが必要となる。

子どもが目標をもって、実行し、振り返り、自己の変容が実感できる繰り返し学習の設定

### 四、子どもに育成する学力に基づく個に応じた指導

前項で述べてきたことから、次のことが

いえる。子どもの学力は、つまり、子どもが獲得する知は、創られる知や知の創り方、他者との関わりによる知の3種が考えられる。

とりわけ、他者との関わりによる知を獲得していく過程では、子どもが他者と関わり、今までの自分にはない視点から自己のよさを見直したりするようになる。

子どもが他者との関わりによる知を獲得するためには、一人ひとりのよさを生かす個に応じた指導がその基底になるといえる。

一人ひとりのよさを生かす個に応じた指導を行う場合、教師は、子どもに育成する知の種類、つまり、創られた知や知の創り方に関する習熟度や学習進度を考慮して、子どもを類型化することになる。

したがって、個に応じた指導を行う場合は、創られた知や知の創り方などの知、つまり、子どもにどのような学力を育成するかを、まず、明確にした指導が大切になるといえる。

子どもに育成すべき学力を明確にし  
た個に応じた指導の展開

## 五、問題解決過程における 個に応じた指導

子どもが知を創造していく問題解決は、一人ひとりが対象に関して自ら見通しを設定し、自己の責任において解決活動を行い、適切な知を獲得していく過程であるといえる。このためには、それぞれの子どもの主体的に問題解決活動を行うことが必要になる。

それぞれの子どもが主体的に問題解決を行う活動は、一般に次のようになると考えられる。

子どもは、既有的に持っているイメージや知などを基に、対象に働きかけることから問題解決活動が始まる。対象に関して子どもの既有的イメージや知などと観察する現象との間に違いが生じたとき、子どもは問題を見いだす。一般に、子どもが既有的にしている対象に関するイメージや知などは、一人ひとりでそれぞれ異なっていることが多い。このため、同じ対象に接していても、子どもの見いだす目標や問題が異なることが多い。

したがって、目標別や問題別の個に応じた指導の展開が考えられる。

また、同じ目標や問題を見いだした場合でも、その目標を実現する方法や問題を解決する方法が子どもによって異なることがある。したがって、目標の実現方法別、あるいは解決方法別の、個に応じた指導が考えられる。

以上のことから、次のようにいえる。問題解決過程における学力の違いに基づく個に応じた指導は、主に目標別や問題別、あるいは、実現方法別や解決方法別の展開になるといえる。

目標別や問題別、または実現方法別や  
解決方法別の個に応じた指導の展開

