とくにW ・クラフ キーらの「内的分化」 論 VC 関 連

は じ め 10

١ 斉 授業 改 善 の 現 実的 方策を探る

他方、 高まっ ひとりの子どもにとって、 となどにより、 教育課 されている。 不可避の緊急問題として、 図ることは、 意味での「 つとされてきた。この課題は、 児童生 こにより、「学校はすべての子ども、つまり、一人、程基準の改善のねらいの一つとして掲げられたこ ている「わかる授業」への関心や取り組みの意欲 児童生徒 徒 個別化」の方向で、 0 いわゆる「落ちこぼれ」論議を契機として 昔から一貫して、 個人差に応じた学習の実現を目ざすという の個 性や能力に応じた教 改めて大きくクロ 最適の学習ができる所で とくに現在、 授業改善の主要課題の一 クラス一斉授業の改善を 育し 1 授業改善上 が新しい ズアップ なけ

れ

ばならない」(1)との要求が、

より一層のさし迫っ

う方向での方策は、

たとえどんなに小規模なものでも、

Ď

L

カュ

Ļ

目的

お

よび

内

容

の多様

化

ろう。 た実践課題として受けとめられるようになっ それにもかかわらず、 ク ラスー 斉授 業を個 別 たからであ 化 0 方 向

高

久

清

吉

で改善するという試みは、

実際には、

かけ声やプランだ

たー に定着していないのが通例のようである。 られる場合が多く、 けにとどまったり、 時期だけの実践、 あるいはこれを重点課題として掲げ 長続きのする常の形として実践 または特定の個人の実践だけに限 その主な 理 の場 由

および内容面」での個別化の方策にまで進まなけれ、いない、いないの程度、なんらかの程度、なんらかの形で「学習の 「方法面」での個別第一、一斉授業の として、とくに次の二点があげられる。 ないであろう。 一斉授業の個別化を意図するとなれば、 程度、なんらかの形で「学習の目的化の方策だけにとどまるのではなく、 たんに ばなな

ラス全員 E 同 <u>ー</u>の 単一 カ ŋ 丰 大きな能力 3 ラ ム による授業に 要 求 たなじ とな

んできた教 労力上 クラス一斉授業の欠陥 の 師 にとっ 負担となる。 て 非 常 に は 学習 能力からみて異 Ĕ の

プの同質化が図られるのが普通である。ところが同質グこの欠陥を除去するためには、クラスまたは学習グルー質的なグループで行われる授業、学習の欠陥であるから、、、

てはもちろんのこと、 プ 1 プによる学習に対 れるのが 学習の効果面 して ては、 普 通 教育の全体的目的 である。 からみても多く ところが いからみ 同 Ò 質 間

題点が

'ある。

この改善は現実を踏まえた漸進の歩みを進めるうえでも、由によって地に着いたものになりにくいとするならば、個別化を目ざす一斉授業の改善が以上のような主な理

また、 うえでも、 られるのが望まし 同 質 長続きのするような着実な手順に 異質両グル V) すなわち、 1 プ の短所を捨 あれ か、 てて長所を取る これか よっ て進 0) 8

行わ

'n

る分化

のため

の措置

0

す

ベてし

3 N

を意味

する

のすべて」(2)、

あるい

はっ

異質的

グ

1

. プの:

内

部

異質 を加えるという現実的な手順をとること、 様式を求める 一者択一により、 生か 'n ĩ ながら、 プ ٤ Ĕ W · うの てのクラス全体での学習を極 これ 斉授業と対立する、 で は にさまざまな個 なく、 ク ラ ス 全く別 別 0 化 V١ 斉授業を認 いかえれば のため 度に縮 な授 Ó 業 手 0

> まし なく、 この内部 いというので 右のようなクラス で多様 ぁ る。 な 個 を授 别 化 業の の 方策を検討 基 礎 グ ル することが 1 プ として

または廃止するというような思いきっ

た飛躍的

な形

では

業の 上の イッの当該分野においてしばしば話題とされている とするなら、 内的分化」(Innere Differenzierung des ような現実的、 斉授業の改善、 この方策 獑 すなわち授業の個 進的 の検討に対し、 な方策を重視する立場をとる この数年来、 別 化 に つ 7 授 以

 خ و クラスまたは学習グ richts 授業の「 内的分化 の構想が貴重な手がかりを与えてくれるだろ ル ことは、 1 プ の内部で行われる分化 \neg 共通 に教授される一つ ! の形 式 の

されな 即し は、 と定義されている。 個 た助 従来の 別 活動、 ٧١ 長、 斉授業を ク 促進 ラス集 パ 1 の働 ١ 補 団 ٧١ ナ きかけを行うことによって、 1 の いかえれ っ 中 て 活 動、 いこうとする」試みである。 で、 ば、 組 グ 織 ル 形 --ì 授業 プ 態の変化 活 動 0 内 を通 的分化 個 分化

4

もちろん、この「内的分化」は「外的分化 ことの区別

えば、 は、 のうえでいわれ 一徒群は 相異なった学力レベルまたは相異なった興味、 なんらかの分類または選択の 7 ٧١ る のであるが、 授業の 基 進 外 的分化 たと

心

に従ってグルー

プに分けられ、

これら各グル

ープ

される。 は違った場所で、 _ (5) 違った人物により、 したがって、 外的分化においては 違っ た時間に教授

「内部 異のある学習グループが構成される。 からみれ ば同質、しかし、 グループ 」(6) このよ 相互間 では差

西ド

イツ

では一

九七〇年代に入ってから、

る。

うなグ

ル

1

プの代表的なものが「

学力別グ

ループ」であ

クラス 解体や、 らかに、 以上の意味での外的分化と区別される内的分化は、 そこでの一斉授業の廃止を意図するのではなく、 (die 斉授業改善の 異質的 sukzessive グ ルー ための「 プとしての伝統的 und progressive 順次、 段階的に進められ なク ラス集団 明 の

導上の

主要な研究および実践課題の解明、

て吟味することは、

日本の教育界が当面している学習指

主張や動きについ

西ドイ

個別化

他

方、

同時に、

とされている。

8

統

合しと「

分化

. (個別

ッにおけるこの「授業の内的分化」の

Differenzierung)(7)である。とすれば、

斉授業改善の現実的方策を探る

」うえで、

重要な意義を すなわち、 一

に格別の力点を置き、 ようとするのであるが、

個

人差に適合した教育の展開

を積

とくに「

分化

個別化

のと思わ

授業 ゲ ザ の 厶 分 ۲ シュ 化 の 構 想 لح 12 Z お け の 実 る

的 反 内的 省 分化

論

の

前

進

と共通の学習経験、 制学校」Gesamtschule)が出現してきている。 れらを一つにまとめた学校を意味している。 は基礎学校に続く諸学校を分離する隔壁を取り除き、こ わしい新しい学校として「ゲザ 「この学校は、 一方、これまでの学校体系よりももっ 認識、 ムト シューレ」(「 時代にふさ 総合

くの内容上および方法上の分化 へのより多くの機会を提供しなければならな 一人ひとりの生徒に対して、 化)」の二原理を同 このようにゲ 技能を与えなければならない の可 能性、 ザム ŀ V١ シュ 時 11 かえれば より多 実現し 1 は

ザ ムト シュ l V · は 陶、 冶過程、 位の個別化 (Individu-

ように述べている。

伝 alisierung 区統的 !な学校体系よりもより多くの活動余地を与える des Bildungsprozesses)に対し、

により一そう適合して、 ざす生徒をよりよく助 V て平 きである。 均 以上 すなわち、 一の学力があ 成 彼らの能力を平均以上に この学校は、 ŋ 促進し、 より強く成績 彼らの 特定の領域に 興味、 0 向 |上を目 刺激 関心 お

> グ 1

ルー ス授業、

・プの「

同質

化、

」 (Homogenisierung)を図

0

学力別クラスの編成により、

すなわち、

喚起されてい 弱 ゲ 1. なけ ザ V もの、 ム 'n ŀ ばならない。 動 一般が ないものに対 1 V けの弱 はそのときそのときにおいて、 しかし いものまたは弱くし して、 これと並行してまた、 特別な援助 を目 か興 休が 力の 的

な刺激を与えなけれ

ば

ならない。

9

ちの学習上の可

能性や諸前提が同じというグル

1

プ

を編

的

五人とか十人へと縮小できたとしても、

実際に、

生徒た

を十

まざまな分化の様式を採用してきてい 化 もちろん、 0 原理の実現のため ザ Ĺ ١ シ Ę -1 1 組織的および教授学的 V はこの るのであるが、 ような分化 にさ 個 そ 别

(Leistungsdifferenzierung) 中 心または代表 Leistungskurse 的 なも ŏ がっ)グル 学力に 1 よる分化 プによる授業であ つまり「学力別

コ

ル

ため てグ

のさまざまな基準による判定が、

各生徒

に

お

属し、 力に基づいて三ない ープが編成されるが、 ここでは、 互いに他グルー 各教科毎 し四 生徒 プとは別にそこである期間 0 水 たちは 主として数学と英語 準 0 ٧V コース ず 'n 毎 か 0 に 同 グ ル 質 に、 のグ 1 プに 诵 学 ル

は半 ところで、現在、 车 間) 学習することになる。 西ドイツでは、 右 のような学力 別

個別化に迫ろうとする様式に対し、 らばかりでなく、 学校教育の全体的、 その学習効果の 包括的な課 題 面 0 面

を要約 (1)(学力別に編成されたグル すれば次のようになる。 ープ(クラス)の人数

からもまた、

改めて厳し

٧١

批判

が

行われてい

る。

これ

したがって、現実に 成することは、 非 常 に限 は 同質化 られ た程度でしか実現され の試みは乗り越えがたい な

限界に突き当たる。

(2)

般に、 1 プが 編 厳密 成されるか、 な 同 質 化 には そ 唯 れとも、 の 選 別 グ 基 ル 準 1 に プ 編成 たが 0

--- 24 ---

編成されるとは考えられないし、 実際には すべて一致すると仮定される時だけ可能である。 唯 の基準にしたがうだけで同質グル また、 さまざまな諸基 ープが しかし、 効果の 認識次元ばかりではなく、 (5)以上 面 から の四点は、 の問題点である。 主として認識活動を中心とした学習 たとえば、 ここでさらに観点を広げ、 情緒や実践、 行動

準による判定が各生徒にとって全部同じということもあ 生徒の学習上 ないであろう。 範囲で、 たがって、 彼らが属する社会階層の違いから出 徹底 一の可能性や諸前 した同 質化を図ろうとすると、 提 の違いは、 かなりの てく 多 に関連した次元、 同質グ かわる学校教育の全体的、 10 ゲ , ザムト ルー . シ ・プのなお一そうの問題点が明らかになる。 | レ つまり、 における学力別 包括的 パーソナリティ 課題 コ 0] 面 ス授業に伴 の全次元に からみれば、

程度、

果となり、 くの場合、

それは社会階層によって生徒たちを分ける結

階層の違いによって学校教育もまた違っ

た扱

上のような問題点、

わけても、

社会的な選別の危険

現 以

5

在のコースに生徒の学力レベルを固定する結果となる危

そして生徒たちの間での学力競争を激しくし、

彼ら

— 25 —

州

をするという結果にもなる。

(4)

「同質化をよしとする考えは、一見、

自明のことと見

を上下に段階づけることになる危険を緩和するため、

りえ

(3)

質のグ の方がよりよく、また、 なされる次のような前提、 との ル 1 前 提によっている。 プにおいてよりも、 より実り豊かに学ぶことができ すなわち、 しかし、 同質のグループにおい すべての生徒は異 このような前提が て 授において、 によっては、 てきている。 蜭 は 異 質 それによると、それぞれの一まとまり この学力別コース授業の弾力化が試みられ 次の二つの段階が分けられる。 へのグル ープで基礎的 内容 コをマ ス タ

する

0

のを

い生徒にとっても、 妥当かどうかが疑われる。 結果によれば、 有害 よい影響(成績上昇)を与えるとは な影響を与えるが、 これまでの数多くの経験科学 成績のよくない生徒にとって、 他 方、 成 績 のよ このグル 反復 成績 中核段階であり、 のよいものを付加コースへ、 コ ーピングが弾力的で短期にとどまる点に、 スへと属させる同 第二は、 質 中核段階 グ ル 成績の ピ での成績に相 ン よくない グ の 段階 ₺ 応し、 である。

限らない

との事実が明らかにされてきているからである。

の学力別

コ

1

ス授業とは異なるこの措置の特色がある。

同 的研究

質グ

ル 0)

1

は

諸

11, たが (質グ ル ル 1 プでの 1 プでの学習を中核とし、 学習 展開するという右 ここから 0 弾 力 一同質 化 化 0 線 3

わる学校教

育

0

包

括

的課題を顧

慮

た広

:的観点

は授業の中心もしく をさらに進め、 異質グ 、は基礎 ル ープとしてのクラスを学習また のグ ル ープとし、 この内 部 で

化」へと移ることになる。

図るとなると、 必要に応じ随時、

これは授業の「

外 1

的分化

L___

から「 より

内

的

分 を

7

る。

短

期

0

小

グ

ル

プ

編成に

個

別

化

は、 学習の個別 ように、 化 この原理 ザ ムト シ の実現のために、 -7. 1 V の当 初 0 とくに学力別 構 想 に お 1

コ | が、 りも 判 から、 これに ス授業という「 内 的 分化 現在 対するその 0 」のほうを望まし 西ド 外的分化 1 後の実践 ッ では、 」の様式に力点が置か **以的、** 授業の「 いとする考えが 実証的 外的 な反省 分化」よ ま 'n 般 たは 化 た

化しの 値を再 ている。 とくに、 もつ 確認 高い この点は しようとす 異質グ 教育的 ループ内 á ク 意義が ・ラフ 動 きと での学習活 丰 改 i B 相 Ĝ 伴 て認められるようにな の次のような主張に V 動 授 0 業 もつ教育 0 内 的 的 分

しているようであ

うぶんな意義 授業に おける同 は パ 質 1 ソ ル ナ 1 IJ プ、 テ 異質グ 1 0 すべ ル ての 1 プ 次元に 編 成 0) か Ü

カュ ゆ

あるというの

が

ク

ラ

フ

丰

1

Ď

の主張である。

授業

このような「

内的

分化

ょっ

てはっ

きりと示され

7

V

る。

11

こそ、 的的 ば、まさに異質のグループにおいてこそ、『豊か 同して成就されるべき学習過程の中で作用するように の下ではじめて明 の発展の本質的 な教育 一人ひとりの生 上の努力さえ伴えば、 な可能性が認められる。 らかになる。 一徒の相異なるさまざまな質が、 異質グル わ れ わ n 1 0) プ 意識 仮説 に な人格』 によれ 的 お 共 7 目

すなわち、 内的分化には次のような役割が 徒 そこで、 んの最 認識、 適 このような異質グル な助 知識、 この内的分化 成 能力、 促進とい 技能 は う目的に役立つべきである。 の習得に関し、 帰 1 せら プを基盤とする授 れることになる。 すべ て の 業 生 の

人ひとりの 生徒 0 自立性を促 進し、 彼らをし

学ぶことを学ばせる

し ベ

きであ

互

一作用関係を刺

激

Ļ

さまざまなパ

1

ーソナ

IJ

アティ

この 生. よう 徒 の協力の力、 クな領 域 での 彼 意 識的 b 0 力 な社会的学習のため を伸 長 つすべ きで あ

支持すべきである。 」こそが授業 の次元の発展や、 る Ó 個 別 化の つの力、 その 本道で

るのを助け、 生徒ができる限り高 せようとするならば、 えられなければならない。 社 会的な接触お 授業は内的分化の意味で周 程度の自己活動と自立性へと伸び 12 よび協力の力を身につけさ 到に考 化だけにより、 進的個別化を図る場合、

が一人ひとりの

生徒を適切に助成、

促進し、

それぞれの

授業 の内的分化の諸形式

しい次の二つの措置を含んでいる。一つは教授学上 定される。 この分化の形式はいつでも次の二つの措置によって決 すなわち学習の目的、 いく かえ れば、 内容、 いつでも、 その形 式にふさわ 一の措

して、

同一の記

Ļ

式があげられる。 の措置である。 もう一つは学習の組織上 ープのすべての生徒に同一の学習目的と学習内容が課 分化 つは「 この形式に !のための教授学上 方法および媒介物の分化」と呼ばれるもので 13 ţ れ ば、 一の措置、 の措置として次の二つの基 ーつ 0 すなわちグ 方法上の措置である。 クラスまたは ルー 学習グル Ŀ° 本形 ング 世

グル

られ、

方法および媒介物に関してだけの分化である。

\$

加

的なものとの区別は、

定条件の下でだけ、

すなわち、

ところで「内的分化」の場合、

右の基礎的なもの

まり、

付

習内容がクラスまたは学習グループのすべての生徒に対 び学習内容の分化」は、 どうしても同一クラス内での学習目的および学習内 じゅうぶんな学習ができると考えるのは現実に合わな ら出発するのが妥当である。しかし、 ちろん、この分化は努力に値する。 分化が必要である。 もう一つの分化の基本形式であるこの「学習目 クラスのすべての生徒が個人差に応じた まず方法および媒介物の分化 すべての学習目的、 とくに一斉授業の 方法と媒介物の すべて 的 の学 お J

によっている。すなわち、 内容の全複合体が少なくとも二つに分けられるとの る。この分化は、カリキュラムにおいて、 みなされる目的および内容、つまり、「基礎的なもの」 Fundamentum)、他方、 ープのすべてのものにとって義務づけられるものと 課せられることはできない、との原則に基づい 加的 程度、 なもの」(Additum) 同一 の仕方で課せられる必要は 一方、そのクラスまたは学習 付加的な目 であ 的および内 学習の目 て 的 な 前 提 B V١

ح そ の ħ 区 ぞ ñ 別 かゞ 0 長 個 い 々 期 0 教 間 授 に わ 学習 た つ 単 て 固定さ 位に 関 れ し こると、 てだけ そ 行 れ わ は n る。

上

0

措

置

V

٧١

て、

次

の

よう

な二

っ

0

Ŧ

デ

ル

が

あ

ĥ

的 分化 **_** で は なく、 外 的 分化 となる。 ン

1

に

付

加

的

なも

Ō

__

بح

の一

段に分け

る

ブ

ラ

ン

に

L

たが

つ

た

 \mathcal{O}

要な観 観点に 成 0 は σ グ 個 次 てで 期 に 别 ル 間 点として、 E ī 1 たがっ になどが 学習 ۲° 学習する。 あ ン る グ が、 の て学習 あ の 組 基準、 げ たとえば教 分 織 Ď 化 上 の場 れ グ 0 0 る グ ル 形 措 今合、 式 置 1 ル 科 E 1 プ 学習 より、 す プ 0 なわ 成績 بح 0 編 大きさ、 グ や興 ちグ 成され ル 生 1 徒 味 たちち プ ル グ 編 る 成 ル 関 カュ Ľ は F. I 心 特 など プ 0 ま 定 グ

重 た

のようなグ

ル

1

ピ

ン

グ

0

措

置

は

-1

内

的

分

化

 \sqsubseteq

0

場

合

水

平

分化。

₺

Š 的

つ

は、

右

0

 \neg

水

華

的

分

化

0

場

合

0

よう

編

どう 慮す これ で行 る。 中 ン学習· っる 学 かなる は わ 心 \mathcal{O} 小 ħ ま グル こるすべ たは のであ グ 者 習 ル を通 と解 1 基 1 ての ろう ۲° ī プ 礎 内 体 7 グ ン で 分化 :することを通 か。 グ の ル 分 行 0 1 形 化 わ 0 プ シ 措置 式 ħ とし ッ から る ま ッ たは 7 コ を意味するも 人び み 1, 0 に て ょ て 中 異 とり 質 0 心 れ シ 分 0 グ ば 化 Ó ル グ ッ 個 0 内 0 ル 1 で 人差 試 コ] プ 的 あ 分化 は 4 プ 0 であ を個 を顧 る 次 内 0 が 部 と

别、 グ・(1) ト心 プ、 グ に ル 分 1 け プ は二 b れ な ٧ì の 分化 の ĸ か、る。 ない。 つ V١ に、14 7 は 同、 質、 教 の、 授 学、 カ、

よう

な

内

的

分

化

0

諸

形

式をあ

げ

t

V

に

な

る。

垂

直

的

分

化

れ 9 る は、 習 の 目 的 お ょ U. 内容 を 基 礎 的 な ₺ 0) L___ لح

ての 分化 生. で あ 徒に対 る。 l て義 0 場 務 合 的 なも 基 礎 ō 的 とし な ₽ て課 の せ す 6 な れ わ る Ħ 的

みて、 内容 7 て全生徒 か 成 Ď 績 成 が る 0 ょ 同 カ IJ じように学習する。 V١ 生 丰 徒 にはさら ラ A に に付 関 L $\overline{\zeta}$ 加 ۲ 的 は なも の 中 学習 心 のを学習する グ 0 ル 結 ì 果 プ カュ に B お

グル ことに Ì プでの なる。 学習と この 成 績 0 間 に ֈ 0 交流 る小 グ は 可 ル 能 1 とさ プ で れ 1 学習 てい る。

ぞれ 基礎 ち、 ル 目 1 的 が 的 0 プ 個 基 に 0 目 礎 别 目 ょ 的 だけ ŋ 的 的 的 な学 違 は 付 が 成 つ 習 績 あ てくるとい 加 テ ŋ 的 0) ン ν \mathcal{O} そ ポ べ ル の 段 · う 形 取り に分 を異 L たが Ő Ĺ í にする各 一げ方、 分化 2 B て れ 追 である。 る 求さ こなし グ の ル で 1 は 方が なく、 ること プ す そ な わ

右 グ ル 0 水 平 プ に 畃 よる学 垂 直 習 的 は 1 両 各 分 教 化 授 とも、 学 習 学 単 カ 位 毎 成

別

0 な

同 お

質

1

随 定されると、 時、 (2)中心グル 短期の これ 導入となる。 プ ノ は 個、 は個々の学習者へと解体される。は「外的分化」となるからである。 もしこれが長期にわたって固 グループで学習する。 方が実際化されるべきである。

₺

ちろん、これもまた、 随時、 短期に おいてである。

1

ポにしたがい、 一人ひとりの生徒はそれぞれにその個別的な学習のテン 個別化を助長、 促進するような教材を手

分けられる。 目的および内 がかりに学習を進めることになるが、ここでも、 容 - プは異な からみて、 質、 の小グル 水平的分化と垂直的分化とに 1. 学習の

> 弱い とが

の援助に置かれる。

異質

ープで

いる仲間

の生徒たちをその小

グ

ルー

プ内で助けてい

くと

特別な課

題となる。

教師

の教授上の

重点は、 の

学習に

1

で学習の援 別的に学習に取り組む際、 差異は次のようにして顧慮される。 の小グループ な学習材料を得るようになることによってである。 (3)中心グル 助を得 内 で現に認 るか、 めら または学習 右の差異に応じ、 ñ る生 す ・プに分けられる。 徒 0 なわち、 間 速い生徒が の学力・ 違った程 生徒 付 成 が 績 加 ح 的 度 個 0

発するなら、 な学習目的とは同 学習を重視して次のように述べてい 大別したシッ ところで、 すべての ツコ 私 授業の内的分化の形式を右のような三つに 生徒にとって、 の考えでは、 じように重要であるということから は、 とくに 認識 異 内的分化 質の 上の学習 . る。 小小グ の次のようなやり ル 1 目 プにおける 的 と社 会的

出

 \equiv

授

業

0

内

的

分

化

の

た

め

の

基

進

これ

まで、

とくにゲ

ヂ

ム

٢

シ

_

1

 ν

の発足以

段

まされるか、 この生徒たちにとっては、 ることができる生徒たちは、 または付加的 成績がよく、 学習のむずかしさに当面 な学習の課題や内容を得る。 学習上 一の最低 より速く学習を進 限の援 動で済 して

生徒たちは異質

0

小

中での話 共に学習を進めることについては、 生徒 たちへ し合いにより次のことが明らかにされるべきで 中心グルー 小グル プ全体の

ある。

速く に当 先 面して互に助け合うことは、 へ進むことよりも重要であ 個人的にできる限 ಶ್ವ

ない生徒 15 成績の L___ とい 弱 V ・
う
レ 学習の遅 ッ テ ル れた生徒をけなして『 をはるのは是認され な

問題を一しょになって解決することや学習 0 困 よく 難

は する構 とみなされるに至っ この分化の主な諸形式をス 内的分化 想 化 P てきた西 その しと呼 実践 て ば V١ 的 れるものが授業の個別化 反省 ッでの授 ることを明らかにするとともに、 ケッチしてきた。 0 動きを問 業 学習 題 とし、 個 今日で の本道 化 関

と活発

L

۴,

1

の

別

に

ざまな個別化 のため である異質グ 内的 ところで、 分化 の方策の「 しといっても、 'n の諸方策を総称したまでのことであっ 授業の内的分化が、 1 すべてし プ、 つ まりクラス内で行 それはクラス内 を意味するとすれ 学習の基礎または中心 われる での種 ただ 個別 々さす -- て、 化

個別

化

のため

のある特定の具体的な方式を指しているわ

けでは

な

٥/

したがって、

授業の

内

的分化

この実践

化

のた

7,5 中心 0 うなも けてとらえるうえでのより所 探求したり、 めには、 設 シ 問 定 ラ のの を フ テ 題 さらに歩を進め、 ッ 授業の 存在が望まれる。 カ また、 b 1 は である。)として取り上げ ح 内 の 的 さまざまな実際上の 基 分化 準 この分化 を内 0 プランを実現するうえでの このような基準または となる基準 的 分 たのがクラフ 化 0 具体的 の 諸 ょ 諸 いたはわ 方策 方式を秩序づ な諸 丰 0 方式を 1 わく 。 よ 組 お ょ 織

> 観点 る次元として、 して図式化しようとする 」、「習得または活 授業の 動 段 Ō のレ 階 であるが、 L_ べ ル段 生. この 階 徒 いから 図 0 み 【式を構 Α た分化 В 成 C 0 す

三つ A の次元があ 授業 Ó 段 げら

れ

7

٧ì

る。

17

あるいは行うことが 私は授業 のどの段階で内的分化 生徒ある できる V 0 は生徒 かっ を行おうとするの の グ 11 いかえれ ル 1 プ は クラ ばゴ ス 授

段階、 展開、 次の カュ 段階が現われ る。 次元を構成する問いである。 業のどの段階で、 この場合、 斉授業のつなが もちろん、 四 第三、 一つの段 つまり、 般にそれぞれの 定着の段階、 階、 クラフキーらは授業の なければ それ 導入の段階、 7りから すなわち、 ぞれ なら の授業 離 ない 第四、 れ 第二、 第 るの というの 時 応用 間 か。 課題 内 内 で 容 の段階をあ 般的段階 の吟 設定ま ではない V つ 味 でもこ これがこの たは が、 げ 消 課 7 化 0 顋

右の各段階が、 で各段階がさらに細分されると、 化 を必 要とすることになるだろうが、 その段 階 0 ねらいや性 当然、 E に応じ 授業 段階 毎 0 実 化 過されることになるだろう。

教

授

単

位

内

で

は

0

四

段階

が

通

化

と探

求

の

ための

わく

」(Ordnungs-Suchraster)

際

0

中 別

個

分化 の 問 題 は ょ ŋ ٧١ 2 そう複 雑 لح こなる。

В 転して、 からみた分化 ここでは、 の 観 徒の学習上 点 の 個 人差に目を向

徒

€ €

V

るとの ħ

実態を

踏まえて分化を進めようとする観

徒

V

ば

わ

ず

カュ

な複

合程

度

 \mathcal{O} 内

容

L

かこなせな

V

生.

である。

ない現在、 のより所をまだ教育学、 まったくの 暫定的な構想として、 心理学などから得ることができ 次のような

け

て分化の観

点を掲げようとするのであるが、

このため

点

通、

の・

六つ の観 の 覧点が 観 点 あげら 教材範囲いられている | かい カン・ がる時、 間、

. る。

あ る一連ま たは 一まとま りの 学習を進めるにあ いたり、

É カュ かる 時 間 の多少は、 それぞれ の生徒

0

その ため によっ

て違 れ の生徒がその時その時にこなすことのできる学習内容 ここでは、 ゕ゙ 材 ?ある。 の分量の 学習 この二つの観点が「 大きさの違いに目を向け この個 人差をみるこの 教材範 観 る観 点 囲 は、 点と一 それぞ カュ カュ 致

かない

生徒たちが

V

る半面、

新

l

٧١

計算方式

の 原

※理を理

解

するために何

回

第

匹

の

観

点

直接的に

的援助の必要性-、、過を必要とする

一自立は

性、た

程・も度・い

いる。

の諸観 間 という語でまとめら 点 たとえば、 れてい 教材(学習内容)の る。 ۲ の観点 複 は 合の 分化

る時

0

他

度合

とか学習の

必要な援助の程度、

さらに 点と

は当

該生徒

け、

カゝ

Ď

要

求

ż

れ

る習得

の

V

べ

ル

などの

観

密接

に

関

連し

が 直

第二の 観 点 複、 合、 00 程、 度、

合に高

٧١

、複合

0)

程

度

0

内

第三の ある認識ま たは ___ 必、 原 要ない 理 の 理 解、 逼、 数、 習得という点からみて、

そのために必要

な

通過

の数の多少が分化にあたって顧

され なければ 化を主とする授業段階に即してみると明らかに なら な *۱*۷ この観点は、 とくに 内容 の吟

たとえば、 消 新しい計算方式の学習に際して、 教 師 の になる。 度

したがって、 説明 からすぐにその 再 度 の 通 過 原 のすべてが退屈なくり返しでし 理を習得してしまう生 徒 た ち

接 百 的 集中の持続、 U 目 な援助を必要とする生徒 的、 内 容 難事 ^ の の処理 取 ŋ 組 などのために、 4 である たちも 0 れば、 に 教 その と の 師 から 動 機 づ

なくとも自分自 ることができる生徒 身 で たちもいる。 カュ なり 0 時間、 自 立 的 に学 習

一容をこなすことができる生 の・ め 様、第 式、五 は、観れの観 は、点事、点 かい

゚ゟ゙゚゚゚゚

á,

た、

取、

'n,

組、

み、

を進

- 31

生徒たちの この分類について、 に目を向けて六つの分化の観点をあげているのであるが、 次 の二点を承知する必要が ?ある。

文献を手がかりに、 題からみ での違いが認められる。 この学習 では、 図 表、 関心や事前経験に基づき、 興味、 たインド」という同一の主題であっても、 への取り組みに関し、 映画などを手がかりに、 関 心 また別の の 違 たとえば、 いや事が 生徒たちは統計、 その方法面または内容面 前 ある生徒たちは絵、 0 ある生徒たちは主に 「人口および食糧問 諸 経験 0 違 グラフな V から、 その 写 なるが、その実践の複雑さなどからみて、 より多くの観 密接な相互依 つは、これら

点を掲げるほど、

授業の分化は進むことに

まず少数

存の関係があるということ、

もう一つ

į

には

の観点によって指示される諸要因の間

間

ある問

題や主

|題についての学習にあたり、

点の下で着手するのが適当だということである。 C 習得または 行動 のレベル段階

レベルの違いがあげられる。 つとして、学習内容との取り組みまたはこれらの習 ここでは、 内的分化 0 基準の図式を構成する次 このレベル段階は大きくみ

の具象的な代 a の段階では、 具体的 理物にかかわ な習得 生徒は具体的な事物またはこれ または行動 るか、 0 それとも具体的 ν べ N

な行 b

事

まず表明され ಠ್ಠ 前 b すなわち、 段階と関連し、 げする。 表明された言葉の上での習得または行動 た言葉において、 第 の この段階では最初 段階 での具体的 次に「 内 な習得や行 0 的 抽 象化 な 語 が の ŋ 行 べ わ ル

n

ざす観点である。 上のように、 ク ラ フ 丰 1 ß は生 徒の学習 王 0 個 人差

7

表現され、

分析され、

吟

味され

の観

点や問題から入っていくことにもなるであろう。

これ

個

z

の生

一徒または生徒グル

1

プが現にもって

٧V

または展開

されるべ

き協力の力を伸長することを目

第六

。 の

観点

協力の力」

題から入っ

教上の理由による婦人による避妊の拒否などといっ

ていくものもあるだろうし、

男生徒はまた別

を展

開

た問

みた取り組みの様式の違いも考えられる。たとえば前

このような方法面での違いばかりでなく、

内容面

か

掲 b

次の三つに分けられる。

どを主な手がかりにこの学習への取り組みを図る、

との

違いが出てくるだろう。

の主題

に

ついて、

女生

徒のなかには、

乳児の死亡率、

— 32 —

得の

元

0

c 純粋に思想的な習得または行動のレベ

に」、「抽象的に」進められるようになる。 もはや必要でない。 または表明されない言葉の上での説明は、この段階では ある内容の認識または理解、 第二段階ではまだ必要とされている、 精神の活動は今や「純 あるいは実行や適用のた 粋 表明され に 思想

ル段階は、分化基準の図式化にあたって、前 さて、大きく三つに分けられた習得または行動 述の「 ?のレベ

段階」の次元と密接に関係することになる。

が作られる。 次のような「内的分化のための次元および基準の 以上のようなA、 (下図) В Cの三つの次元の組合せから、 わくし

まとめている。 この図式の効用について、クラフキーらは次のように

して、 えられる。 「この図式は組織化(整理)のための一つのわくと 同時にまた、 探求のための一つのわくとして考

ろとなる限り、 ろいろな試みを『位置づける』ことのできるよりどこ これは、 私はこれまで授業のどの段階で内的分化を試みて 教師が自分自身のこれまでの内的分化 組織化(整理)のわくである。すなわ のい

	観点	1 教材範囲 かかる時 間	2 複合の程 度	4 直接的援 助の必要 性 - 自立 性の程度	方法上の 取り組み	6 協力の力
C で で で で で で で で で で で で で で で で で で で	, II					

観点が きたのか、 私にとっ 生徒 7 0 指導的 グ 'n 1 であ . ピ ン グ つ にあたり、 たかなどがこの どのような わくに 授業の 算数 第 異分母 段 階 分数 の課 の

当てはめて位置づけられる。 め の る体系的 形式は、 たとえば授業事例の中で叙述されている内的分化 その三つの次元やその観 な位置に ついて規定されることができる。 したがって、 点の 組織の 文献 中で占 の中で 解に達するまでの必要な通過の数に関し、 んにこなして理解する第二段階において、

0 探求および立案の助けとしても役立つ。 わくの 助けにより、 授業の実際にたずさわる教師 たとえば、 ے に

カュ

ï

同時に、

このわくはまた内的

分化の方式

の

とっ すでに内的分化(たとえば、 て、 自分は、 なるほど、 学習または練習のテンポ、 ときどき定着 0 段階 では

きたが、 あるいは課題の数という観点の下に)を実際に行って 課 題設定の段階で は これ までにまだ全く内

的

分化

の

試みをしてこなかったということが明らかに

活動を進めることになる。

な

18

内 的 分化 .-の ため Ó わくしにつ いての具 (体例)

る。

そして第二のグループが「

つなぎ合わせたひも

から

次に、

第二の通過の後、

もう一度

評

価

Ø

問

題が

課

ぶされ

いていくつか カ ラ フ 丰 の具 b は 体 内 例をあげているが、 的 分化 の 基準 を図式 化したわくにつ (19)ここでは

その一 部 を A 揭 I げることにする。 吟 味 消化 この段 階 В 3 必要な通過数

例

学習したとする。 この分数計算 題 設定 は の原理、 クラス全員が 方式をじ

L

ţ

うぶ

このような理

個

々

の学習者

計

算

の間に違いがあるのが通例である。 ここで、 「つなぎ合

わせたひもをとく」方式(Verfahren des pelns")の分化、 いわゆる「継起的分化」が行われる。 "Abkop-

に学習を続ける。 ものは、 によりながら、 して説明され すなわち、 与えられた学習の手引きまたは教 検討された後、 教室の後のほうでグ 吟味の対象である原 彼ら はす でに第三段階の定着の この原 ルー 理 理がクラス全員に対 が プ毎または わ 科 カュ 書 中 たと思う た Ö 課題 個別 め Ó

— 34 **—**

教師 離れ 教師 の指導の下にとどまってい るグル l は

の助けにより、 さらにもう一 度 0 通 過 を試み

かる 時 蕳

範

囲 例

カゝ ス

2

A

M

定着の段階

В

1

教材

ク

ラ

々 0 生 徒 ま たはそ の 小 グ ル プ が、 同 じ時

の 個

のが 的な学習態度で反応するからである。 き過ぎる 進める生徒たちに学習意欲を失わせるような結果になる 分化され 通例である。 .でこなすことができる練習課題の数は同一でない。 量の ない授業では、 練習課 これらの生徒たちは、 題 心に対い ゆっくりとしたテン しばしば、 したがって、 彼らにとって大 始めから ポで学習を لالا 消極 グループにとってまさに種々さまざまである。 って、どこから切りこんで どうかは、 この主題からみて、そのスタート場面 右の一点にかかっているからである。 V くか、 V わゆる 「しの

以上 認めら は 例 一に練 3 個 々の生 習上 る。 I 一の付 徒 課題 はそれぞれに可能な範囲での取り組みが 加的 設定 内容が示されるが、 В 5 内容上、 この内容内で 方法上 一の取

量のも

のが

*義

務

的

なものとして課せられ、これをマ

スタ 最小

することはすべての生徒から期待される。さらにこれ

での内的分化

この措置

は次のようなものとなる。

り組み または事 前 経 験 の様式

社会科

単元「

の

および

人

八口問

題

まと

けの段 いての かなり この そして 単 例 階において、 としての 範囲でグルー 元の授業について決定的に重要なの 興味をもたせるのが成功することである。 発展途上国 1 それぞれの生徒をできる限り生き生 ン プによる活動が展開されるはずの ۴ 食糧 は 動 一機づ だっつ

これから

の段階の学習過程全体が実りあるものになるか

きた。

「外的分化」ではなく、

内的

分化

」が目ざすも

とぎの国インドし 食糧不足、 などさまざまな資料 らない。たとえば、 さまざまな「しのびこむすきま」が与えられなけれ むすきま」に大きな力点が置かれることになる。 新しい農耕法導入の障害としての文盲、 の像と現実の諸相との突き合わ 方法面では文献、 を通して、 内容面では高 絵 はクラスの 写真、 それ 出 グ せ 生 など ばな ゆえ、 生 お フ

め 1 研 究 お よび 実 践 上の 課 題

生徒を動機づけることができる。

を通してである。

これによって、

次の吟味段階にお

V)

7

--- 35

ル

1

プ学習を通し追求されるは

ずの

間

題

へと効

果的

くにクラフキ 本稿では、 漸進的方策を探求しようとの意図 近の 西 ードイ 個 ーらのこの 別化 ッにおける「 0 原 理に基づく一 点に関する主 授業の 「から**、** 内的分化 斉授業改善の 張の吟味に求めて そ の手 論 現 実 カュ

りを最

的

を 図っ のこそ、 授業から てい 出 わ くという課題 発 れ Ū わ ながら、 れが当面 その に一 ている課題、 中 致すると考えら で 順 次 すなわち、 段 階 つれるか 的 に個 きらで 别 化 斉

ある。

ざまである。 試みは、 うな一斉授業を個 お 師 いて、 斉授 によって同 その 発と その全員が 観 は、 点 時 别 に教授される授業様式である。 ク ラ 方向、 化の原理にそって改善しようとする 同 Ż の بح 範 カ ٧ì 囲、 う学 IJ 丰 程度などからみてさま э. 力 ラ 上 ム の 異 の下に、 (質グ ル この 1 人 プ į 0 に

まず、

その最も手近な試みとし

て、

方法

面

カコ うらの

個

别

別化に近づこうとする試 教え方、 学習するという一 的と内容、 化の方策があげられる。 とえば、 授業 学ばせ方の方法面だけの工夫、 すなわち同 学習をできる限り具体性、 斉授業の根幹はその カリ これは、 みである。 丰 Э. ラ ク この ラス全員 ム ま の 工夫として、 配慮によって個 まにして、 下 に 具象性、 が同 教授され、 ただ の 直 た B

観性に

富 資

のとするため

Ó

内容お

よび

活

択

B

料 んだも

教具

の活用などがあげられる。

ま 動

た の選

授業

る挑

戦

を避けるわけにはい

かない

であろう。

0 配

進 列

行を「

す

きま

B

飛

躍

0

な

ものとする配慮なども

れる。

れなければならない せようとするならば、どうしても、 期待することができる。 だけでも、 および内容 0 もちろん、 カ IJ 丰 面からの個 ラ 斉授業 方法 A という一 および媒介手段面 であろう。 0) 別化、 改善にとっ しか 斉授業のこ すなわち、 Ļ 個 て、 授業 別 カュ らの 0 あ 化をさら 根幹 ク る ラス 程 個 学習の に 度 別 、全員 に メ 0 化 前 ス 効 \mathcal{O} に同 進さ 果を 目 工 的 夫

べ 対応するよう、 との区分である。 れるのは、 容を掲げることは、 および内容の多様: ル ただし、 0 目的、 同一カ V١ わゆる「 内容と、 その ŋ 化 クラス といっ 実際上不可能である。 レベ + との 基礎的 2 ラムの の全員に ル ても、 レベ に応じた多数 なもの」と「付加的なもの」 ル 解 共 を超え出 クラス 体、 通 に課 し たが 0 の する基 そこで考えら 目 る生徒たちに 個 的 々 つ 0 て、 お よび 礎 生 一徒に 的 目 的

業の 試みもまた決して手軽 与える発展 成で 個 ある。 别 化 的 を目ざす以上、 日常の レベ ル の 実践とし なものとはいえない。 自的、 この方向 内容 て定着させる の二本建または二 での 斉 0 授業 E しか は この 一層の

編

Ĺ は 置 0 個 別化 ま ŋ に 関する方法面 教 授学 的 な措 および目 置 を取 ŋ 上げ 的 た 内 ので 容 面

0 0

措

以

これは方法お なわち、 これに ル よび ا ك 対 目 ン 学習 グの 的 措置が 内容面, 教 授 か あ B げられる。 組 の措置と密接に関連 織 面 カュ b の措置、 もちろん、 す

してい

みた同質グルー 小グループによる活動 プと個別の三つ 組織面 から プと異質 ó 0) 組織形 措置としては、 は成績または興味、 グループとの二つに分けられる。 態 の組み合わせが考えられ クラス全体と小グ 関心などから る ル

ところで、

クラス全体の一斉活動だけに終始する授業

相

三国での援助や協力の関係を推進しようとするならば

ことによって、 ではなく、これに小 あるものにしようとの試みはすでに古くから 組織形態上、 ·グループ活動、 授業の進行をバラエテ 個別活動を織りこむ 行われ てき 1 0

ている。 しても小グル 上だけ との密 ような活動形態を最も必要とし、 形 カコ 態が 接 Ź での組み合わせとして行われているようである。 な結びつきの下に進められるので n ただ、この多様化の試みは、 出てくることが案外少なかったように思わ ば あるい 1 プ、 目 は最もふさわし 的 ここでは個別の活動がどうしても必 お よび 内 容 カュ 適切とする目的や内容 らみて、ここではどう いということで当該 多くの場合、 は なく、 その 形 0

る。

に

基づく一

斉授

業改

善

の

諸

方策

がそこに位

置

づ

け

れ

以上、

教授

「外的

大わく、

または大すじをスケッチした。これら改善

1の諸

たっ もの」という二層 の多様化 組 水平 形 的分化」では、 と関連している の多様 の目的 化 は おおよび のが 授業 基礎的 源則 内容の編 学習 なもの」と「 である。 の 成に対 目 すでに 的 お 付加 応 ょ 紹 内 的 介 12

習のレベルとテンポでこなすために同質の小グルー 動が行われる。もちろん、さまざまな学力レベル 直 的分化」では、 基礎的なもの を生徒それぞれ の · プ活 の学 生 徒

ラス全体と同質小グ

ルー

プの活動が取

り入れ

られ、

垂

ク

意したい。 この小グルー 異質グループによる活動の意義や効果をさらに大き つは、 プ活動については、 授業(学習)の 個 とくに次の二点に 別化を進めるうえ 注

異質の小グループ活動が

前面へ出ることになる。

ピングを中心とする組 くするための措置が検討されるべきである。もう一つは 原則とすべきである。 グループの採用にあたっては、 分化 学 習 この範疇 これが長期の固定したものに 織 の 目 面との二面か に属するもの 的 内容、 短 方法面, ら となるからである。 期、 随 Ł, 別 時 化 の 導 グ たなる 原 ル

同質

くためのより所となるものが必要となる。この点からす 様な諸方策を整理したり、もっと筋道立てて探求してい さに種々さまざまである。 るほど、 方策は、 その観点、方向、 とくにそれが現実的、 範囲、 それだけにまた、この多種多 漸進的なものであればあ 程度などからみて、 ま

わく」として、その基準の図式化を試みたクラフキーら れば、「内的分化」の諸方策の「組織化と探求のための

する。 検討を要するとしても、この図式化が意図するものは、 われわれもまたこれを受けてじゅうぶんに展開するに値 の提案は貴重である。その図式化の様式や内容はさらに 注

1 W.Klafki / H.Stöcker: Innere Differenzie-

Pädagorik 4 / 1976 S.498 rung des Unterrichts. Zeitschrift für

- 2 idid. S.497
- 3 K. Schittko: Vorschläge für eine innere Differenzierung in der Gesamtschule. Die

Deutsche Schule 4 / 1975 S.282

4 R. Pfaffendorf: Bildung von Leistungskursen im Unterricht der Hauptschule. Welt der

Schule 4/1975 S.194

- 5 W.Klafki / H.Stöcker: idid. S.497
- 6 R. Pfaffendorf: idid. S.194
- 7 idid. S.194
- 8 W.Klafki u. Andern:

Erziehungswissenschaft Bd.1 1970

9

W.Klafki / A.Rang / H. Röhrs Integrierte Gesamtschule und Comprehensive

1970 S.112 School . - Motive Diagnose · Aspekte -

10 W.Klafki / H.Stöcker: idid. S499-502 Soziale Organisation, soziale Lernen und なね、Arbeitsgruppe "Soziale Organisation":

がまとめられている。 7,8 / 1975 S.494-495 Differenzierung. Die Deutsche Schule でも、 ほぼ同様の批判

12	11
idid. S.503	W.Klafki / H. Stöcker:
	idid.
	S.502-503

(3) K. Schittko: idid. S. 280-281
(4) idid. S. 283
(5) idid. S. 283-284
(6) W. Klafki / H. Stöcker: idid. S. 508

idid. S.515ff.

19

17

idid. S.508-517

18

idid. S.514