

高等学校における学習習熟度別学級編成に関する実証的研究

学校教育専攻 教育経営コース

M92056I 福原直樹

< 目 次 >

第1章 研究の目的	1- 7
第1節 問題の所在	2
第2節 研究の目的	6
第2章 研究の方法	8-16
第1節 研究の枠組み	8
第2節 分析の方法	14
第3節 調査方法及び回収結果	15
第3章 習熟度別学級編成実施校の実態	17-46
第1節 習熟度別学級編成実施校の特性	18
(1)学校特性	18
(2)生徒・保護者特性	23
(3)教育委員会特性	25
第2節 習熟度別学級編成の実施方法	28
第3節 習熟度別学級編成の導入契機	37
(1)導入の主導者	37
(2)導入の理由	41
第4節 習熟度別学級編成実施校の組織風土	44
第4章 習熟度別学級編成実施による効果	47-56
第1節 生徒に対する効果	48
第2節 教師の指導法への効果	53

第5章 習熟度別学級編成の効果の規定する要因	57-90
第1節 実施校の特性と効果との関連	58
(1)実施校の特性と生徒に対する効果との関連	58
(2)実施校の特性と教師の指導法への効果との関連	64
第2節 実施方法と効果との関連	68
(1)実施方法と生徒に対する効果との関連	68
(2)実施方法と教師の指導法への効果との関連	73
第3節 導入契機と効果との関連	77
(1)導入の主導者と生徒に対する効果との関連	77
(2)導入の主導者と教師の指導法への効果との関連	78
(3)導入の理由と生徒に対する効果との関連	79
(4)導入の理由と教師の指導法への効果との関連	83
第4節 実施校の組織風土と効果との関連	85
(1)実施校の組織風土と生徒に対する効果との関連	85
(2)実施校の組織風土と教師の指導法への効果との関連	89
第6章 分析結果と教育行政・学校経営の課題	91-98
第1節 分析結果のまとめ	92
第2節 教育行政・学校経営の課題	95
注	99-101
付録1～3	巻末

第1章 研究の目的

第1節 問題の所在

今日の学校教育現場における、一斉画一的授業に対する批判の中心は、児童・生徒の個別の能力や適性に応じた授業を十分に行っていないということであろう。授業の内容は、多数を占める学業成績の平均的な児童・生徒に照準を合わせざるを得ないことを考えると、習熟の程度が高い児童・生徒にとっては、その授業は易しすぎる場面が多く、彼らのもつ能力を十分にひきだすこととはならず、また、習熟の程度が低い児童・生徒にとっては、難しくついていけず、その授業や、教科のみならず、学校生活全般に不適應を引き起こすことも考えられる。

このような点から、児童・生徒の個別の能力・適性に応じた授業を展開する一つの形態として、習熟度別学級編成が行われるようになった。

我国において、現在習熟度別学級編成が多く行われているのは、高等学校においてであるが、そのひとつの契機となったのが、昭和53年告示の高等学校学習指導要領（昭和57年度から学年進行で実施）において、「各教科・科目の指導に当たっては、生徒の学習内容の習熟の程度などに応じて弾力的な学級の編成を工夫するなど適切な配慮をすること」として、習熟度別学級編成が奨励されたことによる⁽¹⁾。

その背景としては、当時全国平均で93%を越える高校進学率にあつて、能力・適性が多様化した高校生の実態と、それに対する教育現場の教授活動の困難な状況についての認識があり⁽²⁾、「個に応じた指導方法の工夫改善の一つ」として、習熟度別学級編成が文部省により、提言されたものと思われる⁽³⁾。

文部省が、昭和59年に、習熟度別学級編成の実施状況を調査したと

ころによると、全日制公立普通科高校の42.8%が取り入れており、今日における普及と定着を考慮すると、高校教育で生じた大規模な学習組織の革新の一つとみなすことができる。

また、今回の学習指導要領において、中学校においても習熟度別指導（そのひとつの形態が習熟度別学級編成である）が奨励されるようになっており、今日の学校教育現場において、習熟度別学級編成に対する関心は高まっていると思われる。

習熟度別学級編成は、先の高等学校学習指導要領以前にも高校教育現場ではある程度実施されていたのであるが、以前のそれは、「能力別学級編成」と呼ばれるのが普通であった。そこでの否定的見解は、差別教育の導入につながるとか、生徒に対して過度の差別感や優越感を抱かせるといったものであった。

現在使われている、「習熟度別」という言葉の意味は、ある時期の学習到達度の遅速差を表すもので、「能力別」という先天的、固定的な差ではなく、方法と時間の如何によっては、どのような生徒にも学習面での向上の可能性があるということを言い表しているともみることができる。

実際に最近の習熟度別学級編成実施校の事例をみると、学級内の生徒数を少なくして、きめ細かな指導を心がけたり、単にテストの成績だけで生徒を機械的に学級に割り振るのではなく、生徒の意欲や希望といったものを考慮して、学級を編成するなどの工夫がなされ、実施に際しては、生徒や保護者との話し合いを十分にもつ等の努力がうかがわれる⁴⁾。

ところで、日本国憲法26条には、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。」とあるが、教育現場においては、個々の生徒が、経済的・社会的条件等

によって、不当に差別されないように十分な配慮をする必要があるが、同時に、生徒が固有にもつ実力を十分に伸ばすために習熟の程度に応じて教育を施すということは、憲法の理念に決して矛盾はしないと思われる。問題は、現場の教員ならば経験のあることではあろうが、ありきたりの形式的平等主義にとられるあまり、教室の中では個々の生徒に学力・到達度・理解度に実際に差があるにも関わらず、敢えてこれに目をふさぐことによって、生徒に対して不親切な教育を施しているということではないだろうか^④。

よって、習熟度別学級編成を考えると、まずもってそれに対する現状を評価をする必要があるが、習熟度別学級編成は上記のとおり理念上有効な授業形態であると考えられ、また、教育行政の面からも学習指導要領によって奨励されており、今日の普通科高校では全国で半数近くが実施していることを踏まえると、現状の評価からさらに一步踏み込んで、習熟度別学級編成を有効に行うため（例えば、学業上の理解度・達成度を上げ、自己概念や交友関係等の心理面でのマイナスの影響のないようにするにはどうしたらいいのか、といった視点が挙げられる）の調査研究が望まれる。

しかるに、これまでの我国の習熟度別学級編成の研究を概観するに、習熟度別学級編成実施校の実践報告といったものが主要であったがために、以下の問題点が依然として残った。

個々の学校で習熟度別学級編成の形態や方法が多様であり、また効果の対象や測り方も多様であるがために、習熟度別学級編成がもたらす一般的な効果といったものを把握するまでには至らないで^⑤、有効（プラスの効果が大きくマイナスの効果が少ない）な習熟度別学級編成というものを構築できないでいる、という問題点である。

そこで、以降の研究には、まず、習熟度別学級編成の事例を数多く集め、形態や方法を類型化し、習熟度別学級編成の効果として、何をどうとらえるかについて、客観的に統一された枠組みを準備し、その枠組みの中で得られた効果が、どういう要因によって生じているのかを明らかにすることが求められることになる。

これに対する取り組みとして、1986（昭和61）年に、全国的な規模での高校における習熟度別学級編成に関する調査研究として、東京大学グループの天野、耳塚らによる論文が発表された⁷⁴。

それによると、習熟度別学級編成は、全国普通科高校の45.4%で実施しており（昭和59年度）、実施校中の約6割がセッティング（特定の教科について、その授業時間についてだけ習熟度別に学級を編成）、約3割がバンディング（ホームルーム自体を習熟度別に編成）、約1割が両者の併用であり、セッティング校とバンディング校とでは、生徒の学力水準や学校の組織目標（基礎学力の重視か、大学受験に必要な学力の重視か）等において違いがみられた。また、習熟度別学級編成についての評価は、およそ6割の高校が心理的な影響があるとしながらも、9割の高校が学習面での効果があるとし、習熟度別学級編成の必要性を認めている。

これにより、全国的な規模での習熟度別学級編成の実施状況やセッティング校とバンディング校とではそれぞれ両者に特徴がある点、さらには習熟度別学級編成に対する大まかな評価は把握できたが、習熟度別学級編成の効果がどういう要因によって生じているのかは未だ明らかにされなかった。よって、残された課題としては、習熟度別学級編成を有効に行うために習熟度別学級編成の効果がどういう要因によって規定されているのかを明らかにする、ということが挙げられる。

第2節 研究の目的

前節から、本研究に求められるのは、習熟度別学級編成を有効に行うために、習熟度別学級編成の効果を検証し、その効果がどういう要因によって生じているのかを明らかにすることである。

この課題に取り組む視点としては、以下の点に留意する必要がある。

①前回の習熟度別学級編成における文部省、東京大学の調査から、ほぼ10年が経過している現在、習熟度別学級編成の実施方法に変化が生じていることが予想される。よって、全国的な規模での習熟度別学級編成の実施校の状況を、形態の面では、セッティング（特定の教科について、その授業時間についてだけ習熟度別に学級を編成）、バンディング（ホームルーム自体を習熟度別に編成）に類型化した後、それぞれについての実施方法（編成基準、編成替え回数、指導内容等）にまで踏み込んで、収集し検討する必要があると考える。

②効果についてであるが、(1)効果の対象者を、どうとらえるかということがまず必要である。習熟度別学級編成は、生徒の学業上の理解度・達成度を上げるために意図されたものであるから、当然、生徒に対する効果を考えなければならないのであるが、漠然とそれをとらえるのではなく、生徒の習熟の程度（習熟度の高い生徒・習熟度の低い生徒）によって、理解度・達成度がどのように変化しているかを把握する必要がある。また、習熟度別学級編成を実施することにより、生徒に対する教師の指導がどのように変化したかも把握する必要がある。それはなぜかという、習熟度別学級編成がたとえ、生徒にプラスの効果があったとし

ても、生徒に対する教師の指導法においてマイナスの効果が大きければ（例えば、習熟度別学級編成を実施することにより、「自然学級における授業では注目できなかった生徒にも、いきとどいた指導ができるようになった」ということがなく、「ただ単に教師の負担が増えただけだ」という結果になったとすれば）、習熟度別学級編成は、学校つまりは教師が選ぶ授業形態である以上、長く続くとは考えられないからである。

次に、(2)効果の側面をどうとらえるかということである。まず、生徒については、学業成績という側面が考えられる。しかし、主にペーパーテストによって表された学業成績だけをもって、習熟度別学級編成の効果とするわけにはいかない。生徒の学習に対する意欲や態度の変化といったものも見落とせないし、「能力別学級編成」以来問題になっている差別感・優越感という心理面での側面や、学校生活をおくる際に基本となる、友人関係や教師（学校）との関係の変化を測ることも重要な側面であろう。また、教師については、学習指導法の変化の他に、生徒指導面での変化といったものも、考慮する側面であると考えられる。

以上の点を踏まえて、本研究の目的を以下のように設定する。

- ①習熟度別学級編成は、生徒に対してどのような効果を及ぼしているのかを把握する。
- ②習熟度別学級編成は、教師の指導法に対してどのような効果を及ぼしているのかを把握する。
- ③それらの効果の様相は、いかなる要因によって規定されているのかを、統計的手法を用いて実証的に明らかにする。
- ④これらの結果を踏まえて、習熟度別学級編成を通して、多様な生徒を抱える教育現場に求められる教育行政・学校経営のあり方を考察する。

第2章 研究の方法

第1節 研究の枠組み

本研究は、習熟度別学級編成の効果を検証し（目的①②）、その効果の様相を規定する要因は何であるかを実証的に明らかにすることによって（目的③）、多様な生徒を抱える教育現場に求められる教育行政・学校経営のあり方を、習熟度別学級編成を通して考察する（目的④）ものである。

研究目的①②における、習熟度別学級編成の効果は、数学のセッティング実施校において、習熟度別学級編成導入以前と導入以後の変化（生徒の変化・教師の指導法の変化）をみることによって判断する。

習熟度別学級編成の形態は、セッティング（特定の教科について、その授業時間についてだけ習熟度別に学級を編成）とバンディング（ホームルーム自体を習熟度別に編成）に大別されるが、今回の研究ではセッティング校を対象とした。理由としては、前述した先行研究のところでも述べたが、形態面で大きく異なるセッティングとバンディングとは、学校がどちらを採用するかによって、生徒の学力水準や学校の組織目標等において両者に特徴的な違いがみられるため、効果においてもそれぞれを分けて考察することが有益であると思われるが、セッティングがバンディングの約2倍の割合で全国の高校で実施されている（先行研究及び今回の研究調査に先立ち、予備調査として筆者が全国の都道府県教育委員会に習熟度別学級編成の状況を問い合わせた結果による）こと、さらには、今回の学習指導要領において中学校においても習熟度別指導（そのひとつの形態が習熟度別学級編成である）が奨励されるようになったが、そこでの習熟度別学級編成は、セッティングに注目しており¹¹⁾、ま

ずもって、セッティングの効果を検証することが必要であると考えたからである。また、調査対象教科は数学とした。その理由は、数学での習熟度別学級編成の実施が最も多かった（先行研究及び今回の予備調査による）ことと、数学は英語と並んで習熟の程度に差が生じやすい教科とされており、それ故に、各学校の教科指導への取り組みも大がかりで、生徒や教師の反応も得やすいと考えたからである。

以下に、「効果」の具体的指標について簡潔に述べる。

－生徒（習熟度の高い生徒・習熟度の低い生徒）に対する効果－

「学習面」

まず、学業成績について注目する。習熟度の高いクラス、習熟度の低いクラスの学業成績の伸びの全体的程度と具体的様相に着目して生徒の学力の変化をみる。実際に習熟度別学級編成を経験することによって、各クラス内の生徒全体としてみて、成績がどのくらい変化したか（伸びの程度）、クラス全体の変化の中で、どの生徒も一様に伸びたか、それとも伸びた生徒もいれば、伸びなかった生徒もいたのか（伸びの一様性）。

次に学習意欲・態度について注目する。習熟度別学級編成を経験することにより、教科に対する興味、関心は高まったかどうか。その結果、授業に対する意欲、家庭学習に対する意欲がどのように変化したか。また、生徒同士で、切磋琢磨する意識の高揚がみられたか。

「人間関係面」

習熟度別学級編成により、生徒の間で優越感、差別感が助長されるようになるのか。習熟の程度が同じ生徒の集団が構成されることにより、親和感が増すようになるのか。教師（学校）に対する意識の変化はみられるか。

－教師に対する効果－

「指導法」

習熟度別学級編成が教師にもたらす、最も大きく重要な変化は、生徒に対する指導がどのように変化したかであろう。授業時の指導や授業時以外の個別指導等において、個々の生徒に対する学習指導がいきとどくようになったのか。また、生徒と接する機会が多くなり生徒理解がより図られるようになったのか。さらには生活指導がしやすくなったかどうか。これらを習熟度の高いクラスの生徒への指導、習熟度の低いクラスの生徒への指導に分けて効果をみる。

以上が、効果の指標であるが、次に目的③のために、効果を規定する要因として、説明変数を設定する（効果は被説明変数に位置づけられる）。説明変数は、主に先行研究や習熟度別学級編成実施校の実践報告を参考にして設定したわけであるが、以下に具体的指標について簡潔に述べる。

「習熟度別学級編成実施校の特性」

実施校の特性や属性が、習熟度別学級編成の効果に少なからず影響を及ぼしていることが考えられるが、今回は、学校特性（設置年、高校入学選抜方法、大学進学率等）、生徒・保護者特性（家庭学習時間、保護者の学校教育に対する関心度等）、実施校を管轄する教育委員会特性（加配教員の割当等）の3つに大別し、実施校の特性とする。

「習熟度別学級編成の実施方法」

習熟度別学級編成は、実施校において様々な方法で行われており、そ

れによって、効果に違いが生じると考えられる。習熟の程度を何段階に分けているのか、クラス替えの回数かどうか、指導内容はクラスによりどの程度変えているのか等の具体的な実施方法に注目する。

「習熟度別学級編成の導入契機」

習熟度別学級編成は、大規模な学習組織の革新とみなすことができるわけであるが、その学習組織は、いったい実施校においてどのようにして形作られていったのであろうか。誰が何を意図して導入したかによって効果にも違いが生じるのではないだろうか。ここでは「導入の主導者」と「導入の理由」に注目する。

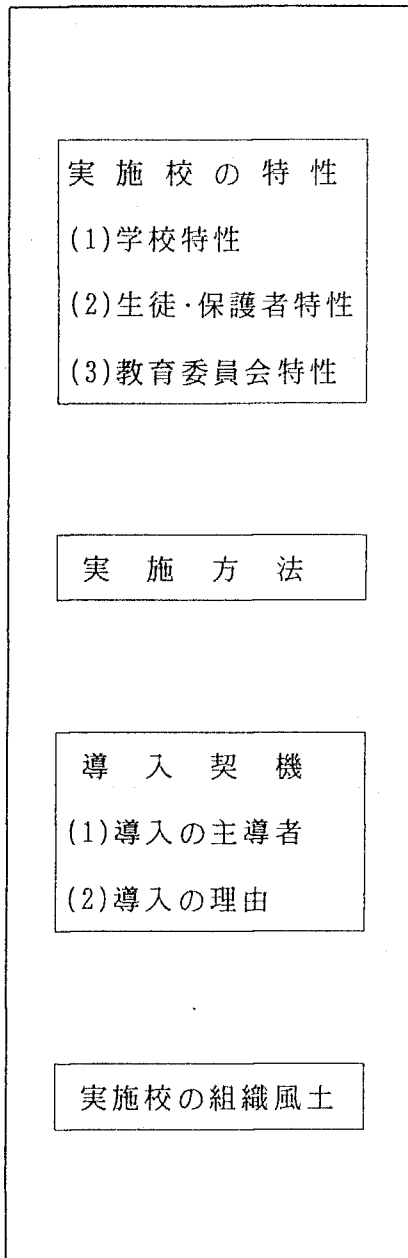
「習熟度別学級編成実施校の組織風土」

実施校の組織風土が、効果に影響を及ぼすであろうことは、習熟度別学級編成において有効な効果を上げている実践発表校の多くが学習指導に熱心であり、活発な組織体であることから予想されるわけであるが、今回は、全体的には組織の開放性や活発性に焦点を当て、部分的には校長のリーダーシップ、習熟度別学級編成実施教科の教科経営の充実度、習熟度別学級編成実施学年の学年経営の充実度に注目し、これらを実施校の組織風土とする。

以上を説明変数に位置づけ、統計的な手法を施して被説明変数（効果）との関連を実証的に明らかにする。

なお、目的④は、ここで明らかにされた結果を基にしての考察ということになる。（研究の枠組図2-1参照）

< 説明変数 >



< 被説明変数 >

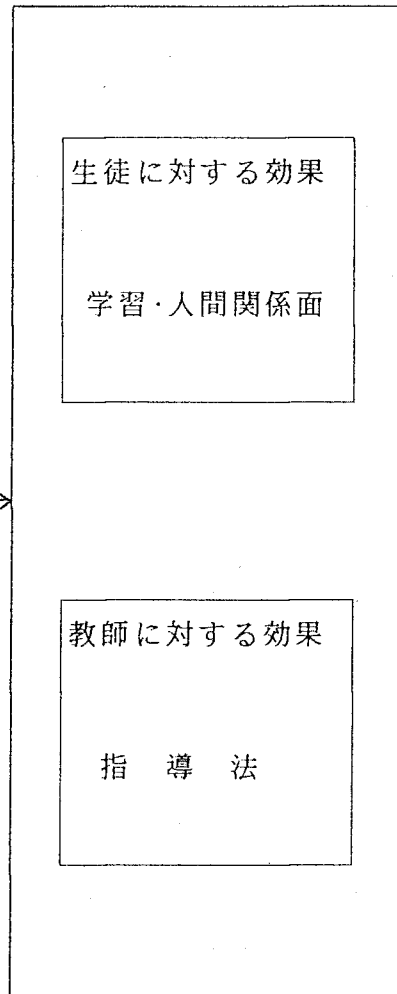


図 2 - 1 研究の枠組図

第2節 分析の方法

分析は以下の手順で行う。

(1)説明変数について

「習熟度別学級編成実施校の特性」，「習熟度別学級編成の実施方法」，「習熟度別学級編成の導入の主導者」は，名義尺度で構成されており，それぞれについて度数分布を算出し，解釈を加えるものとする。

「習熟度別学級編成の導入の理由」，「習熟度別学級編成実施校の組織風土」は，間隔尺度（4件法）で構成されており，それぞれについて平均値，標準偏差を算出し，解釈を加えるものとする。

(2)被説明変数について

「生徒に対する効果」，「教師の指導法への効果」は，間隔尺度（7件法）で構成されており，まずそれぞれの項目について因子分析を施す。しかる後に，各因子ごとについて平均値，標準偏差を算出し，解釈を加えるものとする。

(3)説明変数と被説明変数との関連について

両者の関連を明らかにするために，説明変数が名義尺度のときは，被説明変数とのクロス集計の有意差検定（カイ二乗検定）を行う。また，説明変数が間隔尺度のときは，被説明変数との相関を測る。そしてそれぞれの結果に対して，解釈を加えるものとする。

第3節 調査方法及び回収結果

<予備調査>

まず、習熟度別学級編成の実施状況を把握するために、予備調査として、平成5年5月に各都道府県教育委員会に県下の習熟度別学級編成の実施状況（実施率、実施形態、実施教科等）を郵送により問い合わせた。県ごとの実施率は、表2-1のとおりである。

表2-1 習熟度別学級編成の県ごとの実施率[a-zは有効回答県](%)

北海道・東北	a(60) b(52) c(52) d(22)
関東	e(16) f(66) g(60)
中部	h(66) i(100)
近畿	j(38) k(62) l(82)
中国・四国	m(40) n(61) o(79) p(79) q(100) r(88) s(96)
九州	t(90) u(70) v(74) w(88) x(54) y(57) z(90)

また、回収した全体で見ると形態面では、セッティングとバンディングの比率がおよそ2対1であり、セッティング実施校の8割以上が数学を採用していた。

<本調査>

①調査対象校の選定

予備調査の結果を受けて、習熟度別学級編成について全国的な傾向を見いだすために、全国を6ブロックに分け、各ブロックの中でセッティングの実施率が高いと思われる上位2県（予備調査の回答県中）を選び、

そこでの数学の実施校を調査対象校とした（ただし、関東ブロックではセッティング実施校の特定に困難を極め、結果として1県しかデータを収集できなかった）。

②調査対象者

①でリストアップした全国公立普通科高校398校の数学科主任。

③調査方法

郵送質問紙調査

④調査時期

平成5年7月上旬～中旬

⑤回収結果

有効回収数126校，31.7%（表2-2参照）。

表2-2 ブロック別回収状況

ブロック	発送数	有効回収数	回収率(%)
北海道・東北	42	18	42.9
関東	49	8	16.3
中部	51	24	47.1
近畿	135	34	25.2
中国・四国	61	23	37.8
九州	60	19	31.7
全体	398	126	31.7

第3章 習熟度別学級編成実施校の実態

第1節 習熟度別学級編成実施校の特性

(1) 学校特性

1. 実施校の設置年

新制高等学校は1948（昭和23）年に発足したわけであるが、今回調査して有効回答を得られた、習熟度別学級編成実施校（全日制公立普通科，数学で実施）における設置年ごとの校数及び割合は，表3-1-1のようになっている。

一方，全国高等学校の普通科（本科）の設置年度別割合は，表3-1-2のようになっており^①，習熟度別学級編成実施校の方が，全国の普通科高校よりも設置年が遅い高校の割合が高いといえる。

高校入試において単独選抜制を実施している場合，一般に学区（中・大学区）内の新設高校ほど習熟度の低い生徒が入学する傾向があり，彼らの学力向上のために設置年が遅い高校で実施率が高くなっているのであらうか。また，昭和50年前後に設置された当時の新設校が，より激化する大学入試において伝統校と肩を並べていくために選んだ戦略なのだろうか。

表 3 - 1 - 1 習熟度別学級編成実施校の設置年度別割合

設置年	実施校数	比率 (%)	累積比率 (%)
昭 29 年以前	6 9	5 5.2	5 5.2
昭 30 ~ 39 年	9	7.2	6 2.4
昭 40 ~ 49 年	1 2	9.6	7 2.0
昭 50 ~ 59 年	2 4	1 9.2	9 1.2
昭 60 ~ 平 4 年	1 1	8.8	1 0 0.0

NA=1

表 3 - 1 - 2 全国高等学校の普通科（本科）設置年度別割合

設置年	設置校数	比率 (%)	累積比率 (%)
昭 29 年以前	4 0 9 9	8 5.1	8 5.1
昭 30 ~ 39 年	4 1 8 0	1.7	8 6.8
昭 40 ~ 49 年	4 1 7 2	-	-
昭 50 ~ 59 年	4 7 6 6	1 2.1	9 8.9
昭 60 年以降	4 8 1 7	2.1	1 0 0.0

2. 高校入試選抜方法

高校入試選抜方法は、都道府県や地域により多様であるが、単独選抜と総合選抜に大別できる。単独選抜は、全国のかんりの地域で実施されている方式で、生徒が特定校に志願し、その学校が定員に合わせて合格者を決定する。普通この方式では、学区内における高校間の合格最高点・最低点が異なるということになる。総合選抜は、一定地域で何校かの学校が共同してテストを行い、合計した定員を合格させ、それを均分化するよう各高校に配分するものである。よって、地域内でのいわゆる高

校間格差はなくなるが，各学校内には一般的に単独選抜校に比べて習熟の程度に差がある生徒が入学することになる。今回の調査では，単独選抜校が8割弱，総合選抜校が2割強であった。（表3-1-3）

表3-1-3 高校入試選抜方法

選抜方法	校数	比率（％）
単 独	93	77.5
総 合	27	22.5

NA=6

3. 入学者の学力

入学者の県内学力は，回答者（数学科主任）により，表3-1-4のように認識されている。学力水準を「高い（高いとやや高いを合わせたもの）」「中間」「低い（低いとやや低い）」の3段階に分けて考えてみるとほぼ均等に分布しており，習熟度別学級編成を実施している学校が多岐にわたっており，生徒の学力水準とあまり関係なく実施しているといえる。

表3-1-4 入学者の学力

入学者の学力	校数	比率（％）
高 い	15	12.1
やや高い	27	21.8
中 間	38	30.6
やや低い	23	18.5
低 い	21	16.9

NA=2

4. 学力のばらつき

実施校の生徒の学力のばらつきは、回答者により、表3-1-5のように認識されている。学力のばらつきが「小さい（小さいとやや小さいを合わせたもの）」高校に比べて、ばらつきが「大きい（大きいとやや大ききを合わせたもの）」高校がほぼ2倍の割合となっている。このことから、学力のばらつきが大きいと認知している学校において、そのばらつきに対応するために習熟度別学級編成を実施していると考えられる。

表3-1-5 学力のばらつき

学力のばらつき	校数	比率 (%)
小さい	8	6.4
やや小さい	36	28.8
やや大きい	50	40.0
大きい	31	24.8

NA=1

5. 大学進学率

実施校における大学（短大を含む）進学率は、表3-1-6のようになっており、大学進学率が6割を越える高校がほぼ半数にのぼっている。平成4年度における、普通科の大学進学率（現役）は、40.7%であることを考慮すると、習熟度別学級編成実施校では、大学進学率が全国平均よりかなり高くなっていることが分かり、大学進学をも意識して習熟度別学級編成を行っているのではないかと考えられる。

表 3-1-6 大学進学率（短大含む）

大学進学率	校数	比率（％）
1割未満	13	10.4
1～4割未満	31	24.8
4～6割未満	20	16.0
6割以上	61	48.8

NA=1

6. 補習状況

数学の補習状況を示したものが表 3-1-7 である。今回は、補習の量的内容（日数、時間数等）を調べてはいないが、8割以上が、何らかの形で数学の補習を実施しており、学習指導に関しては総じて熱心であるといえよう。なお、補習実施校の半数が習熟の程度が高い生徒中心の実施であった。

表 3-1-7 数学の補習状況

補習状況	校数	比率（％）	
非実施	22	17.6	
実施	習熟の高い生徒中心	55	44.0
	習熟の低い生徒中心	24	19.2
	その他	24	19.2

NA=1

(2) 生徒・保護者特性

1. 生徒の家庭学習時間

実施校の生徒の1日の平均家庭学習時間を、習熟の程度に応じて調査した結果が表3-1-8、表3-1-9である。高校においては、特に習熟の程度に差が生じやすいとされる数学や英語においては、家庭学習は欠かせないものであるが、習熟の高いクラスの生徒が2時間～4時間家庭学習をする学校が半数を占めるのに対して、習熟の低いクラスの生徒は1時間未満の家庭学習時間という学校が半数を占めており、習熟の程度により、生徒の家庭学習時間に差があるのは歴然としている。このことから、習熟の程度に差が生じている原因の一端は生徒の家庭学習時間にあることは明かである。

表3-1-8 1日の平均家庭学習時間(習熟度の高いクラスの生徒)

時 間	校 数	比率 (%)	
1 時間未満	1 5	1 2.2	
1～2 時間未満	2 6	2 1.1	
2～4 時間未満	6 8	5 5.3	
4 時間以上	1 4	1 1.4	NA=3

表3-1-9 1日の平均家庭学習時間(習熟度の低いクラスの生徒)

時 間	校 数	比率 (%)	
1 時間未満	6 2	5 0.4	
1～2 時間未満	3 9	3 1.7	
2～4 時間未満	2 1	1 7.1	
4 時間以上	1	0.8	NA=3

2. 通塾率

実施校で、予備校や塾に行ったり、家庭教師についている生徒は表3-1-10のような状況であった。ほとんどの学校の生徒は、学校内だけで学習力を養っているとみることができ、今日の塾や予備校ブームを考えると、生徒や保護者の学校教育に対する依存度は高いといえよう。

表3-1-10

予備校や塾に行ったり家庭教師についている生徒

通 塾 率	校数	比率 (%)
1 割 未 満	7 1	5 8 . 2
1 ~ 2 割 未 満	3 5	2 8 . 7
2 ~ 3 割 未 満	5	4 . 1
3 ~ 4 割 未 満	2	1 . 6
4 割 以 上	9	7 . 4

NA=4

3. 保護者の学校教育への関心

保護者の学校教育への関心の程度を、実施校ではどの程度認識しているのだろうか。表3-1-11がその結果であるが、「低い」学校は少数である。全体的にみるとほとんどの学校では何らかの関心が保護者から示されていると認識しているといえる。

表3-1-1 1 保護者の学校教育への関心

関心の程度	校数	比率 (%)
低い	7	5.6
やや低い	43	34.7
やや高い	54	43.5
高い	20	16.1

NA=2

(3)教育委員会特性

教育委員会は、習熟度別学級編成実施校に対して具体的に、どのような援助をしているのだろうか。直接的なものとして、「習熟度別学級編成教科（数学）の加配教員の有無」をたずねた。

また、昨今、教育委員会が主体となって、管轄する高校に対して補助金を交付して、学力向上対策事業を実施しているのが目につくようになった（平成4年度の時点で、筆者が各都道府県教育委員会に、学力向上対策を実施しているかを尋ねたところ、22県から実施の回答を得た）が、これも学力向上に対する教育委員会の援助と見て取れる。習熟度別学級編成実施校を管轄する教育委員会は、「学力向上対策事業を実施しているか」、また習熟度別学級編成実施校は、「学力向上対策事業費（補助金）を受けているか」を調査した。

1. 数学科の加配教員

今回の調査対象教科は数学であるが、習熟度別学級編成を実施するに当たり加配教員が配置されているかを調べたが、5分の1の割合で配置されていた(表3-1-12)。また、表には示していないが、今回の調査では加配教員が配置されている割合が県により大きく異なっていた。

表3-1-12 加配教員

加配教員	校数	比率(%)
い る	24	19.4
い ない	100	80.6

NA=2

2. 学力向上対策事業

実施校を管轄する教育委員会では、学力向上対策事業を行っているかどうかを尋ねた結果が、表3-1-13である。平成4年度に教育委員会に対して筆者が実施の有無を尋ねているが、そこで県教委側から実施と回答があっても、高校側に対する今回の調査では、「非実施」と回答した高校が2校、「不明」と回答した高校が8校あった。教育委員会の施策が、現場にいきとどいているのかどうか疑問が残るところである。また、「実施」と「非実施」の割合がほぼ半々であり、学力向上対策事業と習熟度別学級編成とが必ずしも結び付いてはいないといえよう。

表 3-1-1-3 教育委員会の学力向上対策事業

事業	校数	比率 (%)
実施	32	25.8
非実施	30	24.2
不明	62	50.0

NA=2

3. 学力向上対策事業費（補助金）の配当

前記表 3-1-1-3 で「教育委員会は学力向上対策を実施している」と回答があった 32 校について、補助金の有無を尋ねた結果が、表 3-1-1-4 である。ほぼ 4 割の学校が自校の学力向上対策において補助金を受けていた。

表 3-1-1-4 教育委員会の学力向上事業費の配当

配当	校数	比率 (%)
受けている	12	37.5
受けていない	13	40.6
不明	7	21.9

第2節 習熟度別学級編成の実施方法

1. 実施学年

今回は、平成4年度に数学科の主任が担当していた学年での習熟度別学級編成の実施方法について調査したが、学年構成は表3-2-1のようになっており、1学年がほぼ半数を占めた。

表3-2-1 実施学年

実施学年	校数	比率(%)
1学年	61	48.4
2学年	39	31.0
3学年	26	20.6

2. 導入年度

習熟度別学級編成の導入年度をまとめたのが、表3-2-2である。昭和50年以降から導入した学校が急速に増えている。昭和53年告示の高等学校学習指導要領（教育課程審議会答申は昭和51年）において、習熟度別学級編成が「個に応じた指導方法の工夫改善の一つ」として取りあげられたことを考慮すると、学習指導要領の強い影響力が推察できる。また、昭和49年に高校進学率は90%を越え、この時期あたりから能力・適性が多様化した生徒が顕在化するようになったことも考えられる。

表 3-2-2 導入年度

導入年度	校数	比率 (%)
昭和 29 年以前	1	0.8
30 年～39 年	4	3.3
40 年～49 年	6	4.9
50 年～59 年	46	37.7
60 年～平成 3 年	65	53.3

NA=4

3. 段階数

習熟度別学級編成を実施するに当たり、習熟の程度を何段階に分けて実施しているかをまとめたものが、表 3-2-3 である。2 段階に分けての実施が多く、3 段階での実施も 2 割ほどあった。この表から判断する限り、習熟度別学級編成の段階数は、2 段階・3 段階での実施がほとんどであるといえが、限られた教員数では段階を細分化したくてもできないのか、細分化するほどの必要性を感じていないのかは分からない。

表 3-2-3 段階数

段階数	校数	比率 (%)
2 段階	95	75.4
3 段階	29	23.0
4 段階以上	2	1.6

4. 習熟度別学級編成のクラス数と自然学級数との比較

自然学級（ホームルーム）と比べて、習熟度別学級編成の授業では、クラスの数が増えているかどうかを調べたのが表3-2-4である。習熟度別学級編成でクラスの数が増えるということは、編成後、どこか（あるいは全て）のクラスで生徒数を少なくして授業を行っている、ということである。一般的に、生徒数が少ないと指導がいきとどくと考えられているが、限られた教師数では、担当クラス数（時間）が多くなり、かえって、負担感が増し、十分な指導ができなくなる危険性もある。今回の調査結果では、ほぼ4割の実施校で、自然学級数よりも多くして実施していた。

表3-2-4 習熟度別学級編成のクラス数

ク ラ ス 数	校数	比率 (%)
自然学級より多い	49	38.9
自然学級と同じ	77	61.1

5. 習熟度別学級の生徒数

表3-2-5は、習熟度別学級編成の段階ごとによる、クラスの生徒数を比較したものである。クラスの生徒数が少ないということは、いきとどいた指導ができると一般的に考えられていることを考慮すると、この表からは、生徒数においては、習熟度の高い生徒よりも習熟度の低い生徒を配慮した編成がなされているといえる。

表 3-2-5 習熟度別学級の生徒数

生徒数	校数	比率 (%)
どのクラスもほぼ同数	82	65.6
習熟度の高いクラスで少ない	9	7.2
習熟度の低いクラスで少ない	34	27.2

NA=1

6. 1週間あたりの実施時間数

1週間あたり、習熟度別学級編成を何時間実施しているかをまとめたのが、表 3-2-6 である。実施時間数は、勿論教科の単位数に左右されることが考えられるが、ほぼ毎日実施している（5、6時間以上）学校が約7割に上っており、習熟度別学級編成が日常のものとなっていることが分かる。

表 3-2-6 実施時間数

実施時間数	校数	比率 (%)
1時間～2時間	14	11.2
3時間～4時間	26	20.8
5時間～6時間	71	56.8
7時間～8時間	11	8.8
9時間以上	3	2.4

NA=1

7. 編成基準

習熟度別学級編成のねらいは、習熟の程度に応じてクラスを分類することにより、生徒の学業上の理解度・達成度を上げることであるということ。これを考慮すれば、その編成に際して成績が重視されるのはもったもであるが、自らが全く望まないクラスになったとすれば、生徒の精神的な負担も増え、思うように学業上の理解度・達成度が上がらないことも考えられる。

表3-2-7は、編成基準についての結果であるが、「もっぱら成績を重視」が7割近くを占め、生徒の希望が考慮されているのは、3割強の学校であり、これらの学校では、生徒の現状の成績の他に学習意欲や態度、進路希望等を考慮して編成していると思われる。

表3-2-7 編成基準

編 成 基 準	校 数	比 率 (%)
もっぱら成績を重視	85	67.5
成績重視で生徒の希望加味	32	25.4
生徒の希望重視で成績加味	9	7.1

8. 年度内の編成替え回数

習熟度別学級の編成替えの回数（年間）をみたものが、表3-2-8である。1年間に2回以下の学校が7割を占めていることを考えると、編成替えの回数は少ないといえる。このことは、一旦習熟度別学級編成を実施すると編成替えをするような必要性がさほど生じないということなのだろうか。それとも編成替えにともなう教師の負担増（編成作業の手

間や、クラスが変わった生徒に対する指導の困難性が考えられる)により、あまり多くの回数を実施できないということなのだろうか。

表 3-2-8 年度内の編成替え回数

回数	校数	比率 (%)
なし	39	31.0
1～2回	52	41.3
3～4回	32	25.4
5回以上	3	2.4

9. 編成替え時の平均移動人数

1回の編成替えにおけるクラス間の平均移動人数をみたものが、表3-2-9である。「10人くらい」が移動人数の上限で、「5人くらい」が実施校の5割を占めており、あまり多くは移動しないといえる。このことが、前記したように変数替えの回数の少なさの原因の一端になっていると思われる。

表 3-2-9 編成替え時の平均移動人数

人数	校数	比率 (%)
ほとんどなし	32	26.9
5人くらい	61	51.3
10人くらい	25	21.0
それ以上	1	0.8

NA=7

10. 指導内容

習熟度別学級編成では、習熟の程度に応じて指導内容を変えることが、効果的な指導につながると考えられるが、あまり変えすぎると学年での成績の評価に不統一をもたらしたり、クラス替え時に移動した生徒に混乱が生じたりする危険性もある。表3-2-10によると、「少し変えた」がほぼ7割で大半を占めていることが分かるが、「かなり変えた」も2割おり、「かなり変えた」実施校では、習熟度別学級編成を大胆に活用しているといえる。指導内容に変化をもたせることが、「効果」とどう関連しているのか興味のあるところである。

表3-2-10 クラスごとの指導内容

指導内容	校数	比率(%)
ほとんど変えない	15	12.0
少し変えた	85	68.0
かなり変えた	25	20.0

NA=1

11. 実施期間

回答者が担当している学年の習熟度別学級編成の実施期間（担当学年が習熟度別学級編成を実施してから、平成4年度末まで）を表3-2-11にまとめた。今回は学年を限定しての調査ではないので、実施期間にもかなりのばらつきがあった。

表 3-2-1 1 実施期間

実 施 期 間	校 数	比 率 (%)
半 年 未 満	7	5.6
半年～1年未満	57	45.2
1年～2年未満	45	35.7
2 年 以 上	17	13.5

1 2. 形態

今回は、数学の授業に習熟度別学級編成を実施している、いわゆるセッティング校を調査対象としたが、それは形態面では、「セッティング（数学の授業時間だけ習熟度別に学級を編成）のみ」と「バンディングとセッティングの併用（ホームルーム自体を習熟度別に編成した後、さらに数学の授業において、数学の習熟度別に学級を編成し直す）」に分類できる。表 3-2-1 2 によると、3割近い学校が併用という形態を採用していた。

表 3-2-1 2 形態

形 態	校 数	比 率 (%)
セッティング	92	73.0
バンディング+セッティング	34	27.0

1 3. 他教科での実施

回答者が担当している学年では、数学のみで習熟度別学級編成を実施しているとは限らない。他の教科での習熟度別学級編成の状況をみたのが、表3-2-13である。これによると今回の調査校では、数学と英語で習熟度別学級編成を実施している割合が5割を越えていた。このことから、英語は数学と並んで習熟の程度に違いが生じやすい教科であることが分かる。また、大学受験の生徒を多く抱える学校では、英語は文系・理系どちらでも受験必須教科であるから、その意味でも指導効果を上げようとして実施しているのではないだろうか。

表3-2-13 他教科での実施

実施教科	校数	比率(%)
数学のみ	35	27.8
数学+英語	69	54.8
数学+英語+国語	15	11.9
その他	7	5.6

第3節 習熟度別学級編成の導入契機

(1) 習熟度別学級編成の導入の主導者

習熟度別学級編成は、高校教育現場において生じた大規模な学習組織の革新の一つとみなすことができるわけであるが（全国で半数近くの普通科高校が実施しているという量的側面だけでなく、個々の生徒の習熟の程度の違いに目をつむり同一の教室で同一の授業を展開する、これまでの形式的平等主義から、習熟の程度に応じた教育を施すことによって教室や授業内容は異なるかも知れないが、全ての生徒の学業上の理解度・達成度の向上を目指す、実質的平等主義への転換という、新しい教育理念の台頭という意味で）、その学習組織はいったい現場ではどのようにして形作られたのだろうか。本節では、習熟度別学級編成の導入の契機（導入の主導者・導入の理由）に焦点を当て、考察を進めていく。

まず、導入の主導者として学校内部・外部と大別し、それぞれを、学校内部＝①校長，②習熟度別学級編成当該学年（主任），③教務部（主任），④生徒指導部（主任），⑤進路指導部（主任），⑥習熟度別学級編成当該教科（数学科）の教員，学校外部＝⑦教育委員会，⑧保護者，に細分化した（それ以外として，⑨不明，⑩その他）。図3-1参照。

この、①～⑩の中で、「数学の習熟度別学級編成を最初に唱えた人（分掌，団体）」について、一つを回答者の数学科主任が応えた結果をまとめたのが表3-3-1である（①～⑧については、実施校数の多い順に並べ変えてある）。

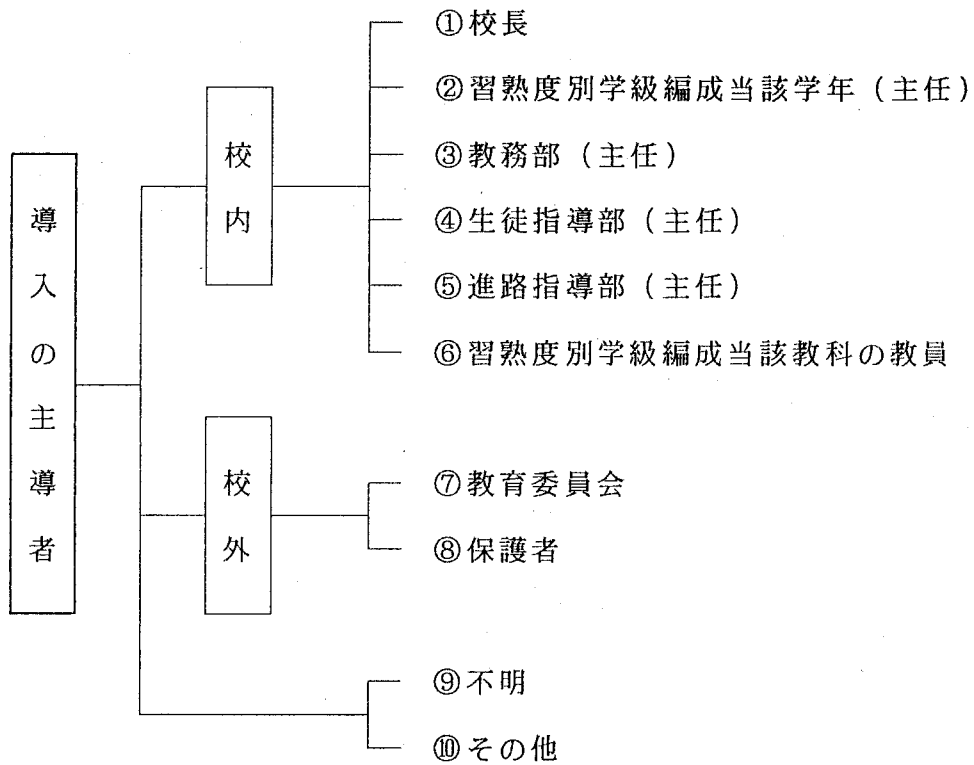


図 3 - 1 習熟度別学級編成の導入の主導者

表 3-3-1 導入の主導者

導入の主導者	校数	比率 (%)
⑥ 当該教科の教員	49	42.6
① 校長	17	14.8
③ 教務部 (主任)	9	7.8
④ 進路指導部 (主任)	8	7.0
⑦ 教育委員会	2	1.7
② 当該学年 (主任)	1	0.9
⑤ 生徒指導部 (主任)	0	0.0
⑧ 保護者	0	0.0
⑨ 不明	25	21.5
⑩ その他	4	3.5

NA=11

結果をみてみると、多くの実施校で学校内部に習熟度別学級編成の導入の主導者がいたことがわかる。中でも、⑥習熟度別学級編成当該教科（数学科）の教員が圧倒的多数を占めている。このことは、習熟度別学級編成の実施に際しては、当該教科の数学科の教員が、自らの必要性に基づき実施しているのだといえる。①～⑧の中で次に多かったのが、①校長である。これからは、習熟度別学級編成の実施を単に教科に任せるのではなく、学校経営上欠くべからざるものとして取り入れるのだ、という管理職としての強い意思がうかがえる。また、「不明」も25校と多かったが、これは習熟度別学級編成がかなり前（回答者が赴任する前）から実施されており、導入者を把握できていなかったためであろうと思われる。

(2) 習熟度別学級編成の導入の理由

習熟度別学級編成の導入の理由として、「導入校内部の理由に基づくか」、「外部の理由に基づくか」に大別し、「内部」はさらに、「生徒、教師」の観点から、「外部」は「他の学校、（実施校を管轄する）教育委員会」の観点から質問内容を考え、図3-2のように項目（①～⑧）を設定した。

この8項目の理由それぞれについて、「全くあてはまらない（1点）」、「あまりあてはまらない（2点）」、「ある程度あてはまる（3点）」、「大いにあてはまる（4点）」の内の一つを回答者が応えた結果を、平均値の高い順にまとめたのが、表3-3-2である。

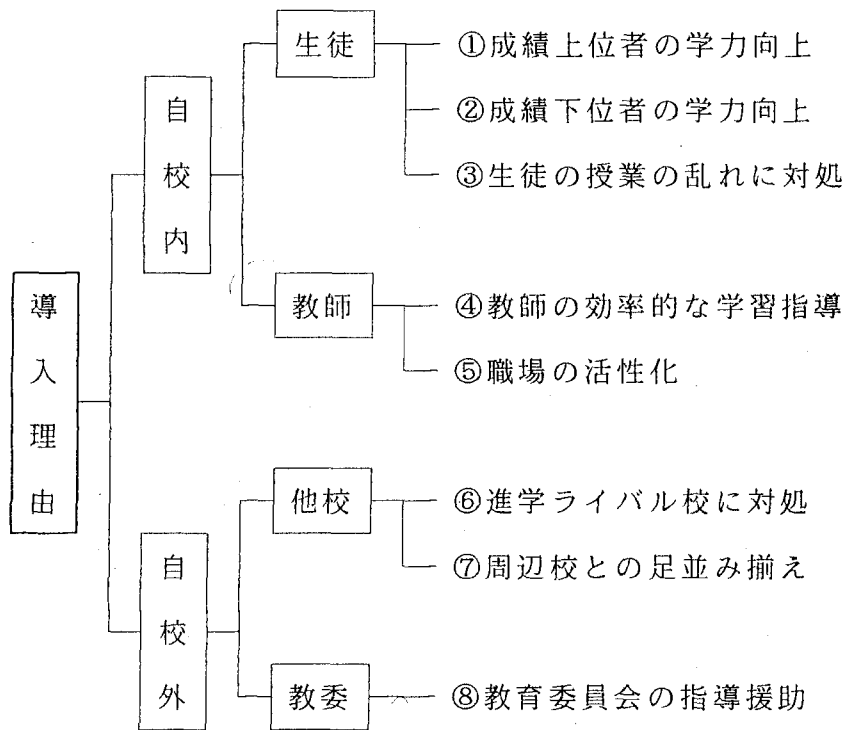


図 3 - 2 習熟度別学級編成の導入理由

表 3-3-2 導入の理由（4件法）

導入の理由	平均	SD	N
①成績上位者の学力向上	3.40	0.72	124
②成績下位者の学力向上	3.15	0.71	124
④教師の効率的な学習指導	2.88	0.82	124
⑥進学ライバル校に対処	2.12	1.06	123
⑤職場の活性化	1.93	0.88	124
③生徒の授業の乱れに対処	1.77	0.77	124
⑦周辺校との足並み揃え	1.62	0.75	124
⑧教育委員会の指導援助	1.42	0.70	122

結果をみると、平均値が高い（2.50以上）のは、学校内部に理由がある項目のうちの、「学習に関する内容（①成績上位者の学力向上、②成績下位者の学力向上、④教師の効率的な学習指導）」であった。

同じ学校内部の理由でも、「生徒指導上の問題（③生徒の授業の乱れに対処）」で実施したり、「職場の活力を増す（⑤職場の活性化）」ことをねらいとして実施するのは、1点台と低くなっている。

学校外部の理由についてみてみると、総じて平均値が低いわけであるが、標準偏差に注目すると、⑥進学ライバル校に対処、が1.00を越えており、これについては学校により導入理由の程度にばらつきがみられる。また、「周辺校で習熟度別学級編成を実施しており、それに倣う（⑦周辺校との足並み揃え）」ために実施したり、教育委員会が導入の契機（⑧教育委員会の指導援助）」になって実施するというのは、ほとんど稀である。

これらをまとめると、習熟度別学級編成の導入理由としては、実施しようとする学校自らが、自校の学習面での効果を上げる（習熟度に違いがある生徒それぞれの学力向上、教師の効率的な学習指導）ために導入している、といえる。

第4節 習熟度別学級編成実施校の組織風土

実施校の組織風土については、「組織全体」としての雰囲気や体制に注目すると同時に、習熟度別学級編成の採用や、実践、評価に直接影響を及ぼすであろう「部分」である分掌や特定の個人にも着目した。

「組織全体」の雰囲気や体制は、教師の職務意欲・態度（モラル）や学校の教育姿勢の観点から5項目10変数を設定した。また、「部分」で注目した具体的項目は、習熟度別学級編成の実施教科の教科経営と、習熟度別学級編成の実施学年の学年経営、及び学校経営の中心である校長のリーダーシップの3項目8変数である。（図3-3）

それぞれの変数について、「全くあてはまらない（1点）」、「あまりあてはまらない（2点）」、「ある程度あてはまる（3点）」、「大いにあてはまる（4点）」の内の一つを回答者が応えた結果を平均値の高い順に8項目にまとめたのが表3-4-1である。（表中⑥以外は合成変数としてまとめた。なお、全18変数の単純集計の結果は巻末付録3を参照のこと）

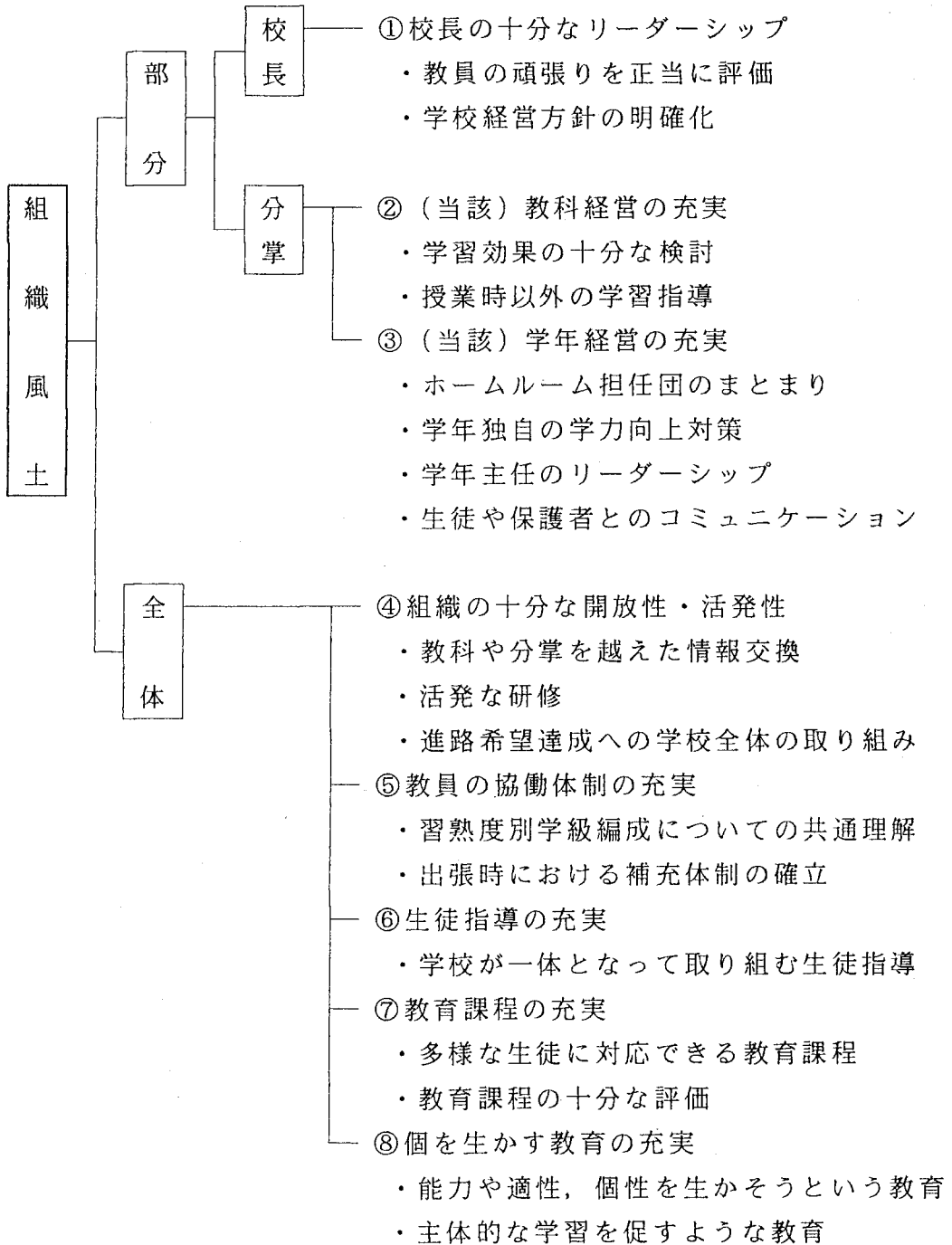


図 3 - 3 習熟度別学級編成実施校の組織風土

表 3-4-1 実施校の組織風土（4件法）

変 数	平均	S D	N
⑥生徒指導の充実	2.98	0.67	126
②（当該）教科経営の充実	2.95	0.49	125
⑤教員の協働体制の充実	2.87	0.63	126
⑧個を生かす教育の充実	2.84	0.49	123
③（当該）学年経営の充実	2.83	0.55	123
⑦教育課程の充実	2.79	0.57	126
④組織の十分な開放性・活発性	2.71	0.47	125
①校長の十分なリーダーシップ	2.70	0.68	123

結果をみてみると、どの変数も「ある程度あてはまる（3点）」に近く変数間での平均値での差はほとんどないといえるが、標準偏差にも着目すれば、②習熟度別学級編成実施教科の教科経営の充実度は、ほとんどの学校でほぼ満たされている（平均値2.95，SD0.49）ということで見えてくる。

本研究では、習熟度別学級編成を行っていない学校について調査していないので簡単に結論づけるわけにはいかないが、表から読み取れる実施校の全体的な傾向として、習熟度別学級編成に直接関係する実施教科の教科経営や実施学年の学年経営が充実しており、また、校長のリーダーシップもある程度発揮されている。さらに、組織全体としての雰囲気や体制もよく、ほぼ調和のとれた組織体であるといえよう。

第4章 習熟度別学級編成実施による効果

第1節 生徒に対する効果

習熟度別学級編成実施による生徒に対する効果は、以下の手順で把握した。

①習熟度別学級編成を実施して、実施教科の教員は生徒にどのような効果があったと認識しているかという、効果認識に関して10の質問項目を設定し、習熟度の高いクラスの生徒に対する効果と習熟度の低いクラスの生徒に対する効果に分けて回答を数学科主任に求めた（「変わらない『0点』」を中央値として、1点刻みで、「プラスの効果『+3点が最大値』」，「マイナスの効果『-3点が最小値』」を置いて7件法で測った）。（なお各変数の単純集計の結果は巻末付録3を参照のこと）

②「効果」の変数を整理し傾向をよりとらえやすくするために、①の結果に基づいて因子分析を施し、合成変数を作成する。なお、因子分析は、主因子解を求めた後、バリマックス回転を施した。因子抽出にあたっては、固有値が1前後になることを目安に行い、バリマックス回転後、特定の因子に0.680以上の負荷量を示す変数を抽出の対象とした。

その結果、習熟度の高いクラスの生徒に対する効果、習熟度の低いクラスの生徒に対する効果とも3因子が抽出された（表4-1及び表4-2）。

③各因子を構成する変数は、習熟度の高いクラスの生徒に対する効果、習熟度の低いクラスの生徒に対する効果とも同一のものであったため、因子名も同じにした。

因子の命名に当たっては、因子1が「学習面」に関する因子であり、因子2及び因子3が「人間関係」に関する因子であることを考慮して、

因子1を「学習力」、因子2を「人間関係：親和感」、因子3を「人間関係：差別感」と命名し、これらを生徒に対する効果の合成変数として①の評価基準と同様に7件法（-3点～+3点）による、平均値、標準偏差を算出した（表4-3及び表4-4）。

④表4-3及び表4-4の結果に基づき、習熟度別学級編成実施による生徒に対する効果を以下に考察する。

表4-1 習熟度の高いクラスの生徒に対する効果－因子分析－
（バリマックス回転後の因子負荷量）

変数	因子1	因子2	因子3
教科に対する興味・関心	.840	.233	.055
クラスの全体的な成績の伸び	.798	.178	-.043
授業への取り組み	.789	.021	-.072
切磋琢磨する雰囲気	.757	.290	-.102
生徒の成績の伸びの一様性	.736	.048	-.044
家庭学習への取り組み	.690	.420	-.046
生徒同士の親和感	.033	.808	-.305
教師や学校に対する親和感	.183	.801	.158
△優越感・劣等感意識	-.097	-.032	.967
教師への質問の回数	.439	.587	-.046

△は、逆転項目である

表 4 - 2 習熟度の低いクラスの生徒に対する効果 - 因子分析 -
 (バリマックス回転後の因子負荷量)

変 数	因子 1	因子 2	因子 3
クラスの全体的な成績の伸び	.868	.097	-.006
教科に対する興味・関心	.831	.077	.056
切磋琢磨する雰囲気	.827	-.070	-.030
家庭学習への取り組み	.806	.188	.012
授業への取り組み	.791	.043	-.155
生徒の成績の伸びの一様性	.689	.332	.230
生徒同士の親和感	.003	.794	-.167
教師や学校に対する親和感	.174	.756	.070
△優越感・劣等感意識	-.020	-.089	.945
教師への質問の回数	.512	.283	.246

△は、逆転項目である

表 4 - 3 習熟度の高いクラスの生徒に対する効果

対 象	因子	因 子 名	平均	S D	N
習熟度の 高いクラ スの生徒	1	学 習 力	+1.14	0.65	121
	2	人間関係:親和感	+0.35	0.60	122
	3	人間関係:差別感	-0.43	0.73	121

表 4 - 4 習熟度の低いクラスの生徒に対する効果

対 象	因子	因 子 名	平均	S D	N
習熟度の 低いクラ スの生徒	1	学 習 力	+0.35	0.74	121
	2	人間関係:親和感	+0.31	0.56	122
	3	人間関係:差別感	-0.15	0.88	122

表 4 - 3 及び表 4 - 4 から読み取れる傾向として、先ず個々の変化で目立つのが、習熟度の高いクラスの生徒の「学習力」の平均値が + 1 . 1 4 (プラスの効果) で他の因子の平均値と比べて高いことである (以下、「効果」は、回答者である数学科主任の認識による) 。このことから、習熟度別学級編成を実施することによって生じた生徒の効果は、まず、「習熟度の高いクラスの生徒の学習力が向上した」ということである。

一方、習熟度の低いクラスの生徒の「学習力」に関しては、若干プラスの傾向にあるものの、ほとんど大きな変化がみられない (平均値 + 0 . 3 5) といえる。

習熟度別学級編成の第一のねらいは、能力・適性が多様な生徒の学業上の理解度・達成度を上げることにあるのだが、習熟度の低いクラスの生徒の「学習力」が上がっていないということは、習熟度別学級編成が

ねらいどおり機能していないのではないかと思われし、実際問題として、習熟度の低いクラスの生徒の学習意欲が目に見えて上向き、学力の向上が実際に形となって表れるという授業形態を確立することは非常に難しいということが分かる。

次に「人間関係」についてしてみると、特に大きな変化はみられないが、習熟度の高いクラスの生徒において「差別感」が多少助長されているといえる（平均値 -0.43 ，マイナスの効果）。また、当初懸念されていた、習熟度の低いクラスの生徒における「差別感」の助長は、調査の結果ではほとんどみられなかったといえる（平均値 -0.15 ，若干のマイナスの効果）。習熟度別学級編成に対する「能力別学級編成」以来の批判の中心は、「習熟度の低い生徒に過度の差別感や劣等感をもたらし、彼らの発達に望ましくない影響を与える」ということであったが、今回調査した実施校ではその点に留意して習熟度別学級編成を行っているために、習熟度の低いクラスの生徒の「差別感」の助長の傾向がほとんどみられないということなのだろうか。

以上をまとめると、習熟度別学級編成は、習熟度の高いクラスの生徒には何らかの効果を及ぼし（最も大きいのが「学習力の向上」であるが、「差別感の助長」の傾向も多少見えた）、習熟度の低いクラスの生徒には効果をさほどもたらししていないといえる。

第2節 教師の指導法への効果

教師の指導法への効果も、第1節の「生徒に対する効果」と同様の手順で把握する。以下に簡潔に記す。

①効果認識に関して6つの質問項目を設定し、習熟度の高いクラスの生徒に対する指導法への効果と習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果に分けて回答を数学科主任に求めた（「生徒に対する効果」と同様、「変わらない『0点』を中央値とした7件法」）。（なお、各変数の単純集計の結果は巻末付録3を参照のこと）

②上記①の結果に基づいて因子分析を施し、合成変数を作成する。特定の因子に0.580以上の負荷量を示す変数を抽出の対象とした。

その結果、習熟度の高いクラスの生徒に対する指導法への効果、習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果とも2因子が抽出された（表4-5及び表4-6）。

③各因子を構成する変数は、習熟度の高いクラスの生徒に対する指導法への効果、習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果とも同一のものであったので、因子名も同じにした。また、因子の命名にあたっては、因子1が学習・生徒指導面での「いきとどいた指導」に関する因子であり、因子2が学習・生徒指導面での「指導のやりやすさ」に関する因子であることを考慮して、因子1を「指導のいきとどき」、因子2を「指導のしやすさ」と命名し、これらを教師の指導法への効果の合成変数として、①の評価基準と同様に7件法（-3点～+3点）による、平均値、標準偏差を算出した（表4-7及び表4-8）。

④表4-7及び表4-8の結果に基づき、習熟度別学級編成実施による、教師の指導法に対する効果を以下に考察する。

表 4 - 5 習熟度の高いクラスの生徒に対する教師の指導法への効果
 -因子分析- (バリマックス回転後の因子負荷量)

変 数	因子 1	因子 2
授業時の生徒への注目	.845	.107
生徒理解の深化	.810	.155
授業時外の学習指導深化	.723	.377
生活指導のやりやすさ	.038	.868
授業のやりやすさ	.403	.651
授業の内容深化	.550	.536

表 4 - 6 習熟度の低いクラスの生徒に対する教師の指導法への効果
 -因子分析- (バリマックス回転後の因子負荷量)

変 数	因子 1	因子 2
生徒理解の深化	.867	.033
授業時の生徒への注目	.784	.356
授業時外の学習指導深化	.585	.491
授業のやりやすさ	-.041	.910
生活指導のやりやすさ	.411	.687
授業の内容深化	.399	.528

表 4 - 7 習熟度の高いクラスの生徒に対する教師の指導法への効果

対 象	因子	因 子 名	平均	S D	N
習熟度の高い クラスの生徒	1	指導のいきとどき	+0.79	0.63	121
	2	指導のしやすさ	+0.91	0.72	121

表 4 - 8 習熟度の低いクラスの生徒に対する教師の指導法への効果

対 象	因子	因 子 名	平均	S D	N
習熟度の低い クラスの生徒	1	指導のいきとどき	+0.87	0.72	121
	2	指導のしやすさ	+0.24	0.84	121

表 4 - 7 及び表 4 - 8 から読み取れる傾向として、「指導のいきとどき」に関しては、習熟度の高いクラスの生徒に対する指導、習熟度の低いクラスの生徒に対する指導ともにプラスの効果があったといえる。一般に、自然学級においては、習熟度の低い生徒に対するいきとどいた指導が十分でないとして、そこから学校生活に不適應を示す生徒の問題も指摘されてきたが、習熟度別学級編成を実施することによって、教師は、習熟度の高いクラスの生徒と同程度以上に習熟度の低いクラスの生徒に対して「指導のいきとどき」ができていと認識していることは、習熟度別学級編成の望ましい効果として評価できる。

「指導のしやすさ」に関しては、習熟度の高いクラスの生徒に対する指導では、プラスの効果があったといえる。習熟度の低いクラスの生徒に対する指導では、若干プラスの傾向があるもののほとんど変化がみられなかった。

これは、習熟度の低いクラスの生徒に対して、教師は習熟度の高いクラ

スの生徒と同じくらい指導しているものの、目にみえる効果として習熟度の低いクラスの生徒の結果が表れてこない（特に学習力）、未だ指導のしやすさを認識するまでに至らないのだと思われる。

しかしながら全体としてみると、習熟度別学級編成実施にともなう教師の指導法への効果は、プラスの効果があったといえよう。特に、習熟度の低いクラスの生徒に対する「指導のいきとどき」についてプラスの効果があったということは、第1節では、未だ習熟度の低いクラスの生徒に対する明確なプラスの効果は見いだせなかったものの、今後の教師のさらなる指導の熱意と工夫により、習熟度の低いクラスの生徒の学習面に関して向上の可能性がでてくるのではないかとも思われる。

第5章 習熟度別学級編成の効果の規定する要因

第1節 実施校の特性と効果との関連

(1)実施校の特性と生徒に対する効果との関連

実施校の特性（学校特性，生徒・保護者特性，管轄する教育委員会特性）と生徒に対する効果との関連をみるために，実施校特性を説明変数に，生徒に対する効果を被説明変数（各因子の平均値を境に，上位群・下位群の2群に分けた）として，クロス集計の有意差検定（カイ二乗検定）を行った（表5-1）。その結果，有意差がみられたものについては，それをグラフ化した（図5-1～図5-5）。

表5-1 「習熟度別学級編成実施校の特性」と「生徒に対する効果」
とのクロス集計の結果（カイ二乗検定）

説明変数		被説明変数	因子名	習熟度の高いクラスの生徒に対する効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する効果		
				χ^2 値	df	p	χ^2 値	df	p
学校特性	高校入試制度	学習力	5.02	1	**	0.85	1		
			親和感	0.001	1		0.27	1	
			差別感	0.27	1		1.36	1	
	生徒の県内学力	学習力	9.58	2	***	1.11	2		
			親和感	0.61	2		2.21	2	
			差別感	2.22	2		1.25	2	
	学力のばらつき	学習力	0.22	1		0.86	1		
			親和感	0.32	1		0.21	1	
			差別感	0.04	1		0.28	1	
	大学進学率	学習力	0.46	1		0.30	1		
			親和感	1.31	1		1.00	1	
			差別感	0.09	1		0.77	1	
	数学の補習状況	学習力	3.53	3		2.01	3		
			親和感	2.09	3		1.76	3	
			差別感	1.15	3		3.02	3	
生徒・保護者特性	習熟度の高い生徒の家庭学習時間	学習力	4.27	1	**				
		親和感	0.16	1					
		差別感	2.73	1					
	習熟度の低い生徒の家庭学習時間	学習力				3.31	1		
		親和感				0.94	1		
		差別感				0.58	1		
通塾率	学習力	0.12	1		0.19	1			
		親和感	0.36	1		0.10	1		
		差別感	0.08	1		4.26	1	**	
保護者の学校教育への関心	学習力	9.20	1	***	0.62	1			
		親和感	0.85	1		0.35	1		
		差別感	2.39	1		0.43	1		
教育委員会特性	数学科の加配教員	学習力	0.88	1		2.18	1		
		親和感	0.56	1		0.43	1		
		差別感	0.26	1		1.97	1		
	教育委員会の学力向上対策事業	学習力	0.86	2		1.52	2		
			親和感	1.75	2		4.18	2	
			差別感	0.21	2		3.41	2	
教育委員会の学力向上対策事業費	学習力	2.05	2		1.94	2			
		親和感	1.17	2		1.38	2		
		差別感	0.34	2		1.37	2		

***p<.01 **P<.05

結果をみてみると、全体的な傾向として、実施校特性と多く関連がみられたのは、「習熟度の高いクラスの生徒の学習力」であった。以下に実施校特性を、学校特性、生徒・保護者特性、教育委員会特性に分けて、それぞれ生徒に対する効果との関連をみていき、考察をする。

まず、学校特性と生徒に対する効果とで関連がみられたのは、「高校入試制度と習熟度の高いクラスの生徒の学習力（図5-1）」、「県内学力と習熟度の高いクラスの生徒の学習力（図5-2）」であった。

図5-1から、高校入試制度では、単独選抜制に比べ、生徒間の習熟の幅が大きい、総合選抜制（学校内に、学力の高い生徒、低い生徒が単独選抜校よりも混在している）の方が、「習熟度の高いクラスの生徒の学習力」において上位群が多くなる傾向がある。

図5-2から、生徒の県内学力については、「学力が高い」と認識している学校の方が、「学力が低い・中間」と認識している学校よりも、「習熟度の高いクラスの生徒の学習力」において上位群が多くなる傾向にあることがわかる。

これらの結果から、習熟度別学級編成は、学力の高い生徒が多くいる学校において、習熟度の高い生徒の学習力が上がるといえる。

「習熟度の高いクラスの生徒の人間関係（親和感，差別感）」、及び「習熟度の低いクラスの生徒の学習力，人間関係（親和感，差別感）」との関連はみられなかった。

次に、生徒・保護者特性と生徒に対する効果とで関連がみられたのは、「習熟度の高い生徒の家庭学習時間と習熟度の高いクラスの生徒の学習力（図5-3）」、「保護者の学校教育への関心と習熟度の高いクラスの生徒の学習力（図5-4）」、「通塾率と習熟度の低いクラスの生徒の人間関係：差別感（図5-5）」であった。

図5-3及び図5-4から、生徒の家庭学習時間が多いほど、また保護者の学校教育への関心度が高いほど、「習熟度の高いクラスの生徒の学習力」において上位群が多くなる傾向にあることが分かる。

図5-5から、通塾率が上がると、「習熟度の低いクラスの生徒の人間関係：差別感」について下位群（差別感について、マイナス効果が強い群）が多くなり、差別感が助長される傾向にあることが分かる。

また、習熟度別学級編成実施校を管轄する教育委員会と生徒に対する効果との関連は、見いだせなかった。特に、「加配教員の有無」が効果に影響を及ぼしていないということは、単に教師の数を増やしただけでは、習熟度別学級編成のプラスの効果にはつながらないということである。

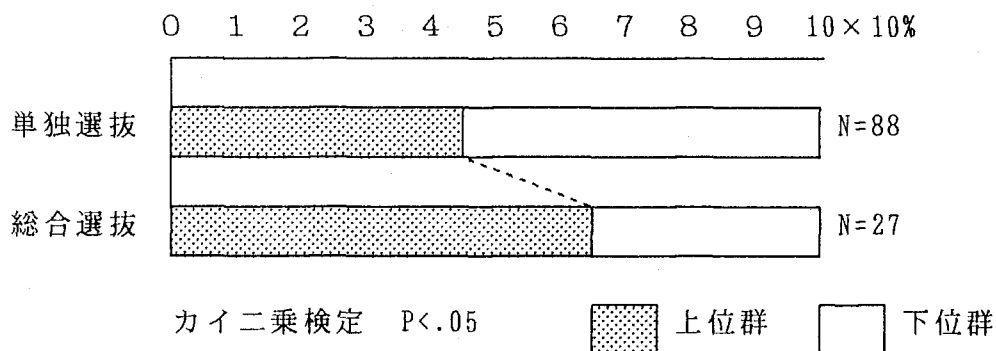


図5-1 「高校入試制度」と「習熟度の高いクラスの学習力」

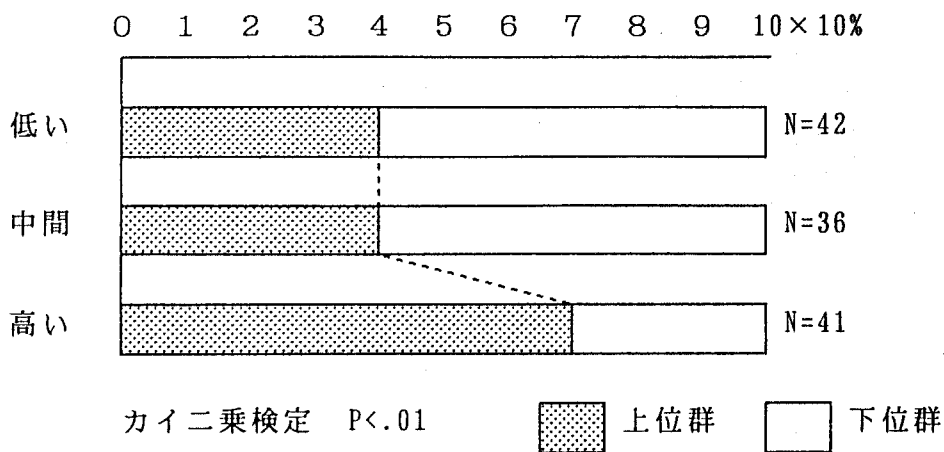


図5-2 「入学者の学力」と「習熟度の高いクラスの学習力」

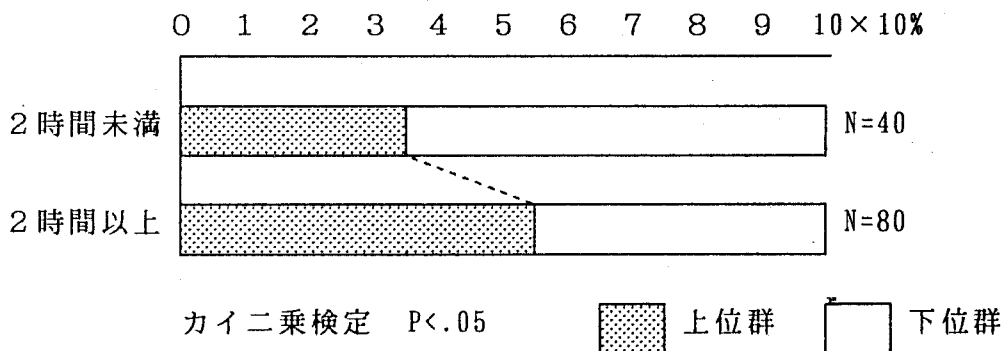


図5-3 「習熟度の高いクラスの平均家庭学習時間」と「習熟度の高いクラスの学習力」

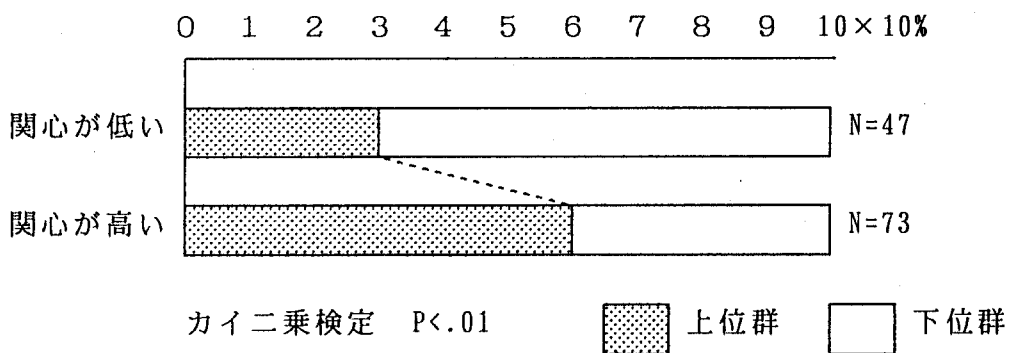


図5-4 「保護者の学校教育に対する関心」と「習熟度の高いクラスの学習力」

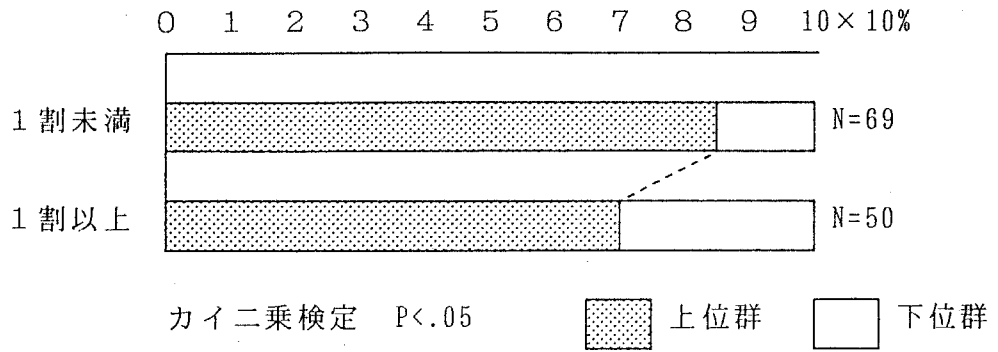


図5-5 「通塾率」と「習熟度の低いクラスの間関係：差別感」

(2)実施校の特性と教師の指導法への効果との関連

習熟度別学級編成実施校の特性と教師の指導法への効果との関連をみるために、実施校特性を説明変数に、教師の指導法への効果を被説明変数（各因子の平均値を境に、上位群・下位群の2群に分けた）として、クロス集計の有意差検定（カイ二乗検定）を行った（表5-2）。その結果、有意差がみられたものについては、それをグラフ化した（図5-6～図5-10）。

表5-2 「実施校の特性」と「教師の指導法への効果」とのクロス集計の結果（カイ二乗検定）

被説明変数 説明変数		因子名	習熟度の高いクラス の生徒に対する 指導法への効果			習熟度の低いクラス の生徒に対する 指導法への効果			
			χ^2 値	df	p	χ^2 値	df	p	
学 校 特 性	高校入試制度	いきとどき	0.11	1		0.89	1		
		しやすさ	7.32	1	***	0.45	1		
	生徒の県内学力	いきとどき	4.44	2		3.54	2		
		しやすさ	7.47	2	**	0.25	2		
	学力のばらつき	いきとどき	0.18	1		0.11	1		
		しやすさ	0.09	1		0.13	1		
	大学進学率	いきとどき	0.55	1		0.19	1		
		しやすさ	2.58	1		0.13	1		
	数学の補習状況	いきとどき	6.89	3		0.55	3		
		しやすさ	5.31	3		3.42	3		
	生徒・保護者特性	習熟の高い生徒の家庭学習	いきとどき	0.43	1		/		
			しやすさ	4.82	1	**			
通塾率	習熟の低い生徒の家庭学習	いきとどき	/			0.54	1		
		しやすさ				/			0.28
保護者の学校教育への関心	いきとどき	0.42	1		0.97				1
	しやすさ	0.15	1		1.40	1			
数学科の加配	いきとどき	4.49	1	**	0.23	1			
	しやすさ	13.10	1	****	0.05	1			
教 委 特 性	数学科の加配	いきとどき	0.03	1		1.24	1		
		しやすさ	3.43	1		2.46	1		
	教委の学力向上対策事業	いきとどき	0.32	2		0.80	2		
		しやすさ	0.46	2		1.69	2		
教委の学力向上対策事業費	いきとどき	2.93	2		2.17	2			
	しやすさ	1.21	2		1.00	2			

****p<.001 ***p<.01 **P<.05

結果をみてみると、まずいえることは、実施校特性と関連のあるのは、「習熟度の高いクラスの生徒に対する教師の指導法への効果」に限られており、「習熟度の低いクラスの生徒に対する教師の指導法への効果」とは、関連がみられなかったことである。

学校特性では、生徒に対する効果と同様に、高校入試制度と生徒の県内学力において、習熟度の高いクラスとの関連がみられた（図5-6，図5-7）。

図5-6から、単独選抜制に比べて、中学時に学力の高い生徒がどの高校にも必ず存在する総合選抜制の方が、「習熟度の高いクラスの生徒に対する指導のしやすさ」の上位群が増し、同様に、図5-7から、学力の高い学校になるほど、「習熟度の高いクラスの生徒に対する指導のしやすさ」の上位群が増す。このことは、学力の高い生徒が多くいる学校では、習熟度の高いクラスの生徒に対する指導がしやすくなるということである。

生徒・保護者特性のうちで習熟度の高いクラスと関連がみられたのも、生徒に対する効果と同様に、習熟度の高い生徒の家庭学習時間（図5-8）と保護者の学校教育への関心度（図5-9，図5-10）であった。

生徒の家庭学習時間が多いほど、また保護者の学校教育への関心度が高いほど、「習熟度の高いクラスの生徒に対する指導のしやすさ」の上位群が多くなる傾向にあることが分かる。特に、保護者の関心度は、「習熟度の高いクラスの生徒に対する指導のいきとどき」とも関連があり、先の、生徒に対する効果とも関連があることから、習熟度別学級編成の効果に関しては、大きな影響力をもつものと考えられる。

教育委員会特性と教師の指導法への効果とは関連がみられず、「加配教員の有無」も有意差が見いだされるほどの関連とはなっていない。

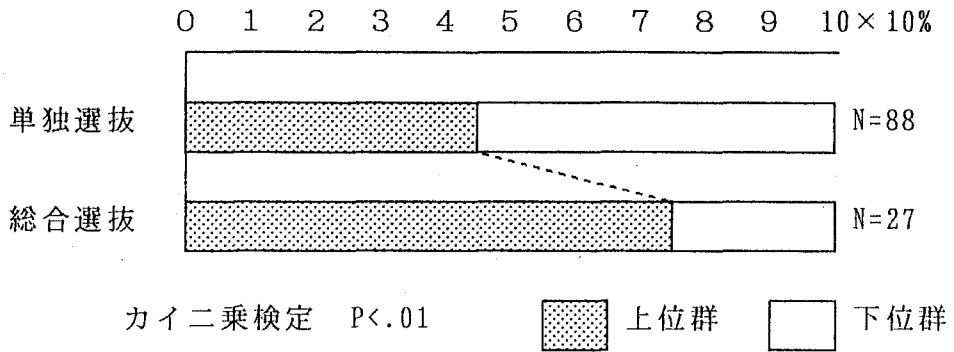


図5-6 「高校入試制度」と「習熟度の高いクラスへの指導のしやすさ」

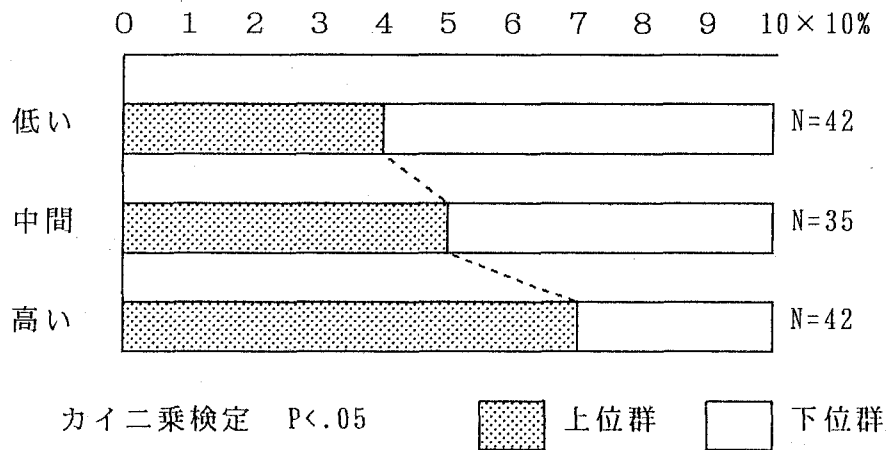


図5-7 「入学者の県内学力」と「習熟度の高いクラスへの指導のしやすさ」

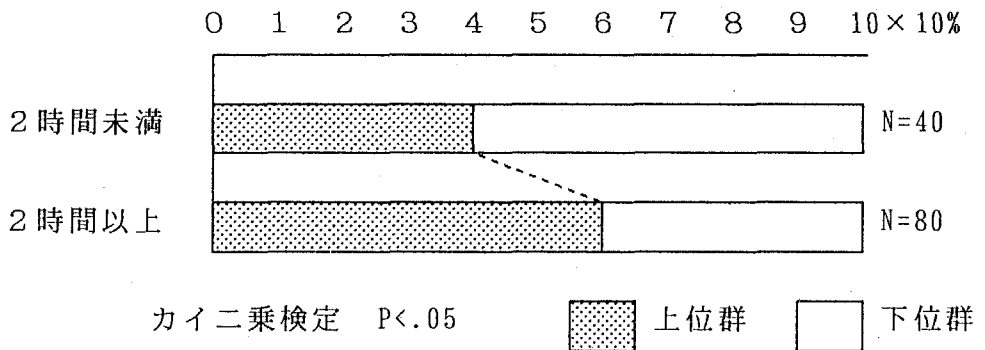


図5-8 「習熟度の高いクラスの平均家庭学習時間」と「習熟度の高いクラスへの指導のしやすさ」

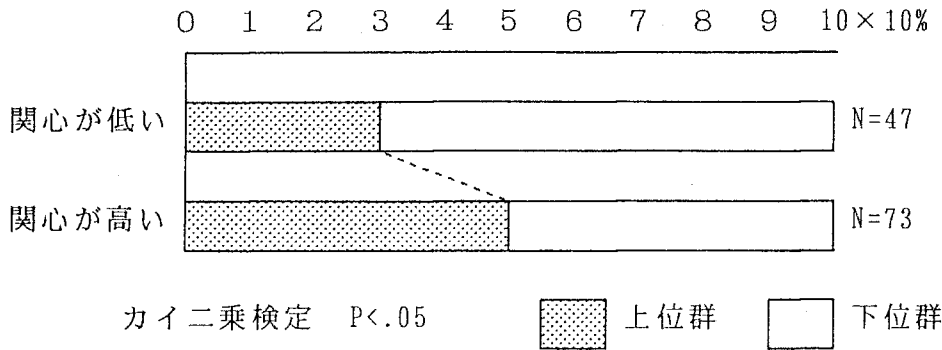


図 5 - 9 「保護者の学校教育に対する関心」と「習熟度の高いクラスへの指導のいきとどき」

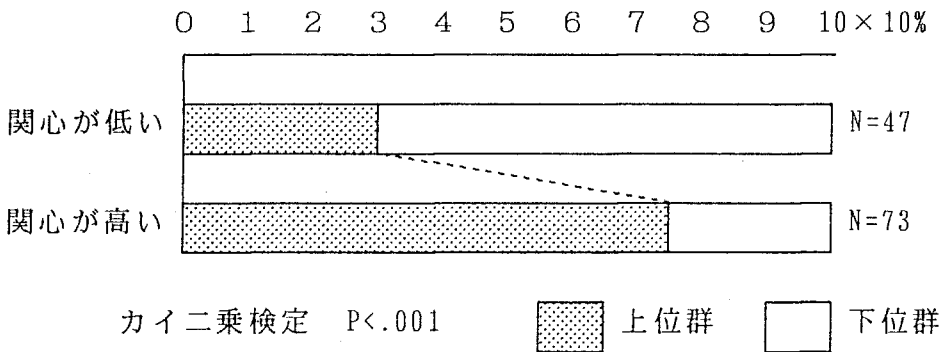


図 5 - 10 「保護者の学校教育に対する関心」と「習熟度の高いクラスへの指導のしやすさ」

第2節 実施方法と効果との関連

(1)実施方法と生徒に対する効果との関連

実施方法と生徒に対する効果との関連をみるために、実施方法を説明変数に、生徒に対する効果を被説明変数（各因子の平均値を境に、上位群・下位群の2群に分けた）として、クロス集計の有意差検定（カイ二乗検定）を行った（表5-3）。その結果、有意差がみられたものについては、それをグラフ化した（図5-11～図5-15）。

表5-3 「実施方法」と「生徒に対する効果」とのクロス集計の結果
(カイ二乗検定)

説明変数	被説明変数	因子名	習熟度の高いクラスの生徒に対する効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する効果		
			χ^2 値	df	p	χ^2 値	df	p
実施方法	導入年度	学習力	2.62	1		0.65	1	
		親和感	0.01	1		1.11	1	
		差別感	0.32	1		0.001	1	
	段階数	学習力	0.24	1		0.15	1	
		親和感	0.77	1		0.09	1	
		差別感	0.03	1		0.18	1	
	学級数	学習力	7.58	1	***	3.45	1	
		親和感	0.07	1		8.84	1	***
		差別感	2.64	1		0.08	1	
	実施時間数	学習力	0.27	1		0.42	1	
		親和感	0.75	1		0.22	1	
		差別感	0.000	1		0.04	1	
クラス内生徒数	学習力	2.64	2		0.67	2		
	親和感	2.79	2		5.98	2	**	
	差別感	2.73	2		0.94	2		
編成基準	学習力	0.60	1		0.27	1		
	親和感	0.33	1		0.10	1		
	差別感	3.67	1		0.11	1		
編成替え回数	学習力	1.35	2		2.98	2		
	親和感	1.09	2		2.74	2		
	差別感	3.67	2		0.57	2		
編成替えにおける移動人数	学習力	0.24	2		0.05	2		
	親和感	4.71	2		0.80	2		
	差別感	0.98	2		4.29	2		
指導内容	学習力	1.01	1		0.08	1		
	親和感	2.63	1		6.01	1	**	
	差別感	0.15	1		0.16	1		
実施期間	学習力	0.01	1		1.92	1		
	親和感	3.03	1		1.42	1		
	差別感	2.64	1		1.87	1		
形態	学習力	6.75	1	***	0.02	1		
	親和感	0.93	1		0.63	1		
	差別感	1.64	1		0.002	1		
他教科での実施	学習力	3.78	1		0.24	1		
	親和感	0.71	1		0.30	1		
	差別感	0.15	1		0.89	1		

*** $p < .01$ ** $p < .05$

まず、全体的な傾向として、実施方法と関連がみられるものは、「習熟度の高いクラスの生徒の学習力」と、「習熟度の低いクラスの生徒の人間関係：親和感」であった。習熟度別学級編成のねらいの主眼は、学習力を上げることにあるのだが、習熟度の低いクラスの生徒に対しては、実施方法と学習力との関連は見いだせなかった。

以下に、実施方法の中で関連のあった項目ごとに考察をする。

図5-11から、習熟度別学級編成のクラス数を自然学級よりも多くすると、「習熟度の低いクラスの生徒の人間関係：親和感」の上位群が多くなる反面、図5-12によると、「習熟度の高いクラスの生徒の学習力」については、上位群が少なくなる。このことは、習熟度別学級編成で学級数を多くすると、習熟度の低い生徒についてはプラスの効果をもたらすが、習熟度の高いクラスの生徒については、マイナスの効果をもたらすということであり、全ての生徒に望ましい効果をもたらす習熟度別学級編成というものは、極めて難しいということが分かる。

また、図5-13から、習熟度の低いクラスで他のクラスよりも生徒数を少なくすると、「習熟度の低いクラスの生徒の人間関係：親和感」の上位群が増す。同様に、図5-14から、指導内容をクラスによってかなり変えると、「習熟度の低いクラスの生徒の人間関係：親和感」の上位群が増す。

これらから、習熟度別学級編成の方法を工夫することによって習熟度の低いクラスの生徒にもプラスの効果が生じることが分かったが、それは人間関係に関することであり、先にも述べたように学習力の向上までには至っていない。

一方、習熟度の高い生徒と関連のあるものは、学級数の他に、形態があった。図5-15から、セッティング単独校よりも、バンディングと

セッティングの併用校の方が，学習力の上位群が増している。このことは，普段のホームルームが成績に基づいて構成されていて，さらに数学の授業で習熟度別学級編成を実施するという，2段階の選抜を経た方が，習熟度の高い生徒に関しては，学習力の効果が上がるということである。

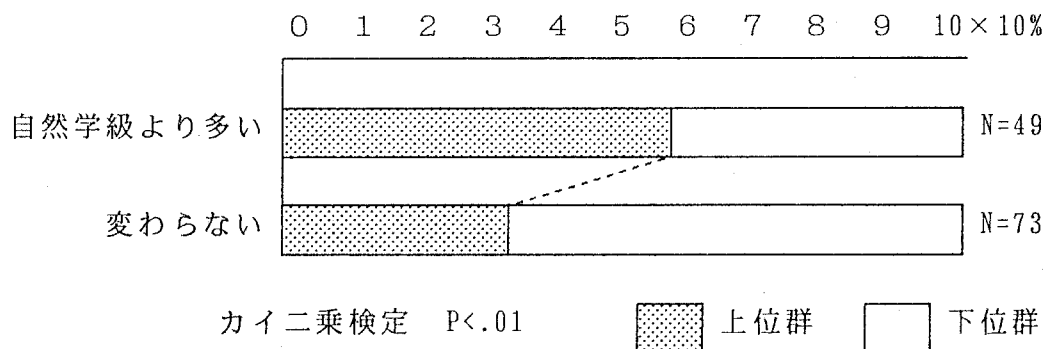


図5-1-1 「習熟度別学級編成のクラス数」と「習熟度の低いクラス
の人間関係：親和感」

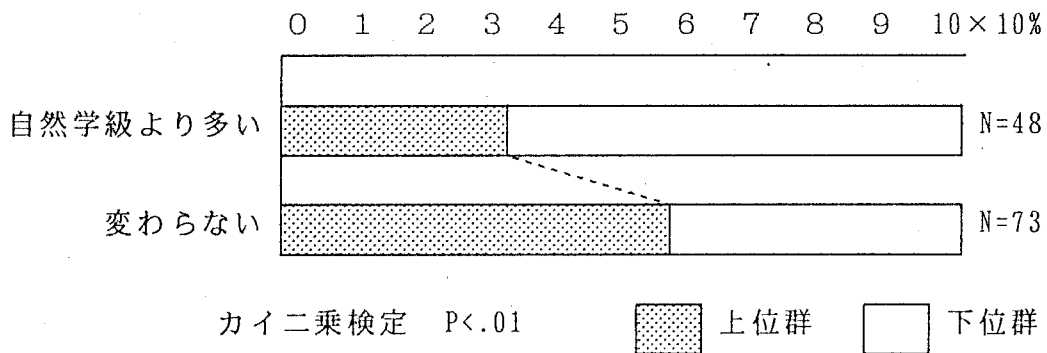


図5-1-2 「習熟度別学級編成のクラス数」と「習熟度の高いクラスの
学習力」

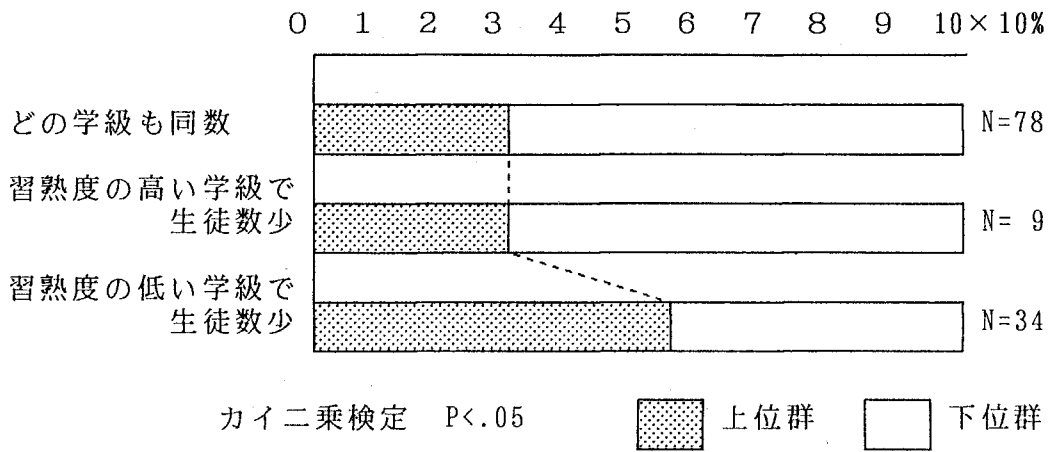


図5-13 「習熟度別学級編成のクラスの生徒数」と「習熟度の低いクラスの間関係：親和感」

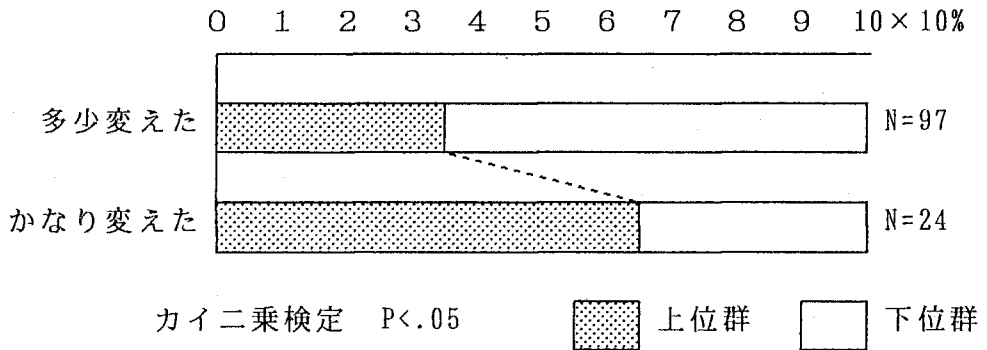


図5-14 「クラスごとの指導内容の変化」と「習熟度の低いクラスの間関係：親和感」

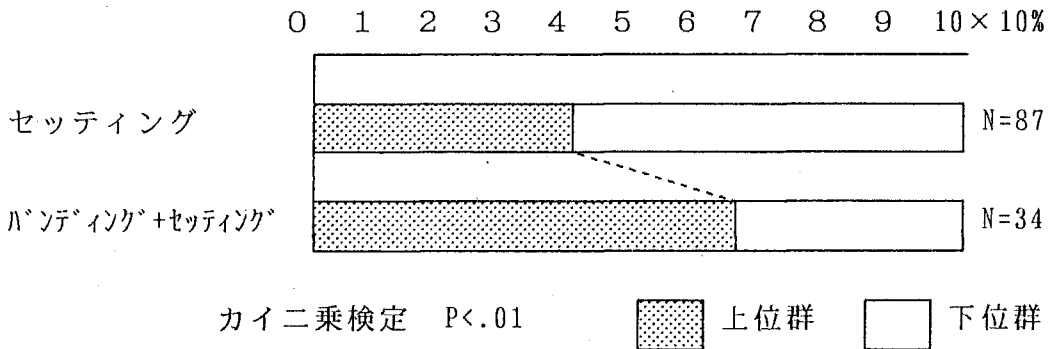


図5-15 「習熟度別学級編成の形態」と「習熟度の高いクラスの学習力」

(2)実施方法と教師の指導法への効果との関連

実施方法と教師の指導法への効果との関連をみるために、実施方法を説明変数に、教師の指導法への効果を被説明変数（各因子の平均値を境に、上位群・下位群の2群に分けた）として、クロス集計の有意差検定（カイ二乗検定）を行った（表5-4）。その結果、有意差がみられたものについては、それをグラフ化した（図5-16～図5-20）。

表5-4 「実施方法」と「教師の指導法への効果」とのクロス集計の結果（カイ二乗検定）

説明変数	被説明変数	因子名	習熟度の高いクラスの生徒に対する指導法への効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果		
			χ^2 値	df	p	χ^2 値	df	p
導入年度		いきとどき	0.40	1		0.56	1	
		しやすさ	2.30	1		0.07	1	
段階数		いきとどき	0.19	1		0.24	1	
		しやすさ	0.22	1		0.28	1	
学級数		いきとどき	0.48	1		4.04	1	**
		しやすさ	4.97	1	**	4.71	1	**
実施時間数		いきとどき	2.92	1		0.02	1	
		しやすさ	3.76	1	**	0.15	1	
クラス内生徒数		いきとどき	2.09	2		3.00	2	
		しやすさ	1.71	2		4.47	2	
編成基準		いきとどき	0.57	1		0.60	1	
		しやすさ	0.06	1		0.79	1	
編成替え回数		いきとどき	0.62	2		1.55	2	
		しやすさ	1.10	2		1.14	2	
編成替えにおける移動人数		いきとどき	0.85	2		1.38	2	
		しやすさ	1.74	2		0.05	2	
指導内容		いきとどき	0.14	1		1.63	1	
		しやすさ	0.08	1		0.86	1	
実施期間		いきとどき	0.36	1		0.01	1	
		しやすさ	0.01	1		1.12	1	
形態		いきとどき	1.47	1		0.41	1	
		しやすさ	8.73	1	***	1.20	1	
他教科での実施		いきとどき	0.05	1		0.69	1	
		しやすさ	0.80	1		0.01	1	

***p<.01 **p<.05

本節(1)の「生徒に対する効果」と同様に、学級数に関して習熟度の高いクラスの生徒に対する指導法への効果と習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果では、逆の効果となった。図5-16及び図5-17は、習熟度別学級編成のクラス数を自然学級よりも多くすると、「習熟度の低いクラスの生徒に対する指導のいきとどき、指導のしやすさ」の上位群が増すのに対して、図5-18からは、「習熟度の高いクラスの生徒に対する指導のしやすさ」の上位群が減少する傾向がみえる。習熟度別学級編成のクラス数が自然学級よりも増えるということは、プラスの効果として、習熟度別学級編成を実施することにより、生徒数が少ないクラスが生じ、指導がいきとどくようになり、また、習熟度の段階数も細分化されることにより、クラス内で習熟度が、より同質な生徒が集まることとなって、指導がしやすくなることが考えられる。一方マイナスの効果としては、学級数が多くなることにより、教師にとっては担当クラス数、担当授業数が増え、負担感が増すこととなる。今回の調査では、考えられるプラスの面が習熟度の低いクラスの生徒の指導法に、マイナスの面が習熟度の高いクラスの生徒の指導法への効果として表れたと思われる(ただし、習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果は、クラスの生徒数、段階数、と関連を調べても表にあるとおり、有意差は見いだされなかったので、上記以外の理由によっても、学級数と習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果との関連は語られるのだと思う)。

「習熟度の高いクラスの生徒」に関しては、図5-19から、実施時間数を多くすると「指導のしやすさ」の上位群が多くなるということがわかる。

また「生徒に対する効果」と同様、形態に関して習熟度の高いクラス

ッティング単独校よりもバンディングとセッティングの併用校の方が「習熟度の高いクラスの生徒に対する指導のしやすさ」の上位群が多くなっている。

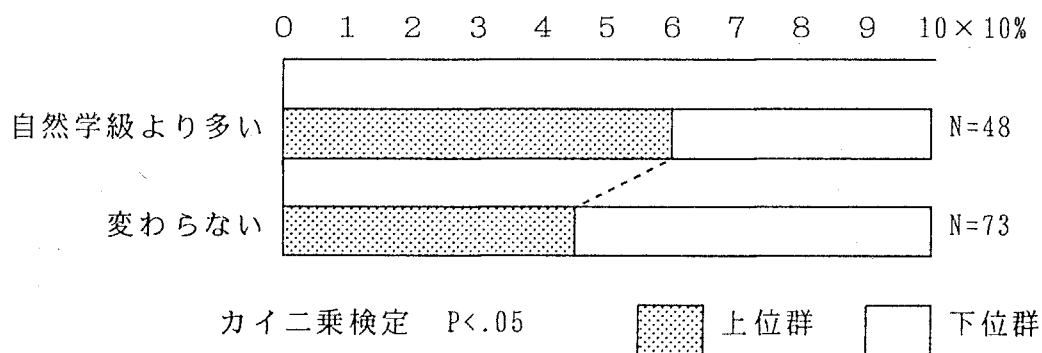


図5-16 「習熟度別学級編成のクラス数」と「習熟度の低いクラスへの指導のいきとどき」

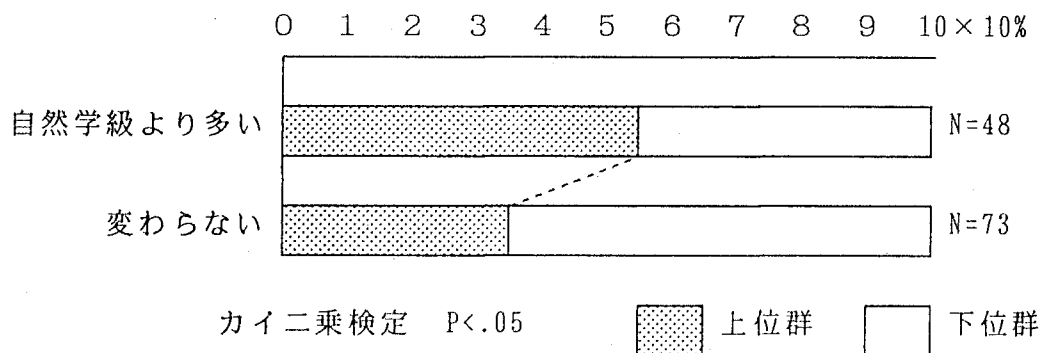


図5-17 「習熟度別学級編成のクラス数」と「習熟度の低いクラスへの指導のしやすさ」

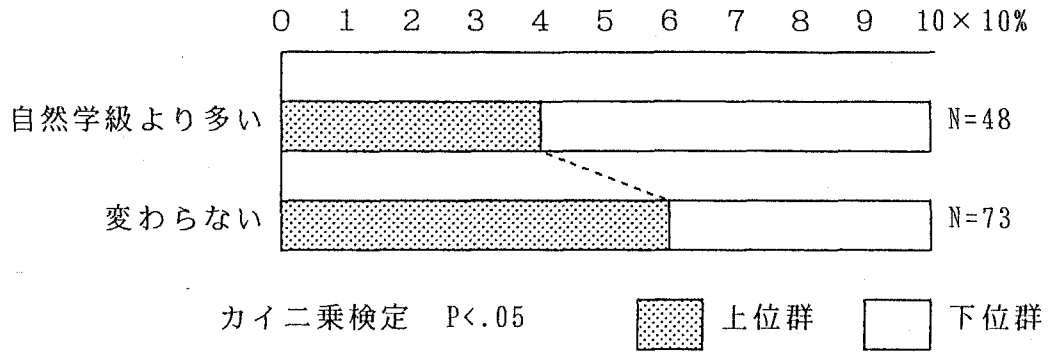


図5-18 「習熟度別学級編成のクラス数」と「習熟度の高いクラスへの指導のしやすさ」

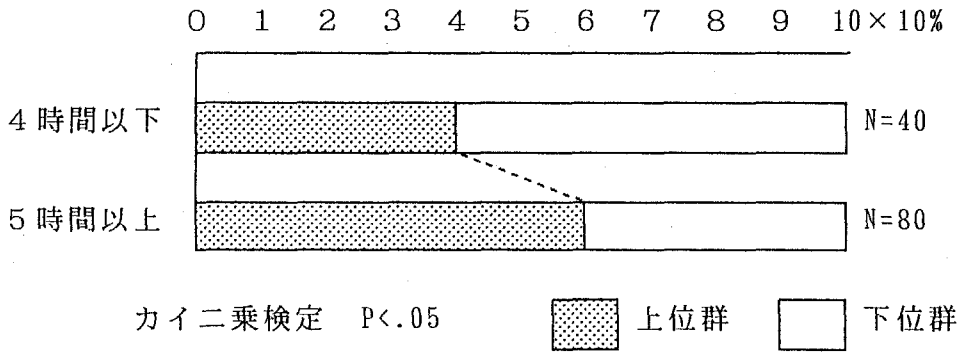


図5-19 「実施時間数」と「習熟度の高いクラスへの指導のしやすさ」

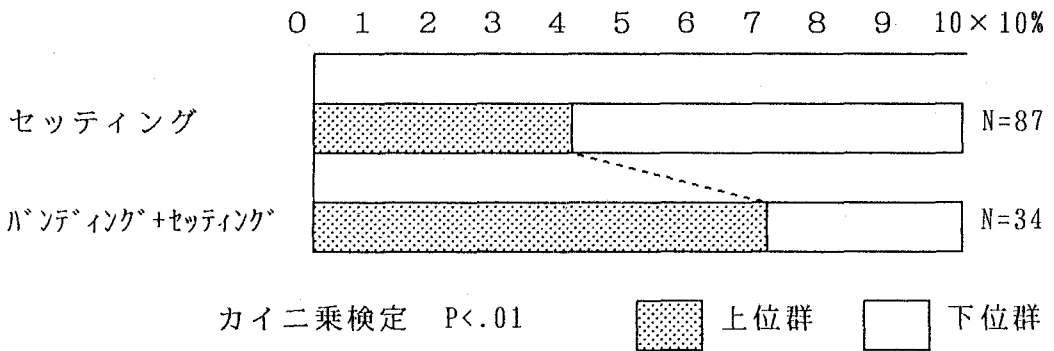


図5-20 「習熟度別学級編成の形態」と「習熟度の高いクラスへの指導のしやすさ」

第3節 導入契機と効果との関連

(1) 導入の主導者と生徒に対する効果との関連

導入の主導者と生徒に対する効果との関連をみるために、導入の主導者を説明変数に、生徒に対する効果を被説明変数（各因子の平均値を境に、上位群・下位群の2群に分けた）として、クロス集計の有意差検定（カイ二乗検定）を行った（表5-5）。

なお、説明変数の導入の主導者についてであるが、今回の調査では、校長、当該教科の教員、教務部（主任）、進路指導部（主任）、教育委員会、当該学年（主任）、不明、その他、の8項目について回答を得たが、実際に導入の主導者として多くみられたのが、校長と当該教科の教員であり（第3章第3節(1)参照）、また、先行研究においても導入の主導者に関しては、校長と当該教科の教員の影響力が強いことを受けて、本節では、校長、当該教科の教員、その他（教務部、進路指導部、教育委員会、当該学年）の3水準として、効果との関連をみることにした。

表5-5 「導入の主導者」と「生徒に対する効果」とのクロス集計の結果（カイ二乗検定）

被説明変数		因子名	習熟度の高いクラスの生徒に対する効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する効果		
			χ^2 値	df	p	χ^2 値	df	p
導入契機	導入の	学習力	0.35	2		2.51	2	
	主導者	親和感	1.47	2		1.15	2	
		差別感	1.21	2		4.49	2	

**P<.05

表5-5において、「導入の主導者」と「生徒に対する効果」との有意な関連は見いだせなかった（p値が0.05より小さいものはなかった）。

(2)導入の主導者と教師の指導法への効果との関連

導入の主導者と教師の指導法への効果との関連をみるために、導入の主導者を説明変数に、教師の指導法への効果を被説明変数（各因子の平均値を境に、上位群・下位群の2群に分けた）として、クロス集計の有意差検定（カイ二乗検定）を行った（表5-6）。

なお、本節(1)と同様、説明変数は、校長、当該教科の教員、その他（教務部、進路指導部、教育委員会、当該学年）の3水準として、効果との関連をみることにした。

表5-6 「導入の主導者」と「教師の指導法への効果」とのクロス集計の結果（カイ二乗検定）

被説明変数 説明変数		因子名	習熟度の高いクラスの生徒に対する指導法への効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果		
			χ^2 値	df	p	χ^2 値	df	p
導入	導入の	いきとどき	2.17	2		1.47	2	
契機	主導者	しやすさ	2.05	2		0.76	2	

**P<.05

表5-6において、「導入の主導者」と「教師の指導法への効果」との有意な関連は見いだせなかった（p値が0.05より小さいものはなかった）。

(3)導入の理由と生徒に対する効果との関連

第3章第3節(2)で取りあげた導入の理由8項目と、生徒に対する効果因子(学習力、人間関係:親和感、人間関係:差別感)それぞれとの相関係数を求めることによって、関連の程度を調べた(表5-7。なお、相関係数が0.300を越え、p値が0.001より小さいものを相関があるとみなし、表中にアンダーラインで示した)。

表5-7 「導入の理由」と「生徒に対する効果」との相関

説明変数 \ 被説明変数		因子名	習熟度の高いクラスの生徒に対する効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する効果		
			r	p	N	r	p	N
導入の理由	成績上位者の学力向上	学習力	<u>.469</u>	.0001	120	-.068	.4591	120
		親和感	.142	.1207	121	-.215	.0181	121
		差別感	-.025	.7865	120	-.192	.0351	121
	成績下位者の学力向上	学習力	-.075	.4149	120	<u>.397</u>	.0001	120
		親和感	.024	.7941	121	.267	.0031	121
		差別感	.121	.1884	120	-.067	.4634	121
	授業の乱れに対処	学習力	-.158	.0841	120	-.057	.5393	120
		親和感	.002	.9852	121	.133	.1446	121
		差別感	.016	.8595	120	.121	.1848	121
	効率的な学習指導	学習力	.094	.3082	120	.120	.1911	120
		親和感	.078	.3932	121	.155	.0898	121
		差別感	-.035	.7042	120	-.011	.9071	121
	職場の活性化	学習力	.206	.0240	120	.287	.0015	120
		親和感	.076	.4099	121	.021	.8150	121
		差別感	.0003	.9970	120	.091	.3219	121
進学ライバル校に対処	学習力	<u>.317</u>	.0004	119	-.055	.5496	119	
	親和感	.239	.0087	120	-.140	.1270	120	
	差別感	-.196	.0326	119	<u>-.301</u>	.0009	120	
周辺校との足並み揃え	学習力	.248	.0063	120	-.048	.6029	120	
	親和感	.210	.0206	121	.071	.4404	121	
	差別感	-.197	.0313	120	-.157	.0847	121	
教育委員会の指導援助	学習力	.028	.7618	119	-.019	.8412	119	
	親和感	-.003	.9749	119	-.039	.6715	119	
	差別感	-.110	.2368	118	-.067	.4665	119	

結果をみてみると、生徒に対する効果と相関があった、導入理由の変数は、「成績上位者の学力向上」、「成績下位者の学力向上」、「進学ライバル校に対処」の3つであった。これらは何れも、「生徒の学力を上げる」ことを習熟度別学級編成導入の第一としているということができる。

導入理由の対象を、同じように「生徒」においても、学力の向上をねらいとしたものでなく、生徒指導の充実をねらいとした「授業の乱れに対処」では、生徒に対する「学習力の効果」、「人間関係（親和感、差別感）の効果」とも相関がみられなかった。

また、「効率的な学習指導」は、直接的には教員を対象とした導入理由であるが、生徒の学習力の向上につながる項目でもあったと考えていたが、相関はみられなかった。

以下に、相関のあった項目について考察を進めていく。

まず、最も相関が高かったのは、「成績上位者の学力向上」と「習熟度の高いクラスの生徒の学習力」との関連であり（プラスの相関。0.469）、次が、「成績下位者の学力向上」と「習熟度の低いクラスの生徒の学習力」との関連（プラスの相関。0.397）であった。習熟度別学級編成の第一のねらいが、生徒の学習力を上げることであることを考えると、学力向上という、明確な導入理由を掲げることが、習熟度別学級編成の実施に際しては何よりも重要であることが分かる。

「進学ライバル校に対処」という導入理由は、「習熟度の高いクラスの生徒の学習力」とはプラスの相関（0.317）、「習熟度の低いクラスの生徒の人間関係：差別感」とはマイナスの相関（-0.301）がみられた。普通科高校においては、大学進学への対処ということは学校経営上避けられないことであり、他校と比べて大学合格者数がどうであるか、有名

大学へ何人入れたかがその地域での高校ランクを決定づけることにもなる。大学進学に対する、他校との競争は結果として、大学合格に有力であると思われる習熟度の高いクラスの生徒に対する指導に教師が熱心になり、彼らの学習力の向上をもたらすが、一方、習熟度の低いクラスの生徒への対処がおろそかになるからであろうか、彼らの差別感を助長することにもつながっており、あらためて受験指導の困難性を感じさせる。

(4)導入の理由と教師の指導法への効果との関連

第3章第3節(2)で取りあげた導入の理由8項目と、教師の指導法への効果因子(指導のいきとどき、指導のしやすさ)それぞれとの相関係数を求めることによって、関連の程度を調べた(表5-8。なお、相関係数が0.300を越え、p値が0.001より小さいものを相関があるとみなし、表中にアンダーラインで示した)。

表5-8 「導入の理由」と「教師の指導法への効果」との相関

被説明変数 説明変数		因子名	習熟度の高いクラスの生徒に対する指導法への効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果		
			r	p	N	r	p	N
導	成績上位者の学力向上	いきとどき	.216	.0173	121	-.108	.2365	121
		しやすさ	<u>-.323</u>	.0003	121	-.105	.2506	121
入	成績下位者の学力向上	いきとどき	.029	.7493	121	<u>.365</u>	.0001	121
		しやすさ	-.020	.8246	121	.260	.0040	121
の	授業の乱れに対処	いきとどき	.024	.7937	121	.090	.3277	121
		しやすさ	-.014	.8765	121	.085	.3555	121
理	効率的な学習指導	いきとどき	.071	.4406	121	.241	.0077	121
		しやすさ	.084	.3605	121	.115	.2086	121
由	職場の活性化	いきとどき	.163	.0733	121	.218	.0162	121
		しやすさ	.155	.0904	121	.285	.0015	121
の	進学ライバル校に対処	いきとどき	.273	.0026	120	-.043	.6429	120
		しやすさ	<u>-.320</u>	.0004	120	-.115	.2125	120
理由	周辺校との足並み揃え	いきとどき	.089	.3326	121	-.065	.4785	121
		しやすさ	.263	.0030	121	-.036	.6914	121
の	教育委員会の指導援助	いきとどき	-.006	.9441	120	-.095	.3001	120
		しやすさ	.040	.6618	120	-.064	.4881	120

結果をみると、教師の指導法への効果と相関があった、導入理由の変数は、「成績上位者の学力向上」、「成績下位者の学力向上」、「進学ライバル校に対処」の3つ（何れもプラスの相関）であり、これらは、本節(3)の「生徒に対する効果」と相関があった変数と同一である。

よって、「生徒の学力を上げる」ために習熟度別学級編成を導入することが、教師の指導法へのプラスの効果にもつながるといことがわかる。

導入の理由において、教師を中心に据えた「効率的な学習指導」及び「職場の活性化」は、結果として、習熟度の高いクラス、低いクラスのどちらの生徒に対する指導法にも関連がみられなかった。

また、「教師の指導法」の内容は、学習面に関するだけでなく、生徒指導面をも含んで構成されているのだが、生徒指導面を考慮した導入理由の「授業の乱れに対処」とは、関連がなかった。

このことから、教師は、生徒の学力の向上を通して、指導法の効果を認識するのだと推察される。

第4節 実施校の組織風土と効果との関連

(1) 実施校の組織風土と生徒に対する効果との関連

第3章第4節で取りあげた実施校の組織風土8項目と、生徒に対する効果因子（学習力，人間関係：親和感，人間関係：差別感）それぞれとの相関係数を求めることによって，関連の程度を調べた（表5-9。なお，相関係数が0.300を越え，p値が0.001より小さいものを相関があるとみなし，表中にアンダーラインで示した）。

表5-9 「実施校の組織風土」と「生徒に対する効果」との相関

被説明変数 説明変数		因子名	習熟度の高いクラスの生徒に対する効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する効果		
			r	p	N	r	p	N
組	校長のリーダーシップ	学習力	<u>.411</u>	.0001	120	.157	.0898	118
		親和感	.087	.3459	119	.003	.9751	119
		差別感	-.116	.2106	118	-.029	.7543	119
	(当該)教科経営の充実	学習力	<u>.403</u>	.0001	120	.276	.0023	120
		親和感	.086	.3483	121	.190	.8352	120
		差別感	.019	.8352	120	.062	.4982	121
	(当該)学年経営の充実	学習力	<u>.401</u>	.0001	118	-.019	.8347	118
		親和感	.191	.0376	119	.020	.8331	119
		差別感	-.087	.3501	118	-.158	.0871	119
組織の開放性・活発性	学習力	<u>.384</u>	.0001	120	.173	.0585	120	
	親和感	.131	.1508	121	.100	.2729	121	
	差別感	-.221	.0154	120	-.125	.1724	121	
教員の協働体制の充実	学習力	.226	.0127	121	<u>.311</u>	.0005	121	
	親和感	.003	.9745	122	.079	.3866	122	
	差別感	.051	.5768	121	-.021	.8158	122	
生徒指導の充実	学習力	.272	.0026	121	.143	.1180	121	
	親和感	.117	.1985	122	.026	.7740	122	
	差別感	.100	.2736	121	.241	.0074	122	
土	教育課程の充実	学習力	.259	.0041	121	.266	.0032	121
		親和感	.020	.8245	122	.127	.1647	122
		差別感	.025	.7878	121	-.094	.3031	122
個を生かす教育の充実	学習力	<u>.393</u>	.0001	118	.129	.1641	118	
	親和感	.080	.3892	119	.072	.4380	119	
	差別感	-.049	.6006	118	-.149	.1060	119	

結果をみてみると、全体的傾向として、実施校の組織風土は、生徒に対する学習力の効果と相関があることが分かる。特に、組織風土の多くの変数の充実度が高まると、「習熟度の高いクラスの生徒の学習力」が上がる傾向が顕著に見いだされる。また、組織風土と「生徒の人間関係（親和感，差別感）」の効果とは、相関がみられなかった。

以下に具体的な、関連についてみる。

先ず、「習熟度の高いクラスの生徒に対する学習力」と相関がみられた組織風土の変数は全8項目のうちの、「校長のリーダーシップ」、「（当該）教科経営の充実」、「（当該）学年経営の充実」、「組織の開放性・活発性」、「個を生かす教育の充実」の5項目であった。この5項目のうちの前者3項目は、習熟度別学級編成の採用や、実践、評価に直接影響を及ぼすであろう特定の個人、分掌であり、後者2項目は、組織全体としての体制、雰囲気を表すものである（組織風土の他の3項目、「教員の協働体制の充実」、「生徒指導の充実」、「教育課程の充実」も、組織全体としての体制、雰囲気を表している）。

このことから考えると、「習熟度の高いクラスの生徒の学習力」を上げるには、先ず何よりも、習熟度別学級編成実施の核である、習熟度別学級編成実施教科の経営充実、習熟度別学級編成実施学年の経営充実が大切であり、それらを支える校長のリーダーシップが欠かせないということが分かる。また、これらの特定の個人や分掌だけでなく、組織全体として、教科や分掌を越えた情報交換がなされたり、進路指導や研修に活発に取り組む姿勢（「組織の開放性・活発性」）が充実し、生徒に対しては、将来にわたって自己教育ができるような「個を生かす教育」体制の充実度が増すと、「習熟度の高いクラスの学習力」が向上に向かうことが分かる。

一方、「習熟度の低いクラスの生徒の学習力」と相関がみられた組織風土の変数は、「教員の協働体制の充実」であった。

このことは、特定の個人や分掌の充実度よりも、習熟度別学級編成について共通理解を学校全体として作りだし、具体的な場面の例としては、教員が出張時においても、すぐ自習にせず補充体制を確立するという、学校全体としての習熟度別学級編成や授業に対して認識を高めることが、「習熟度の低いクラスの学習力」の向上につながるということを示している。

(2)実施校の組織風土と教師の指導法への効果との関連

第3章第4節で取りあげた実施校の組織風土8項目と、教師の指導法への効果因子（指導のいきとどき、指導のしやすさ）それぞれとの相関係数を求めることによって、関連の程度を調べた（表5-10。なお、相関係数が0.300を越え、p値が0.001より小さいものを相関があるとみなし、表中にアンダーラインで示した）。

表5-10 「実施校の組織風土」と「教師の指導法への効果」との相関

被説明変数 説明変数	因子名	習熟度の高いクラスの生徒に対する指導法への効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果			
		r	p	N	r	p	N	
組	校長のリーダーシップ	いきとどき	<u>.306</u>	.0008	118	<u>.301</u>	.0009	118
		しやすさ	<u>.367</u>	.0001	118	.244	.0077	118
織	(当該)教科	いきとどき	<u>.343</u>	.0001	120	<u>.387</u>	.0001	120
	経営の充実	しやすさ	.159	.0836	120	.159	.0836	120
風	(当該)学年	いきとどき	.263	.0039	118	.118	.2037	118
	経営の充実	しやすさ	.283	.0019	118	.074	.4287	118
土	組織の開放性・活発性	いきとどき	<u>.310</u>	.0006	120	.207	.0230	120
		しやすさ	.227	.0128	120	.189	.0387	120
風	教員の協働体制の充実	いきとどき	.253	.0050	121	.277	.0021	121
		しやすさ	.073	.4278	121	.141	.1224	121
土	生徒指導の充実	いきとどき	.246	.0066	121	.148	.1051	121
		しやすさ	.163	.0743	121	.177	.0520	121
土	教育課程の充実	いきとどき	.236	.0093	121	.188	.0391	121
		しやすさ	.094	.3051	121	.125	.1729	121
土	個を生かす教育の充実	いきとどき	.219	.0171	118	.215	.0195	118
		しやすさ	.241	.0085	118	.037	.6903	118

全体としていえることは、組織風土において、「校長のリーダーシップ」と、「(当該)教科経営の充実」とが、教師の指導法への効果に対して相関が強いということである。

「(当該)教科経営の充実」の程度が高まるにつれて、習熟度の高いクラス、低いクラスの生徒に対して、いきとどいた指導ができるようになるのは、もったもなことであると思われるが、「校長のリーダーシップ」が高まるにつれて、習熟度の高いクラスの生徒に対しても、習熟度の低いクラスの生徒に対しても顕著に教師の指導法が高まるということは、注目に値する。

このことから、教師の指導法の向上には、校長のリーダーシップが欠かせないものであるとみることができ、具体的な場面の例としては、教員の頑張りを正当に評価し、学校経営方針を明確に示す校長の行動が、教師の指導力の向上に反映することになる。

第6章 分析結果と教育行政・学校経営の課題

第1節 分析結果のまとめ

本研究の目的は、①全国的な規模で習熟度別学級編成の効果を検証し、②その効果の様相は、いかなる要因によって規定されているのかを実証的に明らかにし、③多様化した生徒を抱える教育現場に求められる教育行政・学校経営のあり方を、習熟度別学級編成を通して考察するものである。そこで本節では、目的③のために、第3章から第5章で行った分析結果を整理し、まとめる。

(1) 習熟度別学級編成の効果の検証

効果の対象を生徒と教師とし、それぞれ生徒については、「習熟度の高い生徒、習熟度の低い生徒に対する効果（学習力、人間関係：親和感、人間関係：差別感）」、教師については、「習熟度の高い生徒、習熟度の低い生徒に対する教師の指導法への効果（指導のいきとどき、指導のしやすさ）」、に類型化し効果を測った。以下に効果の様相を簡潔に記す。

①生徒に対する効果で目立ったものは、習熟度の高い生徒の学習力の向上であった。また、習熟度の高い生徒については、差別感の助長の傾向も多少みられた。

②習熟度の低い生徒については、学習力、人間関係とも、目立った変化はなかった。

③教師に対する効果は、総じていえば、習熟度の高い生徒、習熟度の低い生徒のどちらの指導においてもプラスの効果があったといえる。

つまり、習熟度別学級編成は、教師の指導法に対しては望ましい効果

があったといえる。また、習熟度の高い生徒の学習力を高める反面、彼らの差別感をも助長する。習熟度の低い生徒に対してはさほど機能していない。

(2) 習熟度別学級編成の効果を規定する要因

習熟度別学級編成の効果を規定する要因として、「実施校特性（学校特性、生徒・保護者特性、教育委員会特性）」、「実施方法」、「導入契機（導入の主導者、導入の理由）」、「実施校の組織風土」の4つの指標を設定し、効果との関連をみた。以下に関連の様相について、特徴的な傾向を述べる。

①「実施校特性（学校特性、生徒・保護者特性）」は、習熟度の高い生徒の学習力及び、習熟度の高い生徒に対する教師の指導法に影響を及ぼしていた。学力の高い生徒、学校教育に関心の高い保護者を抱えている学校では、習熟度の高い生徒の学習力が上がり、それらの生徒に対する教師の指導法も向上している。

②「実施校特性（教育委員会特性）」のうちの「加配教員の有無」は、効果と関連がみられなかった。

③「実施方法」のうちで、習熟度別学級編成の学級数を自然学級よりも多くし、クラス内の生徒数も少なくし、教師が指導内容を習熟の程度に応じて大胆に変えると、習熟度の低い生徒の親和感が向上する傾向がみえたが、彼らの学習力の向上までには至っていない。

④「実施方法」において、習熟度別学級編成の学級数を多くするということは、習熟度の段階数が多くなったり、クラス内の生徒数が少なくなるということにもつながり、プラスの効果として生徒にきめ細かな指導ができる反面、マイナス面として限られた教員数では、担当のクラス

数や、授業時間数が多くなり、教師の多忙感につながるものが予想される。今回の調査では、学級数を多くすることで習熟度の低い生徒及び、彼らに対する教師の指導法にはプラスの効果が、習熟度の高い生徒及び、彼らに対する教師の指導法にはマイナスの効果が生じた。

⑤「導入契機」では「導入の主導者」と効果との有意な関連はみられず、「導入の理由」が効果に影響を及ぼしていた。「学力向上」という明確な理由の基に習熟度別学級編成を実施することが、生徒の学習力の向上及び、教師の指導法の向上につながるということが分かった。また、「進学ライバル校に対処」するために習熟度別学級編成を実施すると、習熟度の高い生徒の学習力は向上するが、習熟度の低い生徒の差別感を助長することにもなる。

⑥「実施校の組織風土」では、学校経営の中心である校長のリーダーシップ及び、習熟度別学級編成の当事者である実施教科の教科経営・実施学年の学年経営の充実の程度が高まるにつれ、習熟度の高い生徒の学習力にプラスの効果を与える。一方、習熟度の低い生徒の学習力の向上は、個人のリーダーシップや特定の分掌の充実度よりも、組織全体として習熟度別学級編成に対する共通認識の基に、協働体制を充実させることと関連しているということが分かった。このことは、習熟度の低い生徒の学習力を高めるには、特定の分掌だけでは不可能で、学校全体で継続的に取り組む必要があるということである。また、生徒に対する教師の指導法の向上には、教科経営が充実することが当然であるが、校長のリーダーシップが大切であることが明らかにされたことは、注目すべき点であろう。

第2節 教育行政・学校経営の課題

本章第1節の分析結果のまとめを踏まえて、多様化した生徒を抱える教育現場に求められる教育行政・学校経営のあり方を、以下に考察する。

①加配教員を充てるとともに研修を充実させること

本研究では、習熟度別学級編成の実施方法において、習熟度別学級編成のクラス数を自然学級よりも多くすれば、習熟度の低い生徒及び、彼らに対する指導においてプラスの効果が生じる反面、習熟度の高い生徒及び、彼らに対する指導においてマイナスの効果が生じることが明らかになった。

今回の調査によると、習熟度別学級編成実施校では、習熟度の高いクラスよりも、習熟度の低いクラスで生徒数を少なくして授業を行っていた学校が多い（習熟度の高いクラスで生徒数が少ない9校：習熟度の低いクラスで生徒数が少ない34校）ことをも考慮すると、習熟度別学級編成のクラス数を多くするというのは、習熟度の低い生徒への指導を充実させようという意図を含んでいるということがよみとれ、実際に前記のように習熟度の低い生徒及び彼らに対する指導においてプラスの効果をもたらした。しかるに、限られた教師数であるため、習熟度別学級編成のクラス数を多くすることは、担当のクラス数や授業時間数が多くなり、一方で教師の負担感を増すことにもつながることが考えられ、習熟度の高い生徒にはマイナスの効果を生じさせるということにもなった。また、プラスの効果があった習熟度の低い生徒に対しても、その効果は親和感を高めるにとどまり、学習力の向上までには至らなかった。

このことから、習熟度別学級編成実施校には、先ず加配教員を配置することにより、現場の教師が十分に余裕をもって指導できる体制を作ってやらなければならないと考える。指導に効果を上げている実践校の報告にも、教師の数を増すことがいきとどいた指導につながるとして、教育委員会に人的援助でのバックアップを望む声が聞かれる。

本研究では、加配教員の配置が即座に教育効果の上昇につながる、という結果は直接的には導き出せなかった。だからといって、このことから、教育委員会の加配教員の配置は意味のないことだと短絡的に結論づけるわけにはいかない。今回の調査結果全体を踏まえれば、教育行政の側に望まれることは、教員の数を増すこととともに、現場で効果を上げるために、生徒に対する教師の指導力の向上を図る研修も必要であると考える。

文部省は、教職員配置の新基準として、新しい指導法に取り組んでいる学校に対して、教員を重点的に配置するとしており、また、高校においては、習熟度別学級編成実施校に対して、無条件に加配教員を配置している県もあるようであるが、量の重点拡充だけでなく、質の向上を図る施策も必要である。

筆者が体験する限りでは、加配教員配置校では、新任の教員が多く充てられている。彼らに対する、行政、現場が一体となった、質的に充実した教科の研修が望まれる。また、習熟度別学級編成実施校の報告を聞くと、実施方法や評価において工夫を凝らし、学習効果について十分に研修を積むことが、大切であることが分かる。研修が十分でない教員が、指導力がないがために、仮に習熟度の低いクラスを多く担当していたとすれば、習熟度の低い生徒の学習力の向上がみられないのは当然のこととなる。

②職場を活性化し、モラルを高めること

本研究では、実施校の組織風土の多くの項目と「習熟度別学級編成の効果」とが関連をもつことを明らかにした。効果に影響を及ぼしている組織風土は、「校長のリーダーシップ」、「(当該)教科経営の充実」、「(当該)学年経営の充実」、「組織の開放性・活発性」、「個を生かす教育の充実」であったが、これらは換言すれば、職場を活性化し、モラルを高めることにつながっていく。

教科経営の面では、現状に満足することなく学習効果の十分な検討を常に行い、より効果の上がる習熟度別学級編成を築き上げようという姿勢が大切である。また、授業時以外の個別指導をも充実させることによって、個々の生徒のもつ可能性を最大限伸ばしてやる必要がある。

学年経営の面では、学習指導を習熟度別学級編成実施教科の教員に任せてしまうのではなく、学年としても積極的に学力向上に取り組む姿勢が大切である。この場合特に学年に求められるのは、生徒の学習意欲や態度を高揚させることではないだろうか。同一校において同じような形態・方法で習熟度別学級編成を実施しても、年度や学年が異なると効果も異なるという話を聞くことがあるが、この場合は学年経営の充実の程度が効果に少なからず影響を及ぼしていると思われる。指導に熱心な教員が多くいて学年経営が充実していると、学年の生徒の学習効果も上がるという結果になることは、今回の調査でも明らかになっている。

さらに、教科・学年団が個別に動くだけでなく、分掌を越えて情報交換がなされたり、学校全体として積極的に研修や学習指導に取り組むというような、組織全体としてのダイナミックな動きが大切である。そのためには、例えば、教務部や進路指導部が中心となり、全校的に公開授業期間を設けるとか、添削指導や課外授業を実施したりすることも有効

であると思われる。また、保護者の学校教育の関心の程度が、習熟度別学級編成の効果に影響を及ぼしていることを考えれば、前記の公開授業は学校内にとどめておかず、保護者参観等も考え、学校が積極的に保護者とコミュニケーションを図る場を作る必要がある。

また、習熟度別学級編成についての共通理解ができ、教員の共働体制が充実することも効果を上げるためには重要な要素であるが、大学受験で、他校よりいい成績をおさめたいがためだけに習熟度別学級編成を導入し、学校全体が受験指導ばかりを重要視するようになると、生徒の差別感を助長することも示された。生涯学習社会を踏まえ、生徒が将来にわたって自己教育ができるように、生徒一人ひとりの適性や個性を生かそうという教育理念の基に習熟度別学級編成を実施することが望ましい効果をもたらすことになる。

これら、職場の活性化、モラルの高揚をもたらすための推進役となるのは、校長をおいて他には考えられない。校長が学校経営方針を明確にうちだし、それに向けて個々の教師が伸び伸びと教育実践が行えるように職場環境を整え、リーダーシップを十分に発揮することが、習熟度別学級編成における教師の指導法の向上に直接的に関連していることが本研究では明らかになっている。

(注)

第 1 章

(1)昭和 5 3 年の学習習熟度別学級編成の実施率は 1 5 . 7 % (「朝日新聞」昭和 5 4 年 7 月 2 日付, 全日制公立高校対象)であったのに対して, 高等学校学習指導要領(昭和 5 3 年)告示後の昭和 5 9 年においては, 4 2 . 8 % (文部省「高等学校学習習熟度別学級編成の実施状況」調査, 公立普通科高校対象)に上昇している。

(2)例えば, 浅野素雄は次のように述べている。「大阪教育委員会事務局は, 入学者選抜学力試験の結果を分析し, 毎年公開している。この資料によれば, 大阪府立高校に入学する生徒のうち中学校の成績が中以下の者については, 数学や英語等, 比較的学力差がつきやすい教科について, 高校で予定している内容に入るまでに, 治療教育が必要であることを示しているといっても過言ではない。」編集代表金子照基『高校教育の改善と課題』近畿高校教育研究協議会編, 1 9 9 3 年。3 1 頁。

また, いわゆる総合選抜方式をとる学区の高校では, 入学してくる生徒の学習到達度の幅が大きくなっており, 教授活動に工夫が要されるとしている。同 1 2 7 頁。

(3)奥田真丈「発想の転換を期待する」河野重雄, 西村三郎編『改訂高等学校学習指導要領の展開 総則編』明治図書, 1 9 7 8 年。6 頁を参照のこと。

(4)大阪府下のある習熟度別学級編成実施校では、自然学級における1クラスの定員が45名であるが、習熟度別学級編成の授業では、習熟度の低いクラスでは定員25名とし、個別指導をしやすいとしている。また、実施に際しては、保護者会で習熟度別学級編成のねらいについて説明し、学級の編成に際しては、生徒のテストの点数だけではなく、学習意欲・態度を重視し、生徒の希望を取り入れている。

(5)耳塚寛明「高等学校における学習習熟度別学級編成の実施状況に関する調査〈資料編〉」国立教育研究所第2研究部1986年、によれば、「調査対象校の約7割が、自然学級のままでは、十分に生徒の習熟度に応じた指導はできない」としている。なお、この調査は、昭和60年1月実施の全国普通科高校（私立校及び非実施校も含む）対象の郵送紙による質問紙調査の集計結果をまとめたものである。（有効回収数1911。有効回収率51.5%。教務部長教員に回答を依頼している。）

(6)形態面では、特定の教科だけの実施か、ホームルーム自体を習熟度別学級編成にするのか、両者の併用か、また、方法では、習熟度別学級編成の段階をいくつにするか、クラスの生徒を何人にするか、指導内容をどうするか、編成替えの回数をどうするか等。また、効果の面では、習熟度の低い生徒の効果はどうか、習熟度の高い生徒の効果はどうか、教師の指導面での効果はどうか、評価（効果の測り方）では、定期考査での評価、大学合格者での評価、生徒の学習意欲や態度での評価等が考えられるが、実践校により実施方法や評価の観点がまちまちである。

(7)天野郁夫、耳塚寛明「高等学校における学習習熟度別学級編成に関する

る研究」東京大学教育学部紀要第26巻1986年。及び注(5)。

第2章

(1)耳塚寛明「個を生かす教育と学習指導の工夫」『新教育課程読本 NO 12 教育開発研究所』, 1990年。223頁～228頁を参照のこと。

第3章

(1)文部省『学校基本調査』, 及び門脇厚司, 飯田浩之編『高等学校の社会史』東信堂1992年。110頁による。

<付録1>

平成5年7月12日

高等学校長殿

「学習習熟度別学級編成」に関するアンケート調査のお願い

兵庫教育大学大学院教育経営講座

助教授 加治佐 哲也

大学院生 福原直樹

拝啓

時下、ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。ご多忙な折、突然にアンケート調査のご協力をお願い致します非礼をお許し下さい。

さて、私どもの研究室では、児童・生徒の能力や適性が多様化している現代社会において、学校がどう積極的に対応すべきかを研究課題としています。

高校においては、昭和53年告示の高等学校学習指導要領から、個に応じた指導方法の工夫改善の一つの方法として習熟度別学級編成が奨励されましたが、今回の研究調査のねらいは、「生徒の学業上の理解度・達成度を上げるために、習熟度別学級における指導が効果的に行われるための条件を探る」ことにあります。

今回お願いいたしますアンケート調査は上記のような研究目的に立って、計画したものであり、教育現場の生の声を是非聞かせていただきたく存じます。

アンケートを、お願いいたします学校及び先生は以下のようになっています。

*昨年度の普通科の数学の授業に、習熟度別学級編成を取り入れていた高校。

*アンケートに答えていただく先生は、数学科主任の先生です。

この調査は、あくまでも全国的な傾向を把握するための研究でありまして、個々の高校や個人を特定したりするようなことは一切ありません。また、アンケートにご記入いただいた学校には来年度当初に、当研究室より研究結果を送らせていただきます。 お忙しい中、ご面倒なお願いを致しますのは誠に恐縮ではございますが、何卒研究目的にご理解をいただき、校長先生のご配慮により、数学科主任の先生のご協力を得ることが出来ますよう、重ねてお願い申し上げます。

なお、ご面倒でも7月末日までに、数学科主任の先生より、同封の封筒にてのご返送をくれぐれも願い申し上げます。

また、昨年度、数学の習熟度別学級編成を実施していない高校におかれましては、大変申し訳ありませんが、同封の封筒により、アンケート用紙を未記入のままご返送下されれば幸いです。

敬具

問い合わせ先

〒673-14 兵庫県加東郡社町下久米942-1兵庫教育大学大学院教育経営講座
加治佐研究室 電話0795-44-1101(内線311)

〒673-13 兵庫県加東郡東条町松沢依藤761-243シャインコスモ303号

福原直樹 電話 0795-46-1199 *#303

<付録2>

学習習熟度別学級編成(普通科・数学)に関する調査研究

— 調 査 票 —

<アンケートに答えて下さる数学科主任の先生へ>

本研究は、「習熟度別学級の指導を効果的に行うための条件を探る」ことを目的としています。昨年度、習熟度別学級編成を取り入れていた数学科の主任の先生にアンケートのご回答をお願い致します(全日制公立高校、普通科対象)。

アンケートにご記入いただいた学校には来年度当初に、当研究室より研究結果を送らせていただきます。ご多忙と存じますが、教育現場の生の声を本研究に活かしたく存じますので、是非ご協力下さいますよう重ねてお願い致します。

<アンケートの記入について>

- ・昨年度、先生が担当した学年の数学の習熟度別学級編成の状況について、お答え下さい(複数の学年を担当していた場合は、主として関わっていた学年を対象としてお答え下さい)。
- ・先生が今年現任校に来られたり、先生が関わっていた学年では習熟度別学級編成の実施がなかった(他学年での実施)等の理由につき、アンケートのご記入にご無理がある場合は、数学科の他の先生にご記入していただいてもかまいません。

ご面倒でも7月末日までに、同封の封筒にてご返送をお願い申し上げます。

*先生ご自身、また勤務校にご迷惑をおかけすることは決してございませんので、ありのままをお答え下さい。

①、昨年度、先生が担当していた学年の数学の習熟度別学級編成の内容や方法について、次の各項目の当てはまる番号を一つ○で囲んで下さい。

1. 昨年度、担当していた学年は

- (1) 昨年度の第1学年 (2) 昨年度の第2学年 (3) 昨年度の第3学年

2. 担当学年の習熟度別学級編成の段階数は

- (1) 2段階(習熟の高・低) (2) 3段階(習熟の高・中・低) (3) 4段階以上

3. 担当学年の習熟度別授業の学級数は、ホームルームの数と比べて

- (1) 多かった (2) 変わらなかった

4. 担当学年の習熟度別授業の実施時間数は、1週間あたり

- (1) 1～2時間 (2) 3～4時間 (3) 5～6時間 (4) 7～8時間
(5) 9時間以上

5. 担当学年の習熟度別学級における各クラスの生徒数は

- (1) どのクラスの生徒数もほぼ同数であった
(2) 習熟度の高いクラスでは生徒数を少なくしていた
(3) 習熟度の低いクラスでは生徒数を少なくしていた

6. 担当学年の習熟度別学級の編成基準は

- (1) もっぱら学業成績を重視していた
(2) 学業成績を重視し生徒の希望を加味していた
(3) 生徒の希望を重視し学業成績を加味していた

7. 担当学年の習熟度別学級の編成替えは年度途中で

- (1) なし (2) 1～2回 (3) 3～4回 (4) 5回以上

8,担当学年の習熟度別学級の編成替えにおけるクラス間の平均移動人数は

- (1) ほとんどいなかった (2) 5人くらい (3) 10人くらい (4) それ以上

9,担当学年の習熟度別学級編成でのクラスごとの指導内容は

- (1) ほとんど変えなかった (2) 少し変えた (3) かなり変えた

10,担当学年での習熟度別学級編成の実施期間は(昨年度末の時点で)

- (1) 6カ月未満 (2) 6カ月～1年未満 (3) 1年～2年未満 (4) 2年以上

以下に、担当学年の状況についてお聞きします

11,担当学年の習熟度別学級編成の、他の教科での実施は

(数学以外の、実施教科全てを○で囲んで下さい)

- (1) なし (2) 英語 (3) 国語 (4) 理科 (5) 社会 (6) その他

12,担当学年の習熟度別学級編成の形態は

- (1) 特定教科についてのみ習熟度別に授業学級を編成
(2) ホームルーム自体を習熟度別に編成し、さらに特定教科について習熟度別に授業学級を編成

13,担当学年の数学の補習(課外)授業の実施状況は

- (1) 実施していなかった
(2) どちらかというと言習熟度の高い生徒の補習授業が中心であった
(3) どちらかというと言習熟度の低い生徒の補習授業が中心であった
(4) その他

14,担当学年で予備校や塾に行ったり、家庭教師についていた生徒は

- (1) 1割未満 (2) 1～2割未満 (3) 2～3割未満 (4) 3～4割未満 (5) 4割以上

15,担当学年の保護者の学校教育への関心の程度は

- (1) 低かった (2) やや低かった (3) やや高かった (4) 高かった

②、数学の習熟度別学級編成を実施する以前（実施学年の生徒が入学してから習熟度別授業を行うまでの時期）と実施後（昨年度末の時点）とを比較すると、担当学年の生徒にはどのような変化がありましたか。次の各項目について、最も当てはまる程度の番号（-3～+3の7段階）を一つ〇で囲んで下さい。

なお、ここでお聞きする「習熟度が高いクラス・低いクラス」とは、習熟度別学級編成を2段階に分けている場合は「習熟の高いクラス・それ以外のクラス」、3段階に分けている場合は「高い・中間・低い」のうちの「高い・低い」に該当するものとしてお考え下さい。

全く逆だ 変わらない 全くそうだ

<例> 宿題等の提出状況が良くなった

習熟度が高いクラスでは ~~-3~~-~~2~~-~~1~~-0-**+1**-+2-+3
 習熟度が低いクラスでは ~~-3~~-~~2~~-~~1~~-0-+1-**+2**-+3

1, 授業に熱心に取り組むようになった

習熟度が高いクラスでは ~~-3~~-~~2~~-~~1~~-0-+1-+2-+3
 習熟度が低いクラスでは ~~-3~~-~~2~~-~~1~~-0-+1-+2-+3

2, 全体的にみると成績が向上した

習熟度が高いクラスでは ~~-3~~-~~2~~-~~1~~-0-+1-+2-+3
 習熟度が低いクラスでは ~~-3~~-~~2~~-~~1~~-0-+1-+2-+3

3, 生徒の間にいい意味で競い合う雰囲気が生まれた

習熟度が高いクラスでは ~~-3~~-~~2~~-~~1~~-0-+1-+2-+3
 習熟度が低いクラスでは ~~-3~~-~~2~~-~~1~~-0-+1-+2-+3

4, 教科に対する興味、関心が高まった

習熟度が高いクラスでは ~~-3~~-~~2~~-~~1~~-0-+1-+2-+3
 習熟度が低いクラスでは ~~-3~~-~~2~~-~~1~~-0-+1-+2-+3

		全く逆だ	変わらない	全くそうだ
5,生徒の間で,優越感・劣等感が増すようになった	習熟度が高いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
	習熟度が低いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
6,質問に来る回数が多くなった	習熟度が高いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
	習熟度が低いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
7,生徒同士の親しみが増すようになった	習熟度が高いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
	習熟度が低いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
8,どの生徒の成績も一様に伸びた	習熟度が高いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
	習熟度が低いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
9,家庭学習に積極的に取り組むようになった	習熟度が高いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
	習熟度が低いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
10,教師や学校に対して親しみが増すようになった	習熟度が高いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		
	習熟度が低いクラスでは	3 - 2 - 1 -0-+1-+2-+3		

③，数学の習熟度別学級編成の実施以前（実施学年の生徒が入学してから習熟度別授業を行うまでの時期）と実施後（昨年度末の時点）とを比較すると，実施学年担当の数学科の先生方にどのような変化がありましたか。次の各項目について，最も当てはまる番号を一つ○で囲んで下さい。

	全 く 逆 だ	変 わ ら な い	全 く そ う だ
1, 授業中，個々の生徒に目が届くようになった			
習熟度が高いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
習熟度が低いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
2, 生徒が日頃，何を考えているかが，よりわかるようになった			
習熟度が高いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
習熟度が低いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
3, 授業の内容が濃くなった			
習熟度が高いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
習熟度が低いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
4, 宿題や添削等，授業時以外での個々の生徒に対する学習指導がいきとどくようになった			
習熟度が高いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
習熟度が低いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
5, 生活指導がやりやすくなった			
習熟度が高いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
習熟度が低いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
6, 授業が予定通りスムーズにいくようになった			
習熟度が高いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1
習熟度が低いクラスでは	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1

④、先生の学校において、数学の習熟度別学級編成の導入を最初に唱えた人（分掌，団体）について次の各項目のうちで最も当てはまる番号を一つ○で囲んで下さい。

- (1) 校長 (2) 実施学年(主任) (3) 教務部(主任) (4) 生徒指導部(主任)
 (5) 進路指導部(主任) (6) 実施教科の教員 (7) 教育委員会 (8) 保護者
 (9) わからない (10) その他

⑤、先生の学校において、数学の習熟度別学級編成を実施した理由として次の各項目がどの程度当てはまりますか。最も当てはまる番号を一つ○で囲んで下さい。

	全く あては まらな い	あま りあ ては まら ない	ある 程度 あて はま る	大い にあ ては まる
1,成績上位者の学力を伸ばすため	1	2	3	4
2,成績下位者の学力を伸ばすため	1	2	3	4
3,進学面でのライバル校に対処するため	1	2	3	4
4,周辺校でも実施しており、足並みを揃えるため	1	2	3	4
5,教育委員会の指導，援助があったため	1	2	3	4
6,導入により学校内（職場）を活性化させるため	1	2	3	4
7,教員が効率的な学習指導をおこなうため	1	2	3	4
8,生徒の授業の乱れに対処するため	1	2	3	4

⑥、先生の学校では、ご自身からみて、次の各項目が昨年度どの程度当てはまりましたか。最も当てはまる番号を一つ○で囲んで下さい。

大いにあてはまる
ある程度あてはまる
あまりあてはまらない
全くあてはまらない

- | | |
|---|---------|
| 1,教科や分掌を越えた交流や情報交換が頻繁になされていた | 1-2-3-4 |
| 2,校長は教員の頑張りをよく評価してくれた | 1-2-3-4 |
| 3,担当学年(習熟度別学級編成実施学年)のホームルーム担任は、皆積極的に学年経営にあたっていた | 1-2-3-4 |
| 4,生徒の能力・適性、個性を生かそうという教育がなされていた | 1-2-3-4 |
| 5,担当学年(習熟度別学級編成実施学年)は、独自に生徒の学力向上対策に積極的に取り組んでいた | 1-2-3-4 |
| 6,活発な研修が行われていた | 1-2-3-4 |
| 7,生徒指導は学校全体であたっていた | 1-2-3-4 |
| 8,教育課程は多様な生徒に対応できるものに工夫されていた | 1-2-3-4 |
| 9,習熟度別学級編成に対しては、全教員の共通理解があった | 1-2-3-4 |

大いにあてはまる
ある程度あてはまる
あまりあてはまらない
全くあてはまらない

- | | |
|---|---------|
| 10,出張などで授業が出来ない教員が出た場合、補充体制が十分にできていた | 1-2-3-4 |
| 11,校長は学校経営方針を明確にうちだしていた | 1-2-3-4 |
| 12,習熟度別授業の教科(数学)では、学習効果の検討が十分になされていた | 1-2-3-4 |
| 13,教育課程の評価は毎年なされ、次年度によく生かされていた | 1-2-3-4 |
| 14,担当学年(習熟度別学級編成実施学年)の学年主任は、学年の考えを職員会議や保護者会でよく述べていた | 1-2-3-4 |
| 15,生徒の主体的な学習を促すような教育がなされていた | 1-2-3-4 |
| 16,担当学年(習熟度別学級編成実施学年)では、生徒や保護者との話し合いがよくもたれていた | 1-2-3-4 |
| 17,習熟度別授業の教科(数学)では、授業時以外にも学習指導がよく行われていた | 1-2-3-4 |
| 18,生徒の進路希望達成のために、この学校は最大限の努力をしていた | 1-2-3-4 |

⑦、勤務校，勤務校を管轄する教育委員会についてお尋ねします。次の各項目の該当する番号を一つ〇で囲んで下さい。

- 1, 学校の設置年 (1) 昭和29年以前 (2) 昭和30～39年 (3) 昭和40～49年
(4) 昭和50～59年 (5) 昭和60年以降
- 2, 入学者の学力(県内で) (1) 低い (2) やや低い (3) 中間 (4) やや高い (5) 高い
- 3, 学力のばらつき (1) 小さい (2) やや小さい (3) やや大きい (4) 大きい
- 4, 高校入試制度 (1) 単独選抜 (2) 総合(合同)選抜
- 5, 大学進学率(短大含) (1) 1割未満 (2) 1～4割未満 (3) 4～6割未満 (4) 6割以上
- 6, 数学における習熟度別学級編成導入年度
(1) 昭和29年以前 (2) 昭和30～39年 (3) 昭和40～49年
(4) 昭和50～59年 (5) 昭和60年以降
- 7, 1日の平均家庭学習時間(習熟度別学級編成実施学年)
習熟度の高い生徒 (1) 1時間未満 (2) 1～2時間未満 (3) 2～4時間未満
(4) 4時間以上
習熟度の低い生徒 (1) 1時間未満 (2) 1～2時間未満 (3) 2～4時間未満
(4) 4時間以上
- 8, 習熟度別教科(数学)での加配教員 (1) いる (2) いない
- 9, 教育委員会は学力向上対策事業を
(1) 実施している (2) 実施していない (3) 不明
- 10, 教育委員会の学力向上対策費を貴校では(9の項目で「実施している」場合)
(1) 受けている(いた) (2) 受けていない (3) 不明

以上で終わりです。お忙しいところ本当にありがとうございました。

「この数字は調査票の整理のための番号です。決して個人を特定する」ものではありません。

<付録3>

単純集計の結果（本文で扱わなかった部分）

生徒に対する効果

変数	習熟度の高いクラスの生徒に対する効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する効果		
	平均	SD	N	平均	SD	N
1, 授業への取り組み	1.52	0.75	122	0.57	0.97	122
2, クラスの全体的な成績の伸び	1.26	0.73	122	0.62	0.96	122
3, 切磋琢磨する雰囲気	1.33	0.88	122	0.11	1.02	122
4, 教科に対する興味・関心	1.07	0.87	122	0.27	0.92	122
5, 優越感・劣等感意識（逆転項目）	-0.43	0.73	121	-0.15	0.88	122
6, 教師への質問の回数	0.80	0.85	122	0.39	0.70	122
7, 生徒同士の親和感	0.27	0.68	122	0.31	0.71	122
8, 生徒の成績の伸びの一律性	0.70	0.85	121	0.40	0.79	121
9, 家庭学習への取り組み	0.93	0.86	122	0.19	0.81	122
10, 教師や学校に対する親和感	0.44	0.73	122	0.31	0.69	122

（0を「変化なし」として-3「マイナスの効果」～+3「プラスの効果」までの7段階評価）

教師の指導法への効果

変数	習熟度の高いクラスの生徒に対する指導法への効果			習熟度の低いクラスの生徒に対する指導法への効果		
	平均	SD	N	平均	SD	N
1, 授業時の生徒への注目	0.80	0.86	121	1.06	0.96	121
2, 生徒理解の深化	0.62	0.76	121	0.76	0.87	121
3, 授業の内容深化	1.45	0.80	121	0.56	1.01	120
4, 授業時外の学習指導	0.93	0.85	121	0.77	0.84	121
5, 生活指導のしやすさ	0.58	0.84	121	0.22	0.98	121
6, 授業のしやすさ	1.24	0.93	121	0.26	0.96	121

（0を「変化なし」として-3「マイナスの効果」～+3「プラスの効果」までの7段階評価）

実施校の組織風土

変数	平均	SD	N
1,教科や分掌を越えた交流や情報交換が頻繁になされていた	2.43	0.74	126
2,校長は教員の頑張りをよく評価してくれた	2.50	0.78	123
3,習熟度別学級編成実施学年のホームルーム担任は、皆積極的に学年経営にあたっていた	2.94	0.73	126
4,生徒の能力・適性、個性を生かそうという教育がなされていた	2.93	0.58	125
5,習熟度別学級編成実施学年は、独自に生徒の学力向上対策に積極的に取り組んでいた	2.94	0.68	125
6,活発な研修が行われていた	2.37	0.63	126
7,生徒指導は学校全体であっていた	2.98	0.67	126
8,教育課程は多様な生徒に対応できるものに工夫されていた	2.90	0.70	126
9,習熟度別学級編成に対しては、全教員の共通理解があった	2.88	0.71	126
10,出張などで授業が出来ない教員が出た場合、補充体制が十分にできていた	2.85	0.87	126
11,校長は学校経営方針を明確にうちだしていた	2.92	0.81	125
12,習熟度別授業の教科(数学)では、学習効果の検討が十分になされていた	2.89	0.58	125
13,教育課程の評価は毎年なされ、次年度によく生かされていた	2.67	0.64	126
14,習熟度別学級編成実施学年の学年主任は、学年の考えを職員会議や保護者会でよく述べていた	2.85	0.74	124
15,生徒の主体的な学習を促すような教育がなされていた	2.73	0.61	124
16,習熟度別学級編成実施学年では、生徒や保護者との話し合いがよくもたれていた	2.60	0.74	126
17,習熟度別授業の教科(数学)では、授業時以外にも学習指導がよく行われていた	3.02	0.61	126
18,生徒の進路希望達成のために、この学校は最大限の努力をしていた	3.32	0.64	125

(全くあてはまらない1点, あまりあてはまらない2点, ある程度あてはまる3点, 大いにあてはまる4点, の4件法)