

個性化・個別化教育と加藤幸次

学校現場からの教育改革：想起データ分析（3）

Individualized Education and Yukitugu Kato

Educational Reform Based on Schools: Through Review of Effective Cases (3)

渡邊 規矩郎

Kikuro Watanabe

キーワード：インフォーマル教育 オープン教育 個に応じた指導 壁のない学校 一斉指導 集団指導 グループ学習

I はじめに一研究の概要

1. 教育実践の改革をめざす流れと教育主張

教育のあり方を変革し新しい方向づけをめざす学習理論と実践は少なくない。特に近年、「教育爆発時代」といわれた1970年代から1980年代にかけては、さまざまな学習理論が出現し、それに呼応する実践が試みられた。これらは教育研究集団を形成して教育実践研究を繰り広げ、時の流れの中で消長があるものの、現在の教育実践にも大きな影響を及ぼしている。その代表的なものを取り上げ、その問題意識と提唱されている改革策の概要を検討することにより、今日の学校教育、教育全般の問題点の克服をめざすことができると考える。

独特の教育実践研究を積み上げた教育研究集団は閉鎖集団になりがちであるが、それぞれが持つ学習理論や研究成果を、共通の広い土俵の上に上げて比較検討し、それぞれが示唆するところをわが国の教育界の共通財産としていくことが必要である。現在の学校教育のあり方の何が問題であり、どのような方向へ解決しうるかについて、それぞれの学習理論や実践あるいは教育集団の取り組みが示唆するものは大きいはずである。それらを分析、その成果をもとに、現代における教育改革の課題を明らかにし、改革への具体的な提案を行うことを本研究ではめざしている。

筆者は、1966年以来、教育ジャーナリストとして、教育界に眼を注ぎ、教師教育、教員の資質向上、教育研究のあり方に関心を寄せてきた。特に1970年代から1980年代は、第一線の教育記者として、本研究で聞き取り調査を行う研究者、実践者に直接・間接に接した体験を持つ。従って本研究は、研究者自身の戦後教育実践研究史の追体験、振り返りでもある。先達の学校改革への夢と志を研究し、後に続く現場の実践者にこの「戦後日本の教育遺産」を継承してもらいたいと考える。

教育界においては、絶え間なく、教育の本来のあり方を問い直し、現実の学校教育をどのように改革すればそれに近づけることができるか、ということについての学習理論や試みが続けられてきた。

戦後は、戦前・戦中の教育を全否定、当時のアメリカの教育思潮の影響の下に、いわゆる「戦後新教育」が展開された。そして、1970年代から1980年代の「教育爆発時代」にさまざまな学習理論が出現し、それに呼応する実践

が試みられていった。しかしその後、教育界では、国の大きな教育改革の流れはあるものの、学校をベースにした学習理論や実践的試みは低調になっている。

2. 学校改革の先達の想起データ発表の意義

教育実践の改革をめざす流れについて、梶田勲一は、1970年代の「現代教育主張の総点検」を行っている（『総合教育技術』小学館 1978年4月～1979年3月）。梶田は、明治以来の教育主張の歴史的展開と現代における教育主張の全体状況を概観したあと、「学び方学習」「極地方式」「範例学習」「発見学習」「仮説実験授業」「主体的学習」「バズ学習」「集団学習」「完全習得学習」「教育工学」を取り上げ、それぞれの教育主張とその実際を検討している。本研究では、梶田の研究成果をさらに発展させたいと考え、さしあたり、1970年代から80年代にかけて出現した学習理論の提唱者と学校現場における実践者の双方の代表的人物に聞き取り調査を行う。

学校改革の先達の具体的な提案を含む主張は、学校現場が閉塞状況にあり、教育研究が低調になっている昨今にあって、学校教育にのみとどまらず、教育全般の改革にむけての課題を提起し、示唆を与えてくれる。

学校改革の研究者と実践者の想起データは、一定の聞き取り調査後において分析し、学校改革に関する課題や具体的な改善への方法論を明らかにしていく予定であり、本研究の意義は「学校現場からの教育改革：想起データ分析（1）ブルーム理論と梶田勲一」（奈良学園大学紀要第2集 2015, 3, 10）で記した通りである。

近年、学校教育をベースにした学習理論や実践的試みは低調になっている。学校現場では、ハウツーを求め、場あたりの指導に終始しているきらいがある。本研究が学校をベースにしたカリキュラム開発に向けた授業研究、実践研究の興隆に資することになれば、学力の向上は言うまでもなく、これからの新たな学校文化、教育文化の創造に寄与することができると思う。

今までに10数人の聞き取り調査（過去に実施を含む）を行い、想起データとしているが、この想起データそのままでも、貴重なものである。学校改革の研究者と実践者のナマの声は、それ自体が今後、学校改革の歴史及びそれを牽引した先達を研究していく上の素材を提供する意味でも寄与するであろう。

とりあえず、聞き取り調査を終えた想起データを順次発表して、この分野の研究に供したい。

Ⅱ 個性化・個別化教育：加藤幸次からの聞き取り

加藤幸次（かとう・ゆきつぐ）は、1937年2月19日愛知県生まれ。1960年愛知学芸大学教育学部卒業後、中学校にて2年間教職につき、続いて名古屋大学大学院に6年間学ぶ。1970年フルブライト奨学金を得て、アメリカ・ウィスコンシン大学大学院に学ぶ傍ら、1972年から2年間現地の小学校で教壇に立つ。帰国後、国立教育研究所に入り、研究室長を経て、上智大学教授、名古屋女子大学教授（2007年退職）。2005年4月より上智大学名誉教授。この間に「個性化教育」をめざして、主にオープン・スペースを持った学校を中心に学校改革に取り組むとともに、チャータースクールやパイリンガル教育にも関心を広げている。

専攻は学校教育学・国際教育学。全国個性化教育連盟会長、日本個性化教育学会会長、アメリカ教育学会会長、日本グローバル教育学会顧問、社会科教育研究センター会長、東京チャータースクール研究会代表などを務めた。

主な著書に『個別化教育入門』（教育開発研究所）、『弾力的な学習集団の編成』（ぎょうせい）、『個別化・個性化教育の理論』（黎明書房）、『学力低下論批判』（同）、『学校を開く オープン・スクールの挑戦』（ぎょうせい）、『総合学習の思想と技術』（明治図書）、『ティーム・ティーチング入門』（国土社）、『学校が変わる・授業が変わる』（ヴィヴル）など多数。

加藤幸次からの聞き取りは、2009（平成21）年12月17日、上智大学前の喫茶レストランで実施した。以下は、その要旨である。

1. アメリカ留学とオープン教育との出会い・取り組み

渡邊 1970年代後半から80年代にかけて授業研究、教育研究が盛んに行われておりました。その頃、学校改革の先達として、理論的な指導者の先生方、共に現場で実践された先生方に当時のお話をお聞かせいただき、それが今日の低迷しております教育研究・実践研究への刺激、ヒントになれば、そしてまた、お聞きした記録、想起データが今後の教育研究に役立てばと思い、インタビューをお願いいたします。

加藤先生がいま鮮明に記憶にあることを中心にお伺いしたいのですが、なぜ個性化・個別化教育を始めたのか、その発端からお話していただきたいと思います。

加藤 歴史的なことです。僕の留学とすごく関わっているんですね。僕は1968年から73年まで、アメリカに留学するんです。その頃、アメリカにイギリスからインフォーマル教育が入ってきた。アメリカではオープン教育という言葉で呼ばれている時代で、すごい活気があったんですね。それからちょうど70年はベトナム戦争真っ盛りで、社会変動の非常に大きな時でした。文部省の場合には、初めは「個に応ずる指導」という言葉、あれは熱海則夫課長さんの時代にその言葉を入れて仕事をさせてもらった。日本語では「一人一人に応ずる」ということを入れたんです。でも当時の70年代のイギリスやアメリカの動きから見ると、結局、一つはアメリカの場合は個別化というのか、一人一人にちゃんと教えるという路線が一方にあって、もう一つイギリスの影響を受けて、一人一人の興味・関心に応じて授業を展開する、学習を展開するという、そういう2つのモデルが錯綜しているんですね。

それはそのグループによって、あるいは州によってとり方が違っていて、それを日本に持ち込むんですが、ちょうどそういうインフォーマル教育がイギリスの場合、学校建築の改築とも絡み合った。そして結局、教室の壁を取るものだから、アメリカへ来て、さっき言いましたようにオープンという言葉になった時に、オープンというのは教育の壁を開くという、壁のない学校という校舎建築とも結び付いていたんですね。

それから、それを連邦政府が推進したのは、結局、当時の例のソビエトのスプートニクス・ショック以後の学力不足みたいなものがあったわけです。そういう「一人一人に応ずる」というような動きの真っ只中に私は留学していたんですね。それで、向こうで自分もそういうオープンの学校で教師をやったから、帰って来て、愛知県の東浦町に、それは私の郷里の隣町ですので、そこにどういうわけか町長さんが中学校1校（北部中学）、小学校2校（緒川小学校、卯ノ里小学校）とポンポンポンと、これは1978年ぐらいの話ですが、新しい校舎を建てていったんですね。それはイギリス型のオープンでもアメリカ型のオープンでもない、廊下の側をとったものにすぎないんですが、しかし従来の教室空間とは違ってきます。そういうのに自分がぶつかっていくという、すごい幸運に恵まれたわけです。というのは、教育思潮というのか、先生方の教え方が変わるとか、教科書が変わるとか、そういうのもあるんですが、校舎が変わるというのはすごいこと。見たところすぐに誰にでも変化がわかるわけですね。

渡邊 緒川小学校が象徴的でしたね。

加藤 ええ、緒川とか卯ノ里小学校とか岐阜の池田小学校とか、いまでも頑張っていますけど、そういう派手さがありました。そういう中で何をやるかという、いまの個別化のようなことなんですが、非常に簡単にいうと、イギリスモデルとアメリカモデルを合体するようなことを考えたんですね。

アメリカモデルは国語・算数に中心をおいた個別化で、個別化という概念をふるといいというので、一人一人にきちっと教えるという、やや保守的なものです。それがアメリカモデルで、当時は京都教育大学にいた佐伯正一先

生がその言葉を使っているんですね。それに対してイギリスモデルは、子どもの興味・関心に応じた自由研究みたいな形の、いまでいうと総合学習につながるようなものがあって、そういうものを我慢強く両方もっていくというのが戦略です。そちらは当時、東京大学におられた東洋先生が、意識はされてなかったように思いますが、個性化という概念を使っているんですね。それで国研（国立教育研究所）にいた頃に、両方持ちたい、個別化も個性化も両方持ちたいという、そういう戦略ですね。

最初、僕らの学会は、全国個別化教育連盟ということで教育研究をやって、それで臨教審（臨時教育審議会）が「個性化」を打ち出してきてから、次に、個性化教育に名前を変えているんですね。昨年（2008年）に日本個性化教育学会にしたんですけど、これはもっと堅実にやりたいということやいろんなこともあって、名前を変えたんですが、もともとは非常に単純で、例えば算数・数学・国語・英語などは、結局、個人差が大きくて、学力差が大きくて、それでその学力差が大きいところをどうしたって教えていかざるを得ないという、今日の習熟度や何かに引っ張られるような概念ですね。これは、アメリカはそういうモデルです。アメリカで individualized という言葉は、あれは individualized instruction, education といった場合には、大体、教科もそうですし、これは文部省に「個に応ずる指導」というような言葉、考え方で入ってくるんですね。

しかし、生活科や総合学習が入ってくると、子どもたちにただ単に基礎的なことをきちっと教えるという発想ではなくて、もっと子どもたちがやりたいようなことをやらせるというモデルが出てきた。それが、せっかくオープンスペースの学校ができたんだからというのが一番の原型ですね。

あとは少しずつ修正したりするんですが、自分の留学経験と、その時代性みたいなものが最初の方略ですよ。いまでも僕はそうだと思っているんですが、いまのまま放っておいて一斉授業ばかりやると、結局、個も拾えなければ、子どもの言い分も拾えない。だから朝日新聞の12月1日付ですか、また子どもたちの暴力事件が増えている、子どもの数が減っているのに「3年間で7割」ふえるというのはもう深刻で、やがてまた時代が10年ぐらいすると、そういう個の方に向くと思います。少子化してますしね。

だけど、いまのところは保守化の中でどんどん狭まっちゃって、それが衰退を見る。だけど教育運動ってそういうところがあって、アメリカを見ても、イギリスを見ても、20年30年で波打ちますからね。要は原理はどこにあるかという話だと思っています。その原理が結局、個に応ずる指導というのか、とにかく一人一人指導するだけ、一把ひとからげであって、できないやつは切り捨てて、できるやつは塾へ行って放ったらかすというような、いまのあり方では、これは親の要請を受けませんので、教育は変わらんのかなと思うんですね。それが私が体験した70年代の後半、80年代前後の教育ですよ。

それからもう一つは、これは個人的な話ですが、僕も日本で教師をやったし、そういう中で一斉指導を中心に日本は指導技術を高めてきた。それを話し合いとか、それはそれでいいんですけど、戦後で見ると、左派の人達が班づくりとか核づくりでグループ学習をやってるでしょう。名古屋の場合は、あるいは広島もそうですが、小グループ学習を集団ではなくてやっていて、特に名古屋は僕が世話になった木原健太郎先生が『小集団指導』という本を書いていて、広島もそういうふうなグループがあった。ところが、そこには一人一人という考えがないんですね。

僕は、最終的には日本も個で学習が成立するという路線は考えないといけないと思います。そこから見て集団のあり方という話が基本的にあって、これはまだ戦い中で、戦い中どころか、全然日本の状態は変わってなくて、相変わらず東大を中心としたグループは昔の班活動、集団のために個が犠牲になるようなことをやるし、いま一世を風靡している。他のグループ、広島のグループはあまり声を出さなかったけど、人がいなくなったということもあって、この頃そういうことを言わなくなっちゃった。それで僕は、そこはもう一歩突っ込んで、個から集団を見

るという路線があっていい。この辺が私が「初志をつらぬく会」から離れる一つの契機でもあるんですね。

個は今後の日本の民主主義にとって不可欠で、個の弱い集団なんてものは考えられない。集団が強ければ、集団のリーダーが強ければ、それに従ってみんなでワッと死ぬような、革命をやるような集団主義の考え方は今後の世界では不可能でね。だからその問題はいまも基本にあって、戦いの最前線であるんですけど、整理がついてないですよ。

ハーバーマスのコミュニケーション理性というのは、ご存知のように、コミュニケーションをとっていく間主観というんだから、主体としての個人と個人の間のコミュニケーションこそ民主主義のコミュニケーションの理性だという有名なハーバーマスの定理があるんですけど、そこまで日本の人はよう考えない。みんな集団で、和が大事で、こうやってたむろするのが好きだから、そこはちょっと理念の分かれるところですね。

だけど、個人的には、形として当時、集団指導があって、一斉指導があって、一斉学習があって、それに小集団学習とか小グループ学習とか班活動とか、そういうものがあって、そういう時代に僕は留学しているんですね。それで、帰って来て何をやるかという時に、個人としては、まあ強い言葉でいえば、徹底的に個の学習を成立させる、集団は手段だというような強い構えだった。

だから、当時は批判を受けるんですが、その最初の頃に緒川、卯ノ里、池田小学校を見せた。たくさんの方が見学に来てね。もう2日も公開授業をやりましてし、2,000~3,000人来るような時代があったんですけど、子どもたちが黙々と勉強する場面ばかりお見せしたものだから、見に来た日本の先生が暇で、それである校長さんが、「おい加藤君、ちょっと集団の討論とか、そういうこともやれよ」とね。それで、それも混ぜるようにしましたよ。だけど、徹底的に個の学習の成立をと、必要があれば集団にというのが個にかかわる自分の考えです。

だから、前者の場合もよく似てるんですけど、個別化と個性化という、多分そんなに大きく教科のあり方がそう変わるわけじゃないですから、やはりいまのような状態で教科があるなら、そういう使い分けがいまからでも可能だと思いますね。

数学でも英語でも国語でも、個人差という問題がいっぱい出ていて、それをただ見て見ぬふりしているだけです。この線が一つと、それからもう一つは、集団とグループの学習の関係がどうするかというのがもう一つ、それは戦略的にありますね。そんなことをいまでも原理的に思いますね。まあ、あとはそれにどうやって実践の形態をつけるかという話。この辺で実践の方の形をつくっていったということですね。

今年、アメリカ教育学会で「個に応じた指導と評価」でシンポジウムをやった。これは僕が書いたんですが（注：別掲の参考資料参照）、これは当時のアメリカの動きみたいなものを5枚ぐらい全くの要旨で書いたものです。これはその時の授業のモデルで、これを使って組み合わせて、モデルをつくるというものです。当時の、さっきちょっとお話ししたようなことを書いて発表したんです。こちら側の課題としては、現場の先生方がどういう授業をつくるかという話ですね。

渡邊 それで現場のその後の反応はどうだったんでしょうか。

2. 学力低下論が醸し出した学校不信や教師不信

加藤 結局、そこが最大の問題です。その頃は、物珍しさもあって、たくさん見ていただいた。それとまた、90年から85年が中曽根内閣の臨時教育審議会ですから、その前後というのは一つのブームで、僕らに力があつたわけですね。それが平成元年の改革のあたりから学力低下論が出てきて、どういう方向にもっていくか知らないけれど、とにかくあんなことをやっていたのは学力低下するというのが風潮じゃないですかね。

渡邊 だから、読み書きだ、ドリルだと。

加藤 そうそう。それがまたそっちへ移っていききましたね。実践としては。

渡邊 百マス計算だとかね。

加藤 いまでも陰山（英男）さんというのは力があるので、何とも言うわないけど、そのうちに衰退しますよね。しかし僕らの取り組みは、ずっと続いて30年もやられているし、教師の共感を呼ぶようなところがあるんじゃないかなと思っているんですね。

これは新しい学習指導要領をつくった方たちに失礼になるんだけど、そういう夢みtainな、陰山さんのもとる、あれもとる、これもとるとやっていて、じゃあ何かというのは、「習得から活用」とか、たしかこれは市川昭午さんの言葉などと言われるようですが、「教えて考えさせる」とか、そういう方向に移っているというんだけど、それはあまり現実を打開する力にならんというのが僕らの見方ですね。

だって習得をやるとそっちをされちゃって、それに例のテストもペーパーテストですから。そうすると、それは非常に限定されてしまう。やっぱりペーパーの上でできることになって、しかも日本のペーパーテストは、残念ながらですけど非常に粗雑でね。これはブルームたちが最初にタキソミーをつくった時ですら、例えば関連をとるとか、理解の上を超えたところはみんな論文形式なんです。穴埋めや選択肢で多肢選択をやっているのはほんの下のもので、書かせているんですね。

ところが一斉のテストになると、客観性がないとか、時間がかかるとか、金がかかるというので、結局コンピューター処理ができるような多肢選択がせいぜいのようなこと。これはアメリカも同じなんですね。ただ、イギリスはちょっと違うんですね、渡邊さんはよくご存知だと思うんですが。

そこが日本の場合、学力というよりも、学力をとらえる手段としてのテストが非常に狭い範疇で、大学でもそのことが言えて、論文を出すと、何がこの論文は客観性があるんだとか、そんなものは頼れんとか、それから面接もそうですよね。一般でも必ずその問題がいっぱい出てきてくる。それは学校の先生だけでなく、社会全体の学力観を反映したところの学力の測定する手段というものが非常に未熟で、そういう問題もからんでいるわけです。

とにかく、僕は夢がないと思っている。そんな大きな改革じゃないので、何かズルズルとした改革で、まあ文科省の人に悪いんですけど、個性化というのも打ち消すわけじゃない、「生きる力」の顔も立てながら、なおちょっと習得中心に移るような、この全体のシステムが、全体の考え方が不信とか希望のない状態で全体が組まれているんですね。いまの教育の制度設計そのものがね。

渡邊 パッチワークのようなものですね。

加藤 そうそう。それでは大きく動かしていくことできないし、やっぱり人間の制度ですので、夢や希望が少し見えないと。習得・活用だって、みんないっぱい書いてるけど、何だかさっぱりわからない、あれは応用に過ぎない。NHKの出している事例なんかでも、いつも平行四辺形のあればっかり出してね。それも多分、息切れしちゃうでしょう。そういう学力低下論が醸し出した学校不信や教師不信をベースに組んでいるうちは、教師のエネルギーは出てこないね。学力論争の受け止めにおける方向性が、もう全然どこから違ってきちゃって、それで僕もNHKなんかに出て頑張ったんだけど、陰山さんたちにきわめて有利に上手につくられている。まあそんなのが一番大雑把な感想ですよ。

これはちょっと言いにくいんだけど、そういうことを目指している政治グループもあります。文科省憎し、学校憎し、教師憎しで組んでいくというのは、何がどこで、誰が利益を得ているかはもうご存知のとおりで、そういう大きな政治グループがありますので、何とも言えませんけど。でもまあ、それに乗かってやる限り、教師は普通の

労働者になるなあとと思う。自分の希望とか夢とかがないので、それが僕に言わせれば最大の原因ですよ。

渡邊 いま教育現場は閉塞状況ですね。教育関係の新聞も雑誌も売れないですし、教師にゆとりがないからとどなたも言っているんですが、それだけではないですね。

加藤 それは正直言って、ある内閣から教育書がパタッと売れなくなったですね。これは出版社の方も言っていることです。先生が勉強しないからというだけじゃなくて、そういう時代のムードみたいなもの、結局、その中に入っちゃっているから。デフレのスパイラルというけど、マイナスのスパイラルで日本全体が動いてますね。デモしないでしょう。それを転換させるのはよほど大きなことでない限り難しいような気がしますよね。

もう不信の循環、不信のスパイラル、下降スパイラルを描くから、本当に僕らのグループは400人か500人だけど、一応意識のある連中がやっているんですからね。その人たちでもだんだん研究会に来ないし、もう一つは年で辞められていくというのがあって、淋しいところがありますね。

渡邊 一方で、学校の組織をどうイメージするかという問題もあります。

加藤 学校の経営者というのか、学校運営というようなものをどうするかというイメージがね。そこで、カリキュラムマネジメントというものをやろうとしているし、一方ではいわゆる地域運営学校、これはいま強いですよ、特に京都市はね。そういう形で親を入れ込もうとしているんですよ。

昔から、学校というのは組織体じゃないんですね。組織体にするために、どういう校長だったり、どういう地域との関係を築くべきかなどと、大きなイメージなしで構想するものだから、校長さんはその時だけで、あと2〜3年で変わるわけだしね。だから、やっぱり組織体は組織体であるのなら、それは校長さんなり管理者というのは、人物であるけど、人物だけじゃなくて、そこに何らかの理念という問題意識がほしい。管理者は選べないわけですから。

渡邊 ビジョンがないんですよ。

加藤 そうそう、そうです、組織体のね。それはもちろん先生方が勝手だとか、強い人は組合派がいてだめだから、主任を入れて縦の線を強くせえとやっているんだけど、そんなことで教育は変わりませんよ。だからもう逆効果で、校長不信の層をつくっちゃってね。ビジョンや理念みたいなものがないから、新しい学習指導に対して、個性化もやる、生きる力もやる、しかも習得もさせる、テストもやらなあかんというようになってくるんですね。

それで片方、中学・高校になれば受験がすごい圧力になっていますね。もうそれはどうしようもない。とりあえず僕の言葉でいうと、教科書を教えていくという、それ以外に力が出すところがないんですね。

渡邊 今回の新学習指導要領は、梶田叡一先生に言わせると、不易に近いものだ、今後は流行的部分の小改訂でいいとおっしゃっていますが、そうかもしれません。だけど学習指導要領の改訂というものは、10年ごとの改訂で、ある種のアドバルーンを上げることに意味があったわけですよ。政治的な意味もすごくあった。それが今回は不足していたということに先生の話ではなるわけですね。

加藤 結局、文科省でもすごいところから学力低下の圧力を受けているじゃないですか。守りきれてない。やっこの程度でやっと守ったというのか、今度は民主党が文科省をつぶす気でいるわけでしょう。まあ当然カリキュラムも教育委員会とか地方へ移っていく。だからそういう意味の苦しさというのか、それはよくわかるんですよ。だけどその前に、これも後で言ってもどうしようもないけど、非常に強い保守的な力というのか、教育不信とか、そういうものと勇敢に戦ってこなきゃあならなかったと思うんですね。組合もやらなかったしね。組合もだらしなないどころか、もう僕はよく言うんだけど、とにかく組合理念がない。だから抵抗もできんし、組織率の話じゃないんですよ。強くすりゃあ組織率だってよくなってくるんですよ。

結局、大きな政治的な力が動いていて、それをどうやって戻していくかという話が、次の展開ですね。いまのままではどう考えても、うまくないよね。でもそういう線でいきますよ。もっと強く言うと、日本全体の変革を画策する、そういう強いグループがありますね。僕もちょっとそういうのに参加してわかったけど。だからいまの公立学校を崩壊させていくという力というのは十分ありますね。いやいや、本当に恐ろしい。

僕はウイスコンシン大学で最初に勉強した時に、すごくいい先生がいてね、話をする時に、公立か私立か、自分はどっちの立場でと、初めからちゃんと「私は公立の学校の立場で、これをよくする立場なんですよ」とおっしゃる。そういう先生で、今度講演を聞いた時にびっくりしてね。僕は私学はいくらでもできますので、だからそういうことがはっきり、初めに前提ですね。日本はそこがさっぱり曖昧になっていて、それで僕も、それこそ国研にいた時は公立だといったけど、いまは私学に入っちゃったからね。私学に入ると私学の厳しさがよくわかりますから、まあとにかくお客さんがいなきゃあやれないわけでしょう。クビになっちゃうわけですからね。その迫力の大きさとかね。

そうすると、やっぱり僕も時々口を滑らせてそういうことを言うものだから、書かれちゃうんだけど、教育はもともと親の私事権から成り立っているんですね。私の権利ですよ。ヨーロッパの場合ね。ところが日本の場合は、やっぱり教育は公の仕事という前提で明治からきていますから。それがいまは、ひょっとするとヨーロッパやアメリカ流で、時代が大きく動いているのかもしれない。

渡邊 コミュニティスクールなんかその例ですね。本来はそうですね。いまは実態としては違いますけど。

加藤 そうですね。その程度で終わってればいいけど、公立学校そのものをもうやめてしまうということも考えられますね。バウチャーの話ね。そこらへんが最大の争いになっている。

ある非常に保守的な政治グループの会に行った時にね、ちょっと10年ぐらい前にチャータースクール運動をやっていたから、そういう政治的なグループとつきあった時代の時ね、非常に論が明快ですもんね。もうはっきり言い切るんですよ。公立を見てみるとね。100%政府が金出して、それでいて親は不満、学力は低い、いじめや不登校も防げない、先生はみんな遊んでいる、何やっている。私学を見てみる、補助は3分の1、親は満足、学力は高い、不登校なし、もしこのままやったら公費は3分の1で済んじゃう、極めて明快そのものだ。

本当に僕もいまのままの公立ならそうした方がいいかなと、一部思うところがある。だって公立は無茶苦茶になっている。特に中学校は機能してませんよね。やがてそういう時代がきかねない。大きくはそういう公立と私学のシフト、いわゆる小さい政府というのか、あるいは民営化というのか、それを防ぐ意味で、親を一部入れてやりましょうというのが京都方式で、京都はご存じのように政治問題でしょう。あれは共産党政権を自民政権が乗っ取っただけですから、もうありありしているわけですね。そういう動きが根底にありますね。あまりそんなふうを考えちゃうとやる気がなくなりますよね。

3. 夢や希望のある教育研究・授業研究の再構築

渡邊 かつてのような教育研究、授業研究を盛んにするには、どこから手がけたらいいでしょうか。

加藤 そうですよ。話がもとに戻っちゃうんだけど、奈良教育大学の安藤輝次さんがいい本を出されて、『学校ケースメソッドで参加・体験型の教員研修』だったかな。学校の中にそういう研究グループをつくって、それをさっきの、彼がそういうハーバーマスなんかの集団とコミュニケーション論をやっているかどうかは知らないけど、教師間の話し合いを非常に重視した、非常に現場での堅実な実践をやっていましたね。でも、現場に這いつくばってやった時代は終わっちゃっている、そういう力は無くなっていると思うものの、そういうグループが出てこない

かんですね。

渡邊 やっぱ現場を土台にしたものという意味でないとね。

加藤 そうそう、だめですよ。特に若い先生が多くなってくる時代だからね。でもそういう意味で教職大学院とか、そういうものの試みは大きいと思うけど、うまくいけば。とってもううまくいきそうに見えませんがね。そんな金かかって、時間もかかって、出来た上で何のメリットもないのに、誰がそんな教職大学院なんかに行くものかと思うよね。つくったって、どこも定員に達してないんだから。あれは教員のいわゆる免許更新制と結びつけない限り、廃止されるね。せっかくつくったのにね。そういう意味では梶田叡一さんに頑張ってもらわないと。そういうものをまとめて何かつくっていくようなものが必要だ。

渡邊 23もいらなと思っていたんですがね。

加藤 でも、もし教員更新制と結びつけるなら。民主党は各県につくるようなこと言ってませんか。教えられるかということと、教えた時のメリットとかね、そういうものがないよね。今度は自分のグループのことを離れて言うと、他の教師を見ると、こういうのも言いにくいけど、教師も勉強しないから。医者でもそういうことは言えるから、何とも言えないけど。さっきの本が売れないのと一緒に、子どもには読め読め、書け書け言って、自分たちは読みもしなければ、とって書けないしね。教員の筆下手というのはすごい。

渡邊 マニュアルばかり求めて。

加藤 そうそう。それで子どもの前に威張って出ているような世界でね。率直にいうと、それも大きな問題だから。だから、そういうことがないように、多くの先生方が途中で勉強ができるのを保障するというのは、大事なことです。これについて僕も何ら反対はないです。

渡邊 どこかで、もう一度、学び直すことが必要ですよ。

加藤 まあそういうつもりで文科省はつくらないかんでしょうよ。

渡邊 大学の教員も現場のことに目を向けないといけないということですね。

加藤 おっしゃるとおりですね。現実の実践に関わった、まあ皆さんあちこちでやっておられるんだろうけど、全体で力がないかもね。参加者も少ないしね。また行政側は参加させないようにしているしね。微妙なところがありますね。

でも僕は、僕の時代は自分で終わったと思っているから。自分の時代はやれたとっていて、早く次のグループが起こってくるようなことがいいんだろうなと思っている。

渡邊 後継の先生とか、いろいろいらっしゃるからいいんじゃないですか。

加藤 そうですね。うちは比較的若い人たちがおられるけど、2週間前も上田薫先生にお会いして、僕は直接の弟子というわけじゃなくて、「初志をつらぬく会」から離れちゃったから。けどやっぱり系統主義と経験主義の大きな対立は残っていて、経験主義をやっぱどこか守るようなグループが必要だと思っています。あるいは子ども中心主義でもいいんですけどね。まあ一応そういうグループで少し残してあるというのは大事なことです。名古屋は崩壊しちゃったからね。

名古屋大学は、重松鷹泰・上田薫グループの方向性をもっと残すべき大学だったんだけどね。でもいま的場正美さんだから、的場さんたちがそういうしっかり後継者を残すようにやられるといいと思うんだけど、まあやっておられるつもりでしょうね。だけど他は系統主義や教科主義や本質主義というのか、エッセンシャリストばかりだから。上田先生は、僕は派でもないのに威張るわけにはいかないけど。まあ多少は加藤はやっているなというふうに思ってくださいなと思ってね。私の今の気持ちを汲み取って下さったいい俳句をもらいましたけどね。一番

基本は研究やることだってね。何が基本かな、上田先生から学んだことが基本かなという、やっぱり学習する自分と教材というか、国語でも何でもいいんですけど、知識でもいいですね、取り込みをめぐって、まあ上田先生は二重の相対性ということをおっしゃった。先生の名著に『知られざる教育』という本が出ているんですよ。上田先生が42歳で書いた本ですね。

こちら側にある知識、表にある知識そのものが常に変化していてね、学問はどんどん変化して、考え方もですが、同時に受け入れる学習者そのものも自分の知識を再構成して動いていきます。だから院の時代のテーマは、「動くものが動くものを捉えるとはどういうことか」という課題を僕ら1学期ぐらいやったんだけどね。そこがやっぱり一番、皆さん表側の知識というのは動かないもので、それをこちらが取り込むことばかり考えるというね。これは系統性であり、系統主義、教科主義なんですね。こちらの知識は絶対に正しいもの、それで権威者がいて。そういうふうには私たちは考えませんのでね。

もちろん、こちらも大事ですが、こちらは自分の知識構成というのは、知識をつくっていく、構成主義、構築主義の考えです。常に変化してやまない外側にある知識は、自分自身が構成していく自分の知識のための材料に過ぎないのです。この外側にある知識を学習材というか、学習環境として構成し、学習者はこの二重になった知識のギャップのなかで学習し、自分なりの知識を深めていくのとなるのです。上田先生にこの知識の相対性だけを学ばせていただいた、とお話したことがあります、先生は笑っておられました。それがポイントです。それ以外のポイントはないんで、まあ今後もそこをどういうふうに捉えていくか、大きな問題を抱えながらいくんだけど。

渡邊 最後になりましたが、先生の教育理論とタイアップして現場の方でやられていた方、加藤先生と対のような形で紹介するとしたらどなたですか。

加藤 それは実践に移した成田幸夫さんです。いま岐阜聖徳大学の教授に移っておりますが、彼が一番実践で力があります。校長から一遍に教授になったからね。本も書いているし、僕らの実践家の代表だよ。でも僕らの時代はどうも終わったみたいです。もう年食いましたから。

ただちょっと方向が見えないだけ残念で、さっきおっしゃったように、当分は現場の実践でやれるグループが頑張ってくうちに、何かそういうところからまたグループができたり、主張ができたりするというのを期待すると一番いいかもしれませんね。

渡邊 私は教員の自己啓発の講義の一環として、東井義雄さん、今井鑑三さん、重松鷹泰さんたちのことを話に出すんですけど、名前を聞いたことがあるという院生はほとんどおりません。著書やインタビューしたものを出すとびっくりしてますね。そういう先達の足跡とか教育にかける志をわかってもらう中から、改革の理念というものを汲み取ってもらえればと思っております。

加藤 本当ですよ。でも自分がそういういい時代というのか、あるいはやるグループがいて、またそういうスペースが変わっていくような校舎も与えられた、まあいい時にやったなと思いますね。しかも自分の郷里にある緒川、卯ノ里小学校、北部中学校でやれたんですから、とても幸福だったなと後で思います。

渡邊 私は昭和41年に大学を出て教育の世界に入ったんですが、まず出会った一人が、国研の平塚益徳所長。「教育爆発時代」ということを唱えられていました。振り返ってみると、まさに教育爆発時代だなと思いますね。

加藤 そうかもしれない。平塚先生は僕が雇ってもらった人だからね。あの方が生きていたら、方向がだいぶ違ったんだろうけど。僕はもう命令されたら必ず動いたと思うけど、早く亡くなられてしまった。

渡邊 話は尽きませんが、まずはこの辺で。まことに貴重なお話をうかがいました。ありがとうございました。

【参考資料】**指導の個別化・学習の個性化（アメリカ教育学会ハンドブック）****加藤幸次（上智大学名誉教授）****1. 反面で、個別指導を希求してきた歴史**

先進諸国は1880年代に近代学校を作り上げた。その基本の形は、軍隊の組織を模して、教室という空間に1人の教師を配し、同じ暦年齢の約50人の子どもの指導に当たらせるというものであった。20世紀を前後して、アメリカには大量の移民が押し寄せた。農村部の「ワン・ルーム・スクール」は多学年の子どもたちで構成される教室であったが、都市部では、同じ暦年齢の子どもたちで構成される学年制（graded system）が急速に確立して行った。そこでの指導法は「一斉指導」と言われるもので、学級全員で同じ学習課題に挑み、同じペースで、同じ教材を用いて、同じ解答に指導するというものであった。そこでは、「子ども一人ひとりとは違う」という視点が無視されてきた。別の言い方をすると、反面で、個別指導というあり方が常に意識され、希求してきた、といってよい。

第二次大戦直後、クリーブランド市で、「一斉指導を補充する個別指導（mastery learning）」が実践されたのが個別指導による指導の最初であるといわれる。1957年、当時のソヴィエトがスプートニクの打ち上げに成功したことは、西洋世界を震撼させ、教育の現代化が叫ばれた。教育内容の現代化めざして、科学や学問の先端研究を取り込んだ優れた教科書教材が作成されたことは良く知られている。他方、教育方法の現代化も追求された。指導の効率化を求めて、伝統的な一斉指導の改革もめざされた。また、学習空間が見直され、オープン・スペースが作られ、学年制も見直し、無学年制が試行され、教科書と黒板による指導も反省され、ついに個別指導が導入された。

2. IPI, IGE, PLANプロジェクトに見られる「個別化（individualization）」

連邦政府は1964年、ピッツバーグ大学「学習研究開発センター」、ウイスコンシン大学の「認知学習センター」に、1967年、カルフォルニア州パルアルト市にある「アメリカ行動科学研究所」に、巨額の研究資金を与え、個別指導のための学習材の開発とその普及を支援した。

ピッツバーグ大学「学習研究開発センター」のIPIプロジェクト（Individually Prescribed Instruction）は特に数学、理科における個別指導のための学習材の開発とその普及を目指した。1975年の時点で、729校、292,000人の子どもたちがこのプロジェクトに参加していた。ピッツバーグ大学「学習研究開発センター」のIGEプロジェクト（Individually Guided Education）は特に英語（リーディング）、数学において学習材の開発とその普及を目指した。1974年の時点で、参加校は37州、2,000校に及ぶといわれた。「アメリカ行動科学研究所」のPLANプロジェクト（Program for Learning in Accordance with Needs）は、教科としては、社会科に力を置いていて、コンピュータを活用した学習材の開発とその普及を目指した。1975年の時点で、約60校が参加していたという。

これらの個別指導を目指したプロジェクトは学習材の開発とその普及に当たって、目標を行動目標として表現し、子どもたちの個別的ニード、特に、「学習適性、学習スタイル（learning aptitude, learning style）」に配慮し、処遇した個別化学習材を作成していた。また、プリテスト、自己評価テストを用いて、一人ひとりの「レディネス（readiness）」「到達度（achievement）」に応じた個別化指導を意図していた。

3. オープン・スクールに見られる「個性化（characterization）」

他方、1960年代には、イギリスのインフォーマル教育（informal education）の影響を直接受けて、アメリカではオープン教育（open education）が急速に広まった。特に、バーモンド、ニューヨーク、ノース・ダコタ、カルフォ

ルニア州では、州教育局が力を入れて、その普及に努めた。

シルバーマン (C. Silverman) が1973年に表わした『教室の危機 (Crisis in Classroom)』の影響は甚大で、教室での伝統的な一斉指導の弊害に鋭いメスが入れた。

オープンネス (openness) とは、①教室と教室、②教師と教師、③授業時間と授業時間、④教科と教科、⑤学校と地域の間にある壁を取り去り、①オープンな学習空間、②ティーム・ティーチング、③モジュラー・スケジューリング、④合科的、総合的学習、⑤コミュニティ・スクールによる「子ども中心」の学校教育をめざすことであった。学校でのカリキュラムと授業は根底から見直され、統合学習 (integrated learning) が中心に置かれ、子どものニーズ (needs) に応ずるだけでなく、興味・関心 (interest) に基礎付けられた個性化された教育活動が求められ、実践された。

4. 「指導」の個別化・「学習」の個性化

1960年代から1970年代に見られた教育改革は、このように一斉指導から個別指導への道を開くものであった。連邦政府によって支援されたプロジェクトは、主に、英語 (リーディング)、数学といった教科での、「指導」の個別化 (individualization) に力点を置き、他方、オープン教育は「学習」の個性化 (characterization) の開発に努めた。前者を「指導」の個別化と名づけたのは、英語、数学といった教科では、子ども一人ひとりの「レディネス」、「到達度」、「学習時間」、「学習適性・スタイル」を処遇しながら行われる教師の指導が重要であり、従って、個別化の前に「指導」という言葉をおいた。後者では、特に、子どもの「興味・関心」に基礎付けられた教育活動が重視され、従って、個性化の前に「学習」という言葉をおくことにした。

1975年頃になると、連邦政府からの指導の個別化を追究したプロジェクトへの支援が減少し、他方、オープン教育は「学力低下」という批判にさらされ、衰退を余儀なくされていく。1960年代、1970年代に見られた進歩主義的傾向は、ヴェトナム戦争での敗北と、戦後、日本を初めとするアジアの中進国の経済的進出に押された経済的不況を受けて、アメリカ社会の急速な保守化が進行した。今日の学力テストと「学力向上 (No Child Left Behind)」政策はこの時期に起源を持つ。

学校教育は、英語、数学といった学習の用具 (tool) をすべての子どもたちに修得させるとともに、統合学習に見られるように子どもたちの興味・関心を伸長させるべきである。従って、学習指導は「指導」の個別化・「学習」の個性化のバランスの上に在るべきである。

(参考文献)

加藤幸次「アメリカにおける教育課程改革の動向：3つの個別学習プロジェクトの検討」国立教育研究所紀要第90集 1976

加藤幸次『個別化教育入門』教育開発研究所 1982

個に応じた指導と評価：日本での経験～一斉画一授業改革のための方略～

加藤幸次（上智大学名誉教授）

1. 「21 世紀型」学校教育にふさわしい授業の創造

伝統的な一斉画一授業は、文字どおり、学級全員「一斉」に、すなわち、同じペースで学んで行く。同時に、「画一」、すなわち、同じ学習課題について学んで行く。日本では、「個に応じた指導」と言われながら、一般的には、一斉画一授業という伝統的なわく組みの中でのみ、考えられてしまっている。教師は指示や発問（言葉かけ）を工夫して、個に応じようとする。板書やノート指導を通して、あるいは、グループ学習、特に、「話し合い・助け合い活動」を強調して、個に応じようとする。そこには、一斉画一授業を改革するという展望が皆無である。伝統的な一斉画一授業のもつ、この画一性、一斉性に挑戦するところから、個に応じた指導（教育）は生まれる。したがって、個に応じた指導を追究することは、授業改革そのものであり、21世紀にふさわしい新しい学校教育のあり方を追究することと捉えるべきである。

まず、個の「何」に応じて、授業を改革していくべきか、問われなければならない。ここに、5つの「個人差」という概念、①達成度（achievement）、②学習時間（learning pace）、③学習適性（learning style）、④興味・関心（interest）、⑤生活経験（experience）、を導入する。

学習者は一人ひとり達成度、レディネスが違う。学習するペースやスタイルも異なる。一人ひとりもつ興味・関心や生活経験も違う。一斉画一授業のもつ画一性は達成度、興味・関心、生活経験という個人差を覆い隠し、一斉性は学習時間、学習適性という個人差と鋭く対立する。すなわち、5つの個人差を正面から処遇することによってこそ、「21 世紀型」学校教育にふさわしい授業を創造することになる。

2. 5つの個人差を生かし、育てる10の「授業」プログラム

次に、学校の行う教育活動、すなわち、教科指導と生徒（生活）指導の中で、どのように5つの個人差を処遇するかということである。ここでは教科指導に焦点を当てることとする。教科は用具系教科（3アールズなど）、内容系教科（社会、理科、生活科・総合学習など）、表現系教科（音楽、図工・美術、体育）に3分して考えられる。指導内容の系統性をめぐって、用具系教科は傾倒的（積み上げ型）指導として編成されているのに対して、内容系教科は必ずしも系統的に編成されているとは言えない。表現系教科は、用具系教科（個人的技能）と用具系教科（音楽史、美術史、保険）の両者を含む。

用具系教科は指導内容の系統性が「強い」と考え、達成度、学習時間、学習適性の3つの個人差を「生かし（活用し）」、授業をつくる。内容系教科は指導内容の系統性が「弱い」と考え、興味・関心、生活経験の2つの個人差を「育てる（伸ばす）」ことをめざして、授業をつくる。（興味・関心、生活経験という個人差は手段ではなく、「目的」である。）

結論から言って、用具系教科と内容系教科を巡って、次の10の新しい「授業」プログラムを創ることが出来る。

①自由震度学習（mastery learning）、②到達度別学習（ability）、③自由進度学習（my pace learning）、④無学年制学習（non graded learning）、⑤適性処遇学習（aptitude treatment learning）、⑥順序選択学習（sequence choice learning）、⑦発展課題学習（extended task learning）、⑧課題選択学習（task task che）、⑨自由研究学習（freetasuku task learning）、⑩契約課題学習（contract）。

3. 個に応じた指導を支える協力指導体制・学習環境・学校経営

改めて言うまでもなく、伝統的な一斉画一授業は、「教室」という限られた空間の中で、「一人」の教師が40人近い学習者を対象に指導していく形態である。複数の教師が学級という単位を越えて協力し指導に当たる体制ではない。しかし、個に応じた指導は、ボランティアを含んだ、多様で、豊かな「人的」学習環境（learning environment）の存在を前提としている。同時に、個に応じた指導を支えるために、空き教室やオープン・スペースを活用して多様で、豊かな「物的」学習環境をもった「学習・情報センター」を構想すべきである。今日、コンピュータを含んで学習材、学習具は、実に、多様で、豊かである。

他方、個に応じた指導（教育）を中核にした「21世紀型」学校教育を創造しようとする協力指導体制（team teaching）の確立や学習環境の充実というレベルを越えた、同じ教育的使命をもった地球や保護者を含んだ共同体を作り、学校経営を行う必要が出てくるに違いない。現在のチャーター・スクール（charter school）という概念に近い。

4. 個に応じた指導のための評価活動の再構築

かつて、スクリヴン（M. Shrivien）は1960年代、アメリカでI P I、I G E、P L A Nなどの子に応じた指導（教育）プロジェクトが連邦政府の資金を得て大規模に開発されたとき、個に応じた指導のための評価活動について、ブルーム（B. Bloom）を強く批難している。すなわち、ブルームは評価活動を学習活動の途中での「チェック」という機能に矮小化してしまったと。そうではなく、評価活動ははじめに設定した学習「目標」そのものの適切さを見直す機会とすべきであると。スクリヴンに言わせれば、「指導と評価の一体化」は学習プログラムの評価、すなわち、カリキュラム評価のレベルでなければならない。日本の評価活動はブルームのレベルに「押し込められ」てしまっている。

（参考文献）

加藤幸次著『個別化教育入門』教育開発研究所 1982

加藤幸次・全国個性化教育研究連盟編『個に応じた指導の理論』黎明書房 2004

「個に応じた指導」のためのモデル

	マトリックス	モデル	サブ・モデル	指導・学習のパターン
指導の個別化	A	1 一斉指導補足モデル	A一斉授業補充モデル	
			Bマスタリー・ラーニング・モデル (完全習得学習)	
		2 類型別グループ・モデル	A学力別グループモデル (到達度別学習)	
			B学力+αグループモデル	
	B	3 学習ベースモデル	A単元内進度別モデル (自由進度学習)	
			B無学年制モデル (無学年制学習)	
		4 学習スタイルモデル	A学習の仕方モデル (適性処遇学習)	
			B認知スタイルモデル	
学習の個性化	B	5 学習順序選択モデル	Aコース選択モデル (順序選択学習)	
			Bランダム選択モデル	
	C	6 学習課題選択モデル	A部分選択モデル (発展課題学習)	
			B全体選択モデル (課題選択学習)	
	CとD	7 学習課題設定モデル	A単元テーマ設定モデル (課題設定学習)	小テーマの設定
			B契約学習モデル	長期プロジェクトの設定



一斉指導

◇ 評価活動 (ブリテスト、形成的テスト)



個別指導 (グループ学習・ひとり学習)

□ 学習課題 (モジュール)