

複式学級の指導についての研究 — 教授方法を中心に —

藤岡 秀樹

A Study on Guidance in Combined Grade Classes
— Focusing on Teaching Method —

Hideki FUJIOKA

Accepted January 20, 2010

抄録 : 本研究は、複式学級の指導方法について展望と議論を行った。議論された主な点は、1) へき地教育と複式教育、2) 複式学級の指導法、3) 複式教育の意義、4) 残された課題—であった。

索引語 : 複式学級、へき地教育、直接指導、間接指導、複式教育の意義、少人数指導

Abstract : The purpose of this study was to review and discuss guidance methods in combined grade classes. The main discussion points were: 1) relationships between rural area education and combined grade class education; 2) teaching methods in combined grade class education; 3) the significance of combined grade class education; and 4) remaining issues.

Key Words : combined grade classes, rural area education, direct guidance, indirect guidance, the significance of combined grade education, small group guidance

1. はじめに

少子化の進行と併せて、地方都市や郡部においては過疎化が進み、「限界集落」も増加し、学校の統廃合も全国的に行われている。各学年の児童・生徒数が減少し、学級編制において単式学級での指導ができなくなり、複式学級を構成するか、あるいは、学校の統合を選択するかを迫られている状況にある。例えば、京都府京丹後市では、2010年から2018年にかけて小学校31校を14校に、中学校9校を7校に統合・再編する計画を提示したが、保護者から厳しい質問や批判が相次いだと新聞は報じている（読売新聞京都地域版2009年6月1日付）。

京都府教育委員会によると、丹後教育局管内の1校あたりの平均児童・生徒数は、小学校128人、中学校194人で、それぞれ府内平均の40%、55%であるという。また、京丹後市、宮津市、伊根町の3

市町では、計 7 校で複式学級の編制¹⁾が行われている（読売新聞京都地域版 2009 年 6 月 1 日付）。

複式学級になると、「学力低下」を引き起こすという批判もあるが、これは一面的なものである。指導形態やカリキュラム編成の吟味・検討無しに論じることが、学問的だとは言えない。本論考では、複式学級の指導について整理を行い、課題を明らかにしたい。

2. 複式学級とは

「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」（1958 年制定，2008 年 6 月最終改訂）の第三条では、「公立の義務教育諸学校の学級は、同学年の児童又は生徒で編制するものとする。ただし、当該義務教育諸学校の児童又は生徒の数が著しく少ないかその他特別の事情がある場合においては、政令で定めるところにより、数学年の児童又は生徒を一学級に編制することができる」と記載され、複式学級の設置ができることを示している。

そして、義務教育諸学校の 1 学級の児童・生徒数は、同法の第三条の 2 で、以下のように規定されている。小学校では、同学年の児童で編制する学級は 40 人、2 の学年の児童で編制する学級は 16 人（ただし、第 1 学年を含むときは 8 人）、学校教育法第八十一条第二項及び第三項に規定する特別支援学級は 8 人、中学校では、同学年の生徒で編制する学級は 40 人、2 の学年の生徒で編制する学級は 16 人、学校教育法第八十一条第二項及び第三項に規定する特別支援学級は 8 人となっている。

つまり、複式学級とは、複数学年の児童・生徒で編制される学級のことである。かつては、3 学年を同時に指導する「複々式学級」も存在したが、現在ではほぼ皆無である。

3. へき地教育と複式学級

へき地教育と複式学級とは密接な関係がある。まず、へき地教育について紹介しよう。「へき地学校」とは、「交通条件及び自然的、経済的、文化的諸条件に恵まれない山間地、離島その他の地域に所在する公立の小学校及び中学校並びに中等教育学校の前期課程並びに学校給食法第六条に規定する施設」をいう（法的根拠は「へき地教育振興法」[1954 年制定，2008 年 6 月最終改訂]）。

へき地指定は、「へき地教育振興法施行規則」に基づき、指定が行われる。1 級へき地から 5 級へき地まであり、一般的に 3 級以上は「高度へき地校」と呼ばれ、分校が多い。また、へき地に準ずる学校として、「特別地」「準へき地」指定がある。へき地指定基準の見直しは、10 数年ごとに実施され、次の見直しは 2010 年 4 月を予定している。過去のへき地指定基準は、電話未設置、電気の無供給・制限供給、テレビ・ラジオの難視聴といった、現実的でない基準が 1980 年代まで維持されていた（読売新聞社岩手支局，1997）が、1990 年代になって概ね現実を反映した基準に改められた。現行の基準では、病院までの距離、教育委員会までの距離、都道府県庁所在地またはこれに準ずる都市の中心地までの距離、郵便局までの距離、スーパーマーケットまでの距離、公共交通機関利用に際しての利便さなど、多項目にわたって点数化を行い、指定を行う。へき地指定基準の見直しにより、この 20 年間は、へき地等級が低下する傾向にあるが、現実的には医療機関や郵便局の廃止・統合、公共交通機関の廃止や減便、文化的施設の都市部への集中など、都市部と地方・郡部との相対的格差は増大する

傾向にある。

文部科学省（2008a）の「2008 年度学校基本調査」によれば、へき地指定（「特別地」「準へき地」指定を含む）を受けている小学校の多い県は、トップが北海道（650 校）、次いで鹿児島（290 校）、長崎（133 校）、新潟（126 校）、岩手（124 校）、高知（123 校）、沖縄（102 校）となっている。鹿児島や長崎、沖縄など離島（島嶼）部²⁾のある県が目立つ。

筆者が 1998 年まで在住していた岩手県の例を挙げてみよう。岩手県でも、この 30 年間で学校統廃合が進み、高度へき地校は減少している。へき地指定校が多い地域は、北上高地に多く、下閉伊（現宮古）教育事務所、二戸教育事務所、九戸教育事務所、盛岡教育事務所管内である。1998 年度の『岩手県学事関係職員録』によれば、当時のへき地等級の最も高い小学校は、藪川小学校（岩手郡玉山村：現在は盛岡市玉山区）で、4 級の指定を受けている。学級数は 1、児童数は 3 名、教職員数は 4 名（内校長 1、教諭 1、事務職・用務職各 1）であり、盛岡市内（盛岡駅起点）から 44km の位置にある。藪川小学校亀橋分校は 3 級指定（小中併設校）で、本校よりもへき地等級が低く、逆転している。学級数は 2、児童数は 4 名、教職員数は 3 名（教諭 2、用務職 1）であり、盛岡市内（盛岡駅起点）から 37km の位置にある。両校とも複式学級による学級編制が行われていた。なお、亀橋分校は 2004 年 3 月で閉校となったが、冬期の最低気温が -20℃以下になる本州の極寒地であるので、統合先への通学上の厳しさは深刻である。

岩手県の中学校の場合、複式学級が無くても、小規模校³⁾では教員定数の関係で免許外教科の担当をすることが多い。筆者の調査では、免許外教科 2 科目と併せて、計 3 教科の授業を担当している教員が、へき地指定校に一定数在籍していることを見出している（藤岡、未発表）。

文部科学省の「2008 年度学校基本調査」によれば、岩手県の小学校で「高度へき地校」の数は、4 級 1 校、3 級 1 校であり、かなり統廃合が進んだことが見いだせる。

へき地教育と複式学級とは密接な関係があるが、イコールではない。岩手県教育委員会の 2006 年度の学校調査では、複式学級を有する学校数は、小学校が 151 校（県内小学校総数の 34.8%）、中学校が 12 校（県内中学校総数の 6.1%）である。また、「へき地等学校」の指定校数は小学校が 134 校（県内小学校総数の 30.8%）、中学校が 50 校（県内中学校総数の 25.3%）である。小学校においては、へき地指定を受けていないが、複式学級が設置されている学校が存在することが、この結果から読み取れる。

全国的に見ると（文部科学省、2008a）、2008 年度の全国の小学校の複式学級数は 6198 学級、中学校の複式学級数は 207 学級であり、小学校の数は前年度よりやや減少し、中学校は前年度とほぼ同数である。

4. 複式学級の指導の方法

（1）直接指導と間接指導

複式学級の教授方法について、小学校での指導を中心に述べていこう。単式学級では 1 単位時間の全てが直接指導であるが、複式学級では間接指導が入るため、直接指導の占める割合は低下する。通常、直接指導を下学年先行で行う場合が多い。授業の冒頭（導入部）では、同時直接指導として、上学年の児童が昨年度学習したことを振り返らせ、下学年の児童に興味・関心を喚起させたり、動機づ

けを図ったりする。また、上学年の児童は、昨年度の学習を想起することによって、学習のベーシック・スキルを確認することができる。

間接指導においては、ワークシートやプリント、視聴用のビデオなどが活用され、そのための準備が必要となる。また、児童・生徒が先生の代わりになって司会・進行役を務め、討論や発表を行うこともある。

1 単位時間でみると、上学年と下学年の直接指導と間接指導の時間配分を均等にする場合もあるし、どちらかの学年に直接指導の時間を多く充てる場合もある。例えば、後者の例として、安全管理が必要となる理科の実験・観察を挙げることができる。

間接指導がうまく行えるためには、児童自身が学習の仕方や手順を理解していることが大切である（北海道立教育研究所・北海道教育大学，2001）。また、直接指導が間接指導につながるように問題提示の工夫や学習の手順の確認が必要である。

両学年間で直接指導と間接指導の交替を 1 回だけ行う場合もあれば、複数回にわたって交替を行う場合もあり、柔軟な対応が求められる。

通常、学習指導案では、左頁に下学年の、右頁に上学年の学習過程を記述し、両者の間に直接指導と間接指導を明示する。

(2) 「わたり」

複式指導には、固有の用語があるので、まず最初に述べていこう。「わたり」とは、複数学年の指導において、教師が上学年と下学年の間を「渡り歩く」ことから、これを「わたり」と呼ぶ。直接指導と間接指導を繰り返す場合、「わたり」が行われることになる。学習指導案においては、「わたり」について明示する必要がある。

(3) 「ずらし」

「ずらし」とは、2 学年を同時に直接指導できないため、学習過程の各段階をずらして組み合わせることである。北海道立教育研究所・北海道教育大学（2001）では、学習過程を、①問題把握、②解決努力、③定着、④習熟・応用の 4 段階として捉え、「ずらし」を含んだ指導過程は以下のようになっている。第 1 段階では、下学年が①問題把握（直接指導）を行うときに、上学年は前時の④習熟・応用（間接指導）を行う。第 2 段階では、下学年が②解決努力（間接指導）を行うときに、上学年は①問題把握（直接指導）を行う。第 3 段階では、下学年が③定着（直接指導）を行うときに、上学年は②解決努力（間接指導）を行う。第 4 段階では、下学年が④習熟・応用（間接指導）を行うときに、上学年は③定着（直接指導）を行う。単元全体の学習過程をずらすことにより、例えば、単元の導入時に児童がゆとりをもって学習に取り組むことができるという利点がある。

(4) 同単元同教材の指導

同単元同教材の指導は、隣接学年で複式学級が構成されている場合に行われることが多い。単式学級の授業とほぼ同じ形態となり、「道徳」や「総合的な学習の時間」などの指導に適している。教科では、「音楽」や「体育」などの実技教科や、「生活科」に適している。

低・中学年では、個人差及び学年間の発達差に留意して指導することが大切である。両学年で同じ内容を学ぶため、学年を超えて協力し合い、協同的な学びができ、話し合いや発言も豊かになるという長所がある。

(5) 同単元異教材の指導

複式学級の指導においてよく用いられる指導法であり、上学年と下学年の単元は同じものであるが、

教材は異なるという指導である。「算数」を例に挙げると、3年で「表とグラフ」、4年で「折れ線グラフ」を教材として取り上げる場合である。両学年とも学習指導要領の「D 数量関係」の「資料を分類整理し、表やグラフを用いて分かりやすく表したり読み取ったりすることができるようにする」という単元であるが、3年では棒グラフの読み方や書き方、4年では折れ線グラフの読み方や書き方が学習内容となる。

同単元異教材の指導をするためには、教科書通りの指導順序ではなく、両学年が同じ単元となるよう、自主編成を行い、年間計画を立てる必要がある。上学年の児童が下学年の児童に「教え合い」ができる場を設定できるという長所がある。

また、内容関連による新たな学びの可能性や「学びの共有化」ができる（阿部，2008）ことも長所である。

(6) 同時間接指導

和歌山大学教育学部附属小学校では、同時間接指導の実践を行っている。同時間接指導とは、2学年共に間接指導を行い、教師はどちらの様子も見守り、必要に応じて支援に入るというスタイルである（佐藤・和歌山大学教育学部附属小学校，2009）。同時間接指導では、「わたり」を頻繁に行うことになる（「こわたり」も行われる）。教師が教室中央に立つことにより、両学年の進行状況を同時に把握し、状況に応じて即座に教師は指導に入る。低学年複式学級では、司会係の子どもの机を扇の要として、他の子どもたちの机が半円形を作るように配置し、教師は司会係の子どもの机に寄り添いながら他学年の進行状況もチェックできるようにしている。

(7) 学年別指導

学年別指導とは、単式学級と同様に各学年毎に教授を行うものである。同一教科でも両学年の単元に関連性が無い学習（異単元異教材）や両学年が異なった教科を学習する場合である。教科書通りの指導順序で指導ができ、年間計画を組み替える必要性がないが、教師の「個」に応じた指導が容易でないという問題点がある。変則複式（飛び級複式）の場合、年間授業時数や履修教科について、学年間に大きな差があるため、この指導法を用いる場合もある。

(8) A 学年・B 学年方式（A 学年度・B 学年度方式）の指導

2年間で教育課程を完成するという考え方に立って、年間計画を立てるものである。例えば、3年と4年で複式を構成している場合、X 年度は両学年とも3年の学習内容を、(X + 1) 年度は4年の学習内容を学ぶことになる。指導形態としては、同単元同教材の指導と同じである。小学校学習指導要領（文部科学省，2008b）では、2 学年まとめて「目標」と「内容」が提示されている教科・領域がある。それらは、「国語」「社会」（3・4 年のみ）「生活科」「音楽」「図画工作」「家庭」「体育」「道徳」「外国語活動」である。

「算数」のようなスパイラルに学習内容が発展、深化していく教科や、「同心円拡大大方式」により学習内容が広がっていく「社会」では適さない指導法である。また、他校からの転入生や他校への転出生にとっては、未履修で終わったり、同一内容を再度学習したりするという問題点が生じる。

他方、長所としては、間接指導が無くなるため、児童への指導が十分にできる点や、間接指導のためのワークシート・プリント作成のための労力をカットすることができる点である。

(9) 合同学習

合同学習とは、校内の複数学年（3 学年以上）が合同で同じテーマで学習することである。同単元同教材の指導をさらに拡張したもので、「全校体育」「全校音楽」や特別活動などが該当する。複式学級

のある学校は小規模校であるために、球技や合唱・演奏を行うにも複式を構成する 2 学年だけではメンバーが揃わない。そのため、全校で取り組むことが多く、さらに小・中学校併設校⁴⁾では、小学校の児童に加えて、中学生も授業に参加する。合同学習では、縦割り集団の育成が大切である。

(10) 集合学習

集合学習とは、複式学級のある小規模校同士が一箇所に集まって学習をしたり、分校の児童が本校に出かけて本校の児童と一緒に学習をしたりするものである。固定化した少人数の学習では得られない、集団の学びを体験させることができるものである。移動のための時間と経費がかかる点が難点である。「総合的な学習の時間」の発表や学習発表会、「音楽」「体育」などの 1～2 単位時間で単元の学習が完結できる教科の学習などで実施される。

(11) ティーム・ティーチング

単式学級でも、「個」に応じた指導の一形態として行われているものであるが、複式学級では教頭などの管理職が授業に参加し、学級担任と共に指導を行う。

また、前述の「合同学習」と「集合学習」では、複数の教師が授業に参加するため、ティーム・ティーチングとして取り組むことが可能である。

(12) テレビ会議システムやマルチメディアの活用

I C T を活用したテレビ会議システムを用いて、複式学級のある小規模校同士や本校と分校間の接続を行い、授業に活かすことが近年多くなっている。集合学習のように一箇所に集まる必要が無く、児童の在籍校で他校と交流することができる点が長所である。しかし、設備投資の問題やカメラ・コンピュータの設定、音声や画像の明瞭さなどに課題がある。

インターネットは、ほとんどの小学校のパソコンに接続されるようになったので、容易に授業で活用できる。へき地校では、図書室の蔵書・資料も少ないため、インターネットでの「調べ学習」の重要性は高いものと言えよう。

(13) 学習環境

複式学級における学習環境は、とても大切である。両学年合同で授業をする場合と、各学年で個別学習をする場合で、座席配置を換えたり、黒板と小黒板の使い分けや視聴覚機材の活用など、単式学級と比べて配慮すべき事項は多い。

児童の座席配置と黒板について、国立大学附属小学校複式学級の現状を紹介してみよう。岩手大学附属小学校では、児童の座席は単式学級と同じく黒板に向かって並んでおり、黒板・教卓のすぐ前に直接指導用のための机と椅子が「コ」の字型に配置され、直接指導時には児童が教科書・ノートを持参して移動する。他方、他の教育学部附属小学校では、図 1 のような座席（机）と黒板の配置になっており、かなり多彩であることが伺われる。高知大学附属小学校では、前面の黒板は教師の説明用とし、左右に児童が使用する小黒板を配置している。鹿児島大学附属小学校では、前後に黒板を配置し、司会係を二重に取り囲むような机の配置が見られる。和歌山大学附属小学校では、黒板と小黒板を直角に配置し、座席は司会係を半円形に取り囲むように机を配置している。筆者は和歌山大学附属小学校の授業を参観したが、同校では同時間接指導を多く実施しているため、「わたり」の回数が多くなることや教師が両学年の児童の活動を見渡すのにも都合のよい配置であることが理解できた。座席配置や黒板などの学習環境については、標準スタイルというものは無く、教科や学習内容、学年など子どもの実態にふさわしいものを各学校で採り入れていくことが大切である。

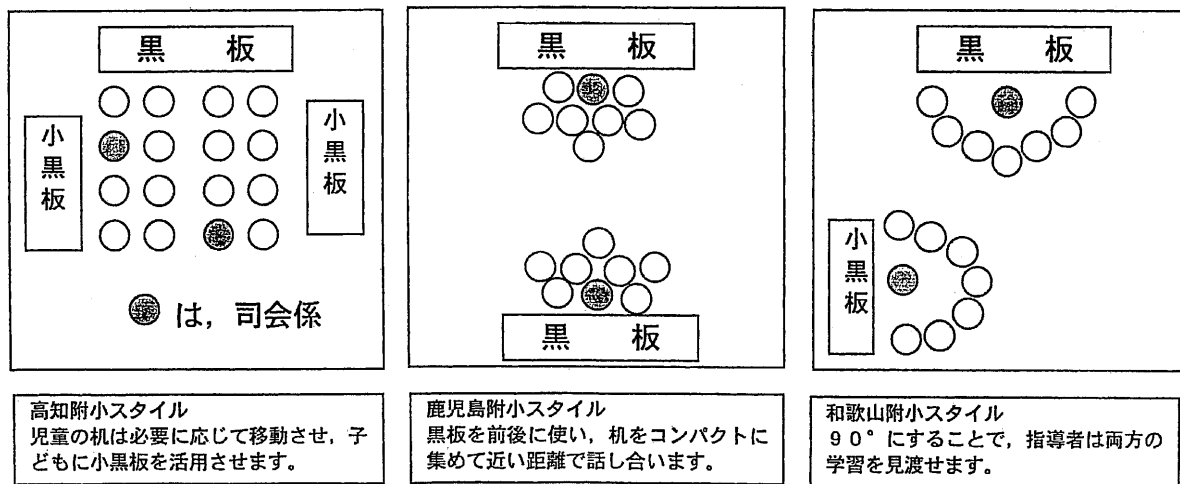


図1 各附属小学校複式学級の黒板及び座席配置（北川，2008）

（14）その他

複式指導においては、様々な固有の用語があるが、都道府県によって用いられなかったり、捉え方に微妙な差がある。例えば、「交流学习」はへき地教育では、へき地校と都市部の大規模校との交流を指すが、一般的には地域の公立学校普通学級と特別支援学級、あるいは公立学校と特別支援学校との交流を指す。

指導案の分類も、「一本案」、「二本案」、「折衷案」、「完全一本案」などがある。紙幅の関係上、本論文では取り上げないが、別の機会に検討したいと考えている。

5. 複式教育の積極的意義

複式教育の指導の在り方が見直され、その「よさ」が評価されつつある。複式教育の積極的意義についてまとめてみよう。

第1に、少人数指導である点である。少人数指導であることは、児童一人ひとりに丁寧な指導ができ、「個」に応じた支援ができ、「基礎・基本」の確実な定着を図ることができる。児童へ発問の回数も増え、児童の発表の時間も十分に取ることができる。

学力向上を目指して、大規模校でも少人数学級や習熟度別指導など少人数の授業が採り入れられるようになった。習熟度別指導に関しては、科学的な実証研究（evidence-based research）がなく、学力低位層に自己肯定感の低下や劣等感の強まりが見られ、教育心理学の立場から考えると課題が多く、最近では実施校も減少する傾向にある。他方、少人数授業（学級を単に二分割するなど）では、等質ではない様々な学力をもつ児童が、「教え合い」「学び合い」ができる。そして、教師が適切な支援（例：発問の工夫や個別支援）を行えば、学力向上に結び付くものである。

少人数であるために、教師の「見取り」が十分にできるので適切な評価ができる。そして、評価のフィードバックも素早く、頻回に行うことができる。

第 2 に、異学年の交流を通して、児童・生徒の学習が促進されることである。上学年の児童が下学年の児童に説明をしたり、動機づけを図ることができ、学年を超えて「学び合い」の態度も育成できる。異年齢集団で学ぶことの「よさ」が、各地の実践から見いだせる。

第 3 に、自己教育力が育つことである。複式指導では、間接指導が相当の時間数を占め、自学自習を行うが、これを通して自ら学び、自ら考える力が形成される。「伝え合い」「学び合い」が行われるが、教育心理学で近年、注目されている協同学習も、複式教育と通底する考え方に立脚している。

第 4 に、児童・生徒の自治能力が高まることである。複式学級では構成員が少ないため、学級での役割分担も全員が担い、上学年生が下学年生に様々なアドバイスを行うことにより、リーダーとしての自覚をもつことができる。同学年の単式学級の児童・生徒よりも、リーダーシップが育つ傾向にある。児童会・生徒会の役員もほぼ全員が担当することになる。また、下学年生は上学年生の行動や学び方を目指して、向上心が高まる。教育心理学の視点からは、ポジティブなモデリング（上学年生をモデルとする）が行われやすいと言える。

「ガイド学習」においても、ガイド役を固定せず、全ての児童が交互にガイド役になるように支援するとともに、フォロワーの育成も大切である（長崎県教育センター，2007）。

第 5 は、コミュニケーション能力やメタ認知能力の向上を通して、「学びの質の高まり」が形成されることである。和歌山大学教育学部附属小学校（2008）では、複式学級での学びは、学習課題に対する互いの関わり合いがうまく機能することにより「学びの質の高まり」が期待できると考えている。ここで言う「機能する関わり合い」とは、「子どもたちの課題解決意欲が高まり、感じたことや考えたことを話し、相手の考えを聞き、それをさらに自分の考えを加えて伝えることを意欲的に繰り返し課題を解決していこうとする状態」と定義している。「機能する関わり合い」を意識した複式学級での学習形態は、以下の 3 つを挙げている（和歌山大学教育学部附属小学校，2008）。

- ①学習課題に対して自分の考えをもつ（一人学び・「対象との対話」・「自己との対話」）
- ②互いに意見を交流し合い課題について深める（交流学习⁵⁾・「他者との対話」）
- ③交流学习で深めたことを振り返る（一人学び・「自己との対話」）

第 6 は、児童・生徒の実態や地域の特性に応じた教育課程の弾力的編成ができることである。その根拠としては、小学校学習指導要領（文部科学省，2008b）の「第 1 章 総則」の第 2 の 5 で、「学校において 2 以上の学年の児童で編制する学級について特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動及び特別活動の目標の達成に支障がない範囲内で、各教科、道徳、外国語活動及び特別活動の目標及び内容について学年別の順序によらないことができる。」を挙げておこう。

6. 複式教育の課題

次に、複式教育の課題について論じてみよう。

第 1 に、複式を構成する学年が隣接学年間でない変則複式（飛び級複式）の指導の難しさである。学年が異なると、教育課程を構成する教科も違い、同一教科でも年間授業時数が異なる。高知県で 1997 年度から進められた『土佐の教育改革』では、教員加配による極端な飛び級複式の解消及び国の複式学級基準を 8 ～ 6 人に引き下げを行い、複式改善教員加配のある学校の小学 1 年生を対象とした到達度評価テストで、「算数」「国語」共に学力向上が見られた（高知県教育委員会，2006）。このことから

教員加配による改善の可能性が示唆されている。また、長崎県などでは複式支援教員の制度がある（長崎県教育センター，2007）ので、このような教員の積極的活用も必要である。

第2に、児童・生徒数が極小規模の場合である。複式教育を行っている学校の大半はへき地にあり、「限界集落」がある地域では、中学校も各学年1クラスのみ、場合によっては複式学級となっていることが多い。小学校の6年間、或いは中学校を含めて9年間、固定した人間関係が続くことになる。極小規模校の場合、積極的に「集合学習」を採り入れることが大切である。

第3に、学級の中にADHDや高機能自閉症などの特別支援教育を必要とする発達障害児が在籍している場合である。間接指導時に離席行動が生じたり、パニックを起こしたりする場合、一人の教師では十分に対応できない。このような場合は、教員加配が必要となるであろう。複式学級がある学校には、特別支援学級や特別支援教室はほとんど設置されていないため、子どもの「特別な教育的ニーズ」に対応した教育が困難であり、また、センター的機能を有する特別支援学校から遠く離れた位置にあるため、専門的な支援を受ける機会も少ない。

第4に、へき地校における「中1ギャップ」の問題がある。「中1ギャップ」とは、小学校から中学校に入学して学習や生活の変化になじめず、不登校やいじめ・暴力行為の増加が起きるという現象で、2003年頃に新潟県教育委員会が初めて命名した。学級担任制から教科担任制へ、学習内容の拡がり、学校規模の増大、通学圏の拡大、人間関係の複雑化などの諸要因が相互に関連し合って生じるものである。複式教育を行っている小規模校の児童が、相対的に規模の大きい中学校に入学すると、生徒数の多さに圧倒されたり、出身校以外の多くの生徒と新たに人間関係を築くことが容易でなかったりする。へき地校出身者の「中1ギャップ」への対策としては、小学生時代に「集合学習」を行ったり、進学予定の中学校との交流を深めたりすることが必要であろう。

第5に、教材開発や評価規準作成の労力がかかることである。間接指導用のプリント・ワークシートを、各県のへき地教育・複式教育研究会で共同開発したり、各校で作成した評価規準を持ち寄り、吟味・精査することで、負担の軽減と改善ができるであろう。併せて、教育センターの研修の充実も求められる。

7. おわりに

かつては、へき地の子どもの学力などの劣位が大きな教育課題であり、都市部との経済的・文化的格差も大きかった⁶⁾。例えば、岩手大学・岩手県教員組合（現 岩手県教職員組合）・岩手県教育研究所の三者が合同で取り組んだ教育調査（岩手大学僻地教育研究会・岩手県教員組合，1958）を取り上げてみよう。この調査は、学力調査だけではなく、子どもの性格、労働、生活なども含めて体系的に行われた価値ある研究である。対象は北上高地の山間にある安家村（現下閉伊郡岩泉町）の小・中学生であるが、文部省の1956年度の学力検査の結果では、小学校の「国語」の平均点は、全国が44.8、岩手県全体が36.5、安家村が28.4、「算数」の平均点は、全国が30.5、岩手県全体が18.2、安家村が11.9と、へき地である安家村が極めて劣位であることが示された。家事労働を手伝うための長期欠席児が多く、中学3年生で年間50日以上、労働のために欠席している生徒は15名もいた。家庭の教育費も極めて少なく、経済格差や社会的貧困が「低学力」に如実に表れている結果となっていた。

しかし、この間実施された全国学力調査の結果では、過疎化が進んでいる秋田県が上位を占め、40

年程前には低位であった岩手県も全国平均レベルまで到達し、むしろ大阪府や東京都といった大都會での低学力が目立っている。秋田県では過疎化に伴う人口減で、大半の小・中学校では少人数学級となり、きめの細かい指導ができるようになったことも学力向上につながったと言えよう。

本論文では、複式学級の指導の在り方について検討を行い、複式教育の積極的意義と課題を明らかにした。少人数教育や異学年集団による学習が見直され、通常の学校においても様々な試みが行われつつある。複式教育の「よさ」について、再認識するとともに、課題の改善に向けた教育行政の取り組みを期待したいところである。

学校は地域の文化センターの意味合いが強く、安易な統廃合は、地域の教育力の低下のみならず、過疎化の進行に結び付く。教育は「効率主義」とは相容れない側面をもつ。国立教育政策研究所の葉養正明教育政策・評価研究部長は、「(学校統廃合の)計画を急いだ自治体の多くは見直しを迫られ、実施までに長期間を費やすケースがみられる」と指摘し、「無理のない統廃合には、地域住民と徹底的にひざをつき合わせ、合意形成を図る必要がある」と提言している(読売新聞京都地域版 2009 年 6 月 1 日付)が、この見解には大いに同意できる。

ところで、教員養成教育における複式学級の指導及びへき地教育について、最後に触れておきたい。離島・山間などのへき地指定校の多い県の教育学部の附属小学校には、複式学級が設けられており、教育実習における複式指導や教員研修に役立てている。西日本地区で複式学級を設置している附属小学校は、和歌山大学、広島大学東雲、高知大学、長崎大学、鹿児島大学の 5 校である。複式学級に配属された教育実習生は、教材解釈力やワークシートの作成、発問の工夫や個別支援などにおいて、単式学級配属生よりも一般的に見て、力がついていると言えよう。また、北海道教育大学や和歌山大学では、通常の実習に加えて、「へき地」教育実習も行われ、教員志望者の資質向上に役立てている。

現在、へき地教育を研究する大学のセンターは、北海道教育大学の「学校・地域教育研究支援センター」の「へき地教育研究支援部門」(釧路キャンパス)のみである。同センターは、1952 年に設立された北海道学芸大学総合教育研究所がルーツであり、1954 年に「僻地教育研究所」と改められ、1970 年に「僻地教育研究施設」と改称された。そして、2004 年に現在の名称となったが、この 60 年間で様々なへき地教育についての調査やプロジェクトに取り組み、様々な成果を挙げ、『へき地教育研究紀要』も 2008 年度で 63 号に達している。他方、島根大学教育学部にも 1979 年から 1989 年まで「複式教育センター」が設置されたが、現在は廃止されてしまっている。小学校で複式学級が存在しない都道府県は、17 県に過ぎない(2008 年度)ので、複式指導についての講義が小学校教員養成課程の教育として必要であろう。離島などのへき地の多い県の教育学部のスタッフが協力して、複式教育の研究も進められつつある。既に、『複式学級指導法』が、長崎・鹿児島・琉球の 3 大学の研究としてまとめられている(長崎・鹿児島・琉球 3 大学連携研究「複式学級指導法」編集委員会, 2009)。今後、日本教育大学協会と全国へき地教育研究連盟などが連携して、指導法や教材の開発などの研究が促進されることを期待したい。

付 記

本論文は、2009 年 7 月に開催された和歌山大学教育学部附属小学校「夏季教科領域別研修会」の複式教育分科会での講演内容に新たな資料や文献を加えてまとめたものである。講演の機会を与えて下

さいました附属小学校校長の川本治雄先生、複式教育部の三上祐佳里先生、市川哲哉先生、西村文成先生に謝意を表します。

1998年7月まで勤務した岩手大学教育学部時代に、附属小学校複式学級での教育実習生の指導を行ったことや、「生活科」の授業づくりの研究のために、九戸郡大野村の「準へき地」の小学校へ通ったことに思いを馳せながら、本稿をまとめることができた。

註

- 1) 2008 年度に文部科学省が実施した「学校教育基本調査」によると、京都府のへき地指定校（1 級以上）は、小学校が 24 校、中学校が 11 校であった。複式学級を編制している小学校は 35 学級、中学校では 3 学級であった。
- 2) 離島もへき地が多く、必然的に複式学級が多くなる。離島に関する法的措置としては、「離島振興法」[1953 年制定，2008 年 6 月最終改訂] があり，第 15 条で教育の充実が謳われている。離島振興対策実施地域は，2009 年 4 月において 25 都道県，76 地域，261 島，66 市 33 町 11 村となっている。
- 3) 小規模校とは，一般的に 1 学年が 2 学級以下の学校を指すことが多い。しかし，この基準を当てはめると，岩手県の小学校の 8 割以上が小規模校になってしまう。このため，岩手県では小規模校という場合は，一般的に小学校は 6 学級以下，中学校は 3 学級以下の学校を指す（読売新聞社岩手支局，1997）。
- 4) 小・中学校併設校では，職員室は 1 つで，「理科」や「音楽」などの特別教室も小・中で共用のことが多く，小学校の教師が中学校で教えたり，その逆もあり，小中連携は古くから行われていた（及川・川井，1992）。
- 5) ここで言う「交流学习」とは，児童同士の交流をもとにした学習を指しており，へき地教育で用いられる，へき地校と都市部の大規模校との交流を意味する「交流学习」とはニュアンスが異なる。
- 6) 直木賞を受賞した三好京三氏（故人 40 歳台で退職して作家となる 本名 佐々木久雄）は，複式学級のあった衣川小学校大森分校（衣川村：現奥州市衣川区）で 14 年間教鞭をとっていた。伝承活動として，三好は「み神楽」を採り入れた実践を行った。へき地教育や複式教育を取り上げた三好の作品としては、『分校日記』『俺は先生』などがあり，1970 年前後の岩手県のへき地教育の実践を伺い知ることができる。なお，大森分校は 1998 年度末に閉校になり，さらに 2006 年 4 月には旧衣川小学校・南股小学校・北股小学校の 3 校が統合された（全学年単級）。

参考文献

- 1) 阿部真由子：「小学校複式学級における学年別の学習指導の充実に関する研究－複数学年で学習するよさを生かした社会科，理科の学習指導案の作成を通して－」『岩手県立総合教育センター教育研究』，2008，第 163 号。
- 2) 北海道立教育研究所・北海道教育大学（編）：『複式学級における学習指導の在り方－はじめて複式学級を担任する先生へ－』 北海道立教育研究所・北海道教育大学，2001。

- 3) 岩手大学僻地教育研究会・岩手県教員組合：『アッカーへき地の社会と教育－』 岩手県学校用品株式会社，1958.（1991年に岩手県教育資料センターから復刻版の刊行）
- 4) 岩手教育会館：『岩手県学事関係職員録』，岩手教育会館，1998.
- 5) 北川勝則：「全国複式学級の学びの交流をめざして」『LIVE 創 CREATOR（和歌山大学教育学部附属小学校）』，2008，42，p.8.
- 6) 高知県教育委員会：『土佐の教育改革 10 年間の総合評価書』 高知県教育委員会，2006.
- 7) 文部科学省：『平成 20 年度学校教育基本調査（確定値）』 2008a.
- 8) 文部科学省：『小学校学習指導要領解説 総則編』 東洋館出版社，2008b.
- 9) 長崎・鹿児島・琉球 3 大学連携研究「複式学級指導法」編集委員会：『複式学級指導法』 東京教育社，2009.
- 10) 長崎県教育センター：『子どもの学びを支える複式授業』 長崎県教育センター，2007.
- 11) 及川幸人・川井博之：『ゆとりっ子』 岩手日報社，1992.
- 12) 佐藤学・和歌山大学教育学部附属小学校：『質の高い学びを創る 授業改革への挑戦』 東洋館出版社，2009，pp.57-70.
- 13) 和歌山大学教育学部附属小学校：『第 8 回複式授業研究会研究紀要』 2008.
- 14) 読売新聞社：「丹後地方の小中学校再編“地域の宝”存続願う住民」 読売新聞 2009 年 6 月 1 日付 朝刊 京都地域版
- 15) 読売新聞社岩手支局：『いわて生き生き教育－素顔の教室』 熊谷印刷出版部，1997.