

第8章 「令和の日本型学校教育」の実現のために

～複式学級からのメッセージ～

遠藤宏美
(宮崎大学准教授)

1 はじめに

中央教育審議会『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（令和3年1月26日）』（以下、「答申」とする）以降、「個別最適な学び」と「協働的な学び」に注目が集まっている。しかし答申では、これまでの日本型学校教育のよさを受け継ぎつつも、「履修主義・修得主義等を適切に組み合わせる」などといったドラスティックな指摘がなされていることも忘れてはならない。

本稿では、筆者が目にしたある授業から、従来の「日本型学校教育」が見落としてきた子どもの学びに関する課題を指摘し、「令和の日本型学校教育」の実現のためのヒントを提示したい。

2 ある授業の実際から

へき地の小学校を訪れ、授業を参観したときのことである。

いずれの学年も5名前後の極小規模校で、5・6年生（複式学級）の外国語の授業であった。教室に向かうと、簡易的な間仕切りで前後に仕切られ、片方には5年生が一人、もう片方には残りの5年生と6年生の児童が机を並べていた。いわゆる「わたり」（注1）のある学年別指導を想定していたが、児童らの学年構成を見るとそうではなく、かといって単なる2学年合同のいわゆる同単元指導でもなさそうだった。授業中、5・6年生の児童らが元気に英語で会話をしたりしながら学習している一方で、前者の一人だけの児童（仮にAさんとしよう）はタブレット端末にイヤホンをつないで教材の聴き取りをしていたり、ALTと1対1で会話をしたりしていた（図1）。

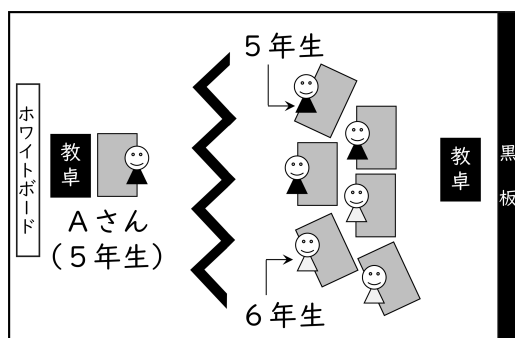


図1 教室の模式図（5・6年生の児童数は正確ではない）

管理職に話を聞くと、来年、Aさんは親の転勤に伴い、この学校から転出することがほぼ確定しているという。複式学級には2学年合同で指導する授業の形態もあるが、それでは5年生で教わるべき内容に漏れが生じ、Aさんは来年、転入した学校で未習の内容があると困るおそれがある。そこでやむを得ずAさんだけ取り出して5年生の学習を、そして残りの5・6年生は合同で

学習を行う、という変則的な複式授業になった、とのことであった。

筆者は普段、へき地校や、複式学級を有するほどの小規模校を研究のフィールドとしている。とりわけ諸条件に恵まれないへき地では、学校の教職員や教育委員会がどれだけ児童生徒一人ひとりに心を砕き、小規模校であるがゆえに少ない限られた教職員数で子どもたちに最大限の教育効果を与えようとどれだけ日々苦労を重ねているか、ある程度は理解してきたつもりである。たしかにこの方法なら、Aさんに5年生の学習内容、とりわけ外国語の知識・技能を習得させることは可能である。また、このような指導形態をとらざるを得ないと判断を下したこの学校の教職員の苦悩は目に浮かぶようであり、決して非難しようとは思わない。

しかし、他者とのコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成しようとする外国語の授業を、Aさんはたった一人で受けていた。もともとこの学年にAさん一人しか在籍していないのなら、一人で授業を受けるのは仕方がない。だが、同学年（5年生）にはAさんのほかに複数の児童がいて、その児童らは6年生と一緒に授業を受けている現状が筆者にはどうにも腑に落ちなかった。

3 複式学級・複式授業における学び

ところで「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」第3条に「児童又は生徒の数が著しく少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」（注2）と定められ、編制される学級のことである。複数学年で編制される学級であるため、当該学級に学級担任は1人しか置かれない。学級担任制を基本とする小学校では、当然、1人の学級担任が複数学年の指導にあたることになる。

1学年の人数が極めて少ないために複数の学年の児童生徒で編制される複式学級には、「学級の構成員が毎年変わる事」や、「上学年と下学年の関わりを通して、学年を越えて学び合う態度を育てることができる」（北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター、2024）といった利点がある。また、学年別指導の授業では、間接指導時に自立的・協働的な学び合いを行い、どの子どもにもリーダー・フォロワーの役割を経験させることもできる（玉井、2024、p.61）。むしろ、学年による発達段階の違いを考慮したり、教科の系統性や順次性、既習事項を把握したうえで授業を構想したりするなど、教師にとって複式学級を指導する際の難しさは計り知れない。困難は授業だけにとどまらない。教科・単元によって学年別指導と、2学年合同で指導する単元指導を組み合わせた教育課程を編成しなければならず、まるでパズルを解くかのようなものである。しかもそのパズルは毎年組み直す必要がある。

ところが、平成29年告示の小学校学習指導要領では、「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、各教科及び道徳科の目標の達成に支障のない範囲内で、各教科及び道徳科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」（第1章総則 第2の3の(1)のオ）と示されているのみで、実は、複式学級における教育課程編成を含む具体的な指導方法は示されていない。総則ですら「特に必要がある場合」に「目標の達成に支障のない範囲内で」と、例外的かつ限定的な扱いにとどまるこの1文だけであり、他教科等では全く複式学級の指導について触れられていない。このような学習指導要領上の記載は、複式学級数も、複式学級で学ぶ児童生徒数も現在よりずっと多かった昭和の時代からほとんど変わっていない。

複式学級を規定しているのは、上記のように「教職員定数」に関する法律である。日本の義務教育水準を維持するため、学級規模と教職員配置の適正化を図ることが目的であり、義務教育費国庫負担金の算定の基礎となっている。誤解を恐れずに言えば、複式学級が存在する目的は児童生徒数の少ない学校における子どもの教育の充実・改善を図ることではなく、最低限の数の教職員の確保のためなのである（むろん、巡り巡って、児童生徒の教育の充実に資する可能性が高いとはいえる）。このことは、児童生徒の1名増減が学級数、ひいては教員数の増減に直結するうえ、複式学級が編制されたとしたら、教育課程編成から日々の授業の指導方法に至るまで、大きな変更を余儀なくされるため、小規模の学校は毎年度末、標準規模や大規模の学校以上に児童生徒の転出入に頭を悩ませることになる。

さらに、日本の学校教育は明治33（1900）年以降、同一年齢の児童生徒は同一学年に属し、同じ学年であれば同じ内容を同じスピードで習得できることを前提に、ナショナルカリキュラムが組まれてきた。答申で言及されている、「対象とする集団に対して、ある一定の期間をかけて共通に教育を行う性格を有する」（中央教育審議会 2021、p.27）「履修主義」や「年齢主義」の考え方がその基本である。

以上のことを踏まえると、学習指導要領において複式学級を念頭に置いた記述がまったくないことは理に適う。たしかに全国の学級数や児童生徒数全体からみれば、複式学級の数や複式学級で学ぶ児童生徒の割合はほんのわずかである（注3）。ただ、そのためか、複式学級における具体的な指導方法は明示されず、大学の教職課程でも複式学級における指導を取り扱うケースは決して多くはない。おかげで複式学級を有する学校では、毎年度、どのような教育課程を編成するのか、誰を対象に何をどうやって教えるのか、学年ごとに、教科ごとに、1単位時間の授業ごとに綿密に検討しなければならない。どのような規模の学校でも当然行っていることのように思われるかもしれないが、小規模校の場合、複式学級が編制されるかどうかによって教育方法や指導内容が左右されることも多いため、児童生徒の6年間あるいは3年間を見通しつつ、年度ごとに複雑なパターンを組み合わせた教育課程となる。そこに正解は存在しない。

4 令和の日本型学校教育を、複式学級から考える

複数学年の児童生徒により編制される複式学級における授業を考えれば考えるほど、「学年」で児童生徒を区分し、「学年」単位で一斉に学習を行うことを前提としたこれまでの日本型学校教育のあり方を問い直さざるを得ない。また、答申で「個別最適な学び」が強調されつつも、『『孤立した学び』に陥らないよう…（略）…多様な他者と協働しながら…（略）…『協働的な学び』を充実することも重要である』という指摘に、今一度注目したい。

Aさんの学びには、ICTが活用されていたり、ALTが付き添っていたりして、決して恵まれない環境であったわけではない。しかし同じ空間に仲間がいながら、学習の時間と経験は仲間と共有できていなかった。Aさんの「未来」の仲間との学びのために、「現在」の仲間との学びが失われ、「孤立」した学びになってしまったといえよう。

複式学級は、そのような「孤立した学び」を防ぐために、長く存在してきたのではないだろうか。前述のように、複式学級を指導する教員には少なからぬ苦勞が伴う。また、複式学級は児童生徒の人数が少ないがゆえに児童生徒の人間関係が固定化され、閉鎖的になりやすいなど、社会性やコミュニケーション能力育成上の課題があるともいわれる。しかし、であるからこそ、外国語など他者とのコミュニケーションの機会を多く設定することによって効果が期待される教科等

の学習で、複式学級の利点は生かされ、児童生徒の力が育まれるとも考えられる。しかも学び合う仲間は異学年であり、単式学級の児童生徒どうしでは経験できない豊かな学びとなりうる。

「個別最適な学び」も「協働的な学び」も、目指すのは「『主体的・対話的で深い学び』を実現し…（略）…子供たちに必要な力を育」むことである（中央教育審議会 2021、p.17）。「学年」で区切らず、一人ひとりの学びにフォーカスしながらも異学年の児童生徒と時間・空間を共にする複式学級には、そのような学びの実現可能性がおおいにあるのである。

注

(1)

複式学級における授業は、一人の学級担任が学級を学年ごとに分けて指導する「学年別指導」と、同じ教材を用いて複数学年を同時に指導する「同単元指導」とに大別される。「わたり」とは、一人の学級担任が一方の学年の指導から、もう一方の学年への指導と移動する動きのことを指す（遠藤、2024年、p.137）。また、「同単元指導」は2学年合同で指導する方法で、「2学年分の内容を2年間に分散させ、A年度とB年度に分けて2年間で学ぶ方法」（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、p.6）のため、「二本案」や「A・B年度方式」などと呼ばれる。

(2)

この規定によれば3個以上の学年を一学級に編制することもでき、実際そのような学級もかつては存在したようであるが、昭和49～53年度の第4次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画で3個学年の複式学級を解消するよう改善が図られ、現在、国内のほとんどの複式学級は2個学年による編制である。

(3)

令和5年度の学校基本調査によれば、全学級数（特別支援学級を除く）に占める複式学級の割合は2.0%、全児童数（特別支援学級に在籍する児童を除く）に占める複式学級の児童の割合は0.64%であった。

【引用文献・資料】

- ・ 遠藤宏美（2024）「複式授業」日本教育方法学会編『教育方法学辞典』学文社、p.137
- ・ 玉井康之（2024）「少人数・複式の授業運営の基本的観点と自立的な学習姿勢の涵養」川前あゆみ・玉井康之編著『未来の教育を創造するへき地・小規模校の教育力』学事出版、pp.60-68
- ・ 中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（令和3年1月26日）」
- ・ 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）『複式学級指導法』東京教学社
- ・ 北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター（2024）『へき地・複式・小規模校教育の手引—学習指導の新たな展開—（改訂版）』
- ・ 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』