

複式学級における教育活動に関する研究（Ⅰ）

－ 複式学級における教科学習指導形態についての実態調査・結果報告と分析 －

A Study on Educational Activities in Multi-Grade Classes. (Ⅰ)

昌子佳広・赤木直行
山崎敦史・和泉浩行

Yoshihiro Shoji・Naoyuki Akaki

Atsushi Yamasaki・Hiroyuki Izumi

Ⅰ. はじめに

複式学級は、異学年の子どもたちがくらしや学習をともにする学級である。また、必然的に小人数学級とならざるを得ない。こうした特性から、教科指導を進めるにあたっては、異学年の子どもたちがそれぞれ別の学習内容を学んでいく学年別指導の形態（いわゆる「わたり」）を採るにせよ、同じ学習内容をともに学習する同教材（同内容）の学習形態を採るにせよ、単式学級における学習指導とは異なる学習指導の在り方が必要とされる。そのため、複式教育の現場では、「ずらし」、「ガイド学習」など、さまざまな具体的な学習指導の方法が研究され、実践されてきている。

島根大学教育学部附属小学校では、古くからこの複式教育の実践的な研究に取り組んできた。戦前にも複式学級が設置され、複式教育に取り組んでいたことは明らかであるが、その具体的な取り組みについては研究がほとんど進められていない。しかし、戦後は、昭和27年に中学年1個学級の複式学級を設置し、「複式教育研究協議会」を開くなど、島根県内の複式教育研究の中心的役割を果たしてきた。昭和43年には、低・中・高3学級がそろい、以来、毎年「複式教育を語る会」を開催し、今日に至っている。

本校が複式研究の基本として大事にしてきたことの一つが、複式学級における同教材学習の有効性を信じ、その望ましい成立要件を探っていくことである。同教材学習は、学級全員が同じ教材で同じ内容の学習を行うことから、ややもすると単式学級の学習指導の方法をそのまま取り入れていけばよいように受け止められがちである。異学年が存在する中での同教材学習は、単式学級以上に子どもの経験や能力などの違いが顕著であるだけに、一人一人の子どもにより目を向けながら取り組まなければならない。しかし、それがゆえに、単式学級以上に子ども一人一人を大切にしながら、幅のある学習を成立させていくことができるのではないかというのが、発足当時以来の私たちの同教材学習観である。

しかし、毎年開催している「複式教育を語る会」への参加者の反応からは、公立学校で複式教育に携わる教師にとっては、「教科指導の課題＝学年別指導の課題」という意識の方が強いことが感じられる。また、同教材学習を取り入れたいが、指導計画を変えるのは簡単ではないので、なかなか同教材学習には踏み切れないといった声も聞くのである。

そのため、本校の同教材学習を基盤とした教科指導の特質と課題を再検討していく手がかりを得るため、中国5県の複式学級が設置されている学校を対象としてアンケートによる実態調

査を行うことにした。ここでは、同教材学習がどの程度位置付けられているのか、同教材学習の何が課題と考えられているのかと探っていくことを中心的な目的としながら、公立学校における複式教育への取り組みの実態を整理していくことにした。そこで、次のような7つの項目について実態調査を行った。

平成7年6月～7月実施「複式学級における教育活動についての実態調査」項目

1. 学校規模 (1)各学年の児童数 (2)教員数
2. 平成7年度の学級編制
3. 教科指導の形態について(詳細は図Ⅰを参照のこと。)
4. 複式学級における学習指導について(文章記述)
 - (1)学習指導に関して、特に工夫しておられることがありましたら、お書きください。
 - (2)学習指導に関して、悩んでいらっしゃるものがございましたら、お書きください。
5. 特色ある教育活動について(文章記述)

学校行事などの教育活動の中で、貴校で力を入れて取り組んでいらっしゃる特色ある教育活動にはどのようなものがありますか。
6. 複式教育に関する本について(どのような図書を参考にしているか)
7. その他(文章記述・内容自由)

本稿では、この中で教科の学習指導に関わる質問項目3および4について取り上げ、公立学校の複式学級における教科指導の実態を指導形態の面から整理していくとともに、そこに見られる特色や問題点について分析を加えることにした。

まず、質問項目3に関しては、どのような指導形態がとられているかを教科ごとにグラフに整理し、その特色を明らかにしていく。そして、学年別指導と同教材指導という大きく二つの観点から見たときどのような特色が見られ、その特色がどのような意識に基づくものなのかについて若干の考察を加えていく。

次に、質問項目4に関しては、学年別指導と同教材指導という観点から、それぞれ具体的にはどのようなことが問題点として意識されているか、その問題点を克服するためにどのような工夫を行おうとしているのかを整理していく。そして、本校の考える同教材学習の観点から、問題点として挙げられることがらについて、若干の提言も交えながら考察を加えていくことにする。

図Ⅰ：質問項目3「教科指導の形態について」の回答欄

| | 国語 | 社会 | 算数 | 理科 | 生活 | 音楽 | 図工 | 家庭 | 体育 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| a | | | | | | | | | |
| b | | | | | | | | | |
| c | | | | | | | | | |
| d | | | | | | | | | |
| e | | | | | | | | | |
| f | | | | | | | | | |

※上記a～fの指導形態類別については、本稿第Ⅱ章に詳述している。

Ⅱ. 複式学級における教科学習指導形態の実態

(1) 複式学級における教科学習指導類型

今回実施したアンケートにおいては、質問項目3「教科指導の形態について(複式学級の場

合)」として、複式学級における教科学習指導形態を6つに分類し、各教科それぞれの形態によって学習指導を行っているかの回答を求めた。分類項目は以下の通りである。

- a : 異単元指導
- b : 同 “ 異教材指導
- c : 同 “ 同 “ 異内容指導
- d : 同 “ 同 “ 同 “ 異程度指導
- e : 同 “ 同 “ 同 “ 同程度指導
- f : 同 “ 同 “ 同 “ 折衷案指導 (上記d、eの混合)

この分類方法は、『へき地・複式教育ハンドブック』(1986年、全国へき地・複式教育連盟編、刊) 89ページ所載、及び同書の増補・改訂版とも言うべき、『へき地教育ガイドブック』(1995年、同連盟編、サンアイ企画刊) 121ページ所載の、複式学級における指導類型の図式に基づいて設定したものである。多くのへき地・複式学校はこの二書を手軽な入門書として活用してきており、複式教育における教科学習指導の類型を検討していく上で、最も基本的な枠付け方として一般に認知されているとの考えから、本アンケートにこの指導類型を用いることとした。但し、前書においては7つの類型が設定されており、上述の6類型に加え、「異教科指導」という類型を設けているが、本アンケートは複式学級における同教科指導の場合の指導類型を検討することを主眼とするため、分類項目からは除外した。

ここで言うaの指導類型は、学年別指導、いわゆる「わたり」の指導形態をとるものである。b、cについては、同一単元であるが教材や指導内容を異なったものとする形態で、学年を分けて一斉の形態で指導が行われる場合が多いが、指導目標は学年別に設定されるものであるから、やはり学年別指導の要素をもっている。d、e、fはいずれも指導目標・内容を学年別に分けることなく行うものである。特にeは完全に同一の指導を行うことを基本としており、この考えを基盤に年間指導計画を立てる場合、上学年・下学年の単元及び教材を、二つの年度に均等に配分する、いわゆる「二本案」の指導計画となる。それに対してdは、上学年・下学年の単元及び教材を精選して一年間で指導できるようにし、それを二箇年繰り返して指導する計画、いわゆる「一本案」の指導計画を立てるものである。この場合、上学年児童は前年度に同じ単元・教材で学習しているわけであるから、指導の上では若干の程度の違いを含むことになってくる。fはこれらd、eを取り混ぜて行う指導であって、二本案を基本としながらある単元・教材は二箇年繰り返す一本案を含む計画、またはその逆の場合を指すものである。

これらいずれの場合においても、複式学級である以上、二個学年において完全に均一の指導が行われることは考えにくく、究極的には学級児童個々の実態に応じて柔軟な計画の立て方が必要である。したがって、複式学級における教科学習指導の類型は必ずしも単一化・単純化してとらえられるものではない。事実、実際に得られた回答には、上記a～fのうちいくつかを併用しているという回答も多く見られる。

(2) アンケート結果の集計と分析

以下、各教科ごとに得られた回答にデータ処理を施し、その結果についてとらえられることを概述してみたい。上述の如くいくつかの指導類型が併用されている回答は、「その他」として処理した。

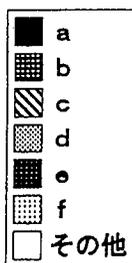
まず初めに、前記 a から f 及びその他の形態が、各教科でどのように行われているかを下表によって見てみたい。なお、合計数が教科により異なるのは、学校規模によってはある教科をいわゆる T・T によって単式化して指導するなどの工夫が行われている場合などがあるからである（その場合は複式指導類型には含まれない）。

表；各教科における学習指導形態についての回答実数（単位：校）

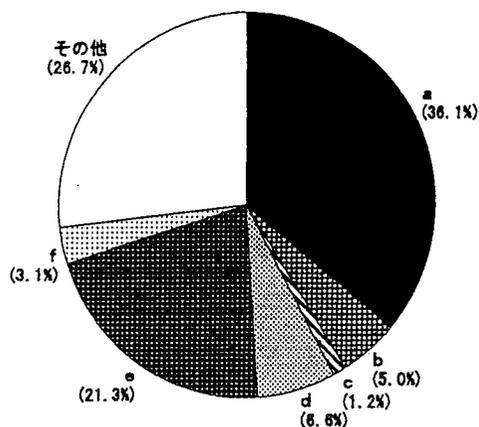
| | a | b | c | d | e | f | その他 | 合計 |
|----|-----|----|---|----|-----|----|-----|-----|
| 国語 | 93 | 13 | 3 | 17 | 55 | 8 | 69 | 258 |
| 社会 | 59 | 4 | 1 | 41 | 120 | 18 | 10 | 253 |
| 算数 | 197 | 9 | 5 | 0 | 2 | 0 | 44 | 257 |
| 理科 | 52 | 5 | 1 | 42 | 125 | 25 | 3 | 253 |
| 生活 | 10 | 0 | 4 | 28 | 70 | 59 | 7 | 178 |
| 音楽 | 6 | 2 | 3 | 52 | 129 | 54 | 14 | 260 |
| 図工 | 15 | 8 | 5 | 43 | 130 | 50 | 10 | 261 |
| 家庭 | 22 | 3 | 2 | 28 | 70 | 59 | 7 | 213 |
| 体育 | 3 | 3 | 1 | 52 | 129 | 54 | 14 | 260 |

①国語科

最も割合の多いのは a、次いで e である。「その他」も占める割合としては多い。アンケート回答中の補足説明記述から見ると、「その他」には、e を基本としながら下記のような問題に即して他の形態との併用が行われているようである。



図Ⅱ：国語科・指導形態割合



○「入門期」の指導に関すること
(1・2年複式学級における指導類型)

- ・ a：6月まで／1学期間
9月まで／教科書上巻の間／1年間を通じて

- ・ b：1学期間
- ・ c：1学期間

○「漢字」の指導に関すること

- ・ 全学年にわたって a

○領域別の指導に関すること

- ・ 作文は b または c
- ・ 物語文教材は年3回のみ e / 学期に1～2単元は e / 全て c

これらの結果から、国語科の指導形態にかかわる基本的な考え方の実態を以下の諸点にまと

めることができよう。

- ◎ 異単元の形態、即ち「わたり」の指導形態を中心とする考えと、同単元同教材同内容の形態を中心とする考えとに二分している。
- ◎ 上記のいずれの形態を中心とするかにかかわらず、次の諸点については特に意識されている。
 - ・低学年における指導をどのように行うか。
 - ・文字（特に漢字）の指導（書字・識字指導）をどのように行うか（上記に関連）。
 - ・書写の指導をどのように行うか。
 - ・作文の指導をどのように行うか。
 - ・領域に応じた指導形態のあり方はどうあるべきか。

②社会科

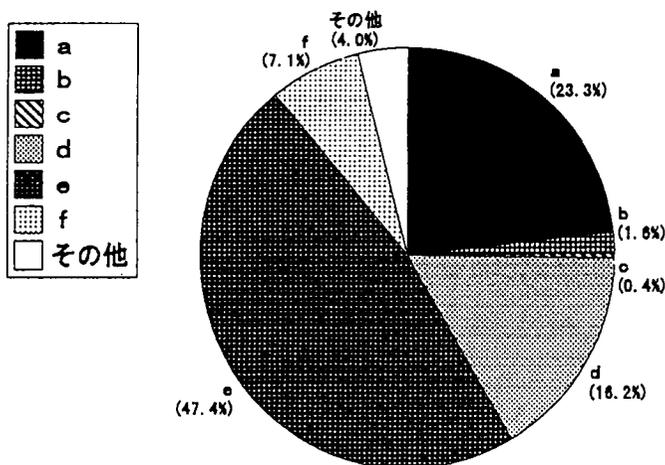
eがほぼ半数近くを占める。aも割合としては多く、dも全体の1割を超えている。補足説明の記述では次のようなものがあった。

- 高学年はd
- 中学年はfで、第1単元を繰り返し単元としている
- 中学年は3・4年単元を混ぜた二本案で、高学年は5・6年単元交互の二本案
- 中学年はf、高学年は5・6年単元交互の二本案
- 中学年はe、高学年は単式指導（別の指導者が入る）
- 中学年は単式指導（別の指導者が入る）

これらの結果から、社会科の指導形態にかかわる基本的な考え方の実態を以下の諸点にまとめることができよう。

- ◎ 異単元の形態を中心とするか、同単元同教材同内容の形態を中心とするかについては、後の方が割合として多い。
- ◎ 異単元の形態をとるにしても、実際の学習指導は難しく、単式扱いにして指導者も別、教室も別、という形をとる例もある。
- ◎ 同内容の形態をとる場合、単元の組み方に工夫が凝らされている。
 - ・高学年では、概ね5年単元と6年単元とを二分する、つまりをある年度が5年単元、その翌年度は6年単元といった形に組まれることが多い。
 - ・中学年は、一本案の形態（d）、二本案（e）－3年単元、4年単元をほぼ均等に両年度に分ける－、二本案を基本としながら、年度当初に繰り返し単元を設ける（混合案：f）、などそれぞれの考え方がある。

図Ⅲ：社会科・指導形態割合



③算数科

ほとんどがaである。「その他」としてはb、c、eとaとの併用が多い。aを基本とし、できる限りは二学年一緒に学習を行う場面を求めている意識の表れではないかと考える。併用の型としては、a bの組み合わせが最も多い。b、即ち同単元異教材の形態は、例えば低学年の「たし算」の単元で、取り扱う数値を学年によって異なったものにするというような形態で、こうした単元設定は比較的容易である。このように特定の単元でa以外の形態をとる場合、また領域によってa以外の形態をとるという場合も考えられる。補足説明には次のような記述があった。

- 分数はb、その他はa
- 図形、数量関係の単元はb
- aが基本であるが類似単元や類似教材を用いる場合は両学年同じ時期になるように入れかえをする

aの形態をとるということはいわゆる「わたり」を行うことになり、当然その指導上の工夫が模索されているわけだが、今回の回答の中には、「単式扱いにしている（別の指導者が入り、教室も別）」というものもあった。

以上の結果から、算数科の指導形態にかかわる基本的な考え方の実態を以下の諸点にまとめることができよう。

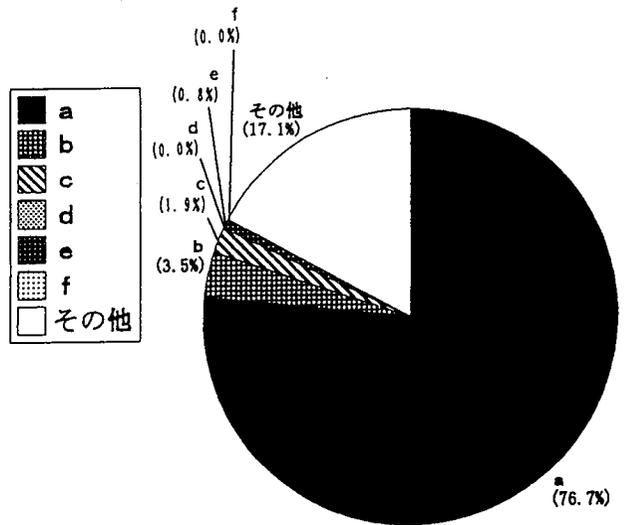
- ◎ 教科の学習内容（系統性）から考えて、異単元の形態が中心となっている。
- ◎ 「わたり」の形態をとるにしても、類似単元を二学年同時期に設定するなどの工夫により、同教材を用いた一斉学習の形態をとっている例も僅かではあるがあった。
- ◎ 領域によって同内容の形態をとっている例も僅かではあるがあった。

④理科

社会科とほぼ同じ様相を呈している。社会科と比べて目につくのは「その他」に該当する併用型が少ないことである。具体的には、a d：1校、a e：1校、b e：1校の合計3校であった。これらがaまたはbを基本として部分的にはdまたはeの形態をとるものか、あるいはその逆であるかという点については、十分な資料がなく、分析できない。補足説明の記述もほとんどなく、これまで見た教科でも見られたように、「単式扱いにしている（別の指導者が入り、教室も別）」という記述が見られた程度である。

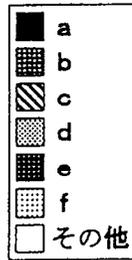
- ◎ 他教科に比して、同内容の形態を中心とすることに対して問題点はそれほど意識されて

図IV：算数科・指導形態割合

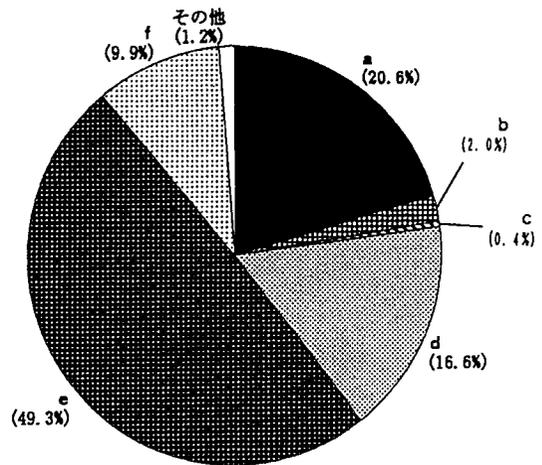


いない。

- ◎ 県によって状況は異なるが、異単元を基本とする考え方も根強い。

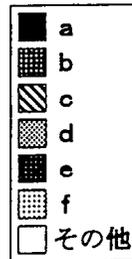


図V：理科・指導形態割合

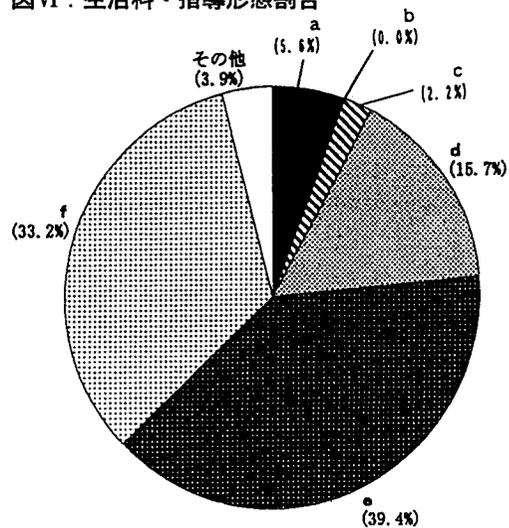


⑤生活科

eとfがほぼ同じ割合であり、dを加えてこの3形態でほとんどを占める。同教材同内容による形態が一般的であると言える。「その他」の回答は、ef：5校、df：1校、acd：1校の合計7校である。しかし、低学年にしかない教科であるから、ef、あるいはdfという併用の型が存在することは理論的に考えられない（eとdを組み合わせるのがfなのだから、低学年の二学年度間にそれらが併用されることは考えられない。）。したがってこれらは記入の誤りととらえ、全てfに含めて考えてよいものと思われる。acdの併用は考えられる。



図VI：生活科・指導形態割合



補足説明の記述はほとんどなかったが、「1学期の初めと3学期の後半は繰り返し単元を設定し、fの形態」という内容が見られた。これは、fの占める割合が多いことの説明となり得るものとしてとらえることができる。

生活科の場合は、指導要領において1・2学年をひとまとめにした目標が提示されていることから、単元、内容の組み方の工夫によって同内容の指導形態をとることが可能であり、それを中心として計画を立てることが一般的となっているが、部分的な配慮として、繰り返しの単元を設定し、fの形態をとることが多くなっていると考えることができよう。

⑥音楽科、図工科、家庭科、体育科

この4教科はほぼ同じ様相を呈しており、便宜上ひとまとめにして述べる。また、右グラフは音楽科の場合であるが、他3教科もほぼ似通った形状のグラフになるので、ここでは右のみ示し、他は省略する。

いずれもeの形態がほぼ半数の割合を占める。次いでd、eがほぼ同じ割合で残りの半数の大部分を占める。したがって、生活科と同様、同教材同内容による形態が一般的であると言えよう。

「その他」の回答については、補足説明の記述等から判断して、単元或いは内容の領域に応じては、 $a \cdot b \cdot c$ と $d \cdot e \cdot f$ との併用が考えられている。記述からいくつかその具体例を挙げると、

- 図工科 「版画」はb／絵の題材はe
- 家庭科 「裁縫」単元の一部はb
- 体育科 とび箱、マット、鉄棒、水泳はa

などがあつた。

この4教科の場合も、生活科と同様で、学習指導要領において2個学年をひとまとめにした目標が提示されている（体育科の場合は内容も）ことから、単元、内容の組み方の工夫によって同内容の指導形態をとることが可能であり、それが中心になっているものと考えることができよう。そして、各教科で単元、内容等に応じて指導形態を変えて行われている。

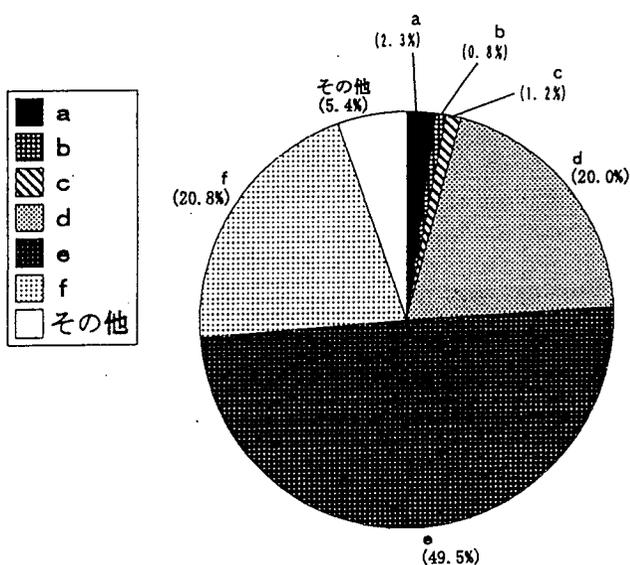
また、音楽科、体育科（一部では図工科も）では、週のうち、一時間ないしは二時間を全校合同で行うなどの工夫もされている。これは指導教員の担当時数調整という目的も含むものと思われるが、それぞれの学級単位では少人数のため経験させられないことを、全校を単位とする集団において経験させるという、積極的な意図・目的からも行われているものであると考えられる。

Ⅲ. 複式学級における教科指導の課題

(1) 複式学級における教科学習指導一般の抱える諸問題

項目4-(1)学習指導上の工夫については、総数343件、4-(2)学習指導上の悩みについては総数389件の意見が寄せられた。これを、学習指導一般について述べているものと、各教科に関して述べているものとに分類すると、次のようになった。

図Ⅶ：音楽科・指導形態割合



| | 一般 | 国語 | 社会 | 算数 | 理科 | 生活 | 音楽 | 図工 | 家庭 | 体育 |
|---------------|-----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|
| 4―(1)学習指導上の工夫 | 170 | 39 | 10 | 56 | 7 | 6 | 20 | 7 | 2 | 26 |
| 4―(2)学習指導上の悩み | 211 | 58 | 27 | 45 | 21 | 0 | 11 | 0 | 1 | 15 |
| 合計 | 381 | 97 | 37 | 101 | 28 | 6 | 31 | 7 | 3 | 41 |

この中では、教科にとらわれず、一般的な問題としてとらえているものが多く、工夫で170件、悩みで211件が学習指導一般に関わるものであった。教科別で見えていくと、やはり国語と算数に関する工夫や悩みが圧倒的に多い。ついで、体育、社会、理科、音楽についての工夫や悩みが多く、生活、図工、家庭にはあまり記述が見られないことが読み取れる。

ここでは、工夫を課題の裏返しととらえ、まず、複式における学習指導において一般的な課題としてどのようなことが意識されているかを整理していき、その後に各教科の課題を整理していくことにする。

複式における学習指導の一般的な課題については、次のような大きく4つの観点から整理することができた。

①. 学年別指導における間接指導の在り方に関して

間接指導時に自学自習できるシステムを工夫しているという内容が80件と断然多かった。具体的には、「ガイド学習、小先生、児童T・T、などによりリーダー役を決めて学習を進める」「学習の仕方、手順、規律、マニュアルなどを明確にしておくこと」などが工夫であげられている。反面悩みとして、こうした子どもにまかせた学習がうまくいかないことが多数(42件)あげられている。例えば、「空白の時間ができてしまう(時間配分が難しい)」「個の考えがうまく生かせない」「話し合いができない」といったことなどが挙げられている。

ここからは、学年別学習における間接指導の時間を子どもが主体的に学んでいく姿勢を育てていく場にしていきたいという願いと、それを具現化する上で様々な方法を取り入れて工夫しながらも、悩みを抱えて取り組んでいる姿を読み取ることができる。

②. 学年差・個人差に関して

同教材学習に関わって大きな問題点としてあげられているのは、学年差の問題である。特に下学年に向けての配慮が必要だという意識が強い。ここでは、「下学年にとって漢字が難しい」「理解力に差がある」といったことなどがあげられている。これに対する工夫としては、「異学年が隣の席になるようにする」「学年の目標を設定する」「上学年をリーダーとする」といったことが挙げられている。

学年差とも関わりがあるが、個人差についても問題点としてあげられている。具体的には、異学年がいるため、基礎学力、理解力、作業の速度などに差が大きいことがあげられているが、「複複式になってしまう」という記述もあることから、これは、同教材学習に関わらず、学年別学習でも問題点として意識されていることといえよう。

こうした学年差・個人差への問題意識は、入門期指導で、1年生に目がいき、2年生の学習指導が遅れがちになるという悩みにも表れている。また、全校学習や合同学習の場でも、悩みとされている。

③. 同教材学習を取り入れる上での年間指導計画(A B年度案)に関して

同教材学習の問題点としては、指導計画の作成が難しいということがあげられている。A B年度案の問題点として、「系統性や領域のバランスなどを考えるのが難しい」「下学年にとって上学年の教材は難しい」といったような理由が挙げられている。ここには、単純に「4年生内容が難しく3年生内容は簡単である」とか「絶対に3年生内容を先にしなければ子どもには理解できない」といった思い込みがあるように思われる。A B年度案の考え方を少し幅広く持ち、異学年指導や繰り返しの扱いも含み込んで検討を加えた上で、2箇年をどう指導していくかという計画を考えていくことがA B年度案を考えていく上での基本的なとらえ方となっていくことが必要だと考えられる。

これとは別に、変則複式を持つ学校ではA B年度案が簡単に作れなかったり、単式と複式が繰り返すような学校では、数年先のことも見通した上で指導計画を考えなければならなかったりするため、年間計画のたて方に悩んでいる。

④. 小集団における指導の在り方に関して

小集団であるという特性に関わっての問題意識も大きい。「小人数のためなかなか多様な考えが出にくい」「一人一人に目が行き過ぎて手をかけ過ぎてしまう」「人間関係が固定化してしまい、競争心・向上心が育たない」などの問題があげられている。これに対して、「教師も子どもの立場にたって考えを出す」「対面学習法を取り入れる」といった工夫がなされていることがわかる。また、合同学習や全校学習も小集団に対応する学習の工夫として挙げられている。

(2)各教科における学習指導上の諸問題

①国語科

国語科実践上の工夫として挙げられている点を、同教材学習の場合・学年別学習の場合にそれぞれ分けて列挙すると以下の通りである。

〈同教材学習の場合〉

- ・下学年時に二学年分の漢字を全て指導する。
- ・漢字の学年配当にこだわらず、二学年分を二年間の内に指導する。
- ・漢字指導は基本的に自主学習とする。
- ・ワークシート、学習の手引きなど自作教材の活用により、個人学習の充実を図り、個別指導によって学年差や個人差への配慮を徹底する。
- ・学年別に評価の工夫と配慮を行う。

〈学年別学習の場合〉

- ・学習の仕方について、基本的なパターンを各学年度当初に教える。
- ・学習リーダーの指導により、指導者が直接つかないときの各学年の学習の充実を図る。
- ・いわゆる「ずらし」導入などによって、学年別の学習進度を調節する。
- ・ワークシートや学習の手引きを活用する。
- ・個別指導の徹底を図る。

一方、実践上の悩み・困難点としては以下のようなことが挙げられている。

〈同教材学習の場合〉

- ・低学年複式においては、1年生入門期には能力差が大きく、難しい。

- ・上学年教材を扱う場合、下学年の漢字指導をどのようにしたらよいか。
- ・上に同じく、下学年に児童にとって語句などが難しく、読解が困難な場合がある。
- ・評価の仕方が難しい。二学年で全く同じ尺度での評価をしてよいものか。

〈学年別学習の場合〉

- ・少人数になるため、多様な考え方が出にくく、話し合いが深まらない。
- ・ワークシート等による個人学習が主となるため、盛り上がりに欠ける。
- ・指導者が直接つかない場合の話し合いが必ずしもうまくいかない。
- ・指導者側の問題として、通常の倍の教材研究が必要になり、時間的な困難さが生じる。

以上から抽出し得る以下の諸問題を踏まえながら、学校・学級・児童の実態に応じて検討することが必要と思われる。

- ア. 漢字の指導……漢字をめぐる指導は、そもそも何を目的としてどのように行われるものかという点は、国語科において根本的に検討しなければならない問題であろう。正しく読むこと・書くこと、筆順の指導等が一般的なイメージとしてあるが、漢字指導にどのような目的を置くかという根本問題の具体的な整理が前提として必要であると思われる。
- イ. 語句の指導……語句の知識や理解力といった問題の検討にあたっては、子どもの発達と言語能力との関わりについての明確な指針が必要となると思われるが、現在までにそのような科学的な知見は得られず、未だ曖昧なままである。したがって、読むことや聞くことの活動の中で、学習者が必要とする語句の知識をどのように与えていくか、支援するかを適切に検討しなくてはならないだろう。
- ウ. 読解力の問題……イに類似した点を指摘することができる。即ち、根源的には学年発達の問題として整理し切れないものであるから、学習者個々の実態と学習者主体の必要感、或いは指導者の客観的な必要感との関わりの中で検討しなくてはならないだろう。
- エ. 入門期の指導……一般的に入門期の指導が問題となるのは、いわゆる読み書き能力の学年差が問題とされる、つまり文字言語の問題への偏りが見受けられる。この点に鑑みれば、いわゆる話すこと聞くこと、音声言語にも注視したときには、必ずしも学年差が大きいとばかりも思われず、言語コミュニケーションの多くは音声によってまかなわれているという点からも、入門期においても最低部分的には同教材学習成立の要件が存在しているように思われる。
- オ. 評価の問題……同教材学習を行う場合の評価には多様な考え方が成立する。が、最低、全てにおいて均一な尺度のもとに評価を行うことは避けなくてはならないだろう。総合的な各学年共通の問題、学年別の問題、個別の問題という三階層によって評価の観点を設定することが妥当であるように思われる。

②社会科

社会科実践上の工夫として挙げられている点と悩みとして挙げられている点には、学年別学習のみについての工夫や悩みがほとんどなく、同教材学習についての工夫や悩みと、社会科の教科としての特性に関わる工夫や悩みが挙げられていた。これは、以下の通りである。

〈同教材学習の場合〉

- ・同単元同内容の指導において、下学年の負担にならないように配慮している。
- ・グループ編成に配慮しながら、グループ学習を取り入れている。
- ・3年生になったばかりの児童が4年生の学習をしたり、5年生になったばかりの児童が6年生の歴史を学習する場合、漢字、語句、既習経験等の差によって、下学年が理解するのに時間がかかる。
- ・3年「市・町・村」と4年「県と日本全体」の指導内容の系統性をどうするかが難しい。
- ・高学年で転校生があった場合、同じ学年の内容を2回学習する場合と、全くしない場合が出て来る。

〈教科の特性として〉

- ・地域素材の開発に重点を置いた学習指導の工夫を行ったり、地域に直接出かけたりして、机上の学習にならないようにしている。
- ・図書室を活用した問題解決的な学習に取り組んでいる。(資料、ビデオ、パソコンなどの整備と児童の自由な活用をめざして)
- ・中学年社会科において、校外学習(見学など)ができにくい。

社会科実践上の工夫や課題からは、学習指導形態に関わる課題ではあるが、観点的には、地域学習に関わる問題、中学年と高学年の扱いが大きく異なることの問題が強く意識されているといえる。ここでは、こうした観点から課題を整理するとともに、その中で、それぞれの学習指導形態に関わる課題を指摘していくことにする。

ア、地域の教材化に関する問題

社会科の特性から、地域をどう教材化するかということには、関心を向けざるを得ない。特に、身近な地域を直接的に教材として取り上げる内容の多い中学年では、積極的に地域素材の開発に取り組み、あるいは地域を直接的に学習の場としていくことが意識されているといえよう。しかし、一方で、校外学習ができにくいという声も上がっている。これには、二つの立場からの意見があるように思われる。一つは、異学年指導を行っているので、見学等がやりにくいという立場である。もう一つは、地域には素材がない(教科書の事例と同じような典型的なもの)という立場である。この立場からは、僻地なので教材化するものがないという声を聞くこともある。地域の暮らしの中には、必ず消費活動や生産活動、あるいは公共生活を守るための仕組みなどは存在しているのであり、地域の暮らしに基づいた素材の開発をしていくことが大切になってくる。したがって、地域を学習していくという観点からは、同教材学習を展開していく方が望ましいといえる。

イ、教材の順序性への配慮の問題

対象とする地域の広がりや順序性にどう配慮するかということが、系統性という言葉で取り上げられている。これは、特に中学年の内容をeの二本案で扱っている場合に多く出てくる問題といえよう。子どもたちの空間認識の広がりはずしも完全に同心円的に広がっていくものではない。しかし、初めて社会科を学習する3年生がいるという立場から考えれば、こうした空間認識を広げていく上で、対象とする地域を段階的に広げていくことは考慮していくことが必要である。そういう点からは、地図指導との関わりのある内容については、繰り返し単元として扱っていくなど、eの単純な二本案からfの折衷案へと移行させていくこ

とが必要であろう。

ウ、高学年内容の扱いに関わる問題

もう一つ大きな問題として意識されているのは、高学年の扱いである。6年の歴史の内容が大きな割合を占めているため、AB年度案をとっている場合でも、5年内容、6年内容をそのまま1年間ずつの内容として振り分けて行っている場合が多いようである。このことについては、二つの問題点が挙げられている。一つは転校生があった場合の問題である。もう一つは、5年生が6年生内容の学習から始める場合の問題点である。転校生に対する対処については、個々の事情に応じて対処せざるをえず、現在では、単純な二本案でやる場合に解決のしようがない問題である。また、5年生が歴史の学習から入る場合に、難しさを感じられるのは、歴史が通史的な扱いになっていることが大きな要因である。

6年生の歴史的内容が、純粹に人物中心にその当時の様子を断片的に扱う学習として位置付けられれば、高学年の場合も、もっと柔軟なAB年度案による指導計画が作成できよう。現在の状況では、5年生は、産業学習を経験していないため、現在の日本の状況や日本の地理的な概要を十分に把握していないことに留意し、それらを少しずつ補っていくような工夫をしながら取り組むようにすべきである。

③算数科

算数科では、前述のように学年別学習を行っている学校が圧倒的に多く、実践上の工夫等の記述もその指導に関するものがほとんどである。

まず、実践上の工夫としては以下のようなものが挙げられている。

〈学年別学習の場合〉

- ・オープンエンドの課題や類似教材における共通課題、ゲームを取り入れるなど導入課題を工夫している。(bやcの指導形態との併用)
- ・基本的な問題解決の学習過程を設定したり、学習の手引きを用いるなど、学び方の指導に力を入れている。
- ・間接指導時、ガイド学習や小先生、学習リーダーなどの形態を取り入れている。
- ・個別学習や班学習の時間を設定し、学習課題やワークシートを工夫している。
- ・「ずらし」を生かした指導の研究を進めている。
- ・間接指導時だけでなく、個別学習等の手だてとして、発表ボード、ホワイトボード、パソコンなどを活用している。
- ・1学期間、あるいは年間を通して学年毎に教員(教頭)が付き単式扱いで指導している。
- ・T・T方式により指導している。

〈同教材学習の場合〉

- ・学年差を配慮して、異程度で指導していく。
- ・共通教材を同時期に単元配当し同単元で指導している。

一方、実践上の悩み、困難点としては以下のようなことが挙げられている。

〈学年別学習の場合〉

- ・学年別の授業の進め方、「わり」の仕方などが難しい。

- ・直接指導しているときに、一方の学年の子どもの学習が気になってしまう。
- ・直接指導、間接指導の時間配分がうまく行かない。
- ・直接指導の時間が少なく、個別指導の時間が確保できない。そのため学習の進捗が遅れたり、学習が十分身に付かなかったりすることがある。
- ・教師のフリーの時間が取れないため、子ども一人一人を捉えることが難しい。
- ・間接指導時、話し合い学習などを子どもたちだけで進めることができない。
- ・話し合い学習をしても、分からないまま過ごす子どもがいる。
- ・学習リーダーの育成が難しい。
- ・ワークシートを用いているが、学習に深まりが見られない。
- ・少人数のため意見を言い合う機会がなく、学習に深まりがない。
- ・個人差が大きくても、個別指導をする時間が取れない。
- ・つまづいている子どもへの手だてが適切にできない。

〈同教材学習の場合〉

- ・年間指導計画をA B年度案にしているが、指導内容の系統性が難しい。

以上より、子どもの学習意欲や態度、数学的な考え方を育成しようとする一方で、基礎的・基本的な内容も確かに身につけさせていきたいという教師の願いの中で、複式固有の指導方法への不慣れ、時間的な制約などから多くの困難点を抱えていることが伺える。それを克服すべく、様々な工夫がなされているが、これらにも意欲や態度の育成を主眼に置いたものと、学習内容の定着に重きを置いたものがあることが分かる。

学校・学級・児童及び教師の実態に応じて以下の事柄について検討しそれを踏まえて指導に当たる必要があろう。

ア. 子ども（たち）による問題解決を重視する

子どもの学習意欲、数学的な考え方の育成のために、与えられた問題のある決まったやり方で解くという狭い意味での問題解決ではなく、子ども（たち）自身が問題を見つけ、解決の方法を工夫し、得られた解や解法を検討してさらに発展していくという広い意味での問題解決を目指した指導が必要である。オープンエンドの問題での導入やガイド学習、学習の手引きの活用などの工夫は後者の問題解決を視野に入れた望ましい工夫の例であり、継続的な取り組みが望まれる。

望ましい問題解決を実現するために、さらに子どもが考え、自分の解決の方法をつくる時間、それらについて互いに分かり合う時間（練り上げの時間）を確保するように心がけることが必要であろう。理論的にも数学的知識は互いのコミュニケーションにより構成されていくことが定説となっており、その意味からも大切である。

このように述べると単式学級と何ら変わりがないが、学年別の指導、特に間接指導の際、子ども（たち）の学習は理想的な問題解決の状況下に置かれることになり、教師が付けられないという立場とは逆に、それを長所と見なし積極的に生かす立場から検討する必要があろう。

イ. 子どもの数学的な考え方を捉え学習に生かす

問題を解く段階で、子ども一人一人が自分の力で考え、解くことができるように、教師は解き方を指導するのではなく、子どもに自分自身の考えが見えるように指導する必要が

ある。子どもの考えに潜む数学的な考え方を捉え、それを子どものよさとして評価し、その後の学習に生かしていくことが大切である。学年別学習時でもそれを可能にするには、子どもが自分の考えややり方を絵や図、式、言葉など自由に書き記すことができることが大切である。これについても算数科に限らず低学年から指導を重ねていく必要がある。

ウ. 指導計画を弾力的に運用する

指導計画は、見直しをもって学習指導を進めることができる、あらかじめ指導内容及び指導方法を考えておくことにより、学習指導の効果を高めることができるなどをねらいとして作成されるものである。しかし、これはあくまで子どもの学習指導を目的としたものであり、決して計画通りに進めることが主目的ではない。アやイを考慮に入れながら目標、子どもの実態に即して指導時間を増やすなど指導計画の弾力的な運用に心がける必要がある。学年別学習で進度に差が生じた場合、発展的な内容や計算の習熟など子ども自身が見つけた学習を進めることのできる時間として有効に利用したい。

④理科

理科実践上の工夫として挙げられている諸点を、同教材学習の場合、学年別学習の場合に分類して列挙すると、およそ以下示す通りの結果である。

〈同教材学習の場合〉

- ・下学年の負担にならないように配慮している。
- ・編成に配慮しながら、グループ学習を取り入れている。
- ・年間指導計画の中に、既習事項を明示して生かすようにしたり、下学年への支援や手立てを明らかにしたりしている。

〈学年別学習の場合〉

- ・担任の負担軽減のため、理科の時間に教員を加配して指導する。
- ・個人支援表を作成し、学習過程で予想される児童の反応への支援の仕方を考慮している（同教材学習も含む）。

他方、実践上の悩み・困難点としては、以下示すような内容が挙げられている。

〈同教材学習の場合〉

- ・下学年が上学年の内容を学習する場合に理解が難しい（特に3年生が4年生の内容を学習する場合）。
- ・系統性がとりにくい（特に、3年生と4年生の電気の学習において）。

〈学年別学習の場合〉

- ・実験の準備が大変である。
- ・一人の教員で2学年それぞれを指導していくことが難しい。
- ・天気や生物の成長の状況などに左右されるため、両学年の進度に差が生じ、その調整が難しい。
- ・上学年は実験、下学年は観察というように学習内容に違いが生じる。

小学校理科の特質として挙げるべき、飼育、栽培、実験、観察などの直接経験が重要視されていること、また特にB区分（物質とエネルギー）を中心に教科内容の系統性が強いことに関

わっては、前者に対して準備及び指導の負担軽減の立場から同教材学習が採択され、後者に対して学年別学習が採択されることが多いと思われる。この両点については二律背反的事象であるがゆえに、未だに学習形態の統一も図られてはいないのが現状であろう。

したがって、ここでは、以上のアンケート結果、及びⅡ章(2)節④項に示した結果を基に、今後検討すべき諸問題を上記学習形態別に指摘していきたい。

〈同教材学習の場合〉

ア. 年間指導計画作成上の問題

一般に同教材学習を成立させる上では、年間指導計画の形態としてA B年度案が用いられることが多く、前記の通り系統上の逆転が生じることが指摘されている。この問題については、単元の順序性に関わることと既習事項の有無に関わることに大別されるが、この両者が混同されることも少なくないと思われる。

年間指導計画を作成する際には、前者を基本に単元間の系統性の強弱を見極めた上で配列を検討し、系統性の強い単元は同一年度に順序性を踏まえた上で配列していくことが肝要であろう。ただ、学習指導要領における各学年の内容が必ずしも系統的であるのかは疑問を残すところである。また、後者については配列された単元間の関連に鑑みて、特に下学年にとって初出となる事項及びそれに対する配慮あるいは具体的な指導の方法を明示していくことが必要と思われる。

イ. 下学年への配慮の問題

同教材による学習を実践する上で必ず問題となるのが、下学年への対応である。この問題についても、おおむね前記の通りの系統性に関わることと論理的思考力の発達段階に関わることに大別される。系統上の問題に対しては前述の通りであり、ここでは特に後者について言及していきたい。

文部省指導書理科編によると、科学的な見方や考え方の基準として、第3学年では「比較しながら調べ」、第4学年では「関係付けながら調べ」と示されている。これはピアジェのいう論理的思考の発達段階に一部準拠するものであり、この時期が具体的操作期から形式的操作期への移行期であることに対応している。このことについて、第3学年の児童が第4学年の内容を学習すること及びその取り扱い方が問題点として指摘されるのであろう。論理的思考力については学年差よりもむしろ個人差におうところが多く、この問題は学習指導一般に検討されなければならない。したがって、同教材学習を実践する上で下学年に対して配慮すべきは学習経験差へのそれであり、中学年期においてこの問題がクローズアップされる所為でもある。ただ、上学年が下学年の内容を学習することに対しての問題点が挙げられないことについては、知識を中心に学習が展開されていることへの啓発そのものであり、後述する学年別学習も含めて理科における問題解決の在り方の検討が急務であろう。

ウ. 評価と指導の問題

二つの学年が同じ内容を学習していく同教材学習では、最低評価の基準に関しても同一であってはならないであろう。しかし、目標として表現される単元を通しての評価基準について、極めて形式的に上学年用、下学年用として示していくことについてはいかなるも

のであろうか。子どもの自然事象に対する働きかけ方がその子どものもつ自然認識や体験に規定されている以上、評価の尺度は一人一人の子どもに存在しなければならないであろうし、表裏一体となるべき指導や支援も同様になされなければならないのではあるまいか。この問題に関しては、次に述べる学年別学習の場合も同様である。

〈学年別学習の場合〉

エ. 実験・観察の問題

野外観察あるいは危険を伴う恐れのある実験を実施する際に、他方の学年に対応できにくいことが最も大きな問題点として挙げられるであろう。この問題については文部省「小学校複式学級指導資料理科編」に詳しく、比較的類似した二学年分の内容を再構成し、単元異内容による指導をしていくことで一部解消をすることが可能となる。しかし、年間計画を構成する単元数が増えること、子どもが見出した問題を生かすにくいことなど、改善すべき課題も少なくない。

⑤生活科・音楽科・図工科・家庭科・体育科

II章の分析でも明らかのように、国語、社会、算数、理科以外の5つの教科では、圧倒的に同教材学習が取り入れられている。これは、II章ですでに述べたように、これらの教科が学習指導要領で2個学年をひとまとめにした目標が提示されていることに起因していると考えられる。したがって、工夫や悩みも、同教材学習の実施にあたってのものであった。

生活科では、「地域の特色を生かした指導内容の工夫」「2年生がリーダーとなって学習を進める」「T・T的な指導体制」が工夫として挙げられ、悩みとしては「変則複式で3年生と同じに社会科を進めていくこと」が挙げられていただけである。生活科では、新たな教科として出発し、一から指導計画を作らざるをえなかった。このことが、これまでの他教科での同教材学習の経験などを生かしながら、2学年の内容を2年間で扱い目標を達成していくという考え方を具現化していく指導計画を作成することを可能にしたとも考えられる。II章においてfが圧倒的に多かったということも、このことを示しているものと思われる。

生活科においては、同教材学習による取り組みが一般的なものとして定着してきているといえる。ただ、具体的な悩みが少ないのは、新しいことに取り組んでいくのに精一杯で、細かい問題点までは意識されていないからだとも考えられる。

音楽、図工、家庭科、体育で共通している問題点は、同教材学習を進める上での技能的な面での下学年の子どもへの配慮である。音楽の鍵盤ハーモニカやリコーダーの導入時、体育のボールゲームの導入時など、下学年の児童が初めて学習で扱うものを取り上げる場合に、特に下学年への配慮が大事だと考えられている。

また、音楽や体育では、少人数という特性に対する工夫として、合同音楽や合同体育が取り入れられている。そこには、「ダイナミックな表現を生み出させたい(音楽)」「集団ゲームやチームゲームを体験させたい(体育)」といった願いが込められている。しかし、実施するにあたっては、学年間の技能差や経験差が大きいことが問題点として意識されている。合同音楽や合同体育ではT・T方式をとることで指導の充実をはかっている場合と、合同音楽や合同体育の時間を設定することで空き時間を確保することをめざしている場合が見られる。

体育と音楽では、同教材学習という観点以上に、この合同学習をどう組織し、どのような指導の工夫をしていくべきかということが、特に規模の小さい学校にあっては、大きな課題として受け止められているといえよう。

IV. おわりに

複式学級のもつ諸特性は既に本稿随所に述べてきたとおりであるが、それらの特性は各学校・学級においてさまざまに異なり、かつ、一々の異なった特性の組み合わせによって、普遍性や共通性の得難い、各学校・学級固有の問題が形成されていくところが、複式教育を推進していく上での諸問題の検討を一層複雑なものにしていると思われる。一方、複式教育に限らず、教育の営みは全て児童・生徒の実態に応じ、かつ、それらをとりまく人的・物的・社会的・精神的な諸環境を勘案しつつ、より望ましいもの、より最適なものを目指して検討し、実践されなければならないものであって、一定の形式やマニュアルに則って行われるものではない。

その意味で、複式教育が抱えている諸問題には、教育活動一般においてひろく検討されなければならない問題と、複式教育に限定し得る固有の問題とが混在しており、それらを的確にとらえながら検討し、実践上の課題をより明らかにしていくことが肝要であると思われる。

したがって、本稿は、複式学級における教育活動の中でも教科学習指導の形態に焦点をあてて検討したものであるが、そこに一定の、あるいは唯一絶対の教科学習指導形態のあり方を強く唱えようとするのではなく、各学校・学級において教科学習指導についての検討がなされていく上で、必要な問題をできる限り抽出し、それをもって複式教育研究一般の参考に資するものとしての資料提供に中心意図を置くものである。もちろんこれらの検討をふまえた上で筆者らの考える、複式学級における教科学習指導についていくらかの提言も本稿随所に示しているし、実践をふまえての具体的な提案・主張も行っていきたいが、その詳細については別稿を用意し、改めて批評を仰ぎたいと考えている。

また、実態調査の結果得られたデータは本稿に示したものが全てではなく、いずれ稿を改めて報告したいと考えている。

(島根大学教育学部附属小学校)

付 記

アンケート実態調査の実施、また回答の処理・集計等は、島根大学教育学部附属小学校全教員の手によるものであり、表記4名はその代表として本稿の執筆にあたった者である。

実態調査の内容については、前本校校長である、島根大学教育学部、有馬毅一郎教授にご指導いただいた。記して感謝申し上げます。

また実態調査に協力していただいた、中国五県内約270校の複式学級を有する各小学校の校長先生以下諸先生方に感謝申し上げます。

引用及び参考文献

- ・全国へき地教育連盟編『へき地・複式教育ハンドブック』(1986年)
- ・同編『へき地教育ガイドブック』(1995年)

