

全国的小規模校化の中でのへき地小規模校教育の積極面と汎用的活用の可能性

玉井 康之
(北海道教育大学釧路校)

Possibility of an Active Aspect of the Rural Small Education in Becoming a Nationwide Small Scale School and the General-Purpose Utilization

Hokkaido University of Education Kushiro Campus Yasuyuki TAMAI

はじめに-

全国的小規模校化の中での日本の教育課題

本稿の課題は、都市部を含めた日本全体の学校が少子化・小規模校化する中で、へき地小規模校教育と研究が果たす、都市部・市街地への汎用的活用の可能性をとらえることである。すなわち、これまで日本全体の中では、少数派で例外的存在として扱われてきたへき地小規模校教育とその方法研究が、少子化の中での日本全体の学校教育の再編の方向性を示唆する内容を含んでいる可能性をとらえる。なぜなら、日本全体が人口減少社会に突入し、学校が小規模校化していく中では、客観的には大規模校が目指す姿ではなくなり、へき地小規模校が、全国の学校の未来形として位置づいているからである。

本稿では、統計的・事例的に実証することを目的としたものではなく、へき地教育の特性が、全国的に小規模校化した市街地・都市部にも汎用的に活用できる未来への可能性をとらえるものである。そのためへき地教育研究が蓄積してきたへき地教育の特性を踏まえながら、その汎用化できる内容と観点をとらえることを目的としている。

元々へき地小規模校教育研究の課題は、北海道などの極小規模校が多く、なおかつ過疎化している地域の教育課題の解決策研究として限定的に扱われてきた。特に1970年代までのへき地教育研究は、遅れたへき地の教育水準を引き上げることが目的として研究されているものが多かった(注1)。少子化自体は、1980年代から徐々に進行してきたが、当時は農山村から市街地・都市部への社会的人口移入によって都市部の人口は拡大し、小規模校化の現象は、都市部の問題ではなく、農山村だけの問題としてとらえられてきた。しかし農山村から市街地・都市部への人口移入も1990年代でほぼ終焉を迎え、2000年代に入ると地方都市においても、人口減少都市が増えるようになり、2005年には日本総人口減少社会に突入した。さらに2005年の三大都市圏の人口は総人口の過半数を占めるようになった。すなわち、三大都市圏以外の地方小都市は、さらに人口減少が激しいことを意味していた。

一方1990年代以降、これまでへき地小規模校教育の特性や積極面をとらえる研究や、へき地小規模校の弱点を補う研究も発展してきた(注2)。このへき地小規模校教育の積極面をとらえる場合においても、そのことが市街地・都市部を含む全国的な課題に連動しているという研究は少ない。人口が拡大傾向にあった時期には、拡大している大きな学校が模範となるが、逆に人口減少時代には、拡大している学校が徐々に少なくなり、拡大校が目指すべき模範とならなくなってきている。人口減少社会以降は、客観的には、へき地小規模校が持っていた特性をいかに市街地・都市部にも応用するかの汎用的な実践課題が求められるようになってきている。

したがってへき地小規模校研究は、へき地小規模校の積極面をとらえつつ、その成果を市街地・都市部に汎用化していく研究的意義を有していると言えよう。へき地小規模校の教育は、少人数で顔が見える関係の中でそれを活かした教育活動ができるという特性を持ち、それを基盤にして教育的な信頼感が高く、子どもどうしの多様な活動を図ることができる。少人数のためにできないこともあるが、少人数であるからこそできることもある。複式学習や縦割り班活動など、必然的なへき地の特性をプラスに活かすことで、都市部にも活かせる新しい教育方法の転換や指導方法の転換を模索することができる。

この点を含めて、へき地小規模校の積極的特性としてこれから普遍化するべき課題は、おおむね以下の4つがあげられる。第一に、教師による子ども理解や教師と子どもの信頼感を高めている点、第二に、子ども間の信頼関係や相互補完力を高めている点、第三に、少人数であっても社会性を高める学級運営や集団づくりを進めている点、第四に、複式授業の中で、子ども自身が運営する間接指導や自立型学習を進めている点、である。このようなへき地小規模校の特性を、これからの少子化の中での新しい教育活動の可能性として敷衍しておく必要がある。そのため本稿では、個々の指導方法の開発の前に、へき地小規模校教育研究が持つ可能性と汎用化の方向性についてとらえておきたい。

1. 日本の人口急減・小規模校化と教育問題への対応の課題

全国の小学生数は、1981年では約1192万人であるが、2015年には約650万人になり、ほぼ半減している。幼稚園・小学校・中学校のすべての校種で、毎年子どもの数は過去最低を更新している。児童の減少により、小学校の規模別割合では、2015年度で、11学級以下の小学校が47%を占め、いわゆる標準規模未満の学校が約半分を占めている。中学校では、11学級以下の中学校が51%を占めている。

政府・財務省では、基本的には学校統合を奨励する方針を掲げてきたが、一方で政府方針「まち・ひと・しごと創生総合戦略アクションプラン」（2014年12月閣議決定）では「少子化に対応した活力ある学校教育への支援策」を打ち出さなければならなくなっている（注3）。これは学校統廃合だけでは、学校規模を維持できる状況ではなくなっていることを示している。この中の新規予算として、「小規模のデメリットを克服し、メリットを最大化する教育手法の開発」を打ち出している。

かつては、日本の学校教育は、「中央と地方」「大都市とへき地」という二極化した概念の中でとらえられ、何となく大都市の教育が先進的で標準的な教育型を示すものとして認識されてきた。したがって、あらゆる教育的な価値観は、大規模校や都市部の教育を標準にした価値基準が作られた。しかし日本全体が人口減少社会に突入するようになると、学校教育は小規模化が時代の趨勢となっている。このような小規模化の中では、へき地・小規模校教育や少人数指導が教育活動の未来型教育となってきた（注4）。

また全国的な小規模校化の中にあっても、教育的な課題は全国的に増える傾向にある。2014年度の不登校児童生徒数は、小学校2万4千人、中学校9万5千人で、実数および比率も増加傾向にある。2014年度の校内暴力は、小学校で約7500件、中学校で約35000件で、これも近年漸増傾向にある。通級指導を受けている児童生徒数は、2014年度で、小学校約7万1千人、中学校約7千人で、2000年代から急速に増え続けている。これらの課題への対応のためには、個々の子ども理解と、チームとしての教師の子どもへの関わり方が課題となっている。

保護者も少子化の中では、兄弟を相対的にとらえる経験が少なくなるために、保護者の子どもへの関わり方も個に応じた対応ができず、過保護・過干渉の中で親が設定した枠の中に子どもを押し込める傾向も出ている。保護者による児童虐待は、減ることなく毎年増え続けている。また生活も便利になり、子どもに家事労働もさせなくなり、家の中で遊ばせる傾向も強くなり、結果として1980年代後半から子どもの体力は下がってきている。これは体育の授業が変化したことに起因するというよりも、生活が便利になり家事労働も少なくなり、さらに家庭用のテレビゲーム機が出現し、子どもの遊びが根本的に変化し始めたことに起因するものである。家庭生活格差の拡大傾向の中で、生活

が困窮している児童生徒も増加傾向にあり、2014年度要保護児童生徒数は約15万3千人、準要保護児童生徒数は約140万人存在している。

これらの様々な問題は、一つ一つの子どもの学校生活・家庭生活や学修状況に合わせて対応しなければならない社会力育成の課題が多く（注5）、個々の子どもとの信頼関係を作りながら対応していかなければならない課題である。そのため改めて子どもの学修・生活をトータルにとらえる学校・家庭・地域全体の教育のあり方が大きな課題となっている。この点でへき地小規模校では、個々の子どもと教師、学校と地域の関係が極めて密接でトータルな教育活動を指し示すものとなっている。

2. へき地小規模校教育における教師の子ども理解と信頼関係の構築の可能性

学校・教師の教育活動が効果的に展開するためには、まず前提として教師と子どもとの信頼関係がなければ成り立たない。この信頼関係は、接触・会話の機会が多く密接な関係を築ける小規模校の方が、様々な子ども達どうしの相互理解と信頼関係も高めやすい。

かつて日本の教師は、縦社会の中で権威を前提にして指導する側面が強かった。元々教育活動には、指導-被指導の縦関係と強制力のある程度含むものであるが、そこに人間的な信頼関係がなければ、縦関係と強制力だけでは人は動かない。とりわけ現代の子どもの特質として、教師の権威だけで子どもを指示することは難しくなっている。

このような権威を前提にした日本の学校の中でも、へき地小規模校では教師と子どもとの関係が密接で信頼関係を築きやすい。また多様な子どもの発達に対しては、常に個々の子どもの発達段階や成長に応じて、多様な教育活動を教師間の連携の中で展開していく必要がある。小規模校では、個々の子どもの発達や特性に応じて多様な教育活動を施しやすい。さらに子どもは、子どもどうしの支え合う互恵関係の中で成長するが、小規模校では、子どもどうしの信頼関係を基盤にした互恵関係を形成しやすい。小規模であること自体が教師と子どもおよび子どもどうしの接触頻度を多くし、接触頻度効果を高めていくからである。さらに、極小規模の場合は、どんな子どもも含めて一緒に遊ばなければ、遊ぶ人数が揃わないため、様々な性格や興味関心の違いを超えて、一緒に遊ぼうとする意識と意欲が高まるからである。

このようにへき地小規模校は、教師と子どもの信頼関係を基盤にし、個々の子どもに合った多様な指導を施すことができ、また子どもどうしの互恵的な関係を築きやすいという点では、あらゆる教育が目指してきた原点的な条件があると言えよう。子ども理解という当然の普遍的な教育観であるが、へき地小規模校と市街地大規模校では、人間関係の密度と信頼感の程度に差があるため、子ども理解の程度も差が存在している。子どもの中にも情報機器が浸透し、

直接的な人間関係が希薄になっている現代であるからこそ、へき地小規模校が持つ、極めて密接な人間関係を目指すべき姿としなければならない。

このように子ども理解という基本的な教育活動の重要性が強調される中では、子どもの特性が全生活を通じて見えやすく、意識的にそれを追求しているへき地小規模校の子ども理解の方法を高く評価し、そこから学ぶ必要がある(注6)。へき地と都市の差を認識して、子どもとの関係のあり方を見直していく必要がある。

また近年、多様な特性を持つ子どもを受け入れるインクルーシブ教育が展開されるようになると、同質性だけでグループを組むことができなくなり、様々な個性・異能力を含めた関係性を高める理念と指導方法が新たに重要な教育観となってきた(注7)。そのために一人一人の状況を理解する教育の価値観と方法を改めて評価していくことが求められる。へき地小規模校の場合は、同じ能力の子どもどうしが組むほど人数が少ないために、必然的に異学年・異能力の中で関係性を高めていく指導をしなければならない。このように考えると、へき地・小規模校が取り組んできた少人数指導・異学年指導なども、様々な個性・異能力を含めたインクルーシブ教育に位置づく教育観であり、これからの教育指導方法の模範としなければならない内容を含んでいると言える。へき地小規模校が作ってきた異能力対応型の指導方法の積極面を取り入れ、さらにその中の課題があるとすれば、それを克服する指導方法を取り入れていけば良い。

3. へき地小規模校における子ども間の信頼関係の構築と相互補完力育成の可能性

(1) へき地の子ども集団の協働性と柔軟なルールづくり

遊びを通じた子どもどうしの関係づくりや体力作りは、体力が基礎学力の一つになるという発達観からしても、重要な発達条件となる。遊びの関係は、学校の授業での関係に比べて、率直で自由な関係が作れるために、遊びの中での関係は、パターン化した関係ではない。そのため、子ども達は人間関係や人間性を柔軟に広げていくことが求められる。遊びを通じて子どもたちは、日常的な人間関係や能力の相違を補い、認め合う集団的な関係づくりを作ってきた。

しかしこの子どもの遊び形態も、一部のへき地小規模校を除けば、生活の豊かさの中で変化している。遊び形態は、屋外から屋内へ、自然を使った遊びから機械を使った遊びへ、集団的な遊びから個人的な遊びへ、遊ぶメンバーによってルールが変化する遊びから固定的なルールの遊びへと変化した。

かつての地域子ども集団は、全国どこでも、異年齢の地域の子ども達が集まり、身体を使って集団的に遊んでいた。同時に集団の人数が少なかったり、男女・年齢間で力の差がある場合には、常にルールをその都度変更して遊んでい

た。ルールを変更しさえすれば、人数が少なくても、どのような子どもであっても、遊ぶことができる。この柔軟性が現実の人間関係では重要になる。

例えば、3人だけで野球をする場合は、バッターとピッチャーと野手が一人ずつ交代で補完し、ベース間の距離や内野角度を変えたり、フライ・ゴロを限定したりしながら、その都度ルールを変えて遊んでいた。鬼ごっこ・かくれんぼのように走る遊びも、上級学年が追いかけるときは、片足で追いかけたり、2人をつかまえないと鬼は交代できないというルールを作るなど、学年差・男女差・能力差を補うルールが、子どもの小集団の中でも自然とできていた。むしろ小集団になればなるほど、固定したルールを作りにくいために、型にはまらず自由にルールが作られていた。この自由なルールづくりは、異年齢・異能力間の人間関係づくりの基盤となる。

このようなへき地をはじめとした地域子ども小集団に見習うべきことは、ルールさえ柔軟に変更すれば、人数が少なくても、力の差があっても、協同で遊ぶことができることを示したことである。しかし現代の子どもは、電子ゲーム機に見られるように、遊びの中で子ども間の関係が固定したルールで遊ぶ傾向が強く、スポーツもルールを変えて遊ぶよりは、人数が少なくてもできる個人種目しか選択しない傾向も強くなっている。すなわち固定した型を乗り越えて、ルールや関係性を作り直すという柔軟性が弱くなっていると言える。

一方へき地・小規模校の中では、現在でも学校内で遊ぶときには、縦割りで一緒に遊ばざるを得ず、現在でも上級生が下級生に指示して、ルールを柔軟に変更したり、ルールの変更を下級生に徹底するなどの関係性が残っている所もある。このようなへき地小規模校の柔軟なルールづくりのあり方に学ぶ必要がある。

(2) へき地小規模校の異能力集団の信頼関係と相互補完力

今教育界全体の大きな課題となっているのは、子ども間のコミュニケーションと協働性の力である。これまで大きな学校では社会性やコミュニケーション力が育つが、小さな学校では、それらは育たないのではないかという見方が流布されていた。しかしコミュニケーションがとれる条件としては、大きな集団になるからコミュニケーションをとるというよりも、信頼関係があるからコミュニケーションをとるというのが実態である。

学級や学習集団の集団的な力を発揮させるためには、基本的な信頼感がなければ、集団構成員の一体感や前向きな姿勢は出てこない。信頼感があってはじめて相互の得意分野・技能を活かし合ったり、不得意分野を補い合ったりすることができる。また補完し合う中で、一緒に向上しようとする切磋琢磨の雰囲気ができる。

目的集団を組む場合に、一般的に大規模校で大人数の中で目的集団を編成する場合にはより同質性が高い集団編成

となる。一方小規模校の中での集団編成の場合は、同質の構成員を揃えることができず、より異質性が高い集団編成とならざるを得ない。しかし一方で小規模校の場合は、日常的に少人数集団の中で生活しているため、異能力の存在は日常的关系の中で慣れており、異質性を克服するような意識と関係性を作っている。したがって、少人数であっても、相互に補完し合える力を発揮すれば、異質な能力の編成集団も、補完し合う集団的な力を鍛えていく機会となる。このへき地小規模校での異質な能力を超えて集団的な相互補完力を高めようとする力を積極面としてとらえることができる。

教師は、子ども達に、この異質な能力とその相互補完力の必要性を意識的に伝え、その補完力を発揮させていくことが求められる。へき地小規模校の子ども達には、基本的な信頼関係があることが強みであることをたたえ、信頼感と関係性を基盤にしなが、いっそう集団構成員の能力差を相互に補完する方法を伸ばしていくように仕向けることが重要である。そのようなへき地小規模校の異質異能力集団の能力編成の積極面と可能性をとらえることが、これから日本の教育の普遍的な課題となる。

4. 極少人数集団の中での縦割り集団とリーダーシップ・社会性の育成の可能性

(1) へき地小規模校の縦割り集団を活かすリーダーシップとフォロアーシップ

へき地小規模校の場合には、日常的な学校での遊びは異学年を超えた縦割り集団で遊ぶことが多く、かつての全国どこにでも存在していたガキ大将集団のような、全学年が上級学年を中心にして一体となる雰囲気がある。このような中では小学校の上級学年になると、誰もがリーダー的な存在となる。例えば、全校集会や学校行事・地域行事では、誰もが全学年に呼びかけたり挨拶をするなど、全体を見渡す立場となる。そのためへき地小規模校では、必ず全体を調整するリーダーシップ的な役割と経験を意識的に持たせることによって、リーダー的な資質を鍛えることができる。

複式学級の場合には、1年生と2年生、3年生と4年生、5年生と6年生が、常に進級に伴い上級学年と下級学年が入れ替わり、そのつど学級の中でリーダー的な立場を経験する。このため学年段階に応じて、常に全体を見渡しながら、集団の構成員を調和させていくリーダーシップが身につけていくようにすることができる。

このリーダーシップを発揮する立場に対して、もう一つの立場として重要なのが、フォロアーシップの立場である。リーダーは、フォロアーがいなければリーダーシップを発揮することはできず、リーダーシップはフォロアーシップとの関係の中で高まっていく。中間的リーダーを経験すると、中間的リーダーがフォロアーの重要性も認識するため、リーダーシップとフォロアーシップの両方を認識していく。

へき地小規模校の場合には、日常的に経験している縦割り集

団の中で、リーダーシップとフォロアーシップの両方をうまく活かして統一性を高めるように指示していけば、縦のチーム力を発揮し、さらに異年齢の能力差を補い合うことができる。この縦割り集団の関係は、小規模校では、すでに小学校で身につけているので、大規模な中学校に進学しても、同様の意識を継続させ、大人数の中でのリーダー的な立場と役割を担うことができる資質を持っている。

(2) フォーマルな社会性と自主性を育む小規模校の運営と馴れ合いの克服

へき地小規模校の場合には、日常的な人間関係が密接で以心伝心の雰囲気があるため、一方で馴れ合い的な雰囲気が出てくる場合がある。そのため、フォーマルな場とインフォーマルな場を区別し、使い分ける運営を心がけることが重要である。

例えば授業時間と遊び時間を区別して、敬語を使った会話と馴れ合った会話の仕方を区別するとか、議事運営では、少人数であっても司会者を立てて、フォーマルな発言として意見を述べるような進行を行うなどである。3人ほどの小集団でも、司会者が「意見はありませんか」などと、通常の司会進行を行い、発言者が起立したり挙手して発言するような運営を行えば、少人数でもまったく大人数と変わらないフォーマルな運営を行うことができる。

またへき地小規模校では、上級生と下級生の縦の関係も日常的には馴れ合い的な関係があるが、組織集団として機能させる時には、敬語を使う場面とそうでない場面を区別することで、よりリーダーシップとフォロアーシップを区別して高めることができる。

複式学級では、授業時間内における「わたり・ずらし」があるため、すべての時間に教師が子どもについて授業運営を行っているわけではない。そのため、間接指導時には自分たちで授業運営をしなければならず、自主的・自立的に運営する意識と運営方法を身につけるようにすれば、自己教育力を高めていくことができる。この間接指導時の自主的・自立的な運営は、あらゆる教育活動において、長期的に伸びていく内発的な条件となる。

このようにへき地小規模校の日常的な信頼関係を基盤としながらも、フォーマルな場所とそうでない場所を区別し、形式的に運営することの必要性や言うべき時に言える関係を作ることで、馴れ合いを克服し、相互発展的な改善を生み出すことができる。このことが、へき地小規模校であっても、TPO (Time Place Occasion) を踏まえた社会性を向上させる条件となるとともに、都市部でも応用しなければならない課題となる。

(3) 小規模性を活かす集団の切磋琢磨の関係づくり

へき地小規模校であることが、馴れ合い的になってしまふ場合には、切磋琢磨して成長できないので、関係のあり方を変えていかなければならない。一方元々へき地小規模校では、日常的な信頼関係は強いために、馴れ合いの問題

点や切磋琢磨できる関係づくりを問題提起しても、子ども達も受けとめて新しい関係を作り変えやすい。したがって、「馴れ合いを廃して高め合う関係を作るための運営方法は?」「フォーマル・インフォーマルの関係の区別とルール化のありかたは?」「能力差の中で一緒に活動するためのルールづくりとは?」という問題提起を子ども達に投げかけながら、馴れ合い的な関係を改善していくことが重要である。

へき地小規模校では、人間関係が固定化しやすい反面、個々の子どもの意見をとりえて反映しやすく、それによって新しい関係性に変えていきやすいという側面もある。なぜなら少人数であるため、教師も個々の子どもとの直接対話の中で、本音や志向性を把握しやすく、それを元にして教師が新しい人間関係に作り変えていくことができる。また子どもどうしの人間関係が密接であるため、突っ込んだ意見を出しても、それで人間関係が壊れるということはない。さらに小規模校では縦割り集団であるため、上級生が代わる度に、新しい関係と運営方法ができあがる。

したがって教師が、小規模であっても、異質な能力を含めた集団力を高めるための集団関係と運営方法を意識的に追求していけば、むしろ小規模性を逆手にとって、新しい発達の条件を作ることができる。へき地小規模校をメリットとして活かすかどうかは、教師が小規模のメリットを伸ばす意識を持てるかどうかによると言えよう。逆に言えば、へき地小規模校であっても、意識的に固定化しやすい人間関係を変えて切磋琢磨できる運営を作っていくように働きかければ、集団力を高める関係性をつくることができる。単なる競争ではなく、切磋琢磨できる高め合う関係づくりは、都市部の教育において取り入れていくべきものであると言える。

5. 複式学習指導における間接指導と自立型学習指導の可能性

(1) 複式学習指導における学年間指導の系統性と異能力差の授業運営の論理

へき地の複式学級では、2学年の教育内容を併行して準備しながら当該学年の授業をすることになる。この特徴は、第一に、学年間を超えて授業をとらえること、第二に、異能力の子どもを同時に教えることである。この特徴を踏まえたへき地小規模校の複式授業の可能性は以下の3点である。

第一に、学年間を超えた授業内容の系統性の確保である。本来様々な学年を担当したベテラン教師であれば、無意識のうちに各学年の年間単元計画のみならず、学年間を見通した系統的な単元計画を意識するようになる。本来的には学年系統で単元がどのように変化していくかを意識しておくことが、授業内容においても、子ども達に既修事項を踏まえた指導を行うことができる。

一方単式学級では教師の意識は、とりあえず担当学年の単元計画だけを見て指導することになる。複式学級では2

学年の単元計画を見ざるを得ないために、教師も無意識のうちに学年進行の単元内容の関連性を意識するようになる。すなわち、異学年の変化を捉えた発達や学年系統の授業運営の重要性に気づくことになる。このような系統性を意識するだけで、教師の授業内容は徐々に体系性を含めた授業指導になっていく。複式授業は学年を超えた授業内容の系統性を意識する上で、重要な機会になっている。

第二に、複式で見られるような異能力の子どもが同時に学ぶという授業運営方法である。また複式授業は、単式に比べて2学年2単元を教えるために、教師にとって授業運営は難しい。しかしそれは一斉指導方式で教師の説明を中心に行っている日本の一般的な指導方法を前提にしているためである。本来単式であれば問題なく一斉指導が実施できるというのではなく、実は学力差も2学年分以上の格差があり、関心・認識も異なるために個々の学修・認識プロセスも異なっている。

複式授業では、異学年指導であるために、間接指導が取り入れられ、子ども自らが自主的・協同的に授業を進めていく形式を採用している。また少人数であるために、個々の状況に応じた個別指導と発展学習を授業の中で使い分けることができる。さらに複式授業は、異学年という能力差を前提にしながら異能力の子どもが共存・協同していく授業であり、能力差を補い合う学級運営が前提となっている。

このような複式授業を通じて教師も、同学年同質の発達観から、異学年異質能力を持つ子どもの長期的な発達をとらえていくように発達観が広がっていく。これからの授業運営が、発表活動・プロジェクト学習・問題解決学習・地域課題解決学習・体験学習活動・調べ活動・グループ討議・教え合いなどの協同性を含めたアクティブラーニング方式(注8)を導入するならば、むしろへき地小規模・複式授業で現在行っていることが参考になる。

第三に、個々の進度に応じた個別指導・発展学習の導入である。複式学級を持つ学校は元々小規模校であるので、授業の中でも、どの子どもがどの単元でつまづいているか把握しやすい。しばしば一斉指導の授業で、「分かりましたか」「いいですか」と教師が確認する場面があるが、これはある意味では分からない子どもがいても、次に進まざるを得ないという合図の代わりとなっている。極小規模校での授業では、問題を解いている様子や発言・発表を聞けば、どの部分が理解できていないか個別に把握できるため、全員に確認する必要はない。

複式授業を含めた極小規模校では、授業ごとに子どもがつまづいている箇所を把握し、子どもの状況に応じて進度を変更して指導することが基本である。その中での子どもの能力差に関しては、学力差・能力差に応じた個別指導・発展学習を使い分けていくことが、授業運営の論理として重要である。すなわちある程度授業が進行すれば、できる子は確認問題や発展学習のプリントを解答し、できない子にはつまづいた箇所に合わせた個別指導を行う指導方法である。

元々できない子どもほど、つまづいている箇所も異なり、また一斉指導の説明だけでは理解できないので、個別指導が必要となる。個別指導の時間は、大人数では確保することは難しいが、少人数の授業では個別指導の時間を全員に確保することができる。

さらに少人数の学級では、できない子どもには、昼休みや放課後に学習時間をとって、個別に教えることができる。大人数の学級ではこれらの個別指導の時間は、子どもからしばしばこひいきに映る。しかし少人数の学級では、すべての子どもに個別指導の時間をとれるので、できない子どもに個別指導の時間を多くとることはあまり問題にはならない。基本的には子ども達との信頼関係の上で、子どもに応じた指導をそれぞれ施すことが、子ども達にも理解されていけば、個別指導の方が子ども達にとっても喜ばれる。へき地小規模校のように、個別指導を含めた授業形態に転換していくことが、今後の都市部を含めた学校の格差解消の課題となる。

(2) 複式授業における間接指導リーダーと自主学習運営の課題

複式授業は2学年を渡るために、半分の学年は教師が直接的に指導していない間接指導時間になる。逆に言えばこの時間は、教師が直接指導しなくても、子ども達の学習リーダーと役割分担によって授業が運営される自主学習の時間である。自主学習活動を馴れ合いの関係にしないためには、学習リーダーを中心として、司会者と発言者を明確にわけたり、役割分担を決めたり、声に出して伝え合ったりしながら、運営のルールを明確にしておく必要がある。

リーダーは育成するためにも、固定せずに様々な人が交代で担うことで、リーダーの力量も高位平準化していく。リーダーの役割を明確にするのは、少人数であるほど以心伝心で伝わるために、議論しなくてもわかり合えるという馴れ合い的な関係を超えていくためである。そして馴れ合い的な関係を克服するためには、日常的な人間関係と授業内でのルールを分けて、授業中のけじめをつけることが重要である。

集団の構成員として、できる子できない子など、様々な能力差がある場合にはリーダーの果たす役割が大きい。一方人数が多くなるほど運営は難しくリーダーの力を発揮しにくくなる。子どもは、少人数の中であるからこそ、リーダーを中心とした全体として高めあう関係と協同的な関係を作る経験ができる。また少人数の中でのリーダーの経験を活かして、自主的な学習活動の方法を意識的にルールとして作っていくことが重要になる。

この間接指導時の自主学習活動時間では、教師が毎回の指示を出さなくても、子どもは自分たちで、黙読・輪読・各自解答・議論・答え合わせ・体験的活動・調べ活動などを自主的に進めていかなければならない。この自主学習活動のメニューは、誰でもできるように教師が実施方法を教えておき、子ども達が自分たちで進められる方法を会得さ

せておく必要がある。その上で、最初の学習活動の開始と見通しを教師が指示しておけば、ある程度は自分たちの判断で学習活動を進めることができる。また進捗状況によって子どもから教師に次の学習活動を提案させることで、自分たちで学習をさらに進めていくことができるようになっていく。この繰り返しのよって、長期的には「教えられなければ学ばない」の学習態度から、「自ら学び続ける」学習態度になっていく。へき地複式の間接指導は、自主学習活動を促進する授業運営として展開する可能性を持っている。

元々小規模校の場合は、子どもどうしの人間関係は良好であるが、人間関係を取り替えることができないために、能力差が固定的になる可能性がある。良好な人間関係であっても、リーダーを中心としてさらに意識的に助言したり切磋琢磨できる発展的な関係を作っていくことが重要になる。

このような少人数集団の中で高めあう関係ができていけば、自主的な学習活動は、集団を通じて発展していく協同学習体となる。一つの普遍的な知識も、集団的な議論や作業を通じて、事例と事例の共通性や因果関係、多面的な評価、答えを導き出すまでの考え方のプロセスなどをとらえることができ、協同関係の中で学習理解が深まっていく。また議論の中に、教師等から「これはなんでだろう」「どうすればいいのだろう」「これをやってみたらどうだろう」という疑問や行動課題が話されるたびに、自分たちの学習課題を発見して次の学習行動をとることができる。

これらへき地複式の間接指導等で見られるようなリーダーの役割・集団的な討論方法・学習発展のための問題提起など、自主的な学習発展の条件を、これから求められる授業運営のプロセスとして抽出しておく必要がある。そして自主的な運営に個々の子どもが責任を持って関わる方法をルール化しておけば、自らの学習課題を探す自主学習グループ中心の授業運営を展開することができる。へき地小規模校では、少人数だから議論ができないということではなく、むしろ少人数だからこそ、リーダーが育ち、リーダーを中心として一人一人の子どもに責任と発言機会を持たせた自主学習グループを育てることができる。このへき地小規模校の自主学習グループとリーダーへの支援者としての教師の授業運営方法の転換が重要になる。

(3) 複式の異学年学習活動におけるリーダー・フォロアーの経験と異学年協同学習

複式授業では、学習活動においても、上級学年が下学年のリーダー格となる。そして上級学年も次の学年に進級すると下学年となり、リーダーを降りてフォロアー格となる。複式学級では、毎年学年が上がるごとにリーダー格とフォロアー格の立場に入れ替わる。

この複式学級で上級学年をリーダーとして位置づけて、様々な伝達・とりまとめ・調整を行うような学級運営を進めていくと、上級学年は否が応でもリーダーシップの立場を発揮せざるを得ない。また下学年が上級学年に頼ってくるので、上の立場として振る舞うようになる。下学年にな

る者も、複式の上級学年になった時に、下学年をまとめる大変さを経験しているために、フォロワーとしてリーダーを支えていく重要性を認識している。

このような複式授業の中では、日常的な学級運営や人間関係の中で、上級生と下級生は教えることと教わることの両方の重要性も認識している。子ども達にとっては、「分かったと思っても教えることは難しい」こと、「分かったと思っても教えられてさらに気づくことがある」ことを認識してもらうことが重要である。この異学年のリーダー・フォロワーの立場を意識的に活かせば、教える・教わることで、異能力間の学び合いの雰囲気を作ることができる。

子ども達は学んだことを発表することで、さらに解答の理由・因果関係・プロセス等をとらえることができ、より学習を深化させることができる。また他の学年から教わることで、教師とは異なる身近な人から学ぶ気づきを早めることができる。このような関係を複式授業内で意識的に進めるために、複式学級の異学年であっても、学んだことを、授業の最後にそれぞれ個別に発表する場所を設けたりする。

複式授業では教える時間は半分になったとしても、自らまとめて発表する時間があれば、授業内の目的意識や集中力も異なってくる。例えば、複式授業の最後のまとめの場面で、3年生が今日の授業で学んだことを4年生に発表し、4年生も習ったことをできるだけ3年生に分かるように説明する。この発表交換によって、4年生は既修事項である3年生の内容を確認でき、さらに3年生が分かっているか分かっていないかを把握することができる。この交換によって、4年生が3年生に個別に教えてあげたり、学び直しをすることができる。

異学年であっても自分が学んだことを毎回発表するのは、教えられる時間よりも緊張するもので、授業最後のまとめに向かう授業内の意識も異なってくる。すなわち自分が何を学んでいるかを簡単に説明できるように意識して授業を受けているので、一つ一つの授業内の指示・説明・作業などを、“めあて”と“まとめ”に結びつけてとらえるようになる。それによって、授業全体の構造的な関係を捉えやすくなる。

このように学習内容が異なる異学年においても、学習内容の発表・交流を続けていけば、複式学級の強みを活かすことができる。これは異学年・異能力差を前提にした協同学習であり、アクティブラーニングの端緒的授業形態であると言える。へき地小規模校で複式授業であるからこそできる異学年交流を意識的に協同学習に発展させることで、新しい授業形態を模索することができる。

おわりに-

へき地小規模校の理念と方法から学ぶ可能性

本稿では、へき地小規模校教育・研究の基本特性をとらえながら、今後の全国的な少子化・小規模校化の中での、へき地小規模校教育・研究が、都市部・市街地で応用化で

きる可能性をとらえてきた。すでに小規模校が全国の学校の半数を占めている現実からすれば、へき地小規模校が例外的な存在ではなく、むしろ大規模校が例外的な存在になりつつある。そのためへき地小規模校の教育の基本的な特性や積極面を、全国的に小規模校化していく学校にも応用していくことが求められている。その教育的な特性は以下の点である。

第一に、へき地小規模校では、教師は個々の子どもに応じた指導がなされ、その結果教師と子どもの関係が密接で信頼関係が強い。このことは、あらゆる教育活動の基盤であり、インクルーシブ教育時代の価値観となる。このへき地小規模校の教師と子どもの信頼関係が強い要因は、個々の子どもとの会話と個々に応じた指導をしている点に起因している。日本では、一斉指導が主流であったが、小規模校化してもその指導形態が大きく変わったわけではない。休み時間や放課後も含めた個々の子どもとの会話や個別指導をどれだけできるかが、都市部の教育課題となっている。

第二に、へき地小規模校では、子ども間の信頼関係も強く、それを基盤にして異なる能力の相互補完力を発揮できる学級運営を行うようにしている。教師と子どもの信頼関係と、子どもどうしの信頼関係があれば、それに依拠して異能力を補完していく人間関係の理念と方法を付与していくことが可能になる。そして実際にへき地小規模校では、異能力を補完する学級運営を進める指導が日常的に行われている。これまで都会の教育界の雰囲気としては、競争によって伸びるという価値観が強いが、逆に都会においても相互補完できる関係性を高めることが、これからのチーム力・人間関係力・コミュニケーション力を高める上で重要な課題となっている。

第三に、へき地小規模校では、学年の人数が少ないために、異年齢集団を構成して教育活動を進める場合が多く、それによりリーダーシップ・社会性を育成している。これまで大規模校では、異学年・異年齢の人たちと交流する機会は少なく、この異学年の中でリーダーシップを学ぶ機会も少なかった。へき地小規模校では、異学年の中で異なる年齢・発達段階の人たちを含めて集団を作り、上級生が下級生を引っばっていくというリーダーシップを身につける経験ができるが、これはある意味では、異年齢で構成している社会集団・職業集団の縮図である。このような少人数だからこそできる縦の緩やかな関係の中で、集団を作りリーダーシップを身につけていく力もへき地小規模校の特性であり、この点を都市部の教育活動にも応用するべき重要な課題となっている。

第四に、へき地小規模校では、複式授業を典型として、異学年が同一授業を受ける場合が多い。複式授業では、間接指導が行われるために、様々な自学・調べ学習・討論・問題解決・まとめ・発表などが自発的に行われるように授業を組み立てている。そのため、教えなくても学ぶという自己学習力を身につけさせることが重要になる。この自主的な学習活動は、アクティブラーニングにも位置づけられ

るものであり、これからの日本全体の教育活動においても重要な課題となっている。このようなへき地小規模校の間接指導における自主学習活動を応用することで、自学自習を基盤とした自己教育活動を展開することができる。

これらのようにへき地小規模校の基本特性をとらえ、それを先進面としてとらえ直すことにより、へき地小規模校の教育活動の良さを、今後の教育活動の可能性としてとらえることができる(注9)。すでに都市部・市街地においても、少子化・小規模校化が進んでおり、このような時代には、へき地小規模校で進められてきた教育活動の特性を積極面として認識し、その応用的な方法の開発を進めることが重要である(注10)。へき地小規模校の教育活動の可能性は、これからの時代の市街地・都市の大規模校にも普遍化しなければならない課題であり、へき地小規模校の特性を改めて都市にも応用できる方法として分析することが求められていると言える。

注記

- 注1 榎本守恵著『近代僻地教育の研究』同成社、1990年、など。本書は、格差のあった僻地教育の歴史的発展をとらえている。
- 注2 拙著『北海道の学校と地域社会-』東洋館出版、1996年。本書は、へき地教育のプラス面をとらえようとしたものである。
- 注3 2014年11月に、「まち・ひと・しごと創生法」が施行された。
- 注4 少子化・小規模校化の動向と課題については、葉養正明著『人口減少社会の公立小中学校の設計』協同出版、2011年、参照。
- 注5 門脇厚司著『社会力を育てる-新しい学びの構想』岩波書店、2010年
- 注6 近年のへき地教育の積極面としてとらえる研究としては、玉井康之監修・二宮信一・川前あゆみ編著『教育活動に活かそう へき地小規模校の理念と実践』教育新聞社、2013年、などがある。
- 注7 インクルーシブ教育とへき地教育は、包摂的な教育活動として極めて関係性を持っている。戸田竜也著『特別な教育的ニーズを持つ子どもの支援ガイド』明治図書、2015年、参照。
- 注8 アクティブラーニングは、中央教育審議会の答申の中で、「学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修」としたが、その実態は、特定の方法が定まっている訳ではない。プロジェクト学習・問題解決学習・地域課題解決学習・体験学習活動など、幅広くその用語が使われている。へき地小規模校においては、地域と一体となった総合的な学習や少人数を基盤としたグループワークなどを日常的に行っており、実体的にはすでにアクティブラーニングに位置づけられるような活動を行っている。
- 注9 へき地教育を積極的にプログラムとして取り入れな

がら、教育観や指導方法の観点を広げる取り組みとしては、へき地教育プログラムが体系化されることが求められる。へき地教育プログラムの研究としては、川前あゆみ著『教員養成におけるへき地教育プログラムの研究』学事出版、2015年、参照。

- 注10 小規模化に対応した指導方法の転換の必要性については、玉井康之「小規模化と指導法の転換」、『教育新聞』2015年6月29日付、教育新聞社、において指摘した。

※本稿は、玉井康之「“教育の原点”としての小規模校の特性とチーム力の活かし方」、体育科教育編集委員会『体育科教育』2015年2月号、大修館書店刊、2015年2月、及び、玉井康之「複式授業から見えてくる新しい授業像」、教育調査研究所編『教育展望』2015年4月号、教育調査研究所刊、2015年4月、の二つの冊子論文を合体して、再編成した論稿である。