

複式学級における教育可能性の再発見

—授業づくり・インクルーシブ教育・自尊感情の視点から—

赤木和重*・安藤友里*・山本真帆*・小淵隆司**・戸田竜也**¹

(*神戸大学大学院 人間発達環境学研究科)

(**北海道教育大学釧路校)

Rediscover the educational merits of a combined class

: Perspective from lesson study, inclusive education and self-esteem

Kazushige AKAGI, Yuri ANDO, Maho YAMAMOTO, Takashi OBUCHI, Ryuya TODA

要旨

複式学級は、授業を行ううえで「不効率」であると指摘されることが多い。しかし、一方で、学年の異なる子どもたちが同じ教室で学ぶことは、ある側面から見ると利点がある。本稿では、複式学級の教育可能性を明らかにすることを目的として、授業づくり・インクルーシブ教育・自尊感情の視点から先行研究のレビューを行った。その結果、授業づくりの視点からは、担任が直接子どもを直接指導できない時間があるがゆえに、子ども同士の学びあいが発展する機会を有していることや異年齢同士の学習が生起し、その特有の学びが発展する機会があることを明らかにした。インクルーシブ教育の視点からは、異年齢集団という同質性が低い学級集団こそが、障害のある子どもを包摂しやすい可能性を有することを指摘した。自尊感情の視点からは、異年齢学級の場合、同学年の児童との社会的比較が相対的に少ないために、自尊感情の低下が起こりにくいことが考えられた。今後は、実証的な調査や実験を行うなかで、これらの可能性を明らかにしていくことが求められる。

1. はじめに

近年、わが国における児童生徒数は減少している。そのため、学校の統廃合とともに、複式学級の設置がなされるようになっていく。

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。「公立義務教育所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)の第三条の「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、複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」という条文が、複式学級を設置する法制上の根拠となっている。複式学級は、地域の児童生徒数が規定されていることから、へき地の地域にあることがほとんどである。そして、へき地の中でも、在籍児童生徒数が少ない小規模校が、複式学級を設置している。

複式学級の教育困難性

複式学級は、否定的な教育イメージが語られることが多かった。例えば、全国僻地教育研究連盟(1985)は、へき地特性について、「自然的悪条件」「僻遠性」「文化的停滞性」「教育的低調性」「社会的封鎖性」「経済的貧困性」という特徴があると言及している。この言及は、へき地の学校教育についてであり、複式学級そのものへの言及ではない。しかし、複式学級が、へき地に設置されることを考えれば、この指摘は、複式学級にもあてはまるだろう。

このような否定的特性のなかでおこなわれるへき地教育の困難さは容易に想像できる。「進学が少ないことによる勉学への動機づけの困難さ」「一学級あたりの在籍児童数が少ないことによる人間関係の固定化」「多様な意見を聞いて学ぶことの機会の少なさ」などがあげられる。さらに、複数学年の児童生徒が1つの学級に在籍する複式学級ではさらに困難が伴う。八田(2009)は、複式学級の指導を「単純に二つの学年を交互に行えばよいものではない」と指摘

¹ 第1節、第2節、第5節は赤木、第3節は山本、第4節は安藤がそれぞれ中心となって執筆した。その後、本論全体にわたって、小淵・戸田を含めた全員が検討・修正を行った。

し、複式学級独特の間接指導や学習課題の設定に困難さを抱えることが多いと指摘している。現在は、単式学級でさえ、いじめや学級崩壊、さらには発達障害のある子どもの増加などで授業や学級経営に困難さを抱えている。このような状況をふまえれば、2学年同時に教えることの困難さは容易に想像ができる。

発達心理学・特別支援教育の視点からみた複式学級の肯定的可能性

しかし、同時に、へき地・複式学級には、悪条件だからこそいくつかの新しい教育の可能性を有している。とくに発達心理学や特別支援教育から見た場合、次の3つの視点からの肯定的可能性が考えられる。

第一に、協同学習に焦点を当てた授業づくりが進展する可能性である。複式学級はその性格上、異学年同時に学ぶ機会が、単式学級に比べると増加する。このことは、授業を進めることの困難になりつつも、一方で、異なる学習進度の子どもたちが学びあう機会にもなる。そのことが、子どもたちの学びを深める新たな授業づくりへの道筋を拓くことが予想される。

第二に、インクルーシブ教育の推進につながる可能性がある。インクルーシブ教育は、「障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ」という意味だけではない。サラマンカ声明と行動大綱（1994）が指摘するように、障害児だけではなく、貧困家庭で生活している子どもや性的マイノリティの子どもたちも含めて、多様な子どもたちが学ぶという意味である。複式学級は、単式学級に比べ、発達や学習の能力がより多様な集団である。複式学級における教育が、多様な子どもを包摂していくインクルーシブ教育の手がかりになると予想される。

第三に、自尊感情の保持に寄与する可能性がある。子どもの自尊感情は、個人の気質だけではなく、学級集団の雰囲気との関連があると指摘されている（折笠・松崎・新館，2015）。単式学級と複式学級とでは、学力的に多様であるために、学級集団の雰囲気に影響を及ぼし、そのことが、媒介要因となって自尊感情に影響を及ぼすことが予想される。

以上のように、発達心理学・特別支援教育から見た場合、複式学級は、その困難さは承知しつつも、大きな可能性を秘めていると思われる。しかし、実際に、このような視点から先行研究が十分に整理されているわけではない。

そこで、本研究では、「協同学習を中心とした授業づくり」「インクルーシブ教育」「自尊感情」の視点から、複式学級を対象にした先行研究のレビューを行い、その到達点と課題を明らかにすることを目的とする。また、これらの3つのトピックに関する複式学級の先行研究はそれほど多くはない。そこで、複式学級以外の研究も参考にしながらレビューを行う。

2. 複式学級における授業を行うことの困難と積極的意味：共同性に注目して

複式学級で授業を行う困難

複式学級の指導形態には、大津（2009）が指摘するように様々な指導法がある。例えば、両学年（上学年・下学年）同時に指導する一斉指導、上学年と下学年別々に指導を行う学年別指導、到達度別に行うグループ指導・同学年生徒による相互学習・個人指導などがある。

そのなかでも、代表的な指導形態は、「上学年・下学年の学年別に指導する」とことと「上学年・下学年同時に指導する」とことの2つに分けられる。単式学級には起こりえない特徴的な指導形態であり、そのために、授業を行ううえで、様々な困難が生じる。

上学年・下学年の学年を別々に指導する場合、いずれかの学年に対する指導時間は、単式学級に対して短くなる（佐々・假屋園・中鉢・加治木・亀崎，2007）。また、思考の中断が生じ、練り合いができずに思考が深められない事態が生じやすい（山下・呉屋・立岡，2016）。かといって、上学年・下学年同時に指導しようとするれば、授業を進めること自体が難しくなる。とりわけ、算数などの系統性が重視されるべき教科では、学習進度の異なる学年の児童を対象にするのは困難を伴う（佐々・假屋園，2007）。

このような困難があるため、複式学級では、通常の学級（単式学級）とは異なる指導方法が模索され、考案されてきた。その1つに「わたり」「ずらし」があげられる。「わたり」とは、直接指導と間接指導を組み合わせ、「上学年」と「下学年」の間を渡り歩くことであり、「ずらし」とは、2学年を同時に指導できないために、学習過程の各段階をずらして組み合わせることである（藤岡，2010）。

複式学級の授業困難性が生む利点

複式学級における授業づくりの困難さは、同時に「複式学級の教員に係る負担は大きく、ゆとりある充実した授業体制がとりにくい」（石垣市教育委員会，2006）といった教員の負担にもつながっている。

このように複式学級における授業困難性は明示されているが、その困難性は「クラス全員に同じ内容を系統的に一斉指導の形態で教える」という単式学級の一斉指導を前提としていることにも由来している。一斉指導の指導形態にこだわらなければ、複式学級ならではの利点が見えてくる。利点は大きくは3つに分けられる。

利点1：同学年児同士における協同学習の展開しやすさ

1つ目の利点は、間接指導の際に、同学年の子ども同士の協同学習が展開しやすい利点である。複式学級では、1つの学年に教える際に、別の学年に直接的に指導することはできない。実際、私が観察したある複式学級の授業（5・6年生）においても、算数の授業のなかで、5分から10分は、1つの学年に対し、教師が教えることができない時間

が見られた。このことは、視点を変えれば、同じ学年の子ども同士が、教師の指導なしに学びあうことができる時間ともいえる。実際、玉井（2013）は、「教師がいないときでも自分たちで学習できる自己教育力が長期的には、問題解決力を高め、継続的に学習できる力となる」（pp.70-71）と指摘している。なかでも、現在、新学習指導要領において、「主体的・対話的・深い学び」が強調されていることを考えれば、この間接指導が、協同的な学びの契機にできることが予想される。

もちろん、単式学級でも、同学年同士の協同学習が可能である。実際、佐藤 学らの提唱する「学びの共同体」や、西川 純らの提唱する「学び合い」などが展開・蓄積されている（佐藤、2015；西川、2017）。しかし、単式の場合、子ども同士の協同学習を進めていても、その様子を、教師は把握することができてしまう。そのため、熟練していない教師の場合、子ども同士の話し合いに必要以上に助言をすることもしばしばある。その結果、子ども同士だけの学びあいにはならないこともある。一方、複式学級の場合、教えていない学年の子どもたちの協同学習の様子を把握することは物理的に困難である。この困難性こそが、子ども同士が主体的に学びあう機会を得ることにつながりうる。

利点 2：異学年協同学習による発達可能性

2つ目の利点は、異学年の児童同士の協同学習（異学年協同学習）が展開することができ、その結果として社会性の発達や知的発達が促されやすい利点である。例えば、異年齢での学びが、社会性の発達を豊かにすることは、特に保育の現場で指摘されてきた。例えば、上の年齢の子どもが、下の子とともに生活することで、向社会性の発達などが向上するという報告がある（島田、2016）。これは保育現場だけに限らない。小学校・複式学級在籍の子どもを対象にした実証的研究においても、社会性の発達が促されるという報告がなされている（青木・中上・野口、2005; 2006）。例えば、青木・中上・野口（2006）では、男子の場合、小学校・複式学級在籍児童のほうが、単式学級在籍児童よりも、質問紙で測定された主体性や協同性の得点が高いことが明らかにされている。

加えて、知的発達の促進につながることも想定される。ヴィゴツキーは、障害児の知的発達を促すためには、異年齢の集団が適切であると主張している。その理由として自分よりも相対的に知的発達が低い仲間には、自分がわかっている知識を自覚化して意識的に教える必要があり、このような機会の多さが、子どもの知的発達を促進させると述べている。同時に、相対的に知的発達が低い子どもにとっては、知的発達が高い子どもと学ぶことで、学習への動機づけや見て学ぶ社会的学習の機会が増えて、知的発達を向上させる機会につながることも述べている。実際、日本でのデータではないが、エチオピアの複式学級を対象にした学力調査では、単式学級よりも、テストの成績が高いという結果も示されている（大津、2007）。

このように考えれば、複式学級という年齢・学力・知的発達が均一でない集団が、知的発達の源泉となり、子どもの発達を促していく可能性が想定される。

利点 3：新たな学習指導を展開できる契機

3つ目の利点は、学習の系統性によらない学習指導方法や教育課程を新たに創り出す契機になることである。異年齢での学習が困難だと考えてしまうのは、系統的な積み上げ学習が必要だという認識が前提にあるためである。確かに、異学年が同時に学ぶことになれば、学習の系統性が担保されにくい。

しかし、現在、系統的学習とは異なる学習形態の有効性が提起されつつある。その一例として、高等教育で注目されているPBL（プロブレム・ベースド・ラーニングもしくはプロジェクト・ベースド・ラーニング）学習が挙げられる。PBLは、系統的な学習とは対極的な学習方法を提起している。知識や技術を一から系統的に教授するのではなく、問題解決や問題発見につながる課題（例：ある患者が、いくつかの症状を訴えて入院した。疑われる疾患名を確定せよ、といった課題）を、学習者に提示したうえで、協同学習を求めるものである。このような学習を行うなかで、「生きた」知識や思考方法を習得させようとする（森脇・山田・根津・赤木・中西・守山・前原、2013）。PBLは、おもに高等教育で採用されており、初等教育・中等教育に、広く採用されているわけではない。しかし、系統的学習以外の学習方法が効果的であることは、複式学級での指導に示唆を与えうる。

以上、複式学級で授業を行ううえでの利点を3つ挙げてきた。ここからは、これらの利点に関して、どのような研究が行われてきたのかについてレビューを行う。その際、著者たちの専門である教育心理学・発達心理学の視点から行われた実証的研究を中心に取り上げる。

レビュー 1：間接指導における同学年の子ども同士における協同学習

間接指導における協同学習のありようや、その指導の実際についての研究は、あまりなされていないのが現状である。間接指導自体の研究や実践の手引きについては、多くの蓄積がある。しかし、そこでは、間接指導の位置づけが「次の直接指導につながる準備の時間とする（北海道教育大釧路校：複式学級における学習指導の手引き）」と言及されているように、間接指導の時間を積極的に協同学習として位置づけようとする発想は薄い。戸田（2013）も、間接指導の時間が、プリントや作業中心の時間になっている問題を指摘している。

このような状況のなかで注目されるのが、山下・呉屋・立岡（2016）の実践報告である。山下らは、間接指導を「児童の主体性を高める絶好の機会」（p.343）であるとして、小学校3年生・4年生の複式学級において、算数の間接指導時に学び合いを意図的に取り入れた実践を報告している。

ここでは、3年生の算数「三角形」の単元において、(1) 友達と協力して課題を解決していくこと、(2) 学び合いをする中で、自分の考えを伝えることや自分の考えを言うだけでなく友達の考えをきくことや大切さを伝えたいうえで、二等辺三角形や正三角形をつくる活動などに取り組んだ。その結果、児童同士での協同的な問題解決過程がみられたことを報告している。

以上のような報告はあるものの、間接指導における協同学習に注目した指導に関する研究や、そこでの子どもの学習・発達の变化を扱った研究は非常に少ない。「学びの本質は協同的学びにある」という佐藤(2012)の指摘に学ぶのであれば間接指導という利点に注目した方向性での研究や実践がより求められる。

レビュー2：異学年同時学習の発達の意義

異学年同時学習に関しては、発達心理学・教育心理学の視点から実証的な研究が出されていくつも行われている。その中でも、仮屋園らによる複式学級を対象にした継続的話し合い(協同問題解決)を扱った研究が注目される(仮屋園ら、2007a, 2007b, 2007c)。

仮屋園らの研究パラダイムは、複式学級の子どもたち(異学年同士)の話し合いが、協同問題解決場面を行うなかで、どのように変化してきたかを、単式学級の子どもたちの話し合いと比較しながら実証的に検討するものである。様々な知見が提出されているが、大きくは以下の3点にまとめられる。

1つは、複式の子ども同士の話し合いのほうが、回を追うごとに洗練されていくこと、2つは、複式の子ども同士の中では、回を追うごとに下学年の子どもの発言回数が増加する傾向があること、3つは、以上のような結果はあるものの、細かく見るとグループ構成員によって話し合いの過程については、違いがみられることである。

以上をもとに、仮屋園らは、複式学級における「構造的話し合い」の必要性を提起している。受けている教育内容が異なる異年齢の子ども同士の話し合いを効果的に進めるためには、目的や手順を明確にした話し合いが必要としている。複式学級における異年齢学習の効果は、単式学級との比較も丁寧に行われていることもあって、明確にみられているといえる。

ただ、一方で、これらの研究は、いずれも、課題内容が研究のために新規に設定されたものであった。日常、行われている系統的な学習のなかで、どのように異年齢学習を行うかについては踏み込めていない。この点については、今後の課題である。

レビュー3：新たな学習指導の展開に関する

算数という系統性を重視する教科において異学年同時学習が可能な授業デザインを構想しようとしている意欲的な研究がある(佐々ら, 2007)。佐々らは、間接指導などを用いずに、異学年が同時に学ぶことを「合同学習」と称して、

授業開発に取り組んだ。重視されたのは、「上学年と下学年がそれぞれのカリキュラムに影響することなく実施できる特設授業」「上学年と下学年が学び合う場面のある学習活動」「上学年と下学年の知識差に関係なく取り組むことのできる学習活動」である。Wittmannの本質的学習場の理論を参考に、小学校3・4年生を対象に混合グループを設定し、計算三角形を学習課題として取り上げた。その結果、児童の発言の量や質、学習活動への取り組みが、学年によってほとんど差がみられなかったことが明らかになった。このことは、算数という系統的学習においても、適切な課題が設定されれば、十分に異学年同時学習が可能であることを示唆している。

また、アメリカの事例ではあるが、幼稚園の5歳児から中学2年生までが同時に学ぶ異年齢教育を行っているある私立学校では、最初に個別の学習課題が設定され、個々の学習活動を組み合わせて協同的な課題を行い、かつ、集団は流動的に変わるという流動的異年齢教育を実施していた(赤木, 2017)。今後は、我が国でも、従来の画一的斉指導にかわる授業や教育課程の提案を、複式学級の間から提起していく必要があるだろう。

まとめ

いくつかの先行研究に示されるように、複式学級での異学年による協同学習の実施可能性や、その効果は明らかにされつつある。しかし、一方で、系統的に整理されているとはいえない。間接学習の学年による違いなどは検討されていない。また、その前提として、複式学級の子どもの学力の実態や、協同学習の実施状況などの基礎的な調査も行われていない。今後は、基礎的な実態を踏まえつつ、異学年集団という複式学級ならではのよさを生かした協同学習の授業づくりが求められるだろう。

3. 複式学級における特別支援教育の可能性：異年齢集団に注目して

特別支援教育とは

現在、わが国においては特別支援教育の視点から学校教育の改革が進められている。特別支援教育とは、障害のある幼児・児童・生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものである(文部科学省, 2007)。文部科学省(2012)の調査によれば、通常学級の中で学習・行動面でなんらかの困難を経験していると思われる子どもは推定値6.5%に上ること、その児童生徒以外にも何らかの困難を示していると教員が捉えている児童生徒がいると報告されており、複式学級においても同様の傾向が見られるという(照喜名・田中・細川・森, 2015)。2012年に中央教育審議会から出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」の中では「インクルーシブ」ということばが

使用された。それまでの日本の障害児教育は、子どもの実態によって学びの場を違えた指導を基本原理にしていた。しかし「インクルーシブ教育システム」においては、障害のある子どももいない子どもも「可能な限り共に学ぶ」ことを追求するという表現によって「共に学ぶ」という原理が示された。

野口（2016）はインクルーシブ教育実践のポイントの一つに「多様性を前提とした学級作り・授業づくりをすること」を挙げている。つまり、インクルーシブ教育とは、多様性が当たり前大切にされるということ、学ぶ上で困難さに対して、一人ひとりに合わせて工夫していくこと、互いに自分らしさを尊重し合うことであるといえる。このように多様性を前提に考えることで、子どもたち一人ひとりの違いを当たり前にあるものとして捉えられるようになると考えられている。

次節では通常学級における特別支援教育の肯定的意義と課題についてまとめる。

通常学級における特別支援教育の肯定的意義と課題

小学校学習指導要領（2008）の「障害のある児童の指導」では、支援のための計画を個別に作成するなど個々の児童に応じた指導内容や指導方法を計画的・組織的に行うこととある。一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その個に応じた支援が求められている。その他にも、必要なら特別支援学校等の助言や援助を活用することや、校内委員会などを設置して、指導内容や指導方法を計画的・組織的に行うこと、通常学級と特別支援学校や通級による指導との連続性を図るために、教師間の連携を密に行うなどが記述されている。実際に、「個別の指導計画」を作成し、個への支援への活用を進めていく中で、通常学級の担任から「個々の児童の様子や特徴を見るようになった」「どのような視点で児童をとらえたら良いのかつかめてきた」等の感想が聞かれている（松本、2015）。

このように特別支援教育の肯定的意義として、「個別の指導計画」の作成によって、教師は児童1人ひとりに目が向くようになり、個に応じた指導や支援を進められているといえる。

以上のような個に着目する視点がある一方で、集団から対象児を捉える視点がある。具体的には、特別なニーズをもつ子どものために求められる手立てを行う際には、第一に通常学級での集団づくりが重要という指摘（吉田、2015）や、インクルーシブ教育においては、個別支援によって支援を必要とする対象児を集団に適応させるのではなく集団全体の関係性が問題になるという指摘（山本・藤井、2015）がある。集団を考慮した上で個別支援を実施しなければ、対象児と対象児以外の子どもの心理的距離は広がってしまうことが考えられる。例えば、七木田（2007）の紹介する事例では、補助教員がクラスに入り、対象児に対して個別に説明をし、理解しやすい課題に取り組みさせるような対象児以外の子どもとは別の指導体制をとった。その支援を進

める中でクラスの中に2つの制度が共存する結果となり、他児との心理的距離を必要以上に遠く感じさせてしまうものになったと報告されている。

集団づくりを進めるために、子どもの障害特性を説明し周囲に理解を求める障害理解教育を行うことがある。障害理解教育の利点としては、障害名を告知することで「本人（対象児）の頑張っていることを周りの子がより理解できるようになった」や「児童一人ひとりが関わり合いの中で、理由や背景を考えることが少しずつ出来てきた」など対象児と対象児以外の子どもたちとの良好な関係の変化が報告されている（川合・深山、2011）。適切な障害理解教育が進められることで、周囲の理解が得られ対象児も集団で生活していくことができるかもしれない。しかし、平田・林・橋本（2012）は、障害理解教育を進める手立て、具体的には学級内のすべての児童に誤解を与えない説明（言葉の精選や発達段階に合わせた内容）の検討、さらに理解を進める際に使用する最適な教材・学習活動などの提案を実践課題として挙げている。また、全ての対象児に診断名がついているとは限らないため、障害のある「疑い」程度では話をしにくい、といった意見も報告されている（川合・深山、2011）。このように、適切な障害理解教育を進めることは容易ではなく、困難を伴うことが分かる。また、芝田（2013）は、障害児が通常学級に在籍する場合、他の健常児童生徒に対して、年齢に応じた人間理解・障害理解に関する指導、及び対象障害児に関する諸知識に関する指導が必要であるという。その際には、障害児と教員対その学級の他の児童という対立構造にならない配慮が必要で、この構造になることで障害児がいじめの対象となった事例があると指摘している。玉井（2011）は、同年齢の子ども同士がつながることは、同能力の子ども同士の付き合いを前提にしているために、基本的に似た者同士がつながるといふ発想を、子どもたちも無意識のうちに前提にしているという。また同年齢の子ども同士の付き合いは、同質性が強くなれば、逆に異質性に対して排他的になってしまい、誰でも受け入れるという雰囲気は徐々に消えていく傾向が出てくるという。すなわち同質性の追求は排他性を伴う可能性を持っているのである。

前節で述べたように、通常学級における特別支援教育は、「インクルーシブ教育システム」として進められており、「多様性を認める」ことがポイントの一つである。しかし、通常学級において障害の有無を越えて「多様性を認める」ことは簡単なことではない。なぜなら、通常学級の前提には「同学年学級」が想定されているからである。このように、通常学級における特別支援教育には、集団づくりの観点から見ると解決すべき課題が多く残されている。これらの課題は「同じ」を暗黙のうちに前提とする通常学級ならではの課題であるとも言える。通常の学級では、同い年の子どもが在籍しており、全ての子どもが同等の能力であるように意識しやすくなる。そのため、個性や個人差、多様性を認め合うことは難しくなってしまうと考えられる。早急に

「同じ」を前提としない新しい教育の可能性を探る必要がある。そこで、鍵となるのは「違い」が前提となる異年齢集団でのインクルーシブ教育である。次節では異年齢集団におけるインクルーシブ教育についてまとめる。

異年齢集団における特別支援教育の可能性

複式学級を始めとする異年齢集団では異なる学年同士と一緒に学ぶため、「同じ」を前提としない教育環境が存在する。玉井（2011）は、少人数縦割りの人間関係を活かした学級経営と社会性の育成について次のように論じている。学級の人数が少ないと、同学年の集団性だけではなく、異学年の関係も必然的に強くなる。この異学年の集団は、本来できることが異なる能力差のある集団であり、本来的にはこの能力差が人間間にあることを前提としないといけない。少人数の学級では、意識的に縦割りの関係を作っていくことで、異年齢・異世代の人間関係をつくる力をつけることができるのである。

照喜名ら（2015）は、複式学級を担当する教員に特別支援教育の実態を明らかにするために質問紙調査を行った。その結果、複式学級における特別支援教育の「よさ」について、「異年齢の仲間と関わりながら自分のペースで学習を進めることができる」「年長者と年少者が相互に相手に対する礼儀、とるべき行動、言葉づかいなどを学習できる」「うやまう、良い見本になる、年上、年下としての意識が高まる、面倒見がよくなる」「社会性を育てる面で、有効になる環境が作られる。異年齢からの刺激が得られる」「周囲の児童の理解が得られやすい」「良い関わりができれば、クラスの雰囲気が良くなり、互いに支えあったり、見本となって示すことができる」「周囲の児童生徒が特別な支援を要する児童生徒の障害を理解し、自然に接することが、自然なインクルーシブ教育に繋がっている」等の記述が挙げられた。この調査から教員の多くが、複式学級における異学年との関わりが支援を要する児童生徒に良い影響を生むと考えていることが明らかになった。

異年齢集団の保育でも同様に、異質性や多様性を受け入れやすい特徴を持っている。山本・藤井（2015）、山本・松川（2015）は2年以上にわたる異年齢クラスでの人間関係に困難を抱える幼児の観察経過を報告している。異年齢集団では、自分が年長の子どもからされてきたように集団に入りにくい友達を自然に受容できること、対象児については、年下の子が今まで自分が起こしてきたようなトラブルを起こすのを見て、その子に注意することができ自分を客観的に見つめる機会となること、一人で遊んでいても年下の子が寄ってきてまねをして遊ぶことから関わりが生まれ、リーダー的な関わりにつながったこと、小さい子から頼られ年長児としての自覚が育っていったことなどが挙げられている。これらの知見は保育場面だけに限らず、教育場面においても期待できる。異年齢集団における対象児と他の児童との関わり合いの重要性が示唆される。

このように、「違い」が前提になる異年齢集団では、互い

に「同じ」であることを求めるのではなく、それぞれの「違い」をあるべきものとして認め合いやすい環境であるといえる。その環境の中では、対象児にとっては他者からの理解が得られやすいことや、年少児と関わることで他者との関わり合いが増えることが考えられる。また、対象児以外の児童にとっても「違い」が前提にある集団の中では、自分をありのまま表現しても受け入れられる安心感が得られやすいと考えられる。そのため、異年齢集団はどの児童にとっても過ごしやすい環境であるといえる。

異年齢集団における特別支援教育の課題

前節では異年齢集団における特別支援教育の可能性について述べたが、一方でいくつかの課題が指摘されている。

照喜名ら（2015）の研究においては複式学級における特別支援教育への「困り感」も同様に示されている。例えば「年下の子にも苦手なものやできないことを見られてしまう精神的な不安や苦痛を感じさせてしまう」「低学年の複式においては、他の子にも手がかかるため、支援を十分にすることができないことが多い。その反対に他の子が十分な指導を受けられないことも多い。」「教師の力量次第である。複式に対応できていない教師の学級では細かい支援が難しくなる。」等である。熊井（2015）もまた、異年齢学級教育を展開する上で、年長の子どもによる指導機能を過大に期待すると、年長の子どもが単に援助者としての役割を演ずることになり、自分の課題達成を損ないかねないことや、あるいは年長の子どもによる強力な支配が生まれること、年長の子どもが悪い意味での「模範」ともなりうることを危惧している。

このように、教師の力量の問題や、異年齢ならではの課題が残されており、今後特別支援教育を進めていく上で検討していく必要がある。

まとめ

インクルーシブ教育を進める上で、「同じ」を前提とする通常学級においては多様性を認め合うことが難しく、対象児と周囲の児童との良好な関係性を構築する難しさがある。その一方で「同じ」を前提としない異年齢集団は、周囲の児童が対象児の「違い」を当然のものとして受け入れられるため理解が深まりやすいことや、対象児は低年齢の児童と関わることで自分の行動を客観的に見られることや、リーダー的な関わりができる等、双方にメリットが多数あるといえる。しかし異年齢集団における指導上の問題や異年齢ならではの課題もいくつか存在しており、今後さらなる検討が必要である。

4. 子どもの自尊感情の発達と複式学級

自信とは、「自分の能力や価値を確信していること」であり、自信という概念を表す心理学の用語には、「自尊感情」、「自己効力」、「自己受容」などがある。「自尊感情」とは、

自分自身を自ら価値のあるものとして感じることであり、自尊感情によって適応的に生きることが可能になると考えられている(中間, 2016)。「自己効力」とは、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信のことである(Bandura, 1977)。本人にとって大切な事柄における自己効力は、自尊感情へ結びつくと考えられる。「自己受容」とは、よいところも悪いところも含め、自分が自分であることをあるがままに受け入れることである。この自己受容的な感覚に根ざした評価的感情が自尊感情である(中間, 2016)。よって、本稿では子どもの自信について表す語として、「自尊感情」に統一し論を進める。

自尊感情とは

自尊感情は、自身の肯定的な面だけではなく、否定的な面も含めた自分自身を包括した概念でもある。心理学研究で最も多く用いられている自尊感情尺度を作成しているRosenberg (1965) は、自己を評価するあり方として、次の2つを区別している。1つは、「とてもよい (very good)」といったもので、これは、優越性や完全性の感情と関連しており、他者からの優越という意味合いを包含する。もう1つは、「これでよい (good enough)」といったもので、優越性や完全性の関係は含まれず、自らの基準に照らして自分を受容し、素朴に好意を抱くという意味合いを包含する。Rosenbergは後者の「これでよい」に基づくところが自尊感情であるとしている。一方で、水間・溝上 (2001) は、自尊感情にはしばしば「とてもよい」という感覚も伴い、その感覚の強さによっても自尊感情の得点が高められると指摘している。本稿では、自尊感情には「とてもよい」という感覚と「これでよい」という感覚の両方が含まれているとして論を進める。

自尊感情は、その時々状況によって自己が左右されないうことを担保する心理的な要因として重視されている(白井, 2015)。井上 (1986) は、自尊感情のレベルと失敗課題への対処の関連について検討した報告の中で、自尊感情が高い群では、失敗課題の選択数が多く、失敗課題への構えも積極的で、失敗を成功に変えようとする構えが顕著であること、低い群では成功課題を反復しやすく、失敗課題を選択してもそれを成功に変えようとする姿勢は見受けられなかったことを明らかにした。子どもの自尊感情の低下は、不登校やいじめといった不適応問題を引き起こしているとされている(諸富, 1999)。自尊感情は、自分の力で主体的に生きていく力、失敗を成功に変えようとする積極性につながるものであり、自尊感情を育成することは、いじめ、不登校などを解決するだけでなく、生きる力をはぐむ重要な要素だといえる(西田・林, 2011)。

わが国の子どもの自尊感情

日本の子どもは自尊感情が低いという指摘が多くなされている。福岡県青少年アンビシャス運動推進室 (2009) は、

小学4年生、小学6年生、中学2・3年生計12,867人を対象に、Rosenberg (1965) の自尊感情尺度を用いて自尊感情の調査を行っている。その結果、自尊感情の高い子の割合は小学4年生で44.1%、6年生で31.8%、中学2年生で18.1%、3年生で20.7%であった。小学4年生の時点ですでに半分を下回っており、中学生では20%前後という事実が明らかとなった。なお、この研究では得点分布(10~40点)の真ん中の点である25点を超えて26点以上の子どもを自尊感情の高い子どもとしている。

国際的な比較研究をみると、日本は他国に比べて自尊感情が低いことがよくわかる。たとえば、日本青少年研究所 (2001) は、日本、韓国、アメリカ、フランスの中学2年生と高校2年生を対象に自尊感情についての調査を行っている。調査によると、「あなたは自分自身に対してどれだけ満足しているか」という質問に対して、「非常に満足」「満足」と答えた生徒の割合は、韓国が37.2%、アメリカが88.8%、フランスが70.7%に対して、日本は23.1%という結果であった。

自尊感情の発達に影響を与える要因としては、様々なものが考えられる。本稿では、その中でも自己評価について取り上げる。従来、自尊感情の形成には、①乳幼児期に養育者からしっかり愛されているという感覚を持っていること、②親や先生から、自分は認められているという気持ちがあること、③「自分はできた!」という達成感があること、④「自分はこの集団の仲間なんだ」「仲間から受け入れられている」という所属感があること、⑤自分は必要とされている存在だという気持ちがあること、などが大事だと指摘されてきた(横山, 2010)。また、個人にとって重要な自己概念が自尊感情を規定するとも言われており(中間, 2016)、たとえば、ある子どもにとって学業成績が重要である場合、学業成績に関する自己評価が高ければ、学業成績に関する自己概念は肯定的なものとなり、自尊感情が高くなることが考えられる。逆に言うと、自分にとって重要な領域の自己概念が肯定的でない場合(その領域に対する自己評価が低い場合)、自尊感情は低下すると考えられる。何らかの理由によって自己評価が脅かされたとき、その人の自尊感情は傷つけられていくことは想像に難くない。たとえば、親から否定的な評価を受けた子どもは、自己評価が低下し、自尊感情を低くすると考えられる。

また、自己評価が脅かされるときというのは、他者から評価されたときだけではなく、他者と自分を比べることで自己評価を行う場合も含まれる。自分と他者とを比較することを、社会的比較という(Festinger, 1954)。Festingerの社会的比較理論によると、人には自分を評価したいという欲求があり、評価が客観的に行われたいような場面において、自分と類似した他者と比べるとされている。社会的比較には、自己評価、自己高揚などといった機能を果たすことが指摘されている。

社会的比較は、児童期から青年期にかけて多く見られ(高田, 1999)、学校のクラス環境において頻繁に観察される行

動である (Frey & Ruble, 1985)。また、Gergen (1984) は、学童期に達した子どもたちの自尊感情の形成について、家族・近隣とともに新たに学級社会に適応することによって彼らの自己概念・自尊感情を形成することになると述べている。したがって、学級内で起きる社会的比較およびそれに伴う自尊感情への影響について考えていくことは意義があると考えられる。

自尊感情と学級編制

現在のわが国の学校における学級編成は、基本的に同年齢の子どもだけで構成され、多ければ30人を超える人数が同じ学級として組織される。子どもからすると、自分と同程度の能力の子どもが周囲にたくさんいるといった、ある意味特殊な状況に置かれている。先ほどの社会的比較の理論に当てはめて言えば、自分と類似した他者が多く存在している環境だと言える。そのような環境に置かれ、学級の子どもが一齐に同じ内容を学習する。そういった中では、結果として、自分と他の子どもとの社会的比較が頻繁に行われている。

社会的比較が頻繁に行われると、当然学級内は競争的な場所となる。中川 (1983) は、競争的文脈のなかで自尊感情は低くなりやすいと指摘している。さらに白井 (2015) は、競争的な文脈が子どもの自尊感情を低下させていることに加え、自尊感情の高低ばかりでなくその質が問題であるとし、勝つか負けるかといった結果によって支配されるのではなく、自分を持ち続けることが自尊感情を維持するために重要であると述べている。わが国の同年齢・一齐教育は、他者との比較を過度に促進させ、結果として子どもの自尊感情を低下させている可能性があると考えられる。

自尊感情と複式学級

同年齢・一齐教育において、過度な社会的比較が促進されることで、子どもの自尊感情が低下している可能性について指摘したが、物理的な条件によって同年齢・一齐教育を行っていない、へき地での教育 (少人数・異年齢教育) についてはどうだろうか。

現在、へき地の子どもと自尊感情の関係についての直接的な研究は、筆者らの調べる限り存在していない。今在 (2012) は、へき地の保護者や教員が抱く児童観について調査している。調査は道南の準へき地に指定された小学校で行われ、児童数22名、学級数4 (特殊学級1を含む) の小規模校である。職員は、校長、教頭その他、教諭は4名、養護教諭1名、事務員1名からなる。調査の対象は児童の保護者と教員 (4名) であり、小規模校の長所と短所について自由記述式で回答を求めている (複数回答可)。その結果、教員の回答のなかに、児童に関わることとして、4人の教員が「競争心が育たない」ということを挙げている。さらに、「競争心が乏しい」と思われる具体的な出来事や場面があるかについて、4人中4人の教員が「ある」と回答している。具体的な内容としては、「テストで他のできる児童を見ても、

はじめから勝とうとしない」ことや、「学習活動、運動会などで競争せず、力を加減してほかの児童に合わせようとする」ことなどが挙げられている。競争心に乏しい原因としては、そもそも比較するほど児童がいないことや、同じ力量の児童が少ないことが挙げられている。この結果は、へき地の児童のネガティブな側面として捉えられているようである。しかし、自尊感情という観点からみると、へき地の学校の教室には、競争的な雰囲気が弱く、子どもの自尊感情が保たれていると見ることができる。

また、「比較するほど児童がいない」というから、へき地の子どもは社会的比較よりも継時的比較を多く行っていることも推測される。継時的比較とは、「過去の自己」と比較することであり、これは、客観的な基準や社会的比較の手がかりのない中で自己評価を行う際に用いられると考えられる。継時的比較および社会的比較が現在の自己評価に与える影響について、並川 (2009) の研究は、継時的比較をすることは、社会的比較よりも自己をポジティブに捉えられることを示唆している。このことから、へき地の子どもは自己評価がポジティブなものになりやすく、結果として自尊感情が保たれていると考えられる。

へき地の教育や児童観に関しては、しばしばネガティブに捉えられることがあるが、子どもの自尊感情の発達にとって望ましい環境であるとして見直されるべきだろう。

5. まとめ

本稿では、複式学級の教育可能性を明らかにすることを目的として、授業づくり・インクルーシブ教育・自尊感情の視点から先行研究のレビューを行ってきた。

その結果、間接指導をせざるを得ないことが、児童同士の協同学習を進展させる可能性、異年齢の子ども同士が学びあうことの発達の意義、異年齢という多様な集団だからこそそのインクルーシブ教育が進展する可能性、同質の他者同士による社会的比較あがり立ちにくいことによる自尊感情の保持、などの可能性が明らかになった。

ただ、これらを裏付ける実証研究は現時点では少ないのが現状である。今後は、調査や実験を行うなかで、これらの可能性を実証していくことが求められる。

引用文献

- 赤木和重 (2017) アメリカの教室に入ってみた：貧困地区の公立学校から超インクルーシブ教育まで ひとなる書房
- 青木多寿子・野口泰紀・中上佳子 (2005) 児童の主体性、協同性、社会性と仲間集団との関係 (1) : 複式学級と通常学級の比較を通してみた発達差と性差 日本教育真理学会総会発表論文集, 47, 79.
- 青木多寿子・中上佳子・野口泰紀 (2006) 仲間集団の違いと児童の主体性、協同性、社会性の関係 (2) : 異年齢交流

- の量と学級形態（複式学級・通常学級）の違い，性差を中心に 日本教育心理学会総会発表論文集，48，13.
- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Prentice Hall: New Jersey
- Festinger, L. (1954) A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1985) What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 550-562.
- 藤岡秀樹 (2010) 複式学級の指導についての研究：教授方法を中心に 京都教育大学紀要，116，153-164.
- 福岡県青少年アンビシャス運動推進室 (2009) 平成20年度自尊感情調査について
- 八田明夫 (2008) 鹿児島県における複式学級増加の予測 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，4，111-113.
- 平田悠紀乃・林 安紀子・橋本創一 (2013) 小学校通常学級の特別支援教育の実践における周囲児の障害理解促進に関する研究 東京学芸大学紀要 総合教育科学系，64 (2)，227-283.
- 今在慶一郎 (2011). へき地の保護者と教員が抱く児童観：人間関係，コミュニケーションスキル，競争心について へき地教育研究，66，45-50.
- 石垣市教育委員会 (2006) 石垣市立幼・小・中学校における学校適正規模・適正配置計画の基本的な考えについて 假屋園昭彦・丸野俊一・綿巻 徹・安楽朋陽 (2004) 複式学級に属する児童の異年齢集団による継続的話し合いの変容分析--協同問題解決型課題を用いて 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，14，145-155.
- 假屋園昭彦・丸野俊一 (2007) 複式学級と単式学級に属する児童の話し合い過程の比較研究 (1) 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 17，109-169.
- 假屋園昭彦・丸野俊一 (2007) 複式学級と単式学級に属する児童の話し合い過程の比較研究 (2) 鹿児島大学教育学部研究紀要 人文社会科学編 59，199-258.
- 假屋園昭彦・佐々祐之・丸野俊一 (2007) 複式学級に属する児童の話し合いに基づく算数の協同問題解決過程の相互作用分析 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 17，171-193.
- 川合紀宗・深山翔平 (2011) 小学校における障害理解教育の在り方に関する研究：通常学級における障害告知の実態把握調査を通して 広島大学大学院教育学研究科紀要，60，109-117.
- 熊井将太 (2015) 異年齢教育の可能性と課題—イエナ・プランナーを中心に— 山口大学教育学部研究論叢 3，芸術・体育・教育・心理，65，53-66.
- 松本詩子 (2015). 「個別の指導計画」の作成及び活用・評価によつての児童の成長と学級全体への影響の様子について 特別支援教育，57，44-47.
- 水間玲子・溝上慎一 (2001) 大学生の適応と自己の世界：自己評価と規定要因 溝上慎一 (編) 大学生の自己と生き方：大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学 ナカニシヤ出版 pp.19-46.
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知)
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領総則編
- 文部科学省 (2012). 「通常の学級に在籍する発達障害のある可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」結果について 中央教育審議会
- 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・赤木和重・中西康雅・守山紗弥香・前原裕樹 (2013) 対話型事例シナリオによる教員養成型PBL教育 京都大学高等教育研究，19，13-24.
- 諸富祥彦 (1999) 学校現場で使えるカウンセリング・テクニック (上)：育てるカウンセリング編11の法則 誠信書房
- 七木田 敦 (2007) 小学校における非言語性学習障害の実態—巡回相談から見えてくること 教育と医学，55 (12)，1150-1157.
- 中川作一 (1983) 自己像の類型と発達 乾 孝・中川作一・久保田正人・津久井佐喜男 (編) 人格心理学 現代心理学双書 第4巻 新読書社
- 中間玲子 (2016) 「自尊感情」とは何か 中間玲子 (編) 自尊感情の心理学 理解を深める「取扱説明書」 金子書房 pp.10-34.
- 並川 努 (2009) 継時的比較および社会的比較が現在の自己評価に与える影響について 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学，56，91-94.
- 日本青少年研究所 (2001) 新千年生活と意識に関する調査
- 西川 純 (2017) みんなで取り組む『学び合い』入門 明治図書
- 野口晃菜 (2016) インクルーシブ教育を実践するための学校づくり・学級づくり 青山新吾 (編) インクルーシブ教育ってどんな教育? 学事出版 pp.23-25.
- 大津和子 (2007) エチオピアへき地における教育開発--複式学級の意義と課題 へき地教育研究，62，41-49.
- 大津和子 (2008) 複式学級の意義および授業指導法：ADEAのモジュールから へき地教育研究，63，97-117.
- 折笠国康・松崎 学・新館啓一 (2015) 学級集団状態と生徒の学級適応との関連IV：学級機能因子が精神的健康・本来感・自尊感情に及ぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集，57，400.
- Rosenberg, M. (1986) *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press: Princeton.
- 佐々祐之・假屋園昭彦 (2007) 複式学級の特性を生かした算数科授業デザインに関する研究 (I)：学習活動における児童の相互作用の様相に着目して 数学教育学研究，13，125-136.
- 佐々祐之・假屋園昭彦・中鉢吉彦・加治木 徹・亀崎智明 (2007) 複式学級における算数科授業デザインに関する研究：合

- 同学習形態による算数科学習指導デザインに関する一考察 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 特別号, 59-72.
- 佐藤 学 (2012) 学校を改革する: 学びの共同体の構想と実践 岩波書店
- 佐藤 学 (2015) 学び合う教室・育ち合う学校: 学びの共同体の改革 小学館
- 芝田裕一 (2013) 人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方 兵庫教育大学研究紀要, 43, 25-36.
- 島田知和 (2016) 異年齢保育における社会性の発達に関する一考察 別府大学短期大学部紀要, 35, 67-77.
- 白井利明 (2015) 自尊感情を高める教育実践を再考する 大阪教育大学紀要 第IV部門, 64, 147-156.
- 高田利武 (1999) 日常事態における社会的比較と文化的自己観: 横断資料による発達の検討 実験社会心理学, 39, 1-15.
- 玉井康之 (2011) 社会性をはぐくむへき地・小規模校の学級経営の基本的観点と課題 へき地教育研究, 66, 51-56.
- 玉井康之 (2013) へき地小規模校における少人数・複式授業運営の基本的観点 玉井康之 (監修) へき地小規模校の理念と実践: 教育活動に活かそう 教育新聞社 pp.68-76.
- 照喜名聖実・田中敦士・細川 徹・森 浩平 (2015) 複式学級における特別支援教育の「困り感」と「よさ」: 八重山教育事務所圏内の教員に対する質問紙調査から 琉球大学教育学部紀要, 87, 167-174.
- 戸田竜也 (2013) 「特別な教育的ニーズ」とへき地小規模校における小集団を活かした授業づくり 玉井康之 (監修) へき地小規模校の理念と実践: 教育活動に活かそう 教育新聞社 pp.150-156.
- 山本理絵・藤井貴子 (2015) 人間関係に困難を抱える幼児の異年齢保育における支援 (1) 愛知県立大学教育福祉学部論集, 63, 99-110.
- 山本理絵・松川礼子 (2015) 人間関係に困難を抱える幼児の異年齢保育における支援 (2) 愛知県立大学教育福祉学部論集, 64, 111-120.
- 山下志緒里・呉屋 博・立岡昌文 (2016) 主体的に学習する児童を育てる複式学級の授業づくりに関する実践研究: 間接指導での学び合いを取り入れた算数科授業を通して 教育実践総合センター紀要, 15, 343-352.
- 横山正幸 (2010) 子供の自尊感情と体験の関係について 生活体験学習研究, 10, 53-62.
- 吉田茂孝 (2015) 「授業のユニバーサルデザイン」の教育方法的検討 障害者問題研究, 43, 18-25.