

複式学級社会科における指導計画に関する教師の認識

—粟島浦小学校での聞き取り調査を通して—

久保園 梓

I. はじめに

本研究の目的は、新潟県岩船郡粟島浦村立粟島浦小学校での聞き取り調査を通して、複式学級社会科に関する教師の認識を、指導計画の観点から明らかにすることである。本研究では、年間指導計画を念頭に置きつつ、学習方法の選定など、日々の教科学習における単元計画や授業計画までもも含めた概念として、指導計画という言葉を用いる¹⁾。

複式学級とは、複数の学年の児童によって構成される学級編制のことである。義務標準法（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）の示す基準では、該当する学年の児童数が第一学年を含む場合は併せて8名以内、含まない場合は16名以内で、複式学級が組織される。そのため、複式学級は在籍児童数の少ない離島や中山間地域のへき地小規模校で組織される傾向にあり、教師は、複式という学級編制の特殊性に加えて、地域の実情や子どもの実態に応じて授業を工夫する必要がある。

しかし、日本の学校教育において主流と言える単式学級に比べると、複式学級は、その実施規模の小ささから研究対象として取り上げられることが少なかった（有馬，1999）。また、先行研究の多くは、複式学級における社会科の指導計画や内容構成に関するもの（有馬，2002；溝口，2007など）や、単元開発を目的としたもの（黒柳・山口，2009など）であり、社会科に携わる教師の意識を調査したものは、菅見の限り田口ほか（2015）のみであった。田口ほか（2015）は、複式学級を有する鹿児島県内の小学校教員を対象に質問紙調査を実施しており、複式学級で社会科を実施する教師の認識の傾向を理解する上で貴重な研究となっている。いっぽう、より具体的な教師の認識を明らかにすることはできていない。この点を明らかにするには、聞き取り調査を実施し、個別具体的な授業実践の文脈を踏まえながら、教師の語りを通して解釈する必要があるだろう。

本研究で事例とするのは、栗島浦小学校の社会科である。久保園（2017）は、栗島浦小学校を事例に、複式学級における社会科の年間指導計画を、学校の維持・存続をめぐる制度との関連から考察し、複式学級における社会科で採用されることの多かった「A・B 年度方式」が採用できなくなりつつある現状を指摘した。しかし、授業を計画する立場である教師が、この状況をどのように捉えているのかは明らかにしてこなかった。本研究では、栗島浦小学校で社会科を担当した経験のある教師に聞き取り調査を実施することで、その認識を明らかにする。この行為は、複式学級社会科のさらなる充実にむけた提案へと繋がると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では次の手続きにより研究目的の達成を目指す。第一に、日本の複式学級の歴史を概観するとともに、複式学級を有する小規模校の現状を、学校統廃合の進行と山村留学制度との関連から示す（第Ⅱ章）。山村留学とは、義務教育期間中の日本国内における留学制度全般を指す言葉であり、いわゆる山村への留学だけでなく、離島への留学も含めた総称である（NPO 法人全国山村留学協会，2017）。第二に、複式学級における社会科の現代的課題を、年間指導計画の観点から示す（第Ⅲ章）。第三に、栗島浦小学校で社会科を担当した経験のある教師に聞き取り調査を実施する。本調査では、過去に栗島浦小学校に勤務していた教師も含め、3名の教師に聞き取り調査を実施した（第Ⅳ章）。第四に、聞き取り調査の結果を考察し、複式学級社会科に対する教師の認識を明らかにする。最後に、本研究の成果として、複式学級社会科において教師の主体的なカリキュラム・マネジメントを促すモデルを提案する（第Ⅴ章）。

Ⅱ. 日本における複式学級の歴史的展開

1. 複式学級はなぜ編制されたのか

日本では、1872年の学制制定以降、現在の学校制度につながる近代公教育が普及した。村田（2003）は、日本の公教育の変遷を、次の4つの時期区分を用いて説明している。すなわち、「(近代的な学校教育の) 導入期」(1868～1899年)、「(教育制度の) 拡充期」(1900～1945年)、「(戦後の教育制度) 復興期」(1945～1969年) ,そして、「(社会変容に対応する教育の) 充実期」(1970～現在)である。この区分に即してみると、複式学級の淵源は「導入期」にみることができると²⁾ (生野・生野，2016)。複式学級における授業の研究・実践の諸条件が整備されたのは、「復興期」の時期にあたる(有馬，2000；村田，2003)。

第二次世界大戦後、民主化政策の一環として「戦後の教育改革」が実施された。1948年に9年制の義務教育が始まり、公教育の普及が急速に進んでいくなかで、都市から離れた過疎地、山間地、離島など、社会的な資源にアクセスしにくい辺境の地に住む子どもたちへの教育が課題となった(鈴木，2012)。へき地の学校が置かれている状

況は厳しく、「教育機会の均等」にはほど遠かったのである（山口，2003）。へき地と呼ばれる地域の多くが経済的・文化的条件に恵まれておらず，十分な財政力を有していなかった。学校の制度や施設の整備状況は極端に貧弱であり，教員の数も足りず，教育の質の面でも多くの問題を抱えていた。家庭の貧困などにより，困難な生活環境を抱える子どもも少なくなかった（斉藤，2004）。このような状況の中で質の高い教育を実施するためには，小規模校ならではの運営方法や指導方法を確立する必要があった。その方法こそが，複式という学級編制と，複式学級のもとで実践される複式教育だったのである。

また，小規模校において質の高い教育を実施することは，社会的資源へのアクセスが難しい山間部や離島に住む子どもたちへの教育を充実させるためだけでなく，国家の発展を目指す上でも重要課題として認識されていた。1951年に文部省によって作成された『小さな学校の経営の手びき—単級小学校・複式学級のある小学校について—』では，山間部や離島に位置する「小さな学校」の使命について，次のように記述されている。

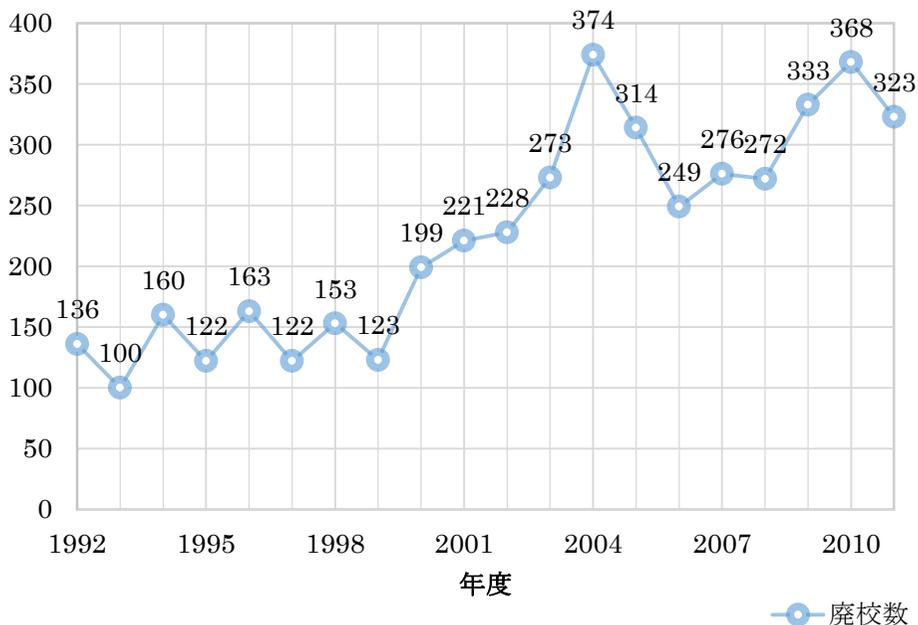
全小学校数の約三十パーセントにあたる小さな学校が，よく経営されるかいは，我が国教育の将来を決する上に重大な関係をもっている。小さな学校については，わが国におけるすべての教育関係者が深い理解と強い関心をもち，それらの学校に学ぶこどものため，またわが国文化の全体的向上のため，不断にその改善進歩を図るよう努力しなければならない。特にそれらの学校に直接関係する教師は，小さな学校の特質をよく知り，現代の学校教育に要求されている目標を，どのようにして実現したらよいかということについて努力研究し，小さな学校の重大な使命を果たそうとする勇気をもたなければならない（文部省，1951，p.2）。

つまり，日本の公教育の中で，複式学級は「我が国教育の将来を決する」上での重要課題として位置付けられるとともに，全ての子どもたちに量的にも質的にも公正な教育を実施するという重要な役割を担ってきたのである（久保園，2017）。

2. 小規模校をめぐる複式学級の現状

高度経済成長期を終え，日本社会全体が少子高齢化，過疎化へと移行していくと，「充実期」をむかえた学校教育にも変化が訪れるようになる。1990年代から顕著になった小規模校に関する変化として，次の2点が挙げられる。

第一に，少子高齢化段階における，全国的な学校統廃合の進行である³⁾。2012年に文部科学省が作成した資料によると，1992年度から2011年度までの約20年間で，4,509の公立小学校が廃校になった（文部科学省，2012）。



第1図 公立小学校の廃校数の推移

(文部科学省(2012)をもとに筆者作成)

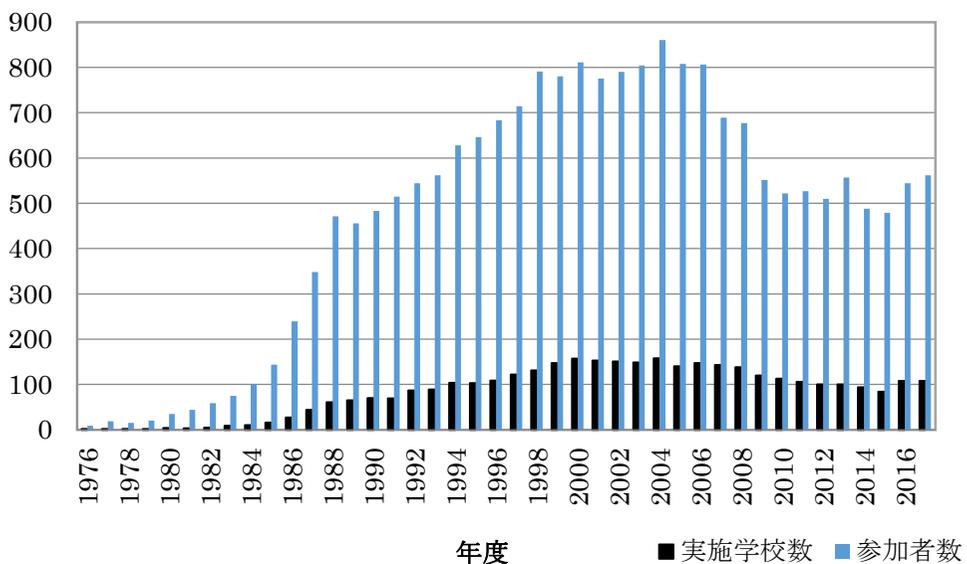
第1図をみると、2000年度以降に廃校数の増加が顕著になっていることがわかる。学校統廃合を推進する背景には、児童数の減少とともに、財政面の効率性を重視する側面もある(若林, 2008)。2007年の財政制度等審議会の建議では、「学校規模の最適化」の項目が初めて設けられた。そこでは、全国の約半数の学校がいわゆる小規模校となっている現状を指摘し、「小規模校については、教育政策・効果上の問題があり、財政上の非効率であるとの指摘が多くなされている。」(p.33)として、統合・再編の推進に向けた制度設計が促されている。

このような学校統廃合推進の影響を受け、複式学級を有する小学校数も減少傾向にある(鈴木, 2015)。2015年に文部科学省が提示した「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」では、「小・中学校では一定の集団規模が確保されていることが望ましい」(p.1)とした上で、「複式学級の解消そのものは極めて重要な課題」であり、「学級規模が小さくなりすぎることの教育上のデメリットも勘案した上で、総合的な判断を行うことが必要」(p.10)であると記述されている。つまり、「学級規模の最適化」を図る観点から、複式学級は「すべての子どもにゆきとどいた教育」を実施する上で不適切な学級編制であるとの認識があり、学校統廃合を進める理由として「複式学級の解消、あるいは回避による学習環境の改善」という言説が用いられているのである。

第2に、山村留学制度を採用する学校が増えたことにより、小規模校に在籍する児童の構成が年度ごとに大きく変動するようになった。

第2図は、長野県八坂村（現大町市）で日本初の山村留学が実施された1976年以降、2017年度までの山村留学実施小・中学校数と参加児童・生徒数の推移である。山村留学実施校は、1980年代頃から増加し、2000年代には150校前後で推移するようになる。しかし、2005年度以降は減少傾向となり、2015年度には84校にまで減少した。現在は、約100校の学校が山村留学を実施している。山村留学参加児童・生徒数は、1980年代後半から増加しはじめ、2004年度には860人が参加していた。その後、市町村合併やホームステイ先の高齢化、地元児童・生徒数の減少、学校統廃合等による受け入れ学校の減少により、2015年度には479人にまで減少した（NPO法人全国山村留学協会、2017）。第2表の変遷を見てみると、現在の山村留学参加者数は500人前後で安定しており、長年にわたって山村留学を実施している地域・学校に安定的に留學生が集まっている様子が窺える。この傾向をみると、今後も山村留学制度は継続しておこなわれると推測できる。

山村留学の契約期間は基本的に1年間であり、希望者は毎年度ごとに契約を更新することが可能である。義務教育段階のほとんどで山村留学を利用する子どももいれば、1年間のみ利用に留まるものもいる。そのため、山村留学制度を実施する学校に在籍する子どもの構成は毎年大きく変動する。



第2図 山村留学参加児童数と実施学校数の推移
（NPO法人全国山村留学協会（2017）をもとに筆者作成）

以上から、現代の学校教育における複式学級は、次の状況にあると考えられる。すなわち、学校統廃合の煽りの中で、複式学級は解消すべき対象として捉えられている。しかし、そのいっぽうで、学校の存続のために山村留学を実施している小規模校の多くは、複式学級を継続させている。山村留学制度を実施する学校では、在籍児童の構成が毎年変動することになるため、児童の学習状況やバックグラウンドの差を考慮する必要がある。

Ⅲ. 複式学級における社会科の指導計画

1. 「A・B年度方式」定着の経緯

複式学級授業論は、明治初期以降今日に至るまで、複雑な発達を遂げている（有馬，1999）。様々な指導計画が生み出されてきたが⁴⁾、複式学級における社会科に関するものとして、本研究では「学年別指導」と「A・B年度方式」をとりあげる。「学年別指導」とは、学年別に異なる単元、異なる内容を授業で取り扱う方法である。子どもたちは、自らの学年に応じた学習内容を系統的に学ぶことができるが、教師が片方の学年を指導しているあいだ（直接指導）、もう一方の学年は子どもだけで学ぶことになる（間接指導）。「A・B年度方式」とは、上学年・下学年の内容をひとつのまとまりとしてとらえ、2年間かけて学習指導要領の規程を満たす方法である。同じ学級の子どもたちが、同じ内容を同時に学ぶことになる。しかし、たとえば3年生が4年生の教科書の内容を、4年生が3年生の教科書の内容を学習することもあるため、学習内容の系統性を担保することが難しい。

社会科に関しては、「A・B年度方式」が一般的に採用されてきた（有馬，1999；有馬，2002；溝口，2007）。溝口（2007）は、その要因として、行政指導による異学年同内容教育の推進と、年間指導計画作成上の実際的必要という2点を指摘している。

有馬（1999）によると、文部省が発行した『複式学級社会科学学習指導計画例』をきっかけとして異学年同内容の指導が推進されて以降、基本的に「A・B年度方式」の採用が定着したという。また、文部省が1961年に発行した『わが国のへき地教育』では、「学年別指導」は「全体としての学習指導の能率をあげることが困難であるといわれ」（p.79）ているのに対して、同単元学習指導方式では、「能率的に学習指導を進めることができるか、児童生徒のなかに、私語したり、注意散漫の者が少なくなり、興味深く学習するようになるか、上学年と下学年の児童が協力的な態度で学習を進めることができる」（p.79）といった記述がみられる。そして、「学年別指導か同単元指導かという問題は、教科の性格によって異なるが、この表もそのことをよく示している」（p.79）として、指導実態の調査結果をまとめた第1表を示している。第1表をみると、国語と算数は学年別の指導がおこなわれていたのに対して、社会と理科は同単元指導がおこなわれる傾向にあったことがわかる。

第1表 1960年の指導形態に関する調査結果（数字の単位は%）

項目	国語	社会	算数	理科
(1) 指導すべき内容を再構成して年間を通して同単元指導を行っている。	5.7	36.3	5.3	39.8
(2) 年間を通しては同単元指導をしてはいないが、指導すべき内容によっては、部分的に同単元指導を行っている。	21.5	35.3	26.0	36.7
(3) 指導すべきすべての内容について年間を通して学年別の指導を行なっている。	69.8	21.3	62.4	17.9
(4) 学年別に登校時間をずらして学習指導を行なっている。	0	0	0.1	0
(5) その他	0.3	0.9	0.3	0.8
(6) 無反応	2.7	6.2	5.9	4.8
計	100	100	100	100

（文部省（1961, p.80）をもとに筆者作成）

後者に関しては、教育現場で「学年別指導」の授業を年間通して実施する場合の実際的困難が生じたことによる。溝口（2007）は、小学校社会科に特異な課題として見学の問題を挙げている。小学校社会科では、地域のごみ処理場や生産工場の見学が学習に組み込まれることが多い。複式学級の場合、見学先に関連する内容が一方の学年にとっては未習であったり、前年度の学習内容であったりする場合には、関連施設とともに見学させても高い学習効果は期待できない。こうした見学上の課題を克服するためには、同一内容を学習する「A・B年度方式」が望ましいわけである。

2. 「学年別指導」の増加とその背景

しかし、近年の関連資料を見てみると、「A・B年度方式」を採用しない小学校が増加傾向にある（阿部，2007；吉田ほか，2015；島根県教育委員会，2016）。たとえば、溝口（2007）では、「鹿児島県の複式学級を有する小学校では管見の限りいわゆる「A・B年度方式」を採用する学校が非常に多く見られる」（p.36）と記述されている。いっぽう、同じく鹿児島県の小規模校を対象に、2014年に調査を実施した田口ほか（2015）では、「A・B年度方式」よりも「学年別指導」を採用する学校の方が圧倒的に多いという調査結果がでた。溝口（2007）の主張は、調査を実施した上でのものではないため、単純に比較することはできないものの、この違いは注目に値する。

第2表 鹿児島県と島根県の複式学級における社会科指導計画

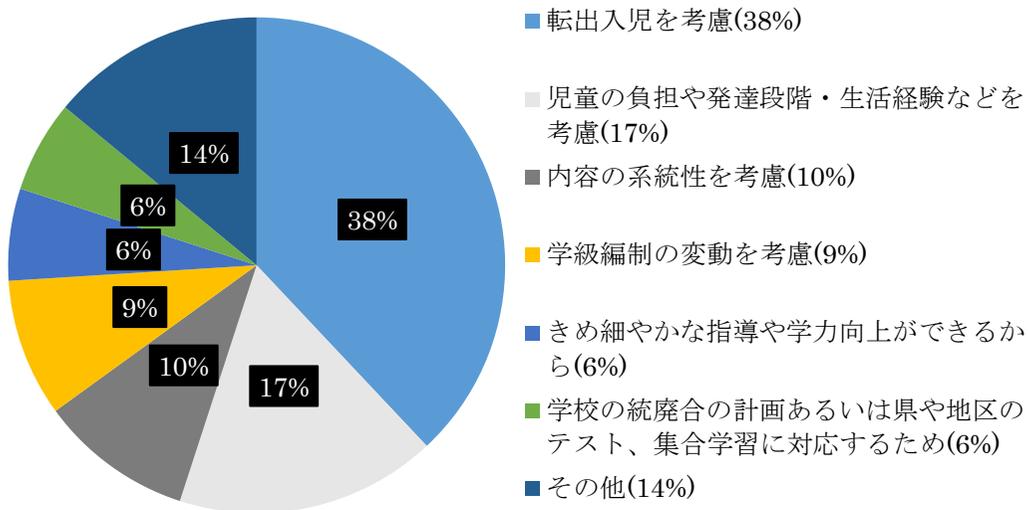
	鹿児島県 (2014年)		島根県 (2013年)	
	3・4年	5・6年	3・4年	5・6年
A・B年度方式	9	5	90	88
学年別指導	100	94	0	0
その他	1	0	10	12
合計	110	99	100	100

(田口ほか (2015, p.31), 島根県教育委員会 (2016, p.16) をもとに筆者作成)

第2表をみてみると、かねてより「A・B年度方式」の採用率が高い島根県では、依然として「A・B年度方式」が採用されている。各県ごとの方針に差が生じる背景を明らかにするには、より大規模な調査が必要であり、本研究の射程を超える。本章では、その一端を探るために、田口ほか (2015) の調査結果から、鹿児島県の小規模校が「学年別指導」を採用するようになった理由を考察してみたい。

まず、「A・B年度方式」を採用している学校のうち、5校の教師から得られた回答から確認する。採用の理由としては、「児童の転出入がない」といった学校の事情のほか、「校外学習が難しい」や「直接指導と間接指導の組み合わせに困難」といった「学年別指導」のデメリットを回避する目的があることが挙げられている。また、「集団学習を通して、思考が深められ、拡大されることによって社会的な見方や考え方をより育むことが期待される」といった「A・B年度方式」の意義と社会科の教科特性を結び付けた回答も見られた。

いっぽう、「学年別指導」を採用する理由としては、次のような回答が見られた。回答数の多い順に、①転出入児を考慮 (38%)、②児童の負担や発達段階・生活経験などを考慮 (17%)、③内容の系統性を考慮 (10%)、④学級編制の変動を考慮 (9%)、⑤きめ細やかな指導や学力向上ができるから (6%)、⑥学校の統廃合の計画あるいは県や地区のテスト、集合学習に対応するため (6%)、である。これらの回答を整理すると、学校統廃合の計画等に伴う学級編制の変動や、転出入児を考慮した結果のもの(①、④、⑥)と、児童の発達段階や、県や地区のテストとの整合性を踏まえた教育内容の系統性を考慮した結果のもの(②、③、⑤、⑥)、という2つに大別できる。第3図を見てもわかるとおり、特に前者の理由に当てはまる回答が多い。児童の転出入の理由は山村留学制度に限ったものではないが、長野県に次いで2番目に多くの山村留学実施校を有し、約80の小規模小学校が山村留学制度を導入している鹿児島県の実情を踏まえると、その影響は大きいと考えられる。



第3図 鹿児島県の小規模小学校における「学年別指導」を採用した理由
(田口ほか (2015) をもとに筆者作成)

「A・B年度方式」は2年間という単位で指導計画を作成する。留学制度を実施する学校が「A・B年度方式」を回避するのは、次のようなケースが想定できるためである。たとえば、「5年生の学習内容」を基盤にA年度の指導計画を、「6年生の学習内容」を基盤にB年度の指導計画を編制する小規模小学校があったとする。この小規模校に、小学校5年生の1年間のみ、留学制度を利用した児童aが転入してきた。児童aが転入した年はB年度に該当していたため、児童aは「6年生の学習内容」を中心に学習した。1年間の留学を終えて、6年生になった児童aは元の小学校に戻ったが、その教室では「6年生の学習内容」を再び勉強することになってしまった。この場合、児童aは5年生の学習内容を履修していないことになる。このような「学びのこし」が出るケースを防ぐために、「学年別指導」を採用する学校が増えていると考えられる。

しかし、「A・B年度方式」と「学年別指導」では、指導計画の構造や授業における学習形態が大きく異なる。実際に指導計画を組織し、実行する立場である教師は、この状況をどのように認識しているのだろうか。教師がこれまで、複式学級における社会科でどのような工夫や取り組みを実践してきたのか。そして、留学制度のもとでの指導方針についてどのような認識を持っているのかを探ることは、現代の学校現場にそくした複式学級社会科の今後のあり方を構想するうえで、必要な知見であると考えられる。

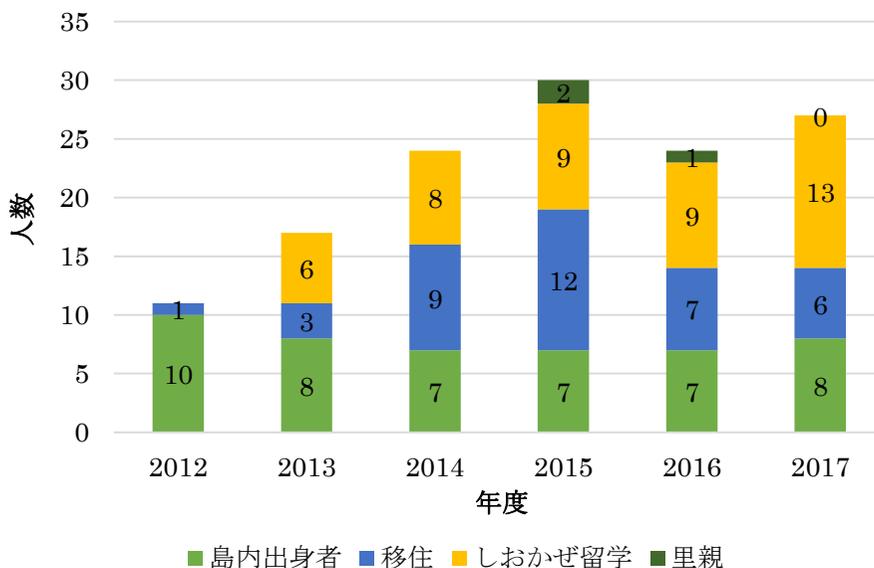
IV. 複式学級における社会科を教師はどのように捉えているのか

1. 粟島浦小学校の概要

粟島浦小学校は、粟島に位置する小学校である。粟島は、新潟市の北方 63km、村上市岩船港の北西 35km に位置する離島である。東西 4.4km、南北 6km、周囲 23km の小さな島は、全域が県立自然公園「瀬波笹川流れ粟島」に含まれ、島には豊かな自然が広がっている。東側には内浦、西側には釜谷という 2 つの集落を有しており、島全体が新潟県岩船郡粟島浦村として 1 つの自治体を形成している。

2015 年度の国勢調査によると、粟島浦村の人口は 370（男性：184、女性：186）となっており、日本で 4 番目に人口のすくない自治体である（粟島浦村，2016a）。村の人口は、1955 年の 885 をピークに、ゆるやかな減少が続いている。そのピークであった 1955 年時点では、人口の 37.4% が 15 歳未満であったが、2010 年時点では、366 の全人口のうち、20 人とわずか 5.5% となっている（粟島浦村，2016a）。

第 4 図は、粟島浦小中学校⁵⁾における在籍児童・生徒数の推移である。各項目はそれぞれ、次のように設定した。「島内出身者」は、島内出身の児童・生徒を指している。「移住」は、家族単位で粟島浦村に移住している児童・生徒を、「しおかぜ留学」は、しおかぜ留学制度を利用している児童・生徒を示している。また、「里親」とは、しおかぜ留学制度を利用せず、島民の家に下宿しながら粟島浦小中学校に通学している島外出身の児童・生徒を指す。



第 4 図 粟島浦小中学校における在籍児童・生徒数の推移

(粟島浦小学校より提供を受けた資料をもとに筆者作成)

しおかぜ留学とは、離島という特性を活かしながら、栗島浦小中学校に入学または転校を希望する学区外の児童・生徒を誘致する留学制度である。栗島の地方創生の方針を取りまとめた「栗島創生戦略」の中では、重要な戦略のひとつとして位置づけられている。留学の運営体制の強化、里親制の検討、卒業生とのネットワーク継続、という3つの施策を展開することで、「島の魅力を活かした留学制度の強化」が目指されている（栗島浦村，2016b）。第4図の結果から、しおかぜ留学制度を利用した児童・生徒の人数は年々増加傾向にあり、2017年度は全体の約半数を占めるまでになっていることがわかる。

栗島浦小学校の社会科では、これまで「A・B年度方式」を採用してきた。しかし、2016年度は、3・4年生では「A・B年度方式」を採用したものの、5・6年生では「学年別指導」を採用することになった（久保園，2017）。2016年度に在籍していた5・6年生が全員しおかぜ留学を利用した留学生であり、1年間しか滞在しない児童もいることが予めわかっていたためである。そのため、2016年度の5・6年生社会科では、教師2名がそれぞれの学年の社会科を担当し、学年別の授業をおこなった。

2017年度の5・6年学級は、6年生の在籍児童がいないため、5年生のみの構成となっている。しかし、次年度は再び5・6年の複式を編制する予定であるため、年間指導計画の作成にあたっては「A・B年度方式」が採用されており、児童は6年生の内容も学習している。3・4年生では、2018年度も継続して「A・B年度方式」が採用されている。

2. 聞き取り調査の実際

a) 聞き取り調査の概要

上記に示した栗島浦小学校の状況を踏まえ、これまで栗島浦小学校で社会科の授業を担当した経験をもつ教師3名から、聞き取り調査を実施した。調査は2017年に実施した。事前に聞き取りたい主な内容を伝えた上で、一人あたり1～2時間程度の聞き取り調査を1回実施した。調査協力者である3名には、2017年度時点で栗島浦小学校に勤務していた教師もいれば、過去に栗島浦小学校に勤務していた経験をもつ教師も含まれている。第3表に、調査対象者に関する基本情報を示す。

第3表 調査対象者一覧

	教師経験	性別
教師 A	1～10年以内	女性
教師 B	11～20年以内	女性
教師 C	20年以上	男性

本調査では、次の2つの質問項目を設定した。第一に、複式学級における社会科の授業実践をどのように捉えているのかである。前述の通り、栗島浦小学校は基本的に「A・B年度方式」を採用しているため、この問いは、「A・B年度方式」で授業実践をおこなう上での教師の認識や工夫を聞き取ることを意味する。第二に、留学制度のもとで、複式学級における社会科授業をどのように実践していく必要があると考えているのかである。2016年度の栗島浦小学校の年間指導計画では、3・4年生の社会は「A・B年度方式」に、5・6年生の社会は「学年別指導」になったことに言及した上で、これからの複式学級社会科について質問した。これらの質問項目を念頭に置きつつ、自由な発話を通して聞き取り調査を実施した。

これまで参照してきた先行研究と、栗島浦小学校の現状を踏まえ、インタビューデータを分析する。ここでは、聞き取り調査の中心を為す2つの問いに関して、各教師の認識を理解する上で核となるプロトコルの一部を提示しながら、教師の認識を類型化して示す。なお、プロトコル上の個人が特定されうる情報は、筆者の判断により省略して記載している。プロトコル中の波線および括弧の内容は、筆者が補足として付け加えたものである。

b) 「A・B年度方式」での授業実践に関する認識や工夫

まず、「A・B年度方式」での授業実践に関しては、次の2通りの回答がみられた。

①子ども同士の相互作用によるまなびの深まりの重視

複式学級で社会科を実施する上で、全ての教師が話題にあげていたのが、子ども同士の話し合いや議論の機会を授業にとり入れる重要性であった。以下、教師Aと教師Bのプロトコルから、該当箇所を示す。

教師A： 算数とかやっても、やっぱ出ないんですよ、考えが。何パターンかこのやり方でできるものとか、複合図形の切り方とか、あっち（人数の多い単式の学級）だったら30人中何人か思いつくようなところが出なかつたりして、ちょっとこっちがヒント出してってなる。社会も（1学年のみの少人数で）やるってなると、議論みたいなのは難しいですよね。議論って感じには、こう、練り上げたり高めたりっていうのが難しいよなあと。

教師Aは、「学年別指導」でおこなわれる算数の授業を引き合いに出しながら、社会科で「A・B年度方式」を採用する利点として、議論を学習に取り入れられる点を強調している。また、教師Bの発言からは、議論や話し合いといった学習活動だけでなく、地域学習の観点からも、子ども同士の学習を重視していることがわかる。

教師 B： 算数は積み重ねがないとできないので、系統性が大事だと思うので、学年の順を追っての学習だと思いますけど。分かれるってことはいま少ない人数がさらにまた分かれることになるので、一緒に勉強する仲間が減るってことは、その分意見も出なくなるし、学年が違っても人数いる方が、子どもたちは楽しいんじゃないかなと思いますね。いろんな話し合いとか、グループでなんかしようというときも、一人二人じゃどうにもなんないですからね。

筆者： 意見だしあいながら考えたりというのは、社会科の方があっていると。

教師 B： そうですね。グループでどこか見に行ったり、調査したりとか。教師と1対1だと、塾みたいないな感じでつまらないだろうから。

筆者： 社会科では、栗島の地域素材や地域の実情を取り入れた授業をおこなってきたのですか。

教師 B： 安全な暮らしの単元で、消防を見に行ったりとか、消火栓とか村の中に探しに行って、地図上に印をつけたり、絵を描いてきたり、交通安全の標識とか、交通安全運動の旗がどこに立っているかとか、止まれ（の標識）や縁石などを、探しに行きましたね。

地域学習の特性を有する小学校 3・4 年生の社会科では、消防署や警察署の見学、地域調査など、教室外での学習が地域と連携しながら実施される。溝口（2007）は、社会科で「A・B 年度方式」が選択される理由として、内容構成の観点から見学の問題をあげていた。いっぽう、教師 B は、見学や地域調査を子ども同士の協働学習の場として成立させるために、同内容指導を重視していることがわかる。

②同心円の拡大の視点を取り入れた指導計画のデザイン

教師 C は、指導計画の内容配列を工夫することで、同心円の拡大を基盤とした内容構成を取れない年度が生じるという「A・B 年度方式」の課題克服を試みていた。

教師 C： その年、3 年生の社会科を取り扱う必要がない年であっても、（たとえば通常の 3 年生社会科の指導計画であれば）地域探検を 18 時間やらなくちゃいけないんだけど、3～4 時間である程度地域のまとめをした後で、次の学習に進むほうがいいなあという風に思っていました。それはなぜかというと、地域から始まって地域が広がって行って、それから地域との交流を学んで終わらせるのが 3 年生の学習なんだと。まずはその地域そのものは何なのかっていうのを知るっていう意味で、まずは地域探検をやってみました。（中略）

ただ、変なことはできませんからね。次の年の分全部やってしまったってことはできませんから、次の年と必ず繋がるようにしておいて、自分がいなくなってもできるようにしておかないとね。2年間で考える。A・B年度だから。今年A年度だったら次の年はB年度な訳で。A年度でできなかったことは、次のB年度の年に全てカバーして、やり終えておくというのが計画だから、2年間でその分をやらねばならないですよ。それはずいぶんね、苦勞してると思って。

3・4年生の学習を2年単位で編制する「A・B年度方式」では、同心円的拡大に基づいた内容配列を設定できない年度が生じてしまう。1・2年生で生活科を学習した子どもたちは、3年生になってはじめて社会科にであうこととなる。3年生の最初の学習は、社会科という教科に対して子どもがもつ印象を決める重要な位置づけにあるといっても過言ではない。教師Cは、3年生の学習を、「地域探検」の単元からスタートさせることを重視していた。4年生で学習する都道府県レベルの内容に取り組む前に、身の回りの地域を知り、地域を通して社会生活を理解する学習を可能な限り取り入れた年間指導計画を作成することで、「A・B年度方式」の課題を克服していたのである。

c) 留学制度のもとで、複式学級における社会科授業をどのように実践していくか

次に、留学制度を視野に入れた社会科授業の方向性に関しては、各教師それぞれの観点からの見解がみられた。

①将来的に「学年別指導」も考慮に入れた全国的な動向への関心

教師Aは、留學生の「学びのこし」への配慮から、全国的に「学年別指導」が増えている傾向に関心を示していた。

教師A： 子どもにとってはどうなんだろう。どっちがいいんでしょうね。(中略)
留學生にとっては大変ですよね。でも、(A・B年度方式が)解消されつつあるって事はやっぱ、それぞれの学年の内容を教えるって方向になっていて、って事ですよね。

教師Aは、子どもが心地よくまなぶことができる授業を実践するための配慮を重視していた。栗島浦小学校ではじめて複式学級指導を経験した教師Aにとって、「同じことを違う学年の子たちに教えるのが難しい」と最も感じる教科は、国語であったという。栗島浦小学校では、国語と理科でも「A・B年度方式」を採用している。ことばの意味や、解釈の多様さへの理解の差が顕著にあらわれる教科での、指導の不安や苦勞を述べていた。社会に関しては、異学年の子ども同士の交流を肯定的に評価する

発言が多いものの、学習が深まれば深まるほど、教師 A の苦労は、教科を問わず生じるものと考えられる。複式学級における指導の困難性から、教科を問わず、「学年別指導」への移行も選択肢のひとつとして視野に入れていると考えられる。

②学校運営の方針に準拠し、子ども一人ひとりの学習状況を把握した指導

教師 B と教師 C は、それぞれの観点から「A・B 年度方式」の継続という考えを示した。

教師 B： 学校としては、こういう方針というかこういう教育課程でやります。それでもいいですか？って言って、それで良いっていうんだったら来てもらう。そんな今年はこの子が来たからこうだとかってそんなことしてたら対応しきれないので。(中略)

筆者： 別の学年と一緒に授業する際の指導方法の工夫などはありますか。

教師 B： 1年違えば勉強してきていることが違うので、補足とか。(たとえば)6年生もいるかもしれないけど、5年生もいると説明を加えたりとか。(中略)

他の教科でも、これこれは知ってる？これこれは習った？って聞きながら、その子が知ってるものを確認しながら。

教師 B は、学校運営の視点から指導計画を編制するという考えを持っていた。留学制度に対して受け手になるのではなく、学校としての方針を明確にしたうえで、合意を得られた子どもを留学生として迎え入れる。これにより、「A・B 年度方式」を継続していくという認識を示した。また、留学生の配慮としては、「学びのこし」がないように、学習内容を補足したり、子どもの学習状況を確認したりするなど、普段の授業から工夫を取り入れていた。

教師 C： 授業構成して A・B 年度の学習素材をミックスしていくのは難しいだろうけどね、それだけの楽しさ・やりがいは多分にあるから、まだ続いていると思います。いつでも A 年度にフィードバックしてもいいし、もう一回おさらいをしてから次の年の B 年度に繋げるっていうこともできる訳なので、教師の裁量に任せられるから、やりやすい部分もあると思いますよ。ただ本当にね、栗島は、しおかぜをやっている、5・6年生の複式で、去年歴史やったから今年はそれこそ地理だ、やれ工業だなんて言ってね、けども、6年生が入ってきて、その子たちは今年、本当は歴史やりたかって時には、悩むと思いますね。やってない教科、学習があつて、それをその

ままにして中学校に送り出すことはできない訳ですから。何らかの形で盛り込まねばならないですからね。そこは大変だと思います。

教師 C は、留学制度下で「A・B 年度方式」を実践するむずかしさを理解しつつも、2 年間という単位で指導計画を作成できる「A・B 年度方式」の柔軟性を利点としてとらえていた。そして、A 年度、B 年度の内容構成を工夫することで、栗島浦小学校に在籍していた児童と留学生が同じ社会科の授業を受けられるような指導計画を作成するという対応を検討していた。

V. 複式学級社会科のさらなる充実にむけて

1. 複式学級における社会科に関する教師の認識

以上の聞き取り調査の結果から、複式学級社会科における教師の認識を明らかにしていきたい。ここでは、「A・B 年度方式」の指導形態の特色として、有馬（2002）が提示した 4 点を分析の観点として採用する。第 4 表は、有馬（2002）が指摘した「A・B 年度方式」の指導形態の特色を参考に、筆者が観点を設定したものである。

第 4 表 「A・B 年度方式」の指導形態の特色

特色の観点	特色
指導の焦点化	教師の教材研究、資料づくりなどの授業の準備が一本化され、効果的におこなえる。そのために、指導計画が作成されやすく、より指導の焦点化が図れる。
多様な学習方法の実現	学習のすべての過程を直接に指導・組織することができるので、具体的な事物・事象をじっくりと観察・調査させたり、共に協議させたりすることができる。
子ども同士の相互作用	少しでも大きな集団としての活動が可能になるとともに、子どもの多様な考えや個性的な意見を引き出したり、深めたり、相互作用をうながしたりすることができる。子どもたちは、学級の友達と一体感をもって学習することができる。
子どもの能力・学年差に応じた指導の工夫	能力や学年の違いに対応した指導をどのように充実していくかということについて、工夫を要する学習場面に出会うこともある。

（有馬（2002, p.128）をもとに筆者作成）

これら4つの観点は、互いに関連性があり、切り離して捉えることはできない。しかし、複式学級という特殊な環境のなかで、「A・B年度方式」のもと、間接指導を取り入れずに授業を実践する際の特色として有用な観点であると考えられる。

まず、複式学級における社会科の授業実践をどのように捉えているのかである。粟島浦小学校では、社会科の指導計画作成の原理として「A・B年度方式」を採用していた。聞き取り調査を実施したどの教師も、この採用を支持していた。その理由として、教師Aと教師Bは、【子ども同士の相互作用】を取り入れた学習を促す目的があったと考えられる。教師Aは、「議論」を通して、子どもたちが考えを「練り上げたり高めたり」していく学習活動に取り組むことができるという点から、「A・B年度方式」の意義を感じていた。教師Bも、「話し合い」を重視するとともに、見学や地域調査をより有効な学習活動とするための方途として、同内容指導を重視していた。このような指導上の工夫には、「学年別指導」を回避することで、【多様な学習方法の実現】が可能になるとの認識があると考えられる。岩崎（1993）によれば、へき地小規模校では、「長期間にわたる限定された人間関係」のなかで、子どもの「友人関係が固定化」（p.140）してしまうことが問題視されている。また、濱野（2001）では、「子ども達の経験領域を拡大するにはどのようにすべきかがへき地の教師にとっての重要な課題」（pp.81-82）との指摘がなされている。既習事項が異なる異学年の子どもや、生活経験の異なる留学制度を利用した子どもを交えての「議論」や「話し合い」は、多様な観点を取り入れながら学習を進める上で有効な学習方法であると考えられる。

しかし、子どもの社会的な見方・考え方を深めるためには、それだけでは十分でない。効果的な学習方法を選択することに加えて、教師が主体的に学習内容を選択する必要がある（井田，2018）。教師Cは、社会科の教育内容の系統性を考慮した指導計画作成上の工夫を述べていた。「2年間で考える」という教師Cの発言からは、【指導の焦点化】に特化した「A・B年度方式」のもと、学習指導要領や教科書の内容に捉われず、学級内の子どもの発達段階を考慮しながら教師が主体的に指導計画を作成することで、【子どもの能力・学年差に応じた指導の工夫】に取り組んでいることがわかる。具体的には、社会科の学習が始まる3年生の最初の学習に、自分の住んでいる身近な地域を学習対象として捉えさせる活動を取り入れることで、同心円的拡大の論理になるべく則ることで、学習内容の系統性への配慮を示していた。また、「いつでもA年度にフィードバックしてもいいし、もう一回おさらいをしてから次の年のB年度に繋げるっていうこともできる」という教師Cの言葉からも窺えるように、「A・B年度方式」は、教師の柔軟で主体的な指導計画の作成を可能にする。学級内の子どもの実態が多様化する留学制度の下では、学習指導要領の構成や方針を理解するだけでなく、教師が社会科を通して育てたい資質・能力を自ら設定し、学習指導要領を主体的に読み解くことで、目の前にいる一人ひとりの子どもの実態を踏まえた指導計画の作成が

可能となるのである。

このような教師の認識は、留学制度の下でも「A・B年度方式」にもとづく社会科を実践していく意向を示している。しかし、留学制度に伴う種々の変化にどのように対応するかは、各教師によって異なる見解が見られた。教師Aは、留学生の「学びのこし」が生じうることを不安に思い、「学年別指導」の採用へと方針を転換している他県のへき地小規模校の動向に関心を示していた。教師Bは、留学制度に伴う変化に対して受け身になるのではなく、学校としての運営方針を明確にすることで、「A・B年度方式」を継続していくことを考えていた。教師Cは、「A・B年度方式」のもとで、子どもの実態に応じて指導計画を柔軟に作成することで、留学制度によって生じる課題を乗り越えようとしていた。

これらの違いは、優劣をつけるものではなく、各学校が運営方針を決める際の検討事項として扱われるべきものである。しかし、複式学級を有するへき地小規模小学校において、留学制度は今後避けてとおることのできない制度である。留学制度を前提に、各教科の指導計画を作成することが求められる。この影響を大きく受けるのは、「A・B年度方式」が採用されることの多い社会科である。留学制度を念頭に置き、複式学級を有するへき地小規模校での指導計画に「A・B年度方式」を採用した場合、教師が主体的に指導計画の作成と授業実践に取り組むことが重要となることは間違いない。

2. 複式学級社会科における教師の主体的なカリキュラム・マネジメントの必要性

本研究では、栗島浦小学校での聞き取り調査を事例にしながら、複式学級における社会科に関する教師の認識を分析してきた。そこでは、「A・B年度方式」に基づく社会科の特色を踏まえた授業を、教師それぞれの解釈のもとで実践していたことが明らかになった。最後に、「A・B年度方式」に基づく複式学級社会科において、教師が主体的に指導計画を作成し、授業を実践していく営みをカリキュラム・マネジメントとして捉え、教師の主体的なカリキュラム・マネジメントを促すモデルを提案したい。

複式学級社会科でカリキュラム・マネジメントに取り組む際、教師には次の3つの能力が求められるだろう。一つには、教師が学習指導要領を主体的に読み解く能力である。柔軟な発想のもとで指導計画を作成するためには、学習指導要領のねらいをただ単に踏襲するのではなく、社会科の目標を自ら設定しながら、批判的に解釈する能力が求められる。二つには、複式学級での指導計画に関する知識や技術に関する能力である。複式学級では、2つの学年ごとの目標を踏まえつつ、子どもの実態を捉えながら効果的な学習方法を取り入れる必要がある。三つには、子ども一人ひとりの実態を把握する能力である。留学制度によって子どもの実態はますます多様化していくと考えられる。今後の複式学級における授業を支える最も重要な能力であると考えられる。これら3つの能力を基盤としながら、「A・B年度方式」における指導形態の特色

を生かした指導計画を教師が主体的に作成することができれば、留学制度によってもたらされる変化によらず、教師自身が目指す社会科のねらいを追究することができるのではないだろうか。以上の構想をモデルとして示したものが、第5図である⁶⁾。



第5図 複式学級における教師の主体的なカリキュラム・マネジメントのモデル
(筆者作成)

VI. おわりに

本研究の目的は、栗島浦小学校での聞き取り調査を通して、複式学級社会科に関する教師の認識を、指導計画の観点から明らかにすることであった。その結果として、次の2点を明らかにした。第一に、教師は、複式学級における社会科の指導計画作成の原理として「A・B年度方式」を採用することに意義を見出し、自らの言葉で意味づけをしていた。第二に、「A・B年度方式」と留学制度の相性は必ずしも良いとは言えないが、教師は、留学制度のもとでも「A・B年度方式」の採用を支持する傾向にあった。しかし、留学制度に伴う子どもの既習事項やバックグラウンドの違い、学級編制の変動への対応に関しては、教師それぞれが異なる見解を持っていた。さらに本研究では、これらの知見を踏まえ、教師の主体的なカリキュラム・マネジメントを促すモデルを、目的を達成した成果として提案した。

しかし本研究では、留学制度を背景に子どもの実態が多様化する中で、いかに地域の実情と子どものニーズを捉えた学習を組織するかという点にまで、考察を深めることができなかつた。また、「学年別指導」を採用し、社会科の授業実践に取り組む教師の認識を明らかにすることができなかつた。今後の課題である。

謝辞

本研究を実施するにあたり、多くの方々にご協力いただきました。特に、栗島浦小中学校の教職員のみなさま、栗島浦村教育委員会のみなさま、栗島の地域住民のみなさまには、お忙しい中たくさんのお時間をいただきました。厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 語の用い方に関して、唐木（2018）を参考にした。
- 2) 戦前に活躍した教育実践者である加納友市は、現在の複式学級授業論にも繋がる指導方法の基礎を形成した。詳しくは、有馬（2000）、生野・生野（2016）を参照されたい。
- 3) 若林（2008, pp. 30-33）は、戦後日本の公立小・中学校の学校統廃合の動向を、3つの段階に整理している。第一の局面は、1953年からの町村合併政策および新市町村への編入統合を目的とした文部省の「学校統合のてびき」が引き金となったものである。第二の局面は、1970年の「過疎地域対策緊急措置法」のもとで、過疎化が深刻化する農村漁村で広範に進行したものである。そして、第三の局面が、1990年代から顕在化し始め、今後将来に向け、長期的・構造的にしのびよりつつある少子超高齢化段階における全国的な統合問題である。
- 4) たとえば、島根県教育委員会（2016）では、複式学級の指導の類型を、「教科」、「単元（題材）」、「内容」、「程度」の4つの観点から6つに類型化している。詳しくは、島根県教育委員会（2016, pp.13-15）を参照されたい。
- 5) 栗島浦小学校は、栗島浦中学校との小中併設校であり、小学校と中学校で校舎・校地を共用している。本研究では、栗島浦小学校と栗島浦中学校を一体のものとして表現する際に、栗島浦小中学校という表記を用いることとする。
- 6) モデルの作成にあたって、村井（2018）を参考にした。

文献（URLは、2018年7月12日時点）

- 阿部真由子（2007）：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良さを生かした社会科，理科の学習指導案の作成をとおして—。平成19年度（第51回）岩手県教育研究発表会発表資料，
http://www1.iwate-ed.jp/tantou/kyouka/seika/syoutkibo/h19_15a4-01.pdf
- 有馬毅一郎（2002）：『へき地・複式教育の基礎的研究—社会科を中心に—』，黒潮社，254p.
- 有馬毅一郎（1999）：戦後における複式学級社会科授業論の展開。社会科研究，（50），pp.31-40.
- 栗島浦村（2016a）：栗島浦村人口ビジョン まち・ひと・しごと・まなび創生。

<http://www.vill.awashimaura.lg.jp/wp-content/uploads/2017/01/bjon.pdf>

栗島浦村 (2016b) : 「島民による栗島創生」 戦略～世代や立場を超えた「未来創造プロジェクト」～.

井田仁康 (2018) : 初等社会科教育の課題と展望. 井田仁康・唐木清志 (編著) 『初等社会科教育』, ミネルヴァ書房, pp.171-175.

岩崎袈裟男 (1993) : 教育人口の減少と学校経営—小規模校の学校経営上の問題の考察—. 日本教育経営学会紀要, (35), pp.137-141.

http://www.vill.awashimaura.lg.jp/wp-content/uploads/2017/01/sogo_2.pdf

NPO 法人全国山村留学協会 (2018) : 『平成 29 年度版 全国の山村留学実態調査報告書』, NPO 法人全国山村留学協会,

唐木清志 (2018) : 初等社会科教育の指導計画. 井田仁康・唐木清志 (編著) 『初等社会科教育』, ミネルヴァ書房, pp.125-135.

久保園梓 (2017) : 小規模小学校における複式学級の現状と課題—新潟県栗島浦小学校社会科を中心に—. 地域と教育, (16), pp.37-57.

財政制度等審議会 (2007) : 平成 20 年度予算編成の基本的考え方について.

https://www.mof.go.jp/about_mof/councils/fiscal_system_council/sub-of_fiscal_system/report/zaiseia190606/zaiseia190606_00.pdf

斎藤泰雄 (2004) : へき地教育振興のための政策と取り組み—日本の経験—. 広島大学教育開発国際協力研究センター, 国際教育協力論集, 7(2), pp.25-37.

生野金三, 生野桂子 (2016) : 複式教授における教材排列とその実際—加藤友市の場合—. 教材学研究, 27, pp.37-45.

鈴木隆子 (2015) : 解説 : 複式学級—途上国農村における教育普及の救世主?. エチエン・ブルンスウィック, ジャン・バレリアン (著), 鈴木隆子 (訳, 解説) 『途上国における複式学級』, 東信堂, pp.ix-xix.

鈴木隆子 (2012) : 『ザンビアの複式学級—アフリカにおける万人のための教育(EFA) 達成を目指して—』, 花書院, 164p.

田口紘子・名切丈史・菊永俊郎 (2015) : 鹿児島県の複式学級における社会科学習に関する調査研究—単式学級との比較や同単元内容指導の可能性に着目して—. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 24, pp.29-38.

濱野功一 (2001) : 釧路・根室管内へき地小規模校における学級経営課題. へき地教育研究, 56, pp.81-84.

溝口和宏 (2007) : 小学校複式学級における社会科授業についての一考察—地域学習内容編成の日米比較を手がかりに—. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 特別号, pp.35-43.

村井大介 (2018) : 初等社会科教育のねらい. 井田仁康・唐木清志 (編著) 『初等社会

- 科教育』, ミネルヴァ書房, pp.11-20.
- 村田敏雄 (2003) : 開発途上国における日本の教育経験の応用に向けて. 国際協力機構国際協力総合研究所, 『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える—』, pp.179-194.
- 文部科学省 (2015) : 公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/24/1354768_1.pdf
- 文部科学省 (2012) : 廃校施設等活用状況実態調査の結果について.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/_icsFiles/afieldfile/2012/09/14/1325788_1.pdf
- 文部省 (1961) : 『わが国のへき地教育』, 弘報印刷株式会社, 158p.
- 文部省 (1951) : 『小さな学校の経営の手びき—単級小学校・複式学級のある小学校について—』, 東洋館出版社, 155p.
- 山口直子 (2003) : へき地教育. 国際協力機構国際協力総合研究所, 『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える—』, pp.89-95.
- 吉田久美子, 吉田武雄, 吉田澄江, 泉田学 (2015) : 『複式学級の特質を生かした学習指導の進め方ガイド』, 岩手県立総合教育センター, 81p.
- 若林敬子 (2008) : 学校統廃合と人口問題. 教育社会学研究, **82**, pp.27-42.