

へき地・小規模校における特別な支援を要する児童を包摂する 複式学級の柔軟な授業のあり方の検討

小 渕 隆 司
(北海道教育大学釧路校)

戸 田 竜 也
(北海道教育大学釧路校)

A Study on flexible educations of the combined class that included children with special needs in the Rural Small School in Remote Area

Takashi OBUCHI, Ryuya TODA

【概要】

本研究の目的は、複式学級授業や個別指導のあり方、複数学級教員と特別支援学級教員によるティーム・ティーチング(T・T)を検討し、特別な支援を要する児童を包摂したインクルーシブ教育の発展につながる多様で柔軟な授業のあり方やその可能性を明らかにすることである。地域の異なる二つのへき地校特別支援学級担任、特別支援学級在籍児童の当該複式学級担任へ、①「複式学級における相互の学び合い」、②「複式学級における授業、個別学習の工夫、特徴」について、半構造化面接を行った。その結果、複式学級における授業は、授業や活動に応じた集団・学習グループを編成し、個別指導やT・Tによる指導を適宜行うなど、多様な指導形態と授業形態(交換授業や合同授業など)が実施されていることが明らかとなった。学年差を前提とした異学年複式学級にある多様で柔軟な授業には、特別な支援を要する児童の活動への参加の可能性を拡げ、お互いを理解しあい、承認しあう関係をつくり出す可能性が示唆された。

1 問題と目的

共生社会の形成に向けて、特別支援教育は、インクルーシブ教育システム構築のために、重要不可欠なものである。障害のある子どもが、障害のない子どもと共に教育を受けるといふ障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえるならば、障害のある子どもも障害のない子どもも同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、教育的ニーズに的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要となる。そして、これらはへき地・小規模校においても同様に追求されるべき共通した課題である。

2007年から推進されている特別支援教育によって、特別支援学校・学級在籍児童生徒は、加速的に増加しているが、それらは、障害のある子どもに対する特別支援教育の枠内にとどまっているのが現状である。そのような中で、へき地・広域性を抱える地域においては、特別支援学校への通学困難性もあり、特別な支援を要する児童生徒の教育は、へき地・小規模校での通常の学校が担っていることが少なくない。加えて、へき地・小規模校の配置教職員は少数であり、加えて専門的な支援員の確保も困難な地域も少なくないのが現状である(例えば、沖縄県島しょ等)。

日本における学級編制は、小学校設置基準第5条(学級

の編制)によって、「小学校の学級は、同学年の児童で編制する。ただし、特別の事情があるときは、数学年の児童を一学級に編制することができる」と規定されている。現在、多くの学級編制は、同学年の単式学級である。つまり学年別学級編制である。しかし、へき地、過疎地域においては、児童生徒数が少ないことから、単一学年の単式学級が編制できないために複式学級編制による指導を行っている学校が少なくない。複式学級では、多くの場合、同一教室内で二学年指導を同時に行っている。当然のことながら、複式学級の授業においては、異なる発達課題に対応するため、独自の工夫をこらした授業づくりが行われている。例えば、学習指導過程をずらし、教師が学年間をわたるなどの複式授業の指導が多くの複式学級で行われている。さらに、複式学級は異学年による編制であり、その集団は基本的に発達差、能力差を前提としている。その発達差、能力差を前提として編制されている複式学級のよさを、仮屋園ら(2004)は協同問題解決型課題を用いて明らかにしている。具体的には、複式学級での異年齢集団の継続的な話し合い体験のなかで、上学年も下学年も両方の児童が確実に変容し、日常的なあそびや活動が繰り返される相互作用のやりとりでは対等なやりとりが行われていることを指摘している。

ところで、異年齢教育では、様々な学力・能力を持った子どもたちが共に学ぶために、一律の評価軸は適用できない。つまり、年齢の違いがあるゆえの「できる」「できない」

の幅が大きくなる。そのことは、発達差、能力差に起因する「できなさ」を不可視化させる可能性を生み出す。同年齢学級で学ぶ「同学年集団」だけでは、他児との学力差・発達差が明確に見えるため、その「できなさ」がより明確になりやすく、集団参加の制約を生む可能性が高くなる。つまり、発達差、能力差は、活動の制限や集団参加に困難をもたらす可能性をはらんでいるのである。

発達差、能力差のある子どもも包摂したインクルーシブ教育をすすめるにあたって、赤木（2017）は、異年齢教育を成立させる鍵は、「個別・協同・プロジェクト」の学び（苦野，2014）にあり、かつ、活動に応じて柔軟に集団のサイズを変える「流動的異年齢教育」にあることを指摘している。具体的には、（1）活動によって異年齢の集団が異なり、（2）その集団の人数や質も一日の中で様々な形態をとるというものである。子どもは、様々な集団の関係性の中で学び合うことによって、多様な姿を見せる。子ども同士が、そのような様々な姿を目にすることによって、他者に対する新しい発見や相互理解を深める可能性につながることを期待される。

へき地・小規模校では、教員の配置が限られている中で、柔軟な指導体制の一つとして、特別支援学級担任と複式学級担任のT・Tによる指導などが行なわれている。特別な支援を要する児童（特別支援学級在籍児童、以下、特支児とする）の当該学年の授業を特別支援学級担任がメイン・ティーチャーとして授業を行うなど、特支児の当該学年の学年別授業においては、特別支援学級担任が授業を行うことも想定される。例えば、3、4学年の複式学級であれば、3、4学年で音楽や図工の授業を行い、その学習集団の中で特支児への指導を行う形もあれば、理科や社会の授業は、複式学級担任が3学年、特別支援学級担任が特支児の当該学年である4学年の授業を行うこともあるなどである。このT・Tによる指導は、特別支援教育の現場においては、メイン・ティーチャー（MT、主担、T1などと言われている）、サブ・ティーチャー（ST、副担、T2、T3、などと言われている）といった複数教員による指導形態として確立している。T・Tは、2人以上の複数の教員が協力しあい授業を行う方法である。これには複式学級集団や学年集団はそのままであったり、課題、活動による小集団化、個別化を図り指導を分担したりするなど、柔軟で多様な授業の形態が含まれる。授業における教師間の役割は、主担者と副担者（補助者）にわける場合や、共同の授業者として行う形もある。また、学習集団の視点では、複式学級集団や学年別集団、或いは学習課題別集団など集団を柔軟に編成し、その中で個別指導や学習内容に応じたグループ指導などの方法も考えられる。さらに、交流および共同の学習や教科学習のあり方も、単式学級と特別支援学級のみの設置校とは異なる指導形態によって実施されていると推察される。

しかし、このような視点から、へき地・小規模校における複式授業を検討した研究は、ほとんど見あたらない。

以上より、本研究ではT・Tによる指導や、複式学級の学年別授業や個別指導を検討し、特支児を包摂したインクルーシブ教育を発展させるための多様で柔軟な複式授業のあり方やその可能性を明らかにすることを目的とする。

2 方法

2-1 対象

へき地小学校A校（G管内）特別支援学級（4年生）担任、特別支援学級在籍児童（a児）の当該学年の3、4年複式学級担任、B校（H管内）特別支援学級（3年生）担任、特別支援学級在籍児童（b児）の当該学年の3、4年複式学級担任。

2-2 内容

特別支援学級担任および特別支援学級在籍児童の複式学級担任に、①「複式学級における相互の学び合い」、②「複式学級における授業、学年別授業、個別学習の工夫、特徴」について、同伴半構造化インタビュー調査を行い、ICレコーダーに録音する。

3 結果

ICレコーダーに録音した音声記録を文字データに書き起こし、エピソードごとに整理し、それぞれのエピソードを内容によって整理・分類した。それらは、（1）学級編成の変化、学習環境、（2）複式学級における指導の工夫、（3）児童の相互理解、の3つのカテゴリーに分類された。尚、複数の内容が含まれている一つのエピソードは、複数のカテゴリーに関わるものとして、重複して表記した。

3-1 学級編成の変化、学習環境

表1にA校、B校における「学級編成の変化、学習環境」に関するエピソードをまとめた。

（A校）：

3-1-A-(1)：複式学級は毎年学級編成が変わることが特徴。1、2年生の複式学級は、1年生は下学年、2年生は上学年だが、翌年はそれが逆転する。上学年になると、自分たちが下学年の時に教えてもらったことを下学年に教える関係が自然に生まれる。また、下学年は、来年度の見通しとして上学年の学習をとらえ、上学年は自分たちの学びを振り返るきっかけになる。

（B校）：

3-1-B-(1)：理科社会は、3年4年の学年別授業を行っている。複式学級のように学級全体の空間ではなく、教科によって学年別集団の学習環境になることで、落ち着くことがある。理科は3年生3人だけで緩やかにやる授業で気持的にもゆったりできる。

3-2 複式学級における指導の工夫

夫」に関するエピソードをまとめた。

表2にA校、B校における「複式学級における指導の工

表1. 学級編成の変化、学習環境

A小学校	B小学校
家庭科、図工、音楽、体育は複式の同単元指導。	理科社会は学年別指導。環境が、教科によって変わること で、落ち着くことがある。理科など、同学年が3人な ので、緩やかな授業になる。 特支児は、算数のみ取り出し個別指導。個別指導は複式学 級でやっている時と違って、教師との距離も近いので、甘 えて頼ることが多い。個別指導時は「自分だけの時間」の 意味もあって、ちょっと息抜きができるとか、ちょっとリ ラックスができるとか、気持ちを回復する時間でもある。
5、6年の同単元同内容異程度 of 家庭科授業で、6年生 は昨年ミシンの使い方は既習しているの、6年生がリー ダーシップを発揮して、5年生に教えている。異年齢の グループに分け、6年生がグループで教えてもらうこと で、5年生には主体性が育ち、6年生はどう教えればい いか苦労しながら考える経験になる。	
音楽のリコーダーは、3年生は初めての楽器だが、4年 生は既習のため、必然的に差が4月の段階はある。4年 生がリーダーとなり、3年生に教えることをごく自然に やっている。	
複式は年度で下学年、上学年が変わり、2年後にまた同 じ組合せになる。学年の組み合わせが変わる。	年度によって上学年になったり、下学年になる。

表2. 複式学級における指導の工夫

A小学校	B小学校
教科によって、特別学級担任が特支児を含めて複式学級 の授業を行っている。図工や体育では、特別支援担任が 全体を進め、複式学級の教員が個別指導している。	教科によって特別支援学級の担任と複式学級担任の二人 で学年別の授業を行う。特支児は、算数のみ取り出し個 別指導。個別指導は複式学級でやっている時と違って、 教師との距離も近いので、甘えて頼ることが多い。個別 指導時は「自分だけの時間」の意味もあって、ちょっと 息抜きができるとか、ちょっとリラックスができるとか、 気持ちを回復する時間でもある。
以前、特支児も含めた単式学級の2学年全体の取り組みと して、当該学年で紙芝居を取り上げた。朝会で発表するこ とを目標にし、2年生全員で一緒に取り組むにはどうした らいいか、特別支援担任と相談し、特支児と通常学級の子 どもの2人ペアで音読の練習をし、個人へではなく、その2 人ペアへアドバイスをした。2人ペアというまとまりで練 習をすることで、周囲と同じ集団の中にいることに安心で きたようだった。全体ではなく、2人ペアという関係に安 心できたのではないかと。一緒に練習してできるようにな ったことをわかってきているからか、友だちからほめられ たり、認められたりすることがとても大きい自信になること がわかった。全て一緒か個別かということではなく、いろ いろな集団、関係の中で学び合うことが大切だとわかった。	複式授業で初めてやる単元（理科社会）にすごく抵抗感 を示す。周囲が楽しそうにやっている雰囲気を感じ、だ んだん面白そうな実験だな、と感じられると面白そうだ なと同一教室内で遠巻きに見ている。少しずつその距離 が縮まり近づいてくるようになって、部分的に参加でき るようになっていった。そういうb児の行動を他の3年生 もとがめたりしなかったこともあって、その後はすんな り入れるようになり、すごく楽しそうに実験や社会の都 道府県を書くなど自発的に取り組むようになった。
学年別の異教科あるいは同教科異単元授業で社会や国語 で、学習のまとめとして発表をする際、聞いてもらう相手 として、複式学級の異学年に聞いてもらう機会を作っ ている。3年生の酪農についての学習で、上学年の4年生に 聞いてもらった。4年生のa児は家庭の環境もあり、酪農 に関しての知識が豊富であり、知識や体験を伝え、他児ら に質問を發し、答えるなど「先生役」としての役割を果た せたことで、a児に対する他児の見方が変わった。a児の 豊かさに触れることができ、こういう出番をつくること で周囲の理解や認識が変わることがあることを知った。	特支児の当該学年の複式学級担任が学級の受け入れ態勢 を工夫し、他の子と同じように接しつつ、他児がb児に ついて理解できるよう説明し、お互いに理解をし合う 関係を大切にしたい。へき地小規模校なので、担任以外の 職員みんなが知っているというような状況。職員室に戻 ってきたら子どもの話ばかりです。子どものいいところ も悪いところも、自分が見ていない子どもの様子をほか の先生から教えてもらったり、気づかされたり、という 職場の雰囲気がある。
音楽のリコーダーは、3年生は初めての楽器だが、4年生は 既習のため、必然的に差が4月の段階はある。4年生がリー ダーとなり、3年生に教えることをごく自然にやっている。	

(A校)：

3-2-A-(1)：音楽は同単元指導で行っている。リコーダーは、3年生で初めて学ぶ単元だが、4年生は2年目のため、4年生が3年生に教え、3年生は4年生を見て学ぶ。理科社会は、学年別指導を行っている。特別支援学級担任が特支児を含めた形で通常学級児童の授業を行う。図工や体育など、特別支援学級担任がMTとして全体を進め、複式学級担任がSTとして指導する。

3-2-A-(2)：以前、特支児も含めた単式学級の2学年全体の取り組みとして、当該学年で紙芝居を取り上げた。朝会で発表することを目標にし、2年生全員と一緒に取り組むにはどうしたらいいか、特別支援担任と相談し、特支児と通常学級の子どもの2人ペアで音読の練習をし、個人指導ではなく、その2人ペアへアドバイスをした。2人ペアというまとまりで練習をすることで、周囲と同じ集団の中いることに安心できたようだった。一緒に練習してできるようになったことをわかってきているからか、友だちからほめられたり、認められたりすることがとても大きい自信になることがわかった。全て一緒に個別かということではなく、いろいろな集団、関係の中で学び合うことが大切だとわかった。

3-2-A-(3)：学年別の異教科あるいは同教科異単元授業で社会や国語で、学習のまとめとして発表をする際、聞いてもらう相手として、複式学級の異学年に聞いてもらう機会を作っている。3年生の酪農についての学習で、上学年の4年生に聞いてもらった。4年生のa児は家庭環境もあって酪農についての知識が豊富なことから、3年生に知識や体験を話し、3年生へ発問し、そのことの解説をするなど「先生役」としての役割を果たしたことから、a児に対する他児の見方が変わった。a児の豊かさに触れることができ、こういう出番をつくることで周囲の理解や認識が変わることがあることを知った。

(B校)：

3-2-B-(1)：算数は特別支援学級での個別取り出し指導を行っている。個別指導の時間は、複式学級の中での時間と違い、少しリラックスできる時間であったり、みんなと同じようにできず落ち込んだりした時、気持ちを回復する時間であったりする。

授業中、子どもの状態にあわせて、時間的、空間的に近距離での指導ができる。

3-2-B-(2)：特支児の当該学年の複式学級担任が学級の受け入れ態勢を工夫し、他の子と同じように接しつつ、他児がb児について理解できるよう説明し、お互いに理解をし合う関係を大切にした。へき地小規模校なので、担任以外の職員みんなも知っているというような状況。職員室に戻ってきたら子どもの話ばかりです。子どものいいところも悪いところも、自分が見ていない子どもの様子を他

の先生から教えてもらったり、気づかされたり、という職場の雰囲気がある。

3-3 活動への参加、児童の相互理解

表3にA校、B校における「活動への参加、児童の相互理解」に関するエピソードをまとめた。

(A校)：

3-3-A-(1)：a児は音楽のリコーダーが苦手。できないことはないが、「やってみる」という気持ちになりにくい。参観日にミニコンサートを計画し、指揮者を決める際、a児が指揮ならやると言った。練習の時のいい指揮ができ、そのことが自信になったのか、a児がもう一曲やりたいと言った。少し難しい曲に挑戦させたところ、繰り返し練習しできるようになった。ためしにやってできたことが自信になり、もっとやりたいという気持ちにつながった。a児の指揮に教師が伴奏し、他児が合唱する形でコンサートができ、他児のa児への見方も変わった。

3-3-A-(2)：社会は複式学級で学年別指導をしている。学習のまとめの発表で、3年生が学んだことを昨年学んでいる4年生に聞いてもらう場面を作った。3年生が酪農を勉強した時、4年生のa児のエキスパートな分野(a児の実家は酪農家)だったので、a児が講師のように質問を投げかけて、説明や解説する場面が生まれた。非常に豊かなa児のすごさを思い知らせたような場面になった。(再掲:3-2-A-(3))

(B校)：

3-3-B-(1)：入学当初からb児は、ちょっとしたことに対しても自分にはできないと感じてしまうことが多く、授業中に横を向いて爪を噛み、学習に取り組まなくなるなど、体で表現してしまう。さらに、そのことを教師から注意されると教室を出て行ってしまふ。そういう姿を周りの子どもたちも見て、学級の中でb児に対して、何かおかしいなという目で見えてしまうようになった。学級の中に思ったことを口に出してしまう子もいて、その子とすごくぶつかり合って次第に関係が良くない状態になった。

3-3-B-(2)：3年生になってまた1、2年の時の複式のメンバーに戻った。今の4年生の子どもも成長し、b児を理解ができるようになり、他児も柔らかく接するようになった。

3-3-B-(3)：B児は理科と社会の初めてやる学習単元にすごく抵抗を示す児童。他児の活動を遠巻きに見ているうちに、だんだん面白そうだな、何だか楽しそうだなと思えてくると、近づいてくるようになり、参加できるようになっていく。B児のそういう(抵抗を示す)行動や姿を同学年の3年生がとがめたり指摘したりしなかった。

表3. 活動への参加, 児童の相互理解

A小学校	B小学校
<p>学年別の異教科あるいは同教科異単元授業で社会や国語で、学習のまとめとして発表をする際、聞いてもらう相手として、複式学級の異学年に聞いてもらう機会を作っている。3年生の酪農についての学習で、上学年の4年生に聞いてもらった。4年生のa児は酪農は家庭の環境もあり、エキスパートな分野であり、知識や体験を伝え、他児らに質問を発し、答えるなど「先生役」としての役割を果たせたことで、a児に対する他児の見方が変わった。a児の豊かさに触れることができ、こういう出番をつくることで周囲の理解や認識が変わることがある。</p>	<p>年度によって上学年になったり、下学年になる。3年生になってまた1, 2年の時の複式のメンバーに戻った。4年生の児童全体が成長し「こういうところがあるb児」という理解に変化した。</p>
<p>すべての活動を一緒にという事は難しいが、どこかで出番をつくり、部分的でも参加できることで、周囲の児童の理解が変わる。a児は音楽のリコーダーが苦手。やればできる力があるが、「できないし」と後ろ向き。参観日にちょっとしたミニコンサートをすることになり、それに向けて指揮者を募集した。すると、a児が、「指揮者ならやる」と言うのでやってもらったところ、拍のとり方もうまく、雰囲気もいい感じだった。参観日に非常にいい指揮ができた。すると、本人がもう一曲やりたいと言うので、少し難しい曲ではあったけど、結局その曲もいい指揮ができた。ためしにやった時にできたことで、a児の指揮で子ども達の合唱、教師の伴奏で素敵なミニコンサートができた。</p>	<p>複式授業で初めてやる単元(理科社会)にすごく抵抗感を示す。周囲が楽しそうにやっている雰囲気を感じ、だんだん面白そうな実験だな、と感じられると面白そうだなと同一教室内で遠巻きに見ている。少しづつその距離が縮まり近づいてくるようになって、部分的に参加できるようになっていった。そういうb児の行動を他の3年生もとがめたりしなかったこともあって、その後はすんなり入れるようになり、すごく楽しそうに実験や社会の都道府県を書くなど自発的に取り組むようになった。</p>
<p>a児にとって良かったのは、同じ学年の男子が、生活面で見ると差や違いがみられないこと。他の児童も同じで、いろいろな局面や場面で持ち味を出せることが、それぞれの個性を認め合うことになっていく。</p>	<p>入学した時からものすごいがちがちに緊張しているお子さんだったんですね。ちょっとしたことで、自分ではできないというふうに思うことが多くて、体で表現し、授業中に横を向いて、爪を噛み、学習に取り組みなくなってしまう。それを注意されると、今度は教室を出て行ってしまおうというようなこともありました。それを見ている周りの子供たちも、あれ、どうしたんだろうなど、思い始めるじゃないですか、それで何かおかしいなという目で見てしまい、どんどん彼が自己肯定感を下げてしまった。今、転校してしまっただけですが、あまり隠さず口に出してしまうお子さんもいて、その子とすごくぶつかり合ってしまったんですね。休み時間ごとに泣いて帰ったり暴れてしまったりということもありました。</p>

4 考察

4-1 「複式学級での授業、学年別授業、個別学習」とその工夫

A校、B校ともに、複式授業、学年別指導、同単元指導、特別支援学級での取り出し個別指導など教科や単元によって、柔軟な学習形態による指導を行っていた。複式学級の最大の特徴は、異学年の児童が基本的には同じ教室に在ることである。異学年集団は、学年が異なるため異学年間で比較する必要がない。そのため安心して学習や活動に取り組めることが推察される。しかし、複式学級の同一教室には、同学年児童もいるため、単純に図式化できない。例えば、できないことやみんなと違う姿を指摘する児童が存在することは想像に難くない。B小学校の3-3-B-(1)のエピソードにみるように、小学校低学年ではそれらはごく普通に見られ、結果として周囲に可視化される。

他方、同学年集団は、個は本来異なる能力の存在としてあるにもかかわらず、同等の能力であるように意識してし

まいやすく、そのことで個性や個人差を認め合うことが難しくなる(玉井, 2013)。つまり、同学年集団には、発達差や能力差が自然と「可視化」される環境が含みこまれているのである。

しかし、複式学級では、年度ごとに上学年、下学年を経験する。3-3-A-(1)、(2)の実践には、同じことに取り組む中で、年齢差、発達差、能力差があることに自然と気づく契機となっている。また、学年だけの枠組みで活動をするのではなく、幅広い学習集団が形成されることによって、多様な見方や学びを経験することができる。教科や活動に応じて集団編成を工夫するなど、多様な集団編成をとることも複式学級の特徴である。異学年集団の学びには、異学年児童の気付きや考え方にふれることで、視野が広がり、学習内容が複層的につながり、これまでの学習も広い視野でとらえ直し、総合的に理解することができる。さらに、3-3-A-(2)のエピソードからは、知らなかったことの学びだけではなく、a児に対する認識そのものが変わったことがわかる。加えて、3-3-B-(2)、(3)にあるよ

うに学年が上がり、複式編制の組合せが変わることによって、それまでの特支児への理解、認識も変化している。また、さまざまな活動の中で子どもが持っている可能性を試みることも、少人数集団のメリットとしてあげられる。例えば、3-3-A-(1)、(2)は、特支児の秘めている可能性を試し、出番を作ることによって、お互いを知る契機となった。

このような実践が、子ども同士の相互理解が深め、お互いを理解しあう契機になるのではないだろうか。田中(2015)、照喜名(2015)は、複式学級における特別支援教育の「よさ」には、先輩や後輩の特別な支援を要する児童生徒に対する思いやりが生まれることで、双方が育っていくことを指摘している。このように、お互いを理解しあう授業によって、異学年の児童が障害のあるなしに関わらずお互いを認め合い、お互いを助け合う思いやりが生まれ、そのことが障害理解や相互理解に発展していくことが、インクルーシブを進めていく上で大切になる。

このような授業を行うには、複数の教員によるチーム・ティーチングによる指導も視野に入れた柔軟な指導体制が求められる。

4-2 複式学級における多様で柔軟な授業のあり方と可能性

A校、B校ともに、担任だけではなく、学校全体で指導を行っている。特別支援学級担任が、特支児の当該学年の授業で特支児を包摂した形で授業を行うことは、柔軟な指導形態の一つとしてあげられる。複数の教員によるチーム・ティーチングによる指導や学年別授業では、特別支援学級担任が通常学級の授業を行うなど、柔軟に実態にあわせた指導体制がとられていた(3-1-B-(1)、3-2-A-(1))。

これらのことは、複数の場や教師による多様な子ども理解を可能にする。授業によって担任が変わることで、子どもは様々な姿を見せる。また、多様な授業形態によって、特支児も含め児童の参加のあり方や活動への取り組みにも多様性をもたらす。そもそも子どもの活動への参加のあり方は多様である。ある活動への参加状態は常に完全参加であるとは限らない。一部参加、途中参加、部分参加など参加の状態は一律的ではない。さらに、一人での参加か、他者との同伴参加もあり、子どもの参加状況、活動への参加のあり方を視野に入れた授業づくりが志向されることが期待される。

特別支援学級担任が、理科社会の教科を学年別授業で特支児も含めて授業を行う(3-2-A-(2))ことのメリットは、特支児の授業参加可能性においてある。つまり、特別支援学級担任は、普段の特支児の状態、発達状態から、どのような内容の授業であれば、特支児も参加可能か想定することができる。このことは、一般的に行われている交流および共同の学習は、通常学級担任が行う授業に特支児が参加するため、参加が難しいなどの問題を考える上で示

唆的である。

3-1-A-(1)にあるように、複式学級においては、年度ごとに上学年、下学年を交互に体験する。集団における学びあいが生まれるような工夫が行われている。同学年以外の関係で「教える一教えられる」経験は、共同や交流の学びが生まれる契機となる。上学年にとっては、学習を振り返り下学年生に「教えるを通して再び学ぶ」体験になっている。また、3-2-A-(1)にあるように、下学年生にとっては、来年学ぶことへの見通しとなり、同学年との関係だけではなく、学びを拡げる可能性につながるものが推測される。この経験が上学年、下学年と変わるため、自分の立場や役割の変更が必然的に求められることになる。そして、このことによって、同じ教室で学ぶ異学年の児童は、常に互いの学びの様相を意識しあう関係が生まれる。このように、下学年は上学年の学びを知ることで今の自分たちの学習の広がりを意識し、更なる関心や意欲をもつ。上学年は下学年の学びを知ることで自らの知識や技能の定着・確認を図り、その内容を発展させる。そして、これらが、相互浸透し合いながら、それぞれが独自の学びとして発展させる。

このように、教科や活動に応じて担任、個別指導、集団における学習といった指導形態等が変わることのメリットとして、場面や活動が変わることで「子どもの気持ち(情動状態)の調整機能」としての効果があることも示唆された。

5 まとめ

本研究の目的は、チーム・ティーチングや、複式学級の学年別授業や個別指導を検討し、特支児を包摂したインクルーシブ教育を発展させるための多様で柔軟な複式授業のあり方やその可能性を明らかにすることであった。

複式学級における授業は、集団や状況に応じた集団編成をし、その編成集団も時に小集団、学年別指導など多様な指導形態をとっていることが明らかになった。また、特支児の特別支援学級担任は、特支児の複式学級での参加の可能性を教科によって柔軟に考え、当該学年の複式学級担任と役割分担しながら、チーム・ティーチングによる指導や交換授業(特別支援学級担任が複式学級の授業を行う)、合同授業(音楽や体育など合同で指導を行う)など、指導を工夫することが重要となることが明らかにされた。

これらの多様で柔軟な指導による授業は、特支児の参加の可能性を拡げ、さらに一人ひとりが可能な参加の仕方に参加することで、お互いを理解しあい、承認しあう関係が生まれる。

これらから、「発達差」「能力差」を前提とした異学年集団を対象としている複式学級には、特支児も包摂したインクルーシブ教育をすすめていく多様で柔軟な授業のあり方を考える上で、多くの新しい視座があることが教唆された。その際、指導方法のみを取り上げるのではなく、教育的配

慮として、「カリキュラム内容、学習目標の変更も含んである「学習目標の多様化」も検討することが重要となる（窪島、2014）。そのことは、おのずと現在の学級編制のオルタナティブな枠組も議論の対象となる。

今後、さらに複式授業の中にある子どもの「学び」や子ども同士の関係の育ちについて、異年齢保育や異学年教育実践等の多面的な検討が求められる。

（引用文献）

- 赤木和重（2017）アメリカの教室に入ってみた。ひとなる書房。
- 仮屋園昭彦・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.
- 窪島 務（2014）特別ニーズ教育の今日的課題と「インクルーシブ」教育論の方法的検討，SNEジャーナル20（1），75-88.
- 玉井康之（2013）第3章 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 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，42-51. 教育新聞社.
- 田中敦士・照喜名聖実・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」—西表島の小中学校の管理職者及び八重山諸島の市町村教育委員会担当者に対する訪問調査から— 琉球大学教育学部紀要（87），179-190.
- 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.
- 苫野一徳（2014）教育の力 講談社.

（参考文献）

- 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—複式学年で学習するよ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年度岩手県教育研究発表会発表資料
（www1.iwate-ed.jp/kankou/kkenkyu/163cd/h19_15a4.pdf（2017.5））.
- 複式学級における学習指導の手引（2015）北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター 複式学級における学習指導の手引編集委員会