HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教育行政学からみる異年齢・異学年教育の新制度論的考察 ： 中学校・高校の動向から
Author(s)	篠原, 岳司
Citation	子ども発達臨床研究, 12, 65-74
Issue Date	2019-01-31
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.12.65
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/72767
Type	departmental bulletin paper
File Information	120-1882-1707-12.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

DOI: 10. 14943/rcccd. 12. 65

教育行政学からみる異年齢・異学年教育の新制度論的考察

―― 中学校・高校の動向から ――

篠　原　岳　司[1]

1．はじめに：異年齢・異学年保育・教育の実践報告を受けての応答

本稿では、当フォーラムにおける異年齢・異学年保育・教育の実践報告を受けて、教育行政学の問題関心からの応答を試みると共に、筆者がフィールドとする中学校および高校の取り組みを紹介し、関連する論点を提示する。本節でははじめに実践報告を受けてのコメントを述べていく。

第一に、これまでの実践報告の中で確認された発達可能態としての子どもの姿に、率直な驚きと感動を覚えたことを述べておきたい。発寒ひかり保育園では、２歳や３歳の子が同じ空間を共有する０歳児の赤ん坊に対して、適当な表現かはわからないが母性を発揮し関わろうとする姿があった。美晴幼稚園の報告では、ある子どもが坂道を下りるのが怖かったか足が動かなくなってしまったけれど、その子の一歩をゆっくり待ち、時間をかけて一緒に降りてくる子どもの姿があった。附属高松小学校では、年間の異学年活動の最後に上級生にレイを掛ける姿とその絆を深めてきた活動のプロセスが確認された。どれもが異年齢の子どもの関わり合いの中に認められる信頼や安心、絆の形成に関わる、リアリティある豊かな発達の物語であった。子どもたちは、それに相応しい環境が整えば、年齢も発達の程度も異なる相手と共に活動を創り上げ、その共創のプロセスの中で互いに成長を遂げていくのだろう。

第二に、このような異年齢や異学年の交わりが、実は子どもたちの日常において失われつつあるという背景を確認しておきたい。かつてであれば身近な地域における遊びの中で自ずと発生していた異年齢の関わりが現代において失われているという提起は、子どもが集う保育園や学校においてその役割を引き受けるべきというある種の必然性を導き出している。また、この提起は同時に、従来の保育、そして教育における同年齢・同学年を前提とした保育・教育の活動に対して、またその活動を支えてきた組織と制度に対して、根本的な再考を迫るものであることを捉えておかなければならない。

第三に、そのような異年齢・異学年の活動を保育や教育を目的とする機関で取り組まれるとき、実践者の中からはそれを意図的に仕組むことへの慎重さ、あるいは躊躇が語られたように受けとめている。自然状態において減少する異年齢同士の活動を、何かの目的をもって組織するということは、つまりは保育者や教育者がねらいをもって子どもたちの発達のお膳立てをすることである。しかしながら、実践報告の中での保育者や教育者の問題意識は、異年齢・異学年の活動の過程における子どもの主体性の尊重にあった。保育者や教育者が子どもの活動を組織する時に、その子どもの主体性を阻害せぬよう配慮を重ねながら、ある意図を持って実践を構成するのである。そのためには、子どもたちは活動を強制されると嫌がるし拒むことにも自覚的でなければならないだろう。では、いかなる目的で、いかなる仕組みの中で、異年齢・異学年の保育・教育を組織し、支えていけばよいのだろう。これは、保育および教育の制度および組織と、その経営のあり方を問う教育行政学においても引き取るべき課題だと考える。そこで、次節では教育行政学の問題関心について簡単な説明をした後、異年齢・異学年の教育に関わる

[1] 北海道大学大学院教育学研究院　准教授

現行制度の確認を行う。

2．教育行政学の問題関心：教育権保障と教育条件整備

まず教育行政学の問題関心について紹介したい。教育行政学の主たる問題は、教育権保障のための教育条件整備の追究である。教育権という言葉は聞き慣れないかもしれないが、日本国憲法では第 26 条「すべての国民は教育を受ける権利を有する」の条文に則した権利であり、教育条件整備とは教育内容・方法および実践とは区別をされた、その権利保障のための制度および行財政の様態とその実行過程の総体を整えることを意味している。この教育権保障の問題は啓蒙思想の時代から近代の始まりと共に生まれてきた自然権思想に由来する。自らの生き方を形作る教育とは、人が人として生まれながらに有する権利であり、その人の生命や生活を支える権利構造の一部として考えられている。この自然権に由来する教育への権利が、戦後の日本においては憲法の第 26 条で保障され、国際的には世界人権宣言、学習権宣言などを引き出すまでもなく、人間の生命と生活の尊重の核として重要視される概念であることをまずは確認しておきたい。

ただし、権利を観念的に論じるだけではその保障の道筋は抽象的なままである。実社会においてその権利保障をいかに実現するか、権利保障のためにいかなる目的と目標を定め制度を構築していくかが問われなければならない。教育権保障の問題においては、例えば教育内的事項と呼ばれる教育の内容と方法を、いかなる理念の下で制度を作り、資源配分を行って子どもたちに届けていけるかが、権利保障の具体化に向けた問いとなる。これが教育行政学における教育権保障をめぐる一大テーマである。

一方で、教育行政学では教育権保障の実践面を突き詰める学問ではない。教育実践のあり様を教育的価値に基づき確認しながら、望ましい教育実践を支える制度と行財政、そしてその実行過程の総体とも言うべき教育条件整備の追究が主たる問題関心となる。いわゆる教育の内的事項と対をなす外的事項（人・物・お金）の問題、そして教育の目的の設定と計画策定を行う教育行政と学校経営の過程をめぐる問題である。また教育制度は理念と共にルールがないと混沌とした状態に陥りかねない。したがって、教育関連法規や慣習法に注目し、その法と規範に基づく制度を教育権保障の観点から検討し、問題点があればその構造面において批判し、より望ましいあり方を構想することが学問的な関心となる。

このように、教育権保障のための教育条件整備のあり方を検討することが教育行政学の主たる関心となるわけであるが､実は図 1 に示したように、その矢印の向きは常に理想の通りではない。現実には、教育権保障を前提に教育条件整備を考える道筋とは逆の手順が確認される。つまり、既に整備され与えられている教育条件から教育の目的・目標を、あるいは教育の内的事項のあり方を検討する手順である。

現実の教育行政も学校現場も、実務上は与えられた条件の中で周囲に頭を下げながら我慢を尽くさざるをえない。しかし、そのことで何が起きるかについて、教育行政学は慎重な目を向けることになる。教育条件の不十分さの中で設定される教育の目的・目標が、果たして今の現実的な課題に適うものなのか、また子どもたちの発達を望ましい形で保障しうるものなのか、ともすれば、目的と現実の転倒が起こり、教育者の願いは当然のように封じ込められはしていないか。教育行政学は、このような問題意識の下で、教育権の保障問題を軸に教育条件整備を考究することが原点であり、主たる関心であることを強調しておきたい。

それゆえに、教育行政学者は、この教育権保障を軸とする教育の目的・目標の議論に向けて、教育学全域および心理学や社会学の知見との交流の中で研ぎ澄ませていくことが求められる。この意味においても、先の実践報告は教育行政学の関心において多くの示唆をもたらすものであった。

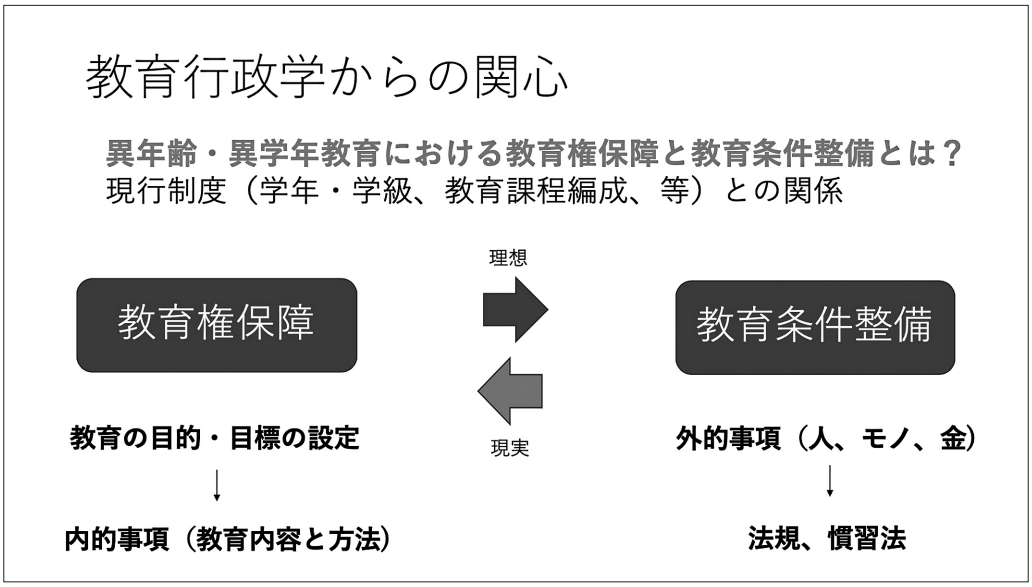

図１　異年齢・異学年教育における教育権保障と教育条件整備とは（筆者作成）

３．異年齢・異学年教育の現行制度

次に異年齢･異学年教育の現行制度の話に移る。ここでは、これらの三つの関係を示して、それぞれに論じていきたい。

第一に、現行の制度では「学年」という学校内の仕組みに注目しなければならない。学年は、学校教育法とその関連法規で修学年限が規定されているところに由来している。例えば６歳で小学校１年生に上がるという学校教育法第 17 条の規定がそれである。さらに、文部科学省によって学校にはそれぞれに設置基準が定められ、その基準の中に学級編成の規定があり、そこで同学年で学級編成しなければならないことが定められている。それゆえ、同学年の子ども、原則的に同じ年齢の子で学級という集団を作らなければならないということが、一部の例外を除き法制度として規定されていることを確認しなければならない。

次に学習指導要領にける目標と内容もまた学年の仕組みを前提に示されている。小学校であれば、連続する二学年で横断的に教育課程を考える余地はあるが、学年という区分は規則において利用されている。教科用図書（教科書）もまた、学年を前提に作成されるものが多い。しかも、教科書は小中学校においては法に基づき個人に無償給付され、それと合わせて教師には教科書の使用義務がある（学校教育法第 34 条他）。その使用の頻度はある程度の弾力性が容認されているが、使用義務は裁判判例でも確認されている原則である。そのため、学校における教育内容および方法を規定する現行制度において、学年という仕組みが自明のものとして扱われていることを理解しておかなければならない。

一方で、教育活動を異学年で組んではいけないという法律はない。学年という仕組みで子どもたちをその年齢等に基づき区分するが、その教育活動が必ずしも学年に基づかなければならないというわけではないのである。しかし、先の実践報告にあったような異年齢・異学年での教育が学校でそれほど実践されないとしたら、その要因を現行制度がもたらす教師への心理的影響に焦点を当てて探る必要があるだろう。たとえば､制度に則り、学年で子どもたちを分けて学年事に教育活動を編成した方が、授業をする側として教育課程を管理しやすいという心性が働いてはしないだろうか。このような仮説は、法律ではなく慣習法の影響を疑うものである。このような人々の中に無意識に形成される規範もまた、法律上の明文化された枠

組みとは別に、心理的ないし社会的な文脈が人間行動を規定するものとして、新制度論として検討することが必要だろう。

第二に、学校の授業が学級ごとに行われる制度的背景を考えてみたい。学級という子どもたちの集団を異年齢・異学年で構成することは、実は特別な状況に限り認められている。義務標準法第 3 条の「ただし」規定というもので、これは著しく児童または生徒の数が少ない場合等において、実は複数学年で学級編成できることを定めている。しかし、これは小規模な学校や特別支援学級の場合にあてはまる例外規定である。特に小・中の特別支援学級で 2 つ以上の学年で 8 人以下の生徒数である場合、また特別支援学校の小・中学部でも重複障害学級ということであれば 2 学年以上の学年で 3 人以下の学級を編成できるという限定的な規定にすぎず、一般的な学級編成の規則では 3 学年以上の複式学級編成を認めるものではない（表 1）。したがって、先の報告にあった実践を学級活動として行うには、このような法的な制限、制度上の限界があることが確認されるが、同時にそれは学級編成上の話に過ぎず、異学年の教育活動を妨げるものではないことも確認できる。

第三に、授業時間はなぜ 45 分や 50 分なのかも確認しておきたい。実のところ、授業時間は 45 分や 50 分でなくともかまわない。法律上は学校の判断で変更が可能なものである。しかし、多くの小学校で 45 分授業、中学校では 50 分授業が行われている理由は、学校教育法施行規則の別表 1 と 2 において、1 回の授業を小学校だと 45 分、中学校だと 50 分を単位として、標準授業時数というものを示しているからである。標準授業時数とは、何分など授業時間数ではなく週や年間の授業回数のことである。したがって、その別表に示される標準授業時数に小学校だと 45 分、中学校だと 50 分を掛け合わせることで、学習指導要領の下で各学校が行われなければならない年間の総授業時間数が計算されることになる。しかし、この年間の総授業時間数が守られていれば、1 回の授業時間は学校の判断で変更することは法律上まっ

表 1　義務標準法施行令（政令）第 1 条が示す複数学年の学級編成の「ただし」規定の詳細

児童又は生徒の数
小学校（義務教育学校の前期課程を含む。以下この条において同じ。）の第一学年の児童の数と当該学年に引き続く一の学年の児童の数との合計数が八人以下である場合（当該引き続く一の学年が小学校の第二学年以外の学年である場合で、小学校の第一学年又は当該引き続く一の学年のいずれかの児童の数が四人を超えるときを除く。）
小学校の引き続く二の学年（第一学年を含むものを除く。）の児童の数の合計数が十六人以下である場合（当該引き続く二の学年が一の学年と当該学年より一学年上の学年及び一学年下の学年以外の学年とである場合で、当該引き続く二の学年のいずれかの児童の数が八人を超えるときを除く。）
中学校（義務教育学校の後期課程及び中等教育学校の前期課程を含む。以下この条において同じ。）の引き続く二の学年の生徒の数の合計数が八人以下である場合（当該引き続く二の学年が中学校の第一学年と第三学年とである場合で、これらの学年のいずれかの生徒の数が四人を超えるときを除く。）
小学校又は中学校の特別支援学級に編制する二以上の学年の児童又は生徒の数の合計数が八人以下である場合
特別支援学校の小学部又は中学部の重複障害学級（法第三条第三項の規定により文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する児童又は生徒で編制する学級をいう。）に編制する二以上の学年の児童又は生徒の数の合計数が三人以下である場合

たく問題がない。

ところが、このような学校現場の裁量がありながら、授業時間を大胆に変更する例はそれほど多くはない。検定教科書も 45 分や 50 分を標準にして編まれていることから、もし授業時間を変更するのであれば、教科書を全面的に頼ることなく独自に単元並びに授業の構成を検討し直すことが求められ、その困難さが弾力的な授業時間設定を妨げている可能性も考えられる。しかし、小グループによる問題解決学習を行うために 70 分授業を導入する例や、20 分単位で基礎基本の習得に特化した時間を設ける中学校もあり、各学校の子どもたちの状況と、教師たちで追究したい教育の理想に基づいて、授業時間という法律上は制限されない要素があることは、広く認識されておくべきことに違いない。

4．事例紹介：福井市立至民中学校と奥尻町立北海道奥尻高等学校

本節では福井県で異学年型教科センター方式の学校改革を進めた福井市立至民中学校、そして北海道の離島において異学年および地元住民とのワークショップを授業に取り入れる奥尻町立北海道奥尻高等学校の取り組みを紹介したい。

⑴　福井市立至民中学校

福井市内の西部に位置する至民中学校は、異学年型教科センター方式を採用し 2008 年に移転開校した福井市内の公立中学校である。異学年型教科センター方式とは、教科毎に教科専用教室と教材や作品展示が可能なスペースを設置し、生徒が授業ごとに教科エリアを移動して学習する方式である。図 2 に示す英語の教科センターであれば、そのエリアに各国の国旗が貼られるなど国際的な環境を作り出し、ALT が来校する予定の掲示などのアナウンスや、各学年の現在の学習状況を実際に使われているプリント類の展示、また生徒たちのそれぞれの学習の成果物も展示されている。

異学年型教科センター方式では、3 年生の授業の隣では 1 年生が英語を学んでいる。英語や理科など教科毎にエリアが設置されていて、生徒は授業ごとに自分のホームの教室から教科センターに移動している。その教科センターに行くと、3 年間の学習を生徒が見通せる仕組みになっている。至民中の教師たちに話を聴くと、下級生たちは先輩の授業の姿を見て、自分たちもこの先こんなことを学ぶのだなと先を見据えることができ、その上で現在の学びに向かうことができるということである。また、教科エリアには昨年の先輩たちが行った成果が継続して張り出されて、その単元に

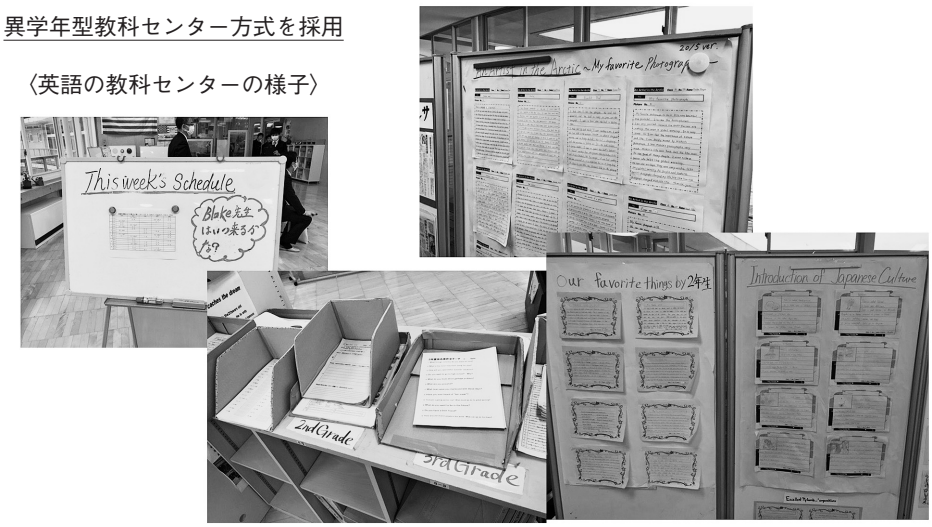

図 2　至民中学校における英語の教科センターの様子

合わせて教師が過去の作品を引き出して掲示することもある。これらを見て、昨年の先輩らに負けていられないという思いを抱く生徒もいるようで、これらが異学年型教科センター方式によって子どもの学びに与える好影響としてまとめられることである。

一方、至民中学校では学年縦割りの活動も進めている。１学年４～５学級の学校であるため、校内にクラスターと呼ばれる５つの学年縦割りグループを作っている。そのクラスターを基盤に、特別活動としての学校祭や合唱コンクール等のさまざまな行事を行っている。年度当初には１年生を迎える宿泊研修をクラスターで行い、リーダー研修の目的も兼ねて２、３年生たちが１年生を迎え入れるために企画を練り、宿泊合宿を教師ではなく上級生がリードしている。また、グラウンドのライン引きなどの体育祭の準備も、生徒たちがクラスターで話し合い、競技のために必要な準備を考えて分担して準備を進めている。こうして、生徒たちはクラスターの活動を通し先輩たちとの協働の機会がある。先輩の姿をみて、その時の経験を自分たちがリードする学年になった時に活かす流れが作られているのである。このようなタテ割り活動を基礎に子どもたちの生活と学習の融合が目指され、異学年型教科センター方式という仕組みにおいて、教科学習においても生徒自身が３年間の教育課程を見通して学びに向える条件が整えられていることは、注目すべき取り組みと言えよう。

ただし、通常の公立中学校の中でこのような異学年の教育活動を取り組む上では、さまざまな困難が生じうることにも触れなければならない。先の実践報告でもうまくいかない異年齢・異学年の教育、保育の例も示されていたが、至民中学校もまた、順調に取り組みが進んだ時期とチャレンジングな時期とが存在していた。このような困難、そして改革の揺り戻しの背景とは、上級生の荒れている姿を下級生に見せたくないという下級生の保護を目的とするもの、そして荒れの拡がりを恐れる教師の不安からくるものである。教室の壁を取り払った他のオープンスクールの事例においても、同様の課題が指摘されたことがあった。

したがって、中学校の生徒指導上のさまざまな課題に教師が対処しなければならない現実と、異年齢・異学年の活動について子どもたちの自主性を信じ、その主体性に委ねたいとする理想との間を埋めるには、教育者としての意図を持った実践的な関わりと子どもの発達を伴走し、先回りする豊かな判断力と洞察力が不可欠となっていく。異学年・異年齢で活動を組織することは簡単ではなく、先の報告にもあったように、まずは子どもたちを信じることが決定的に重要であると共に、教師は子どもたちをしっかりと見取って、今なにが必要なのかを教師同士で話し合い、その時々の適切なかかわりを考えることが行われないと、タテ割り活動の中で生じる困難への対応を誤ることにもなりかねないのである。

なお、図３に至民中学校の一階平面図を示しておく。一見してわかるように、独特の学校建築の下で異学年教科センター方式を可能にする条件が整えられ、各教科エリアのためにゆとりある空間が確保されている。学校やその他関連する教育施設の建築の様態もまた、望ましい教育のために構想されるべき条件整備の問題であることは付記しておきたい。

⑵　奥尻町立北海道奥尻高等学校

北海道の南西部に位置する奥尻島、その島内に存立する北海道奥尻高等学校は、2016 年度にそれまでの北海道立から奥尻町立の高校に転換した（学校設置者移管）。高校が町のものとなったことを契機に、奥尻高校は「まなびじま奥尻プロジェクト」という地域と学校をつなぐ新たなビジョンを掲げ改革に着手している。その中で、異年齢・異学年教育に関わり紹介したい取り組みが「町おこしワークショップ」である。図４のような凝ったデザインの案内ポスターを作り、町内の様々な職業人が写真付きで紹介されているが、この方々が実際に高校を訪れ「町の課題、島が直面する現実の厳しさ」を生徒の前で語り、その問題解決に

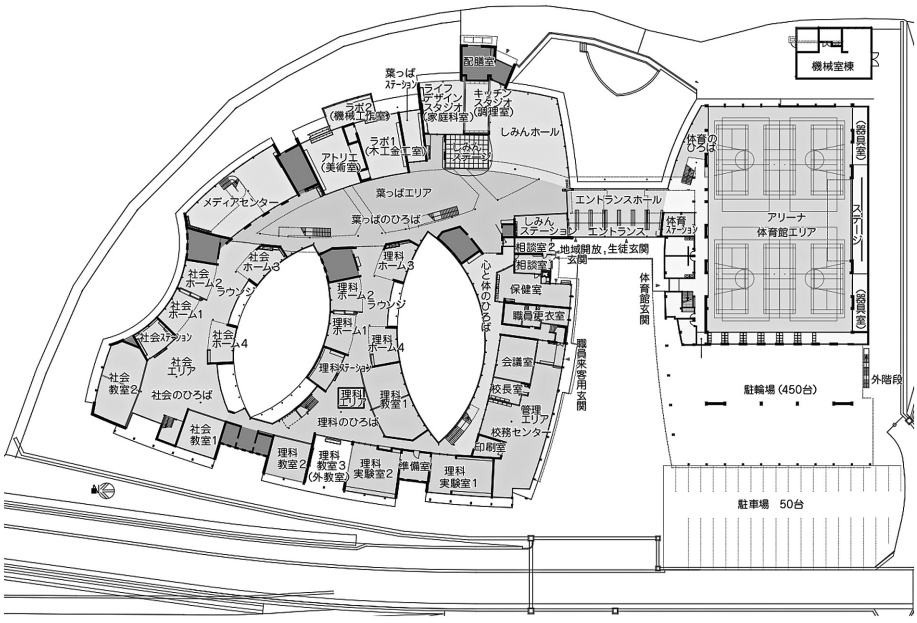

図３　至民中学校の１階平面図[2]

向けて高校生と一緒に考えていくワークショップを行っている。

2016 年の初年度は、教育課程に位置づける準備が間に合わず、授業時間外の昼休みや放課後を利用し始まったが、高校生たちは島の大人たちから具体的で身近な課題を聞き、その答を一方的に教わるのではなく、大人たちも解決できていない問題を共に考えていく取り組みに引き込まれ、「自分たちが生活する島のことであり何とかしなければ」という気持ちが形成されていく。ただし、この初年度は教育課程外におけるワークショップであり、総合的な学習の時間を使ってプロジェクト学習としての展開は次年度に進められていくことになる。

その２年目であるが、この「町おこしワークショップ」が問題解決型のプロジェクト学習として総合的な学習の時間に位置づけられ、３学年の合同で実施されることになった。そのゴールは、生徒たちが島のプロフェッショナルたちと共有した未解決な課題の解決策を考え、それを町に企画提案をするところに定められた。町長や役場の人たちに企画提案をする上では、しっかりとデータに基づいた現状分析と根拠に基づく計画策定が必要である。文書作成の練習も必要である。高校生だからという甘えは許されず、現実社会に通用する提案を行うための目標設定を行い、そのために総合的な学習の時間をデザインし直したところに奥尻高校の教師たちの努力が見られる。

このように、高校生であることに言い訳せず本物のものをつくるという思いで教育課程の中に正式に位置づけたこと、そして３学年合同で取り組みを進めることに奥尻高校の「町おこしワークショップ」の発展が確認できよう。この取り組みが３年間積み上がり、１年生たちが３年後にどんな行動を取るのか、また島の大人たちが高校生たちの取り組みを見て何を考えて行動するか、この先の変化にも注目したい取り組みである。

奥尻高校は離島であることからその教育条件は他に比べ限られていると言わざるを得ないが、その限られた条件の中での改革だからこそ認められ

[2] 文部科学省委託授業、幼稚園、小学校及び中学校施設整備指針改訂に係る事例集検討委員会『これからの小・中学校施設』2010 年 6 月より掲載。下記 URL より閲覧可能（2018 年 11 月 24 日確認）http://www.mext.go.jp/a_menu/shisetu/seibi/1294514.htm

図 4　奥尻高校「町おこしワークショップ」（2016 年度）のポスター（筆者撮影）

る意義があるだろう。それは第一に、地域課題解決に高校生たちが参画していくことの市民性教育としての意味である。島の大人たちは、少しずつであるが、地元を担う主体として奥尻の高校生たちを尊重し始めている。町おこしワークショップにおいても、「高校生たちをいっちょ育ててやるか」とか「教えてやるぞ」という態度で生徒たちに相対すると、問題解決において高校生たちの中に「やらされ感」が生じる恐れがある。そのため、島の大人たちも解決できていない問題を高校生に相談しにいくところから学習をデザインしているところがポイントと言えるだろう。例えば島で 6 月に開催される「奥尻ムーンライトマラソン」であるが、これを今のままで続けて大丈夫かという、このままでは縮小せざるを得ないんじゃないかという観光面からの相談がなされた時、高校生たちは当日の大会運営ボランティアの人員という貢献だけではなく、前夜祭の一部を高校生の企画として、吹奏楽や太鼓を披露して来島したランナーたちを心から歓迎する取り組みを行っていた。このような自分事としての問題解決への取り組みは、高校生にとっては市民性の育成につながるものである。高校時代から自分の島をモデルに市民としての問題解決を考える有効な機会であり、小規模高校ゆえのプロジェクトの組みやすさ、異学年編成のしやすさ、地域の身近さがその育成を支える強みになっている。なお、これはローカルな課題解決を通じてグローバルな課題を学ぶことにもつながるだろう。ローカルな課題とグローバルな課題の関係性をつかむ上で、現実の問題を最前線において取り組む職業人たちとの異年齢活動は、高校生にとって大変意義深い、また日常においては得がたい教育活動だと言える。

第二に、大人との学習を通じた交流と協働が成立していることである。異年齢の中で問題を共有するプロセスの大切さについては、先の実践報告の中でもあったとおりである。奥尻でも、大人が大人の社会の中で見えていることと、子どもが子どもの目で見えていることの違いが交流され、取り組むべき課題が双方で共有されたときに、子どもならではの独創的な発想と大人が直面してきた現実的な限界とがぶつかり、時に立場の逆転も起

こる。これが大人との学習機会を高校生につくり出すことの意義であろう。高校生は大人と共に問題解決の学習を進めることで、自分の未来や地域の未来ということを具体的に構想できていく。大人たちは、高校生たちこそが、自分たちの地域の未来を創る主人公であることに気づき、共に社会をつくる仲間として相互に尊重し合う関係性が生まれていく。

それゆえに、これは現役世代の大人の学習活動の活性化と合わせて構想されなければならないことに違いない。奥尻の場合であれば、島の大人たちもまた、高校生の学びが主体的に展開すればするほど、地域にあるグローバルな課題に対して自分の地域や自分の生活の問題にいかに向き合えているかが問われていく。奥尻島では、2018 年度に島内の 30 代前後の現役世代で島おこしの団体が立ち上がり、島内の交流イベントや 20 年ぶりの花火大会の開催などが行われた。こうした地域の大人たちの主体的な活動は、高校生の異年齢・異学年教育との関連においても期待できる状況である。つまり、高校生たちが必死にいろいろなことを考えていても、大人がしょんぼりしていては、異年齢での発達が期待しにくくなる。高校における異年齢の学習活動と地域の生涯学習、社会教育が結びつき、そのプロセスを学校においては教師が、また地域においては生涯学習の専門家や地域の主導的な立場の人々がいかに支援的に媒介していくことができるか、これらは高校生の異年齢での教育を考える上で大人たちにも試されている課題である。

5．異年齢・異学年教育のこれから：新制度論に基づく論点

最後に、いくつかコメントを述べてまとめとしたい。教育行政学の視点というところからすると、今ある教育条件から教育の目的、目標を考えざるをえないという手順に対し、それを逆転させる必要性を改めて強調しておく。本稿で確認してきたように、異年齢・異学年の教育活動は、法制度において全面的に奨励されているわけではなく、しかも異年齢・異学年で学級を編成することには制約も認められた。原則は学年と学級という仕組みの中で学校教育が制度化されるゆえに、教師たちが日常の教育実践を異年齢・異学年で行うという発想に至るには、既にある条件が一つの壁となっている可能性が考えられる。

だからこそ、逆転の発想を持つことが求められる。具体的に教育の目的・目標から教育条件を構想するという発想である。つまり、教育の目的・目標をゼロから考えることなしに、条件整備を前提とする教育行政および学校経営の逆転の発想は生まれない。また、この逆転の発想のためには、異年齢・異学年教育の法律上の制限を確認することが前提となる。本稿で示してきたとおり、実は法的に制限されない事項もある。むしろ実践を阻害しているのは教師自身の心性に由来する規範、制限であるかもしれない。

したがって、教師自身の手で教育の目的・目標を検討するために、異年齢・異学年教育の価値を多面的にかつ実証的に明らかにする研究が極めて重要となる。異年齢・異学年の活動の中で子どもたちに芽生えるいたわりやあこがれの話は重要なキーワードとなりそうだが、本稿で例示した中高の学習における価値も踏まえるとき、それは市民性教育の観点からも想像できるように、乳幼児期から児童期とは異なる価値が見出されるかもしれない。また、子どもの発達を長期に捉えるのであれば、異年齢・異学年教育は、乳幼児期、小学校に限らずに、中学、高校、そして青年期へとより連続的に考えるべきテーマであり、それは保育、学校教育と共に、社会教育・生涯学習とも接続するテーマとなるだろう。

以上のように課題を確認しながら、教育行政学としては教育権保障を軸に据えて教育の目的と目標を確認し、それを元に現状の教育条件整備を批判的に検討していきたいところである。本フォーラムのテーマである異年齢・異学年教育の諸実践は、その意味でも教育行政学に対しもたらす示唆は大きい。その実践と質的な研究の成果から明ら

かにされる子どもの発達の果てしない可能性とその価値の実現のために、いかなる教育条件整備を構想すべきかを共に検討していけると幸いである。