

# 附属学校を活用した小規模・複式指導の教育実習プログラム開発

## —事前指導段階に必要とされる理論知の明確化—

清水 将・清水茂幸\*, 菅原純也・根木地淳・松村 毅\*\*, 加賀智子・高橋 走\*\*\*  
\*岩手大学教育学部, \*\*岩手大学教育学部附属小学校, \*\*\*岩手大学教育学部附属中学校

(平成30年3月2日受理)

218

### 1. はじめに

わが国では、2000年度以降に学校統廃合が進展する状況になっているといわれており、新藤（2012）によれば、その要因は少子化として捉えられる児童・生徒数の減少だけで説明できるものではなく、学校の適正規模の問題が関係しているといわれている。持田（1961）や若林（1973）によれば、中学校の適正規模は、各教科担任を配置可能な9学級が想定され、職員配置や学校運営の観点からは、12学級編成がより望ましいことから、12学級の中学校を維持することができる人口が算出され、その規模の自治体を形成するために市町村合併が進められたといわれている。しかし、自治体の合併は、生活圏を越えた規模で行われるため、地域住民の民意ではなく、自治体全体の財政効率が優先される傾向があることが指摘されており、小学校の統廃合が教育的理由ではなく、財政的な観点から推し進められていることも否定できない。しかし、小規模の学校は、少子高齢化が進むわが国において、地方が持続可能な社会として存続するためには必要不可欠なインフラストラクチャーであり、地域コミュニティの核として機能している実態がある。小規模であっても、地域の学校が存在することは、子どもや子育て世代の居住を意味し、持続可能な社会としての必要最小限の要素である。地域で育つ子どもたちが地域創生の基盤となっていくことが期待されているのであり、それらを支える教員の養成は、限界集落や地域消滅が予想されている岩手県だけではないわが国の大きな課題と捉えられよう。

人間関係の固定化や競争心の欠如等の小規模校の課題が指摘される一方で、井口（2004）は、アメリカのコールマン報告をもとに小規模学級の教育効果が高いことを指摘している。舞田（2008）に

よれば、教師1人あたりの児童数が少ないほど効果が上がる傾向があるといわれている。しかし、小規模であることがそのまま教育効果を保証するものではないことは、下村（1980）や玉井（2010）が指摘するとおりであり、問題は小規模かどうかではなく、小規模に応じた教育方法が開発されているかということにあると考えられる。

地域密着を志向する本学の教員養成においては、小規模・複式指導においても即戦力として活躍する教員の養成が課題であり、附属学校においても複式学級を設置してその課題解決に向けて実践を重ねている。しかしながら、複式指導に対する教師教育の観点からは、現職研修において実践の蓄積があるが、養成段階では十分な体系化が図られていない。小規模・複式の指導に関してはOJTに委ねられているのがわが国の現状である。初任者研修は、指導体制や機関研修の観点から、規模の大きな拠点校を中心に行われているため、小規模校へ異動した際には、改めてその教師教育が必要とされることになることも推察される。複式指導のような小規模校に独特の指導形態は、配属されて始めて教師教育が行われるのが実情であり、メンターとなるべき同僚が同世代であったり、へき地勤務の関係から教員の異動が多いことを考えれば、勤務校の特徴を捉えている教員が決して多くはない状態で自ら課題解決を迫られている状況に置かれていることも想像に難くない。教育の平等性を担保する点から考えれば、へき地や小規模校を多く抱える本県においては、小規模校における指導を得意とする教員を育てていくことは、重要な課題といわざるを得ない。

地域創生及び持続可能な社会を維持するためには、小規模校の存在は不可欠であり、複式指導ができる教師の力量形成は、本学の重要な特色とな

る取り組みとなろう。養成段階の教師教育の充実を図るための附属学校を活用した少人数指導や複式指導の教育実習プログラムを開発することは、本学に期待されるミッションである。そこで本稿では、複式指導の教育実習を充実するために、附属学校における複式指導の研究の担うべき役割について明らかにして、小規模・複式指導の指導と評価の一体化を実現するための理論知を明確化し、事前指導段階に必要とされる指導内容を明らかにすることを目的とする。

## 2. 附属学校による複式指導の標準化

小学校の複式学級は、学校教育法に規定される児童数によって設置が決定する。すなわち、通常の学校では、複式学級は計画的に設置されるものではなく、児童数の増減によって複式学級が設置されることが決定し、それに伴って教員定数も決まることになる。公立学校の学級編制及び教職員定数については、「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」で定められており、第1学年を含む場合とそうでない場合では基準が異なっている。実際の小規模校は、低学年・中学年・高学年の3学級による完全複式校ばかりでなく、様々な形態の学校が存在する。小学校における学習内容のまとまりは、低学年・中学年・高学年のそれぞれ2学年でまとめられることが多いが、それぞれをまたぐことになる変則複式は、通常の複式以上の授業の準備や対応が必要となり、授業運営において多くの配慮が必要とされることになる。また、極小規模校の場合には、欠学年が存在する場合もあり、その際には隣接する学年ではない複式学級の編成となる(図1)。

2学年で16名まで(各学年●名)×1学年を含む場合には●名



図1 複式学級の形態

このような多様な複式学級の形態がその指導と一般化を図ることを困難にしているのである。公立校では、計画的に複式校を設置するものではないため、各自治体に設置されている研修センター等を含めたとしても複式指導における指導を一般化する研究は少ない。したがって、実情に合わせて設置された複式学級において対処的に研究が進められていくことになる。このような状況を鑑みれば、常設して複式学級を設置する附属学校が複式指導を標準化して体系化することが期待され、情報発信を行うことが求められているのである。

附属小学校では、完全複式による形態を維持できるため、カリキュラムを固定することが可能であり、複式指導の大きな課題の1つである教育課程編成の類型をどうするかということについては十分な課題解決を図ることはできないが、6年間の見通しを持った研究を進めることが可能である。翌年の見通しが立つことによって、いわゆる2本案[AB年度方式]の必要なくなる点を長所と考えれば、8名+8名の少人数指導による複式に特化した研究の蓄積が可能となる。完全複式を採用することによって、複式指導の特色である少人数におけるリーダーとフォロワーの役割の経験を質・量ともに保証することが可能になる。また、異学年との学びは、主体的で対話的な深い学びとなるための構造を備えており、新学習指導要領で期待される共生社会の学び方に発展することも期待され、附属学校の存在意義を示すひとつと考えることができる(図2)。

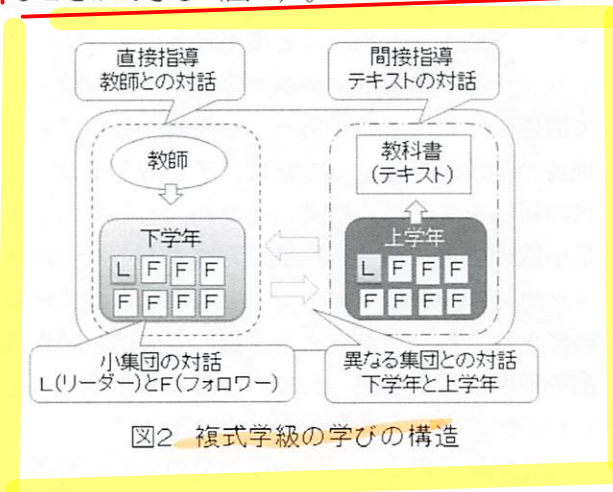


図2 複式学級の学びの構造

## 3. 附属小学校の複式指導の事前指導内容

一般的な複式学級の指導では、2学年の直接指



導と間接指導を基本として、計画段階で学習内容をずらし、教師は2つの学習の場をわたることになる。したがって、このような複式指導の学習指導案を作成する知識を得ることが必要になる（図3）。

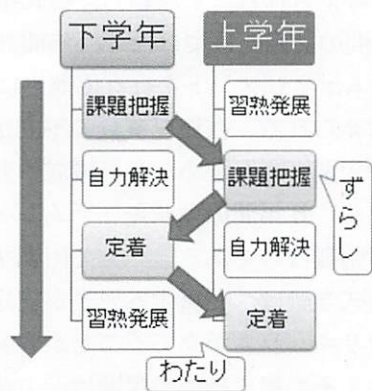


図3 複式指導の基本的構造

複式の指導案では、単元計画は2年間の学習内容をもとに構成する。つまり、2年間の計画的な単元構成を行うための知識が必要であり、学習内容の系統性を理解することに他ならない。これらを踏まえて、各単位時間の展開案である時間計画を設計することになるが、複式指導の場合には、指導内容をずらすために、2単位時間程度のユニットで考える必要がある。すなわち、単元計画では2年間で考え、本時の展開案である時間計画は、2単位時間のユニットの中での1単位時間の指導案を示すことが重要であると考えられ、そのような複式指導の学習指導案フォーマットを開発し、2学年の単元計画とユニットの中の時間計画を示すことを理解させることが事前指導のねらいとなる。単元において教える内容を明確化することは、指導と評価の一体化を推進することにつながる。特に、直接指導時には、形成的評価に基づく教師の評価活動を保証するため、単元計画には評価機会を明示することも求められる。

1単位時間の中では、直接指導と間接指導を明らかにして、教師の行動がわかりやすく示される必要がある。また、その際に用いられる教材や教具・学習の場を開発することも必要である。教科書だけでなく、教師の願いが具現化する教材をつくり、子どもたちが何をどのように学んだらよいかについて見通しが持てるような準備が求められ

るからである。

複式学級の授業は、直接指導と間接指導が交互に行われるところに特色があり、間接指導を計画的に行うための準備が必要となる。内容だけでなく、学び方を教え、使いこなせるスキルとして身につけさせる必要がある、この点が複式指導の特徴となっている。少人数による自主的な学習の進め方を低学年から系統的に学ばせるためには、学校として低学年・中学年・高学年それぞれに求める児童の姿を明らかにして、そのイメージに近づくように授業によって、子どもたちを育てようとする共通理解を図ることも重要である。

複式指導の特徴である間接指導時には、リーダー（司会や記録等）、フォロワーの役割分担が行われ、それぞれの役割に基づいて授業が進められるが、これらの役割は固定的なものではなく、随時交代しそれぞれが輻輳的に向上していくことが求められる。異学年が同時に学ぶという環境を活かし、多様な人々との学びがなされるようにするためには、教師を介さずに子どもたちが主体的に学び合うことのできる時間も設定し、日頃から学ぶ環境を構成することが必要である。複式学級において教室を教師が指導し、児童が学習するという場所ではなく、全ての存在が学びあう場になるように転換するという課題は、新学習指導要領における主体的で対話的な深い学びを実現させるという観点からも可能性が示唆される。

#### 4. わたりの類型

複式指導では、単位時間の中で学年別指導を効果的に行うために教師がそれぞれの学年を移動して指導するわたりが行われるが、わたりの類型にはいくつかの類型が考えられる（図4）。これらは、複式指導だけに必要とされる指導方法ではなく、特に体育においては、発育発達段階の異なる児童や技能差のある児童が混在する通常学級の指導においても同様の配慮が求められるものである。したがって、複式指導の指導経験は、特殊なものではなく、広く汎用性のある経験となり得ることが予想され、教師の力量形成に有効な方法と考えることができる。

複式指導における学習指導案の基本は、直接指導をどのように配置するかという計画に焦点化さ



8

れるが、実際の授業は、学年という小集団を対象とするばかりではなく、個に応じた指導も行う必要がある。したがって、直接指導と間接指導を単純に配置するだけでなく、同時に間接指導の時間を設定し、個別指導を充実させ、直接指導の中で同内容を扱い、児童同士で学び合うことができるような教材を提供して学習の場を構成する必要がある。

3

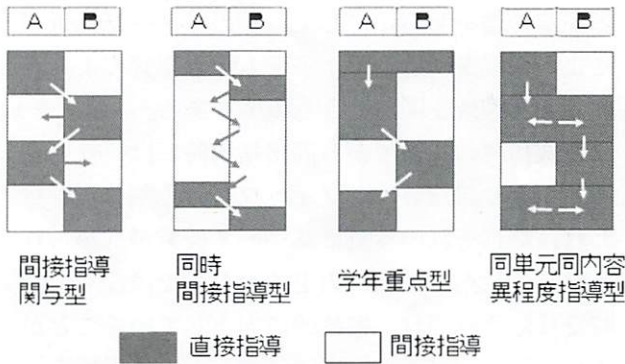


図4 学習指導(わたり)の類型

9

間接指導関与型とは、間接指導中であっても積極的に集団や児童へ関わり、個別の指導を充実させる方法である。同時間接指導型は、間接指導の時間を多く設定し、主体的な学習を導きながらも個別の対応を充実させる方法となる。学年重点型は、単位時間において重点化する学年を決定し、系統的な直接指導を重視する方法である。同単元同内容異程度型は、同内容を異学年との学びによって程度をずらして構成するものであり、教材と学習の場の準備が必要となるが多様な学びを実践できる方法となる。この場合には、上学年は下学年で習得した内容となるため、全員がリーダーとしてガイド役を務めることになり、複式学級としての特徴を発揮する形態と考えられる。この他に、同単元同内容〔AB年度方式〕で実施することも多く行われているが、授業の基本的な構成は単学級と変わらない形態であり、附属校の複式指導のカリキュラムには通常該当しない。

### 5. 複式指導研究の課題

公立校の複式学級では、学級における単位時間の指導に課題があることはいままでのないが、その背景には、体系的な指導を行う見通しが立てら

れないことにある。在籍する児童数が確定できないので、複式学級の形態が安定しないからである。また、教員のへき地への赴任は、2～3年の期間に限られることにより、配属される教師にとって6年間の計画的指導が行うことができないことも理由と考えられる。すなわち、複式指導の課題は、単位時間の計画だけではなく、年間計画等のカリキュラムマネジメントを行う困難さに起因していると考えられる。在籍児童数の不安定さは、単学級や変則複式を含めた学級編成の変化に直結するため、6年間のカリキュラムレベルでの体系化が困難なのである。一方で附属小学校における複式学級は、在籍する児童が安定し、6年間のカリキュラムが立てることが容易であることから、その複式指導の課題は、方法論に限定され、学習形態とその指導方法に焦点化されることになり、複式指導の体系的な指導を明らかにすることが附属校におけるテーマであり、完全複式を前提とした複式の基本を経験させることが教育実習段階における達成目標と考えることができよう。

### 6. まとめと課題

小規模・複式指導の指導と評価の一体化を実現するための理論知として、複式指導の教育実習における事前指導段階に必要とされる指導内容として以下のことが明らかになった。

- ・複式指導の学習指導案のフォーマットの理解
- ・2学年を想定した単元計画
- ・2時間程度のユニットによる時間計画
- ・間接指導の知識と学校として目指す児童の姿の理解
- ・単位時間を設計するための内容のずらしと教師のわたりに関する類型の知識

複式指導に必要な基本事項を事前段階で学習し、同内容・異程度の授業を成立させるための教材開発については、演習形式で体験をしながら能動的に学ぶことも必要と考えられ、講義以外の方法を用いながら教材開発にかかる力量形成を図ることも課題である。小規模教育論等の授業においては、演習方式を採用しながら理論の定着を図り、知識

を与えるのではなく、自ら授業設計できる能力を育成することが目標となろう。複式学級の授業を単に見聞するだけの実習とするのではなく、自らが授業を構成して教壇実習まで行わせることが有効と考えられる。観察実習等を活用し、体系的に複式指導に関する経験を積み、小規模教育論と合わせたプログラムとして改善していくことも課題である（図5）。

●事前指導段階に必要とされる理論知

- ・複式指導の基礎知識(構造、内容のざらし)
- ・直接指導(教材・教師のわたり)
- ・間接指導(学び方指導・ガイド学習)

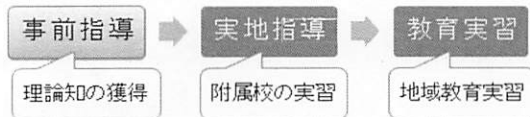


図5 複式指導プログラム案

これらの複式指導における研究の成果は、附属小学校としての複式研究会として広く情報公開することが重要と考えられる。複式研究会では、単位時間としての複式授業の公開によって、授業構成にかかる現職研修の機会を提供するばかりでなく、カリキュラムの構成原理を示すことによって、複式のカリキュラムマネジメントのあり方を示し、2学年で構成される単元構造や6年間の系統的な年間計画の提示がなされることで、充実を図ることができると考えられ、本学附属小学校においても実現の方向を探っていきたい。

引用文献

井口均（2004）小学校統廃合の背景とそれがもたらすもの。長崎大学教育学部紀要教育科学 66, pp.41-56.

舞田敏彦（2008）地域の社会経済特性による子どもの学力の推計。教育社会学研究 82, pp.165-184.

持田栄一（1961）教育管理。国土社。

新藤慶（2012）学校統廃合研究の動向と今後の課題。群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編 62, pp.125-137.

清水将（2016）異学年合同体育の指導資料。平

成 27 年度体育活動における課題対策推進事業研究成果報告書。

下村哲夫（1980）学級規模と学級編成。日本教育行政学会編「学級編成の諸問題（日本教育行政学会年報6）」。教育開発研究所, pp.91-108.

玉井康之（2010）山間・遠隔地における学校統廃合と学校経営の課題。日本教育経営学会紀要 52, pp.174-178.

若林敬子（1973）学区と村落社会。村落社会研究 9, pp.255-302.

若林敬子（2012）増補版 学校統廃合の社会学的研究。お茶の水書房。

## 小規模校に必要とされる複式指導の知識に関する検討

阿部 真一・清水 将・立花 正男\*, 菅野 亨\*\*, 村瀬 浩二\*\*\*

(2020年2月21日受理)

Shinichi ABE, Sho SHIMIZU, Masao TACHIBANA, Toru KANNO, Koji MURASE

A Study on the Pedagogical Knowledge of Combined Classes at a Small Elementary School

### 1 はじめに

人口減少が進行するわが国において、少子化を原因とする学校統廃合、小規模化は避けられない現象である。全国の小学校数は、学校基本調査によれば、昭和32年の26,755校をピークに、令和元年度では19,738校となり、約26%減少している。岩手県の小学校においても平成18年度の437校が令和元年度には310校となり、この10年あまりの間に127校が閉校し、毎年10校程度の学校が統廃合によってなくなっている計算になる。一方で面積の広い岩手県では、小規模の学校が多く、適正規模とされる12学級（1学年2学級程度）を維持できない小学校は、平成18年度に232校、令和元年度にも217校存在する（特別支援学級等も含む11学級以下の学校数）。岩手県教育委員会の発表によれば、県内の複式学級を有する学校は、平成29年度には100校（小学校総数324校の31%）存在している。しかも、学校数が減少しているにもかかわらず複式学級数は平成30年度より令和元年度に若干増加しており、複式指導が必要な状況は岩手県ではこれからも継続することが予想される。

中学校においては教科の専門性から複式を解消する方針が多く地域で進められており、令和元年度では複式学級を設置するのは30道府県である。若林(1973)によると、中学校の適正規模とは、

各教科担任を配置可能な9学級であり、職員配置や学校運営の観点から12学級を維持することができる人口が算出され、その規模の自治体を形成するために市町村合併が進められたとされている。平成の市町村合併も適正規模の中学校を維持することを念頭に進められたことも過去の合併の状況から推察することができる。しかし、中学校区の地理的範囲は、小学生が徒歩により通学できる範囲を大きく超えることも多く見られ、その結果、公共の交通機関やスクール・バス等を利用して通学することも珍しいことではなくなっている。「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引」では、統廃合に伴うバス通学時間の目安は、「おおむね1時間以内」とされており、自分が住む地域とは遠く離れたところで教育を受けなければならない子どもたちが増加している。山本(2016)によれば、1976年の名古屋高裁金沢支部による「旧小学校の廃止及び統合小学校の就学指定の各処分効力が停止された事例」（『判例タイムス』342号）では、徒歩通学が子どもの人格形成に果たす役割が認められている。徒歩による通学機会を奪われ、財政上の理由でバス通学へ転換されるのは決して望ましいことではない。

学校が果たす役割は教育だけではなく地域社会に不可欠なインフラストラクチャーであることに

\*岩手大学教育学研究科, \*\*岩手大学教育学部附属小学校, \*\*\*和歌山大学教育学部



もある。住民にとって地域活動は、学区単位で行われることが多く、東日本大震災でも、公立学校の9割が災害時の避難所に指定されており、防災面からも学校が地域をつなぎとめ、地域が学校を支えているという互恵的な関係が浮き彫りにされている。

これらのことから考えても、小規模であっても地域に小学校が存在することは、地方が持続可能な社会として存続するために必要不可欠なことである。小学校の存在が子どもや子育て世代の居住の可能性を示すものとなっており、子どもたちが地域で育つからこそ、郷土を愛する心が育ち、地域を創生する一員として育つ希望になると考えられる。そのような地域を支える人材を育成し、持続可能な社会を支える学校の教員を養成することは、近い将来にきわめて広範囲に限界集落や地域消滅が予想されているわが国の喫緊の課題である。

複式指導の教師教育は、実際に配置されてはじめて研修の必要に迫られる実情がある。初任における複式学級への配置は、基本的にはどの自治体でも行われていないが、初任を終えた2～3校目の段階での異動の際に配置されることは多く見られる。へき地校勤務の特徴として、教員が比較的短期の赴任期間で異動することから、勤務校や地域の課題を十分に理解する教員が多くない状態で課題解決を迫られている状況が考えられる。また、複式指導のような小規模校独特の指導形態では、メンターとなるべき同僚が同世代であることも多く、複式学級に配置された教員が、反省的実践を行うことができず手探りで授業をおこなわなければならない環境にあり、何らかの手段で解消されることが望まれる。教育の平等性を担保する点においても複式指導の力量を効率よく形成する方法が示されることは重要である。これらの課題に対して義務教育の教員養成をその目的とし、地域密着を志向する国立大学法人の教育学部には、地方に存在する意義として、地域特有の課題を解決できる教員を養成することが求められる。しかし、複式指導に対する研究は、いくつかの実践報告や

指導資料集は存在するが、養成段階の教師教育を学術的に探究したものは多くはない(藤岡(2009)、長崎・鹿児島・琉球3大学連携研究「複式学級指導法」編集委員会編(2009)等)。そこで本研究では、複式学級を担当する際に必要とされるミニマムの知識とはどのようなものであるのかを検討し、養成段階における小規模校における少人数指導や複式授業を担当する教師の力量形成に関する知見を得ることを目的とする。

## 2. 研究方法・枠組み

### (1) 対象とする複式指導の形態

ここでは対象とする複式指導について検討する。公立小学校の複式学級を有する学校では、計画的に複式学級を設置するものではなく、学校教育法に規定される児童数に照らして各学年の児童数の増減にもなつて学級が変動する。公立学校の学級編制及び教職員定数については、「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」によって、第1学年を含む場合とそうでない場合によって基準が異なり、その結果として様々な形態の複式学級が存在することになる。低学年・中学年・高学年の各2学年編成による複式学級の編成が基本ではあるが、児童数の関係でそれぞれをまたぐ変則複式(2/3年、4/5年)や児童が在籍しない隣接の学年を超える飛び複式などの形態も発生する。変則複式や飛び複式は、低学年・中学年・高学年等で示される学習内容のまとまりを超えることになるため、通常の複式学級以上の授業の準備や対応が必要となり、運営において多くの配慮が必要となるため、全ての形態を包括する理論を検討することは困難である。このことから、本研究では低学年・中学年・高学年のまとまりで捉えた通常複式の指導に関する知識を対象とする。

### (2) 複式指導の類型の考え方と本研究の枠組み

複式指導では、単元計画は2年間の学習内容で構成することが必要とされる。2年間を見通した単元構成は、学習内容の系統性を理解することに

も直結し、新学習指導要領で必要とされるカリキュラムマネジメントの要素も含むことになる。複式指導の類型化の考え方には、いくつかの種類あり、それぞれによって、単元や単位時間をどのように構成するかが異なる。例えば、学年ごとに別々の学習を行う「学年別異内容指導」の場合や2つの学年を1つの学級とみなして指導する「2学年同内容指導」の場合等が考えられるが、本研究では複式指導における単元計画や年間計画をどうすべきかというカリキュラムの構成原理ではなく、単位時間の授業づくりに焦点化して、複式授業を計画・立案するために必要な最小限の知識について検討する。

### (3) 研究方法

通常複式の単位時間の授業づくりを研究の枠組みとして、各自治体等から発行されている複式指導の資料を文献研究によって比較しながら、複式指導に特有な知識を抽出する。複式指導の全ての形態を網羅するものではなく、養成段階において必要と考えられる基本的かつ少人数指導に汎用性のある授業の構成原理と指導方法を中心に検討する。対象とした資料は表1の通りである。

## 3 単位時間における複式指導に必要な知識

### (1) 複式学級における学びの構造

複式指導は、間接指導と言われる児童が自ら進

める学習を時間的・空間的にどのように配置して指導するかが最大の特徴である。そのために、少人数の特性を活かしてリーダーとフォロワーの役割を分担した相互の学びが特色となる。ここでは「子どもの学びを支える複式授業（長崎県教育委員会）」に示されるガイド学習に倣いながら間接指導時の学び方とその指導を検討する。複式指導では、教師は2つの学年に対して、直接指導と間接指導を繰り返すことになるので、複式学級の特徴である間接指導を充実させるためには、複式学級で必要とされる学び方を児童に身に付けさせなければならない。学習内容を効果的に指導するためには、学び方をスキルとして習得するだけでなく、活用して使うことができるようにしておくことが求められ、これが複式指導の特性ともなっている。これらの学びは視点を変えれば主体的・対話的で深い学びにおける思考スキルの獲得につながり、新学習指導要領において重要視されている資質・能力の育成にも有効と考えられる。直接指導では、単級指導に準じた教師の行動によって教師と児童の直接のかかわりで授業が進められるのに対して、間接指導では「ガイド役」といわれる児童をリーダーとした学び方によって、児童中心で授業が進められることになる。この間接指導において、児童の主体的な学びを中心とした授業づくりを行うことが複式学級の要点となる。

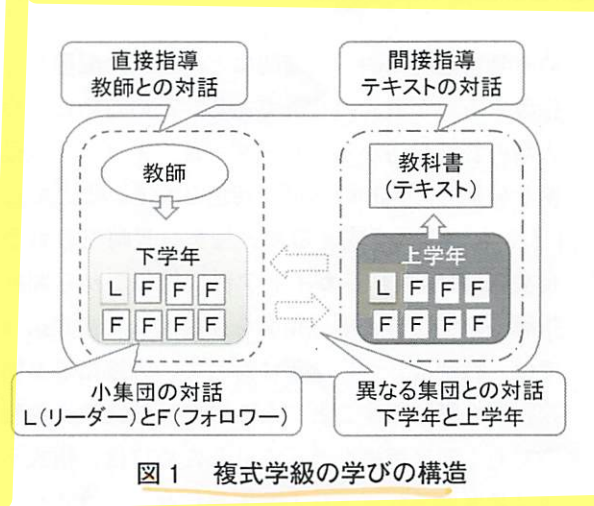
複式学級における異学年合同による多様な学び

2

表1 対象とした複式指導資料

<p>天草郡市教育委員会連絡協議会(2010)複式学級指導の手引。          青森県教育委員会(2007)へき地・複式教育ハンドブック(一般編)。          北海道立教育研究所・北海道教育大学(2012)複式学級における学習指導の在り方【改訂版】。          岩手県教育委員会(2002-18)複式指導資料集23-25,29,32-34岩手の小規模・複式ハンドブック          鹿児島県教育委員会(2013)南北600キロの教育～へき地・複式教育の手引き～。          宮崎県教育委員会(2011)複式学級を有する学校のために－複式学級指導資料－。          長崎県教育センター(2007)子どもの学びを支える複式授業。          士別市立中士別小学校(2007)複式教育の手引き(基礎編)改訂版。          烏根県教育委員会(2014)複式学級指導の手引き。</p>
--





は、主体的・対話的で深い学びとなるための構造を備えており、新学習指導要領で期待される共生社会の学び方に発展することも期待できる（図1）。したがって、教師にとっては準備が大変で困難といわれる複式の授業ではあるが、児童にとっては、多様な学びが保障され、主体的・対話的で深い学びを実現できる環境を備えているというメリットがあり、教師が複式指導の価値についての認識を改めていくことも重要である。教室という空間を教師が指導し、児童が学習するという場所ではなく、全ての存在が学びあう場に転換するという観点からも複式学級には大きな可能性が示される。

## (2) ガイド学習による学び方の指導

ガイド学習とは、複式指導の間接指導時にガイド役と呼ばれるリーダー役の児童が、あらかじめ教師が準備する学習の手順に従って、フォロワー役の児童とともに協同して学習する方法である。間接指導時には、教師がガイド役へ指導するだけでなく、ガイド役が困らないようにフォロワー役の児童へのかかわりを持つように努め、フォロワーとしての成長に教師が積極的に関与しなければならない。この場合には、特定の児童をガイド役として固定するのではなく、全ての児童がガイド役を経験し、輻輳的に向上していくことが望まれる。そのためには、全ての児童のリーダーシップを育成するように教科や単元の計画を作成しなければならない。児童は、2年間の中で、上学年

や下学年にかかわらず様々な立場を経験することでリーダーやフォロワーとして成長をしていくと考えられるので、このような機会を質的にも量的にも保証しなければならない。異学年が同時に学ぶ環境を活用し、多様な学びがなされるようにするためには、教師を介さずに子どもたちが主体的に学び合うことのできる時間と空間を設定し、日頃からお互いに学び合う環境を構成しておくことが有効と考えられる。

学習の手順としては、最初に学習の見通しを持たせ、授業規律を維持しながら授業を進行し、自分たちで振り返りを行えるように具体的なイメージを作る必要がある。話し方や聞き方だけでなく、期待するガイド役の姿や発表の仕方を具体的なシナリオとして明文化し、カードなどをつかって簡単に誰でも活用できるように準備することによって充実した話し合い活動ができるように発達段階に合わせた指導を行う。少人数による主体的な学習の進め方を低学年から系統的に学ばせるためには、学校として低学年・中学年・高学年それぞれで、期待される児童の姿を具体的に明らかにして、そのイメージに近づくように学校で統一した授業づくりを行い、育てたい児童の姿に対する教員の共通理解を図ることも重要になると考えられる。

間接指導時に児童の主体的な学びが成立するようにするためには、ワークシートやノート、ICT機器の適切な活用も期待される。ワークシートやノートは、作業のワークスペースとして利用するだけでなく、どのように考えたのかという思考の過程を残せるようにして、児童の疑問やつまずきの原因となっている箇所を教員がいつでも見取ることができるようになることが、個別指導を行うための不可欠な準備となる。課題の解決方法が見付けられないときに自力による解決を導くためには、解決のヒントが示されたカードを準備し、個別に対応するばかりでなく、発展的課題に取り組むことができるチャレンジプリントなどを用意し、ワークシートの内容に幅を持たせて、児童が学ぶ内容を自ら選択できるようにすることも考えられる。

(3) 複式学級の学習過程と1単位時間における複式指導の基本構成

一般的な複式学級の指導では、①課題把握、②課題追求、③解決・定着、④適用・発展の学習過程を計画する(いくつかの用語があるが、ここでは「南北600キロの教育」、「岩手の小規模・複式指導ハンドブック」等を参考にこれらの用語を使用する)。これらの4つの学習過程を、直接指導と間接指導によって構成して授業づくりを行うが、主として、①課題把握と③解決・定着では直接指導、②課題追求と④適用・発展では間接指導が用いられる。2つの学年を同時に直接指導することはできないため、直接指導の時間をずらして1単位時間を計画する(図2)。

計画段階で直接指導すべき内容をずらすことによって、教師は2つの学習の場をわたる(移動することになる。このように、それぞれの学年に対して教師が何を直接指導しているのかを明確にした計画をつくるための知識が必要と考えられる。直接指導の時間は、間接指導の充実のためにあると考え、単なる教師の指示に従った受身的な時間とすることなく、主体的・対話的な学びによって深い学びを実現できるように計画する。

複式指導の場合には、前時もしくは次時とのずらしを踏まえて1単位時間の展開案を設計することになるので、本時の展開案は、2単位時間のユニットから計画することになる。すなわち、複式指導の学習指導案は、2学年の単元計画と2単位時間ユニットの中の1単位時間として本時の展開

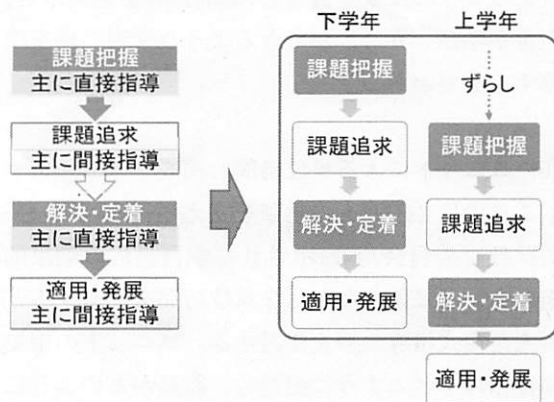


図2 複式学級の学習過程

(例: 上学年が前時に導入を終えている場合)

学習活動(下学年)	過程	教師	過程	学習活動(上学年)
○課題をつかむ ・目標を理解する ・学習の見通しをもつ * 教具・資料の準備	課題把握	直接指導	課題把握	○本時の確認をする ○課題を考える・しらべる ・1人で(自力)解決する ・ペアや小集団で取り組む * ガイド学習
○課題を考える・しらべる ・1人で(自力)解決する ・ペアや小集団で取り組む * ガイド学習	課題追求	間接指導	解決・定着	○課題をたしかめる・深める ・考えや答えを発表する ・意見の交流によって自分の考えや答えを見直す ・学習をまとめる
○課題をたしかめる・深める ・考えや答えを発表する ・意見の交流によって自分の考えや答えを見直す ・学習をまとめる	解決・定着	直接指導	適用・発展	○課題をふりかえる・ためす ・学習したことを使って発展的な問題に取り組む * 発展課題
○課題をふりかえる・ためす ・学習したことを使って発展的な問題に取り組む * 発展課題 ○次時の確認をする	適用・発展	間接指導	課題把握	○課題をつかむ ・目標を理解する ・学習の見通しをもつ * 教具・資料の準備 ○次時の確認をする

図3 単位時間の流れ

案を示すことが理解されなければならない。そのような考えを可視化する学習指導案のフォーマットを標準化する必要性が示唆され、複式指導の考え方の理解が複式指導の学習指導案の作成によってなされていくことが望まれる。単元において指導内容及びその時期を明確化することは、指導と評価の一体化を推進することにもつながっている。直接指導では、教師の形成的な評価活動を可能にするために、単元計画においていつ指導してどのタイミングで評価を行うのかといった指導と評価の時期を明示することが求められる。それらは、児童を評価する際に重要であるばかりでなく、その指導案や評価計画が翌年にも用いられることによって、担任が交代したとしても同じ内容を繰り返し指導してしまわないように有効に活用されることにつながる。学びの履歴が明らかになる年間計画や6年間のポートフォリオを作成することが複式指導に有効であることが明らかにされたと考えられる。

(4) ずらしの類型

複式指導における学習過程のずらしには、導入(課題把握)部分を上学年が前時に行って下学年が本時に行う場合と下学年の導入(課題把握)時に上学年が振り返りやまとめを行い、次時に上学年の導入(課題把握)を行う場合の2つの類型が考えられる(図3)。



複式指導の1単位時間の中では、授業における教師の行動をわかりやすく示すだけでなく、その際に用いられる教材や教具・学習の場を開発し、明示することも必要である。授業では、教師の願いが具現化する教材をつくり、子どもたちが何をどのように学んだらよいかについて見通しが持てるように準備するが、複式指導の学習指導案の作成過程で教材についての工夫がなされるような形式を開発することも課題である。間接指導時に児童が主体的に学ぶことができるようにするためには、何をすればよいかかわかるように掲示することが有効であり、課題カードや学習進行表、ヒントカード等の作成が必要である。また、言語活動を充実させるためには、そのための方略として、話し合いの約束をあらかじめ指導したり、やるべきことを行動目標にして明文化したりするとともに、これらの事項が複式指導の学習指導案に明示され、資料として添付されるように具体化されなければならない。さらに、思考力・判断力・表現力等を内容とする授業では、知識・技能を使う場面を想定し、発展的な課題を集団的に取り組むことができるようにしなければならない。

(5) わたりの類型 (単位時間の構成例)

複式指導では、単位時間の中で学年別指導を効果的に行うために教師がそれぞれの学年を移動して指導するわたりが行われるが、わたりにはいくつかの類型が考えられる (図4)。複式の指導案では教師がどちらの学年にどのようにかかわっているかが視覚化されて、教師がどのように2つの学習集団と個々の児童にかかわるのかシミュレ-

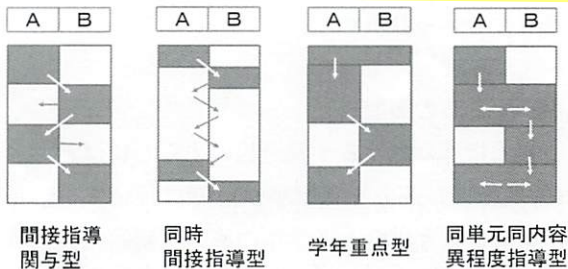


図4 学習指導(わたり)の類型

ションされることが授業の構想に有効と考えられる。これらは、複式指導だけに必要とされる授業の構想ではなく、通常学級の指導においても同様の配慮に基づく指導方略が求められるものである。すなわち、複式指導は特殊なものではなく、広く汎用性のある経験となり得ることが予想され、教師の力量形成に有効に働くと考えられる。

学習指導(わたり)の視点として、間接指導の設定の仕方によって類型的に細分化することができる。間接指導関与型とは、間接指導中に積極的に集団だけでなく、児童へも関わり、個別指導を充実させる方略である。同時間接指導型は、間接指導の時間を多く設定し、主体的な学習の中での個別指導を充実させる方略である。学年重点型は、単位時間においていずれかの学年に指導を重点化し、系統的な直接指導の時間を確保する方略である。同単元同内容異程度指導型は、同内容を異学年との学びの中で生じる程度差に教師が対応していく方略であり、教材と学習の場の準備が必要となるが、多様な学びを実践できる授業となる。この場合には、上学年は下学年で習得した内容となるため、全員がリーダーとしてガイド役を務めることになり、複式学級としての特徴を発揮する形態と考えられる。

複式指導の基本は、直接指導や間接指導をどのように配置するかということに焦点化されるが、実際の授業は、学年という小集団だけではなく、個に応じた指導も行うので、直接指導と間接指導を単純に配置するだけでなく、間接指導を同時に行えるように授業を構成し、個別指導を充実させ、児童が学び合うことができるような学習の場を準備する必要がある。

(6) ユニットによる単位時間の構成

ここでは「子どもの学びを支える複式授業(長崎県教育委員会)」に示される学習過程の効果的組み合わせに倣いながら2単位時間をユニットと考えた複式指導の形を検討する。ユニットの中で間接指導をどのように配置し、教員がどのように個に応じた指導と集団への直接指導をおこなうか



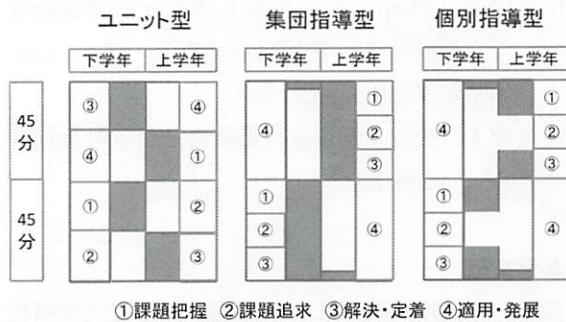


図5 2単位時間ユニットの構成例

というわたりの種類の検討である。この場合には、学習過程は、1単位時間の中のずらしではなく、単位時間そのものをずらして、単元の導入（課題把握）部分は異なる単位時間に配当されるように計画する。わたりについては、集団の指導を重視する際には直接指導と間接指導を表裏で設定するが、個別指導を重視する際には先述したように同時に間接指導の時間を設けて対応する（図5）。

(7) 共通導入・共通終末による授業形態

複式指導における学習形態は、学習過程のずらしによる指導が一般的であるが、学習過程をずらさずに共通導入（2学年が同時に直接指導による導入を行う）と共通終末（2学年が同時に直接指導によるまとめや振り返りを行う）による指導も行われている（図6）。

この共通導入・共通終末による指導は、一般的に低学年（1/2年）、中学年（3/4年）、高学年（5/6年）の通常複式で、同単元異内容指導を行う場合に有効である。また、実施にあたっては、同時期に同単元の学習を行うことができるように、カリキュラムマネジメントによって学年の系統性を重視した単元配列を工夫する必要がある。授業の特徴としては、共通導入において、2学年の学習内容の系統性を明確にししながら2学年の課題設定を同時に行う。展開部分では、下学年の直接指導・上学年の間接指導、下学年の間接指導・上学年の直接指導を行い、原則として学年間のわたりは行わない。共通終末では、2学年のまとめと振り返りを直接指導によって同時に行う。この指導形態のよさは、

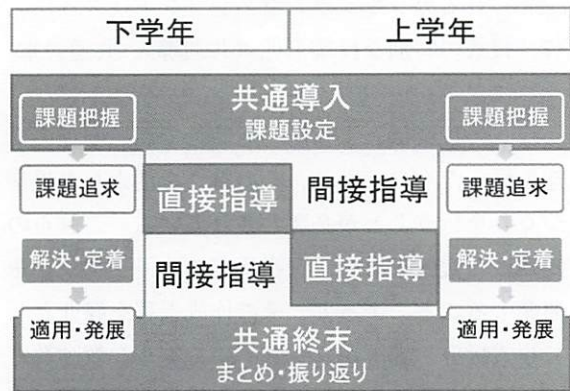


図6 共通導入・共通終末

同単元の配列に基づいた共通の導入と終末により、下学年の児童も上学年の児童も学習内容の系統性を明確に意識することができることや、展開部分で学年ごとの直接指導と間接指導を固定することによって、2年間で自分の考えを持つ力や交流して考えを深める力を確実に身に付けることができることである。問題点としては、変則複式や飛び複式、系統性の見えない学習内容には適さないことや、個人差や配慮が必要な児童に対する支援が不足することが挙げられる。

5. まとめと課題

教員養成段階の複式指導に対する最低限必要と考えられる知識を検討した結果、以下のことが明らかになった。

- (1) 複式学級では直接指導と間接指導が2つの学年に同時かつ時間の進行につれて交互におこなわれるという授業構成原理
- (2) 間接指導に必要な学び方の指導法
- (3) 複式学級の一般的な学習過程（①課題把握、②課題追求、③解決・定着、④適用・発展）とそれぞれに対応する指導（①③は直接指導、②④は間接指導）
- (4) 2学年の学習内容をどのようにずらすかという授業方略（ずらしの種類）
- (5) 1単位時間をどのように構成するかという授業方略（わたりの種類）
- (6) 2単位時間のユニット授業を行うときに求め



## られるカリキュラムマネジメント

## (7) 複式の特別な授業形態 (共通導入・共通終末)

複式の授業は、主体的・対話的で深い学びの構造を備えたものであり、その特性を活かした授業づくりを行うことが必要とされている。これらの知識は、複式指導の学習指導案のフォーマットを開発することによって、その作成過程を媒介として複式指導の理解がなされていくような教師教育が展開されることが望まれる。教員養成段階で複式指導に即した教師教育を行うためには、2学年を想定した単元計画や2単位時間のユニットによる時間計画の構想が有効と考えられる。実践の場における校内研修等では、間接指導が単なる技法や方略を対象として知識伝達が行なわれるのではなく、学校として目指す児童の姿を具体的にイメージすることに教師が参画し、自ら具体化することによって共通理解を図ることが有効であろう。

今後の課題としては、カリキュラムの構成原理を示すことによって、複式のカリキュラムマネジメントのあり方を示し、2年で構成される単元構造や6年間の系統的な年間計画が計画できるようになるための知識構造を明らかにすることがあげられる。へき地への赴任は、3～5年の比較的短期間になることが多く、配属される教師にとって6年間の計画的指導をイメージできずに行われることも散見される。複式指導の課題は、単位時間の計画だけではなく、年間計画等のカリキュラムマネジメントの困難さでもあり、児童の6年間の学びを管理することに対する責任を果たすことが求められているとも考えることができる。統廃合が予定される場合に学校間の教育課程をそろえていくという現実的な側面も見据えていきながら、複式のカリキュラムがどうあるべきかを考えることについては継続して検討していきたい。

## 引用文献

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, pp.153-64.

山本由美 (2016) 「地方創生」のもとの学校統廃合を検証する. 住民と自治2016 (7). 自治体問題研究所, pp.21-6.

若林敬子 (1973) 学区と村落社会. 村落社会研究 9, pp.255-302.

## 参考文献

長崎・鹿児島・琉球3大学連携研究「複式学級指導法」編集委員会編 (2009) 複式学級指導法—単式学級内の学力差に対応した現場の工夫にも役立つ指導法—. 東京教学社.

## 参考資料

天草郡市教育委員会連絡協議会 (2010) 複式学級指導の手引.

青森県教育委員会 (2007) へき地・複式教育ハンドブック (一般編).

北海道立教育研究所・北海道教育大学 (2012) 複式学級における学習指導の在り方【改訂版】.

岩手大学教育学部附属小学校教育研究会 (2018) 研究紀要第33集 (「創発の学び」を実現する教育課程の創造).

岩手県教育委員会 (2002) 複式指導資料集23集岩手の小規模・複式ハンドブック (国語・社会・算数・理科).

岩手県教育委員会 (2003) 複式指導資料集24集岩手の小規模・複式ハンドブック (生活・音楽・図工・家庭・体育).

岩手県教育委員会 (2004) 複式指導資料集25集岩手の小規模・複式ハンドブック (初めて複式学級を担任する先生へ).

岩手県教育委員会 (2008) 複式指導資料集29集岩手の小規模・複式ハンドブック (複式指導のための資料集—一人一人に基礎・基本を定着させる指導の工夫改善—).

岩手県教育委員会 (2015) 複式指導資料集32集岩手の小規模・複式ハンドブック (6つの実践事例と10のQ&A).

岩手県教育委員会 (2016) 複式指導資料集33集岩手の小規模・複式ハンドブック (「主体的・

対話的で深い学び」の実現を目指す～3つの実践事例と10のQ & A～).

岩手県教育委員会 (2017) 複式指導資料集34集岩手の小規模・複式ハンドブック (各教科等の指導を通して資質・能力を育む～5つの実践事例と10のQ & A～).

鹿児島県教育委員会 (2013) 南北600キロの教育～へき地・複式教育の手引き～.

宮崎県教育委員会 (2011) 複式学級を有する学校のために～複式学級指導資料～.

長崎県教育センター (2007) 子どもの学びを支える複式授業.

士別市立中士別小学校 (2007) 複式教育の手引き (基礎編) 改訂版.

島根県教育委員会 (2014) 複式学級指導の手引き.

#### 付記

本稿は、科学研究費補助金 (基盤研究 (B) (一般)、課題番号18H01003) による研究成果の一部である。