

教師力の高まりを探るための質的研究

—ある複式学級担任の場合—

Qualitative research to explore the growing teacher force

—In the case of combined class teacher—

須本 良夫
SUMOTO Yoshio

1. はじめに

(1) 複式学級の現状

現代社会の中で、学校における教育環境は社会の変容に伴い時代とともに変容を行ってきた。近年の日本社会の大きな特徴である児童生徒数の減少傾向は、山間部・離島などへき地に限らず平地においても小規模校化は進んだ。それは結果として学校の統合によって学級（児童）数が維持されている。また、小規模校の中でも複式学級については、法的に次のように定められている。

＜小学校＞

- ・複式学級～他の学年の児童と合わせて16人までのときは、これをもって1学級を編制する。但し1年生を含むときは8人とする。

＜中学校＞

- ・複式学級～他の学年の生徒と合わせ8人までのときは、これをもって1学級を編制する。

学級数は法の基準に照らし行なわれるが、その他専任教頭の問題や事務職の問題など複式を抱える学校ならではの問題については、財政的な面もあり改善がみられていないのが現状である。また、複式教育に関しては大学の教育課程の中でも重要視されない場合が多い。

また、複式学級のことを頭ではわかって、いきなり初任者が日々2学年分の教材研究をするなど無理である。そのため、ある程度の経験を経た教職員が配置転換によりその任に当たる場合が多い。一方で、僻地の複式学級は、地理的背景から教職年数が少ない教員が配置されることもある。

それでも教職経験があり真摯に子どもと向き合う先生方が多いのが実際だが、複式学級の教授法や学び方もわからない先生が配置されるとい現状は教育の機会均等の点からしても見なおされるべきである。

岐阜県の場合^①も少子化は全国と同様の状況である。平成20年には小学校の総人数は124926人、単式学級4266学級、複式62学級であった。しかし、平成25年度には総人数115568人、単式学級4122学級、複式学級59学級である。また、59の複式学級が存在するのは岐阜42市町村のうち9市町である。日本で第2位の森林率を誇る岐阜県だけに、学校区が拡散しやすい状況が要因とすることができる。関市、郡上市、下呂市、恵那市は複式学級が生じる地理的要因が非常に高く、特に揖斐川町は単式学級42学級に対して複式学級が7学級と地域の特性を伺うことが出来る。

小規模・少人数指導は、複式学級を有する学校に共通する特性だが、この特性は一般化しにくい部分もある。しかし、この現状をとらえ、教師自身はその教授法をいかに探るか、今後の複式指導の充実のための重要な点となることは間違いない。

(2) 調査アプローチとしての質的研究

近年、教科教育学においても実証的な調査研究方法として質的な研究を用いられることが多くなってきた。質的研究法とは現象の性質や特徴など数値で表せないデータ（質的データ）を扱う研究方法である。

本稿においても実際に滋賀県、福井県との県境に位置する自然豊かな山間の地域に所在する揖斐郡坂内小学校に赴任した社会科を研究領域として取り組む後藤教諭（以下後藤）の変容を追跡した。しかし、後藤個人の追及は、質的研究のマイナスの側面としてしばしば取り上げられるサンプリングが合目的であること、数の少なさからその変容の解釈が研究者の主観に陥っているといわれる事から脱却しきれてはいないともいうことができる。

本来であればトライアングレーションを用

いて質的研究のマイナス面を担保すべき所だが、人的にも時間的にも十分に他者との共同研究が確保できないままとなった。そのためエビデンスレベルの確保をできる限り保つため、後藤からの聞き取り、授業観察と授業での学習者の実際及び校長等を交えた授業協議を経年で実施した。また、後藤には年間のまとめを行ってもらい分析の資料とした。

2. 2年間の変容の経過

複式学級は、中堅教員であってもそれまでの授業スキルが上手に活用出来ず悩むことがある。しかし、児童数が少ないことから、授業時間内で各教師が小手先の個別指導で問題の解消をしていることが多い。

本研究のきっかけもそうした悩みを吐露した後藤の一言からだった。

以下、後藤の勤務する坂内小学校とその子ども達の様子、さらに後藤との対話をエピソード形式で紹介していく。

(1) 坂内小学校の地域実情

坂内小中学校は、平成24年度の段階で小学生8名、中学生6名、全校児童生徒数14名の小規模校である。さらには、小学校2・3年生は1名ずつ、5・6年生も3名ずつの複式学級となっている。また、小学校4年生、中学校3年生に在籍児童生徒はいない。しかも、平成25年度には飛び複式の状況が想定された。

こうした人口減少と少子高齢化は、決して坂内地区だけの現象ではなく、岐阜県各地で起っている問題である。

(2) 対象教諭の実情 (研究前期1～2年目前期)

後藤靖弘教諭は、岐阜市立長良小学校で社会科を研究として取り組み5年の勤務を終え、坂内小学校へ転勤となった。後藤の派遣は教育委員会（実習校といわれる学校を経た教員のキャリアアップ）と受け入れ側である少人数校の質的保証のための契約人事であり、交代で岐阜市から約3年を原則として遠隔地の学校へと実施されている。

長良小学校時代に行なわれた後藤の研究発表授業では、一人一人の子どもを大切に、教材研究を地道に行い、緻密な授業構成と暖かい学

級経営によって、子ども自身が社会を知り、わかることを楽しむ授業がなされていた。そうした部分を学生へ伝えてもらうため、大学講義でも講師として一コマ授業を展開して戴いていた。

(3) 講義とその後の会話

長良小学校の時代に後藤へお願いした講義内容は、実際の授業で子どもにどういった方法で社会をわかるようにしているのか学生に語って欲しいと言うことであった。坂内小学校へ転勤した一年目も同じ内容で語っていただくようお願いをした。以下、講義後の会話に出てきた一年目の坂内小学校の印象である。

須本：坂内の印象はどうですか。

後藤：ホッとすることが多いです。とにかく地域の人が温かく迎えてくれているのを感じるんです。まだ発掘できていない社会科の教材がたくさんありそうです。

須本：新しい授業提案ができそうですね。でも、複式だから難しさもあるのでしょうか。

後藤：子どもが少ないからなのかもしれないですが、時間をたっぷり使うことができるので、(子どもに)考えさせることができますね。

この時に出た後藤の坂内小学校への思いは、二年目の実践論文の中で子ども達の実態把握²⁾をした箇所からも見ることができる。

(以下引用)

こうした地域の「人の心」の豊かさと、「自然」の豊かさ、そして「文化」や「営み」の豊かさに触れる機会を社会科の授業に位置付け、郷土坂内を愛し、郷土坂内に誇りと憧れをもち続ける児童生徒を育成することの必要性を感じた。

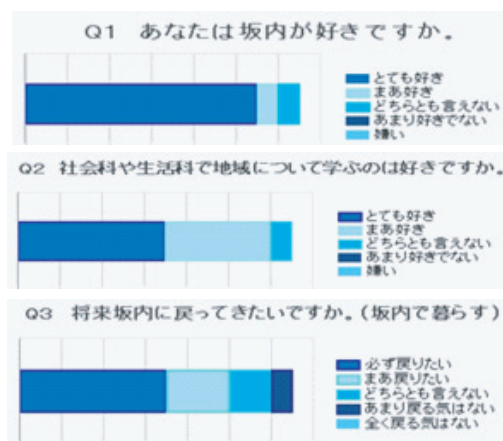


図1

郷土坂内が大好きな子どもたちである。豊かな自然と人、歴史ある祭りや行事、坂内にしかない特産物。どれも子どもたちからすれば、自慢できるものばかりである。それは、私自身もこの坂内で生活するようになって実感することである。

しかし、将来的に坂内で生活し続けたいかという問いには、「不安」を感じている回答が少なくなかった。坂内のことは大好きだが、坂内の将来については、切実な問題としてとらえているのである。「必ず戻りたい」と答えている児童生徒の中にも、「戻るつもりだが、働く場所が不安。」「冬は困るかな。」と坂内の社会条件や自然条件を危惧する意見もあった。

心情的には、大好きな郷土坂内を離れたくないのだが、現実的に考えると定住は難しいと、冷静に分析しているのである。私も、目の前の子どもたちに、是が非でも坂内に残り、坂内の将来を背負ってほしいと願っているわけではない。それが理想だが、定住しないにせよ、何らかの形で郷土坂内にかかわり続け、坂内を支える大切な存在の一人になってほしいと願っているのである。社会科の学習を通して、郷土坂内の魅力をさらに感得し、常に未来の坂内を描き続けるたくましい子どもたちになってほしいという願いを、改めて強くもった。

しかし、坂内小学校への勤務二年目になると後藤との対話は変容をしてきた。それは、講義内容で学生に複式学級の社会科を話してもらえませんかという依頼の変化が影響したかも知れない。

須本：後藤先生、今年もお願いできますか。ただ、今年先生も二年目なので複式の学びも入れてもらえますか。

後藤：えっ。異単元異内容とかですか。複式の社会科というか、坂内の宣伝しか話せませんよ。複式だからと言うこともないですから。

須本：それでもいいです。一年目の県の複式の研究発表会のことでもいいです。大学では複式のことに触れる機会がないかもしれないですから。

この時点で後藤が複式と単式の授業スタイルで大きな方法論の違いを模索し悩まれているのを感じた。

講義では、実際に坂内小学校の授業スライドが多く流れた。学生達も頭で描いていた複式学級と実際の教室の3、4人の学年の小集団のイメージの差に興味・関心を湧きたてられていた。しかし、後藤が伝えた複式の授業スタイルは

「わたり」をどう仕組むかと言うことに終始し、2学年もてば教材研究も大変になるというものだった。講義後、後藤との会話は次のようなものであった。

後藤：複式なりの社会科ってあるのでしょうか。

須本：おおきな違いはないかもしれないね。でも、複式だからこそできる研究はあるよね。

後藤：それをしたいのですが、どうするかが見つけれないです。

須本：講義で言っていた「わたり」の仕方なんかもその一つでしょ。同程度や異内容なんて懐かしく聴いたよ。

後藤：先生は複式やったことあるんですか。

須本：担任はしたことがないけれど、広島大学の附属の東雲小学校にも設置されているんですよ。中国山地沿いは小規模校が増えた時期があったからね。今も広島は学級数では多い方ですよ。

後藤：どんなことをやっていたんですか。

須本：附属ですから、複式と言っても実際には法的な上限いっぱいをとっていました。それでも毎年半分は入れ替わるわけだから、複式なりの異学年の学びをどうにか活かそうとしました。生活科のように学びの発表会は互いにしやすかったですよ。でも担任ではないから、社会科は難しかった。特に、わたりつつ知識の定着をさせるのが難しい。今日の話では、後藤先生のほうが上手いですよ。

後藤：担任の先生は何かやり方が違うんですか。

須本：東雲では見守るといって方をしていました。学習係がミニ先生のように学習をリードするんです。先生は文字通り見守っているんです。もちろん、ここぞという時に出て行きます。

後藤：先生の代りのようなことはできるでしょうが、内容がぶれたりしないですか。

須本：事前にガイドのような子ども用簡略指導案を渡してあげていました。繰り返しの積み重ねが重要になるのは当然ですよ。

後藤はこの日の会話を非常に興味深く聞き、自分の中の研究の方向性を導き出していた。なお、後藤が言う「わたり」をはじめとする複式学級で行なわれる指導形態については既にいくつか分類・整理^③されている。

(4) 対象教諭の実情(研究後期 2～3年目)

後藤が複式の社会科について実地講師を行なった年、後藤から12月中に坂内小学校で自分の授業を観察して欲しいとの依頼があった。後藤なりの提案部分の確認をされるのだろうと予測し、坂内での観察を行なった。

授業は社会科であったが、既に後藤の実践では教科がかりの子どもに学習のコーディネートを行なわせ始めていた。しかし、それはまだ教師が見守ると状況ではなく、間接指導のずらしをいかに巧みに行なうかという部分が多かった。それは、後藤が実践研究論文に記した次の内容からも伺うことが出来る。

可能な限り、各教科において複式形態を解消し、児童一人一人に直接指導できる時間と場を確保するようにしているが、担任の専門性を生かすことができるという点で教育効果が期待できる社会科については、複式形態で授業を行っている。指導形態の類型としては、図8に示す(B)「異学年同教科異単元」の同時間授業を行っている。

日本全体に視野を広げた産業学習が中心となる5年生の学習内容と、日本の歴史と公民的分野が中心となる6年生の学習内容とでは、大きく異なるために、4月当初は、同一教室内で授業を行うことに難しさを感じた。

しかし、1単位時間のねらいと役割を明確にして単元を構成したり、1単位時間の学習過程を意図的にずらしたりすることで、直接指導と間接指導のバランスを考えた2学年間の「わたり」が可能となり、学習活動を無理なく効率的に行うことができるのではないかと考えた。そして、教師が直接指導できない間接指導の時にこそ、子どもたちが自らの力で学ぶ真のたくましい姿が見られるのではないかと考えた。

(7) 教師による直接指導に軽重をかけた単元構成

異学年同教科異単元」の同時間授業は、単純に2等分すると、各学年20分程度しか教師が直接指導できないことになる。このことは、学習機会の保障という点で、非常に難しい問題である。しかし、2学年の学習内容を精査し、教師の直接指導の時間に軽重をかけた単元構成をすることで、かなり克服することができる。図9に示すのは、教師の直接指導の割合に軽重をかけた単元構成の例である。

2つの学年が、1単位時間ずれて新しい単元に入った場合の単元構成である。単元の導入の授業や「思考・判断・表現」が評価の観点になるような、いわゆる意味追究の授業の際は、単元の中でもポイントとなる授業であることが多いため、可能な限り教師の直接指導の時間が長くなるように

設定した。そして、他方の学年の調べ学習や評価テストなど、間接指導でもある程度可能な時間と組み合わせることにした。

直接指導に入れない学年への指導不足が懸念されるが、この間接指導の時間は、少人数・複式学級にとって重要である。それは、教師がいない時に行う「一人学び」と「教科係を中心とした学び合い」こそが、少人数・複式学級における「たくましさ」に直結するからである。教師のサポートを受けつつも、自分の力で、そして自分たちの力で課題解決していくことが今の子どもたちには求められている。その状況を意図的につくり出すことになり、課題についてとことん調べ、自分たちで課題解決していくためのコーディネート役＝教科係のリーダー性を高めることにもつながった。

(図8・9：調査者により 略)

(4) 1単位時間における学習過程の「ずらし」

(7)のような単元構成をすることの有効性は感じているが、図9の第4時のように、いわゆる「意味追究」の授業が2学年間で重なるケースもあり得る。この場合、両学年同じようにウェイトを置くことになるが、この場合は1単位時間の学習過程をずらすことで、教師の直接指導を有効にすることができると考えた。

《後藤靖弘24年度 少人数のよさを生かし、対話を通して互いに高め合う社会科学習の在り方 より》

授業後、校内研修の中でも改めて見守り型という形態へと移行していきたいという話しが出た。既に複式学級の学習形態に関する特徴は学校として共有化されていた。そこで、見守ることの良さを議論した。

後藤：実際に子どもに任せると言っても、教科の係の子はミニ先生にならないのですか。

須本：そうなる恐れはありますね。ガイドを手にすると頼ることになるし、その子自身の考えが表出しにくくなるでしょう。本当によいことは、ガイドをなくして過程そのものをルーティーン化し学習係が問いを解く為の手法を対話の中で見つけることでしょう。

後藤：過程を作るのはできそうな気がします。ただ、子どもの解決をじっと見られるかどうかは自信がないです。

須本：社会科の特性として、問題解決的なパターンは既にあの子達の中にあります。あとは、後藤先生の辛抱ですね。堀川小学校のように問いを解決する過程を大事にしていけばいいんですよ。

後藤：頭ではわかります。その時、教師自身が

出て行く順番はどんな時ですか。

須本：これは実際に授業の中で感覚的にわかるのかも知れませんが、内容教科である以上、知識に着目して欲しいと願います。人数も少ないので、子どもだけでは先生の意図的発問とは違い事実の情報が欠ける部分があるかもしれません。そういったときこそ、先生の出番でしょうね。

もちろん、前時の終わりか最初の課題化で短く火をつけることも重要です。

再び後藤から、中学校合同の校内研修への講師依頼が5月に届いた。後藤によれば、3年目の節月なので、複式学級としての教師と子どもの有り様をテーマにするとのことであった。

- 自学を支える「見守り型の指導・援助」の在り方
- 自身の力を高め続ける学び合いの設定と質の高い対話活動の展開



研究仮説

郷土坂内への愛着が増すようなさらなる地域人材の教材化を図る。その上で、教科リーダーを中心に自分たちの力で課題解決していく学習過程を設定し、深めの発問によって、思考の再構築を促す。さらには、異学年や他校との学び合いの場を設定し、質の高い対話活動を展開していけば、郷土坂内に憧れや誇り、愛着をもち続け、「ひとりだち」に向けて、仲間とともに自身の力を高め続けるたくましい子を育てることができる。

子ども達の実態も変わっており、6年生3名、3・4年生1名ずつという飛び複式で、さらに下学年は同内容異程度の学びを含んだ変則形態であった。

目を引いたのは5年生の時には先生に頼っている感があった6年生のAさんの学習リーダーぶりである。リーダーをどうやって育てたのかという研究協議の質問に、後藤は「日々子ども達どうしのやりとりだけです」と言っていた。（実際の姿は次節の授業に関する部分で紹介）

また、中学校の先生方からは、「中学生ももっと任せないといけない」といった教師自身のふり返りが多かった。後藤実践のように、子ども達による日々の学習の過程をルーティーンさせ、子どもどうし補い合うことで学びは成立するが、教師の役割についてさらに議論を深めなければ後藤先生だからできるということになってしまう。その部分を研究協議の趣旨にあげてこそ全体のものになるが、授業者も遠慮をしていた。これは授業の

うまさは名人芸とされる教育風土の悪しき伝統である。そこで以下で後藤自身がまとめた教科の自身から、複式の授業とその教師の力を見つめ直して探っていく。

3. 複式学級における教師力の深化

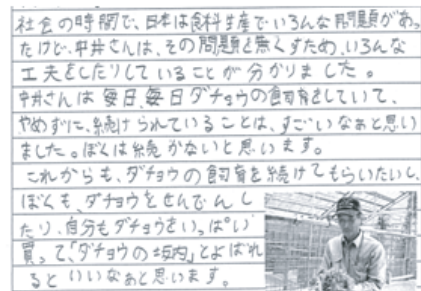
(1) 2年目の実践より《実践論文部分は原文のママ》

(1) 郷土坂内への誇りと憧れを喚起する地域教材の開発

①地域の人材の効果的な活用と整理

私がこの坂内に赴任して、非常に驚いたことの一つが、「地域社会に貢献している人材の豊富さ」である。人口減少が進むこの坂内では、区民一人一人にかかる地域の構成員としての役割は確かに大きくなる。しかし、「やむを得ず」という意識ではなく、「自分にできることなら」という前向きな考えをもち、それぞれの立場で尽力している区民のひたむきさに、私自身が感銘を受けた。子どもたちにとってみると、まさしく「誇れる」、「憧れる」存在が身近に大勢いるのである。そうした人物の生き方に触れ、願いを学ぶ中で、自らもよりよい社会に参画していこうとする意識の基礎を養うことができるのではないかと考えた。そこで、学習指導要領の内容との関連を十分に考慮しながら、地域社会の構成員として、坂内を支えている人物の教材化を図り、どのようなことが学べるのかを整理することにした。ここでは、教材化した人物の具体例を紹介する。

日本が抱える食料問題を「食料自給率の低下」、「若者の農漁業離れ」、「農地の減少」などの視点から学び、これからの食料生産について必要なことを各自が提案する形で学習した。そして、そのような食料問題に対して、地元坂内の中井さんが取り組んでいる事例について、具体的に考える場を設けた。中井さんのダチョウ飼育に対する思いに直接触れ、これからの坂内の農業を考えた児童Aの感想である。



A児は、日本の食料生産にかかわる問題を解決する糸口を、中井さんの姿から見出した。そして、中井さんに対する誇りや憧れの意識をもちつつも、自ら地元坂内の構成員としてできることを模索しようとしている。A児のように、地域社会を支える人物に対する誇りや憧れが、ふるさとへの愛着を生み出すと考える。そうした人材を積極的に教材化することで、願う児童生徒の姿に迫ることができると改めて感じた。

②地域教材を適切に取り入れた単元構成

先述したように、地域社会を支える人物の教材化を図ることは、児童に郷土坂内への誇りと憧れを喚起する上で、大変重要であることが分かった。しかし、ただやみくもに地域の人材の教材化を図り、単元に位置付けていくだけでは、十分な教育効果は期待できない。

とりわけ、地域に関する学習が中心の3, 4年生に比べ、5, 6年生になると、日本全体の産業や国土、日本の歴史や公民的分野など、実質的には地域に関する学習から遠ざかっていくのが現状であり、中学ではなおさらである。

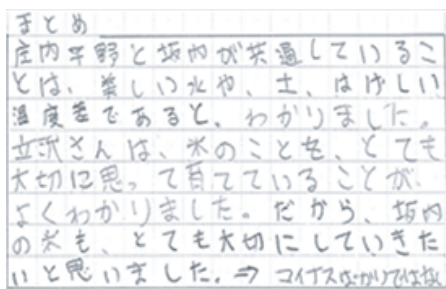
そこで、学習指導要領で示された指導内容を確実に指導した上で、それと関連する地域の事例を単元の中に積極的に位置付け、互いに比較、関連させながら、さらに単元のねらいに迫ることができる授業を設定した。

ここでは、地域教材を適切に取り入れた単元構成の工夫の具体例を紹介する。

【指導計画 略】

5年生「米づくりのさかんな庄内平野」の単元指導計画の抜粋である。庄内平野でさかんに米づくりが行われている理由を、地形や気候などの自然条件や、農家の人々、農業開発試験場の人々の努力や工夫という視点から追究してきた子どもたちが、単元後半で地元坂内の米づくりについて学ぶ単元構成にした。地形的には、東北地方のように恵まれているとは言えないこの坂内でも、米づくりが行われている事実から、その理由を追究していった。そして、坂内の気候に適した品種を選び抜き、味のよい安全な米を生産するために、肥料や無農薬にこだわる農家立沢さんの努力と工夫をつかむことができた。

さらに、ここで深めの発問として、「庄内平野の米づくりと坂内の米づくりの共通点」を問い返したことで、「庄内平野や坂内の農家のように全国各地の稲作農家も、その土地に合った品種を改良し、よりよい米を生産するために工夫、努力している」という単元を通してとらえさせたい社会的事象の意味に迫ることができた。



授業後のまとめで、B児は庄内平野と坂内の自然条件における共通点に気付き、また農家の努力のおかげで自分たちの食生活が支えられていると考えることができた。

この段階の後藤の社会科授業としての実践論文で目立つのは、複式教育と教科教育の融合は

さほど見られないことである。複式教育の「わたり」と「ずらし」の効果は記されている。しかし、それは社会科に限ることではない。そのため、この社会科授業の部分だけを読めば他の多くの実践論文と変わらない。地域人材の活用や典型事例地と地域の比較など坂内という地域の意味を探る論文としては評価ができる。しかし、地域学習に着目したということだけが目につき、複式の有効性と内容の高まりに関しては読み解けない。

社会科教育と複式教育を絡めた記述は、「思考の再構築を促す対話活動の位置付け」と題した項で読み取れる。

少人数学級の実態とそれを活かす授業形態でつきたい力に関して迫ろうという記述である。

中学校を卒業し、坂内を離れ、大きな集団の中で学んでいくことになるであろう子どもたちには、自身の力でその都度思考し、その考えを堂々と他者に表現していく力が求められることになる。そうした思考力、表現力を育てていこうとすると、社会科では以下のような具体が考えられる。

実際、論文の中では互いに意見や感想を伝え合おうとする相互行為の繰り返しによって、一人では到達し得なかった高みに至ることができる子ども「対話」に着目をしている。以下その成果の記述である。

- 3名しかいないので、自分の追究結果を発表してしまえば、終わってしまうように思えるが、本校のめざす「質の高い対話活動」は、調べたことや分かったことの発表会ではない。3名が、自分の考えをとことん出し合い、仲間の考えを受けてさらに自分の考えを構築していく営みがある。
- 異学年（5, 6年生）によるまとめの交流を行うことは、表現力を高める上で効果を感じている。同空間にしながら、その時間異なる学習を進めてきた他学年の仲間に、本時自分が学んだことを分かるように伝えることは簡単なことではない。自分がどんな課題に取り組み、どんな追究をしたら、どんなことが分かったのか、聴き手に理解してもらえるように話すことで、自らの学びを確かめるとともに、「自分の考えを相手に合わせて、分かりやすく説明できる」という表現力を高める上で効果的であると感じている。

ここまでを読むと、教師の側の論理を中心とした教材の解釈論と複式学級の学びの方法論が別次元で語られている。つまり2年目の段階では、研究の視点が分散していることがわかる。

次に3年目になるとどのように実践論文は変容をするのかを同様に紹介する。

(2) 3年目の実践より 《実践論文部分は原文のママ》

①子どもの自力解決を見守る学習過程の設定

綿密な計画のもと、「ずらし」を行ったとしても、子どもの学びは流動的であり、子どもたちが教師の指導が本当に必要だと感じた時に、他学年の指導にあたっていたということも少なくなかった。

(中略)

そこで、今年度は、課題追究の場面を、どちらの学年にも直接指導に入らないが、どちらの学年も見守ることができる「見守り型の指導・援助」の過程とした。言い換えると、課題追究の場面を、基本的には子どもたちの自学に任せるが、必要に応じて教師が指導・援助を行うという過程にしたということである。

②教科リーダー（社会係）の育成

自学の過程を設定するということは、教師なしでも授業が進められる子どもたちの力量が求められる。そこで重要になるのが教科リーダーの存在である。教科リーダーは、いわゆるミニ先生と言われるような先生の代わりとしての存在ではない。他の子と同じ学習機会を保障された対話活動のコーディネート役であり、発言者を指名したり、出た意見をまとめたり、対話の内容を板書に整理したりする存在である。

ここでは、6年生の社会係であるAさんへの指導の内容と、それに伴うAさんの成長、変容を紹介する。4月当初のAさんには、次のような実態があった。

○明るく前向きな性格で、何事も他の2人に自分から働きかけることができる。

○比較的速く丁寧に字を書くことができる。

△事実と考えたことを明確に区別することがやや苦手である。

△聴いた内容を端的にまとめることがやや苦手である。

そこでAさんには、教科リーダーの役割として、主に次の4つのことを行うように指導した。

①3分前学習の内容を計画し、実践する。

(問題作成力・発想力)

②全体追究の対話活動の司会を務める。

(聴く力・話す力)

③全体追究で出た意見を板書する。(板書力)

④課題に対するまとめをする。(整理力)

2年次の論文との相違は、同じような教師の支援となっているが、複式としての具体的な子どもの支援の手立てとその変容と成果を研究の

核に据えていることである。

Aさんを育て上げねば3年次の見守り型の授業は成立しかねたであろう。つまりAさんという個の成長過程を丁寧にみるということが、教師の指導と評価を一体化させ、教師力の深化へつながっているのである。後藤の論文からもその変容を見ることができる。

変容前のAさんについて

もともと速く丁寧に字を書くことができるAさんではあったが、仲間の考えを聴きながら整理し、板書することは容易ではなかった。仲間が語ることをそのままひたすら書くため、一文が長くなり読みにくくなるだけでなく、時間も多にかかった。(写真4) また、それが資料から分かる事実なのか、発言者の考えなのか聴き分ける余裕がないといった状況であった。書くことに必死で、自分が対話に参加していけないという授業もあった。

変容後のAさんと友達とのつながり

- 仲間の発言を短い言葉で端的に板書する。
- 事実と考えられることを色分けして板書する。
- 追究の視点ごとにまとめて板書する。

さっそく上記の指導内容を意識して全体追究を進めたAさんは、徐々に板書する内容がすっきりしたものになっていった。

仲間の発言のキーワードを聴き分け、それが事実なのか考えなのかを判断し、色分けしながら視点ごとにまとめることができるようになっていった。そして最後には、3人で導き出した課題に対するまとめを書けるようにまで成長した。よかった点を認め、さらによくなることを繰り返し指導した成果と、その指導を素直に受け入れ、自分を高め続けたAさんの努力が形となって表れてきたと考える。

また、Aさん以外の2人の6年生も、Aさんが板書しやすいように、要点を的確に話したり、自ら



図：Aさんの個人追究時のノートの変容

の考えと異なる場合には、指摘したりして、まとめやすい発言を心がけ、自身の伝える力を高めていったこともAさんの成長を支えていた。

さらに、Aさんへの板書指導は、同時にAさんの個人追究時のノートにも変化をもたらした。

さらに、後藤はAさん任せの授業だけではない複式学級としての教師の深めの発問の意味を記している。

課題に対する自らの思考を再構築していく子どもたちであるが、さらに本時のねらいに鋭く迫る姿を求めたい。そこで、それまでの個人追究、全体追究を見守ってきた教師が、ここでこそそのタイミングを逃さず、ねらいに迫る発問を投げかける。子どもたちは、そこでまた自らの思考を再構築し、さらにねらいに迫っていくとするのである。

《授業記録より》

～ 略 ～ 全体追究の後

T：（「行基寺」の写真資料を提示しながら）

「この行基寺はどこにあると思う？」

C：「奈良県？」「生駒市？」「行基さんが生まれた場所だから。」

T：「実は…岐阜県なんです。」

C：「えっ！？」「どうして？」「なんで岐阜なの？」

T：「なぜ行基さんの名前が付いた寺が岐阜にあるのかな？」

A：「ん～。行基さんが仏教を広めた最後の場所が岐阜とか。」

Y：「ああ…。例えば岐阜だからではなくて、岐阜以外にもそういうお寺があるんじゃないかな？」

T：「どういうこと？」

Y：「だって、行基さんが建てたお寺の資料に行基寺はないもん。ってことは、他にも全国にそういうお寺とかあるんじゃないかな。」

M：「なるほど。確かに地図に岐阜県はなかったよね。」

Y：「だから、行基さんが関わった建物や橋とかは、全国にもっといっぱいあるってことだよ。それくらい行基さんは、仏教を全国に広げ、人々を助ける活動をしていたってことなんだ。」

「なぜ行基さんの名前が付いた寺が岐阜にあるのか。」と投げかけた。Aさんは、岐阜という地に、行基につながる何かがあると考えたが、Yさんは、本時の学習とつないで、「岐阜の行基寺のように、行基さんに関わるお寺が全国にはいくつもあって、それが行基さんの広めた仏教の影響を示している」と、本時のねらいに迫る考えができた。教師の深めの資料や発問が、本時子どもが追究してきた内容と結び付き、思考を再構築させたことでより高い認識をつかみとった瞬間であった。

基本的には、教師の立ち位置は、「子どもの自学を支え、見守る」ことである。しかしそれは、子

どもが自ら学ぶ姿を放置することではない。「子どもの思考を、ここでこそ高めたい」という場面では、躊躇することなく指導に入る必要がある。この機を逃さない指導があるからこそ、子どもは安心して学び、力を付けていくと考える。

見守りながらも子どもの思考の流れを把握し、本時のねらいに迫れているかを判断し、タイミングを逃さない「深めの発問」をすることによって、子どもは高まり続けると実感することができた。

この行基の授業は観察者も参観をした。授業記録にはさりげなく記されているが、子どもたちは個の追究段階で何を追究すればよいのか何度か戸惑いを見せていた。コーディネーター役のAさんも、個から全体に交流に移った場面で何度か立ち止まる場面が見られた。

しかし、後藤は下学年への直接指導をしているわけでもないのに子ども達がどうするかじっと間接指導へと回り込んでいた。観察者は子どもの悩むポイントで必ず後藤の観察も行なった。授業後に後藤に尋ねたのはそのポイントだった。須本：子どもの立ち止まった時、考えているようでしたが、何を考えていましたか。

後藤：一つは、今出るべきかどうかです。Aさんが、がんばって乗り越えようとしている所を乗り越えなかった時、他の子がどうするかも見たかったのです。もう一つは、自分の指導案の流れが悪かったのかと考えていたんです。特にAさんがわかる学習課程として流れていたのか。あとは、このつまづきをどういう発問で修正すればいいのか、それを出すタイミングを待ったんです。

須本：深いですね。でもそれを考えないといけないということ、Aさんに教えられましたね。見守ると子どもの思考の流れが一斉指導とは異なる視点で見ることできないですか。

後藤：単式というのは、先生の思いやねらいにたどり着くように言葉は悪いですが誘導していたなと思います。

以上の会話からもわかるように、見守ると言うことは放任することとは異なる。これは単式の学級でもできることであるが、人数が限られる複式学級だからこそ求められる教師の力量といえる。2年目の授業後には聞かれなかった後藤の成長である。後藤はこの実践のまとめにお

ける成果にも次のように記している。

- 学習過程のずらしや教師の効果的なわたりを基本にしながら、自学を支える「見守り型の指導・援助」の過程を設定し、個を高めきることに徹した指導を行ったことにより、自身の力でたくましく課題解決していく子どもたちの姿が見られるようになった。
- 自学を支える「見守り型の指導・援助」だからこそ、いつ（どのタイミングで）、誰に対して、どんな内容で、どの程度指導・援助するのかという「教師の出どころ」が重要になってくる。個の実態を徹底的に把握し、機を逃さない指導・援助を追求し続ける必要がある。

(3) 複式教員としての教師力向上

本研究において複式学級を担当する教員としての力量の向上は、観察者との対話によって構築された後藤自身の省察におけるダブルループ化によってなされたものである。

後藤の場合、単式学級での社会科授業方法は、既に自己の中では構築されていた。それは実績及び研究物からも見て取れる。しかし、環境を含め児童の実態が異なる複式という変化には即座に対応し切れてはいない。単式2学級分を単純に2学年分教室へ持ち込めばよいという事ではないという悩みが沸き上がっている。多くの場合は、この段階でそれでも授業は成立しているのだからその深化を考えることが多い。つまりこの段階で終われば授業づくりというシングルグループの力量形成のみになる。後藤は、授業者として自己の学びの壁を破る手立てを用い、1・2年目までの実践研究の積み上げの上に複式学級らしさの授業改善を求め、そこから新たな理論を構築した教師力を目指した。(図2参照)

後藤は複式特性である少人数という本質的な障壁を越えるため学習リーダーとその周囲の子の育成に取り組んだ。同時に後藤自身が授業中も授業者で有りながら、授業を観察者として見渡すという研究方略の構築を導き出している。結果的に、それは複式に限らない教師力となっている部分も多い。

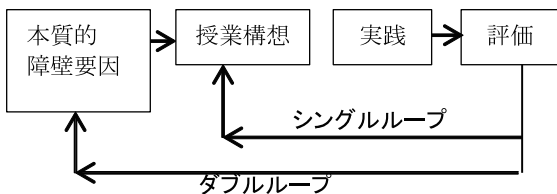


図2 教師力の成長モデル⁽⁴⁾

教師力の向上とは実践後の省察において行なわれる。子ども達の学びと同様、授業者自身が省察の中で他者と交流などによって刺激を受け、より自己の技量と意欲を向上させていくことにある。

4. 社会科の教師力

後藤の2年間の変容追っていく中で、改めて社会科独自の教師力が何かという原点の問いを整理して終えたい。

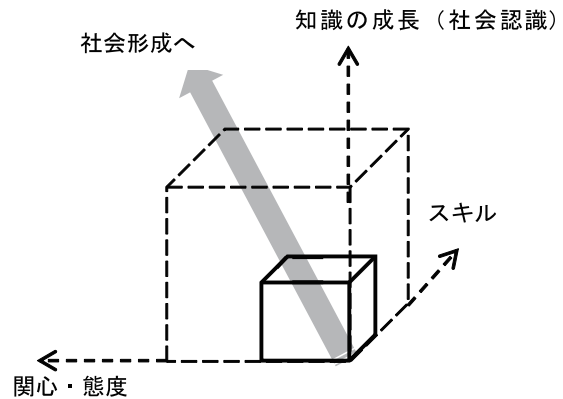


図3 初等教育で求める社会科学力像⁽⁵⁾

これまで社会科教育で科学的な知識内容の習得に関して、概念的知識の育成を研究のベースとしてきた。認識を科学的な知識の成長と考える上で意義あることであり、教師が学習者の知識を捉える上で重要な研究である。しかし、分野社会科ではない初等で総合社会の授業を実施する場合、教師の用意した高次の知識まで到達しきれない構成の授業が多く、初等現場の教師はそうした研究を敬遠しがちになった。つまり教師力の向上のため、理論研究の活用を目指してもそこまで至らないシングルグループのみの授業（教師）力の向上を続けることになっている。

その上で池野は社会的な見方・考え方に関して「知識・理解」のみではなく「技能・能力」「関心・態度」の3つの側面と捉えキューブ状の立体モデルを提案している⁽⁵⁾。図3は池野の考えをもとに、3本の軸を設定しそこで表出される学習者の学習像を6面体（キューブ）で表わし、これを社会の見方・考え方とした。

この図における縦軸は、これまでの研究を踏まえた「知識の成長」を示している。社会を語る上でつかませたい知識は、社会の仕組みを捉えられる上位の知識である。また、市民として

生きて生活する上で働く「関心・意欲」や能力に近い技能を含めた「スキル」を軸として設定した。こうしてできた学力像は理想的には授業後、さらに単元後と、その都度より大きな立方体へと成長をする。そこで生まれる3本の交点のベクトルは、子どもが目指す将来社会を形成する力の向きということになる。

後藤の授業は、教師も学ばせる内容及び問いを用意している。しかし、その習得方法は学習リーダーが学習過程に沿って主体的に判断し、学習者同士で合議しながら3本の軸を広げ、教師は立方体の成長を子どもたちへ自覚させるための出番が来るまで待機するという非常に高度な教師力を目指していたといえることができる。

5. おわりに

質的研究では分析結果の妥当性が十分に保つことができたかと言えば、あくまで坂内小と後藤個人の域を出ないものとなった。やはり複数の研究法、理論的立場、データ源、研究者などを組み合わせた研究デザインを構築した上で研究計画を立てる際から考慮すべき事項を整理しておくべきであった。

今後、後藤の変容が質的研究の結果を受け単式学級での量的研究へ移行するのか、教育における三つの視点（授業者、学習者、研究者）からの言及を継続して観察を実施していきたい。

〈註：引用文献〉

- (1) 平成25年度学校基本調査関連 統計ライブラリ登録データ 県統計課「学校基本調査」(第1表) [小学校] 学校数、学級数及び児童数-市町村別、2013年
- (2) 郷土坂内や社会科の学習について、アンケートによる実態調査
調査時期：平成24年4月
調査対象：小中学生 計13名
調査内容：坂内に対する意識調査、地域学習に対する意識調査
- (3) 複式学級の指導形態の代表類型
①直接指導
直接指導とは、複式学級の学習指導の展開過程で、児童が直接教師と対面して学習活動を進める指導形態である。

教師と児童が相互に情報を提供し合い、教師との深いかかわりの中で、児童のより主体的な学習を促すことに意義がある。

(留意点)

- 1つの学年の直接指導に要する時間は、基本的には1単位時間の半分と考えて時間を設定される。ただし、重点をどのように置くかなど学習内容に照らし時間は流動的であるもある。
- 内容の精選や指導の重点化を図る。なるべく短時間で学習課題を把握させることが必要である。
- 直接指導だけでは指導を実施しきれない。そのため授業過程の工夫が必要となる。
- 一方の学年への「わたり」の時は間接指導になるので、次のことに配慮する。
 - ・児童一人一人の状況把握をやりきる。
 - ・間接指導時間に耐えうる内容と量と個人差を考え課題を提示する。
 - ・交流に要する時間も十分考えておく。

②間接指導

間接指導は直接指導に対する言い方で、直接指導ができない学年に対して行う指導形態である。

また、直接指導を学習の到達目標に迫る時間とすると、間接指導は学習のねらいに迫る個の探究、自力解決の時間である場合が多い。

(留意点)

- 複式指導では、間接指導が増せば個の学習力が問われる。当然、内容の定着のためには個と集団の学びの学習スキルの定着を図らねばならない。
- 間接指導の学習の様子を把握し、次の直接指導では的確の助言を行なう。
- 間接指導を実施する上で内容に沿った、学習方法や形態を決める。
- 間接指導を円滑にするためには、学習リーダーをはじめとする児童個々が何を何のために学習しているか自覚させる必要がある。

(4) 秋田喜代美「教育のアクションリサーチ」

<http://jsme.umin.ac.jp/ed/me/akita2011.pdf#search=%E3%82%A2%E3%82%AF%E3%82%B7%E3%83%A7%E3%83%B3%E3%83%BB%E3%83%AA%E3%82%B5%E3%83%BC%E3%83%81> (筆者 本稿用に改訂)

(5) 的場正美・池野範男・安野功『社会科の新しい使命 ～小学校社会科の目指すもの～』日本文教出版、2013

(参考文献)

- ①宮崎県教育委員会『複式学級を有する学校のために ～複式学級指導資料～』2011,
<http://himuka.miyazaki-c.ed.jp/kenkyoui/fukushiki-shidou-shiryou/henshuiin.pdf>
- ②村田義幸、橋本健夫、原田純治、平岡賢治、北村右一、水戸一幸、浦田武「長崎県における複式教育の課題」長崎大学教育学部研究紀要
- ③広島大学附属東雲小学校『複式教育ハンドブック』、東洋館出版社、2010
- ④青森県教育委員会『へき地・複式教育ハンドブック第35集』2011
- ⑤全国へき地教育連盟「へき値・複式・小規模実践事例集 ふるさとに誇りを持ち、新しい時代を拓く心豊かな子どもの育成」2009