

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)

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)。



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]の必要が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)。

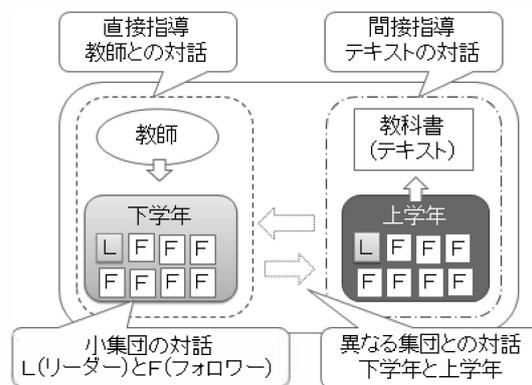


図2 複式学級の学びの構造

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）。

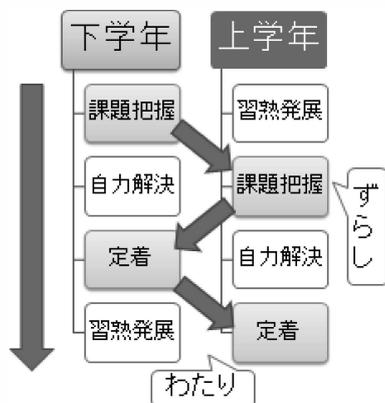


図3 複式指導の基本的構造

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

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

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い必要がある。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。

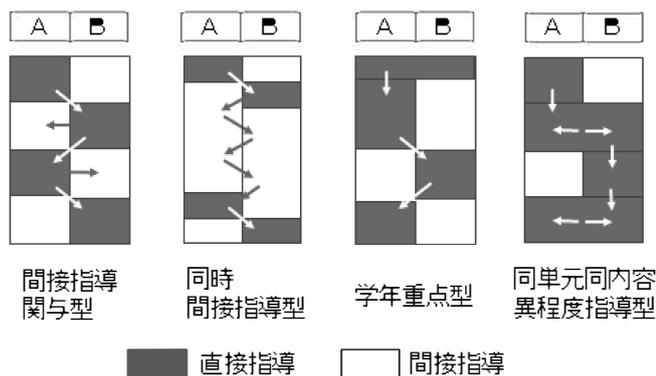


図4 学習指導(わたり)の類型

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實踐できる方法となる。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發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)

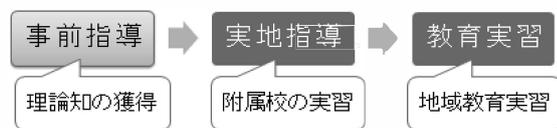


図5 複式指導プログラム案

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。