

小規模・複式教育における授業実践についての課題と提案

The Problems and Needs of Multigrade Classroom Instruction

権 藤 誠 剛
Seigo GONDO

島根大学教育学部附属教育支援センター紀要第7号

平成20年9月

「教育臨床総合研究 7 2008研究」

小規模・複式教育における授業実践についての課題と提案

The Problems and Needs of Multigrade Classroom Instruction

権 藤 誠 剛

Seigo GONDO

要 旨

本文は複式教育講座での実践研修とその協議、報告を手がかりとしながら、小規模・複式教育における授業実践の課題について考察し、その今日的な意味を明らかにするとともに、それに基づいて、今後の新たな実践を拓いていくための提案を、発想の観点、単元による学習内容・活動の探究、6年間を見通した参画意識の醸成と学習スタイルの構築から述べている。

〔キーワード〕 小規模・複式、わたり、直接指導・間接指導、個別支援

はじめに

平成18(2006)年度の「複式教育講座」の研修において実施された「持ち込み授業」(本研修での内容の柱の一つであり、受講者が複式教育に関係した一定の実践的な研修課題を設けて、自校とは違う学校・学級に依頼し担任の先生と子どもたちの様子や学習進度等に関して相談し打ち合わせを行い、その上で子どもたちを相手に原則的には1時間の授業実践を行う試み)の計画と実践(VTR記録)の特徴およびその後での協議に触れながら、さらにそれを集約した報告・考察を手がかりとして、複式教育とくに複式での授業実践の課題と今後ということでの提案を試みたい。

研修の受講者13名(複式学級未経験者も含まれる)は、低学年部5名、中学年部4名、高学年部4名に分かれる。それぞれの学年部でどのような実践的な研修課題を設けるか、教科や単元、内容等をどのようなものにするかについて話し合い、最終的にはそれを持って担任の先生と相談して構想を練り、この時点でできるだけ資料収集、教材研究等を行い、役割分担の下に夏休みを挟んで各自で準備し最終的には再度、集まった時に最終的な打ち合わせ、調整等を行い、授業者役の先生を中心として実際の授業に臨む。

この年度は奇しくも、「わたり」「間接指導と直接指導」「個に応じた支援」というように具体的な課題意識や設定視点はやや異なるものの、低・中・高年部ともに算数科で試みることに

なった。上記の課題は複式における算数科の授業を進めていく上において密接に関連した課題であり、それだけに複式教育現場における算数科の授業での、いわゆる異学年学年別指導の「わたり」の難ささとそれに対する関心の高さを伺うことができる。と同時に、やや異なった課題が掲げられている点、焦点化されている設定視点の違いに着目すれば、算数科の授業における低・中・高学年それぞれで関連はしているものの、最も中心となる関心事が学年や発達の特性を反映しているといえる。

I 各学年部における授業実践の概要……授業計画¹⁾と実践

1. 低学年部の取り組み……「算数科におけるわたりの授業のあり方」

1年生 4名 2年生 7名

単元名：第1学年「たしざんやひきざんをつかって」

第2学年「たしざんやひきざんをつかって」

授業を計画していく上で、

- ① 算数のわたりの授業の中で、各学年指導の「ずらし」をどのように作り、授業を展開していくのか。
 - ② 教師が見つからない間接指導のときに、子どもたちが自分たちで学習を進めていくには、どのような教師の手立てが必要か、配慮すべき点は何か。
 - ③ 学習意欲を高めるための導入の工夫をどのようにしたらよいか。
 - ④ 1年生と2年生が関わり合う場面をどのように作っていくか。
- が課題として掲げられた。

(1) 「わたり」「ずらし」における場面認識と判断の目安

本授業の一つの特徴は、その課題①に対応するために、またとくに低学年ということもあり、1時間の授業の中で機械的にずらすのではなく、「教師が必ずついでいなければならない場面」と「教師がいなくてもいい場面」とを考へて授業が計画されている点にある。「ずらし」は「わたり」と表裏一体の関係にあるため、「わたり」で授業を進めていく際にどのように「ずらし」していくのかは工夫の求められるところである。通常、1時間の流れを、課題把握（つかむ）段階、課題追求（考える、やってみる）段階、解決・定着（ふかめる）段階、適用・発展（ひろげる）段階としてとらえ、それを一段階ずつずらしていくやり方が見受けられる。それに対して、今回の試みは、そうした通常の「ずらし」の型では導入段階やまとめの段階で共通場面を設定できないなどの難点が多いため、通常のやり方を機械的に適用するのではなく、また単に学習活動の観点からだけでなく教師による指導の側面から直接指導の観点をより丁寧にとらえた上で、次のように構想されている。

・教師が必ずついでいなければならない場面として

- ① 課題の提示と解決の見通しが持てるまでの場面
- ② 集団解決のはじめの部分で、自分たちでどのように話し合えばよいのかを理解するまでの場面

- ③ 授業のねらいに関わる意見が出て、教師の「ゆさぶり」や「質問」、「問いかけ」が必要な場面
- ④ 授業のまとめの場面
 - ・教師がいなくてもいい場面として
 - ① それぞれが自力解決を始め、自分なりの考えを巡らしている場面
 - ② 集団での話し合いの仕方がわかり、教師が司会をするより、子ども同士で話し合わせた方が、主体的になったり、互いに関わり合ったりできる場面
 - ③ 授業を振り返って自己評価したり、練習問題をしたりする場面

ここには、「……できるまでの場面」であるとか、「……している場面」「……できる場面」などのように、ずらして実際にわたっている際に、子どもたちの姿として見届けべき教師自身の場面認識とその判断基準とが意識され示されている。こうした見届けがなされていない、あるいは不十分であると、子どもたちの課題理解が充分でなかったり、自力での課題解決や集団での話し合いの見通しが持てずに戸惑うような様子や状況を生みだされかねない。

実際の授業においては、例えば導入時の共通場面においては、黒板に貼った模造紙の絵（子どもたちが公園の遊具で遊んでいる風景）を見て2年生が「お話」をし、授業者はそこから算数の「問題づくり」につなげて、2年生の子どもから出された「問題」（1年生にとっては課題の提示となり、2年生にとっては前段階の復習となる）を一つの例として示して確認し、1年生の課題「絵を見て問題を作ろう」へと移っていった。その後、1年生に問題づくりの用紙を配布して、再度、何をするのかを1年生に確認し（その間に2年生は机を後ろの黒板の方に向けている）その意欲的な取りかかりを見届けて、2年生への指導にわたっていった。1年生に戸惑いや不安な様子はなく、スムーズなわたりがなされたといえる。導入における共通場面設定とそこでの取り組みは、協議や考察でもあげられていたが、下学年にとっては自分たちがこれから取り組む学習への見通しを持たせることにつながり、他方、上学年にとってはこれから行う学習の前段階の想起や復習の意味を持たせることになる。ここでは、直接、下学年と上学年が交流したり協力したり、リードしたりされたりするようなかかわりがみられず複式のよさ、教育的意義が充分には発揮されていないと見ることもできるが、直接的はないにしても、上記のような意味での両学年の相互の意識化や学ぶ姿の交流として見て取ることはできよう。

その後の授業展開では、1年生が予想以上に早く問題を作ることができたため、1年生へのその後の指示がしばらく経ったあとになされる場面が見られた。用紙が1枚しか配られておらず、1年生は1問作ってその後、次に何をすればいいのかを待っている状況となっていた。複式、わたりにおいて特に気がかりとなるのは、子どもたちが何をしたいのかわからない状態で待っている「空白の時間」が生ずることにある。これをできるだけ生じさせないように図るためには、本来的には子どもたちが自分たちで主体的に考え行動できる「学習ルール」や「学習習慣」を習得していることが望ましいといえる。しかし、低学年の場合にはそれを徐々にこれから育成していく段階であり難しいと判断される。そこで、非常に重要となるのが教師による「指示」だといえる。

(2) 「指示」の明確さと開かれた「指示」

何について考えるのか、どのような活動をするのか、どこまで行うのかといったような「指示」は教師が見守ることのできる場面や状況であれば、その指示が適切であったのか、充分であったのか、子どもたちに的確に届いているのか等を見て取ることができる。教師の意図したような様子や行動が見られない場合には、当然、指示を補足したり、言い換えたり、修正したりすることができる。ところが、わたりをする場合には、どうしても指示の後でのそうした見極めができにくい。時間の経過やもう一方の学年が気にかかる展開であれば、一層指示の徹底が見落とされかねない。

したがって、どのように「指示」するのは、わたりにおいて単式以上に留意し配慮すべき指導の一つであるといえる。例えば、低学年の子どもたちに白紙を配布して「考えてみて」と指示する場合と「書いてみて」と指示する場合では、用紙を配った教師の意図と子どもたちの受け止めは違ったものとなる場合が出てくる。

実際の授業では、問題を作るといった課題、指示は1年生に十分に届いていたが、考察中で「1年生が問題作りを始める前に、『みんなで何問できるかな。』と言って余分な用紙を用意しておけばよかった。そうすれば、1問作って次の指示を待っているのではなく、2問、3問と意欲的に作ったであろう。」との振り返りがなされている。

1つの指示であっても内容的にも、活動の面からも、時間的にも充分といったことが確実に見通される場合や仮に待っている「空白の時間」が生じそうな場合でも、的確に指導がなされるだけの確かさが実際にあれば問題とはならない。しかし、多くの場合には、そうしたことの確実性は低いと言わざるをえない。そのための確実な手立てとして、やはり子どもたちが見通しを持って学習や活動を進めていくことのできる「指示」が求められる。その「指示」は先に触れた振り返りのことばにも見られるように、学習や活動の「何を、どのように続けていけばいいのか」「終わったら次に何をすればいいのか」といったことが十分に伝わるような指示として学習や活動が開かれる内容としておく必要がある。

ただし、とくに低学年の子どもに、例えば、話し言葉だけで「最初にこれをやって、次にこれをして、それが終わった人はこれこれをしてみて」などの複数の指示は逆に、混乱をきたすことになることは述べるまでもない。そうした場合には指示の数は少なくとも、取り組むべき課題や活動のつながりがあり、続きのある内容の指示とするか。そうでなければ、複数の指示を当然、板書なり模造紙書き等にして、子どもたちに「見える」指示、確認できる指示の仕方を工夫することが必要とされよう。

(3) 問うに値する学習課題と「問う力」への「手引き」

協議の中での発言に「1年生であっても、発表の仕方を指導すれば、教師がつかなくても自分たちだけで学習を進めていけることが分かった」「教師がつかない時間が生まれると、どうしても自分たちで動かざるをえなくなる。また子ども同士が関わらざるをえなくなる」といった感想があった。

低学年部の授業でこうした子どもたちの動きを支えた手立てとして「手引き」を上げることができる。例えば、

1年生が発表する場合の発表に仕方に関して

じぶんたちでやってみよう

- ① もんだいをいいます。(よむ)
- ② しきをいってください。〇〇さん。
- ③ どうですか。
- ④ 〇〇さん、お願いします。

黒板に貼られたこの「手引き」を見ながら、最初の子どもが自分の作った問題を発表し、その問題を解く式を他の子どもに求め、その式がその他の子どもの式と同じが違うのかを「どうですか」と尋ね、同じであれば、次の子どもを指してバトンタッチし、自分たちで続けていく。

2年生が答え合わせを行う際のガイドの話し方に関して

じぶんたちでやってみよう

- ① みんなでもんだいを読みましょう。
- ② しきとこたえを言ってください。
- ③ わけを言ってください。
- ④ どうですか。
- ⑤ つぎは〇〇もんだいです。

ガイド役の子どもは黒板に貼られた上記の「手引き」を見ながら上手に司会を行い。授業の振り返りでは、自分たちで学習を進めていくことが楽しかったとの感想も聞かれた。

子どもたちが自分たちで学習していく、発表していく、話し合いを進めていく、確かめ合っていくなどの際に「手引き」「ワークシート」「ヒントカード」は、重要な手がかりとなる。それだけに、どのような動きを期待しての手引きなのか、どういうねらいをもったワークシートなのか、子どもの実態、学習状況・進度にあったヒントカードなのか、といったことに応えることのできる手がかりなのか、からはじまり、そこにはさらに工夫し検討する余地も多いと言わざるをえない。

上記の「手引き」でいえば、「どうですか。」ということばには、子どもの発言内容の式や答、訳について、各人が各人のそれらと比較して、あるいは発言に対して、聞こえなかったり、わかりにくかった点、疑問や質問、違った考えや答、訳がないかどうか、を尋ねる意味が込められている。果たして、低学年においてそれだけの意味としてとらえることができるのかどうかは、疑問であるといわざるをえない。「どうですか」と問いかけて、こうした学習スタイルにまだ慣れていない段階では、自分だけ「わかりません」「違います」とは言い出しにくい面があるのではないか。むしろ、分からなかった点、疑問に思うところ、質問、違った式や答、意見等が出されるようなガイド役の発言として明確に定式化されより具体化されている方が出しやすい雰囲気を作り出すことになる。分からなかった場合にはわからない、違った場合には違った意見が出せることの大切さは、単式でももちろんであるが、

複式では教師がそうした学習状況を把握できない場合が多いだけに、一層強く意識されなければならない。考察においても「低学年の時から、疑問に思うことや質問したいことを出し合い話し合う力を育てていかなければと思った。…疑問を出し合う経験をたくさん重ねることによって、話し合う力は育ってくると思う」と振り返られている。さらに言えば、質問や違った意見等を通して「問いを出し合い、話し合う」経験は、高学年においてそうした「指示」を待つことなく自分たちで進めていく力へと、また学習自体（教材や題材について前もって自学して学習に臨み、自分たちで学習課題を定めて進めていく）を自分たちで進めていく意識や問うに値する学習課題を「問う力」へと、見通され高められていくことが期待されるのである。

2. 中学年部の取り組み……「算数科における『直接指導』、『間接指導』のあり方」

3年生8名 4年生7名

単元名：第3学年「たし算とひき算」

第4学年「はしたの大きさの表し方を考えよう（小数）」

授業を計画していく上での具体的な取り組み内容として

1) 導入時の場面設定の工夫

- ① 両学年とも同時に同じ場面を設定する。
- ② 問題の内容を絵で表したり、寸劇を交えたり視覚的に理解しやすくする。
- ③ 今日のめあてをはっきりと提示し、学習意欲につなげる。

2) 自ら考える力を高める工夫

- ① 間接指導時での学びの場面でのマイボードを使用する
- ② 段階を追って思考できるようにワークシートを使用する

3) 児童どうしのかかわりを深める工夫

- ① マイボードを黒板に提示し、それをもとに発表し全員で考えやすくする。
- ② マイボードには、式・答だけでなく、図や絵なども書き込ませる。
- ③ 導入、終末を両学年同時に行い、今日の感想やわかったこと・気づいたことなどを発表し合う。その際、教師が異学年の内容でも全体と関わらせながらまとめる。

(1) 導入時における「共通場面」設定の意義

先に触れた低学年部でも「共通場面」設定がなされており、算数科＝学年別指導ということで「共通場面」を設定することなく、一方の学年にプリントや操作活動等の簡単な指示をして様子を確かめつつ、他方の学年の直接指導を行っていく光景も見受けられる。今回の研修では、低学年部、中学年部とも「共通場面」を設定した授業計画がなされことは、それだけにどちらかと言えば、「同単元指導」よりも「わたり」について課題性を感じつつ、2つの学年で学習することのメリットを生かした展開を工夫できないかと模索している現場の姿が伺われる。「共通場面」を設定することで、少しでも「学級」としての一体感、雰囲気を保つ。それだけでなく両学年に学習への興味関心、意欲を喚起させる。上学年にとっては前段階の学習内容の想起させ、確認、復習を促し本字の学習への意欲を高め、下学年にとっては上学年の発言等を通して下学年の学習課題に迫る。あるいは学習の見通しを持たせるなど、

共通場面において共に学び合う時間を共有することができるメリットとして着目される。

実際の授業場面においても、問題内容を視覚的に理解しやすくするために描かれた絵を両学年が同時に見て、そこから絵に描かれた島に橋で渡る、船を使って渡る2つのストーリーが紹介され、渡るのに重両制限があるために渡ることのできるのか、何と何となら渡ることができるのかを、2位数同士の四則演算で確かめる問題が示される。ただし、4学年は小数で、3学年は筆算によらない計算の工夫（暗算による頭加法）が求められる課題となっている。

「共通場面」の設定の意義をあらためて整理して述べると、

- ① 教師の側から見た場合、いきなり学年で分けるよりも学級全体として把握でき、両学年を一旦視野に入れて子どもたちの様子を確認しながら課題提示できる。
- ② また、わたりの時間が少なくなるため、直接指導の時間やフリースタイム、個別指導の時間を少しでも長く取りやすくなる。
- ③ どのような共通場面を設定しようとするかを思考し、あらためてねらいや単元、教材を検討し、それに相応しいものとするために練り直したり、組み直したりすることでそれらへの認識が深まる。
- ④ 学年としてのまとまりや一体感、かかわりを持たせることにつながる。
- ⑤ 上学年では復習の時間として、下学年には学年を越えた学習課題に触れる時間として機能し、さらに上学年の活躍する場面が作られることで一定の自覚や自信を持たせることに役立つ。（役立つような共通場面設定が求められるともいえる。）

もちろん、共通場面を設定すれば、こうしたことが自動的に実現されるのではなく、むしろ意義あるものとなるような共通場面の設定が求められるということである。しかも、共通場面による導入が、単に導入だけで終わり、あとは分かれてそれぞれどのような学習が進められたのか知ることもないということであれば、上記の意義は半減されるといわざるをえない。共通場面の導入後、学年別の展開となるが、それは、後の共通場面を想定しての共通と学年別であり、授業の展開として、導入において共通場面の設定を必要とするような共通場面の設定であることが望まれる。

(2) 発表を想定した「手立て」や「道具」の利用

中学年部の授業の特徴の一つに「マイボード」（一人でするほどの大きさの小ホワイトボードで、黒板にもそのまま簡単に貼ることができるようになっている）と「ワークシート」の使用を揚げることができる。段階を追って思考できるように、発表しやすいように、また全員で見るのに見やすく、考えやすく、聞き取りやすいように、さらにそうすることで話し合いがスムーズに進められるようにとの意図で導入されていた。

こうした手立てとして、画用紙や小黒板が使用される場合もある。それぞれ一長一短がある。例えば、画用紙の場合には、小黒板や今回のマイボードとは違って必要に応じて複数枚使用することが可能であり、またマジック等で記入すれば見やすく、授業後も残すことができる。さらに、容易に消すことができないので、その子どもの試行錯誤の様子や誤り等を含んだ思考過程の痕跡が伺われ、教師が見取ることのできなかつた学習活動の様子的一端を把握することができるといった利点がある。反面、見やすく発表しやすくことを考えてマジック

ク等で書き込むために、逆にゴチャゴチャして見づらくなる場合が出てくる。

小黒板は記入や消去が簡単にできる反面、思考の後が残らず、一人ひとりの所有とすることができにくい。その点、今回のようなマイボードであれば、名前の通り一人ひとりが所有でき、記入できるスペースも比較的広く、式や答えだけでなく、図や絵を使って理由などを書き込めるといったメリットも考察において指摘されているところである。

間接指導時の学習の様子、間違いやミスなどを含めた一人ひとりの思考の足跡を教師が把握することは、複式での授業における難しい課題の一つであり、それだけに強い関心と期待が寄せられる。ただ、小規模・少人数の複式の授業だから、単純にそうしたことができる、いやできて当然と考えるのはやや早計であるといわざるをえない。その時の場の空気や雰囲気といったものをも含めた直接、見取ることのできなかつた学習の様子や細部にわたっての思考の過程を掌握することはやはり不可能だからである。一定限界ともいえるそうした事態に譲歩しつつも、できるかぎりそれに迫ろうとする手立てを講ずる工夫はもろんなされるべきである。間接指導時の様子を映像に記録して視聴する。黒板に書かれた発表内容をデジタルカメラ等に収めて分析する。今回のマイボードは必要とあれば一人に複数枚準備することができ、マーカーによる記入で後に残すことができるし、必要な箇所をデジタルカメラ等に収めれば、再度使用することができる。そうした利点を生かして使用が考えられる道具であったといえる。

「ワークシート」の使用に関して、そのねらいは、

①学習の効率化を図るものか、②学習への興味と関心を高め意欲づけを図るものか、③課題設定・課題把握の手助けとするものか、④コミュニケーションの活発化を図るものか、⑤学習の見通しの樹立、学習技能（学習スキル）の育成を図るものか、⑥教師側の評価及び学習者の自己評価の手がかりとするものか、⑦誤りやつまずきを発見するためのものなど多様にあり、いずれにしても学習の手順を示すとともに、そこでの学習内容を把握させ、学習そのものを積極的に押し進め、課題の解決を図っていくための方法的役割が指摘されている。（全国へき地教育連盟『へき地教育ガイドブック』参照。）

そうしたことからすると、ねらいをどのようなものとするのか、どのような手順を想定するのか、どのような学習内容の把握を求めるのか、学習活動を積極的に押し進めていくための仕掛けをどのように施すのか、そしてどのように解決へと導いていこうとするのかを十分に検討したワークシートの開発が要請される。このことを押さえて上での位置づけないし性格づけとして、

- ① 学習への意欲を育て、高めるための工夫がなされたワークシート
 - ② 学習の過程を重視したワークシート
 - ③ 学習や活動の手順を理解させることをねらったワークシート
 - ④ 課題に関する争点や論点を際立たせることを意図したワークシート
 - ⑤ 自由な発想やアイデアをできるかぎり多様に出させることをねらったワークシート
 - ⑥ 自己点検・自己評価につながるワークシート
 - ⑦ 発展的な学習内容への架け橋となることを想定したワークシート
- などが考えられる。

3. 高学年部の取り組み……「算数科におけるわたり学習（指導）のあり方」

5年生8名 6年生7名

単元名：第5学年「さらに小数の計算のしかたを考えよう」

第6学年「比べ方を考えよう」

高学年では、複式は特殊な学習形態であり、デメリットも指摘される。しかし、一方『児童に最もつけたい力＝自ら学ぶ力』を培うための学び方を習得させることのできる学習スタイル』との観点に立ち、『学び方を学ぶ学習』に着目し、児童一人ひとりが自分で考え、友だちと関わり互いに学び合いながら学習していく姿を目指した授業が計画され実践された。

授業を計画していく上での主な取り組みとしては、第5学年は上記の単元の中の「小数をかけることの意味を考え理解できる（数学的思考力・理解）」を、第6学年は上記の単元の中の「混み具合を比べる方法を考える（数学的思考力）」をねらいとし、指導・支援のあり方を考える視点として「追究する場面での同時間接指導において、個に応じた支援が適切であったか」が掲げられている。さらに、『ガイド学習の進め方』を配布して自分たちで学習を進めていくように話をし、5年生にはヒントボックスを、6年生には敷き詰め図、ヒントカード、説明用のパワーポイントが用意された。

5年生の主要な課題は、具体的な問題からその問題を解くために「なぜ、わり算にしたのか、あるいはかけ算にしたのか」演算選択の理由、演算の意味を考える。これはかなり難しい問いであることが予想されていた。算数の問題を解くにあたって演算を選択して「操作活動」として式を立て計算はできても、なぜ、その演算を選択したのかまではあまり考えられていないことが多い。演算の必要性を理解して自覚して使用していることは少ない。したがって、演算の意味を考えることは本質的にきわめて重要である。そこで、こうした課題を考えるような実践・計画がなされた。考えるにあたっては、本授業の導入時に既習事項を全員で確認してそれを基にして考える手立てが取られていた。

6年生の主要な課題は、混み具合（畳の数と人数）例から比べる方法を考える。比べる量が一定（一方の数字が同じ）になっていない場合にどのようにしたら、比べることができるかを考えることになる。これも、5年生と同じように、導入時には一定になった数量が示されて、比べることが容易な場合での確認がなされており、それをヒントにすれば課題解決を図れることができるように計画・実践された。

実践とその協議、考察において「適切な支援を十分に出来なかった」との振り返りが見られた。担任の学級ではないため一人ひとりの子どもの様子をあまりつかめず、個別支援が十分ではなかったのではないか。また、わたりの授業に不慣れなことも、その一因と考えられる。子どもの方も慣れない授業・学習スタイルであったため、どのように行動すればよいのか、戸惑う場面が見られた。

こうした通常とは違う条件の下ではあったものの、本授業実践を通して個別支援が適切になされるために改めて確認されたことは、次のような要件を備えることである。

- ① 学習内容・課題との関係において、一人ひとりの子どもがどのように取り組むかを前もって予想しておき、その予想イメージに対してどのように支援していくのかを考えておかなければ適切な個別支援とはなりえない。
- ② 適切さがタイミングにおいてタイムリーということであるのか、支援内容において子どもの思考や行動を前進的なものにつなげるのか、がある。複式の特徴から特に

前者についてはかなり難しい面を有しているといえる。実際に子どもが最初に発想した優れたアイデアを進めながらも途中で行き詰まり思い直して、それを消し考え込む場面が見受けられた。こうした際に少なくとも、最初のアイデアを消すことなく残るようにしておけば、タイムリーではないにしても、何らかの助言等によってその後につながるものとなったように考えられる。

- ③ 個別支援は机間を回って見ながら行われることが多いが、単に机間を巡視するだけでなく、一人ひとりの進み具合や取り組みの有様を記録し、それに基づき、またその蓄積を基にすることが個別支援をより適切に行うことにつながる。
- ④ 上記のように個別支援を行う場合には、教師が子どもの間を移動して支援することが多く見られるが、場合によってはむしろ教師はある位置に留まり、そこに子どもがやってくるようにすれば、時間の短縮、他方の学年や子どもへ目を向ける機会が生まれる。
- ⑤ 同時間接指導においては、単に両学年の間をわたるのではなく、また満遍なく机間を時巡視するのでもなく、全体を見渡し個々の子どもの表情や様子、動作等をとらえながら、一定の意図や明確な判断をもつことでより適切な個別支援が可能となる。

4. 今後の実践への提案 —— 直接指導・間接指導を越えて

複式の授業実践と研究において長年積み重ねられてきたわたりやずらし、直接指導・間接指導等が主要な指導・支援のあり方であることには変わりはないと考えているが、他方で発想を見つめ直したり、今後の新たな展開が模索できないかと思いで簡略ながら提案してみたい。

(1) 「子どもの目と心」に寄り添う発想

従来、へき地・小規模・複式はその環境や条件等の悪さ、短所が取りざたされる状況に対して発想を転換させて、基本的にはむしろそうしたものの良さ、長所を生かしていく発想と実践が積み重ねられ今日の至っている。しかし、ややもすると、環境や条件を生かす発想が強調されるあまりに、実践を考える上で、まずはそれらを活用することが発想の端緒となったり、生かすためのそれとなったりしているのであれば、それは本末転倒ともいえるのではないか。例えば、総合的な学習の時間を構想し計画する時に、豊かな自然の良さや高齢者の多い地域に目を向けてと、何の疑問も躊躇もなく発想するとすれば、それは子どもに寄り添った発想ではないといえるからである。もちろん、自然や地域を課題とすること自体を問題視しているのではない。かりに環境や条件等としてはなかったり整ってはいないけれども、この子どもたちには必要だとする意図や視点、立場からの発想と実践を広く展開していく必要があるのではないか、ということである。

(2) 単元スパン・ステップ学習

あえていえば、機械的に直接指導・間接指導として分けるのではなく、1時間ではなく単元を1単位のスパンとしてとらえ授業指導の展開を考える。単元内においては子どもの学習進度を自由にし、子ども一人ひとりで自主的に進めることのできる学習内容・課題を与え、原則的に子どもに任せて、授業内だけでなく宿題としても出しながら小さな区切りで子どもが提出した学習結果を点検し必要な個別支援・指導を行い、確認の後に次の学習内容・課題を与え、場合によっては発展的、補助的なそれへと進めていく。その際、重要なことは結果が間違いないかやできているかを点検するだけでなく、むしろ次の一斉や集団での学習と結びつくような疑問や問題意識を喚起し醸成させることにある。また、子どもの自主的な学習

を可能とするような内容・課題のパッケージ化も大事な課題だといえる。

こうして課しながら進めていく子どもの個別の自主的な学習を基盤としながら、もちろんそうした学習だけではできない内容や課題、中心となる概念や法則、原則、構造等の理解、間違いやすい箇所等についてこそ、先の疑問や問題意識と結びつけて集中的に一斉や集団で検討し指導し組織していく。逆に、一斉や集団での検討・指導を踏まえて、個別の自主的な学習をより確実なもの確かなものとしていく。

(3) 授業参画者意識の醸成と複式固有な学習システム

自主・共同の課題解決を図る上で、また上記のような学習を可能としていくためには、やはり授業の「受け手意識」や「参加者意識」を越えて、学年に応じた、また成長に応じたレベルや度合いはあるものの、自分たちの授業として授業に「参画」していく意識を醸成し、その意識を現実化していくシステムを作りだすことができないか、ということである。

述べるまでもなく、子どもによる自主的な学習は、複式、単式にかかわらず重要であり希求さえるところである。そうであるとすれば、子どもの自主的な学習を教室ではもちろんのこと、そこを越えた場所においても、子どもからの働きかけによる家庭や地域の理解と支援を得ながら、また学年ごとや複式2つの学年ごとで視野でなく、少なくとも6年間、できれば9年間を見通した参画意識・育成ステップを描きながら作りだしていくことが重要だといえる。

おわりに

小規模・複式をどのようにとらえるのか、その長年の取り組みを尊重しつつも、時代や社会の有り様の著しい変化、大きな教育改革、町村合併による学校の統廃合等が今日進められる中において、新たな発想や実践の創造が求められること痛感する。

本文においては触れることができなかったが、軽度の発達障害を抱えた子どもへの対応が小規模・複式学級においても当然求められる状況が多くなったとも聞かれる。さらに、極小規模の学校、年度によって単式や複式となる学級もあるなど、小規模・複式教育という用語では単純に括ることのできない現実もある。

ややもすると、単式だけが想定されたような改革や調査、行事が組まれているのではないかと感じられることもある。そうした中であって、講座で交換される意見や情報等はまさにいま、進んでいる取り組まれている現実であり、そこからどのような創造的な観点を汲み取り臨んでいくのか、常に問いかけてられているといえる。

注記

- 1) 授業計画にかかわる低・中・高学年部の指導案を最後に資料として添付

参考文献

- 1) 全国へき地教育研究連盟編集『へき地教育ガイドブック』1995年
- 2) 相馬勇『教育的真実の探求』金子書房 1982年
- 3) 『学級の教育力を生かす吉本均著作選集4』明治図書 2006年
- 4) 山下政俊『GAPの教育学』ぷりんとはうすM2 2007年

<資料>

指導案

1・2学年 算数科学習指導案

[第1学年]

[第2学年]

1. 単元名 たしざんやひきざんをつかって
2. 本時の学習
 - (1) ねらい

1. 単元名 たしざんやひきざんをつかって
2. 本時の学習
 - (1) ねらい

たし算やひき算の問題を作ることを通して、たし算やひき算の意味理解を深める。

2位数の加減法を適用して問題を解決することを通して、演算を決定する能力を高める。

○たし算やひき算が用いられる場面をとらえ、言葉や式で表現しようとする。

○既習事項を活用して、どんな式で解決すればよいかを考えようとしている。

(関心、意欲、態度)

(関心、意欲、態度)

○たし算やひき算が用いられる場面を式に表したり、問題を作ることを通して、たし算やひき算の式の意味について考えている。(数学的な考え方)

○適切な立式をして、問題を解決することができる。(表現、処理)

(2) 本時の展開

(2) 本時の展開

教師の支援と評価	学習活動	過程	形態	過程	学習活動	教師の支援と評価
・模造紙に描いた絵を黒板に貼り、話し合わせる。 ・1年生には、ささいなことでも気づいたことを発表させる。 ・数をおさえる。 ・2年生のお手本を開き、自分たちも作って	絵を見て気がついたことを発表しよう				・模造紙に描いた絵を黒板に貼り、話し合わせる。 ・2年生には場面の様子がよく分かるように話をさせる。 ・たし算の問題を作らせる。1年生のお手本となるような問題を2年生に	
	・ジャングルジムで5人遊んでいるよ。 ・5人で長なわとびをしているよ。 ・池であひるが3わおよいでいるよ。	つ	1	1		つ
	絵を見てもんだいを作ろう					

教師の支援と評価	学習活動	過 程	形 態	過 程	学習活動	教師の支援と評価
<p>みようとする気持ちを持たせる。</p> <p>・たしざんの問題を1つ作らせ、画用紙に問題と式と答を書かせる。</p> <p>☆たし算やひき算が用いられる場面をとらえ、言葉や式で表現しようとしている (関心・意欲・態度)</p>	<p>例 池にあひるが5わおよいでいました。そこへ3わ入ってきました。あひるはぜんぶでなんわになったでしょう。</p> <p>もんだいをつくろう</p> <p>例 電線にすずめが5わとまっています。そこへ3わとんで来ました。全部で何羽になったでしょう。</p>				<p>もんだいをしてみよう</p> <p>・子ども問題</p> <p>$29 + 1 = 30$</p> <p><u>30人</u></p> <p>・なわとび問題</p> <p>$35 - 28 = 17$</p> <p>けいさんが17回</p> <p>多くとんだ</p>	<p>作らせる。</p> <p>・4つの問題を封筒に入れておき、好きな問題から取り組むようにさせる。</p> <p>☆既習事項を活用して、どんな式で解決すればよいかを意欲的に考えようとしている。(関心・意欲・態度)</p> <p>☆適切な立式をして、問題解決をすることができる。(表現・処理)</p>
<p>作ったもんだいを発表しよう</p> <p>・たしざんの問題ができただ子には、ひきざんの問題を作らせる。</p> <p>・自分が作った問題を発表させ、みんなで解いてみるようにさせる。</p> <p>・1問目は教師が話し合いにつき、話し合いのしかたを教える。2問目からは自分たちで学習できるようにさせる。</p> <p>☆たし算やひき算が用いられる場面をの問題を作ることにより、たし算やひき算の意味について考えようとしている。</p> <p>(数学的な考え方)</p>	<p>例 7人で長なわとびをしていました。そのうち3人帰りました。のりは何人になったでしょう。</p> <p>例 白い花と黄色の花が7つさいています。そのうち、白い花が2つです。黄色の花は何こさいています。</p>	1 0 分	ふ か め る	1 0 分	<p>みんなで答をたしかめよう</p> <p>・花もんだい</p> <p>$12 + 24 = 36$</p> <p><u>36本</u></p> <p>・1りん車問題</p> <p>$31 - 7 = 24$</p> <p><u>24台</u></p>	<p>1問目は教師が一緒に答え合わせをする。自分の考えを発表するとき、なぜその式にしたのかという理由を発表させる。また質問を受けるようにさせる。2問目からは自分たちで答え合わせをさせる。</p>
	<p>今日の学習の感想を発表しよう</p> <p>・自分たちで問題を作って楽しかった。</p> <p>・2年生のお手本を見て、問題の作り方がよく分かった。</p>		ひ ろ げ る	5 5 分	<p>ひ ろ げ る</p> <p>・いろいろな問題を解いて楽しかった。</p> <p>・1年生ががんばって問題を作っていた。</p>	<p>・今日の学習で楽しかったことや困ったこと、1年生の問題を見ての感想を発表させる。</p>

(3) 授業の視点

- ①各学年のずらしを意識した学習の展開は効果的に行われたか。
- ②児童が自分たちで学習を進めていくための教師の支援は適切であったか。

第3・4年生算数科授業研究

I 中学年の取り組み

研究目標

複式学級における直接指導、間接指導のあり方について、児童の学習意欲や理解をよりよく伸ばすための指導方法を研究実践し、考察する。

指導案

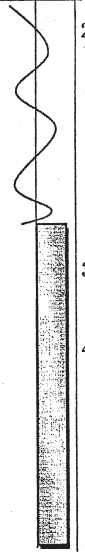

【第3学年】

1. 単元名 たし算とひき算
2. 目標
 - 暗算のよさがわかり、日常生活の中で進んで暗算を活用しようとする。(関心・意欲・態度)
 - 暗算の仕方を考えたり、説明することができる。(数学的な考え方)
 - (2位数) ± (2位数) や、100 - (2位数) の計算の答えを暗算で求めることができる。(表現・処理)
 - (2位数) ± (2位数) や、100 - (2位数) の暗算の仕方が理解できる。(知識・理解)
3. 本時の学習
 - (1) ねらい
(2位数) + (2位数) で答えが2位数の暗算ができる。
 - (2) 本時の展開

【第4学年】

1. 単元名 はしたの大きさの表し方を考えよう(小数)
2. 目標
 - 小数のよさに気づき、進んでこれを用いようとする。(関心・意欲・態度)
 - はしたの部分の表し方や整数の計算と関連づけて小数の加減方法を考えることができる。(数学的な考え方)
 - 小数を用いてはしたの部分を表したり、小数のたし算・ひき算ができる。数直線上に小数を表すことができる。(表現・処理)
 - 小数の意味、表し方、大小関係が理解でき、加減計算の仕方が説明できる。(知識・理解)
3. 本時の学習
 - (1) ねらい
1/10の位までの小数の加法の筆算の仕方を理解し、その計算をすることができる。
 - (2) 本時の展開

教師の支援と評価	学習活動	形態	学習活動	教師の支援と評価							
<p>・内容を把握しやすいように、絵などを提示する。</p>	<p>島があります。左側には4人の子ども、右側には4ひきの動物がいます。</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>たけし 35 kg</td> <td>りす 2.1 kg</td> </tr> <tr> <td>ななこ 24 kg</td> <td>うさぎ 5.4 kg</td> </tr> <tr> <td>けいこ 27 kg</td> <td>さる 9.3 kg</td> </tr> <tr> <td>いっしょ 32 kg</td> <td>ねこ 4 kg</td> </tr> </table> <p>子どもたちは、60 kgまで乗れる2人乗りの舟でわたります。 動物たちは、2ひきずつわたります。でも、橋は15 kgまでしかわたれません。</p>	たけし 35 kg	りす 2.1 kg	ななこ 24 kg	うさぎ 5.4 kg	けいこ 27 kg	さる 9.3 kg	いっしょ 32 kg	ねこ 4 kg		<p>・内容を把握しやすいように、絵などを提示する。</p>
たけし 35 kg	りす 2.1 kg										
ななこ 24 kg	うさぎ 5.4 kg										
けいこ 27 kg	さる 9.3 kg										
いっしょ 32 kg	ねこ 4 kg										
<p>・既習の筆算では答えが出せるが、本時では筆算ではない方法を考えるこ</p>	<p><3年生の問題> たけしさんとななこさんはいっしょにふねにのれますか。</p>		<p><4年生の問題> りすとうさぎは、いっしょにわたれますか。</p>								
	<p>1. 既習内容をもとに立式する。 ・35 + 24 ・筆算で答えが出せる。</p>		<p>1. 既習内容をもとに立式する。 ・2. 1 + 5.4 ・今までより数が大きくなって計算が難しそう。 ・筆算ならできるかもしれない。</p>	<p>・既習内容から立式はすぐできると考えられるので、立式をした上で、数が今までより大きいことから筆算を意識づける。</p>							


	<p>4年生は、小数の筆算の仕方を考えよう。 3年生は、筆算を使わないで考えよう。</p> <p>2. $35 + 24$の計算方法を考える。 ・自分の考えをプリントに書く。</p>		<p>2筆算で計算してみる。 ・小数だからどうしよう。 ・小数点をどこにつけようか。 ・整数のように筆算で計算してみよう。 ・答えにも小数点をつけよう。</p> <p>3. 発表する。</p> <p>4. 筆算の仕方をまとめる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>①位をそろえて書く。 ②整数と同じように計算する。 ③上の小数点にそろえて答えに小数点をうつ。</p> </div>	<p>・既習内容をもとに、小数のたし算の筆算をするように助言する。</p> <p>・小数でも整数の筆算と同じように計算を進めていけばよいことを確認する。</p>
<p>・十の位に着目させることで、頭加法ですることのよさに気づかせる。</p> <p>○2位数どうしの加法の暗算ができたか。 (学習プリント) 【表現・処理】</p>	<p>3. 発表する。</p> <p>4. たけしさんとえいいちろうさんはわたれるか考える。 ・2人とも30kgより重いから渡れない。 ・十の位をたしただけ、もう60になってしまうから渡れない。</p> <p>5. 暗算についてまとめる。 暗算は、筆算と違って十の位から計算すると便利である。</p> <p>6. 他の二人組の場合も暗算で計算する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>・ななことえいいちろう $24 + 32$ ・えいいちろうとけいこ $32 + 27$ ・ななことけいこ $24 + 27$ ・たけしとけいこ $35 + 27$</p> </div> <p>7. 本時のふりかえりをする。 ・感想を書く。 ・発表する。</p>		<p>5. 他の動物の場合も筆算で計算する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>・さるとりす $9.3 + 2.1$ ・さるとねこ $9.3 + 4$ ・さるとうさぎ $5.4 + 2.1$ ・うさぎとねこ $5.4 + 4$ ・りすとねこ $2.1 + 4$</p> </div> <p>6. 本時のふりかえりをする。 ・感想を書く。 ・発表する。</p>	<p>・和が整数になる時、被加数が整数の時の筆算をどのように書いたらよいか困っている児童には、位をそろえるというきまりをふりかえるよう助言する。</p> <p>○小数点をそろえることに気をつけて、小数の加法の筆算ができたか。 (学習プリント) 【表現・処理】</p>

第5・6学年 算数科学習指導案

<p>第5学年</p> <p>1. 単元名 さらに小数の計算のしかたを考えよう</p> <p>2. 本時の学習</p> <p>(1)ねらい</p> <p>○小数をかけることの意味を考え理解できる。(考・知)</p> <p>(2)評価基準</p> <p>A 小数をかけることの意味を考え十分に理解している。</p> <p>B 小数をかけることも意味を考え理解している。</p> <p>C 小数をかけることの意味を考えたり理解したりすることが難しい。</p>

<p>第6学年</p> <p>1. 単元名 比べ方を考えよう</p> <p>2. 本時の学習</p> <p>(1)ねらい</p> <p>○混み具合を比べる方法を考える。(考)</p> <p>(2)評価基準</p> <p>A 混み具合を比べる方法を複数見つけている。</p> <p>B 混み具合を比べる方法を見つけている。</p> <p>C 混み具合をくらべる方法を見つけることが難しい。</p>

学習活動	○教師の支援・●評価	過程	形態	過程	学習活動	○教師の支援・●評価
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block;">本時の学習課題を知る。</div>						
<p>○問題を考える。</p> <p>・1メートル80円のリポンを2m や3m買ったときの代金は、それぞれ何円になるでしょう。</p> <p>$80 \times 2 = 160$</p> <p>$80 \times 3 = 240$</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>1メートル80円のリポンを2.3m 買ったときの代金は何円になるのか、求める式を考えましょう。</p> <p>$80 \times 2.3 =$</p> </div> <p>○問題を考える。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>80×2.3 という式になるわけを考えてみましょう。</p> </div>	<p>○紙テープを用意して、長さを視覚的に捉えられるようにしておく。</p> <p>○戸惑っている児童に対しては、図や言葉や線分図で表すように助言する。</p>	把握する	10分	把握する	<p>○問題を考える。(一人学習)</p> <p>・A室とB室はどちらが混んでいるでしょう。</p> <p>・B室とC室はどちらが混んでいるでしょう。</p> <p>○自分の考えを発表し合う。(相互で)</p> <p>・畳が同じで人数が多いA室の方が混んでいる。</p> <p>・人数が同じなのにB室の方が畳の数が多いためC室の方が混んでいる。</p> <p>・畳1枚に一人ずつ立たせると…</p> <p>○みんなの考えをまとめる。</p> <p>○問題を考える。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>A室とC室ではどちらが混んでいるかを考えましょう。</p> </div>	<p>○学習の流れをつかめるように、また、ガイド役の児童がスムーズに進行できるように、事前に「ガイド学習の手引き」を配布しておく。</p>

<p>○一人一人考えて紙に書く。(一人学ひ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・紙テープを使って、考える ・図に描いて考える ・言葉の式で考える ・線分図で考える <p>○自分の考えを発表し合う。(相互学ひ)</p> <p>○本時の学習のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2.3 をかけることの意味がわかる。 	<p>○下記のグッズを入れたヒントボックスを用意しておき、必要に応じて使ってよいことを伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言葉のカード (1メートルの植段)×(長さ)=代金 ・線分図のプリント ・紙テープ <p>○自分の考えを互いに伝え合えるように、紙にマジックで書くようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考え 黒 ・二人組での話し合い 青 ・全体 赤 <p>○必要に応じて、二人組で相談する場を持ち、解決の糸口をつかんだり自分の考えに自信をもったりすることができるようにする。</p> <p>●80×2.3 になるわけを紙に書いたり発表したりしているか。(紙・発言)</p> <p>○小教も整数と同じようにかけることができることを確認する。</p> <p>○時間があれば、80×2.3 の計算の仕方考える時間とする。</p>	<p>追 求 す る</p> <p>15 分</p> <p>深 め る</p>  <p>広 げ る</p> <p>20 分</p>	<p>追 求 す る</p> <p>深 め る</p> <p>広 げ る</p> <p>○問題を考える。(一人学ひ)</p> <p>○自分の考えを発表し合う。(相互学ひ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・量1枚を何人で使うか比べると、 Aは$6 \div 10$で0.6人 Cは$5 \div 8$で0.625人なのでCが混んでいる。 ・一人が使う量の数で比べると、 Aは$10 \div 6$で1.666… Cは$8 \div 5$で1.6なのでCが混んでいる。 ・量の数をそろえようとAとCの量の数の最小公倍数は40だから、 Aの人数を4倍して24人 Cの人数を5倍して25人なのでCが混んでいる。 ・$10 - 6 = 4$、 $8 - 5 = 3$でCの方が混んでいる。 <p>○学習のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・異なる2つの量を比べるときには、どちらか一方の量をそろえて比べる。 <p>○練習問題をやる。</p>	<p>○自分の考えを互いに伝え合えるように、紙にマジックで書くようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●混み具合を比べる方法を見つけているか。(※9) ・C児に対する支援異なる二つの量の比べ方を見つけることが難しい児童が自己解決できるように、友達に聞くように促すとともに、ヒントカードを用意し、利用してよいことを伝える。 ・B児に対する支援多様な考えを引き出すために、一つの比べ方を見つけた児童には他の量がそろえられないかに着目させる。
<p>本時に分かったことや感想を発表し合おう。</p>				

☆視点・・・追求する場面での同時間接指導時における個に応じた支援は適切であったか。