

複式学級の「渡り」指導における教師の立ち位置

— 児童の学習活動のモニタリングに着目して —

笹屋 孝 允*

Teachers' Position in Combined Classes — For Monitoring Children's Activities —

Takayoshi SASAYA

要 旨

本研究の目的は、小学校の複式学級における「渡り」の指導時における、教師による児童の学習活動のモニタリングに着目し、複式学級における渡りの指導形態のあり方を検討することである。多様なパターンでの渡りの指導形態を、教室内の座席配置から「L字型」、「横並び型」、「背面型」の3種類に分類し、それぞれの座席配置における教師と間接指導の状況にある児童との距離、教師の視線の向きの特徴を比較しながら分析した。

その結果、①L字型、横並び型は教師と間接指導の状況にある児童との距離が近く、直接指導と間接指導の転換時に教師の移動距離が小さくなる特徴があること、②背面型は教師の視線の向く先に直接指導の状況にある児童と間接指導の状況にある児童の両方が位置づく点に特徴があること、③背面型は、直接指導の状況にある児童とは音声的情報によってやり取りをしながら、視線を間接指導の状況にある児童に向けて視覚的情報により間接指導の状況にある児童の活動をモニタリングして、直接指導と間接指導の転換のタイミングをはかることが可能であること、の3点が明らかとなった。間接指導の状況にある児童の活動をモニタリングするには、音声的情報と視覚的情報を使い分けながら直接指導と間接指導を並行することが渡りの指導の特徴であるとの実践的示唆を得た。

キーワード：小学校、複式学級、間接指導、モニタリング

問題と目的

1. 複式学級をめぐる現状と課題

近年の少子化に伴い、小学校において新たに複式学級を設置する学校が増加している。社会生活統計指標・都道府県の指標（総務省統計局, 2015）によれば、三重県内の公立小学校における複式学級数は2010年の93学級から、2015年の103学級へと増加している。この間、三重県内の公立小学校数は420校（2010年）から399校（2015年）に減少しており、複式学級を設置する学校が増えている状況であることが統計から読み取れる。

複式学級とは、2学年以上の児童により学級編成がなされた学級のことである。各都道府県の裁量にもよるが、一般的に小学校においては「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

準じ、2学年の児童数が合わせて16名以下（1年生児童を含む場合は8名以下）となったときに複式学級が設置される。一方で、1学年のみで組織される学級は「単式学級」と呼ばれる。

2以上の学年の児童を1人の教師が担当する複式学級における指導の最大の特徴は、「渡り」と呼ばれる指導形態である。「渡り」の指導とは、複式学級内の同学年児童の座席を各学年に分けて配置し、1人の教師がそれぞれの学年の児童を回り、2以上の学年の授業を同時進行する指導形態のことである。教師は、各学年の児童の間を渡りながら、学習内容や児童の学習活動の状況に合わせて指導にあたる。この時、教師が指導に入っている学年の児童について、教師は「直接指導」をしていると呼ばれる。また、教師から離れた学年の児童について、教師は「間接指導」をしていると呼ばれる。教職歴の長い教師でも、単式学級での指導形態

* 三重大学大学院教育学研究科（教職大学院）

とは大きく異なる渡りの指導形態を習得することは、その指導形態の違いが大きいゆえに容易ではない。

複式学級を設置する学級が増加している現在、渡りの指導方法を教師が新たに習得することが課題となっている。学校で新たに複式学級が設置される際、その学校に渡りの指導を経験したことのある教師がいない場合が多い。また、大学における教員養成のカリキュラムの中にも複式学級での指導について扱われる場合は少なく、教育実習でも渡りの指導を経験することは極めてまれである。渡りの指導経験を持たない教師が、いかに渡りの指導形態を習得するかが、新たに複式学級を設置する学校の大きな課題となる。

加えて、近年の小学校教員の新規採用の増加により、従来から複式学級が設置されていた学校にも複式学級を経験したことのない教師が異動する事例が増える傾向にある。渡りの指導形態の伝承は、従来から複式学級を設置してきた学校のある地域にとっても課題となっている。

渡りの指導を難しくしているのは、間接指導の存在である。直接指導は単式学級でも行われるため、教師は担当する学級が変わっても過去の経験を頼りに、それほど大きな困難を感じることなく授業を展開できる。しかし、間接指導は単式学級では見られず、教職歴に関わらず教師が経験する機会が少ない。そのため、新たに複式学級を担当する教師は、過去の経験を頼りに間接指導を展開することが難しい。教師にとって、間接指導をどのように行ったらよいか、渡りの指導形態を習得する際の大きな課題になると考えられる。

教師にとって間接指導が難しいのは、その間に教師が児童の学習活動をモニタリングできないことにあると推測される。確かに、間接指導の間、教師が児童に直接働きかけをすることができない点も、教師に間接指導の難しさを感じさせる原因とはなりうる。しかし、その直接指導は、それまでの教師による児童の学習活動のモニタリング、すなわち形成的評価の可否に大きく左右される。そのモニタリングが児童の学習活動と並行して行うことができないことが、教師の直接指導を困難にし、その状況を必然的に作り出す間接指導が、渡りの指導の難しさを作り出していると考えられる。

2. 本研究の目的

そこで本研究では、渡りの指導時における教師による児童の学習活動のモニタリングに着目し、複式学級における渡りの指導形態のあり方を考察することを目的とする。

ただし、その渡りの指導形態も様々である。本研究では、教室の座席配置、特に児童の視線の向かう先である黒板の位置により、渡りの指導形態を大きく3分

類し、それぞれの形態で教師が児童をどのようにモニタリングするか分析することとする。

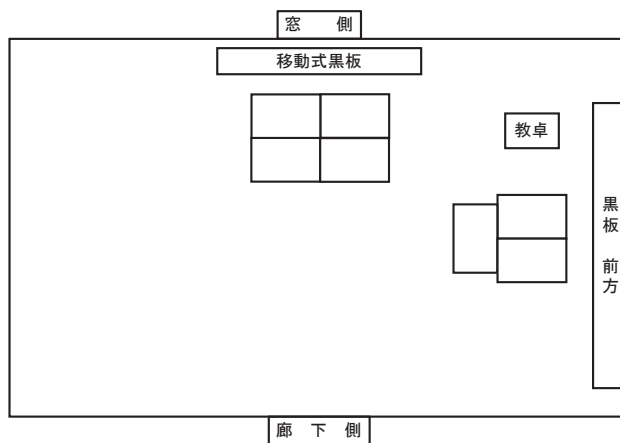
3. 渡りの指導形態の分類

本研究では、渡りの指導形態を次の通りに分類する。

①L字型

教室の前方の壁に固定の黒板が設置され、加えて、教室の窓側もしくは廊下側に移動式の黒板が設置される座席配置である(図1、なお図1~3では、2学年の児童がそれぞれ3名、4名在籍していることを想定している)。そのため、教室を上から見たときに、L字型に黒板が配置される。児童は学年で別れて、それぞれの学年横並びになってL字の辺のどちらかの黒板に向かって座席を置くか、同学年でグループを組む形態になってL字辺のどちらかの黒板の前に座席を教室内に配置する。そのため、本研究ではこのような座席配置で行う渡りの指導形態を「L字型」と呼ぶことにする。

この時、教師の教卓はL字の頂点に設置されることが多い。教卓は教室内に1つだけの設置となる。そのため、教師は教卓近くにいれば教室内を移動せずに、体の向きを変えるだけで児童の正面の位置からではないものの児童に対面できる。



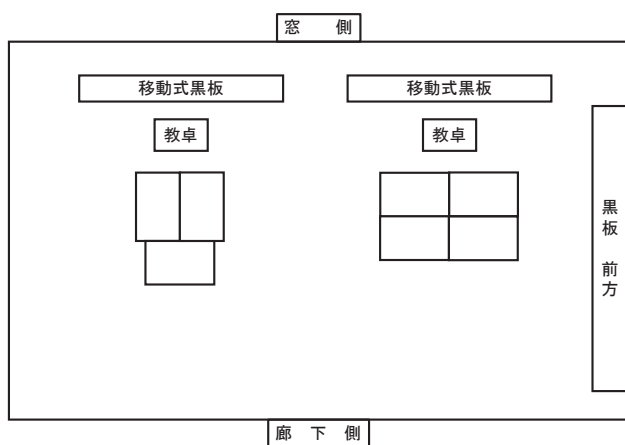
(図1) L字型の教室配置

②横並び型

教室前方に設置されている黒板を左右2つに区切って使用する、もしくは2つの移動式黒板を左右に並べる形で黒板が設置される教室配置である(図2)。児童は学年で別れて、それぞれの学年横並びになって左右どちらかの黒板に向かって座席を置くか、同学年でグループを組む形態になって左右どちらかの黒板の前に座席を教室内に配置する。黒板が横並びになっているため、本研究ではこのような座席配置で行う渡りの指

導形態を「横並び型」と呼ぶことにする。

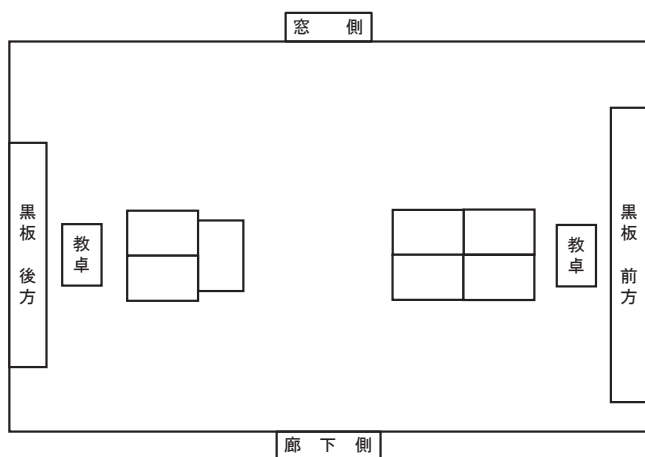
この時、教師の教卓は左右の黒板それぞれの前に置かれるか、左右のちょうど中間に教卓が設置される。教卓は2つもしくは1つ置かれることになる。教卓が2つの場合、それぞれの教卓前に教師が立てば児童と対面することになる。教卓が1つの場合は、L字型と同じく、教師は教卓近くにいれば教室内を移動せずに、体の向きを変えるだけで児童の正面の位置からではないものの児童に対面できる。



(図2) 横並び型の教室配置

③背面型

教室の前後の壁それぞれに黒板が設置される教室配置である(図3)。児童は学年で別れて、それぞれの学年横並びになって教室前後どちらかの黒板に向かって座席を置くか、同学年でグループを組む形態になって教室前後どちらかの黒板の前に座席を配置する。各学



(図3) 背面型の教室配置

年の児童が見る黒板は教室の前後正反対の向きとなり、各学年の児童は互いに反対向きの座席配置となる。そのため、本研究ではこのような座席配置で行う渡りの指導形態を「背面型」と呼ぶことにする。

この時、教師の教卓は黒板と児童の座席の間に設置されることが多い。教卓は教室内に2つ設置されることになる。そのため、教師と直接指導を受けている児童とは対面する向きになる。また、教師と間接指導を受けている児童とでは、背面を向いていることになる。

分析

1. 各指導形態におけるモニタリングの特徴

本節では、L字型、横並び型、背面型、それぞれの教室配置における、間接指導時の児童の学習活動のモニタリングについて、教師と児童の間の距離と、教師の視線の向きの2つの観点から分析する。教師は授業中、「音声手掛り」、「動作手掛り」、「ノート・板書手掛り」の3つを手掛りに、視線の向きを移動させたり、机間指導や指名によって生徒理解を深め、形成的評価を行っている(下地・吉崎, 1990)。この点から、教師と児童間の距離と、教師の視線の向きの2点が教師の形成的評価の特徴を決定づけており、児童の学習活動のモニタリングの特徴を分析する際の重要な観点となると考えられる。

①L字型

教師と、間接指導の状況にある児童との間の距離は、直接指導の状況にある児童との間の距離と大差がない。そのため、教師は教室内の移動距離をそれほどとらなくても、間接指導時の児童の動作をモニタリングすることができるかと推察される。また、距離が近いことから、教師は間接指導の状況にある児童の発言やつぶやきを聞き取りやすいと推察される。そのため、他の型の渡りの指導形態に比べ、教師は間接指導時の音声手掛りによる形成的評価を行いやすいと言える。

教師の視線の向きについては、間接指導の状況にある児童に向けることが難しい。教卓近くで間接指導をしている児童の活動をモニタリングするには、90°視線の向きを移動させなければならない。そのため、間接指導時の動作手掛りによるモニタリングについては、直接指導と並行することが難しくなると考えられる。

②横並び型

教師と、間接指導の状況にある児童との間の距離は、直接指導の状況にある児童との間の距離に比べて大きくなる。しかし、背面型の座席配置に比べれば、その

移動距離は小さく、教師は教室内をそれほど移動せずに、間接指導時の児童の動作をモニタリングすることができると考えられる。また、距離が近いことから、教師は間接指導の状況にある児童の発言やつぶやきを聞き取りやすく、音声手掛かりによるモニタリングを行いやすいと推察される。

教師の視線の向きについては、L字型の座席配置同様に、間接指導の状況にある児童に向けてことが難しい。教卓近くで間接指導をしている児童の活動をモニタリングするには、90°近く視線の向きを移動させなければならない。そのため、間接指導時の動作手掛かりによるモニタリングについては、直接指導と並行することが難しいと考えられる。

③背面型

教師と、間接指導の状況にある児童との間の距離は、L字型、対面型に比べて最も遠い距離にある。間接指導時の児童の細かな動作や、ノートへの記入内容についてモニタリングする場合、教師は直接指導に切り替えてからでしか、モニタリングすることができない。そのため、教師は2つの学年の間を移動しながら、児童の細やかな動作をモニタリングすることとなる。結果として、教師の教室内の移動距離も大きくなると推定される。

また、間接指導の状況にある児童の音声手掛かりを利用したモニタリングも、L字型、横並び型に比べ、教師にとっては難しいと考えられる。両者の間の距離の大きさから、児童のつぶやきを教師が聞き取ることは難しいだろう。

しかし、視線の向きについては、L字型、横並びとは異なり、間接指導の状況に対しても向けやすい。「背面型」の通り、教師の視線の向きと間接指導の状況に

限り対面することはないので、教師の視線の向きの先に間接指導の状況にある児童が位置することになる

(図4、教師は教室前方で直接指導を行っている想定で、図中の矢印は教師の視線の向きを指す)。そのため、L字型、横並び型とは大きく異なり、直接指導と並行して、間接指導の状況にある児童の活動のモニタリングを行いやすいと考えられる。

しかし、直接指導と並行して、間接指導の状況にある児童のモニタリングができるのだろうか。そこで、実際の事例をもとに、その可能性を検証する。

2. 背面型の座席配置での渡り指導時のモニタリング

①研究協力者

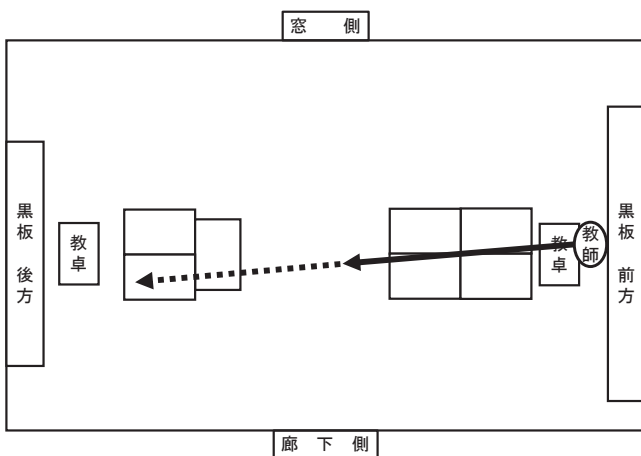
本研究では、三重県内の公立小学校1校、5年生児童(4名)と6年生児童(4名)が在籍する1学級に協力いただいた。なお、事例文中に登場する個人名は、個人が特定されないようすべて仮名としてある。学級担任教師は教職歴30年の男性教師であった。全校で3学級(低学年学級、中学年学級、高学年学級)であり、研究協力者となった児童は入学時から複式学級、渡りの指導を経験してきている。この学校では、国語、算数の授業で渡りの指導形態を採用し、それ以外の教科では学年ごとに専科教員と学級担任とが分担する授業、もしくは2学年混成の授業形態をとっていた。教室内の座席配置は図4の通りで、分析対象とした事例においては、教室前方黒板を5年生児童が、教室後方黒板を6年生児童が、それぞれ使用していた。

研究協力期間は、2016年1月からの2か月間であった。なお、本研究の分析対象とする授業日、6年生に欠席児童が1名いたため、事例に登場する6年生児童は3名となっている。

記録は学年ごとに児童の発言や行動を記録できるように、各学年1台ずつ、計2台のビデオカメラで行った。筆者は両方の学年が見渡せるように、教室廊下側の中央の位置でメモを取りながら参観した。

②事例

本研究では、教師が5年生児童に直接指導を、6年生児童に間接指導を行っている場面を分析対象の事例として選定した(表1)。6年生は物語文「やまなし」(宮沢賢治作)の単元の学習を終え、作者である宮沢賢治が「なぜ12月の状況を強調して記述したのか」について、物語の文章を手掛かりにその理由を考え、ノートにまとめる課題に取り組んでいる。教師は課題を提示してすぐに5年生黒板の前に移動して、5年生児童の直接指導を始めている。表1の場面においては、教師は教卓の前に立ち、5年生の学習活動を観察していた。



(図4) 背面型の教室配置における教師の視線の向き

複式学級の「渡り」指導における教師の立ち位置

(表 1) 6 年生の間接指導導入時と完了時の教師の行動				
カンタ	教師	みどり	そら	わか
08'15	6 年生に向けて「ちょっと考えておいて」 教室前方の教卓前に移動する			
08'25	「はい、りゅうちゃん、教科書読んでみて」(5 年生児童に詩を音読させる)	教科書の文章をじっと眺める	「おかしいねー」(わかに向けて)	教科書をパラパラめくる
中略 この間、教師は 5 年生を直接指導する				
12'48	5 年生児童に視線を向けながら「(詩の) 題名を(ノートに) 写して」目線を少し高くして 6 年生児童に視線を向ける	自分のノートを見つめている	国語辞典を引いている	教科書を読みながら頭を抱えている
12'50	「(読んでみてその詩が) 気に入った理由を(ノートに書いてみて)」視線は 6 年生児童に向けたまま			
12'55	5 年生児童を一瞥してから教室後方の黒板前に移動する			
13'06	「証拠(理由となる文章が)、あった？」(みどりに対して) 「題名か、題名来たか」 「やまなしのもたらす(自然の恵みが)、題名になっている」 黒板を書き始める	「先生、証拠(理由となる文章) あったよ」 「だって、最初、題名に書いてある」 「題名」		教師を見上げる
中略 この間、教師は 6 年生を直接指導する				
16'35	黒板を書いている 6 年生を見て「はい、じゃあ、この問いに対して」	教師を眺めている	ノートを眺めている	ノート黒板の内容を書きうつす
16'37	目線を上げて視線を 5			

16'38	年に一度向ける 6年生を再度見て「自分の答えを(ノートに)書いてみて」			教師を見る
16'40	手をたたいてチョークの粉を払いながら、教室前方へ移動する	ノートへの書き込みを始める	「えー」 自分の頭を軽くたたきながら教科書を見る	ノートへの書き込みを始める
16'44	教室中ほどの位置から教室後方に戻り、6年生に向けて「終わったら、プリントやっておいて」と課題を出す	教師を見て「え？」		
カウンタは映像記録のもの。授業開始からの経過時間とほぼ一致している。 (表中の記号の意味) 「 」: 発言 ? : イントネーションから疑問文であると解釈される発言 (): 筆者による補足				

表1の事例文中で、6年生児童にとっては直接指導、間接指導、直接指導の順で、指導形態の転換が3回見られた。

その間、教師は何度か間接指導の状況にある児童に視線を向けている。まず、6年生の2度目の直接指導に入る直前(12'48、4桁の数字は表中のカウンタを指す、以下同じ)に、間接指導の状況にある6年生児童に視線を向けている。

この時、5年生児童に課題を出すことと、6年生の学習活動のモニタリングを並行していたと推察される。つまり、教師は「(読んでみてその詩が)気に入った理由を(ノートに書いてみて)」と5年生児童に課題を出しているものの、目線の向きは6年生児童であった(12'50)。5年生児童の直接指導と、6年生児童の間接指導におけるモニタリングを並行していると解釈される。教師は6年生の学習活動をモニタリングしながら、直接指導と間接指導の転換のタイミングを検討していたと推察される。

逆に、6年生児童に課題を出しながら、5年生児童の学習活動のモニタリングも行っている。6年生児童に「自分の答えを(ノートに)書いてみて」と課題を出しながらも(16'38)、視線の向く先は5年生児童であった。教師はそのまま教室前方に移動しようとするが、すぐに戻って6年生児童の直接指導を継続する。これは、教師が5年生児童の学習活動のモニタリングの結果から、5年生児童の直接指導に転換するよりも6年生児童の直接指導を継続した方がよいと判断したためと解釈される。この間、教師は5年生の学習活動をモニタリングしながら、直接指導と間接指導の転換のタイミングを検討していたと推察される。

よって、背面型の座席配置の場合、直接指導と、間

接指導状況にある児童のモニタリングとを並行することは可能であると言える。

③L字型、横並び型との比較による考察

一方で、L字型、横並び型の座席配置の場合、直接指導と、間接指導状況にある児童のモニタリングとを並行することは非常に難しいと考えられる。それは、間接指導の状況にある児童に目線に向けることが難しいためである。

L字型、横並び型、背面型、いずれも2学年の児童に対して同時に視線を向けることはできない。しかし、背面型の場合、教卓前に教師が立ち位置をとれば、視線の向く先に2学年の児童がいることとなる。この特徴が、直接指導と、間接指導状況にある児童のモニタリングとを教師が並行することを可能にしていると考えられる。

つまり、背面型の座席配置の場合、教師は言葉による音声の情報のやり取りで直接指導を行いながら、視覚的情報により間接指導のモニタリングを並行することが可能になっている。教師は距離が近い児童に課題を出したり、児童の発言を聞いたりしながら、目線の向きは間接指導の状況にある子どもに向けることが可能である。事例でも、教師は間接指導の状況にある6年生児童を見ながら、5年生児童に対して課題を出している(12'50)。

確かに、L字型、横並び型の座席配置の場合でも、教師は顔や全身の向きを変えるだけで、間接指導の状況にある児童の活動のモニタリングを行うことは可能である。しかし、その小さな行動が、教師の形成的評価を困難にする。授業中、教師はその常に即興的な思考や判断に迫られる状況にある(佐藤・秋田・岩川・

吉村, 1992)。顔の向きを変えるとという小さな行動であっても、即興的な思考や判断を妨げるため、L字型、横並び型では直接指導と、間接指導状況にある児童のモニタリングとを並行することが難しいと考えられる。

背面型の座席配置は間接指導の状況にある児童と教師との距離が大きくなるという特徴がありながらも、教師は座席配置の特徴を生かしながら、直接指導と間接指導を並行していると考えられる。視覚的なモニタリングに限って言えば、3種類の渡りの指導形態の中で、背面型の座席配置がもっとも行いやすいと示唆される。

総合考察

本研究では、小学校の複式学級における渡りの指導時における、教師による児童の学習活動のモニタリングに着目し、複式学級における渡りの指導形態のあり方を検討した。渡りの指導を教室内の座席配置からL字型、横並び型、背面型の3つに分類し、それぞれの座席配置における教師と間接指導の状況にある児童との距離、教師の視線の向きの特徴を分析した。その結果、背面型は音声による直接指導を行いながら、間接指導の状況にある児童の活動を視覚的にモニタリングすることで、直接指導と間接指導の転換のタイミングを検討する渡りの指導スタイルを実践の示唆として得ることができた。

そこから、複式学級における渡りの指導の難しさが浮上する。教師は視覚的情報や音声的情報を児童の学習活動のモニタリングの手掛かりとしており、その点は単式学級も同じである。しかし、複式学級の場合は、視覚的情報は間接指導の状況にある児童から、音声的情報は直接指導の状況にある児童から、とその手掛かりを学年で使い分けて、直接指導と間接指導の並行を実現している。その使い分けが、渡りの指導の難しさを特徴づけていると考えられる。

その難しさの原因の1つを明らかにすることができたことが、本研究の成果である。ここから、視覚的情報と音声的情報とを使い分け、直接指導と間接指導とを並行できるようになることが、複式学級の授業を担当する教師に求められる資質の1つであると言える。つまり、複式学級の授業の難しさを克服するには、その使い分けができるようになることが条件となりうる。

最後に本研究の課題を2点指摘する。1点目は、児童の視点から見た複式学級における渡りの指導形態のあり方の検討である。本研究では教師からの視点から渡りの指導形態を検討したが、児童から見た視点については検討しなかった。L字型、横並び型、背面型それぞれの座席配置が児童の学習形態を特徴づけること

も予想される。その特徴の検討が、複式学級を担当する教師に求められる資質の解明にもつながると期待される。

2点目は、本研究で得た実践的示唆の、単式学級への応用可能性の検討である。本研究で得た実践的示唆、とくに視覚的情報と音声的情報の使い分けは、単式学級でも行われていることが予想される。例えば、30人程度の児童がいる学級で教師が机間指導を行う際も、教師は近くにいる児童のつぶやきを聞いたり、近くにいる児童に言葉かけをして支援したりしながらも、遠くにいる児童の行動についての視覚的情報を手掛かりにモニタリングしている可能性がある。このモニタリングは形成的評価につながるものであるから、それが実現すれば単式学級でも児童の学習効果を高めると期待される。その可能性を検討することが今後の課題である。

参考文献

- 佐藤 学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1992). 教師の実践的思考様式に関する研究 (2): 思考過程の質的検討を中心に 東京大学教育学部紀要, 31, 183-200
- 下地芳文・吉崎静夫 (1990). 授業過程における教師の生徒理解に関する研究 日本教育工学雑誌, 14(1), 43-53
- 総務省統計局 (2015). 社会生活統計指標・都道府県の指標

謝辞

本研究にご協力いただいた小学校の皆様、とりわけ、研究協力依頼を快くお引き受けくださった校長先生と学級担任の先生に心より御礼申し上げます。