

複式学級における間接指導の効果的な指導法について

— 3・4年複式学級・国語科授業の場合 —

田中 元康 (高知大学教育学部附属小学校)

On effective teaching methods of indirect instruction in double class — 3 or 4 years in case of class classes・Japanese language classes —

Motoyasu Tanaka

(Kochi University school of Education affiliated elementary school)

抄 録

複式学級における間接指導のあり方については、自習となるのではなく自学となるべきであるという指摘が複式学級を有する各県の研究機関などにより40年以上も前からなされている。しかし、本校のおこなった高知県の複式学級を有する学校へのアンケート調査の結果や学校で勤務されている小学校教員の方々からの声として、間接指導をどのように学習に組み込むのかが現在においても校内研修の場で話題となっている。本研究においては、高知県教育委員会の研究冊子(註1)をもとに、間接指導の効果的な指導法を探り、その上で、高知大学教育学部附属小学校複式部の考える間接指導の効果的な指導について述べる。また、実践例として、第45回複式教育研究協議会で公開した研究授業の実際を紹介し、自学となる間接指導の効果的な指導のあり方を述べる。

I. 間接指導に対する学校現場の関心について

複式学級、小規模校について、貴校の現在課題とされている項目をお選びいただき、() に○をつけてください。

いくつつけていただいてもかまいません。

- () 直接、間接指導のあり方
- () AB年度方式の授業のあり方
- () わたりのあり方
- () 少人数を生かす指導のあり方
- () 全校活動のあり方
- () 異学年の活動のあり方
(低学年、中学年、高学年)
- () 基礎学力の定着について
- () カリキュラム編成について
- () 飛び級の場合の授業のあり方
- () 極小人数の学級での授業のあり方

複式学級は、「異学年が同じ教室にいる」「単式学級と比べると少人数である」という特性がある。そのため、教科によっては「わたり」を用いて各学年の異なる内容の学習をおこなう場合や、学年差に配慮しながら同じ内容の学習をおこなう場合がある。平成19年に県下の複式学級をかかえている小学校108校を対象として、左のような形式でアンケートを依頼し、複式学級における各校での課題についての調査をおこなった。55の小学校から回答があり課題としている事項が示されたうち、課題として多く掲げられていたのは、直接、間接指導のあり方・わたりのあり方・少人数を生かす指導の

あり方・基礎学力の定着であった。一方、AB年度方式やカリキュラムと回答した学校は少なかった。

複式・小規模校アンケート集計結果（空欄は回答無し）2007年 5月

		直間	A B	わたり	少人数	全校活動	異学年	基礎学力	カリキュ	飛び級	極小	その他
1	土佐清水市立下川口小学校	○		○	○			○				
2	佐川町立尾川小学校	○		○	○			○				
3	津野町立船戸小学校	○		○	○			○				
4	室戸市立佐喜浜小入木分校				○		○				○	
5	黒潮町立上川口小学校	○			○			○				
6	土佐清水市立布小学校			○				○			○	
7	宿毛市立田の浦小学校	○							○			
8	四万十市立川崎小学校				○			○				
9	四万十市立大宮小学校				○			○	○	○	○	
10	大月町立柏島小学校	○		○							○	
11	須崎市立浦ノ内小学校				○	○						
12	馬路村立魚梁瀬小学校	○		○		○			○		○	
13	四万十町立口神ノ川小学校				○	○	○	○		○		
14	四万十市立西ヶ方小学校	○		○	○			○			○	
15	宿毛市立栄喜小学校	○			○			○				
16	安芸市立穴内小学校				○	○		○				
17	東洋町立野根小学校	○		○	○			○	○		○	
18	いの町立清水第一小学校	○		○	○						○	
19	津野町立白石小学校		○		○	○		○				
20	津野町立精華小学校				○			○				
21	四万十市立須崎小学校	○		○	○		○				○	
22	土佐清水市立窪津小学校	○		○	○			○				
23	宿毛市立沖の島小学校	○				○		○			○	
24	黒潮町立伊田小学校	○			○						○	
25	四万十市立丸山小学校	○		○	○			○				
26	いの町立上八川小学校	○		○	○		○	○			○	
27	四万十市立川口小学校	○		○	○							
28	いの町立下八川小学校				○	○		○	○			
29	四万十市立大用小学校	○		○				○				
30	室戸市立三高小学校	○		○								
31	土佐町相川小学校	○		○	○			○			○	
32	大月町立一切小学校	○						○			○	
33	南国市立白木谷小学校	○		○	○	○	○	○			○	
34	大豊町立大田口小学校	○		○	○						○	
35	中土佐町立大野見北小学校	○		○	○							
36	大月町立中央小学校	○		○								
37	本山町立吉野小学校	○		○	○				○			
38	高知市立行川小学校	○						○			○	
39	いの町立長沢小学校	○		○	○							
40	土佐町立森小学校					○						
41	土佐清水市益野小学校			○				○				
42	黒潮町立伊与喜小学校	○		○	○			○			○	
43	四万十市立本村小学校	○		○	○							
44	中土佐町立笹場小学校	○		○				○				
45	香美市立佐岡小学校					○					○	
46	土佐清水市立幡陽小学校				○							
47	中土佐町立矢井賀小学校	○		○							○	
48	梶原町立越智面小学校	○		○					○			
49	須崎市立南小学校	○		○								
50	香美市立大栃小学校				○	○	○					
51	黒潮町立三浦小学校	○			○						○	
52	梶原町立四万川小学校	○		○	○			○	○		○	
53	高知市立御畳瀬小学校	○		○	○	○				○		
54	大月町立月灘小学校				○							
55	黒潮町立拳ノ川小学校	○		○	○			○				
	合 計	39	1	32	36	12	6	29	8	3	22	0
		直間	A B	わたり	少人数	全校活動	異学年	基礎学力	カリキュ	飛び級	極小	その他

このアンケートの結果から、直接・間接指導を学校の課題であると捉えていることが多いことが分かる。また、直接・間接指導を選んだ学校のうち、29校において、わたりも課題だと答えている。共に日々の授業にかかわる内容であり、各学校において複式学級における授業をどのようにおこなっていくのが問題となっていることが推測される。

こうした直接、間接指導のあり方やわたりのあり方については、これまでも複式学級を有する各県の教育委員会の作成する研究紀要や「複式学級担任ハンドブック」などの手引き書において記述がある。例えば、1996年鹿児島県総合教育センター紀要では、間接指導について、「練習教材、ドリル教材、復習教材など、新教材以外のごく単純な学習内容を与えるだけになりやすい」(註2)と述べられているのに対して、2015年高知県教育委員会発行の『未来を切り拓き はばたく力を育む平成26年度中山間地域小規模・複式教育 小規模・複式校における授業改善を目指して』によると、複式教育における間接指導については、「間接指導は、機械的な練習の場ではなく、児童一人一人が自ら学び、考える力を育む時間」(註1)と説明されている。また、2007年沖縄県総合教育センターにおいては、「一方の学年に直接指導をしている時、必然的に直接指導ができない他の学年に対して、児童のみで学習活動が進められるように指示や示唆を与えておこなわれる指導」(註3)と説明されている。このように、間接指導は、児童の自力解決の場であり、児童どうしが、教師の指示に頼らず、自ら活動をおこなう場であり、いかに一人学びや、児童どうしがかかわり合って学習を進めることができるかが重要となる学習の場である。

また、間接指導時の学習内容が児童にとって単純な反復学習にならないようにという指摘もされている。北海道複式教育連盟では、1975年に「直接指導は、教師と児童の直接的間接的關係でおこなわれる指導であり、その指導は間接指導時の学習とのつながりにおいて成立する。逆に考えて、間接指導時の学習は当然、一貫した指導の内での活動であるわけで、したがって、この点で単純な直接指導優位の考え方については再考を要する」(註4)と間接指導が直接指導と次の直接指導との間をつなぐ学習の役割を果たすことを指摘している。

このように、複式学級における間接指導の効率化については、40年以上も前からその効率化が言われているが、学校現場において現在もなお、どのように間接指導をおこなうべきかについて校内研修の場で話題となる。本年度も、高知市立浦戸小学校、香南市立吉川小学校、北川村立北川小学校、四万十市立蔵岡小学校、土佐清水市立下ノ加江小学校より、複式学級における授業の校内研において、話題となったのは、直接・間接指導のあり方、わたりのあり方であった。各校の先生方に、複式学級の指導の難しさについて尋ねると、「間接指導から直接指導に移る時、児童の思考が途切れ、2つの学年で授業することが難しい」「予定している『わたり』が上手くできない」という答えが返ってくるが多かった。(註5)また、児童が学習において受け身になりがちであるという意見も聞く。教師からの指示を待つ習慣が身についているのか、学習に意欲的に取り組めていないというのである。

本研究においては、複式学級における間接指導の効果的な指導法について、高知県教育委員会で紹介されている間接指導の考え方を紹介し、高知大学教育学部附属小学校複式部での間接指導の効率化についての考えを述べる。その後、3・4年生の国語科の授業実践例をもとに、間接指導の効率化についての考察をおこなう。

Ⅱ. 間接指導のあり方について

(1) 高知県教育委員会における間接指導の考え

前述の高知県教育委員会発行の『未来を切り拓き はばたく力を育む 平成26年度中山間地域小規模・複式教育 小規模・複式校における授業改善を目指して』においては、以下に示されてい

る（註6）ように、一般的な授業の4つの学習過程において、直接指導と間接指導とを位置づけるようにしている。特に、自力解決・学び合いの過程においては、間接指導及び直接指導から間接指導へと位置づけ、また、適用・発展、振り返りの場を間接指導と位置づけている。

学習過程	主な指導形態	学習活動
把握課題	◇直接指導	学習課題が分かり、解決への見通しをもつ。
自力解決・学び合い	◇間接指導 ◇間接指導 →直接指導	予想・仮説に基づき方法を考え、解決に向かう。
まとめ	◇直接指導	学習成果を発表しながら、討議・修正・まとめをする。
適用・発展 振り返り	◇間接指導	発展的な課題の解決に努めたり、適用場面を考えたりする。また、今日の授業で何を学んだのかを振り返る。

そして、間接指導は、「次の直接指導につながる準備の時間でもあります、直接指導の谷間にあたる時間（練習や自習の時間）として使うのではなく、自主的な学び方を養う絶好の機会として捉えましょう」（註7）と述べ、間接指導が自習となるのではなく、「次の直接指導へつながる」時間だと、その役割を明確に示している。そして、間接指導においては、活動内容として「興味・関心や理解の状況に応じた活動を設定する」こと、個に応じた手立てと

して「準備が進んでいない児童には、ヒントカードなどを準備する」ことや「学習が十分進んでいる児童には、チャレンジカードなどを準備する」（註8）として、児童の学習の進み具合に応じて準備物を変えることが示されている。指導案を作成する段階においては、このように、学習の過程における役割を意識して直接・間接指導を振り分けて学習の計画を立てることが必要だと考える。

(2) 高知大学教育学部附属小学校複式部における間接指導の考えについて

本校複式部では、児童自身が学習への意欲を高めるということを中心に据え、授業のあり方を研究してきた。そのための前提として、どの児童も学習に意欲的に取り組む可能性をもっているという児童観に立ち、授業での児童の思いに寄り添い、学習対象に対する児童の素直な表現や反応をつなぎながら、かかわり合い、互いの見方や考え方に触れ、学習対象への理解を深めるという授業（協同的問題解決学習）の成立を図ることを目標として授業作りに取り組んできた。（註9）

① めざす児童像を、「自らかかわり合い、認め合い、共に伸びる」児童だと捉える

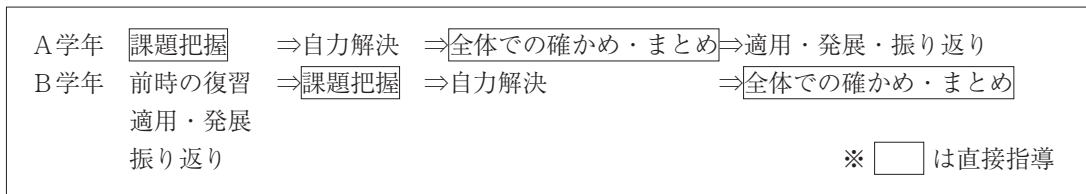
本校にかつて在籍されていた体育部の教師から、「走るタイムを縮めたいと思う児童は、自分より速いタイムを出す友だちの走りを懸命に見る」という話を聞いた。児童が意欲的に学習に取り組む姿は、友だちとしぜんにかかわる姿に表れるということを端的に示している。こうした、学習に対して主体的に取り組む姿が生まれるには、児童が、学習に対して明らかにすることは何かという目標をもち、そのためにどう行動すればよいのかといった解決へ向かう目標や方法をイメージすることが出発点となる。そして、学習対象へ働きかけ見出したことを、その子なりの表現の仕方で表出する児童があらわれ始める。ただその表現は、曖昧なもので、まわりの友だちに意味がよく分からない場合もある。しかし、そうした表現を認めるからこそ、表現することに安心感を覚え、「じゃあ、ほくも・わたしも…」と表現しようとする児童が増えるようになる。そして、児童が表現し始めたとき、教師は、自分の考えと友だちの考えとを比べるような視点を投げかけ、友だちの表現を聞きたくなるような環境を整える。そうすると、児童は、学習対象をめぐり、自分の考えと友だちの考えとの相違点に気づき、自分の考えをあらためて見直すようになる。

このように、児童が学習対象へ取り組み、かかわりを深めていく過程においては、同じ教室で学んでいる友だちの取り組みや行動に関心を示したり、友だちに相談をしたりするといった、児童どうしがかかわり合う姿が見られるようになるのである。本校の考える複式学級の授業は、こうした

児童が学習対象へ主体的に関わる活動が生まれるように児童の学習状況に応じて必要な手だてを講じていくというイメージをもっている。だからこそ、間接指導の場面において、教師が片方の学年にかかわるための時間稼ぎをしたいと考えて、「○○の課題をしておいてね」と自習の時間をつくるのではなく、教師がいなくても児童たちが、「自分が思考したことを友だちへ伝えたい」「友だちが考えていることを知りたい」といった、児童どうしがかかわり合うという姿が見られる場だとイメージして構成するのである。こうした考えは、前述の高知県教育委員会における間接指導の考え（註10）に通じるものがある。

② 直接・間接指導を学習の過程として捉えることからの脱却

間接指導が自習ではなく、自学になるべきであるという考えを踏まえ、本校では、間接指導の効果的な運用に向けて、過程からの脱却という提案をする。以下、本校の考えを述べる。



複式学級の授業の形式として、授業を「課題把握」「自力解決」「全体での確かめ・まとめ」「適用・発展・振り返り」という4つの過程があると捉え、その段階をA・B学年において、「ずらし」た指導過程を経ていく。その際、教師が、A・B学年において、片方を教師がいなくても児童だけで活動できる間接指導の場として設定し、もう片方の指導に当たる（直接指導）といった「わたり」をおこないつつ両学年の授業を成立させようとする。こうした授業構成では、「自力解決」や「適用・発展・振り返り」において児童たちが教師の助けがなくても自分たちだけで学習に取り組むことが求められる。しかし実際の授業では、「課題把握」の段階で、十分に「自力解決」をする方法をつかんでいなかったり、解決の見通しをもっていなかったりする児童がいた場合、児童だけで表現ができないことが起こる。そうした時、教師はもう片方の学年へわたる場面であっても、分からない児童にかかわり続ける必要が生じて、もう片方の学年の学習への支援をおこなうことができなくなる。こうした問題を解決するためには、「課題把握」⇒「自力解決」⇒「全体での確かめ・まとめ」⇒「適用・発展・振り返り」という授業の各場面を、「直接指導」・「間接指導」と振り分けて、構成するという考えからの脱却が必要となる。つまり、一時間の授業の中には、教師が児童と直接かかわる必要がある場と直接かかわる必要がない場とがあり、必ずしも教師が児童のそばで支援し続ける必要はないという児童観に立つことである。そこで、以下のように教師が児童と直接かかわる必要のある場とそうではない場とに整理してみた。そうすると、課題把握や全体の確かめでは教師が必要だと捉えることができる。

<p>【教師が児童と直接かかわる必要がある場】</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題をつかむ場 児童の考えをゆさぶる場 基本事項の指導を徹底する場 児童の学びを把握する場 	<p>【教師が直接かかわらず児童だけで活動する場】</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題を自力解決する場 児童同士の考えを吟味し合う場 学んだことをまとめ、練習する場
---	--

ただ、「課題把握」の場すべてで教師が児童とかかわる必要があるとは限らない。課題を教師が提示したり、課題をつかむための問題を示したりした後で、友だちに対して、これから自分たちが取り組むことを話し合わせることや、自分の考えをノートに書くなど、教師の助けが必要ではない場

となることもある。また、課題を把握し、直ちに解決に向かう場合もある。このように考えると、4つの学習の過程を直接・間接指導に振り分けるのではなく、直接指導をおこないながら、児童が自分たちで学習を進めることができるように少しずつ間接指導となるように、任せていくという発想で授業を構成する必要がある。

Ⅲ. 授業実践例

以下の授業は、本校で開催した第45回複式教育研究協議会の研究授業①で実施したものである。
(註11) 対象児童は、3年生8名、4年生8名の複式学級である。

【3年生】 単元名 登場人物の変化について話し合おう「はりねずみと金貨」(東京書籍三下)

目 標 ○ じいさんがなぜ金貨をおいたのかを話し合えることができる。

【4年生】 単元名 感想を伝え合い、関係のある本を読もう「世界一美しいぼくの村」(東京書籍四下)

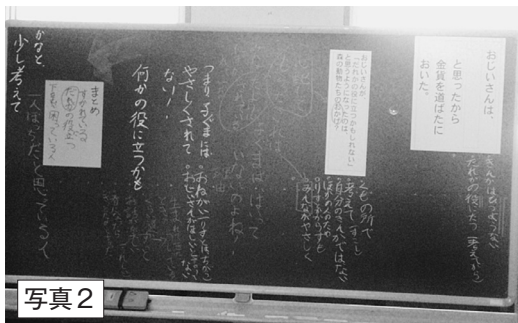
目 標 ○ 最後の一文から分かることを話し合えることができる。

○教師の働きかけ	学習活動 (3年生)	学習活動 (4年生)	○教師の働きかけ
	<p>1. 問題をつかむ</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">おじいさんが金貨を道ばたにおいたわけを考えよう</div> <p>2. 問題を解決する</p> <p>○登場人物等のカードを並べて、話の流れを再確認する。</p> <p>○ おじいさんは と思ったから金貨を道ばたにおいた。 の□に言葉を入れる。 (個人)</p> <p>○□に入る言葉について話し合いをする。</p> <p>3. 本時の学習をまとめる</p> <p>○金貨をおいた理由を書く。(個人)</p>	<p>○前時の国語日記を読み合い、これまでの学習を振り返る。</p> <p>1. 問題をつかむ</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">「世界一美しいぼくの村」の最後の一文について考えよう</div> <p>2. 問題を解決する</p> <p>○最後の一文と挿絵をもとに、戦争によって破壊されたもの(こと)は何かを出し合う。 (個人⇒全体)</p> <p>○戦争でも破壊されなかったことを出し合い、読みを深める話し合いをする。 (ペア⇒全体)</p> <p>3. 本時の学習をまとめる</p> <p>○まとめを書く。</p>	<p>○話し合う内容を知らせる。</p> <p>○ヤモたちが村を離れ、無事だとしたら…と伝え、話し合う条件を設定する。</p> <p>○村が戦争で壊されても、ヤモは、きっと「村は、世界一美しい」という思いはなくならない」という意見があるんだけど、あなたはどうか考える?と問う。</p> <p>○「世界一美しいぼくの村」の続きの「世界一美しい村へ帰る」を紹介する。</p>
<p>○登場人物、渡した物のカードを用意する。</p> <p>○おじいさんが、「誰かの役に立つかもしれない」と思ったのは、森の動物たちのおかけかな?と問う。</p> <p>○「誰かの」ってどんな人のこと?と尋ねる。</p> <p>○「森の動物たち」、「おじいさんの分かったこと」を使うように助言する。</p>			

(1) 学習の実際（3年生の学習を中心に）



意識が高まるという効果である。もう一つは、移動黒板で活動することで、児童の動きが教師に見えるという効果である。次に、「おじいさんは□と思ったから金貨を道ばたにおいた」という文を示し、□の言葉を考えさせた。そうすると、□に入る言葉として「金貨はひつようない」「だれかの役に立つかもしれない」という2つがでてきた。それを受けて、「そう考えたのは森の動物たちのおかけかな」と問いかけた。これは、金貨を道に戻した主な理由は、困っているおじいさんに必要な物を無償で提供した森の動物たちの行動が原因だという意見にまとまるように話し合う話題を焦点化しようとしたためである。この活動を「任せて良いか？」と尋ねたが児童の中にすぐ反応しようとしていない者がいたため、何人の児童に答えさせた。すると、「金貨はもう…」とすぐに言い始めることができていた。そこで、少し児童から離れて、司会役の児童に進行を任せた。ただ、発言する者が全員ではなく一部の児童に限られていることが気になり、すぐに4年生の方へわたるのではなく、3年生の話し合いを見守ることにした。間接指導において、児童が十分に活動し、表現をするためには、その前の直接指導の場で学習対象にかかわり、取り組むイメージを具体的にもつことが重要である。そのために、直接指導の場が、教師の一方的な指示、説明に終始するのではなく、児童がどういった活動をするのかを尋ねたり、児童自身に表現させたりしていく。教師が、間接指導でおこなうことの指示・説明をした後、児童から「～しようかな」といった活動に取り組もうとすることが分かるつぶやきが出された時、「どうやって？」と更に具体的に説明させて、他の児童にとって具体化が図られる手がかりが出てくるようにすることも有効である。一方で、今回のように、どう活動してよいか分からないといった様子が見られた場合は、教師が説明することも必要であるが、他の活動することが分かっている児童に表現させることも有効である。この時も、一人の児童より、「困っていたおじいさんに森の動物たちが欲しい物をあげたので金貨はいらない」という発言が出された。この発言を取り上げて、他の児童に「今の〇〇さんがいった言葉の意味は分かる？」と投げかけが、答えられる児童は一部であった。そこでもう一度発言するよう促した。そうすると、周りの児童も意味が分かり、これまで発言できなかった児童が「困っていたけれどおじいさんはも



話の流れに沿って挿し絵を提示し、登場人物やおじいさんに渡した物のカードを並べるように指示した。児童は、これまでの話の流れを思い起こしながら、カードを黒板に時系列を意識しながらカードを正しく貼ることができ、児童に任せる活動とした。(写真1)

こうした操作する活動を黒板でおこなうことには、教育的に2つの効果がある。一つは、児童自身が操作をおこなうことで学習対象へ働きかける意識が高まるという効果である。もう一つは、移動黒板で活動することで、児童の動きが教師に見えるという効果である。次に、「おじいさんは□と思ったから金貨を道ばたにおいた」という文を示し、□の言葉を考えさせた。そうすると、□に入る言葉として「金貨はひつようない」「だれかの役に立つかもしれない」という2つがでてきた。それを受けて、「そう考えたのは森の動物たちのおかけかな」と問いかけた。これは、金貨を道に戻した主な理由は、困っているおじいさんに必要な物を無償で提供した森の動物たちの行動が原因だという意見にまとまるように話し合う話題を焦点化しようとしたためである。この活動を「任せて良いか？」と尋ねたが児童の中にすぐ反応しようとしていない者がいたため、何人の児童に答えさせた。すると、「金貨はもう…」とすぐに言い始めることができていた。そこで、少し児童から離れて、司会役の児童に進行を任せた。ただ、発言する者が全員ではなく一部の児童に限られていることが気になり、すぐに4年生の方へわたるのではなく、3年生の話し合いを見守ることにした。間接指導において、児童が十分に活動し、表現をするためには、その前の直接指導の場で学習対象にかかわり、取り組むイメージを具体的にもつことが重要である。そのために、直接指導の場が、教師の一方的な指示、説明に終始するのではなく、児童がどういった活動をするのかを尋ねたり、児童自身に表現させたりしていく。教師が、間接指導でおこなうことの指示・説明をした後、児童から「～しようかな」といった活動に取り組もうとすることが分かるつぶやきが出された時、「どうやって？」と更に具体的に説明させて、他の児童にとって具体化が図られる手がかりが出てくるようにすることも有効である。一方で、今回のように、どう活動してよいか分からないといった様子が見られた場合は、教師が説明することも必要であるが、他の活動することが分かっている児童に表現させることも有効である。この時も、一人の児童より、「困っていたおじいさんに森の動物たちが欲しい物をあげたので金貨はいらない」という発言が出された。この発言を取り上げて、他の児童に「今の〇〇さんがいった言葉の意味は分かる？」と投げかけが、答えられる児童は一部であった。そこでもう一度発言するよう促した。そうすると、周りの児童も意味が分かり、これまで発言できなかった児童が「困っていたけれどおじいさんはも

う困っていない。だから金貨を道ばたに戻した」と問題の答えを発言した。そうして、おじいさんの「誰かの役に」という言葉を取り上げて、「誰かとは？」を話し合うように任せた。その結果、写真2にあるように、「今のおじいさんと違って困っている人」といった意見が出されるようになった。

この間、4年生は司会役の児童に進行をほぼ任せる形であった。しかし、児童が主体となって話し合いを進め、戦争によって破壊されたもの（こ

写真3



と)は何かを出し合わせ、また、記録役の児童が話し合ったことを黒板にまとめていった。(写真3) ここでは、村の建物や平和な暮らしやヤモの思いへの気づき等が出され、破壊されたのは物だけではないことに気づいていった。次に、戦争でも破壊されなかったことを話し合う際も、家族のつながりやヤモの命等と共に、家族をおもう気持ちや村を世界一美しいと思う気持ちが出され、物語のテーマについて児童全員が発言することができていた。そこで、「村は戦争で破壊されても、ヤ

モは世界一美しい村だと思っているのでは？」という意見を投げかけると、「家族を思う気持ちもふくめて世界一と思っている」という意見をまとめることができていた。

(2) 授業を観た参観者より

○授業は、児童の見取りがきちんとできていて、わたりというよりも複数学年を同時進行で見ながら、その時その時に児童に対して適切な言葉がけができていてすばらしかった。しかし、複式の担任は聖徳太子のような能力があるなと感じました。やはり難しいです。

○児童が活発に意見を言い合うすばらしい授業ばかりでした。普段から児童が失敗を恐れず、自分の意見を言うことができる環境が整っているのだと思いました。自信をもって自己を表現できる児童の育成が本校にとっての大きな課題です。大変参考になりました。

IV. まとめにかえて

間接指導を自学ではなく自習という意見は、児童の主体的な学習が求められている学校教育にとって必要な課題だと捉えている。そのために、授業を計画する上で、直接・間接指導を学習の過程の中に組み込んでいくことが必要となる。一方、実際に授業をおこなう上では、その過程を守るという姿勢で授業に臨みながら、教師の想定した直接・間接指導の計画通りに児童が反応しない場合は、その計画を変更することも必要である。その際、研究授業を観た参観者の意見のように、「わたりというよりも複数学年を同時進行で見ながら、その時その時に児童に対して適切な言葉がけ」をするといった指導を取り入れるべきだと考える。直接指導の場であっても間接指導に少しずつ移るかのようにならざるという姿勢で児童と接し、必要に応じて適切に指導することが重要となる。

〈引用文献〉

註1 高知県教育委員会 (2015)

『未来を切り拓き はばたく力を育む 平成26年度中山間地域小規模・複式教育 小規模・複式校における授業改善を目指して』 pp.2

註2 鹿児島県総合教育センター研究紀要第84号 (1996)

『複式学級の特性を生かす学習指導－新しい学力観に基づく複式学習指導の体系化－』 pp.58

註3 沖縄県立総合教育センター (2007)『複式学級担任ハンドブック』 pp.9

註4 北海道複式教育研究連盟 (1975)『双書へき地複式教育の創造 1 複式教育の実践理論』明治図書pp.130

- 註5 高知大学教育学部附属小学校（2008）
『複式教育研究37 自らかかわり合い、認め合い、伸びる児童をめざして』 pp.3
- 註6 高知県教育委員会（2015）
『未来を切り拓き はばたく力を育む 平成26年度中山間地域小規模・複式教育 小規模・複式校における授業改善を目指して』 pp.1
- 註7 同上 pp.2
- 註8 同上 pp.3
- 註9 高知大学教育学部附属小学校（2009）
『複式教育研究38 自らかかわり合い、認め合い、伸びる児童をめざして
－共通の思いや願いに支えられ、学び方を児童が獲得する授業づくり』 pp.3
- 註10 高知県教育委員会（2015）
『未来を切り拓き はばたく力を育む 平成26年度中山間地域小規模・複式教育 小規模・複式校における授業改善を目指して』 pp.2
- 註11 高知大学教育学部附属小学校（2016）
『複式教育研究45 表現力を高める複式学級指導のあり方
－複式学級における指導のモデル化を探る』 pp.39