

複式学級における「学習指導力」を育成する授業開発に関する研究 —授業観察と多様な交流を通して—

星 裕・福岡 真理子・森 健一郎*・越川 茂 樹**

(北海道教育大学釧路校学校臨床研究室)

(*北海道教育大学大学院教育学研究科 高度教職実践専攻)

(**北海道教育大学釧路校保健体育研究室)

A Study of Development for a Lesson of Aiming to “Methods and Techniques of Instruction Skills” in Combined Class — Through Interaction with Observation of Classes and Exchange of Views —

HOSHI Yutaka, FUKUOKA Mariko, MORI Kenichiro*, KOSHIKAWA Shigeki**

Department of School Clinical, Kushiro Campas, Hokkaido University of Education

*Hokkaido University of Education Advanced Teacher Professional Development Program

**Department of Health and Physical Education, Kushiro Campas, Hokkaido University of Education

概要

本研究の目的は、学生が教職実践演習の講義の実施を通して、複式学級での学習指導に関わる課題を自覚し、不足している知識等を補うことでへき地・小規模校に赴任した際にも、教職生活をより円滑にスタートできることにつながることである。今回の講義は、「授業観察の視点を明確にする」、「授業を分析し、今後の観察や授業に生かす」という2点をねらいとして実施した。実施後の学生によるアンケートへの回答と学びの記述の分析により、学生にとって課題を自覚し、不足している知識を補う上で一定の成果があったと考えられる。また、複式学級の授業観察や授業者を含む多様な交流は、へき地・小規模校に赴任した際に、教職生活をより円滑にスタートする上でも効果的であったことが示された。

1 はじめに

『北海道過疎地域自立促進方針 平成28～32年度 北海道』(2015, pp. 3-4; p. 40)によると、北海道における過疎地域市町村の数は平成27年4月1日現在で、149団体(市：22団体、町：114団体、村：13団体)、道内の市町村数に占める過疎地域市町村数の割合は、83.2%と示され、広く全道に分布している。釧路キャンパスが位置する釧路地域を見ても、87.5%に当たる7市町村(8市町村中)が過疎地域となっている。

次に、『釧路教育要覧』(2016, p. 11)を見ていくと、釧路管内における平成28年度のへき地級地別学校数は、表1のようになっている。これによると、特別地・へき地小計は56.3%と、半数以上を占めている。また、表2「複式学級を有する学校数」は、全体では27校(全96校)で約28.1%、小学校だけだと22校(全58校)で約37.9%となっている。

さらに、『釧路管内教職員人事異動実施要項』(2014)には、「異動に当たっては、在任期間中原則として異動基準による4群の学校勤務を経験するものとする」、「新採用者の異動については、原則、A・B群にあってはC・D群に異

動するものとする」という文言がある。つまり、初任校や2校目でへき地校への勤務、複式学級の担任となる可能性は高い。

北海道教育大学釧路校(以下、釧路校と記す)を卒業した学生の多くは、北海道で教員になることを希望し、特に釧路を含む道東で採用になる学生が多い。それゆえ、在学期間中に、へき地校や複式学級のことについての学びを深めておく必要があるといえる。

今回、4年次後期に実施する「教職実践演習」の一部で、複式学級での学習指導に関する内容を取り扱うこととした。「教職実践演習」は、平成18年7月11日に出された中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』の中で、新設・必修化が示された。それによると、「教職実践演習」は、4年次後期の実施が適当とされ、全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」と位置付けられている。「学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになること」(中教審答申、2006)をねらいとしている。

表1 「へき地級地別学校数」

		小学校	中学校	計
無級地	学校数	27	15	42
	%	46.6	39.5	43.8
特別地	学校数	2	2	4
	%	3.5	5.3	4.2
準へき地	学校数	3	4	7
	%	5.2	10.5	7.3
1級地	学校数	14	9	23
	%	24.1	23.7	24.0
2級地	学校数	6	5	11
	%	10.3	13.2	11.5
3級地	学校数	6	3	9
	%	10.3	7.9	9.4
4級地	学校数	0	0	0
	%	0	0	0
特別地 ・へき地小計	学校数	31	23	54
	%	53.5	60.5	56.3
合計		58	38	96

表2 「複式学級を有する学校数」

市町村	小学校		中学校		合計	
	単式	複式	単式	複式	単式	複式
釧路町	3	2	4	0	7	2
厚岸町	2	3	3	1	5	4
浜中町	2	3	4	0	6	3
標茶町	1	5	2	2	3	7
弟子屈町	1	4	2	0	3	4
鶴居村	1	2	2	0	3	2
白糠町	2	1	2	1	4	2
釧路市	24	2	14	1	38	3
合計	36	22	33	5	69	27

卒業した学生が、初任校や2校目でへき地校への勤務、複式学級の担任となる可能性は高いことから、複式学級での学習指導に関して、自分にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになればと考えた。

そこで、本研究においては、学生が複式学級での学習指導に関わる課題を自覚し、不足している知識や技能等を補う上で効果的な講義の方法について検討することを目的とする。

2 教員養成課程におけるへき地・複式教育をめぐる学習指導力育成の現状

玉井・佐藤(2001)、山崎(2009, 2012)、川前(2012a, 2013)は、へき地に関する学修を受けていくこと、特に講義と実習を積み上げていくことが、へき地への抵抗感をなくすことにつながることを指摘している。

釧路校では、複式学級の指導を含むへき地教育に関するカリキュラムの体系化に力を入れている。川前(2015, p. 49)によると、釧路校では1年次に「へき地教育論」と「新入生研修」、2年次に「へき地学校教育論」と「へき地校体験実習Ⅰ」、3年次に「道東の教育」、「へき地校体験実習Ⅱ」があり、体系的なへき地教育プログラムが実施されている。最終的にへき地教育実習に行く学生は釧路校全体のうち20%程度になり、へき地・小規模校に赴任した時に抵抗感なく赴任できる教師を増やすことにつながっているとまとめている。

平成27年度以降入学者については新カリキュラムとなり、変更した点が見られるが、『北海道教育大学教育学部釧路校

平成28年度 開設科目一覧』によると、1年次に「地域文化論Ⅰ」と「新入生研修」、2年次に「地域学校教育論」と「へき地校体験実習Ⅰ」、3年次に「へき地教育実践論」と「へき地校体験実習Ⅱ」、4年次に「へき地校体験実習Ⅲ」というカリキュラムになっている(表3)。

表3 釧路校におけるへき地教育カリキュラム(主な内容)

年次	旧カリキュラム	新カリキュラム
1年次	新入生研修 へき地教育論	新入生研修 地域文化論Ⅰ
2年次	へき地学校教育論 へき地校体験実習Ⅰ	地域学校教育論(2~4年) へき地校体験実習Ⅰ
3年次	道東の教育 へき地校体験実習Ⅱ	へき地教育実践論 へき地校体験実習Ⅱ
4年次		へき地校体験実習Ⅲ

その上で、若手教員が初任者として、へき地・小規模校に赴任した際の課題として、川前（2012b）は、へき地・小規模校の独自の指導方法が理解できていないことを挙げている。そして、その理由の一つを指導力の不足がへき地・小規模校独自の課題を混合して困難さを感じることに繋がっていると指摘している（2012b, p. 136）。また、へき地教育実習を終えた学生の感想として、「複式授業の難しさ」、「間接指導の難しさ」、「子どもの思考を広げさせたり深めることの難しさ」を取り上げている（2012b, pp. 139-140）。

不足する指導力を高めるために何を実施するかについて、川前（2015, p. 160）は、自由記述式の質問の結果を分類集計している。上位5項目を抜粋したものが表4である。

表4 若い教師が多い中で教職員の指導力量を高めていくための手立て

No.	項目	人数
1	授業研究会や研修会・勉強会を開いて指導力を高める	102
2	先輩教員の授業参観や経験談の交流	81
3	地域への情報発信や地域授業参観を通して地域と協力した授業を作る	70
4	模擬授業・研究授業参観・ビデオ収録研修でアドバイスをもらう	69
5	若い教師が相談したり、教師同士が会話し協力できる雰囲気を作る	53

これらのことから、大学在学中に、へき地・小規模校に関する講義を実施しておくことが抵抗感なく赴任できる教師を増やすことにつながっていること、特に複式学級での学習指導についての指導力の向上を図ることが抵抗感を減らすことにつながっていることが認められる。また、指導力を高めるために考えられる方法として、授業を研究する場を設定すること、先輩教師の授業を参観すること、アドバイスをもらうこと、互いに相談する場を設定すること等が挙げられている。

3 研究の方法

「教職実践演習」を受講した4年生19名を調査対象とした。

本研究では彼らに、複式学級での学習指導に関わる講義を行い、講義の中で自己評価のアンケートと振り返りシートを記入してもらうこととした。そして、それらについて分析・検討を行うこととした。講義や分析についての詳細は、下記に記した。

3. 1. 講義

講義は、教職実践演習のうちの3コマを使って実施した。講義のねらいは、「指導案の検討を通して複式学級の授業を観察する視点を決定することができる」、「観察した授業について視点を中心に分析し、複式学級での授業における今後の観察や授業実践に生かすことができる」の2点である。講義の流れは、表5に概要を示した。

表5 教職実践演習における講義の流れ（概要）

	活動内容
一講目	① 講義の目標、内容、見通しを説明 ② 複式学級での学習指導に関する基本的な知識の説明 ③ 個人で学習指導案を読み、授業観察の視点を考える ④ グループで視点を交流し、授業観察の視点を決定する
二講目	① 授業の観察 ② 質問のまとめ ③ 授業者との交流(質疑・応答)
三講目	① グループ内での交流 ② 全体での交流 ③ 個人で学びのまとめ

1講目には、最初にオリエンテーションとして、この講義を実施する意図と講義の目標、ならびに、講義の内容と見通しについて説明を行った。次に、複式学級での授業経験がない学生もいるため、複式学級での学習指導に関する基本的な知識として、授業を観察する上で最低限身に付けておいてほしいと考えた内容を説明した。その後、複式学級の学習指導案の見方を説明し、個人で授業観察の視点を考える活動を行わせた。そして、学生は考えた視点をグループで交流し、授業を観察する際の視点を広げるとともに、授業観察後に、グループで話し合う視点として共通の視点を三つ設定した。これによって、個人で学ぶ視点を増やすとともに、観察後のグループでの交流の際に、同じ視点で深めていくことができるように意図した。

2講目には、録画した複式学級の授業を観察した。観察した授業は、複式学級での授業であることに配慮し、三カ所から撮影したものである^(注1)。授業の観察後は、質問をまとめる時間を取り、授業者に質問したい内容を整理した。最後に、授業を見て授業者に尋ねたい内容を質問する時間を取ることにした。双方向システムを活用し、授業者から直接、質問への回答を聞くことができるようにした。

3講目には、1講目に設定した視点を中心としながらグループでの交流を行った。交流の方法は、各自が参考になっ

た視点等を付箋に書き、それを模造紙に貼る方法を用いた。学生はグループでの交流後には、全体での交流を行った。グループの1名だけが作成した模造紙をもとに自分たちのグループでの交流内容を他のグループに説明し、残りのメンバーは他のグループの内容を聞きに行き、発表後にその内容を持ち寄って、最初のグループに報告するようにした。これによって、短い時間であってもたくさんの情報を集めるが可能になると考えた。最後には、個人で複式学級での学習指導における学びをまとめる時間を確保した。

複式学級での学習指導等の指導力不足が困難を感じさせる原因になっていることが指摘されており(川前, 2012b, p. 136), 学生が考える複式での学習指導力を高める方法として、表4に示した川前(2015, p. 160)が集計した方法のうち、上位5項目を参考にした。今回の講義は、そのうち「1」、「2」、「4」、「5」を生かした方法になる。

これらの学修を通して、複式学級での学習指導を行う上で、改めて自分にとって何が課題であるのか自覚を促す機会や、不足している知識や技能等を補う機会となり、へき地・小規模校に赴任した際にも、教職生活をより円滑にスタートできることにつながると考えた。

3. 2. 分析

本研究の分析では、学生の視点から一定の成果がある講義であったかどうかを、学生が記入したアンケートと学びを記述した振り返りシートの分析を行うことによって検証していくこととした。

アンケートには、講義で用いた方法が、複式指導について学ぶ上で役に立ったかどうかをそれぞれ4段階で評価することとし、その理由も記述した。これによって、複式学級での学習指導についての学びを深める上で、今回の方法が効果的であったかどうかを明確にすることができる。

振り返りシートは、講義を通した学びを記述してもらうことにした。このシートの分析により、今回の講義を通して複式学級での学習指導に関わって具体的にどのような学びがあったのかを明らかにしていく。得られた記述はすべてテキストファイルにし、テキストマイニングの手法を用いて分析する。分析には、フリーのソフトウェア「KH Coder 3」を用いた。本研究では、このソフトウェアで用いることができる「階層的クラスタ分析」と「共起ネットワーク」を使用した。樋口(2016)は、「階層的クラスタ分析」では、出現パターンの似通った語の組み合わせにはどんなものがあったのかについてデンドログラムを作成できるとしている。また、「共起ネットワーク」では、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワークを描くことができるとしている。

それぞれの描画の仕方の違いから、学生の学びや気づきについて幅広く検討していく。

4 結果と考察

4. 1. 講義の実施方法の効果

「指導案の検討を通して、課題を明確にすることができましたか」という質問に関しての学生の回答は、表6の通りである。

結果は、19名中14名が課題を明確にすることができた、5名がだいたいできたと回答した。できた・だいたいできたと全員が回答する結果となった。つまり、授業観察の事前の実施方法は、授業を観察する視点を明確にする上で、効果的だったと全員が考えていることになる。

表6 事前検討・交流の結果

	人数
できた	14
だいたいできた	5
あまりできなかった	0
できなかった	0
合計	19

具体的に何が効果的だったと考えているのかについて、質問への回答を選択した理由の記述についてから検討することとした。記述は、表7に抜粋した。これによって、何が効果的だったと考えているのかについて具体的に捉えることができる考えた。

表7 選択した理由(抜粋)

- ・グループ検討の中で、自分になかった視点も多くあり、自分自身だけでは見つけられなかった課題を見つけたため。
- ・自分と似た視点や異なった視点など、様々な考え方が出て、自分に足りなかったものがわかった。
- ・指導案の検討をグループですることによって、視点を持って授業の観察をすることができた。個人だと考えつかないことも、いろいろな専攻、教科の人と話すことで見えてきた。
- ・指導案だけ見る段階なので、想像でしかなく難しかった。その中で自分自身は授業での指導内容、活動に重点をおいて見ていたが、へき地実習を経験した人たちはわたり、ずらしなど教師の動きにもより具体的に注目して、自分にはない視点も踏まえて課題を設定することができたため。
- ・自分にない考えを知ることができ、知見を増やせたから。
- ・個人で考えたことをグループで話し合うことで、より頭の中が整理され、課題が明確になったから。
- ・自分から意見を言うことができ、しっかりとした意見

交流ができたため、他の人の意見と自分の意見とを比較することができた。

- ・グループでの話し合いで考えをかためることができた。
- ・学習指導案の事前検討と交流をもとに、授業観察の視点を指導された「わたり」、「ずらし」のほかに三つ設定し、授業観察を行うことができたため。
- ・個人、グループ内で設定した三つの柱は、現段階できっと気になっていることや注意していること、また、これから取り入れていきたい力となっていると感じた。
- ・個人だけでなく、グループでの交流をしたことで、情報交換ができ、課題を明確にすることができた。
- ・指導案の検討を行うことで、授業の観察で重点的に確認することができ、その課題解決に取り組むことができたから。

出された意見の多くは、グループで交流したことで、「視点の幅が広がった」、「課題が明確になった」という内容であった。中には、へき地実習の経験の有無、専攻の違い等、異質なメンバーの時に、幅が広がったという意見も見られた。

このことから、方法の「グループで視点を交流し、授業観察の視点を決定する」が効果的であったと考えている学生が多くいたことが認められる。つまり、他者との交流、特に自分にない経験を持っている人との交流が、視点を広げ明確にする上で効果があると感じていることが推察できる。

次に、「授業の視聴や授業者との交流、事後のグループ検討、全体交流は、授業を分析し、今後の観察や授業に生かす上で参考になりましたか」という質問に関しての学生の回答は、表8の通りとなった。

表8 授業方法に関する結果

評価	4	3	2	1
授業観察	15	4	0	0
授業者との交流	13	6	0	0
グループ内交流	15	4	0	0
全体交流	14	5	0	0

4…かなりなった 3…参考になった
 2…少し参考になった 1…あまり参考にならなかった

「授業観察」は、4が15名、3が4名。「授業者との交流」は、4が13名、3が6名。「グループでの交流」は、4が15名、3が4名。「全体交流」は、4が14名、3が5名の回答になった。これについても、全員が評価を4か3とした。

このことから、今回、実施した方法の「授業の観察」、「授業者との交流(質疑・応答)」、「グループ内交流」、「全体交流」のいずれについても、参考になる方法であったと考えていることが分かる。

具体的にどのような点が効果的だったと考えているのかについての記述を表9に抜粋した。

表9 特に参考になったこと(抜粋)

授業観察	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に授業を観察する機会が少なく、一つでも多く見たかったから。 ・複式授業を実際に見たことが無かったので、学ぶことがたくさんあった。 ・複式学級の授業というあまり見たことが無いもので参考になった。 ・指導の在り方、指示の明確化。 ・現場での授業の実態を見られたことが参考になった。 ・複式学級ならではの児童と教師の距離、授業の難しさ。 ・普段、小規模校との関わり、現場との関わりが取れない中で、授業を見せていただく経験は本当に貴重であると感じた。へき地校体験実習に参加したが、他の先生方の授業を見て学ぶきっかけがあつてよかった。 ・自分自身が経験したことのない現場を見られたことで、通常の授業形態や展開の仕方の違いなどを把握できたこと。時間配分や教師同士の連携の重要さというものを改めて考えることができたこと。 ・私はこれまでへき地校での研究授業を見たことがなく、本当に初めてだったので観察そのものがとても勉強になった。 ・早くできた子への支援。振り返りプリントのレベル分け、説明の手順の紙の掲示、見ることと書くことの変化。板書の見やすさ。
授業者との交流	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者との交流は、あまりない機会なので参考になった。 ・授業者との交流とグループ検討が特に学びが多かったです。自分一人だけでは、見る視点などが限られてしまうので、様々な角度から授業の検討をすることができ、学びが深まった。 ・授業を検討し、実際に質問させていただけることはなかなかないことであるため、貴重な時間になったと感じている。 ・現場の先生に授業についての質問ができることは当たり前前にできることではないのでとても貴重な経験だった。
グループ交流	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人の意見で新しい発見があった点。 ・グループ検討では、いろいろな人の意見を聞くことができ参考になった。 ・普段あまり学ぶことができないへき地教育を重点に考

え、(へき地) 実習を経験した人、していない人それぞれの視点から意見を交流することができた。
・自分1人だけでは、見る視点などが限られてしまうので、様々な角度から授業の検討をすることができ、学びが深まりました。
・グループ交流によって、へき地実習を経験した友人から学んだことも多くあり、他者と授業を検討することの必要性を感じた。
・グループで検討する機会がなかなかないので良い機会になった。
全体交流
・なし。

この中では、「授業観察」に関わる記述が多く見られた。今回、録画した授業を観察することができたことで、なかなか観察する機会のない複式学級での授業を実際に見ることができたことを、特に参考になったこととして挙げている学生が多かった。

「授業者との交流」では、直接、授業者に回答してもらえたことが参考になったと挙げている意見が多かった。授業の意図を直接聞くことができるのは、学生にとって貴重な経験だったと考えられる。

また、「グループ内交流」では、「様々な角度から授業を検討することができた」、「他の人の意見で新しい発見があった」などの意見が出された。ここでもへき地実習を経験した者からの学びがあったと、自分にない経験をしている者からの学びが挙げられていた。交流を通して、見方の幅が広がったと考えていることが推察できる。

参考になったと回答している学生の数が多いが、「全体交流」について取り上げている意見はなかった。他の方法と比較して、特にこの部分がという点がなかったのではないかと考えられる。

4. 2. 講義を通した学びと気づき

4. 2. 1. 階層的クラスタ分析による検討

講義を通した学びについて自由記述したものから抽出されたキーワードを階層的クラスタ分析にかけたものが、図1である。

まず、前処理を実行する前に、「子ども」・「生徒」等は「児童」に揃える、「先生」は「教師」に揃える等、似た意味の語については揃える作業を行った。その後、前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、22の段落、255の文が確認された。また、総抽出語(分析対象ファイルに含まれている全ての語の延べ数)は8144、異なり語数(何種類の語が含まれていたか示す数)は845であった。これに、抽出された語のうち、「気」や「身」等、断片的で意味をなさない語を抽出しない語に指定した。それによって、分析に使用される語として7988語(異なり語数823)が抽出された。

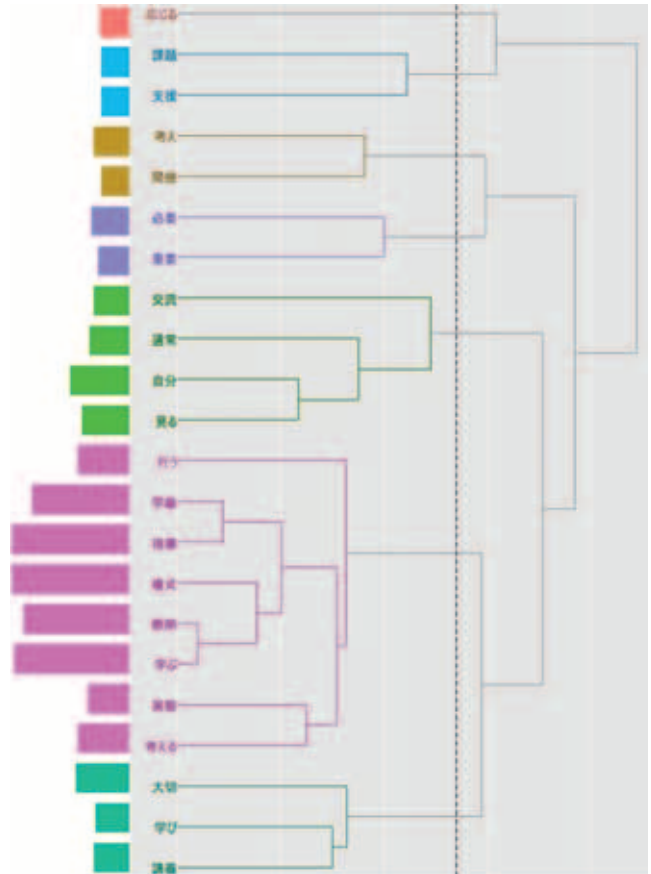


図1 階層的クラスタ分析による講義を通した気づきの樹形図

クラスタ分析を行う際は、Jaccard距離を用いたward法にて分析を行った。出現回数の制御を行っており、最大で100回、最小で14回と設定している。最小を設定しているのは、わずかにしか出現していない語は、共通性が低いと考えて省くためである。逆に、出現回数が多い語は、多くの語に関わるので省いた。また、学びに関わる語を抽出できるように抽出する品詞を名詞とサ変名詞、動詞、形容動詞に指定した。上記の条件によって、22語、7クラスタに整理された。なお、「応じる」は語句数には数えているが、2語句以上でクラスタを構成していないため、クラスタ数にはカウントしないことにしている。また、「必要」と「重要」については、2語以上で構成されているが、他の内容に掛かる使われ方をするものであり、それだけで学びの内容を示すものではないため、これもカウントしていない。その結果、分類されたクラスタは下記の5通りである。

- ①「課題」と「支援」
- ②「考え」と「間接」
- ③「交流」、「通常」、「自分」、「見る」
- ④「行う」、「学級」、「指導」、「複式」、「教師」、「学ぶ」、「実態」、「考える」
- ⑤「大切」、「学び」、「講義」

次に、分類されたクラスタに含まれる語同士の類似性

から、今回の講義において複式学級での学習指導に関わって具体的にどのような学びがあったのかについて、「KH Coder 3」のKWICコンコーダンスのコマンドを参考にし、考察した。

1) 課題解決に向けた児童への支援のしやすさへの気づき
「課題」については、「本時の課題」や「児童の課題」という使われ方と、学生自身が「～を課題としている」という使われ方が見られた。「支援」と一緒に分類されていることから、課題解決に向けた支援が行いやすい、という複式学級の良さに関わる気づきが示されているといえよう。

2) 児童の考えを深める間接指導の重要性への気づき
「考え」は、自分の考えという記述も見られたが、多くは「児童の考え」とつながっていた。「間接」は指導とつながり「間接指導」としてすべて使われていた。このことから、学生は、人数が少ない複式学級で「間接指導」を通して、いかに「児童の考え」を深めていくかということ複式学級での学習指導のポイントとして捉えていると考えられる。

3) 実習の経験との比較による交流の難しさへの気づき
「見る」は、学生が「授業を見た」という使われ方が多く、他には、複式学級の良さとして「児童をよく見ることができる」という使われ方も見られた。「自分」は、ほとんどが自分自身のことを指しており、「自分は～した」、「自分も～したい」など、学生が自分の経験や知識と比較したり、次にはこうしたいという思いを表したりする使い方が多く見られた。「通常」は学校とつながり「通常学級」としての使われ方がほとんどで、複式学級との比較の対象として、単式の一定規模の学級という使われ方であった。「交流」は、授業場面の交流としての使われ方が多く見られた。

このことから、授業を見る際に、自分の経験や知識と比較し、今後に生かそうとする思いを持っていたことが推察される。また、通常学級における実習の経験と、観察した複式学級での授業の様子と比較から、複式学級での交流の難しさに気づいていたと考えられる。

4) 複式学級の実態に応じた指導法についての学び

最も多くのキーワードが含まれるクラスターである。「行う」は、「～を行う」という使われ方が多かった。「学級」は、複式や通常とつながり、「複式学級」、「通常学級」という使われ方であった。「指導」は、「直接指導」や「間接指導」といった使われ方のほか、「個への指導」など、複式学級での教師の児童への指導を指す使われ方であった。「複式」は、「複式学級」、「複式授業」として使われていた。「教師」は、「教師が～」等の他につながる使われ方であった。「学ぶ」は、「～を学びました」という形で学生が学んだ事を記述する際に使われていた。「実態」は、「児童(学級)の実態」という使われ方であった。「考える」は、「～と考えました」という形で学生自身の考えを記述する際に使わ

れていた。

これらのことから、教師の指導から、直接指導や間接指導のほか、個に応じた指導など、複式学級の実態に合わせた指導法を学んだと推察される。

5) 講義を通じた学び

「大切」は「～が大切だ」という使われ方が多かった。「学び」は、「講義での学び」などと学生が講義で学んだ事をまとめる際に使われていた。「講義」は、「講義を通して～」という使われ方がほとんどであった。今回の講義での学びを大切にしたいという今後への抱負に関わる内容だと考えられる。

4. 2. 2. 共起ネットワークによる検討

講義を通じた学びを自由記述したものから抽出されたキーワードを共起ネットワークで表したものが、図2である。分析に使用する語を抽出するまでの手順については、「階層的クラスタ分析」で行った手順と同様である。

分析を行うにあたっては、出現数による語の取捨選択に関しては最小出現数を10、最大出現数を100に設定し、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を60に設定した。最小出現数をクラスタ分析から変更しているのは、語の選択が出現数よりも、描画数を優先するように意図したためである。品詞による語の取捨選択では、抽出する品詞を名詞とサ変名詞、動詞、形容動詞に指定した。また、強い共起関係ほど太い線、出現数の多い語ほど大きい円で描画され、ラベルが重ならないように位置の調整を行っている。その結果、25の語が抽出された。語の色分けは「サブグラフ検出(modularity)」によるものである。この手続きを行ったのは、「サブグラフ検出」は、「比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けによって示す」(樋口, 2016, p. 62)とされている。さらに、それを最小スパニング・ツリーだけを描画するように設定した。「語と語を結ぶ線(edge)が多くなった場合には、どのedgeが重要かを示す手がかりがあった方がプロットを解釈しやすい場合がある」(樋口, 2016, p. 62)ためである。これによって、25語、22の線(edge)、密度(density)が、073^(注2)、そして七つのサブグラフに整理された。分類された七つのサブグラフは、次のとおりである。

- ① 「見る」、「通常」、「考え」、「自分」
- ② 「学級」、「指導」、「考える」、「実態」、「行う」、「生かす」
- ③ 「教師」、「学ぶ」、「複式」
- ④ 「学び」、「聞く」、「発表」、「講義」
- ⑤ 「工夫」、「内容」、「大切」
- ⑥ 「明確」、「学校」、「連携」
- ⑦ 「間接」、「知る」

次に、分類されたサブグラフに含まれる語同士の結びつきから、今回の講義から複式学級での学習指導に関わって具体的にどのような学びがあったのかを考察する。考察に当たっては、階層的クラスタ分析と同様に「KH Coder 3」

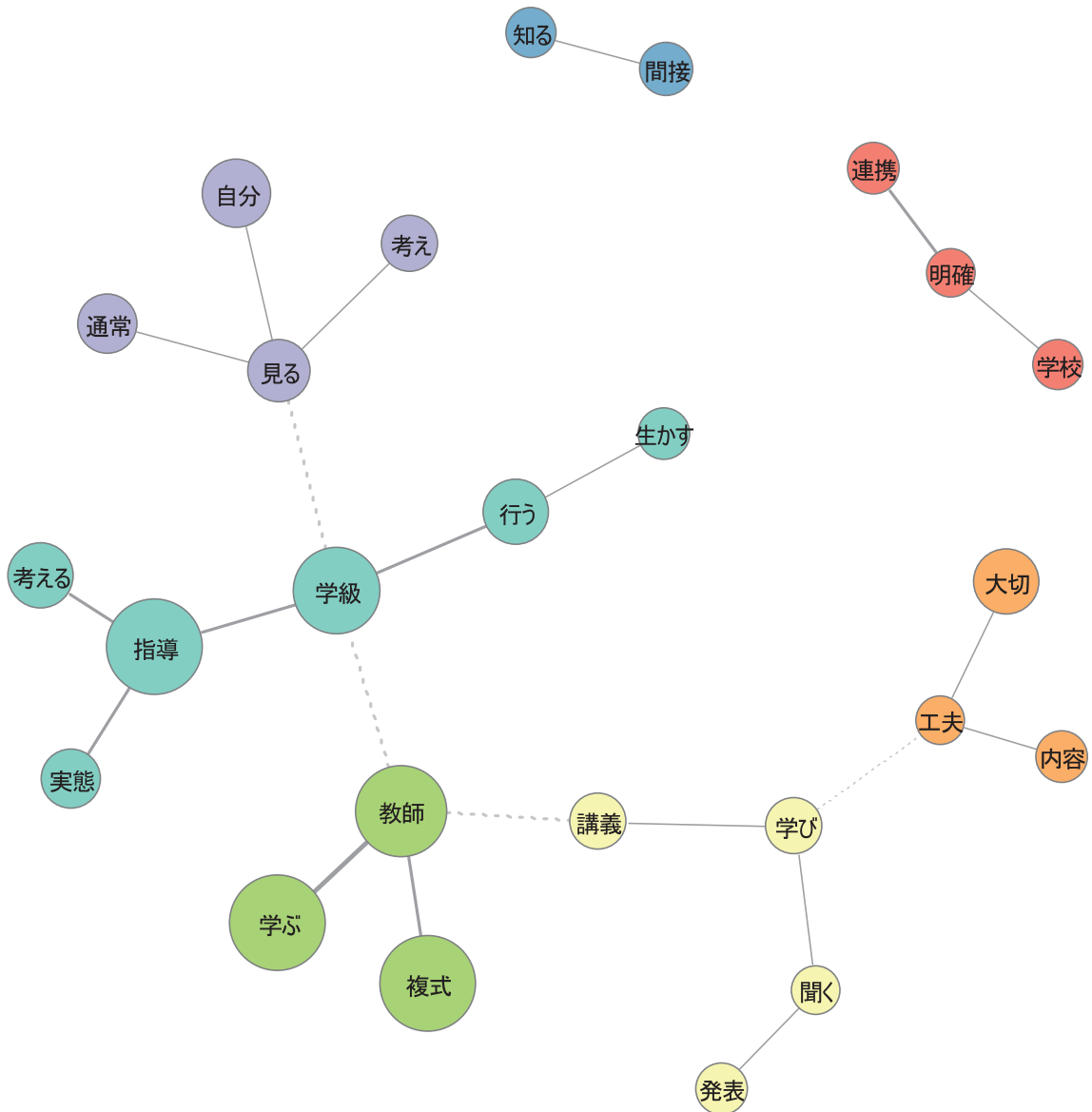


図2 講義を通じた学びの共起ネットワーク

のKWICコンコーダンスのコマンドを参考としていく。

1) 通常学級と複式学級の共通点についての気づき

中心になっている「見る」は、授業を見るという使われ方が多く見られた。「通常」は通常学級という使われ方が多く、複式学級と通常学級の比較を行い、どちらにも共通する点を考えることにつながっていた。「自分」は自分自身を指す使われ方がされていた。「考え」は自分の考えと児童の考えという二つの使われ方がされていたが、ここでは「自分」とつながっているので自分の考えを指していると考えられる。つまり、授業を見たことで、通常学級との比較を通して、どちらにも共通する点について自分の考えを持つことができたということであろう。

2) 実態に応じた指導についての学び

学級を媒介として二つに分けられている。一つは、学級の実態に応じた指導について考えたという意味と

考えられる。もう一つは「学級で～を行う際に生かしたい」という意味と考えられる。したがって、学級の実態に応じた指導について学んだ事を、実際に行う際に生かしていきたいということと推察される。

3) 複式学級における教師の関わり方についての学び

「複式」は「複式学級」、「複式授業」として使われていた。「教師」は、授業者の教師を指していた。「学ぶ」は、「～を学びました」という形で学生が学んだ事を記述する際に使われていた。複式学級における教師の関わり方や動きについて学んだということであろう。

4) 児童の発表の仕方や話の聞き方についての学び

「学び」は、「講義での学び」など学生が講義で学んだ事をまとめる際に使われることが多かった。「聞く」は児童が聞くという使い方と、学生が講義の中で聞くという使い方の二つが見られた。「発表」は、児童が授業の中で発表するという使い方と、学生が講義の中で

発表するという使い方の二通りが見られた。ここでは、特に児童の発表の仕方や話の聞き方についての学びがあったということを示していると考えられる。

5) 授業を工夫していく大切さへの気づき

「工夫」は授業者が行っていた工夫と、学生がしたい工夫の二つの使われ方が見られた。「内容」は、「授業内容」、「活動内容」、「学習内容」という使われ方が見られた。「大切」は、「～が大切である」、「～の大切さ」等の使われ方であった。授業内容を工夫することが大切だということと考えられる。

6) 教師間の連携を密にした明確な指示の重要性への気づき

「明確」は、「指示を明確にする」という使われ方が多く見られた。「連携」は教師間の連携を示していた。授業の中でA T（アシスタント・ティーチャー）という教員が、補助で入っていた。その教員との連携を示している。教師間の連携を密にし、児童に対して明確な指示を出すことの重要性への気づきがあったと推察される。

7) 間接指導についての学び

「知る」は、学生自身が「～を知った」という使われ方をしていた。「間接」は間接指導として使われていた。間接指導について知ったということであろう。

4. 2. 3. 講義を通した学びと気づきに関する総合考察

階層的クラスター分析により学生の学びとしては下記の5点をまとめることができた。

- 1) 課題解決に向けた児童への支援のしやすさへの気づき
- 2) 児童の考えを深める間接指導の重要性への気づき
- 3) 実習の経験との比較による交流の難しさへの気づき
- 4) 複式学級の実態に応じた指導法についての学び
- 5) 講義を通した学び

また、共起ネットワークによる分析では、下記の7点が学生の学びや気づきとしてまとめることができた。

- 1) 通常学級と複式学級の共通点についての気づき
- 2) 実態に応じた指導についての学び
- 3) 複式学級における教師の関わり方についての学び
- 4) 児童の発表の仕方や話の聞き方についての学び
- 5) 授業を工夫していく大切さへの気づき
- 6) 教師間の連携を密にした明確な指示の重要性への気づき
- 7) 間接指導についての学び

どちらの分析でも共通しているのは、実態に応じた指導と間接指導に関わる学びである。教育実習等での通常学級における経験との比較を通して、実態に応じた指導や、間接指導の重要性への気づきや学びがあったことが推察される。

また、通常学級と複式学級の違いから、複式学級の良さとして支援のしやすさ、逆に難しさとして交流場面の指導の仕方がへの気づきが見られた。加えて、複式学級に限っ

たものではないかもしれないが、児童の発表の仕方や話の聞き方、教師間の連携と明確な指示の重要性、授業を工夫する大切さなどに関する一人ひとりの学びや気づきも見られた。

今回の講義を通して、学生の内に複式学級における学習指導に関わる学びや自分の課題への気づきがあったと考えられる。

5 まとめ

本研究は、学生が複式学級での学習指導に関わる課題を自覚し、不足している知識等を補うことに効果的な授業の方法を検討することを目的として行った。

本研究における講義の方法は、次の2点について一定の成果が見られた。

まず、「授業観察の視点を明確にする」という点では、グループで観察の視点を交流するという方法に多くの効果を感じている学生がいることが認められた。特に、グループのメンバーの経験が多様であるほど、自分になかった視点に気づき、授業観察の際の自分の視点を明確にしていくことができることが示された。

次に、「授業を分析し、今後の観察や授業に生かす」という点では、いずれの方法も効果があったと回答している学生が見られたが、「授業観察」、「授業者との交流」、「グループでの交流」に関わって効果的だった理由を挙げている学生が多かった。これは、なかなか観察する機会のない複式学級での授業を実際に見ることができたこと、疑問について授業者から直接回答してもらったことができたこと、グループでの交流を通して見方の幅が広がったこと等が効果を実感させることにつながったと考えられる。

講義を通した具体的な学びや気づきとして、次の内容が示された。まず、実態に応じた指導と間接指導に関して、教育実習等での通常学級における経験との比較を通して、実態に応じた指導や、間接指導の重要性への気づきや学びがあったと考えられる。また、通常学級と複式学級の違いから、複式学級の良さとして支援のしやすさ、逆に難しさとして交流場面の指導の仕方への気づきも見られた。これらのことから、今回の講義を通して、複式学級における学習指導に関わる学びや自分の課題への気づきがあったと考えられる。

今回、講義で用いた方法は、へき地・小規模校に赴任した際に、教職生活をより円滑にスタートする上でも一定の効果が期待できると考えられる。川前(2012b)は、若手教員が初任者として、へき地・小規模校に赴任した際の課題として、へき地・小規模校の独自の指導方法が理解できていないことを挙げていた。また、へき地教育実習を終えた学生の感想にも、「複式授業の難しさ」や「間接指導の難しさ」、「子どもの思考を広げさせたり深めることの難しさ」が取り上げられていた。今回の講義の学びとして、クラスター分析から「児童の考えを深める間接指導の重要性への

気づき」や「複式学級の実態に応じた指導法についての学び」が、共起ネットワークを用いた分析からは、「実態に応じた指導についての学び」や「複式学級における教師のかかわり方についての学び」、「間接指導についての学び」をまとめることができた。初任者として、へき地・小規模校に赴任する前に、今回の講義で用いた方法を通して、へき地・小規模校の独自の指導方法を学んでおくことで、教職生活の円滑なスタートにつながるのではないかと考えられる。今後は、今回の講義で用いた方法が、複式学級の学習指導についてだけでなく、学習指導全体を学ぶ方法として効果的かどうかに関して検討をしていきたい。

附記

本研究は、へき地教育研究支援部門の事業費による助成を受けたものである。

注

注1) メイン画面に教師の動きが分かるようにし、サブ画面として左下と右下に児童の前からの様子がわかるように編集を行った。

注2) 密度とは、「実際に描かれている共起関係の数を、存在しうる共起関係(edge)の数で除したものである」(樋口, 2016, p. 60) と示されている。

参考文献

- 中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (参照日 2017年5月19日)
- 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—, ナカニシヤ出版:京都.
- 樋口耕一 (2016) KH Coder 3 リファレンス・マニュアル
- 北海道 (2015) 北海道過疎地域自立促進方針 平成28~32年度.
http://www.pref.hokkaido.lg.jp/ss/ckk/grp/05/kaso_houshin.pdf (参照日 2017年5月19日)
- 北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター 複式学級における学習指導の手引き編集委員会 (2016) 複式学級における学習指導の手引き (改訂版).
- 北海道教育大学教育学部釧路校 (2016) 平成28年度 (2016年度) 解説科目一覧.
- 北海道教育庁釧路教育局 (2014) 釧路管内教職員人事異動実施要項.
<http://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/krk/zinnziyoukou.pdf> (参照日 2017年5月19日)
- 北海道教育庁釧路教育局 (2016) 平成28年度釧路教育要覧.
<http://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/krk/H28kyouikuyouran2.pdf> (参照日 2017年5月19日)
- 川前あゆみ (2006) へき地教育の意識転換に関する調査結果. へき地教育研究, 61: 97-103.

- 川前あゆみ (2009) へき地・小規模校の1日訪問による学生の意識と端緒的教育効果. へき地教育研究, 63: 11-22.
- 川前あゆみ (2010) へき地・複式教育フォーラムにおいて提起された今後の課題. へき地教育研究, 64: 23-27.
- 川前あゆみ (2012a) 北海道のへき地・小規模校を取り巻く現状と担い手教師の育成の課題. 北海道大学教育学研究紀要, 116: 117-127.
- 川前あゆみ (2012b) プロセスレコード分析による学生のへき地・小規模教育の特性認識と実習指導課題—へき地教育実習を通じた気づきの意識化. 北海道教育大学紀要 教育科学編, 62 (2): 135-150.
- 川前あゆみ (2013) ナラティブ分析によるへき地教育プログラムと新卒教員の意識—新卒へき地小規模校赴任者から見たへき地意識転換のプロセス—. へき地教育研究, 68: 21-28.
- 川前あゆみ (2015) 教員養成におけるへき地教育プログラムの研究, 学事出版:東京都.
- 玉井康之・佐藤美穂 (2001) 北海道教育大学生から見たへき地教育のイメージの特性と比較. へき地教育研究, 56: 85-94.
- 山崎正吉 (2009) 教育学部学生のへき地教育に対する情緒的意味の分析: へき地教育体験の及ぼす影響. へき地教育研究, 63: 1-9.
- 山崎正吉 (2012) 教育学部学生の「教育」と「へき地教育」に対する情緒的意味の分析. へき地教育研究, 66: 39-44.