

# 複式授業における教師の意思決定に関する事例研究

藤井 佑介\* 高柳 侑奈\*\*

A case study on teacher's decision making in multi-grade class.

Yusuke FUJII\*, Yukina TAKAYANAGI\*\*

## I. 研究背景と目的

現代は少子化が進み、離島やへき地では過疎化が進んで学校の統廃合が進められている。そのような中で、異学年、少人数で構成された複式学級を有する学校は多く存在している。複式学級は、2以上の学年の児童生徒を1学級に編制した学級のことである。複式学級の編制については、「公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法律」第三条において「当該義務教育諸学校の児童又は生徒の数が著しく少いかその他特別の事情がある場合においては、政令で定めるところにより、数学年の児童又は生徒を一学級に編制することができる。」と定められている。また、一学級の児童数の基準は、小学校の複式学級で、16人（一年生を含む場合は8人）が上限とされている。複式学級では複数の学年が在籍するが、基本的に教師が一人で授業を展開していく。複式学級で行われる授業は複式授業と呼ばれる。

複式授業については、「直接指導」と「間接指導」と呼ばれる場面が存在し、学年別の指導において、学習過程の「ずらし」や教師の「わたり」が行われる点が特徴的である。「直接指導」とは、教師が子どもに直接、学習指導を指導することである。また、子どもが自立解決している場面でも、教師が学習状況を見取り、いつでも指導が可能な状態にしている場合は直接指導という。「間接指導」とは、一方の学年に直接指導をしているとき、直接指導ができない学年に対して、子どものみで学習活動が進められるようにすることである。また、複式授業では、2つの学年を直接指導の過程が重ならないように、学習過程を学年別にずらして組み合わせることを「ずらし」といい、複式の学習指導の中で一方の学年から他の学年へ、直接指導を行うために移動をする教師の動きのことを「わたり」という。さらに、間接指導中の学年にも気を配りながら、必要に応じて直接指導を行う場合がある。これを「小わたり」という。このような指導場面や教師の関わりの工夫によって複式授業は成立するのである。

加えて、複式授業の学年別指導では、間接指導の充実を図りガイド学習を活用することがある。ガイド学習とは、ガイド役の子どもが、ガイド役の進行表によってリードしながら、進行役としてのガイドと共同学習者としてのフォロワーによって進められる学習方法のことである。複式授業における研究はガイド学習や間接指導に関するものが多く、例え

\*長崎大学教育学研究科

\*\*南島原市立布津小学校

ば、渋川（2009）は、ガイド学習とワークシートを活用した授業を実践し、ワークシートの活用については、学習課題が明確になり、学習すべき内容が分かりやすくなるという利点と、習熟度の差に対応できるように何種類か作成するなどの工夫が必要であることを明らかにしている。また、森ら（2018）は、複式授業の学年別指導において、間接指導の時間に授業のユニバーサルデザイン化が重要であると示し、「学習計画表」の設定と各児童が教科リーダーの役割を担うことで、児童が主体的に取り組むといった成果を挙げている。これらの研究のように、複式授業に関する研究は、間接指導の充実や児童の主体的な学習を促す学習指導法に関する実践研究が多く、教師に焦点を当てた研究は少ない。

教師に焦点を当てた研究の一つとしての意思決定研究がある。吉崎（1988）が作成した意思決定モデルは、教師が授業計画と授業実態とのズレの程度を把握し、授業についての知識を基に代替策を判断することを示している。さらに、その対応行動の決定には、教師が持っている知識や、教授ルーチンが関係しているということを示している。吉崎の研究を礎として、下地・吉崎（1990）は、3名の中学校数学科教師を対象にインタビューを行い、授業過程における教師の生徒理解の状態を検討し、教師は、生徒理解のために、「教師の視線」「指名」「机間巡視」の3つの方法を用いていること、学力が下位の生徒と学習態度の悪い生徒からより多くの手掛かりを得ようとしていること、さらに、教師は音声・動作・ノート・板書から手がかりを得ようとしていることを明らかにした。また、樋口（1995）は、小学校で行われた国語科の授業を対象に、刺激回想録を分析し、児童の予想外応答が教師の予想水準以上の場合には、計画を大きく変えない傾向があること、また、予想水準以下の場合には、教師が児童の応答を自らの解釈に近づけようとする意思決定が働くか、あるいは、児童の発言する機会を重視し、その意見を大事にしようとする意思決定が働くこともあることを明らかにしている。一方で、秋田（1992）は、意思決定研究を行う上で、授業過程のどの場面で意思決定を行ったのかという時系列を考慮する必要性を述べ、教材や教科の内容、子どもの認知、状況や文脈を考慮するべきであり、意志決定が計画とのズレの認知によってだけでなく、状況との相互作用によって局所的に生じているという視点からも検討する必要があると指摘している。吉崎（1988）以降の意思決定モデル研究の衰退に関して、姫野（2002）は、教師の意思決定過程を顕在化しモデル化したとしても、教師教育につながらないという問題、さらには教師の意思決定研究が再生刺激法やインタビュー法など特定の場面を対象としていたという2点を指摘している。これらを踏まえて児玉（2015）は、「個々の教室にある状況的文脈が意思決定において大きく作用するため、授業の事例研究を積み重ねることが現状で可能な方法論であろう」と意味づけている。

近年においては、水野（2006）による授業記録を基にした対話リフレクションから教師が授業の事実に基づいて授業を振り返り、それによって得られた省察を語ることで教師自身が自らの授業を深く研究できることを示唆した研究や関口・河野（2007）による通常人数授業（37～38名）と少人数授業（17～20）における教師の注視パターンを、眼球運動計測装置を用いて記録し、その違いを検討し、通常人数授業に比べて少人数授業では、注視されない児童の人数が少なくなったことを明らかにした研究が挙げられ、状況的文脈を考慮した省察的な思考に関する研究や工学的なアプローチによる研究が出てきている。特に、有馬（2014）は CCD を活用し、視点に焦点を当てた教師の思考の研究を進めており、熟練

教師と初任教師では、視線行動だけでなくその前後に行われる思考においても違いがあることを示し、熟練教師は初任教師に比べて、個別の児童に視線を向ける傾向があること、回想の頻度が多く、そのきっかけの過半数が教師の意図的視線であることを明らかにしている。さらに、姫野（2016）は、「授業中の教師の暗黙的な思考と視線の関連を解明するためには、継時的な視線の分析とリフレクションを組み合わせた研究が求められる」と位置付けた上で、ウェアラブルカメラを用いて、視線に焦点をあてた授業リフレクションは、授業中に教師が無意識で行っている教授行動の意図の表出に寄与し、また、授業中の子どもの様子を教師自身の視線を通して対象化することかできるという特徴を明らかにしている。これらの研究からは、授業リフレクションと教師の意思決定の繋がり、さらには録画ビデオによる刺激回想法や生田（1998）のオンゴーイング法といったこれまでの授業リフレクション研究とは異なる新たな研究アプローチを提供してくれる点で非常に示唆的であるが、単式学級を対象としたものがほとんどである。

ここまで、複式学級や教師の思考に関する研究の整理を行ってきたが、それらを複合的に検討した研究は少ないと言える。つまり、複式学級という特殊な環境における教師の授業内の思考や判断に焦点を当てた研究はあまりなされておらず、これらを明らかにすることで2学年以上を同時に指導する際の教師の思考の特徴を捉え、教師の専門性研究への示唆を与えることができると考えられる。よって、本研究では複式授業における教師の思考や判断の特徴を明らかにすることを目的とする。

## II. 研究方法

### 1. 研究対象

本研究では、複式学級の担任をしているX教諭の実践を対象とした。X教諭は教職経験年数12年で、複式学級経験は3年の男性である。また、X教諭が勤務している長崎県の公立A小学校は全校児童31名、学級数は3学級である。担任をしている5・6年生は14名（5年生は男子1名、女子7名で6年生は男子4名、女子2名）の複式学級である。対象とした授業は2018年11月29日（木）に行われた算数である。5年生の単元名は「変わり方を調べて」であり、表を使って変わり方を調べる学習内容であった。また、6年生の単元名は「割合を使って」であり、全体を1として考え、割合を使って計算をする学習内容であった。

### 2. 調査及び分析方法

まず、授業実践時における教師の視線を記録するために、ウェアラブルカメラを活用した。ウェアラブルカメラは、小型のカメラで、付属のヘッドマウントで頭部に固定することで、視線の映像と音声を記録することが可能である。また、教師の視線に加えて、教室の側面から、1台のビデオカメラで学級全体の様子を記録した。さらに、教室の後方から、1台のビデオカメラで授業中の教師を追跡し、教師の行動を記録した。

次に、ウェアラブルカメラで撮影・記録した授業映像を活用し、授業リフレクションを行った。対象者と共に授業映像を見ながら30秒ごとに停止し、対象者の視線や行動の意図を尋ねた。また、その時の対話をICレコーダーで記録した。

視線行動の分析においては、以下の有馬（2009）のカテゴリーを参考にした。

- ① 広範囲の児童…全体を見渡すなど複数の児童に向けられた視線
- ② 特定の児童…一人の児童に向けられた視線
- ③ 机間指導中の児童…机間指導をしている児童に向けられた視線
- ④ 黒板…板書や児童の考えを読み取る際に向けられる視線
- ⑤ その他…時計や教科書、教材

記録した授業者視点からの映像を5秒ごとに停止して視線の対象をカテゴリー別に分類した。また、5秒間での視線行動を1回として、学年別とカテゴリー別に計数することで教師の視線行動の頻度を明らかにした。その際、全ての視線行動を分類し、5秒間に複数のカテゴリーへ視線が向けられた場合は、それぞれに1回を加算して計数した。さらに、視線行動を時系列でカテゴリーごとに整理し、表を作成することで教師の視線行動の特徴を明らかにした。表の作成にあたり、授業を様相的に表すことを目的として開発された中村（1986）による発言表から着想を得た。発言表が授業内における各々の発言を表にするのに対して本研究では上記の教師の視線カテゴリーを時系列に沿って表にすることにより、教師の動きを様相的に捉えることを試みた。

最後に、授業リフレクション時の逐語記録の作成と分析においてはICレコーダーに記録した授業リフレクション時の音声データを文字に起こし、逐語記録を作成した。そして、逐語記録から教師の思考や判断が現れている部分を抽出し、分析することで、対象者の思考や判断の特徴を明らかにした。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 授業者の視線行動

##### (1) 視線行動の回数

まず、表1は、授業における教師の視線行動を学年別とカテゴリー別にそれぞれ分類し、その頻度を数値化して整理したものである。

表1からは、教師の視線数の合計は919回と、多くの視線行動が行われていることが分かる。記録した45分35秒の授業映像を5秒ごとに停止すると単純には547回（5/2735）の視線が計数できるが、5秒間で2つ以上のカテゴリーに視線が向けられている部分があるため、実際は919回であった。また、学年別の視線頻度は、5年生が458回、6年生は461回であり、どちらの学年もほとんど同じ頻度で視線を向けていることが分かる。さらに、「広範囲の児童」への視線が5年生は183回、6年生が152回であったことから、どちらの学年も150回を超えており、カテゴリー別の中で最も多いということが分かる。2番目に多いのはどちらの学年も「黒板」であるが、5年生が94回、6年生は149回と数には65回の差が見られる。「特定の児童」については、5年生では最も少ない49回であるのに対して、6年生では3番目に多い92回であり、こちらも43回の差が見られる。「その他」についても5年生が6年生は91回、5年生が36回であったことから55回の差が見られる。「机間指導中の児童」については5年生が49回、6年生は32回でどちらも50回を超えていないことが読み取れる。

表1 対象別にみた教師の視線行動の数値と割合

学年	カテゴリー	カテゴリー別 数値 (割合)	学年別 数値(割合)
5年生	広範囲の児童	183 (19.9%)	458(49.8%)
	特定の児童	41 (4.5%)	
	机間指導中の児童	49 (5.3%)	
	黒板	94 (10.2%)	
	その他	91(9.9%)	
6年生	広範囲の児童	152(16.5%)	461(50.2%)
	特定の児童	92(10%)	
	机間指導中の児童	32(3.5%)	
	黒板	149(16.2%)	
	その他	36(3.9%)	
合計		919(100%)	

また、カテゴリー別に割合をまとめると、「5年生 広範囲の児童」19.9% (183/919)、「5年生 特定の児童」4.5% (41/919)、「5年生 机間指導中の児童」5.3% (49/919)、「5年生 黒板」10.2% (94/919)、「5年生 その他」9.9% (91/919)、「6年生 広範囲の児童」16.5% (152/919)、「6年生 特定の児童」10% (92/919)、「6年生 机間指導中の児童」3.5% (32/919)、「6年生 黒板」16.2% (149/919)、「6年生 その他」3.9% (36/919)となった。両学年においても「広範囲の児童」に向けられた視線が最も多い。また、「机間指導中の児童」に向けられた視線は少ない。そのほかのカテゴリーにおいては違いが見られ、5年生では、「黒板」と「その他」が2番目に多く、「机間指導中の児童」、「特定の児童」が最も少ない。6年生では、「黒板」が2番目に多く、「特定の児童」、「机間指導中の児童」、「その他」の順になっている。

このように、複式授業における教師の視線行動の頻度からは、「広範囲の児童」へ向けられる視線数が150回を超えており、約20%という最も高い割合を示していることが明らかになった。「広範囲の児童」であっても、複式学級では8人以下の少人数であることから、単式の30～40人学級に比べると「広範囲の児童」への視線によってより多くの児童の表情や行動まで把握しやすいと考えられる。また、視線数に差はあったが、2番目に「黒板」が多かったことから、児童の考えを把握する際に、児童が板書した内容から読み取っていることが推測される。さらに、「机間指導中の児童」への視線行動は視線数が50回に満たず、割合が4～5%と少ないことが明らかとなった。教師が授業リフレクションの際に、複式授業の課題として個別指導に行く時間が少ないことを述べていることから、机間指導の時間が少ないことが視線行動の数に影響していると推測される。また、学年ごとに違いが見られた「特定の児童」や「その他」については、授業の過程において、6年生では、特定の児童が発表している時間が長かったことや、5年生ではA4用紙を折るという教材を使用した活動があったことから、授業内容の違いが影響していたことが要因として





## 2. 教師の思考と判断の特徴

### (1) 指導場面における思考と判断

ここでは、複式授業における間接指導や直接指導といった指導場面ごとの教師の思考と判断の特徴を明らかにする。なお、逐語記録における Y は筆者、X は授業者である。

以下は、間接指導時について述べている場面である。

(9分51秒～/全1時間11分53秒)

Y：板書しながら、六年生の方まで気になっていましたか。

X：いや、あんまり。

(中略)

(24分39秒～/全1時間11分53秒)

Y：(6年生の導入場面で)5年生の方はもうあんまり気にしていないですか。

X：うん。あんまり。ここでどれだけおさえられるかで、むこうで集中できるかが決まるけんね。

これらは、5年生と6年生それぞれの導入場面で間接指導を行っている学年のことが気になっているかを尋ねた場面である。下線部から分かるように、教師はそれほど間接指導時の学年を気にしていないと言える。また、教師は、導入場面おさえることで、児童が本時の学習の見通しを持ち、自分たちで学習を進めることができると判断している。この判断は、教師が児童を信頼したうえでなされており、児童に任せることができれば、教師自身も直接指導場面で集中できると考えていると推測される。

また、以下は、間接指導における、教師が「特定の児童」へ視線を向けている状況について述べている場面である。

(8分35秒～/全1時間11分53秒)

Y：ここ(5年生が問題文を読んでいる場面)で少し視線が上がったんですけどここはどこを…。

X：あ、ここは、(画面の6年生を指さして)ここを

Y：6年生ですか。

X：この子です。

Y：なんでこの子を。

X：この子が厳しいから。この子が解けてれば、多分他の子も解けてるだろうし、この子ができていなかったら、うん。まあ、この子が解けてるかなという確認。

ここは、教師が5年生の直接指導を行っている場面であり、5年生は問題を音読していて、6年生は練習問題を解いている場面である。下線部から分かるように、教師は5年生の直接指導の最中に6年生の特定の児童へ視線を向けていることが分かる。また、特定の児童とは、習熟度の厳しい児童であり、教師は、厳しい児童を見ることで、他の児童の学習状況までを把握できると判断していると考えられる。この場面では、視線を向けた後、そのまま5年生の指導を進めたことから、学習状況に問題はないと把握したことが推測される。

さらに、以下は、直接指導や間接指導の区別がなく、教師が学級全体を見ている特殊な状況について述べた場面である。

(57分43秒～/全1時間11分53秒)  
 (教室の中央で、5年生寄りに立って両学年を見ている場面)

Y：で、この時はもうこの子

X：もう、ずーっと。ずっと。なんて言いよるか聞こえんし。

Y：ここに立たれてたじゃないですか。両方視野に入ってる

X：あ、そうそうそう。

Y：何割くらいこっち(6年)見てますか

X：もう結構(な割合で見てる)。いや、でも、結構諦めてる。  
後ろに書いてる数字は何なんだろうって自分で考えてる。もうわけわからん。って…。

(中略)

(1時間1分10秒～/全1時間11分53秒)  
 (5年生も6年生も開き合いで児童が前に出て説明をしている場面)

X：こうなった時が厳しいんですよね。両方が説明をしたら。

Y：この時ってどっちの解説からしようとかって考えてるんですか。

X：えっと、5年生は解説せんでもわかるかなって。6年生、はあ、もう無理だ。ほとんど諦めている6年生は。5年生は自分たちで、正解もあるし、本人たちもおおよそ気づいているから、いっかみたいな。6年生どうしよう。って半分怒り。(笑う)

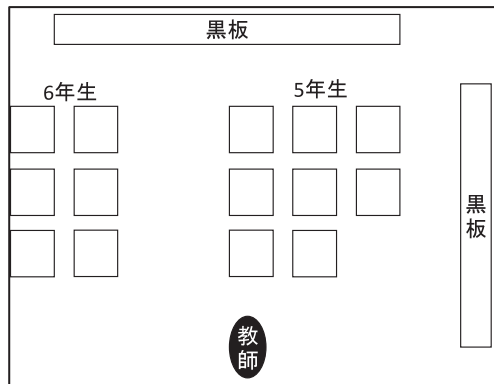


図1. 両学年を見ている場面での教師の立ち位置

ここは、教師が、教室の後方に立っており(図1)、5年生と6年生は、どちらも班での話し合いをした後に発表を行っている場面である。波線部から教師は、教師が両学年の児童の学習状況を把握しやすいように、両学年が視野に入る位置に立つ判断をしていることが推測される。また、下線部より、教師は主に6年生の特定の児童を見ていることが分かる。教師は、6年生の進行状況を心配しており、児童の発表と板書されている計算式から、児童の考え方を読み取って、状況を把握するために6年生を多く見る判断をしている



と推測される。さらに、二重下線部に教師が「厳しい」と述べていることから、両学年が同時に発表している状況で、児童の学習状況を把握する難しさが読み取れる。その中でも、5年生は児童の考えの中に正しい答えが含まれており、児童自身もおおよそ間違っている部分や正しい考え方に気づいているため、児童に任せられると判断している。6年生については、児童がどのように考えているのかを教師自身も理解できず、どのように指導をすべきかと葛藤していることが推測される。

以上のように、複式授業における教師の思考や判断は指導場面や状況に応じて様々な判断をしていることが分かる。間接指導場面では、特定の児童を見ることによって児童全体の学習状況を把握するなど、瞬時に児童の学習状況を読み取る判断が見られた。また、2つの学年を同時にみるという特殊な状況では、両学年の児童の学習状況から、その後の指導をどのように進めるのか教師の葛藤が見られた。これらの思考や判断はその場面の状況を手がかりに、教師が行った即興的なものであると考えられる。

## (2)「わたり」に関する思考と判断

授業では、14回の「わたり」が行われていたが、「わたり」のタイミングには(1)学習過程の切り替わりや直接指導の切りが良い場合(2)間接指導時の見取りから、指導が必要であると教師が判断した場合の2つが考えられる。前者のタイミングで行われた「わたり」に関しては教師の計画通りに行われたものであり、特筆すべき思考と判断は見られなかった。そこで、ここでは、後者のタイミングで行われた「わたり」について述べた場面を以下に示す。

(15分57秒～/全1時間11分53秒)

Y：ここ(5年生にわたって「ずっと同じ方向に折らんばよ」と言った場面)も5年生を見て気づいたからですか。

X：そう、折り方が違ってたんですね。

Y：これって同じ方向じゃなかったらならない…。

X：えっと、問題が同じ方向におっていくという風になっているので。

まず、この場面は、教師が6年生の直接指導を行っており、5年生はA4用紙を折って試行しながら変わり方を見つける活動を行っている場面である。下線部から、教師は、6年生の直接指導の途中で5年生を見ることで、5年生が紙の折り方を間違っていることに気づいたことが分かる。そこで、間違いを訂正するために、6年生が問題をノートに貼っている時間を使ってわたる判断をしたと推測される。

(56分57秒～/全1時間11分53秒)

(5年生にわたって机間指導をする場面)

Y：さっきの「対応しながら」って言ったのはなんか、子どもたちの様子を見てから言ったほうが良いってなったんですか。

X：あっ、こっちか。うん。全然下向いてたんで。これだけで解いたら多分解けないかなって思って。表を見ながらやったら見つけられるね。なので。いくつも表があってもねってなって。もう、そこに気づいてくれば、

次に、教師が6年生の直接指導を行っており、5年生は練習問題を解いている場面である。下線部から、教師は、5年生を見るとほとんどの児童が下を向いていたことから、表がない状態で解くのは難しいと思考していることが分かる。そこで、解決の手がかりとして「さっきの表と対応しながらすると良いね。」という言葉をかけるために、わたる判断をしたと推測される。

また、黒板の前や特定の児童など、教師が向かっていく「わたり」の方向についても、判断が見られる。

以下は、「わたり」の方向について述べた場面である。

(39分10秒～/全1時間11分53秒)

Y: こちからわたったのは近いからですか。

X: ここが一番気になったから。

(中略)

(42分34秒～/全1時間11分53秒)

Y: (画面を指さして) さっき、この子に行った理由はありますか。

X: 一番できるから。この子が分かってなかったから、もう一回問題を確認して…。

(中略)

(1時間10分15秒～/全1時間11分53秒)

Y: 最後に、わたる方向とあって気にされたりしますか。

X: あ、見える方向に…。やっぱり気になる子中心に見えるところにいかんと、

まず、二重下線部で教師が「気になる子中心にみえるところ」と述べているように、机間指導を行う場合など、「わたり」の後に特定の児童へ関わる場合は、一番初めに指導を行いたい児童の方向へわたるという判断がなされていることが分かる。次に、下線部と波線部は、「わたり」の方向に関する教師の判断が表れている。下線部は、教師が6年生から5年生にわたった場面で、5年生が班で話し合いをしているところへ机間指導に行く場面である。ここで教師は、習熟度の厳しい児童の学習状況を把握するために、その児童の近くの方向にわたる判断をしたと考えられる。また、波線部の場面は、教師が5年生から6年生へわたった場面である。教師は、習熟度が上位の児童の学習状況を把握することで、他の児童の学習状況までを推測して、児童の学習状況を確認するためにその児童の方へわたる判断をしたことが分かる。

このように、「わたり」について教師は、学習過程の「ずらし」によって生まれた「わたり」だけでなく、児童の学習状況を見取り、学習が滞っている場合など、すぐに指導が必要な場合には、「わたり」を行って直接指導をするという判断を即興的に行っていると考えられる。また、「わたり」の方向についても、児童の学習状況を把握するために、習熟度を踏まえて、特定の児童へわたるなど、状況を踏まえて即興的に判断をしていると考えられる。

### (3) 時間を考慮した思考と判断

2つの学年の指導を行う複式授業において、時間という要素は重要である。

教師は、複式授業における時間の使い方について次のように述べている。

(2分27秒～/全1時間11分53秒)

X：(「ちょっと急いで」と言った場面を見て) あー、そうそう。複式の課題は時間の使い方が片方させとる間に、こっち側もこれだけは終わらせていたってなった時に、なんだろう、だらだらしとったら、片方が間延び。だけん、今回も子どもたちは終わったって、で間延びしてたでしよう。そこの使い方は難しいなって思うし、なんかちゃんと子どもには時間の中でさせるやつば用意せんばさっていうなんか複式の本とかいろいろあるけど、それは難しいかな。そこが課題です。時間の使い方っていう。

Y：じゃあここでちょっと急いでねって言ったのも

X：うん。もう向こうは何分まででねって言っとるけんかある程度、学級の実態としては五年生はある程度なんていうのかな、時間通りについていうか、できるから。うん。そういったところは、うん。待たせたらいかんっていうところですかね。

ここは、6年生の導入場面で、教師が問題の書かれた紙を配布している際に、児童へ急ぐよう指示した場面である。複式授業において、間接指導に入る児童には、「何分までに何をしておく」という指示を出しているため、直接指導はそれまでの限られた時間の中で行わなければならない。下線部から分かるように、教師は、片方の学年が活動を行っている間に、もう一方の学年の指導を、教師が計画していたところまで終わらせるには、細かな動作も機敏に行って時間を無駄なく使うことが大切であると考えていることが分かる。指示した時間を守って直接指導にわたるために、教師は時間を意識して授業を進めていることが推測される。

このように、教師は、常に両方の学年の学習過程を意識しながら、時間を考慮した判断を行っていると言える。直接指導の時間が想定よりも延びそうな場合や、間接指導時の児童が想定よりも早く活動を終えている場合は、新しい課題を与えるなど、教師を待っている時間が少なくなるように、即時に判断して指示を出していると考えられる。また、教師が関わる場面を焦点化して、児童が自分たちで進められると思わせた場合は、児童に任せるなどの判断を行っていると考えられる

#### (4) 教授方略と学習環境での思考と判断

今回は、L字型の配置が採用されていたが、この机の配置について教師は以下のように述べている。

(1分40秒～/全1時間11分53秒)

Y：今回の授業の形態では、黒板をL字型にされていた意図とかありますか。

X：いや、本当だったら前後ろが良いんですよ。前後ろの方がお互い気にならないし、っていうのもあるし。この学校に来た時から、当時複式をされていた先生がみんなこの形でしていたから、なんか子どもたちもこの形が慣れているのかなと思って、ずっとやってますね。でも本当は前後ろが良いですね。

(中略)

(1時間10分20秒～/全1時間11分53秒)

X: (形態も) 前と後ろとかが本当は良いと思うんです。前でこっちしながら、向こうで後ろ姿やけどやってるかどうかが見える。附属なんかそうじゃないですか。後ろと前って。

Y: (L字の方は) わたりの距離が短いから、すぐわたれるなっても思いました。

X: こっち (L字型) は音が出た時にはすごく邪魔されるというか。ですね。行きやすいは、行きやすい確かに。

机の配置について、下線部より、教師はそれぞれの学年が教室の前方と後方に分かれる配置が好ましいと考えていることが分かる。また、二重下線部から、机を前後に配置した場合は児童への視線が向けやすいと考えており、L字型ではお互いの音が気になるが、前後では、あまり気にならないと考えていることが読み取れる。しかし、波線部からは、児童がこれまでの学習経験上L字型に慣れていることから、机をL字型の配置にして授業を行うという判断をしている。

さらに、授業では複式授業における学年別指導での「学習過程のずらし」が実践されていた。教師は、どちらの学年から直接指導を行うのか判断していると考えられる。そこで、「学習過程のずらし」について述べている場面を以下に示す。

(7分50秒~1全1時間11分53秒)

Y: 五年生から入った理由とかありますか。

X: 五年生の方が、えっとー、今日やることを捉えさせるのに時間がかからないかなって思ったっていうのと、六年生はその解いているプリントを解かせたかったので。

下線部より、複式授業における「ずらし」を実践するにあたって、教師は、5年生が本時の学習内容を捉えるのに時間がかからないこと、6年生は練習問題をやる必要があると考え、6年生の学習過程をずらして5年生の直接指導から始めるという判断をしたと推測される。

このように、複式授業を実践するにあたって教師は、教授方略や学習環境について、授業開始前に判断を行っているといえる。「机の配置」については、1つの教室の中で違う内容を学習していることから、お互いが気にならないことや、教師が両学年の児童の学習状況を把握する上での見やすさなどから、教師は前後に分かれる配置が好ましいと考えている。ただし、児童のこれまでの習慣や、背面黒板の有無など学校の環境を基に判断する必要があると考えられる。さらに、「学習過程のずらし」については児童の実態や学習内容を考慮した上でどちらの学年から直接指導を行うのか毎時間判断を行っていると考えられる。

#### IV. まとめと課題

本研究では複式授業における教師の思考や判断の特徴を明らかにすることを目的とし、X教諭の視線行動や、思考と判断の特徴を分析した。

第一に教師の視線行動の特徴として次の2点が明らかとなった。

まず、教師は、数多くの視線行動によって児童や黒板など様々な視点から状況を把握していることが明らかとなった。中でも「広範囲の児童」へ向けられた視線行動が多く、少人数という複式学級の特徴を生かし、全体を見渡す中で一人一人の学習状況を把握していることが推測された。

次に、教師は、主に直接指導時の児童を見ており、間接指導時の児童へも度々視線を向けて学習状況を把握していることが明らかとなった。さらに、「わたり」の前では「広範囲の児童」へ視線が向けられる傾向があり、児童に何分までに何をするという指示や、離れた後に自分たちで進められるかを確認していることが推測された。

第二に教師の思考と判断の特徴として次の4点が明らかとなった。

①教師は指導場面や状況によって数多くの即興的な判断を行っていること、②「わたり」の場面においてタイミングや方向を児童の学習状況を基に判断していること、③教師が、限られた時間の中でどのように指導するのか、2つの学年の学習過程を考慮したうえで、常に時間を意識しながら判断を行っていること、④教師が、授業の開始前にも、教授方略や学習環境について、児童の実態や学習内容を踏まえて判断を行っていること、の4点である。

これらの分析結果を踏まえて、複式授業におけるX教師の視点と判断については次のような特徴があると言える。教諭は、数多くの視線行動から、常に2つの学年の児童の学習状況を把握しており、特定の児童を見ることによって全体の児童の状況を把握するなど判断基準を数多く保持している。また、把握した状況を手がかりに様々な対応行動の判断を行っていると言える。その判断は即興的なものが多く、各学年でそれぞれに変化する状況に対して、わたりのタイミングや方向を判断したり、教授方略を選択したりしている。

上記を踏まえて、複式授業において教師は、2つの学年の学習活動がそれぞれに進む中で、変化し続ける児童の学習状況を瞬時に把握するための多様な視点を持ち合わせておくことが求められると言えよう。また、教師の思考は2つの学年が複雑に絡み合っており、両学年の学習過程と時間とを考慮したうえで、わたりのタイミングや児童への教授方略などを即興的にかつ適切に判断することが求められるといえる。

一方で、本研究の課題として、以下の2点が挙げられる。

まずは、さらに複数の多様な教員の実践を分析する必要がある。今回は1名の教師による実践を対象としたが、多様な事例を積み重ねることでより深い分析が可能となると考えられる。

また、本研究における成果をX教諭の単式での授業での意思決定と比較することで複式授業における特徴がさらに引き出されると考えられる。

## 引用・参考文献

- 秋田喜代美 (1992) 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』, 第32巻, pp221-232.
- 有馬道久 (2009) 「熟練教師と初任教師の授業中の視線の向きに関する研究」『日本教育心理学会総会発表論文集』, 第51巻, p251.
- 有馬道久 (2014) 「授業過程における教師の視線行動と反省的思考に関する研究—熟練教

- 師と初任教師の比較を通して」『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 第一部, 第63号, pp9-17.
- 樋口直宏 (1995) 「授業中の予想外応答場面における教師の意思決定 教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係」『日本教育工学雑誌』, 第18巻, 第3号, pp 103-111.
- 姫野完治 (2002) 「協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望—教師の成長に関する研究動向から—」『大阪大学教育学年報』, 第7号, pp47-60.
- 姫野完治 (2016) 「教師の視線に焦点を当てた授業リフレクションの試行と評価」『日本教育工学会論文誌』, 第40巻, Suppl, pp13-16.
- 生田孝至 (1998) 「授業を展開する力」『成長する教師 教育学への誘い』, pp42-54.
- 児玉佳一 (2015) 「授業における教師の知識と思考に関する研究動向—1990年代から現代までに焦点を当てて—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 第55巻, pp357-365.
- 水野正朗 (2006) 「授業場面における教師の瞬時の判断と反省的思考」『名古屋大学大学院教育発達学研究科教育科学専攻 教育論叢』, 第49号, pp61-71.
- 森健一郎, 深見智一, 浅倉絵美 (2018) 「複式学級におけるユニバーサルデザイン教育—へき地・小規模小学校の実践を通して—」『北海道教育大学紀要 (教育学科編)』, 第69巻, 第1号, pp393-404.
- 長崎県教育センター (2007) 『子どもの学びを支える複式授業』, pp 1 -20.
- 中村亨 (1986) 「発言表を使用する授業分析」『教育方法学研究』 第12巻, 111-118.
- 関口貴裕, 河野義章 (2007) 「学級規模が授業における教師の注視パターンに及ぼす影響—眼球運動計測による検討—」『日本教育心理学会総会発表論文集』, 第49巻, p682.
- 洪川良夫 (2009) 「小学校の複式授業の指導についての研究—ガイド学習, ワークシートの活用の視点から—」『弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要』 第7号 (通号第17号), pp47-58.
- 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』, 第14巻, 第1号, pp43-53.
- 吉崎静夫 (1988) 「授業における教師の意思決定モデルの開発」『日本教育工学雑誌』, 第12巻, 第6号, pp51-59.