

「一人学年」を含む複式学級の指導法の研究

—「同単元同内容異程度指導」に焦点を当てて—

Study on How to Teach Multilevel Classrooms Including a Grade That Is Composed of One Child

— Focusing on Teaching Multilevel Children the Same Unit and Contents —

上之園 公子 ・ 川口 知佐子

UENOSONO Kimiko and KAWAGUCHI Chisako

本研究は、「一人学年」を含む複式学級における効果的な指導方法を考えるために、同単元同内容異程度指導に着目し、その有効性を調査したものである。複式指導の直接指導と間接指導や学習リーダーを中心とする児童の主体的な学びを生かすことにより、異単元異内容指導の充実も図ることを目指した授業モデルを作成し実施した。

「一人学年」の児童の反応についての調査結果から次の点が把握できた。間接指導時の学習リーダーを中心とした学習においては、「他者の考え方と比較し、共通点や相違点、よりよい考えを見付けようとする」「他者が自分の考えを理解できるように工夫して説明しようとする」反応が見られた。直接指導時に教師が児童の発言を取り上げ、協働的に解決する場では間接指導時に教師が全員の活動や思考の変容を観察することが可能となり、一人学年の児童の発言を全体で考える場を設定することが可能となった。単元終了時における対象児童の振り返りでは「協働的な学習による学びの深まりの実感」「学習リーダーとしての技能や役割についての学び」「複数での学習による楽しさや学習意欲の高まり」の記述がみられた。今回の授業による基礎的な調査から、「一人学年」を含む複式学級の指導法の1つとして、同単元同内容異程度指導の授業の可能性を見いだすことができた。

はじめに

現在、へき地小規模校においては、学校の統廃合によって複式学級の解消が進んでいるが、児童数の減少による単式学級から複式学級への移行は続いており、経年による統合校の小規模化もみられる。学校基本調査によると、全国の複式学級数は平成20年度6,198学級から令和元年4,534学級へと減少傾向にあるが、10年経た現在でも4,000学級を超える複式学級が未だに存在している。広島県の複式学級数は広島県公立学校では、平成20年度201学級、令和元年度113学級であり、全国の複式学級数と同様に減少傾向にあるが、現在も100学級以上に複数年の児童が在籍している。数値には表れていないが、その中には完全複式、変則複式の違いと共に、1学級あたりの在籍児童数も多様である。単式学級から移行したばかりの16人学級がある一方で、「一人学年」を含む複式学級も存在する。複式教育はこれまでの複式学級に関わる教職員の実践の積み重ねの中で、その特徴を良さとして捉えた優れた指導方法が開発されている。例えば異単元異内容指導時の学習リーダーを中心とした主体的な学習形態や「見守り型支援」⁽¹⁾等の指導・支援方法の開発である。しかし、一方の学年あるいは両学年が

「一人学年」である場合は、間接指導や見守り型支援時の学習リーダーを中心とした学び合いの活動を設定することは難しい。多様な見方・考え方に児童が触れることができるように授業者が同学年の児童役を演じる等の工夫も見られるが、複数児童による対話的な学びを体験させることが難しいという課題もある。

本研究は、「一人学年」を含む複式学級の指導法を開発するための基礎的調査である。特に、「一人学年」の児童の学びの深まりや学習意欲の向上に繋がる授業モデルづくりに向けて、同単元同内容異程度指導に焦点を当て、その可能性を探る。

ここでは、授業モデルの作成の前段階として、通常、異学年異内容異程度指導を位置づけている教科を取り上げ、一単元のみ同単元同内容異程度指導を行った場合の児童の反応を調査、分析する。今回の基礎的な調査を通して、「一人学年」を含む複式学級における指導法の在り方を見いだしていきたいと考える。

I 本研究の目的と意義

I-1 研究の目的と方法

本研究では、「一人学年」を含む複式学級における指導法の開発に向けて、学年別の異単元異内容指導を基本とする教科において、同単元同内容異程度指導を取り入れることによる児童の反応に焦点を当て指導の効果を調査し、考察する。

ここでは、小学校算数の同単元同内容異程度指導の指導計画を作成し、授業における対象児童（「一人学年」）の反応、変容を次の3点について調査する。

- A 間接指導時の学習リーダーを中心とした複数の児童との学習における対象児童の反応
- B 直接指導時に教師が児童の発言を取り上げ、協働的に解決する場での対象児童の反応
- C 同単元同内容異程度の単元終了時における対象児童の振り返り等の記述

I-2 研究の意義

本研究は、「一人学年」を含む複式学級に着目し、学年別指導において、学習リーダーを中心とした学習形態実施の困難な規模の学級における効果的な指導法を探るものである。これは、「一人学年」のみならず、少人数の複式学級においても適用できるモデルを目指している。また、少人数の単式学級においても、他の学年との協働的な学習を計画する上で応用可能な1つの方法となるものとする。

この研究を通して、複式学級の指導経験の少ない教員も、「一人学年」を含む複式学級において、余裕をもって児童と向き合い、複式学級の特徴を良さとして生かした授業づくりをすることができることを目指している。

II 「一人学年」を含む複式学級における指導法の開発

本研究では、複式学級において「一人学年」の学習を継続している児童を対象とし、通常では学年別の異単元異内容指導で実施する教科の単元を同単元同内容異程度で構成し、他方の学年の児童と共に学習することによる反応を調査し、授業の効果を探る。

II-1 本研究における「同単元同内容異程度指導」による授業の基本的な考え方

複式学級の教科等指導においては、学年別の異単元異内容指導とAB年度の同単元同内容指導のいずれかが、教科等の目標や指導内容に応じて採用されることが多い。

特に学年の系統性がある教科においては、基本的に異単元異内容指導であるが、単元、あるいは1単位時間の中で、学年相互の交流や学び合いを一部取り入れる等の実践もみられる。

小学校学習指導要領において、各学年の目標が2学年まとめて示された教科等については、AB年度同単元同内容指導が採用される場合が多く、単式学級と同様の同程度指導や、学年差に着目した異程度指導が実施されている。

本研究では、対象学級において異単元異内容指導を基本としている教科について、1単元のみ同単元同内容異程度指導を行い、その効果を調査する。なお、調査単元の指導計画は同単元同内容であっても、通常の学年別指導における学習リーダーを中心とする学習と基本とし、教師の直接指導と間接指導あるいは見守り型支援を意図的に設定した授業を行う。

II-2 対象学級

(1) 対象学級選定の基準

「一人学年」を含む複式学級の対象学級については、次の要件を満たしている学級に協力を依頼し、実施した。

- ①「一人学年」を含んだ複式学級を対象とする。
- ②「一人学年」の児童の変容とともに、他方の複数人数の学年の変容も調査するため、今回は一方の学年のみ「一人学年」の複式学級を対象とする。
- ③対象児童については、調査実施前に1年間以上「一人学年」として複式学級に在籍していることとする。
- ④1以上の教科において、学年別の異単元異内容指導を通常一名の教員が実施している学級とする。

(2) 対象学級

対象学級選定の基準により、Y小学校 第5学年・第6学年の複式学級を対象学級として協力を依頼した。調査時の学級児童の構成は次の通りである。

第5学年 男子1名（一人学年） 第6学年 女子2名

第5学年の男子は前年度においても「一人学年」として複式学級に在籍している。

なお、対象校においては、国語、算数は学年別指導を基本としており、複式学級においては、1名の教員が異単元異内容指導を実施している。

III 授業の概要

III-1 単元の指導内容について

本研究においては、第5学年、第6学年において、算数の授業における「速さ」単元を同単元同内容異程度扱いとして授業を構成した。

第5学年における本単元は、「単位量当たりの大きさ」の単元の中で特に「速さ」に特化した単元である。速さは基本的な量の性質をもっていない量であり、面積や果物の数、シュートの数などと比べるとイメージしにくいと考えられる。平成29年度改訂小学校学習指導要領では、これまで第6学年で学習することになっていた本内容が第5学年の内容となった。令和2年度全面実施に向け、移行期間である本年度（令和元年度）は第6学年とともに、第5学年でも扱うことになっている。「単位量当たりの大きさ」と考え方は同じであり、引き続き学習することで、思考がつながり、第5学年であっても理解することができる。と考える。「異種の二つの量」を捉え、1当たりで比べることで、目的に応じて大きさを比べたり表現したりする方法を考察し、日常生活にいかすことができるようにするこ

とを主なねらいとしている。この単元の理解は、全国学力テストでも常に正答率が低い「割合」につながるため、重要な単元である。

第6学年における本単元は、「異種の二つの量の割合」である速さについて指導する単元である。令和2年度からは第5学年で学習することになっている単元である。児童は、第5学年で「異種の二つの量の割合」で部屋の混み具合や人口密度などを学習している。速さを量として表すには、移動する長さや移動にかかる時間という二つの量が必要になる。第5学年で学習している「単位量当たりの大きさ」と同じ見方・考え方を用いて、どちらかを一定にすることで、「速さ」を比べることができる。「異種の二つの量」を捉え、1当たりで比べることで、目的に応じて大きさを比べたり表現したりする方法を考察し、日常生活にいかすことができるようにすることを主なねらいとしている。

Ⅲ- 2 対象児童の授業前の実態

対象児童である第5学年（「一人学年」）の児童は、ホワイトボードに示されたガイドを頼りに、自分で学習を進めることができる。複式学級であるので、教師が第6学年で指導しているときは、一人で学習を進めている。第5学年当初は、めあてを考えるのに悩んだり、自分が間違えていることを受け入れられなかったり、正解が分からないと考えなかったりしていたが、本単元実施前の段階では分からなくてもそのことを伝えたり、途中までの考えを発言したりすることができるようになってきている。四則計算の意味が理解できず、立式を間違えることが多かったが、「小数のかけ算」や「小数のわり算」で線分図をかいて立式したり、放課後の勉強会で四則計算の意味を再確認したりすることによって、理解できるようになってきている。また、分からないところについては、ヒントカードを見て、自分の考えと比べることで、理解を深めることができる。一人であるので、一緒に考える友達がおらず、考えが広がらないこともある。

Ⅲ- 3 単元構成と指導計画

単元「速さ」の構成は以下の通りである。尚、第5学年と第6学年の児童が同単元同内容で学習するため、単元計画を独自に作成した。⁽²⁾

実施時期 令和元（2019）年10月

単元名 「速さ」（同単元同内容異程度指導）

目 標 速さについて理解するとともに、求めることができるようにし、生活や学習に活用する能力を伸ばす。

| 次 | 時 | 本時の目標 | |
|---|----|--|-----------------------------|
| | | 第5学年 | 第6学年 |
| 一 | 1 | 距離と時間のどちらも異なる場合の速さの比べ方を考えることを通して、速さは単位量当たりの大きさの考えを用いて表せることを理解することができる。 | |
| | 2 | | |
| 二 | 3 | 速さを変えて歩く時間や走る時間を測定する活動を通して、速さの表し方への興味を広げることができる。（歩く・走る・クマ歩き・ハイハイ・三輪車・一輪車・自転車などの速さを比べる） | |
| 三 | 4 | 速さを求める公式を理解し、それを適用して速さを求めることができる。時速・分速・秒速の意味を理解することができる。 | |
| | 5 | 道のりを求める公式を理解し、それを適用して道のりを求めることができる。 | |
| 四 | 6 | 速さと道のりから時間を求める公式を理解することができる。 | |
| | 7 | 速さが一定のときに、道のりと時間が比例の関係にあることを理解することができる。 | |
| 五 | 8 | 作業の速さも単位量当たりの大きさの考えを用いて比べられることを理解することができる。 | |
| | 9 | 練習問題 | 時間を分数で表して、速さの問題を解決することができる。 |
| | 10 | | 練習問題 |

Ⅲ- 4 授業の概要

本単元では、全て同単元同内容異程度指導とし、在籍児童3名（第5学年男子1名、第6学年女子2名）の合同授業とした。

但し、複式指導の基本である、直接指導、間接指導、見守り型支援を意図的に指導計画に位置づけて児童の反応を観察した。

次に示すのは本単元の各時の基本的な展開である

1 前時の復習 〈間接指導〉

学習リーダー（6年生）が中心となって、本時に繋がる前時の復習をおこなう。

2 問題の把握 〈間接指導〉

提示された問題から本時のめあてを設定させる。

3 めあての設定 〈直接指導〉

めあてを設定する。教師は本時の方向性を確認する。方向性が異なっていれば、前時の学習との違いを確認する場を設定する。

4 自力解決 〈間接指導〉

自力解決においては、教師は間接指導（見守り型支援）を行い、個別の活動を観察、評価し、次の指導・支援を行う。

- ・各児童が複数の考えを持つことができるように、ヒントカードを用意する。
- ・自分の考えた複数の考えを比べて、共通点を見つけたり、違いを見つけたりするように声を掛ける。

5 集団解決

前半 〈間接指導〉

集団解決の前半の場面では、教師は間接指導として児童個々の考えを教師が把握し、それぞれの考えのつなげ方を計画する。

児童は、学習リーダーを中心として時間を求めるときの考え方を出し合わせてまとめる。

後半 〈直接指導〉

集団解決の後半の場面では、児童の考えをつなげて共通な事項を見つけたり、考えを広げたりすることができるように教師が直接指導を行う。

6 学習のまとめ 〈直接指導〉

児童3名で学習のまとめを行う。

7 練習問題 〈間接指導〉

第6学年の教科書の問題を実際に解いてみる。なお、A児には印刷した問題を配付する。

8 振り返り 〈間接指導〉

見方・考え方を育成するために、ふり返りの視点「これまでの学習のどのような考え方と同じだったか」「どのような考え方をを使うと問題を解決できたか」を示す。

Ⅳ 結果と考察

Ⅳ- 1 児童の反応及び記述内容

「一人学年」の第5学年児童（男子）をA児、第6学年児童（女子2名）をB児、C児とし、視点に基づいた対象児童A児の反応及び記述内容を以下に示す。

(1) 間接指導時の学習リーダーを中心とした複数の児童との学習における対象児童の反応

第4時 集団解決

A児：(自分の考えを発表した後) 1kmあたりと1時間あたりを求めてみて気づいたことは、わる数よりわられる数の方が大きいと簡単に求めることができるので、これだったら、1時間あたりで考える方が簡単だと思いました。

A児：(全員が発表し終わった後の共通点を見つける場) 比の考えと最小公倍数の考えは同じだと思います。どちらもそろえているので同じです。

C児：そろえるということだったら、単位量当たりの考えも同じです。

第5時 まとめ

B児：(まとめの板書) 道のりを求めるには、
速さ×時間をすればよい。

A児：最後に昨日と同じように、道のり=速さ×時間と書いた方がいいんじゃない。

第7時 集団解決(道のりは時間に比例していることを調べる学習)の場

A児：(線分図を描いたC児に) 1だから同じではないんですか。(図1)

第8時 自力解決の場

A児：(自分の考えをヒントカードなしで4つ持つことができ) ヒントカードを使う時間がなかった。

B児：(作業効率を比べる問題で) 式を立てることはできたが、1.6と1.666…はどちらが大きいかわからず迷った。

A児：どう説明したら分かるかな。(と言いながら、1.6と1.666…と書かれた数を指して、位取りの考えを使い) 1.6は、ここなんていうんでしたっけ。

教師：小数第2位。

A児：小数第2位の数字は0だけど、1.666…は6があるので、1.666…の方は大きいです。(図2)

第8時 集団解決の場

B児：式がすべて $20 \div 12$ になっている。

A児：でも、反対になっている式もある。
(その後、全員で考える。)

A児：1枚あたりと1分あたりで式が違うけど、単位量当たりの考えを使っているということは共通している。

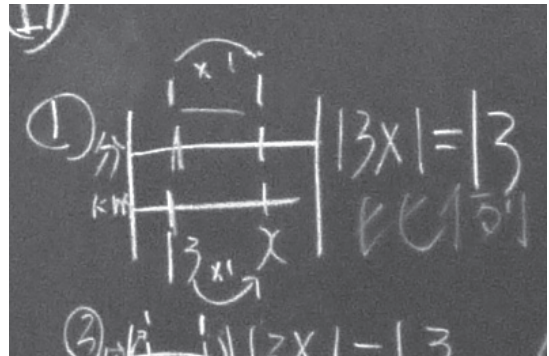


図1 C児による板書(部分)



図2 自力解決の場(間接指導)

(2) 直接指導時に教師が児童の発言を取り上げ、協働的に解決する場での対象児童の反応

第6時の集団解決（前半）でB児、C児（6年生）が25に着目し、400はその16倍になっていることを見つけ、16倍だから、 $1 \times 16 = 16$ で求められるという考えを発表している。

A児は、3名の共通部分について次の発言をおこなった。（図3）

A児：（共通の部分は）みんな線分図を使っているところと、式が $400 \div 25$ になっているところ
です。

B児： $400 \div 25$ ？

A児：なんか書いていないところもあるけど、その前に $400 \div 25$ がある。

教師は、A児のこの考えを取り上げ、3名で考える場を設定した。



図3 集団解決の場で説明するA児（間接指導）

教師：A君が書いていないところもあるけどって言ったけど、例えばどこですか。

A児：比を使うところ

教師：だけど、その前に $400 \div 25$ があるって言ったんですよ。

教師：はい。これ、 $400 \div 25$ が隠れているんですか。

A児：…

教師： $400 \div 25$ は使わない。

A児：なんか、25から400まで。

教師：25から400まで。A君、比を習っていないのに、良くわかりましたね。

A児：最初から、 $\times 16$ とか分からないから

教師：この16ね。

A児：その16を求める式。

教師：その16を求める式がいくつになるの。

A児：最初に $400 \div 16$ がある。

教師：どうですか。Bさん。あなたの考えですが。

B児：確かに、使っている。

C児： 25×16 をしたら400になるというのは、もともと出ていないから、 $400 \div 16$ がある。

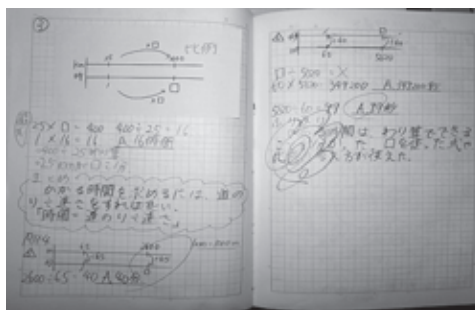


図4 A児のノート記述



図5 集団解決（直接指導）後の板書

(3) 同単元同内容異程度の単元終了時における対象児童の振り返り等の記述

単元終了時のA児の記述は以下の通りである。

速さを求めるには、たくさんの方があった。単位量当たりや時間を公倍数でそろえて比べたり、比を使うことが分かった。また、図を使っていた。比例や□を使った式など過去の勉強もいきていた。「どちらが速い？」の時は、1分あたりだとか、1あたりで求められたけど、時速・分速・秒速を求めるとなったら、「1分あたり」が使えなくなった。速さ・時間を求めるときはわり算なのに、道のりを求めた時だけかけ算だった。三人ですると、自分が困ったときに聞いてできるから、学習も深まるし、他の人の考えも聞いてなるほど、と思えた。三人ですると、とても楽しかったし、一人でするとより、共通点を多く見つけられるなど、学習は深められた。一人ですると、めあてを考えると、黙って込んでしまうし、先生が六年生の方へ行ったときは、ずっと一人でつたっていたから、全く進まなかったけど、三人だとみんなに相談できた。考えがたくさん出るから、共通点も見つけやすいし、自分一人では気づけなかった間違いや共通点もたくさん気が付いて直すことができた。また、リーダーの人がどんなことをするのか知れた。大きな声で言葉を言っていたり、共通点を見つかりしていた。共通点を見つけたことで、まとめを手取り早くできた。また、これから一人でするときは、答えが出せなくても多く考えを出して、共通点を見つきたい。また、一人で黙ってつたっている時間が少なくなるようにしていきたい。

IV-2 対象児童の反応及び記述内容についての考察

(1) 学習リーダーを中心とした複数の児童との学習における対象児童の反応

第6学年の児童が学習リーダーとなって学習を進める場において、対象児童の特徴的な反応はとして次の2点を把握することができた。

第一に、他者の考え方と比較し、共通点や相違点、よりよい考えを見付けようとする発言である。

第4時において、A児の発言から、C児の発言につながり、「どの考え方もそろえている」という点で共通であるという数学的な見方・考え方が出てきた。第5時ではまとめの板書を担当するB児に「昨日と同じように」「……と書いた方がいいんじゃない」と学習のよりよいまとめ方についての発言がみられた。第7時では、6年生C児がXを使った線分図で説明したことに対して、未習内容についても、既習の知識を用いて、より効率的な考えを探す発言「1だから同じではないんですか」がみられた。

第二に、他者が自分の考えを理解できるように工夫して説明しようとする言動がみられるようになってきていることである。

第8時の自力解決の場において、B児（6年生）が1.6と1.666…の大小を迷っている状況に対して、A児は①「どう説明したら分かるかな。」（一人のつぶやき）②「ここはなんていうんでしたっけ。」（既習の用語「小数点第二位」を想起するための教師への質問）という反応を示している。①は相手が理解しやすい説明方法を思考している発言であり、②は自力解決の段階では必要ではなかった「小数点第二位」の用語を他者の説明のために明らかにするための発言である。複数児童による学習の中で、自分の知識を相手に伝えることにより、自分の思考過程を振り返るとともに、説明のために必要となる知識（忘れていた既習の知識）に気付くことができたと考えられる。

(2) 直接指導時に教師が児童の発言を取り上げ、協働的に解決する場での対象児童の反応

授業構成としては、間接指導に位置づけられているが、実際には、教師が3名の活動や発言を観察することが可能となり、A児の発言に焦点を当てて、直接指導において全体で考える場を設定することができた。その結果、3名の板書の表現は異なるが、考えるためには同じ式を使っていることに3

名の児童全員が気付くことができた。

A児にとっては、比は未習であるにも関わらず、その中に共通点を見つけた姿から、分からないことでも、その中にある数学的な見方・考え方は理解しようとする姿を捉え、評価することができた。

(3) 同単元同内容異程度の単元終了時における対象児童の振り返り等の記述

単元終了時において、対象児童の振り返りの記述から、次の3点を把握することができた。

第一に、協働的な学習による学びの深まりの実感に関する記述である。

「考えがたくさん出るから、共通点も見つけやすいし、自分一人では気づかなかった間違いや共通点もたくさん気が付いて直すことができた。」「これから一人でするときは、答えが出せなくても多く考えを出して、共通点を見つきたい。」の記述から、3名で学習することによって出た多様な考えをもとに、その共通点を見付けながら学習をする良さを実感した記述がみられた。通常の授業においてもA児の出した複数の考えから共通点を見いだす学習は行われているが、児童自身から同じ考えが出されることはない。しかし、今回の授業では、B児とC児から、自分と同じ考えも出されることで、安心し、自信をもって発言できたのではないかと考えられる。また、自分とは異なる考えや理解できない考えが出ると立ち止まって考える場が生まれ、B児・C児と協働でより深めていく体験ができたのであろう。

第二に、学習リーダーとしての技能や役割についての学びに関する記述である。

対象校では全学級とも学習リーダーを中心とした学習を実施し、学年別指導の教科においては、教師は直接指導と間接指導あるいは見守り型支援による授業を行っている。一人学年においては、A児は学習リーダーであり、授業者は「教師役」と「同学年の児童役」を直接指導時に計画している。しかし、2名以上の学年におけるリーダーの輪番制とは異なり、自分以外のリーダーによる授業を体験することはない。今回の授業で、6年生のリーダーによる学習を体験することを通して、「リーダーの人がどんなことをするのか知れた」「大きな声で言葉を言っていたり、共通点を見つけたりしていた」とその技能や役割を観察していたと考えられる。

第三に複数の児童が参加した学習の楽しさや学習意欲の高まりに関する記述である。

A児の振り返りには、「三人です」という複数での学びに関する記述が多い。「自分が困ったときに聞いてできるから、学習も深まる」「他の人の考えも聞いてなるほど、と思えた」「とても楽しかった」「一人でする時より、共通点を多く見つけられるなど、学習は深められた」「みんなで相談できた」という協働的な学びの良さと楽しさを実感していたと考えられる。

V 本研究のまとめと課題

V-1 本研究のまとめ

本研究は、一人学年を含む極小規模の複式学級における指導法の開発に向けた調査である。そこで、通常は、学年別で実施する算数科において、同単元同内容異程度指導を取り入れることによる一人学年の児童の反応に焦点を当て指導の効果を調査し、教師の指導・支援と対象児童（「一人学年」）の反応及び他学年の児童との関わりを観察した。

学習リーダーを中心とした学習の場、直接指導時における対象児童の考えを全体に広げる場、単元における対象児童の振り返りの記述について次の点が把握できた。

(1) 学習リーダーを中心とした複数の児童との学習における対象児童の反応

第6学年の児童が学習リーダーとなって学習を進める場において、対象児童の特徴的な反応は以下

の通りであった。

- ① 他者の考え方と比較し、共通点や相違点、よりよい考えを見付けようとする。

学年は異なっても同内容であるために、一緒に考えることが可能であるが、学年差があるために、下学年の児童は、未習の内容について上学年に説明を求めたり、上学年が忘れていた下学年の内容について説明をしたりするなどの関わりが生まれた。

- ② 他者が自分の考えを理解できるように工夫して説明しようとする。

複数児童による学習の中で、自分の知識を相手に伝えることにより、自分の思考過程を振り返るとともに、説明のために必要となる知識（忘れていた既習の知識）に気付くことができた。

- (2) 直接指導時に教師が児童の発言を取り上げ、協働的に解決する場での対象児童の反応

授業構成としては、間接指導に位置づけた場面において教師が全員の活動や発言を観察することが可能となり、特に一人学年の児童の発言に焦点を当てて、全体で考える場を設定することが可能となった。また、一人で学習するためにつぶやき等自分の思いを表現することが少ない児童について、複数児童徒の関わりの中で、1単位時間継続して観察することにより、思考の変容を評価することが可能となった。

- (3) 同単元同内容異程度の単元終了時における対象児童の振り返り等の記述

単元終了時の対象児童の振り返りの記述から、次の点を把握することができた。

- ① 協働的な学習による学びの深まりの実感

多様な考え方を知ることや他者の考えによって自分の考えを振り返ることの良さを実感し、協働的な学習による学びの深まりを実感することができている。この体験から、より多くの考えを出してきた平素の学習の意味も、自分なりに見だし、今後の一人学習にも生かそうという意欲を示す記述がみられた。

- ② 学習リーダーとしての技能や役割についての学び

複数学年のリーダーによる学習を体験することを通して、平素の自分の学習を振り返り、その技能や役割を観察する機会となった。

- ③ 複数での学習による楽しさや学習意欲の高まり

複数での学習体験を通して協働的な学びの良さと楽しさを実感することができた。

V-2 今後の課題

本研究は、「一人学年」を含む極小規模の複式学級における指導方法の在り方を探るために、同単元同内容異程度指導による授業を実施し、対象児童の反応を調査したものである。通常は学年別で行う教科を同単元同内容異程度扱いとし、学習リーダーを中心とした学習形態による授業を実施した場合、一人学年の児童は、異学年との協働的な学びの良さを実感し、学習意欲の高まりも期待できることが把握できた。

今後の課題を以下に示す。

第一に、本研究における授業は小学校学習指導要領改訂に伴う移行期間を生かした特殊な指導計画例であり、他の単元にそのまま適用することは難しい。学年別指導を実施する教科において、単元あるいは授業レベルにおいて両学年での協働的な学習が可能となる指導計画のモデルの作成とその手順等を明らかにしていく必要がある。

第二に、対象児童の単元終了後の振り返りの記述には、「一人です」という書き出しで、「めあてを考えると、黙ってしまふ」「先生が六年生の方へ行ったときは、ずっと一人でつたつて

いた」等の通常の学年別授業における児童の思いが述べられていた。「一人学年」を含む複式学級の指導方法の在り方を探るためには、学習者である児童の立場からも捉え直していくことが必要である。

【注】

- (1) 「見守り型支援」については、広島大学附属東雲小学校においては「従来の『ずらし』や『わたり』による学習過程の構成から、課題把握→追究→解決・定着→適用・発展の一連の学習過程をそれぞれの学年の児童自らが自分たちの力で進めていき、教師が見守るといった考え方」と定義されている。広島大学附属東雲小学校『複式教育ハンドブック―異学年が同時に学び合う良さを生かした学習指導―』東洋館出版社、2010、6、p.18。
- (2) 授業モデルに基づく実践は、広島市立湯来西小学校において令和元（2019）年度第5学年、第6学年複式学級児童を対象において川口が行った。

【参考文献】

文部科学省『小学校学習指導要領解説 算数編』日本文教出版、2018年。
広島大学附属東雲小学校『複式教育ハンドブック―異学年が同時に学び合う良さを生かした学習指導―』東洋館出版社、2010年。

謝辞

本研究の調査等に際しては、広島市立湯来西小学校の教職員の方々、児童、保護者の皆様に全面的なご協力を頂きました。ここに記し、深謝申し上げます。

〈キーワード〉

複式学級、一人学年、同単元同内容異程度指導、異単元異内容指導、へき地教育

上之園公子（現代文化学部子ども発達教育学科）

川口知佐子（広島市立湯来西小学校）

（2019. 10. 28 受理）