
小規模校の異年齢集団を活かした授業モデルの開発

— 小学校外国語科と特別活動を通じて —

The development of class models that use advantages of different age groups in the small scale elementary school

— Through elementary school English and special activities —

宮川ゆかり¹, 平澤紀子²

MIYAGAWA Yukari¹, HIRASAWA Noriko²

[キーワード Keyword]	異年齢集団, 学びの共通項, 学び合い, 認め合い, 自己評価, 成功経験
[所 属 Institution]	本巣市立根尾学園 (Motosu Municipal Neo Compulsory Education School) ¹ , 岐阜大学大学院教育学研究科 (Graduate School of Education, Gifu University) ²

[要 旨 Abstract] 小規模校においては、各学年の固定された人間関係の中での学びは切磋琢磨ができず、大集団への適応に困難を来す可能性が指摘されている。一方、小規模校ではきめ細やかな指導や異年齢の学習活動というメリットがある。そこで、本研究では小規模校のメリットである異年齢集団を活かした授業モデルを開発することを目的とした。そのために、教師が学びの共通項を明らかにし、学び合い、認め合う機会をつくり、児童がそれを自己評価する授業を実践し評価した。その結果、児童の学習状況が向上し、また自己効力感も向上した。以上から、小規模校における授業モデルとして、学びの共通項の明確化と児童の学び合い、認め合いの機会とそこでの成功経験が重要であることが示唆された。

1. 問題と目的

学校は、子どもが集団の中で、多様な考えに触れ、認め合い、協力し合い、切磋琢磨することを通じて、一人一人の資質や能力を伸ばせるように、一定の規模が求められており、その標準は「12学級以上18学級以下」とされている。そして、標準規模未満の学校を「小規模校」と呼んでいる（文部科学省, 2015）。小規模校のメリットは、意見や感想を発表できる機会が多くなる、きめ細やかな指導が受けられる、異年齢の学習活動を組みやすい等である。デメリットは、人間関係が固定化し、切磋琢磨できない、大集団への適応に困難を来す可能性がある等である（文部科学省, 2015）。

こうした課題に対して、学校の適正規模等の検討は必要であるが、同時に現在の小規模校のメリットを活かした授業実践を考える必要がある。特に実践校のある市の教育振興基本計画においては、小規模校の魅力化推進として、外国語科や特別活動における異年齢集団の授業実践がテーマとして挙げられている。そこで本研究では、外国語科と特別活動の異年齢集団の授業実践を検討する。

先行知見を検討すると、小規模校のデメリットに対してはICTによる遠隔教育を通じた交流や授業などの試みがなされている（清水・熊谷, 2020）。一方、小規模校のメリットを活かす知見として、異年齢集団の学びがある。ただし、単に異年齢集団にすればよいのではなく、年齢差に応じた内容や相互に学び合う過程も考慮する必要がある（文部科学省, 2016）。また、相互主体的なアクティブラーニングを構築することで、多様な見方や考え方を提示し、学び合い、認め合うことで、成功経験に繋がり、自己効力感が向上することが指摘されている（作田・中山, 2020）。

これらの知見を踏まえると、小規模校の異年齢集団を活かして、学びの共通項を明らかにし、異年齢の多様な見方や考え方を提示し、それを学び合い、認め合う授業を行えば、児童の学習状況や自己効力感が高まるのではないかと考えられる。そこで、本研究では、外国語科と特別活動を取り上げ、異年齢集団での授業を展開し、児童と教師の評価を基に、小規模校の授業モデルを開発する。

2. 方法

2.1. 倫理的配慮

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長に、開発実践の趣旨や進め方を説明し、同意を得た。その上で、教職員に説明しながら進めた。

2.2. 対象・時期

X年4月～12月、A市立B小学校において実践を行った。実践対象児童は、複式学級を含む全校4学級29名で、1年生7名、2年生3名、3・4年生8名、5・6年生11名である。

2.3. 全体的手続き

図1に、本研究における授業モデルを示した。

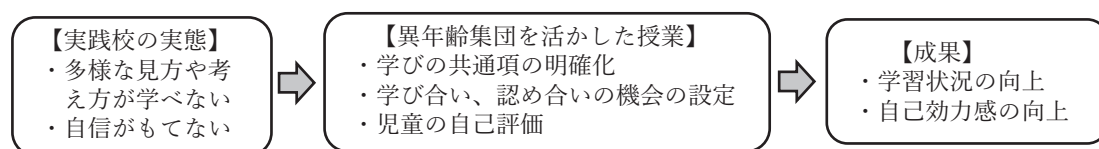


図1 授業モデル

(1)事前評価

実践導入前の外国語科の学習状況、「学び合い、認め合い」の実態、児童の自己効力感（後述）を評価し、授業実践の内容を決定した。

(2)学びの共通項の明確化

外国語科では、5・6年生の学びの共通項を、コミュニケーション活動とした。特別活動では、十六拍子で、集団行動の意義や活動について理解し、行動の仕方を身に付けることを共通項とした。

(3)児童が学び合い、認め合いを認識するための自己評価シートの作成

児童が「学び合い、認め合い」を認識できるようにするための自己評価シートを教師が作成し、シートの目的や内容を事前に児童に説明した。外国語科では、コミュニケーション活動の中で、教師が学び合い、認め合いの機会を作り、最後に児童が自己評価を行った。特別活動では、児童が相互に教える、よさを褒める、質問する、一人一人ができたことを確認する機会を作り、最後に児童が自己評価を行った。

2.4. 外国語科の実践

(1)事前評価

①外国語科の学習評価

実践導入前の外国語科の学習評価を、県教育委員会が提示している「小・中学校外国語科における各学年の学習到達目標（例）」の中の「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」を取り上げて学習評価を行った（表1）。対象学年は、複式学級の1学級で、5・6年生11名である。4月の評価を事前評価とした。

表1 県小・中学校外国語科における各学年の学習到達目標（例）

学年	内容		学習到達目標
6年生	話すこと	やり取り	自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、楽しかった思い出や将来のことなどを、相手の理解に応じてゆっくり言ったり繰り返したりしながら、その場で質問したり答えたりして伝え合うことができる。
		発表	身近で簡単な事柄について、将来の夢や小学校の思い出、地域への願いなどを、伝えようとする内容を整理して、OK?などと聞き手の理解を確かめながら話すことができる。
5年生	話すこと	やり取り	日常生活に関する身近で簡単な事柄について、学びたい教科や生活習慣などをOK?などと聞き手の理解を確かめながら伝え合うことができる。
		発表	自分のことについて、趣味や得意なことなどを、伝える順番を考えるなど内容を整理して話すことができる。

「1：全く（ほとんど）身に付けていない」「2：あまり身に付けていない」「3：普通」「4：まあまあ身に付けている」「5：とても身に付けている」で評価し、目標に関わって行動観察した内容を記述した。

事前評価の結果、6年生は、「話すこと（やり取り）」では、5名中4名が「あまり身に付けていない」、

1名が「普通」であった。「話すこと（発表）」では、5名中4名が「あまり身に付けていない」、1名が「まあまあ身に付けている」であった。

5年生は、「話すこと（やり取り）」では、6名中2名が「全く（ほとんど）身に付けていない」、2名が「あまり身に付けていない」、2名が「普通」であった。「話すこと（発表）」では、6名中4名が「あまり身に付けていない」、2名が「普通」であった。特に、相手の理解を確かめながら話すことに弱さがあった。

②「学び合い、認め合い」の実態

実践導入前の「学び合い、認め合い」の状況を明らかにするために、外国語科において、次の定義をもとに教師が行動観察した。質問するとは、ある児童が同じ学年の仲間に質問することである。褒めるとは、ある児童が学年の仲間に、こういうところがよかったと言葉で褒めたり、拍手やジェスチャーで褒めたりすることである。教えるとは、ある児童が学年の仲間に、分からないところについて教えることである。この定義を用いて「0：学び合い、認め合いが行われていなかった」、「1：学び合い、認め合いが行われていた」で行動観察した。また、具体的な行動について記録した。対象学年は、複式学級である5・6年生11名である。実践導入前の外国語科の授業においては、5年生6名、6年生5名は別々に時間割が組まれており、別々の教室で、各学年の教科書を用いて週2回45分ずつ授業を行っていた。行動観察の結果、5・6年生共に、各学年の授業での「質問する」「褒める」「教える」姿は見られなかった。また、学び合いの姿も児童同士では見られず、質問はすぐに教師に尋ね、教師との受け答えで止まっていた。児童同士の認め合いもほぼなく、教師が児童のよい姿を認めるに留まっていた。

(2) 学びの共通項の明確化

本実践では、各単元で1時間ほど、5年生6名、6年生5名の計11名が一緒に授業を行う。外国語科の5・6年生の各単元から、異年齢集団を活かした授業が組める学びの共通項を明らかにした。

単元1は「自己紹介をし合う。」、単元2は「誕生日を聞き合い、プレゼントとして欲しい物、自分の宝物を伝え合う。」、単元3は「行ってみたい国や、そこで見たいもの、食べたいもの、を伝え合う。学びたい教科や将来の夢を伝え合う。」、単元4は「夏休みの思い出を伝え合う。自分や身近な人のできることを伝え合う。」、単元5は「生き物が住んでいる場所や食べるものを伝え合う。物（生き物）が、部屋の中のどこにある（いる）のかを伝え合う。建物が、町の中のどこにあるのかを伝え合う。」、単元6は「ふるさとメニューやオリジナルカレーを紹介し合う。メニューの値段や食材の産地を紹介し合う。」、単元7は「好きな季節の行事や、思い出に残った学校の行事について伝え合う。」、単元8は「自分のあこがれの人や将来になりたい職業について、その理由と共に伝え合う。」とした。各学年で行うコミュニケーション活動を擦り合わせ、5・6年生児童が、学び合い、認め合いの機会を持つことができる活動を共通項とした。

(3) 児童が学び合い、認め合いを認識するための自己評価シートの作成

外国語科で、「異年齢集団を活かした授業や活動を行うこと」「異年齢の多様な見方や考え方があること」「学習の中で学び合う機会、認め合う機会を設け、成功体験に繋げていくこと」「そのことにより児童の自己効力感が高まると予測されること」を該当学級の担任に伝えたり、児童に伝えたりした。それを評価するためのシートを作成した。

(4) 授業の実践

5・6年生の異年齢集団で授業を仕組み、その中で、学びの共通項のコミュニケーション活動を行った。

6年生は「自分が頑張って取り組めたか」「5年生のことを考えてできたか」「5年生が見せる姿（言葉や行動）で、いいなあと思ったことやうれしかったことがあったか」を振り返り、5年生のよさを見つけた。

5年生は、「6年生に質問したか」「分かったか、できるようになったか」「6年生が自分たちにしてくれること（言葉や行動）で、いいなあと思ったことやうれしかったことがあったか」を振り返り、6年生のよさを見つけた。

2.5. 特別活動の実践

(1) 事前評価

実践導入前の「学び合い、認め合い」の状況を明らかにするために、特別活動においても、次の定義をもとに教師が行動観察した。質問するとは、下級生が、教えてくれる5・6年生に質問することである。褒め

るとは、5・6年生が下級生に、こういうところがよかったと言葉で褒めたり、拍手やジェスチャーで褒めたりすることである。教えるとは、上級生が下級生に、分からないところについて教えることである。これら3つの行動が生じたかどうかを観察し記録した。対象学年は、複式学級を含む4学級29名で、1年生7名、2年生3名、3・4年生8名、5・6年生11名である。4月の評価を事前評価とした。

質問する、褒める、教えるが行われていたか否かを、「0：学び合い、認め合いが行われていなかった」、「1：学び合い、認め合いが行われていた」で行動観察した。

実践導入前の特別活動においては、1～4年生が、各学年で取り組む様子と、各学年に入る5・6年生の様子を行動観察した。

行動観察の結果、下級生である1～4年生については、「質問する」「褒める」「教える」姿は見られなかった。上級生である5・6年生についても、下級生の演奏に対して、「質問する」「褒める」「教える」姿は見られなかった。特に、5年生は6年生に任せてしまい、自分から行動しない姿が見られた。外国語科と同様に、学び合いの姿も児童同士では見られず、質問はすぐに教師に尋ね、教師との受け答えで止まっていた。児童同士の認め合いもほぼなく、教師が児童のよい姿を認めるに留まっていた。

(2) 学びの共通項の明確化

本実践では、年間15時間ほど、全校児童計29名が一緒になってクラブ活動を行う。外国語科と同様に、学びの共通項の内容を示した。「1～4年生の各教室で実施する時間」「1・2年生は各教室、3・4年生は体育館で実施する時間」「全校が体育館で実施する時間」「スポーツフェスティバル（運動会）や学習発表会と本番と同様に、法被を着用して、紹介の放送→演奏でを行う時間」等の内容を設定した。

(3) 児童が学び合い、認め合いを認識するための自己評価シートの作成

特別活動で、「異年齢集団を活かした授業や活動を行うこと」「異年齢の多様な見方や考え方があること」「学習の中で学び合う機会、認め合う機会を設け、成功経験に繋げていくこと」「そのことにより児童の自己効力感が高まると予測されること」を該当学級の担任に伝えたり、児童に伝えたりした。それを評価するためのシートを作成した。

(4) 授業の実践

学びの共通項を基にして、年間指導計画を作成し、学級担任と共通理解した。また、クラブ活動年間計画において、異年齢での関わり方や行動の仕方を明らかにした。

クラブ活動の時間は、5年生6名、6年生5名の計11名を4つのチームに分け、それぞれのチームが、1～4年生までの4つの学年を受け持った。共通項として、お互いの関わり方を示した。5・6年生は、司会進行をする、1～4年生の様子を見ながら全体練習と個別練習の時間配分をする、アドバイスを具体的に言い、できた姿やよい姿を褒める、よさを見つける等を行う。1～4年生は、自分ができるようになったことを振り返る、分からないことを質問する、5・6年生のよさを見つける等を行う。学び合い、認め合いの機会を持つことができる活動を仕組んだ。

児童は、振り返りカードにある項目について振り返りを行った。

2.6. 評価分析方法

(1) 児童の学習状況

① 外国語科の学習評価

事前評価で示した、令和3年5月に県教育委員会から提示されている「小・中学校外国語科における各学年の学習到達目標（例）」の中の「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」に焦点を当てて、教師が評価した。また、目標に関わって行動観察した内容を記述した。4月（事前）、7月（中間）、11月（事後）に評価を行い、その変化を分析した。

② 「学び合い、認め合い」の実態

事前評価で示した「学び合い、認め合い」の定義を用いて教師が児童の行動を観察した。

外国語科では、5・6年生の異年齢集団での授業後に、教師が、「0：学び合い、認め合いが行われていなかった」「1：学び合い、認め合いが行われていた」にて評価した。また、児童が自己評価シートに記述した内容を分析した。

特別活動では、全校でのクラブ活動である十六拍子を行った後に、外国語科と同様に、教師が行動観察し、また、児童の自己評価シートを分析した。

(2)児童の自己効力感に関わる自己評価

本実践が対象児童の自己効力感の向上に有効かどうかを検討するために、自己効力感のアンケートである、福井・飯島・小山・中山・小松・小田・嶋田・坂野（2009）の、児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度を用いて評価した。18項目を4件法（1：いいえ、2：どちらかといえばいいえ、3：どちらかといえばはい、4：はい）で回答するものである。分析対象児童は、複式学級を含む2学級19名で、3・4年生8名、5・6年生11名である。

質問項目の1番から9番までは、安心感を調査する項目であり、10番から18番までは、チャレンジ精神を調査する項目である。それぞれ得点化され、安心感とチャレンジ精神の得点の合計が、総合得点となる。自己効力感を分析する際には、総合得点、安心感の得点、チャレンジ精神の得点による、5段階評定値（1：非常に低い、2：低い傾向にある、3：普通、4：高い傾向にある、5：非常に高い）と、素点（4件法で回答した回答欄の、合計得点を算出したもの）を用いた。素点が低いとは、5段階評定値が1または2であること、素点が高いとは、5段階評定値が4または5であること、素点が普通とは、5段階評定値が3であることを示している。児童の自己効力感の素点について、4月、7月、11月の変化を対応のあるデータのt検定により分析した。統計解析にはSPSSver.28を用いた。

表2に、対象児童19名に対して行った自己効力感の質問項目を示した。

表2 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度の質問項目（小学校3～6年生）

1. ほかの人と比べて、心配することが多い。
2. なにかをするとき、うまくいかないのではないかと心配することが多い。
3. 小さな失敗について、くよくよ考える方だ。
4. 失敗したことやいやなことを思い出して、暗い気持ちになることがよくある。
5. どうしたらいいかわからなくて、まごまごすることがある。
6. なにかをやろうとすると、いろいろと考えてしまう。
7. なにかをやったあと、失敗したと思うことが多い。
8. 思っていたことと違ふと、どうしていいかわからなくなる。
9. ひっこみじあんなほうだ。
10. やりたくないことでも、一生懸命やる。
11. どんなことでも、どんどん自分から挑戦していく。
12. 計画を立てるときは、きつとできると思っている。
13. 何かをやろうと決めたらすぐとりかかる。
14. ものごとを自分からすすんでやるのは、苦手だ。
15. 困ったことでもなんとか乗り越えられると思う。
16. 目標を立てても、その通りにできない。
17. 友達よりものごとをたくさん覚えることができる。
18. 自分は結構できるんだと思っている。

福井・飯島・小山・中山・小松・小田・嶋田・坂野（2009）「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度」

(3)教師による社会的妥当性の評価

実践実施後の12月に、本開発実践が児童や学校にとって意味のあるものであったのかどうか、学級担任と管理職に以下のような社会的妥当性の評価を得て、分析した。

①学級担任

学級担任を対象とした、本開発実践に関する社会的妥当性について回答するアンケートを行った。質問項目を、「1. 学び合い、認め合いの取組は、児童にとって適切でしたか。」「2. 学び合い、認め合いの取組は、児童にとって取り組みやすいものでしたか。」「3. 児童の様子に望ましい変化はありましたか。（十六拍子に関して、他の教育課程に関して）」「4. 担任にとって、指導の明確化につながりましたか。」とした。回答は4件法（1：そう思わない、2：どちらかといえばそう思わない、3：どちらかといえばそう思う、4：そう思う）の評価と自由記述を得た。

②管理職

管理職を対象とした、本開発実践に関する社会的妥当性について回答するアンケートを行った。質問項目を、「1. 学び合い、認め合いの取組は、学校の教育目標を実現するものでしたか。」「2. 学び合い、認め合いの取組によって、児童の意識や行動に望ましい変化が見られましたか。」「3. 学び合い、認め合いの取組によって、担任の意識や行動に望ましい変化が見られましたか。」「4. 学び合い、認め合いの取組は、学校にとって有効でしたか。」とした。回答は4件法（1：そう思わない、2：どちらかといえばそう思わない、3：どちらかといえばそう思う、4：そう思う）の評価と自由記述を得た。

3. 結果

3.1. 児童の学習状況

(1)児童の学習評価

対象児童6年生5名の、4月と11月の外国語科の学習評価を比較すると、外国語科の「話すこと（やり取り）」では、5名中5名、4月と比べて評価が向上した。「話すこと（発表）」でも、5名中5名、4月と比べて評価が向上した。

また、対象児童5年生6名の、4月と11月の外国語科の学習評価を比較すると、「話すこと（やり取り）」では、6名中6名、4月と比べて評価が向上した。「話すこと（発表）」でも、6名中6名、4月と比べて評価が向上した。

(2)「学び合い、認め合い」の実態

対象児童5・6年生11名の、外国語科における「学び合い、認め合い」の4月と11月の行動観察の変化を見ると、4月には、「質問する」「褒める」「教える」姿が観察されなかったが、11月にはほとんどの児童で観察されるようになった。

自己評価シートの記述内容を個別に見ると、6年生5名については、「自分の伝えたいことをしっかり伝えることができた。もっとしゃべれるようになりたい。5年生は6年生の英語を一生懸命聞いていたのでよかった。」の記述が見られた。5年生6名については、当初は「あまり質問できなかった。」と記述していたが、「今日は質問できてよかった。」と記述するようになった。

対象児童1～6年生29名の、特別活動における「学び合い、認め合い」の4月と11月の行動観察の変化を見ると、4月には、「質問する」「褒める」「教える」姿が観察されなかったが、11月にはほとんどの児童で観察されるようになった。

自己評価シートの記述内容を個別に見ると、6年生5名については、「最初の方は教えるのが下手ですぐ怒っていたけど、今は少し優しく教えることができています。」の記述が見られた。5年生6名については、「どんなふうにしたけばいいのかを分かりやすく教えることができた。」の記述が見られた。4年生3名については、「5年生が3年生に見本を見せていたのですごと思った。」の記述が見られた。3年生5名については、「ステップ6をたたき終わった時に6年生が『上手だね』と言ってくれたのでうれしかった。」の記述が見られた。2年生3名については、「上級生が、間違えても応援してくれたので優しいと思った。」の記述が見られた。1年生7名については、「上級生が褒めてくれてうれしかった。」の記述が見られた。

3.2. 児童の自己効力感

(1)全体的な変化

表3に、3～6年生児童19名の自己効力感に関する4月、7月、11月の評価結果を示した。

表3 児童19名の自己効力感の変化

自己効力感	4月		7月		11月		p 4月と7月	p 7月と11月	p 4月と11月
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD			
安心感	27.68	6.79	27.00	8.56	31.37	5.29	ns	*	**
チャレンジ精神	23.79	6.15	26.47	5.58	28.00	5.89	*	ns	**
総合得点	51.47	11.30	53.47	11.77	59.37	10.68	ns	*	**

N=19 ns有意差なし *5%水準で有意 **1%水準で有意

4月から11月で、安心感 ($t(18)=-2.91, p<.01$)、チャレンジ精神 ($t(18)=-3.968, p<.01$)、総合得点 ($t(18)=-4.013, p<.01$) の全てで有意に向上した。各時期の変化を見ると、4月から7月でチャレンジ精神 ($t(18)=-2.116, p<.05$)、7月から11月で安心感 ($t(18)=-2.283, p<.05$)、総合得点 ($t(18)=-2.32, p<.05$) が有意に向上した。

(2)学年別の変化

表4に、3～6年生児童の、4月から7月、7月から11月、4月から11月の自己効力感の、総合得点の素点の変化を示した。

表4 児童19名の自己効力感に関する学年別の変化

		4月から7月の変化				7月から11月の変化				4月から11月の変化			
学年	セルフ・エフィ カシーの程度 (総合得点)	人数	プラス 変化なし マイナス			人数	プラス 変化なし マイナス			人数	プラス 変化なし マイナス		
6年 (5名)	低い	2	0	0	2	2	2	0	0	2	1	0	1
	普通	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	高い	3	1	0	2	3	2	1	0	3	2	0	1
5年 (6名)	低い	3	1	0	2	4	3	0	1	3	3	0	0
	普通	2	1	0	1	1	0	0	1	2	1	1	0
	高い	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
4年 (3名)	低い	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	普通	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0
	高い	2	2	0	0	2	1	0	1	2	2	0	0
3年 (5名)	低い	2	2	0	0	1	1	0	0	2	2	0	0
	普通	1	1	0	0	2	1	0	1	1	1	0	0
	高い	2	2	0	0	2	2	0	0	2	2	0	0

「非常に低い」と「低い傾向にある」を「低い」とした。

「非常に高い」と「高い傾向にある」を「高い」とした。

4月から7月の変化を見ると、3・4年生全員、5年生2名に、プラスの変化が見られたが、6年生には1名しかプラスの変化が見られず、さらに他の4名はマイナスに変化した。6年生は、素点が高い児童1名がプラスに変化し、素点が低い児童2名と、高い児童2名がマイナスに変化した。

7月の結果に関して、なぜプラスの変化が見られなかったのかを探るため、また、今後どんな方策を行っていけばよいのかを考えるため、プラスの変化が見られない6年生への聞き取りを行った。その結果、「6年生として頑張らなければいけないことが具体的になってきたので、うまくいかないのではないかと心配することが多くなった。」「6年生らしく動いているね、といろいろな人から言われるが、自分で自分のことをそんなふうに思えない。」「十六拍子は下級生のことを考えるようになった。外国語もめあてをもってできている。具体的に頑張ることを考えて取り組んでいるので、できたことも、できていないことも分かってきた。」「高学年になり、目標とかもしっかり決めなくてはいけいない。たくさん考えることがある。」という回答が得られた。そこで、6年生に対して、今まで以上に学び合い、認め合いを認識することができる機会を意図的に設定し、自己効力感を向上させようと試みた。外国語科では、学びの共通項を見直し、5年生と行うコミュニケーション活動の中に、6年生で学習したことを、自信をもって5年生に分かりやすく伝える機会を設けた。特別活動では、十六拍子の演奏を下級生にさらにわかりやすく教えるための具体的な方法について考えさせ、実行することによって下級生の上達を目の当たりにできるようにした。外国語科、特別活動ともに、5年生や下級生の「6年生はすごい」という感想を聞いたり読んだりできる機会も設けた。児童同士だけでなく、管理職や担任等、教師側からも、事あるごとに認め励ましの声をかけてもらえるようにした。これらの方策を行った結果、7月から11月の変化を見ると、6年生は4名に、プラスの変化が見られた。

4月から11月の変化を見ると、プラスに変化したのは15名、マイナスに変化したのは2名、変化なしは2名であった。6年生は、素点が低い児童1名と、高い児童が2名、プラスに変化し、素点が低い児童1名と、高い児童が1名、マイナスに変化した。マイナスに変化した2名の理由は、素点が低い児童1名は、チャレンジ精神の得点が1点下がったので総合得点も1点下がった、である。高い児童1名は、チャレンジ精神の

得点が2点下がったので総合得点も2点下がった、である。この2名を、4月から7月の変化と関連させて分析すると、素点が低い児童1名は、7月にチャレンジ精神の得点が3点下がったが、11月に2点上がり、トータルとして1点下がった、という現状、高い児童1名は、7月にチャレンジ精神の得点が2点下がり、11月も同じ得点のままであった、という現状である。5年生は、素点が低い児童3名と、普通の児童が1名、プラスに変化し、素点が普通の児童1名と、高い児童が1名、変化なしであった。4年生は、3名全員の自己効力感の素点が向上した。3年生も、5名全員が自己効力感の素点が向上した。

3.3. 教師による社会的妥当性の評価

(1)学級担任による社会的妥当性

表5に、実践学級担任4名による本開発実践に関する社会的妥当性の評価結果を示した。

表5 学級担任による本開発実践に関する社会的妥当性の評価結果

評価項目	学級担任			
	ア	イ	ウ	エ
1. 学び合い、認め合いの取組は、児童にとって適切でしたか。	4	4	3	4
2. 学び合い、認め合いの取組は、児童にとって取り組みやすいものでしたか。	3	4	3	4
3. 児童の様子に望ましい変化はありましたか。(十六拍子に関して、他の教育課程に関して)	4	4	3	4
4. 担任にとって、指導の明確化につながりましたか。	3	3	3	4

1：そう思わない 2：どちらかといえばそう思わない 3：どちらかといえばそう思う 4：そう思う

すべての項目において、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」の肯定的な回答を得た。

(2)管理職による社会的妥当性

表6に、校長、教頭による本開発実践に関する社会的妥当性の評価結果を示した。

表6 管理職による本開発実践に関する社会的妥当性の評価結果

評価項目	管理職	
	オ	力
1. 学び合い、認め合いの取組は、学校の教育目標を実現するものでしたか。	4	4
2. 学び合い、認め合いの取組によって、児童の意識や行動に望ましい変化が見られましたか。	4	4
3. 学び合い、認め合いの取組によって、担任の意識や行動に望ましい変化が見られましたか。	3	4
4. 学び合い、認め合いの取組は、学校にとって有効でしたか。	4	4

1：そう思わない 2：どちらかといえばそう思わない 3：どちらかといえばそう思う 4：そう思う

すべての項目において、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」の肯定的な回答を得た。

4. 考察

本研究では、小学校外国語科と特別活動において、学びの共通項を明確にし、学び合い、認め合いができる場面を設定した。そして、児童が学び合い、認め合いを認識するための自己評価シートを作成し、授業で使用した。その結果、児童の学習状況や自己効力感が向上した。以降では、この結果を基に成果と課題を検討する。

外国語科の学習状況については、4月と11月の外国語科の学習評価を比較すると、「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」の双方において、5・6年生ともに全員の評価が向上した。学び合い、認め合うことに関しては、外国語科と特別活動の双方において、事前には観察されなかった学び合い、認め合う姿が見られるようになった。また、児童の自己評価シートの、「下級生のことを考えてできた」「上級生に質問した」「上級生（下級生）の姿でいいなと思った」等の項目がプラスに変化した。自由記述には、上級生は、「低

学年に分かりやすく教えたり、いいところを褒めたりすることができた。」「優しくたくさんアドバイスすることができた。」、下級生は、「どういうふうにやればいいのか聞くことができた。」「〇〇さんが手をとっていっしょにたたいてくれてうれしかった。」という記述があった。これらの結果から、教師が学び合い、認め合いの機会を設け、そして、児童が学び合い、認め合いを認識するための自己評価シートを用いることが、児童の学び合い、認め合う姿の変化につながったと考える。

文部科学省（2016）は、単に異年齢集団にすればよいのではなく、年齢差に応じた内容や相互に学び合う過程も考慮する必要があると指摘している。本研究において、外国語科の「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」の学習状況の教師評価において、5・6年生の児童が全体的に向上したのは、単に異年齢集団で授業を行っただけではなく、学年で付けるべき力も考慮しながら学びの共通項を明確にしたからであると考える。

自己効力感に関しては、4月から11月の自己効力感の変化を見ると、すべての学年で向上が見られた。6年生は、4月から7月の変化を見ると、全体的にマイナスの変化になっているが、7月から11月の変化を見ると、マイナスに変化した児童は0名であった。したがって、本実践は、自己効力感の向上にもつながったと考える。ただし、6年生については、7月の時点で、学び合い、認め合いの機会を設けたにもかかわらず、自己効力感の向上が見られなかった。これに関して、6年生への聞き取りの結果から考察すると、先輩が先輩らしくあることを強く意識し過ぎると、現実とのギャップから自己効力感を低下させることも考えられる。6年生は、最高学年として、考えなくてはいけないこと、責任を持つべき事項が明確になったことで、今まで以上に深く考えるようになってきた。外国語科では、6年生が5年生に教えたり、話す内容を一緒に考えたりしていた。特別活動でも、下級生一人一人の様子を見ながら教え、できるようになったら褒めていた。その姿を下級生から何度も認められていた。6年生は、そのような自分の成長をなかなか認識できず、自信として捉えていない可能性があった。「自分はできる」と実感することがなかなか難しいと推察された。そこで、外国語科では、6年生が自信をもって5年生に分かりやすく伝える機会を設けた。特別活動では、さらに分かりやすく教えるための具体的な方法を6年生が実行し、下級生の上達を目の当たりにできるようにした。5年生や下級生の感想を聞いたり読んだりできる機会も設けた。また、教師側から認め励ましの声をかけてもらえる機会を設けた。これらの方策を行った結果、6年生の自己効力感は向上した。自己効力感を高めるためには、成功経験を実感することが重要であることが指摘されている（池田，2016）。このことから、教師が学び合い、認め合いの過程を通して生まれた、下級生の上級生に対する憧れや、自分たちは実はここまでできているということを見事にフィードバックし、成功経験を実感し、自信がもてるように働きかけることが重要であると考えられる。

作田・中山（2020）は、相互主体的なアクティブラーニングを構築することで、多様な見方や考え方を提示し、学び合い、認め合うことで、成功経験に繋がり、自己効力感が向上すると指摘している。本研究では、学びの共通項を設定し、教師が学び合い、認め合いの機会を設け、児童が自己評価するようにした。その結果、「～さんに教えてもらって、高学年の人はすごいと思った」「低学年に教えることで自信になった」という、自己評価シートへの記述が見られた。このことから、学びの共通項を設定し、教師が学び合い、認め合いの機会を設け、児童が学び合い、認め合いを認識するための自己評価シートを用いることが重要であると指摘できる。本研究は先行研究の指摘を初めて授業実践において検証したものといえる。

このような実践に関する学級担任や管理職による社会的妥当性の評価結果に関しては、すべての回答が「そう思う」「どちらかといえばそう思う」であり、全体的に肯定的な評価が得られた。学級担任からは、「自分から他の仲間を認めたり、認められたりすることによって、自分のよさを再確認できている。」「目標に合格して高学年に褒められたことで、次のステップまでやりたい気持ちがめばえた。」という記述が得られ、教師の指導の明確化が評価されている。また、「自分自身に自信がもてるようになってきている。他の人（他校、その他）との活動に、物怖じしなくなった。」という記述が得られ、自己効力感の向上が評価されている。管理職からは、「全校が一緒に活動する折に、先生方の姿勢や子どもの姿を見てみると、互いに学び合いや認め合いの姿がいろいろな場に見られた。そして、学校にとって、とてもプラスになっている。」「心身の向上や責任感の向上について、児童に話し認める担任の姿があった。」「異年齢集団で活動することが

多い小規模校にとって、教師が児童の学び合い、認め合いを意図的に仕組むことは、自主的、自発的な学習につながっていった。」という記述が得られ、学級担任の変容や、学校組織としての取組が評価された。また、「この取組が、通学班登校、銀杏活動、1人1プランター活動、なかよし班掃除、なかよし班遊びなど、全ての活動につながっている。」ということが指摘された。このことから、本実践が妥当であったと言えるであろう。

これらの結果を踏まえて、小規模校の異年齢集団を活かした授業モデルの開発は、ただ単に異年齢集団と一緒に授業を行えばよいというのではなく、学びの共通項を明確にし、学年で付けるべき力を考慮しながら授業内容を仕組むことが重要であると考え。また、教師が学び合い、認め合いの機会を設け、児童が学び合い、認め合いを認識するための自己評価を行い、それを教師が認めたり紹介したりすることで、児童が自身の成長を認識し、自信として捉える機会を設けることが重要であると考え。特に、高学年ほど、自己効力感が簡単には高まらないことが明らかにされたので、高学年としての意識を尊重して、学び合い、認め合いの過程を児童にフィードバックし、成功経験を実感し、自信がもてるように働きかけることが重要であると考え。

謝辞

本開発実践を進めるにあたり、学校長はじめとする教職員の皆様、さらに、教育長をはじめとする教育委員会の皆様に多大なるご協力をいただいたことに感謝いたします。

また、教職実践開発専攻の先生方にご指導やご助言をいただきました。多くの方々のお力添えがあって、本開発実践を進めることができました。改めて感謝の意を申し上げます。

文献

- 1) アレン玉井光江・阿野幸一・濱中紀子他(2020): NEW HORIZON Elementary English Course 5. 東京書籍株式会社.
- 2) アレン玉井光江・阿野幸一・濱中紀子他(2020): NEW HORIZON Elementary English Course 6. 東京書籍株式会社.
- 3) 福井至・飯島政範・小山繭子・中山ひとみ・小松智賀・小田美穂子・嶋田洋徳・坂野雄二(2009): 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度. こころネット株式会社.
- 4) 池田和博(2016): セルフエフィカシーと学習の関連. 発達障害事典, pp.264-265. 日本LD学会 丸善出版.
- 5) 文部科学省(2015): 公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～. (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/24/1354768_1.pdf 2021年2月7日閲覧)
- 6) 文部科学省(2016): 小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引. (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/29/1369749_1.pdf 2021年3月9日閲覧)
- 7) 文部科学省(2017): 小学校学習指導要領.
- 8) 作田澄泰・中山芳一(2020): 多面的・多角的な思考に根差した教育原理の考察 ―イェナプラン教育事例をもとにした教育方法から―. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 1-16.
- 9) 清水将・熊谷真倫(2020): 遠隔合同授業を見据えたWeb会議システムの基礎的検討と実践. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 4, 257-264.