

複式だからできる「異学年協同学習」により、学びの質を高める

市川 哲哉

上学年と下学年が同じ教室で学ぶのが複式学級である。日々の活動の中で様々な異学年のかかわり合いをみせている。しかし、実際の授業は直接・間接による指導や、同時間接による指導が主で、それぞれの学年がそれぞれの授業を組織して別々に行われている。今回この形式を脱却し、異学年協同学習に挑戦した。異学年のグループを組織し、学年それぞれの学習内容を生かして1つの課題にせまらせ、異学年のかかわり合いを作り出した。日々の活動の中でのかかわり合いだけでなく、濃いかかわり合いを創り出すことができた。かかわり合いを濃いものにはできたが、それによる学びを高めていくことが今後の課題として残った。

キーワード：異学年協同学習、かかわり合い、直接間接指導、同時間接指導

1. 異学年協同学習に至るまで

ここでは、「異学年協同学習」という形式を模索するに至るまでの、経緯を述べることにする。

1. 1. 複式学級を担任して

昨年度から複式学級を担任している。複式学級の形式上どうしても教師は両方の学年を同時に直接指導することはできない。直接・間接指導の場合、片方の学年に直接指導しているとき、もう片方の学年は自分たちだけで課題に向かって、話し合ったり、考えたりする時間になってしまう。また同時間接指導のときは、教師は両学年の真ん中に位置し、両学年が自分たちで課題を解決しようとする姿を見ながら、進みが停滞しているときや個人支援などを行うという、間接指導が主になってしまう。

そんな間接指導のときよくグループ活動を使っていた。4人の男女混合のグループである。このグループの学びの有効性は佐藤氏（東京大学大学院教授）が示されているが、子どもたちの協同的な学びが起りやすい形である。主に間接指導に入る前に課題を示し、その課題を4人グループで思考させている間に、違う学年に直接指導に入るのである。そしてその学年の直接指導が終わって、また間接指導に入るときに4人グループでの思考できる課題を設定し、元の学年にもどり4人グループの学びを確かめるといった方法を採用してきた。

1. 2. 複式提案から

今年度複式提案は「主体的に学び合う複式教育～機

能するかかわり合いをめざして～」である。提案では子どもが自分たちで作上げる複式の授業には、かかわり合いが重要であり、そのためには司会・記録などの役割になる子どもだけではなく、それを取りまくフォロワーのかかわりが大切になってくると述べている。

1. 1. でも述べたとおり、4人グループを取り入れることによって複式提案にあるような機能するかかわり合いがかなり活発に行われるようになった。もちろんそこには、子どもたちにはすこし難しいと思われる骨のある課題を設定することで、4人での話し合いを必要とさせるように考えた。

また4人グループでの学びが機能するようになって、司会・記録・フォロワーというような学年による話し合い活動も、活発に行えるようになってきている。

1. 3. 海外からの情報

PISAの調査結果で日本よりも優秀な国のフィンランドやカナダ、オーストラリアでは、少人数の複式学級が主流で、そこでは異学年の協同的な学びが実現されている。（佐藤氏2008.11.和歌山大学教育学部附属小学校教育研究発表会講演）

このような経緯を経て、「異学年協同学習」という形を模索するに至った。しかも目指したのは、ただ同じ教室に異学年がいてそれぞれの学年の学習をするという従来の複式ではなく、同じ課題を設定し、異学年のグループで話し合い、それぞれの学年の学習内容からその課題へせまらせるのである。異学年で学ぶことでそれぞれの学年だけの学習では学べないものが、「異学年協同学習」にはあると感じている。ただの異学年の交流や、学級経営上子どもたちが仲良くなるための取

り組みなどではない、その奥と一緒に学ぶことによる有効性を見つけないと考えたのである。

2. 日ごろからの積み重ねと意図的な取り組みによって

2. 1. 日ごろからの積み重ね

授業で異学年での学びを追求するためには、まずは学びの一手前である異学年の交流をしっかり行っておかないといけない。日ごろからことあるごとに異学年でグループやペアになって行動させるように心がけた。ふとしたことから行われる異学年の交流が偶然にも深い交流につながったり、しっかり学びに発展したりしたことがあった。

このような積み重ねをしていくことによって、子どもたちが無意識のうちに異学年を必要とするようになり、こちらから意図的に創り出す異学年のグループ学習の授業でも深い学びにつながるのではないかと考えたのである。

2. 2. 授業での意図的な取り組み

もう一つは、実際に意図的に異学年の協同学習を創り出すことである。研究教科が算数であるため、単元を入れかえたり、同じ内容の単元や似た内容の単元をそろえたりした。その上で、上学年・下学年のそれぞれの既習事項や発達段階、生活経験などから考えられるような同一の課題を設定した。

ただ算数という教科が、系統的な教科であるため単元の入れかえが難しい場面もあり、今回2度単元をそろえて取り組んでみた。しかもその単元の毎時間を異学年協同学習にするのではなく、単元の中の1時間もしくは2時間程度にしぼった。

3. 授業の実際

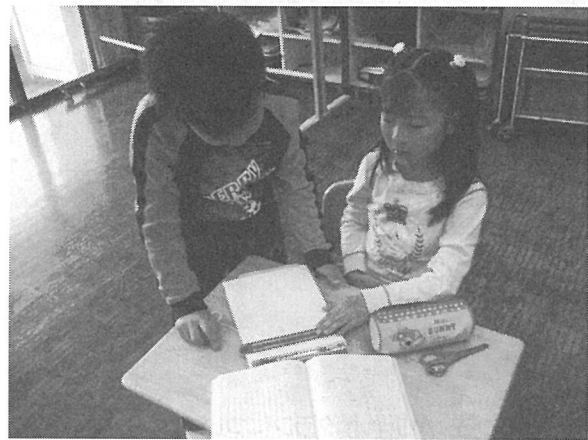
ここでは2. で述べてきたことを実際の3・4年生の授業を通してくわしく紹介したい。

3. 1. 日ごろからの積み重ねの実際

体育の授業で異学年のグループを取り入れた。陸上運動やボール運動などによるチームである。「リレー」「ポートボール」で3年生4年生の入り混ざったチームを作り、どうしたら速くバトンパスができるか、どんなポジションにすれば強いチームができるかなどを作戦として考えさせた。このことはそれぞれの学年を結びつけるものにもなったし、今までそれほど親しくなかったもの同士の交流に一役かった形となった。

しかし体育の場合、日ごろから両学年を一つのものとしてとらえていたので、今までの学習内容が他の教科ほどはつきりと違っていたのではなかった。そういう点では、複式という形を活かしているとはいえない。

また国語の授業において、4年生の『伝え合う』ということ」で点字を学習した際、実際に点字板を使って点字を打ってみる活動に時間をとった。4年生の子どもたちは興味を持って取り組み、数時間である程度のスピードで点字を打てるようになった。最後に3年生も点字を打たせてあげようという時間をとり、4年生が3年生の点字の打ち方を教えてあげた。



4年生が3年生に点字の打ち方を教えている

3年生の細かい作業の苦手な男子が、4年生の上手な接し方によって、1時間集中して点字を打つ作業に集中することができた。最後には教科書のとびらの詩やすでに学習している詩にも取り組み、完成させた。もちろんそれを見た4年生はがんばった3年生をしっかり褒めていた。

3年生の「カンジ博士の音訓遊び歌」という単元では、同じ漢字の音読みと訓読みを混ぜ込んだカルタづくりを楽しむという時間をとった。昨年度の3年生（現4年生）がつくった音訓カルタを教室に残していたため、それに付け加えるという形で、今年の3年生はカルタを作った。そして3年生が新たに作り終えたところで、4年生も交えてカルタ大会を行った。複式の年度をこえたつながりを感じられる場面であった。

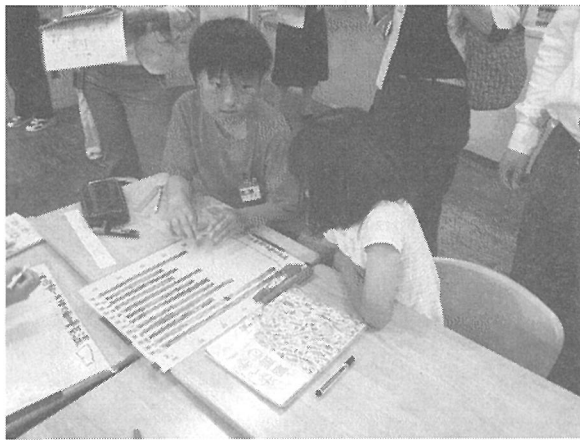
3. 2. 授業での意図的な取り組みの実際

3. 2. 1. 折れ線グラフと棒グラフ

4年生の「折れ線グラフ」3年生の「表とグラフ」の単元を同じ時期に行った。その最終時に「異学年協同学習」を設定した。

折れ線グラフと棒グラフが一緒になったグラフ（気温と降水量の気候グラフ）を読み解く授業である。3年生も4年生も2人組の4ペアに分かれて、世界4都

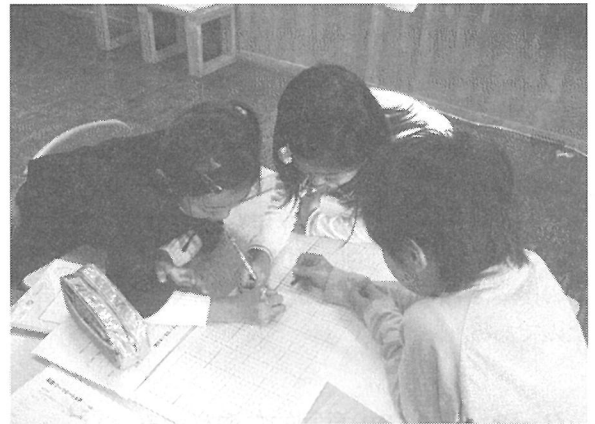
市の一ヶ月ごとの降水量と気温の変化の表から、それを3年生は降水量を棒グラフに、4年生は気候を折れ線グラフに表した。3年生はハードのクリアファイルにグラフ用紙を入れたものにファイルの上から水性マーカーでかかせておき、4年生がかいた折れ線グラフのグラフ用紙をそのクリアファイルに入ると3・4年生合作のグラフが誕生した。自分たちがかいたグラフをもとに、このグラフで表された世界の都市とはどこなところかを考えさせた。最後に世界地図を大きく映しだし、自分たちのかいた都市はどこなのかを選択肢の中から予想した。



4年生(左)が折れ線グラフについて説明している

残りの1時間は、「数直線」を共通のキーワードに、おこなった。4年生はがい数の範囲を数直線に表して考える場面だった。ある数を設定して、大きい位から四捨五入しているその数のがい数を示し、その範囲をさぐっていった。その際一番小さい数と一番大きい数を3年生が数直線に表すという活動を行った。どんだん範囲がせばまっていく様子を見ることができた。

3年生にとっては、用意している数直線にかかせるのではなく、はじめから自分たちで方眼用紙に作らせたので、1メモリの大きさをどうするのかで苦勞していたが、4年生の力も借りて完成させていた。



4年生(左)に助けをもらいながら数直線をかく3年生(右)

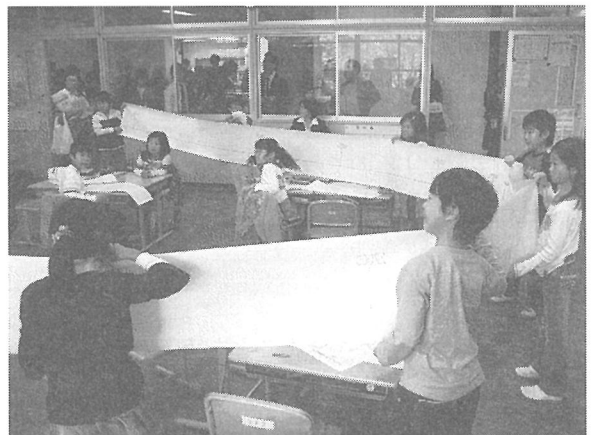
3. 2. 2. がい数と大きい数

4年生「およその数をしらべよう」3年生「大きい数をしらべよう」の単元では導入の2時間と途中1時間の合計3時間「異学年協同学習」を計画した。導入の2時間はどちらの単元も数の大きさ量の多さを実感してもらいたい単元なので、相当枚の紙片を正確に数える活動を異学年の8人グループで行った。数える枚数が2万枚を超えていたので、かなり時間はかかったが、ねらい通りその数の大きさや量の多さを実感させることができた。



3年生・4年生協力して紙片を数えている

最後にはこの日使ったすべての数を盛りこんだ長い数直線を示した。4年生にとっては四捨五入する位が一つ違えばがい数の範囲も大きくかわることが実感できるものだった。



教室いっぱいに広げられた巨大数直線

4. 授業の考察

ここでは3. 2. で示した意図的に取り組んだ授業の考察を行う。

4. 1. 折れ線グラフと棒グラフ

この授業が「異学年協同学習」を見すえて計画して

実践したはじめてのものである。グラフを読み解くことというのは、子どもたちにとってとても難しいことで、大人のように表現力がついていない分、それを読みとれてもどのように表現すればよいか難しいものである。しかし子どもたちは、そのような表現しにくい課題に対しても、途中で投げ出すことなく取り組み、一定の自分たちなりの考えを表現することができた。そこには異学年で取り組んだことで効果が現れたと考え

られる。3年生にとっては4年生が同じグループにいたからこそできたことでもあるだろうし、4年生も下学年の3年生がいたからこそ、自分ががんばらねばと奮起したのだと思われる。ただ、自分たちが読み解いたことと、今までの知識などが関連せず、その先に見えてくるものまで発展しなかった。本当はそこを関連させるのもグループでの話し合いがきっかけとなって、行えるようになるとよい。そのためにもこのような課題をくり返しおこない、支援していくことで、今までの知識と関連させることができるようになっていくと考える。

授業の最終段階では、自分たちがかいたグラフが世界地図のどこの都市なのかを見つける課題にしたが、実はそれよりも前段階の、グラフから何が読みとれるかが教師の中では主たる課題であった。しかしその課題に対する子どもの発言や、異学年で作ったグループでどのような話し合いがなされるのかが予想しにくかった。教師側の視点から見ても、このような授業のくり返しが必要であると感じた。

4. 2. がい数と大きい数

3年生と4年生に共通の課題を設定することができなかったことが反省される。数直線は共通のキーワードになったが結局は同じ課題にならなかったため、4年生が自分たちの課題のかたわら3年生の課題を手伝うという形になってしまった。単元によっては、もしくは単元の中でも異学年協同学習を組織する際は、共通の課題を設定できる場面であるかどうか、きちんと見きわめないといけないと再認識できた。

しかも今回は、手伝わないといけない4年生にもかなりの難しい課題を設定してしまったために3年生への支援に回れる余裕もなかった。今回の反省としては、異学年協同学習を計画するときには上学年の方にある程度の余裕をもたせて、異学年でのグループ活動を行わせる必要があるということだった。

最終、扱ったすべての数の入った数直線を示した時は、子どもたちも自分たちのやってきた活動の中身が見え、すっきりした様子だったが、示すだけでなく自分たちでその数直線をつくり出すことを課題としても良かった。

5. 成果と課題

異学年協同学習を模索してみて、あげられる成果は、異学年の子ども同士のかかわりが濃くなったことである。特にグループを組織しての学習では、上学年の子どもに自分がしっかりしてグループをリードしないとイケないという責任感が芽生え、それをもとに普段同学年の中にいるときにはみられないようなリーダー性や、積極性がみられるようになる。また下学年も、上学年にしっかりリードしてくれているのがわかり、それに協力しようという意識がいつそう働くようになる。特に負けん気の強い男子には、他のグループの動向をみて負けないようにしないととはげむようになるのである。学校教育の中で、このような力を育てられるのはこのように異学年をうまく利用して行うほかない。その点で複式学級はとても有効である。もちろんクラスの子ども同士のかかわり合いが深いものになればなるほど、クラス運営上良いことにまちがいない。

しかし、深いかかわり合いができるようになった上で、1時間の授業において学びを意識した異学年協同学習を目指したのであるが、目標にしていたものには至らなかった。

子どもたちの中には、異学年協同学習における学びはそれぞれのグループ内ですこしずつ生まれてきているように感じているが、単元選びや、どの場面を設定するか、また何を共通の課題にするかなどによって、意図的なものになるのかならないのかが大きく左右される。

子どもたちには、日ごろの活動からかかわり合いを深めることはできるが、教師側からみて、単元選びや場面設定、共通課題などをうまく作ることが今後の課題となってくるであろう。しかしそこには大いなる可能性が残されていると感じている。

今後の方向性としては、もっと大胆に子どもたちにゆだねてもいいのではないかと考えている。例えば、両学年そろえた1単元をそれぞれのグループにそっくり任せてしまうことである。1単元自分たちで課題を追求していくことで、教師側か用意しないところで上学年と下学年がそれぞれに自分たちの学んできたことをもちよってより深い学びを追求していくような場面が生まれるのではないかと考えるからである。