

研究論文

複式学級外国語活動におけるくりかえし案の有効性の検討

— 単式学級とのパフォーマンステスト結果の比較を通して —

榎原 朱梨¹, 松宮 奈賀子²

要約

本研究は複式学級外国語活動における同単元同内容異程度（くりかえし案）での指導の効果を検証するために、同単元同内容異程度の授業を受けた複式学級児童と、単式学級の学習指導案に沿った授業を受けた単式学級児童のパフォーマンステストの結果の分析を通して、児童のリスニングやスピーキングの学習効果にどのような違いが生じるのかについて検討した。その結果、単式学級4年生児童と複式学級4年生児童では、リスニング及びスピーキングの学習効果に大きな差は見られないことが明らかになった。一方、単式学級4年生児童と複式学級3年生を比較した際には、リスニングには大きな差はなかったが、スピーキングについては複式学級3年生児童の得点が低くなった。しかし、同単元同内容異程度（くりかえし案）で、複式学級3年生児童がもう一度繰り返し学習することを踏まえると、十分に学習内容の定着を保證することが可能であると言える。

キーワード：外国語活動，複式学級，年間指導計画

1. 研究の背景と目的

複式学級とは、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において示されているように「2の学年以上の児童を1学級に編成した学級」のことである。学校基本調査(e-Stat, 2022)によると、日本全国に4414学級の複式学級が存在している。

複式学級の主な特性として、少人数で構成されていることや、2学年以上児童が学級にすることが挙げられる(広島大学附属東雲小学校, 2010)。そのような特性から、島根県教育委員会(2019)は、「異学年同士の協力的な態度を養いやすい。」「児童同士や、児童と教師の関わりが濃く、温かい雰囲気が醸成されやすい。」といったよさが生まれる一方(p.2)、「児童の発達段階や学習内容の系統性を踏まえた指導が行いにくい。」「単式になったり、複式になったりする学校においては、教育課程の編成が複雑になる。」などの課題も生じると指摘している(p.6)。さらに、北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター(2022)は、少人数学級での外国語活動・外国語のメリットとして、少人数であるため、児童が聞いたり話したりする機会を多く確保できることや、異学年の児童が互いに教え合うことで、学びが深まるといったことを挙げている。また同時に、お互いのことを熟知

しているため、新情報をやりとりするコミュニケーション活動においては工夫が必要であったり、異学年と一緒に活動する際に能力差に対応した指導の工夫をしたりするなど、異学年がともに学ぶ複式学級ならではの課題も述べられている。

そのような複式学級の実態を踏まえて、学習指導要領総則の「教育課程の編成における共通事項」において、「学校において2以上の学年の児童で編成する学級について特に必要な場合にある場合には、各教科及び道徳科の目標の達成に支障のない範囲内で、各教科及び道徳科の目標及び内容について学年別の順序によらないことができる。」とされているように(文部科学省, 2018a, p.20)、複式学級の実情に応じた授業形態、すなわちカリキュラムの組み方がさまざま存在している(図1)。

同じ時間に異学年が同教科を学習する場合、「学年別指導(異単元異内容)」や、「A・B年度方式(同単元同内容同程度)」で行われることが多い。学年別指導とは、学年で児童を分け、それぞれの学年の目標に応じて指導する形態のことを言う。さらに、A・B年度方式(同単元同内容同程度)とは、2学年の学習内容をA年度とB年度に配分し、どちらの年度においても両学年がともに同じ内容、同じ目標で学習する方法である。

¹ 広島大学附属東雲小学校² 広島大学

図1 複式学級の授業形態 (島根県教育委員会, 2019, p.13)

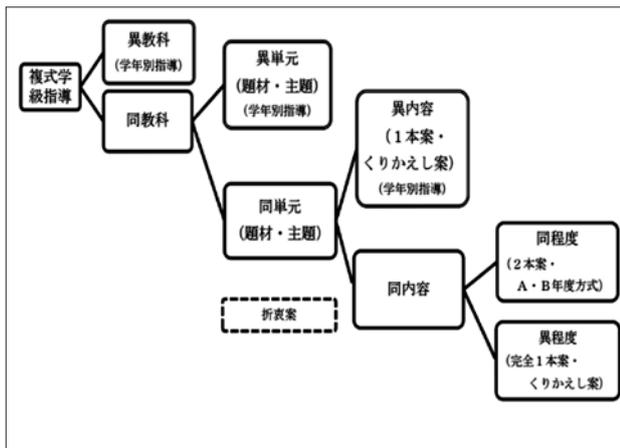


表1 同単元同内容同程度指導 (A・B年度方式) のメリットとデメリット (北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター, 2022, p.59をもとに筆者が作成)

メリット	デメリット
<ul style="list-style-type: none"> ・ 協力的な学習ができ、交流を深めることができる。 ・ 評価の時間を確保しやすい。 ・ 共通の学習場面ができ、複式学級に一体感が生まれやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 年間指導計画や教材を独自に開発しなくてはならない。 ・ いきなり上の学年の教材から指導する年度がある (系統性や順序性がくずれる)。 ・ 学年差による既習事項の習得状況の違いを考えながら、授業を進める必要がある。 ・ 転入や転出の際に、困る児童が出てくる。

このような複式学級特有の実態を踏まえ、異学年がいることよさを生かしつつも、A・B年度方式の課題を軽減する手立てとして、2年分の学習内容を1年に圧縮し、2年にかけてスパイラルに指導する「同単元同内容異程度 (くりかえし案)」の授業実施が、複式学級外国語教育において有効な授業形態の一つになるのではないかと考えた。2年分の学習内容を1年で行うため、学習内容の系統性や転入出に対応した指導を行うことができるとともに、繰り返し学習を行うため、英語表現等の定着につながると考えられる。また、学年ごとに分けて授業をするのではなく、学級として学習を進めていくため、学級としての一体感が生まれやすく、複式学級の特色である異学年の児童による学び合いも生じると想定される。

そこで、本校では同単元同内容異程度 (くりかえし案) での外国語活動に令和2年度より取り組んできた。同単元同内容異程度 (くりかえし案) での授業を行うことで、英語表現等の定着の促進が期待されるだけでなく、上下学年の学習経験の違いを生かした指導を行うことで上学年児童の自己有用感を育んだり、児童同士の学び合いが生まれやすくなるのではないかと考えている。

しかしながら、同単元同内容異程度 (くりかえし案) を用いることで、文部科学省 (2018b) で例示されてい

外国語活動については、島根県教育委員会 (2019) によって、島根県内の複式学級57学級のうち91%がA・B年度方式で授業を実施していることが明らかになった。A・B年度方式では、異学年の児童と一緒に学習を行うため、学年ごとに分けて行う学年別指導に比べ、コミュニケーションの相手を確保できることや、共通の学習を行うため学級としての一体感が生まれやすいという利点がある。しかし、単式学級では上学年で学習する内容を複式学級では下学年で学習したり、逆に単式学級では下学年で学習する内容を複式学級では上学年で学習したりなど学習内容の系統性を踏まえた指導を行いつらいことや、児童が転入出した際に学習内容の漏れが起こることなどの課題も指摘されている (表1)。

る学習指導案と比べ、限られた授業時間の中で実施するために授業内容を精選しなければならない。それにより、英語を聞いたり話したりする量の減少が懸念されるため、児童の学習内容の定着にどのような影響が及ぼされるのかについては検討が必要である。

そこで、今後の複式学級における外国語活動の授業形態への知見を得ることを目的として本調査を実施した。本調査では、次の点について検討を行った。

(1) 複式学級における同単元同内容異程度 (くりかえし案) の授業を受けた複式学級児童と文部科学省 (2018b) に例示されている学習指導案に沿った授業を受けた単式学級児童において、児童のリスニングやスピーキングの学習効果にどのような違いが生じるのか。

2. 外国語教育におけるくりかえし案に関する先行研究

平成29年学習指導要領改訂に伴い、高学年での外国語科、中学年での外国語活動が開始された。そのため、複式学級における外国語教育に関わる先行研究は限られている。その中で、くりかえし案に基づいて行った授業に関する研究として、大野ら (2020a, 2020b) や榎原 (2023) がある。

大野ら(2020a)では、同単元同内容異程度(くりかえし案)で学ぶ複式学級第5・6学年5名と通常の年間指導計画で学ぶ単式学級第6学年29名に対し、各単元の振り返り活動の一環としての聞き取りテスト、民間の英語検定テストの「英検Jr. サンプル問題(ブロンズ)」から抜粋した聞き取りテスト、アルファベットの大きい文字小さい文字の書き取りテストを実施した。その結果、テストの平均点に差がないことが明らかになり、同単元同内容異程度(くりかえし案)での授業実施でも単式学級と同じ学習効果が保証されたと述べられている。またその後、大野ら(2020b)は複式学級第5・6学年30名と、単式学級第6学年82名の児童に対しても、第5学年と第6学年の学習の振り返りとしての位置づけで、聞き取りと書き取りの調査を行っている。どちらの調査においても、統計的な差は見られず、複式学級児童は単式学級児童と同程度の学力を身に付けることができていることが示唆されていた。

さらに、同単元同内容異程度(くりかえし案)の外国語活動の授業内において、どのように異学年の児童同士が関わっているのかについて着目したものと、榎原(2023)がある。外国語活動の一授業内の異学年でのやりとりの発話を質的に分析したところ、上学年児童は、下学年児童からの質問を受け、答えるだけでなく、下学年児童の発話や様子をよく観察し、下学年児童の発話に誤りや抜けが見られた際には、正しい英文での発話への足掛かりを与えることや、下学年児童の日本語の発話を英語に直し、やりとりの中で自然と伝えることができることが明らかになった。このことから、異学年がいる学級において日頃の生活から構築されている温かな関係性の中で行われる同単元同内容異程度(くりかえし案)での授業では、2度目の学習である上学年児童と、初めて学習を行う下学年児童による学び合いが生まれることが示唆された。

これらの先行研究から、同単元同内容異程度(くりかえし案)での授業実施においても、高学年児童を対象とした際、単式学級児童と比較しても学習効果に差は見られないことや、外国語活動においては中学年児童同士のやりとりの中で学習経験の差を活かした学び合いが生まれていることが明らかになったが、外国語活動において同単元同内容異程度(くりかえし案)で授業をした際の学習効果については明らかにされておらず、検討の余地があると言える。

3. 調査

3.1. 調査の目的と概要

複式学級中学年児童に対して同単元同内容異程度(くりかえし案)で外国語活動の授業を実施した際のリスキ

ングやスピーキングの学習効果の検討するために、複式学級における同単元同内容異程度(くりかえし案)の授業を受けた複式学級児童と、文部科学省学習(2018b)に例示されている学習指導案に沿った授業を受けた単式学級児童を対象に、授業内容についてのパフォーマンステストを実施し、その結果を比較した。

3.2. 調査時期

本調査は20XX年10月から12月にかけて実施した。

3.3. 調査協力者

A小学校に在籍する単式学級4年生児童30名、複式学級児童15名(3年生児童7名、4年生児童8名)が調査に協力した。どちらの学級の児童も低学年時には、年間10時間の英語活動を受けてきた。単式学級児童は、中学年からは学級担任とALTによる授業を受けてきている。また、複式学級では、同単元同内容異程度(くりかえし案)の授業形態を行うことを想定し、作成した「複式学級外国語活動年間指導計画」に基づき、筆者とALTによる授業を実施してきた。そのため、複式学級4年生児童は、昨年度Let's Try!1及び2の内容を一度学習済みである。

さらに、学外で英語を学習している児童は、単式学級4年生児童30名中12名、複式学級3年生児童7名中3名、4年生児童8名中2名であった。なお、調査対象者の中に外国にルーツのある児童はいなかった。

3.4. 倫理的配慮

本調査の協力校には、研究の目的や方法等を説明し、児童の発話やパフォーマンステストの結果の掲載に関わる承諾を受けた。

3.5. 調査方法

3.5.1. 調査の流れ

単式学級4年生児童と、複式学級4年生児童及び3年生児童を対象に、『Let's Try!2』(文部科学省, 2018d)の中から「Unit 7 What do you want?」の授業を実施した。指導者による影響をできるだけ減らすために、どちらの学級も筆者が指導を行った。

単式学級児童については、文部科学省(2018b)に基づいて5単位時間、What do you want?の表現を取り扱った授業を実施した。また、複式学級児童に対しては、複式学級外国語活動年間指導計画に基づき、3単位時間のWhat do you want?を用いた授業を実施した。

複式学級の同単元同内容異程度指導の年間指導計画は、他教科の学習内容や学校行事などとの関連を考慮したり、単元を組み合わせるなどしたりしながら、2年間の

学習内容を比較的容易なものから学習を進められるよう組み替えている。また、過去2年に渡り、作成した年間指導計画を用いて授業を実施する中で、児童が十分に表現に慣れ親しむために必要な時数を規定した。本単元では、本単元で学習する表現に留まらず、上学年児童が既習事項を活用するような場を意図的に設けていたため、3単位時間を設定した。

単元終了時には、単式学級・複式学級ともに単元内容に関わるパフォーマンステストを実施した。パフォーマンステストは、筆者と1対1のやり取りをする方式で、リスニングとスピーキングのテストを実施した。なお、スピーキングテストでは、平叙文及び疑問文の発話をそれぞれ調査した。

3.5.2. 複式学級での授業の実際

複式学級では、複式高学年のお兄さんやお姉さんに向けて、日頃の感謝の思いを伝えるためにThank youポスターを作成するという言語活動場面を設定した。日頃からさまざまな場面で関わりのある複式高学年児童を対象とすることで、目的意識をもって活動に取り組むことができると考えた。複式学級の本単元の指導計画は、次の通りである(表2)。

また、本単元の言語活動により目的意識をもち、取り組むことができるように、第1時と第2時の間で、複式中学年児童が、複式高学年児童に対し、好きなものをインタビューする活動を行った。その活動は、What~do you like?やDo you like~?の表現を用いて行い、本単元で学習する欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ活動は行わなかった。

このインタビュー活動で得られた複式高学年児童の

表2 複式学級の本単元の指導計画

時	学習内容
第1時	単元のゴールを知り、欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
第2時	Thank youポスターを作るために必要な文字を集める活動を通して、欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
第3時	相手に伝わるように工夫しながら、Thank youポスターを作るために欲しいものを尋ねたり答えたりする。

情報をもとに、複式中学年児童は第2時及び第3時で、What do you want?やI want~, please. の表現を用いてThank youポスターを作るために欲しいものを尋ねたり答えたりした。

さらに、同単元同内容異程度(くりかえし案)による上学年児童と下学年児童の学習経験差に対する手立てや経験差を活かす指導、上下学年の関わりを生むための支援としては、表3のことを実施した。

3.6. パフォーマンステストの内容及び評価

それぞれのテストの流れは、表4の通りである。野菜が書かれた絵カードを用いて、八百屋を想定したやりとりを行った。テストは、スピーキングテスト(平叙文)を実施後、少し時間を空けたのちスピーキングテスト(疑問文)とリスニングテストを同時に行った。

外国語活動の学習指導要領(文部科学省, 2018a)の「話すこと[やりとり]」の目標では、「ウ サポートを受けて、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、簡単な語句や基本的な表現を用いて質問をし

表3 複式学級の本単元における具体的な手立て(榎原, 2023, p.210をもとに加筆)

手立て	手立ての意図
指名の仕方	単元の初めに児童の発話を促す際は、主に上学年児童を指名することで、上学年児童にとって昨年度学習した表現を想起する場となるようにした。その際、下学年児童は教師と上学年のやりとりを聞くことで、限られた時数の中で本単元で学習する表現の意味を推測したり、表現を十分に聞いたりする機会を確保できるようにした。
ペアの組み方	異学年での関わりを充実させるために、単元を通して異学年ペアを基本とし、授業を行った。異学年ペアでの活動を行うことで、単元のあらゆる活動でのやりとりの際に、上学年児童が下学年児童に英語表現を教える姿や下学年児童の発話に応じ、上学年児童がどのような発話をすればよいか思考し、発話する姿が見られるのではないかと考えた。
上学年の既習事項を活用する場面	本時では、欲しいものを尋ねたり、自分の欲しいものを伝えたりするやりとりはもちろんだが、やりとりをする中で、必要な折り紙の大きさを即興的に質問したり、伝えたりする場面を設けた。上学年児童が、既習事項を使用し、大きさを尋ねるような場面を設けることで、自分の言いたいことに応じ、自ら思考し、昨年度学習した表現や単語を異なる状況で使用できると想定した。また、その姿や上学年児童が用いる英語表現に触れることで、下学年児童にも表現を広げたり、言いたいことに応じて英語を使う姿を学んだりすることができると思った。

表4 スピーキングテストとリスニングテストの内容

手立て	手立ての意図
スピーキングテスト (平叙文)	T: 先生がお店屋さんです。今から渡すお買い物メモを見て注文しましょう。 T: Hello, what do you want? S: <u>I want a tomato, please.</u> T: OK, here you are. S: Thank you.
スピーキングテスト (疑問文) 及びリスニングテスト	次は、〇〇さんがお店屋さん、先生がお客さんです。 T: Hello. S: Hello, <u>what do you want?</u> T: I want <u>two cucumbers</u> , please. (間を空けて) And, I want <u>three onions</u> , please. S: Here you are. T: Thank you.

※児童の発話のうち下線部分の発話を評価対象とする。

表5 スピーキングテスト(疑問文)の評価

得点	評価基準
3	自分の力で What do you want? と尋ねることができる。
2	What と伝えると, What do you want? と尋ねることができる。
1	What do you と伝えると, What do you want? と尋ねることができる。
0	What do you want? と伝えると, What do you want? ということができる。 あるいは, 何もいうことができない。

表6 スピーキングテスト(平叙文)の評価

得点	評価基準
5	I want a tomato, please. と答えることができる。
4	I want a tomato. と答えることができる。
3	I と伝えると, I want a tomato (, please). と答えることができる。
2	I want まで伝えると, I want a tomato (, please). と答えることができる。
1	単語のみ答えることができる。
0	何も答えることができない。あるいは, リピートすることはできる。

※得点のうち5点以外は, please の有無は評価の対象としないこととする。
※学習段階を踏まえ冠詞の有無については問わないこととする。

たり質問に答えたりするようにする。」とされていることを考慮し(p.174), 評価規準を作成した(表5, 表6)。

また, リスニングテストの際も学習指導要領の「聞くこと」の目標に, 「イ ゆっくりはっきりと話された際に, 身近で簡単な事柄に関する基本的な表現の意味が分かるようにする。」とされているため(文部科学省, 2018a, p.173), 明瞭かつ話すスピードに配慮してやりとりを行うようにした。なお, リスニングテストは表4の二重下線部を各1点とし, すべて正解していた場合は5点とした。

4. 結果と考察

4.1. リスニングテスト

リスニングテストにおける各学級・学年の児童の得点は表7の通りである。複式学級4年生児童は, 全員が正しく聞き取ることができていた。また, 複式学級3年生児童についても, 7名中6名の児童がすべて正しく聞き取ることができていた。残り1名の児童は, I want three onions, please. と指示された際に, 誤ってonionではなくgreen pepperを選択していたため, 3点となった。

表7 リスニングテストの得点分布と平均点

対 象	得 点						平均
	0	1	2	3	4	5	
複式学級 3 年生 (n = 7)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (14.3)	0 (0.0)	6 (85.7)	4.71
複式学級 4 年生 (n = 8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	8 (100.0)	5.00
単式学級 4 年生 (n = 30)	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (16.7)	6 (20.0)	0 (0.0)	19 (63.3)	4.10

※カッコ内は%

表8 スピーキングテスト(疑問文)の得点分布と平均点

対 象	得 点				平均
	0	1	2	3	
複式学級 3 年生 (n = 7)	2 (28.6)	1 (14.3)	1 (14.3)	3 (42.9)	1.71
複式学級 4 年生 (n = 8)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (25.0)	6 (75.0)	2.75
単式学級 4 年生 (n = 30)	0 (0.0)	1 (3.3)	5 (16.7)	24 (80.0)	2.77

※カッコ内は%

一方、単式学級4年生児童のうち、63.3%の児童がすべて聞き取ることができていたが、学級の約3分の1にあたる11名の児童が何らかのリスニングの誤りをしていました。それらの児童の回答には、複式学級3年生に見られたような野菜の選択の誤りや、個数の誤りが1~2個見られた。

複式学級4年生児童は、3年生の時から同単元同内容異程度(くりかえし案)の授業を受けてきたため、How many?やI like~.の単元を繰り返し学習しており、その中で学習する野菜や数に関する単語についても何度も慣れ親しんできています。一方で、単式学級4年生児童は、野菜や数に関する単語は3年生の時に学習を済ませており、授業の中で触れることはあるだろうが、複式学級4年生児童に比べると、4年生になってから触れた回数が少なく、学習してからの時間が経過していると推察される。これらの背景から推測されるように今までの学習経験の違いが、単式学級4年生児童と複式学級4年生児童を比較した際に、複式学級4年生児童が、単式学級4年生児童よりも得点が伸びた原因の一つである可能性が考えられる。また、複式学級3年生児童も複式学級4年生児童とともに、3年生になってから野菜や数に関する単語を学習した。そのため、複式学級3年生児童は、単式学級4年生児童に比べると、それぞれの単元に充てる時数は少ないが、学習してからの時間が経過していないため、多くの児童が正しく選択できたと推察される。

リスニングテストの結果から、複式学級児童は同単元同内容異程度(くりかえし案)での授業を受けたとしてもその単元についての内容を聞き取ること十分に慣れ親しむことができたと考えられる。

4.2. スピーキングテスト

4.2.1. 疑問文の発話について

次に、疑問文のスピーキングテストの結果を表8に示

す。複式学級4年生は、2点と3点に分布しており、また単式学級4年生も1人を除いて2点と3点に分布している。このことから、4年生児童については、欲しいものを尋ねる表現において、大きな差はなく、どちらの学級においても児童のほとんどが、自分の力で欲しいものを尋ねることができていたと見て取れる。

一方で、複式学級3年生児童については、7名中3名は自分の力で欲しいものを尋ねることができたが、残りは、なんらかのサポートが必要な状態、あるいは、指導者が言ったことを繰り返すことはできる状態であった。複式学級3年生児童が、自分の力で発話できるほど十分に慣れ親しむことができなかった原因として、本単元の授業時数が3時間であったことが考えられる。授業時間が限られていたため、授業の中で「What do you want?」を尋ねる機会を十分に確保できず、すべての児童が今回の表現を自分の力で発話できるほど慣れ親しむことができなかったと推測できる。また、単語であればあらゆる単元を通して何度も触れることができるが、「What do you want?」の表現を用いる単元は限られていることが、リスニングテストより得点が伸びなかった一因かもしれない。

しかしながら、先述した通り平均点及び得点の分布を見ると、複式学級4年生児童と単式学級4年生児童の間に大きな差が見られないことから、複式学級3年生児童も4年生の時にもう一度学習を行うことで、十分に自分の力で尋ねることができるようになる可能性があると言える。

4.2.2. 平叙文の発話について

最後に、平叙文のスピーキングテストの結果を表9に示す。複式学級4年生児童は、7名が質問に対し、文章で欲しいものを伝えることができていた。残りの1名は単語のみで欲しいものを伝えようとしたため、指導者が「I」と文章での発話を促すと、文章で発話することができた。

表9 スピーキングテスト(平叙文)の得点分布と平均点

対 象	得 点						平均
	0	1	2	3	4	5	
複式学級3年生 (n = 7)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (28.6)	3 (42.9)	0 (0.0)	2 (28.6)	3.29
複式学級4年生 (n = 8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (12.5)	0 (0.0)	7 (87.5)	4.75
単式学級4年生 (n = 30)	0 (0.0)	1 (3.3)	5 (16.7)	1 (3.3)	5 (16.7)	18 (60.0)	4.13

※カッコ内は%

一方、複式学級3年生児童の中で、文章で発話した児童は2名であった。残りの複式学級3年生児童は、先述した複式学級4年生児童と同様に、単語での発話であったため、「I」または「I want」というように文章での発話を促すと、I wantとともに欲しいものを発話することができた。

単式学級4年生では、60.0%の児童が自分の力で文章で発話することができていた。また、5名の児童が、pleaseは欠落していたものの、自分の力で「I want a tomato.」と文章で発話することができていた。

複式学級3年生児童と単式学級4年生児童の得点分布や平均点を比較した際には、複式学級3年生の方が発話に難しさを抱えていることが見て取れる。しかし、単式学級4年生児童と複式学級4年生児童を比較すると、平均点に大きな差は見られない。

以上のことを踏まえ、またスピーキングテスト(疑問文)の結果とも併せてスピーキングの学習効果について考察する。スピーキングテストにおいては、単式学級4年生児童と複式学級4年生児童は自分の力で発話することができる程度、表現等に慣れ親しんでいた児童が多かったが、複式学級3年生児童は、4年生児童と比較すると自分で発話できるほどに慣れ親しむことができていない児童がいることが明らかになった。しかしながら、複式学級3年生の一部の児童は、単語のみであっても欲しいものを伝えることができていたことから、限られた時間の中では単語程度であれば十分に慣れ親しむことができるが、表現に十分に慣れ親しむには1度目の学習だけでは十分でないことも併せて示唆された。ただ、複式学級4年生児童の結果からは、繰り返すことで十分に慣れ親しむことが可能であると言えることから、2年に渡り学習することを前提とすると、同単元同内容異程度(くりかえし案)の指導においても単式学級と同程度の学習効果を得ることが可能であると考えられる。

5. 本調査のまとめと今後の課題

5.1. 本調査のまとめ

本調査の目的は、複式学級外国語活動において同単元同内容異程度(くりかえし案)の学習を行った際の学習効果を、単式学級児童のパフォーマンステスト結果と

比較することを通して、検証することであった。

調査の結果、単式学級4年生児童と複式学級4年生児童では、リスニングとスピーキングのどちらにおいても単元後の定着に大きな差が見られないことが明らかになった。昨年度学習を一度済ませ、今回が2度目の学習であった複式学級4年生児童は、単式学級よりも単元あたりの時数は限られているが、繰り返すことで学習内容を定着させることができたと考えられる。

また、複式学級3年生児童は、リスニングについては単式学級4年生児童よりも得点の平均値が高かったが、スピーキングについては単式学級4年生児童よりも低い結果となった。この結果から、複式学級3年生児童は、様々な単元を通して表現や単語を聞くことについては十分に慣れ親しんでいると言えるが、単式学級4年生児童や複式学級4年生児童と比較すると、自分の力で話すという段階に至るほど、表現や単語に慣れ親しんでいるとは言えないだろう。

学習指導要領の「話すこと[やりとり]」の目標では、「サポートを受けて、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、簡単な語句や基本的な表現を用いて質問をしたり質問に答えたりするようにする。」とされている(文部科学省, 2018a, p.174)。その際には、自分の力だけで質問をしたり、質問に答えたりすること以上に、教師や友達からのサポートを受けながら、質問ができた、質問に答えられたという達成感をもたせることが大切であると指摘している(文部科学省, 2018e)。そのため、スピーキングテストの際には、サポートの程度は様々ではあったが、適切なサポートがあればどの児童も発話することができていたため、授業の目標は十分に達成していると考えられる。

さらに、複式学級4年生児童と3年生児童を比較した際には、どの項目についても4年生児童の方の得点が高かったことから、複式学級3年生児童が4年生の時にもう一度繰り返し学習することを考慮すると、自分の力で質問をしたり、質問に答えたりすることができるようになることが想定される。そのため、本調査から複式学級外国語活動における同単元同内容異程度(くりかえし案)での指導でも、2学年を見通して繰り返し指導することで、単式学級と同程度の学習効果を期待できると言える。

5.2. 今後の課題

本調査の課題を2点述べる。まず、本調査では調査協力者の数が限られていたことである。今後は、複数の複式学級に調査協力を依頼するなどし、調査協力者の人数を増やすことで、一般的な学習効果を検証する調査を実施していきたい。

また、本調査ではパイロット調査的に一単元における学習効果を検証した。これが複数単元終了後となると、学級形態や学年によって今回とは異なる学習内容の定着の差が見られるかもしれない。同単元同内容異程度（くりかえし案）の場合、2年間にひとまとまりとして計画しているため、2年間の学習が終了した際の達成状況が重要となる。そのため、一単元終了時に留まらず、2年間の学習終了時における学びの実態を把握する調査を実施し、同単元同内容異程度（くりかえし案）で授業を受けた複式学級児童と、単式学級で授業を受けた児童の調査結果を比較・分析することが今後必要になると考える。

複式学級と言っても、ひとまとめにするのは難しく、それぞれの地域や学校を取り巻く状況はさまざまである。その中であっても、複式学級という学級形態から生まれる難しさをできるだけ軽減し、複式学級のよさを十分に生かすことができる外国語教育の在り方について引き続き検討を続けていきたい。

謝辞

本研究は、JSPS科研費22H04072の助成を受けたものである。ここに感謝の意を表す。

参考文献

e-Stat (2022) 「学校基本調査」
https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?stat_infid=00003264731

榎原朱梨 (2023) 「複式学級外国語活動における異学年の学び合いに関する実態調査-繰り返し-」『初等教育「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を育むための学びを豊かにする授業の創造』208-215.

大野恵理・須曾野仁志・萩野真紀・榎本和能 (2020a) 「東紀州サテライトによる複式版外国語年間指導計画に基づく実践」『三重大学教育学部研究紀要』71, 515-522.

大野恵理・須曾野仁志・萩野真紀・榎本和能 (2020b) 「三重県南部地域の複式学級における圧縮版年間指導計画に基づく外国語指導の実践について」『へき地教育研究』75, 39-45.

広島大学附属東雲小学校 (2010) 『複式教育ハンドブック-異学年が同時に学び合うよさを生かした学習指導-』東洋館出版社.

島根県教育委員会 (2019) 「複式学級指導の手引き (令和元年度改訂版)」

<http://eio-shimane.jp/project/hukushikyoku/319>

北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター (2022) 「へき地・複式・小規模教育の手引き-学習指導の新たな展開 (改訂版)」

<https://www.hokkyodai.ac.jp/files/00005800/00005864/20220316152637.pdf>

文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』東洋館出版社.

文部科学省 (2018b) 「新学習指導要領に対応した小学校外国語教育新教材について」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/123/houkoku/1382162.htm

文部科学省 (2018c) 『Let's Try!1』東京書籍.

文部科学省 (2018d) 『Let's Try!2』東京書籍.

文部科学省 (2018e) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語活動・外国語編』開隆館出版.

A Study on the Effectiveness of Repeated Curriculum in Foreign Language Activities in a Combined Grade Class: Comparison With Performance Test Results of Single Grade Students

Akari ENOHARA¹, Nagako MATSUMIYA²

¹ Shinonome Elementary School Attached to Hiroshima University

² Hiroshima University

Abstract

This paper aims to clarify the effectiveness of repeated curriculum in foreign language activities in a combined grade class. In order to investigate this, performance test results of listening and speaking were compared between combined grade class students and single grade class students.

As a result, there was no significant difference in the performance test results of listening and speaking between the 4th graders in the single grade class and the 4th graders in the combined grade class. In addition, the significant difference was not found when the listening test results of the 4th graders in the single grade class with those of the 3rd graders in the combined grade class were compared. On the other hand, the 3rd graders' average score of speaking was lower than that of the 4th graders in the single grade class. Considering that 3rd graders study the same content the following year, these results suggest that the repeated curriculum is effective.

Keywords : foreign language activities, combined grade class, curriculum