

「気づき」を引き起こし、言語習得を促進する英語授業の研究

— 協同学習の要素を取り入れて —

外国語教育研究会議

大崎 英樹¹

恩納 真寿美²

梅澤 有美子³

豊竹 美喜子⁴

要 約

英語授業において、教師が主導し、説明中心に進んでしまい、子どもたち自身による言語使用の機会が少ない現状が見られる。また、子どもたち同士の活動が中心となるペアワークやグループワークを効果的に活用できていない状況もある。

本研究は、第二言語習得に必要な「気づき」を引き起こすことに着目し、それを重視した英語授業が、言語習得を促進することを示そうとするものである。「気づき」を引き起こす方法として、ペアワークやグループワークによる学習者同士のインタラクションに注目した。それらを円滑に進める手立てとして、「互恵的相互依存」を基本とする協同学習の要素を取り入れた。

検証授業では、「気づき」を重視した言語活動として、「ディクトグロス」と「人物紹介」を扱った。授業改善を繰り返す中で、生徒間のやり取り、振り返りの内容等から見られた「気づき」の場面について検証した。

その結果、協同学習の要素を取り入れた子どもたち同士のやり取りを必要とする言語活動が多く「気づき」を生み、言語習得を促していることが分かった。

キーワード：第二言語習得、「気づき」、協同学習、ペアワーク、グループワーク、ディクトグロス

目 次

I 主題設定の理由	54	2 本研究が重視した協同学習の要素	57
1 市内中学校の現状	54	(1) グループ編成	57
2 第二言語習得研究の知見より	54	(2) 個人の責任	57
(1) 「気づき」の重要性	54	(3) 課題の難易度の設定	58
(2) 「気づき」を引き起こす方法	55	3 研究の方法	58
3 協同学習の考え方より	55	4 授業の実際	58
4 研究主題の設定	56	(1) A中学校3年生「ディクトグロス」	58
II 研究の内容	56	(2) B中学校1年生「人物紹介」	64
1 本研究で取り組んだ言語活動	56	III 研究のまとめ	69
(1) ディクトグロス	56	1 研究の成果	69
(2) 人物紹介	57	2 今後の課題	71
		参考文献・指導助言者	72

¹川崎市立中野島中学校教諭（長期研究員）

²川崎市立野川中学校教諭（研究員）

³川崎市立西中原中学校教諭（研究員）

⁴川崎市立さくら小学校教諭（研究員）

I 主題設定の理由

1 市内中学校の現状

英語授業において、教師が主導し、説明中心に進んでしまい、子どもたち自身による言語使用の機会が少ない教師主体の現状が見られる。

平成 25 年 6 月、本市の中学校英語科教諭 40 名にアンケート（表 1）を行ったところ、「今後の授業をどうしたいか」との問いに 85.0%の教師が「生徒主体の時間を増やしたい」と答えており、生徒主体の授業に改善していきたいとの思いは多くの教師に共通していると考えた。

また、同アンケートでは、英語授業で行われるペアワークやグループワークについても、次のような悩みが挙げられた。

- ・ペアワークは、全くやらない子が出てくるので、その対応が大事。相手の子もできなくなってしまうので、どう全員を動かすかが課題と思っています。
- ・授業で行うグループワークの中で、生徒の能力に個人差があるので、うまく会話ができないことがある。
- ・ウォークアラウンドをよく行うが、特定の人との会話がどうしても多くなったり、一人になってしまったりする生徒がでてきてしまう。

生徒同士の活動が中心となるペアワークやグループワークは英語授業に必要な学習形態であるが、それらを効果的に活用できていない状況が見られた。

2 第二言語習得研究の知見より

(1) 「気づき」の重要性

英語授業は、近年研究が進んでいる第二言語習得（second language acquisition / SLA）研究の成果に基づいて行われることが有効である。

第二言語は「気づき (noticing)」、「理解 (comprehension)」、「内在化 (intake)」、「統合 (integration)」などの認知プロセスを経ることによって習得されると考えられている。村野井は、気づくことなく、「知らないうちに」何かを身に付けることはなく、学習者の注意 (attention) が学習対象に向けられることが習得の第一歩であるとしている¹。

「気づき」とは、インプットされた言語形式に気づくことであり、英語授業の中では、学習者が「あ、そうか」という思いをもつ場面だと考えるとわかりやすい。

インプット時に限らず、アウトプット時に起こる「気づき」もある。Swain は、アウトプットが「気づき」を高めると述べている。ここで言う「気づき」とは、学習者が目標言語を生み出す際に、「言いたいことが言えない」というギャップに気づくというものである。このことにより、学習者が自分の言語能力の欠陥を認識し、それを補うことに注意が向けられる可能性が生まれるため、学習者が新しい言語知識を増やしたり、既習知識を強化したりするといった認知プロセスのきっかけになるとされ

表 1 本市中学校英語科教諭へのアンケート結果

授業を振り返ったとき、教師主体の時間と生徒主体の時間とでは、どちらの方が多くと感じていますか。	
教師主体の時間が多い	17.5%
どちらかといえば教師主体の時間が多い	37.5%
どちらかといえば生徒主体の時間が多い	37.5%
生徒主体の時間が多い	7.5%

今後の授業について、よりよい授業をするためには、教師主体の時間と生徒主体の時間の割合をどのようにしたいと感じていますか。	
教師主体の時間を増やしたい	0.0%
生徒主体の時間を増やしたい	85.0%
今のやり方のままでよい	7.5%
分からない	7.5%

¹村野井仁・渡部良典・尾関直子・富田祐一『統合的英語科教育法』成美堂 2012 年 p. 128

ている²。

村野井は、この Swain の仮説を踏まえ、自分には表現できないことに気づくことは言語発達にとってさまざまな点で有益であり、ギャップを埋める学習者の努力を引き起こす可能性も高くなると述べている³。

このように、言語習得のプロセスにおいて、「気づき」は重要なきっかけとなっている。本研究においても、この第二言語習得研究の知見に基づき、実際の英語授業の中で「気づき」を重視していくことが大切であると考えた。

(2) 「気づき」を引き起こす方法

「気づき」を引き起こすには、ペアワークやグループワークによる互いのやり取り、すなわち学習者同士のインタラクションが有用と考える。

インタラクションでは、相手からのインプットを一方的に受けるだけではなく、対話者同士がお互いの意思を伝えるため、相手に分かりやすいように言葉を言い換えたり、自分の理解を確認したりすることが起こる。つまり、一人で行うスピーチのようなアウトプット活動と違い、相手に応じながらアウトプットすることになる。このように互いが意思の疎通を求めて何らかの努力をすることは「意味交渉 (negotiation of meaning)」と呼ばれる。こうした「意味交渉」によって、学習者が既習の知識と新たな知識との差に気づくことにもなる。Gass、Long、Pica によれば、この「意味交渉」は、第二言語習得に重要な働きをされると考えられている⁴。

また、中学校学習指導要領解説外国語編には、指導計画の作成上の配慮事項に「ペアワーク、グループワークなどの学習形態を適宜工夫すること」が示されており、これらの学習形態を有効に活用することが求められている。

3 協同学習の考え方より

ペアワークやグループワークが「気づき」を引き起こすために有用であっても、これらの活動そのものが活発に行われなければ、「気づき」の機会も減少する。

ペアワーク、グループワークの活用に悩みをもつ教師が多いことから分かるように、単にグループを作っただけで子どもたちの活動がうまく機能するわけではない。杉江は、「協同学習という学習指導の理論は、学び合いをうまく促すための手法を連ねたものを言うものではありません。子どもが、主体的で自律的な学びの構え、確かで幅広い知的習得、仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能、さらには、他者を尊重する民主的な態度、といった『学力』を効果的に身につけていくための『基本的な考え方』を言うのです。『グループ学習が協同学習ではない』のです」⁵と述べ、協同学習は単なるグループ学習の方法論ではないとしている。つまり、一般的なペアワーク、グループワークと協同学習との最も大きな違いは、その基本的な考え方にある。

また、ジョンソン,D.W.、ジョンソン,R.T.、ホルベック,E.J.は、協同学習の基本的構成要素について

²Swain, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer(Eds.), *Principles & practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. 1995 年 pp. 125-126

³村野井仁・渡部良典・尾関直子・富田祐一『統合的英語科教育法』成美堂 2012 年 p. 123

⁴村野井仁『第二言語習得研究からみた効果的な英語学習法・指導法』大修館書店 2006 年 p. 46

⁵杉江修治『協同学習入門 基本の理解と 51 の工夫』ナカニシヤ出版 2011 年 p. 1

て、「もっとも大切な構成要素は、互恵的な協力関係（肯定的相互依存）である」⁶と述べ、「やり方」だけに目を向けず、互いの存在が互いを高め合うために存在することを重視している。

近年、英語授業に協同学習を取り入れる研究が進んでいる。江利川は、ジョンソンらの述べた「互恵的な協力関係（肯定的相互依存）」を「互恵的相互依存」と呼び、協同学習を「少人数集団で自分と仲間の学びを最大限に高め合い、全員の学力と人間関係力を育て合う教育の原理と方法」と定義している⁷。

これらの考え方を踏まえ、本研究ではペアワークやグループワークによる学習者同士のインタラクションを円滑に進める手立てとして、「互恵的相互依存」を基本とする協同学習の要素を取り入れた。

4 研究主題の設定

以上のことから、英語授業において、「気づき」を重視し、ペアワークやグループワークによる学習者同士のインタラクションを生かした言語活動を行うこと、また、それを効果的に進める手立てとして、「協同学習」の要素を取り入れることが、言語習得を促進する上で有効であると考えた。

よって、次のように研究主題を設定した。

研究主題

「気づき」を引き起こし、言語習得を促進する英語授業の研究

—協同学習の要素を取り入れて—

II 研究の内容

1 本研究で取り組んだ言語活動

「気づき」を多く引き起こすため、日常の授業に欠かせない活動に、ペアワークやグループワークによる学習者同士のインタラクションを伴う場面を意図的に加えることにした。一つは、授業で学んだ文構造の理解を更に促すものとして、教科書の本文を活用した「ディクトグロス」を行った。もう一つは、既習の知識を総動員して自分たちの考えを表出できるものとして、プロジェクト活動に位置付けた「人物紹介」を行った。

(1) ディクトグロス

メモを取りながらまとまった文章を聞き、そのメモを基にグループで話し合っ元文を再生する。具体的には、まず、教科書の一部などのまとまった英文をCD等で学習者に聞かせ、学習者はそれを聞きながらメモを取る。次に、聞き取ったことを基に、個人及びグループで内容を確認しながら、英文を再構築する。この一連の流れを複数回繰り返した後、グループで再構築した文と元の文との差を比較することで、文構造の理解を更に促す。また、グループでの内容確認の際の相互のやり取りにおいて、多くの「気づき」を引き起こすことができる。

⁶ジョンソン,D.W.・ジョンソン,R.T.・ホルベック,E.J.『【改定新版】学習の輪 —学び合いの協同教育入門—』石田裕久・梅原巳代子訳 二瓶社 2010年 p.14

⁷江利川春雄『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店 2012年 pp.6-9

(2) 人物紹介

学習者が興味のある人物を選び、ペアでその人物を紹介する。事前にインタビューをして情報を集め、その結果に基づいて紹介のための英文を作成し、全体に発表する。英文の作成はペアのうちの一人在行うのではなく、相互にやり取りをしながら文を交互に考えることで、意図的に「気づき」の機会を作る。更に、別のペアによる原稿チェックでの意見交換を取り入れ、より多くの「気づき」を引き起こす。

2 本研究が重視した協同学習の要素

上記の言語活動で行われるペアワークやグループワークを効果的に進めるために、江利川が提唱する協同学習の要素⁸を取り入れ、具体的な手立てとして以下の実践を試みた。

(1) グループ編成

江利川はグループ編成について、「グループ作りは協同学習の成否に大きな影響を及ぼします。一般には学力レベルや認知特性の異なる男女混合の4人が望ましく、前と隣は異性という配置が理想的ですが、男子だけ、女子だけでも十分可能です。5人以上ではリーダー的な生徒と、依存的な生徒が出やすくなります。逆に、3人以下だと議論が低調になり、学びの多様性が失われやすいようです。」と述べている⁹。

本研究では、この考え方にに基づき、英語授業用の座席配置を行い、グループを編成した。グループ活動を行う際は男女2名ずつの4名で行うことを基本とし、このようなグループができない場合は端数のグループ

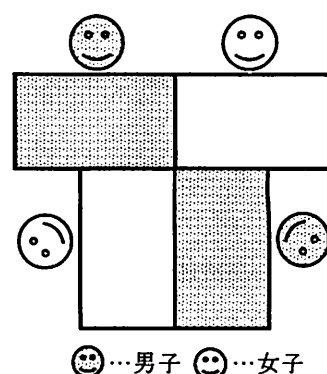


図1 各座席の配置

を3名にしたり、同性だけにしたりすることで調整した。各座席の配置については、前と隣が異性となるようにし、机をT字の形にすることでより話をしやすい環境を整えた(図1)。構成されるメンバーの学力については、定期テストの結果等を踏まえ、グループにより習熟の度合いに大きな差が出ないようにし、活動の内容を理解できる者が最低でも一人はいるように配慮した。メンバーの人間関係については、相手とのコミュニケーション能力を育成するための場でもあるので、児童生徒指導上の特別な問題がなければ、いわゆる「仲良しグループ」にはせず、タイプの異なる様々なメンバーが集まるようにした。

(2) 個人の責任

ペアやグループのメンバーが一人でも欠けると解決できない課題を仕組むように心掛けた。何もしなくてもグループのメンバーの書いた答えを写せばそれで終わりという活動では協同学習とは言えない。実質的にそれぞれが関わらないとできないやり方にするすることで、グループの個人に責任をもたせるようにした。

具体的には、個人で書いた文章をグループ全員に見せることから活動をスタートさせたり、ペアで交互に文章を書かせたりするなどの方法をとった。もし何もしなければ、それらの活動は成立しなくなるため、個人の責任が要求される活動となる。

⁸ 江利川春雄『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店 2012年 pp. 8-18

⁹ 江利川春雄『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店 2012年 p. 11

(3) 課題の難易度の設定

課題の難易度は、一人の力では到達が難しく、グループで行うからこそ解決できるレベルのものになるよう心掛けた。授業の実践結果によりその難易度が適切であったかが分かることも多く、よりふさわしい難易度の設定には、目の前の学習者の状況をしっかりと把握することが求められる。

佐藤は、「全員が解けるような低いレベルの課題だと勝手なおしゃべりが多くなる。課題解決後は暇ができ雰囲気は乱れる。単にグループ活動を入れるとか、とりあえずグループにするとかであれば、勝手なおしゃべりはあり得る」¹⁰と述べている。適度な難易度の課題を設定することで、学習者が課題に対して様々な工夫を凝らすようになる。また、グループごとに取り組む早さが異なるような課題では、先に終えたグループのために事前に次の指示を与えておく必要がある。

3 研究の方法

A中学校3年生で「ディクトグロス」、B中学校1年生で「人物紹介」を行い、これらの授業を主な研究の対象とした。同一教員が同じ単元の授業を複数回行うことができる中学校の特性を生かし、授業改善を繰り返す中で、生徒間のやり取り、振り返りの内容等から見られた「気づき」の場面について考察した。

ペアワークやグループワークを円滑に進めるための前提となる「互恵的相互依存」の関係は、協同学習を取り入れた活動を継続して行っていく中で徐々に培われていく。そのため、協同学習の要素がこれらの言語活動に生かされているかどうかについては、授業者の見取りや生徒の記述を通して考察した。

4 授業の実際

(1) A中学校3年生「ディクトグロス」

①事前意識調査における学年の状況と検証授業までの取組

5月にA中学校3年生を対象として行った英語授業における事前意識調査では、英語を「とても得意」、「やや得意」と答えた割合の合計は36.2%にとどまり、生徒の間にやや苦手意識が見られていた。また、同調査の結果、先生の説明が長いと感じている生徒が8割近くおり、実際に筆者が授業を観察したところ、教師の説明が多い「教師主体」の授業が行われていた。

こうした状況を改善するため、先に述べたような協同学習の要素を取り入れ、「気づき」を多く引き起こすことを重視した授業に取り組んだ。生徒にはそのねらいを伝え、英語授業用のグループを編成して毎時の授業を行うようにした。そうした取組を約3か月続け、検証授業に臨んだ。

②検証授業計画

[単元名] TOTAL ENGLISH 3 Lesson 4 Speech – A Man's Life in Bhutan

[単元目標] 本文を中心とした4技能に関わる学習を通して基礎事項の理解と定着を図り、更に活用することができる。

[単元指導計画]

- | | |
|-----|----------------------|
| 第1時 | 現在分詞の後置修飾を用いた文構造の理解 |
| 第2時 | Lesson 4A の内容理解と音読活動 |

¹⁰ 佐藤雅彰『中学校における対話と協同—「学びの共同体」の実践』ぎょうせい 2011年 p.97

- 第3時 過去分詞の後置修飾を用いた文構造の理解
- 第4時 Lesson 4B の内容理解と音読活動
- 第5時 S + V + O + to 不定詞を用いた文構造の理解、Lesson 4C の内容理解
- 第6時 (本時) Lesson 4C の音読活動とディクトグロス
- 第7時 課のまとめ

[本時の目標]

- 本文の音読活動やディクトグロスを通し、ナナのスピーチでの主張や、既習の文構造を理解する。
 - ・本文内容を理解した上で、強勢、イントネーション、区切り等に留意して正しく音読する。
 - ・既習の文構造を意識して本文を再生し、正しい文構造に気づくことができる。

[協同学習の視点]

- ディクトグロスの取組において、仲間たちと協力し合い、進んで尋ねたり意見を述べたりすることができる。
 - ・分からなかったことや考えたこと、自分ができたことを積極的に話し、共有することができる。
 - ・仲間の意見をしっかり聞き、相手の理解を確認しながら共に活動することができる。

③プレ活動

ディクトグロスという活動そのものに慣れていなかったため、検証授業の約1か月前に、この活動の手順の導入を目的として授業を行った。活動の材料として、TOTAL ENGLISH 3 Lesson 3D “Nana’s Email from India”を用いた。

[2013. 9. 19 2校時 3年2組]

指導過程	学習活動	今後の課題等
前半の活動（生徒とのインタラクションを通しての既習文法事項[It is ~ (for ·) to...]の復習）等は省略		
一斉 (1)Oral Introduction [6分] (2)ディクトグロスの手順説明[4分] (3)Listening×2 [2分] (4)Comprehension Check[3分] (5)Read and Look Up [9分]	<ul style="list-style-type: none"> ・ピクチャーカードを用いた教師の英語による説明を聞く。 ・ディクトグロスの手順について、教師の話聞く。 ・教科書本文を通して聞く。 ・教科書本文についての内容理解に関する質問に答える。 ・教科書を見ながら本文を読み、教師の指示で本文から目を離して示された箇所を音読する。 ・グループのメンバーの助けを借り、読めない箇所がないか確認する。 ・ピリオドまでの1文をグループのメンバーで交代しながら読む。 ・ハンドアウトに示された日本語交じりの英文を見ながら本文を再構築する。 ・CDを聞きながらその音と重なるように音読する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本文を読むためのきっかけ作りではなく、内容を全てをカバーするものになってしまった。 ・最終的に行う活動として示したが、この時点では不要だった。 ・聞き取りのポイントを示せばよかった。 ・全体への発問に対し一部の生徒が答える形式になってしまった。 ・読み方についての説明を織り交ぜながら行ったため必要以上に時間がかかった。この活動に至る前にもっと個人の練習が必要だった。 ・生徒間のチェックの前に、教師による指導が必要だった。 ・全員を巻き込むために行ったが、その分個人が読む量は減ってしまった。 ・部分的に日本語が混ざっているだけなので、全体の意味を把握しながら読むことができたのかは疑問が残る。 ・音読の声が大きくなりすぎ、CDの音声がかえなくなる場面があった。
グループ (6)読めない箇所のチェック[1分] (7)1文ずつ交代する音読[3分] (8)日本語混じりの英文から本文再生 [4分]		
一斉 (9)Overlapping×2 [5分]		

全体として教師の説明が多く、生徒の活動が減ってしまっていた。この時間を通して一人の生徒が本文を音読した回数は8回程度、聞いた回数も音読の回数を加えて10回程度にとどまった。一つ一つの活動に時間がとられてしまい、予定していたディクトグロスも行えなかった。

[2013. 9. 19 6校時 3年8組]

指導過程	学習活動	改善された点 (太字)・今後の課題等
前半の活動 (生徒とのインタラクションを交えた Small Talk) 等は省略		
一斉 (1)Oral Introduction [6分]	・ピクチャーカードを用いた教師の英語による説明を聞く。	・「考えさせる問い」を間に挟み、教師の一方的な説明にならないようにした。近くの人と意見を交換させようとしたが、机が正面を向いていたためかうまくいかなかった。
グループ (2)Listening×2 [3分]	・教科書本文を通して聞く。	・聞き取りのポイントを示せばよかった。
グループ (3)Comprehension Check [7分]	・教科書本文についての内容理解に関する質問に答える。 ・全体で質問の答えを共有し、教師の補足説明を聞く。	・グループで意見を交換し、それぞれの理解を確認しながら取り組んだ。 ・確認や補足説明に必要以上の時間を要してしまった (4分ほどかかった)。
一斉・個人 (4)Choral Reading ×4 [7分]	・教師の範読に続き、教科書本文を読む。最後の1回はCDを使う。	・最初はややゆっくりと読んで細かな発音を意識させ、徐々に標準の読み方に近づけていった。
一斉・個人 (5)Buzz Reading [3分]	・各自のペースで教科書本文を読む。	・多くの回数を読むことを意識させるため、1回読むごとにチェックをさせるようにした。反面理解に対する意識が低くなったかもしれない。
一斉 (6)Overlapping×2 [3分]	・CDを聞きながらその音と重なるように音読する。	・日本語交じりの英文が書かれたハンドアウトを見ながら行ったが、そのままの英文を用いた方がよかったのではないかと。
一斉 (7)ディクトグロスの手順説明 [4分]	・ディクトグロスの手順について教師の話聞き、実演を見る。	・やり方の説明とともに、本文の音声を聞きながら実際にどのくらい書き取ることができるかを教師が実演することで実感をもたせた。
グループ (8)Listening×4 [4分]	・CDを聞いて個人でメモを取る。	・繰り返し聞かせる回数が多すぎ、ディクテーションになってしまった。
グループ (9)本文再生活動 [3分]	・グループで個人のメモを確認し合い、本文を再構築する。	・互いのやり取りの中で「気づき」が見られたが、グループにより話し合いが活発に進むところとそうでないところの差が大きかった。
一斉 (10)Listening×1 [1分]	・教科書本文を通して聞く。	・再び聞くことで確認をさせようとしたが、ここで時間切れとなった。確認をさせるなら、文字としての本文に戻る方がよかった。

前時の授業と比べ、多くの点が改善された。前半の内容理解活動も教師の一方的な説明にならないよう心掛け、生徒に考えさせながら理解を促した。音読の回数も前時に比べ多くとることができた。一人の生徒が本文を音読した回数は10回程度、聞いた回数は音読の回数を加えると17回程度となった。活動の説明に教師の実演を交えることでも実感をもたせることができた。しかし、ディクトグロスの活動に関しては、その手順がまだ確立できておらず、十分に「気づき」を促す活動になっていなかった。活動時間も少なく、ほとんどのグループが前半の数行程度の本文再生にとどまっていた。

④予備検証授業

検証授業実施クラスとは別の学級で、予備検証授業を行った。活動の材料は検証授業と同じTOTAL ENGLISH 3 Lesson 4C “Give Time and Skills”を用いた。

[2013. 10. 22 2校時 3年2組]

指導過程	学習活動	改善された点 (太字)・今後の課題等
前半の活動 (週末していたことについてのグループチャット) 等は省略		
グループ (1)Comprehension Check [5分]	・教科書本文についての内容理解に関する質問に答える。	・前時の続きとして行ったため、内容想起のためのピクチャーカードを提示した。グループで考えさせる形式を取ったが、全体の確認の場では限られた生徒が答えるのみだった。

一斉・個人	(2)新出語彙の発音・意味確認[3分]	・フラッシュカードを見て語句を発音する。	・実際の使用例を提示しながら練習した。
	(3)Choral Reading × 2 [5分]	・教師の範読に続き、教科書本文を読む。	・母音の前の the の発音など、特に注意すべき音を意識させながら行った。
ペア	(4)Buzz Reading [3分]	・各自のペースで教科書本文を読む。	・分かりにくい語彙には注をつけたハンドアウトを用い、本文内容を意識しながら読むように指示した。
	(5)Pair Reading [12分]	・2人一組で片方が日本語訳を言い、もう片方がその日本語訳に対応した英文を読む。一人につき4分間ずつ行う。	・初めて行う活動だったため、最初にやり方を説明した。英文の意味を意識しながら読ませるようにした。
一斉	(6)ディクトグロスの手順の説明[1分]	・ディクトグロスの手順について、教師の話聞く。	・事前に行ったことのある活動なので、細かい説明は省いた。内容を理解するのに必要な語句に注目して書き取るよう指示した。
グループ・個人	(7)Listening × 1 [1分]	・CDを聞いて個人でメモを取る。	・集中して行うように指示した。
	(8)個人による本文再生活動 [1分]	・メモを元に、個人で本文を再構築する。	・次のグループワークがうまく進むように、まずは個人で文章を再構築させた。
個人	(9)グループによる本文再生活動 [1分]	・グループで個人のメモを確認し合い、本文を再構築する。	・全員を活動に巻き込むため、まずは同時に自分が書いた用紙を見せることから始めさせた。
	(10)Listening × 1 [1分]	・CDを聞いて個人でメモを取る。	・直前の再生活動で得られた「気づき」を踏まえ、更に正確に再構築させるようにした。
グループ	(11)グループによる本文再生活動 [1分]	・グループで個人のメモを確認し合い、本文を再構築する。	・1回目のグループワークより多くの「気づき」を促そうとした。時間の関係で個人による本文再生活動や、文字としての本文に戻る活動ができなかった。

前時に本文内容理解を済ませてから本時に臨む予定だったが、それができなかったため、前半に本文内容理解活動が入った。そのため音読練習やディクトグロスに取り組む時間が不十分になってしまった。また、ディクトグロスの実施前にモデルとなる音声を聞く時間も取っていなかった。

グループによる本文再生活動では、内容を理解するのに必要な語句に注目して書き取らせるというポイントを示したことで、より文章の再構築がしやすくなった。互いのやり取りの中で動詞が過去形であることに気づくなど、文法面での「気づき」も見られた。

しかし、音読など事前の活動が不十分だったためか、書き取りがほとんどできず、グループ活動が成り立たないところもあった。中には課題と全く関係のない話題で終わってしまったようなグループすら見られた。また、Bhutanese といったつづりの難しい語をどう書くかについて必要以上にこだわってしまい、文章の再生にまでたどりつかないグループもあった。

事前の内容理解、音読活動を十分に行うこと、つづりの難しい語は事前に示し、文章の再生を行うための活動であることをしっかりと生徒に伝えることが次に行われる検証授業の課題となった。

⑤検証授業

予備検証授業の結果を踏まえ、翌日別の学級で検証授業を行った。

[2013.10.23 2校時 3年4組]

指導過程	学習活動	改善された点(太字)・今後の課題等
前半の活動 (Small Talk 及びグループでの内容確認) 等は省略		
一斉・個人	(1)前時の復習 [2分]	・生徒が苦手とする語彙 (increase など) の確認等に絞り、最低限の量にとどめた。
	(2)新出語彙の発音・意味確認 [2分]	・音読練習につながる活動として練習させた。
	(3)Listening × 1 [1分]	・音読前にモデルとなる発音を確認させた。

一斉・個人	(4) Choral Reading × 2 [5分]	・教師の範読に続き、教科書本文を読む。	・母音の前の the の発音など、特に注意すべき音を意識させながら行った。
	(5) Buzz Reading [3分]	・各自のペースで教科書本文を読む(2分間)。	・本文内容を意識しながら読むように指示した。
ペア	(6) Pair Reading [7分]	・2人一組で片方が日本語訳を言い、もう片方がその日本語訳に対応した英文を読む。	・初めて行う活動だったため、最初にやり方を例示した。英文の意味を意識しながら読ませるようにした。
一斉	(7) ディクトグロスの手順の説明 [1分]	・ディクトグロスの手順について、教師の話聞く。	・内容を理解するのに必要な語句に注目して書き取り、つづりの難しい語は片仮名で書いてもよいことを伝えた。
	(8) Listening × 1 [1分]	・CDを聞いて個人でメモを取る。	・集中して行うように指示した。
グループ・個人	(9) 個人による本文再生活動 [1分]	・メモを元に、個人で本文を再構築する。	・次のグループワークがうまく進むように、まずは個人で文章を再構築させた。
	(10) グループによる本文再生活動 [2分]	・グループで個人のメモを確認し合い、本文を再構築する。	・全員を活動に巻き込むため、まずは同時に自分が書いた用紙を見せることから始めさせた。
	(11) Listening × 1 [1分]	・CDを聞いて個人でメモを取る。	・集中して行うように指示した。
	(12) 個人による本文再生活動 [1分]	・メモを元に、個人で本文を再構築する。	・次のグループワークの効果を高めるため、まずは個人で文章を再構築させた。
グループ・個人	(13) グループによる本文再生活動 [2分]	・グループで個人のメモを確認し合い、本文を再構築する。	・1回目のグループワークより多くの「気づき」を促そうとした。
	(14) 各人で教科書本文を確認 [2分]	・各人で教科書本文を読み返し、再生した文との違いを意識する。	・各人のペースで本文を読み返すことで、特に自分が再生できなかったところとのギャップに気づかせるようにした。

前時に本文内容理解を済ませた上で本時に臨むことができたため、音読練習とディクトグロスに専念することができた。ディクトグロスは「聞き取り」、「個人による本文再生」、「グループによる本文再生」の流れを二巡させることで、より多くの「気づき」を促すことにつながった。最後に再び本文に戻ることで、再生した文とのギャップにも気づかせることができた。

⑥生徒の発言記録に見られる「気づき」

グループ活動中に見られた生徒の発言より、どのような「気づき」が見られたかを検証する。

図2はディクトグロスに使用した英文である。生徒はこの内容について、前時の授業で新出文法事項の導入や内容理解を終え、本時において音読活動を行った上で今回のディクトグロスに臨んだ。

Then, the Bhutanese tried Nishioka's way of growing rice. In time, the rice harvests increased. People asked him to help them more. Nishioka kept working there until he died in 1992.

People in Bhutan say, "Nishioka taught us a lot. His work has changed our lives and will help us for a long time."

What can we do to help other people? The important thing is to give others both our time and skills, like Nishioka did.

Thank you.

図2 ディクトグロスに用いた本文 (TOTAL ENGLISH 3 Lesson 4C)

[グループA：下線 "People asked him to help them more." の再生中の様子]

生徒1：えー、ここ分かんない。People asked....
 生徒2：ええと、みんなは…頼んだ…助けてと…
 生徒1：himかな？ Nishioka？ Asked？
 生徒2：分かんない。勘だから。
 (しばし間)
 生徒3：えー、「人々は西岡に頼んだ、じゃなかった？」
 生徒1：asked Nishioka.... him？
 生徒3：待って、どこ？ People asked him to... help them more！
 生徒1：to help them more？

一人の生徒の発言をきっかけにし、複数の生徒の協同作業によって正しい文を再生した例である。当該の箇所は前時に導入されたばかりの文法事項で十分に生徒に定着しておらず、個人の段階ではグループ内のどの生徒も正確に再生はできなかった。しかし、生徒1の発言をきっかけにして意味内容から文章を類推し、元の文を再生することができた。

[グループB：下線 “In time, the rice harvests increased.” の再生中の様子]

英語を苦手とする生徒（生徒6）の発言が、英語を得意とする生徒（生徒5）の「気づき」を引き起こした例である。生徒6は、図3に示す通り、実際に書き取ることができた文の量も少ない。しかし、この生徒は要所要所で大事な点に気づき、グループのメンバーの理解を深める発言をしていた。生徒5は生徒6の発言がきっかけとなり、活動後に本文を確認する場面で、本文に複数形のsがあることに気づくことができた。生徒6も生徒5の姿を見ることで、自分の意見が正しかったことを実感できただろう。どちらかが教えてどちらかが教わるという一方向的なやり取りではなく、相互のやり取りの中で互いに理解を深める結果となった。

(グループ活動中)
 生徒4：harvestだ！
 生徒5：ん？
 生徒4：harvest。
 生徒5：収穫？
 生徒6：sつかないかったっけ？
 生徒5：分かんない。
 (活動後に本文を確認する場面で)
 生徒5：Then, the Bhutanese tried Nishioka's way of... way.... Nishioka's way... of growing rice. In time... the rice... har..
 あ、ホントだ。sついてた！すごい！

生徒5

Then the ブータン人はためした tried Nishioka's way of growing rice
 In time, the rice harvests increased
 People asked him to help them more
 Nishioka kept working there until he died in 1992.
 People in ブータン say, Nishioka (taught) us a lot.
 His work has changed our lives and will help us for long time
 What can we do we people?
 (time) and skills like Nishioka did.

生徒6

Then Butanes Tried un
 Nisio kc havest kept die
 Pepole

図3 グループBの2生徒における本文再生量の違い

⑦生徒の振り返りより

各グループにおいて多くの「気づき」が見られた。書き取ることのできた語彙が少なかった生徒もいたが、グループによる協同学習により互いにやり取りを重ねることで、「そうだったのか」と次々に気づいていく様子が見られた。多くの語彙を書き取ることが

表2 生徒の振り返り結果（有効回答数 100名）

	とても 思う	そう 思う	どちら か	思わ ない	そう 思わ ない
文法事項を普段よりも意識することができた。	24.0%	63.0%	9.0%	4.0%	
グループの話し合いによって、一人で考えたときは分からなかったことが分かるようになった。	63.0%	31.0%	4.0%	2.0%	
グループの話し合いによって、自分が間違っていたことを訂正することができた。	63.0%	29.0%	4.0%	3.0%	
教科書で本文を確認したとき、正しく再生できなかったところに意識を向けることができた。	43.0%	41.0%	14.0%	2.0%	
今回の活動（ディクトグロス）を授業の中でこれからもやってみよう。	41.0%	41.0%	6.0%	12.0%	

できても、「まだここが分からない」と言って真剣に取り組む生徒が多く、「一人の力では到達が難しく、グループで行うからこそ解決できるレベル」という協同学習に適切な難易度のある活動となった。最後に本文を確認することで、自分たちで再生が困難だった箇所に注目することができ、更に「気づき」が引き起こされる場面となった。

生徒の振り返りシートをまとめたところ、「グループの話し合いによって、一人で考えたときは分からなかったことが分かるようになった」と答えた生徒が94%、「これからもこの活動をやってみたい」と答えた生徒が82%（それぞれ「とても思う」「どちらかと言えば思う」と答えた生徒の合計）と、生徒が強く有用感を得た活動であったことが分かった（表2）。しかし、中には「自分ばかり話してしまい、答えを教えているだけみたいになるのはどうにかしたい」と感想に記している生徒もおり、その生徒のいるグループは、全員がこの活動を「これからやってみたいとは思わない」と答

えていた。グループワークが成立するように、教師が活動の進め方の指示や注意点などをよりしっかりと指導しておく必要があった。

(2) B中学校1年生「人物紹介」

①事前意識調査における学年の状況と検証授業までの取組

5月にB中学校1年生を対象として行った英語授業における事前意識調査では、英語を「とても得意」、「やや得意」と答えた割合の合計は62.3%であり、好意的に受けとめている生徒の割合が比較的高かった。しかし、筆者が授業観察をしたところ、ペアワークやグループワークを行いつつも、ねらいから話題がそれてしまうなど、必ずしも教師の意図通りに行われているとは言えない状況があった。

B中学校は、学校として「学び合い」をテーマとした取組を進めており、本研究が重視した協同学習の要素の一つである4人グループを基本とした活動は、英語の授業に関わらず従前から行っていた。しかし、対象学年が1年生であったためか、そうした活動に慣れておらず、生徒にその意義が十分に浸透していなかった。

そのため、改めて英語授業用にグループ編成を変えることはしなかったが、協同学習の基本的な考え方である「互恵的相互依存」を重視し、「気づき」を多く引き起こす授業に取り組んだ。授業者も、説明中心に授業を行うのではなく、「生徒に気づかせる」ということを意識するようになった。そうした取組を約4か月続け、検証授業に臨んだ。

②検証授業計画

【単元名】 TOTAL ENGLISH 1 Chapter 2 Project 「〇〇さんを紹介しよう」

【単元目標】 「話すこと」「読むこと」「書くこと」を中心とした各技能の統合的な学習を通して、英語の総合的な運用能力を身に付ける。

【単元指導計画】

第1時 モデルとなるスピーチを聞き、「人を紹介する」時に役立つ表現を理解する。
ペアで紹介したい先生を1人決め、マッピングを用いて表現したいことを書く。

(第1時と第2時の間の期間を用い、各自で紹介する先生方へのインタビューを済ませておく。)

第2時(本時) 三人称単数現在時制の文構造を用い、全体としての文のまとまりを考えながらペアで原稿を作成する。

第3時 ペアによる口頭練習の後、グループ単位で発表を行う。

第4時 ALTの前で、校内の先生方を紹介する。

【本時の目標】

- 人を紹介する7～8文程度のまとまった文章を書くことができる。
- ・三人称単数現在時制のbe動詞、一般動詞の文構造を理解している。

【協同学習の視点】

- 原稿作成の取組において、仲間たちと協力し、すすんで尋ねたり意見を述べたりすることができる。
- ・分からなかったことや考えたことを積極的に言うことができる。
- ・互いの原稿を更によいものにするために仲間と協力し合って活動することができる。

③予備検証授業 [2013. 11. 11 6校時 1年2組]

指導過程	学習活動	今後の課題等
前半の活動（既習表現を取り入れたチャンツ）等は省略		
<p>一斉ペア・グループ</p> <p>(1)モデルの提示・活動内容の指示 [3分]</p> <p>(2)ペアによる原稿作成 [37分]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・開始 8 分後 原稿交換[1回目] ・開始 23 分後 原稿交換[2回目] ・開始 36 分後 原稿交換[3回目] 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時に示されたモデルを参考にしながら原稿作成についての教師の話聞く。 ・ペアごとに原稿作成を始める。 ・別のペアと原稿を交換し、互いにアドバイスをし合う。 ・1回目のアドバイスに加え、更にアドバイスをし合う。 ・最終的な原稿のチェックをし合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ポイントとして「一つのことを深めて書く」ことを示し、途中別のペアと原稿を交換して校正する時間を設けることを伝えた。 ・前時に行ったマッピングを生かす指示をしっかりと示すことができなかった。 ・具体的に何をアドバイスするのかの指示がなかった。交換をしたがらないペアも見られた。 ・文法的なミスの指摘が中心で、内容や書き方についてのアドバイスはあまりなされなかった。 ・授業終了直前で行われたため、しっかりとしたチェックがなされなかった。

具体的にどのような点を意識して原稿を作ればいいのかについての指示が不足しており、生徒に戸惑いの時間が多くみられる結果となった。原稿作成に要した時間は37分だが、その時間内に本時の目標であった7～8文の紹介文を書くことのできたペアは、全19ペア中5ペアにすぎなかった。活動の途中で別のペアと原稿を交換し、アドバイスすることで「気づき」を引き起こすつもりだったが、特にどの点に注目してアドバイスするかについて、生徒に十分伝えることができていなかった。

これらの点を踏まえ、翌日の検証授業に向け、特に以下の点を改善して授業に臨むことにした。

- ・活動内容を指示する際、「たくさん書く（最低でも7～8文）」、「正しく書く」、「話の流れを考える」の3点をポイントとして示す。
- ・上記の指示をする際、教師の一方的な説明で終わらせないため、「4行程度しか書けていないもの」、「文法的に間違いのあるもの」、「話の流れを考慮していないもの」の例を示し、どの点がよくないのかをグループで考えさせる時間をとる。
- ・別のペアと原稿を交換させるタイミングは、自分たちだけでは行き詰まりを感じている時が最もよいタイミングと思われるため、教師としてはそこがどこなのかをしっかりと見極めて指示を出す。
- ・別のペアとの原稿チェックの際は、活動の初めに示した3つのポイントに注目するよう指示する。
- ・特定のペアに教師がつきっきりになると、他の多くの生徒に目が届かないため、教師が見つけたエラーは基本的には下線を引いて注意を促す程度にとどめ、より多くのペアに対応する。

④検証授業 [2013. 11. 12 5校時 1年12組]

指導過程	学習活動	改善された点（太字）・今後の課題等
前半の活動（既習表現を取り入れたペアによる会話活動）等は省略		
<p>一斉グループ</p> <p>(1)活動内容の指示 [11分]</p> <p>※以下の原稿について、グループで考える時間を取る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4行程度の原稿 ・文法的な誤用のある原稿 ・話の流れに欠く原稿 	<ul style="list-style-type: none"> ・原稿作成についての教師の話聞く。 ・教師の問いに対し、グループで意見を考える。 ・代表の数名が考えた意見を述べる。 ・教師によるアドバイスを聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ポイントとして「たくさん書く」、「正しく書く」、「話の流れを考える」の3点を示し、それぞれについてグループごとに考えさせた。 ・別のペアと原稿を交換してアドバイスする時間を設けることを伝えた。

ペア・グループ	<p>(2)ペアによる原稿作成 [30分]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・開始 7 分後 原稿交換[1 回目] ・開始 12 分後 原稿交換[2 回目] ・開始 22 分後 原稿交換[3 回目] 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペアごとに原稿作成を始める。 ・別のペアと原稿を交換し、互いにアドバイスをし合う。 ・1 回目のアドバイスに加え、更にアドバイスをし合う。 ・最終的な原稿のチェックをし合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時に示したモデルを参考にさせた。 ・マッピングを生かす指示が不十分だった。 ・各ペアがある程度書け、少し停滞したところ（おおよそ 4 行程度書いた頃）を見計らって指示を出した。 ・赤ペンを用いて直接原稿に書き込んでアドバイスをしていたことを伝えた。 ・授業終了までにまだ余裕を残すタイミングで指示を出すことで、チェックの後再度自分たちで原稿を見る時間が取れるようにした。
---------	---	---	---

活動開始時にまとまった時間を取って指示を与えることで、原稿作成に要する時間は削られたが、生徒の活動はよりスムーズなものとなった。原稿作成に要した時間 30 分に対し、この時間内に本時の目標であった 7～8 文の紹介文を書けたペアは、全 18 ペア中半数を超える 11 ペアと、前日の予備検証授業の結果を大きく上回るものとなった。

しかし、「正しく書く」という点に意識を向けさせすぎたため、まとまりのある文章を作ろうというより、細かな間違い探しをすることに多くの時間が取られてしまった。最終的には形式面での正しさも必要だが、最初の段階でそこにとらわれすぎてしまったことで、活動が止まってしまったペアも見られた。別のペアとの原稿交換の際も、内容についてのアドバイスをし合うよりも間違いを見つけることに意識がいったってしまった。

本研究の「人物紹介」のように、7～8 文で構成されるまとまった文章を作る際には、一文ごとの文法的な正確さよりも、まとまりのある文章・会話を理解し、作り上げる能力である談話能力 (discourse competence) が求められる。検証授業では、「話の流れを考える」ことをポイントとして示したものの、どのように文を組み立てたら話の流れを意識した文章を作ることができるのかについての指示が十分ではなかった。

また、ペアでの活動ではあったが、実際に原稿を書いている生徒はどちらか一方の生徒に偏っていることが多く、ペアの双方に学びがあったのかどうかも疑問が残った。

これらのことを踏まえ、翌日の事後検証授業では特に以下の点を改善して授業に臨むことにした。

- ・活動内容を指示する際、『「抽象から具体」の順に内容を記述していく（マッピングに番号をつけさせる）こと』、「同じ種類の内容については、バラバラにせずまとめて記述すること」、「繰り返し同じ語を使わず、表現を工夫すること」の 3 点をポイントとして示す。
- ・原稿を書く際は、1 文ごとに交代しながら書くようにさせる。

⑤事後検証授業 1 [2013. 11. 13 6 校時 1 年 11 組]

指導過程	学習活動	改善された点 (太字)・今後の課題等
前半の活動 (既習表現を取り入れたチャンツ) 等は省略		
<p>一斉</p> <p>(1)活動内容の指示 [14分]</p> <p>※以下の 3 点をポイントとして示す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大まかなことから細かいことへ ・同じ種類の内容でまとめる ・あまり同じ表現は使わない 	<ul style="list-style-type: none"> ・発表の最終的な形となる教師のモデルを見る。 ・原稿作成についての教師の話聞く。 ・教師のモデルがマッピングシートとどう関わりがあるのかの説明を聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目標となるゴールを明確に示すことで、これからの活動で何をすべきか理解させるようにした。 ・生徒とのやり取りの中で原稿を書く上での留意点を伝えた。 ・生徒とのやり取りの時間を多く割きすぎて、後の活動に影響した。

ペア・グループ	(2)マッピングシートへの順番記入[5分]	<ul style="list-style-type: none"> 教師の示したポイントを参考に、自分たちで作ったマッピングシートに番号をつけ、原稿に書く内容の順番を決める。 	<ul style="list-style-type: none"> 書くための素材が十分でないペアには、書く内容を増やすことから始めさせた。
	(3)ペアによる原稿作成[22分]	<ul style="list-style-type: none"> ペアごとに原稿作成を始める。 	<ul style="list-style-type: none"> マッピングシートへの番号記入が終わっていないペアは、それを終えてから原稿作成に取り組みさせるようにした。
	<ul style="list-style-type: none"> 開始 11 分後 原稿交換 	<ul style="list-style-type: none"> 別のペアと原稿を交換し、互いにアドバイスをし合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ペアの片方だけが文を作るのではなく、1文ごとに交代しながら協力して作るようにした。

活動開始時の指示がより具体的になったことで生徒の活動は更にスムーズなものとなったが、説明に要する時間が長すぎた。原稿作成に要した時間は22分となり、この時間内に本時の目標であった7～8文の紹介文を書けたペアは、全19ペア中約半数の9ペアにとどまった。前日の検証授業に比べ原稿完成までたどり着けたペアの数は減ったものの、作成に要した時間を考えると、集中して取り組めた結果とも受けとめられる。先にマッピングシートに番号を振ったことで、生徒がどの表現につまずいているのかが教師から見てもすぐに理解できるため、指導しやすくなった。

生徒の活動時間を確保するために、事前の指示はもっと的を絞る必要があった。また、マッピングシートへどのように番号を振ったらいいのか戸惑うペアの姿も見られたため、その指導も必要だった。

これらのことを踏まえ、翌日の事後検証授業では特に以下の点を改善して授業に臨むことにした。

- ・まとまった文章を書く上での柱となるポイントを「抽象から具体」の1点に絞る。
- ・教師のモデルを提示した後、教師の作ったマッピングシートにどう番号をつけるのかを各ペアで考えさせた後、自分たちのマッピングシートに番号を振らせる。

⑥事後検証授業2 [2013.11.14 6校時 1年5組]

指導過程	学習活動	改善された点(太字)・今後の課題等
前半の活動(既習表現を取り入れたチャンツ)等は省略		
一斉・グループ	(1)活動内容の指示[11分]	<ul style="list-style-type: none"> 発表の最終的な形となる教師のモデルを見て、よい点についてグループで意見を言い合う。 原稿作成についての教師の話を聞く。 教師のモデルがマッピングシートとどう関わりがあるのかを確認し、自分たちでも番号を振る。
ペア	(2)マッピングシートへの順番記入[5分]	<ul style="list-style-type: none"> 教師の示したポイントを参考に、自分たちで作ったマッピングシートに番号をつけ、原稿に書く内容の順番を決める。
ペア・グループ	(3)ペアによる原稿作成[29分] <ul style="list-style-type: none"> 開始 10 分後 原稿交換[1回目] 開始 24 分後 原稿交換[2回目] 	<ul style="list-style-type: none"> 書くための素材が十分でないペアには、書く内容を増やすことから始めさせた。 マッピングシートへの番号記入が終わっていないペアは、それを終えてから原稿作成に取り組みさせるようにした。 ペアの片方だけが文を作るのではなく、1文ごとに交代しながら協力して作るようにした。 途中別のペアと原稿を交換して校正する時間を設けることを伝えた。1回目は内容を中心に、2回目は正確さにも注目させるようにした。 教師によるチェックが済んだところから、発表のための音読練習をさせた。

紹介文の作成に取り組む上でのポイントを「抽象から具体」の1点に絞ったことで、生徒にとっても分かりやすく、説明に要する時間も減らすことができた。原稿作成に要した時間は29分となり、こ

の時間内に本時の目標であった7～8文の紹介文を書けたペアは、全18ペア中15ペアと、ほぼ全てのペアが原稿を仕上げる事ができた。後半は発表に向けての練習をすることができたペアもあった。

⑦生徒の発言記録に見られる「気づき」

[2013.11.11 6校時 1年2組]

ペアでのやり取りによって「気づき」を得て、互いの理解に結びついた例である。この場面では、生徒たちは紹介する人物の好きなスポーツが野球であるということを表示しようとしている。最終的には生徒2が教科書で正しい表現を確認することで「気づき」を得るが、それに至る過程において双方のやり取りがあったことがきっかけになっている。ペアでのやり取りがなければ、生徒1のみならず、生徒2の理解も得られなかった。

生徒1 : He is sports.
生徒2 : He is sports って言うっけ? なんだろう?
好きなスポーツってなんだろう?
生徒1 : どうやって書くの?
生徒2 : あれ? Be 動詞と一般動詞混ぜちゃだめだから…。
He is sports っておかしいでしょ?
あ、He is like! うーん、分かんないよー。
(教科書を見て) あった! He likes...
生徒1 : is いらんないんだ、じゃあ。
生徒2 : He likes.... baseball!

[2013.11.12 5校時 1年12組]

別のペアとのやり取りを通して間違えて理解していた用法に気づき、訂正できた例である。前半の場面は、互いの原稿に対してアドバイスをするため、別のペアの原稿を見ているところである。この時点では、He's twenty-eight years old. という表現が正しいものであるにも関わらず、He's と代名詞の his を混同してしまっている。互いの発言内容より、初めの段階では生徒3のみならず、他の生徒までがこの「間違った意見」に賛同してしまっていることが分かる。

しかし、生徒のやり取りはこれでは終わらなかった。別のペアに原稿を返す場面で生徒3が He's の表記について指摘すると、逆に「これは正しい」と言われ、自分たちが間違っていたことに気づく。その後、そもそも自分たちが書いた文が He's birthday となっていたことに気づき、教師を呼んで確認をする。

初めは教師から He's birthday が正しい言い方と教わっていたと誤解をしていたが、教師から教科書を見るように言われて改めて確認し、自分たちが he's と his を混同していたことに気づき、理解につながった。

(別のペアに原稿を返す場面で)

生徒3 : これじゃ「彼の20 years old」になっちゃうよ。
生徒6 : だって、He is じゃん。He is の略し形だから。
生徒3 : 違う、違う。He is じゃ…。
生徒6 : 「彼は28歳です」って。
生徒4 : え、あれ、どっちだ?
生徒6 : 「彼は28歳です」じゃないの? He's. だから。
生徒3 : あれ、待てよ…。そっか、そうだった。
生徒4 : じゃ、俺たちが間違ってたんだ。
生徒3 : そうだよ!
(しばらくして、自分たちが書いた文に He's birthday と書いていたことに気づく)
生徒3 : ほらほら (聞き取り不可) !
生徒4 : (先生に言われて直したのであって) 俺たちが間違えてるんじゃないじゃん。
生徒5 : 言われたよね。

(教師を呼んで尋ねる)

生徒4 : これ、どっちですか?
教師 : ほら、教科書、さっきのところ。
生徒3 : (教科書を開いて) やっぱ his だよ。ここが違うんだよ。ここが e じゃなくて、i だよ。で、アポストロフィーとるんだよ。だから、「彼の」ってしたかったら、こう (his) で、i だよ、i。
生徒4 : ああ、そっかー。

⑧紹介文の変容

同じ題材を扱った「予備検証授業」、「検証授業」、「事後検証授業1」、「事後検証授業2」において、授業改善を繰り返すことにより、ペアの生徒が作成した紹介文にどのような変容があったのかを検証した。検証には Type-Token Ratio (TTR) と呼ばれる指標を用いた。TTR とは、異なり語数

表3 授業ごとの TTR 等の変化

	測定 ペア数	平均 異なり語数 (Type)	平均 延べ語数 (Token)	比率 (TTR)
予備検証授業 2013.11.11 1年2組	15	24.8 語	39.5 語	62.9%
検証授業 2013.11.12 1年12組	13	23.7 語	37.4 語	63.8%
事後検証授業1 2013.11.13 1年11組	15	25.5 語	39.3 語	65.5%
事後検証授業2 2013.11.14 1年5組	18	23.8 語	35.4 語	67.4%

(Type) を延べ語数 (Token) で除して比率 (Ratio) を表すもので、値が高いほど語彙のバラエティが多いことを示す。なお、活用の変化した動詞 (have と has など) や冠詞 (a と an など) など、形が異なっても語彙のバラエティの多さにはつながらないものは異なり語数とはしていない。

クラスにより生徒の状況が異なるため、授業の内容の他にも様々な要因の影響が考えられるものの、予備検証授業に比べて事後の授業では TTR の値が上昇していることが分かる。なお、統計的に有意かを確かめるために、1回目に実施した1年2組における予備検証授業と4回目に1年5組で実施した事後検証授業2において、有意水準5%で両側検定の t 検定を行ったところ、 $t(31)=2.74$ 、 $p=0.01$ であり、有意差が見られた。

談話能力の育成に重きを置き、英文を作る上でのポイントを「抽象から具体」という明確な指示を与えたことや、ペアで交互に文を作らせたり、別のペアと交換して原稿チェックの時間をとったりしたことで学習者同士のインタラクションの機会を増やしたことが、「気づき」を効果的に引き起こすことにつながり、語彙のバラエティが多い豊かな文章表現に結び付いたと考えられる。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究の結果、協同学習の要素を取り入れた子どもたち同士のやり取りを必要とする言語活動が多くの「気づき」を生み、言語習得を促していることが分かった。

この成果を踏まえ、以下の2点を取り入れた授業を提案する。

①意図的に「気づき」を引き起こす場面を取り入れた授業

意図的に「気づき」を引き起こす場面を授業に取り入れることは、言語習得を促進するための重要なきっかけを作ることになる。「気づき」の場面を多くするためには、子どもたち同士のやり取りが多く起こる言語活動を含む授業をすることが必要である。

本研究で授業改善を繰り返した結果、「ディクトグロス」の活動では、「内容を理解するのに必要な語句に注目すること」などを留意事項として挙げ、話し合いのポイントを明確にすることで、グループで英文を再生する活動がより活発になるように促した。「人物紹介」の活動では、ペアで交互に一人の人物を紹介する文章を作成するようにしたり、別のペアからもアドバイスをもらう時間を設けたりすることで互いのやり取りの場面を増やした。その結果、個人の力では適切な英語表現ができなかった生徒も、ペアやグループ内で相互のやり取りを繰り返す中で「あ、そうか」という「気づき」を引き起こし、正しい文構造を理解したり、より豊かな表現に結びついたりする場面が多く見られた。

学習者の「気づき」が言語習得を促進するという意識が授業者に明確にあることで、授業の内容は大きく変わってくる。以下の感想は、本研究で授業に取り組んだ研究員によるものである。下線部は授業者や学習者が「気づき」の意識をもつようになったことで変容したと思われる箇所である。

(授業者の変容)

- ・「教える」から「気づかせる」という発想に変わったことで、教師の説明だけで済ますのではなく、まず生徒に考えさせようと思えるようになった。そのためどんな例やヒントを出すかというポイントに目が向くようになった。
- ・今までは読む活動や聞く活動で未習の語を与えたり、話す活動や書く活動で未習の表現を使わせたりすることに必要以上に抵抗感があったが、生徒に「気づかせる」ことを前提と考えられるようになると、それも言語習得のきっかけになると感じられるようになった。

(学習者の変容)

- ・導入の段階で生徒が自らルールを見つけようと注意を向けて聞くようになった。分からない語があっても反射的に「先生教えて」という前に、仲間と一緒に考えながら予測を立てることができるようになった。
- ・生徒が「ギャップにどん欲になった」と感じる。今まで知っていたものと少しでも違えば聞こうとしたり、確認しようとしたり、予想や予測をしたりするようになった。何かを「得る」だけではなく、「得ようとする」姿勢が見られるようになった。

「気づき」の前提にはインプットがあるが、日常の授業の中で、学習者にとって適切なインプットを多く与えているだろうか。本研究におけるA中学校3年生の授業の記録からも、前提となるインプットの機会の多さが後の活動に大きく影響する様子が見られた。「教師の説明」ばかりの授業になり、学習者が耳にする、目にする、声にするインプットがおろそかになってはいけない。授業においてアウトプット活動がうまくいかないと思われるときは、まずそのインプットを見直すことが大切であるということも、本研究で実感できた点である。

アウトプットにおいては、必ずしも正しい英文を産出することだけを求めるのではなく、「言いたいことが言えないことに気づく」ことも大切である。本研究における授業でも、表現したい内容は生徒たちの頭の中にありながら、それをうまく表現できないことに気づく場面が多く見られた。このような「気づき」をきっかけとして、後に互いのやり取りや教師の指導、教科書等で適切な表現に出会ったとき、言語習得が促されると考える。

②「互恵的相互依存」の関係の構築を目指す授業

学習者である子どもたち同士のやり取りを効果的に行うためには、ペアワークやグループワークを行うことが必要不可欠となる。しかし、これらの学習形態を用いた言語活動で「気づき」を引き起こそうとしても、前提となる学習者同士の関係が十分でなければ、有効な「気づき」も得られない。そのため、授業の中で「互恵的相互依存」の関係の構築を目指すことが必要である。

本研究では、協同学習の要素を取り入れることで、学習者同士の「互恵的相互依存」の関係の構築を目指した。研究対象校であるA中学校、B中学校とも研究当初からこうした関係が十分だったわけではない。しかし、本研究をきっかけとして継続して協同学習の要素を取り入れた授業を行っていく中で、徐々にそのような姿が見られるようになった。

例として、生徒の声の一部を紹介する。下線部は、「互恵的相互依存」の関係が見られる箇所である。

(A中学校3年)

- ・班で話し合うという時間ができたおかげで、自分が分からないところや、読めない単語などを班の人たちが教えてくれたから、苦手と分からないが減りました。
- ・自分では解決できない部分が増えても、それをグループの人に教えてもらうことによって、自分の中でそこを意識し始めて、記憶に残りやすくなるようになった。

- ・班で英語を取り組むようになって、前より楽しくなった。みんなの前で手を挙げてまでは発言できないようなことも班だと言える。班の人が「あー、それか」と言うと、なんかうれしくなってきた、もっとみんなの役に立ちたいと思うようになってきました。

(B中学校1年)

- ・私が分からなかった単語を聞いたとき、ペアの人がちゃんと教えてくれたからすごくいいと思いました。私ができなかったとき、ペアの人が「がんばれ」と声をかけてくれたからすごくよかったです。先生に聞いて、ちゃんと英語にして言えたことは、(後になっても)英語でとてもよく表現できていた。
- ・みんなで質問したいことや、知っていることをしっかりと伝えあい、考えあうことができて本当に楽しかったです。間違っているときはグループ同士で助け合えてよかった。
- ・原稿を書いているときは、お互いに「ここはちがうよ」とか「これでいいのかな?」との確認もすることができました。読む練習も分からないところはヒントを出し合って練習することができました。本番ではペアの相手もつまらず読めていました。練習した成果が出たのかと思い、私自身もうれしく感じました。

こうした声は、英語が苦手だった生徒からだけではなく、以前から英語が得意であった生徒からも寄せられている。「互恵的相互依存」とは、「できる子ができない子に教える」という一方向的なものではなく、互いのやり取りによってそれぞれの理解を高めることができるという双方向的なものであり、互いの存在が互いを高め合うために存在するという関係である。これらの記述から、本研究により「互恵的相互依存」の姿が育まれつつあると考える。

また、こうした姿に生徒を導くためには、教師の変容も欠かすことができない。以下は本研究に取り組んだ研究員の声の一部である。

- ・これまでの授業だったら1時間参加できずに終わっていただろうと思われる生徒が、協同学習を取り入れたグループ活動にすることでその輪の中に入り、一緒に活動するようになったことが何よりも大きい。
- ・どの場面でも「お互いに感謝する気持ちを忘れないこと」「たとえ間違っていたとしても、そこから新しい学びがあるのだから、それを否定したり非難したりしないこと」を常々生徒たちに伝えてきた。そのことで、たとえ分からなくても、間違っている、「まずやってみる」という気持ちで生徒たちが活動に取り組むことができていた。
- ・協同学習の形態で取り組むようになり、今まで教師が説明していた内容を生徒に考えさせる機会が増えた。生徒の話し合いを聞くことで生徒がどこまで理解していて、どこでつまづいているのかに気づくことができた。
- ・失敗や間違いもあたたかく受け入れようという考えを繰り返し伝えてきたことで安心感が生まれ、自信のなかった子どもたちも話ができるようになってきた。そのため子どもたちから「グループで話し合いたい」という声が出るまでになった。

授業に取り組む教師の姿を見て、子どもたちの姿も変わっていく。実際に授業に取り組む研究員が有用感を得られたことは、大きな成果である。

2 今後の課題

本研究は「気づき」を引き起こす方法として、主に学習者同士のインタラクションに注目したが、その「気づき」を十分なものとするためには教師がどのような手立てをするかが欠かせない。教師と学習者とのインタラクションでは教師が直接的に「気づき」を引き起こすことができるが、学習者同士のインタラクションでは教師の働きは間接的なものになる。その間接的な働きかけをどのように行うことが望ましいかについては、今後更なる研究が必要と考える。効果的に「気づき」を引き起こすためには、教師の発問やその適切なタイミングが必要であり、授業準備の段階でそうした点を考慮することが求められる。さらに、「気づき」によって生まれた学習者の「ギャップ」を埋めるためには、教師の役割が重要となる。

ペアワークやグループワークを円滑に進める手立てとなる「協同学習の要素」については、これをどう継続的に普段の授業に取り入れていくかが課題である。思い付いた時だけペアワークやグループワークを行うということでは、「互恵的相互依存」の関係は育成されにくい。

本研究が着目した「気づき」は、言語習得に大切な最初のきっかけとなるが、その後のプロセスも含めて授業に取り入れていかなければ、言語習得には結びつかない。「気づき」についても、インプットを通しての「気づき」や、教師と学習者とのインタラクションを通じた「気づき」については十分に扱うことができなかった。

第二言語習得研究の知見や協同学習の要素を実際の授業に更に生かしていくには、継続した取組が必要である。今後も目の前の児童生徒に今回の研究の成果を当てはめながら、授業の改善と研究を続けていきたい。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- Swain, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhoffer(Eds.), *Principles & practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. 1995年
- 村野井仁『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店 2006年
- ジョンソン,D.W・ジョンソン,R.T・ホルベック,E.J.『【改定新版】学習の輪 ―学び合いの協同教育入門―』石田裕久・梅原巳代子訳 二瓶社 2010年
- 杉江修治『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版 2011年
- 佐藤雅彰『中学校における対話と協同―「学びの共同体」の実践』ぎょうせい 2011年
- 江利川春雄『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店 2012年
- 村野井仁・渡部良典・尾関直子・富田祐一『統合的英語科教育法』成美堂 2012年

【指導助言者】

- | | |
|-------------------------------|-------|
| 駒沢女子大学教授 | 太田 洋 |
| 川崎市立小学校国際教育研究会長（川崎市立片平小学校長） | 滝 洋一 |
| 川崎市立中学校教育研究会英語科部会長（川崎市立菅中学校長） | 小池 優一 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 伊藤 敏明 |