個人から協同で深める思考
～非定型の問いで生まれる生徒の多様な表現～

竹川由紀子
鳥取大学附属中学校　英語科
E-mail: takekawa_yk@tottori-u.ac.jp

Yukiko Takekawa（Tottori University Junior High School）: **Thinking deepened by cooperation from individuals. -Various expressions of students born from atypical questions-**

要旨 ― 協同的探究学習の中で重視されている「わかる学力」を育成するためには，問いに対して生徒が多様な表現で答え，生徒同士が互いの答えを共有することができる場面が必要である。本研究では，生徒が多様な思考を生みだせるような非定型の問いを設定した授業の中で「やりくり」させて英作文に取り組ませた。この実践について、協同的探究学習のプロセスを用いた「やりくり」授業について考察する。

キーワード ― 協同的探究学習，やりくり，ペアワーク

Abstract ― In order to develop the "understanding academic ability" described in collaborative exploratory learning, it is necessary for students to answer questions in various expressions and for students to share each other's answers. In this study, English composition was made to work on a lesson in which students set questions that could generate various thoughts as a "commitment lesson". It describes a management lesson using the process of collaborative exploratory learning.

Key words ― Understanding academic ability, Collaborative exploratory learning, Pair work

1. はじめに

本稿は 2021 年度に本校で行った中学 3 年生の授業実践（1 学年時・3 学年時）の報告である。答えが単一のドリル学習で基本文型を理解したのち，多様な回答が可能な非定型の英作文課題に取り組ませた。生徒が主体的，対話的に学習していくために，協同的探究学習のプロセスを用いて，個別探究と協同探究を繰り返して行った。

本校の生徒は，英語に関する興味や関心があり，意欲的に授業に参加する生徒が多い。知識・技能に関しては定型の問題に対して，決められた一つの解にたどり着ける生徒が多く,「できる学力」は高いといえる。一方，実際のコミュニケーションの場面では，他者を理解し思考・表現・判断力が問われる多様な表現を用いたりするようなやりとりをする場面が生じる。このような場面で，課題を解決し，表現できる「わかる学力」の育成を図るための,「やりくり」授業を開発し実践した。

2. やりくり授業について

生徒が多様な答えや表現ができる課題を与え，個人や協同での対話を通して個人の思考がさらに深まるような授業を「やりくり」授業として試みた。非定型の問いを導入問題として、個別探究では生徒個人が自分の持っている知識や表現を「やりくり」して英文を書き、展開問題では、個人の英作文を班や全体で共有することを通して多様な表現を確認する。生徒は、知っているけれど、使えていない語いや表現があることに気づき、次の応用問題では生徒の思考の中でさらなる「やりくり」が生まれることを期待して、課題に取り組ませた。

2.1 やりくり授業のめざすもの

英作文指導において，生徒が学習した英語や既有の知識を用いてコミュニケーションができることを目標とした。協同的探究学習のプロセス（個人・協同学習）を取り入れながら非定型課題に対する多様な考えを見出しながら，「主体的に」「対話的に」「深く」考えることのできる生徒を育成したいと考え，「やりくり」授業を開発した。

やりくり授業では，生徒が自分の既有の知識と語いで英文づくりに臨み，他者との共有を通して思考を広げていく。非定型の課題を与え，個々の生徒が持っている既有の知識を土台として，個別探究，協同探究それぞれのアプローチを経て，課題解決に向かっていけるような協同的探究学習（**図 1**）の手法を用いて行った。

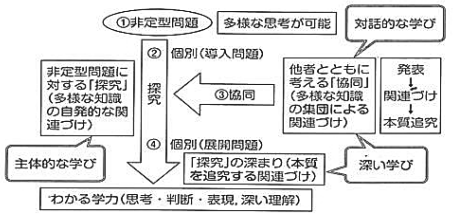

図 1　協同的探究学習（藤村ほか 2018 より）

2.2　学習事例①

1 年次には，非定型課題として「自己紹介英作文」を指示し取り組ませた。まず、学習の流れを**図 2** に示す。個人探究として，定型の英作文を行ったあと，さまざまな一般動詞に自分の知っている語いを組み合わせる英作文演習を行い，ペアでの協同探究として共有することでさまざまな表現が生まれた。班での協同探究では，姉妹校である英国生徒からの自己紹介の手紙を班で読み，メッセージを伝える相手を意識させた。最後の個人探究では、応用問題として、その生徒への質問を加えて英作文を書くように指示した。自己紹介文を書くという活動に、現物の資料を提示することで、生徒の外国への興味関心は高まる。**図 3** にあるように、多くの生徒が、英国人生徒の手書きの手紙を興味深く見て、その内容を理解しようとする。最後の個人探究では、相手意識を明確にしたメッセージ性のある英文を書こうとする生徒が増えた。

学習形態　学習活動 「自己紹介英文を書こう」（5文以上）	
個人探究	自己紹介英作文を書く。
↓	
協同探究 ペア	ペアで英文を読み合い、紹介文に使える語いや表現の多様性を知る。
協同探究 班	自己紹介を伝える相手を指示する。（今回は来日予定のイギリス人生徒）班でイギリス人生徒の自己紹介英文を読み、質問を考える。相手に応じた英文づくりをする。
↓	
個人探究	伝える相手を意識した英文づくりをする。他者の英文を参考にして、英文の構成を考えながら紹介文を書く。

図 2　やりくり授業のプロセス（1 年次）

個人探究のみの英作文と協同探究を経た英作文を比較すると，協同探究後に書いた英文で，さまざまな動詞が使えていることが明確となった（**図 4**）。さらに，代名詞を使った表現の使用や，自分の好きなものを伝えたあと，相手に対して関連した質問をしていることなど工夫が見られた。（**図 3**）

個人探究のプロダクト（英作文）	協同探究＋個人探究のプロダクト（英作文）
生徒A　一般動詞一つのみ I am ○○. I like read books. I like comics. I like “BORUTO” very much.	I am ○○. I like read books. I like comics. I like “BORUTO” very much. BORUTO is Naruto’s son.（追加表現） What comics do you like?（質問）
生徒B　さまざまな一般動詞で表現 I am ○○. I play baseball and table tennis. I watch drama very much. It’s interesting.	I am ○○. I play baseball and table tennis. I watch drama very much. It’s interesting. What studio Ghibli movies do you watch?（質問）

図 3　協同探究後の生徒の表現の多様性

2.3 学習事例②

3 年次には、非定型課題として富山県入試問題の改訂問題（**図 4**）を与えて英作文に取り組ませた。学習の流れを**図 5** に示す。ここでは、個人探究→ペアでの協同探究を経て多様な表現を確認した後，もう一度個人探究で英文づくりに取り組ませた。

個人探究では，基本動詞の like/ enjoy などに加えて，既習文法である不定詞や動名詞，さらには現在完了形なども活用して英作を行う生徒が多かった。その後，ペアでの協同探究として英文を共有しさまざまな表現を知り思考を深めていった。

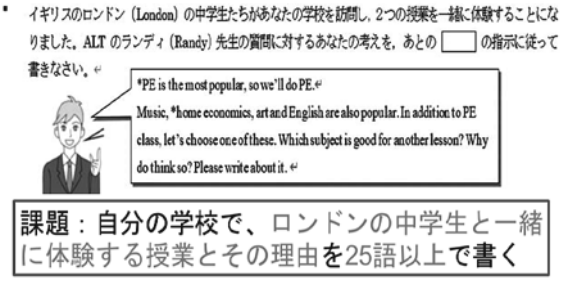

図 4　非定型課題（3 年次）

学習形態　学習活動 「来日する外国人生徒と共に学びたい教科とその理由」（25語以上）	
個人探究	教科を一つ選び、理由を含めた英作文を書く。
↓	
協同探究 ペア	ペアで英文を読み合い、理由を表す表現の多様性を知る。
協同探究 班	英文の工夫に気づき、学習した表現の生かし方を確認する。全体で英文を共有する。
↓	
個人探究	展開問題として、最初に選んだ教科とは別の教科を選び、理由を含めた英作文を書く。協同探究での気づきを参考に、学習した表現を使い理由を明確にした英文を書く。

図 5　やりくり授業のプロセス（3 年次）

3. 実践によって生じた英文の変化

やりくり授業の中で行った個人探究、協同探究、それぞれの活動の前後で生徒の書く英作文にどのような変化が生じたのかを考察した。

生徒 A は，動名詞の用法を理解し，個人探究のみでも英文を正しく表現することができている。協同探究では，because 以外の理由づけの方法に気づき，2 つの理由を挙げて説明する工夫ができた。I’m sure …の表現をどちらの英文にも入れており，自身の考えに確信をもって伝えようとしていることがわかる。(**図 6**)

図６　生徒 A の英作文

これに対して生徒 B は，個人探究では，条件である 25 語書くことができなかった。使える表現も限られている。協同探究で，多様な表現や理由の述べ方を知り，その後の個人探究では，理由を含めた英文を書くことができた。(**図 7**)

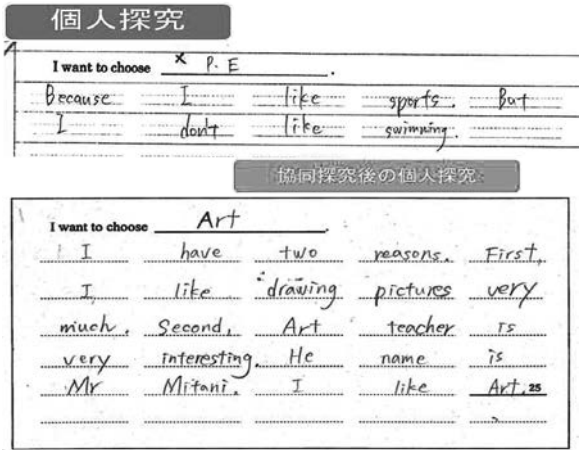

図７　生徒 B の英作文

やりくり授業では、協同的探究学習のプロセスを用いることで，定型表現によって英文を書くのが苦手な生徒が，定型に知っている語をあてはめて容易に英作文をすることができた (**図 8**)。結果，個人だけの英作では C 評価の生徒が定型表現に習って書くことで B 評価になる生徒が増えた。理由を述べる際の定型表現として，(I have two reasons. First… Second….) などを習得ができる一方，常に同じ表現で英文を書こうとする生徒が増え英文が単一化されてしまう課題が見られた。

	個人探究	協同探究ペア＋個人探究
A 理由を加えた意見文（25語）自分のことを含めた意見文 接続詞の利用	5	9
B 理由を加えた意見文（20-25語）定型 First Second の使用 want to…like…ing など	22	22
C 理由づけなし 25語以下	7	3
合計	34	34

図 8　英文の数の変化（個人探究＋協同探究）

2.5　定型くずし

英作文指導で生徒に定型を与えると，表現を正しく使えるようになる一方で，その型を多用してしまい，表現が広がりにくい傾向にあった。そこで，生徒のプロダクトから表現豊かなものを選び，全体に提示してその良さについて考える時間を持った。伝える相手を意識した英文にするために必要な要素を生徒に考えさせて定型から定型くずしの英文へと進化させることを試みた。**図 9** の英文を例として，表現の工夫を生徒に考えさせた。

① 理由を加えた意見文が書けていること
② 自分が好きなことがきちんと伝えられている。
③ （相手である）イギリス人生徒にしてほしいことが書かれていること

など，生徒たちは英文の良さとして自己発信と相手意識が含まれていることをあげた。また，接続詞等を工夫して使い，定型をくずして表現することで自分らしいメッセージになることを理解した。

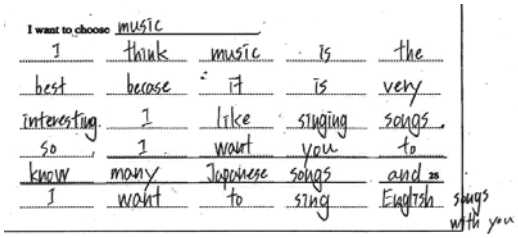

図 9　定型くずしの例として紹介した英文

	個人探究	協同探究+ 個人探究(8月)	協同探究 (ペア+全体) +個人探究(9月)
A 理由を加えた意見文(25語) 自分のことを含めた意見文 接続詞の利用	5	9	17
B 理由を加えた意見文(20-25語) 定型 First Second の使用 want to.・like ~ingなど	22	22	15
C 理由づけなし 25語以下	7	3	2
合計	34	34	34

図 10 英文の数の変化

定型くずしの英文を紹介したのち，再度同じ課題に取り組ませると，生徒は相手意識を持ちながら，英作文に取り組むようになった。

（生徒 C）
I want to choose music.
I have two reasons. First, we like singing songs. So I want to sing together. Second, there are songs written in English, so we can sing together.

（生徒 D）
I want to choose Art.
It is my favorite subject, so I want to study the subject with them. I'm sure that they will enjoy. Because we don't use difficult Japanese in this class.

図 11 定型くずしの表現を含む生徒の英作文

非定型の課題に取り組ませることで，生徒は自分の考えを発信でき，なおかつ相手意識を持って質問を考えることができた。やりくり授業を実践した結果，生徒は、

① 個人探究で知っている語いや表現でやりくりを行い、
② ペアでの協同探究で他者の英文をヒントとして，学習しているが使えていない語いや表現に気づき、それらを積極的にアウトプットすることに挑戦し、
③ 班や全体での協同学習でコミュニケーションの相手に応じた適切なメッセージを考えながら、相手意識を持った英文にするためのやりくりを行っていった。

活動のプロセスの中で、生徒たちは自分の意見を入れながら、かつ相手意識を持って意欲的に表現しようとする意欲が高まったように思える。生徒自身の経験や既有の知識を元に伝えたいメッセージと組み合わせながら英文づくりをしていく思考の過程がまさに生徒のやりくりであり，生徒が書いた英文から，それぞれが込めたいメッセージや相手の何に着目しているかを読み取れる。

3. やりくり授業の考察とまとめ

生徒は答えが多様にある非定型の課題に取り組む中で，学んだ英語を使えることも使えないことも知り，自分に足りないものを補う努力をしようとする意欲を高めることができた。大切なのは，学習を通して生徒自身の気づきが生まれ個々の英語への興味関心や、学習への意欲が高まることである。

協同探究では，全体で生徒の豊かな英文を読む時間があり，紹介された生徒の自己肯定感を高めることができ，さらに意欲的に活動しようとする心情も育むことができた。英文を共有する場面では，他者のさまざまな考え方を受容し，認めることを通して互いに学ぶことのできる学級を支える重要な要素となった。「わかる学力」の育成をするにあたり、

授業者は、やりくり授業で与える問いを考える中で，生徒の発達段階に応じた課題設定が必要となる。知的好奇心を刺激する非定型問題の開発 もしていかなければならない。

学習で身に付けた知識や経験，各教科や領域で身に付けた知識を統合しながら発信や受信をする生徒たちがこれから多くの人や文化とふれあって，豊かな人生を送ってくれるのが楽しみである。やりくり授業はそんな生徒の自己発信力を支えていると信じ，今後も深化探究していけたらと考えている。

4. 【参考文献】

足立和美（2016）『地域教育学研究 8 巻 1 号』鳥取大学地域教育学科
足立和美（2014）『地域教育学研究 6 巻 1 号』鳥取大学地域教育学科
藤村宣之ほか編（2018）『協同的探究学習で育む「わかる学力」』ミネルヴァ書房 ,40pp-41pp,211pp-215pp