

# 生徒が主体的に学ぶ「やりくり授業」の開発 ～協同的に学び、生徒がよりよい自己発信をめざす授業づくり～

竹川 由紀子

鳥取大学附属中学校 英語科

E-mail: takekawa\_yk@tottori-u.co.jp

**TAKEKAWA Yukiko (Tottori University Junior High School): Classes using a method of group works. Examples of main activities with the conscious to others.**

**要旨** タブレット機器を利用した音読練習やクラス全体での音読発表会を通して、アウトプットの場面を設け、音読・暗唱と段階を上げながら、リテリング活動に取り組んだ。教科書本文を導入問題として個人、協同の探究活動で思考を深め、展開問題でさらに深化できるような授業展開とした。個人探究、協同探究を経て、生徒の意欲や表現が高まっていく姿を考察する。

**キーワード** 音読, リテリング, 導入問題, 展開問題, ペア学習, 協同学習

**Abstract** — Through reading practice using tablet devices and presentations in class, we set up an output activity and worked on retelling activities. The textbook is used as an introductory question to deepen thinking through individual and collaborative activities, and we tried to develop in such a way that students can deepen their thinking further through challenging questions. Consider how students' motivation and expression increase through individual and collaborative method.

**Key words** — tablet, presentation, active learning, individual thinking, collaborative

## 1. はじめに（問題の所在）

本校では、生徒が主体的に学び、他者との対話を通して思考を深める授業づくりをめざし、「やりくり」という言葉をキーワードとして2014年から研究を進めてきた。生徒の「やりくり」とは、問いに対して自身が持つ知識や経験、技能を用いて考え、問題解決に向かう中で思考を深めていく姿ととらえ、教師の「やりくり」とは、生徒が多様な考えを引き出すための発問づくり（導入問題、展開問題の作成）などがあげられる。

本校の生徒は、英語に関する興味関心は強く、定型問題に対して、決められた一つの解にたどり着ける力は比較的高い。一方、実際のコミュニケーションの場面では、解は一つに限らずやりとりの相手や、やりとりの場面に応じて解はさまざまである。定型問題には難なく取り組める生徒も、非定型の問題に対しては、苦手意識を感じる傾向にある。このような場面で、課題を解決し、相手の意図を理解し自分の意見を伝えることができるように、「やりくり」授業として実践することを目標とした。

## 2. 英語科における研究テーマ（目標）

英語科では、非定型問題を導入として生徒が、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づくりをめざしてきた。本年度の1年生は、入学当初、簡単な英語のあいさつには応答できるが、やや声量は小さく自ら積極的に英語を発してコミュニケーションを取ろうとすることを躊躇する姿勢が見られた。長く続くコロナ禍の学校生活、学習環境などの変化により、生徒が言語を発声すること（読むこと）、対話する機会（話すこと）が以前と比べて少なくなっているのではないかと推測する。そこで、学習時の音読活動を基本として、段階的に発展させていき、次年度（二年次）、最終年度（三年次）の自己表現活動（話すこと・書くこと）に繋がるような授業の開発を試みた。

## 3. 研究の目的と方法

### 3.1. 研究の目的

授業でのアウトプットの場面を増やし、生徒がよりよい発信の仕方を考えながらコミュニケーション能力を高めることをねらいとした授業づくりに取り組む。協同的探究学習のプロセ

ス(図1)を取り入れて授業展開することで、生徒の思考を広げ表現の多様性を生むことをめざす。

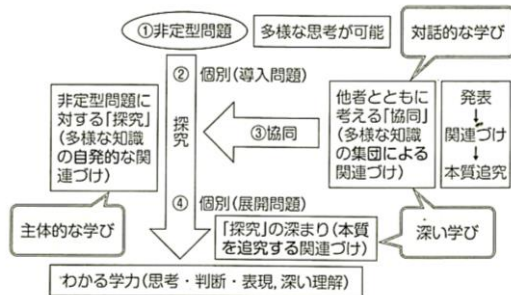


図1 協同的探究学習が実現する「主体的・対話的で深い学び」

### 3.2. 研究の方法

単元で学習した英文の音読活動を導入問題として、そこから暗唱、リテリングへと段階的に音読活動を発展させる。発展問題では、イラストや写真からその場面を想像し、英語で表現するための英文を考え、他者との対話を通してさらに思考を深めて英作文を書く。活動後の生徒の記述から意識の変容を見る。また、生徒の英作文の記述から英文の語数(量)や表現(語い)が広がっていくかどうか考察する。

### 3.3. 授業展開 プロセス

本研究では、協同的探究学習のプロセスを取り入れた授業展開を実践した。協同的探究学習とは子ども一人ひとりの「わかる学力(深い概念的理解や思考プロセスの表現)」を高めるには、他者とともに多様な知識を関連づける協同過程を組み込んだ学習が有効であると考えられ、そのような認知心理学の視点から構成された学習のことをさす。(藤村他 2018) p38。協同的探究学習のプロセスでは、答えが一つ(一定)である「定型問題」に取り組み、基礎基本を定着するためのドリルや反復で積み上げる「できる学力」の育成を行い、それ加えて多様な答えが想定される「非定型問題」に取り組みさせることで、一人ひとりの子どもの考えを引き出し、ペアやグループで考えを共有しあいながら問題の本質について深く考え学んでいく。本研究では、このプロセスを用いて生徒が協同的に学び、思考を深めていけるような学習展開とした。表現のアウトプット場面では、協同的探究学習のプロセス(個人での活動とペアでの活動)を取り入れ、自分の知識を「やりくり」して工夫しながら、多様な表現(英文の内容・話し方)で自己発信ができるようにした。

## 4. 「やりくり」授業について

### 4.1. 単元名 Lesson 6 Discover Japan

(三省堂 NEW CROWN ENGLISH COURSE 1)

### 4.2. 単元計画 全7時間

| 単元の計画                            | 探究活動の種別 |
|----------------------------------|---------|
| 第1時 Get1 内容理解<br>個人音読(導入問題)      | 個人      |
| 第2時 Get2 内容理解<br>個人音読+ペア音読       | 協同探究    |
| 第3時 USE Read 内容理解<br>個人音読+ペア音読   |         |
| 第4時 USE Read 内容理解<br>個人音読+ペア音読   |         |
| 第5時 音読発表会(ペア)                    | 個人      |
| 第6時 発表会振り返り<br>リテリング英作<br>(展開問題) |         |
| 第7時 単元のまとめ                       |         |

### 4.3. 「やりくり」授業における教材

#### 4.3.1. タブレット

デジタル教科書「ことまな」(三省堂出版)の活用によって、従来一斉指導で行ってきた音読指導は、アプリ「ボイスメモ」を使って生徒が個々に音声を確認できるようになった。自分の音声を客観的に聞くことができ、自然なスピードで読もうとする生徒が増えた。また、音声とともに録音時間も記録することができ、前回の記録と比較するのに役立った。生徒の記述からは、より早く自然に読もうとする姿がうかがえる。(図2)



図2 タブレット・音読シートを活用した練習

### 4.3.2. 音読・暗唱・リテリングシート

レベル1 (音読)単語を正しく読む 発音、文末の上げ、下げに気をつけて読む ☆

This year my family and I went to many places in Japan. We saw beautiful things and ate delicious food. We joined traditional events. We had great experiences. I learned a lot about Japan. These are my favorite pictures.

\*\*\*\*\*

This year my family and I went to many places in Japan. We saw beautiful things and ate delicious food. We [ ] traditional [ ]. We [ ] great [ ]. I learned [ ] about Japan. These are my favorite pictures.



図3 音読練習で活用したワークシート

英文を音読・暗唱する際、一文ずつは覚えられても本文全体を暗唱することに苦手意識を持つ生徒は多い。そこで音読、マスク音読、暗唱と段階的にレベルを上げて練習するワークシートを与え、帯活動で定着を図った(図3)。この教材は、英語が苦手な生徒も音読に取り組みやすく目標達成しやすいことが利点である。生徒は、音読・暗唱・リテリングの中から1つ自分で選択して練習に取り組む。2回目の音読発表会では、1回目の発表会と比較して、より多くの生徒が暗唱やリテリングに挑戦した。表現豊かな発表は他の生徒の心を刺激し、よりよい発表をめざす集団をつくる大切な時間となった。

### 4.4. 「やりくり」授業における活動例

#### 4.4.1. 音読(個人探究)

本文の音読活動は、従来教科書を用いて行ってきたが、今年度はそれと併用してタブレット・ヘッドセットを用いて行った。生徒はタブレットにインストールされているアプリ「ことまな」アプリで音声を確認して発音する(図4)。



図4 タブレットを用いて音読練習する生徒

#### 4.4.2. ペア音読(協同探究)

個人で音読練習をした後に、ペア音読を行った。互いの発表の良さを伝え、課題を指摘し合いながらよりよい発表となるように取り組んでいる生徒が多かった。



図5 互いの音読を聞きあい良さを伝えあう

発表のポイントとして、

1. 声の大きさ、アイコンタクト
2. 発音、英文の上げ・下げ
3. 顔の表情やジェスチャー

などが大切であることを確認し、生徒はアウトプットに必要なスキルとは何かを考えて発表の良さや課題をペア同士で指摘しあう(図5)。

#### 4.4.3. 音読発表会(協同探究)

単元で帯学習として行ったペアでの音読活動を全体にアウトプットする場面を設定した。1回目の発表会は個人発表で行い、2回目はペア発表とした。アウトプットの回数を重ねるごとに生徒の音読活動への意欲や発信語いに変化が見られた(図6~8)。



図6 道具を使って状況を効果的に伝える



図7 イラストを示しながら読む



図8 感情豊かに読む

#### 4.4.4. 展開問題（個人で英作文）

協同的探究学習のプロセスで重要な点は、個別探究、協同探究で学んだ生徒が、再度個人探究で思考を深めるための展開問題に取り組むことにある。

本研究では、協同的に学び他者の発表から多くの気づきを得た生徒が、学習した英文を元に創作できるように展開問題として次の課題を与えた。(図9) ワークシートには、生徒にとってなじみの深い「鳥取」「兵庫」に関連したイラストを示し、知っている情報を元に記述できる課題とした。生徒は教科書で学習した表現をやりくりして、何をどう伝えるか考えながら英文づくりを行った。

課題：ケイトになったつもりで、日本での思い出を話そう。ワークシートA・Bより一つ選び、リテリングしよう。

設定：ケイトは日本各地を旅行しました。鳥取・兵庫で撮った写真（イラスト）を参考にしてそこの思い出を英語で書きましょう。

条件：指示された単語から、3つ以上を用いて書くこと。



図9 ワークシートA(鳥取旅行編)

リテリング英文を考えましょう。

I went to Tottori last month.

I saw many view and ate delicious foods.

I enjoyed traditional festival, Shanshan festival.

It's so beautiful and amazing.

I went to Tottori last month.

I saw many views and ate delicious food.

I enjoyed traditional Shanshan festival.

It's so beautiful and amazing. (24 語)

図10 生徒Aリテリング英作文

生徒は条件で指示された語い(図10 中下線部)を使って、新たな英文づくりに取り組んだ。帯活動で基本の型を習得した多くの生徒が、教科書本文を定型とした英文に、知っている語いをつなげて表現することができた。



図11 ワークシートB(兵庫旅行編)

リテリング英文を考えましょう。

For few month ago, I went to Hyogo with my brother.  
 Firstly, we visited Himeji-castle. Japanese people call it  
 Shirasagi-shrine. The guide said, "Himeji-shrine is a  
 castle that princess Sen lived." I know that for the first time.  
 I learned that Himeji-shrine has long  
 Nextly, we saw baseball at Kōshien. The players were cool. history.

Few months ago, I went to Hyogo with my family. First, we visited Himeji castle. Japanese call it Shirasagi- Shrine. The guide said, "Himeji shrine is a castle that princess Sen lived." I knew that for the first time. I learned that Himeji Shrine has a long history. (50 語)

図12 生徒 B リテリング英作文

図12の生徒 B の英文には、指示された語い(図12中下線部)は一語だけであるものの、多くの知識を加えた情報量の多い英文となっている。記述する英文の数や語数を制限せず、自由に記述させたため、発想豊かな生徒は、知っている表現をたくさん書こうとしている。

## 5. やりくり授業の考察

### 5.1. コミュニケーションへの意欲の変容

#### 5.1.1. 音読レベルの変容から

「やりくり」授業では、生徒が多様な考えを引き出すことのできる非定型の問題を主活動におき、そこに相手意識を持たせて活動に取り組ませた。活動の記録から、生徒の意欲面での変化を見ると、第1回音読発表会では、「音読・暗唱・リテリング」のうち、音読を選択した生徒が約 80%、暗唱またはリテリングを選択した生徒が 20%だったのに対し、第2回音読発表会では、音読を選択した生徒は14%に留まり、暗唱を選択した生徒が約20%、学年の多くの生徒がリテリング(自分の考えた英文で発表する)を選択した(表 1・2)。他者の発表を聞き、目標とする姿がイメージできたことや少しずつ段階を上げて音読活動に取り組もうとする意欲面の向上によるものと考えられる。

表1 生徒の音読レベル(第1回発表会)

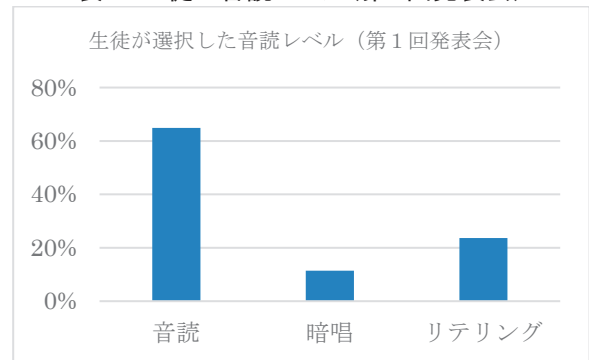
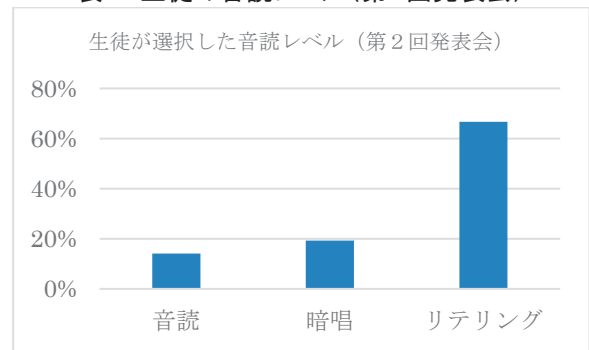


表2 生徒の音読レベル(第2回発表会)



#### 5.1.2. 振り返りの記述から

発表会後の生徒の振り返りの記述(図 13.14)から、個人の練習時には、自分の技能面(音読スピードや発音)に特化した記述が多かったが、発表会で他者の発表を聞いた後は、友達の表現の工夫について記述しており、他者と共に学びよりよい発表をめざそうとする意欲が感じられる。協同探究のプロセスが、生徒の意欲を刺激し、よりよいアウトプットをめざすのに有効であると考えられる。

生徒 A

|                       |  |
|-----------------------|--|
| 練習①<br>音読<br>記録 1'27" | 初めて録音して思ったよりスピードが速かったのもっとあげたいです。             |
| 練習②<br>音読<br>1'23"    | 今日はスピードを上げることを意識したので、次は暗唱に挑戦したいです。           |
| 練習③<br>暗唱<br>1'30"    | 今日は暗唱をしました。途中でつまったり1単語ぬけていたりしたのでスラスラよみたいですよ。 |
| 発表会<br>暗唱             | 他の人の発表を聞いて、発音やスピードをこんな風に話せばいいなど分かった。         |

図13 第1回音読発表会(振り返り記述より)

## 生徒 B

|                |   |
|----------------|---|
| 練習①<br>暗唱      | 発音も覚えて暗唱することができました。リテリングの文も工夫しながら考えられてよかったです。                     |
| 練習②<br>暗唱      | ペアの人とアイコンタクトも取りながら会話することができました。声も出てきたけど、ペアの人との差がまだまだあるのでがんばりたいです。 |
| 音読発表会<br>リテリング | 登場人物になったつもりで旅の思い出をリテリングできたと思う。ペアの人が道具を使っていたので言いたいことがよく伝わったと思う。    |

図 14 第2回音読発表会(活動の振り返りより)

波線部は、他者と協同活動への意欲を示したり、他者の発表から得た気づきを振り返りに書いたりしている生徒の記述である。

## 5.1.3. 英文と語い数の変化から

個人探究(音読)の後、同じ活動をペアで行い、さらに発展活動として、リテリング(イラストから英文を想像して書く)活動に取り組ませた。教科書と同じイラストを用いて、ペアで英作文づくりを行った後、個人の展開問題として、再度リテリング英作文に取り組ませた。2回行った生徒の英作文の英文(数)と語い(数)を比較すると、表3・4のような結果が見られた。

表3 展開問題①②における英文数の変容



表4 展開問題①②における語い数の変容



展開問題①②として行った英作文を比較すると、英文(数)の増減幅は少なかったが、語い(数)を見ると、1回目に比べて2回目の英作文づくりでは大きな増減の幅が見られた。これは、1文あたりの生徒が記述する内容が増えたこと、多様な表現を使って書かれていたことが要因であると考えられる。

個人が持つ既存の知識や表現とペアや全体での協同探究の学びを通して得た表現は生徒のアウトプットに大きな影響を与え、さらに良いものを生み出そうとする意欲を高める。加えて、伝える相手を意識することで、他者に伝わりやすいメッセージ(内容・伝え方)を深く考えて表現しようとする生徒の姿が多かった。

## 6. まとめ

「やりくり」授業において、協同過程を組みこむことは、多様な考えや表現の仕方を学ぶ上で生徒にとって大きな学びの時間となった。

「やりくり」授業の実践を通して、生徒一人ひとりが主役となって堂々とアウトプットできることをめざし、授業の開発に取り組んだ。従来、音読活動は、多様な表現豊かなアウトプットにはなりがたいが、自信を持って自己発信ができるよう、段階的に音読レベルを上げながら発表を繰り返した生徒たちは、より意欲的なアウトプットをしようとする姿に成長した。教師自身がめざしたい生徒の姿を明確に持ちながら、授業の展開を考えることができた。これまでに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していける生徒たちの今後が楽しみである。「やりくり」授業は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きたい。

---

**参考文献**

- 足立和美(2016)『地域教育学研究 8 卷 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 卷 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
- 竹川由紀子(2022)鳥取大学附属中学校研究紀  
要