

人間関係力を高める英語科授業を作るための実践研究 ー協同学習に着目してー

言語文化系教育サブプログラム（英語）

渡邊 愛

【指導教員】 及川 賢 奥住 桂 田子内健介

【キーワード】 協同学習 学習意欲 授業形態 必然性 中学生

1. はじめに

近年、社会は急速な変化を遂げており、その影響を受けながら子どもたちは成長している。環境問題、貧困、人権、感染症、そして紛争といった多様な課題が日常的に存在する中で、子どもたちは家族や友人、地域社会との繋がりを通じて心理的な安定を求める傾向がある。

特に中学生という発達段階においては、周囲との人間関係が急速に拡大し、他者からの影響を受けやすい時期である。学習活動を含めた中学生の言動は、他者との関係性の中で形成されることが多く、その中で学習意欲や自己肯定感が育われると考えられる。

文部科学省（2022）による「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」において、不登校の主たる要因として「無気力・不安」が約 55.3%を占めていることが報告されている。また、いじめや暴力行為など、人間関係に起因する問題行動も少なくない。これらの行為は、児童生徒間の対人関係の摩擦やストレス、価値観の相違から生じることが多いとされる。特に、SNS を介したいじめやデジタルコミュニケーションの増加は、問題の複雑化を助長している。

新学習指導要領（平成 29 年度改定）において、「主体的・対話的で深い学び」が掲げられた背景には、知識の習得だけでなく、それを活用し、課題解決に結びつける力を育成することが求められている点がある。特に、英語教育においては、日本が EFL（English as Foreign Language）環境であることを踏まえ、英語使用が日常生活で差し迫った必要性を持たない学習者に対し、いかに実践的で意義のある学びを提供するかが重要な課題となる。

このような環境において、子どもたちの意欲を向上させるためには、以下の点を考慮した授業設計が求められる。主体性を引き出すうえでの障壁の一つとして、クラスサイズの大きさが挙げられる。一人の教師が多数の学習者を指導する環境では、教師と学習者のインタラクションの機会が制限されるため、学習者が受け身になりやすく、集中力を欠くことで学習への積極性が低下する状況が生じやすい。このような状況に対処するためには、一斉指導に加えてペア学習やグループ学習といった協同的な指導形態を取り入れ、学習者が主体的に活動する機会を増やすことが必要であると考えられる。

しかしながら、これらの指導形態が必ずしも全ての学習

者にとって効果的であるとは限らない。特に、学習意欲が低い学習者の場合、ペアやグループでの活動に対して消極的な態度を示すことがある。このような場合には、単に協同活動を導入するだけでは十分ではなく、学習者が主体的に活動する局面を作ることが必要となる。具体的には、活動内容を学習者の興味関心に合わせたり、達成可能な目標を設定して成功体験を積ませることで、活動への意欲を引き出す工夫が必要である。

本研究を進めるにあたり、学習者が夢中になり、学ぶことの魅力に満ちた英語科授業の実践例を探求し、具体的な指導法や活動の効果を明らかにすることで、今後の筆者の授業実践に活かしていきたい。

2. 研究目的

文部科学省が新学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」を掲げたことを背景に、学校現場における協同学習への関心が高まっている。本研究の目的は、中学校英語科を対象に、協同学習(collaborative learning)を取り入れた授業改善の方法、成果を明らかにすることである。特に、生徒同士が協同することで、個々の力の単純な総和を超えた成果（いわゆる 1+1 が 2 以上となる効果）を生み出すためには、どのような要素や条件が必要かを探求することに主眼を置く。協同的な学びの場が、学習者の主体性や相互理解を深めるだけでなく、学びの質を向上させる協同学習(collaborative learning)の可能性について実証的に考察する。そのため、以下のリサーチ・クエスチョンを設定した。

Q1 協同学習を取り入れた授業は、英語習熟度に関わらず、生徒にとって効果的であるのか。

Q2 英語習熟度の異なる生徒達は、それぞれ協同学習を通してどのような課題や可能性を抱いているのか。

3. 協同学習の基本原則

「協同学習」と呼ばれる概念においては、「協同」「協働」「協調」「共同」「協力」など、さまざまな用語が使用されており、その定義や解釈は研究者間で多様である。本研究では、これらの用語の細分化による複雑さを避けるため、「協同学習」という用語に統一して議論を展開する。

江利川（2012）は、協同学習(collaborative/cooperative learning)は「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」であると述べている。また、杉江（2011）は、「集団の仲間全員が高まることをメンバー全員の目標とする」と述べている。したがって、他者との競争ではなく、協力に基づくものであり、学習者間での相互協力を通じて学びを深めていくことだといえる。したがって、「協同」という言葉からは、学習者がペアやグループで学習活動を行う様子が想起されることが多い。しかしながら、単にペアやグループで何らかの活動を行うことが協同学習として成立するわけではない。

様々な研究者が協同学習において必要な要素を提案している。研究者によりその見解は異なるが、江利川（2014）は日本の英語教育で実施可能な協同学習の基本的な原理と導入法を提起している。

- | |
|---|
| 1) 建設的な支え合い
2) 「背伸びとジャンプ」の課題設定
3) 学習集団の作り方
4) 個人責任の明確化
5) 個人・グループによる振り返り
6) 教師の役割
7) 教師の同僚性 |
|---|

1) 建設的な支え合い

高い目標に向かって、意思疎通を図りながら円滑な人間関係を築き、建設的に支え合う関係（positive interdependence）を形成する。したがって、間違えても嘲笑されず、信頼し合える学びの環境を形成し、学び合う力（「学び愛」）を引き出すことで、英語が得意な子も苦手な子も全員伸ばすこと。

2) 「背伸びとジャンプ」の課題設定

個人では到達できないような高いレベルの課題を設定し、仲間と協同で達成する。知的興奮、創造性、葛藤、やりがい感を味わえる教材設定がカギとなる。授業の前半で平易な「共有の課題」、後半で「ジャンプの課題」を設定するもの効果的である。さらに、学びや議論を深めるため、日本語の柔軟な使用を認めることも重要な方策といえる。

3) 学習集団の作り方

学力や性別の異なる4人程度のグループを、教師が観察に基づいて編成し、生徒代表の意見を反映して適宜再編することが望ましい。理想的な座席配置としては、前後および隣の席が異性となる形が挙げられる。一方、5人以上のグループではリーダー的役割の偏りや依存的態度が発生しやすく、3人以下では議論が活性化せず、多様な視点が得られにくい傾向がある。

4) 個人責任の明確化

各自の責任分担を明確にし、仲間への依存や「ただ乗り」をさせない、責任意識を高める工夫も重要である。多様な考え方を尊重するために、意見統一を強制しない。

5) 個人・グループによる振り返り

毎回の活動を個人とグループで振り返り、今後の課題、分担、解決法などを話し合うことで、目標・課題の共有化する。授業の最後の3分程度で「仲間同士で協力し合えたか」「仲

間の学習を手助けできたか」「必要なとき仲間に手助けを求められたか」などに5段階評価で回答させる。

6) 教師の役割

生徒が自律的に学べるよう、教師は学習目標、課題、手順などを黒板等に明示する。学びに集中できるように教師はテンションを下げ、1回の発話時間を原則として5分ないし10分以内に限り、長々と教え込まない。

7) 教師の同僚性

教師同士が専門能力を磨き合い、働く仲間として協力し合う「同僚性」を高める必要がある。最低でも年に1回は互いに授業を公開し合い、教師の指導技術よりも生徒の具体的な学びの样様に議論の焦点を当て、率直な意見交換を行う。

4. 協同学習の効果

岩田（2012）は協同学習から期待される効果は様々だが、次の3つの視点で考えることが可能だと述べている。

<u>対象世界との関わり：認知、学習面</u> 学業成績の向上、学習意欲の高まり、自ら学習に対する積極的なとりくみ、学校、科目に対する好感度の高まり、高次推論能力、批判的思考力
<u>他者との関わり：対人、社会性面</u> 協同（コミュニケーション、対人関係）の技能の改善、多様な考え方を受け入れ、楽しむ能力の増大、低学力や障害を持った学生に対する受容、異民族間の関係強化など。
<u>自己との関わり：心理面</u> 自信、自尊感情の高まり、情緒的成熟、アイデンティティ強化など。

岩田氏は、協同学習は圧倒的な効果があると主張している。学習成果の向上、社会性の向上、心理的成熟が促進されるとともに、クラス内の人間関係が深まり、授業内外での交流が活発化する。その結果、学習者の意欲や積極性が高まり、学習成績や心理面の改善が相乗的に進む好循環が形成されると考えている。

5. 協同学習の実践例

【1】英語力とともに自治能力を高める

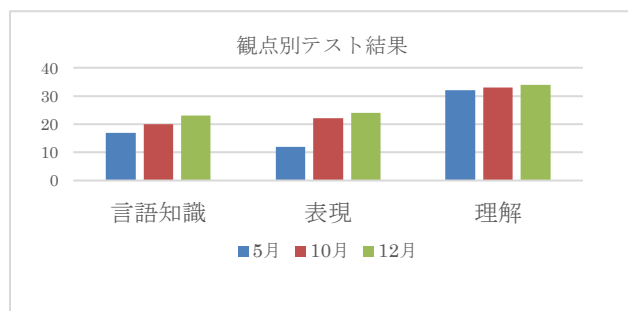
—船津真理（和歌山県の公立中学校）—

船津氏の実践は2011年に中学校2年生約150名を対象としたものである。同じメンバーと行動を共にすることで、連帯感や自治能力を高めることができる成果をあげている。協同学習では教師主導のグループ作りが一般的だが、生徒たちの声を反映させるために班長会での生徒から出される意見や情報を取り入れることで班編成を効果的に行っている。班長を介すことで、教師はクラス全体を間接的にコントロールする「ソフトな独裁者」となり、仲間同士で解決させることで、自治能力が育っていくと考えている。「ソフトな独裁者」のもとで生徒に班編成をさせることが、生徒に不快感や抵抗感を抱かせないための重要なポイントとして挙げている。

船津氏によれば、「協同学習がよい」と回答した生徒の

割合は約 9 割に達し、英語の学力も表現力を中心に着実な向上が見られた。一方で、協同学習を好まない生徒は、「自分が理解できていないことを知られたくない」「わからないことを質問するのが恥ずかしい」といった人間関係を理由にしている。

言語知識 (30 点満点)、表現 (30 点満点)、理解 (40 点満点) の各領域において成績の向上が見られた。特に表現の項目では、得点が約 2 倍に上昇している。この結果は、使用可能な言語材料の増加に加え、協同学習を通じて多様な他者との相互作用が促進され、それが自己表現の幅を拡大したと考える。



【2】『はらぺこあおむし』を使った発展課題の実践

—山内伸一郎 (福島県広野町立広野中学校) —

山内 (2022) が 2021 年 12 月に中学校第 1 学年を対象に実施したアンケート調査では、「英語を学ぶことが好き、楽しい」と回答した生徒が全体の 94% に達した。そこで、教科書レベルを超える課題を設定し、生徒の学習意欲をさらに高め、深い探究を促す授業実践を行った。

山内氏によると、協同学習を成立させるために意識すべき三つの要件は以下の通りである。

- 1) “本物”に出会わせるために、また、既習事項が多く使用させている絵本『はらぺこあおむし』を扱った。
- 2) 学び合う必然性が生まれる高い課題を設定し、訊き (問い) 合い聴き (耳を傾け) 合うことが自然にできるよう、課題に合わせた学習形態 (グループ、コの字型) を採用。
- 3) すべての生徒を授業に参加させるため、すべての生徒にとって、わからない問い、できないと思われる課題を設定。

◇授業の流れ (学習形態)

①日本語による読み聞かせ動画を視聴 (一斉)

②日本語訳を見て、穴埋め形式で英語を書き入れ、英語版を完成する (グループ)

③最後のページを見て、それに対応する 1 文 (英語・日本語) を考える (グループ→コの字型)

②穴埋め課題の解答は、1 年生で学習した文法事項を基盤とした。これにより、学んだことが実際に使われていること、学んだことで課題解決ができるよう意図している。

授業後に実施したアンケート調査では、「今日の授業は楽しく学ぶことができましたか?」という質問に対し、「そう思う」と回答した生徒が 81%、「どちらかといえばそう

思う」が 19% を占め、生徒全員が授業を楽しく学ぶことができたと評価していることが明らかになった。このことから。山内氏は 1) 発展課題への取り組みを通して、既習事項の活用、学び直しができる。(発展から基礎へ) 2) 探究することは楽しい。それは、友だち同士での学び合いはあるからこそできることである。3) 答えが 1 つではない課題は、他者の声・考えを聴くことの楽しさ、聴き合う必然性を生むことができると分析している。

【3】協同的な学びを行う必然性 ～高等学校での授業実践～

—徳長誠一 (北海道旭川西高等学校) —

徳長 (2022) は協同的に学ぶことは目的ではなく、学習効率を上げるための手段の一つだと位置づけている。そこで他者と協同して学ぶ必然性を論じている。

1) 知識・技能の面

知識や技能の定着度は生徒によって異なり、教材を用いた自律的な学習が困難な場合には他者の支援が不可欠となる。教師は、生徒が「自分で調べるのが難しい段階」にあるかを判断し、協同的な取り組みを指示する。この「段階」には、英英辞典を用いた抽象的な単語理解から、比較級や最上級の確認といった基礎的内容まで含まれる。

2) 思考力・判断力・表現力の面

リーディング教材において明示されていない「行間」を読み取る訓練や、和文英訳における「和文和訳」への言い換えを行う演習が挙げられる。これらは、教科書、辞書、参考書を用いた個別学習では解決が困難な段階であるため、生徒同士が知恵を出し合いながら課題解決に取り組む必要があると述べている。

6. 研究の内容

(1) 概要

協同学習の有効性について、習熟度の異なる生徒の視点から考察する。筆者が授業者として行う授業実践後に協同学習を取り入れた授業は、生徒にとって効果的であるのか (RQ1)、英語習熟度の異なる生徒達は、どのような課題や可能性を抱いているのか (RQ2) について、質問紙調査を行って分析する。

(2) 調査時期

①令和 6 年 12 月 18 日 (水) / ②令和 7 年 1 月 9 日 (木)

(3) 調査対象

本調査は、埼玉県内の公立中学校第 1 学年 3 クラス (96 名) の生徒を対象に実施した。対象となった生徒は、主に 2 つの小学校から進学して構成された学年である。また、2020 年度の教育改革により、小学 5、6 年生を対象に外国語 (英語) が教科として正式に導入された環境下で学習を進めている生徒である。筆者は、1 学期より週 2 回の授業を担当しており、担当教員の協力を得て検証授業を実施する機会を頂いた。

(4) 生徒の実態

英語に関する基本情報を収集するため、5 項目の質問を実施した。Q1～Q4 は 5 件法で回答を求め、英語学習に対

った少数意見である。「東京に行った時、外国人と話せて嬉しかった」、「外国に行った時に単語でいろいろ伝えることができた。」など生徒自身の生活で実際に英語で伝えることができたという実体験こそが英語を学ぶ意欲に繋がっているのかもしれない。完璧でなくてもいい。今ある力で英語を使っていく。そして、相手に伝わったという経験が内発的動機づけに結びつくといい。

1) 中間テストおよび期末テストの得点を基に、各生徒の平均点を算出し、クラス内での層別化を実施した。まず、中間テストと期末テストの得点を合計し、それを 2 で割ることで平均点を算出。その後、算出した平均点を基に各クラス内で得点順に並べ替え、以下の基準で層別化を行った。上位 25%を A 層、中間 50%を B 層、下位 25%を C 層として区分し、各生徒をそれぞれの層に割り当てた。



見逃してならないのは、テキストマイニングに表出しなか

	1 組	2 組	3 組	合計
平均点	60.1 点	53 点	55.6 点	56.2 点
A	9 人	9 人	8 人	26 人
B	17 人	17 人	14 人	48 人
C	8 人	6 人	8 人	22 人
合計	34 人	32 人	30 人	96 人

本調査の実施に際しては、筆者が生徒に対し、調査の目的および趣旨を十分に説明した上で、回答時間を適切に確保した。また、生徒が社会的望ましきバイアスの影響を受けることのないよう、以下の点について事前に明確に説明を行った。(1) 本調査は個人の成績に一切影響を及ぼさないこと、(2) 回答は筆者である調査者のみが閲覧し、厳重に管理されること、説明した。

Q6 他の生徒と意見交換することはありましたか？

Q7 グループの生徒と協力することで、自分の理解が深まったと感じることはありましたか？

Q8 役割を決めて取り組むことは必要だと思いますか？

Q9 グループでの活動に十分に参加できていたと思いますか？

Q10 学びが深まったと思いますか？

Q11 自分にできることが増えたと思いましたか？

Q12 自分の意見を十分に伝えられたと思いますか？

Q13 グループでの活動は楽しいと思いますか？

Q14 次回も同じメンバーで活動したいと思いますか？

【グループの構成員（3項目）】

Q15 人数はどのぐらいが適切だと思いますか？
※ 1) 2人 2) 3人 3) 4人 4) 5人 5) 6人 6) 7人以上

Q16 メンバーは同性がいいですか？
※ はい (2点) / いいえ (1点)

Q17 メンバーは英語力が同じレベルがいいですか？
※ はい (2点) / いいえ (1点)

【協同学習における課題と可能性】

Q18 自分の意見が十分に反映されていると思いますか？

Q19 授業に対する意欲が高まったと思いますか？

Q20 グループでの活動で楽しいと感じることはありますか？ ※自由記述

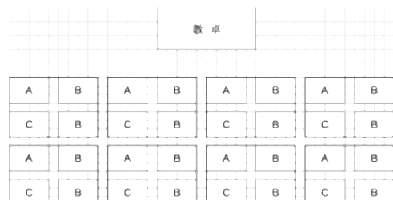
Q21 次回、どのようなメンバーとグループを組みたいと思いますか？ ※自由記述

項目への回答は「とてもそう思う (5点)」「そう思う (4点)」「どちらとも思わない (3点)」「あまりそう思わない (2点)」「全くそう思わない (1点)」の5件法で求めた。生徒の回答結果を点数化し、合計を出す。その後、人数で割り、平均値を抽出して、① (知識・技能の面) と② (思考力・判断力・表現力の面)、英語習熟度 A、B、C 層それぞれの有意差を比較する。

6. 授業実践

(1) 概要

【目標】日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてグループでまとまりのある文章を書くことができる。



英語習熟度が異なる生徒の男女混合の4人グループを構成した。授業実践①および②のいずれにおいても、グループのメンバーを固定したまま実施した。また、生徒には英語運用能力の層については明示せず、役割 A、B、C、D を提示する形で活動を進めた。

(2) これまでの学習

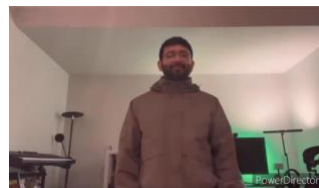
調査対象の学校は Sunshine 1 (開隆堂) を使用している Program 8 までは既習内容として位置付けている。普段の授業においては、ピア・ティーチングやペア・ワークが日常的に実施されており、これにより学習者同士の相互作用を通じて、知識の定着や思考の深化が促進されている。しかし、グループ (3人以上) での活動は頻繁には実施されていない。

(3) 単元計画 (2時間扱い)

① Reading	Sam に適切な英文で書くために、既習内容に基づく英文を正しく並び替える。
--------------	---------------------------------------

② Writing	グループで1つ都道府県を決め、おすすめの場所、食べ物、挑戦してほしいことを手紙に書く。
--------------	---

(4) 授業内容



生徒に相手意識を持つことを促進するために、動画撮影を依頼した。インフォメーションギャップを生まないよう、情報の共有を行なった。

Name : Sam	Age : 29
Location : Seattle	Job : Starbucks
Occupation : Collage student	
Hobbies : work out / bouldering / guitar	
Passion : photography / drawing	
Future Goals : To open his own coffee shop	

①知識・技能に関する授業 (12月)

答えが明確に存在する課題に対する取り組みを通じて、単なる正解を出すことに留まらず、課題解決に至る過程での論理的思考や協同的な意見交換を重視した。生徒が答えを導き出すだけでなく、学びのプロセスそのものを深く考察し、次の学習活動に活かせる力を身につけることをねらいとした。

すべての生徒が主体的に授業に参加できるよう、教科書の既習内容を基に発展的な活動を取り入れた。具体的には、筆者が既習内容を基に作成した7文程度の英文を生徒が並び替える課題を設定した。活動の題材として、PROGRAM 6 では「世界の果ての通学路」に登場するアルゼンチンのエピソード、PROGRAM 8 では年末年始の過ごし方や栗きんとんの作り方を採用し、既習事項の復習と活用を図った。また、文法事項 (序数詞、代名詞、can など) を意識させるために適宜指導を行い、生徒の理解を深める工夫をした。

例 : How to make Kurikinton

- E) After that, mash the chestnuts with a spoon.
- G) Then, add sugar and mix well until it is sweet.
- A) Next, peel the chestnuts and put them in a bowl.
- F) Finally, put the Kurikinton on a plate and enjoy it.
- B) Kurikinton is a sweet food made with chestnuts.
- C) You can also add a little water to make it smooth.
- D) First, you need to cook the chestnuts until they are soft.

【正解】 B - D - A - E - G - C - F

生徒一人ひとりの責任意識を高め、グループ活動の効果を最大化するために、以下の役割を設定した。全ての生徒に明確な責任を持たせ、活動中に全員が積極的に参加できるよう工夫を施した。

C層の生徒には特に支援を提供するため、Chrome Bookを活用して未知の英単語や表現を調べる活動を行えるようにした。この取り組みは、彼らが自身の学習をより主体的に進められる環境を整えることを目的とした。C層の生徒が調べた情報はグループ内で共有され、他のメンバーの理解を深めるための貴重な資源として活用されていた。

層		role
A	A	To help group members
B+	B	Presenter
B	C	Leader
C	D	Searcher

②思考力・判断力・表現力に関する授業（1月）

答えが一つに定まらない課題に取り組むことで、生徒一人ひとりの背景や経験を最大限に活用できるよう、Samに手紙を書くという活動を設定した。この活動では、生徒が自身の考えや意見を自由に表現し、他者とは異なる視点やアイデアを生み出すことを促進することを目指した。また、この課題を通じて、生徒が多様な視点を尊重しながら、自分自身の価値観や思考を整理し、効果的に伝える力を養うことをねらいとした。役割分担は以下の通りである。

層		role
A	A	To help group members
B+	B	Writer
B	C	Leader
C	D	Searcher

筆者がSNSを通じて実際にSamに手紙を送ることを事前に生徒たちに伝えていた。したがって、生徒たちは課題に対する意識が高まり、Samからのビデオメッセージを参考にしながら真剣に内容を模索する姿が見られた。これにより、生徒たちの学習意欲や主体性が一層引き出されたと捉える。

Dear Sam, Thank you for your video. I'm happy to know about you. I would like to introduce Okinawa. Do you know Okinawa? Okinawa has many famous places. First, Okinawa has a beautiful sea. Second, Okinawa has a Churaumi Aquarium. You can see a lot of fish there. Please go and try it.
Group 8

筆者が机間指導を行っていた際、グループ8のC層の生徒から次のような質問が寄せられた。「Samに三味線を紹介したいです。三味線ってどこ発祥ですか?」というものであった。この質問に対し、筆者は「沖縄かな～」と答えた後、「Why do you want to introduce the shamisen?」と問い返した。生徒は「Samはギターが趣味だから～」と理由を述べた。しかし、最終的にグループ8が提出した手紙には、「三味線」というワードが含まれていなかった。この結果、机間指導で生徒の発言を成果物に反映させるというゴールに到達できなかったことが私自身の力不足と感じている。

この事例から、以下の二つの課題が浮かび上がる。

(1) 生徒が持つ興味や発想を最終成果物に効果的に反映させるための足場かけ（scaffolding）が十分でなかった点である。生徒が「三味線」という具体的な文化的要素を挙げたにもかかわらず、これをさらに深める質問や補助を行う機会を逃したことが要因と考える。たとえば、「三味線について調べてみよう」や「Samがどう感じるかを想像して書いてみよう」といった指示を通じて、生徒の発言を発展的な活動に繋げることが可能であっただろう。

(2) グループ活動の中で生徒の個々の意見が埋もれてしまう可能性への配慮が必要である。グループ全体での意見共有や役割分担が適切でない場合、特定の生徒のアイデアが成果物に反映されないリスクがある。そのため、教師は活動中に各生徒の意見が共有されているかをモニタリングし、必要に応じて介入する役割を果たすべきである。

しかし、生徒が外国語学習を単なる言語習得にとどめず、相手を考え、文化的背景の共有や交流を意識していることが伺える。また、教師の対応次第では、このような質問がさらに深い学びを促進する契機となる可能性がある。教室内での生徒の発言には、各個人の興味や価値観が色濃く反映されている。このような発言を教師が適切に捉え、学習活動に効果的に活用するかが、学びの質に大きな影響を与える要因となるのではないかと考える。

Dear Sam, Thank you for your video. We are happy to know about you. We would like to introduce Shizuoka. Do you know Shizuoka? Shizuoka has many famous places. First, there is a Fujisan. It is Japan's highest mountain. Second, there are many beautiful hot spring in Shizuoka. lastly, there are many delicious seafood bowl. There are many other good places as well.
Group 7

筆者が「Where did you decide?」と質問すると、グループ7の生徒たちは「富士山の写真を撮ってほしい。しかし、山梨と静岡で迷っている」と答えた。そこで「富士山以外に

何がある？」と問いかけた。その後、生徒たちは「静岡には熱海や海鮮、温泉がある」といった、それぞれの地域に関連する情報を挙げ始めた。これにより、議論は単なる「富士山を見てほしい」という視点から発展し、地域の特色について考える機会となった。筆者は、グループワークが円滑に進んでいる様子を確認したため、少し距離を置いて観察していた。その際、A層の生徒が「温泉って英語でどういうの？」と問いかける声が聞こえた。この質問に対し、B層の生徒が「hot water?」と応答し、グループ内で会話が続いていた。さらに、C層の生徒がChrome Bookを活用して調べ、「温泉がhot springという表現である」と情報を共有していた。この一連のやり取りを通じて、筆者は生徒たちが互いに協力しながら知識を補完し合い、課題解決に向けて協同している様子を強く実感した。

さらに、グループ7が作成した成果物からは、これまで学習してきた言語材料を最大限に活用している様子がうかがえる。具体的には、序数詞や「there is/are～」構文を適切に用い、表現を工夫している点が挙げられる。また、グループとして作成するため、文章中では代名詞の使い分けが的確に行われており、個々の視点や役割が反映されている。このことから、生徒たちが言語を単なる文法事項として習得するのではなく、実際のコミュニケーションに活用しようとしている姿勢が窺えた。

7. 研究結果と考察

クラスごとに平均点に大きな差が見られるものの、英語習熟度A、B、Cの全ての層において、中立的および肯定的な評価が多く見られた。このことから、生徒たちは授業内容や協同学習に対して一定の満足感や受容を示していることがうかがえる。①は12月に行った知識・技能の面、②は1月に行った思考力・判断力・表現力の面の協同学習に対する結果である。下記にその詳細を示す。

【協同学習】

質問		A (26人)	B (48人)	C (22人)
Q6	①	3.73	3.67	3.50
	②	3.88	3.73	3.50
Q7	①	3.46	3.48	3.36
	②	3.50	3.60	3.32
Q8	①	3.19	3.77	4.05
	②	3.27	3.81	4.14
Q9	①	4.23	3.88	3.68
	②	4.27	3.85	3.73
Q10	①	3.46	3.85	3.68
	②	3.50	3.81	3.68
Q11	①	3.65	3.63	3.36
	②	3.62	3.65	3.27
Q12	①	4.42	3.81	3.45
	②	4.23	3.85	3.50

Q13	①	3.85	3.96	3.77
	②	3.96	4.04	3.91
Q14		3.12	3.65	3.86

Q8「グループの中で役割を決めて取り組むことは必要だと思いますか？」という質問において、すべての層において①より②の方が高い傾向が見られた。また、C層の平均値が他の層よりも高いことから、Chrome Bookの活用が、生徒自身のグループ内での役割に対する責任感を一層高める要因として作用したと考えられる。また、Q12「自分の意見を十分に伝えられたと思いますか？」という質問では、A層が他の層よりも高い数値を示したものの、②よりも①の方が高い傾向が確認された。この結果は、学習活動の形式によって自己表現の度合いが異なる可能性を示唆している。Q13「グループでの活動は楽しいと思いますか？」という質問では、すべての層で比較的高い数値が得られた。また、①より②の方がわずかに高い傾向が見られ、仲間との関わりに対して生徒が大きな抵抗を感じていないことが推測される。この結果から、生徒自身で解決が困難な課題に対して協同学習を取り入れることは、英語学習の意義を見出す助けとなり得ると考えられる。

【グループの構成員】

質問		A (26人)	B (48人)	C (22人)
Q16		3.31	3.50	3.64
Q17		3.69	2.63	3.09

Q17「メンバーは英語力が同じレベルがいいですか？」という質問において、B層のみ他の層と比較して非常に低い数値が示された。この結果から、B層の生徒は英語力の差異について他の層よりも意識していない可能性が示唆される。そのため、B層の生徒にグループをリードする役割を与えることで、協同学習がより活発に行われる可能性があると考えられる。

【協同学習における課題と可能性】

質問		A (26人)	B (48人)	C (22人)
Q18		4.19	3.52	2.95
Q19		3.42	3.65	3.00

Q18「自分の意見が十分に反映されていると思いますか？」に対して、A層からC層にかけて数値が大きく低下している傾向が見られた。この要因として、①②の授業共に生徒自身が考えや意見を形成する時間を十分に確保できなかった可能性が挙げられる。また、日々の授業では正確性を求めすぎてしまい、間違いを恐れてしまう環境になってしまっているのかもしれない。筆者はこの結果を重く受け止め、授業の在り方を省察するとともに、生徒一人ひとりに適した支援を行うことを心掛ける必要がある。

