

---

---

研究論文

---

---

## アクティブ・ラーニングによる中学校英語授業の実践研究

－「学びに向かう力」を育む「話し合い活動」の工夫－

### Practical Study of a Junior High School English Class through Active Learning

－ Creation of “Speaking activities” to foster the “Power to Learn” －

宮下 治<sup>1)\*</sup> 有賀 友美<sup>2)</sup>

Osamu MIYASHITA<sup>1)\*</sup> Yumi ARIGA<sup>2)</sup>

#### Abstract

The purpose of this study is to propose concrete active learning strategies for fostering junior high school English students’ “power to learn”.

Specifically, we devised the basic flow of the class to include active learning that incorporated a “speaking activity” form of learning, in which students learn from each other. Results of a test class showed that it was able to draw out students’ “power to learn.” In order to evaluate their effectiveness, lessons were taught from May through June, 2016, at Aichi Public Junior High School A to third-year students. The study was carried out using the following method: 1) The class was recorded on video and then analyzed; 2) protocol analysis was carried out on the utterances recorded during the “speaking activity”; 3) an analysis was done based on the impressions that students wrote in an “autonomous learning self-study notebook” after class, and an analysis was done based on the impressions of the instructor and the class observer; 4) there was an analysis of the pronunciation evaluation carried out before and after the class.

Results of a test class showed that the “speaking activity” form of learning was able to draw out students’ “power to learn.”

#### Key words

アクティブ・ラーニング、中学校、英語授業、学びに向かう力、話し合い活動  
Active Learning, Junior High School, English Class, Power to Learn, Speaking Activity

---

<sup>1)</sup> 順天堂大学国際教養学部 (Email: o-miyashita@juntendo.ac.jp)

<sup>2)</sup> 名古屋市立牧の池中学校 (Email: ymdbk72@yahoo.co.jp)

\* 責任著者：宮下 治

[August 23, 2016 原稿受付] [January 23, 2017 掲載決定]

## 1. 問題の所在

### 1.1. 児童・生徒に育成すべき資質・能力

小学校では2020年度から、中学校では2021年度から全面実施が予定されている学習指導要領改訂の方向性が、2016年7月4日の中央教育審議会教育課程部会で配布された資料（文部科学省、2016）に示されている。これによると、児童・生徒に育成すべき資質・能力の三つの柱として図1のような関係が示されている。

三つの資質・能力として、一つに「学びに向かう力・人間性等」、つまり、どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかということである。二つに「知識・技能」、つまり、何を理解しているか、何ができるかということである。三つに「思考力・判断力・表現力等」、つまり、理解していること・できることをどう使うかということである。これら三つの資質・能力を併せもつことにより、「確かな学力」、「健やかな体」、「豊かな心」を総合的にとらえることのできる児童・生徒を育むことができるというものである。

### 1.2. アクティブ・ラーニングとしての「話し合い活動」

2014年11月20日付けの文部科学大臣の中

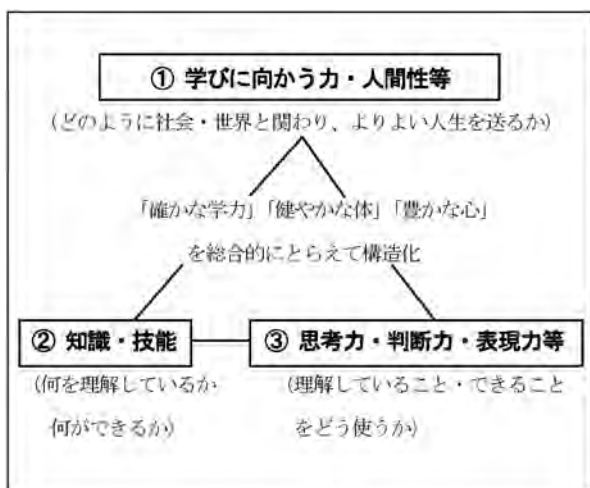


図1. 育成すべき資質・能力の三つの柱  
（「学習指導要領改訂の動向について」（文部科学省、2016）を参考に作成）

央教育審議会への諮問（初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について）では、「アクティブ・ラーニング」という言葉を用いることで、言語活動の充実を一步進ませている。

アクティブ・ラーニングについて、中央教育審議会答申（2012年8月28日：新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ）の用語集には、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた授業・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングである。」と記されている。その意味で、グループ内における生徒が課題の解決に向けて相互に協議をし、学び合う学習形態である「話し合い活動」もアクティブ・ラーニングとしてとらえることができる。

また、アクティブ・ラーニングの教育における目的について、寺本（2015）は、「教育におけるアクティブ・ラーニングは、あくまでも「学習者の学習内容における学びがより広く・深くなること」が目的であり、そのために指導者は、学習者が主体的・共同的になるための資質・能力の育成を目指すのである。」と述べている。つまり、アクティブ・ラーニングとしての「話し合い活動」という学習方法により、学習者の学びがより広く・深くなり、学習者の資質・能力が向上していくことが重要である。

なお、2016年7月4日の中央教育審議会教育課程部会で配布された資料（文部科学省、2016）には、図1に示した三つの資質・能力の育成とアクティブ・ラーニングの視点の関係が示されている。つまり、アクティブ・ラーニングの三つの視点（「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」）を取り入れた授業改善を行う

ことで、図1に示した三つの資質・能力(「学びに向かう力・人間性等」、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」)が育むことができるというものである。本研究では、特に「学びに向かう力」を育むアクティブ・ラーニングの授業方法の工夫を行う。

### 1.3. 英語教育における「学びに向かう力」の現状と課題

公立小学校5・6年生の児童22,202人、並びに公立中学校1・2年生の生徒24,205人を対象に実施した「平成26年度小学校外国語活動実施状況調査の結果(文部科学省, 2015a)」によると、小学5・6年生の70.9%、中学1年生の61.6%、中学2年生の50.3%が「英語が好き」と回答している。また、小学5・6年生の72.3%、中学1年生の60.2%が「英語の授業が好き」と回答している。

さらに、全国の高校3年生約70,000人を対象に実施した「平成26年度英語教育改善のための英語力調査(文部科学省, 2015b)」の結果によると、高校3年生の58.3%が「英語の学習が好きではない」と回答している。

これらの結果から、学年が上がるにつれて英語の「学びに向かう力」が下がってきているという課題があることが分かる。

### 1.4. 本研究の目的

本研究は、生徒の「学びに向かう力」を育むことのできる中学校英語授業の具体的なアクティブ・ラーニングの方略について検証授業を通して提案することが目的である。具体的には、グループごとの生徒が相互に学び合う学習形態としての「話し合い活動」を英語授業のアクティブ・ラーニングの方略として取り入れた。

生徒が相互に学び合う学習形態を取り入れた英語授業の工夫として、末岡ほか(2011)は、中学校英語科の学習に相互に学び合う学習形態を取り入れ、学習への課題意識を高める授業実

践を行っている。また、伊藤・西川(2016)は、外国語教育における小学6年生と中学1年生の他校種異学年による合同授業の中で『学び合い』を通して、英語の学習意欲の向上を図っている。

ところで、宮下・坂本(2015)は、4人を1グループとして編成し、生徒一人一人の考えを引き出すために、付箋紙を活用した「話し合い活動」を行っている。また、宮下・衣川(2016)は、4人を1グループとして編成し、自然の事物や現象を説明するためのモデル図を作成させることを目的として、「話し合い活動」を活発化させている。

本研究では、グループを編成する際に人数の制限をせず、個人の学習活動とグループによる「話し合い活動」を交互に取り入れた授業の基本的な流れによるアクティブ・ラーニングを工夫した。

## 2. 研究方法

2.1. 調査対象：愛知県公立A中学校の第3学年122名

2.2. 調査期間：2016年5月～6月

2.3. 授業の検証方法：

以下の方法により、授業の検証を行った。

- (1) ビデオによる授業記録とその分析
- (2) ボイスレコーダーによる「話し合い活動」の場面における発話記録のプロトコル分析
- (3) 授業後に、生徒が「自学自習ノート」に書いている感想、授業者、授業観察者の感想をもとにした分析

- (4) 授業前後における発音に対する評価の分析
- なお、授業の様子を記録したり、生徒の記述内容等を活用したりして、中学校の英語授業の発展のための研究を行い、発表すること、並びに発表時には匿名性を確保することについては、事前に校長及び対象学級の全生徒に承諾を得ている。

### 3. 検証授業実施前の調査校の生徒の実態と英語指導への1年間の取り組み

#### 3.1. 検証授業実施前の調査校の生徒の実態

2015年4月(調査の1年前)現在、著者の一人である有賀の観察によると、調査対象の愛知県公立A中学校第2学年の生徒の実態は、教科に関わりなく、学習に対する意欲は低く、授業中も居眠りをしたり、他のことをしたりする生徒が多く見られた。また、「話し合い活動」や「発表活動」にも積極的に取り組まない生徒も多くいた。これらのことから、生徒の「学びに向かう力」は、やや低い状況にあったと言える。

また、英語科の授業においても、すべて英語での授業に抵抗感を示す生徒も多く、まとまった英文の読み取りは、模範訳をただ写すだけの学習となっていた。さらに、教師の授業方法も「英語によるコミュニケーション活動」ではなく、知識の詰め込み重視の授業となっていたと言える。

#### 3.2. 英語指導への1年間の取り組み

調査校の第2学年の生徒の実態を改善するとともに、グループ内での「話し合い活動」が順調に行えるようにするために、2015年5月から2016年4月までの約1年をかけて、講義型による受動的な学習形態から、生徒が相互に学び合う学習形態へと徐々に変えていき、生徒の能動的な学びができる学習形態にした。以下に、授業改善に向けた具体的な1年間の取り組み内容について記す。

##### (1) 【授業改善1期】(中学2年生5月～10月末):

1時間の授業の中で、ペア・グループ活動を中心に活動させた。この段階ではまだ教師に決められた座席でペア・グループ活動を行った。なお、活動する上での「約束事」も明示した。

また、「音読練習」「対話活動」「スキット作り」等の活動をペアやグループで行い、生徒相互が「協力して学び合うこと」の喜びや

楽しさを繰り返し体験させ、授業の中で生徒相互に学び合う学習形態の楽しさと重要性の理解を図っていった。

##### (2) 【授業改善2期】(中学2年生10月末～1月):

生徒が相互に学び合う学習形態では、生徒が自由に学び合う相手を探し、学習活動に取り組ませた。1時間の学習後には生徒一人一人学びをまとめたり、振り返ったりする時間を設け、学習の定着を図った。

##### (3) 【授業改善3期】(中学2年生2月～3月末):

「長い英文」を自分の力で読んで理解するための素地として、最終単元のLet's Read 3にて「翻訳家になってみよう」という学習課題を与え、英文を自分の力で読んで理解する方法と楽しさを感じさせることに重点を置いた。3月末には中学2年生修了時点の学力で読める程度の長文読解に挑戦させ、「英語で書かれた本や新聞等を自分の力で読んでみたい」との思いをもつように導いた。

##### (4) 【授業改善4期】(中学3年生4月):

2016年度から新版の教科書が導入されることから、「デジタル教科書」を使用した授業実践を行うこととした。そのため、校長の承諾のもと、視聴覚教室を「英語教室」として使用させてもらうこととした。

また、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を目指した授業実践を行った。実践では「聞く」、「話す」、「書く」、「読む」の力を総合的に育成することを目指し、「音声面」からのアプローチで実践を行った。具体的には、以下の3点を目標とした。

- ・強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく発音することができるようにする。
- ・学習した言語材料を用いた自己表現ができるようにする。
- ・「自主学習ノート」による学習を習慣化させ、より能動的に学習ができるようにする。

#### 4. アクティブ・ラーニングとしての方略

##### 4.1. 授業の基本的な流れ

本研究では、図2のようなアクティブ・ラーニングとしての授業の基本的な流れを工夫した。また、「話し合い活動」を行うグループは、人数制限もせず、生徒に自由に編成させる。なお、授業中は、原則、教師も生徒も英語で行うようにする。

次に、図2に基づき、検証授業時の具体的な授業の流れを「導入」、「展開」、「まとめ」の段階ごとに記す。

##### (1) 導入 (約 10 分間)

教師から本時の学習課題と目標を提示する。次に、本時の学習内容となる基本表現が歌詞に用いられている英語の歌を聞き、学びへの興味と関心をもたせる。また、新出単語や文法事項については教師の指導により進める。

##### (2) 展開 (約 30 分間)

授業の展開では、学習を二つの段階に分け、前半は「書くこと」、「話すこと」を主として教師作成のワークシートを用いた学習とする。後半は「読むこと」、「聞くこと」、「話すこと」を主として教科書を用いた学習とする。また、前半は、「① 個人での活動」→「② グループでの活動」→「③ 個人での活動」の3段階とする。また、後半は④～⑥の3段階の「グループでの活動」とする。

「① 個人での活動」では、配布されたワークシートの設問に、各自で回答する。「② グループでの活動」では、各自のワークシートの回答を相互に話し合い、適宜修正をする。「③ 個人での活動」では、各自、ワークシートの回答を教師に見せ、合格印を受ける。「④ グループでの活動」では、教科書の本文をグループのメンバーで読み合わせを行う。なお、その際、デジタル教科書を活用して発音などにも留意する。「⑤ グループでの活動」では、グループごとに教師の前で教科書の本文を読み、合格を受ける。「⑥ グループでの活動」では、教科書の読みが合格できないグループには、合格したグループから支援に行き、時間内に全員が合格を受ける。

「学びに向かう力」の育成		
まとめ	個人	学習内容のまとめを行い、自己評価を“CAN DO LIST”で振り返る。
展	読む・聞く・話す グループ 「話し合い活動」	⑥ 教科書の読みが合格できないグループには、合格したグループから支援に行き、時間内に全員が合格を受ける。
		⑤ グループごとに教師の前で教科書の本文を読み、合格を受ける。
		④ 教科書の本文をグループのメンバーで読み合わせを行う。デジタル教科書を活用して発音などにも留意する。
開	書く・話す 個人	③ 各自、ワークシートの回答を教師に見せ、合格印を受ける。
	書く・話す グループ 「話し合い活動」	② 各自のワークシートの回答を相互に話し合い、適宜修正をする。
	書く・話す 個人	① 配布されたワークシートの設問に、各自で回答する。
導入	教師	・新出単語の確認や発声練習を行う ・本時の学習内容となる表現が歌詞に用いられている歌を聞く。 ・本時の学習課題と目標を提示する

図2. 「学びに向かう力」を育むアクティブ・ラーニングとしての授業の基本的な流れ

文を読み、合格を受ける。「⑥ グループでの活動」では、教科書の読みが合格できないグループには、合格したグループから支援に行き、時間内に全員が合格を受ける。

##### (3) まとめ (約 10 分間)

授業のまとめでは、本時の学習内容のまとめを各自の「自主学習ノート」に書き、本時の学習に対する自己評価を行うためのシート“CAN DO LIST”による振り返りを「個人での活動」として実施する。また、この生徒一人一人の「自主学習ノート」と振り返り

シートである“CAN DO LIST”を毎時間教師に提出させ、それぞれに対して、教師から称賛や助言等の記入を授業ごとに実施する。

本研究では、英語における確かな学力の育成には、生徒一人一人（個人）がしっかりと考えることが必要であるととらえることから、展開のはじめは「個人での活動」を取り入れることとした。また、本研究の具体的な方略である「話し合い活動」は、展開における「グループでの活動」の場面で取り入れることとした。

#### 4.2. アクティブ・ラーニングの遂行を図るための教室の環境整備

図2に示すアクティブ・ラーニングを遂行させるために、生徒（個人・グループ）が自由に学習に取り組めるように、以下のような教室の環境整備を行った。

- (1) 授業は英語教室で行い、歌や音読などで他の教室に迷惑にならないようにした。
- (2) 生徒が始業前に英語教室に集まってくる際に、本時の導入で聞く英語の歌（本時の学習内容となる表現が歌詞に用いられている歌）を教室内に流しておく。
- (3) 生徒が自由にグループを編成できるように、授業のはじめから座席を自由にした。
- (4) 生徒が自由に教科書の本文の発音練習ができるように、デジタル教科書を見たり聞いたり



図3. デジタル教科書で発音の確認をする生徒

たりできる環境を整備した（図3）。

#### 5. 検証授業の実施

5.1. 調査対象：愛知県公立A中学校の第3学年122名

5.2. 調査期間：2016年5月～6月

5.3. 授業者：著者の一人である有賀友美

5.4. 学習内容：現在完了形（継続）他

5.5. 学習単元名：東京書籍 New Horizon, “Unit 2 From the Other Side of the Earth Dialog”

5.6. 学習目標：

- (1) 現在完了形（継続）として、「これまでずっと～している」を、主語＋have (has) ＋過去分詞＋・・・で述べることができる。
- (2) 友達が紹介した人や動物について、聞いた情報をまとめることができる。
- (3) 観点別到達目標

【関心・意欲・態度】

ある場所に住んでいる期間などについて、積極的に相手に質問をして、聞いた内容を積極的に発表できる。

【思考・判断・表現】

ある場所に住んでいる期間などについて、質問したり答えたりすることができる。

【知識・理解】

現在完了形（継続）の疑問文とその答え方・意味・用法に関する知識を身につけることができる。

5.7. 学習教材の指導計画：

学習単元“Unit 2 From the Other Side of the Earth Dialog”の学習指導計画（全8時間）を表1に示す。

表 1. 学習単元の指導計画 (全 8 時間)

時間	学習の流れ	学習のねらい
1	現在完了形平叙文	現在完了形(継続用法)の文の形・意味・用法の理解と自己表現
2	疑問文とその答え方	現在完了形(継続用法)の疑問文とその答え方・意味・用法の理解と自己表現
2	be 動詞の過去分詞の形・意味・用法	be 動詞の過去分詞の形・意味・用法の理解と自己表現
2	アマゾンの熱帯雨林の環境問題について考える	アマゾンの熱帯雨林の環境問題についての理解と自己表現
1	友達や友達が紹介した人や動物について聞いた情報をまとめ伝える	友達や友達が紹介した人や動物について自己表現

## 6. 検証授業の評価

### 6.1. 「話し合い活動」の実際

検証授業では、現在完了形(継続)について「話し合い活動」を実施した。

表 2 は、「話し合い活動」時の抽出グループ(生徒 B、C)が、「② グループでの活動」の段階で、各自のワークシートの回答を相互に話し合い、適宜修正をする際の発話記録を示したものである。

この発話記録よりプロトコル分析を行い、「話し合い活動」における生徒の「学びに向かう力」の向上の検証を行った。なお、B、C は発話した生徒、番号は発話した回数を表し、下線部・太字・丸付き数字は分析上重要な発話を表す。

生徒 B は、学級の中でもリーダー性を発揮し、分からない生徒に教えるタイプの生徒である。一方、生徒 C は、2016 年 4 月に転校をしてきた生徒である。また、生徒 C は、前の学校でも不登校気味で、調査時も自主的に勉強はほとんどしない状況である。

表 2. 「話し合い活動」の際の発話記録

B1 : C、study が studies になる、三人称単数現在の s って分かる？
C1 : 何となく。
B2 : で、He っていうのは、“Ricardo”のことじゃない。主語が三人称単数の場合は動詞の最後に s をつけるでしょ。だから、 <b>He のときは have でなく、has になるんだよ。</b> ①
C2 : <b>He has</b> ②
B3 : <b>次に、be 動詞の過去分詞を入れるんだよ。</b> ③ 過去分詞だから、He is の is の過去分詞は、is の原形は be なんだけど。
C4 : be が過去分詞？
B4 : 過去分詞は been だよ。
C5 : <b>been</b> ④
B5 : <b>そう。He has been</b> ⑤
C6 : been
B6 : <b>で、心配した、心配したはどれ？</b> ⑥ この中で言うと？
C7 : (ワークシートに書かれている worry を指す)
B7 : <b>そうそう。worry</b> ⑦
C8 : worry
B8 : ed をつけて。
C9 : worried
B9 : <b>何について？ 何々については about</b> だよ。⑧
C10 : <b>じゃあ、about の質問は How long</b> だよ。⑨
B10 : だから、 <b>この後に、そうそう since</b> を入れて。⑩
C11 : <b>about</b> そうか。⑪
B11 : about の後ろは it でいいよね。(B の隣で活動をしていた生徒 D に聞く)。
D 1 : about it って言うよ。
B12 : about it で。
C12 : about it
B13 : で、～から、を入れて。
C13 : あ、since だ。
B14 : <b>そう、since yesterday</b> で。そして、“Ricardo” は彼だから、どうすればいいの？ ⑫
C14 : <b>彼だから、He has been worried about it since yesterday.</b> ⑬
B15 : <b>そう、できたじゃない。</b> ⑭

プロトコル分析の結果、抽出グループにおいては、生徒 C の解答ができていないことから、生徒 B が生徒 C に教える形で「話し合い活動」が進んでいることが分かる。

生徒 B は発話①で、「He のときは have でなく、has になるんだよ。」と教え、生徒 C も発話②で、「He has」と理解を示している。

続いて、生徒 B は発話③で、「次に、be 動詞の過去分詞を入れるんだよ。」と教え、生徒 C も発話④で、「been」と反応を示している。これに対して、生徒 B は発話⑤で、「そう。He has been」と生徒 C の回答を認め、意欲を引き出そうとしている。さらに、生徒 B は発話⑥で、「で、心配した、心配したはどれ？」との問いかけに対して、生徒 C は、ワークシートに書かれている worry を指して答えている。これに対しても、生徒 B は発話⑦で、「そうそう。worry」と生徒 C の回答を認め、意欲を引き出そうとしている。

次に、生徒 B は発話⑧で、「何について？何々については about だよ。」と文を完成するためのヒントを与えている。これに対して、生徒 C は発話⑨で、「じゃあ、about の質問は How long だよ。」と反応し、生徒 C 自身の考えを述べている。この発話からも生徒 C の「学びに向かう力」が出てきていることが分かる。続いて、生徒 B は発話⑩で、「この後に、そうそう since を入れて。」と教え、生徒 C も発話⑪で、「about そうか。」と理解を示している。

そして、文を完成させる段階で、生徒 B は発話⑫で、「そう、since yesterday で。そして、“Ricardo” は彼だから、どうすればいいの？」と、ヒントを加えながら回答を促している。これに対して、生徒 C は発話⑬で、「彼だから、He has been worried about it since yesterday.」と回答し、理解を示している。そして、生徒 B は発話⑭で、「そう、できたじゃない。」と生徒 C を認め、ほめていることが分かる。

生徒 B のリードにより、自主的に勉強をほとんどしない状況の生徒 C に対する、熱心な

指導と、途中段階での回答を認めていくことにより、生徒 C の「学びに向かう力」を引き出し、文の完成に導いたことが分かる。

つまり、発話記録によるプロトコル分析の結果、2人のグループによる「話し合い活動」により、教わる生徒の「学びに向かう力」が引き出されたことが分かる。また、宮下・坂本(2015)、宮下・衣川(2016)のように、グループを編成する人数を4人などに制限をせず、自由に編成したことも「話し合い活動」を促進したものと考える。

## 6.2. 授業後の生徒の感想

毎回の授業後に、生徒が「自学自習ノート」に書いている感想の一部を表3に示す。

表3. 授業後の生徒の感想の一部

(太字、アンダーラインは筆者による)

生徒	感想の一部
D	・ <u>グループのみんなと一緒に、できる限りいい発音で教科書を読めるように頑張りました。</u>
E	・ <u>グループみんなで先生の前で教科書を読んだときに、先生に発音をほめられてうれしかった。</u>
F	教わる生徒 ・自分が思っていることをあまり書けなかったのですが、 <u>「話し合い活動」を通して書けるようになってよかった。</u>
G	・今日は難しくて <u>友達に手伝ってもらわなかったらできなかったから友達に感謝。</u>
H	教える生徒 ・ <u>「話し合い活動」のときに、グループの人に紹介する文を自分で考えることができた！</u>
I	・今日いつもより早く自分の作業を終わらせられたので、 <u>周りの人たちを手伝うことができました。教えることってなんか楽しいです。</u>
J	・ <u>みんなにいろいろ教えることができてよかったです。頼られることがとても幸福に感じられました。</u>

生徒Dは「グループのみんなと一緒に、できる限りいい発音で教科書を読めるように頑張りました。」、生徒Eは「グループみんなで先生の前で教科書を読んだときに、先生に発音をほめられてうれしかった。」、生徒Fは「話し合い活動」を通して書けるようになってよかった。」、生徒Gは「友達に手伝ってもらわなかったらできなかったから友達に感謝。」と記している。

つまり、生徒D・E・F・Gともに、「話し合い活動」を通して、みんなで頑張ることによってできてうれしかったり、グループ内の他のメンバーに教えてもらい分かったりするなど、「学びに向かう力」が高まったことが分かる。

生徒Hは「話し合い活動」のときに、グループの人に紹介する文を自分で考えることができた!」、生徒Iは「周りの人たちを手伝うことができました。教えることってなんか楽しいです。」、生徒Jは「みんなにいろいろ教えることができてよかったです。頼られることがとても幸福に感じられました。」と記している。

つまり、生徒H・I・Jともに、「話し合い活動」を通して、グループ内の他のメンバーに教えるという行為が、とても楽しく幸福に感じられるなど、「学びに向かう力」が高まったことが分かる。

「話し合い活動」では、主に教わる生徒と教える生徒に分かれることも考えられるが、上述したように、教わる生徒にとっても、教える生徒にとっても、ともに「学びに向かう力」を高めていくことができる可能性が示唆されたと言える。

### 6.3. 授業後の授業者及び授業観察者の感想

表4は、検証授業の後に、授業者、授業観察者（調査校の教師）、授業観察者（大学教授）から寄せてもらった感想の一部である。

授業者は、「以前は、教える側の生徒が固定化されていたが、最近は学力に関係なく教える側に回る生徒が増えてきた。」と、「話し合い活

表4. 授業者及び授業観察者の感想の一部

(太字、アンダーラインは筆者による)

授業者
生徒の意欲は維持できている。以前は、教える側の生徒が固定化されていたが、 <u>最近は学力に関係なく教える側に回る生徒が増えてきた。</u> 課題であった音声面については、生徒の意識が高まり改善の方向にある。 <u>教室の環境整備をしたことがよかったのであろう。</u> 長文を速く正確に読むことや書くことを苦手とする生徒がまだ多い。
授業観察者（調査校の教師）
授業を参観し、 <u>生徒が自主的に学習していた。英語で生徒同士が会話していることに驚いた。</u> 先生にとって生徒の学習の過程を把握することは難しくないのだろうか。「話し合い活動」や生徒が自分で調べながら学習する <u>アクティブ・ラーニングの授業を自分の授業でも参考に実施してみたい。</u>
授業観察者（大学教授）
<u>一人も遊んでいる生徒がおらず、みんなが主体的に参加している授業であった。</u> いきなりこの形にはならなかったと思う。 <u>先生のこれまでの努力や工夫が伝わってくる授業であった。</u> 昨年度は学習に意欲のない生徒が多かったと聞いていたが、1年間でよく生徒たちは変わったと感心をした。

動」が順調に進められているという認識をもっていることが分かる。また、「教室の環境整備をしたことがよかったのであろう。」と、「4.2. アクティブ・ラーニングの遂行を図るための教室の環境整備」で記したことが教育効果をもたらしていると考えていることが分かる。

授業観察者（調査校の教師）は、「生徒が自主的に学習していた。英語で生徒同士が会話していることに驚いた。」と、調査校の通常の生徒の授業態度とは異なる自主的な学びを行っていることに感銘を受けていたことが分かる。また、「話し合い活動」や生徒が自分で調べながら学習するアクティブ・ラーニングの授業を自分の授業でも参考に実施してみたい。」と、是非、

自分の授業でも「話し合い活動」などのアクティブ・ラーニングを取り入れてみたいという、意欲が引き出されていたことが分かる。

授業観察者（大学教授）は、「一人も遊んでいる生徒がおらず、みんなが主体的に参加している授業であった。」と、生徒たちの授業に対する主体的な学びが行われていたことに感銘を受けていたことが分かる。また、「いきなりこの形にはならなかったと思う。先生のこれまでの努力や工夫が伝わってくる授業であった。昨年度は学習に意欲のない生徒が多くいたと聞いていたが、1年間でよく生徒たちは変わったと感心をした。」と、「3.2. 英語指導への1年間の取り組み」で記した授業者の具体的な取り組み自体を評価していることが分かる。

以上から、「話し合い活動」などのアクティブ・ラーニングを取り入れた授業は、生徒の自主的・主体的な学びを生み出し、「学びに向かう力」を高めていく授業であると授業者や授業観察者は感じていたと言える。

#### 6.4. 授業前後における発音に対する評価

検証授業を実施する前の2016年5月と、検証授業を実施した後の2016年7月に、調査対象生徒全員に対して、発音の正確さ（アクセントの位置やイントネーションなど）について、5段階評価（5：大変よい、4：よい、3：ふつう、2：あまりよくない、1：よくない）で実施をした。

表5は、授業前後における発音に対する評価の結果を示したものである。なお、「0」評価の生徒は、授業時間内にその日の課題を終了させることができなかったことにより評価を受けることができなかった、もしくは当日欠席により評価を受けることができなかったことを示す。

検証授業を実施する前の5月に行った発音の正確さの評価の結果、評価「5」の生徒は22人（18.0%）、評価「4」の生徒は25人（20.5%）、

評価「3」の生徒は57人（46.7%）、評価「2」の生徒は8人（6.6%）であった。

表5. 授業前後における発音に対する評価の結果

評価	授業前（5月） の人数（割合）	授業後（7月） の人数（割合）	増減 人数
5	22人（18.0%）	32人（26.2%）	+10人
4	25人（20.5%）	43人（35.2%）	+18人
3	57人（46.7%）	25人（20.5%）	-32人
2	8人（6.6%）	7人（5.7%）	-1人
1	0人（0.0%）	0人（0.0%）	0人
0	10人（8.2%）	15人（12.3%）	+5人
合計	122人（100%）	122人（99.9%）	-

一方、検証授業を実施した後の7月に行った評価の結果、評価「5」の生徒は32人（26.2%）と授業前よりも10人（8.2%）増加している。評価「4」の生徒は43人（35.2%）と授業前よりも18人（14.8%）増加している。評価「3」の生徒は25人（20.5%）と授業前よりも32人（26.2%）減少している。評価「2」の生徒は7人（5.7%）と授業前よりも1人（0.8%）減少している。評価「5」及び「4」を受けた生徒は、授業前の5月は47人（38.5%）であったが、授業後の7月は75人（61.5%）まで増加をしていることが分かる。

また、評価を受けた生徒の評価平均値は、授業前の5月は3.54（112人中）であった。また、授業後の7月は3.93（107人中）であり、0.39ポイント上昇していることが分かる。

さらに、表6は、生徒一人一人にとっての授業前後における発音の評価の変化をまとめたものである。122人中13人は授業前後でともに評価「5」を受けている。また、評価が「4」から「5」などのように、授業後に上昇した生徒は122人中46人いた。これら双方の生徒を合わせると59人（48.4%）の生徒が、評価が満点、もしくは上昇していることが分かる。

つまり、調査生徒全体の変容としてみた場合でも、「5」や「4」と高い評価を受けた生徒が38.5%から61.5%に増加するとともに、生徒個

表 6. 生徒一人一人にとっての授業前後における発音の評価の変化

(網掛けは、授業前後ともに満点、並びに授業後に上昇したことを示す。)

	授業前 (5月)	授業後 (7月)	人数 (人)	割合 (%)	
満点	5	5	13	10.7	10.7
授業後に 上昇	4	5	10	8.2	37.7
	3	5	9	7.4	
	3	4	21	17.2	
	2	3	4	3.3	
	0	4	1	0.8	
	0	2	1	0.8	
同じ	4	4	14	11.5	30.4
	3	3	20	16.4	
	2	2	3	2.5	
授業後に 下降	5	4	7	5.7	14.7
	5	3	1	0.8	
	5	0	1	0.8	
	4	0	1	0.8	
	3	2	3	2.5	
	3	0	4	3.3	
	2	0	1	0.8	
	0	0	8	6.6	6.6
計	—	—	122	100.1	100.1

人の変容としてみた場合でも、48.4%の生徒にとって発音が向上したことが分かった。

発音の評価が向上した大きな要因として、「話し合い活動」などのアクティブ・ラーニングを取り入れた授業を通して、教科書の本文をグループのメンバーで読み合わせを行ったり、デジタル教科書を活用して発音の確認や練習を行ったりしたためと考える。こうした生徒の主体的な学びにより、「学びに向かう力」が高まった結果、発音に対する評価が上昇したものと考える。

一方で、評価が下降した生徒が18人(14.7%)、授業前後で2回ともに評価を受けなかった生徒

が8人(6.6%)いたことは、本研究における課題であり、さらに改善の方向性を検討する必要があるものと考えられる。

### 7. 研究のまとめ

本研究は、生徒の「学びに向かう力」を育むことのできる中学校英語授業の具体的なアクティブ・ラーニングの方略について検証授業を通して提案することを目的に行った。

具体的には、グループごとの生徒が相互に学び合う学習形態としての「話し合い活動」を英語授業のアクティブ・ラーニングの方略として取り入れるとともに、図2のようなアクティブ・ラーニングとしての授業の基本的な流れを工夫した。

また、これらの工夫による検証授業を、第3学年「東京書籍 New Horizon, “Unit 2 From the Other Side of the Earth Dialog”」の単元で実施したことにより、次のことが明らかになった。

- (1) 発話記録によるプロトコル分析の結果、「話し合い活動」により、教わる生徒の「学びに向かう力」が引き出されたことが分かった。また、グループを編成する人数を4人などに制限をせず、自由に編成させることも「話し合い活動」を促進させたことが考えられる。
- (2) 授業後の生徒の感想から、「話し合い活動」では、教わる生徒にとっても、教える生徒にとっても、ともに「学びに向かう力」を高めていくことができる可能性が示唆された。
- (3) 授業後の授業者及び授業観察者の感想から、「話し合い活動」などのアクティブ・ラーニングを取り入れた授業は、生徒の自主的・主体的な学びを生み出し、「学びに向かう力」を高めていく授業であると感じていることが分かった。
- (4) 授業前後における発音に対する評価の結果から、調査生徒全体の変容としてみた場合でも、5段階評価における「5」や「4」と高い評価を受けた生徒が38.5%から61.5%に増

加するとともに、生徒個人の変容としてみた場合でも、48.4%の生徒にとって発音が向上したことが分かった。

## 付記

本研究を実施するに当たり、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金、研究代表者：宮下、課題番号：26381260）の一部を使用させていただいた。ここに記して感謝の意を表す。

## 引用文献

- 伊藤大輔・西川 純 (2016). 「外国語教育における小中合同授業の実践—『学び合い』による英語教育を通して—」, 臨床教科教育学会誌「臨床教科教育研究」, 第 16 巻, 第 1 号, 1-8 頁.
- 宮下 治・坂本晃伸 (2015). 「科学的な思考力・表現力を高める理科授業方法に関する実践研究—「話し合い活動」の方略の工夫—」, 臨床教科教育学会誌「臨床教科教育研究」, 第 15 巻, 第 1 号, 105-112 頁.
- 宮下 治・衣川修平 (2016). 「モデル図の作成に向けた「話し合い活動」の授業実践研究—科学的な思考力を育むアクティブ・ラーニングの実践を通して—」, 臨床教科教育

- 学会誌「臨床教科教育研究」, 第 16 巻, 第 2 号, 121-132 頁.
- 文部科学省 (2015a). 「平成 26 年度小学校外国語活動実施状況調査の結果（概要）」, 1-23 頁.
- 文部科学省 (2015b). 「平成 26 年度英語教育改善のための英語力調査結果の概要」, 1-14 頁.
- 文部科学省 (2016). 「学習指導要領改訂の動向について」, 中央教育審議会教育課程部会資料, 1-25 頁.
- 西川 純 (2015). 「すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング」, 学陽書房.
- 末岡敏明・青柳有希・松津英恵 (2011). 「課題意識を高め、自らの問いを深める英語科の学び合い」, 東京学芸大学附属小金井中学校研究紀要, 第 47 号, 111-114 頁.
- 寺本貴啓 (2015). 「理科におけるアクティブ・ラーニングの目的と考え方」, 理科の教育, 第 64 巻, 745-748 頁.
- 中央教育審議会答申 (2012). 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—」.