

英語の授業にもっと協同学習を

今井 裕之

(兵庫教育大学)

1. はじめに

協同学習と英語学習の関係についてこの記事で議論したいことが2つあります。その1つは、英語の授業でグループ・ペア活動を行うからといって、すなわちそれが協同学習だとは言えないこと。もう1つは、英語の授業には、協同学習による学び合いが不可欠ではないかということです。

2. 「グループ活動」を超えて

協同学習を取り入れた授業は、小学校、中学校にとどまらず、高等学校にもその広がりを見せています。「学び合い」、「協同学習」は、パスワードになっています。とはいえ、協同学習は決して「流行の指導法」ではありません。協同学習実践の歴史は長く、指導法というよりもむしろ学習理論で、学習者の行為をより深く理解するための鍵であると言えます。

新しい学習指導要領の改訂内容と協同学習を照らし合わせると協同の重要性が浮き彫りになります。知識や技能の習得にとどまらず、それらを活用して「思考力、判断力、表現力」を育成することを目指して改訂された今回の学習指導要領には、学習者たちが教室で「対話し、協同する」姿が描かれていることに気づきます。「話すこと」「聞くこと」はもちろんのこと、「読むこと」「書くこと」でも、対話による学びについて書かれています。

「読むこと」の言語活動について、今回「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること。」が加わりましたが、この点について『中学校学習指導要領解説外国語編』では、「自らの体験や考えなどに照らし

て「話すこと」や「書くこと」と結び付けることが大切である。(中略)読み手として主体的に考えたり、判断したりしながら理解していくことが必要となる。(中略)このように、目的をもって読んだり、読んだ後に感想等を表現し合ったりする活動を計画的・系統的に行わせることが大切である。」と述べられています。この記述から、中学校における「読むこと」とは、日本語で英文の意味を確認することではなく、相手の意向を理解し「自分の体験や考えなどに照らして」「読み手として主体的に考え」、「感想を述べ」「賛否やその理由を示す」ことであるとまとめられます。そして「感想を述べ」「賛否やその理由を示す」相手になるのは、同じ読みもの教材を共有した教室で学び合う仲間(ピア)になります。

これまでも「話すこと」「聞くこと」の指導において、グループ活動を通して、ピアの力を活かそうとする授業は試みられてきました。グループ活動を通して生徒たちの関係が改善され、一斉授業と生徒間競争をイメージする「ピア・プレッシャー」ではなく、仲間との協力による学びを想像する「ピア・サポート」と表現できる関係へと変容しつつあることを授業研究会等での授業の様子から実感できます。これは近年の英語教育の成果のひとつだと思います。

しかしながら、「話すこと」「聞くこと」の活動、例えばチャット活動などでは、「協同」と呼べるほどの相互的な学びの深化を感じることが難しいのも事実です。お互いの英語を理解し合ってコミュニケーションを支え合っている様子は素晴らしいのですが、それだけでは協同学習と呼ぶにはもの足りません。むしろ、「グループ活動では、生徒の管理が行き届かず、人任せにする生徒が出て困る。まとまりのよいクラスでないと効果が出ない」というグルー

ブ活動の難点を指摘する否定的な声をしばしば聞きます。「協同学習」の理論は、これまでの「グループ活動」を、一斉授業に慣れた生徒の目先を変える活動や、できる子がそうでない子に「教えてあげる」活動ではなく、他者との関わりによる「学び合い」や「働きかけ」が生まれる活動へと高めてゆく礎になると言えるかもしれません。

3. 協同学習の成立要件

関田・安永（2005）は、協同学習を定義づける要件として以下の4点をあげています。

- ① 互恵的相互依存関係の成立：クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員すべての成長（新たな知識の獲得や技能の伸長など）が目標とされ、その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている。
- ② 二重の個人責任の明確化：学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件（各自が負うべき責任）をすべての構成員が承知し、その取り組みの検証が可能になっている。
- ③ 促進的相互交流の保障と顕在化：学習目標を達成するために構成員相互の協力（役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容など情緒的支援）が奨励され、実際に協力が行われている。
- ④ 「協同」の体験的理解の促進：協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な働きかけがある。たとえば、グループ活動の終わりに、生徒たちにグループで取り組むメリットを確認させるような振り返りの機会を与えるのである。

（関田・安永，2005：13）

多くの研究の共通項をまとめた要件のためか、抽象度が高い定義ですが、重要な特徴として（1）「目標」の共有はうたわれているが、答えや決まったゴールが事前に設定されるわけではないこと、（2）仲間（ピア）の成長への貢献が求められること、（3）学習資源（リソース）の共有が推奨されること、（4）振り返りの機会の重要性などがあげられています。

また、秋田（2006）は、学習心理の観点から、協同学習の特徴として以下の4点をあげています。

- ① 説明や質問を行なうことによる自身の理解深化
- ② 集団になることによって得る豊かな知識ベース
- ③ 相手の反応等による、自己の思考のモニタリング
- ④ 学習参加への動機づけ

①や②を促進するためにも、多様な背景のメンバーでグループが構成されることは大切です。グループのメンバーの英語力がそろっていないと協同学習は成立せず、一方的な指導や支援になると思われるかもしれませんが、そんなことはありません。メンバーの多様性はむしろ協同を促しますし、活動自体の焦点は英語の知識の勉強ばかりではないからです。また、③や④に関係するのが、互恵的な支え合いや対話の重要性です。相手に援助を求めたり、質問できたりする関係をつくり、対話を通して互いの学びを可視化することは協同学習には不可欠です。

4. 英語授業の問題点

コミュニケーションを教育目標とする外国語科ですから、学習者同士の対話が授業に占める割合は他教科にも増して高くてもよさそうですが、実際には、学習者がまだ十分使えない英語（L2）が教室のコミュニケーション手段であるため、英語の授業は学習者同士の対話よりも教師主導の「問い－答え－評価」パターンで進む非協同的授業がむしろまだ一般的でしょう。社会科や理科の授業の方が、生徒たちが真剣に協同学習の技法のひとつである「ジグソー学習」に勤しんでいるように見えるのは、おそらく「隣の芝生」ではないと思います。ただ、教室の座席を「コの字型」にしてお互いが視線やことばを交わし、2・4人グループで活動を頻繁に行う協同的な活動の形態に、「リソースの共有」「ピアでの成長」「自己の思考のモニタリング」など、3節で述べた協同学習の要件や特徴を活動のデザインにうまく取り込むことができれば、対話に英語と日本語が混じり合いつつ、最後は英語に舵を切りたい英語授業の特殊事情の中でも十分に協同学習による学びの深化が可能になります。

5. 協同学習の授業事例

協同学習を目指した小中学校での英語授業実践を観察する機会に最近何度か恵まれました。その中のひとつ、兵庫教育大学附属中学校の岡田真紀子先生の中学2年生の授業では、生徒たちがスピーチ“My Hope, My Plan”のラフスケッチを持ち寄り、お互いにアドバイスを求めながら、よりよいスピーチを作成するタスクに取り組んでいました。

先生は4人グループ全員がひとつのスピーチについて考えられる場をつくるため、A3サイズの紙にスピーチの骨格になる文を大きく書いてくる宿題を与えました。そのプリントを一緒に見ながら、電子辞書を使いつつ、アドバイスやアイデアを専用の色ペンで書き込んでいく活動でした。グループごとに取り組み方は様々でしたが、私が観察していたグループではおおよ以下のような展開になりました。ある生徒(Aさん)が自分のスピーチをグループメンバーに見せます。すると、別の生徒(Bさん)がそれを音読し始め、他のメンバーはそれを聞いていました。

B: I want to be (ひと通り全文読む)

(日本語で意味を確認するやり取りが続く)

A: あれっ? これ逆かなあ。

C: これとこれを逆にしよう。

B: それで、ここに because を入れて…。

このように文と文との結束を高めるために、文を並び替えたり、つなぎことばを入れたりしてスピーチらしい構成へと改善していきました。1分にも満たない短い間のやり取りでしたが、まるで3人が対話によってひとりの思考プロセスをつくっていくかのような感じでした。その間、発話することがなかったDさんですが、Aさんのスピーチが書かれたプリントをしっかりと注視しており、それぞれのやり方で活動に参加している様子を見てとることができました。

協同学習はコミュニケーション力の育成を目標とする外国語科に欠かせないと考える理由のひとつがここにあります。生徒たちのコミュニケーションの様子や思考の過程が可視化(あるいは外化)されたリソース(プリント、ペン、辞書、言語)によって、

たとえ黙って座っているだけに見える生徒であっても十分に参加していることを観察、確認できます。これは生徒の観察評価を行う教師にとって、とてもありがたいことですし、生徒たち同士にとってもお互いの気持ちを知ることができ、安心できるはずです。この場面では、生徒たちは日本語で話していましたが、英語で話し合う活動では、このようなリソースの活用によって、十分ではない英語での表現力を補うことができます。英語授業では「英語表現力と年齢相応の思考力の差が大きくて表現活動ができない」という声を聞きますが、ジェイコブスほか(2005)などを参考に、ぜひ協同学習のグループ活動を試してみてください。

またこのクラスでは、教師のグループ活動への関わり方の参考になる場面がありました。スピーチの加筆修正をある程度すませた生徒(Eさん)が「これでいいじゃない?」とやや中途半端に終えようとしたとき、授業観察に来ていた方(T先生)が、その生徒に近づいてごく自然に話しかけました。しばらくのやり取りのあと、さらに次のようなやり取りが起きました。

T: なんでこの文ひっくり返したのかなあ?

E: 文のつながりが悪いから。

T: その方がスムーズだと思ったんだ。

(短い間)

T: でもまだ悩んでるのはどうして?

E: つなぎことばを使いたいから。(電子辞書を使いながら)then とか使える?

T先生は、慎重に自然にアプローチし、「なんで?」と理由を尋ねることで、生徒に思考を促す明確な意図をもった発問を行っています。それに応じたEさんは、「つなぎことばを使いたいから。」と自分の考えを外化することで、then を挿入することを思いつきます。このように、いったん思考が終わりに向かったEさんが、T先生の発話によって引き戻され、「まだ悩んでいる」段階から先に進む様子は、ときに停滞しがちなピア活動への介入の仕方の参考になるかもしれません。

ひとつの思考を生徒同士3人が協同してつなぐ前事例でのAさんによる「あれっ? これ逆かな

あ。」という発話からは、わからない人が主導権をとって質問できる水平な関係づくりができてることがうかがえます。T先生とEさんの関係は水平ではありませんが、ときにはこの事例のように教師が答えを与えるのではなく、うまく「足場かけ(scaffolding)」していくことが必要でしょう。このような水平関係の中で課題に取り組めることが創造的でダイナミックな学び合いを生み出すということを理解し、「学び合い」より「教えたい」にならないようにと自戒して授業に臨みたいものです。

6. 教室のコミュニケーション構造を利用する

英語で表現する力が備わってきた学習者には、ディスカッションなどを授業に組み込み、思考力・表現力を鍛えますが、私が以前担当した大学1年生は、まだ自分の意見を友人に英語で表現するのが恥ずかしかったのか、つまらなかったのか、数分もすると、とても流暢に話し合い、笑いも起こる状態になっていました。つまり日本語で話していたわけです。

「グループ活動は盛り上がるけれど、不真面目な学生が英語より日本語を多く話して効果が薄い。」そう感じて一斉授業を支持する向きもありますが、私の授業も「不真面目な学生」が日英語を混ぜて使う場になりました。しかし、学生は実は真面目、誠実に場の状況に対応していたからこそ日本語を話していたわけで、決して不真面目なのではありません。グループ内だけで完結するような活動を続けていれば、英語で話す必要が薄れてきます。そこであるときから、ポスタープレゼンテーションなど、自分たちの活動の成果を示す「相手」をグループ外に設け、他グループと交流させることで、グループ活動が「いつの間にか日本語ばかり」という状態からの脱却を試みました。上記のディスカッション活動では、ジグソー学習を応用し、4人でディスカッションする途中で、グループのうち2人が「記者」になりきって、他グループの討論内容を「取材」したり、「営業担当」になって、他グループに対し自分たちの討論内容の「売り込み」をしったりといった時間を設け、ディスカッション内容の活性化・深化を図るとともに、繰

り返しレポート、プレゼンテーションをすることで、表現力の向上も図りました。学生たちは真面目に記者や営業の役を演じてくれました。

7. 英語授業にもっと協同学習を

学習指導要領を取り上げ、「読むこと」の対話性、協同性を指摘していながら、ここまでの授業事例はスピーチ、スピーキングでしたので、最後に「読むこと」に戻って、英語教育に協同学習が不可欠だと考える理由を述べてみたいと思います。

読む活動においては、読むための題材・教材が、生徒同士の協同を促す「リソース」になります。同じ土俵（闘うわけではありませんが）があることは重要です。会話活動の場合、互いの思考が見えない（発話から理解、類推するしかない）ため、わかり合うための負担が大きくなります。それを補うためにもポスターや壁新聞を作り、「可視化」するわけですが、毎回そうするわけにもいきません。また、読む題材が英語なので、仮に自分の考えや感想を表現する際の言語が日本語になったとしても、英語の学習量は確保できることも重要な点です。

読む活動を通して、「自分の体験や考えなどに照らして」「読み手として主体的に考え」「感想を述べ」「賛否やその理由を示す」過程において、私たちが最も他者との協同を必要とするのは、「主体」になることです。相手がいなくては自らが主体になることはできません。読む題材を対象に自らの主体性を意識することもできますが、自己内対話によって主体的な考えを外国語を通して生み出すことは困難です。協同学習がそれを可能にしてくれることは、これまでの議論、特に秋田（2006）の①、③からも明らかです。英語で思考し、表現する主体の獲得が英語教育にも求められる以上、困難かもしれませんが、協同学習を活用して教室を変えませんか。

【参考文献】

- 秋田喜代美（2006）『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会。
 ジョージ・ジェイコブスほか（2005）『先生のためのアイディアブックー協同学習の基本原則とテクニック』日本協同教育学会。
 関田一彦・安永悟（2005）『協同学習の定義と関連用語の整理』『協同と教育』1，10-16。
 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説外国語編』。