

対話による「教室空間」の創出

— 外国語活動の授業を通して —

* 石井 恵子, ** 佐々木 孝徳

Creation of “Classroom Space” through Dialogue
— A Case of Foreign Language Activities in Elementary School —

ISHII Keiko and SASAKI Takanori

要 旨

外国語活動の授業実践が子どもたちにどのような変容をもたらすか、「授業の三つの側面」と、それらに派生する「三つの対話」から分析し、その有効性を検討した。「三つの対話」とは、対象、他者、自己に対してであり、対話には、言葉としての対話だけでなく、思考、表情や動作、しぐさ、関係性や場の雰囲気の形成も含まれる。三つの対話が交差し、有機的な交流を生み出している教室は、「教室空間」といえ、子どもたちの変容や成長において新しい価値が創出される。

Key words : 三つの対話, 外国語活動, 教室空間

はじめに

今次の学習指導要領（平成29年告示）の眼目には、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」（小学校学習指導要領総則 第3教育課程の実施と学習評価）がある。そこでは、「児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること」といった記載がなされ、これを受け、「解説」では、授業改善について六つの留意点が付されている。その内容は、これまでの実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しようとするものではないこと、技術の改善ではなく、子どもの資質・能力の向上に力点を置くこと、深い学びの鍵と

して各教科の学習と社会をつなぐ「見方・考え方」が重要であること、などである。しかしながら、これらだけでは、どのような形態が「主体的・対話的で深い学び」と言えるのか、はっきりとはしない。とりわけ「対話的」という授業の様子について、どのような状態を指すのか、一抹の不安がある。とはいえ、本来的に定型的な姿に集約されるものであるわけではなく、教師一人一人がその実践において追究していくべきなのであろう。

「対話的」である授業を追究する手掛かりとして、本稿では、佐藤（1996）による「授業の三つの側面」を参照したい。佐藤は、「教育の実践（授業と学習）」とは、「世界づくり（認知的内容の編み直し＝対象との対話）」と「仲間づくり（対人関係の編み直し＝他者との対話）」と「自分探し（自己概念の編み直し＝自己との対話）」の三つが総合された複合的な「いとなみ」

* 宮城教育大学教職大学院／仙台市立大野田小学校

** 宮城教育大学教職大学院

(p.22)と述べている。つまり、授業において、子どもたちは、提示された題材や既存の知識といった概念や認識、教室で共に学んでいる他者、そしてそれらとの相互作用や統合を差配しようとする自分自身と対話するということになる。これらの「三つの対話」が有機的で多方向においてつながりを作り、相乗効果をもたらすような状態であれば、「主体的・対話的で深い学び」がどの子どもにも実現していると言える。そのような場は単なる授業が行われている場所ではなく、「三つの対話」が立体化している、「教室空間」としても表わすことができるだろう。

A小学校の先生方は、「英語の指導が苦手」「英語を話すことができるようになるのは難しい」「外国語活動で意欲を高めることが難しい」「外国語活動の時間での集団作りが分からない」「個々の活躍が生まれにくい」などの課題や不安を持っていた。課題解決のための取り組みの一つとして、同小学校中学年の外国語活動の授業の一単元を学年担当教員と共に実践し、対話の成立という点から分析を試みた。

1. 授業づくりに向けて

(1) 授業の構想

小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語編(平成29年)では、「言語活動を設定するに当たっては、児童が興味・関心をもつ題材を扱い、聞いたり話したりする必然性のある体験的な活動を設定すること」とある。また、言語活動を行う際には「目的や場面、状況等」を設定して行うことが大切であると述べられており、筆者は普段から子どもたちにとって自分事として取り組むことのできる題材を設定するように意識している。そこで、本実践においても単元最後の活動が必然性のある活動となるように目的や場面、状況について事前に学年の先生方と話し合った。

授業は、単元「What do you want?」(Let's try! 2)で、5時間の実践である。当初、筆者は「クリスマスを楽しむためにピザの具材を考えてオリジナルピザを作り、校長先生に紹介する」という単元最後の活動を考えていた。しかし、学年の先生方との話し合いを通して、「皆が考えたピザを給食メニューの参考にしてもらうために、オリジナルピザを考えて栄養士の先生に提案する」という題材に決まった。外国語活動の時間

にピザの具材を考えて栄養士の先生に提案することは子どもたちにとって自分事となり意欲が高まると考えた。

また、筆者は普段の授業において、中学年の発達段階を踏まえ、子どもたちの意欲を喚起させながら楽しく語彙や表現に慣れ親しませるためにゲーム的な活動を取り入れるようにしている。その際、授業の目当てに合わせて、子どもの意欲を喚起させるようなルールを考え、英語の得手不得手に関係なく、全ての子どもが安心して楽しめるようにしている。特に、子どもの目や顔の動き、体の向き、つぶやき等の小さな動きを瞬時に把握するようにして、できるだけ全員が楽しめるように意図的に働き掛けている。今回の授業実践においても、全ての子どもが安心して楽しみながらコミュニケーションの素地を身に付けることができるように工夫した。

特に第1時は、語彙や表現との大切な出会いの場であり、筆者との初対面の場でもあるため、子どもたちが楽しみながら聞くことに慣れるためにキーワードゲームを行うことにした。キーワードゲームはキーワードとなる単語を一つ決め、教師が次々と単語や表現を言い、キーワードが聞こえたら2人の真ん中に置いた消しゴムを取るというルールで、小さな競争があるため意欲も高まりやすい。また、繰り返し聞くことで新しい単語に慣れ親しむ。留意点は、教師が子どもの様子を見ながら時々似たような発音の単語を言ったり、間を空けたりして、英語を習っている子どもや聞くことが得意な子どもだけが優位にならず、どの子どもにも消しゴムを取るチャンスがあるようにする点である。しかし、この活動は新型コロナウイルス感染症の予防の観点から、消しゴムを取るのではなく全員が起立してキーワードが聞こえたら素早く座るというルールに変更することとなった。このように第1時から子どもたちが聞くことに慣れ親しみながら自然と口ずさんだり、話したりすることができるように段階的な活動を取り入れ、毎時間の言語活動を通してコミュニケーションの素地が身に付くように単元構成を考えた。

(2) 教員との連携

学年主任から、単元を通した授業づくりや指導技術、子どもの見取り等について、学年を組む若手教員も意欲を持ちながら学ぶことができるようにしたいとうかがった。そこで、子どもたちの成長を共に共有す

ることが担任の先生の自己有用感にもつながると考え、先生方を巻き込み、T1が筆者、担任の先生がT2となる授業計画を立てて実践することにした。また、授業前に指導案を提示して活動の目的や意図を共有したり、授業前後に困ったことや疑問点などを出し合ったりしながら連携体制を整えていった。

(3) 単元計画 (略案)

- ① 単元名 Unit7「What do you want ?」
(Let's try! 2)

② 単元の目標 オリジナルピザを考えて栄養士の先生に提案するために、必要な食材などについて尋ねたり、答えたりして伝え合う。

③ 言語材料

(ア) 既習表現 What do you want? How many? (), please. Here you are. Thank you.

(イ) 新出表現 I want (食材・複数形) , please.

(ウ) 新出語彙 vegetable, cabbage, corn, potato, cherry, sausage

④ 単元計画 (5時間扱い)

表1 単元計画表 (略案)

時	○本時の言語活動 ・主な活動 () 誌面にある活動	学習到達目標 [Tryリスト]
1	○給食メニューを考えるためにほしい野菜や果物の言い方に慣れる。 ・自己紹介クイズ 実習生の自己紹介ゲームを通して、アルファベットの復習をする。 ・Small Talk 担任と著者のやり取りを聞いて話の内容を推測し、単元最後の活動を知る。 〔Let's chant〕 〔Let's Watch and Think〕 外国の市場の様子を視聴し、日本との共通点や相違点に気付く。 〔Let's Play〕 野菜や果物の言い方を知り、ほしい野菜や果物の言い方に慣れる。	・単元最後の活動を知り、見通しを持つ。 ・日本や海外の野菜、果物に興味を持つ。 ・野菜や果物の言い方を聞き取るようにする。
2	○給食メニューを考えるためにほしい野菜や果物の言い方に慣れる。 〔Let's chant〕 〔Let's Play〕 果物クイズを通してアルファベットを復習し、ほしい果物の言い方に慣れる。 〔Let's Listen〕 ほしい食材について聞き取る。	・相手がほしいものを聞き取るようにする。 ・野菜や果物のスペルのやさしいものを読み取ることができる。
3	○給食メニューを考えるためにほしい果物を尋ねたり答えたりする。 〔Let's chant〕 ・Small Talk ほしい果物や数の伝え方や尋ね方についてのやり取りを聞き、活動内容を知る。 〔Activity〕 1・2 ほしい果物や数を伝えたり尋ねたりしながらとなりの人にパフェを作る。	・相手や自分がほしいものを伝えるときの言い方に慣れ親しみ、尋ねたり答えたりするようにする。
4	○全校の皆が喜ぶ給食メニューのピザを作るためにほしい具材を伝え合う。 〔Let's chant〕 〔Let's Listen〕 ピザの具材を考え、ほしい食材や数を尋ねたり答えたりする。 〔Activity〕 1・2 全校の皆がよろこぶピザの具材を考え、ほしい食材や数を伝えたり尋ねたりしてオリジナルピザを作る。	・皆が喜ぶピザを考え、相手や自分がほしいものを尋ねたり答えたりするようにする。
5	○全校の皆が喜ぶ給食メニューのピザを作って栄養士の先生に提案するために、オリジナルピザを考えて伝え合う。 〔Let's chant〕 〔Activity〕 1・2 全校の皆が喜ぶピザの具材を考え、ほしい食材や数を伝えたり尋ねたりしてオリジナルピザのカードを作り、紹介し合う。	・皆が喜ぶピザを考え、相手や自分がほしいものを尋ねたり答えたりしてオリジナルピザのカードを作り、紹介しようとする。

2. 授業の実践と省察

基本的に同じ指導案のもと各学級で授業実践を行った。授業の中で子どもの反応を見ながら実態を把握し、修正を加えていったため学級によって若干展開が異なる。また、以下は第1時から第5時の中で子どもたちに変化や成長が見られた場面を取り上げている。

(1) W組

第1時の始めに筆者が英語で挨拶をすると数人の子どもが反応を示した。筆者が自己紹介ゲームを行ったとき、興味を示す様子が見られたので、前年度の既習表現を使って指示を出したり、単元最後の活動を英語でデモンストレーションしたりして、隣同士の会話を促した。しかし、子ども同士の関わりは少なく、コロナ禍で隣同士の会話経験が少ないと判断し、〔Let's Play〕のキーワードゲームでは、デモンストレーション後にルールを理解した子どもに日本語で説明をしてもらうことにした。子どもの実態を把握し、安心して参加できるように配慮したところ、キーワードゲームに興味を示し、意欲的に取り組むようになった。そして、子どもたちは英語の不得手に関係なく聞くことに集中し、楽しむようになっていった。英語が得意だと思っている子どもも聞き間違いが起きるといことが学級の緊張感を緩めていった。

第2時は、自信を持って英語で挨拶をすることができた。第1時での経験が子どもたちの自信につながったと考える。そして、相手のほしいものを正しく聞き取ることができるようになっていった。

第3時は、和やかな雰囲気の中で、隣の人のためにパフェを作るという相手を意識した活動に取り組んだ。相手を設定したことで、どんなパフェを作るか具体的なイメージが膨らみ、積極的に自分や相手のほしい果物を尋ねたり答えたりすることができた。

第4時では、更にコミュニケーションで大切な声の大きさやアイコンタクトなどに気付かせるために、子どもたちのやり取りの様子をビデオで撮影し、授業の途中で振り返りの時間を設けた。その結果、子どもたちはコミュニケーションで大切なことに気付き、お互いの良さを伝え合い、改めて相手を意識しながらコミュニケーションを図ろうとすることができた。

第5時の授業の最初には、子どもたちの振り返りカードを紹介し、話したり聞いたりするときに気を付

けることを共有した。すると、「伝え合うときにちゃんと聞くことが大切」「相手が聞きとりやすくなるように話した」「相手に伝えたいという気持ちをこめた」と、話すためには相手意識を持って聞くことや、伝えたいという気持ちを持つことが大事であることに気付くことができた。

担任の先生は、外国語活動の時間に「できた」という実感や自信を付けさせること、子どもたちの意欲を高めることが難しいと話していた。しかし、授業実践を通して子どもたちの不安が解消され、できることが増えていくと子どもたちは自信を持って友だちとのやり取りをするようになり、意欲が高まっていった。また、コミュニケーションで大切にすることを意識するようになった。そのような子どもの姿を見て担任の先生は、聞くことや関わり合いを大切にしていくことで子どもに自信を付けさせることができそうだと話すようになった。

(2) X組

X組は元気がよく、第1時で教室に入った瞬間に大きな声で挨拶を返してきた。しかし、元気が良すぎることもあり、話を最後まで聞くことに課題があった。担任の先生は、こまめに配慮の必要な子どもに声掛けをしていた。

第1時の自己紹介ゲームでは挙手が多く見られ、積極的に活動に参加する様子が見られた。興奮し過ぎて担任の先生が注意を促す場面もあったが最後まで集中して活動に取り組むことができた。キーワードゲームのルールも理解できると判断し、担任の先生と筆者のデモンストレーション後、すぐに活動に入ることになった。子どもたちは、リズムに合わせてキーワードゲームを楽しみ、少しずつ英語に慣れて単語の意味が分かるようになっていった。また、外国と日本の市場の共通点や相違点を見付ける活動も積極的に挙手をしていった。しかし、一人一人の子どもは楽しそうであるが、隣同士で相談をしたり考えたりする場面では子どもたちが戸惑う様子も見られ、関わり合いに課題が残った。

この学級の子どもたちはゲーム的な活動やクイズを好んだ。第2時の果物クイズでは率先してやりたいと手が挙がった。意欲があるので、子ども同士の関わりを増やそうと挨拶のときに隣同士で今日の気分につい

て尋ね合う活動を取り入れてみることにした。しかし、一人一人の表情は硬かった。また、果物のスペルの最初の文字に着目させたとき、前年度の既習である大文字のアルファベットを正しく読むことに課題が見られたので、丁寧に日本語で説明を加えることにした。すると、果物クイズの活動を通して少しずつアルファベットの読みが定着していった。

第3時は、子どもたちの実態を踏まえ、挨拶後、数人の子どもに今日の気分を尋ねて教師と子どものやり取りの時間を丁寧に取るようにした。その際、子どもの発言を受け止めて繰り返し言ったり、褒めたりしながら安心して話せるように心掛けた。すると、自信を持って隣同士で尋ね合うようになっていった。次に、隣の人のためにパフェに必要な果物を集める活動を行った。活動では、友だちを喜ばせたいという思いから積極的に話そうとする子どもが増え、隣の人とのやり取りを楽しみ、前向きに取り組む姿が多く見られた。目的意識を持たせたことで、やり取りに必然性が生まれていったと考える。

第4時は、子どもたちのやり取りの様子をビデオで撮影し、コミュニケーションのポイントに気付かせたいと考えた。しかし、テレビに映し出された友だちに興奮してしまい、なかなかコミュニケーションのポイントに気付くような発言が出てこなかった。そこで教師から良いところを伝え、少しずつ相手を意識した具体的な言動に着目するように促した。その結果、第5時では相手とやり取りをするときに気を付けるポイントを意識し、コミュニケーションを楽しむようになっていった。子どもたちの振り返りカードには、「だれかのために作ろうと思うとしっかりと友だちの話を聞くことができたし、伝えたらよろこんでくれた」「皆が笑顔になれるようなピザをいっしょけんめい考えた」「野菜が苦手な人もいるのでその人も食べられるような野菜を選んだ」「みんなが笑顔でおいしいといってくれるような具材を入れた」と友だちが喜んでくれることを考えて活動していたことがうかがえた。

担任の先生は、配慮の必要な子どもへの対応と外国語活動における集団づくりに難しさを感じていた。しかし、子どもたち同士が積極的に関わるようになったことで、個々への対応を大切にしつつ、子ども同士の関わりも意識して広げていきたいと前向きに感じるようになっていった。

(3) Y組

Y組の男子は、素直で元気な印象を受けた。第1時の自己紹介ゲームでアニメのキャラクターが出てくると大喜びで、外国語活動に高い興味や関心を持っていた。一方、女子は遠慮がちで皆の前で間違えることを恐れている印象を受けた。そこで、女子が自信を持って取り組めるように配慮することにした。また、担任の先生と、英語で指示を出したときは、すぐに日本語で訳さずに、英語を繰り返したりジェスチャーをしたりして、子どもたちの推測する力を伸ばしていくことを共有した。

第1時は単元最後の活動についてデモンストレーションを行った。この学級はペアで相談することに慣れており、子どもたちからは様々な意見が上がった。自信がなかった女子も隣同士のやり取りでは積極的に話していたため、ペア活動を多く取り入れながら自信を付けさせていきたいと考えた。また、挙手をした子どもに加え、できるだけ挙手をしていない女子にも声を掛けて意見を聞くようにした。

第2時は、授業の最初に果物クイズを出し合った。子どもたちは英語でのやり取りもジェスチャーを頼りに聞くことで推測できることに気づき、考えることを楽しんだ。そして、数人の子どもが前へ出てクイズを出したことがきっかけとなり、自分にもできそうだという表情で、意欲的に隣の人とクイズを出し合うようになった。

第3時ではパフェというデザートの魅力もあったのだろうか、早くデザートを作りたいとつぶやきながら女子がやり取りを楽しんでいた。自信が無さそうに見えていた女子は、毎時間の最初に同じ歌を繰り返し聞かせているうちに自然と口ずさむようになり、少しずつ自信を持って隣の人とやり取りをするようになった。第4時では、子どもたちはコミュニケーションの楽しさを実感するようになっており、やり取りの様子を動画に撮ってテレビに映したところ、すぐに友だちの良いところを見つけて発表することができた。

第5時では、これまでの活動を生かしてコミュニケーションのポイントを意識しながら、ほしいピザの具材を伝え合うことができた。第1時から見通しを持って活動してきたので、子どもたちが自信を持って話したり聞いたりすることができるようになっていた。最後の振り返りカードでは、「となりの子と仲良くな

れてうれしかった」「友だちの好きな物を知ることができてよかった」「友だちとコミュニケーションがとれて、また一段と仲良くなれた」「やっているうちにその人の性格が分かっておもしろかった」と、活動を通して友だちとの関係を新たに築いていったことも分かった。また、英語でのやり取りに関しても、「少しずつ英語が得意になった」「どんどん話せるようになってうれしい」「最初よりも上手に言えるようになった」と、5時間の外国語活動を通してできるようになったことをしっかりと自覚していた。

当初、担任の先生は「子どもたちに『できた』という経験をさせるのが難しい」と述べていたが、実践を通して、確実にできるようになったことや、友だちとの関わりに広がりや深まりが見られるようになったことを目の当たりにし、手応えを感じていたようだった。

(4) Z組

Z組は大変元気があった。挨拶や教室英語の指示にもよく反応し、分からない言葉も自分たちで考えようとしていた。

第1時で、自己紹介ゲームやキーワードゲームを行った際も、活動の内容を推測して活動に取り組んだ。驚いたことは、筆者の発する野菜の複数形と単数形の違いに気付いた点であった。キャベツの複数形が、にんじんや玉ねぎの複数形の発音と異なっていたため、数人の子どもが「えっ？先生、今何て言ったの？」「きゃべじーず？」と尋ねた。また、とうもろこしは不可算名詞であり、こちらも他の野菜の複数形とは異なっていたため、「ん？」と一瞬止まって考える様子が見えかけた。普段から担任の先生は教室英語を使っていると話していたことから、子どもたちの聞く力が育っていると感じた。

第2時は、筆者と担任の先生が果物クイズを出したのだが、アルファベットの小文字を読むことにはまだ慣れていなかったため少し難しく感じた様子であった。そこで、クイズの問題を筆者と担任の先生が交互に出し合い、子どもたちがやってみたくと思うまで待つことにした。すると少しずつアルファベットを思い出し、クイズの作り方も理解するようになり、自分でクイズを出してみたいという子どもが出てきた。そこで、全体で発表して自信を付けながら、ペアでクイズを出し合うことにした。ペアで話すことにはまだ十分に慣れ

親しんでいなかったため、ペアでの活動を契機に、子どもたちは友だちとやり取りをすることの楽しさを実感することとなった。

第3時では、前時にやり取りの楽しさを実感していたため、進んで、ほしい果物を尋ねたり答えたりすることができた。第4時、第5時では、これまでの活動を振り返りながら、単元最後の活動につながるピザの具材集めに積極的に取り組んだ。特に、友だちとのやり取りを通して、自分がほしいものを伝えるためにはまず相手の話をよく聞くことが大切であると気付くことができた。振り返りカードには「相手の目を見て聞くことが大切」「笑顔でいいいにやるのが大切」とあり、これまで以上に友だちへの思いやりの気持ちを持って関わる姿が見られるようになった。また、「となりの子が教えてくれたのでよく分かった」「いいいに話すと相手がよくこんでくれた」と相手との関わりが自分の学びにつながっていることを自覚する子どももいた。更に「考えたピザを食べてみたい」「えいようしの先生に伝えるのが楽しみになってきた」と、学習後の意欲につながる感想も見られた。

担任の先生は、英語の指導に不安を感じていたものの、普段から教室英語を使用していたため子どもの聞く力は高く、友だちとの関わりが自分の学びになっていることに気付くことができた。先生の感想からは、自信を持って教室英語を使いたいという思いや、子どもの姿から相手意識を持たせるための工夫に気付いたことがうかがえた。

3. 3人の児童の変容

各学級5回の授業実践を通して、先生方が感じていた課題解決に向けての手立てが明確になり、子どもの成長につながる変容が見られた。中でも変容や成長が特に顕著であったA児B児C児について取り上げることとした。

(1) 児童の変容その1

A児はおとなしい印象を受けた。第1時の最初に実施した自己紹介ゲームでは、周囲が意欲的に挙手してアルファベットを言ったり、ゲームに出てくるキャラクターに興奮したりしているのとは対照的に、あまり感情を出すことなくじっと座っていた。時折、自分の指を見たり、机に体を伏せたりしていた。外国語活

動に苦手意識を持っているのか、不安なのか、Small Talkで教師の話す英語を聞いたときも反応があまり見られず、隣の席の子どもと内容を伝え合う場面でもほとんど会話が見られなかった。コロナ禍でペアでの活動に制限があったため、隣の席の友だちと会話する経験が少なく抵抗感を持っていたのかもしれない。

A児に変化が見られたのは第1時の中盤である。筆者は担任の先生と一緒にジェスチャーを交えてデモンストレーションを行った。目を大きく開けてうなずき、ルールを理解したと思われる表情の子どもにルールを説明してもらい、テンポよくゲームを始めることにした。A児は教師の方を見ようとはしていたが、途中で自分の指を眺めていた。子どもたちはその場で起立して両手を上げた。A児は皆と一緒に起立したが両手は低い位置で、周りの子どもたちが担任と声を合わせて「What do you want?」とテンポよく言っても、自分の指を見つめていた。しかし、筆者が「I want corn, please.」と言ったとき、A児は誌面に目をやりイラストを指さした。このことから、ルールをきちんと理解していることが分かった。

A児はしばらく指を見ていたが手首は教師の話す英語のリズムに合わせて揺れていた。そして、「I want cucumbers, please.」と筆者が言ったとき、戸惑いながら不安げに隣の子どものを見た。筆者が机間巡視をしながらA児の誌面のイラストを指で示して伝えたところ、A児はもう一度周りを見ながら指をさした。A児はしばらく不安な様子で周りを見ながら、キーワードが出て周りの友だちが座るのを確認してから座っていた。

単語を正しく聞いて早く座るというルールを全員が理解したところで、「キャラメル, please」と引っ掛け問題を入れた。素早く座ることに意欲を示した子どもたちが、発音の最初の「kæ (キャ)」だけを聞き、キーワードの「キャロット」の「kæ (キャ)」と聞き間違えて座った。間違えて座る度に笑いが起き、次第に学級の緊張が解けてきた。子どもたちは英語が得意な人も間違える可能性があるということを知り、安心して活動に取り組むことができるようになったと考える。その後も間違えた本人が自ら間違えたことを笑いに変え、教室が和やかな雰囲気になっていった。

和やかな雰囲気の中、聞くことに慣れ親しむうちにA児は周りを見ることなく座るようになった。そして、

先生が一番早く座った子どもを呼名しようと悩む表情を見せたとき、それまでうつむきがちだったA児が先生の顔をしっかりと見つめた。他の子どもたちも誰が呼ばれるのかということに興味や関心が向き、集中して聞いていた。先生が一番早く座った子どもを呼んだとき、A児を含めた数人の子どもが小さな拍手を送った。A児は間違えても大丈夫と安心し、一番に選ばれた子どもに心から称賛の気持ちが湧いて自然と拍手を送ったと考える。

新しいキーワードが提示されると、A児は素早く友だちの間からキーワードを確認し、両手を挙げ、リズムよく全身を揺らしながら英語のリズムを刻むようになった。キーワードに似た発音の単語を筆者が言ったとき、A児は間違えて座ったのだが隣の席の友だちも同様に間違えて座り、二人で顔を見合わせて笑っていた。第1時の最後に、参観していた教員たちから一番早く座った子どもを選んでもらったとき、A児も選ばれた。A児は喜びを表情に出すことはなかったが、体を小さく上下させてうれしさを表現していた。

最初は隣の席の友だちとの会話もほとんどなく、不安な気持ちで周りを見てゲームのルールを確認して座っていたA児が、授業の最後には間違えても大丈夫と安心し、間違えて座ったときに隣の席の友だちと一緒に笑いながら、意欲的に授業に参加するようになった。そして、ゲームに積極的に参加しているうちに、参観していた教員から認めてもらい、喜びを実感することとなった。

(2) 児童の変容その2

第1時の授業開始前、筆者は「Do you have a textbook?」と机間巡視をしていた。すると、すぐにB児がこちらを見た。B児は海外での生活経験がある。担任の先生から、普段の外国語活動ではあまり教室英語を使用していないと聞いていたので、英語を話す筆者に興味を示したものと思われる。目を合わせるように英語で指示を出したときも背中を伸ばして一番後ろの席から筆者を見ていた。時折、左右の席の友だちと会話をしながら自己紹介ゲームに参加した。周りの子どもたちはキャラクターに反応して少しずつ挙手が増えていったが、B児は筆者のジェスチャーを真似するだけであった。キャラクターが出てくる度にうれしそうな表情を見せ、体を上下に跳ねるしぐさも見られた。

天気や曜日を確認したときは、他の子どもとは対照的に体をすばめ、両手で顔を覆って“知っている”というような態度を示した。しかし、筆者が英語で学級全体に質問した際には反応を示し、素早く手を挙げた。キャラクターに反応するなど子どもらしい一面を持ちながらも、英語を話して周りから浮きたくないと思っているのか、又は、簡単だと感じているのか、この時間に言葉を発することはなかった。

第1時のキーワードゲームの途中で、左右の子どもは「green peppers」が分からずB児を見た。するとB児は得意そうな表情で誌面を指さして教えるしぐさをした。頼られたことに喜びを感じていたように見えた。

第1時の振り返りカードには「思ったことはかんたんでした。I learn about how to say vegetable and fruit names. It was fun.」と書かれていた。最初の一文だけが日本語であったことから、「簡単である」ということをどうしても筆者に主張したかったのではないかと思った。その後も毎時間の振り返りカードは、全て英語で書かれており、B児は自分のアイデンティティを主張しているように感じた。

授業後、B児はすぐに筆者のところへ来て海外の話をした。筆者が英語を話したことも気になった様子で留学経験や英語の資格等について尋ねてきた。その後、B児は「とっても楽しかった」と学年主任にも話していたことを聞いた。学年主任は、たった1時間ではあるが筆者ができるだけ英語を使って授業を行ったことでB児は満足し、信頼を寄せたのではないかと話した。第2時は、最初の挨拶から意欲が感じられた。B児は〔Let's Chant〕でリズムに乗って「What do you want?」を口ずさんだ。数人がリズムに合わせてジェスチャーをするようになり、学級全体が和やかな雰囲気です。「What do you want?」「I want~, please.」「How many?」をリズムカルに繰り返し口ずさむようになった。担任の先生と筆者の楽しそうなやり取りを見て、子どもたちも真似をするようになった。B児も笑顔で楽しんでいる様子であった。

第2時の振り返りカードには、「授業はとても楽しかったが「I want potatoes, please.」よりも「Can I have potatoes, please?」の方がよりよいのではないか」と書いてあった。このことからB児は、日常的に会話で使用する英語と学校で習う英語との違いに違

和感を抱いていると思った。

その後、B児が初めて挙手をしたのは第4時であった。ピザに入れる野菜の尋ね方や答え方についてデモンストレーションをした後、子どもたちにもほしい野菜と数を尋ねた。ある子どもがにんじんを12個と言ったところ、学級内で笑いが起きた。するとB児が初めて手を挙げた。にんじんがほしいというB児に対して、筆者が「How many?」と尋ねると、B児はうれしそうに、笑顔で「one hundred billion, please.」と言った。筆者は、そんなに多くのにんじんを何に使うのかとB児に質問し、2人のやり取りがしばらく続いた。他の子どもは「何ていったの?」「教えて!」と話していたが、筆者はB児とのやり取りが途切れないようにあえて日本語で説明せず、笑いながら大量のにんじんを重そうに運ぶジェスチャーをした。それを重そうに受け取るB児の姿を見て、更に笑いが起きた。そして黒板に、にんじんの数を書いたところ子どもたちから再び笑いが起こった。筆者との授業の中で初めてB児は自ら手を挙げ、皆の前で英語を話した。他の子どもが大きな数を言って笑いが起きたのを見て、自分もやってみたいという気持ちが芽生えたのかもしれない。また、学級の雰囲気が和やかになっていたため安心して本来の自分らしさを出すことができたのかもしれない。

第5時の前に数人の子どもたちの振り返りカードの感想を紹介することにした。B児は「It was super fun !!! Thanks !」と書いていた。これを皆の前で紹介したとき、B児は照れながらも満面の笑みを浮かべた。子どもたちは「えっ?何?なんて書いてあるの?」と言っていたがB児と筆者、担任の先生は3人で目を合わせて笑顔で受け止めた。B児はその後も大変意欲的に活動し、栄養士へのメッセージカードを仕上げた。最後の授業後、教室を出る筆者に何度も「楽しかった。また来てほしい」と話した。学級の雰囲気もB児が英語を使って堂々と話したことで、「お〜すごい!」と言いながらお互いを認め合う関係が深まったように感じた。

B児は筆者との英語でのやり取りを通して少しずつ心を開くようになり、隣の席の困っている友だちに頼られたことや、学級内での皆の笑いがきっかけとなって自分を受容してくれる仲間の実感を感じ、少しずつ自分らしさを開示することができるようになったと

考える。B児の自己開示により、周りの子どもたちのB児に対する遠慮や先入観もなくなっていったように感じた。

(3) 児童の変容その3

C児は消極的で、うつむきながら授業に参加していた。隣の友だちとのやり取りに不安を感じているのか、時々動きが止まってしまうことがあり、担任の先生が側に行き話の聞いたり励ましたりしていた。しかし、なかなか改善は見られなかった。本人が周囲の目を気にするため、先生は周りに気付かれないように支援をしていた。

放課後、単元最後の第5時に向けて打合せをしたときに、担任の先生からC児の対応について悩みを聞いた。筆者は、子どもたちと一緒に心から楽しもう、指導者が楽しんで英語を使ってやり取りをしている姿が子どもたちのコミュニケーションの手本になるという話をした。

C児に変化が見られたのは第5時であった。筆者も担任の先生もいつも以上に笑顔で授業に臨んだ。C児はいつものように動きが止まってしまったが先生は笑顔で近付いていった。そして、先生がC児の代わりになって隣の子どもと会話をした。隣の子どもがC児にほしい食材を尋ねたとき、先生はカードを指さして「これかな?」と尋ねた。しばらく続けているとC児がうなずいたように見えた。隣の子どもはカードをC児に渡した。このように、C児の思いを予想して先生がカードを指さしたり声を掛けたりしているうちにC児の手が動き始めた。この瞬間、担任の先生とC児の関係が以前よりも強固に結ばれたことを実感した。C児が周囲の目を気にし始めたので、担任は素早くその場を離れた。C児の様子を観察していると、隣の子どもとやり取りをする様子が見られた。

担任の先生は「どうしてC児が動きを止めてしまうのか、話さないのかと悩んでいた。でも、話すというのは声に出さないこともあると気付いた。代わりに心の中の気持ちを考えて渡してあげてもいい」と話した。先生は声に出して話すことが全てではなく、うなずくことやカードを渡すことも話すことだと気づき、C児と隣の子どもの間に入って思いや考えを汲み取って橋渡しを行った。するとC児は意志表示をするようになった。第5時で初めて、C児は振り返りカード

を記入した。カードには「みんなの喜ぶピザが作れた」と書いてあった。この感想からC児の成長を実感することとなった。

4. 教室空間としての対話

A小学校において先生方の課題を聞き、解決策と一緒に考えながら授業を展開していった。実践を分析すると、授業の「三つの対話」は非常に密接に関連していることがうかがえた。子どもの実態を把握する際に「三つの対話」の視点で子どもの姿を捉え、実態に合わせて授業を再構成していたのだ。つまり、先生方の抱いていた「外国語活動で意欲を持たせることが難しい」「集団づくりが難しい」「個々の活躍が生まれにくい」等の課題は、「対象との対話」、「他者との対話」、「自己との対話」によって子どもたちの変容や成長を促す糸口となったのではないかと考える。このことから、「三つの対話」を視点として授業の中で子どもの実態を把握し、授業を再構成していくことは大切であり、教員同士がこれらの視点を持って一緒に授業を展開したり振り返ったりすることが省察につながっていくと考える。この視点は先生方からも示唆的であったという感想を聞くことができ、先生方の課題解決になるように可視化しながら子どもたちの成長を見ていくことは意味があると感じた。

そこで「三つの対話」のうち、「対象との対話」と「他者との対話」は本稿の「2. 授業の実践と省察」において学級全体の子ども様子を、「自己との対話」は本稿の「3. 3人の児童の変容」でA児B児C児の様子を示した。

実践前、ある先生は、子どもの実態を「英語で聞くことや話すことがまだ十分に身に付いていない」と述べていた。そこで、聞くことに慣れ親しみながら自然と口ずさんだり、話したりすることができるような活動を段階的に取り入れ、毎時間の言語活動を繰り返しながら「対象との対話」を促していった。その結果、子どもたちは「相手のほしいものを正しく聞くこと」や「自分がほしいものを積極的に話すこと」ができるようになり、自信を持って学習への意欲を高めていった。できることが増え、「他者との対話」を楽しむようになったと同時に、子ども同士の関わりの中で、一人一人のできることが増えていったともいえる。

特に、焦点を当てて分析したA児は英語を聞くことに自信が持てず、間違えることに不安を感じていた。しかし、子ども同士の関わりを通して間違えても大丈夫と安心するようになった。対話は聴き合う関係によって生み出されるという(浅井他,2021; 佐藤,2010; Schult z,2003)。学級内での聴き合う関係ができたことで、「他者との対話」によって自信が付き、更に「対象との対話」が促されていったと推察する。他者との関わりを通して、聞くことができていることを自覚する「自己との対話」が生まれたと考えられる。その結果、できることを自覚し、意欲を持って授業に参加することができたと推察する。B児は、英語で話すことをためらっていた。「自己との対話」の中で葛藤が起きていたと考える。そして、「他者との対話」を通して、頼られる自分と自分を受容してくれる仲間の存在を実感することとなり、自己開示へとつながっていったと考えられる。秋田(2012)は、教室での他者との対話から更に自己との対話を行い、自分の理解をモニタリングしたり精緻にしたりすることができる聞き方をしている子どもが深い学習に至ると述べている。このことから「他者との対話」と「自己との対話」は密接な関係であると考えられる。

また、ある先生は配慮の必要な子どもへの対応や、外国語活動における集団づくりに難しさを感じていた。そこで、ペアでの活動を取り入れ、相手意識を持ってやり取りができるように促していった。子どもたちは相手を意識することでやり取りの必然性を感じるようになり、他者との関わりを楽しむようになっていった。特に、C児については、普段から「自己との対話」によって他者との違いを感じ、不安や困り感を表出することができずにいたと考える。日本語ではなく、英語という言語を用いて伝えることの難しさやもどかしさを感じていたのかもしれない。そして、周りの目を気にしてできないことがあると自分を閉ざしていたが、担任の先生が隣の子どもの間に入ったことで困ったときに助けを求めることができるようになっていった。C児の不安や困り感を先生が受け止め、「他者との対話」の橋渡しをしたことで改めて自分を受け入れるようになったと考える。秋田(2012, p.68)は教室での対話について、教師と子どもが「即興的判断を積み重ね、協働で形成される」と述べており、子ども同士や子どもと教師が共に関わりながら「自己との対話」や「他

者との対話」を形成していくと考えられる。

これらのことから、対話が言葉としての対話だけでなく、子どもの表情や動作、しぐさ、目に見えにくい学級の仲間や教師との関係などの雰囲気をも含んだものであることが分かった。秋田(2012)は発話と発話の間やタイミング、子どもたちとのテンポやリズムもまた教室の雰囲気を生み出す重要な役割を担っていると述べている。そのような雰囲気を含んだ教室において、「三つの対話」が相互に関わり合い、有機的につながることで、子どもたちの変容や成長といった新しい価値が生まれていったと考える。以上のことから、対話を通して、子どもの成長を促す「教室空間」を創り出していくことができるのではないかと考えている。

おわりに

「三つの対話」が筆者自身にも起きていることに気付いた。「対象との対話」は子どもたちとの向き合いであり、「他者との対話」は学年の担任たちとの仲間づくり、「自己との対話」は、自分自身を成長させる新たな気付きとなっていた。この到達点は終着点ではない。この気付きを起点に、現在、別の仙台市内の小学校においても担任の先生方が考える課題の解決に向けて、学年協働による授業実践に関わっているところである。

付記

本論文について、開示すべき利益相反関連事項はない。

参考・引用文献

- 秋田喜代美(2012) 学びの心理学：授業をデザインする。左右社。
 浅井幸子(2021) コロナ下における学びの保障ーリスニング・ベタゴジの観点からー。日本教育方法学会(編)パンデミック禍の学びと教育実践 学校の困難と変容を検討する。図書文化社, pp. 50 - 63.
 稲垣忠彦・佐藤学(1996) 授業研究入門。岩波書店。
 佐藤学(2010) 教育の方法。左右社。
 Schult z, K. (2003) *Listening Teachers* College Press.
 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編, pp. 76-82.
 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編, pp. 11-12.
 文部科学省(2018) 新学習指導要領対応小学校外国語活動教材 Let' s Try!2. 東京書籍。