

小学校英語における学び

—「ズレ」とその解消に注目して—

黒 田 真 由 美

1. 問題と目的

教室での学びは、個人の知識獲得として捉える見方だけではなく、他者との関わりの中での変化として捉える見方も示されている（例えば、Lave & Wenger, 1993；佐藤, 1995）。そして、談話研究を通して後者の学びを具体的に捉える試みがなされている。教室の中で過ごす間に、他者との関わりを通して子どもは、授業内容に関して学び、教室でのルールを学び、自分自身について学ぶ等様々なことを学ぶ。これらの学びは独立している訳ではなく、子どもが教室の中で過ごす間に、同時に行われている。そして、教師は子どもの個性やその日の子どもの振る舞いに応じて、状況毎に子どものどのような側面に言及すべきか、そして、どのような方向に子どもを導くべきかを考えながら、子どもの学びを導いている（中田, 1996）。子どもは日々の出来事や家族との関係、友人関係を背景としながら、様々な文脈によって織り成された複雑な背景を前提として授業に参加している。そして、教師はそれを念頭におき、多様な観点から子どもに目を向け、状況に応じて授業内容への関心を高めたり、人間関係に注意を向けたり、その日の出来事を重視したりしながら子どもと接し、子どもの学びを導くのである。

他者との相互作用を通じた授業内容に関する学びについて様々な検討がなされている。そして、子どもの学び合いが注目されている（例えば、石井, 2004）。佐藤（1996）は「ごんぎつね」の授業を取り上げ、子どもが話し合いながら意見を変えていく様子を捉えている。子どもの討論の展開を詳細に検討し、読解の変化を追い、新たな読解の視点を獲得する過程を明らかにしている。そして、子どもは他の子どもとの相互作用の中で、他者が提示した視点をすぐに自分の意見に取り入れるのではなく、自分なりの視点を持ちながら他者と対峙し、他者の意見を批判的に検討しながら、自分の意見を作り上げていくのである。子どもの意見深化という学びは、単純に他者の意見を取り入れるのではなく、自分の中で葛藤しながら進むプロセスであり、学びの複雑さがうかがえる。また、本山（1999）は、授業中にちゃちゃをいれ授業展開を妨げているように見える「問題児」とされがちな子どもが「総合的な学習の時間」の中で行っている「学習」を取り上げ、子どもの学習のあり方について検討している。そして、「問題児」が他の子どもと軋轢を生みながらも相互作用を行い、異なる生活習慣についての知識を深めていく様子を取り上げ、解釈によって子どもの「学習」は多様な捉え方ができることを示している。他者との相互作用を通して自分なりの学びを子どもが構成する様子もとらえられているのである（例えば、佐藤, 1996）。

このような子どもの学びは、教室でのルールに基づいて進められる。教室では、教師は「教師」らしく振る舞い、子どもは「生徒」らしく振る舞う（上田, 1997）。そして、独特な談話構造が見られ（例えば、Mehan, 1979；茂呂, 1991b, 1997）、子どもは授業の中で使う言葉、不特定多

数の人に自分の考えを伝える言葉（岡本，1984）を身につける。教室でのルールも子どもが授業を通して学ぶものの一つであり，小学校低学年の間に教師や他の子どもとのやりとりを通して身につけていく（例えば，清水・内田，2001；磯村，2005）。

子どもの学びは，他者との関係性とも関連している。例えば，藤江（1999a）は，子どもが教師の働きかけに対して受動的に反応するだけではなく，発話のタイミングや内容を調整したり，授業に参加しているよう振る舞ったりしながら，能動的に発話しており，授業への関わり方を工夫している様子を捉えている。そして，子どもの授業への取り組みには，日常生活での他の子どもとの関わりが持ち込まれていることを指摘している。また，子どもは自由に発話をするだけではなく，教師の意図にも配慮しながら授業に参加しており，教師が授業を展開しようとして静かにすることを求めているときには，まず，子どもが自ら静かにするよう子ども同士で注意しあい，ある程度静かになった段階で，教師が静かにするよう子どもに働きかけるというような報告もなされている（茂呂，1997）。子どもは自分なりの関係性を授業に持ち込みながら，自分なりのやり方で授業に参加しているのである。このような子どもの振る舞いは，小学校入学当初から見られるものではない。小学校入学時には，子どもは教師と一対一の親密な関係を持つことを望む（岡田，1998）が，一対多のコミュニケーションを身につけるに従って，他の子どもとの関わり方や，授業への関わり方を学び，教室の中での自分なりの振る舞い方を構築するのである。

学びとは，教えるものと教えられるものとの隔たりを越えることであると茂呂（1991a）はいう。授業内容に関しても，教室のルールに関しても，知識のある教師とそれを学ぶ子ども，権力のある教師とそれに従う子どもという，枠組みがある。その枠組みの中には，先に知識を身に付けた子どもとまだ身につけていない子どもという関係性が包含されている。そして，隔たりを子どもは往還することによって学び，子どもが属する状況が変化する（茂呂，1991a）。人間関係も，隔たりの往還に伴って変化していくのである。

隔たりには，教師が意図的に設定し子どもに学ぶよう求めているものと，子どもが感じることによって生じるものがある。例えば，教師が設定する課題や指導案が前者にあたり，子どもの違和感や困惑が後者にあたる。このように捉える場合，教師の設定した問を子どもが想定した通りに受け取り，子どもの困惑から学びが導かれることもあり，両者は必ずしも相反するわけではない。教師と子どもの視点が同じ点に向くこともあれば，異なる点に向くこともある。主体によって隔たりの捉え方が変わるのである。そこで，本研究では，隔たりを子どもの視点から捉え，子どもの感じる違和感や困惑を「ズレ」として捉え，検討することにする。

英語の授業は，ALT（Assistant Language Teacher）によって展開される。ALTはこれまでに受けてきた授業経験や文化的背景が，子どもが慣れ親しんでいるものと異なる。子どもは学級担任が行っている授業の中での振る舞い方を身につけており，ALTが行う授業に対して違和感が生じることが考えられる。また，子どもは言語を扱った授業にもなじみがなく，授業内容にも戸惑いがある。そこで，この「ズレ」を取り上げ，そこに見られる学びを捉える事を目指す。つまり，小学校での英語教育を対象とした談話研究を行うことによって，授業者が変更したときに子どもが感じる違和感，言語を学ぶために生じる違和感が明らかになると共に，その環境で展開される子どもの学びの一端が明らかになろう。

「ズレ」の検討を通して，英語教育が，子どもにとってどのような意味を持つものであるのか

についての検証を可能にすると考え。つまり、通常の授業では感じていない「ズレ」に着目することによって、小学校英語の特徴を顕在化することを可能にするともに、そこで見られる学びの一端を把握することが可能になるであろう。本研究で英語教育を取り上げる目的は、小学校英語についての検討がなされており、特にその教授法に関しては様々な研究（例えば、松川、1997）がなされているにもかかわらず、そこで生じている子どもの学びを捉えようとする試みはまだ十分に行われていないということが挙げられる。そのため、小学校の英語教育における子どもの学びの一端を可視化することにより、今後の英語教育のあり方について検討することが可能となろう。

2. 方法

(1)調査方法

公立小学校における英語の授業の参与観察を行った。授業場面では、ビデオカメラ1台による映像と音声による記録とフィールドノーツによる文字による記録を行った。ビデオカメラはALT (Assistant Language Teacher) を中心としたコミュニケーションを撮影するため教室後方から記録した。また、フィールドノーツには、授業中の様子だけでなく、ALTや学級担任の授業に関するコメント等も記録した。

ビデオ記録を基に、聞き取り可能な発話について、話者交代、発話中の「間」を区切りとして発話単位を設定し、トランスクリプトを作成した。授業は、ALTの問いに対して、複数の子どもが口々に答えたり、また、発音の練習を行ったため、子どもの同時発話が多発し、子どもの発話は話者が特定できないものが多かった。そのため、聞きとれた子どもの発話をできる限り文字化した。

調査者は、子どもに「英語の先生 (ALT) の助手」として認識されていた。授業中には、ALTがコミュニケーション例を示す時の相手役を演じたり、子どもの質問に応じる等、授業には求められた時に関与する程度であった。

(2)対象

京都市内の公立小学校の3年生の学級で隔週で行われた英語の授業である（2003年度実施、計12回）。3年生進級時のクラス替えによってこの学級は編成された。授業参加者は、学級担任、ALT（以下、P教諭とする）、子ども（男18名、女15名）、調査者であった。

授業は、P教諭によって主導された。P教諭は授業歴2年目の英語を母語とする外国人女性であった。P教諭は教授法に関する教育は受けておらず、P教諭の日本語習得時の経験と前年度の授業を参考にして授業計画を立て、授業を行った。授業は主に日本語で行われた。10名足らずの子どもが学校外で英語を学んだ経験があった。

授業は、P教諭が展開する場面と、子ども中心の活動場面の組み合わせで構成されていた。P教諭が新たな知識を導入し、それをを用いた活動を全員で行い、さらに、時に応じて、子ども中心での活動を行うという流れが授業ごとに見られた。活動は3～4回ごとにテーマが設けられ、以前の内容を復習しながら取り組むよう計画されていた。学級担任は事前に授業内容を知らされておらず、状況に応じてP教諭の意図を明確化して子どもに伝えたり、子どもの質問に答える等の補助的な関わりをした。

(3)分析

授業場面に見られる「ズレ」について検討することが目的であるため、本研究では子どもが戸惑いを示している場面に絞って事例を取り上げる。特に、P教諭と子どものコミュニケーションがかみ合っていない場面とP教諭の授業の特徴である発音の聞き取り活動における事例について検討する。そして、P教諭が意図しない「ズレ」が子どもにどのように生じているのかについて検討する。これらの「ズレ」をP教諭、子ども、担任がどのように受け取り、対処していくのかについて検討する。この場面を取り上げることによって、子どもが戸惑っている理由について検討し、そこに見られる子どもの学びの可能性について検討する。

3. 結果と考察

(1)教室のルールに関する「ズレ」と学び

教室の中には既存のルールがあり、ALTは子どもの提案に応じて授業に取り込んでいく（黒田、2006）。観察した授業では、教師の問いに対して子ども全員が発話するよう求められる場面と個々に応じる事が求められる場面があった。通常の授業では、一斉発話する時には、子どもが出来るだけ同じ答えをタイミングをそろえて言うように教師が誘導する。教師が子どもに声を掛けて、発話するタイミングを示し、子どもの発話を促す。あるいは、一斉発話をする場面が明確に規定され、教師が具体的な指示を出した後に、子どもが一斉に発話をする。しかしながら、P教諭は明確な指示を出すわけでもなく、子どもに掛け声をかけるでもなく、子どもに英語発話をするよう促す場面が見られた。そして、子どもに何らかの反応を促したのである。子どもはうまく授業に参加しているよう振る舞うには、この応答に関するルールを学ぶ必要があった。

事例1. P教諭の展開する授業と子どもの応答とのズレ（第4回目、2003.6.26実施）

187 P教諭	:Two heart, please.	206 S7	:2つのハートをください。
188 山下君	:は？	207 P教諭	:そうそうそう。はい、ここにみんな意味を書いてください。
189 SS	:Two heart, please.	208 S8	:2つのハートをくださーい。
190 P教諭	:Two heart, please.	209 P教諭	:はい、（プリントの意味と書かれている所を指さしながら）ここ。はい、2つのハートをください。
191 SS	:Two heart, please.	210 松田君	:日本語で書くん？英語で書くん？
192 P教諭	:Two heartは、四角の中に書いてあるね。Twoはどういう意味？	211 P教諭	:これは、あの、意味を英語で書いても、しょうがないでしょう。日本語で書くにきまってんじゃない。
193 S1	:2つ	212 池内君	:なんて？2つ？
194 田中君	:どういう意味って聞かれても。	213 P教諭	:はい、2つのハートをください。
195 P教諭	:Heartはどういう意味？	214 T教諭	:日本語で2つのハートをくださいってかこな。2番に。
196 S2	:ハート。	215 P教諭	:ここ。ここ、2番の下に意味って言葉書いてあるでしょう？
197 田中君	:どういう意味？	216 S9	:なにが、どこ？
198 P教諭	:そう、そそそ。じゃあ、Two heartは、どういう意味？	217 T教諭	:ひらがなで書いたらいい、ひらがなでいいよ。ひらがなで。ハートはカタカナで書いてもいい
199 S3	:2つのハート。		
200 S4	:そうそうそう。Pleaseは知ってる人？		
201 P教諭	:Pleaseはどういう意味？（子どもの挙手を求めて、P教諭が片手を上げる）		
202 S5	:はい。はい。		
203 P教諭	:はい（子どもを指名）		
204 S6	:ください。		

205	P教諭	:じゃあ、だれ、しってるかなあ。Yes, two heart, please. はどういう意味でしょう？two heart, please.とゆった	218	S10	:出来た。
		ら？はい、どういう意味でしょう？はい, two heart, please. とゆったら、	219	S11	:これでいいの？
		どういう意味でしょう？	220	S12	:ツーで
			221	T教諭	:日本語でかく、

T教諭は学級担任を表す。子どもの名前はすべて仮名である。特定できない子どもはSで表した。SSは子どもの一斉発話である。

これはデザイナー活動をする場面である。子どもは二人組になり、一人が客、一人がデザイナーとなる。そして、相手のリクエストに応じて服をデザインする活動をする。客は数字と色、形に関する英語を用いて自分の望んでいるデザインを相手に伝え、デザイナーはそれを聞き取り、プリントに描かれたTシャツに描く。そして、デザイナーが描いたTシャツを客に見せるというのが活動の一連の流れである。プリントには、無地のTシャツの絵と、ここで行うコミュニケーションが書かれており、英語の書かれている吹き出しには、その意味を書き込む空白が所々に設けられていた。どのような模様が良いのか、自分の好みを伝えるための英語を学んでおり、ここでは、"Two heart, please"の意味を確認している。

ここで見られたコミュニケーションを、P教諭、担任、子どもの視点から捉えてみる。

P教諭の視点からの授業展開は次のようなものであった。"May I help you?"の意味の確認し、子どもがその意味をプリントに書きおえた場面である。P教諭は"Two heart, please."と言い、子どもの反復を求めた。P教諭は、子どもに反復を求めているのか、意味の説明を求めているのか明示しないままに、英語発話することがあった。そして、子どもの反応が求めているものと異なると、その反応を否定し、同じ英語発話を繰り返した。ここでは、多くの子どもがP教諭の187 "Two heart, please."という発話を反復した後に、P教諭はそれを否定するのではなく、190 "Two heart, please."と続け、さらに、"Two heart, please."の書かれている箇所に言及しており、子どもの反応がP教諭の求めていたものであったことがうかがえる。そして、"Two"と"heart"の意味を聞き、適切に意味を答えた子どもがいたので、その発話を拾い、次へとつなげていった。そして、それを、プリントの空白に書くよう指示した。松田君が、210「日本語で書くん？英語で書くん？」と聞き、プリントへの記入の仕方について質問すると、P教諭は、英語で単語の書き方を教えていなかったため、松田君がふざけているのだと解釈し、日本語で書くようにと指示をした。このように、P教諭は働きかけに対する子どもの適切な応答を拾い上げて授業を展開し、不適切な発話には無視したり、否定することによって対応していた。つまり、P教諭には子どもが戸惑っている様子を把握することも十分可能ではあったが、子どもの反応がふざけているように思われるものであると、子どもに応答するより、授業の展開に目を向けていたのである。

P教諭が求めていた答えを拾いながら授業を展開したのに対し、子どもの立場からみると、わからないことが多かった。最初の山下君の188「は？」という問い返しには、山下君がP教諭の発話の意図がわからないことが現れている。"May I help you?"の意味を確認するやりとりをした後、唐突に"Two heart, please."と言われ、その応答に子どもは戸惑っていたのである。P教諭が唐突に英語発話をする時には、その発話を反復するよう求めていることが多かった。英語の

授業のルールは明示されているわけではなく、その授業の中で子どもがそれぞれ身につけて行かなければならない。まさに、状況の中で学ばなければならないのであり (Lave&Wenger, 1993)、状況の中でP教諭への応答の仕方を学び、P教諭の意図を察することができた一部の子どもは、その発話を反復し、P教諭が求めていたコミュニケーションに適切に参加することができた。しかし、唐突なP教諭の英語発話への応答の仕方としては、英語発話の反復だけではなく、その意味を答えることも可能性としては考えられ、一部の子どもは応答の仕方に困惑した。石井(1997)が指摘するように、教師の目は授業の終わりに向けられているのに対し、子どもの目は「今・ここ」に向けられており、子どもはP教諭の発話に応答することを目指した。しかし、P教諭の意図した授業展開とP教諭の問いに関する子どもの理解にはズレがあり、子どもにはP教諭の意図を理解することが困難だったといえよう。そして、このズレは他の子どもの応答の仕方や、P教諭の同じ発話の繰り返しは子どもにその発話を反復するよう求めていることを示すルールであるということ参考にして、うまくP教諭の発話に対応できなかった子どもも、P教諭の発話を反復するようになった。一斉発話の中で子どもは最初から一斉に話すのではなく、子どもによって発話の仕方が違い、子どもは発話を調整することが指摘されている(伊藤, 2001)。この場面においても、一斉発話が繰り返されることによって、子どもは自分の授業参加態度を調整したと言えよう。このような、子どもの授業参加態度の調整がここで見られた学びである。

"Twoはどういう意味?"というP教諭の問いに対して、田中君は194「どういう意味って聞かれても?」と問いの意図が分からない様子を示した。子ども達は数字の英語での数え方は頻繁にこの授業でやっており、"Two"が「2」であることは分かっているにもかかわらず、あえて、P教諭に"Twoはどういう意味?"と聞かれたことに対して、子どもはその質問の意図が汲み取れず、応答の仕方に戸惑っていた。「2」と答えるべきか、あるいは他の答えがあるのか、迷っているのであろう。P教諭が問いとして提示したことが、子どもにとってはわかりきったことであったために、子どもは戸惑ったといえよう。英語の意味を確認しようとするP教諭と、わかりきったことを聞かれ、答え方に戸惑う子どもの間にはズレがあった。そして、このズレも他の子どもが「2」と答え、P教諭が正解として受け入れることによって、答え方に戸惑った子どもは求められていることを理解し、このズレを乗り越えたのである。一見、子どもは"Two"を学んでいるように見えるが、それだけではなく、他の子どもの発話やP教諭の評価を参考にしながらP教諭の発話に対する応答の仕方を学んでいるのであり、英語の授業でのルールを学んでいるといえよう。

このように、一部の子どもが授業展開に困惑する雰囲気の中で、松田君は210「日本語で書くん?英語で書くん?」と質問した。英語での単語の書き方は習っておらず、子どもたちは"Two heart, please."と英語で書ける訳ではなかった。P教諭の指示も、意味を書くようにと指示しており、松田君の問いがP教諭の意図からズレていることは明白であった。しかし、この松田君の問いは、単なる授業の流れからのズレというだけではなく、子どもの困惑を表していると受け取れよう。子どもはズレを解消しながら授業に取り組んでいるものの、頻繁に生じるズレの蓄積が子どもの困惑につながったと言えよう。つまり、ALTの問いかけに対して子どもは応じ方がわからないことが多く、他の子どもの様子やALTの反応を見ながら、授業への参加の仕方を調整しているが、このようなズレが頻繁にあると、子どもは十分に状況に応じきれなくなり、ズレを解消しながら授業に参加することが困難になったのであろう。松田君は、P教諭に回答し、授業

に参加しようとしているにもかかわらず、P教諭の意図が汲み取れず、P教諭の働きかけへの応答の仕方が分からないために生じた困惑が積み重なって、このようなズレた発話へと至ったと考えられる。このあとにも、この活動に関する問いを他の子どももしており、子どもがP教諭の働きかけに戸惑いながら授業に参加している様子が見受けられた。P教諭の要求自体は難しいものではない。しかし、英語の授業には、例えば、P教諭が英語発話を唐突にしたら子どもはそれを反復する、どんな簡単な英語発話でも意味を聞いたらその意味を答えるというようなP教諭が持ち込んだ暗黙のルールがあり、子どもはその暗黙のルールに従いながら、P教諭の要求に答えることが求められている。子どもは、一斉発話に参加するための多様な発声方略のレパートリーや参加構造への態度を身につけている（伊藤，2001）が、このような方略は、授業参加のルールが一定の時にこそ有効であり、子どもは新たなルールが導入された時には、参加態度を調整し直す必要があったのであろう。通常の授業であれば、日々の授業での繰り返しを通して、教室でのルールを学ぶ。そして、そのルールを基盤として授業に参加する。しかし、子どもは英語の授業に独特の暗黙のルールを学ばなければならないが、しかも、そのルールは明示されておらず、子どもは応答の仕方を自分なりに判断しながら授業に参加しなければならないために困難が生じたのである。

一見、P教諭の意図通りに円滑に授業が展開しているように見えるが、実際には混乱している子どももいた。そして、このような両者のズレを解消するのが、担任であった。担任が介入することによって、混乱している子どもがサポートされた。担任は、「2つのハートをください。」と書く場所を指示するだけでなく、より具体的に「ひらがなで」「カタカナで」と指示している。このように、より具体的に指示することによって子どもの混乱は収束していった。通常、教師と子どもは互いの意を汲み取りながら授業が展開されていく。そして、一斉発話に参加しているふりをして、授業に参加する態度を整えることもあるが、一見教室のルールに則った授業にもかかわらず、英語の授業では独特な暗黙のルールが存在したために、子どもは混乱し、P教諭の意図をくみ取ることが困難であった。一方、P教諭にとっては、暗黙のルールの存在自体が意識されていないものであった。ALTの発話に対する子どもの応答の仕方に関して、子どもはズレを感じ、一部のズレは解消されていたが、ズレの繰り返しによって子どもの混乱は深まっていった。ズレの繰り返しのために、授業が展開するにつれ、子どもはますます困惑していくのであるが、担任がP教諭の活動をより具体的に子どもに伝えることによって、子どもの行うべき活動が明確化され、その困惑は解消された。

教室談話の生成は、子どもや教師の行為、行為者の参加する学級集団の関係性に代表されるローカルな現場の文化、特定の現場を越えて作用する制度的装置の3つの面の中のみていく必要がある（藤江，1999b）。そして、英語教育に関していうと、制度的装置の制約を受けながら、ローカルな現場の文化が構築されている教室の中にP教諭が介入し、新たなルールをさらに持ち込み、P教諭と子どもの行為が展開される。P教諭の介入によって新たなローカルな文化が構築され、授業が展開されているのである。ここで見てきたように、P教諭は暗黙のうちにローカルなルールを持ち込んでおり、子どもがそれを学び、そのルールに則ることによってローカルな文化が形成された。つまり、この事例でズレが意味するものは、P教諭と子どもの視点の違いであり、潜在する英語の授業独自のルールであり、それに困惑する子どもの姿であった。そして、同

じやりとりを繰り返す中で、他の子どもの発話やそれに対するP教諭の応答を一助として、自分の授業参加態度を調整することが子どもの学びであった。日本の授業に暗黙に存在するルールを共有していない異文化の他者と関係を構築していく上で、相手の意思をくみ取り、また、自己を合わせていくことを学んでいるといえよう。そして、新たに織りなされる英語の授業独自のローカルな文化が形成されており、子どもはそれを学び、さらに、英語の授業独自の空間を構築することを求められているといえよう。

また、子どものズレは蓄積され、子どもの中には困惑を深める者もいたため、担任はP教諭の意図を明示し、子どもが活動内容に取り組めるようサポートしていた。英語の授業は、担任が行う授業とルールが異なっているため、子どもだけで取り組むと混乱しがちな状況で子どもが十分に活動に取り組めるような状況になるよう手助けしていたのである。このような担任の関わりは、子どもが授業参加態度を調整するための「足場作り (Scaffolding)」(Wood, Bruner & Ross, 1976) をしていたといえよう。

(2) 発音と表記に関する「ズレ」と学び

事例2. ALTの方針の説明

P教諭：みなも、書いてみてわかったでしょう。みなも、自分が聞こえたように、(英語発話をカタカナで) ぴったりはかけないでしょう。だからみなそれぞれちがう。

P教諭は英語をカタカナで表記するには批判的な考えもあることを知りつつ、子どもにカタカナで発音を書きとらせるという活動も行った。そして、事例2. に見られるように、カタカナで英語発話を表記することの困難さを訴えるとともに、子どもに人と違っていてもいいこと、自分なりに表現することの重要性を伝えていた。

事例3.子どもなりの表現の承認 (第4回目, 2003.6.26実施)

プリントに"Green, please."と書かれており、それをP教諭が繰り返し発音し、子どもにどのように聞こえたか書きとらせている場面である。

357 P教諭	:Green, please.
358 S3	:えー、わからへん、
359 池内君	:なんてかけばいいのかわからへん。
360 P教諭	:Green, please.
361 松田君	:グリーンピースって聞こえた。
362 P教諭	:グリーンピースって聞こえた?ま、それでそれはありだよ。

事例3では、P教諭の発音の聞き取りに子どもが困難を示している。発音を聞き取り、自分なりに表現する活動を始めた当初は、池内君のように表現の仕方に悩む子どもも見られた。一方で、松田君のように自分なりの聞き取りを示す子どももあり、P教諭は子どもの表現を認めた。

P教諭の求める活動に対して、池内君は359「なんてかけばいいのかわからへん。」というように、英語の表わし方の難しさを感じていた。この難しさは、英語の聞き取りの難しさであり、カタカナを用いてそれを表現することの難しさであり、また、他の子どもがどのように書くのかわからない不安の表れであろう。このような不安を抱えながら活動に取り組む中で、自分なりの表現を示す子どもも現れ、P教諭はそれを認めた。P教諭の承認は、362「それでそれはありだよ。」

というように、唯一の正解として子どもの発話を認めるのではなく、複数ある表現方法の一つとして、承認していた。P教諭の目は、子どもなりの発音の表わし方に向けられており、子どもの表記の多様性を認めていた。また、P教諭はオリジナルの文字を創ることも提案しており、例えば、「th」の音を表すためのカタカナとして「ス」をアレンジした文字を創り、日本語では表せない発音の存在を示していた。そして、子どもに、「自分なりのカタカナで書いて」というように、オリジナルの文字を創って、英語表記をすることを薦め、多様な表現を求めた。

ここでは、子どもが英語を聞くこととそれを表すことの間ズレを感じ、自分の表現と他者の表現にズレがあることを認める必要があった。そして、このようなズレはP教諭の意図するものであった。しかし、このズレは子どもにとって簡単に飛び越えられるものではなく、「なんて書いた」と子ども同士で頻繁に聞き合い、「おれもそうしょーと」と他の子どもと同じように表記する子どももいた。英語をカタカナで表記するという活動には参加するものの、表面的な取り組みで終わっていた。

事例4. 子どもの自分なりの表現（第11回目、2003.2.13実施）

プリントに“What color?”と書かれており、P教諭が“What color”と繰り返し発話し、発音を子どもなりの表現で書かせている。

- 225 P教諭 :What color? (子どもの机の間を移動。子どものプリントを見ながら)
226 島田君 :ワッツカラー
227 川口君 :おれ、ワットカラーになった。
228 井口君 :ワッツカラーやで

この英語発話をカタカナで表記する活動を通して、子どもは英語をカタカナ表記することの困難さを意識するとともに、違いを認め合う関係になっていく。事例4に見られるように、授業を重ね、自分なりの表現を表記する試みを繰り返すことによって、他の子どもの表現を聞いてそれを模倣するのではなく、子どもは互いに自分の表現を比較し合うようになった。子どもは、これまで取り組んだことのない活動に困惑し、どのように表記すべきかで悩んだ。そして、他の子どもの表記を聞きながら、自分なりに表現しようと試み、最終的には、子ども同士で表記を比較するようになったのである。互いに表現を比較していることから、自分なりの表現をするだけでなく、他者は異なった表現であるという前提に子どもが立っていると考えられる。このような活動は、英語の発音が簡単にはカタカナで表せないことを学んでいるという意味でもあり、英語の聞こえ方は人によって違うということを学んでいるという意味でもあり、さらに、他者の意見を認めることを学んでいるとも取れよう。

P教諭の発話とそれを表記する子どもの間にはズレが見られた。そして、P教諭は子どもの困難さを知りながら、この活動を導入した。つまり、意図的に子どもに英語の発音の難しさを可視化させることによって子どもの学びを促したのである。英語のカタカナ表記を否定する流れがある中で、子どもなりの英語表記を試みる取り組みは子どもにとって、英語を話すきっかけとなる可能性がある。実際、このような活動を繰り返すことによって、“Purple.”を「パーポー」と表現したり、“Circle”を「セコイ」と表現し、自分なりに発音する子どもも出てくる。そして、他の子どもはそれを引き継ぎ、同じように発話したり、自分なりの発音をする様になるのである。つ

まり、このようなカタカナ表記を試みるという教授法は、子どもの英語への関心を高める一助となっていると言えよう。

人は道具を用いて対象と関わる (Vygotsky, 1970)。そして、人の道具の使い方が変化することによって、対象との関わり方も変化する (茂呂, 1991a)。ここでは、カタカナで表記することが子どもにとっての英語に取り組むための道具であると捉えると、カタカナ表記の仕方が変化することによって対象である英語への関わり方も変化したといえよう。カタカナ表記の仕方を自分なりに工夫するようになるにつれ、自分なりに英語発話を捉え、その表現の仕方を探求し、さらに、他者の尊重へもつながったといえよう。そして、それに付随して、英語を文字化して表現することだけではなく、英語発話も活発化していった。発話生成には個人性が伴うため、集団の場で発話することには心理的負担が伴うという指摘もある (中田, 1997) が、文字化して、それを他の子どもと見せ合うことによって、心理的負担が軽減されるという効果があった可能性もあろう。

また、この事例を通して重要なのは、担任の介入が見られないことである。ここでは、子どもの表現の承認の仕方が一つのポイントであり、また、担任が日本語的な発音をすることによって、この学びは妨げられる可能性がある。担任は、子どもの学びを尊重し、積極的に授業に関わるのではなく、子どもが主体的に考えられるような環境作りをするという点で、補助的に関わることによって、子どもの学びは促されたと言えよう。

発音に関するズレは、意図的にP教諭によって作り出されたものであり、英語発話と子どもの英語表記がズレとして生じていた。そして、それを他の子どもの見解を知ることを通して、子どもは英語表記の仕方を学び、さらには、自分なりの英語表記の仕方を工夫するようになり、自分の表記が他者と異なっても良いという見解に至り、他者を尊重するようになるという学びが見られた。つまり、英語表記という活動を通して、子どもは英語だけではなく他者の意見を尊重することも学んでいたのである。

4. 総合考察

教室での子どもの学びを単なる個人による知識獲得ではなく、他者との相互作用を通して行うものとして捉えられるようになって久しい。そして、教室の中では相互作用を通して多様な学びがなされており、教室談話研究によって、様々な学びのありようが明らかにされてきた。本研究では、英語の授業に特徴的な学びの有り様を捉えるため、授業場面に見られるズレを詳細に分析し、そこに見られる学びの可能性について検討してきた。

その結果、教室のルールに関するズレとは、ALTが授業に持ち込んでいるルールに対する違和感であることが明らかになった。授業を主導する教師が変わることによって、授業のルールが変化することは予想しうることである。英語の授業では、ALTの英語発話に対して回復か意味を答えるのかというように複数の応答方法が存在する。つまり、表面的には同じ働きかけに対して、子どもは、ALTの意図を十分に汲んで応答することが求められる。そして、うまく反応できなければ子ども困惑し、他の子どもの応答とそれに対するALTの評価を参照して自分の応答の仕方を調整していることが明らかになった。ALTの意図と子どもの反応にズレがある可能性があり、子どもはそれを調整することによって英語の授業のルールを学んでいるといえよう。授

業者がALTになることによって持ち込まれたルールについて、子どもは他者の様子を参考にしたり担任の足場作りに支えられながら、学んでいたのである。

一方で、授業内容のズレに関しては、ALTが意図的に導入したズレであり、子どもが感じる英語を聞き取ること、自分なりに表現することへの困難さの表れであった。英語はカタカナで表現することはできず、教育場面への導入に反対する流れもあるが、英語はカタカナ表記できないことを感じさせるという意味でこの活動は有効であったといえよう。発音とその表記に関するズレからは子ども間で他者の意見を知ることに、担任の介入がなくても、子どもが独自の学びを進めていることが明らかになった。そして、その独自の学びとは自分なりの英語の表記の仕方を工夫するようになり、他者の意見を尊重するようになるという学びであった。子どもは他の子どもが自分なりに表現する様子を見て、さらにALTがそれを肯定するのを目の当たりにすることによって、自分なりの取り組みをするようになっていった。子どもなりの取り組みやそれに対するALTの評価が、子どものこの活動への取り組みを活発化させ、英語への関心を高める一助となっていたといえる。英語活動を通して、英語の発音の難しさを学び、他者と違っていても自分なりに表現することを学び、さらに、他者の意見を尊重することを学んだのである。

また、担任が介入することが有効な学びと、担任が介入しないことによって促進される学びがあることが明らかになった。もちろん、担任が介入しないとしても、すべての子どもとかわらないわけではなく、担任があえて主導権を握らないことによって、子どもの取り組みが促されるという意味である。つまり、子どもには自分なりの努力で越えられるズレと担任の足場作りを必要とするズレがあると言えよう。

本研究では、小学校の英語教育におけるズレを捉えることを通して、英語の授業に特有な学びがあることを捉えた。そして、小学校の英語教育では、単に言語を学ぶだけではなく、子どもが対話のルールの異なる相手と関係を構築しつつ、異文化の言語を聞き取ったり表現したりする体験である可能性が明らかになった。そして、子どもがそれぞれ自分なりの表現を認め合う異文化の価値観に出会う場でもあるといえよう。今後の課題としては、さらに英語の授業において子どもが感じる違和感とその解消プロセスについて多角的に検討し、英語の授業が子どもにとってどのような意味があるのか、英語の授業の中で子どもの学びがどのように進められているのかについて検討する必要がある。

謝辞

授業を見せて頂いた皆様に厚く御礼申し上げます。

また、ご指導頂いたやまだようこ先生には深く感謝いたします。

引用文献

- 藤江康彦 (1999a). 一斉授業における子どもの発話スタイル：小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析. 発達心理学研究, 第10巻, 125 - 135.
- 藤江康彦 (1999b). 教室談話研究における課題としての集団性と発話順行性. 広島大学教育学部紀要第一部 (心理学), 第48号, 219-228.
- 石井順治 (2004). 「学び合う学び」が生まれるとき. 横浜：世織書房.
- 磯村陸子・町田利章・無藤 隆 (2005). 小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション：参

- 加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味. 発達心理学研究, 第16号, 1-14.
- 伊藤 崇 (2001). 書き起こせない発話者:一斉発話の中の一人ひとりの声. 認知科学会「環境のデザイン」研究分科会研究報告, 第8巻, 第1号, 20-26.
- 黒田真由美 (2006). 小学校英語におけるティーム・ティーチングの変容. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 第53号, 194-205.
- 小林好和 (1997). 授業場面における理解過程の分析—国語科の授業を中心に—. 平山満義 (編). 質的研究法による授業研究-教育学/教育工学/心理学からのアプローチ. (pp. 240-269). 京都:北大路書房.
- Lave, J. ・Wengger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. UK: Cambridge University Press. (佐伯胖 (訳). (1993). 状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加-. 東京:産業図書)
- 松川禮子 (1997). 小学校に英語がやってきた. 東京:アプリコット.
- Mehan, H. 1979 Learning Lessons: Social organization in the Classroom. Cambridge. London: Harvard University Press.
- 茂呂雄二 (1991a). 対話としての知・行為としての知:認知科学におけるヴィゴツキーとバフチンのアプローチの今日的な意味. 現代思想, 第19巻, 104-113.
- 茂呂雄二 (1991b). 教室談話の構造. 日本語学, 第16巻, 第3号, 63-72.
- 茂呂雄二 (1997). 発話の型. 茂呂雄二 (編). 対話と知:談話の認知科学入門 (pp.47-75). 東京:新曜社.
- 本山方子 (1999). 社会的環境との相互作用による「学習」の生成:総合的学習における子どもの参加過程の解釈的分析. カリキュラム研究, 第8巻, 101-116.
- 中田基昭 (1996). 教育の現象学?授業をはぐくむ子ども達. 東京:川島書店.
- 中田基昭 (1997). 現象学から授業の世界へ:対話における教師と子どもの生の解明. 東京:東京大学出版会.
- 岡本夏木 (1984). 言葉と発達. 東京:岩波新書.
- 岡田敬司 (1998). コミュニケーションと人間形成. 京都:ミネルヴァ書房.
- 佐藤公治 (1996). 認知心理学から見た読みの世界—対話と協同的学習を目指して—. 京都:北大路書房.
- 佐藤 学 (1995). 学びの対話的実践へ. 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学 (編). 学びへの誘い. pp49-91. 東京:東京大学出版会.
- 清水由紀・内田伸子 (2001). 子どもは教育のディスコースにどのように適応するか—小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より—. 教育心理学研究, 第49巻, 314-325.
- 上田智子 (1997). 「授業」の相互行為的算出-授業分析の一視点として-. 日本語学, 第16巻, 第3号, 52-62.
- Vygotsky, L.S.. (1970). 精神発達の理論 (柴田義松,訳). 東京:明治図書出版.
- Wood, D., Bruner, J. S., and Ross, G.. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.

(教育方法学講座 博士後期課程3回生)

(受稿2007年9月7日、改稿2007年11月30日、受理2007年12月12日)

The Learning in the English Class of the Elementary School: Pay Attention to "A Gap" and the Extinction

KURODA Mayumi

This study aimed to clarify a meaning of the learning from a gap to occur in the English class of an elementary school. I observed the English class of an elementary school and extracted the scene where a child was puzzled. Firstly, a child was puzzled on how to reply. The gap that the child felt confused which occurred due to the rule that an English teacher brought into the class. The gap dissolved with replies received from other children, the teacher's evaluation and by positive intervention of the classroom teacher. Secondly, a child was puzzled on how to express English in Katakana. English and Katakana are quite different, so children were at a loss, and wanted to know the expression of other children. They gradually made expression by themselves, and accepted the expression of others. That is, "gaps" clarify the learning that is characteristic of English education in an elementary school. Further, there are two kinds of the learning either it intervention of the classroom teacher is effective, or not.