

琉球大学学術リポジトリ

小学校英語における全員参画を目指した授業実践?協
同学習と個を活かす学びの相互的作用を通してー

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2023-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山中, 隆行 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019868

小学校英語における全員参画を目指した授業実践

—協同学習と個を活かす学びの相互作用を通して—

Practice to aim for Everybody-Involved Class in Elementary School's English Education:
Interactional Effect with Cooperative and Individual Learning

山中 隆行

Takayuki YAMANAKA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・琉球大学教育学部附属小学校

1. 問題の所在

令和元年度（2020）より小学校英語において、教科「外国語」が高学年で導入された。しかし、「指導者は誰がいいのか（担任 or 専科 or 担任と ALT のティーム・ティーチング等）」、「学習を理解できている / できていない子どもの二極化が進んでいる」等が現場で話題になることが多い。実際、筆者自身も子どもたちが学習を理解できないまま取り残した状態で授業を進めていたことがある。ある程度まとまりのある良質なインプットを与えることだけに終始し、英語を話すことに集中しすぎることによって黒板の前にとどまった状態で授業を進めていた。その結果、机間指導も十分に行えず学習が理解できていない子どもたちの把握を十分にできなかった。

そこで、令和3年度（2021, 大学院1年次）は子どもたちを取り残さない授業の探究を目指し、インタラクション（やり取り）の量に着目して実践研究を進めた。主な理由としては、教師と子どものインタラクションが多ければ多いほど、筆者はより多くの子どもとの関わりが増え、英語のインプットを子どもが理解できたかどうかを確認できると考えたからである。しかし、検証から見えてきたことは、教師と子どものインタラクションの量（回数）のみならず、インタラクションの質的向上や子ども同士のインタラクションの重要性である¹。

令和4年度（2022, 大学院2年次）では、先述した教師のインタラクションの質的向上をどのように図るか、子ども同士のインタラクションの機会をどのように設定するか、目の前の子どもの姿と正対して実践検証を行うこととした。1年次に引き続き「子どもたちを取り残さない」ことを軸に、今年度は、主題を「小学校英語における全員参画を目指した授業実践」と設定した。

2. 研究の目的

本研究では、小学校英語において教師のインタラクションの質的向上を図ったり、子ども同士のインタラクションの設定をどのように行なったりするかを、目の前の子どもの実態に応じて試行錯誤しながら、その指導や支援の在り方を考え、子どもたちが全員参画できる授業を目指すことを目的とする。

3. 研究の内容

本研究では、「全員参画」という言葉を使用する。全員参加などは、先行研究等でよく使われる言葉で

¹ 山中（2022）が「小学校英語における子どもたちを取り残さない実践の探究—インタラクションを中軸にして—」『琉球大学教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書(んじたち)』, 6: 17-20. において言及している。

あり、広辞苑(2008)では「参加とは『なかまになること』、『行事・会合・団体などに加わること』の意味であり、「参画とは『計画に加わること』」であると定義されている。本研究では、子どもや教師が共に学びをデザインしていくことも踏まえ、後者の「参画(=計画に加わること)」を使用することとした。

「全員参画の授業」を目指すために、まず協同学習²に着目する。その理由は、学級集団の中で子どもたちが、繋がり合えない、関わり合えないなどの壁にぶつかっていることを現場に戻って実感したからである。協同学習では、学び合い・教え合いによって子ども同士が気軽に尋ね合ったり、安心して間違いや失敗ができる人間関係づくりができたりする場となる。また、教えるためには豊富な知識、明快な伝達能力、柔軟で粘り強い態度が必要とされ、個人学習よりもはるかに学びが深まるとされている(江利川, 2013)。協同学習は筆者のこれまでの実践研究で軸にしていたインタラクションと関連性が強いと考える(図1)。

次に、「個」にも焦点を当てる。全員参画を目指した協同学習と並列して探究する。その理由は、子どもの実態や学ぶ進度は異なり、協同学習を通じた学び合いでも参画が難しい子どもがでてくると推察する。藤川(1993)は、築地学級の「個を育てる」視点に着目して、授業づくりや学級づくりを分析している。その中で、築地が「(個への)寄り添い」を大切にしていることに言及している。築地は、様々な方法で一人ひとりへの寄り添い方の手段を持っている。築地はその安心感を授業の中での寄り添いによって生み出し、子ども一人ひとりが持つ脈絡を見とり、授業をデザインしている。よって、本研究では、築地の実践も参考にし、個を活かした学びを探究する。

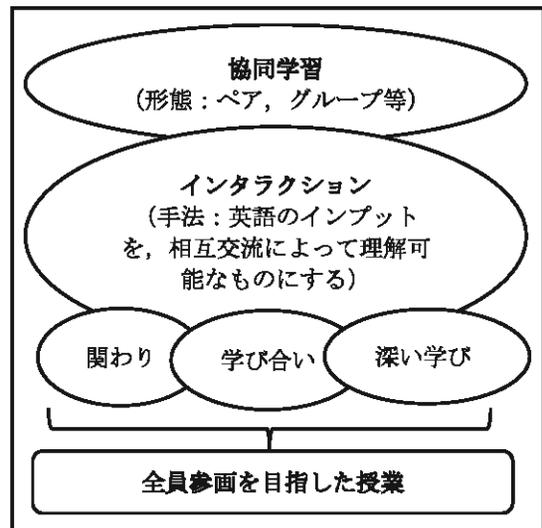


図1「全員参画を目指した協同学習とインタラクションの関係図(筆者作成)」

4. 研究方法

(1) 対象者：沖縄県A小学校

対象は、5年B組と4年C組の子どもたちである。昨年度は、外国語活動(週1回)を専科が担当した学級もあれば、担任が行なった学級もある。また、子どもの実態やコロナ禍におけるオンライン授業を経験している子どもたちであり指導事項の理解や活用に大きな差が見られる。

(2) 実施時期

4月から7月の期間で、5年B組では、筆者が専科単独で週2時間(合計24時間)、4年C組では、ALTとティーム・ティーチングで週1時間(合計12時間)の検証授業を行った。

(3) 調査方法

本調査では、学級全体の子どもの振り返りカードやアンケートの回答、エピソード記録、パフォーマンステスト(インタラクション)をもとに検証を行う。

(4) 分析方法

分析方法は、協同学習の形態で子どもが行っているインタラクションの様子やエピソード記録、インタビューを書き起こす。また、個を活かす学びについては、抽出児童の実態に応じて試行錯誤しながら見えてきた指導や支援の在り方を記録する。

² 「きょうどう」という言葉には、「協同」「協働」「共同」「協調学習」など様々な言葉が使われるが、本稿においては、Rivers(1987)が第二言語習得研究の初期段階から使用している「協同学習(Collaborative/Cooperative Learning)」という言葉を用いる。

5. 授業実践

(1) 全員参画を目指した協同学習及びインタラクションの改善

本稿冒頭でも述べたように筆者の課題は、「良質なインプットを与えることだけに終始しすぎて（中略）子どもを取り残してしまった」ことにあった。それを受けて大学院1年時の9・2月実習ではインタラクションの質の重要性に気付いた。しかしながら、インタラクションの形態が「教師と子ども」のみの展開だったために、そのインタラクションに加わっていない子どもを取り残してしまった経緯がある。よって、「全員を巻き込む＝全員参画」を考えた時に、先述した図1のような概念図で整理し、本研究においては協同学習を全員参画を目指すための一つの形態として捉え、大学院2年次の現場での実践検証を試みることにした。

Lesson 2（5年生外国語）の単元“*When is your birthday?*”では、単元最後の活動に「自分や友達の誕生日を伝え合おう」という活動が設定されている。本活動を筆者は、「自己紹介をして、他の先生たちの誕生日を聞いてみよう」とアレンジした。理由としては、この単元は5月中旬の単元であり、学級担任が4月の学級開きの際に、子ども一人ひとりの誕生日を全体で紹介させあったとのことである。よって、既に知っている情報を聞きあう必然性はないので、学校で身近にいる「先生」の誕生日を聞くことに対して興味・関心を高めると筆者は考えた。実際に、単元の第1時目でこのゴールを示すと「ええ、あの先生の誕生日は想像がつかない」、「山中先生（筆者）は、夏っぽい」などのつぶやきが聞こえた。教科の垣根を超え、教科書を教えるのではなく、教科書「で」教えること（活動のアレンジ）が重要であることが、小学校英語でも重要であることを実感した。

本研究の要である「子どもの全員参画を目指した『インタラクション』」は試行錯誤の連続であった。昨年度（大学院1年次）から見えてきた課題をもとに考え直したインタラクションの工夫（表1）で、4・5月の実践を行った。毎回、デジタル化した振り返りカードを子どもに書かせて、自動集計を行い授業改善に活かすようにした。しかし、アサ（仮名）は、4月のLesson 1の単元から、質問項目「先生の話す英語の内容はわかりましたか」、「友達とやり取りできましたか」に対し、毎回否定的な回答をしていた。その主な理由としては、「話されている英語がむずかしくて意味がわからない」、「ペアに相談しても、相手も理解してないから、結局わからないまま」と回答していた。「話されている英語がわからない」という回答を受けて、筆者はできる限り「既習表現（これまでに習った表現）」を繰り返し使いながら、インタラクションを図るよう務めた。また、ペアでのインタラクションから、グループでの協同学習の形態に変更した（図1）。このことによって、アサのように困っている子どもを助けてあげられる人数を増やし、協同学習の中で、子ども同士の学び合いが生まれるよう試みた。それによって、導入当初はグループ形態（協同学習）でのインタラクションに戸惑っている様子が全体に見られた。しかし、徐々に子ども同士で相談し合い、当該単元の言語材料（*When is your birthday? My birthday is...*）などを用いてインタラクションを行う姿が見られるようになった。アサもLesson 2の中盤ぐらいの振り返りでは、質問項目「友達とやり取りはできましたか」に対して、肯定的な回答をするようになった。また、筆者にとっても、グループ活動の場面を設定することで、子どもを「見とる」ことに割ける時間が増え、机間指導しながら、子どものつまづきなどに気付くことで、授業内で指導の修正や支援の在り方を考えることができるようになった。

しかし、学級全体の子どもの様子を見てみると、*slow learners*（ゆっくり学ぶ子どもたち）と既にインタラクションがスムーズに行える子どもの差が生れている現状があることがわかった。よって、授業の導入場面で、まずは、既習表現などを用いて子どもたちに言語活動（インタラクション）を行わせることにしてみた（表1）。そのことで、インタラクションがスムーズに行える子どもにとっては活用できる場面となること、*slow learners*にとっては「何とか既習表現を用いて伝えようとする」場面になると考えた。実際、行ってみると、数名の*slow learners*から「これまで習った表現も思い出せなくて難し

い」などの声が上がった。しかし、「何とか伝えようとする姿勢」を育むことは、小学校英語で重要なことであり、そこに非言語コミュニケーション(ジェスチャーなど)を行う必要性などが生まれてきたり、英語を実際に用いてコミュニケーションを図る楽しさや難しさなどを実感したりするきっかけになったと考えた。子ども自身が言語活動を通してこのようなことを実感することが、外国語学習における学びがはじまる第一歩だと考える。また、この段階でのインタラクションの改善として、「教師がインタラクションのモデルを見せる」ことも取り入れた(表1)。子どもの視点からは、言語活動でモヤモヤした感じで終わったものを、教師のモデルを見ることで「このように話せばいいんだ」と思うことを想定した。このようなインタラクションの改善を経て、7月のLesson3の単元に移った。学級全体の様子をみると、当該単元の言語教材(My dream schedule is ...)や既習表現などを駆使して、インタラクションを図る子どもの姿が多くみられた。協同学習については、子どもの振り返りから、「はじめは難しかった」、「少しずつ言えるようになった」、「グループで協力できた」、「楽しかった」などの感想を述べる子どもが複数いた。子どもの実態に応じたインタラクションの改善や協同学習によって全員参画の授業に近づいたと捉える。

表1 「子どもの実態に応じたインタラクションの改善」

4・5月	6月	7月
① ゆっくり話す (まとまりのある内容及び短い会話等) ② 子どもが英語で話された内容を理解しているかを確認する ③ ペアでのインタラクションの場を設定する ④ 中間指導を取り入れる (言いたかったけど言えなかった語句や表現及び内容にフィードバックする)	① ゆっくり話す (まとまりのある内容及び短い会話等) ② 子どもが英語で話された内容を理解しているかを確認する ③ ペアや【改善】グループのインタラクションの場を設定する ④ 中間指導を取り入れる (言いたかったけど言えなかった語句や表現及び内容にフィードバックする)	① ゆっくり話す(まとまりのある内容及び短い会話等) ② 【改善】子どもに言語活動を行わせる(まず、使わせる。既習表現等を使わせて、ペアやグループでインタラクションを行う場を設定する) ③ 子どもが英語で話された内容を理解しているかを確認する ④ 【改善】教師のインタラクションのモデルを見せる ⑤ ペアやグループのインタラクションの場を設定する ⑥ 中間指導を取り入れる (言いたかったけど言えなかった語句や表現及び内容にフィードバックする) ⑦ 【改善】再度、ペアやグループでのインタラクションの場を設定する

しかし、子どもの実態に応じてインタラクションの改善を試みたり、協働学習で上記のような肯定的な感想を述べたりする子どもがいる一方で、それでも英語の学習に対して意欲が低く、学級集団の中で個を発揮できない子どもがいた。以下に、2名の子どもを抽出し、実態に応じながら試行錯誤した過程を述べる。

(2) 子どもの実態に応じた個を活かした学び

① 外国語の学習に前向きではなく、友達関係が限定的であるキリ

表2 「1学期の単元計画表(第5学年)」

	単元(Junior Sunshine)	単元末のゴール	試行錯誤の過程で参考にした文献等
4月	Lesson1:Nice to meet you.	名刺交換をしよう。	① 建内高昭・町田達也, 2020, 「小学校外国語活動におけるやり取りと指導力と学習意欲の関わりについての研究」『愛知教育大学紀要(人文社会科学)』69:65-70. ② 藏満逸司, 2021, 『GIGA スクール構想で変わる授業づくり入門』黎明書房.
5月	Lesson2:When is your birthday?	学級担任以外の先生に自己紹介をしよう。	
6月	Lesson3:What do you have on Mondays?	夢の時間割を担当の先生にアピールして、実際に行おう。	
7月			

4月の外国語のオリエンテーションの際、キリの机上には外国語で必要な学習用具が揃っておらず(事前に担任から学級へ伝えるようお願いした)、他教科の学習道具や図書館の本、ハサミなどが散乱していた。筆者が自己紹介や今後の教科外国語の年間の見通しを話していても顔を上げず、ひたすら絵を書いたり、紙を切り刻んだりしていた。声かけをするも、反応もなく下にうつむいていた。授業後、学級担任との情報交換の中で、家庭環境が複雑であるため登校時刻も遅いということであった。そこで、筆者

は専科担当として週2時間の外国語の授業の担当ではあるが、授業内でキリと信頼関係をつくることから始めようと考えた。その際に気をつけたのは、キリは事前質問紙で「英語は嫌い」と回答をしていたことを把握していたため、授業内で「日本語」を用いてインタラク션을試みた（試行錯誤の過程で参考にした文献等①、以下数字のみ記載する）。その結果、少しずつではあるが、5月中旬頃には筆者と会話を行うようになってきた。英語ではなくて日本語を使用したことがキリの情意フィルターを和らげたからではないかと考える。このことから、キリとの信頼関係を構築するために、授業前や授業後に筆者は意図的にキリに日頃の何気ない会話（朝ごはん食べた？好きなアニメは何？）などを聞くようにすると、キリは答えたり逆に筆者にいろいろなことを聞いてきたりするようになってきた。信頼関係が少しずつ構築される中で「安心感」が生まれてきた。しかし、英語学習の学びに向かっているとはいえない現実があった。そこで、キリには仲のいいハナコがいることに気付き、担任との相談の上、座席を隣通りにしてペアワークで、まずは短い英語でのインタラクシオンが行えないか実施してみた。活動中の二人の話を聞いていると、日本語が多いものの、該当単元の言語材料である単語などを発話している姿が見とれた。この意図的な座席指定とペア活動を繰り返し続けた。6月の下旬に、筆者が授業後「今日の英語の授業はどうだった？」と聞くと、「簡単だった」と答えた。このキリの発言を聞いて、筆者はキリの英語学習の段階が次のステップに移れるのではないかと考えた。そこで、授業内で、キリが一番顔を上げる場面（＝興味・関心が高まる場面）を模索した。すると、デジタル教材を提示したり、クロムブックを使った児童用デジタル教材をキリ自身が自分のペースで操作したりしている

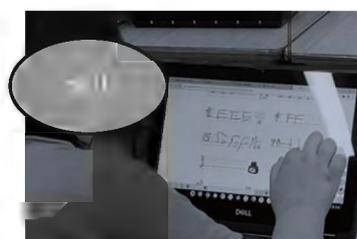


図2 「ICTで学ぶキリ」

際に、主体的に学びに向かっている姿が確認できた。この場面をヒントに、ペアワークの継続の中で、リスニング用イヤホンをキリに渡したり（もちろん学級全体にも配布）、紙に書き写す活動も、デジタル教材上で行わせたりすることをキリには許容とした（②、図2）。その後も、キリはクロムブックを使用しながら、聞き取れなかった英語や友だちとインタラクシオンをする際に必要な表現を自ら繰り返し聞いている姿が見られるようになった。6月下旬から7月下旬(Lesson 3: What do you have on Mondays?) が1学期最後の単元であった。本単元最後のゴールは、「夢の理想の時間割を担任の先生にアピールして、実際に行ってみよう」であった。単元の流れは、①自分の夢の時間割を作成 ②グループで夢の時間割の作成 ③学級全体で一つの夢の時間割を作成、という学習過程とした。つまり、キリにとっては他者との関わる機会が増えることとなった。筆者は、これまで座席配置を黒板に向けていたが、本単元においては最初から最後までグループの形態で学習を進めた。これまで、ハナコとの限定的な人間関係から、英語学習の際には関わったことのない3人の他者（4人1グループ）との関係が確立できた。（ハナコは学級の席替えの関係上、キリとは別のグループとなった）。この段階で、筆者はキリがグループの仲間と関われるのか、英語を使用するかにしては、正直なところ自信はなかった。まず試してみることに価値を置き、そこで上手くいかなければ別の方法を模索する予定であった。ところが、単元が始まると予想外の出来事が起こった。キリが、グループのメンバーと学び合っているのである（図3）。観察



図3 「グループで学ぶキリ」

していると、キリの発話は少ないものの、キリのインタラクシオンの順番になると、残り3人の友だちがキリに言えない表現などを教えていた。キリも自分の順番になると、その表現を使って発話しようと試みていた。決して、正しい英語ではないが、なんとか伝えようとする姿が印象的であった。また、キリはグループのメンバーが話している時、下を向いている姿が見られたので近くに行くとメモをとっていた。筆者は、「これは何をメモしているの？」と聞くと、「相手の夢の時間割が覚えられないから書いている」とキリは答えた。キリの主体的に学びに向かう姿がこれまでで一番見られた単元であった。

② 外国語活動の学習において、トラブルが多いユウ

表3 「1学期の単元計画表 (第4学年)」

	単元 (Let's Try 2)	単元末のゴール	参考文献など
4月	Unit1: Hello, World.	世界のいろいろな言葉であいさつをしよう。	③笹森洋樹, 2015, 『イラストでわかる 特別支援教育サポート事典-「子どもの困った」に対応する99の事例-』合同出版。
5月 6月	Unit2: Let's play cards.	北海道に行って、現地の子どもたちを遊びに誘おう (場面設定)。	
7月	Unit3: I like Mondays.	友達に好きな曜日とその理由を伝え合おう。	④トレイシー・E・ホール, アン・マイヤー, デビッド・H・ローズ, 2022, 『UDL 学びのユニバーサルデザイン』東洋館出版社。

ユウは、4月の外国語活動のオリエンテーションの段階で、筆者の説明を聞いていなかったり、周りの友だちと口論になったりしていた。机上やその周辺は散らかったままで、上履きも脱ぎ捨てられていた。また、本学級および同学年の他クラスがコロナの陽性者が複数人であったので学級閉鎖があったが、ユウはマスクはせず (耳にはかかっている)、周りに話しかけていた。そのような行動を周りの子どもが嫌がっている様子が見られた。外国語活動の学習を数回行って行く中で見えたのが、女子生徒からの拒否反応である。ペア活動を実施しても、ユウの隣の女子生徒は体も向けず、全く話さない。それに激怒して、ユウがちょっかいを出すようなこともあった。しかし、ユウは知識が豊富であり、英語でのコミュニケーションも上手であった(③)。外国語活動の学習としての準備が整わないことが多かったので、筆者自身の声かけも増えていった。静かになるのを待ち授業が止まるなど単元の進度にも影響が出てきた。

そこで、学級担任と情報交換するなどして、ユウの課題である部分に焦点を当てるのではなく、良い部分を価値づけし、周りの子どもたちが受容できるような雰囲気づくりから始めることとした。具体的には、インタラクションのモデルとして、デモンストレーションをさせたり、周りの子どもが言いたいけど英語でわからない単語を、意図的にユウに尋ねさせたりするなどである。5月までの授業内では、ユウの言動や女子生徒のユウに対する態度はほとんど変わらなかった。しかし、6月の単元 Let's play card. では、言語材料が難しいこともあって、ユウが困っている子どもに英語表現を教える出番が多くなった。この頃から、周りの子どもたちから、「あー」や「スゴっ」などのユウの英語力があることに驚く姿が見られた (図4)。そこで筆者は、ユウの特性や周りの子どもの発達段階をより理解して授業づくりを行うこととした (④)。ま

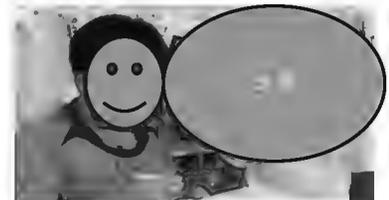


図4 「学期はじめは仲が悪かった友達とインタラクションをしているユウ」

ず、学習形態をグループに変更した。そのことによって、グループ内でのインタラクションの数を増やし、ユウの輝ける場づくりを行った。それと同時に、学習の終盤で自由に歩き回って、コミュニケーション活動を設定するようにした。そこは、筆者の条件付き (「やりたい人とやり取りをおこなって良い」、「必ず男子と女子で交互に行うこと」) で取り入れた。ユウの様子を見とっていると、男子とはコミュニケーションを行えるが、女子生徒には殆どの場合無視されていた。それでも、ユウが「自ら女子生徒にコミュニケーションを図ろうと粘る姿」が何度も見られた。そこで、筆者はこの活動を継続し、ユウを見守ることとした。すると、7月中旬 (実際には、1学期最後の授業から2回目の時)、ユウに分からない単語を聞きに行った女子生徒がいた。そこから、初めてユウはその女子生徒とインタラクションをすることができるようになった。ユウの良さを受け入れた瞬間でもあった。しかし、それ以外の女子生徒はユウのインタビューには応じてくれなかった。長期的な視座で、ユウの良さを活かす場面設定を増やし、学級集団の中で受け入れられる雰囲気を外国語活動の中で作りだすことが重要であると改めて実感した。

6. 総合考察

(1) 全員参画を目指した協同学習について

5年B組と4年C組の協同学習（学び合い）に対する感想が以下の通りである。

表4 「7月の協同学習についての子どもの感想（一部省略）」○肯定的 ●否定的

5年B組	
○	友だちに教えてあげると自分がわからない時に教えてくれたり仲が深まったりするからです
○	英語を教えてもらったり教えたりするのは少し覚えやすくなる
○	自分が友だちに教えるのは自分がここまでわかっているんだと自分自身でも理解できるからです
●	言葉に表現するのが難しいから（教える際に英語の語句や表現がわからない：筆者の解釈）
●	当たっているか不安だから（教える際の英語の語句や表現が正しいかわからないから不安：筆者の解釈）
4年C組	
○	絆を深めることができるから楽しい
○	自分がわからないところや、友だちが「あぁ～そういことね～というところ」が見れるからです
○	いろいろな友だちの意見を聞くと、わからなかったところがだんだんわかってきたから
●	英語は好きだけど、教えるのは、難しいから
●	人に教えるのが苦手だから

上記（表4）のように、肯定的な感想が多く、その理由としては協同学習の形態で生まれる「学び合い」、「子ども同士のインタラクションの活性化」、「学習内容（言語材料の意味や使い方）の理解を促すこと」がわかった。また、そこには「関わり合い」があり、子どもの感想を見ていると子ども自身が協同学習の中で生まれる関わり合いの大切さを「自覚」していることが伺える。一方で、否定的な回答は少なかったものの、依然、「自分の考えていることが当たっているかどうかの不安感」や「(そもそも)人に教えることが苦手である」などの感想もあった。この点に関しては、授業内で支持的風土や子どもの特性に応じた対応を考えて行く必要がある。

(2) 子どもの実態に応じたインタラクションの改善について

以下は、5年B組で実施したパフォーマンステスト（筆者と子どもの1対1）の課題である。

表5 「1学期末のパフォーマンステスト（やり取り）の課題と評価基準」

【課題】カナダの小学生とズームで交流会ができることになりました。日本の小学校について紹介するために次のことを伝え合ひましょう。 ①自分から自己紹介 ②自分から一番好きな時間割紹介			
点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
a 2点	My name is / What's your name? / my dream schedule 等の表現を、ほとんど誤りのない英語でやり取りできる。	カナダの小学生とスムーズな会話ができるように、即興で自己紹介や好きな時間割について尋ねたり答えたりしている。	カナダの小学生とスムーズな会話ができるように、粘り強く、好きなことについて尋ねたり答えたりしている。 ・ジェスチャー、アイコンタクト
b 1点	[a] の英語表現を使っていて、誤りが一部あるがコミュニケーションに支障ない程度でやりとりできる。	カナダの小学生とスムーズな会話ができるように、知識・技能の表現を使って、好きなこと等について尋ねたり答えたりしている。	カナダの小学生とスムーズな会話ができるように、粘り強く、好きなことについて尋ねたり答えたりしている。 ・アイコンタクト
c 0点	[b] を満たしていない	[b] を満たしていない	[b] を満たしていない

1学期末に実施した5年B組のパフォーマンスの提示課題と結果である（表5及び図5）。このテストでは、その場で上記の課題が提示されて、自らインタビュアー（筆者）に質問をしたり、インタビュアーからの質問に答えたりしないといけない。これは、筆者が実践検証しているインタラクション（やり取り）と同じである。学級平均点は5.08点（6点満点中）を考えると、子どもの実態に応じたインタラクションの改善の積み重ね

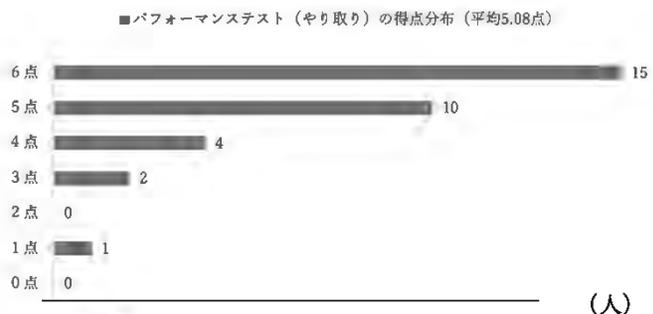


図5 「パフォーマンステストの得点分布」

がこの結果につながったと推察する。

(3) 個を活かした学びについて

T(筆者):Hello キリ: Hello. My name is Kiri.
 T: Oh, your name is Kiri. My name is Stan from Canada. Nice to meet you. キリ: Nice to meet you too. (何を話そうか考えている様子) ああ…
 T: What food do you like? キリ: Apples.
 T: Aha, you like apples! Me too, but I don't like bananas. Do you like bananas? キリ: Yes.
 T: Oh, you like bananas. Good. Please tell me what subject you like the best? For example, In Canada I like P.E., because we have a snowboarding class. (We have) lots of snow, snow. キリ: Ski.
 T: Not ski, snowboard. (その後ジェスチャー) What subject do you like the best? No1 subject. キリ: (少し考えている) Japanese.
 T: Oh, you like Japanese. Japanese. Really!/? You like Japanese. (筆者にとって初めて知った情報であり意外であったため驚いた) キリ: Yes. (以下, 省略)

図6 「キリのインタビューテストの発話」

4月当初, キリは筆者との会話も成り立たず, 英語の学習に全く向き合わなかった。しかし, 7月のインタビューでは, その場で提示された課題に対して即興で答えるなど, 英語を話そうとする意欲が読み取れた。4月の段階では, 先述した家庭環境の影響等により友人関係が限定的であり, 筆者(専科単独)との信頼関係も弱かった。しかし, 短期間ではあったが, 筆者と日本語との会話ができるようになり, ペアでの関わり, グループでの学び合い, 英語でのインタラクション(学期末のパフォーマンステスト, 図6)など, 肯定的な変容があったと捉える(キリのパフォーマンスの結果は, 4点/6点満点中)。その主な要因としては, キリが筆者に対して「安心感」を少しずつ持てるようになったからではないかと推察できる。キリのように子ども側からすると「安心感」があって学びがはじまり, 教師側からは, 「子ども理解(=寄り添い)*筆者の解釈」から, 授業をデザインしていくことが, 子ども一人ひとりが授業に「参画」することへの第一歩につながるものと考えられる。

7. 今後に向けて

筆者の研究を振り返ると, 「子どもを取り残さない授業探究(大学院1年次主題)」は, 例えるなら一人ひとり(木)と向き合うばかりに, 森(学級集団)を見ていないことに気付いた。大学院2年次では, 「森を見ながらも, 木を見る」という教師の見とる力や指導力, 支援の在り方が重要であることを痛感した。「学級集団」と「個」が2項対立ではなく, 両輪となって授業づくりがはじまることこそ, 「全員参画を目指した授業実践」への第一歩につながることが見えてきた。その際, 一番重要なことは, 子どもと教師の試行錯誤のプロセスである。学校教育の中で, 「子どもを真ん中」に据えて, 学びを語るならばなおさらである。小学校英語教育はこれから, ますます指導者の資質が問われてくる。本実践研究は専科教員として行なった実践記録である。担任として現場に戻っても, 目の前の子どもの実態に応じて試行錯誤を重ね, 小学校英語における全員参画を目指していきたい。

引用文献

江利川春雄, 2013, 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店。
 藤川大祐, 1993, 『「個を育てる」授業づくり学級づくり』学事出版。
 新村出, 2008, 『広辞苑 第6版』岩波書店。
 Rivers, W, M., 1987, *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.