

児童英語教育における人間的成長の軌跡

—natural discourseのインタラクション分析に基づいて—

A record of personal growth and development of children learning English

—Analyzing classroom interactions in natural discourse—

渡邊 万里子¹

¹大妻女子大学大学院 人間文化研究科言語文化学専攻

Mariko Watanabe¹

¹Otsuma Women's University Graduate School

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, Japan 102-8357

キーワード：児童英語教育，教室内インタラクション，ナチュラル・ディスコース

Key words : English education for Japanese children, Classroom interaction, Natural discourse

抄録

外国語学習において、学習者はその目標言語の背景にある異文化に触れることでアイデンティティの拡大、すなわち人間的成長を経験する可能性を持つ。本研究では、英語教育には言語知識の習得とは異なる次元の資質・能力を育む意義と可能性があることを示す。

研究参加者は児童英語教室に通う3人の子どもたちで、彼らは教師の授業観を変容させ、積極的に伝え合うクラスの文化を築き、その文化の下で主体的にnatural discourse、すなわち言語知識の獲得ではなく仲間や学習内容との関わりに重きを置くインタラクションを展開させた。子どもたちの授業中のインタラクションとインタビューの分析を行った結果、彼らはインタラクションを通して学習内容に没頭して居場所感を得たこと、また、その積み重ねは「英語の場における自分」というアイデンティティの拡大につながったことが明らかになった。

はじめに

児童英語教室の教師である筆者は、あるクラスにおいて稀有なインタラクションを経験した。そのクラスの子どもたちは、目標言語表現の習得に主眼を置いた活動だけでは決して満足しなかった。彼らはそのような活動を、自分のことを伝え合う活動へと主体的に発展させていく。英語を学習するためというよりは、仲間と共に自分を表現するために教室に来ているようであった。子どもたちは、英語教室は自分を出せる場であると語る。授業はしばしば想定外の、まるで奇跡と思えるような展開を遂げた。このクラスは強烈に個性的で魅力的であった。

外国語の教室では、言語知識と技能の獲得を目指した instructional discourse と、それだけに留まらず学習者が他者との関わり合いを経験する natural discourse が起こる(Kramersch, 1985)。日本の英語教

育において、他者と関わることの重要性は「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」(文部科学省, 2017, p. 137) といった言葉で強調されるようになって久しい。しかし、英語授業における natural discourse や、その中で学習者同士がどう深く関わり合うのかについてはほとんど研究されていない。

本論文では、子どもたちが本当の自分を出せると感じる英語授業で展開する natural discourse を分析し、言語知識の習得とは異なる次元の、子どもたちの人間的成長につながるインタラクションを考察する。

1. 研究の背景

外国語教育の意義は言語知識や技能の獲得のみならず、その言語を用いてコミュニケーションを遂行する、すなわち人々が関わりながら生きてい

くことにまで及ぶ。日本の英語教育に目を向ければ、文部科学省（2005）は外国語活動で育まれるべき資質・能力を

- ①「異文化や異なる文化を持つ人々を受容し、共生することのできる態度・能力」
- ②「自ら国の伝統・文化に根ざした自己の確立」
- ③「自らの考えや意見を自ら発信し、具体的に行動することのできる態度・能力」(p. 2)

と定めており、我が国の英語教育が目ざすべきは言語知識・技術の習得を超えた資質・能力であるとの考えを示している。これらの資質・能力は、時代や場所を問わず人間社会の中で生きることや人格の成長に関わる重大なものだと考えられ、文部科学省はこれらを「国際的に指導的立場に立つ人材に求められる態度・能力の基盤となるもの」(p. 2)と述べている。今や英語教育といえれば必ず「グローバル化」という言葉が伴うように、英語教育は以前にも増してグローバル化対応の視点から論じられている。英語教育の成果を評価する視点はテストによって測定可能な領域に偏り、結果的に英語知識や技能を過度に重視する教育が依然として続いていくことが懸念されている（キャンベル, 2016）。

一方で、グローバル人材育成は人間教育なしには成し得ないと訴える英語教育者は少なくない（e.g. 加賀田, 2009; 三浦, 2014）。彼らは、英語教育は学習者の人間的成長に寄与するものであるべきだと主張する。言い換えれば、上記3点のような普遍的な資質や能力の育成にもっと目を向けるべきであるという指摘だ。

Jackson (2014) は、言葉や異文化間コミュニケーションを学ぶことは人間的成長をもたらし得ると述べている。

The study of language and intercultural communication offers significant possibilities for personal growth and expansion. As we encounter linguistic and cultural difference in our personal, educational or professional life, whether on home soil or abroad, we are afforded opportunities to discover more about ourselves and people who have been socialized in a different environment. (p.21)

Jackson は、文化はしばしば国家と結びつけて考えられるが、それだけでは国家という大きな集団内の多様性はまったく考慮されないと批判し、文化 (culture) を “A community or group that shares a common history, traditions, norms, and imaginings in a particular cultural space (e.g. a neighbourhood, region, virtual space)” (p.362) と定義する。ゆえに異文化間コミュニケーションとは、異なる国の人同士のみならず、同じ国家の内部に存在する異なる背景を持つ人同士が関係を築くことでもあると考える。Jackson の定義に従うと、文部科学省の言う「異文化や異なる文化を持つ人々」には外国や外国人のみならず、学習者が関わる同国民を含むあらゆるコンテクストにおける人々が含まれる。この考え方は、「国際的に指導的立場に立つ人材」の育成に限定しない人間教育としての英語教育を考える上で重要であろう。なぜなら、我々はそれぞれ異なる文化を持つ個であり、生きていく上で他者と関わることは避けられないからだ。相互理解を重ねて安定した関係を築く力を身につける必要は、すべての人にあるのだ。

第二言語学習者は、その言語を使用する人々と関係を築いたり深めたりする過程でそれに必要な知識やスキルなども習得する。異文化間コミュニケーション能力を獲得する過程である second language socialization は、その学習者のアイデンティティの形成や拡大と密接に結び付いている (Jackson, 2014)。自文化とは異なる文化やそれを持つ人々と関わって自己との違いに触れることは、自分がそれまで慣れ親しんできた文化について考えたり、気づかなかった側面を認識したりするきっかけを与える。そして自文化と異文化の両方の価値観と文化規範、またコミュニケーションのしかたなどに関する気づきが得られると、考え方や行動のレパートリーが増大する。それがアイデンティティの拡大である。アイデンティティはこのように人の一生の間に変化と発達を続けていくものであり、それが人間的成長と捉えられるものである。

言語習得とは別の外国語学習の側面に着目する Kramsch (1985) は、二重のコンテクストについて次のように説明している。

Learning takes place in a double context: on the one hand, students learn words and grammatical structures

that refer to an established distant culture, the external context of language. On the other hand, they use these words and structures to communicate with others in the classroom. This internal context of language brings about an interaction which is created anew by every new group of teacher and learners. (p. 170)

学習者が言語知識そのものを学ぶ external context では, instructional discourse が起こる. そこでは, 教師は knower/informer, 学習者は information seeker に役割が固定されていて (Corder, 1977), 教師は学習者に言語知識を与え, 誰がいつ何を話すかをコントロールし, 学習者は教師の指示に従って発言したり学習活動をしたりする. 一般的な教室談話はこれにあてはまる. 教師-学習者間のインタラクションがいかに学習者の言語習得を促してきたかは, 例えば IRF 連鎖研究 (e.g. Mc Tear, 1975; Van Lier, 1996) や訂正フィードバック研究 (e.g. Lyster and Ranta, 1997; Sheen, 2006) など, これまで数多くの研究によって明らかにされてきたが, これらはすべて instructional discourse に関わるものである. そこでは学習者がその言語知識を正確に使えるかどうか最大の焦点である. 他方の internal context では natural discourse が起こる. そこでは, 教師と学習の役割や活動は流動的で状況に応じて決定され, ターンの分配や確保, 話題の選択は参加する誰もが行うといった特徴を持つ. 実際の授業は instructional discourse と natural discourse のどちらの性質も持ち合わせており, 授業内のインタラクションはこれらを両極とした連続体上に位置すると考えられる.

natural discourse においては学習者同士の目標言語でのコミュニケーションを前提としているが, EFL 環境にある日本では, 学習者同士が英語を用いて会話をすることは一般的ではない. むしろ母語を用いる方が, 個性や考えがそれぞれ異なる学習者同士の深い関わり合いを可能にする (江利川, 2012). natural discourse において重要なのは, “the way in which each learner interacts with the material and with the other members of the group.” (Kramsch, 1985, p. 172), すなわち言語知識・技術の習得を超えた, 学習者と教師, 学習者同士, あるいは学習者と学習内容の関わり合いである. それはどの言語で行われたとしても重要であり, 日本のような EFL の文脈においては natural discourse

におけるインタラクションを「言語を問わない学びの場での関わり合い」と定義するのが妥当であろう.

秋田 (2014) は, 教育における言語活動について, それが形だけのものに終わってしまっていないかを省察することが重要であり, 質の良い教育の鍵となるのは学習者が経験する居場所感と学習内容への没頭であると述べている. 居場所感とは, 学習者が仲間に受け入れられていると感じること, 自分を出せる安心感があること, 教師との間に信頼があること, 共感を通して仲間との一体感を持つことなど, 学習活動を通して得られる授業中の well-being を指す. 没頭とは, 「既有知識とつなげ新たなことに気づくおもしろさ, 異なるものを統合や比較することから新たな知識と一緒に探求し生みだしていくおもしろさ, それを自分たちの言葉で共同で表していくおもしろさなど」(p. 10) を学習内容に見出すことである. これら 2つの要素は, まさに Kramsch が natural discourse の核と位置付けているものであり, したがって natural discourse における学習者の活動を見つめることは, 外国語教育の質を検討する際に極めて重要である. しかしながら, natural discourse のインタラクション, すなわち学習者の言語習得に直接結びつかないインタラクションはこれまで研究の対象とはなっていない. 英語教育で言語知識・技術の習得を超えた資質・能力の育成がいかに可能であるか, あるいはそれらをどのように育成するのかの議論は深まり, 人間教育の視点に立った授業実践も報告されている (金岡, 2009). しかし, natural discourse のインタラクションが学習者に何をもらし得るかは, まだ明らかにされていない.

2. 研究の目的

筆者は児童英語教室の講師として 15 年間の指導歴を持つ. その中で, 子どもたちが「英語の場ならではの自分」を確立した稀有なクラスがあった. 彼らが活動に夢中になると natural discourse が起こる. そこでのやりとりは英語学習のためではない, 自分をアピールするため, そして相手とよりよく関わるためのものである. それは教育の質を高めるが, しかし決して教師が計画的に生起させられるものではない. 本研究ではそのクラスのインタラクションの分析を行い, 子どもたちがどのように natural discourse の活動を展開し, その中

で学習内容に没頭し、居場所感を獲得したのか、またそれがどのように彼らのアイデンティティ拡大へとつながったのかを明らかにする。英語教育が持つ言語の習得とは異なる次元における意義と可能性を示す。

3. 研究方法

3.1. データ収集方法

2017年1月～4月に、10回分の授業をビデオ録画した。その録画から談話記録を作成した。3～4月に子どもたちを対象に非構造化インタビューも行った。インタビューは毎週の授業後に15～20分程度行い、授業の録画を見ながらそこで生まれた *natural discourse* について振り返ってもらうことと、前週のインタビューで語った内容についてさらに語ってもらうことを目的とした。また、子どもの母親たちにも非構造化インタビューを一度行い、英語教室での子どもたちの様子を母親たちはどう見ているのかについて語ってもらった。録画に収められた授業後の母親たちと筆者との会話も、許可を得てデータとして扱った。すべてのインタビューもビデオ録画し、談話記録を作成した。

3.2. データ分析方法

談話記録の中から、*natural discourse* の特徴を観察された場面を3つ抜粋した。その3つの場面の教師である筆者の視点を交えた授業展開の記述、さらに各場面に関連したインタビューに基づいて、子どもたちが特定のインタラクションに込めた意味を検討する。

3.3. 参加者

本研究の参加者は、児童英語教室に通う小学生（データ収集時は4年生）ショウコ、シュウイチ、ハルカ（いずれも仮名）の3名である。英語教室に通い始めた年齢はそれぞれ異なる。ショウコは私の担当するクラスに入会したが、シュウイチとハルカは当初はそれぞれ別の講師のクラスに所属していた。シュウイチは2010年4月、ハルカは年長になる2012年4月に筆者のクラスへ移動してきた。クラスには他にも子どもがいたが、ハルカが移動してきて間もなく3人になり、以来5年にわたりこの3人でレッスンを行ってきた。3人とも暮らしている市は異なり、小学校も別々で、週1回の英語教室の授業が3人が会う唯一の場であ

る。

仮名	入会年月（年齢）	クラス転入
ショウコ	2009年10月（2才）	
シュウイチ	2009年4月（2才）	2010年4月
ハルカ	2008年4月（1才）	2012年5月

表1. 研究参加者

4. 彼らとの出会いと指導観の変容

4.1. 児童英語教室のありがちな風景

4.1.1. 英語教室の子どもたちと筆者の指導観

筆者が勤務する英語教室では、子どもたちが小学校に入学するまでは体をたくさん動かすリズム遊びのような活動を中心とした指導を行っている。ほとんどの子どもは物心つく前から教室に通い始める。そんな幼い彼らには英語を勉強しているという意識はほとんどなく、そこで他の子どもたちや教師と関わるのが楽しいとの感覚を持つようだ。彼らは躊躇せず言葉を口にする。例えば教師が青色のカードを出せば、次の瞬間には「ブルー、ブルー、ブルー！」「あおー！」の大声が不揃いに響く。また、幼児の教室では当たり前の光景だが、子どもたちは授業に無関係なことも自由に口にしたたり、ふざけたり、教室を動き回ったりする。この英語教室でも多くの子どもがそうであり、教師たちは“Sit down!” “Shh, listen to me!” と子どもたちをうまく促しながら授業を進めていく。

しかしながら、一般的にはこのような子どもの活発なふるまいはいつまでも続くわけではない。子どもたちが小学校に入学し、授業中にじっと座って教師の話を聞くのに慣れるにつれて変化していく。教師に指示されていないのにしゃべったり動き回ったりするなどの行動は、3～4年生の頃にはかなり少なくなり、教師が“Listen!” などと言う必要はほぼなくなり、いかにも授業らしい空間になる。その反面、幼児の時に見せていたような「ブルー、ブルー、ブルー！」と元気いっばいに叫ぶ姿も見られなくなっていく。同じ文化集団の人々が共通に持つ、ある状況でどのようなふるまいが適切かを判断する文化規範（*cultural norms*）に関する知識は、社会文化的、言語的コンテキストの中で獲得されていく（Jackson, 2014）。クラスという集団においては、子どもが授業中に私語をしていたら、教師はやめるように注意をする。その繰り返しによって、子どもたちは「授業中は教師の話をじっと聞くべきだ」という文化規範を学び、

その規範に従って行動しようとする文化が作られる(笹屋, 2014)。“Sit down!” “Shh, listen to me!” と言う私たち英語教師の授業は、オール・イングリッシュである点を除いて一般的な小学校と共通する文化規範に基づいており、子どもたちはごく自然にまた無意識に小学校でのふるまいを英語教室にも適用するのだ。6年生にもなると、たとえ何を言うべきかをわかっているにもかかわらず指名されるまでは発話しないようになる子どももいる。このような様子を前にするとモチベーションの減退を懸念しかねないが、しかし決してそうではない。子どもたちは成長とともに行儀よいふるまい方を身につけ、また間違えることへの恐れや恥の意識を持つようになったに過ぎない。

私は幼い子どもたちと親しい関係を築き彼らを見続けているうちに、彼らは「英語学習」という認識など全く持たずに、教室で単に他の子どもたちや教師と関わっているだけであるということに気がついた。子どもたちに残るのはどんな内容をやりとりしたかやどんな感情を共有したかであり、英語はその過程で気づかぬうちに身につけているだけなのだ。自分は英語を教えているつもりでも、彼らはそれ以外のもの、またそれ以上のものを学んでいく。規範に従うことによって「英語学習」という認識が子どもたちの中に育ち、幼少期にあれほどあった活発さは失われても、彼らは関わり合いたい気持ちは持ち続けている。授業の前後には子どもたち同士で会話をしたり遊んだりしているし、授業中にふとしたことでクラスに笑いが起きることも多く、5年、10年の長い関わりの中で築かれるクラスの親しい雰囲気は変わらない。彼らは依然として英語教室に通うのは楽しいと言う。このような子どもたちと接して、子どもに英語を教えるという行為は単に言語知識の指導だけでは済まない、英語教育は人間教育の役割も備えているのだと私は確信するようになった。そして、自分のことを人に伝える楽しさや人と言葉を交わす喜びなど、言語知識の獲得以外にも多くのことを子どもたちに経験させられる授業を私の理想としてきた。

4.1.2. 自己表現活動

英語教育が持つ人間教育的側面を具現化するために、私は特に2つの活動を重視した。ひとつは自己表現活動である。英語教育が人間教育の役割

を果たせる理由として、渡邊(2010)は以心伝心をよしとする日本と、明瞭な言葉で積極的に伝え合う欧米の文化差を挙げている。この英語教室では目標言語表現を導入→練習→応用の手順で指導する方法が確立しており、応用の段階では目標言語表現を用いて自分の好きなこと、過去の経験、自分の考えなど、自分自身に関する内容を表現する活動が必ず設定されていた。人は時に自分にとって大きな意味を持つアイデンティティを言葉ではっきりと言い表す。しかし中には自分の好きなものを尋ねられても首をかじげたまま黙ってしまう子どもや、他の子どもが言ったのと同じことしか言えない子どももいる。私は、そのような子どもたちには「これが私だ、これが僕だ」との自覚や誇りを強めて、もっと自分の魅力をアピールできるように欲していると思っていた。自分のことを言葉で明瞭に表現する活動は、コミュニケーションの相手に対して伝えたい自分を持つことにつながるのと考えを持って指導に当たってきた。また、自己表現活動は自己概念の形成の支えになるだけでなく、子どもたちが互いをよく知りもっと関わりたいという気持ちを抱くことにもつながる。実際、自分の好きなことについてのスピーチ活動をした子どもたちから、「自分のことをより深く考えた」「友達のスピーチを聞いて皆のことをもっと知れてうれしかった」といった感想を聞いたことがある。子どもたちのことを知れるのは、私にとっても喜びである。活動を通して彼らの考えや感情、それらを表現する率直で愛らしい言葉(日本語であっても)に触れられることは、この仕事の最もよい点である。

しかし現実には、子どもたちが授業中は静かに教師の話聞くべきだとの文化規範、恥の意識や間違えることへの恐れを身に付けていくにつれ、自己表現活動での積極的な発話も少なくなっていくのであった。私は子どもたちの変化を自然な成長の一過程と受けとめる一方で、彼らが自分のことを多く話すように促した。例えば、フィードバックでは accuracy ではなく表現内容に重点を置いて“*That's wonderful!*”のようなコメントを与えたり、子どもたちが英語でどう表現するのかわからない場合には“*I'll help you.*”と声をかけ、まずは日本語で表現させるなどした。そうすることで、自分のことを自分の言葉で表現することは正確な英語を使うこと以上に重要であるとのメッセージを子

どもたちに伝えた。そのメッセージは理解されたかもしれないが、本研究で扱う3人に会えるまでは、教師に求められた以上に（日本語であっても）自分のことを話すような活発さや積極性を示す子どもたちはいなかった。

4.1.3. 発表会

私が重視していたもうひとつの活動は、発表会である。この英語教室では年に一度、日頃の授業の成果を発表する会を開催しており、子どもたちは英語の歌や劇、スピーチなどを発表する。舞台上での表情、セリフの言い方、さまざまな点で自分を表現できる絶好の機会である。そこで発表される作品の多くはテキストの物語やモデルダイアログに沿ったものだ。しかし私は、子どもたちに楽しんで演じて欲しい、それにはまず劇自体が面白いものでなくてはならないと考え、話に「オチ」がつく劇を多く書いた。授業中子どもたちの発話を引き出したときに、私はお笑いの「ボケ」のような方法をよく用いる。子どもたちが思わず「ツッコミ」たくなるのを利用して、狙った英語表現を引き出すのだ。同時に笑いも起こる。その積み重ねで、私のクラスの子供たちはお笑いの要素を好むようになった。他のクラスとは違う、テキストに沿った劇ではないものを演じるようになった子どもたちは、必然的に発表会で見る人に強い印象を与えた。また、ユニークな作品を作ることは、次第に私自身の個性の表現としての意味も持つようになった。こうして私は発表会を、子どもたちにとっても自分にとっても、人とは違う自分を見せることの楽しさや大切さを感じる貴重な機会と位置づけ重視した。

発表会を毎年経験するうちに、子どもたちは自分の劇が他のクラスのものとは違っていることを自覚していく。子どもたちから「自分たちだけなんか違う」と言われると、私は「それがみんなの劇の良いところだよ」と答えてきた。しかし、本研究で扱う3人の子どもたちと会えるまでは、発表会において他のクラスとは異なる個性的な側面は、学年が上がって授業中の積極的な発話が少なくなっていくのに比例して、抵抗感を持たれがちであった。小学校高学年になると「お笑いの劇は嫌だ」と敬遠され、一般的な出し物であるスピーチを行うことになったクラスもあった。

4.2. 3人の子どもたち

4.2.1. 子どもの私語と教師の変容

ショウコ、シュウイチ、ハルカの3人が同じクラスになった時、彼らは活発に授業に臨み、また教師が求めていないおしゃべりやふざけ合いも多く起こる、いわば普通の幼児クラスであった。私は他のクラスとも同じように、そうしたふるまいを注意をしながら授業を進めていた。しかし、他のクラスでは決して発せられなかったある子どもの一言が、このクラスのあり方と私の態度を大きく変えることとなった。

彼らが小学1年生になった時、勝手に動き回り始めたハルカに私はいつものように言った。“Haruka, please sit down! Listen to me.”するとハルカからこんな言葉が返ってきた。「大丈夫だよ、ながら聞きしてる（動き回りながら聞いている）から。」突拍子もない反論に私はきょんとした。通常なら子どもの屁理屈だと撥ねつけてしまうのだが、その時はあまりの意外さに私はむしろ立ち止まって考えてしまった。すると、授業とは無関係なふるまいをしている時の子どもの耳に私の話が届いている可能性など考えたこともなかったことに気がついた。確かに、動きながら聞いていることもありえなくはない。ハルカの言葉は急に正論に聞こえて、私を妙に納得させた。子どもたちは彼らなりに何が重要かを判断して、自らの行動を適切に選択したり調整したりしているのかもしれない。そんな考えが私の中に起き、授業中は教師の話をじっと聞くべきだと文化規範を一度取り払い、彼らが発する言葉や行動をもっと尊重してみることにした。それ以来、3人の私語をできる限り許容する点において、それまで私のやってきた授業、すなわち一般的な規範を尊重する授業からは意図的に逸脱させていった。

それまでほとんどすべて禁じてきた私語をいざ許容してみると、それらは必ずしも排除すべきものではないことに私は気が付いた。私語は質的に大きく2つに分けられる。ひとつは授業や学習の妨げになるもの、もう一つは反対にそれらの質を高めるものである。子どもたちの私語が前者の類だと判断した場合は従来通り注意をしたが、実際は後者の類がかなり多くあった。授業や学習の質を高める私語というのは、それをきっかけに子どもたちの学びが深まったり、教師が当初思ってもみなかった展開に活動を発展させたりするもので

ある。子どもたちの私語を授業に取り入れ、それによって授業が発展する経験を重ねるごとに、私自身の中にあった「授業中は教師の話をもっと聞くべきだ」との規範が「教師は子どもたちの声を積極的に授業に活かすべきだ」に変わっていった。私の指導観の転換は3人の子どもたちに伝わったにちがいない。彼らはますます授業をもっと楽しい時間、もっと自分たちらしい学習の場にしようとする主体的な態度で参加していった。自分たちの発した言葉によって授業や活動がより楽しくより意味のあるものになる経験を重ね、彼らは自然と授業の当事者になっていったのだと思われる。その結果、他のクラスの子供たちとは異なり、ショウコ、シュウイチ、ハルカは5年生に上がる時点においても幼児の頃と同様にとっても活発で、私語も含め発言に対してきわめて積極的であった。

4.2.2. 自ら発展させる自己表現活動

このクラスでも目標言語表現の指導は、他と同じように導入→練習→応用の手順で行う。従来は、子どもたちが自分のことを話すのは応用段階の自己表現活動に限定されていた。しかし、この3人は隙を見つけては学校でこんなことがあった、家庭ではあんなことがあった、自分はこんなことを知っている、テキストのこのイラストは変だ、とありとあらゆる話題について話し出す。そしてよく笑う。私は英語でその会話に加わった。彼らは英語表現が分からなければ躊躇せず日本語で言ったり、「先生、これ英語でなんて言うの」と質問したりして、彼らにとっては伝える意味があると感じた内容を互いに伝え合うことが最優先で、私語を慎んだり、英語の間違いを恐れるといった様子は全くない。またその中のふとした一言をきっかけに活動がよりよいものに発展することが多々あった。毎週の授業は小学校入学前と全く変わらない活気にあふれ、3人の関係は、互いに遠慮をしないことから感情の衝突が起こるほどに深まっていた。時には誰かが気分がのらずに会話に参加しないこともあれば、ふとした一言が誰かの気に障り険悪なムードで授業を終えることもある。“I'll help you.”のような子どもの発話を促す声かけは全く必要なく、むしろ終わりのない発言を遮らなければならないほどである。

3人は口だけでなく体もよく動かす。例えば“I like horror movies.”と言いながらゴーストの真似

で襲いかかったり、リーディングテキストのストーリーを読むだけでは満足せず、即席の劇を演じるのを飽きずに何週も続けたりする。何の打ち合わせもなく、しかし3人は見事に息を合わせながら、活動を進行させていく。それは彼ら独自のストーリーの表現であり、また、3人の関係をさらに深めるものでもある。このクラスではあらゆる場面で多様な自己表現活動が成立し、それを子どもたち自ら展開させていった。

4.2.3. 個性を出す発表会

ショウコ、シュウイチ、ハルカの3人も、私の担当してきた他のクラスと同じように発表会で毎年お笑い劇を演じてきた。彼らは劇の練習中もセリフ以外の私語をしたり、指示されていないのに声色を変えて演じたり、極端に速くあるいは遅くセリフを言ったり、滑稽な動作をつけたり、歩くはずの場面であえて走り回ったりすることが頻繁にあった。それが「こう言った方がいいのではないか」、「こう動きをつけた方がいいのではないか」と、よりよいアイディアにつながる。そうやって3人のセンスに合致する表現を採用しながら、彼らは劇をより自分たちらしいものに高めていった。そんな「自分たちの劇」を演じるのはよほど心地良いようで、発表会が終わったのにもかかわらずその翌週の授業では、アンコール上演だと言って劇をさらに数回繰り返す。教師に指導されるとおりに演じた他のクラスとは発表会への没頭の度合いが大きく異なっていた。

	他のクラス	3人
劇の練習	教師に指導される通りに行く	自発的に自分たちのセンスに合う表現を見つけて取り入れる
作品の傾向	個性的なもの(お笑い劇)を敬遠する	自ら個性的であろうとする
発表会後	劇のことはほとんど振り返らない	アンコール上演を数回行う

表2. 発表会への姿勢

2016年(小学4年時)の発表会では、3人は英語のコントを演じた。授業中の私語から生まれた会話に基づいて、お笑いトリオ名と一人ひとりの芸名をつけた。彼らは本番でもそう名乗ることに躊躇しなかった。芸名を持ってステージに上がる

前例などない。さらに3人はある不満を漏らした。発表会では演技の前に各クラスを紹介するコメントが読まれる。それらは劇のあらすじとクラスの様子を伝える慣例に従って作成されるためどれも似たようなもので、私も毎年「とても元気で仲の良いクラス」だと述べて彼らの魅力を描写しているつもりでいた。それがあまりにも平凡でつまらないと言ってきたのである。この言葉によって、発表会は自分を表現する場であるという私の考えが、3人の中にいつしかしっかりと根付いていたことがわかった。それどころか、私の考えの及ばぬ細部にまでも自分たちらしさを出そうとしていることに驚かされた。3人と話し合っただけで新たなコメントを作った。

「皆さん、今日はあの人気お笑いトリオが、サプライズでこの会場にわざわざ来てくれました！新作コントを3本、皆さんに一番最初にお見せします。どうぞお楽しみください。」

彼らは「こんなこと言ってる人、他にいないよね」、「絶対変な人たちだと思われるよね」と嬉しそうに何度も言っていた。このエピソードは、3人がどんな英語学習者に育っているのかを最もよく表している。自分たちの学習に対して主体的に臨み、自分たちは個性的であるとの自覚を持ち、そこに価値を見出している誇り高い学習者だ。

4.2.4. 3人の英語授業観

次章でインタビュー・データの分析を行うが、まずここで3人の子どもたちが英語教室の授業をどう捉えているのかについて、彼らがインタビューで話したことを記述する。

インタビューA

- | | | |
|-----|--------|------------------------|
| A1 | 教師： | 英語教室って何をするとところ？ |
| A2 | ショウコ： | 英語を話しながら楽しむところー。 |
| A3 | ハルカ： | 遊ぶところ。 |
| A4 | シュウイチ： | 勉強し終わって遊ぶところ。 |
| A5 | 教師： | じゃあ勉強もするし、 |
| A6 | シュウイチ： | 遊ぶところ。 |
| A7 | ショウコ： | 勉強と遊ぶところ。あ、ちがう、こういうこと。 |
| A8 | シュウイチ： | I have a ベんきょー。 |
| A9 | ショウコ： | そうそう！ |
| A10 | シュウイチ： | I have a あそびー。 |
| A11 | ショウコ： | あそびー。 |
| A12 | 3人： | うー！ |

- | | | |
|-----|--------|--|
| A13 | ショウコ： | 英語！ |
| A14 | シュウイチ： | みたいな？ |
| A15 | ショウコ： | うんうん、同じこと思ってた。 |
| A16 | 3人： | I have a ベんきょー、I have a あそびー、うーっ！英語教室！ |
| A17 | シュウイチ： | みたいなかんじ。 |
| A18 | 教師： | じゃあ、勉強と遊びが別じゃなくって、 |
| A19 | シュウイチ： | (両手を体の前で合わせる「PPAP」の動作をしながら) うーっ！したやつ。 |
| A20 | ショウコ： | (両手を体の前で合わせる「PPAP」の動作をしながら) うーっ！ |
| A21 | ハルカ： | (両手を体の前で合わせる「PPAP」の動作をしながら) うーっ！ |
| A22 | 教師： | 英語教室の遊び、ってどういうもの？ |
| A23 | ショウコ： | 英語のレッスンしてて、それでなんかいろいろしゃべったりするのが楽しい。 |

3人は当時の流行りの「PPAP」になぞらえて、自分たちが英語教室で何をしているかを表現した(A8~21)。彼らは英語学習を勉強と遊びが結合したものと捉えている。注目すべきことは、この英語学習観は Kramersch (1985) の外国語学習の二重のコンテキストの概念に類似していることだ。「勉強」は英語知識の習得に関わる external context, 「遊び」は子どもたち同士がインタラクションをする internal context を指す。積極的に伝え合う文化が育ったクラスでの英語授業を通して、子どもたちの中にはこのような授業観が確立されていた。

5. データ分析

本章では、3人の子どもたちが小学校とは異なる文化の下で natural discourse のインタラクションを展開させる場面と、それらに関わるインタビュー・データの分析を行う。

5.1. “Why American people?”

抜粋1は、子どもたちは Kota, 教師は Tom の役になってモデルダイアログを練習する場面である。ロールプレイを終えると、ハルカがモデルダイアログの内容について話し出す。

抜粋1

- | | |
|---------------------------|---|
| この場面における活動： | |
| テキストのモデルダイアログの練習 (ロールプレイ) | |
| <モデルダイアログ> | |
| Tom: | Let's go find the presents. |
| Kota: | OK. |
| Tom: | But I'm hungry. |
| Kota: | First, let's shop. Then let's eat lunch. |
| Tom: | Good idea. What do you want to eat for lunch? |

Kota: How about hamburgers?
Tom: Sounds good to me.

- | | | |
|------|---------|---|
| 1-1 | 教師 : | Let's go find the presents. |
| 1-2 | 3人 : | OK. |
| 1-3 | 教師 : | But I'm hungry. |
| 1-4 | 3人 : | First, let's shop. Then let's eat lunch. |
| 1-5 | 教師 : | Good idea. What do you want to eat for lunch? |
| 1-6 | 3人 : | How about hamburgers? |
| 1-7 | 教師 : | Sounds good to me. Very good! |
| 1-8 | ハルカ : | 先生、ちょっと言っていていい? |
| 1-9 | 教師 : | Yes. |
| 1-10 | ハルカ : | *《Tom が買い物に》今から行こうって言ってんのにさ、その人からお腹空いたって言われるのちょっとひどいよね。 |
| 1-11 | 教師 : | (笑う) |
| 1-12 | ハルカ : | その前に言っときなよ。「お腹空いたー」「ああ、じゃあちょっと話してから行こうか」普通そうなるよねえ! |
| 1-13 | ショウコ : | うん。 |
| 1-14 | 教師 : | That's right. |
| 1-15 | ハルカ : | 急にお腹空いたって、お腹痛いならわかるけど、お腹空いたって、えー! ? っ。 |
| 1-16 | ショウコ : | 何でだよ、今決めてる途中じゃん! |
| 1-17 | ハルカ : | うん、行こっか。お腹空いたー。(フラフラと床に倒れこむ)《Tom を演じている》 |
| 1-18 | シュウイチ : | 空気読め! |
| 1-19 | ハルカ : | じゃあ行こっか! お腹空いたー(床に倒れこむ)《再び Tom を演じている》 |
| 1-20 | ショウコ : | (笑う) |
| 1-21 | ハルカ : | はあー! ? っ。なる。 |

*注 《 》内は筆者による説明 (以下同様)

ロールプレイが終わり、教師は“Very good.”と評価を与えた(1-7)。そこまでは教室談話の典型的な展開である。しかし、教師が“Very good.”と言うや否や、ハルカは「先生ちょっと言っていていい?」(1-8)と、教師とクラスの注意を引いた。

ハルカは練習したモデルダイアログの内容について興味深い指摘をした(1-10)。教師である私は、思いがけない指摘と「ちょっとひどいよね」の率直な表現がおかしくて笑ってしまった。そのような、もし彼らがその場面にいたとしたら決して言わないであろう不自然さに子どもが気づくことは驚きでもあった。以前にもモデルダイアログに対する同様の指摘があった。主人公はクラスメイトに自己紹介をする場面で“I'm in the 5th grade.”と言うのだが、それに関して「クラスメイトは全員

同じ学年であるはずだから普通はそれを言わないのではないか」との指摘であった。(同じダイアログをそれまでに5つのクラスに指導したが、他のクラスでこのような疑問が出たことは一度もなかった。)

ハルカの指摘は、ハルカがモデルダイアログを、英語を練習するためのテキストの世界のやりとりではなく、自分自身が語る言葉として捉えている表れだと理解できる。主人公に自分を重ねているから「ちょっとひどい」と感じられるのだ。そのこともまた私の想定を超えていた。私はモデルダイアログの練習を、目標言語表現の形式を習得し、その表現がどう使用されるのかを文脈の中で理解する過程であると考えていた。子どもたちが言語表現を理解して言えるように練習した後で行う自己表現活動において、初めて彼らは言葉に自己を投影させるのだと思っていた。しかし、こんなに早い段階からこの子どもたちは学習内容と自分を関連づけている。

ハルカは話し続ける。「お腹空いたって、えー! ?」(1-15)の「えー! ?」言い方は少し大きめでコミカルで、それをきっかけにモデルダイアログの“I'm hungry.”の箇所は、まるで漫才の「ボケ」に相当するセリフに変化した。「行こう」と自分で言ったそばから空腹を訴える「ボケ」役をハルカが演じ、それに対してショウコやシュウイチが「ツッコミ」を入れるように彼らは自由に会話を続けた(1-15~21)。このクラスには子どもたちの自由な会話から新しい何かが生まれる予感が常にあり、この時も思いがけない興味深い指摘の先に何かがあるのかを見てみたい気持ちに駆られた。

- | | | |
|------|---------|---|
| 1-22 | 教師 : | OK, OK. Now it's your turn. Let's go find the presents. |
| 1-23 | 3人 : | OK. |
| 1-24 | 教師 : | But I'm hungry. Then what do you say? |
| 1-25 | シュウイチ : | (大声で) What? |
| 1-26 | ショウコ : | Why Japanese people... あ、アメリカ人! |
| 1-27 | シュウイチ : | Why USA people? |
| 1-28 | 教師 : | American people. |
| 1-29 | ショウコ : | Why American people? |
| 1-30 | シュウイチ : | (外国人のような言い方で) ナンデダヨ~ |
| 1-31 | 3人 : | (笑う) |
| 1-32 | 教師 : | OK. Let's go find the presents. |
| 1-33 | 3人 : | OK. |
| 1-34 | 教師 : | But I'm hungry. |
| 1-35 | 3人 : | (大きな声、満面の笑みで) Why |

	American people?
1-36	ハルカ: だからさ、だからさ、じゃあ買いに行こっか!...あーお腹空いたー(床に倒れこむ)
1-37	ショ・シュ: Why American people?

教師は“OK, OK. Now it's your turn.”と言い、“Let's go find the present.”とダイアログの最初のセリフを言った(1-22). 子どもたちにおしゃべりをやめさせてモデルダイアログの練習に戻らせたように見えるが、実は会話はまだ続いている。教師は、ダイアログが話題となっていた箇所に進んだところで“*What do you say?*”(1-24)と問いかけた。私は子どもたちなりの言葉、すなわちハルカの指摘した“*But I'm hungry.*”に対する「ツッコミ」を英語で表現させてみようと思ったのだ。

その教師の問いに応じて、シュウイチは大きさにコミカルに“*What?*”と言い(1-25)、ショウコもそれに続いた(1-26). 二人の発した言葉は当時の人気のお笑い芸人の決まり文句“*Why Japanese people?*”を真似たものである。不自然さを大きさに表現する英語として思いついたのだろう。二人はその決まり文句を、最初は不完全であったが、教師の助けを得て“*Why American people?*”と文脈に合わせて応用した(1-29). 教師は再びモデルダイアログを冒頭から始めて、完成したばかりの子どもたちなりの表現を、彼らが創り出した「ボケ」「ツッコミ」の流れで言う機会を与えた(1-32). 子どもたちは、大きな声を揃えて、満面の笑みで“*Why American people?*”と言い(1-35)、できあがった独自のダイアログをととても気に入った様子である。

私は、この一連の展開に対してはただ楽しくて子どもたちと一緒に大笑いする一方で、教師として「何かすごいことが起きている」と興奮を覚えていた。子どもたちが自由な会話の中で新たなダイアログを創り上げてしまったことは、私の予測も理解も超えていた。

この抜粋の冒頭では、子どもたちは教師の決定に従ってロールプレイを行い、その中では全員がKotaの役になってKotaのセリフを話すように決められていた。教師は子どもたちが正確に言えているかどうかを確認して評価を与える、教師主導の役割を果たしていた。ところがこの instructional discourse は、1-8 から変化する。子どもたちは自由にターンをとる、教師は子どもたちと共に会話

に参加する、話題の展開は全員のやりとりの中で決まるなどの、natural discourse の特徴が観察された。

この場面で見られたように表現を自分たちに合わせることについて、子どもたちはインタビューの中で次のように語った。

インタビューB

B1	教師:	英語教室での「遊び」って、「みんなでいろいろしゃべったりするのが楽しい」って言ってたけど、それがどういうふうに楽しいの?
B2	シュウイチ:	アレンジが楽しい。
B3	教師:	アレンジするって、みんなにとってはどういう意味がある?
B4	シュウイチ:	発表会で賞を狙う。
B5	ショウコ:	私たちってアレンジして、今話題になっているものとかを発表会で使ったりするから。
B6	シュウイチ:	存在感。目立ちたい。発表会で目立たないとき、やる意味がないよ。
B7	ハルカ:	目立ったほうがすっきりする。やった気分になる。賞がなくても目立っていると思う。みんなに楽しいと思われてるんだから。
B8	教師:	目立って、アピールしたいことは何?
B9	ハルカ:	自分たちは頑張ってますよってことと、個性がありますよって。
B10	シュウイチ:	クセがある。(笑う)
B11	教師:	そういう自分を表現したいの?
B12	ハルカ:	そうだよ。自分を表現するのが英語発表会。
B13	シュウイチ:	自分を表現すると目立つんだよ。
B14	ハルカ:	そのためにやるんだから。
B15	シュウイチ:	勉強の成果を見せる。
B16	ショウコ:	1年間の成果を表現して、それをちょっとアレンジする。
B17	教師:	アレンジってみんなにとっては大事なことなんだね。
B18	ハルカ:	みんな同じだって思われたくない。
B19	教師:	アレンジして目立ちたいって気持ちで何かをすることって小学校でもある?
B20	シュウイチ:	ないね。
B21	ハルカ:	ないない。想像だけする。
B22	教師:	ここではそういう気持ちになるんでしょ。
B23	3人:	うん、そうだよ。
B24	ショウコ:	この3人だから。
B25	ハルカ:	3人だからだと思う。

シュウイチは、自分たちのセンスに合わせた表現をすることを「アレンジ」と呼んだ(B2). それは、英語は勉強と遊びが結合したものだと考える

彼らの「遊び」の部分に相当する。そして「私たちってアレンジして」とのショウコの言葉(B5)から、アレンジは自分たちを特徴づける重要なものとして認識されていることがうかがえる。“Why American people?”には、自由にアイデアを外に出す開放感、自分たちにしか作れない英語ダイアログに仕立てて表現する満足感、また「これぞ私たちだ」という誇りが詰まっているのだ。興味深いことに、彼らは英語教室では「存在感」(B6), 「目立つ」(B7), 「個性」(B9)に価値を置いている一方で、小学校では自分の個性をアピールすることは決してしないと話している(B20~21)。彼らが英語教室でそうできるのは、「この3人だから」と安心してアピールをできる相互信頼感を持っているからである(B24~25)。そしてまた、そうすることを良しとする居場所感がこの教室にはあるのだ。

5.2. 「お父さんの趣味なに？」

抜粋2は、子どもたちがモデルダイアログの主人公 Kota のパートを自分に置き換えて、Tom 役の教師とやりとりする場面である。ダイアログの内容は、Kota が友人 Tom の両親へのクリスマスプレゼントを Tom に相談しながら決めるというもので、子どもたちは架空の相手である Tom の両親へ何を贈るかを考えなくてはならない。

抜粋2

この場面における活動：

モデルダイアログの Kota のセリフ（下線部分）を自分の言葉に置き換えて、Tom 役の教師とやりとりする。
<モデルダイアログ>

Kota: I want to buy Christmas presents for your mom and dad.

Tom: OK. I'll help you.

Kota: Thanks.

Tom: What do you want to buy for mom?

Kota: I want to buy a T-shirt.

Tom: What color?

Kota: How about blue?

Tom: Perfect. That's my mom's favorite color. What about for dad?

Kota: I want to buy a cap. Does he wear caps?

Tom: Hmm... I'm not sure.

Kota: How about slippers? He wears slippers every night.

2-1 3人: I want to buy Christmas present for your mom and dad.

2-2 教師: OK. I'll help you.

2-3 3人: Thanks.

2-4 教師: What do you want to buy for mom?

2-5 ショウコ: I want to buy a T-shirt.

2-6 教師: Do you want to change it?

2-7 シュウイチ: ゲームをあげる。
2-8 教師: To mom!?
2-9 シュウイチ: (にやっと笑う)
2-10 ハルカ: I want to buy... あ、スカーフ!
2-11 教師: A scarf? Good idea.
Shoko, what do you want to give to Mom?
2-12 ショウコ: あ、ハンカチ。
2-13 教師: OK. A scarf and a handkerchief.
2-14 ハルカ: お母さんに何が欲しいか聞いてみようかな。
2-15 教師: Tom's mom, to Tom's mom. Not your mom, Tom's mom.
2-16 シュウイチ: Tom のお母さんなんて爆弾が一番いいよ。
2-17 教師: OK. I have an idea. Mariko's mom. Can we change the situation? Let's give presents to Mariko's mom. 《Mariko は教師のファーストネーム》

教師はモデルダイアログを途中まで進めてから(2-1~5)，“Do you want to change it?”と言った(B6)。子どもたちはそれぞれにプレゼントを提案してそれに応えた(2-7~13)。主人公のセリフを自分の言葉に置き換える活動は各ユニットで行っているのだから、彼らは教師の意図をすぐに理解することができた。教師である私がこの時子どもたちに期待していたのは、T シャツ、帽子、スリッパといった一般的な日用品をプレゼントの候補に挙げている主人公に倣うことであつた。その期待通り、ハルカはスカーフ、ショウコはハンカチを提案したので、“Good idea” (2-11)，“OK”(2-13)とフィードバックを与えた。ゲームと言ったシュウイチは教師の反応を見てにやっと笑っていて、ふざけていたものと思われる。

ところがハルカは「お母さんに何が欲しいか聞いてみようかな」と言い出し(2-14)、スカーフという自分の案に満足がいかず考え直したい様子を見せる。さらにシュウイチから「Tom のお母さんなんて爆弾が一番いいよ」(2-16)と再び不真面目な発言が飛び出した。この二人のやりとりを、教師の私は彼らがある種のやりにくさを訴えているのだと受け止めた。というのも、この場面設定にはある問題があつたからだ。

テキストの他のモデルダイアログでは、主人公が自己紹介をしたり(例：“I like playing soccer.”，“My favorite subject is P.E.”)，希望を伝えたりする(例 “May I have a glass of water?”，“I want to play tennis in the morning.”)など主人公自身に関わることや、算数の計算(例：“Five times five is

twenty-five.”) や道案内 (“Go straight down the main street, and turn right.”) など主人公の知識に関する内容が扱われていた。子どもたちはそれを自身に関連させながら、自らの判断で自分だったらこう言うだろう、こう言いたい、と自分の言葉を生み出すことができていた。一方、この場面ではそれが容易ではなかった。プレゼントを贈る相手である Tom の両親は、テキストの中でこの一カ所にしか登場せず、彼らの人物像も、彼らと主人公の Kota との関わりも不明である。このように情報が欠如した中で子どもたちが主人公を自分に置き換えようとしても、Tom の両親に何をあげるべきかは判断のしようがないのである。そのことが、子どもたちが学習対象と深く関わる際の障害となっていると理解できる。

そう理解した私は、プレゼントをあげる相手を Tom の親から私 (Mariko) の親に変える提案をした(2-17)。子どもたちは私の両親に会ったことはなかったが、レッスン中に話題にしたことは何度かあったし、親しい教師の両親であれば、少なくとも架空の人物に対してよりは自己関与度が高くなると考えた。自己関与度とは、ある事柄に関して学習者が自分と関わりがあると感じる度合いを表す概念で、自己関与度が高いほど学習者のコミュニケーションの意欲は高まると考えられている(大下, 2009)。

2-18	ハルカ :	じゃあねー、Mariko's mom はね、えーとね、でかすぎる指輪。
2-19	教師 :	A big ring?
2-20	ハルカ :	(うなづく)
2-21	教師 :	OK.
2-22	ショウコ :	私も big ring.
2-23	教師 :	Good. シュウちゃん、what do you want to buy for my mom?
2-24	シュウイチ :	腕時計かな。
2-25	教師 :	I want to buy a.... 《英語表現を促している》
2-26	シュウイチ :	I want to buy a 《watch が思い出せない》
2-27	教師 :	Watch.
2-28	シュウイチ :	あー、watch、watch、watch.
2-29	教師 :	Good.
2-30	ハルカ :	じゃあねー、ふるさとのお野菜。
2-31	教師 :	Vegetables?
2-32	ハルカ :	だからあ、先生のお母さんのふるさとの。
2-33	教師 :	My mom is from Nagano.
2-34	ハルカ :	じゃあ長野県だったらキノコ。
2-35	教師 :	Mushrooms.

2-36	ハルカ :	Mushrooms.
2-37	シュウイチ :	長野県って盆地でしょ？
2-38	ショウコ :	そうだよ、盆地だよー。
2-39	教師 :	OK, Shoko, are you ready?

子どもたちは、指輪や腕時計など教師の母親へのプレゼントを新たに思い浮かべ始めたが(2-18~28)、会ったことのない人物がプレゼントを贈る相手に設定されていることに変わりはなく、やはり想像の域を出なかったと思われる。しかし、その後のハルカの「ふるさとのお野菜」(2-30)、「先生のお母さんのふるさとの」(2-32)との何とも独創的な提案からは、相手の存在を現実的に捉えようとする姿勢がうかがえ、さらにその発言から引き出された教師の“My mom is from Nagano.”(2-33)に反応して、シュウイチとショウコは長野県が盆地であるとの自分の知識を表明し(2-37~38)、やりとりの内容に入り込み始めた様子である。

それから、子どもたちはそれぞれに選択した指輪、腕時計、ふるさとの野菜、またそれらの色や種類を、モデルダイアログにあてはめて教師とやりとりをした。

2-40	教師 :	(ショウコにむかって) What do you want to buy for mom?
2-41	ショウコ :	I want to buy a big ring.
2-42	教師 :	Sounds good. What color?
2-43	ショウコ :	How about... (考えている) how about... pink!
2-44	教師 :	Perfect! That's my mom's favorite color. Very good. (シュウイチにむかって) シュウちゃん、What do you want to buy for mom?
2-45	シュウイチ :	I want to buy a watch.
2-46	教師 :	What color?
2-47	シュウイチ :	えーとねー、How about silver?
2-48	教師 :	Silver. Perfect! That's my mom's favorite color. (ハルカに向かって) What do you want to buy for my mom?
2-49	ハルカ :	I want to buy vegetable.
2-50	教師 :	What vegetable? How about... 《英語表現を促している》
2-51	ハルカ :	キノコやめよう。
2-52	教師 :	You change!?! OK. How about... 《英語表現を促している》
2-53	ハルカ :	How about... 地元のやつといえばホウレンソウとかかね。
2-54	教師 :	Spinach.
2-55	ハルカ :	Spinach!
2-56	教師 :	Perfect! That's my mom's favorite vegetable. Very good.

子どもたちは自分で考えたプレゼントについて話しているのに対し、教師はモデルダイアログのTomのセリフをそのまま発している。pinkと提案したショウコ(2-43)に“Perfect! That’s my mom’s favorite color.”と言った(2-44)にもかかわらず、silverと言ったシュウイチ(2-47)に対してもまた同じように返した(2-48)。ハルカへの返答も、colorをvegetableに変えただけであとは同じである(2-56)。この応じ方と子どもたちに英語表現を促している様子(2-50, 53)からも、教師の関心は子どもたちそれぞれのアイデアよりもモデルダイアログに従うことに向けられていることがわかる。そのように教材の指導手順に定められているのだが、子どもたちの独自の考えと自分のパターン化した返答の釣り合いの悪さがすごく目立って、この時私はばつの悪さを感じていた。

2-57	教師 :	Next, what about for dad? My dad.
2-58	ハルカ :	お父さんにかあ。 (教師に向かって)お父さんの趣味なに?お父さんの趣味なに?
2-59	教師 :	Oh, my father likes...
2-60	シュウイチ :	あ!
2-61	教師 :	golf.
2-62	シュウイチ :	やっぱり。
2-63	ハルカ :	やっぱりゴルフだね。
2-64	シュウイチ :	Golf stick. 《ゴルフクラブの意》
2-65	教師 :	I want to 《英語表現を促している》
2-66	シュウイチ :	I want to buy golf stick.
2-67	教師 :	Does he play golf? 《英語表現を促している》
2-68	シュウイチ :	Does he play golf?
2-69	教師 :	Yes, he does. He plays golf every month.
2-70	ショウコ :	私 hat. ゴルフで必要じゃん。
2-71	教師 :	OK.
2-72	ショウコ :	I want to buy a hat.
2-73	教師 :	Does he wear a... 《英語表現を促している》
2-74	ショウコ :	Does he wear golf? だってゴルフで帽子つけたりするじゃん
2-75	教師 :	OK. Does he wear a hat? 《英語表現を促している》
2-76	ショウコ :	Does he wear a hat?
2-77	教師 :	Hmmm, I’m not sure. He wears caps, but not hats.
2-78	ショウコ :	じゃあサングラス
2-79	教師 :	How about 《英語表現を促している》
2-80	ショウコ :	How about sunglass?
2-81	教師 :	Does he wear sunglasses? 《英語表現を促している》
2-82	ショウコ :	Does he wear sunglasses?
2-83	教師 :	Yes, he does.

2-84	シュウイチ :	ねー、あとあれなんだっけ?頭に掛けてここが日陰になるやつ(手を使いながら表現)
2-85	教師 :	Sunvisor.
2-86	シュウイチ :	I want to buy a sunvisor.
2-87	教師 :	Does he wear a sunvisor? 《英語表現を促している》
2-88	シュウイチ :	(うなづく)
2-89	教師 :	No, he doesn’t. Because my father is bald.
2-90	ハルカ :	Bald!
2-91	シュウイチ :	はげー!!
2-92	ハルカ :	はげてんの一!!
2-93	教師 :	That’s right.
2-94	シュウイチ :	先生、《お父さんは》釣りとかやりますか。
2-95	教師 :	Does he go fishing? 《英語表現を促している》
2-96	シュウイチ :	Does he go fishing?
2-97	教師 :	No, he doesn’t. He likes hiking.
2-98	シュウイチ :	How about... なんだっけ、(前方の地面を突く動作をしながら)先にガンガンガンってやるの。杖、杖。
2-99	教師 :	Stick.
2-100	シュウイチ :	Stick, stick.
2-101	教師 :	Hmmm... I’m not sure. (腰を曲げて杖をついて歩く動作をしながら) My father is not like this He’s very strong.
2-102	ハルカ :	(挙手して)はいはいはい! I want to buy リュックサック。
2-103	教師 :	Backpack. Yes, he uses backpacks.
2-104	ハルカ :	いえーい。
2-105	シュウイチ :	あともう一個《お父さんの趣味を》教えてください。
2-106	教師 :	OK. My father loves skiing.
2-107	シュウイチ :	(挙手して)はいはいはい! I want to buy ski... ski board. 滑る板。
2-108	教師 :	That’s a good idea.
2-109	ショウコ :	えっと、how about stock? 《スキーストックの意》
2-110	教師 :	What color?
2-111	ショウコ :	うーん、blue.
112-2	教師 :	I think that’s good.
2-113	ショウコ :	やったあ
2-114	ハルカ :	(挙手して)はいはい! I want to buy coat.
2-115	教師 :	Coat? What color?
2-116	ハルカ :	なんか、あの、ビニール製の
2-117	教師 :	Oh, like a raincoat.
2-118	ハルカ :	Raincoat
2-119	教師 :	What color?
2-120	ハルカ :	黄色、黄色。Yellow.
2-121	教師 :	Hmmm.
2-122	ハルカ :	だってスキーするからさあ、その方が《目立つ色が》いいかなと思って。
2-123	教師 :	Oh, that’s a good idea.

モデルダイアログの展開どおり、教師は“what about for dad?”(2-57)と言って今度は父親へのプレゼントを考えるように指示した。するとここで、ハルカが皆に聞こえるくらいの声で「お父さんにかあ」と独り言をつぶやいてから、教師に向かって「お父さんの趣味なに」(2-58)と尋ねた。ハルカのこの質問に、私ははっとした。子どもたちは、モデルダイアログの主人公に倣うのではなく自分で考えて判断しようとしているのだ。そのために必要な情報を要求しているのである。ハルカが尋ねてから私が応じるまではほんの一瞬の間しかないが、大きな発見と驚きが私に起きていた。ここからやりとりが変化していく。

父親の趣味はゴルフであると教師が言う(2-59, 61)、子どもたちはそれから連想される物を次々に挙げた(2-64, 70, 84)。以降、教師の父親の好きなことを尋ねてそれに関連したプレゼントを提案するパターンが何度も繰り返され、3人が夢中になっていることがうかがえる。そこには注目すべき点が2つある。

ひとつは、子どもたちはプレゼントを提案するときに、なぜその物を挙げたのかの理由を添えるようになったことである。ショウコは帽子を挙げたときに「だってゴルフで帽子つけたりするじゃん」(2-70, 74)、ハルカはコートの色を挙げたときに「スキーするからさあ、その方がいいかなと思って」(2-112)と言った。これらの発言には、子どもたちは教師が言った情報をもとに、相手に何をあげるべきかを判断していることがはっきりと表れている。母親へのプレゼントのやりとりの時にはこうした発言は起こらず、その時よりも相手に適したプレゼントを選ぼうとする気持ちが、教師の父親のことを知ったことでかなり強くなったと推測できる。

もう一つの変化は、やりとりがモデルダイアログから逸脱していく点である。教師は依然として子どもたちにモデルに則した英文を言うように何度も促していた(2-65, 67, 73, 75, 79, 81, 87, 95)。特にシュウイチに言わせた“Does he play golf?”(2-68)は、すでに父親の趣味に関する知識を共有しているので、文脈的に不適切である。しかし、シュウイチが杖を挙げた時(2-98)から、教師は子どもたちを促すのをやめている。次々と湧いてくる考えを早く言いたい子どもたちの勢いに押されて、モデルに固執せずに自分の言葉で応じ

るを得なかったのだ。モデルダイアログから逸脱し、父親へのプレゼントを考える子どもたちとのやりとりは活発に続いた。

この抜粋からは、活動が進むにつれて子どもたちの学習内容との関わりは深まり、またそれにつれてdiscourseの性質も変化していったことが明らかだ。前半の母親へのプレゼントに関するやりとりでは、教師は子どもたちのターンをコントロールし、モデルに従ったやりとりを重視していた。つまり、表面的には子どもたちは自分の言葉を発しているようだが、実質的には目標言語項目を習得するための練習であった。しかし2-58以降、子どもたちが自ら判断する材料を得て自分なりの考えを生み出すと、彼らは教師からの問いかけを待たずに発言し始めた。やりとりを先導するのは子どもたちで、教師はそれに応じるためにモデルに従うのを断念し、自分の言葉で返答しなくてはならなかった。その結果、活動は目標言語項目の練習を超えて、どんな物をあげれば教師の父親を喜ばせることができるのかを探るためのやりとりとなった。子どもたちは学んだ英語表現だけでなく日本語もたくさん使用していて、間違いを恐れたり、言いたいことを表現する英語がわからないからと発言を躊躇ったりする様子はない。そのことは、彼らの関心の的が言語項目の練習よりもやりとりそのものにあることを示している。英語であろうと日本語であろうと自分の考えを伝え合うことに主眼を置いているのである。

この活動から8週間後のインタビューで、3人は活動を次のように振り返った。

インタビューC

C1	教師:	先生のお父さんとお母さんにプレゼントを考えるのやったよね。
C2	3人:	うんうん。
C3	教師:	その時にみんなは先生のお父さんの趣味は何かと(「訊いたの覚える?」との質問を言い終わらないうちに)
C4	ハルカ:	ハイキング!
C5	ショウコ:	ゴルフ!
C6	教師:	覚えるの?
C7	ハルカ:	覚えるよ。
C8	教師:	その時さ、「先生のお父さんの趣味はなに?」って聞いたじゃない。それはどうして?どうして適当に言わないで、そう質問するの?
C9	ショウコ:	特に理由はないけど、無意識でやっている。プレゼントするなら相手の好きなものあげた方がいいかなって。

C10	ハルカ :	その人に一番いいもの渡そうとしてるんじゃない?
C11	シュウイチ :	プレゼントでいらぬもの渡されてもうれしくないし。
C12	教師 :	そりゃそうだね。
C13	シュウイチ :	例えばさ、すごい楽しみしてたクリスマスプレゼントで学習絵本とかさ。
C14	教師 :	それ嫌なの?
C15	シュウイチ :	うん。その人の好みに合わせてあげたいよ。
C16	教師 :	レッスンの中で先生のお父さんに本当にあげるわけではないけど、お父さんにあげようって設定になったらそういう気持ちになったってこと?
C17	ハルカ :	うん。
C18	教師 :	ショウコちゃんは?
C19	ショウコ :	ふたりと同じだよ。

「お父さんの趣味なに?」(C9~10)は、相手の好みに合わせたプレゼントを選びたいとの子どもたちの思いから出た無意識な質問であり、彼らはクリスマスプレゼントに学習絵本を貰ったら落胆するという個人的で具体的な思いを持ちながら活動していることがインタビューから明らかである。このことは、子どもたちの関心の焦点がモデルダイアログの練習よりも伝達内容に置かれていること、そして彼らがその内容に深く関わり没頭していることを示している。活動から8週間が経過しても、子どもたちは会ったことのない私の父親の好きなことを記憶していることが何よりの証拠だ。インタビューで話題がそれに及んだ瞬間に子どもたちが「ハイキング!」「ゴルフ!」(C4~5)と言ったことは、実に驚きであった。

5.3. “We Are the World” の大合唱

抜粋3では、テキストに挙げられている6つのジャンルの音楽について、自分はどう思うかを表現するやりとりが設定されていた。この活動の難点は、子どもたちが *classical music* や *rock music* がどのような音楽かを知っていることを前提とすることである。私の経験上、例えば “What do you think of opera?” と尋ねられて「オペラって言葉は知ってるけど、どういう音楽かよくわからない」と返答をする子どもは少なくない。そのような場合は *I think it's ~*. と述べることは当然不可能だ。私はその問題を解決するために、What do you think of ~? のやりとりをする前に各ジャンルの音楽を聞かせることを活動に含めた。子どもたちが聞いたことのある有名な作品を選択し、子ども

たちが「これ知ってるー!」と反応して、感想や印象の表現にスムーズにつながることを期待した。少なくとも、知らない曲であってもその場で聞くことによって活動は活性化されると想定した。

抜粋3

この場面における活動 :	
6つのジャンルの音楽— <i>classical music</i> , <i>rap</i> , <i>rock</i> , <i>ballet</i> , <i>opera</i> , <i>Japanese traditional music</i> —について、どう思うかを述べる。	
(例)	教師 : What do you think of classical music? 子ども : I think it's good.
3-1	教師 : Do you know this? (「白鳥の湖」を流す)
3-2	シュウイチ : 白鳥の湖!
3-3	教師 : Ballet music. (バレエダンサーの写真を見せる)
3-4	シュウイチ : キモ。《「キモい」の意》
3-5	ハルカ : キモ。
3-6	教師 : Beautiful. Can you dance ballet?
3-7	ハルカ : 白鳥が水に飛び込むときってさ、どうやってるか知ってる?(両手を上げながら)羽広げて、ビョン!
3-8	教師 : This is ballet music. Let's have another one. (「くるみ割り人形」を流す)
3-9	ハルカ : くるみ割り人形だ。
3-10	教師 : Oh, do you know? So what do you think of ballet music?
3-11	ショウコ : (頭を抱えて) んー。
3-12	教師 : I think 《英語表現を促している》
3-13	ショウコ : I think it's noisy.
3-14	教師 : I like it? 《英語表現を促している》
3-15	ショウコ : (首を横にふる)
3-16	教師 : I don't like it. 《英語表現を促している》
3-17	ショウコ : (何度もうなづく)
3-18	教師 : Haruka, what do you think of ballet music?
3-19	ハルカ : xxx 《何か言っているが聞き取れない》
3-20	教師 : I think it's 《英語表現を促している》
3-21	ハルカ : I think it's xx 《何か言っているが聞き取れない》
3-22	教師 : I think it's... beautiful? (テキストの形容詞リストを示して) Which one? 《明確化要求》
3-23	シュウイチ : Scary.
3-24	教師 : (ハルカに向かって) Scary?
3-25	ハルカ : あ、scary だよな確かに。
3-26	教師 : Scary?
3-27	ハルカ : 変な音するもん
3-28	教師 : OK. I think it's scary. 《英語表現を促している》
3-29	ハルカ : Scary.
3-30	教師 : シュウちゃん、what do you think of ballet music?

- 3-31 シュウイチ: I think it's boring.
 3-32 教師: I like it or I don't like it? 《英語表現を促している》
 3-33 シュウイチ: I don't like it.
 3-34 教師: You don't like it. OK. I thought you might like it, but... that's alright.

バレエ音楽の「白鳥の湖」と「くるみ割り人形」を聞いて、子どもたちは「白鳥の湖！」(3-2), 「くるみ割り人形だ」(3-9)と、教師の期待どおりの反応を示した。音楽と一緒に示されたバレエダンサーが踊っている写真を「キモ」と言ったりして面白がった(3-4~5)。しかしながら、その盛り上がりは長くは続かなかった。

教師に“*What do you think of ballet music?*”(3-10)と発言を求められ、ショウコはまず頭を抱えながら「んー」(3-11)と悩んだ。その様子は、自分の言いたいことを最もよく表す語を探しているのではなく、何か言わなくてはならないから何とか言葉を絞り出そうとしているようだ。やがて“*I think it's noisy.*”(3-13)と答えた。教師に好きかどうかを問われ(3-14)、その答えを“*I don't like it.*”(3-16)と言うように促されても、ショウコはうなづくだけで口に出そうとはしなかった(3-17)。続いて、ハルカは教師の問いかけに対し、不明瞭な発音で何かを言った(3-19)。教師がそれを明確にしようと聞き返している間に、シュウイチはハルカを代弁するように“*Scary.*”(3-23)と言った。ハルカの言葉は不明瞭なのだが、*Scary*とは言っていないことは明らかで、教師はハルカに“*Scary?*”(3-24)と言って、シュウイチの言っていることは正しいかどうかを確認した。するとハルカは「*Scary*だよね確かに」(3-25), 「変な音するもん」(3-27)と返した。ハルカはなぜか自分が何と言ったのかには触れず、その曲が“*Scary*”であるとの考えに同意した。そしてそれを自分の意見とした。誰かが言ったことを自分の意見とするのも、かなり不明瞭に言うのも、普段のハルカには見られないことだ。(そのことは抜粋1・2からも明らかだ)。ショウコに続いてハルカも、無理に言葉を発しているようである。ここまで2人と教師との間のやりとりを聞いてきたシュウイチは、“*I think it's boring.*”(3-31), “*I don't like it.*”(3-33)と、とてもぶっきらぼうな言い方でさっさと片づけてしまった。

- 3-35 教師: Next, let's talk about classical music.
 (「春」を流す)

- 3-36 シュウイチ: イエイ。
 3-37 ハルカ: 「春」だ。
 3-38 シュウイチ: 「四季の春」だ。
 3-39 教師: *What do you think of this?*
 3-40 3人: (沈黙)
 3-41 教師: *What classical music do you like? Let's do this next week. I'll bring more music.*

続いてクラシック音楽の「春」が流れると、子どもたちは「春だ」「四季の春だ」(3-37, 38)といったものエネルギーを取り戻したかのようだった。それも束の間、“*What do you think of this?*”(3-39)と問いかけると、3人は下を向いて誰も答えようとはしなかった(3-40)。ここまでのやりとりは教師が主導しており、子どもたちが自ら発言する様子は見られない。あれこれ伝えたくて仕方ない普通の3人の活発さは失われていた。

教師の私は、音楽の感想は *beautiful* でも *boring* でもテキストのリストから一語選んで言えばよいだけなのに一体何が問題なのだろうと疑問に思い、また、そうしない子どもたちに少し苛立ち始めていた。疑問は解けぬまま、他のジャンルの音楽についても“*beautiful?*”, “*Noisy?*”と感想をリストの語から選んで言うように促しながら、どうか活動を進めていった。明らかに彼らは楽しんでいない。いつもとは様子の違う子どもたちの前で、私にとっては苦しい時間が流れていった。授業後に「今日はなぜかまったく盛り上がらなくて、どうしたの? って感じでした」と保護者に話している私の声が記録に残っている。

ところが、一連の活動を終え教師が宿題の指示を出すと、子どもたちは俄然活発さを取り戻した。宿題の内容は、翌週の活動に備えて好きな音楽のジャンルや曲名を記入してくることであった。

- 3-42 教師: For your homework please write your favorite music here. You can write “*I like rock music.*” “*I like Japanese rock music.*” “*I like Doraemon song.*” Anything is OK. Your favorite music.
 3-43 ショウコ: 私 “*We Are the World*” にしようかな。
 3-44 教師: OK. Please write it.
 3-45 ショウコ: ネットで調べたらめっちゃいい歌だった。マイケル・ジャクソン歌ってるの。
 3-46 教師: Yes.
 3-47 ショウコ: あと、イエイイエイイエイとかって言ってる人。
 3-48 教師: *We Are the World*, you can write it.

3-49	ショウコ :	今ちよっとだけ歌う。(歌い出す) We are the world~
3-50	ハ・教 :	(ショウコに加わって歌う) We are the children~
3-51	教師 :	Oh, yeah.

ショウコが「私 “We Are the World” にしようかな」(3-43)と言ったのに対し、教師は“OK. please write it.”(3-44)と返した。ショウコの言葉を、宿題にその曲名を挙げてよいかの確認と捉えての返答である。しかし、ショウコはその曲を知った経緯、感想、知識など “We Are the World” にまつわる内容を続けて話したので(3-45, 47)、ただその曲が好きだということを書いたかっただと思われる。そして、「今ちよっとだけ歌う」(3-49)と、歌い始めた。ハルカと教師もそれに加わった(3-50)。

私はこの曲を中学生の時に英語の授業で知った。だから、まだ小学生の子どもたちがそれをインターネットで調べたとか、何となく口ずさむことができるほどこの曲を知っていることに驚いた。ハルカの母親によると、3人が毎年参加している外部の英語ミュージカルプログラムでは、毎回この曲を歌うそうだ。子どもたちにとってこの曲は、楽しいイベントを象徴するものであるようだ。しかしもっと驚いたのは、ショウコが「今ちよっとだけ歌う」と歌い出したことだ。私の経験上、小学4年生にもなると、子どもたちはたとえ求められても人前では恥ずかしがって歌わない。その曲が好きで歌いたくてたまらないといった様子で躊躇せずに歌い始めるショウコに私は目を見張った。

その翌週、宿題として書かせてきた各自の好きな音楽に関して表現する活動を始めた。

(翌週)		
この場面における活動: : 自分の好きな音楽と、それをどう思うかを述べる。 (例) I like rock. I think it's cool.		
3-52	教師 :	Let's check the homework. So what's your favorite music? First, I want to ask you about your favorite music. OK? Who wants to go first?
3-53	ショウコ :	はい。
3-54	教師 :	Alright, シュウちゃん、What's your favorite music?
3-55	ショウコ :	Kokiriko.
3-56	教師 :	I like 《英語表現を促している》
3-57	ショウコ :	I like Kokiriko.
3-58	教師 :	What do you think?
3-59	ショウコ :	Fun.

3-60	教師 :	I think 《英語表現を促している》
3-61	ショウコ :	I think it's fun.
3-62	教師 :	Do you like it?
3-63	ショウコ :	Yes!
3-64	教師 :	Very much?
3-65	ショウコ :	(大きな声で、うなづきながら) Very much! (ドン、ドンとゆっくり机をたたいている)
3-66	教師 :	I don't know Kokiriko.
3-67	ショウコ :	(歌い出す) マドのサンサはデデレコデン ハレのサンサもデデレコデン~
3-68	教師 :	(シュウイチの歌に合わせて手拍子をする)
3-69	ショウコ :	ハイッ 《「デデレコデン」の直後に合の手を入れている》
3-70	教師 :	I think it's beautiful!
3-71	ショウコ :	デデレコデンが面白かったの
3-72	教師 :	Shoko, what do you think of Kokiriko? Fun? Beautiful?
3-73	ショウコ :	Cooooool!
3-74	教師 :	Cool! Yeah.
3-75	ショウコ :	(満足そうな表情で親指を立てながら) イエーイ。 (ショウコに向かって) 内心キモいとか思っただろうな
3-76	3人 :	(笑う)
3-77	教師 :	(ハルカに向かって) What do you think of シュウちゃん's Kokiriko?
3-78	ハルカ :	キモい! I think it's キモい!
3-79	3人 :	(笑う)
3-80	ショウコ :	教科書にいつもらえる?

まずはシュウイチが、自分の好きな音楽は「こきりこ」(富山県に伝わる古い民謡)で、それをfun だと言った(3-55~61)。その曲を好きかとの教師の問いかけに対する “Yes!”(3-63), “Very much!”(3-65) との威勢よい返事に、すごく気に入っていることがよく表れている。そのやりとりをしながら、シュウイチは机をドン、ドン、とゆっくり叩いて音を鳴らしていた。心の中で「こきりこ」を歌っていたのだろう。教師がその曲を知らないと言うと(3-66)、そのリズムに合わせて大きな声で歌い出した(3-67)。

私はこの時、シュウイチに2つの点で惹きつけられた。ひとつは、日本の伝統民謡を選択する個性的なセンスだ。このような曲が挙げられるのは初めてだった。(3-80 から、シュウイチは「こきりこ」を学校の音楽の授業で知ったのだとわかった。) たいていはその時流行しているアニメやアイドルの歌が挙げられ、複数の子どもが同じ曲名を言う。そしてもう一点は、気持ちよさそうに歌う姿である。自然と私は歌に合わせて手拍子を打ち

(3-68), ショウコは歌に合わせて「ハイッ」と合の手を入れた(3-69). 歌が終わると, 私はシュウイチに “I think it’s beautiful.” (3-70)と伝えた. しかしそれは教師として英語表現のモデルを示したのではない. 自分が惹きつけられたことを伝えなかったからだ. シュウイチは「デレレコデンが面白かったの」(3-71)と, その歌のどんなところが気に入っているのかを照れくさそうに教えてくれた. 一気に盛り上がった雰囲気の中で, ショウコやハルカも同じように感じているだろうと思って私は感想を尋ねた(3-72, 77). ショウコはすかさず “Cooooool!” と答えた(3-73). 合の手を入れたショウコの, 高揚している感情が凝縮されたような言い方であった. シュウイチは, それが単なる曲についての感想ではなく自分に対する褒め言葉だと理解したようで, とても満足そうな表情を見せた. そして照れ隠しに「内心キモイとか思ってんじゃないだろうな」と言った(3-75). それに続いて感想を求められたハルカは, 「きもいっ! I think it’s きもいっ!」(3-78)と言った. それはハルカの本心ではなく, シュウイチの「フリ」に敢えて応じた漫才のかけあいのようなものなのである. 息の合ったそのやりとりにみんな笑った. ここで設定されていた活動は, それぞれに好きな曲を挙げて “I like (曲). I think it’s ~.” と言うことであったが, シュウイチの表現はその2文におさまるものではなく, 活動は序盤から設定を大きく超えた展開となった.

3-81	教師 :	Who’s turn?
3-82	ショウコ :	My turn!
3-83	教師 :	Shoko, what’s your favorite music?
3-84	ショウコ :	I like “We Are the World”!
3-85	教師 :	Can you sing?
3-86	ショウコ :	Yeah!
3-87	教師 :	Come on.
3-88	ショウコ :	There comes a time~ (はっきりとした発音で歌い始める)
3-89	シュウイチ :	ちゃんと練習してきてる。
3-90	ハルカ :	家にCD あるって言ってたじゃん。
3-91	ショウコ :	とばすよ。
3-92	全員 :	(声を揃えて歌い出す) We are the world~
3-93	3人 :	(歌い終わって、拍手しながら) イエーイ。
3-94	教師 :	What do you think of this music, シュウちゃん?
3-95	シュウイチ :	I think it’s... boring.
3-96	教師 :	Boring?

3-97	ショ・ハ :	(笑う)
3-98	教師 :	Haruka, what do you think of this music?
3-99	ハルカ :	Difficult!
3-100	教師 :	Oh, yes. It’s difficult because it’s in English. Shoko, what do you think of the song?
3-101	ショウコ :	Cool and beautiful!
3-102	教師 :	I think it’s cool and beautiful. Very good!

次は, ショウコがさっと挙手してターンをとり(3-82), 予告どおり “I like ‘We Are the World’.” (3-84)と述べた. そして教師の “Can you sing?”(3-85) に, 自分の歌える番がきた嬉しさいっぱい “Yeah!” (3-86)と応じ, 歌い始めた. 前週はサビの部分を書いたが, 今度は曲の冒頭から始め, さらに前週に比べて発音が数段も明瞭になっていた. そのことに私は再び驚いた. シュウイチとハルカもその変化に気付いたことが, 3-89~90の二人の会話からわかる. (その変化の背景には学校のカラオケ大会への参加があった.)

歌の途中でショウコが「とばすよ」(3-91)と言った. 曲が長いので中断して, 次はサビの部分を書こうという意味である. その言葉にみんなで歌おうと誘う意図があったのかはわからない. しかしまるでそんな合図であったかのように, 次の瞬間ショウコに合わせてハルカとシュウイチ, そして教師も加わって “We Are the World” の大合唱が始まった(3-92). 歌い終わると「イエーイ」の歓声と拍手が起きた(3-93). その時, 教室に広がった一体感に私の気持ちはますます高揚していた. 同時に, 全く予期していなかったことが起きていること, そしてまったく活発さのなかった前週のやりとりの大差が不思議で仕方なかった.

教師に “What do you think of this music?” (3-96)と尋ねられて, シュウイチはニヤニヤした顔で “boring” (3-95)と答えた. みんなを笑わせるためにわざと逆のことを言ったのである. 曲そのものというよりは, その場の雰囲気や自分の感情を反対に語っているのだと感じられる. 前週にシュウイチが言った “I think it’s boring.” (3-31) とは, 同じ言葉であっても中身はまるで違う. その冗談によって, ただでさえ楽しい雰囲気にさらに笑いが増した(3-97). ハルカもまた “Difficult!” と, その場の雰囲気とはかけ離れた感想を述べた(3-99). 私は一瞬その意図が理解できなかったが, すぐに違った視点からの感想なのだとわかった. 「英語で歌うのは “difficult”」なのである. 意味的にまったく

想定外の言葉が出てきたこと、しかもそれは一緒に歌ったからこそ出た言葉であることを思うと、私はその一語の持つ豊かさを感じずにはいられなかった。大好きな歌を歌い、クラスを合唱へと誘った当のショウコの口からは“cool and beautiful” (3-101) という感想が飛び出した。今度は形式的に想定外の言葉である。and を用いて2種類の語で表現する練習などしていないし、私がおの例を示したことさえない。ショウコは、自分の感情を最もよく表す英語表現を自分で産出したのである。子どもたちが感情をありのままに表現しようとした結果、意味的にも形式的にも想定を超える豊かな英語表現が彼らの口から飛び出すのを目の当たりにして、私はぞくぞくした。その後、クラスはハルカの好きな歌「千本桜」を再び合唱して盛り上がったのだ。

好きな曲を紹介するこの場面では、子どもたちの学習内容および互いの関わりあいの深さが活動の質を高めた。子どもたちはそれぞれ自分の好きな曲のタイトルを言うだけでなく、歌ったのだ。確かに私は子どもたちに歌うことを要求したが (3-66, 85), そうでなくても子どもたちは歌いたかったはずだ。なぜなら、シュウイチは机を叩いてリズムを刻んでいたし (3-65), ショウコは前の週にすでに歌っていたからだ (3-49)。好きな歌だから歌いたい、源はそういう単純なことかもしれないが、彼らが学習内容に没頭したことによって、結果的に好きな歌をクラスで共有することになった。一人が歌えば他の二人も私もそれに参加し、全員で味わった。そして子どもたちが述べた感想は、曲自体というよりその場に言及したものであった。それぞれの言葉は、教室が英語を練習する場だけではなく、音楽を楽しんだり、音楽について語り合う場となっていたことを意味している。

この抜粋の最初の活動もその翌週の活動も、ある音楽についてどう思うかを話す自己表現活動であると教師の私は考えていた。しかし、教師の指示のもとでただ“I like (曲). I think it's ~.”と決められた形式に単語をあてはめて言うだけであれば、言語形式の習得を目的とした練習として終わってしまっていたらう。実際これらの活動の前には、“I think it's~”の文に、テキストの形容詞リストの語を当てはめて発音する機械的な練習を行っており、それと大差ない活動になっていたと思われる。一方で、3人の子どもたちは歌を歌い、心からの

言葉を発した。そうすることが彼らにとっての、好きな音楽を紹介することなのである。それは教師が予想もしてなかった natural discourse の活動であり、そこでは、子どもたちが活動のしかたと発言内容や形式を決定し、音楽や感情の共有が生まれた。私自身も子どもたちとこの場を楽しむことに夢中になっていて、彼らが決められた英語表現を用いているかどうかは最も重要な問題だとは捉えていなかった。実際、活動の冒頭では、シュウイチに決められた形式を用いて言い直しをさせていたが (3-56, 60), 子どもたちが歌い始めた以降はそうしていないのである。

歌うことに対して子どもたちにためらいがなかったことも、また別の驚きであった。その背景もここに記述する。先述のとおり、ショウコの挙げた“We Are the World”は、3人が毎年参加している英語ミュージカル体験プログラムの中で歌われているそうだ。そのイベントはアメリカの団体が運営するもので、そこではネイティブ・スピーカーの指導のもと、日本の子どもたちが英語ミュージカルに挑戦する。初めてそのプログラムに参加した時にショウコはカルチャーショックを体験したのだと、彼女の母親が話してくれたのがとても印象的であった。活動中に場所を移動する時に、子どもたちは走って、歩いて、あるいは喋りながら移動しても叱られることはなかったそうだ。座るように指示されれば、どんな座り方も許された。日本の小学校では、移動する時は一列に並んで静かに歩くのが当たり前、座る時は体育座り、その場にしゃがむなどと座り方まで指定される。それとは正反対のアメリカ文化の一面に触れて、ショウコは衝撃を受けた。また、ミュージカルでは全員に平等にセリフが与えられるわけではない。最初の自己紹介の場で歌ってみせるなど自分をアピールすればセリフをもらえる可能性が高まることを3人はプログラムに何度か参加するうちに学び、多くの参加者に埋もれず積極的に前に出るようになったそうだ。このようなアピールする態度は普段の学校生活では求められないものである。子どもたちはセリフを獲得したことをいつも誇らしげに私に報告してくれる。英語で歌ったり踊ったりすること自体も楽しいが、それとは別に、どう行動するか決定権が自分にあること、認められるために自分をアピールすることも3人にとってはこのプログラムに参加する意義となっている。英

語教室に加え英語ミュージカル体験プログラムにおいても小学校での規範が当たり前ではないことに気がつき、彼らの中で英語と自己表現することがより強く結びついたので。

それと深く関わっていると思われるショウコの学校でのある行動について、彼女の母親が話していた。以下は“*We Are the World*”を合唱した授業の後の、私とショウコの母親、ハルカの母親との会話である。

インタビューD

- D1 ショ母： 学校でお楽しみ会があって、先生の提案でカラオケ大会をやるっていうことになったんです。全員歌わなくても歌いたい人だけが歌えばいいって。で、ショウコは女の子のお友達に誘われて一緒に歌うって言ってたんですけど、「一人でも歌うんだ」って。「ええっ？」って思って。で、「《母》何歌うの？」「《ショウコ》“*We Are the World*”にする！」って言って、昨日カラオケ大会で歌ったら嬉しいです。
- D2 教師： みんなの前で？
- D3 ショ母： よくひとりで歌ったなと思って。
- D4 教師： クラスのみんなはどういう反応だったんですかね。
- D5 ショ母： クラスの男の子とかが盛り上げてくれたみたいで。だから「じゃあ歌えてよかったって思うの？」って聞いたら、「うん、よかった！」って。
- D6 ハル母： それはミュージカルに参加したから？
- D7 ショ母： そうそうそう、たぶんそうだと思うんですけど。その前にもっと驚いたのは、ショウコがカラオケ大会で一人で歌うって言った時、そう言ったってこと自体に私はすごい驚いて…。はあっ！？普段だって手挙げない《授業中に発言しない》のに。
- D8 ハル母： 本当の自分がだんだんこう…。
- D9 ショ母： そこで出す必要ないかな、みたいな。もっと違うところから出してあげたいのに。
- D10 ハル母： そういう場面で私は表現する、みたいな。
- D11 ショ母： そう！「ええー！？」って思って。
- D12 ハル母： 開花しましたね、そこは。
- D13 ショ母： ちょっと待って。私がついていけない。
- D14 教師： 先生とかクラスの子もびっくりしたかもしれないですよ。
- D15 ショ母： かもしれない。一人で歌ったっていう子が4人ぐらいしかいなかったらしく、その中の一人かいてって思って。
- D16 教師： 先週も歌ってくれたんですよ。
- D17 ショ母： ええ？本当に？
- D18 教師： 「私好きな歌があるの、“*We are The World*”。すごくいい歌～」って。それで

歌いだして。

- D19 ショ母： えー、うそ。そうなんですか。
- D20 教師： そしたら、ハルカちゃんのお母さんからミュージカルで歌ったって聞いて。
- D21 ハル母： いやー、なかなかの影響力ですよね。ミュージカルプログラムの《アメリカの》人たちって音楽に合わせて自由に動くんですよ。
- D22 ショ母： アメリカ人たちは躊躇しないでこう、自分をさっさと出せる。ああいうのをたぶん《日本の子どもたちに》見せてるんだよね。
- D23 ハル母： うん、日本人はできない。やっぱ違いますよね、感覚が。
- D24 ショ母： ね。そう。だから《“*We Are the World*”を歌ったショウコには》ああいう感覚がなんとなくあったのかな。
- D25 ハル母： 気持ちいいんでしょうね、すごく。
- D26 ショ母： うんうん、気持ちいいんだと思います。歌いたくない人は歌わなくていいっていうのだったのに、一人で歌うっていうのに、すごい驚いて。
- D27 ハル母： 答えを発表しますっていうんじゃないで、自分を表現しますっていう。
- D28 ショ母： そう。英語だとテンションが上がるんですかね。普段とは違う世界。本人が言うわけじゃないから確証はないけど、そう見える。

学校で、普段は手を挙げて発言をしないショウコが、カラオケ大会で一人で英語の歌を歌った(D1)。それは母親にとってショウコが突然に自分を表現しだしたように見えて、大変な驚きであった(D3, D7)。その行動が生まれたのは、英語の場が自己表現を促進するからではないかと母親は推察している(D22~28)。ショウコ、そしてシュウイチやハルカも躊躇なく歌うのは、彼らが英語の場にいる時は自分をより表現できるようになっていることの表れだ。それは彼らにとって英語がもつ大きな意味であろう。ショウコの母親の言葉を借りれば、英語の場は自分を表現できる「普段とは違う世界」(D28)なのである。

5.4. インタビュー

次のインタビューEは、3人の母親たちが、子どもたちの小学校での様子や、英語教室での子どもたちの様子をどう思っているかについて述べたものである。

インタビューE

- ショウ母： 英語教室の保護者参観の時にヒヤヒヤします。うちの子、はしゃぎすぎちゃってるから。「もっと静かに！」とか「ちゃんと座っていなさい！」みたいなのはある。学校ではしないだろうと思うから。学校でできることを英語教室ではやらないのは、先生によって態度を変えていいのかなって思って、「それでいいの!？」って叱ったことはあります。こういう経験がなかったの、他の習い事でも。
- ショウ母： 《小学校では》普段授業中に手を挙げないし、全然前に出るタイプではなくて、割とこう、皆の中にすーっと入って、っていう感じで。
- ハカ母： 学校では答えがわかっていても手を挙げて発表しないです。授業参観に行って、帰ってから「あの時、答え分かってたよね？ なんて言わない《手を挙げて発表しない》の？」って言うと、「んー、別に。目立つの嫌だし」って。

3人の英語教室でのふるまいが小学校でのそれとは違うことは、母親たちも認めている。母親たちの言葉からも、子どもたちは時に母親たちの目には度が過ぎると映るほどに、英語教室では活発に授業に参加していることがわかる。

インタビューFは、3人の子どもたちが彼らの言う「遊び」(4.2.4.インタビューA 参照)について語ったものである。このインタビューから、彼らが英語教室や授業をどう捉えていたのかを解明する。

インタビューF

- F1 教師： 学校での遊びと英語教室の遊びは違う？
- F2 ショウ： 学校とはまるで違うんだよね。天国のような場所。
- F3 教師： どういうふうに違うの？
- F4 ハカ： 学校は普通に遊んでるでしょ。こう、なわとびしたりさ、鉄棒したりとか。それってできる人しかできないでしょ。鬼ごっことか走るの遅かったらできないでしょ。ここでは、できなくても何でもやれる。でもそれでもめっちゃ楽しい。
- F5 教師： できなくても参加できるって感じてるの？
- F6 ショウ： (何度もうなずいて) そうそうそう。
- F7 ハカ： ここはみんな平等だから。
- F8 ショウ： みんなが楽しめる。下手でも。
- F9 ハカ： 楽しめるし、気が合うって感じだから。
- F10 ショウ： だから楽しい。

- F11 ハカ： ここはみんなまとまっちゃうからいいんだよね。
- F12 教師： そのまとまりはどうやってできたんだろう？
- F13 ハカ： 5年間一緒にやってきたから。
- F14 ショウ： その分かるっていうか。だから気持ちも合う。
- F15 教師： なにをどう5年間やってきて、みんなのことがわかるの？
- F16 ハカ： この3人のクラスを5年間。あと先生。
- F17 教師： どうしてこの5年間でそんなにまとまりができたんだろう？
- F18 ショウ： 相手が何が好きとかが、だんだん分かったから。レッスンとか、レッスンの後にみんなで遊んだりして。こういうのやればいいんだな、とか、こういうのが同じなんだなって。
- F19 教師： 平等って英語と関係ある？
- F20 ハカ： うん！だってそうやって学んでいけば英語っていいじゃん。なんか英会話ってき、私の《小学校での》班ではみんな英会話習ってるんだけど、私は頭いいみたいな、そんな感じで言ってくるのよ《ハルカが一番英語ができると思われている》。だけど私はね、普通にただ遊んでるだけだよって感じてね。
- F21 ショウ： 遊んでも《英語が》頭に入る。
- F22 教師： 遊んでる感じもするけど新しいことを学んでいる感じもするの？
- F23 ショウ： 感じがする。
- F24 教師： (ビデオ映像が、ハルカが話し出す場面になる) ハルカが喋り出しました。
- F25 ハカ： いえーい。
- F26 ショウ母： 「あー勝手にしゃべった！」ってなるんだよ、学校じゃ。
- F27 教師： クラスのみんなに聞こえるように 授業中に何か話したりはしない？
- F28 ショウ母： うん授業妨害になるから。
- F29 ハカ： だって普通に自由に話したら先生に怒られるから。
- F30 教師： 学校では先生が話しているときは話さないのに、ヤマハではそうではないのはどうして？
- F31 ショウ母： 笑うところ。なんか笑えるんだよ。
- F32 ハカ： 言えない雰囲気と、あと、言ってもなんもなんない雰囲気。
- F33 教師： ここでは？ 言ったらなんかなる？ なりそうなの？
- F34 ハカ： なる！
- F35 教師： どうなる？
- F36 ハカ： なんかみんなが反応してくれる。
- F37 教師： それうれしい？
- F38 ハカ： うれしいよ。
- F39 ショウ： うれしいよ。だってき、そうだもん。そういう雰囲気つくらないと。
- F40 教師： そういう雰囲気つくるの？ 先生《筆

		者》はそこに入ってる？
F41	ショウコ :	入ってるよ。
F42	ハルカ :	うん。だって先生さ、私が《このクラスに》入ったときからさ、すごい笑って楽しいもん。
F43	教師 :	こうやってみんなが話すとき、学校の先生と先生《筆者》は違うって思ってる？
F44	ハルカ :	お友だちっていの？
F45	ショウコ :	うん、お友だち。で、なんか授業するときは先生に戻るけれど、話す時は友だち。
F46	教師 :	レッスンの中で、先生《筆者》が先生の時とお友だちの時があるの？
F47	シュウイチ :	ある。
F48	ハルカ :	うん。
F49	ショウコ :	ある。
F50	ハルカ :	先生おもしろいときにね、すごい爆笑してくれるから楽しい。
F51	教師 :	みんなさ、こうやって自分が思ったこととかをどんどん言うけど、学校ではやらないんだね？
F52	ハルカ :	うん、全然。
F53	シュウイチ :	やってない。
F54	ショウコ :	やってない。ここではおちつけて、それで何か、ふつうの自分ていうか、出せるから。ところが、学校では閉じこもってるんだけど、《ここでは》こんなところがパカーってなる。(胸のところ当てた両手を、扉が開くように動かす)

英語学習は勉強と遊びが結合したものであると言う子どもたちの「遊び」とは、具体的に「いろいろしゃべる」ことである (4.2.4. A23 参照)。その「遊び」の特徴が3人によって2つ述べられている。ひとつは、能力を問わず全員が参加できる楽しいものであること (F4-7)。そこから見えるのは、3人は授業を夢中になって参加できるものと捉えていることである。「いろいろしゃべる遊び」のもうひとつの特徴は、英語教室でのみ可能なものであることだ。それは第一には、シュウイチとハルカが F28, 29 で言ったように、学校の授業中に喋ると、それが仮に学習を発展させる内容であったとしても授業の妨げになると考える文化が小学校には存在するのに対し、英語教室ではそれが許容されるからである。第二には、3人は「いろいろしゃべる」ことを通して、互いのことや共通点、クラスでの行動のしかたや関わり方などを共に理解してきたからである (F18)。それは言い換えれば、3人は互いの関係を深めるのに必要な知

識やスキルを関わり合いながら身に付け、相互理解を深めてきたのである。その5年間の積み重ねはクラスに一体感をもたらした (F11, 14)、子どもたちは自分の発言が受け入れられ認められる確信と安心感、すなわち居場所感 (秋田, 2014) を得るに至ったことがわかる (F31, 34, 36, 50)。そして第三には居場所感を持てる英語教室の中で、子どもたちはそれをさらに望ましい空間にしようと主体的に授業に臨んでいることが挙げられる。彼らのこうした主体性は「そうやって学んでいけば英語っていいじゃん」 (F20)、「そういう雰囲気作らないと」 (F39) との発言に表れている。3人がインタビューで語った内容の大部分は授業中の関わり合いのことであり、また英語知識は遊んでいるうちに身に付くとの発言 (F20, 21) から、彼らにとっての英語学習とは英語知識の習得だけではないことがよくわかる。授業中のインタラクティブ自体が、何の知識を獲得したかよりも英語学習経験として彼らの中に強烈に蓄積されているのである。「勉強」の部分は「遊んでても頭に入る」 (F21) という感覚のようだ。

F43~49 で語られた、子どもたちが教師をどう捉えているのかも非常に興味深い。授業の中で教師が「先生」である時と「お友だち」である時があるというのは、彼らが持つ二重のコンテキストの英語授業観と符合する。「授業するときは先生」というのは、教師が談話をコントロールし、言語知識に焦点を当てた *instructional discourse* を展開する役割を指す。それに対して「話すときは友だち」とは、*natural discourse* における教師の立場を指す。*natural discourse* では、彼らにとって教師は同等の存在なのである。これは、自分の私語が授業に取り入れられ、それが活動を発展させる経験を何度も重ねることで芽生えた、自分も授業を創る一員なのだという主体性と当事者意識があるからこそ持てる感覚であろう。

小学校にいる時とはまるで異なるふるまいをする3人の「遊び」の英語学習は、ショウコの母親が言ったように、彼らにとっては「普段とは違う世界」 (5.3. D28 参照) なのである。注目すべきは F54 のショウコの言葉である。それは英語教室での3人のあり方を的確に言い表している。英語教室だからこそ自分を出せるのだ。B19~23 (5.1. 参照) でも同様のことが語られている。彼らは自己表現が促進される英語の場で「遊び」を積み重ね、英

語の場ならではの自分を確立したのである。

6. 考察

4.2.で述べたとおり、ハルカの「ながら聞き」の主張をきっかけに、活動の質を高める私語は授業で許容されるようになった。そのようなインタラクションが観察された3つの抜粋と、それに関するインタビューの分析を行った。

抜粋1では、子どもたちがモデルダイアログを自分たちのセンスに基づいてアレンジする活動が生まれた。抜粋2では、モデルに則して行うはずだったダイアログの練習がモデルから逸脱し、単なる練習以上の、相手を喜ばせるプレゼントを選ぶためのやりとりとなった。抜粋3では、目標言語表現の練習を超えて、子どもたちが本当に好きな音楽を共有して楽しんだ。いずれの抜粋でも、やりとりは一般的な教室談話の特徴を持つ *instructional discourse* が *natural discourse* へと発展し、そこでは子どもたちが主体的に活動を先導したり、また教師と学習者がインタラクションをしながら共に活動を進めていったりした。それは教師にとっては不測の展開であった。Canale (1983) は、コミュニケーションの性質の一つとして「形式とメッセージの面でかなりの予測不可能性と創造性を伴う」(高橋, 1995, p. 247) ことを挙げている。子どもたちは教師から求められていない時にもターンをとり、また質問されてはいない内容を話し出すことによって、活動の質を目標言語表現の練習から“*natural*”なコミュニケーションへと高めたと言える。

natural discourse は、子どもたちが学習内容へ没頭することと居場所感を持つことを可能にした。実体験に即してモデルダイアログの不自然さに気がつく、お笑い芸人のセリフをモデルダイアログに組み入れる、プレゼントをあげる相手について探求する、歌うことによって自分の音楽の好みを伝えるなどの3人のインタラクションは、彼らがまさに学習内容に没頭していることを示している。学習者が学習内容と深く関わるようにするためには、そのように導く問いかけや対話を教師が与えることが重要であると秋田(2014)は説く。しかし3つの抜粋では、教師はあらかじめ設定されていた言語表現の習得を目的とした活動を意図しており、むしろ学習内容と深く関わっていったのは子どもたち自身である。笹屋(2014)は、学習者の私

語が授業中の対話を豊かにする可能性を指摘する。私語をきっかけに学習内容と日常経験が関連づけられれば、子どもたちの新たな視点や発想を引き出し、それが深い理解につながる。教師は子どもたちの言葉によってそのことに気づかされたのである。そして、学習内容に没頭した子どもたちは自分なりの解釈や考えを持つと、それらを即座にクラスと共有した。抜粋1の創作ダイアログ、抜粋2のプレゼントを考えるやりとり、抜粋3の大合唱は、彼らがインタラクションを重ねて共感し合ったり自由な方法で表現し合ったりしながら自分たちらしい活動を展開した結果、クラスの一体感が高まり、それが形となって表れたものだと言える。仲間との一体感はまさに居場所感である。

学習を発展させる私語が許容される文化、主体性、学習内容への没頭、居場所感。抜粋で観察されたこれら4つのクラスの特徴が相互に密接に結び付いていることは、インタビューの子どもたちの語りによって裏付けられた。子どもたちは主体的に活動を展開させていくこと、すなわち学習内容への没頭を、夢中になれる遊びと捉えている。それは、彼らの中にある英語学習の二重のコンテキストの「遊び」の部分に相当し、そこでは子どもたちにとって教師は「お友だち」、すなわち互いに影響し合いながら共に授業を創る対等な存在である。教師は自分の計画や想定に従って一方的に授業を行うのではなく学習者の言葉や行動に応じて変更や調整を加えることで、学習者は教室の場に影響を与える有能な一員として教師に認められていると感じる(川島, 2014)。ゆえに子どもたちは主体的に学習内容に没頭する。そして3人は実にこの「遊び」と呼ばれる学習活動を通して受容感や安心感、一体感などの居場所感を得ている。また居場所感があるから彼らは授業中であっても躊躇なく言葉を発し、主体的に学習内容に没頭できる。*natural discourse* はこのような好循環をもたらしたのである。

この好循環の中で、3人のアイデンティティは拡大した。彼らは普段の小学校での自分とは別の「英語の場ならではの自分」を持っている。英語教室は子どもたちの暮らしている地域にあり、教師も含めクラス全員が日本人で、授業中の日本語の使用も多い。小学校と似た学習環境でありながら、しかし小学校とは同じ規範を決して共有しないこの教室は、ある種の異文化の場であると言え

る。「遊び」は英語教室に特有のものだとの子どもたちの言葉もそう解釈できる。彼らは異文化の場で、*natural discourse* のインタラクションを通して「英語の場ならではの自分」を形成した。さらに英語教室と似た文化を英語ネイティブスピーカーの指導するミュージカルプログラムで体験したことで、「英語の場ならではの自分」を一層強めたと思われる。子どもたちは EFL 環境下において学んでいるが、このことは第二言語学習者のアイデンティティが *second language socialization* を通して拡大することと同様である。発表会において個人的な存在であろうとする態度、またそうであることを誇っている様子は、英語教室は自分が出せる場であり、そこで自分をアピールしたいと話した3人の英語学習者としてのアイデンティティの発露だ。これこそすなわち「人間的成長」と呼ぶべき大いなる可能性である。

彼らの中に育った「英語の場ならではの自分」は、私語すなわち *natural discourse* によって引き出され、ユニークな視点や発想で活動を促進し、豊かさをもたらす。3つの抜粋はまさにその実例である。

7. 結論

教師： この5年間、子どもたちを見て、お母様はどう感じていますか？

ハルカ母： いつも言っているのは、「いい出会いをしたね」ということなんです。うちは、クラスを移動するタイミングで英語教室をやめることも考えたけど、続けたご縁でこの2人と出会って、先生と出会って、それはすごくいい出会いで、この子にとっては財産になった《人間的成長があった》と本当に思いますね。どうなるかはわからないものなんだ《英語知識を期待しただけだったのに》ってというのは感じましたね。(インタビューより)

授業の中に *natural discourse* を創り出す3人の子どもたちは、そこでのインタラクションを通して学習内容に没頭し、居場所感を得てきた。クラス特有の文化はさらに子どもたちのアイデンティティ拡大にもつながった。これらは、「もし、ハルカあの『ながら聞き』の一言がなかったら」と考

えると単なる偶然の産物のように思えるかもしれない。しかし決してそうではない。ハルカの言葉は教師を変容させ、教師の変容はクラスの文化規範を変え、新たな規範は子どもたちの言語活動、さらに英語学習自体をより豊かな体験へと変革した。こうした一つひとつのインタラクションの積み重ね、言い換えれば「教師と学習者の双方がしていることの結果」(Swan et al., 2015, p.22) が、子どもたちにとっての「財産」となったことは確かである。

言語知識の習得度合いを数値化して測ることは、英語教育の成果を評価するのに有効な一つの方法である。しかし、それは英語教育の成果の一側面に過ぎない。教育の総合的かつ究極的な成果は「子どもの人格的成熟による平和な社会づくり」(柳瀬・小泉, 2015, p. 61) であり、したがって数値化したり測定したりすることのできない学習者の人間的成長や一般化できない個々の対話や関わりを見つめることもまた重要だ。本研究はそれを試み、言語知識の習得とは異なる次元の英語教育の意義と可能性を示した。

謝辞

本研究参加者の子どもたち及び保護者の皆様に、ご協力に心より感謝申し上げます。

付記

本研究は大妻女子大学人間生活文化研究所の研究助成 (DA2909) を受けたものです。

参考文献

- [1]Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards and R. Schmidt (Eds.) *Language and communication* (pp. 1-47). London: Longman.
- [2]Corder, S. P. Language teaching and learning: A social encounter. On TESOL. 1977, 77, p.1-13.
- [3]Jackson, J. *Introducing language and intercultural communication*. Routledge, 2014.
- [4]Kramsch, C. J. Classroom interaction and discourse options. *Studies in second language acquisition*. 1985, 7(2), p.169-183.
- [5]Lyster, R., & Ranta, L. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in second language acquisition*. 1997, 19(1), p.37-66.

- [6]McTear, M. "Structure and categories of foreign language teaching sequences" Working papers: Language teaching classroom research. University of Essex Department of Language and Linguistics, 1975, p. 97-13.
- [7]Sheen, Y. Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*. 2006,10(4), p.361-392.
- [8]Swan, M. et al. *Creating learning without limits*. 2012. 新井浅浩ほか(訳). イギリス教育の未来を開く小学校「限界なき学びの創造」プロジェクト. 大修館書店, 2015.
- [9]Van Lier, L. *Interaction in the language classroom: Awareness, autonomy and authenticity*. Longman. 1996.
- [10]秋田喜代美. "教育の質と授業過程—居場所感と没頭という視点". 対話が生まれる教室—居場所感と夢中を保障する授業. 教育開発研究所, 2014, p. 8-13.
- [11]江利川春雄. 協同学習を取り入れた英語授業のすすめ. 大修館書店, 2012.
- [12]大下邦幸. コミュニカティブクラスのすすめ—コミュニケーション能力養成の新たな展望—. 東京書籍, 2009.
- [13]加賀田哲也. 人間学的英語教育の概念構築への一考察. 大阪商業大学論集. 2009, 5(1), p. 467-479.
- [14]金岡正夫. 自己への気づきを重視した英語ライティング授業: 人格形成と精神的成熟を目指して. 全国英語教育学会紀要. 2009, 20, p. 261-270.
- [15]川島哲. "対話を大事にした授業の展開と移行—ポライトネス理論による指示表現の再考". 対話が生まれる教室—居場所感と夢中を保障する授業. 教育開発研究所, 2014, p. 44-49.
- [16]キャンベル久美子. グローバリゼーションのなかの語学教育(その6): ポートフォリオが綴る学びの過程より. 奈良佐保短期大学研究紀要. 2016, 24, p. 23-33.
- [17]笹屋孝允. "学級風土と教室の規範形成". 対話が生まれる教室—居場所感と夢中を保障する授業. 教育開発研究所, 2014, p. 50-55.
- [18]高橋貞雄. "Communicative Language Teaching (CLT)". 現代英語教授法総覧. 大修館書店, 1995, p. 245-263.
- [19]三浦孝. 英語授業へ的人間形成的アプローチ—結び育てるコミュニケーションを教室に. 研究社, 2014.
- [20]文部科学省. "初等中等教育における国際教育推進検討会報告—国際社会を生きる人材を育成するため—". 文部科学省.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/05080101/all.pdf, (参照 2017-10-07)
- [21]文部科学省. "小学校学習指導要領". 文部科学省.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf, (参照 2017-10-07)
- [22]柳瀬陽介・小泉 清裕. 小学校からの英語教育をどうするか. 岩波書店, 2015.
- [23]渡邊寛治. 「外国語活動」における Communication Abilities の考察—定義とその素地の育み方及び見取り方について—. 文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要. 2010, 10, p.285-295.

Abstract

Foreign language learning can lead learners to learn about different cultural context behind the language, and then to experience identity expansion or personal growth. The present study depicts potential and the meaning of English learning other than gaining linguistic skills. The participants are three young Japanese learners of English, who contribute to classes being more learner-centered. They often initiate interaction in natural discourse, in which interaction itself rather than language acquisition is emphasized. Their classroom interaction and also interview data were analyzed, and it was discovered that through the interactions those three learners got absorbed in learning material and that they gained the sense of well-being in the class, which brought about an "English-self", a newly developed part of their identities.

(受付日: 2018年2月14日, 受理日: 2018年3月15日)

渡邊 万里子 (わたなべ まりこ)

現職：大妻女子大学大学院人間文化研究科言語文化学専攻博士後期課程3年

大妻女子大学大学院人間文化研究科言語文化学専攻修士課程修了。

専門は英語教育学。現在は主に文法指導について研究を行っている。

主な論文：フォーカス・オン・フォームによる不定詞導入の効果—初出の文脈での言語活動を重視して。

KATE Journal. 2017, 31, p. 85-98. 関東英語教育学会。

日本人英語学習者の Willingness to Communicate とコミュニケーション活動における伝達内容。

中部地区英語教育学会紀要. 2017, 46, p. 71-78. 中部地区英語教育学会。

児童英語教育におけるスキヤフォールディングの前提。人間生活文化研究. 2015, 25, p. 361-374.

大妻女子大学人間生活文化研究所。