

## 外国語の探究的な学びづくり

学習開発分野(17220918)松 田 由 佳

本研究は、外国語が使用されている場面や状況の中で言語を使いながら学ぶことを実現する際の実践的な課題と可能性について明らかにすることを目的とした。その中で、ことばの学びには内容を実感させつつ言語に着目する必要があること、言語は意味のある状況の中で形式に着目する必要があること、課題への意欲を持続するには英語を読める必要があることが分かってきた。

[キーワード] 中学校英語, 内容言語統合学習, コミュニカティブ・アプローチ, 協同的な学び,

### 1 はじめに

#### (1) 研究の主題

本研究の課題は、外国語が使われている状況や場面がある中で、その外国語の学びを実現しようとする際の実践的な課題とその先に見える対処の可能性を明らかにすることにある。

1989年の学習指導要領で「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」が目標に掲げられてから、英語の授業は、英語を聞いたり、話したりする「オーラル・コミュニケーション」に多くの時間を割いている。具体的な場面で即興的に英語でやりとりすることを求めるなど、特にコミュニケーションを重視した英語の授業改革が推進されてきた。

その授業改革が推進されてきた中で、ある問題も浮上した。それは、「コミュニケーションを重視する授業改革」が始まってから、「コミュニケーションを重視する」ことが、会話の訓練を通して、会話ができることをゴールにすることと同じ意味であるかのようにとらえられるようになったことである。背景には、読解中心の文法訳読に偏った授業の方法を批判し、会話重視を主張しようとした経緯がある。しかし鳥飼(2018a)は、英語をコミュニケーションに使うというのは、会話ができれば良いというものではないと批判し、会話重視を求めることにより、読み書きの力が衰え、英語力が下がっていると指摘している。

外国語を学ぶことは、母語を通して思考し、言語の仕組みについて気づき、理解することが重要であり、会話だけでなく、読むことや書くこともコミュニケーション重視の学びには欠かせない。大津(2011)は、外国語(英語)を学ぶことについて「外国

語とは、こういう仕組みの言語であるということ意識的に学ぶこと」、そして「母語を通して、ことばのもつ性質について気づく習慣をつけることが大切である。」と述べている。

しかし、「英語が使える日本人の育成」、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」という言葉から、母語よりも英語が飛び交う授業をイメージしてしまう。英語をことばとしてではなく、コミュニケーションするための道具として練習する授業になりかねない。英語を道具として見る言語観は、生徒により多くの単語や言い回しを覚えさせ、間違わないように表出させることを求めてしまう。英語教育がすべての教科のなかでもっとも問題の大きい教科であると指摘する佐藤(2011)は、英語教育において言語は道具であり、ツールであると考えられ、スキルを訓練すれば、つまり、動物の訓練をするように、トレーニングと反復練習をすれば、英語は使えるようになるという考えが支配しているが、これはまったく間違っており、言語は人にとって、道具や技能ではなく、文化の経験そのものであると述べている。

さらに問題は、会話中心の授業だけにとどまらず、入試を目標としたテスト等での得点を求め、聞いたり話したりした単語や文法を丸暗記で覚えなければならぬことにもある。暗記することへの危険性を鳥飼(2018b)は、単語や語句を無理して頭に叩き込む丸暗記では無理で、意味のある状況や場面の中で、単語や表現がどのように使われているのかを知ることで、語彙が増す、と述べている。確かに、英単語や文法など覚えなくてはいけないことが多すぎるために、英語は苦手だと言う生徒は少なくない。筆者の以前の授業を振り返ると、聞

いたり話したりして文法規則に気づかせてから、パターン・プラクティスで正しさを求めて口頭練習をさせたり、文法が分かった上で教科書本文の重要なところを解説し、生徒にノートを取らせたりしていた。結果、生徒は単語や文法を丸暗記して正しく表出することが大切だと解釈するようになってしまっていた。

筆者は、授業を改善するために、次のことを意識するようになった。一つ目は、英語の授業で生徒が思考できるように母語の使用を推奨すること、二つ目に、英語を「正確に」再生することよりも、ことばの仕組みに気づき、理解する過程を重視すること、三つ目として思考をともなった活動を、意味のある状況を設定した上で行うことである。

これらの学びの状況を実現するために、オーセンティック教材である英語の絵本を使用した。絵本の良さは、多くの絵がヒントになり、場面や状況で英語がどう使われているのかが見えやすく思考できることにある。実践を通して、絵本の内容の中で思考する活動は引き出され、気づきが生まれたり内容を理解できたりした。一方で、絵本の楽しさや内容に引きずられ、言語の形式になかなか着目しないことも起こっていた。このことをふまえ、言語形式が明らかな教科書では状況を読み取れるであろうと期待して授業を展開した。しかし、教科書の本文は生徒にとって、文法を学ぶために作られた文であり、ストーリーの場面や状況を感じにくいことも多かった。結局、文脈を読まないために内容もなんとなく分かるだけで、ストーリーの展開に疑問を持つこともなかった。

## (2) 先行研究の検討

外国語の学習法においては、1980年代以降、社会の中で適切に言語を使用することを目指し、コミュニケーション・アプローチが着目され、日本でも、1989年の学習指導要領の「コミュニケーション重視」は大きく2つの意味で用いられてきた。

### ① コミュニカティブ・アプローチへの2つの評価

一つ目は、コミュニケーションの場面を明らかにした言い方を覚えて、「正しく」表現するという正確性を重視するという意味での「コミュニケーション重視」である。この背景には、1950年代以降に導入されたオーディオリンガル・メソッドの考え方がある。オーディオリンガル・メソッドは、英語を学ぶ目的から、読む・書くを会話における正

確性を目指し、パターンの記憶とドリル訓練を基本とした。

二つ目は、正確性ではなく、流暢性を重視するという意味での「コミュニケーション重視」という考え方がある。そもそも「コミュニケーション・アプローチ」では、読むことも書くことも、また、文法について気づくことも、コミュニケーションの学びである外国語の学びにおいて必須なものとしてとらえていた。鳥飼(2018a)によると、本来コミュニケーション・アプローチは母語の使用を禁止していないのにもかかわらず、最近の日本における英語教育が会話中心に傾斜し、日本語を使わない授業にこだわることは、コミュニケーション・アプローチを正しく理解していないし、実際の英語の授業では、オーディオリンガル・メソッドとの混同も見受けられる、と指摘する。克服するために、鳥飼(2018b)は、いつ、どのようにして文法や音声の形式を教えるかが課題となっている、と指摘している。外国語を学ぶのに構造や文法規則を知らなければ、使えるようにならないからである。そのため、コミュニケーション・アプローチの中で注目されていた理論の一つが内容言語統合学習であった。

### ② 内容言語統合学習理論

絵本の実践では、生徒は内容を理解しやすくなったが、内容に引きずられすぎると言語に着目しないことが起こった。そこで注目したのが、内容と言語が統合して言語の学びが起る理論である、内容言語統合学習理論である。鳥飼(2018a)によると、内容と言語が統合する学びを支える原理を、content(内容)、communicate(コミュニケーション)、cognition(認知)、culture(異質なものを受け入れる文化)の4つのcを要素とし、次のように述べている。統合を図るために学習内容を選び、内容がある中で、言語を学び、そして使用しながら思考し、深めるために異質な考えを受容したり、批判したりしながら協力して学ぶことが重要である。さらに、協同して内容を学ぶことにより、コミュニケーションが向上し、思考力が深まることを示唆しており、外国語教育に「協同学習」を導入する意義であると鳥飼は付け加えている。鳥飼が述べている原理は、Coyle(2010)の、ことばを学ぶとは、内容がある中で言語を学ぶことであり、言語は、形式を意味がある中で理解するという主張をもとにしている。また、学習法である「協同学習」は、Coyleの、教室では生徒同士や教師と生徒の対話による

教育が認知を高める, という指摘をもとにしている。具体的には, 他者と学ぶことは, 自分と違う他者の学びを知る機会となり, 談話によって統合され, フィードバックされながら, 「学びへのシナリオ」を促進することだと Coyle は述べている。

以上のことから, 本研究では, 外国語が使われている状況や場面がある中で, その学びを実現しようとする際の実践的な課題とその先に見える対処の可能性を, 内容言語統合学習の理論を整理し, 実践し, また, その実践を分析することを通して明らかにすることを目的とする。

筆者は現任校における「協同の学び」を基本とし, 生徒が思考し, 交流する中で外国語の学びとなるような授業を目指してきた。授業における生徒の姿から浮上してきた実践的課題について明らかにしていく。

対象とした事例は, 教育専門実習Ⅲ, 及び勤務校での授業である。生徒の名前は全て仮名である。

## 2 絵本で内容を分かりたい気持ちを喚起する

### (1) 絵本の絵を頼りに内容を読む生徒

絵本の良さは絵が多くあることで, 文脈をとらえやすいことにある。絵本の世界を楽しみながら内容を味わうことができる。

単数と複数の概念と形式に気づくことをねらい, “Yummy YUCKY” という絵本を使用した授業を展開した。絵本には, 絵とともに, 数えられない名詞を主語とし, Spaghetti is yummy. という文, 数えられる名詞を主語として, Worms are yucky. という文がある。形が似ていたり, スペルが似ていたりする主語について, 美味しい/美味しくないと表現するので, 次々と読み進めていくことが楽しい内容になっている。文の形式は, ○○ is/are yummy. △△ is/are yucky. の繰り返しであるため, 最初の両ページの内容が分かれば, 主語の単語と絵によって理解しやすくなっている。

#### エピソード④「絵だけを頼りに内容を理解する」

絵本が配布されると, かわいらしい子どもの絵に興味を持ち, 絵を眺めている。最初の両ページにある yummy, yucky の意味を辞書で調べ, 子どもが美味しいのか美味しくないのかを伝えている絵本だと理解した様子だ。主語にきている単語は生徒にとって初めて出会うものが多いが, 絵を頼りにして読み進めることができている。ケイイチは, 絵を見て, 単語がサンドイッチであることに気がつ

いた。Sandwiches の綴りに合わせて「サンドイッチ, ウィッチ」と読んでいる。辞書で調べていた yummy の意味と合わせ, 「サンドイッチは美味しい。」と日本語で書いた。ケイイチの意味を横目に見ながら, 次の絵に進んだユウジは, 器に盛られた山上のものに液体が掛かっている絵を見て, 「かき氷」とつぶやいた。ユウジは, かき氷のように見えた(図1)絵と, ケイイチが訳した「美味しい」をつなぎ合わせ, 「かき氷は美味しい。」と考えたようだ。しかし, 隣に座っていたツムギは, 山状にかかったものが, なんとなく読めた Chocolate sauce だ気づき, すぐに「いや, チョコレートソースだよ。」と答えた。「チョコレートソースは美味しい。」と訳したツムギの日本語訳をユウジは真似して自分のプリントに書いていた。

絵本を渡されると, ケイイチのように絵を見てから英文に着目し, 再び絵と照らし合わせる様子が見られる。しかし, ユウジのように, 絵本の絵だけを見てストーリーを想像してしまい, 英文には着目しないことも起こる。このエピソードからはユウジが絵本の絵のみを解釈の根拠にしていることが分かる。一方のツムギはどうか。ツムギは chocolate souse を読み訳を書いたが, 絵があったから単語を読むことができたのではないか。この絵本の文章は同じ文の繰り返しによって話が進んでいるため, 絵や単語を頼りにすれば内容が明らかに分かってしまう。このグループは残りの文も, 同じように絵を頼りにしてなんとなく単語を読み, 左のページは「美味しい」, 右のページは「美味しくない」という意味にあてはめながら読んでいた。

絵本では, 絵を頼りにして内容を理解することができる。しかし, 文法や単語などの言語の形式に注目することがなければ, ことばの学びにはなり得ない。Coyle(2010)の, 言語は意味のある状況で形式に気づくことが必要であり, 形式に少しも注意を払わないことは, 否定的な結果となるとの指摘とつながる。否定的な結果とは, 筆者の授業における生徒の姿からとらえれば, 言語に注目せず絵だけを見ながら絵本の内容を読んでいくことだと言えそうだ。絵だけを見ながら内容を解釈し, 「たぶん, そういう内容なんじゃない?」「それでいいんじゃない?」と, 英文を全く読まないか, または, 調べた単語の意味がつかえず諦めがちになり, 生徒の想像だけで内容をつかむことがよく起こっていたからだ。



図1 かき氷の絵

(2) 言語の形式に着目する問いの必要性

筆者は、生徒が一通り絵本を読み終えた頃を見計らって、絵本の中の be 動詞に着目させた。主語によって、is もしくは are が使い分けられているが、どんな違いがあるのかももう一度絵本に戻りながら考えさせた。以下の様子はケイチとツムギ、コハク、ユウジのグループの続きの様子である。エピソード②「問いにより言語にも着目し始める」

ケイチとツムギとコハク 3人で同時に絵本の最初に戻りながら、be 動詞の違いについて考え始めた。ケイチは真っ先に「are は複数形で、s がつく時。」とつぶやいた。するとツムギは「is は、数えられないやつ。」と答えた。ケイチが怪訝そうな表情をして「数えられないやつ？」と聞くと、ツムギは「1個、2個、3個って数えられないやつ。」と答えた。コハクは2人の話を絵本と照らし合わせながら聞いている。ツムギは、「水とか数えられないから、s とかつけらんないからあ。」と言うと、スパゲッティの絵を見ながらケイチが、「え、でもさ、スパゲッティとか、これで(皿を指しながら)1つじゃない？」と疑問を持った。ケイチは1皿、2皿と数えられると思ったようだ。コハクは分からなそうな表情をしている。ツムギは、「でもスパゲッティって、一口分とかって言えるかな、分かんない。」と不安になりつつ、スパゲッティが数えられるのか、数えられないのかケイチとともに絵(図2)を見ながら悩んでいた。

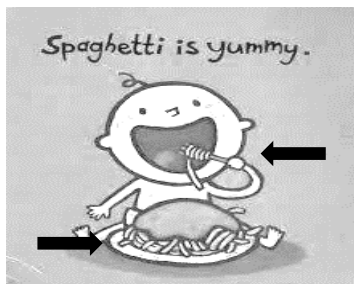


図2 スパゲッティの絵

生徒は、名詞がどういう状態ならば単数や複数と言えるのかについて考えていた。この絵本の最

後には、この子どもが美味しいと思うもの、美味しくないと思うものがさらに紹介されている。名詞の絵の状態や特徴によって、可算名詞か不可算名詞かを考えさせてみた。以前読んだ“The very hungry caterpillar”の、cake が不可算名詞であったことを共有し、ヒントにしてから考えさせた。エピソード③「問いへの疑問から思考が深まる」

ツムギは「バナナって数えられる？」と聞いた。ケイチが「バナナってあれじゃん、もとはほら…」と言いながら、バナナが房でなっていることを示すジェスチャーをした。コハクもなるほど、という表情で、同じようなジェスチャーをして見せた。ケイチは「ももは1つで数えられるね。」ツムギは「ミルクは数えられない。」と判断していく。「peach は es がつく？」と疑問が出され、「ピーチーズ…」とつぶやいて3人は教科書やワークで調べ始めた。peaches を見つけると、「es だ！」と言いながら納得した。ツムギがどんどん単語を進めていく。「チーズは？」ケイチは「チーズってあれじゃん、ピザみたいなほら、溶けているの。丸いやつから取ったとすれば…」ツムギ「数えられない？数えられないかな？」コハクは大きくうなずく。ケイチが悩みながらも答えを書いている。ケイチ「toast は？」と聞くと、ツムギ「ももとの形？ケーキと同じ？」ケイチ「じゃ、chicken は？」ツムギ「鳥をほら…切り取ってる？」ケイチ「数えられないのぼっかだな。」ツムギ「でもさ、カップに入ったケーキは？数えられる？」

形式にも着目するような問いと疑問で、このグループのように思考が深まることがある。しかし、絵本は本物の教材であるからこそ、教科書のように学ばせたい言語の形式が意図的に使われてはいない。したがって、生徒の気づきが幅広くなってしまふことも起こる。下のエピソードでは、What の導入のために選んだ絵本であるが、漢字表記や未習の現在進行形にまで生徒の気づきが及んでいる。エピソード④「絵本に生まれるさまざまな気づき」

I am flying. と I am hopping. は、どちらも、「私はとんでいる。」と訳すことができる。口語では「飛ぶ」と「跳ぶ」の違いが分からない。「うさぎはとんでいる」と言いながら「飛んでいる」と書いたシホにケンタは、「ん？」という反応を示し、辞書と絵本とを何度も見比べた。絵本の絵は、飛ぶようにも、跳ぶようにも解釈できるが、「うさぎが飛んでいる。」という漢字表記が気になり、ケンタ

はシホに「とんでる、って同じだけどさあ、なんか…」と言いだ後、「どぶはとぶでも漢字が違うよ。」と言った。シホは「どっちの漢字？」と聞くと、ケンタは「足に兆」と説明する。シホは「あー！」と言いながらケンタが開いている辞書をのぞき込んだ。さらに、flying と hopping の ing は「～している」だが、ing を除いた単語の形で辞書を引くと、hopp では載っていないのはなぜかという疑問が生まれ、対話を活気づけていた。

絵本の実践では、内容を感じさせることには成功している一方で絵がヒントになりすぎる弱点や、内容そのものに興味を寄せられることが起こる。鳥飼(2018)が指摘するような、内容に引きずられてしまい、英語を学んでいるとは言えない状況であり、Coyle(2010)の言う否定的な結果である。問いの工夫で言語に着目するようになったが、生徒の気づきがさまざまであり、必ずしも教師の意図した形式にこだわり思考するとも限らない。次の手として、学ぶべき形式が意味とともに明らかな教科書において、内容を感じさせる問いを与え、統合を目指した実践を取り上げる。

### 3 教科書で内容と言語が統合するのか

#### (1) グループで自分たちの力で日本語に訳す活動

絵本で出会っている文法形式を頼りに、教科書の本文をグループで訳す課題を与えた。生徒は絵本や教科書の基本本文を頼りにしたり、巻末の辞書で単語を調べたりしながら訳を書いている。

#### エピソード⑤「単語を調べても文にならないアキ」

アキは、グループの友達に頼らず、言葉を発することもなく、巻末の辞書を何度も何度も引いていた。教科書の文章はアキにとっては文には見えず、単語の羅列に見えているのかもしれない。アキは、調べた単語の意味をていねいに単語の上書き、次の単語を調べ同じことを繰り返した。後から回収したノートを見ても、それら細切れの単語の意味が文としてつながることはなかったのだ。

アキのように、単語の意味を調べて書いてはみたが、調べた単語のつなげ方がわからず文にならずに困る生徒がいる。複数の品詞の意味を持つ単語は文脈を読まなければ適当な意味を合わせることができないからである。グループで訳してみようと指示すると、ほとんどの生徒が筆記用具を持って黙々と書き始める。アキのように調べて書くことを繰り返す中で、疑問を他者に聞けない雰囲気

気が生まれてしまった。

#### エピソード⑥「書くことがつながりを止める」

チェミは渡された教科書本文を訳そうと自分で取り組み始めた。4 行目まで進んだところで疑問を持った。隣の友達に聞いてみたが、友達が訳している文は 2 行目であったため、疑問を共有することができなかった。チェミは自分とは違う文を訳そうとしている友達の邪魔になるのが申し訳ない様子で、一瞬顔を上げた友達に対して、「いい、いい、大丈夫。」と答えた。

途中、疑問に思ったことをやりとりすることも多い。疑問がグループ内で揃えば、疑問や思考も共有できる。しかし、上のエピソードのように、進行状況が揃わないと、聞かれたことに答えるには、自分が訳している文への思考を途中で止めて相手の疑問に乗る必要がある。もしくは、疑問を出した方がいいが、相手の思考を止めて疑問に付き合わせるのを申し訳ないと思ってしまう、チェミのように個に戻ってしまうことが起こっていた。グループで自分たちで訳させる課題が、結局はグループ内で個々に孤立させてしまった。書くことよりも話してみることでつながりやすくなるのではないかな。

#### (2) 書くことよりも対話させてみる

書くことがグループでのつながりを切ってしまう。ならば、最初はグループ内で本文の意味を日本語で言い合ってみることから始めることにした。さらに、一度訳させた本文を振り返ってみて、大事だと思う文を選ぶように指示した。

#### エピソード⑦「話すことから始めてつながり出す」

ソウシとジュリは、筆者の指示通り口頭で訳を語り始めた。2 人は How about～? でつまずいた。ミエが『～はどうですか?』ではない?』と答えると、ソウシは How many の意味と混同した様子で巻末の辞書を引き始めた。ソウシが調べた意味を読み上げた。『提案・勧誘・～してはどうですか。』だとすると、(How about the Peter Rabbit? は,) 『ピーターラビットはどうですか?』になる?』とつぶやいた。ソウシが向かいのフウカのノートをちらりの見て、「どこまで書いた?」と声を掛けた。口頭でのやり取りが苦手なフウカは筆記用具を使って、ここまで書いたという意味を伝えた。ソウシはそれに答えるかのように、もう一度自分なりの訳を繰り返して伝え始めた。「ピーターラビットはどうですか。それはいたずらうさぎの物語です。」ソウシが伝え終わると同時に、4 人でソウシ

の訳を書き始めた。ソウシは訳を書きながら、照れ隠しのように何かをつぶやいた。ソウシ「うさぎと人間が殺し合うやつ？」ソウシは、劇場版ピーター・ラビットの話とつなげた。しかし、映画を知らなかったジュリが間髪入れずに「それ、ひどくない？」と答えると、ソウシがボクサーのようなジェスチャーをして、ソウシ「ボコッ、ボコって。」と無邪気に笑っている。フウカはそんなやり取りを見て笑っている。ジュリが本文へ戻す。「very much って何だっけ？」ソウシ「とても」ジュリ『わたしはとっても好き。』っていうことね。」次の文、ピーター・ラビットの作者 Beatrix が読めないジュリが続けてつぶやいた。「リクス？」ソウシ「ベアトリクス…彼女を知っていますか？」口頭で意味を伝え合いながら、訳も書いていく中、隣のミエがフウカを支える。ミエはフウカのノートのをのぞきこんだ。するとジュリもソウシも、フウカのノートのをのぞきこんだ。ミエ、フウカ、ソウシの3人でフウカのノートの訳を完成させるように意味を伝えるのだった。「作家はベアトリクス・ポッターです。」その通りに書いていくフウカ。ジュリ「ちっちゃいッを、間に入れてね、そうそう。」

「訳してみよう」という指示は、生徒にとって「訳を書いていくこと」と、とらえる事実をふまえ、意図的に「口頭で訳を話してみよう」と指示することで対話が生まれた。疑問が共有されやすくなっただけでなく、単語の意味の解釈の仕方や単語の読み方への疑問も表出された。訳を最初から書いている時は、時間が経てば経つほど、疑問を出しにくくなっていくようだったが、大事だと思う文を選んで訳を書く中で、「どれが大事だと思う？」や「なぜ？」というやりとりが生まれていた。上記のグループは、口頭で訳しながら、大事だと思う文を同時に選んでいた。しかし、生徒にとって、教科書の文脈やストーリーを身近に感じられているかという点はまだ足りない。

### (3) 教科書本文の文脈と裏側を問う問いの工夫

教科書の本文で大事だと思う文を選ぶだけでは、内容を感じることは難しい。それは、教科書には本文の右のページに基本本文の解説が載っていて、基本本文を見ながら大事な文を選ぶ生徒も少なくないからである。生徒にとって教科書の本文は、基本本文として説明されている文法形式を理解するための文であり、内容への関心は薄くなる。現に、教科書の内容がどんなものだったのか質問しても絵本の

ような深い印象は残っていない様子がある。教科書では、さまざまな国の話題が扱われており、その国特有の文化や文学、芸術などを知ることができる。しかし、内容を感じ取ることがなければ、他国の文化への理解も薄く感じられてしまい、もったいない。Coyle(2010)は、感情と認知の両方を伴う課題に参加することが学習者には重要であると述べている。そこで、教科書の文脈を読ませるような問いを与えることにした。Unit8 はイギリスで生まれた本を通してやりとりをする場面が扱われた単元である。基本本文と書いてある Part2 の文法形式は whose が使われ、その答えが所有代名詞で表されている。次のパート3 では代名詞の目的格が文法形式の的になっている。筆者は、イギリスにいるジェーンと日本にいる光太がスカイプを使って会話をする場面で違和感を感じた。“I like Harry Potter.” と好きな本を紹介しようとする光太に、ジェーンは言葉では何も反応していない。本当の会話なら、I like～. と言った相手に対して、受容する一言があってもいいはずである。しかしジェーンは光太の好きな本には興味を示さず、端に置いてあった咲の Winnie the Pooh の本に興味を持ち、Whose book is that? と疑問を投げた。光太はハリーポッターを好きな理由を伝えることも、ジェーンに好きな本を聞くこともできなかった。その後は、プーさんの本をきっかけに咲が会話の中心となり、次の part3 では、ジェーンが他の本を紹介し、咲が答えるやりとりの流れになっていく。そこで、「筆者が光太をちょっと可哀そうだと思ってしまった理由を探ろう」という問いを出し、生徒に教科書の絵を参考にしながら、文と文の間を読ませることにした。

### エピソード⑧「問いによって本文を深く読ませる」

シホは、光太が可哀そうだと言った筆者の考えに興味を持ってから初めて単元の話の内容が繋がっていると認識した。それまでは1ページごとに読み切りだと感じていたのかもしれない。シホが「これ、話が続いていると思ひ込んでもいいんですか。」と筆者に聞いたので、「単元毎に話はつながっているんだよ。」と答えた。ミキトの表情がぱっと明るくなった。ミキトは「これ、だって光太がイギリスについてたずねるっていう設定なのに、(イギリスにいる)ジェーンが聞き役だし、さらに咲きが割り込んでくるし。」と言うと、シホは「ちよっと、私が話したいー！」とミキトを止めた。ミ

キトは「これはもしかしたら、光太ははじめの対象じゃないか。」とつぶやいている。「だって、『この本誰の本?』っていきなり聞いているから、光太のハリーポッター好きって(言っていることに対して)無視しているし。」シホ「じゃこの後も(パート3)も話がつながっているってこと？」筆者「もちろん、そうだよ。」次のパートの対話に光太の名前がないと気づいたミュキが、「こっから光太がいきなり対話に入れなくなる。」筆者「もう少し、光太がハリーポッターの本の話をごんばって伝えてみても良かったかもね。」と言うと、ミュキ「でも、それ言ったところで、もう入れないのかもしれない。」と光太の繊細な気持ちから身を引いている様子を感じとっていた。パート3では、明るく笑う咲の隣で、光太は後ろ向きになっていて表情が見えない。ミュキ「これ、(光太の背中を指差しながら)泣いてるかも」シホ「じゃ、いつかこの話の続きが、どこかに出てくるかもね！」

生徒の興味を引きそうな文脈を想像させる問いを与えると生徒のやりとりが活発になる。教科書の文脈を読み手側である生徒が勝手に解釈することは、正解がない答えでもある。答えは生徒の側にあると分かると、想像を膨らませてやりとりする生徒の様子は楽しそうに見える。Coyle(2010)が指摘する感情と認知について考えると、このエピソードから言えることは、教科書の登場人物の気持ちを想像し共感して初めて、書かれている内容を理解するのではないか。そして言語においても、内容を分かった上で問いに対して思考する過程において自然と whose を訳している生徒の姿から、内容と言語が統合する瞬間はそんなやりとりの中に埋め込まれているのではないかと考える。意味を感じながら注目している形式を、文脈のある内容においてさらに自然に訳している瞬間である。しかし、Coyle(2010)は同時に、感情と認知を伴う課題に必要な条件として、不安がない状態でのやる気が重要だとも述べている。絵本や教科書の実践において、課題になかなか向かってはくれない生徒もいた。その原因の可能性を探りたい。

#### (4) 参加しない生徒が英語を読めない可能性

「おもしろそうだ」と思わせる課題は重要である。同時に「やれそうだ」と思えないとあきらめがちになるが、グループの仲間のかかわりでやる気になることも多い。しかし、課題への難しさの1つに「読めないこと」がある様子をつかんだ。中

学一年生である生徒たちにとって英語を自力で読めることは、日本語を読むこと同様に個人差がある。文字に対する認知への差とも言えそうだ。音読活動は、「読める」か「読めない」か見えやすく、「読めない」生徒は自信をなくし「読めない」事実を明らかにされないように声に出さなくなってしまう。筆者はそんな差が生まれてしまいがちな音読活動がうまくいかないと感じていた。教育専門実習Ⅲでの Y 中学校では、音読を授業の最初の帯活動にしていた。繰り返しではなく、教師が生徒と一緒に、同時に読んでいた。繰り返しは聞いて読むため、文字を見なくても繰り返すことも可能だ。文字を見ないで繰り返しても一向に読めるようにはならない。しかし同時ならば、見ている単語や文をどう読むのか迷った時に、すぐ近くの生徒に頼りながら読むことができる。ダイジロウは、隣のユウの音読を聞いてから、ワテンポ遅れて文字を見て読んでいた。そこで現任校に戻ってから、グループで練習した後に教師と同時に読む音読活動を実践してみた。

## 4 読めることで課題にも向き合える

### (1) 支えることを音読活動の目的とする

できるかできないかが見えやすい活動では、生徒はできることに価値を置きがちだ。活動の目的を、支え合うことで喜び合うことを筆者が意識してグループに声がけするようにした。授業の最初の5分をグループで読んでみる活動では、読めない単語をグループで言い合いながら支え合い、特に読むことが難しい生徒には、読み方を教えた後に一緒に読むことで励まし合うように交流させた。エピソード⑨「読めた喜びを共有する音読活動」

ミエ、トモコ、トキヤのグループでは、トキヤが文字に対して難しさを抱えている。ミエは教え上手で、トモコは支え上手である。音読活動を取り入れても全く読もうとしなかったトキヤが変化したのは、ミエやトモコのかかわりが上手だったからだと言える。ミエはさりげなく「これ、なんて読む？」と、単語を指差しながらトキヤに聞いた。トキヤは分からないという表情をする。ミエはいいいに、「これは『アー』と読むよ。言ってみて」と促す。トキヤが「アー」と読むと、トモコが「そうそう、上手上手！」と励ます。読むのを進めていくと、また同じ単語が出てきた。ミエ「これ、ほら、さっき読めたやつだよ。」と言ってトキヤに自分で

考えさせる。トキヤは懸命に思い出そうとしている。ミエもトモコもトキヤが自分で言いだすのをじっと待っている。トキヤが「ユー…アー」と読むと、2人は「やったー、読めた！」と一緒に喜んだ。トキヤの嬉しそうな顔が印象的だった。

教師が正しい読み方を強要するような音読活動では、読めない生徒は自信をなくすばかりか、反復練習に陥り、生徒は飽きてしまう。また、読めないことを否定されているかのように生徒に受け取られてしまう恐れもある。支え合う音読活動を始めてから、少しずつ音読の声も大きくなり、自分なりに読もうとする様子が見られるようになった。同時に、課題を与えた時に、声を出して読んでみる生徒が増えた。絵本や教科書を理解するために訳す課題で、分からない単語をなんとなく読もうとしている姿が見られるようになった。読んでみたり、声を出してみたりすると、グループの中で考えがつながりやすくなった。疑問や思考がより共有されやすく、交流しやすくなったと言えそうだ。

課題に向かうため、音読の必要性を感じて実践してみたが、さらに見えてきた課題は、聞くことへの挑戦である。英語を読めないと課題をあきらめがちになった事実と同様に、聞くことに関しても同じことが起こっていた。聞き取れない単語が少しでもあると、分からないとあきらめてしまいがちであったのだ。聞き取れなかった、もしくは分からなかった単語を、支え合って聞き取ったり、調べたりしながら聞けるようになるような活動を仕組む必要がある。

## 5 おわりに

本研究では、正しさを求め練習するオーディオリングル・メソッドを基本としたコミュニケーション・アプローチではなく、母語による本物のやりとりをコミュニケーション・アプローチとして発展した内容言語統合理論に基づいた授業を実践した。具体的には、絵本では内容に引きずられる弱点を言語に着目した問いを与えることによって克服し、また、言語が明示的に使われている教科書では文脈を読む必要がある問いを工夫することで克服しようとしてきた。さらに、内容に重心が置かれる絵本などの教材を使用する授業と、教科書を読む授業をバランスよく単元の中に取り入れることで、内容と言語の統合を図った。

明らかになったことが三点ある。一点目は、こと

ばの学びには内容を実感させつつ、その中で言語に着目する必要がある、二点目は、言語を学ぶ時には、意味のある状況の中で形式に着目する必要があることである。三点目は、絵本でも教科書でも、課題に向かっていける意欲を持続させるためには、英語を読める必要がある、ということである。生徒を孤立させることなく支え合いながら読むことを通して、ことばとして学んでいく様子を見取ることができた。

一方で、英語を聞くことに対して、あきらめがち様子とも筆者は出会っている。次の挑戦は、英語を聞くことにおいて、聞き取れなかったり、わからなかったりした単語も、支え合いながら克服していくための手立てと課題の開発である。

## 引用文献

- Do Coyle (2010) “Content and Language Integrated Learning”, Cambridge University Press.
- Leslie Patricelli (2003) “Yummy YUCKY”, Candlewick Press.
- 佐藤学・内田信子・大津由紀雄(2011)『ことばの学び、英語の学び』, ラボ教育センター.
- 鳥飼玖美子(2018a)『英語教育の危機』, ちくま新書.
- 鳥飼玖美子(2018b)『子どもの英語にどう向き合うか』, NHK 出版新書.

## 参考文献

- 藤原康弘・仲潔・寺沢拓敬(2017)『これからの英語教育の話をしよう』, ひつじ書房.
- 中森誉之(2010)『学びのための英語指導理論』, ひつじ書房.
- 中津療子(2017)『中津療子全集1 なんでも英語やるの?』, ブックウェイ.
- 佐藤学(2014)『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践—』, 岩波ブックレット.
- 寺沢拓敬(2015)『「なんでえいごやるの?」の戦後史』, 研究社.
- 寺沢拓敬(2016)『「日本人と英語」の社会学』, 研究社.

*Inquisitive Learning of English as a Foreign Language on Collaborative Learning*  
Yuka MATSUDA