

学習集団における学習者間の インターアクションを活性化する要因

—中学生の英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度育成の視点から—

中 村 博 生, 山 本 誠 一

新潟県立看護短期大学

The Factors Which Activate the Interaction Among the Learners in the Learning Group

—From the Viewpoint of Fostering Junior High School Students' Positive Attitude
on Communicating in English in English Classroom—

Hiroki NAKAMURA, Seiichi YAMAMOTO

Niigata College of Nursing

Summary The purpose of this study is to discuss what kinds of factors should be introduced in an active learning group which is formed for English classroom in Japanese junior high school. Students in the classroom are required to communicate in English. It is said that students are apt to hesitate to communicate with each other because there are some psychological and social problems. In order to find the factors that activate students' interaction, the seven conditions necessary in the encounter group are carefully considered. Personalities of students, leadership in a group, and respect and admiration between themselves in the group are deliberately considered as the factors. After these four factors are carefully selected, the better way to foster students' positive attitude on communicating with each other in the group is discussed. Considering the findings throughout this study, it can be said that these four factors form a favorable learning group and active interactions are taken place among students in this kind of group.

要 約 本研究の目的は、学習集団がどのような要因を備えていれば、学習者が積極的にインターアクションを行うことができるのか、日本人中学生の英語教育の視点から検討するものである。生徒が英語でコミュニケーションを行なおうとすると、学習集団において心理的、社会的な問題が妨げとなり、話すことが躊躇される場合があるという。そこで、集団カウンセリングの七つの条件、学習者の性格、リーダーシップ、学習者間相互の尊敬と承認、という四つの側面から学習集団に必要とされる要因が検討された。さらに具体的な班学習の進め方を検討し、これら四つの要因がコミュニケーションを行うにふさわしい学習集団を形成し、インターアクションが行なわれ易い環境をどう整えていくかについて論じられた。

Key words 学習集団 (learning group)
学習態度 (attitude)
英語によるコミュニケーション (communication in English)
相互作用 (interaction)

1. 序 論

新学習指導要領における外国語の目標に、「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を育てる」という一節がある。これは、中学校と高等学校の両指導要領において見られる記述である。このように、「態度の育成」といった場合に、知識や技術と異なり、学習者の学習に関する動機、興味、関心、さらには、学習集団における学習者の不安、相互関係、そして個々の性格などが問題となる。この「態度の育成」が取り上げられた理由に、学習者が教師や仲間とコミュニケーションを行なう際に、何らかの心理的、社会的要因（和田・羽鳥 1989:30-31）の壁にさえぎられ、学習活動を展開できないことがあげられる。そこで、本論では、まず小集団において学習者の学習の妨げとなる心理的、社会的な問題を考える。そして、それらの問題を克服するために、好ましい学習集団形成のための要因を検討する。さらに、中学生の英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という視点から、学習集団内において生徒間のインタラクションをさえぎる壁をどのようにしたら取り除けるのかを検討することとする。

2. 学習の妨げとなる問題と解決策

2.1. 生徒指導的配慮に基づく雰囲気醸成

現代の中学生は、上手にコミュニケーションすることは日本語でも容易ではない（岡田 1990:27）から、英語でコミュニケーションを図ろうとすると、一層心理的に圧力を感じてしまうと考えられる。教室で教師や仲間と、英語で話をしようとするとき、「自分の耳と口だけが頼り」、「学習したことが正確かどうか分からない」、「仲間が笑うかもしれない」などと不安を感じる。学習者は、このとき自分が教室の中で孤立している、と感じるのである。心理学では、「社会的動物である人間は、所属集団の中で孤立を感じるとき、根源的本能的不安が生じ、原始、人間が嵐を避け雷をさけて巣に逃げ込んだように、自室への退却が生じる」（畠瀬 1989:74）と指摘する。孤立を感じた学習者は、「自分にはとても英語でコミュニケーションを図る能力などないと思い込んだり」、「傷つくことを恐れて、自分の弱点をさらけ出すようなことを極端にいやがる」（高橋 1990:13）のである。また、「12, 3 歳からの日本人学習者は、日本語で納得しないと、学習できない。言いたいこと

も人前で言いたくない。英語を大きな声で表現することは不愉快で、自発的な意思伝達ばかりか、文章を読むことさえも気がすすまない」（久埜 1993:30）といった傾向を示す発達段階の場合もある。さらには、「教師の固い表情や、間違ったときに他の生徒から笑われるのではないかという不安は、生徒の発言や応答を少なくする」（巽 1994:25）こともある。したがって、中学生が集団の中で自分をさらけ出し、教師や仲間とコミュニケーションを図ろうするためには、教室をどのような雰囲気にしたらよいかを考えてみることは重要である。

ところで、子供たちの人格教育や閉鎖的な現実改善に効果的な集団カウンセリングが成功するためには、七つの条件（畠瀬 1989:71-78）が必要であるという。一番目は、学習者が自分を出してメチャクチャなことにならないという場の安心感を持つために時間的余裕が必要であるということである。二番目は、自己表現を行なわせるのに適した小集団の人数は七名ぐらいであるという。三番目は、何を言ってもいいという保証をするということ、つまり心理的安全の確保である。四番目は、教師が生徒の可能性を信じるということである。五番目は、教師が必要に応じて自己をさらけ出し、生徒が自己の不安定な内面をあるがままに受け入れる力を身に付けさせるということである。六番目は、教師が、生徒の発言がどのようなものであろうと、肯定的に暖かく受け止めるということである。七番目は、教師が、生徒の内面を共感的に理解し、生徒の感情を生徒の立場に立って理解するということである。

これら七つの条件は、どちらかといえば、教科指導的配慮というよりも、生徒指導的配慮であるといえる。しかし、これらの条件が生徒個人を、学級の中で孤立させずに、安心して自らをさらけ出して学習できるようにさせる要因であるとするれば、教師はこれらの条件を考慮しながら学級の雰囲気づくり、あるいは授業での工夫を行なうべきであろう。

2.2. 雰囲気を支える生徒のパーソナリティ

「英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を育成するには、その前段階として、学習者が日本語でインタラクションを自然に行うようにすることが重要である。しかし、小集団にこのようなインタラクションを積極に行う個人が存在しなければ、英語でのコミュニケーションは、さ

らに成立しにくくなると思われる。長島・茨木（1983:127）は、学級において人気の高い児童群の特性について、「人気の高い児童群は、人気の低い児童群に比較すると、知能が高く学業成績がよい。さらに彼らは、積極性・明朗性・指導性・誠実性・責任感・協調性においてすぐれている。この結果は、これらの諸特性が原因で、学級における社会的地位（人気）が高くなっていると解釈される」と述べている。つまり、集団においてリーダーとして、集団内のインターアクションを行なう中心となる児童は、積極性・明朗性・指導性・誠実性・責任感・協調性の特性をもつということである。一方、中村（1997:72）は、アイゼンク（MPI 研究会 1992:11）の性格構造を基にして、成員がインターアクションを自然に行うために備えているべきパーソナリティを、外向性と安定性の間のパーソナリティ、すなわち次のようなものであるとしている。

- ・愛想がよい ・社交的 ・多弁
- ・物わかりがよい ・のん気 ・陽気
- ・気苦労がない ・指導性がある

そこで、長島・茨木（1983:129）による、人気の高い児童群の特性と中村（1997:72）が指摘するアイゼンク（Eysenck, 1964. iv）（MIP 研究会 1992:11）の性格特性図（図1）にみられる、8つのパーソナリティとの関係について比較検討し、インターアクションを行ないやすいパーソナリティについて考察してみる。

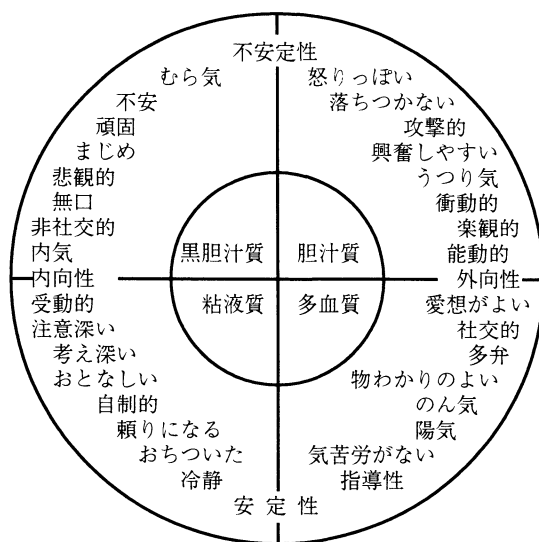


図1. 四つの気質（内円）に関するガレヌスの性格理論と、性格構造（外円）についての近代の実験的統計研究の結果を示す。（Eysenck, 1964. iv）
（MIP 研究会 1996:11）

積極性には、社交的、多弁が含まれ、明朗性には、愛想がよい、陽気が含まれ、物わかりがよいは協調性の大切な要素であると考えられる。また、指導性は同一表現で示されている。ところが、誠実性や責任感に含まれるパーソナリティが見当たらない。誠実性や責任感というのは、アイゼンクの性格特性図によれば、安定性からやや内向性の方へ向かうパーソナリティである。内向性は、その程度が強くなると、おとなしいとか受動的などというパーソナリティが加わり、インターアクションを積極的に行うタイプから離れていく恐れがある。したがって、誠実性や責任感、学級における社会的地位が高い生徒に備わっている特性ではあるが、インターアクションを行うためには、必ずしも必要ではないものと思われる。むしろのん気や気苦労がないなどの方が、インターアクションを行なう上で必要であると考えられる。なぜならば、これらのパーソナリティをもつ生徒は、インターアクションを行なう際、何事にも気まじめに取り組もうとしたり、うまくいかないのではという取り越し苦労をせずに、ゆったりと安心して構えることができるからである。もちろん、一つの学級、あるいは小集団にこれらのパーソナリティを備えた学習者が多くいるとは考えにくい。したがって、班編成の際には、教師は学習者のパーソナリティを考慮して彼らを配置することは重要なことであるといえる。樋口（1992:174-179）は、中学生の英語の授業において、英語でコミュニケーションさせるために、グループ学習を採用して授業を進め効果をあげている。そのグループ編成について次のように述べている。

このグループには生徒が選んだリーダーが一人ずついます。リーダーの条件は、①明るい人、②はっきりと、みんなに聞こえる声で話せる人、③男子とも女子とも仲良くできる人、④英語が好きでがんばっている人、⑤英語の苦手な人に、発音の仕方などを教えてあげられる人、というものです。...リーダーと残りの三人の組み合わせは教師が、学力や性格、面倒みのよさなどを考慮しながら決めます。

このように、インターアクションが成立しやすい小集団が編成できると、英語でのコミュニケーションも行ない易いと思われる。学級あるいは、小集団に

において、社会的地位の高い学習者も、低い学習者も、このようなパーソナリティが学習を促進することで、控えがちなコミュニケーション活動が活性化されれば、「積極的に英語でコミュニケーションを図ろうとする態度」を育成することが比較的容易になると考えられる。小集団内における活発なインターアクションを促すという点で、学習者のパーソナリティに注目することは、重要なことであると考ええる。

2.3. リーダーシップとインターアクション

三隅（1980:256）は、学級は一つの社会的場であるので、子どもたちは教師の影響を受けているだけでなく子どもたち相互の影響を受けているとし、教師の児童に対する影響と児童が児童に対する影響は、学級集団におけるリーダーシップの二つの柱といえる、と述べている。ところで、小集団活動の典型的なものに、バズ学習がある。中村（1997:70-71）は、このバズ学習において、リーダーが備えるべき特性には、民主的リーダー、目的達成機能、集団維持機能のほかに、学習に関する能力や意欲という四つめの特性をあげながら、現実にはこれらの特性をすべてもち合せた学習者は少ないので、一人の成員に全ての特性を期待することは難しいと指摘している。したがって、教師は各々の小集団において、成員間でどのようなリーダーシップの特性の役割分担がなされているか、つまりこれら四つの特性のうちどれをどの成員が発揮しているかを見極めることは、学習集団に効果的な働きかけを行なううえで重要である。では、効果的な学習活動を行なうために、これらの特性をもったリーダーが、どのようにインターアクションを行えばよいのかを検討することとする。

民主的リーダーは、集団成員の意見をよく傾聴し、集団思考を促進する（三隅 1980:258）。また、目標達成機能を発揮できるリーダーは、勉強のスケジュールや分担と協力の進め方、遅れがちな子供への援助、学習事項の確認、結果の評価など、メンバーを学習に導いていく働きをする。集団維持機能を働かすリーダーは、メンバーの希望をまとめ、集団自体の維持と強化を図る役割をする（福島 1981:111-112）。学習に関する能力や意欲をもった学習者は、学習の内容に関して自分の考えを積極的に述べたり、メンバーと意見の交換を行なう（中村 1997:70-71）。しかしときには、生徒の自主性にまかせてリーダーを選ばせると、リーダーとして不適切な人選を行なう

ことがある。例えば、学習に遅れがちな生徒がリーダーとなる場合である。しかし、その小集団は学習が成立しないかという点、必ずしもそうではない。学習に関してより高い能力や意欲をもつ生徒が、その役割を引き受けリーダーシップを発揮し、他の生徒に教えたり、グループを代表して発表し、学習に遅れがちなリーダーの代わりを務めるのである。このような、集団内のインターアクションは、英語でのコミュニケーションを図る以前の問題であるが、互いがコミュニケーションを行う基盤となる重要なインターアクションであると考えられる。この基盤となるインターアクションが無ければ、英語でのコミュニケーションを図る態度の育成へと進むことは難しいと言ってよいだろう。英語教育において、「英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を育てるために、このようなインターアクションを重視している研究者や教師が多く、次のように指摘している。「生徒が安全だと感じる打ち解けた、自由な学級づくりと、教師と生徒、生徒同士の寛容な人間関係が一層重要になる」（米山 1993:18）。「Challenge を楽しめる、教室の中の前向きな空気である。生徒の心が開放し教室の空気をあたたかくするための工夫が必要ではないだろうか」（柏村 1993:15）。「人前で話すことにかなり抵抗がある生徒もいる。クラスの雰囲気作りはとても大切だが、日常的な人間関係に配慮することも必要だ」（吉住 1995:23）。「常に教室の中で話し合いや自己表現の経験を積み重ねることが大切である」（萩原・巽 1993:11）。「生徒も教師も気楽に英語が話せる自由な雰囲気の中で、様々な活動を試みたい」（向後 1995:15）。これらの指摘は、いずれも、教師と生徒、生徒と生徒が日常的にインターアクションできる環境を整えておくことの重要性を強調している。

2.4. 自己実現のための承認の欲求

本研究において、中学生が英語の授業で自己実現をめざすとは、「コミュニケーション能力を身に付けること」と「コミュニケーションを図ろうとする態度を身に付けること」である。ところで人が自己実現をめざすときには、承認の欲求を満たすことが必要だという。承認の欲求は、心理学的には、「自尊心」と「他者からの承認」の二つに別れる。自尊心は、「強さ、達成、適切さ、熟達と能力、自立と自由への願望」にかかわり、他者からの承認は、「評判とか名声、

地位、評価などに対する願望」につながる（村瀬・伊藤 1995:140-141）ということである。さらに、健全な自尊心は、実際の能力や適切な仕事ぶり、それらに対する他者の正当な尊敬に基づいているという。したがって、本来学習者は英語でコミュニケーションを行う能力をもっていれば、教師や仲間に自分の考えを英語で伝えたり、相手の考えを聞いたりしたいのである。ところが現実的には、思春期の中学生や高校生は、自分の英語に関する能力に自信をもっている、教室という集団の中でその能力を必ずしも十分に発揮しているわけではない。たとえば、英語らしい発音を身につけてしまった子どもたちが、学校の英語の時間には、日本語訛りで発音したり（久埜 1993:30）、まじめな生徒が番長のいじめをおそれ、わざとブロークンの発音をする（島岡 1993:17）ことがある。学習者の個々のこのような内面の動きを受け止め、その学習者個々の存在が教室においてどのようなかを把握し、自己実現に結びつく形成的評価の一つとして、励ましや賞賛を重視した実践が不可欠となるのである。例えば、「活動や発表は真剣な態度で行わせ、終わったら拍手で讃え合せるなどして、成就感をもたせるように努める」（鈴木 1995:38）、「教師は、生徒の良い所を見つけ、とにかくほめることである。ほめられ、励まされ、自分が認められていると感じた時、生徒には自信がわき、意欲がでてくる」（浅野 1995:35）、「笑顔は、コミュニケーションしやすい雰囲気作りに効果があります。あとは褒めることです。」（赤池 1995:78）などが実践に裏打ちされた指摘である。

どの学習者も、その習熟度のレベルで最善の努力を試みようとしている。そのような学習者を、自己実現にむけて努力している一人の人間としてみると、教師や仲間は、その学習者の努力に対して尊敬の念をいだき、結果の善し悪しを問わずに、学習活動そのものを認めることが、学習者の学習態度を伸長する重要な要因となると思われる。教師が学習者に対しあるいは学習者同志が、尊敬の念をいだき承認の欲求を満たすよう働きかけることは、「英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を育成するために有効であると考えられる。

3. 学習集団として機能する班編成

学級の組織をつくる場合、40 人程度のクラスサイズであれば、6～7 人の生活班を6 箇班設けること

ができる。この生活班を、学習集団として機能させる場合、教科の特性によって導入され易い場合とそうではない場合がある。寺島（1989:120）は、次のように主張している。

学級集団つくりの場合、「まず班ありき」でよい。なぜなら、そもそも矛盾・ゴタゴタを起こし、そこから集団と個人の関係・指導と被指導の関係を学ばせていこうというのが出発点だからである。しかし明らかに学習集団の場合はちがう。学習の場合、集団内のゴタゴタ・矛盾に巻き込まれず、ゆっくりじっくり思考した方がよい。だとすれば、学習集団に班を導入する場合、そこに教科の系統性に導かれた何らかの必然的な理由がなければならない。

さらに寺島（1989:122）は、教科の学習では、「わかる」「わからない」が問題になる場合と、「できる」「できない」が問題となる場合があると述べ、小集団学習は、「わかる」「わからない」が問題になるような教科や単元の場合に、その有効性を発揮しやすいとしている。そのうえで、英語については次のように指摘している。

英語とはいえば、大学の文学部専門課程あるいは大学院にいったりはじめて、国語科に似たものになるといってよいだろう。大学の一般教養過程でも、辞書を片手に「よめる」「よめない」（あるいは「聴ける」「聴けない」）が課題であり、まして中学・高校では、まさに音楽や体育と同じく「できる」「できない」が問題になる技能教科と考えられる。

確かに、中学・高校レベルにおける英語の学習では、「読むこと」や「書くこと」を課題にした場合、「わかる」「わからない」というよりも「できる」「できない」ということが問題となることが多いと思われる。しかし、「聞くこと」「話すこと」に絞ったコミュニケーション能力の育成を主眼とした場合、「『相手を理解して、自分も理解してもらう、相互理解』が言葉の使用の基本にある」（上田 1993:12）わけであるから、「できる」「できない」というよりも学習者間のインタラクションを通して、「わかる」「わからない」が課題となる学習活動とみなすことがで

きる。この観点から班学習をみつめなおすと、英語でも言語活動や教材の提示の仕方によっては、小集団活動が充分可能であるといえる。したがって、英語の授業でコミュニケーション活動を行なわせる場合、生活班をそのまま学習班として活用できるように組織することは、教科指導上有効であると同時に、学級経営においても、合理的であるといえよう。

次に、上述したような、生活班イコール学習班、となるような班の具体的な編成方法について述べる。このような班を編成する場合、教師は大きく分けて2つの事を考慮しなければならない。1つは、生徒指導にかかわることで、もう1つは、学習指導にかかわることである。生活態度で問題のある生徒につ

いては、その生徒をどの班に所属させ、どのような仲間とインターアクションさせたら、問題の解決につながるのかを考えながら班編成を行なう。また、学習指導上問題のある生徒については、どんな仲間と教え合いや、磨き合い、支え合いなどのインターアクションを行なったら、学習意欲が増すのかということを考えながら班編成を行なう。40人の学級であれば、6～7人の班が6箇班組織できる。一つの班には、リーダーとして班長を一人、副班長を一人設ける。残る4～5人は班員ということになる。次に、班を組織する際の手順と留意点を述べる(表1)。

表1

○40人学級6班編成の具体的な手順

手 順	指 導 上 の 留 意 点
(1) リーダーの選出(正班長6名、副班長6名) ①立候補 ②推薦 ③生徒の挙手による選出	・リーダーは民主的な生徒がふさわしい。リーダーの男女の割合は問わないが、班の構成員は、男女半々になることが望ましい。理由は、男子が多い班、あるいは女子が多い班は、とかく馴れ合いがちで緊張感に欠ける場合があり、その点で男女の割合が同じであると適度に緊張感が持続できるからである。
(2) 正、副班長の組み合わせ (方法はくじ引き、ジャンケンなど)	・リーダー性のある生徒が選ばれていれば問題はないが、不適切であると思われる生徒が選出されている場合、同じ班に正副班長ともに不適切と思われる生徒を置かないように留意する。 ・生徒のストレスを緩和するために、ある程度の偶然性も取り入れることが必要である(くじ引きなど)。 ・外向性と安定性の間にあるパーソナリティをもつと思われるリーダーを各班に配置するよう配慮する。
(3) 班員の希望班指名(全員の立ち会いのもとで、班員が一人一人、黒板に正副班長の氏名がある班の表に記名する)	・どの生徒が、どの班を希望しているかという班の選択が全員の見ている前で行なわれることが大切である。互いの意思を尊重し、互いの存在を認め合うことで、相互理解が進み、編成後のインターアクションに良い影響が現れる可能性が高い。
(4) 班の人員及び人数調整	・次の点に注意して調整する ○男女の比率が等しくなるよう配慮する。 ○前回とは異なるメンバーになるようにする。 ○前回第1希望でなかった生徒を優先する。 ○いじめや孤立、寡黙、友人関係などを考慮した調整を行なう。 ○外向性と安定性の間にあるパーソナリティをもつ班員が各班に配置されるよう留意する。(班員の入れ替えが必要と思われる場合は教師の指導性を発揮する。)

4. 学習班として機能する要因

前述の手順で編成された小集団が、「英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を育てる際、先に述べた要因が集団内のインタラクションを活性化するために、どのように作用しているかについて述べることにする。

まず、安心して学習できる環境を整えるため、グループの適切な人数についてである。7名くらいが適切だということであるから、6～7名の班員の人数はこの条件を満たしていることになる。バズ学習の考え方からみても、6～7名は、成員すべてを教授－学習過程に参加させるための学習の一方式（片岡 1979:640-641）として適した小集団の規模である。次に、心理的安全の確保という点についてである。この学習班は、構成員が自ら進んで選んだ班なので仲間意識が高く、友達の言動を受け入れようとするレディネスが比較的存在すると考えられる。したがって、班内の学習者間のインタラクションは、教師と学習者個人のインタラクション、あるいは学級全体でのインタラクションよりもはるかに強化され、安心して学習する雰囲気が生まれる。また正副班長は、選ばれたという社会的な尊敬と承認を得ているという自覚から、班全体が英語でコミュニケーションを図るように、リーダー性、目標達成機能、集団維持機能、学習に関する能力や意欲などを発揮して、他の班員に良い影響を与えるものと考えられる。ところが、学習者のパーソナリティの配置という点で問題となり易いのは、正副班長が、外向性と安定性間にあるパーソナリティ（愛想がよい、社交的、多弁、物わかりがよい、のん気、陽気、気苦労がない、指導性がある）をもっているかどうかということである。このパーソナリティは、コミュニケーションを活性化させるために必要な条件である。配慮しながら班編成を行なったにもかかわらず、思い通りにリーダーを配置できない場合がある。そのような時、班員の中にそういったパーソナリティをもった生徒が存在すれば、その役割を補うことができると考える。したがって、班編成の際には、パーソナリティの配置は重要な位置を占める。浅野（1995:9）は、英語の授業において発話を行なわせる場合、生徒によって性格的に向き、不向きということがあるので、ペアやグループを組むとき、そういう点も考慮すべきであると指摘している。自己表現やコミュニケーションを行なう際、生徒はたえず

自分の内面を友だちの前にさらけ出すのであるから、生徒が安全だと感じる、打ち解けた、自由な雰囲気醸成する必要があると主張する研究者や教師は多い（米山 1993:18、小泉 1990:18、向後 1995:18、小林 1995:32、飯田 1995:41）。

ところで、学級という集団は、あくまでも学習者個人を教育するための手段である（中村 1997:68）。したがって、班学習で教師の指示や発問に対して、一部の学習者が「できる」あるいは「わかる」ようになることをねらいとするのではなく、十分な時間の確保を行い、班内で「できる」「できない」「わかる」「わからない」という問題について、班員を分裂させインタラクションを生じさせることが目的となる。教師が、班内でそういったインタラクションを起こさせるような指示や発問を行うと、この学習班では、班員が自己をさらけ出す雰囲気が醸成されていて、各班員が自分の「できない」こと「わからない」ことを率直に話すことができる。また、リーダーは、班員の実態を考慮しながら、学習の手順や協力の仕方、言語活動の進め方を説明し班学習を行う。

ところが、このように班内でのインタラクションが行なわれるようになると、教師は小集団学習に対して過剰な期待をすることがある。班内でのインタラクションが功を奏し、個々の学習者が飛躍的に成長するのではないかと班学習を過大評価するのである。反対に、小集団学習への不信感をもつ場合もある。それは、教師の指示や発問について、班員の反応が鈍い場合、意欲的に学習活動を展開できないムードがその班内にできているのではないかと懸念するのである。しかし、いずれにしても、班内でのインタラクションが、班長を中心として和やかに行なわれ、英語でコミュニケーションしようとする態度が、少しでも前進したならばよしとする、生徒の「可能性を信じる」ことが大切である。教師は、過剰な期待や不信感をもつよりもむしろそのような班単位のコミュニケーション活動が活性化されるような工夫を行なうことが重要である。例えば、「生徒が話す内容を多く持っているような『題』から順に与えて本題に導く方法をとる」「毎回の授業で、英語を話すことや聞くことへの抵抗を徐々に少なくしながら、スピーチ、小グループ討論、ロールプレイ、パネル討論の経験を経て、ディベートへと導いている」（内田 1995:27）などをはじめとして向後

(1995:15)、石川(1993:21)、赤池(1995:78)らが指摘するように、実態に即した工夫が必要である。

次は、「ファシリテーターの透明性」すなわち、教師が必要に応じて自己をさらけ出すということについてである。中村(1997:72)は、班や学級での情報交換がうまくいかない場合は、教師が指導力を発揮し、自分自身を含めた学習者の「自己開示」を、プライバシーの保護を十分考慮しながら行なうことは、集団を活性化するための重要な要因であると指摘している。この班編成では、班員のパーソナリティの配置についての工夫を強調した。外向性と安定性間にあるパーソナリティ(愛想がよい、社交的、多弁、物わかりがよい、のん気、陽気、気苦労がない、指導性がある)を有する班員が一人でも多くいる班は、教師の「自己開示」に反応してコミュニケーション活動を活性化させる方向に動き易い。例えば、「英語は使うために学ぶということを教えていった。コミュニケーションに一番必要なものは、信頼関係から生まれる「開かれた心」である。...コミュニケーションには欠かせない、暖かく、何でも思ったことを自由に話せる雰囲気を作りあげていった。」(徳間 1995:36)など小島(1995:84)、向後(1995:15)らも指摘しているように、心を通わせた指導を行なうことが重要である。このように、「ファシリテーターの透明性」を高める教師の努力は、班学習の長所をさらに伸ばしていくと考えられる。

英語でコミュニケーション活動を行なわせる際に、発音や文法といった言葉のきまりは、身に付けていた方が理想的な発話ができるのだが、意欲を育てる場合には、几帳面にモニターして、正確な英語を話すように指示することよりも言葉のやりとりそのものを大切にする方が効果的である。特に、班学習やペアワークの際に、学習者が中身に集中してブロークンのカタコト英語でコミュニケーションを行っていたとしても、発音や文法を指摘するよりもコミュニケーション成立の方に注目して賞賛すべきである。仲間意識が高い班においては、このようなコミュニケーション活動が活発に行なわれることが予想される。例えば、「生徒が話し合っている間、教師は巡回しますが、生徒が間違った英語を話していても訂正しないで、話し合いを励ますことが大切です」(岸本 1992:201)と、無条件の肯定的関心を教師が示すことも、効果的な指導方法の一つであるとする指導者(原田 1992:283、横瀬・江原 1992:304)もいる。

最後に、共感的理解・感情移入的理解について述べる。これは、学習者集団によっては、特にエネルギーを注がなければならない場合があり、「英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を育成する際に、醸成する雰囲気に必要とされる条件である。例えば、「自分にはとても英語でコミュニケーションを図る能力などないと思い込んでいる生徒」、「傷つくことを恐れて、自分の弱点をさらけ出すようなことを極端にいやがる。だから話そうとしない」(高橋 1990:13)、「12, 3才からの日本人学習者は、日本語で納得しないと、学習できない。言いたいことも人前で言いたくない。英語を大きな声で表現することは、不愉快で、自発的な意思伝達ばかりか、文章を読むことさえも気がすすまない。」(久埜 1993:30)、「テープ(英語の歌)を流すと私は机間を歩きながら寝ている生徒やプリントを忘れた生徒に声をかけるようにしている。もっとも少し声をかけたくらいではなかなか目を覚まさないが。」(瀧口 1995:31)などの指摘からもわかるとおり、学習者は英語で話す能力を身に付ける学習以前の問題で悩み、学習が進まないケースが多いのである。また、英語で話す段階では、「中学校の英語のクラスでは、日本語訛りで発音する帰国子女」(久埜 1993:30)がいたり、「まじめが番長のいじめをおそれてわざとブロークンの発音をする」(島岡 1993:27)場合がある。また、英語で自己表現をする場合、適切な語句が見つからず、既知の語句で間に合わそうとして、生活の実情と異なる文を発話したことに、仲間がクレームをつけることがある。このようなことが、英語の授業ではよく起こることで、学習者はこのような仲間からのクレームに懲りて、英語の授業で口を開くことが少なくなる。しかし、「学習者の努力に対する教師や仲間からの尊敬の念」や「学習者の学習活動そのものへの承認」がなされるような雰囲気が醸成されていれば、このようなクレームが出ることはなく、学習者は安心して学習活動を行うことができる。この共感的理解・感情移入的理解は、教師が配慮することにとどまらず、学習者も配慮するよう教師の指導が行き届いているべきであると考えられる。

5. インタラクションを重視した班学習

チーム・ティーチングでは、班学習を取り入れて、生徒が英語でコミュニケーションする機会を多く設けることができる。そこで、班学習を取り入れた、チーム・ティーチングの授業における班内での学習者間のインタラクションについて具体的に述べる。その際、班の構成メンバーの特性やパーソナリティを明らかにし、班学習における学習者間インタラクションの典型的な例を記述する。教材は、*Fast Food* (和田 1998:84-87) を参考にした。

指導の対象は、中学校 2 年生で学習の目標は、“Would you like...?” / “I'd like...” に習熟させ、ロールプレイによるリスニングとスピーキングの練

習を経て、買い物時の定型表現を身に付けさせることである。展開では、JTE と ALT による学習手順の説明 (3 分)、JTE と ALT による目標文に重点をおいた活動の例示 (2 分)、新出単語の導入 (2 分)、班学習のやり方についての説明 (3 分)、班学習 (15 分)、全体学習 (20 分)、そして評価 (5 分) である。

次に班学習の展開の部分について詳しく述べる。一つの班に焦点を当て、班員の個々の特性を示す (表 2)。教材は *Fast-food Restaurant* での対話の例を示したものと、その *Order Form* (表 3-①, ②) である。

表 2

班の構成メンバー: 男子 3 名、女子 3 名、計 6 名

学習者	性	パーソナリティ	目標達成機能	集団維持機能	学習に関する能力・意欲
A 班 長	男	指導性、冷静	◎	○	○
B 副班長	女	おとなしい、注意深い	○	○	◎
C	女	社交的、陽気	○	◎	△
D	男	無口、内気	×	×	×
E	女	興奮しやすい、うつり気	△	△	×
F	男	攻撃的、むら気	×	×	△

◎：優れている ○：良い △：やや劣る ×：劣る

表 3-①

Dialogue

Fast-food Restaurant	
W : Counter Worker, C: Customer	
W : Welcome to Joe's. May I help you?	
C : Well, let me see. Just a minute. (Pause) O.K.	
I'd like (one/two cheeseburgers and some French fries.)	
W : For here or go?	
C : To go.	
W : Which size French fries would you like? Small, medium, or large?	
C : Large.	
W : Would you like something to drink?	
C : Yes, I'd like a coke.	
W : Which size drink would you like? Small, medium, or large?	
C : Medium.	
W : (totals order) All right. That will be...dollars.	
C : Here you are. (giving a credit card)	
W : (giving food) Here you are. Thank you. Please come back.	
C : Thank you.	

(和田 1998:86)

表3-②

Order Form

#	ITEM	Small	Medium	Large	Total
	Hamburger	\$1.00	xxxxx	xxxxx	
	Cheeseburger	\$1.50	xxxxx	xxxxx	
	Super Jumbo Burger	\$2.00	xxxxx	xxxxx	
	Super cheeseburger	\$2.50	xxxxx	xxxxx	
	Fish Sandwich	\$2.00	xxxxx	xxxxx	
	Roast Beef Sandwich	\$2.00	xxxxx	xxxxx	
	Chicken Sandwich	\$2.00	xxxxx	xxxxx	
	French Fries	\$.50	\$1.00	\$1.50	
	Onion Rings	\$.50	\$1.00	\$1.50	
	Apple Pie	\$1.00	xxxxx	xxxxx	
	Lemon Pie	\$1.00	xxxxx	xxxxx	
	Chocolate Milk Shake	\$.50	\$1.00	\$1.50	
	Banana Milk Shake	\$.50	\$1.00	\$1.50	
	Vanilla Milk Shake	\$.50	\$1.00	\$1.50	
	Coke	\$.50	\$1.00	\$1.50	
	Orange Juice	\$.50	\$1.00	\$1.50	
	Ice Tea	\$.50	\$1.00	\$1.50	
	Total	xxxxx	xxxxx	xxxxx	

(和田 1998:86-87)

班学習において、これまで述べてきた班編成と班の学習活動を活性化する要因が有機的に絡み合い、生徒が英語で積極的にコミュニケーションを行なう場合の、生徒間のインターアクションについて段階を追って述べる。

① 学習手順理解インターアクション

教師からの指示を受けて、班長Aは副班長Bと協力して、班員に分かりやすく説明する。

このコミュニケーション活動では、「何かを勧める」「勧めを受け入れる/断る」表現（“ Would you like...? ” “ I'd like... ”）を学習します。最初は、班でペアを組み、会話に慣れるための練習をします。ほくは、Eさんと、BさんはF君と、CさんはD君とペアを組んでください。相手のいうことがわからない場合は、“Once more please.” “Pardon?” “I'm sorry. I didn't understand you.” “What does it mean?” などの表現を使って、聞き返しましょう。

ここでは、Aの目標達成機能が発揮され、勉強のスケジュールや分担と協力の仕方などが班員に説明される。また、Bの学習に関する能力・意欲も発揮さ

れ、Aの補助的な役割を果たす。コミュニケーション能力の下位能力の1つである方略的能力（Savignon1983:40-43）に関わる表現（Once more please.など）は、班員の誰かが確認するようにしておく、その都度全員が確認できてよい。

② 学習内容理解インターアクション

次に、コミュニケーション活動の英語表現を個々の学習者が発話できるように、ペア練習を行なう。このことについて、Aが説明する。

みんなが、customer と counter worker のどちらになってもいいように、最初は女子が counter worker で男子が customer をやります。その後で、交代します。対話はこの対話の例文を参考にして、注文する品物についてはこの Order Form を見てください。ペア練習のペアは、ほくとEさん、BさんとF君、CさんとD君です。でははじめてください。

最初は、Bを中心にモデルの対話文の発話練習と、Order Form を見ながら Item や値段の言い方を練習する。その後、男子が customer、女子が counter

worker となり、コースで対話練習をする。そして、AとE、BとF、CとDのペアで対話練習を行ない、どの学習者も自力でコミュニケーションできるようにする。このようなペアを指定するグルーピングの際、特定の組み合わせを嫌う班員がでてくることがある。基本的には自分で選んだ班ではあるが、親しく一緒に学習することを拒否する関係が生じることがある。このようなときには、A、B、Cの集団維持機能が発揮されるのである。班員間のゴタゴタに対して、冷静に注意深くかつ陽気に対処し、皆が楽しく英語でコミュニケーションできるように人間関係を調整することが期待される。

③ 教え合い、支え合うインターアクション

学習に遅れがちなDやEあるいは、むら気のあるFは、個々の単語を発音できなかったり、文の意味がわからないため集中できずに、途中で学習を放棄したり、無口になる場合がある。こんな時、AやBは、目標達成機能を発揮し、D、E、Fらに援助を惜しまず行う。またCは、集団維持機能を発揮し、つまずいたり、失敗するのは皆同じであることを強調しながら、班全体が積極的に学習する方向に導くことが期待される。比較的多くのことを理解している学習者が、他の学習者に「教えることは学ぶこと」（寺島 1989:125）であることを認識させておくことも、学習者間のインターアクションを維持する要素となろう。

④ 互いを尊敬し、承認するインターアクション

インターアクションの①～③までが行なわれた後、学習者個人が、自らの目標である、英語でコミュニケーションを行うという段階に至る。班員の一人一人の学習が成立するために、互いがその学習者の努力に対して尊敬の念をいだき、結果の善し悪しを問わずに、学習活動そのものを認めることが重要である。教師から counter worker の選出の指示があった場合、班員全員で、互いの学習の成果を確認したり賞賛しあう意味でも、代表を適切に選び励まして送り出すようにすることが、積極的にクラス全員の前で発表しようとする意欲を育てる重要なステップとなると思われる。

以上、班学習における学習者間のインターアクションのうち、パターン化されたコミュニケーションを「できる」ようになるまでの班学習の過程を述べた。このような学習活動の中で、学習者の特性により働きかけがなされる最小限のインターアクション

の方向と、ペアワークについて、図示したものを次に示す（図2）。この図からも分かるように、本論の主張のような班編成であれば、「英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を育成しようとするときに、インターアクションに必要な要因が整い、学習者間のコミュニケーション活動が活性化され易くなると思われる。

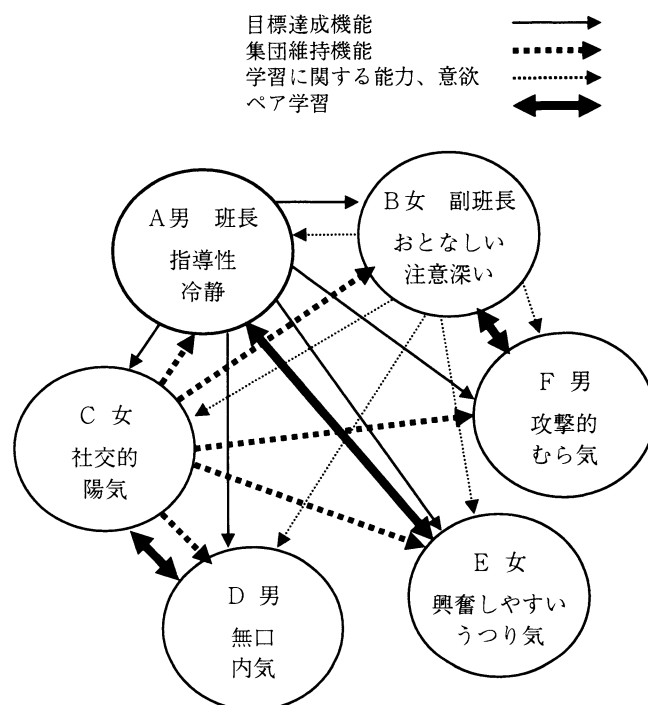


図3. 班学習促進のためのインターアクション

6. 結 語

中学生が、普段の授業において自らをさらけ出しても恥ずかしくない、あるいは恥ずかしいと思っても、仲間が受け入れてくれるという雰囲気の中で学習できることは、とても重要である。このような学級づくり、あるいは授業の実践ができれば、生徒は、生き生きとして、英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとするであろう。本論で述べてきた、生徒指導的配慮や生徒のパーソナリティ、学習に適した小集団のリーダーシップ、そして、互いに認め合うことなどの要因を、学習者間のインターアクションを活性化させるために考慮することは、重要な事である。

参考文献

- 1) 赤池秀代：オーラル・コミュニケーションAの評価－授業と評価の実践例(2)，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，78-81，1995.
- 2) 浅野博：オーラル・コミュニケーションAの授業－どのようなことをすればよいか，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，9-10，1995.
- 3) 浅野真澄：授業でのオーラル・コミュニケーションークラスの活性化のしかた，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，34-35，1995.
- 4) MPI 研究会：新・性格検査法，誠信書房，1992.
- 5) 萩原弘子・巽俊二：Student-centered な授業を，英語教育，大修館，42(9)，10-11，1993.
- 6) 原田耕治：Role-Play を取り入れた対話練習，ECOLA 英語科教育実践講座2第8章，ニチブン 282-288，1992.
- 7) 畠瀬直子：集団カウンセリング，性格心理学新講座5，金子書房，71-78，1989.
- 8) 樋口公子：英語で話せるようになりたい！，ECOLA 英語科教育実践講座2第7章，ニチブン 174-179，1992.
- 9) 福島脩美：学級における児童・生徒，実践教育心理学2，発達心理6章，100-122，1981.
- 10) 飯田毅：授業でのオーラル・コミュニケーション－中学校でのオーラル・コミュニケーション，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，41-43，1995.
- 11) 石川和弘：OC への期待と問題点，英語教育 大修館，42(10)，20-21，1993.
- 12) 柏村みね子：コミュニケーション重視と教室の空気，英語教育，大修館，42(9)，14-15，1993.
- 13) 片岡徳雄：新・教育心理学事典，金子書房，640-641，1979.
- 14) 岸本映子：生徒が協力し、積極的に英語で情報を伝えるグループワーク：ジグソー，ECOLA 英語科教育実践講座2第7章，194-201，1992.
- 15) 小林順子：授業でのオーラル・コミュニケーション，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，32-33，1995.
- 16) 小泉仁：いかにして生徒に話させるか，英語教育，大修館，39(2)，18-20，1990.
- 17) 小嶋英夫：オーラル・コミュニケーションAの評価－授業と評価の実践例(3)，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，82-84，1995.
- 18) 向後秀明：オーラル・コミュニケーションBの授業－JTE 一人で授業をするための工夫，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，15-18，1995.
- 19) 久埜百合：橋渡しとして早期教育ができること，英語教育，大修館，42(9)，30-32，1993.
- 20) 三隅二不二：教育と集団力学，教育学全集増補版，小学館 234-262，1980.
- 21) 村瀬孝雄・伊藤研一：マスローの自己実現論，性格心理学新講座1，金子書房，137-151，1995.
- 22) 長島卓夫・茨木俊夫：行動の変容と人格形成，教育学全集増補版11 人格の形成第3章，小学館，1982.
- 23) 中村博生：「個」のパーソナリティと学習集団の特性－集団維持機能を活性化するパーソナリティ，新潟県立看護短期大学紀要，3，67-73，1997.
- 24) 岡田伸夫：コミュニケーションのための学校文法，英語教育，大修館，39(2)，27-29，1990.
- 25) Savignon, S.J.: Communicative Competence, Theory and Classroom Practice, Addison-Wesley Publishing Company, Mass.
- 26) 島岡丘：生徒のレディネスと OC，英語教育，大修館，42(10)，26-28，1993.
- 27) 巽俊二：英語で進める授業－リスニングからスピーキングへ，英語教育，大修館，43(4)，23-25，1994.
- 28) 鈴木千春：授業でのオーラル・コミュニケーションークラスサイズが大きいときの工夫，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，38-40，1995.
- 29) 高橋正夫：「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」をどう育てるか，英語教育，大修館 39(2)，11-13，1990.
- 30) 瀧口優：授業でのオーラル・コミュニケーション－歌を授業で取り入れる，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，29-31，1995.
- 31) 寺島隆吉：英語にとって授業とは何か，三友社，1989.
- 32) 徳間美智子：授業でのオーラル・コミュニケーションークラスの活性化のしかた(3)，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，36-37，1995.
- 33) 内田勝夫：オーラル・コミュニケーションCの授業－ディベート指導の工夫，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，25-28，1995.
- 34) 上田明子：OC を教室で教えるということの意味，英語教育，大修館 42(10)，11-13，1993.
- 35) 和田稔（編）：ティーム・ティーチングの授業，大修館，1998.
- 36) 和田稔・羽鳥博愛（編）：改定中学校学習指導要領の展開外国語（英語）科編，明治図書 1989.
- 37) 横瀬春夫・江原陽子：意欲的、積極的なコミュニケーションを目指したグループ指導のあり方，ECOLA 英語科教育実践講座2第8章，296-304，1992.
- 38) 米山朝二：コミュニケーション重視の授業をどう構成するか，英語教育，大修館，42(9)，18-20，1993.
- 39) 吉住香織：オーラル・コミュニケーションCでの授業－スピーチ指導の工夫－，神保尚武・酒井志延（監修），英語教育別冊，大修館，22-24，1995.