

# 人間関係を築く英語活動プログラムの構築

高知市立第四小学校 教諭 松崎 公壽  
高知県教育センター 指導主事 山沖 美保

現代の子どもたちには、意見や考えが共感的に受け入れられないという不安から、他者へのかかわりが消極的という課題と、対立が生じて、言葉によってうまく解消できないといった対人関係における課題がある。また、外国語の使用について、自らの技能に関する不安と他者からの評価を懸念することによって積極的に発話できないといった実態もある。こうした不安を効果的に軽減する方法として、心の冒険教育の手法に着目した。この手法を取り入れた英語活動プログラムによって、共感的に聴き合える雰囲気づくりをしながら、外国語の発話不安を軽減できるか、また、自信をもって他者とかわることができるコミュニケーション能力の素地を育成することが可能かどうか検証した。

キーワード：発話不安 対人関係能力 心の冒険教育 課題解決型 ファシリテーター

## 1 はじめに

現代の子どもたちは、相手の思いや感情を共感的に理解して受容したり、自分の感情や思いを言葉によって表現したりすることができず、他者とコミュニケーションを図りながら友好的な人間関係を築くことができなくなっていると言われる。在籍校においても、日常のかかわり合いのなかでトラブルを引き起こしたり、自分が傷付くことを恐れて積極的に他者とかわろうとしなかったりする様子がしばしば見られた。こうした児童は、英語活動においても積極的に話しかけたりする活動が苦手であった。このことから、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は、英語を聞いたり、話したりできる技能の育成だけでなく、日常のコミュニケーション能力を高めていくことが必要なのではないかと考えた。例えば、共感的に相手の話を聴いたり、感情的にならずに相手に配慮しながら自分の思いや考えを適切に伝えたりすることができる力は、日々のコミュニケーションを円滑にするために必要な力であるだけでなく、国際社会のなかで歴史的・文化的背景の異なる相手とコミュニケーションを図ろうとする場合にも、必要となる力ではないだろうか。英語を聞く、話す能力の伸長にのみとらわれるのではなく、使用する言語が異なっても、自信をもって積極的に他者とコミュニケーションを図ろうとする意欲や態度が高められるような活動こそが、小学校英語活動では求められるのではないかと考える。

## 2 研究目的

体験的なアクティビティによって、児童の自己肯定感を高め自信をもたせることや対人関係能力育成に効果のある心の冒険教育の手法に着目し、以下の仮説のもと人間関係を築くことができる英語活動プログラムについて研究することとした。

### 研究仮説

心の冒険教育の要素を取り入れた英語活動プログラムを展開すれば、子どもたちのコミュニケーションに対する不安を軽減し、自信をもって他者とかわっていくことができる力の素地を育成できるのではないかと考える。

## 3 研究内容

### (1) 基礎研究

## ア 国際社会を生きるために必要となるコミュニケーション能力

新学習指導要領における外国語活動の目標は、外国語を通じて①言語や文化について体験的な理解を深め、②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を図り、③外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しみながら、コミュニケーション能力の素地を養うことである。学習指導要領解説によれば、パターンプラクティス（表現習得のために繰り返し行う口頭練習）やダイアログ（対話）の暗唱など、③の音声や基本的な表現の習得に偏重して指導したり、「聞くことができること」や「話すことができること」などのスキル向上のみを目標とした指導が行われたりすることは、本来の目標に合致しないとしている。つまりコミュニケーション能力とは、英語を運用する能力のみを指しているのではないことが分かる。では、国際社会を生きるうえで、大切となるコミュニケーション能力とはどのような能力であろうか。宮原（1992）は、「真の国際人になるためには外国人とのコミュニケーションを図る前に、日常生活において周囲の人間とのコミュニケーション能力を高めることが絶対必要条件であり、また対人コミュニケーションにおけるコンピテンスが想像以上に国際人のための十分条件にもなりうる。」と述べている。日常生活において他者と接するうえで大切になるコミュニケーション能力が、国際社会においても重要なコミュニケーション能力になり得るということである。現代の子どもたちがこうした日常のコミュニケーション能力に課題があることから考えると、小学校英語活動では、やはり英語の習得のみを主とするのではなく、他者とかかわるうえで必要とされる対人関係上のコミュニケーション能力の獲得や伸長を意識していくことが重要であると思われる。

## イ 対人関係能力について

対人関係上必要となるコミュニケーション能力とは、具体的にどういった能力なのだろうか。津村（2003）は、「対人関係能力は健全な人間関係を創り出す力として必要であり、対人コミュニケーションがその基本である。」としている。そして、具体的な対人関係能力を高める要素として、チャーティア（Chartier, 1974）の①肯定的な自己概念、②相手の意見や気持ちを共感的に聴く力、③自分の意見や気持ちを伝える表現の明確さ、④怒りの感情などを適切に取り扱う力、⑤自分の意見や気持ちを率直に打ち明ける自己開示能力といった5つの要素を紹介している。この要素は、自分も相手も大切にしながら考えを伝える、いわゆるアサーションの分野で大切にされている要素と重複している。相手に迎合したり自分の気持ちを押し込めて言いたいことを我慢したりすることなく、共感的に相手の話を聴きながら、自分の考えや気持ちを伝えていく技能は、日常のコミュニケーションにおいても必要な技能であり、歴史的・文化的背景の異なる相手と健全な人間関係を築くうえでも大切となる技能であろう。相手の話を共感的に聴くことによって、相手もまた自分の話を共感的に聴いてくれる。それによって、自分自身が相手に受け入れられていると感じることができ、自己肯定感が高まる。自分の考えや気持ちを開示していくことで、相手との距離が縮まり、より意味のあるコミュニケーションが可能となる。また、歴史的・文化的背景の異なる相手とコミュニケーションを図ろうとすれば、意見の違いから対立が当然起こるであろう。こうした対立を避けるために、過度の配慮や我慢をしてしまうことは、国際社会で通用するコミュニケーションとはならない。対立を乗り越えて相互理解を図ることができる能力が必要となる。更に、他者と迎合しないといった観点からいえば、自分の言動に関しては、自分で責任を負わなければならない。以上のことから、共感的傾聴、自己開示、対立解消、自己決定の4つの能力を向上させていくことが、対人関係能力の向上につながるのではないかと考える。

## ウ 外国語の学習不安を引き起こしている要因

コミュニケーション活動を展開する場合、自ら積極的に他者とかかわろうとする児童もいれば、消極的で自分からは進んでかかわろうとしない児童もいる。このような消極的行動の背景には、様々な要因が考えられるが、特に外国語を学習する場合、どのような要因が存在するのだろうか。八島（2003）は、「不自由な第二言語を使用することそのものと、周囲の評価を意識することで不

不安が引き起こされ、しかも最も不安が高くなるのは、教室内にリスニング・スピーキング活動が多くなる場合である。」と述べている。また、「自ら積極的にコミュニケーションを行おうとする意志には、不安と自らの言語力の認知が大きく影響し、第二言語の習熟度が高い学習者には不安が、習熟度が低い学習者には言語能力の認知が影響している。」とも述べている。外国語である英語を使用し、聞く・話す活動が主となる小学校外国語活動において、同様の要因によって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阻害されることは、容易に想像できる。これらの不安を改善するためには、学級の友好的な雰囲気づくりを土台とし、互いに肯定的評価ができるようにすることが第一である。それによって、児童の自己肯定感が高まり、不安を自信に変えていくことができるであろう。そのうえで、既習事項を繰り返し活用しながら新しい言語材料を学ぶという活動を構成すれば、英語を聞いたり話したりすることに関する不安も軽減できると考えられる。こうした雰囲気づくりや児童の人間関係と学習上の課題を考慮しながら効果的な活動を構成できるのは、学級担任である。また、アクティビティに関しても、不安や評価懸念を軽減する視点からどのようなアクティビティが望ましいかを考えなければならない。さらに、コミュニケーションに対する意欲が他者との関係性に依存するならば、不安の軽減も他者とのかかわり合いのなかで行う必要がある。以上のことから、活動プログラムを考えていくうえで、指導者、アクティビティ、グループワークという3つの要素を考慮する必要性がある。

## エ 心の冒険教育の手法

対人関係上のコミュニケーション能力を高めながら、英語に関する不安の軽減をも包括的に解決できる方法として、心の冒険教育の手法に着目した。心の冒険教育とは、グループで協力しながらアクティビティを行い、その体験のなかで得られた学びや気づきを通して自己の肯定的認知を高め、個々の成長を促すプログラムである。その具体的な手法は、①学びや気づきを概念化した後に実生活で試して生かす体験学習サイクルであること、②心と身体の安全を図るために、自分と相手を最大限尊重するルール（フルバリュー・コントラクト）があること、③活動に対する参加の仕方や度合いを自己決定（チャレンジ・バイ・チョイス）することが保障されていること、④話合いや振り返りが焦点化できる目標設定があること、⑤他者を通して自己を認識する振り返り活動（ディブリーフィング）があること、⑥心ほぐし身体ほぐし（アイスブレイキング）、抑制降下（ディインヒビタイザー）、信頼構築（トラスト）、課題解決（イニシアティブ）など、集団の人間関係や付けたい力に応じて選択し、組み合わせることができる豊富なアクティビティがあることなどである。こうした手法を取り入れた外国語活動プログラムを構築し実施すれば、友好的な雰囲気づくりができ、児童の不安や懸念を軽減することが可能であると思われる。また、グループで児童相互が協力しながらアクティビティを行い、体験的に学習していくことで対人関係上のコミュニケーション能力を育成していくことができ、自信をもって他者とかかわることのできる児童の育成が可能ではないかと考える。（図1）

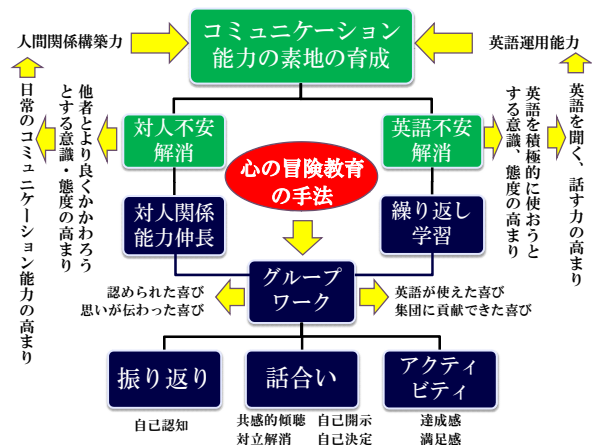


図1 研究構想図

## (2) 実態調査

児童のコミュニケーション活動における不安要素を探るため、7月に意識調査を行った。対象校は、英語活動に取り組んでいる小学校4校、対象学年は新学習指導要領に基づいて外国語活動が導入される5、6年生359名とした。

### ア 児童のコミュニケーション上の課題

アンケートの結果によれば、約90%の児童が、英語活動が好きで楽しく活動しているが、自ら積極的に友だちとコミュニケーション活動に取り組んでいる児童（積極的行動）は、どの行動場面においても、50%前後しかいないことが分かる(図2)。特に、相手と意見の対立が生じた場合、自分の意見や気持ちを適切に主張することなく、我慢して合わせてしまうと答えた児童の割合が少なくない。

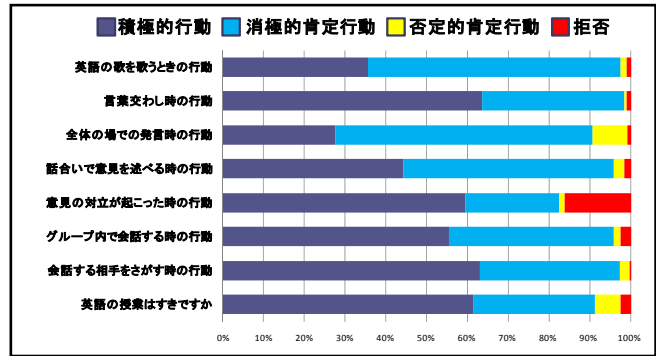


図2 英語活動における児童の行動

このように、他者へのかかわりが消極的ということと、対立が起こってもうまく解消できない、自分が傷付かないようにできるだけ回避しようとする子どもたちの姿が浮かび上がってきた。

### イ 英語活動上の不安

「できればしたくない。」(否定的肯定行動)と「やりたくない。しない。」(拒否)の回答をした児童の自由記述を分析すると、「英語が聞き取れない。」「英語をうまく話せない。」という自分自身の英語力を低く認知することと、「間違ったら笑われるかもしれない。」といった他者からの評価を懸念することが見られた。これは八島が指摘した第二言語学習者が抱えている不安と一致する。

## (3) 実践研究

### ア プログラム開発

実態調査の結果及び基礎研究をもとにした全8時間のプログラムを開発した。

表1 活動プログラム

時	活動の流れ	アクティビティ	活動の内容	言語材料
1	オリエンテーション	地球(クラス)を脅かすもの(ビーイング)	活動のねらいを共有する。 活動のルールづくりをする。	
2	心ほぐし身体ほぐし(アイスブレイキング)	暗号名は?「CODE NAME」(ニックネームトス) 隊長を決めろ!「PRIORITY SEAT」(シルバーシート)	既習事項を使い、リレーションを高める。 相手を大切にすゝる気持ちを味わう。	自己紹介 あいさつ
3	不安抑制降下(ディインヒビタイザー)	スパイをさがせ!「SEARCH OUT」(別名ゲーム) 仲間と合流せよ!「MEET UP」(ホグコール)	既習事項を使い、リレーションを高める。 信頼感を味わう。 目を閉じる活動に慣れる。 ボディタッチに慣れる。	道案内
4	不安抑制降下課題解決(イニシアティブ)	宇宙人襲来!「ALIEN」(ゾンビ) 脱出!「UFO」(迷走UFO)	既習事項を使い、リレーションを高める。 目を閉じる活動に慣れる。 ボディタッチに慣れながら、信頼感を高める。 既習事項を使い、協力しながら課題を解決する。	道案内
5	ウォーミングアップ課題解決(イニシアティブ)	宇宙人再来!「CATCH」(キャッチゲーム) 地球を救え!「SAVE THE EARTH」(キーパンチ)	国旗と国名を覚える。 ボディタッチに慣れながらウォーミングアップをする。 協力しながら課題を解決する。	国名
6	ウォーミングアップ課題解決(イニシアティブ)	故郷は?「WHAT COUNTRY?」(スリーヒントクイズ) 帰還せよ!「RETURN」(トラストワーク)	既習事項を使って、国旗と国名の復習をする。 協力して課題を解決しながら、信頼感を高める。	色、形 道案内
7	ウォーミングアップ対話(コミュニケーション)	この旗のもとに!① 「NATIONAL FLAG 1」(学級旗作成)	国旗の色や形の意味を知る。 既習事項を使い、旗のパーツを手に入れる。 協力しながら課題を解決する。	色、形 あいさつ
8	対話(コミュニケーション)まとめ	この旗のもとに!② 「NATIONAL FLAG 2」(学級旗発表) (ビーイング)	協力しながら課題を解決する。 これからの自分や学級について考える。	色、形

(ア) プログラムの構成

全8時間のプログラムを前半4時間、後半4時間に分けることとした。前半は主に児童の人間関係を高め、後半から検証授業対象校のカリキュラムに沿って決定した単元に入ることとした。単元名は、世界の国旗である。本プログラムでは、児童が国旗の色や形に込められた願いを学習した後、学級の課題を意識して色や形に意味付けをしながら、学級の旗を作ることをゴールに設定した。

まず、8時間につながりをもたせるよう心の冒険教育の手法の一つであるファンタジーの要素を取り入れることにし、プログラム全体のストーリーを考えた。具体的には、学級を地球に、学級の友好的な雰囲気をごわす言動を宇宙人に見立て、そうした言動に見立てた宇宙人を追い払うことで、地球すなわち学級の再生を目指すというストーリーを設定した。これによって、日常から離れた雰囲気を作り出し、英語の不安が更に軽減されやすくなるだけでなく、学級の課題に目を向けさせていくことができるのではないかと考えた。プログラム前半は、児童の対人関係における心理的壁を下げるために、心の冒険教育で使用されているアクティビティから、心ほぐし身体ほぐし(アイスブレイキング)、抑制降下(ディインヒビタイザー)のアクティビティを中心に取り入れることにした。その際、既習の言語材料によって活動が可能かどうかを選択基準の一つとした。プログラム後半は、グループで協力しながら課題を解決する課題解決型(イニシアティブ)や対話型のアクティビティを中心に設定し、児童同士がかかわり合い、意見交換しながら目標を達成していけるように構成した。また、山場となる活動に向けて、目を閉じる活動やボディタッチに徐々に慣れさせることにした。言語材料には、既習事項を繰り返し使用するため、児童の意欲が減退しないように変化をもたせることが必要である。そのため、同じ言語材料を使用する場合は、活動の難易度を変えることにした。プログラムの前半は、難易度の低いアクティビティとし、後半になるにしたがって、難易度が高くなるように配慮した。

- あ •安心安全第一に
- い •意見はすなおに聴く話す
- う •後ろを向かず前向きに
- え •笑顔でできる目標を
- お •思いやりを忘れない

図3 活動ルール

(イ) オリエンテーション

活動のねらいとルールを指導者と児童が共有できるように、プログラムの第1時にオリエンテーションの時間を設定した。活動上守るべきルールを心の冒険教育の手法から取り入れ、標語化して活動中は常に掲示することとした(図3)。また、学級のために自分自身ができることや他者にして欲しくないことを個々がカードに書いたビーイングを作成し、プログラムの最後に振り返りとして使用するとともに、今後の学級の在り方を考えていくことができる材料とした。

(ウ) 1時間の流れ(図4)

児童が活動に臨む際の心理状態を把握するため、授業の始めに英語であい

児童の活動	指導者の支援と指示	英語指導担当による支援と指示	準備物
<ul style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする。</li> <li>Hello. I'm fine/so-so/bad. It's sunny/cloudy/rainy. It's November 26<sup>th</sup>. It's Wednesday.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時の振り返りシートを紹介する。</li> <li>あいさつのモデルとなる。</li> <li>ジェスチャーをさせ、児童の心身の状態を把握する。(クイックチェック)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hello. How are you? How is the weather? What's the date today?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ビーイングシート</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>活動のねらいを知る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>シチュエーション(状況)を説明し、雰囲気づくりをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>What country is this? We explain Today's mission. Listen carefully.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>国旗カード(掲示用)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>「スリーヒントクイズ」をしながら国名を復習する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>国旗カードは黒板に掲示し、手がかりにさせる。</li> <li>グループで相談して答えさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Three hints quiz! Group work! OK? Are you ready? It's rectangle. It has 2 colors. It has stars. It's rectangle. It has 3 colors. It has stars. It's rectangle. It has 4 colors. It has 2 spears.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>国旗カード(掲示用)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>活動のねらいを知る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>シチュエーション(状況)を説明し、雰囲気づくりをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>We explain next mission. Listen carefully.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ビデオ</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>みんなのおかまげで記憶を取り戻すことができました。次のミッションは、それぞれの国に無事に安全に送り届けます。けれども、地味は流れ果てているので、簡単にはいきません。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>デモンストレーションを録画したビデオを見せる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A:目は開けるが、言葉は発してはいけない。ジェスチャーなどでBに合図を送る。 B:(目を閉じる。合図を感じ取ってCに) Go straight. Turn right. Turn left. C:(目を閉じる。Bの指示を開き取って) Go straight? Turn right? Turn left? D:(スポッター役) Stop. Back.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ビデオ</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>「トラストワーク」をし、ながら協力して課題を解決する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>目を閉じるので、安全に配慮する。</li> <li>同じグループのペアにし、リレー形式にする。</li> <li>「あいさつ」の約束を認識させる。</li> <li>役割分担と練習の時間を取る。</li> <li>待っている間にスリーヒントクイズを考えさせ、相手のグループが到着した際、出題させる。</li> <li>活動が滞っている場合は、様子を見てから、自分たちで解決できるように介入する。</li> <li>グループがまとまった時のきっかけを見逃さず振り返りに生かせるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Do you have any questions? Are you ready?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>国旗カード(児童用)</li> <li>スポットマーカー</li> <li>コーン</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>振り返りをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>グループのために、気をつけたことや工夫したことを振り返らせる。</li> <li>振り返りシートに書かせ提出させる。</li> <li>英語を聞いて、話したりしたことについてよかったところを評価する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>That's all for today. See you.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>振り返りシート</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>あいさつのモデルとなる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>That's all for today. See you.</li> </ul>	

図4 基本的な1時間の流れ



さつをしながら、ハンドサインによるクイックチェックを取り入れることにした。これによって、指導者が重点的に支援する児童を把握することができると考えた。活動に変化をもたせるために1時間のアクティビティを2つ設定し、アクティビティ①は、アイスブレイキング的活動や前時の復習を意識した活動に、アクティビティ②をその時間の主な活動に設定した。また、プログラムの後半において、アクティビティ②が課題解決型になった場合は、話し合い→試行→修正→本番といった流れを取り入れ、失敗と修正（トライ&エラー）ができるようにした。振り返り活動は、第2時から第7時まで毎時間設定することとした。その際は、児童の気持ちや考えを言語化しやすいように、ワークシートを利用することにした。これによって、他者を通して自己を振り返ることができ、自己肯定感や自己有用感につなげていくことができる。こうした自己肯定感や自己有用感が活動に対する自信となり、発話の不安が軽減されていくだけでなく、他者とのかかわる際の自信にもつながっていくと思われる。

#### イ プログラムを実施するうえで重要となる要素

##### (ア) 指導者の役割

児童の性格や人間関係、生活背景などを把握している学級担任が中心となって活動を指導するが、友好的な雰囲気づくりを心がけ、担任自身が肯定的評価を意識することが必要である。また、英語に関する知識や技能を一方向的に伝達していくような指導ではなく、児童とともに楽しみながら、児童の学びを支援していくファシリテーターとしての役割を果たすことが大切である。あらゆる面でのコミュニケーションのモデルとなることが求められる。

##### (イ) アクティビティの条件

コミュニケーション能力の素地を育成していくためには、児童同士のかかわりが自然に生じるようなアクティビティが望ましいと考える。本プログラムでは、対話型や課題解決型のアクティビティを取り入れることにした。特に課題解決型のアクティビティには、児童個々に課題を解決するためにはなくてはならない役割があり、それを分担して活動できるものを設定することにした。このようなアクティビティであれば、事前に必ず話し合いが必要となる。そして、各自が役割を果たしながら活動を成功させることができれば、自己有用感や満足感を味わえる。それが自信となり、積極的なコミュニケーションを図る態度へとつなげていくことができると考える。また、英語を使用する場面は、覚えたフレーズを機械的にやりとりすることよりも、児童個々が状況を考えて判断しながら使える場面を設定することとした。これによって、その言語材料を使用する必然性が生まれ、児童が進んで使用することによって、定着がより図られるのではないかと考える。

##### (ロ) グループワークの留意点

アクティビティを行う前に、ペアやグループで話し合うが、その際に意見の対立が予想される。そこで、自分も相手も大切にしたい自己表現、いわゆるアサーションを意識した話し方をさせることにした。これによって、対人関係上のコミュニケーション能力が実践的に養え、日常化にもつながっていくと考える。基本的には活動ルールに内包されているが、指導の際には、理解しやすいように、児童がよく知っているアニメーションのキャラクター（しずかちゃんタイプ）を使用することにした。

#### ウ 検証授業

##### (ア) 対象

活動で既習事項を利用するため、すでに英語活動に取り組んでいるA小学校を対象とし、新学習指導要領の外国語活動における各学年の配慮事項において、友達とのかかわりを深めていくことをねらいとしている第5学年で行うこととした。

##### (イ) 検証方法

共感的傾聴、自己開示、対立解消、自己決定、英語不安の各要素につき4つの設問合計20

の設定問を設定した質問紙を使用し、プログラム実施前と実施後の児童の意識の変容を検証する。また、各時間の振り返りシートの回答結果の推移及び自由記述のカテゴリー分析によって、児童の意識の推移を検証する。

(ウ) 検証結果

a 質問紙の結果

(a) 共感的傾聴について

質問紙の結果を比較すると、肯定的回答をした児童の割合は、プログラム実施前(事前)が85%であったのに対し、プログラム実施後(事後)は94%であった(図5)。回答が統計的に見て、差があるかどうかの検定を行うために、一対の標本による平均のt検定を行った。その結果、事前の結果と事後の結果に有意な差が見られた。(  $t(35) = -2.2766, p < .05$  ) 設問別では、「友だちの話をばかにしたり、からかったりせず聴くことができる」、「良い意見や考えは、素直に認めることができる」という2つの設問について有意な差が見られた。(  $t(35) = -2.04879, p < .05$   $t(35) = -2.17158, p < .05$  ) 友だちの話を真剣に聞き、そのうえで良い意見や考えであれば、進んでそれを認めようと児童の意識が変容したことが分かる。

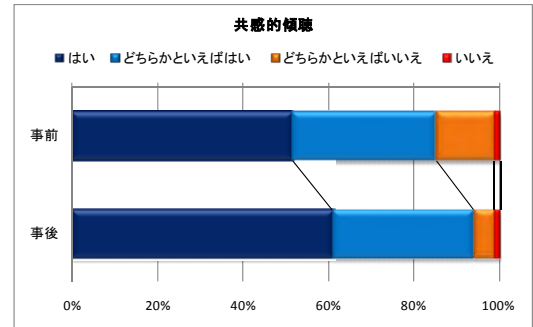


図5 項目別比較 (共感的傾聴)

(b) 自己開示について

肯定的回答をした児童の割合は、事前が57%であったのに対し、事後は86%で有意な差が見られた(図6)。(  $t(35) = -4.88321, p < .05$  ) 設問別では、「自分の意見や考えを素直に言うことができる」、「自分だけ意見が違って、その意見を言うことができる」、「どうしていいかわからない時、はずかしがらずにわからないと言える」、「自分にできないことはできないと言える」といった4つの設問すべてについて、有意な差が見られた。(  $t(35) = -5.65161, p < .05$   $t(35) = -2.9293, p < .05$   $t(35) = -2.76419, p < .05$   $t(35) = -3.50961, p < .05$  ) 自分の気持ちや考えを、プログラム実施前よりも表明しやすくなったと感じている児童が増えたことが分かる。

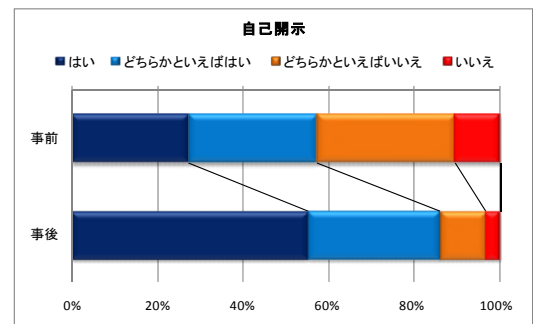


図6 項目別比較 (自己開示)

(c) 対立解消について

対立解消に関する質問紙の結果を比較すると、肯定的回答をした児童の割合は、事前が81%であったのに対し、事後は91%であったが、有意な差は見られなかった(図7)。しかし、設問別では、「反対意見を言う時、きちんと理由を言って反対する」という設問に対して、有意な差が見られた。(  $t(35) = -2.47232, p < .05$  ) 対立解消全般に関しては、プログラムの効果は見られないが、反対する時には、自分なりの理由をきちんと述べる必

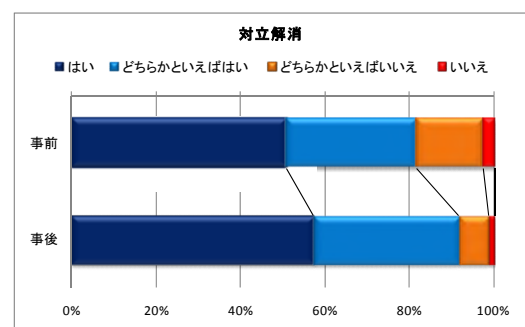


図7 項目別比較 (対立解消)

要性を感じていることが分かる。

(d) 自己決定について

肯定的回答をした児童の割合は、事前が81%であったのに対し、事後は95%で有意な差が見られた(図8)。(  $t(35) = -3.58401$ ,  $p < .05$  ) 設問別では、「人の意見に左右されずに、自分の行動を決めることができる」、「人任せにせず、自分ができることを考える」といった2つの設問について、有意な差が見られた。(  $t(35) = -3.05505$ ,  $p < .05$   $t(35) = -2.14518$ ,  $p < .05$  ) 他者に迎合せず、自分の考えに基づいて自分の行動を決めていく必要性を感じる児童が増えたことが分かる。

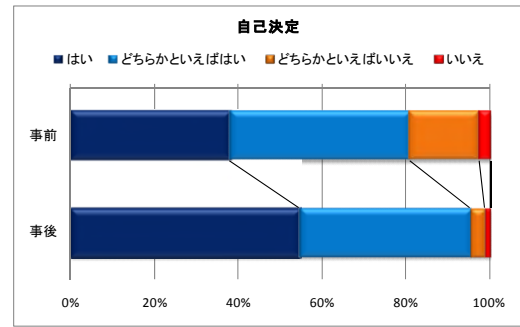


図8 項目別比較 (自己決定)

(e) 英語に関する不安について

肯定的回答をした児童の割合は、事前が50%であったのに対し、事後は76%で有意な差が見られた(図9)。(  $t(35) = -5.39176$ ,  $p < .05$  ) 設問別では、「英語で話す時、まちがえないか、笑われないか心配でない」、「英語を聞くとき意味が分からなくても何とかかなると思う」、「まちがいを気にせず、英語で話すことができる」、「英語が聞きとれなくてもあまり気にしない」といった4つの設問すべてについて有意な差が見られた。(  $t(35) = -3.18621$ ,  $p < .05$   $t(35) = -2.53234$ ,  $p < .05$ ,  $t(35) = -3.86058$ ,  $p < .05$   $t(35) = -2.5328$ ,  $p < .05$  ) プログラム実施前よりも、児童は英語の発話を安心して行えるようになったことが分かる。

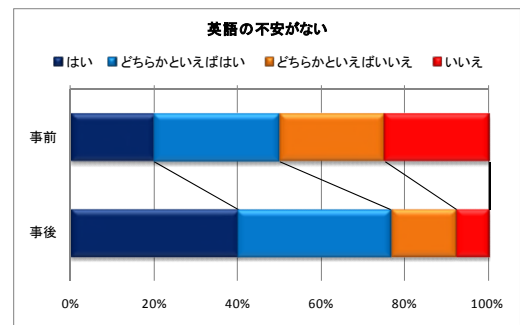


図9 項目別比較 (英語不安)

b 児童振り返りシートの結果

(a) 回答結果の推移

児童の振り返りシートの回答を時間ごとに集計し、その推移をグラフにした。プログラム前半(第2時~第4時)と後半(第5時~第7時)で、児童の意識の変容がうかがえたため、各設問においてプログラム前半の集計と後半の集計間で検定を行った結果、「しずかちゃんタイプに気をつけて話合いができたか」という設問以外は、有

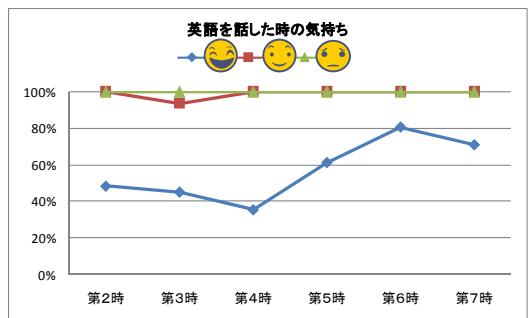
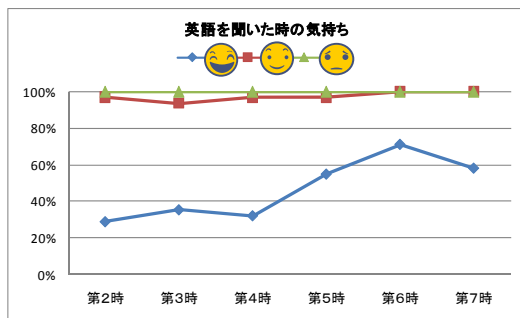
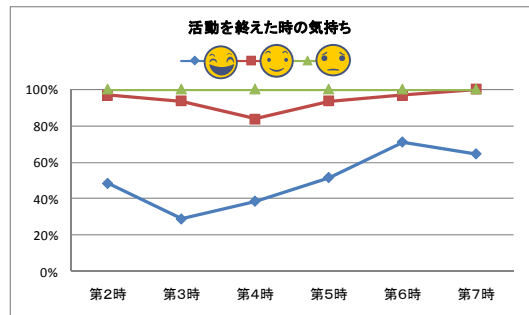


図10 振り返りシート回答推移 (英語を聞く・話す)



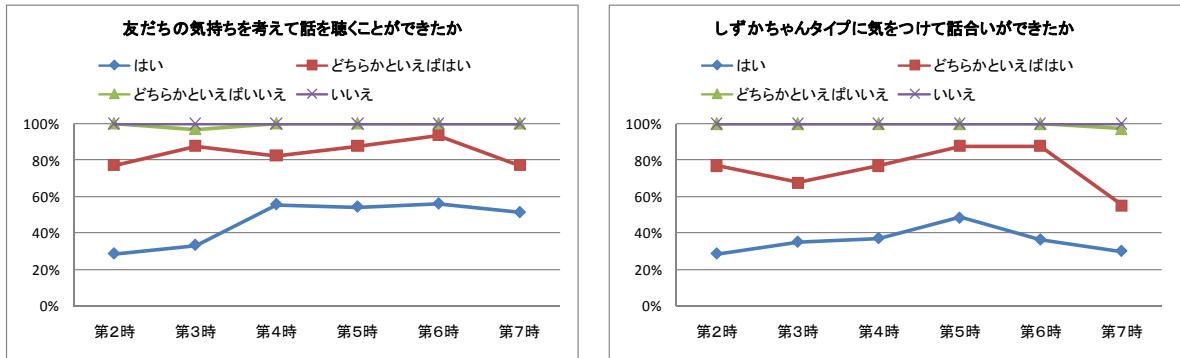


図 11 振り返りシート回答推移 (聴く・話す)

意な差が見られた (図 10)。(  $t(31) = -4.12386, p < .05$   $t(31) = -4.72768, p < .05$   $t(31) = -4.81615, p < .05$   $t(31) = -1.97532, p < .05$ ) プログラム後半になるほど児童の満足度が高まっていること、英語を聞き取ったり、話したりすることに対する不安が軽減されていること、共感的に話を聴こうと意識していることが分かった。前半と後半で有意差がなかったアサーションを意識して話すこと (しずかちゃんタイプ) に関して、各時間間で検定を行ったが、第6時と第7時の間で有意に下がっている結果となった (図 11)。(  $t(31) = 2.108185, p < .05$ )

(b) 振り返りシート自由記述のカテゴリー推移

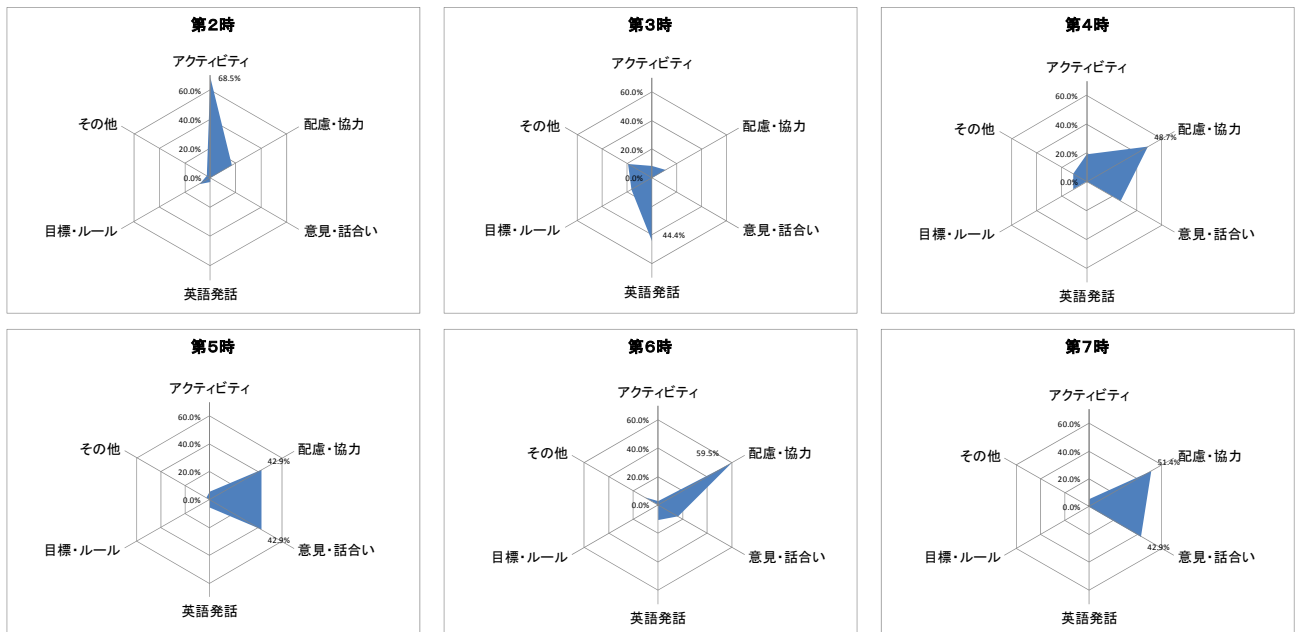


図 12 自由記述カテゴリー推移

「今日の活動のなかで、自分から進んで行動したり、声をかけたりしたところはどこですか。これからがんばろうと思っている人は、次に自分がやってみたいと思っていることを書いてみましょう。」という設問に対する自由記述の回答を、その内容からゲームが楽しかったといった「アクティビティへの関心」、相手の気持ちを考えたい、もっと協力したいといった「他者への配慮・協力」、自分の意見を言いたい、相手の意見を聞いたといった「意見・話合い」、英語をもっとうまく言いたいといった「英語発話」、ルールを守って活動したいといった「目標・ルール」、「その他」の6つにカテゴリーに分けた。第2・3時では、「ゲームが楽しい。」「もっと進んでゲームがしたい。」「英語がうまく話せるようになりたい。」といったアクティビティへの関心や英語発話に関する記述が多いが、後半になるにしたがってこれらの記述はほとんど見られなくなり、「相手のことを考えて話し合った。」「自分の意見が言えた、もっと言えるようにしたい。」「人の意見を

聞き入れた。」、「言い方に気をつけたい。」、「トラブルから成長できるクラスにしたい。」といった他者への配慮・協力や意見・話し合いに関する記述の割合が増加している。他者へのかかわり方に意識が次第に向いていることが分かる（図 12）。

#### 4 考察

結果の分析により、本プログラムに基づく授業によって、英語に関する不安の軽減及び対人関係における4つの要素についての意識の向上が図られ、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養える可能性があることが分かった。以下、「指導者の役割」、「アクティビティの特性」、「グループワーク」の3つの観点より考察していく。

##### (1) 指導者の役割から

検証授業を行うにあたり、次のことを意識しながら授業を行った。まず一つ目は、活動のルール徹底である。児童同士が意見や思いを素直に表明できるようにするためには、一定の約束事が必要だと考えたからである。心の冒険教育では、フルバリュー・コントラクト（お互いを最大限に尊重する）やチャレンジ・バイ・チョイス（自分の行動は自分で決定する）、ゴールセッティング（目標設定）などあるが、具体的なルールは活動者自身が決めていくことが望ましいとされている。しかし、本プログラムでは、最初から児童自身がルールを作ることは難しいと判断し、「あいうえお」を頭文字として標語化した約束カードを作成した。このルールには、心と身体の安全を保障したうえで、共感的に話したり、聴いたりすること、積極的に活動すること、自分でできる目標をもつこと、思いやりを忘れないことが含まれている。これに加えて、何事も相手に強制せず、自分ができることを自分で決めるように指導した。前半の振り返りカードの記述に、「安心安全が守れるようにしたい。」や「ルールを守ってきちんとしたい。」といった内容が見られたことから、児童はこのルールに沿って自己の活動を振り返っており、自分自身の言動を認知していく手がかりとすることができたのではないだろうか。二つ目として、プログラムを行っている間は、常に肯定的評価を行うことを心がけ、児童のコミュニケーションに対する自信が深まるように配慮した。例えば、児童が自分自身を否定するような発言をしたとしても、「自分のことがよくわかっている人は、自分を変えられるチャンスがあるよ。」とか、グループでのトラブルを乗り越えて活動を行えた場合には、「上手に話し合いができるようになったね。」といった言葉がけをした。さらに、話し合いで意見の対立が起こり活動に滞りが見られた場合には、自分を主語とした「I メッセージ」の話し方や、自己の意見に固執するのではなく、どのような意見であってもまず聴いてから客観的に判断するといった、具体的なスキルの指導を行った。人権的に指導が必要である言動が見られた場合には、時には毅然とした指導も行った。振り返りシートに、「もめごとがあったけど、先生にほめられてうれしかったです。もっとよくなるようにがんばります。」や「もっといいクラスにしていきたい。」といった記述が見られ、こうした肯定的評価とスキル指導が活動に対する積極的な態度につながったのではないだろうか。三つ目として、振り返りカードの紹介である。プログラム前半の児童の様子から、自分の気持ちを自ら開示できるほど成熟していないと判断し、後半のプログラムでは、授業の始めに振り返りシートの記述を紹介して、学級全体で共有できるようにした。その際、より良いかかわり方に関する反省や意欲について記述している内容を、できるだけ全員分紹介するようにした。振り返りシートに、「相手のことを考えて話し合いをしたい。」、「人の意見を聞き入れることができた。」、「グループのみんなへの説明をがんばる。」といった、他者とのかかわりから見た自分の言動に関する記述が増えてきたのは、友達の振り返りシートの内容を知ること、他者を通して自己言動に対する認知がより深まったからではないだろうか。英語をうまく話すといったことよりも、どうすればよりよく他者とかがわっていくことができるかということを意識した内容が増えたのは、こうした支援の成果と考えられる。

上記のような手立ては、通常学級担任が、教科指導の場面だけでなく、すべての教育活動中に行

っていることではある。しかし、コミュニケーション活動が中心となる外国語活動においては、特に意識して行わなければならない手立てであると考え、大切に行った。学級担任が児童の実態を把握しながら当然のように行っていることをより意識して行うことで、対人コミュニケーションに関する意識を変容させることができたことは、改めて外国語活動における学級担任の役割の重要性と効果を感じさせるものであろう。

## (2) アクティビティの特性から

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うえで、課題となっているのは、外国語の発話に関する不安である。これを解消するために、英語活動では、ゲーム等を中心とした楽しいアクティビティによって、英語を聞いたり、話したりする活動を行う。こうした身体を使った楽しい活動は、児童の心理的不安を下げる効果があるが、ゲームそのものに対する面白さは味わなくても、コミュニケーションに意識が向きにくい。したがって、本プログラムでは、心の冒険教育で行われている対話型や課題解決型のアクティビティを取り入れ、意味のあるコミュニケーションを図らなければならない状況が生ずるような必然性を意識した。また、児童個々に必ず役割があり、その役割を果たさなければ課題が達成できないようにした。これによって、英語を話す場合は、状況に応じて自分自身の判断で英語を使用する必要性が生まれ、英語をうまく話すということよりも、状況によって自分の意志を伝えることに児童の意識が向きやすくなったと考えられる。プログラムの前半では、振り返りシートに「英語をうまく言えるようになりたい。」といった記述が多く見られたが、後半になって、アクティビティが課題解決型となり、前半よりも英語使用の頻度が増加したにもかかわらず、こうした記述はほとんど見られない。友好的な雰囲気づくりが進んだことに加えて、上記のようなアクティビティの特性と心理的壁を下げるアクティビティの配列及び既習の言語材料の使用により、英語を使用することに抵抗感が薄れ、不安が軽減されたと考えられる。英語を話したり、聞いたりした時の気持ちや、プログラム後半になって有意に高まったのは、そのためではないだろうか。

## (3) グループワークの観点から

本検証授業では、アクティビティ、振り返り活動などにおいて、コミュニケーションが行われる状況を作り出すためにグループワークを必ず設定した。アクティビティを成功させるための話し合いでは、他者に役割を強制せず、自分ならグループのために何ができるかを考えて、役割を決めるように指導した。これによって、自分自身の判断で役割を選択するといった自己決定場面が保障されたと考えられる。個々に役割があることで主体的にアクティビティに臨むことができ、自ら積極的・意欲的に活動できたのではないだろうか。また、後半のプログラムでは、試行の時間と、修正の話し合いを行う時間を確保してから、本番の活動を行う流れを採用した。役割を果たしながら活動が成功することで、自己の有用感を高め、自信を深めさせることができたと思われる。プログラムの後半になるにしたがって、活動に対する満足感が高まっていることや、「達成感があつた。」という児童の発言があつたことから、こうした流れは有効であつたと思われる。こうして深まった自信や意識された話し方によって、相手を尊重しながら自分の意見や考えを主体的に述べようとする意識につながつたのではないだろうか。

振り返り活動においては、お互いの気持ちや考えを聞き合うことで、他者を通して自己を振り返ることができ、それによって自分のコミュニケーションにかかわる技能を認知できると考え、第2時から第7時まで設定した。しかし、プログラムの前半は、グループの人数が多すぎたことと、効果的に自己開示ができるほど人間関係が改善されていなかったことにより、有効に作用しなかった。そのため、プログラムの後半では、グループワークや振り返り活動を行うグループの人数を小さくした。また、小グループ同士をペアとし、お互いの工夫が見合えるように活動の形態を変更した。更に、前述した指導者による振り返りシートの紹介が加わることによって、他者を通して自己を振り返る機会が多く生まれ、コミュニケーションに関する自己の言動を振り返りやすくなったのでは

ないだろうか。「しずかちゃんタイプに気をつけて話合いできたか」という設問に対して、残念ながら肯定的回答が増加せず、第7時ではむしろ否定的回答が増える結果となったが、これは、自己の認知が高まったがために、児童自身が自己の技能に対して厳しく評価した結果とも考えられる。

## 6 課題

心の冒険教育の要素を取り入れた英語活動プログラムによって、児童のコミュニケーションに対する不安を軽減し、他者とのかかわりに自信をもたせることには、一定の成果が得られた。しかし、いくつかの課題も残されている。まず、1つ目は、指導者の役割についてである。心の冒険教育では、活動を行う児童の自主的・自発的な学びを促すため、ゆとりがある時間設定をする。そのため、ファシリテーターとして、児童自らの気づきを得られるまで待つことが可能である。しかし、小学校の教育活動のなかに取り入れる場合は、1単位時間45分といった時間的制約を受けることはもとより、全人教育としての指導も必要である。児童の実態を把握し、活動の様子を見ながら、適切な支援と指導の見極めを行うためには、さらに研修を深め、研鑽が必要である。また、学級担任が一人で英語活動を行う場合、対人コミュニケーションについて指導することはできても、英語を使用するコミュニケーションモデルとなることは非常に難しい。

2つ目は、課題解決型のアクティビティの複雑なルールの説明である。1つ目の課題ともかかわるが、アクティビティのデモンストレーションを行う際、ルールの説明や活動方法を、英語を使用しながら学級担任が一人で行うことは困難である。言葉だけの説明では、簡単な英語のみで説明できるとは限らず、多くは日本語に頼らざるを得なくなるからである。このことは、英語のインプット量とも関連する課題である。

3つ目は、本プログラムで意識されるようになった、他者へのかかわり方をどのように歴史的・文化的背景の異なる相手とのコミュニケーション活動に結び付けていくかということである。心の冒険教育は、体験学習サイクルを繰り返すことで、実生活に結び付けていくことができるようになっているが、同じ日本人である友達とかかわる時に大切な技能は、英語を使って異文化を背景にした相手とかかわる時にも同様に大切にしなければならないということを理解させる必要がある。心の冒険教育の体験学習サイクルで日常化された気づきを、異文化を背景にした相手とのコミュニケーションに生かしていくための更なる工夫が必要である。

以上3つの課題が考えられるが、1つ目及び2つ目の課題に対しては、本プログラムで第6時に試みた視聴覚機器やCD、DVDといったソフトウェアの活用などの工夫によって解決することが可能である。今回、第6時において、アクティビティのデモンストレーションを前もってビデオ録画したものを使用した。この工夫によって、児童が集中して見聞きし、英語を使用したアクティビティの方法やルールが理解できただけでなく、時間的な余裕も生み出すことができた。本格実施に向けて、英語ノート及びCDやコンピュータと視聴覚機器を使用して児童に掲示できるソフトウェアなどが配付されるが、こうしたソフトウェアを積極的に活用するだけでなく、独自の提示方法を工夫していくことが大切であろう。また、3つ目の課題である日常のコミュニケーション技能を異文化のコミュニケーションに結び付けていく一つの手立てとして考えられることは、一定期間本研究のようなプログラムを消化した後、地域に住む外国の方やALTの方を招き、交流する活動を定期的に組み入れていくことであろう。こうした手立てによって、日常的に培ったコミュニケーション技能が、異文化間コミュニケーションにおいても重要な役割を果たしていることを体験的に理解できると考える。

## 7 おわりに

本研究では、英語に関する不安を軽減すると同時に、児童自らがより良く他者とかかわることのできる力の素地を育成することを目指した。このような力の育成は、英語活動でなくてもできるのではないかという意見がある。しかし、こうした力の育成は、すべての教育活動のなかで行われるべきこ

とであり、学級活動や道徳といった特定の活動場面のなかだけで指導されることではないと考える。国語や算数といったすべての教科指導のなかでも指導し、伸長を図らなければならない力である。コミュニケーション活動が中心となる外国語活動なら、なおさらのことであろう。この視点を抜きにしてしまうと、英語を聞く、話すといった技能の習得に偏重し、小学校外国語活動のねらいから逸脱してしまう恐れがある。

また、英語に関する不安や対人行動における不安の解消のために、学級担任や児童相互の人間関係の改善も目指した。この点に関しても、学級経営がうまく行われている学級には必要がないように思われる。しかし、良い人間関係というものは、簡単に構築されるものではない。人間関係は日々変化し、また、一旦固定化されるとなかなか改善が難しいものでもある。加えて学力とも関連する大きな問題だけに、学級担任が日々多大な労力をかけているのが現実である。その人間関係を構築し、維持向上させていくためには、やはりコミュニケーション能力が必要なのである。以上のことから考えても、英語活動において本研究の視点から活動を構成することは、大変意味のあることではないだろうか。

#### 引用・参考文献

- |                       |                           |                 |      |
|-----------------------|---------------------------|-----------------|------|
| 1) 文部科学省              | 「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」      | 文部科学省           | 2008 |
| 2) 宮原 哲               | 「入門コミュニケーション論」            | 松柏社             | 1992 |
| 3) 津村 俊充              | 「子どもの対人関係能力を育てる」          | 教育開発研究所         | 2003 |
| 4) 田上 不二夫             | 「対人関係ゲームによる仲間づくり」         | 金子書房            | 2003 |
| 5) 平木 典子              | 「アサーション・トレーニング」           | 金子書房            | 1993 |
| 6) 園田 雅代 他            | 「教師のためのアサーション」            | 金子書房            | 2002 |
| 7) 堀 公俊               | 「問題解決ファシリテーター」            | 東洋経済新報社         | 2003 |
| 8) 高知県教育センター          | 「豊かな人間関係を育む学校づくり」         | 高知県教育センター       | 2002 |
| 9) 八島 智子              | 「第二言語コミュニケーションと情意要因」      | 関西大学            | 2003 |
| 10) 黒川 孝広             | 「子どものコミュニケーション意識と国語教育の研究」 | 早稲田大学教育総合研究所    | 2002 |
| 11) 諸澄 敏之             | 「みんなのPA系ゲーム243」           | 杏林書院            | 2005 |
| 12) 河村 茂雄             | 「グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム」 | 図書文化            | 2001 |
| 13) プロジェクトアドベンチャージャパン | 「グループのちからを生かす」            | C. S. L 学習評価研究所 | 2005 |