

小学校外国語授業のコミュニケーション —言語学習を促進する教師—児童間のインタラクションの要因—

紺渡 弘幸

仁愛大学人間学部

Communication in Foreign Language Classes at Elementary School: Key Factors in Teacher-Pupil Interaction for Facilitating Language Learning

Hiroyuki KONDO

Department of Communication, Faculty of Human Studies, Jin-ai University

The newly revised Course of Study for elementary schools began to be fully implemented throughout the country in April, 2020, and the fifth and sixth graders in elementary schools learn “English” as a regular subject for two lesson hours per week. Teaching “Foreign Language” is still a process of trial and error, and elementary school teachers are still searching for effective ways to teach the language to their pupils and maximize the learning outcomes. The objectives of the present study are to examine classroom communication observed in a “Foreign Language” demonstration class from some viewpoints relevant to language acquisition and learning, and identify crucial features which facilitated the teacher-pupil interaction. This study revealed some important factors for fostering language learning to be contemplated in classroom communication.

Key words: foreign language, classroom communication, interaction

1. はじめに

現在、我が国の英語教育は大きな転換期を迎えている。平成29年4月に告示された新学習指導要領は、学校教育法施行規則に基づき、小学校学習指導要領を改正し、移行措置の期間を経て、令和2年（2020年）4月1日から、本格的に施行されている。

小学校では、5・6年生に対して「外国語」が週2時間相当実施され、3・4年生は「外国語活動」を週1時間学習する。この変革に伴い、従前の中学校での英語教育は小学校での学習を踏まえて行われることになり、さらに高等学校や大学での英語教育に影響を及ぼし、ドミノ式にこれまで以上に小学校・中学校・高校・大学を見通した英語教育のあり方があらためて問われることになった。

小学校の新学習指導要領において、「外国語活動」および「外国語」で求められている目標は、それぞれ、「コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成すること」、「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成すること」であり、中学校の新学習指導要領で示されている「簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成すること」へと接続されている。ここで、中心に据えられているのは「コミュニケーション能力」である。

では、どのようにすれば英語の「コミュニケーション能力」を育成することができるだろうか。求められる指導法を考える際に基本的に重要なポイントの1つは、学習者が「目標言語をどれだけ使う経験をする

か」ということである。言語の習得を考える場合、インプットであれアウトプットであれ、その言語への接触が不可欠であり、母語の習得においては、幼児は母語に対して圧倒的な接触量を経験する。同様に、第2言語の習得においても習得しようとする目標言語をどれだけ使ってコミュニケーションを経験するかがきわめて重要になる。それゆえ、「教室内コミュニケーション」のあり方が問われることになる。

本研究では、実際に行われた授業における教室内コミュニケーションを取り上げる。この授業の録画を最初に視聴した際、非常に良い授業であるとの印象を持った。この強い印象を引き起こした要因を客観的に探りたいと思ったことがこの研究の動機である。この授業における教師と児童のやりとりの多面的な分析を通して、望ましい教室内コミュニケーションのあり方に関する重要な要因を抽出できれば、小学校英語の授業における教師と児童とのやりとりにおいて押さえるべき有益な教育的示唆が得られるのではないかと考えられた。

2. 先行研究

Krashen (1982) は言語の学習と習得はまったく別物である(The Acquisition-Learning Hypothesis)とし、後者は多量の理解可能なインプット (comprehensible input) に対する接触によってのみ可能になる(The Input Hypothesis) と主張した。Krashen の学習と習得仮説については疑問が呈されてきており、学習と習得のインターフェースについては異なる考え方があるが、いずれにしても言語の習得には豊富なインプットが不可欠であると一般的に考えられている。

インタラクションについて、Rivers (1987) は言語知識の蓄えを増加させることとその蓄えた知識を現実のやりとりで利用できることの重要性を強調している。Long (1985) はインタラクションの習得に果たす役割に注目し、インタラクションにおける意味の交渉 (negotiation of meaning) がインプットを理解可能にし、習得につながる(The Interaction Hypothesis) と主張した。

Swain (1985) はカナダのイマージョンプログラムの研究から、言語習得には Krashen の主張するようにイ

ンプットだけでは不十分であり、アウトプットの必要性がある(The Output Hypothesis) と主張している。

これらの研究から、インプット、インタラクションおよびアウトプットにはそれぞれ重要な役割があり、教室内コミュニケーションのあり方を考える上で、考慮すべき要素である。

さらに、Ellis & Shintani (2014) は教室での第2言語習得研究から、意味に焦点をあてること、言語形式にも焦点を当てること、暗示的知識を主として伸ばすこと、豊かなインプットを与えること、アウトプットの機会を与えること、インタラクションが習熟度を高める鍵であること、自由な言語使用を評価することを指導において考慮すべきポイントに挙げている。

DeKeyser (2017) は、スキル習得理論の観点から英語指導のコツとして、学習者の活動が、宣言的知識の手続き化、自動化を促進する活動になっているか、現実の活動に似ている活動か、適当なタイミングで言語形式を思い出す練習の機会があるか、到達目標にあわせて訂正フィードバックを与えているか、一人ひとりの生徒の到達度・能力を踏まえて活動やフィードバックを考えているか、といった点を挙げている。

これらの第2言語習得研究に共通して重要だと考えられている主要な要素は、新しい言語形式のインプット、意味内容への注目、目標言語を使用するインタラクションやアウトプットである。

3. 研究

3.1 研究目的

本研究の目的は、授業における教室内コミュニケーションの分析を通して、小学校の外国語の授業における教師と児童とのやりとりにおいて指導上注意すべき重要な要因を探ることである。

3.2 研究課題

言語学習を促進する豊かなやりとりを生み出す要因を探るために以下の研究課題を設定した。

分析対象とする授業において、

RQ1: どのくらい英語が使用されているか。

RQ2: やりとりは意味内容と言語形式のどちらに焦点を当てているか。

RQ3：インタラクションはどの程度行われているか。

RQ4：教師の発問の特徴は何か。

RQ5：どんな教師のコミュニケーションストラテジーが使用されているか。

3.3 分析対象

分析対象とした教室内コミュニケーションは、2019年2月に福井県で開催された「2018年度小学校における外国語教育指導者研修」において実施された公開授業である。参観者はこの研修に参加した日本全国の教育委員会に勤務する指導主事や小学校教員で、授業者は米村佑太教諭（円山小学校）であった。この授業後、研究協議会が行われたが、参加者および指導助言者の授業についての感想は、非常に肯定的で、高く評価された授業である。

この授業の背景に触れておくと、この授業が行われた小学校が所在する福井県では、全国に先駆けて平成30年度より前倒して新学習指導要領の内容を全面实施している。平成26年度に文部科学省から「英語教育強化地域拠点事業」の指定を受け、同県の奥越地区にある勝山市で4年間にわたって研究実践を行った。その研究実践の成果を生かして、全国の教員を対象とした「小学校における外国語教育指導者研修」が行われた。このような流れの中で、この授業の実施にあたっては、福井県教育委員会の指導の方向性やポイントに関する助言のもとに、円山小学校において事前検討会が行われ、準備がなされている。

授業者によれば、日々の授業は福井県教育委員会が独自に作成した指導案集を参考に行われている。授業者自身の実践を報告している米村（2019）では授業作りのポイントとして、以下の5点が挙げられている。

1. 授業の流れ

① Greeting（はじめの挨拶）、② Small Talk（既習表現でのやりとり）、③ Activity（目標に沿った言語活動）、④ Comments（活動の振り返り）、⑤ Closing（終わりの挨拶）という手順で指導する。

2. 「聞くこと・話すこと」の留意点

- ・話す活動の前に十分に英語を聞かせる。
- ・視点を与えて、必然性を持って聞かせる。
- ・聞く活動を生かして、話したい気持ちを高め、自

分の考えを持たせる。

- ・本当に伝えたいことをやりとりさせる。
- ・話題や相手を替えながら繰り返し伝え合うことで、その際に使用した表現の定着を図る。

3. 「読むこと・書くこと」の留意点

- ・聞く・話す活動を通して、音声で十分に慣れ親しんだ後、少しずつ行う。
- ・書く際には、目的や相手を明確に設定する。
- ・表現する内容や方法に目を向けながら、モデルとともに作り上げる。

4. 「Small Talk」「Activity」の充実

- ・知的好奇心を刺激しながら、対話を通して課題を設定する。
- ・目的意識や相手意識をもって主体的に活動できるようにする。
- ・「モデリング」と「シェアリング」で心理的負担を軽減する。

5. 「Comments」の活用

- ・学んだことやできるようになったことを振り返る時間を設ける。
- ・気づきや成長を共有することでできるようになった喜びを実感させる。
- ・次の学習に向けて、子どもに寄り添った課題設定ができ、主体的に課題と向き合うことにつながる。

米村（2019）：pp.28-29

分析の対象とした授業もこの授業作りのポイントを押さえて行われている。

3.4 分析方法

教室内コミュニケーションがどのようなものであるかを調べる有効な方法の一つに授業分析がある。授業でいったい何が起きているのかを客観的に捉えることを目的とし、授業に生起する指導・学習行動をコミュニケーション志向や機能の観点から分類し、量的に測定することによって、授業の特徴を捉えようとするものであり、授業による学習成果やすでに評価の定まっている他の授業のデータとつぎ合わせることによって、より良い指導方法を見い出そうとする研究方法である。ここでは、これら既存の授業分析の枠組み¹⁾を用いることはせず、研究課題として設定した観点到絞って検討した。

まず、分析対象とした授業の録画を視聴しながら、授業全体のプロトコルを作成した。その後、研究課題の観点から、それぞれの観点对応する形で、全体的にあるいは局所的に調べた。局所的な分析では、関係する箇所を選択・抽出して検討することとした。

3.5 結果と考察

3.5.1 RQ1: 授業における英語の使用量

この授業を見てまず強く印象づけられるのは英語の使用量である。小学校の外国語の授業でこれほど英語を使ってコミュニケーションできていることは、本授業の際立った特徴の一つである。この英語の使用量をこの授業で行われた総ターン数²⁾の中で日本語のみのターンがどのくらいの割合を占めているのか調べることに客観的に見てみることにする。

本授業の学習過程は、1. Greeting, 2. Small Talk, 3. Activity, 4. Comments, 5. Closing の5つの段階で構成されている。表1は、この学習過程における総ターン数と日本語のみのターンの数を示している。

表1. 日本語のターンの割合

学習過程	1	2	3	4	5	合計
日本語のターン数 (J)	0	16	99	15	0	130
総ターン数 (T)	11	154	392	32	7	596
J / T	0	0.1	0.25	0.47	0	0.22

総ターン数に占める日本語のみのターンの割合 J/T は 0.22 で、この授業ではいかに多く英語が使用されているかが分かる。学習過程の 3. Activity は、以下のようにさらに8つのステップに下位区分される。

3. Activity

- 3-1 世界の国々について全体で確認する。
- 3-2 ツアーコンダクターについて知る。
- 3-3 学級全体で紹介する国を1つ決める。
- 3-4 紹介する内容を考える。
- 3-5 紹介する内容を確認する。
- 3-6 ALT に紹介する。
- 3-7 ALT からフィードバックを得る。
- 3-8 ALT にもう一度紹介する。

この下位区分毎に日本語のターンの割合を調べてみると表2のようになる。

表2. Activity における日本語のターンの割合

Activity の下位区分	3-1	3-2	3-3	3-4	3-5
日本語のターン数 (J)	5	7	11	27	3
総ターン数 (T)	61	14	74	95	24
J / T	0.08	0.5	0.15	0.28	0.13

Activity の下位区分	3-6	3-7	3-8
日本語のターン数 (J)	8	8	2
総ターン数 (T)	21	21	16
J / T	0.38	0.38	0.13

言語活動の目的・場面の設定を行う 3-2、紹介する内容を決定する話し合いを行う 3-4 のいずれも日本語で説明したり、やりとりしたりせざるを得ない。したがって、この段階の日本語のターンの割合が大きくなるのはやむを得ない。3-6 では話し合って紹介することにした内容を実際に ALT に伝える活動であるが、子どもたちはメモも何も見ないで紹介したので、しばしば、教師が日本語で伝える内容を想起させるキューを与える必要があった。3-7 は ALT からのフィードバックを理解させ、どのように紹介に取り入れるかを話し合っている。これ以外の 3-1, 3-3, 3-5 および 3-8 においては、J/T は 21/175 で、0.12 と非常に小さい。

学習過程の 4. Comments では活動を振り返らせるコメントを書かせて発表させており、日本語でなされているので、日本語のターンの割合が大きいのは当然である。

このように見てくると、この授業は全体的に日本語のターンの割合が小さく、英語の使用が非常に多いことがわかる。

日本のような外国語としての英語を学習する環境においては、教室を一步出れば英語への接触は限定的で非常に乏しくなる可能性がある。したがって、接触量の貧困を抱えるこの日本の EFL 環境では、とりわけ授業でいかに多く目標言語の使用を経験するかが決定的に学習の成否を左右することになる。この授業の大きな特徴の1つは、学習成果に影響を及ぼす重要な要因である英語の接触量がきわめて多いことである。

3.5.2 RQ2: 意味内容に焦点をあてた発話

次に注目されるのは、授業のやりとりが意味内容に

焦点をおいていることである。英語の使用量が多いと言っても、機械的な練習における反復のような発話ばかりであれば、表面的に英語の使用量は増加するが、その効果は疑わしい。この授業では Extract 1³⁾ の教師と児童のやりとりはすべて相手の話す内容を巡って展開している。端的に言えば、コミュニケーションが行われているということである。英語の授業では、しばしば新しい言語形式(語彙・表現)を演繹的に導入し、正しく発話できるように練習する。この練習は、しばしばパターン・プラクティスのような機械的なドリルになり、十分な練習の後、はじめて使わせるという指導手順が取られる。言語形式の学習とそれを使った言語活動である。この授業では、やりとりの中でその流れを妨げない程度に語彙や表現を反復させてはいるものの、練習すなわち明示的な言語形式の学習段階はない。Extract 1 では、HRT と ALT が対話して、必要な表現を導入するが、それは同時にやりとりのモデルの提示にもなっている。その後、教師が自然に児童に問いかけ、さらに児童同士で話し合わせている。子どもたちは「好きな甘いもの」というトピックについて、積極的に伝え合っている。このことが、自然な英語の使用の増加にもつながっている。

Extract 1

< T-T >

1. H: Marika-sensei, what sweet food do you like?
2. A: I like jelly.
3. H: You like jelly? (ゼリーの写真を見せて)
4. A: Yes.
5. H: (ゼリーの写真を黒板に貼って)
Marika-sensei, orange jelly, grape jelly,
apple jelly, strawberry jelly. You like…?
6. A: I, I like orange jelly.
7. H: You like orange jelly.
8. C: Me, too. (口々に)
9. H: Why?
10. A: It's soft and fruity.
11. H: It's soft and fruity.
12. A: Yes, fruity.

13. H: Ask me.

14. A: What sweet food do you like?

15. H: Uu.. I like cake.

16. C: Me, too. (口々に)

17. P1: No.

< T-P/C >

18. H: I like… No? Really? Why?

19. P1: ちょっと甘い.

20. H: You don't like sweet food? 好きなものもある?

21. P1: はい.

22. H: P1, what sweet food do you like?

23. P1: I like ice cream.

24. H: You like ice cream. OK. Thank you. (拍手)
I like cake. I like strawberry cake.

25. C: Me, too. (口々に)

26. H: It's delicious. OK, everyone. What sweet food do you like? What sweet food do you like? OK. 悩むの. おいしいのいっぱいあるでの. OK. (一人を指名して) Stand up, please. What sweet food do you like?

27. P2: I like chocolate and ice cream and doughnuts.

28. H: Chocolate and?

29. P2: Ice cream,

30. H: And doughnuts. No.1 sweet food? I like...

31. P2: I like chocolate.

32. H: You like chocolate. I like chocolate. Me, too. I like chocolate. Strawberry chocolate, milk chocolate, white chocolate, do you like...?

33. P2: White.

34. H: I like white. (ジェスチャーで繰り返すように促して)

35. P2: I like white.

36. H: Thank you.

37. C: (拍手)

38. H: (一人を指名して) Stand up, please. (黒板の写真を指しながら) What sweet food do you like?

39. P3: I like cake, crepe, and doughnuts.
 40. H: You like cake, crepe, doughnuts. I like crepe. You like strawberry crepe?
 41. P3: Yes.
 42. H: Ah, why?
 43. P3: It's sweet.
 44. H: It's sweet, delicious. Thank you.
 45. C: (拍手)
 46. H: (別の一人を指名して) Stand up, please. みんなで聞いてみる? One, two.
 47. C: What sweet food do you like?
 48. P4: I like ice cream, cream puff, and a crepe.
 49. H: Wow, many sweet foods. Ice cream. Why?
 50. P4: It's very sweet.
 51. H: It's very sweet. 甘いから好きなの?
 52. P4: はい.
 53. H: O.K. Thank you.
 54. C: (拍手)
 55. T: O.K., everyone. Today's topic is
 56. C: What sweet food do you like?
 57. H: What sweet food do you like? (ジェスチャーで繰り返すように促して)
 58. C: What sweet food do you like?
 59. H: O.K. First, yoko pair, and many friends. For two minutes. O.K?
- < P-P >
 C: [Pair work]
 < T-P/C-P >
 60. H: O.K. Sit down, please. P5, stand up, please. One, two.
 61. C: What sweet food do you like?
 62. P5: I like doughnuts.
 63. H: You like doughnuts? Me, too. I like doughnuts. Pon de ring…あと何やったっけ?
 64. P5: MisDo?
 65. H: Yes, Mister Donuts. Strawberry doughnuts. Old fashion. Do you like…
 66. P5: I like Pon de ring.
 67. H: You like Pon de ring. Why?

68. P5: It's delicious.
 69. H: O.K. Thank you. It's delicious.
 70. C: (拍手)
 71. H: P6, stand up, please. One, two.
 72. C: What sweet food do you like?
 73. P6: I like chocolate and ice cream.
 74. H: You like chocolate and ice cream. Chocolate, ice cream, mix. Chocolate ice cream. Do you like chocolate ice cream?
 75. P6: Yes.
 76. H: Everyone, do you like chocolate ice cream?
 77. C: (口々に) Yes. No.
 78. H: No? P7, what taste? Chocolate, vanilla, strawberry…
 79. P7: Vanilla.
 80. H: You like vanilla ice cream.
 81. H: O.K. Thank you.
 82. C: (拍手)

この授業では、Small Talk では好きな甘いものについてのやりとり、Activity では世界の国々についての事実情報の確認、行きたい国についての意見のやりとり、そして発表の工夫についての考えのやりとりと選択した国の紹介というぐあいに授業全体を通じて、意味内容に焦点を当てたコミュニケーションが行われている。

幼児は、意味内容に焦点を置いたコミュニケーションを通して、意味・形式・機能を対応づけながら母語を習得していく。子どもと関わる母親をはじめとする周囲の人たちは、いきなり明示的に語彙や文法規則といった言語形式を教えたりはしない。小学校における英語の指導にあたっても、できるだけ意味内容に焦点をあてたコミュニケーションを行う中で新しい語彙、表現や文法規則を自然に身につけていくというプロセスを常に念頭において置く必要がある。

3.5.3 RQ3：インタラクション

この授業では、教師が一方向的に話すのではなく、その大部分で、インタラクションが行われている点も注目すべき点である。Extract 1 は、

1. HRT と ALT のやりとり < T-T > : ターン 1 から 17
2. HRT と児童のやりとり < T-P/C > : ターン 18 から 59

3. 児童どうしのやりとり <P-P>: ペアワーク

4. HRT あるいはクラス全員と一人の児童とのやりとり <T-P/C-P>: ターン 60 から 82

という順序で双方向のやりとりをしながら展開するように授業が構成されている。この双方向のコミュニケーションが自然な英語の使用を促している。また、単に双方向のコミュニケーションというだけでなく、背後に計算された構成を持っている。教師どうしのやりとりによるモデルの提示に始まり、徐々に負荷を加え、自律的に子どもどうしでやりとりさせ、もう一度、全体で確認するという流れになっている。

3.5.4 RQ4: 教師の発問

授業のやりとりで重要な役割を果たす要素の1つが教師の発問である。教師の発問によって、児童の発話が引き出される。この授業の教師の発問は、Extract 2に見られるように、ほとんどが児童の意見・考えを問う発問であり、常に子どもたちは自分の意見・考えを積極的に答えようとしている。

Extract 2

H: It's delicious. OK, everyone. What sweet food do you like? What sweet food do you like? OK. 悩むの。おいしいのいっぱいあるでの。OK. (一人を指名して) Stand up, please. What sweet food do you like?

P2: I like chocolate and ice cream and doughnuts.

H: Chocolate and?

P2: Ice cream,

H: And doughnuts. No.1 sweet food? I like...

P2: I like chocolate.

H: You like chocolate. I like chocolate. Me, too. I like chocolate. Strawberry chocolate, milk chocolate, white chocolate, do you like...?

一方、Extract 3に見られるように、referential questionのみならず、授業に典型的に観察される display question も使われているが、その場合も教師は言語形式の練習のために質問しているわけではなく、事実情報を求めており、自然なコミュニケーションが成立していることに変わりはない。それゆえ、やりとりに参加している児童はこの種の質問に対して

すすんで答えようとしている。

Extract 3

H: (黒板に貼った地図を指して) Where is China?

P: Yellow.

H: Ah, ah. Thank you. Yellow. Very good. (中国の国旗を見せて) That is China. O.K.?

教師は授業の主要な発問を考える際に、児童の反応がどうなるかを想定する。小学校の英語の授業において児童が英語で答えることには、使える語彙や表現が限られていることから、可能な発問も限定されと考えるのが普通である。本授業では、この発問が抱える制約を効果的な3つの方法で克服している。

その方法の1つは、教師の質問の答えになる選択肢をあらかじめ確認することである。学習過程の2. Small Talkにおける主発問は、What sweet food do you like? であり、Extract 4の教師―児童間のやりとりに見られるように、関係するスキーマの活性化とともに、この質問に対する答えの候補(選択肢)が教師―児童間のインタラクションを通してリストアップされ、準備されているので、その後のやりとりにおいて、子どもたちは発問に対してスムーズに答えることができていく。

Extract 4

H: Today's school lunch was delicious. I ate many foods, so I'm full. Are you full?

C: Yes.

H: Yes. Me, too. I'm full. But sweet food, sweet food is "betsubara."

C: (笑い。)

H: Are you "betsubara"?

C: Yes.

H: Me, too. Sweet food is "betsubara." For example, I like (チョコレートの写真を見せながら) ...

C: (口々に) Chocolate.

H: Yes, very good. I like chocolate. (チョコレートの写真を黒板に貼る。) Delicious. (アイスクリームの写真を見せながら) I, I like this.

C: (口々に) Ice cream.

H: Yes, very good. I like ice cream very much. It's

cold. (冷たいというジェスチャーをしながら)
 It's cold, but (親指を立てながら) delicious.
Chocolate, ice cream, Sweet food って他に何ある?
 C: (口々に) Cake.
 H: Ah, P1.
 P1: ケーキがあります.
 H: Yes. Marika.
 A: Cake.
 C: (声をそろえて) Cake.
 H: Cake. 他に? (手を挙げた子を手で指して指名して) You.
 P2: シュークリーム.
 H: ああ, あるね, あるね. (シュークリームの写真を示して) Marika?
 A: Cream puff.
 C: (声をそろえて) Cream puff.
 H: Cream puff?
 A: Cream puff.
 H: Aah. Cream puff. (シュークリームの写真を黒板に貼る.)
 O.K. Any other?
 P3: パフェ.
 H: Yes, parfait. (間違ったクレープの写真を見せながら)
 C: Parfait.
 A: That's a crepe.
 H: I'm sorry. (クレープの写真を見せながら) Crepe. (パフェの写真を見せながら) Parfait.
 言ってみる? One, two.
 C: Crepe. Parfait.
 H: Thank you. Any other? (手を挙げて発表を促しながら)
 C: (大勢が手を挙げる.)
 H: Aa, oh, many friends. (挙手を求めるように手を挙げて) (指名して) You?
 P4: ドーナツです.
 C: あー.
 H: (ドーナツの写真を見せて) Marika?
 A: Doughnuts.

C: Doughnuts.
 H: Thank you. 他に何かある? (指名して) P5.
 P5: クッキーです.
 H: (クッキーの写真を見せて) Marika?
 A: Cookies.
 C: Cookies.
 H: Cookies. Thank you. (クッキーの写真を黒板に貼る.)
 C: まだある? (指名して) P6.
 P6: ポテトチップスです.
 H: あ, ポテトチップス is sweet? みんなどうする?
 C: No.
 P7: なんかのせる.
 H: あ, チョコ. Topping choco is sweets. Ah, ah, potatochips with topping choco is sweets. O.K. O. K. Very good. Thank you. 他に? はい, you?
 P8: ホットケーキ.
 H: ああ. Marika, hot cake?
 A: Pancakes.
 C: Pancakes.
 H: もう一回.
 A: Pancakes.
 C: Pancakes.
 A: Pancakes. Very good.
 H: (指名して) You.
 P9: かき氷.
 H: ああああ, かき氷 is sweet food. But かき氷, かき氷? (英語でどう言ったらよいか聞くように)
 C: Crush ice.
 H: Crush ice.
 A: Ah, nice idea.
 H: Nice idea. Crush. (両手でつぶすジェスチャーをして) Crush ice, O.K? (ALT に尋ねる.)
 A: Crushed ice or shaved ice. (ひげを剃るジェスチャーをして) Shaved ice.
 H: かき氷 is
 A: shaved ice.

H: (両手で繰り返しを求めるジェスチャーをして)

C: Shaved ice.

H: Shaved ice is O.K. O.K. Many sweet foods. (黒板に貼ったスイーツの写真を指しながら)

本授業の学習過程 3. Activity の準備もまったく同じように教師―児童間のインタラクションを通して行われている。ここでの主発問は、Where do you want to go? であり、Extract 5 が示しているように、前時に学習した世界の国々について、教師―児童間でやりとりしながら想起させており、これらの国々がこの発問に対する答えの選択肢となっている。

第2の方法は答えさせ方の工夫である。Extract 5 のやりとりでは Where is Brazil? のような位置を問う発問が繰り返されているが、小学生の限られた英語力では、通常この質問には答えられない。この授業者の工夫は、あらかじめ世界地図の主要な地域を色分けしておき、それぞれの国が位置する地域の色を答えさせることによって、英語でのやりとりを可能にしている点である。つまり、答えが複雑であっても、選択肢として用意することによって、小学生であっても英語でのコミュニケーションが実現できるということである。

Extract 5

H: (黒板に世界地図を貼って) O.K. What is this?

C: (口々に) World map.

H: Yes, this is a world map.

C: World map.

H: Yes. There are many, many countries. Many, many countries. ちなみにこの前いくつか国勉強したじゃん。どんな国やったか覚えてる?

C: China. xxxxx. (口々に言う.)

H: (指名して) P1.

P1: はい. China.

H: Yes. Very good. (中国の国旗を見せて) China. (ジェスチャーで繰り返すように促して)

C: China.

H: (黒板に貼った地図を指して) Where is China?

C: Yellow.

H: Ah, ah. Thank you. Yellow. Very good. (中国の国旗を見せて) That is China. O.K.?

C: O.K.

H: 他に何かある?

C: (手を挙げる)

H: (指名して) You.

P2: Brazil.

H: Yes. Very good. Thank you. (ブラジルの国旗を見せて) Marika.

A: Brazil.

C: Brazil.

H: Where is Brazil?

C: Red.

H: (地図上にブラジルの国旗を貼って) Yes. Very good. Brazil is here. Any others?

P: (手を挙げる)

H: え〜と, P3?

P3: はい. America.

H: Yes. (国旗を示して) Marika,

A: America.

C: America.

H: America is... (答えを求めるように地図上で探して)

C: Red.

H: Yes. Very good. America is red. Very good. P4?

P4: はい. Egypt.

H: Nice English. Egypt.

C: (繰り返して) Egypt.

H: Egypt is...

C: Black.

H: Yes. Egypt is here. (手を挙げるジェスチャーで挙手を求めて) P5.

P5: オーストラリア.

H: Ah. (オーストラリアの国旗を見せて) なんて書いてある?

C: オーストラリア.

H: Australia.

C: Australia.

H: Australia is...

C: Blue.

H: Yes. (オーストラリアの国旗を地図に貼って)

Australia is here. P6.

P6: はい。イタリアです。

H: Italy.

C: Italy.

H: Italy is...

C: Green.

H: (イタリアの国旗を地図に貼って) Italy is here.

Last one country. P7.

P7: Egypt.

H: Egypt? O.K. Thank you. じゃあ, P8.

P8: はい。インド。

H: (インドの国旗を示して) Marika.

A: India.

C: India.

H: India is...

C: Yellow. (インドの国旗を地図に貼りながら)
India is here.

第3の方法は、未知の語彙・表現の提供である。

Extract 6 および7が示すように、やりとりの途中でALTに尋ねる形で必要な語彙を提供している。

Extract 6

P: シュークリーム。

H: ああ、あるね、あるね。(シュークリームの写真を示して) Marika?

A: Cream puff.

C: (声をそろえて) Cream puff.

H: Cream puff?

A: Cream puff.

H: Aah. Cream puff. (シュークリームの写真を黒板に貼る。)

Extract 7

H: (他の児童を指名して) Me, too? O.K. Thank you. はい, P, Stand up. Where do you want to go?

P: ドイツ。

H: Ah, you want to go to ドイツ? (ALTに尋ねて)

A: Germany.

H: Germany. 言ってごらん。

P: Germany.

H: You want to go to Germany?

P: Yes.

発問それ自体よりもむしろ、児童が発問に答え、英語でコミュニケーションすることを可能にしているこれら3つの対処法が本授業のすぐれた特徴である。

3.5.5 RQ5: 教師のコミュニケーションストラテジー

(1) 発話の反復ストラテジー

この授業では、教師によって多様なコミュニケーションストラテジーが使用されている。その1つが、発話の反復ストラテジーである。Extract 8, 9, および10で観察されるように、教師はインタラクションを通じて子どもの発話をしばしば繰り返している。反復はそのまま語句が繰り返される場合もあれば、一部を変更したり、付け加えたりして繰り返される場合もある。また、子どもの発話の直後に繰り返される場合もあれば、談話の流れのなかで繰り返される場合もある。両方の反復を合わせれば、約200ターンにおよぶ。

発話の反復にはいくつかの異なる機能が考えられる。未知の言語形式の導入、言語形式面の正確さに関するチェックやフィードバック、言語形式の定着、意味・伝達内容に関するチェックやフィードバック、確認チェック (confirmation check)、明確化要求 (clarification request)、補助 (scaffolding)、情意的サポート、親和関係構築等、多様な働きがある。以下のExtract 8の場合は、反復(ターン3)により伝達内容を確認する一方、発言した児童に対して、「回答を理解した」というメッセージを送り、同時にクラスの子どもたち全員に発言内容を再提示している。

Extract 8

1. H: P, what sweet food do you like?

2. P: I like ice cream.

3. H: You like ice cream. OK. Thank you. (拍手)
I like cake. I like strawberry cake.

次のExtract 9におけるターン3の反復では、発話の文末が上昇調のイントネーションで、確認チェックを行っている点がExtract 8と異なっている。発言した児童に回答受け止めのメッセージを送り、クラスの子どもたちに発言内容の再提示をしている点は同じである。

Extract 9

1. C: What sweet food do you like?
2. P: I like doughnuts.
3. H: You like doughnuts? Me, too.

I like doughnuts. Pon de ring...

あと何やったっけ？

この発話の反復により、コミュニケーションの中で児童は特定の言語形式に繰り返し触れ、自然に身につけていくことができる。⁴⁾ また、教師が児童の電文体のような発話を正しい文の形式で言い直すこと (recast) により、児童はより正しく複雑な文を学習することになる。

Extract 10

4. P1: MisDo?
5. H: Yes, Mister Donuts. Strawberry doughnuts.
Old fashion. Do you like...
6. P2: I like Pon de ring.
7. H: You like Pon de ring. Why?
8. P2: It's delicious.
9. H: O.K. Thank you. It's delicious.
10. C: (拍手)
11. H: P3, stand up, please. One, two.
12. C: What sweet food do you like?
13. P3: I like chocolate and ice cream.
14. H: You like chocolate and ice cream. Chocolate,
ice cream, mix. Chocolate ice cream. Do
you like chocolate ice cream?
15. P3: Yes.
16. H: Everyone, do you like chocolate ice cream?
17. C: (口々に) Yes. No.
18. H: No? P3, what taste?
Chocolate, vanilla, strawberry...
19. P3: Vanilla.
20. H: You like vanilla ice cream.
O.K. Thank you.
21. C: (拍手)

(2) 発話の拡張戦略

この授業では教師が子どもの発話を反復するだけでなく、それを拡張して豊かなインプットを与えてい

る点も特徴的である。

授業の談話を構成する典型的な EXCHANGE は、initiation (I), response (R), follow-up (F) の 3 つの MOVE によって構成され IRF 構造と呼ばれる。前出の Extract 8 の EXCHANGE は、以下のような IRF 構造を持っている。

- [illegible]

この follow-up の MOVE は

PRE-HEAD (受容) : You like ice cream.

HEAD (評価): OK. Thank you.

POST-HEAD (コメント) : I like cake. I like strawberry cake.

と分析される。このようにこの授業では、教師が follow-up において、子どもの発言を受け止め、評価するだけでなく、それに関連した情報やコメントを付加するケースが多く見られ、豊かなやりとりに発展している。

(3) 発話の誘出ストラテジー

この授業の教師—児童間のやりとりに見られるもう1つの注目すべき特徴は、教師が子どもの発話を誘出するストラテジーである。子どもから発話を引き出す発問だけでなく、この授業では Extract 11 のターン2と4に見られるように、発話を文の途中で止めて、残りの部分を子どもに補わせて文を完成させる誘出ストラテジーがしばしば使用されている。

Extract 11

1. P: I like chocolate and ice cream and doughnuts.
2. H: Chocolate and?
3. P: Ice cream,
4. H: And doughnuts. No.1 sweet food? I like...
5. P: I like chocolate.

Extract 12 のターン 3 にも同様の戦略が使われているが、この場合は写真も併せて利用されている。さらに、ターン 5 には、写真と指示詞を用いた

誘出ストラテジーが観察される。

Extract 12

1. H: Are you "betsubara"?
2. C: Yes.
3. H: Me, too. Sweet food is "betsubara."
For example, I like (チョコレートの写真を見せながら) …
4. C: (口々に) Chocolate.
5. H: Yes, very good. I like chocolate. (チョコレートの写真を黒板に貼る.) Delicious. (アイスクリームの写真を見せながら) I, I like this.
C: (口々に) Ice cream.

この発話の誘出ストラテジーは内容を尋ねたり、確認したりすると同時に正しい言語形式の使用を求めている。さらに、注意を引きつけ、思考させるので、子どもを主体的にやりとりに関与させる効果もある。

(4) 発話の補助ストラテジー

この授業のやりとりには、児童が自分の意見や考えをうまく表現できない時に、教師が補助をして正しい表現へと導くストラテジーが観察される。Extract 13 では、教師が下線部の発話で示される補助をしており、やりとりの起点の発話 P: Food は、終点では C: You can eat hamburger. It's very, very big. という表現に発展している。この教師の介入のポイントはあくまでも児童に表現させ、必要な表現を補ったり、表現の仕方についてのヒントを与えたりしている点である。Vygotsky (1978) の発達最近接領域 (Zone of Proximal Development) に示されるように、教師と児童のインタラクションにより、児童は現時点の能力の境界を超えて成長することができる。この繰り返しと言語学習においても重要な意味を持つのである。

Extract 13

- P: Food.
H: Food? あっ American food? 何が有名なん?
C: Hamburger. Big size. (口々に言う.)
H: Big size. Big size hamburger. 紹介してみよか?
何て言えがいい?
You can… (食べるジェスチャーをして)
C: You can eat.

- H: You can eat…
C: hamburger.
H: big size やって.
C: Very, very big hamburger.
H: Ah, it's very, very big. O.K.?
You can eat hamburger. It's very, very big. 言ってみる? One, two.
C: You can eat hamburger. It's very, very big.

4. おわりに

本研究では、実際に行われた授業のコミュニケーションを言語学習の促進に関わる主要な観点から検討し、授業における豊富な英語の使用、意味内容に焦点をおいた英語の使用、教師と児童のインタラクションの重視、発問とそれに答えさせるための工夫、多様な反復、拡張、誘出、および補助のストラテジーの使用という教師と児童のやりとりを量的・質的に向上させるコミュニケーションの特徴のいくつかを明らかにした。⁵⁾ これらの特徴は、望ましい小学校英語の授業における教室内コミュニケーションのあり方に関して有益な示唆を与えるとともに、実際の指導の具体的な方法を示している。

加えて、この授業では、教師が指示しなくても、児童が教師の発話を反復したり、自発的に発話したりする場面が観察された。児童が自由にのびのびと積極的に発言するには、学級担任である指導者が子どものことを良く理解し、良好な人間関係を築くことや学習環境として望ましい学級風土を醸成することが基本的に必要であることは言を俟たない。

注

- 1) これまで、かなり多くの授業分析の枠組みが提案されてきており、その代表的なものに Flanders らの FIAC、Moskowitz の FLint System や Spada らの COLT などがある。これらの授業分析には、授業の全体像は得られるが、授業の重要な箇所を深く分析できないこと、カテゴリーに分類するため、実際には複数のカテゴリーに交差分類されるような場合も単一のカテゴリーに無理に分類せざるを得ないケースが生じること、定量的な分析であり、量的にどうなれば良いのかが明確でないこと等の課題がある。

- 2) ペアワークを除くすべてのやりとりのターン（発話の順番）の合計である。ここでのターンには拍手などの非言語的な反応も含まれている。
 - 3) Extract は全体のプロトコルから関係する箇所を抽出した部分的なやりとりであり、略記号が表すのは以下の通りである。
- H：学級担任（Homeroom Teacher：HRT）
A：外国人指導助手（Assistant Language Teacher：ALT）
C：クラス全体あるいは複数の児童
P：一人の児童
…：発話の未完
xxxxx.：不分明な発話
（ ）：状況や行為・動作の描写
- なお、必要に応じてターンに通し番号を振ってある。
- 4) この授業のやりとりで使用されている語彙や表現は限られているので、自然なコミュニケーションの形で反復されることはいっそう学習効率を高めると考えられる。
 - 5) 本授業には、言語活動の設定、非言語的コミュニケーション、視覚的イメージの活用等、ここでは取り上げなかった特徴が見い出される。

引用・参考文献

- DeKeyser, R. (2017). Knowledge and skill in ISLA. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. 15-32. London: Routledge.
- DeKeyser, R., & Botana, G.P. (2019). *Doing SLA Research with Implications for the Classroom*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Multilingual Matters: Bristol.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge.
- Johnson, K.E. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In Gass, Susan; Madden, Carolyn (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 377-393.
- Mackey, A. (2012). *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Markee, N. (Ed.). (2019). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Oxford: John Wiley & Sons Inc.
- Munoz, C. (Ed.). (2012). *Intensive Exposure Experience in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rivers, W. (Ed.). (1987). *Interactive Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 235-253.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse in Action*. New York: Routledge.
- 米村佑太 (2019). 「主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善：考えや気持ちを伝え合う言語活動の充実」『初等教育資料』983, 28-31. 東洋館出版社

謝辞

本研究にあたり、公開授業のデータ使用や授業関係資料の提供についてご協力いただいた福井市円山小学校の米村佑太教諭に心より感謝申し上げます。

要約

日本の EFL 環境においてコミュニケーション能力を育成するためには、授業において伝達を目的とした英語使用をどれだけ経験するかが極めて重要である。本研究では、評価の高かった小学校外国語の授業を第2言語習得に関わる主要な要素の観点から分析した。その結果、授業における英語の使用量、意味内容に焦点をあてた発話、インタラクション、教師の発問、反復、拡張、誘出および補助ストラテジーの使用について際立った特徴がみられ、学習を促進させる望ましい教室内コミュニケーションのあり方に関する有益な示唆が得られた。

