

『言語表現研究』（兵庫教育大学言語表現学会）

第37号（2021年3月15日発行）

小学校英語における対話活動の会話分析

— 教材，教室環境のアフォーダンス —

岡 本 真砂夫

小学校英語における対話活動の会話分析

— 教材，教室環境のアフォーダンス —

岡 本 真砂夫

1. はじめに

令和2年度から完全実施された小学校新学習指導要領において，小学校中学年（3，4年生）では年間35時間（週に1時間）の「外国語活動」，高学年（5，6年生）では年間70時間の「外国語科」が実施されている。外国語活動は特別活動（例えば学級活動）のような領域の一つで，文部科学省の作成した補助教材である *Let's Try!*（文部科学省，2018a）が用いられている。一方，外国語科は国語や算数のような教科であり，平成31年度までは補助教材 *We Can!*（文部科学省，2018b）が用いられていたが，現在は教科書会社が出版する教科書が用いられている。なお，外国語活動，外国語科は学習指導要領上，異なる位置づけだが，外国語を学習する時間であることは共通しており，英語を扱っていることから以降「小学校英語」と記述する。新学習指導要領は「主体的，対話的で深い学び」の視点から学習過程を改善することを求めている（文部科学省，2017a）。この視点における「対話的」とは，児童同士，または児童と教師が対話を通じて相手と表現や考えを交流し，学びを深めることを指す。従来型の教師から児童へ知識が一方通行で伝達される授業ではなく，情報が交流される授業が求められている。

本論文では，小学校英語における児童の対話活動の問題点を会話分析によって明らかにし，教材，教室の空間が児童の活動に与える影響から，活動を改善した経緯について記述する。小学校英語の授業は教材の音声聞く（リスニング教材）のような，児童自身は発音しない活動から，児童が教室内で対話を行い，学習した英語を使って児童同士でコミュニケーションを行う能動的な活動まで多様な内容が存在する。本論文では，児童が実際に対話を行う活動を，会話を通じて互いの考えを交流する相互行為（高木・細田・森田，2016）として捉え，児童の目線やジェスチャー，身体配置を分析することで活動の実態を明らかにする。会話分析を通じて授業構成や教材等の授業改善を図ることで，児童のよりダイナミックな活動を可能にすると考えられる。また，対話者，教具，教室の空間が言語習得に作用を与えると解釈するアフォーダンス理論から，授業改善について検討する。

2. 先行研究

千々布（2014）によると，日本の学校では事前，事後の検討会や講師招聘も含めて盛んに研究授業が行われている。小学校，中学校，高等学校を通してみると，小学校で最も盛んに行われており，指導案の検討過程等，詳細に取り組みされている。

児童の発達段階からも、特に小学校低学年の児童には細やかな配慮が必要であり、丁寧に研究授業に取り組むのは小学校独自の文化といえる。小学校英語の授業研究は校内や地域の担当者会等で盛んに行われており、事後研修会において授業を参観した教師が意見を交わす中で授業改善に努めている。この授業研究文化にビデオカメラやボイスレコーダー等の機器活用を加え、マルチモーダル性を取り入れることで教材開発や授業改善の可能性は更に高まると考えられる。

一般的に、教師が主導する中での教室内の相互行為はI (Initiative) R (Response) E (Evaluation) の3段階談話で構成されている (Mehan, 1979)。これは教師が主導 (Initiative) し、児童・生徒の反応 (Response) があり、教師が評価 (Evaluation) をするという授業に見られる談話の流れである。IREにおいて、児童は教師の視線を参照して見る方向を変えたり、高学年になると自律的に視線を変えて学習に取り組んだりすることができ、発達段階により、児童の参与の仕方が異なる (伊藤・関根, 2011)。児童の視線は、IREのみならず、児童同士が対話をする際にも、参与者として重要な要素である。小学校英語においては単語やターゲットセンテンスを教師主導の下で一斉指導した後、児童同士や児童と教師が対話を行う活動が存在する。英語の単語や表現を学び、ある程度習得した児童は、児童同士の対話活動を通じてターゲットセンテンスを定着させていく (岡本, 2017)。

人が言語を習得する際、コンピュータのように情報が脳に「インプット」され、処理されるという概念に対し、van Lier (2000) は第二言語習得の用語として、「インプット」ではなく、「アフォーダンス」を提唱している。アフォーダンス (affordance) とは、「提供する」を意味する英語の動詞アフォード (afford) を名詞化したギブソン (James J. Gibson) の造語であり、環境が動物に与えている意味や価値を表す (佐々木, 2015)。様々なアフォーダンスは環境の中に存在しており、そのアフォーダンスを発見するための身体の動きをギブソンは知覚システムと呼んだ。人は言語を理解する際、音声の情報だけを解読するのではなく、話し手から発せられる音声、表情、ジェスチャー等を、聞き手の身体性を持って知覚する。van Lierによると、人は言語を学ぶ際、個人と周囲の環境における関係性の中から学んでいく。「行動」「解釈」「知覚」のサイクルにアフォーダンスが加わることで、特定の環境の中で個人は言語を習得できる。教室内で児童が対話活動を行うことは、相手と実際に対話を行う「行動」を伴い、音声に合わせ、相手の表情やジェスチャー、イントネーション、身体配置などの言語・非言語コミュニケーション手段を活用して「解釈」し、「知覚」に繋がると考えられる。

Kendon (2010) は、空間において参与者は身体配置を確立し、それを維持しながら会話を行っていることを明らかにしている。2人の参与者の身体が向かい合った配置 (vis-à-vis arrangement)、身体が隣り合った配置 (side-by-side arrangement)、3人の参与者が中心の円を囲むような陣形 (F-formation) 等である。F-formationにおいては、中心の円のような空間を o-space、円を囲むように参与者が配置する空間を p-space、参与者の外側の空間を r-space と呼ぶ。これらの身体配置は、参与者が相互行為として形成している。

本研究では IRE 談話である程度ターゲットセンテンスを習得した児童が、対話活動に従事する際の会話分析を行い、活動の実態を明らかにする。また、児童が互いの身体配置、ジェスチャー等の非言語コミュニケーション手段や、教材、教室環境からどのように影響を受け、活動に従事しているかを分析していく。

3. 事例研究

文科省補助教材 *Let's Try!* と *We Can!* には、それぞれデジタル教材が用意されており、パソコンから起動することで映像を見せたり、収録された英語母語話者の音声を聞かせたりすることができる。令和2年度から *We Can!* は教科書会社の教科書に置き換えられているが、教科書会社は *We Can!* を踏襲しているため、単元ごとに扱われている英文はほぼ同じである。

3年生教材は「あいさつをした友だちに名前を書いてもらおう」(Unit 1) や、「友だちが何がすきかをたずね合おう」(Unit 4) 等、児童同士で対話した内容を書き込める作りになっている。6年生教材では児童同士で対話した内容を記述する欄は少なくなり、デジタル教材の音声を聞き取って書き込むリスニング学習の活動が増えるが、「好きな行事を予想してたずね合い、□に友だちの名前を書こう」(Unit 7) のように対話した内容を記述するページも存在する。これらの欄は、児童の対話を促すための工夫であり、教材を用いることで活発な対話が期待できる。

教材を用いて対話を行うよう指示をしても、活動に消極的な児童もいる。自分から相手に話しかけにくい児童にとってはなかなか声をかけることができず、ほとんど対話ができないまま活動時間を終えてしまうことがある。そこで、名簿を活用する手法がある。教科書等には対話をした相手について書き込む指示があるが、最初から名前が書き込んであることにより、児童に欄を埋めようという意識が働き、なるべく多くの同級生と対話をしようとする意欲が促される。また、名簿を使うことにより、自分から話しかけにくい児童に他の児童が積極的に話しかけてくるため、待っていても対話ができるという利点もある。

3.1. 名簿を用いた対話

これから分析する活動は、B 県の中核都市である A 市にて行われた6年生での授業である。授業日は2018年6月27日である。授業実践に先立ち、保護者に書面にて調査の趣意について説明を行い、同意書にて同意を得た。座席の位置からランダムに抽出した児童の胸に USB メモリ大の小型ボイスレコーダーを装着し、音声を録音した。また、教室の前方左右と後方中央に計3台のビデオカメラを設置し、授業を記録した。これらの音声、映像をアノテーションソフトである ELAN にて同期した。

会話分析1の授業は、“Can you ~?” を扱っている。授業では自動詞 “swim” “fly” “jump” 等で活動を行った後、初めて目的語を組み合わせて他動詞文として対話を行っている。「鹿せんべい」「納豆」「ゴーヤ」は、JTE (日本人英語教員) と ALT (外国人指導助手) が、前の活動で扱ったものである。名簿教材に元々鹿せんべい、納豆、ゴーヤが書かれており、それぞれを食べられるか尋ね合い、名簿

に○×を書き込む活動である。児童が前週に修学旅行で奈良に行ったことを受けて、鹿せんべいが身近な題材として取り入れられている。S1, S2は女兒である。

(会話分析1)

01 S1: Can you eat 鹿せんべい?

02 S2: No, I can't.

03 (3.1)

04 S1: Can you eat 納豆?

05 S2: Yes, I can.

06 S1: Can you ゴーヤ?

07 S2: No, I can't. (0.9) Can you eat > 鹿せんべい? <

08 S1: No, I can't.

09 (3.7)

10 S2: Can you 納豆?

11 S1: No, I can't.

12 S2: Can you eat ゴーヤ?

13 S1: No, I can't.

6行目, 10行目では他動詞“eat”が抜けている。小学校英語では文法まで細かく指導をせず, コミュニケーションを優先することになっており(文部科学省, 2017b), 活動としては成立しているが, JTE, ALTが気づいていれば指導ができる場面である。授業後, 会話分析によって他動詞“eat”が抜けていることが発見された。4行目, 10行目で発話までの時間が長いのは, 名簿で名前を探しているからであると考えられる。8行目で質問-応答の隣接ペアが3回終了し, S1から質問-応答のターンをS2に交代している。

図1は, 2行目での様子である。児童は2人とも鉛筆を持ち, 名簿に“Yes”なら○, “No”なら×を書く活動に取り組んでいる。目線は机上の名簿に向けられ, 互いの顔を見ていない。図2は, 8行目の様子である。質問-応答のターンを交代した後, 鉛筆を持つ人物が交代しただけで, 2人とも机上しか見ていないことに変わりはない。



図1 S1が質問



図2 S2が質問

S1, S2 は、質問に対する「食べられるか、食べられないか」の答えを互いに受け取っており、会話の目的は達成されているように見える。しかし、2人は活動開始前に表情を見合った後、一度も互いの顔を見ていない。視線は名簿教材に向けられているので、互いの視線や表情に気づかないまま対話活動を終えている。

図3は、他ペアの様子である。机の上に名簿を載せ、視線は机上に注がれている。体を机に預けた状態になっており、隣り合った配置 (side-by-side arrangement) になっている (Kendon, 2010) が、これは机上で名簿に記入するための身体配置であり、自然な対話とは異なる陣形である。

図4は、ALTと児童の対話の様子である。ALTは児童の顔を見て話しかけているが、児童の視線は机上の名簿に固定されており、必然的に視線が下を向いている。この活動における対話文 (Can you ~?) は、“Yes/ No”で答える閉質問であり、シンプルな対話なので顔を合わせる必要がなかった可能性もあるが、ALTの表情を見ることで、例えばALTの口形をまねしながら発音する等、英語音声の習得に活用できる可能性があった。



図3 机にもたれた対話



図4 ALTとの対話

会話分析2は、S2が同じ授業の中でカード交換ゲームに取り組んだ際の会話内容である。

(会話分析2)

01 S3: Can you fly?

02 S2: No, I (…)

03 S3: Can you swimming?

04 S2: No, I can't.

05 S3: Can you bird?

06 S2: No, I can't.

07 S3: ◦んん。(3.7) Can you hippo? (4.7) > 合とっったら yes って言うんやで<

08 S2: ◦んん。(うなづく)

09 (2.1)

10 S3: Can you bird?

この活動は、“Can you”に“fly”“swim”“sing”のいずれかの自動詞を繋げ、相手のカードを当てるゲームである。カードは“hippo”“bird”“flying fish”“penguin”のいずれかである。会話分析1の前にこの活動が行われている。会話分析2はゲームが始まったばかりであり、互いに初めて挑戦する活動なので、文法上の間違いもある。3行目は、“Can you swim?”が、習い事として馴染みのある“swimming”になっている。“Can you bird?”(5行目)、“Can you hippo?”(7行目)は、“Are you bird?”(もしくは単に“Bird?”)、“Are you hippo?”(“Hippo?”)の誤用である。児童が対話活動を開始した際、このような間違いがしばしば見られる。“Can you bird?”(5行目)の問いに対して、S2は首を左右に振りながら“No, I can't.”と答えている(6行目)。その後、7行目にて顎に右手を当てながら「。んん。」と答えを考え、“Can you hippo?”と尋ねている。S2は回答を行わず、4.7秒の間がある。この間、S2は左手を口に当てている。S3は再度“Can you bird?”と尋ねている。図5は、1行目での様子である。S2がS3と対話する際、身体が向かい合った配置(vis-à-vis arrangement)になっており、視線が合っている(Kendon, 2010)。また図6は、10行目での様子である。S3は右手人差し指を上下しながら、鳥が飛んでいる様子をジェスチャーで表している。

S2は2行目、4行目で“fly”“swim”どちらもできないと答えているが、実はこの活動において“fly”と“swim”のどちらもできないカードは存在しない。もしS2が「“hippo”は泳げない」と思い違いをしているとすると、答えはS3が7行目で尋ねるように“hippo”になる。しかし、問いの後4.7秒の間があり、S2が答えないので、「合っと思ったらyesって言うんやで」とS3は答えを促している。S3は10行目で“Can you bird?”と再度尋ねる際、“bird”は空を飛ぶ鳥であることを強調するため、ジェスチャーを用いたと考えられる。これは、7行目でS2が左手を口に当てるジェスチャーを行っていることから、自信のなさをS3が感じ取り、「S2は“bird”が鳥だと分かっていないのでは」と推察して図6のジェスチャーを行った可能性がある。S2、S3は互いのジェスチャー、視線を相互行為のリソースとして活用しながら対話に取り組んでいると読み取れる。



図5 カードを持つ



図6 ジェスチャーを使う

図1, 2でS2が目線が合わなかったのはS2の性格によるものではなく、名簿を用いた活動の構造的な課題である可能性がある。会話分析1, 2とは別の授業だが、名簿を用いた活動では記入することが主目的になってしまうため、他の児童の名簿を写す児童も観察された。記入するだけなら対話活動を行う必要がなく、写すことで効率よく記入数を増やせるからである。これは名簿に限らず、教科書や副読本を用いた際にもあり得る課題である。

そこで、名簿を用いることで活動が促される利点は活かした上で、児童の視線が互いの表情に向けられる活動を検討することにした¹⁾。

3.2. フリーハンド対話

名簿を持ちながら活動することで視線が下がることから、名簿を直接持たずフリーハンドで対話をする活動に取り組み、その映像、音声を分析することにした。この授業で扱う対話文は、“What’s your best memory?” “My best memory is sports day.”である。この活動では“sports day”にあたる箇所がスロットとなっており、児童が小学校で一番の思い出をそれぞれ話し合うことになる。授業日は2018年11月21日であり、6年生児童を対象に授業を実施した。教材には以下の工夫を行った。まず、1クラスを3つに分けた名簿教材を作成した。名簿教材1枚あたりの人数は12人ほどで、ここに記載されている全員と対話することをめざす。名簿教材の人数を少なくすることで、記載されている全員と対話するゴールを見えやすくした。次に、名簿教材は手に持たず、それぞれの机の上に置いておくよう指示をした。対話をした後、自分の机に戻り、名簿教材に記入をする。会話分析1のように、名簿教材を持ち歩くことは、対話しながら教材に記入することに繋がり、児童の視線が下がることで、相手のジェスチャー、表情、視線等をアフォーダンスとして知覚できなくなることを防ぐためである。また、記入する際、対話した相手の発言を記入するのではなく、○のみを記入させることとした。これは、誰がどういう思い出を持っているかを把握するのが授業の主目的ではなく、対話を行うことをねらっているためである。○のみを記載することで記入をする時間を短くし、対話活動の時間を増やすねらいもある。また、○しか記載されていないため、「友達の名簿教材を写す」意味がなくなり、より対話に専念しやすくなるようにした。会話分析3は、その活動の様子である。

(会話分析3)

01 T: My best memory is sports day. (0.4) What’s ↑ your best memory.

02 S4: My best memory is (1.6) sports day.

03 T: Sports day same same yes. (0.2) Thank you.

1行目で、Tが“What’s your best memory?”とS4に尋ねられて回答している。“sports day”と発音する際、Tは走るジェスチャーを行っている(図7)。応答する際、Tは両手を突き出し、「あなたは？」を強調している(図8)。

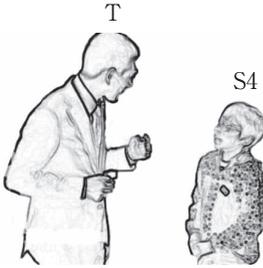


図7 手を振る

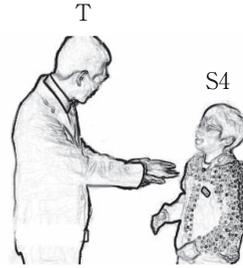


図8 手を差し出す

2行目で、S4は右手掌を上に向け、右腕を軽く上下しながら“*My best memory is*”と発音している。その後1.6秒の間、両手掌を上に向け両腕を軽く上下しながら回答を考えている（図9）。そして、“*sports day*”と発音する際、1行目のTと同様の腕を振るジェスチャーをしている（図10）。

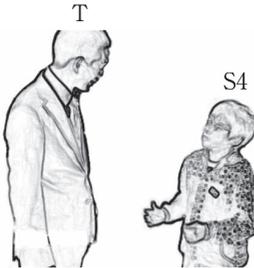


図9 手を差し出す

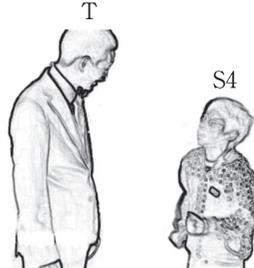


図10 手を振る

図7と図10は共に“*sports day*”のジェスチャーであり、S4はTと同じジェスチャーを行っている。1行目でTは“*What's ↑ your best memory.*”と問いかけており、“*your*”のピッチが高くなっている。これは「あなたは？」を強調するために、“*your*”に焦点を当てるためである。図8でTが両手の掌を上に向け、突き出すジェスチャーは、「あなたは？」と問い返していることを表しているが、これを受けてS4はTと同じく、両手の掌を上に向け、突き出す姿勢で、腕を軽く上下させながら“*My best memory is*”と発音している（図9）。フリーハンドで活動を行うことにより、記入をする、鉛筆を持つ、名簿教材を机に置くといった制約が外れ、身体を自由に使うことが可能となっている。

この授業映像は、小学校外国語教育指導用映像資料に収録されている（兵庫県教育委員会、2019）²⁾。会話分析3では教師と児童とのやり取りを分析したが、ALTと児童（図11）、児童同士（図12）の対話においても、ジェスチャーを活用し、身体が向かい合った配置（*vis-à-vis arrangement*）が観察できる（Kendon, 2010）。これは2人が互いに相手に視線を向けており、相手の表情、口形、ジェスチャー等を

アフォーダンスとして、聞き手が身体性を持って知覚できる身体配置である。



図11 ALTと児童



図12 向かい合った配置

3.3. ボードの活用

会話分析3において、フリーハンドの利点が明らかになった。この活動では対話した印として○のみ名簿教材に記載させたが、互いに尋ね合った内容を記録に残しておきたい活動もある。そこで、児童に名簿教材を持たせ、その場で記入させる活動に再度取り組んだ。名簿教材に記入する際、机を用いると目線が下がるため、児童全員に名簿教材、鉛筆と共に「ボード」を持たせた。この活動に用いたボードは、画板をA4サイズにしたような小学校用の教具である。バインダーに似ているが、首にひもをかけることで板が固定できるようになっている。主に低学年の生活科で野外スケッチをする際に用いられるものを、小学校英語でも活用することにした。授業日は2019年2月22日、6年生の授業である。会話分析4は、その活動の様子である。S5は男児、S6は女子である。授業内容は、“What do you want to be?”の表現を用いて、将来の夢について尋ね合う活動である。

(会話分析4)

01 S5: What do you wanna be?

02 S6: I wanna be a sailor. (0.6) What do [you wanna be?

03 S5: [セーラー.セーラー.>セーラーってなあにく

04 S6: 船員 (0.5) 船に

05 S5: ああ:

06 (3.1)

07 S6: What do you wanna be?

08 S5: ええ (0.1) I wanna be a AD

09 S6: AD.

10 S5: >AD<

11 S6: >ADって何<

12 S5: AD あの:

13 T: アシスタントディレクター

14 S5: 分かる？ AD って (0.8) あのテレビとかあの準備したりとか。

15 S6: 分かった (0.5) AD って書いとく

両児童共に、“What do you want to be?” の “want to” (/wɑ:nt tu/) を “wanna” (/wanə/) と発音している。川越 (2007) によると、前置詞等の機能語は弱化される上に、“want to” は1つの助動詞のように用いられているので、“wanna” と弱化するのが自然だという。副読本のデジタル教材では “want” “to” を一語ずつゆっくりと発音されている。そこでデジタル教材の表現を押さえた上で、対話においては /wanə/ と発音するのが自然だと指導した。

1行目、2行目で質問-回答の対話が行われ、S6は “What do you wanna be?” と問い返そうとしたところ、「セーラー？セーラー？セーラーってなあに」と0.9秒も早く問い返され、S6の問いはオーバーラップされ、中断している。S5にとって “sailor” は初めて聞く単語であり、問い返される前に確認をしている。その後「せんいん」と説明を受けても合点がいかない様子であり、0.3秒後、「船に」と追加で説明を受け、「せんいん」が「船員」を理解でき、「ああ」と声を上げ、納得している。

S6はS5が名簿に「船員」と記入し終わるのを待ってから、7行目で再度 “What do you want to be?” と問い返している。8行目でS6は “I wanna be a AD.” と答えている。本来不定冠詞は母音の前なので “an” となるべきだが、小学校段階で “a” “an” の明示的な指導は行われていない。“AD” という聞き慣れない職名を答えられ、S5は9行目で「AD」と繰り返した後、「ADって何？」と尋ねている。S5はADと言った後、Tの存在に気づき、身体をTに向けて、S6もTに向けている(図13)。図13はTがカメラを持っているため、Tからの視点である。S5、S6は身体が向かい合った配置 (vis-à-vis arrangement) から、Tを含めた3人が円のように向かい合う、F-formation (Kendon, 2010) に配置を変化させている。Tの「アシスタントディレクター」の解説を聞いた直後、S5、S6は身体が向かい合った配置 (vis-à-vis arrangement) に戻る(図14)。S5はゆっくり膝を曲げ伸ばししながら、「テレビとか」「あの準備したり」と言葉を繋げている。ポートに手を置いているので腕のジェスチャーは使えないが、全身でADを表現しようとしている。13行目でS6は1.5秒後に「分かった」と答えているが、S5が放送委員会で熱心に活動している背景から、テレビ関係の仕事だと納得したようで、「ADって書いとくわ」と返答し、2人のやり取りは終了している。

場の工夫として、机を全て教室の後方に移動させ、児童が活動する空間を確保した。筆者は第20回社会言語科学会口頭発表にて外国語活動における3者対話の発表をした際、「机のない空間で授業をすると児童の身体配置はどう変わるか」という意見を頂いた(岡本, 2014)。これを受け、机を使わない状態で授業を行ったところ、児童は対話に応じて身体配置を柔軟に変化させる様子が観察された。また、机がないことで名簿教材に記入する際、ボードのみを活用し、目線が下がることが少なくなった。ボードを使うことで、腕を用いたジェスチャーは行いきいもの、視線は教材から自由になり、身体配置を柔軟に変化させながら、AD (アシスタントディ

レクター)について解説できるTを会話に組み込んだり、全身のジェスチャーを用いたり、音声以外の情報も相互行為のリソースとして活用している様子が観察された。



図13 Tを含めた三者による身体配置

図14 ボードを使った対話

4. 結論

本論文では児童の対話活動を、会話を通じて互いの考えを交流する相互行為と捉え、会話分析を通して活動を解釈することを試みた。対話活動において、児童の活動を促す教材を用いると、児童が教材に記入しようとすることで視線が教材に向き、対話相手に視線が向かないという課題が明らかになった。この課題を改善するため、フリーハンドで活動を行う、ボードを用いるといった工夫を取り入れた。これにより、児童が対話相手に視線を向け、相手の視線、ジェスチャー、身体配置といった非言語コミュニケーションもリソースとして活用する様子が観察された。活動上の課題は、ビデオ映像、児童の音声を組み合わせたマルチモーダルな会話分析から明らかになった。従来から実施されている授業研究に合わせ、会話分析を実施することは有効であると考えられる。

また、教室内の机を移動して1カ所に固め、空間を確保することで児童は身体配置を柔軟に変化させることができ、児童の活動がダイナミックになる様子が観察された。教室内に机のない空間を作ることで、児童が机に教材を置き、視線が机上の教材に向いてしまうことを防ぐ働きもある。

文部科学省は小学校英語に「スモールトーク」を導入している。これは既習事項を用いて、児童が一定時間自由に対話するという活動である(文部科学省, 2017b)。5年生では教師の話聞いて理解すること、6年生で児童同士の対話を求めている。既習事項を思い出しながら対話するのは難易度が高いが、フリーハンドであり、互いがジェスチャーや表情、視線をアフォーダンスとして知覚しながら対話を行えるのは大きな利点である(図15, 16)。



図15 全員が一斉



図16 代表児童

小学校英語において、副読本や教科書では対話活動を促す教材が収録されているが、教材を持ちながら対話活動に取り組みせると、児童が相手を見ないで対話をする可能性があることを考慮する必要がある。小学校英語の授業で対話活動に取り組む際は、なるべく児童をフリーハンドに近い状態にし、視線やジェスチャーを児童同士の相互行為のリソースとして用いやすくする工夫が必要だといえる。普通教室では児童の教材が机の中に多く収納されているため、机が重く、移動に抵抗がある可能性がある。英語教室のような部屋を確保し、何も収納されていない軽い机を用いることで、机の移動が容易になり、対話活動を行う場作りがしやすくなる可能性がある。

本研究では、対話者が児童同士であったり、教師と児童であったり、ALTと児童であったり等、対話相手の条件が異なっていたり、開質問や閉質問のように対話に用いているターゲットセンテンスの性質が異なっていたりして、条件が揃え切れていない。例えば、児童の視線が相手に向かなかった名簿教材を用いる活動でも、開質問なら結果が異なる可能性もある。本研究の結論は、これまでに収集したデータ内での結論であり、現時点での限界である。今後の課題として、対話者やターゲットセンテンスの性質を揃えるための授業の実施し、条件を揃えた上で分析、比較検討をすることが挙げられる。

注

- 1) 本時の指導案は、以下の URL からダウンロードすることができる。
https://tambo-ed.com/2018/2018_6_2_teaching_plan.pdf
- 2) この授業映像を含む「小学校外国語教育指導用映像資料」は、2019年に兵庫県内全ての小学校（政令指定都市の神戸市を除く）に配布された。

参考文献

- 千々布敏弥 (2014). 「授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連—国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析より」『国立教育政策研究所紀要』143, 251-261.
- 兵庫県教育委員会 (2019). 『小学校外国語教育指導用映像資料』兵庫：兵庫県教育委員会.
- 伊藤崇・関根和生 (2011). 「小学校の一斉授業における教師と児童の視線配布行動」

- 『社会言語科学』14(1), 141-153.
- 川越いつえ (2007). 『英語の音声科学』 東京：大修館書店.
- Kendon, A. (2010). Spacing and Orientation in Co-present Interaction. *Development of Multimodal Interfaces: Active Listening and Synchrony* (pp 1-15). Berlin: Springer.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- 文部科学省 (2017a). 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』 文部科学省.
- 文部科学省 (2017b). 『小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック』文部科学省.
- 文部科学省 (2018a). 『Let's Try!』. 文部科学省.
- 文部科学省 (2018b). 『We Can!』. 文部科学省.
- 岡本真砂夫 (2014). 「小学校外国語活動における三者対話の分析」『社会言語科学会第33回大会発表論文集』76-79.
- 岡本真砂夫 (2017). 「ICTを活用した小学校外国語活動における会話分析 英語表現を習得する過程の分析」『言語表現研究』33, 29-42.
- 佐々木正人 (2015). 『アフォーダンス (新版)』 東京：岩波書店.
- 高木智世・細田由利・森田笑 (2016). 『会話分析の基礎 = Basics of conversation analysis』 東京：ひつじ書房.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Berlin: Springer.

会話分析の記号一覧

- [] 音の重なり
 = 発話の密着
 (0.0) 沈黙・間合い (秒)
 :: 音の引き伸ばし
 ↑ 音の急な上昇
 。 。 小さな音量
 > < 早いスピードの発話
 (…) 聞き取りに問題のある発話
 (()) 転写する人のコメント

高木・細田・森田 (2016) より抜粋

(おかもと まさお・姫路市立八幡小学校)

