

小学校英語におけるフィラーと没入体験の導入事例

Introduction of Fillers and Immersion in Elementary School English Classes

菅井 三実* 伊藤 なつ美**
SUGAI Kazumi ITO Natsumi

本稿は、小学校英語学習に「フィラー」と「没入体験」を導入した事例研究であり、フィラーを伴う方略的能力を活性化させることで、英語の会話練習において、淀みながらも会話自体を停止させることなく最後まで会話を進行させるとともに、没入体験によって意欲的に英語の練習に参画できるようになることを示そうとするものである。フィラーとは、会話の隙間を埋める「あー」「ええと」などの発話をいい、実践授業では、日常的に日本語で用いているフィラーを英語でも活用するようダイアログを用意した。一方の「没入体験」とは、文脈の中に自分自身を置いたような状態になることをいい、英語の会話練習において学習者が共感できるようにシナリオの内容を設定した。実践授業において、(1) 方略的能力の発動としてのフィラーを習得するとともに、自発的な発話が練習中に見られたほか、(2) 体感的なダイアログによる「没入体験」が学習意欲を高める効果が観察された。

キーワード: 小学校英語, フィラー, 方略的能力, 没入, 意図理解

Key words : elementary school English classes, filler, strategic competence, immersion, intention understanding

1. はじめに

本稿は、小学校英語教育において体感的な学習プログラムを構築しようとする研究プロジェクトの一部であり、その研究プロジェクトに2つの個別目標を設定する背景を説明するとともに、小学校における実践授業を通して目標設定の妥当性を検討することを目的とするものである。2つの個別目標のうちの第1は、コミュニケーション能力の1つとして提示されている「方略的能力 (strategic competence)」を小学校英語に導入することで、発話の隙間を埋める「フィラー (filler)」によって会話が停止しないように支援するものである。第2は、児童の実際の会話を模した英語ダイアログを作成し、気持ちを移入できるような現実的なコミュニケーションを支援しようとするものである。ここでいう意味での「気持ちを移入する」ことを「没入 (immersion)」ということから、第2の目標は、「没入」が学習効果を促進するかどうかを検証することと言える。

以下、第2節と第3節において、小学校英語教育に2つの個別目標を設定する理論的背景と意味を説明した上で、第4節で実践授業の概要を示し、第5節で考察を加えることとした。

2. フィラーを伴う方略的能力の活性化

第2節では、2つの個別目標について概要を述べた後、1つ目の個別目標について理論的背景を説明する。

2020年4月から小学校に教科として正式に「外国語 (英語) 科」が導入されたことにより、外国語活動より本格的な語学的な学習を小学校レベルで実現するためのプログラムが必要になってきた。そこで、小学校英語

教育に体感的な学習プログラムを構築しようとする研究プロジェクトを立ち上げる中で、次の2つの個別目標を設定した。

- (1) 小学校英語に「方略的能力」を導入することで、自然な会話を促進する。
- (2) 児童が日常生活で楽しんでいる身近なトピックを取り上げることで、意欲的に練習できるよう支援する。

この2つの目標は、それぞれ次のリサーチクエスチョンを踏まえたものである。

- (1') 英語の会話がエンストしないようにするにはどうすれば良いか。
- (2') 英語の会話練習は何故「お芝居」になってしまうのか。

(1') は、小学生児童に限らず、成人でも英語で話すとき、ことばに詰まって、そのまま会話がエンストを起こすことは少なくない。そのような事態を避けるために、方略的能力を活性化させようとするものである。(2') については、小学校英語における会話練習用のダイアログが、児童の実生活を踏まえた現実的な会話になっておらず、むしろ児童の実生活から離れた「お芝居」になっていることを指摘したものである。以下では、1つ目の目標について問題の背景と理論的な基盤を整理しておきたい。

さて、目標 (1) について、英語の会話練習において、発話が滞ると、そのまま会話が停止する事象が観察さ

*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻言語系教科マネジメントコース 教授

令和3年7月16日受理

**宝塚市立西山小学校

れる。実は、日本語でも会話が全く滞ることなく進むことは希なのであって、ことばが詰まることは珍しくないものの、母語での会話であれば、隙間を埋めるフレーズによって会話の継続を図ることができるのに対し、外国語の場合は自然に対応できないことが多い。このとき求められる能力が、Hymes (1972, 1974) のいう「コミュニケーション能力」であり、より個別的には、Canale and Swain (1980) のいう「方略的能力 (strategic competence)」である。

Hymes (1972) が提唱した「コミュニケーション能力」は、「文法的能力だけでなく、ある特定の文脈においてメッセージの伝達や解釈、意味の交渉ができる能力」と定義されるものであった。この「コミュニケーション能力」について、Canale and Swain (1980) は、細かく分ける必要があるとの考えから、「文法能力 (grammatical competence)」「方略的能力 (strategic competence)」「社会言語能力 (sociolinguistic competence)」の3つを設定し、その後、Canale (1983) において「談話能力 (discourse competence)」を追加している。このうち、「文法能力」は、文法、語彙、音声のほか、慣用句の読みや意味などについて正しく理解し使用する能力であり、日本語で言えば、漢字や「てにをは」の用字法、句読点や原稿用紙の使い方などについて正しい(とされる)知識を身に付けることをいう。「社会言語能力」は、社会の諸ルールを理解し、相手との関係や場面に応じて言語を適切に使用する力であり、日本語の敬語も含まれる。その次の「方略的能力」は、Canale and Swain (1980:30) において to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence (言語運用上の変化や能力不足に起因するにコミュニケーションの中断を修復する能力) と定義されたものであり、方略的能力が習得されていないと、例えば、聞き返しの方略が使えないため、相手の発話を理解することを諦め、必要な情報が得られないことになる。最後の「談話能力」は、(書き言葉であれ話し言葉であれ) 単独の文を超えて意味のまとまりを持つ談話という単位を理解し、組み立てる力を用いる。^[1]

母語であれ第二言語であれ、自然なコミュニケーションのために「コミュニケーション能力」が求められることは言うまでもないが、本稿で特に取り上げるのは「方略的能力 (strategic competence)」である。方略的能力は自分や相手の発話を修復する能力であり、ことばが詰まって会話が停止してしまう事態を招くのは、方略的能力を発動できないためということになる。ただ、方略的能力の発動は決して難しいことではなく、母語での会話においては正常に機能しているものであるから、明示的な指導によって英語学習でも発動できるようにしようというのが本稿でフィラー (filler) を導入する目的である。フィラー (filler) は、会話の隙間を埋める発話をいい、英語では Um, Ah, So, You know, Like. などが日常的に用いられるほか、日本語では、「えーと」「何だったか」「ちょっと待って」などの表現が該当する。フィ

ラーの主な役割は、会話の参加者が(考えを整理するため) 発話を一時停止しているものの終了していないことを間接的に示すところにあり、これによって、会話がエンストを起こさないで済むようにしている点で、その役割は大きい。このようなフィラーの導入により、会話の終止を防ぎ、断続しながらも会話を継続させるというのが日常会話の実態であるが、これを小学校英語でも機能させるため、後述する実践授業においても、まず日本語の会話の中でフィラーが決してノイズではなく、エンスト防止の役割を積極的に果たしていることをメタ認知的に理解する段階を設定した。^[2]

形態論的に言うと、フィラーとして用いられる表現の多くは、「一語文 (holophrase)」と呼ばれる言語形態であり、心理言語学者のマイケル・トマセロ (Michael Tomasello) が幼児の言語獲得過程として一般化した4段階のうちの第1段階で観察される発話に相当する。一語文は、形態的には1つの語のような形でありながら、内容的には複数の語で表される1つの文と同様に意味を担う言語表現である。一語文は、月齢12ヶ月ごろから観察され、例えば、I-wanna-do-it. (それ欲しい) や I-dunno. (わかんない)、Lemme-see. (えーと) のように、大人から聞いた発話を全体で1つの意味を持つ「固まり」として認識し、その次の段階で、要素に区切りを見出しながら、語を認識していくという方向をたどるのである。^[3] 本稿では、フィラーを小学校英語教育における会話練習に取り入れることで、無理のない英語運用を目指し、結果として肯定的な結果を得ることができた。この点については、第4節と第5節で詳説する。

3. 小学校英語における没入体験の実現

第3節では、2つ目の個別目標について理論的背景を説明する。

第2節の(2)に挙げた2つ目の個別目標は、練習用の題材が児童の生活から離れてしまっていることを批判的に振り返った上で、(2)に挙げたりサーチクエスチョンに即して言い換えれば、英語の会話練習は何故「お芝居」になってしまうのかという問題を解決しようとするものであった。その契機は、小学校での英語練習を観察する中で、そのセリフが完全に棒読みになっている実態を観察したところにある。英語の会話練習が機械的な「お芝居」になってしまうのは、英語の会話練習で学習者は他人の書いたセリフを覚えて役割を演じることになるため、自分の発話で意図を伝えようとすることも他者の発話の意図を探ろうとすることもないことに帰着される。発話者の意図が含まれていないということは、端的に言えば、ハンバーガーの店員役で練習するシーンにおいて、ハンバーガーを食べたいとも思わないのにハンバーガーを注文するようなダイアログが該当する。そこで、できるだけ学習者の体験的な会話を英語で再現することにより、会話の中で本当に自分が会話をしているという「没入体験」の状態に近づくように練習用のダイアログを用意した。体感的な英語練習を可能に

するとともに、そこに学習者の「意図理解」を反映させることによって意図理解過程を含んだ現実的なコミュニケーションを支援しようとするものである。

これに関連して、言語獲得過程に不可欠な「意図理解 (intention understanding)」が小学校英語教育に欠けていることにも触れておかなければならない。Tomaseolo (1999) によれば、人のコミュニケーションでは「意図理解」を試みるところに他の生物との大きな違いがあるというが、小学生による意図の読み取りは、母語、すなわち日本語での会話においてはごく普通に行われているものの、外国語の学習になると突然のようにできなくなってしまう。ここで求められる能力は Celce-Murci, et al (1995) が「アクション能力 (actional competence)」と呼んだものである。「アクション能力」は、自分の意図を伝え相手の意図を理解する能力であり、トマセロの意図理解をコミュニケーション能力の観点から捉えたものといえる。^[4]

同様のことは、中学校での基本練習にも言える。中学1年生の段階で、Do you have a pen? という疑問文が提示されたとき、生徒は、Yes, I do./No, I don't で答えるよう指導されるが、語用論的には不自然と言わざるを得ない。実際、英語で Do you have a pen? という問いに、Yes, I do./No, I don't で答えたとすれば、それは単なる持ち物検査にほかならないからである。日本語で言えば「何か書くものありますか」という意味であって、適当な筆記具 (の使用) を求めているという相手の意図を見出さなければならない。したがって、Do you have a pen? という疑問文に対する返答は、通常 Here you are. (はい、どうぞ) か、Sorry, I don't. (ごめんなさい、ありません) のようなものが自然であって、Yes, I do. (はい、持っています) や No, I don't. (いいえ、持っていない) のような機械的な返答は、通常の文脈では不自然と言わざるを得ない。ところが、英語の授業での会話練習において、Do you have a pen? という問いに対し、Yes, I do. とか No, I don't. という答えで練習をしているケースがしばしば見られるのも、Do you have a pen? (書くものありますか) という問いから意図を読み取れていないからにはかならない。日本語で「書き物ありますか」と言えば、「書くものを使わせてください」という意味を、普段ほぼ無意識的に読み取っているにもかかわらず、外国語学習の環境になったとき意図理解がうまく働いていないために、結果、機械的な情報伝達に終わってしまっている。このような事象は、ダイアログが「練習のための練習」として人工的に設定されたことに起因すると言って良いであろうが、教科書の中にも同様の事象が認められる。小学校で学習する文型の1つに、What do you like? があり、小学校の教科書会社で言うと、光村図書、東京書籍、学校図書、啓林館の教科書で取り上げられている。光村図書 Here We Go! 5 (5年生向け) では42ページに What subject do you like? という表現が挙げられており、東京書籍 NEW HORIZON Elementary English Course. 5 (5年生向け) には11ページに What sport do you like?

があり、68ページに What season do you like? がある。学校図書 JUNIOR TOTAL ENGLISH 1 (5年生向け) の22ページには What sports do you like? があり、I like tennis. で終わっている。もう1つ、啓林館 Blue Sky elementary 5 (5年生向け) では25ページに What subject do you like? がある。こうした用例において、いずれも、I like blue. (青が好きです) のように返答するだけで会話が終わってしまっており、次の段階へと進むことはない。実質的に、単に好みの色やスポーツを答えさせるだけの調査のようなものになっているというのが現状である。

もし What color do you like? と問うなら、次のような展開になってはじめて意図理解が行われたということができよう。

A: What color do you like?

B: I like yellow.

A: Then, I'll give you a yellow ribbon.

Aが相手(B)に好きな色を聞いて、相手(B)から返答を得たのであれば、その返答に対してAから Then, I'll give you a yellow ribbon. (それなら青いリボンをあげよう) のような何らかのリアクションがなければ、単に好きな色を聞いただけで終わってしまうことになる。自然な会話が成り立つのは、Aが最初に What color do you like? と質問する段階で、相手(B)の返答に応じて何らかの対応が想定されていなければならない。上述のケースであれば、AはBにリボンをあげることを考えており、そのリボンの色を選ぶために、Bに好きな色を聞いたというものである。

同様に、もし What sports do you like? という問いに対して意図理解が行われたと言うなら、次のような展開であろう。

A: What sports do you like?

B: I like tennis.

A₁: Then let's play tennis after school.

A₂: I give you some tennis balls.

A₃: If you like I'll teach you some tennis.

Aが相手(B)に好きなスポーツを聞いて、相手(B)から I like tennis. (テニスが好き) というような返答を得たところで、そのBからの返答に対して、Aにはいくつかのリアクションが想定できる。例えば、Then let's play tennis after school. (放課後テニスしよう) であったり、I give you some tennis balls. (テニスボールをあげよう) であったり、あるいは、If you like I'll teach you some tennis. (よかったらテニスを教えてあげようか) などといったリアクションがなければ、やはり不自然であろう。

発話の中に意図を見出そうとする営みは言語獲得においても言語運用においても極めて重要であり、とりわけ言語獲得においては、そもそも発話の中に意図を見出

そうとする営みがなければ言語獲得は成り立たないと言われていることから (Tomaseello, 1999)、第二言語としての英語学習においても意識的に意図を読み取することを前面に出す必要があるだろう。児童の会話練習において、自分の意図を伝え他者の意図を探ろうとする意図理解(協調活動)を組み入れれば、言語表現が身体化(自動化)され、定着度と運用能力の向上が期待できると思われる。

4. 実践授業の実際

第4節では、検証のための実践授業の内容を説明する。

実践授業は、2021年5月20日に兵庫県宝塚市立西山小学校で行われた。授業の展開は、概ね3つのパーツからなり、①メタ言語能力の促進という観点から、日本語でのフレーズに対応させる形で英語のフレーズを導入し、②没入しやすい英語練習用のダイアログを提示して一斉練習をした上で、③ペア練習で定着を図るというものである。

まず、英語のフレーズを導入するにあたり、日本語での会話を振り返ることから始めた。そもそも、会話というものは、母語での会話さえ、つねに滞りなくスムーズに流れるわけではない。ところどころで会話が滞り、ことばに詰まることも少なくない。そのとき最も良くない対応は、黙り込むことであり、黙ってしまえば会話はエンストを起こしてしまう。母語での会話において、ことばに詰まっても会話が終了してしまわないのは、何らかの対応が図られているからであり、それが方略的能力の発動にほかならない。そこで、まずはメタ言語能力の促進という観点から、日本語で「おとこの夜、夕飯に何を食べましたか」という日本語による質問から始めた。このとき、2日前の記憶を思い出すべく、児童が「うーん」と唸り声を出しながら考え込む姿を見せたのを受けて、「そういうときに、すぐに答えられる人はいないと思います。そうやって声を出しながら考えるのが普通です」と、日本語での「えーと」のようなフレーズが不要でないことを踏まえ、英語でも同じように隙間を埋めるフレーズがあることを説明した。^[5] その上で、フィラーに相当する表現を教室では「隙間を埋めることば」と呼ぶこととし、日本語の表現を引き出しながら英語の表現を導入する形で、4種類のフレーズを提示した。

1つ目に、人と話すとき最初にどんなことばで会話を始めるかを問いかけた。会話を始めるのに日本語で「ねえねえ」や「すみません!」と言うことを踏まえ、その上で、英語での表現として、Guess what?, Listen, Excuse me. を導入した。このとき、複数の表現を導入したのは意図的なことであり、導入するフレーズが1つのみとなると、本当に1つしかない児童が思い込むのを避けるためであった。類義的な表現は、どのレベルでも存在するものであり、会話を始めるフレーズにも複数があり、選択の余地があることを潜在的に学ばせることを可能にするものである。そのうち、今回の授業では、友人同

士の会話という設定としたことから、Guess what? を用いることとした。音声の提示については、Guess what?(ゲスホアット)やListen. (リスン)のように、カタカナで近似値的に表記したものを提示し、ある程度慣れたところで、カタカナから離れて口頭練習を繰り返した。

2つ目に、返事を考えるとき相手に待ってもらうために何と何を問いかけた。返事を考えるとき相手に待ってもらうためのフレーズとして、日本語で「えーと」や「ちょっと待って」「ねえねえ」と言うことを踏まえ、その上で、英語での表現として、Lemme see.. と Wait a minute. を導入した。複数の表現を導入したのは上述のケースと同様の事由であり、今回の授業では、汎用性の高い Lemme see.. を用いることとした。

3つ目に、相手の言ったことがわかったとき何と何を問いかけた。相手の言ったことがわかったときのフレーズとして、日本語で「わかった」や「了解」と言うことを踏まえ、その上で、英語での表現として、I see. と I got it. を導入した。

4つ目に、特に日本語で反射的に発話される短いフレーズを導入した。相手の提案に対して同意する意味での「いいよ」や、感嘆詞的な「マジか」や「やばい」を提示した上で、英語での表現として、それぞれ、Sure., Really?, Amazing. を導入した。ある程度の流行語的な要素を組み入れる意味で、Sure. の語釈として「了解」でもいいものとした。

こうしたフレーズの導入を踏まえ、練習用のダイアログを2パターン導入した。1つ目を「フォートナイト編」とし、もう1つを「鬼滅編」とした。1つ目の「フォートナイト編」は、次のようなものである。

【シナリオ①】

A : Guess what?

Can you play Fortnite with me?

B : Sure. Evening or night?

A : Lemme see... Night, at 7.

B : I got it.

A : なあなあ。フォートナイト一緒にやろう。

B : いいよ。夕方、それとも夜?

A : えーと ... 夜、7時。

B : わかった。

友人同士の会話という設定としたため、冒頭の呼び掛けは、Guess what? とした。日本語の語釈に「なあなあ」と充てたのは、実践校が兵庫県内の小学校で、関西方言圏にあるためであり、実際には「ねえねえ」など実践する地域で日常的に用いられるフレーズでかまわない。Can you play ...? のフレーズは、通常の授業で既習のためスムーズに受け入れられたほか、Fortnite や with me も難しくはなかったようであった。その返答として、あらかじめ導入した Sure. を用いた上で、Evening or night? は外来語として耳に慣れたものであったようで、困難な

く受け入れられた。ここで考える時間を埋めるために先述の Lemme see... を発動し、しばらく考える時間をとりつつ、Night, at 7. と答える形にした。最後に、I got it. で締めるというのが全体の流れである。

もう1つ用意したのが次の【シナリオ②】である。

【シナリオ②】

A : You know a new book of Kimetsu is on sale?
 B : Really? Who told you that?
 A : Kenta. He has one now.
 B : Amazing!

A : 鬼滅の新しい本が出たらしいよ。
 B : マジか。誰が言った？
 A : ケンタ。もう持っているらしい。
 B : やばいな。

このケースでは、驚いたときのフレーズとして Really? を用い、感心したときのフレーズとして Amazing. を用いた。

この授業に関する考察は、次の第5節で整理する。

5. 考察

第5節では、第4節で説明した実践授業について、主として「理解度」と「モチベーション」という2つの点から考察を加える。本研究課題をスタートする前の2021年3月に予備的な実践授業を行っているので、その実践についても併せて論述する。^[6]

第1に、理解度については、当初予定していたフレーズの導入は、よく定着したように見られた。今回の実践授業においては、児童に対する冒頭の説明で、授業の目的(目当て)を「隙間を埋めることばを覚えよう」と伝えており、日本語でも「えーと」や「本当?」といったフィラー (filler) が用いられることを体感させた上で、同様のものが英語にもあり、英語のフィラーを用いることで英語の会話が楽になることを感じてもらおうということの説明のため、学習のポイントが明確だったということが奏功したものと思われる。

個別の学習側面について言うと、複数のフレーズを提示したことに関して、児童は、困難を感じることはなかったようである。自分が言いたいフレーズに複数の英語表現があることを明示的に説明した上で、次の表のよ

うに、およそ位相の差異とともに提示したが、この点についても、難しいというより面白いという感想であった。

この表では、自分が言いたいフレーズについて、相手が「友達」の場合と、「先生」の場合に分けており、日本語でも相手によって表現が異なるのと同様に英語にも位相があることを間接的に指導したが、その差異について児童は、むしろ当然のように理解しているようであった。実際、会話の開始段階で話しかけるときの、友人同士の会話では Guess what? や Listen. が自然に聞こえるものの、例えば、相手が先生であれば、Excuse me. のような丁寧な表現が使われることについても、児童は理解を示していた。同様に、相手の提案に承諾するときも、相手が先生であれば Certainly. の方が丁寧であり、内容を理解したことを答えるときも、相手が先生であれば I see. の方が丁寧になることも理解していた。また、驚いたときには、相手が先生であれば Really? より Is it true? の方が適切であり、感心したときも相手が先生であれば Amazing. より Great! の方が適切という説明も納得していたようである。

第2に、モチベーションについて言うと、当日の教室での様子を見る限り、モチベーションの高さを十分に感じるものであった。【シナリオ①】については、題材として取り上げた「フォートナイト」が奏功してか、児童の興味をひいたようであり、「フォートナイト」という名前が出てきたところで何人かの男子児童から(興奮するような)大きな声が上がっていた。そこで、シナリオに変更を加えていいと伝えると、児童たちの方から「あつもり(あつまれどうぶつ森)」や「ももてつ(桃太郎電鉄)」あるいは「エーペックス(apex-legends)」といったゲームの名前があがり、実際、個別のペア練習において自由にアドリブを加えている様子が観察された。前年度の3月に行った予備的な実践授業のケースでは、Evening or night? というセリフに対して、Morning(午前中)、All day(一日中)、All night(朝まで)のようなフレーズが見られたほか、Fantastic! のようなフレーズも聞かれた。また、練習中にも自発的に Lemme-see が使われていた。

【シナリオ②】においては、「鬼滅の刃」というのは漫画の作品名であり、世代を超えて人気の高い作品として提示したが、児童の中からは、むしろ「呪術廻戦」や「コナン」といった、より新しい作品名があがったため、作品の名前についても変更を許したところ、やはり個別のペア練習において自由なアドリブが見られた。

全体を振り返って言えることは次の2点である。第1に、今回の実践授業においては、授業の冒頭で、授業の目的として「隙間を埋めることばを覚えよう」と伝えていたことから、授業終了時点での児童の理解度には十分なものがあつたように見られたことである。児童の感想として、「いくつも表現を覚えられた」「いつも使っている日本語が英語でも言えることがわかった」「日本語で隙間を埋めることばが英語でも言えることがわかった」

表1: 位相によるフレーズの違い

使うタイミング	友達に	先生に
話しかけるとき	Guess what? Listen.	Excuse me.
OKするとき	Sure.	Certainly.
考えたいとき	Lemme-see	Lemme-see
わかったとき	I got it.	I see.
驚いたとき	Really?	Is it true?
感心したとき	Amazing.	Great!

「Lemme-see は良いな」というような感想が聞かれたことは、今回の試みが児童に十分に受け入れられることを示すものであったと言えよう。第2に、いずれのダイアログでも、児童の口から「楽しい」「面白い」という感想が聞こえてきたほか、授業中の様子も生き生きとしていたように見えたことから、今回の試みで取り入れたように、会話の内容に共感的に気持ちを移入することができれば、学習に相乗効果が期待できることがわかった。なお、前年度の3月に行った予備的な実践授業では、もう一度同じような授業をして欲しいという積極的なリクエストがあげられたことも追記しておきたい。実際、そのリクエストに応じて、【シナリオ①】と【シナリオ②】のほかに3つめのシナリオを用意したほどであった。

6. 結語

本稿は、小学校英語に「方略的能力」と「没入体験」を導入する試みであり、結果として、(1) 方略的能力の発動としてのフィラーを習得するとともに、エンストを回避しただけでなく、自発的な発話が練習中に見られたほか、(2) 体感的なダイアログによる「没入体験」が学習意欲を高めた。ただ、現段階では、自分の意図を伝え他者の意図を探ろうとする意図理解については取り上げられていないため、この点については別稿に委ねることとしたい。

* 本論文は、2019-2021 年度科学研究費補助金基盤研究(C)「言語獲得理論に基づく小学校英語教育の高度化学習プログラムの開発」(課題番号: 19K02758, 研究代表者 菅井三実) および公益財団法人日本教育公務員弘済会・令和3年度日教弘本部奨励金「小学校英語教育における言語運用能力高度化プログラムの開発」(助成番号: 20A2-014, 研究代表者 菅井三実) による研究成果の一部である。

- [1] 日本語を扱う国語教育では、文法能力、談話能力、社会言語能力は取り上げられることがあるものの、4つ目の方略的能力は積極的・明示的に取り上げられてはいない。
- [2] フィラーは、別称として「ポーズフィラー (pause filler)」あるいは「フィラーワード (filler words)」とも呼ばれる。Brown (1977) では、フィラーの機能として、自分が話している途中であることを示す機能、発話を和らげる機能、躊躇を表示する機能などが指摘されている。また、山根 (2002) は日本語を対象にフィラーの機能を分類している。なお、日本語のフィラーに関する定延・田窪 (1995) の研究では、「ええと」と「あの (一)」に思考レベルの差異があり、「ええと」が思考中であることを示すのに対し、「あの (一)」は名前 (表現) の検索中であることを相手に知らせるとの分析が示されている。
- [3] Tomasello (2003) では、幼児の言語獲得過程を詳細に観察し、幼児の言語獲得過程における4段階として、「①一語文」「②軸語スキーマ」「③項目依拠構

文」「④抽象構文」の4つを抽出している。小学校英語における一語文については、菅井 (2021) において、児童が非常にスムーズに習得する様子が観察されている。

- [4] なお、Celce-Murci, et al (1995) の挙げた5つの能力とは、「社会文化的能力 (sociocultural competence)」「言語能力 (linguistic competence)」「談話能力 (discourse competence)」「アクション能力 (actional competence)」「ストラテジー的能力 (strategic competence)」の5つである。
- [5] メタ言語能力とは、「ことばを客体的に捉え自覚的にコントロールする力」(Birdsong, 1989) であり、言語教育との関係では、特に大津 (1989, 2004) や大津・窪蘭 (2008) で重要性が強調されているほか、メタ言語意識の活性化については、菅井・太田・大河内 (2016) で中学校レベルの英語授業での試みがある。Tunmer and Bowey (1984) では、「メタ言語能力」に相当する概念を「メタ言語意識 (metalinguistic awareness)」と呼んでいる。
- [6] 予備的な実践授業の1つは兵庫県丹波市立大路小学校で2021年3月18日に行われたもので、もう1つは兵庫県宝塚市立西谷小学校で2021年3月23日に行われたものである。

参考文献

- Birdsong, D. (1989) *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin: Springer.
- Brown, G. (1977) *Listening to spoken English*. London: Longman.
- Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1 (1) :1-47.
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards and R. Schmidt (eds.). *Language and communication*. 2-27. London: Longman.
- Celce-Murcia, M., Z. Dörnyei, and S. Thurrell (1995) "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications." *Issues in Applied linguistics* 6 (2) :5-35.
- Hymes, D. H. (1972) On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. H. (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. (唐須教光 [訳] (1979) 『ことばの民族誌—社会言語学の基礎』紀伊國屋書店.)
- 大津由紀雄 (1989) 「メタ言語能力の発達と言語教育—言語心理学研究からみたことばの教育」『月刊言語』18 (10) :26-34.
- 大津由起雄 (2004) 『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会.

- 大津由紀雄・窪菌晴夫 (2008) 『ことばの力を育む』 慶應義塾大学出版会 .
- 定延利之・田窪行則 (1995) 「談話における心的操作モニタ機構—心的操作標識『ええと』と『あの(ー)』—」 『言語研究』 108:74-93.
- 菅井三実 (2021) 「言語獲得理論に基づく小学校英語教育の実践研究」 児玉一宏・小山哲春 [編] 『認知言語学の最前線——山梨正明教授古希記念論文集』 ひつじ書房, pp. 383-402.
- 菅井三実・太田八千代・大河内奈津子 (2016) 「メタ言語能力の活性化による国語科と英語科の相乗的学習プログラム開発」 平成 28 年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動実績報告書 . (兵庫教育大学レポジトリ— <http://hdl.handle.net/10132/17585>)
- Tomasello, M. (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press. (大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓 [訳] (2003) 『心とことばの起源を探る』 勁草書房.)
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press. (辻幸夫・野村益寛・出原健一・菅井三実・鍋島弘治朗・森吉直子 [訳] (2008) 『ことばをつくる—言語習得の認知言語学的アプローチ』 慶應義塾大学出版会.)
- Tunmer, W. E., and C. Bowey (1984) “Metalinguistic awareness and reading acquisition.” In Tunmer, W. E. et al (eds.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. Berlin; New York: Springer-Verlag, pp. 144-168.
- 山根智恵 (2002) 『日本語の談話におけるフィラー』 くろしお出版.