

児童・生徒間での英語による対話の特徴

—小・中学校合同授業における教室談話分析—

東條弘子*・山本延久**・園田伊公子**・坂口瑞穂**・別府百合亜***

The Features of Interactions Between Elementary and Junior High School Students in an Integrated English Language Lesson Based on Classroom Discourse Analysis

TOJO Hiroko, YAMAMOTO Nobuhisa, SONODA Ikuko,
SAKAGUCHI Mizuho and BEPPU Yuria

Abstract

This study explores the features of interactions between three pairs of elementary and junior high school students as well as one pair of junior high school students in an integrated English language lesson. Based on classroom discourse analysis, the paper discusses the students' utterances and compares the differences between what elementary and junior high school students said. The four findings are: (1) only junior high school students changed the topic during the observed interactions in English; however, elementary school students also said the same questions that they were asked; (2) in one pair of junior high school students each speaker introduced changes of topics almost equally; (3) each student used a unique strategy that differed from those others used; and (4) though each pair showed a mutual understanding, what that consisted of in each case was different. The paper concludes that even though all the interactions took place among individuals of different ages who met each other almost for the first time, the students tried to negotiate meaning and exchange their thoughts in English based on their existent knowledge, which is significant.

1. はじめに

本研究の目的は、2017年3月9日に宮崎大学教育学部附属小学校児童と附属中学校生徒を対象に実施された小・中学校合同英語授業において、児童・生徒間で生じた対話¹⁾の特徴を明らかにすることである。

*宮崎大学教育学部 **宮崎大学教育学部附属中学校 ***宮崎大学教育学部附属小学校

本稿の第一著者は、第二～五著者が所属する附属小・中学校間での合同英語授業（以下、合同授業）における小学校6年生と中学校1年生によるやりとりを観察し、児童・生徒間での対話の様相を捉えることを企図した。小学校6年生と中学校1年生による交流は、児童が中学校入学を目前に控えた2～3月に毎年一度実施されている。本稿では、1～3校時に連続して実施がなされた小学校3学級、中学校4学級の児童・生徒間で生じた対話の有り様に注目し、第一著者が記録した映像ならびに音声をつまみ、児童・生徒間でのやりとりの特徴を導出する。小学生は中学校生活に対する期待や不安を募らせながら、英語を用いて中学生との交流を試みる。中学生は、一年前の自身の姿を想起しながら、先輩として英語でのやりとりへと児童を誘う。概ね初対面である小・中学生が、既知の英語を用いてどのように対話を展開し、どのような相互作用が生起するのかを捉えることにより、今後の小中一貫連携英語教育の可能性と課題を描出することができるであろう。

2. 先行研究

小中一貫連携教育は、義務教育の新たな一様式として、多くの自治体から注目を集めている（亀井，2007；河原・中山・助川，2014）。しかし学校教育行政指導の下で導入されることが多く、教師の声に沿って実際の経験や価値に言及されることはほとんどない。藤江（2018）は、この傾向をふまえて、小中一貫校の教師であることに教師はどのような意味を見出すのかを捉えようと、開校1～3年目を迎える教師に対し半構造化面接を実施し、語りの有り様を分析している。結果として、小中一貫校の文化が確立される間に、各教師が「アイデンティティや成員性の獲得」（p. 54）を志向しており、これらが同時併行で推移する点を指摘している。

一方、外国語（英語）教育の分野でも、2020年度からの小学校における英語の教科化をふまえて、多彩な著作や論考が上梓されている（e.g., 萬谷・直山・卯城・石塚・中村・中村，2013；渡邊・高梨・齋藤・酒井，2013）。指導実践に関する書籍としては、例えば小学校における文字指導のあり方を例示するもの（田中，2017）や、英語による会話の構成と展開に言及するもの（村端，2018）がある。しかし実際に小学校における外国語担当者が、どのような指導実践を行い、どのような手応えを得ているのかを照射する論考は多くはない。アレン玉井・小林（2018）は、小中一貫教育の連携校である公立小学校で内容重視の英語授業を継続的に実践し、その可能性に言及している。また、小学校外国語活動における教師による発話の特徴を明らかにした高木・粕谷（2013）は、授業談話録を分析した結果、教師が英語表現を「反復」（p. 124）したり、展開する活動に不可欠な「活動表現」を多用したりすると同時に、児童による日本語での発話を瞬時に翻訳し「英語音声化」も行っている旨を導出している。さらに、小・中学校外国語活動・授業で共通して見られた教師による足場かけとしての発話の特徴（東條・アダチ・坂口・園田・山本・別府・齋藤，2018）も明らかにされている。これらの研究は、小学校外国語活動・授業における授業者の語りや発話を照射している。しかし実際に小学生は、授業中に英語でどのように発話し、どのように新たな知識を構築していくのであろうか。教師による信条と指導理念をふまえて、有効な教授法を提唱する重要性に加えて、現実の教室においてどのような相互作用がなされたのかを実証的（empirical）に分析し検討する研究が求められている。

本研究では、小中一貫連携教育での合同授業における児童・生徒間での英語によるやりとり

に焦点をあてている。小学生、ならびに中学生による英語での発話の様相を精査し、小学生と

中学生による発話の共通点と相違点を特徴として捉えることで、今後の小中一貫連携校における外国語活動・授業実践に関わる新たな視座を得ることができるであろう。本稿の目的は、小学生と中学生による英語に関する既有知識の差異に注目し、小中一貫連携校で実施された合同授業において初対面の児童・生徒がどのような相互作用に従事し、結果としてどのように意味の交渉を経て意思の疎通を図るのかを明らかにすることである。

3. 方法

3.1 授業観察の方法と手順

観察対象としたのは、2017年3月9日に実施された宮崎大学教育学部附属小・中学校での1～3校時の合同授業における小学校6年生と中学校1年生の間で生じた英語での対話である。本合同授業の趣旨は、異校種間での児童・生徒による交流を通して、入学前の6年生の不安をやわらげ中学校生活に親しんでもらうこと、ならびに既習の英語表現を用いた活動に参加することで、児童・生徒の外国語学習に対する意欲を高めることであった。1校時目と2校時目には各々、小学校6年生と中学校1年生が1学級ずつ、合計4学級が集い、3校時目のみ6年生1学級と1年生2学級の合計3学級が参集した。授業内容は、「インタビューをしよう！」等の英語によるコミュニケーション活動で、小学生も既習の表現を用いて活動に参加できる工夫がなされていた。なお、附属小学校と中学校の敷地は隣接しており、児童・生徒が必ずしも全員初対面であるとは言えない一方で、第一著者が観察した児童・生徒に限っては初対面であるように見受けられた。

当日の授業者は本稿第二著者であり、第一著者は、共同研究者として授業観察の機会を得た。また、第五著者である附属小学校の教員が児童を同伴し、第三・四著者も部分的に授業を参観する等、児童・生徒の指導が協働で行われた。観察者である第一著者は、会場となった体育館の一角でフィールド・ノーツを記すと共に、ビデオによる映像とICレコーダーによる音声を記録した。児童・生徒は本合同授業の趣旨をよく理解しており、小学校6年生は「先輩に学ぶ」ために積極的な姿勢で授業に参加していた。一方、中学校1年生は、「後輩を誘う」に足る寛容な態度をもって、授業者による指示の下、6年生児童に対し英語での対話を促していた。

第一著者は、合同授業が実施された直後に、児童・生徒間で実際に生じた対話、ならびに特に印象に残った場面を、音声記録に沿って文字プロトコルに起こし、談話録を作成した。また、音声那不鮮明のため文字起こしができなかつたり、不確かな部分に関しては、授業者に後日メールで詳細に尋ねた。各児童・生徒の様相について、同僚教員に確認することで、分析対象としての相互作用に関する解釈に、可能な限り独りよがり陥ったり、ゆがみが生じたりしないように努めた。

3.2 分析の方法と手順

談話録を作成した後、第一著者は既述のように入手したデータについて、どのような解釈があり得るのかを繰り返し検討した。結果として、発話者の氏名が明確で、発話交代の機会が鮮明に捉えられた「インタビューをしよう！」の活動に焦点をあてることにした。そこで第一著者の目前で対話が生じた、8名の児童・生徒による5つの談話事例における相互作用のあり方を精査した。誰が誰に対して、どの時点でどのような発話を述べた結果、意味の交渉と意思

の疎通が成されている可能性があるのかを捉えたところ、各事例の児童・生徒による発話に、共通点と相違点があることがわかった。本稿では、各児童・生徒による発話の特徴、ならびに児童・生徒間、及び生徒間の対話における共通点と相違点を提示し得る4つの事例を取り上げる。小中一貫連携教育のあり方が多くの分野で模索される折、実際に生じた児童・生徒の発話の有り様を詳細に分析することで、新たな気づきが得られるであろう。なお、本稿における児童・生徒名は全て仮名である。

4. 結果と考察

本節では、抽出した4つの事例を提示し、児童・生徒間における対話の特徴について説明する。いずれの事例も、児童・生徒間での1対1のやりとりを示している。このことに先立ち、最初に発話生成の文脈を示す。

<事例1～3>は、小学校6年生と中学校1年生との間で生じた対話の有り様に焦点をあてている。<事例4>は、6年生1学級と1年生2学級の合計3学級が参集した3校時目に、中学校1年生同士の間で生じた対話を照射している。児童・生徒間での対話のみならず、生徒間で生じた対話の有り様を精査することで、小学生と中学生による発話の特徴を相対化し得るからである。中学校の体育館内全面に児童・生徒による一重ずつの輪がぐるりと二重に作られ、小学生は内側に、中学生は外側に立って、相向かい合うところから当該活動は始まった。授業者による合図と共に、中学生が小学生に話しかける手順がとられた。

4.1 “Ramen?”：もとやくん（中学1年生）としょうくん（小学校6年生）の対話

<事例1> 始業後 34分 22秒経過

もとや：What's your name?
 しょう：My name is Osugi Sho.
 もとや：My name is Moto.. Motoya Aida.
 When is your birthday?
 しょう：March 17th.
 もとや：My birthday.. my birthday is September
 ... 13th.
 しょう：September 13th.
 もとや：え…, what.. what is your favorite
 food? (1) (相手の反応を見ながら) っ
 て
 うか, what food do you like? (2)
 しょう：I like あ… ramen. Ramen. (3)
 もとや：Ramen? (上昇音調) (4)
 しょう + もとや：(2人で笑い合う)
 もとや：Ramen. (下降音調) My, あー, my
 favorite... my favorite food is pizza.
 What do you want あ, what do you

want to be? (相手の反応を見ながら)
What's your dream? (5)
 しょう：Programmer.
 もとや：Programmer, OK. Why? (下降音調)
(6)
 しょう：Why? (上昇音調) (7)
 もとや：Why? (下降音調) あ, いや… Japanese
OK. (8)
 しょう：ゲームの内容を考えてするのが好き
 だから. (9)
 もとや：I want to be a doctor. I want to be a
 doctor. え, Because.. あ, まあ,
 because I help many people. (10) たく
 さんの…
 しょう：人を助けたい. (11) (以下省略)
 (全事例における共通凡例：児童・生徒名は全
 て仮名；下線部は、後に考察対象となる発話)

<事例1>の解釈

もとやくんとしょうくんの対話は、主として英語でなされており、日本語を使った部分は、英語での意味の交渉が不可能であった部分に限られている(9)。また、もとやくんが、しょうくんの反応を見ながら、巧みに英語の質問を言い換える様相が見られた。“What is your favorite food? (1)”とまず英語で尋ねてみて、相手の反応が芳しくなかった際には、“what food do you like? (2)”と、より小学生がわかる可能性が高い表現で言い換えを行っている。同様に、“what do you want to be? What’s your dream? (5)”と、同じ内容を別の表現でも言い換えている。しょうくんも“Why? (6)”ともとやくんに尋ねられた際に、“Why? (7)”と上昇音調で尋ね直している。すると、もとやくんはそこで日本語を使わずに再度“Why?”と尋ねながら、“Japanese OK. (8)”と述べた。そこでしょうくんが安心して「ゲームの内容を考えてするのが好きだから(9)」と日本語で応答できたとも考えられる。最後に、“because I help many people. (10)”を日本語に翻訳しようとするもとやくんの発言を、しょうくんが自ら引き取って「人を助けたい(11)」と自発的に述べていた。

また、本事例では、二人による初対面のやりとりにおいて笑いが生じていた。しょうくんが“Ramen. (3)”と自身の好きな食べ物について述べた際のことである。もとやくんは最初、しょうくんの“Ramen. (3)”という発話の意味がすぐにわからず、“Ramen? (4)”としょうくんの発話を繰り返して尋ねていた。しかし、発話した直後にもとやくんは、“Ramen. (3)”が「ラーメン」であることに気づいたようである。しょうくんも、自身の述べた“Ramen. (3)”という応答が、もとやくんに真意として伝わったことを確信したのであろう。(4)の発話直後にもとやくんとしょうくんの間で笑いが起きており、二人の間で英語での発話を介した意思の疎通が可能になったことが示唆される。

4.2 「英語ってどうやって覚えるのですか?」: まさしくん(中学1年生)とおとえさん(小学校6年生)の対話

まさし: Hi, what’s your name?

おとえ: My name is Otoe Mizuno.

まさし: My name is Masashi Tanaka.

When is your birthday?

おとえ: My birthday is September ... 25th.

まさし: 9月25日。I am December 10th.

12月10日です。(12)

おとえ: 12月10日。(13)

まさし: ああ、じゃあ、What’s do your favorite food? Do you like favorite food?

おとえ: I like …… (隣の仲間の顔を見てやっと思い出したように) cheese. (14) (笑う)

まさし: I like チキン南蛮 and egg purin, 茶碗蒸し。(15)

おとえ: チキン南蛮… 茶碗蒸し…。(16)

まさし: Um… what, what dream do you have?

おとえ: ……保育士。(17)

まさし: Why? (18)

おとえ: 子どもが好きだから。(19)

まさし: My dream… police, 警察。(20)

おとえ: (隣の友人を見て確認し) Why? (21)

まさし: Because my father, police. うちの
お父さん、警察だから。(22) あー、
質問ありませんか?

おとえ: 英語ってどうやって覚えるのですか? (23)

まさし: えっと、まず、毎日、山本先生が言っていたんですけど、毎日、例えば日付けだったら、1個ずつ覚えたら1週間で覚える、何回も書いて繰り返す。そしてまた、忘れた頃にもう1回やる。

おとえ: (授業者に全体での移動を促され) ありがとうございます。(以下省略)

＜事例 2＞の解釈

本事例における中学生のまさしくんは、＜事例 1＞におけるもとやくんに比べると、英語を述べた直後に、自ら日本語で翻訳を述べる頻度が多い傾向にある (12), (15), (20), (22)。このことに関係するかどうかは不明だが、小学生のおとえさんも＜事例 1＞におけるしょうくんより、日本語を使用する頻度が多かった (13), (16), (17), (19), (23)。また、相互での日本語による発話の機会が保障され、より複雑な事象について語る事が可能であり、だからこそ、事例末尾の英語学習法 (23) にまで話題が及んだとも考えられる。

外国語での発話における正確さと流暢さについては、どちらかを重視すると、どちらかが損なわれるトレードオフの関係にある点が第二言語習得論で指摘されている (Foster & Skehan, 1996; Skehan & Foster, 1997)。この指摘をふまえると、まさしくんの英語発話の特徴として、正確さに欠けるが、流暢さをもってその欠点を補おうとするコミュニケーション能力の方略が見られたとも考えられる。また、小学生にとって難しいであろうと感じた部分を、まさしくんが日本語に翻訳することによって、小学生の認知負荷をやわらげようとしていた可能性もある。一方、おとえさんも隣にいる小学生の仲間に適宜相談しつつ、“cheese. (14)” と真意を英語で伝えることができていた。さらに直前にまさしくんが述べた “Why? (18)” をふまえ、かつ仲間に確認しながら “Why? (21)” と英語で尋ねることもできていた。最後の「英語ってどうやって覚えるのですか? (23)」という質問が、観察者の目にはいかにも小学生らしく映ったが、まさしくんは中学生を代表するように堂々と回答していた。丁寧なことばのやりとりを通して、児童・生徒が英語と日本語の双方を駆使して、相互に意思を伝えようとする様相が見られた。

4.3 「うーんと、Because …」：まさしくん (中学 1 年生) とかおるこさん (小学校 6 年生) の対話

＜事例 3＞始業後 40 分 42 秒経過

まさし：What's your name? (24)

かおるこ：あ、My name is Kaoruko Natsumi.

まさし：My name is Masashi Tanaka.

かおるこ：はい。

まさし：When is your birthday? (25)

かおるこ：My… あー…, my, my birthday is January 19th.

まさし：Ju… June?

かおるこ：January 19th.

まさし：19th. 19 日. My name is … あっ… My birthday is December 10th. 12 月 10 日.

かおるこ：10th.

まさし：What do you favorite food? (26)

What do you favorite food?

かおるこ：I like food… I like curry rice.

まさし：Oh… why?

かおるこ：うーんと、Because スパイスが入っておいしいから (27)

まさし：なるほど。I like チキン南蛮 and egg-

purin, 茶碗蒸し。

かおるこ：えっと、チキン南蛮……あ、えっと… Why?

まさし：I like, チキン南蛮はタルタルソース、very much. 茶碗蒸しは柔らかいんで…

かおるこ：あ、あたしも好きだ。(28)

まさし：あ、What dream do you have?

かおるこ：I want to be an astronaut.

まさし：Astronaut?

かおるこ：Astronaut. 宇宙飛行士です。(29)

まさし：あ、Earth か。(30) あー、これは知らなかったな、What do you want to be? (31) あ、もう言ったか、Why?

かおるこ：えっと、Because 宇宙が好きだから、あ、What do you want to be? (32)

まさし：I am police, 警察。

かおるこ：Why?

まさし：Because うちのお父さん、警察だから。

(33) (以下省略)

<事例 3>の解釈

<事例 3>も<事例 2>に続き、中学生のまさしくんが小学生のかおるこさんに対し、英語での質問を投げかけている (24), (25), (26)。注目したいのは、<事例 1～3>の全てにおいて、最初に英語を用いて新たな話題を発問と共に提示するのが専ら中学生であり (1), (2), (5), (7), (18)、小学生は質問に対し英語 (3), (14)、または日本語 (9), (16), (19), (28)、あるいは双方 (27), (29) を用いて応答し、対話を継続させていることである。「インタビューをしよう！」という活動では、実質的に主として中学生が小学生を誘導することが想定されているのだろう。一方で小学生も、新たな話題転換の場面で発問することはないものの、自身が尋ねられた質問をふまえ (31)、同じ質問を正確に中学生に発することができていた (32)。

実際、この<事例 3>でも、まさしくんがかおるこさんに対し英語で発問することにより (24), (25), (26)、話題転換の機会が担保されていることがわかる。また、英語で発せられた問いに対し、小学生のかおるこさんは無理に英語で応答しようとはせず、「うーんと、Because … (27)」とか「えっと、Because … (32)」と述べるなどして、知っている英語を使い日本語で情報を補いながら返答することで、より円滑なやりとりを実現させていた。なお、最終的に中学生のまさしくんもこのことに類似の語法を取り入れている (33)。

なお近年本稿第一著者に限っては、日々の授業における小学生や中学生の発話から、英語の学び直しに誘われることが少なくない (東條, 2018)。今回もここで、“Astro-naut (29)” と、“Earth (30)” という二つの異なる単語の語源がもしかしたら同じかもしれない、とまさしくんとかおるこさんのやりとりを聞いて感じたため、事後に辞書を調べてみた。Astro という接頭辞が、まさしくんが述べるように Earth という語と実際に関連する可能性を考えたのである。調べた結果、双方に語源としての共通点があるわけではないことが判明した。

astro- ORIGIN from Greek *astrom* ‘star’ (『Oxford 新英英辞典』, 2005)

earth ORIGIN Old English *eorthe*, of Germanic origin; related to Dutch *aarde* and German *Erde* (『Oxford 新英英辞典』, 2005)

上記二つは、同じ語源を有してはいないが、中学生や小学生によることばへの感度の良さについて再認識できた。「子どもの言葉を聴くことを通して『子どもが教えてくれる』ことで、教師がその教材文の意味を改めて深めていく」(秋田, 2017, p. 77) ことができたともいえるであろう。

4.4 “How about you?” : ひかりさん (中学 1 年生) とみやさん (中学 1 年生) の対話

<事例 4> 始業後 30 分 42 秒経過

ひかり : What do you want to be? (34)

み や : I want to be an editor. What do you want to be? (35)

ひかり : I want to be a パティシエ.

み や : パティシエ.

ひかり : Why? (36)

み や : Because I like magazines. How about you? (37)

ひかり : Because I want to please the persons who ate. (38)

み や : I want to please the persons… (ひかりさんの原稿を読み上げて) え、どういう意味?

ひかり : 食べた人が喜ぶから. (39) (以下省略)

<事例4>の解釈

<事例4>は、6年生1学級と1年生2学級の合計3学級の集いにより、中学生同士の対話が偶発的に生じた際のやりとりから抽出している。<事例1～3>では、話題転換の機会が全て中学生から小学生に対する発話によって維持されていた。しかし中学生同士のやりとりを照射したこの<事例4>では、ひかりさんとみやさんの双方が話者交代と話題転換を発問と共に実現させていた(34), (35), (36), (37)。ひかりさんは、編集者になりたいと述べたみやさんに対し、自身のパティシエになる夢について語った後に、再びみやさんに話題を振って編集者志望の理由を尋ねている(36)。<事例1～3>における小・中学生間では、事前に想定されたシナリオに沿って直線状に対話が展開されており、しかも話者交代と話題転換の全てを中学生が行っていた。しかし本事例での中学生同士の対話では、話者交代と話題転換の自由度が双方に担保され、非直線状に対話が展開される可能性の高いことが示唆される。さらに、小学生の児童に対しては発せられなかった“How about you? (37)”という問いが中学生同士では述べられたことから、やりとりにおける話者の対等性がより顕在化しているとも考えられる。

また、“Because I want to please the persons who ate. (38)”というひかりさんによる発話を分析時に聞き返して、第一著者には複数のことが想起された。まず、ひかりさんがセリフの書かれた紙を手握って、丁寧に英語の発話を慎重に述べる、比較的正確さに忠実な学習者であったことが挙げられる。加えて、英語の文字全てにカタカナで読み方が付されていた。その意味では、ひかりさんは<事例2・3>で提示した流暢さを追究するまさしくんとは、対照的な学習者像にあるともいえよう。このように、同じ課題が同じ授業者によって付与された際にも、学習者の信条や使用する方略によって、実際の対話の有り様が異なることがわかる。

本稿では、限られた4つの事例における児童・生徒間での対話の様相を比較し検討したに過ぎない。一方で、通常の授業では、10～20ペア、または場合によってはそれ以上のペア数の対話が、同時併行で展開される。授業者は、児童・生徒に円滑なペア活動を実現させることのみならず、各ペアでどのようなやりとりが生起しているのかを瞬時に見定め、この過程で散見される傾向や誤りを把握し、活動の直後に改善に向けた指導と対応を迫られる。このことはまさに『教師というアポリア²⁾』(佐藤, 1994)の一環にあるといえるであろう。

5. 総合考察

本研究では、合同授業において生じた児童・生徒間での対話の様相をふまえ、誰によるどのような発話がどのように述べられているのかを明らかにすることで、小学生と中学生が意味の交渉と意思疎通をどのように実現するのかについて捉えることを企図した。<事例1>においては、二人の児童・生徒による英語での対話が主として展開されていた。<事例2・3>においては、正確さよりも流暢さを重んじる傾向にある中学生と、小学生の児童らによる対話が生起していた。児童の発話の特徴として、隣にいる小学生の仲間に助けや確認を求めたり、日本語を適宜用いたりしながら、中学生との意思疎通を図る様相が見てとれた。<事例4>においては、中学生間での対話の特徴が明らかになり、話者交代と話題転換が相互の間で比較的自由かつ対等に行われる可能性が高いことが示唆された。

上記4つの事例における7名の学習者は、いずれも個人による「コミュニケーションにおける方略能力³⁾」(Brown, 2014, p. 208)を駆使して、話者との相互理解に努めていた。<事例2・

3 >における中学生のまさしくんが英語の発話における流暢さを重視する傾向にある一方で、対照的に<事例4>における中学生のひかりさんは、正確さを重んじて慎重に対話に従事する方略を駆使していた。また、言語選択のあり方についても、各学習者が用いる方略には共通点と相違点が見られた。<事例1>における中学生のもとやくんは、できる限り英語での対話を継続しようと試み、“Japanese, OK. (8)”という発話も、英語で述べていた。また、小学生のしょうくんは、もとやくんの“Because I want to help many people. (10)”という英語での発話の意味を十分に理解しており、自発的に意味を日本語で述べることができていた(11)。<事例2>におけるまさしくんは、英語での発話の直後に、日本語での翻訳を述べることが多く、小学生のおとえさんもおおるこさんも、適宜日本語を交えながら対話に参加していた。おおるこさんが「あ、あたしも好きだ(18)」と自身の真意を日本語で率直に伝えることもあったし、おとえさんは英語での発話に自信がない際に、隣の仲間に支援を求めつつも英語で応答していた(14), (21)。よってまさしくんという一人の同じ中学生に対するやりとりにおいても、対話を継続させるために使用する方略が、個々人の小学生によって異なる様相にある。また、全ての事例を通して、中学生が発した英語での問いを小学生が再現する傾向にあった。<事例4>の考察からは、中学生と小学生による対話に比べて、中学生間での対話の方が、より自由で対等性が担保され、即興的なやりとりを包摂する可能性が高いことが示唆された。小学生にとっては未習となる“How about you? (37)”という問いは、話題転換の折には用いられないが、話者交代の際には有効に機能する。さらに中学生はこの“How about you?”という問いを発することが、より迅速で円滑な対話の展開につながることを知っている。英語を用いた自然で現実的なやりとりを志向して、小学生には未習だが自身にとっては既習の言語表現を用いることで、中学生はより高度な段階での意思の疎通を実行することができたとも解釈できる。

さらにもう一点指摘できるのは、4つの事例全てを通して、話者間での意思の疎通が円滑に成されていることである。しかしながら、意思の疎通が成された際の対話のあり方は一様ではなく、各々異なることが特徴として挙げられる。具体的には、<事例1>においては、児童・生徒間で相互の意思疎通が成された際には、自然に「笑い」が生起していた。<事例2>では、自信のない児童が、隣の仲間に支援を求めており、二人というより三人を介した意思の疎通が行われていた。<事例3>では「あたしも好きだ(18)」という児童の同意を示す発話や、児童・生徒が共通して述べた“Because (27), (32), (33)”の使い方に、同調性を伴う意思の疎通が見られたといえよう。<事例4>では“How about you? (37)”という中学生が発した問いを含め、双方の話者間で即興的なやりとりが生起し、最終的に日本語の訳出(39)を通して意思の疎通が成されたとみなすことができる。このように、校種の異なる児童・生徒間における外国語としての英語を用いたやりとりを通して意思の疎通が成立するという指摘は、今後の小中一貫連携教育の可能性の伸長につながるといえよう。英語での語彙や表現に関する知識が中学生に比べて乏しい小学生が、英語を用いて中学生との相互作用を行っている点、ならびに日本語を補助的に用いながらも、できる限り英語を使って意味の交渉を図ろうとしている点、加えて中学生が英語で先行して発問することで、小学生に見本を示すことができる点が共通点として捉えられた。一方で、どのような教育内容や指導法に効用があり、この先児童・生徒に対し、どのような英語の指導方法が望まれるのかという問いに対する直接的な回答を、本稿で得ることは難しい。さらに、異校種間における交流以前に、各学年、各学級、各個人児童・生徒による英語学習のつまずきや進歩を、教師が丁寧に見取り、今後の指導につなげていく地道な取り組み

も求められている。

6. おわりに

本研究では、小中英語合同授業において生じた、児童・生徒間の対話から4つの事例を抽出し、談話分析を行うことで、やりとりにおける特徴を明らかにした。各児童・生徒による英語使用時の方略に加え、意味の交渉が成される際の様相が検討された。初めて出会う小・中学生が、どのような英語表現を用いて相互作用を展開するのか、という問いは、小中一貫連携英語教育における中心的な視座にある。しかしこの種の試みがなされて以来、日が浅いこともあり、未だ多くのことが明らかにされていない。本稿もその限界と課題を共有するかたわら、限定的な人数であっても児童・生徒による現実の発話を考察し、共通点と相違点を捉えることが可能となった。したがって今後も引き続き、多様な場面における多彩な年齢層の児童・生徒による発話の様相を精査し、その機能や特徴を実証的に明らかにしていくことが必要である。

注

- 1) 本稿では、対話、やりとり、相互作用という表現をいずれも、互換可能とみなしている。
- 2) アポリアはギリシャ語で「行詰り」の意（『広辞苑』, 2014）。佐藤（1997）は、「難題」（p. 4）と訳出している。
- 3) 「コミュニケーションにおける方略能力」（Brown, 2014, p. 208）は、文法的能力、談話能力（Canale & Swain, 1980）、社会言語学能力（Savignnon, 1983）、方略的能力（Canale & Swain, 1980, Savignnon, 1983）の4要素から構成される。

謝辞

本稿完成に際し、有益な助言を下された高木亜希子先生（青山学院大学）に感謝申し上げます。また、共同研究者として本授業実践を含め、長年一貫して支えてくださったアダチ徹子先生（筑紫女子学園大学）、及び齋藤匡先生（宮崎市立瓜生野小学校）に謝意を表す。

引用文献

- 秋田喜代美. (2017). 「授業づくりにおける教師の学び」. 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人（編）. 『学びとカリキュラム』. (pp. 71-104). 東京：岩波書店.
- アレン玉井光江・小林悠. 「公立小学校における内容重視の英語授業」. 『青山学院大学文学部紀要』, 第60巻, 1-16.
- アポリア. (2014). 『広辞苑』. 東京：岩波書店.
- Astro. (2005). *Oxford Dictionary of English* (2nd ed.). London: Oxford University Press.
- Brown, H., D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). NY: Pearson Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.

- Earth. (2005). *Oxford Dictionary of English* (2nd ed.). London: Oxford University Press.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-323.
- 藤江康彦. (2018). 「教師の学習の契機としての小中一貫教育」. 『関西大学教育学会教育科学セミナー』, 第 49 号, 49-59.
- 河原国男・中山迅・助川晃洋 (編). (2014). 『小中一貫連携教育の実践的研究：これからの義務教育の創造を求めて』. 東京：東洋館出版社.
- 村端五郎. (2018). 『英語教育のパラダイムシフト：小学校英語の充実に向けて』. 東京：松柏社.
- 佐藤学. (1994). 『教師というアポリア：反省的实践へ』. 東京：世織書房.
- Savignon, S., J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. MA: Addison-Wesley.
- 品川区立小中一貫校日野学園. (2007). 『小中一貫の学校づくり』. 亀井浩章 (編). 東京：教育出版.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1, 185-211.
- 高木亜希子・粕谷恭子. (2013). 「小学校外国語活動における教師の働きかけ：公立小 6 年生の授業の発話分析から」. 『青山学院大学教育人間科学部紀要』, 第 4 号, 119-131.
- 田中真紀子. (2017). 『小学生に英語の読み書きをどう教えたらよいか』. 東京：研究社.
- 東條弘子. (2018). 「子どもたちから学んだこと：中学校英語授業におけるエピソードの記述」. 『宮崎大学教育学部紀要』, 第 90 号, 33-43.
- 東條弘子・アダチ徹子・坂口瑞穂・園田伊公子・山本延久・別府百合亜・齋藤匡. (2018). 「外国語活動及び英語授業における足場かけの機能と特徴：小中一貫連携教育での教室談話分析」. 『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター』, 第 26 号, 67-83.
- 萬谷隆一・直山木綿子・卯城祐司・石塚博規・中村香恵子・中村典生. (2013). 『小中連携 Q & A と実践：小学校外国語活動と中学校英語をつなぐ 40 のヒント』. 東京：開隆堂.
- 渡邊時夫・高梨庸雄・齋藤榮二・酒井英樹. (2013). 『小中連携を意識した中学校英語の改善』. 東京：三省堂.