

小学校外国語科の Small Talk における指導者の役割に関する一考察 － 会話修復に関する対応 －

A Study on the Role of the Teacher during Small Talk in Elementary School English Classes:
Handling Correspondence Regarding Conversation Restoration

中 野 聡

要旨

小学校外国語科指導者と小学生の行う Small Talk において、会話修復が実際にどのように行われているのか。また指導者は、実行している会話修復に対してどのような意識を持っているのか。以上の2点について質的調査をした。その結果、次のことが確認できた。(1) 会話修復では、串田他(2017)の分類した方法の中では「無限定の質問」「トラブル源の繰り返し」「トラブル源を標的に定めた内容質問」「理解候補の提示」の使用が確認できた。(2) また、中田の示した分類方法以外に、会話修復のために「例示する」「質問を言い換える」「ジェスチャーを与える」「写真等を使って例を示す」等が確認できた。(3) 指導者は、会話を楽しみながら英語の力を付けてほしいと願う一方で、機会あるごとに指導を振り返りながら、ある場面ではどう応答すればよかったかと悩み、指導者自身の英語力の不足を感じている。(4) 指導者は、「意味伝達」をより大切に考えており、自分の話す英語に自信が持てる時、時間的にゆとりがあるときは、文法的に正しい表現にし直そうという気持ちがある。

キーワード：小学校外国語科 (foreign language education of elementary schools) /
スモールトーク (Small Talk) / 指導力育成 (teacher skills development)

I はじめに

1 Small Talk

文科省「小学校外国語活動・外国語科研修ガイドブック」(2017)は、「話すこと〔やり取り〕」にかかわって「Small Talk」の実施を小学校外国語科において促している。Small Talkの目的は、文科省(2017)によれば「既習表現を繰り返し使用できるようにしてその定着を図ること」「対話の続け方を指導すること」である。これにかかわって Small Talk の効果、話題設定の工夫、クラス全体での進め方・配慮事項について実践や調査が進んでいる。

中野(2020)では、Small Talkに関連して Small

Talkの話題等に関する小学校教科書における分析、中野(2021)では、同項目について中学校教科書における分析を行った。その結果、教科書によってさまざまな話題が提供されているが、教科書に扱われていることを参考しながら指導者は実施頻度と話題の工夫を意識して実施すべきこと、話題を意識する時、羅列的とも考えられる教科書にある話題を「自分のこと、身近な地域のこと、日本のこと、世界のこと」など小学校生活科と小学校社会科の学習指導要領(2017)に示唆されている枠組みを意識し、同時に児童の発達段階も意識して計画的に指導すべきことなどを明らかにした。

また、中野(2022)では、熟達者を目指す中堅指導者が小学校6年生を対象とした Small Talk における誤り対応指導(corrective feedback、以下CF)

NAKANO, Satoshi

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
小学校英語科教育法、インテンシブ・リーディング

においては、リキャスト、明示的な訂正、明確化要求、絵による回答例提示、敢えて間違えた答えに対する正しい質問等様々な手法を活用していることが明らかになった。このCFを分析した結果、CF以外に指導者が児童の沈黙や、会話の中断の場面でさまざまな働きかけをしていることが確認できた。これは、言い換えれば会話修復である。

本研究では、この会話修復の視点から指導者の働きかけを分析する。シェグロフ(2018)は、相互行為上の問題とそれを解決するやり方・手続き・方法のセットを以下の6つに整理している。①順番交替(turn-taking)：発話する順番を円滑に交替する何らかの手続きを必要とする。発話する順番はどのように交替するのか。②行為の構成(action formation)：さまざまな実際目的を果たすため、他の成員に理解できるような形でさまざまな行為を遂行しなければならない。どのようにしてなされるのか。③連鎖組織(sequence organization)：発話やそれを通じて遂行される行為を「連鎖」というまとまりとしてどのように組織化するのか。④修復組織(repair organization)：発話を産出する上でのトラブル、聞き取る上でのトラブル、理解する上でのトラブルはいつ誰によってどのように検知され、どのように修復されるのか。⑤言葉の選択組織(word selection)：話し手は、何かを言うために、どのような言葉を用いるかをそのつど選択しなくてはならない。どのようにされるのか。⑥全域的構造組織(overall structural organization)：ある相互行為は、どのようにしてその前後の出来事から区別された1つの全体として組織されるのか、相互行為の全域的構造にはどのような種類のものがあるのか。これらの6つの中で本研究が目指すのは、④修復組織である。

串田(2017)によれば、会話とは話し手と聞き手の相互作用であり、話し手は言葉の言い間違いや次の言葉が見つからないこともある。一方、聞き手は相手の言ったことが聞き取れなかったり、理解できなかったりすることがあるかもしれない。こうしたトラブルは相互行為の中で起こりえることである。そのため、私たちはこうしたトラブルへの対処法を知らないと相違行為は立ち行かなくなると述べている。そして、シェグロフ、ジェファ

ソン、サックス(2010)では、相互行為を成り立たせるための前提となる発話の産出、発話理解にかかわるトラブルに対処する方法を「修復(repair)」と呼ぶ。串田(2017)は、「修復はそれまでの発話や連鎖の進行をいったん中断し、トラブルの解決に向けて対処する手続き」と定義している。

そして、修復(修復repair organization：以下RO)とは、相互行為における何らかのトラブルが発生した時点を開始とする。広義の「トラブル」は、意見の相違による言い争い、人間関係のこじれ、苦情などの問題などを含むが、この場では扱わない。会話継続が困難になる何らかのトラブルが発生した時点、「トラブル源」とも呼び、これを「開始」とする。相互の働きかけによってトラブルを解消しようとする働きかけを「実行」と呼ぶ。この実行を行うのが話者自身である場合、聞き手である他者が気づき実行する場合がある。串田(2017)はこれを表1のようにまとめている。

表1 「修復の開始・実行の組み合わせ」(串田, 2017)

開始/実行	自己	他者
自己	① 自己開始・自己実行	③ 自己開始・他者実行
他者	② 他者開始・自己実行	④ 他者開始・他者実行

英語学習場面で、指導者が会話修復を試みる場合、指導者による④の他者開始、他者実行が多くみられるが、英語学習での会話の場合、②の他者開始の後、児童による実行、自己実行が行われることも期待する。

2 修復の分類

これらのROの具体的方法について串田(2017)は、次のような分類を示している。いずれも他者による修復の開始である。

また、本研究では、Small Talkのビデオ録画データの書き起こしを使用する。これは、亀山(2004)の「言語の構造と意味に関する規則性を追究する

表2 「修復組織 (repair organization) の分類」
(串田他 (2017) を参考に作成)

名称	概要・例
(1) 無限定の質問	例:「ん?」「え?」「なに?」など
(2) 疑問詞の単独質問	人の指示、場所指示、時間指示 例:B:「だれ?」「どこ?」「いつ?」
(3) 先行発話部分的繰返しと疑問詞を用いた質問	先行発話内におけるトラブル源の位置を浮き彫りにする。 例:A:「〔 〕パフォーマンスの意味では: : やすいなって」 B:「えっ何のいみでは?」 A:「コストパフォーマンス」
(4) トラブル源の繰返し	トラブル源に関する把握の度合いが強い。 例:B:「なに区?」A:「あさお区」 B:「あさ↑お区?」A:「麻に生まれる」
(5) トラブル源を標的に定めた内容質問	トラブル源をピンポイントで特定する。加えて、そのトラブル源に関して、理解の問題に直面していることに関する質問をする。 例:A:「ガングリって何?」
(6) 理解候補の提示	例:B:「どれくらい住んでいたの?」 B:「千葉に?」

ためには談話の研究が不可欠である。有機的、総合的な言語理論の構築に談話研究が役立つはずである。」という考え方や串田 (2006) の「会話におけるトランスクリプション作成はテープおこしという単純作業とは似て非なるもので、それまで見えていなかった／聞こえていなかったものを見える／聞こえるようにしていくための、一種の気づきのテクノロジーである。十分に厳格なトランスクリプトを作成するためには、ふだん使わないような形で目や耳を使わなければならない、そこには一種の知覚・感覚の再編成が含まれている。」という主張を参考にした。

全体の書き起こし後、串田 (2006) の言う「第一に注目する現象を含む前後のやりとりの詳細について調べること、第二に、それを通じて、参加者の振る舞いによって解いている問題を見つけるともある通り、分析者はROの開始と実行が行われている場面を特定する。今回調査のSmall Talkにおいては、その直後に指導者によりROが

行われていることがほとんどである。その後、場合によっては指導者の修正を意識した反応 (intake、以下 intake) が児童によって行われ、児童が正しく言い直しをして終了する場合もある。一方、黙ったままうなずいて終わることもある。いずれにしてもこの終了は、ROで中断していた質問一応答の連鎖の進行再開 (以下会話の進行再開) を意味する。これらのことを意識ながら、分析者は録画場面に複数回目を通してROの場面を特定する。(以下「断片」) これらによって、通常は気づきにくい現象を発見できることを目指す。また、分析者が指導者の発話に対して理解を深めようとするために指導者のSmall Talkを振り返っての発言も参考にする。これは、串田 (2006) の「発話者である指導者がすべてを理解しているわけでないが、分析者の理解を助けるものとなりえる」という主張による。

3 教師の力量形成

Small Talk指導に関連して、指導者は、学習者の発言に対して即興的に対応することが求められる。村瀬 (2006) は、指導者は「反省的実践家」である教師の実践的知識の多くは「暗黙知」であるために、記述したり、伝達したりすることが難しいという。また、教師の即興性とは、「認識」と「行為」の2面であると主張する。一方で、「熟達したこうした『技』が教育の現場で重視されてきた一方で、その『技』がなぜ可能になったのかについてはあまり深く追究されてこなかった。」と述べている。松尾 (2010) は、熟達者を多くの回数同じ作業等を繰り返すことで技能遂行の速さと正確さが際立って優れた「手際の良い熟達者 (routine expert)」、また課題状況の変化に柔軟に対応して適切な解を導くことのできる「適応的熟達者 (adaptive expert)」を紹介し、熟達した教師は、この両方を備え即興的思考に優れていると指摘する。

熟達の期間の目安として、Ericsson (1996) は、「各領域において熟達者になるには最低でも10年の経験が必要である」という10年ルールを提唱している。松尾 (2010) は、複数の先行研究から4段階からなる熟達段階を提案している。それによれば、新任・新人 (1～3年)、一人前 (~5年)、

中堅（5年～）、熟達者（10年～）を示しながら、個人差を認識しており、熟達者になるには20年近くかかる場合もあると指摘している。秋田(2004)は、熟達者の共通性としては、「よく考えられた実践や練習（deliberate practice）」を行っていること、反復経験を積み重ねていくだけではなく、実践の目的がより適切な解決へと変わっていくと指摘している。佐藤他（1990）は、「熟達教師の優秀さは、まず即興的思考において表現される」と言う。坂本（2007）は、現職教員の学習は、教師がどのような過程で長期的に発達熟達しているかという観点でとらえることができることを指摘する。また、教師の学習研究のレビューから「教師は言葉の上で獲得した知識を容易に実践化できない」とまとめている。

これらを Small Talk 指導に引き合わせると、指導者が学習者との「やり取り」で学習者の反応に対してどのような指導が可能であり効果的なのかを「認識」すること、その認識に基づいて具体的指導場面の試行錯誤によって指導力を身に付けることで「技」を持った即興的思考に優れた熟達した指導者に成長することができる。熟達者に成長する過程で、どのような修復に関する実行を行うのか、また実行に対してどのような意識をもっているのかを明らかにすることに意味がある。

II 研究調査

1 研究課題

- (1) 適応的熟達者を目指す指導者は、児童との Small Talk において、トラブルが発生した時、どのような修復（RO）をするのか。
- (2) 本指導者は、これらの修復（RO）についてどのような意識をもっているのか。

2 方法

小学校卒業を控えた時期（2021年2月18日6校時、19日5校時）に、これまでの外国語科学習の復習の1つとして「Unit 3 **Let's go to Italy.** ～おすすめの国を紹介しよう～」について Small Talk を実施した。構成は、前後半に分かれており、前半は指導者が行ってみたい国、そこでできること、そこで食べられるものについて英語でやり取りした。後半は、児童が行ってみたい国について語る

ところからやり取りに発展した。学級全体(31人)に問いかけ、17人の希望者を対象に撮影を行った。指導者Bと児童の1対1で Small Talk する状況をビデオ録画し、分析者は録画ビデオをもとに、3回から5回の確認をしながら書きおこしを行った。その後、書き起こし原稿について指導者にも確認を依頼した。と同時に筆者が聞き取れなかったところ、また分析者が解釈できずどういう気持ち、あるいはいきさつから指導者Bがある場面での特定の発言や働きかけをしたのかについて回答を求めた。RO場面の確定をし、それぞれの場面が申田他（2017）の「修復組織（repair organization）の分類」のどれに該当するのか、しないのか検討した。

3 データ収集対象者

対象児童は、静岡県A市公立小学校6年生17名（男子5名、女子12名）ビデオ録画、会話分析について本人、保護者ともに協力の承諾を得た児童。7名は、指導者Bが比較的積極的に依頼した児童、10名は、自ら参加を希望した児童である。対象指導者である指導者Bは、教職経験7年目の男性教員。教員免許は「小学校教諭1種免許状」を取得。英語科教員免許は所持しないが、特に国語教育、英語教育に熱心である。国語教育では、全国規模の研究会で実践報告をして高い評価をされている。また、英語教育についても熱心で、校内研修会や、市内研修会の代表授業者となって公開授業を複数回している。英語教育に関する指導力向上のために自ら意識して努力を重ねている。今回の調査の対象児童の学級担任でもある。

III 結果と考察

1 全体傾向

まず、指導者Bは、児童とのやり取りを重ねながらトラブルを認知し、その場に応じて修復を行っている。（表3）児童1人に対して1～5か所の修復が行われている。

表3 「児童別ROの頻度」

児童 No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
RO 頻度	1	1	3	1	3	1	1	1	2
児童 No.	10	11	12	13	14	15	16	17	計
RO 頻度	3	3	1	1	2	1	1	5	26

これらのRO場面は、串田他（2017）の分析視点に関連する例（以下断片）もいくつかみられる。具体は以下にあげる。左列数字は、会話分析通し番号、左から2列目のT：は指導者、S：は児童の発言である。（S2は、No. 2の児童を意味する。）

指導者Bは、合計26回のROを実行しているが、表4のようにうまくいかない場合もある。65において、指導者Bは“You like chocolate macaroon.”と児童の好きなマカロンの味について繰り返した。SはそれをT自身の好きな味と考えてROの必要な場面となった。具体的には、S2が“Oh, me too.”と言ったところでTはROの必要を感じて67において修復を開始している。具体的には、“I like vanilla macaroon.”と自分の好きなマカロン味について言うが、Sは指導者Bの好きな味についてはチョコレート味なのかバニラ味なのか分からずやや困ったような笑顔で曖昧な応答をしている。

このようにROが機能しなかったのは、1つだけで、他の25はROが機能している。

表4 「ROがうまく機能していない例」
(No. 2の断片)

63	T:	What taste (1) do you like? どんな味が好きですか。
64	S:	I like chocolate macaroon. 私は、チョコレート味が好きです。
65	T:	You like chocolate macaroon. あなたは、チョコレート味が好きなんですね。
66	S:	Oh, me too. 私もです。
67	T:	I like vanilla macaroon. 私は、バニラ味のマカロンが好きです。
68	T:	Yes? 好きですか。
69	S:	((首をかしげてにこっとする))

2 中田の修復組織分類関連

中田（2017）の修復組織分類に基づいて指導者BのROをまとめる。まず、(1)無限定の質問が行われる場面が3つの断片で確認できる。

表5では、S11は43で“You can eat tortilla.”と発言した。それに対して指導者Bは、tortillaが理解できなかったため、“ha?”と問うことでROを開始している。この“ha?”を受けて、S11は“tortilla”が分からないために指導者Bからそういわれたのだろうと理解して、「パン」と日本語で説明している。指導者Bは、46でそれを英語に言い直し、S11も“It tastes good.”と答えることでROを終了している。

このほかに無限定の質問は、2場面で見られる。

表5 「無限定の質問例」(No. 11の断片)

43	S:	You can eat tortilla. あなたは、トルティーヤを食べることができる。
44	T:	ha? ハ?
45	S:	パン
46	T:	Bread. It is bread. パン。それはパンです。
47	S:	It tastes good. 味が良いです。

表6では、指導者Bが15で“Oh, can you play tennis very well?”と聞いている。S16は、それに対して“What?”と聞き返している。これは質問は理解できたけれど、S11がテニスが上手なことは周知のことで今なぜそれを聞くのですかと言う気持ちの表れのように分析者も指導者も感じている。その理由として17、18でお互いがにこやかに笑っていること。また19で指導者Bが“I know you can play tennis very well.”と言うとそれに対してSが、謙遜の気持ちも込めて、“Aha. So so.”と語っていることがその根拠である。表17にみられるように本当にその意味を理解しないという場面でも無限定の質問がされる珍しい例とも言える。

表6 「無限定の質問の例」(No. 16の断片)

15	T:	Oh, can you play tennis very well?
		((テニスのサーブのジェスチャーをしながら))あなたは、テニスを上手にすることができますか。
16	S:	What?
		何ですか。
17	T:	hahaha. Sorry.
		ハハハ すみません。
18	S:	mmhaha.
		ムムハハ
19	T:	I know you can play tennis very well.
		私は、あなたがテニスを上手にすることを知っている。
20	S:	Aha. So so.
		ああまあああです。

表7では、指導者Bが、30で“Do you like animals?”と聞いている。それに対して、S17が“eh?”と無限定の質問をしている。それに答えて、指導者Bは、ROを開始した。具体的には、まずanimalについて具体的にイメージをさせるために“Animal is (.) dog, cats (.) pandas, koalas are animals.”と説明している。そして改めて34で“Do you like animals?”と質問をし直している。これに対して“Yes, I do. /No, I don't.”ではなく、“Dog.”と答えていることから少なくともS17は、犬が好きであることは確認できている。一方、動物全般が好きかどうかは言語では明確に意思表示されていない。しかし、37での数回のうなずきから指導者Bは、Sが17で“Yes, I do.”と答えていると解釈して会話の進行再開をしている。

表8では、1で指導者Bは、“How are you today?”と聞いている。S14は、“Eh.”と言いよんでいる。指導者Bは、ROとして、同じ質問を繰り返している。S14は、その再質問を受けて“I'm (1) good.”と答えている。“good”の前に1秒ほど間があいていることから、自分の気分を確認するために時間が必要だったのかもしれない。とすれば“Eh.”の段階でも自分の体調を確認する時間が必要だったと考えることもできるが、3から5までのROに

表7 「無限定の質問」(No. 17の断片)

30	T:	No, Oh my, God. O.K. Do you like animals?
		いいえ、そうなんだ。あなたは、動物が好きですか。
31	S:	eh?
		えっ
32	T:	Animal is (.) dog, cats(.)pandas, koalas are animals.
		動物には、犬、ねこ、パンダ、コアラは動物です。
33	S:	Ahaa.
		ああ
34	T:	Do you like animals ?
		あなたは動物が好きですか。
35	S:	Dog.
		犬
36	T:	Oh, you like dogs. O.K. You like animals.
		ああ、あなたは、犬が好きですね。分かりました。あなたは、動物が好きです。
37	S:	((小さく数回うなずく))

表8 「質問をトラブル源の繰り返す例」(No. 14の断片)

1	T:	How are you today?
		今日は、気分はどうですか。
2	S:	Eh.
		えっと。
3	T:	How are you?
		調子はどうですか。
4	S:	I'm (1) good.
		私は、元気です。
5	T:	Good. You are good today. O.K. I'll give you a question.
		よかった。今日は気分がいいのですね。いいね。私はあなたに質問します。

よって、5の最後の文“I'll give you a question.”からは、会話の進行再開が確認できる。

3つめに、「トラブル源を標的に定めた内容質問」の場面が2回ある。

表9では、49で指導者Bは、“Maple Syrup is famous in Canada.”と発言している。S6がfamousを理解できなかったため、その語だけを音調を上げながら、繰り返してROを開始している。指導者Bは、51において、「有名」と日本語でその意味を言ってROを行った。指導者Bのこの発言を聞いてS6は納得した表情をしている。また、これは、児童によってROが開始される珍しい例ともいえる。

表9 「トラブル源を標的に定めた内容質問」
(No. 6の断片)

49	T:	Sorry. Maple Syrup is famous in Canada. ↘
		すみません。メイプルシロップは、カナダで有名ですか。(音調は下っているが、表情から疑問文と判断)
50	S:	Famous?
		有名?
51	T:	<i>Yuumei.</i> Nice. O.K.(.) Finish?
		「有名」いいですよ。終わりですか。

表10では、33においてS7は、“You can eat Churrasco.”と説明するが、指導者Bは、Churrascoが何が理解できずROが開始される。具体的には、34で指導者Bは、“Churrasco. What's Churrasco?”とトラブル源を確認するために質問をしている。それに対してS7は、最初“Meat.”と言うが、加えて“Beef.”と説明を加える。指導者Bは、自分も牛肉が好きであることを語ってintakeを行いROは、終了する。

また、表11では、28においてS8は、“You can eat Bengawan cookie.”と発言している。Tは、ブンガワンクッキーのことが理解できず、ROが開始されている。具体的には指導者Bは、“Bengawan cookie. What is Bengawan cookie? Is it chocolate cookie? Butter cookie?”と尋ねている。しかし、S8は、説明ができず沈黙が続いた。その後、S8は、“I don't know.” “It's delicious.”と語ってintakeを行いROは終了した。

表10 「トラブル源を標的に定めた内容質問」
(No. 7の断片)

33	S:	You can eat Churrasco.
		あなたは、シェラスコを食べることができる。
34	T:	Churrasco. What's Churrasco?
		シェラスコ。シェラスコって何ですか。
35	S:	Meat.
		肉です。
36	T:	Meat.
		肉。
37	S:	Beef.
		牛肉です。
38	T:	Oh, beef. I like beef. Do you like beef?
		へえ、牛肉。私は牛肉が大好きです。あなたは、牛肉が好きですか。

表11 「トラブル源を標的に定めた内容質問」
(No. 8の断片)

28	S:	You can eat Bengawan cookie.
		あなたは、ブンガワンクッキーを食べることができます。
29	T:	Bengawan cookie. What is Bengawan cookie? Is it chocolate cookie? Butter cookie?
		ブンガワンクッキー。ブンガワンクッキーって何ですか。それは、チョコレートクッキーですか。それともバタークッキーですか。
30	S:	(4)
31	T:	You don't know? ↑
		知らないのですか。
32	S:	You don't know.
		あなたは、知らないです。
33	T:	O.K. You say "I don't know."
		いいですよ。あなたは、「私は知りません」といふべきです。

4つ目に「理解候補の提示」が認められる。表12では、41で指導者Bは、“What is your soccer position?”と聞いている。S4は、3秒ほど沈黙している。そこで指導者Bは、ROとしてサッカーのポジションを英語で1つ“Forward?”とあげた。これは、回答例の提供とも理解できる。またサッカーポジションに関するカテゴリー化した語彙の一つを言うことで、カテゴリーの活性化も期待できる。S4は、44で“Midfielder.”と答えて、指導者Bが45で“Ah. Midfielder. Nice.”と応答することでROを終了している。

なお、指導者Bは、45において“Ah. Midfielder. Nice.”と語ったが、後から振り返ってみると“Ah. Midfielder. Your position is midfielder. Nice.”と正しい文で言い直すべきだったと振り返っており、「意味伝達に意識が向いている。あるいは時間が取れない場合は、単語だけで返答してしまっている。」と述べている。

表12 「理解候補の提示」(No. 4の断片)

41	T:	Yes. What is your soccer position?
		そうなんですね。ポジションはどこですか。
42	S:	(3)
		((考えている様子))
43	T:	Forward?
		フォワードですか。
44	S:	Midfielder.
		ミッドフィルダーです。
45	T:	Ah. midfielder. Nice.
		あ、ミッドフィルダー。いいですね。

以上の分析から串田(2017)のROに関する6つの分類の内、3つについては以上のように確認できた。一方、「疑問詞の単独質問」「先行発問の部分的繰り返しと疑問詞を用いた質問」は今回の調査では、確認できなかった。

3 その他の修復

串田(2017)の分類では説明しにくいROについては次のようなものが確認できる。まず「例示

をする例」は、聞き手の理解を助けるために応答の答えともなりうる語や句を提供している。

具体的には、表13では指導者Bが26で“Do you like Chinese food?”と質問するがS2の応答は、わずかなジェスチャーだけである。中華料理が好きなのか、普通なのかもはっきりとしていない。そこで、指導者BはS2が中華料理のイメージを膨らませられるように、中華料理の中で何が好きかと問い、続けて自らが投げかけた問いに対する自分の気持ちを“I like ramen.”と語る。そのことがヒントになった様子で、S2は、33で“Gyoza.”と語り、35で“Delicious.”と答えてintakeしている。仮に改めて、26で“Do you like Chinese food?”と指導者Bが尋ねれば、明解な回答ができたのではなかと思われる場面である。

表13 「例示する例」(No. 2の断片)

26	T:	Do you like Chinese food?
		中華料理は好きですか。
27	S:	Yes.
		((首をかしげる))
28	T:	So,so.
		普通かな
29	S:	
		((小さくうなづく))
30	T:	O.K. Many many Chinese Food. I like ramen.
		大丈夫。たくさん中華料理。私は、ラーメンが好きです。
31	S:	
		((うなづく))
32	T:	What kinds of Chinese food do you like?
		あなたは、どんな中華料理が好きですか。
33	S:	(3) Gyoza.
		餃子です。
34	T:	Gyoza.Why?
		餃子。なぜですか。
35	S:	(1)Delicious.
		美味しいから。

表14でも同じく例示する事例が別の児童との会話でも見られる。これまでの会話でS9は、野球が好きでないと言う。それを受けて10において指導者Bは、“What sport do you like?”と聞き直すが、3秒ほど沈黙が生じた。そこで、12において指導者Bはいくつかスポーツ名を例示する。“Table tennis? Tennis? Swimming?...”と5つのスポーツ名を挙げた。すると、Sは、“Table tennis.”と答えてROは、終了する。

表14 「例示する例」(No. 9の断片)

10	T:	You don't like baseball. O.K. What sport do you like?
		あなたは、野球が好きではないですね。では、どんなスポーツができますか。
11	S:	(3)
12	T:	Table tennis? Tennis? Swimming? Baseball? Basketball?
		卓球? テニス? 水泳? 野球? バスケケットボール?
13	S:	Table tennis.
		卓球

「例示する例」は他にもみられる。表15では、指導者Bは、44において“‘I like tsuna. How about you?’”と尋ねているが、S10は答えていない。そこで、指導者Bは“Salmon?”と聞き直している。指導者Bとしては、tsunaの話をしていただけで、それに対して“Yes./No.”の反応がないので、別の魚salmonの例示を試みた。それに対してS10が“‘Yes.’”と答えてROは終了した。しかし、S10はtsunaについて気持ちを語っていない。44の質問に対してのROは実行されたと言えるのか疑問の残るところであるが、会話の進行再開はなされた。

表15 「例示する例」(No. 10の断片)

44	T:	Delicious. I like tsuna. How about you?
		美味しい。私はマグロが好きです。あなたはどうですか。
45	S:	(2)
46	T:	Salmon?
		サーモン?
47	S:	Yes.
		はい。

表16では、1において指導者Bから、“Hello. How are you today?”の質問に対して、S11は緊張のためかよく聞き取れず沈黙がある。そのため指導者Bは、選択肢として“Fine? Sleepy?”と例示する。すると、S4は片手を小さく上げながら、うなづくジェスチャーも付けて“Sleepy.”と言っている。なお、この例は表12の3の質問で“Are you fine? Are you sleepy?”のそれぞれ最初の部分が省略されたとも解釈できるが、答えの可能性高い単語を例示することでROを実行しようとする意図は別のものとしてここでは分類している。

表16 「例示する例」(No. 11の断片)

1	T:	Hello. How are you today?
		こんにちは。今日は、調子はどうですか。
2	S:	(4)
		((うなづく))
3	T:	Fine? Sleepy?
		元気? 眠たい?
4	S:	Sleepy.
		((片手を小さく上げながらうなづく))眠たい。

表17でも同様に指導者Bは、3において“How are you today?”と聞いている。S13は、4において“‘I’m...’”まで言って数秒沈黙する。そこで指導者Bは、“Fine?”と例示している。S13は、6において日本語で「いや」と言ってから英語で“so, so.”と答えている。その後、指導者Bが“‘You are so so.’”と確認するとSは、はっきりと“O. K.”と答えてい

る。なお、この“O. K.”は、“I’m so so.”と解釈している。

表17 「例示する例」(No. 13の断片)

3	T:	How are you today? 今日は、調子はどうですか。
4	S:	I'm(3) 私は。。。。
5	T:	Fine? いい調子ですか？
6	S:	いや、so,so. ほどほどです。
7	T:	So, so. You are so so. ほどほどですね。あなたは、ほどほどです。
8	S:	O.K. そうです。

2つ目に「質問を言い換える例」がある。表18において指導者Bは、5で“How are you?”と尋ねているが、S10は、沈黙ではないが、“Mu…”と言い淀んでいる。この質問は授業開始時によくされるので、その質問には、慣れており、その意味が分からないとは考えにくい。S10のやや眠いと感じている様子が画面からもうかがえるが、自分の本当の気持ちを言うことを日頃から指導されているので、その言い方が分からずにいたようである。指導者BがROを開始している。具体的には7において、Yes-No Questionに換えて3つの質問を

表18 「WH QuestionをYes-No Questionに変える例」(No. 10の断片)

5	T:	How are you? 調子はどうですか。
6	S:	Mu… えー
7	T:	Are you fine? Are you so so? Are you sleepy? 元気ですか。まあまあですか。眠いですか。
8	S:	I am sleepy. 眠いです。

する。具体的には、“Are you fine? Are you so so? Are you sleepy?”と聞いている。それを聞いてS10は、すぐに“I am sleepy.”と言っているのも、ここでROは終了している。これは、WH QuestionをYes-No Questionに言い換える例である。

同じく、言い換える具体として表19では、指導者Bは、50において“Is your father Bolivian?”と尋ねるが、S11は理解ができなかったのか沈黙が続く。指導者Bは、“Is your father from Bolivia?”と言いなれた言い方で聞き直している。すると言葉ではないがうなずいて“Yes.”の意思を表している。Bolivianに比べて、Boliviaは聞きなれた語彙であること、I am from～. You are from～. の表現にも慣れ親しんでいることがこのROの実行を助けたとも考えられる。

表19 「質問を言い換える例」(No. 11の断片)

50	T:	ha. Is your father Bolivian? あ、あなたのお父さんはボリビア出身ですか。
51	S:	(3)
52	T:	Is your father from Bolivia? あなたのお父さんはボリビア出身ですか。
53	S:	((うなづく))
54	T:	Oh, nice. Thank you very much. ああ、いいですね。ありがとうございました。

3つ目に「日本語を使う例」である。表20では、S9は、中国を紹介している。この前にS9が、“You can see a great wall of China.”とすることをうけて指導者Bは、32において“it is a World Heritage, World Heritage Site.”と語っている。S9は、この部分は理解できないという表情になる。それに気づいた指導者Bは、日本語で「世界遺産」と言うと、Sはわかった様子でうなづいている。英語に言い換えをすることがよいと認識しながら、「世界遺産」の英語への言い換えは難しく時間もかかると判断し、日本語で説明した。会話の進行再開

を目指すROであるということから適切な場面での日本語使用例とも理解できる。

表20 「日本語使う例」(No. 9の断片)

32	T:	Ah, A great wall of China. It is a World Heritage, World Heritage Site.
		ああ、万里の長城。それは、世界遺産、世界文化遺産です。
33	S:	
		((理解できないためか、困った表情))
34	T:	Oh 「世界遺産」
		ああ、「世界遺産」
35	S:	
		((うなずく))

4つ目に「ジェスチャーを使う例」である。表21では、指導者Bは、17において“Do you like America?↗”と尋ねるが、S10は、18において“Do you like America.↘”と指導者Bの質問を下降音調に変えて繰り返した。そこで、指導者Bは、“Yes.

表21 「ジェスチャーを与える例」(No. 10の断片)

17	T:	That's right. America. This country is America. Do you like America?↗
		その通り。アメリカです。この国はアメリカです。アメリカは好きですか。
18	S:	Do you like America.↘
		((答えに困った表情で)) アメリカは好き?
19	T:	Yes.No.
		((両手で胸にハートの形を作ったり、×の形を作ったりする。))はい、いいえ
20	S:	Yes.
		はい。
21	T:	Yes. You like America. I like America, too.
		はい。あなたは、アメリカが好きです。私もアメリカが好きです。

No.”と回答の例を言うが、S10が答えないので、両手でハート型を作ったり、×をつくったりして、ジェスチャーを通して気持ちと英語の“Yes.”“No.”表現が一致するように働きかけている。その直後にS10は、“Yes.”とにこやかに答えている。ここでROは終了している。

表22では、指導者Bは、11において“Do you like China?”と聞いている。S12から反応がないので、Tは、13において“Do you like, don't like? Yes? No?”と英語で聞くのと同時に手で○×を示している。するとS12は“Yes.”と答えている。表21とジェスチャーの細かな違いはあるが、ジェスチャーでROが実行されるという点では共通している。

表22 「ジェスチャーを与える例」(No. 12の断片)

11	T:	China. That's right. China is a nice country. Do you like China?
		中国。いいですね。中国はいい国です。あなたは中国が好きですか。
12	S:	(5)
13	T:	Do you like, don't like? Yes? No?
		((ジェスチャーで○×を示しながら))好きですか。好きじゃないですか。はい?いいえ?
14	S:	Yes.
		はい。
15	T:	You like China.

表23では、指導者Bが20において“Are you a tennis player?”と聞いている。S12は、しばらく沈黙する。そのため指導者Bは、ROを開始する。具体的には、指導者Bは、再度同じ質問をする。この場面で特徴的なのは、テニスのサービスのジェスチャーをしながら“Are you a tennis player?”と聞いている点である。S23は、23において“No.”と答えている。質問が繰り返されたこと、ジェスチャーがあったことがROの実行に寄与したと考えられる。

表23 「ジェスチャー及び質問を繰り返す例」
(No. 15の断片)

20	T:	Oh, you like tennis. Are you a tennis player?
		ああ、あなたは、テニスが好きなんですね。あなたは、テニスプレイヤーですか。
21	S:	(4)
22	T:	Are you a tennis player?
		((テニスのサーブをする動作をしながら))あなたは、テニスプレイヤーですか。
23	S:	No.
		いいえ。
24	T:	No. But you like tennis. Oh, I see.
		いいえ。でもあなたは、テニスが好き。わかりました。

5つ目に「写真等を使って例示する例」である。

表24では、ここまで中国について会話し、二人がパンダが好きだという話が進んできた。そこで、18で指導者Bが“What animal do you like?”と聞くが、S11は沈黙する。そこで、指導者Bは、動物

表24 「写真等を示す例」 「質問を言い換える例」
(No. 11の断片)

18	T:	Nice. What animal do you like?
		いいですね。あなたの好きな動物は何ですか。
19	S:	(3)
20	T:	One more animal, please.
		((動物の一覧図を取り出して)) もう一つの動物をお願いします。
21	S:	Cat.
		猫
22	T:	Cat. You like cats. Nice. Please tell me "How about you?"

の一覧図を見せながら“One more animal, please.”と問い直した。すると、直後に“Cat.”と答えた。この状況からは一覧図がヒントとなって質問の意味を理解したものか、“One more animal, please.”と言う問い直しによってS11が理解を深めたのか明らかではないが、動物の一覧図を見た直後の反応であることからこの図も影響したと考えることができそうである。

表25は、ROの場面を予想して「中華料理写真一覧表」を準備している例である。指導者Bは、27において、“What type of Chinese food do you like?”と聞いている。その直後に、「中華料理写真一覧表」を準備して、指導者Bが写真を指さしながら中華料理の英語での言い方を確認している。その後、指導者Bは改めて、29において“What do you like?”と聞いている。S2が数秒の沈黙をするので指導者Bが“Nothing?”と発言しながら、「中華料理写真一覧表」を見つめると、無限定の質問と解釈することも可能かと考える。ここでは、いくつかの中華料理の写真の中からS2がチャーハンを指さしてROが実行されている。

表26は、「中華料理写真一覧表」を活用した他の児童の例である。S17は、これまでの会話で餃子が好きだと語っている。その後、指導者Bは、45において“Anything else?”と聞いている。S17は、英語で答える代わりにふかひれスープの写真を指差している。指導者Bは、“Ah, sharkfin soup.”ということでROを終了している。

他の児童(S2、S4、S8、S11、S14)とのSmall Talkで指導者Bが、中華料理一覧図を見せながら児童自らが思いを伝えられるように働きかけている。日頃からこのようなやりとりをしていることも影響して、児童が好きなものを指さし、それを指導Bが英語で言うことで児童が自分の好きなものの言い方を学んでいるともいえる。

指導者Bは、Small Talk全体を振り返って、中華料理で好きなものを聞いた時、多くの児童が、“Gyouza.”と答えていることに違和感を感じて授業後に児童に餃子が好きな理由を日本語で尋ねた。すると本当に餃子が好きだった児童は、1名だけで後の5名は「図がわかりやすいところに載っていたから。」と説明した。このことに指導者Bは、「わかりやすいところにある馴染みある食べ物を

表25 「写真等を使って例示する例」(No. 2の断片)

27	T:	What chinese(.)Sorry. What type of Chinese food do you like?
		どんな種類の中国料理が好きですか。
28	T:	Gyoza, Shark fin soup, fried rice, ramen, shrimp chili, peking duck, egg foo young,
		餃子、ふかひれスープ、チャーハン、ラーメン、エビチリ、北京ダック、中国風卵焼き
29	T:	pepper steak. What do you like?
		チンジャオロース。何が好きですか。
30	S:	(3)
31	T:	Nothing?
		何もないですか。
32	S:	((チャーハンの絵を指さす))
33	T:	Oh, Fried rice.
		ああ、チャーハン。
34	S:	((うなずく))
35	T:	Oh, nice. I like fried rice. Thank you very much.
		いいですね。私はチャーハンが好きです。ありがとうございます。

『手っ取り早く』選んだという傾向がみられた。つまり、本音の会話をするためには、言語材料に十分慣れておくことや、安心して選べる時間を確保すること、言語材料を並列的に提示する工夫等の必要があることが分かった。」と述べている。

表26 「写真等を使って例示する例」
(No. 17の断片)

45	T:	Anything else?
		他にありますか。
46	S:	(5)((ふかひれスープを指さす))
47	T:	Ah, sharkfin soup.
		ああ、ふかひれスープですね。
48	S:	ふかひれ?
49	T:	That's right. Fukahire.
		そうです。ふかひれ
50	S:	あと、チャーハン。
51	T:	ha, fried rice. Nice. You like gyoza, sharkfin soup, and fried rice.
		はあ、チャーハン。いいですね。あなたは、餃子とふかひれスープとチャーハンが好きなんですね。
52	S:	うなずく

IV 考察

今回の調査でいくつかのことが明らかになった。まず、串田(2017)の分類で示されたROを指導者Bは、いくつか実行していることがわかる。具体的には、(1)無限定の質問(4)トラブル源の繰り返し(5)トラブル源を標的に定めた内容質問(6)理解候補の提示は確認できた。一方、(2)疑問詞の単独質問(3)先行発話の部分的繰り返しと疑問詞を用いた質問は、今回の調査では確認できなかった。また、これらのRO以外に「例示する」「質問を言い換える」「日本語を使う」「ジェスチャーを与える」「写真等を使って例示する」などのROが確認できた。

指導者BがこのようなROを実施した背景には、文科省(2017)の「学習指導要領」にもある通り、小学校卒業時に学ぶ語彙数は600語から700語程度

であり、定型表現や身の回りの物事に関する簡単なことなど最も基礎的な言い回しに必要な語数を設定している。そのため、自分の考えや気持ちなどを話すことができるための語彙が十分に身に付いていない。言い換えれば、Small Talkの場面で指導者によるROを通して自分の気持ちや考えを表現するための語彙を習得しているとも考えられる。

児童が一生懸命にこの活動に取り組みながらも、多くの児童がROを必要とする場面になると困った表情、恥ずかしそうな表情になることがビデオから読み取れる。会話は、大人でもいつもスムーズに進行するときばかりではない。会話は、会話が進行するように相互に働きかけ合っていること、その過程で、ROが必要な場面がだれにも生じる可能性があること、その場合は指導者、児童に関わりなく会話に参加している者がROの方法を知り、身に付けて行くことが大切であることを学習することに意義がある。それによって、Small Talkの目的の一つである「会話の継続」をする力を高めることできる。指導者は、実態に合わせて会話修復の視点からの指導を意図的継続的に行うことで児童の会話を継続する力を高めることができる可能性がある。

また、分析しながら、これらの分類はあくまで実態に迫るための1つの便宜的方法であり、複雑な人間の思考に基づく行動はきれいに分類できるものばかりでなく、枠組みが関連し合っている。また、場や相手によって分類枠を自由に行き来してRO実行のために様々なやり取りが駆使されていることが改めて理解できる。例えば、表7においてS17が31で“eh?”と発言したのは、「無限定の質問」と捉えられるが、その直後に指導者Bが32で“Animal is (.) dog, cats (.) pandas, koalas are animals.”と言っているのは、例示との解釈できる。また、表15の指導者Bの7での発言“Are you fine? Are you so so? Are you sleepy?”も例示と解釈することも可能かもしれない。

指導力向上に関して指導者Bは、Small Talkにおいては、最初にも述べた通り、2つの事項「学習事項の定着」「会話の継続」を意識して指導をしている。事後のインタビューからも自分自身の関わり方について振り返り、そのことによって自

身の力量を高めることを意識していることがわかる。今後、熟達者を目指す指導者Bは、指導者自らが、児童とのSmall Talkを録音、録画音声聞き直すなどの手段も使いながら、より広い視点によるROが可能かという「認識」、及び具体的な場面での対応に関する「技」の向上という視点をもって改善に取り組んでいくことが望ましい。また、串田の言う「ROの分類」で、今回使用が確認できなかった「疑問詞の単独質問」「先行発問の部分的繰り返しと疑問詞を用いた質問」を児童に対して使用する可能性があるのかも調査する必要がある。そうすることによって、児童に対するROの在り方をより深く「認識」し、試行錯誤による「技」の向上、具体的には誤り発言をした児童に対する即興的対応力を高めることのできる可能性を示唆する。これは、指導者Bは、「Small Talkをする際に指導者がそれを(CFの分類)を意識することは、目的の明確な発話・返答の瞬発力・質を上げるために大切だと感じた。」と述べていることから、ROの分類を意識することでROに関する対応力を一層高められる可能性を示唆する。

V まとめ

ここでは、小学校外国科の指導者と小学生の行うSmall Talkにおいて、会話修復場面では、「無限定の質問」「トラブル源の繰り返し」「トラブル源を標的に定めた内容質問」「理解候補の提示」「例示する」「質問の言い換え」「ジェスチャーを与える」「写真等を使って例を示す」等が確認できた。

また熟達者を目指す指導者は、会話を楽しみながら児童に英語の力を付けてほしいと願う一方で、機会あるごとに指導を振り返りながら、ある場面ではどう応答すればよかったかと悩んでいる。その悩みは、児童が英語で発話したくなるように適切なヒントはどう与えればいいのか。一方ヒントの与えすぎが英語を話す力の伸びを阻害しているのではないかというものである。また、指導者は、「意味伝達」をより大切に考えており、自分の話す英語に自信が持てる時、時間的にゆとりがある時は、文法に正しい表現にし直そうという気持ちがある。その言い直しに関連して、指導者自身の英語力の不足を感じている。こうした姿勢で指導法の改善に取り組んでいくことは、今後の指導力

向上に寄与するものと信じた。

今後の研究課題として、他の指導者の会話分析をより多く行うことで、Small TalkのROの実態をより明らかにしていくことに意味がある。

また、指導者Bが今回の取組によってROに関する認識が高まり、指導力を向上させることができるか、一定期間を空けてから再度調査していただくことで指導力向上のプロセスが明らかになる可能性も感じている。

謝辞

本研究にご協力いただいた、児童の皆さん、先生方に深く感謝申し上げます。

〈参考文献〉

- 秋田喜代美 (2004). 「熟練教師の知」 梶田正巳 (編) 『授業の知－学校と大学の教育改革』 有斐閣選書 181-198 東京：有斐閣出版
- エマニュエル・A・シェグロフ、ゲール・ジェファソン、ハーヴィ・サックス (2010). 「会話における修復の組織－自己訂正の優先性」 H. サックス、E. A. シェグロフ、G. ジェファソン著 西坂仰訳、S. サフト翻訳協力 『会話分析基本論集』 京都：世界思想社
- エマニュエル・A・シェグロフ 西坂仰訳 (2018). 会話分析の方法 行為と連鎖の組織 京都：世界思想社
- Ericsson, K. A. (1996). The Acquisition of Expert Performance: An Introduction to Some of the Issues. The Road to Excellence. Mahwah, NJ: LEA
- 畑佐由紀子、藤原ゆかり (2012). 外国語としての日本語の授業における訂正フィードバックの効果 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 第61号 229-237
- 樋口直宏 (1995). 授業中の予想外応答場面における教師の意思決定 日本教育工学雑誌 18 (3/4) 103-111
- 串田秀也・平本毅・林誠 (2017). 会話分析入門 東京：勁草書房
- 串田秀也 (2006). 「会話分析の方法と論理－対話データの「質的」分析における妥当性と信頼性」 伝康晴・田中ゆかり (編) 『講座社会言語科学6 方法』 188-206 東京：ひつじ書房
- 松尾睦 (2010). 教師の熟達化と経験学習 日本語教育 144 26-37
- 村瀬公胤 (2006). 「教師の即興性と実践的知識」 秋田喜

代美 (編) 『授業研究と談話分析』 187-198 東京：財団法人放送大学教育振興会』

- 中野聡 (2020). 2020年度小学校外国語科新教科書分析－Small Talkにどう活用したらよいか－ 北陸学院大学・北陸学院短期大学部研究紀要 13 47-60
- 中野聡 (2021). 2021年度中学校外国語科新教科書分析－Small Talkにどう活用したらよいか－ 北陸学院大学・北陸学院短期大学部研究紀要 14 55-68
- 中野聡 (2022). 小学校外国語科のSmall Talkにおける指導者の役割に関する一考察－児童の誤り等への対応－ 中部地区英語教育学会 自由研究発表 2022年6月25日
- 大関浩美 (2015). フィードバック 研究への招待－第二言語習得とフィードバック－ 東京：くろしお出版
- 坂本篤史 (2007). 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究 55, 584-596
- 佐藤学他 (2012). 教師の実践的思考様式に関する研究 (1)－熟達教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に－ 東京大学教育学部紀要 30 177-198

