

小学生の宛先による日本語発話と英語発話の使い分け

—変化プロセスに注目して—

黒田真由美

1. はじめに

英語活動を取り入れる小学校が増え、小学校で初めて英語に取り組む子どもが増加している。本稿では、英語活動を通して初めて英語に触れる子どもが、他者と関わりながら英語への理解を深めるプロセスがいかに変化するのかを明らかにすることを目指す。

2. 問題

小学校における英語活動

現在、約 9 割の小学校が英語活動に取り組み始めており、小学校 5・6 年生で週に 1 回「外国語活動」を実施することも予定されている。文部科学省は、英語活動の指導方法等の確立をはかるため、地域のモデルとなる拠点校を設置し、そこで先行した取り組みを行っている。英語活動の指導に関する実践的な取り組みを推進し、指導法を確立することは重要である。その一方で、拠点校で実施可能なプランを開発するだけでなく、一般的な小学校での英語実践の実態についても調査し、授業計画や教授法を整備することが求められている。拠点校は十分に条件の整っている学校であり、例えば ALT(Assistant Language Teacher)と担任の連繋が十分にとれ、チーム・ティーチングが円滑に行なわれていたり、教師が英語活動の準備に十分に時間を割いている学校で実践されている。しかし、一般的な小学校では、英語活動を行なう条件が整っているわけではなく、教師は英語活動に割く時間は少なく、活動の計画や実施に関して ALT に委ねられている部分が多い。実際に英語活動を小学校に導入した場合、その現場は、拠点校のように条件の整ったものとなるのではなく、一般的な小学校で見られるような状況になることが予想される。そのため、拠点校以外の小学校で行われている英語活動の実態をふまえ、各小学校で実施可能な授業の在り方を模索する必要がある。英語に特に力を注いでいる小学校ではなく、日常の一環として英語に取り組む中での教師や子どもの現状こそが、実際に公立小学校で実施可能な英語活動であり、そこでの子どもの学びが、今後英語活動を実施していく上での実態に近いものになると考えるからである。そこで、本稿では、一般的な公立小学校で行われている英語活動について検討し、そこで見られる子どもの学びの実態に迫ることを試みる。子どもはどのように英語活動に取り組んでいるのだろうか、そこで何を学び、どのように英語への関心を高め、英語を理解し、さらに、自分の発話の中に取り入れるようになるのだろうかということを明らかにしたい。

小学校の英語活動では、子どもは ALT に従って英語活動に取り組むことが多い。英語という言葉を学ぶ授業であるため、実際に英語を口に出すことは重要であり、ALT とのコミュニケーションはもち

ろん子ども同士のコミュニケーションも多用される。発話には自覚を促す機能が有り (Vygotsky, 2001), 英語活動では、発話し、違和感を抱き、それを乗り越えることで学ぶことが考えられる。実際、子どもの英語の学びは ALT の英語発話と日本語的な発音との違和感から導かれるという指摘がなされている (黒田, 2007)。子どもは英語発話を聞き取り、他者に向けて話すということが必要なのである。発話をするには個性が伴うため集団の場で発話することには心理的負担が伴い (中田, 1997), さらに、英語の授業ではなじみのない発話が求められるため、子どもの負担感が高まることを考えられる。しかし、そのような状況のなか、子どもは自分なりに英語を話そうと試みながら授業に取り組んでいる。そこで、子どものコミュニケーションの分析を通して、子どもの英語の学びについて検討する。

コミュニケーションへの注目

授業研究ではコミュニケーションに注目することにより、学級集団の思考の把握、教師と子どもの反応形成の因果関係、学級の人間関係や雰囲気の記事が行なわれてきた。これに対して、近年、教室談話に注目することにより、教師と子どものよりダイナミックな相互作用に関心が向けられている。そして、学校や教室という社会的文脈における子どもの学習のありよう、教室という場の社会的制度的環境の特殊性、人間の知的営みである談話の相互作用という3つの観点からコミュニケーションは捉えられている (藤江, 2007)。本稿では、小学校の英語活動におけるコミュニケーションを取り上げることにより社会的文脈をふまえた子どもの学習のありようを捉えることを試みる。英語活動では、ALTの主導によって活動が展開されるという、通常の授業とは異なる特殊な状況に子どもはおかれる。その一方で、通常教室で関わっている他の子どもや教師との日々の関係を踏まえた状況にも身をおいている。このような状況の中で他者との相互作用を通して子どもが英語への理解を深めるプロセスについて検討する。

言葉の習得に関しては、学校で使われる特徴的な言葉の習得に関して研究がなされてきた。学校には特殊な社会的制約があり、日常生活で使うのとは異なる言葉が使われている。岡本(1985)によると、日常生活では一次的ことばという具体的状況を踏まえたコミュニケーションのための言葉を使っており、学校に入学し、授業を受ける中で、二次的ことばという不特定多数の相手に向けて文脈を伝える言葉を身につけるという。これにより、子どもは一對一でのコミュニケーションだけではなく、一対多という授業に適用されるコミュニケーションに参加することが可能になる。二次的ことばは、教師や仲間との対人関係の成立や、教師による子どもの状態の適切な認知を支えとして習得される (清水・内田, 2001)。子どもの言葉の習得は、子どもの対人関係や子どもの状態の認知等、教師と子ども達との関わりを通して進められるのであり、英語の習得過程について検討する上でコミュニケーションについて検討することは必要である。

子どもが他者とのコミュニケーションを通して学校で使われる言葉や朝の会での振る舞いを身につけていくように、英語活動では英語やその活動での振る舞いを習得することになる。英語活動では、子どもは、誰に対して英語で話すのか、自分なりのタイミングを調整しながら英語を話し、受け入れられたり、訂正されたりしながら学んでいることが考えられる。そこで、本稿では、英語発話と日本語発話の使い分けに着目し、子どもの日本語発話の中にどのように英語発話がみられるのか、誰に対する発話に英語発話が見られるのかについて検討してみたい。

授業場面での発話の宛先

本稿では、小学校の英語活動におけるコミュニケーションを、英語発話の宛先、つまり子どもが相手に応じていかに英語発話を使い分けるのかという観点からみていく。発話というのは、先行する発話を受けてなされるだけでなく、発話の聞き手を念頭においてなされるものであり、話者にとっての発話の宛先の重要性が指摘されている（Bakhtin, 1988）。一つの発話は、話者の特徴や発話が発せられた状況などの要素を反映すると共に、先行する発話やその後続く発話の影響も受けているのである。茂呂（1997）は、授業場面における教師と子どもの発話の分析から、フォーマルな発話とインフォーマルな発話を宛先に応じて使い分けることで教師が授業場面を切り替えることを明らかにしている。また、磯村（2005）は教師が子どもの発話の宛先を修正することを通して一対多コミュニケーションへ子どもを導くことを示している。このように、子どもの振る舞いを導く際に発話の宛先が教師にとって大きな意味をもつことが指摘されている。そして、教師にとってだけではなく、子どもにとっても発話の宛先の使い分けは意味があると考えられる。そこで、本稿では子どもの発話が誰に向けられているのかについて検討することを通して、子どもが学び合う過程について明らかにする。

ALTによって新しい英語が導入され、英語発話を反復し、それを用いた活動に参加するという流れで子どもは英語を学ぶ。しかし、英語発話を聞いたり、反復練習するだけでは、英語を習得することは難しく、英語を理解するために英語発話に関するやりとりをすることが考えられる。子どもは、日本語発話の中に英語発話を取り入れ、英語への理解を深めるであろう。そこで、子どもの英語習得の一端を明らかにするために、英語発話が子どもの発話の中にどのようにみられるのかについて検討する。この日本語発話に見られる英語発話は、ALTとの関係の変化や英語活動への慣れによって変化することが考えられる。そこで、子どもが英語発話を日本語発話の中にどのように取り入れるか、そして、その使い分けが相手に応じてどのように変わるのかという点に注目し、英語活動前期と後期を比較する。そして、子どもの英語の習得過程の変化について考えることが本稿の目的である。

3. 研究方法

1. 調査方法

公立小学校において英語活動の観察を行った。記録は、ビデオカメラ1台による映像音声とフィールドノートによって採取した。ビデオカメラは教室前方に固定した。観察の際には、対象児を設定し観察したが、対象児の周辺のみが映るようにはせず、出来るだけ広い範囲の子どもを撮影するようにした。そして、フィールドノートで対象児の発話や様子を補った。また、フィールドノートには、英語活動中の様子と、ALTのコメントや学級担任の授業に関するコメント等を記録した。ビデオ記録を基に、聞き取り可能な発話について、話者交代、発話中の「間」を区切りとして発話単位を設定し、トランスクリプトを作成した。

2. 対象

京都市内の公立小学校の3年生の学級において行われた英語活動を観察した（2008年度実施、計10回、1回45分）。この学級は3年生進級時のクラス替えによって編成された。参加者は、学級担任、ALT、子ども、調査者であった。

活動は ALT 主導で進められた。ALT は授業経験の豊富な、英語を母語とする外国人男性であった。そして、市のプランに沿って行われた。活動内容の概要は市が決定し、具体的な活動は ALT が計画し、行った。ALT は母国で教授法に関する教育を受けており、これまでの英語指導経験を参考にしながら授業を行った。活動は主に日本語で説明をしながら進められた。学級担任は、事前に内容を知らされておらず、状況に応じて ALT の意図を明確化して子どもに伝えたり、ALT の求めている活動を子どもに徹底させたり、子どもの質問に答える等の補助的な介入が見られた。調査者は、子どもに ALT の通訳と見なされていたが、基本的に活動には介入しなかった。

活動の進め方は、ALT の問いに対して挙手を求め子どもを指名するというのはまれであり、複数の子どもが口々に答え、そこから ALT が発話を拾い上げるというように展開されることが多かった。そのため、子どもの同時発話が多発し、子どもの発話は話者が特定できないものが多かった。子どもの発話から英語の習得過程について検討することが目的であるため、1 回目の活動で話者が特定できた子どもから対象児（以下、山下君とする）を設定し、山下君とその前後左右の席の子どもたちについて検討した。1 年間で 5 回席替えが行なわれ、山下君の周りの子どもは変化した。話者が特定できる子どもというのは、基本的に教師や子どもに対してははっきりと話すことの多い子どもである。その中でも山下君は、1 回目の活動では活動の流れに沿って参加しているように見え、また、教師に対してだけではなく、子ども同士でのやりとりの時にはっきりとした声で話すことの多い子どもであったため対象とした。

3.分析

子どもが英語を習得する過程で、どのように他者と関わりながら英語を話すようになるのかを明らかにするため発話の分析を行った。分析は、ALT、担任、子どものやりとりの特徴と、山下君を中心としたやりとりの特徴について行なった。つまり、教師を中心とした英語活動と、子どもを中心とした英語活動を取り上げ、子どもの英語を含む発話について検討した。子どもの英語習得過程の変化について検討することが目的であるため、夏休み迄の 4 回を前期、夏休み後に行なわれた活動 6 回を後期として比較した。

まず、教師を中心とした英語活動については、ALT、担任、子どもの発話の特徴と、ALT の発話に積極的に応じる子どもの発話を取り上げ、検討した。これにより、英語活動に参加している子どもの発話の全体的な特徴をつかむことを試みた。

次に、子どもの具体的な学びの様子をつかむため、山下君の発話を下記の観点から検討した。

第一の観点として、英語の発話の現われ方について分析した。これは、子どもの発話にどのような形で英語が見られるかというものである。子どもは最初から英語を完全に話せるわけではなく、自分なりに英語を話すため、英語を話そうとしているが完全な英語ではない発話が見られると考えられる。また、発音を習得していても、意味を理解しておらず、意味を確認するためのやりとりも見られると考える。子どもの発話のうち、英語が含まれているものを取り上げ、子どもの発話に見られる英語発話の形態について検討する。

第二の観点として、子どもの英語発話の向けられる宛先について分析した。発話の相手は、ALT、担任、子どもに分けて検討した。日々関わっている担任や子どもと ALT との間で向ける発話が異なるのか、それぞれの宛先によって子どもの英語発話の特徴がどのように見られるのかについて検討した。

英語発話は反復とパターン化されたやりとりの練習に終始しており、英語を知る段階のコミュニケーションをしていといえよう。一方、子ども同士のやりとりや担任とのやりとりは、発話パターンの練習であり、学んだ知識を確認する段階にあったといえよう。関係が構築されているかどうかということは英語活動に取り組む上で子どもにとって重要な意味を持っており、ALT は英語を教える存在としてだけ認知されていた。担任は、通常の授業では授業を主導する存在であるが、この活動においては積極的に子どもに教えることは稀であり、パターン化されたやりとりを確認するための介入のみが見られ、子ども同士で行なっているやりとりと同じ内容のやりとりをしていた。担任は、最初の段階では、英語を教える存在としてはあまり認識されていなかったといえよう。日頃接している担任や子どもは英語発話を共に練習する存在であったと考えられる。

②山下君の発話の特徴

山下君は、ALT に対しては、一対多のコミュニケーションが行なわれているときに、ALT が求めているパターンで求められているように英語で応じるのみであった。山下君は、ALT が発話の反復練習やパターン化されたやりとりの練習をする場面では、参加している振りをし、求められている発話をしないことも多かった。求められている英語発話と同じようなリズムで適当な音を発するだけであった。

英語を話す状況にあると判断しながらも、英語を話している振りをするというのは、子どもなりの活動参加態度である。話している振りをすることでその場を凌ぎ、個々人で話す必要が生じた場合に、他の子どもに英語発話を確認する様子が見られた。授業場面で子どもが教師とのやりとりを行なう際、必ずしも一対多コミュニケーションに参加するのではなく、自分なりの参加態度を示すことによって安定した授業参加を求めることが指摘されており(藤江, 1999)、山下君も、参加態度を調整することによって、自分なりの安定した参加を試みていたと想定される。

山下君は英語発話がわからなかった場合には、子ども同士で練習する場面で他の子どもに対して「忘れた、なんやったっけ？」等と質問したり、自分の英語の発音を確認したりしながら、周囲の子どもに聞いて取り組んでいた。周囲の子どもに対しては、ALT が示した英語を自分から話してみても、確認する様子も見られた。山下君は自分が聞いた音を自分なりに表現することに不安や抵抗を感じ、他の子どもとのやりとりを通して、自分なりの英語理解をしようと試みていた。その一つの方法として、他の子どもに英語発話をしてもらうことにより、英語発話を自分なりに捉えようとしていたのであろう。英語を母語とする人の英語発話と日本人の英語発話には違いがあり、他の子どもに英語発話をしてもらうことにより、英語発話を理解していたと考える。また、自分の発話を認めてもらうことによって、英語への自信を高めようとしているといえよう。教師によって子どもの発話を受容されることの重要性が指摘されているが、本稿でも、子どもは他者によって受容されることが重要な意味を持っていることが指摘できる。英語発話をしても自分の発話に対する評価が明確ではない一対多のコミュニケーションでは山下君は参加している振りをするのにに対して、一対一でコミュニケーションをする場面では英語を話しており、ALT が相手でも子どもが相手でも、山下君は発話相手に明確な評価を示されることを望んでいるのではないだろうか。山下君の英語発話に対して、応答してもらうことにより、自分の英語発話が受け入れられていると感じるのであろう。山下君にとって英語発話への他者の応答が重要であるといえる。

ALT とのやりとりは、新たな英語を学ぶために子どもにとって必要なプロセスである。初期の授業では、ALT が主導している場面では山下君は積極的に英語を話すことは無かったが、一対一のコミュニケーション場面では自分なりに英語を学ぼうとしている様子が見られた。子ども同士のやりとりでは山下君は英語を話そうと試みており、他の子どもとのやりとりはあいまいな英語発話を意識させ、それへの理解を深めるという効果があるといえよう。

山下君に限らず、一斉発話時には求められているようには英語を話さず、参加する振りをする子どもも多く、子ども同士でやりとりをする場面で、英語発話への理解を補う様子も見られた。やりとりを通した学びはコミュニケーションを中心とした活動のメリットであり、子ども同士のやりとりを通して知識の確認をしているのである。

後期に見られたやりとり

9月以降に実施された計6回の授業について分析した。

①教室全体で見られた子どもの発話の特徴

夏休み後になると、初期に見られた応答だけではなく、ALTの問いに対して、子どもが英語を用いて積極的に応えるような場面が見られるようになった。“What’s なになに in English?”というやりとりは第1回目から取り組んでおり、最初の頃は、子どもが「なになに」の部分に日本語をいれて質問し、ALTが英語で応えるというやりとりであった。そして、ALTがそれをさらに発展させ、ALTが質問者になり子どもに英語で応えるというやりとりに変更した。ALTは“What’s なになに in English?”の「なになに」の部分に子どもの知っている英語が答えとなるような言葉を入れ、子どもに質問した。子どもはこれに対して知っている英語を口々に挙げるという応答をした(事例1)。子どもがALTに対して積極的に応える場面は、このように単純にパターン化されたやりとりの一部を入れ替えて質問し、子どもに英語を連想させる場合だけではなく、ALTの意図を確認する場面でも見られた。ALTが同じ問いを数回繰り返し、子どもにその意味を日本語で言うよう求める場面では(例:“How many?”ってどういう意味?),子どもが思いついたことを口々に話し、その中から適切な発話をALTが拾い上げるというやりとりが見られた。積極的な応答を試みる子どもがいる状況では、他の子どももその子どもにつられて応答し、一見、英語を理解しているかのような雰囲気ができる場面もあった。教師だけが創造的な発話を行なう資格の有る者を決定することが出来る(McHoul, 1978)存在であり、教師主導場面で子どもが発話をする際には子どもの発話は教師の承認を受けることによって発話の権利が認められ受け入れられるという。ALTは活動開始当初から、ALTの問いに対して複数の子どもが答えるやりとりを続けており、これが子どもの応答の活発化を導いたのであろう。子どもを指名して応答を求

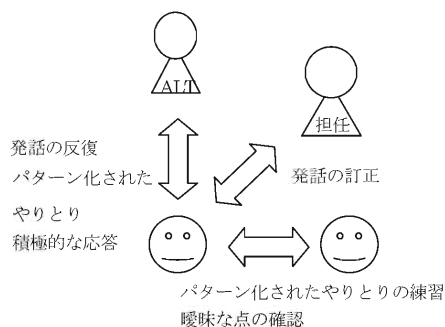


図2. 後期に見られたやりとりの特徴

事例1

ALT : What’s いす in English?
中村さん : Desk.
山本君 : Chair.
中村さん : あー。そうやった。

めると特定の子どもとのやりとりで限定されるという指摘がなされており（黒田，2008），子どもに一斉に応答させ，その中から適切なものを承認するという形をとったために，ALTとのやりとりへの関心を高める効果が見られたのであろう。

初期の活動では，ALT が提示した英語を反復して覚えるだけであったのに対し，後期には，子どもは自分から英語を話し知識を探索しながら，英語を習得していた。ALT とのやりとりでは，知識の習得が進められているが，ALT の提示したものを覚えるという一方的なコミュニケーションに終始するのではなく，子どもの積極的な関わりを基に英語の習得を進める段階に移行したといえよう。

子どもの発話のこのような変化には，ALTの問いの質的な変化も関連していると考えられる。ALT は同じパターンでのやり取りを子どもに反復させたり，子どもに英語で質問させるだけではなく，ALT が日本語まじりに説明している英語を，理解のできた子どもに説明させたり，子どもが考えて英語を応えないといけなような質問を取り入れるようになった。ALTの問いは，子どもに学んだことを言うよう求めるのではなく，ALTと子どもとのやりとりの中で出てきた英語の意味を推測するよう求めるものであった。このような問いによって，子どもは思いつきでALTの話している英語の意味を当てるため，話しやすい雰囲気ができるという効果と，子どもの持っている知識を掘り起こすという側面があったと考えられる。この影響や英語活動への慣れによって，子どもが積極的に英語を話すようになったのであろう。ALTへのやりとりに関しては，英語の知識を得る段階だけではなく，学んだ知識を確認する段階へと移行する様子が見られた。

また，子ども同士では，これまでと同様に知識を確認するという発話が多く見られた。子ども同士のやりとりでは，わからないことをごまかして，求められているやりとりをしないというようなことは無く，分からない場合には知識を確認し合う様子が見られた。子ども同士のやりとりは，初期の活動で見られたように知識を確認する段階であった。

担任に対しては，子どもが担任の発話を訂正する場面が見られるようになった。後期になり，担任は事前に授業内容を知らされず，ALT の相手をするよう求められることが増えた。ALT の意図が十分に伝わっていないため，ALT の求めに応じた即興の応答が，ALT の意図とずれることもあり，子どもが担任の発話を訂正する場面が見られた。また，ALT が実施しようとしているやり取りの中で担任が英語を間違えることもあった。例えば，How many?といいながら指を出し，その指の数を英語でいう場面で，担任が数を間違え子どもが指摘することもあった。担任が適切な応答ができなければ子どもから担任に対して英語発話を提案する様子が見られるようになった。担任に対して，積極的な英語発話が見られるようになったのである。担任に対しては，わからないことを聞くというより，わかっている知識を用いるという形で英語発話が見られるようになった。担任とのやりとりは，自分の得た知識を提示する段階にあり，自分の英語の知識を確認するだけでなく，やりとりのバリエーションを拡張しているといえよう。

②山下君の発話の特徴

ALT の問いかけに対しては，集団の中の一人として応えるときには，他の子どもの様子を伺いながら，発話している様子が捉えられるようになった。初期の活動では，ALT との一对多コミュニケーション場面では，求められているやりとりを適当にやり過ごそうとしていた。英語を話すことにためらいがちな子どもが多い状況では，わからない子どもはわかっている振りをしにくいため，山下君も ALT への応答に積極的に参加しないという状況が見られた。それに対して，後期になって積極的な応答を

試みる子どもが増加した状況では、他の子どももその子どもにつられて応答し、一見、子どもたちが、英語を理解しているかのような雰囲気ができる場面もあった。そして、山下君も積極的に英語発話を試みる状況が見られるようになった。初期の活動では、参加している振りをすることによって、自分なりの参加態度を調整していたが、後期になって、他の子どもの参加態度の変化の影響も受け、状況に応じて ALT に答えるという参加態度へと移行する様子が見られた。

ALT とのやりとりを通して、英語を理解しようとしていたため、子ども同士でのやりとりは、初期に見られたような意味の確認という意味合いは薄れ、パターン化されたやりとりの練習が中心であった。山下君は、相手を代えてやりとりをする練習では、他の子どもより早くやりとりをしたり、多く練習しようとしており、自分なりに楽しんで英語に取り組んでいる様子が見られた。

前期では、子ども同士でのやりとりを中心に活動に取り組んでいたのに対し、後期は ALT との一对多コミュニケーションにも積極的に関与していた。このような変化は、他の子どもの積極的な活動への参加のようなクラス全体の変化と、山下君の英語活動や ALT への慣れのような山下君の変化が要因であると考えられる。また、他の子どもに英語発話が認められることによって、英語発話への自信を高めたことも要因であると考えられる。山下君の活動参加の様子の変化からは、発話を受け入れるという、他の子どもの関わり方が間接的なサポートとなっていることが伺われる。英語活動では、積極的に英語活動に参加する子どもが重要な役割を果たしており、子どもの活動に取り組む態度や子ども同士の関係性が、山下君の積極的な英語活動参加を導いたといえよう。

5. 考察

本稿で明らかになったことは、子どもは理解に応じて英語発話を使い分けているということであった。子どもの英語の理解は、英語を知る段階、学んだ知識を確認する段階、自分の知識を提示する段階に分かれていた。初期の段階でのやりとりは、知識を習得し、確認するだけで終わっていたのに対して、後期になると自分から活用するようになった。初期から後期にかけて、子どものやりとりは、英語を知る段階から学んだ知識を確認する段階へ、学んだ知識を確認する段階から自分の知識を提示する段階へと移行する様子が見られた。このような変化は、ALT との関わりの変化や英語活動への慣れ、積極的に参加する子どもや子どもが英語を話すことへの抵抗感の低下が要因として推測できる。

さらに、相手によって英語の使い分けに違いがあることも子どもの英語発話の特徴であった。子どもの英語の使い分けには、相手との関係性が影響しており、日頃から関係を築いている相手、つまり担任や子どもとは、最初から英語の確認をするやりとりが可能であり、それを基にやりとりのバリエーションを拡張していった。一方、ALT との間では、子どもは積極的に知識を確認するためのやりとりをするのではなく、子どもから英語を話すことはなかった。担任や子どもとの間では自分から開始するやりとりに英語が含まれることもあり、学んだ知識を確認する相手であったが、ALT に対しては、応答としての発話にしか英語が含まれることはなく、新たな英語を知る相手であった。後期になると、子どもが ALT の問いに対して積極的に英語を話す様子が見られた。ALT に対して子どもは自分なりの英語発話を試みるようになり、担任や子ども間のやりとりとは異なる方法で学んだ知識を示し、英語への理解を進める様子が見られた。ALT は英語発話を学び、確認する相手であり、担任や子どもとは知識を確認する相手であるとともに、相手がわからなかったり間違ったりするときに自分の学んだ知識を提示する相手でもあった。他者との間に見られる子どものやりとりは相手に応じてそれぞれ拡張

していった。

対象児のように、一斉発話場面では、他の子どもの英語発話にリズムを合わせて適当な発話をして参加している振りをする子どもにとっては、子ども同士でのやりとりが英語活動に参加する上で重要な役割を果たしていることも明らかになった。初期の段階では、相手に自分の発話が受け入れられることが、英語への自信をつけることにつながっていた。そして、後期になると一対多コミュニケーション状況での積極的な英語発話へと繋がるといえよう。外国語学習では学習者同士の助け合いが重要であり(Ohta, 2001)、英語活動を導入する上で子どもの授業参加態度や子ども同士の関係性が形成されていることが重要であると考えられる。

本稿では、小学3年生の英語活動について検討してきた。そして、英語活動に取り組む子どもたちの変化や対象児の変化について考察した。今後は小学5年生から英語が導入するため、小学5年生で英語活動を導入した場合にどのような違いがあるのか、そして、2年間の英語活動を通して、子どもの活動参加の様子がいかに変化するのかについて検討する必要があるだろう。

謝辞

英語活動を見せて頂いた皆様に厚く御礼申し上げます。皆様の惜しみないご協力によって、本論文を書き上げることが出来ました。また、本論文を書くにあたり、やまだようこ先生の懇切丁寧なご指導を賜りましたこと、深く感謝いたします。

引用文献

- Bakhtin, M. M. (1988). ことば対話テキスト. 新谷敬三郎 (訳). 新時代社.
- 藤江康彦. (1999). 一斉授業における子どもの発話スタイル: 小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析. 発達心理学研究, 10 (2), 125-136.
- 藤江康彦. (2007). 授業コンサルテーションの理論と実践的方法の開発に関する研究. 関西大学人間活動理論研究センター Technical Report No.7.
- 磯村陸子・町田利章・無藤 隆. (2005). 小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション: 参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味. 発達心理学研究, 16, 1-14.
- 黒田真由美. (2007). 小学校英語における学び: 「ズレ」とその解消に注目して. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 54, 125-137.
- 黒田真由美. (2008). ALT が行う授業の調整: ALT と子どものコミュニケーションの検討に基づいて. Step Bulletin, vol.20, 179-185.
- McHoul, A. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. Language in Society, 7, 183-213.
- 茂呂雄二. (1997). 発話の型. 茂呂雄二(編), 対話と知: 談話の認知科学入門(pp.47-75). 新曜社.
- 中田基昭. (1997). 現象学から授業の世界へ: 対話における教師と子どもの生の解明. 東京大学出版.
- 岡本夏木. (1985). ことばと発達. 岩波書店.

清水由紀・内田伸子. (2001). 子どもは教育のディスコースにどのように適応するか：小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より. 教育心理学研究, 49, 3, 314-325.

Vygotsky. (2001). 思考と言語. 柴田義松 (訳). 新読書社.

(教育方法学講座 博士後期過程3回生)

(受稿2009年9月7日、改稿2009年11月30日、受理2009年12月11日)

How Are English Utterances Found in Japanese Utterances in Student Speech? : Analyses of a Change Process.

KURODA Mayumi

The purpose of this research is to learn how the children's speech changes, and how are English utterances different, depending on the address of the student's speech. I observed, and analyzed English activity by students in the third grade of elementary school. I compared communications of children that had been done in the first term and then in the second term. As a result, the study of children's English was divided into three stages: where children knew English, confirmed English, and showed knowledge. During the first term children exchanged knowing English with the English teacher. Children confirmed knowledge with the classroom teacher and other children. The child occasionally pretended to speak English and did not ask an English teacher but confirmed English with other children later. The confidence in his English related to acceptance of other student of its utterance. In the second term children's communications became enhanced. Children had learned from the English teacher, and exchanged the confirmation of knowledge. They confirmed knowledge with the charge and children, and their knowledge was shown the charge. The daily relation between the classroom teacher and children was important for children to have confidence and to participate in the English activity.