

小学校授業における教師の発話 — 児童が「答えやすい」問いかけとは —

Teachers' Ways of Taking in Elementary School Classrooms
— Questions Easy for Students to Answer —

早川 知江 HAYAKAWA Chie
(教育学部)

0. はじめに

早川 (2022, 2023, 2024) などの一連の研究は、小学校における英語絵本読み聞かせ活動を念頭に、教師が「児童が答えやすい」英語の問いを発することで、いかに児童の（できれば英語による）返答を促すかを扱ってきた。それにより、小学校教師や、教師を目指す小学校教員免許取得課程（以下：小免課程）の学生向けに、教室での英語発話力を高める教材を開発・提案することを目指してきた。本稿は、これまでの研究成果を、教師の英語以外の発話、すなわち日本語による発話に応用し、「児童に分かりやすく、答えやすい問い」を発するには、教師がどのような文法を用いるべきか提案するものである。

ここで「文法」という用語を用いるのには理由がある。年長者が子どもに話しかけるときに特有の話し方は、Motherese、Infant-Directed Speech、または Child-Directed Speech などと呼ばれ、その特徴や意義についてさまざまな先行研究が行われてきた (Ward 2004, 伊藤 2005, 2018, 中川 2014, 内山他 2015などを参照のこと；本稿は小学校児童を対象とすることから、infant (乳児) ではなく child (子ども) を用いた Child-Directed Speech の用語を採用し、以下 CDS と表記する)。文献によって多少の差異はあるものの、CDS の特徴は概略以下のようにまとめられ、teacherese と呼ばれる、初等教育における教師の話し方とも共通する部分が多いと言われる：

- ・ 声のピッチが高く、抑揚が大きい
- ・ ゆっくり発話し、繰り返が多い
- ・ 1文1文が短い
- ・ 平叙文だけでなく、命令文や疑問文を多用する（「ミルクを作るわね」の代わりに「ミルクは要るかな？」と疑問文を用いるなど、必ずしも返答を要求しない場合も多い）
- ・ 子どもが答えやすい、単純な文法構造を用いる

こうした話し方は、小学校児童、特に低学年児にわかりやすく語りかけるのに有用であ

り、教師や小免課程学生教育力向上にも重要な技術である。しかし、そのコツとして指摘されるのは、「子どもに返答を強要しない」「子どもの言うことをまず肯定してから情報を追加する」など、発話の内容や発話者の態度に関わるものが多く、「ことば遣い」そのものを説明する記述は少ない。とりわけ、「子どもが答えやすい、単純な文法構造を用いる」という点に関し、例えば Ward (2004: 39) は “Use short simple sentences, which are very tuneful.” と述べているが、simple というのが具体的にどのような文法資源を選択することなのか、明示的には記していない。

具体的な文法的特徴が示されなければ、教師あるいは教師を目指す小免課程学生が、子どもに分かりやすい話し方を訓練し習得することは難しい。そこで本稿は、「単純な文法構造」をいくつかの要素に分けて具体例と共に提示することで、「子どもが答えやすい、分かりやすい語り方」の具体的特徴を示すことを目指す。

1. 先行研究：早川（2024）に見る英語の「分かりやすい」問いかけ方

日本語の発話について考える前に、まず小学校英語授業において、英語絵本読み聞かせ中に教師が発するべき問いかけを扱った、早川（2024）の研究の概要を見る。早川は、上述の CDS の 5 つの特徴（声のピッチが高く、抑揚が大きい／ゆっくり発話し、繰り返が多い／1 文 1 文が短い／平叙文だけでなく、命令文や質問文を多用する／子どもが答えやすい、単純な文法構造を用いる）を元に、児童が教師の英語の質問に答えられなかった場合（すなわち、教師の発話する英語が理解できなかった場合）、児童により分かりやすく問い直すための 3 つのステップを提案した：

- ① 同じ内容を、同じ言い方で、ゆっくりと繰り返して問いかける。
- ② 同じ内容を、短く単純な文法構造の文に直して問いかける。

例えば、読み聞かせ中に絵本の絵を見ながら、Who's the person next to Jessica?（ジェシカの隣にいるのは誰かな？）と聞いても児童が答えられない場合、next to Jessica が、先行する the person を修飾する文法構造が複雑すぎるのが原因の一つと考えられる。この場合、より単純な 2 文に分けて問い直すことが有効だろう：

[挿絵中の人物を順に指差しながら] This is Jessica. Who is this?（これはジェシカね。これは誰？）

- ③ 同じ内容を、英語を言わなくても答えられる問いに置き換える＝Wh 疑問文を Yes/No 疑問文に置き換える。

②のように、Who is this?（これは誰？）と聞いた場合、その問い自体は難解ではないが、児童は「誰か」をことばにして返答しなければならない。質問の趣旨は理解していても、（特に英語の）答え方が分からずに返答できない場合は多いだろう。しかし以下のような Yes/No 疑問文に置き換えれば、返答は Yes か No と単純にな

り、また最低限、ことばを発さずに首を縦や横に振るだけでも問いかけに答えることができる：

Is this Robert? John? Henry? (これはロバート？ ジョン？ それともヘンリー？)

(ありうる選択肢を順にゆっくり、上げ調子で言っていく)

この方策をもとに、Eric Carlの英語絵本 *The Very Hungry Caterpillar* を題材として、教師からの英語の問いかけを挟みながら読み聞かせをした場合の、問いかけに使う質問と、その質問が難しすぎて児童に理解されなかった場合の「問い直し方」の一部を、表1としてまとめた。右欄の「文法的な方策」については、本節後半で扱う。

The Very Hungry Caterpillar では、主人公の青虫が月曜日には1つのリンゴを食べ、火曜日には2つのナシを食べ、水曜日には3つのプラムを食べ……、というように、曜日が1日ずつ進んでいき、その度に果物の種類が変わり、果物の数が1つずつ増えていくパターンになっている。そのため、児童にそのパターンに注目させ、次ページの本文を読む前に、表1にあるように、What day comes next? (次は何曜日かな?) などと問いかけて発話を促すことができる。こうしたやりとりは、絵本の内容に集中させ、英語による自然なコミュニケーション力を育むのに効果的である。

What day comes next? という問いが難しくて児童に通じなかった場合、表1が示すように、まず、①同じ内容を、同じ言い方で、ゆっくりと繰り返して問いかけることができる。これは、CDSの「ゆっくり発話し、繰り返しが多い」という特徴を意識した方策である。

それでも難しければ、②同じ内容を、短く単純な文法構造の文に直して問いかけるという方法が有効だろう。これは、CDSの「1文1文が短い」「子どもが答えやすい、単純な文法構造を用いる」という特徴を受けたものである。What day comes next? という問いに対し、まず Sunday, Monday, Tuesday ... (日曜日、月曜日、火曜日……) と、これまでにでてきた曜日を振り返ることで、「今は曜日の話をしているのだ」と理解させ、その上で、... and? What day? (それで？ 何曜日?) と短く簡潔な文で問い直すという方策である。最初の問い What day comes next? は、「何曜日」という疑問詞を含んだ主語 what day が、「次に来る」という述部 comes next につながるという、構造的にも意味的にも複雑な文だったが、What day? (何曜日?) だけならば、単語数も少なく文法構造も単純で、理解しやすい。

それでも答えられなければ、③同じ内容を、英語を言わなくても答えられる問いに置き換える = Wh 疑問文を Yes/No 疑問文に置き換えるという方策をとることができる。この場合、想定されるのは Thursday. (木曜日) という答えだったとしても、教師がわざと間違った回答を順に Yes/No 疑問文にし、(Is it) Friday? No? (金曜かな？ 違う?) / (Is

表1：The Very Hungry Caterpillar に見る、問いかけと問い直し方の例

問いかけ	問い直し	文法的な方策
What day comes next?	① 質問をゆっくりと繰り返す	
	② 短く単純な文法構造で言い直す (指を折って数えながら) Sunday, Monday, Tuesday ... and? What day?	Exp. : day → Sunday, Monday, Tuesday ... Tex. : <u>What day</u> comes next?—Thursday [comes next].
	③ 英語を言わなくても答えられる問いに置き換える (Is it) Friday? No? (Is it) Saturday? No? (Is it) ... Thursday? Yes, it's Thursday!	Exp. : day → Sunday, Monday, Tuesday ... Int. : wh- → yes/no ◎最後は省略せずにフルに聞かせる
How many plums did he eat?	① 質問をゆっくりと繰り返す	
	② 短く単純な文法構造で言い直す (指を折って数えながら) One apple, two pears, ... and? How many?	Exp. : How many (=numbers) → one, two, three ... Tex. : <u>How many</u> plums did he eat?— [He ate] Three [plums].
	③ 英語を言わなくても答えられる問いに置き換える (プラムを指差しながら) Let's count. One, two, three. So ... Three plums? Yes, he ate through three plums!	Exp. : How many (= numbers) → one, two, three ... Int. : wh- → yes/no
What fruit did he eat?	① 質問をゆっくりと繰り返す	
	② 短く単純な文法構造で言い直す (果物を順に指差しながら) He ate an apple, pears And? (プラムを指差しながら) What fruit?	Exp. : fruits → apple, pears ... Tex. : <u>What fruit</u> did he eat?— [He ate] plums.
	③ 英語を言わなくても答えられる問いに置き換える (プラムを指差しながら) What are they? Are they strawberries? No? Oranges? No? Are they ... plums? Yes, he ate through three plums!	Exp. : fruits → apple, pears ... Int. : wh- → yes/no

it) Saturday? No? (土曜かな? 違うの?) と聞いていき、数回のやりとりの後に (Is it) ... Thursday? (……木曜日かな?) と尋ねてみて、児童が頷けばやり取りが成立する。教師は必ず Yes, it's Thursday! (そう、木曜日ね!) とフィードバックを与え、児童に回答が合っていたという承認を送るとともに、曜日を英語で表すときの正しい文形式 (形式主語の It から始まる It's Thursday.) を聞かせることが重要である。

しかしこれらの例は、「分かりやすい問いかけ」の実例を示したにすぎない。重要なのは、先に述べたように、用いられている方策を文法的に記述することである。ここでは、

機能言語学一派である Systemic Functional Linguistic (以下 SFL) の理論枠組みに当てはめて解説する。上記の問いかけ例が具体的に「どのような文法」を用いているかを、表 1 右の「文法的な方策」欄に示した。

- ・ Experiential (経験構成的。「誰がいつどこでどうする」ということばの中身的) には語彙の (特に名詞と動詞) の選択がより細密化し、上位の単語ではなく、より下位の具体的な単語が選ばれる。例えば、day (日) という単語の代わりに、Sunday (日曜日)、Monday (月曜日)、Tuesday (火曜日) などの単語が用いられる。
- ・ Interpersonal (対人的。相手に指示したり問いかけたりすることばのはたらきの) には叙法選択システム中の疑問法の下位区分のうち、wh- の選択肢ではなく、yes/no の選択肢が用いられるようになる。
- ・ Textual (テキスト形成的。情報の組織・提示のしかた的) には問いかけ文に大幅な省略 (ellipsis) が起こり、文が短くなる。省略されずに残される部分は、想定される返答で「少なくともそこを答えてほしい」という部分に対応する質問部。例えば、
Who's out there? (そこにいるのは誰?)
—My friend and the man of the house [are out there]. (私の友達とこの家の人 [がそこにいます])
というやりとりにおいて、返答の [] 部は省略できる (=なくてもやりとりは成り立つ)。逆に、質問文中で [] に対応する部分は Who (誰) のみであるため、質問文を短くして簡潔にしたければ、最低限 Who? だけ残してあとは省略できるということである。

これら 3 つの主な文法的特徴のほかに、CDS で一般的に見られる以下の特徴も、分かりやすい・答えやすい問いかけの文法的特徴として加えられるだろう。以下、Ward (2004) からの指摘を 3 点記す (日本語訳は早川による) :

① 代名詞は使わない

It is now very helpful to bring in names a lot, rather than pronouns (such as him / her / he / she / it / them / they), as the baby is rapidly moving towards linking names with the people and objects they refer to. Say, for example, 'Let's put *teddy* on the chair', rather than 'Let's put *him* on there'. (p. 97)

(赤ちゃんは人や物とその名前を結びつけようとしている時期なので、代名詞より名詞をたくさん使うほうが役立つ。例えば、「それをあそこにすわらせようね」と言うより「クマちゃんをいすにすわらせようね」のように)

この特徴は、上記にまとめた Experiential な特徴、すなわち、なるべく具体的な語彙を使用するという特徴と類似している。「それ」は、状況に応じて何でも指すことができる(ある意味上位の)語だが、「クマちゃん」は、子どもの目の前にある特定のクマのぬいぐるみと結びついており、「それ」よりも格段に細密で具体的である。

② 文は短くするが、非文(不正確な文)にはしない

If we were to use sentences such as 'We're going to the park, so we need to get our boots and coats on', how in the world would the baby know which of those many words refer to the things we put on our feet? On the other hand, if we say something like 'Here's your shoe. Johnny's shoe. Shoe on. On it goes', he has a much better chance of understanding what 'shoe' means. (p. 96)

(「公園に行くのだから、くつをはいてコートを着なくちゃ」などというたくさんの単語が含まれた言い方では、その中のどれが「足にはくもの」を指すのか、赤ちゃんには分かりようがない。それに比べて「1文1文を短く、「くつ」というキーワードを繰り返し」「ほら、くつよ。ジョニーのおくつ。くつをはこうね、はいはい」と言えば、赤ちゃんはたやすく「くつ」が何かわかる)

Keep your little sentences simple, but always well formed and grammatical. For example, it's fine to say 'There's doggy on the table', but 'doggy table' would not be grammatically correct. (p. 126)

(文はシンプルに、しかし文法的に正しく構成すること。「ワンちゃんがテーブルの上にいるわ」なら良いが、「ワンちゃんテーブル」とはしない)

1文1文を短くした方が子どもに理解しやすいのは主観的にも納得できるが、短くしすぎて非文にしてはならないというのは、大人が忘れがちな重要な指摘である。確かに、'doggy table' では、主語述語構造が成立していないため、犬とテーブルの関係性が示されず、「ワンちゃんがテーブルの上にいる」という意味にも、「ワンちゃんがテーブルの下にいる」という意味にも、あるいは「ワンちゃんはテーブルが好き」「これはワンちゃんのテーブルである」など、あらゆる意味にとれる。これでは、分かりやすいか否かという以前に、意味を伝達するということばの役割を果たしていない。

③ 子どもが答えられなければ親/教師が答える

Be sure to answer your question yourself if he [= your child] doesn't answer. (p. 214)

(こどもが答えないときは、必ずあなたが自分で答えるようにしてください)

上記に示した Interpersonal な方策を利用した場合、子どもは Yes. か No.、あるいは首を振るゼスチャーだけで教師の質問に答えることができる。この場合、子どもが英語を発していないからといって英語力が身につけていないと判断してはいけない。少なくとも、教師の英語を理解して、正しく反応しているという点でコミュニケーションは成立しており、子どもはことばの発達の重要な段階にいるとみなすことができる。しかしその場合も、最後には必ず文による正しい返答を聞かせることが重要である。先に、「教師は必ず Yes, it's Thursday! (そう、木曜日ね!)」とフィードバックを与え、児童に回答が合っていたという承認を送るとともに、曜日を答えるときの正しい文形式を聞かせることが重要である」と述べた通りである。それにより子どもは「本当はこうやって答えればよかったのか」と認識し、徐々に自分でもそうした答え方を身につけていく。

同じことは、Ward が指摘したように、子どもが Yes/No どころか全く反応しなかった場合にも当てはまる。本稿は、「教師の発話をなるべく易しく分かりやすくし、児童に返答を促す」ことを目的としているが、子どもが最後まで答えられなかった場合も、もちろん教師が模範の返答を聞かせることが重要である。それによって、もし教師の問いかけを理解していなかった場合は「先生はそれを聞いていたのか」と理解でき、問いかけは理解していたものの答え方が分からなかった場合も、「そのように答えればよかったのか」と子どもは学ぶのである。

2. 日本語発話への応用

前節では、主に英語絵本読み聞かせ時に教師が英語で発話するときに利用できる、子どもが答えやすい問いかけの文法的特徴を見てきた。改めて、次のようにまとめられる：

方策①：1 文をなるべく短くする。残す部分は、想定される返答で「少なくともそこを答えてほしい」という部分に対応する質問文の部分。ただし短くしすぎて非文にしない。

方策②：語彙の（特に名詞と動詞）の選択を細密化し、上位の単語ではなく、より細分化した具体的な語を用いる。同様に、代名詞よりも中身のある名詞を選択する。

方策③：Wh- 疑問文で返答が得られなければ、yes/no 疑問文に置き換える。

フィードバック：いずれの場合も、児童から得られた返答が完全でなければ、教師が「想定される正しい返答」を聞かせる。

上記の方策は、「英語に特有」「英語でしか表せない」というものではない。すなわち、英語授業以外、小学校現場のあらゆる場で、子どもに分かりやすく語りかけるために応用できるといえる。本節では、こうした方策を用いることで、教師が実際にどのような発話

ができるか、発話がどの程度易しくなるかを、例に当てはめて実証してみたい。そのため、小学校第3-4学年の「外国語活動」での使用を想定して文科省が作成した教材 *Let's Try!* の教師用指導書を例に、「各活動のねらいや内容、指導上の留意点」について記載した部分（以下、「ねらい」）を、方策①～③に従ってパラフレーズしてみる。

こうした「ねらい」は、全教科の教科書の教師用指導書に、活動ごとに記載されている。「活動」というのは、教科書内のコーナーのことで、*Let's Try!* の場合、各単元に *Let's Sing!*（歌ってみよう）という歌のコーナ、*Let's Watch and Think*（観て考えよう）という動画コーナー、*Let's Play*（遊ぼう）という英語表現を用いたゲームコーナー、*Activity*（活動）という名の、既習表現を用いたコミュニケーション活動コーナーなどがある。

教師用指導書は、各活動ごとに「ねらい」を記しており、教師はその「ねらい」を参考に授業を行うことが想定されている。一例として、*Let's Try!* 1 Unit 1 Hello! の最初の活動 *Let's Watch and Think* を見てみる。この動画は、9 カ国の子ども達が順に登場し、自分の母語で「こんにちは」に相当する挨拶をするという内容である（例：フィンランドの子どもは *Terve.* と挨拶し、中国の子どもは你好と挨拶する）。その活動に付された「ねらい」は、以下の通りである（*Let's Try!* 1 教師用指導書 p. 5より）：

世界のいろいろな国の挨拶を聞く。

- ・自分を取り巻く世界の認識が身近な地域にとどまる3年生の発達段階を考えると、海外の国や地域、その文化などについて具体的なイメージをもつことは難しいと考えられる。デジタル教材などを活用して体験的に会うことにより、外国の言語や文化に興味・関心をもつきっかけとしたい。
- ・世界の挨拶を音声で聞かせ、世界にはさまざまな言語があることに気付かせる。どのような挨拶か、児童に実際に聞こえた通りに言わせてみるとよい。それぞれに聞こえ方が違うことも、児童には興味深いと思われる。
- ・映像に映る各国の特徴的な風景や生活の様子などと日本との違いや共通点を考えさせるとよい。世界にはたくさんの国があり、さまざまな人がいて、それぞれの生活を営んでいることを知るとともに、自分たちも同じ地球に住む一員であることを感じ取らせたい。

こうした「ねらい」が教師に求めるのは、「ねらい」の意図に沿って子ども達が気づきを得て、「ねらい」に示された内容が習得できるよう、うまく問いかけながら子ども達を導くことである。とはいえ、3年次の児童に向かって、「ねらい」の文章そのままに以下のように問いかけても、抽象的すぎて理解が難しいことは明白である：

「海外の国や地域、その文化などについて具体的なイメージをもとう」

「世界の挨拶を音声で聞き、世界にはさまざまな言語があることに気付こう」

「どのような挨拶か、実際に聞こえた通りに言ってみよう。それぞれに聞こえ方が違うことも興味深い」

「映像に映る各国の特徴的な風景や生活の様子などと日本との違いや共通点を考えよう」

「世界にはたくさんの国があり、さまざまな人がいて、それぞれの生活を営んでいる。自分たちも同じ地球に住む一員である」

このとき教師に求められるのは、こうした「ねらい」を、児童に分かりやすい言い方に直して伝える力である。その問い直し方の具体的な方策として、本稿でまとめた方策①～③を利用してみる。ここからは、教員用指導書に記された「ねらい」1つ1つについて、順に以下の発話例を記すことで、分かりやすく・答えやすくなることを示す：

- ・教員用指導書に記された「ねらい」そのままの問いかけ
- ・方策①により、1文1文を短くした発話例
- ・方策②により、語彙の（特に名詞と動詞）の選択を細密化した発話例
- ・方策③により、Wh- 疑問文を yes/no 疑問文に置き換えた発話例

例1：「海外の国や地域、その文化などについて具体的なイメージをもとう」

方策①により、1文1文をなるべく短くする。

「たくさんの国や地域がある。それぞれに文化がある。具体的なイメージをもとう」

方策②により、語彙の（特に名詞と動詞）の選択を細密化する。

「日本のほかにも、いろいろな国や地域があるね。中国とかアメリカとか。それぞれにことばも暮らし方も違うね。日本以外のことばや暮らし方について、どんなことを知っている？」

ここでは、「国や地域」を「中国とかアメリカとか」という国名にして具体化し、「文化」という抽象的な概念も、「ことばや暮らし方」と具体的に言い換えている。「具体的なイメージ」をもっているか確認するため、「どんなことを知っているか」という問いかけを行った。

方策③に従い、「どんなことを知っている？」という wh- 疑問文に返答が得られなければ、yes/no 疑問文に置き換える。

「例えば、日本で人に会ったら「こんにちは」っていうね。中国やアメリカの人も

「こんにちは」って言うのかな？」

「どんなことを知っているか」という wh- 疑問文は、具体的に「挨拶がこのように違う」「暮らしがこのように違う」という内容を伴った返答を想定している。それらを何も知らなければ当然、児童はこの問いに答えようがないし、もし何か知っていたとしても、答える勇気が出ないことも多いだろう。上記の問いかけ例では、「日本以外のことばや暮らし方」の中から挨拶を例に取り、「中国やアメリカの人も「こんにちは」と言うのか」と問う yes/no 疑問文とした。

この場合、wh- 疑問文から yes/no 疑問文への転換が起こっただけでなく、「どんなこと」という非常に抽象度の高い表現が「こんにちはと言うかどうか」という具体的な語彙に置き換わるという experiential な言い換えも同時に起こっていることに注目したい。「何、誰、どこ、いつ、なぜ」などの疑問詞は、内容がわからない時にこそ用いられるだけあって、総じて抽象度の高い表現である。これを yes/no 疑問文に置き換えるには、「これは A か、あるいは B か……」と具体例を示しながら順に聞いていくしかないため、「wh- 疑問文を yes/no 疑問文に」という interpersonal な方策は、必然的に experiential な方策を伴う。このように、先に示した3つの方策は、個別に機能するものではなく、発話を分かりやすくするために協働して機能するものである。

例2：「世界の挨拶を音声で聞き、世界にはさまざまな言語があることに気付こう」

方策①により、1文1文をなるべく短くする。

「世界の挨拶を音声で聞こう。さまざまな言語があるね」

方策②により、語彙の（特に名詞と動詞）の選択を細密化する。

「今から9つの国の挨拶を聞くよ。それぞれの国旗を見て。どこの国かな？ フィンランド、中国、ドイツ、日本、ケニア、インド、韓国、アメリカ、オーストラリアだね。挨拶はどんなふうに違うかな？」

ここでは、「世界（の国）」を「フィンランド、中国、ドイツ、日本、ケニア、インド、韓国、アメリカ、オーストラリア」という国名に具体化し、「さまざまな言語」という抽象表現も、「挨拶がどう違うか」と具体化して言い換えている。

方策③に従い、「どんなふうに違うかな？」という wh- 疑問文に返答が得られなければ、yes/no 疑問文に置き換える：

「日本の女の子は「こんにちは」って言ってたね。フィンランドの男の子も「こんにちは」って言ったかな？」

「どんなふうに違うかな？」という問いは、具体的に「挨拶がこのように違う」という

返答を想定している。その中でフィンランドを例に取り、「フィンランドの男の子も「こんにちは」と言ったか」と問う yes/no 疑問文とした。フィンランドの男の子の挨拶の発音は、明らかに「こんにちは」とは聞こえないため、児童が首を横に振って返答するのは易しいだろう。

例3：「どのような挨拶か、実際に聞こえた通りに言ってみよう。それぞれに聞こえ方が違うことも興味深い」

方策①により、1文1文をなるべく短くする。

「どんな挨拶だった？ 聞こえた通りに言ってみて。それぞれ聞こえ方が違うね。面白いね」

方策②により、語彙の（特に名詞と動詞）の選択を細密化する。

「フィンランドの男の子の挨拶の後」「今、なんて言った？ Aさん真似してみて。Bさんはどう？ Aさんは「ターベ」って聞こえたんだね。Bさんは「テレブ」って聞こえたんだね。先生は「デルブ」って聞こえたよ。みんな違うんだね」

ここでは、「どんな挨拶」を「今（のフィンランドの男の子の発話）」という特定のケースに具体化し、「聞こえ方」という抽象的な概念も、「Aさんは「ターベ」って聞こえたんだね。Bさんは「テレブ」って聞こえたんだね。先生は「デルブ」って聞こえたよ」という具体事例に置き換えている。

方策③に従い、「今、なんて言った？」という Wh- 疑問文に返答が得られなければ、yes/no 疑問文に置き換える。

「聞かたびに違って聞こえるね。ターベかな？ テレブかな？ それともデルブかな？」

「今、なんて言った？」というのは、そもそもフィンランド語を全く知らない児童には難易度の高い問いかけである。一般的に、子どもは音に敏感で、8-9歳までは聞こえた音を理屈抜きに真似ることができるため、どの言語の音も再現できると言われている（五島他 1990: 21 など）。しかし次第に、母語で使われない音は認識・再現できなくなっていく（例：英語の th の音を、日本語の「ス／ズ」に置き換えて発音するなど）。Let's Try! 1は小学校3年生（8-9歳）向けの教材のため、ちょうどこの移行期にあたり、日本語にない音はすでに再現できなくなっている児童もいると思われる。そのため、「日本語に置き換えるとうち聞こえるかもしれない」という選択肢を yes-no 疑問文の形でいくつか示し、児童が最も似ていると感じるものを選べるようにした。

例4：「映像に映る各国の特徴的な風景や生活の様子などと日本との違いや共通点を考えよう」

方策①により、1文1文をなるべく短くする。

「今から映像でいろいろな国を見るよ。特徴的な風景や生活の様子を見よう。日本と違いや共通点があるね。それが何か考えよう」

方策②により、語彙の（特に名詞と動詞）の選択を細密化する。

「今から映像で9つの国を見るよ。フィンランド、中国、ドイツ、日本、ケニア、インド、韓国、アメリカ、オーストラリアだね。建物や景色、街の中にあるものを見てみよう。人々の服装や乗り物も見てみよう。日本と違うところ、似ているところはどこかな」

ここでは、「いろいろな国」を「フィンランド、中国、ドイツ、日本、ケニア、インド、韓国、アメリカ、オーストラリア」という国名に具体化し、「特徴的な風景や生活の様子」という抽象概念も、「建物や景色、街の中にあるもの」「人々の服装や乗り物」と言い換えている。

方策③に従い、「日本と違うところ、似ているところはどこかな」というWh-疑問文に返答が得られなければ、yes/no疑問文に置き換えることで、児童の気づきを促すことができる。紙面の都合上、9カ国全てについて言及することはできないので、インドの映像を例に考える。インドの映像では、はじめにIndiaという国名字幕とともに、電線や看板の入り乱れた街と、そこを行き交う多くの人々や自転車式の人力車（サイクル・リキシャ）が映され、その後、タージ・マハルとそこに観光に訪れた人々の映像に切り替わる。その中には、サリーを身に纏った女性の姿も見られる。最後にインドの女の子がカメラに向かってNamaste!と両手の掌を合わせて挨拶する。

先述のように、wh-疑問文はそもそも中身を問う疑問文なので、「違うところ、似ているところはどこかな」という抽象的な質問となる。yes/no疑問文は必然的に語彙の具体化というexperientialな変化を伴い、以下のような問いかけとなるだろう。

「自転車の馬車みたいなのが走ってたけど、気付いたかな？ あれ、日本で見たことがある？」

「白いきれいな建物が映ったね。あの建物の名前は知ってるかな？」

「日本と違う服装の人はいたかな？ 布を斜めに体にかけていたね。あの服の名前は知っているかな？」

「インドの女の子が挨拶をしてくれたね。女の子の服装は日本の服と違っていたか

な？」

「挨拶をしたとき、両手を合わせていたね。日本だとどんな時に両手を合わせる？
こんにちばって言う時かな？」

ここでは、「自転車の馬車（リキシャのこと）」「布を斜めに体にかけていた」「両手を合わせていた」など、実際に映像に映った人や物、ジェスチャーなどが具体的に描写されている。それらを「日本で見たことがあるか」「日本の服と違っていたか」「日本ではこんにちばと言う時に両手を合わせるか」と yes/no 疑問文で問うことで、子ども達自身が自分が見たものを言語化できなくても、それらが日本と同じか異なるかを考えさせることができる。

同様に、「あの建物の名前を知っているか」「あの服の名前は知っているか」という yes/no 疑問文の問いかけは、「あの建物の名前は何か」「あの服の名前は何か」という wh- 疑問文と、似ているようで決定的に違っている。wh- 疑問文は名前そのものを問うため、知らなければ児童は答えようがなく、そこで沈黙が生まれてしまう。一方、yes/no 疑問文はあくまで「知っているか」を問うているので、知らなければ首を振って反応することができる。そして児童が知らないと反応を返してくれば、そこで教師が「これはタージ・マハルという建物です」「これはサリーというインドの伝統衣装で、布を体に巻き付けて、余った部分を肩から斜めに掛けます」などと補足することができる。

学びの大切なポイントは、質問の答えを知らなかった子どもに恥をかかせたり、ましてや罰を与えることではない。知らなかったことを、授業を通して知り、身につけることが重要なのであり、児童に正解を言わせることだけが目的ではない。その意味で、yes/no 疑問文をうまく取り入れつつ教師が正解を聞かせるのも、児童のコミュニケーション（上述の通り、首を振って意思を示すのも立派なコミュニケーションである）を引き出しながら新たな情報に触れさせる、有効な方策となりうる。

最後に、フィードバックについて考える。ここまで見てきた各問いかけに対し、児童からの返答は不完全であっても構わない。たとえばフィンランドの子どもがどのように挨拶したかを問う問いかけで、聞こえた音を児童が自分では再現できず、教師が「テーベかな？ テレブかな？ デルブかな？」と yes/no 疑問文で選択肢を与えたとする。児童はただ首の動きで返答することも可能で、「テレブかな？」のタイミングで頷けば、この児童には「テレブ」に近い音で聞こえたことが分かる。

教師は一旦「そうだね、テレブとも聞こえるね」と肯定した上で、「でもテーベとも聞こえるし、デルブとも聞こえるね。外国のことは、日本語にはない音を使っているから、日本語にぴったりとは置き換えられないんだね」のように、音声学の基礎となる重要な概念を伝えることができる。このように、児童の返答を促し、それを受け入れつつ、同

時に教師の側が気づかせたいこと、学んでほしいことを導入するために、フィードバックの機会を使うことができる。

同様に、*Let's Try!* 1教師用指導書の「ねらい」に含まれる「世界にはたくさんの国があり、さまざまな人がいて、それぞれの生活を営んでいる。自分たちも同じ地球に住む一員である」の記述は、そもそも児童への問いかけというより、この *Let's Watch and Think* 活動全体を振り返ってのフィードバックとして伝えるべき内容である。映像を見終わった段階で、この「ねらい」を伝えると同時に、これまで具体化してきた語彙を逆に抽象化することで、教師の発話に「まとめ」の機能ももたせることができる。たとえば、以下のような発話が考えられるだろう。

「世界にはたくさんの国があるんだね。日本とは違う建物や服装や自然があったね。でも似ているところもあったね。みんな、それぞれのやり方で生活してるんだね。やり方は違うけど、みんな私たちと同じように楽しかったり悲しかったり嬉しかったりして暮らしてるんだね」

「建物や服装や自然」といった抽象表現は、唐突に導入すると、具体的なイメージを伴わない空疎な表現になってしまうが、タージ・マハルやサリーといった具体物を見てきた後に「建物や服装や自然」と抽象化すると、逆に児童はこれまで見てきた具体的な映像を思い起こすため、それが振り返りやまとめの機会となる。

ここまで、教師用指導書の「ねらい」から4つの問いかけを例として取り上げ、本稿が示す方策①～③に従って言い換えていくことで、発話が徐々に分かりやすく、かつ児童が答えやすいものになっていくことを示した。今回は意図的に、児童に難解な文章を取り上げて「言い換える」ことで、方策の効果を実証することを試みた。日頃の教育現場では、教師が最初から児童に分かりやすく語りかけるために、これらの文法的方策を活用いただくことを想定している。

3. まとめ：言語理論と教育現場を文法でつなぐ

「文法」というと、「このように言うのが（書くのが）正しい」という「ことばのルール」のように受け取られることが多い。しかしそれは従来の規範文法の考え方であり、機能言語学の視点では、文法は意味を生み出すための「道具」とであるとみなす。本稿は、児童に分かりやすい発話の特徴を文法的に記すことで、教師や教師を目指す小免課程学生が、それらの道具を現場で活用できるようにすることを狙った。また、文法的方策を実際にどう応用できるか、それによってどのような発話が生み出されるかを確認するため、教師用指導書に記されている「ねらい」の文章（そのままでは児童に難解な文章）が、提案

の方策に従って言い換えることで、児童に分かりやすい発話に変わることも見た。

教師は、さまざまな知識をもっていることや、論理的に考えられること、あるいは難解な文章を読み解くことができるなど、さまざまな力が求められるのはもちろんである。しかし最終的には、それらを児童に分かるように伝えるのが最も重要な仕事である。「分かるように伝えよう」というのはたやすいが、それを具体的に「どう」やるかを示した先行研究は少ない。その意味でこの研究が、教師を目指す学生の発話技術向上に役立てば幸いである。

参考文献

- Ferguson, C. A. (1975) 'Baby talk as a simplified register' in C. Snow & C. A. Ferguson eds. *Talking to Children*. pp. 219-236. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. and Matthiessen, C. M. I. M. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd edition. London: Hodder Arnold.
- Halliday, M. A. K. and Ruqaiya Hasan. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Matthiessen, Christian. (1995) *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Science Publishers.
- Ward, S. (2004) *Baby Talk*. London: Arrow Books.
- 伊藤克敏『ことばの習得と喪失—心理言語学への招待—』勁草書房 2005年
- 伊藤克敏「言語習得論—母語習得過程に見る英語指導への示唆—」『子どもに英語を教えるための基礎知識1』pp. 67-79. アルク 2018年
- 内山伊知郎監修、児玉珠美、上野萌子編著『0・1・2歳児の子育てと保育に活かす マザリーズの理論と実践』北大路書房 2015年
- 五島忠久監修、五十嵐二郎、伊藤克敏、後藤典彦、野上三枝子、樋口忠彦、行廣泰三編『児童英語指導法ハンドブック』アプリコット 1990年
- 佐藤久美子『イラスト図解 小学校英語の教え方：25のルール』講談社 2018年
- 中川信子『0～4歳ことばと心を豊かに育てる 子供の発達に合わせたお母さんの語りかけ』PHPエディターズ・グループ 2014年
- 早川知江「児童の予測を引き出す英語絵本読み聞かせ：小学校外国語教育における読み聞かせ技術の向上を目指して」*Proceedings of JASFL*, Vol. 16. pp. 1-14. 日本機能言語学会 2022年
- 早川知江「英語絵本読み聞かせのための教室英語表現集の提案：実践検証と表現集の改善」『名古屋芸術大学研究紀要』第44巻. pp. 179-193. 2023年
- 早川知江「小学校における英語絵本読み聞かせのための教師用教材の提案」*Proceedings of JASFL*, Vol. 18. 日本機能言語学会 2024年（刊行予定）
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語活動・外国語編』
https://www.mext.go.jp/content/20220614-mxt_kyoiku02-100002607_11.pdf
- 萬谷隆一「小学校英語活動での絵本読み聞かせにおける教師の相互交渉スキルに関する事例研究」北海道教育大学紀要 教育科学編 60(1). pp. 69-80. 2009年