

小学校教員を目指す学生の Teacher Talk に関する気づきの変容

松宮 奈賀子¹, 幡井 理恵²

要約

本研究は小学校の英語授業において、児童に向けて英語で語りかける際に、児童が英語を理解することができるように指導者が講じる支援 (Teacher Talkの工夫) について、実際の授業映像の分析を通して学生がどの程度気づくことができるのか、またTeacher Talkについての明示的な指導を受けた後には、気づきに変容が見られるのかを検討した。その結果、学生は指導を受ける前の段階では、目に見えるジェスチャーや母語の使用以外の工夫にはほぼ気づくことができず、Teacher Talkについての指導が必要であることが示唆された。Teacher Talkについて学んだ後には、これまで気づくことができなかつた「言いかえ」や「声の使い方」等への気づきが生まれ、ほぼ全員に「気づくことができるカテゴリーの増加」という点において成長が見られた。

キーワード: Teacher Talk, 教員養成, 明示的指導

1. 研究の背景と目的

児童が英語を学ぶ際、理解可能で自然なインプットを提供することは指導者の重要な役割である (文部科学省, 2017)。しかしながら、英語力に不安を感じている小学校教員は多いとされ、そのことが指導への不安感につながっていると考えられる。ベネッセ教育総合研究所 (2011) の調査では、2,000人を超える回答者 (小学校教員) の約68%が外国語活動の指導に「自信がない」と回答しており、多くの教員が「指導する教員の英語力」を課題として挙げていた (「英語力」は「教材準備の時間」および「ALTとの打ち合わせ時間」が不十分なことに次ぐ第3位の課題)。また、水田他 (2010) では「教員が不安を感じる理由の一つとして、英語に関する知識や英語の使用に対する自信のなさがあると考えられる」と指摘している。この「英語力」への課題意識は小学校教員を目指す学生たちにも共通のものであり、松宮 (2013a, 2013b) では小学校教員養成課程の学生が指導に対して不安に思っていることの第1位が英語力であったと指摘している。この結果から、現職教員にとっても、学生にとっても、英語力の向上や、自身の英語力への不安払拭は喫緊かつ重要な課題といえるだろう。

ところで、英語力というのは当然のことながら、様々な要素で構成されている。その中でも特に小学校教員が身につけるべき英語力とはどのようなものだろうか。小学校

における英語学習は第3学年の外国語活動に始まり、外国語活動では音声を中心に学習することとなっている。高学年では音声のみならず「読むこと」「書くこと」も学ぶことになるが、やはり「聞くこと」の重要性は高い。文部科学省 (2017) が「言葉に慣れ親しむためには、まず聞くことが重要である。(中略) 意味のある文脈の中で、外国語の音声の特徴に慣れ、聞こえてきた言葉からその意味内容を推測し、自然な音声の中から意味を聞き取るうとする態度を育てることが重要である」と述べるように、豊かな音声インプットを十分に受けることは外国語活動においても高学年の外国語科においても児童の学びにとって重要であり、裏を返せば、指導者にはそのような音声インプットを提供できる力が求められると考えられる。また、高学年の外国語科においては新たにSmall Talkと呼ばれる活動が導入されることとなり、5年生では指導者の語りを聞くことを通して既習表現に繰り返し触れ、インタラクションを交えることによりコミュニケーションを継続させる方法を体験的に学ぶことが期待されている。指導者にはこのような「短文レベルのクラスルーム・イングリッシュ」を超えた「児童への語りかけ」が求められていることから、指導者の児童に向けた「話す力」の育成が急務と考える。また、児童の英語力が限られていることを考えると、この「話す力」には児童の理解をサポートするような「話し方」ができることも含まれると考える。

¹ 広島大学

² 昭和女子大学附属昭和小学校

教員養成課程においては、このような力を「指導法科目」および「専門的事項に関する科目」を通して学ぶことになるが、その際には知識の伝授だけでなく、実際の授業映像の視聴や授業参観による「授業観察」や「模擬授業」を学ぶことが求められている（東京学芸大学、2017）。しかしながら、学生に授業映像の視聴や授業の観察をさせても、見るべき視点が明確になっておらず、十分な理解を得ることができないことが散見される。指導者から児童に向けた語りかけにおける「意味理解を保障するための工夫」についても同様に、単に授業映像を視聴するだけでは十分な気づきや理解を得ることが困難であり、明示的な指導を行った上で授業を観察することが望まれる項目があるのではないかと考えられる。そこで、今後の教員養成に生かされる基礎的な知見を得ることを目的として本研究を実施した。具体的には、次の2点について検討を行った。

- (1) 教員養成課程で学ぶ学生は、授業映像の視聴において指導者が用いるTeacher Talkの工夫にどの程度気づくことができるのか。
- (2) Teacher Talkについて明示的な指導を受けた後、授業映像の視聴において指導者が用いる工夫への気づきに変化が生まれるか。

なお、本研究では児童が意味を推測し、捉え、確証を得ることができるような語り方の工夫をTeacher Talkの工夫と呼ぶ。本調査によって、Teacher Talkのどのような工夫が特に学生には気づきにくく、授業映像視聴や授業観察による学びにおいて明示的な指導が求められるのか、また、明示的指導に効果はあるのかを明らかにし、教員養成課程での指導への示唆を得ることを本研究の目的とする。

2. Teacher Talk に関する先行研究

音声によるインプットが児童の言語習得に寄与するためには、意味（メッセージ）が理解されることが必要である。文部科学省（2017）はクラスルーム・イングリッシュを用いる際の留意事項として以下の点を挙げ、指導者の英語による指示内容や意図が児童に伝わるよう工夫することを求めている。

- (1) 児童の理解の程度を確かめながら、ゆっくり、はっきりと言う。
- (2) 一度にたくさんの指示を出したり、長文で指示をしたりすることは避け、簡潔な文で一文一文児童の理解を確認しながら指示する。
- (3) 新出の表現を用いるときは何度か聞かせるとともに、動作を加えたり、絵を描いたりして児童の理解を助けるようにする。

- (4) 場合によっては日本語を効果的に活用する。
- (5) 児童の目をしっかり見て言う。

教室において指導者が英語を話す際に留意すべき7つの視点を示した同様の先行研究に渡邊（2003）、酒井（2014）のMERRIER Approachがある。MERRIERは下に示す7つの視点の頭文字をとって名付けられたものである。

(1) Model/Mime

身振り・表情・実物・視聴覚教材などの言語外情報を活用することや見本を示すこと。

(2) Example

抽象的な内容を具体例に示すこと。

(3) Redundancy

同一の内容を別の発想で言い換えること。

(4) Repetition

大切なことを繰り返すこと。

(5) Interaction

学習者と相互交渉すること。

(6) Expansion

学習者の発話を補強して繰り返すこと。

(7) Reward

学習者の反応に対して肯定的なコメントをすること。

渡邊（2003）では中・高・大学での実践例を挙げながらMERRIER Approachの活用を説明しているが、その後、同書の共著者である酒井（2014）は、小学校においても教師は児童が活用できるような「手がかり」を含めながら英語を話す必要があるとして、MERRIER Approachを小学校での授業場面にあてはめながら説明しなおしている。このMERRIER Approachは小学校での実践を想定して、具体的にどのような工夫が活用できるのかを示した数少ない資料の一つといえるだろう。

また、稲岡・清水（2003）は、英語のみで行われている小学校での授業において、教師が伝えたい内容を学習者に理解させるためにどのような調整を行っているかについて、まず、海外で行われた先行研究によって挙げられている教師の発話の特徴及び種類と項目から、日本の小学校英語授業に適応可能な項目を列挙し、その後実際の授業の教師の発話と照らし合わせて二度の検証のもと13の項目を提示した。そこでは「言い換えをする」＝Redundancyや「同じ発話を繰り返す」＝Repetition、「デモンストレーション」「視覚教材」「ジャスチャー」を使用するModel/Mimeに当たるもの、「理解チェックや確認チェック」といったInteractionに相当するものが挙げられており、渡邊（2003）との共通点が多くみられる。

一方、前述の先行研究に含まれていない視点を取り上げてTeacher Talkの性質を示したものとして、白畑・富田・村野井・若林（1999）やChaudron（1988）があり、

そこでは「話す速度」や「ポーズを多用すること」「発音は誇張される」といった「声の使い方」に関する項目や、「少ない語彙で伝える」「短い文を使う」「語彙は基礎的なものを使用する」といった語彙や表現のレベル調整に関する項目が挙げられている。

これらのTeacher Talkに関する先行研究からは、指導者が学習者に向けて目標言語で語りかける際、視覚情報の提供や、声音や速度の使い分け、語彙や文章の簡易化、言い換えや繰り返しなど、単に伝えたいことをストレートに話すだけではない指導技術が活用されていることが分かる。このような力は、「これまでの学習者としての英語学習経験」だけでは対応が難しく、また語彙や文法、読解等の学習を続けるだけでは伸ばすことが難しい力であると考えられる。実際に教員養成課程の学生が模擬授業等で児童に向けて語る場面で使用する英語を聞いていると、英語に誤りはなくとも「児童が理解できる」という観点が抜け落ちているような英語表現やその伝え方に出会うことがある。例えば、リスニング活動において「音声は2回読まれます」という内容を伝える際、ある学生はThe sentence will be read twice. の表現を用いていた。この文にはsentenceという児童にとって耳なじみのない語を選択していることや、受動態を用いて複雑な形の表現を選択していることといった児童の理解を困難にする要因が含まれている。児童に向けてレベル調整を行うならYou can listen two times. や You have two chances to listen. など、より平易で分かりやすい語や表現を選択したり、ジェスチャーを用いて理解を支援したりする等の「伝え方」の工夫が必要であり、これらの点において学生の語りには課題が見受けられる。そのため、「どのように英語で語りかけるか」というTeacher Talkの視点について、教員養成や教員研修の場において、焦点化して学ぶ機会が必要であるとする。

3. 調査

3.1. 調査の目的と概要

以下のリサーチクエスチョン2点を明らかにすることを目的とし、ほぼAll Englishで行われた小学校6年生の授業映像を調査協力者に視聴してもらい、「指導者が自身の英語による発話を児童に理解させるために行っている工夫」に関する気づきの実態を調査した。

- (1) 教員養成課程で学ぶ学生は、授業映像の視聴において指導者が用いるTeacher Talkの工夫にどの程度気づくことができるのか。
- (2) Teacher Talkについて明示的な指導を受けた後、授業映像の視聴において指導者が用いる工夫への気づきに変化が生まれるか。

3.2. 調査時期

調査は2017年12月から2018年1月にかけて実施した。

3.3. 調査協力者

将来、小学校教員を目指す大学院生6名（それぞれA～Eと呼ぶ）が調査に協力した。6名全員が小学校教員一種免許状を取得済みである。Eのみが現職の小学校教員であり、大学院では中等の英語教育コースに所属したが、それ以外の5名は全員初等教育のコースに所属していた。ただし初等教育コースではそれぞれに専門の教科について学んでおり、英語を専門としていたのはBのみであった。また、Bのみ中学校教員免許状を保有しておらず、大学院在学中に中高の教員免許状（英語）の取得を目指している状況であった。また、それぞれに専門の教科があるが、上述のBとD以外は中学校英語の免許状を有しており、Dのみ中学校国語の教員免許状を取得していた。なおDについては、小学校における教育実習で英語の授業を登壇指導した経験もなかった。一方、大学時代に小学校における英語の指導法について履修していないのはAのみであった（表1）。

表1 調査協力者（A～F）の情報

	A	B	C	D	E	F
中学校教員免許	英語	未（英語）	英語	国語	英語	英語
高等学校教員免許	×	未（英語）	英語	国語	英語	英語
実習経験	○	○	○	×	○	○
授業履修経験	×	○	○	○	○	○
備考		院： 初等英語			現職教員 院： 中等英語	

3.4. 調査方法

本調査では、ある私立小学校で2015年度（表2の映像1, 3）および2017年度（表2の映像2）に行われた6年生対象の授業映像3本を分析対象として使用した。この学校では英語専科教員が指導に当たっており、児童は1年次より英語を学んでいる。指導の特徴として「聞いて理解すること」が重視されており、ほぼAll Englishで授業が行われている。今回分析の対象とした3映像はすべて同一の指導者による授業で、45分の授業から「指導者が児童に向けて語る場面」を抽出して編集した。

この3映像を「Teacher Talkについての明示的指導」の前後に調査協力者に視聴してもらった。具体的には表2のように明示的指導前には授業映像1と2の視聴を行った。その後、約1時間のTeacher Talkについての指導を行った。指導においては、後述の表3を示し、「adjustment」「redundancy」といった用語（カテゴリー名）とその具体を説明した。また、具体的な事例を挙げて、どのような発話ややりとりが「adjustment」や「redundancy」なのかを解説した。その後、さらにいく

つか事例を挙げ、それがどのカテゴリーに分類されるのかを考える練習を実施した。以上を明示的指導として行い、その後にポスト調査として授業映像2と授業映像3を視聴させ、気づきに変容があったかを検討した。なお、プレおよびポストで視聴させた授業映像2は同一のものである。同一の授業映像2を通して気づきの成長を見るとともに、新しい映像である授業映像3において、どのようなTeacher Talkの工夫に気づくことができるのかをさらに検討した。なお、授業映像1と授業映像3は指導者が発話する場面の長さがほぼ同じになるものを選択した。

学生には「指導者が英語で授業を進行する際に活用している『児童が（英語を）分かるための工夫』について気づいたことを挙げてください」という指示を出し、図1の記入用紙を用意した。映像視聴は各学生のペースで行えるようにし、巻き戻しや一時停止等も自由に行わせた。なお、本調査は記名式で実施した。

表2 調査に使用した3映像の具体

	授業映像	単元	映像の長さ
プレ	1	干支（漢字）	33分
	2	夏休みの思い出	18分
Teacher Talkに関する明示的指導			
ポスト	2	夏休みの思い出	18分
	3	旅行計画	33分

氏名 _____ 映像 1

【記入用紙】

- 指導者が英語で授業を進行する際に活用している「児童が（英語を）分かるための工夫」について気づいたことを挙げてください。
- 場面が切り替わった時には、適宜、線を引いて区切ってください。

時間	場面（空白でもOK）	指導者は何をしていたか（工夫）	メモ 特記事項
(例) 01:36	単語（果物）の意味を分らせる	リングの写真を見せた	

図1 記入用紙

3.5. Teacher Talkの工夫の分類カテゴリー

本調査では表3に示した10のカテゴリーを用いてTeacher Talkの工夫を分類した。

10のカテゴリー作成に当たっては、本調査における授業実践が小学校のものであることから、まずはTeacher Talkに関する先行研究のうち、MERRIER Approach (渡邊, 2003; 酒井, 2014) をもとに、授業で使用されているTeacher Talkの工夫を活用することとした。しかしながら実際に分類を行ってみると、指導者による声の使い方や話す速度の使い分け、文構造の単純化等、MERRIER Approachにはないものの、他の先行研究で指摘されている場面も実際の授業にはあり、これらの視点も分類カテゴリーとして必要であることが分かった。そこで、MERRIER Approachを土台としながらも、分析

対象授業をパイロット的に分類してみて、その使用が認められたTeacher Talkの工夫を加えた10の分類カテゴリーをもって分析を行うこととした。なお、本研究においては、「児童が指導者の英語による発話を理解するため」に用いられた指導技術を分類の対象とした。よって以下のカテゴリーはすべて、「意味理解」のために用いられるものとした。そのため、文部科学省(2017)が発話の際の工夫として挙げている「児童の理解の程度を確かめながら」および「児童の目をしっかり見て」という点については、重要かつ実際の指導者の発話には多分に見られる行動であるものの、指導者の発話そのものを児童が理解できるものにするための工夫ではないことから分析カテゴリーからは除外した。

表3 本調査におけるTeacher Talkテクニックの分類カテゴリー

カテゴリー	定義
1 adjustment	学習者が理解できる語彙や表現の選択, レベル調整
2 example	具体例を用いて理解を促す, 答え方のモデルを示すこと
3 expansion	児童の発話の誤りを修正したり, 日本語によるつづやきを正しい英語にしたりして発話を広げること
4 interaction	児童とやり取りをする中で意味理解に到達させること
5 L1 use	母語の使用
6 model/mime	身振り手振りや表情の活用
7 redundancy	一つの意味を伝えるために, 複数の表現を用いること
8 repetition	文章あるいは文章の一部を繰り返すこと
9 visual	身振り手振り以外の視覚資料の活用
10 voice	声の高低・速度・大きさの活用

4. 結果と考察

4.1. 授業者が用いたTeacher Talkの工夫の特徴

まず、本調査で用いた3映像の特徴を明らかにするために、研究者2名が授業を分析した。分析に当たっては、それぞれが授業映像を視聴し、授業者がどの場面でどのような発話をし、その際、どのような「児童が分かるための工夫」を行っているかをすべて書き出した。それらが表3の10のカテゴリーのいずれに当てはまるかを決め、その後、各分析者の分類結果を比較し、意見が分かれた箇所を協議し、合意に至るまで意見のすり合わせを行った。その結果を表4に示す。なお、2名の分析者とも、大学院を修了し、研究歴と小学校での英語の指導経験および大学における初等英語指導法科目の指導経験を持つ者である。

表4の結果からは、いずれの授業においても、model/mimeが非常に多く用いられていることが分かる。授業者はかなり多くの場面で発話と同時にジェスチャーや表情によって意味の伝達を行っていることが分かった。続いてredundancyやrepetitionもいずれの授業においても比較的多く登場していた。一方、expansionはほとんど見られなかったが、映像を提供していただいた小学校においては、「聞いて分かる」を重視する授業を行っているため、児童の発話を修正するような場面自体が少ないことがその要因として考えられた。また、視覚による支援のほとんどが授業者の動きや表情(model/mime)でなされ、そのほかのvisual aidsの活用はほとんど見られなかった。

表4 3映像の特徴：Teacher Talkの工夫のカウント及び当該授業における工夫全体の中の割合

	映像 1		映像 2		映像 3	
adjustment	3	(1.7)	2	(1.3)	2	(0.9)
example	4	(2.3)	6	(3.8)	8	(3.6)
expansion	5	(2.9)	0	(0)	1	(0.4)
interaction	2	(1.2)	3	(1.9)	16	(7.2)
L1 use	4	(2.3)	2	(1.3)	5	(2.2)
model/mime	79	(45.7)	97	(62.2)	114	(51.1)
redundancy	30	(17.3)	21	(13.5)	24	(10.8)
repetition	33	(19.1)	18	(11.5)	40	(17.9)
visual	3	(1.7)	1	(0.6)	3	(1.3)
voice	10	(5.8)	6	(3.8)	10	(4.5)
合 計	173	(100.0)	156	(100.0)	223	(100.0)

※カッコ内は%
※実数は Teacher Talk の工夫の出現回数

4.2. 調査協力者による映像分析 (プレ：映像1)

Teacher Talkに関する指導を受ける前に視聴した映像1の学生によるTeacher Talkの工夫に対する気づきの結果が表5である。それぞれの学生はA～Fのアルファベットで示し、「研」で示した列は研究者2名による分析の結果を示した。なお、学生からの指摘が無かったセルを網掛けした。

この結果を見ると、いずれの学生も指摘することができたカテゴリーはmodel/mimeであり、その指摘の数も比較的多いといえる。また、repetitionもすべての学生が指摘することができた項目である。一方、それ以外の

カテゴリーについてはほとんど指摘がなく、誰も気づくことができなかったカテゴリーが多数あった。中でも、redundancyは研究者の分析において登場回数が多いとされたにも関わらず、Aを除く全員が全く気づきを挙げる事がなかった。このことからredundancyは用いられている場面が多くあるにも関わらず、学生が気づくことが困難な項目であると考えられる。

なお、表5～表9の実数はすべて学生による気づきの出現回数である（「研」の列の実数は研究者2名による分析における「工夫」の出現回数）。

表5 学生による映像分析 (プレ：映像1)

	研	A	B	C	D	E	F
adjustment	3	0	0	0	0	0	0
example	4	0	1	1	0	1	0
expansion	5	0	0	0	0	0	0
interaction	2	0	0	0	0	0	0
L1 use	4	1	0	0	0	0	1
model/mime	79	8	12	17	3	14	10
redundancy	30	1	0	0	0	0	0
repetition	33	1	3	1	1	3	1
visual	3	0	0	0	0	1	0
voice	10	0	1	2	0	0	1
合計	173	11	17	21	4	19	13

4.3. 調査協力者による映像分析 (プレ：映像2)

次に映像1と同じく明示的指導前の映像2に対する学生による分類の結果を表6に示す(指摘が無かったセルを網掛。ただし, expansionは研究者分析においても出現が認められなかったため, 網掛けの対象から外した)。

映像2の結果においても, 気づきが多く挙げられたのはmodel/mimeであった。また, L1 useについても, 研

究者の分析で2回しか意味理解のための母語使用の場面がなかったにもかかわらず, 多くの学生がそれを捉えることができていた。このことから, 母語を用いるという工夫は特段の指導がなくとも, 意味を児童に分からせるための方法として学生が理解しやすい項目であると考えられる。

表6 学生による映像分析 (プレ：映像2)

	研	A	B	C	D	E	F
adjustment	2	0	0	0	0	0	1
example	6	0	2	3	0	0	1
expansion	0	0	0	0	0	0	0
interaction	3	0	0	0	0	0	0
L1 use	2	2	2	1	0	1	2
model/mime	97	10	10	6	0	4	3
redundancy	21	0	1	0	0	0	1
repetition	18	0	0	1	0	0	0
visual	1	0	0	0	0	0	1
voice	6	0	2	0	0	1	0
合計	156	12	17	11	0	6	9

4.4. 調査協力者による映像分析 (ポスト：映像2)

次にTeacher Talkについて約1時間の指導を行った後(post)に実施した学生による気づきの結果を検討した。まず指導後に映像2を再度視聴させた結果を表7に示す。

なお, 比較のために同じ映像2を指導前(pre)に分類した結果も一緒に記載した。また指導後(post)列を網掛した。

表7 学生による映像分析 (ポスト：映像2)

	研	A		B		C		D		E		F	
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
adjustment	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
example	6	0	2	2	4	3	3	0	2	0	1	1	2
expansion	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
interaction	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L1 use	2	2	2	2	2	1	1	0	2	1	1	2	2
model/mime	97	10	17	10	15	6	9	0	7	4	9	3	7
redundancy	21	0	3	1	5	0	1	0	0	0	0	1	1
repetition	18	0	1	0	3	1	1	0	0	0	4	0	0
visual	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
voice	6	0	4	2	4	0	1	0	1	1	2	0	0
合計	156	12	30	17	33	11	17	0	12	6	20	9	16

まず、どの学生もポスト視聴において気づきの数(合計)が増加していることが見て取れる。気づきが増えたカテゴリーを具体的に見ていくと、もともと気づきやすかったmodel/mimeだけでなく、exampleやredundancyへの気づきを得た学生が増えていることが分かる。特にredundancyはプレの映像1・2双方において、授業で多く用いられているにもかかわらず、ほとんど気づきがなかったカテゴリーだが、多少なりとも「言いかえ」というテクニックへ目が向くようになってきたことが伺える。

4.5. 調査協力者による映像分析(ポスト:映像3)

最後に映像3の結果を表8に示す。表8では学生からの指摘があった項目を網掛けにした。これを見ると、もともと出現回数が少ないと研究者が分析したadjustmentとexpansionを除いて、ほとんどの項目において学生の大半が気づきを得ることができていたことが見て取れる。

表8 学生による映像分析(ポスト:映像3)

	研	A	B	C	D	E	F
adjustment	2	0	1	0	0	1	0
example	8	0	2	1	3	2	0
expansion	1	0	0	0	0	0	0
interaction	16	1	3	2	0	3	0
L1 use	5	2	2	1	0	2	1
model/mime	114	5	6	5	4	8	6
redundancy	24	4	6	2	1	3	2
repetition	40	2	2	0	3	5	0
visual	3	3	2	0	1	3	1
voice	10	1	3	2	1	3	0
合計	223	18	27	13	13	30	10

4.6. 結果の考察

Teacher Talkについての指導を受ける前(映像1・2)は、どの学生も共通してジェスチャー(model/mime)と母語の使用(L1 use)、および授業で登場する頻度が高ければ、指導者による意図的な発話の繰り返し(repetition)には気づくことができるが、それ以外の工夫にはほとんど気づくことができない状況であった。ジェスチャーや日本語の使用は、目に見えたり、All Englishで指導が進む中で日本語が登場したりと目立ちやすいことから、特段の指導がなくても気づきやすい項目と考えられる。ただし、学生の気づきをさらに詳細に見てみるとmodel/mimeの中でも「走るジェスチャー」や「机をくっつけるジェスチャー」、「力こぶのポーズ」など大きな動きについての指摘が多く、例えば「How are you today?」に対して児童はI'm fineと言ったものの、声が小さく反応が芳しくなかったことから、指導者がAre you sure? Are you really fine? Really, really fine?と疑わし気な表情で尋ねた。」といった「表情」の活用を指摘した学生はいなかった。よって、児童が意味を理解するにはアクションを表す動詞だけでなく、表情も意味伝達の支援になることについては明示的な指導によって理解を

促すことが、将来的に彼ら自身が表情を活用しながら児童に語りかけることができるようになるためには必要と考える。

Teacher Talkについて具体的な説明を受けた後には、すべての学生の気づきが増え、ほとんどすべてのカテゴリーに気づきを記すことができるようになっていた(表9)。

今回分析の対象とした3映像では、いずれにおいてもadjustment, expansion, visualの出現頻度が低く、そのため最後まで気づきが出にくかったが、redundancyについてはすべての学生に学びの成果が見られた。「一つの意味を伝えるために、複数の表現を用いること」が具体的にどのように行われるのか、具体的な英文を挙げて説明を行ったことにより、redundancyというテクニックを具体的にイメージすることができるようになったものと推察される。例えば、Don't write now. Just listen. という2文が単なる2つの異なる文ではなく「今は書かない」=「今はまず、聞くだけ」という2つの異なる表現でありながら、いずれも1つのメッセージを伝えようとしているのだと捉えることができるようになったものと考えられる。

表9 分類カテゴリ別指導前後の気づきの数

		研	A	B	C	D	E	F
adjustment	映像 1	3	0	0	0	0	0	0
	映像 2 プレ	2	0	0	0	0	0	1
	映像 2 ポスト	2	0	0	1	0	0	1
	映像 3	2	0	1	0	0	1	0
example	映像 1	4	0	1	1	0	1	0
	映像 2 プレ	6	0	2	3	0	0	1
	映像 2 ポスト	6	2	4	3	2	1	2
	映像 3	8	0	2	1	3	2	0
expansion	映像 1	5	0	0	0	0	0	0
	映像 2 プレ	0	0	0	0	0	0	0
	映像 2 ポスト	0	1	0	0	0	1	1
	映像 3	1	0	0	0	0	0	0
interaction	映像 1	2	0	0	0	0	0	0
	映像 2 プレ	3	0	0	0	0	0	0
	映像 2 ポスト	3	0	0	0	0	1	0
	映像 3	16	1	3	2	0	3	0
L1 use	映像 1	4	1	0	0	0	0	1
	映像 2 プレ	2	2	2	1	0	1	2
	映像 2 ポスト	2	2	2	1	2	1	2
	映像 3	5	2	2	1	0	2	1
model/mime	映像 1	79	8	12	17	3	14	10
	映像 2 プレ	97	10	10	6	0	4	3
	映像 2 ポスト	97	17	15	9	7	9	7
	映像 3	114	5	6	5	4	8	6
redundancy	映像 1	30	1	0	0	0	0	0
	映像 2 プレ	21	0	1	0	0	0	1
	映像 2 ポスト	21	3	5	1	0	0	1
	映像 3	24	4	6	2	1	3	2
repetition	映像 1	33	1	3	1	1	3	1
	映像 2 プレ	18	0	0	1	0	0	0
	映像 2 ポスト	18	1	3	1	0	4	0
	映像 3	40	2	2	0	3	5	0
visual	映像 1	3	0	0	0	0	1	0
	映像 2 プレ	1	0	0	0	0	0	1
	映像 2 ポスト	1	0	0	0	0	1	2
	映像 3	3	3	2	0	1	3	1
voice	映像 1	10	0	1	2	0	0	1
	映像 2 プレ	6	0	2	0	0	1	0
	映像 2 ポスト	6	4	4	1	1	2	0
	映像 3	10	1	3	2	1	3	0

また、学生別に見てみると、特にBとEはポスト調査での気づきの伸びが大きいことが見て取れる(表8, 表9参照)。その理由を考察することは容易ではないが、BとEに共通する特徴として、大学院で専門的に学んでいる教科(科目)が英語であることが挙げられる。Bは小学校英語を専門に学びながら中高の英語教員免許取得のための勉強を進めており、Eは現職小学校教員で英語の指導経験をもっている。そのため、小学校での英語授業を観察(あるいは実践)した経験が他の調査協力者より多く、明示的にTeacher Talkについて指導を受けた際に、指導者の「伝えるための工夫」がより具体的にイメージできた可能性が考えられる。このことから、Teacher Talkを指導する際には、Teacher Talkそのものだけでなく、授業観察や授業映像視聴、模擬授業等の授業の具体を学ぶ内容と総合的に学習し、具体的な授業イメージが持てるよう支援することがTeacher Talkの理解にも有効に働くことが考えられる。

一方学生Dはプレの2映像分析ではほとんど気づきを出すことができず、特に映像2(プレ)では気づきの合計が0という状況であった(表6)。実はこの学生から記述が一切なかったわけではなく、記述を確認していったところ、Teacher Talkに関する記述ではなく、授業者による「指導上の工夫」に関する指摘を行っていた。例えば「単語カードを一瞬だけ見せた」や、正しいスペルを児童に言わせる場面において、「挙手制ではなく、児童に自由に発言させることで全体への理解を促している」という意見、また「時刻をただ反復練習させるのではなく、生活に関連して時刻の表現を理解させている」といった記述があったが、いずれも「児童に英語による発話の意味を理解させるための工夫」ではないと判断された。この学生が指摘した点はもちろん授業づくりを学ぶ上では重要な視点であるが、一方「児童にはじめて聞く英語であっても理解できるようにどのような支援ができるか」を学ぶことも必要であり、この違いがTeacher Talkについて明示的な指導を受ける前にはうまく理解できなかったことが予想される。ポスト2映像の分析ではこの状況は少し改善されたが、気づきの数は少なめであった。学生Dのみが英語ではなく、国語の中高教員免許状を取得しており、小学校教育実習で英語の授業を実施した体験が無かったことから、大学時代、英語の指導について学ぶ機会が他の調査協力者と比較して少なかったことが考えられる。予想に留まるが、Teacher Talkの明示的指導の理解されやすさに英語授業の具体的なイメージがあることが有利に働いた可能性があると同様に、英語授業について、また英語の指導法について学んだ経験が少ない場合には、さらに丁寧な指導が必要であることを示唆しているとも考えられる。

その他、明示的指導によって過剰な着目が生じた項目としてvoiceへの着目があつた。例えばI went to Tokyo. という発話においては、英語の特徴としてwentやTokyoが強めに発音され、またTokyoの前に短いポーズが入ることは自然なことである。しかしTeacher Talkの説明の中でvoiceというカテゴリーとして「声の高低・速度・大きさの活用」について指導したことにより、2名の研究者が「ごく自然な発話に見られる英語らしさの範疇としてのアクセントやポーズ」と判断したものに対しても「ポーズが入っていた」「Tokyoが強く強調して発音された」という指摘を挙げるようになっていた。このことから、英語らしい自然な韻律やリズムについての理解を同時に深めるような指導が必要であると感じた。

なお、映像3においてmodel/mimeへの気づきの指摘が減少していた。研究者の分析結果からみても、映像3においてmodel/mimeの活用が少なかったわけではないと考えられる。おそらく、model/mime以外のテクニックへ目が向くようになり、プレ段階で目についていたジェスチャー等から着目する視点がその他のカテゴリーへと移ったのではないかと推察する。そうであれば、ジェスチャーや母語使用にとどまらない多様なTeacher Talkの工夫へ意識が向き始めたことの現れとも考えられ、明示的指導の成果とも考えられる。よって映像3のmodel/mimeについては、気づきの減少は必ずしも理解の低下を表すものではないと予想されるが、実際のところは学生へのインタビュー等で補完することが求められるだろう。

5. 課題と今後の研究の展望

5.1. 調査方法の課題

プレとして2つの授業映像を見終わった後で、Teacher Talkについての指導を行ったが、そこでは表3で示した10のカテゴリーそれぞれについて具体例を示しながら説明し、その後「ポーズを入れながら話す」や「短くシンプルな文を用いて話す」は、それぞれどのカテゴリーに該当するかといった問題を出題し、考えさせ、理解を深めさせた。そして、プレの2映像を分類した時と同じ用紙を用いてポスト2映像の分類をさせた。しかし、Teacher Talkの工夫について、それぞれの「名称(カテゴリー名)」を学んだことにより、事後の2映像については具体的な場面や指導者の動き、発話を記述することなく、「redundancy」「model/mime」といったカテゴリー名のみが記されたものが多くなり、その結果、具体的にどの発話の、どの動きに対しての気づきを指摘しているのか判別ができず、カウントできなかったものがいくつか出てきてしまった。このような「カテゴリー名のみで回答して

くる」ということを想定できておらず、ポスト調査においても、指導者の具体的な発話や動きを記述するように指示を与えていなかったことは本調査の反省材料である。

また、今回は学生にとって明示的な指導がなくとも気づきやすい項目は何か、および明示的な説明を受けたのち、気づきに変容はあるかを見ようと試みたため、同一の指導者による授業映像を用いることで、授業者の違いによる影響を避けることを選択した。しかしながら、授業者によって言葉の使い方や表現方法に個性が出るものと思われ、今回の授業者の場合、身振り手振りがかなり多いという特徴があった。一方で、「聞いて意味理解をする」ことを授業の柱としていたため、いずれの授業映像においても児童の発話場面が少なく、よってexpansionが生まれる場面がほぼなかった。ほかにもvisualの活用や理解のためのinteraction場面も少なめで、これらについて学生からの気づきが少なかったことが、すなわち学生が自力で気づくことが困難であるのか、場面自体が少ないために気づきが生まれにくかったのか、判別不能になってしまった。そのため、今後は複数の授業者による授業を分類し、授業者の指導の特徴による偏りを減らして研究していくことが必要と考える。

また、研究者による分類が細かすぎたことも、今後の研究の中で再考が必要と考えている。本調査では、授業映像を詳細に分析し、指導者の発言および同時に講じられるTeacher Talkの工夫を非常に細かく取り上げていった。例えば、指導者はあるTeacher Talkの工夫を単独で用いることよりも、複数の工夫を同時に講じていることが多い。例えば、指導者の“Ice cream was very delicious.”の発話において、“Ice cream”でアイスクリームを持って食べるジェスチャーをし、“very”を強調して強く長く発音し、“delicious”で表情豊かに美味しさを表現するといった風に、複数の工夫が同時に講じられていた。研究者による分析では、これらすべてをカウントし、model/mimeが2回、voiceが1回とカウントした。また、“Wait a second. Wait a second.”の発言では、“Wait a second.”の繰り返しとしてrepetitionをまずカウントし、さらに1回目の“Wait a second.”にも2回目の時にも「待つ」というジェスチャーがついていたため、model/mimeを2回カウントする、という風になりに細かくカウントを取った。しかしながら、学生は「ジェスチャーをしていた」等、特に明確に気づいた1つのカテゴリだけを指摘しており、研究者による分類のカウント数と学生による気づきの間に大きな差を生んだ。今回の研究者による分類が誤っていたとは考えないが、Teacher Talkの具体を理解しようとする際に大事なことは、どのような役割を担う工夫が、どのような場面で、なぜ必要であるのかを理解し、ひいては実践できるようになるこ

とであり、細かく分類することが大事なわけではない。「児童への語りかけ方」の大事な方法の部分を適切に捉えるような方法、すなわち、もう少し大きく場面を捉える方法で分類してみることも必要ではないかと考える。

5.2. 今後の研究の展望

今回はパイロット調査的に6名の大学院生の協力を得て調査を実施した。今回の院生はすべて小学校免許を取得済みで、かつ半数以上が中高の英語教員免許を取得していた。これが学部生になると、自力での気づきや、明示的指導を理解することにもさらに難しさを感じる者が多く出るかもしれない。今後は今回のような長い映像ではなく、短い特定の場面に絞ってビデオクリップを作成し、調査協力者の人数を増やして調査を実施したいと考える。

また、当然のことながら「気づくことができる」「Teacher Talkの工夫を理解している」ことと、実際に指導者としてそれらのTeacher Talkの工夫を駆使した児童への語りかけができることはイコールではないと予想される。気づくことができることは、それをTeacher Talkの工夫として適用できるようになるために必要なステップと考えられるが、「分かればできること」「分かっているけどできないこと」などカテゴリーごとに練習に要する時間も異なることが考えられる。今後は学生による「語りかけ」「話し方」の実態を通じた研究が必要と考える。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP16K02964の助成を受けたものである。ここに感謝の意を表する。

参考文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2011) . 「第2回小学校英語に関する基本調査(教員調査) 2010年 第2部 おもな調査結果」 http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2010/pdf/data_05.pdf 閲覧日: 2019年11月14日
- Chaudron, C. (1988) . *Second Language Classrooms Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 稲岡智美・清水由佳 (2003) . 「小学生を対象にした英語のみで行われる授業におけるteacher talk Adjustment」『小学校英語教育学会紀要4巻号』小学校英語教育学会, 17-25.
- 松宮奈賀子 (2013a) . 「外国語活動指導への不安軽減策として教員養成課程に期待される「外国語活動指導のための英語力」の育成」『日本教科教育学会誌』, 第36巻, 第1号, 55-64.

- 松宮奈賀子 (2013b). 「外国語活動の指導に求められる英語運用能力向上のための試み—英語スピーチ練習の可能性—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第62号, 81-88.
- 水田時男 他 (2010). 「『小学校外国語活動』における教員の指導力向上に関する研究 (中間報告) —教員の意識調査にもとづいた指導力向上プログラムの開発—」『兵庫県立教育研修所 平成21年度研究紀要』第120集, 71-82.
- 文部科学省 (2017). 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm 閲覧日: 2019年11月14日
- 酒井英樹 (2014). 『小学校外国語活動 基本の「き」』東京: 大修館書店.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (1999). 『英語教育用語辞典』大修館書店.
- 東京学芸大学 (2017). 「文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業 平成28年度報告書」http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28_all.pdf 閲覧日: 2019年11月14日
- 渡邊時夫 (2003). 『英語が使える日本人の育成 MERRIER Approachのすすめ』東京: 三省堂.

Changes in Pre-Service Elementary School Teachers' Awareness of “Teacher Talk”

Nagako MATSUMIYA¹, Rie HATAI²

1 Hiroshima University

2 Showa women's University Showa Elementary School

Abstract

This paper aims to investigate the understanding of Teacher Talk techniques by pre-service teachers studying at a graduate school and to examine how their understanding changed after receiving explicit instructions about Teacher Talk. It was found that prior to receiving the instructions, the students were not able to notice anything other than visual gestures and the use of their mother tongue. However, after receiving the instructions on Teacher Talk, they noticed techniques of which they had previously been unaware, such as how to “rephrase” or “use voices” to convey messages. Thus, growth was observed in almost every participant.

Keywords: Teacher Talk, Teacher Training, Explicit Instruction