

小学校外国語活動における指導の特徴

—現職教員と教員養成課程の学生の比較—

伊藤 真帆^{*1}・伊東 英^{*2}

本研究の目的は、現職教員と教員養成課程の学生(以下、学生とする)の外国語活動における指導の特徴を調査することである。そこで、現職教員のモデル授業と学生の模擬授業を対象に授業分析を実施した。その結果、現職教員の指導の特徴として、①技能面よりも態度面の育成を重視している②児童の具体的な言動を取り上げて褒めている③インタラクション活動がほとんどない④インプット活動が多く児童に十分なインプットを与えている、という4つが明らかになった。また、学生の指導の特徴として、①技能面よりも態度面の育成を重視している②具体的な児童の言動を取り上げて褒めることができていない③インタラクション活動がほとんどない④教師自身の発話の反復が多い⑤児童に対してインプットを与える機会が不十分である、という5つが明らかになった。

〈キーワード〉 小学校外国語活動, 授業分析, 指導の特徴

1. 研究背景

21世紀は社会や経済のグローバル化に加えて、新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域での活動基盤となる「知識基盤社会」の時代であると言われている。グローバル化や知識基盤社会化は国際競争の加速や異なる文化の共存、持続可能な発展に向けての国際協力の必要性など様々な影響を世界中に及ぼし、各国で国際理解教育が進められた。日本でも平成10年の学習指導要領の改訂を契機に全国の小学校で英語活動が広く行われるようになった。しかし、各学校により英語活動の実施時間数や内容などの取り組みに相当ばらつきがあり、教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続等を考え、平成20年の学習指導要領改訂で外国語活動が新設され、共通に指導する内容が示された。

平成23年度より一律に外国語活動が実施されるようになったが、小学校教員のほとんどが英語を専門とせず、外国語活動の指導に対して懸念や不安を抱く教員が多くいるというのが現状である。国や地方自治体で教員研修の実施、内容の充実を図るとともに、教員養成についても外国語活動が実施できる小学校教員の育成に向け

た大学教育の充実を図っていくことが求められる。

本研究の調査対象である岐阜大学においても平成27年度より小学校外国語活動に関する科目が新規開講されることが決定している。小学校外国語活動に関する科目でどのような内容を扱い、どのような形式で講義を進めていくのかなど、教育課程やカリキュラムの編成について十分検討していく必要がある。

2. 研究目的

現職教員と学生の小学校外国語活動の指導の特徴を調査し、両者の指導の特徴にどのような相違がみられるのかを明らかにすることを目的とする。本研究を通して現職教員と学生の小学校外国語活動の指導の特徴が明らかになれば、今後の外国語活動に関する科目の新規開講に向けて有効に機能し、大学教育の発展に貢献できると考える。

3. 研究方法

小学校外国語活動の授業において、教師の発話に着目して指導にどのような特徴がみられるのかを調査する。

*1 岐阜大学大学院教育学研究科修了生

*2 岐阜大学教育学部

分析方法として、Spada &Fröhlich (1995)が開発した COLT (=Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme)と呼ばれる授業における教師の発話分析カテゴリーシステムを使用する。COLTはPart AとPart Bの2つのパートから成り立ち、本研究では、より詳しく授業の特徴を明らかにすることができるPart Bを用いて分析を行う。河合ら(2007)の説明を参考に、COLT Part Bによる授業観察のカテゴリーを以下の表1にまとめて示す。

なお、4)発話量は「1,2語」「3語以上」「3以上の節」のサブカテゴリーのうち「1, 2語」は学習者の発話のみを対象とする項目であるが、小学校の外国語活動では教師も単語のみの発言をすることが多くなると予想したため、今回の分析では教師の発話も対象とする。また、教師が全体(Class)に対して発言しているのか、ペア・グループ(Pair or Group)に対する発言か、個人(Individual)に対する発言か、指導アシスタント(ALT or

JTE)に対する発言か、教師の発言の方向を明らかにする必要があると考えたため、COLT Part Bの8つのカテゴリーに、COLT Part Aの参加形態を参考にして9)発話の方向(Direction)を加えた9つのカテゴリーで分析を行う。

4. 研究結果

4.1. 調査対象授業

分析の対象としたのは、現職教員によるモデル授業と学生による模擬授業である。次に2つの授業について詳しく述べる。

(a) 現職教員によるモデル授業

現職教員によるモデル授業は、文部科学省が平成24年に作成し、各学校に配布したDVD「新学習指導要領に対応した外国語活動及び外国語科の授業実践事例映像2」に収録されている授業である。文部科学省は、教育委

表1 COLT Part B による授業観察のカテゴリー

1)	非授業活動	教師用の観察カテゴリーで、例えば、教師による父母会の案内など、正規のカリキュラムに関係の無い活動である。
2)	使用言語	L1(母語)による発話か、L2(第2言語)による発話かを区別するカテゴリーである。
3)	情報格差	情報が予測可能なものであるかどうかを明らかにするための観察カテゴリーである。Giving information(情報提供)とRequesting information(情報要求)の2つのサブカテゴリーからなる。Giving informationはさらにPredictable(予想可能情報)とUnpredictable(予想不可能情報)の項目に区分され、Requesting informationはさらにPseudo request(擬似要求)とGenuine request(真正要求)に区分される。
4)	発話量	発話の長さをUltra minimal(1, 2語), Minimal(3語以上の句、節、文), Sustained(3以上の節)に区分するカテゴリーである。なお、Ultra minimalは学習者の発話のみを対象とする項目である。
5)	形式／内容への応答	発話に対する応答がその言語形式(文法、語彙、発音)に対するものか、意味や内容に対するものなのかを区分するカテゴリーである。
6)	学習者／教師の発話摂取	教師と学習者が互いの発話に対して行う様々な応答を区分するためのカテゴリーである。Correction(訂正), Repetition(反復), Paraphrase(換言), Comment(論評), Expansion(拡張), Clarification request(明確化要求), Elaboration request(精緻化要求)の7つの項目に区分される。Correctionは発言に対する文法的な訂正や誤りの指摘、Repetitionは発言に対する一部または全部の繰り返し、Paraphraseは発言の改訂・改善、Commentは発言に対する肯定的または否定的な応答、Expansionは発言内容の拡張または関連する情報の付加、Clarification requestは発言に対する理解不足を解消するための反復や拡張の要求、Elaboration requestは発言の内容に対する追加情報の要求である。
7)	談話主導	学習者が自発的に開始する発話の頻度を測るための、学習者の発言に対するコード化のカテゴリーである。
8)	形式制限	学習者が発話する上で課される言語形式の制限の程度を明らかにするためのカテゴリーである。Choral work(一斉作業), Restricted(制限形式), Unrestricted(非制限形式)の3つに区分される。Choral workはモデル発話に続いてクラス全体で繰り返すといった、発話形式が完全に制限される場合で、Restrictedは教師やテキストなどにより個々の学習者の発話形式に制限が要求される場合で、Unrestrictedは教師やテキストによる制限が無く学習者が自由な形式で発話する場合である。
9)	発話の方向	教師がClass(全体)に対して発言しているのか、Pair or Group(ペア・グループ)に対する発言か、Individual(個人)に対する発言、あるいはALT or JTE(指導アシスタント)に対する発言なのか、教師の発言の方向を明らかにするためのカテゴリーである。

(河合ら, 2007を参考にして作成)

員会や学校における研修等で積極的に活用する目的でこのDVDを作成・配布しているため、小学校外国語活動の理想的な授業モデルの一つであると言える。

DVDには“Hi, friends! 1” Lesson 4 I like apples. (第5学年)の5時間分と“Hi, friends! 2” Lesson 3 I can swim. (第6学年)の4時間分の授業が収められている。

本研究ではそれぞれ1・2時間目を対象とした。“Hi, friends! 1” Lesson 4 I like apples.の1・2時間目を同一の現職教員が実施し、“Hi, friends! 2” Lesson 3 I can swim.の1・2時間目はそれとは別の現職教員が2時間分を実施している。

(b) 学生による模擬授業

学生による模擬授業は、本学で平成25年度前学期に開講された学校教育講座(教職基礎コース)の専門科目である「外国語体験活動」の講義で、受講する学生が実施した模擬授業である。この講義は、学校教育講座(教職基礎コース)の学生以外に、英語教育講座の学生も受講していた。

「外国語体験活動」の講義で実施した模擬授業では、45分間の授業の指導計画を立てて、そのうちの30分間を模擬授業として行った。教師役の学生以外は児童役として模擬授業に参加した。実施した単元及び時間については、“Hi, friends! 1” Lesson 4 I like apples. (第5学年)と“Hi, friends! 2” Lesson 3 I can swim. (第6学年)の1・2時間目であり、先に述べた授業DVDと同じ単元の導入にあたる。これら4時間分の授業をそれぞれ違う学生が実施した。教師役として授業を実施した4名のうち、2名が学校教育講座(教職基礎コース)の学生で、残りの2名は英語教育講座の学生であった。

4.2. 使用言語・発話量・形式制限

使用言語は母語による発話を「日本語」、第二言語による発話を「英語」、日本語と英語の両方を含む発話を「両方」とし、3つに区分した。

発話量は「1, 2語」、「3語以上」、「3以上の節」の3つの項目に分かれている。発話のまとまりを当てはまる項目にそれぞれ分類した。

形式制限は「一斉作業」、「制限形式」、「非制限形式」の3つに分類した。「一斉作業」はモデル発話に続いてクラス全体で繰り返すリピート練習など発話形式が完全に制限されている場合、「制限形式」は教師やテキストなどにより個々の学習者の発話形式に制限が要求されている場合、「非制限形式」は教師やテキストによる制限が無く学習者が自由な形式で発話する場合である。

Teacher1・Teacher2(以下、T1及びT2とする)は5年生を対象とした同一教師による1時間目・2時間目の授業を、Teacher3・Teacher4(以下、T3及びT4とする)は同様に6年生を対象とした2つの授業のことを意味しており、以下同様の意味である。

(a) 現職教員

表2に現職教員のモデル授業の使用言語と発話量、形式制限に関する部分を集計した結果を示す。

使用言語は、T4の授業を除くすべての授業において「英語」の使用率が「日本語」の使用率を上回っていた。割合はいずれも50%を超えており、授業の半分は英語による発話となっている。T3の授業では「英語」の使用率が69.6%となり、現職教員の授業の中でもっとも高い「英語」の使用率となっていた。T4の授業は、他の現職教員の授業のように「英語」の使用率が「日本語」の使

表2 現職教員(使用言語・発話量・形式制限)

	使用言語			発話量			形式制限		
	日本語	英語	両方	1, 2語	3語以上	3以上の節	一斉作業	制限形式	非制限形式
Teacher 1	108 (39.4%)	155 (56.6%)	11 (4.0%)	121 (44.2%)	147 (53.6%)	6 (2.2%)	30 (61.2%)	10 (20.4%)	9 (18.4%)
Teacher 2	77 (42.3%)	91 (50.0%)	14 (7.7%)	101 (55.5%)	69 (37.9%)	12 (6.6%)	12 (52.2%)	6 (26.1%)	5 (21.7%)
Teacher 3	82 (24.4%)	234 (69.6%)	20 (6.0%)	183 (54.5%)	150 (44.6%)	3 (0.9%)	42 (61.8%)	12 (17.6%)	14 (20.6%)
Teacher 4	140 (45.0%)	140 (45.0%)	31 (10.0%)	90 (28.9%)	209 (67.2%)	12 (3.9%)	44 (63.8%)	12 (17.4%)	13 (18.8%)
Average	102 (37.8%)	155 (55.3%)	19 (6.9%)	124 (44.9%)	144 (52.1%)	8 (3.0%)	32 (59.7%)	10 (20.4%)	10 (19.9%)

用率を上回る結果ではないが、日本語と英語の使用率がどちらも140回、全体の45%と同じ回数となり、「日本語」の使用率のほうが「英語」の使用率よりも高いというわけではなかった。

発話量の結果は、T1・T4の授業は、「3語以上」の発話をもっとも多く、T2・T3の授業は、「1, 2語」の発話をもっとも多い結果となっていた。各授業によりもっとも多い発話量に違いはみられたが、4時間どの授業でも「3以上の節」の発話は少なく、そのほとんどは日本語による内容説明や活動の指示、授業の振り返りでのコメントなどで英語での発話の長さが短かったということとは共通している。

形式制限はどの授業においても「一斉作業」が多く、そのほとんどが新出単語のリポート練習となっていた。要因として、授業で実施した時限が単元の1・2時間目、すなわち導入の時間に相当する時限であったため、「一斉作業」が多くなっていたと考えられる。発話量の結果で「1, 2語」が多くなっていたことも、同じ要因が考えられる。「制限形式」と「非制限形式」は各授業によってどちらが多いかの違いはあったものの、発話回数はほとんど同じで差は認められないと言える。

(b) 学生

表3に学生の模擬授業の使用言語と発話量、形式制限に関する部分を集計した結果を示す。

使用言語は、すべての学生の模擬授業において「英語」の使用率が95%を超える結果となっていた。講義内で実施する模擬授業ではすべて英語で授業を行うという条件が定められていたため現職教員の結果と比較することはできないが、学生の模擬授業はコミュニケーション志向が強い授業であると言える。

発話量の結果についてみると、すべての学生の模擬授業において、「3語以上」の発話をもっとも多くなっていた。現職教員と学生の割合を比較すると、現職教員は50.3%と全体の発話の半分を占めているが、学生は70.8%となり、学生のほうが多い傾向にあった。「1, 2語」の発話については、現職教員の平均43.8%に対して、学生の平均は28.0%と低い結果を示し、学生は「1, 2語」の発話が少ない傾向にあることを示している。現職教員の授業同様、学生の模擬授業でも「1, 2語」の発話の多くは、その単元で扱う新出単語などの言語材料のリポート練習であった。また、「3以上の節」の発話に関しても現職教員の授業同様、もしくはそれ以上に少なく、そのほとんどが日本語による内容説明や活動の指示などで英語の発話は短くなっていた。

形式制限では、学生のどの模擬授業においても「制限形式」が多く現職教員の授業とは異なる結果を示した。現職教員は「一斉作業」をもっとも高く、平均が59.7%となっていたが、学生は「一斉作業」の平均が29.7%と低く、その差は30%と大きく開いていた。この結果は学生の模擬授業では新出単語のリポート練習の機会が少なかったことを示している。Student 1(以下、S1とする)の模擬授業では「非制限形式」が「一斉作業」を上回っており、「一斉作業」が「非制限形式」を上回っていた他の学生の模擬授業とは違った結果を示していた。

4.3. 情報格差・形式／内容への応答・発話の方向

情報格差は発話内容の情報が教師または学習者にとって予測可能なものであるか否かを判定するカテゴリーで、教師が学習者に情報を与える「情報提供」と教師が学習者に情報を求める「情報要求」の2つに分かれて

表3 学生(使用言語・発話量・形式制限)

	使用言語			発話量			形式制限		
	日本語	英語	両方	1, 2語	3語以上	3以上の節	一斉作業	制限形式	非制限形式
Student 1	1 (0.4%)	268 (98.9%)	2 (0.7%)	72 (26.6%)	194 (71.6%)	5 (1.8%)	23 (25.6%)	40 (44.4%)	27 (30.0%)
Student 2	3 (1.3%)	232 (96.7%)	2 (2.1%)	67 (27.9%)	170 (70.8%)	3 (1.3%)	27 (37.0%)	38 (52.1%)	8 (11.0%)
Student 3	0 (0.0%)	253 (97.7%)	6 (2.3%)	93 (32.5%)	191 (66.8%)	2 (0.7%)	30 (22.7%)	88 (66.7%)	14 (10.6%)
Student 4	2 (0.7%)	275 (99.3%)	2 (0.7%)	69 (24.9%)	205 (74.0%)	3 (1.1%)	34 (33.7%)	56 (55.4%)	11 (10.9%)
Average	2 (0.8%)	257 (97.7%)	4 (1.5%)	75 (28.0%)	190 (70.8%)	3 (1.2%)	29 (29.7%)	56 (54.7%)	15 (15.6%)

いる。「情報提供」はさらに、学習者がその情報を予測できるかどうかで「予測可能情報」と「予測不可能情報」の2項目に区分され、「情報要求」は形式的な情報を求める「疑似要求」と学習者自身の真の情報を求める「真正要求」の2つに区分される。

形式／内容への応答は学習者の発話に対する応答が言語形式に対するものか、内容に対するものなのかを区分し、前者を「形式」、後者を「内容」として分類した。発話の方向は教師が誰を対象に発話したのかを明らかにするカテゴリーで、次の4つの項目からなる。全体に向けた「全体」、少人数の学習者に向けた「ペア・グループ」、一人の学習者に向けた「個人」、そしてALTやJTEに向けた「指導アシスタント」である。

(a) 現職教員

表4は現職教員のモデル授業の情報格差と形式／内容への応答、発話の方向に関する部分を集計した結果を示したものである。

情報格差の結果をみると「情報提供」では、すべての授業において「予測不可能情報」が「予測可能情報」を上回っていた。割合は「予測不可能情報」の4時間の平均は89.5%で、「予測可能情報」の4時間平均は10.5%となり、「予測不可能情報」が「予測可能情報」を大きく上回っていた。つまり、授業のほとんどが予測不可能な情報であることが言える。「情報要求」では、4時間すべての授業において「真正要求」が「疑似要求」を上回っていた。割合としては、「真正要求」の4時間平均が83%で、「疑似要求」の4時間平均が17%となっている。現職教員全体として「真正要求」が「疑似要求」を大きく上回る傾向がみられたが、T1の授業は「真正要

求」が56%、「疑似要求」が44%となり、両者の差が小さく、他の授業の傾向とは異なる結果を示していた。

形式／内容への応答の結果をみると、すべての授業において「内容」が「形式」を上回っていた。4時間それぞれの授業の割合はいずれも90%を超え、文法や語彙などの「形式」に対する反応は少なく、意味やメッセージなどの「内容」に対する反応が教師の反応のほとんどを占めていたことがわかる。T4に関しては、「形式」に関する発話が0回であり、すべてが「内容」に関する発話となっていた。発話の方向は、現職教員のすべての授業において「全体」に対する発話が多かった。割合としては、T1とT4の授業では83.6%、T2の授業では74.7%、T3の授業では77.7%であった。4時間平均は79.9%となり、授業全体の約8割がクラス全体に対する発話となっていた。「全体」に次いで多かったのが、「個人」であった。割合は、T1が15.0%、T2が23.1%、T3が13.1%、T4が14.8%となっていた。4時間平均は16.5%となり、現職教員のモデル授業では、クラスに対する発話と個人に対する発話の2つが授業のほとんどを占めていた。T3の授業は、「ペア・グループ」に対する発話が1度もなかった。また、T1、T2、T4の授業では、ALTやJTEは参加していなかったため「指導アシスタント」に対する発話はなかった。

(b) 学生

表5に学生の模擬授業の情報格差と形式／内容への応答、発話の方向に関する部分を集計した結果を示す。

情報格差のうち「情報提供」は、現職教員のモデル授業と同様、すべての授業において「予測不可能情報」が「予測可能情報」を上回っていた。割合も4時間の平均

表4 現職教員(情報格差・形式／内容への応答・発話の方向)

	情報格差				形式／内容への応答		発話の方向			
	情報提供		情報要求		形式	内容	全体	ペア・グループ	個人	指導アシスタント
	予測可能情報	予測不可能情報	疑似要求	真正要求						
Teacher 1	13 (8.1%)	147 (91.9%)	11 (44.0%)	14 (56.0%)	2 (1.9%)	104 (98.1%)	229 (83.6%)	4 (1.5%)	41 (15.0%)	0 (0.0%)
Teacher 2	2 (1.9%)	104 (98.1%)	0 (0.0%)	27 (100%)	5 (8.5%)	54 (91.5%)	136 (74.7%)	4 (2.2%)	42 (23.1%)	0 (0.0%)
Teacher 3	36 (17.2%)	173 (82.8%)	3 (12.0%)	22 (88.0%)	7 (5.4%)	112 (94.6%)	261 (77.7%)	0 (0.0%)	44 (13.1%)	31 (9.2%)
Teacher 4	29 (14.6%)	169 (85.4%)	3 (12.0%)	22 (88.0%)	0 (0.0%)	92 (100%)	260 (83.6%)	5 (1.6%)	46 (14.8%)	0 (0.0%)
Average	20 (10.5%)	148 (89.5%)	4 (17.0%)	21 (83.0%)	4 (3.9%)	91 (96.1%)	222 (79.9%)	3 (1.3%)	43 (16.5%)	8 (2.3%)

が「予測不可能情報」は 89.3%で、「予測可能情報」は 10.7%となり、現職教員と同じような結果を示した。「情報要求」は、4 時間すべての授業において「真正要求」が「擬似要求」を上回り、ここでも現職教員によるモデル授業と同様の結果となった。割合は「真正要求」が 67.8%で、「擬似要求」が 32.2%となり、現職教員の平均 83.0%と比べると「真正要求」が少なかった。

形式／内容への応答は、すべての授業において「内容」が「形式」を上回っていた。現職教員のモデル授業同様、文法や語彙などの「形式」に対する反応は少なく、意味やメッセージなど「内容」に対する反応が教師の反応のほとんどを占めていた。現職教員のモデル授業と同様の結果を示したことは、学生の模擬授業は望ましい外国語活動の授業であると言える。

発話の方向は、現職教員のモデル授業同様、すべての授業において「全体」に対する発話がもっとも多くなっていた。割合としては、S1 の授業では 93.4%、Student 2(以下、T2 とする)の授業では 78.3%、Student 3(以下、

T3 とする)の授業では 79.0%、そして、Student 4(以下、T4 とする)の授業では 79.1%であった。4 時間の平均は 82.4%となり、授業のほとんどはクラス全体に対する発話となっていた。「全体」に次いで多かったのが、S1、S2、S3 の授業は「個人」であり、S4 の授業では「ペア・グループ」であった。S1 の授業は、「ペア・グループ」に対する発話が 1 回もなかった。現職教員のモデル授業と同じような結果を示し、双方に大きな違いは認められなかった。

4.4. 発話撮取

発話撮取は学習者の発話に対して行う様々な応答を区分するカテゴリーであり、7 つの項目からなる。発言の文法的な訂正や誤りの指摘をする「訂正」、発言の一部または全部を繰り返す「反復」、発話の改訂や改善を行う「換言」、発言に対する肯定的または否定的な応答をする「論評」、発言内容の拡張または関連する情報を付加する「拡張」、発言に対する理解不足を解消するた

表 5 学生(情報格差・形式／内容への応答・発話の方向)

	情報格差				形式／内容への応答		発話の方向			
	情報提供		情報要求		形式	内容	全体	ペア・グループ	個人	指導アシスタント
	予測可能情報	予測不可能情報	擬似要求	真正要求						
Student 1	26 (15.6%)	141 (84.4%)	30 (44.8%)	37 (55.2%)	9 (14.1%)	55 (85.9%)	253 (93.4%)	0 (0.0%)	11 (4.1%)	7 (2.6%)
Student 2	6 (4.8%)	120 (95.2%)	15 (34.1%)	29 (65.9%)	1 (1.4%)	68 (98.6%)	188 (78.3%)	5 (2.1%)	41 (17.1%)	6 (2.5%)
Student 3	2 (1.8%)	112 (98.2%)	24 (22.9%)	81 (77.1%)	4 (4.7%)	82 (95.3%)	226 (79.0%)	3 (1.0%)	54 (18.9%)	3 (1.0%)
Student 4	35 (20.7%)	134 (79.3%)	19 (27.1%)	51 (72.9%)	2 (3.2%)	61 (96.8%)	219 (79.1%)	32 (11.6%)	21 (7.6%)	5 (1.8%)
Average	10 (10.7%)	127 (89.3%)	22 (32.2%)	50 (67.8%)	4 (5.8%)	67 (94.2%)	222 (82.4%)	10 (3.7%)	32 (11.9%)	5 (2.0%)

表 6 現職教員(発話撮取・単数要素)

	教師の発話撮取													
	形式							内容						
	訂正	反復	換言	論評	拡張	明確化要求	精緻化要求	訂正	反復	換言	論評	拡張	明確化要求	精緻化要求
Teacher 1	2 (1.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	13 (12.3%)	4 (3.8%)	60 (56.6%)	2 (1.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Teacher 2	4 (6.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (8.5%)	1 (1.7%)	31 (52.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Teacher 3	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (2.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	17 (13.2%)	4 (3.1%)	55 (42.6%)	7 (5.4%)	0 (0.0%)	1 (0.8%)
Teacher 4	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (3.3%)	0 (0.0%)	56 (60.9%)	3 (3.3%)	1 (1.1%)	1 (1.1%)
Average	2 (2.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	10 (9.3%)	2 (2.1%)	51 (53.2%)	3 (2.6%)	1 (0.3%)	1 (0.5%)

表 7 現職教員(発話撮取・複数要素)

	教師の発話撮取															
	形式								内容							
	反復+論評	換言+論評	拡張+論評	明確化要求+論評	精緻化要求+論評	反復+換言+論評	反復+論評+明確化要求	反復+換言	反復+論評	換言+論評	拡張+論評	明確化要求+論評	精緻化要求+論評	反復+換言+論評	反復+論評+明確化要求	反復+換言
Teacher 1	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	11 (10.4%)	2 (1.9%)	5 (4.7%)	2 (1.9%)	2 (1.9%)	3 (2.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Teacher 2	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	7 (11.9%)	8 (13.6%)	2 (3.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Teacher 3	3 (2.3%)	0 (0.0%)	1 (0.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	17 (13.2%)	13 (10.1%)	3 (2.3%)	1 (0.8%)	0 (0.0%)	3 (2.3%)	1 (0.8%)	0 (0.0%)
Teacher 4	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	14 (15.2%)	3 (3.3%)	7 (7.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (3.3%)	0 (0.0%)	1 (1.1%)
Average	1 (0.6%)	0 (0.0%)	1 (0.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	12 (12.7%)	7 (7.2%)	4 (4.5%)	1 (0.5%)	1 (0.5%)	2 (2.1%)	1 (0.2%)	1 (0.3%)

表 8 学生(発話撮取・単数要素)

	教師の発話撮取													
	形式							内容						
	訂正	反復	換言	論評	拡張	明確化要求	精緻化要求	訂正	反復	換言	論評	拡張	明確化要求	精緻化要求
Student 1	5 (7.8%)	1 (1.6%)	1 (1.6%)	0 (0.0%)	1 (1.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	14 (21.9%)	7 (10.9%)	12 (18.8%)	3 (4.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Student 2	1 (1.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	12 (17.4%)	9 (13.0%)	30 (43.5%)	2 (2.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Student 3	3 (3.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (5.8%)	0 (0.0%)	27 (31.4%)	4 (4.7%)	2 (2.3%)	13 (15.1%)
Student 4	2 (3.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	20 (31.7%)	1 (1.6%)	27 (42.9%)	1 (1.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Average	3 (4.0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0.0%)	1 (0.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	13 (19.2%)	4 (6.4%)	24 (34.1%)	3 (3.5%)	1 (0.6%)	3 (3.8%)

表 9 学生(発話撮取・複数要素)

	教師の発話撮取															
	形式								内容							
	反復+論評	換言+論評	拡張+論評	明確化要求+論評	精緻化要求+論評	反復+換言+論評	反復+論評+明確化要求	反復+換言	反復+論評	換言+論評	拡張+論評	明確化要求+論評	精緻化要求+論評	反復+換言+論評	反復+論評+明確化要求	反復+換言
Student 1	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	16 (25.0%)	1 (1.6%)	2 (3.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Student 2	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (8.7%)	2 (2.9%)	2 (2.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.4%)	0 (0.0%)	3 (4.3%)
Student 3	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	12 (14.0%)	8 (9.3%)	6 (7.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (5.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Student 4	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	8 (12.7%)	2 (3.2%)	1 (1.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Average	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	11 (15.1%)	3 (4.2%)	3 (3.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (2.2%)	0 (0.0%)	1 (1.1%)

めの反復や拡張を要求する「明確化要求」、そして、発言の内容に対する追加情報を要求する「精緻化要求」である。以下に、教師の発話摂取を「形式」に対する応答と「内容」に対する応答の2つに分けて、サブカテゴリーのうち1つのみを含む発話を「単数要素」とし、2つ以上の複数を含む発話を「複数要素」として、それぞれ表にまとめた。

(a) 現職教員

表6及び表7は、現職教員のモデル授業の発話摂取に関する部分の集計したものである。

「形式」に対する応答は4時間どの授業においてもほとんどみられず、T4の授業は「形式」に対する応答が1度もなかった。「形式」に対する応答のサブカテゴリーをみると、T1とT2の授業は発言に対する文法的な訂正や誤りの指摘をする「訂正」であり、T3の授業では「論評」であった。

「内容」に対する反応はすべての授業において「論評」がもっとも多く、4時間の割合の平均が53.2%と、半分を超えていた。「論評」の内容を詳しくみると、児童の発言に対する肯定的な応答がほとんどであった。具体的には「英語と日本語の違い、それに気付いた〇〇さん、Good job.」「今ね、目と目を見ながらお話してた。」「すごい、いい耳だね。」「目を見ていないこと多いけど、目を見ていたし、しかも See you. Bye.とっていたよね。」といった児童の具体的な言動を取り上げて褒めている場面が授業中に多くみられた。

「明確化要求」と「精緻化要求」は、どの授業においてもほとんどなかった。

次に、複数要素の結果について述べる。

「形式」に対する複数の要素が組み合わさった反応は、あまりみられなかった。

「内容」に対する複数の要素が組み合わさった反応をみると、T2以外の授業は「反復+論評」がもっとも多くなっていた。T2の授業でもっとも多かったのは「換言+論評」であったが、「反復+論評」より1回多かっただけであった。また、「反復+換言+論評」や「反復+明確化要求+論評」など3つ以上の要素が組み合わさっている反応は、T2の授業では一度も見られなかった。

(b) 学生

表8及び表9は、現職教員のモデル授業の発話摂取に

関する部分の集計したものである。

「形式」に対する反応は現職教員のモデル授業同様、どの模擬授業においてもほとんどみられなかった。S1の授業は、他の学生の授業と比べると「形式」に対する反応の回数が多くなっていた。

「内容」に対する反応は、7つのサブカテゴリーのうち「論評」がすべての学生の模擬授業でもっとも多くなっていた。これは現職教員のモデル授業と同じ結果を示したが、4時間平均をそれぞれみると、現職教員の平均が53.2%であったのに対して、学生の平均は34.1%となり、双方の間に約20%の差が開いている。「論評」の内容は、現職教員のモデル授業同様、児童の発言に対する肯定的な応答となっていた。具体的には「OK.」「Yes.」「Good job.」など肯定的な言葉で称賛を表して児童を褒めていたが、現職教員のような具体的な言動を取り上げての称賛は少なかった。

次いで多かったのが「反復」であった。反復については、次の項で現職教師と学生の比較を行い、さらに分析することにする。

S3の授業で特徴的なのは「明確化要求」や「精緻化要求」が他の学生の模擬授業に比べて多く、現職教員のモデル授業と比べても多いという点である。「明確化要求」が2回で割合は2.3%、「精緻化要求」は13回で15.1%となっていた。

次に、複数要素の結果について述べる。

「形式」に対する複数要素の反応は、学生による模擬授業のすべてにおいて一度も見られなかった。

「内容」に対する複数要素の反応をみると、すべての授業において「反復+論評」がもっとも多くなっていた。次いで多い反応は、各授業のより異なっていたが、「換言+論評」と「拡張+論評」であった。また「反復+換言+論評」はS1の授業では見られず、「反復+明確化要求+論評」に関しては、どの学生の授業においても見られなかった。

4.5. 教師・学生の反復内容の比較

表10は、「反復」(「反復」+「論評」等も含む)のうち、教師自身の発言の反復の回数と割合を示したものである。

現職教員のモデル授業と学生の模擬授業を比較する

表 10 教師自身の発言の反復

教師自身の発言の反復			
Teacher 1	5 (18.5%)	Student 1	6 (20.0%)
Teacher 2	7 (58.3%)	Student 2	13 (59.1%)
Teacher 3	10 (30.3%)	Student 3	9 (40.9%)
Teacher 4	4 (44.4%)	Student 4	18 (62.1%)
Average	7 (26.9%)	Average	12 (44.4%)

と、どの授業でも割合は学生のほうが高くなっている。S2 と S4 の授業は「反復」全体のうち約 60%が教師自身の発言の繰り返しとなり、半分以上を占めていたことがわかった。

学生は指導に対する不安や自信のなさから児童が発言内容を理解しているかどうかに関わらずもう一度繰り返す場面が多く、自分の発言を反復が多い結果になったと言える。一方で、現職教員の教師自身の発言の反復は一度発言して児童が理解できていない様子のあるときにもう一度繰り返すということが多かった。Krashen(1985)のインプット仮説によると繰り返しインプットを与えることは外国語学習の初期段階では効果的であるが、同じことの繰り返しでは児童が飽きてしまい、学習意欲の低下につながる可能性が高い。また、児童が理解できているのに必要以上に繰り返し、説明や指示などに時間をかけてしまうと児童の活動や交流の時間、すなわち、コミュニケーションを図る活動の時間が短くなってしまいう可能性がある。

5. まとめ

教師の発話分析カテゴリーシステム COLT Part B を用いた外国語活動の授業分析で明らかにした現職教員及び学生の小学校外国語活動の指導の特徴を表 11 にまとめた。

現職教員の外国語活動における指導の特徴として次の 4 つが明らかになった。①技能面よりも態度面の育成を重視している点、②児童の具体的な言動を取り上げて

表 11 現職教員と学生の授業中の指導行動

授業中の指導行動	
現職教員	<ul style="list-style-type: none"> ・形式／内容への応答のうち、ほとんどが「内容」に対する反応であり態度面の育成を重視した指導であった。 ・「論評」の内容は、児童の具体的な言動を取り上げて褒めている。 ・「明確化要求」や「精緻化要求」が少なく、インタラクション(相互交流)はあまりみられなかった。 ・「一斉作業」が多く、十分なインプットの機会を児童に与えていた。
教員養成課程の学生	<ul style="list-style-type: none"> ・形式／内容への応答のうち、ほとんどが「内容」に対する反応であり態度面の育成を重視した指導であった。 ・「論評」の内容は児童の発言に対する肯定的な応答となっていたが、「OK」や「Good job.」など具体的な児童の言動を取り上げて褒めることができていなかった。 ・「明確化要求」や「精緻化要求」が少なく、インタラクション(相互交流)はあまりみられなかった。 ・指導への自信のなさから、自分自身の発話の反復が多かった。 ・「一斉作業」が少なく、児童に対するインプットが不十分であった。

褒めている点、③インタラクション活動がほとんどなかった点、④インプット活動が多く、児童に十分なインプットを与えていた点である。

学生の外国語活動における指導の特徴として次の 5 つが明らかになった。①態度面よりも技能面を重視した指導観を持つが実際の授業では態度面を重視した指導を行っていた点、②児童の発言に対して肯定的な応答をするときに具体的な児童の言動を取り上げて褒めることができていなかった点、③インタラクションを重視した指導観を持つが実際の授業ではインタラクションはほとんどみられなかった点、④指導に対する自信のなさから教師自身の発話の反復が多くなっていた点、⑤児童に対してインプットを与える機会が不十分であったという点である。①技能面よりも態度面を重視した指導を行っていた点は、これまで述べてきたように小学校外国語活動の望ましい指導であると言える。③インタラクションがほとんどなかった点、④教師自身の発話の反復が多かった点、⑤児童に対してインプットを与える機会が不十分であった点は小学校外国語活動の望ましい指導であるとは言えない。なお、②具体的な児童の言動を取り上げて褒めることができていなかった点は、外国語活動の授業に限らず、他教科の授業においても望ましい指導であるとは言えないだろう。

6. 今後の課題

今回の調査は COLT Part B のみを用いて授業分析を行い、小学校外国語活動における現職教員と学生の指導

の特徴を明らかにした。Part A も用いて分析を行えば、新たな指導の特徴を捉えることができるだろう。この他に外国語の授業分析の方法として、Moskowitz (1971) が提案した Foreign language interaction analysis (Flint) もある。この分析方法を用いた授業分析も行うことで、より多面的に指導の特徴を捉えることができるだろう。また、授業分析の対象授業は ALT が参加した授業とそうでない授業があり、ALT の有無の条件が各授業で揃えることができなかったため、今回の調査では ALT の有無による指導の特徴の相違を追究するまでには至らなかった。先行研究で ALT の有無によって学級担任の果たす役割が異なることが明らかにされていることを踏まえると、指導の特徴にも違いが現れることが推測できる。様々な条件下での小学校外国語活動の指導の特徴が明らかになれば、よりよい外国語活動のため

の参考になるだろう。

引用・参考文献

- [1]Spada, N. & Fröhlich, M. (1995). *COLT- Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sydney: National Council for Educational Research and Training.
- [2]河合靖・酒井優子・横山吉樹・石塚博規・青木千加子 (2007) COLT Part B による観察方法とその問題点
メディア・コミュニケーション研究, 53 : 99-113
- [3]Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman
- [4]Moskowitz, G. (1976). *The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers*. Foreign Language Annals, 9, 2 : 135-157