

生徒の学力差によるteacher talkへの意識の違いに関する調査

丹藤永也 弘前市立第二中学校

要旨

本研究は日本人中学生を対象として、英語科の授業で教師が使用する teacher talk に対する生徒の認識度と期待度は学力によって差があるかどうかを調査し、授業における teacher talk の使い方を検討することにより、teacher talk が成功する要件について考察する。

これまでの先行研究から特徴的であるとされる 10 種類の teacher talk を抽出し、学力が上位、中位、下位の 3 群の間で、teacher talk の認識度および期待度に有意差があるかを調査した結果、認識度では 10 項目中 8 項目で上位が中位または下位を上回り、teacher talk を認識していることがわかった。また期待度では、10 項目中 5 項目で下位が上位または中位を上回り、教師に teacher talk をもっと使ってもらいたいと期待しているということがわかった。

この結果から、生徒の学力によって teacher talk に対する意識には違いがあり、学力に応じて teacher talk を使い分けをしなければならないということが言える。そして、teacher talk を 1 つのストラテジーとして位置づけ、より効果的に teacher talk を使いこなすために、教師はその技術を高めなければならないという課題も明らかになった。

【キーワード】 teacher talk 学力別 コミュニケーション・ストラテジー

1. はじめに

日本人中学生が授業で行う英語による会話では、会話が途切れてしまう breakdown という現象がよく見られる。この際、コミュニケーションを行っている当事者は、いろいろな工夫をしてコミュニケーションを続けようと試みる。これは会話の当事者が生徒同士でも、教師と生徒の会話でも同様である。このようなコミュニケーションを続けようとする様々な方略のことをコミュニケーション・ストラテジー (communication strategy, 以下 CS) と言う。

現行の中学校学習指導要領では外国語科の目標の中に、「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」があり、口頭でのコミュニケーション能力がより重視されている。CS に関する内容も、「話し手に聞き返すなどして内容を正しく理解すること」や「つなぎ言葉を用いるなどいろいろ工夫をして話が長くように話すこと」が盛り込まれており、その活用が促されている。和田(1994a)も CS の研究成果を参考にして日本の中学校で必要な方略の洗い出しをすることの必要性を説いている。実際に生徒のコミュニケーション活動を観察してみると、自分の能力で解決できない場面に遭遇した場合の解決方法や会話を継続する工夫についても指導する必要があるということを強く実感する。

これまで日本人中学生を対象にした CS 研究はあまり数多く報告されていない。本研究に関連するものを挙げると、「英語による CS を明示的に指導することは、全く指導しない場合や暗示的に指導する場合に比べ、コミュニケーション活動 (communication activities, 以下 CA) における英語使用を促進させ、日本語使用を抑制する効果があり、また積極的に英語を使用させる態度を育成する。」(丹藤 2003) ことが報告されている。また「CS 指導が生徒の英語による会話構造を、教師側からの一方通行の会話を双方向のものへと変え、困難場面を解決したり会話を継続したり深めたりするなど、その構造を変えた」としている。この他、「コミュニケーション上発生する沈黙の解決では、CS がリスニングが困難な

場面や話題を変える等の場面には特に効果があったが、それらに比べ自分の話したい表現が出てこない場合は、成績上位者であってもなかなか上手に CS を使えず、解決が難しい。」(丹藤 2004) ということも報告されている。

つまりこのことは、スピーキングの困難場面では、生徒が CS を使ったとしてもコミュニケーション上の *breakdown* はなかなか解決できないということを意味しており、日本人中学生にとって英語で会話を成立させることは非常に難しいものであると言える。ここに日本人中学生の CS 使用の限界が見えてくる。

そこで、生徒の CS 使用から教師の発話に視点を移すと、教師は自分の発話が生徒に理解され、コミュニケーションがスムーズに図られるようにするために、わざとゆっくり話したり、大切な表現を強調して話したりするなど、様々な工夫をしていることがわかる。生徒が理解できるようなこれらの調整された教師発話のことを *teacher talk* と言う。英語科の授業の中で、生徒が自身の力でコミュニケーション上の *breakdown* を解決できない場合においては、特にこの *teacher talk* が使用されることによって教師と生徒間の会話がよりスムーズに行われることになる。先に述べたように、リスニングの困難場面が CS によって解決されるというのは、生徒の CS 使用の他に、教師が使用する *teacher talk* によるところが大きく、*teacher talk* は教師が使用する CS であるとも言える。

この *teacher talk* には、聞き取りやすい発音にするなど発話をわかりやすくする言語的調整 (*linguistic adjustment*) と、会話の進め方に関わる会話的調整 (*conversational adjustment*) があり、多くの場合はこの両方を伴う。このように簡略化された *teacher talk* は、一般的な日常会話と異なり、外国語教室における特別な言語使用域を持っており、この特徴は母語話者が外国人に話す時に用いる *foreigner talk* と共通である。

teacher talk の概念は Ferguson (1971) の *foreigner talk* の研究に基づいて、「その言語の発達段階の初期における言語能力しか持っていない非母語話者や母語話者である幼児に対して話される言語使用域は、成人母語話者の間で用いられる言語使用域とは一般に異なる。」と述べられている。そして簡略化された言語使用域が、その言語の能力を十分に持ち合わせていない聞き手に対して用いるために修正された変種として Ferguson (1971) に提案されているのである(立花 1997)。

つまり、言語使用域の簡略化の概念を言語教室における学習者に対して用いられる教師発話に適用した言語使用域が *teacher talk* であり、指導の過程で教師によって用いられる言語の変種であると定義される。

そこで本研究は、教師の調整された発話である *teacher talk* を研究対象とし、生徒の CS 使用で解決できなかったスピーキングにおける困難場面を解決するのに効果があるのかを最終的な目的とし、今年度は、そのための基礎研究として、*teacher talk* に対する生徒の認識度と期待度を調査する。学力を上位、中位、下位の 3 群に分け、*teacher talk* に対する認識度と期待度に違いがあるかということを検証する。そして、その結果から *teacher talk* はどのように使用されるべきなのか、また使用する際にはどのような留意点が必要なのかなど、実際の指導場面においてより効果のある *teacher talk* の使い方について考察し、生徒のスピーキングの困難場面を解決する糸口を探りたいと考える。

2. 先行研究

この *teacher talk* に関しては数多くの研究が報告されているが、これには第二言語習得、または外国語習得を促進させるという肯定的な立場とほとんど役に立っていないという否定的な立場の両方がある。ここでは *teacher talk* に関する先行研究を概観する。

teacher talk の特徴を明らかにしているものとして、立花 (1997) が次のようにまとめている。「Gaies (1977) は、教師が学習者に話す時、教師は学習者の理解を促進するのにどのよ

うに発話の調整をしているかを調査し、次のような結果を得ている。①複雑な統語法を簡単にしている、②話す速度を遅くしたり、明確に発音したり、またイントネーションやストレスを誇張する、③用いられている語彙の種類を減じる。Richards and Lockhart(1994)は、Chaudron(1988)によって分類された教師発話のモディフィケーションを教師の指導や指示が学習者に理解しやすくするための指導上のストラテジーとして用いることを提案している。Chaudron(1988)の分類は、① speaking slowly, ② Using pauses, ③ Changing pronunciation, ④ Modifying vocabulary, ⑤ Modifying grammar, ⑥ Modifying discourse となっており、これらの教師発話の修正がこれまでに teacher talk として定義されてきた言語教室内の特殊な談話構造である。」

授業中に教師と学習者が用いることば量を測定する研究もあるが、これらの研究の一致している点は、L 2の授業で用いられることばの約3分の2を教師が占めるということである。

teacher talk の機能を分析する際には、Bellack ほか(1966)などの授業観察システムを使用している研究が多い。Bellack は、授業中のやりとりを分析するのに、「指示→誘導→応答→反応」(structure → solicit → respond → react)という4段階の枠組みを設定している。他のシステムでもほぼ同じような分類となっている。teacher talk には Bellack の4段階のうち「指示」「誘導」「反応」の展開が多く含まれ、学習者は「応答」に限られることが一般的である点がさまざまな研究の結果わかっている。しかし、CSの使用によって教師と生徒の会話は一方向から双方向へとその構造を変える(丹藤 2004)という報告もある。teacher talk の機能とそれによる行動を分析する方法は、ほかにもさまざまあり、例えば、Mitchell ほか(1981)は言動の観点ではなく、活動の観点(提示、ドリル・練習など)に基づく分析をしている。教師の行動として、特に研究が十分に行われてきたのは、誤りの訂正についてである。

L 1 学習者と L 2 学習者に対する teacher talk には、言語上の違いがあるのかどうかを詳細に調べる研究も数多く行われている。L 2 学習者への teacher talk は、ゆっくりとした話し方で、ポーズの頻度と長さが増加し、イントネーションが誇張され、音量が大きくなるという特徴が見られる。使用される語彙はより基本的で、文体上中立的なものであるが、それほど慣用的ではなく、多様でもないのは前述した teacher talk の特徴の通りである。

統語的複雑性の測定についても研究がある。最も一般的な方法としては、t 単位(Gaies 1977)と発話の平均的長さが挙げられる。なお、有標性など他の方法も用いられてきた(Long and Sato 1983)。さまざまな測定法で一致している研究成果は、教師は非母語話者に対して統語的に単純なものを用い、学習者の言語レベルに敏感に対応しているという点である。例えば Gaies(1977)は、teacher talk の統語的複雑性は、学習者の言語レベルに対応して増すことを報告している。

教師談話に関して、授業で言語規則とその説明がどのように行われているのかといった点を詳細に分析している研究もある(Faech 1986)。Gaies(1977)は、教師談話と母親ことばの修正には、繰り返すこと(repetition)、発言などを促すこと(prodding)、ヒントを出すこと(prompting)、モデル文を言うこと(modeling)、といった類似性があることを指摘している。両者の主な特徴としては、言語使用域が相手の言語レベルに(厳密でなく)ほぼ合っていることがあげられる。Ellis(1985)によれば、どのような調整が適切であるかを、教師がどのようにして決めるかという点に関しては、まだ憶測の域を越えていない。

母親ことばと teacher talk の類似性は、「獲得」に基づく言語教授法を理論化する際に、重要な役割を果たしてくる。1960年代、Newmark and Reibel などの応用言語学者は、L 1 の子どもに対する母親(世話人)のインプットによって獲得が成功すると主張し、教師による同じようなインプットにより、第二言語習得も成功することを提唱した。Krashen によるモデルでは、理解可能なインプットには、母親ことばの特徴があり、第二言語習得で

も中心的な役割を果たすと考えられている。言語教育の目的のために teacher talk をいかに修正するかに関して、NNS 教師に提言した教授法に関する研究もある (Willis 1981)。

第二言語習得における teacher talk の役割に関する見解には、実証的に明らかにされた事実というよりも、考えを述べたにすぎないものも含まれているが、教師ことばの特徴を学習者の言語算出と関連づけようとした研究も行われてきた。Long (1985) は、音声レベルでは、ゆっくり話した発話速度が理解度により影響を及ぼし、統語レベルでは、統語的に簡略化された講義を聴いた学習者は、理解タスクで統制群よりも成績が高かったことが明らかにされた。しかし、Chaudron (1988) はその反証をあげている。

以上のような研究が行われたにも関わらず、teacher talk に直接的な効果があるという結果を示した研究はほとんどない。これは CS に関する研究にも同様のことが言え、このことが、肯定、否定と立場を二分する原因になっていると考えられる。

逆に教師によるインプットなどの外的影響に対して、中間言語発達はそれほど影響を受けないことを指摘した研究がある。その一例としては、インプットの頻度 (教師が選んだ構造を繰り返し使用することなど) が学習者の言語習得に及ぼす影響が明らかに見えないことが挙げられる。例えば指導手順が形態素の習得順序に影響をほとんど及ぼさないという研究結果がある。このような結論は、創造的構築のプロセスを重視するチョムスキー派言語学の第一言語習得とおおむね一致している。

さらに、teacher talk は、教室外での自然なやりとりとどのように異なるのかに関して、次のような否定的な研究結果がある。教師ことばの簡略化は、一般的に非文法的な発話にはつながらないが、きわめて不自然な談話になることがある。Long and Sato (1983) では、teacher talk と教室外の自然な発話が比較され、両者には顕著な違いが見受けられた。例えば、教師は、「質問者が答えを知らない情報質問」(referential question) よりも「質問者が答えを知っている確認質問」(display question) を多く用い、また、命令形と「理解チェック」(comprehension check) の頻度も高いという結果がある。この研究結果から、学習者に用いてほしい自然な談話を教師自身が重要な箇所で用いていない、という指摘がなされている。

以上のように、teacher talk の効果が明確でない、または教師は自然な談話を使用していないなどの否定的な指摘があるが、実際に英語学習の初歩の段階で teacher talk が使われなければ、生徒は教師の発話を理解できるはずもなく、要はその使い方の問題があると考えられる。よって、これまで報告されている teacher talk に関する特徴やその使われ方から、特に日本人中学生が外国語としての英語を理解する上で teacher talk は不可欠なものであると判断し、本研究は、肯定的な立場からアプローチすることとする。

また、これまで teacher talk に対する生徒の意識を対象とした研究はなく、本研究は生徒の側から teacher talk を捉え、teacher talk の有効的な使用について検討することを目的としている。

3. 研究目的

英語教師が使用する teacher talk に対する生徒の意識を、上位、中位、下位の 3 群に分けて学力別に調査することによってその違いを明らかにし、teacher talk のより有効的な使い方について考察することを目的とする。

4. リサーチクエスチョン

- ① 学力差によって、teacher talk を認識している程度に違いはあるのだろうか。
- ② 学力差によって、teacher talk に対する期待度に違いはあるのだろうか。

5. 調査方法

5-1 調査対象

日本人の中学3年生100名を対象とし、教研式全国標準診断的学力検査(NRT)における英語科の評定をもとに上位、中位、下位の3群に分けた。この際、上位が49名、中位が25名、下位が26名と人数にばらつきがあったため、上位からは上位20名、中位からは中央に分布する20名、下位からは下位20名をサンプルとして抽出することにした。これらの生徒のNRTの学力標準得点の偏差値を一元配置分散分析で検定にかけた結果、各群の間に有意差があり、3群は質の異なる集団であると言える。

5-2 調査内容

調査方法は評定法と自由記述による質問紙調査を採用した。

調査内容は、teacher talkの特徴的な10項目についてで、生徒はこれまでの授業における英語教師との会話や活動を振り返り、調査項目に回答する。対象生徒の英語担当教員の数は、これまで日本人英語教師で3名、ALT 3名である。授業では基本的に classroom Englishを使用し、できる限り英語で授業を行っている。

Part1ではteacher talkの認識度について、Part2ではteacher talkに対する期待度について尋ねている。評価法の基準は5段階で、1.よくあてはまる、2.少しあてはまる、3.どちらとも言えない、4.あまりあてはまらない、5.全くあてはまらない、とする。

teacher talkに関する調査項目は以下の通りである。

Part 1: ALTや英語の先生は皆さんと話をする時、

1. ゆっくり話してくれる。
2. 同じ表現を繰り返して話してくれる。
3. 自分が知っている簡単な単語を使ってくれる。
4. 大きな声ではっきり話してくれる。
5. 大切なところを強調して話してくれる。
6. 自分がわかるようにたくさん話してくれる。
7. 短い文で話してくれる。
8. 先生の方から話しかけてくれる。
9. 自分が話すまで待ってくれる。
10. 顔の表情やジェスチャーを使ってくれる。

Part 2: ALTや英語の先生にはもっと

1. ゆっくり話してもらいたい。
2. 同じ表現を繰り返して話してもらいたい。
3. 自分が知っている簡単な単語を使ってもらいたい。
4. 大きな声ではっきり話してもらいたい。
5. 大切なところを強調して話してもらいたい。
6. 自分がわかるようにたくさん話してもらいたい。
7. 短い文で話してもらいたい。
8. 先生の方から話しかけてもらいたい。
9. 自分が話すまで待ってもらいたい。
10. ジェスチャーを使ってもらいたい。

5-3 検定方法

本研究では、上位、中位、下位の3群の差を見るために、クラスカルウォリス検定(Kruskal Wallis test)を使用した。この検定を採用した理由は、パラメトリックな手法である複数の群間の平均値を比較するための一元配置分散分析が行えなかったためである。このクラス

カルウォリス検定の分析対象となるデータの書式や分析の目的は一元配置分散分析と同じで、全データの順位に基づくノンパラメトリック検定である。

対立仮説は「少なくとも1つの水準の母集団平均が他の水準の平均と異なる」というもので、対立仮説が支持された場合には、各水準間の平均の差は Scheffe の方法により多重比較を行って検定する。

6. 結果と考察

6-1 Part1に関する結果と考察

表1はPart1に関する検定結果である。

表1 teacher talk に対する認識の度合い

1. ゆっくり話してくれるか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	39.33	35.80	16.38	23.34**
	多重比較 (Scheffe 法) 上位 > 中位** 上位 > 下位**			
2. 同じ表現を繰り返してくれるか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	32.85	36.78	21.88	9.38**
	多重比較 (Scheffe 法) 上位 > 中位**			
3. 簡単な単語を使ってくれるか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	38.33	32.93	20.28	12.75**
	多重比較 (Scheffe 法) 上位 > 下位**			
4. 大きな声ではっきり話してくれるか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	26.90	36.73	27.88	5.72
	多重比較 (Scheffe 法) ...			
5. 大切なところを強調してくれるか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	30.95	38.43	22.13	10.67**
	多重比較 (Scheffe 法) 上位 > 中位**			
6. たくさん話してくれるか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	32.55	36.10	22.85	6.65*
	多重比較 (Scheffe 法) 上位 > 中位*			
7. 短い文で話してくれるか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	38.10	33.28	20.13	12.27**
	多重比較 (Scheffe 法) 上位 > 中位* 上位 > 下位**			
8. 先生の方から話しかけてくれるか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	31.53	32.70	27.28	1.14
	多重比較 (Scheffe 法) ...			
9. 自分が話すまで待ってくれるか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	37.10	30.75	23.65	6.76*
	多重比較 (Scheffe 法)			

10. 顔の表情やジェスチャー を使ってくれるか。 (N=60)	上位>下位*			χ^2 値
	平均順位			
	下位	中位	上位	14.40**
	37.90	34.58	19.03	
	多重比較 (Scheffe 法)			
	上位>中位*		上位>下位**	

* $p < .05$ ** $p < .01$

これを見ると、8つの項目で、上位が中位または下位より高く有意差があり、上位の生徒がより teacher talk を認識していることがわかった。

「1. ゆっくり話してくれるか。」では、上位が中位および下位よりも高く危険率1%で有意差があり、上位の生徒がより「ゆっくり話している」と認識していることがわかる。この項目に対する自由記述を見ると、どのレベルでも「わかりやすくてよい、じっくり聞けるのでよい」と肯定的に捉えているが、下位の生徒の中には「ゆっくり話されてもわからない」と回答しているものもあった。これは、下位生徒への teacher talk についてより工夫が必要であることを意味すると同時に、スピードを落とすには限界があり、teacher talk 以外の方策も併せて講じなければならないことも示していると言える。また、授業の中で個人に話しかける場合は、その生徒の学力レベルに応じて話すスピードを調整すればよいが、様々な学力の生徒が混在する教室全体に話しかける場合には、工夫が必要であると言える。

「2. 同じ表現を繰り返してくれるか。」では、上位が中位より高く危険率1%で有意差があり、中位の生徒に比べ、上位の生徒がより「同じ表現を繰り返している」と認識していることがわかる。この項目に対する自由記述を見ると、上位の生徒が「繰り返してくれるのでわかりやすい」、「繰り返すことで内容が確認できてよい」と回答しており、上位の生徒は「繰り返し」を理解のためだけでなく、確認のためにも利用していることがわかり、teacher talk が有効に機能していることを裏付けている。

「3. 簡単な単語を使っているか。」では、上位が下位よりも高く危険率1%で有意差があり、上位の生徒がより「簡単な単語を使っている」と認識していることがわかる。この項目に対する自由記述を見ると、上位、中位で「わかりやすくていい」と答えている。これは teacher talk で使用している単語は生徒にとって既習のものであるからであろう。また下位では「簡単な単語を使っているかわからない」と回答している生徒がおり、このことから、質問項目1同様、下位生徒にはより工夫された teacher talk を使用する必要があると同時に、それ以外の方策も併せて講じる必要があると言える。

「4. 大きな声ではっきり話しているか」については3群に有意差はなく、学力に差があっても認識の度合いは同じ程度であるということがわかった。

「5. 大切なところを強調してくれるか」では、上位が中位よりも高く危険率1%で有意差があり、上位の生徒がより「大切なところを強調している」と認識していることがわかる。この項目に対する自由記述では、上位の生徒で「大事なポイントがわかる」、「大事なところがわかるから答えの予想がたてやすい」という回答があった。

「6. たくさん話してくれるか。」では、上位が中位よりも高く危険率5%で有意差があり、上位の生徒がより「たくさん話している」と認識していることがわかる。この項目に対する自由記述を見ると、上位の生徒で「いろんな表現を聞けるのでよい」、「詳しく説明してくれるのでわかりやすい」と回答しているものがあった。中位の生徒の中には「たくさん話されるとわからなくなる」と回答している生徒もいた。このことから学力に応じて話す量を分ける必要があることがわかる。理解できる英語を適度に与えることが大切であると言えるだろう。

「7. 短い文で話してくれるか。」では、上位が中位より高く危険率5%で、また上位

が下位よりも高く危険率1%で有意差があり、上位の生徒がより「短い表現を使用している」と認識していることがわかる。この項目に対する自由記述を見ると、上位の生徒で「短い文だとわかりやすい」と回答している一方で「接続詞などを使って長い文も話してほしい」と回答している生徒もいた。

「8. 先生の方から話しかけてくれるか。」については3群に有意差はなく、学力に差があっても認識の度合いは同じ程度であるということがわかった。

「9. 自分が話すまで待ってくれるか。」では、上位が下位に比べ高く危険率5%で有意差があり、上位の生徒がより「待ってくれている」と認識していることがわかる。この項目に対する自由記述を見ると、特に下位、中位の生徒で「待たれても答えられない、待たれると焦る」と回答している生徒が多く、沈黙が続く生徒との会話には間の取り方に工夫し、他の方策を講じる必要があると言えるだろう。

「10. 顔の表情やジェスチャーを使ってくれるか。」では、上位が中位より高く危険率5%で、また上位が下位よりも高く危険率1%で有意差があり、上位の生徒がより「顔の表情やジェスチャーを使っている」と認識していることがわかる。この項目に対する自由記述を見ると、どの学力の生徒も「身振り手振りがわかりやすい」と回答しており、非言語的なCSの果たしている役割がわかる。また、上位の中には「目を見て話してくれて自分の英語が合っているかどうか合図してくれる」という回答があった。このことはアイコンタクトの重要性を示している。逆に下位の生徒の場合、アイコンタクトを取らずに下を向きながら会話をする様子がよく観察される。自信がなければどうしても下を向きがちであることは経験上よく目にする。

この他に、上位の自由記述の中に「自分のペースに合わせてくれる」、「まちがいを怖がらせない」というものもあった。中位の中には「間違いを訂正してくれる」というものもあった。

上位の生徒の認識度が高いというのは、teacher talk で話された内容に対する理解度の影響を受けていると思われる。つまり、内容が理解されているということは teacher talk が有効に機能していることになる。理解度が高ければ、よりコミュニケーションが成立することにつながる。逆に中位、下位の生徒は上位の生徒に比べ、teacher talk が認識されていない。これは結局、teacher talk という教師側の工夫がなされているのにもかかわらず、その英語が理解できない状態にあるということを意味し、teacher talk が有効に機能していないと言える。つまり教師の発話が理解されないということが、teacher talk が認識されない一因になっていると考えられる。

6-2 Part2に関する結果と考察

表2はPart2に関してクラスカルウォリス検定(Kruskal Wallis test)にかけた結果である。

表2 teacher talk に対する生徒の希望

1. もっとゆっくり話してほしいか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	16.13	32.40	42.98	25.86**
多重比較 (Scheffe 法)				
下位 > 中位** 下位 > 上位**				
2. もっと同じ表現を繰り返してほしいか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	19.35	27.90	44.25	22.43**
多重比較 (Scheffe 法)				
下位 > 上位** 中位 > 上位**				
3. もっと簡単な単語を使っ てほしいか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	22.80	32.48	36.23	6.94*

多重比較 (Scheffe 法)				
下位 > 上位*				
4. もっと大きな声ではっきり話してほしいか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	24.63	32.00	34.88	3.97
	多重比較 (Scheffe 法)			
...				
5. もっと大切なところを強調してほしいか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	22.15	31.45	37.90	8.88*
	多重比較 (Scheffe 法)			
下位 > 上位*				
6. もっとたくさん話してほしいか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	23.20	34.40	33.90	5.69
	多重比較 (Scheffe 法)			
...				
7. もっと短い文で話してほしいか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	23.05	29.88	38.58	8.53*
	多重比較 (Scheffe 法)			
下位 > 上位*				
8. もっと先生の方から話しかけてほしいか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	22.23	34.88	34.40	7.37
	多重比較 (Scheffe 法)			
...				
9. もっと自分が話すまで待ってほしいか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	28.38	35.65	27.48	2.92
	多重比較 (Scheffe 法)			
...				
10. もっと顔の表情やジェスチャーを使ってほしいか。 (N=60)	平均順位			χ^2 値
	下位	中位	上位	
	24.93	34.85	31.73	3.60
	多重比較 (Scheffe 法)			
...				

* $p < .05$ ** $p < .01$

「1. もっとゆっくり話してほしい。」では、下位が中位および上位よりも高く危険率 1% で有意差があり、下位の生徒がより「もっとゆっくり話してほしい」と期待しており、教師の発話を理解したいということがわかる。このことは、下位の生徒は教師の発話スピードが速いと感じていることを意味しており、発話の速さを調整する必要がある。ただ、教師が発話スピードを落としても下位の生徒は必ずしも理解できるとは限らず、他の方策と併せて理解を促す必要があるだろう。この項目に対する自由記述を見ると、上位の生徒で「もっと速いスピードで話してほしい」と回答している生徒がおり、下位の生徒とは反対の希望を持っている。このことから、上位の生徒がより高いレベルの英語に触れたいという気持ちを持っていることがわかり、teacher talk の使い方に配慮が必要であることを示している。

「2. もっと同じ表現を繰り返してほしい。」では、下位が中位および上位よりも高く危険率 1% で有意差があり、下位の生徒がより「同じ表現を繰り返してほしい」と期待していることがわかる。このことは、下位の生徒は繰り返し聞くことによって教師の発話を理解したいという希望を持っていることを表している。ただ、下位の生徒には同じ表現を繰

り返してもわからない場合があると考えられるため、他の方策と併せて理解を促す必要があるだろう。

「3. もっと簡単な単語を使ってほしい。」では、下位が上位よりも高く危険率5%で有意差があり、下位の生徒がより「もっと簡単な単語を使ってほしい」と期待していることがわかる。このことは、下位の生徒にとって教師の発話は難しいということの意味しており、その難易度については工夫が必要であると言える。この項目に対する自由記述を見ると、下位の生徒は「わかりやすい表現を使ってほしい」と答えている一方で、上位の生徒は「もう少し難しい表現で話してもらいたい」と要望している回答もあった。このことから、質問項目1同様、上位生徒への配慮と下位生徒にはより工夫された teacher talk を使ったり、複数の方策を講じる必要がある。

「4. もっと大きな声ではっきり話してほしい。」については3群に有意差がなく、学力に差があっても認識の度合いは同じ程度であるということがわかった。

「5. もっと大切なところを強調してほしい。」では、下位が上位よりも高く危険率5%で有意差があり、下位の生徒がより「もっと大切なところを強調してほしい」と期待していることがわかる。このことは、下位の生徒は教師の発話のどの部分が大事なのかよくわからないということの意味している。

「6. もっとたくさん話してほしい。」については3群に有意差はなく、学力に差があっても認識の度合いは同じ程度であるということがわかった。この項目に対する自由記述を見ると、上位の生徒で「いろんな表現を使ってほしい」と回答している生徒がおり、もっと多くの英語に触れたいという希望をもっていることがわかる。。

「7. もっと短い文で話してほしい。」では、下位が上位よりも高く危険率5%で有意差があり、下位の生徒ほど短い文で話してほしいと期待していることがわかる。このことは下位の生徒が教師の発話は長いと感じていることを意味している。下位の生徒の場合、長い文だと理解が困難になるため、その理解力に合わせて短い文を使用した方がよいと考える。しかし、この項目に対する自由記述を見ると、上位の生徒で「接続詞などを使って長い文で話してもらいたい」と回答している生徒がおり、下位の生徒とは反対の希望を持っている。よってこの項目もまた、学力差に応じて teacher talk の難易度を調整する必要があると言える。

「8. もっと先生の方から話しかけてほしい。」については3群に有意差はなく、学力に差があっても認識の度合いは同じ程度であるということがわかった。

「9. もっと自分が話すまで待ってほしい。」については3群に有意差はなく、学力に差があっても認識の度合いは同じ程度であるということがわかった。

「10. もっと顔の表情やジェスチャーを使ってほしい。」については3群に有意差はなく、学力に差があっても認識の度合いは同じ程度であるということがわかった。

有意差が認められた5項目は、いずれも下位の生徒が中位または上位を上回っており、下位の生徒の teacher talk に対する期待の高さがわかる。このことは、それだけ下位の生徒は教師の発話を理解したいと強く願っているということの意味しており、その期待は切実であると言える。このことから、中位および下位の生徒に理解されるような teacher talk が使われるべきであると言える。

7. 結論

調査結果を概観すると、Part1の teacher talk に対する認識度では、上位が中位よりも高く有意差があった項目は3、上位が下位よりも高く有意差があった項目は2、上位が中位および下位よりも高い項目が3、有意差が認められなかった項目が2であった。有意差が認められた8項目については、すべて学力上位の生徒が高く、学力が高いほど teacher talk

を認識しているということがわかり、学力差によって、teacher talk を認識している程度には違いはあるということが言える。上位の生徒ほど teacher talk を認識しているということだが、本来であれば中位、下位の生徒により認識させ、教師の発話を理解させなければならず、下位の生徒を意識した teacher talk についても一度考え直さなければならない。また、学力によって認識に違いがあるということは、生徒によってその使い分けが必要であることも意味する。さらに自由記述から、特に下位および中位の生徒に教師の発話を理解させるためには、今回取り上げた特徴的な teacher talk は1つの項目だけでは解決に限界があるため単独で使用するのではなく、生徒の理解の程度に合わせて、複数の特徴を含む teacher talk の使用が必要であることが読み取れる。

また Part2 の teacher talk に対する期待度では、下位が上位よりも高く有意差があった項目は3、下位が上位および中位よりも高く有意差があった項目は2、有意差が認められなかった項目は5であった。有意差があった5項目については、すべて学力下位の生徒が高く、学力が低いほど teacher talk に対する期待が高いということがわかり、学力差によって、teacher talk に対する期待度には違いがあると言える。有意差があった5項目についてはいずれも教師の発話を理解しやすいものにする teacher talk で、下位の生徒が教師の発話を理解したいという強い希望が伺える。

これらのことから、生徒の学力によって teacher talk に対する意識には違いがあるため、学力に応じて teacher talk を使い分けをしなければならないということが言える。また、中位、下位の生徒に対しては必ずしも teacher talk が適切に機能しているとは言えず、より効果的に teacher talk を使いこなすために、教師はその技術を高めなければならないという課題も明らかになった。

8. おわりに

今回の調査により、学力差による teacher talk に対する生徒の意識の違いが明らかになり、上位の生徒ほど teacher talk を認識し、下位の生徒ほど teacher talk に期待していることがわかった。このことから、学力差に応じた teacher talk の使い方が必要であることが言えるが、同時に2つの課題も見えてきた。

1つ目は、英語を指導していく過程において、教師は徐々に teacher talk を減らして、自然な言語の形に戻していかなくてはならないということである。実際に、学力が上位の生徒の中には、より自然に近い teacher talk を求めている生徒もあり、その移行のしかたについては今後の研究課題となる。teacher talk はあくまでも外国語教室で使用される「言語変種」であり、本来使用されている自然な英語ではないが、まだ英語学習者として初歩の段階にある日本人中学生を対象とした場合、上位の生徒であってもまったく teacher talk を使わずに会話をするということはほぼ不可能である。ここに teacher talk の使い分けやグレーディングの必要性が出てくる。

2つ目は、教師が teacher talk を使う技術を身につけなければならないということである。ALT と日本人教師では teacher talk を使う技術に差があるという(立花 1997)。では果たしてどのような訓練をすれば技術が向上するのであろうか。立花(2005)は Walsh(2001)の SETT(Self-Evaluation of Teacher Talk)を用いて英語教師の自己評価力を高めることを提案している。teacher talk には教師の資質・能力が一番よく反映される(Sinclair:1982)という。また teacher talk が効果的に機能することが生徒の英語力の伸長に大きく影響を及ぼす(立花:2005)とされる。そのためには立花が言うように、教師が自身の teacher talk を分析し、その質を上げることが必須となる。立花は teacher talk の機能的な側面である「教師の質問(question)」と「フィードバック(feedback)」については指導技術に関する事項であり、訓練次第では上達が可能であると述べている。teacher talk が使用される場面を

すべて抽出し、teacher talk を類型化、体系化することは不可能であるが、実際の指導で考えられる代表的な場面については、teacher talk の使用例を作成することはできるだろう。同時に本研究のような生徒の側からみた teacher talk の分析も併せて行えば、teacher talk を1つのストラテジーとして体系的に位置づけることも可能になるのではないか。いずれにしても、多くの英語教師が高いレベルの teacher talk を身につけることができる研修システムを構築することが必要であると考ええる。

teacher talk が生徒の英語力を直接的に向上させるかどうかについては今後の研究を待たなければならないが、teacher talk が生徒の英語活動を助けるものであることは否定できない事実であり、本研究の結果はまさに teacher talk の必要性を裏付けるものであると言える。よって、teacher talk を1つのストラテジーとして体系化し、さらには英語教師がその使用において卓越した技術を身につけていくことができれば、teacher talk は生徒の英語力にも大きく影響を与えるものであると考ええる。

また、本研究では、teacher talk が生徒の CS 使用で解決できなかったスピーキングにおいての困難場면을解決するのに効果があるのかという問いに対して、その糸口を見つけることはできなかった。したがって、今後さらに teacher talk に関する研究を深める中でその可能性を探っていきたいと考える。

引用・参考文献

- Keith Johnson・Helen Johnson 編, 岡秀夫監訳(1999); 外国語教育学大辞典, 大修館書店
 岩井千秋.(1999).『第二言語使用におけるコミュニケーション方略』. 広島: 溪水社.
 梶原他.(1996).「英語で積極的にコミュニケーションを図る生徒を育てる指導法の研究—方略的技能的指導を通して」『岡山大学教育学部附属中学校研究紀要』. 第27号 pp.243-266.
 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
 高梨庸雄・高橋正夫・Carl R. Adams.(1994).『教室英語活用事典』. 東京: 研究社出版.
 高梨庸雄・緑川日出子・和田稔.(1995).『英語コミュニケーションの指導』. 東京: 研究社出版.
 立花千尋(1997); 中学生のオーラル・コミュニケーションを誘発する教師発話の分析, STEP BULLETIN Vol.9 第9回 「英検」研究助成報告, pp.83-95.
 立花千尋(2005); 教師のためのリフレクティブな教室談話の分析: SETT(Self-Evaluation of Teacher Talk)処理を用いて 中国地区英語教育学会紀要 No.35
 丹藤永也(2003); 英語によるコミュニケーション・ストラテジーが中学生の英語使用に及ぼす効果についての研究, 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要通号第11号, pp.43-53.
 丹藤永也(2004); コミュニケーション・ストラテジーの指導による会話構造の変化, 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要通号第12号, pp.37-51.
 丹藤永也(2005), 会話におけるスピーキングが困難な場面でのコミュニケーション・ストラテジーの使用に関する調査(1), 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要通号第13号, pp.31-42.
 文部省編.(1999).『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—外国語編—』.