

指導者の発問と児童の応答の関係

—小学校低学年の児童に絵本で英語を指導して—

金子朝子

The Relationship Between Teacher's Questions and Children's Answers —In Teaching English to Elementary School Lower Graders—

KANEKO Tomoko

This paper attempts to find out what kinds of teacher questions in English activities elicit more answers from elementary school first and second graders. Two studies were administered in this action research. In both studies, the author herself taught English to different groups of learners using the same English picture story. In Study 1, using recorded learner replies to teacher questions, question types and goals were analyzed by the researcher, and also by external evaluators. Two features that elicited more learner replies were found. In the second study, the researcher focused on those two features: giving more English questions than Japanese questions, and allowing longer wait times after teacher questions. Results indicate that these two features clearly increased the number of English replies from the learners.

Key words: *teacher's questions* (指導者の発問), *children's answers* (児童の応答), *wait time* (発話を待つ時間), *action research* (アクション・リサーチ)

1. はじめに

本研究は、小学校低学年児童への英語指導において、指導者のどのような発問が児童からより多くの応答を引き出すのかを、著者自身が指導を行って調査したものである。

研究1では、教材とした絵本の内容や用いられている英語語彙、表現の指導を中心に活動を行い、指導者の発問タイプ、発問目的、そして外部評価者からの発問評価の3点に関して、発問と児童の応答の関係を分析した。研究2では、研究1の結果に基づいて、より多くの応答を引き出すための授業を再度試み、発問と応答の関係を研究1の結果と比較した。

アクションリサーチの手法を用いた研究であり、一般化を直接的な目的とするものではないが、2020年から小学校では、中学年で外国語活動を、そして、高学年で教科としての「外国語」の指導が行われており、本研究がその参考となることを目指している。

2. 先行研究

教室での英語指導者の発問と学習者の応答に関する研究は、第二言語習得分野においては授業分析や教室内談話分析を中心として続けられてきた。加えて、指導者の発問と学習者の応答が適切かどうか

かは直接的に教育効果に影響する可能性が高いことから、教育現場の研修でも取り上げられるテーマとなっている。しかし、小学校での英語指導に関連した実証的な研究の数は多いとは言えない。

Flanders (1970) は、授業内で起こるすべての発話の数量をカテゴリー別に測定する授業分析方法として、FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories) を提唱した。FIAC は、指導者の発問や学習者の応答の回数と所要時間を詳細に測定するものである。英語の授業ばかりでなく他教科でも広く用いられていたが、後に、発問の分類が困難なことや、発問内容への評価が取り込まれず発問の質が不明であること等を理由に、批判を受けることとなった。英語指導では教師の発問量は重要な観点ではあるものの、実際にすべての発問が学習者の応答を促す発話となっているかどうかにも留意する必要があるだろう。

インドネシアの職業訓練学校で英語教師の授業発話分析を行った研究で、Putri (2015) は、“Teacher relied hard on asking questions to students in teaching and learning process either to introduce new learning material or help convey information to students.” 「原文ママ」(教師は指導や学習のプロセスで、生徒への新しい教材導入や情報伝達の助けとして生徒たちに質問することに大いに頼っていた。) (p. 25, 和訳筆者) と指摘し、教師が様々な目的のために発問を活用していることを明らかにした。指導者の適切な発問は生徒の応答とそれにつながる学習に大きく影響する要因であることに間違いはない。

Lightbown & Spada (2017) は、教室での教師の発問は、生徒とのインタラクションを引き出すのに重要な役割を果たしていることを解説し、単に事実を答えるだけの閉じられた質問 (closed question) に比べて、理由や説明を要求される開かれた質問 (open question) の方が、学習者からより質の高い複雑な応答を引き出すことを示唆している。また、Long & Sato (1983) は、教室外での質問は、質問者も答えを知らない指示質問 (genuine question) である一方、教室内での発問はそのほとんどが、指導者が答えを知っていて学習者の理解を試す提示質問 (display question) であることから、教室内でもできるだけ genuine questions を多く用いることの必要性を説いている。

Lightbown & Spada (2017) はまた、White & Lightbown (1984) の研究に基づいて、教師は発問後に 1, 2 秒しか生徒に考える時間 (wait time) を与えず、すぐに質問を繰り返したり、他の表現で言い直したりすることが多い点も指摘している。

さらに、Ellis (1984) は、教室内の相互交渉を分析する枠組みとして、授業での教師の発話を、それぞれの発話の目的に基づいて分類している。教科内容の指導のための中核目的 (core goals)、授業運営上必要な学習者の行動をコントロールするための運営目的 (framework goals)、そして、個人的なコミュニケーションを目的とする社会的目的 (social goals) を持つ 3 種類である。

実際の教育現場での教師の発問に関するケーススタディや、研修資料も散見される。熟練教師とインターンシップ生の小学校の授業での教室談話の違いの研究 (水津, 足立, 水谷, 2013) は、「インターンシップ生は授業進行を重視し、児童を管理しようとする発言の頻度が多い一方、熟練教師は児童の活発なやり取りを重視」(p. 237) して、双方からの発問と応答という対話形式の授業を設定していることを明らかにした。また、沖縄県教育委員会『わかる授業 Support Guide』(2003) では、その冒頭で「指導者の発問は学習の理解に向けて、児童生徒に思考する契機を作り出すなど、重要な機能を持っている。知識と知識の結びつけを深めるため、思考を促す発話を工夫する」(p. 1) ことが必要であると解説すると共に、外国語の指導においては、簡単な発問で児童が考える必要が無い正誤の確認の場合の wait time でも、4 秒～14 秒が平均的であることも紹介している。

本研究は、アクションリサーチの手法で、調査を進めた。まず「研究1」で著者自身が実際に小学校低学年の児童を指導した後、上記の先行研究や教育現場での研修内容等を参考に、児童からより多くの応答を引き出す指導を行うための改善点を拾い出した。次に「研究2」では、それらを改善した授業を試みて、その効果を検証した。

3. 研究 1

3-1. 計画

著者がかつて、中高等学校で英語指導を行っていたが、小学校での指導経験は数回程度しかない。小学校低学年の指導では、どのような発問が児童からより多くの応答を引き出すのかを、著者が作成した絵本『トンちゃんの冒険 Ton-chan's Adventure』（2021）を用いて小学校低学年の児童を対象に実際に指導を行い、調査することとした。

3-2. 調査対象者と研究方法

調査対象者は地域の「夏休み子ども会」参加者（小学校低学年）11名（女子6名、男子5名）で、絵本を用いた40分間の英語指導の録画から、指導者の発問と児童の応答を書き出してデータとした。保護者からは、授業内容の録画を研究データとして使用することの許可を得た。小学校で、2011年から中学年で「外国語活動」が、また、高学年で「外国語」の授業が始まっているが、低学年は、基本的に英語指導は行われていない。今回の参加者募集では、小学校低学年を対象に、それまでにランゲージスクール等で継続的に英語の指導を受けた経験がないことを条件とした。また、保護者には、事前アンケートに子女がこれまでに英語に触れた経験を記述してもらったが、音声付きの英語絵本やABCの読み方、また、簡単な語彙を紹介する絵本を家で見ているという程度以上の英語学習経験者は参加者の中にはいなかった。

3-3. 分析結果

3-3-1. データの全体像

表1は、研究1で用いたデータの全体像を示している。

表1. 英語と日本語発問に対する英語と日本語の応答数と応答率（研究1）

指導言語	英語 + 日本語（総計）			計
	有		無	
応答言語	英 語	日本語	55	119
応答数	25	39		
応答率	21.0%	32.8%	46.2%	100.0%

40分間の指導における英語と日本語を合わせた全発問119回のうち、児童の英語の応答を得た発問は25回、日本語の応答を得た発問は39回で、合わせて64回あり、全発問の53.8%となり、無応答は55回で46.2%であった。

表2は英語発問へ、表3は日本語発問への児童の英語と日本語の応答数と応答率をそれぞれ示している。

表 2. 英語発問に対する英語と日本語の応答数と応答率 (研究1)

指導言語	英 語		計	
応答の有無	有		16	
応答言語	英 語	日本語		
応答数	4	1	11	
応答率	25.0	6.3	68.8	≒ 100.0

表 3. 日本語発問に対する英語と日本語の応答数と応答率 (研究1)

指導言語	日本語		計	
応答の有無	有		103	
応答言語	英 語	日本語		
応答数	21	38	44	
応答率	20.4%	36.9%	42.7%	≒ 100.0

指導者の英語発問 (表 2) は 16 回で全発問 119 回の 13.4%, 日本語発問 (表 3) は 103 回で, 全発問の 86.6% (表 3) を占めた。英語発問数は少なく, 日本語発問を英語発問の 6 倍以上も使用していたことになる。しかし, 英語発問 16 回に対して英語の応答を得たのは 4 回で全英語発問の 25.0% (表 2), 日本語発問に対して英語の応答を得たのは 21 回で全日本語発問の 20.4% (表 3) であり, 児童の英語の応答率は日本語発問に対してより, 英語発問に対しての方が高かったことが示されている。その一方で, 無応答率も英語発問に対しての方が, 日本語発問に対してより高いという結果であった。

3-3-2. 英語・日本語の発問タイプと英語と日本語による応答率

指導者の発問を各発問タイプに分類し, それぞれの発問を 100% として, 英語発問, 日本語発問への児童の応答と無応答の率を図 1 に示した (英語発問に対する英語応答と日本語応答, また, 日本語発問に対する英語応答, また, 日本語応答の詳細は補遺 A を参照)。

英語・日本語の発問共に, open より closed, genuine より display 発問に対する英語と日本語含む応答率が高く, また, 無応答率はその逆となっていることが示されている。

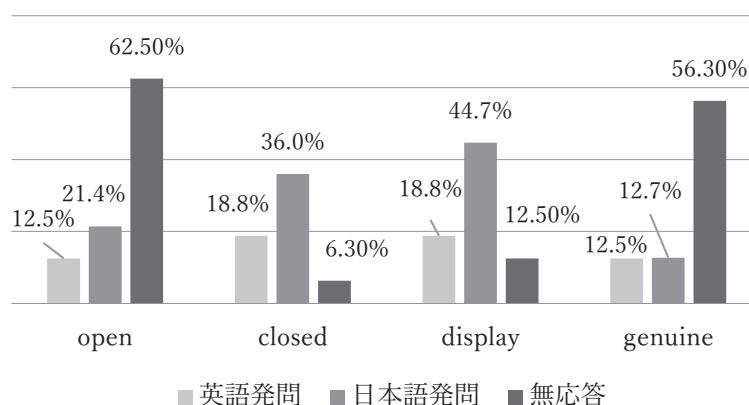


図 1. 4 発問タイプへの英語発問, 日本語発問, 無応答別の応答率 (研究1)

3-3-3. 英語・日本語の発問の目的と英語と日本語による応答の関係

発問目的は、Ellis (1984) に基づいて、以下のように分類した。

① Core Goals	例：Is this a boy or a girl?
② Framework Goals	例：Are you listening?
③ Social Goals	例：How are you today?

図2は、英語発問と日本語発問の3つの目的それぞれの総数を100%として、各目的の発問への応答率を示したものである（英語・日本語発問での実数は、補遺Bを参照）。

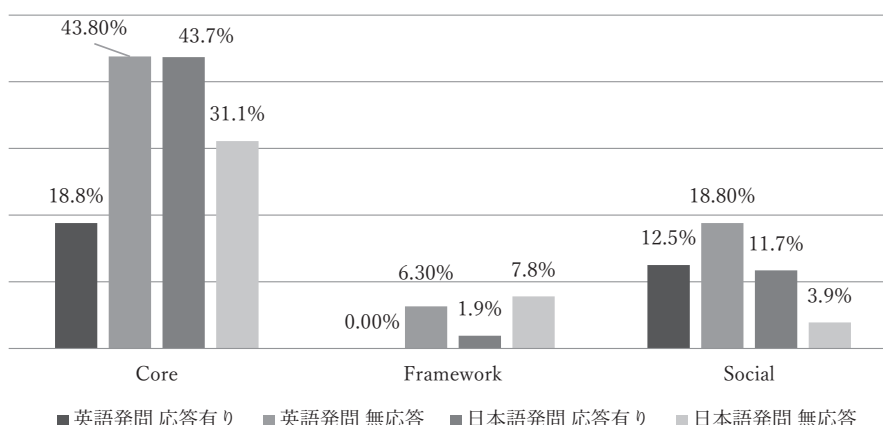


図2. 英語と日本語の発問目的ごとの英語と日本語を合わせた応答率 (研究1)

3種類の発問目的の中で、児童の応答率が最も高かったのは、日本語・英語の発問共に、core goalsの発問であった。また、framework goalsに応答があった例は、英語では1件も無かった。例えば、おしゃべりしている児童にAre you listening?の様な授業運営のためのframework goalsの英語発問は、「おしゃべりを止めなさい」という隠された意味と結びつかなかったのかもしれないし、日本語の場合でも黙っておしゃべりをやめることが答えとなることもあるので、児童は応答の必要がないと考えた可能性もあるかもしれない。

3-3-4. 指導者の英語・日本語の各発問の評価と児童の応答率

発問の評価は、小学校中学年の英語指導を行っている外部評価者2名に依頼した。それぞれの指導経験と『わかる授業 Support Guide』(2013)を参照して5つの評価項目が設定され、その5項目にプラスとマイナスを加えた10区分のうちから最も当てはまるものを該当の発問の評価とした。10区分は以下の通りである。

1+ 「身近なことについての発問」である	1- 「身近なことについての発問」ではない
2+ 「児童のレベルに適した発問」である	2- 「児童のレベルに適した発問」ではない
3+ 「発問後に考える時間を与えている発問」である	3- 「発問後に考える時間を与えている発問」ではない
4+ 「適切なヒントを与えている発問」である	4- 「適切なヒントを与えている発問」ではない
5+ 「児童が考えていることに沿った発問」である	5- 「児童が考えていることに沿った発問」ではない

表4はその結果を実数で表した一覧である（率については補遺Cを参照）。なお、評価者間の評価に違いがあった場合は、評価者2名の協議によって最終的な決定とした。

表 4. 指導者の英語と日本語の各発問の評価と児童の応答数

発問 応答	英語発問				日本語発問				計
	英語	日本語	無し	小計	英語	日本語	無し	小計	
1+	2	1	0	3	15	23	2	40	43
2+	1	0	0	1	1	0	0	1	2
3+	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4+	0	0	0	0	0	3	0	3	3
5+	0	0	0	0	1	6	0	7	7
小計	3	1	0	4	17	32	2	51	55
1-	0	0	0	0	0	0	1	1	1
2-	1	0	0	1	3	1	2	6	7
3-	0	0	11	11	1	1	38	40	51
4-	0	0	0	0	0	1	1	2	2
5-	0	0	0	0	0	3	0	3	3
小計	1	0	11	12	4	6	42	52	64
計	4	1	11	16	21	38	44	103	119

英語発問のデータ数が不十分ではあったが、1+「身近なこと」の評価を受けた発問は、英語・日本語の両方で最も多い。特に日本語発問ではその量が突出している。日本語発問では、1+に続いて、5+「児童が考えていることに沿っている」で応答率が高かった。しかし、1+と同様に、ここでも、日本語発問に対しては、英語応答より、日本語応答が多くなっていることがわかる。一方、マイナス評価発問であっても、英語発問の2-「児童のレベルに適した発問とは言えない」と、日本語発問の5-「児童が考えていることに沿った発問とは言えない」については、児童から次のような応答を受けている。

英語発問 2- 例：T：What is this? S：Sea, sea… (seashellが正解)

日本語発問 5- 例：T：貝のことはなんて言う？ S：風が動いてたんだ！

2-, 5-の応答ありは、上記のように、何らかの回答はしているが、正解ではない場合であった。ちなみに5-の例で、児童が「風が動いてたんだ！」と答えた理由は、海岸の場面を描いた絵本のページにはカニしか描かれていなかったところ、次に見たページには、ほぼ同じ場所に貝が描かれていたため、児童はなぜカニが急に貝になってしまったのかと考えていたのではないかと思われる。

評価項目の2や5に関してはプラス、マイナスに関わりなく、児童の授業への積極的な関わりがあったために、応答を得ることができたと考えられる。しかし、今回の発問評価で最も注目したいのは、3-の「発問後に考える時間を与える発問ではない」場合で、これに該当する11回の英語発問中すべて応答なし(0%の応答率)、40回の日本語発問中38回が応答なし(5%の応答率)であった。外部評価者からの指摘を受けて、改めて英語発問で3-の指摘を受けた11回の児童への英語発問後のwait timeと、38回の日本語発問後のwait timeを、レコーダーの時間表示で計測したところ、英語発問の場合は、平均時間は2.3秒、日本語発問では3.1秒であり、先行研究が示唆するwait timeよりもかなり短いことがわかった。

3-3-5. 研究1のまとめ

児童の応答率の高い発問は、どのような特徴を持つのかについて、3つの観点からの調査の結果を以下にまとめた。

(1) 児童からの応答率が高い発問

表5に、発問タイプ・目的・評価の調査で判明した結果をまとめた。

表5. 児童からの英語と日本語を含めた応答が高い発問 (研究1)

タイプ	対英語発問⇒ closed	対日本語発問⇒ closed/display
目的	対英語発問⇒ core	対日本語発問⇒ core
評価	+評価の英語・日本語発問の中で、児童の応答が最も多かった発問⇒「身近なことについての発問」 (参照：-評価の英語・日本語発問の中で児童の「応答無し」が最も多かったのは、「発問後に考える時間を与えていない発問」であった。)	

対英語発問の場合と、対日本語発問の場合で、少しの相違はあるものの、4タイプの発問の中で、双方に共通で closed と display に応答率が高かったのは、求められている正解が一つであり、短い語や語句で応答できる質問であったことなどがその理由と考えられる。こうした発問は、教室での指導に特徴的な練習のためのやり取りであり、実際のコミュニケーションで用いられる open questions や genuine questions とは質的な違いがあることは、先行研究でも指摘されている。しかし、母語も発達段階にある児童の英語指導では、それらの発問は一足飛びではなく、徐々に増やしていく必要があるのではないだろうか。

発問目的については、core goals への応答率が最も高く、social goals の簡単な挨拶は英語でできていた。Social goals の英語は、挨拶だけでなく、授業の導入時に行う教師のスモールトークで用いれば、児童とのコミュニケーションの良い機会ともなるので、framework goals の英語と合わせて、できるだけ活用したい。

発問評価については、母語においても身近なことに関する話題が中心の言語レベルにある児童であることを考慮すると、納得できる結果と言えよう。また、「考える時間が無かった」発問に無応答が多かったのは、指導者として大いに反省すべき点であった。指導に熱が入れば入る程、児童からより多くの英語や日本語の応答を引き出そうとして、考える時間を与えずに次から次へと発問をしていたことが明らかである。

全体的に、closed で display タイプの発問で、core goals の、児童にとって身近かな事についての発問がより多くの回答を得たことが示された。

(2) 児童から英語の応答をより多くの引き出す、発問タイプ、目的、評価の組み合わせ

指導者の英語と日本語による発問に対して、児童から英語応答を多く引き出す発問について、同上の3観点の組み合わせを表6にまとめた。

3観点の組み合わせの可能性は、計算上108パターンがあったが、実際に用いられていたパターンは24種類であった。

指導者の英語発問16回のうち、「応答あり」は5回で、そのうちの4回が英語の応答であった。Closed/display/core/1+の例は、“What is this?” “Beech.” のやりとりで、closed/display/core/2-の例は、“What is this?” で、期待した答は“Shellfish.”であったが、“Sea, sea…”と応答したものであった。また、open/genuine/social/1+または2+は、問：“How are you?”, 答：“I am fine.”のような定型表現であった。

表6. 児童からより多くの英語での応等を引き出した発問（研究1）

発問	組み合わせ	応答数		備考
英語	closed/display/core/1+または2-	各1	各20%	
	open/genuine/social/1+または2+	各1	各20%	定型表現の挨拶
日本語	closed/display/core/1+	15	34%	
	closed/display/core/2+	4	59%	

日本語発問での closed/display/core/1+ の発問は、多くが「これは？」と色の名前を聞いたもので、closed/display/core/2+ は、「『アイタッ』は英語でなんて言う？」の応答として“Ouch!”と答えるなどの1語による応答であった。

研究1では、日本語の発問に対してより、英語の発問に対して、また、英語発問、日本語発問共に、closed/display/core/1+（身近なこと）を組み合わせた発問が児童から最も多くの英語の応答を引き出したことが示された。英語指導においては言うまでもなく、児童からより多くの英語を引き出すことは重要なポイントであるが、単に多くの英語を引き出すだけではなく、その英語の質を次第に高めていくためには、いつまでも同じレベルの発問にとどまらず、児童の英語力の向上を目指して、次第に発問レベルを上げていく工夫も必要となろう。

日本語と英語のどちらの発問の場合でも、身近なことについての closed questions から、児童の英語の応答を多く引き出すことができた。さらに、児童にある程度の wait time を与える発問が応答率を高める可能性があることも示された。

4. 研究 2

4-1. 計画

研究1の結果に基づいて研究2では、英語の応答を多く引き出す発問に重点を置いた指導を行い、その成果を検証する。研究1で明らかとなった指導者の発問と児童の応答についての関係は、以下の通りであった。

- (1) 日本語の発問に比べ、英語の発問に対しての方がより高い率の英語の応答を得ている。
- (2) 英語・日本語のどちらの発問でも、身近なことについて、答えが一つで、一語で答えることができる、知識の確認を求める発問が、より高い応答率を得た。
- (3) 英語・日本語のどちらの発問でも、発問後児童に十分な wait time を与えることが重要で、それによって児童からのより多くの応答が期待できるかもしれない。

研究1では英語の発問数が少なかったことから、研究2ではより多くの英語発問を行い、上記(1)に関しては研究2でも同様の結果となるかを調査することとした。また(2)については、学習者の英語力の発達段階を考慮すると発問内容のレベルを上げることは難しく、ここでは取り上げないこととした。最後に、(3)に関しては、特に英語発問後に児童への wait time が短かったことが研究1の授業評価と応答の関係から明らかであり、wait time をより多く与えることで、英語の応答をより多く引き出すことができるかどうかを確認する。

従って、研究2のリサーチクエスチョンを以下の通りに設定した。

- ①指導者がより多く英語で発問を行うことで、児童からの英語の応答率が高まるか
- ②指導者の発問後に、児童に wait time より多く与えることで、児童の応答率が高まるか

4-2. 調査対象者と研究方法

調査対象者は研究1と同様に、地域で行われた「クリスマス子ども会」参加者（小学校低学年）10名（女子5名、男子5名）で、研究1には参加していない児童を募った。保護者に研究データとして授業内容の録画を使用させていただくことの許可を得て、研究1と同様に、著者自身が同じ絵本を用いた40分間の英語指導を録画し、指導者の発問と児童の応答を書き出してデータとした。

研究方法は研究1と同様である。

4-3. 分析結果

4-3-1. データの全体像と日本語発問と英語発問に対する児童の応答率

表7は研究2で用いたデータの全体像を示している。40分間の指導中の全発問112回のうち、児童の英語の応答を得た発問は44回、日本語の応答を得た発問は26回で、合わせて70回となり、全発問の62.5%、無応答は42回で37.5%であった。

表8と9は、それぞれ英語と日本語の発問への児童の英語と日本語の応答数と応答率を示している。

表7. 指導者の英語と日本語の発問への児童の英語と日本語の応答数と応答率（研究2）

指導言語	英語 + 日本語（総計）		計	
応答の有無	有		112	
	無			
応答言語	英語	日本語		
回数	44	26	42	
%	39.3	23.2	37.5	100.0

表8. 指導者の英語の発問に対する児童の英語と日本語の応答数と応答率（研究2）

指導言語	英語		計	
応答の有無	有		31	
	無			
応答言語	英語	日本語		
数	15	8	8	
%	48.4	25.8	25.8	≒ 100.0

表9. 指導者の日本語の発問に対する児童の英語と日本語の応答数と応答率（研究2）

指導言語	日本語		計	
応答の有無	有		81	
	無			
応答言語	英語	日本語		
数	29	18	34	
%	35.8	22.2	42.0	≒ 100.0

英語と日本語の全発問 112 回のうち、英語発問は 31 回で 27.7%、日本語発問は 81 回で 72.3% であった。研究 1 に比べて研究 2 では、英語発問率は 13.4% から 14.3% 増加し、日本語発問はその分が減少した。その結果、日本語発問は英語発問の 6 倍以上から半分以下の 2.6 倍まで減少した。指導者の英語発問 31 回に対して英語の応答を得たのは 15 回で全英語発問の 48.4%、日本語発問に対して英語の応答を得たのは 29 回で全日本語発問の 35.8% となった。研究 1 と同様に、児童の英語の応答率は日本語発問に対してより、英語発問に対しての方が高い率を示している。一方、無応答率は研究 1 では日本語発問に比べて英語発問に対しての方が高かったが、研究 2 では逆転している。

4-3-2. 3+, 3- 評価を受けた英語と日本語の発問への応答率

発問の評価は、研究 1 と同様の評価基準のもと、引き続き 2 名の英語担当の小学校教師 2 名を外部評価者として依頼した。研究 2 では研究 1 と違い、指導者は評価基準を知った上で、3+「発問後に考える時間を与えている発問」であるという評価を得ることを目指して指導を行った。

表 10 は、研究 1 と 2 における 3+ と 3- 評価の実数と結果を比較したものである。

表 10. 研究 1 と 2 における発問評価 3+ と 3- の実数と比率の比較 (研究 2)

英・日発問		英語発問に対して			日本語発問に対して		
		研究 1 実数 (総発問数: 16)	研究 2 実数 (総発問数: 31)	増 減	研究 1 実数 (総発問数: 103)	研究 2 実数 (総発問数: 81)	増 減
3+	英 語	0	9 (29.0%)	+9	0	10 (12.3%)	+10
	日本語	0	1 (3.2%)	+1	0	9 (11.1%)	+9
	無	0	1 (3.2%)	+1	0	4 (4.9%)	+4
3-	英 語	0	0	0	1 (1.2%)	0	-1
	日本語	0	0	0	1 (1.2%)	1 (1.2%)	0
	無	11 (68.8%)	1 (3.2%)	-10	38 (36.9%)	4 (4.9%)	-34

注：括弧内の％は、研究 1, 2 のそれぞれの総発問数を 100% として計算した。

3+ については、英語発問と日本語発問の両方で研究 1 より研究 2 の応答率がより高くなっているが、伸び率は英語発問への応答の方が大きい。日本語での応答も英語程ではないが、研究 1 に比べて研究 2 では、より伸びている。そのため研究 2 では、英語、日本語発問の両方で、回答無しが大幅に減少している。研究 2 で、日本語発問に対しても、英語応答ばかりでなく、日本語応答も増えたことは、wait time の効用が、英語発問にだけにではなく日本語発問にも表れていることが示されていると言えよう。

研究 1 では 3-「発問後に考える時間を与えていない」の評価を受けた発問が 49 回あったが、研究 2 では 5 回にまで減少した。英語の発問の場合、3- は、研究 1 では英語の総発問の 68.8% を占めていたが、研究 2 では 3.2% に、日本語の発問の場合、研究 1 での 36.9% から研究 2 では 4.9% まで減少している。特に英語の発問に対する無応答率の減少が目立っていることを考えると、英語の発問では wait time に留意することで、より多くの英語の応答が引き出せる可能性を示していると言えよう。

5. 研究 1 と 2 の結果の比較

研究 2 では、課題 1 として、指導者がより多く英語で発問を行うことで、児童からの英語の応答率が高まるか、また、課題 2 として、指導者の発問後に、児童が考える時間をより多く与えることで、児童の応答率が高まるか、の 2 点への答えを探った。

課題 1 については、研究 2 で研究 1 よりも英語発問を多くするよう配慮しながら指導を行った結果、日本語と英語を合わせた発問に対する英語と日本語を合わせた応答率は研究 1 の 53.8% から 62.5% に上昇し、英語発問に対する英語応答率も、研究 1 の 25.0% から 48.4% に、また、日本語発問に対する英語応答率も、研究 1 の 20.4% から 35.8% に上昇していることが示された。

また、課題 2 については、英語、日本語の発問後、wait time を研究 1 よりも長く取った。研究 1 では英語発問後に平均 2.3 秒、日本語発問後に 3.1 秒であったが、研究 2 では英語発問後が平均 3.9 秒、日本語の発問後が平均 4.1 秒となった。

以上 2 点の指導改善により、児童の応答がどのように変化したかを、表 11 にまとめた。

表 11. より多くの英語発問と wait time の増加による児童の英語応答率の変化 (研究 2)

発問言語	応答言語	研究 1 応答率	研究 2 応答率
英語と日本語すべて	英 語	21.0%	39.3%
	日本語	32.8%	23.2%
	英語 + 日本語	53.8%	62.5%
	無応答	46.2%	37.5%
英 語	英 語	25.0%	48.4%
	日本語	6.3%	25.8%
	英語 + 日本語	31.3%	74.2%
	無応答	68.8%	25.8%
日本語	英 語	20.4%	35.8%
	日本語	36.9%	22.2%
	英語 + 日本語	57.3%	58.0%
	無応答	42.7%	42.0%

もちろん、上記の結果は、課題とした 2 点の改善だけによるものとは言い切れず、指導者が指導に慣れたこと、また、参加児童の個人差要因も研究 1 と 2 には違いがあった可能性もある。今回の調査では、指導者の英語と日本語の発問の割合については、特に考慮をしなかったが、児童の英語レベルに適した英語と日本語の配分も今後の研究の興味のある課題となろう。

6. 指導への応用と今後の課題

参加児童は、研究 1 においても 2 においても、英語を学ぶことより、英語を使うことを楽しんでいるようであった。本研究では、研究 1 で小学校低学年児童への英語指導を録音し、指導者の発問と児

童の応答について分析し、その結果に基づいて、児童からより多くの発話、特に英語の発話を引き出すために改善すべき点を検討し、研究2で、必要な改善を実践してその効果を検証した。

2回にわたる調査によって、指導者の発問が日本語であると小学校低学年の児童の応答は日本語になりやすく、児童からの英語の応答率を高めるためには、英語発問をより多く行うことが効果的であることが示された。また、発問評価の結果から、英語と日本語の発問共通で、発問直後に生徒にとって十分な wait time を与えることが重要であることも学んだ。本研究の結果から、英語発問でも日本語発問でも、少なくとも4秒程度の時間が必要であると考えられる。加えて、指導者が自らの指導を客観的に顧みることの出来るアクションリサーチの有用性も示されたと言えよう。

小学校低学年を対象とした研究のため、参加者の英語運用力を詳細に調べることはできていない。また、参加者一人一人の応答をデータとして収集することができなかつたため、頻繁に答える児童の存在、一斉に回答するタイプの応答などについての分析をすることができなかつた。研究1, 2共、参加者とは、活動の当日が初対面であり、小学校での英語授業の環境とは異なっている点も多くあったが、本研究が小学校での英語活動や学習指導において、児童からより多くの応答を引き出す発問を行うための有用な情報となれば幸いである。

参考文献

- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Flanders, N. A. (1970). *Analysing Teaching Behavior*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Long, M. & Sato, C. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In H. W. Seliger. & Long, M. H. (eds.), *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. (pp. 268-285) Rowley, MA: Newbury House.
- Putri, S. D. (2015). The analysis of teacher talk and the characteristics of classroom interaction as a foreign language classroom. *Journal of English and Education*, 3(2), 16-27.
- White, J. & Lightbown, P. M. (1984). Asking and answering in ESL classes. *Canadian Modern Language Review*, 40(2), 228-244.
- 沖縄県教育委員会. (2013). 「わかる授業 Support Guide」(2)「わかること」と「参加する授業」・「楽しい授業の実践」 p. 13.
- かねこともこ. (2021). 『トンちゃんの冒険 *Ton-chan's Adventure*』東京：文芸社.
- 水津昭子・足立登志也・水谷宗行. (2013). 「熟練教師と学生の教室談話の違い—児童への要求と児童の発言に対する応答の談話分析を通して」京都教育大学教育実践研究紀要第13号.

補遺

A. 英語と日本語発問別の発問タイプにおける英語と日本語を合わせた応答数と率（研究1）

（注：A-1, A-2 共, open かclosed かで100%, display かgenuine かで100%として計算した。）

A-1. 英語発問への英語と日本語の応答実数とそれぞれの総応答数に対する率

応答（英） 16 = 100%		応答（日） 16 = 100%		応答有り 16 = 100%	応答無し 16 = 100%	計 16 = 100%
open	2/12.5%	open	0/ 0.0%	2/12.5%	10/62.5%	12/ 75.0%
closed	2/12.5%	closed	1/ 6.3%	3/18.8%	1/ 6.3%	4/ 25.0%
小 計	4/25.0%	小 計	1/16.3%	5/31.3%	11/68.8%	16/100.0%
display	2/12.5%	display	1/ 6.3%	3/18.8%	2/12.5%	5/ 31.3%
genuine	2/12.5%	genuine	0/ 0.0%	2/12.5%	9/56.3%	11/ 68.8%
小 計	4/25.0%	小 計	1/16.3%	5/31.3%	11/68.8%	16/100.0%

A-2. 日本語発問への英語と日本語の応答実数とそれぞれの総応答数に対する率

応答（英） 103 = 100%		応答（日） 103 = 100%		応答有り 103 = 100%	応答無し 103 = 100%	計 103 = 100%
open	0/ 0.0%	open	22/21.4%	22/21.4%	20/19.4%	42/ 40.8%
closed	20/19.4%	closed	17/16.5%	37/36.0%	24/ 3.3%	61/ 9.2%
小 計	20/19.4%	小 計	39/37.9%	59/57.3%	44/22.7%	103/100.0%
display	21/20.4%	display	25/24.3%	46/44.7%	29/28.2%	5/ 31.3%
genuine	0/ 0.0%	genuine	13/12.6%	13/12.7%	15/14.6%	28/ 27.2%
小 計	21/20.4%	小 計	38/36.9%	59/57.3%	44/47.7%	103/100.0%

B. 英語と日本語発問別の3発問目的（core, framework, social）における英語と日本語の応答数と率（研究1）

発 問 目 的	英語 発問		日本語 発問	
	応答有り	無応答	応答有り	無応答
Core	3/18.8%	7/43.8%	45/43.7%	32/31.1%
Framework	0/ 0.0%	1/ 6.3%	2/ 1.9%	8/ 7.8%
Social	2/12.5%	3/18.8%	12/11.7%	4/ 3.9%

C. 発問評価とその評価を受けた発問への応答実数と率（研究1）

C-1. プラス評価の英語発問と児童の応答数と総英語発問数（16）を100%とした率

評 価	総 数	応答（日）	応答（英）	無応答
1+	3/18.8%	0	3/18.8%	0
2+	2/12.5%	0	2/12.5%	0
3+	0	0	0	0
4+	0	0	0	0
5+	0	0	0	0
計	5/31.3%	0	5/31.3%	0

C-2. マイナス評価の英語発問と児童の応答数と総英語発問数（16）を100%とした率

評 価	総 数	応答（日）	応答（英）	無応答
1-	0	0	0	0
2-	0	0	0	0
3-	11/68.8%	0	0	11/68.8%
4-	0	0	0	0
5-	0	0	0	0
計	11/68.8%	0	0	11/68.8%

C-3. プラス評価の日本語発問と児童の応答数と総日本語発問数（103）を100%とした率

評 価	総 数	応答（日）	応答（英）	無応答
1+	40/38.8%	24/23.3%	14/13.6%	2/1.9%
2+	1/ 1.0%	0	1/ 1.0%	0
3+	0	0	0	0
4+	3/ 2.9%	3/ 2.9%	0	0
5+	7/ 6.8%	6/ 5.8%	1/ 1.0%	0
計	51/49.5%	33/32.0%	16/15.5%	2/1.9%

C-4. マイナス評価の日本語発問と児童の応答数と総日本語発問数（103）を100%とした率

評 価	総 数	応答（日）	応答（英）	無応答
1-	1/ 1.0%	0	0	1/ 1.0%
2-	6/ 5.8%	1/1.0%	3/2.9%	2/ 1.9%
3-	40/38.8%	1/1.0%	1/1.0%	38/36.9%
4-	2/ 1.9%	1/1.0%	0	1/ 1.0%
5-	3/ 2.9%	3/2.9%	0	0
計	52/50.5%	6/5.8%	4/3.9%	42/40.8%

本研究は、JSPS 科研費 JP15K02729 の助成を受けたものです。

(かねこ ともこ 英語コミュニケーション学科)