



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

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2009-09-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 萬谷, 隆一 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00005806

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

萬 谷 隆 一

北海道教育大学札幌校

A Case Study of Teachers' Interactional Patterns in Picturebook Reading in Elementary School English Activities

YOROZUYA Ryuichi

Department of English Language Education, Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

要 旨

本研究は、絵本の読み聞かせにおける3人の教師の発話カテゴリーの頻度分析を行い、各種の談話手法の使用様態を明らかにした。その結果、教師たちは、第1に、教材に合わせて、子供の発話を引き出す問いかけ（アウトプット誘引系の談話手法）を用いていること、第2に、正しい英語表現を印象づける各種の談話手法（インプット系談話手法）を用いていること、第3に、発話の意欲を促進するために、情緒面を重視した働きかけ（発話意欲促進系の談話手法）を用いていることが明らかになった。

また、本研究では、英語発話を引き出す教師の談話手法として、子供の発話を賞賛し認めることがきわめて重要であること、さらに日本語よりは、英語によって問いかけることが有効であることを示した。最後に、読み聞かせの回数によって、発話量が増加し、教師は子供の力の伸びを見極めながら子供の発話を引き出す工夫をしていることも明らかになった。

キーワード：小学校英語活動，絵本，読み聞かせ，相互交渉

●研究の背景

これから一般化すると予想される小学校英語教育における指導方法は、指導者の問題もあり、しばらくの間、簡便なりピート、ゲーム、遊びなどを通して学習する活動が普及・浸透する時期が続くものと考えられる。しかし、そうした指導方法は単語や発音を習得させる上で必要なものではあるが、それだけでは機械的な細切れの練習に終始し、子どもたちの動機づけを低下させやすい。

小学校英語教育において子どもの英語力を高めるためには、言葉を子どもの心に着実に残すための意味の脈絡と必然性がぜひとも必要である（横田1997, 堀江1994,1995）。さらに Long（1985）のインタラクション仮説が示すように、言葉による豊かな相互交渉を通して、子どもが自然に言葉を使う活動であることが必要である。

以上のような観点から、本研究は、絵本を使った英語活動（ストーリーテリング）を取り上げる。絵本は、意味理解への視覚的な手がかりや豊富な文脈という優れた特質を持ち、「意味の世界」を重視した言語習得を促進する上で大きな可能性を秘めている。

絵本を活用するための指導方法については、実践家の助言が多く示されている（直山 2007, Brewster et al. 2002, Slattery and Willis 2001, Early 1991, McQuillan and Tse 1998）。しかし、わが国では小学校英語活動における絵本の読み聞かせにかかわる具体的な検証はまだ少ない。むしろ、米国の母国語習得研究における研究が盛んで、多くの研究が絵本の読み聞かせが言語発達や Literacy にプラスの影響を与えることが示している。たとえば、Lonigan（1994）は、多くの実証研究からの検証結果から、絵本の読み聞かせがいかに Literacy の発達に結びつくかについてのモデルを提示している。Elley（1989）も、絵本の読み聞かせを聞くことが語彙習得に効果があることを示している。

また、読み聞かせの方法の如何によって理解や習得の度合いが変わるということも明らかにされており、Whitehurst et al.（1988）が母親の読み聞かせの方法が幼児の言語発達に影響することを証明している。同様に Valdez-Menchaca & Whitehurst（1992）および Arnold, et al.（1994）も、読み聞かせの方法の指導を受けた親たちの子どもの言語がより発達したという結果を報告している。Blom-Hoffman, et al.（2006）も、読み聞かせによる8週間の介入プログラムの効果を検証している。これらの先行研究が示唆する点は、絵本の読み聞かせが効果的な指導方法であるということだけでなく、指導者の相互交渉の力量によって、子どもに言葉を吸収させる度合いが変わってくる点も示している。つまり、ただ読み聞かせるだけでは効果は薄く、子どもに合わせて相互交渉を織り込むことで、より言語習得が促進されると考えられる。



小学校での絵本読み聞かせ場面

国内の研究では、読み聞かせの総合的な効果を確かめるために、小松・西垣（2007）が、絵本を使った読み聞かせを含む実践の効果を検証している。読み聞かせの効果までは踏み込んでいないものの、萬谷・岸・工藤（2007）においては、教師がどのように絵本の読み聞かせを行っているのかを明らかにするために、2人の教師の実践を観察・分析し、教師が子どもに合わせて、絵本を理解させる工夫や発展的活動を行うなど、絵本を中心とした多様な授業実践を展開していることを明らかにしている。

さて、本研究が扱う読み聞かせの相互交渉に焦点を絞った研究としては、西尾（2008）が「インタラクションのある読み聞かせ」と「インタラクションのない読み聞かせ」を比較し、前者がより効果があることを示唆している。しかし、この研究の問題点は、インタラクションの具体的な方法を明示的に分析しておらず、どのような種類のインタラクションが効果を上げたのかについて分析がなされていない点である。その背景には、絵本の読み聞かせにおけるインタラクションの方法について、これまでのところ、どのような方法や類型があるのか実態が明らかにされてきていないという問題がある。

現実に教師がどのような相互交渉を用いているのか、どのような傾向があるのか具体的に検証する必要がある。このような相互交渉の類型化・傾向を検証することは、どのような相互交渉を行えば言語発達が促されるかという次なる研究課題の前提として研究する意義があると考えられる。

もう一つの課題としては、絵本の読み聞かせを英語のみで行うべきか、日本語を混ぜて行って良いかということがある。先行研究として、山本（2009）は、日本語を与えながらの読み聞かせと英語のみの読み聞かせを比較して、後者が同等あるいはそれ以上の効果があることを示唆している。日本語を混在させて読み聞かせした場合と、英語をできるだけ使った読み聞かせでは、どのような差異があるのかについて教師と子供のやりとりの面でどのような質的な違いがあるのか検証が必要である。

そこで、本研究の目的は、絵本を用いた読み聞かせを質的・量的に分析することで、各種の読み聞かせの技術を抽出し、より有効な読み聞かせへの手がかりを得ることとしたい。

2. 研究の概要

1) 研究方法・被験者

読み聞かせに使用した絵本は、*Where's Spot* (Eric Hill 1980) である。この絵本は、ご飯の時間になっても帰ってこないスポットという子犬を母犬が探しに行くストーリーである。スポットが隠れていそうな場所（ピアノやタンスの中）には、カバやペンギンなどの動物が隠れており、紙をめくると動物が現れるという「しかけ絵本」になっている。スポットが見つかるまで、8種類の動物が登場し、聞き手の子どもにとっては、どんな動物が現れるか興味をそそる要素を持っている。

データ収集に使用したのは、3人の教師の読み聞かせであり、教師Kは男性教師で、学年は4年、人数は約30名である。教師Fは女性で、学年は混合で、約20名であった。教師Gも女性で、学年は3・4年生混合、約15名であった。これら3名の小学校教師に、上記絵本を子どもたちに読み聞かせしてもらい、そのやりとりをビデオ収録し、プロトコル化した。同じ本を2回以上読むように依頼をし、教師Kは3回つづけて同じ話をし、教師F、Gは2回続けて読み聞かせた。

2) 分析結果

書き取ったプロトコルは、発話ごとにカテゴリ判定を行い、集計した。なおカテゴリの設定に当たっては、Arnold, et al (1994), Blom-Hoffman et al. (2006), Yorozuya (1998) 等を参考にし、観察された発話カテゴリを以下の通り、整理分類した。表1に、観察された発話のカテゴリとその定義を示す。

表1 教師の発話カテゴリー

カテゴリー	定義	例
Yes-No Q E	英語によるYes-No question	T: Is he under the bed?
Yes-No Q J	日本語によるYes-No question	T: スポットは、ピアノの中にいるかなあ？
Wh-Q E	英語によるWh疑問文	T: What is in the closet? C: Monkey!
Wh-Q J	日本語によるWh疑問文	T: たんすの中には何がいるのかな？
Repeat Prompt	重要な単語をリピートさせる	T: Bear. C: Bear.
Completion Prompt	文の途中まで言い、子供にその後を言わせる (抑揚は上昇調)	T: Is he in the wardrobe? (たんすの扉をめくりながら) I am a . . . C: Monkey!
Acceptance	子供の返答を受け入れる言語反応	T: That's right.
Negation	子供の返答の誤りに対する言語反応	T: No, no.
Doubt	子供の発言の真偽を疑う発話	Really?
Recast	子供の返答をそれとなく正しい英語で言い換える (意味が正しければ受入れる。)	T:(時計の中の動物をちらりと見せる) Call: Snake! Snake! T: It's a snake!
Answer Confirmation	子供の正しい返答を繰り返し、確認する	T: Oh, is he inside the clock? I am a . . . S: Snake. T: Snake. Very good.
Answer Provision	児童の発話 (英語, 日本語) が誤っている場合に、正解を示し、明示的に訂正する。	T:(絵を指差し, 名前を問う) C: ペロペロキャンディー! T: Lollipop. Lollipop. You say lollipop.
Alternative Clues	答えの選択肢を示し、子供に答えさせる	T: Where is the snake? C: Clock. T:(手を上に) On the clock? Or (手を下に) under the clock? T: Or (扉を開くジェスチャーをしながら) inside the clock? C: Inside the clock.

T = 教師, C = 子供

表2 子供の発話カテゴリー

カテゴリー	定義	例
Reply E	英語による返答	C: He is under the bed!
Reply J	日本語による返答	C: 階段の下にはライオンがいるんだよ!

全体の発話数は、3教師の合計であり、教師Kは87、教師Fは97、教師Gが87であった。

子供の発話は、英語による発話が113、日本語による発話が47で、合計160あった。

教師の数が3人と、サンプル数が少ないため、3人の個別の頻度を図示しながら、全体および個別の傾向をみてゆきたい。まず図1、図2、図3に、教師K、教師F、教師Gについての発話カテゴリーの頻度を示す。読み聞かせ回数が教師によって異なるので、読み1回あたりに平均化した頻度である。これらの図から、全体的な傾向とそれぞれの教師の特徴について検討したい。

まず、3人の教師に共通して多かった発話カテゴリーについて検討したい。図から、最も一貫して観察されるのは、Answer Confirmationであることが分かる（教師K：7.7個、教師F：5個、教師G：7.7個）。このカテゴリーの発話は、たとえば以下のような例があるが、子供の発話と同じものをそのまま言うものである。

（階段の下に隠れているライオンについて問いながら）

T: Where is the lion?

C: Under the stairs.

T: Under the stairs. OK.

この発話カテゴリーにおける教師の意図としては、意味情報が確実に伝わっていることを相手に示すというコミュニケーション上の機能だけでなく、子供に表現を確実に定着させるという目的も込められているものと思われる。

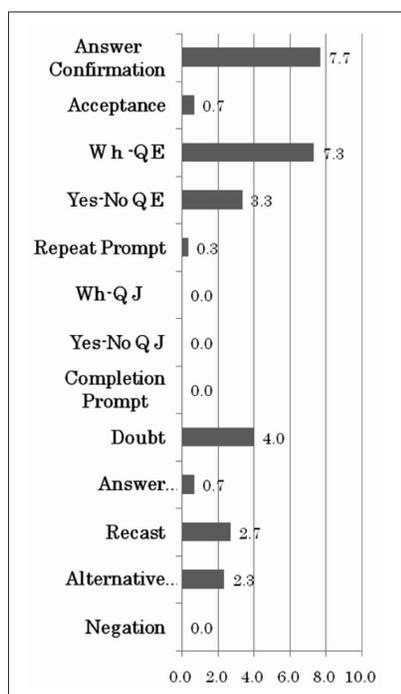


図1 教師の発話カテゴリーと頻度（平均）教師K

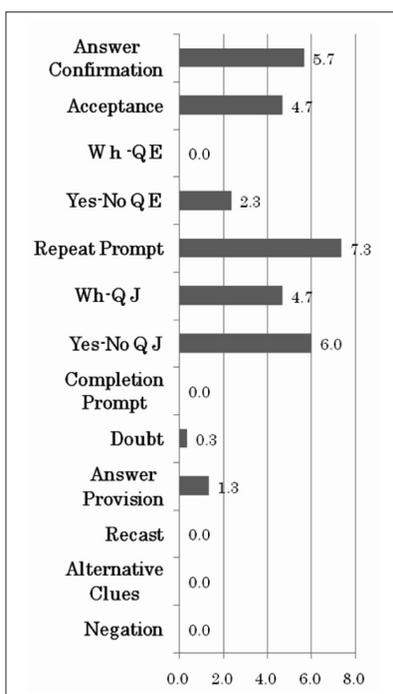


図2 教師の発話カテゴリーと頻度（平均）教師F

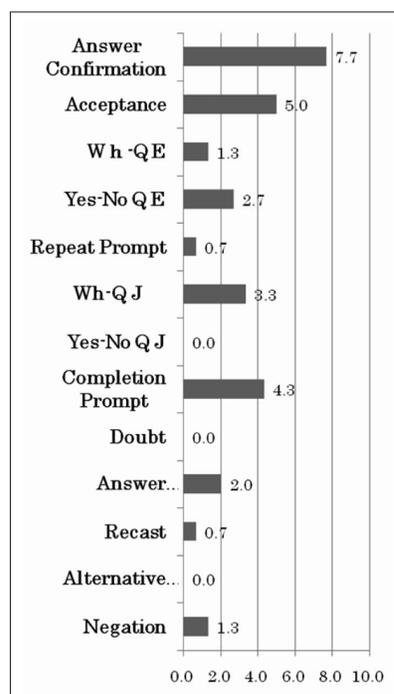


図3 教師の発話カテゴリーと頻度（平均）教師G

さて、次に3人の教師それぞれの読み聞かせの特徴を示すために、個人別の発話カテゴリーの傾向を参照しながら、特に頻度の高いものを中心に検討したい。

まず、教師Kの読み聞かせ（図2）では、英語による質問を一貫して行っており、それが英語のWH疑問文（Wh-QE 1回の読み聞かせ平均7.3個、合計22個）やYes-No疑問文（Yes-No QE 平均3.3個、合

計10個)の頻度に現れている。ほとんど日本語を使用せず、視覚的な手がかりや例示を工夫して、分かりやすい提示を行っている。

また、子供の答えを鵜呑みにせず、真偽を疑ってみせる発話カテゴリーである Doubt も 1 回平均 4 個、合計12個観察されており、この教師特有の談話手法である。この談話手法は、以下に示すように、たとえば隠れている動物を子供が推測して発する発言に対して、疑問を投げかけることである。

T: Is he inside the clock?
 Look, is he inside the clock?
 C 全: No. No.
 T: No? Really? Let's see.
 (時計の扉を開く)
 No. A snake.

この談話手法の裏にある意図は、「本当かな?」と子供の発言に疑問を呈し挑戦する、あるいは「とほける」ふりをすることによって、子供の発言意欲を刺激することである。この談話手法から、教師Kが子供の特性をよく理解していることがよく現れている。

また、教師Kのもう一つの特徴は、正しい表現に直して言い返す Recast を比較的多く使用していることである(平均2.7個、合計8個)。以下の例では、たんすの中に隠れている動物について尋ねたところ、子供たちが“Monkey”と冠詞の a を欠落させて答えたが、教師は正しく冠詞をつけて言い返している。さらに完全な文にして再提示している。

T: What's in the closet?
 C: Monkey!
 T: A monkey.
 T: (たんすを開き)
 The monkey is in the closet.

この教師は、こうした Recast の使用からも分かるように、冠詞の欠落や単語だけの返答が多くなりがちな子供の発話に対し、つとめて正しい英語をインプットしようとする姿勢が見て取れる。ただし重要なのは、正しい発話をしなければならないという雰囲気はなく、あくまで「さりげなく」正しい形を子供たちに示していることである。こうした教師の発話は、基本的に子供たちが英語に親しむ時間である絵本の読み聞かせにおいて、とりわけ大切であると考えられる。明示的な訂正要求を過度に行うと、子供たちの発表意欲を減退させたり、緊張した言語使用を強いることにつながる。絵本の読み聞かせに限らず、一般に小学校の英語活動では、子供たちとの楽しい意味のやりとりを阻害することなく、かつさりげなく正しい形を示すというバランスのとれた教師の言動がとりわけ重要であろう。^{注1}

次に、教師Fの発話(図3)の傾向についてだが、日本語での Yes-No 疑問文(Yes-No Q J 平均6個、合計18個)や WH 疑問文(Wh-Q J 平均4.7個、合計14個)に見て取れるように、日本語使用が多い読み聞かせである。しかし、これはマイナスの要素というよりはむしろ、初めて英語の絵本の読み聞かせを聞く子供たちを配慮しての判断であると思われる。まずは動物名を英語で言えるようにすることを目標にして、ゆるやかな雰囲気の中で、子供たちがストーリーを楽しみながら発言しやすくする配慮が感じられる。

こうした子供の発言意欲を高めようとする教師Fの配慮は、子供の発言をほめたり、認めたりする発話カテゴリーである Acceptance の多用にも見て取ることができる。Acceptance は、上の図1～3からも分か

るように全体としては2番目に多い発話カテゴリーであり、教師別にみるとこの教師F（平均4.7個、合計14個）と教師G（平均5個、合計15個）に多く見られる。Acceptanceには、子供の発話の意味内容を受容し認めるだけでなく、正しく言えたことへの賞賛も含まれる。たとえば、次の例はライオンという単語を発した子供に対して教師が賞賛を与えている。こうしたAcceptanceは、子供の発表意欲を高めることに寄与していると考えられる。

T: Is he under the stairs?

S: Lion lion lion

T: Lion, very good, lion.

本研究のプロトコルにおいても、この種のAcceptanceは頻繁に見られ、教師が認めたり、賞賛する言動によって、その後の子供の発表意欲が高まるようすが観察される。Acceptanceは、先述のソフトな訂正手法であるRecastの使用とともに、絵本の読み聞かせのように意味のやりとりを楽しむ場での教師の発話としてきわめて重要である。

もう一点、教師Fに特徴的な発話カテゴリーは、Repeat Promptである。Repeat Promptとは、教師が英語モデルを示して、子供にそれを繰り返させることである。

例： T: After me.

Lion.

S: Lion.

教師FのRepeat Promptは、読み聞かせ1回の平均で7.3個、2回の読み聞かせ合計で22個が観察されており、他の教師に比べて多い。この発話カテゴリー自体は、直接的に繰り返しを要求するもので、中学校では頻繁に使われる指導手法である。とりわけ簡便に子供の発話を増やし、表現を子供全員に浸透させることができる点で優れた指導方法であると思われる。ただし、この発話カテゴリーの過度な使用は、「言わされる」という雰囲気が強くなるため、配慮が必要である。しかし、教師Fは要所でのみ繰り返しをさせており、機械的にならない程度に抑え、かつ上述したように、子供の自発的な発話を受容的に認める雰囲気を大切にしており、自発性と指導性のバランスがとれている。

さて、次に教師Gの発話カテゴリーの頻度（図3）から、その特徴を検討する。全体的雰囲気は、この教師も日本語の使用も混ぜながら、きわめてリラックスした読み聞かせを行っていた。使用されている談話手法で、この教師に特徴的なのは、Completion Promptである。この手法は、たとえば以下のような方法で、教師が文の途中まで言って、その後続く語を子供から引き出すものである。

T: Oh, is he inside the clock?

（時計の扉をあけて、中の動物を見せる）

I am a . . .

S: Snake!

T: Snake. Very good.

このCompletion Promptは、子供に英語表現を思い出させ、子供の能力を引き上げる手法であると思われる。母語習得においても、絵本の読み聞かせにおいて、親は子供が知っていると判断した単語は、自分で言わせようとする（DeLoache, et al 1985）が明らかになっている。同様に、この教師のCompletion Promptも、教師が子供たちがすでに知っていると判断した単語について想起させる機能があり、scaffoldingの観点からすると、子どもの現在の力を最大限に引き出そうとする教師の配慮があると考えられる。

次に、各教師は、同じ絵本を続けて複数回読み聞かせしているが、読み聞かせの回数によって、発話量や発話カテゴリーはどのように変化したのだろうか。また、子供の英語と日本語によるそれぞれの発話量がどのように変化したか、についても検討したい。

まず教師および子供の発話量が、1回目、2回目（教師Kは3回目も）でどう変化したか、図4、5、6に示す。まず教師の発話量については、教師Kと教師Gがほぼ横這いで、変化が少ないが、教師Fは45から52に増加している。子供の発話量に関しては、3人とも1回目よりも2回目、あるいは3回目の方が多くなっており、子供が2回目以降に発話量が増えたことが分かる。

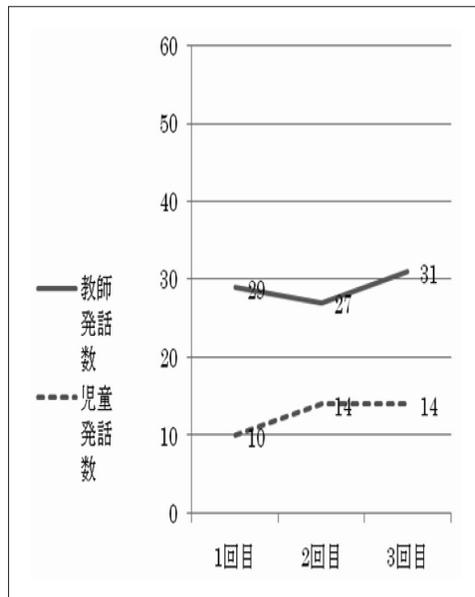


図4 教師と子供の発話量変化
教師K（1回目～3回目）

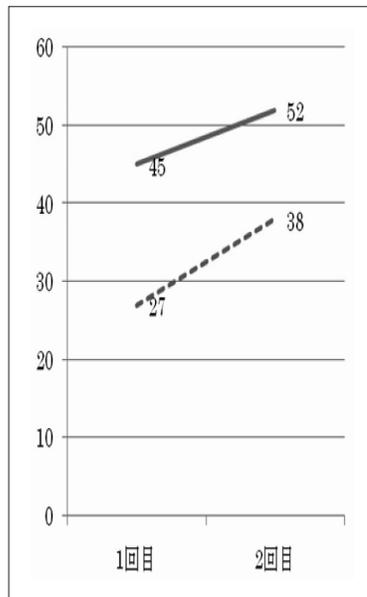


図5 教師と子供の発話量変化
教師F（1回目～2回目）

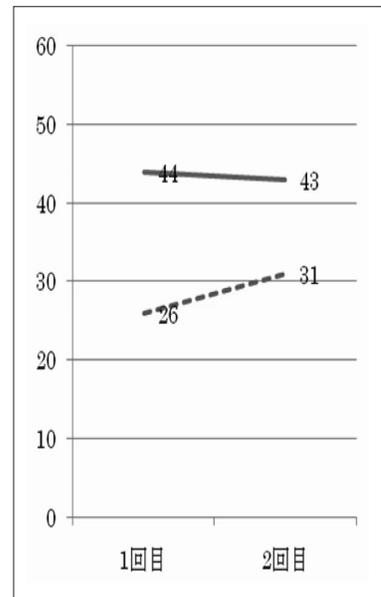


図6 教師と子供の発話量変化
教師G（1回目～2回目）

次に子供の英語および日本語による発話量の変化について見てみる。図7、8、9は、教師それぞれの読み聞かせにおける、子供の英語発話、日本語発話の変化を示している。これらの図から分かることは、子供の英語による発話が、1回目よりも1回目以降の方が多くなっているという事実である。反対に、日本語による発話は、減少する傾向がある。これは、初回に比べて、読み聞かせが複数回になると、子供の中にさまざまな英語のインプットが蓄積して、徐々に英語による発話が増加してくるためであると思われる。

こうした変化を誘引しているのは、教師の発話であるが、表2に読み聞かせ回数別に、教師のどのような談話手法が子供の英語発話を引き出したかを示した。この表には、子供の英語発話を誘引した直前の教師の談話手法を、合計頻度順（右端の列参照）に上位から示した。この表から分かることは、まず第1に、最も英語の発話を引き出したのが Acceptance であることが分かる（頻度31）。教師別に見てゆくと、教師Kは Acceptance 自体が2個と少ないためあまり当てはまらないが、教師Fの Acceptance は1回目に3個、2回目で11個の子供の英語発話を引き出している。教師Gは同様に、Acceptance によって1回目7個、2回目8個とコンスタントに子供の英語発話を引き出している。つまり、子供の発話をほめたり、認めた直後に、子供の英語の発話が増加する傾向があるということである。このことから、英語の発話を促すためには、教師の賞賛と受容的な言葉かけが重要であることが分かる。

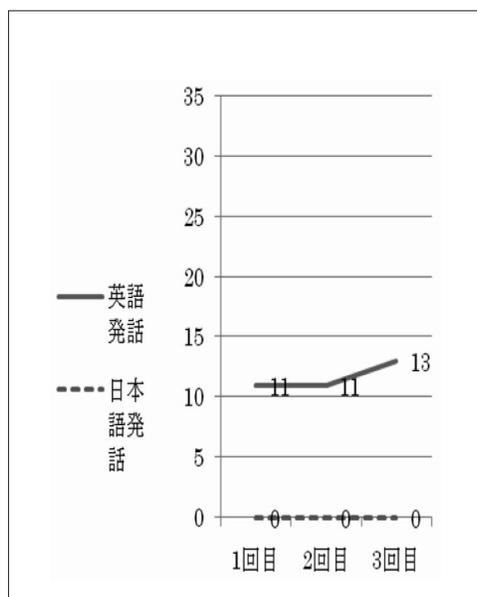


図7 子供の英語・日本語発話量変化 (教師K)

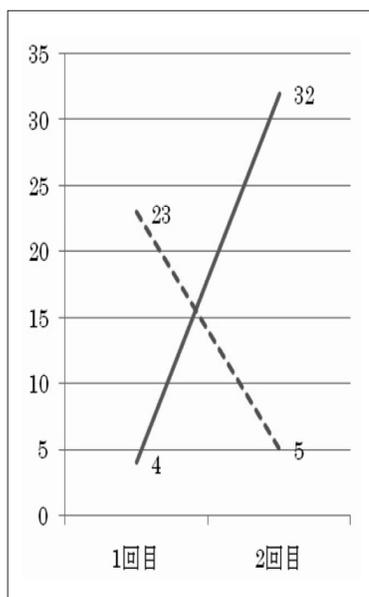


図8 子供の英語・日本語発話量変化 (教師F)

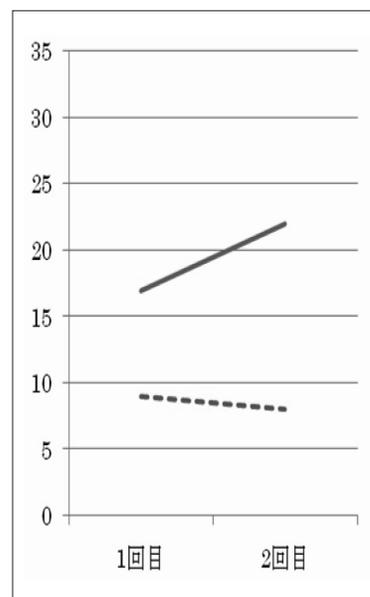


図9 子供の英語・日本語発話量変化 (教師G)

第2番目に子供の英語発話を引き出したのは、英語によるWH疑問文(頻度26)である。特に教師Kが英語でWH疑問文を尋ねることによって、2回目に12個、3回目に9個の子供の英語発話を引き出している。また上位4番目の英語によるYes-No疑問文(Yes-No Q E)も同様に、子供の英語発話を引き出している。これらの英語による疑問文は、日本語による疑問文(4位のYes-No Q J 25個と5位のWh-Q J 24個)に比して、より多くの英語発話を引き出しており、教師ができるだけ英語で話す努力が子供の英語発話の増加に貢献することが分かる。なお第3位のRepeat Promptは、教師Fに特有な談話手法として前述した通りであるが、子供の英語発話の増加は自明のことである。

表2 子供の英語発話を誘引した直前の教師の発話カテゴリー (誘引数の順)

		教師K			教師F		教師G		合計
		1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	1回目	2回目	
1	Acceptance	0	0	2	3	11	7	8	31
2	Wh-Q E	1	12	9	0	0	1	3	26
3	Repeat Prompt	1	0	0	1	21	1	1	25
4	Yes-No Q E	9	1	0	7	0	0	8	25
5	Wh-Q J	0	0	0	1	13	8	2	24
6	Yes-No Q J	0	0	0	18	0	0	0	18
7	Doubt	7	4	1	0	1	0	0	13
8	Completion Prompt	0	0	0	0	0	9	4	13
9	Answer Provision	1	1	0	2	2	3	3	12
10	Recast	0	6	2	0	0	0	2	10
11	Alternative Clues	0	0	7	0	0	0	0	7
12	Negation	0	0	0	0	0	3	1	4

回数が増えて、談話手法がどのように変化したかは、各教師によってパターンが異なっているため一般化できないが、教師Kは、1回目には英語の Yes-No 疑問文で9個、Doubt で7個の英語発話を引き出し、2回目には英語の Wh 疑問文で12個の英語発話を引き出している。3回目には、英語による WH 疑問文で9個の英語発話を引き出し、Alternative Clues で7つの英語発話を誘引した。

流れとしては、まず1回目に英語による Yes-No 疑問文で、「スポットはここに隠れているかな？」 T: Is he in the clock? C: No! といったやりとりを行い、負荷の少ない英語発話を引き出し、2回目の英語の WH 疑問文は、「どの動物が隠れていたかな？」と子供の記憶力に挑戦をしかける形で、主に T: What's in the clock? C: Snake! というように、動物名のみ答えるように仕向け、徐々に難易度を上げた。さらに3回目は、英語の Wh 疑問文で動物がどこにいるかを尋ね (T: Where is the snake?), “Inside the clock!” などの前置詞句を答えさせるというやや高度なやりとりに挑戦させている。しかし、この前置詞句を答えることはきわめて困難であると判断して、Alternative Clues で選択肢を示し、子供たちが答えやすいように工夫している。このように教師Kは、3回の読み聞かせを段階的に難易度を上げ、適切な談話手法を工夫している。

T: I have some more questions. (絵本をめくり、探す)

T: Where is the monkey?

Where is the monkey?

C: I know! I know!

T: Yes, please.

Cl: Closet.

T: Closet.

T: (手を上に上げて) On the closet?

Or (手を下に持って行って) under the closet?

Cl: In the closet.

T: That's right. In the closet.

T: (クローゼットを開けて) The monkey is in the closet.

(In を強調して) In the closet. OK?

同様に他の教師も、読み回数によって談話手法を変化させており、教師Fは1回目には日本語の Yes-No 疑問文で18個、英語の Yes-No 疑問文で7個の英語発話を引き出しており、2回目は Repeat Prompt で21個、日本語の Wh 疑問文で13個、Acceptance で11個の英語発話を引き出している。

最後に教師Gは、1回目に Completion Prompt で9個、日本語の Wh 疑問文で8個、Acceptance で7個の英語発話を引き出している。そして2回目には、日本語の Wh 疑問文で8個、Acceptance で8個の英語発話を引き出している。

こうした教師の談話手法の変化は、当該絵本の特性による部分もあるが、教師は1回目で子供がどのような表現を学んだかを把握しつつ、2回目以降の談話手法を変化させていることが分かる。これは、子どもの発達に合わせて問いかけを変化させる (Progressive change) ことが重要であるとする Arnold et al. (1994) の指摘とも呼応する変化であり、今後読み聞かせ回数によって教師がどのように談話手法を変化させるのかについて、さらなる研究が必要である。

3. まとめ

本研究では、絵本の読み聞かせにおける教師の発話カテゴリーの頻度分析により、各種の談話手法が用い

られていることが分かった。それらを、おおまかに分類するとすれば、以下の3つに整理できるであろう。第1に、教材に合わせて、教師が、子供の発話を引き出す問いかけ（アウトプット誘引系の談話手法）である。第2に、正しい英語表現を印象づける各種の談話手法（インプット系談話手法）。最後に、発話の意欲を促進するための、情緒面を重視した働きかけ（発話意欲促進系の談話手法）である。

- 1) アウトプット誘因系： Wh 疑問文, Yes-No 疑問文, Completion Prompt
(子供に考えさせ発言させるための発問)
- 2) インプット系： Recast, Repeat prompt, Answer Confirmation, Answer Provision
(正しい表現を印象づける談話手法)
- 3) 発話意欲促進系： Acceptance, Doubt
(発話促進のための情緒的談話手法)

この3分類には、絵本の読み聞かせを通じて教師が何をねらうのかが現れているとも言える。つまり、子供の発話を引き出す工夫を行いながら、子供が発話しやすいように受容的雰囲気を作ったり、あるいは挑戦的な問いかけをすることにより発話を刺激する一方で、英語の正しい表現をも印象づけることである。このように絵本の読み聞かせは、子供の自発的な発話を引き出し、意味のやりとりを大切にしながら、英語の表現もさりげなく印象づけることができるという点で、中学校段階でのより明示的な「覚えさせる」指導手法と対照的である。つまり、「言わされる」より、「言いたい」という子供の気持ちを優先させた言葉のやりとりを通じたより自然な言語習得である。その意味で、絵本の読み聞かせは、子供理解にもとづいて子供の反応をみながら相互交渉することに長けている小学校教師の良さが現れる教育手法であるとも言えるであろう。小学校英語活動にも、知らず知らずの内に「覚えさせる」という強迫的な言語学習の要素が浸透してくる可能性があるが、その意味で、絵本の読み聞かせは、教師の工夫によって、英語に親しみながら使ってみるという経験を与える上で、豊かな可能性を持った活動であると思われる。

また、本研究では、英語発話を引き出す教師の談話手法として、子供の発話をほめることがまず大切で、さらに英語による疑問文が有効であることを示した。次に、読み聞かせの回数を重ねるにしたがって、発話量が増加し、さらに教師は子供の力の伸びを見極めながら、子供の発話を引き出す談話手法を用いていることが明らかになった。

4. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、いくつもの限界を有している。まず、教師のサンプル数が3人と少なく、結果を直接的に一般化することが困難であり、あくまで探索的な研究の域を出ない。次に、読み聞かせを行った学年、児童数、読み回数にばらつきがあるため、資料収集面で今後はより統制を効かせる必要がある。また、カテゴリーの判定が、複数判定者でないため、精度に課題がある可能性も指摘しておかなければならない。また、本研究は、読み聞かせ場面の書き取りにおいて、できる限り多くの子供の発話を書き取る努力をしたが、全部の子供の発言を分析対象にし得ないことも認識する必要がある。

最後に、本研究では教師の談話手法の可能性について多く示唆があったが、未だ絵本の読み聞かせが言語習得上どの程度効果があるかどうかは明らかではない。それについては、本研究で明らかになった具体的な談話手法を軸にして、今後検証する必要がある。もし、有効な談話手法が特定化できれば、効果的かつ楽しい読み聞かせの方法を具体的に析出することができるであろう。^{注2, 注3}

- 注1 「さりげなく」正しい形を示す Recast のような教師の言動は、このように小学校での絵本の読み聞かせではよく見られるが、中学校になると英語授業は明示的に誤りを訂正することが多くなる傾向があり (Yorozuya1998), きわめて対照的である。
- 注2 本研究は、平成19・20年度科学研究費(基盤研究C)を受けて行ったものである(「絵本を使った小学校英語活動における教師の言語調整および相互交渉スキルに関する基礎的研究」科研費受託研究20158546)。
- 注3 本研究のために読み聞かせ場面の収録に協力して下さった3名の教師に心より感謝申し上げたい。また本研究の過程において、堀江祐爾氏(兵庫教育大学)、酒井英樹氏(信州大学)には、たいへん貴重な助言を頂いた。ここに記して感謝したい。しかし、本研究の限界や欠点は、全て筆者の責にある。

参考文献

- Arnold, D.S., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J. & Epstein, J.N. (1994) .Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, pp. 235-243.
- Blom-Hoffman, J.,T.M. O'Neil-Pirozzi, and J.Cutting (2006) Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic strategies via videotaped instruction, *Psychology in the Schools*, Vol.43 (1), pp.71-78.
- Brewster, J., G.Ellis and D. Girard (2004) *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin.
- DeLoache, Judy S.; DeMendoza, Olga A. P.. (1985) *Joint Picturebook Interactions of Mothers and One-Year-Old Children*. Technical Report, No. 353. Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign, (ED274960)
- Early,M. (1991) Using wordless picture books to promote second language learning, *English Language Teaching Journal*, 45/3, pp.245-251.
- Elley, W.B. (1989) Vocabulary acquisition from listening to stories, *Reading Research Quarterly*, Spring, XXIV/2,pp.174-187.
- 直山本綿子 (2007) 『読み聞かせの指導テキスト』 明治図書.
- Hill, E. (1980) *Where's Spot*, Puffin Books.
- 堀江祐爾 (1994) 「アメリカにおける文学を核にした国語科指導」『兵庫教育大学研究紀要』第14巻, 第2分冊.
- 堀江祐爾 (1995) 「アメリカにおける読むことの指導の基礎理論 - Kenneth Goodman の理論と whole language -」『兵庫教育大学研究紀要』第16巻, 第2分冊.
- 柏木賀津子 (2005) 「インタラクショを通じた子どもの単語の意味理解に関する研究 - 公立小学校における実験と検証」『小学校英語教育学会紀要』第6号, pp.7-13.
- Long, M.H. (1985) Input and second language acquisition theory, in S.M.Gass and C.G.Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House.
- Lonigan, C.J. (1994) Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, 303-323.
- McQuillan,J. and L.Tse (1998) What's the story? Using the narrative approach in beginning language classrooms, *TESOL Journal*, 7 (4), pp. 18-23.
- Slattery, M. and J.Willis (2001) 『子ども英語指導ハンドブック』 Oxford 大学出版局.
- Spada,N. and M.Frolich, (1995) The Communicative orientation of language teaching observation scheme (COLT) : Coding conventions and applications, NCELTR Publications (Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research.)
- Valdez-Menchaca,M.C. and Whitehurst,G.J. (1992) Accelerating language development through picture-book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, pp. 1106-1114.
- 山本玲子 (2009) How Learners Process Meaning through Storytelling. 『関西英語教育学会紀要』32号.
- 横田玲子 (1997) 「ホールランゲージの教室から」『英語教育』大修館, 5月号~10月号連載.
- 萬谷隆一・井上嗣仁・藤村敦 (2004) 「小学校英語活動における教師のコミュニケーション支援のあり方について」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』第5号, pp.161-167.
- 萬谷隆一・岸拓史・工藤信悦 (2007) 「絵本を使った小学校英語活動」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』第8号, pp.101-108.
- Yorozuya, Ryuichi (1998) How do inexperienced English teachers treat studnets' oral errors? 『北海道教育大学紀要』第1部C 教育科学編, Vol.48, No. 2, pp.121-129.
- Watanabe, T., H. Sakai, and K.Urano (1995) Teacher talk in kindergarten immersion program: Teacher's speech modification over time, 『中部地区英語教育学会紀要』, 25号, pp.151-156.

(札幌校教授)