

英語授業の教授言語：過去30年の日本語使用と英語使用の傾向

The Instructional Speech in the English Classroom:
A Trend Between Two-Language Use Over the Past Three Decades

表 昭浩, 川上 綾子

OMOTE Akihiro and KAWAKAMI Ayako

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第35号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.35, Feb, 2021

英語授業の教授言語：過去30年の日本語使用と英語使用の傾向

The Instructional Speech in the English Classroom:
A Trend Between Two-Language Use Over the Past Three Decades

表 昭浩*, 川上 綾子**

*〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1 番地 兵庫教育大学大学院学校教育学研究科

**〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学

OMOTE Akihiro* and KAWAKAMI Ayako**

*The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education

*942-1 Shimokume, Kato-shi, Hyogo, 673-1494, Japan

**Naruto University of Education

**748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：本研究の目的は、英語教師の教室教授言語（instructional speech [IS]、日本語と英語による教育的支援）を現在（2020年）と過去の2時点（1990年初頭と2010年代初頭、前者はコミュニカティブ教授法の初めての導入時期、後者は高校の原則英語授業の導入時期）で比較し、そのパターンを同定することである。中学高校の3名の教師の発話から1単元分が収集され、Kaneko (1992) 及び表 (2011) の結果と比較された。分析では、(1)日英 IS 比の比較、さらに(2)Ellis (1984) の教授目標の3区分に基づくカテゴリ化を用いて IS の機能が比較された。その結果、時代を追う毎の日本語減少の傾向に加え、言語別の発話機能のパターンにも違いがみられた。これらの結果から過去30年間の教育目標の変遷を基に教授日本語をどのように洗練させ、また教授英語をどう拡充するべきかについてのいくつかの示唆を得た。

キーワード：教室教授言語、IS 比、教授日本語の洗練、教授英語の拡充

Abstract： This paper aims at a brief observation by comparing English teacher's instructional speech (IS, an instructional support in English and Japanese) of the present time (2019) with the past two times (three decades ago, the timing of the advent of the communicative teaching method, and a decade ago when the policy of English only in the English classroom was introduced). Data collected from three ISs through one course unit at the level of junior and senior high school were compared with Kaneko (1992) and Omote (2011). Analyses were conducted twofold: first, (1) to compare the ratio of instructional Japanese speech to instructional English speech, and then, based on the three pedagogical goals in the classroom (Ellis, 1984), (2) to compare the function of the IS. Results revealed an association between the pattern of the three goals and the IS ratio, as well as the tendency of decreased Japanese speech over time. The findings suggest that the pattern (teacher's behaviour in the Japanese and English utterances) might have changed in some way or another, as the educational goal in English instruction trends for the past thirty years. Implication was presented about how teachers should refine instructional Japanese and expand instructional English.

Keywords： Instructional speech (IS), IS ratio, refinement of instructional Japanese, expansion of instructional English

I. はじめに

1. 学習指導要領の変遷と課題

日本の学校英語教育の目標は、1989年の学習指導要領の改訂により英語理解を通して達成される知的・文化的な価値を目指す言語活動からより実用的価値を目指すコミュニケーション活動への転換が図られた^{注1)} (石原、

2007; 鳥飼, 2014)。この改訂は、英語教育におけるそれ以前の日本語での文法訳読式の授業が見直され、その後英語でのコミュニカティブな授業が拡大する契機となった。

その後の指導要領の変遷とともに、教師の言語活動には英語を中心とする支援への変化が求められてきた。主な変化として、この年の積極的コミュニケーション

(1989年)を皮切りに、約10年後の実践的コミュニケーション能力の育成や英語必修化(1998年)、さらに10年後の高校における授業の原則英語使用(2009年)や近年の小学校英語の教科化(2017年)など、幾つかの指導要領の改訂を経て英語授業を取り巻く教師の目標設定や支援内容が文法訳読式からスキルあるいはオーラル重視へと変化した。これにより教師の英語支援の実質的な重要性が増大し、2017年告示の新学習指導要領では、中学校でも日本語はあくまで補助的運用に留め、「授業は英語で行うことを基本とする」ことが求められている(文部科学省, 2017, pp. 86-87)。

しかしながら、学校で日常的に用いられる日本語をどのように補助的使用へと変えていく(洗練させる)かについての国のガイドラインは存在しない。日本では母語を対象とした英語科教育の実証的研究は少なく、Kaneko(1992)によれば、教師は自身の主観的体験に基づいて授業をしてきた。近年の量的使用割合の集計では日:英=7:3と日本語行使率が英語を上回っている(Omote, 2017)ことから、日本語は母語による教授の支援行動の中心であり、母語であることによりあまり意識されないまま日本語行使がなされている可能性がある。一方、言語的側面から日本語を批判的思考のツールとして意識的に活用すべきだとして英語だけで教えることには賛同しないとする立場(鳥飼, 2014; 鳥飼他, 2017)もあり、こうした背景から今日学校には教室教授言語の問題をめぐって少なからず混乱した現状がある。

2. 研究の目的

本研究の目的は、英語教師の教室教授言語(日本語と英語による教育的支援)を現在(2020年)と過去の2時点(1990年初頭と2010年代初頭)で比較することである。これにより日本の30年間の英語授業における教室教授言語(instructional speech, 以後IS)パターンの推移の傾向を同定し、日本語と英語を駆使用する教師の発話行動(役割)にどのようなパターンの違いや変化が見られるのかを明らかにする。

3. 先行研究

1) 教室教授言語研究と国内外の動向

本研究におけるISとは、英語教師の教育的支援が目標外国語(英語)と母語(日本語など)で行われるとき、そこで媒介される教師の発話を指す。多くの知見の蓄積がある英語学習の研究に比べて、母語を含めた支援のあり方を扱うIS研究は日が浅い(Littlewood & Yu, 2011)。また、前述のように母語行使を学校教育の基本とする日本には母語をどう抑制すべきかという課題がある。Macaro(2009)によれば、IS研究は学業達成を2言語で支援する外国語教育に基づくものであり他教科に

無い特異性(バイリンガル教師としての専門性)を問題とする。また、ISに影響する要因間の関連が不明確で実証研究も十分ではない。

海外の動向を概観すると、外国語教育ではISに関する一致した意見が見られない(Brooks-Lewis, 2009)。例えば、教師の専門性(英語機会最大化)の観点から授業での母語発話を認めるか否かの対立をめぐって研究者間で繰り返し議論がなされている(Atkinson, 1993; Cook, 2001; Duff & Polio, 1990; Turnbull & Dailey-O' Cain, 2009)。対立の主な理由としては、教授言語が様々な要因で変動するという問題(IS比の不確定性)がある。例えばそれは、母語・外国語の組み合わせ(Duff & Polio, 1990)、英語に対する教師の母語話者・非母語話者性(Kim & Elder, 2005)、スキルか入試かなどの教育目標の違い(Liu et al, 2004)、学習者や教師の運用能力(Crawford, 2004)などの諸要因で変動し、加えて同一教師による一連の授業(Edstrom, 2006)でも変化する。しかしながら、欧米以外のアジア・中東圏における英語授業の文脈、例えば、非英語母語話者の教師や学業的(入試)目標などに限れば英語の能力やネイティブ性による変動が母語に与える抑制の度合いは必ずしも大きくない(母語行使優位)。また、日本のように外国語として英語を学ぶ国々においては教師の母語行使(容認)信念が第2言語として学ぶ欧米よりも高い傾向にある(Çelik, 2008; Joyce, von Dietze, & von Dietze, 2009; 表, 2012; Song, 2009; Tang, 2002)。

この議論の中心には教師が目標達成へ向けた最適発話パターンを目指すときに陥る接触機会のジレンマが関係している。学習者の英語運用を育むためには、一般に、できるだけ多く英語に触れ母語を使わずに英語を使うことに慣れていく必要がある。しかしながら、英語を増やせば増やすほど、運用能力を超えたりタスク難易度が上がったたりして内容理解が進まず不明瞭となるため、教師は母語行使の必要性に迫られる。これが接触機会のジレンマである(表, 2012)。この場合、教師は自身の言語活動における最適パターンは何かという疑問と共に、どのようにすれば学習者が母語に過度に依存する状況を生むことなく学習達成を支援できるのかという葛藤に陥ることとなる(Turnbull, 2001)。こうした理由から、この問題は母語行使率が依然として高いと思われる日本の英語教育ではとりわけ喫緊の課題である(Omote, 2017)。

2010年代以降、IS研究は実態の把握から教師の行動原理の探求へと研究の焦点が移っていった。Littlewood and Yu(2011)は、授業中の英語支援増加は必要ではあるが個人が教授信念として持つ実践的行動原理も無視できないとし、この対立を超えるには英語接触機会とのバランスを保ちつつ母語を洗練させることが重要だと主張した。これは、単一母語環境にある日本社会の学校では

特に有用である。なぜなら、教師は母語容認信念による行動で学習者の不安を和らげたり理解を深めたりする補償的役割を担っているからである(表, 2012)。母語のこうした補償機能は、結果的に教師の母語行使を押し上げている(Omote, 2017)。同様の視点から、De la Campa and Nassaji (2009) は、教師自らが楽しく、主観的なやり甲斐が感じられるような発話行動が結果的には学習動機づけを経由して教師の行動原理の一つとなっていると述べている。

2) IS研究における発話の計量化

IS比の算出は国際的に定められた方法がない。また、いくつかの計量化手法にはそれぞれ一長一短があるのでその都度目標言語と母語の関係に則して行われるのが一般的である。計量化には抽出と分類の2つのフェーズがある。まず抽出では、異質な言語同士を可能な限り正確に比較するためにそれぞれの統語(文法)や表記(文字)体系に注意する。それは、これらの異なりの程度により単語カウント法と時間サンプリング法のいずれかを選択する必要があるからである。例えば、日本語と英語の比較では、以下に述べる理由から時間サンプリング法が単語カウント法より優れている。

文法構造が近い言語同士、例えば、同じアルファベット表記の屈折語である英語と独語の場合、表記や品詞の差が少ないために単語を数え上げの単位とする頻度比較が容易である。例として、De la Campa and Nassaji (2009) は、カナダ在住の英語話者学生に対する独語会話の2名の教師発話から単語カウントにより英：独 = 1 : 9のIS比を得、また Rolin-Ianziti and Brownlie (2002) は、オーストラリアの英語話者学生4名の仏語教師の発話から同様に英：仏 = 1 : 9のIS比を得ている。これに対し、膠着語に属する日本語には表記の違いに加えて英語にはない付属語(助詞・助動詞)があることから品詞数や統語構造が数え上げの障害となる。このため単語カウントの代わりに時間サンプリングを用いる。

分類法には定性的分類と定量的分類の2通り(カテゴリ化と時間測定)があり、前者には、Duff and Polio (1990) のコード分類が使われる。これは、割合を算出する変数

表1 Duff and Polio (1990) のカテゴリカル5分類

| コード | 言語区分 |
|-------|-------------------------|
| L1 | 発話は、完全に母語のみで機能 |
| L1c | 発話は、目標言語の語句が含まれた母語として機能 |
| Mix | 発話は、母語と目標言語で混成して機能 |
| L2c | 発話は、母語の語句が含まれた目標言語として機能 |
| L2 | 発話は、完全に目標言語のみで機能 |
| Pause | 発話は、無し |
| ? | 発話は、不明瞭 |

Note : L1c, L2cのうち、L1とL2はそれぞれ母語と目標言語を指し、cはその言語の中に他の言語による引用が含まれることを表す。

となる音声や転写データ上の時間(50分授業など)を予め0秒から一定間隔(15秒など)のロットに区切って抽出(無音、不明瞭なロットは除く)しておき、そこに出現するサンプルを2つの言語へ分類することでその数え上げ頻度や割合を比べる。例えば、50分=200ロット(50×60/15)に対して母語：英語=120：80の頻度であればIS比は6：4の割合となる。

Duff and Polio (1990) は、発話の統語的機能(語順や修飾関係)が母語基盤か目標言語基盤かという定性的区分(カテゴリカル5分類, 表1)を用いて米国UCLA大の26回の外国語授業(教師13名×2回)を対象に英語(母語)と各目標外国語のIS比を割り出し、英語：目標語=3：7、ばらつきの幅は0：10から9：1という結果を得た。これは教師間のIS比のばらつきが母語次第で大きく異なることを表している。また、母語行使率は平均で3割と低く留まっている。加えてこの分類では2人の分析者が分類作業を2度行い、評定者間信頼性を高める工夫もなされた。しかしながら、発話の定義付け(後述)や分類プロセスの妥当性(例えば、各母語の文法構造と英語がどの程度違うのか、Mixはどちらの統語基盤のものかなど)が不明であることや、IS比が母語を統語基盤とする発話(L1+L1c)と目標外国語を統語基盤とする発話(L2+L2c)からの比のみで構成されMixの集計(0%から7.5%)が含まれないことなどの理由から、必ずしも計量化が正確になされているとは言えない。

一方、同じ時間サンプリングでも定量的抽出でIS比を算出している研究にKaneko (1992)がある。ここでは中学と高校の日本人教師を対象に6名の総合・読解授業で単位授業当たり平均21分(45分中、残りは無音)の音声データが回収された。抽出にはロットと名義尺度を用いるカテゴリカルな手法ではなく量的変数(時間測定)が用いられ、収録音声の中に占める教師・生徒の日英言語の時間占有率が秒単位で比率化された。これは厳密には時間割合であるので発話としてサンプリングしたIS比とは呼べないが、結果は、日：英=8：2(23, 275.51秒：6, 070.93秒=79%：21%)、授業別のばらつきは5：5から8：2(23回)であった。また生徒との比較による分散分析では、教師は生徒よりも有意に多くの日本語占有時間があった(教師：生徒≒8：2)。この結果は90年代初頭の中等教育における英語読解授業で教師の日本語行使の多さを時間的側面から限定的に示唆している。

さらにその20年後、「英語で授業を行うことを基本」とした学習指導要領(文部科学省, 2009, p. 43)の改訂直後に高校教師(2名, 計22回の読解授業)を対象に行われた調査がある(表, 2011)。ここでは、Duff and Polio (1990) で不明確だった発話の定義をCrooks (1990

[Kaneko, 1992より])に基づいて改良した計量化手法が使われた。Duff and Polio では発話が単に前後が無音で区切られた音調の流れとしか定義されておらず、手順の再現時に音調を区別する境界がわからないことや2つあるいは3つ以上の複数の発話がロットに存在するときのコーディング対象の選択に迷うことがあり、分類対象とする発話の同定が課題であった。これに対し、Crooks (1990) では、発話は(1)音調曲線(抑揚)、(2)1秒以上の音の中断、(3)意味のまとまり、のそれぞれの中からいずれか一つあるいはそれ以上がある音声の流れと定義されていることから、表(2011)は15秒毎の中央5秒間(5-10秒)をロットの優先的参照ポイントと定め、その枠内に最大時間を占めた上記定義の発話にDuff and Polioのコード(表1)を適用した(参照枠内に発話が無い場合は枠外の発話が対象)。これにより、ロット内に複数の発話がある場合の分解能が上がり、さらに一律に参照枠を見れば分類対象が決まるためスムーズな分類が可能となった。またここではMixが英語接触機会の増大に寄与する発話であるとして一律に英語に含められ、(i)の算出式で割合が求められた。

$$\text{日:英} = \{L1+L1c\} : \{L2+L2c+Mix\} \cdots \cdots \cdots (i)$$

このようにして、最終的なIS比、日:英=8:2が得られた。以上をまとめると、少なくとも過去のISの量的比較を見る限りでは、コミュニケーション目標へと最初に舵が切られた1989年直後のKaneko (1992)の結果(8:2)と、その凡そ20年後の表(2011)の結果では教師のIS比全体としては差が見られなかったと言える。

3) Kaneko (1992) の発話機能分析

Kaneko (1992) は、さらに日本語行使傾向の要因となる日英発話状況を調べるためEllis (1984)の教授目標の3区分に基づく区分表(表2)から6名の教師の4回の授業(単元には基づかない)を対象に発話単位での機能分析を行った。Ellisの3区分は、目標言語を教えるときの教師の言語的役割をCore Goal (CG, 授業内容)、Framework Goal (FG, 授業運営)、Social Goal (SG, 人間関係)の3つの目標から分析しようとするものである。区分のポイントは、教師の教室における役割を学習内容だけでなく学習内容を支える枠組み、及び社会としての学校という面からも捉えたことにある。これは母語行使をする日本の教師の発話にも十分に適用可能と思われる。

Ellis (1984)によれば、CGはさらに、(1)媒介的目標(教師自身が英語の言語的媒介となること)、(2)伝達的目標(教えるべきカリキュラム内容を伝達すること)、(3)活動

表2 Kaneko (1992) の教授目標3区分

| | |
|--------------|------------------------------------------|
| Core 目標 | 授業内容を明示的に示すための言語利用(説明、モデル読み、学習者の読解タスクなど) |
| Framework 目標 | 授業運営のための言語利用(学習指示、生徒指導、またその学習者フィードバックなど) |
| Social 目標 | 個人的な言語利用(挨拶、上記以外の教育目的に沿った会話など) |

Note: Kaneko (1992) を著者が翻訳。Ellis (1984) から改編された。

表3 Kaneko (1992) の目標3区分による発話(%)

| 目標3区分 | 教師 | | | 生徒 | | |
|--------------|--------|--------|--------|----|----|----|
| | 日 | 英 | 計 | 日 | 英 | 計 |
| Core 目標 | 42(52) | 18(22) | 60(74) | 5 | 13 | 18 |
| Framework 目標 | 16(20) | 0 | 16(20) | 0 | 0 | 0 |
| Social 目標 | 5(6) | 0 | 5(6) | 1 | 0 | 1 |
| 教師・生徒 IS 比 | 63 | 18 | 81 | 6 | 13 | 19 |
| 教師内 IS 比 | (78) | (22) | (100) | | | |

Note: Kaneko (1992) から著者により改編。括弧内は教師内 IS 比。

的目標(活動や演習が非言語的にも個々人の行動で達成されること)のサブカテゴリから成る。また、FGは授業を維持運営するための教師や学習者の言語活動(モニタリングや注意喚起、確認やまとめなど)、そしてSGはその他の教育の枠組み内での個人的な言語活動である。Ellisは、ここで教室に母語が様々な学習者が混在している英語(第二言語)授業におけるISを想定しており、したがってこの目標の3区分は必ずしも英語教師の母語行使の役割(不安の緩和、理解の円滑化など)を中心とするものではない。しかしながら、前述の通り母語の補償的機能を捕捉するには教師の行動を学習達成目標だけではなく学校内あるいは生徒との人間関係というより広い環境における言語的支援行動として総合的に捉える必要がある。日本や近隣アジア諸国では、授業を円滑に運営するための会話や教師と生徒の信頼関係を得るための個人的会話で母語が主要なコミュニケーション機能を担っているからである。同様の理由でIS機能分析においてこの3区分を有効なツールとする研究は多い(Kaneko, 1992; Kim & Elder, 2005; Littlewood and Yu, 2011; 表, 2011)。表3にKaneko (1992)のデータに教師・生徒IS比と教師内IS比を加えたサマリを示す。

教師内IS比は8:2(78%:22%)と時間サンプリング法による言語別割合(前述)とほぼ一致している。Kaneko (1992)によれば、CGの教師日本語(42%)は主に生徒とのインターアクション中に起こり、英語(18%)の大半はCDなどのネイティブ音声を含むモデル読みであったという。しかしながら、全発話の8割が教師発話であることと、教師のFGの日本語発話(16%)がCG(授業内容)の日本語と英語に次いで3番目に多いことを考え合わせれば、授業展開や指示の大半が教師の日本語行使によっていたとみるのが自然である。一方、生徒の英語(13%)はドリル演習や読み練習であった。

表4 表(2011)の発話機能別スキーマ

| 目標(略号) | 番 | 番号と機能 | Kaneko (1992) |
|----------------------|----|-----------------|--------------------|
| Core 目標 (CG) | 1 | 意味(訳出)・読み・発音提示 | 学習のコア: 授業内容を明示的に示す |
| | 2 | メタ言語(文法・解説) | |
| | 3 | 日英対比(言語・文化) | |
| | 4 | 学習説明(タスク目的・方略) | |
| | 5 | 活動指示(指名・方向付け) | |
| Framework 目標 (FG) | 6 | 確認(理解・進捗) | 学習の枠組み: 授業を運営する |
| | 7 | 評価(賞賛・訂正) | |
| | 8 | 授業連絡 | |
| | 9 | 効率化(フィラー・相槌) | |
| Social 目標 (SG) | 10 | 円滑化(注意・励まし・声掛け) | 個人的言語: 教育目的を果たす |
| | 11 | 挨拶(個人的発言・独り言) | |
| | 12 | 冗談 | |

表5 表(2011)の目標3区分による発話(%)

| 目標3区分 | 教師 | | | 生徒 |
|-------------------|----|----|-----|-----|
| | 日 | 英 | 計 | 計 |
| Core 目標 (CG) | 43 | 17 | 60 | N/A |
| Framework 目標 (FG) | 20 | 2 | 22 | N/A |
| Social 目標 (SG) | 17 | 1 | 18 | N/A |
| 教師内 IS 比 | 80 | 20 | 100 | |
| 教師 A の IS 比 | 71 | 29 | 100 | |
| 教師 B の IS 比 | 90 | 10 | 100 | |

これらを総合すると、Kanekoの対象とした教師は内容説明や指示を日本語で行う講義型の授業スタイルで、英語はドリル演習の言語活動に限られていたことが窺われる。

4) 表(2011)の発話機能分析

表(2011)は、Kaneko(1992)の約10年後、これとほぼ同様のデザインで収録時間を4回から実践により近い11回(連続した1単元授業)へ拡大し、教師2名(教師A・高1, 教師B・高2)の発話データからISの機能を分析した。ここではEllis(1984 [Kaneko, 1992より])を元にしたスキーマが作成された(表4)。結果は表5の通りであった。

この調査の教師内IS比は、Kaneko(1992)と同じ日:英=8:2(80%:20%)であった。また、ここでは生徒発話は対象外であり詳細は分析されていないが、発話全体から推定されたIS比は教師:生徒=8:2と、やはりKaneko(1992)とほぼ同様の結果であった。一方、2つの研究の目標別IS比をみるとCGの比率がKanekoに比べて表(2011)の方で低く、FGとSGの比率は同じまたは高くなっており、CG, FG, SGの3目標のバランスが平準化される傾向が見て取れた。この時期の教育目標が徐々にコミュニカティブに移行したことで教師の支援的役割が変化した可能性が考えられる。

II. 方法

1. 参加者とデータ回収

本研究で比較する過去の2つのデータは前述のKaneko

(1992)と表(2011)の結果(調査1及び調査2)、また現在のISデータは2019年から2020年にかけて回収されたデータの分析結果(調査3)である。各調査の参加者と分類法の概要を表6に示す。

表6 参加者と分類法

| 調査 | 収録年 | 校種学年 / 教師数 | 教師×授業回 [生徒数平均] | 授業内容 | 言語分類法 |
|----|------|------------------|----------------------|----------|------------------|
| 1 | 1992 | 中2/3人 高1/3人 | (6×4)-1=23回 [24名] | 総合 読解 | 定量的 / 時間測定 |
| 2 | 2011 | 高1・2/2人 | 2×11=22回 [34名] | 読解 | 定性的 / カテゴリ5分類 |
| 3 | 2020 | 中3/1人 高1・2/2人 | 5+(2×9)=23回 [37名] | 総合 読解 | 定性的 / カテゴリ3分類 |

参加者は、関東(調査1)及び関西(調査2, 3)の中学高校の教師11名(調査1から3の順に6名, 2名, 3名)で、いずれの学校も調査時の総合的学力は地域で平均的水準であった。科目は中学が総合英語、高校は読解を対象とし、平均生徒数は調査1から3の順に24, 34, 37名であった。若手からベテランまで様々な経験の教師で、また調査を通じて同一の参加者はいなかった。対象授業及び回数は、調査1では6名×担当2組×2回=24回の授業から1回の英語指導助手とのTT授業を除いた計23回、調査2と調査3は各教師の担当する1単元授業(5~11回)を対象とし、前者は22回、後者は23回であった。言語分類は、調査1が定量的に(時間測定)、調査2と調査3は定性的になされた(カテゴリ分類)。

2. 分析手法

1) 発話の計量化

ここでは調査3について述べる。発話は、言語分類法(後述)以外は調査2と同様のデザインと手続きで収集された。研究趣意書への同意後、収録は教師の衣服に装着された高品質小型マイクとICレコーダで行われた。授業収録時間は総計1,125分であった。抽出にあたっては、調査2(表, 2011)のロット参照枠が用いられ、先ず対象発話がロット毎に一つ同定された。また、今回は発話の役割(教授目標)を探ることが目的のため、統語構造に焦点化するDuff and Polio(1990)のカテゴリカル5分類表は用いず、Kaneko(1992)がIS比の算出で用いたカテゴリカル3分類を用いた。これは、コードを3種類に簡易化し各発話中の日本語が70%以上ならL1, 69%から31%であればMix, 30%以下であればL2として分類するものである(表7)。今回の調査では、教師発話を単位としたIS比の計量化が必要なためKanekoが行なった定量的時間変数では厳密には発話の指標とはならない。したがって、境界の比率が30%あるいは70%前後で判定が容易でないロットは、分析者(第一著者)がその都度秒単位で占有時間を確認し分類を行った。

表7 カテゴリー別3分類

| コード | 言語区分 |
|-----|--------------------------|
| L 1 | 発話の70%以上が日本語 (30%以下が英語) |
| Mix | 発話の31%から69%が日本語 (あるいは英語) |
| L 2 | 発話の30%以下が日本語 (70%以上が英語) |

Note: Kaneko (1992) を著者により改編。不明や無音のロットについては省略。

2) 発話の機能分析

調査3の発話機能分析では、表(2011)で使用されたスキーマが用いられた(表4)。表8にコーディングの例を抜粋する。コーディングでは略号と番号で属性を符号化(C1: Core目標の1番など)し、スプレッドシートを用いて目標毎に集計した。

最後に、言語と3目標のそれぞれのコーディングに対する評定者内信頼性(Kappa係数)を算出した。Loewen and Philp (2006)は、全データの最低10%を対象に一致度評価を行うこととしている。そこで、分析者(第一著者)は1回目のコーディングから4ヶ月後に2回目のコーディングを行なった。各教師の別々の授業からランダムに15分間の「開始後」、「中央付近」、「終了前」の3つのロットを取り出して、合計で12%のデータ(15×3箇所×3教師=135分/1,125分)がこれに用いられ、得られた1回目と2回目の行列から一致度を求めた結果、言語ではChoen's $\kappa = .767$ 、3区分ではChoen's $\kappa = .664$ といずれも十分に高い値が得られた。これらの結果から評定者内信頼性は高いと判断された。

表8 コーディングの例

| 言語 | 目標 | 発話 | ロットと時間 |
|-----|------|-----------------------------------------------------------------|---------------|
| L 1 | C 4 | 切りながらゆっくり、スラッシュとスラッシュの間は早く、間をおいて、背筋伸ばしてプリント持って | kxxx 1_04:45* |
| | F 6 | OK, はい, えっと私はお城を訪れるためにマドリッドに行った, that's right | yxxx 1_27:15 |
| Mix | C 1 | since then he always wants to make new robotを作ったかった | kxxx 8_22:00 |
| | F 5 | はいじゃ隣の人とちょっと, Share your idea. You have 10 sec. 10秒間。 | hxxx 3_05:45 |
| L 2 | C 1 | When we burn it, they produce what? What gas? | hxxx 3_21:30 |
| | S 10 | はい, now clean your desk and put your smartphone into your bags. | yxxx 9_00:30 |

Note: ロット名は、マスキング(kxxxなど)名+授業回_開始時間を表す。

III. 結果

各調査データの比較は、統計ソフトのjs-STAR(ver. 8.1.1j)を用いて日英の量的比率(IS比)と日英の発話機能(3目標)の2つのフェーズで行われた。

調査の各時点とIS比(3×2分割表, 表9)の関連性をカイ二乗検定で調べた結果、5%水準で有意な関連性があった($\chi^2(2)=6.062$, $p=.0483$, Cramer's $V=.142$)。調整後残差分析の結果、他のセルと比べて調査

3の日本語が有意に低く英語が有意に高かった(調整後確率, $p=.0220$)。そこで多重比較(調査間)を見ると調査[2-3]でのみIS比との有意な関連性($\chi^2(1)=4.287$, $p=.0384$)があった(表9及び図1)。なお、全発話に対する平均教師発話率は81.3%^{注2)}(81-83%)であった。

表9 調査毎のIS比

| | IS比 | | χ^2 | V | 教師発話率 |
|------|-----|----|----------|-------|-------|
| | 日 | 英 | | | |
| 調査 1 | 78 | 22 | | | 81% |
| 調査 2 | 80 | 20 | 6.062* | 0.142 | 80% |
| 調査 3 | 66 | 34 | | | 83% |

Note: * $p < .05$

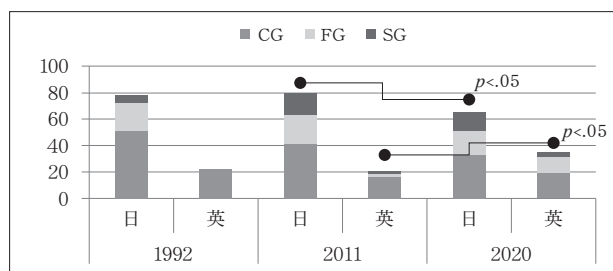


図1 発話機能の変遷

次に、発話機能(3目標)と年代別のIS比(2×3)の3×6分割表(表10)に基づいて関連性の有無を検定したところ1%水準で関連がみられた^{注3)}($\chi^2(10)=31.801$, $p=.0004$, Cramer's $V=.230$)。調整後残差分析の結果、調査1(1992年)のCG(英語)の値が有意に高く、FG(英語)で有意に低かった($p < .01$)。これに対して、調査2(2011年)ではCG(英語)とSG(日本語)で有意に高く、調査3(2020年)ではCG(日本語)の値が有意に低く、SG(日本語)では有意に高かった($p < .05$)。また多重比較の[CG-FG], [CG-SG]で有意な関連が見られた(順に $p=.0085$, $p=.0024$)が、[FG-SG]では見られなかった(n/a, 計算不能)。

各目標の詳細項目とIS比にも何らかの関連性があるかどうかを調べるために、量的IS比に有意な関連性が見られた調査2と調査3のデータ(9×4分割表)を用いて同様の分析を行ったが、これは有意ではなかった($\chi^2(24)=34.422$, $p=.0744$, Cramer's $V=.238$, 表11)。

IV. 考察

3時点の量的IS比には関連性がみとめられ、直近の10年間で日本語低、英語高のパターンがあることが明らかになった。この結果は、教師の教授言語による支援的役割が観察時点の違い(1992年・2011年・2020年)により異なっていたことを表している。とりわけ2011年以降のIS比が日:英=8:2から7:3へと変化した

表10 目標毎のIS比（年代別）

| コード | IS 比 | | | | | | χ^2 | V |
|-------|------|----|------|----|------|----|----------|---|
| | 1992 | | 2011 | | 2020 | | | |
| | 日 | 英 | 日 | 英 | 日 | 英 | | |
| CG | 52 | 22 | 43 | 17 | 32 | 20 | | |
| 目標 FG | 20 | 0 | 20 | 2 | 20 | 11 | 31.801** | |
| SG | 6 | 0 | 17 | 1 | 14 | 3 | .230 | |

Note : ** $p < .01$

表11 目標の詳細項目別集計（%）

| コード | 詳細項目 | IS 比 | | | | χ^2 | V |
|--------|------------|------|----|------|----|----------|------|
| | | 2011 | | 2020 | | | |
| | | 日 | 英 | 日 | 英 | | |
| C1 | 意味・読み・発音 | 28 | 16 | 19 | 16 | | |
| C2 | 文法、解説 | 10 | 0 | 7 | 2 | | |
| C3・4 | 対比・タスク説明 | 6 | 1 | 6 | 3 | | |
| F5 | 指示・指名 | 14 | 2 | 13 | 9 | | |
| F6・7 | 確認・評価 | 3 | 0 | 5 | 2 | 34.422 | .238 |
| F8 | 連絡 | 4 | 0 | 3 | 0 | | |
| S9 | 相槌・フィラー | 6 | 0 | 1 | 0 | | |
| S10 | 注意・励まし・声掛け | 7 | 0 | 10 | 2 | | |
| S11・12 | 挨拶・冗談 | 4 | 0 | 3 | 1 | | |

Note:C3とC4, F6とF7, S11とS12はそれぞれ1つの変数とされた。

点は、同時期の Omote (2017) の結果とも一致している。さらに、目標別の IS 比に時間的変化のパターンが見られたことで、時代を追う毎に教授言語を通じた教師の支援的役割に変化が生じたことが考えられる。しかしながら、2011年と2020年の詳細な項目を用いた比較では有意な関連性が見られなかったことから、今後はより多くの事例や申告による定性的なデータで補いつつ検討を加えていく必要がある。

次に、発話機能分析についてみると、英語は年代を追う毎に CG では減少パターンが、学習の枠組み (FG) では増加のパターン (1992年に有意に低い行使率であったが今日までに増加に転じている) が見られた。但し、ここで英語が CG で減少していることには注意を要すると思われる。教授法の推移の視点から言えば、1992年から2011年までの期間は、それまでの文法訳読式教授法を改めるためコミュニケーション型教授法の導入を契機とする目標変遷期中途である。また、調査1と調査2で見られた学習内容 (CG) に関わる英語行使の多さは、同時期の指示や確認、評価など学習の枠組み (FG) に関わる英語発話がほぼ無かったことを考え合わせると極端にアンバランスなパターンだったと思われる。Kaneko (1992) も述べているようにこれらの時期の CG の英語行使は実際には CD など音声教材の提示やドリル演習におけるモデル音読が主であった。この点からここで確認された英語の多さは自然な会話の流れに基づく教師の FG や SG の英語発話が極めて少ないことが影響していると思われる。これを裏付けるように、3目標のバランスは2020年時点では FG と SG の英語がプラスに転じ平準化傾向にある。

次に、日本語については、2011年と2020年の2時点での学習内容に直接は関わらない社会的 (SG) 機能を持つ行使率が有意に高く、2020年では学習内容 (CG) に関わる行使率が有意に低い傾向が明らかとなった。これらの要因としては、それまでの教授目標の変遷で学習内容や形式が変化したことに伴って、伝統的な講義型 (文法訳読式) の授業スタイルから活動を中心とする非講義型のスタイルへの変化へと教師の支援的行動も変化することがあげられる。Ellis (1984) は、前述の通り CG のサブカテゴリで言語に直接関わる支援目標として媒介的目標と伝達的目標の2つを挙げた。Kaneko (1992) に見られたような伝統的文法訳読式の授業では、日本語が文法や意味内容の伝達、そして学習方略の解説などで5割を超えて使用され、確かにそれが教育的支援へと繋がっていた。しかしながら、講義型の授業スタイルから英語を媒介とするコミュニケーション型の授業スタイルへと変わるにつれて CG の日本語は徐々に減少し、2020年にはついに有意に低いパターンが生じるまでになったことが窺われる。

また、講義 (伝達と説明) 重視から生徒との交流 (授業の円滑化や個人的話題) 重視への重点目標の変化は、教師と生徒との社会的交流をそれまで以上に複雑にしたと考えられる。Littlewood and Yu (2011) が述べたように、これにより個々の教師が新たな行動原理に基づく教室教授言語を個人的に模索したとしても不思議ではない。例えば、文法解説や日英の対比はやはり必要であると考えたり (鳥飼, 2014)、日本語無しで教えることには心理的不安が多いと感じたりして発話支援行動をめぐる葛藤が生じるなどのジレンマ (表, 2012) に陥ることもあったかもしれない。そうした試行錯誤の結果が2011年及び2020年の SG に関わる日本語を有意に押し上げた可能性がある。先行研究でも指摘されているように、今回のケースに教師の個人的行動原理 (De la Campa, & Nassaji, 2009; Littlewood and Yu, 2011; Omote, 2017) が反映されているのかもしれない。この結果は、伝達的支援の中心的役割を担ってきた教師の情報伝達の支援行動 (日本語行使) を今後どう洗練しつつ媒介的支援行動 (英語行使) へと変えていくべきかという点で教師に有用な示唆を与え得ると考える。

V. 結論とまとめ

本事例の比較により、過去30年に渡る3時点での教授言語の違いが一定程度明らかとなった。教師発話の日英パターンと機能パターンには時間的な関連があった。これは、教師発話行動 (支援的役割) の変化を表していると考えられる。この変化は、教授言語の機能のうち特に授業内容に関する日本語支援の減少、教授目標に関わ

る総合的英語支援の平準化，そして社会的支援の増加によって特徴付けられた。

英語で授業を行うことを基本とするという10年前に始まった国の目標達成へ向け，今日，日英の量的・機能的なバランスの良い教室教授言語（IS）が求められている。そのためには，学習内容はもとより学習の枠組み以外の社会的交流をも含めた教授日本語（instructional Japanese speech）を具体的にどのように精選・削減していくのか，また，学習活動を十全に支援するための教授英語（instructional English speech）をどのように形成していくのか，ISにおける日本語洗練と英語拡充が今後の課題となる。その解決へ向けてさらに多くのケースを集め，また量的デザインによるより広い枠組みからの研究結果とも合わせて統合していくことで，個々の英語教師にとって有意味で専門性の高いISの在り方をより深く探っていくことが可能になるとと思われる。

注記

注1) また，この2年前に外国人指導助手制度（JETプログラム）が発足（1987年）してALT（assistant language teacher）が配置されオール科目が必修となった。

注2) 教師発話は，全ロットから無音と不明瞭なロット，さらに生徒のみの発話を除いたロットの割合を示す。

注3) これ以降のカイ二乗検定では，期待値分割表に5未満の値を20%以上含んでいたため近似値だけで判断するのではなくフィッシャーの正確確率も求めた。その結果，同様の結果を得た。

引用文献

- Atkinson, D. (1993). *Teaching Monolingual Classes*. New York: Longman.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, Vol. 30, pp. 216-235.
- Çelik, S. (2008). Opening the door: An examination of mother tongue use in foreign language classrooms. *Hacettepe University Journal of Education*, Vol. 34, pp. 75-85.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, Vol. 57, pp. 402-423.
- Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language? *RELC Journal*, Vol. 35, pp. 5-20.
- Crooks, G. (1990). The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. *Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2, pp. 183-199.
- De la Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, Vol. 42, pp. 742-759.
- Duff, P., & Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, Vol. 74, pp. 154-166.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 Classroom: One teacher's self-evaluation. *Canadian Modern Language Review*, Vol. 63, pp. 275-292.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- 石原知英 (2007), 指導要領の変遷から見る学校英語教育の目的論の展開, 『中国地区英語教育学会研究紀要』, Vol. 37, pp. 91-100.
- Joyce, P., von Dietze, A., & von Dietze, H. (2009). Inviting students to use their L1 in the EFL classroom. *Kinki University English Journal*, Vol. 6, pp. 11-33.
- Kaneko, T. (1992). The role of the first language in foreign language classroom. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Kim, S.-H., & Elder, C. (2005). Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: A cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research*, Vol. 9, pp. 355-380.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, Vol. 44, pp. 64-77.
- Liu, D., Ahn, G.-S., Baek, K.-S., & Han, N.-O. (2004). South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 38, pp. 605-638.
- Loewen, S., & Philp, J. (2006). Recasts in the adult L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *Modern Language Journal*, Vol. 90, pp. 536-556.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 35-49). Bristol: Multilingual Matters.
- 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領』, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf
- 文部科学省 (2017), 『中学校学習指導要領解説 外国語編』, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387018_010.pdf
- 表 昭浩 (2011), NNS 教師は何故 L2 授業で L1 使用を選択するのか, 『外国語教育メディア学会第51回全国

- 研究大会発表要項』, pp. 54.
- 表 昭浩 (2012), オールイングリッシュの授業を教師はどう思っているのか, 『関西大学大学院外国語教育学研究紀要』, Vol. 10, pp. 21-55.
- Omote, A. (2017) Teacher self-efficacy and instructional speech: how teachers behave efficaciously in the EFL classroom. *JALT Journal*, Vol. 39, No. 2, pp. 89-116.
- Rolin-Ianziti, J., & Brownlie, S. (2002). Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, Vol. 58, pp. 402-426.
- Song, Y. (2009). An investigation into L2 teacher beliefs about L1 in China. *Prospect Journal*, Vol. 24, pp. 30-39.
- 鳥飼玖美子 (2014), 『英語教育論争から考える』, みすず書房
- 鳥飼玖美子・大津由紀夫・江利川春雄・斎藤兆史. (2017). 『英語だけの外国語教育は失敗する』, ひつじ書房
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum*, Vol. 40, pp. 36-43.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, Vol. 57, pp.531-540.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). First language use in second and foreign language learning. *Bristol: Multilingual Matters*.

謝辞

本研究の一部は, JSPS 科研費基盤研究(C) (課題番号, 20K 03156) の助成を受けた。

