

教室内インタラクションと英語教育

日本での英語の授業の中で、教師と学習者との間に起こるインタラクションについて「発問」をキーワードに検討する。また指導実践をもとに、より豊かな「学び」を促すための授業活動についても検討・提案する。

- ① コミュニカティブな英語教育における発問力 6
慶應義塾大学 田中茂範
- ② 小学校での学びを育てる英語教育の特徴について 17
青山学院大学 アレン玉井光江
- ③ 教室内インタラクションを通して学習される英語 27
上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程 藤井里美

コミュニカティブな英語教育における発問力

The Power of Asking Questions in Getting L2 Classrooms Activated

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶應義塾大学

Keio University

Abstract

This article focuses on the power of asking questions in L2 classroom situations. We do not use interrogative forms simply because we want to have the answers. The forms are used not only for the information-gathering function, but also for the interpersonal and meaning-creating functions. Classroom activities are guided and activated by the interplay of asking questions and answering them between the participants. This article suggests that there are three conditions to satisfy in order for the interplay to become pedagogically sound: (1) authenticity, (2) meaningfulness, and (3) personalization. We then describe the forms of asking questions and responding to them. Not all questions are answerable; some are easy to answer and some are, otherwise. For learners to be able to handle challenging questions, we suggest that we need to teach them a set of “responding strategies” in the early stages of language learning.

Keywords

the Power of Asking Questions, Classroom Activation, Conditions for the Act of Asking Questions, Responding Strategies

1. はじめに

授業には内容消化型と活動型の2つが考えられる。教師が内容(WHAT)を提示し、それを生徒が消化(learn)するというのが内容消化型だが、これはこれとして教育を構成する不可欠な部分である。しかし、英語教育では「英語を使う」という言語運用力の育成が目標となることから、**learning by doing** の視点は不可欠であり、**doing** を実践するための活動の比率を高めていかなければならない。ここでいう「活動」には「プロジェクト(project)」や「タスク(task)」が含まれるが、「遣り取り(interaction)」も主要な活動である。

教室内では、当然のこととして、教師と生徒の遣り取り、生徒同士の遣り取りが中心となる。本稿での狙いは、教室内遣り取りにおける「発問(asking questions)」という行為の意義を再考することにある(教室内での発問に関する教育学的研究は古くからあるが、代表的なものはStevens(1912)とSanders(1966)であり、最近ではMorgan and Saxton(1991)がある)。まず、発問の機能についてふれ、次に教育的に有効な発問の条件について言及し、

それに引き続き、発問タイプとその応答の仕方についてみていきたい。

2. 質問の機能

何かに疑問を抱き、質問文を形成し、それを発問する。英語でいうなら、**having a question about something**(疑問を持つ)、**making a question**(質問文を作る)、そして**asking a question**(発問する)である。これは、人々の生の営みにおいて日常的な言語行為である。根源的には、何かを知りたいという無意識の欲動がそうした言語行為と結びついている。幼児は質問を投げかけることで世界について学び、哲学者は発問という行為を通して常識を問い、思惟する。してみると、発問という行為は、教育というものの根底を成すものであると同時に、発問する力の養成はその目的でもある。Morgan and Saxton(1991)は、教室内での教師による発問の意義を以下のように整理している。

- the act of asking questions helps teachers keep students actively involved in lessons;
- while answering questions, students have the opportunity to openly express their ideas and thoughts;
- questioning students enables other students to hear different explanations of the material by their peers;
- asking questions helps teachers to pace their lessons and moderate student behavior; and
- questioning students helps teachers to evaluate student learning and revise their lessons as necessary.

ここで示されている発問の意義は、英語教育においても妥当する。しかしながら、英語教育においては、当然のこととして、発問という言語行為のコミュニケーション(社会的相互作用)における機能について考えておかなければならない。

発問はコミュニケーションの遂行において決定的な要素である。なぜなら、双方のなんらかの「情報のズレ(information gap)」がある場合に、コミュニケーションが要請されるからである。興味・関心の違い、文化の違い、誤解、知識量の違い、他者情報の不足などすべて「情報のズレ」である。

情報のズレを埋めるため求められるのが質問を発するという行為である。しかし、英語教育における発問の役割・意義を考えるには、ここでいう広義の「情報のズレ」という概念を「発問の機能」として整理しておく必要がある。というのは、発問という行為は、欠けた情報を補充するためだけに行われるのではないからである。発問行為の働きを大別すれば、以下の3つの機能にわけることができよう。

- (1) 対人関係機能(interpersonal function)：対人関係の形成、維持、調整における質問行為の働き
- (2) 情報収集機能(information-gathering function)：世界の出来事、物事について

ての情報を得るための質問行為の働き

- (3) 意味生成機能(meaning-creating function) : 新しい意味やアイデアを生み出すための質問の力

これらの機能は排他的ではなく相互に関連し合っているが、あえて個別機能に焦点を当てるとすると、上記の3つの機能に集約されるように思われる。発問の対人関係機能は、まさに対人関係に関わるものであり、挨拶(How're you doing? など)、他者配慮(Are you OK? など)、意図の確認(What do you mean by that? など)、依頼(Could you give me a hand? など)、提案(How about a cup of tea? など)、驚きの表出(What? など)のように多種多様なかたちで使われる。基本的には他者との相互行為に関わる発問であり、いわゆる「社会的力」が端的に現れている。これは、情報のズレという観点からいえば、他者情報のズレを埋める働きであるといえるだろう。

会話においては、何かを言うということだけでなく、何かを言うことによって何をしてほしいのか、あるいは何をしたいのかといった話し手の行為意図が重要になる。例えば、Your dress looks gorgeous. という表現は、内容としては「君のドレスはすばらしい!」ということだが、こう発話することで「相手を褒める」「相手を誘いたい」「自分の服装も褒めてもらいたい」など、なんらかの思いが込められて使用される。There is a bull in the street. という発言でも、単なる報告なのか、警告なのか、怒りの表現なのか状況によって話し手の意味は変わる。行為意図を表現するための慣用化された表現がたくさんあり——それらを機能表現と呼ぶが——その多くは、疑問文の形を採る。以下はその例である。

依頼する

1. Can you open the window, please? 窓を開けてもらえますか?
2. Do you mind taking me to the station? 駅に連れて行ってくれないかな?

提案する

1. How about going swimming? 泳ぎに行くのはどう?
2. Why don't you phone him personally? 自分で彼に電話をしたらどうですか?

勧める・申し出る

1. Can I help you with that? それ、手伝いましょうか?
2. Would you like me to take you to the library? 図書館まであなたをお連れしましょうか?

許可を求める

1. Would you mind if I borrowed your CD? CDを借りてもいいですか?
2. Would it be all right for me to leave 20 minutes early today? 今日、20分ばかり早く帰ってもかまわないでしょうか?

念を押す・気づかせる

1. Can I remind you about the meeting at 2 p.m.? 2時の会議、覚えていますよね。
2. Will you try to remember to call him tonight? 今夜、彼に電話するのを覚えていてくださいね。

詳細を求める

1. Can you explain that in detail? もっと詳しく話していただけますか？
2. Would you be more specific? 具体的にはどういうことになるでしょうか？

一目でわかるように、これらの表現の多くには、can / will / would / could などの態度表明型の助動詞が含まれているが、ほとんどが定型化された表現である。これは質問文の体裁をとっているが、機能的には、いわゆる yes/no の答えを求める質問というより、「何かをしたい、何かをしてほしい」という主旨の行為意図を表現するものである。疑問文による行為意図の表出は「対人関係機能」と見なすことができる。

「情報収集機能 (information-gathering function)」は、まさに、発問の典型的機能であるが、yes/no の答えを期待するもの、A or B で選択を要請するもの、さらに 5W1H (who, what, when, where, why, how) についての情報を求めるものがある。仮に事件があれば、これらの一連の質問が行われ情報収集が行われるだろう。また、歴史、地理、数学、物理など教科内容の学習においても、生徒の側からいえば、意識的か無意識的かを問わず、yes/no, A or B, あるいは 5W1H の質問を通して知識の構成が行われるだろうし、教師の側からいえば、発問行為を通して学習活動の流れを作り出していく。

3つ目の「意味生成機能 (meaning-creating function)」とは、発問が新たな視点を提供し、それによって新たな物事の見方が生まれるというものである。常識を問うという哲学者の思惟はまさにこれに当たる。発問には、われわれの思考を広げ、深めるという創造的な働きがあるのである。ある話題について論文を書こうとする際に、自分のリサーチ・クエスチョンを見つけられるかどうかが決定的に重要だが、これも質問という形式を整えることで、何をしたいかが定まり、それが研究の動因になるということである。発問の意味生成機能は教育・学問のエッセンスであるが、英語教育においても知的な活動の動因になる。

3. 英語教育実践における質問の意義

以上、言語的な分類でいう「疑問文」にはさまざまな働きがある。しかし、英語教育の実践現場では、疑問文はどのように取り扱われているであろうか。まず、疑問文の作り方と答え方という形式面に注目し、言語的操作の仕方を指導する。そして、多くの局面で、教師は、練習の意味で生徒に英語で質問をし、それに対して生徒が答えるという遣り取りが観察される。英語教育における疑問文の取り扱いということについては、言語面と実践面の両面から考察する必要がある。ここでは、実践面に注目したい。一言でいえば、教師は先に述べたような発問の力を十分認識し、白けない遣り取りの場を創出するよう発問を行う必要があるということである。

上述の通り、中学校などの英語教育の現場では「疑問文」を取り上げる際に、その作り方と答え方に関心が置かれる。そして、定着を図るために質問が生徒に向けられる。例えば、以下の「質問－応答」の遣り取りを見てみよう。

(1) Are you a student? --- Yes, I am. I'm a student.

No, I'm not. I'm not a student.

(2) Do you like playing soccer? --- No, I don't. I don't like playing soccer.

Yes, I do. I like playing soccer.

(3) What did you eat for today's breakfast? --- I ate broiled salmon, miso soup and a bowl of rice.

ここでの質疑応答の形式に本来的な問題があるわけではない。重要なことは、質問を投げかける際に、その質問の「善し悪し」を判断する基準をプロの教師として有しているかどうかである。教師の発問はどうあるべきか。教師は何のために発問という言葉行為を行うのか。こうした問いを発することは、教師の自らの教育行為を意識することになり、何のために教室内である活動をしているのかを自覚することに繋がる。生徒との遣り取りにおいて発問を行う際に、考慮すべき条件(基準)として以下の3つを挙げることができると筆者は考える。

(1) 自然であること : **authenticity**

(2) 有意味であること : **meaningfulness**

(3) 自分のこととして捉えることができること : **personalization**

まず、教師の発問は自然であることが求められる。自然であることの裏返しとして「不自然」がある。自然であることは本物であることであり、そのことを **authenticity** という英語で表現している。不自然なやりとりは「白け」の原因であり、白ける場では本来的なコミュニケーションは起こりえない。したがって、英語表現と英語活動が **authentic** であることが、教師が発問を行う際には重要である。

authenticity は本物志向性と結びつく。しかし、**authentic** な表現と活動であればよいというものでもない。そこで有意味であること(**meaningfulness**)という条件が必要となる。ここでいう **meaningful** には **comprehensible**(理解可能である)ということと **interesting**(興味を引く)の2つが含まれる。認知的に **meaningful** であると同時に、情緒・感情的に **meaningful** でなければならない、ということである。いくら **authentic** でも **meaningful** でなければ教育(学習)効果は期待できない。換言するなら、**meaningfulness** は **authenticity** の条件であり、その制約として機能する。

authentic で **meaningful** であることが遣り取りの基本条件である。それはまた、生徒をやる気にさせ、持続的な動機づけを保たせる要因でもある。がしかし、それだけでは十全とはいえず、生徒自身との関わりが希薄でない活動であることが求められる。すなわち、「自分のこととしてとらえることができる」という個人化(**personalization**)が充足すべき要件となるのである。ここでいう「個人化」とはコンテキスト化のことであり、自分とのレリバンス(**relevance**)の高いコンテキストが生徒にとってリアリティを与えるのである。

繰り返しになるが、質問は教室を社会的相互作用の場にする上で決定的に重要である。しかし、発問を行う際の条件として、**authentic** で、**meaningful** で、そして **personal** であることが考慮されなければならない、というのがここでの論点である。

さて、上で3つの質疑応答の例を挙げたが、(1)の **Are you a student?** が教師から生徒に向けて発せられた場合、**authenticity, meaningfulness, personalization** の3条件

のいずれも充足せず、形式面のみを機械的に示した例となる。(2)は、質問された生徒がサッカーを好きかどうかの情報が欠けている場合にはここでの条件を満たす可能性があるが、実際に充足するかどうかはそれがどういうコンテキストで発せられるかによる。好きなスポーツが話題となり一連の質問を教師が行っているというコンテキストでは条件は充足されるが、そうしたコンテキストから切り離された形で発せられた場合は、条件の充足には繋がらない。(3)は生徒の数だけ応答の変化が予想され、比較的容易にここでの3条件を満たす発問だが、応答したいことが英語で表現できないという場合、遣り取りが成立しない可能性が出てくる。

4. 質問文のタイプと応答の仕方

多様な質問形式が考えられるが、それに応答する生徒からすれば、答えやすいものと答えにくいもの、答えたくないものなど、応答の仕方に強弱・濃淡が考えられよう。多様な応答の仕方が言語的に示されなければ、そこには本物の有意味な個人的な遣り取りは期待することはできないだろう。言いたいことと英語で言えることとのズレを埋めるために使用されるのが **communication strategies** である。以下では言語面について言及するが、疑問文を取り扱う際に、**communication strategies** を自覚した指導を行う必要があるというのが論点である。

何かの情報を求めるには、疑問文を用いる。期待する答えによって **yes/no** あるいは **5W1H** についての情報の提供を求める場合がある。それぞれ **yes/no** クエスチョンズ、**WH** クエスチョンズと呼ばれる。疑問文の形であるものの、相手からの答えを要求せず、感情的な表現を行う修辭疑問文というものもある。例えば **Do I look a fool?** は形式的には質問だが、意味的には「オレをなめるなよ」といった内容を含意する修辭疑問文である。ここでの論点は、教師が **authentic** で **meaningful** で **personal** な発問をする際に、生徒はいろいろな質問に対する標準的な応答の仕方だけでなく、応答の幅を広げるための応答方略 (**responding strategies**) を身につける必要があるということである。ここでいう **responding strategies** は上記の **communication strategies** の一種と見なすことができる。

4.1 yes/no 疑問文

yes か **no** かを問う問いが質問の基本である。教師は、**yes/no** クエスチョンズ の問いの作り方だけでなく、それらに対する応答の仕方を教師は指導するだろう。多くの場合、**yes/no** クエスチョンズであれば、**yes** か **no** で答えるというのが基本とみなされる。以下はその例である。

- (1) A: Is Taro happy?
B: Yes, he is. / No, he isn't.
- (2) A: Do you know my mail address?
B: Yes, I do.
- (3) A: Did I hurt your feelings?
B: No, you didn't.

しかし、Is Taro happy? という質問に対して yes なら Yes, he is., no なら No, he is not. と応答する仕方しか知らないとすれば、そこには自然な遣り取りが発生しないという可能性がある。また、Did I hurt your feelings? に対して No, you didn't. という応答は文法的に間違いではないが、相手の気持ちを配慮するなら、No. That's OK. などと応答したところである。ここで必要なのは、responding strategies(応答方略)である。というのは、第三者の状況を問う発問には推測は不可欠であり、「太郎は幸せか」という発問に対して、応答することはそんなに単純ではない。「太郎は幸せだと思う」「残念ながら幸せではない」「たぶんね」「それは疑わしいね」などいくらでも対応のしかたがあるからである。以下のような表現を使って、こうした思いを表現できることが、上記の authentic/meaningful/personal であることの条件を満たすことにつながるのである。

Yeah, I guess Taro is happy. (うん、幸せだと思うよ)

Well, I don't think Taro is happy. (幸せだとは思わない)

Well, I'm afraid Taro is not happy. (残念ながら、幸せじゃない)

I guess so. (たぶんね)

I doubt it. (それは疑わしいね)

I'm not sure. (よくわからない)

Don't ask me. (聞かないで)

一般に、yes/no を求める質問に対して、yes であることもあれば、no であることもある。また、どちらともいえない場合もあるだろう。仮に yes だとしても、強弱・濃淡のバリエーションを表現したいというのが学習者の心理である。そういった気持ちを表現するための以下のような表現を生徒のレパトリーに含めることが生の遣り取りには求められる。

yes のバリエーション

That's great. (それはいい) / Of course. (もちろん) / Yeah. (そうだね) / Sure. (いいねえ) / You better believe it. (実はそうなんだよ) / Uh-huh. (そう) / OK. (いいよ) / You bet. (もちろんさ、そうだと) / I think so. (まあそうだね)

no のバリエーション

Uh-uh. (いや) / Can't do it. (無理だよ) / Probably not. (たぶんちがうよ) / Impossible. (ありえない) / By no means. (絶対ない) / No way. (だめ)

yes とも no とも言えない場合

Yes and no. (状況によりイエスでもありノーでもある) / Sort of. (まあそんな感じかな) / More or less. (まあね) / In a sense. (ある意味ではね) / It [all] depends. (場合によりけりだね) / It's up to you. (あなた次第です) / Let me think about it. (ちょっと考えさせて)

これらはすべて定型的なチャンクとして単語を覚える感覚で覚えることができる。こうした表現を使うことで、例えば、以下のような会話が教室内で可能になるはずである。

A: Takeshi, are you going camping this weekend?

B: It all depends.

A: It all depends on what?

B: It all depends on who's coming, where the site is and what time we're coming back.

ここで Are you going camping this weekend? に対して, yes か no かのいずれかで応答するしか手段を持ち得なければ, 会話の「展開」の弾みになりにくいのは明らかである。It all depends. と応じることで, 相手に It all depends on what? というリアクションを呼び起こし, それに対して何とか応えようとするところにコミュニケーションは発生するのである。

4.2 WH 疑問文

yes/no タイプの疑問文だけでなく, 以下のような WH 語で始まる WH クエスチョンズというものもある。

WH 語 : what, who, when, where, whose, why, how, how many, how long

以下はいわゆる 5W1H に関する質問例である。

Who is the right person for this task? (この課題には誰がぴったりな人だろうか?)

What do you want to eat for supper? (夕食は何を食べたい?)

When did you sleep last night? (昨夜は何時に寝たの?)

Where's the trash can? (ゴミ箱はどこですか?)

Why did you call me last night? (なんで昨夜, 電話してきたの?)

How did you do that? (どうやってそれをしたの?)

いわゆる 5W1H の疑問文で聞かれた場合, who と what それに when と where に関する質問は事実を問うものであるため比較的答えやすい。一方, how と why は答え方に多様性があるため難しい場合がよくある。これは日本語の会話でも同じことである。

(1) A: Who did it?

B: John.

(2) A: When were you born?

B: In 1995. I was born in 1995. I'm thirteen years old.

(3) A: Why do you want to go to India?

B: Because I like the place. I heard a lot about India. I'm interested in their way of life.

(4) A: How can we save the lake?

B: That's a difficult question. I don't know the answer. But I think there is something we can do.

Chuska (1995)は、教室での設問が難しすぎるとか、曖昧で答えにくいものであれば、生徒は積極的に参加することに躊躇いを覚え、学習を損なう可能性があることに言及している。そこで必要なのが応答方略である。特に第二言語学習者の場合には、言語的にも応答に窮することが予想されるが、そうした言語的な不足感を補うためにも応答の方略は必要である。例えば、When did you come to Japan? (日本に何時来たの?)と聞かれて、「3年前」だとすれば Three years ago. と答えればよい。How do you make an origami? (折り紙はどうやって作るの?)と聞かれた場合、これは答えるのがむずかしい。そこで、以下のように応答するのも1つの方法である。

It's hard to explain. (説明するの、むずかしいな)

OK. Look. Like this. You see? (うん、みてて。こんな感じ。わかった?)

一般に応答することのむずかしい WH 疑問文の発問に対しては、以下のような表現を駆使して対応する方法(応答方略)を実践できるようにしておけば、生徒自身が会話の流れの調整(conversational management)を行うことができるようになるはずである。

I don't understand your question. (質問が理解できません)

Could you be more specific? (具体的に言えばどういふことでしょうか)

I don't know how to answer it. (どう答えてよいかわかりません)

Sorry, I don't like to answer it. (ごめんなさい。答えたくありません)

Let me think about it. (考えさせてください)

I don't have the answer. (答えを持ち合わせていない)

I don't know. (さあね)

That's a good question. I'll think about it. (いい質問ですね。考えてみます)

ここでの論点は、responding strategies としてこれらの表現を英語学習の初期の段階で導入しておくことが、教室での教師の発問が生徒との遣り取りをより活性化させるうえで、重要な要素となるということである。

質問の仕方と応答の仕方を形式として学ぶことは基本を成すが、その上で必要となるのが状況に応じた判断を行い、言語的に振舞うという力である。例えば、以下のように形は疑問文でも、直接的な答えを期待しない「修辞疑問文」と呼ばれるものがある。

Who do you think you're talking to? (誰と話していると思っているんだ!)

Who do you think I am? (俺様を誰だと思っているんだ!)

Are you kidding? (冗談でしょう!)

So what? (だから何なんだ!)

Any complaints? (何か文句ある?!)

しかし、修辞疑問文であるか、疑問文であるかは状況に依存する場合が多く、相手にどう

対応するかは状況的判断に拠る。Who do you think I am? と意気込む相手に、You're Mr. Tanaka. と応答すれば関係悪化は避けられないかも知れないが、その選択も状況的な判断による。また、Why is she going out with that guy? (彼女、なんであんな奴と付き合っているんだ！ / 彼女があんな男と付き合っている理由は何だ?) のように理由を聞きたいのか、信じられないという気持ちの表明をしたいのか判然としない場合もあるが、それにどう応じるかはやはり状況判断である。状況判断に基づく応答をするためには、応答のための表現のレパートリーを豊かにしておく必要がある。

5. 「コミュニケーション英語」における発問力

新学習指導要領に沿った形で「コミュニケーション英語 I」の検定教科書が様々な出版社において作成中であるが、筆者は、「英語 I」から「コミュニケーション英語 I」へのシフトの鍵となるのは“read and react”であると確信している。テキストを読む、そこから何らかのリアクションを行うということであるが、「コミュニケーション英語」では“and react”の部分をどこまで実践できるかが鍵である。ここで react の理論的考察が必要となるが、筆者は、突き詰めれば(1)reporting, (2)summarizing (paraphrasing), (3)commenting の3つだと考えている。事実(fact)と意見(opinion)ということからいえば、reporting(報道)は基本的に“fact statement”とリンクし、commenting(コメントを述べる)は“opinion statement”とリンクする。ここでいう「事実」とはテキスト内に書かれたことを登場人物、時系列、因果関係などの観点から再構成することであり、態度としては「報道」的な「直接・間接」話法の語り口を採る。summarizing は、個人がテキストをどう読んだかという個々人の読み方を反映した語りであり、個人の観点というものが関係してくるが、テキストに内容的基盤を置くという意味において fact と opinion の中間(融合)と特徴づけることができる。commenting はテキストについてどう感じたかを表現する行為であり、主観的な語りである。

筆者は、生徒にテキストと対話させる上で上記の reacting は不可欠だと考える。そして、reporting, summarizing, commenting を行うための下準備として発問を投げかけることは、「英語で授業をする」上で有効な方法であると考え、reporting のための設問は、当然、テキストについて yes/no, A or B, 5W1H の質問の形で行われ、それに対する回答がテキストを再構成するための素材を提供する。summarizing のための設問もある。何が主題であるか、重要な箇所はどこか、どういう意味構造になっているかなどに照準を当て発問することで、生徒は summarizing の仕方を学ぶだけでなく、summarizing を実践するための素材を得ることになる。同様に commenting を促し、支援するための発問もあるだろう。印象に残ったことは何か、見解に賛成か反対か、自分が主人公の立場だったらどうするか等々、個々の発問を投げかけることで、生徒が commenting というまとまった言語行為を行う流れを作り出すことができる。

6. おわりに

英語で授業を展開する際には、教師の発問力が鍵となる。発問とは質問を発する行為であるが、その機能には、対人関係機能、情報収集機能、意味生成機能が含まれ、他者を気遣う発問、知的に刺激的な発問、他者情報を得るための発問などを心がけなければな

らない。さらに言えば、活動型の授業を発問という行為を軸に展開する際に、authentic/meaningful/personal な遣り取りを生み出すような授業計画(行動スクリプト)を立て、それに沿った場面を作り出すことが教師にとっての挑戦となる。多種多様な発問に対して応答の仕方も多種多様である。その際に、応答方略(responding strategies)を生徒が身に付けておくことは、上記のような活動においての必要条件であると同時に、英語を実践的に使う場面においても肝要である。

コミュニケーションという観点からいえば、生徒自身が質問を作り、それを発問するという行為を促すことは重要である。問題解決、意思決定などの局面においては、「何であるか(What is it?)」「何ができるか(What can we do about it?)」「何をすべきか(What should we do about it?)」の3つの問いを巡るさまざまな問いが立てられる。換言すれば、発問力を磨くことは、教師にとっても生徒にとっても大きな報酬(reward)をもたらす。

参考文献

- Chuska, K. (1995). *Improving classroom questions: A teacher's guide to increasing student motivation, participation, and higher level thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1991). *Teaching, questioning, and learning*. New York: Routledge.
- Sanders, N. M. (1966). *Classroom questions: What kinds?* New York: Harper & Row.
- Stevens, R. (1912). *The question as a means of efficiency in instruction: A critical study of classroom practice*. New York: Teachers College, Columbia University.

小学校での学びを育てる英語教育の特徴について

The Features of Learning-centered English Lessons at Public Elementary Schools

アレン玉井光江

Mitsue ALLEN-TAMAI

青山学院大学

Aoyama Gakuin University

Abstract

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology will initiate its rollout of a weekly class called “Foreign Language Activity” for all fifth and sixth graders from the 2011 school year. Since its primary object is not to teach a language (English), explicit intentions to develop students’ language skills are not provided in its curriculum and lessons. The classes, therefore, are conducted without clear learning goals. The aim of this paper is to examine the possibility to teach English to public elementary school children and to discuss the common features of classroom activities which promote students’ learning. Based on the experience of teaching English to upper graders at public elementary schools, the researcher found some common features of learning-centered classroom activities: The students deepened their learning (1) when they were engaged in routinized activities, (2) when they were exposed to comprehensible input, (3) when they were told challenging stories which made them think deeply about their life, and (4) when literacy skills were also taught along with skills to understand spoken language.

Keywords

Learning-centered, Learner-centered, English at Elementary Schools

1. 外国語活動の持つ課題

平成23年度より全国の公立小学校において、高学年を対象とした週1時間の「外国語活動」が必修科目として実施される。新学習指導要領実施については、2年の移行措置期間が認められているので、今年度すでに7割の小学校で、『英語ノート』に基づく外国語活動が実施されている(平成21年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査(文部科学省), 2009)。昨年の事業仕分けの影響を受け、平成24年度以降の『英語ノート』の無料支給も危ぶまれたが、文部科学省は『英語ノート』を復活させる路線に舵を取り直した(平成22年9月7日, 読売新聞報道による)。

1.1 外国語活動と英語教育の違い

リング・フランカ(国際共通語)としての英語の重要性が増す中、アジア諸国では小学生に対する本格的な英語教育が始まっている。一方、日本では英語教育の開始時期、また授業回数から、他国の実践と比べるとその取り組みが遅れているといわざるを得ない。また外国語活動の目的は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」であり、コミュニケーション能力を伸ばすことが大きな目的とされ、諸外国で行われている「英語教育」とはかなり異なる教室活動が展開されている。先日もアルファベットの文字を扱った研究授業をしようとした小学校教員が、「研究発表としては、相応しくない」と言われ、レッスンプランを変更したという話を聞いた。『英語ノート』でアルファベットの文字が導入されているにもかかわらず、現場ではまだゲーム中心の授業展開をしない限り、「中学校英語の前倒し」として敬遠されている。英語の言語技能を伸ばす活動は未だに否定的に扱われているのである。言語技能を育てないで、外国語を通じてどのようなコミュニケーションが可能なのか想像しがたいのであるが、このような体制はすでに20年近く続いている。主たる指導者は学級担任とされているが、彼らに十分な研修が行われていない現状では、諸外国で行われているような英語教育を実施することは難しいであろう。

1.2 学びを中心とした英語教育

英語教育の分野では、コミュニケーション型な教授法が主流となり、それまでの伝統的な教師主導のアプローチは学習者主導のアプローチに取って代わられた。語彙や文法など形式を重視した教え方から、学習者自身がコミュニケーションの必要性を感じ、言葉を習得していくように指導すべきだという考え方に変わってきた(Celce-Murcia, 2001; 和泉, 2009 など参照)。

子どもを対象とした英語教育においてもコミュニケーション活動を重視したものが増えてきており、『英語ノート』にも子どもが英語を体験的に理解できるようにと、「買い物ごっこ」や「道案内」など実践的な言語活動が含まれている。しかし、実際の授業では、まずモデル会話(例: When is your birthday? It's July 10th.)がALTなどの力を借りて導入され、会話をするのに必要な言語材料が十分に練習された後に、子ども同士で会話を体験させるという進め方になっている。これは、伝統的な教授法の1つであるオーディオリンガル・メソッドに似たやり方であり、「外国語を通してコミュニケーション能力の素地を育てている」とは言いがたいものである。授業時には、子ども同士で会話をしているので、英語を通してコミュニケーションをしているかのように見えるかもしれないが、子どもたちの口から出てくる英語は、多くの場合、残念ながら彼らが本当に言いたいことではない。このような授業を繰り返しても、子どもたちが住んでいる世界の中に英語は入っていかない。つまり、学習者の中に言語の intake は起こらず(Ellis, 1993, 1997)、したがって言語を所有するという喜びである language ownership を体験することもない。

また、筆者が最も気になることは、一見子ども中心に進められているようなクラスでも、「学び」が起こっていないことである。Cameron(2001)は、learner-centered(学習者中心)

に対し、learning-centered(学び中心)という言葉を使い、「学び」の重要性を説いている。彼女は、子どもたちには大きな可能性があると言き、そしてその可能性をうまく授業に引き出し、育てるのが教師の役目であると強調する。一見学習者を中心とした授業で、子どもたちも楽しそうにしているが、彼らはほとんど「学び」を体験しておらず、知的にはとても退屈しているという外国語活動の授業を見ることがある。この傾向は高学年のクラスで顕著に現れてくる。

本論文では、具体的な授業活動を紹介しつつ、公立小学校の英語関連の授業において子どもたちはどのような「学び」を体験することができるのかについて考え、その効果について論じる。

2. 研究方法

筆者は平成18年度4月より東京都内の公立小学校で英語担当者として学級担任と組み、チーム・ティーチングの形態で英語教育を行っている。LESSンプランおよび教材は全て筆者のほうで準備し、メールなどのやり取りと授業前後の打ち合わせを通して効果的な授業方法を模索している。

本論文で紹介する活動は、全て東京都の公立小学校で行われたものである。この自治体では計画的また段階的に教育改革に取り組んでおり、小学校では平成12年度より、また中学校では平成13年度より「学校選択制」が始まった。各学校では「個別学習」「習熟度別学習」「小学校の教科担任制」「中学校の公開授業」「小中連携教育」「小学校での英語教育」などの特色作りに取り組んでいる。特に英語教育には力が入れられており、グローバル化の進む社会状況に対応し、子どもたちが21世紀を生き抜いていくため、英語によるコミュニケーション能力を身につけることが重要であると考え、1年生から週1時間の英語の時間を実施している。9年間を通して「聞くこと」「話すこと」を中心とした一貫性・系統性のある実践的・実用的コミュニケーション能力の育成に重点を置いている。

本研究で使用するデータは平成18年から行われた(1)授業活動、(2)授業前後に行われた学級担任とのディスカッション、(3)クラスで追跡した抽出児の行動観察、および(4)児童のアンケートを含めた授業評価から得たものである。

3. 「学び」を起こす授業活動

言語の機能には(1)伝達機能、(2)思考機能、(3)行動調整機能があるといわれている。外国語活動では伝達機能の育成のみが大きく取り扱われているが、実際日本語を話す先生(学級担任)とクラスメイトを相手に、英語でコミュニケーション(伝達)しなければならないという状況を想定するのは難しい。高学年の児童はこのような授業活動と現実の世界との乖離にとっても敏感に反応する。

そこで筆者の授業では言語の思考機能に注目し、英語を通して思考を刺激する教室活動を作成し、学びを起こす授業を展開するように心がけている。具体的な授業活動について述べる前に、英語の授業でも学びを育てる授業展開を考える時に必要な2点について意見を述べておきたい。

(1) 年齢にあった適切なリタラシー教育を積極的に導入する。

前述したように公立小学校ではアルファベットの文字導入でさえ否定的に捉えられているが、メタ言語的、またメタ認知的に発達が進む高学年の児童は文字に対して大きな関心を示す。文字言語を学ばず音声言語だけで言語学習を続けていくことは難しく、中にはそのために学習意欲が低減する学習者もいる。小学校段階から音声と文字を統合的に扱っていくことが必要だと考える。

リタラシー教育といっても、小学校段階では文字指導と音韻認識能力の開発に十分時間を取り、基礎部分を丁寧に育てることが大切である。リーディング能力の発達のためにアルファベットの文字認識と音韻認識能力の確保がいかに大切であるかは、第一言語においては、広く認められているところであり(Ehri, Nune, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, 2001; Adams, 1990 など参照)、また日本人を対象とした研究においても同様の結果を得ている(Allen-Tamai, 2000)。

(2) 文脈を大切にし、ホールで言語を与える。

「意味のある文脈 (meaningful context)」のないところでは本当の言語学習は成り立たない。これは子どもの学習者だけではなく、全ての言語学習者について言えることであり、英語教育においては、伝統的に形式を教えることを重視した **Focus on Forms** の教授法に代わり、内容重視の **Focus on Meaning** の教授法が台頭してきた。特に子どもの学習者は、インプットされる言語材料を分析して、形式を理解するメタ言語的な能力をまだ十分に発達させていないため、意味を想像しながら全体の中で言葉を理解している。短くて簡単だから分かりやすいだろうと、1文レベルや単語レベルで言葉を教えていくと、子どもたちにとっては、意味を見出すことができず、かえって言語理解が難しくなる。1つのやり取りしかないような簡単なダイアログだけでは、子どもはどのような文脈のもとで言語が使用されているのか想像できない。子どもにとってはメッセージの内容が大切なのである。

3.1 活動のルーティン化

言語技能を発達させるためにはある程度の練習を積み重ねることも大切であり、特にボトムアップ的な技能を高めるには、短時間でも毎回の授業で練習を重ねることが重要である。活動をルーティン化させる利点は大きく2つある。1つは学習者である児童に対してであるが、英語で言われる指示が最初は理解できなくても、同じ活動を繰り返すことにより、言われている英語を徐々に理解することができ、英語での授業を受け入れ、それに慣れていくようになる。また、授業を行う小学校の学級担任は、最初は英語で指示ができなくても、同じ活動を繰り返すことで、使える **classroom English** や **teacher talk** を増やすことができる。

【ケース1】ルーティン化された活動によって子どものレディネスが高まる例

筆者のクラスでは、授業の初めに下記のような歌を使い、自己紹介の練習を行う。

Hello, hello, hello, what's your name?

Hello, hello, hello.

My name is (先生に当てられた児童が自分の名前を言う)。

Hello, (当てられた児童の名前). Hello, (当てられた児童の名前). Hello.

第2回目の授業で当てられたS君は、自分の名前を小さな声で言ったので、担任は“louder.”と言って、大きな声で答えることを要求した。かなり時間を使って、担任はS君に大きな声で自分の名前を言わせようとしたが、S君はそれに応じず、クラスの雰囲気も気まずいものとなった。しかし、それから1ヵ月後(5回の授業の後)、同じ活動を続けていたが、ついにS君は自ら手を挙げて、大きな声でとても楽しそうに歌いながら、自分の名前を言った。この日の授業を終えた後、担任は「S君には1ヵ月という時間が必要だったのでしょね」と感想を述べた。

【ケース2】ルーティン化された活動によって学級担任の英語量が増える例

活動をルーティン化することによって、学級担任は自由に使いこなせる教室英語を増やすことができる。次はルーティン化したアルファベット学習にあわせて学級担任が習得した指示文の例である。

- * Put your alphabet cards and chart on your desk.
- * Shuffle your cards and place the letters in order.
- * Listen carefully and place the letters in order.
- * What letter comes before (after) d?
- * Put away those cards and clear your desks.
- * Check your answer.
- * What's this? How do you spell it?

3.2 Comprehensible Input(理解可能なインプット)を増やす試み

インプットがなくては、言語習得は成り立たない。クラッシュェンはインプットの量の確保とともに、その質の重要性を説き、学習者の今の段階より少し難しいレベルのインプットを与えるべきだと説いた(Krashen, 1977)。教室活動を通して、学習者が理解できるインプットを大量に提供することは大切であり、ここに言語教師が目標言語を十分に使用できる能力を持つ必要性がでてくる。

また、児童の場合、多くの学習者が明示的にも暗示的にも英語の知識を持ち合わせていないため、英語のインプットを与える時に様々な工夫が必要となる。例えば、(1)児童の背景知識を活性化させること、(2)言葉を繰り返したり、音調を豊かに話したり、単純な構文を使うなど、適切な teacher talk を使うこと、(3)適切なジェスチャーを多用すること、(4)特に指示語などは、small steps で情報を与えていくことが大切である。また、効果的な日本語の使用はクラス運営にもかかわる非常に大きな課題であり、言語教師は「学び」を育てるためにどちらの言語を使用すべきか、常に考えながら授業を展開していかなければならない。

【ケース3】指示語の明確さとそれに伴うジェスチャーが理解を助ける例

低学年の児童に対して、「教室の周りに貼ってある絵を触ろう」という活動をする時に出した英語の指示文であるが、指示が細かに分けられ、そのたびにジェスチャーで子どもたちが指示の内容を確認できるようにしている。この時子どもたちは半円形に座り、先生(筆者)も子どもと同じように椅子に座っていた。

T: Everyone, look around the classroom. (教室をじっくり見回す)
You can see many animal pictures. (絵を1枚ずつ指す)
Go and touch a picture. Touch a picture. (子どもには座ったままでというジェスチャーをした後に、先生は立ち上がり、実際に近く絵に触り、もとの椅子にもどる)
OK. Now, I say, “a white bear.” (白熊の絵を探すふりをし、その絵に触る)
A red cat. (赤いネコの絵に触って、椅子に戻る)
All right. Can you do this? Yes? I know you can. It’s easy. You know names of animals and colors. I think you are ready now. Right? (このように子どもの反応が返ってこなくても、簡単な英語、教室でよく使われる英語、また扱っている単元に出てくる英語を語りかける。その際、音調に気をつけて、子どもたちの affective filter が低くなるように語りかけをすることが必要である。)

【ケース4】子どもたちの背景知識を活用するためのジョイント・ストーリーテリングの使用例
ここで少しジョイント・ストーリーテリングについて説明を加えたい。筆者は子どもが背景知識を使って大量の英語を聞いて理解するという経験をするのが大切だと思い、授業では昔話などのストーリーテリングを積極的に行っている。子どもは話の内容を知っているの、意味のある文脈(meaningful context)の中で英語を聞くことになる。ストーリーテリングをしていると、子どもたちは英語で聞いているはずなのに驚くほどに話の内容を理解している。子どもたちは第二言語(英語)で聞いていても、内容を理解するときに、言葉以外の認知力、つまり「～語」と特定されない脳の中の言葉(mentalese:メンタリーズ)を使って理解しているのではないかと考えられている(Cameron, 2001; p. 40)。この「mentalese」を経験できる環境こそが、インプットの観点からすると自然な言語習得環境に近い、最適の外国語学習環境だと考える。

しかし、ストーリーテリングはリスニングの力を伸ばし、暗示的な知識を伸ばすのには役立つが、それだけでは自ら英語を産出する力は育たない。そこで、子ども同士、また先生と子どもとで再話するジョイント・ストーリーテリングという活動を進めている。ジョイント・ストーリーテリング用の原稿にはたくさんの繰り返し、またチャンツや替え歌を効果的に取り入れており、子どもたちだけでも英語で発話ができるよう工夫している。

ここでは、「おおきなかぶ」で、かぶを抜こうとしたおじいさんがおばあさんに助けを求め、2人でかぶを抜く場面で使用した言語が、その後どのように子どもたちの世界に入っていたのか(intake)について報告する。授業で使用した台詞は下記のようなものである。

Grandpa: Grandma, grandma, where are you?
Grandma: I’m here, grandpa. What’s the matter?
Grandpa: Come here quickly and look at this turnip.
Grandma: Oh, my! Oh, my! What a big turnip!
Grandpa: I want to pull it out. Can you help me?
Grandma: Sure, I’ll help you.

以上の英語を児童がかなり正確に言えるようになった後、他の物語を使い、次のような活動へ展開した。最初に「桃太郎」の絵を1枚見せて、英語で次のように児童に問いかけた。

T: You know the story of 'Momotaro', right? So, the old woman came back from the river and she wanted to show the big peach to the old man. Ready?
(ジェスチャーで英語を発話するように促す)

Ss: Grandpa, grandpa, where are you?

I'm here, grandma. What's the matter?

Come here quickly and look at this turnip. 違う, look at this peach.

Oh, my! Oh, my! What a big peach!

I want to 先生, 「切る」って何ていうの?

T: I want to cut it.

Ss: I want to cut it. Can you help me?

Sure, I'll help you.

以上のように、児童は文脈から自分たちが言っている英語の意味を理解し、その場にあわせて、必要なところを入れ替え、見事に会話を成り立たせている。続けて「ジャックと豆の木」の絵を見せて、次のように問いかけた。

T: Excellent. How about the story of 'Jack and the Beanstalk'? Jack's mother threw those magic beans the night before. When Jack woke up, he saw a giant beanstalk growing up to the sky. So, he called his mother.

(ジェスチャーで英語を発話するように促す)

Ss: Mother, mother, where are you?

I'm here, Jack. What's the matter?

Come here quickly and look at あ~, 豆の木, う~ん tree?

T: Beanstalk.

Ss: Look at this beanstalk.

Oh, my! Oh, my! What a big beanstalk!

I want to climb up. (クラスの数名が答える) Can you help me?

Sure, I'll help you.

ここでも、児童は習得したチャンクの意味を理解し、単語を適当に入れ替えて、文脈にあった会話を成り立たせている。最後に児童には絵を見せないで、英語力が高いと思われる子どもを1人選び次のような活動を行った。

T: Sato(pseudo name)-kun, Sato-kun, where are you?

Sato: I'm here, grandmother. 間違った!(他の児童も大笑い)

I'm here, Mrs. Allen. What's the matter?

T: Come here quickly and look at this picture.

Sato: (教室の前に出てきて、先生の持っている絵を見て)

Oh, my! Oh, my! What a strong boy!

T: What is this story? 何の物語だと思う?

この質問に対して、多くの子どもたちが「金太郎」と答えた。時間にしてこの活動は「桃太郎」から初め10分もかからない活動であったが、児童の集中力はとても高く、彼らが学んだ英語を自分の世界に定着させ(personalization)、英語を自分のものとして使用するという

language ownership を得ていたと実感した。

3.3 英語の理解を通して、思考を深める活動(ストーリーテリングを利用して)

次の例は、メッセージ性の高い物語を使い、ストーリーテリングで児童の思考を刺激した活動である。かなり難しい内容を全て英語で理解した上で、子どもたちは日本語ではあるが、しっかり考え、自分なりの意見を述べ、小学生としては高度な言語活動をした。

【ケース5】『The Giving Tree』を使った例

りんごの木と男の子の物語である『The Giving Tree』を英語で聞くことにより、子どもたちは家族、友人について深く考えたようである。日本語にも訳され、多くのファンを持つ話ではあるが、英語の量の多さと子どもたちが背景知識をもたない可能性があるため、全て英語でストーリーテリングをすることについて最初は躊躇したが、児童は想像以上に熱心に話に聞き入っていた。他の活動とあわせながら、何度も同じストーリーテリングをしたが、内容の素晴らしさから児童は飽きる様子を見せず、話をしている最中も小さな声で「俺だったら何もやらない」とか「嫌な奴だな」など日本語で熱心に反応していた。次に紹介するのは授業を受けた児童の感想であるが、英語でインプットを受けていたにもかかわらず、彼らが物語を十分に鑑賞していたことがわかる。(原文のまま掲載)

- * 使いたいだけ使って後はどうでもいいみたいな、そんな感じだと思った。ひどいなと思った。それに対して木は優しい、そこまでして仲良くしたいんだなと思った。
- * この物語は、私には支えてくれる大切な人が誰にでも必要なんだよってことを教えてくれた物語のような気がしました。とても楽しかったです。先生が読むだけじゃなくて、後から文章を書くようになってちょっと早すぎて、分からないところもあったけど、先生が言っていることはだいたいわかるようになったので、よかったです。また3学期もこういう物語のようなもので会話文のようなものが書きたいと思いました。
- * トムはいけない人だと思ったけど、私たちがいけない人なのかなーと思いました。ちょっとむずかしかったけれど勉強になりました。
- * トムはひどい人間なのに、木は何でそんなに協力するのが不思議だった。
- * この物語は、今暮らしている世の中がそのまま本になった感じなんだなと思いました。
- * この物語はトムのように何でもほしいといつてばかりいるといつか木がなくなってしまうので、これからはむだづかいをしないようにしたいと思った。
- * トムにすごく無理なことを言われても「それもないけど、これをあげる」といってトムの言うことをいつも聞いてくれるジョインはとても優しいなと思いました。最後にトムがジョインに「すわらして」といった場面が私は一番好きです。
- * The Giving Tree は今の地球環境問題の「熱帯雨林の伐採」、「地球温暖化」につながり、将来を担う(幼い?)子どもにも分かりやすく読みやすい、しかも良い話だと思います。自分の欲するままに頼る^{【原文ママ】}TOM、欲を素直に受け入れるジニー、最終的には何もなくなってしまう、二人で一生涯を閉じる(?)。というような話は、今の地球⇄人類の関係と同様であると思いました。世界の子供達が木を「キリスト」だということも分かるような気がします。

3.4 適切なリタラシー指導をすすめ4技能を統合する活動

リタラシー指導を取り入れることによって、教室では活動の幅が広がり、さらに活動をより「学び」へと向けることができる。その指導は、リタラシー教育の根本であるアルファベットの文字認識から始めるボトムアップ的な指導と、ケース4で紹介したジョイント・ストーリーテリングを活用したトップダウン的な指導がある(アレン玉井, 2010)。

ここではジョイント・ストーリーテリングの延長で行ったリーディング指導について紹介する。ジョイント・ストーリーテリングの活動で、英語を十分に発することができるようになった児童に、その原稿を見せ、読むように指導する。それまで口頭でしっかり練習していた文なので、児童は自分が発している英語にあわせて文字を読む体験をする。これは language experience approach (Ediger, 2001) と呼ばれる活動とも似ており、児童は読む「疑似体験」をすることになる。この活動において子どもたちはメタ言語的な気づきをすることがある。次の児童の反応は、「三匹のやぎのガラガラドン」という北欧の話ジョイント・ストーリーテリングした後、原稿を読ませていたときに起こったものである。

【ケース6】 口頭で言っていた英語を読むことで自らの発話を訂正する例 1

T: Please read the sentence number 10.

Ss: No, we haven't. No, we haven't.

S1: へへ！ HaveN'T なんだ！ 今まで No, we have. って言ってたよ。

【ケース7】 口頭で言っていた英語を読むことで自らの発話を訂正する例 2

T: Please read the sentence number 25.

Ss: I'm a Troll. I'm big and strong. I'm going to eat you.

S1: えへっ！ I'm A Troll. なんだ。'a'って付いてんだね。どうして？

大文字で表記しているこれらの例は、どちらも文法的事項への児童の気づきである。否定の短縮形 haven't の n't(ケース6)と不定冠詞 a(ケース7)について、それまで自分が言っていた英語が誤っていることに気づき、自ら訂正した例である。この気づきがあったから、これらの文法事項が習得されたわけではないが、自らがその誤りに気づいた点は、メタ言語的な芽生えを育てていることになる。そして、何よりも素晴らしいのは、児童が334単語(「三匹のやぎのガラガラドン」)や477単語(「おおきなかぶ」)もある大量の文を読むという経験をするのである。英語は文字と音との関係が大変複雑な言語であるため、フォニックスなどのボトムアップ的な指導だけで音読能力を上げるにも、限界がある。このようにトップダウン的な指導で音声言語を育てた後に文字(文)を読ませることで、児童は全体として意味を理解し、多量の文を読むという経験から、英語に対する自信をつけ、興味を深めていった。

4. まとめ

本論文において、公立小学校の英語の時間に学びを育てる活動の特徴について述べてきたが、品川区での実践を踏まえて、「英語の時間」が他教科同様に「学び」を大切にしたい時間となり、英語教育の一環を担うものとするには、小学校英語の教科化が望まれる。平成21年度4月、文部科学省では、小学校における英語教育のあり方等、英語教育改善の

ための一貫した教育システムを検討するに当たって「英語教育改善のための調査研究」事業を実施することとした。英語が教科として導入されるかどうかはこの研究の結果にもよるが、「外国語活動」を必修化するにあたり20年近くの時間を要した我が国では小学校で英語を教科にするのは大変難しいことであろう。英語学習は母語発達の障害になり、子どもたちは日本人としてのアイデンティティーを喪失すると考える人々もいる。また日本では、翻訳や通訳技術が発達しているので、英語ができるのは人口の5%から10%だけで十分だと考える人々もいる。そのような価値観が根強い日本で、子どもたちだけが英語学習に真剣に取り組むとは考え難い。まずは大人がこのような考え方を改め、21世紀を支える次の世代は使える英語を身につけることが必要であるとの強い認識を持つべきであろう。

参考文献

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read / thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Allen-Tamai, M. (2000). *Phonological Awareness and Reading Development of Young Japanese English Learners*. Unpublished Ed. D. dissertation. Temple University.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language, 3rd Edition*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ediger, A. (2001). Teaching children literacy skills in a second language. In Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language, 3rd Edition* (pp. 153-169). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ehri, L. C., Nune, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250-287.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1977). The monitor for adult second language performance. In Burt, M. (Ed.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- アレン玉井光江 2010.『小学校英語の教育法——理論と実践』大修館書店.
- 和泉伸一 2009.『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店.
- 文部科学省 2009.「平成21年度公立小・中学校における教育過程の編成・実施状況調査の結果について」
Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1269841.htm
[2011年, 2月]
- 読売新聞 2010.「仕分けで『廃止』現場が猛反発」(2010年9月7日付)

教室内インタラクションを通して学習される英語

English Learned through Classroom Interaction

藤井里美

Satomi FUJII

上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程

Sophia University

Graduate School of Foreign Studies

Doctoral Program in Linguistics

Abstract

Interaction in a second/foreign language class is constructed with two types of talk – talk that is “explicitly task-focused” and “talk less focused on language learning tasks” (Hellermann, 2009, p.119). Previous research shows that this less-task-focused talk has a strong impact on students’ learning (Slimani, 1992; Fujii, 2008). Also, it is claimed that the features of less-task-focused talk are closer to natural interaction than task-focused talk (Mori, 2002). In this research, I analyzed EFL classroom interaction in Japan to investigate how less-task-focused talk emerges in class. The findings show that less-task-focused talk is qualitatively different from task-focused talk – the former being more natural and authentic. Further research on less-task-focused talk will enable teachers to provide learners with more natural and effective input.

Keywords

Classroom Interaction, Task-focused Talk, Less-task-focused Talk

1. はじめに

外国語授業のインタラクションに含まれている文・単語などのうち、学習者にとってインパクトの強いものにはどのような特徴があるのだろうか。私は、米国の高校でスペイン語を習った経験があるのだが、その際、スペイン語教師が英語で以下のように話してくれたことが非常に印象に残っている(以下、*jugo de naranja* とは、スペイン語でオレンジジュースという意味である)。

It makes me want to dance when I say *jugo de naranja*. *Jugo de naranja!*
Jugo de naranja!

(*Jugo de naranja* って言うと、踊り出したくなるのよ。 *Jugo de naranja!* *Jugo de naranja!*)

こう笑顔で話しながら、全身を大きく使って踊って見せてくれた。もう十年以上も前の出来事だが、その時に触れた声のトーン・リズム・自分の感情などは今でも忘れられずにいる。教師が授業内容・タスク中に組み込んだ、それまでのインタラクションとは異質な発話だったのだが、振り返ると重要なインプットだったと感じる。当然、普段の授業内容も身についたと感じるが、*jugo de naranja* という単語に触れる度に、未だに私が体験するフラッシュバックのようなものは、他の記憶とは異なり何か特別なものである。このように、学習者・教師による授業中の学習・指導的でないインタラクション中にも、学習者にとってインパクトの強いインタラクションが起り得ると言える。

2. 外国語授業でみられるインタラクション

外国語授業は、幾つか性質の異なるインタラクションが組み合わさって構成されている。本論文では、Hellermann(2009)が論じている次の2種類のインタラクションに着目する。(1)教師・学習者が授業タスクにフォーカスしている時の「タスク・フォーカスト・トーク」(task-focused talk。以下、TFトーク)と、(2)そこに混入する「レス・タスク・フォーカスト・トーク」(less-task-focused talk。以下、LTFトーク)である。これに近いコンセプトを紹介している先行研究が幾つかあるが、研究者によってこの2種類のインタラクションの称呼・定義が多少異なる。Hellermann(2009)は、上述の称呼の他に、学習者が言語学習用のタスクに取り組んでいる時の発話と取り組んでいない時の発話、という表現も用いている。Markee and Seo(2009)は、指導・学習時にみられる教育的発話と日常会話的発話としている。Markee(2005)は、オン・タスク・トークとオフ・タスク・トーク、という呼び方をしている。Slimani(1989, 1992)や Fujii(2008)は、教師によって計画され、その計画に沿って進行するインタラクションと、計画されておらず偶発的に進行していくインタラクションの2種類について述べている。

外国語授業中にみられる「TFトーク」と「LTFトーク」とは、どのようなものなのか。本論文では、Hellermann(2009, p.119)の定義を採用する。Hellermann(2009)によると、「TFトーク」とは、学習者が、教師や他の学習者と共に、授業タスクに取り組んでいる時の発話である。そして、この時、学習者は、そのタスクを通じて自分が言語を学習できるよう、適切な方法でタスクを遂行しようとする姿勢を示す。一方、「LTFトーク」では、学習者は、話し相手の発話に意識を向け、その人の話を聞くこと、理解すること、対応することが可能だという様子を示す。「TFトーク」の時のような学ぶ姿勢とは少し異なり、「LTFトーク」では、クラスメートとの対人関係や、クラスルーム・コミュニティーの慣例に従うことが重視される。例えば、Hellermann(2009)では、「TFトーク」の例として、ある学習者がライティング・タスクに取り組み、クラスメートの分も手伝っている時の発話を紹介している。例えば、「“Do you like your job?”の答えは、“Yes, I do.”と書かなくてはだめだよ」という発話である。タスクを通じて言語を学習すること、適切な言葉を記入することに学習者らの意識が向いている。「LTFトーク」の例としては、ある学習者がタスク終了直後に、タスクで練習した表現である“Are you ___?”を使って、ペアワークの相手と冗談を言い合う発話を紹介している。“Are you intelligent?”という質問に対し、“No, I’m not.”や“Yes, I am.”と答えたり、笑いが多く起こる発話である。学習者は、ペアとの対人関係、対話を楽しんでいる。

タスク遂行の目的意識から解き放たれ、適切な言葉を慎重に選ぶ様子を見せていない。

この2種類のインタラクションを定義づける際、「タスク」の定義も重要になってくると言える。前述の通り、多くの場合、定義中に「タスク」という語が用いられるためである。和泉(2009)は、タスクを「特定の目的を達成するために行う活動のこと」(p. 90)と定義づけている。また、「伝統的教授法に慣れた教師や生徒は、タスクとエクササイズ(exercise)をよく混同してしまうことがあるが、両者は全く別のものである」(p. 91)とも述べている。この指摘は、インタラクションの研究者にも当てはまると言える。例えば、Hellermann(2009)は、「タスク」という語を多用しているが、「エクササイズ」のことを「タスク」と呼んでいることがある。和泉(2009)は、「タスク」を以下のように説明している。

エクササイズのように、決められた言語形式を使わなければならないといった制約はタスクには存在せず、課題達成にどのような言語形式が使われるかは、学習者に委ねられることになる(p. 92)

Hellermann(2009)で紹介されているインタラクションを見ると、学習者らは、決められた言語形式を使い、やりとりをしているケースがある。つまり、研究者も同様に、タスクとエクササイズを混同してしまうことがあり、注意が必要である。本論文では、「タスク」の定義を次のように調整した。

- ・ 学習者が、言語を学ぶという目的を達成するために行う活動のこと
- ・ 適切な言葉を慎重に発しようとする態度を学習者から引き出す活動のこと(そのため、自然でオーセンティックな発話を引き出せない活動となり得る)
- ・ 課題達成にどのような言語形式が使われるかは、学習者に委ねられたり、委ねられなかったりする場合があり、「エクササイズ」の要素も含むことのある活動のこと

Hellermann(2009)の例に立ち返ると、“Do you like your job?”のタスクは、上述の定義通りである。更に、その際のインタラクションは、タスクにフォーカスしているため、「TFトーク」だと言える。一方、“Are you intelligent?”のタスクは、学習者の目的が「言語を学ぶこと」から「クラスメートとの対人関係」にシフトしており、タスクへのフォーカスが薄れている。そのため、「LTFトーク」だと言える。

3. 授業中に混入する「LTFトーク」

当セクションでは、授業中に混入する「LTFトーク」について更に詳しく紹介する。まず、授業中に「LTFトーク」が組み込まれる場面について述べ、次に、このようなインタラクションが持つ教育的価値についてまとめる。

まず、授業中、「LTFトーク」は、どのような場面で組み込まれるのだろうか。タスク前、タスク中、タスク後、休憩中、などが考えられる。本論文では、「LTFトーク」の挿入場面

がよりイメージし易くなるよう、J. Willis(1996; Willis & Willis, 2007)より、以下の「タスク中心授業の流れ」を借用する(和訳は、和泉(2009)によるものである)。

- ・ タスク前：教師がその日のトピックとタスクを導入する。
- ・ タスク・サイクル：
 - タスク：生徒がタスクを遂行する。
 - プランニング：生徒がタスクの成果を発表する準備をする。
 - レポート：生徒がクラス全体へタスクの成果を発表する。
- ・ タスク後：振り返りとして、分析活動や練習活動を行う。

例えば、詳細は後述するが、Mori(2002)では、レポート中に「TFトーク」が見られ、プランニング中に「LTFトーク」が見られたと述べている。また、後に紹介する筆者のデータでは、レポート中に「TFトーク」と「LTFトーク」両者が見られる。前述、Hellermann(2009)の“Are you intelligent?”の例ならば、タスク・サイクルのタスク直後に「LTFトーク」が組み込まれたということになる。このように、「LTFトーク」が組み込まれる場面は、様々である。

次に、授業中に混入する「LTFトーク」が持つ教育的価値について紹介する。先行研究では、授業中に混入する「LTFトーク」のような、偶発的に起こるインタラクションに関して興味深い結果を報告している。教師・学習者にしてみれば、このようなインタラクションは言語習得とは別個なものであると捉えられている可能性があるだろう。しかし、先行研究では、学習者にとってインパクトがあり、強力な学習機会となると報告されている。Slimani(1992)は、ある授業に参加し終えた生徒に「自分が学習したと感じた英語(単語・文章等)」を記述させた。その結果、それらの単語や文章の多くは授業中に偶発的に起こった「LTFトーク」に含まれていた。Fujii(2008)も、日本人の英語学習者対象にSlimani(1992)と同様の方法で調査を行ったが、同じく、学習者は偶発的に起こった「LTFトーク」に含まれた単語や文章を多数学習する傾向にあった。

また、会話分析(Conversation Analysis)を用いた第二言語習得研究でも同様に、授業中に混入する「LTFトーク」の教育的価値に注目している。Mori(2002)では、教師が学習者にタスク(ゲストとしてクラスを訪れたネイティブ・スピーカーに対して話す内容をグループで考えるというタスク)を与え、その時の学習者の発話を質的に研究している。ここでわかったことは、より自然でオーセンティックな言語が表出されたのは、ネイティブ・スピーカーとの対話時ではなく、学習者同士がグループワークに取り組む際の対話時であったと述べている。つまり、タスク・サイクルのレポート時ではなく、プランニング時に「LTFトーク」が見られ、よって、ネイティブ・スピーカーのいない場で、より自然でオーセンティックな言語が使用されたというのである。Wong and Waring(2010)は、このような現象をタスク・オーセンティシティーのパラドックス(Paradox of task authenticity)と呼んでいる。教師が、語学授業用にオーセンティックなタスクを懸命に用意したとしても、時に、学習者にとってオーセンティックなタスクとは、意外な場面でのインタラクションに内在していると言うのである。語学授業中のタスクの位置づけ、本来充実させるべきインタラクションとは何かを考えさせられる研究結果である。

4. インタラクション重視型授業の難しさ

前述のような、自然でオーセンティックなインタラクションが行われる機会を増やすことは重要だと言える。また、学習者が積極的にインタラクションに参加することの重要性を説いている研究者も数多くいる(Long, 1996; Swain, 1985; Slimani, 1992; van Lier, 2008; Hardman et al., 2003; Mroz et al., 2000)。しかし、学習者の発話量を増やすことを重視した場合、幾つかの問題が生じる可能性がある。ここでは、先行研究で述べられているインタラクション重視型授業の難しさについてまとめる。

4.1 教室という特殊空間の問題

学習者の発話量を増やすことを重視した場合の困難として、どうしても教室という特殊空間では、教師の発話量が学習者のそれを上回る傾向にあるという点がある。これは、様々な学習環境(ESL環境, EFL環境)、学年(小学校, 大学等)であっても共通して見られる傾向である。「第二言語ではなく母国語で進行する授業」ならば、学習者への負担が軽減されるが、このような状況でも、教師の発話量が学習者のそれを上回る傾向が見られる。例えば、Fujii(2009)は、日本人英語学習者対象に日本語で英語の授業を行なった際の学習者の発話を研究したが、学習者の発話量は少なかったと述べている。また、English et al. (2002)は、英国人学習者に対して英語で行われた授業を観察しているが、10人中9人の発話は単語三つかそれ以下で構成されていると述べている(p.24)。

授業中の発話量を妨げる要因は何か。まず考えられるのは、授業形式、教師の指導スタイル、学習者タイプ(語学力, 学年, 性格)、教師生徒間の信頼関係等である。しかし、Waring(2009)は、発話量を妨げる要因を違った視点から指摘している。Waring(2009)は、授業中に見られる典型的な教師生徒間のインタラクションである Initiation-Response-Feedback (IRF) シークエンス(Sinclair & Coulthard, 1975)が崩れた時に学習者の発話量が増すと述べている。例えば、以下のようなやりとりが IRF シークエンスである。

[I] 教師 : Dotsってなんだ ?

[R] 生徒 : 点 ?

[F] 教師 : 点だね。 (筆者のデータより)

Waring(2009)は、IRF シークエンスが何回も繰り返されながらインタラクションが進行する「宿題の答え合わせ」時の発話に着目し、このような状況では、学習者が自由に自分の意見・疑問を述べたり、話に割り込んだりすることが困難になると述べている。IRF シークエンスが作り出す、見えない固いチェーンが学習者の発話機会を妨げているというのである。また、Waring は、教室空間では、インタラクションに本来見られる柔軟性というものが薄れるとも述べている。私たちは日頃、他者と話をする際、特にルールを決めずとも自分が話すタイミングを自由に判断している。しかし、教室では、話す順番がスムーズに決定されにくくなるというのである。以上のように、教室空間において形成されるインタラクションには独特な傾向がみられ、これが学習者の発話機会を妨げていると言える。

4.2 授業ペースの問題

学習者の発話量を増やすことを重視した場合のもう一つの困難としては、学習者の発話機会を重視すると授業ペースが落ちるという点である。英国では、インタラク션을重視すること、そして、授業をペース良く進めることを目標に掲げた政策が打ち出されたが、これは多くの教師を悩ませた (Hardman et al., 2003)。この政策に関する教員向けアンケート調査では、以下のような回答があった。

- ・ 理想ではインタラク션을良いと思うが、常にその時間があるわけではない
- ・ 時間的なプレッシャーのようなものがあるので、生徒からは正しい答えを求めてしまう。その方が次のページにより早く進める。いつも説明している時間があるわけではない
(2回答共に English et al. (2002, p.18)より。筆者による和訳。)

更に、当政策では、インタラクティブな授業の定義の仕方が不明瞭であったため、多くの教師が昔からの指導スタイル(教師主導型の指導スタイル)を維持していたというのである (Mroz et al., 2000)。教師が新たな教授法を試したり、新たな改革に対応したりする際、順応するのに時間がかかる、と様々な研究で報告されている (Mroz et al., 2000)。

5. LTF でありながら言語習得につながり得るインタラク션の具体例

ここまで、語学授業でみられる2種類のインタラク션、授業中に混入する「LTFトーク」の挿入場面と利点、インタラク션重視型授業を採用した際の困難、について触れた。当セクションでは、筆者のデータを提示し、これまで述べてきたこと(インタラク션の種類・挿入場面・利点・問題点)をもう一步踏み込んだ形で考察する。まず、筆者のデータを紹介し、LTF でありながら言語習得につながり得るインタラク션の具体例を提示する。次に、どのような場面でこのようなインタラク션が起り得るかを考える。

5.1 LTF でありながら言語習得につながり得るインタラク션 – 筆者データより –

当データは、2009年1月に都内私立大学にて録音されたものである。教員は、英語母語話者で、生物学博士である(英語教授法の知識は無い)。学習者は理工学部に所属する学部生6名である。授業は、当大学理系学生対象に毎週一回90分間行われ、彼らの科学技術英語力を伸ばすことを狙いとしていた。

ここでは、各学習者が棒グラフや円グラフの情報を説明するタスクに取り組んでいた時のデータを紹介する。前述の「タスク中心型授業の流れ」であれば「レポート」場面でのインタラク션である。各学習者には、棒グラフや円グラフが印刷されたハンドアウトが配られ、比較級や、quadruple といった表現(表現のリストはハンドアウトに記載されていた)などを用いながらグラフの内容を説明してもらった。以下のインタラク션では、教員により最初に指名された学生が、“__ is twice as many as __”という比較級表現を用いてグラフを説明している。言語を学習しようとする姿勢、適切な言葉を発しようとする姿勢が顕著に見られ、「TFトーク」であると言える。(データ中の網かけについては、「注」を参照されたい。)

データ¹⁾：学習者にグラフを説明させるタスク時のインタラクション

- 01 教員： So (1.2) choose one of the (1.0) graphs (2.0) ok? (2.9) You can
02 choose an anyone. (5.5) So let's name them one two three (.)
03 ok? (2.0) One (0.5) two (0.5) three. (2.4) So (1.0) in (0.8) graph
04 (0.9) one two or three (2.1) and then tell me (0.6) the portion
05 and the () (.) Ok? (3.4) You start.
- 06 学生： Hm (.) three ah (.) right side?
- 07 教員： Three on the right side.
- 08 学生： The product of A:: is ah:: (1.4) hold on
- 09 教員： Is?
- 10 学生： E:: (0.5) o (.) I mean ((laughter)) that of B:: (0.5) is ah twice as
11 many as that of B²⁾.
- 12 教員： Yes.

まず、教員がハンドアウトを用いながら学生がするべきタスクについて説明をしている。ハンドアウトにある3つのグラフにそれぞれ1から3の番号を付け(2から3行目)、学習者に対して回答例の出だしを提供している(3から4行目)。その後、学生に文を言うように命令し(5行目)、学生とのインタラクションを開始している。このような状況で、教師や学生らが意識的に耳を傾ける(あるいは、ノートをとる)発話は、グラフを説明している「TFトーク」(8から11行目)であると言える。しかし、6行目で、学生が自分の選んだグラフを説明している発話にも注目したい。6行目の発話は、学習者・教師によっては、学習・指導価値が認識されない発話であると言える。言語を学習しようとする姿勢は示されているが、タスク遂行のために適切な言葉を慎重に発しようとする姿勢は薄れている。そのため、5から7行目は、どちらかという「LTFトーク」に類すると言える。6行目の発話に対し、教員は、正式な英語表現を提供している(7行目)が、学生は、比較級の文章を言うことに意識が向いているため、7行目の教師からのフィードバックに対しては反応していない。教員・学生両者が、10から11行目の発話に到達することに集中しており、5から7行目のインタラクションはどこか両者が無意識的に行っているように見える。5から7行目のインタラクションを学生らが捉え、7行目のフィードバックから学生らは何かを学習した・しなかったは別として、このインタラクションは自然でオーセンティックであり、貴重なインプットとなる可能性がある。

5.2 LTF でありながら言語習得につながり得るインタラクションが起こる場面

ここでは、ディベートを授業に取り入れた際に起こり得る「LTFトーク」について検討してみる。松本他(2009)は、ディベートを通じて育成できるスキル、育成する必要のあるスキルには、例えば、以下のようなものがあると述べている。

- ・「ペラペラよどみなく話せる学習者を育てることよりも、しっかりと聴いて、分析できる学習者を育てる」(p.14)
- ・「仮定の状況において議論させる」(p.15)

このようなスキルに関しては、教師は、学習者に対して授業中にストレートに伝えて指導する可能性があると考えられる。学習者自身も、例えば、「しっかりと聴いて、分析しよう」と意識するようになる可能性も考えられる。このような状況で、LTFでありながら言語習得につながり得るインタラクションとはどのような場面で生み出されるだろうか。幾つかの場面と、予想される教師生徒間の発話を以下に示す。

表1 LTF でありながら言語習得につながり得る場面

場面	発話
1) ディベート用に机の配置を変更する	教師： Let's move these desks to the back. 学生： Back? 教師： To the back. Over there.
2) ネイティブ・スピーカーがディベートをしている映像(DVD などを観せる	教師： Can all of you hear? 学生： No. Volume up? 教師： Okay, let's turn up the volume.

ディベートを開始する前に机の配置を移動する(場面1)、ディベートのスキルが上がるよう参考にネイティブ・スピーカーのディベートを観る(場面2)、といった行為を例として挙げた。予想される例は、どちらも「言語を学ぶこと」から「教師との対人関係」に意識が向いている。このような状況で行われるインタラクションも言語習得につながり得ることが予想される。例えば、場面2のように学習者が「テレビの音量を上げてください」と依頼をする場合、“Volume up?”のような不完全な英文を述べたとしたら、直後に教師は、“Okay, let's turn up the volume.”と正確な英文を提供するだろう。このような「LTFトーク」は、明示的指導・学習となっていないため、学習者にとっては自然な形で英語を吸収する機会となると考えられる。

6. まとめ

本論文では、授業中に見られる2種類のインタラクションのうち、特に、「LTFトーク」のもつ特徴や教育的価値について説くことを試みた。セクション3では、このようなインタラクションのもつ価値について触れたが、ここで注意しなくてはならないのは、「TFトーク」をやめ、「LTFトーク」をたくさんすれば良いと安易に結論づけてはならない点である。計画的でタスク・フォーカスなインタラクションにも、当然ながら、学習者に重要な学習機会を与える(Fujii, 2008)。本論文では、教室空間で起こる「LTFトーク」というものを認識し、時に授業プランの進行を妨げる可能性のある、このようなインタラクションを無駄なものとして捉えず、本気でコミュニケーションする重要なものとして捉える必要があるということを主張したい。「LTFトーク」中は、学習者が英語を学習するというミッションを忘れる瞬間だとも考えられるので、自然でオーセンティックな単語・文がスムーズに吸収され易くなり、彼らの言語習得を促進できる時間にすることができると言える。

注

- 1) データの発話を記述する際、会話分析で用いられている記号を幾つか利用した。トランスクリプト中の記号の意味は以下に示す通りである(Schegloff, 2007; 西阪, 2008を参考にした。最後の網かけは、筆者独自の記号である)。

.	(ピリオド) 語尾が下がる
?	(疑問符) 語尾が上がる
::	(コロン) 直前の音が伸ばされている
(0.4)	(括弧内に数字) 音声括弧内の秒数途絶えている
(.)	(括弧内にピリオド) 0.2秒以内の間合いがある
()	(括弧内に空白) 発話内容が聞き取り不可能である
((laughter))	(二重括弧) その他の注記
■	(網かけ) 授業中に混入する「レス・タスク・ファークラスト・トーク」

- 2) 文中、B が二度用いられているが、これは学生が述べた通りの発話である。

参考文献

- English, E., Hargreaves, L., & Hislam, J. (2002). Pedagogical dilemmas in the National Literacy Strategy: Primary teachers' perceptions, reflections and classroom behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 32 (1), 9-26.
- Fujii, S. (2008). *Factors Affecting Japanese EFL High School Students' Awareness in Classroom Settings*. Unpublished master's thesis, Tokyo: Sophia University.
- Fujii, S. (2009). Analyzing classroom discourse of Japanese-medium EFL lessons: Discourse patterns in vocabulary teaching/learning. *SOPHIA LINGUISTICA*, 57, 391-414.
- Hardman, F., Smith, F., & Wall, K. (2003). 'Interactive whole class teaching' in the National Literacy Strategy. *Cambridge Journal of Education*, 33 (2), 197-215.
- Hellermann, J. (2009) Practices for dispreferred responses using *no* by a learner of English. *International Review of Applied Linguistics in Teaching*, 47 (1), 95-126.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Markee, N. (2005). The organization of off-task classroom talk in second language classrooms. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying Conversation Analysis* (pp. 197-213). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Markee, N., & Seo, M. (2009). Learning talk analysis. *International Review of Applied Linguistics in Teaching*, 47 (1), 37-63.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23 (3), 323-347.

- Mroz, M., Smith, F., & Hardman, F. (2000). The discourse of the literacy hour. *Cambridge Journal of Education*, 30 (3), 379-390.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Slimani, A. (1989). The role of topicalization in classroom language learning. *System*, 17 (2), 223-234.
- Slimani, A. (1992). Evaluation of classroom interaction. In J. C. Alderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating Second Language Education* (pp. 197-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 163-186). London: Equinox.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59 (4), 796-824.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, UK: Longman.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*. New York: Routledge.
- 和泉伸一 2009.『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店.
- 西阪仰 2008.『分散する身体——エスノメソドロジー的相互行為分析の展開』勁草書房.
- 松本茂・鈴木健・青沼智 2009.『英語ディベート 理論と実践』多摩川大学出版.