

英語による自己表現学習に関する授業比較

—IRF 構造に着目した教室談話分析—

教育内容開発コース 藤 森 千 尋

A Comparative Study on the Learning of Self-Expression in English Classrooms :
A Classroom Discourse Analysis with a Focus on the IRF Sequence

Chihiro FUJIMORI

The purpose of this study is to examine how students express themselves in English by using target grammatical forms and what the kinds of feedback the teacher provides them with to improve their learning in accordance with classroom situations. We analyzed two contrastive classroom discourses of English learning at a senior high school with a focus on the IRF sequence, which stands for initiation by the teacher, response by students, and follow-up by the teacher, and using a questionnaire to be filled in by the students. We found from the results of the analyses that one class (Class A) had typical IRF exchanges and the other class (Class B) had a dyad exchange pattern, that is, student Initiation and teacher response, as well as the IRF sequence. We also observed that the students in Class A and Class B tended to express themselves in English in different ways and that the teacher adapted the meanings or forms of their English utterances according to the classroom situations.

目 次

- 1 章 はじめに
- 2 章 先行研究の概観と本研究の目的
- 3 章 研究の手順
 - 3.1 観察対象の教室
 - 3.2 データ収集と分析方法
- 4 章 結果と考察
 - 4.1 IRF 構造の頻度に関するクラス間比較
 - 4.2 教師の後続発話に関するクラス間比較
 - 4.3 自己表現の傾向に関するクラス間比較
 - 4.4 質問紙調査に見られる学習の特徴に関するクラス間比較
- 5 章 総合的考察

1 章 はじめに

一人一人の生徒の学び方に違いがあるように、各教室もその構成員である生徒間の人間関係や力関係によって、全体として一つの学級風土を形成している。元気で活発に発言する教室もあれば、発言は多くはないが静かに落ち着いて聴いている教室もある。教室において誰がいつ誰に対して発言できるか、という権利や義務についての枠組み、つまり参加構造¹⁾はそれぞ

れの教室ごとに異なっている (Cazden, 2001)。そのような参加構造をひとつの例とした学級風土の違いによって、同じ教材で同じ指導手順で同じ教師が教えても教室ごとに異なった授業展開になる。教師は個々の生徒に応じた対応と、教室全体を一つの個と見なし、それぞれの教室の学級風土に応じた対応を迫られながら授業を行っていると言える。そこで、本稿の関心は大きく二つある。第一点目は、そのように異なった学級風土に応じてそれぞれの教室における学習を促進するために教師がどのように異なった関わり方をしているか、という点である。

次に、それぞれの教室の学習のあり方を検証するにあたっては、その教科内容の特徴を知る必要がある。本稿では特に英語の授業を取り上げる。外国語としての英語学習はどのような特徴があるだろうか。新学習指導要領 (2009) が公示され、高等学校の英語授業においては英語によるコミュニケーション重視の方向がより鮮明になっている。しかし実際の教室においてどのように生徒が英語で自己表現する方法を学んでいるのか、その学習の過程を報告した研究はほとんどない。アメリカの小学校における言語学習の教室を紹介している Cazden (2001) は、あらゆる言語教育において教師は意味と形式の二重の必要性に迫られてお

り、時には意味内容を中心とした活動においても言語形式について明示的な指導を埋め込むよう迫られていると述べている。母語教育においてもそうであるように、まして学校において外国語として学ぶ英語教育では、言いたい意味と母語とは異なる新しい言語形式との結びつけに関する指導は不可欠であり、言語教師は常に、コミュニケーションの本来の目的である真正な意味の交渉の必要性和、正しい言語形式の学習指導の必要性、この二重の教授目的の葛藤を抱えている (Ulichny, 1996)。外国語を含む第二言語習得研究ではこれまでも、どのように意味と言語形式を結びつけることが習得に有効か、に関する多くの研究がなされてきた (e.g., Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001)。そこで、英語授業の中で生徒がどのように言語形式を学び、自己表現に繋げているか、それが本稿における第二点目の関心事である。

これら二つの関心は、個々の教室の参加構造のような学級風土の違いが英語授業の自己表現学習の仕方にどのような影響を与えているのか、また教師はどのようにそれぞれの教室での学習を促進しているのかと、まとめられる。

2 章 先行研究の概観と本研究の目的

教室の中で起こっている学習過程は教室談話分析によって明らかにできる (秋田, 2006)。教室談話には IRF 構造と呼ばれる特有の対話構造、(I) は教師による質問などの「始発 (initiation)」, (R) は生徒による「応答 (response)」, (F) は教師による「フィードバックあるいは後続発話 (feedback, follow-up)」が見られる。この三組構造は国を超えて多くの教室で観察されられている (e.g., Mercer, 2001)。しかし、第二言語習得研究者の間では IRF 構造の教授的機能に関して、教師主導型のやり取りであり生徒の主体的な参加の機会を生み出さないとして、その多用を警戒する声が強い (e.g., Ellis, 1999; Markee and Kasper, 2004; van Lier, 2001)。一方、教授方法としての良し悪しの視点ではなく社会文化的アプローチの視点から、教室の出来事を明らかにする目的で IRF 構造に関心を向けている第二言語習得研究者もいる (e.g., Gibbons, 2003; Hall, 2007; Johnson, 1995)。教室研究においては、IRF 構造が教授のツールとして必要であり効果的であるとして、より積極的な評価を与えている研究者も多い。例えば、教師が IRF のやり取りを通して、質の高い質問を行い、生徒の理解度、既有知識や経験を

把握し、学究的な教室談話へと生徒を導くことによって、学習を促進することができると言われている (e.g., Barns, 2008; Cazden, 2001; Mercer, 2001; Hardman, 2008; Hellerman, 2008; Wells, 1999)。つまり、教室での指導形態が一斉授業の IRF 構造か否かという問題ではなく、教室のやり取りの中で起こっている質の問題を扱うことが重要であると考えられる。生徒の発話は学習に結びつく場合もあれば結びつかない発話もあり、したがって教室内のすべての発話が学習に結びつくわけではない (Ulichny, 1996)。教師は教室内の生徒の発話内容を選別しながら学習を促進していると考えられる。学習に結びつく発話とは何かを考える上でも、教室内のやり取りの量だけでなく質を調べる必要があろう。その際、IRF の三組構造のうち、特に第三番目の後続発話 (F) に着目できる。何故なら、IRF 構造の本質として、第三番目の展開に教師の様々な教授的意図や目的が表れているとの指摘がなされているからである (e.g., Nassaji & Wells, 2000; Wells, 1999)。

例えば Nassaji & Wells (2000) は、7年間にわたる知識構築のための協働行為研究プロジェクトを実施し教室談話を調べたところ、教室談話の展開を左右するのは後続発話 (F) であると報告している。後続発話は生徒の応答に対して様々な方法で教師によって与えられる知識の協働構築の取り組みであると言われている。また質問のタイプの違いと後続発話との関連が報告されているが、同じ既知情報質問であっても後続発話の違いによって、異なった教室談話に発展することも指摘されている。一方、Hardman (2008) は教師の問いのレベルの高さについては検討されてきたものの、必ずしも高いレベルの質問が子どもの応答において高いレベルの思考を導くわけではないとし、質問だけではなくフィードバック (F) が子どもの理解の支援や思考の発達にとって重要であることを論じている。このように、フィードバックや後続発話が各教室の学習を促進するための教授目的を反映し、教室談話の展開を左右する。したがって後続発話に着目することで、その教室の学習過程がより明らかに観察されることが考えられる。

第二言語習得研究においては、様々な要因の影響を受け、変数統制ができないために、実証的な教室比較研究は進んでいないものの、Johnson (1995) が中等学校において異なった教師による異なった ESL (English as a second language, 第二言語としての英語) 教室の比較研究を報告している。それぞれ情報提供型の教師と支援型の教師の教授目的の違いが異なる言葉を

もたらし、異なる授業コミュニケーションを形成していると指摘している。一方が望ましいとの指摘ではなく、授業コミュニケーションのパターンを多様にする必要性を述べている。しかし、教師自身の教授目的や信念が同じであったとしても、学級による参加構造の違いなどによって、自ずと異なった授業コミュニケーションのパターンが形成され、教師は柔軟な対応が求められていると考えられる。そのような個々の教室の学習における学級風土の違いは、同一教師が同一の授業目標のもと同一教材と同一指導手順で行った二つの異なる教室談話を比較検討することにより明らかとなる。

本稿では学習における学級風土の違いを参加構造の観点から捉え、IRF構造に着目して二つの異なる教室を比較検討する。その際、高校の英語授業を取り上げ、教科としての特徴である、意味と言語形式との結びつけの学習としての文法事項の習得に焦点を当てた授業場面を観察する。文法授業の中で生徒はどのように英語自己表現を行い、教師はどのように対応しながら学習を促進しているか、後続発話(F)に焦点を当てて事例を取り挙げながら二つの教室の学習過程の違いを教室談話分析により比較検討する。

3章 研究の手順

3.1 観察対象の教室

教職歴25年以上のベテラン女性教師T先生による、ある都立高校1年生の2クラス、ホームルームクラスを半分に分けた20名前後の少人数制の教室を観察した。一つは大人しく集中力があり静かに教師の説明を良く聴き、自ら積極的に発言する生徒はいないが、小テストのための予習勉強も真面目によく行うAクラス(男子9名、女子10名の合計19名)で、もう一方は、明るく元気に積極的に発言するものの、話題が逸れやすく説明を聴く集中力に欠けるため授業進度が遅れがちで、授業をやりにくいと授業者が感じるBクラス(女子12名、男子8名の合計20名)である。ほとんどの生徒が大学に進学する学力レベルであり、全体として落ち着いた授業が展開しているこの学校において、BクラスはT先生のみならず、他の教科担当の先生からも目立って個性的な教室と見なされていた。観察した授業時の指導目標は、仮定法(及び一部強調構文)の文法形式の理解とそれを用いて自己表現すること、であった。

3.2 データ収集と分析方法

2009年2月に各クラス2回ずつ(各50分授業)、同一の教科書部分を取り扱っている授業を観察した。教卓と教室後方の机上、2箇所に設置したボイスレコーダーの記録の書き起こしと、観察者のフィールドノートとを合わせ、教室談話の授業記録データを作成した。授業の学習活動は大きく分けて、①文法説明、②文法問題演習、③ペアワーク活動、④小テスト(2回目の授業のみ)の4つの活動があり、その組み合わせで授業が構成されていた。小テストを除き、授業記録をターン別に整理し、「始発(I)」、「応答(R)」、「後続発話(F)」に分けた。その際「始発(I)」は相手に対して応答を求める直接的な働きかけを行っているターンとし、教師が生徒の応答を求めずに一方的に説明している部分は除いた。「応答(R)」は「始発(I)」に対して直接的に反応しているターンとした。その際、例えば英文完成を要求する質問の場合、完成するまでにいくつかのやり取り(ターンの入れ替わり)があることがある。そのような場合は、応答の英文が完成した時点のターンを(R)とした。「後続発話(F)」は「応答(R)」に直接関連した発話ターンとした。また「生徒始発(Student Initiation, SI)」という、生徒の方が始発し、結果的に「教師の応答(Teacher Response, TR)」が後に続いた発話も抽出した。その際、生徒が始発しても教師がそれに対して反応しない場合、(SI)とは見なしていない。

まず、各クラスのIRF構造の頻度を概観し、やり取りの量の面から二つの教室の参加構造の違いを比較検討する。その後、それぞれの教室における自己表現として特徴的な事例を取り上げ、事例の解釈を行う²⁾。また、2回の授業が終わった後、生徒達に「授業中に印象に残っている言葉」「授業の中で分かったこと・疑問に思ったこと」について質問紙記述に協力してもらった。その記述調査に関しては言及された言葉を項目別に分類した。その結果からクラスによる学習の仕方の違いを概観し、また、言及された特徴的な授業場面から事例を取り上げ考察する。

4章 結果と考察

4.1 IRF構造の頻度に関するクラス間比較

表1はAクラスとBクラスにおいて観察された「教師による始発(I)」と「生徒始発(SI)」の頻度(回)である。Aクラスには「生徒始発(SI)」は見られないことから、AクラスとBクラスは参加構造の異なっ

表 1 2 クラスの「始発 (I)」及び「生徒始発 (SI)」の頻度

		A クラス				B クラス			
		1 回目		2 回目		1 回目		2 回目	
宛先 (個人 or 全体)		個 人	全 体	個 人	全 体	個 人	全体 (個)	個 人	全体 (個)
I	①既知情報確認	15	8	14	5	23	11 (7)	6	18 (6)
	②個人情報	2	1	0	0	1	6 (6)	1	1
	③リピート要求	0	6	1	15	0	13 (2)	0	5
	④自己表現要請	8	1	8	0	5	0	0	0
	小 計	25	16	23	20	29	30 (15)	7	24 (6)
	合 計	41		43		59		31	
SI	質問	①理解確認	0	2		9		10	
		②指示確認	0	0		5		3	
		③逸脱	0	0		2		0	
	感 想		0	0		11		8	
	そ の 他		1	0		4		1	
	合 計		1	2		31		22	
(I) と (SI) の合計		42		45		90		53	

注：B クラスの () 内の数字は、全体への投げかけに対し、個人が応答した内数。

B クラスの (SI) に関しては多い生徒で5～6回発言している生徒が1名、3～4回発言している生徒が3～4名ほどいる。

た二つのクラスであることが示された。観察された「始発 (I)」は4つの下位項目に分けられた。①既知情報確認 (教師が既に答えを知っている質問や応答の要求で、文法問題演習の時に多用されている)、②個人情報質問 (日本語と英語に限らず、生徒の個人的な考えを求める質問)、③リピート要求 (英単語や英文の復唱を求める)、④自己表現要請 (目標の文法項目を使って自作の英文を発話させる) である。IRF 構造に知識のある他の評定者との一致率は95.3%であり、不一致箇所については協議の上、決定した。

「生徒始発 (SI)」は生徒からの質問の投げかけやコメント (感想) の発話で、結果的に「教師の応答 (TR)」を伴った発話である。生徒からの質問には、①生徒が自分の理解を確かめるための発話、②指示を聞き漏らし確認するための発話、③学習内容とは直接的には関連しない逸脱した発話、が見られた。(SI) についての他の評定者との一致率は88.5%であった。

教室観察と表1から次のことが示される。A クラスの授業は基本的に教師主導の IRF 構造のやり取りと、教師による説明で展開している。一方、B クラスはそれに加えて多くの「生徒始発 (SI)」と「教師の応答 (TR)」といった二組対話構造を含んで (1 回目の授業で31回、2 回目の授業では22回) 授業が展開している。また二つのクラスで「始発 (I)」の数とタイプに

は顕著な違いは見られない (A クラス2回の授業合計84回、B クラス90回)。しかし「生徒始発 (SI)」を含めた教室談話全体におけるやり取り数には違いが見られる。1 回目の授業の (I) と (SI) の合計数、B クラスの90回は A クラスの42回の倍以上の回数である。しかし2 回目の授業では A クラス (45回) と B クラス (53回) にはそれほど差はない。2 回目の授業では、B クラスでは (SI) (22回) は多いものの、(I) (31回) が A クラス (43回) よりも少ないためである。このように B クラスの2 回目の授業で (I) が前の回よりも少なくなった理由としては、2 回目の授業冒頭での小テストが原因として考えられる。B クラスでは教師の指示を何度も確認したり、不規則な発言をしたりする生徒の対応で時間がかかったために、教師がその後、説明を多用するなどの授業進行を早める方法を用いた。そのような時間の節約については表1からも窺われる。既知情報の確認質問に関して A クラスでは個人に宛てて14回行われているのに対し、B クラスでは時間のかかる個人への質問を減らして (6回)、全体に投げかける質問を多用 (18回) している。また時間のかかる自己表現の発表に関して A クラスでは8回要求しているが、B クラスでは省かれて0回となっている。

また A クラスでは1 回目の授業 (42回) と2 回目

の授業（45回）では、(I) と (SI) を合わせた合計のやり取り数には違いが見られないが、B クラスは1 回目（90回）と2 回目（53回）に違いが見られる。ここでの「生徒始発 (SI)」とは、教師が応答した場合の生徒の発話を示すもので、教師が無視した発話は含まない。この表から分かるように、生徒が〈理解の確認〉や〈指示の確認〉といった質問形式の (SI) を行った場合には、教師も無視できずに対応しているのではないが、また生徒の〈感想〉のような (SI) についても、生徒との人間関係の構築や学習への動機づけの面から拾い上げているのではないかと推察される。

このように A クラスでのやり取り数は教師主導型であるので教師の統制のもとで安定している。一方 B クラスの場合、学習と関連しているような質問形式の発話に関しては、教師は無視できず、その時々からの働きかけに左右されるために、やり取り数が不安定な傾向になる。教師が自分のペースで授業進行を統制することができないため、授業がやりにくいクラスと感じられると考えられる。

次の表2は観察された「後続発話 (F)」の頻度数とその下位項目である。「応答 (R)」すべてに対して (F) が行われるわけではないので、(I) の数とは一致しない。他の評定者との一致率は89.4%であった。

「後続発話 (F)」に関しては、教師は生徒の応答を聞いて更に〈説明〉を加える、生徒の応答を確認するために〈復唱確認〉する、といった「後続発話 (F)」が2クラスともに見られた。この授業の第一の目的が文法形式の理解であることを反映していると考えられる。第二の目的である、目標文法形式を使用しての自己表現場面では〈感想〉や〈受容承認〉といった、生徒の発話の意味内容に焦点を当てた「後続発話 (F)」が見られている。しかし、この表による数量だけでは、実際に教師がどのように「後続発話 (F)」を行って

授業目標の達成に結びつけているか、その様子は分からない。そこで、次の節では教師の「後続発話 (F)」に焦点を当てて事例を取り上げ、生徒と教師のやり取りを確認する。

4.2 教師の後続発話に関するクラス間比較

次に挙げる二つの事例は A クラスと B クラスにおいて偶然に生徒から同じ自己表現の英文が産出され、しかし教師が異なる「後続発話 (F)」を行った場面である。

【事例1】 A クラス（1 回目）ペアワーク活動後の場面

1	T 先生	それではちょっと聞きたいんですけどね、中村君どうですか？	I	自己表現
2	中村君	<u>I wish Doraemon were here.</u>	R F	感想
3	T 先生	<u>I wish Doraemon were here. ドラえもん、何でも出してくれるからね。中村君がドラえもんかあ。なるほどー</u>		
4	(クラス)	(笑い)		

事例1は T 先生が“I wish”を用いて自己表現するよう促した場面である。中村君は即座に“I wish Doraemon were here”と答えた（ターン2）。T 先生は中村君が仮定法の言語形式 I wish の使い方を理解し、自分のものとして自己表現できていることを見て取り、「ドラえもん、何でも出してくれるからね。中村君がドラえもんかあ。なるほどー」と意味内容に着目した〈感想〉を述べる「後続発話 (F)」を行ったと考えられる（ターン3）。そこでは、T 先生と教室にいる他の生徒のクラス全体で、中村君の個性と「ドラえもん」との結びつきに関して生じた意味が共有され、暖かな笑いが起こっている。

【事例2】 B クラス（1 回目）ペアワーク活動後の場面

1	T 先生	じゃあ「誰かがここにいればなあ」って。「誰誰がここにいればなあ」はどうですか？ I wish ... (と樋山さんに促す)	I	自己表現
2	樋山さん	I wish ...		
3	T 先生	どっちでも言いやすい方でいいよ。		
4	樋山さん	… (沈黙)		
5	T 先生	さっきの自分がこうならなあっていうのもいいし、誰誰がここにいればなあでもどっちでもいいです。		
6	樋山さん	I wish		
7	(クラス)	(誰誰がここにいれば…と促すように言っている声)	SI	確認質問
8	樋山さん	ど、どういうシチュエーション？		

表2 2 クラスの後続発話のタイプと頻度

後続発話のタイプ	A クラス		B クラス	
	1 回目	2 回目	1 回目	2 回目
①説明	14	13	17	11
②復唱確認	12	9	16	6
③感想	9	4	6	1
④確認	3	0	0	0
⑤受容承認	4	13	10	4
合 計	42	39	49	22

注：ひとつの発話に複数のタイプが見られた場合、より情報量の多い方に分類した。例えば、説明＞復唱確認＞受容承認

9	T 先生	どういうシチュエーション？ 誰かここにいて欲しい人が、実際無理なんだけど、あり得ない話なんだけど、その人がここにいてくれたらなあっていうのを言うわけ。	TR	支援
10	(クラス)	(前の方の男子があれこれいって笑っている。「ドラえもん」がどうのとか「おれ、選んどきゃ無難だよ」などと言っている)	SI	
11	T 先生	いるからね、いるから。いればなあっていいないもんね。	TR	
	(クラス)	(また、あれこれと不規則発言でガヤガヤ話している)		
12	樋山さん	I wish Doraemon...	R F	説明
13	T 先生	Doraemon?		
14	樋山さん	... were ... here		
15	T 先生	そうですね。Doraemon were here っていうわけ。そうやって今のことを望む場合は過去形の動詞を持ってくるということでした。		

それに対して事例 2 では、T 先生は生徒の同じ英文に対して全く異なった「後続発話 (F)」を行っている。事例 1 と比べて樋山さんが I wish を使った英文を完成するまでにかなり時間がかかっていることが分かる。その間、他のクラス生徒も先生と樋山さんの対話に関わっている。樋山さんは I wish の言語形式の意味は理解していると思われるものの、それをどのような状況で使えるのか、今、自分の発話状況とも複雑に関連して、なかなか言葉が出てこない。周りの生徒はいろいろアイディアを出して支援している (ターン 10)。その周りの生徒の言葉を聴きながら、先生は I wish の使い方についての生徒の理解の程度を測りながら、文法形式の理解に焦点を当てて指導をしている (ターン 11)。ようやく樋山さんが “I wish Doraemon were ... here.” と英文を完成すると、ここでは先生は先の事例 1 のように「樋山さんがドラえもんかあ。なるほどー」とは言わない。何故なら、この英文は樋山さんが苦し紛れに他の生徒のアイディアを受けて取り敢えず作った英文であり、T 先生は樋山さんの真正な自己表現の英文であると見なしていないからである。そこで、I wish の後では過去形の動詞を使うという〈説明〉を加えている。この「後続発話 (F)」は樋山さんだけでなく他のクラス生徒に向けても確認している (ターン 15)。

この二つの事例比較から、T 先生は生徒の自己表現の英文に対し、その発話の状況に応じて言語形式の指導に重点を置いたり、意味のやり取りに重点を置いた

りしながら、授業目標の達成に向けて後続発話で調整していることが分かる。A クラスと B クラスの学級風土との関連から考察するならば、A クラスでは言語形式の説明をしっかりと聴いているので、自己表現の場面では意味のやり取りに焦点を当て、B クラスにおいては言語形式の正しい使い方をまだ理解していないのではないかと心配から、言語形式の理解の確認に焦点を当てていると考えられる。もちろん B クラスにも言語形式の使い方を理解している生徒はいるであろうし、A クラスにも理解していない生徒はいるであろう。しかし、教師は授業中の個々別々のすべての生徒に対して物理的に一対一に対応できるわけではない。そのため、それぞれのクラス全体を一つの個として捉え、どのような学習傾向があるかを掴み、全体として対応していると考えられる。したがって、事例 1 の中村君、事例 2 の樋山さんは、それぞれのクラスの学習傾向と学習状況の代表であり、T 先生の「後続発話」は中村君と樋山さん個人ではなく教室全体の個々の生徒に向けられた指導となっているのである。

4.3 自己表現の傾向に関するクラス間比較

この授業では仮定法の言語形式の使用に関する自己表現を生徒に発表させる機会が組み込まれていたが、本稿データにおける自己表現にはいくつかの傾向が見られた。一つは先の事例 2 の樋山さんのような、真正の自己表現というよりは、言語形式の練習としての自己表現つまり疑似的自己表現で、形式練習型である。それに対し、より真正な自己表現も観察されている。真正な自己表現には大きく分けて、内面表出型の傾向と社交型の傾向が観察された。前者は認知的指向が個人の内側に向かっており、後者は外側に向かって自己表現と言える。ただし、認知的には内側と外側の両方に向かいながら自己表現が作り出されていると考えられ、明確にどちらのタイプかに分けられるわけではない。本稿では観察された中で対照的な自己表現を含む事例を取り上げる。

(1) 内面表出型の傾向

事例 3 は A クラスの先の事例 1 の中村君に続いて T 先生が前田君を指名して、“I wish” を使った自己表現を行うように言った場面である。

【事例 3】 A クラス (1 回目) ペアワーク後 事例 1 の中村君のあとに続いた場面

1	T 先生	前田くんは？	I	自己表現
2	前田くん	I wish ... my best friend were here.		

3	(クラス)	(「ああつらいわ」「なんか悲しくない？」のガヤガヤした声)	R	
4	前田くん	事故で		
5	T先生	事故で?		
6	(クラス)	(「重ーい」「えっ悲しくね?」「なんかすごく悲しくなった」とガヤガヤする)		
7	T先生	じゃあ、そういうことで。	F	受容承認
8	(クラス)	(おだやかな笑い)		

前田君の“I wish my best friend were here.”(親友がここにいればなあ)という自己表現は「今、自分には親友と呼べる友だちがいない」「このクラスには親友がいない」「今日親友が休んだ」などいろいろな意味に解釈できる含蓄ある英文である。詳しい状況は分からないものの「なんか悲しい」ことを言っているということは聞き手に伝わり、教室がざわついた場面である。前田君も自分の英文がいろいろな意味に解釈しうることを察知して「事故で」(ターン4)と日本語で言葉をつけ足している。「事故で」の後を省略したが故に「亡くなってこの世にいない」という意味だということが教室に伝わり、更にざわめく。その後先生の「じゃあそういうことで」という授業進行上のまとめの言葉に教室に穏やかな笑いが起こってこの場面は終了する。

前田君の内面を表出したこの英文は、日本語であるならば重くなりすぎる内容である。しかし前田君自身にとっても英語という距離感のある外国語を使用したからこそ、授業という公の場で内面を表出できたのではないかと考えられる。またこのクラスの中に、そのような内面表出を受け入れ合う雰囲気があるのであろう。T先生も「事故で?」(ターン5)と、思いもかけない展開に驚き、前田君の言葉を受け止めつつも、それ以上、前田君の内面に入り込まずに受け流すことでその場をまとめている。このクラスにおける、先生と生徒同士が暖かく、穏やかに互に関心を向け合い、緩やかに繋がっているというクラスの雰囲気が表れている場面である。

(2) 社交型の傾向

次の事例4はBクラスのペアワーク後の自己表現の発表場面である。

【事例4】 Bクラス(1回目) ペアワーク活動後の場面

1	T先生	はい 言った? はい、では言い合いました?		
2	(クラス)	(「言いましたよ」「完璧」などの声)		

3	T先生	完璧? では 完璧だった広瀬くん。	I	自己表現
4	(広瀬君)	(え、うそうそ)		
5	広瀬君	<u>If it were not for your help...</u>		
6	T先生	Your? My help?		
7	広瀬君	<u>Yes! I couldn't speak English.</u>	R	
8	(クラス)	(あははの笑い声)		
9	T先生	ふふふふ。そうですね。Thank you very much. Thank you for your kindness.	F	感想

広瀬君の「先生の助けがなかったら、英語を話すことができるようになっていないだろう」(ターン5と7)という自己表現の英文は、先ほどのAクラスの前田君の場合と異なり、いわゆる教室内の「ウケを狙った」自己表現である。個人的に目立ちたいという理由のためか、観察者がいるという特別な文脈の中でT先生に対する親愛の情や信頼を示してクラスの友好的関係を示したいとの社交的意図のためか、いろいろな意図や理由が考えられる。しかしここで問題としたのは、その発話意図や理由の妥当性ではなく、この自己表現が先ほどの内面指向によって自己表出した前田君の英文とは異なったタイプであるという点である。広瀬君の自己表現は自分の内面には向かっておらず、言語の使用を社会的やり取りの道具という、外側により向かっている。単に自分の言いたいことの意味とその言語形式を結びつけるだけでなく、それをいつどのような場面で効果的に言うことができるかという、言うべきタイミングを捉えた社会性を伴った自己表現である。

前述したように、すべての自己表現を内面への指向性と外側への社会的指向性に明確に二分できるわけではなく、その傾向を示すのみであるが、この二つの事例以外にもより内的指向性の傾向をもった自己表現がAクラスに確認され、外的、社会的な指向性の自己表現がBクラスで確認されている。その特徴としては、内的な指向性の強い場合は本人にしか分からない含意をより多く含んでおり、外的指向性の強い場合は、その場の社会的文脈の中で言葉の意味がより共有されやすいという点にある。当然、Bクラスにおいても内的指向性の強い自己表現を行う生徒もいれば、Aクラスに外向指向性の強い自己表現を行う生徒もいるであろう。本稿のデータからでは、それぞれの教室の学級風土と表面化しやすい自己表現の傾向とについて、何らかの関連が示唆はされるものの、明確な結論は出せない。今後の課題と言えよう。

表 3 授業において印象に残った言葉に関する質問紙調査結果

	言及された項目	言及数（人数）		備 考
		A	B	
1	構文・文法	19 (14)	24 (14)	A（強調 8，仮定法10），B（強調 8，仮定法13）
2	語彙	11（ 8）	14（ 7）	AとBともに言及した言葉はバラバラ
3	自己表現	19 (14)	11 (11)	Aは12が「神」，Bはすべて「風」になりたい
4	個人的感想	7（ 6）	5（ 5）	AとBともにバラバラ
5	小テスト	5（ 5）	0	Aのみ言及
6	自分の英語力	2（ 2）	0	Aのみ言及
7	やり取り	7（ 6）	* 3	Aはバラバラ。Bの* 3の数は①～④以外
	①やり取り（シーブリーズ）		12 (12)	
	②やり取り（スイマー）		5（ 5）	
	③やり取り（do）		10 (10)	
	④やり取り（in）		6（ 6）	
8	言い間違え・聞き間違え	4	13 (13)	Aは「死んじまえ」，Bは「行ってきます」
	合 計	74	103	

4.4 質問紙調査に見られる学習の特徴に関するクラス間比較

質問紙調査で言及された言葉を項目別に分類した結果が表3である。この表から窺われる A クラスと B クラスの特徴について概観した後、事例を取り上げて比較検討する。表において示した数字はそれぞれの項目についての言及数のべ数であり、同じ生徒がいくつも述べている場合があるため、括弧内にその項目に言及した人数を示した。

まず、質問紙調査全般について、A クラスに比べて B クラスの方が、全体的に記述量が多かった点と同一項目内容に集中している傾向が見られた点を指摘できる。また、小テストと自分の英語力に関する記述は A クラスのみに見られた。B クラスは A クラスよりも、教師の説明場面の中の言葉よりも、教師とのやり取り場面の中での言葉への言及が多かった。このことは、生徒からの始発の量が多いことと合わせて、B クラスが教師の説明をじっと聴くよりも教師との対話を求め、教師とのやり取りの中から学習していると考察される。それに対し A クラスは教師の説明を聴く中で、各自の関心に応じて学習しているため、同一内容に集中するというよりは、それぞれ別々の内容が印象に残ったこととして記述されたのではないかと考察される。

自己表現に着目すると A クラスは印象に残った言葉に関して、19名中12名が「神」の場面、B クラスは11名中11名が「風」の場面に言及している。したがっ

て、その事例を取り上げ、そこでどのようなやり取りがなされているか検討する。その二つの事例場面は、偶然であるが教科書の問題演習の同一箇所の場面であるため、学習場面の比較検討が行いやすいと考えられる。

【事例 5】 A クラス（2 回目）問題演習場面

1	T 先生	じゃあいいですか？ 宮地くん安心してるといいますよ。宮地君に聞いてみていいですか？		
2	宮地君	はい		
3	T 先生	If you were to be born again, what would you like to be?	I	自己表現
4	宮地君	I would like to be ... God.	R	
5	(クラス)	(あはははと大きな笑い声)		
6	T 先生	God of all mighty? 万能の神に？	F	感想
		はい、うふ。もうそれ以上、意見がなくなっていました。		
7	(クラス)	(へへへという笑い)		
8	T 先生	ではですね、次です。仮に明日死んでも私に悔いはありません。これはどうですか？ 竹下君？	I	既知情報
9	竹下君	If I were to die tomorrow, I would not regret.	R	
10	T 先生	そう、regret です。	F	受容承認
11	T 先生	発音してみてください。regret	I	リピート
12	クラス	Regret	R	
13	T 先生	っていうことで、後悔です。っていうことで If it were to die tomorrow ってことになりました。	F	復唱確認

事例5はAクラスの事例で、自己表現活動としてのペアワークの発表場面ではなく、教科書の問題演習に取り組んでいる学習活動場面からの抜粋である。宮地君の集中力が切れていると判断したT先生は“If you were to be born again, what would you like to be?”(再び生まれるとしたら何になりたいですか)という教科書の練習問題の中にある英文を、宮地君に向けて質問した(ターン3)。それに対して宮地君が“I would like to be ... God.”(神になりたい)と答え(ターン4)、クラスに大きな笑いが起こった場面である。しかしその後は、切り換えよくまた練習問題にもどり竹下君が次の問題に答えている(ターン9)。このようにAクラスにおける生徒の自己表現活動は先生が教室の様子を観察しながら、その判断のもとで統制されて行われている。

次の事例6はBクラスの事例5と同じ練習問題の場面である。

【事例6】 Bクラス(2回目)問題演習場面

1	T先生	仮に再び生まれるとしたら君は何になりたいですか。はい、藤村さん。	I	既知情報
2	藤村さん	If you were to be born again, what would you like to be?	R	
3	T先生	はい ということなんですよ。If you were to be born again, what would you like to be?	F	復唱確認
4	(中田君)	(何かつぶやく)	SI	感想
5	T先生	今、何って言った?	TR	
6	中田君	風		
7	(クラス)	(「カッコいい」「あはは」との反響)		
8	T先生	ボエム。Poeticですね。		
9	(クラス)	(少しざわめいている)		
10	T先生	僕は風になりたいって、答えて下さい。	I	自己表現
11	中田君	I want		
12	T先生	I would だよ。なるだろうって。		
13	(クラス)	(I wish じゃないの?)	SI	確認
14	T先生	I would ... What would you like to be? っ てなっているから、これでやります。	TR	
15	中田君	I would like to be ... wind.	R	
16	(クラス)	(「んー」と多少、他の生徒がざわつく)		
17	T先生	はい、そういうことですね。I would like to be wind. 風。wind. 吹き荒れる風	F	復唱確認
18	(クラス)	(window?)		
19	T先生	wind. じゃあ、そよ風になりたい。そよ風はbreeze っていうの。sea breeze っ て知ってますか?		

20	(クラス)	(「へえー」「へえ、sea breeze っていう意味なの?」「それ知らなかった」)		
21	T先生	はいじゃあ次行きます。はい今度は、仮に明日死んでも私に悔いはありません。		
22	(クラス)	(「まだあるだろ」「これ何才か分からない」とざわざわする)	SI	感想
23	T先生	ね、書いた人の年がね かなりね。	TR	
24	(クラス)	(「90才くらい年とってるよ」とざわざわする)		
25	T先生	中野君です、今度。	I	既知情報

T先生が言った“If you were to be born again, what would you like to be?”(ターン3)という英文は、誰かに対する問いかけではなく、教科書問題の藤村さんの正解の〈復唱確認〉である。その英文を自分への問いかけの英文のように受け止めた中田君が「風」とつぶやき、それを先生が聞き漏らさず、英語の自己表現の学習に結びつけている(ターン10)。ここでの授業目標は仮定法の言語形式を理解し、それを使用できるようにすることである。そのため「風になりたい」という意味ならどのような言語形式でもよいわけではなく“If you were to be born again, what would you like to be?”に対する答えとして“I’d like to be~”の言語形式の使用をT先生は中田君に求めている。それを中田君のみならずクラス全体に確認しているのである(ターン14)。T先生はクラスの生徒が中田君の発言に注意を集中し学習する意欲が高まっているのを察知したため、sea breeze という新たな単語情報を提供しており、質問紙調査ではこの単語への言及も多かった。この場面は生徒の発話の中で言語学習に結びつく発話をT先生が拾い上げ、それを教室全体の目標言語形式の学習に生かした場面である。しかし、Bクラスの場合、事例5におけるAクラスで見られたように、すぐに問題演習には切り替わらない。英文の形式よりも意味内容の方に興味が向いた発話が続き(ターン22, 24), T先生が何とか授業を先に進めようとしている(ターン25)。

Bクラスでは対話によるコミュニケーションを求める意識が強く、教師の指示を待たずに発言する生徒がいる。それはある意味で日本語による自己表現である。そのような自己表現願望が強い、あるいは対話を求めるクラスでは教師は生徒の発話に振り回されながらも、その発話の中から学習に結びつく発話を取り上げ、それを利用しながら言語形式の学習に結びつけて

いと言える。この事例に見られる A クラスと B クラスの学習の違いをまとめるならば、A クラスの場合は言語形式の学習をまず行い、その後で自分の言いたい意味をその言語形式で自己表現するという方向が見られたのに対し、自己表現願望の強い B クラスでは、言いたいことがまずあり、それを利用して言語形式の学習に繋げるという方向の学習が観察されたと言えるだろう。

5 章 総合的考察

本稿ではある文法形式の理解とそれを用いた自己表現ができることを授業目標とした高校の英語の授業を観察した。参加構造の異なる二つの教室を、IRF 構造に焦点を当てて数量的に概観し、自己表現場面の事例解釈及び質問紙調査による概観などから総合的に比較検討した。その結果、次のことが示唆された。

A クラスでは教師の説明を聴き、IRF 構造に沿って教師主導の授業展開が行われていた。教室談話の流れは教師の統制によって導かれるので、教室内のやり取り数も安定し、安定的に目標言語形式についての知識を供給できると考えられる。教師によって与えられる説明を良く聴く中で、生徒各自の既有知識や関心に照らし合わせた、個別の学習過程に学習の成果が委ねられているため、授業において印象に残った言葉が個々別々に異なって報告される傾向に繋がったのではないかと推察される。また授業における目標言語形式を理解した後、教師による指示に従って自分の言いたいことと結びつけて自己表現を行うという学習過程が観察された。教師は言語形式の理解ができていることを確認し、意味に焦点を当てた後続発話を行う方法で、言語形式指導と意味の受容といった指導のバランスを取っていた。

一方、B クラスは基本的には IRF 構造の中で授業が展開するものの、生徒が質問や感想などの発話をしばしば行い、それに対して教師が応じるという対話構造も散見された。集中して静かに教師の説明を聴くよりも、対話のやり取りを通して学習している様子が IRF 構造の分析と質問紙調査の結果から示された。対話を通しての学習を好む傾向の生徒が学級風土の形成に影響を与えている様子が自己表現場面にも表れていた。A クラスで見られたような、言語形式の正しい理解から使用へ、という順番とは反対に、生徒の側に言いたいことが先にあり、それを教師が授業目標の言語形式へと結びつけさせる、という学習過程が観察された。

英語自己表現の傾向としては、形式練習型のような真正な自己表現とは言えないタイプも見られるが、真正な英語自己表現としては大きく分けて、内向的に内面を表出する指向性が強く表れた自己表現と外向的な社交性が強く表れた自己表現が観察された。自己表現は両方の指向性が絡み合った複雑な発話であり、必ずしもどちらかのタイプに二分されるものではない。しかし本研究データにおいては、両極端な例として、前者のタイプの自己表現が A クラスにおいて、後者のタイプの自己表現が B クラスにおいて表面化しやすい傾向があるのではないかと考察された。ただこれについては推察に留まり、表面化しやすい自己表現のタイプと教室の学級風土との関連があるかどうかについては今後の課題と言えよう。

ここまでは二つの教室を比較した場合に異なった点に注目して考察してきた。最後に、二つの教室において共通して指摘される視点について述べる。二つのクラスともに授業において印象に残っている言葉として、クラスメートの自己表現の言葉に多くの生徒が言及していた。このことは言及された生徒の一言が大きな重みをもって他の生徒の学習に影響を与えたと言い換えられる。発話の量で考えるならばペアワーク中に英語自己表現を含めて、一人一人の発話の量が多いと言える。その一方で IRF 構造を用いた一斉授業場面では、生徒一人一人の発話の量は少ないが、教師は一人の生徒を指名しながらも、その生徒を教室全体の個性を形成する代表的な存在として学習状況を捉え、教室全体に向けた指導を行っていた。一斉指導場面においては、一人の発話に対して多くの聞き手が存在し、一人の生徒の一言が大きな重みを持ち、教室全員の生徒の学習に影響を与える。教室における学習としての自己表現に関しては、発話量のみならず発話の質の重みについても考える必要がある。その意味では今回の授業において行われた方法、ペアワークで自己表現を行わせることで発話の量を確保し、その後に教室全体という多くの聞き手がいる中で自己表現を行う場を与えて、いくつかそれを共有し合う、という活動の意義が示唆されたと言える。

(指導教員 秋田喜代美教授)

注

- 1) 参加構造とは「誰が何をいつ誰に対していうことができるかに関する参加者の権利と義務」(Cazden, 1986, p. 437), 「会話状況におけるやり取りの権利と責任のまとめり」(O'Connor and

Michaels, 1996, p. 69), などと定義されている。一斉授業かグループワークか, といった授業形態のような明示的な構造を表す場合もあれば, 教室におけるグラウンドルールに関連する, 暗黙的な発言の機会についての合意を表す場合もあり, 幅広く使われている。本稿では「教室における発言の機会に関する, 明示的及び暗黙的な権利と義務の枠組み」として広い意味で使用している。

2) 事例の解釈の信頼性については, 解釈後に授業者に見てもらい, 授業者の直感と矛盾しないという形でトライアングレーションを行っている。

引用文献

- 秋田喜代美 2006『授業研究と談話分析』東京：放送大学教育振興会
- 文部科学省 2009『高等学校学習指導要領解説（外国語編・英語編）』文部科学省ホームページ
- Barns, D. 2008 Exploratory talk for learning. In Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 1–15). London : SAGE.
- Cazden, C. 1986 Classroom Discourse. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 432–463). Third edition. New York : Macmillan Publishing Company.
- Cazden C. B. 2001 *Classroom discourse : The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). 1998 *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1999 Making the classroom acquisition rich. In Ellis, R. (Ed.), *Learning a second language through interaction* (pp. 211–229). Amsterdam : John Benjamin.
- Ellis, R. 2001 Introduction : Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(1), 1–46.
- Gibbons, P. 2003 Mediating language learning : Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247–273.
- Hall, J. 2007. Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *Modern Language Journal*, 91 (4), 511–526.
- Hardman, F. 2008 Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk (pp. 131–150). In Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Eds.), *Exploratory talk in school*. London : SAGE.
- Hellermann, J. 2008 The contextualization of participation in the asthma project. In Cole, K. & Zuengler, J. (Eds.), *The research process in classroom discourse analysis* (pp. 49–72). New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, K. 1995 *Understanding communication in second language classrooms*. New York : Cambridge University Press.
- Markee, N. & Kasper, G. 2004 Classroom Talks : An introduction. *Modern Language Journal*, 88 (4), 491–500.
- Mercer, N. 2001 Language for teaching a language. In Candlin, C. & Mercer, N. (Eds.), *English language teaching in its social context* (pp. 243–257). New York : Routledge.
- Nassaji, H. & Wells, G. 2000 What's the use of 'triadic dialogue'? : An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406.
- O'Connor, M. & Michaels, S. 1996 Shifting participant frameworks : Orchestrating thinking practices in group discussion. In Hicks, D. (Ed.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 63–103). New York : Cambridge University Press.
- Ulichny, P. 1996 Performed conversations in an ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 30(4), 739–764.
- Van Lier, L. 2001 Constraints and resources in classroom talk : Issues of equality and symmetry. In Candlin, C. & Mercer, N. (Eds.), *English language teaching in its social context* (pp. 90–107). New York : Routledge.
- Wells, G. 1999 *Dialogic inquiry : Toward a sociocultural practice and theory of education*. New York : Cambridge University Press.