

# 英語授業の対話場面における修正発話に関する検討

教職開発コース 藤 森 千 尋

A Study on Students' Repairs in Dialogues of English Learning Classes

Chihiro FUJIMORI

The present study aims to examine how students repair their utterances in question-answer dialogues of English classes at secondary schools. The notion of repair in language learning is reconceptualized based on the "functional dualism of texts (univocal and dialogic functions)" discussed by Wertsch and Lotman. A set of data was collected in classes for speaking skills being team-taught by an ALT and a JTE. The students' repairs in terms of each function were analyzed and discussed in association with the dual goals of language-learning classrooms: the needs for explicit form-focused interaction and authentic meaning-focused interaction. The results of the study show that in the scenes of form-focused interaction, students may judge the extent to which teachers demand immediate linguistic corrections from them, with their primary attention focused on the meaning of the interactions. On the other hand, in the scenes of meaning-focused interaction, students can attempt to produce modified utterances for the sharing of meanings among their peers if the interaction demonstrates a gap in meaning sharing. That is to say, diverse dialogic scenes are necessary to improve speaking proficiency. The pedagogical implication is that teachers must make conscious choices of classroom interactions to achieve balanced learning.

## 目 次

- 第1章 本研究の背景
- 第2章 先行研究の概観と本研究の目的
  - 第1節 テクストの機能的二重性と教授目的との関連
  - 第2節 テクストの機能的二重性と修正発話との関連
  - 第3節 英語授業における対話の分析方法：会話分析と教室談話分析
- 第3章 研究方法
  - 第1節 分析対象とした教室談話データ
  - 第2節 分析方法
- 第4章 結果と考察
  - 第1節 各データの対話状況
  - 第2節 修正発話に関する事例分析
    - 第1項 「単声機能」に焦点を当てた修正発話（他者誘発）
    - 第2項 「対話機能」に焦点を当てた修正発話（他者誘発と自己修正）
- 第5章 総合的考察

## 第1章 本研究の背景

学校英語教育に対してコミュニケーション能力の育成が求められている（文部科学省，2008，2010）。実社会においても授業においても，英語学習者の対話が成立しないのは，必ずしも英語運用能力の不足によるとは限らない場面，すなわち母語であっても対話が成立しないのではないかと考えられる場面が生じることがある。しかし，英語教育を語る文脈においては，対話の不成立は英語運用能力の不足に原因があると見なされる傾向がある。実際，学校教育においてどのように英語運用能力を伸ばすことが英語コミュニケーション能力の育成に繋がるか，その関係性が明らかになっていないためである。研究上，コミュニケーション能力は，それを構成する静的な下位カテゴリーに細分化されてはいくが，各構成要素間の有機的な結びつきとコミュニケーションの動的な生成過程については明らかになっていない（岡，2007，p.3）。したがって，学校英語教育においてコミュニケーション能力を育成するためには，英語による対話が実際の授業の中でどのように動的に生成しているかを捉え，対話する力の育成にはどのような学習場面が必要か，1つひとつ明らかにしていく必要があるだろう。

## 第 2 章 先行研究の概観と本研究の目的

### 第 1 節 テクストの機能的二重性と教授目的との関連

動的なコミュニケーションの生成過程を明らかにするためには、言語学習を個人内の認知的変容としてだけでなく、社会的相互作用による行為として捉える必要がある。本稿では「テキストの機能的二重性」という概念を用いて、英語授業の対話場面を検討する。「テキストの機能的二重性」とは、Lotman (1988) による「文化テキストの機能的二重性」を基に Wertsch (1991, 1998) が提案した概念で、発話を含むテキストには「単声機能 (univocal function)」と「対話機能 (dialogic function)」の 2 つの機能があるとする考え方である。「単声機能」は「導管メタファ」による伝達モデル、すなわち、送り手による伝えるべき意味内容の目標言語へのコード化と受け手による解説、という言語情報処理モデルが基盤となっている。この場合、ことばはある固定した意味を持ち、相手に正しく伝わるのが重要となる。一方、「対話機能」は、すべての発話は潜在的に対話であり、他者の声を含んでいるとするバフチンの多声性の概念に基づいている。その場合、ことばが持つ、意味の多様性と文脈依存性に焦点が当たる。

つまり、テキストの一義的で反復可能な脱文脈的側面が「単声機能」、生成した意味が多義的で再現不可能な文脈依存的側面が「対話機能」である。前者では「適切な意味の伝達」が主たる機能であり、後者では対話者間の「新たな意味の生成」が主たる機能となる (Wertsch, 1991, pp.73-74)。外国語学習に関する研究では、新しい言語記号の習得に焦点が当たるため、主に前者の機能が注目される。しかし、動的なコミュニケーションの生成過程を捉えるためには「対話機能」にも注目し、外国語学習を言語記号の置き換え学習以上の、真正な意味のやり取りを含むことばの学習と見なす必要がある。

英語授業の対話場面は多かれ少なかれ教師の教授目的が反映されていると考えられる。言語を学ぶ教室には大きく分けて 2 つの教授目的、すなわち、言語形式の明示的指導と真正な意味の交渉があり、言語教師はこの 2 つの教授目的の葛藤を抱えていると言われている (Ulichny, 1996)。生徒が伝えたい意味内容を目指言語形式に置き換える際、誤った言語形式の定着を避けるために、正しい言語形式の指導は教授目的の 1 つである。しかし、授業における意味のやり取りは文脈依存的に理解され、正しい言語形式を必要とせずに

達成されることがある。その場合、教師は学習者の言葉を訂正するか否か、つまり、言語形式指導と真正な意味の交渉のどちらの教授目的を優先するかという選択を迫られることになる。言語形式指導は発話テキストの「単声機能」に焦点が当たっており、真正な意味の交渉は「対話機能」に焦点が当たっていると言い換えられる。本稿では、教師の教授目的に着目し、「テキストの機能的二重性」に基づいて英語授業の対話場面を観察する。

### 第 2 節 テクストの機能的二重性と修正発話との関連

第二言語習得研究では、ある表現を使用しただけでは習得したとは見なされず、目標となる正確さでの言語使用が、習得の定義とされている (Ellis, 2001, p.33)。そのため、誤りのある発話を正しい言語形式に言い換えた発話、すなわち修正発話、に注目した研究がこれまでに数多く行われており、例えば、教師のフィードバックのタイプと生徒の修正発話との関連を調べた研究などがある (e.g., Doughty & Varela, 1998; Lyster & Ranta, 1997)。本節では、訂正フィードバックの 1 つである「言い直し (recast)」を取り上げ、修正発話を巡る議論を概観し、その後「テキストの機能的二重性」に基づいて修正発話を再考する。「言い直し」に着目する理由は、教師による二重の教授目的が反映されているフィードバックであり、これまでも多様な観点から議論されているためである。

「言い直し」とは相手の意味を受け取りながら、誤りを含む発話の一部、あるいは全部を正しく言い換えて投げ返すフィードバックのことである。意味が共有され、対話が成立したことを示す働きと、言語形式への注意喚起の働きとの両方を合わせ持っている (e.g., Long, 2007; Morris & Tarone, 2003)。母語話者の指導者が最も多く用いるフィードバックと言われ、多用されるわりにはその場での学習者の修正発話を誘発しないとして、効果を疑問視する見解もある (Lyster & Ranta, 1997)。相反する二重の教授目的を反映しているために、学習者には訂正フィードバックとして探知されにくく、修正されたアップテイク (uptake) に結びつきにくい。アップテイクとは「教師のフィードバック直後の生徒の発話であり、生徒のもの発話の一部に注意を向けさせようとする教師の意図への反応として形成された発話」(Lyster & Ranta, 1997, p.49) のことである。

「言い直し」の教授的効果は、主にその場での修正されたアップテイクの頻度を基準として検証されてき

た。しかし、その場での修正されたアップテイクがなくても、授業後のインタビューにより、誤りを指摘されたことに生徒が気づいていたことを示す報告（酒井, 2004）や、事後テストで修正がなされているとの報告（Nassaji, 2009）、更に「言い直し」を受けた生徒以外の生徒に言語形式への気づきが起きているとの報告（Ohta, 2000）などがあり、必ずしも修正されたアップテイクのみが、言語形式の学習の証拠とは言えない。そのため、「言い直し」は使用頻度の割にアップテイクの頻度が少ないとの批判がありながらも、潜在的教授効果が期待されるフィードバックである。

これまでの第二言語習得研究における訂正フィードバックや修正発話に関する研究は、「テキストの機能的二重性」の観点からすると、「単声機能」にのみ焦点が当たっていると言える。つまり、対象となっている修正の概念は、いかに伝えたい意味内容を正しい目標言語形式に置き換えることができるか、という点にのみ焦点が当たっている。しかし、実際の対話的コミュニケーションでは、固定した意味内容が一方向的に伝わるわけではない。相手が誰であるか、どのように言葉を解釈したかなど、その場の文脈によって新たな意味が生成し、対話を修正することがある。そのため、コミュニケーションの動的な生成過程を捉えるには、「単声機能」に焦点を当てた修正概念だけでは不十分であり、「対話機能」に焦点を当てた修正概念についても考える必要がある。

そこで、「対話機能」に焦点を当てた場合の修正概念を「意味の共有を図るために行う対話継続のための営み」と指定する。具体的な修正発話は、対話の意味の共有に向けて、更なる情報を追加提供したり言い換えたりする発話、として観察されるであろう。したがって、本稿では「単声機能」と「対話機能」のそれぞれに焦点を当てた修正発話の生起状況を調べ、英語による対話能力の育成のために、授業においてどのような学習場面が必要かについて検討することを目的とする。

### 第3節 英語授業における対話の分析方法：会話分析と教室談話分析

教室談話に特徴的な発話連鎖として、国や地域を越えて観察されると言われるIRF構造、すなわち、教師による始発（Initiation）、生徒による応答（Response）、教師によるフィードバックまたは後続発話（Feedback or Follow-up）、という発話の3

組連鎖がある（Sinclair & Coulthard, 1975; Wells, 1999）。特に、第3番目の展開であるフォローアップ（以降、後続発話）には教師の教授目的が顕現しているとの報告がなされている（e.g., Hardman, 2008; Wells, 1999）。IRF構造に関しては、授業における教師と生徒の発言の権利が教師に大きく偏っている非対称的な対話構造の典型であり、教師が既に答えを知っている質問の多用によって、生徒の創造的な学びを阻害するといった否定的な見解がある（e.g., Markee & Kasper, 2004; van Lier, 2001）。その一方で、教師が生徒の既有知識を知り、学ぶべき新知識に関連づけ、学術的な教室談話を展開するための有効な教授的手段であるとの指摘もなされている（e.g., Barns, 2008; Mercer, 2001）。

本研究では会話分析に留まらず、教室談話分析の手法<sup>1)</sup>を用いることで、直接的な対話者の発話のみならず、第三者として間接的に対話に加わる教室内の他の生徒の発話も交え、授業中の対話場面の解釈を行う。

## 第3章 研究方法

### 第1節 分析対象とした教室談話データ

分析対象は国立大学附属中等教育学校の中学3年生2クラスの教室談話（データ1）と、東京都内の公立高校1年生1クラスの教室談話（データ2）である。前者の学校は大学の研究指定校で、中高一貫校であるため中学3年生であるが受験に縛られない授業計画で学習している。後者の公立高校はその地域では上位中堅校の学力レベルに属する進学校である。2つの教室談話データの共通点は、ホームルームクラスを半分に分けた20名前後の少人数授業である点、各学期3～4回訪れるALTと教職経験25年以上のJTEによるチームティーチング授業であり、JTEが授業進行を仕切っている点、更に、クラスの生徒全員1人ひとりと英語による質問と応答の対話場面が見られた点、などである。

観察者は中等教育の現場において20年以上の教職歴がある。今回、それぞれの学校の授業を1～2ヶ月にわたって訪問し、授業観察を行った。観察した授業の中から英語による質問と応答の対話場面に焦点を当てて分析データを選び、データ1については34人分、データ2については21名分、合計55名分の質問と応答の対話データが得られた。

### (1) データ 1

2009年2月、中学校3年生2クラスのティームティーチング授業（オーストラリア出身の女性ALTと日本人の男性教諭）を合計6コマ（1コマ50分）の授業を観察した。分析対象は、2009年2月5日（木）のAクラス（男子生徒9名、女子生徒7名）とBクラス（男子生徒8名、女子生徒10名）の授業で、ALTが授業冒頭の挨拶直後、前日の休日の過ごし方について生徒に質問を行った約20分間である。この場面はALTが教室内を回りながら、生徒1人ひとり全員に“What did you do yesterday?”と質問し、生徒が英語で応答した対話場面である。教室の前後に設置したビデオカメラの音声の書き起こしとフィールドノーツをもとに、文字化した教室談話データを作成した。

### (2) データ 2

高校1年生の21名（男子生徒12名、女子生徒9名）の1クラス、女性JTEとニュージーランド出身男性ALTによるティームティーチングの授業を観察した。生徒たちは通常は検定教科書を用いた英語Iや文法演習などの授業を受けており、学期に3～4回、ALTの訪問の際はスピーチやディベートなどの英語プレゼンテーション活動を行っている。2007年10月から11月にかけて観察した4コマ（1コマ50分）の授業のうち、分析したのは10月11日（木）と11月1日（木）に行われたShow & Tellのスピーチ発表の授業である。スピーチ発表は2コマの授業時間を使って全員のスピーチを評価する授業計画に沿って実施された。分析箇所は、スピーチ発表後のスピーチ内容に関する質疑応答場面である。教室前後の机の上に設置したボイスレコーダーの音声の書き起こしとフィールドノーツを基に、文字化した教室談話データを作成した。

## 第2節 分析方法

質問と応答の対話場면을分析対象に選んだ理由としては、質問と応答は授業でよく観察される対話であること、また生成した意味が解釈しやすいと考えられること、などが挙げられる。今回、選んだ対話場面はデータ1、データ2ともに、授業の中で即興的な英語による質問と応答の対話が集中的にまとまって観察された場面である。

各データの対話場面において、どのような教授目的が反映されているかを明らかにするためにIRF構造に分類し、後続発話に着目した。生徒の声が小さいために再生できない応答を含んでいて後続発話の分類に

支障がある対話（データ1のAクラス1名分とBクラス3名分）を取り除いた。その結果、データ1のAクラスは15名分（総ターン数189）、Bクラスは15名分（総ターン数118）の対話データが得られた。データ2の対話データは21名分（総ターン数194）であった。それらの発話を質問、応答、後続発話に分け、後続発話を取り出し、後続発話を帰納的にコーディングし、タイプ別に分類した（表1参照）。後続発話のタイプ分類に関して、観察者とは別のIRF構造の研究に知識のある大学院生1名に、それぞれのタイプの基準を示したものを参考に判定を行ってもらったところ、データ1については90.0%、データ2については92.5%の一致率であった。不一致箇所については協議の上、決定した。

分析する修正発話は教授目的との関連で次の手順で抽出した。「単声機能」に焦点を当てた修正発話は、言語形式の指導場面における形式の訂正に関する発話、例えば、教師からの訂正フィードバックの指示に従って、生徒が正しい言語形式で言い換えた発話である。一方、「対話機能」に焦点を当てた修正発話は、意味内容を中心とした対話場面における意味の共有に向けた対話継続の発話、例えば、相手からの問い返しに対して行う応答の発話や、問われていなくても自ら追加情報を与える発話である。

両機能の修正発話とともに、IRF構造の後続発話（F）の後に続く発話として観察されると考えられる。そこで、後続発話の後の発話を「修正発話」とし、有無を調べた。例えば教師の質問、“What did you do yesterday?”が「始発（I）」で、生徒の答え、“I watched TV.”が「応答（R）」、そして教師の“Good”が「後続発話（F）」であるが、それで対話が終わる場合は「修正発話無し」と判断される。しかし、“What musical instrument did you play?”（I），“I played euphonium.”（R），“Euphonium.. thank you.”（F）で対話が終わらず、更に生徒が“But I play clarinet now.”と対話継続の発話を行った場合、その発話を「修正発話」と見なし、「修正発話有り」と判断した。

各データの対話状況について概観した後、言語形式の指導に、より焦点が当たっている対話場面と、真正な意味の交渉に、より焦点が当たっている対話場面から、「単声機能」と「対話機能」のそれぞれに焦点を当てた「修正発話」の事例を取り上げ、生起状況を解釈した。解釈の信用性と信憑性を確保するために、解釈後、2名の授業者に目を通してもらう形でトライア

ンギュレーションを行い、その結果、授業者がその解釈に違和感や矛盾を持たないことを確認した。また、生徒の応答や反応で疑問に思った点について、書面インタビューという形で生徒に質問し、答えを記述してもらい、事例解釈の際の参考とした。

## 第4章 結果と考察

### 第1節 各データの対話状況

データ1とデータ2の対話状況、すなわち具体的に観察する対話場面の背景、の違いについて、対話参加者、質問内容、及び後続発話のタイプを基に概観する。

#### (1) 対話参加者と質問内容

まず対話の参加構造に関しては、データ1は質問者がALTのみでJTEは必要に応じて対話に加わっており、教室内生徒は直接的に対話には加わっていない。一方、データ2は教師と生徒全員が対話参加者で、質問者及び聞き手である。

次に質問内容に関しては、データ1では“What did you do?”という規定質問と、それと関連する追加質問があり、合わせてAクラスが34（規定質問15と追加質問19）、Bクラスが23（規定15と追加8）であった。1人あたりの平均は1.9問（ $SD=1.2$ ）であった。追加質問が見られたのは2クラス合計30名中16名（53.3%）の約半数で、残り14名（46.7%）は規定質問のみであった。データ2については、スピーチ内容に関する自由な質問で、質問総数はALTが10、JTEが7、生徒が34であった。スピーチ発表者1人あたりに対する質問数の平均は、平均2.4問（ $SD=1.3$ ）であっ

た。データ2は質問内容が多様であるため、1つの質問に対する答えの後に問い返しと更なる返答、などのやり取りが続き、発表者1人あたりのやり取り総数はデータ1よりも多い。

このように、参加構造、質問内容の多様性という点で、データ2の方がデータ1よりも複雑な対話状況であった。

#### (2) 後続発話のタイプと頻度

後続発話をタイプ別にし、その後に続く「修正発話」の有無と合わせてまとめた結果が表1である。この表を見るとデータ1とデータ2の教室談話の全体的な特徴の違いを概観でき、教授目的や後続発話のタイプと関連させて修正発話の事例を抽出することができる。後続発話数は、データ1のAクラスが46、Bクラスが42であった。質問に対する応答すべてに後続発話があったわけではなく、また1つの応答に対して1つの後続発話とは限らないため質問総数と後続発話総数は一致しない。データ2の後続発話数はALTが10、JTEが11、生徒が14の総数35であった。後続発話数は質問者からだけでなく、教室内の聞き手（教室フロア）から投げかけられた発話も含んでいる。

後続発話のタイプは次の9つに分類された。①応答者生徒に英文の繰り返しを要求する「リポート要求」、②フルセンテンス（全文）での応答指導として、途中まで誘導して残りを言わせる「全文要求」と全文を教師が提示する「全文確認」、③英語表現の誤りを明示的に訂正する「形式訂正」、④不正確、または不十分な英語表現を正しく言い換えて投げ返す「言い直し」、⑤下降口調で相手の応答の一部、もしくはすべてを繰

表1 発話者とタイプ別の後続発話数と修正発話の有無

教授目的	後続発話者	データ1								合計	比率 (%)	データ2						合計	比率 (%)
		Aクラス				Bクラス						ALT		JTE		生徒			
		修正発話		修正発話		修正発話		修正発話				修正発話		修正発話		修正発話			
		有	無	有	無	有	無	有	無			有	無	有	無	有	無		
形式指導	①リポート要求	4	0	4	0	1	0	0	0	9	10.2	0	0	0	0	0	0	0	0
	②全文確認	0	1	0	0	0	2	0	0	11	12.5	0	0	0	0	0	0	0	0
	③形式訂正	3	1	3	1	2	0	1	0	11	12.5	0	0	0	0	0	0	0	0
	④言い直し	0	2	0	0	0	3	0	0	5	5.7	0	0	0	0	0	0	0	0
意味交渉	⑤復唱	0	5	0	0	0	5	0	2	12	13.6	(1)	5	2(1)	2(2)	0	0	13	37.1
	⑥意味訂正	0	0	0	0	1	0	1	0	2	2.3	0	0	0	0	(2)	0	2	5.7
	⑦問い返し	2	0	0	0	2	3	0	0	7	8.0	1	(1)	1	0	2(3)	(1)	9	25.7
	⑧感想	0	4	0	0	0	3	0	1	8	9.1	0	0	0	0	0	1(1)	2	5.7
他	⑨承認	1	10	0	0	1	9	1	1	23	26.1	0	2	0	3	0	4	9	25.7
合計		14	22	9	1	9	25	4	4	88	100	2	8	4	7	7	7	35	100
		46				42				88		10		11		14		35	

Note: ( )内数字は、質問者としてではなく教室フロアから投げかけられた後続発話の外数

り返す「復唱」, ⑥意味を取り違えていることを指摘する「意味訂正」, ⑦上昇口調で相手の応答の意味の確認を行う「問い返し」, ⑧応答を聞いて思ったことを述べる「感想」, ⑨“Good”“O.K.”“Thank you”などが単独で用いられ, 対話の終了を表す「承認」である。「形式訂正」と「言い直し」の違いは, 例えば, 生徒の“I went to shopping”という文法的に誤りのある発話に対して, “Oh, you went shopping”と言った場合は「言い直し」であるが, 教師が生徒の立場になって“I went shopping”と誤りを訂正した場合は「形式訂正」である。“Good”“O.K.”“Thank you”などが他のタイプと併用されている場合には併用先に分類した。

教授目的の特定に関しては, ①から④の後続発話は, 教師が生徒に対して言語形式への注意喚起を意図している「言語形式指導」と見なした。⑤から⑧の後続発話は, その場での意味の共有を第一の目的とする「真正な意味の交渉」と見なした。⑨の承認は教授目的の反映ではなく対話の終了合図と見なし, その他とした。本データの質問と応答の対話場面は, 即興的な意味のやり取りの対話場面であるため, 教師の教授目的は「言語形式指導」と「真正な意味の交渉」のどちらかに明確に分けられるものではなく, 基本的に両方が反映されていると言える。そのことを踏まえた上で表 1 を見ると, データ 1 とデータ 2 を比較した場合, データ 1 はデータ 2 よりも「言語形式指導」に重きを置いた対話場面, データ 2 ではデータ 1 よりも「真正な意味の交渉」に重きを置いた対話場面が観察されると考えられる。

### (3) 修正発話に関する事例分析

修正発話には大きく分けて, 他者によって誘発された修正発話と, 自ら行動を起こす自己修正の発話がある。事例分析にあたっては「単声機能」と「対話機能」のそれぞれの修正概念に基づいた, 他者誘発の修正発話と自己修正の発話を検討することになる。ただし, 「単声機能」に関する自己修正の発話は個人内の発話認知メカニズムと関連しており (e.g., Kormos, 1999), 本稿の目的である教授目的との関連が少ないため取り上げない。したがって「単声機能」に焦点を当てた他者誘発の修正発話と「対話機能」に焦点を当てた他者誘発の修正発話及び自己修正の発話の事例を取り上げ, 生起状況について検討する。

## 第 2 節 修正発話に関する事例分析

### 第 1 項 「単声機能」に焦点を当てた修正発話 (他者誘発)

#### (1) 「言語形式指導」の対話場面

まず, 真正な意味の交渉よりも言語形式指導に重きを置いた対話場面における修正発話の生起状況について, 主にデータ 1 から事例を取り上げ分析する。表 1 の後続発話のタイプに着目すると, 「リピート要求」に対して生徒は 9 箇所中 9 箇所修正発話を行っている。「全文要求」も 8 箇所すべて修正発話を行っているが, 「全文確認」の 3 箇所では修正発話を行っていない。「形式訂正」は 11 箇所中 9 箇所修正発話を行い, 2 箇所で行っていない。「言い直し」は 5 箇所すべて修正発話を行っていない。そこで, 形式指導を明示的指導と暗示的指導に分け, 修正発話の生起状況について, 事例を基に検討する。T は発話ターンを示し, クラスごとの教室談話データの通し番号である。尚, 生徒の名前はすべて仮名である。

抜粋 1 は明示的な言語形式指導の場面で, 対話の意味内容が通じている中で言語形式指導が行われている事例である。事例 1 の ALT からの質問 (T45) に対する沢田さんの“at home”という応答 (T46) は文法的に不十分な応答である。また, “reading books” (T49) は文法的に誤った発話である。しかし, ALT の発話 (T47) や JTE の発話 (T50) から, どちらの発話も文脈依存的に解釈され, 意味内容が通じていることが分かる。その上で「全文要求」や「形式訂正」が行われており, 沢田さんは修正発話を行っている (T49, T54)。同様に, 事例 2 の ALT と木村さんの対話への JTE による“I went shopping.”という介入 (T91) は, JTE も買い物に行ったという意味ではない。これが教師による言語形式の訂正を意味していることを木村さんは理解しており, 修正発話を行っている (T92)。このように, 意味のやり取りが成立したとしても応答の言語形式が不完全な場合に指導が行われることがあるのは, 外国語学習における対話の

#### 抜粋 1 明示的な言語形式の指導場面の修正発話 【事例 1】 B クラス 4 番目の沢田さん

T45: ALT: <u>What did you do?</u>	
T46: 沢田さん: <u>No. No. At... at home.</u>	
T47: ALT: <u>I stayed.</u> (小声で囁く)	[全文要求]
T48: JTE: <u>I stayed.</u> (前から声をかける)	[全文要求]
T49: 沢田さん: <u>I stayed...home and reading books</u>	
T50: JTE: <u>Ah...read a book.</u>	[形式訂正]
T51: ALT: <u>read...read...</u>	[形式訂正]
T52: 沢田さん: <u>read?</u>	
T53: ALT: <u>Yes. I stayed home and...</u> (小声で)	[全文要求]
T54: 沢田さん: <u>I stayed home and read book.</u>	
T55: ALT: <u>Good.</u>	[承認]

**【事例 2】 A クラス 8 番目の木村さん**

T 89 : ALT : What did you do?	
T 90 : 木村さん : What did you do? I went to shopping.	
T 91 : JTE : <u>I went shopping.</u>	[形式訂正]
T 92 : 木村さん : <u>I went shopping.</u>	
T 93 : ALT : Ah.. Where did you go shopping?	
T 94 : 木村さん : Harajuku.	
T 95 : ALT : <u>I went shopping in Harajuku.</u>	[全文確認]
T 96 : ALT : Aha-a. Did you buy anything? Or just window shopping?	

特徴である。生徒もそれを理解し、教師の言語形式の指導に応じていることを2つの事例は示している。

次に、明示的な言語形式の指導に関して、どのような場面で生徒が修正発話を行い、どのような場面で行っていないかを検討する。「全文要求」と「全文確認」を比較検討すると、教師が途中で言葉を止め、残りを生徒に言わせようとする「全文要求」の場合、生徒は修正発話を行っているのに対し（事例1、T53）、教師が全文を言い切った「全文確認」では生徒は修正発話を行っていない（事例2、T95）。また「形式訂正」のような明示的な形式指導に対して修正発話が行われなかった場面は、JTEの1箇所（Aクラス、T157）とALTによる1箇所（Aクラス、T8）のみであった。JTEの1箇所は、何人ももの生徒が間違えるため板書してあった箇所を指し示しながら、“No, No, No. You went to ..a place. You went shopping”と指導した場面である。その直後、ALTが次の質問に移ったため、結果的に生徒には修正の機会が与えられていなかった。ALTの1箇所も同様に、「形式訂正」しているが生徒の修正発話を待たずにすぐに次の質問に移っている場面であった。したがって、生徒の修正発話は、言語形式指導の明示性に加え、教師がどの程度、その場でのアップテイクを要求しているかが関連していると言える。

次に、より暗示的形式指導である「言い直し」の事例を取り上げる（抜粋2）。

事例3はALTが「言い直し」（T29）した直後にJTEが「リピート要求」（T30）を行ったため、結果的に生徒が修正発話を行った場面である。この場面の東山さんの修正発話は、ALTの「言い直し」というよりも、JTEの「リピート要求」に応じて行われた

**抜粋 2 暗示的な言語形式指導場面の修正発話****【事例 3】 A クラス 2 番目の東山さん**

T 26 : 東山さん : I went to Tokyo Disneyland.	
T 27 : ALT : Who did you go with?	
T 28 : 東山さん : Cla.. Classmates.	
T 29 : ALT : <u>With your classmates.</u> O.K. Good.	[言い直し]
T 30 : JTE : <u>With my classmates.</u>	[リピート要求]
T 31 : 東山さん : <u>With my classmates.</u>	
T 32 : ALT : O.K.	[承認]

ものと考えられる。事例4の工藤さん（T73）は事例1の沢田さん（T49）とほぼ同じ返答しているにも関わらず、異なった対話展開になっている。沢田さんが「形式訂正」の後に修正発話を行ったのとは対照的に、工藤さんは「言い直し」の後では修正発話を行っていない。他の「言い直し」同様、工藤さんが形式訂正に気がつかなかった可能性、あるいは気づきながら修正発話を行わなかった可能性、ともにある。ただ本稿の関心は訂正フィードバックに気づいたか否かではなく、気づいたとしても何故その場で修正発話を行わないか、どのような場合に修正発話を行うかを説明することにある。

事例1から事例4までを基にした考察は、次のようにまとめられる。教室での英語学習場面において、対話の意味が成立している場合でも、教師が言語形式の指導を行うことを生徒は理解している。そこで教師が明示的に言語形式の指導を行い、修正を要求した場合に、生徒は修正発話を行う（事例1、2、3）。しかし、教師は形式指導と真正な意味の交渉と二重の教授目的を抱えているため、形式への注意喚起を行ったとしても、必ずしもその場での修正アップテイクを明示的に要求するわけではない。そこで生徒は教師の修正の要求度合いを測りながら、修正発話を行っていると考えられる。「言い直し」のように意味の受容と形式訂正を合わせ持つフィードバックの場合、訂正要求度が低いと見なされ、たとえ形式訂正に気づいたとしても対話が成立した以上、修正発話を行わないと言える（事例4）。このように、対話場面における言語形式指導に関しては、生徒は意味内容に焦点を当てて応答しつつ、教師の形式訂正の要求度に従って対応していると言える。

(2) 意味の交渉に教授目的がある対話場面での形式指導

次に、真正な意味の交渉に焦点が当たった対話場面における言語形式の修正発話について、データ2から事例を取り上げ、検討する。データ2の形式指導は後続発話の場面ではなく、生徒同士のやり取りに対し、教師が教室フロアから投げかける形で行われていた。教師の形式指導の場面は合計6箇所あり、日本語表現の英語表現への言い換え、文法的な誤りの訂正、など

**【事例 4】 B クラス 8 番目の工藤さん**

T 72 : ALT : What did you do?	
T 73 : 工藤さん : <u>I stayed home and reading comic books.</u>	
T 74 : ALT : Good answer. <u>You read comics.</u>	[言い直し]
T 75 : ALT : What did you do?	
T 76 : 男子生徒 : Nothing special..	

すべて「形式訂正」であった。JTEによる3箇所(T49, T78, T149), ALTによる4箇所(T69, T78, T114, T142)で, そのうち1箇所はJTEとALTが同じ場面で行っている。そのため, 生徒が修正発話を行ったのは4箇所, 行わなかったのが2箇所である。抜粋3は修正発話の行われた場面と行われなかった場面の事例で, 質問者(m)は男子生徒, (f)は女子生徒である。

事例5はJTEの「形式訂正」に対して, 質問者生徒が訂正する前に辻さんが応答しているため(T50), 修正発話が行われなかった場面である。事例6も同様に, 質問者生徒は教師からの形式訂正の介入を受けて修正発話を行おうとしているが(T70), 言い終わらないうちに瀬川さんが応答している(T71)。事例5と事例6から示唆されることは, 対話している生徒同士は相手の言語形式が正しいか否かに注意は向いておらず, 基本的に意味のやり取りに集中しているということである。直接的な対話者間で意味が通じている以上, 話し手の生徒が誤った言語形式を訂正する必然性はないため, 事例5のように教師からの明示的な形式指導があっても修正発話が行われない場合があると考えられる。

## 第2項 「対話機能」に焦点を当てた修正発話(他者誘発と自己修正)

本項では「対話機能」に関する修正発話に関して, 他者によって誘発された修正発話と自己修正発話についての事例を取り上げ, 検討する。

### (1) 他者誘発の修正発話

他者によって誘発された修正発話は「意味訂正」や「問い返し」の後に観察された。「意味訂正」では単に勘違いが修正されただけで, 新たな情報の追加などは見られなかったため, 「問い返し」から事例を取り上げ, 意味の共有に向けた対話の営みを検討する。

事例7はデータ1からの抜粋で, ALTが生徒と生活経験を共有していないために, 最初, 意味が通じ

### 抜粋3 真正な意味の交渉場面の形式指導と修正発話

#### 【事例5】7番目の辻さん(エプロン)

T48: 質問者 (f): Do you, Do you have. How many do you have apron?  
T49: JTE : How many aprons [形式訂正]  
T50: 辻さん: I have four apron.

#### 【事例6】10番目の瀬川さん(スケッチブック)

T68: 質問者 (f): How do you have.. えっと How do you have ...sketchbooks?  
T69: ALT: How many [形式訂正]  
T70: 質問者 (f): あ...How many do you have  
T71: 瀬川さん: Thirteen.

なかった場面である(T49)。「日高屋」がラーメン屋であることを知っているか否かはALTであるか否かに限らない。これは対話の意味の成立に生活経験の共有度が関連している1つの例と考えられる。事例8はデータ2からの抜粋で, 意味の共有が行われるまで「問い返し」が繰り返された場面である。質問者の男子生徒が猫の種類を尋ねたが, Japanese catや「日本猫」という言葉を「日本の猫」という一般的な意味に解釈し, 繰り返し猫の種類を尋ねている。津村くんは相手が「日本猫」という種類があることを知らないのだと判断し, 「日本猫っていう分類」という対話の修正発話を行った。これは, “Japanese cat”が多義的であり, 質問者と応答者の間で意味のすれ違いが生じた場面である。このような意味のすれ違いは, 母語話者同士の会話においても起こりうる。事例8は両者間で意味の共有がなされるまで対話が継続された例であるが, 必ずしも意味の共有がなされるまで対話が継続されるわけではない。後述の事例10における“Gloria song”という多義的な語を巡っては, ALTと生徒の間で意味の共有がなされていない。「単声機能」の修正発話に着目した場合, 言語情報処理能力の不十分さに焦点が当たるため, コミュニケーションが上手く成立しない場合, 言語能力のより劣っている方の落ち度に帰せられる傾向がある。しかし, このように「対話機能」の修正発話に着目すると, 対話の意味の共有過程は対話者相互の対等で協働的な営みであることが分かる。

次に, クラス全員の生徒を対話に巻き込んだ「問い返し」が起こり, 意味の共有過程を示す事例として, 数字の意味の共有に関する場面を取り上げる。データ

### 抜粋4 真正な意味の交渉場面における他者誘発の修正発話

#### 【事例7】Aクラス6番目の川田くん

T48: ALT: What did you do?  
T49: 川田くん: I went to Hidakaya.  
T49: ALT: Hidakaya? [問い返し]  
T50: 川田くん: Ramen-ya,  
T51: ALT: Ah..Ramen shop. Ramen shop. [言い直し]

#### 【事例8】6番目 津村くん(猫の写真)

T40: ALT: What is your cat's name?  
T41: 津村くん: Goro.  
T42: ALT: Goro.. Thank you. [復唱]  
T43: 質問者 (m): あ, はいはい。What kind of cat is the cat, Goro, is Goro ね?  
T44: 津村くん: Japanese cat.  
T45: 質問者 (m): そのままじゃん。何種類?何ねこ? [問い返し]  
T46: 津村くん: 日本猫  
T47: 質問者 (m): What kind of cat...何種類?何ねこ?  
T48: 津村くん: 日本猫っていう分類  
T49: 質問者 (m): あ, そうなんだ。Thank you. [承認]



2では値段を尋ねたり、数を尋ねたりと数字に関する質問があり、その際、生徒たちが数字を繰り返す場面がいくつか観察されている。事例9はその典型的な場面で、竹田くんが水泳で取ったメダルについてのスピーチ後の質疑応答場面の抜粋である。

ある男子生徒が竹田君に大会での記録を尋ね、竹田君の返答を聞き、「速いか遅いかわかんねえ」と言っていて、クラスに笑いが起こった場面である。質問者生徒が分からないと言っているのは、英語の数字の聞き取り上の問題ではない。数字は記号としては一義的である。しかし、ことばとして用いたときには価値判断が伴う。対話におけることばとしての数字は、数が多いか少ないか、値段の場合は高いか安いかなどの価値判断を共有して初めて対話の意味が共有される。メダルの所有数の質問に対する竹田君の応答を聞いて、クラスに起こった“twenty”の繰り返しによる「問い返し」は、「にじゅう」という単なる数字の確認だけではなく、メダル20個は「あり得ないほど非常に多い」との価値を確認しようとしているのである。そこで、竹田君は「(インターハイのような大きな大会だけではなく) 市民大会とか (小さな大会でもらったものもあるから)」と、対話の意味を共有するための修正発話を行ったと考えられる。クラスの中からも「市民大会ってけっこうもらえるんだよね」という言葉が続き「20個のメダルは多いけれども、あり得ないほどの数では

ない」との意味が共有されていく。

イントネーションとは価値が作り出す音であるとして、バフチンは著作の中で随所にイントネーションが発話の本質的な特徴であることに言及している。例えば、ことばのイントネーションの側面には話者の表現した内容に関する評価が表れ(バフチン, 1988, p.101), 聞き手と話し手はイントネーションで接しており、イントネーションは社会的評価を音で表現したものである(バフチン, 2002, p.162)と述べている。事例9はイントネーションを伴った繰り返しの発話や修正発話を通し、価値判断や評価を含めた対話の意味を、直接的な対話者だけでなくクラス全体で共有している様子を示している。

## (2) 意味の共有に向けた自己修正発話

ここでは、相手から問われていない場面で、自ら新たな情報を提供する、自己修正の発話に着目する。そのような自己修正の発話は、教師が対話の意味の成立を宣言する「復唱」後(事例10)や、質問に対する応答時に、問われたこと以上の追加情報を提供する発話(事例11, 12)として、データ1で1箇所、データ2で4箇所、観察された。

事例10はデータ2からの抜粋で、中学校時代の吹奏楽部活動についてのスピーチ後の質疑応答場面である。JTEの現在形の質問に対し(T14), 山田さんは中学時代に吹いていた楽器名を過去形で答えた(T15)。これがテスト状況の脱文脈的な対話であるならば、現在形での質問に対する過去形の答えは不正解である。しかし、過去形で述べたスピーチ内容に対する質問と捉え、以前に吹いていた楽器名を過去形で答えたことは、スピーチ内容との整合性を保った、対話的に意味がある応答と言える。一方、質問が現在形であるため、現在も吹奏楽部に所属している山田さんの答えは、今もユーフォニウムを吹いているという意味をその場に生成する可能性がある。そこで、山田さんは追加情報を与えることで対話の意味の修正を自ら行ったと考えられる(T17)。このような修正発話は「単声機能」に焦点を当てた、速く正確な言語情報処理能力の不十分さに基づく修正概念では捉えられない。その場に生成した対話的意味のずれを修正し、新たな意味を共有する営みとしての、「対話機能」の観点からの修正と言える。

また、この事例では動詞の時制に関する言語形式への注意が対話的意味の共有に向けて喚起されている。この対話場面では動詞が現在形か過去形かは、対話の文脈上、重要であり、山田さんは2つの時制を

## 抜粋5 真正な意味の交渉場面における意味の共有過程

### 【事例9】 5番目 竹田君 (水泳大会のメダル)

T 5 : 質問者 (m) :	How fast is your record?	
T 6 : 竹田君	: The meeting, I, total... one minute and fifty seconds.	
T 7 : 質問者 (m) :	速いか遅いかわかんねえ。 (クラスに笑い)	
T 8 : 質問者 (f) :	How many medals do you have?	
T 9 : 竹田君	: I have about twenty medals.	
T 10 : クラス	: "Twenty medal?" 「えー」「すごくね?」「Twenty?» 「Twenty?» 「にじゅう?」	【問い返し】
T 11 : 竹田君	: 市民大会とか。 (クラスの中から「市民大会とかってけっこうもらえるんだよね」という声)	

## 抜粋6 真正な意味の交渉場面における自己修正発話

### 【事例10】 3番目 山田さん (楽譜のファイル)

T 9 : ALT :	What is the name of your favorite song?	
T 10 : 山田さん :	Its name is Gloria song.	
T 11 : ALT :	Glo...	【問い返し】
T 12 : 山田さん :	Gloria song	
T 13 : ALT :	Gloria song? (やや上昇口調)	【復唱】
T 14 : JTE :	What instrument do you play? Instrument. 楽器 (がっき)	
T 15 : 山田さん :	I played euphonium.	
T 16 : JET :	Euphonium.	【復唱】
T 17 : 山田さん :	But, I play clarinet now.	
T 18 : JET :	Ah. Thank you.	【承認】

### 【事例11】 8番目 山下君 (白のYシャツ)

T 57: JTE : Which prize did you get?  
 T 58: 山下君: えっとーWe got, we got second prize.  
 T 59: ALT: Did you play the instrument or did you sing?  
 Did you sing? Did you sing?  
 T 60: 山下君: Yes... Ah, No, No, No, I was, I was the conductor.  
 T 61: JTE : Oh, you were a conductor. [復唱]

### 【事例12】 Aクラス 第1番目の加藤君

T 6 : ALT : Who did you enjoy karaoke with?  
 Who...did you enjoy karaoke with? Who?  
 T 7 : 加藤君: Hirota-senpai...Tsuji-senpai...  
 T 8 : ALT : O.K. So, with my school friends. [形式訂正]  
 T 9 : ALT : With your girl friends?  
 T 10: JTE : Girl friends?  
 T 11 : 加藤君: Girl friends? いや, No. No. No.  
 (クラス生徒の「いえーい」など歌声)  
 T 12 : 加藤君: 男...先輩...Club friends.  
 T 13 : ALT : Yeah... Classmates, Classmates  
 T 14 : JTE : No. No. No. Not classmates. In the same club  
 T 15 : ALT : O.K. Club mates.

しっかりと使い分けている。つまり、真正な意味の交渉の中で必要に迫られた言語形式への注意喚起、すなわちフォーカス・オン・フォーム (Doughty & Williams, 1998) という言語学習が起こったことを示している。

事例11は中学校時代の合唱祭の時のクラスメートによる寄せ書き入りYシャツに関するスピーチ後の対話場面である。ALTはスピーチの中で使われた“music festival”が演奏会であるのか合唱祭であるのか分からず、質問を行ったと考えられる (T59)。この場面では山下君が一瞬、返答につまったため、ALTはより単純な質問“Did you sing?”に切り換えた。山下君にとってはYouという単語を「あなた方」と捉えると自分たちの“music festival”は楽器演奏ではなく歌ったので答えは“Yes”である。しかし、“music festival”が合唱祭であることを知っている相手にとっては、Youは「あなた」と捉えることになり、山下君は指揮者であって歌ってはいないので答えは“No”となる。そこで“Yes... Ah, No, No, No.”と答え、更に“I was, I was the conductor” (T60)と追加情報を与えて意味の共有を図ろうとしたと考えられる。結果的に山下君の応答は、合唱祭を知らない、自分とは異なった社会的文化的背景を所有しているALTとの間に生じる意味の整合性のみならず、合唱祭を知っている他の聞き手との間に生じる意味との整合性をも考慮されていると考えられる。生活経験や社会的文脈の共有度としては生徒とALTの中間に位置するJTEが「復唱」し、最終的な意味の確認を行っている (T61)。この対話場面は、事例10と同様、教室内の対話は質問者が1人であっても、聞き手は多様な解釈をする複数の人であるという教室対話の複雑さ

を象徴する場面と言えよう。

事例12はデータ1からの抜粋で、加藤君のカラオケに行ったという応答に対し、ALTが女友達と一緒に行ったのかとからかった場面である (T9)。他の場面ならば“with my school friends” (T8) と前置詞への注意喚起で終わっているところである。しかし、ここではALTが意味のやり取りに焦点を当て、生徒をからかうという一歩踏み込んだコミュニケーションを図っており、教室全体の生徒が加藤君の発話に注目した場面であった。データ1では、この場面は他の場面と比べ、言語形式の指導よりも意味の交渉に焦点が当たっている点、教室全体を聞き手として巻き込んでいる点において例外的である。

このように、言語形式の指導に焦点を当てた対話場面よりも真正な意味のやり取りに焦点が当たり、直接的な対話者のみならず教室内の他の生徒を巻き込んだ対話場面では、発話者は多様な聞き手を意識しながら、多様に生成する意味のずれに気づき、意味の共有に向けて自分の言葉を繋げる修正発話の機会が与えられると考えられる。

## 第5章 総合的考察

本稿では「テキストの機能的二重性」の観点から修正発話を取り出し、生起状況について検討した。「単声機能」に焦点を当てた修正発話の生起状況と「対話機能」に焦点を当てた生起状況についてまとめ、教授的示唆と今後の課題について述べる。

「単声機能」に焦点を当てた修正発話は、真正な意味の交渉よりも形式指導に焦点を当てた教授目的の対話場面で生起していた。しかし、生徒にとって対話における第1の目的は、正しい言語形式の使用ではなく、対話の意味の成立である。そのため、暗示的な言語形式指導があったとしても、意味内容が通じ対話が成立した場合には、敢えて言語形式を修正する発話を行わないことがあると指摘される。「単声機能」に関する修正発話は、教師の言語形式の指導意図が明確であり、生徒にその要求が明確に伝わっている中で生起していた。生徒は言語形式の修正を要求する教師の意図や要求度合いを測りながら対応していると考えられる。

「対話機能」に焦点を当てた修正発話は、真正な意味の交渉に焦点を当てた教授目的の対話場面において、新しく生成した意味の共有に向けて対話継続を行う発話として生起することが示された。また、対話に

における意味の共有は、母語話者と非母語話者、教師と生徒との間における対等で協働的な営みであり、意味の共有に向けた修正発話は、対話の意味のずれに対する気づきによって誘発されることが指摘される。

本研究の結果から、英語による対話能力の育成のために、授業においてどのような学習場面が必要かについて得られた示唆は次の通りである。第1点目として、教師が授業においてどのような教授目的を優先し、どのような対話場면을創出するか、教授選択上の意識化を図る必要性が挙げられる。生徒は対話の意味の成立を優先するため、言語形式の指導を目的とした場合には、英語力に応じて対話の意味の成立が容易で、正しい言語形式に注意を向ける余裕のある、単純な対話場面を設定することが学習の機会を与えることになる。一方、他者との意味の共有に向けた対話継続の営みのためには、意味のやり取りに焦点を当て、対話者間に多様な意味が生成するような、複雑な対話場面を設定することが学習の機会を与えることになる。それぞれの機能に焦点を当てた修正発話が異なった対話場面で観察されるということは、話し言葉の熟達のためには修正発話に着目しながら、多様な対話場面を作り出し、バランスの取れた学習を計画する必要があると考えられる。

最後に、本稿には次のような限界と今後の課題がある。語彙力や文法能力のような英語基礎学力の違いが修正発話に与える影響については検討できていない。意味の共有のための修正発話については、複雑な対話場面が設定され、たとえ対話の意味のずれに気がついたとしても、修正するための語彙力や文構成能力などの英語基礎学力がなければ修正できないかもしれない。また、複雑な対話の方が意味のずれを生む可能性が高いことの指摘はできても、意味のずれへの気づきがどのように起こるかは明らかになっていない。英語基礎学力とは別の能力、例えばコミュニケーション場面での相手の発話及び自分自身の発話がその特定の文脈の中で表そうとしている意味の潜在性を探る「推論能力」(青木, 2008)と、より関連しているかもしれない。伝えたい内容を正しい言語形式に置き換えるという「単声機能」に焦点を当てた言語形式の修正能力と、相手との間に生じた対話の意味のずれに気づき、意味の共有を図ろうとする「対話機能」に焦点を当てた修正能力との関連については、今後の大きな課題である。

## 注

- (1) 近年、第二言語習得研究において学習者中心の視点で新たな学習場面を捉える必要性から「会話分析 (conversation analysis)」が注目を集めており (e.g., Mondada & Doehler, 2004; Mori, 2004), CAと呼ばれている。CAは1960年代半ばから後期に社会学者 Harvey Sacksが展開した、日常会話の分析のための方法である。エスノメソドロジーに理論的な起源をもち、社会秩序の未解決のシステムを明らかにするために用いられる方法であり (Hellermann, 2008, p.51), conversational analysisと呼ばれる綿密な言語分析とは異なる (ibid., p.68)。一方、日本の教室研究では「教室談話分析」(e.g., 秋田, 2006; フリック, 2002) が進んでおり、「教室談話」とは『教室』という教育実践の場において現実で使用されている文脈化された話しことばによる相互作用 (藤江2006, p.53) と定義されている。教室談話分析はCAよりも幅広い教室文脈を捉えて解釈し、教室内の相互作用を分析する研究手法と言える。

## 引用文献

- 青木昭六 (2008) 「コミュニケーション推進力としての推論能力」 村田久美子・原田哲男 (編著) 『コミュニケーション能力育成再考』 (pp.27-51) 東京: ひつじ書房
- 秋田喜代美 (編著) (2006) 『授業研究と談話分析』 東京: 放送大学教育振興会
- 秋田喜代美・藤江康彦 (編著) (2007) 『はじめての質的研究法』 東京: 東京書籍
- 岡秀夫 (2007) 「英語教育とバイリンガリズム——二言語の切り替えのしくみ」 望月昭彦・久保田章・磐崎弘貞・卯城祐司 (編著) 『新しい英語教育のために——理論と実践の接点を求めて——』 (pp.2-14) 東京: 成美堂
- 酒井英樹 (2004) 「第2言語学習者による文法形態素の気づきに対する暗黙的否定フィードバックの効果」 上越教育大学研究紀要 第23巻, 第2号, 583-595.
- 藤江康彦 (2006) 「教室談話の特徴」 秋田喜代美 (編著) 『授業研究と教室談話分析』 (pp.51-71) 東京: 放送大学教育振興会
- フリック, U. (2002) 『質的研究入門 (人間の科学) のための方法論』 (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳, 2002) 東京: 春秋社
- バフチン, M. (1975) *Speech genres and other late essays*. (新谷敬三・伊東一郎・佐々木寛訳, 1988. ことば対話テキスト) 東京: 新時代社
- バフチン, M. (2002) 『バフチン言語論入門』 (桑野隆・小林潔編訳, 2002) 東京: せりか書房
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』 東京: 開隆堂
- 文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』 東京: 開隆堂
- Barns, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer & R. Hodgkinson. (Eds.), *Exploring talk in school* (pp.1-15). London: SAGE.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. London: SAGE.

- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.114–138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1–46.
- Hardman, F. (2008). Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploratory talk in school* (pp.131–150). London: SAGE.
- Hellermann, J. (2008). The contextualization of participation in the asthma project. In K. Cole & J. Zuengler (Eds.), *The research process in classroom discourse analysis* (pp.49–72). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kormos, J. (1999). Monitoring and self-repair in L2. *Language Learning*, 49, 303–342.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, P., & Poehner, M. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- Long, M. (2007). *Problems in SLA*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lotman, Y. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, 26, 32–51.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. *Studies of Second Language Acquisition*, 19, 37–66.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *Modern Language Journal*, 88, 491–500.
- Mercer, N. (2001). Language for teaching a language. In C. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context* (pp.243–257). New York: Routledge.
- Mondada, L., & Doehler, S. P. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, 88, 501–518.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 88, 536–550.
- Morris, F. A., & Tarone, E. E. (2003). Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language Learning*, 53, 325–368.
- Nassaji, H. (2009). Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 59, 411–452.
- Onta, A. S. (2000). Rethinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp.47–71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Ulichny, P. (1996). Performed conversations in an ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 30, 739–764.
- van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk: Issues of equality and symmetry. In C. Candlin & N. Mercer (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.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press. (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳 1995 心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ 東京：福村出版)
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press. (佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳 2002 行為としての心 京都：北大路書房)

(受入教員 秋田喜代美教授)