

中学校英語科文法指導における 生徒の「わからない」というつぶやきの分析

—ヴィゴツキーによる内言の視座とともに—

教育内容開発コース 東 條 弘 子

An Analysis of the Student's Private Speech of "I don't understand"
in a Junior High School English Grammar Lesson
—From the Perspectives of Vygotsky's Inner Speech—

TOJO Hiroko

The purpose of the current research is to identify what one student did not understand, while he uttered private speech in an English grammar focused lesson of a junior high school. Actual classroom discourse was analyzed, whereas the student's answers in the end-term exam, the teacher comments and interview data were referred. The findings suggest that the student did not figure out grammatical terminology the teacher mentioned as well as the newly-taught sentence patterns and syntax. The research sheds light on the student's confusion between the sense and meaning of the target grammatical expressions. The research concludes that it takes a lot of effort for the student to get used to cultural artifacts such as grammatical terminology and concepts.

目 次

- 1 問題と目的
- 2 先行研究の概観と理論的枠組み
- 3 分析概念
- 4 授業観察の手続きと分析手法
 - A 授業観察の手続き
 - B 分析手法
- 5 得られたデータ
 - A 発話生成の文脈
 - B 事例紹介
- 6 分析結果
 - A 期末考査の解答及びつぶやきの回数と内容
 - B 松田くんの期末考査答案における解答
- 7 分析と考察
 - A 「述語主義」が示唆する「わからなさ」
 - B 「語義と意味」の錯綜に伴われる「わからなさ」
- 8 総合考察
- 9 まとめ

1 問題と目的

ぼつりともらされた生徒のつぶやきが、事象の本質

を捉え命題の真理に迫り、その子どもならではの固有の「声」(Bakhtin, 1986, 1994)に満ちていて、思わず教師が立ち止まる瞬間がある。挙手や指名を経ない、非公式で自発的なつぶやきは、時に授業の流れや教師の認識を大きく変える力を持つ。しかし授業進度に差し障りがある等、そのつぶやきを活かしきれないジレンマを感じる場合も多い。

本稿は、中学3年2学期期末考査2校時前の「関係代名詞の目的格 that」の理解と定着を図る、50分授業における教師と生徒のやりとりに焦点をあてている。松田くん(仮名)の「わからない」¹⁾というつぶやきに着目し、期末考査答案の記載と共に、彼は何がわからないのかを検討するのが目的である。彼のわからなさを精査することにより、生徒のつまづきの傾向を明らかにし、理解がより促進される授業のあり方が示唆される。母語並びに外国語の習得・学習における“private speech”という概念に基づき、中学校英語科一斉授業²⁾でのつぶやきを詳察し、生徒が何をわからないのかを教室談話と答案内容から検討する。なお本稿における生徒名は全て仮名である。

2 先行研究の概観と理論的枠組み

学齢期に消失する子どもの一人言を Piaget (1926) は、「自己中心のことば」と称し、他者との意思疎通を伴うことばと区別している。ヴィゴツキー (2001) は「自己中心のことば」は、社会的言語 (外言) が内言・思考へ移行する際に先行する一連の段階であると主張し、言語発達における Piaget の社会性軽視の論調に反駁した。Piaget が後にヴィゴツキーの指摘を認めため、後世の研究者が両者の見解を統括し、言語発達の過渡期における子どもの一人言は、今日、「private speech」と呼ばれる (Kohlberg, Yaeger & Hjertholm, 1999)。

外国語習得を含む広義の第二言語習得 (Second Language Acquisition : SLA) 研究は、この “private speech” (以下、PS) の概念を援用し、学習者のつぶやきを他者が捉えることが可能な、実時間上の第二言語習得の契機とみなしている (Lantolf & Appel, 1994)。Ohta (2001) は PS の 3 類型：(1) 代行としての応答；(2) 復唱；(3) 操作的改ざんを指摘し、学習者同士の group-work に比べて、一斉授業においては復唱としての PS が多いという。“I'm puzzling through now.” に始まる、学習者の一連のつぶやきを分析した Donato (2000) は、社会的言語と PS を区別する難しさに言及し、PS の 3 機能：(1) 援助の要請；(2) 私的感情表現；(3) 思考の音声化、を指摘する。東條・吉岡 (2010) は、「つぶやき」の特徴を個人的：(a) 復唱型；(b) 知識拡充型；(c) 直感型と、社会的：(d) 理解構築型；(e) 他者評価型、に分類する。一方、教育学における教室談話研究は、「探究的談話」に着目する視座の必要性を指摘している (Barnes, 2008)。「探究的談話」は口ごもりプツプツ切れ、新たな思考へ接近する際に典型的で、聴き手を考慮した「表現的談話」とは異なるものである (ibid.)。

上述の論はいずれも、言語発達や授業において子どものつぶやきを注視する重要性を説いている。本稿では、生徒による挙手や指名を経ない学習内容に関する自発的な発話の全てをつぶやきと定義する。SLA 研究においては、多様な方法論 (e.g., Kumaravadivelu, 1999; Lantolf, 2000; Markee & Kasper, 2004; Walsh, 2006; Zuengler & Mori, 2002) が存在し、参加者主体型 (Firth and Wagner, 1997) 実証研究が要請されている (Freeman, 2007)。また教室談話研究においては公教育での学習者と教師の発話、心的過程、文化歴史的

文脈を共に検討する視点が不可欠である (東條, 2009)。本稿では社会的文脈なくして認知は成立し得ないという視点から、Vygotsky, Werstch, Bakhtin の論に則った社会文化理論 [Sociocultural Theory ; SCT] に依拠する。教室談話分析 (秋田, 2006) の手法を用い、一人の生徒による PS としてのつぶやきを精査し、期末考査答案の記載と共に彼が何をわからないのかを明らかにする。SLA における PS という概念をふまえ、以下の分析概念に基き、つぶやきの詳細を検討する。

3 分析概念

ヴィゴツキー (2001) は、「自己中心のことば」が内言発達の鍵であると述べ、双方の類似性に言及する。本稿ではヴィゴツキーの①「自己中心のことば」が主語や関連する言葉を抜かし省略するという「述語主義」を持つ；②内言においては、「単語の意味が単語の語義に優越する」(p. 414)。つまり、言葉には辞書的な語義 [meaning] と個人的な意味 [sense] があり、語義は社会的に規格化されるが、意味は共通の語義に個人が自らの思いを付して語義を補足する (柴田, 2010)、という 2 つの概念に基づき教室談話を分析する。また、ワーチ (2002) による「文化的道具の習得と専有」という視座に則しての考察も後に加えることとする。

4 授業観察の手続きと分析手法

授業観察の手続きと分析手法を以下に記す。

A 授業観察の手続き

2008年7月～2010年3月のうち56日間、公立中学2、3年対象の全96校時で、教職歴25年以上の教師が装着したICレコーダーと筆者による観察データから、教室談話録を作成し、松田くんによる「わからない」というつぶやきの頻度が最多の授業談話を考察した。

B 分析手法

(1) 観察データに教師がコメントを記載、教師インタビューを実施した。教師インタビューは半構造的インタビューではなく、教師と筆者間における対話的なやりとりによった。

(2) 談話録の松田くんによるつぶやきの特徴を明らかにするために、「わかる」と、「わからない」に帰するつぶやきを区別し、「わからない」というつぶ

やき19回において省略されている主語を、[] 内に補足した。また「わからない」が文法用語に関する訳し直しか、他者の発話反復かを区別した。松田くんが「わからない」と述べる際に、彼は実際に何が「わからない」のかを筆者が談話録から推察し、以下の5つの傾向：(i) 語彙；(ii) 訳；(iii) 統語・文構造；(iv) 文法用語・文法概念；(v) 教師の説明、に集約した。授業者が同様の手続きを経た後に、両者間の一致率をカップ計数により算出 ($k=.74$) し、不一致部分は協議した(表1)。

(3) 期末考査における松田くんの解答内容を、談話録と比較した。教師インタビューを実施し、関係代名詞に関しての各設問に対する教師の意図を尋ね、4つの傾向：(i) 語彙；(ii) 訳；(iii) 統語・文構造；(iv) 文法用語・文法概念、に分類した。更に、松田くんの解答における全体的な特徴を筆者と教師が捉え、関係代名詞に関わる16設問の解答内容を検討し、上記4傾向を念頭に置き、彼の誤りの特徴を筆者と授業者が協議した(表2)。

5 得られたデータ

以下では、2事例における発話生成の文脈について説明し、談話録を提示する。

A 発話生成の文脈

〈事例1, 2〉は2009年11月13日の2学期授業談話から抽出している。教師は関係代名詞の理解と定着を図るにあたり、自作プリントを用意し、主文に關係代名詞句が続く「尾っぽ型」と、主文の動詞の前に關係代名詞句がはさみ込まれる「サンドイッチ型」があることを説明した。この教師は経験的に、高校入試頻出の「關係代名詞を用いて二文を一文にする」問題において、多くの生徒が無自覚に「尾っぽ型」を採用することを知っている。その打開策として、「サンドイッチ型」という名称と概念を取り入れた³⁾。前時にこれらの導入を終え、本時は「目的格のthat」の定着を図る練習プリントを課している。なお期末考査直前でつぶやきを十分に拾うことこそかなわなかったが、この教室では生徒が「わからない」と述べる事が許容される解放的な雰囲気が保障されている。生徒が自由に疑問や不安を言語化することが可能となっており、この教師は身構えない自然な発露としてのつぶやきを受容することに優れ、学習内容に沿った生徒のつぶやきを聴き分け、促進し、対話に取り入れて活用している

(東條・吉岡, 2010)。

松田くんは学級委員を務める生徒である。英語に苦手意識を持ち、「自信がない」と教師に評されている⁴⁾。彼は実際、本授業2日後に実施された期末考査当日の朝に職員室の前で、「關係代名詞って何ですか」とこの教師に尋ねたという⁵⁾。教師は更に本授業の19ヶ月前の2年次当初に、松田くんが「動詞がわからない」と言ったので、1校時全てを費やして「動詞」を説明したが、次校時に再度「動詞って何ですか」と彼に尋ねられたエピソードを述懐した⁶⁾。また、一度説明したことについて、同じ時間内に彼が再度質問することも多いため、「ちゃんと集中して聴く」という警告を込めて、時々意図的に彼のつぶやきを拾わないことがある、と語る⁷⁾。以下は、テスト範囲を終了させることが最優先である期末考査直前の授業からの抽出である。

B 事例紹介

(1) 〈事例1〉2009年11月13日4校時3年A組

〈事例1〉 前時に手がけた關係代名詞のプリントを用意するように、授業冒頭で指示が出される。

T: Aの1番, This is the hottest summer that we have had in twenty years. (中略) What does this sentence mean?

野坂+大城: はい. (挙手)

T: 大城くん.

大城: やった. これは私が20年間生きてきた中で一番暑い夏です.

T: 生きてきた中ってどこにあったの?

大城: じゃなくて, 20年間の中で一番暑い夏.

T: そうだね. これは….

松田: had って何? (1)

T: うん, we have had って, どんな形?

松田: 知らない. (2)

T: うん, we have had はどんな形だろう. はい, 川口くん?

川口: 現在完了. (3)

T: うん, そうだ. 現在完了の経験的用法だね. (4)

松田: 何それ? (5)

T: 何それって…, 質問されるのすごい困るんだけど…, 現在完了が何って訊かれると, すごい困るんだけど….

大城: オレ, 最初, わからなかった.

松田: 意味わかんない. (6)

T: え? うん… うん, あの, 20年間で, 経験した中で, っていう意味だね. (7) we have had ね. 20年間経験した中で一番暑い夏です. 今年の夏は暑いね, とかよく言うでしょ? そういう感じね.

松田: え, そんなのきいたことない. (8)

川口: もう一回言って?

T: これは, 20年間経験した中で….

松田：経験？ (9)

T：うん，経験って書いてないけど，ね，20年間の中で一番暑い夏です。

野坂：はい (挙手)。

大城：オレ，ここ [サンドイッチ型] の関係代名詞，得意になった。先生のおかげで。(10)

T：あ，そう。

野坂：はい，はい (挙手)。

大城：塾でやったとき，苦手だったのに。(11)

T：はい，それは良かった。

野坂：はい (挙手)。

T：2番，読んでみましょう。(The woman that you met last night is a doctor. 中略)

野坂：はい (挙手)。

T：野坂くん。

野坂：その女性は，昨晚あなたが会った医者です。

T：え，違うよ。

野坂：は？

T：そういう順番に，「サンドイッチ型」って訳すんだっけ？

大城：そう。

野坂：うん。

T：えー？ (中略) はい，じゃあ山下さん，どうぞ。

山下：あなたが昨晚会ったおんな，あ，女性は医者です。

T：はい，そうね。(中略) 今，どっから訳してくれたのかな？ どこをカッコでくるといいかな？

山下：that から night まで。

T：そうだ，ね。

松田：is じゃないの？ (12)

T：そこをカッコでくりましょう。(中略) that you met last night, カッコでくって，ここをまるいちって書いて…書いてる？

B：that you met…。

T：うん。

野坂：だってよくわからないもの…。(13)

T：that you met last night をまるいちってして，このサンドイッチの具の中身から訳すんだよ。

野坂：なんでいったりきたりするのがわからない。(14)

T：だって，that you met last night が何を説明しているから？

大城：女性。

山下：the woman.

T：そうだ。the woman を説明しているから，that から the woman に矢印して。だってこれなくてもいいんだよ。The woman is a doctor, 女性は医者ですっていう文に…。

松田：そんなんじゃ意味わかんない。(15)

T：うん？ 今，何て言った？ そんなんじゃ意味わかんないってどの部分が？ (16)

松田：なんでもない。(17)

T：that you met last night ってね，女性はいろいろいるけど，どの女性かっていうと，あなたが昨日晩に会った女性っていう… (中略) はい，じゃあ，3番ちょっと見て下さい。He is a musician. Everyone knows him. (中略) そうすると，続

けると，これどういうふうにかきかえられるんだろう。(中略) 麻生くん。

麻生：He is a musician that everyone knows.

T：そう，そう。(中略) 先行詞が a musician で，前の that から後ろに，「尾っぽ型」に修飾句がきてるのね。

山下：どういう意味なの？

T：で，これ訳し方は，①④③②って訳すんだっただよ。(中略) knows は？

大城：動詞。

B：動詞。

T：そう，動詞っていうことで，ここに主語プラス動詞の結びつきがあるってことは，この that は主格って言える？

Ss：言えない。

T：言えないよね。

松田：言えないの？ (18)

T：うん。

松田：なんで？ (19)

T：え，だって主格の時は，すぐ後ろはなんだった？

Ss：動詞。

大城：動詞。

松田：へー，全然わかんない。(20)

T：動詞だったよね。だけど，that の関係代名詞のすぐ後ろに主語と動詞の結びつきができたから，この that はほら，さっき him っていう目的語だったでしょ？ だからこの that は目的格の that っていうこうとができますね。(板書)

松田：え，何それ？ 目的格？ (21)

大城：いまいち，目的格っていうのと補語の違いがわかんない。(22)

T：目的格っていうのは…。(以下，省略)

(凡例：生徒名は仮名；Tは教師の発話；Bは男子生徒の発話；Ssは生徒全員の発話；下線部は考察する生徒つぶやきと教師発話)

(2) <事例2> 上記後，20分が経過している。

<事例2> 上記問題演習が一通り終わり，プリントにある関係代名詞の格変化表の口頭練習に移る。

T：はい，じゃあ，そこを見て。えーと，右下の表ね。(中略) あと，人でも，ものでも事柄でも，動物でも，that は，that は，所有格がなくて that, that, that となります。

松田：所有格？ (23)

T：うん？

松田：所有格って？ (24)

T：所有格っていうのは，例えば，目が赤い女の子って言った時に…。

大城：グロイ，グロイ，グロイ，グロイ。

T：あ，赤いじゃおかしい，変。ゴメン，ゴメン。(中略) じゃあ，髪の毛が長い女の子って言った場合に…。

松田：はい。(25)

T：Her hair is long だよ。(板書) そうした場合に，her ってことばあるでしょ？

松田：(無言でうなづく)。(26)

T：これ、彼女の、っていう意味だよな。(板書)例えば、I know a girl. Her hair is long. 髪の毛が長い女の子を知っています。この Her hair, 彼女の髪っていうふうには、後ろの hair を修飾しているでしょ？ これは所有格っていうので、her の代わりにここに関係代名詞がくるのが whose なの。でも、これは期末テストには出さない。(中略。残りの問題を解くための15分間の6人グループ活動が開始される)はい、ではちょっと班を戻してください。途中までだと思えますが、答え合わせをしましょう。(中略)はい、じゃあ3番 [The man () she is talking with is Mr. Davies.] どうでしょう？

大城：はい(挙手)。

野坂：はい(挙手)。

松田：はい(挙手)。(27)

T：松田くん。

松田：that。(28)

T：どうして？

松田：え？(29)

大城：いいじゃん、まっちゃん、あってるよ。

松田：the man が…。(30)

T：the man が、先行詞が、何？

松田：先行詞が人で、was だから…。(31)

T：人で…？ えっ、was じゃないぞ。

大城：すごい、いーこと言っちゃって…。

松田：she だから。(32)

T：そう。She is, そう、ちょっとそこに書いてくれる？

(中略)はい、she の下に S. is の下に？

B：V。

T：is talking, is talking のところがVということは、これは、松田くん、何格なんだろう？

松田：主格じゃない、えっと、目的格(周囲の反応を見ながらゆっくりと)。(33)

T：そうだよな。目的格ですね。(以下、省略)

(凡例：生徒名は仮名；Tは教師の発話；Bは男子生徒による発話；下線部は考察する生徒つぶやきと教師発話；点線部は公式発話)

6 分析結果

談話事例における松田くんのつぶやき、ならびに期末考査解答の分析結果を記す。

A 期末考査の解答及びつぶやきの回数と内容

松田くんの自発的なつぶやき表出時の話題、つぶやきとその特徴、ならびに推察される彼が「わからない」内容を時系列に沿って表1に示す。

表1 松田くんのつぶやきにおける主語の大半は省略され、「述語主義」を示している。松田くんは、19回ほど文法に関する「…って何?」、「…わかんない」というつぶやきを発している(表1網かけ部分)。例えば、彼は「[現在完了の経験的用法って]何それ?(5)」「[主格って]言えないの?(18)」「え、なにそれ? 目的格?(21)」「Whom とか何?」「所有格?(23)」「所有格って?(24)」と述べている。これら19回のうち10回は文法用語にまつわる訊き直しである(表1下線部)。彼は教師のこたばを9回反復し

表1 松田くんのつぶやきの特徴と「わからない」内容

回	話題	つぶやきとその特徴	「わからない」内容	
1	現在完了(経験)と関係代名詞(目的格・サンドイッチ)	<u>had って何?</u> (1)	(iii) (iv)	事例1
2		<u>[どんな形か] 知らない。</u> (2)	(iii) (iv)	
3		<u>[現在完了の経験的用法って] 何それ?</u> (5)	(iii) (iv) (v)	
4		<u>[現完/had の] 意味わかんない。</u> (6)	(iii) (iv)	
5		<u>[訳語を] え、そんなのきいたことない。</u> (8)	(ii) (iii) (iv)	
6		<u>経験?</u> (9)	(ii) (iii) (iv)	
7	関係代名詞(目的格・サンドイッチ)	<u>Is [までかっこでくくるん] じゃないの?</u> (12)	(iii) (iv)	
8		<u>そんなじゃ意味わかんない。</u> (15)	(v)	
9		<u>なんでもない。</u> (17)		
10	関係代名詞(目的格・サンドイッチ)	<u>[主格って] 言えないの?</u> (18)	(iii) (iv) (v)	
11		<u>なんで [主格って言えないの] ?</u> (19)	(iii) (iv)	
12		<u>[主格の後は動詞って] へー、全然わかんない。</u> (20)	(iii) (iv)	
13		<u>え、なにそれ? 目的格?</u> (21)	(iii) (iv)	

14		Whom とか何?	(i) (ii) (iii) (iv) (v)
15	関係代名詞 (目的格・サンドイッチ)	[この it をこっちにもってきて…という教師の説明に対して] 勝手にそんなことするのか。	(iii) (iv) (v)
16		わかんねー。	(iii) (iv)
17		[the pen that I lost の和訳として] なくした。	
18	語彙⇔cheap	[Expensive は] きいたことない。	(i)
19		Expensive なんてあったっけ?	(i)
20	関代 (目・サンド)	[主語が] 長いのきらいなんだけど。	
21	試験範囲	今回テスト範囲 [練習プリント], 何枚くらい?	
22	関代 (主・尾っぽ)	[和訳の際に] 目が黄色い…。	
23	関代 (目・尾っぽ)	Which.	
24	関代 (所・尾っぽ)	所有格? (23)	(iii) (iv)
25		所有格って? (24)	(iii) (iv)
26	関代 (主・尾っぽ)	[a book と is で数を合わせるっていうルールを] 知らない。	
27	関代 (主・尾) 受動態	売られている?	
28	関代 (目・サンド)	[教師要請の解答方法に対し] がちがちに言わなきゃいけない…。	
		「わからない」内容の傾向総計 (回)	(i) 3 (ii) 3 (iii) 16 (iv) 16 (v) 5

(網かけ「わからない」, □「わかる」)に帰するつぶやき, 下線文法用語に関する訳き直し, 斜体他者の発語反復, [] 筆者補足。「わからない」内容における 5 傾向: (i) 語彙; (ii) 訳; (iii) 統語・文構造; (iv) 文法用語・文法概念; (v) 教師の説明

ており (表 1 斜体), 中でも 4 つの相と格 (i.e., 現在完了の経験的用法; 主格; 目的格; 所有格) について尋ねている。また表 1 は, 彼が「わからない」内容が, (iii)「統語・文構造」と, (iv)「文法用語・文法概念」に多いことを提示しており, 一連の文法用語の訳き直しは, 文法用語が含意する具体的な文法概念や文構造に, 松田くんの思考が未だ至っていないことを示唆している。

B 松田くんの期末考査答案における解答

2 学期期末考査においての, 松田くんの関係代名詞に関する理解度を以下表 2 に示す。

松田くんは 16 問中 8 問の正答を得ており, また「二文を一文にしなさい」という 3 設問 (No. 3, 6, 12)

に関しても概ね正答を得ている。従って松田くんが関係代名詞を一定程度は理解していると解釈できる。しかし“The movies (who) many people saw two years ago was “Pirates of Caribbean.”” (No. 14) という彼の誤答は, 先行詞が「人」か「物」か, 更には主格か目的格かについて, 松田くんが明確には見分けられなかった旨を示している。実際に松田くんによる各解答を比較すると, 主格より目的格に関する誤答が多く, 中でも「尾っぽ型」より「サンドイッチ型」においての誤りが多い。また「設問の意図」として教師は (iii)「統語・文構造」と (iv)「文法用語・文法概念」を中心に据えることが多く, 彼の誤りを精査すると, 冠詞に関する間違い, ならびに動詞という概念の不明瞭さが指摘できる。

表 2 松田くんの関係代名詞に関する解答と誤りの特徴, ならびに教師による設問の意図

No	格, 形式	松田くんによる解答 (下線部が誤り)	正誤・誤り特徴	設問の意図
1	主格尾っぽ	Look at the boy and his dog (ウ that) are running in the park.	○	(iii) (iv)
2	主格尾っぽ	Barack Obama has a father (that) comes from Kenya.	○	(iii) (iv)
3	主格尾っぽ	Kathy is a girl. She sings well. = Kathy is a girl who sings well.	○	(iii) (iv)
4	主格尾っぽ	京都はたくさんのお寺がある古い都市です。 = Kyoto is old city which a lot of temples.	×動詞・冠詞ぬけ (ii) (iii) (iv)	(ii) (iii) (iv)
5	主格サンド	All the people (that) lived in this house became sick.	○	(iii) (iv)

6	主格 サンドイッチ	The house is Mary's. It stands near the station. =The house which stands near the station is Mary's.	○	(iii) (iv)
7	主格 サンド	The building which stands on the hill is a hospital. =高い所に建っているビルが病院です	△ 丘という語彙なし (i)	(ii) (iii)
8	主格 サンド	The boy (<u>wrote this story who was born in</u>) Canada.	×動詞の概念・サンドイッチが不明瞭 (iii) (iv)	(iii) (iv)
9	目的 尾っぽ	This is the (biggest ship that I have ever seen).	○	(iii) (iv)
10	目的 尾っぽ	Is this the book which you like the best? (省略可能)	○	(iii) (iv)
11	目的 サンド	The letter which I got yesterday was from Ken. (省略可能)	○	(iii) (iv)
12	目的 サンド	The musician is Michael. <u>Everyone</u> knows him. =The musician that Everyone knows is Michael.	△二文を一文には概ね理解されている (iii) (iv)	(iii) (iv)
13	目的 サンド	The people (<u>who</u>) we met there were all kind.	×先行詞・サンドイッチが不明瞭 (iii) (iv)	(iii) (iv)
14	目的 サンド	The movies (<u>who</u>) many people saw two years ago was "Pirates of Caribbean."	×先行詞・サンドイッチが不明瞭 (iii) (iv)	(iii) (iv)
15	目的 サンド	君が昨夜会った女性は医者です =The women <u>who</u> you met a yesterday is <u>doctor</u> .	×先行詞・冠詞・サンドイッチが不明瞭 (ii) (iii) (iv)	(ii) (iii) (iv)
16	目的 サンド	Please show me the photos taken by Jack in Kyoto... =Please show me the photos (<u>which</u>) (<u>took</u>) in Kyoto...	×サンドイッチ・動詞の概念が不明瞭 (iii) (iv)	(iii) (iv)

(「誤りの特徴」「教師の主眼点」における4傾向：(i) 語彙；(ii) 訳；(iii) 統語・文構造；(iv) 文法用語・文法概念)

7 分析と考察

ヴィゴツキーによる2つの概念に基づき、教室談話と松田くんの解答を併せて検討する。

A 「述語主義」が示唆する「わからなさ」

〈事例1〉で松田くんが「そんなんじゃない意味わかんない (15)」と述べると、つぶやきの「述語主義」に潜在的に気づいている教師は、「どの部分が? (16)」と彼に尋ねる。しかし松田くんは「なんでもない (17)」と返答する。野坂くんが「なんでいったりきたりするのがわからない (14)」と、明確な主語を述べたのに対し、松田くんはこの場面で主語を補完しなかった。従って談話録からは松田くんが直前の教師の説明がわからないのか、「サンドイッチ型」がわからないのか、いわゆる「自分でもどこがわからないのかわからない」状態にあるのが、はっきりとは読み取れない。

しかし〈事例1〉では、「関係代名詞目的格」と「現在完了の経験的用法」について、彼が16回「わからない」と繰り返しており(表1網かけ部分)、〈事例1〉の「そんなんじゃない意味わかんない (15)」、〈事例2〉での「主格じゃない、えっと、目的格 (33)」と

いう周囲を見回しての彼の発話は、いずれも「サンドイッチ型」に関するものである。また〈事例1〉に合致する期末考査での和文英作設問に対して彼は、「The women who you met a yesterday is doctor。」(表2, No. 15)と記しており、答案には「サンドイッチ型目的格」の不正解が6問中4問以上見受けられる(表2)。従って11月13日の授業目標であった「関係代名詞目的格のthat」の理解定着が円滑にはなされず、松田くんによる新出文法事項の理解が深まらないままに、試験を迎える運びとなったことが想起される。

また上述したように、松田くんは本授業において19回ほど文法に関する「…って何?」、「…わかんない」というつぶやきを発している(表1網かけ部分)。そのうち10回は文法用語の訳き直しであり(表1下線部)、教師のことばの反復が9回認められている(表1斜体)。これらのつぶやきにおける「述語主義」をふまえた上で、各々の主語を補足した結果、彼の「わからない」内容としては、(iii)「統語・文構造」と、(iv)「文法用語・文法概念」が多いことが推察される(表1)。また表2の「設問の意図」では、教師が(iii)と(iv)の理解確認を主眼にしていることが示されている。

インタビューで教師は、授業での新出文法事項導入時には通常、最初に生徒による新たな目標文の構造理

解を最優先させ、説明時最後に文法用語の紹介へと至る形式が多いという。その後、日を改めて新出文法事項の定着・復習を実施する折に、文法用語を提示して、生徒による文法概念、ならびに文構造の理解を誘引し、促進させるという手順を経ている。つまり文法用語と文法概念・文構造間において、生徒の思考を往還させることにより、生徒の文法理解の深化を教師は志向しているのである⁸⁾。例えば〈事例1〉においては、実際に3年次1学期の既習事項である「現在完了の経験的用法」に関して、教師は「we have had って、どんな形？」と尋ね、具体的な句構造を提示し、文法用語または文法概念を生徒に問うて復習を図っている。〈事例1〉が「目的格 that」の定着と「現在完了の経験的用法」の復習場面で抽出されていることから、松田くんの「わからない」内容が、主としてこれらに関する (iii)「統語・文構造」と (iv)「文法用語・文法概念」であり、文法用語 (i.e., 現在完了, 主・目的格, 「サンドイッチ型」) が示唆する文法概念や文構造に、松田くんの思考が未だ至っていない可能性が示唆される。次項では、この「統語・文構造」ならびに「文法用語・文法概念」に関する松田くんの「わからなさ」について、ヴィゴツキーによる「語義と意味」の概念に基づき、更に検討を加える。

B 「語義と意味」の錯綜に伴われる「わからなさ」

〈事例1〉冒頭で松田くんは、“we have had” に関して「had って何? (1)」と尋ね、「意味わかんない (6)」と述べている。実際のつぶやきに沿って推察すると、彼の内言は当初 had に関する語義と意味で占められていた（「had って何? (1)」）。しかしこの時点で彼は、次に仲間が述べた「現在完了 (3)」の語義や意味には、考えが及んでいなかったようである（「何それ? (5)」）。続く「経験した中で [we have had] (7)」という和訳において、教師は「have had」が包摂し得る、多様な意味の一つとして「経験した」という訳を採用した。これは教師が述べた「経験的用法 (4)」が含意する語義や意味に関連するが、松田くんの内言では「経験的用法」と「経験した」がつながらない（「経験? (9)」）。従って彼の内言において「had」, 「経験」の語義と意味が短時間に錯綜していた可能性がある。

ヴィゴツキー学派に属する西口 (2006) は、人間の概念発達において中核をなすというヴィゴツキーによる生活的概念と科学的概念⁹⁾の発達についての論をふまえ、日本の大学における留学生による外国語とし

ての日本語の発達過程と、母語の役割の関係性を検討している。

科学的概念の発達で重視されるのは言語的発達の意味的側面つまり概念の体系の改造であるが、外国語の発達は、言語的思考の発達の一つの過程ではありながら、基本的には単なる外的・音声的・物質的側面つまり形式の面での発達であり、意味的側面の発達があるとしてもごくわずかである (p. 30)。

西口はこのように述べ、ヴィゴツキーが意味的側面の発達を伴わない「外国語の言葉はそれ自身としては「空ろな言葉」(ibid.)とみなしていたと指摘する。そしてヴィゴツキーの早世により、着手し得なかった「空ろな言葉」としての外国語の発達過程の更なる理解と解釈を得るために、基礎段階の日本語学習を終えた留学生と日本人大学院生との間での自由会話を分析している。結果として西口は、外国語の発達には母語の発達とは異なる独自の発達路線が認められ、留学生が「自分の母語あるいは流暢に話せる英語で対象を非常に短い単位で言語的に解釈して、その後それを日本語に翻訳している」(p. 32)と推測する。そして外国語学習における一定の発達水準に達した学習者は、「母語等を経由した間接的チャンネルと、対象に直接的に作用してこれを言語的に解釈するそれ独自の領野の両方を得て、母語における生活的概念の発達とも、また科学的概念の発達とも、いずれとも異なる、複合モードによる独特の発達路線を歩み始める」(p. 33)と結論づけている。

西口のこの論に沿って、松田くんの「経験的用法」に関する「わからなさ」を再考すると、松田くんは英語学習初心者であり、外国語学習における一定の発達水準に未だ達していない。従って「複合モードによる独特の発達路線」と称する段階には、まだ完全には至っていないと考えられる。この時点における彼の理解は、「母語等を経由した間接的チャンネル」を介する初期段階にあり、「had」, 「経験」に関する一連のつぶやきが、「空ろな言葉」としての英語に関する「形式の面での発達」を志向して発せられていると推察される。そして彼の内言においては、「had」, 「経験」という語彙レベルでの語義と意味の往還が繰り返され、また「20年間で、経験した中で、っていう意味だね。(7) …20年間経験した中で一番暑い夏です。今年の夏は暑いね、とかよく言うでしょ?」という教師のこ

義と意味の拡張や結束による複合的な過程を経て、外国語学習の促進が図られていくのである。このことから外国語学習初心者による「母語等を経由した間接的なチャンネル」は、決して直線的な軌跡を描くものではなく、度重なる語義と意味の間の往還、拡張、結束を介した複合的な過程を辿るものであると解釈できる。

また上述したように松田くんは、格や相について度々訊き直している。このことから、彼の内言では、これらの「語義に意味が優越 [して]」いないことが示唆される。教師はインタビュー¹⁰⁾において、新出文法事項導入の際に、生徒による文構造の理解を最優先させると語る。これはつまり、「社会的に規格化され [た]」語義としての新出文法事項と文構造を教師が生徒に提示した際に、できるだけ早く各生徒による「語義に意味が優越する」過程の構築を教師が志向していると解釈し得る。そして教師の説明においての最後の文法用語の紹介はすなわち、各生徒が「社会的に規格化され [た] 語義」に付与した「個人的な意味」の上に、改めて「辞書的な語義」を付託することにより、生徒による語義と意味の一致と結束をより強固で確実なものにしようとする試みなのである。そして日を改めて後日、新出文法事項の定着や復習を図る際に教師が、「共通の語義」としての文法用語を提示することにより、各生徒は語義に付与した「自らの思い」を述べるのが期待され、授業で生徒が、個人の新たな意味として語る文法概念・文構造に対し、教師が接近することが可能となる。このような段階を幾度となく経て生徒による文法の深い理解が促され、最終的に教師が生徒の文法理解の度合いを測定すると考えられる。

しかし、松田くんによる「経験? (9)」、「[現在完了の経験的用法って] 何それ? (5)」、「[主格って] 言えないの? (18)」、「え、なにそれ? 目的格? (21)」というつぶやきは全て、前時以前の教師による語義の紹介時に、彼自身による意味の付与が十分になされなかった可能性を示唆している。特に「現在完了の経験的用法」は1学期既習事項であることから、「語義に意味を優先」させ、「語義の意味を補足し」拡張する時間が、彼には一定期間保障されていたと推察される。また、松田くんによる3つの格 (i.e., 主格; 目的格; 所有格) に関する訊き直しや反復は、彼が語義に自らの意味を付与する時間を今しばらく必要としていること、更には1年次の既習事項である「代名詞の格変化」に関する彼の理解が滞っている旨も示唆している¹¹⁾。続いて「文化的道具の習得と専有」という視

座 (ワーチ, 2002) に則り、彼の「わからなさ」と、理解に至る道程のあり方を検討する。

8 総合考察

ワーチ (2002) は、文化的道具は媒介的行為を促進すると述べ、人間の発達は「現存する文化的道具のセットに一人ひとりがどのように遭遇しそれを習得するか」(p. 41) を指すと述べる。実際に「現在完了の経験的用法」という概念は、日本人の英語学習者用に開発された明治期先達による歴史的所産であり (斎藤, 2010)、文化的道具である。なおこの教師は、生徒が高校進学後に文法用語で混乱しないように、敢えて頻繁に用語を使用するという¹²⁾。また文法の授業様式に関しては、中学時代の英語塾、高校、大学時代の恩師による影響を受けていると省察している¹³⁾。これらの旨は、中等教育外国語授業での文法指導における教師による用語の使用が、過去の自らの学習経験と教師としての実務経験、ならびにその場における教室での実際のやりとりに規定されるという Borg (1999) の論を支持するものである。しかし実際の松田くんによる一連のつぶやきは、「オレ、ここ [サンドイッチ型] の関係代名詞、得意になった、先生のおかげで (10)」、「塾でやったとき、苦手だったのに (11)」という大城くんのつぶやきとは対照的であり、道具の使用に困難をきたす松田くんの姿を連想させる。ワーチはすらすらと媒介手段を使用することが習得であり、専有は習得より高次の段階にあると述べる。

媒介された行為の幾つかのとても興味ある形態は文化的道具の専有ではなく、文化的道具の習得として特徴づけることができる。そのような媒介された行為の事例では、行為者は文化的道具を使用するかも知れないが、コンフリクトとか抵抗といった感じをもってそれを使用するであろう (p. 63)。

大城くんは塾で既に「関係代名詞の目的格」に出会い、その習得を志向し授業に臨んでいる。彼は〈事例1〉末尾でも、「いまいち、目的格¹⁴⁾っていうのと補語の違いがわからない (22)」と述べている。一方の松田くんは塾に通っていない¹⁵⁾。松田くんがこれらの道具に接する機会は、概ね学校の授業及び自宅学習に限定される。従って松田くんによる英語学習においては、大城くんのように種々の葛藤を感じるに足る、道具の使用を含めた一定時間を費やす必要があるであろう。

松田くんが文化的道具の使用に慣れることに始まり、その過程で徐々に道具名が随伴する語義に、彼独自の「個人的意味」をまよわせることが可能になる。松田くんによる道具名の反復 (e.g., 「Whom とか何?」) は、道具に初めて接する際に生徒が感じとる抵抗の現れの端緒とみなし得る。

しかし一方で視点を変えれば、松田くんによる一連の「わからない」というつぶやきは、彼の「わかりたい」という気持ちの現れともみなし得る。実際に本授業10ヶ月後の2010年8月時点では、教師は自らの実践を省察し、以下のように記す。

今思い返してみると、松田くんは文法用語を含む諸概念をわかりたかったのであろうと考えます。関係代名詞がわからないと試験当日に私に訴えたことも、彼にとっては、わかりたいのにわかるようにしてくれなかった私への静かな抗議だったのかもしれない、とも思えます…テスト直前とはいえ、いかに私が生徒の「わからない」に寄り添えていないのか、松田くんが19回も「わからない」といっていたことが認識できていなかったことに愕然としました。現実を受け入れるのは難しいですが、教師失格ですね…文法用語の使用について考える契機となりました。生徒は何が「わからない」のかをよくつかんで今後の授業に反映させて進めていきたいです…授業自体の構成にもかかわることですが、今まで良かれと思ってやってきたことが本当は生徒の理解を妨げているかもしれないので、何を削って、何を充実させていくべきなのか…今まで身につけてきた授業スタイルを変えていくことの難しさも感じています。年齢のせいもあるでしょうけど。¹⁶⁾

既述のように、文法指導においての教師による用語の使用は、教師としての実務経験、ならびに教室での実際のやりとりにも規定される (Borg, 1999)。このことから、松田くんによる「わからなさ」が教師自身の文化的道具の使用、ならびに教師による授業実践に対し、何らかの影響を及ぼす可能性があることが示唆される¹⁷⁾。

なお松田くんが更なる理解を暗に要請するもう一つの文法概念として、「動詞」が挙げられる。例えば、「had って何? (1)」, 「is じゃないの? (12)」, 「【主格って】言えないの? (18)」, 「へー, 全然わかんない (20)」, 「売られている? (表1, 27)」, 「先行詞が人で, was だから… (31)」というつぶやきや発語

は、全て「動詞」に関する彼の理解の不確かさを示している。表2 No. 4, “Kyoto is old city which a lot of temples.” という彼の誤答も、動詞の理解をめぐっての彼のつまづきをほのめかす。松田くんが「動詞」について教師に初めて尋ねたのは、本授業の19ヵ月前のことである。にもかかわらず、未だに「動詞」という道具を彼が習得していないとすれば、思いの外、理解に時間を要していることになる。ワーチ (2002) は Bakhtin (1994) を引用して、文化的道具を専有する過程は、習得時以上の軋轢と葛藤を伴うという。松田くんの道具名の反復と動詞のわからなさは、彼の外国語習得が今しがた始まったばかりであり、専有を想定した場合における今後の道程の長さ、学校教育での外国語学習の難しさを我々に改めて知らしめる。

9 まとめ

本稿は、松田くんの「わからない」というつぶやきに着目し、彼のわからなさを「述語主義」、「語義と意味」、「道具の習得」という視座のもとに、教室談話分析を期末考査の記載と共に検討している。テストの結果のみならず、このように教室談話を注視することにより、生徒のつまづきを再認識することが可能となる。「授業という現実の質を学習者の側にたってきめこまかく語る談話をどのように生み出せるのか、それによって授業をいかに改善するか」(秋田, 2009, p. 211) が重要だと指摘されている。今後は教師と協働で、松田くんが「わかる」授業案作成と実施を試みる予定である。

(指導教員 秋田喜代美教授)

注

- 1) 生徒の「わからない」というつぶやきが、英語の理解を志向したのか、教師の注意を喚起するためかを教師と筆者で最初に議論した。松田くんの「わからない」が後者でないと捉えた上で、本稿では彼のつぶやきを検討している。
- 2) この授業ではグループワークが組まれているが、松田くんのグループの談話は録音されておらず、彼の理解がどれほどグループで促進されたかについては、本稿は網羅しない。
- 3) 2009年12月18日教師インタビューによる。
- 4) 2008年7月17日教師インタビューによる。
- 5) 2009年12月18日教師インタビューによる。
- 6) 2009年4月3日教師インタビューによる。
- 7) 2009年12月18日教師インタビューによる。
- 8) 2010年4月19日教師インタビューによる。
- 9) ヴィゴツキー (2001) は、抽象度の高い真の概念、科学的概念

の発達は学校教育でその用語を習得する時に始まり、子どもによる具体性に富んだ生活的概念に基づき形成される、と述べる。

- 10) 2010年4月19日実施。
- 11) この教師は松田くんらが1年次に英語を担当しておらず、生徒の反応と応答から、当時彼らが「代名詞の格変化」を教わっていないのではないか、という懸念をこの場面で抱き、苛立ちを覚えていたと2009年12月18日教師インタビューで語っている。
- 12) 2008年12月10日教師インタビューによる。
- 13) 2010年9月21日教師インタビューによる。
- 14) この「目的格」は「目的語」だと思われる。
- 15) 2009年12月18日教師インタビューによる。
- 16) 2010年8月29日教師コメントによる。
- 17) 実際に、2010年8月29日の上記教師コメントの内容と、2009年4月3日 (i.e., 注6) ならびに、2009年12月18日実施のインタビューにおける松田くんの発話に対する教師の認識 (i.e., 注7) は一様ではない。従ってこの間に教師の認識に変容があったことが示唆され、教師自身もこのことを認めている。

引用文献

- 秋田喜代美 (編) 2006『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会
 秋田喜代美 2009『基礎学力を問う：21世紀日本の教育への展望』東京大学出版会
- Bakhtin, M., M. 1986 *Speech genres and other late essays* (M. Holquist & C. Emerson, Eds., V. W. McGee, Trans.). (Fifth Edition). Austin, TX : University of Texas Press.
- Bakhtin, M., M. 1994 *The dialogic imagination : Four essays by M. M. Bakhtin*. (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX : University of Texas Press.
- Barnes, D. 2008 Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School*. (pp. 1-15). London : Sage Publications Ltd.
- Borg, S. 1999 The use of grammatical terminology in the second language classroom : A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics* 20(1), 95-126.
- Donato, R. 2000 Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In Lantolf, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. (pp. 27-50). Oxford : Oxford University Press.
- Firth, A., & Wagner, J. 1997 On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Freeman, D. 2007 Research "fitting" practice : Firth and Wagner, classroom language teaching, and language teacher education. *The Modern Language Journal*, 91, 891-904.
- Kohlberg, J., Y., Yaeger, J., & Hjertholm, E. 1999 Private speech : Four studies and a review of theories. In P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky critical assessments*. (pp. 185-229). London : Routledge.
- Kumaravadivelu, B. 1999 Critical classroom discourse analysis. *TESOL QUARTERLY*, 33(3), 453-484.
- Lantolf, J., P. (Ed.). 2000 *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Lantolf, J., P Lantolf, J., P., & G. Appel. (Eds.). 1994 *Vygotskian*

approaches to second language research. NJ : Ablex Publication Corporations.

- Markee, N., & Kasper, G. 2004 Classroom talks : An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.
- Ohta, A., S. 2001 *Second language acquisition processes in the classroom : Learning Japanese*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. 1926 *The Language and Thought of the Child*. London : Routledge & Kegan Paul.
- 斎藤浩一 2010 プリンクリ著『語学獨案内』と斎藤文法：日本における日英比較対象研究の源流 日本英語教育史研究, 第25号, 1-21.
- 柴田義松 2010 ことばの意味とその教育について：続・ヴィゴツキーから何を学ぶか 新英語教育, No. 485.
- 東條弘子 2009 外国語教育における教室研究の展望と課題：日本の中学校英語科教室談話研究への視座からの検討 東京大学大学院教育学研究科紀要, 48, 387-395.
- 東條弘子・吉岡順子 2010 中学校 Oral Introduction の実践：内容理解を促す生徒による「つぶやき」の特徴 関東甲信越英語教育学会研究紀要, 24, 73-84.
- 西口光一 2006 言語的思考と外国語の学習と発達 ヴィゴツキー学, 7, 27-33.
- ヴィゴツキー, L., S. 2001『思考と言語』(柴田義松訳) 新読書社
- Walsh, S. 2006 *Investigating classroom discourse*. London : Routledge.
- ワーチ, J., V. 2002『行為としての心』(佐藤公治他訳) 北大路書房
- Zuengler, J., & Mori, J. 2002 Microanalyses of classroom discourse : A critical consideration of method. *Applied Linguistics*, 23(3), 283-288.

付記

観察校の先生と生徒の皆様にご感謝致します。