

# 英語授業における修正発話と思考を生む発話契機の設定

—実践的視点からの問題提起<sup>1)</sup>—

越 智 豊

A Report on Inducing Students to Repair Their Utterances to Seize Opportunities to Speak English in Classes

Yutaka OCHI

The present report aims to show how teachers can set students' opportunities to make repairs in their utterances of question-answer dialogues and correspondences of discussions in English classes at secondary schools. This report replies to Fujimori (2012)<sup>2)</sup> that shows "diverse dialogic scenes are necessary to improve speaking proficiency" and that "teachers must make conscious choices of classroom interactions to achieve balanced learning". Since Fujimori (2012) is based on the observation on the classes of Ochi's and his colleagues, the examples in this report try to realize and make sure the results of her study. This report shows that inducing students to repair their utterances has them seize opportunities to speak in English.

## 目 次

## 序論

### 序論

第1章 先行研究の概念と本研究の目的及び目的に応じた実践例の紹介

第1節 テクストの機能的二重性と授業目的との関連

第2節 テクストの機能的二重性と修正発話との関連を踏まえた授業実践例と考え、分析

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」に対応する実践例と考え、分析

第2章 後続発話のタイプと、それらに対応する実践例及び考え、分析

第1節 後続発話の9つのタイプの実践例

第2節 意味の交渉に教授目的がある対話場面での形式指導

第1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)を生み出す実践例と考え、分析

第2項 意味の共有に向けた自己修正発話の設定

総合的考察

### 結論

今日、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いつそう求められるようになってきている(文部科学省, 2008, 2010)<sup>3)</sup>。英語授業においてコミュニケーションが重視される中、英語教師にとって、実際に生徒が発言したり、会話を続けたりすることを生み出すようにすることは容易ではない。そして、英語授業におけるコミュニケーション能力の育成が生徒の発話を前提としていることは言うまでもない。だが、生徒の応答に対する教師の対応によっては、生徒の動機付けの低下が予想される(Kikuchi, 2015)<sup>4)</sup>。教室で生徒たちが同時に発話をするためにはペア・ワークやグループ・ワークが有効との指摘もあるが、教師が一つひとつ観察したり、生徒同士で誤りを修正したりすることは難しいこともまた事実であろう(Fanselow, 1987)<sup>5)</sup>。また、竹内(Takeuchi et al., 2007)<sup>6)</sup>の言うように、学習者にとって常に良い方略というものがあるわけではなく、学習方略はそれ自体に効果があるのではなく、使用されている文脈が方略に適しているはじめて効果が出されるものである。よって、本稿では、藤森(2012)の研究から文脈を取り出し、使用される文脈を想定して方略を当てはめることによって、発話動機を促す形をとる。

本稿では藤森(2012)の以下の叙述を問題提起とす

る。藤森 (2012) は著者の実践をもとにして考察を行なったものであるが、考察対象となった実践者側から研究に対する一つのレブライをするという特徴的な形をとっている。

「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みなされる傾向がある。(中略) 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。」(藤森, 2012, p.455)

研究者が対象とした授業実践に対して、授業者がその視点からコメントをもどす手法は、質的方法におけるトライアングレーションの一環とされてきた。それは、研究者側の追加分析資料として用いられる性質のものとして理解されてきたのである。だが、再分析(研究論文)の形で研究対象となった実践者が応答する例はあまり見られない。しかしながら、研究と実践の双方向的な関係強化を考えると、実践的な研究の一形態として、本稿のような形式が成り立ちうるのではないかと考えられる。

## 第 1 章 先行研究の概念と本研究の目的及び目的に応じた実践例の紹介

### 第 1 節 テクストの機能的二重性と授業目的との関連

藤森 (2012) は、英語授業の対話場面を検討するために「テキストの機能的二重性」という概念を用いている。つまり、藤森 (2012) によると、『テキストの機能的二重性』とは、Lotman (1988)<sup>7)</sup> による『文化テキストの機能的二重性』を基に Wertsch (1991, 1998)<sup>8)</sup> 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。…テキストの一義的で反復可能な脱文脈の側面が『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。」(藤森, 2012, p. 456)。

つまり、文法項目などを重視して行われる授業では、生徒の発話に対して教師が訂正ないし正しい発話を付け加えるなどすることは、「単声機能」に焦点を当てることであり、生徒同士が意味の理解を中心とした会話の授業などでは「対話機能」に焦点が当たって

いると言える。

藤森 (2012, p. 465) はその総合的考察において次のように述べている。

「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。」

文法項目などの誤りに対する教師からの修正発話は、その授業で焦点を当てている文法事項がはっきりしていれば、生徒に受け入れられやすい。しかし、流れのある会話においては、いちいち口をはさむ修正発話は受け入れられない。代わりに生徒相互のやり取りの中で確認がなされたり、他の話者の発言を取り入れたりする中で自然になされていく修正の方が受け入れられやすい。受け入れられやすいばかりでなく、自己修正にもつながる。また、会話が一段落した後で、教師がクラス全体への注意を喚起したり、その後の文法事項の練習や作文活動を入れたりすることで修正されていけばよい。できるだけ生徒自らが誤りに気づき、解消していくように仕向けていった方が、学習効果が期待できる。

### 第 2 節 テクストの機能的二重性と修正発話との関連を踏まえた授業実践例と考へ、分析

#### 1. 「言い直し」

『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。」(藤森, 2012, p.456)。この後、『言い直し』が修正発話として起こるような場面を設定した実践例を報告する。それぞれの(実践例)について具体的な解説を(考へ)として加え、今後の授業に結び付けられるように一般化するために(分析)を付す。各章末にその章のまと

めと次の章への段階を示す（小括）を置き，論文全体が発展的な構造になるように繋いでいく。

(実践例 1)

Teacher(以下T) : Did you wake up early this morning?



Student 1 (以下S1) : Yes, I do.  
(下線部誤り。以下も同様)

T: Yes, you did. You woke up early this morning. Good. Please ask your partner, "Did you wake up early this morning?"

Students(以下Ss) : Did you wake up early this morning?  
- Yes, I did.

(考え 1)

クラス全体に投げかけた質問に対して，生徒が誤りを含む返答をした場合に，誤りと感じさせずに修正していく。また，誤りが全体に波及せず，全体としては正しい発話で行われていくように移行する。

(実践例 2)

T: Have you done your homework?

Puppet 1(以下P1) : No, I haven't. No. No. No!



T: Oh, you haven't done yet. Please ask your partners, "Have you done your homework?"

Ss: Have you done your homework? - No, I didn't.

T: No, you haven't, either! Oh, my goodness!

(考え 2)

パペットなどを利用してモデルを提示する。誤りの修正発話の後に感情を表すひと言を付け加えることで，誤りの指摘以上に意味が重要であることを伝える。

(実践例 3)

板書 : What's wrong with you?

A: Did you cut your finger?

B: Have you cut your finger?

T: (右手で左手の指を抑えながら) Oh, it's bleeding!  
(黒板を見ながら)



Could you ask me the question? A or B?

S1: Did you cut your finger?

(一瞬ポーズを置く)

S1 or S2: Have you cut your finger?

T: Yes, I have. I have cut my finger. It's still bleeding. All of you, could you ask me the question again?

Ss: Have you cut your finger?

T: Yes, I have. I have cut my finger and it's still bleeding. Thank you for asking me the question. You're so kind.

(考え 3)

板書などで選択肢を与える。間違いを選んだ場合は，一瞬ポーズを置いて，生徒が誤りに気づいて修正し，正解を答えられるようにする。正解に続く返答を続けることで，会話の意味が保たれることを生徒たちに伝える。時制などの習得を目標とする授業では，短く区切りながら練習していく必要があるが，正解の後に教師あるいは生徒同士のパートナーがひと言つけ加えることで，意味のある会話に仕立てていく。誤りに気づかせながらも，意味を成立させることの方が重視されていることを示す。

(分析)

修正発話の起こりそうな場面を，日頃の生徒の返答から予想し，設定する。想定通りにはいかないものだが，誤りやすいところに気づかせていくことを計画的に配置する。そのためには，今日授業で行う単元を授業案ができた段階で見直す必要がある。これまでこの単元を行った授業のどこで生徒は躓いたかを思い返す。躓くところは日本語話者に共通する部分が多い。テストで間違えるよりも先に授業で共通する誤りに気づいておけば，傷は浅くて済むし，日頃から教える側も，習う側もエラーの起こりやすいところに関心が向くようになる。やがて自分で修正できるようになれば，学習者として自立できる。

(実践例 4)

ワークシート：並べ替え問題 [ answer / you / the / know / do ]? (+1)

T: Arrange these words and ask me the question, please.

S1: Do you know the answer?

T: ((+1)の部分指さして黙って首を振る)

S2: Do you know the difficult answer?

T: (ただ黙って首を振る)

(しばらくしてスクリーンに右のアイコンを映し出す)



S3 : Do you know the correct answer?

T: Yes, I do. I know the correct answer. And, you know the correct answer, too now.

(考え 4)

教師だけが正解を知っていたとしても、誤りをいくら出しても構わないという前提を持った環境を作り、誤りがあったとしても積極的に発言していくように仕向ける。

(分析)

通常のコミュニケーションでは答えを知っている人は相手に尋ねない。教師が常に答えを知っていることは、通常のコミュニケーションに反するため、その状態が続くことは教師を権威づけるばかりで、コミュニケーションの授業としてはふさわしくない。しかし、一方で生徒が多くの間違いを生み出すと想定される場面では、敢えて難しい問題に挑戦させ、限りなくアップテイクを促していくのも一つの手法である。

藤森 (2012, p.457) は「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。」と言っている。このことを応用した実践例を挙げよう。

(実践例 5)

T : Where are you heading?

(サッカー部員であるS1に向かって問い詰めるように)

Where are you heading?

S1: ...

T : Where are you heading? (サッカー部員であるS2に向かって、さらに問い詰めるように)



S2: I'm sorry. (I don't know.)

T: Oh, that's what I wanted to hear. That's the correct answer.

"I'm sorry." was the perfect answer, because I asked, 「おまえ、どこにヘディングしてんだよ」.

Then, everyone in the class, while you are walking on the street in New York, someone asks you the same question, "Where are you heading?"

What would you answer to the question? Please ask your partner the question.

S1: Where are you heading?

S2: Oh, I'm sorry. I don't know.

T: Oh, my God! You don't know where you are going! That question means, "Where are you going?" You are 迷子! Oh, my God!

(考え 5)

単語の意味が文脈に異なることに気づかせるためには、異なる文脈に会話を設定する必要がある。特殊な場面ではまったく意味が異なってくることはよくあるので、逆に初めから二重の意味を設定する。

(実践例 6)

板書：フリーマーケット

T: (板書を示しながら)

What does this word 'フリーマーケット' mean? Could you explain it to your partner?

S1: It means ...

(「フリーマーケット」でしょう?)

T: Then how do you spell the word? What's the spelling? Could you write it down on your notebook?

Ss: Free market.

T: Did you spell it, 'free' market or 'flea' market? When you go there, you may feel 'free'. Maybe the goods are free in the end. But do you know the word '蚤の市'? They are the small shops opened on the street or in the park.



日本のフリーマーケット  
メリケンパーク

(考え 6)

カタカナによって勘違いするタイプの解釈の違いは後を絶たない。カタカナは便利な一方で使い方に気をつけなければならない。注意喚起は発話のもとになる場合が多い。ただ、間違いを指摘するのではなく、クイズにしたり質問形式にしたりして、考える材料とし



ていきたいものである。

(実践例7)

板書

ライトがほしい

T: I found a memo on a desk in this classroom. It said, “ライトがほしい.”

I wondered what it meant. Please tell me your idea. Talk about it with your partner.

Ss: .... (誰が何のライト欲しがってるの?)

T: I'll give you a hint. There are many “ライト” in English words. Give me the examples. Share the examples with your partners.

Ss: light right write ...

T: Was it the last word of Goethe, “Give me light?” Or, give me a light because it's too dark here to see anything? Or, our team needs the right fielder like Ichiro? Or please give me the right to sing a song in this class? Please WRITE down all the spellings of “ライト” that you think of on your notebooks.

(考え7)

ひとつのカタカナが幾通りもの英語を表す可能性がある場合、勘違いを招きやすい。日本を訪れる外国人観光客などに説明する場面では、カタカナを使うとかえってややこしいことになりかねない。しかし、日常身の回りに氾濫しているカタカナに対して、きちんと英語に対応するものなのかどうかを考えてもらうきっかけとしても活用できる。授業でも多くの選択肢をペアやグループで集めるのは楽しい。

(分析)

問題集などで不正解となった選択肢も特殊な文脈では意味を成すことがある。そんな場面を想定することは、教室を活性化させるためにも、言語に興味を持たせるためにも有効であると考えられる。同じ表現のことばが聞き手や読み手によって異なる解釈がなされる例は多くあり、学習のさまざまな場面で取り上げることができる。

(実践例8)

板書 (写真の貼り付け) あるいはワークシート:

A. ゴリラ

B. ゲリラ



ヒガシゴリラ *G. beringei* 第二次ボア戦争におけるゲリラ

T: Make pairs and consult the dictionaries. Student A, look up the word “ゴリラ”. Student B, look up the word “ゲリラ”.

If you have a paper dictionary, please check the phonetic symbol of the word. If you have an electronic dictionary, please make it pronounce the word.

Ss: .... (それぞれに紙の辞書を引いたり、電子辞書の音声機能を使ったりする)

T: Ask your partner, “Gorillas [guerillas] are coming! What shall we do?”

S1: Gorillas [guerillas] are coming! What shall we do?

S2: ... Oh, scary.

T: Oh, you are so scared. What should you do?

Ss: Let's run away! Let's hide away!

(考え8)

上記のゴリラとゲリラは発音上同じである。ゴリラが来てもゲリラが来ても危険である。ゴリラのゲリラが来たらどうしよう。「とにかく逃げろ」だ。外国語学習の場合、異なるものの違いを話題にすることは多いが、異なるものに同じ要素を発見するのも話題提供になる。同じにされたらどちらが迷惑かを考えるのも一興である。

(分析)

発音の訂正をどう行うか。たいていの場合、誤りに気づいた教師が生徒の誤りを取り上げて、その場で「正しい」発音を言って聞かせている。さらに生徒にその「正しい」発音を言わせて確認する。あるいは、音の出る電子辞書に発音させて聞かせる。AET, ALTがいる場合は、模範として発音してもらう。などが一般的である。生徒の立場に立ってみると、誤った発音をしてしまうことに怖れを感じる。かといって発音記号は一つひとつの記号を単独で指導されても、つな

がった音になるとわからなくなる。そこで、クラスメイトの前ではわざとカタカナ発音にして、間違えて恥をかくの避けていく。カタカナでは違っても同じ音が入る単語（上記「ゴリラ」と「ゲリラ」など）や、カタカナでは同じでも違う音が入る単語（「ライト」: 'light' や 'right' など）を示すことで、自分一人が間違えるのではなく、みんなが一斉に気がついていく発音指導にする。

（小括）

本節では、『言い直し』の場面とその設定に焦点を当て、修正されたアップテイクが起こる要素を見てきた。その結果、その場で修正されるアップテイクの頻度は、その文脈が複雑になると誤りも多くなるため、修正も多くならざるを得ない。しかし、数が増えると修正が利かなくなることもある。一方、その場で修正されるアップテイクがなくても、その後の練習問題の解答や作文、テストによって、誤りに気づく者もいる。また、アップテイクするのは発話する一人の生徒であっても、ペア・ワークなどで修正を普及させることができることもある。次節ではこれを受け、実際に「教師による発話、生徒による応答、教師によるフィードバックまたは後続発話」という発話の3つの組連鎖の例から、発話の連鎖から次の発話が生まれるように導く例について見ていく。

### 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」に対応する実践例と考え、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、教師による発話(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つの組連鎖がある(Sinclair & Coulthard, 1975<sup>9)</sup>; Wells, 1999<sup>10)</sup>)。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<sup>11)</sup>; Wells, 1999<sup>10)</sup>)」(藤森, 2012, p.457)。

実際に「教師による発話、生徒による応答、教師によるフィードバックまたは後続発話」という発話の3つの組連鎖の例を「特に、第3番目の展開である後続発話には教師の教授目的が顕現している」ことを意識して実践例を挙げ、考えを述べる。

#### (実践例9)

(テストの前か後、憂鬱そうな顔をしている生徒たちがいたら)

T: Is English fun or torture?

S1: Torture?

T: 父ちゃん、それは「拷問」よ。Torture. Is English fun or torture?

Ss: Torture!

T: More torture? Or less torture? You want no more torture, don't you?

So, let's have fun. Let's enjoy English!

#### (考え9)

上記1巡目の「教師による発話→生徒による応答→教師による後続発話」は生徒が理解できないでいる単語の意味を伝えるものである。2巡目は意図的に教師の教授目的を導入している。語学は苦痛と受け止められやすい。楽しみへと変えたいものだ。

#### (分析)

授業中のどこで日本語を使うか。生徒がわからないという顔をしたとき最小限で使う。抽象的な言葉は辞書などで調べるのも良いと考える。文法の説明を挙げる場合が多いが、適切な例文があれば英語でできる。むしろ、宿題の指示など、わからないと生徒が不安になったり、信頼関係に齟齬が生じたりする場合は、日本語で良いと思う。英語が流暢な教師ほど生徒を不安に陥れやすい。まったく日本語ゼロにしたいのなら、「うま味」や「しゃぶしゃぶ」を外国の人に説明することはできない。むしろ日本語と英語のチャンネルをうまく切り替えられる力が今後求められる。

#### (実践例10)

板書あるいはワークシート：

A: If you do not love yourself, you cannot love others.

B: If you do not love others, you cannot love yourself.

T: Which statement do you prefer, A or B? Ask your partner.

S1: Which statement do you prefer, A or B?

S2: I prefer A.

T: Why do you think so? Tell your partner the reason.

Ss: (The reason I prefer A is that if you do not love yourself, you stick to looking for your happiness and you cannot think of the feelings of others..., etc.)

T: To tell you the truth, I prefer B. Please guess why I think so.

(考え10)

生徒たちに別の選択肢を考えさせたい場合に、「普通そう答えるであろうと予想される答え」を言うように導いておいて、別の考えを提示し、その理由や反論を導く。

(分析)

正解がどちらともいえない問いや正解などそもそもない問いに対して、簡単に答えにたどり着かない方が生徒たち同士の議論を発展させるのに有効だと考える場合は、あえて生徒たちが好まない方の選択肢について議論させることで、自分たちの意見の根拠を深めることができる場合もある。

藤森 (2012, p.457) は、「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<sup>12)</sup>; van Lier, 2001<sup>13)</sup>。」と、教師が陥りがちな教室状況の問題を取り上げている。では、この非対称の関係を対称にしたり、逆転させたりする方法はないものだろうか。実践例を挙げよう。

(実践例11)

板書あるいはワークシート：

A: Habit is stronger than nature. (習慣は天性よりも強い)

B: Nature is stronger than habit. (天性は習慣よりも強い)

T: Which statement do you prefer, A or B? I haven't decided my answer yet.

(考え11)

どちらとも判断がつけられないような問い、あるいはどちらにも理由がある問いを設定することで、できるだけ教師と生徒との対称関係をつくる。

(実践例12) ワークシート

We all go through life wearing spectacles coloured by our own tastes, our own calling, and prejudices, measuring our neighbours by our own tape-measures, summing them up according to our own private arithmetic. We see subjectively, not objectively; what we are capable of seeing, not what there is to be seen. It is ① not wonderful that we make so many bad guesses at ② that prismatic thing, the truth.

--- ALFRED G. GARDINER, *Pebbles on the Shore* (1916)

T: ①は「不思議ではない」なのか「素晴らしいとは言えない」なのか。②は「プリズムのようには何様にも受け取れるもの」なのか「プリズムのように多様な幅があるもの」なのか、どう思う？

S1: 文脈から言って、「人は客観的に真実を見ることはできない」のだから、①は「不思議ではない」、②は「プリズムのようにそれを通したらいろいろに見える、そのもとにあるもの」くらいかな？

(考え12)

文中での単語の意味の解釈が幾通りかに分かれる可能性があるものを取り上げ、生徒たちに対等な立場で意見を求める。

(分析)

生徒たちと対等な関係で話し合いを進めていく場合は対称の関係を保ちうる。教師の考える方に意見が傾いたりすることは議論や思考の妨げとなりかねない。解釈の仕方が複数考えられるような場合に、それをそのまま生徒に提示することで、対称の関係で設問に臨むことができる。生徒たちも教師が悩む問題には、それだけ考える価値があると受け取るであろうし、またその考えを任されることで、自分たちがより重要な存在として認められていると感じられる (八島, 2004<sup>14)</sup>; 廣森, 2006<sup>15)</sup>。

理科系科目ならばまだ答えが出されていない真理探究の問題はたくさんあるだろうが、文系科目であるとき、こうした対等な対称関係をつくろうとすると途端に「問題解決学習」ばかりが手法としてとられる。日頃からできるだけ生徒の方がよく知っている話題などを質問に取り上げ、教師が初めて答えを知るような場面を増やすことで、生徒の得意分野を取り上げ、相互コミュニケーションを図るとともに、英語の知識だけが授業で扱われるのではないことを意識させ、生徒自身が自分を重要であると感じられる場面を増やしたい。

(実践例13)

T: (鉛筆のUNI[三菱鉛筆]と消しゴムのMONO[トンボ鉛筆]を手で持ち、示しながら)



鉛筆のUNI[三菱鉛筆]

消しゴムのMONO[トンボ鉛筆]

These are rivals. Do you know the meaning of 'uni' and that of 'mono'?

S1: Yes. It's 'one'.

T: Make pairs and do 'rock, scissors and paper'. Winners, write down the words beginning with 'uni'. Losers, write down the words beginning with 'mono'. For one minute. Start!

S1: Unicorn, unique, unicycle, unite, United States, unity, uniform, UNI-QLO?

S2: Monorail, monotone, monograph, monologue, ...

T: All right. Time is up. How many words did you collect? Compare them with your partner. Then, change your turns. Consult your dictionaries and add the words more to what your partners collected.

(考え13)

同じ「1」を表す接頭辞から引き出す会話。この活動の始まりを、落とし物の消しゴムを取り上げて「これだれの『MONO』?」という問い掛けから始めることも考えられる。生徒からの「uni- と mono- の違いはなんですか」などという疑問が湧けばしめたものだ。集めたことばから両者のもつ概念を想像させたり、「語源について調べて来よう」という宿題にしたりする方法もある。

(実践例14)

スクリーンA



①



②



③

T: Ask your partner, "What are these?"

S1: What are these?

S2: No. 1 is a unicorn. No. 2 is a bicycle. No. 3 is a triangle.

スクリーンB



①



②



③

T: Ask your partner, "What are these?"

S2: What are these?

S1: No. 2 is a bicycle. I don't know No. 1 and No. 3. Onecycle? Threecycles?

T: Compare A and B.

Ss: Oh, they are unicycle, bicycle and tricycle!

(考え14)

生活体験で既知のものと思われる「ユニコーン」, 「バイク」, 「トライアングル」から「1」を表す接頭辞 'uni-', 「2」を表す接頭辞 'bi-', 「3」を表す接頭辞 'tri-' を学ぶにあたって、単に教師が説明してしまえばそれまでだが、できれば生徒たちが発見し、また誤りが起これば自己修正していくような機会を設けたい。



## (実践例15)

## スクリーン①



T: Please look at these pictures. Do you know what I mean?

S1: カラオケ?

S2: 掃除機って何て言うんだ?

T: What's in common with these things?

Ss: . . . .

T: 全部に付いてて、ぜんぶにない。

T: '-less'. Wireless, cordless and ...?

S3: Stressless chair!

T: With your partner, please collect the words '-less'.

Ss: Homeless, jobless ....

T: Then, look at these pictures D, E, F. Which one doesn't have '-less'?

## スクリーン②



S4: A glove?

T: (首を振る)

S5: Necklace!

T: Yes. If it has '-less', you'll lose your neck.

S6: Why does a glove have '-less'?

T: (野球部員に向かって) If you use a glove for a long time, it is ....

S7: Priceless.

S8: ボウルは?

S9: Stainless. サビないのか。

## (考え15)

接頭辞と同じく接尾辞に関しても単にリストを挙げて覚えるということも可能であろうが、身近なもの結びつけたり、カタカナでは気がつかない共通性を英語の綴りに置き換えることで見つけ出せるようにした

りする工夫もできる。

(分析)

身近にある具体物を使うとより関心を惹きやすい(Fanselow, 1987)。身の回りにある物は、話題のヒントに満ちており、複数のものを比べたり、結び付けたりすることで、ことばに対する関心を高め、思考を深めるチャンスとなる。

全体の分析に戻るが、藤森(2012)は前段に続けて、「その一方で、『教師による発話→生徒による応答→教師による後続発話』というIRF構造は)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の手段であるとの指摘もなされている(e.g., Barns, 1008<sup>16)</sup>; Mercer, 2001<sup>17)</sup>。」(藤森, 2012, p.457)と付け加えている。意図的に気づきを仕掛けていくことも教室ではありうる。

実践例を挙げてみよう。

## (実践例16)

(1時間目で眠そうな生徒がいたり、遅刻してくる生徒がいたりした場合に)

板書: The early bird catches the worm.

T: Ask your partner, "What time did you get up this morning?"

S1: What time did you get up this morning?

S2: I woke up at 7 o'clock. Then, what time did you get up?

S1: I woke up at 7:30.

T: If you woke up earlier than your partner, ask another question.

What does the proverb, "The early bird catches the worm," mean?

S2: What does the proverb, "The early bird catches the worm," mean?

S1: 早起きは三文の得。

T: Which did you use, '得' or '徳'? Please explain the difference in English.

S1: When you use '得', the proverb means that you may find a 10-yen coin on the street. When you use '徳', you may get the habit of getting up early in the morning and you'll be healthy.

T: I have another question. How did you pronounce the word 'worm'?

Can you tell the difference between 'warm' and 'worm'?  
Check the phonetic symbols.

T: (板書に書き加えて)

The early bird catches the worm.  
/əːli/ /b'ɑ:d/ /w'ɔ:m/

Can you see these three words have the same pronunciation?

They are the same as 'word' /w'ɔ:d/. And 'warm' is /w'ɔ:m/ like the word 'war' /w'ɔ:/.

(考え16)

日本語の「得」と「徳」を英語で説明して、ことわざの解釈の一つ考えを加える。さらに日本人にとっては区別しにくい発音が出てくるので、同じものと別のもつを綴りとともに識別していく。時には発音記号を用いることも、説得するためや、教師が自分で納得するために有効であると考ええる。

(分析)

ことわざは教訓的で、日常会話に使うといわゆる「上から目線」になる可能性があるので気をつけて使わなければならないが、時に教室では教訓が必要なこともある。なぜなら授業は lesson でもあるからだ。しかしながら、押しつけだけでは学習にならないので発展させる工夫が必要である。ことわざの表現は、その授業の「めあて」や「タイトル」にしたり、時制をマスターするための暗唱文にしたりするとインパクトがある。

(小括)

本節では、「教室談話に特徴的な発話連鎖としての、IRF 構造（教師による発話、生徒による応答、教師による後続発話）という発話の3つの組連鎖」の例を「特に、第3番目の展開である後続発話には教師の教授目的が顕現している」ことを意識して実践例を挙げてきた。その結果、教室の中では教師・生徒間の相互のやり取りが非常に多くあることがわかった。と同時に、教師と生徒のやり取りだけを想定し、当てはめて実行しようとする、なかなかその通りにはいかないが、生徒同士のやり取りに当てはめると、教室内のいくつかのペアで予想がヒットするので、それを教師が取り上げることで、より自然に発話の組連鎖が生まれることが実感できた。次章ではこれを受け、後続発話のタ

イプと、それらに対応する実践例を見ることによって、より複雑で、教師と生徒の間だけでなく、生徒同士の間でも起こる修正発話をいかに生み出すかを見ていく。

## 第2章 後続発話のタイプと、それらに対応する実践例及び考え、分析

藤森 (2012, p.459) によると後続発話のタイプは9つに分類される。「①応答者生徒に英文の繰り返しを要求する『リピート要求』、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』と全文を教師が確認する『全文確認』、③英語表現の誤りを明示的に訂正する『形成訂正』、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『言い返し』、⑤下降口調で相手の応答の一部、もしくはすべてを繰り返す『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。

一つひとつ、実践例と考え方を挙げていく。

### 第1節 後続発話の9つのタイプの実践例

① 応答者生徒に英文の繰り返しを要求する「リピート要求」

(実践例17)

T: Today, we will practice 'tag questions'. (付加疑問) They are like these.

“It is a beautiful day, isn't it?” or “You speak English very well, don't you?”

So, I will give you a sentence, then please make it into a sentence with tag questions.

Please answer it in a full sentence.

“You look beautiful.”

S1: Aren't you?

T: (首を振る)

S2: Don't you?

T: In a full sentence, please.

S2: You look beautiful, don't you?

T: Yes, I look beautiful, don't I?

(考え17)

生徒の答えが誤りであったり、正解でも部分的な答

えであったりする場合、正答を全文で言わせることになる。付加疑問文はヴァリエーションがあるばかりでなく瞬時に相手の発言に合わせて使われることも多く、何にでも“, isn't it?”を付けてしまうなどワンパターンな誤答を招きやすいので練習に時間を割くことになるが、単なるパターン・プラクティスでなく、意味を伴うものとしてペア・ワークなどに発展させたい。

(分析)

誤りに対し、「繰り返し」を一人の生徒にクラス全体の前で言わせるのは、誤りを強調することになるので、できれば避けたい(八島, 2004; 廣森, 2006)。しかしながら、答えを全文作り上げることがその時の目標事項であるならば致し方ない。「リピート要求」する場合は、文を完成させる目標とやり方をはっきり生徒に伝えてから行うようにする必要がある。なぜなら、答える生徒にも、それを聞く他の生徒にも納得がいかないとかえって誤りが繰り返され、負の経験として生徒たちに感じ取られる可能性があるからだ。

- ② フルセンテンス(全文)での応答指導のうち、途中まで誘導して残りを言わせる「全文要求」と全文を教師が確認する「全文確認」

(実践例18)

T: What is this sound? (CDで曲のイントロ部分の雷の音を一瞬流す)

S1,2,3: It's a thunder.

T: Is it a thunder? Let's make sure. (曲を流す)

I was born to love you. (a 1985 song by Freddie Mercury, released as a single and on the Mr. Bad Guy album. After Mercury's death, Queen re-worked this song for their album *Made in Heaven* in 1995)

板書あるいはワークシート

Why were you born?

I was born to \_\_\_\_\_.



Freddie Mercury

T: Ask your partner, "Why were you born?"

S1: Why were you born?

S2: I was born to run. Why were you born?

S1: I was born to be happy!

T: (マイクを持ってS3に尋ねる) Why were you born?

S3: I was born to play soccer!

T: (マイクをS4に向けて尋ねる) Why were you born?

S4: ... I don't know.

T: You don't know why you were born. Can I decide it?

S4: No!

T: Let's sing together! I was born to study English!

(再び曲をかける)

♪ I was born to study English. With every single word of my textbook.. ♪

(考え18)

途中まで誘導して残りを言わせる「全文要求」と全文を教師が確認する「全文確認」は強制する感じが強いので、一人ひとりの答えが違って、個性が出るような例文づくりを考えることによって無駄な繰り返しでない設定をする。

(分析)

必然性がなければ通常、人はリピートなどしない。リピートが繰り返される授業はやがて脱落者が出る。考えのないオウム返しは人間的とは言えない。繰り返すに値する意味を持った会話となる状況設定がほしい。

- ③ 英語表現の誤りを明示的に訂正する「形成訂正」

(実践例19)

T: Have you done your homework?

Ss: Homework? We didn't have any homework.

T: Oh, yes, you did. You did have your homework.

Haven't you done yet?

Ss: No, we didn't!

T: Yes, you have. You have had your homework. And you haven't done yet.

OK, let's do it right now!

(考え19)

時制を意図的に操作して、生徒たちの返答を誘い、自分たちの問い掛けに合わせて訂正していく。日頃から時制に関心を持ってもらえるように、時制に関する表現には特に着目したい。

(分析)

明示的に誤りを訂正するには、教師と生徒との対称関係が成立していないとうまくいかない。生徒たちもわざと教師の訂正を誘うくらいでないと、訂正に対す

る意識は十分向けられない。対称的な人間関係づくりには生徒が自分自身の学習をコントロールできるという感覚 (Dörnyei, 2001<sup>18)</sup>) が必要である。

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「言い返し」

(実践例20)

板書あるいはワークシート:

I can't give you anything ( ) ( ) ( ).

T: Have you listened to this song? Please fill in the blanks while listening.

(曲を流す: Can't give you anything. Sung by the Stylistics (1975), songwriter: George David Weiss / Hugo E Petretti / Luigi Creature)

Ss: (Both) (my) (love)?

T: Use your imagination. Use your knowledge of English grammar.

Could you tell your partner the translation of this sentence?

S1: あなたに何もあげられない... わたしの愛?

S2: わたしの愛以外には 何もあげられない? 「以外には」って?

T: Let's listen to it again.

Ss: I can't give you anything ( but ) ( my ) ( love ). Butね。

T: Then, let's do another exercise.

(ワークシートのうちの1問を取り上げる)

Arrange the following words into a sentence.

I [ here / anywhere / it / get / cannot / you ]. (+1)

T: (数分経っても答えが定まらない様子を見計らって, 板書する)

You cannot get it \_\_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_\_.

Ss: . . .

T: ♪ I can't give you anything ... (黒板の空所を指しながら) hum, hum, huum... .

S3: But my love...

S4: Anything but my love. だから, (Anywhere) (but) (here). ってわけか。

S5: You cannot get it anywhere but here. ね。

(考え20)

ヒントを出してでもできるだけ自分たちで正解へとたどり着くように導きたい。答えが決まっているものなら, 予め生徒たちの思考の流れを予測して, つなが

りのあるヒントを出していけるように準備する。

(分析)

「不正確」または「不十分」な答えは, 正解にほとんど手が届いているのだから, ヒントを出して, 生徒が自分で正解にたどり着くように仕向けたい。生徒同士が誤りを土台に積み上げて正解にたどり着くようにすることで, 教師がただ前もって正解を知っていて, 生徒たちが理解する前に正解を出してしまうことを避ける。関連性がなさそうなものを予め用意しておき, それを伏線として問題の答えにたどり着くように仕掛けておくことで, 問題を解く過程で別々のものが繋がって見える状況をつくり, 頭の中での「わかる」を演出する。

⑤ 下降口調で相手の応答の一部, もしくはすべてを繰り返す「復唱」

(実践例21)

T: Could you fill 'some place' in the blank and ask your partner that question?

板書:

e.g. Could you tell me how to get to the post office?  
Could you tell me how to get to \_\_\_\_\_?

S1: Could you tell me how to get to the school cafeteria?

S2: OK. Please get out of this classroom, turn right, walk through the hallway, go downstairs to the first floor, you can see the gymnasium, and you'll find the school cafeteria next to it.

S1: Thank you.

T: (to S1) Excuse me, could you tell me how to get to the school cafeteria?

S1: OK, I'm going there. Let's go there together.

T: Oh, no. Not now. I'd go there during the lunch time. Just tell me how to get there, please.

S1: OK. Go out of this classroom,

T: Go out of this classroom ↑

S1: Turn right,

T: Turn right ↑

S1: Walk through the hallway,

T: Walk through the hallway ↑

S1: Go downstairs to the first floor,

T: Go downstairs to the first floor ↑

S1: You can see the gymnasium,

T: I can see the gymnasium ↑

S1: ,and you'll find the school cafeteria next to it.



T: Then I can find it next to the gymnasium. Thank you very much. Could you do it again?

S1: Oh, no!

(考え21)

部分的な確認を上げ口調で教師が尋ねるのに対して、生徒が繰り返しを下げ口調で言うパターンを生み出していく。

(分析)

自分の発言を繰り返されるのは、誰も心地よいものではない。繰り返すには必然性がある。コミュニケーションで繰り返しを必要とする場面はいつか。道案内や、電話番号の確認などは数少ない場面であるが、いずれにせよ、あまり頻繁には出てこない。確認が繰り返されても、不自然でない状況が想定される。また、まったく見ず知らずの他人同士で、しかも確認をしないと間違いが起きて尋ねる方が困ってしまうような場面では、当然確認が繰り返されるし、また話を受ける側も繰り返しをいとわない。このような設定は決まったセリフを覚えるよりも相手に応じて変化する実際のコミュニケーションに役立つ。

⑥ 意味を取り違えていることを指摘する「意味訂正」

(実践例22)

スクリーン①



① A



B



C

T: What's in common in these pictures?

Ss: . . .

S1: スケルトン?

T: Ask your partner why you call B skeleton?

S2: Why you call B skeleton?

T: Why do you call B skeleton?

S3: Because ... it is 透けてるから?

T: How do you say 透けている in English?

S4: 透けている?

T: 透明な。

S5: Trans...?

S6: Transparent.

T: That's right.

S8: Aはむき出しだから? 危なすぎてみんなガイコツになるから。

S9: それにしてもtransparentって、親を移すってこと? いなくなったら見えるようになるの?

(考え22)

勘違いしやすい語彙について、ただ訂正するだけでなく、考える要素を仕掛ける。似ているものの比較から語源や関連語句への関心に結びつけていく。

(分析)

日頃から生徒たち、あるいは日本語話者が勘違いしやすい語彙や語句を集めておく。日本人の誤りを指摘する書籍は多いが、一方的な訂正は教室には不向きである。なぜ、その誤りが生まれるのか考えてみると面白い。意外な日本語からの影響が見えてくると、語源や社会背景の学習に発展する可能性がある。

⑦ 上昇口調で相手の応答の意味の確認を行う「問い返し」

(実践例23)

T: Where are you from?

S1: I am from Ehime.

T: Oh, you are from Ehime. Where in Ehime are you from?

S2: My hometown is Matsuyama.

T: Oh, your hometown is Matsuyama. My parents' hometown is Matsuyama, too. What a coincidence! It's a small world!

(考え23)

肯定的な「問い返し」を練習する場面を作ることによって心地良い会話作っていく。

(分析)

通常のコミュニケーションで問い返されることはあまりうれしくはないので、肯定的に受け止められるケースに絞りたい。試合に勝ったとか、賞を取ったとかいう報告を繰り返し問い返されることは、生徒にとって恥ずかしいかもしれないが、問い返さない方がむしろ不自然となる。肯定的な「問い返し」は生徒同士でも練習する場面を作りたい。こういった小さな日常会話 (small talk) はコミュニケーションを円滑にする重要な要素である (Fanselow, 1987)。逆に負の経験の上塗りとは否定的な感情に結びつきやすい (八島, 2004; 廣森, 2006)。

## ⑧ 応答を聞いて思ったことを述べる「感想」

(実践例24)

T: Ask your partner, "What's new?" And after the reply, please add another reply to it.

S1: What's new?

S2: I won the match.

T: You did a great job.

(考え24)

Small talkを完成させる、「もう一言を付け加える」練習。ただし、いつも“What's new?”では、“Nothing special.”ばかりになって、かえてつまらなくなる。ヴァリエーションを生み出すには、返答に対する反応を付け加えて会話に意味を持たせていく。

(分析)

とっさの一言がなかなか出ないと言われている(NHKの英語番組など)。実際に役立つ力を付けるためにこうした練習は、頻繁に行う必要がある。設定は変えながら、応答のヴァリエーションも増やしていきたい。

## 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」

(実践例25)

(グループ・ワークの終わりを示すキッチン・タイマーの音が鳴り響く)

T: Good. O.K. Thank you. Please go back to your seats.

Ss: Oh, time is up. Thank you.

(考え方25)

“Good” “O.K.” “Thank you” でペア・ワークやグループ・ワークを気持ちよく終わらせる。

(分析)

ペア・ワークやグループ・ワークの終了時に活動をどういう言葉で止めるか、悩ましいところである。ただし、“Stop.”の連呼は避けたい。連呼すると既に1回で聞き取った者にはうるさく聞こえる。むしろ、“Thank you.”と言うことで、生徒同士が“Thank you.”と言い合って対話に区切りをつけるように導きたい。

(小括)

藤森(2012)によって分類された後続発話のタイプのそれぞれに発話を促す設定をしてきたが、「要求」、「確認」、「訂正」、「言い返し」、「復唱」、「問い返し」、「感想」、「承認」といった行為はいずれも対人関係の社会的要素とそれに伴う感情がおおいに影響する。よって

同じ場面設定をしても人が変わればその後の展開も変わってくる可能性が大きい。むしろ、教師が普段から自分の生徒たちや生徒同士の間関係が生む相乗効果をよく心得ておかなければならない。だからと言って、例通りにはいかななくても、「修正」という発話の転換点を頼りに設定を考えると、丸暗記のような順当に進む筋書きよりもペアやグループ間のヴァリエーションが増えることがわかった。台本を用意して、その通り行う会話より、その人間関係でかわる「修正」の方が、意外性のある展開が期待でき、より実践的なコミュニケーション活動になりうる。

## 第2節 意味の交渉に教授目的がある対話場面での形式指導

藤森(2012, p.461)によると、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は、「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」る。しかし、「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」ため、「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、教師から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。」つまり、文法事項の理解のための短いやり取りと違って、話題が提供されて生徒同士がその内容に関して意見交換していくような場合には、たとえ教師がその途中で誤りに対する注意喚起のこぼれを挟んだとしても、生徒たちは意味のとぎれを起ささないように、言い直したりせずに会話を続けるということだ。

この現象は生徒の気持ちを考えれば当然のことだと考える。作文をしていて、途中でのぞき込まれてうれしい者はいない。ただ、自分の言いたいことをうまく英語に置き換えられなかったり、今使った表現が果たして適切だったかどうかという疑問にかられたりすることは当然推測できる。では、いつどのようにしてその修正を図るのか。実践例を示していきたい。

## 第1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)を生み出す実践例と考察、分析

藤森(2012)の分析によると、「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」る。

## (1) 生活経験が共有されない場合の「問い返し」

## (実践例26)

T: Could you report about what one of your ancestors did?

(一週間後、先祖のうちの一人について調べてきたことについてグループ内で発表する)

S1: I would like to tell you about the story of my great-grandfather. He was ....

S2: How did he meet your great-grandmother?

## (考え26)

生活体験が違う人のことについてレポートする。「自分から少し離れている存在」や「他の生徒とは異なる経験」、「自分だけが特別に関心を持つ物事」をレポートやShow & Tell形式などで発表する。質疑応答すると、そこに生じる知識のずれが議論のもとになりうる。「尊敬する人」とか「好きな食べ物」、「いま最も旬な人」、「私だけが好きなもの」など他の生徒と重ならないで、しかもそんなに自分自身に責任がのしかからないような話題設定にすると、発表も質疑応答もしやすい。

## (分析)

ALTやAET、留学生などとの対話の中では容易に起こりうる生活体験の違いにより生ずる「問い返し」も、毎日生活を共にしている生徒たち同士だと起こりにくくなる。夏休みの経験なども同じ部活動などに所属すると同じ体験になってしまうし、受験を控えていれば塾通いばかりになってしまったりする。また、生活体験の違いといっても自分自身の事柄については話しながらない生徒もいる。教科書には「私の夢」などがよくあるが、生徒たちの様子を見ると発表するには恥ずかしく、追求するのは難しい話題のようである。自分の夢はしまっておきたいことも多いように見受けられる。

## (2) 多義的な言葉の解釈の違いによる質問者と応答者の間での意味のずれの違いにより生ずる「問い返し」

## (実践例27)

T: Look up the word 'LIFE' in your dictionary. Choose one of the example sentences and write it down. Don't show it to your partner. Change the sentence into a question and ask it to your partner.

S1: "Do you know that department store started life as a small clothing shop?"

S2: 'Started life'?

S1: It started their business...

S2: "What is your whole life?"

S1: 'Whole life'?

T: Your reason *d'etre*.

S1: レゾンデートル?

S2: The reason for your living or what you want to be or the purpose of your life.

S1: Oh, it's a difficult question.

## (考え27)

英語1語から日本語に訳そうとする場合、いくつもの訳が考えられるものが数多くある。Lifeもその1例で、「生命」、「生活」、「人生」、「生物」などどれも「生」の概念を含みながらも日本語に置き換えたときに誤解が生じる場合がある。辞書を用いて多くの訳語に触れさせた後、その後の持つ概念を捉えさせるようにする。

## (分析)

例文などを通じて実際に使われる文脈の中で考えるように設定したい。解釈を確認するためには日本語にすることも時には必要であると考えられる。例えばwayやpeople, countryといった多義語の名詞やtake, have, make, giveなどの基本動詞に関しても生徒自らが問いを立て、それに答えてもらう形で用法を確認しつつ、使い方に慣れていく必要がある。

## (3) 数字の意味の要求に関する意味の共有過程に生ずる「問い返し」

## (実践例28)

T: Do you use your cellphones normally? Are you a normal user of smartphone?

Ask your partner, "How many times do you use your smartphone or cellphone a day?"

S1: How many times do you use your smartphone or cellphone a day?

S2: I can't count. At least more than a hundred.

S1: A hundred! I may use ten times a day, but more than a hundred?

S2: Of course. Isn't it normal?

## (考え28)

生徒の間で数に対する感覚の違いが出るものの例として携帯電話やスマートフォン、SNSの使用頻度など

はわかりやすい。

(分析)

「数」を扱った議論となると、話題によってそれに対する価値観は人それぞれである。生徒にとっては、例えばお正月にもらうお年玉の金額などは多いか少ないか、議論が分かれる。生徒全員にとって関係があり、また価値観のずれなどが議論の対象になりやすい話題の方が議論を活発にすることができる。深刻にならず差異が出やすいものが話の種としては使いやすい。

(4) 価値判断や評価を含めた対話の意味を、イントネーションを伴った繰り返しにより修正していく場合

(実践例29)

T: Imagine the case in which your partner comes late for your appointment.

Ask your partner the reason he or she is late for the appointment. If it is not a good excuse, please ask questions more and more.

S1: You are late! Why?

S2: I'm sorry I'm late. Because the train was late.

S1: The train was late? How long was it late?

S2: It was about 20 minutes.

S1: 20 minutes? You came here 30 minutes later than our appointment. Why?

S2: The station was so crowded and ...

(考え29)

遅刻の理由を尋ねる場面。問い直しがしやすい。理由もいろいろある。

(分析)

問い詰め型の会話には文末のイントネーションを上げながら繰り返し問いがなされるケースが多い。実際には教師から生徒に対してなされることが多いが、仮の想定として生徒に託した方が楽しい会話となる。

第2項 意味の共有に向けた自己修正発話の設定

生徒が自ら自分の誤りに気づいてそれを修正したり、教師や他の生徒の発言により自分の意見を修正したりしながら新たな発話に結びつけていく。ディスカッションの形式によって対話の進行過程で修正していく方法と、扱った話題を対話の後で作文し、自分が表現したかったことに近づいていく方法を組み合わせていく。

(実践例30)

Speaking experience: Discussion

Imagine the situation you are a 41-year-old man/woman. You are a junior high school teacher, but you want to quit the job in order to be a musical star.

A: you (a junior high school teacher, dreaming to be a musical star)

B: your wife/husband

C: your twelve-year-old daughter

D: your best friend from your junior high school days

Writing a passage

If you have a dream, how do you persuade people around you to accomplish it.

(考え30)

話題を設定して4人のグループで話し合う。役割分担を決めた後、2～3分その役割に想定されるセリフをメモする。その後2～4分、役割に応じて話し合う。グループを解体し、新たなグループに分かれ、先ほどとは違った役割を決め、再び2分くらい準備してから2～4分話し合う。これを4回行うことですべての役割を経験する。それぞれの話し合いの間の準備時間でそれまで自分が使った表現を修正し、他のグループメンバーが使った表現は積極的に取り入れる。他者と協力しながら、多様な立場に対する理解を深めるとともに、自分の意見を自分の言葉にして表現し、伝えられるようにしていく。

(分析)

相手の気持ちを考えながら、問答を想定し、意見を摺り寄せ、合意に導いていく練習。ディベートのように相手の弱点を突いて言い負かそうとすれば、話し合いは台無しになってしまう。普段は自分の立場でしか発言しないような場面を想定して、自分以外の立場からの発言を自ら演じることで、主張と譲歩の両方の表現を学び、交渉の段取りを取っていく。

個人の悩みとしてだけではなく、関わる人との意思の疎通を通して物事を改善の方向に導いていく。コミュニケーションの目的は外国との関係だけではない。日本で想定されることは海外でも想定される。

若い生徒たちが考えるべきことは、型通りの場面設定では収まらないはずである。大きな問題も個人の気持ちから離れた抽象的な議論だけでは、実際の場面では説得力をもって語ることはできない。大人の意見の



受け売りではなく、他者の意見を見定めながら、自分で意見を構築し、判断できる能力を身につけさせたい。扱いにくい話題でも「仮の話」を「英語」ですれば言いやすくなる。ネットで悪口を言うより、双方向、ロール・プレイングで面と向かって言う練習をすることもコミュニケーションを育てる方法の一つだと考える。

また、藤森(2012)の中にあるように、過去形で書かれたスピーチに対して現在形の質問がなされた場合に、過去の内容に合わせて過去形でいったん答えておきながらも、質問の意味を考え直して、現在の状況に当てはめて現在形で答え直すといった場合がある。また、直接的な対話者だけでなく、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、意味の共有に向けて自分の言葉を繋げていく。他者を意識しつつ、自分の経験を個人の経験として解釈するだけでなく、他者と共有すべき内容として咀嚼し、形を変えて伝えていくケースは多い。そのためのコミュニケーション能力も必要である。とすれば、それらを引き出す設定も必要となっていく。上記を想定した実践例を2つ紹介して今回の実践例の締めくくりとしたい。

(実践例31)

Speaking experience: Discussion

Imagine the situation in which a big earthquake hits you. After the earthquake, you meet three people in the school gym and discuss what you should do. It is at night on a winter day. You have one bread, one blanket and one bottle of water. There are no people around you and you have no communication device toward outside.

A: you ( are a high school student with no injury )

B: an elderly man ( who is injured slightly and hungry )

C: a young woman ( who has a baby in her arms )

D: a tourist ( who came from the U.S. and speaks only English )

Writing your opinion

Imagine if you were hit by a big earthquake right now. What should you do?

(考え31)

実際に熊本地震の後の様子を踏まえて授業を行った。地震や異常気象といった自然災害は、いまや日本のどこにいても起こりうるし、異常事態は世界中どこでもありうる。状況を把握し、他者と協力して事態に

対応する必要がある。若い生徒たちこそ積極的に関わっていく準備が必要である。

(実践例32)

映画を観た後、または途中で登場人物の4人を取り上げて議論する。あるいは、登場人物3人と高校生など生徒自身を想定した役割設定をする。グループを変えるごとに違う役割を経験する。

(考え32)

「この登場人物ならどう言うか」という仮の姿と、「自分ならどう言うか」という当事者の感覚を味わう。自分と他人を行ったり来たりする議論を通して、他者の気持ちに近づこうとする意見を構成していく。映画の場面という共通項を作り出すことによってグループメンバーに臨場感が生まれる。場面設定の説明を教師が行うよりも議論に入りやすい。普段の生活では想定しづらい設定も可能である。結末を予想する場合は、その結末と自分の予想との違いをもとに作文していくことも思考を深める一つの手段である。

(小括)

意味の交渉に重点が置かれるような、ある程度連続した対話場面を設定する場合には、そこで起こる言語形式の修正発話について教師から明示的な形式指導は避け、生徒同士や生徒自身の気づきによって修正がなされるようにする。一般的に誤りが起きた場合、教師はその場で修正したがる傾向があり、生徒たちも自分の不正確な発言が修正されないままに不安を感じることもある。しかし、発話の流れを遮ることなく、意味を重視しなければならない状況では、教師は割り込まない方がよい。なぜなら、意味が通じないならば通じるまで自己修正をしていくことが、自立した発話を促すことになるからである。一方で正確さに不安を感じる生徒がいたり、意味さえ曖昧なまま会話が続けられていることを観察したりした場合は、対話の後で教師からの総括的な説明なされる方がよい場面もある。また、連続した会話が終了した後で、誤りやすい部分を意識した文法の練習問題や会話を受けた作文の訂正を通して修正がなされることを予め生徒に伝えておくことで、不安を未然に防ぐ手立てもありうる。その確認が、対話中の不安を和らげ、誤りを恐れて躊躇することなしに発言してもよい雰囲気をつくることにつながる。

## 総合的考察

本稿は、藤森 (2012) の言う「テキストの機能的二重性」の観点から、修正発話が生起する状況を予測して、計画的に生み出していくための授業実践を、実践した側の視点から考察してきた。「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」に焦点を当てた修正発話の生起状況の特徴を活かす観点を提起している。

「単声機能」に焦点を当てた場合は、その授業の目標である語彙や文法項目を、修正発話を通して生徒が発見していけるように教材を提示した。「対話機能」に焦点を当てる場合は、意味の連続性が失われないように極力教師による修正発話は避け、生徒同士ないしは生徒自身による修正がなされる環境づくりを重視した。それゆえ、ペアやグループ活動の中、話し合いの合間の短い振り返り、次の話し合いへの準備の時間、話し合いの後で題材について作文していく中で自らの発言を修正し、より良い表現を考えていく案を考えた。

案の理論的根拠は、藤森 (2012, p.464) の言うところの『「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、… (中略) …『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』ことに依拠している。

本稿は、教室内で起こる発話をできるだけ発話者同士が対等な関係で行うことを想定している。教師と生徒、生徒同士、ALTと生徒、ALTとJET、いずれの関係も対等でなければ自然なコミュニケーションは生まれない。多様な文化的、歴史的、経験上の背景を持った者同士が互いの気持ちを尊重しながら意見を共有し、新しい発想を生み出していく。そうしようという意思が教室と授業の前提である。藤森 (2012, p.465) も「対話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。」と述べている。本稿もこの考え方を多くの教師や生徒たちと共有したいと考える。授業はその場で変化する。予定通りにはいかない。対象の生徒たちによって教師の語彙選択や発問の難易度は当然変えられてしかるべきである。また、多くの場合、生徒たちの応答発話は状況に応じて変化する。想定通りにはいか

ない。むしろ想定 of 枠組みが狭すぎることを避けるべきである。“How are you today?” “I’m fine, thank you.”でも、“Repeat after me.”でも、“Listen to the CD.”でも授業を「オール・イングリッシュ」と呼ぶことはできる。しかし、毎日“What’s new?”を繰り返した場合、同じクラスメイトに対して生徒は答え続けられるだろうか。それができないことを生徒たちのせいにはできるだろうか。生徒たちが疑問に思ったり、発見したりする手立てに協力できるのなら、工夫した方がよい。本稿の実践例は、その通りやるレシピではないので、食材を入れ替え、ひと味、口にする人に合わせていただければと思う。数々の案は、工夫するときの発想のヒントとしてほしい。毎日の授業を活性化することは難しいが、ひと工夫することは私たち教師にとっても今日の授業を前向きに迎えるエッセンスだと感ずる。

藤森 (2012, p.465) の最終章総合的考察に「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。」とある。本稿では、この内容も踏まえてきたつもりである。オール・イングリッシュと言いながら、生徒は教師の発話が理解できなかったり、すぐに英語が思いつかなかったりする。教師が必要最小限の日本語でフォローしていくことや、生徒が何かに気づいたときに発する日本語を活かして授業を進めていくことは、「意味を成立させるために発話の継続を重視する」ためには必要なことだと考える。オール・イングリッシュに固執して生徒の理解を二の次にすると、新たな落ちこぼれや英語嫌いを生み出しかねない。生徒の理解あつての授業であり、コミュニケーションであろう。英語で気づいてくれることに越したことはない。そこに私たち教師は日夜工夫をしている。

また、藤森 (2012) はこうも述べている。

「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。」(藤森, 2012, p.465)

このような問いかけに関して、本稿では実践例として取り上げなかったが、次のような例が挙げられる。ペアで片方の生徒を日本人、もう一人を外国人観光客と想定する。外国人観光客が経験してみたい日本の事柄について質問する。例えば、“I want to eat *shabu-shabu*.” というのに対し、日本人役の生徒はしゃぶしゃぶの説明をすることになる。共有するイメージはあるが、具体的にわかっていないというようなときに、相手の理解度を推測しながら一つひとつ理解を搾り寄せていくような場面である。このような対話の中で理解を搾り寄せていく状況は、具体物から抽象論に至るまで想定しうる。要は一方通行にならない状況設定だと考える。

また、藤森 (2012, p.465) は「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的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、今後の課題である。」としている。本稿でも理論的解明はしていない。実践から言えることは、はっきりとレベル分けされたクラスで同じ案によって授業を展開した場合、レベルが低いと設定されたクラスの方にゆとりを持った時間設定が必要だということである。「ゆとりをもった時間設定」とは、必ずしも1.5倍時間を掛ければよいというようなものではない。必要な場合は短く区切って教師がフォローする。映像なしで映画の場面を聴き取る練習をしたことがあるが、下のレベルのクラスでは概要を聴き取ることもできなかった。その後、映像を出しながら「字幕なし」、「英語字幕あり」、「日本語字幕あり」、「再び字幕なし」で同じ場面を見せたところ、最初に比べてはるかに理解度が上がった。上のレベルのクラスでは次の回から「日本語字幕」の部分を取り除き、下のレベルのクラスでは、「場面の概要を表す表現リストにチェックを入れながらの聴き取り」と、「わからない単語リストの作成」をこの活動の間に入れた。その後、両クラスともその場面と映画の主題に関するディスカッションを行ったが、疑問を持ったり、発想したりする力は英語のレベルとは無関係に思われた。映画や話題に強く関心を持つ生徒は両方のクラスにいるし、逆に特定の場面に抵抗を感じる生徒もいる。ただ、話し合いの時間や準備、インターバルの間隔などは下のレベルのクラスの方では長くとる必要がある。それは設定の段階からある程度予測しておかなければならない。英語が出て来ないから発想まで貧困などと捉えることはでき

ない。中学1年生に、ある場面の主人公が泣く理由を尋ねたら、大人の上級レベルのクラスよりもたくさん意見が出された。中学1年生の発想を大人のクラスで紹介したら驚かれて、そこからまた新たな発話が生み出された。生徒たちの多様な発想に導かれながら、その多様性が許容され、新たな発想が生み出されるような授業が望まれる。そのためには生徒たちをよく見ることと、発想を生み出す工夫をし続けることだと考える。

## 結論

本稿では、筆者の教育実践を対象として分析が行なわれた藤森 (2012) の言う「テキストの機能的二重性」の観点から、修正発話が生起する状況を予測して、計画的に生み出していくための授業実践を、実践した側の視点から考察してきた。

「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」(藤森, 2012, p.455)。この問いに対して、本稿は実践例をもって応え、考え、分析を付して一般化し、現場で日々授業をする先生方に参考にしていただけるようにその例を示してきた。筆者の授業の偶発的とも思える出来事を細かく分析した研究から、偶発的でない部分を読み取り、想定される場面から学習を生み出そうとしてきた。

実際、いくつかの異なるクラスで同じ教案を試してみたが、確かに上記の会話例とまったく同じにすべて行くわけではなかった。それでも、それぞれが次の会話のきっかけにはなっていると感じられた。実践例は、例に過ぎないが、その発想を活かしてもらえれば、掛け算的に増やせるものもあるように組み立ててきた。最後の方で取り上げた、4人のグループで展開させるディスカッションの事例は実際には20例以上あるが割愛した。映画や読み物を使えば、もっと数は増やせる。

本稿で最も重視したいのは、実践的視点である。実際に発話する生徒たちは、そのきっかけをどう作っているのか。また、会話が途切れずに進んでいくのにはどんな要素が必要か。今回は修正会話に焦点を当てているが、会話のきっかけは、修正だけではない。新しい情報や発想からも生まれる。ただ、予想以上に人の会話が、相手の発話をきっかけに、それを修正する形



で運ばれていることが、今回事例を挙げていく中で明らかになってきた。また、日本人はその傾向として、発話の順番を待って、一方通行の発話をしがちであるが、英語での会話は、話者同士が積み重ね、繋ぎながら行われることが多い。そのため相手の話者の内容をよく聞くことがより重要となってくる。発話の途中で挟み込んでくる相手の発言に対応する、という意味でも修正発話に対する意識とその設定練習は、英語コミュニケーション能力の育成に重要であると考えられる。

今後、修正以外の発話の契機を観察し、さらにその分析から新たな授業を生み出したい。ファンズロー(1992)に「あなたが教室外である会話の特徴を書き出してください。人がどう行動するか、どうやって言葉をいうか、会話の話題はどこから来るかと思えるか、ひとりが話をやめ、相手に話させるときにキューとなっているのは何だと思えるかなど、できるだけ具体的に書いてください。」(Fanselow, 1992, p.103)とある。教室外の会話の自然な流れを観察し、発話の契機を見出して、それを固定化せず、いくつかのオルターナティブを想定しながら授業に取り込めば、修正以外の発話契機が生み出されると思う。「暗記したダイアログはすぐに忘れて役に立たない。」とファンズロー(1992)は述べている。これが、コミュニケーションかそうでないかの分かれ目である。相手の発話のあとに、何を言うか、なぜ言うのか、というメカニズムを究明していく必要がある。

ここでは、実際の授業を観察し分析して研究にまとめられたものを、実践者の視点から再分析することになったが、現場の教師が自分の授業に活かす上で、授業案を考える段階の発想の助けと授業後にフィードバックするときのチェック機能という2つの面で意味があると思う。少しでも明日の授業に役立てていただければ幸いである。

#### (注)

- 1) 本論文が依拠したところの藤森千尋先生にお礼を申し上げたい。

#### (参考文献)

##### 論文

- 2) 藤森千尋2012. 「英語授業の対話場面における修正発話に関する検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第52巻, pp.457-466.
- 16) Barns, D. 2008. "Exploratory talk for learning." In N. Mercer & R. Hodgkinson. (Eds.). 1-15. London: SAGE.
- 18) Dörnyei, Z. & Clément, R. 2001. "Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey." In Z.
- 11) Hardman, F. 2008. "Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk." In N. Mercer & Hodgkinson (Eds.), *Exploratory talk in school*: 131-150. London: SAGE.
- 7) Lotman, Y. 1988. "Text within a text." *Soviet Psychology*, 26, 32-51.
- 12) Markee, N., & Kasper, G. 2004. "Classroom talks: An introduction." *Modern Language Journal*, 88: 491-500.
- 21) Mercer, N. 2001. "Language for teaching in language." In C. Candlin & N. Mercer (Eds.), 243-257. New York: Routledge.
- 6) Takeuchi, S. (with C. Griffiths, D.Coyle) 2007. "Applying strategies to context: The role of individual, situational, and group differences." In A. Cohen & E. Macaro (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Chapter 4. 69-92. Oxford: Oxford University Press.
- 13) 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*:90-107). New York: Routledge.
- 単行本
- 3) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』東京：開隆堂, 2008.
- 3) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』東京：開隆堂, 2010.
- 14) 八島智子『外国語コミュニケーションの情意と動機』大阪：関西大学出版会, 2004.
- 5) Fanselow, J. F. *Breaking Rules*. New York & London: Longman, 1987.
- 4) Kikuchi, K. *Demotivation in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, 2015.
- 9) Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press, 1975.
- 10) Wells, G. New York: Cambridge University Press, 1999
- 8) Wertsch, J. *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, A. A.: Harvard University Press, 1991 (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳『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, 1995)
- 8) Wertsch, J. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998. (佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳『行為としての心』京都：北大路書房, 2002.)