

Efficacy of Use of Mother Tongue in Collaborative Dialogue : Analyzing Episodes from Aspects of Understanding Acquisition and Problem Solving

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-04-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 市川, 裕理 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/00028942

【論文】

協働対話における母語使用の有効性について

—エピソードの理解獲得と問題解決の側面から—

市川 裕理

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科教科共同開発学専攻

要約

本研究では英語劇活動における台本の修正のための協働対話について、理解獲得と問題解決の側面から分析する。そして、エピソードの内容との関連を記述し、母語使用の有効性について論じることを目的とした。協働対話は「話し手が問題解決や知識構築を行う対話」(Swain, 2000) のことであり、ランゲージング理論 (Swain, 2006) に基づく。ここでは「台本関連エピソード」を取り出し、エピソード内で理解獲得が見られるか、問題解決がなされているかという点について分析し、エピソードの種類と重ね合わせて比較した。分析からわかったことは、エピソードによって理解獲得と問題解決の傾向に違いがあったということである。この要因について、談話分析から考えられることは、表面的理解に終わるエピソードは、英語の知識の有無が問われる場合が多いということである。言語理解が見られるエピソードの特徴は、エピソードの内容と関連があり、「語句の変更」「語句の追加」「文法の確認」といった、母語の知識を活用して解釈を行うものであることが明らかになった。つまり、母語使用はタスクの遂行に有効であると同時に、思考の道具として言語理解を深めるために有効であると結論づけられる。

キーワード

協働対話、母語使用、ランゲージング

1. 本研究の背景と目的

英語授業において、ペアワークやグループワークが取り入れられることはあるが、その場合、研究や実践の多くはコミュニケーションの道具としての言語能力がどのように向上するかということに注目してきた。社会文化理論 (Sociocultural Theory) は言語をコミュニケーションの道具としてだけでなく、思考を媒介する道具としてとらえており、そのため、言語について何を学んだかという結果でなく、どのように学んでいるかというプロセスに注目する。そして、そのプロセスを学びとしてとらえるのである。英語授業における話し合いによって、学習者が何を話し合い、どのように学び合っているのかということをも明らかにできれば、教室という集団を基本とする場において、仲間と学ぶことの意義が明確になる。ESD (Education for Sustainable Development)¹や、21世紀型スキル²といった新しい教育概念における協働を軸とした学びのあり方に通じるものである。

筆者はこれまでの研究で、英語劇活動における話し合いがどのようにランゲージングになり得るのかということについて追究してきた。市川 (2020) では、英語劇活動の振り返りアンケート調査について、KH Coder3を使用したテキストマイニングを行った結果、学習者はグループ対話によって「伝えるための英語表現」についての理解を深めており、ランゲージング (Swain, 2006) を行っていることを示した。しかし、協働対話³そのものの分析は行っていなかったため、対話においてどのような学

習が行われており、知識構築に至っているのかを示す必要があった。そこで、市川 (2021) では、英語劇活動における協働対話そのものを質的に分析することにより、対話によって学習者の間に「協働的足場かけ」が行われ、知識構築がなされる様子を明らかにした。

本研究では英語劇活動における台本⁴の修正のための協働対話について、理解獲得と問題解決の側面から分析する。そして、エピソードの内容との関連を記述し、母語使用の有効性について論じることを目的とする。

2. 先行研究

ここでは、社会文化理論がどのようにランゲージング研究に結びついているかということについて、言語のとらえ方を中心に述べる。ランゲージングはタスクを遂行するために言葉について語り、言語的理解を深めるような活動を指し、「言葉を通して意味形成し、知識を構築するプロセス」と定義され、外国語学習の一つとして Swain (2006: 98 [筆者訳]) が提唱したものである。社会文化理論に基づき、言語におけるメッセージのやりとりだけではなく、言語化することで理解を深め、知識を構築していく言葉の役割に注目していることが大きな特徴である。Vygotsky (1962) によると、言語は発達に伴い、自己中心発話から内言へと内化する。内言を意図的に言語化させる活動がランゲージングである (鈴木・齋藤, 2018)。言葉について語るという行為 (verbalization) は、思考を外化する (externalizing) ことで、学習者は知っていること・

知っていないことを自覚する。つまり、考えを表せば表すほど自己モニタリングが働き、表面的理解から深い概念的理解 (deeper conceptual understanding) へと導かれる (Swain et al., 2009) とされる。言語を思考の手段としてとらえるランゲージングは、Vygotsky の思想を如実に示しており、認知発達を促す言語学習として研究が行われている。

社会文化理論が言語教育に与えたもう一つの影響は、学びのとらえ方である。社会文化理論では、学びを個人ではなく社会的なものであるととらえている。Vygotsky は、人間は社会的行為を通して高次の思考を得るとし、教育を新しい知識を得るだけではなく、発達のプロセスとしてとらえていた (Lantolf & Poehner, 2014)。この高次の思考を得るために媒介される部分が、「発達の最近接領域」 (Zone of Proximal Development: これ以降 ZPD と記す) と示されており、社会文化理論の重要な概念となっている。

Lantolf & Poehner (2014) によると、語学学習において社会文化理論を適用した場合、発達の最近接領域のとらえ方として協働という点において2つ挙げられるとしている。主に教員の働きかけである足場かけ (scaffolding) に言及する場合 (Ohta, 2000)、発達の最近接領域を協働的で問題活動的な活動が起こる場とみなした上でのメタ言語的なものとして解釈する場合であり、ランゲージング研究 (Swain, 2006) が後者の代表例である。いずれも協働による媒介を学びの土台としてみなしているが、足場かけに言及する場合と、メタ言語的な解釈で発達の最近接領域をとらえる場合では、前者における協働は個々の認知発達をねらいとするものであり、後者での協働、特に協働対話ではその経験から学ぶことを想定しており、協働の目的が異なることを指摘している (Lantolf & Poehner, 2014)。

子どもの問題解決活動における大人の働きかけに注目し、「足場かけ」の概念を提唱したのは Wood, Bruner & Ross (1976) であるが、東條他 (2018: 69) は、「言語教授・学習過程における言語使用のあり方や、使用教材ならびに教師の発話を学習内容の理解に際しての媒介として解釈することができる」と述べている。語学学習における教師の適切な働きかけを媒介として、教師-生徒間の発話が研究されてきたが、近年では生徒-生徒間でも協働的に足場かけが行われる (Donato, 2000) とされている。よって、生徒-生徒間の足場かけを言及する場合においては、個人の認知発達だけではなく、相互行為そのものを対象にし、メタ言語的な解釈で使用することは可能であると考える。

このように、社会文化理論に基づく外国語教育研究 (SCT-L2 Research) では言語を「完成された静的なもの」

ではなく、「発展しつつある動的なもの」として扱っており、変化そのものを研究対象に載せたことは特筆すべきことである。武田 (2015) は、言語の役割と相互行為を扱う社会文化理論が外国語教育において、言語指導と言語学習のいずれの観点からも、影響を与えていると述べている。

本研究では、「話し手が問題解決や知識構築を行う対話」 (Swain, 2000: 102 [筆者訳]) である協働対話を扱っており、話し合いにおいて学習者の間に足場かけがなされることで、知識構築が行われると考える。足場かけが教員対生徒だけではなく、ピア同士でも成立することは、先行研究 (Donato, 1994; Swain & Lapkin, 1998; Swain & Lapkin, 2002; Watanabe & Swain, 2007) において示されている。

協働対話はタスクを遂行するために母語によって行われることが多いが、母語使用は外国語学習において複雑な概念を理解するのを促進する (Swain & Lapkin, 2000; Swain et al., 2009) とされる。しかし、グループワークを行う場合に、具体的にどのような場面で母語使用が有効であるのかということについては明らかではない。本研究では、そのことについて協働対話の質的内容と話し合いの主題との関連を分析することで明らかにしようとしている。英語劇活動における台本を修正する対話において、知識構築がみられる対話の特徴はどのようなものか、そこに母語使用がどのように関わっているのかについて考察する。

3. 研究の方法

3.1 参加者

本実践の参加者は 2019 年度に英語講読Iを受講した 215 名の高専 1 年生である。英語の能力は初級レベルから中級程度 (英検 4 級から 2 級程度) まで差があった。学生は、それぞれ 5 つの学科に所属し、英語劇活動では、各クラス 8 グループに分かれて活動を行った。グループは恣意的ではなく、ランダムに配置された 5 名ないし 6 名で構成された。

3.2 実践

ここでいう英語劇活動とは、既存の台本を演じるのではなく、教科書のトピックに基づいて学習者がオリジナルの台本を作成し、演じることを指す (市川, 2020)。演劇的手法を英語授業に取り入れる場合、既存の台本や文章を用い、「演じる」ことを通じて、学習者同士の学びを深め、表現力を高めようとすることが多い (渡部, 2001)。筆者の授業実践においても、演じることは最終目標であるが、オリジナルの台本作成のために、内容を深く理解し、伝えるための表現方法を協働で探求するとい

う意味において、「作成する」ことに比重が置かれていることが特徴である。

英語劇活動には8回分の授業コマを使用した。台本の内容は、教科書 Power on English Communication I (浅見他、2017) の Lesson 9 The Power to Unite People に基づいて、南アフリカの民族融合をテーマに黒人と白人の葛藤を描いた(台本例)。第1回は自作のパワーポイント教材をイントロダクションとして使用した上で、教科書本文の内容理解を行った。第2回から第4回までの3回分の授業では、1コマのうち前半を教科書の内容理解にあて、後半をグループワークに費やした。内容理解は主に英単語の確認、音読、英語による質問と回答を行った。また、内容に関する背景知識を得るためにマンデラ大統領やワールドカップについての動画も視聴した。

グループワークについては、英語劇作成における役割分担、テーマ決め、台本作成を行った。台本作成は、授業内だけで間に合わなかったグループについては宿題とした。第5回と第6回の授業は、ほぼグループワークを行った。第5回ではグループごとに教員(筆者)の前でリハーサルを実施し、待機中のグループは台本の改善と発表の練習を行った。第6回はグループでペアになってお互いに演技合い、それぞれの英語劇について相互評価を行った。第4回から第6回までに行ったグループワーク後には、振り返りの時間を取ってどのようなことを話し合ったか、困った点は何かということを書かせた。第7回は本番としてクラス全体の前でグループごとに英語劇の発表を行った。発表はビデオカメラで撮影し、発表後に英語劇活動に対するアンケートを実施した。第8回はビデオ撮影した発表を全員で視聴した。視聴後の残りの時間で、前時に実施したアンケートで承諾した学生を抽出し、英語劇活動についてのインタビューを行った。

3.3 データ収集

本論文では、協働の中身を分析するにあたって、ランゲージング理論に基づいて、英語授業における英語劇作成のための話し合いに焦点を当てる。学習者は英語劇を作成するプロセスで様々な話し合いをグループで行う。それは、台本を作成するための話し合いであり、劇を演じるための話し合いなど多岐にわたる。この話し合いがランゲージングにあたる。データ収集対象とした活動は、英語劇活動における協働対話である。第5回の練習、台本推敲の回における話し合いを、「台本修正のための話し合い」とした。英語台本は事前にグループのメンバーで分担し、完成した。協働対話の直前に、英語台本について個人で見直しを行った。その後、グループメンバー全員で「より相手に伝わる英語表現に修正する」ことを目的として、話し合いを日本語で行った。話し合いにおい

表1. 英語劇活動を中心とする授業実践の内容

回	授業内容	グループワーク	その他
1	イントロダクション 教科書本文内容理解		
2	教科書本文内容理解	グループ分け テーマ決め	
3	教科書本文内容理解 関連動画視聴	台本話し合い	
4	教科書本文内容理解 関連動画視聴	台本話し合い	振り返り
5	リハーサル	練習 台本推敲	振り返り
6	練習	相互評価 台本推敲	振り返り
7	発表		アンケート
8	ビデオ視聴		インタ ビュー

台本例. ワードで提出された台本(原文のまま)

行	役名	セリフ (英語)	日本語
1	マンデラ	Listen up!	みんな聞いてくれ!
2	マンデラ	World cup will be staged in this country soon.	近々この国でワールドカップが開催されるんだ!
3	マンデラ	So, I have a request.	そこでみんなにお願いがあります。
4	マンデラ	What? Mandela?	なんだ? マンデラ?
5	マンデラ	Why don't blacks and whites support rugby together?	黒人も白人もみんなでラグビーを応援しないか?
6	黒人	Are you crazy?!	冗談じゃない!
7	白人	That's my line!	それはこっちのセリフだ!
8	黒人	We are discriminated a long time. Why we have to support white people?	ずっと差別してきた白人をなんで応援しないといけないの?
9	黒人	We don't want to support white sports!	白人のスポーツなんか応援したくない!
10	白人	We don't want to be supported by you.	僕らだって応援されたくない。
11	白人	If we are supported by black people, we will lose.	黒人に応援されたら負けてしまうよ。
12	白人	Rugby is sacred sports!	ラグビーは神聖なスポーツなんだ!
13	白人	Don't disgrace it!!	汚すな!!
14	マンデラ	Wait a moment!!	ちょっと待ってくれ!!
15	マンデラ	I want to make it possible for people in this country to live together though sports.	私はスポーツを通して、この国の人々が手を取り合って生活できるようにしたいんだ。
16	マンデラ	Would you like to support rugby for that?	そのためにまずやってみないか? 応援を
17	マンデラ	If you don't start, nothing will change.	はじめないと何も変わらないだろう?
18	マンデラ	Can everyone keep this as it is?	みんなはこのままで良いのか?
19	黒人	I hate it!	はく僕は嫌だ!!
20	黒人	We don't want to be discriminated anymore.	私たちはもう差別されたくない。
21	マンデラ	Are we the feeling of peace together?	平和を思う気持ちはみんな一緒だろう?
22	黒人1	We don't want to fight anymore.	争いはもうしたくない。
23	白人1	We don't want to fight, too.	俺たちだって争いたくない。
24	黒人2	I don't want to die anymore.	もう死人は出たくないんだ。
25	白人2	I want to make this country peaceful.	この国を平和にしたい。
26	マンデラ	Everyone thinks the same.	皆思っていることは同じじゃん。
27	マンデラ	We don't need to forgive each other now.	今すぐに許し合う必要はない。
28	マンデラ	I hope we can gradually forgive.	徐々に許せるようになれば良いんだ。

(後略)

*間違いの部分には筆者によって下線を記してある。

ては、辞書の使用はしないように指示した。この話し合いの部分について10分間ICレコーダーで録音し、40グループ分の協働対話を回収した。

4. 分析方法

分析対象としたのは、40グループから取り出した401個のエピソードである。エピソードとは「台本関連エピソード」(scripted-related episodes)を指しており、筆者が本研究における対話を分析するときに使用した分析単位である。これは、ランゲージング分析で使用される「言語関連エピソード」(language-related episodes)に基づいている。

ランゲージングの内容分析においては、学習者が言語について話している一連の対話を、言語関連エピソードという単位として取り出し分類を行う(Swain et al., 2009)。言語関連エピソードは「学習者が自分たちの産出する言語について語り、言語使用について疑問を提示し、あるいは自分自身や他の人の言語を訂正する対話の一部」(Swain & Lapkin, 1998: 326 [筆者訳])と定義⁵されており、言語学習が行われていることを示す。言語関連エピソードの分類は、大きく2種類あり、一つは概念的な知識について言及が行われている Concept-bound languaging (概念的ランゲージング)と、もう一つは直接的なランゲージングではないが、理解を促す発話として Help understanding (理解補助)が挙げられている。前者についてはさらに Paraphrasing (言い換え)、Inferencing (推測)、Analyzing (分析)の3種類の下位分類があり、後者については、Self-assessment (自己評価)、Rereading (再読)の2つの下位分類が示されている。

ここでは先行研究を踏まえて、言語についての対話を取り出し分析を行う。ただし、その分析単位を「台本関連エピソード」として取り出す。言語関連エピソードは語りの機能面に焦点を当てた分析である。Swain & Lapkin (1998)では言語関連エピソードを内容に即して2種類に分類しているが、本研究においてエピソード内容はより細かく分類される。また本研究においてはエピソードの内容が重要であるため、対話を内容ごとに取り出し分析単位とした。台本関連エピソードの単位は、台本中のある語句あるいは文について話し合われた一連の対話である。よって一つのエピソード中に複数の言語関連エピソードが見られる場合もある。対話においてランゲージングが行われていることを示すために言語関連エピソードの分析指標を用いるが、分析単位としては台本関連エピソードを設定する。

これ以降、便宜上、エピソードと記すが、取り出した各エピソードについて、何らかの理解獲得が見られるか、さらに問題解決がなされているかという視点から分析を

行った。

(1) エピソードの質的分析1手順

個々のエピソードにおいて、何らかの理解を得ているかを読み取り、「理解あり」「理解なし」と示した。理解を得ていると判断したエピソードについては、何について理解を深めたかを読み取る作業を行い、理解の内容について分類した。

(2) エピソードの質的分析2手順

話し合いによって疑問点や問題が、学習者の間においては解決されているか(問題解決)について分析を行った。分析の基準は次の通りである。問題解決は、「1:未解決」、「2:解決途上」、「3:解決」の3段階で示した。

(3) クロス集計

(1)と(2)の結果についてクロス集計を行い、エピソードごとの理解獲得と問題解決の出現率を出した。その際、問題「解決」エピソードを「解決あり」とし、「未解決」と「解決途上」を「解決なし」として集計した。

5. 分析結果

5.1 エピソードの質的分析1結果

分析対象である401個のエピソードにおける「理解獲得」についての分析を行った。紙面の都合上、分析についてはエピソードを抜粋し示す。まず、エピソード1を「理解あり」の例として示す。このグループの発言総数は231回であり、エピソード1はグループ対話における74-104番目の発言であることを示している。エピソードの種類は「語句の変更」であり、発言数は31回である。

このエピソードでは、台本中の“Let's stop dragging the old days.”という英文について話し合われている。文中のdraggingという語句が難しく理解できないため、セリフの意図するところを損なわないような簡単な表現を模索しているという対話である。理解の内容としては、「引きずるのをやめよう」という表現を「忘れよう」という自分たちが知っている表現に置き換えたこと、その際に「言い続ける」という別の候補との比較で、「忘れよう」という表現の方がセリフとして適当であると判断していることが読み取れる。よって、「理解あり」と判断し、理解の内容としては「簡単な英語表現」と「話の流れに適した英語表現」とした。

言語関連エピソードとしては、発言番号86では「自己評価」をしており、発言番号93-100までにおいては変更した表現が適切かどうか協働で「分析」をしている。

エピソード1. 「理解あり」の例

発言番号	発言内容 ⁶
74	ってか、自分で書いて、これ何ってのがあったんだけど
75	Let's stop・・・これ、引きずるって意味？
76	引きずるって意味だと思うんだけど
77	どれ？
78	多分引きずるって意味
79	言葉変えれんかな、これ
80	変えたい、全然わからん
81	ムズいね
82	ね、変えたいよね、なんか、昔のことを・・・
83	ああ、これか
84	言い続ける、んー
85	うーん
86	確かに引きずるより言い続けるの方が、みんな知ってるしね
87	変えたいよね、なんか、どうやって変える？
88	昔のことを・・・
89	昔のことを・・・
90	どうするのがいいかな
91	それがさっぱり
92	いったん飛ばす？
93	めっちゃ簡単にするなら、忘れるにする？
94	ああ
95	忘れようぜ、って？
96	あ、でもありだね
97	確かに
98	昔のことは忘れよう
99	じゃあ、昔のことは忘れようにして、
100	うん
101	Let's forget the
102	昔、old days
103	昔って感じだから
104	他のとこに、昔ってある？ない？ないか

一方で、「理解なし」の例として、エピソード2を示す。このグループの発言総数は217回であり、エピソード2は80-92番目の発言である。エピソードの種類は「語句の変更」であり、発言数は13回である。

エピソード2では台本中の「If you insist」というセリフにおけるinsistが難しいため、簡単な語句に変更しようとするための対話が行われている。しかし、「わかんない」という発言が繰り返されるように、簡単な語句を誰もが思いつかなかった。「そこまで言うなら」という語句が日本語訳として当てられていたが、日本語表現の言い換えもできないまま保留となった。よってinsistという語については対話において理解が深まらなかったと判断し、理解獲得「なし」とした。

発言の働きを見ると、発言番号89で語句の変更を促

しているが、それに続く「推測」の発言は出なかったため、言語関連エピソードは見られなかった。

エピソード2. 「理解なし」の例

発言番号	発言内容
80	裏
81	インシスト
82	ああ
83	これわからん
84	俺も思った
85	フフフ、わかんなかった
86	調べたんだけどね わかんないよなって
87	でもきびしいよね
88	そこまで言うなら
89	何に言い換えるか
90	保留だな いや保留じゃない わかんない
91	わかんない
92	わかんないんだけど 変え方がわかんない

このように分析を行った結果、話し合いによって何らかの「理解」が深まったと思われる「理解あり」エピソードは260個あり、そうでないと思われる「理解なし」エピソードは141個あった。「理解なし」エピソードは、エピソード2のように、学習者がアイディアを出さず、疑問を保留にしたままになっているものや、対話が行われているものの、情報の確認のための発言にとどまり、何らかの理解を深めた会話ではないと判断されるものについても「理解なし」と判断した。

また、「理解あり」と判断した260個のエピソードと、エピソード種類の関係は表2の通りとなった。一番高い理解獲得率を示したエピソードの種類は「語句の削除」で92.9%であり、次いで「語句の追加」で89.5%、「語句の変更」86.9%となった。理解獲得率が低いエピソードの種類は、「語句の訂正」で31.0%、「語句の意味」で44.6%となった。

表2. エピソードと理解獲得率

エピソード	出現数	理解あり	理解獲得率
語句の変更	127	111	86.9%
語句の確認	90	43	45.2%
語句の意味	57	25	44.6%
語句の統一	41	27	64.1%
語句の訂正	30	10	31.0%
セリフの確認	19	13	68.4%
語句の追加	18	16	89.5%
語句の削除	13	10	92.9%
文法の確認	6	5	76.9%
合計数	401	260	

さらに、話し合いによって「理解」が深まったと思われるエピソード 260 個で、どのような「理解」を得たのかについて分類した。1 つのエピソードについて複数の理解が見られるものもあったため、のべ 317 個の「理解」を確認した。そのうち、「簡単な英語表現」が 77 回、「話の流れに適した英語表現」が 57 回、「伝わりやすい英語表現」が 30 回出現した。これをエピソードの種類ごとに見た場合、特に「語句の変更」では、この 3 つの種類が再頻出していることが確認できた (表 3)。「簡単な英語表現」についての理解は、「語句の訂正」以外のエピソードに出現し、「話の流れに適した英語表現」についての理解は、すべてのエピソードに出現し、「伝わりやすい英語表現」についての理解は、「語句の統一」「文法の確認」「語句の削除」以外のエピソードで出現した。

表 3. エピソードと「理解」の内容

エピソード	簡単な英語表現	話の流れに適した英語表現	伝わりやすい英語表現
語句の変更	54	30	20
語句の確認	4	6	1
語句の意味	3	1	4
語句の統一	9	3	0
語句の訂正	0	2	0
セリフの確認	1	1	1
語句の追加	1	7	4
語句の削除	4	4	0
文法の確認	1	3	0
合計	77	57	30

5. 2 エピソードの質的分析 2 結果

問題解決は、エピソード内において提起された疑問や問題が、対話によって解決しているかをテキストから分析した。問題解決は、「1: 未解決」、「2: 解決途上」、「3: 解決」の 3 段階で示した。グループ 26 の対話を例にとって、それぞれ示す。

まず、「1: 未解決」の例を示す (エピソード 3 参照)。エピソードの発言数は 16 であり、種類は「語句の変更」である。Certainly の語の意味を確認しながら、変更する提案が行われているが、「まあ、これはいいか」「わかるでしょ」という発言から、それ以上の対話が行われず終了となったエピソードである。問題提起がなされたにもかかわらず、そのままになっていることから、未解決と判断した。

言語関連エピソードについては、発言番号 270-273 までで、Certainly に替わる表現を既存の知識を活用して「推測」しようとしているが、提案にとどまり変更までは至らなかった。

エピソード 3. 「1: 未解決」の例

発言番号	発言内容
260	You should know what I mean
261	Certainly
262	確かについていう意味だよ
263	What I mean
264	いいんじゃない、ここは
265	Certainly で確かに
266	Certainly
267	Certainly
268	Certainly わかる?
269	確かにだったら違うよな、っていう
270	なんちゃらんなんちゃらん Aren't you の方がいい気がする
271	Aren't you はそうだろうっていう
272	どっちかっていうと、Yes 何々とかの方がさ
273	いや、何にもないよ
274	まあ、これはいいか
275	聞いているから、わかるでしょって

次に「2: 解決途上」の例を示す (エピソード 4 参照)。エピソードの発言数は 32 であり、種類は「語句の変更」である。白人のセリフで、「それはこっちのセリフだ」の英訳を “Me too. I hate black people.” としており、日本語と合っておらず “Me too” の部分を変更しようとしているエピソードである。変更するにあたって、スラングを使いたいという意見や熟語を思い出そうとする発言があり、“It’s my opinion.” などの提案も出てくる。同意を示している発言もあるが、最終的な決定がなされる発言が見られないので、解決の途上と判断した。

言語関連エピソードについては、発言番号 11-14 までで、“It’s my opinion.” という提案について「分析」しようとしているが、その理由や根拠については触れられていないため不十分である。

エピソード4. 「2: 解決途上」の例

発言番号	発言内容
1	俺に言わせて
2	それはこっちのセリフだって、なんかさー
3	ああ
4	the その言葉みたいに言うよね
5	絶対辞書には載ってない
6	それこそ、あれだよ、俗語
7	俗語、俗語を使いたくね?
8	スラング
9	ああ
10	熟語でなんかないのかって話
11	my ナントカみたいな
12	It's my opinion
13	あー、いいんじゃない。
14	の方がいいかな
15	それどこ?
16	どこ?
17	5行目
18	意味は一緒だけど、これだとなんかね
19	Me too
20	Me
21	あー、そういうこと?
22	私も黒人は嫌いだみたいな
23	私も黒人は嫌いだって論点ずれてるじゃんね
24	オピニオンって書けないんだけど
25	オーピー・・・
26	それ一回日本語訳してみて
27	辞書できないもん
28	辞書できん
29	とりあえず上から
30	アイエヌオー・・・エヌじゃないかな
31	オピニオン?
32	だと思う

最後に「3: 解決」例を示す(エピソード5参照)。エピソードの発言数は24、種類は「語句の変更」である。“I'll make you escort me today.”と伝えたマンデラに、白人が“You? It's funny joke!”と返すセリフで、Youの使い方を話し合っているエピソードである。どちらから見たセリフなのか、ただリポートしているだけなのかといった意見が出ているが、最終的に「私達」という言い方を選択し、YouをWeに変更することに決まった。いくつかの意見が理由の提示とともに話し合われた上で、最終決定がなされているので、解決されたと判断した。

言語関連エピソードについては、YouをWeに変更する理由として発言番号41と55に見られるように「自分も含めている」という理由を挙げていることから、ここでは「分析」を行っている。

エピソード5. 「3: 解決」の例

発言番号	発言内容
33	え?じゃあとりあえず1行目から見ていって、どう?
34	Youじゃなくて
35	Youじゃなくてwith black peopleのほうがいいんじゃないね?
36	ああ
37	君たち
38	君たち?だから白人が黒人とやんの?みたいな
39	いや、それはyouでいいと思うよ
40	You?
41	自分も入れてると思う
42	意外とweとか
43	weとか、それならweじゃないか
44	でも相手の言葉も使うならyouでいいんじゃない
45	あーでも
46	君たちは私たちの
47	え、いいでしょ。相手のさー、揚げ足とるんだから、これは
48	別にYouをそのまま
49	じゃ、まあYou
50	え、私たちに?みたいな
51	だからこっちは私たちに要するべき
52	いや、私たちじゃないもん、君たちだもん
53	君たちって言って、え?私たちですかみたいな
54	あ、そっか、weの方がいいのか
55	自分も一応含めてる、じゃあ、私たちでYouをWeに変えるね
56	You we

このように、エピソードにおける問題解決がなされたかを分析したところ、全エピソード401個において、「1: 未解決」エピソードは135個、「2: 解決途上」エピソードは63個、「3: 解決」エピソードは203個となった。また、問題解決がなされる割合の高いエピソード(解決されたエピソード数÷各エピソード合計)は「語句の訂正」(80.0%)であり、次いで「語句の追加」(77.8%)の順となる。逆に問題解決があまり見られないエピソードは、「語句の意味」(33.3%)や「語句の確認」(35.6%)となった(表4)。

表4. エピソードと問題解決率

エピソード	未解決	解決途上	解決	合計数	解決割合
語句の変更	27	29	71	127	55.9%
語句の確認	43	15	32	90	35.6%
語句の意味	33	5	19	57	33.3%
語句の統一	9	8	24	41	58.5%
語句の訂正	5	1	24	30	80.0%
セリフの確認	10	2	7	19	36.8%
語句の追加	3	1	14	18	77.8%
語句の削除	4	1	8	13	61.5%
文法の確認	1	1	4	6	66.7%
合計数	135	63	203	401	

5. 3 クロス集計結果

表5より、全体的には「理解あり」「解決あり」になるエピソードの出現率が36.7%と他と比較して、一番高くなり、「理解なし」「解決あり」になるエピソードの出現率は14.0%と一番低かった。

エピソードごとに見た場合、「語句の追加」と「文法の確認」は、「理解あり」「解決あり」になることが多く、同じように「理解あり」のエピソードが多い「語句の変更」は「解決あり」「解決なし」どちらにもなる。「セリフの確認」は「理解あり」になることが多いが、「解決なし」になる場合が多い。また、「語句の訂正」は「理解なし」だが「解決あり」になる場合が多い。

表5. エピソードごとの理解獲得と問題解決の出現率

エピソード	理解あり	理解あり	理解なし	理解なし
	解決あり	解決なし	解決あり	解決なし
語句の変更	53.5%	33.9%	2.4%	10.2%
語句の確認	21.1%	26.7%	14.4%	37.8%
語句の意味	17.5%	26.3%	15.8%	40.4%
語句の統一	31.7%	34.1%	26.8%	7.3%
語句の訂正	30.0%	3.3%	50.0%	16.7%
セリフの確認	26.3%	42.1%	10.5%	21.1%
語句の追加	66.7%	22.2%	11.1%	0.0%
語句の削除	53.8%	23.1%	7.7%	15.4%
文法の確認	66.7%	16.7%	0.0%	16.7%
総計	36.7%	28.2%	14.0%	21.2%

6. 考察

分析結果より、エピソードによって理解獲得と問題解決の傾向に違いが見られることがわかった。エピソードにおける理解獲得と問題解決は一致する場合もあれば、一致しない場合もある。

「語句の追加」と「文法の確認」は理解獲得と問題解決が比較的高いエピソードであるが、全体的には一致しないエピソードが多い。このことから、協働対話はタスクを通して問題解決を行うとされるが、グループで話し合うことで必ずしも問題解決へと導かれるわけではないことがわかった。それを顕著に示す例としては、「語句の変更」と「語句の訂正」が挙げられる。「語句の変更」は理解獲得率が86.9%と高いが、問題解決率は9種類の中で6番目の55.9%であり高いとは言えない。一方で「語句の訂正」は問題解決率が80.0%と高いが、理解獲得割合は31.0%と一番低い。

「語句の変更」と「語句の訂正」を比較した際に、内容の複雑さに違いが見られる。「語句の訂正」は、単純な間違いの指摘が多い。スペルミスや人称などの明白な間違いであるので、話し合いが複雑にならずに終了する傾向が見られる。その分、話し合いで何らかの理解を深め

ている発言はあまりなされない。一方で、「語句の変更」では、変更に関して、複数の候補が挙げられ、メンバーによって意見が異なるなどして、対話が複雑になる傾向が見られる。

また、「語句の意味」は理解獲得率(44.6%)も問題解決率(33.3%)も低いエピソードであるが、その理由は、話し合いの成果が語句の意味をグループメンバーが知っているかどうかにかかっているからであると思われる。もしメンバーの誰かが知っていれば、そこで問題解決となり、話し合いは終了である。誰も知らない場合も、話し合いはそれ以上発展せず、問題解決されずに終了となる。よって、「語句の意味」は、理解獲得も問題解決も低い傾向を示した。

このように、談話分析から考えられることは、表面的理解に終わるエピソードは、英語の知識の有無が問われる場合が多いということである。「語句の訂正」や「語句の意味」といったエピソードでは、単に情報の確認になるため、学習者が協働で意味構築を行う余地はない。「この語句は正しいのか」や「この語句の意味は何か」といった疑問を発するため、一見、意味構築を行っている対話のように見えるが、それは英語の知識を思い出しているに過ぎない。よって、問題が解決できたとしても、エピソードにおける理解獲得は表面的なものにとどまってしまう。

一方で、「語句の変更」エピソードでは、英語知識を問うものではなく、英語劇のシーンに合うより適切な表現を模索している場合が多く、母語の知識を活用していることが読み取れる。話し合いは複雑になるため、複数の側面からの理解が促進される場合もあるが、提起されている問題について、解決できないまま終わる場合もある。しかし少なくとも、「語句の変更」においては、対話の成果は、英語の知識の有無によって決定されるわけではない。これは、「語句の変更」において英語表現についての「推測」や「分析」の言語関連エピソードが見られることも関係している。このことは、理解獲得と問題解決が一致する「語句の追加」と「文法の確認」のエピソードにも当てはまることである。

上述したとおり、言語関連エピソードは言語学習が行われていることを示すものである。したがって、学習者が言語についての理解を深めるような協働対話は、英語の知識の有無によって決定されるのではなく、適切な英語表現を選び取る、つまり母語の知識を活用した解釈が行われるときに成立しやすいと考えられる。

このことは、母語を思考の道具として使用していることを示しており、社会文化理論の概念を如実に表している。母語はタスク遂行を促進すると同時に、英語表現についての理解を深める道具として使用されていると考え

られる。

7. 結論

言語理解が見られるエピソードの特徴は、エピソードの内容と関連があり、「語句の変更」「語句の追加」「文法の確認」といった、母語の知識を活用して解釈を行うものであることが明らかになった。つまり、母語使用はタスクの遂行に有効であると同時に、思考の道具として、言語理解を深めるために有効であると結論づけられる。

8. 今後の課題

今回の分析では、言語理解が見られるエピソードの特徴を理解獲得と問題解決の側面から明らかにした。その結果、母語の知識を活用して解釈を行うような対話が成立したときに、言語理解が促進されることがわかった。ランゲージング理論においては、自己モニタリングによって深い概念的理解へと導かれる (Swain et al., 2009) とされている。よって、母語の知識を活用する場面では、自己モニタリングがより機能していると考えられる。この点について精査し、エピソードにおける知識構築の要因を解明することが次の課題である。

ランゲージング研究は比較的新しい分野であり、方法論については他分野からの援用⁷もなされる。つまり、ランゲージングを測定する確立された方法論については、知見を積み上げている最中であると筆者は理解している。実際にランゲージング研究では、話したり書いたりするというその活動が、どのように言語学習として成立しているのかという問題提起から始まることが多い。その場合、学習はそれぞれの文脈を通して行われるため、研究によって異なる様相を呈することになる。本研究においては、英語劇活動という文脈におけるランゲージングであり、英語教育の一般論として論じることはできない。しかし、対話が言語学習の上でどのような意味を持つのかを論じるランゲージング理論は、昨今の「教える」のではなく「学ぶ」という教育の流れにあって、示唆に富むと思われる。

今後は、英語劇活動におけるランゲージングの特徴が、果たして他の英語授業活動においても見られるのかという点についても検証していく必要があると考える。

注

¹ 2020年度から導入された学習指導要領では各教科に持続可能な開発に関わる内容が盛り込まれている。ESDは2002年国連総会で「国連持続可能な開発のための10年」として採択された国際的枠組みで、2005年から2014年まで取り組まれた。現在は17つの目標を掲げたSDGs (Sustainable Development Goals) として、2030年までの実現を目指した官民一体の取り組みへと発展した。参考：日本ユネスコ国内委員会

(2016). 「持続可能な開発のための教育 (ESD) 推進の手引」 文部科学省

<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>

(2021.11.4 参照)

- ² 国際団体 ATC21s (21世紀型スキル効果測定プロジェクト) によって提唱されている21世紀以降の社会を生き抜くために必要な能力を指す。教えるのではなく学ぶという教育観の転換を図り、新たな評価の枠組みを目指している。参考：Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer. [三宅なほみ (監訳)、益川弘如、望月俊男 (編訳) (2014) 『21世紀型スキル学びと評価の新たなかたち』 北大路書房]
- ³ 「協働対話」の語の使用について、市川 (2000) では、鈴木 (2008) に基づいて「共同」を当てていたが、その後筆者の研究において collaborative を協働と表記することを統一した。また、鈴木・齊藤 (2018) では「協働」が使用されており、collaborative dialogue の対訳には「協働対話」を用いる。
- ⁴ 市川 (2000) では、英語劇活動の「原稿」と記していたが、「台本」という語の方がより適当であると判断したため変更する。
- ⁵ 言語関連エピソードについての言及は Swain & Lapkin (1995: 378) が初出である。しかし、その後のランゲージング研究では Swain & Lapkin (1998: 326) での定義が採用されている。Swain 自身の論文 (Watanabe & Swain, 2007 や Swain et al., 2009) においても Swain & Lapkin (1998: 326) を採用している。これは初出での記述に「例を参照」などの文言が入っており、定義としてやや不完全なものであることや、その後の研究において定義がより洗練されたことによると考えられる。よって、本論文においても言語関連エピソードの定義は Swain & Lapkin (1998: 326) を採用する。
- ⁶ 文字起こしをする段階で、テキストの記述については次のように行った。1つの発言番号は1人の発言に当てられている。英語の語句を発言している場合には英語で表記したが、話者が発音を間違えていたり、きちんと理解していないと判断した場合にはカタカナで表記した。句点については、文の切れ目が定かでないため付けていない。ただし、発言が明らかに疑問を投げかけていると判断したところについては「？」を付けた。読点については筆者が必要と思われる箇所につけた。思考のため発言が途切れている箇所では「・・・」を付けた。感嘆表現で語尾が伸ばされていた場合には「ー」を付けた。個人名が発言された箇所は「oo」と修正した。劇中の役名についてはこの限りではない。発言が聞き取れない箇所については、「<不明>」と記した。論文中で例示したエピソードについては、原則的に聞き取りに成功したものを採用しているが、グループは5~6人で構成されていたため、誰の発言かについては判別できないことがあった。よって、本研究では協働対話におけるグループメンバーの特性については考察していない。
- ⁷ 例えば、鈴木 (2008) は、学習者に自分の言葉による学習内容についての説明を要求するものを「自己説明 (self-explaining)」型の研究と呼んでいる。鈴木・齊藤 (2018) は、自己説明は心理学における言語化にあたるもので、すでに知見の蓄積もなされていることから、ランゲージング研究において、自己説明研究の展望が役に立つと述べている。自己説明研究は、自己説明効果に影響を及ぼす要因として、「学習対象と領

域]、「説明対象」、「説明の促し」についての検証を進めており、ランゲージング研究にも適用し、研究対象を拡張していくことが可能であるとしている。

引用文献

- 浅見道明・石井潤・高山芳樹・江原一浩・谷光生・関谷裕美・長嶋茂雄・高木亜希子・ロバート・ジュペ (2017). 『Power on English Communication I』東京書籍株式会社.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf, & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, 33-56. Ablex.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. P. Lantolf, (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, 27-50. Oxford University Press.
- 市川裕理 (2020). 「英語劇活動の特性をランゲージング活動に活用する」『中部地区英語教育学会紀要』第49号, 189-196.
- 市川裕理 (2021. 6.27). 「ランゲージングにおける「協働的足場かけ」の研究」『第50回中部地区英語教育学会』
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. Routledge.
- Ohta, A. (2000). Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, 51-78. Oxford University Press.
- 鈴木渉 (2008). 「ランゲージングが第二言語学習に与える効果」『英語教育研究センター第20回「英検」研究助成報告』60-75.
https://www.eiken.or.jp/center_for_research/list_1/20/
- 鈴木渉・齋藤玲 (2018). 「自己説明からみた languaging の理論と研究」『宮城教育大学紀要』第52巻, 219-227.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging agency and Collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of HolliWeek and Vygotsky*. Continuum.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research, Sage Journal*, 4, 251-274.
<https://doi.org/10.1191/136216800125087>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International journal of educational research*, 37, 285-304.
- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W., & Brooks, L. (2009). Languaging: University students learn the grammatical concept of voice in French. *Modern Language Journal*, 93 (1), 5-29.
- 武田礼子 (2015). 「社会文化理論から見た外国語学習における相互行為」『国際基督教大学学報. I-A 教育研究』第57号, 147-155.
- 東條弘子・アダチ徹子・坂口瑞穂・園田伊公子・山本延久・別府百合亜・斎藤匡 (2018). 「外国語活動及び英語授業における足場かけの機能と特徴—小中一貫連携教育での教室談話分析—」『宮崎大学教育学部附属教育共同開発センター研究紀要』第26号, 67-83.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press. [柴田義松 (訳) (2001) 『思考と言語新訳版』新読書社]
- 渡部淳 (2001). 『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』柏書房.
- Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121-142.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

【連絡先 市川裕理 ichikawa@toyota-ct.ac.jp】

Efficacy of Use of Mother Tongue in Collaborative Dialogue —Analyzing Episodes from Aspects of Understanding Acquisition and Problem Solving—

Yuri Ichikawa

*Cooperative Doctoral Course in Subject Development in the Graduate School of Education,
Aichi University of Education & Shizuoka University*

Abstract

The present study described the characteristics of script-related episodes in a drama-making activity, analyzing collaborative dialogues aimed at modifying scripts students wrote from the aspects of understanding acquisition and problem solving. The purpose of this study was to clarify the efficacy of the use of the mother language in collaborative dialogue. Collaborative dialogue defined by Swain (2000: 102) is any “dialogue in which a speaker is engaged in problem solving and knowledge building,” which is based on the languaging theory (Swain, 2006). In this study, script-related episodes; a unit of dialogue about the script were taken out from the dialogues. The researcher analyzed the script-related episodes with the views: understanding acquisition and problem solving, and categorized them according to the subject of episodes. The result showed that understanding acquisition and problem solving varied according to the subject of the episodes. This indicates that deep understanding can not be achieved in certain episodes when testing learners’ knowledge of English as a foreign language. The type of episodes in which language understanding was relatively seen were “Change of the phrase,” “Addition of the phrase,” and “Confirmation of the grammar” when interpreting the expressions in English by utilizing the knowledge of their mother tongue. In this way, the use of mother tongue is effective in accomplishing a task and developing the language understanding as the means of thought.

Keywords

collaborative dialogue, use of mother tongue, languaging