

# 語学クラスにおける教師と学習者の インターアクションの諸相

## —教師の対応行動と学習者の自発的行動を中心に—

印 道 緑  
(国際教育交流センター)

### キーワード

教授技術の機能、教師のフィードバック行動、学習者の自発的言語行動、クラス内のインターアクション

### 要 旨

この論文では、初級日本語の授業において教師と学習者がどのようなインターアクションを行っているのかを、教師の教授行動と学習者の反応、特に自発的行動としての学習者の発話に焦点を当てて明らかにする。インターアクションの分析の枠組みとしては、教師の教授行動の中の「質問の技術」「説明の技術」「学習者への指示の技術」の3つ、学習者の行動からは「教師の質問への反応」「学習者による自発的言語行動」の2つと、「それらに対する教師の対応（フィードバック）行動」の計6つのカテゴリーを取り上げる。この論文の目的は、教師側と学習者側の2方向の行動からクラス内のインターアクションの様相を把握することによって、より効率的で、複数の学習者間のインターアクションが活発に行われる授業を構築する方法を提案することである。

## 1. はじめに

語学のクラスにおいて、教師はどのような教授技術<sup>1</sup>を駆使し、一方で、学習者は教師の教授行動に対してどのように反応し、また、時に、どのような自発的言語行動をとっているのだろうか。さらに、教師は学習者の反応や教師にとって予想外の自発的言語行動に対して、どのように対応しているのだろうか。この論文では、初級授業の文字化資料の中から、まず、①教師の教授技術のうち、主要な3種類の教授技術の部分を抽出し、クラスのコンテキストの中で、それがどのような機能を果たしているかを学習者の反応とともに見ていきたい。次に、②

学習者が、教師が意図していた質問や指示の結果とは異なる反応、もしくは、教師の意図とは無関係に生じる「自発的行為としての発話 (learner initiative: LI)<sup>2</sup>」をした場合に着目して、その前後のコンテキストを含めたインターアクションを抽出する。その中で、教師にとって、コントロール、もしくは、予測が難しい言動である LI が持っている機能と、その LI に対する教師の対応行動 (follow-up move: F-move)<sup>3</sup> の様相を見ていきたい。この論文の目的は、教師側と学習者側の2方向の行動からクラス内のインターアクションの様相を観察することによって、次の2点を可能にすることである。

- 1) 語学クラスにおける教師と学習者双方のインターアクションについての実像を把握する。
- 2) 教師によるコントロール、もしくは、予測が難しい学習者の言語行動 (LI: Learner Initiatives) を効果的に織り込んだ授業内容を取り入れる教授技術を構築する。

これらが可能になれば、結果的に、授業における教授行動を決定する「意思決定能力」を高め、ひいては、より communicativeness の度合いの高い授業を創造することにもつながるだろう。

## 2. クラス内のインターアクション分析の枠組み

実際の授業での教師と学習者のインターアクションを分析するための枠組みとして、ここでは the classroom context あるいは the situational context という概念を用いる。クラス内のインターアクションにおける communicativeness の度合いをどのように測定するかについては言語教育の場で広く議論されている。Cullen (1998) は教室内での communicative talk と context との関係について、次のように述べている。

…attempts to define communicative talk in the classroom must be based primarily on what is or is not communicative in the context of the classroom itself, rather than on what may or may not be communicative in other contexts…  
(Cullen 1998: 180)

また、彼は the categories of classroom verbal behaviour として Bowers (1980) のあげた6つの categories: ① questioning/eliciting, ② responding to students' contributions, ③ presenting/explaining, ④ organizing/giving instruction, ⑤ evaluating/correcting, ⑥ 'sociating'/establishing and maintaining classroom rapport について触れ、classroom interaction の中の teachers'

verbal behaviour のカテゴリーに注目している。そして ‘the categories of verbal behaviour are rooted firmly in the reality of the classroom and on what typically goes on there.’ と結論付けている。また、Kramersch (1993) は language teaching における situational/interactional context について以下のようにのべている。

Besides having to activate the speech functions necessary to take part in group decisions, students had to decide how their different voices were going to interact, for which effect on the audience, and for the representation of which situation.  
(Kramersch 1993: 104)

ここではこれらの議論を受けて、インターアクションの分析の枠組みを classroom context の中に限定することとする。また、クラス内のインターアクションを分析するにあたり、その communicativeness の度合いを見ていく場合も、クラスルームの外ではなく classroom context の範囲内で、どの程度の communicativeness を達成しているかに焦点を当てる。

### 3. インターアクション分析のカテゴリー

次の章からは、初級授業の文字化資料を用い、教師と学習者の間で生起するインターアクションの分析を行う。下のリストで特に着目した点としては、教師の教授技術の視点からは verbal behavior のカテゴリーの中の 1) 「questioning/eliciting」と、それに対する学習者の反応としての 4) 「学習者による answering questions」、学習者の視点からは、5) 「学習者による自発的言語行動 (LI) と教師の対応行動 (F-move)」の様相、中でも、5) の②「活発な学習者間の LI」がどのように出現しているかの 2点である。取り上げた classroom verbal behavior の決定に関しては、先にのべた Bowers (1980) のリストと Nunan (1990: 81) の挙げた classroom interaction のリストを参考にして以下のカテゴリーを採用した。

#### 1) 教師による Questioning/eliciting

- ① Referential question <sup>4</sup>
- ② Display question <sup>4</sup>
- ③ Eliciting response from the students (through questions, giving keys, etc.)

#### 2) 教師による explanation

- ① Introduction to the lesson

- ② Explanation of vocabulary
- ③ Explanation of grammatical point
- 3) 教師による Giving instruction
- 4) 学習者による Answering questions
- 5) 学習者による自発的言語行動 (LI) と教師の対応行動 (F-move)
  - ① LI in teacher-student interaction と F-move
  - ② LI in student-student interaction と F-move

次の章では、このカテゴリーに基づいて、初級授業の文字化資料の中から教師と学習者のインターアクションの抽出を行い、その様相を明らかにする。

#### 4. 授業におけるインターアクションの様相

##### 4-1) 教師による Questioning/eliciting

次の3つのやりとりは1コマの授業の流れにそって抽出したものである。4-1-1は前の授業の比較形の復習を兼ねた導入部での会話、4-1-2は文型練習部分、4-1-3は授業の最後の自由会話の部分である。(下線部は教師による質問の部分。Tは教師、Sは不特定の学習者を表す。また、S1、S2等は個別の特定された学習者を表す。)

##### 4-1-1. Referential question

T: 暑いですね。毎日とても暑いです。もうすぐ夏です。日本の夏はとても暑いです。←(I: initiation)

S1さんはどこから来ましたか。 ←(I: initiation)

S1: 韓国です。←(R: response)

T: 韓国から来ました。←(F: F-move) 韓国と日本とどちらが暑いですか。 ←(I)

S1: 韓国のほうがちょっと暑いです。←(R)

T: 韓国のほうが暑いですか。韓国のほうがちょっと暑いです。←(F)

S2さんはどこの国から来ましたか。 ←(I)

S2: 中国です。←(R)

T: 中国ですね。←(F) 中国と日本とどちらが暑いですか。 ←(I)

S2: 中国は広いので南のほうは日本より暑いです。←(R)

T: 暑いですか。←(F) S3さんはどこから来ましたか。 ←(I)

S 3 : アメリカから。← (R)

T : アメリカのどこですか。← (I)

S 3 : 東海岸。← (R)

T : アメリカの東海岸から来ましたか。← (F) アメリカの東海岸と日本とどちらが暑い  
すか。← (I)

S 3 : うーん。わからない。← (R)

T : わからないですね。わたしもちょっとわからないですね。・・・← (F)

この会話の質問は先のカテゴリーでいうと、1-① referential question に分類されるが、練習自体は situation drill の形を取っている。ここに見られる特徴としては Sinclair and Coulthard (1975) によって指摘されている I R F (teacher initiates - student responds - teacher gives feedback) タイプの連鎖が見られること、つまり教師による質問によって学習者の発話が誘導 (to elicit) され、教師は学習者の答えを繰り返したり、Full Sentence で言いなおしたりしながら、学習者の答えに対するフィードバックを行っている。一般的には referential question は genuine question であり、'the effort involved in answering referential questions prompts a greater effort and depth of processing on the part of the learner' (Nunan 1989:30) と見られている。一方、I R F タイプの活動はパターン化された teacher-initiated activity であり、教室の外の言語活動はそれほど単純ではないため、communicativeness を促進する活動とは一般的には見られていない。しかし、このやりとりでは I R F 的活動でありながら、教師の質問はすべて referential questions となっており、この classroom context の中ではそれほど communicative でないとは思えない。この場合の classroom context は次のとおりである。まず、学習者は授業が前の授業の復習で始まることを知っていること、さらに学習者は前の授業を受けており、その内容を理解していること、前の授業の学習項目は比較級であること。教室外の context ではなく、今述べたような classroom context においては、この会話は教師主導であっても、ある程度の communicativeness を達成しているといえよう。次は比較形の定着をめざした文型練習の部分である。

#### 4-1-2. Display question

(教師は値札がついているメロンとすいかの絵カードをもっている)

T : 絵を見てください。これは何ですか。

S : うーん。わからない。

T : 何ですか。絵が上手じゃないですが。

- S : メロン。  
T : メロンです。ではこれは何ですか。  
S : すいか。  
T : そうです。すいかです。いくらですか。(教師はメロンの絵をさしている)  
S : 1万円。  
T : 1万円。すいかはいくらですか。  
S : 980円。  
T : 980円です。じゃあ、メロンとすいかとどちらが高いですか。  
S : メロン。  
T : メロンのほうが高いですね。では「メロンは・・・」でいえますか。  
S : メロンは・・・すいか・・・より・・・高いです。  
T : メロンはすいかより高いです。ではすいかは。  
S : すいかは・・・メロンより安いです。  
T : すいかはメロンより安いです。はい、もう一度言いましょう。すいかはメロンより安い  
です。  
S : すいかはメロンより安いです。

この教師の質問はすべて display question であり、典型的な I R F 的活動となっている。教師は「メロンはすいかより高いです。」という比較級の文を学習者に出させるためにいくつかのステップをふんでいる。まず、メロンとすいかの絵カードを準備し、それには値段を書いておく。次に質問の仕方だが、「これは何ですか」「いくらですか」の段階を経て「メロンとすいかとどちらが高いですか」に至っている。学習者は答える際に単語レベルで答える傾向があるが、教師はターゲットの文型に至るまでは full sentence で言うよう指示してはいない。ターゲットの文型に関しては、教師は echoing of students' responses と modeling を頻繁に使っている。the classroom context としては、比較形の定着をめざした文型練習の部分であることを学習者が理解していること、比較級という文型の性格上、視覚的な教材の使用が必要なこと、比較級という文型練習の性格上、2つ以上の文が出現する可能性があるため混乱しやすく、教師の方で主語を指定する必要があることがあげられる。この会話を見るかぎり、絵教材を使用したり、display question の出し方に工夫が見られるなど、上に述べた classroom context に沿った教え方になっているのではないかと思われる。最後は授業の終わりのフリートークの部分の抽出である。

4-1-3. Eliciting response from the students (through questions, giving keys, etc.)

T: では最後に皆さんの国のことについて話してください。 S1さんとS2さんはタイから来たんですね。

S1: はい。

T: タイは暑いですか。

S1: はい。

T: 雨はどうですか。降りますか。

S1: 雨、たくさん降る。

T: ご飯はどうですか。

S1: おいしくて、辛い。

T: 辛いですね。何が一番おいしいですか。

S1: トムヤムクン。

T: おいしいですね。私も好きです。ものの値段はどうですか。高いですか、安いですか。

S1: 安いです。

T: 日本より・・・

S1: 日本より高いです。

T: 高いですか。タイのどこがすきですか。

S: バンコク。

T: バンコクはどうしていいですか。

S: うーん。・・・にぎ・・・にぎやかなところ。人が多い。にぎやか。

T: あ、にぎやかですね。人が多いですか。

教師の質問はすべて referential question である。4-1-1のやりとりに比べると、話題の広がりがある。教師による echoing や modeling は少ない。ただ、タイの物価を聞いた時、学習者が「安いです」と答えたのに対し、教師は「日本より・・・」と言って、比較級を使うよう誘導 (to elicit) している。それに応じて学習者は「日本より高いです」と、先に答えたこととは異なる答えをしているが、それについては教師は「高いですか」と言っただけで、正誤の確認まで至っていない。classroom context としては、授業の最後の総合的な活動として、その時間に習った文型を使って自分の国のことについて話すということを学習者が理解していること、教師はこの活動状況を見ることで学習者が既習の文型をどの程度習得したかを確認することがあげられる。4-1-1のやりとりに比べると、話題の広がりはあるが、最後の総合的な活動としては、まだ I R F 的な連鎖にとどまっていて、学習者同士のインターアクションが見

られない。また、学習者側にもその日に習った文型を自発的に使おうという姿勢が見られない。にもかからわず、それに対する教師側の giving instruction, eliciting などの反応もあまり見られない。以上のことから会話4-1-3については、より classroom context にそった教え方にするために次の2点が指摘できるだろう。まず第1に、授業の最後の総合的な活動としてもっと学習者間のインターアクションを活発にする方法を取り入れること。例えば、質問を教師だけとするのではなく、学習者同士とする活動に適宜変更するなど。第2に、学習者側にもこの授業最後の活動の目的、つまり授業で習った文型を使って話題をある程度自由に展開するという目的を理解させること。

#### 4-2) 教師による Explanation

次にあげたやりとりは新文型の導入に必要な新出語彙「まじめ」「ふまじめ」の導入、説明の部分である。基本的な「い形容詞」「な形容詞」は導入済みである。(下線部は教師による説明の部分)

##### 4-2-1. Introduction to the lesson

(教師はまじめそうな学生の絵と不まじめそうな学生の絵を見せている)

T: これはよしこさんとわるおくんです。よしこさんはまじめです。まじめな人です。  
わるおくんはまじめじゃありません。ふまじめな人です。よしこさんはどんな人ですか、  
S1さん。

(途中省略)

S1: まじめな人です。

T: (教師は「まじめ ふまじめ」と板書する)

S1: 意味は「若い」?

T: 「まじめ」っていうのは・・・(教師はもう一度絵を見せる)これはテストをしています。  
2人とも、テスト中です。よしこさんはちゃんと勉強しました。でもわるおくんは勉強  
しませんでした。よしこさんはまじめなので勉強しました。いつもちゃんと勉強して  
います。でもわるおくんはまじめじゃないので、ふまじめなので、いつも勉強しません。  
わかりますか。

S1: すみません。「まじめ」は意味は何ですか。「難しい」?

T: (教師は首を横に振る)「まじめ」は・・・いつも・・・

S2: 勉強します。毎日、毎晩、朝、勉強します。

S1: ああ・・・

T: 欠席しない、学校にちゃんと来るとか、宿題をちゃんとする、勉強をちゃんとする、そういう人はまじめな人といいます。そういうことを何もしないわんおくんのような人はまじめじゃありません。ふまじめです。

S 2: (S 1に向かって) あなたはふまじめですか。

S 1: わたしはまじめです。(笑い)

教師は新出語彙の提示にあたって、まじめそうな学生とふまじめそうな学生が描かれている絵カードによって視覚的な方法で理解させようとするが、学習者S 1は「まじめ」を「若い」の意味かと教師に聞いている。そこで教師は絵カードの状況の説明を試みる。それでもS 1はテストという context から「難しい」という意味かと再び確認している。そこで別の学習者S 2が教師の説明の途中でS 1にむかって日本語で説明を加える。それを受ける形で教師は勉強だけでなく、出席や宿題という例を付け加えてもう一度説明を試みている。

#### 4-2-2. Explanation of vocabulary

(Tは「不動産」につづいて「予算」の説明をしている)

T: 予算です。予算は前もって決めたお金のことです。この中で7月生まれの人はいますか。・・・8月? 9月?

(学習者の1人が挙手する) S 1さんですね。ではS 1さんの誕生日にプレゼントします。いくらものを買いますか。S 2さん。

S 2: はい、もう一度。

T: S 1さんの誕生日のプレゼントを買います。いくらものを買いますか。

S 2: うーん、わからない。・・・シャツ?

T: シャツ、いくらですか。

S 2: 2000円。

T: 2000円ですか。お金持ちですね。S 2さんの予算は2000円です。ではS 3さんはいくらのプレゼントを買いますか。

S 3: わかりません。

T: ではS 4さん。

S 4: 時計を買うとしたら、5000円?・・・うーん、1万円?

T: 1万円。お金持ちですね。S 4さんの予算は1万円です。

会話4-2-2では「予算」という語彙に関して、まず一般的な定義をし、次に具体的に誕生

日のプレゼントを買うという状況を提示して数人の学生にいくらを買うか尋ねている。会話4-2-1の「まじめ」と会話4-2-2の「予算」は語彙のレベルが違うので説明も一樣に論じるわけにはいかないが、4-2-1と比べると4-2-2は具体性と学生への質問を利用した説明という点でインターアクションの活性化がみられる。

#### 4-2-3. Explanation of grammatical point

①（「あげる」「もらう」の導入後、「くれる」を導入し、「あげる」「もらう」との複合練習をした後で）

T： ここまでで、質問ありますか。

S： 「先生から本をくれました」の時は？

T： それは、「先生が本をくれました」です。「私はK先生からおかしをくれました」はだめです。

（Tは次の活動へ移る）

②（敬語の復習として練習問題の解答をしている）

T： はい、正解です。「あの方はいつ来られますか」。では、最後4番をお願いします。

S1：パーティーはいつされますか。

T： はい、正解です。パーティーはいつされますか。

S2：これは普通ですか。「来られます。来ます、いらっしゃいます」。

T： あ、そうですね。その時によって使い分けるんですけど、私は「来られますか」も言いますし、「いらっしゃいますか」のほうがもっと硬い感じ・・・。

S2：ああ、そうですね。じゃあ、4番も「いつなさいますか」？

T： そうですね。そちらも硬い感じがします。

①は文型導入後の、②は文型の復習の練習問題を解く活動の中で、学習者側から出てきた文法の質問に答える部分である。①では、TはSの質問に対し、簡潔に答えた後、すぐに次の活動へ移っているが、②では、2回にわたるS2の質問に対し、直接的な答えだけでなく、「硬い感じ」という説明を加えている。このTは授業後に次のようなコメントを残している。「敬語の使い分けについて適切に説明しようと思ったが、適切な表現が見つからず、『硬い感じ』と表現した。学習者から質問してくることは貴重なことなので、多少時間がかかるとしても、場面や状況を設定して、例文等を挙げて説明するのが適切である。」

語学の授業においては教師は常に意思決定の機会にさらされており、学習者からの質問に対

して説明する際には、ある程度の時間がかかることから、簡潔な答え、もしくは説明に留めるという意思決定を下すことがある。しかし、②の教師は学習者からの質問には、できれば、時間をかけて説明することの必要性を認識しており、①の教師の対応に比べると、適切に説明しようという意思を持って対応した点で、インターアクションの深化がみられる。

#### 4-3) 教師による Giving instruction

次の2例はともに復習としての動詞の活用練習という context の中で行われた教師による指示である。(下線部は教師による指示の部分)

##### 4-3-1.

① (新出文型「～たら、～」を導入する前の段階として「た形」の復習をする)

T: それでは「た形」の復習をして、それから新しい文型を勉強しましょう。

(Tは動詞の「辞書形」のフラッシュカードを見せながら「た形」を言わせていく。その活動の後、新出文型「～たら、～」を含むダイアログの提示を行う。その後、「～たら～」の文型カードを黒板にはる。)

T: ここでは、「～たら」の練習をします。

(信号の絵をみせて)

T: これは何色ですか。(途中省略) はい、信号は青です。みなさん、どうしますか。

S: 歩きます。

T: そうですね。信号が青になったら、歩きます。(以下同様に練習する)

② (既習文型「～ないでください」の復習をする。Tは美術館の絵カードを持っている)

T: ここはどこですか。(途中省略) 美術館です。何をしていますか。

S: 話しています。

T: 美術館で大きな声で話しています。いいですか。

S: 美術館で話して・・・話さないでください。

T: そうですね。もう一回言ってください。

(Tは美術館のなかという場面で、他の動詞を使って練習させる。それが終わって)

T: (図書館の中を走っている人の絵カードをみせて) この人に注意してください。

S: 図書館では走らないでください。

(以下同様にいくつかの場面で練習する。それが終わって)

T: 「～ない」の形ですね。練習してみましょう。(Tは「辞書形」のフラッシュカードを使っ

ている)

「起きる」を「-ない」の形にしてください。

会話①は新出文型導入のための「辞書形」→「た形」の活用練習から入り、会話②は既習文型の復習練習のあとで「辞書形」→「ない形」の活用練習を入れている。それぞれ新出文型の導入と既習文型の練習の違いはあるが、「た形」「ない形」はどちらも既出ですすでに練習済みの語形であり、これらの活用練習は flashback 的な要素を持つスピードドリルの性格をもっている。指示の出し方については、会話①のようにこれから学習する内容の指示をだしてから導入あるいは練習に入るやりかたと、会話②のように特に前もって指示はせず、絵カード、Q & A や教師による talk などの natural approach 的な方法で導入あるいは練習をしてから、ドリル開始時の指示が必要な時にのみ指示を入れるというやり方がある。どちらの指示の入れ方が効果的かは練習や活動の種類によって違ってくると思われる。授業の context の流れを考えると、文型をめぐる活動の場合は最初に指示を出すより、絵カードや Q & A などを使った natural approach 的な方法で context を作っていくほうがインターアクションは活発になるだろう。先にのべた活用練習のようなスピードドリルの場合は必要であると判断したら、早めに適切な指示を与えたほうが時間の節約になる場合もある。

#### 4-4) 学習者による Answering question

学習者による answering question については、4-1) の教師による questioning/eliciting の会話に見られるように、教師による referential question に対しては短文あるいは単語レベルで答える場合が多くみられる。display question の場合も、学習者が文型の練習だと心得て full sentence で答えなければならないと理解している場合以外は、短文もしくは単語レベルの答えが出る可能性はかなり高いといえよう。また、答えの内容については、授業が初級であり、それも学習期間が 50 時間程度の学習者が対象なので仕方がないかもしれないが、1 文で簡潔に答える場合がほとんどであり、理由や説明などの深い内容は出てこないことが多い。そのような中で、次の例は比較級を使って答えさせるのが目的の練習であるが、学習者の idea が感じ取られる一節といえよう。

(下線部は学習者による答えの部分)

4-4-1.

(T は公園と道路でこどもが遊んでいる絵カードを使用している)

T: では S1 さん、ここはどこですか。

S 1 : 公園です。

T : そうですね。だれがいますか。

S 1 : ひろしくん。

T : ひろしくんがいます。じゃ、S 2 さん、何をしていますか。

S 2 : あそび・・・

T : はい、そうです。ひろしくんは公園で遊んでいます。

(Tはもう一枚の道路の絵をさして)

S 3 さん、これは道路です。公園と道路とどちらがあぶないですか。

S 3 : あの、夜ときはそっち (公園の絵をさして) の方があぶないですけど、お昼は道路の方があぶないです。

T : そうですね。夜はこっちの方があぶないかもしれないけど、お昼は道路の方があぶないです。

(Tは次の話題にうつる)

Tは「道路の方が公園よりあぶないです」という答えを期待していたのだが、S 3 の答えは夜と昼とで違うというもので、教師にとっては意外な内容だった。このような答えは学習者の個性や独自の idea の表れであり、非常に authentic なインターアクションにつなげることができる可能性を含んでいる。おそらくプロの教師であれば、これだけで終わらせずになんらかの形で次につなげる elicitation をするのではないだろうか。

#### 4-5) 学習者による自発的言語行動 (LI) と教師の対応行動 (F-move)

ここからは教師の意思決定と F-move の選択に大きな影響を与える LI の様相を見ていく。LI は教室におけるインターアクションの基本単位である IRF structure に入りきれない性質をもっているため、基本的に教師にとって予測が難しい学習者の行動であるといえる。Garton (2002: 48) は教室活動において、LI を “an attempt to direct interaction in a way that corresponds more closely to the interests and needs of the learners and develops their interactional management skills” と位置付けている。また、LI の特徴として次の二つの条件を挙げている。

1. The learner's turn does not constitute a direct response to teacher elicitation.
2. The learner's turn gains the 'main floor', and is not just limited to a 'sub floor'.

以下に LI とそれによって引き起こされた F-move の例を示す。T は教師、S は不特定の学習者を表す。また、S 1、S 2 等は個別の特定された学習者を表す。

LI と F-move の例

(T はレアリアとして電子辞書を S に見せ、新出語彙としての提示後、文型「(電子辞書) は～に便利です」を言わせようとしている)

T : . . . これは何をするのに使いますか。← (I)

S 3 : ことばを知るのに使います。← (R)

T : はい、ことばを知るのに使います。これは辞書よりもとても軽くて、便利です。これは旅行に便利です。これは旅行に便利です。← (F) 言ってください。← (I)

S a 1 1 : 電子辞書は旅行に便利です。(R)

S 2 : その電子辞書はいくらですか。← LI

T : 高いですよ。3万円くらい。私もほしいです。← F-move

S 2 : あなたのではないんですか。← LI

T : 違います。借りました。← F-move (クラス：笑い)

えー、これは本です。(I) (T は次の練習に戻る)

この Extract は新文型の導入開始後まもなくの場面設定、話題提示の時点に起こった LI と F-move の機会をとらえたものである。LI は T が提示したレアリアに関して、T に対して質問をすることによってある種の誘導 (elicitation) を行っている。T はその LI によって「S 側からの誘導にどう対応するか」という意思決定の選択に迫られている。この場合の LI に対する T の F-move は「とっさの意思決定の結果としての対応行動」といえる。このことから、LI に対する F-move は意思決定と深い関係があることがわかる。

次からは LI の分類に基づき、LI と LI によって引き起こされた T の F-move の様相を見ていく。LI はそれが生起するインターアクションによって、LI in teacher-student interaction と LI in student-student interaction の 2 種類に分けて分析する。

#### 4-5) - 1. LI in teacher-student interaction と F-move

このタイプの LI には次の 4 つのタイプが見られた：(1) 意味・用法のすりあわせの LI、(2) T が提出した話題の内容についての質問、要求の LI、(3) T に対する説明の LI、(4) T に対する指示としての LI。

4-5-1-1. 意味・用法のすりあわせの LI と F-move

① (文型「～ができます/できません」の練習で、Tは「運転が出来ます」という文を導こうとしている)

T: (免許証を見せながら) これは何ですか。

S1: 身分証明書。S2: IDカード。

S3: ドライビングライセンス。

T: そうそうそう。運転免許証です。

S1: 日本語でもライセンスはいっしょです? ← LI

T: 日本語で免許証。私は運転免許証を持っています。 ← F-move

(Tは話の先を続ける)

この Extract は文型練習の最中に起こった LI と意思決定の機会をとらえたものである。Extract 中の LI は単語の意味の確認を T に対して行っており、T はその LI によって「S からの質問にどう適切にこたえるか」という意思決定の選択に迫られている。

② (授業のまとめのタスク。各グループに旅行先のホテル一覧のパンフレットを配り、どのホテルに泊まるかを決めさせ、その理由を発表させる。Tはグループを作らせた後、新出語彙リスト付きの旅行のパンフレットを配布する)

T: これを見ながら、どのホテルに泊まるか決めてください。

S1: (ホテルの部屋を指しながら) まぶしくなさそう。

S2: 高そう。

S3: (パンフレットの語彙リストを見ながら) 『こどもの国』の「くに」は? ← LI

T: くに・・・あなたの国は? ← F-move

S3: カナダでしょう。けど、この「くに」は・・・ ← LI

T: ああ、これは子供たちの・・・カナダはカナダ人の国ですね。『こどもの国』には子供たちがみんな遊びに行きます。 ← F-move

S3: そう。だから、この「くに」ちがうでしょう? ← LI

T: はい、・・・子供のための「くに」という意味だと思います。 ← F-move

①では、複数の S が関与して T の display question に答えており、関心の高さが見られるにもかかわらず、T の F-move は 2 文で簡潔に答えるのみで先に進んでいる。T は新出文型の練習で時間が気になっていたとコメントしている。それに対して②は授業のまとめのタスク活動で、

ある程度の時間の余裕を前もって取っており、S3もかなり突っ込んで質問をしているため、TのF-moveも①に比べるとより複雑なものとなっている。S3は『こどもの国』の「くに」の意味が具体的な国家や国籍を表すのではなく、たとえとしての意味ではないかという疑問を呈している。日本語学習時間50時間以内で教えられる「くに」の意味・用法は国籍を意味する「お国はどちらですか」「わたしの国はカナダです」である。S3は「子供の国」が自分が学習した「くに」の用法の範疇にない意味だろうということを確認したかったものと思われる。Tの答え「子供たちがみんな遊びに行きます」でだいたい分かったようだが、具体的に「ディズニーランド」や「USJ」のような名前を出して示すという方法のほうが理解させやすいかもしれない。

4-5-1-2. Tが提出した話題の内容についての質問、要求、コメントのLIとF-move (日本地図をみながら、文型「～でしょう」を使って、各地方の情報を交換するまとめのタスクを行う。その前にTは各地方の名称をQ&Aの形で確認している)

T: 東京はなに地方ですか。

S a l l: かんとうちほう。

T: 関東地方ですね。

S 1: 関西はなんですか。 ← LI

T: 関西は・・・。 ← F-move

S 1: よく聞いたから。 ← LI

(他のSも口々に、「関西」「大阪」という言葉を発している。途中省略)

T: 近畿。 ← F-move

S: (口々に) きんき・・・ きんきちほう・・・

T: 北九州地方は何地方ですか。 ← F-move

S: 九州・・・

Tが提出した各地方の名称という話題について、S1はよく耳にする「関西」という語彙について質問をしている。まとめのタスクであるにもかかわらず、Tは「近畿」と一言で答え、次の質問に移っており、せっかくのS1からのLIを有効に利用できていない。ほかのSも口々に「関西」「大阪」などの言葉を発しているため、時間があれば、「関西」「大阪」「近畿」の違いを簡単に説明するというF-moveを行うことも考えられる。

4-5-1-3. Tに対する説明のLIとF-move

(文型「～でもいい」「～はいけません」を使ったタスク活動(ペアワーク)のクラス全体の

答え合わせの際に、学生が自国の喫煙の習慣について説明している)

T: S1さん、{S1:はい} S2さんの国はどちらですか。

S1: ああ、3個いいです。(タスクシート「各国のきまり」の回答項目で、ペアの相手のS2が「～でもいい」を使って答えた項目の個数を言っている)

T: 全部、いいですか。

S1: はい、くつとたばこと車。

T: 車。

S1: いいです。

T: 18さい、たばこ、いいですか。(TはS1のペアの相手で、自国のルールについて答えた学生S2に向かって確認している)

S2: いいよ。いいですよ。

T: 何歳から? 何歳。← elicitation 1

S2: あのう、本当に18歳から。でも、みんな12歳から。

T: 12歳。← elicitation 2

S2: でも、本当に、ほう、ほう、法律から・・・(聞き取り不能)・・・ました。18歳から。でも、みんな・・・ ← LI

T: みんなすっています。 ← F-move

S2: すっています。若いから。ええと、高校生か、ちゅう、ちゅう、中学生から。 ← LI

S1: 小学生。

S2: (小学生、・・・)

T: 小学生?

S2: はい。(聞き取り不能) もそうしています。

T: すごいですね。 ← F-move

S2: よくないね。 ← LI

T: (笑い)。 ← F-move じゃ、次、S3さん、S4さんの国はどちらですか。

授業後半のタスク活動のまとめの活動であるため、様々な情報がS2から出されている。Tは喫煙を始める年齢に興味を持って2回の elicitation を行い、適度な時間をかけてS2に説明をさせるという F-move を取っている。その結果、ある程度のインターアクションの活性化が見られる。

4-5-1-4. Tに対する指示としてのLIとF-move

(Tは伝聞の文型「～によると、～そうです」の例文として、夏祭りの話題を出し、「山田先生の話によると、町はにぎやかだそうです」とリピートさせようとしている)

T: 山田先生の話によると、

S: 山田先生の話によると、

S1: 先生、「～によると」は英語でなんですか。 ← LI

T: 英語で、According to・・・(黒板に「によると」のカードを張って)「によると」の前には天気予報や新聞、テレビ、ニュースなどが来ます。ほかにも「Aさんの電話、手紙、話」がきます。「先生の話によると」とか、「トムさんの手紙によると」とか、・・・わかりますか。

← F-move

S: うん、うん。

T: 大丈夫? 難しい?

S1の指示に対し、Tは英語で答えるだけでなく、例を挙げて、かなり詳しい説明のF-moveを行っている。一般的に、Sから「よくわからないので、もう一度説明してほしい」という指示があった場合はSの理解を深めるため、念入りな説明のF-moveになるケースが多く見られる。

4-5) - 2. LI in student-student interaction と F-move

このタイプのLIには次の2つのタイプが認められた:(1) 学習者間の意味・用法のすりあわせ(間違いの訂正、相手の理解促進の援助)のLI、(2) 学習者間の実際的情報のやりとりとしてのLI。

4-5-2-1. 学習者間の意味・用法のすりあわせとしてのLIとF-move

① (文型「(形容詞1の接続形)、(形容詞2)。」の復習として、クラスの学習者を指名し、その学習者がどのような人かを言わせている)

T: S1さん、S2さんはどんな人ですか。

S1: S2さんは・・・髪が長くて・・・、

S2: 長くて、 ← LI

S1: 長くて、

T: 長くて、 ← F-move

S3: 髪が長くて、 ← LI

S 1 : 髪が長くて・・・かわいい。

T : うん、かわいい。 ← F-move

S 3 : そうですね。(クラス：笑い)

② (Tはタスク活動に入る前に、タスクシートの例を用いてやり方の説明をしている。S 1は例文の中の語彙「コンビニ」の意味が理解できていない。S 2, S 3, S 4はS 1の意味理解を促している)

T : 私のお姉さん、お姉さん、お姉さんはコンビニで働いています。

S 1 : コンビニ・・・? ← LI (S 1は「コンビニ」の意味が分からないという表情をしている)

S 2 : コンビニエンスストア、コンビニエンスストア。 ← LI (S 2, S 3, S 4はコンビニの例をあげてS 1の理解を助けようとしている)

S 3 : セブンイレブン。 ← LI

T : ファミリーマート。 ← F-move

S 3 : ファミリーマート。それはコンビニ。 ← LI

S 4 : ローソン。 ← LI

S 3 : ローソン。それはコンビニ。分かりますか。 ← LI

S 1 : [笑い]

S 2 : ファミリーマート。 ← LI

S 3 : セブンイレブン。分かる? ← LI

S 2 : セブンイレブン。分かる? ← LI

S 3 : 分かる? ← LI

S 2 : イヤー。(英語で yes の意味) セブンイレブン。イヤー。 (S 1にコンビニの建物を示す手振りをする) ← LI

S 3 : (笑い)

S 2 : ((・・・意味不明・・・) S 1の母語、中国語で説明を始める) ← LI

T : コンビニエンスストア。 ← F-move

S 3 : コンビニエンス。 ← LI

S 2 : ストア。 ← LI

T : お店、お店。 ← F-move

S 3 : 漢字が・・・。 (S 3, S 2はS 1が中国人なので、漢字で書けば分かることをTに伝えている) ← LI

S 2 : 中国語。分かる。 ← LI

S 3 : 漢字。 ← LI

S 2 : うん。漢字が分かる。中国。漢字。 (Tに黒板に漢字を書くように身振りで指示する) ← LI

T : (Tは黒板に漢字で「店」と書く) ← F-move

S 1 : はい。

S n (特定不能) : (イエー・・・オーケー) ← LI

T : わかりますか。 ← F-move

S 1 : はい。

T : 私のお姉さんはコンビニで働いています。 ← F-move

③ (前半省略。会話4-2-1参照のこと)

T : (教師は「まじめ ふまじめ」と板書する)

S 1 : 意味は「若い」? ← LI

T : 「まじめ」っていうのは・・・(教師はもう一度絵を見せる)これはテストをしています、2人ともテスト中です。よしこさんはちゃんと勉強しました。でも、わるおくんは勉強しませんでした。よしこさんはまじめなので勉強しました。いつもちゃんと勉強しています。でもわるおくんはまじめじゃないので、ふまじめなので、いつも勉強しません。わかりますか。  
← F-move

S 1 : すみません。「まじめ」は意味は何ですか。「難しい」? ← LI

T : (教師は首を横に振る)「まじめ」は・・・いつも・・・ ← F-move

S 2 : 勉強します。毎日、毎晩、朝、勉強します。 ← LI

S 1 : ああ・・・

T : 欠席しない、学校にちゃんと来るとか、宿題をちゃんとする、勉強をちゃんとする、そういう人はまじめな人といいます。そういうことを何もしないわるおくんのような人はまじめじゃありません。ふまじめです。 ← F-move

S 2 : (S 1に向かって)あなたはふまじめですか。 ← LI

S 1 : わたしはまじめです。(笑い)

①は、S 1が答えた「い形容詞」の接続形の訂正を他のS 2とS 3が助けているLIであり、②は、「コンビニ」の意味が分からないS 1に対してS 2、S 3、S 4が具体的なコンビニの名前を挙げて、意味理解の促進を図っているLIである。特に②では「コンビニ」の意味をS1に分からせるために、3人の学習者が何度もLIを発動し、教師に対し「漢字で書けば分かる」という指示を出している。③では、この一節の前に教師はまじめの説明としてテスト中の絵

カードを用いて「・・・よしこさんはまじめなので勉強しました。いつもちゃんと勉強しています。・・・」といった例をあげているが、初級のクラスの学生には「～なので～」「ちゃんと」は未習であるためS1はその説明をはっきりと理解できなかった。そのためS2は教師が使用したcontextにそって、既習の日本語で助け船を出したのである。さらにS2はそれに続く教師の説明のあとで、S1に向かって「あなたはふまじめですか」という効果的なフィードバックまで行っている。このような学習者によるクラスへの貢献はクラスが始まってしばらくたって形成される協働的雰囲気の中で生起してくるものだと考えられる。このインターアクションはBowers (1980) のあげた'sociating'/establishing and maintaining classroom rapport に分類されるだろう。

#### 4-5-2-2. 学習者間の実際的情報交換のLIとF-move

① (Tは「～てはいけません」「～てもいいです」の文型を使ったまとめのタスクを行う準備として、学習者の各国の校則について聞いている)

T: 韓国では校則はありますか。

S1: はい、ありますよ。

T: どんな校則ですか。

S1: パーマしてはだめです

S2: (S1をさして) 昔だから。←LI (S2はS1が年上で、昔の話をしていると冗談を言っている。)

(クラス: 笑い。その後校則での髪の話で話が続く。途中、省略)

T: いろいろありますね。では髪のほかにはありませんか。←F-move

② (文型「～ば、～」の文型練習。Tはかぜをどうやって治すか、各国の民間療法について学習者に聞いている。この場面では、S1が答えた内容について他の学習者S2が興味を持って話しかけている)

T: S1さん、S1さんの国はどこですか。

S1: メキシコです。

T: メキシコ、メキシコではどうやってかぜを治しますか。

S1: えーと、いっぱいビール飲みます。

T: ビール。(クラス: 笑い) ビールで治りますか。

S1: そう、ビールとテキーラ。

T: お酒を飲めば、かぜが治ります。

S 1 : そうそうそう。

S 2 : 本当? ← LI

T : すごいですね。 ← F-move

S 1 : 本当、本当、本当、本当。そうそう。汗がいっぱい出ますと、次の日の朝、気分が、気分が  
いいです。 ← LI

S 2 : あなただけ。 ← LI

S 1 : ほくだけじゃないよ。本当に、いっしょ。 ← LI

S 2 : いっしょ? ← LI

S 1 : だれでも、だれでもする。 ← LI

③ (文型「～なら、～」の文型練習後のタスク活動。学習者の国に旅行するための情報を得る、または情報を与えるというタスク活動のまとめの部分。クラス全員の前で発表している)

T : (S 2 の国のホテルについて質問するよう、S 1 に指示している) じゃ、S 1 さんがホテルを聞いてください。

S 1 : ん、きれいなホテルに泊まりたいんですが……。

S 2 : はい、プラウプラウと、私のうち。(クラス: 笑い)

T : (S 2 に文型「～なら、～」を使って答えるよう誘導している) ホテルなら、きれいなホテルなら……。

S 2 : あ、きれいなホテルなら、プラウプラウホテル。(クラス: 笑い) ホテル。プラウプラウ。  
(クラス: 口々にプラウプラウと言う) プ라우プラウ。でも、意味がちょっと分かり (聞き取り不能)。 ← (LI)

(以下太字下線部はすべて LI)

S n (特定不能) : むずかしい。

S 2 : プラウプラウ。(クラス: 笑い。口々にプラウプラウと言う) と、と、

S 1 : と?

S 2 : 私のうち。(クラス: 笑い)

S 3 : 私のうち。わあ。(驚きの声)

S 2 : (S 2 は S 3 に何か説明している。聞き取り不能)

S 3 : うち。

S 2 : いえ。

S 3 : ああ、いえ。

S 2 : でも、今、日本でも、奥さん、いましたら、あっ、います。いました。いたら、(日本語で

どう言おうかと考えている) ひとり、いれます。

(聞き取り不能)

S 3 : 私のいえは大きいです。

S 2 : 大きい。

S 3 : 大きい。

S 2 : 大きいです。

S 3 : 何人住んでいますか。

S 2 : ほく、ひとりで、

S 3 : ひとり。

S 2 : と、奥さん、

S 3 : 奥さん。

S 2 : はい。 でも、大丈夫です。

S 3 : 大丈夫。

S 2 : 大丈夫です。 よっつの部屋がある。

S 3 : 部屋、部屋。

S 2 : と、トイレがさん。

S 3 : さん。

S 2 : さん。

S 4 : 三つ。三つの部屋。

S 2 : 四つの部屋と三つのトイレ。

S n (特定不能) : すごい。

① ③は共にまとめのタスク活動の中で、②は新文型導入後の場面練習において、複数の学習者間で実際の情報の交換が活発に起きている LI をとらえたものである。すべて、その教室活動のトピックに興味を喚起されたことで、複数の学習者が自発的に発言しており、これらの談話は教室外の実際のコミュニケーションにおいても十分に起こり得るものと思われる。これらのインターアクションは Garton (2002) の LI の 2 条件、(1) the learner's turn does not constitute a direct response to teacher elicitation; (2) the learner's turn gains the 'main floor', and is not just limited to a 'sub floor' と、Graman (1990) の authentic dialog の条件 'a straightforward discussion of ideas in which people are seeking mutual understanding' をすべて満たしている。特に③のインターアクションにおいては、T がタスク活動の最初に行うタスクのやり方の instruction を除いては T の関与は全くなされていないという点で、教室内

で生起する authentic dialog の例だといえよう。

## 5. 結論

これまで、第3章のカテゴリーに従って、実際の語学のクラスにおける教師と学習者、そして学習者間のインターアクションの実例を見てきたが、その様相を簡単にまとめると、次のようになる。

- 1) 論文前半の「教師の教授技術と学習者の反応」においては、教師の教授上の思惑と学習者の反応が必ずしも呼応しない場合があること。
- 2) 論文後半の「学習者の自発的言語行動 (LI) と教師の対応行動 (F-move)」においても、学習者の要望と教師の対応がかならずしも合致しない場合があること。
- 3) 学習者間で活発に生起する LI は、学習者のやむにやまれぬ LI 発動の動機、たとえば、語彙の意味や文法の用法の確認、授業で教師または学習者から出されたトピックに喚起された質問やコメント、教師または他の学習者への要望や指示などに基づいたものであり、これらの LI の発動が可能となった場合はクラス外での実際の言語生活におけるコミュニケーションにほぼ近いインターアクションがクラス内で行われる可能性があること。

これらのクラスにおけるインターアクションの実像を把握したうえで、学習者の反応や LI を利用した授業にするにはどのような工夫が考えられるであろうか。次の Garton のコメントは示唆に富んでいる。

Teachers should therefore use learning opportunities created by the learners themselves, picking up topics introduced by learners, or allowing them to decide how to develop a particular activity and manage their own learning.

(Garton 2002: 52)

教師が教案を作成する場合、ふつうは文型導入のためのトピックや文型練習のための場面設定、まとめのタスクシートなどのアイデアを出して、様々な教室活動をデザインするだろう。その際に、教案のすべてを教師側がぎっしりと埋めてしまうのではなく、学習者側から提出される質問やコメント、要望、そして話題を想像し、それらを入れるスペースを作ることが大切なの

だと Garton は教えてくれる。また、一方で、今回の F-move の分析から明らかになった問題は、教師が常に意思決定と時間との戦いにさらされているということだ。その戦いを制する 1 つの方策として、教師が LI の出現を予測する能力を養成することが挙げられる。この論文で挙げたインターアクション例はすべて授業の中から抽出したものだが、LI の機能をパターン化してみると、案外単純なものであり、この LI の出現を予測することはそれほど難しいことではないともいえる。教師がこのような能力を養成することができれば、次のようなことが可能になるだろう。

- 1) 教案を作成する際に、短時間でも LI の発生を考慮に入れた時間配分をする。これにより、LI が生じたときにある程度の心と時間の余裕をもって対処することができる。
- 2) 文型導入の際の話題、文型練習のための場面設定、まとめの活動としてのタスクの内容などを教案にデザインする場合に、それぞれの活動においてどのような学習者の反応、LI が生じるか推測してみる。それができれば、Garton が述べたような学習者の答えや LI を利用した授業の展開、例えば、複数の学習者を巻き込み、教室外の実際の生活でも行われているような教室活動を創造することが可能になる。

語学の授業におけるインターアクションの全貌を把握することは確かに困難なことであるが、自分を含めた教師の授業を映像や文字化によって可視化してみると、そのパターンは予想していたほど複雑ではないともいえる。今回抜き出した教師の教授技術のほかにもいろいろな教授技術があり、また、多様な LI が存在するだろう。今後は、引き続き、語学の授業のインターアクションを分析するとともに、学習者の反応と LI の出現を推測し、それを具体的に授業に取り入れる教授技術の養成についても取り組みたい。

## Notes

1. 『教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究（最終報告書）』1992（日本語教育学会編）64-65によると、教授技術として次の5つが挙げられている。この論文では、(2)から(5)までの教授技術を取り上げた。
  - (1) おしゃべり
  - (2) 説明
  - (3) 指示
  - (4) 質問

(5) フィードバック

2. learner initiative (LI) とは学習者自身の興味や質問などの必要性に迫られて発生する学習者による自発的行動のことで、教師にとっては予測が難しい学習者からの質問や要望などの言語行動である。van Lier(1996) はLIが classroom interaction に与える影響について 'contingency' という言葉を使い、その可能性に言及している。

Contingency is what gives language first an element of surprise, then allows us to connect utterance to utterance, text to context, word to world...contingent utterances connect the individual to the social, the internal to the external, the word to the world. At the same time they surprise and bring news, about internal or external things. (van Lier 1996: 171-172)

3. この論文では、フィードバックという言葉をもfollow-up という英語に置き換えて、「フィードバック行動」に「follow-up moves」という訳語をあてているが、これはCullen (2002) の次の定義によっている。

Teacher's F-moves has a primarily evaluative function: it gives the students feedback about whether the response was acceptable or not, a function that was recognized in the term 'feedback,' which Sinclair and Coulthard originally used to describe the move. Subsequently, the term 'follow-up' has become the preferred term, in recognition of the fact that 'feedback' describes a function of the move rather than the move itself (Sinclair and Brazil 1982). The implication is that the move may also serve other functions. (Cullen 2002:117)

4. 一般的な定義では、display question は「教師がその答えを知っていて発する質問のこと、学習者にその理解や知識を確認する機会を与えるための質問」である。一方、referential question は「教師がその答えを知らない質問」であり、teacher talk に関する研究では、referential question のほうがdisplay question より実際のコミュニケーションに近いものとされている。

## References

- Bowers, R. 1980. Verbal behavior in the language teaching classroom. Ph.D. Thesis, University of Reading.
- Cullen, R. 1998. Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52 (3) : 179-87.
- Cullen, R. 2002. Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56 (2) : 117-27.
- Garton, S. 2002. Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal*, 56 (1) : 47-56.
- Graman, T. 1990. Authentic vs. pseudo-dialogue in the second language classroom. *Hands on Language*, 2, 9-16.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford. Oxford University press.
- Nunan, D. 1990. Action Research in the language classroom. In Richards, J.C. and D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Sinclair, L. and D. Brazil. 1982. *Teacher Talk*. Oxford. Oxford University press.

Sinclair, L. and M. Coulthard. 1975. *Toward an Analysis of Discourse*. Oxford. Oxford University press.

van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.

