

高等学校英語授業での教師によるリヴォイシングの機能

肥田木洋之*・東條弘子**

The Functions of a Teacher's Revoicing in a Senior High School English Class

Hiroyuki HIDAKI* and Hiroko TOJO**

Abstract

This study explores the functions of a teacher's revoicing in a senior high school English class. Based on classroom discourse analysis, the paper discusses the students' utterances and the teacher's revoicing in a 50-minute lesson. The findings are as follows: (1) the teacher mostly uses revoicing in order to acknowledge the students' contributions; (2) revoicing activates the interactions between the teacher and the students as well as among the students; (3) revoicing enhances the students' sense of security and their willingness to participate in classroom talk; and (4) revoicing allows the teacher to lead a whole class discussion in the desired directions. The paper concludes that by utilizing revoicing, the teacher can avoid a fixed pattern of classroom interactions, which facilitates students' opportunities to learn not only content knowledge but also how to engage in appropriate classroom talk.

1. はじめに

本研究の目的は、高等学校3年生を対象とした英語授業での教師による発話におけるリヴォイシングの機能を明らかにすることである。

本稿第一著者は高等学校の英語教員として16年間教壇に立ってきた。新任期は教科書の英文を板書し、正しい和訳の仕方を説明する授業を行いながら、頭の中では「このような授業でいいのか」という疑問を常に抱いていた。理想は生徒が自分の思考を「思わず」英語で語り出すような授業であったが、実際は主として教師が話し手であり生徒は聞き手であった。数年の経験を経て、授業で生徒に発話させる活動を設定すれば、理想の授業ができるのではないかと

* 宮崎県立高鍋高等学校 ** 宮崎大学教育学部

考えるようになった。結果として、授業で生徒が英語を話す機会は増え、退屈そうな表情を見せる場面は減少した。しかし、生徒が「思わず」英語で発話したくなるような場面を作り出すことはできず、教師によって喋らされている感が否めなかった。さらに授業改善のヒントを求め、ベテラン教師の授業を参観するようになると、生徒が頻繁に発言し、一見学習内容と関係のないような発言からも教師が見事に本題へと導く様相も見られた。教室で生徒は主体的に発言し、教師の発話を交え教室全体で議論をしているようでもあった。しかしそれでも、生徒の主体的な学びを作り上げているのが何であるのかを理解することはできなかった。

2017年度後期に大学院で研修生として学ぶ機会を得て、これまでの自身による英語授業に対しての省察を行った。Mehan (1979) は教室談話の特徴として、教師の「先行発話(Initiation)」－生徒の「応答(Response)」－教師の「評価(Evaluation)」(以下IRE連鎖)という3つの機能を捉えた。授業の中でIRE連鎖を構築することで、教師が想定した授業の目標に向けて生徒が効率的に学習を進めることができる。例えば、教師が質問をし、生徒に応答を求める。教師は生徒の発言を受けて、教師が想定した答え通りであるかどうかの評価を行う。この順番で対話を行えば、教師の評価によって授業の筋道からそれた生徒の発言は修正され、授業の目標を達成することができる。しかし、IRE連鎖には発話内容と順番が固定されるという構造上の課題がある。対話を始めるのは必ず教師であり、その対話に対しての評価を行うのも教師である。つまり、教師が想定した以上の内容には対話が拡張しないという問題点がある。また、生徒が発話内容を評価する機会が与えられていない点も、生徒の興味関心に基づいた主体的な対話へ拡張しない要因であると推察される。

第一著者がこれまで行っていた授業談話の様式は、概ねこのIRE連鎖に則ったものであると解釈できる。IRE連鎖の構造を用いた対話の流れは、教師の狙い通りに授業進行をする上では有益な方法であった。ただIRE連鎖に則った授業談話は単調になりやすく、生徒の学習意欲も低くなりがちである。また、深い学びも起こりにくいと考えられる。つまり、生徒の主体的な対話に基づいた授業を目指すためには、対話の広がりや構造的に阻害しているIRE連鎖の回避が一定程度必要であると判断できる。

そこで本研究では、生徒の思考を活性化し対話的で深い学びを生起させるには、どのような教師の発話が必要かという問いを立て、一つの高等学校英語授業における教室談話を分析することでその可能性を探り検討したい。なお、本研究の主たる著者は第一著者であり、本稿全体の取りまとめを、第二著者が行った。

2. 先行研究

国内における英語授業の問題点として、田中・田中(2003)は教師主導による知識伝達型の授業形態と、生徒自身に考えさせたり気づかせたりする時間を十分にとっていない旨について言及した。秋田・藤江(2010)は、生徒が相互に考え方を解釈しあい自分たちで知識を構成していく場として授業を捉え、教師の役割について生徒のやりとりの場を組織し、生徒が協働しあう中で応答する役割を担うものであると述べている。また、中井(2012)は英語授業での学習者による思考のあり方をめぐって、①物事を整理し概念化する作用、②いくつかの概念の関係・属性を定め判断する作用、③いくつかの事実や事実の関係から結論を出す推理作用の3つに分類し、学習者の思考力が発揮される際には、まず何を考えるべきか整理して課題を絞る「問

題と課題の明確化」(p.158)が必要であると論じている。「問題と課題の明確化」により、思考の出発点と到達点を設定することができるので、学習者がより深く思考することが可能になると考えられる。

海外においては、Walsh (2013) が Classroom Interactional Competence (CIC) という教室内における相互行為能力の重要性に言及している。そこでは学習者の教室談話を促進する上で、要約や言い換えなどの足場かけ¹を用いた教師による発話が重要であると述べている。教室内における教師の発話をめぐって、O'Connor & Michael's (1996) はリヴォイスという概念を提唱し、「議論の中で他の参加者によって行われる、口頭もしくは書き言葉での、ある生徒の発話のある種の再発話」(p.71)と定義している。また、Inan (2014) はリヴォイスによって IRE 連鎖を回避することができ、新しい談話様式が構築されると述べている。つまり、この IRE 連鎖を脱して授業談話の有り様を変える可能性を持つ発話がリヴォイスであり、生徒の興味関心を引き出す機能を果たすと考えられる。さらに、Inan はリヴォイスの機能について、これまでの研究者の定義に基づき次の 8 つにまとめている (表 1)。

表 1 リヴォイスの機能

機能の名称	定義および解釈
① increasing comprehension (理解の促進)	前述の発話内容を明確にし理解を促す
② keeping the discourse moving (会話の促進)	前述の発話を繰り返し、やり取りを促す
③ keeping the students on target (狙いの焦点化)	前述の発話を教師が繰り返し、同じ話題について狭義で話すように促す
④ advancing teacher's agenda(教師の狙いに誘う仕掛け)	前述の発話を使って教師があらかじめ設定していた広義の話題へと誘う
⑤ error correction (間違いの訂正)	前述の発話を訂正する
⑥ creating alignment during class discussions (討論における合意形成)	議論における生徒の合意に基づき、立場を明確にさせる
⑦ giving students authority and authorship (生徒への発話所有権の付与)	誰が発話したのかを明確にして、発話者に所有権を与える
⑧ acknowledging students contribution (発話の承認)	発話を繰り返して、発話者の貢献を称賛する

Inan (2014) における表 2 (pp.58-59) より転載し翻訳

本研究では Inan (2014) による上記 8 つのリヴォイスの機能を参照して、実際の教室における教師の発話を分析し解釈し、リヴォイスの機能について明らかにする。

3. 方法

3.1 分析の対象とした授業

本研究は、第一著者が大学院の授業で行った授業分析を基に大幅に加筆修正を施したものである。第一著者は、2017 年 10 月から 3 月まで、宮崎大学で宮崎県教育委員会派遣研究生として研修の機会を得た。本稿は、第二著者が大学院で担当し、第一著者が聴講した言語教育系授業

研究という授業における課題に端を発している。授業では、第一著者が実施した授業を考察の対象とするように第二著者に求められたが、第一著者の手元には授業映像や音声がなかった。そこで、第二著者が保持する関東圏にある男女共学の高等学校で3年生38人を対象とした2011年の1校時(50分)の英語授業を考察の対象とすることにした。本授業では映画 *The Great Dictator* の中でチャップリンが行った演説の英文を扱っており、生徒による音読と和訳を通して内容の本質に迫ることが教師によって計画されていた。授業ははじめ、教師の発音を生徒がリピートする形で英文の一斉音読を行われた(5分)。次に、生徒は4人グループに分かれて英文の和訳を共同作業で実施した(15分)。教師の「名訳プリーズ」という指示により、生徒は文章の表面的な和訳ではなく、作者のメッセージを捉えようと深い解釈を試みた。その後、座席はグループの形を維持したまま、教師主導で各班1人ずつ和訳を披露させ、クラス全体で英文の解釈作業を行った(20分)。最後に、“Machinery that gives abundance has left us in want.”の一文を受けて、日常生活において、「便利そうだけれども、我々が失ってしまったものも同時に照射するもの」の例を各グループで考えさせ、クラス全体に発表する活動で本時のまとめとした(15分)。このような経過を辿った50分間の授業談話録が、以下の手順を経て第一著者により作成された。

3.2 分析方法

第一著者は、授業映像を繰り返し視聴し、教師と生徒間の対話の様相を可能な限り多く文字として留めるように努めた。本稿では、教師によるリヴォISINGのあり方に焦点をあてるため、当該授業中に15分間実施された生徒間での対話の様相については文字を起こさなかった。文字起こしをした授業談話録を大学院の授業に持ち寄り、他の大学院生や研修生、第二著者との複数回の議論を経て、リヴォISINGがどのような機能を持つのかを含め、第一著者が分析し解釈した。解釈の結果、授業の中で教師によるリヴォISINGが見られ、生徒と教師間、もしくは、生徒間の対話が拡張したと捉え得る場面が3つあった。そこで第一著者は、Inan (2014) がまとめたリヴォISINGの機能①～⑧(表1)に着目し、3つの場面を事例として見立て、上記8つの機能を分析概念として用い教師による発話の有り様を検討した。3つの事例におけるリヴォISINGの機能を第一著者が分析した後に、結果を第二著者に提示した。しかし第一著者と第二著者間での分析結果に関する一致率は、この第一次分析の時点で50%に満たなかった。主たる理由として、各事例におけるリヴォISINGの機能が、Inan (2014) の知見をふまえ、一対一対応で第一著者により検討されていたことが挙げられる。したがって第二回目の分析では、リヴォISINGとしての発話一回に対し、複数の機能を付することをいとわなかった。両著者間で再度8つの機能のあり方と解釈の方針について話し合った後に、第一著者が改めてInan (2014) による主張と本事例での教師による発話の有り様を詳細に比較し、再分析した。結果として、第一著者と第二著者間の一致率は90%となり、不一致部分については全て合意に至るまで協議した。なお、以下で示す各事例は時系列に則っている。

4. 結果及び考察

本節では、抽出した3つの事例を提示し、分析概念に即して教師の発話におけるリヴォISINGの機能について説明する。このことに先立ち、各事例における発話生成の文脈を示す。

4.1 <事例1> 「脚が短くて見えないかもしれません」

<事例1>は、*The Great Dictator* の序盤において Chaplin が述べた “Greed has poisoned men's sole, has barricaded the world with hate, has goose-stepped us into misery and bloodshed.” を生徒がどのように和訳したのか、教師が各グループ一人ずつを指名して確認する場面から抽出されている。教師がユーモラスに goose-step を実演することで生徒の興味を引き、戦争のイメージを彼らに持たせようと試みている。授業全体を通して言えることだが、教師が答えを示すのではなく、ジェスチャーや例を織り交ぜながら生徒から答えを引き出すとする意図が見られる。なお、以下の事例における T は教師、生徒名は全て仮名とし、生徒名が不明である際には S1～S4 等と示す。下線部は考察の対象とする発話である。

(始業後 21 分 56 秒が経過)

T: えーっと、1 番は山下さん。

山下: 貪欲が心に毒をまいたのだ。

T: そして、

山下: 世界を憎しみで封鎖し、不幸と流血に導くのだ。

T: ちょっと、あの、普通 goose-step us など使いません。ここで初めて見ました。Goose-step というのはよちよち歩きなんですけど。書いてあるよね。ひざを曲げて脚を高く上げて行進する。覚えてます。分かります? こういうやつですよ。(実演) 脚が短くて見えないかもしれませんが。

S1: 見えな—い、見えな—い!

S2: (脚が) 曲がってない!

S3: 北朝鮮みたい!

T: いわゆるあの、特別な軍隊式のね、行進。それを使って動詞化して、そういう形で私たちをつまり、(1) misery and bloodshed, つまり何ですか。

S4: (2) 戦争。

T: (3) そうですね。戦争ですね。ヒトラーを揶揄しているんですね。えー、“we have developed speed” ここはちょっと後で問題なんですけど。新名さん。

ここでは S4 の生徒が「(1) misery and bloodshed」が「(2) 戦争」であるという発話を述べた。それに対し教師が「(3) そうですね。戦争ですね」とリヴォイシングを行っている。このリヴォイシングは、生徒の貢献を評価していることから、⑧【発話の承認】と捉えられる一方で、④【教師の狙いに誘う仕掛け】ともみなすことができる。つまり、この授業で教師が問うた「名訳シリーズ」の名訳とはどのようなものなのかを生徒に示している場面であるとも考えられる。教師は単に英単語や文章を和訳するのではなく、それらが暗示する書き手のメッセージを捉えることができたものを「名訳」としている。したがってここでは教師による授業での狙いが示されているとも解釈できる。

4.2 <事例2> 「豊かさは私たちが貧しい人間にした」

続いては、“Machinery that gives abundance has left us in want.” をどのように生徒が和訳したのか、教師が各グループ一人ずつ指名をして確認をする場面から抽出している。山田く

んの和訳から始まり 4 人の生徒の意見を経て「名訳」が出来上がる一連の対話が見て取れる。

(始業後 24 分 00 秒が経過)

T : 4 番、名訳プリーズ。これは誰いこうかな。山田くん。

山田 : (4) 豊かさを与えてくれる機械は私たちがだめにした。

T : (5) おー、「だめにした」ときましたか。

S1 : (6) うちの方がいい。

T : (7) 「うちの方がいい」、じゃあどうぞ。

S1 : (8) 機械が与えた豊かさは私たちが貧しい人間にした。

Ss : おー (同じ班のメンバー数人による反応)。

T : (9) もう一回言って。みんな「おー」って言わないから。

成田 : (10) 心が貧しいってこと？

S1 : 機械が与えた豊かさは私たちが貧しい人間にした。

T : (11) 今何か言いましたね、成田さん、何て言った？

成田 : (12) 心が貧しい。

T : (13) 「心が貧しい」って言いましたよね。そういうことが、おそらくやっぱり言いたいことはそのところ。物質の世界と心の世界と。誰かどうしても言いたい人はいる？

S2 : (14) 本田言って。

T : (15) はいじゃあ本田くん。

本田 : (16) 機械のおかげで豊かになったけど、常に物欲の中に取り残されてしまった。

Ss : (17) やばい！

T : (18) すごいこと言ったね。

ここでは<事例 2>を 1 行目～4 行目、6 行目～9 行目、10 行目～15 行目の 3 つに分け、それぞれにおけるリヴォイシングの機能について述べる。

まず、「(4) 豊かさを与えてくれる機械は私たちがだめにした」という山田くんの発言に対し、教師が「(5) おー、「だめにした」ときましたか」とリヴォイシングしている。これは⑧【発話の承認】であると考えられるが、「(5) おー」という言葉から授業者の予想を超える和訳であったと推察され、教師から生徒への称賛を示しているとも解釈できる。また、「(5) だめにした」と山田くんの発言 (4) の主語と目的語を取り除いてリヴォイシングを行っている。教師は、「(5) だめにした」という部分に焦点を当てようとしており、③【狙いの焦点化】を行っているとも捉えられる。さらに、「(6) うちの方がいい」という S1 の発言は、教師による直接の指名を経たものではない。対話の流れの中で S1 が主体的に行った発話であることから、「(5) だめにした」は、④【教師の狙いに誘う仕掛け】の機能も果たしているとみなすこともできる。

続いて、「(8) 機械が与えた豊かさは私たちが貧しい人間にした」と S1 が述べたのに対し、成田さんが「(10) 心が貧しいってこと？」と尋ねた。この発言は、S1 (8) の発言内容の明確化を伴う①【理解の促進】であり、S1 の「(8) 貧しい人間にした」という和訳の「貧しさ」が物質的な貧しさなのか心理的な貧しさなのかを確認している。これまで内容理解のためのリヴォイシングは教師によってのみ行われていたが、この場面では成田さんの主体的な発話 (10) によって【理解の促進】が図られている。これは教師が対話生成のために行ってきた「リヴォイ

シング」を生徒が模倣したものであるとも解釈できる。

そして、教師が「(11) 今何か言いましたね」と⑦【生徒への発話所有権の付与】を行い、成田さんの「(10) 心が貧しいってこと?」という発話を改めて議題の対象とした。成田さんの「(12) 心が貧しい」に対して教師が「(13) 心が貧しい」という言葉を繰り返すことで、形容詞が限定する名詞「(13) 心が」が明確になり、事例冒頭における山田くんの和訳「(4) だめにした」の対象が何であるかに対する精緻化がなされている。このことから、「(13) 心が貧しい」は①【理解の促進】や③【狙いの焦点化】、④【教師の狙いに誘う仕掛け】、⑥【討論における合意形成】の機能を果たしたリヴォイシングであったと考えられる。さらに、本田くんによる「(16) 機械のおかげで豊かになったけど、常に物欲の中に取り残されてしまった」という発話に対して、生徒による「(17) やばい!」という⑧【発話の承認】が行われている。これは教師による「(18) すごいこと言ったね」という発話の承認よりも先に行われており、生徒間での対話が生成され、活性化されている場面であると考えられる。また、教師の「(18) すごいこと言ったね」という発話には、「すごい」という教師による具体的な称賛の言葉が含まれている。このことから、山田くんの和訳から始まった一連の対話を通して生徒の理解が深まり、教師の狙いに沿った名訳が生まれたことが示唆される。

4.3 <事例3> 「私たちは考えすぎて心を失った」

以下は、教師による「名訳プリーズ」という問いに即した教師と生徒間でのやりとりより抽出された、最後の事例である。“We think too much and we feel too little.”をどのように生徒が和訳したのか、教師が各グループ一人ずつを指名して確認する場面から抽出している。安藤くんの和訳から始まり、名訳が出来上がるプロセスが示唆される一連の対話である。

(始業後 27 分 46 秒が経過)

T: 他には、いい? “We think too much and we feel too little.” はい、安藤くん。
安藤: (19) 私たちはとても広大なことを考え、しかし感じることはとても少ないことしか感じなくなりました。

T: (20) とても少ないことしか感じなくなった。 これは他に皆さんどうですか?
河野: (21) 私たちは頭でたくさん考えるが、心で感じることは少ない。

T: (22) 心と体、モノと、まだ、ここら辺 (のグループは) まだ聞いてない。田島くんどうですか?

田島: さっき言ったことと一緒にしちゃった。さっき言ったこと書きちゃったから。

T: ないんですか、本当ですか、いいんですか。他にないですか?

S1: (23) 高島や。

T: (24) 高島屋?

S2: (笑い) そういうお店みたい!

高島: (25) 私たちは考えすぎて心を失った。

Ss: (26) おー、なるほど、高島いいねー!

T: (27) 考えすぎて失った。 名訳がたくさん出ました。Thank you. それを受けて、“more than machinery” だから、“We need humanity, more than cleverness, we need kindness and gentleness.” 本当にそうじゃないでしょうか。思いやり、優しさ。このクラスにそういうものがなくなれば、ギスギスして、仲が悪い関係ができてしまう。

ここでは安藤くんの和訳「(19) 私たちはとても広大なことを考え、しかし感じることはとても少ないことしか感じなくなってしまう」という発話に対して、教師が「(20) とても少ないことしか感じなくなった」とリヴォイシングを行い、⑧【発話の承認】を行っている。また、これは安藤くんの和訳(19)の述部を取り出しており、和訳の理解を深める必要がある部分に対して③【狙いの焦点化】もしくは、④【教師の狙いに誘う仕掛け】を行っていると考えられる。河野くんの和訳「(21) 私たちは頭でたくさん考えるが、心で感じることは少ない」という発話に対して、教師が「(22) 心と体」とリヴォイシングを行っている。これも⑧【発話の承認】、③【狙いの焦点化】もしくは、④【教師の狙いに向けた仕掛け】の役割を果たしていると考えられる。つまり、教師の発話(20)と(22)は同じ機能を果たしていると思われる。また、S1の「(23) 高島や」という発話に対する教師による「(24) 高島屋?」という発話を、今回の分析概念によって分類することは難しい。しかし、教室の雰囲気をやや和やかにするユーモラスな応答は、生徒が発言しやすい環境を作る役割を果たすと考えられる。高島くんによる「(25) 私たちは考えすぎて心を失った」という発話に対しては、生徒による「(26) おー、なるほど、高島いいねー」という⑧【発話の承認】が行われている。これは教師による「(27) 考えすぎて失った」という発話の承認よりも先に行われており、生徒間での対話が生成され、活性化されていると考えられる。以下に事例1～事例3におけるリヴォイシングの見られた事例と発話、ならびにその機能をまとめる(表2)。

表2 リヴォイシングとしての発話例とその機能

事例	考察対象の発話	リヴォイシングの機能
事例1	「戦争。」 「(3) <u>そうですね。戦争ですね</u> 」	④教師の狙いに誘う仕掛け ⑧発話の承認
事例2	「豊かさを与えてくれる機械は私たちをだめにした。」 「(5) <u>おー、だめにしたとききましたか</u> 」	③狙いの焦点化 ⑧発話の承認 ④教師の狙いに誘う仕掛け
	「機械が与えた豊かさは私たちを貧しい人間にした。」 「(9) <u>もう一回言って</u> 」	①理解の促進 ⑧発話の承認
	「機械が与えた豊かさは私たちを貧しい人間にした。」 「(10) <u>心が貧しいってこと?</u> 」	①理解の促進
	「心が貧しいってこと?」 「(11) <u>今何か言いましたね</u> 」	⑦生徒への発話所有権の付与
	「心が貧しい」 「(13) <u>心が貧しいって言いましたよね。</u> 」	①理解の促進 ③狙いの焦点化 ④教師の狙いに誘う仕掛け ⑥討論における合意形成 ⑧発話の承認
	「本田言って。」 「(15) <u>はいじゃあ本田くん。</u> 」	⑧発話の承認

	「機械のおかげで豊かになったけど、常に物欲の中に取り残されてしまった。」 「(17) やばい」	⑧発話の承認
	「機械のおかげで豊かになったけど、常に物欲の中に取り残されてしまった。」 「(18) すごい」	⑧発話の承認
事例3	「私たちはとても広大なことを考え、しかし感じることはとても少ないことしか感じなくなった。」 「(20) とても少ないことしか感じなくなった。」	③狙いの焦点化 ④教師の狙いに誘う仕掛け ⑧発話の承認
	「私たちは頭でたくさん考えるが、心で感じることは少ない。」 「(22) 心と体」	③狙いの焦点化 ④教師の狙いに誘う仕掛け ⑧発話の承認
	「私たちは考えすぎて心を失った。」 「(25) いいねー」	⑧発話の承認
	「私たちは考えすぎて心を失った。」 「(26) 考えすぎて失った。」	⑧発話の承認

5. 総合考察

本節では各事例におけるリヴォイシングの機能を総括し、各事例で見られた共通点、及び教師がリヴォイシングを介して生徒をどのように学習に導こうとしているのかについて述べる。

事例1は、教師のジェスチャーや【発話の承認】(戦争ですね(3))を介した対話を通して、生徒へ「名訳」の作り方についてのプロセスを示している。事例2では【狙いの焦点化】や【教師の狙いへの仕掛け】(だめにした(5))を行うことで、生徒の主体的な発話を生成することができている。さらに、生徒によるリヴォイシング【理解の促進】(心が貧しいってこと?(10))が見られ、生徒間の対話によって内容の理解が促されていた。また、教師による発話(すごい(18))よりも先に、生徒による【発話の承認】(やばい(17))が認められ、生徒間において発話が評価され、対話が活性化する場面も捉えられた。同様に事例3でも【狙いの焦点化】や【教師の狙いに向けた仕掛け】(少ないことしか感じなくなった(20))が行われることで、生徒の主体的な対話が生成され、その流れの中で内容の理解が図られていた。また、生徒の発話に対する教師による【発話の承認】が、生徒の安心感を高めており、生徒が発話しやすい雰囲気作りと後続の発話に対する動機付けが行われていると考えられる。

表2によると、リヴォイシングの機能として最多であるのは、【発話の承認】(11回)であり、次に【教師の狙いに誘う仕掛け】(5回)、【狙いの焦点化】(4回)の順序であった。授業の中で教師は【発話の承認】により生徒に安心感と有用感を与え、【狙いの焦点化】や【教師の狙いに誘う仕掛け】により対話の方向性を示していると推察される。つまり、リヴォイシングには教師の狙いとした方向へ対話を誘うために、内容を焦点化させ、生徒を対話に参加させることを容易にさせる機能があると考えられる。また、先行研究では述べられていなかったが、対話の主題とは関係ないユーモアを交えた発話を行うことで、場の雰囲気をやわらげ、発話し

やすい環境を作るという機能も見て取れた(事例3(24))。実際に本授業では、事例1で教師がリヴォイシングを用いて対話を導き、内容理解をどのように行うのかという生徒に対しての授業参加と対話生成に関するモデルが示されていた。事例2、事例3では生徒も直前の発話をリヴォイシングすることにより、主体的に対話に参加し学習内容の理解を試みていた。これはInan(2014)が述べた、リヴォイシングにより談話におけるIRE連鎖が遮断され、新しい談話が生み出されるプロセスとして解釈できる。リヴォイシングにより、教師による一方的な指導が回避され、生徒が主体的、協働的に対話を生成して内容理解を深化させることが可能になる。

また、授業で教師が準備した核となる議題にむけて、生徒の興味や関心を引き出し、やりとりをしながら授業を進めていくには、教師によるリヴォイシングが重要な役割を果たしていることも指摘できる。教師の発話が引き金となり、生徒の発話が次々と引き出され、時間が経過するごとに内容の本質を捉えた思考(「戦争。」(2)、「機械のおかげで豊かになったけど、常に物欲の中に取り残されてしまった。」(16)、「私たちは考えすぎて心を失った。」(25))へと発展していった。ここでの教師の発話は、知識を与えるものではなく、考えを引き出す呼び水のようなものであると考えられる。具体的に述べると、何もない状態から自由に議論を始めても生徒は何を話していいかわからなかったり、議論のポイントがかみ合わなかったりする可能性がある。そこで、事例2や事例3のように、英文全体を議論の対象とするのではなく、「述部(だめにした(5))」の和訳や「形容詞が何を限定するのか(心が貧しい(10))」という部分に【焦点化】して議論をすることで内容の精緻化が行われている。つまり教師が、議論の前提条件や開始点として【焦点化】、【教師の議題に誘う仕掛け】のようなリヴォイシングを使用することで生徒の対話が進み、内容理解の深化が起こると考えられる。これは、中井(2012)が述べる、思考力を発揮するためには「問題と課題の明確化が必要である」(p.158)という指摘と一致している。

教師が生徒の発話に対し、議論の内容を焦点化して、生徒が発話しやすい環境を作るリヴォイシングを行うことで生徒自らが学習を進め、内容理解を深化させられることがわかった。生徒にとっては、教師がリヴォイシングをしてくれることで議論の内容が明確になり、自分自身の発話が主題とずれているのではないかという不安感を取り除くことができる。また、生徒間での対話におけるリヴォイシングも見られたことから、教師とのやりとりを通じて生徒は議論の進め方を学べたと捉えられる。これは、リヴォイシングを用いた生徒同士による対話拡張の可能性を示しており、リヴォイシングの活用は、協働的な対話の充実に向けた有効な方策であると言える。

6. おわりに

本研究において教員と生徒間での対話におけるリヴォイシングには、それを起点として対話が拡張されるという機能を有し、リヴォイシングがなされることで発話者は安心感と有用感を得られること、また教師がリヴォイシングを行うことで教室全体に対し議題の焦点化を行い、対話の方向性を示す機能のあることがわかった。しかし授業談話を検討する過程で、対話的で深い学びが起こったと考えられる山場は、教師と生徒間での対話ではなく生徒間での対話にあったとも考えられる。そして、授業は学習内容を学ぶだけでなく、知識を得る方法や考えを深める方法を学ぶ場でもある。そう考えると、教師とのやり取りを通じて「学びの型」を学び、生徒同士でリヴォイシングを活用しながら主体的に対話を作り上げられるようになること

が授業の目的の一つであるとも捉えられる。一柳（2014）はリヴォイシングが相手の意見を聴くという行為に基づいており、生徒同士のペアや小グループでの活動の方が、学級全体の活動よりもより主体的に他者と関りながら問題に取り組むことが求められると述べている。つまり、リヴォイシングを用いた生徒同士の話し合いではより対話的で深い学び合いが起こるとも推察される。

今後、第一著者は本研究で検討したリヴォイシングの機能をふまえ、生徒ひとりひとりの発話を引き出しながら本題に迫れる授業を授業者として作り出すことを志向している。また、教師の発話が生徒にどのような影響を与えるかを吟味することで、生徒が安心して対話に参加でき、感情が揺さぶられ思わず英語で語り出したくなるような授業が行えると考えられる。生徒を主体的な学びへと導くために、教師が何をすべきかについて、これからも実践と研究を深めていきたい。

謝辞

本授業実践を筆者らに公開した上で、その映像を共有し、分析・検討する機会を快く与えてくださった高等学校の先生に謝意を表する。

注

¹ Swain, Kinner & Steinman (2011) の定義によると、足場かけとはエンジニアリングや建築用語に由来しており、学習者への支援を意味する。学習者が支援なしでできるようになると足場は外される。

引用文献

- Inan, B. (2014). Teacher Revoicing in a Foreign Language Teaching Context: Social and Academic Functions. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9). <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2420&context=ajte>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. NY: Harvard University Press.
- O'Connor, M.C. & Michaels, S (1996) Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp.63-103). NY: Cambridge University Press.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Walsh, S. (2013) *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- 秋田喜代美・藤江康彦. (2010). 『授業研究と学習過程』. 東京: 財団法人放送大学教育振興会.
- 一柳智紀. (2014). 「小グループでの問題解決過程における学習者によるリヴォイシングの機能—課題構造による相違に着目して—」. 新潟大学教育学部研究紀要 7 (1), 37-48.
- 中井弘一. (2012). 「英語授業における「思考力・判断力・表現力」育成の方途」. 大阪女学院大学教職

課程機関誌 OJC 教職活動報告・研究 3, 156-166.

田中武夫・田中知聡. (2003). 『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』. 東京：大修館書店.