

愛知教育大学・静岡大学 博士論文

英語劇活動における協働対話が
ランゲージングに与える影響についての研究

2022年3月

愛知教育大学・静岡大学教育学研究科

共同教科開発学専攻

市川 裕理

要旨

本研究は英語劇活動における協働対話を通じて、学習者がより伝わる英語表現についての理解をどのように得ているのかということについて、ランゲージング理論を用いて実証的に明らかにするものである。本研究の意義は、英語をどのように教えるかではなく、どのように学んでいるかということについて知見を得ることであり、英語授業における学びのあり方を提案することである。

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いる。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、仲間学ぶことの意義が明確になる。これは、持続可能な開発のための教育（ESD）や 21 世紀型スキル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。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、分析を行った。

まず第 1 章では本論文の目的と背景について述べた。

第 2 章では社会文化理論の外国語教育への影響について言及し、ランゲージングに関する先行研究を行った。ランゲージングは、社会文化理論における言語と発達の概念を、第二言語習得の文脈に応用した理論である。ここではランゲージング研究の変遷について述べ、言語学習において結果ではなくどのように学んでいるかというプロセスに研究が開かれたことを示した。しかし、ランゲージングの正確性を測定することは、高校レベルの学習者を対象とした場合において効果は期待できないのではないかと問題提起し、本研究の焦点を絞った。

第 3 章では本研究における分析対象となった英語劇活動について、筆者がどのように授業実践を行ったかについて記述した。教科書の内容に基づいてオリジナルの台本を作成するという難易度の高いタスクにもかかわらず、意欲的に取り組み完成度が高くなるのは、

学習者がグループで行う話し合いが鍵になっているのではないかと筆者は考えるに至った。

そこで第4章では筆者が2018年度に行った英語劇活動について、どのような活動を行っているのか、また、活動をどのようにとらえているかということについて、学習者自身の評価を分析した。得られた文字データについてKH Coder³を用いてテキストマイニングを行い、学習者が対話によって伝えるための英語表現について理解を深めていることを明らかにした。

第5章では、2018年度に実施した実践研究で得られた結果を検証するために、活動場面における談話分析を行った。ここでは学習者が実際にどのような話し合いを行い、協働で知識構築を行っているかを明らかにした。分析対象としたデータは、2019年度に実施した英語劇活動における協働対話である。台本についての対話を分析単位（エピソード）として取り出し、主題の特定を行った。主題とエピソードの質的内容との関連を分析し、英語の知識だけではなく母語の知識を活用し、協働で解釈を行うような発言が見られるエピソードでは知識構築がなされる傾向にあることを明らかにした。このことは、参照する知識の不足から高校レベルの学習者にとっては、正確性を模索するランゲージングは適していないのではないかという仮説を裏付けた。また、同時に英語劇活動における台本を修正する話し合いにおいては、思考を深める手段として母語を活用しながら、伝えるための英語表現について理解を深めていることが示された。ランゲージングでは言語化によって自己モニタリングが働き、深い理解を獲得できると考える。本研究では正確性ではなく英語劇における表現の適切性を模索する場合に、学習者同士のモニタリング機能が促され、協働的足場かけがなされるととらえた。表現の適切性とは英語劇活動における文脈に沿っているかどうかということである。筆者はこの文脈上の適切さを話し合うことが、英語劇活動におけるランゲージングの最大の特徴であり、知識構築に影響を及ぼしていると考えた。

これに従い第6章では、エピソードにおける文脈考慮についての分析を行い、統計的処理を行った。その結果、エピソードにおける知識構築には文脈を考慮することと特定の主題のエピソードであるということが、エピソードにおける問題解決という要因と比較して有意に影響を及ぼしていることが明らかになった。このことから、英語劇活動においては、文脈を考慮することが自己モニタリングを働かせ、深い理解へとつながっていることが示された。

最後に第7章では、本研究から得られた教育的示唆について述べ、研究の限界と今後の方向性や課題について述べた。

目次

要旨	ii
目次	iv
図目次	viii
表目次	ix
エピソード目次	x
台本目次	xi
第1章 序論	1
1.1 本論文の目的と背景	1
1.2 本論文の構成	3
第2章 理論的背景	5
2.1 社会文化理論の外国語教育研究への影響	5
2.2 言語学習としてのランゲージング (languageing for language learning)	8
2.2.1 協働対話 (collaborative dialogue)	10
2.2.2 自己発話型ランゲージング (self-directed talk)	11
2.2.3 書記ランゲージング (written languageing)	12
2.3 まとめと問題点	13
2.4 本研究での焦点	15
第3章 ランゲージングを取り入れた英語劇活動の展開	18
3.1 はじめに	18
3.2 英語劇活動への動機	18
3.3 授業の題材	20
3.4 授業実践	21
3.5 英語劇作成の流れ	22
3.6 作成した劇内容	28
3.6.1 2018年度実践より	28
3.6.2 2019年度実践より	35

3.7 評価について.....	44
3.8 まとめ.....	45
第4章 英語劇活動についての学習者による評価の分析.....	47
4.1 研究課題.....	47
4.2 参加者.....	47
4.3 データ収集.....	47
4.4 項目1についての分析.....	48
4.4.1 方法.....	48
4.4.2 手順.....	48
4.4.3 結果.....	49
4.4.4 考察.....	51
4.5 項目2についての分析.....	51
4.5.1 手順.....	51
4.5.2 結果.....	52
4.5.3 考察.....	55
4.6 まとめ.....	55
第5章 ランゲージングにおける協働的足場かけ.....	57
5.1 はじめに.....	57
5.2 研究課題.....	58
5.3 参加者.....	58
5.4 データ収集.....	58
5.5 言語関連エピソード (language-related episodes : LREs) について.....	59
5.6 協働対話の内容分析1.....	60
5.6.1 目的.....	60
5.6.2 方法.....	60
5.6.3 結果.....	61
5.6.4 考察.....	64
5.7 協働対話の内容分析2.....	64
5.7.1 目的.....	64
5.7.2 方法.....	65

5.7.3	結果.....	66
5.7.3.1	理解獲得についての分析結果.....	66
5.7.3.2	問題解決についての分析結果.....	71
5.7.4	考察.....	75
5.8	協働対話の内容分析 3.....	78
5.8.1	目的.....	78
5.8.2	方法.....	78
5.8.3	結果.....	79
5.8.3.1	下線部①についてのエピソード分析結果.....	81
5.8.3.2	下線部②についてのエピソード分析結果.....	82
5.8.3.3	下線部③についてのエピソード分析結果.....	83
5.8.3.4	知識構築分析結果まとめ.....	92
5.8.4	考察.....	93
5.9	協働対話の内容分析まとめ.....	94
5.9.1	結果.....	94
5.9.2	まとめ.....	96
第6章	文脈を考慮することがランゲージングに与える影響についての検証.....	99
6.1	はじめに.....	99
6.2	研究課題.....	100
6.3	研究方法.....	100
6.3.1	分析データ.....	100
6.3.2	分析方法.....	100
6.4	「文脈考慮」分析結果.....	101
6.4.1	エピソードの文脈考慮分析結果.....	101
6.4.2	統計分析結果.....	105
6.5	考察.....	107
6.6	まとめ.....	108
第7章	結論.....	109
7.1	まとめ.....	109
7.2	教育的示唆.....	110

7.3 本研究の限界と今後の課題.....	112
引用文献.....	114
資料.....	119
資料 1. 英語劇活動実戦で使用したワークシート.....	119
資料 2. 発表の評価シート.....	126
資料 3. 英語劇発表後に実施したアンケート.....	128
資料 4. 英語劇台本とグループの協働対話.....	137
資料 5. 重回帰分析のためのグループにおける発言数データ.....	182
謝辞.....	183

図目次

図 3-1. 南アフリカ国歌と言語.....	23
図 3-2. 各グループで作成した劇の PR シート.....	27
図 3-3. 英語劇の様子 (1) 「一つのチーム、一つの国」	29
図 3-4. グループ A の完成台本イメージ.....	30
図 3-5. グループ B の完成台本イメージ.....	31
図 3-6. 「一つの国歌」をテーマとした完成台本イメージ.....	32
図 3-7. 「武力復讐の阻止」をテーマとした完成台本イメージ.....	33
図 3-8. 「共に SP を」をテーマとした完成台本イメージ.....	34
図 3-9. 英語劇の様子 (2) 「共に SP を」	42
図 3-10. 英語劇の様子 (3) 「一つの国歌」	43
図 3-11. 英語劇の様子 (4) 「武力復讐の阻止」	43
図 3-12. 相互評価で選出されたグループをスライドで発表.....	45
図 4-1. 項目 2 のコメントの共起ネットワーク	54
図 6-1. 英語劇活動におけるランゲージングによる深い理解までの道筋.....	108

表目次

表 3-1. 英語劇活動を中心とする授業実践の内容.....	22
表 4-1. 項目 1 の回答における出現回数 10 以上の語.....	50
表 4-2. 感情や行動に言及する動詞と形容詞におけるコードとのつながり	51
表 4-3. 項目 2 の回答例と作成したコード	52
表 4-4. 英語劇活動が印象的な理由についてのコードと出現回数.....	53
表 5-1. 各グループのエピソード数と発言数.....	62
表 5-2. エピソードの主題と発言数の平均.....	63
表 5-3. エピソード主題と理解獲得率.....	69
表 5-4. エピソード主題とコード化した理解の出現回数	71
表 5-5. エピソードの問題解決数と問題解決率	75
表 5-6. グループ 1 協働対話分析結果	81
表 5-7. エピソード主題別の知識構築分析結果と知識構築率.....	93
表 5-8. 協働対話の内容分析結果のまとめ.....	95
表 5-9. エピソードのパターンと出現率	96
表 6-1. エピソードの文脈考慮分析結果	105
表 6-2. 理知あり発言数に影響を与える要因についての記述統計.....	106
表 6-3. 理知あり発言数に影響を与える要因についての重回帰分析結果	106

エピソード目次

エピソード 1. 理解獲得「あり」と判断したエピソード.....	67
エピソード 2. 理解獲得「なし」と判断したエピソード.....	68
エピソード 3. 複数種類の理解を取り出したエピソード.....	70
エピソード 4. 問題解決されなかったエピソード.....	72
エピソード 5. 問題解決の途上にあるが解決には至らなかったエピソード.....	73
エピソード 6. 問題解決されたエピソード.....	74
エピソード 7. 知識構築がほとんど見られないエピソード.....	82
エピソード 8. 知識構築が少し見られるエピソード.....	83
エピソード 9. I 意味の確認と II わかりやすい表現の模索.....	86
エピソード 10. III シーンと語句の確認.....	88
エピソード 11. 「語句の変更」(III シーンと語句の確認).....	89
エピソード 12. IV より適切な表現の模索.....	91
エピソード 13. 文脈考慮「あり」と判断したエピソード.....	103
エピソード 14. 文脈考慮「なし」と判断したエピソード.....	104

台本目次

台本 1. グループ 2 が作成した「一つの国歌」をテーマとした台本.....	35
台本 2. グループ 18 が作成した「武力復讐の阻止」をテーマとした台本.....	37
台本 3. グループ 37 が作成した「共に SP を」をテーマとした台本.....	39
台本 4. グループ 29 が作成した「一つのチーム、一つの国」をテーマとした台本.....	40
台本 5. グループ 1 が作成した台本.....	79

第1章 序論

1.1 本論文の目的と背景

本研究の目的は、英語授業における協働対話について活動を質的に分析し、どのように知識構築がなされるのかを、社会文化理論 (Sociocultural Theory: SCT) に基づいて明らかにすることである。本研究の意義は、英語をどのように教えるかではなく、どのように学んでいるかということについて知見を得ることであり、英語授業における学びのあり方を提案することである。

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、仲間で学ぶことの意義が明確になる。これは、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。

そのためには、まず英語授業における協働の中身を検証し、どのような学びをしているのかを明らかにする必要がある。その上で協働において可能であること、協働では難しいことを提示することで、授業実践の教育的示唆を得られるとともに、活動の精度が上がることが期待される。

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 (linguaging) に

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。『持続可能な開発のための教育 (ESD : Education for Sustainable Development)』。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]

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。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。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のではないかと仮説を立てた。

Vygotsky (1962) は教育を社会的なものにとらえ、社会的なやりとりを通して認知的発達がなされるとした。社会文化理論においては、Vygotsky の「思考と言語はともに発達する³」という考え方に基づき、言葉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る。この思考を媒介する道具としての言葉の働きに着目し、Swain はランゲージングを「言葉を通して意味形成し、知識や経験を構築するプロセス」（2006: 98 [筆者訳]）と定義した。

このように、英語劇活動のプロセスで行われる話し合いがランゲージングに相当するのではないかと筆者は考え、具体的には次の5つの研究課題を設定した。

- 研究課題 1 英語劇活動において学習者は何を学んでいると評価しているのか。
- 研究課題 2 協働対話において学習者はどのようなことを話し合うのかということを量的に示す。
- 研究課題 3 協働対話の質的内容について、理解獲得と問題解決の側面からテキスト分析を行い、エピソード主題との関連を明らかにする。
- 研究課題 4 協働対話によってどのように知識構築を行っているのかを明らかにする。
- 研究課題 5 英語劇活動の文脈を考慮する協働対話がランゲージングにおける知識構築に影響を与えていることを明らかにする。

³ 筆者要約 In Vygotsky on language skills, 283, Vygotsky insisted that thought and language were not merely “inner” and “outer” manifestations of the same mental phenomenon but were two distinct cognitive operations that grow together uniquely in the human animal: Fredericks, S. C. (1974). Vygotsky on language skills. *The Classical World*, 67(5), 283-290. The Johns Hopkins University Press.

研究課題 1 については第 4 章で扱い、研究課題 2、研究課題 3、研究課題 4 については第 5 章で明らかにする。研究課題 5 については、第 6 章で論述する。

1.2 本論文の構成

本論文の構成は次の通りである。

第 2 章では社会文化理論の外国語教育への影響について言及し、ランゲージングに関する先行研究を行う。社会文化理論は Vygotsky が発展させた発達心理学に基づいた理論であり、ランゲージングは社会文化理論における言語と発達の概念を第二言語習得の文脈に応用した理論である。その特徴は言語のとらえ方にあり、研究内容としては「何を教えたか」ということではなく、「どのように学ぶのか」ということを言及することが多い。本研究においても、グループワークの対話において、学習者がどのように学んでいるのかということについて明らかにしようとしている。従って、第 2 章ではランゲージングについての先行研究を行い、社会文化理論との関連、ランゲージング研究の変遷について整理し、本研究における課題について提示する。

第 3 章は、英語劇活動についてどのように実践したかについて記述する。そして筆者がそこでの活動をランゲージングであると考えた理由について述べる。

第 4 章は、ランゲージングを英語劇活動に取り入れた際に、そこで起きている学びについて言及するものである。筆者が 2018 年度に高専 1 年生を対象に行った英語劇活動について、学習者がどのような活動を行っているのか、また、活動をどのようにとらえているかについて、活動の振り返りアンケートから分析する。アンケートにおいて分析の対象としたのは、質問に対する自由記述の部分である。得られた文字データについて KH Coder3 を用いてテキストマイニングを行い、学習者が対話によって、どのような事柄に対する理解を深めているかということについて明らかにする。

第 5 章では、2018 年度に実施した実践研究で得られた結果を検証するために、実際の活動場面における談話分析を行い、学習者がどのように協働で知識構築を行っているかを明らかにする。ランゲージングはどのような言語を学んだかという結果ではなく、言語を通して学び思考するというプロセスに注目するものである。これは、言語を思考の外的表現としてではなく、思考活動そのものとした Vygotsky (1962) の言語と思考の関係のとらえ方に基づいている。「言語的思考」と表されているが、これを分析単位とし、意味を見出すという方法である。

分析対象としたデータは、2019 年度に実施した英語劇活動における協働対話である。2018 年度に行った実践との違いは、データ収集のために台本修正のためという目的を明確にした上で行った協働対話を録音したことである。それ以外の活動については、2018 年度と同様に実施された。収集したデータについて文字起こしを行い、得られたテキストから発言の働きについて精査する。

分析方法については、Swain et al. (2009) に基づき、言語についての一連の対話（以下、エピソードとする）を分析単位として取り出し内容の特定を行う。次に、エピソードの主題とランゲージングの質の関連を明らかにするために、各エピソードにおける「理解獲得」「問題解決」「知識構築」の有無について検証を行う。さらに、「理解獲得」「問題解決」「知識構築」の有無に基づいて、エピソードのパターンを集計し、エピソードの主題によってどのような質的パターンが出現するのかを示す。これらの分析から、エピソードでどのように知識構築が行われているかを明らかにし、知識構築が見られるエピソードの特徴を論じる。

第 6 章では、第 5 章で得られた結果に基づいて、英語劇活動の文脈を考慮するということが理解獲得や知識構築に他の要因と比較して、いかほどの影響を与えているのかを統計的に示す。まず、「文脈考慮」の点からエピソードの検証を行い、「知識構築」との相関関係について調べる。その上で、エピソードにおける知識構築に「文脈考慮」が他の要因である「問題解決」「特定のエピソード主題」と比較して、どれくらいの影響を及ぼしているかということについて分析を行う。

第 7 章では結論と今後の研究の方向性について示す。

第2章 理論的背景

2.1 社会文化理論の外国語教育研究への影響

語学学習における社会的行為の意義が外国語教育研究分野において議論され始めたのは、Vygotsky の社会文化理論の影響が大きい。もちろん、語学学習に何らかのやりとりが必要であるという見方は、Long (1996) が提唱した言語習得における「相互作用仮説」(the Interaction Hypothesis) や、語学指導法としてのコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language Teaching) の基本概念である「コミュニケーションを通して言語を学ぶ」とともに一般的になっており、これまでも英語授業実践においてペア学習やグループ学習は行われてきた。しかしながら、語学教育研究におけるやりとりや協働的活動についての意義は、あくまでコミュニケーションの手段として英語を学ぶ上で有効であるかという点に集約されており、個人とグループとの比較 (Long et al, 1976; Long & Porter, 1985; Pica & Doughty, 1985) に始まり、1990年代以降も協働のあり方そのものより、それらの学習によってどのような言語能力が高まった (Kuiken & Vedder, 2002; Muranoi, 2007; Kim, 2008) のか、あるいは動機づけなどの個人の志向性について言及される場合 (Dörnyei, 1997) が多い。それは外国語教育研究に影響を与えてきた第二言語習得 (SLA) 理論が、より個人の心理的プロセスに焦点を当てる認知的アプローチをとることに関係する (Atkinson, 2002)。つまり、「学び」とはあくまで個人に還元されるもの (能力) としてとらえられており、学びにおける協働の中身や意義については議論されてこなかったと言える。

1990年代以降、社会文化理論に基づく外国語教育研究 (SCT-L2 Research) が行われるようになったが、新城 (2008: 77) は「個人という閉じられた固体の中だけで学習や発達を考え、知識や技能が個人の頭の中で蓄積されていくプロセスを想定した研究や教育にたいする反省」として社会文化理論に基づく外国語教育研究が普及した点を指摘している。

社会文化理論は、Vygotsky の発達心理学に基づき、学びを個人ではなく社会的なものだととらえる。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なく、発達のプロセスとしてとらえていた (Lantolf & Poehner, 2014)。そこで問われるのは、思考の媒介 (mediation) である。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: ZPD) 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。Stewart, Miyahara, Paydon & Ashwell

(2014) は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、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) と、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の違いを示している。ランゲージング研究 (Swain, 2000) は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、特に協働対話では複数の学習者が協力して活動をし、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。

この発達の最近接領域における媒介という概念を見落としてはいけないと Lantolf (2000) が述べているが、Vygotsky 特有の発達と言語に関する思想が表されている。

まず、発達の最近接領域で表される教授と発達の関係は斬新である。Vygotsky は教授と発達について、それまでの間違っただけ前提を述べている (Vygotsky, 1962)。一つは、発達は教授で変化しないという独立の過程とするという考え方であり、二つめは教授された分だけ発達するという同一視する考え方、三つめは教授に依存しない成熟と、教授で発達する学習という発達の二元論的考え方である。Vygotsky がこれらの前提を間違っているとしたのは、教授と発達には、極めて複雑な関係があることを示し、発達のダイナミズムをとらえなかったからである。発達の最近接領域はまさにダイナミックな概念であり、定型がない。教育活動の場面においては、それぞれの社会的文脈に応じて指導者の経験と熟考を要する。

Vygotsky (1962) は教授と発達の関係を表すにあたって、発達を二つの水準でとらえた。一つは「現在の発達水準」であり、もう一つは「明日の発達水準」である。これは、「自主的活動において可能な問題解決の水準と、大人の指導や援助の元で可能な問題解決との水準」であり、このずれが発達の最近接領域と示される。発達を二つの水準でとらえたことにより、現在生成しつつある過程や成熟し始めたばかりの過程を考慮することができ、発達のダイナミズムをとらえることが可能になった。ここから Vygotsky は発達を先回りする教授のみが優れているという公式を提起し、「教授は発達に先立ち、後に発達を従える」という教育の可能性を論じた。

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

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。

このように、発達の最近接領域理論は研究の対象を個人の言語能力の測定から、相互行為そのものに広げたとと言える。

次に、Vygotsky の言語のとらえ方であるが、発達に対するとらえ方と同じように二つの水準でとらえた。子どもの言葉は、まず、コミュニケーションの手段として発達し、その後、思考の基本的な方法として社会的に発達するというとらえ方である。「言語的思考」と表されているが、思考と言語を同一視することや、別々の異なるものとして発達するという考え方を否定している。いわば、思考する言語とも呼ぶべき、双方が双方の発達に寄与するダイナミズムをとらえようとしたのである。

この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、これを第二言語習得の文脈で応用し、ランゲージングとして提唱したのがSwain (2006) である。ランゲージングはタスクにおいて言葉について語り、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、知識や経験を構築するプロセス」(Swain, 2006: 98 [筆者訳]) と定義されている。Vygotsky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・知ら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) へと導かれるとしている (Swain et al, 2009)。

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。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。

このように、発達の最近接領域概念の外国語教育研究への影響は、相互行為を学習とし

て扱うようになったこと、もう一つは相互行為の中身、つまりプロセスを検証するようになったことの2点にまとめることができるであろう。

2.2 言語学習としてのランゲージング (languageing for language learning)

第1節で述べた通り、学びを社会的なプロセスとしてとらえる社会文化理論の見地において、Swain はランゲージングを語学学習の方法として提唱した。言語を完成された成果物としてではなく、思考を媒介する道具 (language as a mediated tool) ととらえることで、言語そのものではなく、言語知識を構成する概念を獲得できたか、またその獲得過程に研究対象が開かれた。本節ではランゲージング理論を概観し、これまでの研究において明らかになったことと問題点をまとめる。

ランゲージングという語を第二言語学習の文脈で初めて使用したのは Swain であり、「言葉を通して意味形成し、知識や経験を構築するプロセス」(2006: 98 [筆者訳]) と定義されている。ランゲージングという語そのものが示すように、言語を物ではなく、学びのプロセスとしてとらえているのが大きな特徴である。ランゲージングの目的は、「問題解決の手段として言語を使用しながら、複雑な認知的課題を解決すること」(Swain & Watanabe, 2013: 1 [筆者訳]) であり、言葉を「話す」あるいは「書く」ことによって行われる。Swain (2006) は、ランゲージングという用語の使用にあたって、彼女自身がこれまでに使用した言語産出にかかわる他の用語との差別化をしている。まず、アウトプット (output) という語は、単純なメッセージの伝達としてとらえられ、言葉産出の際の思考活動としての言語という部分を考察できないとしている。また、自身のランゲージング研究初期の論文における言語化という語を表す際に使用した verbalizing や verbalization の使用については、口頭の活動のみであるという誤解を与えてしまったとしている。これに対し、ランゲージングはもっと広く、意味形成に通じる言語使用の終わりなき、ダイナミックなプロセスを意味する (Swain, 2006) と述べている。

さらに、ランゲージングという語を使用している論文を概観し、言語運用に限定した使用 (Lado, 1979) とは異なるとしている。Swain (2006) は、ランゲージングについて、思考を高め、文化物 (artifactual form) へと変換される乗り物として機能するような認知活動としてとらえている。Hall (1996) の心理学分野の博士論文を引用し、治療において言語化による再構築 (re-languageing) が重要であるとしたとらえ方が、対話を通して学ぶこと (talking-it-through) という概念 (Swain & Lapkin, 2002) と通じるものがあり、言語化によ

って新しく深い理解に到達することを示している述べている。

Vygotsky の理論においては、人間の認知発達の最終段階は内在化であり、そのプロセスで自分の考えを言語化することが大切であるとするのがランゲージングの考え方である。考えを外化し、つまり言語という文化物に変換することがさらなる分析と熟考を可能にし、新しい洞察や深い理解を得ることができる (Suzuki & Storch, 2020) と考える。ランゲージングにおける理解は、Swain の定義からもわかるように、言語的知識に限定されないのが特徴である。同じやりとりでも言語的知識の不足を埋めるという機能に注目し、それが個人の認知発達に寄与し、言語学習を促進するとして Long (1996) のインタラクシオン仮説 (アプローチ) は、いわば言語についてのランゲージング (language about language) であり、課題について思考を媒介する認知的道具としての言語使用に言及するランゲージング (Swain, 2010) は、より包括的である。インタラクシオンが言語学習を促進するというとらえ方ではなく、言語学習そのものである (language learning in process: Swain & Lapkin, 1998) と、とらえるのである。実験的手続きとしては、人間の認知処理の解明を目的とする発話思考法 (think-aloud method: Ericson & Simon, 1993) と似ているが、ランゲージングでは生じるすべての過程が学習であり、思考の変容や副次的な作用をすべて一つの現象としてとらえている点において異なると鈴木・齋藤 (2018) は述べている。

ランゲージング研究では、いずれかの様式を選択して、タスクを行わせる。タスクを用いるのは、学習者の発話を促す (Swain & Lapkin, 1998) からであり、発話は学習者の母語で行われる場合が多い。それはタスクが母語でないことと遂行できないことが理由であるが、Vygotsky によると言語は認知活動を媒介する道具であるので、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; van Lier, 2006; Swain et al., 2009) と考えられる。

このように、Swain が提唱したランゲージングは、言語的課題のみに限定されることのない活動であり、新しい知識や深い理解を得るための言葉を使った活動と表すことができる。言語を通して理解不足だった部分について知識構築が行われ、理解を深めるという学びが起こっているのであり、ランゲージングは学習であると理解される。

Suzuki & Storch (2020) によると、ランゲージングは内言が外化したものであり、課題を遂行する中で自然に発生するものと、意図的に行わせるものがあり、研究対象としては協働対話 (collaborative dialogue)、自己発話型ランゲージング (self-directed talk)、書記ランゲージング (written languaging) が挙げられる。それぞれの型で、どのような研究が行わ

れてきたのかについて述べる。

2.2.1 協働対話 (collaborative dialogue)

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: 102 [筆者訳])と定義され、言葉は思考を媒介する道具として使用され、発話内容は言語的問題に限られていない。協働で意味形成を行う行為が協働対話であり、言語学習と言語発達の源になっていると考える。

協働対話研究は、対話がどのように学びとなり得るのかという視点から始まった。Swain & Lapkin (1998)の研究では、フランス語イマージョンクラスにおいてジクソーの手法で協働ライティングを行った。学習者はタスクをこなす過程で、語彙や文法的な問題に直面し、言語を使用して協働で解決を試みた。つまり、学習者は言語をコミュニケーションの手段として、同時に第二言語を学ぶ認知的な道具として使用したことが対話の分析から報告されている。協働対話についてしばしば議論されるのは、外国語能力が十分でない学習者同士 (novice) の対話が有効であるのかということだが、Donato (1994) はシナリオを協働作成するタスクにおいて、個人の能力にかかわらずお互いにサポートをすることで、集団としてはエキスパートになることを示している。

また、Swain と共同研究者ら (Swain & Lapkin, 2002; Watanabe & Swain, 2007; Brooks & Swain, 2009) は、対話における「言語関連エピソード」(language-related episodes: LREs) を分析し、学習者が仮説の設定、仮説の検証を行っていることを観察し、自分自身の言語使用に反映させているとした。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⁴され、言語関連エピソードは第二言語学習の最中にある (L2 learning in progress) ことを示しているとした。

その後、協働対話に関する研究は、効果的な対話をもたらす要因について探究するものが生まれてきた。Storch (2002) はペアにおける対話の 4 つのインタラクションのパターンから、協働と学習機会に与える影響を検証し、協働的なペアと初心者・経験者ペアが、

⁴ 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。

支配的ペアと支配・受動的ペアより学習の機会が多く見られると報告している。また、学習者の能力の違いによる組み合わせがどのようにランゲージングに影響を与えるのかといった研究も行われている。Leeser (2004) によると、能力が高いほど言語関連エピソードの産出が増え、問題を正しく解決できるとしているが、Watanabe (2008) や Watanabe & Swain (2007) は、言語関連エピソードの量の事後パフォーマンスの分析から、個人の語学能力よりもペアのインタラクションパターンがランゲージングに大きく影響を与えたと報告している。つまり、協働対話においては協働的な対話を成立させるかどうか、ランゲージングを充実した学習機会になるかどうかの鍵であると言える。

タスクの違いによる協働対話の量と質への影響についての研究も行われている。Swain & Lapkin (2001) は、意味形成タスク (meaning negotiation task) であるジグソーの方がディクトグロスよりも文法事項 (form) への注目がなされず、それゆえにディクトグロスの方が文法事項についてはより多くの学習機会を提供し、言語産出もより正確になるであろうという予想の下、協働対話を検証した。しかし、言語関連エピソードの量について差は見られなかったと報告している。ディクトグロスの活動中に提示される正しい英語は、学習者の正確性を高めるが、ジグソーの持つオープンエンドな性質は語彙の多様性や言語関連エピソードの範囲を広めることにつながったとしている。

最後に、活動主体の違いによるランゲージングへの影響について、Calzada & Garcia Mayo (2020) がディクトグロスにおける個人、ペアとスモールグループを比較し、ペアが若干、設定文法項目 (三単現 S と冠詞) の理解に対して効果があったと報告している。

このように、協働対話研究は対話がどのように言語学習の機会もたらしているのかを検証することに始まり、近年では協働的な対話をもたらす要因として、ペアの性質やタスクの違いなどについての研究が行われている。

2.2.2 自己発話型ランゲージング (self-directed talk)

協働対話は2人以上の学習者が行うものであるが、これに対して、学習者個人がタスクの中で気付いたことや考えたことを言語化するものが自己発話型ランゲージングである。自然的に発生するものは自己中心発話と呼ばれ、外国語学習においてどのように機能するのかを明らかにするための研究が行われてきた。Vygotsky は自己中心発話をもたらす役割を子どもの発達段階初期に限定しているが、Ohta (2001) や鈴木 (2016) の報告から、子ども以外にとっても自身の思考プロセスを外化する発話が学習に重要な役割を持つと考え

られる。

この型の研究としては、Swain et al. (2009) があり、大学生を対象にフランス語の態を学習項目として、テキストを読ませその説明をするという個人でのランゲージングを行ったものがある。ランゲージングの量と質を調べ、学習者を高ランゲージング学習者 (high-languager)、中ランゲージング学習者 (middle-languager)、低ランゲージング学習者 (low-languager) に分類した。事前事後のテストの結果、高ランゲージング学習者の成績が高くなる傾向にあることが報告された。このことから、ランゲージングの量と学びの深さには関連があるとし、ランゲージングは認知発達を促す語学学習として効果があると結論付けている。また、Negueruela (2003) は、言語理解において文法事項 (form) ではなく、文法の概念的理解 (conceptual understanding) が第二言語の発達に変化をもたらすと考え、Gal'perin (1992) の STI (Systematic Theoretical Instruction) に基づき、学習した文法事項の口頭による説明を宿題として行わせた。複数回にわたる録音を自己説明の質と量から分析したところ、口頭によるパフォーマンスについては明らかにはならなかったが、書き言葉によるパフォーマンスに向上が見られたと報告している。彼の主張は、第二言語習得の主流である文法事項ではなく、概念的意味 (conceptual meaning) に焦点を当て、教授を行うべきだというものである。第二言語発達には、概念の内在化を通して気付きや自己コントロールを発達させることに基づくとしており、言語を道具として用いる過程を言語化によってあぶり出そうとしたのである。

このように自己発話型ランゲージングは、思考を口頭で外化するという方法がとられるのが一般的である。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。

2.2.3 書記ランゲージング (written languaging)

書記ランゲージングは、発話ではなく学習者が書いたものを研究対象とする。発話を分析対象とする協働対話や自己発話型ランゲージングと比べると、研究はまだ少ない。書記

ランゲーシングで用いられるタスクは英作文であり、英文についての振り返りや、教員からのフィードバックについて気付いたことを書いたものがランゲーシングと見なされる。布川（2018）によると、書記ランゲーシングの機能は認知心理学からみたものと、社会文化理論からみたものがあるとしている。後者の場合、書記ランゲーシングは自己中心発話と同じように思考の外化と考えられるが、文字化することは口頭よりも完全な表現が要求されると述べている。書記ランゲーシングは単なる英文の添削活動とは異なり、学習者は直接的・間接的にフィードバックが与えられ、フィードバックについてのランゲーシングを行い、英文の書き直しを行うことが特徴である。

鈴木（2008）は、英作文へのフィードバック（直接訂正）に対する書記ランゲーシングのレベルを検証し、日本人英語学習者が英作文のフィードバックを理解する際のランゲーシングは理由を伴った深いレベルが多いこと、ランゲーシングはレベルにかかわらず、学習効果が見られたと報告している。Suzuki（2009）は間接訂正の書記ランゲーシングについても分析しており、英作文後に書記ランゲーシングをし、その後で書き直しをさせた。書記ランゲーシングがなされた部分については書き直しがうまくいき、その効果が認められたが、間接訂正では誤りに気付くにくいとしている。他にもモデル文との比較によって誤りに気付かせるもの（Ishikawa, 2013）があり、目標文法項目に関してメタノートと呼ぶ書記ランゲーシングを行わせたが、統制群と比べて実験群の優位性を報告している。Ishikawa & Suzuki（2016）は日本人大学生 40 名を対象に、参加者を +WL 群、-WL 群、統制群の 3 群に分け、事前テスト、直後テスト、遅延テストのデザインで書記ランゲーシングの効果を測った。目標言語の説明を読んだ後、+WL 群は書記ランゲーシングを行い、-WL 群は文法練習を行った。その結果、直後テストは +WL と統制群、-WL と統制群で有意差が見られ、遅延テストでは、+WL 群の結果が有意に高かったことから、書記ランゲーシングは第二言語学習を促進し、文法演習よりも効果的であるとしている。

このように、書記ランゲーシングの効果については、口頭によるランゲーシングと同様に、思考を外化するものであり、第二言語学習になり得るとしているが、フィードバックの方法やランゲーシングの質と量については、まだ研究途上であると言える。

2.3 まとめと問題点

これまで、ランゲーシング研究における 3 つのタイプを概観してきた。共通点は、「思考の外化」であり、違いはその手段が口頭であるか書記であるか、また個人で行うのか、

協働で行うのかということになる。

研究の端緒としては、それぞれの型におけるランゲージングが学習になり得るのかという視点で始まった。そして上述した通り、ランゲージング研究は、第二言語学習者が思考を媒介する認知的道具として言語を使用し、言語についての話し合いがどのように第二言語学習と発達の媒介となるのかを示してきた。近年では、ランゲージングの量と質の分析から、どのような要因がランゲージングを促進するのかというものが見られるようになってきた。ただし、どの型が一番有効であるかを分析するような研究はあまり見られない。これについては、各研究者がどの型のランゲージングを採用するかによって、用いられるタスクが変わる（あるいはその逆も然りである）ことが挙げられる。例えば、協働によるストーリー作成をジクソーの手法で行う場合に、自己発話型ランゲージングの効果を図るのはいささかの外れであろう。

また、ランゲージング理論は、Vygotsky の社会文化理論に基づいていることは同じであるが、それぞれのランゲージングの型が発展するに伴い、援用する理論やこれからの展望に違いが見られる。協働対話は協働学習や CLIL (Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習) への展開が可能であると思われる。一方、自己発話型ランゲージングは心理学分野の知見を取り入れることでさらなる発展を期しており (鈴木・齋藤、2018)、書記ランゲージングについてはフィードバック研究 (Ellis, 2008) と関連が強い。

このように、ランゲージング研究は第二言語習得理論における文脈で、他分野との関連を持ちながら発展してきた。

さて、筆者の関心は、ランゲージングの高校生レベルでの英語教育場面への展開である。その際の問題点は、これまでのランゲージング研究の対象者のほとんどが大学生であり、使用されたタスクを実際の授業場面に適用するのが困難であることである。特に書記ランゲージングについては、「書く」手段による思考の外化が求められる点で高校生にとっては、タスクの難易度が上がることになる。さらに、フィードバックについては一般的に間接訂正よりも直接訂正が支持されている (布川、2018) が、1クラス 40 人を複数担当する授業実践者にとっては、毎回の英作文に直接訂正を施すのはかなり無理があると言ってよい。また、ランゲージング研究における学習対象は、語彙研究 (Kim, 2008; Ahmadian et al., 2014) などへの拡張も見られるが、その多くは文法であり限定的である (鈴木、2017)。文法事項への理解がランゲージングによって深めることは、これまでの研究で実証されているが、果たして高校生に同じように適用が可能であるかは明らかではない。自己発話型

ランゲージングを扱った Swain et al. (2009) の研究においては、学習者のランゲージングレベルを分類する際に、文法説明においてどれだけメタ言語を使用しているかについて言及しているが、高校生がそれまで未習であったり、習ったばかりの文法項目について大学生と同じ理解のレベルで説明できるととらえることは適当ではないであろう。

つまり、これまでのランゲージング研究の知見を高校生レベルの英語授業で展開しようとしたときには、大学生ではある程度測定が可能であったと思われる文法理解への正確性について、測定すること自体が適切ではない。ランゲージングでは言語化する際の自己モニタリングによって理解が深まるとされるが、照らし合わせる知識が乏しい場合にはその効果はあまり期待できないと思われる。また、Swain (2000) は、協働対話がお互いの知識の不足を埋め、気づき (noticing) を促すという点において、第二言語発展が促進されることを主張したが、高校生にとって英文の正確性について言及することは容易なことではないため、困難なタスクになることは想像に難くない。さらには、対話や説明の内容を分析した際に、学習者個人が文法について正しく知っているか否かということによって判断するということは、Vygotsky が主張する社会的やりとりで可能になる「明日の発達水準」を測定することにはならない。

ランゲージングは、そこにどのような学びが起こっているかを掘り起こすものである。高校生レベルで起こる学習者の学びについては、大学生を対象に実施していたものとは異なるタスクや分析対象事項が必要であると考えられる。

次節では、本研究におけるランゲージング研究の焦点化を行う。

2.4 本研究での焦点

前節で述べたように、高校生レベルにおけるランゲージングの英語授業展開は、ランゲージングの効果として文法理解の向上が大学生ほど期待できないという点が大きく異なる。ランゲージングの効果は、これまでの研究では主に文法事項への理解によって測定されていた。しかし、高校生では文法に関する知識が十分でない、あるいは定着していないことから、ランゲージングによる文法理解の向上は大学生ほど期待できないと言える。つまり、言語知識の正確性は、ランゲージングによって高められるとは考えにくい。そうであるならば、授業活動に正確性の向上を目的としたランゲージングを取り入れることは、あまり効果的ではない。

Swain et al. (2009) は、報告において、文法について正しい説明ができることが、プロ

ダクションの正確性とは必ずしも一致していないと述べている。そのために、ランゲージングの機会を増やし、内在化した知識を実際に使用する機会を増やすことを示唆している。高校生対象の授業活動としてランゲージングを取り入れる際には、言語知識の正確性を第一義とするのではなく、言語運用に焦点を当てるべきではないかというのが、本研究での追究事項である。その場合も言語運用の正確性を分析するのではなく、今持っている言語知識を言語運用に生かすための知識構築がどのように行われているかという視点でとらえるべきであると思われる。英語表現の正確性ではなく、ある文脈においてその表現は適切であるのかというランゲージングであれば、文脈を考慮する母語の思考力を活用できる上に、表現上の様々な選択が可能である。選択が増えるということは、どれがより適切かという判断を行うための対話に意義が生まれることになる。既存の知識をどのように英語表現に活用するかという点において、複数の学習者で話し合いを持つことは、視点の違いや表現の差異から発達の最近接領域を生起し、お互いの学習になり得ると考える。

よって、ランゲージングの型を考えた場合、自己発話型ランゲージングと書記ランゲージングよりも協働対話が適していると考えられる。授業場面における協働対話の必要性は、もっと議論されるべきである。日本における外国語教育（主として英語教育）の問題点は枚挙にいとまがないが、社会文化理論から見た場合、学習者発達に欠けると指摘できるであろう。Vygotsky は、教育を単に知識の伝達のためにあるのではなく、社会的活動への参加を通して、自身の行動や意識を統制するための高次の思考力を得るプロセスであるとした。その際、鍵となるのが「発達の最近接領域」である。教室という集団を基本とする場において、仲間学ぶことの意義は看過されるべきではない。英語授業においても、コミュニケーション活動としての対話だけでなく、言葉を媒介して思考力を高める協働的な活動が必要ではないかと考える。しかし、英語授業活動において、協働対話と呼べるような学習の実施率は中学校・高校ともに大変低い。授業内容において、「よく行う」「ときどき行う」と答えた教員の割合が一番大きいものから「音読」、「発音練習」、「文法の説明」となっており、協働対話が生起する可能性のあるグループ学習の実施はほとんど見られず、わずかにディスカッションで 5.4%（中）・9.1%（高）、ディベート 3.7%（中）・5.3%（高）である（ベネッセ、2015）。授業内容は依然として和訳と文法説明による内容理解が中心であり、知識の伝達に偏っていることは否めない。授業が知識伝達に終始すれば、思考力を高めるという意味での学習者発達は到底見込めない。

本研究では、Swain（2006）の定義に基づき、「知識構築や問題解決を行うタスク」とし

での協働対話を英語授業に取り入れ、そのプロセスを分析することによって、どのような学習がなされているかを明らかにし、高校生レベルにおけるランゲージングの可能性と限界について論じる。また、そこから得られる教育的示唆について論じる。

第3章 ランゲージングを取り入れた英語劇活動の展開

3.1 はじめに

前章では、これまでのランゲージング研究の高校生レベルへの適用における問題点について述べた。本章は、ランゲージングを高校生レベルの英語授業にどのように取り入れたのかについて言及するものである。ここでは筆者が行った授業実践である英語劇活動について説明する。

実際の授業で取り入れるためには、一つの活動に一つの効果ではなく、全ての領域にまたがるような展開が求められる。授業活動に自然と組み込まれ、より効果が期待できるものとして英語劇活動を実践した。ここでいう英語劇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。オリジナルのセリフを作るという点で、書かれた文を表現豊かに音読する Readers Theatre (浅野、2014; Nugent, 2021) とは異なる。言語だけではなくトピックの背景知識を踏まえ、社会問題についても考察を深める点においては、CLIL 的アプローチと呼ぶこともできる。本実践は、筆者が教科書のテキストをより深く学ばせるためにはどのようにすればよいかということを考え、目の前の学習者に合わせながら、独自に改善を重ねてきたものである。そのため、ランゲージングの効果について検証するために英語劇活動を設定したというよりは、英語劇活動で設定したグループワークを調査する過程で、それがランゲージングの働きをしているのではないかという仮説が生まれ、研究を進めることになった。その点については後述するが、本章では英語授業において英語劇活動をどのように実践したのかということについて記述する。

3.2 英語劇活動への動機

たいていの英語授業では教科書を用いる。幾つかのレッスンが用意されており、本文の内容理解と文法事項の説明を行う。筆者の疑問は、英文内容と文法を理解することが深い理解につながっているのかということであった。何を持って深い理解とするかということについては議論が付きないが、英文の和訳を行い文法の説明や演習を行うだけでは、表面的理解にとどまっていると感じていた。学習者の興味関心を喚起させるために、教材研究を行い題材の背景を紹介したり、本文への感想などを英語で書き発表するといった活動も行ってきた。しかし、それらの活動によって深い理解が得られたかということについては

常に煩悶していた。

物事に対する深い理解を得るためには、それを直接経験することが一番効果的である。百聞は一見に如かずの言葉通り、英語学習においても実際の体験から学ぶことは非常に多い。新英語教育⁵には筆者がこんな実践をしてみたい、これは楽しいだろうと興奮する体験型授業が幾つも紹介されている。しかし、それを普通の英語の授業に持ち込むには、かなりハードルが高いと感じていた。

問題1 普通の授業は教科書ベースである

前任校では修学旅行（マレーシア）で現地校との交流があった。総合学習の時間で事前研修として調べ学習をし、日本や学校についての紹介を英語で考える。それを使って現地の高校生と交流をする。何のための活動か目的がはっきりしており、生徒のやる気も達成感も高く、大変意味のある教育実践であった。しかし、普通の英語授業は教科書ベースである。つまり、教科書でリオのカーニバルが紹介されているからと言って、ブラジルに行くことはできない。ましてや、それが過去の出来事なら、タイムマシーンに乗るというわけにもいかない。テキスト解釈が主となる普通の英語授業で、深い学びを得るための体験型授業の実現はかなり難しい。

問題2 体験で深い学びを得るとは限らない

普通の授業に国際交流を取り入れるために、スカイプ交流⁶や手紙交流も行った。しかし、振り返ると、深い学びを得たとは言えないことも多かった。例えば、入念な事前準備を経て、やっと相手先とつながったかと思いきや、接続不良などの予期せぬトラブルが続出し、その対処に追われて交流自体が名前だけの自己紹介で終わったこともあった。生徒の満足感が大きかったのも、終わりよければ全てよしにしてしまったが、内容は浅いものであったと言わざるを得ない。リアルタイムでのやりとりはリスクが高いと考え、学んだことについて、プレゼンテーションビデオを作成し交流先に送り、フィードバックをお願いしたこともある。しかし、海外交流は学校スケジュールが合わないことも多く、活動を継続させることができなかった。

⁵ 1959年に発足した新英語教育研究会（New English Teachers Association）が発行している月刊誌。現場教員からの授業実践が多く紹介されている。

⁶ 2014年から2017年頃における筆者の公立高校での実践。当時はZoomやMicrosoft Teamsは使用されておらず、オンラインでのやりとりは困難を伴った。

つまり、体験型授業はモチベーション向上には最適であり、特別な授業という感もあって生徒の満足感が高いのだが、深い学びという点においては限界があるということだ。そこで生まれたのが次の研究課題である。

普段の授業で体験型授業のメリットを活かしながら、深い学びを得る方法はないか。

そもそも体験の強みは何であろうか。それは、「自分の言葉で語れるようになる」ことだと考える。遠い国の過去の出来事は直接に体験できないが、自分に引き寄せて考える術はないか。つまり「自分ごと化」(personalization) させる方法はないかと思いついたのが英語劇であった。教室を体験の場に、つまり舞台にするという試みである。

3.3 授業の題材

筆者が勤務する高専においては1年生を対象に英語講読 I という科目が設定されている。そこで使用した教科書 Power on English Communication I (浅見他、2017) では南アフリカのマンデラ大統領を扱った Lesson 9 The Power to Unite People というレッスンがある。アパルトヘイト廃止後の民族融和政策は、高専1年生(高校1年生に相当)にとってはかなり難しいトピックである。教科書の内容は次の事実がもとになっている。

1993年にネルソン・マンデラが南アフリカ初の黒人大統領になり、人種隔離政策アパルトヘイトは廃止された。しかし、長年の人種間の確執は根深く、民族融和にマンデラは奔走する。1995年、南アフリカにラグビーワールドカップを招致したこともそのうちの一つである。現在の南アフリカ・スプリングボックスは強いチームだが、当時は黒人からはアパルトヘイトの象徴として忌み嫌われ、ラグビーは白人だけが熱狂するスポーツだった。マンデラは自分がスプリングボックスのファンになることで、黒人の支持を取り付け、白人や黒人ではなく同じ南アフリカ人として、ラグビーを応援し、国を統一しようと試みた。南アフリカがアパルトヘイト下にあるときは、国際社会からの批判を受け、オリンピックを始めラグビーも国際試合には参加できない状態だったため、優勝からはほど遠いと思われていた。しかし、国内での支持が増えるにつれ、スプリングボックスは勝利を重ねていく。そして、当時は今も最強と言われるニュージーランド・オールブラックスに、決勝戦のクライ

マックスで逆転し優勝を手にする。[筆者まとめ]

教科書ではラグビーというスポーツを通して民族融合を図ったという内容が、時系列で説明されている。題材としてはインビクタス (2009) というクリント・イーストウッド監督、モーガン・フリーマン、マット・デイモン主演の映画にもなるほど印象的なものであり、史実としても学ぶべき点が多い。しかし、教科書本文の内容理解に終始してしまうことは知識を得ることはできても深い理解には至らないと筆者は感じ、英語劇において様々な立場にある人間の感情表現を行うという追体験を通して融和政策をとらえるという試みを考案した。

3.4 授業実践

本論文で言及する授業実践は 2018 年度、高専 1 年生を対象とする英語講読 I の後期に行った。高専は大学と同様に 1 コマ 90 分の授業が設定されており、当科目については週 1 回実施した。Lesson 9 には 8 回分の授業コマを使用した。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 YouTube で公開されているマンデラ大統領の生い立ちや 1995 年南アフリカにおけるワールドカップについての動画も視聴した。さらに英語劇におけるマンデラ大統領のセリフ作りの参考になるように、スポーツや民族融合に関するマンデラが残した様々な言葉を「マンデラ語録⁷」(後述)として作成し、授業で紹介した。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

⁷マンデラ語録を作成するにあたって、参照した文献は以下の通りである。

- (1) ネルソン・マンデラ著、東江一紀訳 (1996) 『自由への長い道 (上) ネルソン・マンデラ自伝』NHK 出版
- (2) ネルソン・マンデラ著、東江一紀訳 (1996) 『自由への長い道 (下) ネルソン・マンデラ自伝』NHK 出版
- (3) ネルソン・マンデラの名言・言葉 (英語&日本語) 名言+Quotes (meigen-ijin.com)
<https://meigen-ijin.com/nelsonmandela/> (2021.11.7 閲覧)

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（表3-1）。

表3-1. 英語劇活動を中心とする授業実践の内容

	授業内容	グループワーク	その他
第1回	イントロダクション 教科書本文内容理解		
第2回	教科書本文内容理解	グループ分け、テーマ決め (30分)	
第3回	教科書本文内容理解 関連動画視聴	台本話し合い (30分)	
第4回	教科書本文内容理解 関連動画視聴	台本話し合い (30分)	振り返り
第5回	リハーサル	練習、台本推敲 (50分)	振り返り
第6回	練習	相互評価 (20分) 練習、台本推敲 (30分)	振り返り
第7回	発表		アンケート
第8回	ビデオ視聴		インタビュー

(使用したワークシートは資料1参照)

3.5 英語劇作成の流れ

劇中の配役をマンデラ1人、黒人2人、白人2人と想定し、5人の学生をひとまとめにし、1クラスにつき8つのグループを作成したため、5学科で40グループが構成された。グループは教員の恣意を加えず構成し、実践終了まで同じメンバーで活動した。クラスの人数によっては6人のグループも出来上がることになったため、配役としてナレーションや他のオリジナルキャストを加えてもよいとした。また、配役とは別にグループワークを円滑に進め、スケジュール管理を行うためにリーダーや台本提出責任者などの役割分担も行った。

英語劇作成は大きく4つの段階に分けられる。第1段階は劇のテーマ決めである。教科

書ではアパルトヘイト廃止後にも続く黒人と白人の争いを、マンデラがラグビーを利用して融合していく様子が描かれる。劇作成では教科書では記述されていない融合政策も紹介し、合計4つのテーマから一つを選んで黒人と白人の葛藤を表現することを試みた。テーマは、「一つの国歌 (Sing one song together)」、「武力復讐の阻止 (No revenge on violence)」、「共にSPを (Work together)」、「一つのチーム、一つの国 (One Team One country)」の4つである。

「一つの国歌」は、南アフリカの国歌がアフリカーンス語 (白人の歌) とコサ語、ズールー語、ソト語 (黒人の歌) や英語で作成された (図 3-1) という融合政策である。1995年のワールドカップでは、スプリングボックスの選手が各言語の歌詞を覚えて新しい国歌を斉唱した。授業ではYouTubeの動画などを視聴し、歌うことも試みた。

【紹介したマンデラ語録】

If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.

もしあなたが相手の理解する言葉で話せば、それは相手の頭に届く。もしあなたが相手の言葉で話せば、それは相手の心に届く。

Nkosi Sikelel' iAfrika Maluphakanyisw' uphondo lwayo, Yizwa imithandazo yethu, Nkosi sikelela, thina lusapho lwayo	(言語) コサ語、ズールー語
Morena boloka setjhaba sa heso, O fedise dintwa le matshwenyeho, O se boloke, O se boloke setjhaba sa heso, Setjhaba sa South Afrika - South Afrika.	ソト語
Uit die blou van onse hemel, Uit die diepte van ons see, Oor ons ewige gebergtes, Waar die kranse antwoord gee,	アフリカーンス語
Sounds the call to come together, And united we shall stand, Let us live and strive for freedom, In South Africa our land.	英語
参照 南アフリカ政府国歌 https://www.gov.za/about-sa/national-symbols/national-anthem (2021.11.8 閲覧)	

図 3-1. 南アフリカ国歌と言語

「武力復讐の阻止」は、黒人のデモを白人警官が発砲して阻止しようとしたことに対して、黒人たちが武力による復讐を訴えるが、マンデラが断固として反対したという逸話に基づいて（映画インヴィクタス参照）、非暴力をテーマにした。アパルトヘイト廃止後も内戦に近い状態で民族の分断が起こっていたことも説明し、その中でもマンデラが自身の27年間にも及ぶ監獄生活の中で成し得た対話による理解を目指していたことを紹介した。

【紹介したマンデラ語録】

No one is born hating another person because of the color of his skin, or his background, or his religion. People must learn to hate, and if they can learn to hate, they can be taught to love.

生まれたときから肌の色や育ち、宗教で他人を憎む人などいない。人は憎むことを学ぶのだ。もし憎しみを学べるのなら、愛を教えることもできる。

「共に SP を」は、ESPY Awards - Nelson Mandela (YouTube: <https://youtu.be/t4vIFQA-t9w>)などを参考に、1995年のワールドカップで共にマンデラの警護にあたる黒人と白人の姿を民族融合の姿としてとらえ、テーマにしたものである。住居や学校のみならず、至るところで隔離が行われていた南アフリカにあって、共に働く姿は民族融合の象徴として映ったであろう。実際の映像を見せながら、「アパルトヘイト下ではなかった光景」についてのシーンがそれに当てはまるかということを考えさせた。

【紹介したマンデラ語録】

If you want to make peace with your enemy, you have to work with your enemy. Then he becomes your partner.

敵と平和を築きたければ、敵と共に働かなくてはならない。そうすれば、敵はあなたのパートナーとなる。

「一つのチーム、一つの国」は、1995年のワールドカップでマンデラがスプリングボックスを応援することを国民に訴えたときに掲げたスローガンである。マンデラはワールドカップにおける支援を国民、主として黒人に呼びかけるにあたり、スプリングボックスのキャップをかぶり、ワールドカップを観戦するにあたってはスプリングボックスのユニフォームとキャップを身に付けて現れた。かつて黒人がアパルトヘイトの象徴として忌み

嫌ったスプリングボックスをマンデラ自身が応援するという姿を見せることで支援を募り、スポーツを通じて民族融合を図ろうとした。これらのことは教科書でも紹介されていたが、動画を視聴して背景理解を促した。また、ラグビーを専門とする体育科教員に依頼し、「南アフリカの国際社旗復帰におけるスプリングボックスの役割」をテーマにビデオを作成してもらい、筆者がキャプションを追加したものを授業で視聴した。ラグビー部の顧問でもある体育科教員の話はとてもわかりやすく、スプリングボックスの逸話を知り、スポーツと政治の関連について理解を深めることができた。

【紹介したマンデラ語録】

Sport can awaken hope where there was previously only despair

スポーツはそれまで絶望しか存在しなかった場所に希望の光を灯す。

これら4つのテーマについて動画やマンデラ語録を紹介したスライド教材を用いて説明した後、学生たちは各グループで話し合い、テーマを選択した。

第2段階は台本作成である。3分から5分程度の長さの劇を作るために、A3の大きさのワークシートを配布し、セリフを書き込むように指示した。台本作成における指示は最小限にし、「黒人と白人たちの葛藤を表現する」という内容の指示と、「聞き手がわかるように、できるだけ易しくシンプルな表現を用いる」という英文についての指示のみを行った。学生たちはテーマに沿ったセリフを最初に日本語で作成し、それを英語に直した。与えた情報からどのようなセリフを作成するかについては、各グループに委ねた。事前に紹介していた「マンデラ語録（上述）」が黒人と白人の争いを収める決めのセリフとして使用されることが多かったが、語彙が難しく発表の段階では覚えるのに苦労している様子が見られた。また、マンデラのセリフが他の役に比べて多くなりがちで、全体のバランスを整えることも課題となった。日本語台本を英語に直す際には辞書使用は認めたが、聞き手にわかる表現を使用することを指示していたため、自分たちが知っている語彙を駆使してセリフを作成している様子が見受けられた。

教員の指導としては、日本語台本が完成した時点での提出で内容を確認し、英語台本が完成した時点での提出で英文を一通り確認した。明らかに間違っている語句や意味の通らない文に下線を引き、基本的に修正は各グループで行わせたが、必要に応じてグループへの助言も行った。

第3段階は、発表に向けての練習である。読み合わせに始まり、ジェスチャーや動きも加えた練習をグループで行った。第5回の授業ではリハーサルと称し、教員の前で演じさせた。仕上がりの程度はグループによってかなり差があり、すでにある程度セリフを覚えてリハーサルに臨んだグループもあれば、内容を修正している最中で途中までしか演じられなかったグループもあった。

内容と英文について達成度が不十分だと思われた場合には、さらなる改善を求めた。特に、内容量がA3原稿の半分程度で終わっているような短い台本の場合は、黒人と白人のやりとりを増やすように求めた。嫌っているスポーツを応援したいと思うか、尊敬している人物の依頼があったらどう思うかなど、具体的に問いかけるようにして思考を促した。また、辞書に頼りすぎて語句が難しすぎる台本を作成したグループについては、「劇として伝えること」を優先して、自分自身が理解できる語への変換を求めた。

リハーサルのあともグループワークを継続していたが、劇の練習をするグループは少なく、多くのグループが台本について話し合いを続けていた。教員からの指摘を受け、難しい語句を話し合ったり、リハーサルを受けて劇での動きやジェスチャーについて話し合うなど様々であった。劇の練習するにあたって、学生は劇の内容や英文についてお互いの共通理解を図るために話し合いを続けていたと思われた。

第6回の授業ではグループペアを作り、相手のグループの前で順番に演じさせた。良かった点と改善点を付箋に書いて相手グループに渡し、もらったコメントを見て改善できる点を検討した上で、残りの時間を練習に費やした。このようにして、グループメンバー以外のフィードバックを加えながら練習を行うようにした。

第4段階は英語劇の発表である。事前に各グループからメンバーと配役、テーマ、見所、イラストが記載された「PRシート」(図3-2)を提出させ、当日は全員にコピーを配布し発表を見る際の参考資料にした。よって、英語劇作成における書面による成果物は、英語劇台本とPRシートの2つとなった。学生たちは他のグループの劇を評価し、コメントをワークシートに書き込んだ。教員は各グループの劇についてスピーキング、発表スキル、チームワーク、内容の4つの点から5段階で評価を行った。セリフをほぼ完璧に覚えて演じるグループもあれば、緊張して途中でセリフを忘れてしまうグループもあったが、全員が何らかの形で劇に参加してクラスの前で演じた。全てのグループの発表後に、英語劇活動についてのアンケートを行った。



図 3-2. 各グループで作成した劇の PR シート

(左上「共に SP を」、右上「一つのチーム、一つの国」、左下「武力復讐の阻止」、
右下「一つの国歌」がテーマとなっている)

3.6 作成した劇内容

3.6.1 2018 年度実践より

2018 年度の実践では、テーマとして「一つの国歌」を選んだグループは 8 つ、「武力復讐の阻止」は 11 グループ、「共に SP を」は 8 グループ、「一つのチーム、一つの国」は 13 グループであった。「一つのチーム、一つの国」は教科書の内容であり、作成しやすかったと推察されるが、テーマ決めはグループに委ねられていたものの、大きな偏りは見られなかった。まず、「一つのチーム、一つの国」のテーマを選んだグループから完成台本を 2 つ紹介する。ここでは 1 つめをグループ A とし、2 つめをグループ B とする。

グループ A のメンバーは、男女それぞれ 3 人ずつの合計 6 人で構成された。台本の長さは教員の指示ではワークシート A3 用紙一枚分としていたが、グループ A は直接質問に来るなど書き直しを重ね、最終的に配布したワークシートとは別の A4 用紙三枚半となった(図 3-3)。英語劇のあらすじは次の通りである。以下、マンデラ語録以外の英文を交えながら述べる。“Let’s cheer together!” と、「一緒にラグビーを応援してほしい」というマンデラに反発する黒人と白人。黒人は“White people killed black people unfairly.” と不当な虐殺を訴え、“I’ll never forget.” と虐げられた過去を忘れることはできないと主張する。一方で、白人も“We suffered too!” と傷つけられたと反論する。マンデラが“Now, you hope peace, don’t you?” と暴力ではなく平和を望んでいるのではないかと論じその場は収まり、ナレーターの“On the day of the first game.” とワールドカップの初日へとシーンは変わる。スプリングボックスが勝ち進んでいく中で“I will cheer!” と変化していく黒人や“Are you crazy?” と反対する黒人など、細かく描かれている。最後は優勝が決まったときのキャプテンの言葉が紹介され、マンデラのスポーツは人々を結びつける力があるという言葉で締めくくられる。

劇全体としてはマンデラのセリフが多いが、語録を劇の流れにうまく組み込んでいる。ワンシーンのみを演じるのではなく、ワールドカップが始まる前から優勝シーンまでを描いた。この劇で秀逸であると思われたのは、同じ立場の人間でも異なる感情を持つことを描いた点である。同じ黒人でもラグビーを応援する人間もいれば、反対する人間がいて、その黒人の応援に対しても、賛意を示す白人と反感を抱く白人を描いている。これは、グループ独自の解釈や展開を発展させる際に、教科書の内容を十分に消化していたと考えられる。

また、英文としては間違いや不自然な表現も見受けられるが、主語と動詞についてはきちんと記述され、難しい語も使用されていないため、わかりやすい内容となっている。例

えば、白人がマンデラに対して言ったセリフに、“If I am a black, I don’t cheer Springboks. So black people will never cheer us.”があるが、「もし」という表現を組み込むことで、聞いている他の学生にも黒人の気持ちを想像させることができた。さらに敵と共に働くことが大事だとするマンデラ語録の後で、“So I want to show the world that there is no apartheid and no discrimination.”という独自のセリフを加えており、マンデラ語録だけを示すグループが多い中で、グループ A は自分たちでよく考えていることが示された。台本には「握手する」、「なだめている的な」というセリフ以外の要素も書き込まれており、劇として伝えることを意識して作成したこともわかる。このように、グループ A の台本は伝えるための英語という観点で見た場合、かなり完成度が高いと言える。

グループ A の発表内容（図 3-3）については、クラスでベストグループに選ばれるほどクラスメイトからの評価が高かった。台本もよく練られており、練習もよく行っていることがうかがえた。



図 3-3. 英語劇の様子 (1)「一つのチーム、一つの国」

<p>①</p> <p>1: Hey guys! Rugby World Cup will be held in our country. Let's cheer together!</p> <p>3: What? Do you want black people to cheer Springboks too?</p> <p>1: Yes, of course!</p> <p>5: Mr. President! I disagree with you! I don't want to cheer white people!</p> <p>6: White people killed black people unfairly! And they have avoided us! Why do we have to cheer them?!</p> <p>7: I disagree with you, too! We can't expect black people will do! I'm scared of them!</p> <p>2: Don't get wild. Mandela, rugby is still a symbol of apartheid. If I'm a black, I don't cheer Springboks. So black people will never cheer us.</p> <p>1: No! Apartheid had already finished! Black and white people must be friends!</p> <p>5: But! We suffered for apartheid! I'll never forget.</p> <p>3: Hey! We suffered too! Black people also killed white people.</p>	<p>1: こんにちは！ワールドカップが我が国で開催されるので、みんな応援しましょう！</p> <p>3: え？黒人もスプリングボクスの応援はいいんですか？</p> <p>1: うん。</p> <p>5: 大統領！私はあなたと反対です。白人を応援したくない。</p> <p>6: 白人は黒人を不当に殺した。私たちが避けている。だから私たちが応援しないといけないんです。</p> <p>7: 私も反対です。黒人が何をしてくれるかは分かりません。</p> <p>2: 乱暴は止めなさい。マンデラは、ラグビーは依然として人種差別の象徴です。もし私が黒人なら、スプリングボクスの応援はしません。だから黒人は決して白人を応援しないと思います。</p> <p>1: いいえ！アパルトヘイトはもう終わりました。黒人と白人は友達になれるんです。</p> <p>5: でも！私たちはアパルトヘイトで苦しみました。絶対に忘れません。</p> <p>3: はい。私も苦しみました。黒人も白人を殺したんです。</p>	<p>②</p> <p>6: That's true. But the trouble is caused by you!</p> <p>1: Stop! Now, you hope peace, don't you?</p> <p>3: Oh... Yes.</p> <p>1: If you want to make peace with your enemy, you have to work with your enemy. (Then he becomes your partner.) (第15)</p> <p>So I want black people to cheer Springboks, too. I want to show the world that there is no apartheid and no discrimination.</p> <p>7-9: On the day of the first game</p> <p>1: 緑色の帽子をください、7選手</p> <p>11:9: お願いします</p> <p>1: I hope we will all be cheering for our boy. Only white people cheer them!</p> <p>5: They are only white people!</p> <p>6: I will cheer!</p> <p>5: Are you crazy?</p> <p>3: Black people will cheer Springboks? Then, I don't want to cheer them.</p> <p>2: I'm happy to be cheer. Even black people!</p>	<p>6: 本当は！でも問題はあなたが原因です！</p> <p>1: 止めて！今、あなたは平和を望んでいませんか？</p> <p>3: うん、はい。</p> <p>1: 敵と平和を築きたいなら、あなたは敵と協力する必要があります。(すると彼はあなたのパートナーになります。)(第15)</p> <p>だから私は黒人もスプリングボクスの応援をしたいと思います。世界に、アパルトヘイトや差別がないことを示したいと思います！</p> <p>7-9: 初戦の日</p> <p>1: 緑色の帽子をください、7選手</p> <p>11:9: お願いします</p> <p>1: みんなが応援することを願っています。</p> <p>5: 白人だけが応援してる！</p> <p>6: 私は応援します！</p> <p>5: マー、ケレシキ？</p> <p>3: 黒人が応援するの？それなら、応援したくないわ。</p> <p>2: 私は嬉しく思います！黒人も応援します！</p>
<p>③</p> <p>7-9: Finally, Springboks goes to the final.</p> <p>6: Springboks goes to the final! Do you know?</p> <p>5: Wow! I want to go seeing... What should I do...?</p> <p>6: Let's go and cheer!</p> <p>7-9: The last game started.</p> <p>2: In this game, not only white people but also black people cheer us! So let's play hard! And we will win!</p> <p>5: Let's join the cheering, too!</p> <p>3-4-6: Yeah!</p> <p>3,4,5,6: Go! Go! Springboks! Fight! Fight! Go! Fight! Win!</p> <p>キックオフ</p> <p>2: We won the World Cup!!</p> <p>2,3,4,5,6: Yeeeah! マンデラコール</p> <p>1: Congratulations! (キックオフを祝する) Sport can awaken hope where there was previously only despair.</p> <p>11:9: Yeah!!</p> <p>11:9: How did you feel when you had 62,000 fans supporting you here in stadium?</p>	<p>7-9: 遂に決勝戦が始まりました。</p> <p>6: スプリングボクスの決勝戦が始まりました。知ってますか？</p> <p>5: すごい！行ってみたいわ... どうすればいい...?</p> <p>6: 応援に行きましょう！</p> <p>7-9: 最後の試合が始まりました。</p> <p>2: この試合は白人だけでなく黒人も応援して私たちを応援してくれました！だから頑張りましょう！勝つぞ！</p> <p>5: 私たちも応援しましょう！</p> <p>3,4,6: イェー！</p> <p>3,4,5,6: ゴー！ゴー！スプリングボクス！ファイト！ファイト！ゴー！ファイト！ウィン！</p> <p>キックオフ</p> <p>2: 優勝したぞ！！</p> <p>2,3,4,5,6: やーやー！！ マンデラコール</p> <p>1: おめでとう！(キックオフを祝する)スポーツは、以前は絶望しか存在しなかったところに、希望の花を咲かせる。</p> <p>11:9: やーやー！！</p> <p>11:9: スタジアムに6万2千人のファンが応援してくれて、どう感じましたか。</p>	<p>2: We didn't just have 62,000 fans behind us. We had 43 million South Africans.</p> <p>21:9: Yeah!!</p> <p>11:9: Sport has the power to change the world. It has the power to inspire people and the power to unite them. It is more powerful than governments in breaking down racial barriers.</p> <p>43,000,000</p>	<p>2: 私たちを応援するだけでなく、62,000人が応援してくれない。4300万人の南アフリカ人が！</p> <p>21:9: イー---イ！！</p> <p>11:9: スポーツは世界を変える力がある。それは、人々を感動させる力と人々を団結させる力だ。人種の壁を打ち破る力は、政府よりも強い。</p>

図 3-4. グループ A の完成台本イメージ (原文のまま)

グループBは男子5人で構成されていた。台本の長さはA3一枚分(図3-5)である。劇の内容は、ラグビーで南アフリカを変えたい“I want to change South Africa by rugby!”と話すマンデラに、黒人は“Why we have to cheer white people’s sport.”と反対し、白人も“Black people can’t understand good points of rugby.”と両方が反発し争いが始まる。マンデラはそれを止め、協力を依頼する。「そこまで言うのであればやってみましょう」の意で“You say so much, we try it.”と両者は和解し、「ラグビーを応援しよう」“Let’s play rugby!”という掛け声で劇は終了する。

提出時にはA3原稿で半分程度しか作成されておらず、内容についても黒人と白人の葛藤や気持ちの変化が表現されていなかったため、見直しを求めた。修正台本ではラグビーを一緒にやろうという掛け声が追加されたが、内容の深まりは見られなかった。

英文としては簡単な語句を用いて書かれているが、「何事も成功しません」を“We don’t success anything.”とする動詞の間違い、「よろしくな」を“Let’s keep in touch.”と表すなど、不自然な表現が見られた。ジェスチャーや動きなどから、劇を見て話しの流れはつかめたが、英語表現としては基本的な間違いが多かった。

グループBの発表内容については、2分程度の長さであり他と比較すると短いものだったが、ラグビーの実演を行うなど、活気のあるものとなった。

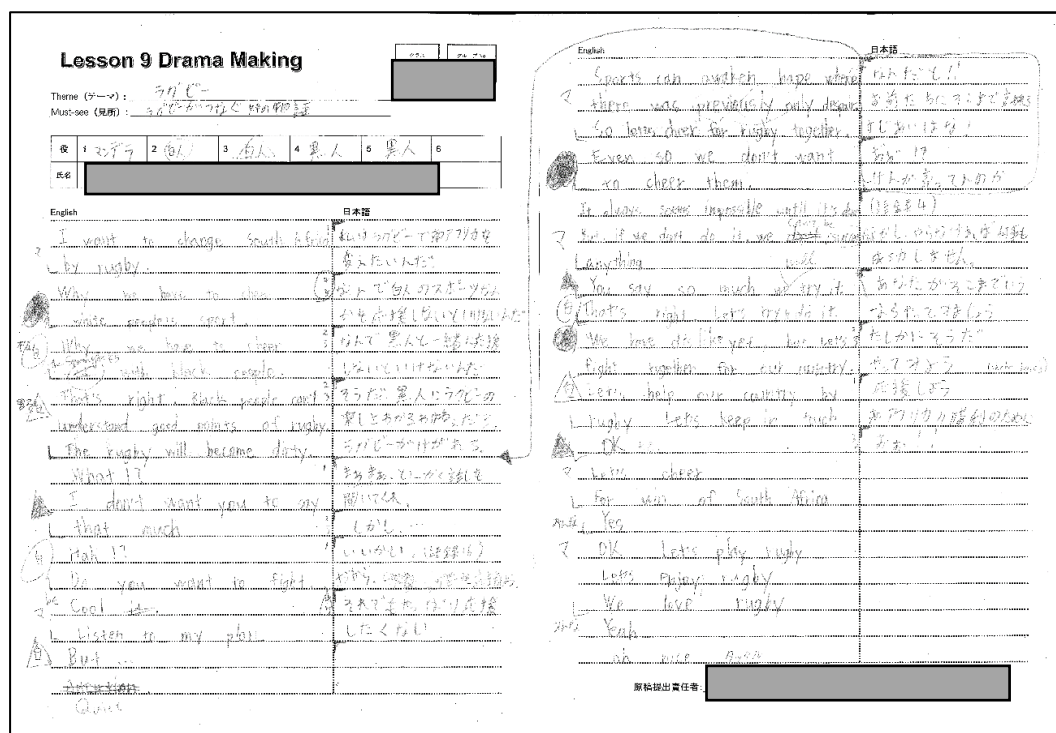


図 3-5. グループBの完成台本イメージ(原文のまま)

次に「一つの国歌」の台本例（図 3-6）である。なぜ一緒に国歌を作らなければいけないのかという黒人と白人に対して、マンデラが共に国を造るということを歌で実現したいと説得をする場面を劇にしている。語句はわかりやすいが、「差別する人々と」を“with people discriminate against us”や「私達を見下す人々」を“with people look down on us”と表すなど、間違いが見受けられる。他にも、「私の地域の言葉が国歌に入るなんてすてきじゃないですか」はセリフとしては、黒人の気持ちを想像してとても良いものであるが、“It is great that include my area’s language to a national song.”と表しており、英文としては不完全なものになっている。他にも「アパルトヘイトが終わった気がします」を“I feel that finish apartheid finally.”とするなど、このグループでは後置修飾や複文に対する理解が不足していることが見受けられる。日本語台本としては、内容について両者の気持ちをよく表したセリフが作成されている。

他の「一つの国歌」をテーマに選んだグループでは、南アフリカの国歌を覚えて披露するグループもあった。

Lesson 9 Drama Making		英語	日本語
Theme (テーマ): Sing one song together			
Must-see (見所): マンデラが自分の言葉に心を動かされて白人と黒人			
役	1 マンデラ	2 白人1	3 白人2
氏名		4 黒人1	5 黒人2
		6	
英語		日本語	
① I want to make a national song.		① 一つの国歌を作りたいと思っています。	
② What are you speaking?		② 何を言っているの？ 何を話しているの？	
Why do we have to sing a same song with people discriminate against us?		差別する人々と一緒に歌を歌わなければならない理由は何ですか？	
③ Don't be silly.		③ 馬鹿なことを言わないでください。	
Who sing with these people.		誰と一緒に歌いますか？	
④ Who is ? You made us .		④ 誰が？ あなたは私達を何にしましたか？	
Who do you think you are?		あなたを何だと思っていますか？	
⑤ We are better than you without the law.		⑤ 法律がないから私達の方がいいんです。	
⑥ Mr. Mandela, I can't sing with people look down on us.		⑥ マンデラさん、私達を見下す人々と一緒に歌うことができません。	
⑦ Be quiet. I detect racialism because I regard it as a barbaric thing, whether it comes from a black man or white man. But I can understand you wanting to say So, I think to make a national song include many languages.		⑦ 静かにしてください。人種差別主義を察知するからです。人種差別主義を野蛮な行為と見做すからです。黒人か白人かに関わらず。でも、あなたが言いたいことが理解できます。だから、私は多くの言語を含めた国歌を作りたいと思います。	
⑧ What's that ?		⑧ 何ですか？	
⑨ I can't speak other language. I can't learn any more.		⑨ 私は他の言語を話せません。もう何も学べません。	
⑩ There may be words that you don't know. But if you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.		⑩ 知らない言葉があるかもしれません。でも、あなたが理解できる言語で話せば、それは彼の頭に行きます。あなたが彼の言語で話せば、それは彼の心に行きます。	
So, I want to make one song that symbolizes the country by everyone's language. Will you make my wish come true together?		だから、私は一人一人の言語で国を象徴する歌を作りたいと思います。あなたも私の願いを一緒に実現できますか？	
⑪ I understand your feeling. I didn't try to understand it. I want to make it together.		⑪ あなたの気持ちを理解しました。でも、私は理解しようとしませんでした。一緒に作りたいです。	
⑫ I want to make together, too. It is great that include my area's language to a national song. I feel that apartheid finished finally.		⑫ 私も一緒に作りたいです。私の地域の言葉が国歌に入るなんてすてきじゃないですか。アパルトヘイトがようやく終わりました。	
⑬ You do it this way here... That's good.		⑬ ここではこのようにしてください... いいですね。	
⑭ I don't know this meaning.		⑭ この意味がわかりません。	
⑮ Well, this mean is ...		⑮ まあ、この意味は...	
⑯ I'm very happy because everyone became smiling.		⑯ とても幸せです。みんな笑顔になりました。	

図 3-6. 「一つの国歌」をテーマとした完成台本イメージ（原文のまま）

次に「武力復讐の阻止」の台本例（図 3-7）である。黒人のデモ行進というシーンを設定し、白人との言い争いをセリフに起こしている。言い争いについてマンデラがきちんと対話をするべきだと諭し、変わろうと提案するという内容である。マンデラ語録を使用しているが、言葉の壁について自分たちの言葉でも表現しており、伝わりやすい内容となっている。例えば、「話し合いになつたらん。今は言葉による暴力だ」を“**This is not discussion. This is violence by language.**”と表したり、「俺たちには壁がある。しかし言葉で壊していけるのではないか」を“**We have the barrier. But we can break it by language.**”とするなど、マンデラ語録を使用した後で独自のセリフを付け加えている。一方で「話し合いをさせてくれ」を“**Please do.**”や「ちょっとまで」を“**Relax.**”など、不自然な英語も見受けられる。日本語台本の段階では、言葉がわからず理解できない状態から、言葉で民族の壁を打ち破るというラストシーンまで、一貫した内容を作成できていると感じる。

「武力復讐の阻止」をテーマに選んだグループは、黒人と白人の争いを実演する動きのある劇を披露することが多かった。その分、言葉による表現が不足していると感じるグループもあったが、図 3-7 で紹介したグループは、動きもあったが言葉による表現も十分なされていた。

Lesson 9 Drama Making		英語	日本語
Theme (テーマ): No revenge to violence			
Must-use (使用):			
	Mandela Jason James Alex Bob Deepa		
役名	1 マンデラ 2 白人 3 白人 4 白人 5 黒人 6 黒人		
英語	日本語	英語	日本語
We want human rights!	黒人に人権を	We want to be equal position	平等が欲しい
Don't ignore us.	無視するな	And We want to be free.	白人の脅威を前にしたいんよ
Please do	話し合ってください	Even if you want to be equal position, we can't understand your language.	平等にしたいんよでも言葉が通じない
I don't know what you say.	何を言ってるのかわからない	if you think so, you should understand our language	あなたがそう思うなら、言葉が通じるまで
I am scared of you.	怖いわ(打つ)	Why should we do?	何でそれを理解したいの?
Don't attack us!!	私を攻撃するな	You have been discriminate against us.	あなたが差別してくるよ
We just want to discuss.	我々が欲しいのは話し合いです	So you should do the thing.	あなたがやらなさい
They say something	あなた達は何かを言ってる	You should try to forget past the things	あなたが過去のものを忘れるべき
I am scared of you, too	怖いわ(話し合え)	You killed my friend. So we can't forget!	あなたは私の友達を殺した。だから忘れるわけない
STOP!!	やめろ!!	Relax!	落ち着け
What are you doing now?!	お前さんどうしたんだ	Now, both of you say opinion (of free)	今、両方とも意見を言え(自由について)
They don't want to discuss.	話し合いたくないんだ	This is not discussion.	話し合いじゃない
And they fire us!	打ってきたんだ	This is violence by language.	これは言葉による暴力
Because I don't know what they say	こいつらに何を言ってるのかわからない	The black people want to discuss human right	黒人は話し合いたいのは人権のこと
So I am scared of them.	だから怖いわ	They say forget the past	彼らは過去の事を忘れろ
Then let's discuss together.	じゃあ一緒に話し合おう	The reconciliation does not consist in merely forgetting the past	和解は単に過去の事を忘れることだけではない
We want human rights	人権欲しいわ	I think about language if you talk to a man in a language he understands, you go to his heart. If you talk to him in his language, you go to his head.	言葉は心をつかむんだ(14)
If you have human rights, what will you do?	人権が得たら何する?	We have the post. So we have the barrier.	我々には壁がある。だから壁がある
		Even if we forget the past, we can break the barrier	過去の事を忘れたとしても壁を壊せる
		Yes! we have the barrier.	はい! 壁は壊せる
		But we can break it by language.	でも言葉で壊すことができる
		原稿提出責任者: [Redacted]	It's good idea

図 3-7. 「武力復讐の阻止」をテーマとした完成台本イメージ（原文のまま）

最後に、「共に SP を」を選んだグループの台本（図 3-8）を紹介する。「私の警備（SP）として働いてほしい」「I want you to be my SP.」と依頼するマンデラに対し、黒人と白人が一緒に働くということに対する反感の部分についてはよく描かれている。例えば、「白人はネルソンを護るはずはない」「They can't protect.」や「黒人と働くのはプライドが許さない」「We have pride as white. The pride don't forgive to work with black.」など、両者の感情についてよく考えたことがうかがえる。しかし、英語表現としては、誰を護るのかという語句が抜けており、don't ではなく doesn't が正しく、許すという語句もこの場合は forgive は不適当である。両者の気持ちの変化についてはあまり描かれなかったが、葛藤についてはよく描かれた内容となった。

つひ

Lesson 9 Drama Making

Theme (テーマ): ③
Must-see (見所):

役	1	2	3	4	5	6
氏名	ネルソン	黒人	黒人	白人	白人	

English	日本語
I want you to be my SP.	① 今月から初めに働いてほしい。
I don't want to protect you who is black.	② 黒人があなたを護りたくはない。
黒 I won't work with white people.	③ 白人と一緒に働くつもりはない。
White people can't protect.	④ 白人は初めは護る事が出来ない。
黒 Be quiet. It always seems impossible until it's done. I want you to know that	⑤ 静かに。何事も成功するまでには不可能に見えるが、
白 But we don't get along with black people until now. And we aren't going to get along with them in future.	⑥ このことを知ってほしい人たちは、今までは黒人と仲良くしていません。そして、これから仲良くして行く気はない。
黒 We don't want to get along with white people either.	⑦ 我々も白人と仲良くして行く気はない。
白 Black people and white people didn't work together until now. But if you work together, you may become to get along with	⑧ これまで一緒に働いていなかった。一緒にやったら
黒 We never get along with white (I	⑨ うまくいくことは出来ない。
We were denied most fundamental human	⑩ 基本的な権利を拒否された。

English	日本語
rights, until now. It won't change.	⑪ 権利まで。差別は変わらない。
① We have pride as white. The pride don't forgive to work with black.	⑫ 私たちは白人のプライドがある。黒人と働くのは許さない。
② Please imagine South Africa which became one country. I make a promise to make such a country.	⑬ どうか南アフリカを想像してほしい。黒人と白人の国になることを約束する。
④ It is just a dream, both of Black and white must understand each other.	⑭ それはただの夢です。黒人と白人の両方とも互いに理解し合わなければなりません。
⑤ You know well.	⑮ 黒人はよく知っている。
⑥ What?	⑯ 何ですか？
⑦ You are right. So, both of black and white should understand.	⑰ あなたは正しいです。だから、黒人と白人の両方とも互いに理解し合わなければなりません。
⑧ It's difficult.	⑱ 難しいです。
⑨ Maybe it's right. So, let's start from such a small situation.	⑲ 多分それは正しいです。だから、小さな状況から始めよう。
⑩ へい	⑳ はい。
⑪ Well, How is this?	㉑ どうですか？
⑫ What?	㉒ 何ですか？
⑬ At first, please be same area. a. then, lets understand each other gradually.	㉓ 最初は同じ場所から始めよう。それから、互いに徐々に理解し合おう。
⑭ OK, let's.	㉔ はい、始めよう。
⑮ Yes.	㉕ はい。

原稿提出責任者: [Redacted]

注: ①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥, ⑦, ⑧, ⑨, ⑩, ⑪, ⑫, ⑬, ⑭, ⑮, ⑯, ⑰, ⑱, ⑲, ⑳, ㉑, ㉒, ㉓, ㉔, ㉕

図 3-8. 「共に SP を」をテーマとした完成台本イメージ（原文のまま）

3.6.2 2019 年度実践より

2019 年度の実践では、台本作成と提出は Office365 を活用した。以下、台本例を示す。なお、台本には表記を整える以外の修正は施していない。

台本 1 は「一つの国歌」をテーマとした内容である。一つの国歌を全ての言語で歌うというマンデラに、なぜそれが必要なのかと問いかける場面が印象的である。英文はわかりやすいものを用いているが、所々、「俺たちも一緒にいたくない」の意で“We too!!”や「集まってもらった」を“I was brought together”としたり、「かなりの時間」を“many time”など、間違いが見受けられる。日本語台本の部分は違う言語を使うことに対する抵抗感や葛藤が良く描かれている。

台本 1. グループ 2 が作成した「一つの国歌」をテーマとした台本

行	担当	役名	セリフ (英語)	日本語
1		黒人	Why were we gathered today?	今日はなぜ集められたんだ？
2			And there are even white people!	しかも白人までいるじゃないか！
3		白人	If you are complaining, say it to Mandela!	文句ならマンデラに言え！
4			We too!!	俺たちもお前たち黒人なんかと一緒にいたくない！
5		マンデラ	Calm down.	落ち着け。
6			Today I was brought together to write a national song.	今日集まってもらったのは新しい国家をつくるためだ。
7		白人と 黒人	Why?	なぜ？
8				
9		マンデラ	I want to sing a national song in this country.	私はこの国で一つの国歌を歌いたいのだ。
10		黒人	One national song!?! Do you want us to sing in a white people language.	一つの国歌？私たちに白人の言語で歌えというのか。
11		白人	Do black people use our language. We can't stand it!	私たちの言語を黒人が使う？たまったもんじゃない！
12		黒人	We don't want to use your language here.	こっちだってお前らの使う言語なんて使いたくない。
13		白人	What!	なんだと？
14		マンデラ	It's not!	そうではないんだ！
15		マンデラ	We write a national song using all the languages in this country.	この国にある全ての言語を使い、国家をつくるのだ。
16		黒人と 白人	What!	なんだって！？
17		白人	With all due respect, we already have a national song.	お言葉ですが、我々にはすでに国家があります。
18		黒人	And we are proud of our national song.	それに我々は自分の国歌に誇りを持っている。

19	黒人	Many people will disagree.	反対する人も多いでしょう。
20	白人	Why do we have to make a new national song?	なぜそうまでして新しい国歌をつくらなければならないのですか。
21	マンデラ	Apartheid is over.	アパルトヘイトは終わったんだ。
22	マンデラ	All discrimination and distinction must be eliminated.	すべての『区別』や『差別』はなくさなければならない。
23	白人	National song as one of them?	その一つとして国歌を？
24	マンデラ	That's right.	そうだ。
25	黒人	But, we have a lot of language.	でも、この国にある全ての言語という と、かなりの数です。
26	黒人	Making song and learning it has many time.	国歌を作るのも覚えるのもかなりの時間 を要します。
27	マンデラ	I would think so.	そうだろうな。
28	マンデラ	But, I want to sing one song together with everyone.	けれど私は、皆で心を1つにして一つの 国歌を歌いたいのだ。
29	白人	I think that people are opposed.	作れたとして、反対する人もいますと思 いますが・・・。
30	黒人	It is very difficult.	実現は難しいと思いますよ？
31	マンデラ	It always seems impossible until it's done.	何事も成功するまでは不可能に思える ものだ。
32	マンデラ	We can do it!	私たちならできる。
33	白人と 黒人	But singing with these guys.	でも、こいつらと仲良く歌うなんて。
34	マンデラ	Can you argue with your voice together?	声をそろえて反論することができている ではないか。
35	白人と 黒人	Ugh!	うっ！
36	白人	Understood. Let's cooperate if you say that much.	分かりました。そこまで言うのならば 協力しましょう。
37	黒人	We can do it!	私たちならきっとできます。
38	マンデラ	Let's do our best for this country!	ああ、頑張ろう。この国のために！

台本 2 は「武力復讐の阻止」をテーマにグループ 18 が作成したものである。白人に仲間が殺されたと憤る黒人に対して、傷つきたくないと争いを避ける黒人がいる。会話を聞きとがめた白人がやりとりに入ってきたことで、言い争いが止まらなくなる。そこへマンデラ大統領の登場である。この台本の特徴は、マンデラが登場するまでの争いが細かく描かれているところである。英文は分かりやすいものが多いが、「とうとうやりやがった」を “They done at last.” や「お前らが差別をやめないからだ」を “This is because do not quit discrimination.” のように不完全な部分が見受けられる。

台本 2. グループ 18 が作成した「武力復讐の阻止」をテーマとした台本

行	担当	役名	セリフ (英語)	日本語
1		黒人	Our fellow was apparently killed by a white policeman.	仲間が白人の警官に殺されたらしい。
2		黒人	You're kidding. White people are terrible.	嘘だろ。白人ひどいな。
3		黒人	They done at last.	あいつらとうとうやりやがったな。
4		黒人	Discussion is limit. We'll also use armed force.	言論だけじゃ限界だ。俺たちも武力を使うぞ。
5		黒人	I disagree to use it because I don't want to be hurt.	俺はいやだ。傷つきたくない。
6		黒人	Are you silly? Our fellow are killed now.	仲間が殺されてるんたぞ。
7		黒人	Don't you want revenge?	復讐したくないのか？
8		黒人	But...	で、でも・・・
9		黒人	We're nothing bad, all bad are white.	俺たちは何も悪くない、悪いのは全部白人だ。
10		白人	Hey, what were you talking about?	おい、お前ら今何を話していたんだ。
11		黒人	It's ridiculous that all white people are bad.	全部白人が悪いなんて馬鹿げている。
12		白人	Without you we an live in peace.	お前たちがいなければ俺たちは平和に暮らせるんだ
13		黒人	It is you who threaten our lives.	俺たちの生活を脅かしているのはお前たちだ
14		黒人	There is not reason to kill us.	それでも俺らを殺す理由はないだろ
15		白人	It is you that made reason to kill.	殺す理由を作ったのはお前達だ
16		白人	You should not have demonstration from a beginning.	そもそもデモをしなれば良かったんだ
17		黒人	This is because do not quit discrimination.	お前らが差別を辞めないからだ
18		黒人	The apartheid was already over.	もうアパルトヘイトは終わったんだ
19		白人	Shut up. Follow us as before.	うるせえ！今まで通り俺たちに従っている！
20		黒人	What!?	なんだと!?
21		マンデラ	Stop the fight. What can you do with it.	争いはやめろ。そんなことをして何になる。
22		白人&黒人	President!?	大統領!?
23		黒人	They killed our friends, president.	大統領、こいつらは、俺たちの仲間を殺したんだ。
24		黒人	That's why we use force.	だから俺たちも武力を使うんだ。
25		白人	Our lives are threatened. So, it is natural to protect ourselves, right? President.	俺たちの生活が脅かされているんだ。だから自分たちを守るのは当然

			だろ？ 大統領
26	マンデラ	Calm down and listen to me.	落ち着きなさい、私の話を聞きなさい
27	マンデラ	Peace from conflict is not true peace.	争いが生む平和は本当の平和ではありません。
28	黒人	How do you build peace?	どうやって平和を築くんですか？
29	マンデラ	If you want to make peace with your enemy, you have to work with your enemy. Then he becomes your partner.	敵と平和を築きたければ、敵と共に働かなくてはならない。そうすれば、敵はあなたのパートナーになる。
30	黒人 3	As he says, we should live together, not fight.	そうだよ、争うんじゃなくて共に生きるべきなんだよ
31	黒人 1,2	I can't do that.	そんなことができるはずがない。
32	マンデラ	Black and whites are the same people.	黒人も白人も同じ人間なんだ。
33	マンデラ	If you want to build genuine peace, you should work together now.	本物の平和を築きたいなら、今すぐ手を取り合うべきだ。
34	白人	That's right.	それもそうだな。
35	白人	We just want to live in peace.	俺たちも平和に暮らしたいだけなんだ。
36	黒人	It's the same with us.	それは俺たちも一緒だ。
37	黒人	Let's support each other and live.	互いに支えあって生きていこう。

台本 3 は「共に SP を」をテーマにグループ 37 が作成したものである。黒人と白人の療法に対して、自分の SP を命じるマンデラ。お互いに一緒に仕事はできないという黒人と白人。マンデラを信じるという形で最後は、やってみようと思われくくられる。この台本では、アパルトヘイトを終わらせたということに白人も関わっていたと述べているところが特徴である。英文はタイピングの段階で打ち間違いと思われるが、間違いが散見される。比較的わかりやすい表現で書かれているが、「我が国でラグビーワールドカップを開催します」を “Our country will be held rugby world cup.” や、「SP を任命する」を “I am going to appointment SP.” のように、日本語をそのまま英語にした文や動詞の用法が間違っている文がある。また、「だが私たちは既に成功例を知っている」を “But we know success example yet.” であったり、「一度私の話を聞いてくれ」を “Please hear my opinion.” のように、用法の間違いも見られる。

台本 3. グループ 37 が作成した「共に SP を」をテーマとした台本

行	担当	役名	セリフ (英語)	日本語
1		ナレーター	Our country will be held rugby world cup.	我が国でラグビーワールドカップを開催します。
2		ナレーター	Mandela is going to talk in field after the game.	マンデラ大統領には試合後フィールドにてお話をさせていただく予定です。
3		マンデラ	I am going to appointment SP.	SP を任命する。
4		黒人 A	But...	ですが・・・
5		白人 A	How do you choose?	どうやって選ぶのですか？
6		マンデラ	Get out of the room other than A,B,C,D.	A,B,C,D 以外は部屋から出なさい。
7				(出ていく)
8		マンデラ	I appointment you SP.	あなたたちを SP に任命する。
9		白人 A	Why are there black people?	なぜ、黒人がいるんですか？
10		白人 B	I don't work with them.	こいつらと一緒にには働きませんよ。
11		黒人 A	What are you talking?	なにいつてるんだ？
12		黒人 B	Also not working with white people.	やっぱり白人と仕事なんて出来ないんだ。
13		マンデラ	Please hear my opinion.	一度私の話を聞いてくれ
14		白人 B	No, we can't work with black people.	いえ、絶対にこいつらと仕事なんてできません
15		黒人 B	We can't trust white people too.	白人なんて信用出来ない
16		マンデラ	Make it cool!	いい加減にしてくれ
17		マンデラ	Apartheid has finished yet!	もうアパルトヘイトは終わった
18		マンデラ	Why you can't understand discrimination don't have means!	なぜ人種差別が無意味であることが分からない
19		黒人 A	But, white people killed black people!	ですが白人は黒人を殺したんですよ
20		白人 A	Black people killed white people too.	黒人も白人を殺しただろう
21		マンデラ	We committed a blunder each other.	互いに失態を犯しただろう
22		マンデラ	We can't make bright future from hatred.	明るい未来は憎みだけでは作れない
23		マンデラ	We can advance by to cooperate all of us.	全国民が協力してようやく私たちは前に進める
24		白人 A	Our country doesn't change by power of ours in here.	俺たちが動いたところで国は変わらない
25		マンデラ	It always seems impossible until it's done.	何事も成功するまでは不可能に思えるものだ
26		マンデラ	But we know success example yet.	だが私たちは既に成功例を知っている
27		マンデラ	Thanks to power of black people and white people,	黒人だけでなく白人の力があって

28	マンデラ	We could finish Apartheid.	アパルトヘイトを終わらせられたんだ
29	マンデラ	We can't know result until we tried to do its thing.	不可能かどうかはやってみるまでわからない
30	マンデラ	We will revenge if we can't achieve it.	たとえ今回失敗してもふたたびチャレンジするだけだ
31	マンデラ	Please cooperate me, please.	どうか私に協力して欲しい
32	白人 B	...I see.	・・・わかりました
33	黒人 B	I believe you now.	あなたを信用してみます
34	マンデラ	Thank you.	ありがとう
35	マンデラ	Let's make bright future by team of all of us.	俺たち全員のチームで、明るい未来を作ろう

台本 4 は「一つのチーム、一つの国」をテーマにグループ 29 が作成したものである。みんなでラグビーを応援しようと提案するマンデラに反発する黒人と白人のやりとりに、両者の葛藤が表現されている。マンデラの度々の繰り返しがあっても、わだかまりは簡単になくならない様子を描くことで、臨場感の感じられる内容となった。英文はわかりやすく、「むしろ盛り下がるわ」を“Yeah. that will be very very terrible.”のように、日本語をうまく英語で表現している部分などもあり、伝えるための英語表現としては、完成度が高い台本となった。

台本 4. グループ 29 が作成した「一つのチーム、一つの国」をテーマとした台本

行	担当	役名	セリフ (英語)	日本語
1		マンデラ	Let's cheer our contry rugby team together	私たちの国のラグビーチームをみんなで応援しよう
2		マンデラ	This is necessary for our peace.	これは平和のために必要なんだ
3		黒人	Why I must cheer with white?	なんで白人と一緒に応援しなければならない？
4		黒人	Yes. if we cheer with them, it never be peace	そうだよ。白人と応援しても平和にはならない
5		白人	It's waste time.	一緒に応援するだけ無駄だ
6		白人	Yeah. That will be very very terrible.	むしろ盛り下がるわ
7		黒人	Why I must cheer rugby? It's for white.	白人のスポーツなのに、なぜ応援しなきゃならない
8		黒人	This guys discriminated us. Yes?	こいつらは俺らを差別してきただろう

9	黒人	You know that, and be persecuted too.	あなたも迫害を受けてきたはずだ。
		Mandela	マンデラ
10	マンデラ	Of course. But if this is the case, it will last forever.	たしかにそうだ。しかしこのままでは永遠につづいてしまう
11	マンデラ	Peace needs cooperation	平和にはみんなが協力しあうことが必要なのだ。
12	黒人	but we can't do that	そんなことできるわけがない
13	白人	Shut up.	黙れ
14	白人	I know we can't be this way	このままではいけないことは分かっている
15	白人	But as you can see from their attitude, there is no way they can cooperate	だが、こいつらの態度を見て分かるとおりに協力なんてできるわけがないだろう
16	黒人	You probably can't trust those who use force	大体、武力行使する奴らを信用できるわけないだろ
17	マンデラ	Please calm down.	落ち着いて。
18	マンデラ	I want to unite our separated hearts.	私は皆さんの離れている心を一つにしたい。
19	マンデラ	I want to create a peaceful country without conflicts.	争いのない平和な国を作りたい。
20	マンデラ	To do that, black and white people need to get together.	そのためには、黒人と白人が手を取り合う必要があります。
21	マンデラ	Rugby is one way to make that dream come true.	ラグビーはその夢をかなえるための一つの方法です。
22	マンデラ	Rugby should unite our separated hearts.	ラグビーは私たちの離れている心を一つにしてくれるはずですよ
23	黒人	I understand your opinion.	あなたの言いたいことはよくわかりました。
24	白人	You've got a point, but	確かに一理ある意見ですが、
25	白人と黒人	There's no way we can cooperate with black porson	黒人（白人）と協力なんてするわけないだろ
26	マンデラ	Sorry, I understand your explanation.	失礼しました。私も言いたいことはよくわかりました。
27	マンデラ	that may be true under existing conditions, but peace begins with a single step	確かに今はそうかもしれない。だがその一歩が重要なんだ
28	マンデラ	You also hope it, right?	君たちも平和を望んでいるんだろう。
29	マンデラ	It is a great leap to make for your future prospects	君たちの夢のためにもこの一歩は必要なんだ。

30	マンデラ	Please, I would like for you to believe me and this country	どうか私を、この国を信じてほしい。
31	黒人	I'm worried, but let's help.	わかりました。悩みましたが協力しましょう。
32	黒人	I don't like white people yet.	まだ白人は好きになれませんが、
33	黒人	We also want peace.	私たちも平和を望んでいます。
34	白人	We are.	私たちもです。
35	マンデラ	You can finally take a step toward peace.	やっと平和につながる1歩を踏み出せるのですね。
36	マンデラ	Because we have one dream, we can be one.	私たちの夢も1つなのだから、私たちもひとつになれるはずです。

このように、グループによって台本内容は異なる。発表についても、グループでかなり異なった（図 3-9、図 3-10、図 3-11）。セリフを覚えてジェスチャーなども加えながら演じたグループもあれば、最後までセリフが覚えられず、時々台本の紙を見ながら演じたグループもあった。

事前に、失敗しても他のクラスメイトにはわからないので焦らないことや、間違えても照れ隠しのために笑ったりしないことを注意した。そのせいか、セリフを忘れても必死に思い出し、最後まで演じ切ったグループが多かった。劇の途中でアドリブを入れた学生やコメディの要素も入れたグループもあり、変化に富む内容であったと思う。



図 3-9. 英語劇の様子 (2)「共に SP を」

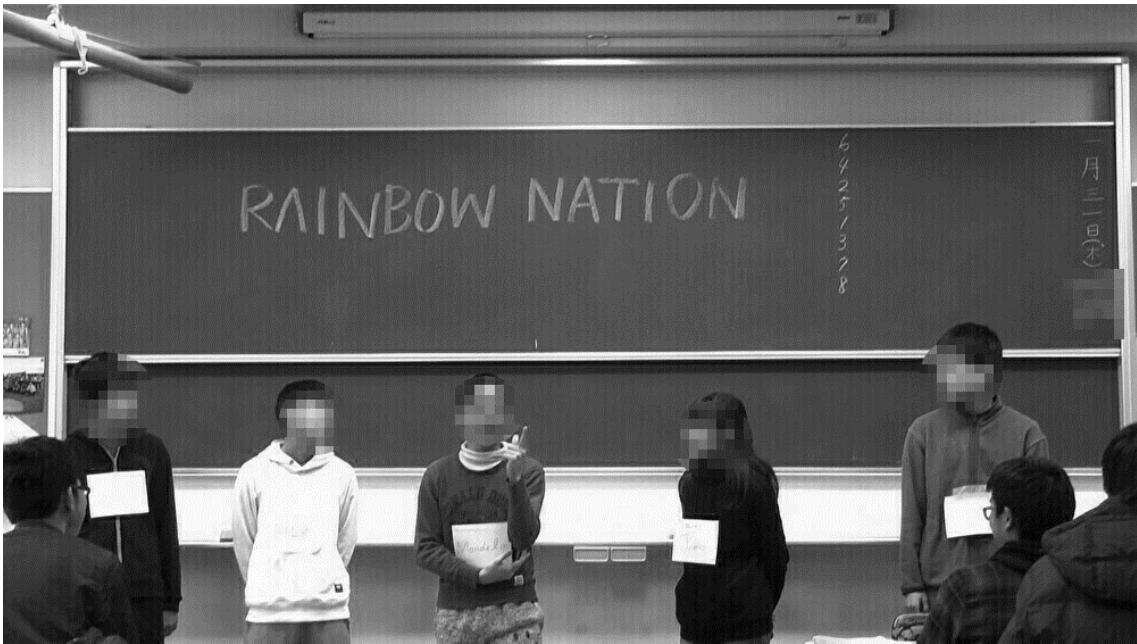


図 3-10. 英語劇の様子 (3) 「一つの国歌」



図 3-11. 英語劇の様子 (4) 「武力復讐の阻止」

3.7 評価について

発表について、教員評価と学生による相互評価（資料 2）を行った。教員は各グループの劇についてスピーキング（Speaking）、発表スキル（Delivery）、チームワーク（Unity）、内容（Contents）の 4 つの点から 5 段階で評価を行った。スピーキングについては、流ちょうさ、発音、わかりやすさを評価の観点とした。発表スキルについては、声量、アイコンタクト、態度、時間、役割を評価の観点とした。チームワークは、グループとしてのまとまりを評価の観点とした。内容については、葛藤を表現できたかということとスキットの深みやおもしろさを評価の観点とした。

個人に対する評価ではなくグループに対する評価であったので、緻密な評価にはならなかった。何よりも台本を完成し、クラス全員の前で発表したということの評価したためである。よって、全体的に評価点は高くなり、平均でスピーキングは 4.49 点、発表スキルは 4.44 点、チームワークは 4.45 点、内容は 4.42 点となった（2018 年度）。筆者の印象としては、やはり台本作成の完成度が、発表内容に結びついていると感じた。台本内容についてグループで共通理解をしており、自分たちの言葉として表現していることが伝わってきたからである。自分の言葉としてセリフを消化できていないグループは、結果として難しい表現を正しく発音できなかつたり、セリフを忘れてしまう傾向が見られた。これらのことから、演じるためには台本作成の段階で、自分たちが伝えられる英語表現に修正していくことが必要であるとの認識を得た。

また、学生による相互評価の結果は次の授業で発表した（図 3-12）。高評価のグループ、個人、PR シートをそれぞれ発表した。コメントについては、グループごとにまとめて該当者に配布した。



図 3-12. 相互評価で選出されたグループをスライドで発表

3.8 まとめ

オリジナル台本をグループで作成し、英語劇を演じるというタスクを達成する上で、一番時間をかけているのは、「台本話し合い」、「台本推敲」という台本作成活動であり、それが発表内容にも結びついていることがわかった。

上記で示した通り、いずれの台本にも英語の間違いは散見されるが、最後の発表では、それぞれの役を演じることができた。各個人でセリフを覚えるという努力もしているが、誰が誰に向けて言うセリフなのか、誰のセリフを受けてどのような感情表現をするのか、といった話の流れについては、グループで打ち合わせて練習する必要があった。

我々は母語で書かれた文章であれば、その場でも文脈を読み取り、感情も交えながら表現することが可能だ。しかし、外国語で演じるとなると表面的な読解は可能でも、感情表現はなかなか困難である。つまり、英語劇を演じるためには、セリフに対する感情を伴った深い理解とグループメンバーの共通理解が必須であることがわかる。

その共通理解を可能にするものが「台本についての話し合い」である。難しい単語やわかりにくい表現を一緒に確認し、より簡単に伝わりやすい表現にすることは、セリフとして覚えやすくなると同時に、他のメンバーの理解度も高めるのである。

このように、学習者は英語劇についての話し合いによって、意味を構築し言語経験を得た。訳読のように表面的な意味を理解するのではなく、教科書の内容を基礎知識として、各グループが選んだそれぞれのシーンの文脈に応じて登場人物のセリフに意味を付与している。つまり、学習者はコミュニケーション活動としての対話だけでなく、言葉を媒介して思考し、理解を深める協働的な活動をしていると言える。これは、Swain (2006) が定義したランゲージングそのものである。

英語劇活動におけるランゲージングは、正確性の向上を目的とするものではない。もちろん、対話によって、英文の間違いに気付くこともあり、訂正する場面も生まれる。しかし、一番の目的は既存の知識を活用して文脈に合う英語表現を探求することであり、これは Swain et al. (2009) がランゲージングの性質として示した、内在化した知識を実際に使用する機会を増やすことに他ならない。

授業において英語を実際に使用する活動は、プレゼンテーションや音読劇などがあつた。しかしアンケート⁸では、英語劇活動はこれまでに行ったそれらのアウトプット活動と比べると、学習者の反響が大きかった。特に言語使用の点で、単に日本語を英語に訳したものを「言う」のではなく、「自分の言葉として表現している」ことが、学習者の授業に対する感想と実践者（筆者）による観察から感じられた。そこで、英語劇活動において学習者はどのような学びを経験しているのかを明らかにしようと考えた。同時に、他のアウトプット活動にはない英語劇活動のどのような要素が学びを生み出しているのか、あるいは学習を促進しているのかを明らかにしたいと考えた。

⁸ アンケート（資料4）は英語劇発表の授業日で2019年1月29日から1月31日までに実施した。質問項目は「表現活動で印象に残っているもの」のレッスン番号を選択させ、理由も書かせた。英語講読I受講数210名のうち、当日の欠席者や無回答を除いた203名から回答があり、そのうち143名がLesson 9の表現活動（英語劇）を選択した。ただし、英語劇発表の直後に実施したアンケートであるため、Lesson 9を選択した学生が多いことは当然である。よって第4章では、なぜLesson 9の表現活動が印象に残ったのかという理由について分析を行った。

第4章 英語劇活動についての学習者による評価の分析

4.1 研究課題

第3章では、授業実践として英語劇作成をどのように実施したかということについて記述した。そこで筆者は英語劇を作成する過程においてグループで話し合うことが、ランゲージングを行っていることではないかと考えた。なぜなら、話し合いにおいて学習者はコミュニケーション活動としての対話だけでなく、言葉を媒介して思考しているからである。

よって本章では、次のように研究課題を設定する。活動内容についての学習者による評価を分析することで、どのような経験を得て、何について理解を深めているのかを明らかにする。それがランゲージングの表す概念と合致しているかということについて考察する。

研究課題1 英語劇活動において学習者は何を学んでいると評価しているのか。

4.2 参加者

参加者は高専1年生210名(5クラス)で、2018年度に通年で行われた科目「英語講読I」(週1回、90分授業)を受講している学生である。高専1年生は高校1年生に相当するが、工学系の専門科目を1年次より履修するなど、普通科高校と比べるとカリキュラムについてはかなり異なる。本実践の科目の他に、「英語文法・作文」「英語会話」があり、参加者は英語授業を1週間で合わせて3科目受講していた。

4.3 データ収集

第7回授業で行った英語劇発表の後に、多肢選択型の質問に加えて自由記述型のアンケートを紙媒体で行った(資料3)。アンケートにおける自由記述項目は次の通りである。

項目1「劇作成、発表全体を振り返り、感想を書いてください」

項目2「表現活動(Output)で印象に残っているものを選んでください。またその理由を書いてください」

項目3「Output活動を通して、どのような変化や学びがありましたか」

項目4「一年間の授業を振り返り、自由に感想を書いてください」

アンケートについて、発表当日に欠席をした 1 名と回収できなかった 1 名がおり、208 名分のデータを取得した。項目 1 については無回答が 3 つあり、それ以外の 205 名分の回答を分析対象とした。項目 2 については、208 名のうち英語劇活動を最も印象に残った活動として選んだ者が 143 名いた。そのうち 142 名が理由を記述しており、これらを分析の対象とした。項目 3 と項目 4 は英語劇活動以外の活動も含めて記述しており、判別ができないため今回の分析から外すことにした。なお、収集した回答については、テキストマイニングを行うためにエクセルにテキストを入力した。明らかな誤字脱字については筆者が修正を施したが、それ以外は原文のまま入力した。

4.4 項目 1 についての分析

4.4.1 方法

本論文では学習者に対するアンケートの自由記述部分から得られた文字データについてテキストマイニングを行い、帰納的手法で分析を試みた。自由記述は統計的に処理しづらく、客観的な評価が困難とされるが、学習者が活動をどのように理解しているのか質的な解釈を行う (Croker, 2012) ことを目的として分析の対象とした。ランゲージングは思考を言語によって外化することである。つまり、英語劇活動においてどのような知識や経験を得ているかということ、まず学習者自身が言語化する必要がある。よって、アンケートの質問項目のうち、分析は自由記述部分について行うことにした。

分析は KH Coder3 と手作業によるコード化を併用した。KH Coder を用いたのは、英語劇活動に対する評価を単語レベルで分析し定量的に示すことができるからである。また共起ネットワークを示すことで、単語同士のつながりから、英語劇活動への評価を視覚的にとらえることも可能となる。一方で、あいまいな表現や当事者のみが知り得る情報を読み取るために、手作業によるコード化を行った。

4.4.2 手順

KH Coder3 で頻出単語を抽出する前に、文字データを確認し、表現は異なるが同じことを意味している場合には単語をそろえる修正を行った。「発表」と「本番」の語は、「発表(本番)」に置換し、「班」という語は「グループ」に置き換えた。「人」「友達」がグループの成員を示す場合は、「メンバー」とし、「全員」は「みんな」に置換した。

頻出語を抽出した後で KWIC コンコーダンス機能を使用し、語の使われ方を検証するこ

とで劇活動において実際に彼らが何を思い、何をしているのかを探索的に分析した。その後で、さらにコード化を行った。

4.4.3 結果

コメントに修正を加えた後で、KH Coder3 による前処理を実行した結果、総抽出語数 6,105 (2,532)、異なり語数 790 (601)、文 326、段落 203 であった。実際の分析の対象となった語は、カッコ内の数である。頻出語のうち、出現回数が 10 回以上の語は 35 あった (表 4-1)。一番多かった語は「思う」で、89 回出現した。

KWIC コンコーダンスで語のつながりを見たのは、感情や行動に言及する動詞と形容詞である。出現回数が 10 回以上の語では「思う」「できた」「楽しい」「作る」「考える」「良い」「難しい」「大変」「多い」「分かる」「深まる」「見る」「伝える」「おもしろい」「知る」「話し合う」の 16 個になる。「思う」が最頻出であるが、「楽しいと思った」「難しいと思った」のように対象の語のさらに後ろに付け加えられることが多く、KWIC コンコーダンスを使用した分析から外した。語の前後の記述を確認し、文脈からそれぞれの語がどのような事柄について記述されているのかを手作業で調べ、コード化を行った (表 4-2)。「できた」という語のつながりで一番多かったのは<表現方法>⁹に関する記述である。これは「言葉を簡単にして自分なりに理解することができた」、「堂々と表現することができた」などの、英語表現とそれ以外のジェスチャーなどの表現を含む。次に多かったのは<グループワーク>と<意欲・態度>に関する記述である。<グループワーク>には「みんなで協力してできた」、「仲を深めることができた」など、グループワークから派生したと考えられる記述が該当する。<意欲・態度>には、「一生懸命取り組むことができた」、「楽しく劇に取り組むことができた」、「自分で考えながらできた」などの、活動に取り組む姿勢に関する記述をまとめた。

このように、他の 14 個の語についても記述の内容を分類しコード化した上で、出現回数を数えると、合計で 305 の記述のうち、<グループワーク>に関する記述は 58 回、<表現方法>に関する記述は 52 回、<発表>に関する記述は 45 回、<意欲・態度>に関する記述は 27 回、<内容理解>に関する記述は 25 回出現した。表 4-2 では出現回数が 10 以上のコードとそれにつながった動詞と形容詞を示した。

⁹ これ以降、コード化した語について、< >で囲んで記す。

表 4-1. 項目 1 の回答における出現回数 10 以上の語

順位	抽出語	出現回数
1	思う	89
2	劇	73
3	できた	60
4	楽しい	55
5	グループ	51
6	発表（本番）	46
7	英語	43
8	セリフ	37
9	自分	36
10	作る	30
11	メンバー	27
12	作成	23
13	考える	18
13	良い	18
15	難しい	17
16	大変	15
17	マンデラ	14
17	緊張	14
17	多い	14
17	わかる	14
21	ジェスチャー	13
21	深まる	13
23	見る	12
23	最初	12
23	他	12
23	内容	12
27	少し	11
27	仲	11
27	伝える	11
27	面白い	11
27	練習	11
32	原稿	10
32	知る	10
32	日本語	10
32	話し合う	10

表 4-2. 感情や行動に言及する動詞と形容詞におけるコードとのつながり

コード	感情や行動に言及する動詞と形容詞											
	できた	楽しい	作る	考える	良い	難しい	大変	わかる	深まる	伝える	おもしろい	知る
表現方法	14		1	3		11		8	1	6	3	5
グループワーク	13	18	8	5	3							1
発表	8	11			8							6
意欲・態度	13	7	2	4								1
原稿			18		2		5					
創造性		9		2		1	2					
内容理解	3	2			1				2			5
劇作成	5						6					
内容				4				2		5		
人間関係									10			

4.4.4 考察

頻出語から分析すると、学習者は英語劇活動を主に「発表」「台本作成」「グループワーク」の3つの要素から記述している。「発表をするためにグループで台本を作成する」といった形でこの3つの要素は密接に結びついている。ただ、頻出語だけでは学習者が何をどのように理解したのかがわからないため、語のつながりを分析した。「できた」「考える」「わかる」「深まる」「知る」といった理解に関係する語に、＜表現方法＞コードが多く結びついており、学習者は英語劇活動のグループワークにおいて、主に発表のための表現方法を話し合っていることがわかった。話し合いによって様々な表現方法を考え、新しく内容理解が深まる。これらのことを、グループワークを通してできるようになったととらえていることがわかる。

また、＜表現方法＞コードだけではなく、それらの理解に関係する語に＜内容理解＞コードもつながっていることが確認できる。このことから、学習者は話し合いによって、自分たちが作成している劇の内容をより深く理解したことも示された。

このように、項目1に対する回答の分析から、学習者は言語を介して学習内容に対する知識や理解を深めると同時に、英語をどのように使用するのかという言語理解も深めたことが明らかになった。

4.5 項目2についての分析

4.5.1 手順

項目1の分析では、英語劇活動においてどのような知識や経験を得たのかということ进行分析した。項目2は、英語劇活動と他の表現活動との差異について明らかにし、英語劇活

動の特徴を示すことを目的にした質問である。

ここでは 142 名分のコメントを分析した。KH Coder3 では、記述を内容ごとに分類することはできないので、手作業でコメントの内容についてコード化を行った。また、共起ネットワークを使用し、視覚的に特徴を示した。

4.5.2 結果

他の活動と比べて印象的だった理由が一つに限定されない場合が多かったため、一つのコメントから複数のコードを作成した。例えば「他の発表に比べて内容により深く踏み込むことのできる内容で、頑張って取り組めたから」というコメントからは、〈深い学び〉と〈意欲〉という複数の要素をコードとして取り出した（表 4-3）。

表 4-3. 項目 2 の回答例と作成したコード

回答	コード
・ 表現活動の中で最も長い時間かけた上に一番話し合ったので、特に印象に残った。	〈時間〉〈話し合い〉
・ とても楽しかった。メンバーで一丸となって取り組むことができた。面白い劇を作ることができた。	〈結束力〉〈楽しい〉
・ 他の発表に比べて内容により深く踏み込むことのできる内容で頑張っ	〈深い学び〉〈意欲〉
て取り組めたから。	
・ すべて自分たちでやって今までで一番頑張れたと思う。	〈自主性〉〈意欲〉
・ 自分たちで長い文を考えてそれを英語に訳す作業は大変だったけど、頭を使ったのでとても面白かった。	〈思考力〉〈困難な課題〉〈楽しい〉
・ みんなで一個のものを作り上げた感じが楽しかった。	〈創造力〉〈楽しい〉
・ 自分自身で考えることや、やることがたくさんあったから。	〈思考力〉〈自主性〉
・ 劇の準備段階として、マンデラや南アフリカについてよく知る必要があり内容を深く知ったうえで、それを自分たちの形で表現していくというところがよかったから。	〈深い学び〉〈創造力〉

上記のようにして取り出した要素は合計で 252 個になり、36 のコードを作成した。その中で出現回数が 3 回以上のものが表 4-4 である。内容は非常に多岐にわたったが、できるだけ記述に使用された言葉に沿う形でコード化を行った。例えば、〈協力〉〈人間関係〉

<仲間から学ぶ><話し合い>という要素をすべて<グループワーク>とコード化することも考えられたが、英語劇活動の特徴を詳細につかむために残すことにした。

その結果、英語劇活動が印象的な理由について、<深い学び><意欲><楽しい><時間><創造力>のコードが上位になった。英語劇活動を記述した項目1と比べて、他の活動と比較した記述である項目2では、<協力><人間関係><仲間から学ぶ><結束力>といったグループワークがもたらす要素についての記述が多く見られることが特徴である。さらに、<意欲><創造力><自主性><思考力>といった英語能力や言語理解と直接に関連のないコードも作成された。

表4.4. 英語劇活動が印象的な理由についてのコードと出現回数

順位	コード	数
1	深い学び	25
2	意欲	24
3	楽しい	20
4	協力	17
5	時間	16
5	創造力	16
7	経験	15
7	困難な課題	15
9	英語表現の工夫	14
10	自主性	13
11	成果	12
12	人間関係	11
13	思考力	8
14	仲間から学ぶ	6
15	責任感	5
15	話し合い	5
17	アイデアを出す	4
17	結束力	4
19	英語を使用	3
19	体で表現	3

また、項目2のコメントについて、共起ネットワークを出した（図4-1）。出現数による語の取捨選択は最小出現数5に、描画する共起関係は上位60位以上を設定した。

共起ネットワークでは、「一番」という語が再頻出しており、「楽しい」「取り組む」「最近」「劇」「内容」という語に結びついていることが示されている。よって、劇が一番楽しい」というようなコメントが多いのがわかるが、その周辺を見ると、「自分たちで考えた」「深く知ることができた」「グループで協力した」なども読み取れる。また、「グループ」「作る」「英語」「難しい」「自分」「考える」「作る」「マンデラ」といった語も出現回数が多い。「自分」という語のつながりを見ると、「自分で表現を考えることは初めてで、印象に残った」という内容の記述が多かったことがわかる。また、「発表」につながる語から、「グループで協力して発表は良かった」、「他のグループの発表を見るのは面白かった」「時間をかけて作り発表し、達成感があった」などの記述も見られたことがわかる。

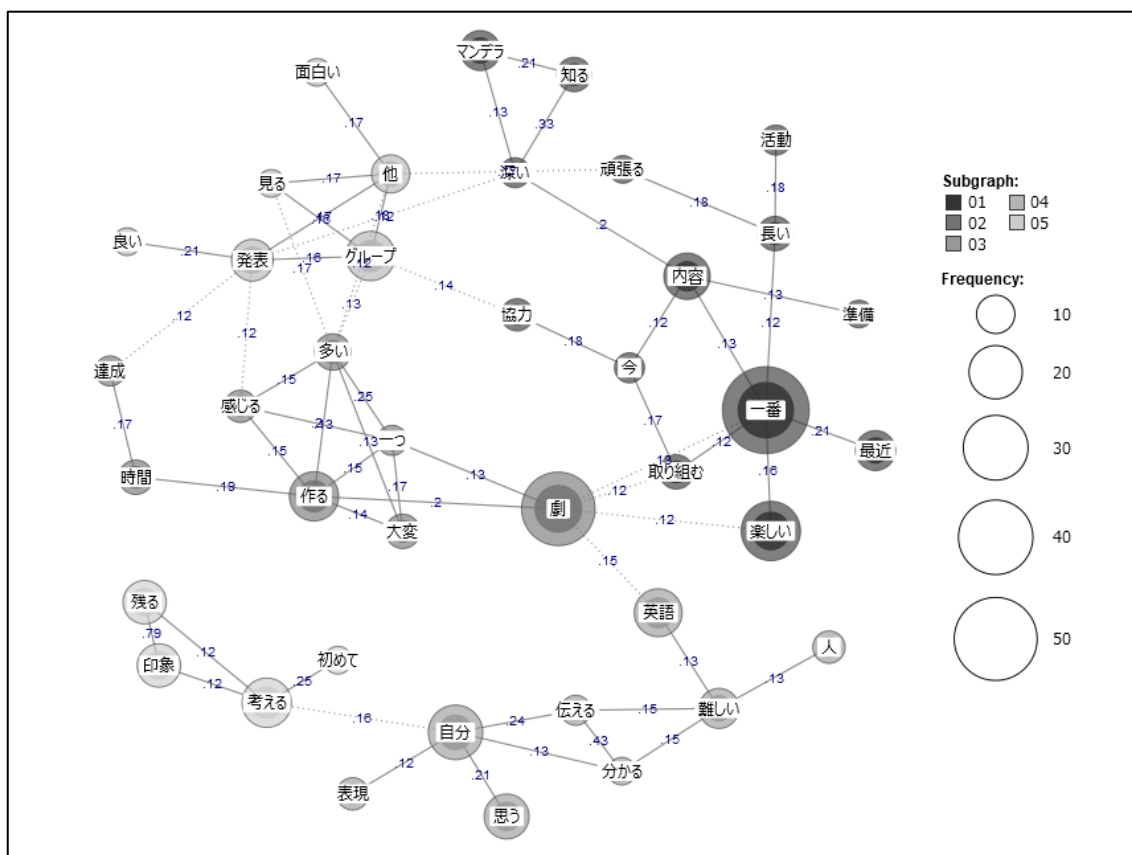


図4-1. 項目2のコメントの共起ネットワーク

4.5.3 考察

発表そのものについての記述よりも、〈深い学び〉〈意欲〉〈時間〉〈創造力〉〈困難な課題〉〈自主性〉などの英語劇作成段階についてのコードが多く見られることから、英語劇活動が印象的な理由は、結果ではなく活動のプロセスにあると考えられる。ランゲージングは、活動そのものを学習とみる。英語劇活動が学習の場となっていることが学習者のコメントより読み取れる。

また、共起ネットワークから「劇作成は大変だ」という感想が読み取れるが、表 4-4 で示されているように、英語劇活動によって〈深い学び〉が促されることや、〈意欲〉〈創造力〉〈自主性〉〈思考力〉といった資質にかかわることについての記述が多いことは、特筆すべきことである。なぜなら、言語を介して協働的な活動を行い、言語についての新しい知識を得るだけではなく、能力や資質の発展につながる深い学びをもたらしていると言えるからである。

よって、項目 2 に対する回答の分析から、英語劇活動は他の活動と比べて、難しい課題が要求されていると感じていること、時間をかけていること、深い学びを得ていること、意欲的に取り組むことが明らかになった。

4.6 まとめ

ランゲージングは、タスクにおいて言葉について語り言語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、知識や経験を構築するプロセス」(Swain, 2006: 98 [筆者訳])と定義されている。項目 1 に対する回答の分析では、学習者が英語劇活動を通して内容理解を深めると共に、英語をどのように使用し伝えるのかという言語理解を深めることがわかった。項目 2 に対する回答の分析からは、グループワークにおける協働的な活動が言語理解だけではなく、自主性や意欲といった資質をも伸長する可能性が示された。ランゲージングは言語能力を向上させるための手段ではなく、行為そのものが言語学習であるととらえる。よって、教員が何を教えたかではなく、学習者が何を経験し学んだかということが第一義であり、教員ではなく学習者自身の評価に言及する必要がある。分析から学習者は英語劇活動を通して、言葉について語り言葉に対する理解を深め、自分の言葉として語る経験を得たととらえていることが明らかになった。これらのことから、英語劇活動において学習者が行っていることは、ランゲージングであると結論づけられる。

しかし、先行研究でしばしば言及されているものとは異なり、英語劇活動におけるラン

ゲーミングの特徴は、英文の正確性というよりも伝えるためのより簡単でわかりやすい表現を探求することである。英語という言葉としての表現だけでなく、劇活動として表現するためにジェスチャーや感情についても話し合っており、伝えるための知識をグループで構築している様子が明らかになった。英語授業においては新しい英語表現を記憶することは求められるが、実際の場面で使用する機会は乏しい。状況に合わせた英語表現を選択し、適切な表現を推敲するという活動は、英語をより身近にし、自分の言葉として表現することにつながっているのではないかと考えられる。そのような言葉のみならず、感情表現や身体表現についての試行錯誤が英語劇活動における学習である。加えて、彼らが試行錯誤した英語表現は内容理解に裏打ちされたものであり、知的な探求活動と身体的表現活動が結びついている。これは学びを全身化することであり、学習者の中に能動的で創造的な知である「演劇的知」（渡部、2001）が生まれたことを意味している。

このように、英語劇活動におけるランゲーミングは、頭の中で収まっている「静的な」知識を「動的」に活用させる。つまり、覚えるのではなく使うという方へ転換させる。このことが学習者の＜創造力＞や＜自主性＞につながるのではないかと考える。分析から、自主性が発揮されるためにはある程度の時間と創造性を喚起させる困難な課題が必要であることもわかった。学習者は大変で難しいそのプロセスを肯定的にとらえている。自分で考えるからこそ印象に残るのであり、その自分たちで考えるという意識が意欲的な態度へとつながっていくと推察される。

英語劇活動におけるランゲーミングのもう一つの特徴は、グループにおける対話であるということだ。英語劇活動が他の活動と比べて「グループ」「仲間」「人間関係」「協力」という点において印象的だったという記述が多く、グループワークが活動の肝になっていることは間違いない。個人で台本を作成する部分もあったが、表現についての理解はグループでの話し合いによって深まったのである。

これらのことから、英語劇活動においては、伝えるための英語表現についての理解を協働対話によって深めるというランゲーミングを行っていると考えられる。次章では実際の対話内容を分析することによって、英語劇活動におけるランゲーミングの中身を検証する。

第5章 ランゲージングにおける協働的足場かけ

5.1 はじめに

前章では学習者へのアンケートの結果を分析し、学習者は英語劇活動において、「伝えるための英語表現」についてグループワークを通して理解を深めていることを示した。よって筆者は英語劇活動では協働対話型のランゲージングが行われていると結論づけたが、本章では実際の対話を分析することでそれを裏付ける。英語劇活動で行われる全ての対話を分析することは不可能であるため、英語台本を修正する際の対話に焦点を絞った。前章での分析から英語劇を作成する時、つまり英語台本を作成し仕上げていく段階で英語表現についての話し合いが多く発生することが明らかになったからである。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: 102 [筆者訳])と定義されている。本研究においてもこの定義を用いるが、対話の中身については「英語劇活動における英語台本を修正するための話し合い」と限定する。

本章では次のように分析を進める。第一段階として、学習者の実際の対話内容を分析し、量的に記述する。第二段階として対話を質的に分析し、内容の程度を理解獲得と問題解決の側面から記述する。これらの分析を通して、「伝えるための英語表現」についてのランゲージングの中身を量的、質的に明らかにする。

第三段階として、協働対話における知識構築がどのように行われているかを分析する。ランゲージングでは、学習が行われていることを示すために、対話によって知識構築がなされているかということを重視している。ランゲージングはどのような言語を学んだかという結果ではなく、言語を通して学び思考するというプロセスに注目するものである。これは、言語を思考の外的表現としてではなく、思考活動そのものとした Vygotsky の言語と思考の関係のとらえ方に基づいている。「言語的思考」と表されているが、これを分析単位とし、意味を見出すという方法である。よって、対話における知識構築を分析する必要があり、このことについて本研究では、学習者間の「足場かけ」の成立がなされているかに注目する。「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; Brooks & Swain, 2009) において示されている。ここでは学習者同士における知識構築のための働きかけを「協働的足場かけ」と呼び、対話によってそれがどのように行われているかを示す。

5.2 研究課題

英語劇活動におけるグループでの対話の中身を量的質的に示し、「伝えるための英語表現」についての理解をどのように協働で深めているのかを明らかにする。そのために、3つの研究課題を設けた。

研究課題 2 協働対話において学習者はどのようなことを話し合うのかということを量的に示す。

研究課題 3 協働対話の質的内容について、理解獲得と問題解決の側面からテキスト分析を行い、エピソード主題との関連を明らかにする。

研究課題 4 協働対話によってどのように知識構築を行っているのかを明らかにする。

5.3 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。第 3 章、第 4 章での参加者と同じように、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。1 学年は 5 クラスからなり、学生はそれぞれ 5 つの学科に所属していた。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 名で構成されていた。

英語講読 I はすべて筆者が担当した。英語劇活動は 2019 年度後期の授業 15 回のうち、第 6 回から 15 回までで実践を行った。

5.4 データ収集

調査対象となる活動は、英語劇活動における協働対話である。英語台本は事前にグループのメンバーで分担し完成させており、協働対話の直前に個人で見直しを行った。その際、間違いに気付けば書き込みを行い、意味がわからない箇所には下線を引くことを指示した。個人での見直しが終わった後、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」ことを目的とした話し合いを日本語で行った。話し合いにおいて辞書などは使用しないように指示した。この話し合いの部分を協働対話とし、10 分間 IC レコーダーで録音した。また、修正をした台本も回収した。

10 分間記録された 40 グループの対話について文字起こしを行い、得られたテキストデータについて分析を行った（資料 4）。

5.5 言語関連エピソード (language-related episodes : LREs) について

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言語関連エピソード（これ以降、LERs と示す。）と呼ばれる単位を取り出し、分類を行う（Swain et al., 2009）ことが多い。第 2 章でも述べたが、LREs 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]）と定義されている。LERs の分類は大きく 2 つあり、一つは概念的な知識について言及が行われている「概念的ランゲージング」（Concept-bound languaging）と、もう一つは直接的なランゲージングではないが、「理解促進」（Help understanding）が挙げられている。前者についてはさらに言い換え（Paraphrasing）、推測（Inferencing）、分析（Analyzing）の 3 種類の下位分類があり、後者については、自己評価（Self-assessment）、再読（Rereading）の 2 つの下位分類が示されている。

Swain et al. (2009) においては、フランス語の態についての発話を分類し、ランゲージングの質と量について分析を行い、ランゲージングが文法的な概念を内在化する上での鍵となっていることを示した上で、高ランゲージング学習者（high-languager）とされた学習者ほど、推測の LREs が多い傾向にあることを報告している。また、Swain & Lapkin (1998) は、示された絵についてジクソーの手法で協働でストーリーを作成するというタスクにおいて、言語的問題を解決するための協働対話を分析し同様に LREs を取り出しているが、スペルや形態について話しているものを「形式的 LREs」（Form-Based LREs）とし、語彙について話しているものを「語彙的 LREs」（Lexis-Based LREs）として分類している。そして協働対話において、表現したい言語や言語についての知識を協働で構築しているとし、対話がコミュニケーションの道具だけではなく、思考の道具として活用されていると結論付けている。

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」（script-related episodes: SREs）として取り出す。SREs は英語劇における言語使用についての対話であり、作成した英語台本を修正するという目的で行われた協働対話である。Swain et al. (2009) における LREs は語りの機能面に焦点を当てた分析であり、各エピソードの内容については言及していない。Swain & Lapkin (1998) では LREs を内容に即して 2 種類に分類しているが、本研究とは実践内容が異なるため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。SREs 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 LREs 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 LREs を用いるが、分析単位としては SREs を設定する。

5.6 協働対話の内容分析 1

5.6.1 目的

研究課題 2 である、協働対話において学習者はどのようなことを話し合うのかということを示す。

5.6.2 方法

ここでは研究課題 1 を明らかにするために協働対話の内容分析を行った。これは手作業によるテキスト分析である。まず、SREs を取り出し、2 種類に分別した。取り出した SREs はこれ以降、便宜上エピソードと呼ぶ。ここでの協働対話の目的は英語台本を修正することであったが、台本の「推敲」を行っているエピソードと、英語劇に関連はするが推敲しているとは言えない「その他」のエピソードに分けた。エピソードの単位ごとに通し番号を振った上で、一つのエピソードにおける発言数を調べた。発言数の数え方は、一人が話し始めて終了するまで、あるいは他のメンバーが話し始めて発言が終了するまでを 1 とした。

次に「推敲」を行っているエピソードについて、それぞれの「主題」を特定した。一つのエピソードにおいて、語句の意味や文法など複数の事項が話し合われる場合もあるが、エピソードの目的や最終的にどのような決定がなされたかを読み取ることで、中心になっている事項を特定した。その上で、各グループでどのような内容が話し合われたかを数量的に示し、発言数との関連を調べた。

エピソードの主題分析の対象外としたものは以下の通りである。「その他」のエピソードは台本の語句や文に関する推敲のための対話ではないため、主題の特定は行っていない。特に、録音はじめての発言は録音に対するコメントが入ることが多く、その場合は「その他」とし主題分析から除外した。また、録音された最後の対話についても、時間制限のため話し合いが途切れている場合は、「推敲」のエピソードであっても分析対象から外した。他

にも、台本の音読をしたり独言に終わっている発言も対話ではないと判断し、主題分析対象から外した。

5.6.3 結果

10 分間の間にグループでは台本中の様々な語句や文について、おおむね台本の順番通りに話し合いが行われた。グループが話し合いの俎上に挙げたのは、間違いが見受けられる語句や難しい文などが中心であったが、どの語句や文について話し合うか、どのくらい話し合いを行うかについてはグループの自主性に委ねられていたため、一つのエピソードの長さは短いものから多いものまで様々であった。

文字起こしをした 40 グループのテキストデータについて、「推敲」をしているエピソードが 408 回、「その他」のエピソードが 80 回出現した。一つのグループにおけるエピソードの出現数は最大で 29 回、最小が 2 回であり、平均では 12 回出現した。「推敲」と「その他」のエピソードの出現回数については、一つのグループにおいて平均で「推敲」は 10 回出現し、「その他」は平均で 2 回出現していた。また、一つのグループにおける「推敲」と「その他」の発言数の割合は、「推敲」は平均で 89%、「その他」についての発言数は平均で 11%を占めていた。話し合いにおける総発言数は、最大で 287 回、最小で 33 回であり、グループ平均では 161 回の発言数を確認した（表 5-1）。

また、一つのエピソードにおける発言数は、最大で 99 回、最小で 2 回であり、平均は 13 回であった。エピソードの種類による発言数を見ると、「推敲」では平均で 14 回の発言があり、「その他」では平均で 7 回の発言が見られた。

エピソードの出現数と発言数の相関係数は $r^2 = 0.372$ で、弱い正の相関があることが示された。一方で、エピソードと発言数を詳細に見ると、グループ差が大きいことが確認できた。例えば、表 5-1 ではグループ 17 とグループ 33 は発言総数が 231 回と同数だが、エピソード数はグループ 17 が 8 個、グループ 33 が 20 個となっており、倍以上の差が見られる。つまり、一つのエピソードにおける発言数はグループ 17 は多く、グループ 33 は少ない。また、エピソード数が同数でも、発言数に差が見られる場合もある。例えば、グループ 24 とグループ 31 はエピソード数が 10 個で同数だが、発言総数はグループ 24 が 240 回、グループ 31 は 101 回と、倍以上の差が見られた。つまり、一つのエピソードにおける発言数は、平均値だけで見るとグループ 24 はグループ 31 の倍以上であった。

表5-1. 各グループのエピソード数と発言数

グループ 通し番号	推敲	その他	エピソード 総数	推敲	その他	発言総数	推敲率	その他率
	出現回数	出現回数		発言数	発言数			
1	11	2	13	215	15	230	93.48%	6.52%
2	11	0	11	138	0	138	100.00%	0.00%
3	9	6	15	75	33	108	69.44%	30.56%
4	10	1	11	175	3	178	98.31%	1.69%
5	5	0	5	67	0	67	100.00%	0.00%
6	11	3	14	123	17	140	87.86%	12.14%
7	15	3	18	169	21	190	88.95%	11.05%
8	16	1	17	215	2	217	99.08%	0.92%
9	13	4	17	235	21	256	91.80%	8.20%
10	9	3	12	131	16	147	89.12%	10.88%
11	11	5	16	117	87	204	57.35%	42.65%
12	9	2	11	130	10	140	92.86%	7.14%
13	6	4	10	70	36	106	66.04%	33.96%
14	13	3	16	135	20	155	87.10%	12.90%
15	4	3	7	20	18	38	52.63%	47.37%
16	6	3	9	81	69	150	54.00%	46.00%
17	7	1	8	228	3	231	98.70%	1.30%
18	7	0	7	106	0	106	100.00%	0.00%
19	8	6	14	116	82	198	58.59%	41.41%
20	8	0	8	124	0	124	100.00%	0.00%
21	11	0	11	176	0	176	100.00%	0.00%
22	13	3	16	169	18	187	90.37%	9.63%
23	25	4	29	264	23	287	91.99%	8.01%
24	9	1	10	229	11	240	95.42%	4.58%
25	10	1	11	93	2	95	97.89%	2.11%
26	12	2	14	269	6	275	97.82%	2.18%
27	6	0	6	248	0	248	100.00%	0.00%
28	16	2	18	245	7	252	97.22%	2.78%
29	10	0	10	180	0	180	100.00%	0.00%
30	9	1	10	165	5	170	97.06%	2.94%
31	7	3	10	85	16	101	84.16%	15.84%
32	12	0	12	147	0	147	100.00%	0.00%
33	16	4	20	209	22	231	90.48%	9.52%
34	10	1	11	160	7	167	95.81%	4.19%
35	12	4	16	184	10	194	94.85%	5.15%
36	2	0	2	56	0	56	100.00%	0.00%
37	5	1	6	20	13	33	60.61%	39.39%
38	10	1	11	108	15	123	87.80%	12.20%
39	17	1	18	112	6	118	94.92%	5.08%
40	7	1	8	61	7	68	89.71%	10.29%
平均	10.20	2.00	12.20	146.25	15.53	161.78	89%	11%
総数	408	80	488	5850	621	6471	—	—

次にエピソードの主題と発言数の関連について分析した。まず、エピソードの「主題」であるが、「推敲」と分類した 408 個のエピソードの主題は、一番多いものから「語句の変更」で 127 個、「語句の確認」で 90 個、「語句の意味」で 57 個、「語句の統一」で 41 個など、合わせて 12 種類的话题を特定した (表 5-2)。「語句の変更」とは、英語台本の語句を、より簡単なものやわかりやすいものに変更しようとするための話し合いを指す。

「語句の確認」とは、台本を参照しながら英訳の意図や話の流れを確認し、劇内容に対する共通認識が高められるような話し合いを指す。「語句の意味」は「語句の確認」と似ているが、話の流れを確認するというより、主に英語の語句の意味を確認することが話し合いの中心になっているエピソードである。「語句の統一」は、グループのメンバーが様々な表現した語句 (例: 「応援する」を support / cheer / encourage のように記す) を、同じ語句に統一するという話し合いである。

エピソードの主題と発言数を見た場合、「語句の変更」について話し合われた時に発言の数が一番多くなり、平均で 22.9 回となった。次いで、発言が多い主題は「文法の確認」であり、平均 18.6 回となった (表 5-2)。

表 5-2. エピソードの主題と発言数の平均

エピソード主題	出現数	発言数平均
語句の変更	127	22.9
語句の確認	90	9.6
語句の意味	57	11.5
語句の統一	41	11.1
語句の訂正	30	7.7
セリフの確認	19	12.7
語句の追加	18	12.1
語句の削除	13	9.6
文法の確認	6	18.6
発音の確認	4	8.8
スペルの確認	2	7.5
提案	1	2.0
	408	11.2

5.6.4 考察

エピソードの種類分析から、全エピソードにおける発言総数の 89%が「推敲」にあてられているという結果を得たため、学習者は活動の目的を理解しよく取り組んだことがうかがえる。エピソード数と発言数に弱い正の相関が見られることから、エピソード数が多くなれば発言数も増え、活発な話し合いをしているとある程度とらえることができる。しかし、グループの差が大きいため、エピソード数と発言数だけではどの程度の話し合いがなされているのか、質的内容を確認することはできなかった。

一方で、エピソードの主題についての分析結果から、「語句の変更」「語句の確認」「語句の意味」についての話し合いが、今回の協働対話では中心になったことがわかった。よって、学習者は「伝えるための英語表現」について、語句を変更し、セリフを確認し、語句の意味を確認するといった方法で理解を深めていると言える。エピソードの主題によって発言数が変化していることから、主題によって理解の深さには違いがあると推測されるが、ここでの分析からは明らかにならなかった。

このように協働対話における内容分析 1 では、学習者がどんなことを話し合っているかについては明らかになったが、各エピソードにおいてどの程度の話し合いをしているかということについては、明らかにできなかった。

5.7 協働対話の内容分析 2

5.7.1 目的

研究課題 3 である協働対話の質的内容について、理解獲得と問題解決の側面からテキスト分析を行い、エピソード主題との関連を明らかにする。協働対話における内容分析 1 において明らかにした各エピソードの主題は、すなわち学習者が「伝えるための英語」に対する理解を深める方法として採ったものである。ここでは、その方法によってエピソードの質的内容に差が生まれるのかということ进行分析する。ここでいう質的内容とは、エピソードにおける学習者の言語に対する理解獲得と問題解決の程度を指す。Swain (2000) による協働対話の定義では「理解獲得」の文言はないが、Swain & Watanabe (2013) では次のように定義され、理解についての言及が見られる。

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: 102 [筆者訳])
定義されてきた。協働対話は何に関するものでもよい(例えば、数学、物理学、言

語)。協働対話においては、一方または両方の話し手が知識を洗練したり、現象に関する新しいまたはより深い理解を得る可能性がある。話し手（または書き手）は、自分の思考や他人の思考を媒介するための認知的道具として言語を使用する。話すという行為は発話、プロダクト（人工物）を生成するが、それらは疑問が投げかけられ、追加され、疑われ得るものである。この意味を協働で構築する行為が協働対話であり、言語学習と言語発達の源である。（Swain & Watanabe, 2013: 1 [筆者訳]）

本研究においては一つのエピソードが長く、ここでの分析は一つ一つの発言の機能よりむしろ協働での意味構築による対話の成果に焦点を当てる。第4章では「伝えるための英語」について理解を深めたと学習者が認識しているということを明らかにしたが、本章ではそれを実際の対話から見出そうとしている。よって、対話の成果としての「理解獲得」を分析視点に加えることは必要であると考えた。「問題解決」の分析視点を加えたのは、定義に沿ったことも挙げられるが、問題解決に至った対話でも理解を得たとは言えない対話があるということに文字起こしを行う段階で気付いたからである。また対話において何らかの理解が得られていても、最終的に問題解決には至っていない対話も見受けられた。当初は問題解決と理解獲得には相関があると想定していたが、本研究では問題解決は理解獲得の十分条件ではないことが推測されたため、両方の視点からエピソードを分析することにした。その対話の成果パターンがエピソードの主題と関連があるのではないかという仮説に基づいて、分析を行った。

5.7.2 方法

分析にあたり、「提案」「スペル」「発音」のエピソードは出現数が少なく、エピソード内での比較ができないと判断し、今回の分析では除外した。よって、分析対象とするのは、「推敲」エピソードのうち「提案」「スペル」「発音」を除いた401個のエピソードである。

まず、エピソードにおいて言語に対する理解獲得が確認できるかを調べた。各エピソードにおいて、対話から何らかの理解を得ているかを読み取り、理解獲得「あり」、理解獲得「なし」と示した。理解獲得「あり」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、その内容について分類しコード化した。

次に、話し合いにおいて提示された疑問点や問題が解決されているかという点について、

エピソードから読み取る作業を行った。分析の基準は次の通りである。問題解決 (Problem Solving) について、解決されなかったエピソードは「1：未解決」、解決の途上にあるが解決 (同意) には至らなかったエピソードは「2：解決途上」、問題が解決されたエピソードは「3：解決」、という3段階で示した。

5.7.3 結果

5.7.3.1 理解獲得についての分析結果

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。まず、グループ33のエピソード (エピソード1を参照¹⁰) を理解獲得「あり」の例として示す。グループ33の発言総数は231回であり、エピソード1はグループで10番目に行われた協働対話である。発言番号で示しているのはグループ対話における74-104番目の発言であるという意味である。主題は「語句の変更」であり、このエピソードの発言数は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。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、理解獲得「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＞とコード化した。

¹⁰ 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。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付けた。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「○○」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を用いている。また、下線は論文中で言及されている部分であり、参照しやすように筆者が付け加えたものである。

エピソード1. 理解獲得「あり」と判断したエピソード [G33-8-A488¹¹]

発言番号	発言内容
74	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	<u>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</u>
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	<u>めっちゃ簡単にするなら、忘れるにする？</u>
94	ああ
95	忘れようぜ、って？
96	あ、でもありだね
97	確かに
98	<u>昔のことは忘れよう</u>
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	他のところに、昔ってある？ない？ないか

¹¹ 筆者のデータ参照番号を指す。グループ33における8番目のエピソードであり、エクセルデータ上の列Aのセルデータ488を参照したことを示す。

一方で、理解獲得「なし」の例としてエピソード2を示す。これはグループ8における7番目に話し合われたエピソードで、グループの発言総数は217回である。エピソード2は80-92番目の発言である。エピソードの主題は「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。

エピソード2. 理解獲得「なし」と判断したエピソード [G8-7-A 107]

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	<u>そこまで言うなら</u>
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獲得「あり」エピソードは260個あり、そうでないと思われる理解獲得「なし」エピソードは141個あった。理解獲得「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

ものが該当する。

また、理解獲得「あり」と判断した 260 個のエピソードと、エピソード主題の関係は表 4-3 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主題は「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主題は、「語句の訂正」で 31.0%、「語句の意味」で 44.6%となった。

表 5-3. エピソード主題と理解獲得率

エピソード主題	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	-

上記で示した理解獲得「あり」とした 260 個のエピソードについて、エピソード 1 のように理解の内容を取り出したところ、のべ 317 個の理解が確認された。一つのエピソードに複数の理解の内容を取り出す場合もあったため、出現回数のはのべ回数で示している。さらに理解の内容を分類しコード化したところ、一番多く確認できたものが<簡単な英語表現>で 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。9 種類のエピソード主題のうち「語句の変更」「語句の意味」「セリフの確認」「語句の確認」「語句の統一」「語句の訂正」「語句の追加」の 7 種類については、一つのエピソードにおいて複数種類の理解を取り出した。

例えば、エピソード 3 はグループ 4 において 3 番目に話し合われたエピソードで、主題は「語句の変更」であり発言数は 21 回である。発言番号 21、22 では話の流れを確認しており、発言番号 25、26 からは英語の意味を確認し、発言番号 28-34 までは命令口調ではな

い表現を模索している。よって、このエピソードで獲得した理解としては、＜ストーリーの流れ＞＜語句の意味＞＜話の流れに適した英語表現＞を取り出した。

エピソード3. 複数種類の理解を取り出したエピソード [G4-3-A53]

発言番号	発言内容
14	あとは
15	〇〇がさっき言ったやつは？
16	これ、落ち着こう、いいかな？
17	いったん、落ち着こうって
18	いったん
19	I want
20	私はいったん落ち着いてほしいと、落ち着こうは
21	<u>これ、落ち着けて命令してるのか</u>
22	<u>それよりもさ、帰れって言って、OK,OK てさー、わかったわかったって言ってるようなもんじゃない</u>
23	まあまあって
24	まあまあって、わかりにくくない？表現
25	<u>落ち着け</u>
26	<u>Calm down</u> でしょー
27	らしいですよ
28	<u>でも命令する？マンデラさん</u>
29	Please calm down
30	<u>ああ、ちょっと優しくなった</u>
31	I want じゃなくて、
32	I want you ちょっとうざくない？
33	<u>じゃあ、please？</u>
34	Please calm down? OK, OK please calm down

このように、各エピソードから取り出した理解を分類しコード化し、頻出の3つのコードについてエピソード主題との関連を調べた。表 5-4 が示すように、「語句の変更」ではこの3つのコード化した理解が頻出していることが確認できた。〈簡単な英語表現〉についての理解は「語句の訂正」以外のすべて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 5-4. エピソード主題とコード化した理解の出現回数

エピソード主題	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

5.7.3.2 問題解決についての分析結果

問題解決について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。結果は「1：未解決」「2：解決途上」「3：解決」という3段階で示した。グループ 26 の対話を例にそれぞれ示す。

まず、「1：未解決」の例を示す（エピソード 4）。エピソード 4 における発言数は 16 であり、主題は「語句の変更」である。黒人のセリフ “How much suffering we have been!! You should know what I mean!!” に対し、マンデラが “Certainly we have been treated badly.” と答えるシーンがある。マンデラのセリフの *Certainly* が「確かに」という意味で使われるのか、使い方は適切なのかという疑問が提示されている。意味を確認しながら「Yes 何々とかの方がさ」という変更の提案が行われているが、「まあ、これはいいか」「聞いているから、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解決されなかったと判断した。

エピソード4：問題解決されなかったエピソード [G26-14-A 391]

発言番号	発言内容
260	You should know what I mean
261	<u>Certainly</u>
262	<u>確かについていう意味だよ</u>
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、 <u>Yes 何々とかの方がさ</u>
273	いや、何にもないよ
274	まあ、これはいいか
275	<u>聞いているから、わかるでしょって</u>

次に「2：解決途上」の例を同じグループ26の対話から示す（エピソード5）。エピソードの発言数は32であり、主題は「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、“It's my opinion.”という提案が出てくるが、発言番号23と24に遮られてしまい、変更についての対話がそれ以上続けられなかった。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。

エピソード 5. 問題解決の途上にあるが解決には至らなかったエピソード [G26-1-A376]

発言番号	発言内容
1	俺に言わせて
2	<u>それはこっちのセリフだって、なんかさー</u>
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	<u>It's my opinion</u>
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	<u>私も黒人は嫌いだって論点ずれてるじゃんね</u>
24	<u>オピニオンって書けないんだけど</u>
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

最後に問題解決された例を同じくグループ 26 より示す (エピソード 6) 。エピソードの発言数は 24、主題は「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。

エピソード 6. 問題解決されたエピソード [G26-2-A 377]

発言番号	発言内容
33	え? じゃあとりあえず 1 行目から見て行って、どう?
34	You じゃなくて
35	<u>You じゃなくて with black people のほうがいいんじゃない?</u>
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変えるべき
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、 <u>じゃあ、私たちが You を We に変えるね</u>
56	You, we

このように、エピソードにおける問題解決を分析したところ、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、問題解決率が高いエピソード（問題解決率（％）＝（各主題における）解決されたエピソード数÷エピソード数合計）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 5-5）。

表 5-5. エピソードの問題解決数と問題解決率

エピソード主題	未解決	解決途上	解決	エピソード数 合計	問題解決 率
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%
総計	135	63	203	401	

5.7.4 考察

各エピソードにおける理解獲得と問題解決について分析してわかったことは、次の 3 点である。

- a. 英語劇活動における台本修正を目的とした協働対話において、学習者は「伝えるための英語」について理解を深めている。
- b. エピソードの質的内容である理解獲得と問題解決は一致しない。
- c. 何らかの学習が期待できるエピソードとそうでないエピソードがある。

英語劇活動における台本修正を目的とした協働対話においては、＜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＞に対する理解を深めているこ

とが分析から明らかになった。〈簡単な英語表現〉では、難しく理解できない語句を、学習者自身が理解できるような簡単な語句を用いるという手段が取られていた。台本は日本語と英語で示してあり、簡単な英語表現に置き換えるために、日本語の部分を参照して類似表現を模索していた。また、〈話の流れに適した英語表現〉においては、単に日本語から類推した別の英語表現を提案するだけでなく、さらに劇のシーンに合うような、あるいは登場人物に合うようなセリフをグループで模索していた。〈伝わりやすい英語表現〉においては、提案した英語表現について、自分自身がきちんと伝えることができるか、また、見ている人に伝わるかどうかという点について検討していた。これらのことから、協働対話によって、学習者自身が理解可能で劇中で使用することが適切な、なおかつ相手に伝わるであろうと思われる語句に落とし込んでいるということが出来る。よって、前章で明らかにした、英語劇活動における「伝えるための英語」についての理解を深めているという結果を、テキスト分析の点からも確認できた。

また、協働対話はタスクを通して理解を深め、問題解決を行うとされるが、今回の分析結果からはグループで話し合うことが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。理解獲得率が高いエピソードに「語句の変更」(86.9%)があるが、問題解決率は9種類の中で6番目の55.9%であり他と比較して高いとは言えない。一方で問題解決率が高いエピソードとして「語句の訂正」(80.0%)が挙げられるが、理解獲得率は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、大きく違うのは一つのエピソードにおける平均発言数である。「語句の変更」の平均発言数は22.9回だが、「語句の訂正」は7.7回と9種類の中では少ない。「語句の訂正」エピソードにおける発言数が少ないのは、単純な間違いの指摘が多いからである。スペルや三人称単数などの明白な間違いであるので、話し合いがすぐ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見られない。一方で、理解獲得率と問題解決率が両方とも高いエピソードは「語句の追加」と「文法の確認」があり、どちらの割合も低いエピソードには「語句の意味」と「語句の確認」がある。

このように、理解獲得と問題解決には関連性はなく、パターンの出現に規則性は存在しなかった。

よって、〈伝えるための英語〉について学習が期待できるものと、そうでないエピソードの差はその主題の違いによって生まれると考えられる。エピソード主題と発言数を見た場合、発言数の少ないエピソードでは、問題解決は行われることがあっても理解獲得はな

い傾向が見られる。発言数の多いエピソードでは、理解獲得が見られる傾向があるが、問題解決に至るとは限らない。例えば、「語句の変更」は<伝えるための英語>に対する理解を深める可能性が高い主題（表 5-4）であり、発言数も多く話し合いによって学習が期待できるエピソードである。しかし、「語句の意味」は理解獲得率（44.6%）も問題解決率（33.3%）も低く、平均発言数も比較的少ない（平均 11 回）エピソードであり、学習があまり期待できない。

その要因は、話し合いの行方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と考えられる。もしメンバーの誰かがかかっているならば、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」では発言数はあまり期待できない。語句の意味を知っているか知っていないかの測定になるため、話し合いによって理解が深まるエピソードではないからである。このことについては、第 2 章で述べたとおり、高校生レベルでのランゲージングは大学生レベルでのそれとは違い、参照できる知識の不足あるいは定着の不足のため、正確性を問うものは向いていないという指摘を裏付ける。つまり、学習が期待できるエピソードでは、母語の知識を使用しながら、英語表現について適切性を模索するような発言が見られる。学習があまり期待できないエピソードは、語句の意味や英語表現の正確性を問うような場合で英語の知識の有無に対話が左右される。よって、前者の自分たちが知っている知識においてその英語表現が適切であるか、また劇のシーンとしてその表現が適切であるかを母語の知識を活用して判断するという話し合いであれば、「今構築されつつある知識」が見られるため、学習を行っているということができないのではないかと考える。

筆者は協働対話の成果としての理解獲得と問題解決は両者に関連はなく、エピソードの主題と関連があるとの仮説に基づいて分析を行った。結果は仮説を裏付けるものであり、エピソード主題によって学習が期待できるものとそうでないものがあるという示唆を得た。

ここでの分析は一つ一つの発言の機能ではなく協働での意味構築による対話の成果に焦点を当て、エピソードにおける理解獲得と問題解決の分析を行った。次にエピソード内の発言の機能に焦点を当て、対話においてどのように協働での知識構築が行われているかということについて分析する。

5.8 協働対話の内容分析 3

5.8.1 目的

研究課題 3 である協働対話によってどのように知識構築を行っているのかを明らかにする。協働対話における内容分析 2 においては、エピソードの質的内容は主題と関連があるということが明らかになった。その要因として、伝えるための英語表現についての協働対話では学習者の英語の知識を問うものではなく、母語の知識を活用して発言が行われるエピソードの方がより学習が期待できるということが示唆された。協働対話における内容分析 2 では、発言の機能よりむしろ協働での意味構築による対話の成果に焦点を当て分析を行ったが、ここでは各エピソードにおける発言の機能に焦点を当てて分析を行う。

よって分析は LREs の分類を用いる。LREs では学習者が仮説の設定や検証を行い、自分自身の言語使用に反映させていることを学習が行われていると考える (Swain & Lapkin, 2002; Watanabe & Swain, 2007; Brooks & Swain, 2009)。これに従い、ここでの分析における「知識構築」の定義を「対話によって言語理解を深め、言語使用の更新が行われていること」とする。

先行研究 (Abadikhah & Mosleh 2011; Kim 2009; Kim & McDonough 2008; Leeser 2004; Watanabe & Swain, 2007) は、学習者の熟達度 (proficiency) によって、LREs の質的内容や産出量が異なることを指摘しており、高ランゲージング学習者は、LREs における「推測」の量が多いことを報告している。これらに従い、発言において特に「推測」やそれに伴う「分析」が見られるかどうか注目する。これは仮説の検証に当たり、対話によって言語理解を深めていると考えることができる。ここでの仮説の検証とは、<伝えるための英語表現>としてその英語表現が適切であるかどうかを模索することを指している。つまり、母語の知識を外国語への理解を深めるために使用し、英語劇活動における表現の適切性について解釈を行うことである。さらに、協働による解釈によって台本中の英語表現に更新があった場合に、言語使用の更新が行われているとらえ知識構築がなされたと判断する。

このように、協働対話において仮説の検証が行われ、言語理解を深め言語更新が行われることを「協働的足場かけ」と呼び、エピソードにおいて成立しているかを分析する。

5.8.2 方法

前述した「知識構築」の分析対象とするのは、「推敲」エピソードのうち「提案」「スペル」「発音」を除いた 401 個のエピソードである。一つのエピソードについて、「対話によ

って知識が構築されている様子が読み取れるかについて LREs を用いて分析を行った。

対話において、言語理解の深まりと言語使用の更新が見られる場合、エピソードにおいて知識構築が「3：ある程度見られる」とした。言語理解の深まりは見られるが言語使用の更新まで至っていない場合は、「2：少し見られる」とした。「1：ほとんど見られない」と判断したエピソードには、言語理解の深まりと言語使用の更新が見られないものに加えて、意味確認だけの場合も含めた。

5.8.3 結果

まず、グループ1の台本と協働対話テキストを例に挙げて示す。グループ1は「ラグビーを一緒に応援する」というシーンを作成した。あらすじは、マンデラと一緒にラグビーを応援しないかと、人と黒人に提案する。その際に両者に起こった葛藤を描くものである(台本5参照)。

台本5. グループ1が作成した台本(原文ママ)

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	<u>② World cup will be staged in this country soon.</u>	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	<u>What? Mandela?</u>	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	<u>①Don't disgrace it!!</u>	汚すな!!

(続き)

行	役名	セリフ (英語)	日本語
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?
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!!	ほく僕は嫌だ!!
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?
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 い。
24	黒人 2	I don't want to die anymore.	もう死人は出したくないん 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。
29	マンデラ	<u>③ Sport can awaken hope where there was previously only despair.</u>	スポーツはそれまで絶望し か存在しなかった場所に希 望の光を灯す。
30	黒人	That means that black and white cheering for rugby together will unite the country and bring peace.	それは黒人、白人が共にラ グビーを応援することで国 が一つになり、平和になる ということですよね。
31	マンデラ	Yes.	そうだ。
32	マンデラ	“One Team One Country.”	「ワンチームワンカントリ ー」だ。
33	黒人 2	<u>So, we will work together too.</u>	なら、我々も協力します。
34	マンデラ	Thank you so mach.	ありがとう。
35	白人 1	Let's figth with all the people in a South Africa.	みんなで一緒に戦いませう。 う。
36	白人	Let's change South Africa through the ragby!	ラグビーを通してこのくに を変えよう!!
37	ALL	Let's make South Africa peaceful!!	この国を平和に!!

下線部は録音をした 10 分間の間に、協働対話のエピソードとして話し合われた部分である。下線部①、②、③についてのエピソードを取り上げ、どのように分析したのかを示す。太字になっている語は、スペルが間違っている語であるが、10 分間の対話では話し合われなかった。

グループ 1 は分析発言数が 230 個あり、分析エピソード数は 11 個であった。11 個のエピソードの内、「語句の変更」が 6 回、「語句の意味」が 2 回、「セリフの確認」「語句の追加」がそれぞれ 1 回ずつ出現している。エピソード番号で飛んでいる番号があるのは、「その他」の話し合いであるため、ランゲージングとしての分析から除外してあるためである。下線部①についての話し合いはエピソード番号 1-2、下線部②についての話し合いはエピソード番号 1-3、下線部③についての話し合いはエピソード番号 1-9 に相当する（表 5-6）。

表 5-6. グループ 1 協働対話分析結果

エピソード 通し番号	エピソード主題	発言数	理解獲得	問題解決	知識構築
1-1	セリフの確認	10	あり	3	1
1-2	語句の意味	10	なし	1	1
1-3	語句の変更	11	あり	3	2
1-4	語句の訂正	10	あり	3	1
1-5	語句の追加	18	あり	3	2
1-6	語句の変更	2	なし	1	1
1-9	語句の変更	73	あり	3	3
1-10	語句の意味	5	なし	1	1
1-11	語句の変更	8	なし	1	1
1-12	語句の変更	27	あり	3	3
1-13	語句の変更	41	あり	3	3

問題解決 1：未解決、2：解決途上、3：解決

知識構築 1：ほとんど見られない、2：少し見られる、3：ある程度見られる

5.8.3.1 下線部①についてのエピソード分析結果

下線部①の“Don't disgrace it!”というセリフについての話し合いは、主題は「語句の意味」で発言数は 10、理解獲得「なし」、問題解決は「未解決」のエピソードとなった（エピソード

ード7)。セリフの **disgrace** の意味について話し合っているが、あいまいなまま終了しているため、理解獲得「なし」と判断した。また、問題解決についても、発言番号 23 では **disgrace** の意味について発言しているが、それ以降に同意の発言はなく、グループ内で「未解決」と判断した。知識構築については、発言番号 14 で **disgrace** の意味について疑問があり、発言番号 16 では意味の<推測>を行っている。しかし、英語知識の不足によって対話が発展しておらず、英語表現の解釈は全く行われていない。このように、意味の確認に終始しているため、知識構築は「ほとんど見られない」と判断した。

エピソード7. 知識構築がほとんど見られないエピソード [G1-2-A2]

発言番号	発言内容	発言の働き
14	disgrace って	疑問
15	プリントにのってた	
16	それって、ディスグリミネイトみたいなやつでしょ	推測
17	あはは	
18	ディス・・・ディスなんちゃら、みたいな、なんちゃらネーションみたいな	
19	どこ	
20	こっちこっち、 disgrace みたいな	
21	ああ	
22	ちょっとわかんなかった	
23	汚すなだよ	意味の確認

5.8.3.2 下線部②についてのエピソード分析結果

下線部②の“World cup will be staged in this country soon.”というセリフについての話し合いは、主題は「語句の変更」で発言数 11、理解獲得「あり」、問題解決は「解決」というエピソード（エピソード 8）となった。まず、**staged** という単語の変更について話し合っている。「開催する」という語を自分たちが知っている **hold** へと変更し、また「開催される」という受け身にするために、受動態について確認する発言も見られたため、理解獲得「あり」と判断した。問題解決については、発言番号 34 で“World cup will be **held** in this country soon”と変更を確認しており、問題は「解決」されたと判断した。発言の働きについては、発言番号 25 で **staged** に替わる **hold** を<提案>しており、続く発言番号 26 では提案に対する<賛成>の意で、他のメンバーに問いかけていることが読み取れる。発言番号 28 ではさらに<賛成>の発言がある。また、**hold** という原形ではなく、受動態としての使用にな

るため、発言番号 30 では hold の活用形への〈疑問〉が提起され、発言番号 31 では〈知識の共有〉が行われている。「受け身」という発言が 33 で見られ、〈新たな側面からの知識提示〉がなされている。このように、疑問や提案などに対して、賛成の発言が見られ、文法的な面からも仮説を検証していることが読み取れるため、エピソード内にランゲージングが起こっており知識構築がなされていると判断できる。しかし、話し合いの行方が hold という語を知っているか、hold の活用形を知っているかという既存の知識にかかっており、英語劇活動の場面に合うように協働で意味構築を行ったことを示す仮説の検証は見られなかったため、このエピソードの知識構築は「少し見られる」とした。

エピソード 8. 知識構築が少し見られるエピソード [G1-3-A3]

発言番号	発言内容	発言の働き
24	staged	
25	hold とかにしたら	提案
26	holdの方がよくない?	賛成
27	hold	
28	うちも思った、開催されるのにさ	賛成
29	be staged を hold かな	
30	どういう形かしらんけど	疑問
31	hold held held だっけ	知識の共有
32	あ、そっか	
33	受け身みたいな	新たな側面
34	World cup will be held in this country soon	

5.8.3.3 下線部③についてのエピソード分析結果

下線部③の“Sport can awaken hope where there was previously only despair.”というセリフについての話し合いは下線部①と②についての話し合いとは大きく異なっている。まず、表 5-6 におけるエピソード通し番号 1-9、1-11、1-12、1-13 の 4 つのエピソードが下線部③についての話し合いとなっている。つまり、一旦終了したかに見えたエピソードが、再び話し合いに上ってくるのである。そして、話し合いが行われるたびに、エピソード内の発言内容が変化している。繰り返し話し合われることによって、下線部③についての話し合いにおける発言合計数は 149 回となった。

最終的に、上記のマンデラ語録は対話によって“Sport can make us happy.”へと変更された

ので、エピソード通し番号 1-9、1-11、1-12、1-13 はすべて話し合いの目的に応じて「語句の変更」としている。しかし、中身については次の 4 つに分類し、分析を行った。

- I 意味の確認：語句の意味の確認、日本語に対応する英語の確認のための対話
- II わかりやすい表現の模索：難しい語を自分たちが理解できる語句に置き換える対話
- III シーンと語句の確認：シーンや登場人物に合う語句を模索している対話
- IV より適切な表現の模索：シーンと用法を一致させ、適切な表現にするための対話

対話はおおむね I、II、III、IV の流れで発展している。I はエピソード通し番号 1-9、II は 1-9、1-11、1-12 を含み、III は 1-12、IV は 1-13 が該当する。

一連の対話によって、マンデラ語録は次のように変更を重ねた。関係副詞以下の語句は削除され、hope も happy へと変更されている。

“Sport can awaken hope where there was previously only despair.” (原文)

“Sports can make hope.”

“Sport make us happy.”

“Sport *can* make us happy.” (変更後)

対話によって、学習者がどのように英文を解釈し、英語劇のシーンに合うように変更を行ったかについて、エピソードごとに示す。

(1) エピソード通し番号 1-9

エピソード同市番号 1-9 では、I 意味の確認と II わかりやすい表現の模索の段階を含むエピソードとなった (エピソード 9 参照)。

まず発言番号 82-113 では、単語の意味の確認に終始している。“Sport can awaken hope where there was previously only despair.” はマンデラの言葉であり、日本語訳は「スポーツはそれまで絶望しか存在しなかった場所に希望の光を灯す」となっている。グループのメンバーは、特に *awaken* の語を理解することに苦労している。もともと単語が難しいことに加えて、日本語訳と対応する英語が結びつかずにいる。hope に対応する日本語訳が「希望の光」であることに気付けばいいのだが、「光」に対応する英単語が語録に存在しないことで、語句の意味を把握するのが困難になっていることが読み取れる。それに伴って、発言

番号 111-113 では、awaken の意味をきちんと把握できていないことがわかる。発言番号 99 では唯一、単語の意味ではなく、品詞についての発言が見られ、違う側面からの理解が試みられるかに思えたが、話し合いは深まらなかった。このように、発言番号 82-113 では語句の意味について話し合われた。

発言番号 114-154 では、I 意味の確認から、II わかりやすい表現への模索へと内容が発展している。発言番号 114、117、121、123 では、難しい語句の〈言い換え〉が試みられており、126 以降では、〈文構造〉についての言及が行われている。明らかに単語レベルの〈意味の確認〉から脱却し、対話が発展していることが読み取れる。

さらに発言番号 136-154 では、母語の知識をもとに、今度は〈英語表現の模索〉が行われている。発言番号 141 では難しい語である awaken の〈言い換え〉で、shine という語が〈提案〉される。この発言に触発されるように、言い換えの提案が行われ、発言番号 143、145 の母語の知識を活用した発言を元に、発言番号 147 の can make hope という英語表現が提案される。

この時点で、マンデラ語録は “Sport can awaken hope where there was previously only despair.” から、グループ内で理解可能な “Sports can make hope.” へと変更された。

このように発言番号 114-154 においては、対話の中心は〈意味の確認〉ではなく〈わかりやすい表現の模索〉へと移った。よって、エピソード番号 1-9 では〈日本語に対応する英語〉〈わかりやすい表現〉〈文構造〉などの理解「あり」とした。また、問題解決については、発言番号 152 で “Sports can make hope.” への変更が確認されており、このエピソードではひとまず「解決」されたと判断した。

発言の働きについては、発言番号 114-135 で〈文構造の理解〉を深めており、発言番号 136-154 で〈言い換え〉が見られる。これは母語の知識を活用して「推測」を行っていることを示しており、協働で英文を解釈しわかりやすい表現を模索していると言える。よって、言語理解が深まり、言語使用の更新がなされたと判断し、このエピソードの知識構築は「ある程度見られる」とした。

エピソード9. I 意味の確認とIIわかりやすい表現の模索 [G1-9-A9]

発言番号	発言内容	発言の働き
82	このさ、awaken みたいなやつ	疑問
83	awaken	
84	awaken ってさー	
85	わかりますか	
86	許すはいいと思う	
87	うん、なるほどね	
88	awaken とプリヴァイオスリーみたいな、スポーツは灯せるかな	
89	awaken、多分、灯すかなんかだよね、awaken hope ってなんだろうね	疑問
90	希望じゃない？hope	
91	hope 希望だよね	意味の確認
92	絶望しかなかっただからさ	
93	only デザイナーが絶望じゃない	
94	ディスプレイか	
95	ディスプレイが絶望	意味の確認
96	ディスプレイが絶望だから	
97	存在？	
98	プレ・・・みたいな	
99	これ、副詞でしょ	品詞
100	あ、それ	
101	存在	
102	これ、まるまる載ってるんだよ、変えてる？これ	
103	それまで	
104	希望の光	
105	これ、合ってるよ	
106	合ってる、じゃあいいか	
107	でもさー、マンデラ語録も変えていい、みたいな	
108	あ、そう	
109	awaken hope ってさー	
110	awaken って何なん	疑問
111	希望の光？	
112	希望	
113	ってことは、光	

114	<u>where there was、なんだろ、希望の光、bright hope、明るい希望みたいな</u>	言い換え
115	おお	
116	ああ	
117	<u>スポーツはできる</u>	言い換え
118	灯すでしょ	
119	灯すはどれなの	
120	できるじゃないの、うん？待って待って、ごめん	
121	<u>光を作る、make</u>	言い換え
122	光を	
123	<u>灯すだから、できるだから、can、灯せる</u>	言い換え
124	灯せる	
125	hope だけでいいか	
126	ちがうくね、これ、絶望しか、うん？ちょっと待って、ここで切れるよね	文構造
127	awaken 調べたいけどダメかな	
128	ダメ	
129	希望の光が awaken	
130	灯す、どこに？だから、絶望の中に	
131	awaken で灯すでしょ	
132	存在しなかった場所でしょ	
133	存在しなかった場所が where	
134	希望の光になるやん	
135	hope where	
136	灯すが面倒くさい、awaken が面倒くさいんだよな	自己評価
137	灯すじゃなくても	
138	光るでいいんじゃない	提案
139	光る	
140	希望の光が光る？	
141	shine みたいな	言い換え
142	ああ	
143	希望の光じゃなくても、希望でよくない	提案
144	ああ	
145	希望が生まれる	言い換え
146	ああ	
147	can make hope	言い換え
148	can make hope	
149	それが一番楽	

150	そうだね	
151	待って待って、どうなった	
152	sports can make hope	確認
153	けど、まあいいか、絶望しか存在しなかったとかいうのは	
154	暗記	

(2) エピソード通し番号 1-11

エピソード番号 1-11 (エピソード 10 参照) は、英文における Sports と複数形になっていることへの疑義である。語録では単数形になっており、グループの変更は複数形である。発言番号 164 の発言は、ラグビーだけを指しているから、単数であるという理解で発言がなされている。語録における本来の意味は、「スポーツというものは」という一般的な事柄を指しているのが単数形になっていると考えられるが、グループ内ではそれを指摘する発言は見られない。発言番号 165 においては、ラグビーしか指していないという発言について<疑問>が投げかけられている。しかし、その疑問についての回答はなく、後に続く発言ではラグビーのみで単数という考え方への同意は見られない。

よって、このシーンで使用する単数形の理解について、対話では深められていないので、理解獲得「なし」とした。発言番号 166 では Sport という単数形へ変更することが確認されているが、単数形への疑問が解決されたとは言えないので、問題は「未解決」とした。知識構築については、ラグビーという文脈を考慮して、シーンに合った語句を<提案>していると言えるが、単数形に関する知識が協働で構築されたとは言えないので、知識構築は「ほとんど見られない」と判断した。

エピソード 10. III シーンと語句の確認 (知識構築「なし」) [G1-11-A15]

発言番号	発言内容	発言の働き
161	sport じゃん	
162	sport だね	
163	t なの?	疑問
164	ラグビーだけだから	
165	そういうこと?	
166	sport can make . . .	
167	じゃあ、こっちラグビー、まあいいか、ごめんなさい	
168	じゃあ、ラグビー	

(3) エピソード通し番号 1-12

このエピソードでの対話の中心は、原文にある“where there was previously only despair”の部分を削除しても意味が通じるだろうかということである（エピソード 11 参照）。発言番号 174、176 では、伝えるための英語として簡潔さを優先する発言が見られる。発言番号 183-185 では、マンデラ役にとって、伝えやすいセリフであればよいのではないかという判断も見られる。発言番号 178、180、182 では、関係副詞以下の語句を再考する発言も見られるが、エピソードを通して、簡潔な表現にすることで＜伝わりやすい英語表現＞への理解を協働で深めていったので、理解獲得「あり」とした。問題解決についても、対話では簡潔にすることについて是と判断していることが読み取れるので、問題は「解決」されたとした。知識構築については、言語について複数の側面から理解を深め、さらに簡潔にするという手段を用いて、協働で＜伝わりやすい英語表現＞に対する知識を構築し、言語使用の更新をしたことが読み取れるため、「ある程度見られた」とした。

エピソード 11. IIIシーンと語句の確認（知識構築「あり」）[G1-12-A16]

発言番号	発言内容	発言の働き
169	絶望しか存在しなかったって、希望がなかったっていう意味だから	意味の確認
170	ああ	
171	not	
172	hope	
173	hope	
174	<u>でもそしたら繰り返しになってややこしくない</u>	自己評価
175	ああ	
176	<u>あっちとこっちでおんなじこと繰り返す</u>	自己評価
177	can make	
178	only ナンタラでよくない？絶望だけ	提案
179	can make hope でいいんじゃない、ここ全部バーッて	提案
180	if もしそこに、絶望・・・	
181	hope can	
182	光がなかったとしても	
183	sports can make hope でいいんじゃないの	提案
184	それ思った、マンデラさん多いしさ	賛成
185	そう、ここ別に全部カットしても	提案
186	hope って名詞になるの？	疑問

187	なる
188	なる
189	なる？
190	なるよ
191	なるんじゃない
192	なる
193	〇〇が希望になる
194	俺が？どうということ
195	まあいいや、じゃあ、そこは切っちゃえばいいね

(4) エピソード通し番号 1-13

エピソード番号 1-13 では、＜伝わりやすい英語表現＞から＜より適切な表現＞を模索している（エピソード 12 参照）。まず、発言番号 196 で、**make** を使役動詞として使うことを提案しており、発言番号 197-200 では用法についての確認が協働で行われている。その後、“**Sport can make hope.**” という表現は発言番号 203 によって、“**Sport make us happy.**” へと言い換えられている。発言番号 212 では同意がなされ、発言番号 215 では＜簡潔な表現＞、発言番号 216 では＜セリフの負担軽減＞という点から同意が示されている。

さらに、発言番号 224 では、**make** ではなく **makes** ではないかという＜疑問＞が呈されているが、続く発言番号 225 で **can** の使用を復活させている。最終的に、語録は“**Sport can make us happy.**” へと変更された。

このように＜より適切な表現＞についての理解を協働で深めたことから、理解獲得「あり」とした。また、対話では使役動詞として **make** を使用することについて話し合わせ、英文を変更しているの、問題は「解決」されたとした。知識構築については、使役動詞としての用法という＜新たな側面からの知識構築＞が協働で構築され、言語理解の深まりが見られ、より適切な表現を話し合うという言語使用の更新についても確認できたため、「ある程度見られた」と判断した。

エピソード 12. IVより適切な表現の模索 [G1-13-A18]

発言番号	発言内容	発言の働き
196	<u>なんか、make・・・make 構文的なあったことない？</u>	
197	make A to なんちゃら	知識の共有
198	そうそうそう	
199	なにになには、なにになになる、みたいな	知識の共有
200	make・・・なにになにを、なにになににする、だ	知識の共有
201	スポーツは	
202	sports make・・・絶望しかなかった、絶望しかない場所を希望の場所に	
203	<u>sports make・・・sports make us happy</u> でいいんじゃない	提案
204	普通	
205	ああ、そう	
206	ああ	
207	us って	
208	私たち	
209	ああ、そっちの us か	
210	sports	
211	make us happy	言い換え
212	いいんじゃない、それ	賛成
213	私たちを幸せにする	
214	え、全部消すの、これ	
215	めっちゃ簡単にしたね、ここ、じゃあ、いいじゃん	賛成
216	いいじゃん、マンデラ大変だもんね	
217	てことは、これが要するに	
218	語録めっちゃいじって	
219	結局	
220	結局どうなった	
221	sport	
222	うん	
223	sport make us happy	
224	これは make はさ、s 付く？ makes じゃない	疑問
225	<u>ああ、でも can の後ろだから</u>	推測
226	can?	疑問
227	can?	
228	can	
229	あ、can いる	分析

230	can make あ
231	ははは
232	can make us happy、いいんじゃないすか
233	いいよ
234	can make ときたら
235	can make なんかあるよね
236	can make us happy

(5) まとめ

このように、4つのエピソードを通して、話し合いは発展している。様々な表現を日本語、英語ともに提案し、グループで模索している。提案された語句については、シーンの中で合致するかどうか、また劇としてわかりやすい表現であるかどうかという話し合いも行われた。さらに、用法を確認することで、英文の理解や正確性を上げる発言も見られた。よって、言語理解の深まりと言語使用の更新があったと言える。

補足であるが、上記のように再話題として登場したエピソードは、分析対象とした401個のエピソード中、44個あった。エピソードの主題は多いものから「語句の変更」20個、「語句の統一」10個、「語句の確認」8個、「語句の意味」4個、「語句の追加」1個、「語句の削除」1個となった。

5.8.3.4 知識構築分析結果まとめ

このように、エピソードにおける知識構築について分析したところ、全エピソード401個において、知識構築が「1：ほとんど見られない」エピソードは174個、「2：少し見られる」エピソードは120個、「3：ある程度見られる」エピソードは107個となった。また、知識構築率が高いエピソード主題（知識構築率＝「3：ある程度見られる」個数÷エピソード数合計を%で提示したもの）は「語句の変更」（52.0%）で、次いで「語句の追加」（33.3%）と「文法の確認」（33.3%）となる。逆に知識構築が見られないエピソード主題は、「語句の訂正」（3.3%）や「語句の統一」（9.8%）となった（表5-7）。

表 5-7. エピソード主題別の知識構築分析結果と知識構築率

エピソード主題	ほとんど見られない	少し見られる	ある程度見られる	エピソード数合計	知識構築率
語句の変更	22	39	66	127	52.0%
語句の確認	53	25	12	90	13.3%
語句の意味	36	11	10	57	17.5%
語句の統一	20	17	4	41	9.8%
語句の訂正	22	7	1	30	3.3%
セリフの確認	9	7	3	19	15.8%
語句の追加	5	7	6	18	33.3%
語句の削除	6	4	3	13	23.1%
文法の確認	1	3	2	6	33.3%
総計	174	120	107	401	

5.8.4 考察

各エピソードにおける知識構築について分析してわかったことは、次の3点である。

- a. エピソードの主題によって、知識構築率に差がある。
- b. 英語の知識の有無を前提としたエピソードでは、協働的な知識構築は見られない。
- c. 劇内容に合う表現を母語の知識を活用しながら、協働での知識構築がなされる。

本研究における協働対話の目的は、＜伝えるための英語＞に台本を修正することであった。よって、エピソードの内容として「語句の変更」が多く行われることは予想できたが、知識構築率も 52.0%と一番高いことは特筆すべきである。

「語句の変更」エピソードでは、難しい表現をグループメンバーにとって理解できる表現へと変更し、なおかつ劇内容や登場人物に合致するような表現へと修正する発言がよく見られた。難しい表現を理解可能な表現に変更するとき、学習者は日本語訳から類推した英単語を提案していた。また、その英語表現が相手に伝わるかどうか、劇のシーンとして適切なものかという調整を行っていた。つまり、母語の思考力を活用し、言語理解を深めていくという活動をしていたことがわかった。さらに、母語の知識だけではなく、既習の英語表現や用法を参照しながら英文の理解を深めていた。これらのことは、既知を活用して言語を推測し、分析するという LREs の定義とも合致している。その際に言語の理解を正確性ではなく、劇内容に合う表現という適切性に置いていることが、英語劇活動にお

る協働対話の特徴である。母語の知識を活用するため、独りよがりではなく、ある程度グループメンバーの共通理解が得られる表現を提案する必要がある。その落としどころともいべき英語表現を模索することが今回のランゲージングの肝ということができ、お互いに理解を探り、英語と母語の知識を駆使して協働で適切な表現を探し当てるという意味において、協働的足場かけが成立している。

「語句の意味」エピソードにおいても英語の意味の推測が起こるが、LREs における推測とは異なる。LREs における推測は「概念的ランゲージング」に分類されるものであり、言語を思考の道具として媒介して仮説を検証し、新たな知識を獲得することを指す。本研究ではどのように英語を伝えていくのかという英語表現についての理解を協働で深め、その更新が行われるようなランゲージングを協働的足場かけが発生したととらえ、知識構築がなされたとする。よって、単語の意味について理解しただけでは英語表現についての理解は深まったとは言えないため、語句の意味を推測する発言は LREs における推測ではないとした。このような英語の知識が話し合いの成果となる場合は、問題解決はされても理解獲得や知識構築は難しい傾向にある。

このようにエピソードの主題によって知識構築が行われるかどうか、その傾向に違いが見られる。エピソードが英語の知識の有無を前提としたものである場合には、英語表現について理解を深めるような発言は起こりにくい。英語だけでなく母語の知識を活用して、より伝わりやすく適切な英語表現を模索するときに、協働的足場かけが起こる傾向がある。そのように協働で英文について話し合うことは、言語についての表面的理解を超えて、複数の角度から英文を見ることを可能にし、理解を深め、言語更新が行われることが明らかになった。協働対話が学びの機会を提供し、活動そのものが言語学習であるとするランゲージング理論を裏付けるものである。

5.9 協働対話の内容分析まとめ

5.9.1 結果

協働的足場かけの成立について、理解獲得、問題解決、知識構築の3つの観点から分析した結果をまとめたものが表 5-8 である。

エピソードにおける理解獲得率と知識構築率を見ると、ある程度の一致が見られる。理解獲得率が高いエピソード主題は、「語句の追加」(88.9%)、「語句の変更」(87.4%)であるが、知識構築率について「語句の追加」(33.3%)、「語句の変更」(52.0%)が他のエピソード

ードと比較すると高くなっている。これに対し、問題解決率と知識構築率については、一致しているとは言えない。「語句の変更」については、理解獲得率と知識構築率は、他のエピソードと比べると高いが、問題解決率は 55.9%と高い方ではない。「語句の訂正」は問題解決率は 80.0%と高いが、知識構築率は 3.3%と一番低くなっている。

表 5-8. 協働対話の内容分析結果のまとめ

分析の視点	エピソード数	理解獲得		問題解決			知識構築		
		あり	なし	解決	途上	未解決	ある程度	少し	なし
エピソード主題	分析基準								
語句の変更	127	87.4%	12.6%	55.9%	22.8%	21.3%	52.0%	30.7%	17.3%
語句の確認	90	47.8%	52.2%	35.6%	16.7%	47.8%	13.3%	27.8%	58.9%
語句の意味	57	43.9%	56.1%	33.3%	8.8%	57.9%	17.5%	19.3%	63.2%
語句の統一	41	65.9%	34.1%	58.5%	19.5%	22.0%	9.8%	41.5%	48.8%
語句の訂正	30	33.3%	66.7%	80.0%	3.3%	16.7%	3.3%	23.3%	73.3%
セリフの確認	19	68.4%	31.6%	36.8%	10.5%	52.6%	15.8%	36.8%	47.4%
語句の追加	18	88.9%	11.1%	77.8%	5.6%	16.7%	33.3%	38.9%	27.8%
語句の削除	13	76.9%	23.1%	61.5%	7.7%	30.8%	23.1%	30.8%	46.2%
文法の確認	6	83.3%	16.7%	66.7%	16.7%	16.7%	33.3%	50.0%	16.7%
合計	401	260	141	203	63	135	107	120	174

また、理解獲得、問題解決、知識獲得の 3つの観点から、どのようなパターンのエピソードが出現しているのかを分類し集計した。各エピソードにおける「知識構築」と「問題解決」の分析については、3基準で分析を行ったが、ここでは比較検討のため「あり」「なし」の 2基準で示す。「知識構築」については、「3:ある程度見られる」を「あり」とし、「2:少し見られる」と「1:ほとんど見られない」を「なし」とした。「問題解決」については「3:解決」を「あり」とし、「2:解決途上」と「1:未解決」をまとめて「なし」とした。

表 5-9 の通り、エピソードの質的内容は 8パターンに分類される。エピソードの達成度としてはパターン I が一番高く、順にパターン II、III、IV、V、VI、VIIとなり、パターン VIIIが一番低くなる。すなわち、知識構築と理解獲得が見られる対話については話し合いの達成度が高く、知識構築と理解獲得が見られない対話については話し合いの達成度が低いと言うことができる。達成度が一番高いパターン I は 13.7%、達成度が一番低いパターン VIIIは 21.2%出現した。出現割合が一番高かったのはパターン IIIで 22.9%であった。特筆すべきは、理解獲得「なし」で知識構築「あり」のパターン V と VI は出現しなかったことである。

達成度の高いパターンⅠとⅡ（理解獲得「あり」かつ知識構築「あり」）になるエピソードとしては、「語句の変更」「語句の追加」「文法の確認」が挙げられる。一方で達成度の低いパターンⅦとⅧ（理解獲得「なし」かつ知識構築「なし」）になる傾向を持つエピソードは、「語句の訂正」や「語句の意味」であることがわかった。

全体として、理解獲得「あり」のエピソードは 64.8%、問題解決「あり」のエピソードは 50.6%、知識構築「あり」のエピソードは 26.7%となった。知識構築の値が低いのは「少し見られる」を「ない」として計算したためであるが、理解獲得や問題解決と比較すると成立しにくいという結果が得られた。

表 5-9. エピソードのパターンと出現率

パターン	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ	Ⅶ	Ⅷ
理解獲得	あり	あり	あり	あり	なし	なし	なし	なし
問題解決	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし
知識構築	あり	あり	なし	なし	あり	あり	なし	なし
語句の変更	29.9%	22.0%	23.6%	11.8%	0.0%	0.0%	2.4%	10.2%
語句の確認	5.6%	7.8%	15.6%	18.9%	0.0%	0.0%	14.4%	37.8%
語句の意味	5.3%	12.3%	12.3%	14.0%	0.0%	0.0%	15.8%	40.4%
語句の統一	2.4%	7.3%	29.3%	26.8%	0.0%	0.0%	26.8%	7.3%
語句の訂正	3.3%	0.0%	26.7%	3.3%	0.0%	0.0%	50.0%	16.7%
セリフの確認	5.3%	10.5%	21.1%	31.6%	0.0%	0.0%	10.5%	21.1%
語句の追加	22.2%	11.1%	44.4%	11.1%	0.0%	0.0%	11.1%	0.0%
語句の削除	7.7%	15.4%	46.2%	7.7%	0.0%	0.0%	7.7%	15.4%
文法の確認	16.7%	16.7%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%
エピソード数	55	52	92	61	0	0	56	85
出現率	13.7%	13.0%	22.9%	15.2%	0.0%	0.0%	14.0%	21.2%

5.9.2 まとめ

分析から理解獲得「なし」で知識構築「あり」のパターンⅤとⅥは出現しないことから、知識構築のためには、理解獲得が必須条件であることがわかった。よって、パターンⅦとⅧの出現率が高い「語句の訂正」や「語句の意味」は知識構築が見られないエピソードであることを示している。つまり、「語句の訂正」においては、協働的な知識構築を必要としない単純な訂正で済むエピソードが多いことが推測される。これは、「語句の訂正」が問題解決率が高いが、知識構築率が極めて低いことに表れている。また、「語句の意味」においては問題解決率は「未解決」が 57.9%、「解決」が 33.3%、「解決途上」が 8.8%となっている。つまり、知っているか、知らないかということに対話が左右されること

を示しており、協働的な知識構築が行われる余地が少ないことを示していると思われる。

知識構築が行われるパターンⅠとⅡが成立する傾向が見られるエピソードは、「語句の変更」、「語句の追加」、「文法の確認」である。「語句の訂正」や「語句の意味」と比較した場合、母語の知識を活用した解釈についての対話であると推察される。「知っているか知らないか」「正しいか正しくないか」の二択ではなく、どんな考えでも一つの選択肢になり得るという可能性を含んでいる。特に「語句の変更」エピソードにおいて学習者は「英語じゃなく、日本語を変えよう」という発言を度々行っていた。その場合、英語ではなく流れに合う日本語を提案することになり、母語を思考の道具として活用することが可能になった。一方で、「語句の意味」や「語句の訂正」エピソードでは、英語の知識について二択を迫られる。知らなければ「わからない」という発言や沈黙しかできなくなり、協働的足場かけは成立しにくい。このように、協働的足場かけが成立する要因の一つとして、エピソードの主題があると考えられる。

問題解決率と知識構築率については、あまり一致しない。問題解決されることが必ずしも知識構築につながっていないということについては文字起こしの段階で仮説を立てていたが、分析によって確かめることができた。

一方でエピソードにおける理解獲得率と知識構築率を見ると、ある程度の一致が見られる。つまり、理解獲得率が高いエピソードは知識構築率も高い傾向がある。本研究における協働対話の理解とは、＜伝えるための英語表現＞の獲得を指している。このためには、「自分が伝えることができるか」、「聞いている人は理解可能か」、「劇活動の流れに合った表現か」といった自己モニタリング機能を働かせていることがテキストから読み取れた。このように、劇活動の文脈を考慮する理解獲得が協働的足場かけの要因になっているのではないかと考えられる。

筆者は英語劇作成という文脈において人物や状況の解釈が行われ、自分たちで適切な表現を模索するという活動は、とても大事なのではないかと思っている。従来の英語教育においては、知識量と正確性が求められ、習った表現を自分の言葉として伝える機会はほとんどなかった。近年ではコミュニケーション活動が重視されているとはいいいながら、規定の英文の一部を置き換え、パターン化された英文を暗記して発話するだけの機械的な作業にとどまっている場合が多い。ここでの問題点は、言語をコミュニケーションの道具としてしか認識していないことである。思考を深める道具としての言語の使用が抜け落ちている。思考は母語によって深まるとされる。母語の助けを借りて英文に対する理解を深める

ことはいわゆる訳読式でとられていた方法ではあるが、一番の違いは、母語は適切な日本語訳を見つけるために活用するのではなく、適切な英語表現を模索するために活用されている点である。さらに、既習の英語表現の中から、劇活動の文脈においてより適切なものを協働で選択するという活動は、多分に実践的である。劇において登場人物の追体験をすることは、言葉による表現に感情が伴うことになるからである。

これらのことから、次章では特に文脈を考慮した対話がどの程度知識構築に影響を与えるかについて、エピソード主題との関連を示した上で明らかにする。

どんな言葉であれば、自分の言葉として表現が可能であるか。どんな言葉であれば、聞いている人が理解できるか。どんな言葉であれば、劇として適切であるのか。このような劇活動の文脈を考慮する対話によって、思考が深まる可能性について、次章で追究したい。

第6章 文脈を考慮することがランゲージングに与える影響についての検証

6.1 はじめに

前章で示したように、伝えるための英語表現についての理解を対話によって獲得するとき、学習者は英語の知識だけではなく、母語の知識を活用して協働的足場かけを成立させ、知識構築へつなげている。そして、そのような協働的足場かけが成立するような達成度の高いエピソードパターンⅠとⅡには、「語句の変更」、「語句の追加」、「文法の確認」が多いことがわかった。一方で、理解獲得がなされるエピソードでも知識構築は見られないエピソードがある。理解獲得がなく、知識構築があるというパターンは出現しなかったことから、理解獲得は知識構築の前提となっている。しかし、理解獲得がなされても知識構築のための十分条件であるとは言えない。これらのことから、知識構築が起こるエピソードでは母語を活用して伝える英語表現について理解を深めることとは別の要因があるのではないかと考えた。

Swain と共同研究者ら (2009) は、ランゲージングを多く行った高ランゲージング学習者と少ない数の低ランゲージング学習者を比較し、ランゲージングの量と質の関連について2つの示唆が得られたことを報告している。ランゲージングの量と深いレベルでの理解には関連があり、ランゲージングの量とそこで学習者が示した概念的単位 (conceptual unit) の量とは強い関連が見られたことである。つまり、考えを表せば表すほどそれを評価する自己モニタリングが働き、表面的理解を深い概念的理解 (deeper conceptual understanding) へと転換することができるとしている。Swain らは、言語化が概念的理解を促進するということについて、Negueruela (2003) の研究を参照している。Negueruela (2003) は、概念的理解が発達することによって、ライティングパフォーマンスの向上を促したとしており、言語化を通して概念的理解の内在化が進むとしている。

つまり、自己モニタリングが知識構築の鍵であるということが出来る。本研究において、知識構築は協働的足場かけによって起こると考えている。すなわち、言語化によって自分だけではなく、対話をしている相手のモニタリングも働いていなければいけない。英語劇活動における協働対話で自己モニタリングが機能していると考えられる状況とは、文脈を考慮した対話である。一つ一つの対話を精査する中で、知識構築が行われていると判断したエピソードにおいては、英文や英語表現の文法的な間違いを訂正するだけではなく、英

語劇という文脈に適した表現を模索している様子が読み取れた。シーンに合っているか、流れに沿っているか、登場人物に即しているかといった物語の中でその表現が適しているかだけではなく、それを表現する自分たちが理解できる表現であるか、そして聞いている他の学生が理解できる表現なのかといった当事者意識や相手意識にもその範囲は及ぶ。このように英語劇活動におけるランゲージングにおいては、正確性ではなく「適切性」と呼ぶべき事柄に学習者が注意を払うとき、お互いのモニタリング機能が喚起されることになり、協働での知識構築がなされるという仮説が得られる。

Swain らの研究は言語理解の対象を文法に絞っており、パフォーマンスの評価については正確性を基準としている。言語化によって自己モニタリングが機能し、深い理解が得られるとしており、その点を本研究においては踏襲している。異なる点は、正確性ではなく適切性を探究するときに高校生レベルでの自己モニタリングはより機能すると考える点である。

本章では、英語劇活動の文脈を考慮することが自己モニタリングを機能させ、協働での知識構築がなされるということを明らかにする。

6.2 研究課題

研究課題 5 英語劇活動の文脈を考慮する協働対話がランゲージングにおける知識構築に影響を与えていることを明らかにする。

6.3 研究方法

6.3.1 分析データ

第5章で分析をした40グループの話し合いから取り出した401個のエピソードを使用する。

6.3.2 分析方法

エピソードの文脈考慮を手作業によって分析し、その結果について文脈を考慮する対話がランゲージングに影響を及ぼしていることを統計的に分析する。

まず、エピソードにおける文脈考慮についての分析は各エピソードについて、「聞いている人に伝わるかどうかという意識」を持っているか、「劇内容における役割やストーリー展開に応じた表現を模索しているか」といった、「英語劇活動の文脈を考慮」した話し

合いがなされているかを検証し、エピソード主題ごとに数量的に示した。

統計的分析は次のように行った。各グループにおいて、理解獲得「あり」かつ知識構築「あり」と判断されたエピソードの発言合計数（理知あり発言数）と文脈考慮「あり」と判断したエピソードの発言合計数（文脈考慮あり発言数）を出し、相関分析を行った。

その上で、理解獲得や知識構築がなされる対話には、どのような要因が影響しているのかを調べるために重回帰分析を行った。「理知あり発言数」を従属変数とした場合、①文脈考慮すること、②問題解決が見られること、③達成度が高い傾向にあるエピソードであることの3因子を独立変数とした。具体的には、①は全発言数のうち文脈を考慮したエピソードの発言合計数（文脈考慮あり発言数）、②は全発言数のうち問題解決が見られるエピソードの発言合計数（問題解決あり発言合計数）、③はパターンIの出現が高くなる「文法」「語句の変更」「語句の追加」のエピソードの発言合計数（文脈変エピソード発言合計数）を統計的に処理した。

6.4 「文脈考慮」分析結果

6.4.1 エピソードの文脈考慮分析結果

文脈考慮「あり」とした例はエピソード13である。これはグループ25における「語句の変更」を主題とするエピソードで、発言数は26である。白人のセリフの“*If you insist*”の部分話し合っているエピソードであり、*insist*を*say*というより簡単な表現に変更する話し合いが行われている。意味がわからないとするメンバーがおり、「言う」という簡単な語を使って表そうとしている<簡単な英語表現>。そして母語の知識を活用して「主張する」という語句を「そこまで言う」と解釈して変更している<伝わりやすい英語表現>。特に発言番号74、83、89に、聞いている人に伝わるかという意識を持ち、自己モニタリングが働いていることが表れている。ただし、発言番号84、86においては*insist*でも伝わるのではないかと考える発言がなされている。グループのメンバーによって英語の知識に差があることを示す発言である。この分析では知識構築に影響を及ぼす要因としてメンバーの英語能力は考慮していない。むしろその差をどのように埋めるかが課題であり、協働的足場かけを成立させる対話の有無について分析を試みている。よって、表現を簡単にしようとする発言がある一方で変更は必要なしとする発言があることは、グループの間に発達の最近接領域が存在していることを示している。

“If you insist” と “If you say too much” では、前者の方が正確性という点から判断すれば採用されるべき表現であるかもしれない。しかし、ここで問うているのは正確性ではなく、英語劇という文脈に合うかということであり、それはグループメンバーが自分の言葉として伝えやすいかということを含む。自分自身が伝えられるか、劇を見ている他の学生が理解できるかという互いのモニタリングを働かるといふせめぎ合いが起こった上での、say という表現の採用であるため、エピソード 13 については文脈考慮「あり」とした。

文脈考慮がないと判断した例はエピソード 14 である。グループ 26 におけるエピソードで「語句の変更」が主題であり、発言数は 23 である。関係代名詞の what を理解していないメンバーがおり、“what Mandela says” を “Mandela’s opinion” に変更するというやりとりが行われている。発言番号 218 から 225 までは関係詞についての話し合いが行われ、発言番号 228 以降は関係詞を用いない＜簡単な英語表現＞についての提案や言い換えが行われており、知識構築は「あり」とした。しかし、「劇のシーンや登場人物に適しているか」といった自己モニタリングは発言番号 229 に見られるだけで、お互いがモニタリングを働かせて英語劇活動に合う文脈を考慮しているとは言えず。文脈考慮は「なし」とした。

エピソード 13. 文脈考慮「あり」と判断したエピソード [G25-11-A374]

発言番号	発言内容
70	30 番
71	普通じゃん
72	このままでいいと思う
73	If you insist で、そこまで言うなら
74	<u>意味わからんくね？最初に聞いたら</u>
75	それを言うならに変わるといいけど
76	それを言うならよりさー、あなたがそこまで言うなら、だからさ、たくさん言うっていう言い方で、You say・・・なんだろ
77	too much
78	too much
79	簡単に
80	You, you say too much
81	We will help you
82	そんな感じでいいんじゃない
83	<u>簡単になってわかりやすい</u>
84	<u>insist は主張するみたいな意味らしいから</u>
85	うん
86	<u>別に無理やり say に変えなくても、できんことはない</u>
87	そうだね
88	と思う
89	<u>普通に伝わったほうがいい気がするから</u>
90	You say でも別にいいけど、そこは
91	ああ
92	いいね
93	言うならば
94	You say
95	If you say

エピソード 14. 文脈考慮「なし」と判断したエピソード [G26-12-A388]

発言番号	発言内容
211	この 14 番の意味が分からん、What Mandela says is right なんで、この人は正しいってどういうこと？ What いらなくね？
212	マンデラさんの
213	えーと、what
214	なんで正しいのか
215	なんで正しいのかって
216	Mandela says
217	これ簡単じゃなくて名詞の付けるときの、なんだろ、あれ
218	関係代名詞？
219	関係代名詞？
220	なんか what とかさー、付けるやつあったじゃん
221	なんかあったね
222	あれ、Mandela says って言ってることって、what だと思うんだけど
223	that じゃないの
224	that . . .
225	That Mandela saying
226	多分名詞になるから
227	あ、そっか
228	だったら Mandela's opinion
229	<u>そっちの方が分かりやすいね</u>
230	what じゃなくて普通に
231	マンデラ . . .
232	Mandel's opinion is right
233	OK

このように分析した結果、対象である 401 個のエピソードのうち文脈考慮「あり」としたエピソードは 188 個、文脈考慮「なし」としたエピソードは 213 個となった（表 6-1）。文脈考慮「あり」率が高いエピソードは「語句の削除」（69.2%）と「語句の変更」（63.8%）であり、文脈考慮「あり」率が低いエピソードは「語句の訂正」（10.0%）と「語句の意味」（24.6%）となった。

第 5 章で明らかになったことを加えると、「語句の変更」は理解獲得率かつ知識構築率が高いエピソードであり、文脈考慮率も高い傾向があることがわかった。「語句の訂正」は問題解決率が高いが、理解獲得率かつ知識構築率が極めて低いエピソードであり、文脈考慮率についても極めて低い傾向を示すことがわかった。「語句の意味」については、理解獲得率、知識構築率、問題解決率のいずれにおいても低い傾向を示すエピソードであるが、文脈考慮率についてもかなり低い傾向を示すことがわかった。

表 6-1. エピソードの文脈考慮分析結果

文脈考慮	あり	なし	総計	あり率	なし率
語句の変更	81	46	127	63.8%	36.2%
語句の確認	37	53	90	41.1%	58.9%
語句の意味	14	43	57	24.6%	75.4%
語句の統一	20	21	41	48.8%	51.2%
語句の訂正	3	27	30	10.0%	90.0%
セリフの確認	11	8	19	57.9%	42.1%
語句の追加	10	8	18	55.6%	44.4%
語句の削除	9	4	13	69.2%	30.8%
文法の確認	3	3	6	50.0%	50.0%
総計	188	213	401	-	-

6.4.2 統計分析結果

分析対象となる 401 個のエピソードについて、グループごとに理解獲得「あり」かつ知識構築「あり」と判断されたエピソードの発言合計数（理知あり発言数）、「文脈考慮あり」と判断したエピソードの発言合計数（文脈考慮あり発言数）、問題解決が見られる発言合計数（問題解決あり発言数）、パターン I と II の出現が高くなる「文法の確認」「語句の変更」「語句の追加」のエピソードの発言合計数（文変追エピソード発言数）を集計し、記述統計の結果を表 6-2 で示した。

表 6-2. 理知あり発言数に影響を与える要因についての記述統計 ($n=40$)

項目	平均	標準誤差	中央値	最頻値	標準偏差	分散	尖度	歪度
理知あり発言数	80.98	9.74	71.50	0	61.57	3791.00	-0.24	0.59
文脈考慮あり発言数	96.65	9.61	97.00	104	60.80	3696.39	-0.55	0.42
問題解決あり発言数	74.63	8.33	72.00	31	52.71	2778.55	-0.77	0.45
文変追エピソード発言数	81.00	9.39	74.50	0	59.40	3528.72	-0.31	0.58

この基本統計量に基づき、理知あり発言数と文脈考慮あり発言数についてピアソンの相関係数の検定を行ったところ、相関係数は 0.88 となり ($r=.82, p=0.000$)、強い正の相関がみられた。つまり、英語劇の文脈を考慮する発言が多いほど、理解獲得かつ知識構築がなされる傾向があると言える。

次に文脈を考慮するという要因が理解獲得や知識構築に与える影響を、他の 2 つの要因と比較するために重回帰分析 (資料 5) を行った。

事前の分析で量的変数については正規性が確認された。また、外れ値はいずれの変数においても同定されなかった。そこで、重回帰分析を行ったところ、文脈考慮あり発言数と文変追エピソード発言数の独立変数が理知あり発言数に有意な影響を及ぼしていることが確認された (どちらも $p < 0.001$)。問題解決あり発言数の独立変数においては、有意差は見られなかった (表 6-3)。多重共線性については、いずれの独立変数でも可能性は低いことが確認された。

つまり、エピソードにおける理解獲得と知識構築には、問題解決されるかどうかではなく、文脈を考慮することが大きく関係していることがわかった。「文法の確認」、「語句の変更」、「語句の追加」(文変追エピソード)は、パターン I になる傾向が高いエピソードであり、これらのエピソードになった場合は文脈考慮される割合も比較的高い。このことも、文法考慮が理解獲得と知識構築に関係していると言える。

表 6-3. 理知あり発言数に影響を与える要因についての重回帰分析結果

変数	係数	標準誤差	t 値	有意確率
文脈考慮あり発言数	0.401	0.093	4.320	0.000 ***
問題解決あり発言数	-0.025	0.110	-0.227	0.822
文変追エピソード発言数	0.640	0.111	5.759	0.000 ***

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.5 考察

分析結果より、英語劇活動の文脈を意識した発言はその学習者だけではなく、他の学習者の自己モニタリング機能にも作用するということが示された。また、エピソードにおいて知識構築が見られるかということに対して、英語劇活動という文脈を学習者が意識しているかどうか、影響を及ぼしていることが統計的に示された。これは自己モニタリングによって深い理解を得ることができるという Negueruela (2003) や Swain ら (2009) の研究にも合致している。前掲した先行研究では考えを表出すればするほど、自己の理解度について評価をすることができ、表面的理解から深い理解へと至ることができるとしている。よって、自己モニタリングが十分に機能するような課題設定が必要であることがわかる。本研究においては、英語劇活動の文脈を考慮する発言が多くみられるエピソード内容の方が、そうでないエピソード内容よりも知識構築がなされることが明らかになった。このことから高校生レベルのランゲージングでは、正確性ではなく適切性を求めるものが向いているという筆者の仮説を裏付けることになった。

これは、第5章で分析した事項とも合致しているものである。英語知識の正確性が対話の達成度を左右する「語句の訂正」や「語句の意味」のようなエピソードであるなら、文脈考慮はあまり見られない。つまり、母語の知識を活用した解釈を行う余地が少ない。一方で「語句の変更」や「文法の確認」を主題とするエピソードでは、母語の知識を活用して適切性について協働で理解を深めていく対話が起こる傾向にある。母語の知識を活用できる場合、解釈を行う余地が生まれるため、発言が促され複数の面からの理解獲得が試みられると考えられる。これは、ランゲージングの種類としては、推測または分析であると考えられ、母語を媒介として英文への理解や英語表現に対する理解を深めていることが示唆される。ただし、「セリフの確認」や「語句の削除」も文脈考慮の割合が比較的高いエピソードであるが、知識構築の割合はあまり高くないことから、文脈考慮があっても表面的な理解にとどまるエピソードが存在することを指摘しておくべきだろう。

これらのことから、英語劇活動においては、台本を修正する話し合いを行うとき、文脈を考慮することが自己モニタリングを促し深い理解に至る (図 6-1) と考える。

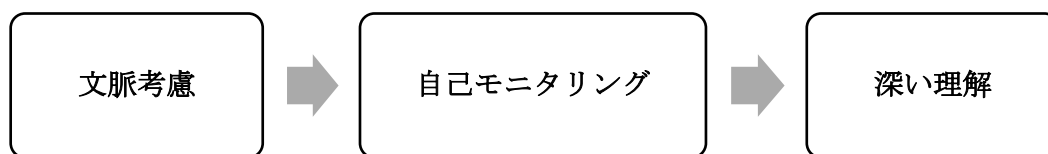


図 6-1. 英語劇活動におけるランゲーシングによる深い理解までの道筋

6.6 まとめ

英語劇活動におけるランゲーシングにおいては、正確性ではなく適切性に学習者が注意を払うことで、母語の知識を活用した対話が促され、協働での知識構築がなされることが明らかになった。これは、英語劇活動という文脈においてグループで英文について話し合うことが、理解獲得や知識構築において、「相手に伝わるか」「劇として適切な表現か」といった自己モニタリングが機能することによって、学習者の協働的な学びに効果をもたらしている（篠ヶ谷、2020）と考えられる。文脈を意識するというのは、機械的に英文の間違いや誤りを見つけるのではなく、実際の場面でその英語表現が相手に伝わるだろうかという意識を持っているということである。つまり、個々の学習者がモニタリングした発言をすれば、他のメンバーとの文脈を意識した対話が生起され、その結果充実した協働対話となり、高次の知識構築が導かれると推測できる。「知っているか知らないか」という二択ではなく、様々な選択肢の中でより適切な解釈を話し合っており、意味のあるやりとりがなされることで、協働的足場かけが成立している。

このように、高校生レベルを対象としたランゲーシングにおいては、正確性ではなく適切性を目的とするものが有効であり、英語劇活動における文脈を意識した対話は学習者の知識構築に効果があると結論付けられる。

第7章 結論

7.1 まとめ

社会文化理論に基づいた外国語教育研究であるランゲージング研究では、学習者が言葉について語る行為そのものが学習であるにとらえ、発話（あるいは書き言葉）内容を分析する。分析については LREs と呼ばれる言語に関する発話を単位とし、言語に関する推論や分析を行っていることが、知識構築を示していると考えられる。つまり、Vygotsky の言う発達の最近接領域が言語化によって媒介されるとする。よって、ランゲージング研究では発話によってどのように思考が深まったかを明らかにすることが求められる。

筆者は、高校生レベルの学習者におけるランゲージングで正確性を追求することは効果的ではないと問題提起し、学習者が言語運用の適切性を探求する英語劇活動を設定し、協働対話を行うことによって知識構築が行われるとの仮説を立てた。分析方法としては、台本関連エピソードを取り出し、知識構築が行われるための協働的足場かけを成立させていることを追究した。

第3章では筆者が行った英語劇活動について記述した。学習者は台本を作成する段階で英語表現に対する深い理解を得ているのではないかと問題提起をした。

第4章では学習者が活動をどのようにとらえているかをアンケートから分析した。その結果、英語劇作成のプロセスにおいて、学習者が「伝えるための英語」についての理解を深めていることが明らかになった。

第5章では、「伝えるための英語」について、実際に学習者がどのように理解を深めているのかについて、談話分析を行った。各エピソードについて理解獲得、問題解決の有無を分析しエピソードの質的内容を調査すると共に、エピソードにおける知識構築について発言の働きから精査した。その結果、エピソード主題によって、対話の質的内容が異なることがわかった。さらに、知識構築がなされる割合の高いエピソードにおいては、母語の知識を活用した対話が行われている傾向があった。これは、英文の正確性を追求するのではなく、英文や劇のシーンにおける解釈を行う余地のあるエピソードにおいて協働的足場かけが起こるということを示している。ある表現が伝わるかどうかという判断や、シーンとして適切であるかどうかという判断は解釈によって異なる。この解釈について共通理解を獲得していくプロセスこそが、協働的足場かけを成立させ、対話によって知識構築が行われていることを示している。これららのことから、学習者は伝えるための英語について母語を

思考の道具として用いながら、言語理解を深め言語使用の更新を行っている」と結論づけた。

第6章では、英語劇活動の文脈を考慮するということが、知識構築に影響を及ぼしているということを統計的に示した。これによって、第5章の結論との整合性が取れ、英語劇活動の文脈を考慮することが、対話における知識構築に影響を与えていることが明らかになった。

これによって、高校生レベルでのランゲージングについて、正確性ではなく適切性を探求する対話によって、協働的知識構築がなされるという仮説を裏付けることができた。ランゲージング理論では言語化による自己モニタリングが深い概念的理解へとつながるとしている。筆者の研究では、英語劇活動の文脈を考慮することは、英文の正確性ではなくむしろ適切性を追求することであり、母語の知識を活用した発言を喚起する。複数の学習者による発言は、視点の違いや表現の差異から発達の最近接領域を生起することになる。単に母語で話し合うというのではなく、文脈を考慮した発言によって自己モニタリングが働き、その発言を解釈しようとしたときに他の学習者のモニタリングも働くことになるのである。この学習者間のモニタリングが働いたときに協働的足場かけが成立し、知識構築へとつながっていくと考えられる。

この結果は先行研究とも合致するものである。まず、協働対話で学習者は自分たちが作成した台本について話し合い、その言語使用について疑問を投げかけ修正を行っていることがわかった。これはまさに Swain & Lapkin (1998) が定義した第二言語学習の最中にあることを示している。言語化することによって思考を外化し、協働による知識構築によって、お互いが深い理解を得ることが可能になるのである (Swain & Lapkin, 2002)。これは Vygotsky の言う言語を思考の道具として活用することに他ならない。

このように、英語劇活動における協働対話においては、文脈を考慮することが知識構築に影響を及ぼしている。学習者間に発達の最近接領域を生起させる点でランゲージングであると位置づけることができ、語学学習が行われていることを示すものである。

7.2 教育的示唆

本研究から得られる教育的示唆として、2つ挙げられる。

- a. 語学学習における協働学習の有効性
- b. 思考を深めるためのタスク設定のあり方

Vygotsky は教育を知識の伝達ではなく社会的なものとし、思考が発達するプロセスであるととらえた。ランゲージングは思考活動のプロセスにおいて、考えを意図的に言語化させること（鈴木・齋藤、2018）である。協働対話においては、Donato（2000）が示すように、集団としてお互いにサポートすることで、協働的足場かけを成立することができる。疑問を投げかけ推論を重ねることで、自分自身の言語使用に反映させることが可能になる（Swain & Lapkin, 2002; Watanabe & Swain, 2007; Brooks and Swain, 2009）のである。これは、対話によって思考が深まることであり、Vygotsky が言う教育の社会性を如実に示している。このように、語学学習に協働で言語に関する話し合いを持つことは、言語理解を深め、言語使用の更新につながるという点において大変意義深い。

教員は経験的に、時に自身の言葉よりも学習者同士のやりとりによって理解が促進されることを知っている。正しい知識を教授することはもちろん必要であるが、それを覚えることだけが学習になっているのであれば、思考を深めるという意味での学習者の成長は望めないであろう。わからないことを自覚し言語化する。疑問に対する考えを提示する。複数の意見や異なるとらえ方が共有される中で、学習者は学びを体得していくのである。学びは教員が与えるものではない、学習者のものである。

一方で、語学学習においてどのようなタスクが思考を深めるものであるのかということについては、熟慮を要する。Swain & Watanabe（2013）が述べているように、ランゲージングの目的は言語を使用して様々な認知的課題を解決することにあるので、学習者の発達段階や授業目標に応じて設定されるべきであろう。

本研究において筆者は高校生レベルにおいては正確性ではなく、むしろ言語使用の適切性を模索するタスクが向いていると考え、英語劇活動における文脈を考慮する協働対話の有効性を示した。英語劇活動の利点は、登場人物についていわば追体験をすることで出来事を自分事化し、英語表現や事柄についての深い理解を獲得できる点にある。

これからの新しい教育の流れについて新学習指導要領¹²を例に見た場合、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力など」「学びに向かう力、人間性など」を3つの柱としている。ここでは、事実についての学習だけではなく、学んだことをどのように活用していけ

¹² 参考：文部科学省初等中等教育局教育課程課（2021）「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」

るのか、つまりどれだけ自分事化できるかが鍵となっている。そのためには、英語の知識を他分野において応用していくことのできる教科横断的課題が必要になると筆者は考えている。実際に、本研究で扱った題材は南アフリカの歴史を学び、平和と人権についてSDGsの視点を盛り込み、自分たちが今後どのように生きていくのかというところまで踏み込んだものとなった。

これは、英語を学ぶというよりは英語を通して学ぶあり方であり、Vygotskyの言語を思考の道具としてとらえるあり方と合致している。また、言語と内容を同時に学ぶという意味では、CLILに通じるものがある。なぜ、このようなあり方が必要であるのかということだが、外国語を学ぶ時にその英語表現の背景にはどのような感情や文脈があるのかということ解釈することが、自分事化につながるからだ。英語劇で取り上げた南アフリカの融和政策も、本文読解だけでは遠い国の遠い話という意識から抜け出せず、表面的な理解にとどまってしまうだろう。しかし、そこでどんな葛藤があったのか、どんな感情を抱いたのかということであれば、同じ人間として理解が可能だ。もちろん、自ら体験するまでの臨場感や現実味を得ることは難しい。しかし、それを自分の言葉としてどのように表現するのかを模索することが、理解と言語を結び付けることになると考える。表現に正解はない。だからこそ、表現の模索のためのランゲージングは意味のある活動となり、知識を構築し内在化していくことが必要ではないかと思われる。

このように、言語と内容についてより深く理解するために、ランゲージングを正確性だけでなく、適切性を模索するための活動として提案したいと考える。

7.3 本研究の限界と今後の課題

本研究においては、高校生レベルのランゲージングとしてどのようなものが可能であるかを探る探求的研究であったため、事前事後モデルをとらなかった。また、ランゲージングの中身について検証することを目的としたため、ランゲージングに伴うプロダクションについては未検証となった。今後は、ランゲージングとプロダクションの関連について検証していきたい。Swainら(2009)はランゲージングとプロダクションの正確性が一致しないことを指摘しており、ランゲージングの実施とともにプロダクションの機会を増やすことを提案している。このことについても、高校生レベルの場合、ランゲージングに正確性の向上を期すことは難しいので、プロダクションの量と正確性について関連付けることは難しい。むしろ、ランゲージングによって表現のバリエーションが増えたかどうか、あ

るいはその表現が適切であるとどのように判断したかという点について追求するべきであると思われる。

さらに、今回の研究ではランゲージングの質的内容について、発言内容以外のグループ内要因は検証しなかった。しかし、発言数や発言の質的内容がグループによって差異が大ききことが見受けられ、その要因についてグループメンバー内の関係性や特質が影響を与えた可能性が考えられる。先行研究においては、ペアの特性によって協働対話の特性や知識構築に影響があることが報告されているため、教員はそのような点を了解しておく必要があるだろう。

今後の研究の方向性としては、ランゲージングを協働学習として位置づけていきたい。近年では、協働は活動の内容を指すだけではなく、資質・能力であると解されるようになり、「協働的な学び」が提唱されている。ランゲージングは学校教育で言えば、内容に言及するものだが、「協働的な学び」は学習者の学び方や学びに向かう姿勢といった、集団の教育方針にもかかわる事項である。よって、言語指導といった内容だけではなく、教育環境や学習集団をどのように構築するかという議論が必要であると考えられる。

国内における議論としては、佐藤（2015）がVygotskyの発達理論とDeweyの教育思想の両方に基づいた「学びの共同体」を提唱しており、学びのあり方と、その目的について明確に打ち出すものとなっている。教科目標だけでなく、共同体を構成する学習者の姿勢、人間関係の構築のあり方について言及することで、教科の枠を超えて広く展開されているのである。また、江利川（2014: 276）は「学びの共同体」を英語授業に導入することを支持している研究者の一人であるが、「学習者全員の英語学力を高め、人間的な関係性を育てるにはどうすればよいのか。この間に答える形で、1990年代半ばから日本でも急速に実践されつつあるのが協同学習である」と述べており、英語授業における協働学習のとらえ方を端的に示している。

このように、今後、教育活動としてランゲージングを位置づけていくためには、言語的発達と人間性の育成という観点から、包括的にとらえなおしていくことが必要であると考えられる。

引用文献

- Abadikhah, S. & Mosleh, Z. (2011). EFL learners' proficiency level and attention to linguistic features during collaborative output activities. *The Iranian EFL Journal*, 7(1), 179-198.
- Ahmadian, M., Amerian, M., & Tajabadi, A. (2014). The effect of collaborative dialogue on EFL learner's vocabulary acquisition and retention. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(4), 38-45. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v3n.4p.38>
- 浅野享三 (2014). 「Readers Theatre 大学英語授業の実際」『アカデミア文学・語学編』第 95 号, 2015-232. 南山大学.
- 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.
- Atkinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86(4), 525-545.
- ベネッセ教育総合研究所 (2016). 「中高の英語指導に関する実態調査 2015」
<https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4776>
- Brooks, L., & Swain, M. (2009). Languaging in collaborative writing: creation of and response to expertise. In A. Mackey, & C. Polio. (Eds.), *Multiple perspectives on interaction: second language research in honor of Susan M. Gass*, 58-89. Routledge.
- Calzada, A., & Garcia Mayo, M. (2020). Child EFL grammar learning through a collaborative writing task. In W. Suzuki, & N. Storch (Eds.), *Languaging in language learning and teaching*, 19-39. John Benjamins Publishing Company.
- Croker, R. (2012). An introduction to qualitative research. In J. Heigham & R. A. Croker. (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics*. Palgrave Macmillan.
- 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 Publishing Corporation.
- 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.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81, 482-493. <https://doi.org/10.1111/j.1540->

4781.1997.tb05515.x

- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data*. The MIT Press.
- 江利川春雄 (2014). 「英語学力と人間関係力を高める学び愛の協同学習」 『中部地区英語教育学会紀要』 第 43 号, 275-280.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Gal'perin, P. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30. 60-80. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300460>
- Hall, L. M. (1996). *Languaging: The linguistics of psychotherapy. how language works psychotherapeutically: an exploration into the art and science of “therapeutic languaging” in four psychotherapies using general semantic formulations*. Unpublished Ph. D Dissertation, The Union Institute. (Dissertation Abstract International A, 57(11), 4717)
- Ishikawa, M. (2013). Examining the effect of written languaging: the role of metanotes as a mediator of second language learning. *Language Awareness*, 22(3), 220-233.
- Ishikawa, M., & Suzuki, W. (2016). The effect of written languaging on learning the hypothetical conditional in English. *System*, 58(2), 97-111. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.008>
- 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.
- Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal*, 92(1), 114-130. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00690.x>
- Kim, Y. (2009). The effects of task complexity on learner-learner interaction. *System*, 37(2), 254-268. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.02.003>
- Kim, Y., & McDonough, K. (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, 12(2), 211-234. <https://doi.org/10.1177/1362168807086288>
- Kuiken, F. & Vedder, Ineke. (2002). The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language. *International Journal of Educational Research*. 37, 343-358. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00009-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00009-0)
- Lado, R. (1979). *Language teaching: a scientific approach*. McGraw-Hill Education.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2*

education. Routledge.

- Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8(1), 55–81. <https://doi.org/10.1191/1362168804lr134oa>
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In R. William & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 413-468. Academic Press.
- Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-228. <http://dx.doi.org/10.2307/3586827>
- Long, M., Adams, L., McLean, M., & Castanos, F. (1976). Doing things with words: verbal interaction in lock step and small group classroom situations. In J. Fanselow, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL 76*, 137–53.
- Marrow, B. (2013). Investigation of the freely available easy-to-use software ‘EZR’ for medical statistics. *Transplantation* 48, 452–458. <http://doi:10.1038/bmt.2012.244>
- Muranoi, H. (2007). Focus on form through guided summarizing and EFL learners’ interlanguage development. *Journal of Institute for Research in English Language and Literature*, 33, 15-59.
- Negueruela, E. (2003). Systemic-theoretical instruction and L2 development: a sociocultural approaching to teaching-learning and researching L2 learning. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park.
- Nugent, P. (2021). An introduction to readers theatre. *The Centre for the Study of English Language Teaching JOURNAL*, 9, 61- 71. Fukuoka jo gakuin University.
- 布川裕行 (2018). 「ランゲージングの L 2 文法習得に対する効果 — 書記フィードバックにおける促進的役割 —」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 4 巻, (4), 339-353.
- 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.
- Ohta, A. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, 115-132. Newbury House.
- 佐藤学編 (2015). 『「学びの共同体」の実践学びが開く！高校の授業』 明治図書。

- 篠ヶ谷圭太 (2020). 「教えあいにおけるモニタリングと発話の関連」『心理学研究』91 巻 3 号, 193-201.
- 新城岩夫 (2008). 「ヴィゴツキーの社会文化的理論と外国語教育」『名古屋学院大学論集人文・自然科学編』第 44 巻第 2 号, 77-88.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in L2 pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- 鈴木 渉 (2008). 「ランゲージングが第二言語学習に与える効果」
https://www.eiken.or.jp/center_for_research/list_1/20/
- Stewart, A., Miyahara, M., Paydon, S., & Ashwell, T. (2014). Theoretical understanding of collaborative learning. In T. Ashwell, S. Paydon, M. Miyahara, & A. Stewart (Eds.), *Collaborative learning in learner development*, 26-48. Japan Association of Language Teaching Learner Development SIG.
- Suzuki, W. (2009). Improving Japanese university students' second language writing accuracy: effects of languaging. *ARELE*, (20), 81-90.
- 鈴木 渉 (2016). 「社会文化的アプローチに基づく第二言語習得研究: 最新の研究動向と教育的示唆」『第二言語としての日本語の習得研究』第 19 号, 82-97. 凡人社.
- 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.
- Suzuki, W., & Storch, N. (Eds.). (2020). *Languaging in language learning and teaching: a collection of empirical studies*. John Benjamins Publishing Company.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, 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 Halliday and Vygotsky*, 95-108. Continuum.
- Swain, M. (2010). “Talking-it-through”: languaging as a source of learning. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on second language learning and use*, 112–130. Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The 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*, 4, 251-274. <https://doi.org/10.1191/136216800125087>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In

- M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*, 99–118. Longman.
- 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. *The Modern Language Journal*, 93 (1), 5-29.
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2013). Languaging: collaborative dialogue as a source of second language learning. In C. A. Chapell (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 3218–3225. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>
- 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.
- van Lier, L. (2006). Appropriate uses of the L1 in L2 classes. In Y. Nakahama (Ed.), *The effect of the learners' L1 on the acquisition of Japanese: Research from a functional linguistics perspective*, 97-111. University of Nagoya, Graduate School, Department of International Language and Culture Research.
- 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. (2008). Peer–peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: their interactions and reflections. *Canadian Modern Language Review*, 64, 605–35.
- 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, 121-142.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

資料

資料 1. 英語劇活動実践で使用したワークシート (第 3 章 22 頁)

Lesson 9 The Power to Unite People (1)

Class _____ No. _____ 氏名 _____

Day 1

* **Listening** Part 1, 2: First, listen to the story without the texts. Second, you can look at the textbook.

Answer T or F.

- 1 Under apartheid, black people had to carry their identification.
- 2 When apartheid finished, the people in South Africa began to live peacefully.
- 3 Only white people cheered for the Springboks.
- 4 Mandela wore the team cap to show that he supported the Springboks.

~Think by yourself and Interact with each other~

1 What is difficult to change in the world?

2 スポーツの魅力

Yourself

Others

3 Why did Mandela choose rugby?

Yourself

Others

Lesson 9 The Power to Unite People (2)

Class _____ No. _____ 氏名 _____

* **Listening** Part 3: First, listen to the story without the texts. Second, you can look at the textbook.

Answer T or F.

- 1 The Springboks sang the black people's song.
- 2 The Springboks met the All Blacks from Australia in the final.
- 3 Mandela played rugby at the stadium with the Springboks.

Part 2, 3: What did Mandela do?

action	meaning	result

Part 3: What did the Springboks do?

--	--	--

Project Rainbow Nation Day 2

.....

①
.....

.....

②
.....

.....

③
.....

.....

④
.....

.....

DESC法(問題解決法の一つ)

- ① Describe
状況を描写
- ② Express
そこでの気持ちを表現
- ③ Suggest
提案
- ④ Consequence
予測される結果

Lesson 9 The Power to Unite People (3)

Day 3

Class _____ No. _____ 氏名 _____

To do list

- 1 *Improve* the script in Japanese.
- 2 *Casting* the roles.
- 3 Translate the script into *easy and clear* English.
- 4 *Submit* the script.

Reflection

本日のグループワークについての感想

本日のキーパーソン

Lesson 9 The Power to Unite People (4)

Class No. _____ 氏名

Day 4 Rehearsal

Self-evaluation: 自己評価

Speaking	A+	A	B	C	D
Delivery	A+	A	B	C	D
Unity	A+	A	B	C	D
Contents	A+	A	B	C	D

A+: Excellent A: very good B: Good C: needs improvement D: poor

Evaluation Criteria: 評価の観点

Speaking: Fluent English, Accurate English and pronunciation (流ちょうさ、発音)

Try to use simple and clear English (わかりやすい英語を使う)

Delivery: Keep the voice at a comfortable volume (声量)

Eye contact, Attitude, (don't just read the script), Time (5 minutes)

Try to play the roles (アイコンタクト、態度、時間、役割)

Unity: Unity of the group and achievement as a group (グループとしてのまとまり)

Contents: How much you can express 3 points (ポイント3つを表現できたか)

How interesting the skit is (スキットの深み)

For a better performance: よりよい発表にするためのアイデアを書こう。

Reflection for Group work: 今日のグループワークについて振り返り

Day 5 グループワークシート

Peer-evaluation:相互評価

もらった付箋を貼りつけよう

☆もらった相互評価を参考に、自分たちのグループの発表を分析してみよう。

Today's goal: 今日の目標 (グループ)

_____を改善する必要があるので_____を練習する。

_____を改善し、練習をして_____できるようにする。

_____はグループのいいところだ。

You GROUP will be a hero!: 来週は発表会です。ベストパフォーマンスをするための
グループの今日の反省点と来週に向けての抱負を！

◎提出してください。

Project Rainbow Nation

Drama Making

Objective: Try to understand what Nelson Mandela did for Rainbow Nation.

1 Drama Making (make a skit & play)

Task

(1) Choose the scene.

- 1 Sing one song together : I hope we will make one national song together.
アフリカーンス語（白人の歌）とコサ語、ズールー語（黒人の歌）で国歌を作成
- 2 No revenge on violence: I hope we will live in peace, not take revenge each other.
黒人のデモを武力阻止（警官が発砲、死傷者）したことに対して
- 3 Work together: I hope you will work together as my body guards.
自分のSP（警備）に黒人・白人両方を採用
- 4 One Team One country: I hope we will all be cheering for our boys.
ラグビーを国内融和、統一のために活用

(2) Make a skit

Within 5 minutes / All members must take part in

Imagine the situation where black people and white people have different ideas and feelings. Then how did Mandela solve the problem (or conflict) to unite the nation?

What kind of conversation was done among them? What did Mandela tell them?

2 Points

(1) Mandela's proposal. [Suggest]

マンデラの提案

(2) Showing how black people and white people feel. [Express]

問題に対する黒人と白人たちの感情、気持ちを表現

(3) Mandela talks to each other again. [Reason]

マンデラの説得。なぜ必要なのか。

(4) Dream for Rainbow Nation [Consequence]

どんな国にしたい？みんなの願いを語る！

3 Schedule

	M	E	I	C	A
原稿提出（日本語）	12/17	12/20	12/17	12/18	12/19
*原稿提出（英語）	1/6	1/6	1/6	1/6	1/6
リハーサル	1/14	1/17	1/14	1/15	1/16
PRシート提出	1/21	1/24	1/21	1/22	1/23
パフォーマンステスト	1/28	1/31	1/28	1/29	1/30

Project Rainbow Nation

グループ No.

スキットのテーマ 番号 _____ : _____

Jobs 役割	氏名	氏名
リーダー		
*原稿提出		
PR シート作成		

*原稿提出は、“提出”が役割であり、“作成”は全員でやる。配役はまだ決めない。

◎スキット作成に向けて考えてみよう

1 マンデラの提案 _____

2 黒人の立場で反対！（なぜ反対か、どんな気持ちか）

3 白人の立場で反対！（なぜ反対か、どんな気持ちか）

4 マンデラの思い

5 黒人たちの夢

6 白人たちの夢

7 その他

Class No. 氏名

資料 2. 発表の評価シート (第 3 章 44 頁)

【教員評価シート】

英語講読 I Project Rainbow Nation

Performance Test Evaluation for Drama-making

Class() Group()

Speaking	A+	A	B	C	D
Gesture (delivery)	A+	A	B	C	D
Unity	A+	A	B	C	D
Contents	A+	A	B	C	D

A+: Excellent A: very good B: Good C: needs improvement D: poor

Evaluation Criteria: 評価の観点

Speaking: Fluent English, Accurate English and pronunciation (流ちょうさ、発音)

Try to use simple and clear English (わかりやすい英語を使う)

Delivery: Keep the voice at a comfortable volume (声量)

Eye contact, Attitude, (don't just read the script), Time (5 minutes)

Try to play the roles (アイコンタクト、態度、時間、役割)

Unity: Unity of the group and achievement as a group (グループとしてのまとまり)

Contents: How much you can express the point (葛藤を表現できたか)

How interesting the skit is (スキットの深み)

【学生による相互評価シート】

Drama-makingグループ評価

クラス（ ） 番号（ ） 氏名_____

順番	グループ名	◎グループ発表に対してのコメントを書いてください。
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

一番良かったグループを選んでください。 Group ()

PRシートのよかったグループを一つを選んでください。 Group ()

良かった学生を二人挙げてください。

資料 3. 英語劇発表後に実施したアンケート（第 4 章 47 頁）

【アンケート用紙】

英語講読Ⅰ授業振り返りシート（2018年度）

Class No. 氏名

あてはまる項目に○を付けてください。

1 Project Rainbow Nation（英語劇）について					
1	劇を作るためのアイデアを出し、話し合いに積極的に参加した。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
2	他のメンバーの意見を聞き、それを劇作成に反映できた。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
3	スキット作成や演技を通して、複数の観点から考えることができた。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
4	劇作成にあたって、スケジュールを意識し計画的に取り組んだ。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
5	個人やグループで目標を決めて取り組み、それらを達成できた。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
6	マンデラさんのエピソードを英語でわかりやすく伝えることができた。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
7	自分の役割に責任を持ち、劇に積極的に取り組むことができた。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
8	南アフリカやマンデラさんについて、内容理解が深まった。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
9	劇作成によってグループの連帯感が生まれた。仲良くなった。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
10	劇活動はコミュニケーション能力の向上に役立つ。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
11	活動を通して、自分の考えなどに変化があった。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
12	違うトピックでまた英語劇をやってみたい。	とてもそう思う	まあそう思う	あまり思わない	全く思わない
13	劇作成、発表全体を振り返り、感想を書いてください。				
2 英語講読Ⅰの授業について					
1	表現活動（Output）で印象に残っているものを選んでください。またその理由を書いてください。				
	【番号】 【理由】				
	Lesson 1 世界遺産富士山（名所紹介を会話で） Lesson 3 長友（リーダーズシアター） Lesson 5 パナナペーパー（SDGsビデオ情報交換、レポート） Lesson 9 マンデラ（英語劇）				
2	Output活動を通して、どのような変化や学びがありましたか。				
3	一年間の授業を振り返り、自由に感想を書いてください。				

* 今回のアンケートや授業に関連してのインタビュー

可

不可

Thank you so much! I enjoyed a lot of activities with you. I hope we will meet again.

【回答データ】原文のまま。個人名の部分は■■で示す。

通し番号	1 劇作成、発表全体の振り返り、感想	2 表現活動で印象に残ってるもの	レッスン
1	英語で掛け合いをしていくことが面白かった。	対立がある劇なのでやりがいがあった。	9
2	劇を自分たちで作成して、それを自分たちで実行することの難しさを実感し次回以降はより劇らしいものにしたいと感じた。	表現活動の中で最も長い時間かけた上に一番話し合ったので、特に印象に残った。	9
3	劇で作ることでマンデラさんの言葉を知ることができより理解できたと思う。	英語を話すだけでなく動きもあったので印象に残っている。	9
4	英語を自分の言葉のように話せてとても達成感のあるものだった。これをきっかけに「Output」を大切にしていきたい。	発表を通して英語が少し好きになったから。	9
5	直前になるとセリフがとびそうだとか不安になったが、何とかやり過ごせたのでとても良かった。	英語で劇をやるということで、セリフの練習をしているうちマンデラさんが行ったことをとてもよく理解することができたから。	9
6	作成にすぐ時間はかかったけど人を笑わせる作品ができて、達成感があった。また、新しい単語を取り入れられてよかった。	一番楽しかったし、難しい分学習した量も多いから	9
7	英文を書く人、和訳をする人など役割を分担したことでチーム内の結束力が強まった。もう少しジェスチャーをつけるべきだったと思う。	劇作成の上で南アフリカの歴史やマンデラさんについて学ぶことができたから。また、接点が少なかった人との結束力が強まったから。	9
8	日本語の部分を作るのが大変だった。英語の台詞忘れが多かった。	■■の班がおもしろかったから。	9
9	劇の内容から面白く伝えようとして心掛けた。劇の作成はほとんど■■君がやったので感謝、手ぶりや身振りをつけることができた。	とても楽しかった。メンバーで一丸となって取り組むことができた。面白い劇を作ることができた。	9
10	やり始めてみると、夢中になって面白かった。グループでやるということの面白さを改めて感じた。	複数人で一つのものを作る大変さや楽しさを多く感じられたため。	9
11	劇すらあまりしたことがないのに、まさか英語だなんてとても良い経験になった。	どの班も真剣に取り組み、一つの劇を作り上げることがいい経験になったしとても楽しくできたから。	9
12	日本語でもあまりやらないような劇を英語でやるということで、最初は不安などがあつたけど班で協力して作っていくうちに楽しくなってきた。緊張はしたけど自分なりに劇ができてよかった。	班でどのようにしたらよりよくなるかを考え英語で誰かを演じることができたから。	9
13	劇を完成させるまでの過程でコミュニケーション能力や英語の作文、発音の向上など得たものがたくさんあった。	一番準備期間が長かった分、内容の濃いものがあったから	9
14	声を張って発表できたと思う。ほかの班の発表もユーモアがあって面白かった。	マンデラについて深く知ることができた。あまり発表などをしてこなかったのが良い経験になった。	9
15	雰囲気などがよくて楽しかった。	一番最近にやったため、ある程度皆と仲良くなっているためスムーズでよかった。	9
16	前はみんなで楽しく話し合うことができなかった。今回は積極的に話せてよかった。	主に■■君が日本語の台本を作ってくれて■■君が英訳してくれたが、日本語の内容がとても良くて英文もよかったので内容に自信があった。	9
17	劇発表では、いつも緊張してしまつて、今回もすごく緊張したけれど少しずつ英語表現ができたと思う。これからも1語でも多く表現できるように目標を持って頑張りたい。	日本語でさえ難しいことを英語で行うことでとても頭を使うのでコミュニケーション能力が付きやすいと思った。	9
18	英語劇は苦手だが色々得るものが多かった。コミュニケーション能力が向上するのでとても良いものだと思う。	ビデオなどを見てレポートを書くということが新鮮だったから。	5
19	セリフは覚えつつもりだったがいざ本番になると入るタイミングやセリフを少し忘れてしまうぐらい緊張してしまつた。	なかなか英語を使って会話をする機会がなかったから	9
20	グループで活動することで、グループ内の仲が深まってよかったと思う。劇をやることで自分で考える時間が生まれていい機会になった。	バナナペーパーは授業で取り扱わなかったら知らなかった情報だった。授業で取り扱うことで、SDGsに関わる知識が増え考えることができてよかった。	5
21	作るころから発表するころまですべて自分たちでやって自分たちで作っているということが実感できて楽しかった。あまりやらないことなのでよい経験になった。	すべてを自分たちでやるのは初めてだったから。協力して考えるのも、ほかの班のものを見るのも面白かったから。	9
22	やる人、やらない人の差というのが切実に現れる。無責任な人が多きように感じた。上手にやれているところはそれはそれでよいと思う。	伝えるために、自分がより深く知る必要があったから	9
23	台本、PRシートを作成するのは疲れた。でも楽しかった。	自分が大きな役割を担ったと思うから。	9
24	班の子と話し合いを重ねていくうちに仲良くなれて話し合いもスムーズに進みようになって一石二鳥だなと思った。発表では話を間違えずに言えたので授業日以外でみんなで合わせたのがよかったと思う。	自分たちと住む環境が違う人たちのことを考えることができる良い機会になったから。自分が今、充実した生活を送れていることがとてもありがたいと再認識したから。	5
25	楽しく全員で参加できたので良かったと思う。もう少しスケジュールを意識すべきだと思った。	作るのに時間をかけたから。考えが深まったのはこれが一番だから。最近だから。	9

通し 番号	1 劇作成、発表全体の振り返り、感想	2 表現活動で印象に残ってるもの	レッスン
26	英語で話を伝えるためには、言葉遊びや話す速さ、ジェスチャーなど必要なことが多くあり難しいと思った。	初めての試みだし自分で考えることが多かったから。また、チームで仕上げるものであるため、協調性が身についたと思うから。	9
27	迫真の演技で差をつけることができたので良かった。	最近やったというのがあるが何より一番やる気になったのがこの英語劇だったから	9
28	自分たちのグループはまだ未熟な点がたくさんあったがほかの班の発表を見てそれぞれの班の良さがあり、それを盗んで次回の発表やプレゼンにも生かしていきたい。	クラスのみんと話することができたし、これからの地球について深く考えることができる場所だったから。	5
29	難しいが、波に乗れたら強いと感じた。楽しいかどうか自分たちの努力に比例していると思う。	自然に話せたと思うから。	9
30	グループみんなで考えてより良いものを作っていくことが楽しかった。	世界で活躍している人がどのように育ったかを知ることができたから。	3
31	自分はマンデラ役でセリフ量が多かったので劇中にセリフが飛ぶことがなくてよかった。少し早口になってしまったのが残念だった。また演技も全くできなかった。	みんなで団結することができたと感じた。自分の役が重大な役だったので責任感を感じてやることができた。	9
32	マンデラのエピソードを反映しつつ伝わる英語を話していかなければならないということは難しかった。セリフ内容だけではなく目線であったりジェスチャーであったりといったことが大切だと思った。	劇の準備段階として、マンデラや南アフリカについてよく知る必要があり内容を深く知ったうえで、それを自分たちの形で表現していくということがよかったから。	9
33	すごく難しかったけど何とかみんなでできたと思う。	一番難しかったから。	9
34	普段あまり話さない人と意見を出し合ったりしてとても仲が深まったと思う。感情移入が自分のことがじゃないととても難しいことが分かった。	一番多くの人と交流ができ、一番やっていた楽しかった劇だった。	9
35	自分のセリフはとでも少なく、班の1人の子のセリフがとでも多く、その子に任せきりのような形になってしまっていた。自分のセリフを増やすように提案すればよかったと思う。	長友の劇の時よりも多い人数で一つの劇を作ることに達成感を感じられたから。他の班の発表を見て、吸収できるものもあった。	9
36	もう少し劇づくりにかかわっていくべきだと思った。	粒子加速器の話を英語にすると、簡単にすることでも苦戦したから。	9
37	全体で話し合う時間をなかなか確保しにくい冬休みの間に原稿を作成し各自で分担して自分のやるべきことを考えながら行動して劇に臨むことができた。	自分たちで考え、分かりやすいように英語を作成、改善しよりに人に伝えやすいように推敲するという、人に伝える努力がとても大切だと思ったから。	9
38	台本を見ずに練習があまりできなかったため、身振り手振りをつけることが難しかった。	あまり知らなかったバナナペーパーについて調べたり、知ることができたから。	5
39	全然納得いくことができなかった。すべてのことが後手に回ってしまっただぐだになってしまった。とても悔しい。また、これからこのような機会があったら本気で取り組んでいきたい。	皆の知らないところを知ることができたし、協力して活動ができたから。	9
40	話し合いなどに、全員が参加しようとしていたため進みやすかった。参加しようとするのが大切だと思った。	意見をまとめることの難しさなどが分かった。	9
41	最初はとても緊張したがいざやってみると意外と話せた。やり終わった後はとてもすっきりできて楽しい気持ちになった。	「こういう文は?」、「こういう表現は?」など自分たちで意見を出し合えたから。	9
42	劇で他の班のを見て、もっとこうすればよかったと思える点がいくつも出てきた。言いたいことを100%伝えることの大切さを知った。	自分についてのことを上手く伝えられたので良かった。	3
43	意欲的に取り組むことができた。失敗してしまうこともあったが、発表を通してより多くのクラスメイトと仲を深められたと思う	文章を作ってその正確さを求めることで文章力が高まったのを感じたため	9
44	各種提出のスケジュールをしっかり把握しておらず、完成させるのがぎりぎりになってしまったり、誰が何をしているか分からなかったが、何とか完成させることができ、発表も楽しかった	実際に外国の人に手紙を書くことができたから	5
45	他の人の発表を見て自分も勉強できた	初めての協同作業でいろいろ経験できたから	3
46	最初はあまり話したことのないメンバーばかりで、上手い気がしなかったが、仲間も良くなり、よい結果だったかと思う。	やっていた一番楽しかった。一番友好関係が深まった	9
47	練習のときは出来たけど、本番ではすぐセリフが浮かんでこなくて、覇気のないマンデラになってしまった。	話の内容が一番面白かった	3
48	リアリティを求めすぎて、マンデラがセリフ強の身振りがほとんどないものになってしまったので、自分の実力と時間が不足したと感じた。	比較的最近でかつビデオを観たりしたから	9
49	劇を一から作ってみて、少しずつ完成に進んでいくのがとても楽しく良かった。また、本番は緊張してつまってしまったけど、しっかり練習して意識して出来て良かった。	とても時間をかけてやったから。また班で協力して作っていたのもあり印象に残ったから	9
50	一度休んでしまったが、その埋め合わせをやってくれていてうれしかった。	おもしろかったから	

通し 番号	1 劇作成、発表全体の振り返り、感想	2 表現活動で印象に残ってるもの	レッスン
51	自分たちで考えた日本語原稿を英語にしていけるのは記憶にも残し、スピーキング、リスニングもきたえられた。	一番最近にやったから。劇が一番考えるから	9
52	もう少しボリュームを出したかった。カメラの方を向くことができなかった。	初めてみんなの前で発表したものだったので	3
53	良いものができたと思ったけど、もう少し早く進めると良かった。	気持ちを一番入れることができたと思う	9
54	ほとんどの仕事を受け持っており、いそがしかったが、充実感があり、楽しかった。	役に入り込めて楽しかったから	9
55	ともかくやりきって疲れた感が大きい。マンデラ役は大変だったが、その分楽しめた。もっとやれたなあと思った。	一番自分が積極的に動いていた。それだけでもっとやれたなあと思った。	9
56	話し合い、劇を作るのはおもしろかった。いざ本番となると、やはり緊張でうまく声が出なかった。	リーダーをやったため。大してまとめられているとは思えないけれど	9
57	PRシート作成で周りから高い評価をもらえていたと思うので、作って良かったと思った。劇の本番では緊張してセリフがとんでしまったので、スラスラ話したいです。	PRシートや劇など、一番時間をかけて作ったから	9
58	Outputを意識して良く出来たと思う。自分の英語力を上げられた気がした。劇を作る最中、新しく知った言い回しなどあって面白かった。	かかっている労力が他と段違いだったから。他の班の発表も面白かったから	9
59	英訳は全部自分がしたが、他の人はちゃんと理解してくれてうれしかった。	使用する表現が難しく、自分の中でくだけて伝えるのが難しかった	9
60	やっぱり劇を考えるにあたって、メンバーと仲良くなることは重要だと思いました。劇に限らず、仲良くなることは成功につながると思った。	劇はあまり上手にできなかったけど、みんなで仲良くやれてすごく楽しかったから	9
61	みんなが凄すぎて蒸発しそうです。	一番本気でやった気がします	9
62	グループで話し合っただけで良い劇ができたと思う。どうすれば良くなるか、話し合うことでよりよい劇ができて良かったし、楽しかったと思います。	バナナペーパーが一番力を入れてとりくんだ内容だから。バナナペーパーというものがあることにおどろいたため。バナナペーパーに手紙を書いたのが印象に残った	5
63	グループの各々が一生けんめい活動に取り組み、劇を発表できたので達成感があつた。また、劇の内容も伝えたいことを伝えられたので満足。	自分の知らないところで、とても深刻な問題が発生していたことを知ったし、その解決方法はバナナを紙にするという身近にあるもので、とても便利なものを生み出すというもので、人の思考面のすこさを感じたから	5
64	あまり無計画すぎるのはよくないと思いました。またこういう機会があれば、次は計画的にやりたいです。	上手くできた記憶があります	
65	セリフをみんなで考えることによって、より英語への理解が深まってよかった。	一番内容が難しく、自分の持っている知識で英文にするのが大変だったから	9
66	皆上手だなあとシンプルに思った。例えば、私のグループの■■くんなどは発音、ごいりよくなど、ほとんどの能力が高く、いい見本でもあった。他人から学ぶということを理解できた。	一番最近だから、というのものもあるかもしれないが、やはり長年の計画(?)だったので、発表直後には達成感があつたし、楽しかった	9
67	普段あまり関わることのないメンバーと積極的に関わり、仲良くなることができたので、正直「やりたくない」気持ちはあったが、やってよかったと思った。	良くも悪くも最も暴れ回り、他と比べて大きく印象に残ったから	9
68	あまり計画的にできず、練習時間がなかなかとれなかった上に、本番では一人出られないというトラブルもあったが、大きなミスもなく終わることができてよかった。	協力して0から劇をつくり、今までにない体験ができたから	9
69	劇作成にあたって、グループの人と仲良くなれたっていうのは本当にあって、これはグループワークの強みだと思いました。他グループの発表を見て、劇は色々なつくり方があってすごく自由なんだなと思いました。	一番最後にやったから。授業感がなく、楽しかったから	9
70	劇を作ることから演技をするところまで楽しんで取り組むことができた。本番当日に自分の演技をどうするか決めたり、マンデラのセリフだけが多くなったりと、改善点も多くあった。	様々な視点での意見を考えながら物語をつくる必要があつたため、色々考えることもあり印象に残った	9
71	締め切りギリギリで間に合わせた原稿だったのでとても不安だったが、上手く行ってよかった。	それぞれの劇を見たりグループ単位での活動が多かったため	9
72	劇で演じていて非常に楽しかった。	劇が楽しかった	9
73	劇作成にあたって、わかりやすい英語で、内容はあまり変えずに言葉を選ぶことの難しさを知りました。発表することによって、以前より人前で話すことに慣れました。	活動4つの中で、一番多くの人で作り上げたからです。日本人ではない人々の気持ちを考えることは難しかったですが、人種問題についてさらに深く考えることができました。	9
74	他の班を見ると皆レベルの高い劇になっていたのでもっとできたんだなと思った。現状に満足せず頑張りたい。	知らなかったことを調べて他の人に教えるのは難しいことがわかったから	9
75	台本は良いものができたし本番もしっかりできたと思うけど、少しセリフを間違えてしまったのが残念だった。	英語に感情をこめることが今まであまりなくて、新鮮だったから	

通し 番号	1 劇作成、発表全体の振り返り、感想	2 表現活動で印象に残ってるもの	レッスン
76	発表することで、言葉を簡単にして、話を自分なりに理解できた。	グループでの会話を劇にすることの重要性がわかったから	9
77	一緒に一つの劇をつくることで、英語の知識を頭に入れながらも、色々な人との仲を深めることができ、良いと思った。また、がんばって作るのは大変だが楽しかった。	一番最初にやった表現活動で、今までにやったことがなかったこともあり、混乱していたが、楽しくできたのを覚えているから	3
78	最初は何もわからず、行き当たりばったりでしたが、劇を作っているうちに、チームメンバーとの交流も深まり、それぞれの意見を出し合っているいい劇をつくることができました。	覚える、意見を出し合う、みんなの前で話す、チームで話す、といった重要な点が全て合わさっていたから	9
79	一人ではなくグループでの活動だったので、まわりを見て一緒に行動するための協調性があったと思う。	劇ということもあって、工夫して考えなければいけないところが多かったから	9
80	前期よりも長く難しかったが、前期よりも良い発表ができたのですごくよかった。グループの人数が多い中、一人ひとりの意見を出し合うことができた。	クラスであまり仲良くない中、初めての発表でクラスの仲も深まった。また、発音や難し方も学べてよい経験になったから	3
81	直前の練習では上手くいったのに、本番では上手くいかなかったのが心残りになった。	ビデオを見て感動したから	9
82	せりふが飛んでしまって迷惑をかけてしまったので、もうしわけなかった。	単純にSDGsビデオの内容にとっても興味を持ったから	5
83	まず大まかな内容を決めてジェスチャーを作り始めたためいつもよりジェスチャーすることができた。	一番最近だからというのがあるが、マンデラという主役を演じて少し自分の殻を破れた気がするため。	9
84	特に目立つところもなかったけど全員が丁寧に劇ができたと思う。	自分自身で考えることや、やるのがたくさんあったから。	9
85	面白い班がたくさんあって、見ていてとても参考になったし楽しかった。	3人での少ない劇だったし、みんなの前で本格的な劇をやる初めての活動だったから。	3
86	楽しかった。南アフリカについて深く知ることができてよかった。	一番長い期間をかけて作ったので他のものより頑張った気がする。	9
87	少し失敗したけどリハーサル通りできた。	多い人数で一つの劇を作って大変だったから。	9
88	冬休み中に原稿作成するのが大変だった。それでも何とか仕上げることができた。とても完成度の高いものだったので達成感がすごかった。	まだそこまで中が打ち解けてなかった人々とのグループでコミュニケーションをする良い機会になった。一年前前期はまだぎこちないので良かった。	3
89	他の班とは違い、笑いのほとんどない正統な劇だったが、誰もセリフを忘れずテンポよくやれたので良かった。自分は動くことに向いてないということを確認した。次はもっとネタを加えてコメディ調にしたい。	一番最初の活動であったことと、活動期間が長かったため。	9
90	本番緊張して短いセリフなのに飛んでしまった。ジェスチャーもつけられなかったので残念。	英語でちゃんとした劇をするのは初めてだったから。	9
91	1から考えることが難しかったけど、それが楽しかった。	劇が一番内容が濃かったと思った。ラグビーが好きだからという理由の一つ。	9
92	セリフを完璧に覚えることができなくて残念。次にまたこういう機会があるのならちゃんと前もって準備したい。とても仲良くなった人がいて楽しかった。	やっぱり、一番記憶に残っているから。そして、仲を深めるという大事なこともできたし楽しかった。原稿づくりも大変だったけどそれで交流とかも増えたしとても印象に残った。	9
93	原稿を前日に4~5時間かけて作ったのだが、自分としては、どの班よりも最高で面白いものだった。また、マンデラのセリフを多すぎるくらい書いてしまって■■君が苦しんでいて申し訳なかった。	自分の中で一番真剣に取り組んだものだったので、とても達成感があって一番文法を分かりやすく伝えようとしたものだったから。	9
94	劇は分かりやすい英語に変えるなど工夫してできたと思う。発表の時はセリフを忘れてしまったので次あるときは忘れないようにしたい。	マンデラに関する様々なことを知ることができたから。	9
95	グループワークは全体的にとっても楽しかった。	一番最近だから	9
96	ゆるく英語の勉強ができて楽しかったし楽しかった。自分の分かる英語、みんなに分かりやすい英語で伝えることが重要だった。劇で詰まることはあったけど“ケンカ”の演技で全部よかったように思えた。	■■■、■■■、■■■と組んでその2人の演技とネタが面白かったのを覚えているから。やはり楽しいのが一番だと思う。	3
97	皆がこういう演技をしたら面白いんじゃないのかな?って考えるのが楽しかった。	アフリカなどの地域の人々がどんなことに苦しんでいてどんな支援がされているのかわかって、普通に暮らしていれば気づかなかったことを知ることができた。	5
98	自分は原稿作成にあまり関われなかったけれど、今思い返すと冬休みを計画的に過ごしたかったなと思った。時間がないうちでPRシートを作成することはなかなか大変だったけれど、チームに1番貢献できた。	一番最近にやって記憶が新しいものもあるが冬休みにみんなでやり取りしながら内容を考えたのが印象に残っている。	9

通し番号	1 劇作成、発表全体の振り返り、感想	2 表現活動で印象に残ってるもの	レッスン
99	黒人と白人の対立というテーマで場面が想像しやすい劇が演じやすかった。テーマが分かりやすいとやりやすいのでいいと思う。	原稿を分かりやすい語にしようとは何度も変えたりというのを班のみんなでやったから	9
100		みんなの前で発表することは良い経験になった。長友の時よりもいろいろ意識することができたから。	9
101	英語の原稿作りは大変だったが、多くの人の考えをできるだけ取り入れるように努力した。マンデラについてより深く知ることができ楽しかった。	SDGsについて全く知らなかったので、理解を深めることができた。自分の考えを英文にすることが楽しかった。	5
102	グループのみんなで協力しながら、1つの劇を作り上げることががとて楽しんで達成感があった。	パソコンを使って自分で情報を調べられるから。自分で調べるので理解度が深まった。	5
103	グループでの活動が楽しかった。ただ、劇などを演じるのは苦手なので克服できるようにしたい。	バナナペーパーというものに興味があったから。	5
104	劇の台本を作るのには参加しなかったがPRシート作成には少しは力になれたのではないと思う。自信を持ってセリフを言えたらもっと良かったと思う。	自分のセリフがよく言えたのと楽しかったから。	3
105	正しい発音でできたと思う。もう少し簡単な英語にしてゆくりできていたらより良いと思った。	新しく役に立つ知識が多く手に入ったから。	5
106	何を言っているのかわからなくなるのでジェスチャーが大事。	この時だけ本番前に班で集まって練習をしたため。	9
107	楽しかったと思える場面がたくさんあり、本番は少しこけてしまったけど楽しかった。	自分の真面目な印象が崩れてしまったから。みんなが思い切り楽しんでいるのを授業内で初めて見たから。	3
108	なぜか笑ってしまうのをどうにかさえできれば最高の発表だった。	他の物の印象があまりない。	9
109	自分たちでできるか不安でしかなかったが、いざ終わってみるとやってよかったと思えるものだった。	楽しかった。中学時代から英語暗唱には取り組んでいたが一番楽しめた。	9
110	最初はめんどくさいと思っていたけどみんなでやっていくうちにもっとよいものにしていう思いが強くなっていった。	高専で一年間過ごした成果みたいなのが感じられた。最初に比べて表現が上手くできた。	9
111	グループ全体でよく話し合い、楽しんで劇をすることができた。もっと英語を学んでスムーズにできるようになりたい。	アフリカではいろいろな苦労があることを知った。	5
112	非常に緊張して、セリフが飛んでしまいメンバーには申し訳ないと思っている。セリフが飛ばないようにするにはどうしたらよいか…	■■君のリーダーズシアターが忘れられない。	3
113	冬休み中の話し合いには参加できなかったが、翻訳に関してはGoogle翻訳だけに頼らず自分でも現状を考えるようにした。発表でセリフが詰まってしまったところがあり、もう少し練習しておくべきだったと思う。	始めから原稿を考えて翻訳して劇をやるという経験が初めてだったから。	9
114	本番で最後にセリフが飛んで詰まってしまったのが少し悔しい。■■のおかげで何とかだった。	予想していなかったことが起き過ぎて楽しかったし面白かった。	9
115	日本語と英語では表現の仕方も異なってくるのでみんなで話し合うのは楽しかった。	やはり、話しながら体でも表現するので楽しかった。	9
116	作成時には役割を決めその役割に沿ってスムーズに作成できた。発表時は少しジェスチャーが少なかったが、相手に伝わるように発音できるよう意識した。	大体の流れは決まっていたが初めて自分たちだけで文章を作って発表するということをやったから。	3
117	何とかやり切ることができたけど、文が長かったり、難しい単語があったりして分かりにくかったかと思う。	長友の昔のことなどあまり知らなかったけど、トップ選手が何をやっているのかを知れたから。	3
118	マンデラが反政府武装勢力に所属していたのが意外だったが、仕方ないのかもしれない。調べると知らないことを知れるのできっかけが良かった。	一年のOutputを通して一番意欲的に取り組めた。	9
119	最終的に劇の最中迷惑をかけてしまった。なんとなく覚えたりぐらいたと忘れてしまうので英語を日本語を話すときのようにしないといけないと思った。	冬の課題で出たり、実際、バナナペーパーに書いたりしたから	5
120	思いっきりすることができた。もっと表現できるようになりたい	班のみんなで協力し合えた。Lesson3よりとても結束があった。	9
121	前回の英語劇よりも堂々と表演できたと思う。	始めて英語で劇をして難しいと感じたから。	3
122	お互い意見を言い合うことでコミュニケーション能力が上がったと思う。	一番最初にやったから。劇を作るのは大変だったけど、とても印象に残ったから。	9
123	普段接しない人たちとしゃべれてよかった。	アフリカの学生へ手紙を送るという状況がとても素敵で書いていて楽しかった。	5
124	劇の練習は皆が意欲的に取り組み計画的に実行できた。しかし、元となる劇の台本のできはあまりよくなかった。	一番大きな発表だったから。また、一番最近だから。	9
125		一緒に考えたことでとても仲良くなれたと思ったから。	9

通し 番号	1 劇作成、発表全体の振り返り、感想	2 表現活動で印象に残ってるもの	レッスン
126	各班にそれぞれ個性があってそれが劇に反映されていたと思う。日本語で内容を作るのが前日になったのがとても焦った。	最も人数が多いくいんな人と関わったから。	9
127	グループに個性があって面白かった。内容で笑いを取りに行くことは勇気、メリハリ、英語力などたくさん必要でそれができていたグループはすごいと思った。	レポートで根拠と結論が矛盾しないように例を挙げながら真面目に書きあげられた。また、それを知ってる英語で分かりやすく書くのが難しかった。	5
128	作成まではしっかりできたが発表では緊張から思い出せなくて、班のメンバーにはめいわくをかけてしまった。もつとしっかり時間をかけてやった方がよかったと思う。	今まで全くやったことないことだったから。レポートも英語で書いたことがなかったのでやってみてもやりごたえがあった。パソコンを使うことで学びの具合が大きくなったと思う	5
129	各それぞれの役の気持ちを考えるのは大変だったけど楽しかった。	役に積極的に入り込もうとしていたから	9
130	劇は大変だしめめることも多いけど仲も深まるし楽しいのもっとしたい。でも緊張に弱いので恥ずかしがらずに頑張れるようにしたい。	一番長くやったし、一番頑張ったから。	9
131	自分たちで教科書や辞書を使って1から劇を作るのはとても大変だったが英語の力が上がったと思う。リハーサルの時点ではかみかみだったが本番噛まずに言えてよかった。	初めて一から話を考えて劇を作ったのでとても印象に残っている。	9
132	劇1つをゼロから作り上げることは、とても難しかったけどみんなと仲良くやれた。	皆がまだお互い緊張している中で、初めての表現活動だったのでさらに緊張してきつかった思い出がある。今では良い思い出。	1
133	劇をやってるときは楽しかった。みんなでやるのは楽しい。	一番真剣に取り組んだものがこれだから。とても内容が良かった。	9
134	大変だったけど楽しいこともあった。	楽しかったから。	9
135	恥ずかしがって早く読んでしまった。	ビデオのせいで頭に残っている。	5
136	普段の授業も大切だがそれよりもさらに取り組もうとする意志も湧き、内容が自然に入ってきて理解しやすかった。	内容が濃くて今までで一番完成度も高く6人というちょうどよい人数でできたため。	9
137	グループで話し合う中で班の中が深まったとともに自分自身のコミュニケーション能力を伸ばすことができた。	今まで一番長く取り組んできた内容なので頭に残っているから。また、深くまで内容を探り劇をやるころまでもっていったから。	9
138	みんなで話し合っってよいものを作り仲も深まってよかった。	3人という少ない人数でとてもやりやすく楽しかったから。	3
139	堂々とできたのと自分の成長が感じら得たので良かった。	一番頑張ったから。	9
140	お題が難しかったため簡単な英語で伝える努力をした。セリフを直前まで覚えていなかったため発音が悪かった。	先生の質問に答えるという会話のような感じで初めて行ったOutputだったので印象に残っている。	1
141	劇が苦手なのによくできたと思う。日本語は言えるのに英語で言うのは難しいのがよく分かった。	大がかりな劇をやったから。	9
142	最初はあまりうまくいかなかったけど回を重ねるごとによくなっていったと思う。	一から作り上げてできたときに達成感があった。時間をかけて作った甲斐があった。	9
143	最初は完成するのかなと心配だったがちゃんと完成できてよかった。他の班のものも見て楽しかった。	長友のやつでいるんな日本語を英語にしようたくさんOutputしたけど、マンデラは劇で長いからそれよりもたくさんOutputしたから。	9
144	冬休みから日本語訳、英訳を考えてきたため内容の濃いゼロになったと思う。しかも1人1人が長いセリフが多いのにちゃんと覚えて挑めたので良かった。	やはりこれまでで一番準備して挑んだものだから。	9
145	グループ全体で考えて行動できた。	2回目の劇でどうやったらよいのかがある程度わかった後でやったので出来がよく印象に残っている。	9
146	英語を分かりやすい単語を使おうとしたり、ジェスチャーを付け加えることによって内容を理解しているのが気づけて良かった。	自分が調べた内容でもまだ知らない事実があったし、情報交換した相手はさらに知らないことが多かった。まだ世界には解決しないといけな問題がたくさんあると思った。	5
147	劇は相手に伝えることが重要なので分かりやすい英語やジェスチャーなどを考えることが難しく、しかしそれが能力向上につながったと思う。	初めての劇でいろいろと難しかったことがあったがこれがあったことで今回の劇もうまくいったと思うから。	3
148	他人の意見を聞くことができて自分の意見を見直すことができた。	他国の現状を詳しく知ることができそれを英語で伝えることができたから。	5
149	諷刺的にセリフが少なかったので表現力を大きくした。表現力は今まで以上出来たと思う。	他のグループより多く練習してきたから。	9
150	相手に伝えることや登場人物になり切るのは難しい。	楽しかった。人数がちょうどよかった。	3
151	自分たちでいろいろ試行錯誤することがとても楽しかった。	世界の様々な現状を知れてこれからも自分で行くことはコツコツやろうと思った。	5
152	グループの仲が深まった。	劇が印象に残っているから。	9
153	楽しめた。	楽しんで取り組めたから。	9

通し 番号	1 劇作成、発表全体の振り返り、感想	2 表現活動で印象に残ってるもの	レッスン
154	最初にやった時に比べれば成長はできたと思うけどもっと落ち着いてジェスチャーなどを取り入れられたら良いと思った。	レポートの文章を考えると一番アウトプットができたと思うから。	5
155	今回はメンバーが話し合いに積極的だったので劇をみんなで作り上げることができたと思う。	グループのメンバーと仲良くなれたと思うしどうしたら伝わりやすいかなど議論できたのが楽しかった。	9
156	他の班の発表は黒人と白人との対立が分かりやすかったりジェスチャーがあったりして面白かった。	SDGs内容が難しい上にレポートを英語で書かなければいけなかったから。	5
157	時間が限られている中でみんなが意見を出し合っていた。	名所を深く調べることができて知識が広がった。	1
158	今までそんな中がよくなかった人がいるなという印象は最初あって気まずいと思っていた人だが最終的にはみんな仲良くやれたので良かった。	一番努力してセリフを覚えたり友達と仲良くなれたのがとてもうれしかったと思うから。	9
159	劇を作るときマンデラについて詳しく調べた。そこで話し合ったりして1つのものを作っていくのは大変だったがやってよかったと思う。他のグループも観点が違って面白かった。	自分の意見をレポートとして書くことが初めてで調べて書くことが大変だったが知識を伝えることが大切だと感じた。	5
160	自分たちの班ほどぶざけていたところはないと感じた。大きな間違いをすることもなく楽しくできたと思う。	一番難易度が高かったからその分この劇に対しての思い入れも強かった。	9
161	1人1人が話し合いに参加して言い合えるのはすごくいいことだった。冬休み前からグループで行動していて仲が深まった。	一番緊張したし一番自分たちで行動したと思うから。	9
162	長いセリフを覚えるのは難しい。		9
163	チームワークの深まりと感情移入、マンデラへの理解が深まった。楽しかった。	レポートがなかなか大変だったのでそれで覚えていた。	5
164	最初に原稿を使ってから毎授業の話合いで毎回修正されてどんどん良いものになっていったと思う。	冬休みからずっと準備してきて頑張ったから。	9
165	劇作成を通じて本当に自分の言葉になって身についたと思う。インプット、アウトプットの両方の重要性がよく分かった。グループで協力し、1つのものを作り上げる楽しさを感じることもできた。	自分が中心となってグループ活動ができた気がした。みんなで協力してNo.1のグループになれてうれしかったから。	3
166	負担が大きくなってしまいう人がいて申し訳なかった。楽しかった。	劇が楽しかった。	9
167	劇のセリフやジェスチャー流れなどをグループで考えて協力し合うことができた。また、発表するときにはセリフを忘れた部分もあったけど表現することができたと思う。	世界で起きていることについて知ることができたし、今まで知らなかったことを知ることが出来てとても印象に残っている。	5
168	作成するときにはマンデラの内容やそれ以外の偉業も知ることができた。劇をやってみると他のグループの人の表現に刺激を受け次やるときはもっと感情をこめて外国人のようにしたい。	目線やジェスチャーに困ることがあったが、周りの人にアドバイスをもらって解決できたのがうれしかった。	9
169	英語の文章を作るのがが苦手だったけど、分かりやすい文章を作れるように頑張った。緊張で分からなくなってしまうところがあったけど楽しかった。	自分たちで一から台本を作り英語にしてそれを劇でみんなに分かりやすく伝えるということが難しかったから。	9
170	今回の発表を通して自分の英語力の上達以外にグループの人とたくさんコミュニケーションをとれてよかった。	よくあるインタビューの場面を工夫して自分たちオリジナルのものを作成できたから。	3
171	意外と楽しくてやりがいがあった。みんなで協力してやれたのもよかった。	一番大変だったがやりがいがあったって楽しかったから。	9
172	人の前で話すとはやはり緊張した。	劇をやったから。	9
173	最初は「大丈夫かな」だったり「うまくいかな」と思っていたが実際にやってみると意外と楽しかったし達成感があった。いい経験になった。	劇をやるということで新しい挑戦ができたため。	9
174	みんな劇に真剣で素晴らしかった。グループでの作成はアイデアを出し合い積極的に取り組むことができた。	楽しんで発表することができた。また、長友の思いを伝える工夫をしっかり考えることができたから。	3
175	日本語の劇作成を頑張ったのでもう少し笑わずに真剣に劇で演じたかった。	劇を考えるとグループでうまくいかなかったけどクラスで3位になれたのがとても印象的。	3
176	台本を作り始めるときには「誰がやる?」みたいに押し付け合いみたいな感じだったが、最終的にはみんな意欲的にやっていたよかった。	みんながネルソンになり切り一生懸命やっているのがすごいと思った。	9
177	劇をやるにあたってそれぞれ登場人物の思いを考えることができた。計画的に進めることができた。	セリフを作る中で表現の方法を学ぶことができた。	9
178	笑うところもたくさんあって楽しかったがほとんどが真剣にやられていていい雰囲気だったと思う。みんなセリフを忘れてしまっても諦めず思い出してよかった。	もはるかに内容が難しく劇というものもとてもハードルが高かったので重い気持ちだった。ただやってみると協力してやるというのがとても楽しく思えて仲良くなれたし英語上達したし…とても役に立った。	9
179	原稿を暗記するのは大変だがやり終えるとても達成感があった。	Outputの中で一番覚えるのも大変だし時間がかかったため。	9
180	楽しく英語を使うことができた。	みんなで一個のものを作り上げた感じが楽しかった。	9

通し 番号	1 劇作成、発表全体の振り返り、感想	2 表現活動で印象に残ってるもの	レッスン
181	文を作るときに最初はまとまりが少なく、なかなか進まなかったけど1人がやり始めるとやらないといけないという意識が出てきて最終的にうまく終わることができた。	クラスの子とはそれまであんまり話したことがなかったがこれのおかげで少し話せるようになった。英語を人前で話すことに少しはなれた。	9
182	いかにリアルに、そしてうけを狙うかを考えて作ったのでとても楽しかった。周りの人の異なる視点の意見を取り入れることで内容の理解が深まった。	時間のかけ方がすごかったから。リーダーズシアターとも迷ったが覚えるのと読むのでは達成感が全然違う。かなり準備がかかったのでとても楽しかった。	9
183	みんなで協力してよい劇を作れたと思う。本番で止まってしまったが最後までやれたので良かったと思う。	みんなで確認しながら話し合っって劇を作ったから。	9
184	グループで仲を深めることができたし、楽しく授業を受けられたので英語の発表はとても良かった。	グループ発表が非常に良い。	9
185	劇を行うこと自体が好きなので楽しかった。もっとユーモラスな劇にしたいという気持ちもあった。	最近やったから。総合して一番Outputしている感じがして楽しかったため。	9
186	英語で話すことにとても苦手意識があったが、今回取り込んでみてとても楽しくできてこれからも身近にやっていきたい。	今までの総仕上げができて苦手意識もよくなったから。	9
187	全員で協力して1つの劇を作り上げていくのはとても楽しかった。また、それを英語でやることでより1つ1つの場面での英語の意味を知ることができた。	最後に取り組んだというものもあるが一番積極的に取り組めたのもこの劇だったから。	9
188	あまり班の人のとの連絡がつかなくなったりして考えがまとまらなくなっていたが、結果成功してよかった。	Lesson3と比べ自由度が高かった分悩んだが楽しかったから。	9
189	全員でよく考えることができてよかった。最後の発表で頭が真っ白になってセリフを忘れたのがとても申し訳なかった。	ほとんどを自分たちの力で作り上げられたから。	9
190	練習するときに台本の抑揚のつけ方、身振り手振りを考えて言葉だけではなく、動きでも伝えられるように工夫できた。	レポートや手紙を書いていくうえで自分の世界的な問題に対する考え方が大きく変わって授業から様々な影響を受けたから。	5
191	作成から発表まで一貫して楽しめた。発表で唯一楽しみながらやっていたのは僕らだけだと思う。	マンデラの偉大さがよく伝わる授業で内容がより深まった。	9
192	マンデラの役はセリフを覚えるのがとても大変だった。弱い弱いと言われ続けたので強めにしたつもりだったけどそれでも弱いんだと思った。	自分たちで長い分を考えてそれを英語に訳す作業は大変だったけど、頭を使ったのでとても面白かった。	9
193	協力し1チームとの仲が深まり楽しくできたので良かった。	偉業を成し遂げた伝説ネルソンマンデラらしく披露したこと。黒人と白人の対立を収めたネルソンの印象が大きいから。	9
194	楽しかった。英語苦手だけど自分がするの相手のを聞くのも楽しかった。	みんなで考えて一つの劇を何とか成功させることができたから。	9
195	思い切ってやるのが大切。スキットは1からみんなで作ったので良い感じ。	自分たちで一から作成したもので達成感があった。	9
196	ジェスチャーをたくさん使うことができ今のようなことをしているかということを伝えることができてよかった。	劇もしたしマンデラの紹介映像を見たことで理解を深めることができた。	9
197	班みんなが1人1人仕事をしっかりしたから、劇が完成したのが嬉しかった。前日の放課後に練習して改善を出し合ったりしていい劇ができたと思った。	すべて自分たちでやって今までが一番頑張れたと思う。	9
198	セリフは覚えられたけど発表で失敗した。	手紙を書く課題がちよっと難しかった。	5
199	原稿がギリギリだったり、練習ができてなかったりと大変なことも多かったが、今思えばそれも楽しかったと思う。	一番新しい記憶だし一番時間もかけたから。いいグループでやれたから。	9
200	英文を作成する際に、使用禁止ワードなどを調べた。学校の授業では教えてもらえないので良い経験になったと思った。なぜ学校で「役に立つ英語」や「知っておくべき英語」が教えてもらえないのかと思った。	英語を使って世界の問題について学んだことが印象に残っている。	5
201	途中詰まったりしてしまっった本番、だが練習はとても楽しく活動することができた。	「ハハッ」といった覚えが強い。	3
202	前回より全員の成長がみられる発表だったと思う。高専生は集まれば集まるほどふざけるけどそれなりにいいものができるんだと思った。	一番最後だけあって自分の成長もみんなの成長も感じることができて発表の楽しさとクラスの良さを実感づいた。	9
203	もともと演劇が好きなので楽しかった。他の班を見ていても楽しい英語は苦手ですが積極的に取り組むことができてよかった。	他の発表に比べて内容により深く踏み込むことのできる内容で頑張っって取り組めたから。	9
204	英語は苦手だったけど発表を通じて少しは好きになった。みんなで劇をするのも見るのも楽しかったのでまたやってみたいと思った。	Lesson3.5を通じて学んだことを生かして英語劇に取り組むことができた。今までで一番協力して原稿を作り発表できた。	9
205	劇作成では日本語から英語に書き換えるときにどれほど簡単にできるかを工夫しながら作ったので大変だった。発表ではセリフを言うのにだけ集中せず抑揚もつけアイコンタクトをとれて話せた。	番号一日本では富士山が有名というところから自分たちの地元の有名ところを探さきっかけになったから。	1
206	私を含め、それぞれ5人がお互いの得意分野の知識を持ち寄り劇作成はとてもより良いものになったと思う。何回もセリフは飛んでしまい台本を見てしまったのはとても残念だった。どこかでリベンジしたい。	初めてのグループ発表だったためとても印象に残っている。その時も英語劇、長友と同じくそれぞれの良さを出せていたと思う。	3

資料 4. 英語劇台本とグループの協働対話（2019 年度）（第 5 章 58 頁）

*原稿について学生はワードで提出した。原文のまま掲載してある。’

1 理解獲得と知識構築に関わる発言が多いグループの例（1）

【グループ 27 の英語劇台本】

行	担当	役名	セリフ（英語）	日本語
1		黒人 1	White people have used weapons.	白人どもが武器を使ってきた。
2		黒人 1	We have to use it!!!	こっちも使うしかない！
3		黒人 2	No no, it's not good to respond to violence with violence.	いやいや、暴力に対して暴力で応えるのはよくないよ。
4		黒人 1	However If we don't attack,our friends will be killed!	しかし、攻撃しないとどんどん仲間が殺されてしまう！
5		黒人 2	But...	でも・・・
6		マンデラ	I think his word is true. Violence is not good.	彼の言うとおりの、暴力はよくないよ。
7		マンデラ	Violence can't solve nothing.	暴力では何も解決しない。
8		黒人 1	Then how !?	なら！どうやって！
9		白人 1	Then stop Protest movement	だったら、でもなんてやめちまえ
10		黒人 1	Oh!?	はあ！？
11		白人 2	Black people shoud be quiet like black people	黒人は黒人らしくおとなしくしとけ
12		黒人 1	What!?	なんだと！
13			You're the same people as us	お前らだって俺（私）たちと同じ人間だろ
14		白人 1	No	いや違うね
15			Don't do it with you	お前らなんかと同じにするな
16		白人 2	You just have to listen to us silently	お前たちは黙って俺たちの言うことを聞いておけばいいんだよ
17		黒人 1	Will you fight?	やるのか？
18		白人 1 と 白人 2	Come on!	かかってこいよ！
19		マンデラ	Stop!	やめるんだ！
20		マンデラ	Will you turn the country into a battlefield?	君たちは国を戦場にするつもりか！
21		マンデラ	Will you put your important person at risk in such a thing?	君たちはそんなことで大切な人を危険にさらすつもりか！
22		黒人 1	I don't mean that.	そんなつもりじゃ...
23		白人 1 と 白人 2	Don't do that.	そんなことには...
24		マンデラ	That's it what. you're trying to do.	君たちがしようとしているのはそういうことだ。
25		黒人 2	If our important people were killed ,	もし、私たちの大切な人が殺されたのなら、
26			we will also hate each other.	さらに互いを憎んでしまうだろう。
27		マンデラ	If we can hate people,	だが、人を憎むことができるのなら、
28			so we can love people.	人を愛することもできるだろう。
29		白人 2	I think so, too.	まあ、確かに...
30		マンデラ	So we should stop the conflict and make peace with each other.	だから我々は戦争を止め、和解しなければならぬ
31		黒人 2	If we contact them with love instead of hate,	私たちが憎しみではなく愛をもって接すれば
32			can we become equal with them?	平等になれるでしょうか！
33		マンデラ	Yes,of course.	ああ、もちろん
34		白人	If we contact with love, can we become happier than now?	私たちが愛をもって接すれば今より幸せになれるでしょうか！
35		マンデラ	Sure .	もちろんだ！
36			true settlement is not to forget the past.	真の和解は単に過去を忘れ去ることではない。
37			It is important what we will do from now on!	これからが大切なんだ。

【グループ 27 の協働対話文字起こしデータ】

最初と最後の発言は不完全であるため番号を振っていない。

発言番号	エピソード	発言内容
		気にしないでおこう 今の入ってるけど
		えー
1	2	あの、気になるとことかあったら
2	1	あのさー、このさー、だったらデモなんてやめちまえ、はー？の
3	1	そう
4	1	Oh
5	1	Ohは
6	1	じゃあ怒ってる時の表現、なんて書けばいいのさ
7	1	Ohって
8	1	これWhat
9	1	What
10	1	次にOh・・・
11	1	そうそう、What whatになっちゃうから
12	1	How
13	1	Howは・・・
14	1	違う
15	1	Howは違うくない？
16	1	違うか
17	1	でもここWhatで
18	1	What
19	1	Whatでもいい
20	1	WhatでOKだよ
21	1	じゃあ、黒人1はWhatを2回言うことに
22	1	そうそう
23	1	Whatで
24	1	How how
25	1	え、なんか
26	1	ちょっと後にしよう
27	1	じゃあ、もうここをなしにしてもいいかもしれない
28	1	そういうのあり？
29	1	つなぎ

30 1 そこ、ムズくない？

31 1 え、だって、これいちいち、は？は？って言うの面倒くさいからさ

32 1 あそ

33 1 まあ、人がしゃべったらどうにかなるかもしないけどさー

34 1 ここなくしてさー、連続してしゃべらせてもいいと思うんだけど

35 1 そうなんだ

36 1 自然

37 1 めちゃくもっちゃうでしょ

38 1 大丈夫っしょ

39 1 いや、これ後で聞こう

40 2 ね、他？

41 2 他

42 2 なんか戻るけど、7行目のcan't solve nothingで、なんか否定を否定してる

43 2 それねー、だから

44 2 何も解決しない、否定を否定

45 2 **Violence can't**

46 2 ここ

47 2 あー確かに

48 2 solve・・・nothing? Everything?

49 2 え、あまり何も思わない、そこ

50 2 え、nothingじゃなくて、あ、いやでも、nothingじゃなくて、thingにすればいいの？

51 2 なんかねー、頑張って訳したときはcan't solve nothing

52 2 nothing

53 2 nothing

54 2 え、暴力はできない、解決することを、でいいんじゃないの

55 2 なんか否定の否定、何でも解決できないになっちゃう

56 2 これは解決するっていう意味でしょ

57 2 解決する

58 2 なんて読むの？

59 2 スロー

60 2 ソルブ、ソルブじゃね？

61 2 ソルブ

62 2 え、これ動詞？

63 2 動詞

64 2 え、じゃあbe solvingでいいんじゃないの

65 2 おー

66 2 Violence can't be solving

67 2 be can't ああ？ん？Violence

68 2 だから、解決できない、暴力は解決できない、でいいんじゃないの

69 2 何も

70 2 何もっていうか、それか普通にここ、nothingじゃなくてthing・・・

71 2 anything

72 2 それだったらeverythingじゃない？

73 2 あ、everything、あ、everythingでいいじゃん

74 2 everything

75 2 OK OK

76 2 めっちゃ迷ったやつ、everythingにするかnothingにするか

77 2 グーグル翻訳だったら

78 2 グーグルさん、nothingだったもん

79 2 まあ、nothingでも伝わらないことはない

80 2 伝わらないことはないけど、よくよく考えたら、他なんかある？

81 3 important・・・

82 3 え、これねー、important personはimportant personでもいいけど

83 3 なんか

84 3 他の言い方するんだったら、someone important to meとか、そういのになる

85 3 ああ、なるほど

86 3 私にとって大事な

87 3 ああ

88 3 だからこれは君たちの、だから、someone important to yourとか

89 3 your

90 3 for youじゃない

91 3 あ、for youだわ、for you とか

92 3 ここを

93 3 そうする？

94 3 そうする

95 3 someone・・・

96 3 あ、でもこれでも一応合ってるよ

97 3 うん

98 3 important personでも

99 3 二個とも？

100 3 peopleはあれ

101 3 25?

102 3 人たちなのか人なのか

103 3 これはあれに変えればいいんじゃない？こっちをsomeone important to usに変えればいいんじゃない、こっちは

104 3 こっちはimportant personで、こっちはsomeoneにする・・・

105 3 ふふふ

106 3 まあ、いいんじゃないね？

107 3 someone

108 3 とりあえずこっちは変えるってことね

109 3 え？そっち変えるの？

110 3 こっち変えるの？こっち変えないの？

111 3 え？もう両方変える？

112 3 両方

113 3 変える

114 3 え、でもそうすると

115 3 うん

116 3 あなたの大事な人、私にとって、え、だからここがyourからperson消して、someone・・・important for you

117 3 ん？

118 3 someone important for you. Will you put someone important for you at risk

119 3 で、いいの？

120 3 なんかキモ

121 3 なんか気持ち悪い

122 3 グーグル

123 3 やっぱimportant person

124 3 important personでいいんじゃないの

125 3 そうね

126 3 え、でもなんかー、君たち、君たち・・・の・・・

127 3 大切な人なのか、人たちなのか

128 3 yourだからあなたの、あなたたちの

129 3 あなたたちの重要人物を

130 3 え、じゃあここそろえる？peopleかpersonか

131 3 そうだよな、思った

132 3 peopleにそろえるか

133 3 peopleにする

134 3 まあ、複数だしね

135 3 確かに

136 3 25は結局、
 137 3 何も変わらない
 138 3 変わらない
 139 3 そこも？OK
 140 3 わかりやすくていいんじゃない
 141 4 ここ、We will also hate each other、alsoってさ、さらに、え？
 142 4 さらに、まだ？え？
 143 4 このalsoの意味って何？
 144 4 ちょ、見といて
 145 4 わかんない
 146 4 え、なんかさー、より、より、さらにつて、moreとかって、そんな感じかなっ
 て
 147 4 also、またって、また人を憎む
 148 4 また？え、さらにだから、これ多分、alsoじゃない方がいい
 149 4 さらにだったら、違う方がいいよね
 150 4 moreって代用できる？
 151 4 more
 152 4 more、確かに
 153 4 ああ
 154 4 more・・・違う
 155 4 さらに、だからちょっと違うよ
 156 4 さらに
 157 4 さらに、とかなんか
 158 4 より
 159 4 より
 160 4 moreじゃん
 161 4 moreでいいかな
 162 4 more
 163 4 だから、よりお互いを憎んでしまおうってなるから
 164 4 We will hate
 165 4 でもhateってさー、動詞？
 166 4 じゃあ、We will
 167 4 このhateは憎むじゃん
 168 4 憎むだから動詞だよ
 169 4 え、hate more
 170 4 moreは形容詞とかに

171	4	moreは使わない？
172	4	わかんないよー、マジで
173	4	さらに、で、別になんかあればいいんじゃない
174	4	muchとか
175	4	moreもっと
176	4	もっと、それはいいんだ
177	4	なんだろ、何かあるかな
178	4	more hateでもっと嫌い、もっと憎む
179	4	じゃあmore hateでいいの？ We will more hate each other
180	4	hate moreでいける？
181	4	hate more
182	4	わかんないけど
183	4	なんか違う気がする
184	4	hate moreでもっと嫌いって意味
185	4	でもhate moreでもmore hateでもいける
186	4	んー、more hateの方がしっくりくるけどね
187	4	ね
188	4	確かに
189	4	確かに
190	4	なんかalsoって・・・<不明>
191	4	なんかhate moreって
192	4	じゃあこれmoreでいい？
193	4	moreで
194	4	more hateにするか
195	4	more hateでいい？
196	4	いいんじゃない
197	4	だからalsoをmoreにして、あとは？
198	4	so we can love people、ああ
199	5	なんかYes, of courseもなんか、違和感あるけど
200	5	え、Yes, of courseじゃん
201	5	あ、そういうこと？
202	5	うん
203	5	OK
204	5	Yes, of courseじゃなくて、YES! OF COURSE!!<強調>
205	5	だから、ここ分けてもいいんだって。Yesと
206	5	こうって、こう

207 5 こことここは完全に
208 5 別ってこと
209 5 ああ、もちろんって言ってんだもん
210 5 これで文切ってる？これで
211 5 どこ？
212 5 細かいんだけどさ、マンデラの
213 5 切った？
214 5 つもりです
215 5 あ、OK OK
216 6 what you're trying to
217 6 え？
218 6 切らない方がいい？
219 6 え？これなんて言ってるの？
220 6 なに？
221 6 訳せない
222 6 訳せない
223 6 これ、you're trying to do・・・
224 6 what is
225 6 what is
226 6 you're trying to do
227 6 君たちがしようとしていることだから、you're trying to do it whatあれ？あれ？どう
いうことだ、これ
228 6 ここ、なんかおかしくない
229 6 なんかおかしいよね
230 6 これおかしいと思う
231 6 That's itって？
232 6 このitって何を示しているんだ
233 6 君たちがしようとしていること
234 6 そういうことなん
235 6 そういうことだ
236 6 ああ
237 6 君たちがしようとしているのは
238 6 そしたら切ったらおかしくない
239 6 しようとするだから
240 6 君たちがしているのは
241 6 ね、ね、もうこれは

242 6 分けて
243 6 だから
244 6 こっちに書いてあるやつ、切ってないわ、打ち間違い？
245 6 カンマ？
246 6 え、待って違う
247 6 That's itは、どういう意味？
248 6 それにこれは黒人が反撃しようとしてて、やめるのかって言ってる、これは黒人に対して言ってる？黒人はまだ行動を起こしていない前提だもんで、だからお前らがやろうとしているのはそういうことだって、だから今からやる、お前、黒人たちが今から、暴力に訴え、暴力に暴力で返そうとしてるのは、大切な人を傷つけることになるんだよって言ってるから、ここはそんな間違ってる、だから、これからしようとしてるだから、するつもり

10分すぎたけど切っていいかな

なんかここ

that

おかしくない？

なんかねー

まずこれ、日本語が

難しい

そう、日本語の独特な

言い回しになってる

言い回しを使ってるから

日本語を変えなきゃいけないんだ

そう、指定しないで、前の文脈から読み取ってねっていうの

じゃあ

なんか調べたらThat's it whatだったの

しようとしてることを詳しくすればいいんじゃない

you're trying to do

君たちが

これ日本人の大好きな表現だよね、脇道

これめっちゃ日本語簡単にして、まず

2 理解獲得と知識構築に関わる発言が多いグループの例 (2)

【グループ9の英語劇台本】

行	担当	役名	セリフ (日本語)	英語
1		黒人	アパルトヘイトをやめろ	Stop apartheid.
2		黒人	俺らは、××じゃ無いんだよ	We're not ××.
3		白人	デモはやめなさい	Stop the demonstration.
4		黒人	うるせえ 我慢の限界なんだよ	I can't stand it .
5		白人	それ以上は撃つぞ!	I'll shoot more.
6		黒人	黙れ一肌の色は関係ないだろ	Silence has nothing to do with skin color.
7		白人	良い加減にしろー(バン)	Make it color.
8		黒人	許さないぞ!	I hate you.
9		黒人	よくもやってくれたな!	What did you do!
10		白人	うるせえ お前も撃つぞ!	Shut up! I will shoot you.
11		マンデラ	お前たちも、争いはやめなさい	Stop fighting you.
12		黒人	マンデラ...	Mandela...
13		白人	何だよこの犯罪者が!	What is it? This criminal!
14		マンデラ	人種差別はやめなさい	Stop racism.
15		白人	あ?	What?
16		マンデラ	何故こんな事をするのだ	Why do you do this?
17		マンデラ	人種差別は何も生まないんだぞ!	There's no racism.
18		白人	こんな汚れたやつとは、同じ空気を吸いたくねえよ	I don't want to breathe the same air with such a cursed fellow.
19		マンデラ	お前たちも復讐はやるものではない	You don't take revenge.
20		マンデラ	復讐は何も生まないぞ!	Revenge does nothing.
21		黒人	綺麗事言ってるじゃねえよ、こっちは〇〇が殺されたんだぞ!	But 〇〇 was killed.
22		マンデラ	お前たちがそんな事をやっていたら、いつまでたっても争いは終わらないぞ!	If you're doing that, the fight won't end forever.
23		マンデラ	お前たちもみんな平和を望んでいるはずだろ	You must all want peace.
24		白人	俺らは、こんな黒人とは違うんだよ	We are different from these blacks.
25		黒人	何だよ、俺らだってこんな白人とは違うよ	What is it! We are different from white people.
26		マンデラ	やめなさい、互いに認め合うべきです	Stop it. We should recognize each other.

27	マンデラ	同じ国の仲間なんだから	Because they are from same country.
28	白人	だからなんだって言うんだよ	That's why.
29	マンデラ	人種差別は魂の病だ、どんな伝染病よりも多くの人を殺す。悲劇はその治療法が手の届くところにあるのに、まだ掴み取れない事だ。	Discrimination is a disease of a soul. People more are killed. Though the remedy is at the place I reach tragedy is at the place I reach, tragedy is that you can't get yet.
30	黒人	じゃあどうすれば良いんだよ	Then what should I do?
31	黒人	今までのことは、忘れろって言うのか？	Then what should I do? Should white people be killed without resistance?
32	マンデラ	忘れることが大切なんじゃない	Or do you forget all the acts of white people who are your enemy?
33	マンデラ	許すことが大切なんだ	Forgetting is not important in treating soul illness, forgiveness is the most important treatment.
34	白人	俺らの事をかばってくれるのなら、許しても良いかな	If Mandela says that, we believe in Mandela.
35	黒人	マンデラがそこまで言うなら...	If blacks don't turn our blades, we'll stop discrimination.
36	天の声	握手(黒人と白人は和解した。こうして南アフリカは出来上がったのだ。)	(Blacks and Whites settles. Thus South Africa is ready.)

【グループ9の協働対話文字起こしデータ】

最初の発言はエピソードではないため、番号を振っていない。

発言番号	エピソード 番号	発話内容
		じゃあ、とりあえずわかりにくいんじゃないかっていう文章を、最初の方から
1	1	これ、あの、
2	1	俺も思った
3	1	まず読めない
4	1	黙れ、肌の色は関係ないだろ
5	1	6番
6	1	silence has ナンタラカンタラ
7	1	silenceは黙れじゃない
8	1	あー、でもうるせーみたいな
9	1	黙れたよ、黙れ
10	1	これ、silence has nothingあれ？
11	1	文としてあんまりわかんない
12	1	なんか違うくない、そもそも

13	1	なんかなあ
14	2	shut out
15	2	shut out
16	2	シャラップ
17	2	shut up
18	2	の方がいい気がする
19	2	shut upにするか
20	2	shut upって死ぬよりひどい言葉だからさ
21	2	え、でも黙れ、え？
22	2	黙れ！っていうことでしょ？
23	2	うん
24	2	黙れはもっと？
25	2	あーでも伝わりやすさでいったら、shut upの方がいいね
26	2	shut upって伝わるやん
27	2	伝わる
28	1	肌の色関係ないやろ、使う？使うなら
29	1	っていうか、そこが大事、本質
30	2	お前は黙ってるで、you shut up
31	2	ああ
32	2	ここ、You shut upにするか
33	2	はい
34	2	You shut upにして、
35	1	has nothing to do
36	1	いや、そのまま変にくっつけたら
37	1	なんかskin color is not problemみたいな
38	1	ああ
39	1	肌の色は問題ないだろ、みたいな
40	1	skin color is no problem
41	1	そっちの方がわかりやすくてね
42	1	わかりやすい
43	1	わかりやすい
44	1	この2文で
45	1	You shut up で、2文に分けて
46	1	そうそう
47	1	skin color is no problem
48	3	○○、もっといっぱいしゃべってくれないと

49 3 マジでめっちゃめっちゃしゃべるんだけど
 50 3 skin color is何？
 51 3 ○○、なにげに大変じゃね
 52 3 そう、俺セリフ少ないように見えて、わりとあるんだよね
 53 3 わりとある
 54 3 俺もあるよ
 55 3 いやいや
 56 3 何なら○○最後のやってもらおう
 57 3 なにげに多いもんな
 58 3 いや、いいわ次
 59 4 その下のmake itこれ
 60 4 おかしいよね
 61 4 colorじゃなくてcooler頭冷やせみたいない感じじゃない
 62 4 色々とおかしい
 63 4 いい加減にしろってなんだろ
 64 4 いや、これ何回か打ったけど、make it coolerしか出ないから
 65 4 何が？
 66 4 いい加減にしろ
 67 4 いい加減にしろ？
 68 4 いい加減にしろ！じゃなくて、いい加減にしろになってんじゃね
 69 4 ああ、そういうことか
 70 4 普通にひらがなで打った方が出る
 71 4 じゃあ、
 72 4 スラング的な言い方じゃなくてさ
 73 4 ああ、そっか、普通に文章として作ってるから
 74 <教員の指示が入る>
 75 5 みんな書いてる
 76 5 書いてる
 77 4 玉置なんか出る？いい加減にしろって
 78 4 出るかな
 79 4 いや、辞書使っちゃだめだから
 80 4 ああ、そっか
 81 4 だから、普通に、やめろみたいな
 82 4 ああ
 83 4 stop
 84 4 stop

85 4 めっちゃ強く
86 4 Stop!
87 4 shut up
88 4 これ、マジshut up
89 4 何回使う
90 4 5, 6回出るから
91 4 5, 6回
92 4 ここstopでええわ
93 4 stopも結構出るよね
94 4 いや、まあええわ
95 4 何回か連呼する感じで、俺が言う
96 4 stop stop
97 4 え、stopって言って殺されるの、俺
98 4 うん
99 4 うん
100 4 今思ったけどstopって言って殺されるの
101 4 うん
102 5 とりあえず、英文
103 5 この、俺、この犯罪者のところがさ、this criminalって伝わらないよね
104 5 <不明>
105 5 これなんかいい代用語ない？
106 5 どれ？
107 5 なんだよこの犯罪者がって、13番
108 5 これ、わからんね
109 5 誰やお前でもいい
110 5 this criminal
111 5 Who are you?
112 5 白人の前に俺警官やから
113 5 うん
114 5 そりゃわかるよ
115 5 公務員だけど、でも公務員全員犯罪者知ってる？あ、でも有名か
116 5 ここ俺？
117 5 そう
118 5 でも絶対犯罪者ってわからないよね
119 5 うん伝わらない、俺もわからん
120 5 犯罪者か

121 5 前科者？
122 5 いや、わからんでしょ
123 5 ここはWho are youの方が分かりやすい、ってか他に思いつく人
124 5 シンプルに黒人じゃダメなの
125 5 ああ
126 5 確かに
127 5 そこは差別感出ていいかも、確かに
128 5 this black
129 5 this black people
130 5 いや、一人やん
131 5 ああ、そっか
132 5 this black
133 6 この次、Stop ラシズム、これわからんくね、人種差別
134 6 人種差別
135 6 わからんけどさ、
136 6 他にない
137 6 それくらい、しょうがなくねーか
138 6 これ裏のマンデラの別の言葉だとdiscriminationみたいななの出てるんだけど、統一する？
139 6 stop discrimination
140 6 習ったか？習ったか
141 6 stop discrimination
142 6 これ正直、アパルトヘイトって言ってもいい気がするけど
143 6 ああ
144 6 そのまま
145 6 確かにね
146 6 ああ
147 6 アパルトヘイトって言った方がわかりやすいんじゃない
148 6 じゃあアパルトヘイトでいいか
149 6 アパルトヘイト
150 6 差別関係の言葉はアパルトヘイトでいきましょう
151 6 はーい
152 6 stop
153 6 でもこれ黒人の主張とおんなじやん
154 6 まあいい？
155 6 ほんとだ

156 6 最初の〇〇のセリフとおんなじだけど
 157 6 うーん
 158 6 ま、いい、マンデラが出てきてゆっくり言うことによって、違うってわかる
 159 6 アパルトヘイト
 160 6 **stop apartheid**なら多分わかるよ、その下の人種差別は何も生まないんだぞ、の
 ところもアパルトヘイトでいいかな
 161 6 英語しか言ってなければいい、みたいな
 162 6 よくない
 163 6 17のラシズムもアパルトヘイトで
 164 6 17、あー、はいはい
 165 7 アパルトヘイトは何も生まない
 166 7 **There's no apartheid**で人種差別は何も生まないになる？
 167 7 生まない？なんか変じゃない
 168 7 なんか違うくない
 169 7 **There's no**
 170 7 アパルトヘイト
 171 7 **There's no apartheid**でもうアパルトヘイトじゃないみたいな
 172 7 うん、そうだね
 173 7 **does not make**みたいな
 174 7 ああ
 175 7 **make anything**
 176 7 アパルトヘイトは何も生まない、**apartheid**
 177 7 このまま使ってよくない？
 178 7 うん？
 179 7 ラシズムだっけ？
 180 7 ここはアパルトヘイトよりもラシズムの方がいい気がする
 181 7 あ、そう？
 182 7 ここは使う？
 183 8 いいよ。その下の**I don't want to**ブリッシみたいな、これブレスじゃないかな
 184 8 これ、空気吸う
 185 8 これ、ブレスじゃないの
 186 8 ブレス？
 187 8 後ろのeは気になさらず
 188 8 え、なんで、誰がやった
 189 8 18、僕ですねー
 190 8 はは

191 8 s付いてたわけじゃなく
192 9 知らん、俺はそのままコピペして送っとるから
193 9 あーそう
194 9 俺が間違えるはずがない
195 9 ま、これはお好みで
196 9 ライン翻訳
197 9 そのままシェアして送っただけだから
198 10 その下のwith such a コースト fellowって、これわからんくね
199 10 これはわからん
200 10 どこ
201 10 18の最後の方の
202 10 ああ、こっちか
203 10 こんな汚れたやつ
204 10 ク、クースド
205 10 ここblack peopleにする？
206 10 うん、ここblack peopleでいい気がする
207 10 どこ
208 10 18番
209 10 ああ
210 10 with such a ナンタラカンタラのとこ
211 10 black people
212 10 こんなやつと空気吸いたくねーの、こんなやつの部分
213 10 っつか、これ、伝わる、わりと
214 10 サム air、airは伝わる
215 10 なんていうの、なんかさー
216 10 I don't want to
217 10 言い回し的に難しいや
218 10 え、でもdon'tとwantとプレスを強調して言えば
219 10 プレス強調して何が伝わる？
220 10 プレスならわかることね？だってプレスって息吸うじゃん
221 10 うん
222 10 だから
223 10 I don't want toプレスwith such a
224 10 そうそう、そこら辺を強調すれば
225 10 あとジェスチャー付けければ多分なんとかなるよ
226 10 ギリギリわからん？

227	10	同じ空気吸いたくねーって
228	10	うん
229	10	同じ空気吸いたくねー
230	10	くさいわけ？
231	10	はは
232	10	でもくさいぐらいでいい、知らんけど
233	10	ここblack peopleでいこ、キューズドナンタラカンタラを
234	10	black peopleに
235	10	fellow
236	10	fellow
237	10	あ、汚れてるってこと
238	10	うん
239	10	こっちはわかりにくい、表はそんぐらい？
240	11	そっからは
241	11	〇〇殺される
242	11	パワーワード
243	11	この一文で
244	11	21でしょ
245	11	ちょっとおもしろい
246	11	21
247	11	綺麗ごとってんじゃねーよの部分バッサリ切って、こっちは、でもこっちは〇
248	11	〇が殺されたんだぞ
249	11	そうだね
249	11	but 〇〇 was killed
250	11	お前のセリフ
251	11	綺麗ごとってんじゃねーよが出なかった
252	11	うん
253	11	クリーンとか
254	11	はは
255	11	これも多分そのままでもいいよ
256	12	俺表ないよ
257	12	表はいいんじゃね
258	13	でもさ、ちょっと待って、これってさー、ママ？どれだっけ、これ、ママ？
259	13	これ一文多くね
260	13	ああ
261	13	then what should I do

262	13	俺がねー30を二つともやったからね、俺が30やって、もう一人30やって
263	13	俺か
264	13	それで多分2文になっただけだからね
265	13	then what should I doは一個減らす

3 理解獲得と知識構築に関わる発言数が中程度のグループの例 (1)

【グループ 33 の英語劇台本】

行	担当	役名	セリフ (英語)	日本語
1		マンデラ	Hey, listen !	聞いてくれ!
2		マンデラ	This country will be held rugby world cup soon.	もうすぐこの国でラグビーワールドカップが開かれる。
3		マンデラ	Let's cheer our rugby team, "Springboks."	みんなでスプリングボックスを応援しよう。
4		黒人A	Are you kidding me? .	冗談でしょ?
5		黒人B	What are you talking about?	なにふざけたことってんだ!
6		選手	I don't want to be cheered by black people.	黒人なんかに応援されたくない。
7		白人	I don't want to cheer with black people.	一緒に応援したくない。
8		マンデラ	Why not?	何故だ?
9		黒人A	Many black people have been killed until now.	今までたくさんの黒人が殺されている
10		黒人B	Why must we cheer white people who killed black people?	私たちが殺した白人をなぜ応援しなければならぬのか?
11		白人	I think so, too.	そうだ!
12		選手	We did apartheid.	私たちはアパルトヘイトをしてきた
13		選手	We can't get along now.	今更仲良くできるわけがない
14		白人	In addition, black people killed many white people!	それに、黒人だって白人を殺したじゃないか!
15		黒人A	Springboks are only white people.	スプリングボックスには白人しかいない
16		黒人B	This team is a symbol of apartheid!	このチームこそアパルトヘイトの象徴だろう!
17		マンデラ	Let's stop fighting.	もう争いはやめようじゃないか
18		マンデラ	They are all the same people.	皆、おなじ国民だよ
19		黒人A	What about it.	それがどうしたと言うのだ!
20		黒人B	Are white people discriminating black peoples.	黒人を差別しているのは白人じゃないか!
21		マンデラ	Let's stop dragging the old days.	昔のことを引きずるのはもうやめよう
22		マンデラ	The important thing is now and the future.	大切なのは今、そして未来だ
23		マンデラ	Apartheid is already over.	アパルトヘイトはすでに終わった
24		マンデラ	Let's work together to create a nation.	これからはみんなで協力して国を作り上げるんだ
25		白人A	Sure.	確かにそうだな。
26		白人B	I agree with Mandela's opinion .	私はマンデラの見解に賛成します。
27		黒人A	We can't consent yet .	私たちはまだ納得できない!
28		黒人B	Me too!!	俺もだ!
29		マンデラ	Are you okay with this?	このままでいいのか?
30		マンデラ	The country is destroyed if it goes like this!	このままでは国が崩壊してしまう!
31		黒人A	I hate it.	それも嫌だが、、、
32		選手	I'm sure but not necessarily all blacks are sure .	私は賛成だが黒人全員が納得するとは

			限らない。
33	黒人B	Maybe everyone would not be possible to cooperate.	恐らく全員が協力するのは不可能だろう。
34	マンデラ	It always seems impossible until it's done.	何事も成功するまでは不可能に思えるものである。
35	マンデラ	In that case let's try cooperation.	ならば一度協力してみよう。
36	黒人A	There is nothing for it, if you say so.	あなたがそこまで言うのならば仕方がない。
37	黒人B	Let's support Supring Box.	スプリングボックスを応援しよう。
38	マンデラ	Thank you.	ありがとう。
39	選手	We will show win for country and people.	私達も国や国民の為に勝って見せる。
40	マンデラ	We will support their too .	私達も彼らを応援しよう。
41	黒人AB+ 白人	Sure.	もちろん。

【グループ 33 の協働対話文字起こしデータ】

最初と最後の発言は不完全であるため番号を振っていない。

発言番号	エピソード 番号	発話内容
		え、じゃあ、なんか思ったことを思った人から上から順番に行こ
1	1	hey listen、最初の辺は
2	1	最初の辺は
3	1	上から順番に見ていって
4	1	あと、これまず、
5	1	実際なくね？
6	1	〇〇のでなんか
7	1	〇〇のは
8	1	なんもない
9	1	僕もなんもない
10	1	え、でもなんかこの
11	1	俺はさっぱりわからない
12	2	kidding
13	2	あ、俺も思った
14	2	kiddingってどういう意味だろう
15	2	初めて聞いた
16	2	でも？
17	2	ゲームでめっちゃ言ってる

18 2 冗談でしょうって？
19 3 このチエー、応援するもこれ、
20 3 あ、そっちはいいと思う
21 3 こっちは純粋な応援するだから
22 3 ○○の方は、supportになっとったけど
23 3 supportの方が
24 3 supportの方がわかる、みんな知ってる言葉だからいいかなーって
25 3 うん
26 3 ああ
27 3 でも、多分こっちの方がいいんじゃないね
28 3 これ、チア？
29 3 うん、cheer
30 3 じゃあ、これで統一する？
31 3 うん
32 3 統一する
33 3 後で変えよう
34 3 OK
35 4 ○○ゾーンは、ここ、tooがあった方がいいんじゃないね
36 4 どれ？
37 4 ああ、
38 4 黒人だって白人を殺したじゃないかって、black people killed many white people
tooとか
39 4 ああ
40 4 なるほど
41 4 いいのかなって、どう思う？
42 4 まあ、どっちでもって感じかな
43 4 多分
44 4 確かに
45 4 まあ、どっちでもいいか
46 4 どっちでもいいね
47 4 大して変わらんけど
48 4 なくてもいいんじゃないね
49 4 じゃあ、なしでいい？
50 4 うん
51 4 じゃ、なしで
52 4 ○○んどこ？

53 5 ○○のそこは他に

54 5 in additionがわかるか、っていう

55 5 わからなかったけど、それっていう意味なん

56 5 俺もわかんないけど

57 5 まあでも大体わかると思うけどな

58 5 どこ？

59 5 14番

60 5 andとかにしてもいいかな

61 5 ああ、and

62 5 andの方がいい気がする

63 5 うん

64 6 書記

65 6 書記がやるか

66 7 ○○はない？

67 7 ん？

68 7 ○○、特になんかない？今んとこ、なんかない

69 7 ない

70 7 ないか、じゃあ、○○ゾーンで

71 8 っつか、自分で書いて、これ何ってのがあったんだけど

72 8 Let's stop...これ、引きずるって意味？

73 8 引きずるって意味だと思うんだけど

74 8 どれ？

75 8 多分引きずるって意味

76 8 言葉変えれんかな、これ

77 8 変えたい、全然わからん

78 8 ムズいね

79 8 ね、変えたいよね、なんか、昔のことを・・・

80 8 ああ、これか

81 8 言い続ける、んー

82 8 うーん

83 8 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

84 8 変えたいよね、なんか、どうやって変える？

85 8 昔のことを・・・

86 8 昔のことを・・・

87 8 どうするのがいいかな

88 8 それさっぱり

89	8	いったん飛ばす？
90	8	めっちゃ簡単にするなら、忘れる、にする？
91	8	ああ
92	8	忘れようぜ、って？
93	8	あ、でもありだね
94	8	確かに
95	8	昔のことは忘れよう
96	8	じゃあ、昔のことは忘れようにして、
97	8	うん
98	8	Let's forget the
99	8	昔、old days
100	8	昔って感じだから
101	8	他のところに、昔ってある？ない？ないか
102	9	〇〇もなんか言おうとしてたの、どれ？
103	9	これ、みんな同じ国民って言ってるじゃん
104	9	うん
105	9	その、theyじゃなくてweの方がいいと思う、多分
106	9	うん
107	9	ああ
108	9	確かに
109	9	そうそう
110	9	一応、自分とこも軽くメモったけどね
111	9	後で写そう、適当でいいや
112	10	で、〇〇、もうあと一個なかった？
113	10	字、違うってやつ
114	10	ああ、これ、peoplesのsがいらん
115	10	people、sいらん
116	10	ごめん
117	10	OK,OK
118	11	英語、文法は
119	11	こんなもんじゃね
120	11	うん
121	11	とりあえず
122	12	終わったをfinishにする
123	12	is already overってなるとのわかりにくくね、finishの方が簡単
124	12	わかりやすい

125	12	確かに
126	12	でもこれでもわかることね
127	12	一応、どうなんだろう
128	12	overで終わった、って初めて聞いたんで、finishの方が
129	12	過ぎたって感じじゃない
130	12	overの方がいいのか、いや、overの方がいいか
131	12	か、is・・・is・・・finish(にするんなら、is already finishedとか、have・・・
132	12	あ、そうか、have
133	12	過去分詞使って
134	12	ああ
135	12	じゃ、overでいいか
136	12	ま、overでいいっしょ、わかるっしょ
137	12	うん
138	13	で、nationが国、countryは
139	13	にしたいよね
140	13	うーん、どうだろな、国家って意味なら
141	13	あ、そうそうそう
142	13	nationなんじゃね
143	13	うん
144	13	わからんけど
145	13	でもnationで言われてもわからない、わかる？
146	13	うん
147	13	なんとなくはわかる
148	13	マジか
149	13	多分大丈夫
150	13	マジで？
151	13	うん
152	13	じゃ、いいっす
153	14	じゃあ、次、〇〇エリア
154	14	consent、これ、さっきも言っとったけど、納得する、二つ出てきて、necessary とconsentに分かれる、納得するって単語難しくね
155	14	難しい
156	14	賛成できないとかじゃダメなのかな
157	14	ああ、確かに、賛成できない
158	14	賛成っていうか、反対、いや、でもなあ、納得、どうだろ、反対するの方が いい
159	14	反対するだったら、めっちゃ簡単にできるけど

160	14	まだ賛成できないじゃ、ダメ？
161	14	まだ賛成できない、ま、それでいいかな、確かにそうだね
162	14	I can't agree、それで、もう一個、こっちもagree
163	14	まだなら、あれじゃね？
164	14	have使わなきゃダメ？あ、でもいいのか、できないだから、I can't . . . have . . .いや、I haven't agree
165	14	have not . . .
166	14	can'tは入れた方がよくね、
167	14	あれじゃない
168	14	can'tがいらなくなるんじゃない
169	14	なし？
170	14	be able 使うしかなくね
171	14	あー、そっか、I can't be able to . . . agree
172	14	<不明>
173	14	じゃあ、納得を賛成にするので、いい？
174	14	いいよ
175	14	これ、haveにしようか、一応
176	14	can使わない？
177	14	can使わん
178	14	I haven't agree
179	14	be able to have
180	14	そういうこと？
181	14	それはきれいだね
182	14	I haven't been able to agree
183	14	きれいだね
184	14	そういうこと
185	15	the country is destroyed . . . OK、これはこれでいいか
186	15	うん
187	16	こっちの方も、I' m sure but not . . . ここはagreeでいい？
188	16	どうしよ
189	16	agreeでしょ、こっちも
190	16	同じ単語が出てきたら、基本そろえる
191	16	うん
192	16	納得を賛成にして
193	16	どうすればいいの、これ
194	16	<不明>なんか難しかった

195 16 I'm sure で、そこはいいけど、そのあとどうする

196 16 I'm sure but not で、necessaryのところをagree

197 16 agreeにするだけでいいの

198 16 うん

199 16 いける？それで

200 16 なんで

201 16 わかんない

202 16 あ、なんかbe動詞だから、なんか違うか

203 16 多分ね、色々ごちゃごちゃになってる

204 16 これも簡単にした方がいいね
<文を読んでいる>

205 17 ここ、black peopleにした方が

206 17 うん、まあどっちでも、そこは

207 17 ま、でもpeopleにしておくか

208 18 but not necessaryは、限らないか

209 18 あ、そういうこと？

210 18 そういうこと？

211 18 これはわからん

212 18 not necessaryは限らない？

213 18 限らない

214 18 なんだったっけ

215 18 そういうこと、ああ

216 18 じゃあ、are sureが、そういうことか

217 18 それだったらいける

218 18 are sure が納得する？

219 18 はいはい

220 18 限らないがnot necessaryか

221 18 そうだよ

222 18 忘れたー

223 18 おーい

224 18 何週間もたってるからね

225 19 black people・・・どうする？

226 19 black people agree

227 19 black people agree

228 20 are sureは

- 229 20 そうなのかな、もとはnecessaryてどういう意味だっけ、限らない？necessary自体はどういう意味だっけ
- 230 20 必要とか、そういう感じ
- 231 20 僕が知ってるのは必要
maybe everyone・・・これ、協力するをさ、コピーレイト？って読むのかなあ
ああ、協力する
調べたらこれしか出なかった
-

4 理解獲得と知識構築に関わる発言数が中程度のグループの例 (2)

【グループ 22 の英語劇台本】

行	担当	役名	セリフ (英語)	日本語
1		マンデラ (以下M)	Thank you for coming.	来てくれてありがとう。
2		白人 (以下W)1	What happened suddenly Mandela?	急に呼び出してどうしたんだ、マンデラ。
3		M	In fact, I called you at your request.	実は、君たちに頼みがあるんだ。
4		黒人 (以下B)1	Did something happen?	何かあったのかい。
5		M	I want you to work as my SP.	私のSPとして、一緒に働いて欲しいんだ。
6		W2	What?	何だって。
7		B2	Don't say joking, Mandela.	冗談はよしてくれ、マンデラ。
8		W1	Do you tell us to work with them?	我々に、こいつら黒人と一緒に働けというのか。
9		B1	It's our words.	それはこっちのセリフだ。
10		B2	We should protect Mandela because we and Mandela is black people.	マンデラは、同じ黒人である我々が守ればいいじゃないか。
11		W2	No, no, no, wait!	待て、待て、待て、MATEや!!!
12		W1	We can't believe that black people protect Mandela.	黒人が守るのは頼りない。
13		W2	We should protect because we are excellence.	優秀である我々白人が守るべきだ。
14		B1	No, say that you're going to kill Mandela, right?	守ると言って、マンデラを殺す気ではないのか。
15		W1	I don't do that.	そんな事する訳無いだろ。
16		W2	Don't you believe us?	俺たちを信じていないのか。
17		B2	Of course.	当たり前だろ。
18		B1	I can not believe words who persecute us.	我々を迫害してきた奴の言葉なんか信じられるかよ。
19		W1	What? Do you want fight?	なんだと貴様、やんのか。
20		M	Wait!	待て、君達。
21		B2	What happen, Mandela?	なんだ、マンデラ。
22		M	It finished black and white fight time.	もう黒人と白人が争う時代は終わったんだ。

23	M	It always seems impossible until it's done.	何事も、成功するまでは不可能に思えるものである。
24	W2	No, but.....	いや、しかし・・・
25	M	What do you hope?	君たちは、何を望んでいるのかね。
26	B1	We hope that Mandela will make our country peace.	我々は、マンデラがこの国を平和にしてくれると信じている。
27	B2	So we want protect him and destroy the apartheid.	だからマンデラを守って、この国から差別をなくしたい。
28	W1	I agree with that.	それは我々も同じだ。
29	M	It's not different what you hope!	君たちが望んでいることは同じじゃないか。
30	M	If you want to make peace with your enemy, you have to work with your enemy. Then he becomes your partner.	敵と平和を築きたければ、敵と共に働かなくてはならない。そうすれば、敵はあなたのパートナーとなる。
31	B1	You're right.	・・・確かにそうだ。
32	W2	If you insist, I'll try.	そこまで言うなら、やってみます。
33	B2	I can trust white people a little.	少しだけなら、白人を信じてやってもいいかもな。
34	M	Thank You, everyone.	みんなありがとう。
35	M	I look forward to working with you.	これからよろしく頼むよ、君たち。

【グループ 22 の協働対話文字起こしデータ】

台本に関わらない発言には番号を振っていない。

発言番号	エピソード 番号	発言内容
		Thank you for coming.
1	1	まずそれぞれどこが気になったか
2	1	ここら辺OKでしょ
3	1	ここの主語
		え、これを録音すんの
		そうそう
		え、なんで
		だから先生がこういう話し合いを録りたいって
		そうなの
		<教員の指示>
		それが研究対象なの

確かに

4 2 そこね、それでいいんじゃないかな

5 2 **smarter than you**

6 2 **smart**ってかしこい

7 3 あと自分的には、ここ、ここは

8 3 あそう、俺も気になった

9 3 ていうか、守るって言ってたから、なんか **you say protect him but you are going to kill**
Mandela みたいな感じでいいんじゃないかなって

10 3 それでいいですか

11 3 長くね

12 3 ん、まあ
ボイスレコーダー

13 4 この **no**っていらんない？もしかして

14 4 **no**

15 4 それはいらんない

16 4 いらんないね

17 4 **OK**

18 4 どこ？どこどこ

19 4 14の

20 4 14

21 5 これ、**you said said**にする？

22 5 **you say you said**

23 5 ああ、**you say** だな

24 5 **you say**

25 5 **you say**

26 5 そこまで古いわけではない

27 5 これ、これもいらんない？

28 5 え？**smarter than you**

29 5 ちょっと待って、**you say protect him**だとさ、動詞が二つになるけどOK？

30 5 えっとね、**you say** えっと、あ

31 5 **you say that you** <二人が一緒に>

32 5 **protect him but** でここにつなげる

33 5 あ、じゃ、だから、え

34 5 ここ **you** に変えて

35 5 そう、そこ **you** に変えて

36 5 ここに入ればいい

37 6 これなんて読むの **smarter** ザット **you**

38 6 かしこいってこと

39 5 え、**you say that protect him** でいいんじゃないね、**you** いらんないと思う、そこ、**protect**の
前に**you** いらんない

40 5 マジ

41 5 多分

42 5 なんか気持ち悪い気がする

43 5 you say that protect him

44 5 be動詞入れれば多少はあれかもしれない

45 5 これだと若干気持ち悪いんだけど

46 5 多分これyou いらない

47 5 合ってるはず、これで

48 5 ちゃうちゃう you protect . . .

49 5 多分

50 5 be going to 付ける

51 5 you の後にもう一個入れたい

52 5 いや、これyou いらんと思うんだけど

53 5 それだったら、あれだと思う、protecting だと思うんだけど

54 5 you say . . .

55 5 関係代名詞だからさ

56 5 ああ

57 5 that の後、普通に動詞でもいいと思うから、逆にyou いらん

58 5 ここのthat 接続詞やで、ちなみに

59 5 接続詞 . . . you say

60 5 that いる？

61 5 省略してもいい接続詞

62 5 you say you protect って？you say you protect him だったらまだいいけど

63 5 それはそう

64 5 you say you protect him でさ、気持ち悪いから、なおさらyou はいらない気がする

65 5 ふーん

66 5 どっちやと思う

67 5 you say that

68 5 違う違う

69 5 <不明>

70 5 you say thatの後に、you がいるかいないか you say that protect him かyou say that you protect himか

71 5 入れてもいいんじゃないの

72 5 you いるかなあ

73 5 いると思うよ

74 5 いるでいいか

75 5 OK

76 5 thatを省略すると気持ち悪くなるから

77 5 はい
(遅刻者来る)
これで今、伝わりにくいところとか、こうの方がいいんじゃないってところを話し合っている状態

で、このテープは何
 俺らのこの会話を録音するの
 ああ、なるほど、じゃあ今も録音されてるわけだね
 うん
 ボイスレコーダーなの
 78 7 で、えっと、you protect him で butか
 79 7 多分ね、ここhimにするなら、こっちの方がいいと思う
 80 7 ああ、なるほど
 81 7 ここMandelaにして、こっちhimの方が多分
 82 7 なるほど
 83 8 で、次
 84 8 I don't do that
 85 8 OKっしょ
 86 9 don't you believe us
 87 9 なんかここも言いかえれないかなっていう
 88 9 そうそうそう
 89 9 迫害する
 90 9 迫害
 91 9 マンデラだけでいいの、him
 92 9 <不明>
 93 9 なんか差別っていうので色々調べたけど、なかったから仕方ね、これって感じや
 った
 94 9 なるほど
 95 10 あと俺、今思ったんだけど、I can't believe of words、 ofいる？ここ
 96 10 I can not believe words
 97 10 多分ね、yourの方がいいと思う、自分的には
 98 10 ああ、なるほど
 99 10 I can't your words・・・I can't believe your words who・・・
 100 11 差別とか迫害とかっていう意味で、なんかいい言葉ないですか
 101 11 殺してきた
 102 11 殺してきた？
 103 11 重すぎる
 104 11 いや、黒人も白人殺してるでしょ
 105 11 そうじゃんね
 106 11 ダメじゃん
 107 11 えー、じゃあなんだろう
 108 11 差別、迫害
 109 12 電子辞書誰か持ってない、あ
 110 12 ダメですよ
 111 12 ダメですよ
 112 12 そうじゃん

113 12 辞書使っちゃだめですよ
114 12 使っちゃダメなの？
115 12 うん
116 12 そう
117 12 今ある知識でやりましょうってこと
118 12 へえ
119 12 うーん
120 12 一回飛ばすか
121 12 そうだね
122 13 あと、一番下の行？ここ
123 13 **yes, but**
124 13 **no, but** じゃなくて、**yes, but**じゃないの
125 13 まあまあ、確かにそうだよ、そうだけどみたいな
126 13 <不明>
127 13 え、あれじゃない、Hooでうーんで
128 13 あとここ言い換えたいな
129 13 ああ
130 13 よくね
131 13 いいんじゃない
132 13 よく出てくるさ、多読とかで
133 13 **what do you hope**
134 13 でも、**yes**だと完全にさ、完全にそれ肯定してるから、ちょっと違ってくることな
い？
135 13 は？
136 13 いや、思えるものである
137 13 いや、わかるよ、だけど
138 13 **yes**って言ったら、それ完全に肯定してるから**but**に続いてないような気がする
139 13 じゃ、**I know**にする？
140 13 ああ
141 13 **I know**
142 13 それはわかってるみたいな
143 13 うん
144 13 ああ、確かに
145 13 **I know that**
146 13 そりゃそうだけど
147 13 **I know that but**
148 13 確かに
149 13 いいと思う
150 13 **I know that but**
151 13 **that** いる？
152 13 なんか語呂的にそっちの方が言いやすいし

153	13	ああ
154	13	テンポがいい、それだけ
155	13	I know but でもいいけど
156	13	I know that
157	13	but
158	13	え、but じゃなくね
159	13	いや、but ここは
160	13	完全に否定されてる
161	14	で、えっと insist の言い換え
162	14	insist って意味、どういう意味？
163	14	ここに書いてある
164	14	そんな
165	14	そんな？
166	14	そこまで言うなら
167	14	言うなら
168	14	多分そういう感じの文脈だと思う
169	14	大文字になってる
170	14	言うが say じゃん
171	14	うん、だからもうちょっとなんか
172	14	副詞的に言ってるだけなのか、それかこれが
173	14	say ナントカカントカみたいな、副詞でめっちゃめっちゃみたいな感じな副詞を入れればいい
174	14	そうだね
175	14	if you say
176	14	say
177	14	hardly
178	14	ん？
179	14	hardly とか、熱心に
180	14	あ、hardly
181	14	そんな単語あったっけ
182	15	10分だけ
183	15	10分間？
184	16	で、最後、これ、I look forward to、look forward って楽しみにするじゃん
185	16	確かに
186	16	なんかちょっと意味が違うかもっていう
187	16	君たちと働けるのを楽しみにしている もう10分超えたよね 停止する？ 訂正するなら be looking でいいじゃん 先生、停止？

5 理解獲得と知識構築に関わる発言数が少ないのグループの例 (1)

【グループ3の英語劇台本】

行	担当	役名	セリフ (英語)	日本語
1		マンデラ	How can whites and blacks get along.	どうしたら日本人と黒人が仲良くなるだろう
2		マンデラ	That's it! Let's make a common national anthem!	そうだ! 共通の国歌を作ろう!
3		マンデラ	Gather everyone!	みんな集まれ!
4		マンデラ	Now, although it is one country, it is divided into each national anthem	今、一つの国なのにそれぞれの国歌に分かれている
5		マンデラ	Would you like to make a national anthem that blacks and whites can sing together	黒人と白人と一緒に歌える国歌を作らないか
6		マンデラ	Huh? What did you say! ?	はあ? なんだって?!
7		マンデラ	I can't sing the national anthem together	一緒に国歌を歌うなんてありえない
8		白人	I oppose.	反対だ。
9		マンデラ	why? Let's sing together.	なぜだ? 皆と一緒に歌おう。
10		黒人	I don't want to sing with those who have treated us badly.	私たちにひどい扱いをしてきた人たちと歌いたくない。
11		黒人	Whites are black enemies.	白人は黒人の敵だ。
12		黒人	I don't want to hear your voice.	声も聞きたくない。
13		白人	We don't want to hear your voice.	私たちだってお前らの声なんて聞きたくない。
14		黒人	Don't be playful.	ふざけるなよ。
15		白人	What does it mean to sing together?	一緒に歌ってなんの意味があるんだ
16		マンデラ	Do you want us to be peaceful?	お前たちは平和になってほしくないのか
17		黒人	I want to live an equal life.	平等な生活はしたい
18		黒人	But is not it impossible now?	でも今更むりじゃないか
19		マンデラ	It is not late yet.	まだおそくない
20		マンデラ	More over,if this is the case, the battle will continue to occur.	それにこのままじゃずっと争いは起こったままじゃないか
21		マンデラ	True reconciliation does not consist in merely forgetting the past.	真の和解は単に過去を忘れ去ることではない
22		黒人	But, how do we make common national song?	でも共通の国歌なんてどうやって作ればいいんだ。
23		黒人	we can't do that.	そんなことできるわけない。
24		マンデラ	Don't just say that.	そんなことばかり言うな。
25		マンデラ	I've got it .Let's make a national song mixed with each other's languages.	そうだ。お互いの言語が混ざった国歌を作ろう。
26		黒人、白	Huh!?	えー! ?

	人		
27	黒人、白人	It impossible.	むりだろ！！
	人		
28	マンデラ	If you take to him in his language, that goes to his heart.	もしあなたが相手の言葉で話せばそれは相手の心に届く。
29	黒人	I want to report to the other person's hearts.	俺もみんなの心に届けたい
30	白人	I want peace.	俺は平和になりたい
31	白人	Why don't you sing different languages?	お互いの言語でやってみないか
32	黒人	OK. Let's try.	わかった、やってみよう
33	白人	We can be done to work together.	協力すればできるさ
34	マンデラ	Thank you, everyone.	ありがとう、みんな
35	マンデラ	Let's make best national song.	最高の国家を作ろう

【グループ3の協働対話文字起こしデータ】

最初の会話はエピソードとして数えた。最後のエピソードは不完全であるため番号を振っていない。途中、雑談などで聞き取れなくなった部分も番号を振っていない。

発言番号	エピソード	発言内容
1	1	1 番から
2	1	まず、1 から 7 が〇〇が急いでやったところだよね
3	1	そうそう
4	1	で、national・・・これなんて読むの、アンザム
5	1	アンザン
6	1	っていうのを、song に直すっていうところで
7	1	フフ
8	1	ここは直せばいいんでしょ
9	1	まあ、song だね
10	1	この blacks とアイ・・・アイオング？を blacks と along に直すんだよね、この途中で切れてるやつは、national song
11	1	national song
12	1	national songs? national song か
13	2	もう一つが blacks and white?
14	2	blacks and whites?? Whites、こんな感じ
15	2	緊張しちゃう
16	2	絶対入ってるよ
17	2	で、ここのマンデラの二つを白人に直すんだよね

18 2 あ、そうだね

19 3 I can't sing the national . . . ここもか

20 3 national 何?

21 3 national song、あとは?

22 4 反対ってさー、disagree? それって be 動詞付くっけ? I agree だから、I disagree??
オポスでいいか

23 4 オポス

24 5 次、〇〇のところ、わかりやすいから、うちはいいと思うけど、なんかあ
る?

25 5 確かに

26 5 間違いなし?

27 6 うん、ないと思う、don't be ふざけんなよ、<台本を読む>I don't want to hear
your voice, we don't want to hear your voice . . . too ってつけた方がよくない?こ
この2つめの

28 6 ああ、なんか最後に

29 6 too 私たちも、お前らの声なんて聞きたくない、多分付けた方がわかりやす
い

30 6 わかりやすい

31 6 最後にだよな?

32 7 うん、これぐらいじゃない、で、16 からは誰?

33 7 22 までが俺

34 7 22

35 7 あれ、22?

36 7 22 はもう変わってる

37 7 変わってるよね

38 7 誰だっけ

39 7 あとは?

40 7 俺のやつ、どうなの

41 7 待って、時間なかったからちゃんと読めてないんだよ、<原稿を読む>

42 8 これ、コン . . .

43 8 それ裏? これか、あ、そうそうそう

44 8 争いをこれにするんじゃない

45 8 コン . . .

46 8 参考があるから、それを使った方がいいんじゃないかっていう

47 8 ああ

48 8 争いってこれ?

49 8 オクアー?

50 8 え、battle じゃね

51 8 battle じゃない

52 8 どれ? battle?

53 8 どこにある？
54 8 ここ
55 8 あ
56 8 起こるが occur
57 8 コセット
58 8 フフ
59 8 battle が、それ、
60 8 え、でも、なんか battle の方がわかりやすいよ
61 8 こっち、ちゃんとあるもんね
62 8 コン・・・フィ、使った方がいいのかな
63 8 うん
64 8 なんでもいいけどね
65 8 わかりやすい
66 9 true・・・
67 9 最後の文は絶対合っとるよ
68 9 ああ、あの？
69 9 それ
70 9 ああ、うちらがこんなかっこいい言葉を思いつくわけないもんね
71 9 フフ
72 10 次
73 10 22から
74 10 SVあるかな
75 11 <台本を読む学生> It impossible、impossible ってどういう意味だっけ
76 11 不可能
77 11 不可能
78 11 <台本を読む学生> あ、これは合ってるよね
79 11 うん
80 12 で、ラスト
81 12 直すところねーか
82 12 グーグル翻訳使った
83 12 まあ、まあ
84 12 うちのやつ簡単だから
85 12 フフフ
86 12 録音された
87 12 ね
88 12 あと3分くらい？あと、何話す？
<台本を読む学生>

- <雑談><不明>
- 89 13 あと、なんか直すところってある？
- 90 13 ない
- 91 14 これさ・・・
- 92 14 反対だ？I disagree だよ
- 93 14 I disagree ほんとは？
- 94 14 agree の反対で、disagree じゃん I agree だから、disagree になる、I disagree にする？
- 95 14 わかりやすくね？
- <雑談>
- 96 15 え、どっちにする？別にどっちでもわかるけど
- 97 15 どっちがかっこいいか、聞いてて
- 98 15 え、これ、グーグル翻訳？
- 99 15 うん、 I opposed
- 100 15 オポーズ
- 101 15 I oppose・・・I disagree
- 102 15 どっちの方がかっこいい？
- 103 15 どっちが強く言えるかだね、反対だーって、強く言いそうじゃん
- 104 15 I オポーズ I disagree
- 105 15 disagree
- 106 15 disagree にする？
- 107 15 なんかかわいくない
- 108 15 disagree てさ、こう？ アグリー、多分一緒だ、えー、誰が担当？めっちゃマンデラ多くない？
- マンデラ多すぎる
- ・・・15、15、多すぎ
- この辺がいいなあ
- マンデラ二人にする？
- いいと思う
- 白人少なくね、だって
- 言って、どっちもどっちじゃない
- そんなもんか
- いや、白人少ないね
-

6 理解獲得と知識構築に関わる発言数が少ないのグループの例 (2)

【グループ 31 の英語劇台本】

行	担当	役名	セリフ (英語)	日本語
1		マンデラ	Listen to me, please. I have an idea.	みんな聞いてくれ。提案がある。
2		マンデラ	I think I'm going to adopt both white and black to my SP.	私のSPに黒人、白人両方採用しようと思う。
3		白人	What are you saying!?! I don't want to.	何言ってるんですか!?! 絶対に嫌です。
4		白人	I can't think we work equals with them.	こいつらと対等に働くななんて考えられない。
5		黒人	That's right. I don't want to do it, too.	そうですよこちらも願い下げだ。
6		黒人	I've done terrible things so far, I don't know what they do.	今までひどいことをしてきた奴らが何をするかわからない。
7		マンデラ	Wait, wait, wait.(Please wait.)	ちょっと待ってくれ。
8		マンデラ	We don't know it if we never done.	やってみなきゃわからないじゃないか。
9		マンデラ	It is not good to decide from the beginning that is no good	だめだと最初から決めつけるのはよくない。
10		白人	So it's impossible to work with black people.	だからって、黒人と働くのは無理だ。
11		黒人	You've been fighting as an enemy until now?	今まで敵として争ってきた相手ですよ!?!
12		マンデラ	That right. You're right.	その通りだ、皆が反対するのも無理はない。
13		マンデラ	But if you want to build peace with your enemies.	しかし、敵と平和を築きたければ、
14		マンデラ		敵とともにいたらなくてはならない。
15		マンデラ	Then he becomes your partner.	そうすれば敵はあなたのパートナーとなるだろう。
16		白人	But can they who is like coffee beans	でもこんなコーヒー豆みたいな奴らが、
17		白人	Listen to people's instructions?	人の指示を聞けるのかい?
18		白人	That's right.	そうだよ。
19		黒人	It seems like you're like sick because your skin is white.	そっちだって肌が白くて病みたいだ。
20		黒人	You're too weak to protect anyone.	弱すぎて誰も守れないよ。
21		マンデラ	Stop it! No one gains.	もうやめろ。誰も得しない。

22	マンデラ	Discrimination is a disease of a soul.	人種差別は魂の病だ。
23	マンデラ	People more are killed.	どんな伝染病よりも多くの人を殺す。
24	マンデラ	Though the remedy is at the place I reach, tragedy is that you can't get yet.	悲劇はその治療法が手の届くところにあるのに、まだつかみとれないことだ。
25	マンデラ	That's why we must collaborate.	だからこそ私たちは協力しなければならない。
26	白人n	Please listen to my speech.	ぜひ私の話を聞いてくれないか。
27	白人m	I see.	そこまで言うならわかりました。
28	黒人n	Our dream is to live in a country without fight.	私達の夢は争いのない平和な世界で暮らすことです。
29	黒人 n	Our dream is to live in a country without discrimination.	私たちの夢は差別のない平和な国で暮らすことです。
30	黒人m	Then, fight for resistance will disappear.	そうすれば反抗の争いもなくなるでしょう。
31	白人 n	I'm sorry for discriminating.	今まで差別して悪かった。
32	白人m	Will you work with us together?	一緒に協力してくれないか
33	黒人 n	OK, from now on, let's try without discrimination and	わかった、これからは互いに差別することなく
34	黒人m	Make a peaceful country together.	平和な国を共に作っていこう
35	マンデラ		おー!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
36	全員		

【グループ 31 の協働対話文字起こしデータ】

最初と最後の会話は番号を振っていない。また、対話になっていない発言も番号を振っていない。

発言番号	エピソード 番号	発言内容
		リーダー
		最初からとりあえず気になるところを
1	1	今のところ、ここまでとりあえず言っている？ Iじゃだめなの？なんで自己否定が入ってるのこれ？I've doneって私はしてきちゃったって言ってるから、相手、今までしてきたやつらだから
2	1	Theyだなそこは
3	1	Theyでいい

4 1 They

5 1 ごめんなさい、ごめんなさい
これはどっちかなっていうやつは、あとでいいや、とりあえず、修正点だけ、
で、小泉進次郎構文、ここ、not good to decide from the beginning、not goodって
いう小泉構文になってるから、最後のthat is no goodはいらん。It is not good to decide
from the beginningだけで十分

6 2 12番もおかしいよね、そしたら

7 2 あ、それは大丈夫、そっちが合ってたみたいなの、みんなが反対するのも間違っ
てない、ってそれは大丈夫、そこは大丈夫、同じ意味じゃないから、そこは
8 2 合同でやったけど足りん気がする。敵とともに働くなら

9 2 We must?

10 2 ああ、We must work with your enemies

11 2 うん

12 2 エネミーズは？

13 2 上に書いてあるやつ

14 2 ああ

15 2 theyじゃなくてheでいいのか？男じゃねーし、そもそも

16 2 ここ、theyの方がいいと思う

17 2 あ、ほんとだ、heじゃないね

18 3 あと、those who look like coffee beans

19 3 あ、これ、違う違う、2文、つなげて

20 3 OK

21 3 主語が長くなっちゃったんだよな、これ

22 3 うん

23 3 who is like coffee beansが主語

24 3 多分those who looksの方がいいと思う、見えるとかそういう系

25 3 ああ

26 3 look like多分

27 3 who looks like

28 3 え、違うごめん、そうじゃねえ

29 3 あほんと、そういうこと

30 3 あと、theyじゃなくてthose、theyとthoseの違いってなんだっけ

31 3 those

32 3 え？

33 3 これ、thoseだっけtheyだっけ、どっち？

34 3 どこ？

35 3 can they whoじゃなくて、But can those who、theyかthoseどっちだっけ

36 3 thoseじゃない

37 3 theyでよくない？

38 3 theyでいいですよ

39 3 ん、まあいいか

40 3 気にしない

41 4 あと、これ、最初のやつ多分いらん、seems like、ああ待って、これだと seems like you're sickでいいわ

42 4 はい

43 4 後ろのlikeいらん

44 4 前のはいる？

45 4 前か後かどっちかいらん、It seems like you're . . . まあ後ろを切った方がいいと思う、自分的には。個人的には後ろ切った方がいいと思う、まあこの辺は個人差、まあ、うん、任せる、後ろか前どっちか切っていいと思う

46 4 うん

47 4 どこ？

48 4 ここ

49 4 likeとlike、二個あるけど、どっちか切っていいこれは
<続きの台本を読む学生>
これ、どんな伝染病っていう意味だったら、any diseaseかdiseasesか、そんな感じ？まあ付け加えるんだったら、こんな感じany diseases

50 5 これは何？

51 5 この単語が

52 5 まあ、そこは

53 5 この単語がちょっとわかりづらいいかな、でもこれ以外ないよね

54 5 え、ちょ、待ってね、therapyとかでいい、ここはね

55 5 変えとく？

56 5 そう、way to therapyとか治療法

57 5 way to?

58 5 way to therapyとか、It's therapyとかわかりやすい単語で

59 5 ここ？

60 5 うん、まあtherapyの方がわかりやすいでしょ、イメージもつくし、最近やったし？I can reachの方がいいかな、ここは、

61 5 ああ

62 5 マンデラの特殊能力じゃないんだから

63 5 なるほどね

64 6 えーと、トラゲディってなんだっけ？あ、悲劇か

65 6 悲劇、そうだそうだ

66 6 え、これってあれじゃないの？なんかプリントに書いてあったさー、名言

67 6 ほんとだ

68 6 プリント、今俺ないから、だれかちょっと頼む

69 6 俺もちょっと不安、見直そう

70 6 じゃあ、いいや

71 6 じゃあ、いいや

72 7 次のページ

73 7 一個だけ調べさせてください。おー！ってどうやって入れればいい？

74 7 おー、はなんも・・・
75 7 なんも思いつかんかった、ごめん、ちょっとごめん、放置して、Oh三個ぐらい
入れてビックリマーク入れようかなと、思いつかなかった
76 7 <不明>
77 7 まあ、いいんじゃないか
78 7 後、個人的に思いついた、そこそこ細かいやつ、短くてわかりやすくするんだ
ったらそこそこ、
79 8 あとね、2分、2分15秒したら消す
80 8 えー、落語シリーズよりまんじゅうこわい、やめよっか、
81 8 ちゃんとしてよ
82 9 あと、こことか、I think I'm going to じゃなくて
83 9 これもあるよ、裏も
84 9 裏、一応言ったけど
85 9 ほんと？
86 9 一応、うぬぼれだけど、3回くらい見直したから、大丈夫なはず、俺は、ちょ
っと見といて
87 9 思ったんだけど、裏面だけなんで、nとmがついてるの？
88 9 なんだっけ？俺が
89 9 あ、一緒にやったんだ？
90 9 いや、俺がnm付けたら、どっちか乗っかっただけ、あんま関係ない
91 9 なるほど
92 9 まあ、個人的に思いついたこと言うけど、I think I'm going to って、I want to で
93 9 なんて？
94 9 Whyそれがあつたか
95 9 違う気がしなくもないけど、まあいいや<不明>な気もしなくもない
96 10 なんで君、OKグーグルしなかったの？
97 10 え？
98 10 OKグーグルしたら、わけわからんもん出てきたもん
99 10 yeah
100 10 yeahって感じになった？
101 10 Yeah
あと、思いついた、ここ、think I'm going to って、want で
あと40秒
I want to adopt
I want to
で、そこは省略できて

資料 5. 重回帰分析のためのグループにおける発言数データ (第 6 章 106 頁)

グループ	発言数	理知あり	CCあり	解決あり	変追文
1	215	141	104	190	180
2	136	71	98	31	73
3	75	0	23	55	23
4	175	121	158	71	131
5	67	0	30	13	4
6	95	26	48	58	17
7	169	74	112	80	90
8	215	103	133	145	98
9	235	161	221	124	123
10	131	62	62	28	62
11	117	17	55	30	17
12	130	98	106	84	74
13	57	22	27	21	22
14	135	12	88	36	53
15	20	0	0	4	0
16	81	45	45	9	0
17	225	152	220	104	152
18	106	82	82	83	89
19	116	41	60	34	50
20	124	58	96	54	75
21	176	69	106	108	92
22	169	120	150	117	71
23	264	135	188	153	126
24	229	211	216	181	173
25	93	59	78	41	56
26	265	200	185	153	226
27	248	231	149	135	198
28	245	162	173	149	181
29	180	106	119	95	115
30	165	124	112	79	93
31	85	23	40	31	46
32	147	107	125	48	86
33	209	79	133	129	92
34	160	72	44	73	101
35	184	121	104	83	142
36	56	48	48	0	48
37	20	0	0	0	0
38	108	65	84	11	14
39	110	21	32	106	32
40	61	0	12	39	15

謝辞

本論文の執筆にあたり、まず指導教官である愛知教育大学 稲葉みどり先生にお礼を申し上げます。教育実践と研究の架橋が教科開発学専攻の本望と考え、勇んで課程に足を踏み入れましたが、その道は思いの外険しいものでした。自分が授業実践として行いたいことをどのように研究に仕上げていくのか、その糸口がなかなかつかめず論文を進めることができませんでした。その間、稲葉先生は常に的確なご指導と温かい励ましをくださいました。指導をいただき先生の研究室を後にするたびに、見えてきた論文の道筋を早く文字にできるように家路を急いだものです。ここ2年はコロナ禍のため遠隔によるご指導もいただきましたが、画面越しでも先生の厳しさと温かさはたくさんいただきました。研究という道を選び、先生にお会いできたことに本当に感謝しています。5年もの長い間ご指導いただき、本当にありがとうございました。

また、副指導教官である静岡大学 白畑知彦先生、愛知教育大学 石川恭先生に深く感謝申し上げます。教科開発学で何をを目指すのか、どのように研究を進めていくべきなのか、常に学ぶべきものがありました。ありがとうございました。教科開発学専攻の先生方にも研究について様々な視点からの助言をいただきました。分野の異なる先生方の授業は大変おもしろく、また研究についての的確なご指導もいただくことができました。

高校教員として授業のみ追求していた私が、高専という職場で研究に携わることになり、工学をご専門とする先生方や英語教育に関わる方との新たな出会いに恵まれました。豊田工業高等専門学校 神谷昌明先生、西澤一先生、松本嘉孝先生に心より感謝いたします。学会での発表や論文執筆など、先生方を目標に試行錯誤を繰り返してきました。職場においては一緒に業務に携わることができ、本当にありがたく感じています。また、研究に協力してくれた学生たちに感謝しています。教えるのではなく一緒に学び、授業を作り上げていく存在であると思っています。

最後に、同じ教員という立場で励まし合える夫、そして子どもたちに感謝します。仕事、家庭、論文執筆の三本柱はなかなか並び立たせることが難しいものでしたが、様々な経験や時間を共有できる存在に励まされてきました。

研究という道に足を踏み入れ、多くの方々に学ぶことができ、博士論文の提出という一里塚にたどり着くことができました。本当にありがとうございました。