



実証研究

- ❶ 日本人幼児の英語学習の事例研究 66
東京工科大学 豊田ひろ子
- ❷ ECF のエクササイズ論に基づいた基本語の指導
—break の指導事例— 76
常磐大学 森本俊
- ❸ Establishing a Dialogic Mode of Discourse to Provide Scaffolding 86
Sophia University Mohammad Hadi AHMADI

日本人幼児の英語学習の事例研究

A Case Study of a Japanese Preschooler's English Learning

豊田ひろ子

Hiroko TOYODA

東京工科大学

Tokyo University of Technology

Abstract

This case study looked at a Japanese preschooler's development of English as a foreign language in an English classroom over a period of two years. The instructional factors that influenced his English learning were also investigated. Major findings were: at the end of the program, after spending 83 weekly lessons (approx. 69 hours) in the classroom, the boy was able to make a self-introduction in class; it took him 55 weekly lessons (approx. 46 hours) of classroom learning to utter a sentence in English; interaction during picture book reading time was most effective when the teacher asked him a question and she provided scaffolding for him to construct a full-sentence response. Implicit instruction (e.g., storytelling, skits and games) combined with explicit instruction (e.g., chant practice, vocabulary learning with cards) seemed beneficial for foreign language teaching.

Keywords

English Language Learning, Japanese Preschooler, Case Study

1. はじめに

英語教室における第二言語習得、つまり第二言語学習の研究が注目されている(Lowen, 2015)。特に、外国語を学習する環境では、教室だけが第二言語に接触する唯一の場所となるため、指導面でさまざまな工夫がなされている。概ね、教室では、明示的指導(= explicit instruction)の方が、暗示的指導(= implicit instruction)よりも容易であると考えられている。前者は指導者中心で、学習者に効率よく知識を伝授できるのに対して、後者は学習者中心で、学習者が自分のペースで考えながら知識を獲得するため、非効率で成果に手ごたえがないことが指摘されている。しかし、正しい言葉を明示的に覚えさせるだけでなく、タスクの中で言葉を特定の目的のために使わせて、時には、コミュニケーション・ブレイクダウンを体験することによって、自分の言葉に意識を向かわせることも、コミュニケーション力を育成する上で必要ではないかという意見もある。また、学習者が幼い子どもの場合、ドリル練習はこなせるが、言葉の構造や意味の説明が、学習者の理解力を超えてしまうため、明示的指導に限界がある。むしろ、言葉の構造や意味に意識を促しつつ、

言葉を体験させる暗示的指導の方が合っていると言える。実際のところ、最近、日本では、オールイングリッシュで、子どもの興味・関心に合わせて教材を作り、言語を体験的に学習させる英語教室が多い。そのような教室に通う幼児は、どのような英語力を習得するのだろうか。また、どのような指導によって、英語力が習得されるのだろうか。

本研究では、東京都内の英語教室に、2年間通った日本人幼児に関して、英語力の発達と指導の工夫を観察調査して事例研究を行った。この報告によって、教室における幼児の第二言語習得の研究分野に寄与すると共に、幼児の英語教育に関わる指導者、教室運営・教材開発に関わる関係者の支援ができれば幸いである。

2. 調査

対象となったベネッセこども英語教室の生徒たちは、東京都内に居住する就学前幼児6名(男児2名[学習開始時：年中1名，年少1名]，女児4名[学習開始時：年中2名，年少2名])だった。本研究で観察した幼児は、年少時に教室通いを開始した男児で、通学は2年間を通して無遅刻無欠席だった。以後、T君と呼ぶ。

授業は週1回の頻度で、毎回50分、年間合計42回実施された。教師は、日本語と英語の両言語に堪能なバイリンガルで、使用言語はオールイングリッシュだった。子どもたちは、1年目は2つのクラスに分かれて、その他の子どもたちと一緒に、それぞれ5名と6名のクラスで学習していた。2年目は、数人の子どもたちが他の教室に移動し、2つのクラスがひとつに統合された。授業の様子は、毎回ビデオ撮影され、観察調査は録画ビデオを通して行われた。特に2年目の後半、調査者はできるだけ授業の現場で観察記録もとった。保護者にもアンケート調査を行い、特に家庭での子どもの英語学習への取り組みの様子や、保護者の所感を知るために参照した。

3. 幼児の英語力の発達と英語学習の変化に関する観察結果

観察結果を、教室に通い始めた当時から1か月後、1年後、1年4か月後、1年9か月後、そして2年後の時点で、T君の学習過程における英語力の発達と英語学習の変化に関して、特に印象的だった場面のデータとコメントに分けて、表1に示す。

表1 英語学習の様子と英語力の観察に関するデータおよび所感

1か月後：①英語の質問に元気よく日本語で答える。

【データ】立っている先生の両手を目指して、T君がジャンプしてハイタッチをしようとする。楽しそうに、小さい体で一生懸命ジャンプしている、ひとつ年上の男児K君のまねをしている。先生が子どもたちを座らせるときに、“Down, down, down.”と歌うのを聞きながら、まねて歌って座っていた。先生が、“What’s this?”と色を聞くと、T君はまず日本語で「あか！」と大きな声で答える。先生が“Red.”と言うのを聞いて、“Red.”とまねて言う。大きい声で積極的に答えるが、日本語が口について出てきてしまう。すると先生が英語で再び言い換えて聞かせる。まねするときは、小声になるがはっきり言えていた。CDがかかると、手で膝をたたき、体でリズムを取りながら、単語のチャンツをまねして言えた。

【コメント】先生の英語の声に反応する、仲間たちの動きを見てまねながら、その意味を理解しようとする様子うかがえた。単語のチャンツをまねるときも、リズムに合わせて体を動かしている。幼児にとって、体全体を使ってまねる言語学習は効果的なようだ。単語のチャンツは、学習開始後、比較的早い時点でまねることができるし、楽しんで行っている。教室での学習は、在宅学習と比べて、同年代の他者からも学べる点において利点があるように思える。日本語の発声が先んじるのは、幼少でも既に母語が優勢になっている証拠かもしれない。先生がすかさず英語を聞かせて、まねさせることで、意味は知っているが日本語でつい言うってしまう英語の単語を覚えることができている。

1か月後：②英語の先生に日本語で情報を伝える。

【データ】絵本の読み聞かせの活動。先生がかけた CD で、英語ネイティブ話者の声優により録音された効果音付きの英語のお話を聞いていた。先生は関連する絵の指さしとジェスチャーで意味を伝えようとしていた。T 君は「どうして?」とか、気になったものは「ぼうし!」など、日本語で反応している。R ちゃんが遅刻して到着すると、「ともだちがきたよ!」と言って、先生(ドアを背に子どもたちと向き合っていて R ちゃんの様子に気づかなかった)に知らせた。読んでいた絵本のテーマは“Friends”だった。

【コメント】「ともだちがきたよ!」の発声から、T 君の意識は、教室の友だちに向いていたことがうかがえる。日本語の発声だが、“Friends”という絵本のテーマに関連していた。バイリンガルの先生だったので、単なるおしゃべりだとみなさず、反応してくれた。大人と異なり、子どもの意識は、言語的な学習項目よりも先に、コンテンツに向いているのかもしれない。保護者の話によると、T 君は、日本語の発声が遅めだということだったが、英語教室では、活発な日本語の発声があったので、英語教室には日本語の発達を促す働きもあるように思われた。

1か月後：③“Oh, oh!”と感情を表す英語を使う。

【データ】CD プレイヤーで、先生が曲出しに少し手こずった。R ちゃんが先生の姿を見ていて、“Oh, oh!”と言うのを聞き、T 君もそれをまねる。先生に物を渡されて、“Thank you.”と言える。

【コメント】その場の状況で体験できる会話表現は、間投詞を含め、比較的習得されやすい様子うかがえた。イントネーションの巧みさには驚かされる。先生が、こういう風に言うようにと、口を構えて見せるわけでもないのに、耳でまねてネイティブライクに発音できるし、適切な状況を見つけて使うことにためらいがない。大人になってからだと、英語をまねることや人前で発声することに少なからず抵抗を感じる学習者がいるが、幼い子どもたちにはそのような気配すらない。子どもたちは音に関しては暗示的指導に適している。

1年後：①参観会で、小声だが文の形で自己紹介のスピーチをする。

【データ】翌週の参観会に向けて、スピーチの練習をする。保護者たちはいないのだが、T 君は少し緊張していた。前に出てくるが、先生に「まだじゅうでんがたりない」と伝える。先生が、ロボットのメンテナンスをするように、T 君に充電する仕草をすると、少し元気になる。先生が“My name is... I like...”のように、文の最初の部分と言って、助け舟を出して支援する。練習での T 君は、先生の促しをリポートせず、促しの後に続けて、自分の名前、年齢、好きな物の英語の単語だけと言って、スピーチを済ませてしまった。翌週の参観会では、小声だったが、先生に文の最初の部分を言ってもらおうと、単語ではなく文の形でスピーチすることができた。

【コメント】T 君の場合、1年経った時点でも、自分の言いたいことを自分の力だけで、英語の文で

言うことはむずかしい様子だった。T君は、自分のメッセージを単語では言っていたので、先生が言えていない部分を聞かせて、まねさせていた。文の形で英語が言えるようになるには時間がかかるので、言えていない部分を忍耐強く聞かせて、発声を促してくれる支援者の存在が必要不可欠であるように思われた。

1年後：②日本語ではなく英語で先生に要求を伝える。

【データ】T君が先生とハイタッチをしようとする。同じ年少者のRちゃんは「たかくして、たかくして」と日本語でせがみ続けるが、T君は“Higher!”と英語でリクエストしていた。“Here you are.”もまねして言うのではなく、自分から渡すときに自然と使っている。

【コメント】T君にとって、先生と行うハイタッチは、楽しい行為であり大好きな行為だった。本人にとって親近感があり有意義な比較的短い英語はすぐに覚えてしまい、積極的に使い始めるようだ。“Here you are.”も、実際にノートを先生に渡すときに、先生にまねするお手本を聞かせてもらい、それをまねているうちに、何となく覚えてしまったようだ。

1年4か月後：①英語教室では日本語を使わない意識と共に、英語の会話表現の文の発声がある。

【データ】クラスが統合されて2か月後。同じ年中のYちゃんと一緒に、レッスンの最初に約束事を、先生と確認している。大事な約束事として、「にほんごではしゃべらない」と言った。先生はT君が、教室の引き戸のドアに関心を持っており、開けようとする行為を何度も目撃していたが、開けるときは“May I open?”と言うことを教えていた。このときも、先生が「ドアを開けるときは何て言うの?」と聞くと、T君は即座に、“May I open?”と答えることができていた。

【コメント】教室では英語を使うべきであるという意識を持つようになったことから、学習者としての成長もうかがわれた。1年4か月を経て、英語教室での学習に慣れ、また英語の知識が蓄積してきたため、教室では英語だけでも過ごせるという余裕が、ようやく出てきたのかもしれない。“May I open?”は、クラスの中でT君が先生に教えてもらった言葉だ。数週間前のビデオで、T君が電車の音とドアが開くときのアナウンスをまねている様子が観察された。T君は電車に乗って教室通いをしており、電車の扉に関心を持っていたようだった。教室のドアも電車の扉と似た引き戸で、トイレに行くときや、保護者が送り迎えをするときに開閉されていた。T君は、何等かの理由で、このドアの開閉は自分であると判断したらしい。授業終了時のアルファベットの歌のときに、既にドアの前に立っており、終わると同時に開けられる準備をするようになった。先生から“May I open?”と言うように教わり、数回発声しているうちに、自然に言えるようになった。幼児は、自分にとって親近度の高いもの、強い関心のあるものから言葉を習っているように思われた。また、幼いながら、ドア係というタスクを自らに課し、そのために必要な英語を先生に教えてもらって使っていることが印象的だった。言葉は、集団の中で使われることで価値があるのだと例示しているように思われた。

1年4か月後：②先生の役に立候補する。文の一部を言い換える自己表現の文の発声はむずかしい。

【データ】絵本の読み聞かせ活動で、皆が壁を背に座っていると、T君が突然、“Teacher!”と言って、自分が先生の役を担いたいと申し出る。先生は少し驚いた様子だったが、歓迎する。先生が“Small teacher. Today's T's turn, yeah!”と言うと、皆拍手する。T君は、先生の隣に座り「はいどうじよ、はいどうじよ」と皆に英語を言わせようとする。先生は、T君に、皆に“What color do you like?”と質問させる。元の席に戻った後、先生はT君に、今度はこの質問に答えさせようとする。先生が“I like...”と文の最初を聞かせて助け舟を出すと、T君は“Blue!”と単語で答える。

【コメント】以前、他の子どもが先生役を務めるのを見ていた T 君。この授業では、自分が先生になると申し出た姿に、集団に関わろうとする積極的な態度がうかがわれた。先生としての英語を発することができず、先生に助けをもらって、先生役を果たしたが、公の前に立つこの行為は、他者と積極的に関わろうとするコミュニケーターとしての成長を反映しているように思える。一方、英語力に関しては、なかなか文を言うことができない。自分のメッセージは単語で既に十分伝えているという安心感があるためだろうか。日本語でも普段、「何色が好きですか？」と聞かれて、たいてい幼児であれば「あお！」と答えているためだろうか。日本語は主語を略しても構わない言語であることから、「(わたしは)あおがすき」と短めに答える。日本語と英語では、構造がととても異なるので、文を発声する力が転移しにくいかもしれない。

1年4か月後：③クラスメイトの友だちが先生に答えるのを聞いていて、“I like あお . I like blue.”と発声する。

【データ】絵本の読み聞かせの活動。先生がお話の場面に関連付けて、“Do you want a fan?”と質問すると、W ちゃんが、「そのいろはいやだ」と言う。先生が“What color do you like?”とひとりずつに聞くと、子どもたちは、次々に、“I like pink.”のように、文の形で流暢に答える。4人の子どもたちの最後に T 君が答える番になると、最初“I like あお .”と言うが、すぐに“I like blue.”と言い換えた。

【コメント】英文を言うことにむずかしさを感じている T 君だが、仲間の力を借りて、英文を言えたことから、英語の集団学習の利点を改めて感じる。また、T 君は青色が好きだが、W ちゃんも、その他の子どもたちも同様に、好きな色が異なっており、自分の好みにこだわりがある。だから、皆が文を発すると、多様な文を聞くことになる。また、自分にとって関係がない物だと、その英語を言おうとしないし、逆に、関係があれば、言おうとする。大人と異なり、子どもは、言葉の知識は少ないが、自分にとって関係のある物についての言葉には思い入れがあるようだ。このように、幼児に対して英語を教えるとき、それぞれの子どもにとっての親近感や関心が、英語の意味の理解やメッセージの発声と関係があるので、先生は子どもの性格や好みを把握しておいた方が、足場を提供しやすいだろう。

1年9か月後：“I want a book.”という英語の文で自己表現をする。

【データ】クリスマスのイベントがある参観日。先生が人形を使って“What do you want?”と聞くと、子どもがひとりずつ、別の子どもに、この質問をして、応答した。T 君は、先生に自分がほしい物が“A book”であることを教えてもらい、“I want a book.”と言うことができた。

【コメント】教室が開始した当初は、子ども同士の連帯感よりも、それぞれの子どもが先生と1対1でつながっているような印象があった。これは、裏を返せば、幼い子ども同士だけでは、インタラク션을伴うコミュニケーション活動がむずかしいことを意味する。しかし1年9か月のうちに、子ども同士がつながり、お互いに質問して答えられるようになった。大人の学習者によるコミュニケーション活動では、学習者同士がタスクに取り組みインタラク션을行うのは普通であるが、子どもは集団生活に慣れていないため、ひと手間必要だ。学習者が幼い子どもの場合は、先生がまず、子ども同士、仲よく協力できるクラス作りを行うことが大切だ。その上で、タイミングよく正しい英語を聞かせるなどして、英語力を鍛え、徐々に子どもの間でもインタラクชันができるようにしてゆくことになる。

2年後：参観会でスピーチと Q&A のやりとりを落ち着いてこなす。

【データ】2年間の総まとめとして、教室の最後の参観会で、子どもたちは、ひとりずつ英語のスピーチを行った。公の場で、将来なりたい職業を英語で話すというタスクだった。先生が、“Who’s

next?”と言うと、T君が積極的に挙手をし、一番目に登場して、堂々とスピーチを行った。“I want to be a pilot.”と正確に流暢に言うことができた。授業開始時の最初のインタラクションでも、先生に“What’s your name?”と、生徒の中で一番最初に質問され、落ち着いてきちんと答えることができていた。以前は、ほとんどいつも、クラスメイトが先生の質問に答えるのを聞いて、最後に質問されて答えていた。絵本の読み聞かせは、先生の言葉を子どもたち全員が集中して聞いていた。先生が絵本の中の物を指さして、“How many?”と質問すると、他の子どもたちと一緒に声を出して、T君も英語で数えていた。次の活動に移るときに、先生が“Let’s make a circle.”と指示すると、即座に反応して動いていた。T君の保護者の方のアンケートには、T君の英語力だけでなく、集団生活での態度の発達に驚いているとのコメントがあった。

【コメント】年少で英語教室に通い始めた当時と比べると、クラスの中で率先して英語でスピーチをして活躍する姿から、英語力だけでなく、コミュニケーション力、集団生活力の面でも、著しい成長がうかがえた。英語の質問や指示に、迅速に的確に反応することもできた。欠席しがちだったひとつ年上の男児K君と比べても、英語力が優っており、余裕があった。

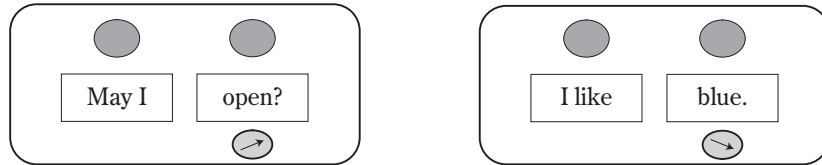
4. 考察

4.1 英語力に関して

観察では、T君の英語力の発達は、特に英文の発声において、言えるまでかなり時間がかかっていた。最初のうちは、英語の質問に日本語の単語で答え、1年後のスピーチ発表のときは、先生が英文の最初の部分を言って支援すると、先生の文に続くように、英単語を言って、疑似的に英文を発声していた。ターニングポイントは教室での週1回50分のレッスンが開始して55回(累計授業時間2,750分=45.8時間)後の1年4か月目の授業のときにあった。授業では日本語を話さないと言明し、絵本の読み聞かせのときに、“What color do you like?”という先生の質問に次々に英文で答えるお友だちの輪に加わり、最後の自分の番に“I like あお. I like blue.”と英文を発声した。段階的には、①色を聞かれたら「あお！」と答える。②英語で言うべきだと思い“Blue!”と言う。③文で言うように促されて“I like あお.”と言う。④全部英語で言うべきだと思い“I like あお. I like blue.”と言い換える。そして、最終的には⑤“I like blue.”と言えた瞬間が60時間後に訪れた。また、授業後、“May I open?”と先生に聞いて、教室のドアを開けた。レッスンが開始してから83回(累計授業時間4,150分=69.2時間)後の2年間をしめくくる最後のレッスンで行われたスピーチ発表のときは、誰よりも最初に前に行き、すべて英文で発表を行うことができた。積極的なコミュニケーターに成長した。

コミュニケーション活動で、T君が英文で応答するまで60時間かかった原因について考えてみたい。まず、英語の環境では英語を使おうという意識が育ち、英語だけで何となくコミュニケーションできそうだと思うまで、時間がかかるということかもしれない。第二に、英語で質問されて英語で応答するというインタラクションになじむまでに、時間がかかるということが考えられる。そもそも、保護者と過ごす時間が多い幼児期。教室の中で、先生と自分、他の子どもたちと自分の間に信頼関係や、関わりたい気持ちがなければ、インタラクションは生じない。第三に、ある程度、英語に慣れ親しみ、英語の知識が蓄積されなければ、英語を発声できないということだろう。それでは、具体的に、文の発声するには、どんな

文を聞いておかなければならないのか。T君も、他の子どもたちも、英単語の理解も発声も、比較的早くからできていたが、文の形で英語を発声するのに時間がかかった。T君にとってターニングポイントになった英文、“May I open?”と“I like あお。 I like blue.”を例にとって考えてみると、これら2つには実は共通点がある。前者は質問文で語尾が上昇するのに対して、後者は肯定文で語尾が下降するという違いはあるが、いずれも2拍子で発声できる文である。



“May I open?”はT君が特別に先生に教えてもらった文であり、教材にもない表現であるため、これを明示的に練習して言えるようになったとは考えにくい。観察すると、インタラクションの中で、先生は3単語から成る英語の質問文や肯定文を2拍子で多発音していることがわかった。例えば、質問文には、“Is it sunny?” “Can you sing?” “Are you happy?”があった。肯定文は、“I see Pippon.” “I have books.” “Yes, I do.”があった(Pipponは教材のキャラクター)。このように、内容は異なるが、同じ2拍子の英文に頻りに接触することによって、T君は2拍子の英文のリズムを無意識のうちに体得していたので、自分にとって必要だった2拍子の文が、発声しやすくなったと考えられる。習得のプロセスを観察すると、まず、比較的容易に1拍子で単語や句を聞き発声する。しかし、3単語から成る英文を2拍子で聞き取って発声できるようになるまで少し時間がかかる。子どもは3単語から成る英文を3単語で聞き取り、最初は3拍子で発声する(例“I / see / Pippon.”)が、やがて2拍子で言えるようになる(例“I see / Pippon.”)。長めの英文(例“I want to be a pilot.”)も、まず3拍子で発声し(“I want / to be / a pilot.”)、やがて2拍子で言えるようになる(“I want to be / a pilot.”)様子だった。

教室や在宅での英語学習の効率化のために、教材の英語を加工することは工夫のひとつと考えられる。しかし、その加減は重要だ。英文を発声させなければ、英文を聞かせなければならない。覚えてもらいたくても、同じチャンクの英文ばかりを聞かせ続けることはかなり不自然であるし、逆に、加工されていないさまざまな英文に接触させると、理解を超えてしまう可能性がある。しかし、拍子を合わせれば、子どもは英語のリズムを体得しやすくなり、文の内容を理解しやすくなり、発声もできる可能性があるように思う。子どもの発達段階に合わせて、ひとつの拍子に入る英語の量を増やしていけば、英文が長くなったり、文の内容に多様性があっても、子どもは英語らしいリズムで発声できるようになってゆくだろう。日本語と英語の間には、言語構造的に大きな違いがある。仏語、独語を母語とする学習者と異なり、特に音の面で、日本人学習者はむずかしさを感じている。しかし、音ほど説明しにくいものはない。早期英語教育のひとつの利点は、幼い学習者が、音に敏感な時期に、ありのままの英語の音を体感し、まねをして、英語らしさを獲得できるころではないだろうか。そのような能力を活かせる指導ができれば理想的だろう。

4.2 英語教室の指導の工夫に関して

2年間の英語教室通いで、T君の英語力は著しく発達した。ここでは、その英語力を育んだ指導の工夫について考えてみたい。T君が徐々に英語に慣れ親しめるようになった要因のひとつとして、英語教材や活動の内容が、子どもにとって身近なもので、関心と興味を持って取り組めて、意味を理解しやすかったことが挙げられるだろう。観察から、子どもの目線は教材に仕込まれている学習項目よりも先に、コンテンツに注がれている様子だった。子どもたちの五感を働かせ、英語学習をさせる工夫もあった。読み聞かせで使われた絵本には、理解を助けるための挿絵だけでなく、めくり絵などの仕掛けがあった。絵本の内容を再現して子どもたちに体験させるコミュニケーション活動もあった。面白いと思えると、笑い声をあげて、積極的に取り組んでいた。歌も口をついて出てくる様子だった。また、先生は、コミュニケーション活動に必要なクラスのまとまりを作り上げていた。先生は、一人ひとりの子どもと、いつも公平に、インタラクションを行った。手をつながせるなどして、互いに親近感を持たせ、子ども同士で会話練習をさせたり、英語劇「ブレーメンの音楽隊」を演じさせたりした。英語の発声を強要することはなかった。一人ひとりの子どもの性格や好みを把握し、日本語のつぶやきにも耳を傾け、子どもが言おうとする応答文を作って聞かせてから、英語の発声を促していた。こうして、教室が始まった頃は、先生だけが英語を話していたのに

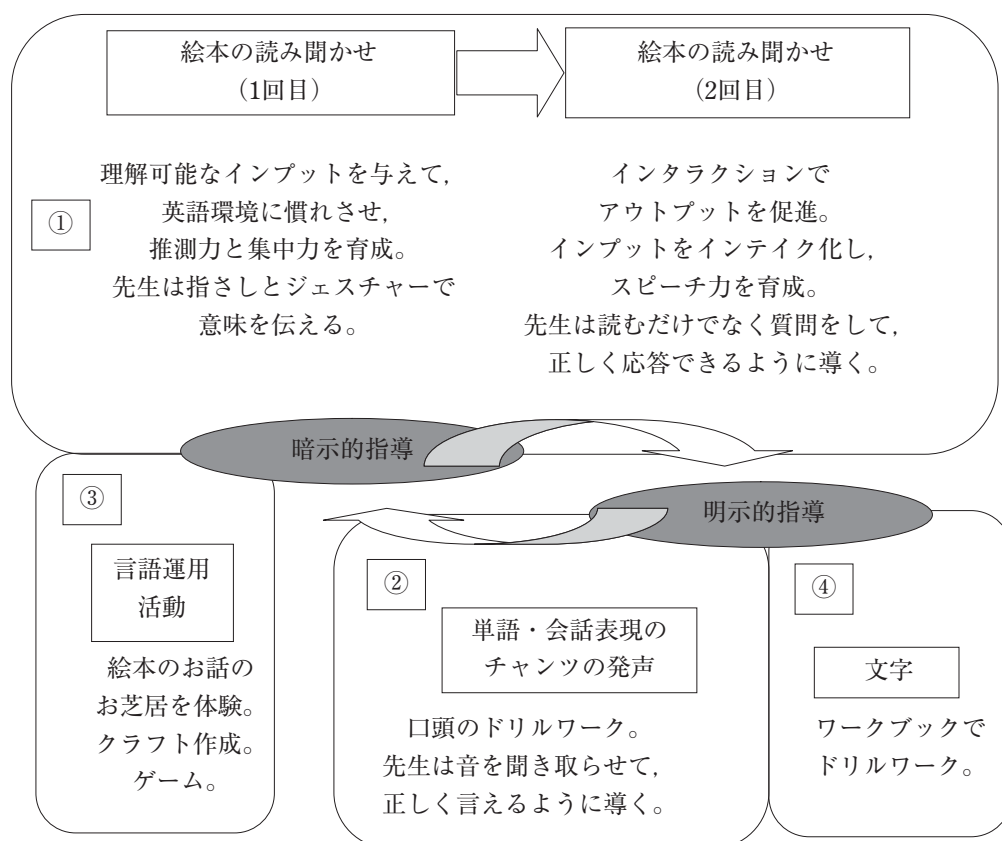


図1 ベネッセ子ども英語教室の授業活動の構成（番号は活動の順序を表す）

対して、2年後の終了の頃には、教室の全員が多かれ少なかれ英語を話すようになり、英語教室らしくなっていた。

指導は、オールイングリッシュで行われ、単語の意味や文法の規則などについて、先生が英語でも日本語でも、子どもたちに説明することはなく、概ね暗示的に行われていた。絵本の読み聞かせ、CDの英語と音楽に合わせてお話の内容をミュージカルのように体験させる言語運用活動が行われた。その一方で、絵本のお話で使われている重要な単語や会話表現に関して、CDと絵カードやポスターなどを使い、絵を見せて意味を確認しながら、音を聞かせて、チャンツを発声練習させ、ワークブックで文字にふれさせる、明示的指導が行われていた。図1に示すように、暗示的指導と明示的指導が、①絵本の読み聞かせ→②チャンツの発声→③言語運用活動→④文字の読み書き、の順番で交互に用いられ、相補的に行われていた。

観察から、T君が通った英語教室では、この2種類の指導の連携が効果的に行われていたように思う。第二言語の指導では、まず、暗示的に理解可能なインプットを与えることが重要であるとされる。さらに、インプットに学習者が気づき、理解し、記憶してインテイクに転換させるためには、指導者はインタラクションを行って、アウトプットを促し、間違っただけで正しいフィードバックを与えて、再度アウトプットをさせることも必要である。毎回のレッスンでは、絵本の読み聞かせは2回行われた。1回目はCDをかけて、先生が絵を指さし、ジェスチャーを付けて意味を理解させていた。まず、この活動によって、子どもたちは、理解可能なインプットを、暗示的に得ることができていたし、英語環境に慣れることができていた。また、絵やジェスチャーから与えられたヒントを使って、英語の意味を探る推測力と、ひとまとまりの英語を聞く集中力も習得できていた。2回目は、先生がお話を読みながら、印象的な場面でインタラクションを行い、子どもたちのアウトプットを促していた。例えば、子どもたちと一緒に絵本に描かれている物の数をカウントしたり、わざと文章を読み間違っただけで“**No!**”と反応させたりしていた。また、登場人物たちの会話の場面で、子どもたちに質問を投げかけ(例“**What do you like?**”), 自分だったらどうか考えさせて、一人ひとりに、応答(例“**I like chocolate.**”)をアウトプットさせた。先生は、文の最初を言って、助け舟、すなわち足場(= **scaffolding**)を与えて発声を促したり、子どもが発する単語から正しいフルセンテンスを作って聞かせ、それをまねさせたりしていた。このように、インタラクションの中でアウトプットを促すことによって、インプットのインテイク化が促され、スピーチ力も育まれたと考えられる。子どもたちは、重要単語・会話表現はチャンツで明示的に練習して覚えていたので、インタラクションで自分が必要な英語を使うことができた。絵本を、同じように読み続けることはせず、2回目に先生がインタラクションを行い、子どもたちが自分のメッセージを英語でアウトプットする練習ができたことが、例えば、T君が、英文を発声できるようになった要因だったと考えられる。

5. おわりに

本研究では、英語教室に通う幼児の事例研究を行い、英語力の発達と指導の工夫を観察し考察した。4歳から2年間かけて、週1回の英語教室で累計83回(69.2時間)のレッスンを受けて英語学習をすると、自己紹介のスピーチで複数の英文を言えるようになることがわ

かった。この英語力を育てるのに成功した指導は、暗示的指導をベースに、明示的指導を取り入れていたこと、インプットを与えるだけでなく、アウトプットをさせていたことに特徴があった。先生は、絵本の読み聞かせの最中に、チャンツ練習で習った単語や文を使って、インタラクションを行い、身近なことについて質問を投げかけ、自分に関する応答の正しい英文のアウトプットを与えて、まねをさせる指導を忍耐強く繰り返していた。このような指導の他にも、先生はレッスン中に多様な文を発声していた。学習者はそれらの文から、英語特有の音的なパターンを体感し、この暗示的知識によって、自分が言いたい文をアウトプットできるようになっていったのではないかと考えられる。幼い学習者でも、単語は反復練習によって、大人同様、意識して学習して覚えている印象はあった。しかし、簡単な自己紹介文でも、最初は一語文で済ませてしまい、英語の文を発声するまでに、累計55回(約46時間)のレッスンが必要だった。一方、英語の発声以外にも、英語の意味の推測力、英語だけでコミュニケーションする集中力を獲得していた。

早期英語習得の効果は、主に英語圏の移民の第二言語習得に関して調査され、習得開始年齢が低いほど、長期的(10年以上)に見れば、英語力がネイティブライクになるという報告がされている。一方、外国語として第二言語を習得する環境では、英語のインプットが欠乏しているため、早期に学習を始めても効果は期待できないという報告がある。確かに、体験的な学習が得意な幼い学習者は、わずかなインプットしか得られない環境では活躍できない。そして、インプットを得るために通い続ける教室での学習が、到達する英語力に大きな影響を及ぼすことは想像に難くない。幼年期だけではなく、その後の学校教育において、どのような指導を受けたかによって、成果が大きく異なってくる。外国で行われた研究では、開始年齢よりも海外留学先でのインプットの方が重要で、学習効率は年長者の方が高い可能性がある、という報告がある。しかし、その研究の対象の英語学習者の母語は英語に似たスペイン語であったりする(Munoz, 2014)。日本語はスペイン語ほど英語と構造が似ていない。年少のうちには、耳が柔軟であるという学習者の特性に注目して、まず英語の音的特徴に関する教育の効果を最大化する試みに取り組むべきではないだろうか。また、日本の年長者の英語教室では、ネイティブライクな話し方をするとスピーキング力を見せびらかしていると疎まれるため、学習者が発声をためらうという報告もある(Tomita & Spada, 2013)。周りの目を気にしない幼年期であれば、そのようなストレスを感じることもないだろう。開始年齢が早いほど、英語に慣れ親しませながら遊ばせていけば、ネイティブライクになるという考えは迷信である。日本の子どもたちにとって効果的な早期英語教育の発展に期待したい。

参考文献

- Lowen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. New York: Routledge.
- Munoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 463-482.
- Tomita, Y., & Spada, N. (2013). Form-focused instruction and learner investment in L2 communication. *The Modern Language Journal*, 97, 591-610.

ECF のエクササイズ論に基づいた基本語の指導
——break の指導事例——

Teaching Basic Words Based on ECF Exercise Theory:
The Case of *Break*

森本 俊

Shun MORIMOTO

常磐大学

Tokiwa University

Abstract

It has been widely acknowledged in the field of English teaching and learning that the ability to fully use what is called basic words such as verbs and prepositions constitutes an integral part of communicative English proficiency. Despite their importance, however, little attention has been paid on teaching them in systematic and progressive manners. In order to tackle this problem, we will first take an overview of how basic words have been taught in Japanese school settings and unravel the factors which make their teaching difficult. We will then present a case study of teaching the verb *break* based on ECF Exercise Theory, providing a theoretical framework within which to design and implement lessons on basic words.

Keywords

Basic Words, Core Meaning, ECF Exercise Theory

1. はじめに

1.1 英語学習における基本語力の重要性

近年の英語教育において、*give* や *make* などの基本動詞や前置詞、句動詞をはじめとする基本語 (basic words) を使いこなす力 (基本語力) の重要性が叫ばれている (Meara, 1995; Nation, 2001; Sinclair & Renouf, 1988; 田中, 2006)。基本語は言語使用を支える基盤 (fundamentals) であり、日常生活に関する話題から学術的な話題まで幅広く、高頻度で用いられているため、その習得は実践的な英語運用能力を身につける上で不可欠である。

基本語の中でも特に重要な役割を果たすのが基本動詞と空間詞 (前置詞・副詞) である。基本動詞には、関係づけ機能と意味表示機能がある (田中, 2006)。関係づけ機能とは、モノとモノとの関係を示し、コト化する機能である。例えば *I got the pill.* において、*get* は、*GET (I, the pill)* のように関数的に2つの名詞 (モノ) を関係づけ、「私は薬を手に入れた」というコトを表している。この機能は名詞や形容詞には存在しないことから、動詞の存在を

抜きに言語コミュニケーションを展開することはできないと言える。後者の意味表示機能については、例えば I got the pill. と I took the pill. において、I と the pill との関係を表す意味が、用いられる動詞によって異なることから了解されよう。

空間詞についても、基本動詞と同様にモノとモノを空間的に関連づける機能を有している。空間詞は典型的には2つのモノの場所的な関係を表し、それを基に時間的・心理的・社会的な空間概念が派生する。例えば前置詞 in の場合、An apple is in the box. のように、あるモノが他のモノの空間内に位置しているという場所的なイメージが、School starts in April. のような時間的空間、She is in love. のような心理的な空間、His son is in the navy. のような社会的な空間へと投射されると捉えることができる。また、空間詞は基本動詞と組み合わせて用いることにより、take over や give in などの句動詞(phrasal verbs)を形成することができる。句動詞は、英語において最も生産性の高いカテゴリーの1つであり(Bolinger, 1971)、それを使いこなすことにより、表現の幅を飛躍的に広げることが可能となる。

以上のように、基本動詞と空間詞が中心的な役割を果たす基本語であるが、その議論においておさえておかなければならないのが、「基本語」と「基本語力」の区別である。前者はリソースとしての基本語の知識であり、後者はそれを実際のコミュニケーションの場面で機能的に活用することができる力である。これは English Curriculum Framework (ECF, 田中他, 2005)における言語リソース(language resources)とタスク処理(task handling)の区別に相当する考え方である。したがって、基本語の指導を実践するにあたり、リソースとしての知識の充実化を図ると同時に、それを様々なタスクを通して使いこなす力を育てるという両面を射程に入れなければならない。

1.2 学校現場における基本語指導の実際

森本(2015)は、20名の中等教育学校及び高等学校の英語科教員に対して、基本語の指導を授業においてどのように実践しているかについて調査を行った。その結果、基本語の指導は教科書や問題集などで出てきた用例を適宜取り上げて解説し、例文を覚えさせることに終始する場合が大多数であり、体系的・継続的に指導が行われているとは言い難い状況にあることが明らかになった。その主な要因としては、教員自身が基本語の意味世界を十全に捉え切れないという「意味論上の問題」や、それをどのように実際の指導・評価に落とし込んでいくかという「指導論・評価論上の問題」、基本語を体系的・継続的に指導するための「カリキュラム・シラバス不在の問題」、そして授業以外の校務に追われ、基本語の教材研究に十分な時間を割くことが困難である「時間上の問題」が挙げられる。

以上の要因の中で顕著であったのが、基本語の意味をどのように理解すべきか分からないという意見であった。例えば基本動詞 take を辞書で引いた場合、{取る, 捕らえる, 入れる, 使用する, 講じる…}といった一連の語義が用例とともに列挙されており、そこから多くの教員及び学習者は「基本語の意味は複雑で多岐にわたる」という信念を抱くこととなる。また、辞書の記述において語義同士が意味的にどのように関連しているかを直感的に理解することが困難である「意味の分断」の問題も、この信念を強化することに寄与している。教員による基本語の意味世界の捉え方は、指導や教材の在り方に直接反映されることから、

この問題を乗り越えるための意味論的枠組みを構築することが求められている。

意味論上の問題に加えて注目すべき点は、85%の教員が基本語の指導法について知りたいと回答していたことである。教科書や問題集で出てきた用例を逐次解説し、例文を覚えさせることに終始せず、基本語の意味世界を十全に捉えて使いこなす力を養成するための指導を行うには、理論・実践両面において更なる探究を行わなければならない。その際、1つの重要な視座を与えてくれるのが、ECFにおけるエクササイズ論である。

以上のような問題意識を踏まえ、本稿では基本動詞 **break** を素材とした意味分析及び指導事例の紹介を行う。意味分析にあたっては、コアやコア・イメージといった認知意味論(cognitive semantics)の概念を援用し、**break** の意味の全体像が理解しやすい形で記述を行った。実践事例においては、ECFのエクササイズ論に基づいた授業デザインの枠組みを提示し、具体的な指導の流れを紹介したい。

2. 基本動詞 **break** の意味世界

多くの日本人英語学習者にとって、**break** は日本語の「こわす」に対応する動詞として理解されているが、そのコアは、「外から力を加えて形・機能・流れをコワス」である(田中, 1987)。**break** の意味は対象に応じて大きく「本来の形・機能を損じる」と「流れ(状態)を絶つ(中断・変化)」の2つの方向に展開し、図1に示されているコア・イメージによって表すことができる。

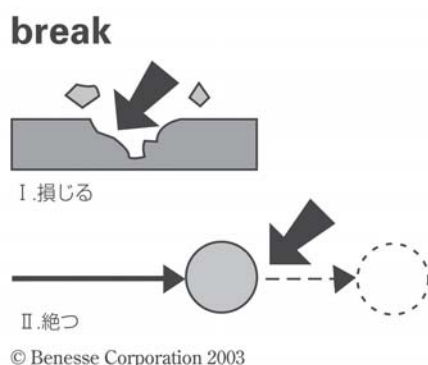


図1 **break** のコア・イメージ(田中他, 2003)

Iの用法は、動きの無い対象に力を加え、その形や機能を損じるというイメージである。**break a vase** や **break a computer** は、日本語で「花瓶をこわす」「コンピュータをこわす」と言うことができることから、学習者にとっては理解が容易な用例である。一方、**break a window** や **break an egg** は、窓を／卵を「割る」、**break bread** はパンを「ちぎる」、**break one's arm** や **break a branch** は、腕を／枝を「折る」、**break one's skin** は肌を「擦りむく」となり、いずれも日本語の「こわす」を用いることはできないが、外的な力が加わることによって対象の形状が損なわれるという点で共通している。なお、**break a computer** については、落したり投げつけたりするなどして文字通り形状を「破壊する」という状況と、誤った操作をしてパソコンが「機能しなくなる」という状況を表すことが共に可能である。また、

break a \$100 bill という用例については、比喩的な解釈が必要であり、100ドル札に比喩的に力を加えることにより、20ドルや10ドルといった小さな単位に分割するというイメージとなることから、100ドル札を「両替する／くずす」という意味となる。break one's heart についても、one's heart を形のあるものとして捉え、それが損なわれる、つまり心を「傷つける」という意味となる。

次に、Ⅱの「流れ(状態)を絶つ」という用法であるが、これは対象が(抽象的な)動き・連続性をもつものであり、力を加えることによってその中断及び変化を引き起こす、というイメージである。break one's promise の場合、相手と約束を交わした時点でそれを履行すべき責任が生じるが、これを break することによって効力を失わせる、つまり約束を「破る」ことになる。同様に、break the world record についても、ある人によって保持されていた世界記録が、新たな人によって break されて絶たれる、つまり記録が「破られる／更新される」となる。同様の用例としては、break the rules(規則を破る)、break one's habit of drinking(飲酒の習慣を断つ)、break the spell(魔法を解く)、break one's career(仕事を辞める)、break one's journey(旅行を中断する)などが挙げられる。また、物理的な対象を伴う用例として break a horse があるが、これは馬を「飼い慣らす」という意味であり、時間をかけてその気性の激しさを削いでいくというイメージである。

以上のように、break には大きく「形や機能を損なう」と、「流れ(状態)を絶つ」という用法があるが、break を学習する際に留意すべき点が、「break = こわす」のように、英語と日本語の訳語を一対一対応させる理解の仕方である。Tanaka and Abe(1985)は、この方略を search-translation-equivalent (STE) strategy と呼んでいる。STE ストラテジーは専門用語など、意味の具象性(semantic specificity)が高く、意味の範囲が狭い語に対しては一定の有効性をもつが、多義性を有する基本語の学習においては正と負両面の影響を与えることとなる。図2に示されているように、日本語の「こわす」と英語の break の意味世界が重複する領域(A)については、日本語の知識が英語の学習を促進するのに対し、重複しない領域(B・C)においては使い過ぎ(over-extension)や使い残し(under-extension)といった現象が生じる。使い過ぎの例としては、日本語における「お腹をこわす」という意味を表すために I broke my stomach. と表現してしまう場合が挙げられる。一方、使い残しについては、Ⅱの「流れ(状態)を絶つ」に含まれる用例のほとんどが「こわす」で表現できないため、多くの日本人学習者は break を用いて表現することができない可能性が高いことが推測できる。以上の点から、基本語を学習する際、「第1言語(L1) = 第2言語(L2)」式の理解に縛られず、語のもつ本質的な意味を理解することが肝要であると言える。

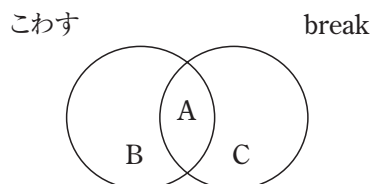


図2 「こわす」と break の関係

3. break の指導例

3.1 基本語のエクササイズ論

本節では、前節の意味分析に基づいた break の指導例を提示する。本授業は中学生から高校生、大学生まで幅広い学習者を対象としており、授業時間は50分である。準備物は、PC、プロジェクター、ハンドアウト、PowerPoint ファイル、そして産出及び自動化エクササイズ用の Excel ファイルである。

ECF のエクササイズ論にのっとり、本授業は表1に示されているように、気づきを高める(awareness-raising)、理解(comprehension)、関連化(networking)、産出(production)、自動化(automatization)の5つのねらい(objectives)に基づいてデザインされており、個々のねらいに応じたエクササイズが展開される。次節より授業の流れを順を追って見ていきたい。

表1 基本語のエクササイズ・デザインの枠組み

気づきを高める	○基本語の意味は日本語の訳語との一対一対応で捉えることはできない。(L1 = L2式理解の解体) ○基本語には最大公約数的な意味(コア)があり、それは全ての用例において活かされている。
理解	○基本語のコアをイメージと共に理解する。 ○様々な用例に触れ、どのようにコアが活かされているかを考えながら意味を理解する。
関連化	○基本語における複数の語義がどのように意味的に関連しているかを理解する。(語彙内構造) ○see, look, watch など意味的に類似した語における個々のコアを理解し、それがどのような意味的役割分担をしているのかを理解する。(語彙間構造)
産出	○コアを意識しながら、与えられた状況を表現する英文を口頭・筆記両面で産出する。
自動化	○一定のスピードに乗り、淀みなく基本語を使って表現することができるトレーニングを行う。

3.2 気づきを高める(awareness-raising)

授業の冒頭、生徒が break の意味をどのように理解しているかを発問する。多くの場合、「こわす」という回答が出るはずである。そこで「break = こわす？」と板書し、意図的に L1=L2式の捉え方に誘導する。続いて表2が記載されたハンドアウトを配布する。

表2 本授業で提示した16個の名詞

a vase (花瓶)	my heart (私の心)	the rules (規則)	the world record (世界記録)
bread (パン)	a branch (木の枝)	my stomach (お腹)	my skin (私の肌)
my arm (私の腕)	a window (窓)	my promise (約束)	a \$100 bill (100ドル札)
a computer (コンピュータ)	my habit of drinking (飲酒の習慣)	the spell (魔法)	an egg (卵)

ハンドアウトには、16個の名詞が表形式でランダムに提示されており、生徒はまずそれぞれの意味を空欄に記入する。意味と発音を確認した後、16個の名詞の中で **break** できるものには○を、できないものには×を記入するよう指示する。個人で取り組んだ後、ペアまたはグループ単位で意見交換を行う。筆者が行ったいずれの授業においても、生徒によって大きく意見が分かれ、活発な議論が行われるのが常であった。一通り意見交換が終わった段階で、クラス全体で答えを確認する。1つ1つの名詞に対して、**break** の使用が可能かについての意見を問い、それを板書する。最後の名詞が終わった段階で、ほぼ確実に○と×がそれぞれ複数個混在する結果になることが予想される。このエクササイズの正答は×が1つのみ(**my stomach**)であるので¹⁾、次に「実はこの中で×は1つしかありません。どれでしょうか」と発問し、再度生徒たちに考える機会を与える。その後、正答を発表し、それぞれの名詞に対して日本語ではどのような動詞が用いられるかを確認する。その際、「こわす」という日本語を通して **break** を使いこなせないことを強調する。以上の一連の活動は、冒頭で敢えて「**break** = こわす」という一般的な理解の仕方を明示化させた後、それに揺さぶりをかけることにより、**break** の意味の広がりに対する生徒の意識を高めることを目的としてデザインされており、後続するコア及びコア・イメージの導入への架け橋としての役割を果たす。

尚、参考までに上記16個の名詞に4個の名詞(**silence, jail, bad news, journey**)を加えた本エクササイズを、71名の大学生に実施した際の結果をまとめたものが表3である。

表3から見て取れるように、上位には **heart** (97.1%) や **vase** (95.7%) など、I の用法に属する名詞が位置していることから、力を加えて対象の形・機能を損なうというイメージが典型的であることが分かる。しかし、**branch** (50.0%) や **skin** (24.3%)、**bread** (18.6%) など、物理的な対象を表す名詞の中にも受容率が低いものが存在する点にも注目しなければならない。これらの名詞の共通点として、日本語で「こわす」を用いることができないことが挙げられる。加えて、**skin** や **bread** は、弾性をもつものであることから、力を加えて破片が飛び散るようなイメージが喚起されにくいという理由も考えられる。**\$100 bill** (27.1%) については、紙幣そのものの形状を細かくするわけではなく、小さな単位へと分割するという比喩的な解釈が要請されることが低受容率に繋がったと考えられる。一方、II の用法については、I と比較して受容率が全体的に低いことが見て取れる。特に **habit of drinking** や

表3 break の目的語の受容率

用法	名詞	受容率(%)	用法	名詞	受容率(%)
I	heart	97.1	I	stomach	58.6
I	vase	95.7	I	branch	50.0
I	window	94.3	II	habit of drinking	37.1
I	computer	88.6	II	spell	32.9
II	silence	75.7	II	jail	32.9
I	arm	74.3	I	\$100 bill	27.1
I	egg	71.4	I	skin	24.3
II	promise	67.1	I	bread	18.6
II	rules	65.7	I	bad news	18.6
II	world record	64.3	II	journey	15.7

spell は受容率が30%台と低く、break の対象として認知されにくいことが推測される。ただし、silence のようにカテゴリー II に含まれるものでも75.7%と高受容率を示すものも見られた。最後に、20個の名詞の中で唯一 break を用いることができない stomach については、受容率が58.6%と、半数以上の学習者が break を用いることが可能であるという判断を行った。日本語では「お腹をこわす」という表現が可能であることから、学習者による使い過ぎ (over-extension) が生じていることが示された。以上のデータから、大学レベルにおいても、break を使い切ることができていない状況にあることが見て取れる。

3.3 理解 (comprehension) と関連化 (networking)

break の意味についての意識が高まった段階で、そのコア及びコア・イメージを提示する(図3)。ここでは、対象の性質に応じて「形・機能を損なわせる」と「流れを中断する」という2つの方向に意味が展開することを解説する。前者の場合は、物理的な対象において、たとえ「こわす」を用いることができなくても、その形状や機能が損なわれる場合は break を使うことができることを強調する。後者については、break one's promise など教科書等で頻出のものを除いて新奇な用例であることが想定されるため、1つ1つの名詞についてどのようにコアが活かされているかを丁寧に確認することが求められる。いずれの用例についても、コア及びコア・イメージを意識することが重要であることを理解させる。また、生徒自身にコア及びコア・イメージをハンドアウトに記入させることにより、記憶の定着を図る。最後に、教員が解説を行う際は、コアからそれぞれの語義がどのように派生するのか、語義同士がどのように意味的に関連しているのかを理解させ、break の語彙内構造についてネットワーク型の知識を構築することを促すことが肝要である。

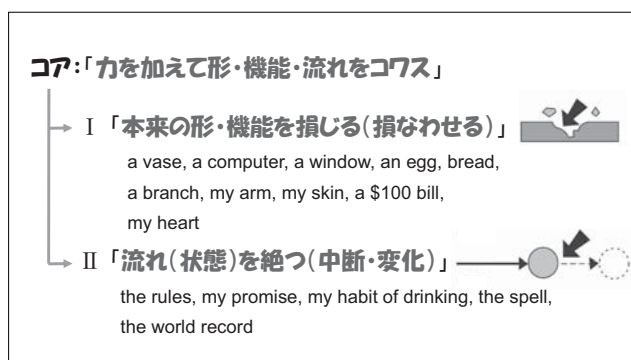


図3 breakのコアとその展開

3.4 産出(production)と自動化(automatization)

このエクササイズでは、図4で示されているように、IとIIの用法ごとに名詞を表す画像と、名詞に先行する限定詞(冠詞・人称代名詞)を提示し、「I broke ...」という形式にのっとり文を産出する。クラス全体で文を確認した後、個人及びペアの単位で練習を行う。ここでのポイントは、画像を提示することにより、「割る」や「折る」といった日本語を介さずに break を使って直接表現することを促す点である。また、このエクササイズを通し、break のコロケーションの定着を図ることができる。

以上が終了した段階で、Excel のマクロを使って作成したファイル²⁾を用い、自動化の練習を行う。一人ずつ順番に生徒を指名し、生徒はスクリーンに映し出された画像を見て英文を産出する。そして次の画面に英文が提示されるという流れである。提示順はランダム化することが可能であるため、緊張感をもって活動に取り組む空間をつくり出すことができる。最初のラウンドは(1)から順番に行い、次に順序をランダム化して練習を行う。ここではテンポよく、スムーズに break を使って表現をすることを重視することで、知識の自動化を図ることが主眼となる。

「○○をbreakしました」と報告しよう





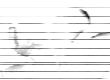





				
(1) my	(2) my	(3) the	(4) an	(5)
				
(6) my	(7) the	(8) my	(9) a	(10) my

図4 産出・自動化エクササイズ用のスライド(用法 I)

3.5 名詞の break への展開

授業の最後に、break の名詞形を導入する。break の名詞形には、例えば Let's take a break. や Give me a break!, a windbreaker, a breaker (ブレーカー) といったものが挙げられるが、これらの用例についてもコアの視点から理解することが可能である。Let's take a break. であれば、今まで作業等を行っていた状態を断つことから、「休憩を取ろう」という意味になる。同様に、Give me a break! についても、不快もしくは理不尽な状況を break する、つまり「いいかげんにしろ」となる。a windbreaker は多くの学生にとって馴染みのある単語であるが、吹きつける風の流れを遮断するものとして捉えれば容易に理解することができるだろう。最後の a breaker についても、停電時に「ブレーカーが落ちた」という表現を聞いたことがあるはずである。これも a windbreaker と同様、落ちることによって電気の流れを遮断するものということから容易に理解できよう。break の名詞形において興味深い点は、II の「続いている状態を絶つ」という用法を基にしている例が多く見られることである。以上のような活動を通し、動詞と名詞を関連づけることが可能となるのと同時に、異なる品詞間においても共通のコアが存在していることを理解させることができる。

4. 今後の展望

本稿では、基本動詞 break を素材に、認知意味論に基づいた意味分析と具体的な指導の在り方を提示した。筆者は上記の授業を中学生、高校生、大学生に対して実践してきたが、どの学習者も意欲的に学習活動に取り組み、基本語の意味について大きな気づきを得られたという感想が数多く寄せられた。本稿で紹介した事例はあくまでも可能性の1つであり、体系的・継続的な基本語の指導へ向け、今後取り組むべき課題が残されている。

第一に、ねらいに応じた様々な形式のエクササイズの可能性を探究することが求められる。今回の指導例では産出・自動化エクササイズとして、画像を見ながら英文を再生するという活動を行ったが、「I broke ...」という枠をはめた上での活動であったため、主語や時制にバリエーションをもたせた活動へと発展させることが必要である。

第二に、指導する基本語の性質によってエクササイズをどのようにアレンジするかという点が挙げられる。基本語には今回扱った break をはじめ、run や make など、単独で取り上げることができるものがある一方、listen / hear や、put / set, say / talk / speak / tell など、セットとして学習することが効果的なものがある。後者の場合においては、個々の動詞のコアを比較・対照し、違いを鮮明にする提示の仕方や、どの動詞を用いるのかを学習者自身が判断して産出活動を行うなど、単独で扱う動詞と異なったエクササイズの在り方を探究していく必要がある。

第三に、今回の授業で扱うことのできなかった句動詞と自動詞の用法をカバーすることが挙げられる。break には break down や break in といった句動詞としての用法が存在し、空間詞と共に用いることによって break の意味の拡張や鮮明化を図ることができる。句動詞の指導法については、森本(2008)が議論を行っているが、そのエクササイズの在り方についても今後検討を重ねていかなければならない。また、The sun broke through the clouds. のような、自動詞としての用法についても指導の射程に入れる必要がある。

最後に、基本語指導の充実化を図っていく上で重要となるのが、「基本語＝学習が容易」

という通念から脱却することである。「基本」という言葉から、一般に基本語は学ぶのが容易であると理解される傾向がある。例えば、高校や大学においては、give や break といった基本的な語よりも、難度の高い語をいかに多く覚えるかという点に重きを置くべきだという風潮も少なからず存在する。しかし、語彙の知識にはサイズ(数)と深さの2つの側面があり、それらをバランスよく育てていくことが求められる。冒頭で述べた通り、基本語とは英語力における「基盤」であり、幅広い表現活動を可能にするものであることを肝に銘じておくべきであろう。

注

- 1) break one's stomach は、通例非慣用的な表現であると判断されるが、状況次第では用いることが可能である。例えば話者がロボットであり、机のようなものに腹部をぶつけ破損したという状況では、I broke my stomach. と言うことも不可能ではない。同様に、break the leaf という表現も通例用いられないが、考古学調査で発掘された葉の化石を誤って破損してしまった場合は、I broke the leaf. と言うことは可能である。以上のように、対象の breakability は、アプリアオリに決定されるものではなく、break が用いられる事態が構成でき、理解できるかという点に依っているとすることができる。
- 2) 本授業では、横浜市立みなと総合高等学校の呉桂一教諭が作成したファイルを用いた。

参考文献

- Bolinger, D. (1971). *The phrasal verb in English*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meara, P. (1995). The importance of an early emphasis on L2 vocabulary. *The Language Teacher*, 19(2), 8-11.
- Nation, I. S. P. (2001). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Sinclair, J., & Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Tanaka, S., & Abe, H. (1985). Conditions on interlingual semantic transfer. In P. Larson, E. Judd & D. Messerschmitt (Eds.), *TESOL '84: A brave new world*. Washington, D.C.: TESOL.
- 田中茂範(編著) 1987.『基本動詞の意味論：コアとプロトタイプ』三友社出版。
- 田中茂範 2006.「英語における語彙力—イメージ学習の理論的背景と応用」『RIED 教育開発』2, pp. 7-26.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編著) 2005.『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF—』リーベル出版。
- 田中茂範・武田修一・川出才紀(編著) 2003.『E ゲイト英和辞典』ベネッセコーポレーション。
- 森本俊 2008.「認知意味論的アプローチに基づいた英語句動詞の指導」『ARCLE REVIEW』No.2, pp. 97-109. Action Research Center for Language Education.
- 森本俊 2015.「英語教員の基本語力及びその指導についての意識調査」全国英語教育学会第41回熊本研究大会口頭発表, 熊本学園大学。

Establishing a Dialogic Mode of Discourse to Provide Scaffolding

Mohammad Hadi AHMADI

Sophia University

Abstract

Several recent studies have emphasized the role of discourse in language learning. However, it is important to examine the more detailed aspects of discourse and its impact on students' participation in the language learning classroom. Drawing on the principles of dialogic discourse suggested by Alexander (2008), this study explores the influence of teachers' dialogic moves on the establishment of a dialogic mode of discourse. The context for this study is Academic Communication courses in the Content and Language Integrated Learning program. The results of the analyses confirm that appropriate dialogical moves make it possible to maintain a dialogical mode of discourse among Japanese students, who are commonly considered quiet students. Additionally, it has been observed that a dialogical mode of discourse is an essential requirement for providing satisfactory scaffolding.

Keywords

Classroom Discourse, Dialogic Discourse, EFL, Scaffolding, IDZ

1. Introduction

The concept of dialogic instruction is originally rooted in the works of Bakhtin (1984), who differentiated between “dialogic” and “monologic” discourse. Bakhtin’s dichotomy and Vygotsky’s (1934, 1987) theory of language as social semiotics provide the basis for the study of dialogic classroom discourse. In sociocultural theory, it has been claimed that learning and development are achieved partly through dialog and that “education is enacted” through the interactions between teachers and learners (Rojas-Drummond, Torreblanca, Pedraza, Vélez, & Guzmán, 2013, p. 20). Additionally, many researchers have recently considered the concept of dialogic discourse (e.g., Alexander, 2008; Mercer & Littleton, 2007; Rojas-Drummond et al., 2013; Wells, 2004). In this study, by drawing upon the notions of dialogic discourse, scaffolding and the Intermental Development Zone (IDZ), I examine the nature of discourse generated in Japanese Content and Language Integrated Learning (CLIL) lessons. The main purpose of this study is to investigate how the application of dialogic moves maintains dialog that could provide the ground for the establishment of an adequate IDZ.

2. Theoretical Framework and Relevant Concepts

2.1 Vygotskian Concept of Language as a Semiotic Mediator

The semiotic mediation role of language indicates that language provides a tool for the participants to both interact with each other through “external speech” and to mediate their mental activities through “inner speech” (Vygotsky, 1934, 1987). In this approach, it is through experiencing interaction with others that the “functions of speech” are “internalized” and develop as “means for self-directed activity” (Wells, 2004, p. 22).

2.2 Concepts of Scaffolding, ZPD, IDZ, and Dialog as a Mediational Means

Dialog forms a space where the participants can negotiate meanings and modify their understanding through dialogic discourse. “Whenever the dialog that occurs in joint activity leads to an increase in individual as well as collective understanding, there is opportunity for each participant to appropriate new ways of doing, speaking, and thinking, and thus to augment the mediational resources that they can draw on, both in the present and in future activities” (Wells, 2002, p. 61). Regarding learner’s *future* capability and *dialogic assistance*, Vygotsky (1934, 1987) proposes the notion of the Zone of Proximal Development (ZPD). ZPD refers to the potential extent that each child can advance with the *assistance* of a more skilled person, for example, a teacher. In effective instruction, every individual’s ZPD has to be cautiously taken into account.

Although Vygotsky’s concepts have primarily regarded school-age children, they have been implemented with adult learners in several studies (e.g., Wells, 1993, 2004). Mercer (2008) asserts that through “dialogic support” or “scaffolding,” e.g., a teacher’s intervention, students’ learning can be enhanced more successfully. Vygotsky considers learning to be an active construction in which scaffolding aids the students in completing a task that they would not have been able to achieve without the help of a more knowledgeable person (Mercer & Littleton, 2007). Wood et al. (1976) initially introduced the concept of *scaffolding* as an assistance provided in other regulated interactions.

Mercer and Littleton (2007) considers ZPD a “static concept” that signifies “the mental state of an individual learner at any one time, rather than the dynamics of development through dialogue” (Mercer & Littleton, 2007, p. 19). Thus, he offers an alternative notion called the Intermental Development Zone (IDZ) for establishing a more “dynamic” and “interactive” relation between the student and the instructor in a more dialogic context. “The IDZ is meant to represent a continuing event of contextualized joint activity, whose quality is dependent on the existing knowledge, capabilities and motivations of both the learner and the teacher” (Mercer & Littleton, 2007). The teacher can help the learners

improve their zone of capabilities by establishing a successful IDZ and providing appropriate scaffolding. The IDZ is recognizable in discourse by “references to shared experience” and “invocations of common knowledge” (Mercer & Littleton, 2007, p. 19). Hence, the dialogic mode of discourse enables the participants to initiate and maintain an IDZ (Mercer & Littleton, 2007). In this sense, IDZ closely corresponds to the concept of dialogic teaching suggested by Alexander (2008). He suggests that for a discourse to be qualified as dialogic, it has to be collective, reciprocal, supportive, cumulative, and purposeful. Following Alexander’s model for dialogic discourse, Rojas-Drummond et al. (2013) categorize a list of features for each of the principles suggested by Alexander (for a detailed description of the features of dialogic discourse, see Appendix A).

3. Methodology

The data in this study are taken from a wider dataset collected for my dissertation, for which I recorded four different English teachers’ classes in the Content and Language Integrated Learning (CLIL) program at a university. English is the main medium for instruction in the lessons. Five lessons of each class were recorded at various times within the academic year: three lessons in the first semester and two lessons in the second semester. The reason for recording five different lessons of each class was to observe how the teachers and students generated the discourse during different activities such as speaking, listening, and reading tasks throughout the year. All the teachers who agreed to participate in this research were teaching Academic Communication (AC) courses, but the levels varied as follows: two intermediate-I, one intermediate-II, and one advanced-I class. All four teachers had had more than eight years of experience teaching English. One of them was Japanese and the other three were native speakers of English. The teachers’ pseudonyms are Mako, Jack, Kevin, and Nicole. None of the teachers were informed about the details of the research so that my presence would not influence their discourse structure. All the students’ names in this paper are pseudonyms as well.

The first two lessons of the classes were only audio recorded so that the participants would become used to the presence of the researcher, but the remaining three lessons were recorded using both audio and video recorders. After the lessons were transcribed, Alexander (2008) and Rojas-Drummond et al. (2013) framework was used to examine the dialogical features of the discourse.

4. Results and Discussion

Research Question: Which features of dialogic discourse are present, and how are they incorporated to generate dialogical discourse and to establish an IDZ?

To demonstrate some features of dialogic discourse as well as occurrences of scaffolding and IDZ in CLIL classes, several examples of transcribed classroom discourse will be presented. Three excerpts from the intermediate levels are chosen to examine how altered discursual moves by teachers can influence the quality of the dialog.

Example 1. Kevin's class

- (Group work) T: Ok, think about some, think about questions, focus on “doctors” and “architects” (T while monitoring, is talking to different groups.).
15. T: Right, ok guys. Excellent, some good questions (some students are still speaking in Japanese). Ok guys, let's, let's summarize the best questions, some of the best questions. Em, I am gonna focus on only one, the doctor so, so your favorite question: what is your favorite question for a doctor?
16. S: Are you <fond of people>?
17. T: Are you <fond of people>? (writing it on the board) Nice. It's a very good question, very important question. And Aoi and Kentaro, what was-what was your favorite question?
18. S: What is the most important ability to be a good doctor? (very clear voice)
19. T: “What is the most important ability?” Now in fact, em, Taro, we had a different word for ability?
20. S: Skill.
21. T: Skill. “What is the most important skill to be a good doctor?” (writing on the board) Ok, eh, now I am gonna ask Rina, Yuka, and Kae, choose your favorite question, three or two of you.
22. S: “What do you think makes a good doctor?”
23. T: Really nice question. “What do you think makes a good doctor?” (writing on the board) Good question. Now I am gonna ask, Risa and Mayu, your favorite question, your best question.
24. S: “How do you care when you talk to patients?” (very clear voice)
25. T: “How do you care when you talk to patients?” (writing on the board) Mayu, can I ask you what do you mean by “How do you care?” What did you-? What is your meaning? “How do you care.” Do you mean “do you care?” or “how do you-” eh, because at the moment this is not English, so we have to change one word, “how do you....” That's why I want to know what you mean. What's your meaning?... “How do you...?” What, what—ask me the question in a different way....
26. S: Worry.
27. T: Ahh, “what do you think about,” “what do you worry about,” “what are you concerned about.” Ah, in that case, “what.” Ok, so, I am gonna change this to “What are you concerned about when you talk to patients?” (writing on the board) Right, so, Mayu, “What are you concerned about when you talk to patients?” Very nice. Ok, now, Kanako and Minami, your favorite question between these about doctors.

Example 1 is chosen from the beginning of the second recorded lesson of Kevin's class. Here, the students have previously been assigned to prepare interview questions to either ask a doctor, a teacher, or an architect. At this point, the

teacher asks the students to compare their questions in pairs or groups first. While the students are engaged in the group work, Kevin instructs some groups. As he says, “focus on ‘doctors’ and ‘architects,’” he clearly is directing them to the goal of the task. This could be considered as an evident sign of being *purposeful*. Furthermore, by allowing them to compare their homework in groups, he is making the task more *collective*. This way, students will be more confident to share their ideas in the class later. In the next stage, in order to elicit students’ responses, he explicitly states the plan of the next activity as “I am gonna focus on only one,” which again makes it a *purposeful* move. His use of the word “let’s” also implies that he considers this plan a *collective* action. In addition, the nature of the questions of the task is to some extent authentic as he is seeking their “favorite questions.” As a *reciprocal* action, he writes their ideas on the board so that they can discuss them later. Based on the observation of Kevin’s lessons, it has been observed that he regularly keeps nominating different students by calling their names. By doing this, he is obviously providing the opportunity for all the students, which is a *collective* move, for example, turns 17, 19, and 21. At turn 19, very clear evidence of *scaffolding* takes place as Kevin reminds Taro of a word that he has already learned and Taro replies instantly. As an example of “shared experience,” it verifies that the IDZ is being maintained reasonably. It also indicates that the teacher is being *supportive* by providing a guided dialogic enquiry. At the next teacher’s turn, he names all three members of a group and emphasizes “three or two of you.” In this way, he is once again highlighting the *collective* nature of the task. Furthermore, it is noteworthy that almost all the students respond in a very clear and audible voice, despite the fact that many Japanese students tend to be quiet and inaudible in many of the observed lessons. When Mayu expresses a semantically wrong answer, Kevin does not correct it on the spot, he instead writes it on the board and tries to have her correct her own mistake by asking, “do you mean” and “we have to change one word.” This confirms the very much *supportive* nature of *scaffolding* provided by the teacher.

Example 2. Nicole’s class

19. T: ... Ok, for now, our idea, something new. I practice yoga. Always. Always. Anybody? Sometimes? Never? Oh! I recommend it. Always. Even on the train. On the train I practice. Just sitting straight. Breathing meditating, calm. It’s good. How about a new idea? Your idea? You have no idea? How do you relax? ... How do you bring down stress, reduce stress? Ok? <New>, any new idea? Anyone? Really? . Really, no ideas? Or no speaking? Too shy! I want new ideas. Please help me. Ayako, do you have a new idea?
20. S: I always go to karaoke.
21. T: You attend karaoke. That’s a good one. Karaoke is good. Always? Anyone else attend karaoke for stress release? Ok 3, 4, 5. Ok! Good. Good one. Anyone else? Kae, do you have

- any stress release technique? No? Nothing? <Kae>? Do have a stress reduce technique?
22. S: Watching films.
23. T: Watch films? Ok. Ok, you watch movies, films. Anyone else watching films to relax? I often do. At night, go home, a cup of tea, watch a movie. Ok. No one? Nobody watches movies to relax? Now don't worry. Always, sometimes, never. Just sometimes. Anyone watches a movie? Ok, 3. ... *
24. S: Play an instrument.
25. T: Play an instrument. Anybody play music? Guitar? Piano? Violin? Yes? Who plays a musical instrument? ... Sometimes? Ok. "Playing musical instrument?" (writing on the board) Very good way. Anybody listen to music? Did you answer "listen to music?" Ok. We listen. Listen to music. What kind of music? What kind of music is good for relaxing? ... Who listens to music? What kind of music do you listen to?
26. S: <Slow rap>
27. T: Slow rap.
28. S: *... *
29. T: * [00:24:34.11] Slow piano. * Slow, just slow music. Slow tempo. What kind of? Classical or romantic music, slow pop music? Is it a music genre?
30. S: No.
31. T: No? What kind of music do you listen to? What KIND of music? What genre?
32. S: Classical.
33. T: Classical! Good. Anyone else listen to music? ... What kind of music?
34. S: Classical music.
35. T: Classical music. Aa! Recently, recently, I have been listening to classical music. I listen to baroque (writing on the board). Do you know baroque music? It's classical music: Mozart, Haydn, Handel. They say, they say baroque music has one hundred or 60 beats per minute. Per minute, one minute. So many beats. Ok? So it matches your heart. And [if you] slow down [your] heartbeat, [you] can relax. Recently, I was in another class, university class, teaching English teaching method. One method is called Suggestopedia. It is not so wide known or so popular. But in the 1970s, it was, wow! Kind of a wow method. And the person, the man who created this method, he got the idea from yoga. And in the class, he plays music and students listen to a story. They have an impure Suggestopedia class. Students sit in big, comfortable chairs. They listen to baroque music and completely relax, maybe listen to a story. And the teacher reads the story with the background music and does actions for the story and then the students copy the teacher. His thinking is the students are relaxed, and they can catch more vocabulary, more learning. Is it true? I don't know. I don't know. But of course, students can learn more when they're relaxed. If you are anxious, too anxious, I remember we learned eustress: a little bit of stress is good. A little bit pressure is good but too much no learning, no learning. Ok? So yeah, music is good. Music makes us happy, feel relaxed. Our brain is more open. Ok good. Any more techniques?
36. S: Laugh.
37. T: Laugh. I like this one. He laughs. Can you laugh easily?
38. S: Yesss!
39. T: Lucky! Lucky! How do you do it? Do you have special technique? Or it's natural?
40. S: I talk with my friend and watch comedy movies and...
41. T: Ok! Watch comedy, watch films. Comedies. Good. Anyone else? Ok, one technique, sometimes, sometimes my junior high schools students are so wow! Scary!

Example 2 is taken from the third recorded lesson of Nicole's class. At the beginning of the excerpt, there is evidence of *supportive* action. By saying "Even on the train. On the train I practice. Just sitting straight," Nicole models her own experience for the purpose of encouraging students to participate in the talk. Then, she tries to elicit some ideas from the students by insisting, "Any new idea?" "Really, no ideas?" and "I want new ideas. Please help me." Repetitions, making long pauses and invitations for participation through open questions—all of these techniques in her first statement confirm that she is trying to be both *collective* and *supportive*.

However, it seems that it takes too much effort from the teacher to have students express their ideas in this lesson. At the next turn, Nicole appeals for more ideas from other students by asking open questions for "anyone else" to answer; in this way, her appeal could be considered a *cumulative* move. Some moves made by Nicole indicate that she is trying hard to make the task as cumulative as possible since she incorporates a student's previous answer to elicit more ideas from other students and provides "elaborate feedback" to confirm what the student has said. For example, she says, "I often do. At night, go, home, a cup of tea, watch a movie."

In turns 25, 29, and 31, she follows up this theme of "music for relaxing," asking further questions for "extension" and asking students to "expand" their answers; in this regard, it is a sign of both *reciprocal* and *collective* moves. There is also some evidence of a *supportive* move when she shares her own idea to model: "I listen to baroque" and "Do you know baroque music?" (turn 35). Later, in the same turn, she refers to a concept that they had learned before: "I remember we learned eustress; a little bit stress is good." As this statement refers to a "shared experience," it has some characteristics of an IDZ. However, the IDZ is not well maintained, as there is not enough "dynamic" interaction between the teacher and the students in this turn.

Following the teacher's elicitation for the students' "techniques," a student mentions "laugh" as a technique for reducing stress. Nicole then follows up his response by asking, "Can you laugh easily?" and "How do you do it?," which signifies a *reciprocal* move that leads to a short dialogic mode of discourse. However, this dialogic mode is interrupted by the next long teacher's turn. Interestingly, the student's response in turn 40 was one of the longest utterances made by a student in this lesson.

Example 3. Mako's class

1. T: All right. So ... Today-today we will go on to Chapter 6, and the-we will discuss a new topic, which is pollution. And I believe that there are some students who belong to-What can we call *chichikiyukako*?
2. S: Environmental law.
3. T: Environmental law students are in this class. Right? So this is your topic.
4. S: UH.
5. T: Ha?! (teacher laughs) Right? It is your topic. Well ... And amm ... So I'm gonna start with this question. Aa! What kinds of pollution are there? I mean, what are some forms of pollution? . That we have here in this world. ... Anyone? What are the forms of, different forms of pollution? Different kinds of pollutions? ... Hi, environmental students?
6. S: Air pollution.
7. T: Air pollution. Ok, ok, air pollution. And what others?
8. S: Water, water pollution.
9. T: Water pollution. Yeah. Water pollution. Air, water, what else?
10. S: *
11. T: Hmmm? What? Yes?
12. S: *Soriddo!*
13. T: Solid? *?
14. S: *Dojou.*
15. T: Ok, soil?
16. S: Soil! Soil!
17. T: Solid is *katai*. Right? S O I L. Ok, let's write it down. Ammm, air, air pollution, water pollution, soil pollution. What else?
18. Ss: (whispering, trying to say something)
19. T: Environmental law, come on.
20. S: *
21. T: What? Oh! Yeah, yeah, yeah! What did you say?
22. S: Sound or light.
23. T: Sound pollution ... Sound pollution, for example?
24. S: Aa, karaoke.
25. T: KARAOKE? Karaoke sound! Karaoke! Ok.
26. Ss: (whispering) Factory.
27. T: Factory, noise from the factory?
28. S: Yeah.
29. T: Ok, sometimes. Does anyone live near the factory? No? Ok.
30. S: Air force space.
31. T: Aah! Near the air force? . Aaah! I see. And you hear from aaall the noise from the air force? From the plane? Ok, flying near aa above you, right? ... All the time, oh! You hear the noise from the plane. Yeah? Ok, sound. Any other sound ... Pollution? Ok, then let's go on. Aaa, you said sound or ...?
32. S: Light.
33. T: Light. Light, light pollution. For example?

The excerpt from Mako's class is the beginning of the third recorded lesson. At

the very beginning of the lesson, we can see that some elements of a *purposeful* action are present: “Today we will go on to Chapter 6, and we will discuss about a new topic, which is pollution.” Here, not only does the teacher explicitly announce the purpose of the lesson, but she also highlights that it is going to be a *collective* discussion, since she employs the word “we.” Then, she asks students for the translation of the word *chichikiyukako*, which is evidence of a *collective* move. In turn 5, by posing open questions, she provides a *cumulative* condition for the discussion.

Later, she directly asks environmental students to engage in responding, which again is an indication of a *collective* move. The questions such as “and what others” and “what else” make the discussion more *reciprocal* as she invites more ideas from other students (turns 7, 9, and 17). Later, when in turn 20, a student responds in an inaudible voice, she follows up with: “What? Oh! Yeah, yeah, yeah! What did you say?” This is a very clear example of a *collective* move. In addition, she uptakes the next turn by asking for an example; thus, the discourse becomes more dialogic and continues thereafter. At the end of turn 31, in order to elicit more answers from the students, the teacher provides *scaffolding* when she says, “you said sound or...?” Here, this scaffolding serves the purpose of proceeding with a dialogic mode. This instance of scaffolding is based on “shared knowledge,” and it is “interactive” as well. Hence, we can claim that the IDZ is established satisfactorily.

5. Conclusion

It is commonly believed that Japanese students rarely participate in or initiate the flow of communication in language learning classes. Tsui (1996) states that “[t]he problem of getting students to respond is particularly acute with Asians students, who are generally considered to be more reserved and reticent than their Western counterparts” (p.145). However, this lack of interest in participation is not necessarily a sign that the students are not attentive in following the theme of the lesson. The image of “Asian students as passive and submissive” should not be interpreted to mean that they simply “want to sit in class passively receiving knowledge” (Littlewood, 2000, p.33, cited in Nakane, 2007, p.21). According to Nakane (2007, p.20), Japanese students’ silence can be associated with their cultural background of “maxim of modesty,” “face threatening act,” and “listeners’ responsibility in understanding the topic.”

Thus, in this study, I investigated the effective moves implemented by the teachers that could lead to Japanese students’ participation in a dialogic mode. However, the analyses of the lessons revealed that establishing a successful IDZ is not easily achievable in teaching Japanese students. In the case of Nicole’s

lesson, it can be observed that she took advantage of several dialogical moves in her discourse, i.e., reciprocal, collective, supportive, cumulative, and purposeful. Yet, many students either remained silent or made short and hesitant responses. Additionally, the teacher had to keep asking them to participate, and she repeated the questions quite often. That is why, despite all the dialogic moves made by the teacher, the lesson's discourse cannot be considered dialogic. As an example, the only student's long statement (turn 40) was interrupted by the teacher's turn. In this case, the teacher could have asked the student to expand on his statement to make the dialog more reciprocal. This reveals the fact that the exclusive use of dialogical moves does not necessarily result in a dialogical mode of discourse. Hence, it is important to ponder how and when to utilize the appropriate dialogic mode.

The analyses of Mako's class indicated that she had less difficulty in creating a dialogical mode. One reason might be that she was conscious to students' slightest attempts to participate, as in turns 10, 12, and 20. Furthermore, the fact that the students felt comfortable participating at the beginning of the lesson implies that they were attuned to a more dialogical mode through practice in prior lessons.

Kevin also insisted on making students involved, and he used many instances of supportive moves so that the students felt comfortable responding. However, he always provided the students with enough thinking time, usually in groups, before asking any questions. For this reason, unlike in Mako's class, there were not many occurrences of impulsive questions or uptakes in his lessons. The students' responses were usually preplanned and controlled. For example, when Mayu asked an incorrect question (turn 24) and the teacher asked her to correct it, despite all the support provided by the teacher, Mayu was unable to come up with the correct form since she was not prepared enough. However, as mentioned earlier, the IDZ was established when the proper assistance was provided in turn 19.

All the evidence supports the fact that it is not only the implementation of dialogic moves that can lead to establishing a dialogical mode as well as IDZ but how they are employed makes a considerable difference in encouraging the students' participation.

References

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). York: Dialogos.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*,

54(1), 31-35.

- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Nakane, I. (2007). *Silence in intercultural communication perception and performance*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rojas-Drummond, S., Torreblanca, O., Pedraza, H., Vélez, M., & Guzmán, K. (2013). 'Dialogic scaffolding': Enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 11-21.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1934/1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum.
- Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18, 127-222.
- Wells, G. (2002). The role of dialogue in activity theory. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, 9, 4-66.
- Wells, G. (2004). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Appendix A.

Analytical System for Characterizing Dialogical Discourse (Adapted From Rojas-Drummond et al. (2013))

Dimension	Communicative Acts
A) Collective: Teachers and students address learning tasks and solve problems together, whether as a group or as a class, and participate as a learning community. Teachers (or students) orchestrate various forms of participation, including the planning and organization of activities, as well as the assignment and taking of turns.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher manages turns by shared routines (rather than through high stakes competitive bidding). 2. Teacher distributes turns evenly among students. 3. Teacher combines the routine and the probing when assigning turns. 4. Teacher and students participate in carrying out the task or solving the problem. 5. Teacher and students plan or organize the activity together. 6. Teacher employs a questioning strategy of extension (staying with one child or theme) rather than rotation (questioning around the class or group).

	<ol style="list-style-type: none"> 7. Teacher gives students thinking and talking time (instead of pressuring them to provide instant responses). 8. Teacher gives turns to less able, quiet, or compliant students. 9. Students ask questions and/or provide explanations (not just the teacher). 10. Teacher encourages students to engage in collective activities.
<p>B) Reciprocal: Teachers and students listen to each other; exchange and share ideas; negotiate meanings and perspectives; consider alternative viewpoints, possibilities, and hypotheses; and make reasoning explicit to achieve common understanding. Ground rules are invoked and used during discussions. Teachers encourage students' participation, as well as pupil-pupil dialogs.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher and students make ground rules for communication explicit. 2. Teacher encourages students' expression of different viewpoints. 3. Teacher invites students to expand on an utterance (e.g., by asking "What is that?", "Why?", or "What might be...?"). 4. Teacher provides arguments. 5. Teacher asks students to justify their opinions. 6. Teacher and students negotiate meanings and perspectives. 7. Teacher and students compare different perspectives or alternative views. 8. Teacher encourages the expression of different possibilities, using words such as "perhaps" and "might." 9. Teacher and students consider different alternatives before arriving at a solution. 10. Teacher or students acknowledge when they change their mind. 11. Teacher and students make decisions or arrive at solutions jointly. 12. Teacher and students talk about the talk. 13. Teacher encourages pupil-pupil dialogs.
<p>C) Supportive: Teachers and students create a positive atmosphere where everybody articulates their ideas freely. Teachers promote scaffolded dialogs that guide and prompt, reduce choices, and expedite the "handover" of concepts and principles. Teachers promote understanding and learning through modeling, guided participation, dialogic enquiry, and aided discovery.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher encourages students to express their ideas freely, without fear of embarrassment or retribution. 2. Teacher asks students to express their interests. 3. Teacher makes students' achievements explicit to them and/or to others. 4. Teacher models productive ways of communication (e.g., by showing how to "think aloud"; how to explain; how to argue by providing reasons, justifications, and evidence; and how to hypothesize). 5. Teacher provides aid that reduces degrees of freedom, so as to allow pupils to concentrate on certain key aspects of the task. 6. Teacher uses "retreat and rebuild" exchanges (repair processes where pupils' mistakes are used to reconstruct knowledge). 7. Teacher highlights or explains the process of arriving at a solution. 8. Teacher uses cued elicitations to encourage students to "discover" new knowledge or ways to solve problems.

	<p>9. Teacher reformulates, elaborates, recaps, and/or reviews learning with pupils.</p> <p>10. Teacher encourages students to solve problems by themselves (withdrawing support when students demonstrate competence).</p>
<p>D) Cumulative: Teachers and students build on their own and each other's ideas and link them to coherent lines of thinking and enquiry. Knowledge is jointly constructed, integrated, extended, elaborated, and/or transformed through spiral chains of questioning, responding, discussing, and/or providing feedback. Emphasis is given to the temporal development of learning.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher asks questions that explore students' levels of understanding. 2. Teacher asks open questions (rather than invitations to guess the one "right" answer). 3. Teacher asks questions that challenge students' statements or assumptions. 4. Teacher provides informative feedback on which pupils can build (instead of positive, negative, or non-committal judgment, or mere repetition of the respondent's answer). 5. Teacher provides elaborated feedback on a student's response, which explains why it is adequate or inadequate. 6. Teacher uses praise discriminatingly (filtering out the habitual "good," "excellent," "fantastic," "brilliant," etc.) 7. Teacher builds knowledge from one to another student in a chain (using the responses of previous students to direct the interactions with subsequent students). 8. Teacher and/or students link prior knowledge (from outside or inside the classroom) to the current topic or activity.
<p>E) Purposeful: Teachers plan and steer classroom talk with specific educational goals in view. Goals and intentions are made explicit and guide problem solving and learning. Teachers promote metacognitive reflection on the purposes, significance, and/or usefulness of what is learned. Learning is contextualized, situated, and projected into the future.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher or students make shared purposes of talk explicit. 2. Teacher or students make the demands or purposes of an activity explicit. 3. Teacher or students share their intentions with others. 4. Teacher or students plan courses of action or ways to solve problems. 5. Teacher or students create links between what is being learned and a wider context (outside of the classroom or the school). 6. Teacher and students evaluate the extent to which they have achieved their goals. 7. Teacher encourages students to evaluate their own learning processes and/or outcomes ("What did I learn?", "How did I learn it?", "What do I need to improve my learning?"). 8. Teacher invites students to reflect on the importance and/or usefulness of what is learned ("why do I need to learn x?"; "how/where can I apply what I learned?"). 9. Teacher makes the learning trajectory visible (e.g., by explaining how certain knowledge will be useful in the future).

Appendix B.

Conventions used for transcription (adapted from Wells, (2004))

(Layout) Turns are numbered consecutively. Within turns, each new utterance starts on a new line. Speakers are indicated by name or initial letter of name.

(-) Incomplete utterances or restarts are shown by a hyphen on the end of the segment that was not completed. Continuations after an intervening speaker are shown preceded by a hyphen.

(.) One period marks a perceptible pause. Thereafter, each period corresponds to one second of pause, e.g., “Yes. .. did.”

(?!) These punctuation marks are used to mark utterances that are judged to have an interrogative or exclamatory intention.

(Caps) Capitals are used for words spoken with emphasis, e.g., “I really LOVE painting.”

(< >) Angle brackets enclose segments about which the transcriber was uncertain.

(*) Passages that were insufficiently clear to transcribe are shown with asterisks, one for each word judged to have been spoken.

() When two participants speak at once, the overlapping segments are underlined and vertically aligned.

(“ ”) Words that are quoted or passages that are read aloud are enclosed in inverted commas.

() Interpretations of what was said or descriptions of the manner in which it was said are enclosed in parentheses.

[] Square brackets enclose descriptions of other relevant behavior.