

第2言語処理研究、第2言語習得研究に基づく 「授業談話分析シート」の開発と授業改善の 方法

TERAUCHI, Masanori / 寺内, 正典 / 西田, 美弥 / NISHIDA,
Miya

(出版者 / Publisher)

法政大学多摩論集編集委員会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Hosei University Tama bulletin / 法政大学多摩論集

(巻 / Volume)

31

(開始ページ / Start Page)

139

(終了ページ / End Page)

153

(発行年 / Year)

2015-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00010621>

法政大学「多摩論集」第31号
2015年3月

第2言語処理研究、第2言語習得研究に基づく 「授業談話分析シート」の開発と授業改善の方法

寺 内 正 典

西 田 美 弥

* 法政大学中学高等学校教諭

第2言語処理研究、第2言語習得研究に基づく 「授業談話分析シート」の開発と授業改善の方法

寺 内 正 典
西 田 美 弥

はじめに

本論稿では、独自の「授業談話分析シート」¹⁾を活用し、特に教師と学習者の言語相互作用（interactions）に焦点をあてた談話分析データ（discourse analysis data）に基づくリーディング指導の改善方法を授業談話分析の視点から考察する。

著者が主宰している ELEC 同友会英語教育学会リーディング研究部会では、内外の先行研究を踏まえて独自に開発・改善した「授業談話分析シート」（classroom discourse analysis-based category sheet）を活用し、教師と学習者の意味交渉（negotiation of meaning）における言語相互作用（interactions）の意味（meaning）と形式（form）と機能（functions）に焦点をあてた授業談話分析（classroom discourse analysis）を 2013 年度より実施している。

本論文の主な構成は以下のとおりである。まず「授業談話分析シート」の開発方法及びその趣旨に関して考察する。次に、2013 度の ELEC 研究大会で発表した法政大学中学高等学校の西田美弥教諭の授業における授業談話分析データに基づき、学習者の実態に即した、教師の効果的な誘導的発問（elicitation）に関する改善方法と手順を、今後の授業改善に役立てることを主な目的とし、研究発表後に、さらに発表内容に関する再考を試み、加筆したものである。

1. 授業談話分析のためのカテゴリー項目の開発と各々の項目に関する概説

授業談話分析のシステムを開発する場合に最初に考慮すべきことは、そのシステムによって「何を抽出すべきなのか」という対象に関する問題である。次に重要なことは、抽出した対象を科学的に分析・考察するためには、どんな上位及び下位カテゴリー (superordinate category and subordinate category) が必要であるのかということである。

まず授業談話分析では、教師と生徒との言語相互作用を主な分析対象とすることが前提となるので、授業内の発話が「誰を対象にして誰から発せられたのか」という方向性を把握することが重要である。次に教師と生徒との発話における使用言語は、英語の授業では、通例、英語あるいは日本語のいずれかが使用されるので、この使用の比率などを把握することも必要である。さらに最も重要なことは、授業内談話の中で教師と生徒との発話が、どのように談話として構成されるのか及び発話における言語相互作用には、どのような意味と機能を持つのかを把握することである。

そこで、本研究では、主な上位カテゴリーとして、①言語相互作用の方向性 (Direction of Interaction)、②使用言語 (Language)、③授業中に行われる様々な言語教育活動における言動 (Pedagogical Moves) の3つのカテゴリーを設定した。

1.1 DIRECTION OF INTERACTIONS

「言語相互作用の方向性」に関しては、下記のように主に「教師と学習者間」、「学習者と学習者間」などの言語相互作用のやり取りの方法性を網羅的に捉えるために、次の3つの方向性に大別した。

- (1) T→Ss (Teacher to Student(s)) : 教師から学習者 (一人あるいは複数) への発話
- (2) T→C (Teacher to Class) : 教師から学習者 (クラス全体) への発話

- (3) S→T/Ss (Student to Teacher, or Students) : 学習者から、教師あるいは他の学習者

1.2 LANGUAGE

「授業における使用言語」に関しては、英語の授業が主な対象であるので、主に英語と日本語あるいは、英語と日本語の混在使用などが主な使用言語の対象である。しかしながら通常の授業内では、頻度は極めて少ないことだろうと想定されるが、異文化間コミュニケーションにおいても重要な役割を果たす「身振り言語」(kinesics) も本カテゴリーに加え、次の3種類の言語を設定した。

- (1) ENG (English) : 英語による発話
- (2) JPN (Japanese) : 日本語による発話
- (3) NOU (No Use) : 身振りなどによる意思表示あるいは無理解などによる沈黙

1.3 PEDAGOGICAL MOVES

教育的言動 (pedagogical moves) というカテゴリーは、授業中に実施される様々な言動全般を表すものとして分類した。さらに、本カテゴリーを細分化して、以下の6つの上位カテゴリーに大別した。

- (1) STR (Structuring Moves) : 場面構成的言動
教師が「授業の方向付け」を行うための言動
- (2) IFM (Informing Moves) : 情報的言動
教師が学習者に対して学習内容に関する説明を行うための言動
- (3) SOL-INITIATION (Soliciting Moves-Initiation) :
教師が、教師と学習者との間の意味交渉の起点 (source) として、学習者に対して行う発問 (questions) 全般を表す。この言動は、さらに次の5つの下位カテ

ゴリーに大別した。

- ① UND (Understanding the Facts in the Text without Inference) :
テキストの内容に対して推論を必要とせずに読み取らせる発問
- ② UNI (Understanding the Facts in the Text with Inference) :
テキストの内容を推論させながら読み取らせる発問
- ③ INT (Integrating the Content or Organization of the Text) :
テキストの内容や構成を統合させるための発問
- ④ EXP (Expressing Opinions) :
テキストの内容理解を踏まえて学習者自身の感想や意見を述べさせる発問
- ⑤ OTH (Other Questions) : 上記以外の発問すべて

(4) RESPONDING MOVES :

応答的言動：教師の発問に対する学習者の応答 (responses, or answers) 全般を表し、次の4つの下位カテゴリーに大別した。

- ① COR (Correct Response) :
発問の意図を正しく理解した正答
- ② LSE (Lexically/Syntactically Erroneous Answer) :
語彙・統語などに関する誤りを含む応答
- ③ SPE (Semantically/Pragmatically Erroneous Answer) :
内容あるいは語用 (論) 的な誤りを含む応答
- ④ INC (Indication of Non-Comprehension) :

無理解を示す発言あるいは沈黙

(5) SOLICITING MOVES- FEEDBACK :

学習者が行った誤った応答や不十分な応答に対して教師から返される反応的言動全般を表し、次の7つの下位カテゴリーに大別した。

本カテゴリーは、Long (1983) などの統語的な誤り (syntactic errors) に関する意味交渉のカテゴリーなどを参考にしつつ、主に第2言語読解授業における反応的言動に対応できるように加除修正を施し、作成したものである。

① CMP (Comprehension Checks) : 理解度確認

教師が、教師の説明や発問の内容などを学習者が正しく理解したかを確認する発話

② EXP (Explicit Feedback) : 明示的フィードバック

教師が、学習者の誤りを、コミュニケーションの流れを中断して明確に訂正する発話

③ CLR (Clarification Requests by Repetition) : 発問の繰り返しによる明確化要求

教師が、発問を繰り返しながら学習者に応答の不十分さに気づかせ、正答を引き出す発話

④ CLC (Clarification Requests by Changing Questions) : 発問形式などを変えることによる明確化要求

教師が、発問形式や発問内容などを学習者の熟達度 (proficiency) に応じて変えることで、不明な点や説明の不十分な点を明確にするように促す発話

⑤ CLH (Clarification Requests by Giving Hints) : ヒントを与えることによる明確化要求

教師が、学習者の理解が不足している点について、適切なヒントを与えなが

ら正しい応答へ導く発話

⑥ CNF (Confirmation Checks) : 確認チェック

教師が、学習者に誤りに気付かせるために、学習者の発言を再確認するための発話

⑦ OIF (Other Implicit Feedback) : 上記以外の暗示的フィードバック

(6) REA (Reacting Moves) : 反応的言動

教師が、学習者の発言に対して評価や補足説明などの何らかの反応を行う教師発話全般を表す。

① EVA (Evaluation) : 教師が、学習者の発言を評価するための発話

② COM (Comments) : 教師が、学習者の発言の確認や補足説明を行う発話

2 授業談話分析の方法と手順

2.1 「授業談話分析シート」と今回の授業談話分析の主な対象

なお、本授業談話分析シートでは、授業中の教師と学習者との言語相互作用を、主として単文単位 (a single sentence unit) ごとに集計し、言語機能 (linguistic functions) に基づく授業談話分析を施すという形式を採用した。大項目としての分類カテゴリーは、①インタラクションの方向性 (direction of interaction)、②使用言語 (language)、③授業中に行われる様々な言語教育活動における言動 (pedagogical moves) の3つである。今回の授業談話分析では、その3つの大項目から特に「授業中に行われる様々な言語教育活動における言動」に焦点をあてて分析を試みた。

2.2 授業談話分析の手順と主要な分析項目

今回の授業談話分析は、次の手順で実施した。

- (1) まず、授業をビデオやICレコーダーを用いて記録する。
- (2) 次に、1回あたりの授業内の教師と生徒の発話のやりとりを、すべて文字に書き起こす。
- (3) 書き起こした各々の発話の機能を、分析カテゴリー別に振り分けて分類し、授業観察 (classroom observation) を行う。
- (4) 最後に、教師の発話の問題点を認識し、今後の修正点を考察する。

本稿で主に分析する項目は、以下の4点に焦点化した。

- (1) 「教師と学習者との間の意味交渉の起点として、教師が学習者に投げかける誘導的発問」
- (2) 学習者の「応答」
- (3) 教師の「フィードバック」
- (4) 教師の「反応的言動」

2.3 対象授業と記録方法

対象授業は、西田美弥教諭が2013年10月に、高校3年生のクラス（男子18名、女子19名）を対象に実施した「リーディング」の授業である。記録は、主にICレコーダーの録音及びビデオ撮影に基づくものである。この授業研究以前に、2013年6月に2回、9月に1回、同様な形式での授業分析を行い、それらの省察を踏まえて、今回の授業を実施した。

2.4 題材文の概要

題材文は、*PROMINENCE English Reading*（東京書籍）のLesson 6 “The Cellist of Sarajevo”で、ジャンルは物語（narrative discourse）型式の伝記である。題材文の概要は、主に1992年5月27日に戦火のサラエボで22人の民間人が殺されたのを目撃したことに憤りを感じ、戦場で正装してチェロを弾き、平和を訴えたヴェドラン・スマイロビッチというチェリストに焦点が当てられている。

本稿で主に検討するPart 2は、3つのパラグラフから構成されており、サラエボでの虐殺事件とスマイロビッチの戦場での行動が描かれている。各パラグラフの概要は次のとおりである。

(1) 第1パラグラフの概要

1992年5月27日、サラエボで一般市民22人が虐殺される。

(2) 第2パラグラフの概要

虐殺を目撃したチェリストのSmailovicは怒りにふるえ、戦場でチェロを奏でることを決意する。

(3) 第3パラグラフの概要

Smailovicはコンサート用の正装で、虐殺の翌日から22日間、毎日午後4時に戦場でチェロを弾き、「人間への尊厳」、「戦争犠牲者」、「平和」に対する尊敬の念を表す。

3 授業の指導手順と「授業談話分析シート」に基づく授業分析

最初に、指導用CDに録音されているPart 2全体の音声を聴かせた。授業は、教師が、英語による質問を投げかけ、生徒が質問に応答することを通じて英文の内容を理解しながら読み取っていくという一連の指導手順で進行した。以下は、特にPart 2に関する教師と生徒のインタラクション例を、下記の「授業談話分析シート」に分類して取り込んだデータの一部である。

表1「授業分析シート」に基づく授業分析の例

発話者	line	発言区分
T11	Right...now, why do you think Smailovic played the cello in the center of the battlefield at 4 p.m. every day for 22 days from May 28? (for 以下を板書しながら)	C
T12	You can exchange your ideas with your partner. Just for 30 seconds.	
T13	Why did Smailovic play the cello in the center of the battlefield at 4 p.m. every day for 22 days from May 28?	C
S7	I think it is because the bomb fell at 4 p.m.	2
T14	OK, it is because the bomb PROBABLY fell at 4 p.m.	b
T15	And why for 22 days?	ウ
S8	I think it is because the bomb killed 22 people.	1
T16	Very good.	a
T17	It is because the bomb PROBABLY fell at 4 p.m. and it killed 22 people.	b

表2 発言に関する区分の概要

質問	A	テキストに書かれている内容を正確に理解していれば答えられる質問
	B	テキストに書かれている事柄に基づき発展的に推論すると答えられる質問 (精緻化推論)
	C	テキストに書かれている事柄に基づいて推論すると答えられる質問 (橋渡し推論)
	D	テキストに書かれていることを統合させると答えられる質問
	E	テキストから読み取った事柄をもとに学習者の意見を求める質問
	F	修正すべき質問
回答	1	質問を正しく理解した応答、正答
	2	質問の意図は正しく理解しているが、不十分な応答
	3	主に語彙、文法上の誤りを含む回答
	4	主に内容面で誤りを含む回答
フィードバック	ア	理解チェック
	イ	質問を繰り返すことで、学習者自身の誤答への気づきを促し、正答へ導く発話
	ウ	質問の形式等を変えて再度質問をし、正答へ導く発話
	エ	ヒントを与えて正答へ導く発話
	オ	誤りに気付かせるために教師が学習者の発言を再確認する発話
	カ	イ～オ以外に属する暗示的フィードバック
反応的言動	a	学習者の発言を評価するために教師の発話
	b	学習者の発言の確認や補足説明をするための教師の発話
	c	修正すべきコメント

4 教師と学習者の言語相互作用に関する授業談話分析

本稿では、主にT11とT14の2つの発話例に焦点をあてて分析する。

4.1 T11の修正すべき点と修正の視点

4.1.1 発問に関する問題点

T11の、“Why do you think Vedran Smailovic played the cello in the center of the battlefield at 4 p.m. every day for 22 days from May 28?”という発問は、以下のように、学習者に対して、二つの異なるレベルの発問が同時に要求されている。即ち、“Why do you think Vedran Smailovic played the cello at 4 p.m. every day?”は、学習者が推測を試みる場合に、より負荷の高い質問（精緻化推論に基

づく発問) と言えよう。一方、“Why do you think Vedran Smailovic played the cello for 22 days from May 28?” は、内容を正確に読み取れば、比較的、推測がしやすい質問(橋渡し推論に基づく発問) と言えよう。したがって、学習者は、教師からの発問の応答にあたっては、このように、二重の認知的負荷(cognitive load) が要求されているために、二つの発問の内容を統合して応答するという作業を行わなければならない、そのために適切な応答を行うことが極めて困難になる。

4.1.2 発問に関する問題点の解決に向けての2つの主な改善点

上記の問題点を解決するための主な改善点としては、次の2点が指摘できよう。第一の改善点は、上記のように学習者の応答における認知的負荷を軽減するために「一つの質問は一つの焦点に絞って問う」ということである。第二の改善点は、「各々の質問の順序を逆にして橋渡し推論から精緻化推論につなぐ」ことである。この主な理由は、生徒の応答のヒントとなる情報が本文に明示されている橋渡し推論の方が、読みとった内容をさらに深め、様々な情報を統合して推論することが要求される精緻化推論と比べて応答がより平易であるからである。

*下線部が今回の修正箇所である。

T: Why do you think Vedran Smailovic played the cello in the battlefield for 22 days after May 28? (橋渡し推論)

S: I think it is because the bomb killed 22 people.

T: Why do you think Vedran Smailovic played the cell at 4 p.m. every day? (精緻化推論)

4.2 T14の修正すべき点と修正の視点

4.2.1 反応的言動に関する問題点

T14の“OK, it is because the bomb PROBABLY fell at 4 p.m.” は、S7の“I think it is because the bomb fell at 4 p.m.” に対する「反応的言動」である。教師の「反応的言動」に関する問題点は、「精緻化推論」を必要とする質問に対して学習者が根拠を述べずに応答しているにも関わらず、教師が応答の根拠を問う誘

導的質問 (elicitation) を行わずに、ただ単に“OK,”という反応のみにとどめてしまっている点である。

4.2.2 問題点に関する修正の視点

修正する際の視点は、「精緻化推論を必要とする質問への応答には、出来るだけ応答の根拠を考えさせ、必ず言及させる」という点である。ただ応答させるだけでなく、このように、学習者に応答の根拠に言及させるように誘導することを通じて、学習者は、テキストには明示的には書かれていない事柄に関して談話文脈情報 (discourse contexts) やこれまでの経験を統合して、より深く考え、その結果として、学習者の内容理解が深化・発展することに繋がる潜在的な可能性を想定できよう。

*次の文の下線部が修正部分である。

S: I think the bomb fell at 4 p.m.

T: Really? Is that mentioned in the text?

S: No.

T: Then, why do you think the bomb fell at 4 p.m.?

5 まとめ

本稿では、実際の授業における教師と学習者の言語相互作用の一部に焦点をあてて、授業談話分析の方法と修正の視点に基づきながら、具体的な改善案を試みた。最後に、今回の授業分析の方法と手順を整理してみると、以下の手順となろう。

- (1) ビデオやICレコーダーなどを活用して授業を記録し、それらを、発話ごとに「授業談話分析シート」の下位カテゴリーに分類しながら取り込む。
- (2) 分析の際には、授業における不適切な、あるいは不十分な発問を認識・特定する。

- (3) 「不適切な発問」と判断された発問について、内容、統語など観点から修正を試みる。
- (4) 修正の手順としては、まず、不必要な発問を認識し、削除する。
- (5) 一つの質問で、二つの異なる事柄を同時に問うていないかどうかを確認する。
- (6) 相互に関連する複数の発問を行う場合は、「答えやすい質問から答えにくい質問」へという順番で発問が行われているかどうかを確認する。
- (7) 学習者の応答の内容及び論拠などが不適切な、あるいは不十分な場合は、必ず学習者に、その論拠に関して再考させているかどうか、また言及させているかどうかを確認する。

(注1) この「授業分析シート」は、主に寺内正典と小磯敦（浦和明の星女子高校教諭）とが、授業談話分析に関する先行研究などを参考にしながら加除修正を施し、開発したプロトタイプに基づき、その後の第2言語文処理、第2談話処理、第2言語習得研究などの知見を参考にしながら、加除修正を加えたものに基づいている。

[参考文献（欧文文献）]

- Hacken, P. (2007). *Chomskyan linguistics and its Competitors*. Equinox
- Hyun Kyung Bong. (2009). *A Minimalist Model of Language Acquisition Economical Parameter Setting in SLA: Japanese Speaking Learners of English*. (VDM)
- Ina Bornkessel-Schlesewsky & Matthias Schlewsky. (2009). *Processing Syntax and Morphology A Neurocognitive Perspective*. (OUP)
- Putz, M & Sicola, L. (eds.) (2010). *Cognitive Processing in Second Language Acquisition*, John Benjamins.
- MacWhinney, B. (2008). A Unified Model. In N.C. Ellis & P. Robinson (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. 341–371. Routledge.
- Robinson, P & Ellis, N. C. (eds.). (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge.

- Terauchi, M. (2009). Can subsequent discourse have a significant effect on ambiguity resolution in sentence processing? *Hosei University Tama Bulletin*, 25, 45–68.
- Terauchi, M. (2014). Experimental research into effects of prior discourse contexts and prosodic information on Japanese EFL learners' syntactic processing principles and strategies. *Hosei university Tama Bulletin*, 30, 1–25.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press.
- Witzel, J & Witzel, N. (2012). Deeper than shallow: Evidence for structure-based parsing biases in second language sentence processing, *Applied Psycholinguistics*, 33, 419–456.

[参考文献（和文文献）]

- 飯野厚、寺内正典、巴将樹、中谷安男.(2012).「データ分析の方法」寺内正典・中谷安男（編）『英語教育学研究の実証的研究法入門—Excelで学ぶ統計処理』（2012）研究社 187–209.
- 川崎恵里子.(2005).『ことばの実験室 心理言語学へのアプローチ』ブレーン出版
- 言語処理学会（編）(2009)『言語処理学事典』共立出版
- 小磯敦.(1996)「論説文の読解における発問（question）と修正的フィードバック（corrective feedback）が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析」公益財団法人日本英語検定協会 *STEP BULLETIN vol.8*, 66–75.
- 鈴木良次、畠山雄二、岡ノ谷一夫、萩野綱男、金子敬一、寺内正典、藤巻則夫、森山卓郎（編）.(2006).『言語科学の百科事典』丸善
- 高梨庸雄・卯城祐司（編）(2000)『英語リーディング事典』研究社出版
- 寺内正典.(2003a).「リーディングと言語（情報）処理」小池生夫（編集主幹）『応用言語学事典』研究社 64–69.
- 寺内正典.(2003b).「第2言語読解における認知的プロセスと言語処理・言語理解」『法政大学多摩論集』第19巻, 143–166.
- 寺内正典.(2004).「リーディング」『第二言語習得研究の現在』大修館書店 181

-200.

寺内正典.(2006).「関連科学（言語情報処理と脳科学）と第二言語処理・第二言語理解」『言語科学の百科事典』丸善 206-217.

寺内正典・小磯敦・巴将樹・辻昭雄.(2008).「第二言語文理解・第二言語談話理解研究を踏まえた外国語読解指導に関する研究—「リーディング」教科書を活用した読解指導の実際」ELEC同友会英語教育学会『研究紀要』第6号, 29-72.

寺内正典・飯野厚・巴将樹.(2010).「前置談話文脈は第2言語文処理・統語処理における曖昧性と複雑性の解消に貢献するのか—日本人EFL学習者を被験者とするオフラインデータに基づく実験統語論的アプローチの試み」『法政大学多摩論集』26巻, 1-62.

寺内正典・巴将樹.(2011a).「前置談話文脈情報が日本人EFL学習者の統語処理ストラテジーに及ぼす影響に関する研究」『法政大学多摩論集』27巻, 83-121.

寺内正典・巴将樹.(2011b).「前置談話文脈情報と韻律的情報が第2言語文処理における曖昧性と複雑性の解消に及ぼす影響の比較に関する実証的研究」ELEC同友会英語教育学会『研究紀要』第8号, 9-22.

寺内正典・中谷安男（編）.(2012).『英語教育学研究の実証的研究法入門—Excelで学ぶ統計処理』研究社

寺内正典.(2013).「第2言語統語処理、第2言語談話処理、第2言語音声処理研究の進展と今後の研究課題」ELEC同友会英語教育学会『研究紀要』第9号, 28-36.

寺内正典、寺田義弘、山西敏博、西田美弥、酒井藤恵、飯野厚.(2014)「第2言語文処理・第2言語談話処理研究を踏まえた読解指導に関する実態調査の集計結果に基づく記述的分析と指導法への示唆」ELEC同友会英語教育学会『研究紀要』第10号, 1-18.

卯城祐司（編著）(2011)『英語で英語を読む授業』研究社

*なお本研究は、(平成23年度科学研究費助成事業 課題番号：23652145 研究代表者：寺内正典)の研究の一環として、特に指導法研究の中の授業分析研究として、本科研の研究期間中に、研究代表者が指導助言者として実施した計6回

第2言語処理研究、第2言語習得研究に基づく「授業談話分析シート」の開発と授業改善の方法

の授業研究の中で、授業分析の視点から最も有効性が高いと判断された西田美弥法政大学中学高校教諭の授業における教師と生徒の発話に関する授業談話分析の一部であり、平成25年度のELEC英語教育研究大会で発表した内容をもとに科研報告書のために執筆した草稿に、その後の研究を加えて本稿のために加除修正を施したものである。