

高等学校英語授業における教師と生徒のインタラクションの分析

深澤 清治・飯田 弘哉*・秦 史典*

(2017年12月21日受理)

An Analysis of Teacher-Student Interactions in Senior High School English Classrooms

Seiji FUKAZAWA, Hiroya IIDA and Fuminori HATA

The purpose of this study is to identify features of teacher-student interaction in senior high school English classrooms in Japan. In recent second language acquisition research, many studies have been carried out on corrective feedback to L2 learners' oral and written errors. However, although classroom interactions include far more diverse interactions including error corrections, few studies have analyzed how meaningful and communicative those interactions are. Therefore, the present study chose two 50-minute English lessons by two experienced high school teachers, extracted from their lessons a total of 85 units of teacher-student/student-to-student interactions in English/Japanese and closely scrutinized them for common classroom communication patterns among Japanese teachers of English. The results indicated that the analyzed classroom interactions contained many teacher-dominated one-way interactions both in English and Japanese.

Key words: classroom interaction, corrective feedback, English classes

1 はじめに

本研究の目的は、高等学校の英語コミュニケーションの授業において、主として英語で行われる教師と生徒の授業内インタラクションにどのような特徴が見られるかを明らかにすることである。近年の英語教育において、原則として英語で授業を行うことが求められているが、形式的操作練習だけでなく、意味のある情報交換や意見交換の場となっているか分析した研究は少ない。そこで本研究では、英語教師による授業実践2つを抽出し、それぞれ50分間の授業展開において主として教師と生徒の間でどのようなやりとりが行われているかを分析する。分析の際には *single-turn*, *multiple-turn* などの観点から記述することで、日本人教師に共通する授業内コミュニケーション・パターンを見いだそうと試みる。

2 先行研究

2.1 言語習得におけるインタラクション

これまで、第二言語習得を説明するための多くの仮説、理論、モデルが認知的な見方によって生み出されてきた。Long (1983, 1996)は、言語習得には理解可能なインプット (*comprehensible input*)が必要という Krashen の出した結論とは同じであるが、学習者にとって理解できるように、会話が意味交渉を通じて修正される過程を経て、理解可能なインプットとなり言語習得が進む点を強調している。また、話し相手に伝わるような言語を話さなくてはならない時に学習者は自分のL2能力の限界と、自分の意図を表現するより良い方法を見つけなければならないとし、その上で、理解できるアウトプットをしなくてはならないという要求が学習者を発達に向かわせる、としている (Swain, 1985)。このように、第二言語習得において会話によるインタラクションは十分ではないにしても不可欠であると言われているように (Lightbown, Ranta, & Rand, 1999), どのようなインプットを生徒に与え、どのようなアウトプ

*広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

ットをどのように生徒から引き出すかがインタラクシオンにとって大きな鍵であると考えられる。

2.2 教室内インタラクシオンにおける IRF 構造

教室内における教師の生徒のインタラクシオンには IRF 構造と呼ばれる特有の型を持った構造が存在するとされている (Sinclair & Coulthard, 1975)。その典型的な例を、大関 (2015) より以下に示す。

教師: What day is it today? (Initiation)
 生徒: It's Monday. (Response)
 教師: Yes, it's Monday. Good. (Feedback)

この一連の談話では、教師による生徒への質問により談話が開始されており、これを Initiation (働きかけ) とし、それに続く生徒の答えを Response (応答) と考えることができる。さらに教師は Response に対し Feedback (フィードバック, 後続発話) を与えている。この構造は国を超えて多くの教室で観察されると言われている (Hodgkinson & Mercer, 2008)。

IRF 構造の教授的機能に関して第二言語習得研究者の間では賛否両論がある。藤森 (2011) は、教師主導型のやり取りであり生徒の主体的な参加の機会を生み出さないとし、その多用を警戒する声が強いと述べる一方で、教授方法としての良し悪しの視点ではなく社会文化的アプローチの視点から、教室の出来事を明らかにする目的で IRF 構造に関心を向けている第二言語習得研究者もいる、とも述べている。また、教室研究においては、IRF 構造が教授のツールとして必要かつ効果的であるとして、より積極的な評価を与えている研究者も多いとしている。IRF 構造を伴ったインタラクシオンを通してであっても、教師が良質の質問を行い、生徒の理解度、既有知識を把握しながら、適切なフィードバックを行うことで生徒の言語能力の発達や、教科内容へのさらなる理解へと生徒を導くことは可能であろう。

2.3 教師が行う修正フィードバック

Chaudron (1988)によると、フィードバックは学習者たちに目標言語の産出や授業中の行動や知識の正確性を伝える主な手段であると述べられている。学習者が自らのアウトプットを教師からの訂正フィードバックにより修正 (Corrective Feedback, 以下 CF) し、再度改善されたアウト

プットを行う機会を得ることが目標言語習得に寄与すると考えられる (Lyster & Ranta, 2013)。

また、大関 (2015) は、教室内で起こる CF は、教室内談話の事例として IRF 構造を応用して分析がなされてきたと述べている。大関 (2015) においてまとめられている、Lyster and Ranta (1997) による修正フィードバックの分類を以下表 1 に示す。

表 1 CF の分類 (Lyster & Ranta, 1997)

名称	定義
リキャスト	学習者の意図した発話を正しい表現への言い換えをする。
明示的訂正	誤りがあることを知らせ、さらに正しい表現を提示する。
明確化要求	相手に言い直しをさせるため「もう一度行ってください」「すみません」と依頼する。
メタ言語的修正	言語的エラーがあることを示唆するコメントや質問をする。
誘導	学習者に自己訂正させるため、エラー手前までの発話を繰り返したり、エラー部分について正用を求める質問をする。
繰り返し	相手の誤った表現を上昇イントネーションで繰り返す。

3 研究課題

現在、英語を使つての授業を行うことが求められているが、形式的操作練習だけでなく、意味のある情報交換や意見交換の場となっているかを分析した研究は少ない。よって、以上の先行研究を踏まえ、以下の 2 点を研究課題として設定する。

- (1) 観察する授業では、誰が誰に対して発話を行っているか、どのように IRF 構造が展開されるか
- (2) 観察された IRF 構造にはどのような特徴が観察されるか

3 分析方法

3.1 分析材料

本研究では、広島県と同じ県立高等学校で勤務する 2 人の教員 (男性教師 A・女性教師 B) によ

る高校一年生対象である英語コミュニケーション I の授業を分析する。標準クラスと基礎クラスがあり、教員 A は英語に対して苦手意識を持っている生徒が多い基礎クラスを、教員 B は標準クラスを担当している。また、本稿では教師 A、教師 B ともに教科書の同じ Lesson を扱っている授業をビデオ録画したデータを分析材料として用いる。

3.2 分析方法

研究課題 (1) のために量的観点から分析を行った。まず、教室後方からビデオカメラによって録音、録画された映像を用い、教師の発話と生徒の発話の書き起こしを行った。書き起こしの中で現れる T は教師を表し、S は生徒個人を表し、Ss は生徒全体を表す。

次に、書き起こしから、

- (1)教師 :教師 A・教師 B
- (2)教室内談話パターン :単一方向型・双方向型
- (3)使用言語 :英語・日本語

の 3 つの観点を設定し、観察されたパターンを分析し分類を行い、その頻度を数えた。書き起こした教室内談話の分類は、発話内容の変わり目、活動の変わり目を基準に分割して行った。そして、教師と生徒による双方向型の談話において観察された、ひとつつながりの IRF という構造を single-turn という単位として扱い、その延長を multiple-turn として分類する。以下は IRF 構造を持った single-turn の談話例である。

- T(Initiation) :他になんかないかな？ どうしようかな。水谷くん (仮名)。
- S(Response) :human-caused
- T(Feedback) :Human-caused. あーたしかに。ここに関連するとこやね。
Human-caused. うん OK.

次に、研究課題(2)のため質的観点から分析を行った。書き起こした中から特徴の見られる場面を抽出し、深澤他 (1999)を参考にカテゴリー分けを行いインタラクションの分析を行い、どのような談話展開がどのようになされているかを分析した。

4. 結果と考察

4.1 研究課題(1)のための量的分析の結果

まず、視点 1 からの分析結果を表 2 に示す。ここから教師 A による授業では、教師から生徒への英語による単一方向型発話が最も多く観察された。

それらの教師の発話内容は、“Ok, stand up.” や “Close your textbooks.” といった指示や活動の説明、リテリング活動の長めのデモンストレーションであった。続いて、I→R→F という典型的なインタラクションである single-turn を超えた multiple-turn が 6 箇所観察された。そのうちの 4 箇所は、教科書本文内容の口頭 Q & A の活動において、指名された生徒が正解にたどり着くまでの教師とのやりとりであった (例 1 参照)。

教師 B による授業でも同様に、教師から生徒への英語による単一方向型発話が多く観察された。発話内容としては、活動の指示や説明、活動後のフィードバックに至るまで様々なものがあつた。上記した single-turn のインタラクションは英語、日本語によるものが 4 か所ずつあり、一方 multiple-turn のインタラクションは日本語によるものしか観察されなかった。その 2 つのインタラクション・パターンの多くは、教科書本文内容をリテリングするためのキーワードを全体で共有する際の、特定の生徒と教師とのやりとりであった。加えて、この授業では、生徒が起点となったインタラクションも観察されたが、これは生徒が活動中、教師に個人的な質問を投げかけた場面であった。

また、両者を比較すると、どちらも共通して単一方向型のインタラクションにおいては、教師 A が 94.1%、教師 B が 81.6%と、使用言語は主に英語であったことが分かる。続いて双方向型のインタラクションにおいては、両教師の回数また使用言語に差が見られた。日本語での single-turn や英語での single-turn によるインタラクションは教師 B の方が 81.8%と多い。一方で、英語での multiple-turn のインタラクションは教師 A によるのみ観察され、双方向型の談話のうち 75%をこれが占めていた。

授業全体の使用言語についてみてみると、教師 A はほとんど英語で行っているが、教師 B は英語よりも日本語で生徒とインタラクションをとる傾向があることがわかる。実際、教師 B の授業において観察された英語による双方向型インタラクションの中で日本語を含むものを除くと、授業開始時、終了時の挨拶のみになる。教師 A に比べると、教師 B は英語を用いて生徒と意味交渉ができていない現状が指摘できる。

それぞれの授業の特徴に関しては、次項の研究課題(2)のための質的分析の結果と考察で論じることとする。

表 2 授業における教室内談話パタンの分類とその出現回数

教室内談話パターン	教師 A		教師 B	
	英語	日本語	英語	日本語
単一方向型				
T→Ss	15(2*)	0	40 (10*, 3**)	8
T→S	1(1*)	1	0	0
S→T	0	0	0	1
双方向型				
single-turn				
T→Ss→T (I→R→F)	0	0	2	0
T→S→T (I→R→F)	2	0	2(1*, 1**)	4
S→T→S (I→R→F)	0	0	0	1
multiple-turn				
T→S→T→S...(I→R→F→R...)	6(3*)	0	0	2
合計	24	1	44	16

注 1 Tは「教師」、Ssは「クラス全体」、Sは「特定の生徒」を示す。

注 2 ()の中の*は発話の中でわずかな日本語が含まれている発話の数を、**は多くの日本語が含まれている発話の数を表す。

4.2 研究課題(2)のための質的分析の結果

観察された発話の質的分析には、Nunan (1989)による教師と生徒の発言を言語行為・機能の面から分類した7項目に、教師のフィードバックの部分の発言内容をさらに詳しく分類した4項目を加え、合計11項目を用いて分類している深澤他(1999)における分類カテゴリーを用いた。その分類カテゴリーはAppendixに示す通りである。また、より正確な書き起こしにするため、Atkinson and Heritage (1984)による transcription convention に従って表記を試みた。まず、教師Aによる授業における特徴的なインタラクションが観察された場面を取り上げる。

例 1 教師 A による multiple-turn の例

- 1 T(EI) Please tell us, (.) ah, what, what the Sphinx built for (.) and, why were they named, a World Heritage Site, please start.
- 2 S(R) (.5) Three pyramids, [are]
- 3 T(EI) [are?]=
- 4 S(R) =are, are, the bodies,
- 5 T(Ev+P) (.3)The bodies of ancient kings are placed, on the pyramids, =

- 6 S(R) =And, (.3) three pyramids is, the guard of Sphinx (.) ああ(.)おかしいおかしい ((laughing)).
- 7 T(Ev) (.)うん ((laughing)).
- 8 S(R) (.3) The Sphinx [is],
- 9 T(Ev) [うん]=
- 10 S(R) =the [guard]=
- 11 T(EI) =[of?]
- 12 S(R) (.4)of, (.) of three pyramids.
- 13 T(Ev) (.)I see.

上に示された例1は、教師に指名された生徒の1人が黒板に書いてあるキーワードを参考にしながら、教科書内容である「なんのためにスフィンクスは建てられ、なぜ世界遺産に認定されたか」についてクラス全体に向かって英語で説明を行っている場面である。

ここで、第3ターンに着目すると、生徒の発話の最中に、教師が次に続くであろう英語を予期し、正しい発話へと導いていることがわかる。“are”と提示していることから、教師の意図として、“Three pyramids are/were built to protect the bodies of ancient kings.”といった文を想定していたと考えられる。しかし、第4ターンにおける生徒の発言は教師の意図とは異なったものである

と考えられる。この後の第 5 ターンで教師は、“Three pyramids are the bodies.” という意の通らない文を発した生徒に対し、“The bodies of ancient kings are placed on the pyramids.” という目標としていた文を提示している。一見この一連のインタラクションと同質に見えるが、質が異なるインタラクションが第 6 ターン以降で観察された。

第 6 ターンでは、先ほどの教師による目標文の提示につづいて生徒による説明が行われている。ここで生徒は“Three pyramids is the guard Sphinx.” と意の通らない文を発している。しかし、生徒は自身で主語と補語の逆転による文の誤りに気が付き、第 8 ターンにおいて修正を試みている。教師は第 9 ターンで肯定的な評価 (Ev) を与えつつ、“The Sphinx is the guard.” という文が生徒から引き出されたところで、“of” という語を提示した。そして生徒は最終的に第 12 ターンにおいて“The Sphinx is the guard of three pyramids.” という文を生成することに成功している。

この例を IRF 構造の観点から分析すると、第 1 ターンにおける教師による Initiation から始まり、それ以降は生徒の英語による説明が Response に相当する。そして、生徒の Response における不十分な点を、教師が Elicitation としてのフィードバックを行うことで IRF 構造が単純な I→R→F という single-turn に終わらず拡張されたものになっている。

さらに、今度は教師 A の談話から Elicitation が失敗したと思われる例を取り上げる。

例 2 教師 A による Elicitation 失敗の例

- | | | |
|---|-------|--|
| 1 | T(EI) | Please describe this picture. |
| 2 | S(R) | (.3)The; the:(.) Sphinx' s neck is, えーっと, one meter thinner.= |
| 3 | T(EI) | =Than? |
| 4 | S(R) | (.)Than 6 年前. |
| → | 5 | T(Ev+EI) うん(laughter). |
| 6 | S(R) | (.)One <mete:r thinner>, than= |
| → | 7 | T(Ev+Em) =Than it used to be(.)
The Sphinx's neck i:s one meter thinner than, than it used to be(.) Ok, |

上に示された例 2 は、指名された生徒が英語で「スフィンクスの首が削られ薄くなってしまった」ということを表す写真を見てそれを英語で表現している場面である。

例 1 で述べたように教師 A は生徒の発言に対し後続する発話の最初の語を提示することで発話を促す Elicitation を用いていることがわかる (第 3 ターン)。しかし、そのような Feedback にも関わらず生徒は英語を産出できずにいる。第 4 ターンで生徒は“Than 6 年前”と日本語を交えて応答している。そして、第 6 ターンではそれを英語で表現しようと再度 Response を行っている。“one meter thinner”というところで発話のスピードが遅くなっていることから、次の「6 年前」をどの様に英語で表現しようかと考えながら発話していると考えられる。すると教師が“Than it used to be”と即座に正答を提示している (第 7 ターン)。この第 7 ターンは教師が即座に正答を提示してしまうことで、生徒が自ら考えていた「6 年前」を引き出すことに失敗している。生徒が「6 年前」を表現したがっているということに気づかなかった、あるいは気にしなかったため、教師の中で予め想定していた“The Sphinx's neck i:s one meter thinner than, than it used to be.”という表現を即座に提示してしまったと考えられる。

生徒の理解可能なアウトプットという観点からこの例を考えると、生徒が表現したい内容を教師が把握し、それを表現できるようにするため Elicitation などの Feedback をすることが重要であろう。あるいは、他の生徒に対して、どのように表現することができるか、と問いかけることで、教師対一人の生徒の談話から教師対複数の生徒の談話にするとも考えられる。

続いて、教師 B による授業における特徴的な場面を取り上げ検討する。以下の例 3 は「スフィンクスがどのように人々に傷つけられているか？」という発問への答を、教科書本文のキーワードを生徒指名によって全体で共有している場面である。

例 3 教師 B による multiple-turn の例

- | | | |
|---|-------|---|
| 1 | T(EI) | 他に鈴木くん (仮名) どうだろう。(8) Salt, wastewater, crystallize, cracks |
| 2 | S(R) | (.6) City.= |
| → | 3 | T(Me + Ev + Ex) =<あ City. たしかに City.>どんな City?=
= |

- 4 S(R) =Growing city.=
 → 5 T(Ev + =Growing city. あ, その
 Ev) ね,OK, ね(.)The
 growing(.) ing city. ね
 growing area(.) うん確
 かにここ大事よ
 ね,People ね(.)how
 people are damaging
 the Sphinx. >Salt
 wastewater crystallize
 cracks< (.)やっぱこれも
 ほしいよ, the growing
 city area, これ欲しい
 ね. (.) うん.

ここでは multiple-turn のインタラクションが行われている。第3ターンに注目すると、生徒がキーワードとして‘city’をあげたが、教師側の要求に対して不十分な答えであったため、日本語で「どんな city?」と問い返し、生徒に答えの明確化を求め、さらなる発言を引き出している。生徒にただ明確化を求めるだけでなく、その前に生徒の答えを受け止めていることにも着目すべきだろう。具体的には、「たしかに city。」(Ev)という言葉は生徒の不十分な解答を肯定的に受容していることを示している。その後、第4ターンでは、教師からの要求に対して生徒が十分な答えを発言することができている。第5ターンでは、教師がその解答に対して具体的なフィードバックを行って、全体への共有をしている。ここでただ“OK.”と認めるだけでなく、お題の“how people are damaging the Sphinx”と絡めてフィードバックを行うことで、何故そのキーワードが必要なのかということを生徒全体に思考、理解させようとしている。

教師Aの例1と同様に、IRF構造から分析すると、第1ターンにおける教師による問いかけの Initiation に始まり、それ以降の生徒の解答が Response にあたる。そして教師が生徒の Response の不十分な点を明確化要求としてのフィードバックを行うことで、インタラクションが単純な I→R→F という single-turn に終始せず、拡張されたものになっている。一問一答の場面において、生徒が教師の求めた答えに対して不十分な解答を行った際に、教師がその後すぐに正答を提示することは、簡単に授業をスムーズに進めるためにも効果的な手段であると言えるが、生徒と

英語使用の機会を多くするため、生徒が思考するためには、Fの段階で明確化要求などの内容を発展させる発問を行うことが有効ではないかと考えられる。しかし、Chaudron (1988)が指摘するように、フィードバックや誤りの訂正を行うときには、肯定的な情意口調や雰囲気があることが重要である。教師Bが行ったように、修正した発言を求める問いかけを行う前に、生徒の解答を受け入れることは必要なのではないかと考えられる。

4.3 全体的考察

研究課題(1)に関する量的視点からは、両教師ともに英語を用いた指示・説明などの一方方向型のコミュニケーション・パターンが最も多く観察された。観察された発話のうちそれらが占める割合は、教師A,教師Bそれぞれ62.5%,88.9%であった。表1からわかるように、現行学習指導要領において求められているような「授業は英語で行うこと」は概ね達成されているとわかる。しかし、インタラクションを通し、英語によるインプットを受けるだけでなく理解可能なアウトプットをすることが言語習得につながるという考えに従うと、教師・生徒間の双方向のインタラクションの場を増やすことが必要である。さらに質の良い授業内談話を展開するためのインタラクションの例が研究課題2の分析のために本稿で取り上げた例1,例2において観察された。

例1と例3では、教師A,教師Bともに、生徒の Response における不十分な部分に対する Feedback を行うことで、IRF構造が単純な I→R→F という single-turn に終わらず拡張されたものになっている。その中で教師Aは、生徒の発話に対して後続すると考えられる発話の一部を提示し、Elicitationの働きをする Feedback を行うことで、さらなる発話を引き出している。一方で教師Bは、生徒の発話に対して、Expansionの働きをする Feedback を行うことで、さらなる発話を引き出している。これらの例から、問いかけの答え(Response)に対する Feedback がIRF構造の拡張のための鍵の一つであると言えるであろう。これは、教室談話の展開を左右するのは教師による後続発話(Feedback)であり、同じ既知情報に関する質問であっても後続発話の違いによって、異なった教室談話に発展することもあるという Hardman (2008)の出した結論からも導かれる考えであると言える。

また教師Bに多く見られた特徴として、生徒と

のコミュニケーションの中で、Feedbackの一部として承認や称賛を与えていた。それはただ単に正誤や適切性の判断ということだけではなく、生徒の Response が不十分であったとしても使われており、どんな生徒の回答に対しても教師が肯定的な反応を示すことで、生徒の情意に良い影響をもたらす可能性がある。そのような情意面への配慮が教師と生徒間のインタラクションをさらに活性化させると考えられる。

また一部の後続発話には生徒の回答に対して、ただ承認に終わるだけでなく、何故それが正解なのかを説明するという具体的なフィードバックを行っていた。教師と回答した生徒間のインタラクションによる合意からクラス全体の理解へと広げる役割を果たしており、効果的なフィードバックの一つであると考えられる。しかし、どの問題に対しても解説を加えていくのは時間的に現実的ではないため、事前にもしくは生徒の様子を見て決定していくことが必要である。

また、全体的に見ると、英語のレベルが比較的低いクラスを持つ教師 A の方が、教師 B よりも生徒と英語でコミュニケーションをとっていた。教師 B は活動の指示や説明などは基本的に英語で、生徒とインタラクション（発問）する際には日本語などで行う（または補助する）傾向がみられた。英語で発問を投げかけた後、直ちに日本語でパラフレーズして言い直すことが多く、生徒が教師の英語発問を理解できないのではないかと不安から起こるものだと想定できる。しかし、生徒への英語のインプットが日本語の介入により阻害され、意味が薄くなってしまっているのではないだろうか。Long (1996) のインタラクション仮説が示すように、インプット、アウトプットの繰り返しにより意味交渉を行うことが言語習得に寄与すると仮定すると、教師生徒間のインタラクションは英語によって行われるべきである。もちろん、教師の発話を理解できない場合は多々あるため、理解可能なインプットを行うために、I や F の段階での言い換えの能力（パラフレーズ力）が求められることになるだろう。

5 おわりに

本稿では、高等学校における 2 人の教師による外国語科の授業実践を、教室談話のバタンを分類しその頻度を調べる量的視点と、特定の場面を取り上げて談話の展開を調べる質的視点から分析した。その結果、研究課題(1)について、観察され

た談話には英語による教師から生徒全体への単一方向型のインタラクションが最も多く観察された。双方向型のインタラクションについては、教師 A では multiple-turn が、教師 B では single-turn が多く観察された。表 1 からわかるように、両教師とも授業を英語で行うことは概ね出来ているように見えるが、談話の展開の仕方について両教師に差が見られた。

研究課題(2)について、双方向型インタラクションが観察された場面では、教師 A は Elicitation の働きをする Feedback を用いることで、教師 B は Expansion の働きをする Feedback を用いることで、IRF 構造を拡張していることがわかった。ここから、両教師の実践の中に、生徒の言語習得につながるようなインタラクションの展開を実現するための鍵となる Feedback の存在を確認することができた。

最後に、この研究の課題として以下の 3 つが挙げられる。(1) 分析した授業の数が少ないため、さらに分析対象を増やしてインタラクションを分析する必要がある。(2) 量的な分析は表 1 に示すようなパタンの頻度を調べるというものであり、さらに厳密な分析のためには、授業全体の時間のうちのどれくらいの時間がその談話パターンで占められていたかに着目する必要がある。(3) 今回の分析は教師側の視点に立った分析であった。教室内インタラクションの深い理解のために、観察された教師の Feedback が生徒にどのように受け止められているのか、生徒の視点に立った調査をさらに行う必要がある。

以上のような課題はあるものの、小論では 2 つの授業について教室談話構造の量的・質的特徴に光を当てることができた。今後も生徒の教室言語習得を促すために、教室談話のパタンとその展開の役割は検討するに値するであろう。

参考文献

- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.
- Hardman, F. (2008). Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk. In N.

Mercer & S. Hodgkinson. (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 131-150). London: Sage.

Hodgkinson, S., & Mercer, N. (2008). *Exploring talk in school*. Sage Publications Limited.

Lightbown, P. M., Spada, N., Ranta, L., & Rand, J. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Cognitive feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. *Study in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

Lyster, R., & Ranta, L. (2013). Counterpoint piece: The case for variety in corrective feedback research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 51-81.

Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue?': An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21, 376-406.

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

大関浩美 (2015). 『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック』 ころしお出版

深澤清治・石原義文・小茂田由美 (1999). 「英語授業における教師のインタラクション・パターンの可変性に関する研究—Team teaching/Non-team teaching の比較において—」 『広島大学学校教育学部紀要』 ,21 ,

25-36.

藤森千尋 (2011) 「英語による自己表現学習に関する授業比較」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 , 50, 253-263.

APPENDIX A

深澤他 (1999)における教師・生徒の発話分類カテゴリー

- R (Response) 質問に答えるといった他者の発言に直接的に求められる行為
- S (Sociating) タスクに直接関係するものではないが、良好な人間観会を構築・維持するための行為
- O (Organizing) タスクを行うための準備をするための行為
- D (Directing) 非言語的な活動を促す行為
- P (Presenting) タスクに直接関係のある情報を提供する行為
- Ev (Evaluating) 他者の発言に対し肯定的又は否定的に評価する行為
- El (Eliciting) 他者に発言を促す行為
- Em (Emphasis) 生徒の発言を繰り返して強調し、強化する
- Ex(Expansion) 相手の発言を受けてさらに話題を発展させる
- Con (Conformation) 理解の確認
- Com(Comment) 相手の発言へのコメント

APPENDIX B

Atkinson and Heritage (1984)による会話分析のための Transcription Convention

- [重複した発話の開始
-] 重複した発話の終了
- = 直前の話者の発話に対する重複のない即座的な発話
- (.) 2秒以下のポーズ
- (.8) ポーズの長さを表す
- <> 発話スピードの遅まり
- >< 発話スピードの速まり
- , 一続きのターン内の下降調
- . ターン終了時の下降調
- ? 上昇調 (必ずしも疑問を表すわけではない)
- : 母音の伸び
- (()) 言語を伴わない行動(e.g., 笑い)
- 分析において着目する発話