

Coherence の原理からみた授業比較

—教師と生徒の interaction を中心として—

広島大学附属東雲中学校 川 迫 輝 嗣
広島大学大学院 馬 本 勉

1. はじめに

我々はこれまでに、Flanders や Moskowitz に代表される客観的・数量的な授業分析の問題点を指摘し（馬本1988, 坂本1988），質的授業分析のあり方を求めてきた（川迫1988, 田邊1988）。同時にそれは、従来の分析では捉えられなかった「質的な差」を測る「ものさし」を模索することでもあった。川迫（1988）は、具体的な授業場面に即して教育実習生と熟練教師の授業の差を見ようとしているが、その中でも、新文型の導入部における活動に限定した分析を通じて、教授目標へ向けての「有機的関連」という視点の重要性を示唆している。今回の研究では、前年度以来検討されて来たこの有機的関連という概念を「Coherence の原理」として tentative に打ち立てた。そして授業の質的な差を測るものさしと見なし、2つの授業を Coherence の視点に基づいて比較・検討することに研究の主眼を置いている。

2. 本研究における Coherence の定義、および研究の目的

‘Coherence’ という term は、もともと“The underlying logical connectedness of a use of language.” (Crystal 1987, 417) という概念で、text linguistics の分野で使用されてきたものである。我々はこの概念を授業に応用し、授業を見る「ものさし」として用いようとするのである。つまり、授業全体をひとつのテキストとして捉え、そこに生ずる教授行動としての諸活動が、根底でどう結び付いているのかを見ようとするのである。

吉本（1986, 202）も言うように、「目標や内容に方向づけられ、規定されない授業はありえない」のである。先にあげた定義にある“logical connectedness”を授業を見るという観点から我々なりに解釈し直すと、「目標への志向性」¹⁾だと捉えることができるのである。そこで我々は、本研究において、‘Coherence’ を「教授目標へ向けての諸活動の連続性・一貫性」と見なすのである（ここで言う諸活動とは、小さな単位から大きな単位の活動まで、幅広く包含するものとする）。

本研究の目的は、以上定義した Coherence という概念が、授業の質的差異を浮き上がらせることができるのかどうかを検証することにある。つまり、「ものさし」としての有効性について検討していくのである。

3. 分析方法

分析に用いたビデオテープは前年度の研究と同様、教育実習生と熟練教師の授業を1時間ずつ録画したものである。²⁾ それぞれ2台のカメラを使用し、後方から主に教授者の行動、窓側から主に生徒の行動を撮影している。分析においてはこれらの画像・音声に加え、授業を細かく書き起こした transcription を用い、総合的に検討した。

Coherence の有効性を検討していくに当たり、具体的には次の手順に従った。

i) 教育実習生の授業から、incoherent な部分（目標への一貫性が見られない活動場面）を

抽出する。

ii) i)で抽出した部分と同一の活動場面を、熟練教師の授業から抽出する。

iii) 両者を比較する。

なお抽出する活動場面は、教授者・生徒間のやりとり (interaction) の生じている箇所を中心にした。³⁾

4. 結果と考察

手順 (i) によって抽出した、教育実習生の授業における incoherent な授業場面はいくつか見られたが、それと同一の活動場面 (例えば教授者についてリピートさせる場面等) を熟練教師の授業から抽出すると、極めて類似した interaction が3場面で観察できた。我々の言うものさしの有効性をより明らかにするために、今回はこの3つの対応した事例に限定して、比較・分析を行った。

次に、具体的な事例に基づいた分析に移りたい。まず表1は、教授者についてリピートさせる場面である。

表1-a (教育実習生)

教育実習生	生徒	気付き
(生徒に発表させた文を訂正しリピートさせる) Turn left at the next corner. And turn left at the next corner, again. (笑いながら) (*leftはrightの間違い) Turn right, turn right at the next corner, again. ごめんごめん。You'll find the stadium on the left. うん、いいでしょうね。(次の活動へ進む)	Turn left…… (ボソボソ) (沈黙) Turn right…… (ボソボソ) You'll find the stadium on the… (ボソボソ)	間違った提示。しかも笑いながら言うため不明瞭である。 不完全なまま活動を終えている。

表1 - b (熟練教師)

熟練教師	生徒	気づき
<p>(Target sentence の置き換え練習)</p> <p>Repeat after me. OK?</p> <p>This is the pencil case my friend gave me. Class.</p> <p>Friend. Once more.</p> <p>This is the pencil case my friend gave me. はい。</p> <p>(次の文のリピートへ移る)</p>	<p>This is the pencil case my friend …… (ボソボソ)(friendをbrotherと云う生徒がいる)</p> <p>This is the pencil case my friend gave me.</p>	<p>きちんと言えるようになったのを確かめてから次の文へ移る。</p>
<p>(対話例の全体練習)</p> <p>Is that the clock your brother gave you?</p> <p>はい, once more. Is that the clock your brother gave you?</p> <p>(次の文のリピートへ移る)</p>	<p>Is that the clock your brother gave you? (だんだん声が小さくなる)</p> <p>Is that the clock your brother gave you?</p>	<p>いいかげんリピートのままでは先へ進まない。</p>

実習生のほうは、リピートさせる英文の提示の際、間違った英文を言い、そのうえ笑いながら、またときには詰まりながら言うため非常に曖昧な提示となっている。従って生徒のほうも、うまくリピートできていない。にも拘らず実習生は、「うん、いいでしょうね。」と言って、次の活動へ進んでしまう。ここでは身につけさせたい英文を言えるようにさせていないのであり、目標達成へ向かっての適切な活動とは言い難い。この点において、incoherent であると言えよう。一方熟練教師のほうは、生徒の反応が不十分と見るやいなや繰り返し練習させ、目標文をきちんとと言えるのを確かめてから先へ進んでいる。こちらは Coherence を生じさせているものと言える。なぜなら、ターゲットセンテンスの定着は直接的に授業目標へ通じるものであり、Coherence を持った授業の必須の条件であるからである。

表2は、生徒同志にペアで対話練習させるためのモデルを、教授者があるひとりの生徒を使って演示する場面である。

表 2 - a (教育実習生)

教 育 実 習 生	生 徒	気 付 き
<p>(ひとりの生徒に教師の対話相手になるよう指示)</p> <p>Excuse me, but will you tell me the way to <i>Hondori</i> ?</p> <p>Get on.</p> <p>streetcar</p> <p><i>Shiyakusho-mae</i></p> <p>うん「本通り」。Right だな。進行方向に向かって on the right.</p> <p>Thank you very much.</p> <p>OK. こんな具合にして対話して下さい。</p> <p>はい練習して下さい。</p>	<p>All right. Get ……</p> <p>Get on the……</p> <p>streetcar at ……</p> <p><i>Shiyakusho-mae</i> and get off at <i>Hondori</i>. You'll find it on the left.</p> <p>You're welcome.</p>	<p>生徒が詰まるとすぐに手助けする。</p> <p>モデル提示の途中で訂正の言葉を加えるため、対話として成立していない。</p>

表 2 - b (熟練教師)

熟 練 教 師	生 徒	気 付 き
<p>(ひとりの生徒に教師の対話相手になるよう指示)</p> <p>I have something to show you.</p> <p>This is a clock. My brother gave it to me.</p> <p>Thank you. 今ぐらいにこり、本当にかわいいなって感情を込めて言ってみてね。</p>	<p>Is that……is that the clock your brother gave you? What a pretty clock! (笑いが起こる)</p>	<p>生徒が少し詰まるがすぐには手助けしない。対話が生き生きとしている。</p>

実習生は、対話のモデル演示の相手となった生徒が言葉に詰まると、すぐに助け舟を出し、次々訂正を加えることによって対話の流れを損なっている。TEFL において、コミュニケーション能

力を高めるためには、しっかりしたモデルの提示が必須の条件である。にも拘らず、対話として成立していないモデルに基づいて、「こんな具合にして対話してください。」という指示はどうか。提示が不十分なまま生徒に練習させるのは、コミュニケーション能力を高めようという本時の目標からすれば不十分であり、Coherence を欠く活動と言えよう。それに対して熟練教師は生徒が少し詰まっても、矢継ぎ早に訂正を加えることはせず、生徒自身の言葉を引き出そうとしており、実習生のモデルに比べ、対話としての流れを生み出している。しかも生徒の良い部分を賞賛し、「今ぐらいに」「感情を込めて言ってみてね」と、具体的な指示を全体に返している。このような指示内容は、pseudo-communication と言えども、不可欠なものである。むしろそれを実現させることこそ、コミュニケーションへの第一歩なのであり、この指示は目標への志向性をもったものであると言えよう。このように対話モデルの適切さと、指示の適切さとが相俟って、Coherence を生み出しているのである。

表3は、生徒の発表に対する教授者のフォローアップが行われている場面である。

表3-a (教育実習生)

教育実習生	生徒	気付き
OK. Good. Very good. Call か?完全に聞いとらんかったのう。(頭をかく)	(対話発表) A: What do you call this in English? B: We can it a watch in English. B: ああ call じゃ, call じゃ。	いいかげんな賞賛。 発表者に対する訂正の手だてを講じていない。

表3-b (熟練教師)

熟練教師	生徒	気付き
(実物を用いた置き換え練習: 指名した生徒に帽子を渡す) Once more. in はい, once more, please.	This is the hat……いや This is the cap……my, my friend gave me. This is the cap……my friend bought……Disneyland. いや, in Tokyo. This is the cap……This is the cap my friend bought……my, my friend gave in Tokyo. (笑いが起こる)	

<p>ちょっと今のねえ、〇〇君のね、直してあげましょう。いい？「私の友達が東京で買った」にするんですよ。ね、じゃあ落ち着いて。うん。はい。</p> <p>Once more, please.</p> <p>OK. That's right.</p> <p>はい, class.</p>	<p>This is the cap my friend bought... ...bought in Tokyo.</p> <p>This is the cap my friend bought in Tokyo.</p>	<p>ヒント等を与えて、粘り強く修正を試みる。</p> <p>全体へ返している。</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

教育実習生のほうは、二人の生徒が本時のターゲットセンテンスを用いたペア練習を行っている場面である。ひとりの生徒が間違った発話をした際、“Good. Very good.”と、生徒の発言をよく聞かないまま賞賛を行ってしまっている。結局その生徒は、自らの間違いに気付くが、実習生はその生徒にもう一度言わせるなどの訂正の手だてを講じていない。発表者自身にきちんとよわせて定着を図っていないのは、生徒が間違ったのがターゲットセンテンスであるだけに、本時の目標達成を教授者自らが遮っていることに等しい。それに対して熟練教師は、実習生と違い、発表した生徒の誤答に対し、粘り強くヒントや激励の言葉を与え、発表者自身に修正させている。ひとりの生徒に対しても、正しくターゲットセンテンスが言えるように粘り強く指導することは、目標を見据えた適切な教授行動であり、Coherenceがあるものと言えよう。

以上のように、Coherenceという「ものさし」をあてはめ、実際の授業場面に即して2つの授業を比較したが、その分析を通じて言えることは以下のとおりである。

授業における教授者・生徒間の interaction において、実習生ならば教授目標への一貫性を欠いてしまう場面で、熟練教師は実的に確に、目標を見据えた活動を行っている。今回の分析では、僅かな例の分析とは言え、その範囲内では質的な差異がよく見えたわけである。しかもそれらの例は、リピート、ドリルのためのモデル提示、誤答に対するフィードバックと、いずれも英語科の授業にとって不可欠な要素ばかりである。そこで差異が浮き彫りにされたということは、Coherenceという「ものさし」による両授業の分析が、英語の授業の本質に関わる差異を明らかにすることを示していると言える。従ってこのことは、Coherenceの概念が、授業を見る上で、ものさしとして有効であることを示唆していると言えよう。

5. おわりに

以上、授業に見られる interaction に着目して、授業分析の尺度としての Coherence を検討してきた。そして、少なくとも我々が設定した枠組み、すなわち2つの授業の事実を見る限りにおいては、有効性を持つものであったと思われる。しかし、この尺度はあくまでも tentative なものであり、Coherence が言わば開発途上のものさしであることは、我々も認めざるを得ない。この見方が幅広く妥当性を持ち得るかどうかは、今後の検討を待たなければならないのである。

この視点がかもし幅広く認められるものであるならば、実習生たちの指導を行う際、説得力を持った指導を可能にするものとなろう。なぜなら、Coherence というものさしは授業の本質に関わる長短を浮き彫りにする可能性を持つからであり、それを用いた分析結果は、「ただなんとなく」といった印象論ではなく、きちんとした尺度に基づいた授業批評となり得るからである。このこ

とを通して、実習生たちに‘Coherence’を意識化させることができれば、彼らの授業能力改善にとって、有効な手がかりとなることは疑いのないところであろう。⁴⁾

注1) ここで言う目標とは、単にターゲットセンテンスの定着のみを指すのではなく、例えば、本研究で扱っている両授業の教案に設定してあるような、「コミュニケーション能力を高める」等の目標も含むものとする。

注2) 詳細は、川迫(1988, 78)を参照のこと。

注3) 本稿では、interactionに着目した分析を行ったが、教師発言を中心とした分析については、本紀要「Coherenceの原理からみた授業比較—教師発言を中心として—」を参照のこと。

注4) 前年度の研究も含め、この一連の研究を通じて、教育実習生の授業がすべて悪く、熟練教師の授業がすべて良いという印象を与えたかもしれないが、分析で扱った実習生の授業にもキラリと光るものがあり、また熟練教師の授業がパーフェクトというわけでもなかったことを、実習生の名誉のために付け加えておく。

参考文献

- Allwright, Dick. *Observation in the Language Classroom*. New York : Longman, 1988.
- Coulthard, Malcolm. *An Introduction to Discourse Analysis*. London : Longman, 1977.
- Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.
- Rivers, Wilga M., ed. *Interactive Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.
- _____, *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago : The University of Chicago Press, 1968.
- van Lier, Leo. *The Classroom and the Language Learner*. New York : Longman, 1988.
- 馬本勉 「FlandersのFIACシステムに関する批判的考察」『中国地区英語教育学会研究紀要』18(1988) : 29-34.
- 小篠敏明 「英語科教育学の授業実践」『教科教育学研究』2(日本教育大学協会研究促進委員会) 1985. 219-41:
- _____, 「英語科における形成的評価の分析的研究 —熟練教師と非熟練教師の授業比較を通して—」『広島大学学校教育学部紀要I』10(1987) : 113-20.
- 金田道和(編)『英語の授業分析』大修館 1986.
- 川迫輝嗣 「教授目標の指導に関する分析的研究 —新文型の提示から定着までを支える要素—」『中国地区英語教育学会研究紀要』18(1988) : 67-79.
- 坂本寿志 「MoskowitzのFLintシステムに関する批判的考察」『中国地区英語教育学会研究紀要』18(1988) : 35-44.
- 田邊祐司 「教授技法に関する分析的研究 —特に指示の仕方を中心として—」『中国地区英語教育学会研究紀要』18(1988) : 45-57.
- 吉本均 『授業をつくる教授学キーワード』教育新書15 明治図書 1986.
- _____, 『授業成立入門 教室にドラマを!』教育新書5 明治図書 1985.