

COLT Part B によるコミュニケーションを指向した 英語プログラムの授業分析

JACET 北海道支部 CCR 研究会

青木千加子（北海学園大学）石塚博規（北海道東海大学）横山吉樹（北海道教育大学）酒井優子（北海道えりも高等学校）河合靖（北海道大学）

Abstract

With the change in social environment that surrounds English language education, teaching methods became more communicative in the 80's. Along with this change, a method to measure the orientation toward communication in class was needed. The COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) observation scheme, which was developed by Spada and Fröhlich (1995), was introduced to estimate communicative orientation in class and to reveal the relationships between teaching and learning. Ishizuka et al. (2005) used the scheme to study the degree to which the purposes of an English program are actually reflected in classroom activities using the COLT observation scheme Part A. This paper examines the teachers' different approaches in reflecting the purposes of the English program through the communicative features of teacher-student verbal exchanges, and those of student-student in which the COLT observation scheme Part B was used. Results indicate that this scheme successfully provides us with information on the differences between instructors. The results also show the validity of the scheme for English programs.

1. はじめに

英語教育をとりまく社会的な環境の変化とともに、教授法も 80 年代に入りコミュニケーションなアプローチが主流となった。教授法の変遷に伴い、教室現場における実際の現象を体系的に観察、分析する研究が重要とされた。Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme (COLT) はコミュニケーション・アプローチが第二言語教育の主流となった 1980 年代に、教授と学習の相互作用を組織的に見る手法としてカナダの Spada によって開発された。

CCR 研究会では、これまでに COLT による観察・研究を続けており、石塚・横山・平田・青木・伊東・河合・高井・新井(2005) は日本の大学においてコミュニケーションを指向したクラスの指導過程と学習内容を COLT Part A を用いて分析し、その有効性について検証した。

本研究では、教師と生徒の授業中の言語使用を中心に COLT Part B による分析を行い、また授業分析の有効性についても検討する。

2. 研究の背景

第二言語指導と学習効果の関係を把握するために開発された COLT は2つのパートから成り、Part A では教室内での言語活動と指導過程をリアルタイムで観察・記録できる。教室内での活動を参加形態、活動内容、教材などのいくつかのカテゴリー別に計測することにより、指導と学習効果などを測定できる。

Spada (1987) は COLT Part A を用い、カナダの大学の ESL プログラムにおいて、指導内容の違いがどのように学習効果に影響を及ぼすかを、量的・質的データにより分析し、相互の関係を明らかにした。量的データでは、言語形式重視のクラスでは文法テストの結果が良く、質的分析ではオーセンティックな教材が使われ、学習者の興味を引き出す工夫がなされたクラスのリスニングテストの結果が良いことがわかった。

COLT Part A では指導過程と学習内容をリアルタイムで記録できるため、日本の大学で見られるような大規模な語学クラスの記録・観察にも適している。Terdal, Dunn, & Gaynor (1997) は日本の大学で英語を教えている外国人教師が、どのようにコミュニケーション型の指導法を取り入れているかをインタビューと COLT Part A により観察した。その結果、ほとんどの教師がテキストまたは型にはまった教材を使うなど、日本人大学生のそれまでに受けてきた英語教育の背景を考慮した指導を行うことで、活動内容を教育現場の実態に適応させていた。

石塚他 (2005) は大学においてコミュニケーションを目的とする英語プログラムの授業が実際にどのように行われているかを COLT Part A を用いて検証し、教室内での活動内容や学習者の使用技能などに割り当てられた時間比率を計算することで、日本の大学においてコミュニケーションを目的とする英語プログラムを担当している、複数の講師間の授業方法の違いを測定した。授業内容では、個々の教師にばらつきがあるものの、全体的にはプログラムの目標を念頭に置いた授業が行われていた。

COLT Part A では global scoring によって授業のコミュニケーションの指向性について把握できるが(Lightbown & Spada, 2006), COLT Part B では教師と学習者、または学習者と学習者との実際の発話をいくつかのカテゴリーに分類し分析を行うことにより内容や質を測定する。このため、授業全体のコミュニケーションへの指向性なども COLT Part A よりも正確に示すことができ、より詳しい授業の特徴を明らかにすることが可能である。

Evans (2001) は複数の外国人教師と日本人教師の教室内での発話の違いを COLT Part B を用いて検証した。日本人教師は目標言語である英語を外国人教師に比べ少なく使用していたものの、学習者に発話を引き出す質問をしていた。

外国人教師と日本人教師の発話には有意差は見られたが、学習者の発話には有意差は見られず、異なる教師間においても同様の意味

交渉を行っていた。しかし、COLT Part B では教師と学習者、または学習者と学習者との発話を個々に記録・分析することができるが、その流れを把握することができず、他の手法との組み合わせを今後の課題としている。

COLT Part B での観察カテゴリーは 40 項目あるが、このカテゴリーは研究内容によって加減することがある。Lyster & Ranta (1997) はフランス語のイマージョンプログラムにおいて、教師のフィードバックが学習者の uptake にどのような影響があるのかを、観察カテゴリーに explicit correction や recastなどを加えることにより調査した。それによると、内容重視のクラスでは、学習者は教師の修正フィードバックに気がつかないことが多いとしている。

Gaynor, Dunn, & Terdal (1997) によると、COLT は Part A, B ともに指導過程と学習内容を観察・記録する手法としては組織的体系的に構築されており、研究結果からもその妥当性があるとしている。また、コード化の訓練を行うことにより分析者間での統一が図られ、信頼性が高まるとしている。

以上の先行研究からも COLT はコミュニケーションを指向した英語プログラムの授業分析としては Part A, B ともに有効なツールであると考えられる。

3. 研究課題

以上のような先行研究を踏まえ、日本の大学においてコミュニケーションを目的とする英語授業がどのように運営され、そのプログラムの目標がどの程度実現されているのかについて調査することにした。その際に、授業での言語使用に焦点をあてて観察するものとし、集計や分析の手段として COLT Part B と、それを補うための Sequential analysis (集計方法を参照) を用いることとし、次の 2 つの研究課題を設定した。

- 1) COLT Part B による授業分析は、プログラムを担当している複数の教師の授業方法の違いをどのように明らかにするだろうか。
- 2) COLT Part B による授業分析は、大学の英語プログラムの授業目標が実際の授業にどの程度反映されているかを明らかにするだろうか。

研究課題 1 は、結果と分析の節でクラス毎に分析を行い、考察の節でクラス間の傾向を把握する。考察の節では、さらにそれを踏まえて、研究課題 2 に関する考察をしていく。また、COLT Part B がコミュニケーションを目標とする英語プログラムの授業分析に有効な手法であるかという点についても検討する。

4. 研究方法

COLT Part B は、教師と学習者、学習者と学習者の間の言葉のやり取りを分析し、そこに見られるコミュニケーションの指向性の度合いを分析するものである。観察カテゴリーは、1) Off task (非授業活動)、2) Use of target language (使用言語)、3) Information gap (情報格差)、4) Sustained speech (発話量)、5) Reaction to form or message (形式／内容への応答)、6) Incorporation of student/teacher utterances (学習者／教師の発話摂取)、7) Discourse initiation (談話主導)、8) Form restriction (形式制限)に分かれ、1)、7)以外のカテゴリーはさらにいくつかのサブカテゴリー・項目に分かれている (Kawai, Sakai, Yokoyama, Ishizuka, Aoki, 2007)。

観察・分析対象は、北海道の私立大学の英語・英文学を専攻する学科の 1, 2 年向けに開講された英語基礎訓練プログラムの授業で、4 人の講師の担当する A, B, C, D の 4 クラスであった (詳細については、石塚他(2005)を参照)。

4. 1. 観察・分析・集計方法

授業にはそれぞれ2人の観察者が配置され、記録用紙に、教師と学生の活動内容を記録した。また、担当の講師にはマイクを着けてもらい、教室の前後にそれぞれ1台のカメラを設置し、音声と映像の記録を行った。観察者は、授業後に録音・録画したデータを基に分類・整理をしながら記録用紙を完成させた。2人の観察者の記録が一致した場合のみを有効とし、そうでない場合には再検証を行うことで信頼性を高めた。

分析・集計は、COLT Part Bによるコーディングと Sequential analysis (逐次分析) を用いて行った。前者は、主として Functional analysis (機能分析) によるものであり、教師の発話に対しては6つ、学生の発話に対しては7つの観察カテゴリーが用意され、ターン内の発話を、各カテゴリーの下に用意されている項目に区分(コーディング)する。

COLT Part Bの集計は、教師と学生に分けて、観察カテゴリー毎に行われ、その下にある項目の比率で算出される。表1の Sustained speech を例にとると、そのカテゴリーの項目である Minimal とコーディングされたもの32, Sustained とされたもの11であるので、そのカテゴリー全体に対する割合でそれぞれ 74.8%, 25.6%と算出された。

カテゴリーの中の Incorporation of student / teacher utterances は、ターン内の発話が複数の項目にコーディングされる場合が多く、上記のように集計できない。そのため、発話形式に対してなされた (form-related) ものと、発話内容に対してなされた (message-related) ものとの区分し、観察された組み合わせ (例えば、Correction + Repetition) 毎の頻度が集計される。表3を例にとると、教師が発話形式に対して行った Incorporation には9の組み合わせがあり、それぞれに頻度と全体の比率が示されている。COLT Part Bでは、教師と学習者、また学習者間における発話のやりとりがそれぞれ機能によってコーディングされ集計される。しか

しながら、発話がどのように展開し、構築されているのかを明らかにすることができない。本研究では、**Sequential analysis** (e.g., **Markee, 2000**) を併用することによって、その欠点を補うようにした。

教室会話は、教師が質問などによって主導し (**Initiation**)、それに対して学生が応答し (**Response**)、それに対して教師がコメントなどを加え (**Follow-up**) 展開していくことがよく知られている。(Sinclair & Coulthard, 1975; see also Ohta, 2001)。

英語授業では、教師主導型のインタラクションである **IRF** (**Initiation, Response, Follow-up**) によって構成される会話が多く観察される。しかし、課題の指示 (**Instruction**) のように、教師の説明のみで終わるものも見られる。また、**IRF** まで発展せず、教師が発話を求めても学生側から応答がない (例 **Initiation alone**) や、学生の応答を取り込んだ発言がない (**IR**) もものも見られる。会話が **IRF** 以上に展開するのは、追加情報を求めたり、意味の明確化を求めたりすることによって、会話の内容を発展させていく場合である。**IRF** の後に、**Elaboration request** や **Clarification request**、或いは **Expansion** などが続く場合がそれにあたる。それ以上に発話が続く場合は、**IRF + Elaboration request + Clarification request** 等として展開の仕方を示して集計した。7つの分類を(a)(b)(c)の3パターンに分けて示すと、次のようになる。

(a) **IRF** まで展開しないパターン

- 1) **Instruction (Unpredictable information** のみ)
- 2) **Initiation alone (Request information** のみ)
- 3) **IR (Request information と Giving information** のみで **incorporation** のないもの)

(b) **IRF** のみで完結するパターン

- 4) **IRF alone (Request information; Giving information, and Incorporation)**

(c) IRF からさらに展開しているパターン

- 5) IRF + Elaboration request
- 6) IRF + Clarification request
- 7) IRF + Expansion

5. 結果と分析

ここでは、研究課題 1 に答えるために、COLT Part B に基づく集計の結果と Sequential analysis による結果をクラス毎に示す。それによって、言語使用という観点から、教師の授業方法を分析していく。

コミュニケーションへの指向性が強い授業に見られる特徴として、Lightbown & Spada (2006)は、次のものを挙げている。

- 1) 誤りに対するフィードバックは、時としてなされるが、形式的な誤りの修正を強く求めるような押し付けがましいものとはならない。
- 2) メッセージに焦点が当てられる Genuine question が多くなる。
- 3) 意味の交渉が多くなり、且つ長く続く場合もある。
- 4) 文法用語などのメタ言語の使用が少ない。

本研究では、特に 1) から 3) の特徴を COLT Part B のカテゴリー内の項目にあてはめ、授業におけるコミュニケーションへの指向を明らかにしていく。

5. 1. Class A

表 1 は、教師の発話の Target language, Information gap, Sustained speech に関する部分の集計である。これを見ると、教師の発話は全て L2 で、Minimal と分類される 3 つ以上の節にならないターンが多いのがわかる。また、Pseudo request の占める割合が高く (87.5%)、構造的なアプローチの特徴を示している。また、情

報を与えることに関しては、教師が指示を与えるもの（表の **Unpredictable information** は全てこれに該当）しかなされておらず、これは教師主導型の特徴を示している。

表1 Descriptive Statistics of Teacher Verbal Interaction:
Off task, Target language, Information Gap and Sustained Speech

Off task	Target language		Information gap				Sustained speech	
	L1	L2	Giving info.		Request info.		Minimal	Sustained
			Predict.	Unpredict.	Pseudo requ.	Genuine requ.		
1	0 (0.0%)	93 (100.0%)	0 (0.01%)	12 (100.0%)	28 (87.5%)	4 (12.5%)	32 (74.4%)	11 (25.6%)

教師 A の授業は、最初に「今日はビデオカメラで撮影されている」という **Off task** から始まった (**Off task** はこの 1 回のみ)。次に、教科書にあるリーディング教材の新出語について尋ねるが、同意語を尋ねたり、言い換えするように求める **Pseudo request** が多かった。その後、パラグラフごとにメインアイデアを尋ねる **Genuine request** をしていたが、途中で終わってしまい、**Genuine request** の発話が少なくなってしまう (12.5%)。

表 2 は、学生の発話の **Information gap** と **Sustained speech** に関する部分の集計である。表をみると、学生の発話は、聞き取りづらい箇所も多かったが、全て **L2** で、**Ultramiminal** と分類される 2 語以下のとても短い発話が多いことがわかる。学生は、積極的に教師や他の学生に情報を求めること (**Request information**) がなく、会話を主導する **Discourse initiation** は全く見られなかった。つまり、授業は、教師主導のインタラクションで形成されていたことになる。また、教師の **Pseudo request** に呼応して学生の **Predictable information** の割合も 71.4% と多くなっている。**Unpredictable information** は、新出語の意味を尋ねられた授業の前半にはあまり見られず、メインアイデアを尋ねられた後半に増えているが、全体の 28.6% にしかなっていない。このように学生の発話にも、構造的なアプローチの特徴が表れていると言える。

表2 Descriptive Statistics of Student Verbal Interaction:
Off task, Target language, Information Gap and Sustained Speech

Discourse Initiation	Target language		Information gap			
	L1	L2	Giving info.		Request info.	
			Predict.	Unpredict.	Pseudo requ.	Genuine requ.
0	0 (0.0%)	36 (100.0%)	25 (71.4%)	10 (28.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

Ultra- minimal	Sustained speech		Form restriction		
	Minimal	Sustained	Choral	Restricted	Un- restricted
29 (80.6%)	7(19.4%)	0 (0.0%)	4 (14.3%)	8(28.6%)	24 (85.7%)

表3は、Incorporation of Student/Teacher utterance に関する部分の集計である。この表でも、言語形式に関わる取り込みは84.8%と多く、構造的なアプローチの傾向が見てとれる。また、教師の発話は Pseudo request が多かった（表1参照）ことを考えると、言語形式の訂正などが増えることが予想される。しかしながら、結果は、Correction が少なく、Comment が多いことがわかる。

表3 Descriptive Statistics of Verbal Interaction:
Incorporation of Student/Teacher Utterances

Teacher Verbal Interaction Incorporation of Student Utterances		Student Verbal Interaction Incorporation of Student/Teacher Utterances	
Form-related incorporations	39 (84.8%)	Form-related incorporations	0 (0.0%)
Correction	1 (2.0%)		
Correction + Repetition	1 (2.0%)		
Correction + Comment	1 (2.0%)		
Comment	15 (30.6%)		
Comment + Repetition	5 (10.2%)		
Expansion	7 (14.3%)		
Elaboration request	7 (14.3%)		
Elaboration request + Repetition	1 (2.0%)		
Clarification request	1 (2.0%)		
Message-related incorporations	7 (15.2%)	Message-related incorporations	0 (0.0%)
Comment	4 (8.2%)		
Expansion	1 (2.0%)		
Clarification request	2 (4.1%)		

これは、教師が学生の誤りなどを含む発話に関して、明示的に訂正

をするのではなく、コメントで暗示的な訂正と肯定的なインプットを与えていることを示唆している。この点に関しては、構造的なアプローチの特徴はあまり見られないことになる。

表4は、教師と学生の会話の流れをそのパターンで把握するためのものである。この授業では、教師から始まる流れのみで、学生が主導するものは観察されなかった。表を見ると、教師主導型の特徴である **Instruction**, **IRF** などが多く、会話の流れはほぼ3ターンまでで完了していることがわかる。また、**IRF** すら形成していないものも13回見られた。これは、教師が発話を求めても、学生側から応答がない場合(**Initiation alone**)や、学生の応答を取り込んだ発言がない場合 (**IR**) であり、会話の展開があまり見られないパターンである。

表4 Sequential Analysis of Teacher-initiated Verbal Interaction

Instruction	10
Initiation alone	9
IR	4
IRF alone	11
IRF + Elaboration request	4
IRF + Clarification request	3
IRF + Elab. requ. + Clari. requ.	1

また、会話が3ターンを超えて展開していく **IRF + Elaboration request** や **IRF + Clarification request** なども、合計8回しか観察されなかった。教師が学生を巻き込んで会話が展開していくパターンが少なく、概して教師主導型の授業展開がなされていると言える。

5. 2. Class B

表5は **Target language**, **Information gap**, そして **Sustained speech** の集計である。教師の発話は全て **L2** で、**Minimal** ターンが

3分の1以上を占めている。

表5 Descriptive Statistics of Teacher Verbal Interaction:
Off task, Target language, Information Gap and Sustained Speech

Off task	Target language		Information gap				Sustained speech	
	L1	L2	Giving info.		Request info.		Minimal	Sustained
			Predict.	Unpredict.	Pseudo requ.	Genuine requ.		
0	0 (0.0%)	94 (100.0%)	0 (0.0%)	23 (100.0%)	0 (0.0%)	19(100.0%)	42 (77.8%)	12 (22.2%)

Giving information に関しては、Unpredictable information の 23 回のうち 17 回が指示で、残りの 6 回は Genuine request や Clarification request などに対する答えであった。授業はテキストの内容を学生に問うことから始まり、全てに Genuine request が使われた。

表6 Descriptive Statistics of Student Verbal Interaction:
Off task, Target language, Information Gap and Sustained Speech

Discourse Initiation	Target language		Information gap			
	L1	L2	Giving info.		Request info.	
			Predict.	Unpredict.	Pseudo requ.	Genuine requ.
1	3 (5.8%)	49 (94.2%)	0 (0.0%)	40 (100.0%)	0 (0.0%)	2 (100.0%)

Sustained speech			Form restriction		
Ultra-minimal	Minimal	Sustained	Choral	Restricted	Un-restricted
41 (78.8%)	10(19.2%)	1 (2.0%)	0 (0.0%)	6(11.5%)	46(88.5%)

表 6 は学習者の Target language, Information gap, そして Sustained speech の集計である。学習者の発話のほとんどが L2 で、テキストの内容の要約を発表する時に Sustained を一度用いた以外、Ultramiminal が大半を占めていた。Genuine request は 2 度使われているが、これは教師の襟につけてあるマイクが何であるかを L1 で尋ねているものであった。積極的に教師や他の学生に対して情

報を求めること(Discourse initiation)はなかった。Form restriction は、教師が語彙をヒントにしながらか学習者の答えを導く場面で何度か見られた。

表 7 は Incorporation の集計である。言語形式に関しては全体の 11.3% であるが、Correction + Repetition や Repetition + Comment を使い、学習者の間違いを暗示的に訂正し、学習者の発話を繰り返しながらコメントを与えるなどして、学習者にインプットを与えていた。内容に関しては、繰り返しを含むコメントを多く与え、Clarification request を多く使うなどして、学習者の発話を発展させていた。

教師が学習者にテキストを読むよう指示を与えたとき、学習者はどのページを読むのかといった Clarification request を L2 でしており、タスク以外でも目標言語の使用を試みるなど、学生側にもコミュニケーション指向の姿勢が見られた。

表7 Descriptive Statistics of Verbal Interaction:
Incorporation of Student/Teacher Utterances

Teacher Verbal Interaction Incorporation of Student Utterances		Student Verbal Interaction Incorporation of Student/Teacher Utterances	
Form-related incorporations	6 (11.3%)	Form-related incorporations	0 (0.0%)
Correction + Repetition	2 (3.8%)		
Comment	1 (1.9%)		
Repetition + Comment	2 (3.8%)		
Clarification request	1 (1.9%)		
Message-related incorporations	47 (88.7%)	Message-related incorporations	10 (100%)
Repetition + Comment	16 (29.6%)	Comment	5 (50.0%)
Repetition + Clarification request	2 (3.8%)	Expansion	1 (10.0%)
Comment	12 (22.2%)	Clarification request	3 (30.0%)
Clarification request	8 (14.7%)	Elaboration request	1 (10.0%)
Expansion	4 (7.4%)		
Elaboration request	6 (11.0%)		

表 8 は教師と学生の会話の流れをパターン化したものである。この授業では教師主導型の特徴である IRF が 24 回と多く使われ、会話が 3 ターンを超えて展開していく IRF + Elaboration request などが計 5 回と少ないが、IRF + Clari. + Elab. + Elab. + Clari. +

Clari.などのように、学生の発話を巻き込んで会話が展開されていく場面も観察された。

表8 Sequential Analysis of Teacher-initiated Verbal Interaction

Instruction	3
IR	1
IRF alone	24
IRF + Clarification request	1
IRF + Expansion + Clari. requ.	1
IRF + Clari. requ. + Clari. requ.	1
IRF + Elab. + Elab. + Elab. + Elab.	1
IRF + Clari. + Elab. + Elab. + Clari. + Clari.	1

表 9 は学生が主導する会話の Sequential analysis である。IRF を超えて学生が Clarification request や Elaboration request を行い、会話を発展させているものが 2 回見られた。

表9 Sequential Analysis of Student-initiated Verbal Interaction

IRF + Elab.	1
IRF + Clari.	1

5. 3. Class C

表 10 は、教師の Target language, Information gap, そして Sustained speech の集計である。教師の発話は全て L2 で、Sustained がやや多く使われている。Giving information に関しては、Unpredictable information が大半で、学生からの Do you cook? という Genuine request に対する答えが 1 回あった。

授業はクリスマスソングの内容を問うリスニングから始まり、その中で、動物の鳴き声をあてる Pseudo request が 1 回あっただけで、それ以外は Genuine request が多く使われ、概ね学生とのコミ

コミュニケーションを重視したクラスといえる。

表10 Descriptive Statistics of Teacher Verbal Interaction:
Off task, Target language, Information Gap and Sustained Speech

Off task	Target language		Information gap				Sustained speech	
	L1	L2	Giving info.		Request info.		Minimal	Sustained
			Predict.	Unpredict.	Pseudo requ.	Genuine requ.		
0	0 (0.0%)	97 (100.0%)	0 (0.0%)	16 (100.0%)	1 (3.0%)	33 (97.0%)	21 (46.7%)	24 (53.3%)

表 11 は学生の Target language, Information gap, そして Sustained Speech の集計である。学生は“家計簿”, “おこずかい” など英語で言えない単語の L1 を発話しただけで, それ以外は全て L2 を使用していた。発話は Ultraminimal が大半を占めていた。

学生は教師に対して Discourse initiation による Genuine request を 1 度しただけで, 他の学生に積極的に情報を求めることはなかった。しかし, 教師からの Genuine request に呼応して, 学生の Unpredictable information が 32 回と多く使われていた。教師による学生の Form restriction は見られなかった。

表11 Descriptive Statistics of Student Verbal Interaction:
Off task, Target language, Information Gap and Sustained Speech

Discourse Initiation	Target language		Information gap			
	L1	L2	Giving info.		Request info.	
			Predict.	Unpredict.	Pseudo requ.	Genuine requ.
1	3 (7.3%)	38 (92.7%)	1 (3.0%)	32 (97%)	0 (0.0%)	1 (100.0%)

Sustained speech			Form restriction		
Ultra-minimal	Minimal	Sustained	Choral	Restricted	Un-restricted
26 (55.3%)	21 (44.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	42 (100.0%)

表 12 は教師と学生の発話の Incorporation の集計である。言語形式に関しては全体の 6.0% と非常に少なかった。そこでは,

Correction + Repetition を用い、学生の誤りを暗示的に訂正していた。学生の発話内容に対して、教師は **Repetition** や **Paraphrase** を含むコメントを多く与え、暗示的に学生に対して多くのインプットを与えていた。学生の発話は全てが **Minimal** であるが、教師の発話に情報を付け加える **Expansion** を 4 回使っていた。

表12 Descriptive Statistics of Verbal Interaction:
Incorporation of Student/Teacher Utterances

Teacher Verbal Interaction Incorporation of Student Utterances		Student Verbal Interaction Incorporation of Student/Teacher Utterances	
Form-related incorporations	3 (6.0%)	Form-related incorporations	0 (0.0%)
Correction + Repetition	3 (6.0%)		
Message-related incorporations	43 (94.0%)	Message-related incorporations	7 (100%)
Repetition + Comment	9 (19.5%)	Repetition	1 (14.3%)
Comment	17 (36.9%)	Comment	2 (28.6%)
Clarification request	5 (10.8%)	Expansion	4 (57.1%)
Elaboration request	3 (6.5%)		
Expansion	5 (10.9%)		
Paraphrase + Comment	4 (8.7%)		

表 13 は教師と学生の会話の流れをパターン化したものである。教師主導型の **IR** や **IRF** が多く、学生を巻き込んで会話を引き伸ばしていく授業展開はなされていない。

表13 Sequential Analysis of Teacher-initiated Verbal Interaction

Instruction	3
IR	6
IRF alone	23
IRF + Clarification request	1
IRF + Clari. requ. + Elab. + Expansion	1
IRF + Elab. + Elab. + Clari.	1

表 14 が示すように、このクラスでは1度ではあるが学生が会話を主導している。また、学生が教師の発話に対して **Expansion** する場面が 3 回観察されるなど、積極的な授業参加の姿勢が見られる。

表14 Sequential Analysis of Student-initiated Verbal Interaction

IR	1
IRF + Exp.	3

5. 4. Class D

表 15 は、教師の **Target language**, **Information gap**, そして **Sustained speech** の集計である。教師の発話は全て L 2 で、**Minimal** ターンが半数以上を占めている。教師から与えられる情報は全て指示か、テキストの説明 (**Unpredictable information**) であり、最初から終わりまで教師主導型で授業が進められている。

表15 Descriptive Statistics of Teacher Verbal Interaction:
Off task, Target language, Information Gap and Sustained Speech

Off task	Target language		Information gap				Sustained speech	
	L1	L2	Giving info.		Request info.		Minimal	Sustained
			Predict.	Unpredict.	Pseudo requ.	Genuine requ.		
0	0 (0.0%)	148 (100.0%)	0 (0.0%)	16(100.0%)	38 (59.4%)	26(40.6%)	46 (66.7%)	23 (33.3%)

授業冒頭の “I asked you at home to prepare answers on some questions.” という教師の言葉どおり、学生はテキストを事前に読んでくるように指導され、テキストの内容把握と新出単語の意味の確認を個々の学生に質問していくというスタイルで授業は進められていた。そのため、パラグラフごとに内容を問うことが多く見られた授業前半部分では **Genuine request** がやや多い。しかし、授業半ば以降は、類義語を問うといった教師が既に解答を把握している質問を学生に聞く場面が多く、全体として **Pseudo request** が 59.4%と多くを占めている。

表 16 は学生の **Target language**, **Information gap**, そして **Sustained Speech** の集計である。**Discourse Initiation** は学生側からは全くなく、学生の発話はすべて L2 で、その全てが教師の質問

に対して応答するものであった。学生が教師や他の学生に情報を求める場面は全く見られなかった。Unpredictable information (44.6%)は、授業前半部分のパラグラフごとの内容把握に関する質問に学生が応答する場面で見られる。全体的には教師の Pseudo request に呼応して、学生の Predictable information の割合が 55.4%と高くなっている。それは、授業後半に、教師が「どのくらい頻繁に(how often) fast food のレストランを利用するか」または「どのくらい頻繁に(how often)食べる前に手を洗うか」といった質問を個々の学生にする場面があり、それに対する学生の返答の仕方は often, sometimes, always, never といった教科書に既に提示された文中の部分的な単語の入れ替えを求めるドリルタイプの活動であったからである。学生の応答は言語形式に制限があり(form restricted), 発話の自由が制限された中での情報付与である。概して、構造的な教師主導型のアプローチであるといえる。

表16 Descriptive Statistics of Student Verbal Interaction:
Off task, Target language, Information Gap and Sustained Speech

Discourse Initiation	Target language		Information gap			
	L1	L2	Giving info.		Request info.	
			Predict.	Unpredict.	Pseudo requ.	Genuine requ.
0	0 (0.0%)	65 (100.0%)	36 (55.4%)	29(44.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

Ultra- minimal	Sustained speech			Form restriction		
	Minimal	Sustained	Choral	Restricted	Un- restricted	
39 (60.0%)	22(33.8%)	4 (6.2%)	0 (0.0%)	35(54.7%)	29 (45.3%)	

表 17 は教師と学生の発話の Incorporation の集計である。教師と学生の Incorporation に関しては、全て教師側からの取り込みで、生徒側からの発話は見られなかった。また、言語形式に関わるものが 42.6%だったのに対し、内容に関わるものは 57.4%とやや高い。これは、テキストの内容に関わる意味の読み取りや把握をねらう活

動がやや多く含まれていることを反映している。

また、教師の質問は教科書に従って正誤が明確にわかるものが大半であり、教師が明示的に学生の返答に訂正を加えることはなかった。学生の発話をそのまま繰り返してイントネーションで訂正を促した例が一度あっただけである。そのため **Correction** は 1 例のみで、“**All right.**”や“**Fine.**”などの肯定的な **Comment** がほとんどであった。

表17 Descriptive Statistics of Verbal Interaction:
Incorporation of Student/Teacher Utterances

Teacher Verbal Interaction Incorporation of Student Utterances		Student Verbal Interaction Incorporation of Student/Teacher Utterances	
Form-related incorporations	29 (42.6%)	Form-related incorporations	0 (0.0%)
Correction + Repetition	1 (1.5%)		
Comment	11 (16.2%)		
Comment + Repetition	10 (14.7%)		
Expansion	4 (5.9%)		
Paraphrase	1 (1.5%)		
Clarification request	2 (2.9%)		
Message-related incorporations	39 (57.4%)	Message-related incorporations	0 (0.0%)
Comment	23 (33.8%)		
Comment + Repetition	4 (5.9%)		
Comment + Expansion	1 (1.5%)		
Elaboration request + Repetition	1 (1.5%)		
Expansion	2 (2.9%)		
Paraphrase	3 (4.4%)		
Elaboration request	4 (5.9%)		
Clarification request	1 (1.5%)		

表18 Sequential Analysis of Teacher-initiated Verbal Interaction

Instruction	13
Initiative alone	8
IR	9
IRF alone	44
IRF + Elaboration request	2
IRF + Clarification request	3
IRF + Elab. + Elab. + Elab.	1

表 18 は教師と学生の会話の流れをパターン化したものである。教師の説明のみで学生とのやりとりのない **Instruction** が 13 回、**IRF alone** が 44 回と多く、教師主導型の傾向が強く見られた。また、

教師の発話のみで終わってしまい学生からの応答のない場合 (Initiation alone) が 8 回、学生からの応答があってもそれに対しての教師の応答がない場合が 9 回あった。IRF を超えて会話が発展している IRF + Elaboration request や IRF + Clarification request 等は計 6 回しか見られなかった。

6. 考察

前節では、研究課題 1 である授業中の言語使用の傾向をクラス毎に分析した。本節では、講師間に言語使用の類似や相違があるかを調べることで、このプログラム全体の傾向を明らかにする。また、それをもとに、研究課題 2 「COLT Part B による授業分析は、大学の英語プログラムの授業目標が実際の授業にどの程度反映されているかを明らかにするだろうか」を考察する。

6. 1. 講師間の相違

本節では、研究課題 1 「COLT Part B による授業分析は、担当している複数の講師の授業中の言語使用をどのように明らかにするだろうか」について考察する。まず、講師の質問と学生の発話をクラス別に概観するため、講師の Requesting information を表 19 に、学生の Giving information を表 20 にまとめた。

実測度数に 0 が含まれ、カイ 2 乗検定を用いることができないので、ここでは傾向を概観するにとどめる。表 19 から、講師 A・D は Requesting information において Pseudo request が多いのに対し、講師 B・C は Genuine request が多いことが分かる。この傾向に呼応して、表 20 は、講師 A・D の学生が Predictable な、講師 B・C の学生が Unpredictable な情報を提供する傾向が高いことを示している。

次に、講師が学生との対話で、言語形式と内容のどちらを重視しているか見るために、Incorporation of student utterances の各項目の頻度を、表 21 にまとめた。

表19 Frequency of types of teachers' pseudo/genuine request

Requesting information	Instructors			
	A	B	C	D
Pseudo request (n=67)	28	0	1	38
Genuine request (n=82)	4	19	33	26

表20 Frequency of types of learners' predictable/unpredictable information

Giving information	Instructors			
	A	B	C	D
Predictable (n=62)	25	0	1	36
Unpredictable (n=111)	10	40	32	29

表21 Frequency of teachers' form/message-related incorporation of student utterances

Incorporation of student utterance	Instructors				$\chi^2(3)$	p
	A	B	C	D		
Form-related (n=77)	39**	6**	3**	29**	80.0	0.000
Message-related (n=136)	7**	47**	43**	39**		

**p<.01

度数分布の偏りが統計的に有意であるか検証するため、カイ 2 乗検定を行なった。有意水準 1%以下で有意と認められた ($\chi^2(3)=80.0$, $p<.01$)。さらに、残差分析を行なった結果、有意水準 1%以下で講師 A は Form-related が、講師 B・C は Message-related が有意に多かった。講師 D に有意な特徴は見られなかった。このことから、学生の発話を取り込む時に、講師 A は言語形式を重視するが、講師 B・C は内容を重視する特徴を持つことが明らかになった。

表 22 は、Sequential analysis を用いて講師・学生間のインタラクションを分析した結果である。会話の発展程度により頻度を集計し、カイ 2 乗検定を行った。有意水準 1%以下で有意な差が認められた ($\chi^2(3)=23.6$, $p<.01$)。さらに、残差分析を行ったところ、講

師 A の Instruction/initiation alone or IR および IRF, 並びに講師 B の Instruction/initiation alone or IR が有意水準 1% で, 講師 B の IRF が有意水準 5% で有意となった。このことから, 講師 A では IRF にまで至らないもの (Instruction/initiation alone or IR) が有意に多いのに対し, 講師 B では IRF が有意に多いことがわかった。この分析では, しかしながら, 講師 C・D の特徴は明らかにならなかった。

表22 Frequency of types of interaction developments in teacher-initiated verbal interaction

Interaction development	Instructors				$\chi^2(3)$	<i>p</i>
	A	B	C	D		
Instruction/initiation alone or IR (n=66)	23**	4**	9	30	23.6	0.001
IRF (n=102)	11**	24*	23	44		
IRF + α (n=22)	8	5	3	6		

**p<.01, *p<.05

以上から, COLT Part B による授業分析により, 講師 A と講師 B・C が対立する特徴を持つことがわかった。講師 A は Pseudo request が多くまた言語形式重視であるのに対し, 講師 B・C は Genuine request が多く内容重視であった。これに呼応するように, 講師 A の学生は Predictable な発話が多いのに対し, 講師 B・C の学生は Unpredictable な発話が多い傾向も見て取れた。また, Sequential analysis による分析からも, 講師 A は Instruction/initiation alone or IR が多いのに対し, 講師 B は IRF が多いことが明らかになった。講師 C も有意ではないが講師 B と同様の傾向であった。講師 D の分析結果はいずれも有意ではなかった。傾向として, Pseudo request が多く Predictable な学生の発話も多かったが, 内容重視で発話のつながりも長かった。このように COLT Part B により教師や学生の教室内での発話傾向を明らかにすることができ, また, Sequential analysis を組み合わせることでさらに詳細な分析を行なうことが可能になる。

6. 2. 授業目標との比較

研究課題 2, 「COLT Part B による授業分析は, 大学の英語プログラムの授業目標が実際の授業にどの程度反映しているのかを明らかにするだろうか」について考察する。対象の英語プログラムでは, 英文を読み内容を英語で議論する, 内容中心のインタラクティブな授業運営が期待されている。Genuine request が多く, 内容に焦点があり, 一つの話題で出来るだけ長く会話を継続することで, この期待に応える授業運営が実現されると思われる。つまり, Genuine request, Unpredictable information, Message-related の傾向が高ければ, そして, Sequential analysis で会話の継続が長ければ, 授業目標を反映していることになる。

前節で見たように, 講師 A は Pseudo request が多くまた言語形式重視であるのに対し, 講師 B・C は Genuine request が多く内容重視である。また, 講師 A の学生は Predictable な発話が多いのに対し, 講師 B・C の学生は Unpredictable な発話が多い傾向を持つ。また, Sequential analysis による会話の発展程度の分析では, 講師 A は Instruction/initiation alone or IR が多いのに対し, 講師 B は IRF が多いことが明らかになった。講師 C についても, 有意ではないが講師 B と同様 IRF が多い。したがって, 講師 A に比較して講師 B・C のクラスの方が授業目標を反映していると言える。講師 D は, Genuine request は少ないが, 内容重視で会話の継続性も高いので, 両者の中間と言える。

しかし, 度数が少なく統計的に有意でもないので傾向を述べるにとどめるが, IRF より長い会話については, 講師 B・C より講師 A のクラスの方が多い。このことは, 内容中心であっても, そのために会話が継続し発展することが多くなるとは限らないし, 反対に, 言語形式に焦点をあてていても会話継続の可能性のあることを示している。また, 講師 D では, 全体的に授業中の発話数が他の講師より多い。予見可能な質問と, 短い発話の IRF パターンを多用する授業スタイルが影響していると思われる。

以上のように、細部では講師の授業実態の影響を考慮しなければならない点があるとはいえ、COLT Part B は授業目標が各講師の指導にどう反映しているのか推測する手段となりうる。また、Sequential analysis と組み合わせることにより詳細に洞察できるようになる。COLT Part B は、英語プログラムの授業分析に有効な手法であると言えるだろう。

7. おわりに

本研究では、A 大学においてコミュニケーションを目的とする英語プログラムが実際にどのように運営されているか、また、そのプログラムの目標をどの程度実現しているかについて、COLT Part B を用いて検証した。その結果、A 大学の複数の教師間の授業方法の違い及び授業目標の授業への反映状況について妥当と思われるデータが得られた。また、COLT Part B は授業分析ツールとして有用であることも判明した。

また、本研究では、COLT Part B と Sequential analysis を併用することにより、授業目標が各講師の指導にどう反映しているのか、単に全体的な総数での比較ではわからない部分も含めて明らかになり、より詳細な考察が行えた。

引用文献

- 石塚博規・横山吉樹・平田洋子・青木千加子・伊東優子・河合靖・高井収・新井良夫. (2005). 「COLT Part A によるコミュニケーションを指向した英語プログラムの授業分析」 *Research Bulletin of English Teaching*, 2, 41-63.
- 河合靖・酒井優子・横山吉樹・石塚博規・青木千加子. (2007). 「COLT Part B による観察方法とその問題点」『メディア・コミュニケーション研究』, 第 53 号, 99-112. 北海道大学大学院.

- Evans, C. (2001). *Characteristics of teacher speech by native English teachers and Japanese English teachers, and their students' interactional strategies*. Unpublished master's thesis, Portland State University.
- Gaynor, R., Dunn, L., & Terdal, M. (1997). Evaluating the COLT scheme as a classroom observation instrument. 『東海大学紀要外国語センター』 第18号 1-9.
- Lightbown, M. P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-61.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ohta, A.S. (2001). *Second language acquisition process in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sinclair, J.M., & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Spada, N. (1987). Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics*, 8, 137-161.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *COLT observation scheme*. Australia: National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Terdal, M., Dunn, L., & Gaynor, R. (1997). Communicative English language teaching in Japanese universities: Teacher adaptations. *The ORTESOL Journal*, 18, 1-26.