

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

著者	寺内 正典
出版者	法政大学多摩論集編集委員会
雑誌名	多摩論集
巻	34
号	別冊
ページ	51-78
発行年	2018-03
URL	http://doi.org/10.15002/00014858

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

寺内 正典

1. はじめに（本研究の主な目的及び本論文の構成）

著者が主宰し、「授業談話研究」を実施してきた ELEC 英語教育学会同友会リーディング研究部会では、2013 年度から、内外の先行研究を踏まえて本研究部会で独自に開発した「授業談話分析シート」（classroom discourse analysis-based category sheet）¹⁾ を活用しながら、教師と学習者の「意味交渉」（negotiation of meaning）における「言語相互作用」（linguistic interactions）に関する 1) 「言語形式」（linguistic form）、2) 「言語機能」（linguistic functions）、3) 「意味」（meaning）に焦点をあてた授業談話分析（classroom discourse analysis）を実施してきた。

これらの一連の授業談話分析研究²⁾を踏まえ、本研究では、学習者の読解活動を深化・発展させるのに資する（されている）(1) 「橋渡し推論」（bridging inferences）、及び (2) 「精緻化推論」（elaborating inferences）を学習者に効果的に促すための統合的な 4 技能型の読解指導法の開発試案に焦点をあてて検討・考察する。特に指導法の汎用性・持続可能性（sustainability）を高めるために「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を学習者に効果的に促すための「教師発問」、「誘導的発問」（elicitation, or elicitation-based questions）に関する具体的な作成手順・作成方法、作成上の留意点、指導上の留意点に関する試案を検討する。

本稿では、まず前半部分の 1 章から 3 章で、本研究に関連する理論や先行研究を概観し、考察する。次に、後半部分の 4 章から 5 章で、それらの一連の研究成果を踏まえて、主に中学校、高等学校の各々の実践例に焦点をあてて上記の視点から具体的に分析・考察を試みる。

2. 「教師発問」と関連する「授業談話分析カテゴリー項目」

2.1 SOL-INITIATION (Soliciting Moves-Initiation)

本節では、本研究と密接に関連する「授業談話分析カテゴリー」の下位項目として「重要な役割」を果たす SOL-INITIATION (Soliciting Moves-Initiation) の目的と言語機能を概説する。当該カテゴリーは、「教師が学習者を対象として行う発問(全般)」を扱うカテゴリーとして位置づけられており、教師と学習者との間の「意味交渉」(negotiation of meaning) において「起点」(source) としての機能を果たすカテゴリーである。

当該カテゴリーは、主に次の5つの下位カテゴリーに大別される。

- (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事実を読み取らせる発問
- (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事実を読み取らせる発問
- (3) INT (Integrating the Content, Ideas, or Organization of the Text) :
テキストの内容、あるいはテキストの構成を統合させるための発問
- (4) EXP (Expressing Opinions on the Basis of Comprehension of the Text) :
テキストの内容理解に基づき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

次に上記の(1)から(5)の発問の定義と機能を概説する。

- (1) UND に関する発問は、「テキスト(text)に記載された本文の内容に基づいて「事実」(facts) に関して「推論」(inferences) という、所謂、高認知的な言語活動 (higher cognitive linguistic activities) を遂行せずに、正確に文意を客観的に確認するための発問」(fact-finding questions) である。

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

- (2) UNIに関する発問は、(1)の発問で確認された内容理解を踏まえながら「推論」という、より高認知的な言語活動を実際に遂行しつつ、より深い内容理解を促すための発問である。この発問は、通例、「橋渡し推論」と「精緻化推論」に二大別される。

上記の(1)と(2)の各々の「発問のタイプ」を「読解レベル」(reading comprehension level)の各々の「理解の深さの段階」(stages of the depth of comprehension)という基準に基づいて説明していく。

- (1) UNDに関する発問は、事実に関する(「推論」や「解釈」を伴わない)客観的で正確な理解(literary level comprehension)を促す発問である。
- (2) UNIに関する発問は、(1)の理解の段階を踏まえ、その次の段階として読み手の「推論」や「解釈」を伴った深い内容理解(inferential or interpretative comprehension)を促す発問である。
- (3) INTに関する発問は、読み取った内容に関する、「読み手」の心的表象(mental representation)を構成する下位カテゴリーに属する「概念的な理解」(conceptual understanding)を促す発問である。
- (4) EXPに関する発問は、上記の2段階の「理解のレベル」を踏まえた後の、より高次の段階の「応用的理解」(applied level comprehension)に位置づけられる「批判的・創造的な理解の段階」(critical or creative level comprehension)を促す発問である。
- (5) OTHに関する発問は、上記の(1)から(4)以外のすべての発問を網羅し、今後さらに特定のあるいは限定的な分析のための必要性に基づき、このカテゴリーに属する発問を細分化して再分類する可能性も想定できよう。

2.2 SOLICITING MOVES-FEEDBACK

SOLICITING MOVES-FEEDBACK という授業分析カテゴリーは、主に学習者が行った「誤った応答」あるいは「不十分な応答」に対して、教師から学習者に対して行われる「反応的言動」(reactive move) 全般を表すカテゴリーである。本研究では、特に当該のカテゴリーの中から「推論を促す発問」と密接に関連する、次の2つの下位カテゴリーに基づく「誘導的発問」(elicitation question) の定義と機能を概観する。

- (1) CLC (Clarification Requests by Changing Questions): 学習者の認知的能力、適性、英語の熟達度に応じて発問形式などを変えることにより、内容理解の深化を促す明確化要求

この「明確化要求」は「発問形式」や「発問内容」などを学習者の熟達度に応じて適切に変えることで、不明な点や説明の不十分な点を明確させ、正しい応答へと導く発問形式である。

- (2) CLH (Clarification Requests by Giving Hints): ヒントを与えることによる内容理解の深化を促す明確化要求

この「明確化要求」は、学習者の理解が不適切あるいは不十分な点に関して焦点をあて、最適なヒントを提示しながら正しい応答へと導く発話である。

3. 「推論」を促す発問

読解の際に、熟達した読み手 (proficient reader) が生成される (と仮定される) 「推論」には、研究者によって様々な観点に基づく「推論」の「分類 (の仮説)」が提案されてきているが、本稿では、比較的、「説明力」(explanatory power) が高く、妥当性 (validity) が高いとされている Graesser and Kreuz (1994) の分類に基づいて議論を進めていく。

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

3.1 理想化に基づく発問作成プロセス

本稿では、教師が学習者に「橋渡し推論」を促すための教師発問の作成の原理・過程・方法・手順に焦点をあて、汎用性の高い「作成方法・作成手順モデル」の構築を試みた。

第一に「作成過程モデル」(making process model)の構築の前提条件として「理想化」(idealization)という概念を適用した。「理想化」とは、数学、物理学、経済学、理論言語学などの研究領域で、「理論モデル」を構築する場合に適用される概念である。

第二に、上記の「理想化」という概念に基づきつつ、「理想的発問作成者」(idealized question-maker)を想定し、その「作成過程」をメタ認知し、「理想的発問作成者」が辿ると想定される「発問作成過程」を実際に再現しながら「発問作成モデル」を構築し、段階ごとに「教師発問の作成方法」、「作成手順」、「作成上の留意点」、「指導方法」、「指導手順」、「指導上の留意点」を提案する。

なお、この一連の作成方法・作成手順を採用すれば、仮に「推論を促すための発問」の作成に不慣れな方々であっても、当該の発問の作成方法が具体化され、発問作成がより容易になると想定した。

3.2 「橋渡し推論」と「橋渡し推論」を促す発問作成上の留意点

3.2.1 「橋渡し推論」の定義

読解における「橋渡し推論」とは、(読み手が読解作業の際に)、テキストの内容理解にとって不可欠な意味的なギャップを埋めるために、例えば、「照応関係」(references)の同定や「因果関係」(causational relationship)の原因などを推測しながら、テキストの「意味的結束性」(semantic coherence)を構築するための推論と定義づけられる。

3.2.2 「橋渡し推論」を促す発問作成手順及び作成上の留意点

それでは、「橋渡し推論を促す発問」の作成方法及び作成手順として、教師は、どんな順序や段階を経て具体的に教師発問作成を行えば、効率的且つ効果的なのだろうか。次にその具体的な作成方法、作成手順、指導上の留意点を説明する。

寺 内

- (1) 教師は、授業で扱う教科書の題材内容をよく読みこんで、当該の内容の中から「橋渡し推論」を通じて学習者から導き出させる内容として、「どんな内容あるいは情報」が最も適切なのかを、生徒の学習者要因（認知的要因、情意的要因など）を考慮し、選定する。
- (2) 教師は、「橋渡し推論」を促す際に、前提情報として不可欠となる2つの英文の間に存在する「意味的なギャップ」を埋めるのに最適な文を生徒の学習者要因を考慮しつつ、文法事項などに必要な調整を加え、「模範解答英文」を事前に作成しておく。
- (3) 教師は、生徒に「橋渡し推論」を行わせるための有効な手がかりとなる情報とは、一体どんな情報なのか、さらに、当該の情報とは、①教科書に明示的に記載されているものなのか、あるいは②生徒が事前に共通に有していると想定される既知の知識なのか、あるいは③その両方を適切に組み合わせ、統合化することが必要な情報や知識なのかを考察し、関連する様々な情報を適切に活用できるように事前に準備しておく。

なお、その際の指導上の留意点としては、まず「橋渡し推論」を行わせることを通じて生徒から導き出させたい内容を、どのような指導（例えば、教師の「誘導的発問」を提示し、生徒に考えさせる方法なのか、あるいは内容理解の確認に資する様々なタスクを含むワークシートに主体的に取り組みせる方法なのか）を考察する。さらに、どのような活動（例えば、教師と生徒との言語相互作用に基づく言語活動なのか、生徒間の主体的な協働学習やアクティブ・ラーニングなどを取り入れた言語活動なのか）を通じて、どのように導き出していくのかを考察し、実際に教師が担当するクラスの生徒の学習者要因を考慮して最も適切な指導方法、指導手順を考案することが求められる。

3.3 「精緻化推論」と「精緻化推論」を促す発問作成上の留意点

3.3.1 「精緻化推論」の定義

読解における「精緻化推論」とは、3.2.1で言及した「橋渡し推論」とは異なり、

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

第一義的には、テキスト理解 (text comprehension) には必ずしも不可欠ではない推論である。したがって、「精緻化推論」とは、読み手が「テキスト理解」を遂行した内容、即ち、「心的表象」(mental representation) と「読み手が有する」と想定されうる「既有的背景知識」(existing background information) としての様々なスキーマ (schemata) とを適切に統合化するという高度な認知的活動を通じて、読み手が理解した内容を思索・分析し、豊かに深めていくための「推論」であると定義づけられよう。便宜上、テキストの内容に関わる「内容スキーマ」(content schema) 及び語彙、文法、レトリック構造に関する「形式スキーマ」(formal schema) に二大別する。

3.3.2 精緻化推論のタイプ

Graesser and Kreuz (1994) では、「精緻化推論」に基づく「推論のタイプ」として、(1)「出来事の因果関係としての結果・帰結 (causal consequence) の予測」、(2)「テキスト全体として中心となる主な行動の目的 (superordinate goal)」(3) 場面や登場人物の心的状態 (mental and psychological state) の推測 (4) ある出来事によって引き起こされた登場人物の感情に潜む含意 (implication) の推測 (5) 著者の意図 (intention) の推測」、(6)「テキスト全体のテーマ (main theme) の推測」などが挙げられている。

3.3.3 「精緻化推論」を促す発問作成手順及び作成上の留意点

「精緻化推論」は、優れた読み手の読解中で自発的、あるいは主体的に生成される場合も想定されるが、読解指導では、通例、読解中、あるいは読解後に、教師の誘導的発問、他の学習者との「協働学習」(cooperative learning) における意見交換の内容や関連情報などに触発されて生成されることも少なくない。したがって、教師が「精緻化推論」を促すための「発問作成方法」及び「作成手順」を考える場合の留意点としては、以下の点が挙げられよう。1) まず教師が授業の準備段階で、正確で深い「テキスト理解」を踏まえ、内容を分析的且つ統合的・総合的に読み込み、深く豊かな内容理解を目指すことが大前提である。2) 次にどんな点を(何を精緻化推論させるのか)、どのように(例えば、教師の誘導的発問などを駆使し精緻化推論させるなど)、どのレベル(担当している学習者の学習者要因を勘

案し、どの到達水準)まで学習者に深く考えさせていくべきかを考察・決定し、『精緻化推論を促す発問』、及び『精緻化推論に至るのに資する誘導的発問』を決定する。3)最後に、この2種類の教師発問を、どのように効果的に組み合わせて授業を構築していくのか」という前提条件に基づき考察し、綿密に計画を立てておくことが肝要である。

3.3.4 「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促す発問作成の普遍的プロセス

「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促す発問作成のプロセスは、次のような項目と普遍性のある作成順序に基づいている。

- ① 「どのような内容」を「橋渡し推論」あるいは「精緻化推論」を促す発問を提示することで学習者から導きださせるのかを考察する。
- ② 「どのような内容を模範回答の対象とすべきか」を精選して、「橋渡し推論」、及び「精緻化推論」を促す発問に関する模範回答を教師が作成する。
- ③ 教師が学習者要因（習熟度、適性）などを勘案し、模範回答モデルに関して、どのレベルまでを到達目標とするかを明確化する。
- ④ 模範回答モデルを導きだすための手がかりとなる情報として最適な情報を考察し、選定する。
- ⑤ 推論の手がかりとなると判断した各種情報を「どのような指導、どのような活動」を通じて「どのように」具体的に提示するのかを考察する。
- ⑥ 上記のプロセスと手順を具体的に分かりやすく明示する。

本稿では、ここまで検討・考察してきた先行研究に基づき、「橋渡し推論」と「精緻化推論」を促す発問の「作成手順」、「作成方法」と「留意点」に主に焦点をあて、後続の章で中学校、高等学校の各々の具体的な実践例を分析・検討する。

4. 中学校における実践例（杉本康子先生の授業展開例に関する分析）

はじめに（研究の背景）

テキストに書かれていることを文字通り理解するレベルから、テキストに直接書かれていない情報などを読み取らせたり、主題を考えさせたりするなど、もう

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み一歩踏み込んだ、より深い理解に繋がる読解活動を行わせるにはどうしたらよいのか。本研究では、教師の誘導的発問を通して、生徒たちに橋渡し推論、精緻化推論を促すことを主なねらいとした。

4.1 対象クラスに関する関連情報

本実践例の対象学年である3年生は、6クラス編成で、1クラス36名程度である。1年の秋から3年の秋まで、少人数クラス編成を取り入れており、2クラスが3クラス編成になる展開授業を行ってきた。本校では英語に苦手意識を持っている生徒は、25名程度の「少人数クラス」と呼ばれるクラスでの学習を希望する生徒が多く、進学先としては8割以上の生徒が都立高校を希望する。英文読解に関しては、4名程度の小グループ活動を取り入れ、少しずつ慣らしてきたという背景がある。

4.2 使用教材に関する情報

New Crown English Series 3 (三省堂) Lesson 6, pp.70-71

< Text >

I Have a Dream

① One afternoon in 1955, a black woman in Alabama was going home from work. ② She took a seat on the bus. ③ Midway through the trip, the driver said, "Give up your seat to this white man." ④ When she refused, the driver called the police. ⑤ "Arrest the woman sitting there. ⑥ She is breaking the law."

⑦ The police arrested her. ⑧ From this small act by Rosa Parks, a huge movement started.

⑨ Martin Luther King, Jr. heard about Mrs Parks. ⑩ He said, "There are many things we black people cannot do. ⑪ We cannot stand it any more.

⑫ Let's support Mrs Parks. ⑬ Let's fight for the right of anyone to take any seat on any bus."

⑭ So the black people of the city stopped riding buses. ⑮ Some walked to work and school. ⑯ Others used cars. ⑰ They got support from some white people. ⑱ The boycott lasted for more than a year. ⑲ Finally, black people won the right to sit anywhere.

4.3 「橋渡し推論」を導く発問の作成方法・作成手順、指導上の留意点、実践例

4.3.1 橋渡し推論と橋渡し推論を導く発問の作成方法・作成手順

橋渡し推論とは、文と文の間に存在する意味的な関連性を緊密にする情報を補うための推論である。「橋渡し推論を促す発問の作成」に関しては、まず教師がテキストを丁寧に読み込み、文と文の間に存在する意味的なギャップが何であるのかを考えるとところからスタートである。「教師発問」の作成手順は以下のとおりである。

- (1) 2つの文の間で意味的ギャップが存在する部分を考える。「橋の手前にあたる部分」と「橋の向こう側」にあたる部分を考える。
- (2) 2つの文の間に存在する意味的な関連性を有する「模範解答」を作成する。
- (3) 「模範解答」に辿り着くための発問を作成する。

4.3.2 指導上の留意点

生徒が段階を追って意図する解答に辿り着くように教師の発問を組み立てる。また、生徒の習熟度を考慮し、時代背景に関連する発問（ここでは、法律の内容を問う What is the law like? など）であっても、現在形を使用する配慮や発問に対する生徒の英語での解答には、解答内容に生徒の注意が向けられるよう文法的な正確性を求めすぎないという配慮も必要である。

4.3.3 橋渡し推論を導く発問の実践例

4.3.3.1 実践例の前提条件

本実践例を作成するにあたり、生徒の習熟度や英語での活動への取り組み方から、2つの条件を前提とした。

- (1) 4名程度の小グループを作り、話し合いができる環境を整える。
- (2) 英文一文ごとの内容理解を終え、生徒一人一人が一文ずつ意味を確認しながら、グループごとに音読を終了している段階で本実践例を導入する。

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

4.3.3.2 作成方法・作成手順

【発問例】

Why was a black woman in Alabama told to give up her seat to a white man on the bus?

【意味的ギャップ】

英文④ When she refused, the driver called the police.



【モデルアンサーの実例】

She is breaking the law. It means that black people have to give up their seats on the bus to white people.



⑦ The police arrested her.

ここには、a black woman in Alabama がバスの座席を譲るように言われたが(③)、拒否したことで(④)、警察が彼女を逮捕した(⑦)ということの間に意味的なギャップが存在する。モデルアンサーを補うことで、④と⑦の間にあるギャップを補完することができる。

4.3.3.3 実践例

T: Why was a black woman in Alabama told to give up her seat to a white man on the bus?

S: Because of the law.

橋渡し推論を促す発問を行う。

⑥ She is breaking the law. という文に着目し、生徒たちはモデルアンサーの一部になる部分を解答することができる。

T: What is the law like?

法律の具体的な内容を問う発問を投げかけ、生徒たちにグループで話し合いを

寺 内

する時間（3分間）を与える。

T: What is the law like?

S: A black woman has to give up her seat to a white man on the bus.

3分後、もう一度同じ発問を行い、生徒たちに話し合った内容を解答させる。

T: Only a woman? Can a black man keep his seat?

生徒たちが話し合った内容を深めていくための発問を行い、グループで話し合う時間（1分間）を与える。

T: Can a black man keep his seat?

S: No, he can't. All black people have to give up their seats to white people.

1分後、もう一度同じ発問をし、生徒たちに話し合った内容を解答させる。Yes/No という解答しか出なかった場合には、「男性だけでなく女性も white people に対して座席をあきらめなければならない」という内容を解答させるよう誘導し、モデルアンサーに近づけるようにする。

T: Why do you think so?

S: Because Martin Luther King, Jr. said "There are many things we black people cannot do."

生徒たちがどのような手がかりを活用して解答しているのかそのプロセスも問う。ここでは、テキストを読み進めていくと、⑩ He said, "There are many things we black people cannot do. というキング牧師のセリフから、根拠を推測し解答することが可能である。

4.4 「精緻化推論」を導く発問の作成方法・作成手順、指導上の留意点、実践例

4.4.1 精緻化推論 (elaborative inference) と精緻化推論を導く発問の作成方法・作成手順

精緻化推論とは、テキストの理解には必ずしも必要とは限らない推論である。しかし、理解した内容と既存の知識を結びつけることで、理解した内容をより豊

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試みかにすることができる。橋渡し推論を導く発問の作成方法と同様に、教師がテキストを読み込むところからスタートである。生徒が既に持っている知識など、テキストには書かれていない「情報」を必要とするため、教師はどのような情報を生徒たちに提示するのかを考慮する必要がある。精緻化推論を導く発問の作成手順は以下の通りである。

- 1) テキストから引き出せる情報を検討する。
- 2) 引き出す上で必要な情報を検討する。
- 3) 生徒が既に持っている知識を想定する。
- 4) モデルアンサーを作成する。
- 5) 生徒が既に持っている知識とこれから与える情報を組み合わせ、段階を追ってモデルアンサーに辿り着くことができるように、いくつかの関連する発問を作成する。

4.4.2 指導上の留意点

テキストから導き出すことが可能な情報を十分に検討した後に、当該の情報を導き出すための前提として必要となる情報や知識に関しては、幅広く検討しておくことが重要である。例えば、本文の内容理解に歴史的な情報が必要であれば、他教科で既習事項なのかどうかなども含めて、事前に確認しておくと、よりスムーズに進めることが可能であろう。また、テキストに書かれていない情報を利用していく過程では、認知的な負荷がかかり過ぎて推論の作業をあきらめてしまう生徒の存在も想定できる。したがって、教師は、生徒が出した暫定的な回答（tentative answers）の内容を生徒とともにさらに深めていくことも重要な誘導的指導と言える。

4.4.3 精緻化推論を導く発問の実践例

4.4.3.1 実践例の前提条件

橋渡し推論の作成の際の2つの条件に、以下の条件も加えるものとした。

- (3) 生徒の知識を問う発問においては、必ずしも全ての生徒が当該知識（発問に

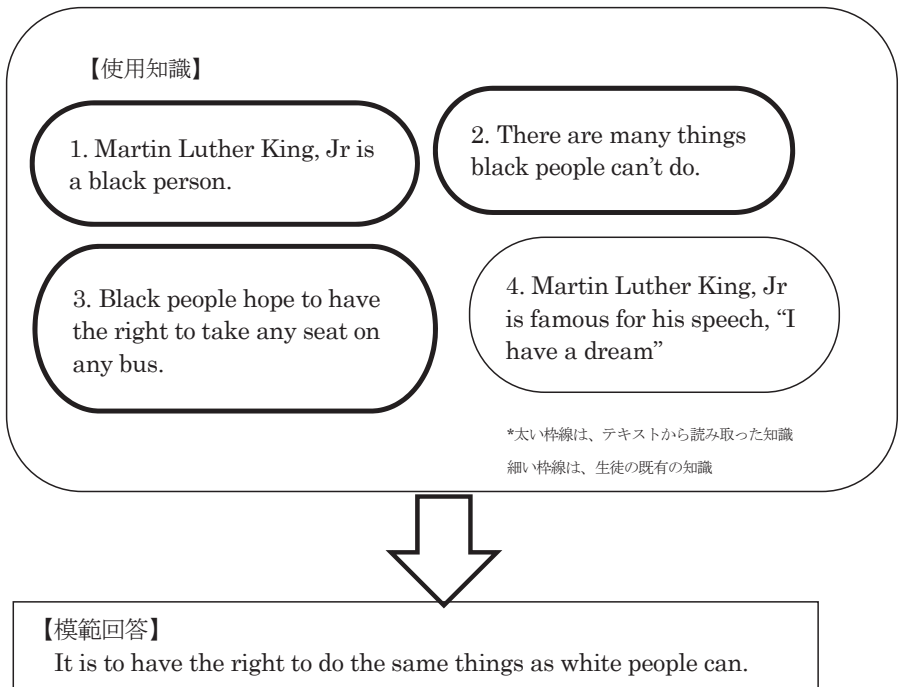
寺 内

解答する際に必要になる既有的知識) を持っているものとは言えないものとする。

4.4.3.2 作成方法・作成手順

【テキストから引き出せる情報】 タイトルである I Have a Dream が意図する内容

【発問】 What does this title truly mean?



4.4.3.3 実践例

T: Do you know about Martin Luther King, Jr.? If you know about him, please raise your hand.

生徒たちの知識を問う発問を行い、どの程度の情報を提示する必要があるのか把握する。

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

T: He is famous for his speech, "I have a dream." It is the same as the title of this story.

Martin Luther King, Jr. についての情報を提示する。ここでは、本教材のタイトルと同じ "I have a dream" というスピーチで有名であることを伝える。

T: What does this title truly mean? Can you answer my question, Ms. D?

S: I don't know.

T: Please try to guess. I'll give you a hint.

精緻化推論を誘導する発問 (UNI) を行い、生徒を指名して解答させる。当該の生徒がこの教師発問のみでは、正答に至ることが難しい場合は、教師は、生徒が適切な段階を踏んで正答に到達することができるように適切なヒントを与え、生徒とやりとりをしながら正答に導くこと (CLH) が望まれよう。

T: Is he a black or a white person?

S: A black person.

T: Yes. What do black people hope for?

S: They hope to have the right to sit anywhere on the bus.

生徒が本文から読み取ることが可能であると想定されうる、例えば「Martin Luther King, Jr. 自身がどんな人物であるのか」、及び、「black people が望んでいることは何であるのか」などの情報を確認する (CLH)。

T: Good job. They can't sit anywhere on the bus. But is that the only thing they can't do? What do you think, Ms. E?

S: I don't think so. There are many things they can't do.

バスでの出来事に関する事例から離れ、主題となる I have a dream の具体的な内容を考える手がかりを引き出すための発問 (INT) を行う。

T: So, what is their dream? Everyone, please try to guess. Talk with your group members.

教師と生徒とのやりとりから出てきた情報を利用して、グループワークをさ

せ、精緻化推論を行う時間を与える（3分間程度）。

T: What is their dream?

S: Their dream is …to have the right …

T: The right for what?

S: Umm… to do many things like white people.

T: Can you say it again from the beginning?

S: Their dream is to have the right to do many things like white people.

3分後、改めて発問を投げかけ、生徒に解答させる。解答に躓いているようであれば、教師が生徒の解答を繰り返し、具体的に求めるよう求めること（CLH）で、最後まで英語で解答できるようにする。

4.5 分析・考察

4.5.1 橋渡し推論を促す発問

本実践例での橋渡し推論を促すモデルアンサーは、①「a black woman in Alabama が法律を犯しているという内容」と②「black people が white people にバスの座席を譲らなければならないという法律の内容」を組み合わせたものである。モデルアンサーまでの過程としては、a black woman in Alabama が a white man on the bus に座席を譲るように言われた理由を問う発問に加えて法律の具体的な内容を問う発問を行うこととした。テキストに直接書かれていない②に関する発問は、今回は生徒たちがグループワークを通して答えを導き出すこととした。しかし、習熟度によってはもちろん、生徒一人一人の力でも解答することが可能であろう。

4.5.2 精緻化推論を促す発問について

本実践例では、生徒たちに、テキストのタイトルである I Have a Dream が表す内容に関して精緻化推論を活用して導き出させることとした。精緻化推論では、生徒が、「テキストから読み取った情報」と「生徒が既に所有している知識」の両方の情報が必要となる。モデルアンサーまでの過程では、推論に必要な知識を十分に活性化させるために精緻化推論を行う上で必要な既有的知識の確認及び、必要に応じて確認に基づく関連知識に関する提示を行った後に、推論を導く発問を

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試みを行い、次にテキストから読み取った情報を確認する発問を行うという段階（UND）を踏んだ。生徒の既有的知識としては、「Martin Luther King, Jr. が“I have a dream”というタイトルのスピーチを行ったことで有名であるという情報」を利用した。ただし、全ての生徒が既に同程度の知識を持ってはいないことが想定されるため、挙手をさせ、どの程度の情報の提示が必要なかを確認した。上記のように「既有的知識」として利用できる知識が生徒たちに不十分な場合には、必要に応じて、より適切な情報（CLH）を提示することが必要になろう。

4.6 まとめと展望

橋渡し推論や精緻化推論を授業に導入することは、生徒の習熟度によっては難しい場合もある。しかし、文字通りの理解を超えて、文と文の相互の関連性を考えたり、テキストの主題を考えたりすることができるようになれば、生徒たちはテキストから得ることのできる情報が増え、内容理解をより豊かにすることができるとは思いませんか。教師が積極的に生徒に推論させる活動を授業に取り入れることを通じて生徒たちには英文を読むことに、より多くの興味をもってもらいたい。

4.7 教師と生徒との意味交渉の実例

T: Everyone, I'm going to ask you some questions about this story. The first question is, why was a black woman in Alabama told to give up her seat to a white man on the bus? Do you have any ideas about it, Ms. A?

A: Let me see... Because of the law.

T: That's right. What is the law like?

A: A black woman has to give up her seat to a white man on the bus.

T: Only a black woman? Can a black man keep his seat? What do you think about it, Mr. B?

B: No, he can't. All black people must give up their seats to white people.

T: Yes. Why do you think so?

B: Because Martin Luther King, Jr. said "There are many things we black people cannot do."

寺 内

T: Perfect!

T: Boys and girls, do you know about Martin Luther King, Jr.? If you know about him, please raise your hand.

Ss: (Some students raise their hands.)

T: OK. Please put your hands down. He is famous for his speech, "I have a dream." It is the same as the title of this story. What does this title truly mean? Can you answer my question, Ms. D?

D: I don't know.

T: Please try to guess. I'll give you a hint. Is he a black or a white person?

D: A black person.

T: Yes. What do black people hope for?

D: They hope to have the right to sit anywhere on the bus.

T: Good job. They can't sit anywhere on the bus. But is that the only thing they can't do?

What do you think, Ms. E?

E: I don't think so. There are many things they can't do.

T: So, what is their dream? Everyone, please try to guess. Talk with your group members.

(3 minutes later)

T: What is their dream?

E: Their dream is ...to have the right ...

T: The right for what?

E: Umm... to do many things like white people.

T: Can you say it again from the beginning?

E: Their dream is to have the right to do many things like white people.

T: Great job!

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

5. 高校における実践例（渡邊聡大先生の授業展開例の分析）

はじめに（研究の背景）

教科書の本文はどのように授業で扱えば、生徒が「読んで理解した」ことになるのだろうか。読解の認知プロセスには下位レベルと上位レベルの処理が存在する。即ち、第一段階としては、句、節、文の処理を中心とする下位レベルの理解が前提となり、次の段階でより上位レベルの理解に進む。この上位レベルの処理とは、二つ以上の文から構成させる談話（discourse）を処理することである。この両プロセスを経た後に、教師は生徒が本文を「読んで理解した」と言えるのではないだろうか。

この上位レベルの処理のプロセスで重要なのは、「行間」、すなわち、明示的には書かれていない情報を読み取る推論であると言えよう。

そのような推論する力を授業で養成するために、教師は、生徒が行間を適切に推論できるよう促す発問を授業内で行う必要がある。本稿では、その推論を「橋渡し推論」と「精緻化推論」に各々焦点をあてて検討する。

5.1 対象クラスに関する関連情報

対象クラスは、中高一貫校の海城中学高等学校のクラスである。本校は、ほぼ全員が難関大学への進学を目指している。帰国生も積極的に受け入れており、英語を非常に得意とする生徒も多い。

5.2 使用教材に関する情報

Landmark English Communication II（啓林館）Lesson 7, pp.94-95

5.3 橋渡し推論

5.3.1 橋渡し推論とは

当該文が持つ情報と、後続する文が持つ情報の間には「行間」が存在する場合がある。その行間を埋めるために必要な推論が「橋渡し推論」であると言えよう。橋渡し推論とは「橋の起点と着点」に当たる英文を選び、その間のギャップ、即ち行間を考えさせるための推論である。この推論は情報と情報を繋ぐ推論である

寺 内

と言える。その推論によって、読者は文章における意味的な一貫性 (coherence) を促えることが可能になる。

5.3.2 橋渡し推論を導く発問の作成方法

教師が発問を作る際にポイントとなるのは、本文をよく読み込み、生徒が推論を行うべき行間を探し出すことである。

たとえば、以下の文章を用いて授業を行う場合を考えてみる。

① Iwoto was very significant for both the US and Japan in the war. ② For the US, it was an important stopping point to carry out big attacks on Japanese cities. ③ On the other hand, for Japan, losing Iwoto meant losing the base that protected the mainland. ④ It would lead to the exposure of unarmed citizens to fire and gunshot.

文章内には、以下の2つの文、③と④の間に行間が存在する。

③ On the other hand, for Japan, losing Iwoto meant losing the base that protected the mainland.

④ It would lead to the exposure of unarmed citizens to fire and gunshot.

つまり、本土防衛のために重要な硫黄島を失ってしまうこと (③) が、非武装の市民を戦禍に晒すことにつながる (④) という事柄に結びつくためには、「硫黄島を奪取することで、アメリカ空軍はいつも容易く日本上空に到達し、爆撃を開始することができてしまう」、という内容が推論されなくてはならない。

生徒に推論させるべき内容が決定した後、その内容を表す、以下のような模範解答を考える。

If the US could take the island, they would be able to attack Japan very easily.

この解答を文法的に間違いが少なく言えることを、ここでの目標とする。

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

5.3.3 発問の実際例

教師は上記の模範解答を導き出すために、どのように英語のやり取りを行うのか、ある程度想定しながら授業案を考える必要がある。以下のようなやり取りが考えられよう。

T*: Let's move on to the next question. The question is "why would losing Iwoto lead to the exposure of unarmed citizens to fire and gunshot?" S1*?

S1: Umm, I don't know...

T: I'll say it again just in case, in the 1st paragraph, the writer says "it would lead to the exposure of unarmed citizens to fire and gunshot." Why?

S1: If Americans get Iwoto, they can attack Japan.

T: And what would happen to the Japanese people?

S1: They die because of the attack.

T: That's right. When Japan lost Iwoto, Americans could attack the mainland. And the unarmed citizens, or people who are not members of the military, would be killed.

(T=teacher, S1=student 1)

生徒が質問の内容を十分に理解していないと考えられる場合は、上の例のように (“...in the 1st paragraph, the writer says "it would lead to the exposure of unarmed citizens to fire and gunshot.”)、推論を導く文が本文のどこにあるかを共に確認するなどの対策が必要である。

5.3.4 指導上の留意点

橋渡し推論により導かれる内容は、基本的にテキストを理解する上では必須の情報である。本文に明示的に書かれている事実を確認する発問だけにとどまらず、教師はこの段階まで生徒の理解を促すことが肝要であろう。

5.4 精緻化推論

5.4.1 精緻化推論を導く発問の作成方法

まずは活用し得る可能性のある英文のなかで、読み手の既知情報を利用することで読みが深まる箇所を探し出す。この推論においても、橋渡し推論と同様、本文の中で拠り所となる英文を認識しておく必要がある。

「橋渡し推論」で使用した文章を使用する。まずは、次の2つの文に着眼する。

- ① Iwoto was very significant for both the US and Japan in the war.
- ② For the US, it was an important stopping point to carry out big attacks on Japanese cities.

次に以下のような推論を促す質問を設定する。

Why do you think Iwoto was so significant for the US?

この問い (INT) により、②における“stopping point”という語の持つ意味を生徒は考えることになる。そして、最初に提示した2つの文の理解を踏まえ、「グアム、硫黄島、日本本土に関する地理的な情報」と、「当時の軍用機の飛行能力に関する知識」が必要とされる。想定される模範解答は以下のようになろう。

At that time, the US had already taken Guam and Saipan. When they tried to attack Japan, the islands were too far from the mainland. Iwoto lies midway between the islands and Japan. Therefore the US wanted Iwoto as a stopping base.

上記のモデルアンサーの水準を本校の標準的な高校1年生の生徒に期待することはできない。この内容を教師とのやり取りの中で、たとえ誤りが含まれていたとしても、何とか表現できるところまでを目標としたい。

5.4.2 発問の実際例

上の発問から始まるやり取りとして、以下のようなものが考えられるだろう。

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

T: Anyway why do you think Iwoto was so significant for the US? I will give you a few minutes, so make pairs and think about it with your partner.

///

T: S2... What is your opinion?

S2: I think America wanted to occupy a lot of islands.

T: Of course. But you know the island is very small. However the US wanted it. Why?

Ok, I'll give you some hints. First, in this paragraph, there is a sentence like "It was an important STOPPING point." And on the next page you can find a map. Take a look at the comment next to the map.

///

T: Try again, S2.

S2: Yes, the Japanese mainland was too far to the Americans. So they needed the island.

T: That's right! So what did they want to do on Iwoto?

S2: They wanted to have some break and get more gasoline for their planes.

(S2=student 2)

この教師と生徒とのやり取りの中では、最初の生徒がうまく答えられなかったので、教師はペアワークで考える時間を生徒たちに与えている。その後は教師によるフィードバックにより、生徒が答えに適切に向きあっていく様子が見てとれるだろう。

「精緻化」の問いは生徒にとって高度な認知的負荷を要する問いなので、教師は準備の段階で、最終的に生徒が自力では答えが出せない状況も想定しておく必要がある。生徒が、その推論を行うための適切な内容スキーマを持っていない、または持っていたとしてもそれをうまく活用できないことがありうる。

そのような場合には、この教科書においての使用可能な最終的ヒントは教科書の挿し絵とそれに対する説明である。また、この挿し絵の情報と、本文に書かれている情報を生徒が統合するのはそれほど困難なことではないだろう。

5.4.3 指導上の留意点

精緻化推論では、答える側の知識や思想が反映するので、発問を作る際、教師

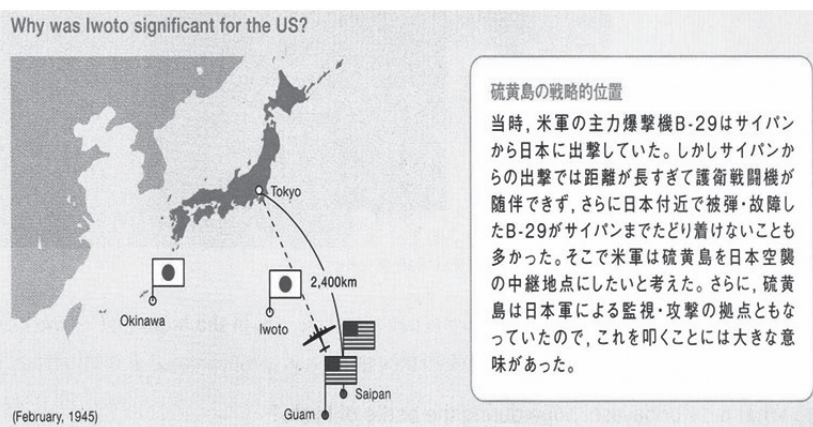
はその推論箇所とその模範解答に細心の注意を払う必要がある。上記の質問の答えは地理的条件などの、所謂、客観的な情報に関するものである。

5.5 まとめ

橋渡し推論、精緻化推論、両方が本文の理解そのものに寄与することは言うまでもないことだが、もう一つの見逃してはならない重要な点は、これらの推論を導く際、内容理解を深化させるための生徒と教師のやり取りが必然的に産まれるということだ。一方で、大人数の教室で、このアプローチを試みるには、生徒が持つ複数の考え方の交通整理を行うことや、質疑応答に関与している生徒以外の生徒たちを巻き込んでいくなどの、教師にとって、より高度な技量が求められよう。しかしながら、この上位レベルの処理プロセスを経ずして、より深いレベルの読解は成立しない。その上位プロセスにおける内容理解を深化させるための推論という重要な概念を、教師は念頭に置いておきたい。

6. 本授業分析研究の内容を論文化するための執筆上の留意点と今後の展望

- (1) 研究内容を出来る範囲で焦点化・具体化することを通じて「研究内容の明確化を目指した点」、特に、例えば、妥当性に問題のある恣意的な発問例の羅列



(Landmark English Communication II, p. 95)

「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み

に基づく指導法を提案するのではなく、学習者に内容を深く考えさせるための「橋渡し推論」あるいは「精緻化推論」を促すための発問に関する指導法、指導上の留意点に焦点化し、且つ関連領域に関する先行研究に基づく妥当性、信頼性の高い客観的な分析を出来る限り目指して執筆した。

- (2) 関連する先行研究に基づく研究内容に関する当該知識が必ずしも十分でないことが想定される読み手も射程に入れて、出来る範囲で分かりやすく説明するための工夫や手立てを試みた。例えば、上記の発問の作成者としての教師の認知的処理のメカニズムの解明を目指し、そのシュミレーション（作成プロセスに関するメタ認知）を試み、上記の発問作成に関する教師の脳内の認知プロセスを具体的な作成手順、及び作成方法として明示するように心がけた。また特に「精緻化質問」の選定上の留意点（「教育的視点」、「思想や論点の中立性」、「失敗学などの関連科学に基づく建設的な対策への考察など」）にも出来る限り配慮した。

この発問作成のプロセスは、次のような項目と作成順序に基づいている。

- ⑦ 「どのような内容」を「橋渡し推論」あるいは「精緻化推論」を促す発問を提示することで学習者から導きださせるのかを考察する。
- ⑧ 「どのような内容を模範回答の対象とすべきか」を精選して、「橋渡し推論」、及び「精緻化推論」を促す発問に関する模範回答を教師が作成する。
- ⑨ 教師が学習者要因（習熟度、適性）などを勘案し、模範回答モデルに関して、どのレベルまでを到達目標とするかを明確化する。
- ⑩ 模範回答モデルを導きだすための手がかりとなる情報として最適な情報を考察し、選定する。
- ⑪ 推論の手がかりとなると判断した各種情報を「どのような指導、どのような活動」を通じて「どのように」具体的に提示するのかを考察する。
- ⑫ 上記のプロセスと手順を具体的に分かりやすく明示する。

今後、さらに本研究成果を再考・再分析するとともに、2018年度以降も引き続き、

本研究内容を継続的に深めていく予定である。本研究内容に関して、忌憚のないご批判及び改善案をいただければ、望外の喜びである。

本稿は、寺内他（2016）の論考を基に、新知見及び新解釈を加え、さらに大幅に加除修正を施したものである。

【参考文献】

【参考文献（欧文文献）】

- Fanselow, John.F. (1987). *Breaking Rules*. Longman
- Graesser, A.C. and Kreuz, R.J. (1994). A Theory of inference generation during text comprehension. *Discourse Processes*, 16.145-160.
- Ina Bornkessel-Schlesewsky & Matthias Schlewsky. (2009). *Processing Syntax and Morphology A Neurocognitive Perspective*. (OUP)
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension – A Paradigm for Cognition*, (Cambridge University Press)
- Long, M.H. and Sato, C.J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In Seliger, H.W. and Long, M.H.(eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Cambridge, MA. Newbury House.
- Putz, M & Sicola, L. (eds.) (2010). *Cognitive Processing in Second Language Acquisition*, John Benjamins.
- Robinson, P & Ellis, N. C.(eds.). (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge.
- Tomasello, M.(2005). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press.
- Witzel, J & Witzel Naoko.(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）】

- 小野尚美. (2006). 「談話処理・談話理解」『言語科学の百科事典』 丸善 208-209

- 「授業談話分析」に基づく「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み
- 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』 プレーン出版
- 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
- 田中武夫他. (2011). 『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』 三省堂
- 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・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.
- 東京都立研究所 教科研究部 外国語研究室編. (1986). 『英語の授業における教師と生徒との言語相互作用の意味』 1 - 18.
- 寺内正典、杉本康子、渡邊聡大 (2016) 「学習者に効果的に「橋渡し推論」及び「精緻化推論」を促すための教師発問を中心とする読解指導の試み—具体的な作

寺 内

成手順、作成方法と留意点」ELEC 同友会英語教育学会『研究紀要』第 12 号, 20 - 39.

西本有逸 (2001). 「テキストの理解とは：テキストの心的表象をめぐって」 門田 修平・野呂忠司 (編) 『英語リーディングの認知メカニズム』 東京：くろしお出版 pp. 173-183

文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』

吉田真美. (2003). 「橋渡し推論 (bridging inference) と精緻化推論 (elaborative inference)」 『応用言語学事典』 研究社 509-511.