

授業分析シート(CIAS)試作版の開発と CIAS を使った授業分析事例

The Development and Application of a Classroom Interaction Analysis Sheet: A Case Study

森篤嗣

バトラー後藤裕子

要旨

In this case study, we developed an analytical coding tool (the *Classroom Interaction Analysis Sheet or CIAS*) to examine linguistic forms and the intentions behind utterances made during classroom interactions. We applied this methodology to ten lessons collected at primary schools in Japan. In developing CIAS, we reviewed various existing coding systems for classroom interactions. CIAS has the following three distinct features: (1) it categorizes linguistic forms in greater detail; (2) it applies the same coding scheme to both teachers' and students' utterances; and (3) it includes nonverbal behaviors in addition to verbal behaviors. Our case study indicates that having these three features, and the first one in particular, made it possible for us to systematically examine discrepancies between the linguistic forms of utterances and their intended meanings. Such discrepancies are considered to be a source of difficulty for young students in their comprehension and understanding of academic language.

1. 本研究の目的

本稿では、教室内発話を文字化し、その発話一つ一つの言語形式、発話意図、非言語行動（動作）をコード化するツール（授業分析シート(Classroom Interaction Analysis Sheet, CIAS))の試作版を開発した。この CIAS を用いて、10の授業をケーススタディとして、教室内発話における教師と日本語を母語とする児童のコミュニケーションデータを分析し、試作版の CIAS のコード化が何を明らかにできるのかについて検討した。

2. 本研究の背景

学校教育における教室内発話では、場面依存性の強い高コンテキストのフレームワークにおいてコミュニケーションが繰り返される。例として、今回収集した小学校3年生の国語の授業におけるコミュニケーションデータの一場面を以下に示す。

- (1) 教師：こっちだと思ふ人はグー、こっちだと思ふ人はパー。(教材を指し示しながら)
教師：はい、せーの、はい。
児童：(挙手)
教師：パーが多いね。

(1)のやりとりは、Mehan(1979)が言うところの典型的な IRE 構造を成している。すなわち、授業の進行は、教師が児童に対して説明・発問し (Initiation), その教師の発問に対して児童がここでは挙手という非言語行動により応答し (Reply), さらに教師はそれに対して評価を行う

(Evaluation) という基本構造である。

(1)での教師の発問は、文末形式は「グー」「パー」という名詞で終端している。これは言語形式としては叙述文であるが、発話意図は命令・指示である。つまり、「こっちだと思ふ人はグーの形で手を挙げてください。こっちだと思ふ人はパーの形で手を挙げてください」というように補われる。もちろん、言語経験豊富な成人の母語話者にとって、この発話の意図は語用論的には十分に推論可能であるとも言えるが、場面や児童によっては応答のための推論プロセスが負担になるケースもあるだろう。次の「はい、せーの、はい」も同様で、推論プロセスの負荷が高い教師の発問に対して、状況によっては、児童が応答できないこともあるかもしれない。このような場合、教師の発話の形式と意図とのずれがないか調べることにより、なぜ児童が適切な応答が出来なかったかを理解する一つの手がかりになると考えられる。

Heath(1982)やバトラー(2009)も指摘するように、こうした教師の発話における言語形式と発話意図のギャップは、授業中における教室コミュニケーションが独特の特徴を持っていることを示唆している。日本語を母語とする児童であっても、清水・内田(2001)が指摘するような入学間もない小学1年生や、2年生以上でも学期途中からの転校生にとっては、その教室での学習に独特の特徴に「なじめない」と感じることもあるろうし、仮にそれが日本語を母語としない児童であれば、さらにその問題は深刻になりうると予想される。

Cummins(1984)の定義によれば、学習言語とは書きことばなど一般的に文脈への依存度が比較的低く、抽象性の高い言語使用をさすことが多いが、本稿では、教室内で授業中などの学習場面で使われる独特のフレームワークに基づく発話をも学習言語の一種とみなす⁽¹⁾。教室発話における学習言語を捉えるには、発話意図や非言語行動に加え、言語形式をこまかにコード化することが必要である。

3. 先行研究

教室発話の特徴を理解し、児童生徒の学習言語習得支援について考えるには、まず教室コミュニケーションにおいて何が起きているかを正確に把握しなければならない。Cazden(1986)や茂呂(1997)など、授業を「教師の働きかけ—子どもの反応」という因果論的なものととらえる考え方は、教室コミュニケーションの定量的分析を可能にした。例えば、先にも述べたように、Mehan(1979)は授業における言語的コミュニケーションの基本構造に「設問—応答—評価 (IRE 構造)」が内在していると指摘し、教師主導のマクロな談話パターンを明らかにしている。

教室におけるコミュニケーションについてまとめた藤崎(1986)では、Flanders(1970)の影響を受けた教授行動としての談話の分析と、Woolfolk(1985)などエスノグラフィーによるコミュニケーション面での教室ルールの研究の大きく2つの流れにまとめている。前者の流れを受けた研究は、塚田・酒井・岸(1976)、松田伯彦・松田文子(1977,1982)、岸(1981)など、1970年代から80年代に活発におこなわれた後、しばらく停滞していた。しかし、近年になり、前者のような教授行動としての談話の分析も、藤江(2000)や岸・野嶋(2006)、岸・松尾・野嶋(2008)など、改めて注目されつつある。

学校教育において教師の学習言語、すなわち教授行動としての教師談話における特殊な言語使用を明らかにすることは、教育話法をデータで証明することにつながり、教師研修などに活かせる。岸・野嶋(2006)では、教師が異なる日に異なる内容で授業をしたとしても、同一教師の

授業データにおける発話カテゴリーの安定性は高く、なおかつ、教師の発話は受け持つ学年によらず、教師個人のスタイルによって分類されることを示唆している。

このように、教師個人のスタイルを明らかにすることの意義は明らかであるが、分析手法としての授業観察システムとなると、飯野(2009)がまとめているように、日本はもとより世界を見渡してもそれほど多く開発されているわけではない。教科全般に汎用的な授業観察システムとしては、先にも述べた Flanders(1970)による FIAS (Flanders Interaction Analysis System) が唯一と言ってよいだろう。FIAS は、分析項目が 10 種類に限定されているということはもとより、既に開発されてから 50 年も歳月が経っており、現代の日本における学校教育にそのまま適用することは難しい。

外国語教育、とりわけ外国としての英語教育である EFL (English as a Foreign Language) では、いくつかの授業観察システムが開発された。一つ目は上記の FIAS を語学授業用に調整した、Moskowitz(1967)による FLint system (the Foreign Language interaction system) である。FLint は当時、隆盛だったオーディオ・リンガルメソッドとの親和性が高い。二つ目は、英語教育だけでなく、日本語教育でも利用されている Frohlich, Spada & Allen(1985)による COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) である。COLT は、オーディオ・リンガルメソッドの後に台頭したコミュニカティブ・アプローチに基づく CLT (Communicative language teaching) に準拠した授業観察システムとして考案された。COLT は授業をリアルタイムに観察するための Part A と、授業後に録音した情報を分析するための Part B を分けるなど、授業観察システムとしては、FLint から格段の進歩が見られるが、外国語教育としてのコミュニカティブ・アプローチのための授業観察システムという限定された目的のもとに開発されたものであり、教科授業における言語使用の分析ツールとしては FLint と同様の課題を抱える。そして、三つ目は COLT と時期を同じくして Fanselow(1977,1987)によって開発された FOCUS (Foci for Observing Communication Used in Settings) である。FOCUS は、教室内コミュニケーションはもとより、日常的なコミュニケーションの分析にも活用できる高い汎用性が特徴である。しかし、その反面、汎用性を追求するがあまりに、コードの抽象度も高くなっており、コーディングには相当な訓練が必要となる点が問題である。

上記のように、外国語教育向けの授業観察システムは、あくまで外国語教育向けのものであり、本稿の目的にはそぐわない。日本国内では、FIAS を参考にした岸・野嶋(2006)、Mehan(1979)を参考にした藤江(2000)や岸・松尾・野嶋(2008)があるが、これらは言語機能を中心にしたカテゴリー分けをおこなっている。教室内発話に特有のコミュニケーション、すなわち学習言語を分析するためには、言語機能や非言語行動だけでなく、言語形式についてもこまかなコード化が求められる。そこで、本稿では、言語形式・発話意図・非言語行動をカバーするツール「授業分析シート(Classroom Interaction Analysis Sheet, CIAS)」の試作版を開発し、ケーススタディとして CIAS 試作版で授業分析をおこなった。

4. CIAS 試作版の仕様とその特徴

本稿では CIAS 試作版を用いて、一つ一つの発話について、言語形式と、発話意図などをコード化して、授業場面における教室内のコミュニケーションの分析をおこなった。

以下に図1として、エクセルシートによって作成した CIAS 試作版の例を示す。

1	A	B	C	D	E	F		G		M		N		O		P		Q		R		X	Y
						発話か動作か	動作	常体・敬体	常体	敬体	回答形式	形式	形式	形式	形式	機能	機能						
2	通し番号	時間	発話者	トランスクリプト		ノート取り	板書															命令・指示	
3	1		T	はい、始まったよ。						1									1			1	
4	2		S	はい。									1										
5	3		S	起立。									1								1		
6	4		S	これから3時間目の国語のお勉強を始めます。									1									1	
7	5		E	(はい)									1										
8	6		S	気をつけ。									1								1	1	
9	7		S	礼。									1								1	1	
10	8		E	(お願いします)									1								1	1	
11	9		S	着席。									1								1	1	
12	10		T	はい、じゃあノート取って。									1								1	1	
13	11		S	(今日の題目をノートの書き取り)	2	1																	
14	12		T	はい、...									1										
15	13	1'16	T	書いたら鉛筆を置きましょう。									1								1	1	
16	14		T	はい、じゃあ、ちょっと思い出してみよう。									1								1	1	
17	15		T	これ何でしょう？(魚の写真)	3								1										
18	16		E	ホウボウ。(一音に答える)									1									1	
19	17		T	そうですね。									1										
20	18		T	はい。(教材提示)	3								1									1	
21	19		E	ハリセンボン(一音に答え)									1									1	
22	20		S	カレイ。									1									1	
23	21		T	はい次。(教材提示)	3								1									1	
24	22	2'00	E	シマハギ。(一音に答える)。									1									1	

図1 CIAS 試作版の例

トランスクリプトは概ね文単位を1発話として分割し、一番左のA列に「通し番号」を付した⁽²⁾。B列には授業の経過「時間」の把握のため、1分単位でタイムラインを記録している。C列は「発話者」として、「T=教師」、「S=児童」、「E=児童全員」を表す。D列には、発話を文字化した「トランスクリプト」が入力されている。

E列からは、発話に対するコード化項目が並ぶ。「授業分析シート」でコード化した項目は、表1の通りである。

表1 CIAS 試作版におけるコード化項目一覧

上位項目	下位項目
発話か動作か	発話だけ、動作だけ、発話と同時に動作
動作	ノート取り、板書、音読、挙手、教材提示、拍手、人物指示
常体・敬体	常体、敬体
回答形式	自由回答、指名回答
言語形式	叙述文、命令文・指示文、否定文、疑問文、一語文、ノダ文、接続助詞いいさし文
発話意図	説明、命令・指示、発問、確認、肯定・同意・ほめる、否定・戸惑い・非難、繰り返し、自発反応、受動反応

Flanders(1970)によるFIASでは、教師の発言を「間接的影響」と「直接的影響」、児童の発言を応答と自発性に分類した。FIASを参考にした岸・野嶋(2006)では、Mehan(1979)のIRE構造も参考に、教師の発言を「授業関連」と「運営・維持関連」、児童の発言を「応答」と「発言」に再編成している。同じくFIASを基にしたMoskowitz(1967)のFLintでは「間接的影響」と「直接的影響」を保持したのとは対照的である。ただ、FLintでは、ひとまとめという大雑把な分け方ではあるが、「非言語的な要素」が加わっている。Fanselow(1987)によるFOCUSでは、非言語的な要素として、「音声」「視覚」「その他」の3つに分類されている。また、Mehan(1979)を基にした藤江(2000)では、「働きかけ機能」として「指示」「質問」「説明」、応答的機能として「評価」「復唱」「返事」のように教師の発話機能をカテゴリー化している。

CIAS 試作版では、これらの先行研究のカテゴリー分けを参考にしつつも、いくつか新たな仕様を志向して構築した。仕様の特徴と共に、その目標について述べたい。

1 つ目は言語形式をこまかにコード化したことである。先行の授業観察システムは、主に発話機能のカテゴリー化に力が注がれ、発話一つ一つの言語形式についてはコード化されていなかった。もちろん、言語形式は発話意図に比べると、明確であるからわざわざコード化するまでもないという考えもある。しかし、教室内の学習場面で使われる発話の場合、発話意図に比して、言語形式が十分ではないということが問題になると考え、言語形式のこまかなコード化を試みた。日本語特有の常体・敬体という分類も言語形式をこまかくカテゴリー化する仕様の一つである。このように、言語形式をこまかくコード化したという点が CIAS 試作版の仕様における最大の特徴である。特定の発話意図がどのような言語形式で実現されているか、もしくは特定の言語形式がどのような発話意図を持って発されたかを定量的に分析することを目標とする。

2 つ目は、教師と児童を明示的に分けないという点である。もちろん、岸・野嶋(2006)の「自由応答」「指名応答」に準ずる「回答形式－自由回答／指名回答」などは、教師の発話はコード化されず、児童の発話のみとなるが、多くは教師も児童も両方ともコード化される項目となっている。これにより、通常は教師もしくは児童の発話には表れにくい項目、例えば児童による「発話意図－命令・指示」などもくみ上げることが可能となる。こうした通常は教師もしくは児童の発話には表れにくい項目をくみ上げることが目標とする。

3 つ目は、非言語行動を詳細にコード化するようにした点である。もちろん、非言語行動を網羅的にコード化したわけではなく、主に動作に限られ、視線の動きや、実際の移動などは含まれない。しかし、それでも先行の授業観察システムでは、主に発話機能のカテゴリー化に力が注がれ、最も詳細な FOCUS でも「音声」「視覚」「その他」の3分類であった。教室内で生じる非言語行動が、どのような発話と共に表れるのかを見ることを目標とする。

5. CIAS 試作版を使った授業分析事例

CIAS 試作版による授業分析の有効性を検討するために、A 小学校（中国地方の中規模校）、B 小学校（四国地方の小規模校）、C 小学校（関東地方の大規模校）の3つの小学校に協力を得て、延べ10の授業データを得た。日程と学年、教科は以下の通りである⁽³⁾。少ないケース数ながら、学年、教科、教師の教職経験年数、性別などは、できるだけ多岐にわたるように配慮した。

表2 授業データ一覧

	学校	学年	教科	教師の経験年数
授業データ1 (1国17)	A 小学校	1年	国語	17年
授業データ2 (1国36)	A 小学校	1年	国語	36年
授業データ3 (2算2)	A 小学校	2年	算数	2年
授業データ4 (2算22)	B 小学校	2年	算数	22年
授業データ5 (3国2)	A 小学校	3年	国語	2年
授業データ6 (34国22)	B 小学校	3・4年複式	国語	22年
授業データ7 (4算13)	A 小学校	4年	算数	13年
授業データ8 (4算21)	C 小学校	4年	算数	21年
授業データ9 (6社4)	A 小学校	6年	社会	4年
授業データ10 (6社25)	C 小学校	6年	社会	25年

「授業データ 1」といった表記だけでは授業者個人の特徴がわからないため、例えば「3 国 2」は「3 年生国語教師歴 2 年」、「3・4 国 22」は「3・4 年生複式学級国語教師歴 22 年」のように、当該授業の特徴を端的に示した情報を括弧内に示した。これより後に授業データに言及する際には、括弧も含めた「授業データ 1 (1 国 17)」のように表記することとする。

授業データの取得にあたっては、2 台のビデオカメラを用意し、教室前方から児童を撮影し、教室後方から教師を撮影した。このビデオカメラによる音声を文字化し、映像を確認しながら分析をおこなった。また、全ての授業において、筆頭著者が参観し、可能な範囲で教師と児童のやりとりを記録した。この記録も分析の参考としている。また、授業者の熟達度とコミュニケーションデータの関係の参考のため、各教師の世代と教職経験年数を記録した。

コード化にあたっては、筆者のひとりから各項目の定義についてトレーニングを受けた日本語母語話者 2 名に、ビデオを見ながら判定をしてもらった。2 名の判定が別れた場合は、3 人目の判定者として筆者が入り、ビデオを確認して合議の上、判定した⁽⁴⁾。なお、「動作」、「言語形式」、「発話意図」については重複してコーディングすることを認めている。

6. CIAS 試作版による授業分析の結果

本節では、10 の授業における教室内コミュニケーションデータについて CIAS 試作版で分析し、4 節に挙げた CIAS 試作版の仕様の特徴について、それぞれの仕様の目標が達成できているか検討する。

6-1 節では CIAS 試作版で得られた全体的傾向を概観し、6-2 節では言語形式と発話意図の関係、具体的には「疑問文」言語形式を持つ文の発話意図の分布と、「命令・指示」の発話意図における言語形式の分布について分析し、CIAS 試作版の仕様の特徴について検討する。

6-1 全体的傾向について

6-1-1 教師と児童の言語形式の分布

全体的傾向を概観するため、まず、10 の授業データの発話量（非言語行動を除く）と、7 種類の言語形式の分布についてまとめると、表 3 のようになった⁽⁵⁾。なお、一番左の欄の最下段は全体の発話量に占める教師の発話量の割合を示している。

表 3 発話量と言語形式の分布

		発話量	叙述	命令	否定	疑問	一語	ノダ	接続
授業データ 1 (1 国 17)	教師	532	60.3%	16.5%	2.1%	19.2%	9.0%	9.0%	5.1%
	児童	285	78.2%	2.1%	4.6%	9.5%	40.7%	2.5%	6.0%
65.1%	計	817	66.6%	11.5%	2.9%	15.8%	20.1%	6.7%	5.4%
授業データ 2 (1 国 36)	教師	592	69.9%	13.9%	3.7%	10.8%	13.2%	7.3%	6.3%
	児童	477	86.4%	4.0%	3.8%	1.9%	40.5%	0.8%	6.7%
55.4%	計	1,069	77.3%	9.4%	3.7%	6.8%	25.4%	4.4%	6.5%
授業データ 3 (2 算 2)	教師	445	53.5%	21.6%	1.3%	22.5%	18.7%	3.6%	1.3%
	児童	337	82.5%	3.9%	5.3%	6.8%	46.9%	1.2%	0.9%
56.9%	計	782	66.0%	13.9%	3.1%	15.7%	30.8%	2.6%	1.2%
授業データ 4	教師	600	70.0%	8.3%	4.7%	16.8%	11.7%	7.3%	1.5%

(2 算 22)	児童	405	83.0%	2.0%	2.7%	10.9%	51.4%	1.5%	1.5%
59.7%	計	1,005	75.2%	5.8%	3.9%	14.4%	27.7%	5.0%	1.5%
授業データ 5	教師	394	66.8%	14.0%	2.0%	16.5%	16.2%	3.6%	0.8%
(3 国 2)	児童	169	86.4%	3.6%	2.4%	2.4%	48.5%	1.8%	1.8%
70.0%	計	563	72.6%	10.8%	2.1%	12.3%	25.9%	3.0%	1.1%
授業データ 6	教師	648	75.2%	8.2%	2.9%	13.7%	9.4%	5.4%	1.2%
(34 国 22)	児童	528	91.1%	1.5%	1.7%	4.5%	48.1%	0.4%	0.8%
55.1%	計	1,176	82.3%	5.2%	2.4%	9.6%	26.8%	3.1%	1.0%
授業データ 7	教師	362	75.1%	14.4%	3.6%	4.7%	15.5%	3.3%	0.8%
(4 算 13)	児童	208	79.3%	4.3%	5.3%	7.7%	35.6%	1.4%	1.4%
63.5%	計	570	76.7%	10.7%	4.2%	5.8%	22.8%	2.6%	1.1%
授業データ 8	教師	410	70.0%	11.5%	4.1%	11.7%	13.7%	7.6%	1.7%
(4 算 21)	児童	336	84.2%	1.2%	3.3%	6.8%	46.7%	1.2%	2.4%
55.0%	計	746	76.4%	6.8%	3.8%	9.5%	28.6%	4.7%	2.0%
授業データ 9	教師	395	81.5%	8.1%	2.3%	7.6%	10.6%	9.4%	4.3%
(6 社 4)	児童	203	88.7%	3.9%	3.4%	2.5%	43.3%	0.0%	3.9%
66.1%	計	598	83.9%	6.7%	2.7%	5.9%	21.7%	6.2%	4.2%
授業データ 10	教師	519	80.0%	7.7%	4.4%	7.3%	19.8%	7.3%	5.8%
(6 社 25)	児童	531	84.6%	1.1%	4.0%	5.8%	45.2%	2.1%	3.6%
49.4%	計	1,050	82.3%	4.4%	4.2%	6.6%	32.7%	4.7%	4.7%

まず、発話量をみてみると、45分の授業一つは少なければ600発話弱、多ければ1,200発話近くもの教師と児童のやりとりによって成立していることがわかる。10の授業で授業データ10(6社25)以外の9つまでは教師の方の発話量が多い。その中でも授業データ5(3国2)は、教師の発話量が全体の70%に達しており、教師の発話率をみる限り、かなり教師主導的な教室内コミュニケーションを伺わせる。

次に7種類の言語形式を見てみよう⁽⁶⁾。表4を見てみると、教師・児童ともに「叙述文」の比率が高いことは当然として、児童の「命令文・指示文」と「ノダ文」が圧倒的に少ないことがわかる。「ノダ文」に関しては、日本語記述文法研究会(2003)など、日本語文法研究では「説明」の用法がメインであることが知られており、それを裏付ける結果であると言える。また、このことは4節において述べた仕様の特徴の2つ目「児童の発話には表れにくい項目をくみ上げる」にあたる。少ないとはいえ、CIAS試作版で児童の「命令文・指示文」と「ノダ文」の出現を確認できたことには一定の意義がある。

教師の全体の発話量に対する「命令・指示文」の比率(7.7%~21.6%)と、「疑問文」の比率(4.7%~22.5%)は、ばらつきが大きい。この点は4節で述べた仕様の特徴の1つ目「言語形式をこまかにコード化した」ことにより得られるデータであるため、6-2節において詳しく分析し、CIAS試作版の仕様特徴の意義の検討へとつなげたい。

6-1-2 常体文と敬体文、自由回答と指名回答の比率

次に「敬体文」と「常体文」、「自由回答」と「指名回答」の比率についてまとめた結果、表4の通りとなった。各欄の左は実数、右は発話量に占める比率である⁽⁷⁾。

表4 常体文と敬体文、自由回答と指名回答の比率

		発話量	常体文		敬体文		自由回答		指名回答	
授業データ 1 (1国17)	教師	532	259	48.7%	273	51.3%	—	—	—	—
	児童	285	113	39.6%	172	60.4%	82	28.8%	127	44.6%
授業データ 2 (1国36)	教師	592	388	65.5%	204	34.5%	—	—	—	—
	児童	477	305	63.9%	172	36.1%	212	44.4%	127	26.6%
授業データ 3 (2算2)	教師	445	229	51.5%	216	48.5%	—	—	—	—
	児童	337	280	83.1%	57	16.9%	163	48.4%	77	22.8%
授業データ 4 (2算22)	教師	600	426	71.0%	174	29.0%	—	—	—	—
	児童	405	312	77.0%	93	23.0%	149	36.8%	72	17.8%
授業データ 5 (3国2)	教師	394	306	77.7%	88	22.3%	—	—	—	—
	児童	169	100	59.2%	69	40.8%	49	29.0%	75	44.4%
授業データ 6 (34国22)	教師	648	409	63.1%	239	36.9%	—	—	—	—
	児童	528	425	80.5%	103	19.5%	234	44.3%	110	20.8%
授業データ 7 (4算13)	教師	362	216	59.7%	146	40.3%	—	—	—	—
	児童	208	158	76.0%	50	24.0%	82	39.4%	41	19.7%
授業データ 8 (4算21)	教師	410	291	71.0%	119	29.0%	—	—	—	—
	児童	336	198	58.9%	138	41.1%	167	49.7%	38	11.3%
授業データ 9 (6社4)	教師	395	287	72.7%	108	27.3%	—	—	—	—
	児童	203	143	70.4%	60	29.6%	84	41.4%	57	28.1%
授業データ 10 (6社25)	教師	519	239	46.1%	280	53.9%	—	—	—	—
	児童	531	392	73.8%	139	26.2%	174	32.8%	116	21.8%

CIAS 試作版で取り上げた「常体」と「敬体」というコード化により、教師が「常体」もしくは「敬体」のどちらかに固定して発話するというわけではなく、その内容や発話対象によって、「常体」と「敬体」を切り替えて使用しているということがわかった。このこと自体は興味深い事象であるが、どちらかというと質的に分析すべきことであると言える。表4のデータからは、教師の世代と「常体文」と「敬体文」の関係性、教師の「常体文」と「敬体文」の使用と児童の使用の関係性は特に見られなかった。

次に、「自由回答」と「指名回答」については、教師によって相当のばらつきがある。授業データ5(3国2)では、「指名回答」が44.4%に上る一方、「自由回答」は29.0%にとどまる。一方で、授業データ8(4算21)では、「指名回答」は11.3%にとどまり、逆に「自由回答」は49.7%にも上る。10のデータのうち、唯一、同一の教師による授業データ4(2算22)と授業データ6(34国22)の自由回答と指名回答の比率が非常に類似していることから、教師の授業スタイル

に左右されると推察される。サンプルが極めて少ないため、あくまでこの限られた授業データにおいて見られた傾向に過ぎないが、岸・野嶋(2006)が「教師の発話は受け持つ学年によらず、教師個人のスタイルによって分類される」という示唆を裏付けると考えられる。CIAS 試作版によって特別に新たな発見ができたわけではないが、サンプル数を増やせば、CIAS 試作版が定量的な分析により、先行研究を裏付けることも可能であることがわかった。

6-1-3 教師の発話意図の分布

今度は教師の発話意図の分布に着目してみた。「自発反応」と「受動反応」は児童にのみ現れる発話意図であるため、ここでは教師の7種類の発話意図の分布について表6にまとめた（上段は実数、下段は教師の発話量に対する比率）。

表5 教師の発話意図の分布

	発話量	説明	命令	発問	確認	肯定	否定	繰返
授業データ1 (1国17)	532	99	178	34	131	87	24	21
		18.6%	33.5%	6.4%	24.6%	16.4%	4.5%	3.9%
授業データ2 (1国36)	592	142	186	26	119	125	56	44
		24.0%	31.4%	4.4%	20.1%	21.1%	9.5%	7.4%
授業データ3 (2算2)	445	82	163	86	77	54	55	24
		18.4%	36.6%	19.3%	17.3%	12.1%	12.4%	5.4%
授業データ4 (2算22)	600	215	97	119	101	119	40	53
		35.8%	16.2%	19.8%	16.8%	19.8%	6.7%	8.8%
授業データ5 (3国2)	394	127	95	69	27	98	8	41
		32.2%	24.1%	17.5%	6.9%	24.9%	2.0%	10.4%
授業データ6 (34国22)	648	227	125	66	83	122	27	77
		35.0%	19.3%	10.2%	12.8%	18.8%	4.2%	11.9%
授業データ7 (4算13)	362	103	119	11	49	50	36	19
		28.5%	32.9%	3.0%	13.5%	13.8%	9.9%	5.2%
授業データ8 (4算21)	410	87	119	19	127	34	36	21
		21.2%	29.0%	4.6%	31.0%	8.3%	8.8%	5.1%
授業データ9 (6社4)	395	129	93	42	52	95	11	51
		32.7%	23.5%	10.6%	13.2%	24.1%	2.8%	12.9%
授業データ10 (6社25)	519	157	138	53	72	83	37	66
		30.3%	26.6%	10.2%	13.9%	16.0%	7.1%	12.7%
全体	4,365	1368	1313	525	838	867	330	417
		31.3%	30.1%	12.0%	19.2%	19.9%	7.6%	9.6%

表5から、教室内発話における教師の発話意図は多岐に渡り、教師が「説明」や「指示」、「発問」などに、どれくらいの比率を割り当てているかがわかる。10の授業データ全体で見ると、「説明」の割合がもっとも高く31.3%、次いで「命令」で30.1%であった。藤江(2000)におい

て分析される「復唱」すなわち CIAS 試作版では「繰り返し」は、9.6%を占め、質的な役割の重要性はもちろんのこと、量的にも少なくない割合を占めることがわかった。

「繰り返し」は教師の発話において「表れにくい項目」というわけではないが、先行の授業観察システムではその出現の割合までは検討されてこなかった。すなわち、CIAS 試作版において、4 節で述べた仕様の特徴の 2 つ目「教師の発話には表れにくい項目をくみ上げる」に準じる成果を挙げることができたと言える。

6-2 言語形式と発話意図のギャップについて

6-2-1 教師の疑問文における発話意図の分布

本節では、言語形式と発話意図のギャップ、すなわち両者が必ずしも一致しないことについて、データの分布と実例から見ていく。まず、表 6 は教師の疑問文の言語形式における発話意図の分布を示したものである⁽⁸⁾。

表 6 教師の疑問文における発話意図の分布

	疑問文	説明	命令	発問	確認	肯定	否定	繰返
授業データ 1 (1 国 17)	102	2	1	27	66	4	3	3
		2.0%	1.0%	26.5%	64.7%	3.9%	2.9%	2.9%
授業データ 2 (1 国 36)	64	6	5	13	34	8	6	2
		9.4%	7.8%	20.3%	53.1%	12.5%	9.4%	3.1%
授業データ 3 (2 算 2)	100	1	0	59	38	1	18	3
		1.0%	0.0%	59.0%	38.0%	1.0%	18.0%	3.0%
授業データ 4 (2 算 22)	101	6	6	68	21	4	5	5
		5.9%	5.9%	67.3%	20.8%	4.0%	5.0%	5.0%
授業データ 5 (3 国 2)	65	12	2	41	10	1	0	5
		18.5%	3.1%	63.1%	15.4%	1.5%	0.0%	7.7%
授業データ 6 (34 国 22)	89	16	6	45	19	3	2	4
		18.0%	6.7%	50.6%	21.3%	3.4%	2.2%	4.5%
授業データ 7 (4 算 13)	17	2	0	3	11	0	1	1
		11.8%	0.0%	17.6%	64.7%	0.0%	5.9%	5.9%
授業データ 8 (4 算 21)	48	7	1	12	25	3	4	1
		14.6%	2.1%	25.0%	52.1%	6.3%	8.3%	2.1%
授業データ 9 (6 社 4)	30	0	3	16	11	0	0	0
		0.0%	10.0%	53.3%	36.7%	0.0%	0.0%	0.0%
授業データ 10 (6 社 25)	38	3	4	17	14	0	0	2
		7.9%	10.5%	44.7%	36.8%	0.0%	0.0%	5.3%

表 6 を見てわかるとおり、教師の「疑問文」という言語形式を持つ発話が、必ずしも「発問」の発話意図を持つわけではない。「発問」以外に多いのは、「確認」や「説明」である。実際のデータから少し例を挙げてみよう。

まずは、「疑問文」という言語形式で、「確認」の発話意図を持つとされた例である（括弧内は当該発話があった授業データを指す）。

(2) はい、はい、いいですかー。(1 国 17)

(3) 見えるかな。(1 国 36)

(4) もうないかな。(34 国 22)

(5) こんなもんかな。(34 国 22)

(2)のような「いいですか」という発話が多くを占める。教師の「いいですか」という疑問形式に対し、児童が「いいです」や「ダメです」と発話することはあまりない。その意味では、疑問形式を取った、教師の一方向的な「確認」であると言える。

(3)から(5)は「かな」という文末形式で、「確認」ではあるが、特に児童が反応する必要がないという点でも(2)の例と共通している。

では、次は「疑問文」という言語形式で、「説明」の発話意図を持つとされた例である。

(6) なんで間違っちゃって教えてあげようか。(2 算 22)

(7) じゃあ整理しようか。(34 国 22)

(6)では「教えてあげようか」と教師が発話した後、児童の反応を待たずに説明が始まる。つまり、説明の前置きとして機能している。(7)も同様で、「整理しようか」と教師が発話した後、説明が続く。つまり、疑問形式を取ってはいるが、説明の頭出しという機能を担っているとみなすことが出来る。児童の反応を要しないという点においては「確認」と共通しているが、呼びかけの性格が強い点が特徴的である。

また、授業データ 3 (2 算 2) では、「否定・戸惑い・非難」も頻度が高い。少し例を挙げてみる。

(8) 何してるんですか。(2 算 2)

(9) もうね、なんで勝手にしゃべるんですか。(2 算 2)

(8)も(9)も反語調の非難である。これらの反語調の非難は、ストレートな非難以上に強い調子での非難になりうる。

このように、児童は言語形式の通りではないこれらの発話意図を、場面から解釈しなければならない。Heath(1982)が指摘したように、児童によっては、形としては疑問文だが、発話意図が指示的である発話に慣れていないという問題がある。教師は、自らの言語的対応のあり方に意識的になる必要があるといえるだろう。

4 節で述べた仕様の特徴の 1 つ目「言語形式をこまかにコード化した」ことにより、教室内発話における「疑問文」という言語形式の多様性について確認することができた。ここで見てきたように、「疑問文」という言語形式が、どのような発話意図をもって出現するのかを質的に検討することも、もちろん重要ではあるが、その一方で多様性がどのように分布するのかを量的に確認することにも意義はある。その点で、CIAS 試作版の「言語形式をこまかにコード化した」

という仕様は、一定の成果を上げることができたと言ってよいだろう。

6-2-2 教師の「命令・指示」の発話意図における言語形式の分布

表7は、表6と逆の視点で、教師の「命令・指示」の発話意図における言語形式の分布を示したものである。「命令文・指示文」の言語形式の場合は、ほぼ「命令・指示」の発話意図を持つため、逆に「命令・指示」の発話意図がどのような言語形式で実現されているかを調べた⁽⁹⁾。

表7 教師の「命令・指示」の発話意図における言語形式の分布

	命令・指示	叙述	命令	否定	疑問	一語	ノダ	接続
授業データ1 (1国17)	178	82	88	3	1	15	5	5
		46.1%	49.4%	1.7%	0.6%	8.4%	2.8%	2.8%
授業データ2 (1国36)	186	92	82	5	5	16	5	7
		49.5%	44.1%	2.7%	2.7%	8.6%	2.7%	3.8%
授業データ3 (2算2)	163	65	96	1	0	45	0	0
		39.9%	58.9%	0.6%	0.0%	27.6%	0.0%	0.0%
授業データ4 (2算22)	97	41	50	2	6	14	0	0
		42.3%	51.5%	2.1%	6.2%	14.4%	0.0%	0.0%
授業データ5 (3国2)	95	40	54	0	2	18	0	2
		42.1%	56.8%	0.0%	2.1%	18.9%	0.0%	2.1%
授業データ6 (34国22)	125	65	53	1	6	17	1	0
		52.0%	42.4%	0.8%	4.8%	13.6%	0.8%	0.0%
授業データ7 (4算13)	119	62	52	3	0	13	5	2
		52.1%	43.7%	2.5%	0.0%	10.9%	4.2%	1.7%
授業データ8 (4算21)	119	69	47	3	1	14	5	2
		58.0%	39.5%	2.5%	0.8%	11.8%	4.2%	1.7%
授業データ9 (6社4)	93	57	32	1	3	9	1	5
		61.3%	34.4%	1.1%	3.2%	9.7%	1.1%	5.4%
授業データ10 (6社25)	138	92	39	3	4	43	2	3
		66.7%	28.3%	2.2%	2.9%	31.2%	1.4%	2.2%

表7を見てみると、「命令・指示」の発話意図は、「否定文」や「疑問文」、「ノダ文」などの言語形式で表されることも少数ながらも少ないわけではないが、ほとんどが「叙述文」と「命令文・指示文」に振り分けられていると言える。「命令・指示」の発話機能が「命令文・指示文」の言語形式で実現されるのは当たり前であるため、問題は「叙述文」の言語形式で実現される場合である。少し例を見てみよう。

(10) ヤマダさん。(ほぼ全ての授業に出現)

森(2013)でも取り上げられている「命令・指示」の発話機能が「叙述文」の言語形式で実現さ