

大学生の模擬授業における発話の言語計量的特徴と復唱

A quantitative examination of the characteristics of teachers' utterances and repetitions in a microteaching exercise of Japanese university students

森 篤嗣*

Atsushi Mori

The aim of this study is to examine the characteristics of teachers' words and repetitions by a microteaching exercise of Japanese university students. First, this study examines types and tokens of the average number of words in a sentence. Types and tokens are correlated, but the average number of words in a sentence is not correlated with these two factors. Second, teachers' repetition is analyzed. Here, a significant difference in the rate of teachers' repetition between students experienced in practicing teaching and inexperienced students was found. This finding seems to accord with related evidence regarding teachers' skill. Third, the average number of words in a sentence was compared with teachers' rate of repetition. As a result of this comparison, the theory that both "too many words in a sentence are bad" and "less word in a sentence is good" was found not to be correct. In contrast, the word length in a sentence in teachers' utterances was polarized in the proficiency of teachers' skill. In conclusion, we can utilize the results shown in this study to ascertain important factors associated with communicational studies in other fields.

1. はじめに

本稿の目的は、大学生の模擬授業における教師役の発話の特徴を言語計量的な観点から分析し、「よい教師の言語行動とは何か」を考えるための一助とすることにある。

そして、言語計量的特徴に加え、本稿では教師役の教授行為としての「復唱」に注目してみた。以下に、本稿のデータから一つ例を挙げる。

教師役：お魚、お母さん最初なんて言ったんやっけ。何を買ってきてって言ったか覚えてる人。

児童役：はまちー。

教師役：はまち。よう知ってるね。魚の名前いっぱい。はまちなんか食べたことあるの？

児童役：あるー。

このやりとりは、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おこなう (Evaluation) という基本構造である。

しかし、大学生の模擬授業では、教師の評価 (Evaluation) という言語行動がなされず、「復唱」は単なるオウム返しになってしまうことが多々ある。これも本稿のデータから一つ例を挙げる。

* こども学科 准教授

教師役：他にくだもの屋さんで、こんなん見たことあるよーっていうの、あるかな。

児童役：ぶどう。

教師役：ぶどう。(ホワイトボードにぶどうと書く)

児童役：いちご。

教師役：いちご。(ホワイトボードにいちごと書く)

こちらのやりとりでは、発問 (Initiation)、と応答 (Reply) はあるが、評価 (Evaluation) がない。板書をするので精一杯になってしまっている。

教師は児童の応答を受けたならば、可能な限り評価ないしコメントといった反応をおこなうべきである。そうでなければ、児童は自身の応答が、教師にとってどのように受け止められたかを知ることができないからである。もちろん、児童の応答が、常に教師の望む応答でなければならぬというわけではない。しかし、教室内でのやりとりも、コミュニケーションであると考えれば、相手の応答に何らかの反応を示すということはおこなわれて然るべきである。

以下、大学生の模擬授業における教師役の発話の特徴を言語計量的な観点から分析し、さらにここで述べたように「復唱」にも注目し、言語計量的特徴との比較をおこなう。

2. 先行研究

2.1 授業分析における系譜と言語計量分析

大学生の模擬授業に限らず、教室内発話の特徴を理解するには、まず教室内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。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。さらに、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、教室内コミュニケーションの定量的分析の契機となった。

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授行動としての教師の発話特徴を定量的に明らかにすることは、教師の教授行為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。

ただし、上記では定量的とされる教授行動としての談話の分析についても、この種の授業分析は、いわゆる「カテゴリー分析の手法」であり、教師の発話をラベリングし、ラベルを定量的に分析する方法である。一方で、授業分析の定量的分析のもう一つの方法として、カテゴリー化をせず、授業記録そのものを定量的に分析する立場もある。柴田 (2002) の「語の出現パターンの

分析」などがこれにあたる。クラスター分析や多次元尺度法などの統計的分析をおこない、その後、質的研究に立ち戻るといった手法である。

さらに言語データそのものを扱う立場として、森（2015）の言語計量分析がある。森（2015）は、言語学の立場からテキストマイニングという手法を用い、より悉皆的な言語計量的な分析をおこなっている。本稿ではテキストマイニングは用いないが、悉皆的な言語計量分析という点では、森（2015）に沿う立場である。ただし、教師の復唱という質的にカウントしなければ観察し得ない指標との比較という点では、量的研究と質的研究の往還を志向していると言える。

2.2 教師の復唱と熟練の関連性

また、教師の復唱については、藤江（2000:211）によれば、「教師の復唱は、教授行為として授業において意味を持つ」として、具体的な復唱の機能として「明示的評価の回避や、授業進行の主導権の維持、授業進行のテンポの調整」を挙げている。確かに復唱には、これらの機能があると思われる。

一方で、藤江（2000）も指摘しているように、教師の復唱の直後に、児童の発話が後続する場合と、教師の発話が後続する場合がある。復唱の直後に教師の発話が後続する場合は、児童の応答に対する何らかの評価がなされる場合が多い。藤江（2000:206）では、教師の発話後続は57.8%、児童の発話後続は26.5%（後続なしが15.7%）と圧倒的に教師の発話後続が多いとされているが、大学生の模擬授業では、単なるオウム返しのような復唱が多いのではないかと、そうであれば、復唱の直後に評価という教師の発話後続があるかないかという観点は、教師の熟練度との関連性を見いだせるのではないかと仮説を立てた。

そこで、本稿ではこの仮説を検証するために、教師の熟練の代替として、小学校教育実習の有無、すなわち小学校教育現場で授業を経験したか否かによって大学生を2群に分け、復唱の使用の差が生じるかを観察し、小学校教育実習経験の教授行為への影響を調査する。

3. 対象データと方法

本稿のデータは、2014年10月から12月にかけてT大学K学科4年生（当時）である99人の「保育・教職実践演習」でおこなった5分間の模擬授業を逐語録化したものである。99人のうち、55人が小学校実習経験者であり、残りの44人は小学校実習未経験者である（44人のうちの多くは幼稚園実習を経験している）。本稿では匿名化のため、小学校実習経験者（以下、「小経験」）をs01～s55、小学校実習未経験者（以下、「小未経験」）をm01～m44のコード名で記述することとする。

使用教材は平成23年度版小学校国語教科書『こくご 一下』（光村図書）の「ものの名まえ」である。この教材を用いて、一組3人から5人でチームを組み、教師役を持ち回りで担い、チームの残りの参加者が児童役を務めた。

逐語録化は模擬授業をおこなった学生自身が課題としておこなったが、形態素解析にゆれが出ないように、著者が再度確認し、表記の統一や記号などの修正をおこなった。以下、量的な処理においては、教師役の言語計量的特徴を分析するため、児童役の発話は削除し、教師役の発話のみを対象とする。使用ツールは、森・中島・岩田（2014）によるテキスト評価ツール「やさ日チェッカー」である。「やさ日チェッカー」は、MeCab0.96とUniDic2.1.2による形態素解析結果に基づき、延べ語数や異なり語数、一文の長さなどを計算するツールである。統計的分析については、Microsoft Excel 2010並びにIBM SPSS Statics 21を用いた。

4. 大学生の模擬授業における発話語数と一文の長さ

99人の発話語数について、発話量を示す「延べ語数」、発話語のバリエーションを示す「異なり語数」、発話の複雑度を示す「一文の長さ（語数）」をまず示すこととする。標準偏差はMicrosoft Excel 2010のSTDEVP関数による。

表1. 教師役の発話語数と一文の長さ

	延べ語数		異なり語数		一文の長さ（語数）	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
小経験	588.89	159.09	157.24	31.11	10.14	3.53
小未経験	487.43	125.34	138.45	21.45	9.56	2.37
全体	543.80	153.58	148.89	28.80	9.88	3.08

先にも述べたように、模擬授業は概ね5分という制限をかけて実施した。それにもかかわらず、延べ語数にかなりの差が見られる。図1のとおり、延べ語数と異なり語数の相関係数は0.871と強い相関がみられた（ R^2 乗値は0.758）。したがって、5分の模擬授業では、発話量が多くなればなるほど、発話語のバリエーションが増すことがわかった。

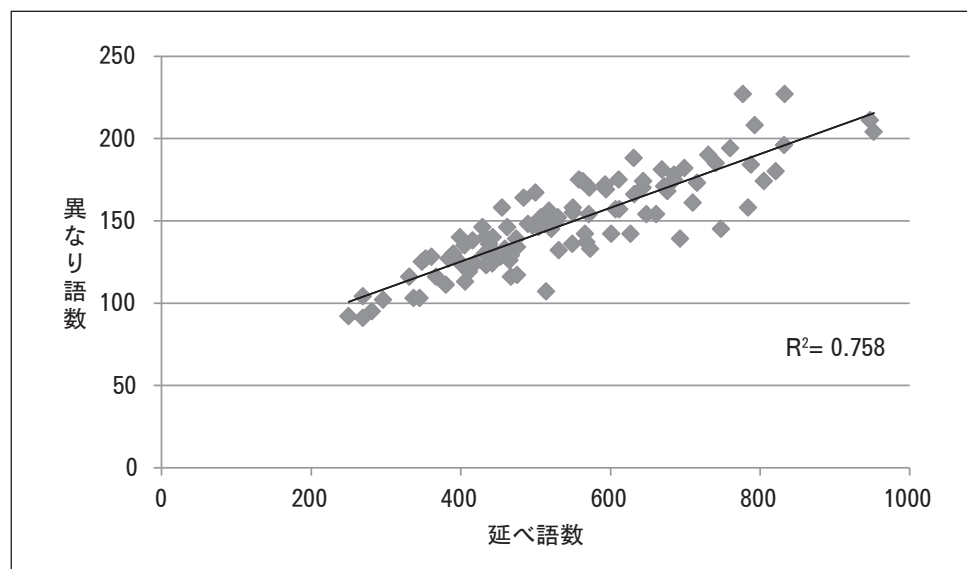


図1. 延べ語数と異なり語数の相関

また、小学校実習経験者と未経験者を比較してみると、延べ語数、異なり語数、一文の長さの三つの指標全てで、小学校実習経験者が上回った。それぞれt検定で検討したところ、異なり語数は $t(97) = 3.423$ 、 $p < .01$ 、延べ語数はF検定の結果、等分散を仮定せず $t(95.144) = 3.510$ 、 $p < .01$ となり、それぞれ有意な差があった。この結果からは、小学校実習を経験したから発話語数が多いのか、発話語数が多い学生が小学校実習を希望するのかわかり得ないが、何らかの差があることは観察された。

一文の長さについては、 $t(97) = 0.930$ 、*n.s.*で有意な差はなかった。このように、発話量の差はあるが、一文の長さについては差がなかった。発話の複雑度を表すと考えられる一文の長さについては、延べ語数との相関係数が0.342、異なり語数との相関係数が0.391と、いずれも弱い相関にとどまった。これらのことから、一文の長さは、延べ語数や異なり語数とは異なる傾向を持つ指標であると推察される。

それでは、一文の長さとはいったいどのような指標なのだろうか。弘前大学社会言語学研究室（2013:6）などの「やさしい日本語」の研究では、「1文の長さは24拍程度です。長くなっても30拍は超えないようにしてください」とされている。もちろん、弘前大学社会言語学研究室（2013）の「やさしい日本語」は、災害時に外国人に情報を届けるという目的に特化したものであるため、これを教師の教授行為と比較するわけにはいかないが、それでも一般的に「一文の長さが短ければ短いほど、伝わりやすい」ということは広く信じられている。

しかし、これを本稿のデータにおける教師役の教授行為に当てはめてみた場合、発話量に関しては有意に差のある小学校実習経験者と未経験者という2群で差がなかった。ここまでの分析から、教師の教授行為という観点から見た場合、一文の長さという指標は「短ければ短いほど良い」といった単純な指標でない可能性がある。

5. 大学生の模擬授業における発話の復唱

本節では大学生の模擬授業における教師役の発話の復唱について分析をおこなう。そもそも、本稿で模擬授業の教材とした「ものの名まえ」は、児童役に様々な語を挙げさせ、そこから語のカテゴリーという概念を考えさせるという授業構造であるため、復唱が生じやすい授業展開である。99人分のデータについて、(1)「教師役と児童役で復唱ペアが何回生じたか」、(2)「復唱ペアのうちオウム返しは何回生じたか」をカウントした。

オウム返しの定義については、例えば児童役の「さんま」という発話に対し、教師役が「さんま」と応答する場合が典型であるが、本稿では「あー、さんま」のように感動詞を伴う場合、「さんまですね」のように助動詞や終助詞を伴う場合、もしくはその組み合わせの「あー、さんまですね」についても、オウム返しとカウントした。すなわち、復唱に前後して、名詞や動詞など実質語を含む教師役の発話が生じない場合はオウム返しとカウントするということになる。

こうした定義で、99人分のデータにおける(1)「教師役と児童役で復唱ペアが何回生じたか」、(2)「復唱ペアのうちオウム返しは何回生じたか」をカウントし、「オウム返し数/ペア数」により求めた「オウム返し率」を降順にソートした結果は下記の通りである。ただし、オウム返し率が同率の場合、オウム返し数の降順にソートした。なぜならオウム返し率が同じ1.00であったとしても、1/1であれば偶然の可能性が高いが、19/19ではオウム返しが常態化していると考えられるからである。さらに、オウム返し率が0の場合は、オウム返し数も0となる。この場合は、よりペア数が多いほうが復唱後に教師の発話後続を多くおこなっていることになるため、ペア数の昇順にソートした。

表2. 復唱ペアとオウム返し

コード	ペア数	オウム返し数	オウム返し率	コード	ペア数	オウム返し数	オウム返し率
m01	19	19	1.00	m27	1	1	1.00
s50	15	15	1.00	m32	1	1	1.00
m03	15	15	1.00	m42	1	1	1.00
m07	15	15	1.00	m43	1	1	1.00
m35	14	14	1.00	s29	10	9	0.90
m05	12	12	1.00	s14	8	7	0.88
m13	11	11	1.00	s30	8	7	0.88
m18	11	11	1.00	s05	14	12	0.86
m28	11	11	1.00	s55	7	6	0.86

m33	11	11	1.00	m37	12	10	0.83
m44	11	11	1.00	s40	6	5	0.83
m06	10	10	1.00	s54	11	9	0.82
m12	10	10	1.00	s31	5	4	0.80
m30	10	10	1.00	s33	5	4	0.80
s02	9	9	1.00	s23	8	6	0.75
s45	9	9	1.00	s03	4	3	0.75
m09	9	9	1.00	s19	7	5	0.71
m41	9	9	1.00	s07	3	2	0.67
m15	8	8	1.00	m36	3	2	0.67
m26	8	8	1.00	s53	10	6	0.60
m39	8	8	1.00	s25	5	3	0.60
s06	7	7	1.00	s26	5	3	0.60
s20	7	7	1.00	s35	7	4	0.57
s46	7	7	1.00	s24	12	6	0.50
s09	6	6	1.00	s28	12	6	0.50
s44	6	6	1.00	s17	10	5	0.50
m02	6	6	1.00	s42	10	5	0.50
m17	6	6	1.00	s34	2	1	0.50
m19	6	6	1.00	s32	5	2	0.40
m20	6	6	1.00	s27	9	3	0.33
m29	6	6	1.00	m04	9	3	0.33
s39	5	5	1.00	m14	3	1	0.33
s48	5	5	1.00	s12	12	3	0.25
s51	5	5	1.00	m10	8	2	0.25
m16	5	5	1.00	s43	4	1	0.25
s11	4	4	1.00	s52	4	1	0.25
s49	4	4	1.00	s22	6	1	0.17
m11	4	4	1.00	s36	7	1	0.14
m24	4	4	1.00	s10	8	1	0.13
m34	4	4	1.00	s21	9	1	0.11
m38	4	4	1.00	s37	1	0	0.00
m40	4	4	1.00	s04	3	0	0.00
s41	3	3	1.00	s15	4	0	0.00
s47	3	3	1.00	s18	6	0	0.00
m21	3	3	1.00	s16	8	0	0.00
m25	3	3	1.00	s13	9	0	0.00
m08	2	2	1.00	s01	0	0	—
m22	2	2	1.00	s08	0	0	—
m31	2	2	1.00	s38	0	0	—
m23	1	1	1.00				

表2のうち、そもそも復唱ペアが生じてなかった3名のデータ（いずれも小学校実習経験者）を除くと、小学校実習経験者52人、小学校実習未経験者44人のデータとなる。この小学校実習経験者と小学校実習未経験者という2群を基準に、ペア数・オウム返し・オウム返し率をクロス集計

した結果を表3として示す。

表3. 小学校実習経験／未経験別の復唱ペアとオウム返し（率）の平均

	ペア数	オウム返し数	オウム返し率
小経験 (n=52)	6.53	4.13	64.36%
小未経験 (n=44)	7.02	6.64	94.13%

表3の結果について、等分散性の検定をおこなったところ、ペア数とオウム返し数ともに5%有意であったため、等分散を仮定しない検定をおこなった。その結果、ペア数では $t(77.996) = -0.607$ 、*n.s.*と有意な差はなかったが、オウム返し数では $t(75.410) = -3.046$ 、 $p < .01$ と1%で有意な差が見られた。すなわち、復唱という行為そのものの頻度は、小学校実習経験者と未経験者で差がないにもかかわらず、復唱においてオウム返しをおこなうということ、逆に言えば、何らかの発話を後続しているという点において、統計的に有意な差があったということになる。

オウム返し率を見てみると、小学校実習経験者は64.36%、小学校実習未経験者は94.13%であり、逆に言うと、小学校実習経験者は35.64%の教師の復唱の発話後続があるが、小学校実習未経験者は5.87%しか教師の復唱の発話後続が見られないということになる。藤江（2000）の後続発話のカウンターの定義の詳細が不明であるため、単純な比較は出来ないが、藤江（2000:206）では教師の発話後続は57.8%、児童の発話後続は26.5%（後続なしが15.7%）と圧倒的に教師の発話後続が多いとされていた。この57.8%には及ばないが、小学校実習経験者の35.64%という値は、小学校実習未経験者の5.87%と比べ、教師の教授行為という点での教育効果の一端が、客観的な数値で確認できたと言ってよいのではないだろうか。

ただし、表3で示した教師役のオウム返しではない後続発話の全てが、Mehan（1979）が言うところのIRE構造の評価（Evaluation）であるというわけではない。何が評価に当たり、何が評価に当たらないのかという判定は主観に拠らざるを得ないため、詳細な定義を記述する必要があるが、今回は紙幅の都合もあり評価の定義および分類はおこなわなかった。今後の課題とした。

6. 大学生の模擬授業における発話の復唱と一文の長さ

本節では、4節で考察した一文の長さという指標について、再び考察をおこなうため、5節で示した復唱とオウム返しのデータを援用してみたい。すなわち、小学校実習経験者と未経験者は分けずに99人のうちペア数0の3人を除いた96人を、(1) オウム返し率の降順（教師の復唱の発話後続の低い順）、(2) オウム返し数の降順、(3) ペア数の昇順の3条件でソートしたデータである。この3条件に基づき、藤江（2000:206）の教師の発話後続（57.8%）の逆数を取って「オウム返し率42.2%未満」を「熟練度上位群」、「オウム返し率42.2%以上100%未満」を「熟練度中位群」、「オウム返し率100%」を「熟練度下位群」と分類して表4として集計した。

表4. オウム返し率による熟練度と一文の長さの平均語数

	人数	平均（語数）	標準偏差
熟練度上位群	18	9.33	1.28
熟練度中位群	24	9.69	1.94
熟練度下位群	54	9.72	2.43

表4の3群を一元配置分散分析で検討したが、 $F(2,93) = .218$, $n.s.$ であり、有意な差は見られなかった。もう少し詳細に考察するために、横軸に表2をデータ順に投入し、縦軸には各学生の一文の長さを投入した図2を作成した。さらに図2には、2次多項式近似曲線も示した。R²乗値は0.151とモデルの適合度は低いものの、興味深いカーブを描いていることがわかる。横軸は左にいけばいくほど、オウム返し率が1.0かつオウム返しが常態化しており、逆に右にいけばいくほど、教師の復唱の発話後続が多い。以下、図2の左から右へといくにつれ、熟練度が上がっていくという仮説を立て分析をおこなう。

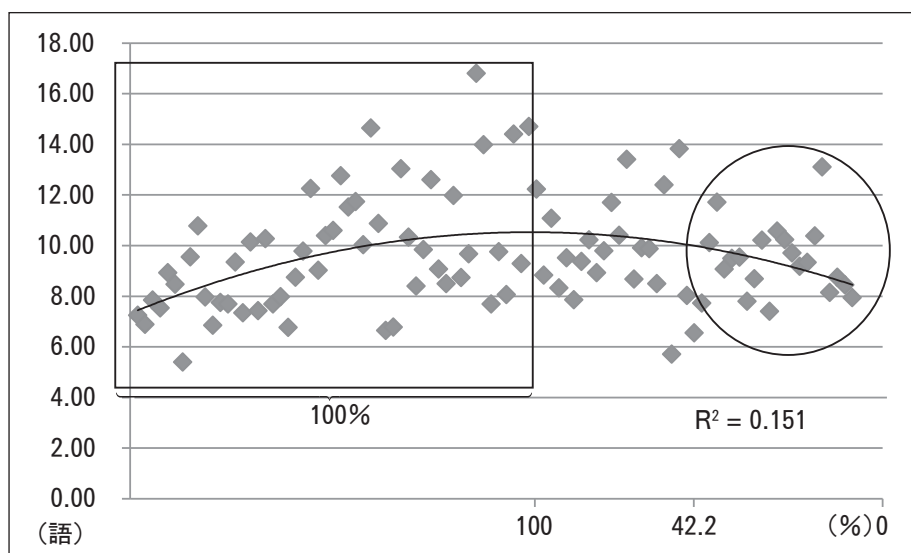


図2. オウム返し率と一文の長さ（語数）の分布図

図2の四角囲み部分（熟練度下位群）は、オウム返し率1.0の54人である。熟練度下位群は表4から標準偏差も2.42と、一文の長さがばらついていると言える。しかも、熟練度下位群の中でも、オウム返しが常態化している左側は一文の長さが短く、熟練度下位群の中でも中央に近づく（ペア数が減少する）につれ、一文の長さが長くなっていく。それが四角囲みをちょうど抜けたところを頂点に、一文の長さは再び短くなる傾向になる。図2の中央からやや右部分（熟練度中位群）では、96人の平均値（9.64）・中央値（9.36）付近に収束してくる。さらに右の円囲み部分（熟練度上位群）に向かうにつれ、さらに一文の長さは下降し、最終的に平均値・中央値を割り込む。

図2によって、一文の長さという指標の特性を改めて考察してみたい。まず、「熟練度が高い＝伝わりやすい」と仮定したとき、「一文が長いと伝わりにくい」という仮説は、発話の復唱という観点から仮定した熟練度との関係では棄却された。さらに、「一文の長さは短ければ短いほど伝わりやすい」についても、同じく棄却された。一文の長さが0.8未満の学生は、熟練度下位群から上位群まで広く分布しており、2次多項式近似曲線を見ると、熟練度下位群と熟練度上位群に二極化して存在していると言える。すなわち、「一文の長さが短い」ということの意味が、熟練度下位群ではオウム返しなど、IRE構造の評価（Evaluation）の欠落によるものと推察されるが、熟練度上位群ではオウム返しが少ないにもかかわらず、一文の長さが短くなっている。これは、熟練度上位群では、「やさしい日本語」などと言われる本来の「一文を短く伝える」ということができていることに拠るものと推察される。

いずれにせよ、図2は全員が同世代の学生であり、ここで仮説を立てた熟練度は、あくまで5分

の模擬授業のみによる仮定であって、本当の意味での熟練ではないため、ここで述べたことは、現職教員のデータなどで再検証が必要である。ただ、一文の長さについては、「短ければ短いほどよい」といった単純な指標と考えるべきではないということについては、本稿の結果から指摘しておきたい。

7. まとめ

本稿では、大学生による小学校1年生国語科の模擬授業における教師役の発話の特徴を探るため、延べ語数と異なり語数、一文の長さという言語計量的な観点から分析した。延べ語数と異なり語数については、5分という限られた時間での模擬授業の場合は、発話量が多くなればなるほど、発話語のバリエーションが増すことがわかった。しかし、一文の長さについては、発話量が多いということと必ずしも一致した傾向を示さず、発話量とは異なる指標であることが示唆された。

そこで、これら言語計量的特徴に加え、本稿では教師役の教授行為としての「復唱」に注目した。99人分のデータについて、(1)「教師役と児童役で復唱ペアが何回生じたか」、(2)「復唱ペアのうちオウム返しは何回生じたか」をカウントした。その結果、復唱という行為そのものの頻度は、小学校実習経験者と未経験者で差がないにもかかわらず、復唱においてオウム返しをおこなうということ、逆に言えば、何らかの発話を後続しているという点において、統計的に有意な差があった。これらの結果から、小学校実習経験者は限られた証拠ではあるが、復唱という教授行為について、何らかの熟練が得られたと推測される。

そして、この復唱という行為における教師の発話後続を、熟練度とみなす仮説を立て、先に検討した一文の長さについて再度、検討をおこなった。その結果、「一文が長いと伝わりにくい」という仮説、「一文の長さは短ければ短いほど伝わりやすい」という仮説については、一元配置分散分析の結果、共に棄却された。一文の長さについては、熟練度下位群と熟練度上位群に二極化して存在しており、熟練度下位群と熟練度上位群では、「一文の長さが短い」ことの理由が異なるという考察をおこなった。

本稿の分析は、あくまで限られたデータから得られた結果を述べているに過ぎず、仮説の域を出ない考察ではあるが、教師の教授行為としての復唱に、小学校実習経験という熟練と推定されるパラメータが関与しているという点について、一定の指摘ができた。「相手の応答に何らかの反応を示すということはおこなわれて然るべき」ということは、教授行為に限らず、コミュニケーション一般についても当てはまると考えられ、話し合いにおけるコーディネート能力や、地域住民としての雑談における好感度などにも関係する社会言語学的な観点であると思われる。今後も他のフィールドなどで検証を進めていきたい。

使用ツール

やさ日チェッカー <http://www4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichil/checker/>

参考文献

- 岸俊彦 (1981). 教授学習過程の研究—教師・児童間の発言関連の類型 教育心理学研究, 29, 1-9
岸俊行・松尾聖一郎・野嶋栄一郎 (2008). 一斉授業における教師-児童間の相互交渉の契機となりうる教師の「働きかけ」発話の検討: 小学校2年の国語の授業における教室談話の分析 日本教育工学会論文誌, 32 (1), 57-66
岸俊行・野嶋栄一郎 (2006). 小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析

- 教育心理学研究, 54 (3), 322-333
- 塚田紘一・酒井清・岸俊彦(1976). 授業分析の方法に関する一試案 I ~ III 日本教育心理学会総会発表論文集, 18, 536-541
- 柴田好章 (2002). 授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究, 風間書房
- 弘前大学社会言語学研究室 (2013). <増補版>「やさしい日本語」作成のための ガイドライン <http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/ej-gaidorain.pdf>
- 藤崎春代 (1986). 教室におけるコミュニケーション教育心理学研究, 34 (4), 359-368
- 藤江康彦 (2000). 一斉授業における教師の「復唱」の機能：小学5年の社会科授業における教室談話の分析 日本教育工学雑誌, 23 (4), 201-212
- 松田伯彦・松田文子 (1982). 教師の経験差による教授行動の差異 日本教育心理学会総会発表論文集, 24, 720-721
- 松田伯彦・松田文子・金納善明・上杉賢士・小川麻有美・石井和生・宮野祥雄 (1977). わかる授業の教育心理学的研究 1 ~ 5 日本教育心理学会総会発表論文集, 19, 586-595
- 森篤嗣・中島明則・岩田一成 (2014). テキスト評価ツール「やさ日チェッカー」の開発と指標の有効性の検証 *The 8th International Conference on Practical Linguistics of Japanese(ICPLJ8) CONFERENCE HANDBOOK* 174-175
- 森篤嗣 (2015). 「しごと」実践における話し合い活動の言語計量分析 学習研究, 473, 奈良女子大学附属小学校学習研究会, 30-35
- 茂呂雄二 (1997). 教室の声のエスノグラフィー：授業の談話分析の課題 日本語学, 16 (3), 4-12
- Cazden, C.B. (1986). Classroom discourse. In M. Witrock (ed.) *Handbook of research on teaching (3rd ed.)*. 432-463. New York: Macmillan.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Woolfolk, A.E. (1985). Research perspective on communication in classroom. *Theory into Practice*, 24, 3-7

付記

本稿におけるデータの形態素解析には、京都大学情報学研究科—日本電信電話株式会社コミュニケーション科学基礎研究所共同研究ユニットプロジェクトによる MeCab0.96 と、国立国語研究所による UniDic2.1.2 を使用させていただいた。記して感謝申し上げたい。また、文の長さほかのテキストデータの処理については、森・中島・岩田 (2014) による「やさ日チェッカー」を使用した。共同研究者に感謝申し上げたい。

また、本稿は科学研究費補助金（基盤研究 A、研究課題：やさしい日本語を用いたユニバーサルコミュニケーション社会実現のための総合的研究、課題番号：22242013、研究代表者：庵功雄）の成果の一部である。