

学習者相互におけるコミュニケーション過程の分析

—— 発話間の関係描出に基づく発話者の傾向把握 ——

迎 勝彦*・渡部 洋一郎*・野村 眞木夫*

(平成16年10月29日受付；平成16年12月8日受理)

要 旨

授業分析の目的は、授業をできるだけ精細にかつ客観的に観察記録し、分析した結果を以後の授業構築に活かしていくことにある。しかし、精細にかつ客観的に観察し記録するといっても、どう観察し記録すればその授業を精細に捉えたことになるのであろうか。同様に、客観的といった場合、どういった要件を満たせばそうした表現が許されるのだろうか。こうした問題意識のもと、本研究では、学習者相互におけるコミュニケーション過程を計量的に分析するためのシステムの構築を目的として、談話分析に基づく量的な分析手法の適用範囲とその可能性について検討を加えた。学習活動時における学習者個々の発話の発現頻度を計量的に測定し、談話の展開過程において、発話の諸機能がどのように発現しているのかを分析的に捉え、併せて当該場面の状況的解釈を質的に行うことをねらいとしている。

分析の対象としたのは、国語科（中学3年生）におけるブックトーク原稿の内容改善を主眼とした話し合い活動（全授業23時間中の19時間目）の場面である。分析カテゴリーを開発することにより、グループ学習時における話し合い活動過程及びリフレクション過程を対象とした事例分析を行い、コミュニケーション過程にみられる抽出生の発話の特徴及び傾向を明らかにした。

KEY WORDS

communication	コミュニケーション	lesson analysis	授業分析
discourse analysis	談話分析	quantitative analysis	量的分析

1. 授業分析における課題

授業分析の目的は、授業をできるだけ精細にかつ客観的に観察記録し、分析した結果を以後の授業構築に活かしていくことにある。しかし、精細にかつ客観的に観察し記録するといっても、どう観察し記録すればその授業を精細に捉えたことになるのであろうか。同様に、客観的といった場合、どういった要件を満たせばそうした表現が許されるのだろうか。授業分析の歴史は、常にこうした命題を抱えながら授業という実践の構造的な動きを追求する繰り返しであったといつてよい。

国内では、重松鷹泰による分節関連図を用いた授業構造の把握、上田薫のカルテと座席表を用いた子どもの個性的思考の追求、日比裕ら名古屋大学グループによるRR方式(Relativistic Relation Research Method)による子どもの思考体制の研究などが独自の研究成果としてあげ

* 言語系教育講座

られる。これらの研究は、観察の方法がそれぞれ異なるものの、主として記録したデータを詳細に分析者が読み込んでいくという質的な方法を採用している。その一方で、加藤幸次や小金井正巳らによって具体的な検討がなされたフランダースの相互作用分析システムや OSIA (Observational System for Instructional Analysis) は、授業における教師や子どもの発話・行動を数量的に処理し、その特徴を導き出そうとするものであった。

こうした分析の方法にはそれぞれに特徴があるものの、国内における近年の授業分析の流れは、上述したような命題のもと、この質的な分析と量的な分析を如何に統合して授業全体をトータルに捉えようとするかの模索であった。

例えば、柴田 (1997) は授業中に出現する「語」の出現パターンをグラフや指標を用いて表し、そこに見出される量的特徴を授業の逐語記録と対照させて質的に分析している。こうした研究は、量的な分析の結果から、授業記録を質的に分析するための新たな視点をもたらされることを具体的に示し得た点で意義深い。従来主として行われてきた質的な分析に対して、新たに量的な分析をどう統合させていくのか、今日なおその課題が十二分に検討されたとは言いがたいのが現状である。

2. 量的な分析と質的な分析の問題点

1970年代の初頭まで、米国における授業研究の主流を占めていたのは、授業者と学習者の行動を観察して、予め設定されたカテゴリーにより分類し、それぞれを量的に分析する方法であった。Flanders (1970) や Hough & Duncan (1970) らによる授業行動のカテゴリー化をはじめ、国内においても多岐にわたるカテゴリー分析システムの開発とその適用が試みられている。なかでも、Flanders (1970) により開発された相互作用分析法は、授業の内容を数量的に捉えようとするもので、授業者と学習者の社会的相互作用に関する分析を行い、一定の成果をあげている。この他、例えば国内では、水越 (1977) や加藤 (1977) などによるカテゴリー分析システムの改良が進められてきたし、大谷尚、松原伸一、八田昭平らによっても、授業逐語記録に基づいた語の出現頻度の分析や遷移マトリックスの作成など定式的な手法に基づいた分析が実施されている。これらのアプローチは、観察可能な表出行動のデータを数量的・統計的に処理することで、分析者の対象に対する関与をできるだけ排除しようとするもので、分析の手続きを明示しその共有可能性を高めるという点において有効性が認められる。

これに対し、質的な分析は授業者や学習者の行動を授業記録に基づいて整合的に解釈しようとするもので、主に面接法、刺激回想法、質問紙法などが用いられる。例えば、Peterson (1982) らによる刺激回想法や吉崎 (1991) による VTR 中断法などは、いずれも授業者に授業を録画した VTR を再生視聴してもらい、場面ごとにおける意思決定の状況について内観報告を求めるものである。当該発話・教授行動がある場面において発現した理由、またはその背景情報や作用因の特定について内観報告をもとに分析を行うのである。グループ活動や話し合い活動にみられるような、授業逐語記録だけでは捉えることの困難な部分の情報を得るという点でも、発話の内容的側面を抽出することの有効性を指摘することができる。

ただし、両手法はそれぞれ次のような問題も内包している。量的分析については、数量化された分析結果が行動や感情の一部を明らかにしても、学習者の認知過程までは明らかにできない (渡辺・吉崎, 1991) という点である。また、記録に基づいた定量的な測定を行うため、一

斉授業にみられるような全体的なコミュニケーションの分析には適するものの、個別化された学習過程の全てを取りあげることは難しいという方法論上の限界も指摘される。一方、質的分析については、授業事実の同定に際して、その妥当性、信頼性の保証という点で問題が指摘されている。当該事例に即した解釈学的、現象学的手法が重視されるため、分析結果が分析者自身の価値判断や主観性に左右されるという側面を有するためである。

分析の客観性を高めるためには、それぞれの手法の特性やその問題点を検討した上で、包括的な視点からのアプローチを試みる必要がある。本研究では、談話分析およびOSIAを援用した量的な分析システムを構築するとともに、質的な分析との統合をめざしたアプローチの有効性を示すことを目的としているが、本稿では、その第一次分析として、談話分析に基づく量的な分析手法の適用範囲とその可能性について検討を加える。

3. 分析対象

本研究では、グループ学習における学習者同士の話し合いの場面を分析の対象とする。対象学年は中学3年生（授業期間が前・後期に分かれるため、前期は2年生時の単元；既習の教科書教材との関連からグループごとにテーマを選びブックトークを行う）。ブックトークを創造する過程で行われる話し合い（全3回）およびそのリフレクション（全3回）の過程を学習者を中心とする相互作用過程として捉え、これを研究の対象とした。本稿では、このうちの「第3回話し合い」の様相を対象として分析を行う。

(1)対象学級：長野県飯田市立H中学校3年1組

(2)授業内容：国語科単元「ブックトークをしようー今までの教科書作品を生かしてー」

（授業期間：前期H13年2月21日～3月7日，後期H13年7月5日～25日の全23時間）

（注1）

(3)対象授業：全23時間中の19時にあたる「第3回話し合い」(よりよい発表になるための検討会)の様相を本稿での分析対象とする。分析のための抽出生は、全10班中のA班3名で、グループ内で交わされたコミュニケーション過程を発話プロトコルに基づき分析する(注2)。また、個人発話カルテをマトリクスにより作成するとともに、この個人発話カルテの分析結果をもとに、グループ内におけるコミュニケーションの展開過程やそこにみられる個人々の役割について分析を加える。

(4)授業者：中原秀樹（研究協力者）

(5)記録の方法：テープレコーダーおよびビデオカメラを抽出生の属する班に設置。教室の前方と後方にもビデオカメラを設置して録音・録画を行った。

4. 分析カテゴリーの開発

4-1. 談話分析的手法の援用

本研究では、学習活動時における学習者個々の発話の発現頻度を計量的に測定し、談話の展開過程において、発話の諸機能がどのように発現しているのかを分析的に捉え、併せて当該場面の状況的解釈を質的に行うことをねらいとする。そのため、本稿ではこの一連の作業を談話

分析の手法を応用することにより行うこととした(注3)。

談話分析それ自体は、談話・会話を対象とし、その構造を解明しようとする事実研究である。その性質上、分析に際して恣意性や価値観の介入を極力避けようとし、談話そのものから読みとれる事実のみをデータとした帰納的なアプローチが図られる。ただし、その一方で、メイナード(1993)が指摘するように次のような点にも注意する必要がある。すなわち、「言語、特にその使用面を重視して研究する時には、最初、ある限られたデータを一定の枠組みから分析するわけであるが、その過程で、当初考えていなかったような面の分析が必要になるかもしれない。そしてその分析範囲を広げていくことによって新しい分析法が見つかり、その過程を繰り返していくことによって、分析法の全体像、分析の視点が浮かびあがってくることが多い。」(p. 66)という“分析の手法”と“分析されるデータ”との相互依存の関係である。

また、戸田(1990)は、言語教育事象を理論的に説明する上での何らかの必然的なファクターが存在するという点、そしてこの現象に内在するファクター、条件を発見し、共通の尺度により比較するための概念装置(カテゴリー装置)を設定することにより、価値媒介を前提とした授業研究が可能になることを示唆している。この意味において、授業実践を対象とした分析を行うためには、それをみるための視点を改めて検討する必要がある、そうすることによりはじめて、談話分析を教育実践場面的側面から意味づけることが可能になるのではないだろうか。ここでは、この概念装置(カテゴリー装置)を「分析の手法と分析されるデータとの相互依存の関係」という点からとらえ直し、カテゴリー分析システムの開発を行うことで、教育的視点から談話分析への接近を図ることにしたい。

4-2. 発話関係のカテゴリー

野村(2001)は、発話と発話の間に想定される関係性を範疇化し、これを基準としたテキスト構造の把握を試みている。とくに、マイクロ・メゾ・マクロの三つのレベルを設定したうえで、それぞれのレベルにおいてテキストが構造化される過程を次の二つのシステムを複合させる方法により描写できるとしている。すなわち、①発話を〔提題表現-叙述表現〕の形式に分析し、その連続体として記述する、②発話の関係性を記述する、といった二つのシステムを複合的に観察することで、それぞれのテキストがどのような過程で構造化されているのか捉えるというものである。

発話の関係性に依存しながら、メゾのレベルの分析を基礎にして、マクロのレベルでの組織または構造に言及することが手順の概要となる。これによって、個々の発話がテキストの組織化にどのような貢献をしているのか、あるいはコミュニケーションの参加者がテキストの組織化・構造化の過程においてどのように働きかけているのかを探ることを目的としている。発話間の関係性がもたらす効果に着目して、その関係をカテゴリー化すると【表1】のようになる。

ところで、このカテゴリーの利用にあたっては、研究の目的・ねらい、および分析対象となるデータの特性に即してシステムそのものを改変する必要があると考える。分析の手法と分析されるデータとの相互依存の関係に基づきながらカテゴリーの開発を行うのである。すでに述べたように、理論的枠組みとして、談話分析にはその適用範囲に特性がある。つまり、教育的な事例研究を行うためには、具体的な事象に即したシステムの構築が求められるのである。そこで、次のような側面に着目して分析カテゴリーの開発を試みた。まず第1は談話分析の範疇に含まれる対照会話分析手法の援用である。また、第2は、分析視点の客観化に関わる談話

表1：発話関係のカテゴリー

類	カテゴリーの種
a 時間	1 時間軸導入
	2 時間軸解放
	3 状況 (時間)
	4 継起
	5 同時
b 場所・空間	6 場所・空間軸導入
	7 場所・空間軸解放
	8 状況 (場所・空間)
c 心理	9 評価 (感情)
	10 評価 (感覚)
d 論理・概念	11 一般化
	12 詳述
	13 対比
	14 類比
	15 反復
	16 換言
	17 修正
	18 情報補足
	19 原因・理由
	20 結果・結論
	21 譲歩
	22 保留
	23 反子測
	24 前景提示
	25 背景提示
	26 発話・思考内容
	27 発話・思考解説
	28 評価 (価値)
29 質問提示	
30 質問応答	
31 問い返し	
32 方向付け	
33 情報認識	
34 解釈	
35 交話	
36 呼びかけ	
37 メタ言語 1	
38 メタ言語 2	

分析そのものが持つ価値中立的な性格である。

第1の点に関わっては、分析の枠組みを考える際に、分析の手法と分析データとの相互依存的な関係を指摘したメイナード(1993)の次のような論述を参考にした。

会話分析の場合、一つの規定の分析法が現存するわけではなく、又データとしての会話もその中に膨大な情報が含まれているわけで、両者ともにつかみどころのないものである。このため、例えばある理論があって、それにある言語現象があてはまるか、あてはまらないかを分析の目的とする研究形態とは根本的に違わざるを得ない。研究方法として可能な道は、唯一つ、データと分析方法との相互関係を研究の過程で何度も吟味しながら、各研究者の基本姿勢にそって、当初持っていた疑問に答えるように努力することである。(pp. 66-67)

すなわち、対照会話分析はデータの分析と考察といった過程を何度も繰り返す循環システムをデータと分析手法との間に作り上げることで、枠組みそれ自体の精緻化をはかっている。本研究では、こうした点を踏まえながら具体的なコミュニケーションデータに基づき、野村(2001)の応用を行った(カテゴリー開発基準の1)。

また、その際、直観的判断をできるだけ排除し、その発話が適確か否かという判断よりも実際に起こったこと

に重点を置く(例えば、参加者の親疎関係や属している社会集団、場面の変化といった社会的・社会心理学的な要素は、会話そのものから読み取ることができない限り、原則として考慮に入れない等)といった分析者の主観的価値からの独立にも配慮し、高次の主観的な推測もでき得る限り排除した(カテゴリー開発基準の2)。

4-3. カテゴリーに関わる発話の認定及び各カテゴリーの定義について

それぞれの発話を認定し、分析カテゴリーに分類するにあたって、次のような点に留意した。会話はあくまでも先行発話と後行発話との関係を基本にカテゴライズすること。その際、特に後行発話をもつ発話の属性に着目すること。これは、コミュニケーション過程を以下のようなものと捉える我々の立場に立脚している。すなわち、話者の意図が何であれ、会話はそれを受ける受け手の理解に基づく発話の繰り返しによって進行するものであり、これは、言い換えれば、先行発話の意味は会話の場合、後行する発話によって規定されるというものである。

こうした点に立つと、カテゴライズの基本は、データと可変的なカテゴリーシステムとの循環を基本としながら、高次の推測を行わない分類のもと、後行発話の属性を中心に認定を行うこととなる。

以上の点をふまえ、【図1】に示す分析カテゴリーを開発した。まず、ブックトークをいかに

して改善するかという話し合いの本質と関係の有るもの、無いものに分け、この話し合いの本質と関係のない後行発話を引き出しているものを、[朗読][あいづち][笑い][その他]に下位分類した。話し合いの本質と関係のあるものについては、発話それ自体が方向付けをするものとし、無いものに分け、方向付けをするものについては、さらに[情報提供]と[情報要請]とに分けた。前者は、自分の認識を提供するという性質を有するものであり、さらに7項目に分類している。その発話の働きのベクトルの向きが明確な場合は、その向きを示した名称を与えて分類を行っているが、直接的なベクトルを示す妥当な名称が与えられない場合には[情報提供0]として認定している。後者の[情報要請]は、相手の認識を要請すると同時に後行発話を拘束する働きをもつ発話として認定している。

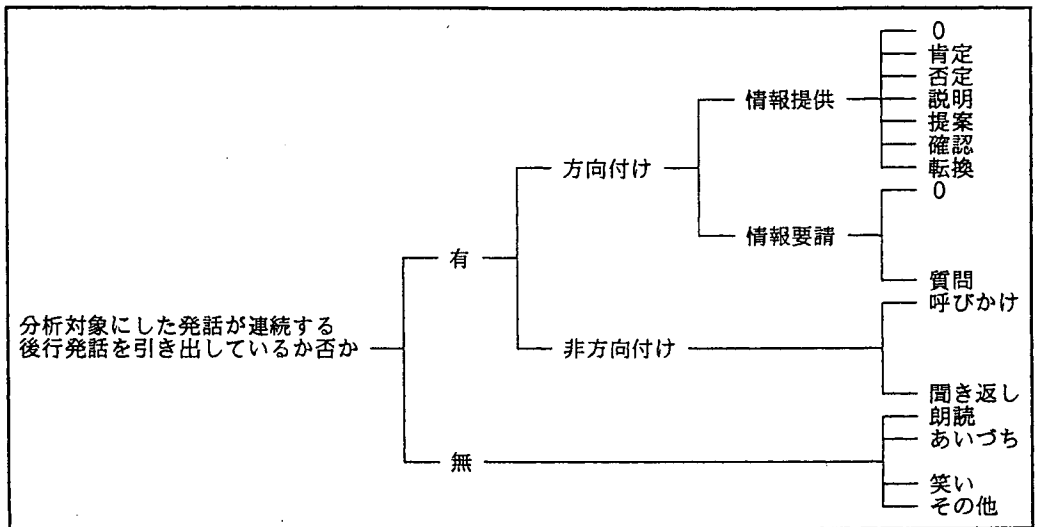


図1 分析カテゴリー (A班対応)

【各カテゴリーの定義】 (注4)

- 情報提供0 ……被話者に対して、特に明確な機能を持たない認識提示を行うもの
- 情報提供[肯定]…被話者に対して、前段の内容を踏まえながら同意・承認という話者の認識を示すもの
- 情報提供[否定]…被話者に対して、前段の内容を踏まえながら同意・承認を行わないという話者の認識を示すもの
- 情報提供[説明]…被話者に対して、前段の内容を踏まえながら話者の認識を詳細に解説するもの
- 情報提供[提案]…被話者に対して、前段の内容を踏まえながら異なる側面から新たな話者の認識の提示を行うもの
- 情報提供[確認]…被話者に対して、前段の内容を踏まえながら再度認識の確かめを行うもの
- 情報提供[転換]…被話者に対して、話題の提示を行い、新たな発話の流れを形作るもの

- 情報要請0……………被話者に対して、特に明確な機能を持たない認識提示を要求するもの
- 情報要請[質問]…被話者に対して、前段の内容を踏まえながら自らの認識提示を行い、それに対する被話者の認識提示を要求するもの
- 呼びかけ……………被話者を特定して、注意を喚起するもの
- 聞き返し……………被話者に対して、前段の内容を踏まえながら同内容の明確化を反射的に行うもの
- 朗読……………授業展開に則し、ブックトークの活動内でテキストの朗読を行うもの
- あいづち……………会話の脈絡との関与の有無を問わず、実質的な内容を伴わない発話を行うもの
- 笑い……………会話の脈絡との関与の有無を問わず、明確な発話を伴わない笑い
- その他……………上記のカテゴリーのいずれにも属さないもの

4-4. 分析場面の概要

分析の対象とした場面は、ブックトーク原稿の内容改善を主眼とした第3回目の話し合い活動(全授業23時間中の19時間目)の場面である。授業者による本時の目標は、「ブックトークの改善点と自分の話し合いの課題をはっきりさせて話し合うことを通して、深まりのある話し合いを行い、よりよいブックトークになるように工夫することができる」ことであった。

マトリックスに分類された分析場面は、このうち授業の後半部のおよそ25分に相当する。学習者は、ブックトークの改善点、および話し合いの課題を明確にするための学習シートを併用しながら、具体的な話し合い活動の展開後、話し合った結果を基に紹介原稿の修正を行っている。発話プロトコルの一部については【別表】に示した。

4-5. 分析マトリックスにみる発話者の特徴

分析を行うにあたり、個人発話の分析マトリクスⅠ(表2)とグループ内の発話分析マトリクスⅡ(表3)の二つのマトリクスを複合的に見ることにした。これにより、同一発話内において、ある個人がどのような発話をする傾向にあったのか、そしてそれぞれがどのような役割を担っていたのかという点を捉えることが可能になると考える(注5)。

まず、浜圭一の場合、発話量の約半数を占めるのは[情報提供0]にカウントされるもの(45.6%)であり、他の二人と比べても際だった特徴を示している。また、先行発話の[情報提供0]に続く本人の後行発話の中でも[情報提供0]が占める比重がもっとも大きい。ついで、情報提供の範疇に分類されるカテゴリーの中で、単純な肯定や否定を除く[説明][提案][確認]といった項目は、先行する発話を引き継いで会話そのものを連続形成・発展させる要素が比較的強い働きを持つものであるが、本人発話に占める割合は15.2%と他の複数項目にカテゴライズされたものに比べると割合としては小さなものである。これは、浜の発話が総数としては多いものの、会話そのものを発展させたり、ある特定の方向へ会話を導くといった積極的な役割を担っていないことを示していると考えられる(先にあげた、先行発話の[情報提供0]に続く本人の後行発話の中でも[情報提供0]が占める比重がもっとも大きいことや、先行発話の[説明][提案][確認]といった項目に続く本人の後行発話にやはり[情報提供0]が多く見られることもそうしたことを裏付けている)。

また、発話分析マトリクスⅡから次のように捉えることができる。[情報要請]は[情報要請0]

と[質問]に分けられるため、この二つを足した数値が発話総数からみてどのくらいの割合になるのかという点から見ると、浜圭一は、0+6/79で7.6%となる。同様に、神里は21.3%、清水は13.7%となる。つまり、後行発話に拘束力を伴う[情報要請]にカウントされた割合は7.6%と三人中もっとも低く、発話分析マトリクスIを見ても、先行発話に[情報要請]が来た場合でもそれに対する浜圭一の本人発話は[情報提供0]や[その他]であることから、グループの中ではどちらかという受け身的な立場にいたることがうかがえる。

一方、清水浩次の場合は、本人発話に占める[情報提供0]の割合が27.5%と浜に比べて低

表2 個人発話の分析マトリクスI
個人発話カルテ：神里悟

話段	先行発話 カテゴリ	情報提供 0	肯定	否定	説明	提案	確認	転換	情報要請 0	質問	呼びかけ	聞き返し	朗読	あいづち	笑い	その他	教師発話	計	
②	情報提供0	11						1		4			1	2		1		21	
	肯定		1															1	
	否定																	0	
	説明				1					2		1						5	
	提案																1	1	
	確認																1	3	
	転換																1	1	
	情報要請0								1									1	2
	質問									5								3	11
	呼びかけ											1							0
	聞き返し												1						1
	朗読													1					1
	あいづち														1				1
	笑い																		0
	その他																	7	(1) 13
	教師発話																		
	計		25	0	0	3	2	1	2	0	8	0	2	1	2	0	15		61

個人発話カルテ：清水浩次

話段	先行発話 カテゴリ	情報提供 0	肯定	否定	説明	提案	確認	転換	情報要請 0	質問	呼びかけ	聞き返し	朗読	あいづち	笑い	その他	教師発話	計	
②	情報提供0	6							2	3							1	14	
	肯定										1							1	
	否定											2						3	
	説明				2					1							1	4	
	提案				2									1				4	
	確認					1												1	
	転換																	0	
	情報要請0																	1	1
	質問									4								1	6
	呼びかけ																		0
	聞き返し											2							2
	朗読																		0
	あいづち														1				2
	笑い																		0
	その他																	7	13
	教師発話																		
	計		15	1	2	7	0	2	0	2	9	0	0	0	1	1	11		51

個人発話カルテ：浜圭一

話段	先行発話 カテゴリ	情報提供 0	肯定	否定	説明	提案	確認	転換	情報要請 0	質問	呼びかけ	聞き返し	朗読	あいづち	笑い	その他	教師発話	計	
②	情報提供0	18							1	3				1		4	(3)	36	
	肯定																	1	
	否定																	0	
	説明				2	1		4								1		0	8
	提案					2												2	
	確認						1	1									(1)	2	
	転換																	0	
	情報要請0																	0	
	質問									2			1					2	(1) 6
	呼びかけ																		(1) 1
	聞き返し												1						1
	朗読																		0
	あいづち														1				2
	笑い																	1	2
	その他																	9	18
	教師発話																		
	計		33	2	1	9	4	3	0	1	6	0	2	0	2	0	16		79

表3 発話分析マトリクスII

A グループ内発話分布表

本人発話 氏名	情報提供 0	肯定	否定	説明	提案	確認	転換	情報要請 0	質問	呼びかけ	聞き返し	朗読	あいづち	笑い	その他	計
浜圭一	36	1	0	8	2	2	0	0	6	1	1	0	2	2	18	79
神里悟	21	1	0	5	1	3	1	2	11	0	1	1	1	0	13	61
清水浩次	14	1	3	4	4	1	0	1	6	0	2	0	2	0	13	51
計	71	3	3	17	7	6	1	3	23	1	4	1	5	2	44	191

く、逆に[情報要請]にカウントされた割合が13.7%と高いことから、グループの中では積極的に会話を方向付ける働きを担っていることがわかる。また、先行発話の[情報提供0]に対する本人の後行発話にも[質問]というカテゴリが複数出現していることや、[説明][提案][確認]と

いった項目に続く本人の後行発話に同じ[説明][提案][確認]が出現することは、清水の発言がある意図を持って会話を方向付けることに積極的に関わっていることを示している。

この他、授業の本来の展開からみれば直接関係のない項目（[笑い][その他]）にカテゴライズされる本人発話の割合は、浜(25.3%)も清水(25.5%)もほぼ同じであり、先行発話の[笑い][その他]に対するそれぞれの後行発話が占める割合も20.3%（浜）と23.5%（清水）であることから、授業に直接関係のある会話そのものへの参加の仕方は浜と清水とでは異なるものの、[笑い][その他]といった内容を持つ会話への参加の仕方は二人とも同じような型を持っているといえよう。

5. 今後の課題

学習者相互におけるコミュニケーション過程を量的に分析するための第一次手法として、本稿では談話分析を用いた。今後はOSIAを援用したカテゴリー分析の実施も視野に入れている。談話分析が発話と発話の関係性をとりあげようとするのに対して、OSIAは談話のある局面を全体的な視野から捉えようとするものであり、例えば、個々人の発話量や各発話の諸機能を授業全体との関わりから分析しようとする点に特徴がある。両手法とも量的な分析手法でありながら、互いが分析し抽出しようとする要素は異なっているといえよう。それぞれの適用範囲、有効性に検討を加え、量的な分析システムを統合的に構築することを第一の課題とする。ここで得られた分析結果の出現背景を当該場面の質的な解釈を行うことで状況的に意味づけることが第二の課題となる。学習者（抽出生）および授業者に内観報告を求める（インタビュー、刺激回想に基づく）ことにより、相互作用を通じた学習者の認識の変容とその作用因の特定を質的に分析するという手続きをふまえ、これによる量的分析システムとの相互補完をめざしている。

別表 第3回話し合いA班（浜圭一、神里悟、清水浩次）発話プロトコル

話段	カテゴリー	番号	発話者	発話内容
②	その他	15-1	神里	やっとなつた。
	確認	-2		気づいたことを確認しよう。(この後、58秒間ワークシートをひいている)
	その他	16	清水	できた。
	その他	17	浜	止めちゃっていいかな。
	情報提供0	18	清水	うん、なら一時停止//
	教師発話	19-1	T	止めちゃだめ。
	教師発話	-2		止めないで。
	教師発話	-3		ずっとやめて。
	教師発話	-4		止めないで。
	教師発話	-5		それじゃあ、あの、話し合ってみて、気がついたこと。
	その他	20-1	神里	はあ、うんと、何だっけ。
	情報要請0	-2		気がついたことを言っていて下さい。
	情報提供0	21-1	清水	(神里君、清水君の方を向いて発音を促す)00
	情報提供0	-2		んと、神里君のは、声もはっきりして、言いたいことがはっきりと出ていて、よかったです。
	情報提供0	-3		んと、浜君のは、少し囁んでしまうところが多かったし、もう少し声が大きくてもいいと思った。
	情報提供0	-3		あと、話の内容は、詳しくよかったです。
	情報提供0	22-1	浜	えと、神里君の一、話は、えーちようどいいし、えー言いたいことがはっきりして、声も大きくてよかったと思います。
	情報提供0	-2		神里君の、えー3人の中で一番、短くて、それでいて、伝えることがはっきりして、分かりやすいブックマークだったと思います。
	情報提供0	23-1	神里	んと、清水君の、声もはっきり出ていたし、ちゃんと読めていたので、よかったと思います。
	情報提供0	-2		皆、一、他は、全体的に良かったけれど、もう少し、もっとり読んでもいいと思います。
	質問	24	神里	は、他に、なんか他の人の文を聴んで、思ったことはありませんか。
	その他	25	浜	自分の…
	質問	26	神里	特にこの、印象に残った場面を短くまとめて、伝えることをはっきりとして相手に分かりやすいブックマークになっていたか、っていう点について、なんか、それに関してはどうですか。
	その他	27	浜	うんと、00
	提案	28	神里	誰ののうらちよって短く短くならん？
	情報提供0	29	浜	そうさー。短くは…
	否定	30-1	清水	何で。
	提案	-2		ピンポイントでな。
	あいづち	31	浜	うん。
	提案	32	清水	言けばいいんじゃない？
	情報提供0	33-1	浜	ポイントで言われると…話がつながるとんだよな、これ。
	情報提供0	-2		それでもまだもうちょっとなあー、言かんといかんがけど、ほんとは。木のからとがどうのって、いや、違う。火の神様とかが、いきなり火の神様出てくるじゃん。
	情報提供0	-3		火の神様って何だったことになるもので、本当はもうちょっと前の話から読めていかんきゃいけない…うん。
	その他	34	神里	うん。(?)
	その他	35	神里	そのううな。
	その他	36	神里	そうすると
	情報要請0	37	清水	じゃ、見して。
	情報提供0	38	浜	こー、こをさー、んだよ、こでさー、俺が考えてるのは、こ。

あいづち	39	清水	うん。
説明	40-1	神里	石のからと入って寝ようか木のからと入って寝ようか独り言を言いました。
説明	-2	神里	そこうまかたか木のからと木のからとと一緒くと一、うまかたか寝ているのに、火の神様がうんじゃしようかわーとかなっちゃって。
あいづち	41	清水	なん。
情報提供 0	42-1	神里	なんで、んじゃあ、こっからやっていこうかなと思うと。
質問	-2	清水	やまばは木のからと、こっから、今度はやっていこうかなと思うんだけど、このの方が分かりやすい？
肯定	43	清水	うまかたは//木のからとに入って寝ました。
説明	44	神里	こっからの方がだつて。
情報提供 0	45	神里	火の神様に化けたやまばと、やまばじゃわーや、うまかたとかなんかな。
あいづち	46	神里	自分で考えた//文を付け足して、
情報提供 0	47	神里	前に、場面はって、
情報提供 0	48	神里	自分で//考えたほうかいいかな？
あいづち	49	神里	うまかなはって、
情報提供 0	50	神里	どうのこう//ので、
その他	51	神里	なんか、それだけ書いたら。
情報提供 0	52	神里	前の文に自分の俺の考えた文で、それに、今度は付け足して、何やっていきや。(3)
その他	53	神里	おおー、よし書いとこ。
情報提供 0	54	神里	はあ。
情報提供 0	55	神里	よく皆次まとまったな。(3)
その他	56	神里	どういこと？
情報提供 0	57	神里	村人たちの頼みを引き受けただいく、だいくも架けれなかった橋を、だいくかー(3)
確認	58-1	神里	なんか説みにくそう。
朗読	-2	神里	んー、そうだな。
情報提供 0	60	神里	あー、そう。
肯定	61-1	神里	説みにくくない？
その他	-2	神里	別に。
質問	62	神里	でも、これを読むわけじゃないら。
否定	63	神里	ん、読むんじやないの？
情報提供 0	64	神里	皆次かー読むもんで、でもそれはべつに皆次が読めれりゃいいんだけど、あとは皆次が読む、読むときこう
質問	65	神里	やって...
情報提供 0	66	神里	でも読れが悪い気がする。
情報提供 0	67	神里	よー。(3)
情報提供 0	68	神里	うん。(4)
その他	69	神里	うん。1番読んでいらねーじゃん。
交換	70-1	神里	* * * 変えだつていい？
質問	-2	神里	いや別に。
提案	-2	神里	違つ、そっちがなくて、こっちに消しやあいいじゃん。
情報提供 0	72	神里	俺もいらんところ消すかな//。
情報提供 0	73	神里	印象は強たところ、それなりに印象に残つたところ。
その他	74-1	神里	と、消しゴム貸して。
情報提供 0	-2	神里	うん、ここはいらぬいな。
情報提供 0	-3	神里	いらぬいな、ここもいらぬいな、ここもいらぬいな。
質問	75	神里	みんな何を伝えたいの？
聞き返し	76	神里	は？
説明	77	神里	伝えたいことをはっきりさせるって、
情報提供 0	78	神里	これはどうい話で、これはどういうことで、どんなこと。
説明	79-1	神里	ん、簡単に説明すりゃいいんだけどさ。
説明	-2	神里	そうするとこまで省ける。
確認	80	神里	どれ。
情報提供 0	81	神里	それが大雑に。
情報提供 0	82	神里	悩みなだー。
その他	83	神里	うんとー。
情報提供 0	84	神里	聴いて、
呼びかけ	85	神里	先生。
教師発話	86	神里	はい。
呼びかけ	87	神里	中原先生。
教師発話	88	神里	はいはい。うん？
説明	89	神里	最初一。
教師発話	90	神里	うん。
説明	91	神里	こはもう省いちゃつたんですけど。
教師発話	92	神里	うん。
説明	93	神里	書けると思うんで。
教師発話	94	神里	はい。
説明	95	神里	ってことで、あと一、つと省こうと思うんですけど。
教師発話	96	神里	はい。
説明	97	神里	その時に一。
教師発話	98	神里	うん。
説明	99	神里	あれ、この2人の。
教師発話	100	神里	うん。
説明	101	神里	意見で、考えた、のを。
教師発話	102	神里	うん。
説明	103	神里	入れて、いけばいいと思うと、目わたので。
教師発話	104	神里	あ、
説明	105	神里	それでいこうと思うんだけど。
教師発話	106	神里	はい。
質問	107	神里	それはそれでいいですよ。
教師発話	108	神里	いいです。
説明	109	神里	自分で考えて//。
教師発話	110	神里	考えて、短くまとめて、書いてもいいです。
情報提供 0	111	神里	はい。
教師発話	112	神里	そのまんまじゃなくてね。
確認	113	神里	この//そとではなくて。
教師発話	114	神里	えっ？
説明	115	神里	絵は合わせて。
教師発話	116	神里	うん。
説明	117	神里	考えて一、//やりやいい。
教師発話	118	神里	そうそう、いいです。
情報提供 0	119	神里	はい。
教師発話	120	神里	そういうように、なんかみんなから、言ってもらつたの？
情報提供 0	121	神里	はい。
教師発話	122	神里	うん。(4)
その他	123	神里	うんと。
質問	124	神里	神里まだ意見ある？
情報提供 0	125	神里	うんと、自分の伝えたいことって何だろう？
その他	126	神里	順番の。
情報提供 0	127-1	神里	まとめてくれるよな、そこ。
情報提供 0	-2	神里	一番伝えたいこと。
情報提供 0	-3	神里	神里書いてもんじやないかな？
説明	-4	神里	皆次おつと違つた、うらしまたろうを、//書きたかつたのかもしれない。
情報提供 0	-5	神里	伝えたいことは、そういうことを自分で感じたからそれでいいんじゃないかな。
情報提供 0	128-1	神里	それかなー。
肯定	-2	神里	あー、それでいいや。(3)
その他	129	神里	あー。(6)
説明	130	神里	橋を架けさせ...。(小声で) (2)
説明	131	神里	橋を架けさせ、うんと、おにを、消してしまふ。(3)
確認	132-1	神里	神里が言つたのは今、こういうことだろ？
質問	-2	神里	うまかたは自分を火の神様と偽り。
情報提供 0	133	神里	うん。
情報提供 0	134	神里	おわり、これでいいら。
質問	135	神里	うん、間違した？
説明	136-1	神里	おにに橋を架けさせ、おにを消してしまふ、おもしろい話です。
説明	-2	神里	みなさんもぜひ読んでみてください。(小声で) (9)
その他	137	神里	もおい。
その他	138	神里	アッハ様になった。
その他	139	神里	はあ？
その他	140	神里	アッハ様になった。
その他	141	神里	なるな。
その他	142	神里	え？アッハ様？
その他	143	神里	れれっこ。れれっこ。れれれーれー。
その他	144	神里	寝わってわーや。//一緒だー。つまりわー。
その他	145	神里	はははは。
その他	146	神里	無敵な話//なくすんじやなかつたの？。

その他	147	浜	あれっあれっあれれれれ。
その他	148	神里	*****。
その他	149	浜	俺は、なんで。
質問	150	神里	えっ？っ。裕次の伝えたいことは？
聞き返し	151	あ	あ？
質問	152	神里	何ですか？
情報提供0	153	清水	伝えたいことは//。
質問	154	神里	伝えたいことは何ですか？
情報提供0	155	清水	わかりません。
情報提供0	156	神里	考えてください。
情報提供0	157	浜	伝えたいことは、人間の知恵の多さ、と、昔話のおもしろさです。(10)
提案	158	あ	えっ。神里のやつも、これってちよっと改造しちゃえば？
聞き返し	159	神里	あ？
質問	160	浜	これ神里全部、こん、こん通り？
情報提供0	161	神里	こん通り。
情報提供0	162-1	浜	こん通りか。
提案	162-2	あ	裕次のやつも直せば？こう…。
その他	163	神里	あれ、あれれれ、あれれれれ。
情報提供0	164-1	清水	だお、だつてさ、ここに、音読しましたもんで、こん通りでじゃないとかんじやないの？
情報提供0	165-1	浜	別にいけ//。
情報提供0	165-2	あ	改造ちゃった、俺、どうせ。
情報提供0	166	神里	まあ//いいさ
情報提供0	167	浜	いやそんな、みんな字読める人少ないんだから。
情報提供0	168-1	神里	そんな字まで読める人少ないんだから。
その他	168-2	あ	れれっこ、れれっこ…。(5)
質問	169	清水	神里君の伝えたいことは何ですか？
説明	170-1	神里	神里君と作者は、ちよっと、違ったうらしまたろうをひきたかったのかも知れません、ってこと。
説明	170-2	あ	ちよっと、違うお話だ、っていうことを伝えなかつた。(10)
その他	171	浜	よしーくんのけつ。
その他	172	清水	あ？
笑い	173	浜	あ？？(笑)(10)
質問	174	清水	何？(神里が手をあげたことに対して)
質問	175	神里	で、注の一語伝えなかつたことは？
聞き返し	176-1	浜	俺の伝えなかつたこと？
情報提供0	176-2	あ	あんまないうってうかなー。
情報提供0	177	清水	この一、この、やまんばっ、あんまここでは、伝えたいことつつても、裕次の言う一、人間の知恵と一。
その他	178-1	浜	ははは。人間の知恵とかのことかなー。
情報提供0	178-2	神里	それか、子どもを危険なところに行かせないために、やまんばっつーこえーもんかおるから、そこには行くんとか、危険なところに行かせない手段として作つたか//
情報提供0	179	神里	うーん、意味あること。
情報提供0	180	浜	ん、なかなか、難しくてさ。(6)
その他	181	神里	えーつと。
その他	182	浜	はい。
その他	183	神里	そろそろ時間でしょ？
その他	184	浜	おきむ行くの？
その他	185	神里	みんな戻ってきたってことは、
その他	186	清水	ましてー？
その他	187-1	浜	あ？、はんとだ。
その他	187-2	あ	えっ。
情報提供0	188	神里	話し合いを通して改善していくことってどうしよう。
情報提供0	189	神里	いいよな、神里、發條。
質問	190	清水	じゃ、相手に、分かりやすいブックトーク、に、なってるやつは、その、3つの中にある？
情報提供0	191	神里	ある。
質問	192	神里	何を言ってるの？
情報提供0	193	清水	相手に、分かりやすいブックトークは一、どの、どのブックトークです？
確認	194	神里	神里君は誰だと思いませんか？
情報提供0	195	神里	みんな？
情報提供0	196	浜	えっ//俺っ。
情報提供0	197	清水	みんなだったらいいじゃん。
質問	198	神里	みんなってうら、俺はまだ不況なんだよな。
情報提供0	199	あ	各自、改善していこうと思うことはありますか？
説明	200	神里	あります。
説明	201	神里	自分の作品で。
説明	202	浜	印象。
説明	203	清水	と、結びの部分。
説明	204	清水	俺は印象的な場面の、えーと、この小さなとこ、短いとこ。
情報提供0	205	神里	結びの部分だけ直したよ。
情報提供0	206	清水	これが***も直しく。
情報提供0	207	清水	何でさやいいのかなー。
質問	208	清水	改善した//。
情報提供0	209	神里	なーもう一つかこれ、止めていいの、これ、いいわ。

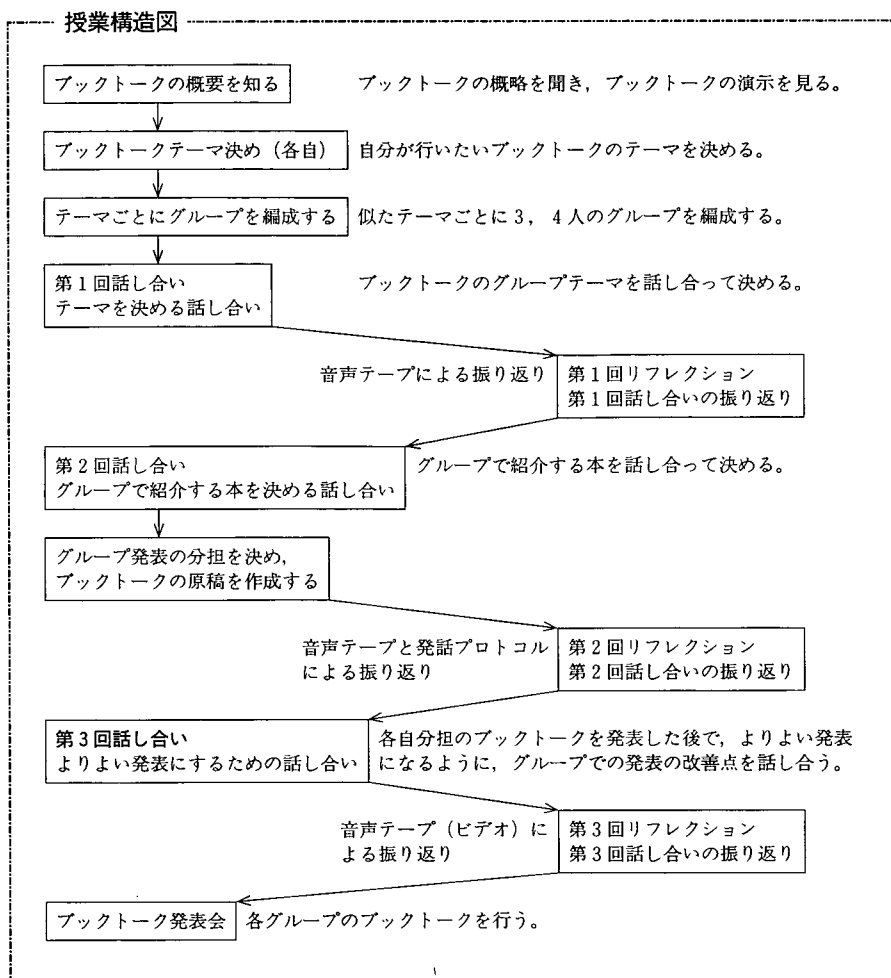
※本稿では、A 班による話し合いのうち、話段②についてを分析対象としている。

注

1) 本単元の構成は、中原秀樹教諭(授業実施期間、上越教育大学大学院生)によるもの。以下の単元目標、授業構造図についても、中原教諭により考案、組織されたものである。

《単元目標》・既習の教科書教材との関連からテーマを選び、ブックトークを考え、話し合い、発表する中でそれぞれのテーマについて関心を持ち、考えを深めることができる。

・ブックトークを創造する過程で行われる話し合いを振り返り、自分の「話す・聞く」活動の実態をつかみ、よりよい話し合いができるように課題を持って、その解決に努めることができる。



- 2) A班は浜圭一、神里悟、清水浩次（個人名については全て仮名）の3名による構成。
- 3) 談話分析を援用することにより、表面に現れた言語情報を範疇化することで、授業中に生起する個々の現象を整理し、言語的な側面からの計量的な分析を行う。
- 4) 被話者…グループ内の話し合い過程において、話者の発話を受ける者を指す。
- 5) 発話分析マトリクスIの見方は次のようになる。例えば、横軸：[説明]の機能をもつ先行発話に関していえば、この場合、後続する直後の発話が[説明]の性質をもつものであるとき、両者が交差するところ、(表2)の浜圭一の個人発話カルテの例では「4」という数字がカウントされている。先行発話が[質問]の機能を持ち、後続する発話が[聞き返し]の性質をもつ場合には両者の交差するところでカウントし、同様に「1」と示している。発話分析マトリクスII(表3)では、Aグループ全体の発話そのものに関する類型を示している。浜圭一、神里悟、清水浩次がそれぞれどの程度後行発話を行っているかを、このマトリクスから捉えることができる。

文 献

- 加藤幸次 (1977) 『授業のパターン分析』 明治図書
- ザトラウスキー, P. (1993) 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』 くろしお出版
- 柴田好章 (1997) 「授業逐語記録を対象とした語の出現のパターンの分析」 『日本教育工学雑誌』 21(1)
- 戸田功 (1990) 「言語教育において方法を問うことの意義—垣内松三を手掛かりに—」 『筑波大学教育学系論集』 15(1)
- 野村眞木夫 (2001) 「テキストにおける文・発話の関係とテキストの構造化」 『上越教育大学研究紀要』 20(2)
- 水越敏行 (1977) 「理科の発見学習の設計・実施・評価に関する実証研究」 『教育工学の新しい展開』 第一法規
- メイナード・K・泉子 (1993) 『会話分析』 くろしお出版
- 吉崎静夫 (1991) 『教師の意思決定と授業研究』 ぎょうせい
- 渡辺和志・吉崎静夫 (1991) 「授業における児童の認知・情意過程の自己報告に関する研究」 『日本教育工学雑誌』 15(2)
- Flanders, N. A. (1970) *Analyzing Teaching Behavior*, Addison-Wesley.
- Hough, J. B. & Duncan, J. K. (1970) *Teaching: description and analysis*, Addison-Wesley.
- Peterson, P. L., Swing, S. R., Braverman, M. T., & Buss, R. (1982) Students' aptitudes and their reports of cognitive processing during instruction. *In: Journal of Educational Psychology*, 74, 535-547.

An Analysis of Learner's Mutual Communication Process

— Tendency of speaker's involvement based on
the relational description between utterances —

Katsuhiko MUKAE*, Yoichiro WATANABE*, Makio NOMURA*

ABSTRACT

The purpose of lesson analysis is to carry out observation record of the lesson minutely and objectively and to make use of its result in future lesson construction. How are we able to observe and record it minutely and objectively in order to accomplish our purpose? Similarly, when aiming at objectivity, what requirements should be satisfied? In this paper, we investigate the effective application and the possibility of the quantitative method of analysis based on discourse analysis, to construct the system to analyze quantitatively the communication process between students. The frequency of the utterance of each student at the time of learning activities is measured, and in the expansion process of a discourse, how utterance functions is understood analytically. Furthermore, the situational interpretations of the concerned scene are performed qualitatively.

The scenes analyzed are the talks activities (the 19th hour in 23 hours) to improve the contents of a manuscript in the case of the book talk in a Japanese lesson of the third-year student in a junior high school. By producing an analytic category, case analysis of the talking activity process at the group learning and of the reflective process is performed. As a result, the feature and tendency of utterances to appear in the communication process which the selected students performed are clarified.

* Division of Languages: Department of Japanese Language