

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成 24 年 6 月 4 日現在

機関番号：32503

研究種目：若手研究（B）

研究期間：2010～2011

課題番号：22700821

研究課題名（和文）中学校一斉授業の談話構造のモデル化とその検証

研究課題名（英文）Modeling and its verification of the discourse structure of a junior high school simultaneous lesson

研究代表者

市川 洋子（ICHIKAWA YOKO）

千葉工業大学・工学部・助教

研究者番号：70406651

研究成果の概要（和文）：

本研究では、中学1年生の一斉授業にみられる生徒の自発的発話に着目し、その発話を分類整理し、既存の一斉授業の談話構造にそれらを組み込んだモデルを確立することを目的とした。1年間に渡る授業談話データの分析により、以下のことが示唆された。①中学校一斉授業では自発的発話が多様な内容とタイミングで生起していた、②生起タイミングによって発話内容にある程度の違いがみられた、③自発的発話の参入ルールや発話者の異なりには学級差がみられた。

研究成果の概要（英文）：

In this research, paying attention to spontaneous utterance of the student seen by simultaneous lesson of the first-year student in a junior high school, classification arrangement of the utterance was carried out, and it aimed at establishing the model which included them in the discourse structure of the existing simultaneous lesson.

The following things were suggested by analysis of the lesson discourse data over one year. ①In the junior high school simultaneous lesson, spontaneous utterance had occurred to the various contents and timing. ②A certain amount of difference by the contents of utterance was found by occurrence timing. ③The class difference was seen by the difference between the entry rule of spontaneous utterance, or an utterance person.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2010年度	500,000	150,000	650,000
2011年度	600,000	180,000	780,000
年度			
年度			
年度			
総計	1,100,000	330,000	1,430,000

研究分野：総合領域

科研費の分科・細目：科学教育・教育工学、授業

キーワード：授業談話 / 中学校 / 一斉授業 / 自発的発話

1. 研究開始当初の背景

現在、子どもの学力低下が問題となってい

る。特に子どもたちが小学校から中学校に移行した直後の時期に、授業に対する理解度や

学習意欲が急激に低下する。そういった事態への対応策を考えるには、日々の授業を工夫することが不可欠であり、その工夫を効果的に計画実施するためには中学校の授業談話構造の解明が必要である。しかし、既存の授業談話研究の大部分は小学校の授業を分析対象としているため、中学校の授業を十分に捉えることができていない。そこで本研究では、中学校における一斉授業の談話構造のモデル化とその検証を目的とする。特に、従来の分析では子どもに対する教師の働きかけが主に分析されてきたが、本研究では中学生において重要度が高まっていると考える生徒の自発的発話（教師から明示的な質問や指示がない場面で生徒自身が判断してやりとりに参入する発話）に着目し、その形成・変容過程を分析することによって、中学校での一斉授業における談話構造の包括的モデルの確立を目指す。

2. 研究の目的

「中1ギャップ」という言葉もあるように、小学校から中学校に移行してきた子どもたちは、授業についていけず理解度および学習意欲を急激に低下させてしまうことが報告されている（文献1）。その低下をくいとめるためにも、授業の理解度や学習意欲に影響を与えている1つの要因である、授業のやりとりの構造（談話構造）を解明し、対応策を考える際の一助とすることは重要である。

しかし、既存の研究を概観すると、小学校の授業を対象にした研究は盛んに行われそれらの授業をもとに一斉授業の談話構造をモデル化はされているものの（文献2）、中学校を分析対象としたものは数少ない。もちろん、小学校の一斉授業を対象とした研究で得られた知見がそのまま中学校に当てはまる場合もあるだろう。しかし、中学校では教科担任制のため授業毎に教師が入れ替わり、授業内容も抽象度が高くなる（文献3）。また、授業に対する教師の意識も小学校と中学校では違いがみられる（文献4）。したがって、小学校だけでなく中学校の一斉授業のやりとりの特徴を解明していく研究が積み重ねられていく必要がある。

また、先行研究では、一斉授業における教師の質問やそれに対する子どもの応答に焦点が当てられ、その枠組みのもとで一斉授業の談話構造が検討されてきたが（文献5）、それに当てはまらない子どもの発話（自発的発話）については十分に目が向けられてこなかった。先行研究では、教師の子どもに対する問いかけとそれに対する子どもの返答、さらにその返答に対する教師の対応が主な分析対象とされ、それらの発話を分類整理し、一

斉授業の談話構造がモデル化されてきた（文献1）。しかし、日本での一斉授業のやりとりをみると、教師からの指示や質問がなくても、子どもは授業の全体の流れを大きく乱すことなく、時には授業内容が深まるような発話を、様々な場面で多々している。そういった場面で行われる生徒の自発的発話は、第二反抗期をむかえ自律欲求が高まる中学生ではその頻度や重要性が高くなることが予想される。また、一斉授業における子どもの参加意識調査によれば、子どもの挙手や発言行動には、教師にどう対応されるかといったこと以外にも、友人にどう思われるか、学級の雰囲気はどう認知しているかといったことが影響を与えていることが示されている（文献6）。そういった影響は、友人関係といった横の関係が重視される中学生にとっては、さらに大きくなると考えられる。自発的発話は教師からの質問や指示といった明確な促しがない場面で生じるため、応答発話（教師の明示的な質問や指示に応答する生徒の発話）と比較すると、その発話の仕方や内容には、教師だけでなく学級のフィードバックの影響を強く受けると考えられる。そのため、自発的発話に着目することは、各学級の授業談話風土をみとり育成していくときの大事な指標になると推測される。

以上から、本研究では、中学1年生の一斉授業にみられる生徒の自発的発話に着目し、次の2点を明らかにし、自発的発話を組み込んだ、中学校一斉授業の談話構造のモデル化を試みた。

(1) 中学校一斉授業における自発的発話の分類整理

具体的には以下の6点について検討した。

- ①自発的発話の生起頻度
- ②自発的発話の生起タイミング
- ③自発的発話の内容
- ④自発的発話の生起タイミング別にみた内容の特徴
- ⑤自発的発話者の特徴
- ⑥自発的発話の終結プロセス

(2) 上記の①から⑥について、1年間の変容プロセスを数量的質的に検討した。

引用文献

- 文献1 ベネッセ未来教育センター 2005 第1回子ども生活実態基本調査報告書
文献2 Mehan, H. 1979. Learning Lessons. Cambridge, MA: Harvard University Press
文献3 大谷尚 1997 教育工学からみた質

的授業研究 平山満義(編) 質的研究法による授業研究—教育学/教育工学/心理学からのアプローチ 北大路書房 123-181

文献4 ベネッセ未来教育センター 2008 第4回学習指導基本調査報告書

文献5 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

文献6 藤生英行 1996 教室における挙手の規定因に関する研究 風間書房

3. 研究の方法

都内の私立A中学校で1年にわたって収集した授業のやりとりを記録したビデオテープとフィールドノーツから発話記録を作成し、教師生徒の意識調査の結果により適宜補いながら、以下の計画で分析を進めた。平成22年度には、生徒の自発的発話に安定した特徴がみられた2学期4回分の授業の発話記録から一斉授業における生徒の自発的発話を抽出し、分類した。具体的には下記の手順に沿って分析作業を進めた。

(1) データ収集 中学1年生の一斉授業のやりとりを1年を通してビデオカメラで撮影し、発話記録を作成した。都内私立A中学校の1年生2クラス計45名を対象にし、同一教師(男性)による国語の一斉授業(古典作品の背景や内容の説明の授業)に参観し、合計28回の授業を教室左前方からビデオカメラで撮影し、適宜フィールドノーツをつけ、今回の分析データとした。

(2) 分析手順 生徒の自発的発話に安定した特徴がみられた2学期4回分の授業に限定し、撮影したビデオテープから発話記録を作成後、生徒の自発的発話場面を抽出。小学校の一斉授業の談話構造はミーハンによって包括的に整理されているため、今回の分析では生徒の自発的発話をミーハンの枠組みに照らし合わせて整理した。ミーハンは、一斉授業をIRE場面と自発発話場面にわけ、前者の場面では教師の問いかけや指示(I)、それに対する生徒の返答(R)、さらに教師による評価/フィードバック(E/F)という枠組みで、後者の場面では子どもの自発発話と教師の対応といった枠組みで整理している。今回もその枠組みにそって、生徒による発話を、教師による問いや指示に回答した発話(応答発話)とそれ以外の発話(自発的発話)に分類し、後者についてその頻度、生起タイミング、発話目的、発話内容、発話者、終結

の仕方(自発的発話がされたあと、その内容がどのように展開され終結されるのか)を整理し、一斉授業の既存のモデルとの相違点を検討した。

(3) 次に、学級の違いによる授業のやりとりの相違を、特に(2)で提示した分析視点に沿って、時間経過に伴う変容のプロセスを検討した。そして、2学級における談話の差異や縦断的変容を検討し、中学校一斉授業の談話構造のモデル作成を試みた。

4. 研究成果

(1) 生徒の自発的発話の生起数

対象とした授業では、教師発話が500回、生徒発話が883回みられた。生徒発話のうち、応答発話は208回、自発的発話は675回であった。つまり、対象授業のやりとりにおいて生徒は、教師からの明確な問いや指示に回答する発話(応答発話)に比べそれ以外の発話(自発的発話)を頻繁に行っていたことがわかった。

(2) 自発的発話の生起タイミングの特徴

Mehan(1979)が提示した一斉授業の談話構造に沿って自発的発話が生起するタイミングを分類し、その頻度を示した。その結果、Mehan(1979)が対象とした小学校の一斉場面では「教師の生徒応答へのフィードバック後」に自発的発話のほとんどが生じていたが、今回対象とした授業ではそれ以外の場面でも自発的発話が多数生起していた(下記の表1参照)。

表1 自発的発話が生起するタイミング

自発発話が生起する場面	合計	%
教師の指示・質問後	32	5.07
生徒の応答後	30	4.75
教師の生徒応答へのフィードバック後	61	9.67
生徒の自発発話後	223	35.34
教師の自発発話への対応後	181	28.68
教師の説明後	104	16.48
合計	631	100.00

但し、内容不明の発話を除く

(3) 自発的発話の内容の特徴

自発的発話の内容を分類しその頻度を整理した(下記の表2を参照)。自発的発話について、発話の目的を解釈し、分類を行った。

その結果、「学習内容理解」「雰囲気づくり」「参加手続き調整」の3つに分けることができた。Mehan (1979) の分析では、生徒は学習内容に関わる自発的発話が教師によって受け入れられ、時間の経過とともに増加していくと指摘されていたが、今回の対象とした中学校一斉授業では、学習内容理解を目的にした発話だけでなく、その場の雰囲気づくりや授業参加手続きについても生徒が積極的に自発的発話をしていたことが示された。

表2 自発的発話の内容分類

自発的発話の目的	詳細内容	合計
学習内容理解 (計 368回 58.51%)	吟味	184
	状況表出	88
	情報提供	93
	新話題導入	3
雰囲気づくり (計 247回 39.27%)	面白さ	156
	同調	90
	励まし	1
授業参加手続き調整 (計 14回 2.23%)	ルール吟味	14

合計 629 内容不明発話を除く

(4) 自発的発話の生起タイミング別の内容

Mehan (1979) が分析した授業では、教師による生徒応答へのフィードバック後に生徒が学習内容に関わる自発的発話することが許可されていた。対象授業でも、どのタイミングでどのような内容の自発的発話が多数生起していたのかを検討した。その結果、対象授業でよくみられたのは（自発的発話全体の10%以上を占めていた場面とその自発的発話内容は）、生徒の自発的発話への教師による対応後にさらに生徒が学習内容理解を目的に自発的発話をする事が一番多く（23.09%）、次に、生徒の自発的発話後には雰囲気づくりを目的として生徒が自発的発話をおこなうことが多かった（21.34%）。さらに、生徒の自発的発話直後や教師の説明後にも生徒は学習内容理解を目的とした自発的発話を頻繁に行っていた（12.58%、12.74%）。

表3 自発的発話の生起タイミングとその発話内容

自発的発話内容	学習内容理解		雰囲気づくり		授業参加手続き調整	
	合計	%	合計	%	合計	%
教師の指示・質問後	19	3.03	13	2.07	0	0.00
生徒の応答後	10	1.59	18	2.87	2	0.32
教師の生徒応答へのフィードバック後	35	5.57	25	3.98	0	0.00
生徒の自発発話後	<u>79</u>	<u>12.58</u>	<u>134</u>	<u>21.34</u>	10	1.59
教師の自発発話への対応後	<u>145</u>	<u>23.09</u>	35	5.57	1	0.16
教師の説明後	<u>80</u>	<u>12.74</u>	21	3.34	1	0.16
合計	368	58.60	246	39.17	14	2.23

合計 628 内容不明発話を除く

(5) 自発的発話者の特徴

自発的発話者を全くしない生徒もいる一方、どちらの学級においても、自発的発話者は1学期の終わり（6月）には、固定化する傾向がみられた。また、学級別に検討したところ、発話者のばらつきには学級差が示唆された。例えば、ある学級では3人の学生が学級全体の自発的発話数の80%を占めていたが、別の学級では全体の約3分の1の学生（7人）で学級全体の自発的発話数の約80%を占めていた。

(6) 自発的発話の終結プロセスの特徴

一斉授業のなかで、自発的発話がどのようにおこなわれ、その後どう対応されたかについて（その展開から終結まで）検討した。その結果、自発的発話は、その発話の宛先が非常に曖昧であることが多く、そのほとんどが教師によって対応され終結していた（約70%）。ただし、学級別に検討すると、教師よりも生徒によって対応され終結するケースが多い学級も存在していた。また、授業談話における自発的発話を用いた参入ルールについて、2学級の授業談話の比較と縦断的変容の検討をしたところ、主に2、3人の特定の子どもにより使用されていた排他的ルールと、クラスの半数近くの生徒によって広く共

有され使用される共用ルールが存在していた。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[学会発表] (計2件)

①市川洋子、中学校国語科一斉授業における自発的発話の検討 (2)、日本教育心理学会第54回総会、2012年11月23日、琉球大学

②市川洋子、中学校国語科一斉授業における自発的発話の検討 (1)、日本教育心理学会第52回総会、2010年8月29日、早稲田大学

6. 研究組織

(1) 研究代表者

市川 洋子 (ICHIKAWA YOKO)
千葉工業大学・工学部・助教
研究者番号：70406651