

Flanders の FIAC システムに関する批判的考察

広島大学大学院 馬 本 勉

1. はじめに

本小論は、共同研究「質的授業分析研究その2」として位置づけられ、この研究を進めていく足掛かりとして、量的分析法を批判的に考察していこうとするものである。特に今日広く行われているカテゴリー分析の基礎となった FIAC を取り上げ、我々の目的に沿って検討を加えて行く。

Flanders は授業を、教師と生徒の言語を用いた相互作用と捉え、それを客観的に分析する手法 FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories) を提唱している (34)。これは授業で実際に何が起きているかを、initiation と response の両視点から数量的に把握し、授業改善に役立てようとするものである。これまでに FIAC を用いた授業分析は教科の枠を越えて試みられ、様々な成果が発表されている。確かに Flanders の手法は通教科的、一般論的な立場での教授パターン設定に効力を有していることは否定出来ない。しかし、ある教科（ここでは英語）のある教材に焦点を当てた場合に、あるいは、教員養成という立場から見た場合に、果たして満足のいく分析法といえるのだろうか。

2. 研究の目的

本共同研究の一貫したテーマは、熟練教師と教育実習生がそれぞれ行った授業の比較研究を基に、教育実習生が授業能力を伸ばしていくための資料を提供するにはどのように授業を分析すればよいか、という視点を探ることである。そこで筆者は、中学校英語科の授業を FIAC により分析し、この手法が「より良い資料の提供」という点で妥当性を持ち得るのかどうか検証する。

3. 分析の方法

FIAC は、授業を 3 秒毎に区切り、その間に生じた活動を 10 個のカテゴリーに分類・分析する手法である。以下、筆者の行った分析手順を示す。

- i) 熟練教師と教育実習生の授業をそれぞれ 1 時限ずつビデオテープに録画
- ii) 授業中の音声（ビデオテープからダビング）と、3 秒毎の指示音（メトロノームを使用）を合成録音したテープを作成
- iii) 教師・生徒発言等を文字化（指示音の箇所印を付け、総数を数えておく）
- iv) 音声・文字記録をもとに、3 秒毎に起こる活動を 10 個のカテゴリー（表 1）に分類（3 秒間に複数のカテゴリーが生じた場合、すべてを記録）
- v) 分類したカテゴリーナンバーを順次ペアにする（⑤-④-⑧-②の場合、⑤-④、④-⑧、⑧-②のペアができる；なお授業の最初と最後にはカテゴリーナンバー⑩を記録するため、最初のペアは⑩-＊、最後は＊-⑩となる）
- vi) ペアの前の数を横列、後の数を縦列にとり、マトリックスを作成
- vii) マトリックスから、言語比率を求める

表1 [10 Categories]

Teacher Talk (response)	{ ①Accepts feeling. (感情・態度の受容) ②Praises or encourages. (称賛・激励) ③Accepts or uses ideas of pupils. (アイディアの受容・使用) ④Asks questions. (発問)
(initiation)	
Pupil Talk	⑧Pupil-Talk-response. (単純応答) ⑨Pupil-Talk-initiation. (自主的応答)
Silence	⑩Silence or confusion. (沈黙・混乱)

[Flanders (34); 日本語は大里 (135) を参照]

4. 分析の結果

(1) 熟練教師と教育実習生のマトリックスと、その比較

表2, 3は両授業のマトリックスである。表4は、表2, 3の各カテゴリーの比率の差を、(教育実習生の数値) - (熟練教師の数値)の絶対値で示したものである。絶対値を用いたのは、両者の大小ではなく、「差」を明らかにするためである。表5は、Flanders(107)をもとに作成し、日本語による比率名を大里(144)に従った。ここでも両者の差を絶対値で提示しているが、表4同様、筆者により新たに付け加えられたものである。

表2 [熟練教師]

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	Total
①	1	1								1	3
②	1	3	6	1	11	16				1	39
③		5	4	1	11	2				1	24
④				18	5	19		7	1	7	57
⑤		3	2	21	172	31		66	4	9	308
⑥				6	30	52		41	3	42	174
⑦											0
⑧	1	25	10	8	60	19		90	2	6	222
⑨		2	2		4				5	5	18
⑩				2	15	35		17	3	253	326
Total	3	39	24	57	308	174	0	222	18	326	1171
%	0.3	3.3	2.0	4.9	26.3	14.9	0	19.0	1.5	27.8	100.0

表3 [教育実習生]

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	Total
①											0
②		2	2	2	17	6				1	30
③		1	3		7	2				5	18
④				13	9	15		4	1	9	51
⑤		1		15	231	51	1	131	3	14	447
⑥				8	37	46		22	1	31	145
⑦						1					1
⑧		25	10	4	114	4		59		10	228
⑨			2	1	3	2			4	1	13
⑩		1	1	8	28	18		12	4	184	256
Total	0	30	18	51	447	145	1	228	13	256	1189
%	0	2.5	1.5	4.3	37.6	12.2	0.1	19.2	1.1	21.5	100.0

表4 [各カテゴリーにおける比率の差] (| 教生-熟練 |)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
%	0.3	0.8	0.5	0.6	11.3	2.7	0.1	0.2	0.4	6.3

表5 [言語比率の違い]

	熟練%	教生%	教-熟
教師発言率	51.7	58.2	6.5
生徒発言率	20.5	20.3	0.2
沈黙率	27.8	21.5	6.3
教師間接的応答率	27.5	24.7	2.8
教師発問率	15.6	10.2	5.4
教師即時応答率	67.8	86.0	18.2
教師即時発問率	11.1	4.1	7.0
生徒自主的発言率	7.5	5.4	2.1
学習内容強化率	43.9	61.2	17.3
持続的発言率	51.1	45.6	5.5
生徒持続的発言率	39.6	26.1	13.5
総発言数	1171	1189	
分析時間	53'09"	50'15"	

(2) 分析データからの考察

熟練教師と教育実習生の言語比率の差が顕著なものを見てみると、ここから発言の量的な見直しが可能となりそうである。具体的には、教師発言率の差(6.5%)や、教師即時応答率の差(18.2%)から「冗長な説明を簡潔にする」「機械的な応答の反復を避ける」等、改善の方

向性がある程度指摘できる。(なおここでは、熟練教師の授業のほうが「優れている」という前提で論を展開する。これは飽くまでも研究上の仮説に過ぎないが、共同研究メンバー全員の「目」で判断されたものである。従って、教育実習生の授業が熟練教師のレベルに接近することで、授業改善が達成されるものと見なす。)しかしながら、授業の根本となる活動に目を向けたとき、比率による改善だけではあまりにも不十分であると言わざるを得ない。この点に関しては後に言及することとする。

5. FIAC の問題点

(1) 一般的問題点

分析作業においてまず問題となるのは、カテゴリー分類の困難な発言の扱いである。例えば、教師が“O.K.?”と言って念を押す場合や“Anyone?”と発言を促すもの、あるいは間もたせるための「えー」「はい」等の発言に対する適切なカテゴリーが見られない。これらを「発問」「講義・説明」のようにコーディングしてしまうのはこじつけの感が強い。

次に3秒の枠内に、複数のカテゴリーに渡る活動が生じている場合が多く、総てを記録する(Amidon and Flanders 128)この方法では、発言率のとらえ方に曖昧さが残る。例えば6秒間連続する発言と、1秒間連続した後、他の活動が生じた発言とを比べてみる。前者は6秒間で発言数が2、それに対して後者は1秒間で発言数が1である。この場合、発言の長さ・回数混乱した状況下で発言率が求められたことになり、これを極めて厳密で科学的な数値として解釈することができなくなるのである。そもそも実際の授業での、長さがまちまちである発言等を3秒で区切ること自体、無理の生ずる原因と言えるのではないだろうか。

カテゴリーナンバーの解釈の際にも様々な問題が生ずる。第一に10個という数の少なさが、各々のカテゴリーに広範な活動をカバーさせ、延いてはカテゴリーナンバーの連続(ベア)が示す発言の変化がいかなるものであるか、判別を不可能にしている。例えば、上記熟練教師のマトリックスでは⑧-⑧の頻度数は90である。この数値の示す活動は、連続した個人発言、ベア問答、個人読みに続くコーラスリーディングのいずれであるか、データを提示されただけでは分からない。従って教育実習生の数値(59)との差が何を物語っているのか具体的に見えないわけである。この場合、効果的な授業を構成する重要な要素のひとつである学習形態についての情報がFIACからは得られないということになる。

以上述べて来たような問題点に関しては、カテゴリーの細分化が解決してくれる面もある。そうした分析法については金田(112-218)が多く紹介している。その中で、MoskowitzのFLintシステムは外国語という教科の特性を踏まえてFIACを発展させたものであるが、この手法への言及は、「共同研究その3: MoskowitzのFLintシステムに関する批判的考察」に譲ることとする。

(2) 本研究の目的からみた問題点

ここで、「授業能力を本質的に高めるための資料を提供する分析法」を探る視点から、FIACの問題点を今一度検討してみたい。先に言語比率だけでは資料として不十分であることに触れた。加藤(196)はこうした数値について、「同じカテゴリー番号を与えられるとその3秒間のフレームの中身は同じとみなされ、質的な相違が捨象されて単に量として処理されてしまう」と述べている。④に分類される質問にしても、「上手、下手は切り捨てられてしまう」(196)ため、効果的な質問かどうかという「質」が見れないと言うのである。

今回の分析結果から別の例を取り上げてみよう。熟練教師、教育実習生の両授業から導かれた言語比率のうち、生徒発言率はほぼ同じ数値を示している(20.5%, 20.3%)。しかし、実

際に授業を見てみるとその質的な差は大きい（この判断も主観の域をでないが、共同研究メンバーの意見の一致するところである）。生徒発言における質的な差というのはその内容や声の大きさ、テンポ等を含む、生徒のノリ、生き生きしている度合いの差として捉えることができよう（上の表にみられる生徒自主的発言率や生徒持続的発言率の差から質的差異の一端を伺い知することは不可能ではないが、いまここで挙げたような点については知る由もない）。さて、もしここで「数値がほぼ等しいから、教育実習生の授業における生徒発言については、とくに改善の必要なし」などと判断してしまうのはあまりにも早計すぎる。なぜなら、今回の教育実習生の授業にみられたような、簡潔でないモタモタした生徒発言が多くなると、数量的には活発な活動との差がなくなってしまうからである。数値を鵜呑みにしてしまうのは非常に危険だと言えよう。

なお、こうした生徒発言における質の差は教師行動の質的差異に起因するものと考えられる。教師の「質」といえば、授業に対する目的意識や、英語力を含む力量と大いに関係するが、具体的にそれは発問・指示・説明等の違いとなって現れてこよう。これらをうまく生かしていかに生徒を動機づけ、活発に活動させるかという点も FIAC からは見ることはできないのである。付け加えて言うならば、どういった場面でどのように効果的な教授行動がとられたかという、いわば授業の目標達成に関する重要なデータが FIAC からは得られないのである。

無論、Flanders (29) 自身、“Classroom interaction analysis systems seek to abstract communication by ignoring most of its characteristics.” と述べているように、システム自体限界を持つのだが、分析結果からは見ることはできない部分があまにも大きすぎる。まさに、“This procedure makes no sense at all when what is lost by the process is more important than what is gained.” (30) といった状況に陥っていると思われるのである。

6. おわりに

以上見てきたように、FIAC が本質的な授業改善のためのデータを提供してくれるとは言い難い。もちろん一般的な立場ではひとつの目安となり得るのだが、教育実習生が授業能力を向上させる上で直接必要な部分が明らかにされないことから、我々の目的から見ると不十分な分析法だという結論に至るのである。従って我々は、こうした量的なものを超越した、「質的分析法」を志向していくのである。

[参考文献]

- Amidon, Edmund and Ned Flanders. “Interaction Analysis as a Feedback System.” *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*. Ed. Edmund Amidon and John B. Hough. Menlo Park, California: Addison-Wesley, 1967. 121-40.
- Flanders, Ned A. *Analyzing Teaching Behavior*. Menlo Park, California: Addison-Wesley, 1970.
- 羽鳥博愛『心理言語学と英語教育』東京 大修館 1982.
- 五十嵐二郎『英語授業過程の改善』東京 大修館 1981.
- 垣田直己他「英語の授業分析」『英語教育』33.5 (1984): 44-54.
- 金田道和(編)『英語の授業分析』東京 大修館 1986.
- 片山嘉雄他(編)『新・英語科教育の研究』東京 大修館 1985.
- 加藤富夫「英語授業分析の諸問題」『教科教育学研究』第5集(日本教育大学協会第二常置委員会) 1987. 191-209.
- 木原健太郎・山本美都城(編)『よい授業を創る授業分析法』よい授業を創るシリーズ1 東京

明治図書 1979.

大里文人「VTRによる教育実習生の授業分析—Flandersの相互作用分析による授業研究—」

『教育実習の事前指導の改善に関する研究』第2集(佐賀大学教育学部)1981. 133-47.

小篠敏明「英語科教育学の授業実践」『教科教育学研究』第2集(日本教育大学協会研究促進委員会)1985. 219-41.

_____「授業分析・評価の視点—中学校英語科の場合—」『中国地区英語教育学会研究紀要』17(1987): 145-51.

吉田一衛「授業分析の諸技法の検討—英語の場合—」『教育工学研究紀要』1(福岡教育大学附属教育工学センター)(1979): 9-20.