

音楽科教師の発話の特徴

—言語形式と発話意図のずれに着目して—

伊 藤 真

(広島大学大学院人間社会科学研究科)

Features of Music Teachers' Verbal Interaction: Investigating Discrepancies Between Linguistic Forms and Communicative Intentions

Shin ITO

Abstract

For students with diverse cultural or linguistic backgrounds who learn Japanese as a second language (i.e., JSL students), acquisition of Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) and adaptation to classroom environment are pressing issues. These issues are also significant due to the increasing number of JSL students studying in Japan in recent years. To enable their study of music with verbal thought and verbal comprehension in music classes, it is necessary to establish an appropriate environment to facilitate their participation in class, not only through grasping the outline of a lesson in a context but also by understanding the verbal interaction between a teacher and students. This study aims to reveal the features of music teachers' verbal interaction in music classes by focusing on the discrepancies between linguistic forms adopted them and their communicative intentions. Two lessons each at an elementary school and a junior high school in Japan were recorded; the collected data were analyzed by using the Classroom Interaction Analysis Sheet (CIAS) that encodes the verbal interaction made during classroom interaction. The study results suggested that the intended meanings of teachers' verbal interaction varied, and that there were discrepancies between their linguistic forms and communicative intentions. The following patterns were observed: 1) teachers had no intention of asking questions despite using the interrogative form; 2) teachers used linguistic forms other than imperative sentences or directive statements although they intended to give orders or instructions. The findings imply that JSL students could not understand the intended meaning of teachers' verbal interaction even if they had a foundational understanding of Japanese vocabulary and grammar. Thus, JSL students need support to deduce communicative intention in the classroom situation to enhance their learning.

1 研究の背景と目的

(1) JSL 児童生徒の日本語指導

近年増加傾向にある多様な文化的・言語的背景をもつ児童生徒に対して、学校や授業への適応とともに教科学習のための支援を行うことは喫緊の課題である。文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和3年度）」によると、日本語指導が必要な児童生徒数¹⁾は年々増加しているが、それに対して教育委員会における指導体制が整っていない(47.4%)、研修を実施していない(82.5%)などの受け入れ体制の不足や、高校生等では中途退学率が高い(5.5%)、進学率が低い(51.8%)、非正規就職率が高い(39.0%)などの現状が報告されている。また、「外国人の子供の就学状況等調査（令和3年度）」では、義務教育諸学校および外国人学校に在籍していない不就学の割合が0.5%、それに加えて転居・

出国や就学状況が把握できないなどで不就学の可能性があると考えられる割合が 10.3%であった。このような課題に対して、日本語を母語としない児童生徒（以下、JSL 児童生徒）の言語教育支援²⁾は必須である。JSL 児童生徒が教科学習を円滑に進めるためには、日常生活における基礎的な言語能力（Basic Interpersonal Communicative Skills: BICS）に加えて、教科学習を行うにあたって必要な言語能力（Cognitive Academic Language Proficiency: CALP）、すなわち「学習言語」を習得することが求められる³⁾。また、学校の授業内での言葉のやり取り（教室内発話）は場面依存性の強い高コンテクストのフレームワークに基づいたコミュニケーションである（森・バトラー後藤, 2018）。したがって、教師の発話（発問、指示など）に適切に応答するためには語用論的な推論プロセスが求められる。とりわけ、教師の発話の言語形式と発話意図のずれを調査することによって、JSL 児童生徒がどのような場合に適切な応答がしにくいかを検討することが必要である。

（２）音楽科教育と言語学習の関係

Chamot & O'Malley (1987) は、音楽の授業への参加を、場面依存度が高く、言語使用の認知的必要度が低い、困難度の最も低い領域に位置づけている (p.238)。縫部 (1995) の報告によると、多くの JSL 児童生徒が在籍学級で授業を受けたいと希望する教科は、日本語への比重が比較的少ない体育、音楽、図工であった。このような音楽の特性から、伊藤 & フェラン (2019) は、母語ではない英語で行った日本人中学生への音楽科授業では、身振りや音そのものによって音楽的な学びが促進され、教師の言語的教授行為の必要性が高くないことを明らかにしている。さらに Ito et al. (2022) は、JSL 児が音楽活動に取り組むことによってポジティブ感情が増加することを明らかにしている。これらの研究は、音楽科教育（または音楽活動）においては必ずしも学習言語の習得が一義的に目指されるのではなく、言語教育とは異なるアイデンティティ形成や学校文化への適応に音楽が寄与するという立場をとっている。確かに、音楽は言語を介することなく音楽や身体、感覚をとおして他者とつながったり活動内容を把握したりすることが可能である。しかし、他の教科と同様に「教科学習」として学習内容を思考し、理解を深めるためには言語は欠かせない。つまり、言語的思考・理解によって教科としての音楽学習を行う必要がある。そして、そのためには JSL 児童生徒が教室内発話を理解し、授業に参加できる環境を構築する必要がある。

（３）研究の目的

以上を背景に、本研究では小学校および中学校の音楽科授業において各教師の発話の特徴の一端を明らかにすることを目的とする。特に、言語形式と発話意図のずれに着目した分析を行うことで、JSL 児童生徒が理解しやすい音楽科教師の発話とはどのようなものかについて示唆を得る。JSL 児童生徒が習得する学習言語には、言語的側面（教科内容に関わる語彙（一般語・専門語・学習語）や文法など）、認知的側面（知識や学習方略など）、社会文化・心理的側面（価値観や規範など）が相互に関連している (Scarcella, 2003)。本研究ではこれらのうち言語的側面に限定する。また、教室内発話における学習言語を捉えるためには言語形式を詳細にコード化する必要がある（森・バトラー後藤, 2018, p.2）ことから、教室内発話を学習言語の一種として捉える立場をとる。

2 方法

（１）分析の枠組み

教室内発話の言語形式と発話意図をコーディングするために、森・バトラー後藤 (2018) が開発した Classroom Interaction Analysis Sheet (CIAS) 試作版を用いた。コーディングの項目を表 1 に示す。本研究は音楽科授業を対象とすることから、動作に「演奏」と「班活動」を加えた。

本研究で特に注目するのは言語形式と発話意図である。CIAS の特徴は、先行の授業観察システムとは異なり、発話一つひとつの言語形式をコード化する点にある。これによって、言語形式と発話意図の関係性を定量的に明らかにすることができる。さらに、非言語行動のコードを加え、どのような発話とともに現れるかを確認することができる。

表1 コーディング項目

上位項目	下位項目
発話／動作	発話のみ、動作のみ、両方
動作	ノート取り、板書、音読、演奏、班活動、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*1、接続助詞いいさし文*2
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

*1 「～のだ」「～んだ（口語）」の形を有する文。聞き手に興味を示したり、聞き手から関心を引き出そうとしたりする効果が生み出される。

*2 接続助詞とは本来は語と語や節と節を接続する助詞であるが、文末に使われることによって本来の用法とは異なるいいさし的な表現機能が生じた文。「～から」「～けど」「～て」などがある。

(2) 分析の対象と方法

分析対象は、A 小学校3年生（教職歴12年）およびB 中学校1年生（教職歴10年）の音楽科授業各1本⁴⁾である。児童生徒は全員が日本語母語話者であり、JSL 児童生徒は含まれていない。授業データの取得に際して、授業者および学校の許可を得たうえで、教室後方から児童生徒と教師をビデオ撮影した。ビデオカメラの音声を文字化し、概ね文単位を1発話として分割したうえで、映像を確認しながら分析をおこなった。なお、「動作」「言語形式」「発話意図」はコーディングの重複を許している。

3 結果と考察

(1) 発話の全体的傾向

教師と児童生徒の言語形式

授業データの発話量（非言語行動を除く）と、7項目の言語形式の比率を示す（表2）。教師、児童生徒ともに叙述文の比率が最も高かった（小学校計61.6%、中学校計51.8%）。教師の発話の約20%は疑問文が占めていた。命令文・指示文は小学校のほうが中学校よりも比率が高かった。

表2 発話量と言語形式（発話数と比率）

		発話量	叙述文	指示文・命令文	否定文	疑問文	一語文	ノダ文	いいさし文 接続助詞
小学校	教師	371	225 (60.6)	59 (15.9)	8 (2.2)	80 (21.6)	3 (0.8)	6 (1.6)	1 (0.3)
	児童	132	85 (64.4)	3 (2.3)	3 (2.3)	14 (10.6)	21 (15.9)	2 (1.5)	7 (5.3)
	計	503	310 (61.6)	62 (12.3)	11 (2.2)	94 (18.7)	24 (4.8)	8 (1.6)	8 (1.6)
中学校	教師	373	212 (56.8)	37 (9.9)	6 (1.6)	77 (20.6)	38 (10.2)	24 (6.4)	27 (7.2)
	生徒	171	70 (40.9)	9 (5.3)	4 (2.3)	21 (12.3)	59 (34.5)	7 (4.1)	12 (7.0)
	計	544	282 (51.8)	46 (8.5)	10 (1.8)	98 (18.0)	97 (17.8)	31 (5.7)	39 (7.2)

() 内は比率

児童生徒の発話に命令文・指示文、ノダ文が出現していた。ノダ文の意味・用法について楠本（2016）によると、疑問文では話し手の興味を示し、肯定文では聞き手へ伝えたいという意図を強調する。談笑的雰囲気醸し出される一方で、事務的な場面では「話し手に何らかの意図が含意され、発話が通常では見られない有標性を帯びる」（楠本, 2016, p.1）。また、ノダ文の伝達態度は、聞き手への親しみ、距離の近さなどを示す（京野, 2014）ことから、授業場面でノダ文の出現がみられることはクラスの雰囲気や教師・生徒間の関係性が親和的であると解釈されよう。

また、中学校の生徒は一語文の比率が高く（34.5%）、教師、生徒ともに接続詞いさし文も7%程度出現していた。文を最後まで言い切らずに接続助詞で終わるいさし表現は、日本語の文末表現のひとつとして話し手と聞き手の関係などの待遇上の積極的な意味をもつものである。日本語母語話者の日常会話での使用頻度は高く、このような文末表現を適切に使用することは日本語学習者の課題であることが報告されている（朴, 2010）。

常体文と敬体文、自由回答と指名回答

常体文と敬体文、自由回答と指名回答の分布を示す（表3）。教師は常体と敬体のどちらかに固定することなく、2つを切り替えながら発話していた。小学校では教師も児童も常体の比率が高かった（教師78.2%、児童76.5%）。一方、中学校では、教師は常体（42.1%）よりも敬体（57.9%）の比率が高く、生徒は圧倒的に常体の比率が高かった（81.3%）。これは教師の授業スタイルを反映するものである。

表3 常体文と敬体文、自由回答と指名回答（発話数と比率）

		発話量	常体文	敬体文	自由回答	指名回答
小学校	教師	371	290 (78.2)	81 (21.8)		
	児童	132	101 (76.5)	31 (23.5)	21 (15.9)	50 (37.9)
中学校	教師	373	157 (42.1)	216 (57.9)		
	生徒	171	139 (81.3)	32 (18.7)	42 (24.6)	34 (19.9)

() 内は比率

回答の形式については、小学校の児童は指名回答が多いが、自由回答も一定の割合を占めている。中学校の生徒はやや自由回答が多いものの、指名回答との差は顕著ではない。これらも教師の授業スタイルに影響を受けるものである。

教師の発話意図

教師の発話意図（自発反応と受動反応を除く7項目）の分布を示す（表4）。7項目すべての発話意図が見られ、教室内発話における教師の発話意図は多様であることが確認された。小学校で最も比率が高かったのは「命令・指示」（48.0%）、中学校では「説明」（33.5%）であった。データ全体のなかでも「命令・指示」（32.9%）と、「説明」（24.7%）の2項目は比率が高かった。小学校では子どもの活動を中心に授業を進めるため、「説明」が少なく、演奏指導に直結する「命令・指示」が多くなったと思われる。中学校では「繰り返し」の比率がやや高く（13.9%）、直前の生徒の発話の名詞一語を抜き出す名詞一語文との重複も多かった。生徒の発話量が多いため、それに応じて教師の繰り返しの比率も高くなっていた。このような対話者の発話中の一語を抜き出す発話は、「該当部分の語がはっきりと聞き取れなかった、該当部分の語の内容に興味をもった、などの場合にあらわれる」（石川, 2008, p.14）特徴をもつ。学校の授業文化においては、教師は生徒の発言を受けてそのなかに含まれる要点を強調したり、複数の発言をつないで解へ導いたりする役割を担う。さらに、生徒の発言をクラス全体に言い返す、フィードバックの役割も担う。このような状況から、「繰り返し」の比率が高くなり、同時に名詞一語文との重複も多くなったといえる。

表4 教師の発話意図（発話数と比率）

	発話量	説明	命令・指示	発問	確認	肯定	否定	繰返
小学校	371	59 (15.9)	178 (48.0)	58 (15.6)	42 (11.3)	55 (14.8)	6 (1.6)	32 (8.6)
中学校	373	125 (33.5)	67 (18.0)	46 (12.3)	75 (20.1)	37 (9.9)	3 (0.8)	52 (13.9)
全体	744	184 (24.7)	245 (32.9)	104 (14.0)	117 (15.7)	92 (12.4)	9 (1.2)	84 (11.3)

() 内は比率

(2) 言語形式と発話意図のずれ

教師の疑問文における発話意図

教師が疑問文の形式で発話した際の発話意図の分布を示す(表5)。疑問文であってもその意図は必ずしも「発問」とは限らず、「説明」(中学校 2.6%),「命令・指示」(小学校 13.8%),「確認」(小学校 18.8%, 中学校 40.3%)など多様な発話意図をもっていた。

表5 教師の疑問文における発話意図（発話数と比率）

	疑問文	説明	命令・指示	発問	確認	肯定	否定	繰返
小学校	80	0 (0.0)	11 (13.8)	53 (66.3)	15 (18.8)	4 (5.0)	0 (0.0)	5 (6.3)
中学校	77	2 (2.6)	1 (1.3)	39 (50.6)	31 (40.3)	0 (0.0)	1 (1.3)	9 (11.7)

() 内は比率

「確認」の例として(1)～(6)などがある。これらは、「覚えているかな?/わかる?/いいですか?」などの発話に対して「覚えています/わかります/いいです」などの答えを求めるものではなく、教師の一方的な確認である。

- (1) 小 T25 覚えているかな?
- (2) 小 T115 わかる?
- (3) 小 T133 みなさん、いいですか?
- (4) 中 T270 そこ、大丈夫ですか?
- (5) 中 T329 書きました? はい。
- (5) 中 T401 ついてきてます?
- (6) 中 T413 よろしいですか?

またこの疑問文の形式は「命令・指示」の発話意図をもつことも多い。例として(7)～(12)などがある。これらはいずれも「～してみる?/～してくれる?」などの発話に対して「する/しない」という児童生徒の答えを求めるものではなく、実際には疑問文の形式をとった強い指示である。音楽科授業では、教師からのクラスルーム・マネジメントに関する指示や、特に演奏場面では演奏指導を行う教師から演奏に関する指示が多く発せられる。「～してください」「～しましょう」「～しなさい」という直接的表現が多用されることを避けるために、疑問文の形式によって「命令・指示」の発話意図が実現される。

- (7) 小 T273 (シンバルを担当する児童に対して) じゃあ〇〇さん、こここのところで少しずつ大きくしてみる?
- (8) 小 T313 最後の三人、ここ、(音量を) 落としてくれる?
- (9) 小 T324 で、〇〇さん、もうちょっと最初のところ、(音の長さを) 長くしてくれる?
- (10) 小 T351 〇〇くん、もう一回やってみる?

- (11) 小 T466 大きいプリントを前に持ってきてくれる？
 (12) 中 T524 少し班で話して見ますか？

小学校では疑問文による「肯定・同意・ほめる」の発話意図も確認された。(13)の例では、あるグループの即興演奏の直後にそれを聴いていた1人の児童が「変な音」と発言したことを受けて、教師は「変な感じになっちゃった？」と疑問文で同意していた。児童の豊かな発想や正解のない多様な選択肢に対して教師は疑問文の形式で一旦同意を示し、児童の発言を受け止めていたといえる。

- (13) 小 S143 (4人組の即興演奏を聴いて) 変な音。
 小 T144 変な感じになっちゃった？

教師の「命令・指示」の発話意図における言語形式

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たか、その分布を示す(表6)。「命令・指示」の発話意図のほとんどが叙述文(小学校 59.6%, 中学校 38.8%)と命令文・指示文(小学校 32.6%, 中学校 47.8%)に振り分けられた。

表6 教師の「命令・指示」の発話意図における言語形式

	命令・指示	叙述	命令	否定	疑問	一語	ノダ	接続
小学校	178	106 (59.6)	58 (32.6)	3 (1.7)	11 (6.2)	1 (0.6)	1 (0.6)	0 (0.0)
中学校	67	26 (38.8)	32 (47.8)	1 (1.5)	1 (1.5)	7 (10.4)	1 (1.5)	8 (11.9)

() 内は比率

「命令・指示」の発話意図が命令文・指示文の形式で実現される場合は問題ないが、叙述文の形式で実現される場合には、文の構造と発話意図が一致しない。例えば、「はい、〇〇さん。」のように児童生徒を指名する場面が小学校・中学校ともに頻出する。この場合の混乱は少ないものの、人物指示の動作を伴うことが望ましい。また、(14)(15)(16)の例のように、「～する/します」という言い切りの表現が多く見られた。本来であれば、(14)は「やりなさい」「やりましょう」のように命令形で実現されるべき表現である。(15)(16)も同様である。この言い切りの表現について、湯本・黒木(2016)によると、学校の授業では行為要求の発話において「しろ/するな」といった直接的な命令・禁止表現の占める割合は極めて小さく、特に年齢の低い保育場面では「行く(言い切り)+よ(終助詞)」や「行きます(言い切り)」の占める割合が多い。このような言い切りの表現は、教師が子どもの視点に立って子どもの行動を語っていると解釈ができる。つまり、児童生徒は先生が児童生徒自身の視点で行動を命令・指示していることを理解しなければならない。

- (14) 小 S90 あの、昨日決めた楽器よりもやっぱりこっちのほうがいいなっていう楽器があったら、そっちにしてもいいですか。
 小 T91 えっとね、昨日せっかくその楽器でやっているの、その楽器、昨日決めた楽器でやります。
 (15) 中 T414 ABCDEのソネットの特徴や場面の特徴を書いていきますよ。
 (16) 中 T581 では続きは次回にします。

また、(17)の「場面A。」という発話も「命令・指示」の発話意図が叙述文の言語形式で実現されている例である。言葉を補って完全な文にするならば、「場面Aの音楽を聴いてその特徴を書いてください。」となるだろう。「場面A」という名詞で終わる言い切りの形から「命令・指示」の発話意図を読み取らなければならない、語用論的に推測できる子どもでなければ反応ができない可能性がある。

- (17) 中 T415 じゃあ、場面 A。
T416 四角の中，書いてくださいよ。
T417 場面 A。
T418 こんな曲です。(音源を再生する)

さらに、(18)や(19)の例は児童生徒に対して望ましい状況への変化を求める教師の意図がありながら、いずれもその意図を直接的に述べていないパターンである。(18)は静かにしてほしい場面でまだ「話し声が聞こえる」という状況が述べられ、そこから「静かにする必要がある」ことを理解し、それを「今話をしてはいけない／口を閉じなさい」という命令・指示の意図に読み替えなければならない。(19)の例は「耳元で大きな音を鳴らしたら耳が痛くなるだろう」という状況の予測が述べられ、そこから「耳元で大きな音を出してはいけない」という命令・指示の意図に読み替える必要がある。ただしこの場面では、直後に「これはちょっと気をつけてあげてください。」「さっき〇〇さんさあ、(このことに)すごい注意してやってくれたよね。」と補足することによって、児童の理解を容易にしていた。

- (18) 小 51 ちょっとまだ声が聞こえる。
(19) 小 364 で、一個注意なんだけど、(シンバルを手にして) これ音が大きいから人の横でガンガンしてしたら耳が痛いよね。

4 総括

授業データを分析した結果、音楽科授業において言語形式と発話意図(機能)が一致しない教師の発話が明らかになった。特に、疑問文の言語形式でありながら発問以外の機能をもつパターンや、「命令・指示」の機能が命令文・指示文以外の言語形式で実現されるパターンが確認された。このことは、JSL 児童生徒がある程度の語彙や文法を理解していても、それだけではかれらに教師の発話意図が明確に伝わらない可能性があることを示唆している。

したがって、音楽科教育においても、JSL 児童生徒が学習言語を習得するなかで、発話意図を授業場面や状況から推論したり、言語形式と機能のズレを読み替え修正したりするための学習方略獲得の支援が必要である。また、JSL 児童生徒に限らず、日本語母語話者であっても日本語の理解に課題のある児童生徒や授業場面の理解が追いつかない児童生徒についても、同じことが指摘できよう。歌唱や器楽などの実践活動には、演奏に対する説明や指示、評価に関わる指導言が必ず伴う。また、思考力・判断力・表現力を培う授業には、言語を多分に介した協働的な学習形態をとることが多い。教師が自分の発話の癖やパターンを把握し、状況に応じて意識的に使い分け、学習言語を獲得途上の児童生徒を包摂するような授業を展開することも必要であろう。

本研究では小学校と中学校のそれぞれ1名の音楽科教師が行った各1授業の発話に限定してCIASを用いた分析を試みた。岸・野嶋(2006)は、同一教師が行う授業では、異なる授業内容や異なる授業スタイルであっても、教師の発話パターンは安定していること、さらに、教師の発話スタイルは受け持つ学年によらず、教師個人のスタイルによって確立していることを示唆している。このことは、教師のもっている教授方略が教師の内面において固定化されていることを示す(岸・野嶋,2006,p.330)。以上をふまえると、本研究で対象とした各1授業の特徴が、同一教師の他の授業でも同様に確認できる可能性は高いが、音楽の授業で扱う学習領域(歌唱・器楽・創作・鑑賞)によって教師の発話の特徴に差異が見られるかどうかについては、データを増やして検討を行う必要がある。また、一般に教師が自身の発話パターンを意識することはあまりなく、実際のところそれは教師固有の授業のやり方に規定されるものであるため、もし改善が必要な場合には、経験を積んだ熟達教師であればあるほど、固定化された発話スタイルを柔軟に変化させることが難しい。したがって、JSL 児童生徒や日本語の理解に課題のある児童生徒をクラスに包摂する授業を構築する際には、単に教師の発話スタイルを変化させるだけではなく、その根底にある教師の内面において固定化された教授方略そのものを見直す必要もある。

付記

本稿は、日本教科教育学会第48回全国大会（2022年10月8日）にて口頭発表した内容を大幅に加筆・修正したものである。なお、本研究はJSPS科研費19K02761の助成を受けたものである。

注

- 1) 文部科学省の調査では、日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができていても学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒を指す。
- 2) NPO やボランティアによる日本語教室の開設、日本語指導員の学校派遣、日本語初期指導と日本の学校生活への適応指導の両方を行う初期指導教室の開設など多岐にわたる。
- 3) BICS は1～2年で習得されるが、CALPの習得には5～10年程度かかると言われている。
- 4) 小学校は器楽による創作活動、中学校は鑑賞活動であった。

引用文献

- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249.
- Ito, S., Ogata, C., Sakata, H., Watanabe, A., & Higuchi, F. (2022). Effects of musical activities on children in Japan with divers cultural or lingual backgrounds: Enhancing children's emotional well-being. *Bulletin of Music Culture Education*, (34), 21-28.
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework*. UCLMRI Technical Report. CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

- 石川創 (2008) 「話しことばの一語文と談話資料の性格」『早稲田大学大学院文学研究科紀要 第3分冊』第53輯, pp.5-15
- 伊藤真 & フェラン・ガリシア・ジュゼプ (2019) 「中学校の音楽科授業における内容言語統合型学習 (CLIL) の実践—器楽合奏を事例として—」『音楽文化教育学研究紀要』No.31, pp.15-22
- 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』第54巻第3号, pp.322-333
- 京野千穂 (2014) 「対話における文末の非ノダ文・ノダ文が示す話者の伝達態度」『社会言語科学』第17巻第1号, pp.114-127
- 楠本徹也 (2016) 「初対面会話におけるノダ文の表れ」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第42号, pp.1-12
- 櫻井千穂 (2008) 「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第4号, pp.1-26
- 縫部義憲 (1995) 「日本語指導学級の現状と課題—二言語教育の観点から—」『広島大学日本語教育学科紀要』第5号, pp.1-10
- 朴仙花 (2010) 「OPI データにみる日本語学習者と日本語母語話者による文末表現の使用—接続助詞で終わる言いさし表現を中心に—」『言葉と文化』第9巻, 名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻, pp.253-270
- 森篤嗣・バトラー後藤裕子 (2018) 「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」『国際言語文化』第4号, pp.1-17
- 湯本知伽・黒木晶子 (2016) 「保育者の言葉かけに関する考察—行為要求の発話に見られる言語形式の分析を中心に—」『広島文教教育』31巻, pp.79-85
- 渡辺啓 (2004) 「『日本語教育ボランティア』による日本語指導の課題—取り出し指導の実践報告から—」『年少者日本語教育実践研究』vol.3, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, pp.1-11