

グループ形式の振り返り活動における 雑談の相互行為上の機能

Interactional Functions of Small Talk in Group Learning for Reflection Activities

竹田琢[†]

Taku TAKEDA

[†]青山学院大学 社会情報学研究科

Aoyama Gakuin University Graduate School of Social Informatics

taku.takeda.0@gmail.com

概要

振り返り活動場面において雑談に注目した分析を行った結果、1) 雑談が志向性を共有する余白を生み出し、全員で新たなトピックに参加することを可能にしていること、2) 雑談を一緒に抜け出すことで志向性を共有して新たなトピックに参加することを可能にしていること、3) 雑談を通じて教員の教示・依頼を無視することで主体的な開始を可能にしていることが明らかになった。雑談への介入が参加者の主体性を発揮する機会を剥奪する可能性について考察を行った。

キーワード：相互行為分析、グループワーク、リフレクション、雑談、高等教育

1. 目的

グループ学習中にはしばしば本題から逸脱した雑談が観察される。例えば、ワークショップ実践者が抱えるファシリテーション上の困難さの実態を調査した安齋・青木（2018）は、学校教育において参加者の主体性を重視して活動の自由度を高めた場合に、参加者同士の議論が脱線し「活動を楽しんではいないが、学習目標は達成されていないという問題」が起こりうることを指摘している。雑談という言葉こそ用いられていないが、「議論の脱線」という本来の活動から話題が逸れる現象を、実践上の問題と指摘している。

グループ学習中の雑談に関する研究には奥原・伊藤（2017）がある。奥原・伊藤（2017）は、学生同士の問題解決型のグループ学習では頻繁に雑談が行われるとした上で、雑談を多く行っているグループは発話も多い傾向があることと、雑談がグループで合意した結果に対する満足度に影響を与えていることを指摘している。以上の先行研究から、雑談はグループ学習において珍しくない現象であり、グループ学習そのもの

のに対しても何らかの影響を及ぼしている可能性があることがわかる。

しかしグループ学習中の雑談に関する先行研究は奥原・伊藤（2017）を除いて、ほとんど見当たらない。むしろ、雑談はグループ学習中にはふさわしくない現象として検討されない場合が多い。また、奥原・伊藤（2017）は、雑談が多ければ満足度も高まるという結果を示しているものの、点数化された満足度や発話数など量的なデータを中心に分析した研究であり、参加者にとっての相互行為上の機能までは明らかにしていない。

本研究では相互行為分析の手法を用い、振り返り活動というグループ学習中における雑談によって参加者が何を達成しているのかを検討する。その検討を通じて、雑談の相互行為上の機能を明らかにすることを目的とする。

2. データと分析方法

2.1. データ

本研究のフィールドは、関東の短期大学で行われた「子どもを対象としたワークショップの企画・運営」を行う演習授業である。分析対象は、この授業の最終回で行われたワークショップ本番に関する振り返り活動の場面である。振り返り活動を行うグループはそれぞれ5名程度で構成されており、10グループ分のデータを収集した。振り返り活動の実施時間は平均10分程度である。

振り返り活動を行う前に、学生はワークシート（図1）を記入した。活動における参加者の課題は、事前に記入したワークシートをもとに、自らの振り返りを報告する「振り返りの共有」、自由に話し合うことで振り返り、新たな気づきを得たり、理解を深めたりする「振り返りを深めるディスカッション」である。加えて、活動を進める中で気になった点をワークシート

の空いている箇所記入する「ワークシートへのメモ」を任意の課題として与えられた。分析対象のデータは、授業の振り返り活動の場面を録画・録音して収集した。

2.2. 分析方法

映像分析ソフトウェア ELAN を用いて、撮影した動画について発話内容とその時間構造（開始時間・終了時間）を記録した。発話のトランスクリプトは、会話分析の記法である串田・平本・林（2017）に準じた。以上のデータを用いて、相互行為分析を行った。なお、本研究は、青山学院大学大学院社会情報学研究科ヒューマンイノベーションコースの倫理審査会（2020年12月）の承認を得て実施した。

ワークショップ振り返りワークシート	
<p>参加者として</p> <p>参加してきて面白かった・楽しいと思ったワークと実践していたチーム名とそのワークの目的、楽しかった理由（質問や記入してください）</p> <p>「面白い・楽しいと思ったワークと実践していたチーム名」</p> <p>：面白い・楽しいと思った理由・質問</p> <p>他のチームの話を聞いて子どもたちの関わり方などを見て、次回ワークショップを実施する時に参考にしたい、真似したいと思ったことを記入してください</p> <p>：参考になったチーム名、真似したいと思った理由・質問</p>	<p>チーム名：名前：</p> <p>企画・実施チームとして</p> <p>自分のチームが実施したワークについて振り返って、良かったこと、うまく行かなかったこと、改善すべき点を記入してください</p> <p>自分のチームが実施したワークを振り返って、良かったこと、うまく行かなかったこと、改善すべき点を記入してください</p>

図1 振り返り活動で使用したワークシート

3. 分析と結果

3.1. 予備的分析：グループ形式の振り返り活動における雑談の頻度

予備的分析では、グループ形式の振り返り活動において、雑談は本当に頻繁に産出される現象なのかを確認する。雑談の産出頻度を明らかにするためには、対象データから雑談と認定するための区分が必要である。

3.1.1. 雑談の定義と認定方法

本研究では、村田（2016）の定義を援用して雑談を定義する。村田（2016）は、雑談を「正談」（話し合いの本題についての会話）と対比した上で、「話し合いの本題から逸脱した話題で、対人関係機能を持つ会話」と定義した（p.55）。ここで述べられる「話し合いの本題」とは、本研究に置き換えると、教員が教示、あるいは依頼した振り返り活動中の課題に応答したトピックを指す。村田（2016）を踏まえ、本研究における雑談の定義は「教員が教示、あるいは依頼した

課題を、逸脱したり無視したりするようなトピックに関する会話」とする。

トピックを区分する方法として、話題区分調査（中井, 2003; 河内, 2009）がある。話題区分調査とは、会話に参加していない被調査者5人に録画した会話を試聴してもらい、話題が変わったと思う発話で切れ目を入れ、話のまとまりの内容を示すタイトルをつけ、その後、3名以上が一致したものを、話題区分の位置として認知するという方法である。これにより、分析者一人の主観的な判断による区分になることを防ぐことができる（筒井, 2012）。ただし、筒井（2012）が指摘するように、話題区分調査のような方法においても、被調査者の意見が一致しないことがある。つまり、トピックをある一点で区切るための客観的な方法が共有されているわけではない。

そこで本研究では、話題区分調査を援用した以下の方法によって、雑談の認定を行う。まず調査者である筆者が、映像分析ソフトウェア ELAN を用いて、各データの話し合いに置いて雑談と判断したトピックをマークする。次に、非調査者として、会話データの分析研究を行っている社会学を専攻する大学院生1名の協力のもと、雑談の区分についての検討を行う。

検討を行う際には、筆者がデータの前後の文脈の説明を適宜行いながら共有する。筆者が認定した雑談の区分が適切かどうかについて、雑談の前後および雑談の組み立てに焦点を当てた議論を行い、雑談の区分を認定する。認定作業では、本研究における雑談の定義「教員の教示、あるいは依頼を逸脱したり無視したりするようなトピックについての会話」が適合するか否かを基準に検討を行う。この方法によって、筆者の主観のみによって雑談の区域が認定されることを防ぐことができる。また、会話データに知見のある大学院生と議論の上で認定をすることで、雑談区分の妥当性を高めることが可能になる。

3.1.2. 雑談の認定結果

認定作業は分析対象の全10グループに対して行った。それぞれのグループで認定された雑談の数と雑談が行われていた総時間を記録した（表1）。振り返り活動の中で雑談と認定できる平均トピック数は6回、平均総時間は127秒であった。

表1から明らかなように、1グループを除いた9グループで雑談が観察された。また、雑談が産出された位置は、冒頭部分、中盤、終盤のいずれにおいても観察できた。

以上より、グループ形式での振り返り活動において雑談は、決して珍しい現象ではなく、一定程度の頻度で産出されていることが示された。

表1 各グループにおける雑談の回数と総時間(秒)

グループ名	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
回数	18	4	2	6	8	11	5	1	0	5
総時間(秒)	366	146	13	58	214	204	85	22	0	170

3.2. 分析

グループ形式の振り返り活動において、雑談が産出される位置は2つある。1つは、教示・依頼された活動が開始された後である。もう1つは教示・依頼された活動が開始される前である。本研究では、2つの位置で産出される雑談について分析を行う。なお、本研究における分析対象は、雑談の前後で会話の構造が変化したと感じられる場面を選定した。

3.2.1. 機能1 余白が可能にする志向性の共有(事例1)

事例1は教示・依頼された活動が開始された後の雑談の場面である(表2)。

表2 事例1:教示・依頼された活動が開始された後

01 →A:	勝敗をつけるために: なんか(0.3) まあ(0.2) しぼりじゃないけど;
02 A:	うまくお題だったりとか: あとはなんか-
03	(0.7)
04 A:	せいほくせいとペアにして考えるとかでもよかったのかなあとか: なんか-
05 A:	まあそのスムーズに進行進んでたけど↑: その(0.2) ゲームとして:
06	(0.6)
07 A:	あの: もっと(0.8) 何だろ(0.2) 内容を?(C)か]んがえられた方が
08 E:	[うん.]
09 A:	よかったのかなって思ったのと:
10	(0.7)
11 A:	あと:
12	(0.7)
13 A:	しょうが- 私が見てたところが: 小学校一年生が多いチームだった
14 A:	こともあって:
15	(0.6)
16 A:	そこはもうなんか自然とせいほくせいももうペアになって
17 A:	おしえてあげてたから:
18 A:	そういう少人数で回してるみたいな状態に()
19 B:	うん. うん.
20	(0.2)
21 A:	自然とまあ() (...) してくれたのは助かったんだけど()
22 A:	あったから: なんか-
23	(0.3)
24 A:	学年ごとに↑: ちょっと何かしらの工夫ができれば(つと)- の方が↑:
25 A:	あの()ゲームとして: よりよ-()良かったかなと思いました.
26	(1.0)
27 A:	以上です
28	(1.5)
29 C:	((拍手))
30 D:	((拍手))
31 A:	終わり?
32 E:	((拍手))
33 D:	終わった.
34	(1.9)
35 ©C:	結構なんか(0.7) まじめにしゃべっ [た(ね). hhhh]

36 A:	[うん. hhhh]
37 D:	(けっこ:)ま [じめにしゃべった:]
38 A:	[うちらにしては(さ)] hh
39	(0.5)
40 C:	会議してるき [ぶん.]
41 A:	[ううん.] (そ):
42	(2.4)
43 A:	ううん:-
44 ⇒B:	=たしかに(ね)せいほくせいとペア:()ありだったかも.
45 A:	う:ん. なんか-
46 C:	そうだよね:[しょうがつ- 低学年]とか(の)ほうが
47 A:	[んねえ::]
48 C:	はずかしがっちゃうよねふつうに考えて
49 A:	(うんそ:)
50 A:	ちょっと[むずかし]かったってこういうの [が(で):]
51 E:	[う:ん.]
52 E:	[う:ん.]
53 C:	たしかに.
54	(0.5)
55 B:	う: [ん]
56 E:	[あとね]1個思ったの.
57 E:	なんかさ順位発表する時に全部詰った状態で見せたじゃん.
58	(0.2)
59 B:	[あ.] [そ:そ:そ: [そ:]
60 E:	[じゃ]なく [て: [:]
61 C:	[あ: [:]
62 A:	[あつ.]
63	(0.5)
64 D:	あ: [:]
65 E:	[なんい()]バーン(0.5)[なんい()バーン()]みたいなき:
66 B:	[あ::]
67 A:	たしかに:
68 E:	やったらもっと盛り上がった [かもね.]
69 B:	[しかも()移動]したじゃん1回.
70 A:	[そうだね.]
71 E:	[(う)ん そ:]そ:そ:

事例1の冒頭は、ワークシートの4つの項目について全員が順番に報告を行った後、最後の報告者であるAが報告を行っている場面である。本節では、雑談によって生まれた余白によって志向性の共有がされた結果、多くの参加者が発話し、振り返り活動に参加できていたことを例証する。

Aが27行目「以上です」によって自らの振り返りの報告の完了をマークした後、その完了はCとDの拍手(29行目・30行目)によって承諾される。CとDの拍手による承諾がなされる直前まで、BとEはワークシートへの記入を継続していた。しかし、BはDによって拍手がなされたのと同時に記入を中断する(30行目)。同様にEも、Dが拍手をやめる直前に、ワークシートの記入を停止し、自らも遅れて拍手する(32行目: 図2①)。しかしEは、拍手をやめるとすぐに、ワークシートに視線を向け記入を再開する(34行目: 図2②)。つまり、Dが拍手を開始した時点(30行目)では、参加者全員の志向は秩序的報告の完了に向けられつつあったが、Eは拍手をやめるとすぐにワークシートを記入するという活動の維持に志向を向けている。よって、秩序的報告が完了する時点では、Eの

志向性のみが他の参加者とずれており，参加者全体の志向性は共有されていない。



図2 事例1-1

35行目でCは「結構なんか(0.7)まじめにしゃべったね」(35行目)という，ニュースの報告によって，雑談を開始する．Cがニュースを報告すると，AとDはCに視線を向け，Bは頭を上げる．そして，Cのニュースの報告に対して，相槌や笑い(36行目)，繰り返し(37行目)によって受け止める．

ここで注目すべきは，秩序的報告の完了地点及び，雑談が開始される前に，志向をワークシートに向けていたEの動きである．Eは，Cのニュースの報告に対してAが同意を示しCと笑い合う(36行目)と，ワークシートの記入を停止し顔を上げて0.5秒程度一時停止する(36行目：図3③)．そして，持っていたシャープペンシルをノックして先端を机に押し付け，芯をしまう(37行目：図3④)．

その後もEはペンを持ったままだったが，「会議してるきぶん」(40行目)というCの発話に対して同調するように，相槌を打つ(41行目：図3⑤)．相槌を終えると，ペンを机に置く(42行目：図3⑥)．このEの一連の動きは，ワークシートの記入という個人活動へ向けられていた志向が，雑談に移動したことを示す．

では，なぜEはこの地点でワークシートの記入を停止し，ワークシートの記入という個人活動へ向けられていた志向を雑談に移動したのだろうか．まず考えられるのは，36行目がちょうどEがワークシートの記入が完了した地点であるからという理由であろう．

しかし，Eがワークシートの記入を停止して雑談に志向性を向けたのは，時間経過に原因があるとは考えにくい．なぜならEは，Aが同意を示しCと笑い合った(36行目)後，ワークシートの記入を停止して顔を上げているためである．Eはワークシートの記入が完了したのではなく，AとCが笑いあっていたことに注意を引きつけられたため，記入を停止したと考えられる．この主張をサポートする理由として，Eが雑談に志向を移動する過程が段階的であるという点が挙げられる．Eは，AとCが笑いの後，顔を上げ一時停止す

る(36行目)．次にシャープペンシルの芯をしまった後(37行目)，持っていたそのペンを机に置く(42行目)．つまり，36行目がちょうどEがワークシートの記入を完了したタイミングだったのであれば，Eはすぐにペンを離すことで，雑談に志向を向けると考えられる．しかし，実際にはEは雑談によって生まれた笑いによって注意を引きつけられ，次第に雑談への志向を大きくしているように見える．

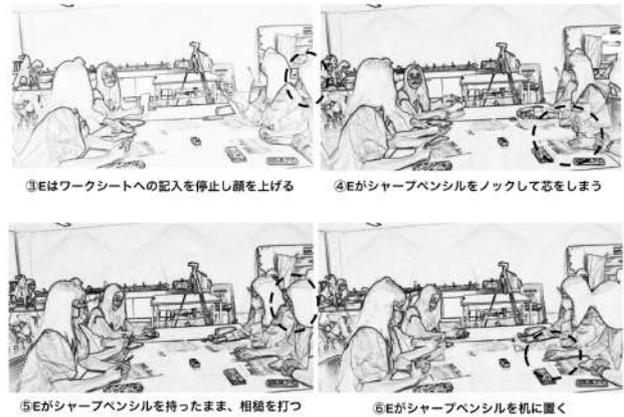


図3 事例1-2

Eが志向を雑談に向けた38行目(図4⑦)では，参加者は相互注視しており，参加者同士の志向性が共有されていたことが確認できる．その後，39行目から41行目にかけて参加者の視線は次第にワークシートへと移動し，42行目(図4⑧)で沈黙が産出されている間には全員がワークシートに視線を向けており，ここでも参加者の志向性は共有されていることが確認できる．

39行目から41行目にかけての一連の参加者の視線の動きは，参加者の志向性が雑談から，次の活動へと移動していることを示している．41行目での参加者の視点がワークシートに視線が向いていることから，次の活動とは振り返り活動の本題，つまり教員の教示・依頼した課題を指していると考えられる．また，一連の参加者の視線の動きは，参加者にとっても現在のトピックが雑談であり，閉じられるべきものだという理解を共有していたと捉えることができる．参加者が次の活動に志向を向けていたことは，次のトピックが「たしかにね せいほくせいとペア：(.)ありだったかも」(44行目)によって開始される，教員の教示・依頼に応答した自由討論であったことから根拠づけ

られる。



図4 事例1-3

Eが志向性を回復し、全員で志向性を共有したまま新しいトピックを開始(44行目)できていたことから根拠づけられる。雑談によって生まれた余白においてEの志向性が回復し、参加者と共有することができていたからこそ、Eは自由討論において適切な位置(56行目)で新たなトピックを開始し、主張することが可能になっていた。また、Eの主張は時間をかけたものであり(56行目・57行目・60行目・65行目・68行目)、かつ擬音とジェスチャーを使った大掛かりな組み立てで構成されていた(65行目:図5⑨)。もしEが志向性を共有できていなかった場合、適切な位置でこのような強い主張を開始することは難しいものと考えられる。

44行目から開始される自由討論は、発話者に大きな偏りが見られず、身体動作に着目しても、全員が参加できていることが示される。これは参加者の志向性が共有された状態で新しいトピックを開始することができたからだと考えられる。



⑨Eはジェスチャーを交えながら新しいトピックを開始する

図5 事例1-4

以上の記述より、雑談は志向性を共有する余白を生み出し、それによって全員で新たなトピックに参加し、参加者の発話も偏っていないことが示された。

秩序的報告が終わった時点において、Eだけがワークシートの記入という個人活動に志向を向けており、参加者全員の志向性は共有されていなかった。しかし雑談が開始された後、AとCの笑いがEの注意を引き

つけたことをきっかけに、Eは段階的に志向性をワークシートの記入から雑談に移動させた。雑談が完了する頃には、Eを含む全員がワークシートに視線を向け、次の活動への志向性を共有することができていた。よって、雑談によってこれまで参加できていなかった参加者も、志向性を共有することができる余白が創出されていた。参加者は雑談を通じて共有した志向性を維持したまま、全員で自由討論を開始することができていた。

3.2.2. 機能2 一緒に雑談を抜け出すことによる志向性の共有(事例2)

事例2は、教示・依頼された活動が開始される前に雑談が行われている場面である(表3)。

表3 事例2:教示・依頼された活動が開始される前

01	E:	はじめてください。
02	D:	* それでは()は[じめ [ます* .]
03	◎A:	[ミーはそうい [(や)]
04	B:	[(やっぱり)]学校くるって:
05		(0.3)
06	D:	え: [(たいへん)]
07	C:	[ミーってだれ?]
08		(0.6)
09	A:	みおり。
10	B:	あのちっちゃいこ。
11		(0.4)
12	C:	ムギちゃん=
13	A:	=ち- ちっちゃいこ()うん、ムギちゃん。
14		(0.9)
15	C:	へ: いまから[すごいね:]
16	D:	[とお::]
17		(0.2)
18	A:	今からえらい=
		(省略)
26	A:	.h べるちゃんは?
27		(0.2)
28	C:	(べる)ちゃんは?
29		(0.6)
30	B:	あ。
31		(0.7)
32	B:	そこ。
33	A:	[. hhhh]
34	C:	[なんでやねん、]
35	A:	なんで [(...)]
36	B:	[hhhhhh]
37	D:	なんでやねん。
38	C:	なんでやね(ん)
39	D:	(いつもの。)
40		(0.5)
41	E:	.h と()ですね:
42		(0.9)
43	E:	何 [を話(すの?)]
44	B:	[えっとですね:]
45		(1.8)
		(省略)
65	⇒E:	え:()なんてかき-書きましたか?
66		(1.0)
67	A:	楽しかったのはシーシーレモン。
68		(0.3)
69	D:	あ うちも:

本節では、雑談を一緒に抜け出すことによって志向性を共有し、振り返り活動の開始を可能にしていることを例証する。

雑談の完了後、教員の教示・依頼への応答を開始する場面に注目する。Aは「べるちゃんは?」という質問により、新たなトピックを開始する(26行目)。続けてCも同じ質問を繰り返す(28行目)。ここで述べられている「べるちゃん」とはこのグループの参加者の名前ではないため、他のグループの参加者か、架空の人物名など、この場ではアクセスできない参加者を指していると思われる。この質問に対しては、Bが

「あ」と発話しながら上半身をひねり、自身の後方を指差す(30行目:図8⑫)。このBが指を指した方向に、他の参加者全員が頭部を動かして視線を向ける

(32行目:図8⑬)。頭部と視線を向けた参加者の身体は自分たちのグループの机に向けられたまま、頭部と視線のみがBの指差す方向に向けられている。指差しをしているBも上半身はひねっているが、下半身はグループの机に向いたままである。

この時、頭部を動かして視線を向けたことにより、参加者の志向性は雑談に向けられていたことがわかる。しかし、あくまで身体の向きはテーブルに向いており、志向性は全てが雑談に向いているわけではないと考えられる。特に、Eは32行目(図8⑬)の時点でペンを握ったままであることから、参加者の志向性は分散されていると言えるだろう。

参加者の頭部と視線がBの指を指した方に向けられた直後、Aが笑う(33行目)と同時に、Cが「なんでやねん」とツッコみ、Bの笑いが産出される(34行目・36行目)。Bは笑いを産出しながらひねった上半身を元の向きに戻す(36行目)。Bが上半身の向きを下半身の向きに戻すと同時に、B以外の参加者も頭部と視線を元の位置に戻している(34行目:図9⑭)。

以上より、雑談時にも参加者はグループの外に上半身をひねったり頭部や視線を向けたりしてはいるものの、志向性を完全に雑談に向けているわけではないことが示された。少なくとも下半身は机に向いたままであり、いつでも振り返り活動を開始できるような志向の配分がなされていたと捉えることができる。また、Eは雑談中もペンを握ったままであったため、参加者の中でも特に振り返り活動に志向を残していたことが示唆される。



⑫Bが上半身をひねり、後方を指差す

⑬参加者がBの指差す方向を視線を向ける



⑭参加者の身体の向きが元に位置に戻る

図8 事例2-1

Eに注目し、振り返り活動の開始について検討する。べるちゃんに関する雑談が完了したことは、参加者全員の身体の向きが戻った後のDとEの身体動作から決定的に根拠づけることが可能である。39行目でDとEはほぼ同じタイミングで、それぞれスマートフォンとワークシートを手に取り、視線を向けている(図10⑮)。DとEが雑談からスマートフォンとワークシートに志向を向けたことから雑談に区切りがついたことが根拠づけられる。

雑談に区切りがつき、40行目で沈黙が産出されると、Eはすかさず「.hと(.)ですね:」によって振り返り活動の開始を予示する(41行目)。実はEは、39行目の時点で、次の活動をほのめかしていた。Eは、ワークシートを手に取った後、ワークシートの左端を持ち上げ、テーブルの中心に差し込むように動かしている(40行目:図10⑯)。このように、Eは発話に先立つワークシートの操作とそれに向けた視線によって振り返り活動の開始の予示を組み立てていた。

41行目でEによる活動の開始の予示の後、再び沈黙が産出される(42行目)。この沈黙により、他の話し手が現れないことを確認したEは「何を話すの?」とトピックを特定することにより、ゆるやかに振り返り活動を開始する(42行目:図10⑰)。この時点で、スマートフォンを操作しているBを除いた参加者の姿勢や視線は、ワークシートまたはグループの参加者に向けられており、これから振り返り活動を始めることに対して志向が向けられている。



図10 事例2-3

以上より、雑談を一緒に抜け出すことで志向性を共有しながら、新たなトピックに全員で参加することの試みが行われていた。参加者の志向性が雑談を通して共有された後、Eはワークシートの操作とそれに向けた視線によって次の活動をほのめかし、沈黙が産出されると、すかさず「..hと(.)ですね:」によって振り返り活動の開始を予示していた。

では、参加者はなぜ雑談を一緒に抜け出すことによって志向性の共有を行っていたのだろうか。分析1でも指摘したことであるが、雑談を明示的に終了させた後に次のトピックを開始すると、他の参加者のフェイスを傷つける恐れがある。参加者のフェイスを傷つけないために、また自分たちのペースで振り返り活動を構築するために、参加者の志向性が雑談を通して共有し、さらにゆるやかな開始を行っていたのではないだろうか。

なお、事例2では振り返り活動を開始する際に、Dのみが志向をスマートフォンの操作に向けている。そのため全員の志向を共有して開始できとは言えない。しかし、D以外の参加者はスムーズに志向を共有しながら活動を開始している。よって事例2については、志向性の共有に失敗したと位置づけるのではなく、スマートフォンという道具には一度志向を向けてしまうと他のことに志向を移動させるのが難しいという特徴があると指摘することが適切だと思われる。

3.2.3. 機能3 教示・依頼の無視による主体的な振り返り活動の構築 (事例2)

本節では、続けて事例2から、雑談によって教員の教示・依頼を無視することで主体的に振り返り活動を開始していることを例証する。

まず、開始の合図の直後の場面に注目する。教員が学生に教示・依頼したのは、事前に記入したワークシートをもとに、自らの振り返りを報告する「振り返りの共有」、そして自由に話し合うことで、新たな気づきを得たり、理解を深めたりする「振り返りを深めるディスカッション」であった。しかし、事例2の冒頭、参加者は振り返り活動をすぐに開始していない。教員が教示・依頼した振り返り活動の課題とは関係のない雑談を行っている。1つ目は、他のグループの学生(ミーちゃん)に関するトピック(03行目-18行目)、2つ目は、べるちゃんというこの場ではアクセスできない人物に関するトピック(26行目-40行目)である。いずれのトピックも「振り返りの共有」、及び「振り返りを深めるディスカッション」には該当しない。

本節では、この冒頭の場面の発話連鎖に注目する。発話連鎖の分析単位には「隣接ペア」(Schegloff, 2007)がある。隣接ペアとは、[質問-応答]、[依頼]-[受諾]、[誘い]-[受諾]といったような強い結びつき、ペアを為すような行為の連鎖を指す。隣接ペアはそれぞれ別の話し手によって産出される隣り合った発話対であり、第1部分(first pair part:FPP)と第2部分(second pair part:SPP)という順序を持つ連鎖組織である。

隣接ペアの概念を踏まえて、教員の開始の合図とその直後の場面を観察すると、教員の振り返り活動の教示・依頼というFPPに対して、学生のグループはすぐには応答していない。教員による開始の合図の直後、Eが「はじめてください」(01行目)と教員の依頼を繰り返した後、「それでは(.)はじめます」(02行目)と述べている。このやりとりは、学生たちが教員による開始の依頼がなされていることについて理解していることを示している。

しかし、開始の宣言がなされたものの、すぐには振り返り活動は開始されない。開始の宣言の直後、AがDの発話にオーバーラップしながら、「ミーはそういや」(03行目)というミーの状況を尋ねることにより、ミーに関するトピックを開始する。続く04行目で、Bは「学校くるって」により、ミーがその後学校に来るという情報を伝える。その情報を受けて、Dは「たいへん」(06行目)と反応を示している一方で、Cは「ミーってだれ?」により、ミーが誰かを理解していないことを示す。09行目で「ミー」が「みおり」であることが示され、10行目で「ちっちゃいこ」という

ミーの身体的特徴を表す情報が付け加えられる。12行目では、Cが「ムギちゃん」という「ミー」の別の呼び名を産出することにより、「ミー」が「ムギちゃん」として理解していることを示す。13行目でAがCの理解に対して承認すると、15行目でCは「へ: いまからいすごいね:」という評価によって、04行目のミーがこの後学校に来るという情報に対する受け止めに遅れて産出する。18行目でAも同様に「えらい」という評価により、反応を示す。以上、遅れて授業に参加する学生（ミーちゃん）に関するトピックである。

以上のやり取りから、振り返り活動の教示・依頼というFPPに対して、事例2の参加者の応答は大きく遅延している。FPPの直後に応答していないことは、隣接ペアの基本的特徴である隣接性の規範から外れている。隣接性の規範とは、FPPが産出された後は即座にSPPが産出されるべきというものである。振り返り活動が開始されたのは41行目であり、即座に応答が産出されているとは言えないことは明らかである。よって、41行目によって開始された振り返り活動は、教員の教示・依頼というFPPに対する応答ではあるものの、一度無視されたものとして理解することが適切であると考えられる。このことは、43行目でEが「何を話すの?」という教員の教示・依頼を忘却していることを示す発話からも証拠づけられる。

5.2で検討したように、参加者は雑談に一度全員で入り込んだ後、一緒に抜け出し、志向性を共有したまますぐに次の活動を開始していた。参加者は、一度教員の開始の教示・依頼を無視してはいるものの、41行目以降、自分たちで振り返り活動を主体的に構築し、開始していると言えよう。

以上の検討により、事例2の参加者はFPPに対する応答の産出に大幅に遅延しており隣接性の規範から外れていること、及び教員の教示・依頼が忘却されていることから、教員の教示・依頼を一度無視していると捉えることができる。しかし、その後、志向性を共有しながら振り返り活動を開始していることから、参加者は主体的に振り返り活動を構築していることが示された。

事例2を検討した結果、2つの雑談の機能が示された。すなわち、雑談を一緒に抜け出すことによって志向性を共有し、新たなトピックへの参加を可能にしていること（機能2）、及び雑談によって教員の教示・依頼を無視することで主体的な振り返り活動の開始を可能にしていること（機能3）である。

4. 考察

以上より、雑談が志向性を共有する余白を生み出し、それにより全員で新たなトピックに参加することを可能にしていること（機能1）、雑談を一緒に抜け出すことで志向性を共有しながら新たなトピックに参加することを可能にしていること（機能2）、そして雑談によって教員の教示・依頼を無視することで主体的な開始を可能にしていること（機能3）が明らかになった。

以上の結果から、教員が雑談に対して介入することは教員が持っているであろう、参加者に積極的に授業に参加してほしいという意図に反して、参加者の積極的な参加と主体性を発揮する機会を剥奪している可能性が示唆される。本研究では、この教員の持つ板挟みの状況を「主体性教育のジレンマ」と呼ぶ。参加者の雑談をいかにコントロールするかが、教員の授業運営上における課題であろう。

この課題を解決するためには、雑談の次のトピックに注目することが有効だと考えられる。今回収集した事例の中には、雑談の完了後、その完了した直前の雑談と関連づけられる形で次の雑談が開始される事例がいくつも見受けられた。今回検討した事例1では、一つの雑談の完了後にも、雑談がその後も連続して展開されるようなことはなく、すぐに本題に移行することができていた。よって、一つの雑談が産出された後にはすみやかに本題に移行することが、雑談の持つポジティブな機能を発揮する上では重要であると考えられる。雑談が完了した後、いかに新たなトピックが開始されるのか、また、参加者は雑談の後にいかに本題（教員が教示・依頼した振り返り活動）に復帰しているのかという点について検討を重ねることで、教員が介入すべき雑談と、そのまま見守る雑談とを見極めるヒントが得られる可能性がある。

また、雑談をする際にも、身体動作等によって志向の一部は教示・依頼された課題に対して向けられたままであることが、雑談を延々と継続するのではなく、教示・依頼された振り返り活動にすばやく移行しやすくなるという点で重要であると考えられる。志向性の全てを教員が教示・依頼した振り返り活動以外（雑談等の教示していない活動）に向けてしまうと、振り返り活動を開始するまでに時間がかかたり、雑談が延々と継続してしまったりする可能性が高い。

文献

- 安斎 勇樹・青木 翔子, (2018) “ワークショップ実践者のファンリ
テーションにおける困難さの認識” 日本教育工学会論文
誌, 42(3), 231-242.
- 奥原 俊・伊藤 孝行, (2007) “雑談が問題解決型の議論に与え
る影響とその効果に関する研究” 第31回人工知能学会全
国大会論文集.
- 河内 彩香 (2009). “日本語の雑談における話題の展開方法”
東京大学留学生センター教育研究論集, 15, 41-58
- 串田 秀也・平本 毅・林 誠, (2017) “会話分析入門”, 勁草書
房.
- 村田 和代, (2016). “まちづくりの話し合いを支える雑談 雑談と
その諸相” 村田 和代・井出 里咲子(編) 雑談の美学—言
語研究からの再考 (pp. 51-70) ひつじ書房.
- 中井 陽子, (2003). “話題開始部で用いられる質問表現—日本
語母語話者同士および母語話者／非母語話者による会話
をもとに” 早稲田大学日本語教育研究, 2, 37-54.
- 筒井 佐代, (2012) “雑談の構造分析” くろしお出版.