

# 発話を促す話し合いの場に関する研究

## ～自己効力とアイコンタクトに着目して～

青山 康郎（長野県松本市立開智小学校）

### 要 約

本研究は、小学校高学年を対象に、話し合い活動を観察し分析することを通して、どの子ども進んで発言できる楽しい話し合いの場にするための手立てについて探っていくことを目的とする。その内容は次の5点である。

第1は、話し合いにおける発言の自己効力とスクール・モラルとの相関関係を明らかにする。

第2は、話し手の視線が話者交替に与える影響の度合いを明らかにする。

第3は、話し手と聞き手の視線の一致（アイコンタクト）が話者交替に与える影響の度合いを明らかにする。

第4は、話し手の視線相手以外の発話は、どのようなときに起こるのかを明らかにする。

第5は、発話回数と話し手からの被視線回数との関係、および相互作用の視点から、発話の少ない児童がどのような状況に置かれているかを探り、そのような児童の発話を促す場について検討する。

その結果、次のことが明らかになった。

- (1) 発言の自己効力の高い児童は、スクール・モラルも高い場合が多い。
- (2) 4人グループの場合、話し手が最後に視線を向けた相手が次の発話となるケースは、約7割であった。
- (3) (2)のうち、7割以上が聞き手も話し手の目を見るアイコンタクトによって話者交替が行われていた。
- (4) 話し手の視線相手以外の発話（アイコンタクトへの割り込み）は、主に次のようなケースで行われていた。  
同調・補足、異議主張、話し合いの進行、文脈の転換、情動の喚起、聞き取り不能、妨害
- (5) 発話の少ない児童に対しては、話し手の視線が向けられる回数も少ない。それによって一層発話しにくくなっているのではないか。また、発話の少ない子どもに対しては、意見を求めるものの同意の確認のみで終わってしまう場合が多く、強制的に同意させられてしまうようなケースも見られた。しかし、簡単なルールの提示（教師の声がけ）によって、そのような子どももある程度自分の意思を伝えることができ、満足感が得られるようになった。

キーワード： 自己効力 会話分析 アイコンタクト 話者交替

### 問題の所在

新教育課程編成の基本方針の一つに「豊かな人間性を持つ国際社会に生きる日本人」が掲げられ、学習指導要領国語科では「伝え合う力」の育成を目標の一つとした。しかしながら、様々な社会事情から子どもが群れて遊ぶことが少なくなった昨今、大脳活動の型の変化（寺沢 2001）とともにコミュニケーション能力の低下が危ぶまれている。

もとより小学校では、教科を問わず日常的に話し合い活動が行われている。藤生(1996)は、バンデューラ(1977)の自己効力理論を受け、挙手行動についての自己効力測定尺度を作成するとともに小学校高学年児童を対象に教室における挙手の規定要因について調査し、年齢と共に挙手行動についての自己効力が低下していくことを明らかにした。しかし、藤生の調査は、一斉授業における挙手行動に限定されており、グループでの発言の自己効力については触れていない。そこで藤生(1996)の自己効力測定尺度をもとにグループにおける発言の自己効力を調査した。その結果、両者には強い相関があるとともに、一斉授業よりもグループでの発言自己効力の方が有意に高いことが分かった。またこのことは児童へのインタビューによっても裏付けられた。しかし、グループでの話し合いの場合、自己効力だけでなくメンバーによる相互作用の視点から見ていく必要がある。

H.サックスら(1974)が定式化した会話の順番取得システム（Turn-taking-system）では、「話者により次の話者選択が行われなかった場合は、自己選択が導入され、誰であれ最初に話し始めた者が次の順番を取得する権利を得る。」とし、「会話に参加するには、常に聞くことに対する動機づけを伴う。」ことが強調されている。7人の討論グループを観察したウェイスブロード(1965)によると、話し手が発話を終了する前に最後に目をやった相手が次の話者になる可能性が最も高いという。また、ケンドン(1967)によると、円滑な話者交替を行う上での大切な要素は凝視であるという。さらに C.グッドウィン(1984)は視線と発話の関係について分析し、聞き手の能動性に触れて、話し手が受け手に視線を向けたとき、その受け手は話し手の方に視線を向けなければならないと述べている。しかし、これらの先行研究は、主に成人によるグループ討論や家庭・職場・街頭といった場面を対象に行われているものが多く、小学校の学習場面を対象とした調査についてはまだあまり行われていない。

そこで、小学校5年生を対象にグループでの話し合い活動の様子をビデオカメラで撮影し、会話の順番取得システム（Turn-taking-system）と相互作用の視点から話し手と聞き手の視線に着目して話者交替について探ってみることにした。そして、グループのメンバーによる相互作用が発話に及ぼす影響の一端を明らかにし、一斉授業のみならず小グループであってもなかなか自分の意思を伝えることができなかつた児童も、楽しくコミュニケーションを図ることができる場を設定するための手立てを探ることを本研究の目的とした。

## 調査 1

### 1. 目的

小学校高学年を対象に、学級全体およびグループにおける発言の自己効力を測定するとともに、スクール・モラルを測定し発言の自己効力との相関を明らかにする。

### 2. 方法

(1) 対象 長野県公立小学校 4～6年生 299名

(2) 調査方法

発言の自己効力測定尺度

挙手行動に関する自己効力尺度(藤生 1996)は14項目であるが、児童の負担に対する配慮から、逆転項目をより児童にとって回答しやすいと思われる項目に集約し、学級全体での発言およびグループでの発言の自己効力をそれぞれ7項目の計14項目で質問紙を作成し実施した。

スクール・モラル測定尺度

狩野・田崎(1985)により、4件法9項目(学級の雰囲気、級友との関係、学習意欲の3領域各3項目)で実施した。

アンケートの実施方法

直前の学習活動等の影響を最小限にするため、朝の授業前の時間に実施するよう学級担任にお願いした。

また、児童の心理面への配慮から、無記名とし、アンケート用紙は回収直後にその場で封をいただいた。

(3) 分析方法

学級全体とグループにおける発言の自己効力得点(回答値の合計点)を算出し、両者の相関係数を求めた。

上記の自己効力得点の平均値+1/2標準偏差以上の児童を自己効力高群、平均値-1/2標準偏差以下を自己効力低群とし、スクール・モラル得点について1要因被験者間計画において分散分析を実施した。

### 3. 結果および考察

学級全体およびグループにおける発言の自己効力について、どの学年においても両者間には中程度～強い相関が認められた。(相関係数4年0.74,5年0.59,6年0.68)また、それぞれの自己効力得点の平均値は、全体15.7(SD5.5)、グループ19.3(SD5.6)で、グループ発言の自己効力得点の方が1%の水準( $F=187.72$ )で有意に高いことが明らかになった。発言の自己効力とスクール・モラルについては、どの学年でも全体、グループ共に自己効力高群の方が低群よりもスクール・モラル得点が1%の水準で有意に高かった( $F=11.6\sim 28.9$ )。(表1)

これらの結果からでは、因果関係までは分からないが、学級全体での自己効力とグループでの自己効力が互いに影響し合う可能性があること。また、話し合いで発言できるようになることが学校生活全体のプラスイメージにつながり、スクール・モラルが高まっていく可能性があることが示唆された。

表1 発言自己効力高・低群におけるスクール・モラル得点の分散

		4年	5年	6年
		Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)
学級全体での 発言自己効力	高群	29.08(3.38)	28.74(3.23)	29.14(2.83)
	低群	25.20(4.90)	25.06(4.06)	24.79(4.07)
	F値	11.61 **	14.61 **	32.27 **
グループでの 発言自己効力	高群	28.43(3.66)	28.63(2.95)	29.12(3.44)
	低群	24.50(4.95)	24.31(3.84)	24.81(3.63)
	F値	12.37 **	26.30 **	28.87 **

## 調査 2

### 1. 目的

グループでの話し合いにおいて、発話の少ない児童がどのような立場に置かれているのかを会話の順番取りと相互作用の視点から明らかにするとともに、発話を促す話し合いの場について検討する。

### 2. 方法

(1) 対象 長野県公立小学校 5年生1学級(33名)

(2) 調査方法

2002年10月から11月にかけて、社会科12時間、理科8時間、保健3時間、総合14時間、道徳4時間、計41時間の授業で参与観察を行うとともに、各グループにテープレコーダー、4グループにビデオカメラを設置して会話と映像を記録した。

(3) 分析方法

今回分析の対象としたのは道徳2時間で、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の中から2つの題材「ちがいのちがい」「宇宙都市で暮らそう!」で観察者が授業を行ったものである。ビデオカメラを設置した4つのグループについて、話し合いの会話と話者の視線を記述し、話者の視線と聞き手の視線が一致している部分については話者の視線に下線を引いた。そして、その記録をもとに、前述の「要約」第2～5の分析を行った。今回分析の対象としたグループの構成人数はすべて4名である。

3. 結果および考察

(1) 話し手の視線が話者交替に与える影響

話し手の視線に着目して話者交替に与える影響を見てみると、話者が最後に視線を向けた(目を見た)相手が次の話者となるケースが69%、話者が発話の途中で視線を向けた相手が次の話者となるケースは5%であり、両者を合わせて74%となる(図1)。

また、個々の児童の手元に学習カードなどの資料が置かれている場合、自分の資料に話者の視線が向けられた児童が次の話者となるケースが57%であった(図2)。これらのことから、話し手の視線は話者交替に大きく影響を与えていることが分かる。

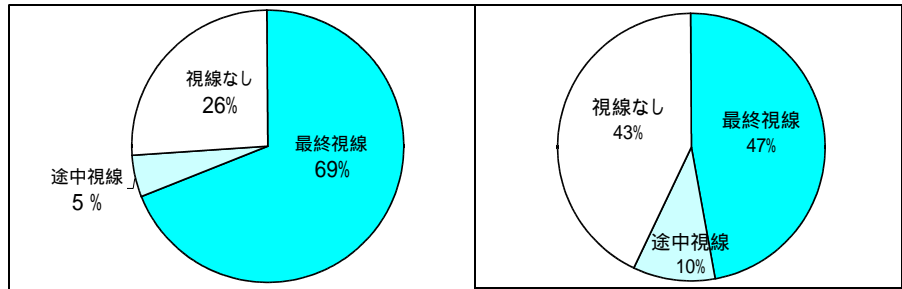


図1 話し手の視線を受けて発話した割合 図2 話し手の視線を資料を受けて発話した割合

(2) 話し手と聞き手の視線の一致(アイコンタクト)が話者交替に与える影響

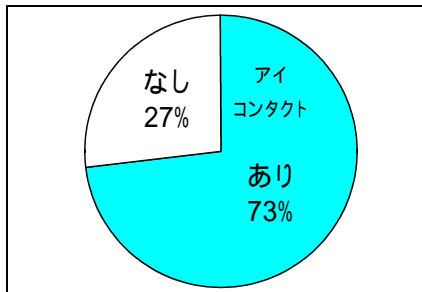


図3 アイコンタクトを伴う話者交替の割合

次に、聞き手の視線に着目して話者交替に与える影響について分析してみた。話し手が視線を向けた(目を見た)相手が次の話者となるケースのうち、聞き手が自分に向けられた話し手の視線と自分の視線を一致させて話者交替を行っているケース、つまりアイコンタクトを取っていると思われるケースは、73%であった。(図3)

このことから、円滑な話者交替には聞き手の能動的な姿勢とアイコンタクトが重要な役割を果たしていると言える。

アイコンタクトを伴って話者交替が行われている一例を下に示す。(事例1)

事例1 アイコンタクトによる話者交替 2班(C A C B)

C: 募金でもねえ。100円とかしか入れてくれないんだよ? 知ってた?  
 AA  
 A: なんで? 沢山の人から集めれば沢山集まるじゃん。  
 CCCCCCCCCCCCCCCCCC  
 C: だってこないだボーイスカウトでやっても1000円しか集まらなかったもん。は// はは...  
 AAAAAAAAAAABBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBB  
 B: // うそお! うそお。どこの( )だよ。  
 CCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCC

実線...話し手の視線と聞き手の視線の一致 破線...聞き手の視線不明  
 会話文の下部が空白になっている部分は、メンバー以外に視線が向いていることを示す。

(3) 話し手の視線相手以外の発話(アイコンタクトへの割り込み)

(1),(2)で、話し手が視線を向けた相手が次の話し手となるケースについて検討してきたが、次に、話し手が視線を向けなかった聞き手が次の順番を取得する、つまりアイコンタクトへの割り込みはどのようなかたちで行われるのかを探ってみた。その結果、次のようなケースが見られた。(出現率は順不同)

同調・補足, 異議主張, 話し合いの進行, 文脈の転換, 情動の喚起, 聞き取り不能, 妨害  
 これらのうち、と の事例を以下に示す。(事例2, 3)

事例2 同調による割り込み 3班

A: あっては // ならないちがい?  
 BBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBB  
 C: // あってはならない?  
 BBBBBBBBBBBBBBBBBB  
 B: うん。  
 AAA

事例3 異議による割り込み 1班

B: ねえ, その箱ってそんなに重い?  
 AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA  
 A: みたいだ// ね?  
 BBBBBBBBBB  
 C: // でもさあ, だってさあ, 宇宙だったら浮いてくるんじゃないの?  
 BBBBBBAAA

(5) 発話回数と他の話者からの被視線回数の関係

4つのグループを対象に分析を行ったが、ここでは特に、発話数にもっとも偏りがあったグループについて題材1「ちがいのちがい」約5分間、および題材2「宇宙都市で暮らそう!」約13分間の話し合いを分析した結果を以下に示す。(図4)

題材1では、発話回数と被視線回数の割合がほぼ一致している。題材2では、ABCの児童についてはばらつきが見られるものの、発話回数が少ないDの児童については、やはり被視線回数も少なくなっている。

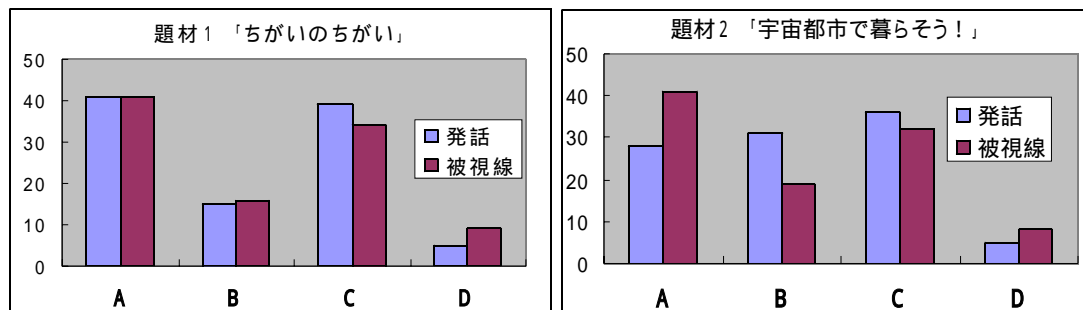


図4 発話回数と被視線回数 (3班) 縦軸は割合 (%)

題材1と題材2で被視線回数にあまり変化が見られないことからグループの人間関係に依存している可能性もある。

(6) 話しやすい場とは

発言の自己効力が低く、教科を問わず発言の少ないDの児童がどのような場面で発話しているのかを探り、普段なかなか発言できない児童も楽しく話し合えるような場を設定していくための方向性を見出したい。

事例4 「解決」 3班

A:Dさんは?  
 DDDDDDD Dは顔をややAの方に向ける  
 D: (2.5) // ( ) 僅かに口が動くが、聞き取り不能  
 A: // ならない。=  
 DDDDDDDDDDDDDDDDDDDDD  
 D: = (nod)  
 cccccc  
 C: = 解決。  
 cccccc

題材1でDは5回発話しているが、2回は確認に対する回答で、残りの3回はうなずきである。うなずきも意思表示であるため1回の発話としてカウントした。事例4では、CはDのうなずきを確認することなく、同時に「解決。」と言っている。また、Dの5回の発話は、いずれも視線の方向や文脈から見て明らかに自分宛の発話を受けて行われている。

そこで、題材2では、話し合いの前に「楽しい話し合いのために」と題して3つのルールを提示した。進んで発言しよう(順番に指名しない)。けんかごしはx。「おまえら」「あなたたち」はx。さらに、について「賛成派、反対派で括らず一人一人の考えを聞き合おう。」と補足した。

題材2で、Dは15回発話しているが、これは単位時間あたりの発話数は題材1とほぼ同等である。しかし、授業直後のインタビューでDは、「どうしても分からないけど、自分の思ったことが全部言えた。」と嬉しそうな表情で語った。発話の内容を見ると、事例5のような同調による割り込みが2回確認された。

事例5 「だってこれじゃん」 3班

小文字のアルファベットは学習カードへの視線

A:なんで? 一人とは限らないよ?  
 CCCCCCCCCCCCCCCCCCCCCC  
 C:なんで?//他の人に嫌われてるんだからさあ、愛を捨てたらさあ、他の人に嫌われてるんだからさあ//遊んでも意味ないじゃん一人で遊ばないでしょ?  
 AAAAAdddddddddAA  
 D: //だってこれじゃん。だって愛もさあ、守るもないんだからさあ、 //そう、いじめられるんだからさあ。  
 ddddddddddAA

2つの題材の分析だけでは、題材に依存している可能性も否定できない。また、話し合い直前に教師により提示されたルールが何らかの形で反映されたにせよ、その効果は時間の経過とともに減衰していくことも十分考えられる。Dは題材2で「楽しかった。」「発言できた。」と感じたようだが、「同調」による発話が主であった。今後、さらに主体的に楽しく話し合いに参加できるようなアプローチを考えていきたい。

調査 (今後の課題) 調査期間 2003年1月から2月の予定

視線に着目して分析を続けながら、調査では、どの班員にも目配りをしながら話し合うよう促して数時間観察し、事後観察も数時間を行う。基本的には、教育現場で日常的に行われている「教師の声がけ」以外に特別な方略を施さないようにしたいが、変容が現れない場合は、ロールプレイ、自己モニター等も視野に入れたい。

参考文献

藤生英行:「教室における挙手の規定要因に関する研究」,1996 山崎敬一・西阪仰ら:『見る身体・語る身体』,ハーベスト社,1997  
 George Psathas 著(1995),北澤裕・小松栄一訳:『会話分析の手法』,マルジュ社,1998 寺沢宏次:『子どもの脳に生きる力を』,オフィスエム,2001  
 好井裕明・山田富秋・西阪仰ら:『会話分析への招待』,世界思想社,1999 狩野素朗・田崎敬明:『学級集団理解の社会心理学』,ナカニシヤ,1990  
 Malcom Coulthard 著(1985),吉村昭市訳『談話分析を学ぶ人のために』,世界思想社,1999 久保田善彦:『理科学習における科学的意味の構成に関する研究』,2002

