

# 小学生のグループディスカッションにおいて 「問うこと」はどのように機能しているか

北川 雅 浩

## An analysis of the effects of “asking questions” on the processes of group discussion

Masahiro Kitagawa

(Received September 30, 2019)

### 1. 問題の所在と目的

近年、子供たちの考えの違いを生かしたディスカッション<sup>\*1</sup>を学習過程に位置づけることの重要性が様々な教科等で指摘されている。その理由の一つとして、ディスカッションが認知能力を高める契機となるといったものがある。例えば、滝沢（1984）は自他の異なる意見の調整過程が「高次の思考」（p.59）に至るために重要であることを論じ、岡田（1998）はディスカッションを通して自身の視座と「他者の視座」を行き来する「視座転換能力」を獲得させることによって「精神の成長」を促すことができることを主張している（p.234）。国語科教育においても、早くは大久保・小林（1967）がディスカッションを通して「言語⇄思考指導」（p.12）を行うための指導法を提言している。また理由の二つめとして、劇的な社会変化にも対応し得る資質・能力の育成といったことが挙げられる。今後、グローバル化がますます進んでいくことは必至であり、一方で協働による創発の重要性から多ジャンル・多業種間でのやりとりが促進されているといえる（ソーヤー、2009；香川、2015等）。そういった社会状況の中では立場や考え方の異なる者同士でのディスカッションが重要な局面となることから、そのための資質・能力を学校教育においても育成することが求められているのである（国立教育政策研究所、2016）。そして、北川（2018A）では、相互尊重を重視しながら他者の考えを取り入れ発展させていく方法や態度を学ぶ上でディスカッションが重要な契機となることを実証的に論じている。

以上のような理由を背景にディスカッション指導の必要性が論じられているわけであるが、いずれにも共通するのが集団で意見や考えを一つにまとめることを必ずしも求めてはいないということである。前者のいわば学びのプロセスとしてのディスカッションにおい

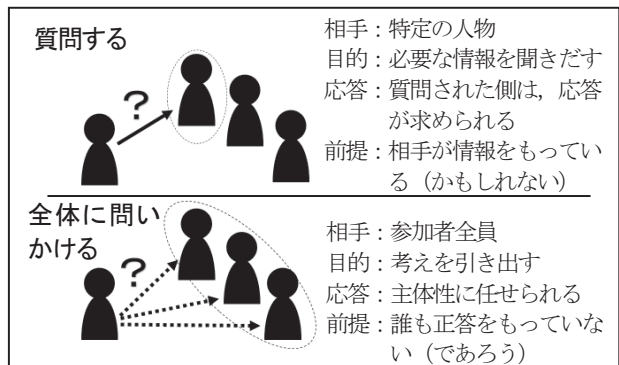
ては互いの解釈や考えの異質性こそが重要なのであって、全員で一致させることよりも自己の中で「構造化」（岡田、1998）させることに重きを置いているといえる。また、後者の多様な背景をもった者同士のディスカッションにおいては、意見の一致を図ることが不可能であるケースも少なくない。このことに関連して Paul（1987）は現実社会の問題の多くが立場や考え方、文化等の違いによって解釈や正しさが異なる「多元論理の問い（multi logic）」であると提言し、「対話的思考（dialogical thinking）」によって自己中心的な思考を脱却し自他の準拠枠をクリティカルに評価し合うことの必要性を主張する。しかしながら実際には、十分に指導していなければ子供たちは「多元論理の問い」についても意見を一致させることをめざしがちであるし、ややもすれば指導者の多くもディスカッション指導において意見を一致させることを重視する傾向にある。そのこともあり、互いに議論し合い考えを深めたり新たな発想を得たりすることを目的とするディスカッションについての指導法は充実しているとはいえないのが現状である。わけても、教師のファシリテートを介しないグループでの自律的なディスカッション（以降、GDと表記する）を高めるための指導内容の検討と指導方法の開発は喫緊の課題であるといえる。この課題に対し、海外では Mercer らが“Thinking Together”のプロジェクトを立ち上げ、「探索的会話（Exploratory talk）」と呼ばれる議論を深めるためのやりとりを発見し、その指導方法を具体的に開発してきた（Mercer, 1995等）。この「探索的会話」においては尋ねることが重要な役割を果たすとされているのであるが、国内でも村松（2010）がディスカッションの本質は「互いの論拠をめぐる尋ね合い」にあるとして尋ねることの重要性を指摘している。また、哲学対話においては問うことが多角的で深い思考につながるとして重要視されている（梶谷、2018等）。これらの先行研究をもとに、北川（2018B）は議論を俯瞰して

捉え展開にはたらきかける力を育成する必要があることを主張し、実証的な調査結果をもとに小学校高学年でのGD指導では「全体に問いかける」ことを指導の重点とすべきであることを提言している。ここでいう「全体に問いかける」とは、質問と同じではない。質問は個人を回答者に指名してさらなる情報を引き出すはたらきかけであるのに対し、「全体に問いかける」は参加者全員で考えてみたい問いを投げかけたり自分の迷いやわからなさを取って表出して問題提起するはたらきかけである。換言すれば「全体に問いかける」は質問のように送り先を個人に限定せず、回答するか否かも他の参加者の自由意思に委ねられるといった、いわば拘束のゆるやかなはたらきかけであるといえる(図1)。しかしながら、北川(2018B)では小学生のGDを分析した結果を踏まえ、「全体に問いかける」が「議論の起点となり、参加者の主体的な発言を引き出し、協同探究を深めることにつながっていた」(p.46)ことを明らかにした。例えばトランスクリプト1の場面では、251ケンジがグループ全員に問いかけたことによりマサエ・ヨウスケ・ミカが反応して議論が展開されているといえる。さらに、小学校6年生段階であれば、子供たちは議論展開を意識しながら、「全体に問いかける」ことを自覚的・方略的に取り組むことが可能であることが実証的に示されている(北川, 2018B, pp.45-46)。とはいえ、「全体に問いかける」という行為が議論の展開においてどのような役割を果たしているのかについては、管見の限りではあるが、先行研究において十分論じられてはおらず、実践においても意図的・計画的に指導対象とされた授業は見当たらない。その要因としては、①互いの考えを深め新たな発想を得ることを目的としたディスカッションが、テンプレートの決められた議論ゲームとしての教室ディベートと混同されている状況、②問うということが相手の論拠の不足や飛躍を指摘するといった批判的なはたらきかけに留まって認識されている状況等が挙げられよう。しかしながら、自律的なGDを展開する力の育成が求められていることを鑑みれば、この「全体に問いかける」を指導すべき事項に設定することは重要であり、そのためにも、北川(2018B)で一部示された「全体に問いかける」ことが果たしている機能をより詳細に検討していく必要があると考えられる。

そこで、本稿においては、子供たちのGDにおいて「全体に問いかける」がどのように活用され、議論の展開に影響を与えていたのかについて調査・分析することを通して、「全体に問いかける」ことがGDにおいて果たす役割を捉えていくことを目的とする。この調査研究の成果は、平成29年告示学習指導要領にお

いて国語科高学年の話し合いの言語活動例として示された「それぞれの立場から考えを伝えるなどして話し合う活動」を具現化するための指導内容を検討することに資するという意義があると考えられる。

図1 「質問する」と「全体に問いかける」の違い



トランスクリプト1<sup>\*2</sup>

249	ケンジ	ねえ、問いかけしていい？
250	ソウタ	はい、どうぞ。
251	ケンジ	もしタクヤが親友じゃなかった場合は、どうしてたか？「全体に問いかける」
252	マサエ	ああ、また変わってくるよね。ちょっと。
253	ケンジ	親友じゃなかったら。
254	ヨウスケ	ああ::
255	ケンジ	ただ一緒に走ってるメンバーだったら
256	ヨウスケ	一緒に走ってたメンバーだと考えた場合、さすがにシュンじゃない？そしたら。親友だから::
257	マサエ	うん。
258	ヨウスケ	入れたいわけで、だけどベストメンバーではないから。
259	ミカ	親友だからって言って、他のメンバーの意見を//無視して入れることは=
260	ヨウイチ	// そうなんか。
261	ヨウスケ	=キャプテンとして//ありえない行為だな。
262	ミカ	//キャプテンだから。キャプテンだから。
263	マサエ	他のメンバーが親友だったら、そっちの意見を多分尊重する。
264	ソウタ	めっちゃ問いかけ出るやん。
265	ヨウイチ	なんか全員一緒に練習してきたから、みんなの意見も、尊重したい。
266	マサエ	みんなで練習したのに、タクヤだけ特別？なんだろう？「全体に問いかける」
267	ヨウスケ	特別
268	マサエ	親友だからって。
269	ミカ	残りのメンバーも、別にタクヤと走りたくないってわけじゃないんだよね。
270	マサエ	うん。
271	ミカ	優勝したいって//いう気持ちの方が強いから言ってるだけで。
272	マサエ	//優勝したいから::

## 2. 研究の方法

### 2-1 分析対象とする実践の概要

本調査で分析の対象とするのは、2017年3月に都内の公立小学校6年生36名を対象に行ったGDの実践である。価値判断が分かれやすい内容が含まれた映像教材である「最後のリレー」<sup>\*3</sup>を視聴し、ストーリーを整理した後、論題を「キャプテンとして親友のケガを監督に伝えるべきか」と設定した。GDに入る前の準備として、自分の立場（伝えるべき、伝えなくてもよい、迷う）を書き、その理由を付箋紙に書いた。GDは6人組約10分間で行い、事前に選んだ立場が混ざるようにグルーピングした。

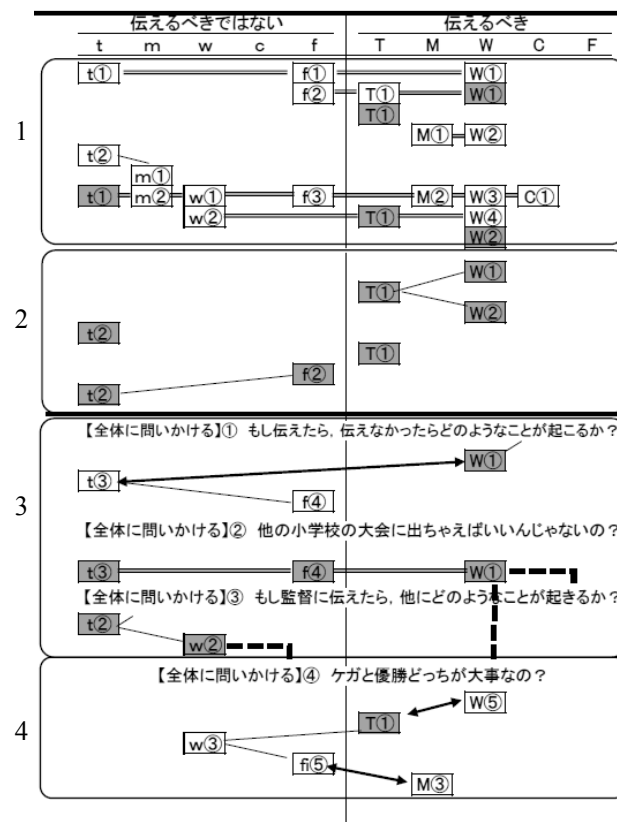
「全体に問いかける」ことの大切さについてはこれまでにも学習し、自分たちなりの意味付けをしてきている。しかし直前の学習では、話し合いながら「全体に問いかける」内容を考えることが難しい子供たちがいたことから、GDの開始前に問いかける内容を考える場面を設けた。ここで用意した問いかけを必ずしもしなければならないわけではないし、話し合いの途中で思いついたものを出してもよいことを指示した。

### 2-2 分析の方法

実施した6組のGDについてトランスクリプトを作成した。トランスクリプトは局所場面における具体的な発話のされ方やつながりを捉えやすいものの、量が膨大になるため、展開の全体像を捉えることは難しい。そこで、議論展開のダイナミズムを捉えるために、図2のような展開図を作成した。展開図の中央を二つの立場（「伝えるべきではない」と「伝えるべき」）の二つに線で分け<sup>\*4</sup>、内容の展開が分かりやすいように話題の切れ目ごとにセクションに分けた。それぞれの立場からの意見を分類して「T タクヤ（中心人物）の心情について」「M メンバーについて」「W 優勝と勝敗について」「C キャプテンとしてのふるまいについて」「F 親友としての判断について」の五観点（「伝えるべきではない」の意見は小文字で表記）を作成した。この五観点をラベルに設置し、両立場からの意見の傾向を捉えやすいようにした。その際、新しく出された意見は白抜き四角形（□）で、同じ意見が繰り返された場合は黒塗り四角形（■）で囲み観点別に新出の意見から通し番号を付けて表記することとした。加えて、つながりのある意見は直線で結び、対立する意見は対立矢印（↔）で表した。二重線（=）は、一回の発話内で二つの意見が含まれていることを表している。さらに、展開にどのように機能しているのかを分析する上で必要であると判断し、図の中に「全体に問いか

ける」発言を加えた。これらの発言は、いずれの立場の人にも投げかけているため立場をまたいで示し、先行する発話との関連が強いものは太点線でつないだ。

図2 議論の展開図（グループA：全体）



これら二種の資料を、意見の創発、偏り、対立、メンバーの参加状況といった視点について質的な方法によって分析し、「全体に問いかける」ことが議論の展開においてどのような役割を果たしているのかについて検討した。分析結果を論じる際には、特徴が捉えやすい方の資料のいずれか、あるいは両方を提示することとする。

## 3 対象実践における「全体に問いかける」の状況

対象実践のGDでは、6グループ合計48回の「全体に問いかける」はたらきかけが確認された。事前に用意していた全体への問いもあれば、その場で疑問点を投げかけた全体への問いもあった。また、内容も登場人物の心情を問うものもあれば、参加者に判断を迫るものや、定義を確かめるものもあり、実に多様であった。それらを分類し、カテゴリー名を付けたのが表1である。出現頻度としては、判断についての問いが22回と半数を占めていたが、これは論題自体が「キャプテンとして親友のケガを監督に伝えるべきか」という判断をめぐる問いであることに起因していると考え

表1 「全体に問いかける」発話の分類

カテゴリー	具体例
定義や対象の範囲についての問い	・そもそもキャプテンとは何か？ ・何mリレーなのか知りたい。一人一人がどんくらい走るのかとか。
判断についての問い	・リーダーだから、どうするべきか？ ・親友じゃなかったらどうしてたのか？ ・まとめる立場なのに、なんで監督に言わないの？
結果についての問い	・もし伝えたらどんなことが起きるだろう？ ・タクヤを抜くか入れるかでどういうデメリットとメリットがあるんですか？ ・最後に自分のせいで負けたらどうすんの？
心情についての問い	・シユンに代えるじゃん。それでホントにみんな気持ちよく走れる？ ・自分のチームが優勝したらそれはそれで嬉しいんじゃないの？

られる。GDの開始前に考えた問いかけを出す場合にも唐突にならないよう議論の展開に沿って出していた。一方、約半数がGDの最中に思い浮かんだ疑問や迷いを「全体に問いかける」の形式で発話していた。

#### 4. 議論展開における役割の分析

##### 4-1 論点を提示し、協同思考の足掛かりをつくる

一番、基本となっていた機能は、この論点を提示し、全員で考えていくための足掛かりをつくることであった。トランスクリプト1でも、ケンジの「もしタクヤが親友じゃなかった場合は、どうしてたか？」といった「全体に問いかける」が起点となって、議論が推進されていった。この場面でケンジは「ねえ、問いかけしていい？」と切り出していることから、意図的に展開にはたらきかけているといえる。自分の考えを主張するだけでなく、こういった疑問点を提示することは、協同での思考を促す重要なはたらきかけであると考えられる。

##### 4-2 議論への主体的な参加を促す

トランスクリプト1における「全体に問いかける」は、議論の起点となるとともに、参加者の主体的な参加を促す上でも機能している。ケンジの「全体に問いかける」は、特定の参加者に向けた質問ではないため、返答するか否かは参加者の主体的な判断による。しかし、実際には、マサエ・ヨウスケ・ミカが応答し、議論を進めている。さらにマサエは、そこでの議論を通して浮かんできた疑問を、さらに「全体に問いかける」としてグループに提示している(266:マサエ)。この主体的な参加を促すということについては、問いという形式と全体に向けられているという指向性が影響していると考えられる。すなわち、問いだからこそ、

トランスクリプト2

285	オサム	親友じゃなかったら
286	タケオ	(3) 親友じゃなかったら
287	ケイスケ	親友じゃないなら
288	オサム	なら::監督に伝えるべき?か。 「全体に問いかける」
289	タケオ	いや。
290	ケイスケ	伝える伝える伝える。
291	タケオ	伝える、意見を=
292	ミユ	=でも、親友じゃないとしてもさ、結局は同じチームなんだからさ。
293	カズミ	だよね。
294	ケイスケ	たしかに。
295	ミユ	だから結局は伝えた方がいいんじゃないの。
296	ケイスケ	うん。伝える。
297	タケオ	伝えない。
298	ケイスケ	え?何で? // 優しくないじゃん。
299	オサム	// 何で?
300	タケオ	// 何で? 何で?
301	ワカコ	自分がキャプテンだとしたらどうすんの? 「全体に問いかける」
302	タケオ	言わない。意見を、意見を聞く。

応答しようという意識が高まるのである。何について論じるかについては、問いが既定しているため、それを聞き手に伝える必要は無くなる。新規に意見を立ち上げるのに比べて、問いからの継続であるため負荷が小さいということもできよう。また、全体に向けられているので、全てを自分が引き受けて発言するという責任感は軽減される。そういった気楽さが、まとまっていなくても発言しようとする態度を生み、参加者の考えを寄せ集めながら議論が展開されることにつながるのだと考えられる。小学校段階では、即時的に自分の考えをきちんとまとめて発言することが難しい子供も少なくない。問いに対する多答を通して考えを広げたり深めたりしていくことは、小学生に適した議論のスタイルの一つであると考えられる。

##### 4-3 議論の抽象度をコントロールする

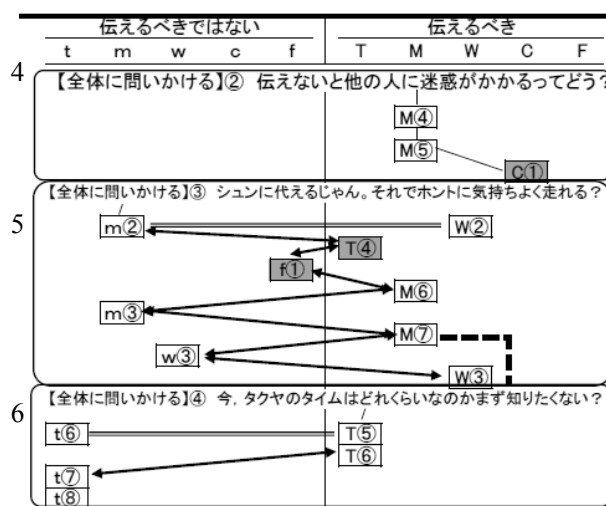
トランスクリプト2は、オサムの「(親友じゃなかった)なら監督に伝えるべきか」という「全体に問いかける」ことから議論が始まる。親友であることを判断基準とすることについての疑問であると推察されるが、実際には、伝えるか伝えないかの空中戦が起こってしまった。その状況を捉え、ワカコは301「自分がキャプテンだとしたらどうすんの?」と「全体に問いかける」ことで、議論を自分だったらどうするかといった具体のレベルに転換する。こういった抽象度が高くなり、言い合いに陥りそうになることは、小学生のGDではよく見られることである。そういった場面で、一度、具体のレベルで検討し直してみることは、重要

なはたらきかけであるといえる。このことは、逆に、具体的なレベルでの議論が続いた場面で、キャプテンの役割や親友の定義といった抽象度を高めた議論へと転換することも、内容を一般化する上で有効である。このように、抽象と具体を行き来させながら議論することは思考を深める上で重要であるため、「全体に問いかける」によって議論の抽象度をコントロールすることは議論推進の有効な機能であるといえる。

4-4 話題を転換し、議論の偏りを修正する

議論が片方の立場の意見に偏った場面で「全体に問いかける」が出され、両面からの検討へと戻されるケースも見られた。図3は、GDの展開図の一部(セクション4~6)である。この場面は、ヨウスケの「伝えないと他の人に迷惑がかかるってどう？」という伝えるべきだという自分の判断基準を確かめるような「全体に問いかける」から議論が始まり、賛同する意見が重ねられていくように展開した。このように迷惑がかかることを判断基準として伝えるべきという意見に議論が偏ったところで、107 ミカ「じゃあさ、もし伝えたとするよ。それでシュンに代えるじゃん。それでホントにみんな気持ちよく走れる？」といった伝えた場合に生じる心理的葛藤についての「全体に問いかける」が出された。ミカはこの全体への問いを事前から用意しており、トランスクリプト3の112-115のやりとりから分かるように、意図的に「全体に問いかける」として用いている。この状況で用いた意図はミカにしか分からないが、ミカが迷うとしながらも伝えるべきではないという立場からの発話が多かったことから推察すると、安易に伝えるべきとして合意するのではなく、代えた場合の影響など多角的に検討するべきだという思いが表れていると考えられる。結果として、107 ミカの「全体に問いかける」が出されたことにより、再度、両方の立場から検討されるようになった。このように、「全体に問いかける」は、話題を転換することで議論の偏りを修正する上で機能するケースもあるということが確かめられる。では、この機能にとって、問いであることに意味はあるのであろうか。例えば、取り上げた場面でミカは「でも、シュンに代えたら、みんな気持ちよく走れることは難しいと思う」と発話することもできたはずである。しかし、この場面で意見として出して偏りを修正しようとしたならば、伝えるべき派からの批判によって検討されぬまま終わってしまうかもしれない。また、マサエ116「う::ん。あんまり気持ちよくは走れない。でも、勝てる確率は高いけど、う::ん。でも、う::ん。」のように自己の葛藤を表出する発話は出されなかったかもしれない。問いという形で出すことによって相手に考える余地を与

図3 展開図の一部(グループB:セクション4~6)



トランスクリプト3

107	ミカ	じゃあさ、もし伝えたとするよ。それでシュンに代えるじゃん。それでホントにみんな気持ちよく走れる？ [全体に問いかける]
108	ヨウスケ	走れないね。
109	ケンジ	う::ん。ちょっと。
110	ヨウイチ	いや、走れる。
111	ミカ	そう？
112	ソウタ	ちょっと待って。今のは問いかけに入る？
113	ミカ	はい。
114	ソウタ	待って、もう一回言って。
115	ミカ	シュンに代えて、本当に気持ちよく走れるのかな。
116	マサエ	う::ん。あんまり気持ちよくは走れない。でも、勝てる確率は高いけど、う::ん。でも、う::ん。
117	ケンジ	う::ん。
118	ヨウイチ	でも、タクヤが出て負けたら、タクヤもなんか嫌だし。どっちにしても誰かが=
119	ヨウスケ	今まで、一緒に仲間で走ってきたのに、いきなり決勝戦っていうか、最後の大会になってメンバー替えて、優勝しても、もし優勝できたとしても、嬉しいかってことでしょ？
120	ミカ	ずっと走ってきたなら最後もいっしょに走り
121	ヨウスケ	走りたいは走りたいよね。

えることが、共通の検討する土台に上げられることにつながるのだと考えられる。

4-5 話題を転換し、言い争いに陥るのを防ぐ

前項のミカによる「全体に問いかける」では、議論の偏りを修正することにつながったものの、図3のセクション5部分を見ると、双方の意見が対立矢印(↔)で多く結ばれていることが分かるように、互

いの意見の言い合いになりかけていた。その状況で、ソウタ 149「今、タクヤのタイムはどれくらいなのかまず知りたくない？」といった「全体に問いかける」が出された。ソウタはGD全体の記録をしながら参加していたため、発話数は少ないものの、展開への意識は高まっていた可能性が高い。水掛け論的に言い合いが始まり、144 ヨウイチ「コジマ抜いて、シュンが走る」といった意味のない発言が出されたところでのソウタの「全体に問いかける」行為は、別の話題に換えようとしたはたらきかけであると推察される。ソウタに言い合いになるのを防ごうとする意識がどれだけあったかは分からないが、「全体に問いかける」の機能の一つとして、話題を転換し、言い合いに陥るのを防ぐということが挙げられるといえよう。

トランスクリプト 4

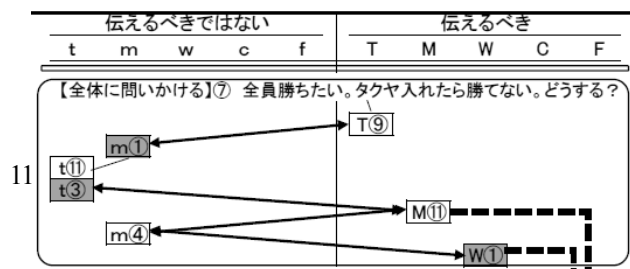
133	ミカ	すっきり終わんないよね。勝ってもね。
134	ヨウイチ	負けても、すっきりしない。
135	ミカ	負けたら＝
136	ヨウスケ	＝勝っても、すっきり終わんない？
137	ミカ	頑張ったね。みたいな。最後の大会、今まで。
138	ケンジ	そう、それでいいんだよ。それで終わりでいいんだよ。
139	ヨウイチ	みんな優勝したいって言っているから。まあ、だから＝
140	ヨウスケ	＝全員、優勝したいと思ってるんだよ。
141	マサエ	うん。
142	ミカ	5人が？
143	マサエ	みんな優勝したいと思ってるけど。
144	ヨウイチ	コジマ抜いて、シュンが走る。
145	ミカ	それは、違うと思う。
146	ヨウスケ	最後の最後に。
147	ケンジ	タイム下がるし。
148	マサエ	う::ん。ええ？
149	ソウタ	今、タクヤのタイムはどれくらいなのかまず知りたくない？ 「全体に問いかける」
150	マサエ	シュンと同じくらいでしょ？
151	ケンジ	そんなん、よくない？
152	ミカ	シュンと同じ。ああ、そういうことね。
153	ヨウスケ	ケガした状態で。
154	ソウタ	ケガした状態の。
155	ケンジ	ああ。
156	ヨウスケ	遅いんだよ。タクヤの方が遅いんだよ。ケガしてるから。だけど、最後みんなまで走りたいっていう気持ちがあるから::
157	ヨウイチ	でも、ケガして走れないって言ってないから。
158	ソウタ	一回だけ走らせてみた方がいいんじゃない？
159	ヨウイチ	タイム変わらないかもしれない。

#### 4-6 個人の葛藤を全体に広げ、議論を活性化させる

結果として「全体に問いかける」はたらきかけになったものの中には、発話者本人にとっては単に自分の葛藤を問いの形で表出したものも見られた。このケースは、事前に用意した全体への問いではなく、発話後も本人にとっては「全体に問いかける」としてはたらきかけた意識は無い可能性もある。しかし、こういった個人の葛藤や疑問を表出することは、議論を活性化させる上で有効に機能していた。

図4では、ヨウスケが「メンバーは全員勝ちたいと思っている」という意見と「タクヤを入れた方が関係が崩れずに済む」という意見の両方の妥当性を抱え込み、半ば自分に、半ば全員に向けて「どうする？」と決断を迫るような問いを発している。問いとしては、それまでの議論で話題になっていた内容を繰り返しただけであるし、検討の視点を示すような鋭さは無い。しかしながら、図4からは、ヨウスケの「全体に問いかける」を起点に両方の立場からの意見が出されていることが確かめられる。すなわち、ヨウスケ個人の葛藤が、結論をどちらかに定めることは難しいといった全体の葛藤へと広がっていったことで、議論が活性化されたといえる。ただし、こういった発話が機能するためには、グループ内での協同的な態度が高まっている必要があるといえる。全員で議論を通して考えを深めていこうとするディスカッションへの構えができていくからこそ、個人の疑問や悩みが全体へと波及していくのだと考えられる。

図4 展開図の一部（グループB：セクション11）



#### 5. 考察

以上のように、議論展開に即して小学校6年生のGDを分析した結果、「全体に問いかける」ことの役割は、①論点を提示し、協同思考の足掛かりをつくることだけに留まらず、②議論への主体的な参加を促す、③議論の抽象度をコントロールする、④話題を転換し、議論の偏りを修正する、⑤話題を転換し、言い合いに陥るのを防ぐ、⑥個人の葛藤を全体に広げ、議論を活性化させる、といった役割も果たしていることが確かめられた。①に比べ、②から⑥の役割は副次的なはた

らきであり、意図的に行ったというよりは結果としてそういう効果を生んだというものも多い。特に小学生の場合、無自覚であり、後から言語化して意図を説明することが難しい状況も多いであろう<sup>※5</sup>。しかしながら、このように複合的に用いられているという事実は、「全体に問いかける」ことがディスカッションにおいて協同探究するための重要なはたらきかけとして機能していることを示唆しているといえよう。

さらに、これら6つの役割を整理すると、議論内容を発展させていく推進機能と、参加者間の社会・情意的次元を維持・発展させていく調整機能とに分けることが可能である(表2)。実際には一つの「全体に問いかける」発話が両方の機能を果たしていることも少なくないため、この二つの機能を峻別することは難しい。同じ「全体に問いかける」であっても、どちらの機能を果たすかは発話者の重点の置き方によって決まると考えられる。

表2 推進機能と調整機能による整理

推進機能 (認知的)	①論点を提示し、協同思考の足掛かりをつくる ③議論の抽象度をコントロールする ④話題を転換し、議論の偏りを修正する ⑥個人の葛藤を全体に広げ、議論を活性化させる
調整機能 (非認知的)	②議論への主体的な参加を促す ⑤話題を転換し、言い合いに陥るのを防ぐ

この「全体に問いかける」機能の二面性については、ディスカッションの対面的直接性といった特徴が影響しているといえる。対面的コミュニケーションにおいては、Bales (1950) がディスカッション内での行為を「課題領域 (Task Area)」と「社会・情意的領域 (Social-Emotional Area)」とに整理したように、認知的側面と非認知的側面の両方にはたらきかける必要がある。しかしながら、学習指導要領に顕著に表れているように、ディスカッションの指導場面では認知的側面ばかりが取り上げられることが多く、非認知的側面については日常の学級の雰囲気や人間関係として、あるいは副次的な結果として語られがちである。本研究の分析からは、「全体に問いかける」といった積極的なはたらきかけによって子供たちは半ば無自覚ながらもメンバー間の調整をしながらディスカッションを展開させていた。こういった無自覚なふるまいを自覚的・方略的に用いられるようにすることが国語科教育としてのディスカッション指導の目的であるとするならば、本研究が分析した「全体に問いかける」ことの機能は新たな学習指導の内容を検討する起点となり得ると考える。例えば、自分たちのGDについてデータ(音声・映像・文字化資料)をもとにふり返り、出された

「全体に問いかける」発話が後のディスカッション展開にどのような影響を与えたかを推進機能と調整機能を観点に自分たちで分析させるといったリフレクションが重要な学びの機会となるであろう。甲斐 (1997) はディスカッション指導の目的として「共同の問題探究者」としての関係構築を挙げているが、まさにこういったディスカッションの展開のさせ方について自分たちなりのはたらきかけ方や課題を共有する場面を契機とし、問いかけ合うかわりを高めていくことこそが重要かつ確実なアプローチであると考えられる。留意すべきは、これらの機能を教師からトップダウンで子供たちに示し獲得を促すという方法では十分な効果は期待できないということである。ディスカッションの経験と適切なりフレクションによって「全体に問いかける」ことの意味や役割を子供たちが発見していくような学びをデザインすることが肝要であると考えられる。その際、教師による場面の焦点化や価値付けが重要な役割を果たすが、本研究での分析結果が子供たちのGDを評価する上での一つの指標となるといえよう。

## 6. まとめ

小学校6年生の一学級のディスカッション実践をもとに、「全体に問いかける」ことの機能について分析を行った。子供たちがディスカッションを通して、相互に考えを深め合い、「共同の問題探究者」としての関係を築くために「全体に問いかける」ことが有効なアプローチとなり得ることを実証的に明らかにすることができたと考える。しかし、対象とする集団や論題のジャンルが異なれば、さらに別の役割を果たしていることが発見されると考えられる。さらに調査範囲を拡大していくことを課題の一つとしたい。また、「全体に問いかける」ことの副次的な役割について、子供たちは自覚的に用いることができるのか、できるとすればどの発達段階からか、ということについては今回の調査では言及することができなかった。今後、小学校6年間あるいは中学校3年間を含めたディスカッション指導を視野に入れて明らかにしていくことを二つめの課題としたい。

## 【註】

※1 筆者はこれまでの論文で「討論」の文言を用いてきたが、読者がダイバートのようなフォーマットや立場の固定的な議論を想定し、本稿が求めるコミュニケーションスタイルとのズレが生じやすいことから「ディスカッション」を用いることにした。

- ※2 参加者名は全て仮名である。トランスクリプトの記号は以下の通りである。  
// 発話の重なり = 途切れない発話のつながり  
(n) n秒の沈黙 (.) ごく短い沈黙。  
? 語尾の上昇 ::直前の音が伸びている。  
( ( ) ) 注記
- ※3 NHK for schoolとして配信されている動画を活用した。高校陸上部のキャプテンのコジマが、最後の大会でのリレーへの出場前に、親友のタクヤがケガをしていることを知る。一緒に走りたいので監督には伝えないでほしいというタクヤに対し、同じ走力の下級生シュンがいることや、他のメンバーは優勝するために代えるべきだと考えていることから、どうすればよいか迷ってしまうというストーリーである。  
(<http://www.nhk.or.jp/doutoku/kokorobu/> 2019年9月16日現在)
- ※4 ただし、討論の中で立場や考えを変える子も、迷うとして両面について言及する子もいた。そのため、必ずしも一人の子が同一の立場から意見を述べ続けたわけではない。
- ※5 そのため、本研究においては敢えてアフターインタビューを実施しなかった。小学生の場合、よほど慎重に行わなければ、子供たちは質問者の言葉にリードされた回答を(捏造)してしまい、データとしての妥当性・信憑性に欠けることが懸念されやすい。

### 参考文献

- Bales,R.F. (1950). *Interaction process analysis ; a method for the study of small groups*. Chicago: University of Chicago Press
- Mercer,N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Among Teachers and Learners*. Multilingual Matters
- Paul, R. W. (1987). Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New

York :W H Freeman and company, 127-148

- 大久保忠利・小林喜三男 (1967)『思考力・言語能力を高める討論指導』明治図書出版
- 岡田敬司 (1998)『コミュニケーションと人間形成 かわりの教育学Ⅱ』ミネルヴァ書房
- 甲斐雄一郎 (1997)「討論指導における教育内容の再検討」『国語科教育』第44号, 4-8.
- 香川秀太 (2015)「「越境的な対話の学び」とは何か」香川秀太・青山征彦編『越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社, 35-64.
- 梶谷真司 (2018)『考えるとはどういうことか 0歳から100歳までの哲学入門』幻冬舎
- 北川雅浩 (2018A)「小学校段階における討論学習の必要性の再検討—認知面と心理面への影響の分析を通して—」『国語科教育』, 第83号, 15-23.
- 北川雅浩 (2018B)「自律的な討論の実現に向けた指導に関する一考察—小学校段階における〈議論展開能力〉の育成を中心に—」『国語科教育』, 84号, 40-48.
- 国立教育政策研究所編 (2016)『資質・能力 理論編』東洋館出版社
- ソーヤー (2009)『凡才の集団は孤高の天才に勝る』, 金子宣子訳, ダイヤモンド社
- 滝沢武久 (1984)『子どもの思考力』岩波新書
- 村松賢一 (2010)「「聴いて・訊く」力の指導を丁寧に: 伝え合う力を育てる討論とは」『教育科学国語教育』第724号 明治図書出版, 11-13.
- 文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社

### 付記

本論は2019年～2020年度科学研究費助成事業(19K23342)「小学校における議論を展開する力の育成に向けた指導内容の整理と指導法の開発」の研究成果の一部である。筆者が東京学芸大学大学院に博士論文として提出した内容の一部を加筆修正し再構成した。