

知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジにおける 「学び合う」討論の展開

—グループ討論における受講者に対するスタッフの働きかけに焦点をあてて—

永瀬 開^{1,2}・李 熙馥¹・松崎 泰¹・広木 純¹・
鍋倉 康平¹・太田 光¹・鴻野 美和子³・川住 隆一¹

¹ 東北大学大学院教育学研究科

² 日本学術振興会特別研究員

³ 東北大学教育学部研究生

要約

本稿では、知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジ「杜のまなびや」の講義におけるグループ討論に焦点を当て、グループ討論の司会進行をするスタッフが、受講者にどのような働きかけを行っているかについて検討した。その結果、「杜のまなびや」におけるグループ討論の司会を行うスタッフの働きかけには、大きく分けて「進行に関する働きかけ」「受講者の発言に対する反応」「関連性の指摘」「個別的な働きかけ」「その他」があることが明らかになった。この結果の背景には、グループ討論の司会を担うスタッフが、グループの状態、受講者の性格特性や障害特性を考慮して、様々な働きかけを選択していることがあると考えられた。

キーワード 知的障害 オープンカレッジ 討論の展開 働きかけ

I. 問題と目的

1. 「学び合う」授業の潮流と「杜のまなびや」における討論

近年、教育現場において、積極的に互いの意見を出し合い、比較、吟味し、考えを共同構成する「学び合う」授業への関心が高まりを見せている（松尾・丸野, 2008; 尾之上・丸野, 2012）。「学び合う」授業の学習デザインは、児童生徒自身が教師から発せられた問いについて、自身と他者の視点の違いに直面し、考えを吟味・検討する対話を通して行われる学習デザインである。この学習デザインは、問題に対する新たな見方や考え方を創出していく際に有用であることが考えられている（尾之上・丸野, 2012; 野村・丸野, 2014）。また、こうした「学び合う」授業の実施にあたっては、児童生徒が相互に話し合うことや討論することを重視した取り組みが行われている（松尾・丸野, 2008）。

このような「学び合う」授業の学習デザインが注目を集めている流れに伴い、学校教育の現場だけではなく、生涯学習の場においても受講者同士が相互に「学び合う」ための話し合いや討論、すなわち「学び合う」討論が注目されている。生涯学習について、2008年の中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」の中で、「知識や技能のみならず、自ら課題を見つけ考える力、柔軟な思考力、身につけた知識や技能を活用して複雑な課題を解決する力、及び他者との関係を築く力等、豊かな人間性を

含む総合的な『知』が必要となる」ということが示された（中央教育審議会，2008）。ここで指摘された，豊かな人間性を含む総合的な「知」を得るためには，他者と話し合うことや討論することを通して自分の知識を相対化させることや他者の視点から物事を考えることが必要になるだろう。このことをふまえ，多くの生涯学習の現場で「学び合う」討論の実践が行われている（例えば，齋藤，2011）。

こうした流れをうけて，筆者らは，東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンターにおける生涯学習支援事業として，成人期の知的障害者を対象とした東北大学オープンカレッジ「杜のまなびや」の中で「学び合う」討論の取り組みを行っている。「杜のまなびや」には，学ぶ主体である受講者として知的障害者（以下，学習者とする。）と大学生・大学院生（以下，共同学習者とする。）が参加している。具体的な講義の実践は以下のように行われている。まず，①講義の講師を務める大学教員から大学における様々な研究知見と関連付けた内容の講義を行う。その後，②学習者・共同学習者が3つから4つのグループに分かれ，グループごとに，講師から与えられた講義内容に関連した討論テーマについて討論を行う。最後に，③各グループの討論で話し合われた内容についてグループごとに全体発表を行い，講師を務める大学教員が発表内容を総括する（永瀬・野崎・李・広木・松崎・鍋倉・川住，2015）。

「杜のまなびや」では，学習者と共同学習者の討論がスムーズに行われるように，発達障害学を専門とする大学院生スタッフが，グループ討論の調整を含めた司会進行を行っている。この形式でグループ討論を行う理由として，学習者と共同学習者（以下，学習者と共同学習者を合わせて受講者とする。）が，大学において行われた様々な研究知見と関連した講義内容について，自分の意見を持つだけでなく，他者の意見を理解し，自身の意見についても他者との意見との関連をふまえて理解することができることが挙げられる。実際に，「杜のまなびや」を受講した後の学習者の変化を質問紙によって検討した研究において，学習者が得られた知識を様々な視点から考えようとするようになったことが示唆されている（永瀬・李・野崎・松崎・小野・菅原・広木・鍋倉・川住，2015）。しかしながら，問題点として，「杜のまなびや」において重要な役割を果たすと考えられるグループ討論が，具体的にどのように展開しているのかについては，これまで十分に検討されてこなかった。そのため，「杜のまなびや」におけるグループ討論が具体的にどのように展開しているのかについて明らかにすることが必要であると考えられる。

2. 講義における討論の展開に関する先行研究

上述したように，受講者が討論のテーマを，他の受講者の意見もふまえ，多様な視点から考えられるようになるためには，発達障害学を専攻するスタッフによるグループ討論の進行が重要な役割を果たすと考えられる。なぜなら，スタッフによるグループ討論の進行が行われなければ，受講者が講義内容に関連する討論のテーマについて，自分の意見と他

者の意見を関連づけることや他者の視点から討論のテーマを考えることが難しいと考えられるためである。「杜のまなびや」の受講者は知的障害のある学習者と大学生、大学院生である共同学習者である。受講者の中には、積極的に自身の意見を発することに苦手さを抱える者、他者の意見に対して注意を向けることに苦手さを抱える者、自発的に自身の意見と他者の意見の異同を考えることに苦手さを抱える者、抽象的な内容の理解に困難さを抱える者、他者の意見を理解することに困難さを抱える者など、様々な特徴を有する受講者がいる。このことをふまえると、様々な特徴を有する受講者が、自身の意見を発表する、他の受講者の意見を聴く、自身の意見と他の受講者の意見の異同を考えるためには、スタッフがグループ討論の司会進行において適切な働きかけを行うことによって、受講者の討論を補助することが必要である。そのため、「杜のまなびや」におけるグループ討論におけるスタッフの司会進行の際の働きかけに焦点を当てることが重要である。

これまでグループ討論の司会進行がどのように行われるかを扱った先行研究では、学校教育の現場を対象に、討論を進行する役割である教師の働きかけに注目した研究が行われている（尾之上・丸野・松尾，2011）。尾之上ら（2011）は、小学校の国語の授業を取り上げ、担任教師の討論の司会進行について検討した。その結果、1) 児童が発言をすることに対して消極的、もしくは意見や考えを伝え合う意識が低いと考えられた場合に、担任教師は、a) 児童の発言をそのまま言い直す働きかけを行うことや、b) 他の児童に発言の内容を正確に伝え、個人内の思考を明確にさせるような働きかけを行うことを明らかにした。さらに、2) 児童が発言への意欲や伝え合う態度が芽生えていると考えられた場合には、a) 児童の発言に新たな意味を付与して言い換える働きかけを行うことや、b) 児童間の考え相互の関係性を志向させる働きかけを行うことを明らかにした。このように、教師は個々の児童の討論中の様子を見ながら、児童に対する働きかけを行っていることが考えられる。この研究をふまえると、「杜のまなびや」のグループ討論の司会を担うスタッフ（以下、司会とす。）も、尾之上ら（2011）が指摘したような働きかけを行っていると考えられる。

しかしながら、「杜のまなびや」における、学習者と共同学習者という異なる特徴を持つ受講者同士の討論という特徴を鑑みると、「杜のまなびや」において司会進行を行うスタッフは、上述した働きかけのみを行っているとは考えられない。例えば、自身の意見を発表することに消極的な受講者に対しては、「発表しづらいよね。」など、受講者の気持ちに共感する働きかけが必要であると考えられる。また、他者の意見に対して注目することに苦手さを抱える受講者に対しては、「今〇〇さんが話しているから、しっかり聞こう」など、他の受講者の発言に注意を向けさせるような働きかけが必要だと考えられる。さらに、抽象的な思考を行うことが難しく、共同学習者の意見と自分の意見の異同を考えることが困難な学習者に対しては、共同学習者の意見を具体的な例などを用いて説明し直すなどの働きかけが必要だと考えられる。これらの働きかけは一つの例であり、「杜のまなびや」におけるスタッフの司会進行の際の働きかけは上述した以外にもあると考えられる。

そこで本研究では、「杜のまなびや」におけるスタッフの司会進行の働きかけとしてどのような類型に分類できるのかを探索的に検討することを目的とする。この点を明らかにするために、2014年度の「就職活動の隠れた仕組み」と、『『こころ』って、なんだろう?』の2講義を対象に、その講義における討論中のスタッフの発言について逐語録を作成する。そして、その逐語録に基づいてカテゴリー分類を行い、スタッフの働きかけの類型化を試みることにする。

II. 方法

対象者：学習者7名（平均年齢：30.6歳（24-33歳））、共同学習者10名（平均年齢：22.2歳（19-25歳））であった。学習者7名は継続的に「杜のまなびや」に参加していた。共同学習者は8名が初参加であり、2名が以前「杜のまなびや」に参加した経験を有していた。また司会は発達障害学を専攻する大学院生5名と発達障害学を専門とする博士研究員2名の計7名であり、各グループに2名以上の司会がついた。なお、対象者には研究の趣旨を説明した上で、研究協力の同意を得た。

講義内容：本研究で対象とする講義の概要は以下の通りであった。またこれらの講義の様子はビデオカメラ及び、ICレコーダーを用いて記録された。

第1回「就職活動の隠れたしくみ」 担当講師：三輪 哲先生（教育社会学）

実施日：2014年10月18日(土)

講義目的：この講座では、受講者自身の就職までのプロセスを振り返る、まだ就職をしていない受講者については、受講者自身の将来の就職までのプロセスを考えることを通して、受講者自身の就職までのプロセスが学術的にどのように位置づくのかについて考えることを目的とした。

講義構成：まず、担当講師が受講者に対して、我が国における就職のプロセスについて高校生の就職活動を追ったドキュメンタリー映像を流し、就職活動に関する受講者のイメージアップを行った。映像の視聴後、我が国における就職のプロセスには、「人的資本」「社会ネットワーク」「制度的連結」という3つの位置付けがあることについて、担当講師が説明を行った。その後、討論テーマである自身の就職までのプロセス及び、我が国における就職のプロセスの良い面と悪い面についてグループ討論を行った。最後にグループごとの討論で出された意見を発表し、担当講師が総括を行った。

第2回『『こころ』って、なんだろう?』 担当講師：上埜高志先生（臨床心理学）

実施日：2014年11月8日(土)

講義目的：この講座では「脳を移植する」という思考実験を通して、心と身体についての理解や関心を深めることを目的とした。さらに思考実験の過程においては、正解が1つに定まらない問題について他者とディスカッションしながら考えるという体験を通して、自分の考えが変容していくプロセスに気づくことも目的とした。

講義構成：まず、講師から「交通事故のあと男性Aの身体に女性Bの脳が移植された

結果、1名が救命され1名が死亡した」という思考実験の話題が提供された。そしてこの移植において「誰が何を移植されたのか」という導入の問いが担当講師から提供され、

その問いについて受講者はそれぞれの考えを発表した。続けて「救命された人物の過去の記憶（名前や出身地）は男性 A のものか女性 B のものか」などの心と身体の関係に関する問いが担当講師から提供され、その問いについて受講者は考えた内容を発表した。

その後、討論テーマである、救命された人物が健康を取り戻した後どのように生きていくのか、についてグループ討論を行った。講師は討論の様子を観察しながら、「復帰する

職場はどこになるか？」などの観点を適宜追加した。その後、各グループが討論の内容を発表し、それに対して講師がコメントすることで全体へのフィードバックを行った。

講義中の受講者からの「難しい」という声に対しては担当講師から「正解は決まっていない」等のアドバイスが送られた。

アンケート：各講義終了後に、学習者に対しては、グループ討論についてどのように感じたかのかを捉えるために、〈班の大学生と講義の内容についてディスカッションすることができましたか？〉という質問を5件法（5-かなり当てはまる、4-まあまあ当てはまる、3-どちらでもない、2-あまり当てはまらない、1-ぜんぜん当てはまらない）で聴取した。

手続き：それぞれの講義における各グループの討論について、ビデオカメラで撮影した映像記録をもとに逐語録を作成した。そして、作成した逐語録におけるグループ討論の司会進行を行ったスタッフの発言と働きかけについて、筆者ら発達障害学を専攻とする複数名によって、カテゴリー分類を行った。

III. 結果と考察

まず、学習者がグループ討論についてどのように感じたのかについて述べる。〈班の大学生と講義の内容についてディスカッションすることができましたか？〉の質問の結果を見ると、第1回目においては参加した学習者6名のうち1名が〈どちらでもない〉と回答し、残りの5名が〈かなり当てはまる〉と回答した。また、第2回目においては参加した7名のうち、回答することができなかった学習者が1名、〈まあまあ当てはまる〉と回答した学習者が2名、残りの4名が〈かなり当てはまる〉と回答した。この質問項目に対する回答の結果から、学習者は、程度に個人差はあるものの、おおよそグループ討論を行うことができたと考えられる。

次に、スタッフの司会進行の際の働きかけについて述べる。スタッフの司会進行の際の働きかけとして、どのような種類の働きかけが見られるのかを明らかにするために、2014年度の杜のまなびやにおける2回の講義中のスタッフのグループ討論時の働きかけをカテゴリー分類したところ、Table 1 に示した5つの大カテゴリーと32の小カテゴリーが示された。各カテゴリーの定義と働きかけの具体例についてはTable 1 に示す。以下、それぞれのカテゴリーが見出された背景について、大カテゴリーごとに詳述する。

Table 1 スタッフのグループ討論時の働きかけに関するカテゴリー(例の()内は発言が行われた講義回を示す)

大カテゴリー	小カテゴリー(1班をもとに)	カテゴリーの定義	例
1. 進行に関する働きかけ	1-1. 話題の提示	受講者から意見を求めるために発言および質問をすること	「仮にたくやさんとして、この人はどちらのトイレに行きましょうか?」(第2回目)
	1-2. 意見の聴取	グループの受講者全員に質問を行うこと	「みなさん、話し合ってみたいことはありますか?」(第2回目)
	1-3. スケジュールの確認	討論の順番や次にすることを示すこと	「うん、この話が終わったらね。」(第2回目)
	1-4. 発表の仕方に関する確認	発表の方法や仕方について教示をする発言を行うこと	「多分全部言ってもらっても大丈夫だと思うんだけど、言いたい人っている?」(第1回目)
	1-5. 教材に対する注目の促し	講義中に使用する教材(レジュメ、ホワイトボードを含む)に対しての注目を求める発言を行うこと	(ホワイトボードを指差して)「一応ここに書いておくので、見てほしいし、まあ書いておくっていうのは覚えておいてください。」(第1回目)
	1-6. 発表者の決定に関する発言	グループの受講者に対して全体発表における発表を促す発言を行うこと	「いっぱい面白い意見が出たので、そろそろ発表を決めましょう」(第2回目)
	1-7. 討論のテーマに関する意見を求める	討論テーマについて発言させるために特定の受講者を指名することや発言の順番を確認すること	「じゃあ一通り聴いていきますね。」(第1回目)
2. 受講者の発言に対する反応	2-1. 言い残しの確認(発言の促し)	言い残したことがないか、他の受講者の意見を尋ねること	「他には?」(第1回目)
	2-2. 発言内容の反復	受講者の発言内容を繰り返し反復すること	「電機メーカーに出勤する。」(第2回目)
	2-3. 発言内容の確認	受講者の発言内容そのものや、発言内容について的事实等を具体的に質問すること	「就職する前に事前に実習に行った。」(第1回目)
	2-4. 掘り下げ	受講者の発言で言及されていない態度、思考、意図を引き出し、グループ討論を展開させるために質問すること	「でも、心、脳みそはHさんですよ。」(第2回目)
	2-5. ニュートラルな相槌(同意・同調)	受講者の発言に対して、例えば頷くなど、ニュートラルな反応をすること	「うんうん。」(多数)
	2-6. 肯定的な相槌	受講者の発言に対して肯定的な反応をすること	「すごいこと言うね。」(第2回目)
	2-7. 言い換え	受講者の発言内容を言い換えること	「今Nさんが、先、先生が言った子ね、知り合いで紹介して、入るのは嫌だという意見だよ。」(第1回目)
	2-8. 発言の中で述べられていない参加者の気持ちの代弁	受講者の述べられていない気落ちを推測して述べること	「すごい不満が高まっている。」(第1回目)
	2-9. 共感	不満等の否定的な感情を示した受講者に、同じ気持ちであることを示すこと	「本当にぶんぶんだよね。」(第1回目)
	2-10. 知識状態の確認	受講者がグループ討論の中で出てきた単語等を知っているかどうかを確認すること	「こういう実習という制度があることは知ってた?」(第1回目)
	2-11. 思考や議論の方法についての具体的な提案	グループ討論や思考を助けるための具体的な方法を述べること	「Hさんは実際の人に置き換えてもらったほうが、分りやすいかもよ。」(第2回目)
	2-12. 例示	受講者の発言をわかりやすく言い換えることや身近な例を出して説明すること	「記憶ははずか、体は……ってコナンみたいだね。」(第2回目)
	2-13. 意見のまとめ	受講者の発言内容をまとめて伝えること	「ちょっとまとめてもいいですか?トイレは～(略)」(第2回目)
	2-14. 発言者に対して発言内容を整理させる	受講者の発言内容が不明瞭だった際に、発言した受講者に対して発言内容の整理を要求すること	「何て書いたらいい?」(第2回目)
	2-15. 返事	受講者の講義内容以外の質問に答えること	「18」(第1回目)
3. 関連性の指摘	3-1. 他の参加者の考えに対する意見を求める	討論の話題を広げるために同意や反対意見について受講者に聞くこと	「Hさんの意見も聞きたい」(第2回目)
	3-2. 他者の意見との共通点・差異点の指摘	ある受講者と別の受講者の意見の共通点や差異点を述べること	「その一方で、仕事の内容がわからないから、実習がしたい、わからないから不安という意見だったね。」(第1回目)
	3-3. 講義内容との関連の指摘	発言した受講者の意見と講義内容の関連を指摘すること	「すぐに仕事をやめる、実際に仕事をする前に体験して仕事の内容が分かればそういうのを社会的な問題も解決していく。」(第1回目)
4. 個別的な働きかけ	4-1. 個別のやりとりにおける意見の代弁	受講者とスタッフが個別にしたやり取りを全体に伝えること	「今Hさんから、これって本当に役立つのという意見がありました。」(第1回目)
	4-2. 討論に入るための発言	あまりグループ討論に参加できていない受講者の助けとなるような発言をすること	(Hさん)「思ったことがあれば、知り合いにしていることについて。」(第1回目)
	4-3. 発言をためらうメンバーに対する共感	グループ討論での発言をためらう受講者に、ためらいの気持ちに対して共感する発言を行うこと	「(発表するか)ちょっと悩む?」(第2回目)
	4-4. ねぎらい	受講者の負担に対する配慮を示すこと	「結構Mさん休憩時間に話してくれたから、スタミナ切れてるかもしれないけど、頑張ってる話してくださいね。」(第1回目)
	4-5. 発表の仕方に関して発表者に考えさせる発言	全体発表をする受講者に対して発言内容を考えさせる発言を行うこと	「保育士が辞めていくっていうのは、どうすれば伝わりやすいかな?」(第1回目)
	4-6. 注意の喚起	あまりグループ討論に注意を向けていない受講者に、注意を喚起すること	(注意が逸れている受講者に)「今まとめているよ。」(第1回目)
5. その他	5-1. グループを和ませる発言	グループの雰囲気や和ませる、活性化させるための発言を行うこと	「司会みたいなことをするということなんですけど、基本的にはMさんが司会をしてくれるという方向で……」(第1回目)
	5-2. スタッフの意見	討論テーマに関して、スタッフ自身の意見を述べること	「仕事の求人が少ない時に辞める人が多かったですよね。」(第1回目)

1. 進行に関する働きかけ

大カテゴリー<1. 進行に関する働きかけ>においては、小カテゴリーとして、<1-1. 話題の提示>、<1-2. 意見の聴取>、<1-3. スケジュールの確認>、<1-4. 発表の仕方に関する確認>、<1-5. 教材に対する注目の促し>、<1-6. 発表者の決定に関する発言>、<1-7. 討論のテーマに関する意見を求める>という7つが見出された。

これらの小カテゴリーが見出された背景には、司会に討論の枠組みを設定することが委ねられること、そして、グループ討論が全体発表の前に行われることの2つの理由があると考えられる。前者に関して、受講者がグループ討論を行うためには、あらかじめどのような内容を話し合うのかを理解する必要があるため、そのためには討論の枠組みが設けられなければならない。この枠組みを示すために、司会は<1-1. 話題の提示>、<1-2. 意見の聴取>、<1-5. 教材に対する注目の促し>、<1-7. 討論のテーマに関する意見を求める>のカテゴリーで示された働きかけを行ったと考えられる。実際に、<1-2. 意見の聴取>の例で示した「みなさん、話し合ってみたいことはありますか？」のような働きかけが各グループの司会によって行われ、受講者の発言を引き出している様子が見られた。このように、司会は受講者に対して討論の枠組みを設定し、受講者の発言を引き出していると考えられる。

後者に関して、司会は話し合った内容を受講者が全体発表で発表することができるようにする必要がある。そのため、グループ討論で話し合った内容を受講者が全体発表で発表することができるように、<1-3. スケジュールの確認>、<1-4. 発表の仕方の確認>、<1-6. 発表者の決定に関する発言>といった働きかけが行われたと考えられる。具体的には、全体発表を行うまでの手順を示すためのグループ討論の進行方法を受講者に明示する働きかけや、グループ討論を踏まえて行われる全体発表を行う上で必要な事柄を決定するための働きかけを求められるために、見出されたカテゴリーであると考えられる。この第2回の講義においても<1-6. 発表者の決定に関する発言>の例で示した「いっぱい面白い意見が出たので、そろそろ発表を決めましょう。」といったような働きかけが各グループで行われ、全体発表で発言をする受講者が決定されていた。このように司会は全体発表を行う上で必要な事柄を決定していると考えられる。

2. 受講者の発言に対する反応

大カテゴリー<2. 受講者の発言に対する反応>においては、15の小カテゴリーが見出された。具体的には、<2-1. 言い残しの確認（発言の確認）>、<2-2. 発言内容の反復>、<2-3. 発言内容の確認>、<2-4. 掘り下げ>、<2-5. ニュートラルな相槌（同意・同調）>、<2-6. 肯定的な相槌>、<2-7. 言い換え>、<2-8. 発言の中で述べられていない参加者の気持ちの代弁>、<2-9. 共感>、<2-10. 知識状態の確認>、<2-11. 思考や議論の方法についての具体的な提案>、<2-12. 例示>、<2-13. 意見のまとめ>、<2-14. 発言者に対して発言内容を整理させる>、<2-15. 返事>が見出された。これらのカテゴリーが見出された背景には、以下の3つがあると考えられる。

1つめには、受講者がグループ討論で行った発言を他の受講者に正確に伝えようとスタッフが試みていることがある。学習者の中には、その障害特性によって、自身の思考を意見として適切にまとめることや、自身の考えを全て伝えることに困難さをかかえる者もいる。こうした学習者に対しては、学習者が伝えたい考えの内容を適宜確認する働きかけや、伝えたい考えの内容になるように発言を補足するなどの働きかけが司会には求められる。そのため、<2-1. 言い残しの確認（発言の確認）>、<2-3. 発言内容の確認>、<2-4. 掘り下げ>、<2-7. 言い換え>、<2-14. 発言者に対して発言内容を整理させる>といった働きかけが見出されたと考えられる。具体例として<2-3. 発言内容の確認>で示した「就職する前に事前に実習に行った。」を取り上げると、確かにこの働きかけによって学習者の発言内容が詳細になる様子が見られた。この働きかけは、第1回目の講義のグループ討論において見られた働きかけである。このグループ討論では、ある受講者が、就職する前に実習先で就職のための準備をしっかりとすることができたことについて述べ、「その仕事先で実習ができたことがうれしかった。」と実習できたことへの満足感を発言した。その後、上述の働きかけを行うと、その受講者は「はい、2週間実習に行きました。」と、発言の内容に対して肯定するだけでなく、さらに実習の期間を補足的に発言する様子が見られた。このような働きかけによって、受講者の発言内容が詳細になることは、その発言を聴く受講者の理解を助けることにもつながると考えられる。

2つめには、受講者のグループに対する安心感を保障することがあると考えられる。受講者がグループ討論において積極的に発言をするためには、受講者自身がこのグループに受け入れられているという安心感を持っていることが必要である。受講者自身がグループに対する安心感を抱くようになるためには、受講者自身の発言に対する反応が明確にあることが重要な1つの要素である。そのため、司会は<2-2. 発言内容の反復>、<2-5. ニュートラルな相槌（同意・同調）>、<2-6. 肯定的な相槌>、<2-8. 発言の中で述べられていない参加者の気持ちの代弁>、<2-9. 共感>、<2-15. 返事>といった働きかけを行い、受講者がグループに対する被受容感を抱き、安心して発言できるような環境を整えていると考えられる。

3つめには、ある受講者の発言がグループ全体で理解されるのを保障することがあると考えられる。グループ討論を行う受講者は発言内容の理解力や、発言内容を理解する上で必要となる知識量にばらつきがある。そのため、司会は、受講者間の発言内容を理解する上で必要な知識量のばらつきをコントロールすることが求められる。また、どの受講者も発言内容を理解できるように、発言内容に適切な具体例を出すことや、要約することが求められる。そのため、グループ討論を担うスタッフは<2-10. 知識状態の確認>、<2-11. 思考や議論の方法についての具体的な提案>、<2-12. 例示>、<2-13. 意見のまとめ>といった働きかけを行ったと考えられる。具体的には、<2-10. 知識状態の確認>で示し

たように「こういう実習っていう制度があることは知ってた？」という働きかけを行うことによって、その働きかけが行われたグループでは、より実習について焦点を当てた討論が行われていた。このようにして、司会は、受講者間の知識のばらつきをコントロールしていると考えられる。

3. 関連性の指摘

大カテゴリー<3. 関連性の指摘>においては、3つの小カテゴリーが見出された。具体的には、<3-1. 他の参加者の意見に対する意見を求める>、<3-2. 他者の意見との共通点・差異点の指摘>、<3-3. 講義内容との関連の指摘>が見出された。

これらの小カテゴリーが見出された背景には、司会が、受講者の発言した意見を相対化させることをねらったことがあると考えられる。グループ討論において、受講者は自身の発言した意見と他者の意見との異同を比べることによって、自身の発言した意見を相対化し、深めることが求められる。また、受講者が自身の発言した意見が学術的な視点からどのように位置付けられるのかを知ることも、受講者自身の意見の深まりにつながる。このことをふまえると、司会は、<3-1. 他の参加者の考えに対する意見を求める>、<3-2. 他者の意見との共通点・差異点の指摘>、そして、<3-3. 講義内容との関連の指摘>といった働きかけを行うことによって、受講者が自身の発言した意見を深めることを促していると考えられる。それでは、これらの働きかけは実際に受講者に対してどのような影響を与えていたのだろうか。このことについて、<3. 関連性の指摘>のカテゴリーのうちの、<3-2. 他者の意見との共通点・差異点の指摘>の例に示した「その一方で、仕事の内容がわからないから、実習がしたい、わからないから不安という意見だったね。」という働きかけから考える。

この発言は、第1回目の講義において見られたものである。この時は、就職をする前の実習について討論しており、どんな仕事をするのかわからないことへの不安を軽減する上で実習は利点があるということが話し合われていた。その中で、ある受講者が実習について、「たぶん（実習も）初めてのことで、急に今までやっていたペース時間より上がるとたぶん苦労は大きいかなという気持ちはなんとなくわかる。」という、実習をすることに対して不安があるということを発言した。そして、この発言を受けて、司会は実習の利点を発言していた受講者に対して、上述の「その一方で、仕事の内容がわからないから、実習がしたい、（実習をしないまま仕事をするのは、仕事の内容が）わからないから不安という意見だったね。」とある受講者の意見との差異点を述べた。この発言を受けた、実習の利点を発言していた受講者は頷きながら「そうです。」と答え、その後、受講者によって実習をどのように利用するかについての内容がさらに話し合われた。この「他者の意見との共通点・差異点の指摘」に該当する働きかけに対する受講者の反応を見ると、この働きかけに対して納得した理解をしている様子がうかがえる。さらに、この発言の後に、実習

についてさらに深めた議論を行っていることから、この働きかけが受講者の実習に対する理解を深め、グループ討論をさらに活性化させたと考えられる。このようにして、司会は討論において受講者の意見を深めていると考えられる。

4. 個別的な働きかけ

大カテゴリー<4. 個別的な働きかけ>においては、6つの小カテゴリーが見出された。具体的には、<4-1. 個別のやりとりにおける意見の代弁>、<4-2. 討論に入るための発言>、<4-3. 発言をためらうメンバーに対する共感>、<4-4. ねぎらい>、<4-5. 発表の仕方に関して発表者に考えさせる発言>、<4-6. 注意の喚起>が見出された。

これらのカテゴリーが見出された背景には、受講者の性格特性や学習者の障害特性といった受講者個人の特徴があると考えられる。まず、前者について、受講者の中には、恥ずかしさやためらいを感じるために、グループ討論に積極的でない者もいる。こうした受講者から意見を引き出すためには、個別にやりとりを行い、意見を引き出す働きかけや、特に恥ずかしさやためらいを感じさせるような、発言の話し始めの部分をスタッフが誘導する働きかけ、無理して発言をする必要がないことを示す働きかけ、などが求められる。そのため、司会は、上述したカテゴリーの中の<4-1. 個別のやりとりにおける意見の代弁>、<4-2. 討論に入るための発言>、<4-3. 発言をためらうメンバーに対する共感>、<4-4. ねぎらい>といった働きかけを行ったと考えられる。具体的には、<4-3. 発言をためらうメンバーに対する共感>で示した「ちょっと（発言するのを）悩む？」という働きかけを司会が行った際に、働きかけられた受講者は「うん」と頷き、それを受けた司会も別の受講生に発言を求める働きかけを行っていた。このように、司会が受講者の性格特性をふまえた働きかけを行うことで、受講者は自分が話しやすいタイミングで話すことが可能になると考えられる。

続いて後者について、学習者の中には、他者の知識状態を正確に理解することに困難さを抱える、もしくは他者に自分の考えを伝えることに困難さを抱えるために、グループ討論で他者に分かりやすく意見を発言することが困難な者もいる。また、注意を適切に配分することに困難さを抱えるために、グループ討論で他者の意見を聴くことが困難な者もいる。こうした特徴を持つ学習者に対しては、どのような発言の仕方が他者に理解されやすいかを考えさせる働きかけや、意見を発言している他者に対して適切に注意を向けるように指示する働きかけが求められる。そのため、司会は、上述したカテゴリーの中の<4-5. 発表の仕方に関して発表者に考えさせる発言>、及び<4-6. 注意の喚起>といった働きかけを行ったと考えられる。この点について、ある受講者がグループ討論に対する注意がそれている際に行われた、<4-6. 注意の喚起>で示した働きかけから考える。具体的には、討論から注意が逸れている受講者に対して「今まとめているよ」などの働きかけを適宜行うことによって、その受講者はグループ討論に注意を向けるようになった様子が見られた。

このように司会が受講者の障害特性をふまえた働きかけを行うことによって、受講者はグループ討論に参加することができると考えられる。

5. その他

大カテゴリー<5. その他>においては、2つの小カテゴリーが見出された。まず、<5-1. グループを和ませる発言>が見出された。このカテゴリーが見出された背景には、同じグループの受講者同士の親密度があると考えられる。「杜のまなびや」に参加する受講者は、複数年にわたって継続的に参加している者もいれば、今回の参加が初めての者もいる。特に、共同学習者は初参加の割合が多い傾向がある。このような受講者が同じグループで討論を行う場合には、受講者同士の親密度が高い場合もあれば、受講者同士の親密度が低い場合もある。そして、受講者同士の親密度が低い場合においては、受講者同士が遠慮し合うなど、討論が活発に行われなことが考えられる。このことをふまえると、司会は<5-1. グループを和ませるような発言>を行うことを通して、受講者同士の親密度を高め、討論を活発に行うことができる雰囲気を作ろうと試みていると考えられる。なぜなら、<5-1. グループを和ませるような発言>によって、受講者に喚起されるユーモアといった愉悦の感情体験は、他者との親密度を高めることが知られているためである (Fralely & Aron, 2004)。このような働きかけによって、司会は、受講者同士が討論をしやすい雰囲気を作っていると考えられる。実際に、このカテゴリーの例として示した<司会みたいなことをするということなんですけど、基本的には M さん（共同学習者）が司会をしてくれるという方向で・・・>という働きかけは、本来グループ討論の司会を担う役割のスタッフが、「杜のまなびや」に参加経験のある受講者の一人に対して、司会を依頼するという冗談を行った場面に見られたものである。実際に、この働きかけによって、グループの受講者からは笑いが見られ、司会を依頼された受講者も<なんで私なんですか！？>と笑いながら司会のスタッフに指摘する様子が見られ、このことによってグループ内の親密度が高まったことがうかがわれた。このようにして、司会はグループ討論が行われやすい雰囲気を作っていると考えられる。

次に、討論テーマに関してスタッフ自身の意見を述べることである「5-2. スタッフの意見」が見出された。このカテゴリーが見出された背景には、スタッフもグループ討論によって自らの考えが活性化されたことがあると考えられる。グループ討論においてスタッフは、上述したような様々な働きかけを行いながら司会の役割を担うことを通して、グループの受講者が行う講義に関連した様々な考えに触れることになる。このような場面で司会は様々な考えに触れることによって、司会自身の持つ討論テーマに関連する考えも活性化されると考えられる。その結果として、スタッフも活性化された思考を「5-2. スタッフの意見」として、発言したと考えられる。

IV. 総合考察

本研究では「杜のまなびや」における司会が、グループ討論においてどのような働きかけを行うのかについて検討した。その結果、司会は、グループ討論を単に全体発表に向けて進行するのみではなく、グループの状態や受講者の性格特性、学習者の障害特性を適切に評価し、グループ討論に参加する全ての受講者が自身の思考を深め、自身の意見を発言し、他の受講者の意見を理解することができるように様々な働きかけを行っていることが明らかになった。これらの働きかけによって、受講者はアンケートの結果で示された討論に参加できた感覚を経験することができたと考えられる。さらに、こうしたグループ討論によって、永瀬・野崎・横田・松崎・南島・小野・菅原・井澤・関根・富田・平野・李・川住・田中（2014）や永瀬ら（2015）が指摘した日常生活の学習への影響につながると考えられる。

その一方で、本研究では十分に明らかにすることができなかった課題も挙げられる。その課題とは、本研究で示した司会の働きかけに対して、受講者はどのように反応するのかについて十分に明らかにすることができていないという点である。本研究で示されたように司会は、受講者が自身の思考を深める、自身の意見を発言する、他の受講者の意見を理解するといった反応を期待して、上述した働きかけを行うと考えられる。しかしながら、これらの働きかけによって、受講者が実際に司会の期待する反応をするばかりとは限らない。すなわち、上述した働きかけの中には、スタッフの期待する内容に沿うような反応が得られる働きかけもあれば、スタッフが期待する反応とは異なる反応を受ける働きかけもあると考えられる。そのため、スタッフの様々な働きかけに対して受講者がどのような反応をするのかをより精緻に検討することが必要だと考えられる。この点を明らかにすることによって、「杜のまなびや」におけるグループ討論の様相をより詳細に把握することができるとともに、より適切なスタッフの働きかけが明らかにすることができると考えられる。

付記

本研究は東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター生涯学習支援事業（事業代表：川住隆一）による

引用文献

- 中央教育審議会. (2008). 新しい時代を切り開く生涯学習の振興方策について-知の循環型社会の構築を目指して-.
- Fraley, B. and Aron, A. (2004). The effect a shared humorous experience on closeness in initial encounters. *Personal Relationship*, **11**, 61-78.
- 松尾 剛・丸野俊一. (2008). 主体的に考え、学び合う授業実践の体験を通して、子どもはグラウンド・ルールの意味についてどのような認識の変化を示すか. *教育心理学研究*, **56**, 104-115.
- 永瀬 開・李 熙馥・野崎義和・松崎 泰・小野健太・菅原愛理・広木 純・鍋倉康平・川住隆一. (2015). 知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジの取り組みに関する

る検討-知的障害者の学習習慣、コミュニケーション、講義内容への関心・見方に焦点を当てて-。東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, **15**, 65-79.

永瀬 開・野崎義和・李 熙馥・広木 純・松崎 泰・鍋倉康平・川住隆一.(2015). 知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジの取り組み(1)-「杜のまなびや」における参加人数の推移と講義内容の内実-.日本特殊教育学会第 53 回大会ポスター発表, P1-15.

永瀬 開・野崎義和・横田晋務・松崎 泰・南島 開・小野健太・菅原愛理・井澤仁志・関根杏子・富田有紀・平野弘幸・李 熙馥・川住隆一・田中真理.(2014). 知的障害者における生涯学習体験が日常生活に与える影響-知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジにおける学習体験との関連-.東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, **14**, 47-58.

野村亮太・丸野俊一.(2014). 授業を共同的活動の場として捉えるための認識的信念-仮説的世界観措定仮説の検証-.教育心理学研究, **62**, 257-272.

尾之上高哉・丸野俊一.(2012). 如何にしたら, 児童たちは, 学び合う授業の中で「自分の考え」を積極的に発言できるようになるのか.教授学習心理学研究, **8**, 26-41.

尾之上高哉・丸野俊一・松尾 剛.(2011). 学び合う授業の実現に向けて, 教師は如何に談話方略を運用しているのか.教授学習心理学研究, **7**, 39-55.

齋藤弘通.(2011). 地域密着型「生涯学習大学」の事例研究-「シブヤ大学」を事例として.地域イノベーション, **3**, 35-43.