

合意を目指した話し合い教材に関する研究

— 合意形成のプロセスとその能力の視点から —

A Study on Teaching Materials of Getting to Agreement through Discussion

— From the Perspectives of Agreement Reaching Process and Such Ability —

次世代教育学部教育経営学科

長谷 浩也

HASE, Hironari

Department of Educational Administration

Faculty of Education for Future Generations

元お茶の水女子大学

村松 賢一

MURAMATSU, Kenichi

Former Professor of Ochanomizu University

キーワード：合意形成, 討論, 教材

Abstract : Since there are calls for having the ability to coordinate the thoughts of oneself and its counterpart and convince each other to finally reach an agreement, the guidance in this respect is required. However, looking at the results of nationwide survey on learning ability and learning state conducted from 2007 and the investigation on actual conditions of the discussion guidance in Japanese learning class, we are told about the difficulty of such guidance.

This study, for the purpose of training to have the ability to reach an agreement and based on the actual situation of the children and students, the problems arising from the guidance and the analysis on the teaching materials, will disclose the process of reaching an agreement and describe the linguistic skills, linguistic activities and etc. in the respective chapters. So the purpose is to develop guiding methods by using this article as a teaching material or making the best use of it. This article articulates the linguistic skills and activities needed for the process necessary for reaching an agreement.

Keywords : agreement form, discussion, text book

I 求められる合意形成能力

グローバル化する国際社会の中で、世代を問わず、異なる文化・文明に接する機会がさらに増え続けることは言うまでもない。しかし、このことは一方では、異なる倫理観・価値観の間での摩擦を生み出す危険性が高まっていくことを意味している。

中野¹ (2003) は、「この母なる地球の上で人間の社会が持続可能な社会として健やかに存続するためには、これらの課題をなんとかしなければならぬ」と問題提起をし、その解決への糸口を「多様性を尊重し、多様な価値観や見方を活かしながら、なおかつ共に分け合い助け合って生きていく『多様性と共生』の道を探ることが今ほど求められている時代もない。」と述べ、多様性と共生がこれからの時代を生き抜く重

要な資質・能力であると指摘している。

今後さらに重要になるのは、異なる文化・文明を理解、尊重し受け入れる寛容さ、また、例え、文化・文明が異なる国や地域に属していても、共有できる倫理観や価値観があることに気づくことである。小さな損得や利害関係に左右されることなく、異質性を認めた上で一致点を求めて議論していく力がこれからの時代に必要な言葉の力ではないだろうか。このように、積極的に互いが歩み寄り一致点を見つけ出す行為が社会の中で生きていく重要な資質・能力となっている中、教育現場においても以前よりも、相手と自分の考えをすり合わせ、話し合いの目的を前提としながら互いが納得していく「合意形成能力」の育成が求められている。

平成20年学習指導要領（国語科）の「言語活動」

「伝え合う力」の重視もこれらのことを念頭においたものであると考える。

国語科教育においても「伝え合う力の向上」や「言語活動の充実」が打ち出され、数々の実践例が報告されている。ペアやグループなどの形態の工夫や子供の表現に目を向けたポートフォリオなどを生かした実践など効果的な授業実践例の紹介は、教育現場に貴重な示唆を与えている。

なお、本稿では、一つに絞り込んで決定した結果だけでなく、話し合った結果、深まった認識を共有したり、問題を捉える枠組で一致したりすることも合意として位置づけることとする。

Ⅱ 現状の問題点と原因

しかし、教育現場において、先にあげた合意形成に向けた授業とその効果とを検証しながら意図的・計画的に展開しているのかと言えば以下の3点において疑問が残る。

1 児童生徒の実態

平成26年度全国学力・学習状況調査（小学校）では、「話し合いの観点を整理することができるかどうかをみる」問題が出された。（B1一）その結果、「司会の役割として話し合いの観点を整理したり、質問の意図を捉えたりすることに課題がある」²としている。

さらに、「4年間のまとめ【小学校編】」では、「『司会者として発言された提案や意見を整理し要約しながら話し合いを進めること』に課題がある」と指摘され、「本設問では、正答率が65.4%であったことから、依然として課題があると考えられる。今後は、司会として話し合いの観点を整理しながら話し合いを進行していくことができるような具体的な指導の充実が必要である」と指導の改善を訴えている。

また、同調査の中学校のA問題に「話し合いの方向を捉えて司会の役割を果たすことができるかどうかをみる」問題が出された。（A6一）その結果、「目的に沿って話し合い、互いの発言を検討することに課題があり、指導の充実が求められる。」¹とされた。

こうした結果を受けた「指導のポイント」として「目的の達成を目指して話し合う力を身に付けるために、何について、いつまでに結論を出すのかを確認し、出された意見をどのような観点を整理すれば目的に合った結論を導くことができるのかなどを考えながら話し合いを行うように指導することが大切である。」²

といわゆる「合意」を意識した上で観点を選択し、その観点のもとで整理することの重要性を指摘している。

本調査は、平成19年度から実施しており、「司会の能力」をみる問題も複数回にわたり出されている。その中で、この能力について継続的に課題として挙げられていることを注視したい。この継続的に課題として挙げられていることは、上記の「依然として課題がある」からも見て取れるであろう。

これらのことから合意を目的とした話し合いの過程を見据えた上での「観点の整理」「進行を意識した司会の発言」の指導が喫緊の課題であると言えるだろう。

2 指導上の問題点

日本国語教育学会が実施した「国語教育に関する教師の意識調査」³（平成19年7月）の結果を見ると、話し合いの指導において「上手くいっている」「だいたい上手くいっている」を選択した教師は少なく、最も低い13位であった。この結果は、国語科教育に興味を持って学会に所属している教師に留まらず、学校現場における一般的な問題と捉えたい。

また、論者が平成25年度に「話し合い」について小学校教員（H県40名）にアンケートをとったところ、以下のような結果が見られた。

「話すこと・聞くことの単元の指導に困っている」が25名で62.5%、「学習を終え、単元末の子供の姿がイメージできない」が20名で50%、「教科書の手順、指導書通りに授業を行っているが、子どもに力がついているという実感がわからない」が20名で50%であった。

授業への迷いもあるが、それ以上に指導をどのようにしたらよいか悩んでいる教師が、依然として多いことに注目したい。学習指導要領の改訂のたびに、理解しやすく、また経験年数を問わず活用しやすいように手引きなども改善されているが、この結果である。実態との乖離が顕著に見られるのである。

3 問題の原因

平成20年学習指導要領（国語科）では、「進行に沿って話し合う」（小学校中学年）が新たに目標に追加され、指導事項においては、「司会や提案などの役割」が追加され、話し合う力、換言すれば合意形成能力の育成が重視されている。それを受けて教科書教材も改善に努めているが、以下のような問題があることも否めない。

まず、「進行に沿って話し合う」（小学校中学年）

「計画的に話し合う」(同高学年)と言われながら、合意に至る話し合いの過程を見こした上で、どう計画をしたらよいかについて、教科書では触れられていない。話し合い例を記載し、それについて注記があるが、活用可能となることを見こした、また一般的に応用できるような解説がないのである。

次に意見のずれを調整するやりとりが欠如している。横田・若木(2013)によれば、「話し合いについて直接指導を行っている教材では、話し合いの過程において相手から考えを聞き出したり考えのズレを修正するような発言がされているものは見られなかった。」と自己と他者との違いを意識し、考えのズレを探っていく教材の必要性を述べている。この自己と他者との違いを意識し、考えのズレを探っていくことは、合意する上で不可欠な能力であることは論をまたない。この能力は、合意を図るためにそれぞれの意見を出し合った後で特に必要なものであり、この過程を経なければ、互いの表層的な情報しか収集できず、目的を達成するための判断基準などが生まれただけでなく、ひいては、参加者全員が納得する合意に至らないのである。

また、実際の話し合いでは、様々な意見に対して目標に照らして質問をし、整理し吟味することを繰り返しながら、判断基準について参加者全員で考え、折り合いをつけていくのである。

しかし、このような肝心な合意のプロセスや司会者が目標に向かってどのように先の見通しを持ち、話し合いを進めていくか、また実際の話し合いの中で計画を修正していくかなどの事例については現行の教科書(国語科)には、収められていない。

Ⅲ 話し合い指導の改善の視点

1 先行研究から

(1) 話し合いプロセスの「分節化」

甲斐(1991)は、「どういう点を明らかにしようとするのかをはっきりさせ、その目標に達するためにはどういう順序で討議を進めていったらよいか、どういう点で意見は分かれるか、ということについての事前の準備を指導者も学習者も踏まえている必要があるだろう。」と討議を進める順序や意見が分かれる箇所を指導者も学習者も事前に把握しておく重要性について述べている。

「言語活動の充実」が謳われるようになり、授業に話し合いを取り入れる動きが広がっていることは先に

述べたが、これが往々にして堂々巡りに陥りがちなのは、「どういう順序で討議を進めていったらよいか」についての指導の観点がいまだに明確になっていないのが大きな原因だと思われる。

この点について、村松(2009)は、それぞれの意見の長所や短所を出し合い、それらを比較しないで互いの言い分のみを言い合うことに終始し、子ども自身が、「だめだこりゃ、全然決まらない」と言い出すグループ討論の事例を紹介した上で、「こうした話し合いを深め合いにするために、目的に向かって話し合いを適切に運営していくメタ対話能力の育成に本腰を入れて取り組むべき時を迎えたと言えよう」とメタ言語能力の視点を持たせた指導の必要性を訴えている。「メタ対話能力とは、話し合いをどう進めるか始めに計画を立て、途中で整理し、脱線しないよう調整する力である」。そして、それらのメタ対話能力が発揮されるためには、話し合いのプロセスが、ディベートの「立論・質疑・反駁・最終立論」のように「分節化」されて学習者に把握されていることが前提であり、そのためにはある種の「型」を定めることが必要だと言う。

自由な形式での話し合いは、目的により進め方もさまざまに定型化するのとは簡単ではないが、話し合いを、目的を追求する協同思考ととらえる視点に立てば、そのプロセスを節目節目に区切り、ある種の「型」として示すことは可能だと思われる。

(2) 意見のずれを調整し「共通項を作り上げるプロセス」を描くこと

横田・若木(2013)は、話し合い教材(教科書)現状について、教科書教材の分析から「話し合いの場での意見構築の指導の不在」「相互の発言に対する確認の不在」などを明らかにした上で、「当事者が共通項をつくりあげるプロセス」を踏まえた教材が必要であると述べている。では、横田・若木の考える教材の「不在」を「在」に変えるには、どうしたらよいのだろうか。

「当事者が共通項をつくりあげるプロセス」を持たせる意見構築をするためには、情報を収集し、必要な情報を選択し、それらの意見と自分の意見とを比較し、相違点・類似点やメリット・デメリットを考え、さらに問題を洗い出すなどの思考過程を経ることが必要である。また、「相手の発言に対する確認」については、「情報を集めるための確認」や「情報を整理するための確認」、「自分の予想とすり合わせる

確認」など「当事者が共通項をつくりあげるプロセス」のため相手の考えの位置を確かめるような視点を教材に取り入れることは非常に重要なことである。

(3) メタ言語の観点に留意すること

松崎（1991）は、「これまでの国語科の授業では、『メタ言語能力』を積極的に育成するという意識が希薄であった」とメタ言語能力をつけるための授業改善の必要性を指摘し、授業例を紹介している。

また、メタ言語能力を培う教材の必要性については、村松（1999）が以下のように示唆している。

音声言語教育にあたっては、言語活動を経験させる教材と、「この言い方で伝わるだろうか」などと言語運用の妥当性を検討する教材の二種類が必要である。ことばの自覚的な使い手を育てるためには、もっとメタ言語能力を育てる教材の活用に積極的にならねばならない。

問題は、どのようなメタ言語能力を、どのような場面で、どのような目的で、どのような点について考えさせれば「合意形成能力」につながるかということである。これらの視点を踏まえた上の教材の作成が望まれる。次に述べる指導と関連させて捉えたい。

(4) 教材と指導の一体化を図ること

例えば、「ドッチボール大会を成功させよう」という話し合いを教材として学ばせるとき、指導者は事前に話し合う際の留意点を学ばせたり、事後に、話し合いを振り返って反省点を指摘したりするのが普通である。もちろんこれはこれで十分意味のあることだが、こうした、いわば、教材と指導が分離した方法では、学習者にとって、「課題解決」と「言語運用」がどうしても別のものととらえられ、活用可能な普遍的な技能として定着しがたいのも事実である。この問題を解決するには、話し合いを経験する、まさに「事中」において、「ここでどのようにまとめたらいいか」、「この後、どのような方向に話し合いをもっていくべきか」など、場面に適した妥当性のあるまとめ方や進め方などを考えさせる「指導を埋め込んだ教材⁴」の開発が不可欠である。従来は、その必要性に気づきながら、紙教材とCDなどの「閉じた（学習者のアクセスが制限された）ソフト」の壁によって阻まれてきた。ところが、昨今のICTの目覚ましい発達とタブレット端末の普及という教育環境の変化が、今、教材と指導の一体化に大きく道を開

こうとしている。

2 全国学力・学習状況調査の結果から

平成19年度から平成26年度にかけての全国学力・学習状況調査の「話すこと・聞くこと」領域に関する設問において、「話し合う能力」に関する問題は21問（小学校12、中学校9）であり、その中で、司会能力に関係する問題は、16問（小学校8、中学校8）⁵である。小学校においては、司会に関する問題が頻繁に出題され、中学校においては、継続的に出題されている。ここからも、出題者の司会能力をすべての子どもにつけさせたいという意図を伺うことができる。その中で、正答率が70%以下のものを取り上げてみる。

【小学校】

出題年	平成26年		平成24年	平成21年	平成19年
正答率70%以下	B1一 65.4%	B1二 60.3%	B2三 52.5%	A7 68.2%	B1一 63.1%
設問の概要	司会の発言の内容をまとめて書く。	林さんの質問の狙いとして適切なものを選ぶ。	話し合いの目的を再確認し、計画的に話し合いを進めようとする司会の役割を適切に説明したものを選択する。	司会の進め方の良いところを説明する。	話し合いの内容を整理した司会者の発言を書く。

【中学校】

出題年	平成26年	平成25年
正答率70%以下	A6一 54.9%	A1二 55.2%
設問の概要	二人の発言を聞いて、意見の相違点を整理する。	話し合いの方向を捉えた司会の発言として適切なものを選択する。

正答率だけで、話し合う力などの言葉の力がついていないと判断することには問題があるが、小学校、中学校を問わず、司会者として重要な役割である「話し合いの目的を確認し計画的に進める」「出てきた意見を観点に沿って整理する」ことが理解できていないことは、言える。「計画的に進める」という意味は分かっても「どのように観点を決めて整理すればよいか」「どのような過程を経て話し合いを進めるのか」また、「目的に向かうためにメンバーにどこで、どのように考えさせるか」など司会者にとって必要な知識や技能が備わっていないため対応できなかったのであろう。ここまで、重視されているにも関わらず、なぜ司会の能力が定着しないのであろうか。

効果を挙げていない授業の顕著な例として、話し合い活動はしているのであるが、その活動を吟味したり焦点化したりして、次の場面や課題でも対応可能となるような言語活動をさせていないことが考えられる。

先に紹介したアンケートの中にも次のような意見があった。「司会のマニュアルは渡しているが、その発言そのものの指導はしたことがなく、どのように指導したらよいか分からない」

このような意見から、司会者に必要な力を理解させた上で、あらかじめ設定した場面の中で、司会者やメンバーが、状況を把握し、これまでに獲得している、また獲得しようとしている司会能力を駆使しながら、適切な発言を考え、それをクラス全員で吟味させ、活用をさせるような展開のもとに実施される指導があまりなされていないと考える。報告書²にも「今後は、司会として話し合いの観点を整理しながら話し合いを進行していくことができるような具体的な指導の充実が必要」と指摘されており、司会の能力を高める具体的な指導が求められている。

以上、合意形成能力の育成を目指し、教材を作成するための視点を先行研究や現状の実態から検証してきた。これらを整理すると教材作成において必要な視点は、以下の4点である。なお、教材については、教師が介在しない話し合いを対象として作成することとする。

- ①合意形成までのプロセスを明示すること（分節化すること）
- ②プロセスごとに司会や参加者のそれぞれの言語技能や活動のプロトタイプを明示すること
- ③意見のずれを調整し「共通項を作り上げるプロセス」を描くこと
- ③メタ言語の観点到留意すること
- ④教材と指導の一体化を図ること

本研究では、これらを踏まえ、以下の4点において研究を進めていく。

- ①合意形成に必要な思考過程（以下、合意形成のプロセス）を明らかにすること
- ②プロセスごとに司会や参加者のそれぞれの言語技能や言語活動を明らかにすること
- ③合意形成のプロセスをもとに表現例（モデル）と指導を可能とする教材を明らかにすること。
- ④③を活かした指導法を明らかにすること

本稿では、このうち①②について明らかにする。

IV 合意形成のプロセスとその能力

1 合意形成のプロセス

まず、合意形成に必要なプロセスはどのようなものであるかについて考えていく。

村松（2013）の提案する「合意に向けた話し合いの過程」や参加者が納得するために「合意に向かう過程」を提唱するファシリテーションの見地から、学習者のことばの力の向上を念頭においた「合意形成の過程」について考える。

中野（2003）は、下図のような会議のプロセスを提示している。

プロセス	①情報共有	②広げる	③混沌	④収束する	⑤再び共有
活動内容	時間をかけて情報や理解レベルをそろえる。	どんどん意見を出し合う。	絞り込みや検討。	合意事項を確認する。	再度、確認する。

①においては、合意に至るためには、質問などを繰り返しながらできるだけ多くの情報を集め、整理につながるという点に注目したい。また、③の混沌の意味についても重視したい。ここで共通認識をしておきたいことは、合意には、そう簡単に至らないということである。相違点や類似点、メリット・デメリットを見つめながら目標に迫っていき、時には、初めから考え直しということもある。合意までの道のりは、積み木を積み上げては崩すというような思考を伴う工程が続くものである。まさに混沌である。このように粘り強く思考を伴う対話を繰り返すことを合意形成の構えとして共通認識させたい。

また、組織・業務改革を目指して論理思考や意思決定などで数多くの著書を持つ名倉（2004）は、同じような過程であるが、以下のように合意へのプロセスを提示している。

プロセス	①巻き込み	②ぶつかり	③意味づけ	④軸だし	⑤結び
活動内容	意見の出し合い	反論や質問	意見の分類・整理	決定する基準づくり	決定事項の受け止め

- ①冒頭でクルーを惹きつけ、参画意識を引き出す（巻き込み）
- ②意見を衝突させ、論点の本質を鮮明にする（ぶつかり）
- ③出揃った意見を全員で理解する（意味づけ）
- ④“決める”ための判断基準を検討する（軸だし）
- ⑤成果を確認し、行動に結びつける（結び）

この中で、②に注視したい。それぞれの意見が出た

後に、どのように意見をすり合わせていくかが、重要である。そこには質問または反論が必要なのである。④の「軸だし」にも重視したい。意見を出し合うなかで目的に迫るための決定基準のようなものが生まれるはずである。生まれないということは十分にぶつかって、整理されていないということである。ここで軸だしまで上手くいけば、最終段階である合意にも至りやすい。

さらに、村松（2013）は、「発言の機会均等を保証するだけでなく、その吟味にあたって偏らないこと」を重視して、討論のはこび方を定型化しているディベートのプロセスを修正し、以下のような思考を深める話合いの過程を提案している。

- ①〔発表〕全員が意見を述べる。
 - ②〔質問〕各意見について、全員が確認的質問をする。
 - ③〔整理〕各意見の意図や根拠について、共通点や相違点をまとめる。
 - ④〔吟味〕各意見を一つずつ検討する。
 - ⑤〔確認〕討論の結果（深まった点、対立が解けなかった点等）を確認する。
 - ⑥〔見直し〕各自が自分の意見を見直す。（個人作業）
- 村松は、②において、「それぞれの考えをしっかりと理解すること」「自分の考えを皆が真剣に聞いてくれた、という思いを全員が持つこと」「参加者全員が内容について接点を持つこと」、つまり内容を通して人と関わることに着目しているのである。

また、③において、メタ認知を伴う活動も重視している。意図や理由・根拠などをもとに観点を決め、整理する。その中で、共通点や対立点を明らかにし、それが話合いの軸となり、議論が焦点化してくる。村松は①から⑥の工程を、「話合い」から「深め合い」にするためにどのようなステップを踏むかについてモデル化している。

ファシリテーション協会初代会長の堀（2004）は、合意形成の留意点、とりわけ、意見を十分出し合い、最終的に合意を図る、いわゆる意思決定において、次のように指摘している。

「評価基準を使った意思決定」

何らかの基準に基づいて選択肢を評価し、最良のものを選び取り、メンバーの合意も得られやすいが、評価者の心理状態に左右されやすい。

「多数決を使った意思決定」

全員が平等に参加でき、民主的であるが、全員の総意で間違った答えを選ぶ可能性もある。

「コンセンサスを使った意思決定」

全員が合意するアイデアをみんなでつくりあげる意志決定の理想であるが、司会者の事前の準備や配慮を要する。

本研究においては、冒頭に述べた「グローバル化社会への対応」「目標に立ち止まりながら司会が整理したり、質問を促したりして論点を明確にしてさらに話し合っていく、メンバーも目標に立ち止まりながら互いの意見の差異について確認し、合意へのコンセンサスをしっかりとる」ことを目指すため、「コンセンサスを使った意志決定」を前提としながらも「評価基準を使った意志決定」を採用する。

合意形成のステップ	意見を出し合う。	意見を整理する。	判断基準をつくり、吟味する。	折り合いをつける。
学習者と共有するステップ名	知る	整理する	考えつくず（吟味）	まとめる（折り合いをつける）
中野	①②	③④		⑤
名倉	①②	③	④	⑤
村松	①②	③	④⑤	⑤⑥

これまでのことを上記の表にまとめた。「意見を整理する」工程と「判断基準をつくり吟味する」工程において、中野、名倉、村松が提案している内容と照らし合わせた所、いくつかの点において違いが認められた。

これらの工程は、「整理をする」「吟味をする」「判断基準をつくる」といった一方向でなく、双方向で考えることを要するため、このような結果になったのであろう。しかし、学習者に基本的なモデルを提示することから考えると、ここでは、「意見を整理する」「決定する基準をつくり、吟味する」に分けることにする。

なお、プロセスの項目名も学習者に明確にするために「知る－整理する－考えつくず（吟味）－まとめる（折り合いをつける）」とする。

2 プロセスを支える能力（言語技能と言語活動）

プロセスの分節化の後には、それぞれの工程でどのような言語活動をどのような順番で展開するか、そして、それらの活動を円滑に進めるには、どのような言語技能が必要かを明らかにしなければならない。そうしてこそ、合意に必要な事例の作成やそれらを習得し活用できるようにするための言語活動を意図的・計画的に仕組むことができるのである。なお、その際は、司会者と参加者（以下、メンバー）の両方の視点から

考える必要がある。これらについて、以下に示す「合意形成のプロセスとその能力」と対応させて述べていく。なお、「活動の進め方」を「活動ナビ」、それを支える「技能」は、「技能ポイント」とする。

【「知る」工程】

①活動ナビ

司会者、メンバーに最も力を注いでほしいことは、「情報を」整理し、決定する基準まで耐えうる質的量的に十分な情報を「引き出す」ことである。そのためには、「質問をすること」、そして「具体的に答える」が求められる。よく見受けられる光景として、それぞれの意見、それも理由や根拠も整っていない意見を交わした後、「目的に沿って、意見を整理しましょう」「相違点、類似点を見つけてラベリングしましょう」「仲間わけをして見出しをつけましょう」と意見を整理する活動を促すものの、それぞれの情報が少ないために、整理が上手くいかないことがある。

例え、「上手くいった」もしくは「上手くいったように思え」ても、実は、合意につながる情報を出し切れていないことが多いのである。「クラスみんなが楽しめるスポーツを決めよう」という議題で話し合ったとする。「サッカーは、ボールを蹴ることが楽しい

から」「野球は、打つことが楽しいから」という意見が出てきても、理由において情報が少ないために、十分な整理ができない。「ボールを蹴ることが、なぜ楽しさにつながるのか」「それは、全員が思うことなのか」「そもそもサッカーの試合で、ボールを蹴ることが楽しいのか、それが試合の目的なのか」「勝つことを楽しいとするのか」「みんなが参加するとはどうすることなのか」、こういう疑問を通して解いていく中で、自ずと「楽しさ」とは、「みんなが楽しむ」とは、などの観点に立ったスポーツの在り方を考えられるようになる。

合意という扉をあけるには、整理や吟味できる十分な情報が必要であり、その突破口は、質問なのである。ところが、質問を積極的にできない、また、質問を考えることを苦手としている学習者は意外と多い。

村松（2013）に、「各意見について質問する」ではなく、「各意見について、全員が確認的質問をする」としている。ここで「全員」という考えは、学習者の実態を踏まえ、質問による情報の入手や関わることを重視した提案であると受けとめるべきである。主体的な質問が期待できない場合は、「質問はないですか」から「それぞれに質問をしてください」「それぞれについて質問を5つ考え、質問に見出しをつけて下さ

■合意形成のステップとその能力（司会編）		
ステップ	活動ナビ（言語活動）	ポイントとなる技能（言語技能）
1.知る	①目的や進め方を説明する	A 話し合いのテーマを伝える。
		B 話し合いのゴールを明らかにする。
		C どのような手順で話し合うかを説明する。
		D 話し合いで気をつけたいといけなことを確認する。
		E 話し合いの時間を確認する。
	②意見を言わせる	F 全員にそれぞれの意見を言ってもらおう。
	③質問させる	G 全員に質問させる。
	④意見を聞く	H 意見の同じところや違うところを考えながら聞く。
		I 意見の要点をメモしながら聞く。
2.整理する	意見を比べる	J メンバーといっしょに仲間わけをしたり、見出しをつけたりする。
		K 話し合いを終える場合、これまでに話し合ったことを確認したり、メンバーに感想を言ってもらったりする。
3.考えつづす	①判断の基準を決める	L メンバーといっしょに目的を話すための判断の基準を決める。（確認の場合もある）
	②判断の基準にそって考える	M メンバーといっしょに、整理した意見を判断の基準と照らし合わせて、あてはまるかどうか考える、またはメリット・デメリットを考える。
		N 意見がどこで一致し、どこで分かれたかを整理する。
		O メンバーに自分の意見を見直し、新しい意見を出してもらおう。
		P 話し合いを終える場合、これまでに話し合ったことを確認したり、感想を述べたりする。
4.まとめる	①ふりかえる	Q それまでの話し合いの流れをふりかえる。
	②折り合いをつけさせる	R それまでに問題点が出ている時は、もう一度メンバーに考えるようすすめる。
		S 意見が対立している場合は、ゆずれるところとゆずれないところを述べ合ってもらおう。
		T メンバーといっしょにそれぞれの意見の良い点を合わせてよりよい結論を出す。
	③確認する	U 決まったことを確認したり、感想を述べたりする。

■合意形成のステップとその能力（メンバー編）		
ステップ	活動ナビ（言語活動）	ポイントとなる技能（言語技能）
1. 知る	①意見を説明する	A 立場をはっきりさせたり、意見を短い言葉で話したりする。
		B 理由をはっきり伝える。
		C 相手の意見を結びつけて話す。
	②話を聞く	D 自分の意見と同じところや違うところを考えながら聞く。
	③質問する	E 相手の分からない点、もっと知りたい点を質問する。
		F 理由をたずねる。
④質問に答える	G 質問に分かりやすく答える。	
2. 整理する	①意見を比べる	H 意見の同じところや違うところを見つけて仲間分けする。
		I 仲間分けした意見に見出しをつける。
		J 質問や確認をしながら、さらに仲間分けを進める。
3. 考えつくす	①判断の基準を決める	K 目的を果たすための判断の基準を決める。
	②判断の基準にそって考える	L 整理した意見を判断の基準と照らし合わせて、あてはまるかどうかを考える、またはメリット・デメリットを考える。
		M 自分の意見を見直して、新しい意見を出す。
4. まとめる	①折り合いをつける	N 意見が対立した場合は、相手の意見の元になった思いを理解する。
		O 意見が対立した場合は、ゆずれるところとゆずれないところを述べ合う。
		P それぞれの意見の良い点を合わせて、よりよい結論を出す。

い」といったある意味、質問をひねり出すような指示も必要であろう。

さらに、質問によって得られる情報が変えること、また、その情報により納得感が違うことに触れておきたい。質問の質的向上については、質問を「知らないことや分からないことを尋ねる（WHAT系）」、「より詳しい様子や状態を聞き出す（HOW系）」、「理由を質す（WHY系）」の3つに類別し、さらにその派生形（確かめ、まとめ、解釈、推論、比較）などの視点を与えることも有効である。（村松，2011）（村松・長谷，2012）

その他、司会者が話し合いの目的や進め方などを確認することは、ゴールイメージやゴールまでの道筋を共有するために必要なことである。そのためにも、司会者は、事前に話し合いのシミュレーションを行い、予想される発言や、時間配分などを考えた上でしっかり準備することが重要となる。

②ポイントとなる技能

質問については、まず「相手の考えをしっかりと聞いてこそ合意につながる質問ができることを確認するとともに自ら先に質問をする意欲の大切さも理解させたい。（メンバーE, F 司会G：対応する英数字は、「合意形成のプロセスとその能力」と対応している）分かりやすく例を挙げて答えるからこそ、質問が生まれたことも理解させたい（メンバーG）。

さらに、メンバーは、前の人の質問に対する考えを聞いた上で、さらにつながりのある質問をすることに力を注いでほしい。質問によって、新たな観点が生ま

れ、内容がより深くなることの大切さ、それが目的に近づくことに気づかせたい。そのためには、司会同様に質問の質が問われてくるのである。（メンバーE, G）

また、意見そのものの質が合意に影響するので、発言そのものにも目を向けさせたい。

発言には、直観だけでなく、様々な情報を関連させ、そこから新たなものを生み出すような思考力があるのである。

興水（1975）も「思考力の要請は、何も読解指導、作文指導だけでない」と述べ、その具体例を「考えて話す、順序に従って話す、要点を話す、必要な細部を話す、くぎって話す、まとめて話す、事実と意見を区別して話す」と示している。このように、個々の意見の構築も必要なのである。（メンバーG）

司会としては、テーマを伝え、話し合いのゴールを明らかにするなどの目的や進め方について、「テーマ（司会A）」「ゴール（司会B）」「手順（司会C）」「留意点（司会D）」「時間（司会E）」などのポイントを大切な視点として示している。話し合わせる前に、事前に司会者と打ち合わせをしておきたい。

【「整理する」工程】

①活動ナビ

整理するためには、出し合った情報を比べることが大切になる。司会は、意見を比較するように促すことが大切であり、メンバーは、それぞれの意見について、比較しながら、相違点・類似点またメリット・デ

メリットなどを考えることを通して、意見を分類（グルーピング）することが求められる。グルーピングが出来たということは、自ずと分けた理由つまり観点が生まれたということである。「その観点でよいのか」また「その分け方でよいのか」などを吟味することも合意に近づく思考を伴った活動である。

②ポイントとなる技能

まず、司会者もメンバーも、仲間分けをしたり、見出しをつけたりすること（司会J）（メンバーH, I）を大切にしたい。相違点・類似点を手掛かりに仲間分けをするわけであるが、思いつくままに分けるのではなく、目的を具体化して目的と関連した観点（ここでは見出し）で分けるように指導したい。この活動は、先に述べたように思考を要するため、十分、時間を費やしたい。折にふれ付箋紙などを利用して、一つの分け方だけでなく、出来る限り複数の仲間わけを試みさせたい。そうすることで「考えつくす」過程では判断基準に合った考え方の選択肢が増え、より洗練された照合になる。

司会者として意識してほしいことは、意見を集約すること（司会K）が大切である。また、言い放しで終わらないで、意見や感想も言わせたい。そのことがまた、分類の材料となるのである。

同様に、メンバーは、質問や確認をしながら、さらに仲間分けを進めることを大切にしたい。（メンバーJ）グルーピングができ、観点が生まれても、メンバーの観点でよいのか、またその分け方でよいのかなど吟味をさせたい。さらに質問も生まれてくるであろう。そのような中で、情報が増え、分け方もかわっていく。この繰り返しだが、合意に近づく思考を伴った活動である。

【「考え尽くす」工程】

①活動ナビ

この工程は、司会もメンバーも決定するための基準をつくり、その基準に照らして考えることを重視した活動である。

中野（2003）は、本工程を「混沌」と位置づけている。まさに様々な考えが入り混じり、絞り込めない状況である。意見そのものだけでは、合意を図ることは難しく、意見の背景にある理由や根拠まで掘り下げ考えることで一致をみることも多い。つまり、対立した意見から単に結論を出すだけでは、判断基準を確かめ、「合意を図る」ことは、困難を極める。

では、どのように判断基準を定めたらよいのである

うか。まずは、目的をより具体化することである。先も述べたが、目的が「みんなが楽しむこと」であれば、「どうなることが楽しいか」を更に具体化することが大切となる。そうすると「勝つこと」「全員参加」など目的を具体化した判断の基準が出されるであろう。判断基準が出されたら、次に判断基準の優先度を考えたい。優先を考えるには、さらに目標との関係を問わなければならない。最後に、整理された意見と判断基準とを照らし合わせながら一つの意見に絞ることになる。

ただ、「整理」「判断基準」「照合」などは、常にこの順番に行えるわけではなく、それぞれの活動の中で、矛盾や不都合が生じた時には、再考をすることを繰り返すことで、合意する決定的な材料となる判断基準が生まれるのである。判断基準での合意は、冒頭で述べた「深まった認識の共有」、「問題を捉える枠組での一致」を意味し、合意そのものを決定づける工程である。

これらのことは、時間を要することは誰もが認めるところであろうし、一見、無駄な時間を費やしているように思われるかもしれない。しかし、それが意味のある話し合いであることを共通認識させたい。前述したようこの工程が教科書には記載されていないのである。

②ポイントとなる技能

まず、整理した観点をもとに、目標と照らし合わせながら、優先度を意識して、決定する基準を作成するよう司会は、この活動を促したり、メンバーは、基準を生み出し、吟味したりしていくことを目指すのである。（司会L メンバーK）

次に、その基準をもとに、整理した意見が当てはまるかどうか吟味させ、また積極的に考えさせていくことが望まれる。（司会M メンバーL）

司会は、整理することを率先して行う。司会は、特に意見がどこで一致し、どこで分かれたかを整理（司会N）させたり、感想などを言わせながら、納得へと向かわせる。（司会O, P）

メンバーは、整理し、判断基準をもとに考える中で、自分の意見を変更したり、修正したりすることを心掛ける。そのために、判断の基準の合意をとりたい。（メンバーM）

【「まとめる」工程】

①活動ナビ

この過程では司会、メンバーとも折り合いをつける

ことが共通の目的である。これまで合意に向け、情報の整理、目標に迫る判断基準、そして吟味などを通して、それぞれの段階でコンセンサスを積み重ねている。そのため、ある程度、メンバーの合意を得ることはできている。しかし、ここまでの過程の中で、保留にした問題があったり、全体として合意はしているが、この部分だけは納得できないというメンバーも存在する。

このステップでは、これらを踏まえ、確認する、折り合いをつけることに力を注ぎたい。それぞれの過程で明確になっていることの確認や「譲れるところは何か」「譲れないところは何か」などを明らかにし、「全面合意」を目指しながらも、「部分合意」「条件付き合意」なども考慮に入れておくことも必要である。しかし、合意が生まれるのは、これまでの過程において丁寧な議論、納得するコンセンサスという前提があったということ忘れてはならない。

②ポイントとなる技能

最終的な合意に至る際には、折り合いをつけることが重要となる。そのためには、例えば、意見が対立した場合は、相手の意見の元になった思いを理解する(司会RとメンバーNほぼ同義)ことが重要になる。これは、感情的になっていたり、議論の的を射ていなかったり、話し合いが平行線である場合に有効となる。黒板などに話し合いの過程を明示しておくことも合意を進める有効な手立てとなるであろう。

また、意見が対立している場合は、譲れるところと譲れないところを述べ合ってもらおう。(司会S, T メンバーO) ことも大切である。先に述べたように、保留していた問題や全体として合意はしているが、この部分だけは納得できないというメンバーも存在する。そのメンバーに対して譲れることと譲れないことを発言してもらうことは、メンバーが納得するという点から考えると大切な活動となる。

さらに、それまでの話し合いの流れをふりかえることや決まったことを確認したり、感想を述べたりすることも考慮したい。(司会Q, U メンバーP)

この振り返りが、学びの自覚を生み、次の話し合いにおいて方略的に活用できる知識となるのである。

V 成果と残された課題

指導が難しいとされる合意形成能力を育成するためには、合意に至るプロセスを明らかにし、分節化されたステップごとに求められる言語技能や言語活動を明

らかにする作業がまず必要である。その詳細についてはIVで明らかにした。この結果により、それらを活用できる教材とそれを最大限活かす指導法の開発の根拠を担うものとする。

今後の課題としては、IIIで述べたが、「合意形成のプロセスとその能力を踏まえ、モデル事例及び指導法の提案」「合意形成のプロセスと話題との関係の整理」「合意形成のプロセスとその能力の系統性の整理」が挙げられる。合意形成のプロセスとその能力の精微化を図りながら、明らかにしていきたい。

【引用文献】

- 1) 中野民夫 (2003) 「ファシリテーション革命」, 岩波書店, p23, pp157-164.
- 2) 横田純也・若木常佳 (2013) 『話し合う力を育てるための教材についての研究』, 福岡教育大学紀要62号, pp102-103.
- 3) 甲斐雄一郎 (1991) 「話し合い指導のための教材化研究」, 『月刊国語教育研究』NO.235, 日本国語教育学会, p27.
- 4) 村松賢一 (2009) 「話し合い方を話し合えるメタ対話能力」, 『教育科学国語教育』NO.706, 明治図書, pp5-6.
- 5) 松崎正治 (1991) 「《メタ言語能力》を育てる教材の開発」, 『国語科教育』38, 全国大学国語教育学会, p30.
- 6) 村松賢一 (1999) 「技能の定着を図り、自己学習力を育むメタ言語教材」, 『教育科学国語教育』NO.571, 明治図書, p11.
- 7) 村松賢一 (2013) 『コミュニケーション能力を育てる授業の秘訣』, 教育報道出版社, pp117-119.
- 8) 名倉広明 (2004) 「ファシリテーションの教科書」, 日本能率協会マネジメントセンター, pp57-59.
- 9) 堀公俊 (2004) 「ファシリテーション入門」, 日本経済新聞出版社, pp160-169.
- 10) 村松賢一 (2011) 「『質問力』アップワーク 高学年」, 明治図書, pp8-10.
- 11) 村松賢一・長谷浩也 (2012), デジタルコンテンツ「目指せ 質問名人」, ベネッセコーポレーション.
- 12) 興水実 (1975) 「国語科教育学体系12」, 明治図書, p179.

【注】

- 1) 中野は、環境・平和などの市民活動について研究し、社会教育や学校教育などの分野において、人と人との関係などをつなぎ直す必要性を全国的に啓発している。
- 2) 文部科学省 国立教育政策研究所から出された平成26年度全国学力・学習状況調査報告書及び調査のポイント（小学校・中学校）からまとめた。
- 3) 日本国語教育学会が実施したアンケート調査研究報告書「国語教育に関する教師の意識」（平成19年7月）の結果から抜粋した。
- 4) 指導を埋め込んだデジタル教材の一つとして「話し合いトレーニング（2014）」ベネッセコーポレーションがある。村松賢一・長谷浩也監修。
- 5) 設問の概要に司会という表記がなくても相違点や類似点などを聞き分けるなど司会に必要な設問も含めている。