

〈原著論文〉

## 合意形成のプロセスと対応した「整理」する活動に関する 学習プランの開発

—学習者の学びを促す「思考ツール」に着目して—

環太平洋大学 長谷 浩也\*<sup>1</sup>

グローバル化する社会において、合意形成能力を育むことは喫緊の課題であり、「話し合い」学習の中で、「整理」する活動をいかに仕組み、指導するかが、その能力を育成するための鍵となる。

そこで、本研究では、小学国語教科書所収の「話し合い」教材について「合意形成のプロセス」を視点を「整理」する過程に焦点化し、分析・考察することで「話し合い」教材における「整理」する活動の実態を捉える。さらに、それらをもとに合意形成能力を高めるべく合意形成のプロセスに対応した「整理」する活動に着目した学習材および学習プランを提案することを目的とする。

キーワード：合意形成のプロセス、「整理」する活動、小学国語教科書、「話し合い」教材、学習プラン

### I 問題の所在と研究の目的

長谷 (2016a)、長谷・重内 (2018)<sup>1)</sup>は、長谷・村松 (2015) をもとに<sup>2)</sup>「整理」の重要性を主張し、「整理」する行為を【共有】【吟味】【終結】といった合意を目指す「話し合い」の「プロセス」ごとに位置付ける必要性を述べている。「整理」の重要性は、小学校学習指導要領国語 (2017) に新設された「情報の扱い方」<sup>3)</sup>に関する記載からも窺える。

さらに学習者を取り巻く「整理」の現状は、「話し合いを整理する力に課題がある」<sup>4)</sup>「『プロセス』を通して『整理』する活動に位置付く発話や行為に偏りが見られたり少数であったりする」(長谷, 2016a) といった指摘も見られる<sup>5)</sup>。

しかしながら、いずれの主張や指摘においても合意を目指す「話し合い」の「プロセス」で

展開されるであろう「整理」の特徴や、それを踏まえた指導法について十分には言及されていない<sup>6)</sup>。

そこで本研究は、次の二つを目的とする。一つは、長谷 (2016a) をもとに先行研究を踏まえ「プロセス」で展開される「整理」に着目した「合意形成のプロセスとその能力」(以下「合意形成のプロセス」)を示す。それをもとに「話し合い」の授業で使用される教材の分析・考察を行い、「整理」の実態把握をする。

二つは、「整理」の実態把握を踏まえ「合意形成のプロセス」で展開される「整理」の力を学習者に身に付けさせる実践プランを示すことにある。

### II 「合意形成のプロセス」で展開される「整理」の特徴

長谷 (2016a) は、以下、表 1 のような合意を目指す「話し合い」の「プロセス」とその内

\*<sup>1</sup> Hironari HASE  
International Pacific University

容を示している<sup>7)</sup>。

表1 「話し合い」の「プロセス」とその内容

プロセス	内容
【共有】	話題に沿って質問などをしながら、多くの意見を出し合う。さらにそれらを仲間分けや見出しを付けながら可能な限りグループ化を図る。
【吟味】	具体化を図った判断基準と照合し、グループ化した意見の良い点・問題点を考えながらそれらの適否などを決める。
【終結】	グループ化を図った意見の適否確認を行う。また意見の適否に関わらず、それぞれの意見の持つ問題点に配慮した合意を目指す。
* 上記に示すプロセスでは、共通点・相違点をもとにしながら意見の仲間分けをしたり、表・メモなどを作成したりするといった「整理」を行う。	

長谷の指摘する「整理」する行為を「プロセス」で、絶えず行うよう位置付けることは、合意へと向かう「話し合い」において不可欠な行為である。

しかしながら「話し合い」において「整理」する行為は、「意見の仲間分けをする」「表・メモなどを作成する」とした意味だけではなく【共有】【吟味】【終結】といったそれぞれの「プロセス」で目的に応じて展開される。では、長谷の示す【共有】【吟味】【終結】といった「プロセス」にどのような「整理」が必要となるのだろうか。それを考える上で、櫻本(1995)の示す論理的思考力に注視したい。櫻本は、論理的思考力を以下、表2のようにまとめている。

表2 櫻本の示す論理的思考力

知覚する力	関係づける力	意義づける力
列挙する力	定義づける力 類別する力 比較する力 順序をたどる力 原因や理由を求める力 推理する力	評価する力 一般化しまとめる力 実験・観察・調査等により、実証する力
具体 → 抽象		

櫻本は、「関係づける力」に「定義づける力」「類別する力」といった6つの思考力が含まれるとしている。さらに多様な思考力を含む「関

係づける力」に重点を置き授業を考えることが有効であると併せて主張する。このことは「話し合い」の授業だけにとどまらず【共有】【吟味】【終結】といった「プロセス」で展開される「整理」の特徴を考える上で参考とすべき思考方法といえる。

他方「話し合い」の「整理」に関わる先行研究として山元(2004)、宮本(2014)、上山(2015)<sup>8)</sup>を挙げる。とりわけ本研究では「整理」のために「発言のカテゴリ」「具体的発言例」を示す山元、宮本を俯瞰したい。山元、宮本それぞれが示す、「話し合い」の「整理」に関わると考えられる「発言のカテゴリ」「具体的発言例」は、以下、表3の通りである(山元、宮本が示したものを、それぞれ一部抜粋し「話し合い」の「整理」に必要と考えられる発言のカテゴリと具体的発言例としてまとめて表記する)。

表3 「話し合い」の整理に必要と考えられる発言のカテゴリと具体的発言例

山元 (2004)		宮本 (2014)	
発言のカテゴリ	具体的発言例	発言のカテゴリ	具体的発言例
・賛意 ・補足	・賛成です ・助けます	・解釈	・○○が言っているのは、こういうことだよ
・質問	・たずねます	・質問	・○○の意見に質問します
・説明	・わかりやすく言うと	・反駁	・○○の意見に反対です
・確認	・それはこういうことですか?	・補足	・○○の意見に付け足します
・具体化、一般化	・それは例えばこういうことでしょう	・説明	・…とうことだよね
・条件付き賛成	・あなたの考えに大筋で賛成しますがこの点については主張します	・統合	・結局…ということだよね
・残された問題の鮮明化	・こういうことは明らかにしたけれどこの点ははっきりしません		

表3のように山元、宮本がそれぞれ示す「話

し合い」の「整理」に関すると考えられる「発言のカテゴリ」には、「質問」「補足」「説明」など、共通したカテゴリが見られる。また表 3 にまとめた「発言のカテゴリ」「具体的発言例」は、櫻本の示す「関係づける力」を中心とした思考が働いている上でのカテゴリとその発言例であると捉えることができる。これらは、「プロセス」で必要とされる「整理」の具体的な内容を考える際に、示唆を与えるものである。

以下、櫻本、山元、宮本それぞれが示した「思考方法」「発言のカテゴリ」「具体的発言例」を勘案し、「プロセス」で「整理」に特徴のある「合意形成のプロセス」を作成した。(表 4: 司会, 表 5: メンバー, 整理①から③は太字)。

表 4, 5 に示す「合意形成のプロセス」の特徴は、【共有】(計画も含む)【吟味】【終結】といった合意へと至る過程に「整理」(①から③)を位置付けたことである。

【共有】過程で展開される「整理①」は、「合意」へと向かうための多様な情報が交差する中で、「共通点・相違点をもとにしながら仲間分けをしたり、見出しをつけたりする」「表・メモ等から、価値づけたり、定義づけたり、意見をまとめたり、足りないところを補ったりする」などを行う。このような行為は、【吟味】及び【終結】過程での「話し合い」を円滑にする。

【吟味】過程で展開される「整理②」は、「判断基準に照らし合わせ項目の良い点・問題点をまとめる」「対立点がある場合は、どの点について対立しているかを見出す」といったことを行う。【共有】過程で行った「整理①」も踏まえつつ、合意へと「話し合い」を収束に向かわせる行為となる。

【終結】過程で展開される「整理③」は、「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」「意見の対立が続いている場合は、表やメモ等を見直し、妥協点を見出す」といったことを行う。前述した「整理①②」を確実に行

うことが、「整理③」の充実にも繋がり「話し合い」を「合意」へと着地させるのである。

このように「プロセス」ごとに、「整理」を位置付けた「合意形成のプロセス」をもとに小学国語教科書所収の問題・課題解決をテーマとした「話し合い」教材を組織する「話し合い例」<sup>9)</sup>に着目し分析・考察を行う。このことは、「話し合い」が合意へと至るまでにどのような「整理」に関わる発話が積み重なっているのかを明らかにする。ひいては、「合意形成のプロセス」で展開される「整理」に関する実践プランを、「話し合い」教材の実態を踏まえながら示すことに繋がる。

### Ⅲ 「合意形成のプロセス」をもとにした「話し合い」教材の発話分析及び考察（「話し合い例」に着目した場合）

前項で示した「合意形成のプロセス」をもとに、平成 27 年度に改訂・発行された占有率<sup>10)</sup>の高い小学国語教科書所収の問題・課題解決をテーマとした「話し合い」教材を組織する「話し合い例」に着目し発話分析を行う(表 6, 司会, メンバー)。

小学国語教科書は、主要 4 教科(国語, 社会, 算数, 理科)の中で使用頻度が一番高く<sup>11)</sup>学校教育法には、その使用義務が規定されている。これは、小学校における国語科の授業では、学習者に対して教科書を中心とした学習指導を行っていることを意味し、国語教科書所収の「話し合い」教材を考察することは「話し合い」指導の実態を把握する上で有力な情報になると言える。

「整理」は、「話し合い」の「プロセス」で展開されるため、表 6 は、「整理」のみを取り上げた記載としていない。なお、表 6 及び考察の英字は、「合意形成のプロセス」(表 4, 5)と対応している。さらに「整理」にあてはまると考えられる発話(英字)を太字、「AB」「ABE」

といった表記は、複数の言語技能を含んでいることを示す。「×」は、言語技能と対応する発話が見られなかったことを示す。

以下、司会、メンバーそれぞれに見られる「整理」に関する発話分析及びその考察を示す。

司会の「整理」に関わる発話分析からの考察は、以下の2点である。

- ① 「プロセス」で「整理」に関する発話が見られる。しかしながら、表やメモ等、作成したものを価値づけたり、定義づけたりする発話は少ない。
- ② 【共有】過程に「整理」に関する発話が集中し【吟味】【終結】と「プロセス」を経るごとに、その発話が少なくなっている。

①については、【共有】過程に言語技能「J」、共通点・相違点をもとにしながらか仲分けをし

表4 合意形成のプロセスとその能力（司会）

プロセス		ポイントとなる技能（言語技能）	
1. 【共有】 (計画も含む)	目的や進め方を説明する	A	話し合いのテーマやゴールを伝える。(話し合いの課題、合意とする着地点等の共有を図る)
		B	どのような手順で話し合うかを説明する。
		C	話し合いで気をつけたいといけなことを確認する。(話し合いの時間などの確認をする)
		D	合意する際の判断基準を決める。(3年生以上)
	意見を言わせる	E	意見を言ってもらおう。(できる限り多人数に、提案者の発話を含む)
	質問させる	F	出た意見に対して質問や意見をさせる。
	意見を聞く	G	意見の同じところや違うところを考えながら聞く。(話が反れた場合はもとに戻すなどする)
		H	意見の要点を聞く。
	確認する	I	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。
	整理①	J	共通点・相違点をもとにしながらか仲分けをしたり、見出しをつけたりする。
K		共通点・相違点をもとにしながらか表・メモ等を作成する。(単に羅列したものはメモには位置付けない)	
L		価値づけたり、定義づけたり、意見をまとめたり、足りないところを補ったりする。	
M		表・メモ等から価値づけたり、定義づけたり、意見をまとめたり、足りないところを補ったりする。	
2. 【吟味】	話し合う項目を決める	N	これまでに出来た意見をもとに話し合う項目を決める。(確認の場合もある)
	項目にそって考える	O	判断基準に照らし合わせながらか項目について考える。(良い点・問題点や判断基準などを見直し、確認する)
		P	自分の意見を見直し、意見を出してもらおう。(新たな意見を出してもらおうことも含む)
	確認する	Q	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。
	整理②	R	判断基準に照らし合わせ項目の良い点・問題点をまとめる。
S		対立点がある場合は、どの点について対立しているかを見出す。	
3. 【終結】	ふりかえる	T	それまでの話し合いの流れを振り返り、多人数が支持した意見を取り上げ、確認する。
	折り合いをつける	U	意見の対立が続いている場合は、もう一度、対立点について考えるようすすめる。
	確認する	V	決まったことを確認したり、感想を述べたりする。
	整理③	W	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。
		X	意見の対立が続いている場合は、表やメモ等を見直し、妥協点を見出す。

たり、見出しをつけたりすることに関わる発話が多く見られた。例えば「(前略)原さんと大田さんからは、『なかよしはん』で毎日するこ

とと、ときどきすることをせつめいしてはどうかという意見がでました。』(M社3年生)といった発話である。これは、司会がメンバーの意見

表5 合意形成のプロセスとその能力(メンバー)

プロセス		ポイントとなる技能(言語技能)	
1. 【共有】 (計画も含む)	目的や進め方を確認する	a	話し合いのテーマやゴールを確認する。(話し合いの課題、合意とする着地点等の共有を図る)
		b	どのような手順で話し合うかの説明を聞き、理解する。
		c	話し合いで気をつけたいといけなことを確認する。(話し合いの時間等を確認する)
		d	合意する際の判断基準を決める。(3年生以上)
	意見を言う (考えを伝える)	e	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。
		f	理由をはっきり伝える。
		g	相手の意見を結びつけて話す。
	話を聞く	h	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。(話が反れた場合はもとに戻すなどする)
	質問する	i	相手の分からない点、もっと知りたい点を質問したり理由をたずねたりする。
	質問に答える	j	質問に分かりやすく答える。
	確認する	k	これまでに話し合ったことを確認したり、感想を言ったりする。
	整理①	l	共通点・相違点をもとにしながら仲間分けをしたり見出しをつけたりする。
		m	共通点・相違点をもとにしながら表・メモ等を作成する。(単に羅列したものはメモには位置付けない)
n		価値づけたり、定義づけたり、意見をまとめたり、足りないところを補ったりする。	
o		表・メモ等から、価値づけたり、定義づけたり、意見をまとめたり、足りないところを補ったりする。	
2. 【吟味】	話し合う項目を決める	p	それまでの話し合いの流れを振り返り、話し合う項目を決める。
	項目にそって考える	q	判断基準に照らし合わせながら項目について考える。(良い点・問題点や判断基準などを見直し確認する)
		r	自分の意見を見直して、意見を出す。(新たな意見も含む)
	確認する	s	話し合いを終える場合、これまでに話し合ったことを確かめたり、感想を述べたりする。
	整理②	t	判断基準に照らし合わせ項目の良い点・問題点をまとめる。
u		対立点がある場合は、どの点に対立しているかを見出す。	
3. 【終結】	ふりかえる	v	それまでの話し合いの流れを振り返り、多人数が支持した意見を取り上げ、確認する。
	折り合いをつける	w	意見の対立が続いている場合は、相手の意見のもとになった考えを理解しながら、対立点について考える。
	確認する	x	決まったことを確認したり、感想を述べたりする。
	整理③	y	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。
		z	意見の対立が続いている場合は、表やメモ等を見直し、妥協点を見出す。
プロセスに関係なく常に意識すること	【共有】「①意見を言う(考えを伝える)②話を聞く③質問をする④質問に答える」の言語技能は、【吟味】【終結】の過程でも必要な能力である。		

の共通点を見つけ整理し「仲間分け」したものである。指導者は、「整理」に関わる具体的な発話として取り上げ、学習者が「話し合い」を行う際に「整理」する行為を促す一助としたい。しかしながら、「○○といった点で表やメモを作成することは大切だね」といった価値づけたり、定義づけたりする発話は少なかった。

②については、【共有】過程に言語技能、「J」「K」「L」に関する発話が集中して見られる。例えば言語技能「K」「メモを見ると、同じものもあるけど、こんなにたくさんの遊びをしてきたんだね。」(K社 6年生)といった発話である。このような発話は、記憶に頼る「話し合い」ではなく、事柄の意義や意味の共有を図る「話し合い」とする契機となる。また言語技能「L」「R」「W」「意見をまとめる」「良い点・問題をまとめる」「良い点を合わせてよりよい結論を出す」といった発話も少数ながら見られた。しかしな

がら、【吟味】【終結】と「プロセス」を経るごとに「整理」に関わる発話が少なくなっている。とりわけ「対立点を見出す」「表やメモ等を見直し、妥協点を見出す」といった言語技能「S」「X」にあてはまる発話は見られなかった。

「合意形成のプロセス」における【吟味】過程では「話し合い」が停滞したり、混沌としたりする可能性が高まる。また【終結】過程では、メンバー同士の意見の対立が続き、妥協点を探ることも視野に入れておく必要がある。そのためにも「S」「X」に示す行為を積極的に取り入れ、円滑に「話し合い」を合意へと着地させる必要があると考える。

一方、メンバーの「整理」に関わる発話分析からの考察は、以下の2点である。

表6 司会・メンバーの発話分析 (M、T、K社「話し合い例」の場合)

発行社	学年	教材名		【共有】	【吟味】	【終結】
M	3	つたえよう、楽しい学校生活	司会	ABE/HE/E/IJC	×	×
			メンバー	ef/ef/gef	×	×
	4	よりよい話し合いをしよう	司会	AE	P	TV
			メンバー	ef	gef	×
	5	明日をつくるわたしたち	司会	LI	×	×
メンバー			ef/ige/gr	×	×	
T	3	グループで話し合おう	司会	ABDE/INO	OE	TV
			メンバー	ef/ef/ef	i/j/lgr/gefr	×
	4	クラスで話し合おう	司会	AE/F/BC/E/IF/F	FNOE/GE/OE/RE	TV
			メンバー	efd/ef/ef/ef/gef/i/j/i/j	ef/gqef/gqefr/efq/efq/gefq	×
	6	問題を解決するために話し合おう	司会	AE/FBDE/IJ	NOE/RE/NOE	TV/V
			メンバー	ef/ef/gef/gef	qe/gi/j/gqe/gef/qe	x
K	3	係の活動について考えよう	司会	AE/E/IJE	GNE	ET/TV
			メンバー	e/ef/gef	i/j/e/gefr/gefr	×
	4	クラスで話し合おう	司会	ACE/E/LE	GO	TVW
			メンバー	ef/gef/ef	qef/ge/gefq/i/jefq/gefq	×
	6	グループで話し合おう	司会	AD/CE/K	NO/OE	TVW
			メンバー	bc/gbef/ef/gef	pe/gpe/qe/gqi/jqi/jefq/geq/jef/jef	×

③【吟味】過程に「整理」に関わる発話が見られる。しかしながら表やメモ等を作成する、それらを価値づけたり、定義づけたりするといった発話は見られない。

④【共有】及び【終結】過程においては、「整理」に関する発話は見られない。

③については、【吟味】過程に言語技能「1」、共通点・相違点をもとにしながら仲間分けをしたり見出しをつけたりする発話が見られた。例えば、「音楽もクイズも、みんながさんかできます。」(T社3年生)といった発話である。これは意見の「共通点」を見つけ出し、仲間分けをした発話である。「話し合い」が混沌とした際「共通点・相違点」の視点で意見を吟味することの重要性を示したものとなっている。しかしながら、「話し合い」の中で、表やメモ等を作成することを促す発話や、それらを価値づけたり定義づけたりする発話は見られなかった。

④については、【吟味】過程に前述のような「整理」に関する発話が見られるものの、【共有】及び【終結】過程には「整理」に関する発話が見られなかった。

しかし、上記のことは、調査を行った小学国語教科書所収、問題・課題解決をテーマとした「話し合い」教材の「話し合い例」に不備があるとしたものではない。「話し合い例」は、付けたい力に関わる要素を網羅させたものとなっており「プロセス」「整理」のみに焦点を当て作成されたものではないことを付記しておきたい。また、「整理」を行うことを学ばせる教材が、小学国語教科書に所収されていないかといえばそうではない。例えば「整理」について学ばせることのできる教材も配置されている。「意見の共通点と相違点をメモにして聞き分ける」「多数の意見を比較し、見出しを付けてまとめる」教材である。これらは、「整理」に意識を向けさせ「話し合い」を行うことができるようになる教材といえる。

以上、「合意形成のプロセス」をもとに問題・課題解決をテーマとした「話し合い」教材を組織する「話し合い例」の発話分析及び「整理」に重点を置いた考察を行った。その結果、司会、メンバー問わず主に以下A、Bの2点が明らかとなった。

A合意形成の「プロセス」で、「整理」に関する発話が見られる箇所に偏りがある。(また、発話が認められないプロセスもある)  
B調査した「話し合い例」には、情報を整理するための、「表やメモ等」の活用を図った発言例は少ない。

上記2点について、指導者が学習者に十分身に付けさせる授業を行っていない可能性が高い。そこで、この2点を次項の実践プランに生かす場合には、以下ア、イの視点が必要になると考えられる。

ア「合意形成のプロセス」で展開される「整理」の必要性に気づかせ、それらの発言を学習者に考えさせること。  
イ「話し合い」の際、やりとりをする中で、情報を「整理」するために、表やメモ等を活用した上で、それらに見られる発言や発言を支える活動の意義・意味を考えさせること。

次項IVにおいて、本項で明らかとなったア、イを踏まえ、学習者に【共有】【吟味】【終結】といった「合意形成のプロセス」で展開される「整理」の力を身に付けさせるための実践プランを提案する。

#### IV 「合意形成のプロセス」で展開される「整理」の力を学習者に身に付けさせるための実践プラン

本項では、「合意形成のプロセス」で展開される「整理」の力を学習者に身に付けさせるために前項で示した、「ア プロセスで展開される『整理』の必要性に気づかせ、それらの発言を考えさせること」「イ『話し合い』の際『やりとり』をする中で、情報を『整理』するために、表やメモ等を活用した上で、それらに見られる発言や発言を支える活動の意義・意味を考えさせること」を踏まえた実践プランを提案する。

提案する実践プラン、その中で活用する、話し合いモデル及び活用するシートは、長谷・重内が行った「話し合い」の内容把握、整理・分類の実践事例を参考に、「プロセス」で必要とされる上記アイの力を学習者に身に付けさせる

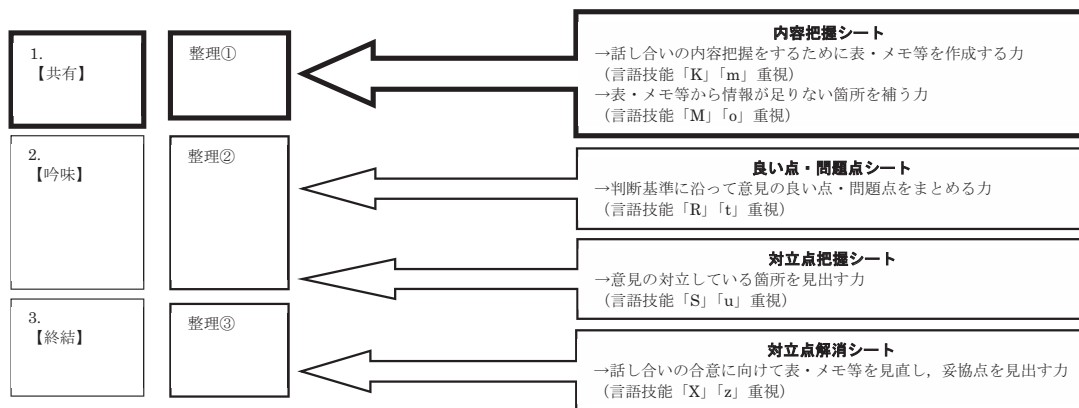
ことができると考えられるものとなっている。その際、活用するシートの大まかな特徴（付けたい力）を表 7 に示す。（司会：司，メンバー：メと表記，英字は，表 4，5 と同じ，図 1 参照）。表 7 に示すような特徴のあるシートを活用し、「プロセス」で必要となる「整理」の力を学習者に身に付けさせる実践プランを示す。なお本項では、紙面の都合上とりわけ「合意形成のプロセス」の中で、「話し合い」の話題に対する学習者の多様な情報が交差する過程であり、その後の【吟味】及び【終結】過程にも大きな影響を与える【共有】過程の実践プランを提案する。（図 1 参照，内容把握シート）

提案する実践プランの中で活用する「整理」の力を身に付けさせるための内容把握シートは、紙媒体で作成し、提示するものである。学習者に「合意形成のプロセス」で展開する「整理」

表7 学習者に「整理」の力を身に付けさせるために活用するシート名とその特徴

プロセス	整理	シート名	重視する言語技能	大まかな特徴（付けたい力）
1. 【共有】	整理①	内容把握シート	司：「K」「M」 メ：「m」「o」	・表・メモ等を作成する力 ・足りない情報を補う力
2. 【吟味】	整理②	良い点・問題点シート	司：「R」 メ：「t」	・判断基準に沿って良い点・問題点をまとめる力
		対立点把握シート	司：「S」 メ：「u」	・意見の対立している箇所を見出す力
3. 【終結】	整理③	対立点解消シート	司：「X」 メ：「z」	・合意に向け妥協点を見出す力

図1 合意形成のプロセスで展開される「整理」の力を学習者に身に付けさせるための実践プラン





の力を身に付けさせるためには、実際に「話し合い」をさせることが大前提となる。しかしながら「話し合い」は、主として音声言語での「やりとり」となるため、保存することを意識しない限り消えてなくなる。そのことは、学習者にとって「話し合い」の「プロセス」に応じた「整理」するために必要となる発言やそれらを生み出す過程を十分検討することを困難なものとしている。

その点を補うためには、学習者に文字化した「話し合い」を検討させ「整理」に関わる発言やそれに至った過程を考えさせるといった場面を設け指導にあたる必要がある。そのような指導が「プロセス」で展開する「整理」の力を身に付けさせるための一助になると考える。また、提案する実践プラン中の内容把握シートは、【共有】過程の「整理」に着目したものである。内容把握シートを繰り返し活用し、学習者に【共有】過程で展開される「整理」の力を身に付けさせることで、実際の「話し合い」において合意する力を養うことを目指す。さらに「話し合い」は、司会とメンバー双方の発話が重なり合いながら行われるものである。学習者には、司会とメンバー双方の立場に立たせながら「話し合い」を見つめさせることが肝要である。そこで、司会とメンバー双方の立場から「話し合い」を見つめさせることができる実践プランを提案する。また、提案する実践プランは「話し合いモデル」（学習者に目指すべき「話し合い」のありようを記した台本）を活用したものとする。以下「対象」「単元名」「目標」「議題」「展開」といった【実践プランの概要】をまとめる。

#### 【実践プランの概要】

- |   |
|---|
| (1) 対象：中学年<br>(2) 単元名：自分の役割を考えて話し合いをしよう |
|---|

(3) 目標：司会、提案者、参加者それぞれの役割を意識しながら議題に沿って話し合うことができる

(4) 議題：「給食の調理員さんに感謝の気持ちを伝えるために何をするか」

(5) 展開：全 7 時間

①学習を見通し、役割を意識しながら議題に沿って話し合うという学習課題を確かめる。(1 時間)

②司会、提案者、参加者などの役割があることを理解し、それぞれの役割で気をつけることを確かめる。(2 時間)〈内容把握シートの活用〉

③それぞれの役割を意識しながら、議題に沿って話し合う。(3 時間)

④それぞれの役割を意識しながら、議題に沿って話し合うことができたかを振り返る。(1 時間)

【共有】過程では、判断基準の決定を行い、それに基づきながら議題に対する意見を成員相互で出し合う。意見に対する十分な情報収集を行う最初の過程であり「話し合い」の方向性を決める上で重要な過程ともいえる。そのためには、成員が述べた各意見に対して量的にも質的にも担保された「質問」を交わすことが十分な情報収集をするための鍵となる。また、「話し合い」は、主として音声言語でやりとりが行われるため、瞬時に消えてなくなる。長田(2016)が言及するように、瞬時に消えてなくなる音声言語をメモとして保存し「話し合い」の内容把握の一助とすることが大切である。

これらを踏まえ、判断基準の参考となる情報収集・整理をするための活動として「表・メモの作成」「表・メモから足りない情報の把握」「質問による情報収集・整理」を以下提案する。

【話し合いモデル】

【計画】 (話し合いの目的、判断基準の決定)	<p>司会：最近、「毎日の給食ができるまで」と題して、調理員さんに教室に来ていただき、お話をさせていただきました。</p> <p>司会：そこで今日は、「給食週間に感謝の気持ちを伝えるために、何をするか」という議題について、話し合います。最初に、議題を提案してくれた、重田さんに、議題を提案した理由について、説明してもらいます。重田さんお願いします。</p> <p>重田：先日、給食の調理員さんに来ていただき、お話を聞きました。ぼくたちが、元気で学校生活が送れるように、いろいろな事を考えて、給食を作ってくださいという事が分かりました。そこで、感謝の気持ちを表すことが必要だと思い、議題を提案しました。感謝の気持ちを伝えるために「クラス全員でできること」を条件として話し合っていきたいと思います。</p> <p>司会：重田さんの提案について質問ありませんか。竹田さんどうぞ。</p> <p>竹田：感謝の気持ちとして「クラス全員でできること」を条件に伝えるということですが、それは、なぜですか。</p> <p>重田：先日、クラス全員でお話を聞きました。また、給食はクラス全員が、毎日食べています。だから、「クラス全員でできること」を条件に考えればいいのではないかと思います。</p> <p>竹田：重田さんの今の説明でよく分かりました。</p> <p>司会：他にありませんか(確認して)。それでは、始めます。「クラス全員でできること」が条件です。「ぼく、わたしは協力しない」等の発言はやめましょう。時間は15分で話し合います。</p>
	<p>司会：はじめに、何をするのがよいと思うか、みんなの意見を発表してください。その後、出た意見について話し合っ、何をするか決めていきます。意見を出すときには、その理由も言ってください。では、意見を出していきましょう。</p>

【共有】  
(意見を出し合う、互いに質問する)

<p>山本：「給食を残さずに食べよう」と呼びかけるポスターの作成をするのがいいと思います。調理員さんは、食べ残しがなくなれば、「作ってよかった」と喜んで下さるのではないかと考えたからです。</p> <p>松本：ぼくは、配ぜん室のそうじをしたいと思います。配ぜん室を片付ける時によく汚してしまうからです。</p> <p>鷲尾：わたしは、寄せ書きがいいと思います。ふだんなかなか言えない感謝の気持ちを、自分の言葉で伝えることができるからです。</p> <p>稲川：鷲尾さんと理由が似ているのですが、私は手紙がいいと思います。手紙は、一人一人の気持ちを伝えやすいからです。</p> <p>司会：では、一通り意見が出たので、出た意見をたしかめますね。</p> <p>司会：ポスターでよびかける、配ぜん室のそうじをする、寄せ書きをする、手紙を書くという意見でしたね。</p> <p>司会：どれがいいか話し合う前に、それぞれの考えをもう少し詳しく理解しておきたいと思います。出た意見について質問やつけ加えのある人は、どうぞ。</p> <p>三木：松本さんに2つ質問します。配ぜん室のそうじは、いつするのですか。また、班ごとに日にちを変えてするのですか。</p> <p>松本：1つ目の質問ですが、時間は昼休みの終わり頃にしようと思います。2つ目の質問ですが、班ごとに当番を決めてすればいいと思います。</p> <p>三木：当番を決めてするとことは、「クラス全員で感謝の気持ちを伝えること」という条件にあてはまるのかなあ…。</p> <p>西本：山本さんに質問します。ポスターは、一人ずつ作るのですか。</p> <p>山本：一人ずつ作ると大変なので、班ごとに作ってはどうかと思います。</p> <p>(中略)</p>
<p>【整理①】 司会：このあとしっかり話し合っていくために、いったんこれまでの話を整理してみようか。</p>

上記のような話し合いモデルを学習者に提示し、以下のような「話し合い」の内容把握をす

るための表を作成する(表8,内容把握シート)。

指導者は【話し合いモデル】を活用し、どのようなやりとりが紙面上で展開されているのか、表8に示す内容把握シートを活用しながら視覚化させる手立てを講じる。活動としては、まず「話し合い」から得た情報をシートに書き入れ、整理させる(表8の黒枠内)。次に、他の理由(☆印)を引き出す質問を考えさせる。その際、話の流れから理由を予想させながら考えさせる。活動当初は聞き分けることを重視した表の作成を、学習が深まれば、聞き深めることにつながる「足りない情報」や「求めたい情報」を得るための質問を重視したい。

【話し合いモデル】は、司会の発話「このあとしっかり話し合っていくために、いったんこれまでの話を整理してみようか。」でやりとりを終えている。この後、学習者に「今までの話し合いの流れからどのように整理しますか。共通点に着目しながら考えてみましょう。」と問い、内容把握シートなど表を作成することで、司会、メンバー問わず「整理」がしやすくなることも併せて理解させたい。

## V 成果と残された課題

本研究の目的である「話し合い」の「プロセス」で展開される「整理」に特徴のある「合意形成のプロセス」を示し、それをもとに小学国語教科書、問題・課題解決をテーマとした「話し合い」教材を組織する「話し合い例」に着目し「整理」に重点を置いた発話分析・考察を行った。

その結果、「話し合い例」の発話分析においては、司会、メンバー問わず、合意形成の「プロセス」で、「整理」に関する発話が見られる箇所に偏りがある(発話が認められないプロセスもある)ことや、調査した「話し合い例」には、情報を「整理」するための、『表やメモ等』の活用を図った発言例は少ないことが明らかになった。

そこで、「合意形成のプロセス」で展開されるそれぞれの、「整理」の必要性に気づかせたり、それらの発言を学習者に考えさせたりする。また、「話し合い」の際、やりとりする中で、情報を「整理」するために、表やメモ等を活用した上で、それらに見られる発言や発言を支える活動の意義・意味を考えさせるといった「整理」の力を身に付けさせるためのシートを活用した

表8 内容把握シート

議題	給食週間に感謝の気持ちを伝えるために、何をするか 条件：クラス全員でできること			
	提案した意見	提案理由	意見と理由から考える質問	質問を通して得られた追加理由
山本	ポスター	呼びかけることで食べ残しが減り喜んでもらえるから	・一人ずつ作るのか	・班ごとに作成する
松本	そうじ	片付けの時に配せん室を汚してしまうから	・いつするのか ・班ごとにするのか	・昼休みにする ・班ごとに当番決めてする
鷲尾	寄せ書き	自分の言葉で伝えることができるから	①	☆
稲川	手紙	一人一人の気持ちを伝えやすいから	②	☆

実践プランを提案した。

今後は、実践プランが学習者にとって「整理」の力を身に付けさせるものであったのか、効果測定等の検証が必要である。その際、数値のみを判断材料とせず、カリキュラム、学習者の学習履歴、指導者及び学習者同士との関わりといった視点から、プランの修正・発展を試みたい。また本稿で割愛した「プロセス」で必要とされるであろう「整理」の力を身に付けさせるための「良い点・問題点シート」「対立点把握シート」「対立点解消シート」を活用した実践プランの具体的な提案が急務となる。

## 注

- 1) 長谷・重内は、①意見を出し合う②質問をし合う③整理、分類する④結論を出すための視点を考える⑤結論を出すための視点に沿って考える⑥結論を出すといった「合意形成のプロセス」を示している。これは長谷(2016a)が示すプロセスの捉え方と同様のものである。
- 2) 長谷・村松は【共有】【整理】【吟味】【終結」といった「話し合い」が合意へと至る「プロセス」とその言語技能を示す。
- 3) 平成29年3月に公示された、小学校学習指導要領国語では、「2内容」の中で「(2)話や文章に含まれている情報の扱い方に関する事項」が新たに新設された。例えば「共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること」(第1学年及び第2学年)、「考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解すること」(第3学年及び第4学年)、「原因と結果など情報と情報との関係について理解すること」(第5学年及び第6学年)などである。これらのことは、学習者に多様な情報を「整理」することの必要性を示唆したものといえる。
- 4) 全国学力・学習状況調査(小学校、平成19年度から平成28年度迄)の平成19年度、21年度、

26年度の報告。いずれの報告にも「話し合いを整理する力に課題がある」とした報告が見られる。

- 5) 長谷は、平成23年～27年度に発行された小学国語教科書のうち、全国的に採択率の高いT社3年生以上の問題・課題解決をテーマとした「話し合い」教材を組織する「話し合い例」を取り出し、発話分類を行っている。なお本研究における教科書とは、学校教育法で文部科学大臣の検定を経た教科用図書(文部科学省検定済教科書)を指す。
- 6) 長谷・重内(2018)において、文字化資料及び表を活用した「整理」に関する指導の一例を示している。
- 7) 長谷は、長谷・村松をもとにした「話し合い」が合意へと至る「プロセス」とその言語技能を示す。さらに「整理」の重要性を「プロセス」間わず行うことを主張する。
- 8) 上山は「話し合い」をする際、刻々と変化する(状況)に応じて「適切」な方法知を選択することが学習者に求められると主張する。その中には「内容の確かめ」「まとめ」「言い換え」といった「話し合い」の「整理」に関するものを示している。上山が示した「整理」に関するものは、長谷の示す【共有】【吟味】【終結】いずれの過程の「整理」においても大切にされるべきものである。
- 9) ここでいう「話し合い例」とは学習者が目指すべき「話し合い」の有り様を台本のようにキャラクター(司会、メンバーなど)を付与して示したものを指す。
- 10) 内外教育(2019)「19年度小学校教科書採択状況-文科省まとめ」によると、平成27年度改訂・発行された小学国語教科書の占有率上位3社はM、T、Kとなっている。
- 11) 小学校において「教科書だけを使う」「教科書を主として使う」の両者の合計は、国語96.2%、社会70.4%、算数94.0%、理科83.8%となって

いる。

## 引用及び参考文献

上山伸幸 (2016) 「方法知の活用を促す話し合い学習指導の開発—小学校 4 年生を対象とした授業の分析を通して—」, 全国大学国語教育学会編集『国語科教育』, 第 78 集, pp.13-20.

長田友記 (2016) 『国語教育における話し合い指導の研究—視覚情報化ツールによるコミュニケーション能力の拡張—』, 風間書房.

甲斐雄一郎 (2004) 「テスト問題から教材づくりを考える」『教育科学国語教育』, No.641, 明治図書.

国立教育施策研究所 (2016) 『全国学力・学習状況調査【小学校】報告書』.

櫻本明美 (1995) 『説明的表現の授業—考えて書く力を育てる—』, 明治図書.

財団法人教科書研究センター (2008) 『義務教育教科書に関する教師の意識及び保護者の要望についての調査 調査報告書〈最終報告〉』, p.18.

長谷浩也 (2016a) 「小学校国語科『話し合い』教科書教材に関する考察—合意形成のプロセスを視点とした教科書教材における話し合い例の検討を中心に—」, 『環太平洋大学研究紀要』, 第 10 号, pp.59-69.

長谷浩也 (2016b) 「共通点・相違点を捉える対話を実現させるカギは『質問力』」, 『教育科学国語教育』, No.802, 明治図書, pp.16-19.

長谷浩也, 重内俊介 (2018) 『小学校国語科 合意形成能力を育む「話し合い」指導—理論と実践—』, 明治図書.

長谷浩也, 菊池一, 佐内信之, 重内俊介 (2017) 「中学校国語教科書『話し合い』教材に関する一考察—平成 24 年度～ 28 年度発行教科書の場合—」, 『教職実践研究』, 第 1 号, 環太平洋大学, pp.9-15.

長谷浩也, 村松賢一 (2015) 「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—」, 『環太平洋大学研究紀要』, 第 9 号, pp.81-91.

宮本浩治 (2014) 「中学校の指導Ⅱ—説明的文章を読むことの学習の中で『コミュニケーション能力』を育成する授業の試み—」, 位藤紀美子監修『言語コミュニケーション能力を育てる—発達段階をふまえた国語教育実践の開発—』, 世界思想社, pp.264-284.

村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践』, 明治図書.

文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領国語』 pp.14-22.

山元悦子 (2004) 「四 聞き話す双方向性のある音声言語活動の学習活動—対話と話し合い」, 倉澤栄吉, 野地潤家監修, 『3 話し言葉の教育』, pp.134-153, 朝倉書店.

若木常佳 (2011) 『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』, 風間書房.