

# 小学校国語科話し合い学習における 〈探索的合意形成〉の検討

— ストラウスによる組織論を基盤として —

廣口 知世・間瀬 茂夫  
(2024年10月9日受理)

An Examination of “Exploratory Consensus Building”  
in Elementary School Japanese-Language Classes with Discussion-Based Learning  
— Based on Straus’ theory of organizations —

Tomoyo Hiroguchi, Shigeo Mase

**Abstract:** Consensus building is an important activity for various people to resolve problems through cooperation. In recent years, progress has been made in studying consensus building in elementary-school Japanese language classes. However, there is no standard positioning or definition of consensus building, and the developmental stages of consensus building ability have not been clarified, such as the kinds of consensus building possible in each grade. Thus, it is extremely difficult to establish consensus building discussion goals and instructional guidance. Therefore, this study aimed to define consensus building in elementary-school Japanese-language classes with discussion-based learning and propose a process model of consensus building. First, based on prior research on consensus building in Japanese-language education and on Straus’ theory of organizations, the importance of the concept of consensus building at each stage in the process was identified. Next, by analyzing child protocols, consensus building as a learning theory was defined as “exploratory consensus building,” with the following characteristics. (1) With “exploratory consensus building,” the consensus-building process can be retroactively traced back. (2) Agreements based on “exploratory consensus building” can be reached by means other than a majority vote. (3) Finally, “Exploratory consensus building” agreements are no more than provisional at all times. In view of the above, the study proposed a process model of elementary school-level “exploratory consensus building.”

Key words: consensus building, discussion-based learning, Straus’ theory of organizations, the consensus-building process, exploratory consensus building

キーワード：合意形成、話し合い学習、ストラウスの組織論、合意形成プロセス、探索的合意形成

## 1 問題の所在と研究の目的

合意形成は、多様な人々が協働的に問題解決を行う上で重要な営みである。国語科教育においては、1998（平成10）年版『学習指導要領』に「伝え合う力」が標榜されて以来、話し合いに関する音声言語教育研究は多様な広がりを見せ（山元、2016）、2011年の東日

本大震災への対応に関する動きの中で、社会生活に必要な話し合いのスタイルとして合意形成を図る話し合いの重要性が指摘された（山元、2022）。以来、国語科における合意形成研究が照射され始める。教科書分析を基にした合意形成研究（長谷・村松、2015；長谷、2016）では合意形成プロセスの四つの段階が示され、合意形成に向かう話し合い学習の要件も見出され

つつある（萩中・米田，2016）。さらに，合意形成プロセスの意識を高めるための授業実践（長谷・重内，2018；北川，2023）や，合意形成プロセスの中でも重要かつ困難である「折り合いをつける」段階（堀，2004）に着目した授業開発（北川他，2016；廣口，2024）が蓄積され，合意形成研究における理論と実践の融合が図られている。

このような国語科における合意形成研究には，次のような共通点が見られる。一点目は，問題解決的な内容を話し合いの話題に設定している点，二点目は，多数決ではない全員の合意により最善解を決定する合意形成を目的としている点，三点目は，収束型の合意形成プロセスが前提とされている点である。すなわち，国語科における合意形成は，「収束型のプロセスに則った，集団意思決定を必要とする問題解決のための営み」として認識され，行動への結実をねらった合意が想定されているといえよう。

しかしながら，話し合いにおいて，このような「実践レベル」の合意はそれほどたやすく得られるものではなく（甲斐，2011），全員が合意することは難しい（長田，2022）。さらなる問題点として，国語科においては，合意形成が，話し合いの目的，言語コミュニケーションなど様々な視座によって多様に位置付けられており，統一視されていないことが挙げられる。「実践レベル」という合意の枠組みから脱却し，合意及び合意形成を国語科独自に再定義した上で，そのプロセスを明らかにするならば，目標や学習指導が明らかになり，合意形成能力育成の困難さを乗り越えることが可能になるのではなかろうか。

そこで，本研究では，小学校国語科話し合い学習における合意形成を規定し，その目標の発達モデルを提案することを目的とする。そのための研究方法として，まず，国語科教育における合意形成の先行研究を整理し，ストラウスの組織論を援用した学習論としての合意形成の枠組みを提示する。次に，小学校教育の学習場面で見られる合意形成の様相から，学習論としての合意形成を〈探索的合意形成〉と規定し，その定義と特性を明らかにする。最後に，小学校国語科話し合い学習における〈探索的合意形成〉の目標の発達モデルを仮説として示す。

## 2 小学校国語科話し合い学習における合意形成の枠組みの提示

### 2.1 合意形成プロセスに照射した枠組み

音声言語を主とする話し合いには様々な目的が伴う。国語科教育における話し合いの目的については，

次のような見解がある。山元（2004，2010）は，その目的を「問題解決」と「相互啓発」に二分し，前者には目的や状況に応じて意見を束ねる力，すなわち合意形成の力が必要であると述べている。植西（2013）は，「相互理解」と「合意形成」に二分し，学習者にどちらを目的とするのか明示する指導を重視している。北川（2020）は，話し合いには「何かを決める話し合い」と考えを深めたり新たな発想を得たりする話し合いがあると述べており，この類別は山元（2004，2010）と重複する。上山（2021）は，育てる学習者像の先行研究から，話し合いには「合意形成や問題解決をしたり，新たな意見を生み出したりする創造的な話し合い」と整理している。これらの見解を表1に示す。

表1 小学校国語科における話し合いの目的の分類

山元(2004,2021)	問題解決	相互啓発
植西(2013)	合意形成	相互理解
北川(2020)	何かを決める	深め，発想を得る
上山(2021)	合意形成や問題解決	新たな意見を生み出す

表1から，話し合いは「合意形成」と「相互啓発」という二極の目的で分類されてきており，合意形成は話し合いの目的の一つとして位置付けているといえよう。また，合意形成は問題解決という話題と，相互啓発は発想的な話題との親和性が高いことがわかる。そこで，問題解決について照射しよう。Mercer（1996）は，問題解決を行う9～10歳の教室での会話を表2のように類型化した。

表2 Mercer（1996）の会話の3類型とその定義<sup>1</sup>

論争的会話	意見の決裂と個人的意思決定によって特徴づけられる。情報が共有される事や，建設的な批判や提案がなされる事はほとんどない。主張と反論によって構成される顕著に短いやりとり。
累積的会話	会話の参加者は積極的にお互いが言ったことを積み重ねていくが，それは批判的なものではない。参加者は蓄積によって共通の理解を構成しようとして会話を行う。繰り返すと，確認と，緻密化によって特徴づけられる。
探索的会話	会話の参加者が批判的で，しかし建設的にお互いの考えに関わり合っているときに生じる。発言や対案は共同で検討を行うために提示される。彼らは，反論を述べられる事も，その反論に対して，さらに反論を受けることもあるだろうが，その反論は十分な根拠に基づくものであるし，代替の仮説も提示される。そして，進歩は最終的な全員の賛同によって生じる。

この Mercer の 3 類型を基盤とし、山元 (2014) は学校教育において育成することのできる 2 つの側面として「累積的コミュニケーション」と「探索的コミュニケーション」を挙げ、後者を合意形成のためのコミュニケーションとして位置付けた。

以上を踏まえると、従来の国語科における話し合いの枠組みは、図 1 のように整理でき、合意形成は「探究的コミュニケーションを必要とする、収束型のプロセスに則った問題解決のための営み」として、話し合いの目的に位置付いてきたといえる。

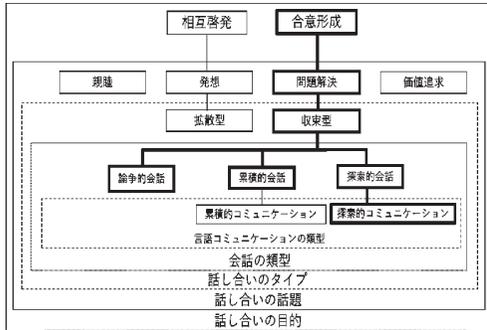


図 1 国語科における合意形成の位置付け

しかし、甲斐 (2011) は、このような問題解決のための「実践レベル」の合意は国語科独自にみなされるものではないと指摘する。そして、この問題を解消するための合意の新たな水準として「枠組みレベル」の合意を示した。「枠組みレベル」の合意とは、意義や目的、条件、進行など、結論を導くための合意形成プロセスにおける段階ごとの合意をいう。この概念は、問題解決のためのコンテンツに重きを置いてきた合意の概念と一線を画す。国語科における合意形成を、結論を導くために段階ごとに合意を得てコンセンサスを構築する営みとして捉えることで、特別活動や社会科といったコンテンツ重視の合意形成指導との差別化を図ることができよう。

甲斐 (2011) による、合意形成プロセスの段階ごとにコンセンサスを構築するという合意形成の概念は、ストラウス (2002) の組織論と通底している。そこで、国語科における合意形成指導の意味を見いだす理論として、ストラウス (2002) の合意形成の概念を援用し、学習論としての合意形成を確立していくこととする。

## 2.2 ストラウスの組織論における合意形成

組織論における合意形成を示したストラウス (2002) は、「合意」を「グループの全員がその結論を最善策と思わなくとも支持することに同意した状態」、「合意形成」を「段階ごとの小さなコンセンサス (合意) が

構築される過程全体」と定義する。図 2 は、ストラウス (2002) の組織論における合意形成プロセスと各段階の説明である。



図 2 ストラウス (2002) の組織論における合意形成プロセスと各段階の説明

ストラウス (2002) の合意形成は、「第1段階: 認知」→「第2段階: 定義」→「第3段階: 分析」→「第4段階: 解決案のリスト作成」→「第5段階: 評価」→「第6段階: 意思決定」(以降、「第1段階: 認知」を「1 認知」と表記する。その他の段階も同様である) という 6 段階において随時、合意をとることで成立する。そして、各段階でコンセンサスに至らなかった場合は、ウィン・ルーズのアプローチ、いわゆる多数決に戻り、何らかの決定をして次の段階に進むという取り決めが前提となっている。もし一つの合意がはずれたとしても、段階ごとの合意が築かれていれば、最終段階の「6 意思決定」が一番楽な作業になるという理由からである。このようなコンセンサスの構築は、問題解決のエネルギーを生成し、効率のよい成果を挙げることとなる。「1 認知」から「6 意思決定」まで順序よく段階ごとにコンセンサスを築くのが、組織論としての合意形成である。

ところで、ここで想定されている問題解決の主体の大半は、企業、機関、自治体などの利害関係者、すなわち成人である。成人は、合意形成プロセスに逆行する言動は合意形成の構築を停滞させるという認知から、多数決のアプローチでの妥協や譲歩を行うことも

あろう。ただし、それらが合意形成の条件的知識を獲得した言動であると断定できない。また、小学校教育における問題解決の主体は子どもであり、合意形成に関する条件的知識を十分に獲得しているとはいえない。そのため、学習論としての合意形成は、ストラウス（2002）の組織論が全て適合するわけではないのである。すなわち、子ども特有の合意形成を明らかにする必要がある。

### 3 小学校教育における学習論としての〈探索的合意形成〉

#### 3.1 小学校教育の学習場面における合意形成の様相

小学校教育の学習場面では、次のような合意形成の特徴が明らかとなっている。まず、廣口・山元（2024）によると、小学1・2年生では、問題を認知した後、すぐに解決案を考え始める様相がある。これはストラウス（2002）の合意形成プロセスでいえば、「1 認知」から「4 解決案リストの作成」への跳躍である。また、

小学1年生は、じゃんけん、指差し、多数決や安易な譲歩で「5 意思決定」を行う傾向があるという。しかし、小学2年生では、多数決以外の折り合いのつけ方を創出し、援用できるようになり（廣口, 2024）、さらに、「4 解決案リストの作成」の段階において、小学4年生では、話し合いの目的に戻ったり（山元・廣口, 2018）、小学5年生では、問題となっている事柄の意味や定義を検討し始めたり（廣口・山元, 2022）する様相が見られるようになる。このように、小学生には、多数決を忌避して意思決定を行う場合や、合意形成の段階を跳躍しても意思決定が可能となる場合、話し合いのプロセスを遡及する場合があるのである。

次に示すプロトコル1は、5年生5名が、放送委員会の取組の解決案について話し合っている様相である。5名は、放送委員会に対するアンケート結果<sup>2</sup>から、「自分たちが放送で時間を知らせても、全校児童が時間を守れていない」という問題を共通理解し、「時間を知らせるための放送を故意になくす」という解決案を出した。すなわち、「1 認知」から「4 解決案リ

プロトコル1 放送を故意になくすか否かについての放送委員会による話し合いの様相

矢代	関口	野本	帯中
⑤ 時間のないところは、時間がわからぬよ。	② 掃除の放送は小さくない方が…。	③ 何で？	① 放送をなくしたら、仕事はなくなる人が…。
⑨ 掃除の放送はあった方がよい？みんなはどう？関口さんは？	⑩ 確かに、掃除の集中はわかるけど、でもそのままずっと、放送に頼ってしまうと守れなくなる。時間が見れないのだから、集中して時間を見る。	⑦ 確かに。	④ 合図はなくなる。掃除はわかるよ。
⑪ まずさ、何で放送しないといけないんだろう。何で放送委員会って、放送するん？	⑬ でも、放送に慣れてしまっているから、放送をなくすには、時間が必要。	⑤ ああ。	⑥ 集中してたらわからないよ。
⑬ つまり、時間を守ってもらうために放送するんですよ？そうするためには、それを考えて放送をやめるか決めないと。なくすかなくさないか、決めないと。	⑭ しばらくなくして…。	⑪ ああ。	⑧ 例えば、大休憩みんな帰ったりするけど、掃除は集中してたら。
⑮ ああ。	⑯ うん。時間を守って。	⑫ じゃあ、掃除の放送は残すべきなん？	⑨ 例え、大休憩みんな帰ったりするけど、掃除は集中してたら。
⑰ 放送委員というのは、時間を守ってもらうために仕事をするから、まずは、委員が目的を達成できるかどうか…。時間を守ってもらいたいのに、聞き取りにくかったら、どう？	⑲ 大休憩と掃除は時間を守ってもらう。給食時間は楽しんでもらう。目的が違う。		⑫ 関口さんのところ、放送…。
⑲ 田上さん、どう？ （→田上：時間を守ってもらえたら…）	⑳ うん。時間を守って。		⑬ 関口さんの弟の学校を例えにすると、自分達で（時間を守ることが）できてるから、放送がわからないよ。
⑳ 楽しんだから、今も楽しんでもらえているから、それを続けたいよ。掃除は「しゃべらず、集中してしまおう。」って言ってるじゃん。			⑭ 関口さんの弟の学校を例えにすると、自分達で（時間を守ることが）できてるから、放送がわからないよ。
㉑（話し合いマップを示しながら）ここに書いてある。掃除をきちんとしてもらうために放送があるから、それぞれの放送の目的が違う。			⑮ 大休憩をなくしたら、もしなくすなら、何か新しいことをしないと。
㉒ それは、向上に繋がるかどうかよ。一番最終的な目的。放送委員は、学校生活の充実と向上に向かってるから。			

ストの作成」へと跳躍したのである。プロトコル1は、それに続く「5評価」における話し合いの様相である。なお、子どもの名前は全て仮名である。

発言①から発言⑩にかけては、「放送の有無は場面に応じる」という「実践レベル」の合意が指向されている。そのような中、矢代が発言⑪で「まずさ、何で放送するん？」と放送委員会そのものの意義を問う。これは、そもそもの問題は何かという「2定義」に戻った発言であり、合意の対象が「実践レベル」から「枠組みレベル」に転換されたといえる。また、矢代は発言⑬で「つまり、時間を守ってもらうために放送するんでしょ？ そうするためには、それを考えて放送やめるか決めないと。なくすかなくさないか、決めないと。」と、放送委員会の意義を説明し、合意形成の方向性を示す。しかし、関口は発言⑭で再び「実践レベル」の合意に戻そうとする。すると、矢代は発言⑯で「時間を守ってもらいたいのに、聞き取りにくかったら、どう？」と、全校児童が時間を守れない原因は放送に対する慣れではなく、そもそも自分たちの放送の仕方にあるのではないかと、アンケート結果を基に指摘する。すなわち「3分析」に入ったといえる。このような矢代の発言に影響され、関口は発言⑰で、放送委員会の仕事の目的を捉え直している。しかし、「2定義」についての全員の合意がとれないまま、野本が発言⑱で「じゃあ、掃除の放送は残すべきなん？」と「実践レベル」に話を戻し、「6意思決定」に進もうとする。けれども、矢代は発言⑳で「それは、向上に繋がるかどうかよ。一番最終的な目的。放送委員は、学校生活の充実と向上に向かっているか。」と、さらに話し合いの目的に立ち返り、「2定義」をより深め、合意を取ろうとする。

このような、行きつ戻りつ話し合いの結果、一時的にという条件付きの合意で、「時間を知らせる放送をなくす」という解決案についての意思決定がなされた。この放送委員会のように、合意形成プロセスを遡及する様相は他の委員会の話し合いでも見られた。例えば「5評価」において、図書委員会では「そもそも図書員会とは」という発言、給食委員会では「そもそも、給食白板（給食の栄養素を記入するホワイトボード）の意味って何だっけ？」という発言がなされていた。そして、それぞれの委員会が、委員会の存在意義や目的について合意し、解決案リストを再度検討し、採用する解決案が他よりも優れているかという「5評価」を行った上で、解決案を取捨選択したり順序付けしたりして、「6意思決定」に到達したのである。

### 3.2 学習論としての〈探索的合意形成〉の定義とその特性

前述した放送委員会の子どもの話し合いから、小学

校教育の学習場面においては、次のような合意形成の特性が指摘できる。

一点目は、合意形成プロセスを遡及するという点である。プロトコル1は、「4解決案リストの作成」として展開が始まった。しかし、その中で「2定義」や「3分析」に遡及し、「5評価」「6意思決定」に到達している。

二点目は、子どもはコンセンサスが得られなかった場合、必ずしも多数決で合意をとるわけではないという点である。子どもたちは、解決案を取捨選択したり順序付けしたりして折り合いを付け、意思決定を行った。これは、間瀬・守田（2014）が指摘するように、自他の協調を優先し、対立を忌避するという高学年の発達段階が関係していると考えられる。このような対立を忌避する様相は「留保」する発言としても現れた。「留保」とは、「とりあえず、～しておこう／まだ決定しないで、～として取っておこう」という、決定を一時差し控える発言である（廣口・山元、2024）。組織論では、決定の留保は効率的ではないため、コンセンサスに至らなかった場合は、ウィン・ルーズのアプローチを用い、話を先に進めることを優先する。しかし、学習論ではむしろ留保は重要である。留保をすることで話し合いを遡及することが可能になり、納得のいくコンセンサスを得ることができるからである。

三点目は、学習論における合意形成は、常に暫定的であるという点である。子どもは、組織論のように順序よくコンセンサスを得てはならず、多数決を用いてもいない。しかし、合意形成を成立させている。これは、各段階で最終的にコンセンサスが揃えば合意形成が成立する、すなわち合意形成は結果論であることを示唆している。学習論における合意は暫定的であるからこそ、合意形成プロセスの遡及や留保が可能であるともいえる。このように、学習論としての合意形成は、組織論としての合意形成には見られない特性を有する。子どもは、誰もが納得できる合意をめざし、時間をかけ、試行錯誤しながらも互いの考えを関わらせ、探索的に合意形成を行うのである。

以上を踏まえ、国語科における学習論としての合意形成を〈探索的合意形成〉と規定する。そして、〈探索的合意形成〉における合意の定義を「グループの全員がその結論を最善策と思わなくとも支持することに同意した状態」とする。次に、〈探索的合意形成〉における合意形成の定義を「段階ごとの小さなコンセンサス（合意）が結果的に得られるに至るまでの過程全体」とする。そして、〈探索的合意形成〉は、次の三点の特性を有するものとする。①〈探索的合意形成〉においては合意形成プロセスの遡及を可能とする／②

〈探索的合意形成〉の合意は多数決以外の折り合いのつけ方を可能とする／③〈探索的合意形成〉の合意は常に暫定的なものに過ぎない。

合意形成に関する条件的知識を十分に獲得していない子どもを対象とした学習論では、合意形成を〈探索的合意形成〉とし、組織論よりももっとゆるやかで、流動的な営みとして捉えた方がよいのではなかろうか。そして、結果的に納得のいく集団意思決定ができたときに初めて、全ての合意形成プロセスの段階で暫定的であった合意が完全な合意になるものとする。

#### 4 〈探索的合意形成〉における学年段階に応じた目標の発達モデル

学習論での合意形成を基に、〈探索的合意形成〉における学年段階に応じた目標の発達モデルを図3に、〈探索的合意形成〉の各段階の説明を表3に示す。

まず、図3について説明する。なお、当該学年の合

意形成プロセスは、当該学年以前のプロセスを踏襲していることを前提とする。

第1学年は、「1 認知」→「4 解決案」→「6 意思決定」のプロセスを踏む。1年生は「誰にとっての問題か。それをどう感じているのか」を認知したら、すぐに解決案を考え始める。考えをまとめようという意識は働かず、解決案について質問や説明を累積する中で共通点や圧倒的な理由が見つかり、それに合意して意思決定が行われる。

第2学年は、「1 認知」→「4 解決案」→「3 分析」→「6 意思決定」のプロセスを踏む。1年生と同様に、2年生も、誰にとっての問題かを認知した後、解決案を考え始めるが、その中で問題の原因の分析との往還が始まる。また、考えをまとめようとする思考も活発化し、多数決以外の折り合いのつけ方を創出しながら（廣口, 2024）、意思決定へと進む。2年生から、参加者全員の納得を重視して合意形成が始まるといってよい。

第3学年は、「1 認知」→「4 解決案」→「2 定義」→「3

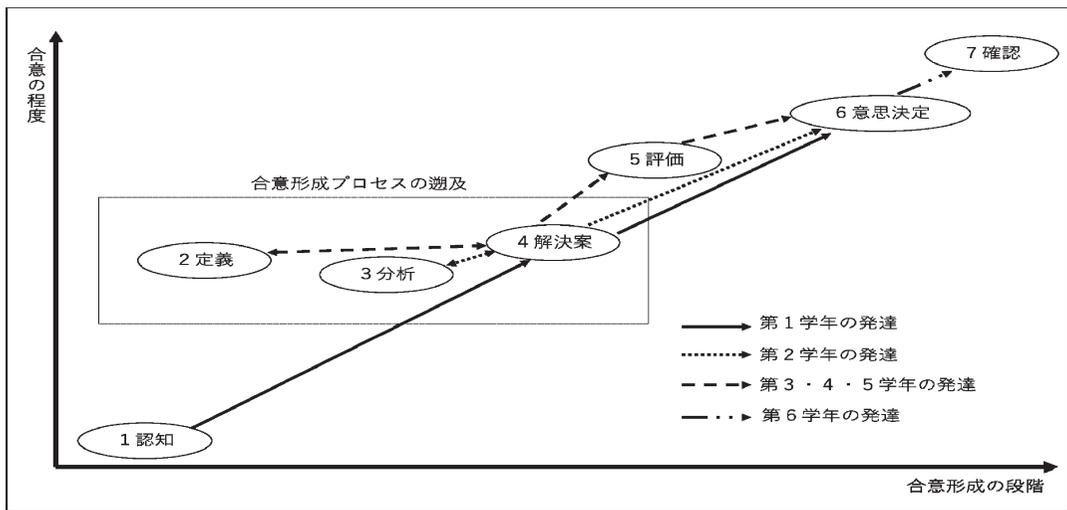


図3 〈探索的合意形成〉における学年段階に応じた目標の発達モデル

表3 〈探索的合意形成〉の各段階の説明

第1段階：認知	その問題は誰にとっての問題か。それをどう感じているのか。どのように話し合いを進めていくのか。
第2段階：定義	問題に含まれている言葉の意味は何か。この話し合いの目的は何か。
第3段階：分析	その問題の原因は何か。どのような条件が必要か。なぜその問題が存在するのか。
第4段階：解決案	問題解決のために考えられる案は何か。
第5段階：評価	どの案が他よりも優れているか、あるいは受け入れられそうか。解決案は条件を満たしているか。その解決案を採用したらどうなるか。採用しなかったらどうなるか。
第6段階：意思決定	どの解決案なら合意を得られるか。どのように折り合いをつけるか。
第7段階：確認	意思決定した解決案で本当によいか。問題の原因と結果はその解決案で結び付いているか。

分析」→「5 評価」→「6 意思決定」のプロセスを踏む。3年生は、話し合いを始める前に、手順についての認知が行われる。そして、解決案を考える中で、問題の原因の分析だけでなく、「この言葉の意味は何か」という問題に含まれている言葉の検討が始まる。また、解決案の意思決定に進む前に、どの案が他よりも優れているか、あるいは受け入れられそうかという評価が入る。すなわち、中学年になると見通しをもった話し合いが始まり、意思決定に慎重さが増すのである。

第4・5学年は、プロセス自体は第3学年と相違ない。しかし、特に、「2 定義」「3 分析」「5 評価」の内容が異なる。まず、「2 定義」では、問題に含まれている言葉のみならず、「そもそもこの話し合いの目的は何か」という根底的検討がなされる。また、「3 分析」では、問題の原因だけでなく、解決案が成立する条件を整理する。そのため、「5 評価」では、最終的な解決案が「3 分析」で示された条件を満たしているかという確認がなされる。このようなふり返りは、メタ認知能力の高まりが見られるようになる4年生以降の特徴といえよう。意思決定に慎重さが増すといつてよい。

第6学年は、合意形成プロセスに「7 確認」という段階が付加される。これは、組織論には位置付いていない段階である。「意思決定した解決案で本当によいか。問題の原因と結果はその解決案で結び付いているか」というように、最終的な全員の合意を確認するのである。ここで、合意が得られなかった場合は、それ以前の段階に遡及して話し合い、合意を取り直す。これも、〈探索的合意形成〉の合意が暫定的であるからこそ可能なのである。

上記で述べた各段階の説明を整理したものが、表3である。表3は、図2のストラウス(2002)の組織論における各段階の説明と異なる部分がある。まず、組織論では、「1 認知」の段階で「問題があるのか」「問題をオープンに話してかまわないのか」という問題に関する認知を行うが、問題は教師から提示され、教室というオープンな場で話し合うことを前提とする学習論では、それらの認知は行われない。一方で、話し合いの手順についての認知が行われる。次に、組織論では、「2 定義」の段階で、「問題は何か」および「その範囲や境界線は？」という定義を行うが、小学生の場合は、後者の「目の前にある問題そのものがどこまでの範囲や境界線までに影響を及ぼすか」という思考には至りにくいと考えられる。一方で、前者の「問題は何か」ということに対しては、「問題に含まれている言葉の意味は何か。この話し合いの目的は何か」という追究が始まる。そして、「3 分析」の段階になると、

条件を勘考し始める。組織論において、条件は組織や企業の長がトップダウンで示すことが多い。しかし、学習論では、解決案を試行錯誤する中で、自分たちで条件を確立させていくのである。また、「5 評価」の段階では、「3 分析」の条件の確立と連動して、「解決案は条件を満たしているか」という確認が入り、「その解決案を採用したらどうなるか。採用しなかったらどうなるか」という仮説的検討がなされる。さらに、「6 意思決定」では組織論で前提とされる多数決を忌避する傾向が表れ、「折り合いをつける」ことに尽力する。最後に、「7 確認」の段階では、「意思決定した解決案で本当によいか。問題の原因と結果はその解決案で結び付いているか」という、全員の合意の確認が行われる。

このように、合意形成を必要とする人や場が異なることから、〈探索的合意形成〉には組織論とは異なる学習論としての合意形成の発達や、段階ごとの事柄があると考えるのである。

## 5 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、国語科における合意形成の位置付けを明らかにした上で、ストラウスの組織論を基盤しながら学習論としての合意形成を〈探索的合意形成〉として定義し、〈探索的合意形成〉における学年段階に応じた目標の発達モデルを仮説として示した。特に、合意形成プロセスの遡及を可能とする、多数決以外の折り合いのつけ方を可能とする、合意は常に暫定的なものに過ぎないという〈探索的合意形成〉の三点は、学習論としての合意形成を成立させる重要な特性である。

今後の課題は、次の二点である。一点目は、〈探索的合意形成〉における目標の発達モデルを基盤に、実践検証を行い、一般妥当性を得ることである。本研究で示した目標の発達モデルは、特定の子ども達を対象とした一教師の授業実践に依拠した仮説である。実践の比較・検討により、目標の発達モデルの一般妥当性を得たい。二点目は、真理追究を目的とする話し合いの合意や合意形成プロセスを明らかにすることである。甲斐(2011)は、大村はまの実践を取り上げ、問題解決を目的とする話し合いの中に真理追究が表れることを示している。また、長谷・重内(2021)によると、国語科教科書の話し合い領域で取り扱っている話題は、問題解決型と価値追求型に分類されるという。存在論(そもそも何のために存在するのか)、認識論(そもそもこれはどういうことなのか)、価値論(そもそもこれには価値があるのか)を包含する「真理追究」

を目的とする話し合いには、合意は必要なのか、必要だとすれば何をもって合意とするのか、合意形成プロセスはどのようなものかということにまで研究の範囲を広げ、問題解決と価値追求の両面から合意や合意形成プロセスを検討するところに、国語科における合意形成研究の意義がある。

## 【注】

- 1 訳は松尾他（2005）による。
- 2 廣口・山元（2022）で示された放送委員会のアンケート結果は、「大休憩と掃除の放送をちゃんと意識していますか。はい：78%，いいえ：22%」「お昼の放送は楽しいですか。はい：91%，いいえ：9%」「放送は聞き取りやすいですか。はい：25%，時々：16%，いいえ：59%」というものである。このアンケート項目は、放送委員会の子どもによって設定されている。回答者は、自分たちを除く28名の級友である。

## 【引用文献】

- 植西浩一（2013）「相互理解か、合意形成かを明確に」『実践国語研究』No.320, 11-12
- 上山伸幸（2021）『小学校国語科における話し合い学習指導論の構築－メタ認知を促す授業とカリキュラムの開発をめざして－』溪水社
- 長田友紀（2022）「Ⅱ 話すこと・聞くことの学習指導に関する研究の成果と課題 2 話すこと・聞くことの学習内容・方法に関する研究の概観と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』全国大学国語教育学会編, 64-71
- 甲斐雄一郎（2011）「『合意』に関する二つの水準」『月刊国語教育研究』No.472, 4-9
- 北川雅浩・坂本喜代子・中村敦雄（2016）「合意形成を目指した話し合いの力を培うための方略」『東京学芸大学国語教育学会研究紀要』第12号, 7-18
- 北川雅浩（2020）「複層的な指導を通して、確かな音声言語能力の育成を」『月刊国語教育研究』No.577, 4-9
- 北川雅浩（2023）「話し合いの目的・プロセス意識を促す手立ての開発と検討－小学3年生を対象として－」『国語科教育』第94集, 50-57
- 長谷浩也（2013）『小学校国語科 対話が子どもの学びを変える指導のアイデア&授業プラン』明治図書
- 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, 81-91
- 長谷浩也（2016）「小学校国語科『話し合い』教科書教材に関する考察」『環太平洋大学研究紀要』第10号, 67-77
- 長谷浩也・重内俊介（2018）『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・重内俊介（2021）「小中学国語教科書所収『話し合い』教材に関する一考察－令和2～3年度発行教科書の場合－」『環太平洋大学研究紀要』19号, 23-32
- 萩中奈穂美・米田猛（2016）「合意形成を図る話し合いの指導に関する実践的研究」『人間発達科学部紀要』第11巻1号, 39-55
- 廣口知世（2024）「合意形成をめざす話し合いにおける折り合いのつけ方とその変容－小学校2年生の授業実践をもとに－」『国語科教育』第95集, 44-51
- 廣口知世・山元悦子（2022）「創造的話し合い能力を育て、主体的・協働的学びのカリキュラムをデザインするトピック学習の試み－小学5年生の国語学習を核として－」『福岡教育大学紀要』第71号, 第1分冊, 9-22
- 廣口知世・山元悦子（2024）『トピック学習で話し合う力を育てる－子どもたちとつくり上げた6年間の軌跡－』新評論
- 堀公俊（2004）『ファシリテーション入門』日本経済新聞社出版
- 間瀬茂夫・守田庸一（2014）「第I章 2 児童生徒の言語コミュニケーション能力の調査I－小学校3年生から中学校3年生－」『言語コミュニケーション能力を育てる 発達調査をふまえた国語教育実践の開発』世界思想社, 12-29
- 松尾剛・富田英司・丸野俊一（2005）「対話の場としての教室づくりに関する研究の現状と課題：グラウンド・ルールとリヴォイシングを中心にして」（『教師の“ディスカッション教育” 技能の開発と教育支援 システム作り』平成 14～16年度科研報告書, 研究代表者：丸野俊一）
- 山元悦子（2004）「4 聞き話す双方向性のある音声言語活動の学習指導－対話と話し合い」『朝倉国語教育講座 3話し言葉の教育』朝倉書店, 134-153
- 山元悦子（2010）「6 音声言語教育の研究」『新訂国語科教育学の基礎』溪水社, 230-277
- 山元悦子（2014）「第II章 1 言語コミュニケーション能力を捉える枠組み」『言語コミュニケーション能力を育てる 発達調査をふまえた国語教育実践の開発』世界思想社, 77-88

小学校国語科話し合い学習における〈探索的合意形成〉の検討  
— ストラウスによる組織論を基盤として —

- 山元悦子 (2016) 『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』 溪水社
- 山元悦子・廣口知世 (2018) 「言語コミュニケーション能力を育て、主体的・協働的学びのカリキュラムをデザインするトピック学習の試み—小学4年生の国語学習を核として—」『福岡教育大学紀要』第67号, 第1分冊, 27-42
- 山元悦子 (2022) 「Ⅱ 話すこと・聞くことの学習指導に関する研究の成果と課題 序 話すこと・聞くことの学習指導に関する研究の概観と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』全国大学国語教育学会編, 51-55
- Mercer, N. (1996) *The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom*. Learning and Instruction, Vol.6, No.4, 359-377
- Straus, D. (2002) *How to Make Collaboration Work: Powerful Ways to Build Consensus, Solve Problems, and Make Decisions*. Berrett-Koehler Pub. (=2004 斎藤聖美訳) 『チームが絶対うまくいく法』日本経済新聞社