アサーション・トレーニングの理論を活用した「合意形成学習」の試み

－個人的意思決定から社会的意思決定への橋渡しとして－

千葉県立○○○○高等学校　○○　○○（政治・経済）

１　はじめに

公民科の教科目標の一つに，「民主的，平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う」ことがある。この公民としての資質を養うため，多くの教師はディベートやグループディスカッション，プレゼンテーションなどの体験的学習方法を用いた実践を行ってきたが，残念ながらこれまでの公民科の学習は知識の暗記や社会的認識を獲得する段階にとどまっていたのではないだろうか。知識として参政権・表現の自由などの基本的人権を理解していても，実際の社会生活で具体的に権利の行使ができなければ，それらは「絵に描いた餅」に過ぎない。知識の習得のみならず，実際に行動できるスキル（技能）をも公民科の授業で身につけさせる必要があるのではないだろうか。新学習指導要領で「言語活動の充実」が求められる今こそ，私は「公民としての資質を養う」ための具体的学習方法の確立が必要であると考える。

２　主題設定の理由

私は，これまで学校教育相談活動に積極的に携わり，教科教育においても予防的・開発的教育相談の観点から心理学やカウンセリングの知識・技能を活用した授業を展開してきた。その一つに「アサーション・トレーニング（Assertion　Training)」の活用がある。「アサーション」とは，「自分を大切にするとともに，相手も大切にする自己表現の在り方」であるが，こうすればよいという万能の公式があるわけではなく，その場面や相手の状況によって適切な自己表現を選択（自己決定）していく過程が重視されている。平木典子（1993）が紹介するバウアー夫妻とケリーのDESC 法では，自分と相手の双方が納得できる客観的事実を確認した上で，素直に正直に自分の気持ちを伝え，相手に「提案」を行うことの重要性が指摘されている。一方的に自分の意見を主張して有無を言わせないのは「命令」であり，提案とは，相手にその提案に同意するか否かの権利を認めるものである。したがって同意と拒否の両方を想定しておき，相手が拒否した場合には，妥協点を模索して新たな提案を行うか，自らが潔くあきらめるかを選択する覚悟が求められる。

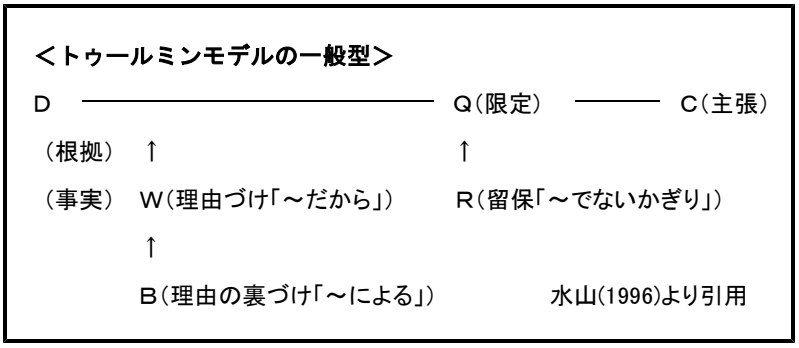
私はアサーション・トレーニングについて研修を積み，「アサーションの精神」に触れる中で，公民科の授業において双方が折り合いをつけていく合意形成の学習に活用できないかと漠然と考えていた。そこで今回，教科研究員となったことを良い機会と捉えて，アサーション・トレーニングの理論を活用した「合意形成学習」の具体的方法を探究したいと考え，本主題を設定した。

３　文献研究および予備実践

（１）「合意形成学習」に関する文献研究

まず始めに「合意形成学習」に関する文献研究を行った。磯崎育夫(2006）によれば，これまでの「合意形成学習」の方法は，ディベートをベースとしてきたという。しかし，ディベートでは「勝つためのコミュニケーション」が展開され，「２つの選択肢の戦いの中で，第三の道，第四の道などを模索すること」が難しくなり，「マクロな視点からの統合の契機が忘れられてしま

う可能性」があるなどと，その問題点を指摘している。松島康之(2007）も社会的論争問題をもとにした討論の有効性を認めながら，社会的論争問題を扱った議論の多くが「二者択一を迫る展開」をとっているとし，「議論の場が『対立』という性格を帯びることになる」ことを問題視して「合意形成を図ることに議論の重点を置くことが必要である」とする。松島は，現実の世界では「より望ましい妥協点を見つけることによって，問題解決を図ろうとすること」が多く，条件を出して「双方の主張を考慮しつつ」，その中間に「結論を見いだすのである」としている。また，磯崎（2006）は教室内でのディベートで理想的な発話状態が形成されても「偏見や固定観念などが支配する実生活への応用が進まない」という問題点も指摘している。磯崎ら(2004）は「個々人の『利己的』な意思決定を追及するのではなく，他者の存在を踏まえたうえでの意思決定能力向上を図ること」で，「目的・手段の合理性」と合わせ「対話・説得型コミュニケーションを基礎とする合理性」をも包含できるとしており，吉村功太郎(1996）は「事実認識に基づく自己の決定を重視することが必要」であり，社会的論争問題の解決のためには「各個人の判断を尊重した上で，多様な個人の判断を社会的な判断へと引き上げるための価値観の調整過程が必要となる」が，これまでの社会科授業においては，このような過程（合意形成過程）は明らかにされてこなかったとしている。吉村は「合意形成過程」を「対話という作業を通じて得られた共通了解を判断基準として，対立状況を解消する過程」と定義する。また水山(1997）は，ＡかＢかのディレンマを回避するための方法のうち「Ａ・Ｂを『全か無か』ではなく，半々とか，Ａ六，Ｂ四の割合とかで選ぶ」などの方法にトゥールミンモデルの「留保条件」が有効に働くと考えられるとしている。トゥールミンモデルとは，イギリスの分析哲学者スティーブン・トゥールミン（Stephen　Toulmin）が示した議論のための構造モデルであり，「主張（Ｃ：claim)」，「主張の根拠となるデータ（Ｄ：data)」，「理由付け（Ｗ：warrants)」，「理由の裏づけ（Ｂ：backing)」，「留保条件（Ｒ：rebuttal)」といった要素から構成される。水山は「留保条件は，『○○でない限り』と議論の範囲を限定することによって，『□□すべきである』という自説を強化するためのものである」が，「それを『99 ％はどうしても譲れないが１％は相手に譲ってもよい』，より積極的に言えば『１％なら相手に譲れる』という相手への歩み寄りの条件として活用するのである」という。ただし「留保条件」は，ただ設定するだけでは対立するＡＢ間の調整や合意の形成はできず，合意形成には，「自分の条件に対する自己点検，自己評価活動をさせるなどの学習過程を組み込むことが大切である」などとしている。



（２）「合意形成学習」に向けた予備実践

平成 24 年度，「合意形成学習」の効果的な実践方法についての示唆を得るための予備実践を３年次生の「政治経済研究[学校設定科目]（２単位)，選択１クラス（15 名)」で行った。実践にあたって，「『合意形成学習』を効果的に進めるためには段階的な学習過程を踏む必要があるのではないか」と考え，第１段階：発表学習（個人的意思決定とその意思の表明の段階)，第２段階：ディベート学習（個人的意思を主張する段階)，そして第３段階：「合意形成学習」（主張す

るだけでは合意に至らないことを理解し，相手との歩み寄りを図り，社会的意思決定を目指す段階）という三段階で授業展開を図った。また，題材は教師が選ぶが，生徒の興味・関心を高めるためタイムリーなものを選ぶよう心掛けた。予備実践の成果と課題は，つぎのとおりである。

ア．第１段階：発表学習

「尖閣諸島の領有権を巡る問題」を扱った新聞記事を生徒に１つずつ割り当て，その内容の要約および感想・意見をそれぞれ発表させた。これは新聞記事から事実を的確に把握した上で個人的意思決定を行い，その意思を適切に表明する過程を体験をさせること，そして社会問題を自身を含む問題として認識させ，日頃の社会問題に対する興味・関心を高めさせることを目的に行ったものである。聞く側の生徒には審査員として発表の評価を行わせた。生徒の感想からは**「資料や要約したプリントをわかりやすく書いたはずだったけど，自分の番が回っていざ読むと，なかなか読めなくなった」，「前に行って話すとなると，頭が真っ白になってしまって慌ててしまった」，「自分の中のイメージと当日の時がはるかに違った。自分がこうしようとか，こう話そうとかを考えたことがあまりできなかった」**など，思うように発表できなかった様子が見られた。これは発表の体験やスキルの不足によるものと考えられるが，多くの生徒の**「次回にもっとしっかりと発表できるよう準備したい」**との感想から，発表への意欲が十分に感じられた。反省点を改善させるため複数の発表機会を持たせる授業計画を立案するとともに，発表のスキル以前に発表原稿作成のスキルの不足が見られたことから，まずは発表原稿作成段階の指導方法の工夫が課題として示された。

イ．第２段階：ディベート学習

先行研究の問題点の指摘を踏まえ，「合意形成学習」につなげる視点をもってディベート学習を進めた。民主党政権になって中断されていた死刑執行が再開されたことや裁判員裁判における裁判員の心理的負担の問題などの時事的問題を踏まえ，基本的人権に関する知識の学習の後に「死刑制度の是非」を取り上げ，生徒の実情に合わせてディベート学習の形式を各授業ごとに調整しながら実践した。**「回数を重ねるごとに意見のまとまりのスムーズさ，情報の豊富さが増した」，「何回かやっていくうちに，どんどん意見を持てるようになった」**などの感想から，生徒はスキルの上達を実感できたと思われ，体験の積み重ねによって自信が深まっていくことが再確認できた。**「楽しかった」**との感想が多数見られ，**「これから大人になって社会で活躍できるように，もっと自分の知識を増やして，積極的に自分の意見をぶつけられるようになりたい」**と意欲を示した生徒もいたことから，こうした学習は生徒の興味・関心を喚起させるものであるといえる。**「他のチームのディベートを審査している時，『あ，こういう考え方もあるのか』と気が付いてディベートに活かせた」**と他者から気づかされる様子も見られた。発表学習同様，ディベート場面になると思うように意見を表明できなくなるといえ，事前準備の工夫が課題として示された。一方で**「始めは反対派だったのですが，死刑に代わる死ぬまで刑務所に閉じこめて重労働させるとか，他の刑を作って死刑を廃止する方がいいのかなと考えが変わりました」**との感想もあり，相手の意見を理解することで合意が成立する可能性も示された。

ウ．第３段階：「合意形成学習」

「日本は原子力発電をゼロにすべきである」というテーマの下，新聞や書籍による調べ学習により各生徒の個人的意思決定を行わせ，留保条件も考えさせた上で賛成派と・反対派の間で「合意に向けた対話」を行った。結果，合意に至ることは難しかったが，これは先行研究において水山（1997）が指摘するとおり，「留保条件は作り方によっては自らの意見を強化しつつ相手に歩み寄りにくい硬直的なものにしてしまうことになる」のであり，今回，生徒が考えた留保条件が合意に向けた「歩み寄り条件」になっておらず，実現不可能な「自らの主張を絶対に譲らないと強調しているに過ぎない」ものであったからだといえる（「原発に替わる効率の良いエネルギー開発方法が提案できるならば」，「確実に安全な何が起こっても壊れないような建設ができるならば」など）。したがって，留保条件をより深く考えさせる学習過程の重要性があらためて示された。また，ディベート学習の「勝ち負けを競うコミュニケーション」から「合意に向けた対話」への転換の難しさも感じられ，生徒の対話の流れを整理するなど教師の支援の仕方の工夫も課題として示された。

４　本研究の内容および方法

文献研究および予備実践を踏まえて，**「『合意形成学習』では，トゥールミンモデルにおける留保条件を『自分の意見を強化するための条件』から『歩み寄り条件』に変化させるような姿勢が重要であり，そうした姿勢の育成にアサーション・トレーニングの理論が有効に活用できるのではないか」**とのリサーチ・クエスチョンを立て，バウアー夫妻とケリーの DESC 法およびアサーション・トレーニングの理論的背景の一つであるアルバート・エリスの ABC 理論を活用した授業実践を行い，生徒の学習活動記録（ビデオ録画実施）および授業後に実施する「振り返りレポート」の記述内容等の分析により，その学習効果を検証することとした。平成 25 年度，アサーション・トレーニングの理論を活用した授業実践は，３年次生の「政治・経済（３単位），少人数の選択２クラスを含む４クラス（計 110 名）」および「政治経済研究〔学校設定科目〕（２単位），選択１クラス（17 名）」で行った。予備実践で行った発表学習は「合意形成学習」の準備段階として継続的な時事問題スピーチの取組という形で年間授業計画に位置づけた。その一方でディベート学習は対立の構図を生徒に意識付けさせてしまうと考えて実施しないこととした。

今回の「合意形成学習」は合意形成過程をシンプルに体験させるため，結果的に二者択一の合意を求める内容としたということもあり，「合意形成学習」をディベート学習とは異なる学習であると強調して実践を行い，「合意に向けた対話」のあり方を考えさせることを主眼に置いた。

（１）時事問題スピーチについて

時事問題スピーチでは，DESC 法を活用して，①「事実の確認（**Ｄ**）」，②「意見の表明（**Ｅ**）」，③「課題解決に向けた提案（**Ｓ**）」の３つの要素で構成されるスピーチ原稿を作成させた。

＜ＤＥＳＣ法の生徒への説明＞

１　【Ｄ…「Describe＝描写する」】　**新聞記事を要約し，報道から見られる「事実」を述べる。**
ここで大切なのは，自分と相手の双方が納得できる客観的事実を述べることである。あくまでも「双方が認められる事実」を探ることが重要であり，一方的な思い込みによる決めつけは，ここでいう「事実」にはならないことに留意すべきである。

２　【Ｅ…「Express，Explain，Empathize＝表現する，説明する，共感する」】　**その「事実」に対する自分の意見を表明する。**Ｄの客観的事実に基づいて，自らの気持ちを素直に述べることである。

３　【Ｓ…「Specify＝特定の提案をする」】　**今後，どうすべきか。課題の解決などに向けて事態を打開する提案を行う。**ここで「提案」とは相手の意志を尊重した行為である。つまり相手が提案に同意する場合と拒否する場合の両方を想定しておくことが必要である。
※今回の時事問題スピーチでは，相手とのやりとりはなく自らの意見表明で終わるので，このＳまでの三段階で原稿を構成する。Ｃは次の「合意形成学習」の場面で必要となってくる。

４　【Ｃ…「Choose＝選択する」】　自分の提案に相手が同意するとは限らないので，**相手が自分の提案に同意した場合と同意しない（拒否した）場合を想定して，自分の対応を想定しておく**ことが必要になる。相手が自分の提案に同意してくれたら謝意を示すが，拒否されたならば，どうすべきか新たな対応を考えなければならない。相手の意見にアサーティブに決断して，やむを得ず同意するか，あるいは新たに提案し直すかなどである。新たな提案をする場合，Ｅの段階に戻って，この作業を自分が納得するまで何度も繰り返すことになる。

第１回定期考査後（５月下旬），アサーションの基本的考え方や DESC 法の説明をした上で，発表原稿の作成方法を理解させるために，まずは全員に「新型の出生前診断（しゅっしょうぜんしんだん）」についての新聞記事（2013 年 4 月 28 日付『朝日新聞』）に対する原稿を書かせ，発表当日，くじ引きによって

政治・経済　「時事問題スピーチ」　原稿用紙

テーマ　東日本大震災の復興予算流用

D【事実の確認】　記事の内容のポイントをわかりやすく伝える。

東日本大震災の復興予算で2千億円がついた雇用対策事業のうち、
約1千億円が被災地以外で使われていることがわかった。
この雇用対策事業は、もともと被災者などに臨時や短期間の仕事に
就いてもらい、生活を支える目的だった。しかし被災地以外の38都道府県
で雇われた約6万5千人のうち、被災者は3%しかいなかった。
さらに、そのお金が「ウミガメの保護観察」や「ご当地アイドルのイベント」、
「ゆるキャラによるPR隊の結成」など、復興とまったく関係のない
ところに使われている。こうした流用が起きたのは、厚労省が雇用する
対象を広げているからだ。復興予算をどう使うかは都道府県の自由とし、
どれだけ被災者を雇用したのかも把握していないという。
特に、各省庁が自治体などの基金に配ってしまうと、何に使われているかを
把握しにくくなる。安倍政権が復興予算を増やすことばかりに
気をとられ、流用を防ぐための対応が遅れているのも問題だ。

E【意見の表明】　記事の内容に対する自分の意見を適切に述べる。

私は、被災者のためのお金が、関係のないところに使われていることを
知って驚きました。私が被災者だったら、被災地と関係ないところに
たくさんお金を使うなら、仮設住宅じゃなく、もっとしっかりした住む場所を
作って欲しいし、雇用を増やして欲しいと思います。
復興予算を各省庁が簡単に配ってしまっていることや、雇用を広大するときに
被災者以外も雇えるようにしたこと、流用が問題になった後も
対応せず、放置していたことなどが問題だと思います。

S【課題解決に向けた提案】　記事に示されている課題や問題点の解決に向けた提案を行う。

この問題を解決するためには、復興庁が復興に関係があると判断した
事業だけに、いくら使うのかを把握した上でお金を配ればいいと思います。
もし流用がわかったら、お金を全額返してもらえるように、
決まりを作るのがいいと思いました。
みなさんはこの問題についてどう思いましたか？

3年[redacted]組　No.[redacted]　氏名[redacted]

生徒の作成した「時事問題スピーチ」の原稿

順番を決めながらスピーチ発表を行った。聞く側の生徒にはスピーチに対するコメントを書かせ，後日，スピーチをした生徒にコメントを手渡してフィードバックした。予備実践では審査員として評価をさせたが，本実践ではコメントを書く際の注意として，①些細なことであっても良かった点を見つけ出して書くようにすること，②改善すべき点についても，もっとこうしたら良くなるというポジティブな指摘の仕方をすることの２点を伝えた。その後は，各授業の始めに原則２名ずつ，それぞれ自分で選んだ新聞記事についてのスピーチを継続的に実施した。

「時事問題スピーチ」をする生徒の様子

（２）「合意形成学習」について

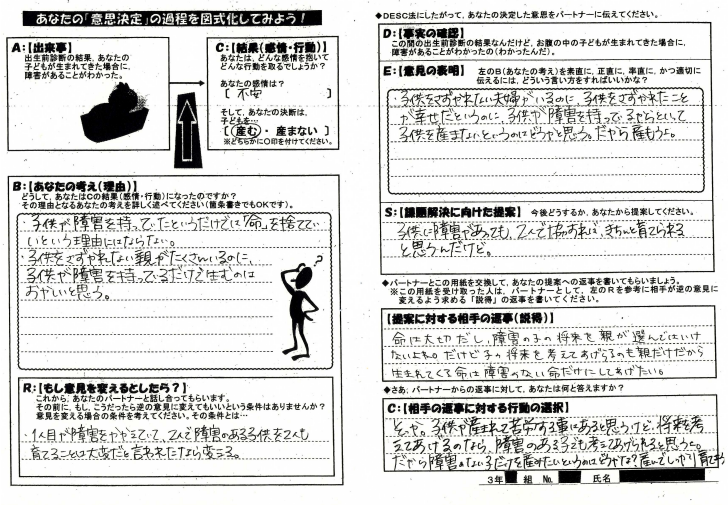
「合意形成学習」は基本的人権の保障の単元に位置づけ，人権（“Human　rights”）について考える授業として展開した（６月下旬～７月中旬）。人権を尊重することを真に理解するためには，「人権の共存」の考えを理解することが必要だからである。時事問題スピーチ同様，DESC 法を活用するとともに ABC 理論にトゥールミンモデルの要素を加えたワークシートを作成し，紙上シミュレーションを行った後に異なる２つの立場で「合意に向けた対話」を行った。

ア．１時間目：ワークシート①「あなたの意思決定の過程を図式化してみよう！」

＜ABC理論の生徒への説明＞　私たちは何か出来事が起きた時，何らかの感情を抱き，何らかの行動を取ると考えられています。しかし実は同じ出来事を経験しても全く別の感情を抱き，全く別の行動を取る人もいるのです。それは，**「その人が，その出来事をどう受け止めたのか」**という「考え方」による違いであるとされます。これが「ABC理論」と呼ばれるものです。A（Activating Events：出来事）から，即C（Consequenses：結果としての感情・行動）に直結するのではなく，その間にB（Beliefs：考え）が介在するというのです（つまり，A→Cではなく，A→B→Cなのです）。逆に言えば，この「考え（ビリーフ）」を変えれば，結果としての感情や行動も変化するということになります。

「テストで 30 点ちょうどをとった」という出来事に対して喜ぶ人と落ち込む人がいるのは，どのような考え方の違いによるものかを例に ABC 理論を説明した上で，時事問題スピーチで扱

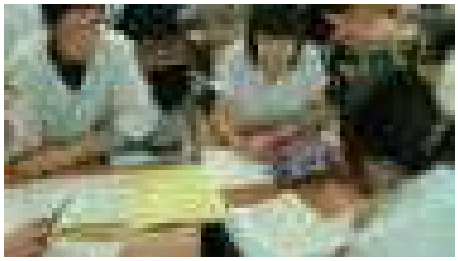
った「新型の出生前診断」を題材として行った。この「新型の出生前診断」は，日本では 2013 年４月から実施されるようになったが，妊婦の血液で胎児の３種類の染色体異常が高い確率でわかるというものである。採血だけで簡単にできる一方で「十分な情報がないまま検査を受ければ命の選別につながる」との指摘もある。「出生前診断の結果，あなたの子どもが生まれてきた場合に障害があることがわかった」という出来事に対する結果としての行動（具体的には，その子どもを産むか産まないか）を選択させ，その理由となる「考え」を明確化させるが，併せて合意に向けて「逆の意見に変えてもいいという条件〔留保条件〕」も考えて記入させた。これは胎児の両親間の合意形成であり，互いに協力し合って納得する結論を出すことが求められる設定である。ワークシートの左側は個人的意思決定の過程を図式化しており，いわば自分の「頭の中」を目に見える形で表している。右側はそれを相手に伝える具体的セリフである。左側にある考えすべてを相手に伝える必要はなく，どこまでどのように伝えるのがよいのかを考えさせる。その後，ワークシートを交換させ，受け取ったワークシートに書かれている相手の「頭の中」を理解しながら留保条件も踏まえて，（自分自身の意見とは関係なく）あえて反対の立場で説得するセリフを考えて記入させた。その後，再びワークシートを交換し，相手の書いた説得に対する返事を書いてワークシート①は終了である。



イ．２時間目：ワークシート②「合意形成に必要なことを考えてみよう！」

「合意に向けた対話」の紙上シミュレーションを前時とは異なる生徒のペアで行わせた。今回のワークシートは，前時と異なり「頭の中」は見えずセリフだけである。ペアとなった生徒に，あえて反対の立場のパートナーとして説得をさせ，それに対して，一度は言い返させるが，再説得に対して膠着した状態を打開するため，留保条件から「こうだったら意見を変えるけど，どうする？」と相手に提案させるのである。ここでは合意を目指すので相手が受け入れ可能な条件を考えて提示することが必要となるが，相手が受け入れるかどうかはわからない（実際，提示された提案を受け入れるか拒否するかはペアとなる生徒の判断に任せた）。その返事に対して，どうするかを考えてワークシート②は終了である。

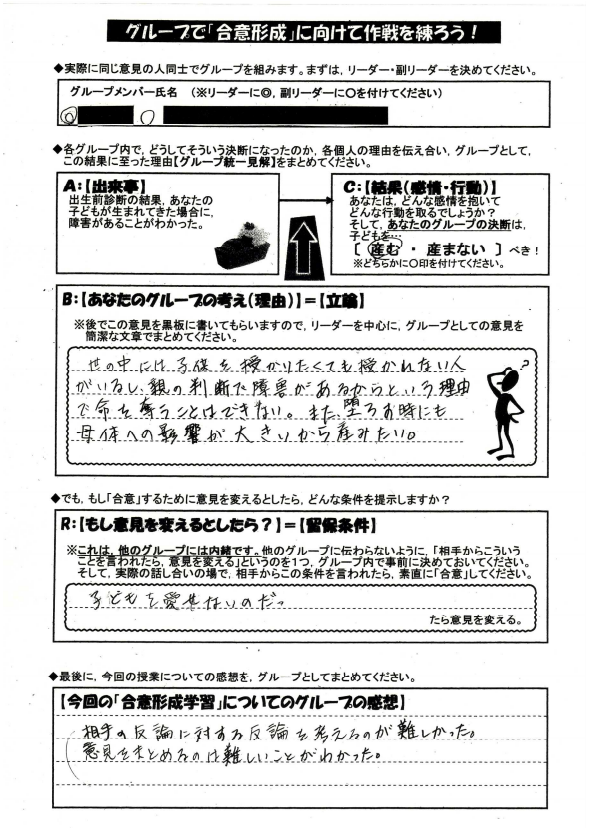
ウ．３時間目：ワークシート③「グループで『合意形成』に向けて作戦を練ろう！」



ワークシート①②での準備を経て「合意に向けた対話」に進んだ。教室の左右に「産む」・「産まない」それぞれの生徒を集め，同じ意見の生徒同士で３～４人の小グループを作らせて着席させる。そして１つのグループを１人の人間に見立てて（一人一人は脳の一部分），グループで統一した「産む」・「産まない」の理由を考えさせ，ワークシート③にまとめさせた。その理由を「立論」として黒板に書かせ，他のグループの考えも共有させた上で各グループの代表者に反対の立場のグループを説得するように言い方を工夫させながら発表させた。各グループには，自分（たち）の意見を相手に分かってもらうためには，どのように主張すればよいか，グループ内で相談をして作戦を立てさせた。ただし，あくまでも相手は自分の愛するパートナーであり，意見が決裂して関係が破綻しないように，相手の意見にも十分耳を傾け，合意する意志を持って対話を行うように念を押し，あらかじめ各グループで相手がどう言ってきたら妥協するか〔留保条件〕も考えさせた上で対話に臨ませた。合意するかどうかグループ内で相談させながら対話を進めたが，グループ内で意見が分かれてくれば，それは個人の中での葛藤状態ということになる。こうした葛藤状態を克服させるためにも，合意に向けて自分の意見を変えるかどうか，小グループで相談しながら進める必要があると考える。「合意に向けた対話」の過程では，教師が進行役（ファシリテーター）を務め，双方から出された意見について補足したり整理したりしながら，お互いの理解が促進されるように努めた。以下は実際の授業展開〔７月９日，政治・経済の選択クラス（24 名）で実施〕を基に，生徒の「合意に向けた対話」の様子をイメージしやすいように，教師の進行についての留意事項も含めてまとめたものである。

まず，「産む」という意見の４つのグループから立論として，反対の立場のグループに向けて，「産む」理由を訴えかけさせた。そこでは，**「世の中には子どもを授かりたくても授かることができない人もいるし，堕ろす時に母親の身体にかかる負担も大きい。次にいつ授かれるかもわからないし，親の判断で子どもの障害を理由に子どもの命を奪うことは許されないと思う」，「出生前診断を行う前に障害を持っている子が生まれるという可能性があることも考えて子作りをするべきではなかったのか」**などの意見が出された。

続いて「産まない」という意見の３つのグループがそれぞれ立論を行った。そこでは，**「障害のある子どもを育てるのは金銭的に難しいし，周りの人にも迷惑が掛かる。仕事との両立も難しい。自分たちが死んだ後にその子どもを助けてくれる人を探せない」，「愛する我が子の将来のことを考えると，必ず何かの大きな壁にぶつかると思う。確かに幸せになっている例もあるが，正直，ニュースなどで障害者の大変な事例を見ていると私は楽観的には考えられない」**などの意見が出された。こうした立論を踏まえて，教師が進行役（ファシリテーター）として，双方の立場の意見を交換させていくのである。



グループで「合意形成」に向けて作戦を練ろう！

◆実際に同じ意見の人同士でグループを組みます。まずは，リーダー・副リーダーを決めてください。

グループメンバー氏名　（※リーダーに◎，副リーダーに○を付けてください）

◆各グループ内で，どうしてそういう決断になったのか，各個人の理由を伝え合い，グループとして，この結果に至った理由【グループ統一見解】をまとめてください。

A:【出来事】
出生前診断の結果，あなたの子どもが生まれてきた場合に，障害があることがわかった。

C:【結果（感情・行動）】
あなたは，どんな感情を抱いてどんな行動を取るでしょうか？
そして，あなたのグループの決断は，子どもを…
【（産む）・産まない】べき！
※どちらかに○印を付けてください。

B:【あなたのグループの考え（理由）】＝【立論】
※後でこの意見を黒板に書いてもらいますので，リーダーを中心に，グループとしての意見を簡潔な文章でまとめてください。

世の中には子供を授かりたくても授かれない人がいるし，親の判断で障害があるからという理由で命を奪うことはできない。また，堕ろす時にも母体への影響が大きいから産みたい。

◆でも，もし「合意」するために意見を変えるとしたら，どんな条件を提示しますか？

R:【もし意見を変えるとしたら？】＝【留保条件】
※これは，他のグループには内緒です。他のグループに伝わらないように，「相手からこういうことを言われたら，意見を変える」というのを1つ，グループ内で事前に決めておいてください。そして，実際の話し合いの場で，相手からこの条件を言われたら，素直に「合意」してください。

子どもを愛せないのだ。
たら意見を変える。

◆最後に，今回の授業についての感想を，グループとしてまとめてください。

【今回の「合意形成学習」についてのグループの感想】

相手の反論に対する反論を考えるのが難しかった。
意見をまとめるのは難しいことがわかった。

立論が終わったばかりの時点では合意するはずもないが，教師は決めつけずに**「この時点で，『なるほど』と思って反対側の意見に変えようというグループはありますか？」**と確認しながら対話を前に進める。自主的に発言を求めるが，なかなか手が挙がらないことを確認し，**「じゃあ順番にいきましょう」**と，産む側のグループに**「何か相手側に言い返してください」**と水を向ける。グループ内で相談はしているが，始めはなかなか意見が出ない。**「紙上シミュレーションを思い出して，相手を説得してみましょう」**と教師が発言を促して様子を見ていると，産む側の１つのグループ内の相談で「金銭面とか…」との声が聞こえたのを聞き逃さず，**「そうですね。金銭面のこととか言ってましたよね」**と発言を拾い出し，**「その辺について何か言い返しませんか？」**と焦点を当てて発言を促す。また，他のグループにも対しても，**「順番にいきますからね」**と声を掛け，傍観者にさせないように対話への参加を促す。産む側のグループからは**「障害が軽ければ負担は重くないかもしれない。それに障害の無い子どもを育てるのにもお金はかかるから関係ないと思う」**と金銭的負担がすぐに「産む」・「産まない」の判断に直結しないのではないかとの指摘がなされる。そこで教師は**「『子どもを育てるには障害があってもなくてもお金はかかるんだ。経済的負担は理由にならないんじゃない』かと言っていますが，産まない側で何か反論するグループはありますか？」**と，産む側のグループの発言内容を要約し，必要な部分を繰り返しながら投げ返す。さらに，なかなか手が挙がらない様子を見て，産まない側のグループに対しても順番に発言を促していく。それに対し，産まない側のグループから，**「それでも障害の程度にかかわらず金銭的負担は生じる。やはり金銭的につらいんじゃないか」**との反論がなされる。これに対して，産む側のグループに発言を促すと**「障害の程度がどうとか，生まれてみなきゃわかんない。産んだ方がいい」**との反応があったので，ここで教師は**「『ともかく産んでみないとわかんないんじゃないか』と言われてしまいましたが，どうですか？」**と，やや強調して発言を産まない側のグループに投げ返す。すると産まない側のグループからは，**「金銭的な面が大丈夫だとしても，子どもに障害があって自分たち親が歳をとって面倒を見られなくなった後はどうするのか？」**と将来の心配が表明される。教師は**「どうでしょうか？」**と産む側のグループに発言を促しつつ，**「途中で相手の意見に『なるほど』と思ったら合意していいんですよ」**と必ずしも反論しなくてよいことを確認する。**「でも納得していなければ，率直に意見を言ってください」**と発言を促すと，産む側のグループからは，再度，**「子どもの将来のことを考えると，いろいろあるかもしれないけれど，産んでみないと何も始まらないし，良い事だってあるかもしれないから，産んだ方がいいと思う」**との発言がある。あらためて教師からは**「まず産んでみないと始まらない。さっきと同じ意見ですかね」**と対話が堂々巡りになりつつあることを指摘しつつ，**「『良い事もあるかもしれないし』と言われましたが，どうですか？　まだ納得しなければ，何か発言してください」**と発言を促す。ここで産まない側のグループからは，**「『子どもを産めばわかる』っていうように出産する事を博打（ばくち）にする事自体，命を軽く見ている。『産む』って言っている人たちのことは，今，理解できない。『とりあえず産んでみよう』っていうのは博打で，自己満足に浸るっていうのは道徳的にも良い事だとは思えない」**と産む側のグループの意見に対して強い疑問が示される。ここで教師は畳みかけるように**「『産んでみないとわからないというのは博打だ』，『自己満足だ』と言われましたが，どうですか？」**と産む側のグループに強く投げかける。それに対して，産む側のグループからは**「子どもを産む・産まないの事を博打だと思う訳がないし，真面目に考えている」**との反論がなされ，**『その子どもが生まれたいか，生まれたくないかなんてわからないじゃないか。だったら産んでおいた方がいいと思う。もし子どもが生まれたかったのに生まれられなかったら，それは親が殺しているのと一緒だし，お金なんて絶対どうにでもなるから産んだ方がいいと思う」**と強く反論が起き，同じ意見の生徒たちから拍手が起こる。そうした様子を見て教師からは**「納得したら意見を変えていいんですよ。納得していなければ，自分の意見を率直に言い返してみてください」**と相手の意見と向き合うことを促す。これに対し，しばらく悩んだ後に産まない側のグループの１つが合意する結論を下した。他のグループはどうするか投げかけると，しばらくグループ内で相談が続く。その後，産まない側のグループから**「子どもが『生まれたかった』という意思は全然表明できない」**と指摘した上で，**「障害が無い子どもの方が幸せになれると思う。だから産まない方がよい」**との意見が示される。教師から**「やっぱり『産まない方がいい』という意見が出されましたが，産む側のグループはどうですか？」**と意見を投げ返すと，**「障害者のための学校もあるし，**

障害者の人が働ける場所もある。障害者の人も結婚して幸せになったりしているので，人生はどうにでもなると思う」との反論がある。あらためて教師から発言を確認し，**「人生はどうにでもなるということですが，どうでしょうか？　合意しますか，反論しますか？」**と産まない側のグループに投げかけると，**「産むっていう決断の後，その子どもとずっと一緒に過ごしていくけれども，その決断によって私たち自身の人生を，一生，棒に振ってしまうというのもあり得ると思う。こういうのは，確かに秤（はかり）に掛けちゃいけないんだけれども，自分たちが健康な子どもを産めるかもしれない可能性を捨ててまでも，今のこの決断を決めてしまってもよいものなのか。まだ残っている可能性を信じて，やっぱり今回はあきらめるっていう決断にした」**との意見が述べられ，ここでも同じ意見の生徒たちから拍手が起こる。教師から，あらためて**「どうですか？　納得したら意見を変えて合意していいんですよ」**と産む側のグループに投げかける。ここで，産む側のグループの内の１人が合意に傾いたため，グループ内で相談になる。その中で「出生前診断を受けるのは高齢出産の場合が多いんじゃないの？」との発言がグループ内の相談で出されたことから，教師が**「『高齢出産だったら』で意見を言ってみたら？」**とその生徒に全体での発言を促すと，**「もし高齢出産だとしたら，次のチャンスはたぶんなくて，生まれないかもしれないし，わざわざ命を奪うことはないと思う。授かって『生まれたくない』っていう意思がある赤ちゃんって，この世の中に存在しないと思う。『障害があったって生きたい』と思ったから授かったわけで，その気持ちを無駄にして，障害があるからといって命を奪うのはよくないと思う」**との意見が表明される。（今回の対話時間は約 20 分間）

ここで対話は終了として各グループごとに対話の感想を共有させ，ワークシートにグループとしての感想を記入させた。教師が対話の流れなどを総括・講評して３時間目の授業終了である。

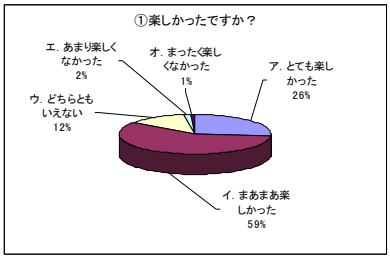
５　本研究の結果および考察

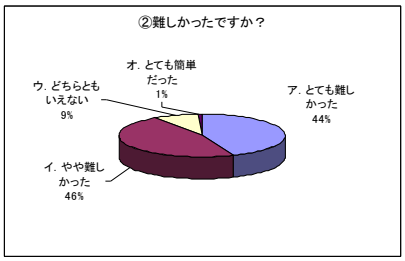
（１）「合意形成学習」の振り返り

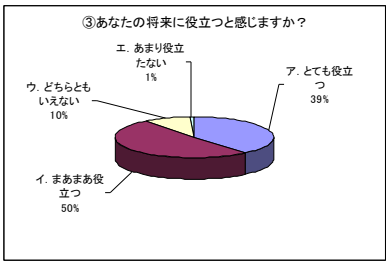
「新型の出生前診断」は，家族生活における男女の協力の在り方，人工妊娠中絶によって胎児の生命を奪うことの是非や子どもをつくるにあたっての親としての責任をどう考えるのか，障害者に対する社会の支援の状況や差別の問題などの様々な「人権」に関する内容と関連する題材であったといえる。何よりも「生命」という権利をどう考えるかという重い課題が含まれている。対話における生徒の発言は，高校生ゆえに表現が拙いことは否めないが，このように授業で意図的に場面を設定しなければ，今どきの高校生が自らの価値観を示しながら対話する場面はまず無いのではないだろうか。教師（大人）からのお仕着せの言葉ではなく，同世代の生徒同士の価値観をぶつけ合うことによって多くのことを実感を伴って学んでくれたのではないかと考える。アサーションの研究においても，教師が生徒に対して一定の価値観を押しつけるのではないアサーティブな態度を示す必要性が指摘されている。今回の実践は新聞記事の情報を基に「合意に向けた対話」を行ったが，個人的意思決定に必要な情報である家庭の経済力や出産年齢などの場面設定に関する質問が生徒から出された。アサーションが相手やその場の状況に応じて行動の選択をすることを考えれば当然であるといえる。今回の対話は合意形成の出発点として双方が自らの考えを伝え合う段階であり，実際の対話でお互いに納得いく結論（合意）に達するためには多くの時間が必要であろう。しかしながら，まず相互に率直に伝え合わなければ何も始まらない。この実践後，新型の出生前診断を「４月からの３ヵ月間に全国で計 1,534 人が利用し，1.9 %の 29 人で『陽性』」との結果が出て，「このうち，羊水検査による確定診断を受けた２人が人工妊娠中絶をしていた」との新聞記事（2013 年 7 月 17 日付『朝日新聞（夕刊）』）を紹介し，現実場面でこうした対話が行われた夫婦（家族）がいたことに思いを馳せさせた。この後，授業の進行状況に応じて「裁判員裁判における死刑判決」，「子どもの臓器移植に対する家族の承諾」を題材に「合意形成学習」を行った。それぞれより詳細に出来事を設定してワークシート②の段階から始め，２時間扱いで実施した。いずれも「生命」という権利が絡む題材を意図的に選定した。

（２）「授業の振り返りレポート」の分析

夏季休業前の最後の授業で，各生徒に「授業の振り返りレポート」を作成させた。まず，今回の時事問題スピーチや「合意形成学習」などのスキルの学習についてどう感じたか，①楽しさ，②難しさ，③将来への役立ち感の３つの観点から，それぞれ５件法で回答を求めたところ，①楽しさについて「とても楽しかった」，「まあまあ楽しかった」が計 85 %，③将来の役立ち感についても「とても役立つ」，「まあまあ役立つ」が計 89 %だった。その一方で，②難しさについて「とても難しかった」，「やや難しかった」が計 90 %となり，「楽しさ」や「将来の役立ち感」を多くの生徒が感じながら，スキルの学習の「難しさ」も同時に感じたことが明らかとなった。







こうした結果から，生徒は「難しさ」を肯定的に捉え，前向きに難しい課題と向き合いながら，その課題を達成することができたといえ，人権の本質に対する理解を深めることができたと思われる。こうした体験的学習を苦手とする生徒についても，ワークシートやペア・小グループでの話し合いを効果的に活用することにより心理的抵抗感を軽減させることができ，各自のペースで参加できたといえる。続いて時事問題スピーチおよび「合意形成学習」についての感想を自由に書かせ，その自由記述についてＫＪ法を用いて整理を行ったが，自由記述の中に生徒の内面での学習の受け止め方を垣間見ることができるといえる。その結果と考察は，つぎのとおりである。

ア．時事問題スピーチについて

Ａ．新聞やニュースへの関心　「普段，じっくり見ることのない新聞を，隅から隅まで読んでみて面白いな，と思った」，「ニュースが，いつもあまり身近に感じられていなかったが，クラスの一人一人がスピーチをしているのを聞くと，とても身近に感じられた」などの感想から，新聞を読む良いきっかけとなり，社会問題への興味・関心を高める結果につなげられたといえる。また，「一つの時事問題を調べると，関連している様々なことを知ることができて面白いと思いました」，「他の人のスピーチを聞いて，自分だったら何を思うかを考えたりして，もっと新聞やニュースを見て，知識を増やした方がいいと思いました」などの感想から，さらに新聞をよく読み知識を蓄えていくプラスの循環を生むことで，個人的意思決定の基礎となる的確な事実の把握につなげることもできるといえる。

Ｂ．自分の意見を持ち，それを伝え合うことの大切さ　「色々なニュースがあるけれど，それがスピーチしやすい内容か，その内容にどんな意見を持てるかを考えるのが難しかった」などの感想から，ニュースによっては意見をまとめるのが困難であり，生徒はスピーチしやすい記事を探す傾向があったといえる。その一方で，「ニュースを見て，自分の立場をはっきりさせようとする姿勢が身についた」，「ある事柄に関して，国民の一人として，『このようにした方がいい』という意見を持って人に話すということは難しいが，ひとりひとりの考えを伝え合うことの大切さを改めて感じさせられた」，「社会についての考えや問題への解決策を提案することで，自分達で明るい未来を作ろうとする意志が持てた気がします」など，難しさを感じつつ自分の意見を持ち，その意見をお互いに伝え合うこと，問題への解決策を自ら提案していくことなどの大切さについても感じたといえる。

Ｃ．他者理解・他者尊重の大切さ　「人によって説明の仕方も選ぶ問題も様々なので，聞いていておもしろかった」，「記事選びは，その人のセンスが問われていると感じました」などの感想から「記事選び」が重要な学習要素だということがわかるといえる。また，「私と違う考え方をしている人がいるので，聞いていてとても楽しいで

す」など，他者の意見を好意的に受け入れる様子が見られた。また，「他人のスピーチを聞いていて，良い所，直した方がいい所など多くの発見，また新たな知識を身につけることに成功しました」と他者から学ぶ姿勢も見られた。

D．意見表明のスキルの向上　「事前にスピーチの練習をしていたにも関わらず，いざ教卓の前に立つと緊張で身体が萎縮してしまい，全然声も出せなかったし，思うようにいかなかった」などの反省が見られる一方で，「自分の言いたいことが伝わると嬉しいし，こういう場に慣れていけたらいいなあと思いました」，「人前で話すのは，あまり得意ではないのですが，きちんと自分の意見を発表する場があってよかったと思います。思ったことを自分の言葉で伝えるのも大切だと改めて感じました」，「人の前でスピーチすることは，自信もつくし，将来仕事で会議などで話す時などの練習になって，とてもためになる経験で良いなと思いました」など前向きに取り組もうとする感想が多く見られた。

イ．「合意形成学習」について

A．「対話」による相互理解の大切さ　「最初は，反対意見を同意見にするということは無理なのではないかと思ったが，話し合うことによって同じ意見に近づけることができて，話し合いの大切さがわかった」，「自分の意見だけが正しいと最初は思っていたけど，相手の意見を聞いて，相手の意見も正しく聞こえてしまい，それをまた自分の意見で説得するのがとても楽しかったです」，「自分の意見に固定しないで，周りの意見を聞いて『あぁ，そんな考えもあったか』と納得する場面がいくつもあった」，「プリントを進める中で，何度も折れそうになったり，意見を変えてもいいかなと思いました」などの感想から，授業時間内では合意には達しなかったが，「対話」によって着実に合意に進んでいたといえる。また，合意するために必要なことについても考え，「お互いの意見を理解し合い，意見を少しずつ変えていかないと合意することはできないと思いました。頑固にならないことが大切なのかなと思いました」，「『どうしたら相手に伝わりやすく，また，納得してもらえるか』を考えながら話をしていく難しさを感じた」，「相手の事も考えるのは，たくさん学ぶことができたと思います。相手のことを考えるのは，より大切だと感じました」などの感想から，合意するために必要なのは，「相手のことを考える」ことであると気づくこともできたといえる。

B. 考え方の多様性　「自分の考えには全くない意見が聞けた」，「様々な視点から物事を考えることができました」などの感想から，様々な考えを聞けたことによって生徒は「楽しい」，「面白い」，「ためになった」と感じたといえる。そして「みんながみんな同じ考えを持っている訳ではないから面白い事なんだということを，この授業で学んだ」と考え方の多様性を認める結果にもつながったといえる。「みんなの人となり，性格が出てた気がした」，「1人1人の意見が違うのは当たり前で，お互いが納得できるように話し合うのは，大変なのだなと思いました」，「自分の考えを，絶対や主観だけで相手に説明すると解決はないと感じた。周りの意見，反対の意見を考慮に入れて解決していく方法が一番良いとわかった」と，それぞれの考え方（個性）を尊重し合う姿勢も学んだといえる。

C. 自己理解の促進　「負けず嫌いなので自分の意見を押し通そうとしてしまうのでダメだなと思いました」，「どうしてもケンカ腰になってしまうのが反省点だった。矛盾している所を突きたくなってしまう性分が出ると，そうなってしまう」，「私は短気になりやすいタイプなので，相手の意見についてじっくりと考えることの大切さが分かって良かった」，「相手の意見に納得したのに，ムキになって自分の意見を変えなかったのはダメだったかな，と思った」，「いざ話すと，相手と合意するという目的よりも，いかに相手を折らせるかの方が強くなってしまい，論破することばかり考えていたので，次は自分の中でも折れる所は折ってやるようにしたいです」と，自分自身に傾向に気づき，素直に反省する姿勢も見られた。また，「自分が折れて相手の意見を受ける時の譲る条件を考えるのも，自分の考えを曲げたくないから難しかった」と「歩み寄り条件」としての留保条件を考えることの難しさを示す感想も見られた。

D. テーマの設定の仕方　今回設定したテーマについて「深く考えて，しっかりと自分の意見を持たなければならないものだった」，「とても難しい選択を迫られました」などの感想から，総じて難しかったようである。「もう少し軽い内容の方がわかりやすい」との感想もあったが，「その分，凄く良く考えさせられました」，「だからこそ真剣に考えられました」と肯定的な評価も複数見られたことから適切なテーマ設定だったといえる。やはり「合意形成学習」の実施にあたっては，題材の選定や出来事の設定が重要だといえるだろう。

E. 意見表明の難しさ　「頭の中ではわかってるけど，実際，文や言葉にするのは大変だった」と意見を言語化することの難しさを示す感想が見られたが，「最初は自分の意見がスラスラ書けず大変でしたが，やっていくうちに相手の意見を早く聞きたいという気持ちが大きくなって楽しいものだな，と思いました」と心境の変化を示す感想も

見られ，繰り返し練習したことの効果も現れたといえる。また，**「みんなで話し合っている時に，自分の中での意見はあっても，みんなの前で発表するのは無理だった」**と意見発表の困難さを示す感想があったが，**「いつもは自分から意見を言うことができないので，自分の意見を他の人に読んでもらえたのはよかったと思う」**とワークシート使用によって，意見表明の苦手な生徒の支援ができたといえる。

F．将来への役立ち感　**「周りとの意見の相違を話し合いで解決するという大切なことを学んだ。自分の意見が全てではなく，周りの声にも耳を傾けて折り合いをつけることは，社会人にとって重要なスキルだと思う」，「ディベートのような討論とは違い，対話で合意を目指すという授業に驚いた。この授業は，全ての高校に課すべき授業だと思う。討論し，相手を打ち負かすのではなく，あくまでも合意を目指す。これは人生の中でたくさん経験する事だと思う。その練習を学生の時からするのは，とても良い事だと思う」**と「合意形成学習」の意義を認める感想が見られた。また，教科書で学習したことを踏まえて，**「社会問題についての様々な意見が飛び交う中で，“Human Rights”といった言葉の本質を改めて考えることができました」**と知識の学習を実感させる効果もあったといえる。

６　本研究の成果および今後の課題

本研究の結果から，合意形成に臨む姿勢の育成にアサーション・トレーニングの理論は有効に活用できたといえる。対話を進めていく中で「出来事」のより詳細な設定や事前にある程度の知識学習を行ってから「合意形成学習」を行う必要性が示されたが，知識の学習の区切りに適切な題材を選定し，今回試みた「合意形成学習」のような言語活動を挿入することによって，知識の理解が将来の現実社会で使える具体的技術の習得につながっていくのではないだろうか。今回の実践では二つの立場の間での合意形成であったが，一方が他方を打ち負かすのではなく，相互に納得のいく結論を導き出すことを強調して実施することで，話し合いの質は高まったといえる。磯崎（2006）は，ディベートに代わる概念としてデリバレーション（deliberation）〔「熟慮ある対話（deliberative　dialogue）」〕を示しているが，このような「対話」の姿勢こそが「合意形成」には必要であるといえる。この姿勢の育成にアサーション・トレーニングの理論が貢献したのだと思われ，今回の合意形成過程を体験させる試みは，個人的意思決定から社会的意思決定に向けた橋渡しの役割を果たしたと考える。さらに実践を発展的に積み重ねながら，より効果的なワークシートへの改訂や教師のファシリテーション技法の体系化を図っていくことなどが今後の課題である。ディベート学習に替わる学習方法として「合意形成学習」の理論化を目指すこととしたい。

７　おわりに

本研究の授業実践を生徒が好意的に受け止め，意欲的に学習してくれたことが何よりも嬉しかった。生徒は教師の学習方法の工夫を待ち望んでいることを実感し，言語活動の充実によって学習が深まる感覚を得ることができた。今後も引き続き生徒とともに新たな学習方法の工夫を重ねていきたい。最後になりますが，２年間にわたりご指導いただいた県教育庁教育振興部指導課ならびに教科指導員の先生方，共に研究を進めた教科研究員の先生方に感謝申し上げます。

＜引用・主な参考文献＞　(1)平木典子 1993　アサーション・トレーニング 金子書房　(2)磯崎育男・田中伸・高内康司・上畑貴幸 2004　「合理的」意思決定能力向上のために－試論として 千葉大学教育学部研究紀要第 52 巻　(3)磯崎育男 2005 合意形成学習考 千葉大学教育学部研究紀要第 53 巻　(4)磯崎育男 2006　合意形成学習への代替的アプローチの可能性－ National Issues　Forums の試み－ 千葉大学教育学部研究紀要第 54 巻　(5)松島康之　2007　合意形成をめざす社会科論学習の授業設計～「緊急連絡網」から「住基ネット導入問題」を考える～ 全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第 46 集　(6)水山光春 1996 トゥールミンモデルを用いた意志決定過程を組み込んだ環境教育の授業設計 京都教育大学環境教育研究年報第 4 号　(7)水山光春 1997 合意形成をめざす中学校社会科授業－トゥールミンモデルの「留保条件」を活用して－ 全国社会科教育学会『社会科研究』第 47 号　(8)小原康光 1991 社会科授業における価値判断の指導について 全国社会科教育学会『社会科研究』第 39 号　(9)吉村功太郎　1996 合意形成能力の育成をめざす社会科授業 全国社会科教育学会『社会科研究』第 45 号　(10)吉村功太郎 2003 社会的合意能力の育成をめざす社会科授業 全国社会科教育学会『社会科研究』第 59 号