

[研究ノート]

学校教育におけるファシリテーションの可能性
—協同学習を含む既存の学びと熟議の関係に着目して—

The Potential of Facilitation in School Education:
Focusing on The Relationship Between Deliberation and
Existing Learning including “Cooperative Learning”

斉藤 雄次

Yuji SAITO

Studies in Humanities and Cultures

No. 35

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 35号

2021年1月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

JANUARY 2021

[研究ノート]

学校教育におけるファシリテーションの可能性

—協同学習を含む既存の学びと熟議の関係に着目して—

The Potential of Facilitation in School Education: Focusing on The Relationship Between Deliberation and Existing Learning including “Cooperative Learning”

斉藤 雄次
Yuji Saito

はじめに

1. ファシリテーションが求められる背景
 - 1.1 ファシリテーションとは
 - 1.2 ファシリテーションの主体としての子ども
 - 1.3 市民性の育成とファシリテーション
2. ファシリテーションと学校教育
 - 2.1 学校教育におけるファシリテーションの実際
 - 2.2 ファシリテーションと協同学習
 - 2.3 新学習指導要領における協働の解釈とファシリテーション
3. ファシリテーションと熟議民主主義
 - 3.1 熟議民主主義とは
 - 3.2 熟議民主主義におけるファシリテーション
 - 3.3 ファシリテーションと熟議の関係が示唆するもの
4. 学校教育における熟議の実現とファシリテーション
 - 4.1 ファシリテーションが学校教育に熟議をもたらす可能性
 - 4.2 市民性の育成にファシリテーションが果たす役割

おわりに

要旨 小学校で2020年度より既に実施され、中学校で2021年度、高等学校で2022年度より実施される予定の新学習指導要領のもとでは、「対話的な学び」も目指されており、この実現に向けて有効なのが、人々の話し合いを促す働きを持つファシリテーションである。それにより、子ども同士の話し合いの質が更に高まったり、子どもの「未来の社会を担う市民」としての能力や態度が向上したりする可能性がある。また市民の育成は、同じく人々の話し合いを通じた相互尊重の態度の醸成や、政治参加の機会の拡大を目指す熟議民主主義の理念や実践においても重視されている。そこで、子ども同士の熟議を実現するための手段としてファシリテーションを学校教育に位置づけることで、子どもの学びの質は更に深まるであろう。

キーワード：対話的な学び、ファシリテーション、協同学習、市民の育成、熟議民主主義

はじめに

2008年、2009年に学習指導要領の改訂が行われ、思考力や表現力、判断力の育成につなげるために、子どもが自分の考えを記述する、それを他の子どもに伝えるなどの「言語活動」が学校教育において重要とされるようになった。これは、2006年にOECD（経済協力開発機構）が行った学習到達度調査（PISA調査）において日本の子どもの活用力や読解力の順位が下がったことなどを受けてなされた改革であった。そしてこのような言語活動は、「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指される新学習指導要領においても変わらず重要となる。新学習指導要領のもとでは、話し合いはアクティブ・ラーニングを支える有効な手段となるためである。

一方、「主体的・対話的で深い学び」のうち、特に「対話的な学び」と関連が見出せるのが、ファシリテーションである。ファシリテーションとは、中野によれば、「人々が集い、何かを学んだり、対話したり、創造しようとする時、その過程を、参加者主体で、円滑かつ効果的に促していく技法」（中野 2019：8）のことを指す。すなわち、人々の間で行われる話し合いの質を高めるために発言しやすい雰囲気を作ることや、人々が納得して受け入れることのできる結論が導き出されるように、話し合いの流れを作ることが、ファシリテーションの射程には含まれている。そこで、もしも話し合いを通じて子どもが、自分の考えにはなかった他の子どもの視点に気づくことができれば、それ自体が子どもにとって新たな発見となり、もっと他の子どもの考えを聴きたいと思うようになるかもしれない。また、ファシリテーションによって対話的な学びを進める中で、子どもたちが自ら積極的に学習を進めようとする態度も身につく可能性があり、そうなれば、対話的な学びだけでなく、主体的な学びや深い学びにもつながる可能性がある。さらに、子どもがファシリテーションを行う役割（ファシリテーター）を担うならば、他の子どもからたくさんの意見を引き出そうとすることになり、子ども自身のコミュニケーション能力もより高まることとなる。このように、ファシリテーションを学校教育に導入することは、グループ単位での学びの質を高めることにもつながり、新学習指導要領において求められる学びを実現する上でも参考になるであろう。

加えて、ファシリテーションは現実の社会でも広く行われており、その中には熟議民主主義に関わる実践も含まれている。熟議民主主義とは、「人々の中の理性的な熟慮と討議、すなわち熟議を通じて合意を形成することによって、集合的な問題解決を行おうとする」（田村 2008：2）民主主義のことであり、そこでは投票による意思決定ではなく、対話を通じて得られる納得に基づいた意思決定が目指される。そして、こうした熟議民主主義の理念を現実の社会で実現するための試み（通称ミニ・パブリックスと呼ばれる）では、人々の中で行われる話し合いにおいて、参加者の発言が特定の人に偏らないように、ファシリテーターが置かれている。

このように、熟議民主主義の理念や実践と、今後の学校教育が目指す方向性とは、人々同士の対話の重視という点で共通しており、熟議民主主義におけるファシリテーションの実態に注目することは、学校教育における対話的学びの質の向上を考える上でも示唆に富むものと思われる。

しかしながら、学校教育においてファシリテーションを導入することに注目する研究はこれま

でも多く見られる一方で、学校教育におけるファシリテーションを熟議ならびに熟議民主主義との関係で捉えようとする研究は今のところ存在しない。そこで本稿では、ファシリテーションの学校教育への導入の可能性を、熟議民主主義の知見にも着目しながら検討する。

1. ファシリテーションが求められる背景

ファシリテーションは、対話や議論、話し合いを成功させるための技法であり、それがあるかないかで、対話や議論、話し合いの結果は大きく変わってくる。本章では、ファシリテーションとは何であるのか、ファシリテーションの主体として何が想定されているのか、ファシリテーションは学校教育でも実施が可能なのかについて検討する。

1.1 ファシリテーションとは

ファシリテーションとは、「人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶようにする」こと、「集団による知的相互作用を促進する働き」（堀 2018：23）と定義される。企業などの組織における会議のように、人が集まる場所では意思決定が行われるが、そこでの発言が一部の人に偏るなどした場合、最終的に出された結論は、全ての参加者の意思を反映したもの、全ての参加者が心から納得できるものとはならなくなる。また、時間配分を含めて会議が円滑に進行しなければ、話し合いの質が深まらず、時間だけが無駄に過ぎることになりかねない。そのため、話し合いの参加者同士をつなぎ、話し合いをよりよく進めるための手段、あるいは合意形成の質を高めるための手段としてのファシリテーションが、組織運営の領域で注目されることとなった（堀 2018）。

また、ファシリテーションは企業の組織運営だけでなく、その他の様々な領域でもその重要性が認められつつある。例えば地方自治体の政策決定をめぐる場合は、住民の意見を聞くことが求められており、住民同士、あるいは住民と行政がともに話し合うワークショップも行われるようになってきている。こうした動きの背景には、まちづくりにおける住民参加や市民参加の意義があらためて見直され、市民と行政の協働の重要性が認識されてきたことも関係している。

かつてはまちづくりをめぐる場合は、住民の意見が十分に聞き入れられずに、行政の主導によって進められるケースが多く、住民の意見を行政に伝えるための手法も、行政に対する直接の異議申し立てが主流であった。また、住民の意見を聞く機会が設けられても、そこで住民によって出された結論に行政が耳を傾けず、こうした機会が「行政のアリバイづくり」に利用されることが多かった。あるいは、声の大きな人の意見が話し合いの場で表出され、全ての参加者の意見が話し合いの結論に反映されたわけではなかった（世古 1999）。だが、今や地域社会では人口減少が進み、住民の協力や納得を踏まえて行政はまちづくりを進める必要に迫られている。そこで、市民と行政の協働、ワークショップの開催やそこで出された提案のまちづくりへの反映が重要な課題となり、ファシリテーションはそうした話し合いの質を高めるための技法として活用されるようになった。

さらに、ファシリテーションは学校教育の領域においてもその意義が認められている。堀によれば、学校教育はこれまで、「均質的な集団に対して画一的な授業をおこない、一方的に知識を与える」のがその役割であったが、「社会環境が大きく変化する今、生徒の学習意欲と個性を喚起し、目まぐるしく変化する社会のなかで、自律的に生きていく力」(堀 2018 : 18) を育てていく必要があるとされている。あるいは、「多様な人々と協働しながら、一緒に問題解決ができる地球市民」(堀 2018 : 18) の育成も、学校教育の使命を果たすために重要であると堀はみなしている。そのため、生徒にそうした能力や市民としての態度を身につけさせる存在である学校の教師にも、これからはファシリテーションを行う力が求められるとされている。

なお、ファシリテーションを行う人はファシリテーターと呼ばれるが、堀はファシリテーターに求められるスキルを、以下図1のようにまとめている。参加者自身がファシリテーターの役を経験するには、これらのスキルを身につけ、話し合いの場で発揮することが求められるということになる。ただし、テーマや活動分野によって必要なスキルのバランスが変わってくること、すなわち、全てのスキルがファシリテーターに求められるわけではない点には注意する必要がある。

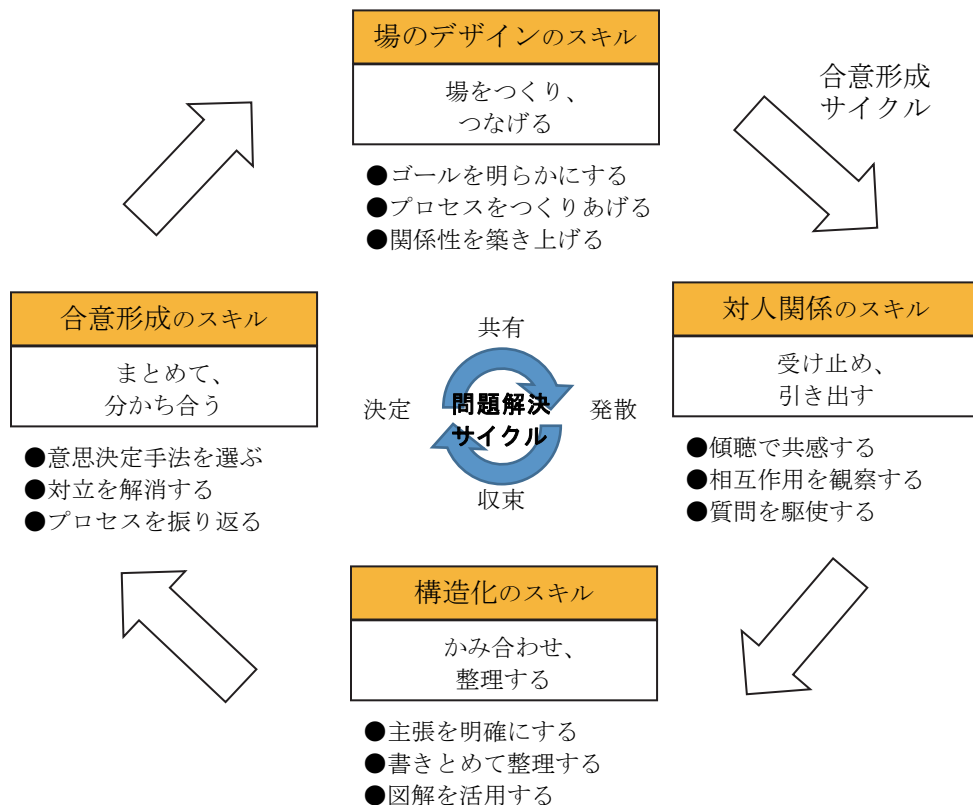


図1 ファシリテーションの4つのスキル (堀 2018 : 56)

1.2 ファシリテーションの主体としての子ども

このように、ファシリテーションが必要とされる領域はいまや多方面に広がってきている。ところで、ファシリテーションを行うことのできる力を持つべきなのは、果たして大人だけなのであるか。例えば子どもが学校教育を通じてファシリテーションを体験し、他者から積極的に意見を引き出そうとする姿勢や他者の主張に耳を傾ける態度を身につけることができたならば、その子どもは将来大人になった時に、多様な人達と協働し、ともに問題解決に向かおうとする地球市民になるであろう。あるいは、周囲の空気や同調圧力に流されるのではなく、他者の意見も踏まえた上で自らの主張を展開しようとする、自律的な大人へと子どもが成長することも考えられる。

また、子どもをファシリテーションの主体とすることは、実際に学校現場でもこれまでに行われてきている。例えば新潟県の新潟市立白新中学校では、2012年度より2年間、国立教育政策研究所の指定研究を受けて、特別活動にファシリテーションが導入され、その後も現在にいたるまで、授業などあらゆる教育活動の中にファシリテーションが取り入れられている。かつて白新中学校では、授業において子ども同士の話し合いを行わせた時に、勉強のできる子どもや話し合いの得意な子どもを中心に話し合いが進み、勉強のできない子ども、話し合いのできない子どもが置き去りにされるという状況が生じていた。そこで、教員が「生徒たちがみんなで意見を出し合い、関わり合って、全員が学びを深めていけるような授業に変えていきたいという視点から有効な方法を探して検討」（渡辺 2019：11）する中で、その手段としてのファシリテーションに注目が集まった。

そしてファシリテーションを取り入れた結果、生徒や教師に様々な効果が生み出されたことも報告されている。例えば、特定の生徒が中心となっていた発表で、それ以外の生徒も積極的に発言するようになったり、周囲と打ち解けることに苦手意識を感じていた生徒が、他の生徒と積極的に関わられるようになり、「認め合い、支え合い、高め合う人間関係」をつくることできるようになったりしたという（川端 2015）。また、ファシリテーションの導入によって自分の考えをまとめ、相手に伝える活動が増えた結果、全国学習・学力状況調査の活用力をはかる問題の正答率が向上するなど、思考力・判断力・表現力の育成にもつながったことが示されている（川端 2015）。

このように、ファシリテーションは大人だけでなく、子どもにとっても意義のあるものとなっている。特にこれからの学校教育では、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」（文部科学省 2018a：7）という対話的学びの実現も重要となる。ここで、子ども同士の協働に先立って子どもにファシリテーションを体験させることができれば、それは話し合い、協力し合う前提としての良好な人間関係の形成に結びつくであろう。あるいは、教職員や地域の人との対話に際しても、子どもがファシリテーションスキルを身につけることで、こうした人々から話をより引き出せるようになり、結果として対話の質も高まる可能性がある。このように考えるならば、ファシリテーションは、2008・2009年版学習指導要領でうたわれている言語活動の充実につながるものであるだけでなく、新学習指導要領における学びの充実を考える上でも参考になるものであるとみなすことができる。

1.3 市民性の育成とファシリテーション

さらに、ファシリテーションを学校教育に取り入れることは、未来の社会を担う存在としての子どもに、市民としての責任や態度を身につけさせる上でも有効であろう。子どもたちは、たとえ同じ学級にいたとしても、他の子どもの全てを知っているわけではなく、その意味では学級は、深い関係を持たない他者と他者が出会い、行動を共にする場でもある。そこにファシリテーションが加わることで、子どもは傾聴のスキルや相互尊重の態度を身につけ、それまで関心のなかった他者ともあらためてつながることができるようになる。そしてそれはやがて、学級内の人間関係をより緊密なものにするだけでなく、他者と協力して問題解決にあたる態度といった、よりよい社会をつくらうとする市民に求められる能力についても、子どもに身につけさせることにもつながる。このように、子どもの市民性を高めるための教育、すなわちシティズンシップ教育（市民性教育）の実現に関わるものとしても、ファシリテーションは機能することになる。

また、よりよい社会の実現について考えさせるためには、男性と女性の間が存在する政治参加や社会参加の機会の不平等など、現実の社会に存在する課題を問題であるとあらためて子どもに認識させる機会や、その解決策について子ども同士で議論させ、提案させる機会を学習活動の中に設けることも有効である。実際に、イギリスでは、「社会に積極的に参加し、責任と良識ある市民を育てるための教育」（大久保 2012 : 63）としてシティズンシップ教育が位置づけられ、そこでは論争的な問題について子ども同士に議論させ、政治の本質としての意見の対立や調停を経験させる学習活動がこれまでに行われてきている。

そして、こうした学習活動を通じて子どもの市民性を高めることは、2015年に決まった選挙権年齢の引き下げを受けて展開された主権者教育においても、求められている。文部科学省によれば主権者教育は、「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるのみならず、主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一員として主体的に担う力を発達段階に応じて、身に付けさせる」¹⁾ための教育として位置づけられ、そこでは他者と連携・協働することのできる主権者像が描かれている。また、文部科学省と総務省は主権者教育の推進のために副教材を開発し、全国の高等学校に配布してもいる（総務省・文部科学省 2015a）。ここで、副教材にはディベートや模擬選挙など、「現実の具体的な政治的事象を論争的な問題としてとらえようとする視点」（小玉 2016 : 195）が含まれており、イギリスのシティズンシップ教育の影響が指摘されている。こうした学習活動が想定されている主権者教育にファシリテーションを取り入れることは、子どもに自分だけでは思いつかなかった他者の考えや意見に触れるきっかけを提供する、どう主張すれば自分の意見の説得力が増すのかについて考えさせるなどして、論争的な問題についての議論の質を高めることにも貢献するであろう。また、ファシリテーションは他者の考えや意見を尊重する機会を子どもに提供し、その結果、他の子どもと協力して解決策を探らうとする態度が子どもの中に形成される可能性もある。まさにファシリテーションは主権者教育における市民性の育成という点でも、学校教育と結びつくことになる。

なお、主権者教育は発達段階に応じて展開されることが期待されているため、中学校段階や小学校段階、あるいはそれ以前の学校段階も含めて、その充実について考えていく必要がある点については注意が必要である（総務省・文部科学省 2015b）。

また、現実の社会に存在する問題としてのジェンダー格差は、学校教育においても存在することが示唆されている。例えば木村は、かつて小学校を対象として学級内の人間関係や発言力について調査を行っており、その結果、一斉授業において、男子が女子の回答に対して嘲笑し、その結果、女子が発言を控えるようになったと述べている（木村 1997）。このような、教師が意図する、意図しないに関わらず一斉授業においてあらわれる集団力学がもたらす問題も、一斉授業ではない学習形態が重視される新学習指導要領のもとで展開される学びにおいては解消される可能性があり、ファシリテーションの導入は女子の発言を引き出すなど、その契機となる可能性がある。

2. ファシリテーションと学校教育

ファシリテーションは、新潟市立白新中学校などで実際に導入されているが、大人に対して求められるファシリテーションスキルと、子どもに教育を通じて体験・獲得させるべきファシリテーションスキルとは必ずしも一致していない。本章では、学校教育におけるファシリテーションの実態や、ファシリテーションの要素を含む学習活動に注目し、学校教育におけるファシリテーションの特質や、新学習指導要領における学びへのファシリテーションの導入の可能性について検討する。

2.1 学校教育におけるファシリテーションの実際

2.1.1 中学校段階におけるファシリテーション

学校教育において、ファシリテーションを取り入れた学習活動は具体的にどのように行われているのであろうか。例えば新潟県の白新中学校の場合、以下図2に示したような流れで学習活動が行われている。生徒はまず、考えるべき課題に対する自分の解答を個人で考える。次に、グループを形成し、最初に書いた解答やそれ以外に思いついた解答を全員が出し尽くす「拡散」の過程を経験する。その後、「拡散」の過程で出された考えや意見を整理し、最終的なグループの解答をまとめる「構造化」もしくは「収束」の過程を経験する。そして最後に、グループの話し合いを経て分かったことをメンバー全員で共有したのち、個人で自分の学びがどのように深まったのかを振り返る（山内 2015、渡辺 2019）。

なお、「発散」の過程と「収束」の過程はどちらも図1で示した一般的なファシリテーションスキルに含まれている一方で、図1における「共有」の過程と「決定」の過程は図2中には含まれていない。しかしながら、実際には白新中学校においては、以下表1に示すように、話し合いを行う上で全員が意識すべきルールが教室に掲示されるなど、「共有」の過程は存在している。また、合意形成が必要な場面ではファシリテーションを通じた合意形成も行われるため、「決定」の過程も存在している。そのため、図2はあくまで、合意形成が求められない授業も含めて授業において多

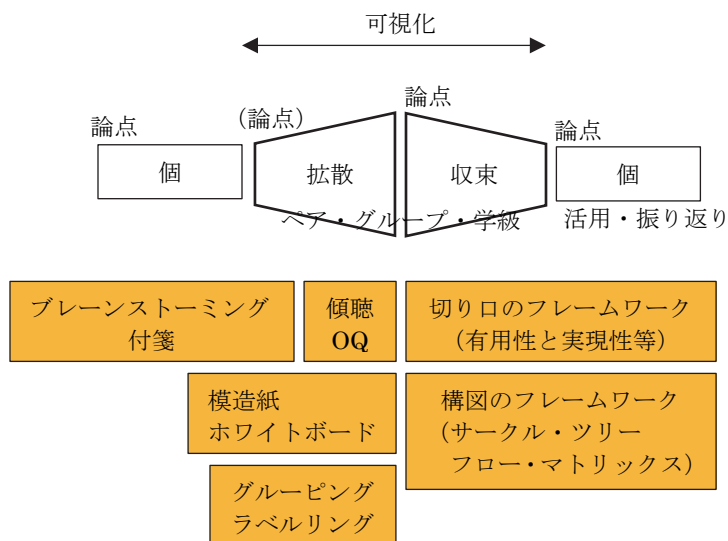


図2 ファシリテーションの流れおよび学習技法 (山内 2015 : 13)

表1 白新ファシリテーションルールとその補足 (新潟市立白新中学校編 2020 : 28 より筆者作成)

教室掲示用ルール	補足説明
①否定しない	ファシリテーションのよいところのひとつは「全員の考えが大切にされる」ことです。仲間の考えを否定的に捉えず、まずは受け入れていこう。
②最後まで聴く	「仲間の考えを最後まで聴く」ことで、「考えを最後まで聴いてもらえる」という安心感が生まれます。
③書く・描く	話し合いの内容をどんどん「書く・描く」ことで、みんなの考えのつながりやまとまりが見えてきます。みんなで創り上げていく楽しさにつながります。
④協力する	話し合いに「協力する」ことで、新たな考えを創り出していくことができます。また、達成感や信頼感につながっていきます。

用されている過程について示すものであるという点には、注意が必要である。

次に、授業などで使用されているファシリテーションのツールやスキルなどについても確認しておきたい。例えばツールに関しては、拡散の過程では生徒の様々な考えや意見を引き出すために、思いついたことを次々と説明してもらい、付箋にまとめて張り出してもらおうといったブレインストーミングの手法が学習技法として活用され、また、収束の過程でも、生徒から提案された解答に含まれるメリットやデメリットを表にまとめて可視化させる、などの様々なフレームワークが学習技法として活用されている(図2)。さらに、スキルに関しては、白新中学校では、ファシリテーターにもグループでの学びを深めるための役割が与えられることとなる(表2)。例えば、他の生徒が安心して話をするように、タイミングよくうなずく、「うんうん」、「なるほど、なるほど」などのあいづちを適宜はさむなど、「積極的に関心をもって注意深く話を聞くスキ

表2 ファシリテーターの役割（新潟市立白新中学校編 2020：19 より筆者作成）

①意見を引き出し、受け入れる	傾聴する	相手の話していることを最後まで聞く（笑顔・拍手・あいづち・うなずき等）
	共感する	相手の言葉を復唱する（オウム返し等）
	引き出す	できるだけ多くの仲間に発言を促す
②意見を整理し、絞り込む	深める	質問したり、意見を整理したりする
	絞り込む	観点を明らかにする
③考えつくし、まとめる	分析する	成果や課題などを確認し合う

ル」（新潟市立白新中学校編 2020：40）としての傾聴スキルを、ファシリテーターは発揮することが求められている。このように、白新中学校では、生徒の話し合いを促したり、その質を高めたりするための手法としてファシリテーションが用いられている。

2.1.2 その他の学校段階におけるファシリテーションおよびファシリテーションの特質

ファシリテーションは中学校だけでなく、小学校や高等学校でも学習活動に取り入れることが可能であるとされている。前者に関しては、例えば阿由葉らは、2008年版の学習指導要領において、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方について考えを深め、自己を生かす能力を養う」（文部科学省 2008：101）ことが目標とされている特別活動に関して、ファシリテーションが役に立つことを、学級活動の授業実践を通じて明らかにしている（阿由葉ほか 2018）。一方、後者に関しては、例えば峰本が、国語科の授業を対象として、議論の結果を模造紙にまとめて可視化する手法（ファシリテーション・グラフィックと呼ばれる）を用いた実践を行っている（峰本 2013）。

また、小学校においてファシリテーションを導入することが可能であるとの主張は、ファシリテーションの専門家であるちよんせいこらによってもなされている（阿部・ちよん 2017）。またちよんが作成したファシリテーションツール（図3）については²⁾、あいづちの見本として、先述した白新中学校における学習活動や阿由葉らの授業実践でも用いられている（新潟市立白新中学校編 2020、阿由葉ほか 2018）。さらに、小学校1年生であっても、予備的な知識や明確な指示があれば十分に話し合いは可能であるとされている（杉江 2011）。そのため、ファシリテーションは中学校に限らず、様々な校種での学びに応用することが可能であると考えられる。

以上、小学校段階から高等学校段階まで幅広く、2008・2009年版学習指導要領のもとでのファシリテーションの学校教育への導入事例について、先行研究などももとに確認してきた。ところで、これらの研究や実践は、特定の教師や研究者が試しに実践したものであったり、特定の学校、あるいは特定の市町村や都道府県が取り組んだものであったりするため、ファシリテーションの意義が多くの学校に認められているわけではない点には注意が必要である。また同様のことは、高橋や関田によっても、ファシリテーションが「教育現場に拡がる気配は乏しく、喧伝される割には、未だごく一部に留まっている」（高橋・関田 2020：252）として指摘されている。

9つのオープン・クエスチョン

(思考を生み出す質問)

- | | |
|---|----------------|
| 1 | ～というど？ |
| 2 | どんな感じ？ |
| 3 | 例えば？ |
| 4 | もう少し詳しく教えてください |
| 5 | 具体的にどんな感じ？ |
| 6 | どんなイメージ？ |
| 7 | エピソードを教えてください |
| 8 | なんでもいいですよ |
| 9 | ほかには？ |

8つのあいづち

- | | |
|---|-----------|
| 1 | うんうん |
| 2 | なるほど、なるほど |
| 3 | わかる、わかる |
| 4 | そうなんだあ |
| 5 | へえ |
| 6 | だよねえ |
| 7 | それで、それで |
| 8 | そっかあ |

クローズド・クエスチョン (情報を明確にする質問)

- | | |
|---|-------------------------|
| 1 | 数量 (日時、回数、価格など数字で表すこと) |
| 2 | 固有名詞 (人名、商品名、事業所名、場所など) |

図3 ホワイトボード・ミーティング®質問の技カード (阿部・ちゃん 2017: 29-30)

しかしながら、第1章でも確認したように、ファシリテーションはこれからの学校教育における学びの質を高めることについて考える上で、示唆に富む手法の一つである。この点は白新中学校によっても、これからの社会では、「課題の解決方法を、他者と話し合ってじっくり考えること、課題の解決に向け、他者と協力して粘り強く行動すること、互いを尊重しあい、他者と信頼関係をつくること」(新潟市立白新中学校編 2020: 10) が求められ、そのためにファシリテーションは必要であると認識されている。また白新中学校は、ファシリテーションのツールやスキルの活用、ファシリテーターの役割の経験によって生徒に身につくのは、未来を切り拓く確かな力としての、「深く考える力」、「他者とかかわる力」、「やり抜く力」であると捉え、ファシリテーションを学校教育に取り入れることで、授業がより「わかる・できる・楽しい授業」に、また学級や学年、学校がより「お互いを尊重し合い、協力し合う仲間」になるとも考えている(新潟市立白新中学校編 2020)。このように学校教育においてはファシリテーションには、良好な人間関係の形成をはじめとする様々な効果が期待されており、新学習指導要領のもとで展開される学びを見据えて今以上に多くの学校で実施されるに値するものであると考えられる。

なお、大人に求められるファシリテーションスキルと子どもに求められるファシリテーションスキルとは、厳密には異なっている。それは、大人の場合はある程度知識を持った人々が集まり、合意形成を目指すためにファシリテーションが必要とされるのに対し、子どもの場合は、ファシリテーションを通じた知識の獲得や他者の意見に耳を傾ける態度の育成に主眼が置かれ、合意形成が必ずしも目的とはされていないことも関係するものと思われる。学校教育におけるファシリテーションの導入を検討する際には、この点にも注意する必要がある。

2.2 ファシリテーションと協同学習

ところで、学校教育とファシリテーションの関係を考える上でもう一つ参考になるのが、これまでに学校教育で様々な実践がなされてきた協同学習である。これは、「学級のメンバー全員のさらなる成長を追求することが大事なことだと、全員が心から思って学習する」（杉江 2011：20）タイプの学びのことを指し、ただグループを組ませて子ども達同士に話し合わせるというグループ学習とは明確に区別される。単なるグループ学習の場合、積極的に活動することのできる子どもとそうでない子どもが分かれ、後者については知識の習得や理解が進まないという状況が生まれてしまう。そこで、協同学習では、自らの能力だけが向上すればよいのではなく、自分以外の他者の能力の向上についてもグループの構成員が考えられるようになることが重視される。すなわち、協同学習とは、「信頼に支えられた人間関係が教育の基盤であると考え、学習指導に際して、教科内容の理解と同時に、協力して学び合うことや協調性などの社会的スキル、対人的スキルの育成を図っていこうとする方法論」（石田・鈴木 2006：17-18）でもある。この点において、協同学習は先述した学校教育におけるファシリテーションの意義や効果とも結びつくことになる。

また、グループ学習が協同学習になるための条件については、様々な研究者によって明らかにされており、例えば関田、安永は、以下の4つの条件を満たすものが協同学習であるとしている³⁾（図4）。このように協同学習では、小集団の学びの質を高めるために、子ども同士が互いに関わり合い、相互の存在を認め合う場面が意図的に設けられることになる。そしてその結果、「つまづいた時の助けや、失敗しても容認し再びチャンスを与えてくれる雰囲気」が教室空間に形成され、その結果、「学習を苦手に行っている子どもほど、自分の役割を一生懸命果たそうとする」（関根 2016：39）ようになると考えられている。このように、協同学習では教師主導の学びというよりは、子ども主体の学びが展開されており、新学習指導要領において目指される「対話的な学び」など様々な学びの達成にもつながるものとして理解することができる。

1 互恵的相互依存関係の成立

クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員全ての成長（新たな知識の獲得や技能の伸長など）が目標とされ、その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている。

2 二重の個人責任の明確化

学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件（各自が負うべき責任）をすべての構成員が承知し、その取り組みの検証が可能になっている。

3 促進的相互交流の保証と顕在化

学習目標を達成するために構成員相互の協力（役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容など情緒的支援）が奨励され、実際に協力が行われている。

4 「協同」の体験的理解の促進

協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な働きかけがある。

図4 協同学習を支える4条件（関田・安永 2005：13より筆者作成）

さらに、協同学習において設定される子ども同士の役割分担もまた、ファシリテーションとの関係を見出すことができる。例えば浦井（2006）では、協同学習を円滑に進めるための役割分担（表3）が示されている。ここで、質問係は他の子どもから発言を引き出す役割を担っており、記録係も子どもが話し合いを振り返り、新たな考えを生み出す際の手掛かりとなる記録の作成に関わっていることから、表3に示されている様々な役割は、話し合いを促すファシリテーションに関わるものであるともみなすことができる。

また、協同学習においては、司会の役割が設けられ、子どもに与えた役割はその都度交代させることが推奨されている。例えば、2008・2009年版学習指導要領の言語活動の充実を受けて、協同学習を学校全体で実践した兵庫県の高砂市立宝殿中学校では、グループの人数を2～4人、グループの役割を司会、発表、記録、意見質問・盛り上げとして、様々な教科で協同学習が実践されている。ここで、グループの役割については、全員が全ての役割を経験するように、輪番で授業ごとに変わっていくこととされている（六角2013）。あるいは、筆者が過去に参観した兵庫県の神戸大学附属中等教育学校でも協同学習は学習活動に取り入れられており、そこでは生徒は記録係やムードメーカーなどの役割分担を輪番で経験している（神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校2009、高木2020）。特に後者に関しては、新学習指導要領における言語環境の整備と言語活

表3 協同グループにおける役割分担例（浦井2006：39）

役割分担名	内容
記録係	グループの作業について記録をまとめたり、ノートをとったり、答えを書いたりする。
読み上げ係	教材に書かれてあることや、グループの答えを読み上げる。
要約係	グループで決まったことを総括したり、みんなで共有したアイデアを要約する。
勇気づけ係	グループメンバーがよく遂行できたこと、あるいは課題に取り組み続けたことを強化し、目的達成への強い決意を植え付け、メンバーが参加するよう誘う。
案内係	グループに教材を持ってきたり、目的を達成するためのメッセージや課題を運ぶ。
チェック係	みんなが課題をしているか、（グループで考えた）解答に同意したかどうか、課題や議論、あるいは解答について理解しているかどうかを確認する。
質問係	グループのメンバーに解答を明確にしたり、表面的な反応を避けたり、より深く物事について探求するように促す。
マネージャー係	進んできた方向で達成出来るようにし、グループプロセスをまとめ上げる。
タイム・キーパー係	時間に気を配りながら、グループが課題をし続けたり、次の課題に進ませたりする。
声のコントロール専門係	グループの声の大きさのレベルを観察して、静かにした方がよいときにはそれを伝える。
イコライザー係	確実に公正かつ思いやりをもってグループメンバーが扱われるようにする。つまり、参加の機会が与えられ、グループの作業から恩恵を受けられるようにする。

動の充実として掲げられている、「生徒が集団の中で安心して話ができるような教師と生徒、生徒相互の好ましい人間関係を築くことなどに留意する必要」（文部科学省 2018b : 121）にも合致するものであるとみなされており、新学習指導要領においても協同学習の果たす役割は大きいということになる（高木 2020）。

このように、安心して話ができるような環境をつくる営みがファシリテーションであったことを踏まえれば、協同学習とファシリテーションとは相互に関連があり⁴⁾、協同学習をこれまで以上に様々な学校段階で実践していくことによっても、本章第1節において述べた、学校教育の中にファシリテーションが広がりにくいという課題は解消される可能性がある⁵⁾。なお、役割分担の中に司会が存在するという点に注目するならば、協同学習を展開する際の司会進行の役割をファシリテーターとし、グループの子どもから様々な解答や意見が引き出される状況を作ることによっても、グループ学習の質はさらに高まるものと思われる⁶⁾。

2.3 新学習指導要領における協働の解釈とファシリテーション

なお、文部科学省は、新学習指導要領の改訂に先立ってこれからの学校教育のあり方をまとめた「論点整理」を示しており、そこでは「協同」以上に「協働」の語が数多く用いられている。これは、「協働」の語の「よりよい地域社会づくり等の目的のために力を合わせる」（教育課程企画特別部会 2015 : 2）という側面に文部科学省が注目したこと由来する（友野 2016）。また新学習指導要領については、文部科学省は幼稚園教育要領を除いて「協同」の語を用いず、子ども同士の相互作用、さらには子どもと大人の相互作用を含めたものとして「協働」の語を使用する傾向にある。そのため、ファシリテーションと「協同」の関係だけでなく、ファシリテーションと「協働」との関係についても検討する必要がある。この点については、子どもと大人が力を合わせて課題解決に取り組む際にも、それぞれの発言回数を増やし、また互いに関わり合う場面も増やすものとしてファシリテーションは機能すると考えることで、ファシリテーションは「協同」だけでなく、新学習指導要領における「協働」を実現するものであるともみなすことができる。

さらに、協同学習などで用いられる「協同」の語についても、ファシリテーションとの関係を指摘することができる。例えば日本協同教育学会は、「協同」と「協働」の違いについて、「協働」は新しいものの創造を重視し、一方の「協同」は「協働」を含みつつも、「協働」には含まれない豊かな人間関係の形成までを射程に含めるとしている（表4）。またこうした特徴は、本章第1節において述べた学校教育におけるファシリテーションの特質とも通ずる部分がある。そのため、日本協同教育学会の整理に従うならば、新学習指導要領の中で用いられている「協働」の語が含まれない、協同学習のように「協同」と名がつく学習手法であっても、新学習指導要領のもとの協働を推進するものとみなすことは可能であろう。本稿において協同学習を「協働学習」と表記しなかったのも、これまでに様々な理論、実践が蓄積されてきた協同学習のままでも、協働につながると判断したためである。

表4 「協働」と「協働」の相違 (関根 2016 : 28 より筆者作成)

「協働」の特徴	「協働」の特徴
通常立場や組織の異なった者が自己のアイデンティティを保ちつつ、情報の交換や知恵のやり取りを通して、より高度な結論、創造的なものを目指していく。いわば実利的である。街づくりや企業の製品開発のためのファシリテーションなどはその典型である。そこでは、集団や組織としての高まりや、遅れている個を助け全員が高まるという意識は弱い。	科学的な知見(成果)を得ることはもとより、それと同時に、仲間とのよりよい関係づくり(全員のメンバーがゴールすることを常に考えている)を視野に入れたものである。「協働」は「協働」の概念を包括しながら、メンバー同士「力と心を合わせる活動」を目指す。

3. ファシリテーションと熟議民主主義

前章ではファシリテーションが主に大人を対象として行われるものである一方で、子どもに対しても学校教育において行うことができることについて確認した。ところでファシリテーションは、主に無作為に集められた人々同士の話し合いの場でも取り入れられており、ここでは参加した人々の公的な出来事に対する関心が高まるなど、市民性の育成も行われている。この点において、現実の社会におけるファシリテーションと学校教育におけるシティズンシップ教育とは共通する部分がある。そこで本章では、主に無作為に集められた人々同士の話し合いの場を支える理論的根拠ともなっている政治学における熟議民主主義の議論に焦点を当て、熟議民主主義の理論や実践におけるファシリテーションと、市民性の育成との関係を明らかにする。またそこから得られる知見が、学校教育におけるシティズンシップ教育やファシリテーションの充実に向けて与える示唆についてもあらためて検討する⁷⁾。

3.1 熟議民主主義とは

3.1.1 理論としての熟議民主主義

熟議民主主義とは、市民同士の対話に重点を置き、その結果を現実の集会的意思決定に反映させようとする考え方である。そしてこうした特徴は、田村以外の論者、例えば山田によってなされた熟議民主主義の定義である、「単なる多数決でものごとを決めるのではなく、相互の誠実な対話を通じて、異なる立場の人々の間に合理的な一致点を探っていこうというタイプの民主主義」(山田 2010 : 28) という表現の中にも確認することができる。

このような特徴を持つ熟議民主主義であるが、その実現を検討するにあたっては注意すべき課題も残されている。例えば、熟議の際のコミュニケーションは、理性的なものに留めるべきか、感情に訴えるようなコミュニケーションも含めるべきかという問題がある。これは、熟議において理性的なコミュニケーション様式が推奨されると、そうしたコミュニケーション様式を取ることができない障がいを持つ人々、あるいはそうしたコミュニケーション様式を取る傾向のない子どもや女性が熟議の場から排除されたり、熟議の場に参加できたとしても、理性的なコミュニケーション

ン様式を持つ人々と同程度、熟議に参加することが難しくなったりするためである（Young 2000、田村 2018）。この問題については、熟議の場に物語をはじめとする非理性的なコミュニケーション様式も認めることで対応が可能であるとされている（田村 2018）。

また、上記の問題とも関連するが、熟議の主体は誰なのかという問題についても、検討が必要となる。熟議に参加することのできるのが理性的に他者と話し合うことのできる主体であると考えれば、一部の人々しか熟議に参加できなくなってしまう。熟議民主主義の理想においては、全ての人が熟議に参加し、話し合い、社会に声を届けることが想定されるために、熟議の主体を一部に限定してしまえば、熟議民主主義の理想そのものが否定されることにもつながりかねないのである。こうした問題については、「理性は、それぞれ自己利益を追求する人々の内にはなく、自らの主張を正当化する理由を相互に挙げ、その理由の妥当性を検討する人々の間にある」（齋藤 2012 : 182）という立場に立つことによって、ある程度解消されることとなる（田村 2018）。熟議の空間に理性が備わると考えれば、熟議に参加する能力を持っているか否かに関わらず、誰もが話し合いに参加する資格を持つということになるためである。

さらに、熟議民主主義が合意を目指すものである点については、シャンタル・ムフなど闘技民主主義と呼ばれる、人々の対立を重んじる立場の論者からも批判がなされている。この立場からは、合意とは、合意できない何かを排除することに他ならず、熟議を行ったところで全ての人が納得することなど不可能ではないか、という批判が寄せられることになる（田村ほか 2017）。この点については、熟議を通じて人々が互いの主張の根拠に触れ、受け入れ可能な結論、理由を探し求めるという正当化の過程だけでなく、他者の主張の根拠に触れることで自分の主張を見直すという、反省性の獲得にも注目することで、ある程度解消されることとなる（田村 2018）。熟議は合意だけを目指すものではないことが、明らかになるためである。あるいは、どこまでが合意が可能で、どこまでが合意が可能でないかを熟議によって明らかにすることによっても、熟議が目標とするものは最終的な合意だけではないことを示すことができる（「紛争の次元に関するコンセンサス」）。

以上、熟議民主主義の特徴と、熟議民主主義に内在する様々な課題にまつわる議論について確認してきたが、熟議民主主義に関しては他にも、熟議に参加する人々が互いを意見を尊重すべき他者であると認めるという、相互尊重の態度の獲得につながるとの指摘もなされている（Gutmann 1996）。このようにして、より多くの人々が熟議の場に包摂され、そこでなされる議論に納得することができれば、最終的な結論が正統なものであるとして人々の間で認められる確率も高まるということになる。また、「紛争の次元に関するコンセンサス」を形成する過程も含めて、人々は合意を目指す中で、反省性や相互尊重の態度を獲得する可能性もあるため、熟議は人々の連帯を促し、よりよい社会をつくることにつながる手段でもあるとみなすことができる。

3.1.2 実践としての熟議民主主義

一方、熟議民主主義が目指す人々同士の話し合いによる意見形成や意思決定は、現実の社会でも 2000 年代以降、世界各地で、また日本で行われるようになってきている。それは、公募や無作為抽出などの方法によって、人工的に社会の縮図を作り出し、そこに集まった人々に熟議を経験して

もらう、ミニ・パブリックスと呼ばれる取り組みである（篠原編 2012）。

例えば、日本では2012年に、環境・エネルギー問題をテーマとして、討論型世論調査という試みが行われている。討論型世論調査とは、アメリカの政治学者ジェイムズ・フィッシュキンによって考案された手法で、ランダムに抽出された回答者に一度だけの質問を行う通常の世界調査とは、回答者に資料を送付してアンケートに回答してもらう点、そして、希望者に特定の場所に集まってもらい、その人々同士による合意を目指さない討論（熟議）とその人々から専門家への質問を行ってもらった上で、アンケートに回答してもらう点で異なっている。このように、資料を読み込む前や討論を行う前に形成されていた人々の意見、すなわち「生の意見」が、資料を読んだり討論に参加することによって「洗練された意見」になると考え、それを実際に計測しようとするのが討論型世論調査である（フィッシュキン 2011）。

また、日本では他にもコンセンサス会議や市民協議会とよばれる取り組みも行われている。前者は科学技術に関するテーマをめぐって、後者はまちづくりなど、討論型世論調査よりも人々にとって身近なテーマをめぐって、参加者同士の話し合いが行われている（篠原編 2012）。こうした取り組みでは、参加者同士が話し合った結果が最終的に報告書にまとめて行政などに提出されるのが一般的である。そのため、討論型世論調査よりも合意形成の側面が強くなる。また、2007年に東京都内で行われた市民協議会では、参加者が話し合いを通じて、「社会や地域を視野に入れた意見を持つようになった」（井手 2010：254）ことも報告されており、ミニ・パブリックスは市民の公的な課題に対する関心を高めたり、公的な課題に対する意見を明確化したりするのにも役立っている⁸⁾。

このように、熟議民主主義の実践は、その結果が選挙で選ばれた国民の代表者が集まる議会や行政によって尊重されるという条件付きではあるが、そうした意思決定機関によって進められる政治とは別の回路で、市民の意見を政治に反映させる可能性を持つ。特に、こうした取り組みの参加者が無作為に集められた場合は、誰もが選ばれる確率があるため、選挙で立候補するなどの方法に比べ、より機会の平等が保障されているといえる（山口 2020）。そのため、熟議民主主義の実践は、こうしたくじ引きによる民主主義（ロトクラシー）の一つの形態としても、注目されることとなる。

実際に、海外ではロトクラシーに熟議を取り入れた実践が、イギリスやフランスで近年、国家規模の政治に導入されてもいる。例えばフランスでは、気候変動に対する対策に市民の視点を取り入れるために、フランス国内から市民を無作為抽出し、市民に熟議させる「気候市民会議」が2019年10月より行われている。ここで最終的に市民からなされた提案は、大統領による判断にかけられ、国民投票や議会採決等に付されることとなる。またイギリスでも、市民による提言の提出先が下院であり、そこでなされる審議の参考資料として扱われるという点はフランスと異なるものの、フランス同様に「気候市民会議」が開催されている（環境政策対話研究所 2020）。このように、熟議民主主義の実践は、現在でも日本だけでなく海外で様々に行われている、現在進行形の取り組みともなっている。

3.2 熟議民主主義におけるファシリテーション

ところで、熟議民主主義の理論や実践は、ファシリテーションとも大きく関係するものとなっている。例えば、熟議民主主義の理論においては、聴くこともまた、非常に重要なこととされている。それは、山田の次のような記述からも読み取ることができる。

相手に賛成か反対か、その結論を出す前に、まずは相手の言い分を「聴く」必要がある。相手が何を言おうとしているのか、またその理由・根拠は何か、それをできるだけ正確に理解しない限り、そもそも賛否の判断を下しようがない。理解できなかつたり、納得できなければ、相手に対して「それはどういう意味？」「君が言いたいのは、〇〇ということで間違いない？」「あなたの言い分のこの点は納得できないよ」等々と言葉を返していく。こうした「言葉のキャッチボール」を繰り返していく中で、相手の意図をより良く理解する。このプロセスこそまさに熟議／対話であろう。もちろん、言葉にはどうしても誤解の余地があるから、相手の意図を 100 パーセント理解することは難しい。にもかかわらず、いや、そうだからこそ、「まずは聴こう」「聴いてから判断しよう」という態度が必要になる。これは、相手に賛成か反対か以前の問題として、相手を「耳を傾けるに値する者」としてあつかうという寛容な態度であると言えよう。（山田 2010 : 38-39）

まさに、熟議が討論やディベートと異なるのは、相手を論破することではなく、議論を通じて相手の主張を吟味し、自己の意見形成に活かすという反省性に重きが置かれる点にある。そしてその際に重要となるのが、他者の主張に耳を傾けるという「聴く」ことなのである。こうした特徴は、ファシリテーターに求められる、あるいはファシリテーションがなされる空間に生み出される「傾聴」のスキルそのものでもある。この点において、ファシリテーションと熟議民主主義は結びつくこととなる。

また、ファシリテーションは、実際の討論型世論調査や市民討議会といったミニ・パブリックスの実践でも用いられている。例えば討論型世論調査には、参加者同士の討論を促すためのファシリテーター（モデレータ）が置かれ、発言者が特定の人物に偏ることがないように、討論が行われる空間に介入することになる。ただし、討論型世論調査の場合、参加者の発言を復唱したり、要約したりすることは禁止されている。あくまでファシリテーターに求められるのは、一部の参加者が議論を独占した際に介入する、あるいは消極的な参加者に対して発言を引き出す、参加者の意見が一つに収束したときには他の選択肢を提示し、バランス良く討論が行われるようにするなどの役割となる（曾根ほか 2013）。

一方、コンセンサス会議や市民討議会の場合は、討論型世論調査に比べてより合意形成に重きが置かれるため、ファシリテーターに求められる役割もまた、異なるものとなっている。例えば群馬県の藤岡市で 2010 年に行われた「藤岡市民討議会」では、討議会全体の進行役、まとめ役を行う

ファシリテーターが1名、それ以外に参加者の各グループに1名ずつ、補助ファシリテーターが置かれた。このうち前者は、参加者お互いを尊重する心が生まれるように適宜支援を行う役割、後者は、グループ内の役割分担もこなしながら自身の意見も述べ、かつ目立たないように合意形成を支援する役割を担うとされている（ふじおか市民討議会実行委員会 2010）。なお、藤岡市の場合、補助ファシリテーターは実行委員会のメンバーの中から選ばれているが、自治体によってはファシリテーターを外部から招聘する場合もあれば、話し合いのルールを参加者に提示するだけでファシリテーターを置かないという場合もあり、その形は様々である。

いずれの手法にしても、ミニ・パブリックスの参加者は互いが初対面であるため、参加者が話し合いで安心して発言できるようにするという意味でも、ファシリテーションはあらためて重要になる。このほか、フランスの気候市民会議でも、人数の関係で全てのグループにつくわけではないが、各グループのテーブルをまわって適宜助言するなどの役割を果たすファシリテーターが置かれていること、またイギリスの気候市民会議では、全てのテーブルにファシリテーターがおり、議論を始める前にはどのような進め方が公平かを、参加者間で話し合ったことが報告されている（環境政策対話研究所 2020）。まさに、熟議民主主義の実践においても、ファシリテーションは様々な形で取り入れられている。

以上、熟議民主主義の理論や実践とファシリテーションの関係について確認してきたが、ファシリテーションは何もミニ・パブリックスだけで行われているものではない。例えば徳田は、アイルランドにおいて「婚姻の平等」をめぐる行われたミニ・パブリックスに関して、そこでの討議の成果が国民投票にかけられることになったために、ミニ・パブリックス以外の公共空間や私的な場においても人々同士の熟議が活発に行われるようになったこと、それによって、ファシリテーションの基本である聴く力や相互尊重の空気が一般の人々の間にも醸成されたことを指摘している（徳田 2020）。すなわち、「本人はそう名乗っておらず、そのように認識もしていないだろうが、様々な熟議的コミュニケーションの場を生成していく」ことに関わり、「包摂的な参加と言説の多元性を促進している」（徳田 2020 : 129）という点で、普通の人々もファシリテーションに関わっているとみなすことができる。まさに、「様々な領域において、数多くの対話や熟議の場を生成していくことで、包摂的な参加と言説の多元性をファシリテートすることが可能となり、そしてそのような働きをした者は、熟議デモクラシーのファシリテーターと呼ぶことができる」（徳田 2020 : 122）のである。ファシリテーションをファシリテーターに限らず幅広く捉えることの意義は、こうした視点によっても導き出されることとなる。

3.3 ファシリテーションと熟議の関係が示唆するもの

ここまでの議論によって、ファシリテーションが熟議民主主義の理念を現実の社会で実現するために一定の役割を果たすものであることを確認することができたが、こうした熟議民主主義とファシリテーションの関係について考察しようとする研究は、ほかにも近年見られるようになっ

てきている。

例えば田村は、人々に意図せず特定の行動を取らせようとする仕組みとしての「ナッジ」に注目し、ミニ・パブリックスにおけるファシリテーターやファシリテーションも、熟議を促すためのナッジとして捉えることができるとしている（田村 2020）。これは、ファシリテーターがミニ・パブリックスの言論空間に存在し、適切にファシリテーションを行うことによって、ミニ・パブリックスの参加者は安心して発言ができるようになり、その結果、発言することに消極的な人であっても、熟議の場に参加することができるようになるためである。

また、田村はそれ以外にも、会場の机の配置など、話し合いの参加者が互いに話し合いをしやすように設定される環境についても、熟議のためのナッジに含めることができるとする。「机をたんに長方形型に並べるのではなく、多角形型やひし形などにするだけで、自分の横に座っている人々の顔が見えやすくなり、雰囲気が変わる」のであり、「囲んだ机の中央部分にさらに机を集めて埋めることで、参加者のたがいの距離が近くなりアットホームな雰囲気が生まれる」（田村 2020: 135）のである⁹⁾。そしてこうした視点に従えば、熟議はミニ・パブリックスだけでなく、地方自治体で開催されるワークショップなどの場でも、ナッジが存在すれば行うことができ、且つ、こうした話し合いにファシリテーターが必ずしも居合わせる必要がない、ということになる。

さらに、こうした議論は、熟議の主体性について更に切り込む糸口をも与えることとなる。本章第1節でも確認したように、熟議民主主義をめぐるのは、理性的ではないコミュニケーション様式を持つ人々が排除されるという懸念があり、それがひいては、「熟議ができる主体」による熟議の場の占有につながるという課題を生み出していた。そして、こうした課題は、理性が個人の中ではなく、話し合いの場それ自体に存在する（理性が間主観的に存在する）と捉えること、あるいは誰もが持っているであろう反省性に注目することによってある程度解消されるとされてきた。

ここで、熟議の場における誰もが意見を言いやすくなる仕掛けとしてのファシリテーションやファシリテーターの存在は、間主観的な理性や反省性の獲得に通ずるものがある。例えば、話し合いに先立って話し合いのルールをファシリテーターが確認する、あるいは人々の間で話し合いのルールのあり方について議論することができれば、特定の人ばかりが発言するような状況は生まれにくくなり、他者の発言に積極的に耳を傾けようとする反省性が、参加者の中により獲得されるかもしれない。またファシリテーターが非理性的なコミュニケーション様式をある程度認めることによって、当初は話し合いに十分に参加できなかった人々も徐々に発言し、多様な主張の存在が認められる理性的な言論空間が話し合いの場に成立する可能性がある。そしてこのような時、理性は話し合う人の中にあるのではなく、話し合う場の中に生起しているともみなすことができる。

なお、こうした熟議民主主義におけるファシリテーションの働きは、イギリスのシティズンシップ教育や日本の学校教育におけるファシリテーションを取り入れた教育実践にも通ずるものがある。イギリスのシティズンシップ教育では、話し合いや議論を進める際のルールはどうあるべきかを子どもに考えさせることが目指されており、例えばイギリスの QCA（資格カリキュラム機構）がかつて教師向けに出した「シティズンシップ教育の手引」においては、「生徒たちにまず、建設

表5 話し合いのルールをめぐる記述の比較（片山2014：105より筆者作成）

QCAが設定する、生徒によって決められる話し合いのルール	熟議カケアイが設定する話し合いのルール
<ul style="list-style-type: none"> ・お互いに人の話をよく聞く ・皆に発言の機会を与える ・人をけなす言葉を使ったり、他の人の言動をばかにしたりしない ・他の人の見解に異議をとなえるときには、建設的で有益なやり方で行う ・必要なときには手助けをする ・ある問題について話したくない時には、「発言しないで他の人に回す（パスする）権利が認められる ・誰かが何かをうまく説明してくれたり、何かをうまく行うことができた時や、誰かが何らかの形で助けてくれた時には、賞賛・感謝の気持ちを表す 	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人の発言をよく聴く ・発言は、簡潔に分かりやすく伝える ・人を傷つけない発言を心がける ・共感や感想、自分の考えが変わったことを伝える ・一回の発言で言いたいことは一つだけに絞る。発言が長ければ、「なるほどなるほど」と2回言う、言われた人は発言をやめる、などのルールを設定するのもよい

的な議論を妨げうるものにはどのようなものがあるのかを議論させ、その上で、お互いに上手く協力して議論を進めるための基本的ルールをつくりだす」（片山2010：105）ことが推奨されている。また、こうしてつくられる基本的ルールは、文部科学省がかつて学校を社会に開かれたものにするために取り入れた「熟議カケアイ」という取り組みにおける、熟議ファシリテーターが参加者に伝えるべき内容とも非常に似通ったものとなっていることが、同じく片山によって指摘されている（表5）。そして、ここで示されている内容は、一般社会、あるいは学校教育におけるファシリテーションやファシリテーターに求められる傾聴のスキルそのものでもある。こうして、シティズンシップ教育および熟議とファシリテーションもまた、結びつくことになる。

また、話し合いのルールは、新潟県の白新中学校においても取り入れられており、そこではファシリテーターに傾聴スキルなど様々なスキルを発揮することが求められる一方で、その他の役割を担う子どもにも話し合いの場において全員が意識するべきルールが示される（表1）。このうち、「否定しない」、「最後まで聴く」、「協力する」という部分は、山田が熟議民主主義において特に重視する「聴くこと」との関連を見出すことができ、学校教育におけるファシリテーションは、熟議民主主義と関連するものとしても理解することができる。

4. 学校教育における熟議の実現とファシリテーション

ここまでの議論によって、ファシリテーションが熟議を促す仕掛けとしての側面を持つことが明らかとなった。本章では、そうした特徴を持つファシリテーションを学校教育に導入することもたらず、様々な学校教育の現状の変革に焦点を当て、熟議民主主義の知見がもたらす示唆もともに、学校教育においてファシリテーションを導入することの意義についてあらためて検討する。

4.1 ファシリテーションが学校教育に熟議をもたらす可能性

4.1.1 熟議の主体に関する議論への新たな視点の提供

熟議民主主義におけるファシリテーションの扱い、特に山田や田村、徳田の議論にならえば、ファシリテーションには、参加者の熟議を促し、反省性を高めるという効果が期待できる。そのため、学校教育にファシリテーションを導入することができれば、子どもから多様な考えや意見が引き出され、子ども同士の話し合いの質が高まり、熟議が学校教育の中で実現される可能性がある。また子どもがファシリテーターを経験することによっても、多様な意見を調整することのできる能力や他者から意見を積極的に引き出す能力が子どもに身につく、その結果子どもは、学校を卒業した後も他者と協力しながら課題を解決していくことのできる、すなわち熟議のできる市民になる可能性がある。

また、学校教育にファシリテーションを導入することは、民主主義論における子どもの位置づけをあらためて見直すことにもつながるかもしれない。これまでの民主主義論においては、子どもは将来の市民として、すなわち「今は熟議が出来ない未熟な存在」としてみなされがちであった（Nishiyama 2017）。だが、学校教育にファシリテーションを導入することができれば、こうした存在ではない子どもの姿もあり得ることを、新たに提示することができるであろう。例えば、ファシリテーター役を経験し、ファシリテーションスキルを身につけた子どもは、話し合いの際に論点がずれていないかを把握・指摘したり、話し合いから取りこぼされる人が出ないように配慮したりすることができるようになって考えられる。すなわち、その時点で子どもは「感情的に自分の意見を表出する傾向のある、大人に比べて未成熟」な存在ではなくなる。また、ファシリテーター役が設けられず、子どもがファシリテーターを経験しなかったとしても、ファシリテーションを取り入れた学習活動が展開される中で、子どもは相互尊重の態度を身につけていくと考えられる。そのため、ここでも、子どもを熟議ができない未熟な存在とみなすことはできなくなるものと思われる。

そもそも、他者の考えをうまく引き出すことは大人でも簡単にはできないものであり、そうした大人であってもミニ・パブリックスに参加し、熟議のためのルールを確認することによって議論に積極的に参加することができるようになる点を踏まえれば、はじめは熟議ができない子どもであっても、知識を身につけた上で、熟議のためのルールを理解したり、ファシリテーションスキルを身につけたりすれば、ミニ・パブリックスに参加する大人に近づく形で熟議することができるようになる可能性がある。すなわち、子どもを大人よりも未熟な存在とみなすのは、子どもの成長可能性に注目すれば早計であるということにもなる。このように、学校教育におけるファシリテーションの導入は、民主主義論の領域で従来なされていた、固定的な子ども観を変化させ、大人と対等な存在、市民として子どもを捉えることにもつながるといえる。

さらに、イギリスのシティズンシップ教育に熟議民主主義の要素が含まれ、ファシリテーションとの関係も見出すことができる点に注目すれば、日本の学校教育におけるファシリテーションの導入を考えることは、熟議の主体、あるいはファシリテーションの主体が何であるのかをめぐる議論に対して、新たな示唆をもたらす。例えば、ファシリテーターを特に設けずに、話し合いの基

本ルールを決めるような学習活動、協同学習のように役割分担を基礎とする子ども同士学び合う学習活動、ファシリテーター役を設け、子ども同士の話し合い、聴き合いの質を高める学習活動のいずれも、その中に、他者と他者が出会い、相互尊重を深める仕掛けが含まれている。そのため、理性が人ではなく空間に存在しているともみなすことができるのである。

このように、学校教育におけるファシリテーションの導入について検討し、そのあり方を考えることは、学校における熟議を様々な形で実現することにもつながる可能性がある。またファシリテーションを学校教育に導入することは、熟議民主主義と学校とをつないだり、長期的に子どもたちを熟議の主体にしたりすることにも貢献すると考えられる。

4.1.2 子ども同士の熟議をもたらすものとしてのファシリテーション

新学習指導要領における「対話的な学び」などを、ファシリテーションを取り入れることによって実現することを考える場合、その方向性として、協同学習の意義にあらためて注目すること、またそれとは別に子ども同士が話し合う活動でファシリテーター役を設けることの2つが考えられる。

まず前者に関しては、子どもにファシリテーター役を経験させないケースとしても理解することができる。協同学習においてはファシリテーターはおらず、白新中学校で設定されている程のファシリテーションスキルまでは、司会をはじめとする様々な役割に求められていないためである。ただし、協同学習が成功するためには、子ども同士が安心して話し合える環境が、教師の説明や子ども同士の活動によって整えられている必要があり、この点において協同学習とファシリテーションとは密接に関係している。例えば石田は、協同学習を始めるにあたって教師が、『自分の意見がはっきり表明できる』『他のメンバーの言ったことを正確に聞く』『アイデアを批判しても人を批判しない』『本当に納得するまでは意見を変えない(多数決の論理で考えを変えたりしない)』(石田 2010: 82) など、子どもに目標とさせたい行動のリストを示すことを推奨している。また、山本も、良好なコミュニケーションのイメージを子どもに持たせるために、協同学習を取り入れた授業の前段階で「ムードを良くする言動」について子どもたちに話し合わせている(山本 2011)。こうした取り組みは、第3章で取り上げた熟議民主主義の実践や、イギリスのシティズンシップ教育でもなされていたことであり、特にファシリテーターを設けなくとも、どの子どもの意見も排除されない熟議的な空間の形成は可能である¹⁰⁾。

次に後者に関しては、グループ学習を展開する際にファシリテーター役を設け、その他の役割も含めて輪番で経験させることで、全ての子どもがファシリテーションを体験し、傾聴すること、発言を引き出すことの意義を理解できるようになるであろう。そしてその結果、話し合いの質が高まり、子ども達の間で熟議が実現し、異質な他者と積極的に関わり、相互尊重のもと共に生きていこうとする市民へと、子どもを成長させることができると考えられる。特に、白新中学校においては、中学校を卒業して高等学校に進学しても、ファシリテーションを経験したことによって磨かれたスキルが、高等学校での仲間づくりや学習の際に活用できたとする卒業生の声も存在する(新潟市立白新中学校編 2020)。そのため、学校におけるファシリテーションの経験によって培われたスキ

ルは、子どもが大人になったとしても活用され続けていくであろう。

この点は、「子どもが成長して社会に出たとしても、現実に職場の会議で直接ファシリテーションに関わる機会が保障されているわけではないため、そうした能力を身につけさせても結局は無駄に終わるのではないか」といった、学校教育にファシリテーションを導入する際に想定される批判に対する応答にもなりうる。この場合、問題はファシリテーションに関わる能力を発揮する機会が少ない既存の社会にある。そして今後は、グローバル化や情報化の進展によって社会が大きく変化し、異質な他者と協力して物事を進める機会がますます増えることが予想される。そうした社会の変化に対応するスキルを身につけさせるという点でも、ファシリテーションにはあらためて意義が見出される。

また、子どもがファシリテーターになる場合、子どもはファシリテーションを体験することによって、他者の意見を尊重するという、民主的な社会の実現のために必要な最も基本的な能力も身につけることができる。そしてそうした能力を身につけた人が増えることで、現在の社会それ自体も、時間はかかるかもしれないが徐々に民主的な言論空間になっていく可能性がある。子どもがやがて大人になり、社会の担い手となっていくことを踏まえれば、学校教育におけるファシリテーションを検討することは、まさに未来に生きる市民の育成にも関わるものとなる。

なお、協同学習には明確なファシリテーター役が設けられていないが、司会の役割にファシリテーションを加えたり、新たにファシリテーター役を設けたりすることができれば、子どもは積極的に他の子どもがバランスよく発言できるかを確認するなどして、より熟議の主体になる可能性がある。このように、協同学習の役割分担を見直すことも一つの方向性として考えられる。

以上が、学校教育における熟議の実現に向けてファシリテーションが果たしうる役割についての考察である。ところで、学校教育における熟議を実現するためのファシリテーションと、現実の熟議民主主義実践におけるファシリテーションとは、次の三点で大きく異なる。

第一に、見知らぬ参加者同士をつなげるという性質上、熟議の参加者ではなく外部から招かれるファシリテーターによるファシリテーションが現実の熟議民主主義実践では中心となるのに対し、学校教育の場合は、外部からファシリテーターを招く以外にも、教師や子どもなど、学校の中にある人も活用することができる点である¹¹⁾。特に、ファシリテーターの役を子どもが担い、輪番で回す場合には、同じ学級内にいる全ての子どもが、具体的なスキルを身につける形でファシリテーションを体験することになり、それはミニ・パブリックスのケースとは全く異なる状況となる。

第二に、学校教育におけるファシリテーションの場合は、ミニ・パブリックスのように無作為抽出を経ていないため、社会の縮図としての多様な集団ではなく、同年代の子どもによる、やや同質な集団が形成されることになる。ただし、学級の中には普段子どもが日常的に会話することのできる相手もいれば、普段全く会話をしないという相手もあり、必ずしも子ども同士が互いのことをよく知っているとも限らない。そこで、同質なグループとならないよう、教師が定期的にグループのメンバーを変えるなどして、集団の中の同質性のある程度薄め、子どもが異質な他者に出会う機会を確保することも重要となる¹²⁾。そして、そのような対応をとることによって、子どもが自分と

は異なる他者の存在を認め、他者の考えをより知ろうとするような環境を意図的につくることも、できるようになると考えられる。

第三に、熟議民主主義の実践における参加者は大人が多く、労働に従事している人もいるため、開催期間や日数、時間には制約が存在する。一方、学校教育の場合は、授業の進捗との兼ね合いから頻繁に実施できるわけではないものの、単元の随所、もしくは特別活動の時間などで話し合う時間を確保することが可能である。そのため、熟議民主主義の実践に比べて熟議の機会はより多くなり、またその結果、子どもの中で話し合いに伴う緊張感が軽減され、全ての子どもが安心して話をするのできる言論空間が学校の中に形成されるかもしれない。

このように、学校教育におけるファシリテーションには、熟議民主主義におけるファシリテーションには見られない様々な特徴の存在を指摘することができる。

4.2 市民性の育成にファシリテーションが果たす役割

4.2.1 主権者教育の推進とファシリテーション

ファシリテーションを学校教育に導入することは、日本におけるシティズンシップ教育の充実を考える上でも重要な意味を持つ。第1章で確認したように、シティズンシップ教育と主権者教育とは互いに密接に関係しているが、主権者教育は現実には模擬選挙の体験、あるいは選挙に関する法律や仕組みの学習に重きが置かれる傾向にある(斉藤 2020)。そのため、公民科をはじめとする授業の時間において、論争的課題をもとに子ども同士が議論する学習活動や、課題の解決に向けて子ども同士が協力し合う学習活動を増やすなどして、主権者教育の市民を育成するという理念の達成される状況、すなわち主権者教育のシティズンシップ教育としての側面が強化される状況をつくっていく必要がある。

例えば、総務省、文部科学省が発行している主権者教育の副教材には、話し合いや討論の手法として、話し合いのルールを自分たちで決めることが紹介されている。これは、先述のイギリスのシティズンシップ教育でも取り入れられていたものであり、子どもによるファシリテーションのもとでこうした学習活動を行うことも、主権者教育のシティズンシップ教育としての側面を高めることにつながるであろう。あるいは、机の配置など場づくりの意義やブレインストーミング、そこで集められた付箋紙をグループ化していく KJ 法について学んだ上で、ディベートによる政策論争や地域課題を発見する学習を行うことも、副教材では想定されている(総務省・文部科学省 2015a)。こうした手法や要素は熟議に近い方法であるとされている(鈴木 2013)。そのため、これらの技法を取り入れながら政治についての学習などを行うことも、主権者教育を学校で進め、子どもにファシリテーションや熟議を体験させることにつながるであろう。

なお、ブレインストーミングや KJ 法といった手法は既に新潟県の白新中学校で取り入れられており、高等学校に限らず中学校や小学校などの校種でも実践が可能である。主権者教育が中学校や小学校も含めて子どもの発達段階に応じて求められている点も踏まえれば、小学校や中学校でこうした手法をファシリテーションに関わる技法として取り入れ、地域課題の解決について考えさ

せるなどの学習を行うことによっても、主権者教育を幅広く展開することができる。

また、主権者教育とファシリテーションとの間の結びつきはこのほかにも様々な存在する。例えば、主権者教育の副教材においては、国家・社会の形成者として求められる力として、「論理的思考力（とりわけ根拠をもって主張し他者を説得する力）」「現実社会の諸課題について多面的・多角的に考察し、公正に判断する力」「現実社会の諸課題を見出し、協働的に追究し解決する（合意形成・意思決定）する力」「公共的な事柄に自ら参画しようとする意欲や態度」が設定されている（総務省・文部科学省 2015a）。ここで、現実社会の諸課題を授業で扱いやすいのは社会科や地理歴史科、公民科であり、こうした教科の授業でファシリテーションが導入されれば、論理的思考力や多面的・多角的な判断力、協働的に追究・解決する力は育成されることになる。

ただし、国語科や英語科、理科などの教科でも、現実社会の課題を一切扱わないわけではないため、授業の進度を考慮した上で、現実社会の課題に関わるテーマを学習対象とするときに、ファシリテーションを取り入れた学習活動を展開することも可能であろう。そのような場合も、国家・社会の形成者としての能力が、学習活動を通じて子どもに育成されることになり、ファシリテーションを通じて主権者としての能力を育む機会を、子どもに与えることができるようになる。

さらに、子どもがファシリテーターの役を経験した場合は、教師が賛否両論のある社会的課題を扱うときに配慮すべきであるとされる政治的中立性の問題にも切り込むことができるようになる。日本では、政治的中立性の問題があるために、教師によって政治的な出来事を子どもに教えることそれ自体が、敬遠されてきた（浜田 2018）。だが、子どもがファシリテーターの役割を経験し、他の子どもから様々な立場、観点からの意見を引き出すことができるようになれば、学習活動全体を通じて、政治的中立性は確保されることになるのではないだろうか。

またこのことは、教師だけが抱えこむことの多かった政治的中立性への配慮という問題を、教師と子どもとで負担を分かち合うことにもつながる。もちろん、教師が事前に様々な立場の意見をもとに社会的課題について考えるように指示しても問題はないが、教師が全てのグループの話し合いの様子を把握することが難しいケースもある。そうした場合でも、グループの中にファシリテーションの技法に精通した子どものファシリテーターが存在することで、そのグループで仮に偏った立場の意見が出ていたとしても、その流れがファシリテーターによって軌道修正される可能性が出てくる。結果として、教師1人だけで授業を進めるよりも、教室全体に多様な意見が創出されるかもしれない、教師が仮に意見の表出がうまくいっていないグループを見過ごすというようなことがあった場合でも、そのような状態が子どもによって解消される可能性もある。

もちろん、この方式には、「子どもに政治的中立性を意識させることによって、そのファシリテーション役を担うことになる子どもに、新たな心理的負担や物理的負担をもたらすのではないか」といった批判が付きまとう。しかしながら、他の子どもの意見を引き出し、多様な意見が結論をまとめる過程や討論の段階で包摂されているかを確認すること、そうした意見がグループの言論空間に包摂されるように努めることは、多面的・多角的に意見を吟味することにつながるため、子どもには負の効果以上に、正の効果ももたらされると解釈することも可能である。

4.2.2 ジェンダー平等の推進とファシリテーション

さらに、ファシリテーターの役割を子どもが輪番で体験することになれば、自身がファシリテーターの時は他の子どもから発言を引き出したり、その発言に対して傾聴したりする機会を得ることになる。また自身がファシリテーターでない時にも、他のファシリテーターに促される形で自身が発言したり、他の子どもの発言に対して傾聴したりすることになるであろう。そしてこのとき、他者の発言に耳を傾けるなど、子どもの反省性を高める形のファシリテーションを男女ともに体験するならば、第1章で述べたような学校の中に存在する発話状況に関する男女のジェンダー格差も解消される可能性がある。性別に関わらず誰もが意見を言いやすくなり、教室空間の民主主義度の向上にもつながると考えられるためである。

この点については、ミニ・パブリックスの実践についての分析も参考になる。実際に、ミニ・パブリックスの実践においては、時間が経つにつれて、当初は男性に比べて発話回数や時間の少なかった女性も徐々に発言を行うようになったことが報告されている（田村 2019）。むしろ、ミニ・パブリックスの実践の一般的な特徴として、たとえファシリテーターがいたとしても、女性の総発話時間や総発話回数は、男性に比べて少なくなる傾向にあるため、ミニ・パブリックスにおいても結果レベルにおけるジェンダー格差は依然として存在する（千葉・日野 2018）。だが、過程レベルで見した場合、発話状況をめぐるジェンダー格差は縮小しているのであり、ミニ・パブリックスの回数を重ねたり、話し合いにかける時間を長くしたりするなどの工夫が行われることによっても、今後ジェンダー格差がさらに縮小される余地は十分に残されている。

そして同様のことは、学校教育にもいえるのではないだろうか。例えば、ミニ・パブリックスにおける実践と学校教育におけるファシリテーションが異なるのは、前者はミニ・パブリックスのために人々が集まるその一瞬のタイミングでしかファシリテーションを経験できないのに対し、後者では場合によっては、様々な教科の授業時間において、繰り返しファシリテーションを経験する可能性がある点である。学校教育の場にファシリテーションを取り入れることの中には、学校の授業のどこか特定の1時間だけで実施するパターンだけでなく、新潟市立白新中学校が取り組んでいるように、様々な教科の時間や特別活動の時間など、学校のあらゆる教育活動において実践するパターンも含まれている。そのため、学校教育におけるファシリテーションは、ミニ・パブリックス等の実践におけるファシリテーションよりも、行われる回数をはるかに多くなると考えられる。すなわち、1日もしくは数日間という短い期間をかけて行われるミニ・パブリックスとは異なった発話状況が、学校教育におけるファシリテーションでは生み出される可能性がある。そして、子どもが繰り返しファシリテーションを体験すれば、子どもの中に発言を求められることに対する慣れが生まれるかもしれない。また、ファシリテーター役の子どもによって発言を促されることとも合わせて、子どもは男女問わず発言をしやすくなるかもしれない。

このように、ファシリテーションの導入によって教室が熟議的な空間になれば、そこで男女問わず積極的に発言したり、他者の主張に耳を傾けたりすることの重要性を子どもが学ぶことになり、学校卒業後も、性別も含めて差異を認め、互いに尊重し合うとする地球市民になるであろう。そし

てそうした子どもが増えていけば、彼ら彼女らが大人になったときに、社会に存在する発話状況をめぐるジェンダー格差も、今とは違ったものになる可能性がある。

おわりに

本稿では、ファシリテーションがこれからの新学習指導要領のもと進められる学びに大きく役立つものであること、また学校教育にファシリテーションを取り入れることで、未来の社会を生きる市民に求められる能力をも育成することができ、それは学校教育と熟議民主主義とをつなげることにもなることを明らかにすることができた。なお、ファシリテーションがこれから始まる新学習指導要領の下での学びに役立つものであることは、学力の三要素（知識・技能、思考力・判断力・表現力、学習意欲）との関連や、国立教育政策研究所の示す「21世紀型能力」との関連においても指摘されている（山内 2015）。さらに、ファシリテーションは、OECD が目指す 2030 年の教育の姿とも密接に関わる概念でもあるとされている（岩崎 2015）。あらためて、学校教育におけるファシリテーションの導入は、検討に値するものであるといえる¹³⁾。

なお、学校教育においてファシリテーションを導入するのであれば、その最も良い方法は、小学校でも対話的学びなどを促すための手段としてファシリテーションが取り入れられ、それが中学校、高等学校になっても内容を変えて継続していけることであろう¹⁴⁾。またその際に、学校段階ごとに習得すべきファシリテーションスキルの棲み分け（役割分担）がなされたならば、子どもたちは学校を卒業して上位の学校段階に入学しても、ファシリテーションに既視感を感じることなく、新鮮な気持ちで意欲的にファシリテーションスキルの習得に臨むことができるであろう。もちろん、どの学校段階でも同じ能力を育成するというのも、一つの方法として考えられるため、ファシリテーションスキルの棲み分けのあり方については、今後も検討を続けていく必要がある。

また、学校教育にファシリテーションを導入する上では、検討すべき課題もまだまだ残されている。例えば、子どもたち全てがファシリテーションをできるようになるための教育を行うことで、「コミュニケーション力の低い子どもに苦痛を感じさせることにならないか、またそうした子どもを話し合いの場から排除することにならないか」という問題である¹⁵⁾。これについては、ファシリテーションスキルを身につけることが第一の目的ではなく、ファシリテーションを体験することを通じて他者への共感力を磨くことを目的に据えることで、ある程度解消されるものと思われるが、こうした問題についても、引き続き慎重に検討していく必要がある。

注

- 1) 文部科学省ホームページ（https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/a_fieldfile/2016/04/13/1369159_01.pdf。2020年11月28日最終閲覧）。
- 2) 図3中のこれらの手法は、ファシリテーターによるファシリテーションのもと、ホワイトボードに意見を書きながら話し合いを進めるホワイトボード・ミーティングでも活用されている。

なお、学校現場で実践される場合は、その内容を小さなカードにまとめて子どもに配布するなどして、いつでも活用が可能にしておくことが推奨される（阿部・ちよん 2017）。

- 3) 論者によっては、協同学習を成り立たせる条件は五つとされることもある。例えば協同学習の理論を確立したアメリカのジョンソン兄弟らは、①相互協力関係、②体面的・積極的相互作用、③個人の責任、④協同の技能（対人的技能）、⑤改善の手続き（評価・自己評価）を協同学習の基本的要素としている（ジョンソンほか 2001、六角 2013）。
- 4) なお、先述した白新中学校の実践では、グループで話し合われた内容をホワイトボードなどにまとめ、可視化するグラフィックライター（ファシリテーターが兼ねることもある）と呼ばれる役割も設けられており、これは協同学習でいうところの記録の役割と類似する部分がある（新潟市立白新中学校編 2020）。あるいは、協同学習では、グループでの学び合いを深めるために、まず個人で考えをまとめることが重要となり、これについても白新中学校で行われている学習活動と類似する部分がある。こうした点においても、協同学習と学校教育におけるファシリテーションに共通性を見出すことができる。
- 5) 協同学習の中にファシリテーションを取り入れた取り組みは、鈴木らによっても既に行われている（鈴木ほか 2009）。
- 6) なお、協同学習におけるファシリテーションを検討することは、協同学習におけるファシリテーター像を再検討することにもつながるであろう。協同学習においては、ファシリテーターとは基本的に教師のことを指す（石田 2010）。しかしながら、協同学習における役割分担の中に、司会進行を發展させる形でファシリテーターを置くことができれば、ファシリテーターの主体の中に子どもが加わり、協同学習におけるファシリテーション概念を拡張することができるようになる。
- 7) 主権者教育と熟議民主主義の接続可能性に関しては、すでに斉藤によっても指摘がなされている（斉藤 2020）。
- 8) なお、公的な問題に対する関心の向上や態度の明確化、知識の向上は、討論型世論調査においても見られる効果である（曾根ほか 2013）。
- 9) 田村の着想に影響を与えているのは中野民夫である。中野は、机の配置以外にも、直径 80cm の円形段ボールを参加者の膝の上のにせる「えんたくん」と呼ばれるツールの存在を示している（中野 2017）。
- 10) なお、正当性を追求するという熟議民主主義の理想に厳密に従った場合は、学校教育に熟議の機会を創出しようとするファシリテーションの中には、子どもの間で「自分がなぜそのように思ったのか」という理由の交換を行わせることも含まれることになろう。ただし近年は山田や田村のように反省性の獲得に注目する議論も出てきているため、実際には理由の交換以外の様々な方法をファシリテーションに含めても、熟議は可能であると考えられる。
- 11) なお、海外では学校の教室空間における熟議の実現を、市民性の育成と関連づけて捉える研究が数多く存在し、近年は熟議とファシリテーションの関係が、西山らによって注目されている

（Nishiyama et al 2020）。しかしながら、西山らの先行研究では、ファシリテーションの主体は主に外部の専門家が想定されている。

- 12) ただし、同様のことはミニ・パブリックスにおいてもいわれており、例えば市民討議会では、グループのメンバー変更を行うことが推奨されている（小針 2009）。そのため、学校教育におけるファシリテーションの特徴は、授業や特別活動などで、長期間にわたって熟議を行う機会に恵まれている点、それによって、話し合い参加者間の相互信頼が醸成されやすいという点にもあるかもしれない。
- 13) このほか、「哲学対話」と呼ばれる取り組みも、ファシリテーションと関わりがある。哲学対話では、子どもから出る問いを子ども同士で共有し、追求していく活動が行われるが、そこでも他の子どもの意見をしっかり聞くことや、他の子どもから意見を引き出すことが重要であるとされている。またこうした哲学対話は、新学習指導要領の対話的学びを実現したり、近年教科化が進められた道徳の授業の学習を改善したりすることにもつながるとされている（土屋 2019）。
- 14) 関連して、新潟県の白新中学校では、授業以外にも様々な教育活動にファシリテーションの要素を取り入れ、その結果、生徒の他者尊重度は向上している（川端 2015）。そして、同様の効果が中学生にあらわれて高校生にあらわれないとは考えられないため、実際にファシリテーションの効果を検証する必要があるものの、ファシリテーションはあらゆる校種における学びの進化や子ども同士の豊かな人間関係の形成に貢献するものと考えられる。
- 15) こうした問いは、日本教育社会学会においても既に議論がなされている（井上 2020）。

参考文献

- 阿部隆幸、ちょんせいこ（2017）『『学び合い』×ファシリテーションで主体的・対話的な子どもを育てる！』学事出版。
- 阿由葉燕代、懸川武史、音山若穂（2018）「ファシリテーション技法を活用した小学校学級活動の指導法に関する一実践」群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター『群馬大学教育実践研究』第 35 号、pp.287-298.
- 石田裕久、鈴木稔子（2006）「協同学習の考え方と「協同」を学ぶ授業実践」南山大学人間関係研究センター『人間関係研究』第 5 号、pp.15-30.
- 石田裕久（2010）「「協同」をうながすファシリテーション方略」津村俊充、石田裕久（編）『ファシリテーター・トレーニング [第 2 版] —自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ—』ナカニシヤ出版、pp.80-83.
- 井手弘子（2010）「市民同士の熟議／対話—日本における市民討議会の実証研究—」田村哲樹（編）『語る—熟議／対話の政治学—』風行社、pp.235-265.
- 井上義和（2020）「課題研究報告 ファシリテーションの時代？—コミュカ頼みの限界を超えて—」日本教育社会学会『教育社会学研究』第 106 巻、pp.236-239.

- 岩崎保之 (2015) 「ファシリテーションによる「学び合い」の充実」新潟県中学校教育研究会『授業情報誌 Class・学び合う授業』創刊号、pp.14-21.
- 大久保正弘 (2012) 「英国の教育改革と Citizenship Education の導入過程」長沼豊、大久保正弘 (編) 『社会を変える教育—Citizenship Education—英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから—』キーステージ21、pp.55-63.
- 片山勝茂 (2014) 「市民性教育における議論・熟議—熟議民主主義と議論・熟議の基本的ルール—」日本学術振興会科学研究費補助金報告書『社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノベーションの理論的・実践的研究』(研究代表者:小玉重夫)、pp.100-111.
- 川端弘実 (2015) 「ファシリテーションで「未来を切り拓く確かな力」を育む」帝国書院『階』第28号、pp.10-11.
- 環境政策対話研究所 (2020) 「シンポジウム 脱炭素トランジションと市民参加・熟議—報告:脱炭素社会構築に向けた欧州の試み・気候市民会議の開催—」(<https://cdn.goope.jp/61503/200319124054-5e72e9c68f99d.pdf>、2020年11月28日最終閲覧).
- 木村涼子 (1997) 「教室におけるジェンダー形成」日本教育社会学会『教育社会学研究』第61巻、pp.39-54.
- 教育課程企画特別部会 (2015) 「論点整理」(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf、2020年11月28日最終閲覧).
- 神戸大学附属住吉中学校、神戸大学附属中等教育学校 (2009) 『生徒と創る協同学習—授業が変わる・学びが変わる—』明治図書出版.
- 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて—』勁草書房.
- 小針憲一 (2009) 「市民討議会の実施方法」篠藤明德、吉田純夫、小針憲一『自治を拓く市民討議会—広がる参画・事例と方法—』イマジン出版、pp.56-91.
- 齋藤純一 (2012) 「デモクラシーにおける理性と感情」齋藤純一、田村哲樹 (編) 『アクセス デモクラシー論』日本経済新聞社、pp.178-199.
- 斉藤雄次 (2020) 「後中等教育と熟議民主主義の関連に関する一考察—「対話」を軸とした主権者教育の実現に向けて—」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』第33号、pp.129-159.
- 篠原一 (編) (2012) 『討議デモクラシーの挑戦—ミニ・パブリックスが拓く新しい政治—』岩波書店.
- ジョンソン・デイヴィッド、ロジャー・ジョンソン、カール・スミス (2001) 『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—』関田一彦 (監訳)、川村統俊、黒田経子 (訳)、玉川大学出版部.
- 杉江修治 (2011) 『協同学習入門—基本の理解と51の工夫—』ナカニシヤ出版.
- 鈴木克彦、大林直美、水谷成仁、佐藤喜世恵、加藤直志 (2009) 「生き方を探る I—ファシリテーションを組み入れた協同学習—」名古屋大学教育学部附属中学校、名古屋大学教育学部附属高等学校『名古屋大学附属中高等学校紀要』第53巻、pp.78-82.
- 鈴木寛 (2013) 『熟議のススメ』講談社.
- 関田一彦、安永悟 (2005) 「協同学習の定義と関連用語の整理」日本協同教育学会『協同と教育』第1号、pp.10-17.

- 関根廣志（2016）「アクティブ・ラーニングへの「自主協同学習」からのアプローチ」（<https://jasce.jp/1051shupan.php>。2020年11月28日最終閲覧）。
- 世古一穂（1999）『市民参加のデザイナー—市民・行政・企業・NPOの協働の時代—』ぎょうせい。
- 総務省、文部科学省（2015a）『私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために—』。
- 総務省、文部科学省（2015b）『私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために— 活用のための指導資料—』。
- 曾根泰教、柳瀬昇、上木原弘修、島田圭介（2013）『「学ぶ、考える、話し合う」討論型世論調査—議論の新しい仕組み—』木落社。
- 高木優（2020）「「ペア・グループ学習」における様々な思考の出会いが学びを深化させる」明治図書出版『社会科教育』第736号、pp.86-89。
- 高橋博美、関田一彦（2020）「教育ファシリテーションの実際と今、これから求められるもの—協同学習ワークショップの実践分析を通じて—」創価大学教育学部、教職大学院『教育学論集』第72号、pp.251-269。
- 田村哲樹（2008）『熟議の理由—民主主義の政治理論—』勁草書房。
- 田村哲樹（2018）「「主体的」ではない熟議のために—予備的考察—」村田和代（編）『話し合い研究の多様性を考える』ひつじ書房、pp.211-226。
- 田村哲樹（2019）「市民パネルを振り返って」脱炭素社会への転換と生活の質に関する市民パネル実行委員会『脱炭素社会への転換と生活の質に関する市民パネル報告書』、pp.79-81。
- 田村哲樹（2020）「熟議をナッジする？」那須耕介、橋本努（編）『ナッジ!?!—自由でおせっかいなりバタリアン・パターナリズム—』勁草書房、pp.125-150。
- 田村哲樹、松元雅和、乙部延剛、山崎望（2017）『ここから始める政治理論』有斐閣。
- 千葉涼、日野愛郎（2019）「ミニ・パブリックスにおける発話の分析」田中愛治（編）『熟議の効用、熟慮の効果—政治哲学を実証する—』勁草書房、pp.67-92。
- 土屋陽介（2019）『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』青春出版社。
- 徳田太郎（2020）「対話／熟議の場を生成するファシリテーション」総合人間学会（編）『総合人間学14—いのちのゆれの現場から実践知を問う—』本の泉社、pp.110-140。
- 友野清文（2016）「Cooperative learning と Collaborative learning」昭和女子大学近代文化研究所『学苑』第907号、pp.1-16。
- 中野民夫（2017）『学び合う場のつくり方—本当の学びへのファシリテーション—』岩波書店。
- 中野民夫（2019）「「ファシリテーション力」を育てよう」全国公立学校教頭会『学校運営』第692号、pp.8-11。
- 新潟市立白新中学校（編）（2020）『ファシナビ!』新潟市立白新中学校。
- 浜田未貴（2018）「政治教育における政治的中立性と主体の葛藤—C.ムフの合理性批判を手掛かりに—」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要』第44巻、pp.193-200。
- フィッシュキン・ジェイムズ（2011）『人々の声が響き合うとき—熟議空間と民主主義—』曾根泰教（監修）、岩本貴子（訳）、早川書房。
- ふじおか市民討議会実行委員会（2010）「ふじおか市民討議会 2010 実施報告書」（<https://www.city.fujioka.gunm>

- a.jp/kakuka/f_kikaku/files/2010houkokusyo.pdf。2020年11月28日最終閲覧)。
- 堀公俊 (2018) 『ファシリテーション入門 (第2版)』日本経済新聞出版社。
- 峰本義明 (2013) 「小集団討議の活性化が読解方略の伸長に及ぼす効果—ファシリテーション・グラフィックを活用した『こころ』の授業実践を基に—」全国大学国語教育学会『国語科教育』第73巻、pp.55-62。
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領』。
- 文部科学省 (2018a) 「新学習指導要領について」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/044/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2018/07/09/1405957_003.pdf。2020年11月28日最終閲覧)。
- 文部科学省 (2018b) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総則編』東洋館出版社。
- 山内伸二 (2015) 「“学び合う授業”は何を目指しているか?」新潟県中学校教育研究会『授業情報誌 Class・学び合う授業』創刊号、pp.8-13。
- 山口晃人 (2020) 「ロトクラシー—籤に基づく代表制民主主義の検討—」日本政治思想学会『政治思想研究』第20巻、pp.359-392。
- 山田竜作 (2010) 「現代社会における熟議／対話の重要性」田村哲樹 (編) 『語—熟議／対話の政治学—』風行社、pp.17-46。
- 山本良 (2011) 「コミュニケーション力を育成する授業・学校」山形大学大学院教育学研究科『山形大学大学院教育実践研究科年報』第2巻、pp.210-217。
- 六角光昭 (2013) 「言語活動の充実による確かな学力の育成—コミュニケーショントレーニングと「協同学習」を通して—」兵庫県立教育研修所『兵庫教育』2013年2月号、pp.14-17。
- 涌井恵 (2006) 『協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究』(平成14年度～平成17年度科学研究費補助金 (若手研究(B)) 研究成果報告書)
- 渡辺研 (2019) 「話し合いの精度を高めるファシリテーションを取り入れた授業づくり」学研教育みらい・学研プラス『教育ジャーナル』2019年4月号、pp.10-20。
- Gutmann, Amy (1996) "Challenges of Multiculturalism in Democratic Education," in Robert K. Fullinwider (ed.) *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique*, Cambridge University Press, pp.156-180.
- Nishiyama, Kei (2017) "Deliberators, not Future Citizens: Children in Democracy," *Journal of Public Deliberation*, 13(1):Article 1, pp.1-25.
- Nishiyama, Kei, Wendy Russell, and Pierrick Chalaye (2020) "Facilitation of deliberation in the classroom: The interplay of facilitative technique and design to increase inclusiveness," Centre for Deliberative Democracy and Global Governance Working Paper Series(4), pp.1-22. ([https://www.governanceinstitute.edu.au/magma/media/upload/ckeditor/files/\[Centre\]%20WP-2020-3.pdf](https://www.governanceinstitute.edu.au/magma/media/upload/ckeditor/files/[Centre]%20WP-2020-3.pdf)。2020年11月28日最終閲覧)。
- Young, Iris M. (2000) *Inclusion and Democracy*, Oxford University Press.