

「学級活動指導法」に関する実践 —子どもたちの納得のある合意を目指す指導法の検討—

新潟市立鏡淵小学校 橋本 定男

I 伝え合う力とスキル練習と学級活動

文部科学省指定「伝え合う力を養う調査研究事業」(17・18年度)に取り組んでいる。伝え合う力に関する実践では、教科や特設時間でのスキル練習など技能に着目した取組みが多いように思う。当校はそういうやり方を採らない。技能に着目にした取組みをメインにすることに次の危惧があると考えたからである。

一点目、伝え合う力は他者や集団とのかかわりの中で総合的・応用的に発揮される。スキル練習は取り立て指導や部分練習が多くなるので、総合的・応用的な側面が弱くなりやすい。

二点目、スキル練習では、現実場面を加工したシミュレーション的な訓練が多いので、実生活の現実、今ある問題状況から離れやすい。したがって、子ども側に切実感がわきにくい。

三点目、力が不十分だから訓練し、しかる後、力が高まってから生活現実の場で総合的、応用的に発揮させると考えやすい。実際には、練習をいくら積んでも力が十分高まったと判断するのは難しいものだ。結局のところ、なかなか前に進めず、スキル練習でとどまりやすい。

そこで当校は、子どもが切実感をもって、実生活の問題解決に向け、力を総合的、応用的に発揮する活動を取り上げる。子どもが、今ある力を自らの意志で存分に発揮する状況でこそ、力は真に生きて働く力に高まると考える。

状況の中で、問題を解決しようと力を発揮する体験を重ねながら力を高めていくのである。

そういう状況なら特別活動である。学級活動である。とくに学級「話し合い」に着目する。

II 典型「話し合い」の様相

学級「話し合い」を、次のような様相を典型とする活動としてとらえる。

- ①学級としての合意・決議(集団決定)を求めてスタートする。まず、子どもが自分の意見を出す。黒板に多様な意見が並んでいく。
 - ②議題に関する当面の意見が出尽すころ、各意見が存在感をもち、全体的に拡散している状態になる。ここまでは「意見表出」であり、実質の「話し合い」はこの先からである。
 - ③意見の検討をする。各意見のよいところ、問題点、あるいは意見の根拠(理由)などを検討する。
 - ④意見に軽重がつき、統合や消去が進み、話し合いは収束に向かい始める。一方で、こだわりや意見の対峙・対立も生まれたりする。
 - ⑤事は現実生活にかかわるので、話し合いの底には人間関係、力関係、好悪関係、利害関係などがうごめいている。どろどろな面がある。「本音」として率直な思いが出たりする。
 - ⑥もし意に沿わない方向で収束しても、決議には従わねばならない。結果は我が身に降りかかる。子どもは簡単に決めるわけにいかない。
 - ⑦合意・決議を求め、折り合いの付け所を探り、意見をすり合わせるような発言が、③あたりからだんだん目立つようになる。
 - ⑧合意点が見つかれば決定に至る。合意点が見つからなければ、多数決で決議したりする。あるいは次回に持ち越したりする。
- このような典型話し合いを具現することを目指し、そこを子どもにくぐらせるのである。

Ⅲ 学級活動指導法の問題点

ところが、典型話し合いを具現しようと構えたとき、すぐに壁にぶつかった。指導上・実践上の壁と指導法研究上の壁である。それらの壁を越える手立てが当校の実践研究の課題であり、その追求の成果が当校の主張である。

1 実践上の壁（課題）

(1) 多数決を越える「合意形成」

当校担任のこれまでの実践では、前記様相の③意見の検討あたりで、時には②くらいで、拡散状態のまま時間切れとなり多数決するということが「ほとんど」なのだった。安易な多数決という壁がある。多くの学校でも同じような実態があるのではないか。

従前の学級活動指導において、願い・考えを出し合い、よく検討し、違いを越えて合意に至るまでの「道筋」が十分明確になっていない。そのため、話し合いが安易な多数決で収束しやすい現状がある。そこで、納得のある合意をつくる道筋や指導法を工夫することを課題にする。安易な多数決を越える合意形成を目指す。

(2) 話し合いの「切実な議題」

切実感をもって問題解決に向け力を発揮するというときの、その「問題」と、その先の典型話し合いに適した「議題」をどう成立させるか。

これまで担任は、いい問題が生まれたときにいい議題が生まれる、生まれなければそれまでという「待ちの姿勢」だった。同じような姿勢の教師は少なくないのではないか。

適切で切実な問題や議題は、待っているだけでは生まれない。どうするかという壁がある。

従前の学級活動指導では、話し合いの事前指導の段階において切実な問題の発生を促し、話し合いの議題として成立させる働き掛けが明確になっていない。明確にするのに課題が二つある。

ア 集団を高め、生活を充実・向上させる動きをつくり、適切な問題の発生を促し、話し合いの必然を生み出す働き掛けの在り方、指導法を追求する。これは、学級経営に直結する。

イ 切実な議題の成立は、「違いを大切にし、その上で合意を求め、折り合いを付けたり、意見をすり合わせたりする話し合い」の要件である。子どもに切実で、適切な議題を成立させる働き掛けの在り方、指導法を追求する。

2 研究上の壁（課題）

従前の学級活動指導法の研究では、ある実践を検討するとき、その指導法はその学級に有効だがこの学級にだめ、そのタイプの話し合いによくこれにだめ等々の批判が出されたりする。そのため、多様な実態やタイプに効果があるようにと、総花的な指導法が求められやすくなる。だから方法の効き目が弱くなるのである。もっと実効性のある指導法を目指す。

(1) 焦点化

話し合いのタイプを限定する。子どもが伝え合う力を懸命に使わざるを得ないような話し合いに焦点化するのである。当校が想定した、そのような話し合いとは、

○意見が対峙・対立する二者択一タイプの「A or B」型議題による話し合いである。

全実践をここに固定し、二つを主張する。

一つめは、あえて子どもを対立的な状況に追い込んで力を鍛えるというやり方である。1年生でもである。対峙・対立を避けず、子どもを鍛える機会にする。子どもが「相手にも自分にもよい」方向を探り、違いを越えていく事実で、子どもの可能性や学級活動の可能性を主張したい。

二つめは、学年・発達段階の違いや学級実態の違いを越え、同じ土俵で話し合いの研究を進めるというやり方である。一つ一つの実践成果を積み重ねていくことができる。学校の特別活動研究の在り方として主張したい。

(2) 共有化

以上のやり方で実践上の壁(1)「違いを越えて納得ある合意を形成する」道筋や指導法を明らかにし、共有化を図る。合意形成に関する実効性を確かめた成果を次のようにまとめる。

○違いを越え、納得ある合意をつくるための「合意形成プログラム」を作成する。

さらに、実践上の壁(2)「適切な問題の発生を促し、切実な議題を生み出す」働き掛けを明らかにし、共有化する。次のようにする。

○問題発生から「A or B」型議題成立までの「議題づくりプログラム」を作成する。

IV 合意形成の流れ

合意形成に至る話し合いの流れの典型を考える。授業研究をととして当校なりのモデルを構想した。(図1「合意形成の流れ」)

1 収束への局面変化

話し合いの流れの始まりのころ、自分の思いや願いを出す意見表出から賛成・反対意見を出し合う「意見の検討①」のあたりでは、まだ拡散するばかりである。

それでも焦らず、十分に意見を検討させると、流れの中で次の三つのことが進むはずである。

- ①意見の賛成理由(やりたい理由、よいところ)、反対理由(やりたくない理由、心配なところ、問題点)が明確になる。
- ②心配なところ、問題点に対して、指摘された側が「改善点・改善策」を出してくる。
- ③意見に対する賛成や反対だけでなく、賛成理由・反対理由、つまり「理由」に対する賛成や反対の発言が起こる。

これらが進むと、話し合いは「意見の検討②」にレベルアップする。進まなければ、機が熟してないのである。この段階で、典型的流れでは、さらにもう二つのことが進むことをみとる。

④意見をめぐって、こだわったり、対立したりする場面が生まれる。

⑤「折り合い点を探る」「すり合わせる」姿の表れと思われる発言が出てくる。

こうして話し合いは拡散から収束へと変化し始める。合意に向かって収束する局面を生かすかどうかは、教師の二つの出番にかかってくる。

2 教師の出番

(1)「論点」の整理

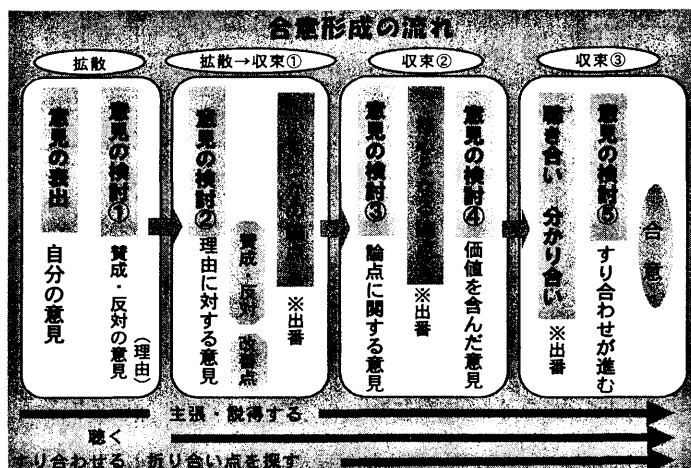
意見を検討していくと流れの中に必ず「論点」が表れる。いろいろな論点が表れては消えていく。

その浮き沈みを鋭く見極め、整理し、子どもに示してやる。子どもの司会ができるようになるまでだが、当面は教師の出番である。二回ある。とくに二回目がひどく難しい。

一回目は、生まれている論点を整理する。どの論点かを自覚して発言するよう促し、土俵を同じにして意見を検討させる。(意見の検討③)

その検討が進んだところで、二回目を打つ。「核心となる論点」をつかんで子どもに示す。「このことについて話し合ってみよう」と、話し合いを絞り込むのである。(意見の検討④)

図1「合意形成の流れ」



実際には、この論点を見極めることが実に難しい。相当の力量がいる。核心となる論点とは、

- 学級が進む方向や活動の意味が問われる
- ・学級として共有したい「価値」が問われる
- ・思いや願いの底にある「一番大切にしたいこと」「一番不安なこと」などが問われる
- ・すなわち、「価値」が問われる

という話し合いになったときの論点である。

それを示しながら、さらに子どもに問う。

「Aは、○○（価値）が大切だと言っています。

一方、Bは○○だと言っています。この学級はどっちのほうへ進んだらいいと考えますか」

「意見の検討④」は、価値を含んだ発言が交わされるので、話し合いはかなり深まる。話し合いは収束の段階の佳境に入ることになる。

しかし、まだ合意には至らない。

どうするか。当校はここでどれほど苦しんだとか。そして、わたしたちは、子どもが自分の思いや願いを主張し、相手を説得しようとするばかりであること、それで話し合いが深まっても納得ある合意に届かないことに気付いた。

(2)「聴く」場面（聴き合い、分かり合い）

「話す・主張する」から「聴く・分かる」への局面変化が必要である。大切なのは「聴く」である。

そこで、次のような働き掛けを入れる。

○相手をよく理解するための場をつくる

- ・相手の立場になってみる場を設ける
(例) 相手の意見を言ってみる(代弁する)
- ・自分と違う考えの人のところへ行って、直に説明を聴く場を設ける
(例) 席を立て、相手と互いに聴き合う

これが当校の、いわば「最終兵器」である。相手の意見の側に身を置いてみる。「視点の転換」を促すということである。ここが急所だ。

その後、子どもに、互いに聴き合った結果、自分の考えがどう変わったか、変わらなかったかを問うことをする。話し合いの最終段階である。

ここからの「意見の検討⑤」は、聴き合い、分かり合いという様相をもつことになる。

こうして、話し合いは「決議」を迎える。納得ある合意に達する可能性がある。むろん、すり合わせに限度があり、多数決になる場合も実は多い。それでも次のように言える。

子どもは納得ある多数決に入る。

以上の成果を「合意形成プログラム」(図2)と「議題づくりプログラム」にまとめた。

※学校まで連絡をいただければ実物をお届けする。

電話 025 (265) 4111 FAX 025 (265) 4112

図2「合意形成プログラム」

