

人間関係形成能力を育む集団活動の在り方

－合意形成を目指す話し合い活動を取り入れて－

中澤 慶子（京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words : 合意形成, 話し合い活動, 生徒指導の3機能, 教科横断的な視点

児童の人間関係形成能力を育むために、学級活動(1)をはじめ、その他の教科等で行う集団活動の中に、合意形成を目指す話し合い活動を意図的・段階的に取り入れ、研究・実践を行った。

実践では、児童の実態に応じて、話し合い活動のスキルアップに重点をおくこと、人間関係形成能力を育むことに重点をおくことを意識して計画し、段階的に取り組むことができるようにした。

さらには、学級活動とその他の教科等にある合意形成を目指す話し合い活動の機会を教員が意図的に「つなげる」ために、また、児童がその「つながり」を意識することができるように手立てを講じた。

実践を通し、教員が教育活動のいろいろな場面にある合意形成を目指す話し合い活動を「つなげる」ことができ、児童もその「つながり」を意識できるようになった。このように合意形成を目指す話し合い活動がつながることで、児童の学びが深まり、グループや学級全体の場で自分の思いを伝える姿、そしてお互いの思いを理解し、みんなが納得するように話し合う姿が見られるようになり、人間関係形成能力が高まった。

目 次

はじめに	1	第3章 指導の実際	
第1章 集団活動で育む人間関係形成能力		第1節 実践の計画	
第1節 本研究で目指す資質・能力		(1) 児童の実態に応じた計画	9
(1) 1・2年次の研究より	1	(2) 話し合い活動を「つなげる」ために	10
(2) 今なぜ、人間関係形成能力か	2	第2節 話し合いスキルアップ重点期の実践内容	
第2節 人間関係形成能力を育むために		(1) 児童の実態把握のための取組	11
(1) 合意形成とは	2	(2) 話し合いスキル向上に向けた取組	13
(2) 教科横断的に	2	第3節 人間関係形成能力育成重点期の 実践内容	
第2章 人間関係形成能力育成にむけて		(1) 二つから一つを選ぶ課題を取り入れた 実践	15
第1節 合意形成を目指すために		(2) 学級の課題解決をテーマに取り組んだ 実践	16
(1) 話し合い活動の計画	4	第4章 実践から見えてきたこと	
(2) 合意形成を目指す話し合いのプロセス	5	第1節 調査結果と分析	
第2節 効果的に人間関係形成能力を育成する ための手立て		(1) A校での調査結果と分析	17
(1) 話し合いスキル獲得に向けて	6	(2) B校での調査結果と分析	18
(2) 教科横断的な視点の導入	7	第2節 手立ての有効性について	20
第3節 本研究の構想		第3節 生徒指導の3機能を活用して	21
(1) 生徒指導の3機能を活用して	8	おわりに	22
(2) 研究仮説と構想	8		

<研究担当> 中澤 慶子 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 石田小学校
納所小学校

<研究協力員> 鈴木 美香 (京都市立石田小学校教諭)
古野 純平 (京都市立納所小学校教諭)

はじめに

幼稚園で園児が創作活動をしている様子を参観させてもらう機会があった。そこで、園児同士のトラブルに遭遇した。A児の使っていたバケツをB児が勝手に使っているという場面であった。バケツの中には、石鹼を泡立てたものが入っていた。先生がA児からそれを聞いて、B児にバケツをA児に返して、別のバケツを使うよう提案したが、B児は泣き出してしまった。先生が、両方から話をじっくり聞くと、バケツはA児のものだが、その中の泡立てた石鹼はB児のものであり、B児はそのバケツがA児のものだとは知らなかったことが分かった。バケツから泡立てた石鹼を取り出し、他のバケツに入れてB児が使うということで二人は納得し、また笑顔で創作活動を始めた。

表層だけで判断すると、A児のバケツをB児が勝手に使ってしまったということである。そのままの判断でA児にバケツを返すよう言ってしまうと、B児はずっと納得できなかつたままだろう。しかし、じっくり話を聞いたことにより、それぞれが欲しいものは、A児にとってはバケツ、B児にとっては自分の創作物ということが分かり、合意点が見つかった。これは、その時の先生が、一人ずつの思いを表出する機会を作ったために、可能になった場面である。

小さい時から、人との関わりの中で葛藤する場面はたくさんある。このような葛藤の場面こそが、人との関わり方を学ぶためのよいチャンスであると考えられる。こんな時は、表層だけで判断するのではなく、そう思った理由をそれぞれが伝え合い、お互いにとって納得のいく方法をじっくり話し合う経験が大切だと考える。このような機会がたくさんあれば、人とうまく関わる術を見つけることができるだろう。児童同士が関わる機会が大いにある学校で、意識的に、お互いが納得できるような機会を取り入れ学んでいくことが、児童の人間関係形成につながると考える。

第1章 集団活動で育む人間関係形成能力

第1節 本研究で目指す資質・能力

(1) 1・2年次の研究より

1・2年次の実践では、児童の主体性や社会性を育むために、主に学級活動の時間を活用し、児童同

士で話し合い、話し合ったことを係活動や集会活動で実践する活動を行った。1年次では、特に集団自治を意識し、学級会や係活動での話し合い活動が、児童の自治的なものになるよう工夫し活動を行った。2年次の研究では、児童の「わくわく」する気持ちを引き出すような課題を提示し、活動のやる気を引き出して集団活動に取り組んだ。そして、児童のやる気を持続するように、生徒指導の3機能を生かして実践を行った。どちらの実践においても児童による話し合い活動を充実させていくことが、その後の活動のやる気につながった。つまり、話し合い活動が、児童による自治的なものになるようにすることで、自分たちで決めた責任と、自分たちで決めることができた喜びから、決めたことを主体的に実践する姿が見られた。児童が主体的に集団活動に取り組むと、児童同士の関わりが増え、その関わりの中で、時にはぶつかり合いながら納得のいくまで話し合う経験をする中で、相互理解が深まり、児童同士のつながりが強くなっていった。実際に、集会活動や係活動に向けての準備では、休み時間等を使って、お互いに声をかけあい進んで活動する姿が見られた。また、実践後今まではあまり関わらなかった児童同士が、休み時間に一緒に遊ぶ姿が見られるなど、人間関係にも良好な変化が見られた。

これらの実践の結果から、学級活動の時間を中心とした集団活動は、児童相互の関わりを増やし、つながりを強くしていくために重要な時間であると考えられる。中でも、話し合い活動は重要であり、自治的なものにする事や児童が納得のいくまで話し合うということが必要だと分かった。

学級活動は、年間35時間(第1学年34時間)のみであり、話し合い活動や決めたことの実践等の集団活動に費やせる時間は、限られている。その上、児童による自治的な活動にするためには、児童が話し合う時間や活動の仕方を学ぶ時間が必要となり、最初に多くの時間を費やした。しかし、これらは、例えば国語科の「話す・聞く」の時間や、総合的な学習の時間の集団活動とうまく関連付けることで、ある程度の課題を解決できると考える。

また、昨年度本市採用5年目教員を対象に行った学級会に関する調査では、「学級会の時間をましたか」という設問に対して、「年間計画に基づいて定期的にとった」と答えた教員は全体の13%であった。その理由としては、「教科学習や行事等でとる時間がなかったから」「とりたいたいと思っていたが指導の仕方が分からなかったから」等であった。

前者の課題は、前述のように教科横断的な視点で計画を立てていくことが必要だろう。後者に関しては、学級会の進め方等の方法がある程度示していくことで、経験の浅い教員にとっても見通しを持ちながら取り組むことが可能になると考える。

これらの現状をふまえ、本研究では、話し合い活動や実践における児童同士の関わりを大切に集団活動に取り組んでいく。

(2) 今なぜ、人間関係形成能力か

社会はますます急速に変化し、予測が困難な時代になってきている。そのような変化に積極的に向き合い、よりよい未来の創り手となるためには、多様な他者と協働して課題を解決していく力が必要になってくる。情報技術の飛躍的な進化等で様々な分野のつながりが、国境や地域を越えて活性化してきているため、人種・世代など異なる価値観・倫理観を持ち合わせた多様な人々と関わる機会が今まで以上に増しているからである。お互いを受け入れることができなければ、摩擦が起きてしまうということも予想できる。そこで、異なる価値観・倫理観を受け入れ、多様な他者とよりよい関係を築くことができる力の育成が必須となると考える。本研究においてはそれを「人間関係形成能力」とし育成を目指していく。

人間関係形成能力の育成の必要性については、世界各国で述べられており、その一つに OECD（経済協力開発機構）が挙げたキー・コンピテンシーがある。三つのキー・コンピテンシーの一つに「多様な集団における人間関係形成能力」がある。内容は以下の通りである(1)。

多様な集団における人間関係形成能力

- A 他人と円滑に人間関係を構築する能力
- B 協調する能力
- C 利害の対立を御し、解決する能力

また、新学習指導要領解説総則編(2)では、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の例として「グローバル化の中で多様性を尊重するとともに(中略)多様な他者と協働しながら目標に向かって挑戦する力」を挙げている。さらには、中央教育審議会の「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」で挙げられた「基礎的・汎用的能力」の一つに「人間関係形成・社会形成能力(3)」がある。

これらに述べられている資質・能力の中で、本研究で育む資質・能力を新学習指導要領の三つの柱

に分けて具体的にまとめると以下の通りである。

○知識・技能

- ①自分の思いを正確に伝える力
- ②相手の意見を聴く力

○思考力・判断力・表現力等

- ③互いの考えや立場を理解し尊重する力
- ④互いのよさや可能性を生かす力
- ⑤集団を調整する力（リーダーシップ力）

○学びに向かう力・人間性等

- ⑥進んでよりよい人間関係を築こうとする力

本研究では、このような資質・能力の育成を目指し、実践検証していく。

第2節 人間関係形成能力を育むために

(1) 合意形成とは

何かを決めるときには、異なる考え方や立場を理解し、尊重し合いながら、互いの意見の一致点を求めていくことが必要であり、それを合意形成という。合意を説明するにあたり、石川(4)は、合意と似たような言葉の同意と比較しながら、次のように説明している。「『同意』は文字通り『同じ意見』となることであり、結果に対して納得することである。

(中略)一方で、「『合意』は過程に対して納得することである。」では、過程に対して納得するためには、どうすればよいのだろうか。合意を行う手段は、話し合いである。話し合いの過程で、自分の思いを十分に伝え、それぞれが少しでもそれを考慮してもらえたと思えるようにすることである。長谷、重内は、「『話し合い』の帰着点として妥協、譲歩だけで終わらせるのではなく、それぞれの立場の者に、新たな考えを導き出させることが必要不可欠である」(5)と述べている。そのため、少数意見も大切にしながら話し合うことが大切だと考える。つまり、話し合いに参加する全員が、自分の思いを伝えること、そしてそれをしっかりと聞き、受け入れたり、相手の考えや立場を尊重したりする関わりが必要だと考える。このような合意形成を目指す話し合い活動には、本研究で目指す人間関係形成能力の育成の機会が大いにありと考え取り入れていく。

(2) 教科横断的に

学校の教育活動のどのような場面で、児童の合意形成の機会があるのだろうか。新学習指導要領解説特別活動編において、特別活動を通し、目指す資質・能力二つ目の柱に、次のような内容があ

る(6)。

(2) 集団や自己の生活, 人間関係の課題を見だし, 解決するために話し合い, 合意形成を図ったり, 意思決定したりすることができるようにする。

(下線は筆者による)

課題を解決していくために合意形成できるようにすること自体が, 育むべき資質・能力であると示されている。新学習指導要領の中で, 合意形成という言葉が出てくるのは, 特別活動のみであるが, 児童が協力して活動していく集団活動の中には, 何かを話し合っ決めていなければならない場面が必ず出てくる。

例えば, 総合的な学習の時間においても様々な集団での活動の機会がある。集団で課題を見つける際, どのような課題に取り組むのか, またどのようにまとめ発表していくのか等話し合っ決めていなければならない。さらには, 体育科の時間で取り組むリレーでは, どのような順番で走るべきなのか, 球技では, 前半と後半をどのようにチーム分けすればいいのかなどの機会もあるだろう。これらは, もちろん, 授業の時間だけではなく, 児童同士の遊びの時間などにもあてはまる場面がある。

合意形成を目指す話し合いが, 人間関係形成能力育成において重要な役割を果たすことは前述したが, 年間 35 時間の学級活動の中のみでは時間的制約が大きい。そこで, 特別活動の時間はもちろんだが, その他の教科等で行う集団活動の機会を活用し, 合意形成を目指す話し合い活動を意識的に取り入れていき, 児童の人間関係形成能力を育成していく。

合意形成を目指す話し合い活動を取り入れる際の課題はどのようなものがあるだろうか。

長谷(7)は, 合意形成を目指す「話し合い」を指導することに関し, 次のような課題があると述べている。

A 「話し合い」の指導法の確立が明確になされていないこと

B 指導者自身, 「話し合い」そのものがどのようなプロセスを経て, 一致点(合意など)に至るのかが, 曖昧であること

指導者自身が, 合意形成をするためのプロセスもその指導方法も明確に把握していない。

また, 長谷は, 子どもに合意形成を目指す「話し合い」そのものを指導することが, 合意を図るために不可欠な学習であると述べている。新学習指導要領解説特別活動編においても, 特別活動で育むべき

資質・能力の一つ目の柱(知識・技能)に, 以下のような内容がある(8)。

(1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上での必要となることについて理解し, 行動の仕方を身に付けるようにする。

集団活動を行う上で必要となることを理解し, 行動の仕方を身に付けるということは, 合意形成を行う意義の理解やそのための方法を学ぶことが必要ということである。

以上のことから, 合意形成を目指す話し合い活動を通し人間関係形成能力を児童に育成するためには, まず合意形成のプロセスを明確にし, その上で児童に合意形成を目指す話し合いそのものを指導することも必要である。つまり「合意形成を目指す話し合いそのものを段階的に学ぶこと」と「合意形成を目指す話し合い活動を通し人間関係形成能力を育むこと」の両方が大切だと考える。そのため, その他教科等の学びやそれぞれの教科等の特性を生かしながら, 段階的に合意形成を目指す話し合いそのものを学びつつ, 人間関係形成能力の育成に向けた計画を教科横断的な視点で行い実践していくことが必要だと考える。

(1) 文部科学省「OECDにおける『キー・コンピテンシー』について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/039/siryu/attach/1402980.htm 2020.3.1

(2) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総則編」東洋館出版社 2018.4 p.53

(3) 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」

2011.1 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf 2020.3.1

(4) 石川一善 小貫仁 「教育ファシリテーターになろう」 弘文堂 p.135. 2015.2

(5) 長谷浩也, 重内俊介「合意形成能力を育む『話し合い』指導—理論と実践—」明治図書 p.4 2018.9

(6) 文部科学省「小学校学習指導要領特別活動編」東洋館出版社 2018.4 p.11

(7) 前掲(5) pp.18~19

(8) 前掲(6) p.8

第2章 人間関係形成能力育成にむけて

第1節 合意形成を目指すために

合意形成を目指す話し合い活動を行う際、何を合意形成させていくのか、また、話し合う人数等の話し合う方法をどうしていくのかを計画していく必要がある。その際、児童同士の間関係が話し合いを大きく左右すると考えられるので、児童の実態に応じ人間関係等も考慮していくことが重要である。

第1節では、合意形成を目指す話し合い活動の計画と話し合いのプロセスについて述べていく。

(1) 話し合い活動の計画

○話し合う内容

教科等には個々の目標があり、育むべき資質・能力がある。そのため、話し合う内容についてもその目標に基づき決めていくことになる。総合的な学習の時間において、グループで調べ学習をして発表するといった取組であれば、そのテーマを決めたり、発表の仕方を決めたりすることが話し合う内容になる。話し合う際は、グループで自由に考えたり、いくつかから選んだりすることが考えられる。また、最終的に出た意見を一つに絞るのか、一つに絞らなくてもよいのかなど、話し合う内容により、合意形成の仕方が変わってくるだろう。これらの話し合う内容は、教科等の目標や児童の実態を鑑みながら、人間関係形成能力育成の視点で厳選していくことが有効であると考えられる。

○話し合う方法

学級会のように、話し合いをするまでに時間的な余裕があるときは、話し合い方や進め方など事前に計画しておくことができるが、それが難しい場合も多い。どちらの場合にしても、話し合い方や話し合う人数等を適切に判断していくことが、合意形成ができるかどうかに影響するだろう。

では、話し合う方法としてどのようなものが考えられるのだろうか。シュワーツは、グループにおける意思決定のプロセスのタイプとして下記の四つを挙げている。(9)

相談型：リーダーがメンバーに相談してから決定する。
民主型：みんなで議論してから投票で決定する。

コンセンサス型：みんなで議論して、全員一致の賛成で決定する。

委任型：リーダーがグループに決定を委任する。

これらを学級での話し合い活動に置き換えると、相談型は、学級代表等のリーダーが事前にあらかじめ決めておいた意見を提示していきそれでよいか相談していき決定していくイメージである。民主型は、学級代表などがリードし、意見を聞いていき、多数決で決めるイメージ、コンセンサス型は、学級会やグループでの話し合い等で、司会などの進行役を決めて、全員の意見を収束させていくイメージ、委任型は、進行役を決めなくても、話し合いに参加する全てのメンバーが意見を出し合い臨機応変に役割を担いながら決定していくイメージである。児童の発達段階や、学級の実態に応じて型を決めていくことになるが、人間関係形成能力の育成を目指す本研究においては、できる限り児童が意見を出し合い、納得解を導いていけるようにすることが大切だと考えるので、コンセンサス型から委任型を目指していく。

次に、話し合う人数について考えていく。学級で話し合い活動を行う際、話し合う内容や児童の実態に応じて人数を使い分けていくことで、参加する児童の参加意識が変わり、効果的になると考える。石川(10)は、グループワーク等でグループになる場合、その場にいる意義を参加者が感じられる程度に関わり合えるサイズが望ましいと述べ、グループサイズの違いによる効果を示した。それを筆者が以下のようにまとめた。

表 2-1 グループサイズによる効果の違い

人数	目的・場面	効用
1人	じっくりと自分の意見をまとめる	落ち着いて考えることができる
2人	じっくりと自分の意見を聴いてもらう、相手の意見を聴く	親密な雰囲気互いに自己開示するのに適している。2人だと参加せざるを得ない状況がつかれる
3人	新しい意見を取り入れ、自分の意見の位置付けを確認する	多様な意見をまとめていくというグループらしい効果が現れる
5人前後	多様な意見・考え方のあることを認識するとともに、新たなアイデアの発現に繋げる	和やかな雰囲気でき兼ねなく多様な意見・考え方があることを確認したり、新しいアイデアを発掘したりするのに適しているが、構成メンバーによっては発言できない人も出る可能性がある。
全員	多様な意見・考えを共有し、自分の位置付けを再確認する	自分が考えたことを全体と比べて自分の位置付けを再確認でき、学習者全体の学びの総体を把握できる。ただ、全体の雰囲気に合わせて、参加の度合いにばらつきが生じたりする点には注意が必要

合意形成を目指す話し合い活動において、全員が話し合いの場にいる意義を感じられるように、話し合う人数を考え計画をしたり、その場に応じて人数を変えたりしながらより効果的に進められるようにするのがよいだろう。学級会においても、必ずしも全員で話し合うというのではなく、全員の場合、べ

アの場合、グループの場合など組み合わせていくとより効果が上がると考える。

さらには、話し合うグループの人間関係が話し合いを大きく左右すると考える。そのため、児童の実態や重点的に育成を目指す資質・能力に応じてグループ編成等も配慮するのか、あえてしないのか等計画していくことが有効であると考え。

○目的の共有

話し合い活動を進める際、なぜそれをする必要があるのか、どんなことを話し合うのか等を児童が共有することが必要である。共有することで、話し合う方向性が定まり、合意形成しやすくなるだろう。また、それが話し合う視点となり、その視点にそって最終的な決定をすることでみんなが納得する決定につながると考える。

(2) 合意形成を目指す話し合いのプロセス

合意形成を目指す話し合いは、どのようなプロセスで進めるとよいのだろうか。国立教育政策研究所教育課程研究センターの「みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動」(11)では、学級会の基本的な話し合いの流れとして、「出し合う」「くらべ合う」「まとめる(決める)」とし、「このような流れを基本に学級として折り合いをつけて意見をまとめたり、合意形成を図ったり」することが述べられている。これは学級会の話し合いの流れとして示されたものではあるが、合意形成を目指す話し合いであれば同様のプロセスであると考え活用していく。

児童が納得し、合意形成に向かうためには、参加者全員が、意見を出し合い、十分に情報を収集しながら、整理・分類していくことが大切である。前述のように、「合意形成を目指す話し合いそのものを段階的に学ぶこと」も必要であるため、児童の実態に応じてそれぞれのプロセスで必要なスキルの習得を目指すことができるようにしていく。

では、どのようなスキルを習得していくことが必要なのか、またどのように習得していくのかを各々のプロセスに分けて考えていく。

① 出し合う

合意形成を目指すのであれば、まず議題に対し自分はどうしたいのかという意見を参加者の全員がもち、出し合うことが必要不可欠である。それにより、参加意識を持ちながら話し合い活動に参加することができるようになるためである。しかしながら、

実際に活動の中で全員が意見を持ち、それを出し合い決めていくということは容易ではない。時間的な制約、児童の実態等様々な要因が考えられる。そこで、活動の前に児童がそれぞれ自分の意見を持ち書き留めておく等の時間を取り、個々が自分の考えを整理し、自信をもって発言できるようにしていくことが解決策の一つだと考える。また、意見を出し合う際、全員が発言できるように話し合う人数を実態に応じて変える等も効果的だと考える。

② くらべ合う

意見に多様性が出れば、対立が起こることもある。その原因の多くは、それぞれ視野が狭くなり、自分の意見こそが正しい、普通であると思っていることである。それぞれの意見の背景にある関心事や懸念していることなどを探り、それを整理してお互いの一致点を探ることが必要だと考える。それが、「くらべ合う」ステップである。

国立教育政策研究所教育課程研究センターでは、意見を比較する際の視点を以下のように述べている(12)。

- ①互いの意見を理解し合う
(相手の立場に立って共感的に理解する)
- ②何が違うのかを明確にする
(理由を明確にして比較する)
- ③見方を変える
(視点を変えて比較する)

中でも、相手の立場に立って理解するということは、合意形成においてとても重要であり、人間関係形成能力の育成につながると考え意識し取り組んでいく。

合意形成を実現するためには、「出し合う」際に出た個々の意見に対し疑問に思うことを質問するスキルや、それに的確に答えるスキルが必要である。ここでの質問を中途半端にしないことが、見せかけの合意にならないために大切だと考える。つまり、質問し合い、それに答え合う中で、それぞれが思っていることをこの段階で吐き出し合い、スッキリし合った状態で整理していくことで、みんなが納得することにつながると考える。また、質問し合うことにより、意見を出し合う段階では見えてこなかった個々の意見の本質に迫ることができ、合意点を探ることにつながると考える。

「くらべ合う」では、個々が出した意見の共通点や相違点を見つけ、それを整理・分類し、よりよい意見を探っていくプロセスも大切である。その

際には、言葉や図を使って可視化していくことが有効であると考えられる。個々の意見を可視化し整理する中で、違う意見だと考えていた意見の共通点を見つけることができたり、また個々の意見を共有することで、自分の存在価値が高くなり、参加意識が高まったりすると考えるためである。そこで、黒板はもちろんだが、ホワイトボードや付箋、模造紙などを活用していくことが有効である。このように図などを使い可視化するためには、出た意見を聞きとりながら短くまとめること、そしてまとめたことを分かりやすく書くことなどのスキルが必要になる。

これらの質問するスキル、それに的確に答えるスキルや整理し分類するスキルは、急に身に付くものではないので、他教科の学びを生かしたり、話し合い活動の中で経験したりしながら学んでいくことが大切である。

③ まとめる（決める）

話し合い活動では、あらかじめ議題や話し合いのめあて等が決まっているため、それが意見をまとめる視点となる。では、最終的にどのようにして合意点を探っていけばよいのだろうか。

国立教育政策研究所教育課程研究センターでは、合意点を見つけるためのプロセスの例として以下の例を挙げている。(13)

- | | |
|------------|-------------|
| ・新しい考えをつくる | ・意見をあわせる |
| ・優先順位を決める | ・条件をつける |
| ・少しずつ全部行う | ・共感的に理解し、譲る |
| ・多数決を行う | |

これらは、例であり教員側が理解しておくことで、場に応じて提案することができる。また、児童が話し合いを進める中で新たな合意形成の方法を見つけていき、見つけた方法を学級全体で共有することで少しずつ身に付けていくことができると考える。

どのステップにおいても大切なことは、相手の立場に立って共感的に理解することである。共感的理解を意識的に行えるよう、それを行った際には、教員がすかさず褒めていくことで価値付けしていくことや、道徳科等の学びを生かしていくことなどが有効である。

もちろん、合意形成をすればそれで終わりというわけではなく、決まったことを実践することも大切である。本当に全員が納得したものであれば、児童はやる気をもって実践することができる。また、話し合い活動の中でそれぞれの思いを伝え合う

経験が、相互理解につながり、それが実践で児童同士の関わりを良好にすると考える。

第2節 効果的に人間関係形成能力を育成するための手立て

(1) 話し合いスキル獲得に向けて

前節では、合意形成を目指す話し合い活動のそれぞれのステップの中で、必要となるスキルについて述べた。それをまとめると以下の通りである。

- | |
|-------------------------|
| ①出し合う |
| ○自分の思いを伝える |
| ○相手の意見を最後まで聞く |
| ②くらべ合う |
| ○詳しく知りたいことを質問する |
| ○質問に的確に答える |
| ○聞き取った意見を短くまとめ、可視化する |
| ○出た意見の共通点や相違点などに着目し分類する |
| ③まとめる（決める） |
| ●いろいろな合意形成の方法を知り活用する |
| ●合意点を見つけ、意見をまとめる |

これらのスキルの中には合意形成を目指す話し合いの中だけではなく、それ以外の学習の中でも習得することも可能なものがある。上記の○が主にそれにあたる。●の部分は、合意形成を目指す話し合い活動の中で学んでいく場合が多いものである。前者については、どの学習においても必要となるスキルであるので、国語科はもちろんであるがその他教科等の学習の中で教員が意識しながら段階的に学べるようにしていくことが必要である。

そこで、児童の実態から、習得することが必要なスキルを取り上げ、どの教科等の学びを生かせるのか事前に計画することが必要だと考える。本研究においても、研究協力校の児童の実態に応じ、計画を立てて実践を行う。その計画については、第3章で述べていく。また、各教科等での学習のみではなく、朝の会のスピーチの時間を活用していても、スキルアップにつながると考えるため、計画しながら取り組んでいく。例えば、ペアトークやグループトークを行い、話すことへの抵抗を減らしたり、聞いたことを受けて質問したりする等である。これらの学びは、合意形成を目指す話し合い活動に向けてのスキルアップのみではなく、その他の教科等にも生かすことができると考える。

(2) 教科横断的な視点の導入

学校生活の中で児童が合意形成を行う必要がある場面はたくさんあり、人間関係形成能力を育むことを目的とし、それらを意識的につなげていく。そこで、各教科等の話し合い活動の機会を、教員が意識してつなげることができるよう、活動前に話し合う内容や話し合う方法、特に育成を意識する資質・能力等、簡単に書き留めていけるような計画シートを活用していく。図 2-1 は、「合意形成を目指す話し合い計画・振り返りシート」である。

「合意形成を目指す話し合い」計画・振り返りシート	
○日時 月 日 () 時間目 教科等 ()	
○話し合うこと (合意形成させたいこと)	
○特に育みたい資質・能力	
知識・技能	<input type="checkbox"/> ① 自分の思いを正確に伝える力
	<input type="checkbox"/> ② 相手の意見を聴く力
	<input type="checkbox"/> ③ 互いの考えや立場を理解し尊重する力
思考力・判断力・表現力等	<input type="checkbox"/> ④ 互いのよさや可能性を生かす力
	<input type="checkbox"/> ⑤ 集団を調整する力 (リーダーシップ)
学びに向かう力・人間性等	<input type="checkbox"/> ⑥ 進んでよりよい人間関係を築こうとする力
○話し合う方法 (人数など)	
●次に向けて	
●生徒指導の3機能チェック	
自己決定の場を 与える	<input type="checkbox"/> 一人で考える時間をとる
	<input type="checkbox"/> 話し合いの決定を児童の合意形成に委ねる
自己存在感を 与える	<input type="checkbox"/> 進行役や書記などの役割を輪番で行い、全員が何か役割を担えるようにする
	<input type="checkbox"/> 考えた意見を全ての児童が発表できる場をつくる
共感的な人間 関係を育成する	<input type="checkbox"/> 児童のよい発言や行動を認め、次にかけるようにする
	<input type="checkbox"/> 互いの考えを認め合うことができた際、学級全体に紹介し共有する

図 2-1 「合意形成を目指す話し合い」計画・振り返りシート

話し合い活動が終われば、「次に向けて」に振り返りを記入する。振り返りの視点としては、話し合いの人数や内容、児童への支援の仕方等であり、次の話し合い活動での効果的な人間関係形成能力の育成を目指すために活用する。シートの「生徒指導の3機能チェック」については、児童の支援の仕方に関わる場所であるが、詳しくは後述する。

また、それぞれの話し合い活動で習得したスキルを次の活動に生かせるようにするためには、児童にもつながりを意識させていくことが効果的であると考えられる。児童がつながりを意識するために、次の三つの手立てを取り入れることが有効であると考

え導入していく。

一つ目は、合意形成を目指す話し合い活動全てに共通の振り返りを記入できるようにすることである。教科等異なる集団活動で行う合意形成を目指す話し合い活動のワークシートに、共通の文言を用いて振り返りを行う欄を設ける。そうすることにより児童が、話し合い活動間につながりを意識できると考える。

二つ目は、話し合い活動の中で児童から出た合意形成の方法を書き留め、共有していきける掲示物を作成することである。この掲示物は、新しい方法が出てこれば、その度に付け足していき、児童が活用できるようにしていく。これらを行うことにより、ある教科等での学びを別の教科等で生かすことができたり、普段の生活の中で生かすことができたりすると考える。

三つ目は、場面リーダー輪番制の導入である。これは、話し合いの進行役や書記等の役割を輪番で行い、児童が活動のつながりを意識できるようにするものである。さらに、児童同士の良好な関係を築き、個々の人間関係形成の力を育成する手立てになると考える。

合意形成を目指す話し合い活動において大切なことは、どのような方法で合意形成を行うのかということに加え、児童同士の関係性をどう構築していくかである。石川⁽¹⁴⁾は、「対話を重ねる面倒くささを避け、発言力の強い誰かの一言で決めてしまおうとしたり、機械的に多数決で決めたがったりするのではなく、傾聴する姿勢や多様性を受け入れる寛容さが合意形成を促すことになる」と述べている。それこそが、人間関係形成能力であり、合意形成を目指す話し合い活動の中で育てていくべき資質・能力であると考えられる。場面リーダー輪番制でそれぞれの役割を輪番で行うことにより、お互いの立場を理解することができ、協力していこうという気持ちが育まれると考える。そして、それが児童同士の良好な関係性の育成につながるだろう。

また、進行役は話し合いをリードしていくリーダーシップが必要ではあるが、一方的に進めていくものではない。話し合いの参加者が、意見が言いやすいように必要に応じた質問をしながら思いを引き出し、出た意見を整理・分類する力が必要である。そのような役割を全員が担う中で、集団として「傾聴する姿勢や多様性を受け入れる寛容さ」を育むことができると考える。

第3節 本研究の構想

(1) 生徒指導の3機能を活用して

生徒指導提要(15)では、「生徒指導の充実の基盤であり、かつ生徒指導の重要な目標の1つ」として、「より良い人間関係を主体的に形成していこうとする人間関係づくり」を挙げている。人間関係形成能力の育成は、生徒指導の目標の一つであるため、生徒指導の3機能を取り入れた上で、本研究を行うことが有効であると考え。生徒指導の3機能とは、「自己決定の場を与える」「自己存在感を与える」「共感的な人間関係を育成する」の三つであり、これらの視点を合意形成を目指す話し合いの際に教員が意識しながら取り組む。では、合意形成のプロセスの中に具体的にどのようなことを意識し取り組むことができるのかまとめてみると、次の通りである。

表 2-2 生徒指導3機能の生かし方

自己決定の場を与える	一人で考える時間をとる
	話し合いの決定を児童の合意形成に委ねる。
自己存在感を与える	進行役や書記などの役割を輪番で行い、全員が何か役割を担えるようにする。
	考えた意見を全ての児童が発言できる場をつくる。
共感的な人間関係を育成する	児童のよい発言や行動を認める（特に人間関係形成能力に関わるもの）。
	互いの考えを認め合うことができた際、学級全体に紹介し共有する。

もちろん、他にも多くのことがあるが、いくつか具体的な姿として絞っておくことで視点が明確になると考える。これらを意識することにより、児童の実態に応じた適切な支援が可能になると考える。教員が意識できるよう、話し合い活動後の教員の振り返り（図 2-1「生徒指導の3機能チェック」）で、毎回チェックできるようにしていく。

(2) 研究仮説と構想

本研究では、以下のような仮説を立て、実践検証を行っていく。

研究仮説
学級活動(1)をはじめ、その他の教科等で行う集団活動の中に、合意形成を目指す話し合い活

動を意図的・段階的に取り入れることで児童に人間関係形成能力が育まれる。

特別活動ではなく、学級活動(1)と述べているのは、本研究では学級での教育活動で実践研究を行うということ、学級活動の中で「合意形成」の機会が多くあるのは、学級活動(1)の時間であるためである。図 2-2 は本研究の研究構想図である。

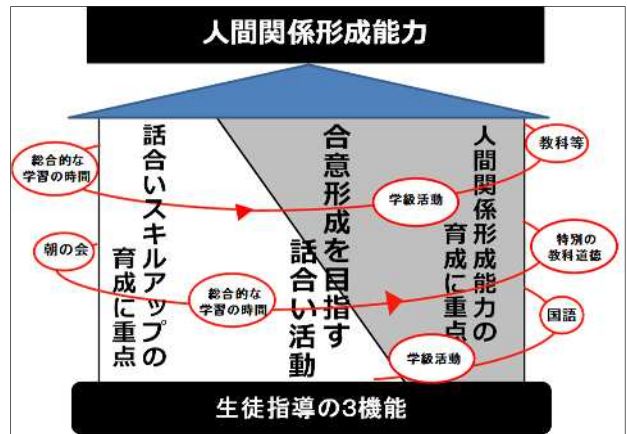


図 2-2 研究構想図

学級での教育活動の中に、合意形成を行う場面はたくさんある。それらを、教科横断的な視点で教員が意識的につなげていながら人間関係形成能力を育てていく。それらを意図的につなげるためには、共通の手立てを用いていくことが有効だと考える。それについては第3章第1節(2)で詳しく述べる。

また、前述のように合意形成を目指す話し合いを通し人間関係形成能力を児童に育成するためには、「合意形成を目指す話し合いそのものを段階的に学ぶこと」と「合意形成を目指す話し合いを通し人間関係形成能力を育むこと」の両方が大切である。そこで、「話し合いスキルアップの育成に重点」を置くのか、「人間関係形成能力の育成に重点」を置くのかを児童の実態に応じて考え、段階的に取り組んでいく。

これらの取組を通し、児童に人間関係形成能力を育むことができたか、検証を行う。

- (9) ロジャー・シュワーツ 「ファシリテーション完全教本 最強のプロが教える理論・技術・実践のすべて」 日本経済新聞社 2005
- (10) 前掲(4) p. 61
- (11) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動」 文溪堂 p. 50 2019. 1
- (12) 前掲(11) p. 53

- (13)前掲(11) p.53
- (14)前掲(4) p.140
- (15) 文部科学省「生徒指導提要」教育図書株式会社 p.2 2010.11

第3章 指導の実際

第1節 実践の計画

(1) 児童の実態に応じた計画

実践は、A校3年生、B校6年生の2学級で行った。各学級の児童の実態を鑑み、研究協力員の方々と相談し実践の計画を立てた。7月は児童の実態を把握し、実践は夏休み明けの8月後半から12月までの期間で行った。実践の中で児童の様子を観察しながら、計画を修正し改善していった。以下、A校とB校の児童の実態と実践計画について記載する。

OA校

A校3年生は、34名の単級であり研究協力員の方(以下担任教員)は、4月からの担任であった。実践までの間に、数回学級会を行った経験があるが、何かを決める場合は、多数決で決めることが多かった。また、グループでは意見を言えるが、全体の間では言いにくい児童も多かった。そのため、限られた数名の意見の中から決めることが多く、様々な意見を出し合いながら合意点を見つける話し合いには至っていないことが課題であった。

そこで、学級会の話し合いのプロセスを総合的な学習の時間等のグループ活動に活用し、さらにその学びを学級会に生かせるよう計画を立てた。また3年生という発達段階から、話し合いに必要なスキルを着実に身に付けることができるよう、朝のスピーチの時間を活用し、細かいステップに分けてねらいを設定しながら取り組んだ。表3-1は、A校の実践計画で、表3-2は、A校実践で行った合意形成を目指す話し合い活動のテーマである。

それぞれの表の番号は対応している。表3-1の編掛け部分は、主に児童の実態把握に重点を置

表3-1 A校実践計画

	学級活動	総合的な学習の時間	教科等	朝の会のスピーチ
7月	1.「1学期最後のHAPPY会を計画しよう」			ベアトーク 「わたしの好きな○○」 「夏休み」
8月・9月	2.「グループを決めよう」	「わたしたちの○○音頭」前半 発見課題	道徳「卓球は4人まで」	ベアトーク 「わたしの好きな○○」 「いいところ大発見」
	3.「支援学校児童と交流する遊びを考えよう」			
10月	5.「教育実習の先生の感謝会を計画しよう」	追究課題 4	国語「伝えよう、楽しい学校生活」6	
11月		提案課題 7,8		
12月	9.「1人1人のよさを発見できるような冬まつりの計画しよう」			ベアでの話し合い 「どちらがよいか話し合おう」

表3-2 合意形成を目指す話し合い活動テーマ (A校)

教科	話し合いの内容	学級全体	グループ	学級全体+グループ
学級活動	1 一学期最後のHAPPY会を計画しよう	○		
	2 こんなグループにしたいという思いが伝わるようなグループ名を決めよう		○	
	3 総合支援学校のお友達と交流する遊びを決めよう	○		
総合的な学習の時間	4 グループで調べるテーマを決めよう		○	
	5 教育実習の先生を送る会を計画しよう	○		
国語	6 調べたことから発表する内容を決めよう		○	
総合的な学習の時間	7 提灯にかくテーマをグループで話し合おう		○	
	8 提灯にかいた内容を20秒でPRする方法を話し合おう		○	
学級活動	9 1人1人のよさを発見できるような冬まつりの計画しよう			○

いた実践、色の塗ってある部分は話し合いスキルアップに重点を置いた実践である。総合的な学習の時間では、ほとんどの活動を4人前後のグループでの活動とし、グループで個々の意見を出し合って話し合う機会をたくさんとるようにした。学級活動では、その学びを生かせるよう学級全体で行う話し合い活動を取り入れた。

OB校

B校6年生は、17名の単級である。1年生から同じメンバーのため、お互いのことはよく分かっている。中学校も同じメンバーになることもあり、トラブルになることを避けたいという思いから、思っていることを言わずにあきらめてしまう児童が多く、限られた数名の意見で話し合いが成立することが課題であった。

研究協力員の方(以下担任教員)は、A校同様4月からこの学級を担当し、個々が自分の思いを伝え合い、話し合いながら課題解決ができるようにしていきたいという願いがあった。また、今までに児童による自治的な話し合い活動を行っている経験が少ないため、最初は話し合いの方法を学び、スキルアップをしていくことが必要であった。表3-3は、B校の実践計画であり、次頁表3-4はB校の合意形成を目指す話し合い活動のテーマである。

表3-3 B校実践計画

	学級活動	総合的な学習の時間	教科等	朝の会のスピーチ
7月	1.「1学期1学期がんばったねパーティーをしよう」			
8月・9月	2.「グループを決めよう」①	「大切ないのち」前半 発見課題 追究課題 3 提案課題 4*6*7*8	道徳「学級会での出来」	ベアトーク 「わたしの好きな○○」 「いいところ大発見」
10月	5.「グループを決めよう」②			
11月	9.「1人1人のよさを発見するための取組を計画し実行しよう」			
12月				

7月の実践は、児童の実態を把握し、8・9月は話し合いのスキルアップに重点を置いた。総合的な学習の時間では、8月から12月までの間に発見課題、追及課題、提案課題(表3-3)の三つの探究活動に取り組んだ。提案課題では、目的意識をもって活動することができるよう、発信の場を学習発表会とした。また、表3-4から分かるように最

表 3-4 合意形成を目指す話し合い活動テーマ (B校)

教科		学級全体	グループ	学級全体+グループ
学級活動	1 学級会1学期がんばったねパーティーの内容について話し合おう		○	
総合的な学習の時間	2 こんなグループにしたいなという思いが伝わるようなグループ名を決めよう①		○	
学級活動	3 車いすバスケットボールの選手に感謝の気持ちを表す方法を考えよう	○		
学級活動	4 手話付き「ハブリカ」を全校のみんなに広め、学習発表会当日みんなが楽し		○	
総合的な学習の時間	5 こんなグループにしたいなという思いが伝わるようなグループ名を決めよう②		○	
学級活動	6 「①戦争の時代に生きた人々」「②障害のある人々」のどちらをテーマに学習を進めていくか話し合おう(発表会)		○	
総合的な学習の時間	7 調べた内容の中から学習発表会でどんなことを伝えたいか話し合おう		○	
学級活動	8 ①ハブリカを広めるために A:ポスター係 B:ビデオ係 ②教えに行くのは低学年か高学年かそれぞれグループメンバーのよさがいけるのはどちらか話し合せて決めよう			○
学級活動	9 学級アンケートをもとに、みんなが思う学級のよさや課題を知り、課題を解決するために学級活動を使ってどんな取り組みができるか考えよう			○
総合的な学習の時間	10 学級の課題を解決するためにみんなが楽しめる遊びを2つ考えよう	○		
学級活動	11 総合で学習したことを生かし、学校のみんなが楽しんでもらえるためのブース作りの担当を決めよう			○

初は話し合いの形態を主にグループとした。少人数の方が一人一人の意見を反映しやすく、合意形成を容易に行えると考えたためである。そしてその経験を生かし、最終的には学級全体での話し合い活動においても、それぞれが自分の思いを伝え合いながら折り合いをつけることを目標として計画を立てた。

(2) 話し合い活動を「つなげる」ために

合意形成を目指す話し合い活動を意識的につなげる大切さについて第2章第2節(2)で述べたが、そのために、それぞれの活動で共通する手立てを使っていく。それらを、教員が意識的につなげていけるようにするものと、児童がつながりを意識できるようにするためのものに分けると以下のようになる。

- 教員が意識的につなげていくための手立て
 - ・話し合い計画・振り返りシートへの記入
- 児童がつながりを意識できるようにするための手立て
 - ・児童用話し合い振り返りシート
 - ・合意形成の方法の共有 (掲示物)
 - ・場面リーダー輪番制

以下、どのように活用していったのか、また活用した際の児童の様子等を述べる。

○教員が意識的につなげていくための手立て

・話し合い計画・振り返りシートへの記入

話し合い活動の前には、第2章第2節(2)で述べた話し合い計画・振り返りシートを教員が活用し、計画をたてた。

図3-1は、実際に実践の中で活用し、振り返りを次の改善に生かした活用例である。

左側の振り返りで、「いろいろなまとめ方が出てきている」とあるように、いろいろな合意形成の方法を話し合い活動の中で児童が考え出すことができ、

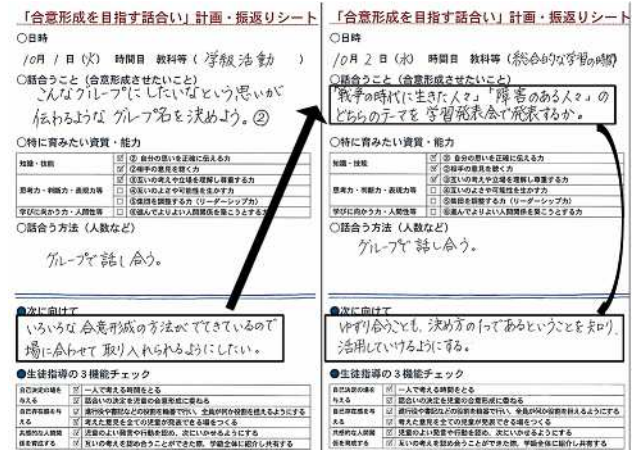


図 3-1 話し合い計画・振り返りシート実践活用例

それを共有することができてきた。それを受けて、その次の話し合い活動(右側)では、互いの考えや立場を理解し尊重する力を育むために、二つの課題から一つを選ぶという今までとは違う課題を設定した。そうすることで、「意見を合体する」「少しずつ全部取り入れる」といった今まで学んだ合意形成の方法を活用できず葛藤する中で、一つの意見に決めるためには、それぞれの考えや立場を理解し、尊重することが大切だと気付くことができることを期待し設定した。

このようにして行った実践をまた振り返り、次の実践の改善につなげられるよう、「次に向けて」の欄に教員が振り返りを記せるようにした。また、振り返りでは生徒指導の3機能チェックも行い、それぞれの項目を意識しながら指導したか振り返り、次に生かせるようにした。例えば、生徒指導の3機能の一つである「自己決定の場を与える」であれば、「1人で考える時間をとる」ことを教員が意識することで、1人でなかなか考えを出せない児童に支援を行うことができるだろう。このように、それぞれの項目を意識する中で、児童の実態に応じた適切な支援ができるように活用した。

●児童がつながりを意識できるようにするための手立て

・児童用話し合い振り返りシート

第2章第2節(2)で述べたように各教科等で行う話し合い活動等のワークシートに共通の振り返り欄を設けた。それを記入することを通し、児童が、話し合い活動でつながりを感じ、学んだことを別の話し合い活動で生かすことができるようにするためである。図3-2は共通の振り返り欄を設けたワークシートの例である。

図3-2のように異なる学習でも、共通の文言で

図 3-2 児童の振り返りシート

振り返りができるようにした。

実践の中で、異なる学習や異なる形態の話合い活動間で、前回の学びを生かす振り返りをしている児童がいた。表 3-5 は、A 校と B 校の児童の一人が書いた振り返りである。

表 3-5 B 校実践計画

D 児 (B 校)	E 児 (A 校)
みんなが理由を言うと納得できる。(学級活動)	理由も話し合いに大切なことと全員が納得できたのでよかった。(学級活動 グループ)
理由を言って、みんなが納得してくれたのが、がんばったことです(総合的な学習の時間)	2つの意見を合わせたり決めることも大切だと思った。自分は決まったことに納得できてよかった。(学級活動 学級会)

D 児は、学級活動で「理由を述べて意見を言うこと」がみんなを納得させられると気づき、学んだことを総合的な学習に生かしたことが分かる。E 児は、「合意形成の方法」について学んだことを両方の振り返りで書き、学びを増やしていることが分かる。

・合意形成の方法の共有 (掲示物)

表 3-5 の E 児のように、どちらにも「合意形成の方法」に焦点を当てた振り返りを書いたのは、話し合い活動の最後に、毎回出てきた方法を担任教員が全体の場で共有し、掲示したためである。図 3-3 はその際に活用した掲示物である。

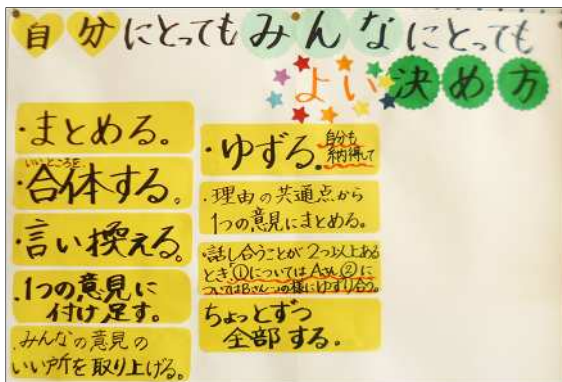


図 3-3 合意形成の方法の掲示物

この掲示物があることで、児童はいつでも学び

を振り返りいろいろな場面で活用したり、新たな方法を増やしスキルアップしたりすることができる。実際に、児童はその掲示物を活用しながら話し合いを進める姿が多々見られた。

・場面リーダー輪番制

場面リーダー輪番制では、グループや学級全体の話し合い活動で、進行役や書記等の役割を輪番で行った。グループでの話し合い活動では、司会と書記、学級全体の話し合い活動(学級会)では司会グループとして、司会、副司会、黒板書記、書記などの役割である。児童の振り返りに、表 3-6 のような意見が見られた。

表 3-6 話し合い活動後の児童の振り返り

F 児	G 児
自分が司会だったらこのように進めようか考えた。	自分の意見をしっかり言えた。
前より話がスムーズだったので司会するときは取り入れたい。	みんなの意見をしっかりまとめることができてよかった。(司会)
進行役は難しかったけどみんながしっかりと意見を出してくれたからとても進めやすかった。(司会)	みんなですっきり話し合えて議題についてしっかり考えられた。

F 児は、自分が司会等の役割を担っていないときに、自分が司会をしたらという視点で話し合いに参加していた様子が分かる。G 児は、最初は「自分」だけの視点で振り返っていたが、司会進行役になってから、「みんな」という視点で振り返りをするようになった。

このように、「教員が意識的につなげていくための手立て」と「児童がつながりを意識できるようにするための手立て」を合意形成を目指す話し合い活動で取り入れながら実践を行った。第 2 節では、これらの手立てをどのように取り入れて実践を行ったのか具体的に述べる。

第 2 節 話し合いのスキルアップ重点期の実践内容
～A 校の実践より～

実践校両校共に、児童の実態を把握し、「話し合いスキルアップ」に重点を置く期間と「人間関係形成能力育成」に重点を置く期間を作り実践を行った。前者は A 校、後者は B 校の実践を元に具体的な実践の様子を述べる。

(1) 児童の実態把握のための取組

話し合いのどのようなスキルを向上させていくことが必要なのか知るために、学級全体での話し合い活動(学級会)とグループでの話し合い活動で児童の実態を把握した。

○学級全体の話し合い活動

- ・学級活動「1 学期最後の HAPPY 会を計画しよう」

A校では、1学期の最後にお楽しみ会を行うことになっており、そこで行う室内遊びの内容を話し合う学級会で、児童の実態を把握した。提案理由の中に、男女がもっと仲良くなるようにという理由があり、それが話し合いの視点となった。

児童は学級会の進め方等がある程度理解していたため、司会進行グループが進行原稿を元に話し合いを進めることができていた。その中で大きく三つの課題が見られた。

- 1 発言する児童に偏りがあった。
- 2 「くらべ合う」では、自分のしたい種目ができるよう、他の種目に対する反対意見が先行してしまっていた。
- 3 最終的に賛成より反対の人数が多いものが多く、決めきれず担任教員が支援した。

上記の1は、34名という人数の多さに起因するともあるが、話し合い方にもう少し工夫があれば解消できるだろう。2・3のように、反対意見が先行してしまうと、学級全体に共感的な雰囲気なくなり、工夫をしてよりよいものにしていくという視点がなくなってしまう。要因としては、話し合いの視点が児童にあまり共有されてなかったこと、そのため「自分がしたい種目」という視点で話し合いが進んでしまったことだと考えられる。それぞれが、なぜその種目にしたいのか、その理由を重視しながら話し合いを進めていけるような手立てが必要だろう。

○グループでの話し合い活動

・学級活動「グループ名を決めよう」

グループで合意形成を目指す話し合い活動を実際に取り入れながら児童の実態を把握する取組を行った。この活動の目的は、グループの話し合い活動における児童の実態を把握すること、児童に合意形成の方法を意識させること、場面リーダー輪番制を行っていくことを共有することである。

そこで、実践2回目の学級活動の時間に、「こんなグループにしたいなという思いが伝わるようなグループ名を決めよう」という議題でグループでの話し合い活動を行った。グループごとに進行役とホワイトボードへの書記を決め、話し合いを行った。また、児童にはできる限り多数決やじゃんけんにたよらず、みんなが納得するよう意見を一つにまとめることを告げ、活動を行った。そして、活動を終えた際には、どのようにして意見を一つにしたのかグループごとに発表させていった。

図3-4は、話し合いの際に使ったボードである。

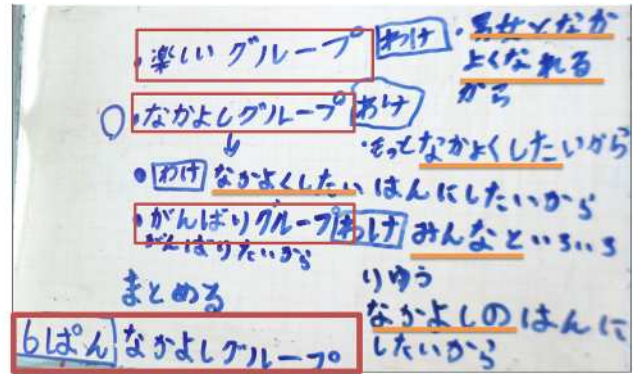


図3-4 グループの話し合いで使用したホワイトボード

このグループは、最初に「楽しいグループ」「なかよしグループ」「がんばりグループ」という意見に分かれていた。しかし、その名前にしたい理由をそれぞれ話していくうちに、個々の意見に、「なかよし」という共通点を見つけ、最終的に「なかよしグループ」という名前に決定した。担任教員は、決め方のよさを認め、このグループが使った合意形成の方法を「理由から共通点を見つけて」という短い文に表し、共有した。他のグループから出た方法も全て共有して教室掲示を行い、今後も話し合い活動の際には、これらを活用し、新たな方法が出てきたら増やしていくことを児童に伝えた。

このグループでの話し合い活動における課題は以下の通りである。

- 4 「みんなが納得する」に至れず、結局多数決に頼ってしまったグループがあった。
- 5 書記に時間がかかり話し合いがなかなか進まなかった。

上記の4は、児童の活動の様子から、自分の意見のよさだけを伝えることに必死になり、相手の思いを聞くというところに至れていなかったことが要因だと考える。「相手の思いを聞く」ことができるような手立てが必要だと考えた。

しかし、最後多数決に頼ってしまったグループの児童の振り返りでは、「他のグループのまとめ方を聞いて、次の話し合いの時に使ってみたいと思った」など新たな気付きもあり、全体の場で共有することがスキルの定着につながると考えられた。

5については、聞いたことを短くまとめていくという作業に慣れていなかったということが要因だろう。

この二つの実践から見られた児童の課題や普段での話し合い活動における児童の課題を改善するための手立てを入れ、実践計画を立てた。

(2) 話し合いスキル向上に向けた取組

○理由を重視して話し合いが進むような手立て

実践2回目の学級会「支援学校のお友達と交流する遊びを決めよう」では、前回の課題を解決するために具体的に下記のような工夫を行い実践した。

- 1 →学級会ノートに事前に自分の意見を書く時間をとった
- 2・3 →賛成や反対理由が視覚化できる板書の工夫を行った。

上記の番号は、前述の課題の番号と連動している。板書の工夫は、図3-5の通りである。

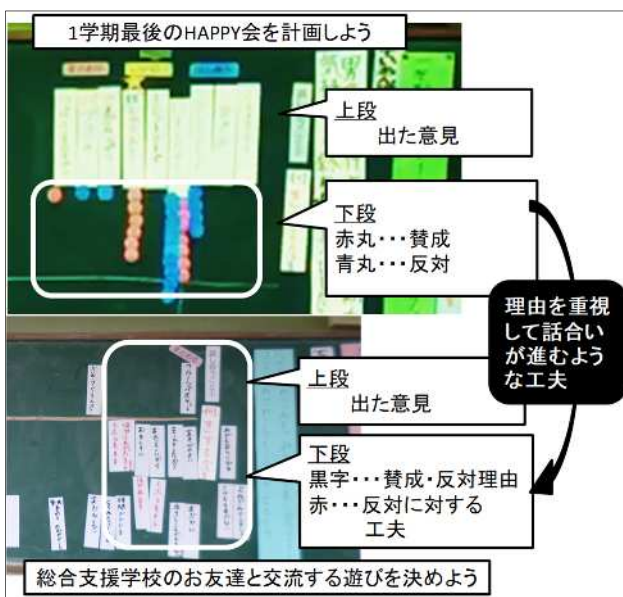


図3-5 学級会 板書の工夫

図3-5では、板書の工夫が分かりやすいよう二つの学級会の板書を比べて示している。どちらの話し合い活動でも板書上段に出た意見を板書したところは同じである。板書下段の「1学期最後のHAPPY会を計画しよう」では、賛成か反対かの人数が分かるように赤丸と青丸に分けて示しているが、「支援学校のお友達と交流する遊びを決めよう」では、出た意見に対する賛成・反対理由を簡単な言葉で板書した。さらには、反対意見に対し、よりよくするための工夫について出てきた意見を赤で記入し、反対意見の近くに貼っていった。前者の板書だと、どうしても数の違いに目がいってしまいがちだったが、後者のように理由を視覚化することにより、どの意見が話し合いの視点に沿っているのかが分かりやすくなり、合意点を導きやすくなった。また、賛成か反対かのみではなく、どのような工夫をすると反対意見を改善していくことができる

かという話し合いになり、みんなでよりよいものに練り上げていくことにつながった。

しかしながら、課題1の「自分の思いを全員が伝える」ことに関しては、前回より少し発言する児童が増えたものの、何人かで進んでいるという課題が残ったままであった。少人数での話し合いでそれぞれが思いを伝える場を作る必要があると考え、総合的な学習の時間や朝のスピーチの時間を活用していくこととした。

○朝の会のスピーチを活用して

朝の会のスピーチの時間を活用し、児童の実態に合わせて話し合い活動のスキル向上を目指すため、ペアでの取組を行った。表3-7は、実践で行った活動の形式とそれぞれの活動で目指したスキルをまとめた例である。

表3-7 朝の会のスピーチで育成を目指したスキル例

形式	スキル
●ペアトーク 例:わたしの好きな○○ ○さんのよいところ	・自分の思いを伝える ・質問をしあう ・相槌をうちながら聞く
●ペアインタビュー	・質問に的確に答える ・聴き取った意見を短くまとめる
●話し合い 例:夏に行くなら海か山か	・理由をつけて自分の思いを伝える ・それぞれの意見を整理する

児童の実態に応じ話し合うテーマを決め、形式を変えて取り組んだ。ペアトークでは、話し手が話しやすいよう、最初は、マインドマップを用いてある程度内容を考えておけるようにすることや、テーマを変えずペアを代えて繰り返し行うなど、話すことに対する苦手意識を取り除く工夫を行った。また、聞き手は相槌を打ちながら聞くことや相手が困った時に質問するなど、話し手が話しやすくなるよう工夫して最後まできちんと聞くスキルアップを目指した。さらに、大切なことを、簡単にメモを取りながら聞く等、書記のスキルアップにつなげられるようにした。

また、児童の実態に応じて少しスキルアップのポイントを示して活動を行う等の工夫をした。図3-6は、児童へ例示したポイントの一部である。

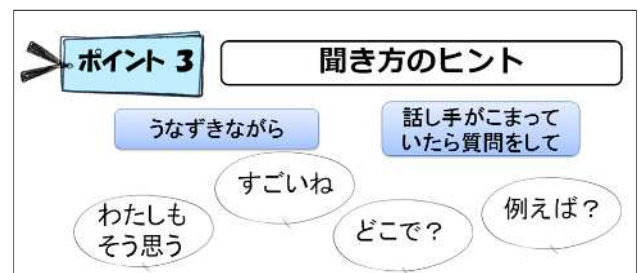


図3-6 話し合い活動スキルアップのためのヒント

このように、特に向上させたいスキルについてのポイントを少し伝えてから行うことで、児童はそれを活用し活動していた。これらの活動は、短い時間で繰り返し行うことができるため、児童は活動に慣れ、自分自身のスキルの向上に気が付いたり、友達のよさを次の活動に取り入れたりする姿が見られた。また、児童の振り返りの中には、「友達の今まで知らなかったことを知ることができた」や「友達に自分のことをいっぱい質問してもらえてうれしかった」などといった、児童同士の交流も見られた。

○教科等の学びを生かし合って

話し合いのスキルアップを目指すためには、国語科の学びを学級活動や総合的な学習の時間での話し合い活動に生かすことが有効だと考え取り組んだ。以下はその実践の様子である。

A校の3年生では、総合的な学習の時間に地域の「音頭」について調べ、それを広めていく活動を行った。多くの活動をグループで行い、話し合ったことを元に、調べたり、発表したりした。表3-8は、A校における総合的な学習の時間の課題の内容である。

表 3-8 A校総合的な学習の時間の課題
単元「わたしたちの〇〇音頭」(第3学年) 9月~3月 全35時間

発見課題	私たちの地域の益踊り「〇〇音頭」とはどのような踊りなのだろうか
追究課題	「〇〇音頭」についてもっと詳しく調べてみよう
提案課題	全校に「〇〇音頭」の楽しさを伝えよう!
熟成課題	アドバイスをもとに提案を練り上げよう
表現課題	計画を実行し、「〇〇音頭」の楽しさをたくさんの人に伝えよう

表3-8のように発見課題から、表現課題までそれぞれの課題解決のための探究を行い実践した。その中の提案課題「全校に『〇〇音頭』の楽しさを伝えよう」では、学習発表会の時間を活用し全校に〇〇音頭の楽しさを伝えるための取組を行う計画をした。それに向け、追究課題では、グループで調べ学習をし、それぞれ調べたことを学級内で広めるために発表会を行うことにした。

また、国語の「つたえよう、楽しい学校生活」(光村書店 3年国語)は、学校生活についてグループで伝えたいことを考え発表するという「話すこと・聞くこと」の単元である。新学習指導要領解説国語編によると、第3学年、第4学年の「話すこと・聞くこと」では、表3-9の事項を身に付けるよう指導するとの記載がある。

特に下線部は、合意形成を目指す話し合いのスキルとして重なるところがある。この単元の目標は

表 3-9 「話すこと・聞くこと」で身に付けるべき
資質・能力

話すこと・聞くこと 第3学年及び第4学年	
ア	目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を比較したり分類したりして、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。
イ	相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら、話の中心が明確になるよう話の構成を考えること。
ウ	話の中心や話す場面を意識して、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫すること。
エ	必要なことを記録したり質問したりしながら聞き、話し手が伝えたいことや自分が聞きたいことの中心を捉え、自分の考えをもつこと。
オ	目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめること。

「互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案などの役割分担をして、進行に沿って話し合うことができるようにする。」(京都市スタンダード)である。そこで、総合的な学習の時間のグループ活動と併せて学習に取り組むことでより効果が上がると同時に、話し合いのスキルアップにつながると考え、相互に関連させながら学習を進めていった。国語の発表会のテーマを、学校生活から〇〇音頭について学んだことを発表する発表会へと変更した。国語では、話し合いの進行の仕方、インタビューの仕方、メモの取り方等を学んだ。そして、学んだスキルを用いて総合的な学習の時間にグループで調べるテーマ、インタビューする内容、発表する内容などの話し合い活動を行った。また、地域の方へのインタビューの際には、国語で学んだインタビューの仕方を生かすことができた。さらに、スキルの定着をはかるため、朝のスピーチの時間に「ペアインタビュー」を行い、インタビューをする練習、大切なことを短くメモする練習をし、補足した。聞いたことを短くまとめるスキルは、話し合い活動における書記でも生かされると考え取り組んだ。

グループでの話し合い活動では、進行役、書記を輪番で行った。進行役は、国語で学んだことと、学級会での進め方を元に作った話し合い進行例を活用し、話し合いを進めた。そうすることで、進行役をあまりしたことの少ない児童にとっての支援となった。しかし、意見をまとめる段階になると、いろいろなケースが出て、進行例と実際の話合いがうまく合わないという課題もあった。

書記は、グループで一枚ホワイトボードを用い、聞き取ったことをまとめながら進めていった。3年生という発達段階で、みんなが聞き取ったことを短く書いていくというのは、なかなか難しく、書くことに時間を要した。そこで、担任教員がうまくまとめているグループを例に挙げ、スキルを共有した。

役割を輪番で行いながら繰り返していくことで、

司会進行や書記に慣れてきた。さらに、グループでの話し合いの仕方が児童に定着し、総合的な学習の時間のみではなく、学級で行う様々な話し合いの際に、出し合うーくらべ合うーまとめるといった話し合いのプロセスを自然と活用する姿が見られた。

このように、児童にある程度話し合いのスキルが定着すると次は、人間関係形成能力育成に重点を置いて実践を行った。

第3節 人間関係形成能力育成重点期の実践内容 ～B校の実践より～

人間関係形成能力を育成する上で大切なことは、児童同士の話し合いが必ずしもスムーズに進むことではなく、様々な意見の中で児童が葛藤しながらなんとか合意形成を行っていくような場面がたくさんあることだと考える。B校の実践において、人間関係形成能力育成に向け、そのような場面を取り入れた実践を二つ取り上げ、その様子を述べる。

(1) 二つから一つを選ぶ課題を取り入れた実践 総合的な学習の時間『戦争の時代に生きた人々』 『障害のある人々』のどちらをテーマに学習を進めていくか話し合おう

B校においても、A校同様、実践の前半は話し合いスキルアップに重点を置きながら合意形成を目指す話し合い活動を行った。話し合い活動を行う中で、児童から以下のような振返りが出た。

- ・多数決では1人が嫌な気持ちになるけど、意見を出し合ったら納得できることが分かった。
- ・たくさんのおまもり方があるなと思った。
- ・理由を言うことも話し合いに大切なことが分かり、全員が納得できたのでよかった。

このように、多数決やじゃんけん等に頼らず、みんなで話し合いながら合意形成することのよさに気付く児童が多く、共有した合意形成の方法を次回に生かす姿が見られるようになった。実践が始まって6回目の話し合い活動までに、児童から出てきた合意形成の方法は以下の通りである。

- ・合体する
- ・一つの意見に付けたす
- ・みんなの意見のいいところを取り上げる
- ・理由から共通点を見つけてまとめる

これらの方法を活用すると、個々の思いを少し

でも最終決定に反映することができ、児童にとって受け入れやすく、折り合いがつけやすかった。そこで、6回目の話し合い活動では、二つのテーマからどちらかを選ぶといった今までとは違う形式の話し合い活動を取り入れた。つまり、この話し合いでは、今までの話し合いのように、いろいろな意見を合体したり、付け足したりすることができるものではなく、二つから必ず一つを選ばなければならないというものである。このように、話し合いで必ず一つを選択して決めなければならないといった機会は、これからも必ず遭遇するものなので、このような場面に遭遇した際、どのように合意形成していくかを学ぶことができるよい機会になると考え取り組んだ。

実践では、たまたま全員の意見が一致したグループ、譲り合いながら決めたグループなどがあつたが、結局意見をまとめることができなかつたグループがあつた。以下はその話し合いの中で児童が葛藤する様子の一部である。このグループは、D・E・F児の3人で、話し合いの中での意見は、D・E児が同一で、F児が違つた意見だつた。

D児 : まとまらへん。
(グループの話し合い中、机間巡視する先生に)
T : 一つに決められそう。
E児 : (合意形成の掲示物を指さしながら)
今までの方法どれも使えへんし、どうして決めたらいいか分からん。
T : ほんまやなあ。どうしたらみんな納得できるやろなあ。
D児 : 多数決やったらすぐ決まるやん。多数決やったらあかんの。
EF児 : ……。(話し合いが途切れる)

このように、合意形成を行うために、今まで学習した方法を使おうとした。けれども、どれも当てはまらないことに気付き、時間切れとなつて最終的には、F児の意見に決めていた。

最後に、どのような方法で合意形成を行ったかを学級全体で共有した。以下はその様子である。

T: 前回までのおまもり方では決められなかつたことに気付いた人がいましたね。今回は新たにどんな決め方が出てきた。
S1: 譲る。
S2: でも「譲る」やったら多数決みたいやし、相手の気持ちを聞いて納得して譲つた。
T: なるほど、いいところや互いの考えを考慮した上で譲るというパターンですね。

このように、自分も納得して「譲る」という方法を共有した。これは、相手にとにかくあわせるということではなく、相手の思いに寄り添いながら話を聞く中で、100%納得というわけではないけれども「まあそれでもいいか」と考え譲っていくということである。

共有後に行った個々の振返りでは、D・E・F児は、以下のように書いていた。

D児：譲り合わないのだめだけど、僕はあまり譲るのは好きではないと思った。
E児：今までの方法は使えなくて、どうしていいかわからなかったけど、他のグループの意見を聞いて人に譲ることも大切だと思った。
F児：自分の意見になってよかったけど、みんなあまり納得してなくて、なんとなくあわせた感じがあったので、微妙な感じになった。

これらの意見から、全体での共有後でもなお、個々の児童の葛藤が読み取れた。

この振返りを受けて、担任教員が個々に思いを聞き、次の話し合い活動の前にこのグループのみもう一度話し合いの続きを行った。話し合いの最初は、前回同様平行線で、児童の表情も冴えなかった。しかし、以下のような担任のアドバイスの後、話し合いが進んだ。

それぞれの意見のダメなところに目を向けるのではなく、相手の意見のよいところに注目して聞いてみたらどうかな。その上で、「自分の意見を選んだらこんなよいことあるよ」ということを伝えあって、それぞれが納得し合えたら、決まるのではないかな。

このまま、互いに納得しなければ、その後の活動がうまくいかないと思わない？納得のいくまで話し合ってみよう。

これを聞いた後、個々が相手の思いに寄り添いながら意見を聞き合うことができるようになり、メンバー一人一人の表情が明るくなった。その結果、合意形成をすることができた。このグループはそれから、相手の思いに寄り添い、聞くことができるようになり、譲り合ったり、新たなアイデアを出したりしながら話し合うことができるようになっていた。その後、D・E・F児の振返りは、以下のように変容していた。

D児：自分も納得したし、みんながまとまって話し合いができていた。
E児：とても納得して自分の意見を伝えられた。譲り合う気持ちを持てば、話し合いがスムーズにいった。だからこれからも話し合いがスムーズにできたらいいと思った。
F児：どんどん会話が進むようになって、最初のころより話し合いがスムーズにいった。

このように、自分たちの成長への気付きや、みんながお互いのことをしっかり理解しようと思いつながりながら話し合いを進めていくと、スムーズに話し合いが進んでいくことへの気付きがあった。自分の思いを伝えるだけでは、合意形成できないということに児童らが気付き、相手の意見をしっかり聞く重要性について学ぶことのできた有意義な時間であったと考える。授業時間の中で、時間的な制約はあるが、時にはB校担任教員のように、今が「学びのチャンス」と思ったその機会を逃さず、一人一人の思いを聞き、児童の納得いくまで話し合わせることも大切だと考える。

このように、児童の葛藤の場面を想定し、その解決に向け児童同士が試行錯誤できるような教員の関わりが大切だと考える。

(2) 学級の課題解決をテーマに取り組んだ実践 学級活動「学級の課題を解決するためにみんなが楽しめる遊びを二つ考えよう」

学級の課題に児童が向き合い、解決していく話し合い活動の場には、児童が合意形成に向けて葛藤しながら試行錯誤する機会がたくさんあると考え、実践終盤に取り入れた。

B校児童は、学級活動や総合的な学習の時間のグループでの話し合い活動の経験を積み重ねることで、自分たちは話し合えばどんなことでも解決できるという自負をもつようになった。しかし、何度か行った「みんな遊び」を考える話し合いの機会には、何人かの意見で種目が決まってしまう。そして決まった遊びを行う際には、勝ちにこだわりすぎて、ルールが守れず喧嘩になって終わるという苦い経験があるため、何人かの児童には「話し合いが上手になっても、遊びになると変わらないだろう」という落胆があった。それまでの話し合いは、目的が「遊ぶ」ことであったため、みんな自分の好みで意見を述べ、児童同士の力加減の違い等で意見が決まってしまうことが要因だと考えられた。そのため、全員が課題を共有し、

それを根拠に話し合うことができるようにすることが必要だと考えた。

そこで、学級のよさや課題についてのアンケートをとり、児童の意見から出てきた課題を解決するための取組について話し合った。児童から出てきた「ルールが守れない」「言葉遣いがよくない」「間違っただ行動に対して注意しあえない」といった課題を解決するために、終わった後に、「みんなで課題を解決できる一歩になったな」と思えるようなみんな遊びを考えて実践することが効果的だと話し合いで決まり、学級会の議題とした。

学級会では、みんなで遊ぶ遊びを二つ決めることになった。最初は数人による、これまでと同様の自分がしたい遊びのものの主張にとどまった。そこで、幾度となく担任教員が「本当にみんなはこのままで納得するのかな。」と問いかけた。すると、進行役が議題に戻るよう促したり、周りの人と話をする時間をとったり工夫する姿が見られた。そのため、今までは自分の思いが言えなかった児童の何人かが勇気をもって、このままではみんなが楽しめないのではないかとといった趣旨の発言をした。その意見を受けて、「今までと同じ遊びでも工夫を加えていけばうまくいくのではないか」といった意見が出て、出てきた遊びに工夫を付け加え話し合いを終えた。

決めたことを実践する際は、みんなで楽しんでいこうとする児童同士のよい声かけがたくさんあった。そのため活動後の振り返りで、「自分は楽しむことができたか」という問いに対し全員が肯定的な意見をした。そして、自由記述には以下のようなものがあった。

- ・試合に負けても切り替えたり、ルールを一人一人が守ったりすることによって、みんなで楽しく遊べたし、少し学級の課題解決につながったと思った。
- ・みんな楽しく課題をなくそうという気持ちがあったから楽しかった。

このように、みんなが合意形成したことに納得していれば、それを実践の際に生かしていこうという姿が見られるということが分かった。これらが可能になったのは、合意形成を目指す話し合いの議題「学級の課題を解決する」ということが全員の腑に落ち、解決のために個々が勇気を持って自分の思いを伝えたためだろう。そして、その頑張りを認め、必要な時には支援をした担任教員の姿があったからだと考えられる。このように話し合い

活動で自分たちの思いを伝え合い、時にはぶつかり合って葛藤しながらも、よりよい学級を目指していく取組は、人間関係形成能力育成のために有効であったと考える。

第4章 実践から見えてきたこと

第1節 調査結果と分析

本研究の研究仮説を検証していくために、育成を目指していた人間関係形成能力が、この実践を通し身に付いたかどうかについての調査を行った。第1章第1節(2)で示した、本研究で目指す人間関係形成能力の具体6項目に対応するような質問項目を作成し、実践前後で調査を行った。具体的な資質・能力と、質問項目は表4-1のとおりである。

表4-1 人間関係形成能力に対応させた質問項目

3つの柱	具体的な資質能力	質問項目
知識技能	①自分の思いを伝える力	自分の思いを学級全体の場で伝えることができる 自分の思いをグループ(3~5人くらい)の場で伝えることができる
	②相手の意見を聴く力	友達の意見を最後まで聞くことができる
思考力 判断力 表現力 等	③お互いの考えや立場を理解尊重する力	自分とはちがう意見があることが分かる
	④互いのよさや可能性を生かす力	みんなでなにかをするとき、友達のよいところを見つけることができる
	⑤集団を調整する力(リーダーシップ力)	集団をまとめる役割(リーダー)をしてもよいと思う
学びに向かう力 人間性等	⑥進んでよりよい人間関係を築こうとする力	自分から進んで友達に声をかけることができる

これらの質問項目を、「あてはまる」「まあまああてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の四つから一つを選択する調査を行った。第1節ではこれらの結果から、それぞれの協力校に分けて分析していく。

(1) A校での調査結果と分析

A校は、34名全児童からすべての問いに対し回答を得た。実践前と比べ、すべての質問項目で肯定的な回答をした児童が増えた。

表4-2は、「自分の思いを学級全体の場で伝えることができる」という項目に対する児童の回答である。

表4-2 自分の思いを学級全体の場でつたえることができる(A校)

①自分の思いを伝える力 n=34				
自分の思いを学級全体の場で伝えることができる	あてはまる	まあまああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
実践前	29.4%	38.2%	29.4%	2.9%
実践後	42.4%	45.5%	12.1%	0.0%

表 4-2 の色付きの部分は、否定的な回答をした児童の割合を表した部分である（以後同様）。実践前に比べ、実践後は肯定的な回答をした児童が 20.3% 上昇した。これについては、実践の最後に行った学級会で、約 9 割の児童が発言できた経験が自信になったと考える。これが可能になったのは、担任教員が、あらかじめ児童が自分の意見を持ち、自信をもって発言できるよう個別指導を行ったことに起因していると考えられる。

表 4-3 は、「みんなでなにかをするとき、友達のよいところを見つけることができる」という項目に対する児童の回答である。

表 4-3 みんなでなにかをするとき、友達のよいところを見つけることができる (A 校)

④互いのよさや可能性を生かす力 n=34				
みんなでなにかをするとき、友達のよいところを見つけることができる	あてはまる	まあまああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
	実践前	41.2%	41.2%	14.7%
実践後	58.8%	35.3%	5.9%	0.0%

実践前に比べ、実践後は肯定的な回答をした児童が 11.7 ポイント上昇した。学級会の中で、実践前半の話合いは、自分の意見を通したいという思いの強さから、他の意見の否定的な面に意識が集中し、反対意見が少ないもので決定するという傾向にあった。しかし、板書の工夫等で、反対意見に対してどのように改善すればよりよいものになるか等、よいところを見つけていく視点で話合いが進むようになったことなども要因の一つだと考えられる。また、担任教員が、話合い活動の中で見つけた児童のよさを全体の場で認める場面が多く、それが児童の間にも浸透したこともその一つだろう。

表 4-4 は、「集団をまとめる役割（リーダー）をしてもよいと思う」という項目の児童の回答である。

表 4-4 集団をまとめる役割（リーダー）をしてもよいと思う (A 校)

⑤集団を調整する力(リーダーシップ力) n=34				
集団をまとめる役割(リーダー)をしてもよいと思う	あてはまる	まあまああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
	実践前	17.6%	47.1%	23.5%
実践後	70.6%	14.7%	8.8%	5.9%

実践後、「あてはまる」と回答した児童が 53.0 ポイントも上昇し、全体として肯定的な回答をした児童が 20.6 ポイント上昇した。これらの要因としては、総合的な学習の時間、学級活動、国語等でのグループ活動の時間が増え、全員が進行役を何度か体験することができ、集団をまとめるとい

う役割が具体的にイメージしやすくなったということが考えられる。また、体験する中でやり遂げる喜びや自信につながったことも起因するのではないだろうか。

(2) B 校での調査結果と分析

B 校は、16 名全児童からすべての問いに対し回答を得た。ほとんどの項目で上昇が見られたが、その中で、特に実践前後で変容が顕著であったものを中心に分析する。

「自分の思いをグループ(3~5人くらい)の場で伝えることができる」に対する児童の回答は、実践前は 6.3%の児童が否定的な回答をしていたが、実践後は 0%となった。表 4-5 は「自分の思いを学級全体の場で伝えることができるか」という設問に対する児童の回答である。

表 4-5 自分の思いを学級全体の場で伝えることができる (B 校)

①自分の思いを伝える力 n=16				
自分の思いを学級全体の場で伝えることができる	あてはまる	まあまああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
	前半	26.7%	46.7%	6.7%
後半	37.5%	43.8%	12.5%	6.3%

「あてはまる」「まあまああてはまる」といった肯定的に回答した児童は、実践前は 73.4%、実践後は 81.3%とやや上昇した。注目すべきは、「あてはまらない」と回答した児童が、13.7%減っていることである。B 校において、トラブルを避けるために思っていることを言わずに諦めてしまう児童がいて、何人かの意見で話合いが成立してしまうことが課題であった。しかし、「みんなが納得することを目指す話合いを繰り返す中で、自分の思いを伝える大切さを感じ、勇気を出して意見を言う児童の姿が見られた。そして、「勇気を出して言えたね」とその姿を担任教員が認めたことで自信につながったこともこの要因だと考えられる。

表 4-6 は「友達の意見を最後まで聞くことができる」という項目に対する児童の回答である。

表 4-6 友達の意見を最後まで聞くことができる(B 校)

②相手の意見を聴く力 n=16				
友達の意見を最後まで聞くことができる	あてはまる	まあまああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
	前半	37.5%	62.5%	0.0%
後半	68.8%	31.3%	0.0%	0.0%

実践前後ともに否定的な回答を行った児童はいなかったが、実践後に「あてはまる」と答えた児童が 31.3%も上昇した。これらは、進行役、書記等を輪番で行う中で、話をしっかり聞くことの重要性に気付いたことが要因の一つだろう。実際に

それぞれの役割の中でどのような工夫を行っているかという記述に、「みんなでよりよく話し合えるように賛成や反対をしっかりと聞いている（進行役のとき）」「意味をちゃんと理解して書くようにしている（書記のとき）」「みんなの意見をしっかりと聞いて自分の意見もしっかり発表する（進行役・書記以外のとき）」を挙げている児童がいた。聞くことの大切さを学び実践していた結果だと考えられる。

表4-7は、「みんなでなにかをするとき、友達のよいところを見つけることができる」という問いに対する児童の回答である。

表4-7 みんなでなにかをするとき、友達のよいところを見つけることができる（B校）

④互いのよさや可能性を生かす力 n=16				
みんなでなにかをするとき、友達のよいところを見つけることができる	あてはまる	まあまああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
前半	43.8%	43.8%	12.5%	0.0%
後半	43.8%	56.3%	0.0%	0.0%

実践後には、否定的な回答をした児童がいなくなった。合意形成を目指す話し合い活動の中で、少数意見を排除するのではなく、生かしていこうとする姿が見られるようになった。学級会においても、最初2人しか賛成がなかった意見が最終的に採用されたことがあり、児童の感想に「2人のみの意見が通ると思わなかった」と驚いている様子があった。さらに、朝のスピーチでペアトークのテーマを「お互いのよいところについて語ろう」というものを取り入れ、児童が個々のよさに注目するようになったことも要因だと考えられる。

一方、実践前後で否定的な意見が増えた項目もあった。表4-8は、「集団をまとめる役割（リーダー）をしてもよいと思う」という項目の児童の回答である。

表4-8 集団をまとめる役割（リーダー）をしてもよいと思う（B校）

⑤集団を調整する力（リーダーシップ力） n=16				
集団をまとめる役割（リーダー）をしてもよいと思う	あてはまる	まあまああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
前半	25.0%	43.8%	12.5%	18.8%
後半	18.8%	25.0%	31.3%	25.0%

実践後、「あてはまる」「まあまああてはまる」といった肯定的な回答をした児童が25%減った。今までは、進行役等を決まった児童が行うことが多かったが、輪番で行ったことにより、個々がその難しさを痛感したことが要因の一つだと考えられる。しかし、その中でも「みんなの意見をまとめるのがむずかしかったけど、できたからよかつ

た」と、達成感を感じる児童もいた。

また、この実践を通し、児童は集団で話し合うことのよさに気付いていたのかどうかを知るために「1人で考えるより、みんなで考える方がよい意見がでると思う」という調査を行った。図4-1は、実践前後のB校児童の回答である。

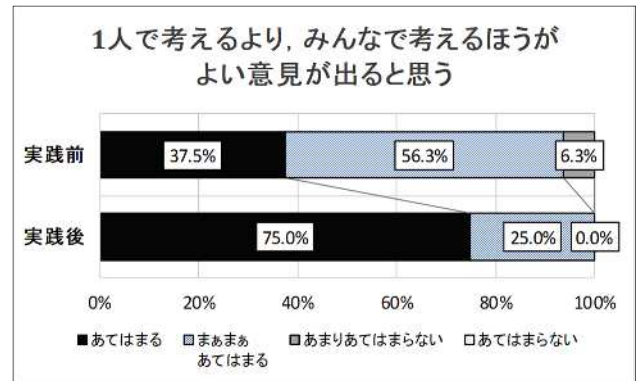


図4-1 1人で考えるより、みんなで考えるほうがよい意見が出ると思う（B校）

実践前後で「あてはまる」と答えた児童が2倍に増えた。また、実践後は否定的な回答をした児童がいなくなった。児童の記述においても、「みんなで話し合うといい意見が出る」と「みんなの意見を聞いてなるほどと思う」とあった。これらの思いが、進んで人と関わり、よりよい人間関係を築くことにつながると考える。

これらの調査結果より、研究仮説の有効性はある程度実証されたと言えるだろう。しかし、課題もあった。実践後に「総合的な学習の時間や学級活動での話し合い活動は楽しいですか」という問いに対し、A校では2人、B校では3人の児童が「あまり楽しくない」や「楽しくない」といった否定的な回答をした。その理由を尋ねると、以下のような回答があった。

- みんなの前で発表するのが苦手だから
- 自分の意見があまり言えないから
- グループはいいけど全体はちょっと発表しにくいから
- 自分の意見を言っても違う意見になるから
- 話し合いの時はうまくいっても、決まったことをするとき喧嘩になることがあるから

○の三つは、何度か話し合い活動を体験してもなお発表することに対する苦手意識が拭えなかったと言えるだろう。しかし、この結果より、児童にとって自分の意見を言えることが、話し合いを楽しいと感じるための重要な要素であったことが分かる。

苦手意識のある児童が自信をもって思いを言えるようにするためには、もっと個別指導を行ったり、話し合うのは楽しいと思えるようなテーマを選んだりする工夫が必要だったのかもしれない。

●の二つの意見は、児童の葛藤のチャンスであり、うまく活用すれば、人間関係形成能力育成につながるものだろう。このような意見を見つけたときに、解決の糸口を見つけていくことで、この2人の意見も変容していくと考えられる。

課題はあったものの、児童の人間関係形成能力を育成していく上で、合意形成を目指す話し合い活動を取り入れていくことは有効であったと考える。しかし、単に取り入れるというものではなく、実践の中で、研究協力員の方々が行っていったように、児童の実態に応じた支援を行ったり、時には粘り強く児童の葛藤を見守ったりしながら、児童の力で合意形成できるようにすることが重要であったと考える。そのために本研究で取り入れた手立ての有効性については、次節で検証していく。

第2節 手立ての有効性について

第2章第2節で、効果的に人間関係形成能力を育成するための手立てを「1. 話し合いスキル獲得」に向けた手立て「2. 教科横断的な視点の導入」の一つを挙げた。それらが有効であったか検証していくが、「1. 話し合いスキル獲得」に向けた手立ては、本研究の目的がスキルの獲得ではなく、獲得したスキルを元に人間関係形成能力育成につなげていったので、ここでは省く。

第3章第1節で述べたように、教科横断的な視点を導入するために、全ての実践に共通する手立てを用いた。それらを、「教員が意識的につなげていけるようにするもの」と、「児童がつながりを意識できるようにするためのもの」に分けて活用した。

○教員が意識的につなげていくための手立てを活用して

教員が意識的につなげていくために、「話し合い計画・振り返りシートへの記入」を手立てとして活用した。その有効性について検証していく。

実践においては、話し合い活動の前に担任教員と相談しながら話し合いの計画を立てて実践を行った。教科等を越え、前回の振り返りを生かして次の計画を立てていくことで、「前回の総合的な学習の時間の話合いでは、○○ができるようになりましたね。

今回の学級会ではそれを生かして・・・」といったそれぞれの話し合い活動をつなげていく担任教員の発言が増えてきた。計画シートを活用することで、前回の活動で記入した振り返りを元に改善して、合意形成させたいこと、話し合う方法等を具体的に考えることができた。

しかし、育みたい資質・能力については、話し合い活動に即した言葉で具体的に表しておく方が意識しやすかったと考える。学校の実態に応じ、シートを改善しながら取り組むことで有効であると言えるだろう。

○児童がつながりを意識できるようにするための手立てを活用して

児童がつながりを意識できるようにするための手立てとして、「児童用話し合い振り返りシート」「合意形成の方法の共有（掲示物）」「場面リーダー輪番制」の三つを活用した。それぞれの有効性について検証していく。

「児童用話し合い振り返りシート」については、児童がつながりを意識するために活用していたが、実践を行う中で、教員が児童の振り返りを見て、関わりのきっかけにしたり、次の活動の改善にしたりするのに有効であった。

教員が「決まったことに納得したかどうか」の回答を知ることで、納得のいかなかった児童に対する声かけを行うことができた。また、児童の「話し合いをして思ったこと・考えたこと」の記入より、児童のがんばりを見つけることができ、それを認めるよい機会となった。

「合意形成の方法の共有(掲示物)」については、児童にとってだけではなく、教員にとっても活動の「つながり」を意識するために有効であったと考える。話し合い活動の中で、前回までに共有した方法を生かす児童の姿がたくさん見られた。児童が意識できるようになったのは、教員が意識し声をかけ続けたことが要因だと考える。

また、協力員の方からのお話では、「掲示しておくことで、学級活動や総合的な学習の時間だけではなく、他の時間にも生かしてみようと思うことが増えてきた」といった意見があった。実際に体育のグループでの話し合いでも、この視点を取り入れて学習に取り組まれている姿もあった。

また、子どもたちの中からも自然と、「それ合体してみたら」や「理由を聞いてみたら納得するんじゃない」と普段の生活の中や児童同士のトラブルの際にも活用する姿が見られるようになった。

このような合意形成の方法を身に付けておくことで、何かを決める際に活用することができ、良好な人間関係を築く手助けとなるだろう。

次に、場面リーダー輪番制が、前述の「相互理解が深まり協力していこうという気持ち」を育むことや、「傾聴する姿勢や多様性を受け入れる寛容さ」を育むことにつながったか検証していく。

表 4-9 は、児童が話し合いの進行役、書記、それ以外の役割を担う中で気を付けていること、工夫していることを記入したものである。

表 4-9 それぞれの役割で工夫していること

進行役	書記	それ以外
<u>みんなが平等になるような話し方で、<u>二つに上せるとかあつちによせるとかをなくすようにしている</u></u>	見人が見やすいようにスペースをつくるようにしている	書記などが書けるスピードで話をしたり、 <u>人の話をよく聞いた</u> りしている
<u>みんながどのような顔をしているのか見ている</u>	みんなが分かりやすいようにきれいに字を書いて、字をくっつけすぎない	自分の言いたいことをきちんと言って、 <u>伝わるようにしている</u>
<u>1つの意見だけを見るのではなくみんなの意見を</u> 見てまとめる	早く丁寧に分かりやすく	<u>勝手にしやべらずしっかりと進行役の話を聞く</u>

一重下線は主に前者の「相互理解が深まり協力していこうという気持ちを育むこと」、二重下線は後者の「傾聴する姿勢や多様性を受け入れる寛容さ」が表れていると考えるものである。一重下線のように、それぞれの役割を担う中で相手意識を持っている様子が伺える。また、二重下線ではみんなの表情を見ながらしっかり話を聞こうという姿やいろいろな意見を大切にしていこうという姿が見取れる。また、輪番で行う中で、進行役の苦手な児童が進行役になった際に、得意な児童や経験のある児童が支援する姿が見られた。これらから、役割を輪番で行う経験は有効であったと言えるだろう。ただし、グループの人間関係が輪番制の有効性を左右することが考えられたので、児童の実態に応じ、教員側でグループ編成をし、実践を行ったことも要因だったと考える。

第3節 生徒指導の3機能を活用して

第2章第3節(1)では、合意形成を目指す話し合い活動において生徒指導の3機能を生かしていくことが有効であると述べた。実際に実践の中で、担任教員がどのように3機能の視点を意識して指導を行ったのか、またそれが児童にどのように作用していたのか実践の中からいくつか紹介する。

○自己決定の場を与える

・一人で考える時間をとる

話し合い活動の際には、一人で考える時間を確保

し、その際に担任教員が机間巡視し個別指導を行ったり、事前にワークシート等にコメントを加えたりし、全員が自信をもって自分の意見を言えるようにした。図 4-2 は、個別指導を行っている様子である。



図 4-2 一人で考える時間の個別指導の様子

図のように児童と同じ目線で話をすることで、児童の思いをしっかりとくみ取ることが可能になり、児童が自信をもって発言する姿が見られた。

また、自分でしっかり考えられるように促す担任教員と児童のやりとりが以下の通りである。

T : 話し合いをするときにまずは何をすることが大切やった。

S2 : 自分はどちらのテーマがよいのか考えて書いておく。

T : S2 さん正解。自分はどちらのテーマにしたのか、理由も考えて書きましょう。

—中略—

S2 : えー。まようなあ。

T : S2 さん今のつぶやき最高。迷ったらいい。迷うってことはそれだけしっかり考えているってことやしなあ。

このように自分の意見を持つことが習慣づいていた児童の発言や一生懸命考えていた児童のよさをすかさず認めることで、児童がその大切さをより認識することにつながっていたと考える。

○自己存在感を与える

・考えた意見を全ての児童が発言できる場をつくる

全員が意見を持つことができたら、それらを必ず伝えられる場を作ることが大切である。その際、話し合う人数の工夫が必要になる。学級会の際にも、全てを学級全体で話し合うのみではなく、途中にグループでの話し合いを入れることで、全員が自分の思いを伝える場を確保した。そして、グループで話し合ったことを全体の場で伝えられるようにした。図 4-3, 4-4 はその様子である。

図 4-3 は、学級会の中のグループでの話し合いを行った様子で、図 4-4 は、話し合い後に全体の場で伝



図4-3 グループでの話し合い



図4-4 話し合い後の全体交流

えた様子である。こうすることで、自分の意見がグループの意見として学級全体の場に伝わることで、自分も学級会に参加し、自分たちで決めたという思いになっていた。

○共感的な人間関係を育成する

・児童のよい発言や行動を認める

実践の中で、担任教員が、その時を逃さず児童の良い発言や行動を認める様子が伺えた。直接伝えることも効果的だが、学級通信等を使って保護者に伝えることを通し、間接的によさを伝えていく方法も有効であったと考える。図4-5は、B校の実践後に配布した学級通信である。

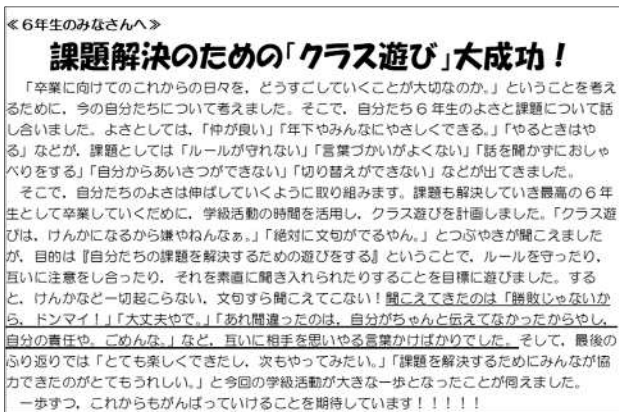


図4-5 実践後の学級通信（B校）

下線のように、互いに相手を思いやる言葉がけを認めている文章が書かれていた。ここで大切なことは、児童の発言を認める文章を掲載するというだけでなく、文面から児童がそのような発言をしたことやこのクラス遊びが大成功したことを自分のことのように喜んでいる担任教員の様子がひしひしと伝わってくることである。これが配られたとき、児童は「楽しかったな、またやりたいな」と笑顔で言っている様子があった。このように、教員が児童のがんばりを自分のことのように喜ぶ姿を見せていくことが児童のやる気を育んだと考える。

これらは生徒指導の3機能を意識し、取り組んだ内容の一部である。この視点を教員が持つておくことで、児童の実態に応じた適切な支援を行う

ことができ、人間関係形成能力育成においてとても効果的であったと考える。

おわりに

実践後、A校研究協力員の方からは、「この実践で自分自身も活動のつながりを実感した。それを実感することで、学級活動や総合的な学習の時間のみならず、他の教科等や児童同士のトラブルの解決時にも『みんなが納得のいく方法』で話し合えるようになった。次の学年でも活用したい」とのお話があった。

B校の研究協力員の方からは、「自分本位に考え行動してしまうという課題が見られる学級だったが、『みんなが納得するように』考えるようになり、相手意識をもって行動できるようになった」というお話があった。

どちらも、合意形成を目指す話し合い活動を取り入れていくことのよさを実感されていた。

第1章第2節では、長谷が達成を目指す「話し合い」を指導することに関し以下のような課題があると述べていた。(16)

- A 「話し合い」の指導法の確立が明確になされていないこと
- B 指導者自身、「話し合い」そのものがどのようなプロセスを経て、一致点（合意など）に至るのかが、曖昧であること

A に関しては、本研究の実践よりある程度確立できたかと考える。Bに関しては、研究協力員の先生方のように、実際に活動を取り入れながら学ぶ部分が多いと考える。本研究は、新しいことに取り組んだものではない。これまでいろいろな場面にあった、合意形成を目指す話し合いの機会を意識的につなげていったものである。つまり、教員が意識してつなげていったことで、それぞれの話し合いの機会が人間関係形成能力育成の視点でつながり、児童の人間関係形成能力の育成につながったと言える。

最後に、本研究の趣旨を理解し、協力してくださった京都市立石田小学校と京都市立納所小学校の校長先生をはじめ、自らの学級での姿を調査対象として協力して下さった研究協力員の先生方、いつも温かく迎えてくださった両小学校の教職員の皆様に心から感謝の意を表したい。

(16) 前掲(5) pp. 18~19