

特別活動における「話し合い」の意義と課題

Significance and Challenges of Discussion as Extra-Curricular Activities

都市教養学部人文・社会系
心理学・教育学コース 教育学分野
杉田 真衣

1. はじめに

学級（ホームルーム）活動、生徒会活動、学校行事の三つに大別される特別活動のうち、学級（ホームルーム）活動はその根幹を成す。学級（ホームルーム）は学校において生徒の基礎的な集団だからである（住野 2008）。

2017 年 3 月に告示された中学校の新学習指導要領では、特別活動における学級活動の目標はどのようなものとされているのだろうか（高等学校の新学習指導要領は現時点では告示されていないため、本稿では中学校のみを対象として扱う）。その構造上、特別活動全体の目標を示さなければならないので、長くなるがまずは全体の目標を確認すると、「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す」とあり、三つの資質・能力が挙げられている。三つの資質能力は、「(1)多様な他者と協調する様々な集団活動の意義や活動を行う上で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」、「(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」、「(3)自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う」と説明されている。

こうした全体の目標のもとに、学級活動の目標は「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標(上記の全体の目標―筆者注)に掲げる資質・能力を育成することを目指す」とこととされている。以上からは、学級において自ら話し合いを通じて課題を解決していけるようになることに重きが置かれているといえる。

集団や社会の形成者となり、自分たちの生活を自分たちの手でよりよくしていけるよ

うになるには、たしかに、話し合い（＝討議）を通じてともに課題を解決していけるからを身につけることが必要となる。竹内常一が指摘するように、「討議は、集団のなかにある『差異や複数性』を掘り起こし、多様な個別具体的な存在と出会い、かれらの『要求』を組織するもの」であると同時に、それらを社会的な「必要」へと変換し、その中で社会的なニーズを公的に承認させていくというダイナミズムを内包しているからである（竹内 2016、229 頁）。しかしながら、教育現場やより広く社会の現状を見るに、そうしたダイナミックな話し合い（＝討議）を生み出すのは必ずしも容易ではない。

それは第一に、困難な生活背景を抱えている生徒が多く通う学校でよくあることだが、生徒の私語、立ち歩きや暴力的な行為によって授業が成立しにくいときに、教師は管理・統制を強める傾向にあり、その結果として、自分たちで話し合って決めていくという自治の経験が欠如する状況が生まれるからである。

第二に、新学習指導要領のいう「集団や社会の形成者としての見方・考え方」の内実は判然としないものの、上で述べたような教師の管理・統制によって自治の経験が奪われると、自分が集団や社会の形成者であるという感覚や認識を得られないままに〈大人〉になることを強いられる。たとえば、学級・学校は自分（たち）の場であり、自分（たち）の手で変えていけるのだと感じられなければ、その場をよりよいものにしたい、そのために話し合いたいという要求は生まれない。

第三に、たとえ授業が成立しやすく、生徒たちが積極的に話し合っているように見える学級であっても、解決すべきこととして設定された課題はあくまで教師が設定したものの、もしくは教師の期待を読み取って生徒が設定したものであって（いわゆる過剰適応）、生徒の切実な要求にもとづいたものではないために、予定調和の話し合いに終始することがある。また、このように教師の期待に添おうとすることはしないにしても、近年「スクールカースト」という言葉で表されるような不均等な関係が生徒の間に存在するとき、力を持った生徒の意見が通りやすくなり、立場を異にする生徒たちが互いの主張を明確にして議論を重ねていくという、内実を伴った話し合いにはなりにくい。

以上のように話し合いは、生徒の社会的背景や生徒集団の関係のあり方に規定されているから、ダイナミックに展開していくことは容易ではない。しかし、そうであるがゆえに、話し合いは生徒集団の質や生徒同士の関係のあり方を変えていく可能性を内包している。こうした話し合いの困難と可能性をふまえ、本稿では、特別活動の根幹にある学級活動において重要視されている話し合いが、どういった条件、基盤のもとに生まれるのか、それを通して学級がどのように変容していくのかを、教師の手による実践記録の分析を通じて具体的に検討したい。

取り上げるのは、加納昌美の実践記録「子どもの話を聞いて、流れに乗って、見えてきたもの、生まれたもの」（『生活指導』2006 年 1 月号、26-33 頁）である。授業が成立しにくい学級で徐々に話し合いがされるようになっていく過程が描かれており、本稿の目的に適していると考えた。以下、引用が多くなるので逐一ページ数は示さないが、引

用は全てこの実践記録から行う。

2. 加納実践のあらまし

この実践は、加納が新しい中学校に異動してすぐに担任することになった2年生の学級を対象としたものである。加納によれば、その中学校の生徒たちは「飾り物をジャラジャラとつけ、化粧・茶髪金髪、菓子袋を持って食べながら携帯を鳴らし、授業を抜け出し廊下を歩いている。教師をあざけり罵倒する。暴力事件や盗難が頻繁に起こる。そういう中で子ども達全般が不安定になっていた」。こうした状況を前にして、加納は「子ども達の話の聞き、話し合いを持って、子ども達の流れでやってみよう」という方針を立てた。

加納が担当した2年2組では、勝手に動き回って座ってられない森田、加納のことを嫌がるマコ、クラスが嫌だと言う美里など、教室にいないことの多い生徒たちがいる。教室にいる生徒も私語が止まらず好きなことをしているうえ、他の学級の生徒もよく入ってくるという「ぐちゃぐちゃ」の状態だった。

そうした学級で、新年度が始まって3日目に、各委員会の委員を選出する場面があった。早いもの順になりたい委員をとっていこうとする生徒たちに対し、加納は「これはひけない」と必ず立候補を募って皆で承認する形をとるよう指導したが、いくつかの委員のなり手がいない。まだ決まっていなかった生徒に強引にさせようとする生徒が現れたため、加納は「まあまあ、わかった。でも本人の気持ちもある。○君、やる気はあるかな？」と介入して「子どもの流れを全部受け取り、時には全員に推薦を出させ、本人の気持ちを言わせながら進めた」。すると黒川という生徒が明るく真面目に推薦し始め、説得する生徒も現れて、引き受ける生徒がいて拍手が起きた。

それでも整備委員が決まらず、保健室に行っている紀子が推薦されたが、紀子が戻るとその筆箱が遠く離れた席に置かれていて、中のペンが壊れていた。加納が経緯を確認すると、藤山が筆箱を他の生徒に回しているうちにそうなったようだった。藤山は謝ったが紀子は泣きながらペンを直そうとし、他の生徒たちが手伝っても気持ちが収まらず怒り続けた。戻ってきた森田に経緯を話すと、藤山を廊下に呼んで何か話し、藤山はまた謝ったが紀子は変わらなかった。森田を見て加納は「強引だけれど、少し面白い展開だとも思った」。マコも戻ると加納は「マコもこの騒ぎに引き込んでみようと思」って事態を説明した。以下、その後のやりとりが活写されている箇所を引用する。

マコは「紀子ウザイ!」「藤山お前が悪い! 謝れ!」藤山はまた謝った。マコは「謝ったんだから、紀子、許してやれよ。」紀子は泣きながら「嫌だ! 整備も嫌だ!」マコは「これと整備とは関係ないだろう。藤山は謝ったんだから許せばいいじゃん。」私はマコを引き込むチャンスかも、と思った。「それは一理あるよ」と言った。すると、マコは更に藤山のところへ行行って説教を始めた。マコは「またこいつがやったら私がぶっ飛

ばすから。」私はこれがこの子達のやり方かもしれないと感じた。すると紀子は「後期ならやる」と言い出した。整備委員のことだ。ごっちゃになっている。そこへ帰ってきた美里が「はあ、それ何、おかしいじゃん。お前やればいいじゃん、皆、いじめで選んだわけじゃないんだからっ」と言う。マコが「いつまでもそうやってんじゃないよっ」私がそろそろまずいかなと思い「喧嘩をしない！」と言うと、美里が「口の利き方が悪いと思うけどけんかじゃない!」。すると、晴美が整備委員をやると言い出した。「これはみんなの承認がいる。どうですか!」皆に聞くと、「いいよお」という。すると紀子が「やる」と言い出した。「晴美さん、どうする?」「紀子さんがやるというのなら…」「ということで、紀子さんがやるって言うんですけど、どうですか」「いいよお」と言う。マコたちは「紀子ウザイ」と怒る。紀子が委員になったので「気の毒」という子と「それでいい」という子といる。両方の思いが残っていいと思った。決めたのは自分達だ。でも、気がつくと子ども達は子ども達なりに集中していた。時々前向きに発言する黒川が存在が大きかった。私はこの時、この子達の世界につきあっていこうと思った。そこに彼らの自治があるはずだ。今日の様子から、出来るだけ〈彼らなりの〉討議討論(の様なもの)を持ち込んでやっていこう、と決めた。

この頃、「喧嘩から目をボールペンで刺す事件、美里・マコ他の地域の忠霊塔の集団落書き事件、マコ・万引き飲酒事件暴力、藤山の関係のゲーム機事件、森田・藤山への暴力事件等々」が起きたうえ、生徒たちの授業の態度が「ひどかった」。加納は、教師を批判する生徒たちの言い分を認めたうえで、彼らの授業態度も問うということを繰り返した。並行して、単身でうつ病の母親と暮らすマコと二人で家族の話をしてみたり、森田に自分なりのルールを決めて守るよう促したりと、個別の関わりもした。生徒たちにできるだけ話させるようにし、こういうことかと確認し、ではどうするかと問うと、自分たちで方向を考えて進んで行くことが徐々にわかってきた。

以後、マコは班の仲間に助けられながら授業に参加していき、レク(男女混合のドッジボール)を立ち上げて仕切るようにもなった。体育祭の大縄飛びでは森田、美里、マコが回し手を務め、合唱祭では自分たちだけで練習をやりきった。生徒たちは何かあるたびに話し合うようになり、マコのような強く出る生徒も徐々に「弱い子」の意見を聞くようになっていった。その間、黒川をはじめとする有志によって「クラスを考える会」が開かれ、そこで話し合われたこと(レクの継続と合唱祭・授業への真面目な取り組み)が学級へと提案されるということもあった。

実践記録の終盤では、それまで周囲に合わせおとなしく振る舞ってきた生徒たちから、授業中に他の生徒たちがうるさいとの声があがり、三つの班で話し合う方向へと進む。声をあげた生徒から仲介役として入ってほしいと頼まれたマコは学級全体の問題であると指摘し、学級がグループに分かれて力関係があることも取り上げたほうがいいとの意見が他の生徒たちから出されもして、全体で話し合うことになった。加納は「何と

かまとめていくので、出来るだけ自分たちだけで話し合いたい」と言われ、当日はそれまで発言しなかった生徒も意見を出し、「親しき間にも礼儀あり」「物事はちゃんといわないと伝わらない」「状況を判断して暮らしていこう」ということが確認された。

以上、加納実践のあらましを確認した。次節以降では2年2組で次第に話し合いが成立するプロセスについて、「生徒の話を聞いてそこにある論理を理解する」「話し合いの仕方を教えて、見守る」「対等な話し合いを実現させる」といった三つの視点に絞って、それぞれ検討していく。その上で、最後に、加納実践に話し合いをめぐってどのような含意があるのかを確認する。

3. 生徒の話を聞いてそこにある論理を理解する

加納は年度当初に「子ども達の話聞き、話し合いを持って、子ども達の流れでやってみよう」という方針を立てている。実践記録を読む限り、このような方針を立てた理由は明確には書かれていない。とはいえ、九九ができない森田、おそらく貧困状況に置かれ母親との関係にも悩んでいるであろうマコなど、困難を抱える生徒によるいわゆる「問題行動」の背景には、学校によって排除されてきたことによる学校不信・教師不信が根強くあること、だからこそ、教師が力で抑えこもうとしてもその不信をいっそう深めるだけで逆効果だという認識が方針の背景にあることは間違いない。

実践記録を読む限り、こうした実践の方針は決して的外れではなかったことがうかがえる。加納は、生徒の話を聞くことで彼ら彼女らなりの論理が見えるようになっているからである。

たとえば、委員選出の場面で、森田が廊下で藤山を諭したようであることを「強引だけれど、少し面白い展開」ととらえており、方法は乱暴だがそこに森田なりの正義が存在することを評価しているように見える。「強引」であることを否定し、介入してしまうと、森田の論理が見えなくなってしまうと加納は判断したのだと思われる。

マコにも同様のことが起きるかもしれないという勘がはたらいたのか、「マコもこの騒ぎに引き込んでみよう」と事の経緯を説明すると、マコは藤山に謝らせ、紀子に対しては、筆箱のことと整備委員のこととは話が別だと整理したうえで藤山を許すように言った。そこで加納は、「それも一理ある」と言うことで、マコが論理的に思考していて正義感もあることを分かっているとマコや他の生徒たちに伝えている。加納に理解されたと感じたことで、マコは再度藤山を「説教」したり、藤山が同じことを繰り返したら「私がぶっ飛ばす」と言ったりしたのだろう。こうした暴力的な言動の中にも、マコなりの論理や正義感が見出せる。

美里も帰ってきて紀子への批判がきつくなると加納は「喧嘩をしない!」とストップをかけるが、美里に「口の利き方が悪いと思うけどけんかじゃない!」と返され、ここでも美里なりに筋を通そうとしていること、話し合いをしようとしていることが浮かび上がるに至っている。

こうしたいわゆる「問題児」たちも、話を聞けばそこに彼ら彼女らなりの論理や正義、そして問題を解決しようとする主体性があることがわかってくる。そのことを加納が認めていることが彼ら彼女らに伝わって、信頼関係が形成されていくことで、彼ら彼女らの主体性はいっそう発揮される。このような手応えを得た加納は、一見すると乱暴であったり幼稚であったりしても、そこに彼ら彼女らなりの世界があることを認め、「この子達の世界につきあ」うことで初めて「彼らの自治」が立ち上がるはずだと見通したのだろう。

以上から、生徒の話を聞いてそこに彼ら彼女らなりの論理や主体性を見出すことが、彼ら彼女らが自分たちで自分たちの課題を解決できるようになっていく基盤を形成することがわかる。いわば教師が考える（教育上）適切な話し合いのスタイルの実現のための介入を（若干の葛藤を抱きながらも）一旦留保し、彼ら彼女らの話し合いのスタイルの中にある正しさへの筋道をすくい上げようとするのである。

4. 話し合い方を教えて、見守る

注意したいのは、加納は生徒にただ好きに話をさせているわけではなく、上記の委員選出の場面では、立候補を募って承認し、立候補が出ない場合は推薦をして被推薦者の意向を確認して承認するという選出の形式については、譲らずに徹底させようとしていることだ。そうして話し合いの仕方を生徒たちに具体的に教えている。話し合い方や物事の決め方は、何もないところで身につけられるものではなく、教師にはその方法を教える責務があると加納が考えているからである。

また、マコや美里が紀子を批判する口調が厳しくなってくると「そろそろまずいかな」と判断して「喧嘩をしない！」と間に入っており、議論の推移を見守って、対等な議論が成立しにくくなってきたと見ると介入している。終盤で、授業中にうるさくする生徒がいることを問題化しようとしたおとなしめの生徒がマコに議論の仲介役を引き受けるよう依頼する場面がある。ここには、最初は自分たちだけでは対等な議論ができず、加納の見守りのなかで話し合いをしてきた生徒が、ともに行事や授業に取り組むという経験をし、そのために話し合いを繰り返してきたことで、加納ではなく同じ生徒を頼る、つまり自分たちだけで話し合いをしようとする変化が見られる。

さらに加納は生徒から「出来るだけ自分たちだけで話し合いたい」と告げられ、いよいよ加納の手を離れて生徒たちが自治を立ち上げたことがわかるが、この生徒の言葉からは、加納だけでなく生徒たちもまた、加納の見守りの中で成長してきた自分たちが徐々に自分たちだけで話し合えるようになってきていることを意識していることがうかがえる。

5. 対等な話し合いを実現させる

加納の学級の生徒たちは、自分たちで話し合えるようになり、学級内の上下関係のな

かで発言できてこなかった生徒たちも終盤には意見を出せるようになっていった。それはまず、マコや森田のような「問題生徒」に対し、加納が彼女ら彼らなりの論理や正義感の存在を理解して、他の生徒たちにもそのことを伝えることで、他の生徒たちの彼女ら彼らに対する見方を変えていったことがあると思われる。そして、周囲に認められるようになっていくに従って、彼女ら彼らもまた、暴力的に振る舞うのではなく、他の生徒たちと対等であろうとするようになっていったのだろう。つまり、権力ではなく信頼によって関係を築いていこうとするようになっていき、それが自分たちだけで話し合える重要な基盤を形成したのだと思われる。

とはいえ、この点については課題が残されている。たしかに、実践の終盤にかけて、学級がグループによって分かれ、グループの間に力関係があることを生徒自ら問題化して話し合われており、生徒たちはいよいよ、立場は違っても対等な関係を築く方向へと動いていったように見える。しかし、年度当初に森田による藤山への暴力事件が起きたとあり、実践記録の最後のほうでも生徒が藤山のことを「弱い」と発言していて、藤山は最後まで弱い立場に置かれたままであることがうかがえる。

また、紀子に関する記述は最初の委員選出の場面にしかないのだが、紀子が整備委員に推薦されたことについて加納は「『紀子さんは真面目だ、紀子さんしか頼めない』とそれなりに正直に言っているのかと思った」と述べているものの、教室を不在にしている間に推薦されるというのは公平さに欠くところがある。藤山に筆箱を移されていることからしても、紀子は少なくとも強い立場にはいないことが推測される。

さらに、マコたちなりの論理や正義感からであるとはいっても、紀子はマコたちに「ウザイ」という言葉を投げつけられている。藤山や紀子は学級での話し合いにどう参加し、二人によってこの学級はどのように生きられていたのかが気になるところである。

こうした生徒間の力関係に加納が無自覚だったとは思えない。とはいえ、生徒たちの論理に依拠して話し合いを進めるという加納のスタイルは、話し合いの中に生徒たちの間の力関係を反映させやすいものであることも事実である。もちろん、マコや森田が暴力的な振る舞いを抑制し、他の生徒と対等に接するようになっていったという点では、このスタイルはそれ以前につくられていた生徒同士の関係を変容させることもできるものであり、それは加納の実践の狙いでもあっただろう。ここで指摘したいのは、そのような加納の実践の意義を認めつつもなお、もともと弱い立場にあった子どもたちが自分の言いたいことをいえる関係をつくるという点については、課題が残されていたということである。

6. おわりに

以上、加納実践が生徒同士の活発な話し合いを成立させるプロセスを、三つの観点から検討してきた。最後に、こうした生徒同士の話し合いが、学級活動にとってどのような意味があるのかを整理しよう。

加納実践からうかがえることは、話し合いは生徒同士の関係を再構築する可能性をもっているということである。加納実践がその可能性を実現させることができたのは、何よりも生徒の論理を生かすことに重点を置いたからである。教師があらかじめ決めた話し合いのスタイルに子どもを適応させることに重点を置いた実践では、その話し合いの時間においてはそれなりに見栄えのよいやりとりが成立するかもしれないが、生徒にとってそのやりとりは彼ら彼女らの日常とは断絶したお仕着せのパフォーマンスにしかない可能性が高いからである。

加納は本実践のタイトルを「子どもの話をきいて、流れにのって、見えてきたもの、生まれたもの」としているが、注意すべきは、そこで加納によって認識されている「流れ」とは、話し合いの時間で生まれた子どもたちのやりとりの推移を示しているのはもちろんのこと、そこにとどまらず、生徒たちがそれ以前から学校生活を通じてつくってきた関係性のあり方やその推移としての「流れ」でもあるということである。だからこそ、加納は時々の話し合いの出来を単発的に評価するのではなく、比較的長期的視野に立って、生徒たちがつくりだす話し合いの性格とその変容を評価し、またそれにもとづく介入をしようとするのである。加納実践から学ぶべきは、話し合いは、長期的な視野に立ち、生徒の生活の文脈と、そこに見出せる成長の流れに位置づけられることを通して、子どもたちにとっても学級にとっても意義深いものになるということである。

もちろん、5. の最後で述べたように、対等な話し合いを実現するという点では、いくつかの課題は残されている。これは決して解決が容易な課題ではない。対等な関係の構築は、今回の加納実践の課題であるというよりも、話し合いをめぐる実践が基本的に抱えている課題であると同時に、それを分析・批評している筆者自身が直面している課題でもある。これまでの特別活動実践では、この問題がどのように取り組まれてきたのかを改めて検討し直すことが、今後の課題である。

【引用・参考文献】

加納昌美「子どもの話を聞いて、流れに乗って、見えてきたもの、生まれたもの」『生活指導』2006年1月号。

住野好久「学級・学年集団の活動と特別活動」折出健一編『特別活動』学文社、2008年。

竹内常一『新・生活指導の理論』高文研、2016年。

安井一郎「学級活動・ホームルーム活動と人間形成」山口満・安井一郎編著『特別活動と人間形成』学文社、2015年。