

<論文>

小学校の特別活動の話合いにおける合意形成の 過程の特徴に関する研究 —国語・理科の話合いと比較して—

板橋 夏樹

【要約】 現行の小学校学習指導要領は「主体的・対話的で深い学び」を重視している。また、特別活動では話合いにおける合意形成の一層の充実が求められている。各教科と特別活動では共に話し合う活動が重んじられているが、「なすことによって学ぶ」という方法原理を主とする特別活動は、各教科との横断的な取り扱いを十分に考慮したものになっているとは言い難い。そこで、本研究では、特別活動の話合いにおける合意形成の過程の特徴を、国語と理科という2教科の話合いの特徴と比較した。その結果、2教科での話合いの仕方が児童の発達段階を踏まえて系統立てて示されていること、特別活動の学級活動における話合いと合意形成の過程が各学年の児童の発達段階や教科との関連を十分に考慮して示されていないこと、特別活動と各教科における話合いの仕方の指導を連携させることで一層の効果を発揮できること、を明らかにした。

【キーワード】 特別活動、小学校、話合い、合意形成、国語、理科

1. はじめに

小学校における特別活動は、「学校教育法施行規則」において、各教科の他、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間と並び、教育課程の1つとして位置付けられている。この特別活動は、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事の内容を含む。また、特別活動の学級活動の授業時数は、第1学年での年間の授業時数は24時間、第2～6学年のそれは各35時間とされている（同法の別表第一（第51条関係より））。このように、小学校の各学年で週一時間の学級活動と、それ以外の特別活動の各活動を含めた特別活動の時間数と内容は、各教科と同様に大きく、また、児童の心身の成長に与える影響と効果も大きい。

『小学校学習指導要領』（平成29年告示）の最大の特徴は、「主体的・対話的で深い学び」を掲げていることである。特に、各教科においては、児童の「対話的な学び」の実現を目指して、様々な実践がなされている。これは特別活動においても同様である。特に、毎週1回行

われる学級活動では、学級活動における学級内の係分担や学級目標の決定や、入学式や運動会、遠足や集団宿泊的行事を伴う学校行事における役割分担等の決定、その他の各議題について扱う。また、クラブ活動や児童会活動における各種委員会活動の異年齢集団での活動がある。これら一連の活動の中では、主として、児童間、教師・児童間で話合いをしながら児童同士が互いに納得できるような合意をしながら進めていくものである。

ところで、現行の小学校学習指導要領では、前学習指導要領から引き続き、教科横断的な学びを重点に置いている。さらに、現行の学習指導要領では、教師のカリキュラム・マネジメントの充実と必要性について新たに言及している。カリキュラム・マネジメントは、「学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくこと」(『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』、p.39)と定義している。小学校教育においては、各教科の指導内容の特性を十分に把握した上で教科横断的な視点で教育課程を編成することはもちろん重要である。しかし、教科以外の活動である特別活動の視点も考慮した形でマネジメントを行うことも重要である。特別活動は「様々な構成の集団から学校生活を捉え、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して様々に行われる活動の総体である」(前掲書、p.6)として児童の活動自体に主眼を置いている一方で、「各教科等の学びの基盤となるという面もあり」(前掲書、p.6)とあるように、従来の学校教育では、特別活動と各教科との関係性や位置づけがあまり意識されずにきた一面も否定できない。

特別活動は、前述のとおり話合いを中心とした活動を中心としている。それだけではなく、特別活動が各教科の学びの基盤と示されているように、特別活動と各教科の連携が重要ではないだろうか。しかし、両者の連携は学校現場であまり認識されていない。論文検索サイトCiNiiで検索すると、特別活動と国語科の話合いの共通性や差異についてのいくつかの先行研究が見いだされるのみであり、その他の教科との先行研究はほとんど見いだせない。

小学校現場における通常の授業を参観すると、話合いや発表の仕方のルールを示した掲示物やカードがある。例えば、仙台市教育研究会特別活動部会が運営するホームページでダウンロードできる学級会での司会の仕方のマニュアル¹⁾は、低・中・高学年用に分けて作られている。この中の高学年用マニュアルの「話し合うこと(1)」には、「今日話し合うことは()です。」「まずはじめに()について意見のある人は発表してください。」「(1)の話合いについては()ということに決まりました。」とある。このように、話合いから合意形成に至る過程の困難な部分が具体的に示されていない。つまり、話合いのルールは、学級担任の教員やそれぞれの班の児童の力量や経験に大きく委ねられているといえる。そこで、本研究では、特別活動と各教科における話合いと合意形成の過程に焦点を当て、その在り方についての知見を得たい。この研究は、特に小学校における今後の特別活動と各教科の話合いと合意形成の取

り組み方への一助を担うものになると考える。

なお、本稿では、小学校学習指導要領を踏まえて、ここで扱う教科名を「国語、理科」と呼称する。また、「話し合い」の名詞表現は「小学校学習指導要領」の特別活動にある表現であり、本稿では原則としてこの表現を用いる。また、小学校教科書から文章を引用する際にはそこにある「話し合い」等の表現をそのまま用いることにした。

2. 研究目的と方法

本研究の目的は、特別活動の話し合いとその活動における合意形成の過程を、国語科や理科の教科におけるそれと比較することにより、その特徴と関連性を明らかにすることである。

なお、本研究では、以下の方法で研究を行った。まず、『小学校学習指導要領』（平成29年告示）やその解説における特別活動の合意形成に関する話し合いの記述内容の分析をとおして、各学年で行う特別活動の話し合いの仕方の特徴を明らかにした。次に、教科の主たる教材である教科（国語、理科）の小学校教科書における話し合いの仕方についての記述内容を特別活動のそれと比較し、それらの共通点や差異を明らかにした。さらに、特別活動と各教科を関連付けた話し合いの実践に関する先行研究の調査しその動向を明らかにした。

3. 小学校学習指導要領における特別活動における合意形成に関する話し合いと教科との関連性

(1) 特別活動における合意形成の扱いの経緯と位置付け

特別活動における合意形成という言葉は、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（平成20年1月）を受け、『小学校学習指導要領解説 特別活動編』（平成20年8月）の「2 特別活動改訂の趣旨」の小学校の「(ii) 改善の具体的事項」の中で「自らよりよい生活を築くために合意形成をする話し合い活動や自分たちでルールをつくって守る活動などを一層重視する」として示された。しかし、話し合いにおける合意形成が重視されたとはいえ、この言葉が小学校学習指導要領に初めて盛り込まれたのは、『小学校学習指導要領』（平成20年3月告示）ではなく、『小学校学習指導要領』（平成29年告示）からである。話し合いにおける合意形成は、特別活動だけではなく、話し合いを行うすべての教科や道徳、特別活動、総合的な学習の時間で必要な過程だと考えられるが、この言葉は、各教科の頁にはなく、特別活動のところだけで用いられている。

上述のように、合意形成という言葉が初めて学習指導要領に示されたのは平成29年告示のものであり、この中で、特別活動の目標の2番目に「集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、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。」とある。さらに、同書の特別活動の章には、「合意形成」の言葉が計 8 箇所、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別活動編』には 121 箇所ある。特に、後者では、特別活動全体を通して「話し合って合意形成し実践すること」の重要性を明確化することが示されている。このように、特別活動では、児童の話合いによる合意形成の経験の一層の重要性が示されているのである。

(2) 「特別活動」における話合いと合意形成の関係

『小学校学習指導要領』（平成 29 年告示）の特別活動における話合いと合意形成についての関係は、「学級活動」の目標と内容、「児童会活動」の内容のところに示されている（表 1）。学級活動の目標では、学級・学校生活での問題を解決するために話合いと合意形成の必要性を述べている。これは、児童会活動の内容についても同様である。これらは全て話合いという手段を重視している結果である。これを受けて、小学校の各教員は、学級活動の場面で、児童に話合いの仕方の例の記載した掲示物を学級内に掲示したり、各班に配付するカードに記載したりするなどして話合いが円滑に進むようにその規則を定めている。

表 1 学級活動と児童会活動における話合いと合意形成の記述内容の一覧

(出典：『小学校学習指導要領』（平成 29 年告示）)

<p><学級活動></p> <p>1 目標</p> <p>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<u>話し合い、合意形成し</u>、役割を分担して協力して実践したり、学級での話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 の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。</p> <p>2. 内容</p> <p>(1) 学級や学校における生活づくりへの参画</p> <p>ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決</p> <p>学級や学校における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<u>話し合い、合意形成を図り</u>、実践すること。</p>
<p><児童会活動></p> <p>2. 内容</p> <p>(1) 児童会の組織づくりと児童会活動の計画や運営</p> <p>児童が主体的に組織をつくり、役割を分担し、計画を立て、学校生活の課題を見だし解決するために<u>話し合い、合意形成を図り実践すること</u>。</p>

注) 表中の波線は、筆者が便宜上加筆したものである。

次に、『小学校学習指導要領』（平成 29 年告示）の「第 6 章 特別活動」の学級活動における「3 内容の取扱い」の「(1) 指導に当たっては、各学年段階で特に次の事項に配慮すること。」には、各学年における話合いに関する下記の留意点が述べられている（表 2）。ここに示すように、合意形成という言葉は、第 1 学年から示されている。

表2 学級活動における話し合いと合意形成に関する各学年での留意点
(出典：『小学校学習指導要領』（平成29年告示）)

学年	記述内容
1、2	話し合いの進め方に沿って、自分の意見を発表したり、他者の意見をよく聞いたりして、合意形成して実践することのよさを理解すること。(後略)
3、4	理由を明確にして考えを伝えたり、自分と異なる意見も受け入れたりしながら、集団としての目標や活動内容について合意形成を図り、実践すること。(後略)
5、6	相手の思いを受け止めて聞いたり、相手の立場や考え方を理解したりして、多様な意見のよさを積極的に生かして合意形成を図り、実践すること。(後略)

さらに、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編』には、話し合い活動（学級会）における「各学年段階における指導のめやすの例」が示されている。表3はその抜粋である。

表3 話し合い活動（学級会）における「各学年段階における指導のめやすの例」（抜粋）
(出典：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編』（平成29年）)

低学年	<ul style="list-style-type: none"> ○教師が司会の役割を受け持つことから始め、少しずつ児童がその役割を担うことができるようにしていく。 ○話し合いの約束に沿って友達の意見をよく聞いたり、自分の意見を言えるようにしたりして、合意形成を図ることができるようにする。
中学年	<ul style="list-style-type: none"> ○教師の適切な指導の下に児童が活動計画を作成し、進行等の役割を輪番で受けもち、より多くの児童が司会等の役割を果たすことができるようにする。 ○理由を明確にして意見を言えるようにしたり、異なる意見も受け入れたりして、楽しい学級生活をつくるために合意形成を図ることができるようにする。
高学年	<ul style="list-style-type: none"> ○教師の助言を受けながら、児童自身が活動計画を作成し、話し合いの方法などを工夫して効率的、計画的に運営することができるようにする。 ○学級のみならず学校生活にまで目を向け、自分の言葉で建設的な意見を述べ合えるようにし、多様な意見のよさを生かして楽しい学級や学校の生活をつくるためによりよい合意形成を図るようにする。

これによれば、低学年では児童が徐々に司会役を行い他者の意見をよく聞くようにすること、中学年では司会等の役割を輪番制にし、理由を明確にした意見を発言できるようにすること、高学年では話し合いの方法を工夫して建設的な意見を発言できるようにすること、等として、学年が上がるに従って話し合いの仕方を高度化させるような目標となっている。しかし、低学年での「話し合いの約束」や、中学年での「異なる意見を受け入れる」、高学年での「話し合いの方法をする」等の仕方の詳細は特に記載されていないため、それぞれの具体的なあり方は、学校現場の指導に依存しているといえる。

『特別活動指導資料 みんなでよりよい学級・学校生活をつくる特別活動 小学校編』（2019）では、解決方法を決定する際に、「意見の違いや多様性を認め合い、折り合いをつけて集団として「合意形成」を図る。」(p.8) としている。折り合いをつけて合意するためには、他者の

異なる意見を聞き取り、自分の意見との相違点を見つけ比較し、調整をする必要がある。この一連の過程を適切に実行することは大人でさえ難しい。児童の発達段階を踏まえると、この過程を実行するのはさらなる困難が予想される。杉田(2009)は、「折り合い」をつけることを教える必要性を述べている。そのステップとして「いろいろな意見があることを知る」「集団決定の重さを理解する」「みんなも自分もいい方法を見つける」「決定には気持ちよく従う」「心遣いをしながら活動する」の5つを提示している。

また、『特別活動指導資料 みんなでよりよい学級・学校生活をつくる特別活動 小学校編』(pp.50-53)には、学級会での話合いの基本的な流れを「議題の確かめ→話し合うこと→話合いのまとめ」を示している。その2番目の過程「話し合うこと」については、「出し合う」「くらべ合う」「まとめる」という解決方法を決定する過程を段階的に示している。この「まとめ」の過程では、班内で最終的な折り合いを付けるという合意形成を図る必要があるが、その合意形成の過程の例として、以下を挙げている(表4)。

表4 「まとめ」の過程における合意形成の過程例

(出典:『特別活動指導資料 みんなでよりよい学級・学校生活をつくる特別活動 小学校編』(2019))

・新しい考えをつくる 出された意見をもとに新しい考えをつくります。意見を取り入れる部分の理解を得ることが必要です。
・意見を合わせる 2つ以上の意見を合わせます。多くの意見を採用することができますが、合わせることで不都合が出る場合の確認が必要です。
・優先順位を決める 優先順位を決めて行います。今回は取り扱わない意見をどのようにするか確認しておく必要があります。
・条件を付ける 条件を付ける内容を明確にし、決定された内容に無理がないか確認する必要があります。
・少しずつ全部行う 時間を決めて全て縮小して行います。時間的な制約があることを確認する必要があります。
・共感的に理解し、譲る 友達の意見に対する思いを共感的に理解した上で、自分の意見を今回は取り下げて決定する方法です。
・多数決を行う 意見が十分出し尽くされた状態で、多数決を行うことを全員が承認した場合に限り行います。多数決で決めたことには、必ず協力して取り組むことを始めに確認しておきます。

複数の異なる意見が出た場合には、互いの意見を十分に理解し合った上で合意点を見出すことが必要となる。上の例では、2つ以上の意見を「合わせる」「優先順位を決める」「自分の意見を取り下げて相手に譲る」「多数決を行う」などの例を示していた。ここに示された多数決以外の合意形成の方法、特に「自分の意見を取り下げて相手に譲る」は、高い話合いの技能が

要求されるものといえる。この文部科学省による指導資料に示された学級活動の指導例は、対象学年を明示していないが、ここに示された内容の実行は、低学年の学級活動では難しいと思われる。

また、ここに示された話し合いの手順は、あくまで、学級や学校における生活づくりへの参画を目的としたものである。よって、「共感的に理解する」や「多数決を行う」等の合意形成の過程は、教科での話し合いにおける合意形成の在り方として必ずしも適切ではない可能性がある。よって、特別活動における合意形成の過程を、そのまま教科の話し合いに導入できる部分とできない部分があるといえよう。

(3) 特別活動と各教科との関連

特別活動と教科の関係は、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』（平成29年）において、カリキュラム・マネジメントの視点から、これらの関連について述べている（表5）。これによると、両者の往還的な関係や、教科での学びを実際の生活で総合的に活用する、ということを示していることが分かる。さらに、「(3) 各教科等の学びを実践につなげる特別活動」（pp.31-32）では、防災教育や食育、安全教育、健康教育などの現代的な諸課題について、社会や理科等の教科で学んだことを生かして活用するという事例が述べられている。以上のことから、特別活動で扱われる各種の活動では、教科との関係を抜きにして語ることはできないのである。

表5 特別活動と各教科の関わりに関する記述内容の一覧

（出典：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』（平成29年））

（前略）集団や社会の形成者としての見方・考え方は、 <u>特別活動と各教科等とが往還的な関係にある</u> ことを踏まえて、各教科等における見方・考え方を総合的に働かせて、集団や社会における問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現に関連付けることとして整理することができる。（p.7）
特別活動の特質は、課題を見だし解決に向けて取り組む実践的な学習であるということや、 <u>各教科等で学んだことを実際の生活において総合的に活用して実践する</u> ということにある。（p.13）
「集団や社会の形成者としての見方・考え方」を働かせるということは、 <u>各教科等の見方・考え方を総合的に働かせながら</u> 、自己及び集団や社会の問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現に向けた実践に結び付けることである。（p.13）
(3) 各教科等の学びを実践につなげる特別活動 特別活動では、各教科等で育成した資質・能力を、集団や自己の課題の解決に向けた実践の中で活用することにより、実生活で活用できるものにする役割を果たすものである。例えば「防災」に関しては、社会科で地域の地形の特徴や過去の自然災害について学び、理科で自然災害につながる自然の事物・現象の働きや規則性などを学んだりしたことを生かしながら、災害に対してどのように身を守ったらよいか、実際に訓練しながら学ぶ。こうしたことを通して、各教科等で学んだ知識や技能などの資質・能力が、実生活において活用可能なものとなっていく。例えば食育、

安全教育、健康教育など、現代的な教育内容や課題についても、各教科等の特質に応じて育まれた資質・能力を、実践的な集団活動を通して、統合的で汎用的な力に変え、実生活で活用できるようにするということが求められる。(中略) こうした視点からも、特別活動を通して、各教科等で学んだことを実生活で活用できるものとしていくことが求められている。(pp.31-32)

注) 表中の波線は、筆者が独自に加筆したものである。

4. 教科(国語、理科)の話合いと合意形成の過程とその特徴

本節では、国語と理科における話合いと合意形成の過程とその特徴について分析した。国語を取り上げた理由は、領域「話すこと・聞くこと」の中で話合いの仕方が各学年で扱われているためである。理科を取り上げた理由は、小学校第3学年から始まる同科目において、その多くの場合において班での話合いをとおした予想や仮説に基づく観察・実験方法の設定や考察等を行うことを重視した問題解決学習を行う科目だからである。

(1) 国語

『小学校学習指導要領』(平成29年告示)の国語の内容は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域で構成されている。本研究のテーマである話合いは、「話すこと・聞くこと」の領域に該当する。同指導要領の国語における話合いは、第1～2学年の低学年、第3～4学年の中学年、第5～6学年の高学年の各段階で表6のように述べている。これによると、低学年では少人数で質問し合う活動のレベル、中学年では話合いの目的や進め方や司会者の役割を踏まえて話し合い、互いの意見の共通点や違いを確認した上で1つの考えにまとめることを行う。高学年では、互いの立場や意図を明確にして計画的に話し合い、考えを拡張しながらまとめる活動を行う。このように、国語では、児童の発達段階を踏まえた話合いを行うように設定している。

なお、国語における「合意形成」の言葉は、先述のとおり現行の小学校学習指導要領の国語では用いられておらず、『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』の中で初めて登場する。小学校段階では、表5に示すように、中・高学年のA(1)のオに記載されているように「考えをまとめること」「考えを広げたりまとめたりすること」程度までしか述べておらず、合意形成という言葉は用いられていない。

表6 国語の「2 内容」の「A 話すこと・聞くこと」における話し合いに関する記述内容の抜粋
(出典：『小学校学習指導要領』（平成29年告示）)

学年	記述内容
1、2	A 話すこと・聞くこと (1) 話すこと・聞くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 オ 互いの話に関心を持ち、相手の発言を受けて話をつなぐこと。 (2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。 イ 尋ねたり応答したりするなどして、少人数で話し合う活動。
3、4	A 話すこと・聞くこと (1) 話すこと・聞くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 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。 (2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。 ウ 互いの考えを伝えるなどして、グループや学級全体で話し合う活動。
5、6	A 話すこと・聞くこと (1) 話すこと・聞くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 オ 互いの立場や意図を明確にしながらい計画的に話し合い、考えを広げたりまとめたりすること。 (2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。 ウ それぞれの立場から考えを伝えるなどして話し合う活動。

では、このような指導要領の記載を受けて、教科書にはどのようにこれらの話し合いを具体的に書かれているだろうか。そこで、小学校の国語の教科書における話し合いの手順の記述内容を分析した。なお、本研究で分析対象とした国語の教科書は、公立の小学校数が国内第1位²⁾の東京都の令和2～5年度の各教科書採択地区の85%³⁾のシェア率をもつM社の教科書である。表7は、各学年の「話す・聞く」の領域の内容の抜粋である。

表7 M社教科書の「話し合いのしかた」の記載例

学年	記述内容
1 (上)	・ようすをおもいかべながらききましょう。 ・しりたいことをきいたり、かんそうをいったりしましょう。
2 (上)	3 しつもんをしあって、くわしく考えよう 【たいせつ】しつもんをして、あいての考えをひき出す
2 (下)	1 わだいをきめよう。 2 話し合いのしかたをたしかめよう。 3 グループで話し合おう。 ○友だちと 考えを出し合うとき ・友だちが言ったことをくりかえしてたしかめる。 ・友だちの話を聞いて、じぶんの考えと同じだと思ったり、いい考えだなどと思ったりしたら、そのことをみんなにつたえる。 ○さいごに ・話し合いのまとめとして、そうだった人は、どうすることにしたかを言う。
3 (上)	考えを広げる話し合い ・たがいの考えをまとめ合い、全員で出し合う。 ・出された考えを、なかま分けして整理する。 考えをまとめる話し合い ・目的にそって、大事なことの順番を考える。 ・より多くの人が大事だと考えたものをえらぶ。

3 (下)	<p>はんで意見をまとめよう</p> <p>2 役わりを決め、進め方をたしかめよう。 話し合いの役わりには、司会やきろく係、時間を計る係などがあります (後略)。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの目的と進め方をたしかめる。 ・発言するときは、考えとその理由を言う。 ・ところどころで、そこまで出た意見を整理する。 ・はじめにたしかめた決め方にしたがって、話し合いを進める。 ・話がそれたときは、元にもどす。 ・友だちの意見と同じところと、ちがうところをはっきりさせ、わからないことはしつもんする。 ・さいごに、決まったことをたしかめる。
4 (上)	<p>対話の練習</p> <p>自分とはちがう立場になって考える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの立場や、その人が何を知っているかによって、感じることや考えることはちがってくる。 ・自分がどう思うかだけでなく、もしその人の立場だったらどう思うかを考える。
4 (下)	<p>役わりをいしきしながら話し合おう</p> <p>1 役わりを決め、目的と議題をたしかめよう。 2 話し合いのじゅんびをしよう。 3 クラス全体で話し合おう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・さんせいは反対など、自分の立場をはっきりさせる。 ・最後に、決まったことや、さらに話し合うことをたしかめる。
5	<p>意見が対立したときには</p> <p>意見が対立したときには、たがいの意見をしっかり聞き合い、受け止め、話を前に進めていくことが大切です。</p>
6	<p>1 話題を確かめ、自分の考えを整理しよう。 2 友達から聞きたいことを考えよう。 3 意見と理由に気を付けて、グループで聞き合おう。 4 考えを深めよう。</p> <p>(前略) 他の人の意見から、自分の意見に取り入れられそうなことも見つけましょう。 【たいせつ】聞いて、考えを深める</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えと比べる、共感したり納得したりできる点を取り入れるなどして、考えを深める。

注) 上の表中の漢字・平仮名の標記は、参照した教科書にある文字をそのまま転記したものである。

これによると、低学年での話合いでは、互いの意見を発表し合う段階に留めていることが分かる。また、話し合いのまとめでは、出された複数の児童の意見を否定することはせず、相手の意見に共感できるものがあればそれもまとめて発表することにしている。中学年では、3 (上)にあるように、「より多くの人の方が大事だと考えたものをえらぶ」という多数者が支持する意見を採用することや、司会や記録係といった役割分担を決めた話し合いの仕方、相手が異なる意見をもっている場合には他者の立場で考えること等を扱っている。これは、児童の発達段階を考慮したものであり、中学年の段階で、メタ認知的な能力を獲得できるからであろう。高学年では、意見の対立時の回避策を扱っている。対立した意見が出されたときには、自分の考えと比較すること、共感、納得できる点があれば取り入れること等が述べられている。このように、自身の意見を他者の意見を比較し、修正することで、集団としての意見をまとめるようになって

ている。以上を合意形成の視点で見ると、低学年では班全体の意見をただまとめる段階、中学年では複数の対立意見も含めてまとめ、必要に応じて多数者が支持する意見を選びまとめる段階、高学年では複数の対立意見を調整してまとめる段階といえる。このように、国語では、系統的に話し合いとそれに伴う合意形成の訓練を行っているといえる。

次に、特別活動における話し合いと国語との関連に関する先行研究を調査した。例えば、篠原・花坂（2021）は、小学校第3学年の特別活動の学級会に国語の学びを関連させた横断的・融合的な実践を試みている。この利点として著者は「修得した知識や技能を活用する場が増える」ことを挙げている。高橋（2022）は、小学校第4学年の国語と特別活動の指導経験により、教科横断的に「話すこと・聞くこと」の育成の必要性を指摘している。長谷・清瀬・曾川（2022）は、小学校第4学年における国語の話し合いで付箋や表を活用した「整理・分類」の方法の修得が、特別活動の話し合いに好影響を及ぼしたことを挙げている。長谷らは、その一方で、合意形成を導くために司会者の技能の必要性も述べていた。以上のように、これらの先行研究は、本格的に異なる意見を調整する必要が生じる中学年に視点を置いており、司会等の役割や、複数の意見が生じた際に共通点や差異を視覚化できる付箋や表の活用の効果について議論したものであった。このように、異なる意見があった場合に道具を用いて整理・分類する手段や、司会等の役割を決めた話し合い等の国語での進め方を特別活動に導入している例が見受けられた。

(2) 理科

3年生以降で行われる理科授業では、観察・実験の結果を踏まえた考察、データから法則性を導く活動だけでなく、『小学校学習指導要領』（平成29年告示）では、他教科も同様であるが「見方・考え方を働かせ」予想や仮説を組み立てる活動が入ってきた。このような問題解決学習を行う各場面において、これまで以上に児童同士の話し合う活動の場が重視されることになった。これにより、理科では、従来よりも増して話し合いの必要性が求められている。例えば、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編』（平成29年）では、「児童は、問題解決の活動の中で、互いの考えを尊重しながら話し合い、既にもっている自然の事物・現象についての考えを、少しずつ科学的なものに変容させていくのである」とある。児童にとって初めて目にするようになる科学現象に対する問題解決活動として、予想し仮説を設定すること、実験方法の立案と検討、実験活動、結果および考察という各場面での話し合い活動が必要である。また、これらの多くが班別活動を通して行われるため、班毎の予想に基づく実験計画の立案やその実施、結果を踏まえた考察などで、班内での合意形成の過程が必要となっている。理科における話し合いは、児童自身の言語活動能力の向上に果たす役割と、児童自身の概念変容を促すために欠かせない要素なのである。

次に、小学校の理科教科書における話合いの手順の記述内容を分析した。なお、本研究で分析対象とした理科の教科書は、東京都の令和2～5年度各教科書採択地区のシェア率の上位2社D社(46%)とT社(28%)の教科書である³⁾。

(a) T社の理科教科書

各学年の巻末「理科の調べ方を身につけよう」という理科の各種技能を取り扱った頁の中1つに「話し合いのしかた」が紹介されている。第3、4学年では各1ページずつ、第5、6学年では半ページずつ書かれている。そこでは、話し合いの各段階における注意点が詳細に述べられている。特に、中学年段階では、国語と同様に、班内での発表順や司会の役割の決定、他者の意見を退けずに受け入れることが述べられている。これらは国語の中学年の話し合いで扱われる留意点と一致する。さらに、第3、4学年の教科書には児童の予想される発話例が書かれている。その中には、「グループで話し合ったけっか、わたしたちのグループでは(中略)を調べることになりました」という班内で合意形成に至った場合の発話例がある。しかし、表8を見て分かるように、中・高学年での話し合いの仕方の差異はなく、また、班内で自分の意見と対立する意見があった際に、集団としての考えをまとめる際の合意形成に関する手続きに関する具体例はみられない。

表8 T社教科書の「話し合いのしかた」の記述一覧

学年	話し合いのしかた
3, 4	<ul style="list-style-type: none"> ○はじめに、どんなことを話し合うのか、たしかめよう。 ○次に自分の考えを友だちに伝えよう。 ・グループで話し合うときには、話すじゅんばんを決めたり、しかを決めたりしてもよい。 ○友だちの考えや意見で、わからないことがあったら、しつ問しよう。 ○友だちの考えや意見を聞いて、新たに考えたことをつたえよう。 ・友だちが発表する内ようには、自分では気づかなかったことがあるかもしれないので、しつかりと聞こう。 ○グループで話し合った内ようを、ほかのグループの人にも発表しよう。 ○ほかのグループで話し合った内ようを聞いてみよう。 ・自分の考えをふり返ってみて、考えをつけ足してもよい。
5, 6	(省略)

注) 同書では、3、4学年が同じ文章であり、5、6学年は3、4学年の文章のひらがなを漢字に改めたものであった。このため、5、6年の文章は省略した。

(b) D社の理科教科書

各学年の教科書の冒頭にある見開き1ページの「理科の学び方」の中の1つに「話し合いのしかた」がそれぞれ約7～8行程度書かれている。表9はその抜粋である。第3、4学年は、文末表現のみに違いがあるだけで、内容面の違いはない。中学年と高学年の違いは、高学年にある「わからないことは質問しよう。」という文章の有無である。これは、自分と異なる意見

をもつ相手に対して「聞く」活動を高学年段階で取り入れた内容といえる。このように、D社教科書では、高学年の文章には、自分の意見と異なる他者の意見を詳しく聞く、という高学年の国語での話し合いの技能を取り入れていたが、それ以外の部分においては、中・高学年での大きな違いはない。また、同書の中・高学年の両方の「話し合いのしかた」には、班内で異なる意見があった場合の合意形成に関する記述はみられない。

表9 D社教科書の「話し合いのしかた」の記述一覧

学年	記述内容
3	<ul style="list-style-type: none"> ・わかりやすくはっきり話しましょう。 ・なぜそう考えたのか、理由を話しましょう。 ・友たちの意見はさいごまでしっかり聞きましょう。 ・自分とちがう考えをまちがいと決めつけないで、じっくり聞きましょう。
4	<ul style="list-style-type: none"> ・わかりやすくはっきり話そう。 ・なぜそう考えたのか、理由を話そう。 ・友達の意見は最後までしっかり聞こう。 ・自分とちがう考えでもまちがいと決めつけないで、じっくり聞こう。
5, 6	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の意見をわかりやすくはっきり説明しよう。 ・考えた理由を説明しよう。 ・友達の意見は最後までしっかり聞こう。 ・わからないことは質問しよう。 ・自分とちがう考えでもまちがいと決めつけないで、じっくり聞こう。

注) 同書では、5、6年の文章は同一だったので、まとめて記載した。また、表中の波線は、筆者が独自に加筆したものである。

第3学年から始まる理科では、観察・実験を班で活動する機会が多い。よって、班毎に、予想や仮説を基にした実験計画を立てる際に、話し合いを行う必要がある。この場合、班内での複数の異なる考えが生じる可能性は高い。その際、どのように話し合いにより合意形成を図るか、その話し合いの技能が必要である。今回調査した2社の理科教科書を調査した限りにおいては、国語で扱われるような中学年段階での話し合いの仕方を反映したものとなっていた。

次に、特別活動と理科の2つを対象として話し合いや合意形成の在り方に関する先行研究を調査したが、これに該当するものは見られなかった。

5. 考察

以上の分析で明らかになったように、特別活動では、学級活動の話し合いの場面で、表2に示すように、第1学年の段階から合意形成が求められていた。その合意形成に求められる要求水準は各学年での児童の発達段階に応じて異なっているとはいえ、特別活動がいかに集団での話し合いにおける合意形成の過程を重視していることがうかがえる。しかし、各学年での話し合いにおける合意形成の仕方の例示は、各学年で十分に説明しきれているとは言い難い。

一方、今回分析した国語や理科をみると、特に国語では、合意形成の言葉は用いられていないが、領域「話すこと・聞くこと」の中で、話し合いの仕方を各学年で扱っていた。低学年では相手の話を十分に聞き取ること、中学年では役割決めや相手の立場で考えること、高学年では対立意見が出たときの対処方法を学習指導要領や教科書レベルで扱っていた。理科では、話し合いの仕方を教科書のレベルで例示していた。この教科では、司会者の役割を立てること、自分の考えを分かりやすく他者に話すこと、他者の意見を最後まで聞くこと、相手の意見の疑問点を問うこと等を述べていた。ただし、話し合いのまとめ方について具体的な方法は調査した2社の教科書には無かった。

特別活動と各教科における話し合いには、どのような違いがあるのだろうか。例えば、杉田(2009)は教科を「望ましい人間関係をつくること自体が目的ではなく、集団学習の場をよりよい場とするという意味での人間関係づくりを行うことが求められます」、特別活動を「『望ましい人間関係』自体を目的にしているところに大きな違いがある」と述べている。つまり、人間関係作りを目的にするかどうかで特別活動と教科の話し合いの位置づけの違いがあるといえる。特別活動は「なすことによって学ぶ」という方法原理をもつとはいえ、先述のとおり、特別活動が「各教科等の学びの基盤となるという面」もあることから、両者の活動内容は密接に関連付けられるべきであろう。

これまでに述べたように、特別活動では、話し合いにおける合意形成の過程が重視されているとはいえ、各学年の児童の発達段階に応じたその在り方は十分に示されている状態にはない。しかし、今回調査した国語や理科という2つの教科では、特に国語において各学年での話し合いの仕方が系統性をもって詳細に示されていた。また、理科では、合意形成の具体的な例示はないが、国語の各学年での話し合いの技能と連動した形で話し合いによる問題解決の過程が示されていた。これらの教科における話し合いと合意形成の仕方を、特別活動の学級活動に有機的に取り入れることで、相互補完的に児童の学びが発展すると考えられる。

6. おわりに

本研究では、特別活動における話し合いにおける合意形成の過程の特徴と、国語と理科という2つの教科でのそれを比較・分析した。その結果、国語において話し合いの技能を各学年段階に応じて発展的に取り扱っていることが明らかになった。そこで、両者を有機的に連携させて教科横断的な取り組みを実現することにより、特別活動の学級活動における話し合いとそこでの合意形成の過程をより発展させることができるようになるといえるだろう。

今後は、異なる意見が対立した場合を踏まえた合意形成の過程の在り方を、小学校現場の実例を伴った分析により、より効果的な合意形成の在り方を解明していきたい。

註

- 1) この学級会での低・中・高学年用の司会マニュアルは、仙台市教育研究会特別活動部会の下記のホームページから、ダウンロードし閲覧した。
https://www.sendai-c.ed.jp/~sentoku/_data.htm (2023年8月閲覧)
- 2) この数値は、政府統計ポータルサイト (e-Stat) の令和4年度の学校基本調査の結果をもとにしたものである。
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/file-download?statInfId=000032264726&fileKind=0> (2023年8月閲覧)
- 3) この数値は、下記に示す「東京都の令和2～5年度使用教科書採択地区別の採択結果 (公立小学校)」をもとに筆者が算出した。
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/textbook/adoption_policy_other/adoption_result/results_2020_public.html (2023年8月閲覧)

引用文献

- 有馬朗人他 (2019)、『たのしい理科 (3～6)』、大日本図書。
- 長谷浩也・清瀬真太郎・曾川剛志 (2022)、「国語科と特別活動の「話し合い」についての一考察—「整理」することに着目して—」、『環太平洋大学研究紀要』第20号、9-16。
- 甲斐睦朗他 (2020)、『国語 (一～六)』、光村図書。
- 文部科学省 (2008)、『小学校学習指導要領』、東京書籍。
- 文部科学省 (2008)、『小学校学習指導要領解説 特別活動編』、東洋館出版社。
- 文部科学省 (2018)、『小学校学習指導要領』、東洋館出版社。
- 文部科学省 (2018)、『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編』、東洋館出版社。
- 文部科学省 (2018)、『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 理科編』、東洋館出版社。
- 文部科学省 (2018)、『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』、東洋館出版社。
- 文部科学省 (2018)、『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別活動編』、東洋館出版社。
- 文部科学省・国立教育政策研究所・教育課程研究センター (2019)『特別活動指導資料 みんなでよりよい学級・学校生活をつくる特別活動 小学校編』。
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/tokkatsu_h301220-01.pdf (2023年3月閲覧)
- 文部科学省 中央教育審議会 (2008)、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm (2023年8月閲覧)
- 毛利衛他 (2019)、『新しい理科 (3～6)』、東京書籍。
- 篠原諒伍・花坂歩 (2021)、「特別活動 (学級会) に国語科での学びを生かす教科融合の取り組み：小学校三年生の「話すこと・聞くこと」との結び付け」、『国語論集18』、北海道教育大学、222-230。
- 杉田洋 (2009)『よりよい人間関係を築く特別活動』図書文化社、143-155、201-202。
- 高橋由衣 (2022)「他者性を意識した「話すこと・聞くこと」の指導：国語科と特別活動の学習を中心に」、『大谷大学国語教育研究』(9)、15-23。

A Study on the Characteristics of the Process of Consensus Building in Discussions on Special Activities in Elementary Schools: Comparison of Discussion in the Subject “Japanese Language and Science”

ITAHASHI Natsuki

The current Elementary School National Curriculum Standard in Japan emphasizes proactive, interactive, and authentic learning. It is further desired that, within special activities, consensus building should occur via discussions. While discussion activities are considered an important aspect of each school subject as well as of special activities, the chief methodological principle of special activities is to “learn by doing”. However, it would be difficult to claim that sufficient consideration is being given to correlating special activities with respective school subjects. Against this backdrop, the present study compares the characteristics of discussions in two subjects, Japanese language and science, to ascertain the characteristics of consensus building via discussions within special activities. The results show that discussion methods in each class were performed systematically, based on the respective stages of development of the young students. However, it was also found that in grade-based special activities, discussion and consensus-building processes did not sufficiently consider the development levels of students in each grade, nor was there sufficient linkage between the activities and school subjects. These results indicate the necessity of linking discussions within special activities with the content of school courses, among others.