

〈原著論文〉

小学校学級活動における話し合い活動の今日的課題
— 討議・討論・対話といった話し合いの類型に着目して —

玉川大学学術研究所

川本 和孝

Today's problems of the elementary school class activities discussion

— Focusing on the type of debate and discussion, dialogue —

キーワード：小学校、特別活動、学級活動、話し合い、討議、討論、対話

Keyword : Elementary school, Extraclass Activities, class activities, class meeting, Discussion, Debate, Dialogue,

はじめに

これまで「話し合い」という言葉の不明瞭さを指摘した文献は数多く存在してはいない。しかし、宇留田（1974）や岸田（1991）等は、学級活動における「話し合い」という言葉の曖昧さを指摘した上で、早くからその分類を行っている。しかし、それらは学級活動の話し合いを実践していく上で、どのように使い分けていけばいいのか、というところまでは言及されてこなかったため、現在においても「話し合い」という言葉の曖昧さは依然として明確にされていない。むしろ、彼らの指摘以降この件に関しては、特別活動研究の中でもあまり取り上げられていないのが現状である。一見すると、「これはただ単に言葉遊びをしているだけに過ぎない」ように思われがちだが、そこには今日の学級活動における話し合いを停滞化させてきた一要因を見出すことができる可能性を秘めている。本稿では、こうした「話し合い」という言葉の曖昧さがもたらした、話し合い活動への影響を明らかにしていくとともに、学級活動の「話し合い」の今後のあり方を考察していく。

1. 学級活動における討議と討論

1. 曖昧である「話し合い」という言葉

子供たちが自分たちの生活作りをしていく上で、自己や学級の目標を見出し、またそこで生じる諸問題を自分たちで発見し、話し合っ解決していく能力を身に付けていくことは、より良い学校生活を送る上で、非常に重要となる。平成25年7月に国立教育政策研究所が発行した特別活動のリフレット¹⁾の冒頭には、特別活動の特質として、以下の3点が掲げられているが、ここからも特別活動における「話し合い」重要性を読み取ることができる。

・ 集団活動であること

よりよい生活や人間関係を築くために、目標やその達成の方法や手段などを決め、みんなで役割を分担してその実現を目指す協働的な集団活動です。

- ・ 自主的な活動であること。

自ら楽しく豊かな学級や学校の生活をつくりたいという課題意識をもって、指示待ちではなく、自分たちで問題を見付けたり話し合ったりして解決するなど、「子供たちによる、子供たちのための活動」です。

- ・ 実践的な活動であること

楽しく豊かな学級や学校の生活づくりのための諸問題を話し合ったり、話し合いで決めたことに友達と協力して取り組み、反省を次に生かしたりするなど具体的に実践する活動です。

しかし、この学級活動の中核とも言える話し合い活動だが、その「話し合い」という言葉は非常に曖昧である。例えば、「話し合い」に関する類義語を簡単に挙げてみると、「討議、討論、面談、対話、会話、座談、対談、議論、鼎談、用談、商談、内談、懇談、雑談、閑談、歎談、談笑、談論、談義、語り、会談、会合、談合、合議、審議、協議、衆議、商議、評議、評定、密議、謀議」²⁾ など、非常に多岐にわたる。しかし、「話し合い」にはこうした多岐にわたる類義語があるにもかかわらず、学級活動においてはそれらが画一的に用いられているのが現状である。こうした、話し合いという言葉や概念に対する言及は、近年の研究においてはあまり見ることが出来ないが、宇留田（1974）はこうした話し合いという言葉の持つ問題点に対し、『話し合い』は授業の方法として多く用いられているにもかかわらず、『話し合い』という概念は極めてあいまいである³⁾ と述べ、学級活動における話し合いを次の4つの種類に分類している。

- ① 「クラスの子供たちが学級の共同生活に関する問題を「討議」する過程において、対立する二つの意見が提出され、両者を支持する児童がそれぞれの主張を述べ合い、全員によってその主張の根拠、理由が検討され、いずれかに決められる」という、「論争（Debate）という性格」の話し合い。
- ② 学級指導のような時間において、「討議や論争という性格」を持たず、「集団の意思決定」や「正しい考え方を結論として導き出そうとするものでもない」、「生徒がテーマに関する自分の考えや経験談を述べあい、各自の見識を高める」、「意見交換の活動」としての話し合い。
- ③ 「教師が子供に対して、問題を投げかけ、二、三の子供が、それぞれ異なった意見を述べる。教師はその意見に対して解説を加え、さらにそれを手がかりとして生徒が意見を述べあい、やがて教師がそれらを総合して望ましい考え方を示すというような」、「討議という名称で呼ばれる」話し合い。
- ④ 「学級担任教師がクラスのある生徒と放課後において、ある問題をめぐり『話し合う』というような、「会話あるいは対話」と呼ばれる話し合い。

（宇留田 敬一 『集団活動の理論と方法』、1974年 p.67 - 69 より引用）

このように宇留田は、学級活動における「話し合い」を、上記した4種類の概念が含まれる、「討議、討論、問答、対話、会話など、二人以上の人間が行うことばによるコミュニケーション全体を指すことば」³⁾ であるとした。また、岸田（1991）は、学級における話し合い活動の意義や本質を理解するためには、「どのようなものが区別され、そのそれぞれの特性はどのようなものであるか」⁴⁾、という認識を深めておくことの重要性を述べ、表-1のような分類を行っている。岸田は宇留田が示した討議・討論・

対話と並列して「会議、会談、協議」を挙げているが、近年ではアドラー心理学の理論を応用した「クラス会議」⁵⁾の実践も多く見られるようになってきている。しかしながら、この「クラス会議」の「会議」という用語は、そもそも「Class Meeting」⁶⁾の訳語であり、「Meeting」(ミーティング)は、「会合」⁶⁾と同義であるとされること、また「会合」は「相談・討議などのために人が寄り集まること」⁶⁾という意味を持ち合わせていることから、「クラス会議」の「会議」とは、基本的には「討議」をするための場として捉える事ができよう。^{*1)}そこで、ここでは「クラス会議」を含む「会議、会談、協議」は、「討議」を進めていく上での一つの手段として捉えていくこととする。

*1 クラス会議の実践には、先の宇留田の4つの分類における④に該当するものも含まれていることもある。

表1 話し合い(広義)の種類と特性

種類 特性	対話 対話 対話	相談 面談 談義 談合	問答 (説話)	討議	討議	会議 会談 協議	会話
参加者	主に1対1			多数			1対1
テーマ	追求する共通 の話題	解決を求める 話題	議題しあう共 通の話題	解決を求めら れた議題	論及し解明を 求める共通の 議題	解決を求める 定められた議 題	自由な共通の 関心事
役割の分化	話して⇔聞き手			司会者 └─ 話し手 ↑↓ ─ 聞き手			話し手 ↑↓ 聞き手
進行の手続 きや法則	ほぼ自由に進行する			進行の手続きに従う		定められた議 事進行に従う	自由
発言の内容 や性格	非形式的な話し合い。情緒的、 偶発的な面もある。気軽な 発言で心理的緊張が少ない。		形式的な整然とした話し合い。論理的、主張的である。 心理的緊張感がある。				非形式的、像 著的、偶然的、 気軽さ
	考え方や見解 の提示、披露	依頼的発言と 受容的・解決 的な発言	考え方や見 解、知識など の提示と主張	見解や意見の 主張と提案	見解や意見の 主張と提案、 論証、論破	見解や意見の 主張と提案	自由な考え方 や見解の披露
結論	共通の理解を 深める	問題の解決策 を求める	結論を求め る	多数決など による合意と決 意	合意、結論	多数決など による合意と決 定、決議	共通の理解を 深め楽しむ

(岸田 元美 『学級話し合い活動の指導方法』 明治図書、1991年、p.48 より引用)

2. 学級活動における討議と討論

先の宇留田と岸田の分類から、学級活動における話し合いには、いくつかの共通点と相違点を見出すことができる。中でも大きく注目をしたのは、a. 解決を必要とするもの、b. 解決を必要としないもの、という二つの共通した側面を述べていることである。aの「解決を必要とするもの」の中心となる「話し合い」の種類は、岸田の表-1からも分かる通り、「討議」と「討論」である。それに対し、「解

決を必要としない」という宇留田の②に該当するものは、岸田が示した表-1の「多数」の話合いの中には見当たらないものの、「主に1対1」という言葉を広義に捉えれば、「対話」に共通点を見出すことができる。このことから考えると、そもそも学級活動の話合いは大きく分類すると、解決を必要とする討議と討論、そして解決を必要としない対話に分けることができるのである。しかしながら、現在の学級活動では、子供たちの「各自の見識を高める」話合いや、「意見交換の活動」といった「解決を必要としない」話合いは、その存在を見落とされているような現状にあるのではないのか。つまり、今日の学級活動における話合いは、「解決を必要とするもの」や「解決の仕方」ばかりに焦点が当たり、その結果「解決を必要としない」「問題発見」には焦点が当たりづらい状況になっているのである。そしてそれは、必然的に「解決を必要とする」までの道りを教師が示す必要性が生じ、それによって教師の教授的・管理的側面を非常に引き出しやすい状況を導き出すことになるのである。もう少し説明を加えるとすれば、「解決の必要性」が「子供たちにとって」の必要性よりも、「教師にとって」の必要性になっているということである。そのため、「解決を必要とするもの」が、教師が一方向的に望んでいる必要性であるとすれば、必然的にその話合いは教授的に行われていくことになるであろうし、学級運営のために教師の必要性から生じる話合いの場合においては、必然的に管理的な話合いとなっていく、ということである。これは、当然のことながら子供たちの完全自治の必要性を説いているということではなく、子供たちにとって「解決を必要とする」話合いとは、「お互いの見識を高め」たり、「意見交換の活動」²⁾といった、必然的な過程の中で初めて生じるものなのではないのか、ということである。このように、子供たち自身の意見交換や情報共有などの、「解決を必要としない」話合いから導き出された「生活の諸問題」ではなく、あらかじめ用意されていた諸問題解決が、子供たちにとって何故に主体的な活動になり得るのか、という問題をそこから見出すことができるのである。

3. 学級活動における討議、討論の定義と歴史

現在の学習指導要領第6章特別活動には、話合いという表記は見られるものの、討議・討論という表記は一切用いられてはいない。しかしながら、討議・討論という表記が話合いに統一されることとなった、1958年の学習指導要領の改訂後も、実際には学級討議・集団討議という形で、討議という言葉は用いられ続けているのである。それにもかかわらず、学級討議や集団討議と学級における話合いが、「どのようにして違うのか」という点に対しては、非常に曖昧なままであったことは、否定できない事実である。

これまでにこの点に対して問題点を見出してきた研究者は多くはない。その数少ない一人である北岡(2006)は、「仲間内の情緒的な和を大切にするため、言論によって理を通すよりも、『以心伝心』という表現に示されているように、言葉に出さずに分かり合うことを重んじ、その結果、問題の解決に際しても、曖昧で責任の所在の不明瞭な決着が図られることが多い」⁷⁾という、日本特有の「日本的風土」を指摘した上で、次のような見解を述べている。「『討議』・『討論』が『話し合い』になったことは、理性的に問題の是非をどこまでも突き詰めるという日本人に不足している態度の育成を放棄し、既に過剰な『日本的』合意形成の習慣をさらに訓練させることを意味しており、特別活

動の目標から『民主主義』という表現が削られたことも相俟って、実態的にも西洋型の民主主義が根付くことを妨げており、その結果が今日の学級会や生徒総会における議論の沈滞状況なのではなからうか。⁷⁾ こうした北岡の指摘からは、話し合いが「理性的に問題の是非をどこまでも突き詰める」という話し合いの根本の欠如によって、「学級のために空気を読む」という、「過剰な日本的合意形成」によって個の思想が抹殺される話し合いへと化す、といった要因を見出すことができるのである。また、話し合いによって追及すべき問題点が、子供たちの必要性から生じたものではなく、「学級のために解決しなくてはならないこと」という名目で教師から与えられた話し合いになった途端に、子供にとっての必要感・切迫感は著しく低下することとなるのである。このような点から、学級活動における討議・討論の存在を今一度正しく見直し、学級活動における子供たちが「理性的に問題の是非をどこまでも突き詰める」ようにしていく必要性を強く感じるのである。

① 学級活動における討議とは

そもそも、討議・討論が教育の中に深く浸透し始めたきっかけは、軍国主義の一切を排除し、国家的な民主化を進めた、戦後の教育改革時に見ることができる。⁸⁾ 戦後の日本では、民主主義を推進していくための公民教育の必要性が説かれ、中でも「自主と協同とをかねた自治的訓練」⁹⁾ のために「Discussion Method」⁸⁾ が推進され、それまでに浸透していた軍国主義や全体主義からの脱却を図ろうとしていたのである（当時は、この「Discussion Method」の訳語が、討議法・討論法として特に区別されることなく用いられていたが、1946年から1947年にかけて文部省から出版された「新教育指針」の中で、「討議法」という表記が用いられたことから、以来「Discussion Method」=討議法に、ほぼ統一されたとしている）。⁸⁾ また、「新教育指針」の第二部第四章「討議法について」という項目において、その「討議法 (Discussion Method)」の目当てが、次のように記されている。「ある問題について、各自が平等の立場で、自由に意見をのべあいながら、たがいにひはんし検討することによって、ただしい結論をみちびきだそうとする方法であって、共同して真理を発見するところに、そのめあてもありぬうちもある」。⁹⁾ つまり、討議法が強く推進された理由は、「自主と協同とを兼ねた自治的な訓練」のために、「各自が平等の立場で自由に意見を述べ合いながら、互いに批判し検討する」ことを通じて、他者尊重や協同（共同）の精神を養う、というところにあつたと言えるのである。しかしながら、討議という言葉の「討」という文字が、「相手を打ち倒す」ということを強く連想させることや、討議法という形式に偏ることによって、話し合いが持つ内容が限定的になり過ぎる、といった問題点はその当時から多々表出していた。⁸⁾ こうした諸問題を背景として、1958年の改訂において討議という表記は全て「話し合い」に統一されることとなったが、この結果として「相手を打ち倒す」という印象は和らげることができたものの、同時に「互いに批判し検討する」ことや「共同して真理を発見するところ」、という意味を低下させることとなったのである。また、1958年の学習指導要領の改訂で「民主主義」、「民主的」という表現が削除されたことや、子供たちの自治領域が著しく制限されたということも相俟って、討議法がねらいとしていた民主的な話し合いの側面を相乗的に欠落させていく結果となったのだ。このようにして、一時的に討議や討論といった言葉は姿を消すことになるのだが、再度そこに脚光を浴びさせることになったのが、集団主義教育をベースとした大西忠治の「班・核・討議づくり」であろう。大西は討議の本質

を「正しいか否かを『争う』こと、論争すること」¹⁰⁾とした上で、「誤った事実を発見することと、それを妥協なく追及すること、自己の意見を力いっぱい守ること」¹⁰⁾が討議には必要であると述べている。そこでは、子供たちの「いがみあい」が導かれたとしても、それが理非を明らかにするというところであれば致し方ないとされ、そうした中でこそ「誤りに対する『たたかい』を学んでいくことができる」¹⁰⁾としているのである。このような大西の「討議づくり」のスタイルは、子供たちに集団の良いところも悪いところも共に実感させ、子供たち自身がその集団を進化させていくという点や、子供たち自身が自分たちの問題に対して互いに批判し、検討していくことによって、なれ合いに終始する話合いからの脱却を図ろうとした点においては、非常に優れた部分もあった。しかし、こうした大西の「討議づくり」はその賛否がかなり大きく分かれることとなり、中でも片岡徳雄は、大西の「討議づくり」には次の4点の問題点があったと述べている。¹¹⁾

- a. 創造的思考として重視される発散的（拡散的）思考や収束的思考が生まれにくい。
- b. 相手の顔をたてることが力説されるが、それ自体が事物の理非をインターパーソナルに見極めることである、ということ。
- c. 「対話」の持つ現代的意義の欠落。
- d. ラジカルからラジカリズムへの転落の危険性。

つまり片岡は、争いに終始する話合いでは、「一元的な集団思考」¹²⁾しかなく、「自他の意見を融合し、より一層大きい考えを越えてゆく」¹²⁾といった、「多元的な集団思考」に辿り着かないという、話合いとしての限界性を指摘しているのである。また、他者の立場に立って考えることや、「他者と通じ合う対話関係」¹²⁾によって構築していくラジカルな話合いには到達しえないという、討議法で述べられたような他者尊重や協同の精神が欠落している部分を問題視したのだ。

また、北岡（2008）は大西の「核づくり」実践に対し、「あくまで政治の論理が教育の論理を圧倒していること」、「リーダーと一般構成員の間に『常に命令と服従』が行なわれるのが当然と考えていること」、「班の向上の手段としてではあれ、過度な競争と過酷な批判をしばしば用いること」、「リーダーに関し、最終的には児童・生徒が自主的に選出し、支持することを目指すとしながらも、途中で教師による過度な介入が許容されていること」などが、結局は「戦前のわが国のような権威主義的・上意下達的教育に反対し、民主主義的人格の形成を目指しているはずでありながら、そこへ至る途上で手段としてであるとはいえ、『核』の果たす役割が、教師の意を受けてクラスを支配するという点であり、戦前の級長ときわめて似通っているように思われる」¹³⁾という指摘をしている。

こうした大西の実践によって、討議の「相手に打ち勝つ」というイメージがより一層強められたことや、討議＝討議づくりというイメージを定着させたことは、「自主と協同とを兼ねた自治的な訓練」のために、「各自が平等の立場で自由に意見を述べ合いながら、互いに批判し検討する」ことを通じて、他者尊重や協同（共同）の精神を養う、といった討議法本来の姿を消失させる一因となったのである。このように、討議法の導入やその時代の問題点、または大西の実践における討議づくりから導き出された問題点は、討議法で述べられた「互いに批判し検討する」という表記が、討議の「討」という文字によって強調され、さらには極度に否定的に捉えられた、ということである。そもそも、『広辞苑』に討議の意味が「あることについて意見をたたかわせること」¹⁾と示されていることもあ

り、討議の持つ言葉の強さに関しては、否定することは出来ない。しかしながら、「Discussion」という言葉も、ラテン語の「粉々に砕く」という意味の「Discre」という言葉が語源としているものの、「Discussion」という言葉を用いることに異議を唱えるということは、あまり耳にしたことがない。それ故に、学級活動において討議を用いる際には、文字に焦点を当てるよりも、討議の内容そのものを重視すべきなのではないだろうか。

では、討議の内容とは一体いかなるものなのか。日本大百科全書よると討議とは、「ある問題について意見を闘わせることをいう。現代社会においてはさまざまな局面で討議が必要とされ、問題解決のための方策となっている。よく似たことばに『審議』『会議』『議論』『討論』などがあり、それぞれ若干ニュアンスを異にしている。いずれにしても今日民主的な意思決定を行うために討議することは一つの重要なプロセスである。討議による意思決定の場として、国会、地方議会、閣議、行政委員会、裁判官会議、審議会などがあげられ、これらの機関は議員ないし委員の会議によって一定の決定がなされる場である」¹⁵⁾と記されているが、これらは当然のことながら、社会的な討議の概念である。これまで度々述べてきた通り、学級活動における活動はあくまで子供たちの「自治的」な活動であって、子供たちだけの完全なる自治活動はあり得ないのである。つまり、そこにおける討議もまた、「民主的な意思決定を行うため」であることに変わりはないものの、それが完全なる討議に成り得るわけではなく、「討議的」として捉えられるべきであろう。「大辞泉」によると、討議とは「ある事柄について意見を述べ合うこと」⁵⁾と記されているが、ここには「広辞苑」や「日本大百科全書」に見られるような、「意見をたたかわせる」という表現は見られない。このことから、討議は必ずしも「たたかわなければならないもの」ではないとすれば、討議法の「ある問題について、各自が平等の立場で、自由に意見を述べ合いながら、互いに批判し、検討することによって、正しい結論を導き出そうとする方法」ということが、学級における討議本来の意味・内容であると言っても、何ら問題はないであろう（なお、本稿では以降これを「学級討議」と称する）。そして、子供たちは、そうした「討議的」な経験を通じて、やがては民主主義国家を背負っていくための本質的な討議の方法を体験を通じて学んでいくことができるのである。

② 学級活動における討論とは

討論とは、広辞苑によると「『明治10年代から使われ始めた Debate の訳語』事理をたずねきわめて論ずること。互いに議論をたたかわすこと」¹⁾と述べられており、討議とは異なり「Debate」の訳語であるということが、明確に記されている。また、Debate の意味としては、「Longman 英英辞典」に「discussion of a particular subject that often continues for a long time and in which people express different opinions」¹⁶⁾と記され、「特定の議論における対立した見解を論争すること」としている。このようにしてみると、討議と討論の明らかな違いは、討論は「対立」を前提としており、明確化された対立事項が二項対立として示され、二者択一のために議論を展開していく、ということにあることがわかる。しかしながら、今日の学校においては、討論とディベートは必ずしも同等のものとして捉えられてはおらず、特に1980年代以降に盛んに行われるようになった学校におけるディベート学習は、「教育ディベート」と呼ばれている。教育ディベートでは、判定は第三者の

手によって行われ、基本的には自らの意思で肯定側と否定側の立場は選べない、等といった進行方法の枠組みを含めた特定のルールが数多く存在しており、いわば話合いの練習として用いられることが多いのである。そのため、自分の立場を明らかにしつつ、集団間での意見のやり取りをしながら、自己決定や集団決定に至ることを重視している特別活動では、基本的に教育ディベートを用いることは考えられないのである。それではなぜ、ここで討論に関して述べる必要性があるのか。この点に関しては、討論が Debate の訳語ではあるものの、教育ディベートとは異なる部分を持ち合わせている、というところにある。これは、例えば先の討議によって行われた議論の末に、二項対立の状況に至った場合、そこからの討議は必然的に討論の定義と同様の状況が生じるということである。このようなプロセスによって至った二項対立の話合いは、学級活動における話合いにおいても決して珍しいことではなく、実際に「二者択一型」や「AorB」という呼ばれ方で実践されている。これらは、広義に捉えれば（そこに至るプロセスなどを含めて）討議に属するとも言えるが、本質的には討論の定義に当てはまるものなのである。この「AorB」の話合いを、幅広く実践した橋本（2007）は、「従前の学級活動指導において、願い・考えの違いを越えて合意に至る道筋が明確でなく、安易な多数決で収束しやすい現状に踏み込み、納得のある合意をつくる道筋や指導法を工夫する」¹⁷⁾ということから、「合意形成プログラム」¹⁸⁾を作成し、その詳細な流れをそこに示している。この橋本の実践は、「議題に対する自分の願い・考えを伝え合い、相手の心配な点や問題点、自分との違いを理解し、折り合いを付け、集団としてすり合わせていく」¹⁸⁾ことを目的としており、教育ディベートとは全く異なるものであると言えるが、進行方法が明確である教育ディベートと同質のものとして捉えられることが多くあるのも事実である。

ここで再度、討論と教育ディベートとの違いについて触れるが、学級活動における話合いにおいては、その決定を第三者に委ねることはまずあり得ない。この点において、討論と教育ディベートの大きな相違点を挙げられるが、ではその決定を第三者に委ねない討論は、実際にどのような場面に見ることができるのか。その糸口は、「地方議会用語辞典」(1991)に見出すことができる。そこに、討論は次のように述べられている。「討論とは議会の会議において、表決の前に議題となっている案件に対し賛成か反対の自己の意見を表明することを言う。討論は単に自己の意見を明らかにするのみでなく、意見の異なる相手を自己意見に同調させることにその意義がある。討論は、議題に対して賛否を主張するのみでなく、賛成者は反対者の意見を反駁し、反対者は賛成者の主張を攻撃することにより双方の主張点を明らかにし、賛否両論の是非を判断する上での便宜とするとともに、賛否双方の討論を公平に取り扱うために、賛否の意見を交互に行うこととされている」。¹⁹⁾ こうした討論によって、導き出される結果は、決して第三者の手に委ねられるわけではなく、議員の多数決によって決議されることは言うまでもないであろう。ただし、学級活動における場合、討議の延長上にある討論では、当然のことながら「攻撃すること」は、結果的に討議と同様の問題点を表出させることとなるため、「攻撃すること」に関してはここで肯定することは出来ない。しかしながら、「双方の主張点を明らかにし、賛否両論の是非を判断する上での便宜とする」ことや、「賛否双方の討論を公平に取り扱うために賛否の意見を交互に行う」ことによって、時として自らの立場を変えたり迷ったりしながらも、最終的に自分たちによって集団決定するという過程は、教育ディベートとは一線を画

した討論の存在を証明することができよう。

討議・討論という言葉は、いずれもそれらが学級活動に用いられなくなってきた背景に、「討」という文字による「打ち倒す」イメージが強くあったところがある。また、そうしたイメージは「討議づくり」の存在によってさらに助長され、一見するとその姿は完全に消失したかのようにも見える。しかしながら、実際の話合いを考えてみれば分かるように、討議や討論は使い分けの意図がされていないだけで、存在はしているのである。そもそも、一般的に教室で行われている話合いは、基本的には学級討議に属するものとして捉えても、ほぼ間違いはないであろう。これには、依然として残る討議、討論の「討」の持つマイナスイメージと、「互いに批判し検討する」ということと、他者尊重と協同という概念が対立的に捉えられていることなどが影響して、討議、討論という存在が表舞台に登場してこない、ということも考えられる。ただし、学級活動における「解決を必要とする」話合いを進行させていく上で、こうした討議、討論は避けては、通れないはずなのである。そのため、この双方の正しい理解を、先のようなマイナスイメージによって避けている現状は、話合いの存在を逆にイメージしづらいものとしているのではないだろうか。

また、ここまで何度も述べてきた通り、「解決を必要とする」話合いに、この討議、討論を用いる場合、そこまでのプロセスが非常に重要になるのである。例えば、現段階で言えることは、学級討論における議題選定をもし教師が行ってしまった場合、その話合いは限りなく教育ディベートに近づいてしまう。無論これは教育ディベートの存在を否定することを意味しているのではない。何故に教育ディベートに数多くのルールが存在しているか、ということを考えれば分かるように、元来討論そのものは簡単に行えるはずがないのである。そのため、学級討論に至る事前段階における学級討議などを通じて、他者尊重や協同のあり方を学び、そして話合いのスキルそのものを身につけることによって、はじめて「たたかい」や「打ち倒す」ということが目的でない学級討論が可能となるのである。

Ⅱ. 「学習する組織」と学級活動における「対話」の役割

「解決を必要とする」話合いにおいては、討議、討論がその役割を果たすことになるわけだが、ここで明らかになっていないのは、「解決を必要としない」話合いである。「解決を必要とする」話合いは、学習指導要領解説に記されている、「教師の適切な指導の下で」や、「教師が意図的、計画的に指導する」ということが、教師が「全てお膳立てをすること」と捉えられることによって、子供たちにとっての自治的な活動を阻害させる要因となる。つまり、自分たちが何のために話合いを行う必要があるのか、ということ子供たち自身が考えるのではなく、教師によって与えられた問題に対して考えるということでは、実質的な生活の諸問題解決には成り得ないということである。

これまでの特別活動においては、「解決を必要とする」話合いに関しては、様々な観点から研究や実践がおこなわれてきた。しかしながら、その結果「なぜ解決を必要とするのか」に至るまでのプロセスすらも教師主導で行うこととなってしまい、子供たちが自発的に自分たちの諸問題を発見し、解決するという一連の流れが形成されてこなかったのである。そのため、子供たちは教師が発見してくれた自分たちの諸問題を、「なぜ問題なのか」ということを深く理解しないままに、「解決を必

要としなければならない」、という意識の中で話し合いを進めていくこととなるのである。そこで、ここからは学級活動における「解決を必要としない」話し合いを「対話」に求め、その対話をもたらす学級活動の話し合いへの役割を考察していくこととする。

1. 「学習する組織」における「ダイアログ」と「解決を必要としない」話し合い

対話とは何か、このことはこれまで多くの研究者や哲学者によって研究され、そして語られてきた。また、辞書を検索しても、その定義は非常に多岐にわたっており、その実態を明らかにしていくことは非常に困難を要することとなる。例えば、石井（2009）は12種類の辞書における対話の定義を、「形態として『一対一』で使われているか、それよりも『多』い人数で使われているか²⁰⁾、また「内容として一般的な国語的な意味で使われているものか、教育の内容として扱われているか¹⁾」とこのことを整理して、次のように示している。

広義として

- ・一対一の形態である。
- ・二人が向かい合って話し合うことである。
- ・お互いが相互に聞き手と話し手になり、それぞれ入れ替わりながら進んでいく。
- ・話し合いの中で最も基本的なものである。

狭義として

- ・形態を問わず少数で行う。
- ・それぞれが相互に聞き手・話し手となった言語活動を行う。
- ・話し合いの中で最も基本的なものである。

（石井 輝彦 『対話指導の研究』 2009年、p.60より引用）

先に示した岸田の図における対話や、宇留田が述べたような対話も、基本的にはこれらの定義に当てはまるものであるが、この石井の分類を見ても分かる通り、これまで対話は1対1もしくは少人数で行うものであるとされてきている。しかしながら、学級活動における対話を考えるのであれば、当然のことながら「集団」で行われなければならないのである。先の岸田も含め、これまで対話は基本的に一対一のものと捉えられてきたが、近年では集団での対話を述べた論も多く出てきている。その代表とも言えるのが、1990年に『最強組織の法則（The Fifth Discipline）』において、「学習する組織（Learning Organization）」を提唱したPeter M. Senge（以降センゲと記述）が、その著書の中で述べている「Dialogue（ダイアログ／対話）」の考え方であろう²¹⁾。そして、センゲは2000年に『School That Learn（学習する学校）』という著書を発刊し、それを基に既に9カ国以上もの国の初等・中等教育課程の中で実践を行い、「学習する組織」や「ダイアログ」の考え方が、学校教育に広く応用できることを示している²²⁾。センゲが「学習する組織」を学校教育に導入する背景となった、教師と子供の管理する側と管理される側の関係、教師中心の教育スタイル、動機付けは教師の仕事という概念、自己規律よりも教師に従うことが優先とされるしつけのスタイルは、いずれも日本の学級活動の問題と、非常に類似している²³⁾。そのため、センゲの提唱した「学習する組織（学校）」や、そこでの「ダイアログ」を、日本の学級活動における話し合いに応用していくとい

うことは、こうした同様の背景を考えれば、そこから何らかの示唆を得ることが、可能となるのではないだろうか。また、これまで主張してきた、学級活動における話し合いが、「解決を必要としない」話し合いのプロセスを経て、「解決を必要とする」話し合いに至るということも、センゲの提唱する5つのディシプリンを用いると、以下の様な①～⑦の段階によって説明することができるのである。

- ① 「意見交換の活動」となる「解決を必要としない」話し合いによって、所属する学級や学校において、「どのように学級と関わっていきたいのか」、「どのような学級にしていきたいと考えているのか」などといった「個人ビジョン」を明確にしていく。
- ② 個人ビジョンと学級の現状を把握し、ビジョンと現状のギャップを生じさせ、学級全体に「クリエイティブ・テンション」（創造的な学習を作り出していくことができる緊張感）を作り出す。
※ 学級における子供たちは、自らの意思によってその学級に所属しているわけではないため、「主体的参加者」としての自覚は、教師が「持ちなさい」と言って持てるようにはならない。このことを解決していくためには、教師との1対1の話し合いや、子供たち少人数同士の話し合いが非常に重要な役割を果たす。
- ③ 「自己マスタリー」の確立のためには、「解決を必要としない」話し合いや、係活動や班活動といった少人数での話し合いの経験が非常に重要となる。
- ④ 「自己マスタリー」を確立させることによって、やがては子供たち自身の「内省」を通じて学級の現状と自己を結び付けていき、そして他者とのやり取りを通じて、それぞれの「メンタルモデル」を「探求」していく。
- ⑤ 子供たち相互間で互いの持つ情報を共有していく「ダイアログ」を通じて、やがては「学級として私たちは何を創造したいのか」、「自分たちはどうありたいのか」、という「共有ビジョン」を明確化していく。
- ⑥ 「解決を必要とする」話し合いは、この学級としての「共有ビジョン」に基づいて行われることとなり、それは「共同思考」をしていくための「スキルフル・ディスカッション」を用いて行われる。
- ⑦ ①～⑥の経験によって、学級に所属する子供たち一人一人が、学級を作り上げていくことのできる一員であることを自覚できるような「システム思考」を、徐々に育んでいく。

このようにして、学級に所属する子供たち一人一人が、自らが学級を作り上げていくことのできる一員であることを自覚できるような「システム思考」を、徐々に育んでいくことが、教師には求められるのである。

2. 「ダイアログ」と「スキルフル・ディスカッション」

「解決を必要としない」話し合いにおいて、先の「ダイアログ」と「スキルフル・ディスカッション」を関連付けていく前に、「対話」の定義について、改めて整理することから始めていく。まず、センゲが「ダイアログ」という概念を用いるにあたって参考とした、物理学者であるデヴィッド・ボーム（2007）は、『『Dialogue』は、ギリシャ語の『Dialogos』という言葉』を語源としており、『『dia』は『～を通して』という意味』を持ち、『『logos』は『言葉』という意味』であることから、『Dialogue』には言葉の「意味が流れて通る」ということを意味している、と述べている。²³⁾ また、「対話は二人の間でなく、何人の間でも可能なもの」とし、対話を通じて「グループ全体に一種の意

味の流れが生じ、そこから何か新たな理解が現れてくる可能性」を伝えることによって、「人々や社会を互にくっつける役目を果たす」²³⁾ ことができるとしている。さらに、ボームは対話とディスカッションを対比させ、「物事を壊す」という語義があるディスカッションを次のように述べている。「ディスカッションは分析という考え方を重視する。そこには様々な視点が存在し、誰もが異なった視点を提供している。つまり分析し、解体しているのである。それに価値がないわけではないが、限界があるし、多様な視点が存在する段階からさほど先へは進めないであろう」。²³⁾ ボームは、このように対話とディスカッションの違いを、「くっつける」と「解体」という言葉を用いて説明しているが、ディスカッションが解体をもたらす最大の要因は、「ゲームに勝つこと」²³⁾ が基本となっているからだとしている。ちなみに、先にも述べたように、学級活動における討議（ディスカッションとは討議を意味している）では通常の討議と異なり、他者への攻撃は基本的に許されない。しかしながら、もしボームが述べたように、ディスカッションの基本となる点が「ゲームに勝つこと」だとすれば、学級活動における話合いでの子供たちには、「攻撃せずにゲームに勝つこと」が求められることになる（もしくは、「攻撃せずにゲームにも勝たない」話合い）。

次に、中原・長岡（2009）は、対話の定義を「共有可能なゆるやかなテーマのもとで、聞き手と話し手で担われる、創造的なコミュニケーション行為」であると述べている。そして、対話を通じての、他者との意見の不一致や、お互いの違いを相互理解していくことによって、「他者を理解することで自己理解が深まること」と、「自己理解することで他者理解が深まる」²⁴⁾ という、相乗効果が発揮されるとしている。ここにおける中原らの指摘も、センゲやボームと同様に、対話が1対1という形式に限定したものではなく、集団における対話も可能としている。さらに、中原らは対話が組織にもたらすものとして、「協調的な問題解決が可能となる、知識の共有が進む、組織の変革につながる」という3点を述べ、これまで行われてきた通常の「議論型」の話合いの限界性を指摘している。これは、「いくつかの選択肢について、論を戦わせ、どれが正しいかを定める」という「議論型」の話合いでは、「設定された問題が本当に適切なのか」や、「他に選択肢の可能性はないのか」といったことが検討されないこと、さらに「選択肢の優劣をつけることや誰かの管理責任を問うことばかりを意識した話合い」に終始することとなり、結果として「協調的な問題解決は暗礁に乗り上げてしまう」と述べている。先に討議と討論について述べてきたが、中原らが述べた「議論型」が「論を戦わせ」という表記を用いていることから、これが従来言われてきた討議のことを指していると推察できる。ここでの中原らの指摘を学級活動における話合いに置き換えて考えると、大西が提言してきた「討議づくり」が、そのような討議の代表であると言えよう。つまり、ここでは「選択の優劣」をつけるために、子供たちが論を争っていくことになり、結果として学級の「協調的な問題解決」からはかけ離れていくのである。また、教師や計画委員会によって準備された議題で話し合わなければならない場合、学級に所属する子供たち全員が「本当に自分たちにとって適切な議題なのか」という議論は許されていない。そのため、こうした状況を打破するために中原らは、対話によって「既存の選択肢の中に共通点を見つけ出そうとするのではなく、それぞれの差異をしっかりと認識することで、まだ気付いていない新しい選択肢を探し出そうとする」²⁵⁾（既存の選択肢を「分析・解体」するという意味ではなく、既存の選択肢にとらわれずに、「本質的な共通した問題点を見出す」

という意味) ことが重要であるとした。また、対話においては話すことに意識が行きがちであるが、対話を成立させるためには、「積極的、かつ、意図的な行為」としての「聴くこと」が対話の本質であると中原らは述べている。²⁶⁾ こうした、対話の「聴く」という行為に関しては、アダム・カヘン(2008) が、オットー・シャーマーとのやり取りから、次の4つに分類をしている。²⁷⁾

①ダウンローディング (Downloading)

自分の言っていることや聞いていることが単なるストーリーでしかないということを意識していない状態。他の人のストーリーには耳を貸さないが、自分自身のストーリーを支持するようなストーリーだけを聞き取る。

②ディベート (Debating)

討論会か法廷の審判のように「外側から」互いの話や考えを聞く。既存の考えや現実を単に提示し、再生しているだけで、何も新しいものを生まない。また、創造的でもない。ダウンローディングやディベートの聴き方^{*}は、新たな社会的現実を生み出すには不十分である。

※ここでの用い方は本来「聞き方」であろう。

③リフレクティブ・ダイアログ (Reflective dialogue : 内省的な対話)

自分自身の声を内省的に聴き、他の人の話を共感的に聴くというもので、主観的に「内側から」聴くこと。

④ジェネレーティブ・ダイアログ (Generative dialogue : 生成的な対話)

自分や他の人の内側から聴くばかりでなく、「システム全体から」聴く。

(アダム・カヘン「手ごわい問題は対話で解決する」、2008年 p.138-139 から引用)

カヘンの述べたリフレクティブ・ダイアログやジェネレーティブ・ダイアログという聴き方が、ダウンローディングやディベートといった聞き方と最も異なる点は、それが共感的な態度であるかどうか、という点である。従来の討議や討論などは、他者との論争によって、自らのまたは自分たちの推す考えで、いかにして相手を論破していくか、というところに重点が置かれるため、相手の意見を「聴く」ことは重要視されてこなかった。そのため、「聴く」ことをしない話し合いは、目の前にある事実と相手の揚げ足取りに追われ、そこから新たな事象を生み出すことができなくなるのである。これは学級活動にも同様のことが言える。例えば、「私は〇〇に賛成 (反対) です。理由は〇〇だからです」、「僕は〇〇さんの意見に賛成 (反対) です。理由は〇〇だからです」、こうしたやり取りが延々と続いた揚句に、多数決に至る学級活動の話し合いは、決して珍しいものではない。しかしながら、こうしたやり取りが延々と続く話し合いの中で、子供たちのリフレクティブ・ダイアログやジェネレーティブ・ダイアログといった聴き方は育つのであろうか。また、仮に子供たちが他者の意見を共感的に聴き、それに対する自らの意見を定型化されたスタイルとは異なった形で伝えようとした場合、「〇〇さん、話がそれてしまっているから、それはまた今度ね」といった形で、教師が阻害することすらある。つまり、現状の学級活動における話し合いには、ボームが述べるような「共感的に聴く」ための要素が、子供のみならず教師にも整っていないことが多いのである。このような話し合いでは、子供たちは他者の意見を共感的に聴くことよりも、教師の指導による「人が話をしている時は静かに聞く」ということに従っているにすぎない。中原らが述べる

ような、「対話」における「聴く」という作業が、「話す」以上に大切だということは理解ができる。しかしながら、学級活動における話し合いが、このような「聴く」必要性を見出せないもの、または教師の指導に従って「聞いている」という環境である場合、ダウンローディング、もしくはディベーターという聞き方からの脱却は決して図れないであろう。そのため、学級活動の話し合いが、子供たち自身の手によって新たなものを生み出していけるようにしていくためには、早い段階で定型化された話し合いから抜け出し、聴くことの意味を見出せる「話す」スキルを並行して身に付けていくことが求められよう。そうした、「話す」スキルの一つが、これまで述べてきた「ダイアログ（対話）」であるわけだが、次にセンゲが提唱するもう一つの、「スキルフル・ディスカッション」について述べていく。

スキルフル・ディスカッションは、その基盤にダイアログの存在があるのだが、センゲは、「ダイアログ」を「日常の経験や私たちが当然のことと受け止めている事柄について、皆で探求しつづけること」と定義し、その目的を「探求のための『器』もしくは『場』を確立することによって新しい土台を築くこと」²⁸⁾としている。また、そのことによって参加者たちは「自分たちの経験の背景や、経験を生みだした『思考と感情のプロセス』をもっとよく知ることができるようになる」と述べている。つまり、ダイアログによって潜在化していたメンタルモデルを顕在化させ、共有ビジョンを創生していくための基盤づくりを行っていくということだ。また、そうした流れの中で「全体の最優先」²⁹⁾が重視される。「全体の最優先」とは、「本質的な意味において様々な『事物』よりも『関係』のほうが基本的であり、『全体』は『部分』よりも根本的なものだ」²⁹⁾という考えであり、それぞれの相互関係性を作り出すというよりは、むしろ既に相互に関連し合っている、というシステム思考的な見方である。こうした「全体の最優先」によって、「もの」として見られていた組織を、相互作用のパターンとしてみることを可能とし、常に問題が外にあって自分たちの内側にある問題を解決しようとし、ない、「その場しのぎ」の問題処理の方法からの脱却が可能となるのである。²⁹⁾ただし、こうしたダイアログは元来「探求と発見と洞察」を意図としており、その過程の中で何らかの形で合意が行われたとしても、それはダイアログが本来目的としていることではないため、合意を目的とした話し合いとは異なるのである。そこでセンゲは、「意志決定を行ったり、合意に達したり、優先順位を決めたりというように、何かの結論を出そうとする」、「スキルフル・ディスカッション」の必要性を述べた。そこでは、その過程において「新しい問題を探求したり、メンバーの間で深い『意味の共有化』が行われたりすることがあるかもしれない」³⁰⁾が、ダイアログと違い、基本的に意図するのは「まとめたり、結論を出すこと」³⁰⁾であるとしている。ダイアログはその行為を通じて物事の「意味づけ」を行っていくことから、話し合いの内容は基本的に収束していく方向ではなく、拡散していく形となる。しかしながら、学級活動における「解決を必要とする」話し合いは、集団決定という収束に向けて話し合いが進められなければならない。そのため、そうした「解決を必要とする」集団決定に至る話し合いにおいては、ダイアログを前提としたディスカッション（討議）、つまり「スキルフル・ディスカッション」が必要となるのである。

まとめ

現在の学級活動の話し合いでは、討議・討論・対話といったような分類はされることなく、「話し合い」という一言で表されてしまうため、その実態が捉えづらいような状況にある。しかしながら、そこには少なくとも「解決を必要としない」対話と、「解決を必要とする」討議・討論が存在し、それぞれが別々の役割を有している。特に現状の学級活動の話し合いは、「解決を必要としない」話し合いが皆無に等しく、また個人ビジョンも、学級としての共有ビジョンも不明瞭なまま、そして教師の手によって与えられた「解決を必要とする」話し合いによって、子供たちが一生懸命に教師の考える答えを探し出そうとする傾向が強い。このような話し合いでは、話し合いそのものの目的意識が薄れ、学級活動における話し合いは形骸化の道から逃れることができなくなるのではないだろうか。また、近年は子供たち自身が無から有を創り出せるような自治的活動は、実質的には存在していない。これは、例えば「お楽しみ会」や「レクリエーション」の内容を、子供たち自身が決める権利を持ったとしても、それはあくまで教師にその時間でお楽しみ会やレクリエーションをすることを許可されたにすぎないからである。子供たち自身の手によって、そういった要求ができるような自治権の拡大がなされない限り、当然のことながら「創造的な学習」を生み出そうとする対話は意味を持たない。しかしながら、特別活動や我が国の教育が、民主主義に生きる国民の育成という役割を有しているのであれば、教師による徹底した管理の下で、教師主導で行われる話し合いから、そろそろ解き放たれるべきなのではないか。一部で囁かれているような、特別活動不要論に対抗するためにも、学級活動のみならず、特別活動全般において中心的な活動形態となる、話し合い活動の本質的かつ抜本的な見直しは、今後これまで以上に必要となるであろう。ここで述べてきた対話やスキルフル・ディスカッションは、姿を消しつつある創造的な自治的活動を甦らせ、また学級活動における話し合いの新たな道筋を示すことのできる、大きな示唆と成り得るであろう。

<引用・参考文献>

- 1) 国立教育政策研究所『楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編）』、2015年
- 2) 新村 出 編『広辞苑 第6版』岩波書店、2008年
- 3) 宇留田 敬一『集団活動の理論と方法』明治図書、1974年 p.67-69
- 4) 岸田 元美『学級話し合い活動の指導方法』明治図書、1991年、p.48
- 5) ジェーン・ネルセン、リン・ロット、H・ステファン・グレン『クラス会議で子どもが変わる』会沢 信彦 訳 コスモ・ライブラリー、2000年
- 6) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』東洋館出版社、2008年 p.47
- 7) 北岡 宏章「特別活動における討論の指導について」四天王寺国際仏教大学紀要第41号四天王寺国際仏教大学、2006年 p.172
- 8) 内田 剛「終戦直後の国語科における『討議』と『討論』」全国大学国語教育学会発表要旨集11 全国大学国語教育学会、2009年 p.70
- 9) 文部省『新教育指針』（復刻）日本図書センター、2000年
- 10) 大西 忠治『討議・討論の指導技術』大西忠治「教育技術」著作集第8巻 明治図書、1991年、p.28-29

- 11) 片岡 徳雄 『集団主義教育の批判』 黎明書房、1975年 p.37-39
- 12) 前掲書、 p.219-221
- 13) 北岡 宏章 「特別活動と民主的リーダーシップの育成について」 四天王寺大学紀要第46号
四天王寺大学、2008年 p.174
- 14) 寺澤 芳雄 『英語語源辞典』 研究社、1999年
- 15) 『日本大百科全書—Encyclopedia Nipponica 2001』 小学館、1994年
- 16) 『ロングマン現代英英辞典』(5訂版) 桐原書店、2008年
- 17) 橋本 定男 『伝え合う力を養う調査研究事業・全体発表概』 新潟県鏡淵小学校、2007年
- 18) 橋本 定男 『指定校別実績報告書』 新潟県鏡淵小学校、2007年
- 19) 中島 正郎、石山 一男 『地方議会用語辞典』最新改訂版 ぎょうせい、1991年
- 20) 石井 輝彦 「対話指導の研究」 岩大語文第14号 岩手大学語文学会、2009年 p.60
- 21) ピーター・M・センゲ 『最強組織の法則』 守部 信之他 訳 徳間書店、1995年 p.9-10
- 22) Peter Senge 『School That Learn』 London: NICHOLAS BREALEY PUBLISHING, 2000
p.9-10
- 23) デヴィッド・ボーム 『ダイアログ』 金井 真弓 訳 英治出版、2007年 p.44-45
- 24) 中原 淳 長岡 健 『ダイアログ 対話する組織』 ダイアモンド社、2009年 p.89
- 25) 前掲書、 p.118-119
- 26) 前掲書、 p.92
- 27) アダム・カヘン 「手ごわい問題は対話で解決する」 株式会社ヒューマンバリュー訳 ヒュー
マンバリュー、2008年 p.138-139
- 28) ピーター・M・センゲ 『学習する組織「5つの能力」』 前掲書、 p.320
- 29) 前掲書、 p.48-49