

対立状況の解消に向けて考えるための小学校社会科授業の開発

－複数の当事者の視点に立つロールプレイ学習の構想と実践を通して－

Developing social studies lessons for elementary school to think toward solving of the conflict situations: Through concept and practice role playing learning for multiple parties

岩坂尚史

(お茶の水女子大学附属小学校)

キーワード：論争問題学習、ロールプレイ、葛藤

Key Words : Controversial issues learning, Role playing, Conflict

I. 問題の所在

社会は、様々な価値観を持つ人々で形成されており、それぞれの主義主張が交錯により対立状況が生まれている。それは、学級内での意見の相違による対立のような生活問題から、原発再稼働問題や沖縄米軍基地問題のような論争問題まで幅広い。このような解決困難な問題を解消するに際して、様々な視点から粘り強く考え、より望ましい決定を模索し続けようとする市民的資質の育成が欠かせない。

そのためには、児童らが、結論を急ぐことなく、対立する問題を解決に向けて論争することを通して、自分なりの解決策を考え出せるような学習過程が必要であろう。

論争問題学習はこれまでも多くの蓄積があり、①争点や対立の理解に関する学習、②議論の構造の理解に関する学習、③合意形成や熟議を方法としながら、社会的な意思決定を実際に行ってみる学習、④判断の基準をつくりながら個人の意思決定を実際に行ってみる学習といったように、いくつものタイプがみられる⁽¹⁾。これらの学習は、それぞれの論者のもつ社会観から社会をつくる市民の在り方を実質化している。それらに加えて近年では、横川(2012)や渡部(2015)のように、問題の解決のみならず、それ自体が構成される過程に目を向ける学習論も提唱されてきている。

このように、様々な論争問題学習がみられるが、それらを成立させるために共通する前提として、次に示すような二つの課題が吟味される必要があるだろう。

第一の課題は、対立に関わる当事者の視点から考えるためにはどうすればよいかということである⁽²⁾。たとえ、それが達成しても、ある立場の主義主張に囚われてしまい、そこに固執してしまっただけの浅い判断となってしまうか。また、他者を慮れないことにより、他者とともに共同体をつくる機会を得た際も、より望ましい決定の創出の機会が失われることが危惧される。

第二の課題は、論争問題と児童らの距離をいかに摺り合わせるかということである。論争問題学習では、児童らに対立を提示することで、論争に粘り強く取り組めることを自明とせず、それらの距離をいかに埋めるかという視点での学習の組み立てが必要であろう。

そこで、本稿では、ロール・プレイングに着目する。その理由は二つある。一つは、ロールプレイを行うことで、対立状況下の当事者の心情を児童が体験的に理解することができる利点があることである。例えば、古見(2013)は、児童期においてロールプレイは、他者の心を読み取ることにポジティブな影響を及ぼすことが明らかにしており、特に、他者の心情理解が未発達な児童の方がロールプレイの効果がより強く表れることを示している。二つは、実際の対立を扱ったとしても、仮の設定のもとで行うため、役割の交代が可能であるという点が挙げられる。現実には一度きりの会議なども、例えば、賛成・反対の立場を入れ替えて繰り返しロールプレイを行うことも可能である。よって、ある立場に傾倒し、情意的な根拠に左右されることが軽減される。そして、様々な主義主張の理解を促すことは、どの主張を尊重すればよいかという対立状況の解消への葛藤が生まれる。それは、対立に粘り強く向き合い、より望ましい決定を模索し考えることにつながる。

管見の限りにおいて、ロールプレイを用いた社会科研究には、「ジレンマ構造の理解」に重点化したものと「他者の立場から思考したり判断したりすること」に重点化したものという2つがある。前者は、しばしば、シミュレーション教材で見られる。そこでは、その状況の立場を演じることで、社会問題におけるジレンマ構造を理解していく。しかし、先述の二つの課題、つまり、社会問題を概観することに重点が置かれ、当事者の視点から考えることができるかということと、教師によって意図的に作り上げられた論争によってジレンマ構造を理解することに終始してしまうのではないかと懸念される。

一方、後者のような当事者の視点から考えるロールプレイを用いた論争問題学習を大別すると、次の2つの類型として整理できる。

第一に、討議型ロールプレイである。例えば、田中(2004)があり、ある人物のロールプレイを行いながら対立状況の解消に向けて討議を行わせている。討議型では、お互いの役から主張が繰り広げられ、他者からの主張に対して反論を行うことで、自身がロールプレイしている立場の理解につながる。一方、クラスとしてある決定を出すことに終始し、相手をいかに論破するかということが主たる目的となってしまう児童が出る可能性も否めない。ゆえに、自身がロールプレイした人物の主義主張に傾倒し、相反する立場を慮れず、対立状況の解消に向けての葛藤を抱えるまで至らない可能性がある。

第二に、理解型ロールプレイである。例えば、木谷(2004)があり、複数回ロールプレイを行い、当事者の主義主張の理解に重点をおいた。理解型では、児童らがそれぞれの役を担うことで、それぞれの人物の主義主張を共感的に理解するという点において優れている。一方で、それゆえに、その社会的な関係に対して批判的に捉えることが難しく、対立状況の解消に向けての葛藤を抱えることが困難となるという課題が残されている。

そして、双方に共通する課題として、その役を担いさえすれば、役になりきり、当事者の視点から考えることやその人物の主義主張を理解することができることを自明としている点が挙げられる。

以上の検討から、当事者の視点から考えることを重視した論争問題学習におけるロールプレイでは、討議型は、ある役に徹するため、ある特定の当事者の主義主張に固執し、他の立場を慮った決定ができない危険性を孕んでいる。したがって、ある特定の当事者の役割だけを演じるのではなく、理解型のように、対立する両当事者やそれ以外の当事者(調停人など)も含め、個人が様々な役を演じることが重要となる。その際、様々な役を演じるだけでは対立状況の解消に向けての葛藤が生まれにくいいため、討議型のように、その解消を射程に入れなければならない。ただし、学級としてある決定を出すことに終始せず、児童らが対立状況の解消に向けて自身の考えを表出できることに重点を置くことが肝要である⁽³⁾。また、社会問題のジレンマ構造の理解だけでなく、複数の当事者の視点から考え、論争に粘り強く向かう手立てについても、明示される必要がある。

以上を踏まえ、本稿では、複数の当事者の主義主張を理解し、対立状況の解消に向けての葛藤を抱え、その解消に向けて考えることができるような論争問題におけるロールプレイ学習を構想・実践することを目的とする。

II. 論争問題におけるロールプレイ学習の構想

1. 基盤となる理論

1) 「個人内葛藤」と「他者間葛藤」による当事者の心情の理解と対立状況の解消に向けての「葛藤」の創出

理解型ロールプレイは、自身がその対象に持つイメージと実際に役を演じて感じたこととのズレによって葛藤が起これ、その立場の心情理解が促される。一方、討議型ロールプレイは、異なる立場から主張を受けることで、他者と自身が持つ対立状況の解消に向けての考えにズレが生じ、葛藤が引き起こされ、演じている立場の理解につながる。

上記のことを心理学の領域の研究成果を参照し、照らし合わせると、前者は「個人内葛藤」、後者は「他者間葛藤」であると解される。高垣ら(2006)は、これら「個人内葛藤」と「他者間葛藤」の発話が引き起こされることが鍵となって知識が協働構築されていくことを主張している⁽⁴⁾。

以上を踏まえ、児童らの思考に「個人内葛藤」と「他者間葛藤」を引き起こし、複数の当事者の主義主張を理解することを通して、どのような決定をすればよいかという葛藤、つまり、対立状況の解消に向けての葛藤を生じるような手立てを学習過程に組み込むこととする。

2) 演劇論に基づくそれぞれの立場の深い理解

児童らが、その人物の主義主張を深く理解し、対立に向かい、複数の立場を慮りながらその解消に向けて様々な案を模索することができるように、平田オリザの論に着目し、「役を担う」ということについて検討する。

平田は、次のように、一人ひとりの「コンテクスト」の違いを基盤とした演劇論を構築している。

人それぞれが言葉から受けるイメージも、言語に関する行動も、すべて一人ひとりが異なるのだと言えます。俳優は、俳優である以前に、数十年間生きてきて、この言葉に関する、一人ひとりの文化ともいべき領域を築いています。こういう一人ひとりの言葉の使い方の違い、あるいは一つの言葉から受けるイメージの違いを、私は「コンテクスト」と呼んでいます(平田, 2004, 90)。

そして平田は、「自分のコンテクストの外側にある台詞を言うことは、普通の人(役者)は難しい(平田, 2004, 116)」とも考えている。そのため、「演出家は、経験に基づいて様々なヒントを俳優に提供し、少しずつ俳優と戯曲との間のコンテクストを摺り合わせていくしかない(平田, 2004, 186)」とコンテクストを摺り合わせることの重要性を主張する。

本稿では、演出家を教師、俳優を児童、戯曲を

論争問題やそれに関わる当事者と置き換えて考えてみる。すると、児童らがいかに役に入り込めるかは、児童らを論争問題と役を担う当事者に近づける、つまり、コンテキストをいかに摺り合わせるかにかかっているといえる。

また、平田は、役を演じる際、「人間はみな、台詞を渡された瞬間に、その台詞をどううまく言おうか、意味内容を、どううまく伝えようかと意識してしまいます。そうして、台詞に力が入り、声が単調になってしまうのです」と指摘する。そこで、できるだけ「台詞をうまく言おう」「意味をきちんと伝えよう」という意識を取り去り、肩の力が抜けた状態に（平田，2004，57-58）」する手立ても必要となる。

2. 学習過程

以上を踏まえ、図1のような学習過程を構成した。大きく分けて二部構成となっている。前半は、当事者の視点から考えるための部分であり、平田の論を基盤とした。後半は複数の当事者の心情を理解し、対立状況の解消に向けて葛藤を抱え、その解消に向けて考えるための部分であり、ここでは、高垣の論に依拠した。この学習過程により、シミュレーションや論争問題におけるロールプレイ（討議型・理解型）それぞれがもつ限界を越え、論争問題に粘り強く向かい、より当事者の視点から考えることができよう。以下、各段階について説明する。

1) 当事者の視点から考えるための準備段階

①論争問題と児童との間のコンテキストの摺り合わせ

児童らが粘り強く論争問題に向かうため、つまり、論争問題と児童との間のコンテキストを摺り合わせるために、対立を捉えやすい学習材を用意する。例えば、社会福祉施設や公園などの建設、防災・減災のための施策といった、広く一般市民に利益が享受される施策に対して、必ずしもすべての人々にとって有益ではないというものや、児童らの地域にも起こる可能性があるなどの無関係ではないような論争問題である。

②論争問題に関わる当事者と児童との間のコンテキストの摺り合わせ

当事者の視点から考えることを可能とするため、つまり、児童らと論争問題にかかわる当事者との間のコンテキストを摺り合わせるための活動を取り入れる。唐木（2008）は、「経験の三角形」から「なすことを通して学ぶ」意義を述べている。「経験の三角形」によると、人々が実際に記憶する程度は、「言語の使用を通して受け取ること」よりも「視覚をとおして受け取ること」や「聞くこと、言うこと、見ること、話すこと」の方が高いことを示している。そこで、この段階では、実際に現地を調査したり、資料から読み取ったりすることで、複数の当事者の主義主張と対立点、そして、解決すべき課題についての理解を目指す。しかし、ここで大切にすべきことは、直接当事者から見聞きしたり、影響力の強い視覚資料によって調べたりすることではなく、児童らが主体となりその当事者に関わる生活社会を思い描けるような体験をすることである。

③対立構造の把握

当事者と児童らの距離をより近づけるために、それぞれの当事者の主張を文書資料から調べる。そして、それをもとにロールプレイに向けた役作りを行う。討議に向けては、先述の平田の論を参考にし、児童らが主体となって自身の主張や相手の主張をつくっていくことができるようにする。重要なのは、教師が当事者の心情に忠実な台詞や台本を用意することではなく、自分自身で当事者の主義主張を思い描き、台詞を考えることである。

2) 対立状況の解消に向けて考える段階

①ロールプレイによる討議

この段階では、個人内葛藤と他者間葛藤を引き起こし、対立状況の解消に向けての葛藤を抱えるために、役を担いながら討議を行い、一旦終了し、再度立場を入れ替えて討議を行うということを繰り返す。実際に役を演じ主張することで「個人内葛藤」が起こり、その立場の主義主張の理解が促される。また、対立状況の解消に向けての考え方

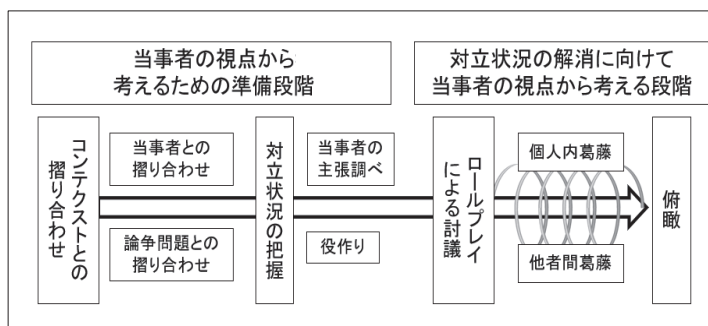


図1 当事者の視点から考え、対立状況の解消に向けて考える学習過程（筆者作成）

の違いにより、他者からの主張を受ける。つまり、「他者間葛藤」が引き起こされ、他者の考えやさらに自身の立場の主義主張の理解が促される。そして、一旦討議を終了し、立場を入れ替え、新たな立場のロールプレイを再度行う。すると、前回理解したこと、今回のロールプレイとの違いにより、大きな「個人内葛藤」が生まれる。この葛藤は、新しい立場の理解につながると同時に、どのような決定をすべきかという葛藤も生む。さらに、その立場からの主張により、新たな「他者間葛藤」が生まれる。このように、立場を替えて討議を繰り返すことにより、複数の当事者の主義主張の理解を促し、「個人内葛藤」と「他者間葛藤」が往還され、対立状況の解消へ向けての葛藤が生まれることになる。よって、対立に粘り強く向き合い、より望ましい解消策を模索し考えることにつながる。

②俯瞰

最後は、今までの学習をふり返り、一旦役から離れ、自身の考えを記述する時間を設定する。複数の当事者の主張をふまえた対立状況の解消に向けての葛藤を表出させ、自分なりの解決策等、自身の考えを整理することができるようにする。

Ⅲ. 授業実践－「私たちのくらしと安全～首都直下地震からの被害を減らすにはどうすればよいか～」2016年1月～3月実施、第4学年、34名学級⁽⁵⁾－

1. 本学習材の概要

生命や財産を脅かす火災、風水害、地震などの災害から人々を守ることは、地域社会での安全な生活を保障するものであり、人々の強い願いに基づくものである。そのため、防災訓練等を行っている町会、火災時の消火計画の策定等、平素から災害の防止に努めている消防署、様々な施策を設けている区等の関係諸機関が相互に連携をとっている。

東京都は、2004年の地震調査委員会による今後30年以内にマグニチュード7クラスの大地震が70%の確率で発生するという見解が示されたことや、このような大地震が起きた場合、最悪のケースでは、建物の全壊・焼失は47万棟にも及ぶという被害想定を公表した東京都防災会議の見解等を背景に、2006年、今後10年間の都市戦略として、「10年後の東京」計画を策定した。そこでは、「木造住宅密集地域の防災性の向上に加え

－中略－、震災対策に集中的に取り組むこと等により、災害に強い都市作り、首都東京の信用を高める」ことが目標の一つとして掲げられた（東京、2010、1）。その実現に向けて、東京都は「防災都市作り推進計画」を策定している。その推進計画において、X区にあるY地域（実在している地域）は整備指定地域に指定されている（東京、2010、42）⁽⁶⁾。

本單元では、X区が行っている、地震によって引き起こされる火災が広範囲に及ぶ危険性が高い木造住宅密集地域（Y地域）に対しての不燃化建て替え助成の制度を取り上げる⁽⁷⁾。区は、建て替える際の助成金の詳細や固定資産税・都市計画税の減免などの利点を、説明会を通じて住民に伝えたり、老朽化した家屋に対しては、無料で弁護士等と相談できる「空き家相談会」を開催したりして、関係各所の理解や協力を得ながら、「燃えない燃え広がらないまち」づくりを行おうとしている。一方、住民がこの制度を利用し、4m以下の道路に面した家を建て替える場合、昭和25年に制定された建築基準法に準拠することとなり、道路の中心線から2m後退したところまでセットバックすることが求められる⁽⁸⁾。また、立て替えに伴う仮住まいへの補助や新しく家を建てる際の補助はなく、住民の立場から考えると全ての面でよい施策とは言えない。

これらの対立を整理すると、表1のようになる。今後起こりうる災害も想定し、火災から町を守るという「公共の福祉」のためのX区の施策と、「財産権」を持つ住民の主張、そのほごまで、地域全体の安全は守りたいが、住民の主張も尊重したいY地域の町会長の思いが対立している。

2. 本学習材と児童との関わり

本学習材は、首都直下地震に対する人々の健康な生活や良好な生活環境及び安全を守るための施策の一環であるが、それに対して不利益を被る方がおられ、住民の主張が地域全体の安全を脅かすことになりかねないという対立を孕んでいる。また、首都圏に住む子どもたちにとっては当事者になる可能性のある問題でもある。したがって、児童らにとっても対立を捉えやすく、論争問題と児童らのコンテクストを摺り合わせやすい学習材と言えよう。

3. 単元の目標

地域の安全を守るために、関係諸機関が相互に連携し、そこに従事する人々が様々な工夫や努力

表1 区と住民の対立状況と町会長の思い（筆者作成）

区の施策	住民の主張	町会長の思い
・建て替えにより、木造密集地域を減らし、且つ、道も広くし、火災に強い町を目指す。	・建て替え時に、土地が減る場合がある。 ・解体した際の仮住まいの費用、新築時の費用は個人負担となる。	・火災から町全体を守りたい。 ・住民の思いも尊重したい。 ・火災の被害を減らすために区と連携し、防災地図を作成したりや防災訓練等を行っている。

をしていること、区が策定する制度のねらいを理解するといった、行政側の取り組みを理解する一方で、個人の主義主張があることも理解し、それらを尊重しながら対立状況の解消に向けて考えることができる。

4. 本単元の学習計画

前掲の図1の学習過程に沿って学習を進める。最初は、当事者の視点から考えるための準備段階である。まず、当事者と児童とのコンテクストを摺り合わせる。実際にY地域の広さ、道路幅、歩道の状況などを見学することで、住民の思いや火災への対策が必要であるという区や町会長の願いを感じ取ることができるようになる。

次は、論争問題と児童らとのコンテクストを摺り合わせる。関係諸機関の様々な対策や、児童らの居住域である東京23区内における首都直下地震の想定被害等の資料を用意し、児童らが調べることで、火災への対策が早急に求められていること、火災から町を守るにはどうするべきかという

社会の課題をつかむことができるようにする。

そして、対立状況の把握である。まずは、木造密集地域を減らすための不燃化建て替え助成を行う区の制度を提示し、住民は不利益を被るということがわかるようにする。区の制度については、視覚的に特色をつかめるようパワーポイント等を使用する。町会長の取り組みを調べる際には、消火器の位置が記された地図や、町会長に取材をしたことをもとに作成した文書資料を用い、災害の被害をおさえるため、住民のために尽力していることがわかるようにする。その後、「他者においてほしいことは何か」「それに対してどのような反論があるか」等の問いを設定したワークシートを用意し、児童らが主体となって、自身の主張を考えたり、相手の主張を想定したりして、ロールプレイを行う前の準備を行う。

後半部にうつり、次は、当事者の視点から考える段階である。まずは、実際にロールプレイを行う。住民説明会という場を設定し、クラスを3つ

表2 学習の履歴

	時	学習活動とそのねらい (教師の発問や指示)	児童の反応
段階①	1	○Y地域の地図とZの地域 (同じ区内の別の地域) の地図を比べ、Y地域の特徴を概観する。	・Z地域は道が広く、建物がまとまっている。 ・Y地域は道が複雑に入り組んでいるし、狭い。
	2	○実際にY地域を見学し、自身のイメージと実際とを比べ、より町会への理解を明確にする。	・古い家が多く、町中に消火器が配置されていた。
	3		・道の幅が手を広げたくらいのところもあった。
	4	○見学によって得たイメージを出し合い、町会の課題や良さを共有する。	・駅に近くて静かで便利である。 ・道が狭いので、消防車・救急車が通りにくい。
	5	○火災を防ぐための対策を自分なりに考えたり、Y地域における課題と火災による被害を防ぐための方策を調べたりして火災への対策の必要性に気づく。	・「火の用心」の活動に参加したり、火の扱いに気をつけたりなど、自分たちでもできることをする。 ・消防署の方は、火災時に消防車やホースカーをどこに配置するかなど、消火計画を立てている。
	6	○首都直下地震について、想定される被害状況や火災の原因を調べ、自身も考えなければならない問題であることに気づく。	・建物倒壊の3分の2は火災によるものである。
	7		・12m以上の道路は燃え広がりにくい。 ・私たちが住んでいる区も被害が大きい。
段階②	8	○X区の取り組みを調べ、火災を防ぐための施策と区の主張がわかる。	・古い家を解体する費用が出るから、よいと思う。 ・土地が削られたら住民にとっては損だ。
	9	○Y地域の町会長の考えを文書資料から調べ、住民の主張と町会長の思いがわかる。	・町会長さんは区と協力して防災訓練を行っている。 ・消火器の位置を示した地図を配布している。
	10	○この制度の良い点・課題点などについて、X区役所・町会長・住民の立場から考え、自身の主張の根拠とする。	・地域の安全も守られる、よい施策だと思う。 ・家の建て替えは、所有している個人の問題だと思う。
段階③	11	○X区役所・Y町会長・Y地区の住民のロールプレイによる討議を行い、様々な葛藤を感じ、複数の当事者の主張を理解する。	・詳細は、IV-2)を参照。
	12		
	13		
段階④	14	○火災の被害を減らすためにどうすればよいか等対立状況の解消に向けて、自分なりの考えを書く。	・区と一緒に話し合い、住民のことを中心に考えた訓練を行えばいいと思う。住民も納得するし、練習の成果も出ると思うから。(二児の記述より)

※段階①...コンテクストの摺り合わせ (当事者の視点から考えるための準備段階①)、段階②...対立状況の把握 (当事者の視点から考えるための準備段階②)、段階③...ロールプレイによる討議 (対立状況の解消に向けて当事者の視点から考える段階③)、段階④...俯瞰 (対立状況の解消に向けて当事者の視点から考える段階④)

【授業作りに関する参考文献】

- ・「大地震に備える」編集委員会 (2014) 『大地震に備える』国土交通省関東地方整備局・毎日新聞社
- ・東京都 (2010) 『防災都市づくり推進計画～「燃えない」「壊れない」震災に強い都市の実現を目指して～』
- ・文京区 (2015) 「不燃化特区事業のご案内～燃えない・燃え広がらないまちづくり～」
- ・消防署の方からの聞き取り資料 (授業者がまとめたもの)
- ・Y地域の町会長の聞き取り資料 (授業者がまとめたもの)

にわけ、「区」・「住民」・「町会長」のいずれかのロールプレイを行いながら、対立状況の解消に向けて、それぞれの立場から主張し合う。1単位時間後には、立場を替えて再度討議を行うことを繰り返す。なお、討議のコーディネートの際には、授業者は状況に応じて多数派に意見が流れそうな時には、批判的な意見を述べたり、少数派の意見に同調したりして学級内の意見のバランスをとり、お互いの主張がかみ合わない時は、話題を集約したりする。

最後は、学習を俯瞰する。当事者の視点をふまえ、解決に向けて自分なりに解決策を意見文として書く。火災を減らすためにはどうすれば良いか、区の立て替え助成を推進したほうがよいのか、住民の主義主張に寄り添ったほうがいいのか、火災の被害を減らすためにはどうすればよいか等の問いを設定し、対立状況の解消に向けて自分自身の考えを記述することができるようにする。表2は学習の履歴である。

IV. 授業実践の考察

1. それぞれの学習過程における児童の学び

1) 当事者の視点から考えるための準備段階

①コンテクストの摺り合わせ

児童らのふり返りには「静かで気持ちいい。」「昔ながらの家がある。」「自然が多い。」「緑が多い。」というものがあり、自身が住む場所に愛着を持つ住民の思いと重なる。また、道幅や一軒家の多さを体感することで「道が細くて車一台が通れるのがやっつである。」「消防車が通れない。」「家と家の間がせまいから火事が起きやすい（広がりやすい）。」等の課題を捉え対策が必要であるという記述も見られた。これは、町全体を火災から守ろうとする区や町会長の思いと重なる。地図を概観した後、現地を見学することでよりイメージが明確になり、対立につながる住民や町会長・区の主義主張が児童らに涵養されていった。

続いて児童らは、首都直下地震の被害想定や、過去の災害について調べた。その際、全体で建物の焼失61万棟のうち2/3が火災によるものであること、阪神淡路大震災では、木造家屋の密集地で発生した火災が広がったこと、12m以上の道路は延焼防止率が100%であり、4m未満の道路は15%である（4m～6mは20%、6m～8mは25%、8m～10mは30%、10m～12mは60%）ことなど町会の課題が想起され、今後の討議の際にも関わる資料も提示し、どのような対策をすべきかという葛藤を抱えられるにした。授業後のふり返りに、「地震よりその後の火災が怖い。地震はおさえられないので火災だけは減らしたい。（自身が住む）E区はまずいと思いました。」「火災で命を落とす人が多い。」との記述があり、対立の原因、つまり、解決すべき課題をつかむことにな

り、論争問題と児童らのコンテクストが摺り合わされていった。

②対立状況の把握

古い家を解体する費用の補助や、税金を免除するといった区の施策を提示した際は、その利点に対して「お得だ」と口々に発言していた。ソ兄の「じゃあ全部立て替えちゃえばいいじゃん。」という発言を受けて、ヌ兄が「道を広くするということは、もともとあった土地を削って土地を減らして建て替えるってことじゃないですか。」と発言した。一転、住民に寄り添う発言（「補助されるのはいいけど、土地を減るのは損だ。」「通る人は得。」「4mで本当にいいのか。」「建て替える前に許可しているからよいのではないか。」「火災が起こった時にあの時建て替えておけばよかったなっと思うかもしれない。」等）と繰り返された。前段で児童らと当事者や論争問題とのコンテクストが摺り合わさっているからこそ、多様な意見が出された。

次に町会長の思いを調べた後は、同じ役を担う児童同士で小グループを作り、ワークシートをもとにロールプレイの討議に向けての役作りを行った。その後のふり返りには「区は道を4mにしてみようようにしていくことから、みんながうれいと思ってもらえるよう協力してやっているの、よいと思いました。」「土地を持っている人として考えると、やはり、手放したくないと思う。」「と現地を見学し、町の様子を感じ取っていることが想定できるふり返りや、「町会長は命と住民を考えなくてはいけないので大変です。」といったふり返りがみられ、区・住民・町会長の主義主張を思い描いていた。一方で、「町を未来化させて、火事を防ぐという意見が多かったです。」「正直できそうにないこと（対策）もあった。」という現実離れた記述もあったが、逆に言えば、自由で柔軟な役作りができていたことがうかがえよう⁹⁾。また、「一つの意見を解決しようとする、その反対の意見が出る。」「全ての面で考えるととてもお得なのですが、住民にとって家が大切だったりするので、無理やりやるのではなく、住民の気持ちも考えて会議をやりたい。」といったふり返りも見られ、対立状況を把握し、対立状況の解消に向けての葛藤も生まれ始めている。

2) 対立状況の解消に向けて当事者の視点から考える段階

①ロールプレイによる討議

学習過程の前半部を踏まえたことにより、討議ではそれぞれの立場から主張や反論を繰り返して、役に入り込み、熱のこもった主張が繰り返された。授業後半、授業者は今まで話題になっていたことを板書し、互いの主張を整理した。その後、個人の権利を優先するか、みんなの安全を優先するかの話題に絞っていった。

－第一回目の住民説明会での討議の様子の一例－
ノ児（住民）：区に質問なんですけど、空き家とかは個人の問題じゃないですか。なのに、そういうのをなんで区が決めちゃうんですか。

ハ児（区）：決めはしていない。燃えていいんですか。

ヘ児（区）：個人の問題といっても、火災が起きたとして、病院に運ばれるじゃないですか。そしたら、医者とかが手術をして、個人の問題じゃなくなると思う。

イ児（区）：すべてが、個人の問題ではないから。

T：個人だけど、全体の問題でもあるということですね。

ク児（住民）：建て替えるときに1mくらい後ろに下げて、中途半端に道を広げても、火事の広がるパーセンテージはあまり変わらないから、土地が広いほうがまだいい。～中略～

ム児（区）：道を広くするという事は、細い道があります。物を置いて、地震とか自然災害で倒れました。人が下敷きになりました。他の人が逃げられなくて、どうなんですか。

T：みんなの安全を重視するということね。

ニ児（町会長）：知らない！

イ児（区）：町会長なのに知らないなんて無責任すぎる。

キ児（住民）：そのために区が対策を練っているだろ。

ア児（区）：X区はですね、みんなの安全を優先します。ですから、先祖代々とかなんとかって言っている人はもういいです。

T：いいですってどういうこと？

ア児（区）：もう無視します。出ていってください。

X区から出ていってください

ノ児（住民）：そういう権利はあなたにはありません。

ニ児（町会長）：君も区失格だよ。

T：個人の権利もあるよね。

第二回の討議記録をみると、第二回では、ノ児の発言を受けて、ト児やテ児が反論するという相互の関わりにより、他者間葛藤が生じている。加えて前回の役とは違った役を担うことによって生じた大きな個人内葛藤があわさり、フ児のような個人内葛藤が表出されている。それらの葛藤が、住民の主義主張を汲む様な区の主張や、課題解決の重要性を感じ取った、つまり区の思いを理解した住民側の主張につながった。そこから、対立状況の解消に向けてどのようにすべきかと児童らが葛藤を抱えていることがうかがえる。

－第二回目の住民説明会での討議の様子の一例－
ノ児（町会長）：この考えは区の制度なんだから、最後まで区が言い始めたから、区としては責任を持って…。

ト児（区）：私たち区が言い出したことだけど、

これは、区で法律とかで決まったことじゃないから、だから別に、さっきノ児さんが言ったように、もし建て替えたくないんだったら、区が強制的にやんなきゃいけないことじゃないから、強制ではないから、建て替えたくない人は、別に建て替えなくてもいいし、もし建て替えてもいいよという人は建て替えてほしい。

テ児（区）：区が言い出したって、住民のことを考えて区は言ったんですよ。

フ児（住民）：住民のことを考えているんですけど、住民にお願いされているんですけど、いやって言って、住民のことを考えていると言われると、建て替えていいのかわからない。

T：もうちょっと詳しくいってください？

フ児（住民）：住民のことを考えていると言われると、家を結局は建て替えるのか建て替えちゃダメなのか、自分でも判断するのが難しい。

第三回目の再度立場を変えての討議である。二回の討議を踏まえ、児童ら是对立解消の難しさを感じ取っている。開始直後に住民役のミ児は、区の制度を認めつつも、住民だったらどんな気分になるのかという趣旨の発言をした。それを受けて、チ児が一軒だけ道を広くしても意味がなく、全員が協力しないと意味がないということや、住民の建て替えをしたくないという気持ちもわかるということから、お金を使わない訓練の重要性を主張した。それを受けて、授業者も対立状況の解消に向けて進化した。討議記録から、児童らの相互の関わりにより、お互いの考えを聴き合うことで、設備を強化することや、訓練を行うことの大切さ等の主張が繰り返され、建て替え以外の火災から身を守るといった解決策が意見として出された。

－第三回目の住民説明会での討議の様子の一例－
ク児（区）：道を広くしないで、火災を防げる方法が…。

T：あるのかどうか、ということを引きたいんだよね。

ク児（区）：燃えにくい建物にするとか、スプリンクラーを各家庭に付けたらかすれば。

T：そうかそうか。道は広くしていないな。今ある家そのものを火災に強くする。

ウ児（区）：できるかぎりのことを。

T：例えば、スプリンクラーとか、防災〇〇とか、あとは、火災とは関係ないけど、地震で倒れないように、こうなんか、タンスに…。

ウ児（区）：最近、いろんなところで耐震工事とかしている。

T：そうすると、道は広くしなくていい。

ウ児（区）：でもやっぱりした方がいい。

～中略～

ケ児（区）：（火災が起きたら）家はもうあきらめたほうがいいんじゃないですか。

T：家はどうしようもないけど…。

イ児（町会長）：家を残したいなら、設備で。
 タ児（住民）：家じゃなくて、命は？
 T：イ児さんがいま言っているのは、家は守れる。これ（避難訓練等）は、命は守れる。住民は、命と家を守りたいと、でも、まずは命を守るうよ、これは全員 OK だね。
 複数児童：うん。
 T：設備を強化すると家が守れるけど、何が守れないの？
 テ児（区）：命は守れない。
 T：これ（設備を強化すること）は完璧なの？
 ス児（住民）：完璧ではない。
 ソ児（住民）：訓練して、今ある家を火災に強くすれば、最強じゃん。

②俯瞰

単元終末の意見文から、複数の当事者の主義主張を踏まえ、対立状況の解消に向けて考えることができたかどうかを評価した。（32名分、2名未提出。）具体的には「この問題を解決するためにはどうすれば良いですか。相手がどうすれば納得するかということを考えながら書きましょう。」と問いからである。内容の妥当性はともかく、対立状況の解消に向けての葛藤が表出され、「区」「住民」「町会長」の立場が納得できるような対策を具体的に書いていれば A、具体性は乏しいが、両者の主義主張を踏まえた対策を書いていれば B、具体的な対策を書いていない、もしくは意味が伝わらない場合は C とした。結果、A = 20 名、B = 9 名、C = 3 名であった。ほとんどの児童が、複数の当事者の主義主張を踏まえ、対立の葛藤を表現し、対立状況の解消に向けて考えることができていた。

3) 小括

実際に見学することで、景観の良さ、自然の多さ、静けさ、道幅が狭さ、古い木造の家の多さ等を見て感じ、次の段階における区・住民・町会長の主張の理解や、役作りへのスムーズな移行につながった。そして、その理解があったからこそ、一回目のロールプレイでは、白熱した討議につながった。ここでは、お互いの感情と感情がぶつかり合い「他者間葛藤」が生じ、歩み寄りが試みられることはない。しかし、ここで感情を表出することは、役を担っている立場を深く理解することであり、必要不可欠な行為であった。二回目以降の討議では、一回目で役を担った立場について深く理解していることが布石となっており、二回目と三回目に別の役に代わった際にも、前回、前々回の討議で自身の担った役（他者）の主義主張を慮ることができている。そして、児童らは、複数の主張を理解することを通して、対立状況の解消に向けての葛藤を抱え、単元終末の意見文を書く際にも、自分なりの解消策を模索する姿が見られた。

2. 抽出児の考察

ここでは、ロールプレイで関わり合いながら相互に発言をしていた児童が、複数の当事者の主張を踏まえた対立状況の解消への葛藤が現れ、その解消に向けて考えることができたかということについて考察を行う。

ア児は、一回目の住民説明会では感情がむき出しになっている。授業後のふり返りには、「もし火災が起きなかったらというノ児の言葉に対して良かった」と書いた。二回目の住民説明会は、立場が変わって「住民」であった。すると、「区にそんなに補助ができるんだったら、最大の防災システムみたいなのをつくらばいいんじゃないですか。」と住民に寄り添った発言をしている。三回目の町会長の時にはまったく発言をしなかった。ここから町会長の苦悩を感じとっていると推察できる。終末の意見文では、「住民のことに関する意見もわかるし区の火災がない街づくりに対しての熱意もわかるので、どちらも尊重したい。」「火災から町を守るためにはそこに関連する人みんなが協力しないとイケないと思う。だから、まずは、みんなで訓練をしてどういうことが起きたらどうなるかをシミュレーションする。」と両者の主張を慮り、対立状況の解消に向けた意見を書いている。

イ児は普段はあまり発言しないが、一回目の討議記録の一例から、区に入りこんでいることがわかる。二回目の「住民」役の際も記録の一例にはないが、感情的になる面も見られた。授業後のふり返りには、「住民は区の政策を飲み込むのだから区も他に何かしてほしい。解体費用はやる以上は当たり前。」と書き、住民の思いをくみ取った。三回目は「町会長」役として、設備強化や町全体が協力することの大切さを主張している。単元終末の意見文では、比較的住民寄りの意見を出していたが、区の補助金を出す制度の利点は述べていた。解決策として、「その金額を各家庭にスプリンクラーを付けるといった別の設備のために使ったほうが良い。」と答えた。

テ児は討議記録の一例にはないが、一回目の「町会長」役では、相互に主張が行き交う中では、「みんなで考えることだ。」と苦言を呈し、双方の間を取り持つ町会長を演じることの難しさを感じていることがうかがえる。二回目も発言が行き交う中で感情的になり、「住民のことを考えて区は言ったんですよ。」と発言をしている。三回目は、「住民」役である。授業後のふり返りには、「後半、訓練や防災グッズなどについての意見が出始めました。スプリンクラーなどの設備を置くことには賛成したけれど、訓練について町会長が（住民がなかなか参加してくれそうにないから）困ってました。」とあり、住民の建て替えのデメリットを感じ取り、訓練のあり方はどうあるべきかを考

えていた。意見文では、「どちらかという区です。でも住民から道が4mで本当に火災が防げるのかといわれて、確かにと気づきました。土地を減らしてまで道を広げるよりも訓練や防災グッズのほうが火災を防げるのではないかと思います。」と区に寄り添いつつも、住民を慮った解決策を書くことが出来た。

ク児は、一回目の「住民」役で、道幅に対しての延焼防止効果について疑問を呈した。二回目の「町会長」役後のふり返りでは、「町会長としては住民に賛成で区が言ったことなので責任をもって絶対に火災を防げるなら建て替えて100%じゃないならそのままのほうがいいと思う。」と書き、区の思いに寄り添いつつも、対策の効果について言及している。三回目には、両者が納得できるような発言をしている。単元終末の意見文では、「もし火事が起きなかった分無駄になるので区に反対です。」と住民よりの意見を出しているが、火災の被害が大きくなるようにする区の対策についても言及している。解決策として「日頃から防災訓練に参加する等していざというときに助け合う。」という記述が見られた。

ノ児は、一回目は「住民」、二回目は「町会長」のロールプレイを行った。二回目も、感情をむき出しに、区に対して大きく批判している。三回目の「住民」役では、ほとんど発言することはなかった。単元終末の意見文では住民の寄り添い、住民の主張からしか書くことができなかった。しかし、解決策としては、「空き家を持っている住民の方には家の周りに区の補助でスプリンクラーや消火器を付ける」と火災を減らしたい区の意図もくみ取っていることがわかった。

二児は、一回目は主張が行き交う中で「知らない！」と半ば投げ出したともとれる発言をしている。一方で、町会長の苦悩ともれ、二児なりに大きく葛藤を抱えているといえる。二回目は、「区」役であったが、発言回数は2回と少なく、ふり返りには、「今日僕は区になったけどやっぱり住民の考えも受け入れたい。だけど要望ばかり言われても困る。」と書き、区としての葛藤を抱えている。三回目は「住民」役であった。発言はなかったが、授業後のふり返りには、「今回僕は住民になって初めてわかった。区に納得しない理由が、道を広くするのはいいけど自分の家を削ってまで広くするのは納得しない。」と書き住民の思いを感じ取り、大きく考えが揺れている。単元終末の意見文では、「道を広くすると家などが削られるのはいや。」と今までの主張とは一転して住民に寄り添う意見を書いた。対立状況の解消策については「防災訓練を進んでやってもらえるようにした方がいい。」と記述した。

以上のように、抽出児からは、お互いが主張し合うことを通して、「他者間葛藤」や「個人内葛藤」

が生じ、複数の当事者の主張を理解し、対立状況の解消に向けての葛藤につながった。ア・イ・テ児は、双方の立場を慮り、自分の意見を出した特に学習効果が高い児童である。一方、ク・ノ・二児は、最終的には住民に寄り添った立場をとっていたが、討議において、複数の当事者の主張を理解しており、意見文においても、区の主張を尊重する面もみられ、対立解消に向けて自分なりに考えていた。なお、他の児童に関しても、今回の抽出児ほどの表出は見られなかったが、双方の主義主張を理解している姿が見て取れた。

V. 成果と課題

本稿では、先行研究からこれまでの論争問題学習を概観し、それを成立させるための前提としての二つの課題「一つの立場に囚われることなく複数の当事者の視点から判断すること」「論争に粘り強く向かうこと」を設定した。また、ロールプレイングを用いた先行研究を整理し、シミュレーションによる社会問題のジレンマ構造理解型、論争問題のロールプレイにおける討議型・理解型と整理し、その課題を乗り越えるべく、複数の当事者の視点から考え、その主義主張を理解することで、対立状況の解消に向けての葛藤を生じ、その解消に向けて粘り強く考える論争問題におけるロールプレイ学習をモデル化し、実際に単元を設計、実施するとともに児童の学習に対して検討を加えた。

本稿の成果は、次の二点である。第一に、複数の当事者のロールプレイを行うことで、複数の立場を慮り、対立状況の解消に向けて粘り強く考えることを実証した点である。討議型では、対立状況の解消に向けて考えてはいるが、相手を論破し、対立する相手側の主義主張を理解することが困難であるということ、逆に理解型では、様々な立場の主義主張は理解できるが、対立状況の解消に向けての葛藤が生まれにくいという限界を超えることが出来た。第二に、演劇論を導入しながら、当事者の視点から深く考えるための学習過程を組み立てたことである。これまで、その役を担いさえすれば、役になりきり、当事者の視点から考えることやその人物の主義主張を理解することができること、論争問題に粘り強く向かうことを自明としているという問題点があった。本稿では、演劇論を導入しながら、学習過程として組み立てることで、その課題を解消する手立てを明確にした点に意義を見出せるのではないだろうか。

課題としては、児童の変容を追う際には、学習後に児童らがそれぞれの思いを自由に記述したふり返りや発言があった児童を中心に考察することとなり、人物の理解のみとりに個人差が出てしまったことである。その対応策として、「ロールプレイを行う前とロールプレイを行い討議した後で

は、どのように考えが変わったか」等とふり返りの視点を設定すること等が考えられる。児童の考えを表出するための方策を検討していきたい。

【註】

- (1) 論争問題学習の整理は、溝口（2015）を参照した。
- (2) 当事者性については、渡部（2020）が詳しい。渡部は「問題の利害関係者ではない時点で、問題の利害関係者と同じ意識、つまり問題についての直接的な当事者という意識を持つことは極めて難しい」としつつ、「市民は自身とは直接利害関係のない問題も民主主義体制においては否応なく考えていく責任があること（少なくとも気にする必要があること）を子どもたちに自覚させる」ことの重要性を論じている。児童らが直接利害関係のない問題を考えていくことためには、後述する当事者のロールプレイを行うことは大きな意義がある。
- (3) 例えば、横川（2012）においても「実際には、示される解決策は教師によって選択されており開かれた価値観形成という点では限界がある」と述べられている。
- (4) 高垣らによれば、「個人内葛藤」とは、子ども自身が持っている考え方と対象との間に生じる葛藤であり、双方の間にズレや矛盾点が発見されたときに引き起こされるもの、「他者間葛藤」とは、一つの対象を介して自分の持っている知識や課題解決方略と他者のそれとの間に生じる葛藤であり、双方のズレや矛盾点が発見されたときに引き起こされるものである。
- (5) 実践については、第66回日本社会科教育学会弘前大会で自由研究発表を行っている。
- (6) 整備地域選定基準を、地域危険度のうち、建物倒壊危険度5及び火災危険度5に相当し、老朽木造建物棟数が45%以上の町丁目を含み、平均不燃領域率が60%未満である区域及び連たんする区域としている。
- (7) 様々な条件はあるが、古い木造建築物から不燃化建て替えを行った建築物に対して、除却費、設計費及び管理費の一部助成を行うとしている。例えば、除却費助成金として上限210万円、建築設計費助成金として準耐火建築物の場合は上限50万円、耐火建築物の場合は上限100万円といった助成に加え、他にも固定資産税・都市計画税の減免がある。
- (8) 改築は対象外なので、一見新築のように見えても、セットバックされていない状況も起こりうる。
- (9) 平川（2010）は、「問いが浮かんでしまうこと、疑問を感じてしまうことは、生まれた瞬間から僕たちが備えている人間の精神の根源的な働きであり、それにふたをしてしまわないことが大

切だ。」と述べ、自由に発想することの重要性について論じている。

【参考文献】

- ・猪瀬武則（2002）「経済教育における実践的意
思決定能力育成—シミュレーション教材『ミニ
—ソサエティ』の場合」『日本教科教育学会誌』
25-1, pp.21-30.
- ・岩坂尚史（2016）「ロールプレイを用いた論争
問題学習の可能性—授業実践『首都直下地震か
らの被害を減らすためにはどうすればよいか』
（小4）からの考察—」第66回日本社会科教育
学会弘前大会2016年11月5日（於：弘前大学）
自由研究発表配布資料。
- ・唐木清志（2008）『子どもの社会参加と社会科
教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』
東洋館出版社, pp.55-56.
- ・木谷静香（2004）「共感的理解をくみこんだ社
会科授業開発—小学校5年生産業学習「酪農」
を事例として—」『社会系教科教育学研究』16,
pp.29-36.
- ・高垣マユミ・田瓜宏二・清水誠（2006）「理科
授業の議論過程におけるトランザクティブディ
スカッションの生成を促す教師の介入方略」『教
授学習心理学会』2-1, p.24.
- ・田中力（2004）『社会の見方を鍛える討論の授
業』, 学事出版, pp.78-97.
- ・藤原孝章（1997）『グローバル教育における多
文化学習の授業方略—シミュレーション教材
「ひょうたん島問題」を事例として—』『社会科
研究』47, pp.41-50.
- ・平川秀幸（2010）『科学は誰のものか 社会の
側から問い直す』NHK出版。
- ・平田オリザ（2004）『演技と演出』, 講談社現代
新書。
- ・古見文一（2013）「ロールプレイ体験がマイン
ドリーディングの活性化に及ぼす効果の発達の
研究」, 日本発達心理学会『発達心理学研究』
24-3, pp.308-317.
- ・溝口和宏（2015）「わが国における「論争問題
学習研究」の動向と課題」池野範男『多様性と
民主主義を視点としたシティズンシップ教育の
国際比較研究』（シンポジウム資料）, pp.71-74.
- ・横川和成（2012）「開かれた社会観の形成を目
指した社会問題の構想—中学校公民的分野小単
元「ワーキングプアからみる現代社会」を事例
として—」『公民教育研究』20, pp.67-83.
- ・渡部竜也（2015）『アメリカ社会科における価
値学習の展開と構造—民主主義社会形成のため
の教育改革の可能性—』, 風間書房。
- ・渡部竜也（2019）『主権者教育論』, 春風社。