

## 調停力を育成する道徳授業の理論と実践 —岐阜大学附属小・中学校での研究授業を中心に—

柳沼良太（岐阜大学大学院教育学研究科）

小笠原淳（岐阜大学教育学部附属小学校）

矢島徳宗（岐阜大学教育学部附属中学校）

### はじめに

今日、グローバル化や情報化が進んで価値観が多様化する一方、子どもたちの人間関係が希薄化し、現実生活でトラブルが生じた場合でも、当事者間で適切に話し合い解決することが難しいことが指摘されている。新しい学習指導要領における道徳科では、子どもが人生で出会う様々な問題に向き合い、主体的かつ協働的に解決する資質・能力としての道徳性を育成することが目指されている。その中でも、豊かな人間関係の構築やコミュニケーション能力の育成は重視されている。

経済協力開発機構(OECD)でも、これからの時代に求められるキー・コンピテンシーの構成要素として、「多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者の相互関係）」を挙げている。国立教育政策研究所の提示する「21世紀型能力」でも、「実践力」の構成要素となる「人間関係形成力」を重視している。「よりよく生きる力」の基礎となる道徳性を養うためにも、人間関係形成力は不可欠である。こうした人間関係形成力の育成は、市民性教育や法教育、主権者教育、いじめ防止教育問題に繋がることが想定される。

こうした人間関係形成力の中でも、本研究では子ども同士で問題を「調停する力」に焦点を当てている。人間関係形成力は、一般的に当事者間で問題を解決する上で働くものだが、当事者間では利害関係があり、主観的で感情的になりがちであるため、冷静に状況を把握して的確な判断をすることができない場合がある。そこで、本研究では当事者から少し離れてところにいる「中立的な第三者の立場」で人間関係を調停する力を育成することに研究テーマを設定した。

従来の道徳授業でも、問題を抱えた当事者間で「どうすればよいか」を考え議論する展開は少なからず開発・実践されてきた。本研究では、中立的な第三者の立場で、道徳的問題を考え判断し調停する能力を高めることで、冷静で公平な人間関係形成力を養うと共に、自分事として実際に対人問題が生じた場合でも、的確に取り組める汎用力を育成できるようにした。

いじめ問題の場合でも、単に被害者や加害者の立場で互いに自己主張し合うだけでなく、中立的な第三者の立場で冷静に問題を調停（仲裁）できることが大事になる。こうした「調停する力」を育成することで、これまでいじめ問題をただ傍観するだけの子どもから当事者間の問題を調停する者になれることが期待される。

本研究では、道徳教育の研究者と社会科教育の研究者が共同研究を行って理論を構築し、実際に指導案を作成し、岐阜大学教育学部附属小学校と中学校においてそれぞれ実際に授業を行い、その効果を省察・検証している。

第1節では、「調停」の定義や「調停する力」を育成する道徳授業の理論、および具体的な学習指導過程構成を説明する。第2節では、以上の理論や指導過程に基づいて実際に行った小学校での道徳授業の実践例を提示する。第3節では、中学校での道徳授業の実践例を具体的に提示する。最後に、「調停する力」を育成する道徳授業の実践を振り返り、その成果と課題を示すことにしたい。

## 1 「調停する力」を育成する道徳授業とは

### (1) 調停および「調停する力」について

本研究における「調停(mediation)」とは、中立的な第三者が介入することによって、当事者間の争いごと(問題)を解決することである。調停では、上位の立場で審判を下したり、裁定(arbitration)のように善悪・可否を決定したりするのではなく、あくまでも中立的な第三者の立場で当事者間の話し合いを促し、お互いに受け入れることができる解決策を作成できるよう支援することである。このように調停者の役割は、中立的な第三者の立場で、対立する当事者とそれぞれ公平に交渉し、双方の意見を聞いた上で、互いに理解し合い、納得できるような解決策を導き出せるようにすることである。

本研究における「調停する力」とは、答えが(一つでは)ない現実的な社会的・道徳的な問題(トラブル)に対して、中立的な第三者の立場で取り組み、当事者同士が主体的・協働的に解決できるよう支援する資質・能力のことである。当事者間で起きた問題を把握し、その原因を分析し、それを当事者同士で解決できるように支援する。こうした「調停する力」は、道徳性と社会性と人間性に関わる実際的な資質・能力である。

この調停力の構成要素としては、①感受性(当事者の困りごとに共感する能力)、②多様で柔軟に考える力(多面的・多角的に考える力)、③ケアする(面倒をみる)能力、④コミュニケーション能力、⑤交渉する能力などがあると考えられる。

こうした「調停する力」を育成する道徳授業において対象とする道徳的諸価値には様々あるが、主に①相互理解・寛容を中心価値とし、②思いやり、③公正・公平、社会正義、④友情、⑤勇気などの関連価値(周辺価値)と結びつけることができる。様々な道徳的問題を臨機応変に調停する場合は、いろいろな事柄に多面的・多角的に気を配る必要があるため、単一の価値だけでなく、複数の価値を設定することが大事になる。

問題解決的な学習を用いた従来の道徳授業では、子どもが問題の当事者の立場になり、被害者や加害者(あるいは傍観者)である主人公の心情や言動について考え話し合うことが多かった。そうした教材の例としては、小学校では「森の仕立屋さん」(低学年)、「すれ違い」「絵はがきと切手」(中学年)、「教室のゴミ捨て」「知らない間の出来事」(高学年)などがあり、中学校では「二通の手紙」「南洋のキラ」「バスの中で(スリーテン)」「困ったプレゼント」「犬の散歩」「無人販売所」などがあり、具体的な指導案の作成と実際の授業実践が行われてきた(1)。

これらの授業では、子どもが道徳的・社会的な問題に向き合い、当事者として多様な解決策を考え議論する上では有効であったが、どちらか一方の立場になって自分を擁護して、問題を強引に解決しようとする意見も少なからずあった。

今回は、子どもが調停者の立場で中立的な第三者となり、その立場から利害関係のある当事者の問題を解決する教材を設定することにした。そうすることで、より公正・公平で中立的な立場から実践的な資質・能力を育成できるようにした。子どもはこうした「調停する力」を育むことで、道徳的問題を多面的・多角的に考えられるようになり、当事者双方の利害関係を冷静に把握し、共感的に理解しながら適度な調整ができるようになり、そのやり方を自分たちの日常生活のトラブル対応にも柔軟に応用・汎用できるようになると考えられる。

### (2) 調停力を育成する道徳授業の学習指導過程

「調停する力」を育成するための学習指導過程には様々なアプローチがある。リンダ・ポポフ(Linda K. Popov)は、徳育(ヴァーチャーズ・プロジェクト)において調停力を育成する指導過程として次のような三段階を示して説明している(2)。第一に、「何があったかを聞く」。第二に、「両者の気持ちに耳を傾ける」。第三に、「二人に修正をさせる」。この第三の段階において「どうすれば公平だと思いますか」、「平和的に

解決するためにはどうしたらよいと思いますか」などと当事者を問いかける工夫をしている。この授業では、当事者が本当のことを語る「誠実さ」、問題解決の新しい方法を見つける「創造性」、間違いを認める「責任」などをもつことが大事になる。

本研究では、「調停する力」を育成する道徳授業として、問題解決的な学習と関連づけて以下のような学習指導過程を考案した。

#### ① 導入

導入では、調停に関する道徳的・社会的な問題を子どもたちの日常生活と関連づけて提示する。トラブルの解決には「調停する力」が必要であることを意識づける。

初めて調停力を育成する道徳授業をする場合は、導入において調停の定義やルールの説明をする。特に、利害関係のある当事者自身ではなく、中立的な第三者の立場で問題を解決することの意義を伝える。また、調停する際の話し合いのルールとして、問題の当事者の話をよく聞いて共感的に理解すること、他者の意見を誹謗中傷しないことなどを確認する。(このルール説明は、事前指導で行うこともある。)

#### ② 問題状況の把握

展開の部分においては、トラブルの状況を示す教材を読んで、中立的な第三者の立場で問題解決のための話し合いを行う。ここでは特に当事者が主張していること、当事者間で争っている内容などを理解する。当事者の利害関係を確認したり、隠された主題を発見したりする。例えば、当事者として被害者・加害者・傍観者などの立場を特定して、それぞれの問題点を指摘する。この問題点が明確になったら、ワークシートに解決すべき課題を書き込む。

#### ③ 複数の解決策の提案

中立的な第三者の立場でトラブルに関する解決策を個人で考え、ワークシートに記入する。ブレイン・ストーミングでたくさんの解決策を考えた上で、より望ましい解決策として2～3個に絞る。

#### ④ 議論（意見調整・合意形成）

中立的な第三者の立場で、当事者が互いに納得できる最善の解を見出す。

ロールプレイ（役割演技）をしてみても、複数の解決策を比較検討することもできる。対立する当事者と調停者の役割で演技する。

議論した内容をふまえて、解決策に合意する。当事者に契約書を作成するよう促す。

#### ⑤ 振り返り・まとめ（終末）

終末では、「何を学んだか」「何を考えたか」を振り返る。また、今後の学校生活や次回以降の授業にどう活かせるかを考える。できるだけ現実の問題解決を想定して、実際の役に立てるようにする。ゲスト・ティーチャー（調停に詳しい弁護士や地域住民など）にコメントしていただくこともある。

#### ⑥ 学んだ調停力を現実に応用（事後指導）

授業後の1～2週間の間で習得した調停力を日常生活で実際に実践し、それを発表し合う。

### （3）授業の留意点

以上のような学習指導過程を基本形としながらも、学校種や子どもの発達段階や学級の実態に合わせて、授業者の判断で柔軟に組み立てることにした。尚、この道徳授業においては、子どもの発言内容を録画して記録すると共に、問題解決場面で子どもにワークシートへ記入させることで、どのように「調停する力」を育成できているかを形成的に評価できるようにしている。

具体的にどのような授業実践をしたかについて、以下に岐阜大学教育学部附属小学校と中学校での授業実践例を提示したい。

（以上、文責 柳沼良太）

## 2 「調停する力」を育成する小学校・道徳授業の実際

岐阜大学附属小学校での実践例 (対象：小学4年生 35名 授業者 小笠原淳)

### (1) 本実践のねらい

学校現場において、児童の思い込みやすれ違いから人間関係のトラブルが生じることは少なくない。今までもトラブルが生じた時には、教師が指導をして解決を図ろうとしていたが、その多くは、教師の裁量に委ねられることが多かった。その多くは教師の指導というより説教に近い形で解決が図られており、その場のトラブルは解決するが、児童にどのような力がついたのかに疑問が残る形であった。

また、児童自身に解決する力を付けることをねらって、トラブルを起こした当事者たちにその時の心情や言動を問うような形で指導を進める場合もある。この場合は、時間がかかったり、当事者同士の力関係によっては、双方が納得できる形での解決ができなかったりする時もあり、本当の意味での解決が図られたとは言い難い。

そこで、本実践では、児童が自分たちでトラブルの解決を図ることができ、双方が納得した形で解決できるようにするために、「調停する力」を育むことをねらった。調停するためには、児童自身が問題解決のためにどのような情報が必要であり、どのように解決をしていけばよいかという方法を身に付ける授業実践を行う必要がある。当事者同士だけで解決すると、困難が多く生じるような場合でも、立場が違う第三者がいると問題解決が容易であったり、互いが納得できる形で解決できたりすることがあるということを感じさせたい。また、実際の授業においては、役割演技(ロールプレイ)の手法を取り入れて第三者の視点で語らせたり、問題解決的な授業展開を仕組んだりすることで、生活の中で活用できるように構成した。

### (2) 授業構成

本実践は岐阜大学教育学部附属小学校4年生 35名(男子 18名・女子 17名)を対象に行った。本時では、まず導入時に、授業のねらいを児童が理解するために、「日常生活の中では、友達との関わりの中でたくさんのトラブルが起きますね。そのような時、どうしていますか」と問いかける。児童たちが自分たちの経験から様々な提案をするが、それでもトラブルの解決は難しいことを確認して、「どうしたらトラブルをうまく解決できるかを考えていきましょう」と児童に伝えた。

次に、物語の場面絵をプロジェクターに映し、教師が登場人物の言葉を範読する形で、授業を通して考えるトラブルの場面である「漫画の貸し借りから生じたトラブル」(3)を児童に提示した。内容は、のぼるさんとけんじさんという二人の男の子が遊んでいる場面で、けんじさんがのぼるさんから漫画の本を借りる。二週間後、のぼるさん(本を貸した側)がけんじさん(本を借りた側)から本を返してもらった時に、サインが書かれていた表紙が破れ、すごく汚れていたことに気付く。その後、のぼるさんがその理由を問い正すが、けんじさんは「自分はやっていない」と言い張る。怒ったのぼるさんは「弁償しろ」「もう遊ばない」と言い、最後にけんじさんを突き飛ばしてしまう。けんじさんも怒ってしまい「お前だって、俺に返していない物があるだろう。もう遊ばない。」と言ってしまふ話である。

範読の後、子どもたちが事前と事後の変容を自覚することを促すために、問題場面について考えるワークシートを配布した。その後、この問題状況を黒板に整理すると同時に、教師は当事者二人の状況を理解させ、「ここでは何が問題なのか」「何と何がぶつかっているのか」と聞くことで、児童が問題を発見できるように支援した。児童は「当事者二人共が怒っている」、「本を汚してしまったことが悪い」、「突き飛ばしてしまったことも悪い」などと発言し、問題場面の理解をすることはスムーズにできていたようだった。

この問題場面を解決するために、小グループによる役割演技（ロールプレイ）の手法を活用した。

まず、あつこさんととりえさんという調停役になる登場人物を出した。調停者には、「のぼるさんとけんじさんが仲直りできるように、お互いがうまく言えないことを聞きだそう」と指示を出し、のぼるさんとけんじさんから情報を聞いて、4人で解決を図ることを児童に提案した。

次に、児童は小グループ内で問題の当事者役である2名（のぼるさん役とけんじさん役）と調停者役2名（あつこさん役とりえさん役）の役割を決めるように促した。当事者役の児童には、シークレット・カード（問題の要因や考えが書かれたカード）を渡し、聞かれたことだけ答えるようにした。

のぼるさんのシークレットカードには、「（けんじ君に対して怒っていること）大切なマンガをよごし、破っただけでなく、そのことをけんじ君がだまっていたこと」、「（知りたいこと）どうして、マンガをよごして破ったのか理由を教えてほしい」、「（けんじ君に返していないもの）けんじ君のレアカードを5枚借りている」、「（あやまりたいこと）つきとばしたことは、謝りたい。でも、けんじ君が先に謝らないかぎり、ぜったいあやまりたくない。」と書かれている。

一方、けんじさんのシークレットカードには、「（マンガを汚した理由）実はよごしたのはけんじではなく、3才の弟がクレヨンで絵をかいていた時、知らないうちに近くにおいてあったマンガをよごし破ってしまった」、「（のぼる君から返してもらっていないもの）のぼる君に貸したカードゲームのレアカードを、5枚も返してもらっていない」、「（のぼる君に対して怒っていること）のぼる君は、ふだんから暴力をふるうことが多く、今回もつきとばされて痛かった」、「（あやまりたいこと）マンガをよごしたのは弟だけ、だまってマンガを返したことは、謝りたい」と書かれている。

まず、調停者役（あつこさんととりえさん）の児童は、「なぜのぼるさんに怒っているの」、「どうして、漫画を汚してしまったの」といったように当事者から問題解決に必要な情報を聞き出す。調停役の二人はその情報をもとに、解決策を検討していく。情報が足りなければ、先ほどと同じように当事者役の児童に尋ねる。これを繰り返すことによって、調停者役の児童は、当事者双方が納得できる解決策を見出していく。本時の場合、調停者役の児童が「のぼるさんは、けんじさんを突き飛ばしてしまったことを謝って、もう暴力をふるわないと約束してください」、「けんじさんは、のぼるさんに本を汚してしまったことを黙っていたことを素直に謝ってください」のような解決策を表出できることをねらいとした。

このように問題解決を図る活動を通して、当事者役と調停者役とのやり取りが必要な学習環境を仕組むことで、主体的・対話的で深い学びの実現を目指した。

授業の終わりでは、授業の導入の問いと同じように、「友達同士でトラブルが生じた場合、どのように解決すればよいでしょうか」と問題解決の仕方を尋ねた。ここで授業を通して分かったことや気付いたこと、今後の自分の生活にどう生かしていくのかをまとめるために、プリントに記述する時間を設定した。

### （3）成果と課題

本授業の前日と授業後に「こんなときどうする」という同一のアンケート調査を行った。結果は以下の表1ようになった。項目によっては、「何もしない」の人数が減少し、「間に入ってとめる」の人数が増加した。特に「悪口を言った、言っていないで友だち2人がけんかしている場合、どうすればよいか」という問いに対して、「何もしない」が6人から3人に減少し、「間に入って止める」が13人から19人に増加した。この結果から、本実践を通して、問題場面において第三者の立場で関わって解決しようという児童の意識の変容が見られたと考える。

また、授業の終わりに「授業を通して分かったことや思ったことを書きましよう」と記述をさせたところ、ある児童は次のように記した。「二人で解決しようとする全解決できないけれど、調停者の二人が入ることで、解決が簡単になって、早く解決し、仲直りできるようになりました。その調停者が大事と

ということが分かりました」。このように第三者が入ることで解決が容易になることを実感できた児童が何人かいた。別の児童は次のように書いている。「自分のこれからの生活で生かしていくことは、だれか見ている人がいれば、その人が仲介者となりいっしょに解決方法を考える」。このように今後の自分の生き方に反映させようとする児童の意欲を示す記述も見られた。これからも、児童の意識の変容が見られたことが確認できる。

この他に、本授業では、状況理解の場面では、「日常生活で起こりうる身近な出来事であること」「物語の場面絵をプロジェクターに映し、教師が範読すること」で、児童の理解が進み、課題解決に向かう姿勢をきちんと整えることができた。しかし、児童が課題解決の場面において、当事者や調停者が何をすればよいのか、どんなことを聞いたり答えたりすればよいのかといったロールプレイの仕組みを理解するのに時間がかかった。今後の課題として、例えば全体で教師も含めてロールプレイを実演し、やり取りの仕方をイメージできるようにしたり、メモをしないでロールプレイに集中させたりするように展開を工夫する必要がある。さらには、児童の発達段階に合わせた展開を工夫・改善していくことが求められる。

表1 「こんなときどうする」アンケート結果 (当日 n=32, 前日 n=33)

	何もしない	一応は声をかけ	間に入ってとめる
おにごっことドッジボール、どちらで遊ぶか	2 (0)	9 (17)	21 (16)
筆箱を落としたのに、「わざとじゃないから」と言って謝らない	4 (4)	14 (15)	14 (14)
休み時間の終わり、どちらがボールを片付けるか	4 (4)	13 (14)	15 (15)
「悪口を言った」「言ってない」	3 (6)	10 (14)	19 (13)
帰ってから、どちらが〇〇君(さん)と遊ぶか	4 (9)	9 (8)	19 (16)
友だち2人がなぐり合い(つかみ合い)のけんかをしている	0 (2)	10 (9)	22 (22)

(以上、文責 小笠原淳)

### 3 「調停する力」を育成する中学校・道徳授業の実践例

(岐阜大学教育学部附属中学校での実践例 3年生 38名 授業者 矢島徳宗)

#### (1) 本実践のねらい

中学校では、小学校より複雑な人間関係があり、生徒同士の思い込みや自己主張などコミュニケーションの希薄さによって人間関係のトラブルが生じる例が少なくない。その場合は、第三者の立場として教師が介入し、まず個別に呼んで「なぜそうなったのか」「どのようにしたいのか」などを聞き出し、トラブルの原因を整理したり今後の方向性について考えさせたりする。次に、双方を一緒に合わせ、トラブルの原因を共有し、今後の方向性について確認したりするなど、教師主導でトラブルを解決することが多かった。教訓的として同様のトラブルについては発生しにくい、別のトラブルにはなかなか生かされず、トラブルが発生した時の対処療法的な解決になっていることが多いのが現状である。

そこで、本実践では、生徒自らがコミュニケーションをとることの大切さに気付いたり、第三者の立場で双方の思いを聞き出したりして、トラブルが生じた時に双方が納得できるような形で解決することができるようにするため「調停する力」を身に付けることをねらった。第三者の立場で、双方の思いをじっくり聞くことができるように、プレゼン資料を使い、双方の思いを順番に聞きに行くという環境を設定し、順番に問題解決を図ることができるように授業を構成した。なお、生徒に「調停する力」を育成するために、中学校では「クリーニング店でのトラブル」(4)についての実践を行った。

(2) 授業構成

実際の授業実践では、次のような学習指導過程で実践していった。

まず、導入では生徒の日常生活におけるトラブルについて想起させた。これは上述した附属小学校での実践「漫画の貸し借り」についてのトラブルを生徒に提示し、どのように解決策を考えていくかについて簡単に考えさせた。生徒たちは「借りた物はその状態のまま返すべきで、もし破損した場合は弁償すべきである」「相手に非がある場合でも、暴力に訴えるのはよくない」などの常識的な意見を出していた。類似した経験が日常生活でもあるようで、「現実の生活でも適切に対応できているか」を尋ねると、言葉を濁しているところがあった。

次に、本時のねらいである「調停」について説明し、トラブルの当事者間の争いごとを中立的な第三者の立場で解決することを目指すという本時の見通しをもたせた。また、第三者の立場で調停する上で大切なことについて次の6点について説明した。

- ① 両者の話をよく聞き、一方を攻撃したり、誹謗中傷したりしない。
- ② 両者が行き詰まった状況でも、それを打開できる案をいくつか考える。
- ③ 闘争的な態度になることなく、建設的な態度で争いごとを処理する。
- ④ 意見の食い違いを受け入れ、正当に評価する。
- ⑤ 事実に基づいて客観的に理解し、納得しあえる解決策を考える。

展開部では、本時の事例である「A クリーニング店での出来事」について資料とワークシート（図1）を配付し、教師が範読していった。

<p><b>Aクリーニング店でのトラブル</b></p> <p>Aクリーニング店は、30年ほど市内で営業をしています。ほとんどのお客は、なじみのお客さんです。ところが、駅前にマンションが建って、新しい人たちが多く住む町に変化しました。今までと同じサービスをしては、新しいお客は満足しません。それに近所に競争相手も増えてきました。</p> <p>そんなある日、Bさんが苦情を言ってきました。Bさんのドレスにアイロンの焦げ跡がついているというのです。Bさんは新しい住民です。</p> <p>.....</p> <p><b>Aさんの考え（Bさんには知られていません）</b></p> <p>Aさんは馴染みのお客に支えられ、地元で競争相手もいなかったで、30年という期間をゆったりと過ごしてきました。新しい技術の習得や、新しい機械の導入をしないでも何とかお店の経営がうまくいってました。今まで、苦情はほとんどなく、平穏な生活をしてきたのに、マンションが建ち環境が変化して、生活のリズムが変化したことに腹を立てています。お客が増えて忙しくなったことも、あまり好きなことではありません。</p> <p>しかし、このような苦情を無視したのでは、お客の信用をなくしてしまいます。Aさんは、心の中で、環境の変化を受け入れて、新しい技術や機械を導入して、変化に対応したいと思っていますが、素直になれません。Aさんはクリーニング保険に加入していて、このような損害に対しては保険会社に賠償請求をできることになりました。しかし、賠償額はわずか、一軒につき10万円が限度です。</p> <p>.....</p> <p><b>Bさんの背景（Aさんには知られていません）</b></p> <p>新しい住民のBさんは、近代的で新しい店が好きです。古い建物のクリーニング店は、あまり好きではありませんが、近所にお店がないので仕方なく、大切にしているドレスのクリーニングをAさんの店に頼みました。Aさんの人柄は好きなのですが、Aさんの仕事のやり方には不慣れがあります。</p> <p>しかし、このドレスは流行おくれなので、心の中ではもう着ることはないだろうと思っています。それでも、チャンスがあるかもしれないと思い、クリーニングに出しました。このドレスは10年前に20万円で購入しました。</p>	<p style="text-align: center;">調停力を育成する道徳授業</p> <p style="text-align: center;">3年 組 番( )</p> <p>1 この問題について、どうすればよいのだろうか。(はじめの考え)</p> <p>(主張)</p> <p>.....</p> <p>(理由)</p> <p>.....</p> <p>2 この問題について、どうすればよいのだろうか。(最後の考え)</p> <p>(主張)</p> <p>.....</p> <p>(理由)</p> <p>.....</p> <p>3 今日の授業を振り返って</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	--

図1 ワークシート

教師が範読した後、「この事例では何が問題になっているか」について尋ねた。生徒がこの事例について意見を出し合いながら整理していった。生徒が問題状況を分析した上で、見出した課題は次の三つである。

- ① AさんがBさんの大事なドレスにアイロンの焦げ跡をつけてしまったこと。
- ② Bさんのドレスは20万円だったが、Aさんは10万円しか賠償金で払えないこと。
- ③ Bさんは最新の技術や機会を使ってほしいのに、Aさんはその気がないこと。

問題を全員で確認した後、「はじめの考え」として解決策について意見交流をした。この時点では、「訴えて裁判で決める」、「Aさんが全面的に悪いので、全額弁償すればよい」、「古いドレスなので20万円の価値はないから、Bさんが金額面で少し妥協すればいい」という意見が多く出された。

その後、プレゼン資料(図2)を用いて、当事者双方の言い分を追加でそれぞれ提示した。Aさんは①決して悪気があってアイロンの焦げ跡を付けたわけではなかったこと、②保険は10万円が限度であること、③できれば、Bさんに今後もお客でいてほしいことを示した。

一方、Bさんは①古くても思い出のある貴重なドレスなので、簡単に妥協したくないこと、②Aさんのクリーニング店は家から近いので今後も利用したいけれど、Aさんのクリーニング技術を信用できないことなどを示した。

最初の情報と追加の情報を総合的に考慮して、生徒たちは中立的な第三者の立場から再び解決策について議論していった。生徒が個別に考えた後に、グループ学習を行って話し合い、どれが納得のいく解決策であるかを発表していった。この時点では、両者が納得できるような解決策として「ドレスの価値を鑑定してもらふべき」、「保険料の10万円に追加して、Aさんが弁償代として5万円を支払う」などの意見が出た。教師が「これですべて解決できたか」と尋ねると、生徒が「Bさんが懸念するクリーニング技術の件が片付いていない」と言う意見も出た。そこで、生徒が「Aさんは技術の向上や設備投資も約束するべき」という意見も出た。この後、実際のトラブル対応でも同じような解決策が提示されたことをプレゼンで示した。

終末では、授業全体を振り返り、本時の授業で学んだことや考えたこと、そして日常生活で生かせることについてまとめて発表した。最後に、現役の弁護士の方に登場していただき、授業についてのコメントをいただいた。第三者の立場で行う調停は、裁判における裁判官の一方的な解決ではなく、当事者同士が話し合っただけで相互が納得できるような解決策を考え出すことができる点で優れていることを指摘していただき、様々な社会問題の解決にも役立てることができる点について聞くことができた。

### (3) 成果と課題

この授業を受けた生徒が終末のところでワークシートに書いた「振り返り」の例を以下に二つ示したい。

私はお互いの意見を聞いて、お互いが納得できる策を提案するのが大切だと思いました。どちらかの意見ばかりではなく、両方の意見を聞き、意見を取り入れるというのが、調停する人の役割なのだと思います。また、両方が納得いくということはどちらか、もしくは両方が折り合いをつけなくてはいけない部分もあるのだと思いました。だから、私はこれからどちらの視点からも見ていき、よい調停をしていきたいと思いました。

実際に調停をしてみて、中立な立場でどちらかが大きく損をしないように解決することが大切だと思いました。そのために、双方の主張や求めていることをよく聞き、理解するということが必要でした。だから、弁護士さんが話してくださったように、裁判での解決と異なり、これから二人の関係が悪化しない結論を出せるのだと思います。このように双方にとってよい結論の導き方は、日常で揉め事が起こったときにも生かせるようなので、双方の意見をじっくり話を聞いて、結論を導き出せるように助言したいと思います。

どちらの生徒も、調停をすることのよさについて理解しており、さらに多面的・多角的に両者の思いを

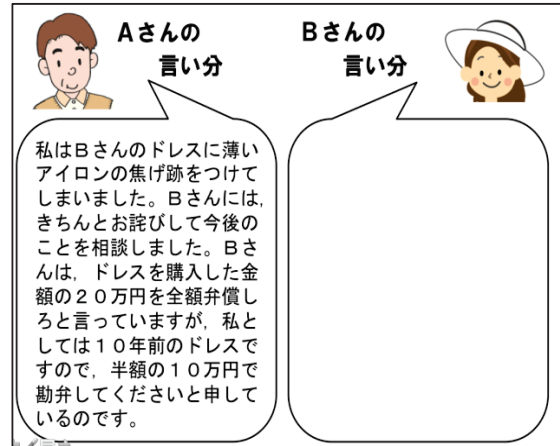


図2 プレゼン資料の一部



汲み取って問題解決をしていくことの大切さに気づくことができている。また、最初はAさんが損害賠償を含めて全額を支払うべきだと主張していた生徒が、両者が折り合いをつけ、互いに納得できそうな解決策を考えることができている。終末で、生徒自身の過去の具体的な経験に結び付けることは、やや困難であったようだが、今後の生活において調停する力を活用していこうとする実践意欲を高めることには、大きな成果が見られた。本実践を行った学級では、その後の給食時間に、欠席者の牛乳を誰が飲むかについて、普段は単純にじゃんけんで決めていたが、第三者の立場の生徒が自主的に現れ、双方の思いを聞き始めたり、社会科の「国の政治のしくみ」の裁判についての授業時には、民事裁判について、話が複雑になる前に調停者の介入によって裁判を行わず、双方納得いく形で調停することができないのかというような議論になったりした。本実践でねらいとする「調停力」を身に付け実践していこうとする態度が日常生活でも見られた。

しかし、日常生活の複雑な人間関係によるトラブルに関しては、「〇〇さんに、悪口を言われた。」などと教師に訴えかけることもある。第三者の生徒が介入して複雑な人間関係のトラブルを解決することには抵抗があると感じている。そこで今後は、学校生活におけるリアルなトラブルについて取り上げ、第三者の立場で問題解決を図るような実践的な授業も実施していく必要がある。

これまでの道徳では、教師の資料範読を聞き、主人公の気持ちを考えていく授業が多かった。ここでは、トラブルの当事者である主人公の言動について考え話し合いを進めていったので、生徒たちが中立的な立場で冷静に判断することが難しかった。今回の授業実践では、社会的な問題を中立的な第三者の視点を用いて調停したため、生徒は主体的で意欲的に取り組むことができた。この実践が日常生活のトラブルを生徒自身の力で解決していけるような道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることにつながったと考えている。

(以上、文責 矢島徳宗)

### おわりに（研究全体の成果と課題）

本研究では、人間関係に関わる道徳的・社会的な問題を中立的な第三者の立場で調停する力を育成するための授業開発・実践に取り組んだ。我が国では、まだ調停する力を養う道徳授業に取り組んだ事例が少ないため、社会科（法教育や市民性教育など）の教材を参考にしながら授業構成や発問形式までを考案し、実際に岐阜大学教育学部附属小学校と中学校で学級や子どもの実態に合わせた授業実践を行った。

その成果としては、まず、子どもたちが「調停」の意味を理解した上で、中立的な第三者の立場で実際のトラブルを多面的・多角的に考え判断し、調停する学習形態を開発・実践できたことである。次に、授業中の子どもたちの発言やワークシートに記入した内容から、調停するための判断力や実践意欲を高めることに一定の効果があったことは確認できる。特に、中立的で公正・公平な第三者の立場にたつて、当事者から利害関係に関する言い分を共感的に理解すると共に、不足情報は当事者から適宜聞き出して、当事者が相互に納得し合える解決策を提案することができている点が評価できる。その後の日常生活でも自動・生徒の中にこの調停する力や技能を汎用する姿が観察されている。

今後の課題と展望としては、以下に示す三つがある。第一に、こうした道徳授業で学級の子ども全員が「調停する力」を育成できるようにする点である。特に、小学校での事例のように加害者1名、被害者1名、調停者（傍観者）2名の三つに立場に分かれて、それぞれ役割演技しながら考察する場合、「調停する力」を養える子どもの数は半数に限られてしまうため、役割のローテーションを考える必要がある。また、小学校の中学年では、授業で即興的にそれぞれの役割演技（ロールプレイ）しながら問題解決（調停）する学習は難しいため、日頃から役割演技やスキル・トレーニングなどを取り入れ、この種の授業形態に慣

れておくことが肝要になる。

一方、中学校の事例では、生徒全員が調停者の立場になって考え議論する学習をすることができたが、その分、今度は調停者（役）と当事者（役）に分かれて調停する役割演技をするプロセスがなくなってしまった。時間の都合もあるが、調停者と当事者のそれぞれの立場で考えられる機会をもてるようにする必要はあるだろう。

第二に、調停するプロセスをより明確にすることである。生徒が初めの段階で提案する解決策は多種多様であり、当事者の言い分の追加情報もふまえて修正し議論しながらまとめ深めていくことは難しいところがある。今後も、このテーマで道徳授業を系統的・計画的に創意工夫して実践することで、着実に「調停する力」を養うことが求められる。

第三に、トラブルの調停者ではなく当事者の立場でも問題解決できる能力も育成する必要がある。今回は、第三者の立場で調停する力の育成を目指したが、今後は中立的な第三者の場合はトラブルの解決について冷静に判断できても、当事者になると利害関係があったり感情的なもつれもあったりしてトラブルをうまく解消できないこともあると想定されるからである。

さまざまな問題に対応できる道徳授業プログラムを開発し、総合的に子どもたちの道徳性を養う授業実践を今後も開発・実践していきたい。

(以上、文責 柳沼良太)

#### (註)

- (1) ここに提示した道徳授業の事例は、主に以下の文献等に掲載してある。柳沼良太編著『子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業事例集』(小学校編・中学校編)、図書文化社、2016年。
- (2) Linda Kavelin Popov, *The Virtues Project, Educator's Guide*, Jalmar Press, 2000. リンダ・カヴェリン・ポポフ著、大内博訳『ヴァーチャーズ・プロジェクト 52の美德教育プログラム』、太陽出版、2005年。
- (3) この教材は以下の文献を参考にしている。法務省法教育推進協議会「ルールは誰のもの?～みんなで考える法教育～」[http://www.moj.go.jp/housei/shihouseido/housei10\\_00036.html](http://www.moj.go.jp/housei/shihouseido/housei10_00036.html)
- (4) この教材は以下の文献を参考にしている。R. J. Bodine & D. K. Crawford, *The Handbook of Conflict Resolution Education*, CA: Jossey-Bass, 1998. 水野修次郎(著) 和井田節子(付)『争いごと解決学 練習帳—新しいトラブル防止教育—』、ブレーン出版、2004年。

※ 謝辞 本研究は JSPS 科研費基盤 C (15K04491 研究代表者 須本良夫) の助成を受けて行われた。