

小学校社会科における紛争解決学習の理論と方法 —児童の交渉技能の育成に着目して—

社会系教育サブプログラム

村橋 直樹

【指導教員】 小貫 篤 桐谷 正信

【キーワード】 紛争解決学習 交渉技能 法教育 小学校社会科 統合型交渉

1. 緒言

現代社会では、価値観や生活習慣の違いによる対立や紛争が避けられない。多様な文化的・経済的・社会的背景を持つ人々が同じ社会で協働する以上、意見の対立や利害の衝突は構造的に生じる。したがって、現代社会を生きる市民には、互いの違いを前提とした上で、対話を通じて利害を調整し、新たな合意を形成していく技能が求められる。

このような紛争の増加は、社会構造の変容によって説明できる。阿部 (2022) によれば、伝統的社会では暗黙の了解によって社会秩序が維持されていたが、近代以降は異なる職業・専門性を持つ人々が分業を通じて依存し合う関係へと変化し、価値観の相違による摩擦が生じやすくなった。文部科学省 (2024) も、分断や格差の拡大を防ぎ「共生社会」を実現することの重要性を強調している。

ただし、紛争は必ずしも排除すべき社会的問題ではない。仁木 (2022) は、紛争を「活力ある社会を形成するために不可欠な積極的要素」として捉え直す必要性を指摘している。紛争が社会にとって積極的な意義を持つのは、その解決が暴力ではなく平和的な手段によって図られる場合に限られる。こうした能動的な市民の育成が求められる背景には、司法制度の変化がある。入江 (2022) によれば、現代の司法制度では、当事者の合意と自律性を重視する裁判外紛争解決手続 (ADR) の拡充が進んでいる。ADR は、当事者が対話を通じて主体的に問題解決に関与する場を提供する役割を担っている。能動的な市民とは、紛争の性質や相手方との関係性に応じて、直接交渉するのか、第三者の関与を求めるのか、専門家に委任するのかといった手続上の選択を自分で判断できる市民でもある。ADR の拡充は、市民が紛争解決のプロセスに主体的に関わることを前提としており、そのための教育が学校段階から求められている。

以上の議論から、学校教育において紛争解決の技能を育成することの重要性が導かれる。磯山 (2007) は、市民一人ひとりが法的思考の技能や紛争解決の技能を身につける必要があると指摘している。法教育研究会 (2004) によると、法教育とは法や司法制度の基礎にある価値を理解し、法的なものの考え方を身につけるための教育である。法教育の中核的な領域の一つである紛争解決学習とは、対立や紛争の原因を分析し、対話や交渉を通じて合意形成を図る技能を育成する学習を指す。

本研究は、法教育の諸領域の中でも、特に紛争解決学習に焦

点を当てる。その理由は3つある。第1に、グローバル化や価値観の多様化に伴い、市民が自ら紛争解決に関与する能力の育成が喫緊の課題となっているためである。第2に、紛争解決学習は法的思考の基盤を形成する学習領域であるためである。第3に、小学校段階の子どもたちは日常生活において友人関係のトラブルや意見の対立を経験しており、紛争解決学習は生活経験と結びつけやすい領域であるためである。

小学校段階における法教育は、外部人材との連携という形では比較的普及している。法務省の調査 (2020、2022、2023) によれば、法律専門家と連携した授業の実施率は小学校で37.0%であり、中学校の15.2%、高等学校の24.7%より高い。しかし、法務省の法教育教材の利用率は小学校ではわずか7.9%にとどまり、84.6%の学校が法教育の実施に困難を感じている。最も多い困難は「内容や進め方が分からない」(36.4%)と「良い教材がない」(30.5%)であった。教員がこのような困難を感じる背景として、従来の法教育が実際に活用できる技能の育成を十分に重視してこなかったことが指摘できる。小貫 (2023a) は、交渉の技能を育成する教育を「法教育のもう一つの車輪」と位置づけ、実践的スキルを法教育に組み込む必要性を主張している。紛争解決という具体的な場面を設定し、そこで必要な技能を育成するという枠組みを採用すれば、学習の目的が明確になり、教員も授業を設計しやすくなると考えられる。

本研究の目的は、小学校社会科における紛争解決学習の理論的枠組みを構築し、具体的な授業モデルを開発することである。本研究では、以下の3段階で研究を進める。第1段階では、紛争解決学習に関する先行研究の比較分析を行う。第2段階では、小貫 (2023b) が中等教育段階で体系化した紛争解決学習モデルを理論的基盤として、小学校社会科における紛争解決学習の理論的枠組みを構築する。第3段階では、理論的枠組みに基づき、具体的な単元指導計画と指導案を開発する。

2. 先行研究と課題

本研究では、先行研究を分析するため、ブルームの教育目標分類学を参考にする。石井 (2003) によれば、ブルームが開発した教育目標の分類学は、「認知領域」「情意領域」「精神運動領域」の3領域から構成される。認知領域は知識の想起から評価へと至る思考力の階層的な発達を捉え、情意領域は学習者の態度や価値観に関連する教育目標を対

象とし、精神運動領域は身体的な技能や手続き的な知識の習得を対象とする。

本研究では、ブルームの3領域を参考にしながら、紛争解決学習の特質に即した3つの分析観点を設定する。すなわち、「紛争解決の技能」「育まれる態度」「変容する社会認識」である。「紛争解決の技能」は精神運動領域に対応し、統合型交渉の技能を用いて双方の利害を満たす解決策を考え出す能力である。「育まれる態度」は情意領域に対応し、「自分たちで話し合って解決しよう」という能動的な姿勢である。「変容する社会認識」は認知領域に対応し、「対立を乗り越えることでより良い解決策が見つかる」という動的な社会観である。石井(2003)は、知識の習得と知的能力・技能の発達とが密接に関連していることを指摘している。本研究が設定する3つの観点も相互に補完する関係にある。

中等教育段階では、紛争解決学習が体系的に整備されつつある。小貫(2023b)による中等教育段階の紛争解決学習モデルは、3つの柱で構成される。第1の柱は「交渉」であり、当事者が協働して相互の利益を最大化する「統合型交渉」を中核に据え、7技能を示している。7技能とは、①人と問題を分離する、②立場ではなく利害に焦点を合わせる、③双方にとって有利な選択肢を考え出す、④客観的基準を強調する、⑤BATNAを用意する、⑥確約の仕方を工夫する、⑦よい伝え方を工夫する、である。統合型交渉とは、当事者双方の利益を最大化する解決策を協働して探索する交渉方法であり、一方が勝てば他方が負けるという「分配型交渉」とは対照的である。第2の柱は「法的思考」であり、法律の条文や判例を用いて法的な評価を行う思考様式を学ぶ。第3の柱は「法構想」であり、より良い社会を目指して法やルールを新たに構想する学習である。小貫モデルの特徴は、交渉技能を体系的に整理している点と、市民の能動性を重視し新たな規範を設計する視点を含んでいる点にある。本研究では、この小貫モデルを小学校段階に適用することを試みる。

ただし、小貫モデルは中等教育段階を主な対象としており、小学校段階に適用するには児童の発達の特性を考慮した調整が必要である。中垣(2011)によれば、ピアジェの認知発達理論では、具体的操作期(およそ7~11歳)の児童は具体的事物に基づく論理的思考が可能であり、形式的操作期(11歳以降)への移行に伴い抽象的・仮想的思考が可能になる。日本の学校教育における年齢構成を踏まえると、第3・4学年(8~10歳)は具体的操作期に、第5・6学年(10~12歳)は形式的操作期への移行期にそれぞれ該当する。

道徳性発達の観点からも、小学校中・高学年の児童には特有の発達の特性がある。櫻井(2011)は、コールバーグの道徳性認知発達理論に基づき、日本の青少年の道徳判断の発達を分析している。櫻井の調査によれば、日本の小学校高学年児童の7割以上は慣習的水準に達しており、他者との関係性を意識し社会的な規範を内面化しつつある段階にある。この発達の特性は、紛争解決学習において他者の視点に立って考えたり、社会的なルールを参照して解決策を評価

したりする活動が可能になることを示している。

一方、小学校段階における実践事例は少ない。本研究では江口・磯山(2008)の小学校における法教育実践を本研究の3つの観点から分析した。低学年生活科「公園のルール」の実践では、公正な対応を判断する技能を学ぶが、双方が満足できる答えを共に探る交渉技能を学ぶ機会がない。第3学年「家のきまりと交通ルール」の実践では、ルールの性質の違いを理解するが、法を受動的に捉えがちであり、利害調整や新しい制度づくりにつながらない。第4学年「ごみ出しルールづくり」の実践では、解決策をブレインストーミングするが、統合型交渉に至らず、合意・評価に至る過程が明確化されていない。第5学年「学級新聞とプライバシー」の実践では、個人情報判断する技能を学ぶが、権利衝突を交渉で調整する技能の育成には至っていない。第6学年「模擬裁判」の実践では、論理的に討論するが、司法の対立的枠組みに偏り協働的に解決策を見いだす技能の育成には結び付きにくい。以上の分析から、先行研究は個々の実践として意義を持つものの、紛争解決学習を体系的に位置づけたカリキュラムとして整備されているとは言い難い。

先行研究の分析から、小学校段階の紛争解決学習には各領域ごとに課題があることが分かった。

第1に、精神運動領域に関わる課題として、育成すべき交渉技能が体系化されていないことである。先行研究で扱う技能は、ルール違反への事後判断やブレインストーミングにとどまっており、統合型交渉のプロセス—真の「利害」の探索、BATNAの準備、客観的基準に基づく解決策の提案—を児童に体験させるカリキュラムとはなっていない。

第2に、情意領域に関わる課題として、育成される態度が受動的な規範意識に偏っていることである。既存の実践は子どもを法の受容者として位置付けがちであった。しかし、文部科学省(2024)が提唱するように「未来の創り手」としての能動性が求められる。規範の正当性を批判的に検討し、交渉を通じてより良いルールへと変えていこうとする当事者意識の育成が不可欠である。

第3に、認知領域に関わる課題として、獲得される社会認識が静的で断片的であることである。先行研究では、法の静的側面を学ぶ一方で、法が社会の利害対立を調整する動的なものであるという理解や、社会課題解決のために法を設計する「法構想」の視点が十分に育っていない。これら3つの課題は相互に関連しており、統合的なカリキュラムによる克服が有効である。

3. 理論的枠組み

本研究では、小学校社会科における紛争解決学習を構成する3つの要素を枠組みとする(表1)。3要素とは、何を目指すかを定める「目標」、何を題材とするかを定める「内容」、どのように学ぶかを定める「方法」である。

第1の要素「目標」は、紛争解決学習を通じて児童に何を身につけさせるかを定める。本研究では、ブルームの教育目標分類学に基づいて設定した3つの観点「紛争解決の技能」、「育まれる態度」、「変容する社会認識」の達成を目

標とする。

第2の要素「内容」は、紛争解決学習を小学校社会科の各単元に位置づけるための題材設定に関わる。本研究では、文部科学省(2017)が示す社会科の学習内容構造に基づき、紛争を4つの類型である「民事紛争」、「取引締結」、「国際紛争」、「社会的合意形成」に分類し、小学校社会科の学習内容と対応させる。これにより、紛争解決学習を特定の単元に限定せず、第3学年から第6学年までの社会科学習全体を通して系統的に実施することが可能となる。

第3の要素「方法」は、紛争解決学習においてどのように学ぶかを定める。本研究では、学習の方法として、次の2つの柱を設定する。まず、判断の偏り(認知バイアス)への気づきである。第2節で指摘したように、先行研究では「自らの判断をも歪める認知バイアスの存在」に触れられていない。認知バイアスへの気づきは、児童が交渉技術の必要性を感じるための前提となる。次に、統合型交渉の7技能の習得である。第2節で指摘した「交渉技能の非体系性」という課題に対応し、小貫(2024)が体系化した7技能を小学校段階の発達の特성에対応して再構成する。

以上の3要素は、第2節で指摘した課題を克服するための手立てと対応している。「目標」は、「受動的から能動的へと社会参画の態度を転換する」という観点の達成を目指すものである。「内容」は、「発達段階に応じた系統的カリキュラム」を構築するための基盤となる。「方法」は、「統合型交渉の7技能と法構想の導入」および「紛争プロセスと認知バイアスを横断する社会認識の形成」を具現化するものである。

この枠組みにより、児童は紛争解決学習において3つの立場から学ぶことができる。これらの立場は、第2節で整理した小貫モデルの3つの柱である、交渉、法的思考、法構想に対応している。

1つ目は、紛争の当事者としての立場である。この立場は、小貫モデルにおける「交渉」に対応する。児童は、自らの利益を主張しつつ、相手との合意点を探る統合型交渉の技能を学ぶ。当事者として紛争解決に能動的に関わる経験は、第2節で指摘した「態度の受動性」を克服し、能動的な当事者意識を育成することにつながる。

2つ目は、第三者としての立場である。この立場は、小貫モデルにおける「法的思考」に対応する。児童は、対立する双方の主張を聞き、既存のルールや公正さの基準に照らして判断する技能を学ぶ。調停者や裁判官の視点に立つことで、紛争を客観的に分析し、公正な解決策を導く力が育成される。

3つ目は、ルールの設計者としての立場である。この立場は、小貫モデルにおける「法構想」に対応する。児童は、社会の課題を解決するために、どのようなルールが必要かを構想する技能を学ぶ。この立場での学習は、第2節で指摘した「社会認識の静的性」を克服し、法を「与えられたもの」ではなく「つくるもの」として捉える動的な社会認識を形成することにつながる。

これら3つの立場は、紛争解決学習の4類型と関連している。類型①民事紛争と類型②取引締結は主に二者間の紛争を扱うため、当事者としての立場が中心となる。類型③国際紛争と類型④社会的合意形成は三者以上の利害関係者が関わるため、第三者やルールの設計者としての立場も重要となる。このように、学年が進むにつれて紛争の類型が複雑化することで児童が経験する立場も多様となる。

表1 紛争解決学習の3要素

要素	構成	学習内容
目標	評価の3観点	※得られる成果(全て) ①紛争解決の技能 ②育まれる態度 ③変容する社会認識
内容	交渉の4類型	※単元に応じて類型を1つ選択 ①民事紛争(生活・権利の調整) ②取引締結(経済的な交換・契約) ③国際紛争(平和・共生・環境) ④社会的合意形成(政治・参画・公共)
方法	認知バイアス7技能 統合型交渉	※学習の過程 ①認知バイアス(思考の偏り)への気づき ②統合型交渉7技能の習得 ③統合型交渉の実践(模擬交渉)

(筆者作成)

(1)第1要素・目標について

第1の要素である「目標」とは、紛争解決学習を通じて児童に何を身につけさせるかを定めるものである。なお、本研究で設定する3つの目標は、学習指導要領に基づく評価の3観点と対応している。「紛争解決の技能」は「知識・技能」に、「変容する社会認識」は「思考・判断・表現」に、「育まれる態度」は「主体的に学習に取り組む態度」にそれぞれ対応している。

「紛争解決の技能」とは、交渉や対話を通じて紛争を解決するために、児童が具体的に「何ができるようになるか」という実践的な能力を指す。第2節で指摘したように、先行研究における小学校段階の紛争解決学習では、ルール違反への事後判断や意見のブレインストーミングにとどまり、双方の利益を最大化する統合型交渉の技能が体系化されていなかった。本研究では、本節で示した7技能を発達段階に応じて習得させることで、この課題を克服する。

「育まれる態度」とは、紛争解決に向かう姿勢や社会への関わり方に関する、児童の心構えの変化を指す。第2節で指摘したように、これらの実践では、「きまりは守るべき」という規範意識の育成に重点が置かれ、ルールを受け入れる受動的な態度の形成に偏っていた。本研究では、ルールを与えられたものとして受け入れるだけでなく、その妥当性を検討し、必要に応じて交渉を通じてより良いルールに変えていこうとする能動的な態度の育成を目標とする。

能動的な態度が育まれた児童は、対立が生じたとき、「先生に決めてもらおう」と他者に委ねるのではなく、「自分たちで話し合って解決しよう」と自分たちで解決しようとする。また、ルールに疑問を感じたとき、「ルールだから仕方ない」と諦めるのではなく、「このルールは本当に公平だろうか」と批判的に検討することもできる。

「変容する社会認識」とは、紛争解決学習を通じて児童が「社会をどのように理解するようになるか」という、ものの

見方・考え方の変化を指す。第2節で指摘したように、先行研究における小学校段階の紛争解決学習では、ルールの種類や裁判の仕組みといった制度の知識を学ぶ一方で、法が人々の利害を調整しながら変化していく過程や、自分自身の判断にも偏りがあるという認識の形成が不十分であった。本研究では、児童の社会認識を次の3点において転換させることを目標とする。第1に、法やルールを「決められたもの」から「人々が作り、変えていくもの」と認識できるようにすることである。第2に、紛争を「避けるべき悪いこと」から「社会をより良くするきっかけ」と認識できるようにすることである。第3に、自分の判断を「常に正しい」から「思い込みによって歪む可能性がある」と認識できるようにすることである。

社会認識が変容した児童は、法やルールについて考える場面では、「法律は決まっているもの」と固定的に捉えるのではなく、「法律も社会の変化に合わせて変わっていく」と捉えることができるようになる。また、自分の判断を振り返る場面では、「自分は正しい、相手が間違っている」と一方的に考えるのではなく、「自分にも思い込みがあるかもしれない」と自らの考えを客観視できるようになる。

以上の3つの目標は、相互に補完する関係にある。高度な紛争解決の技能を身につけても、交渉に臨もうとする態度がなければ、その技能を発揮する機会がない。また、紛争を社会変革のきっかけとして捉える社会認識がなければ、紛争解決に取り組む動機が弱くなる。したがって、本研究では3つの目標をそれぞれ達成することを重視する。

3つの目標が統合的に達成された児童像は、理論的には次のように想定できる。ただし、この想定は本研究の理論的枠組みに基づく仮説であり、実践を通じた検証が必要である。紛争について社会をより良くするきっかけとして捉え（社会認識）、主体的に解決に取り組もうとし（態度）、統合型交渉の技能を用いて実際に行動できる（技能）。具体的には、「クラスのルールに問題があるなら、みんなの考えを聞いて、客観的な基準で話し合って、新しいルールを提案してみよう」という発言と行動が見られる。このような児童の姿が、本研究における紛争解決学習の最終的な目標である。

(2)第2要素・内容について

第2の要素である「内容」とは、紛争解決学習において何を題材とするかを定めるものであり、本研究では紛争を4つの類型に分類し、小学校社会科の各単元と対応させる。紛争解決学習を小学校社会科の授業として具現化するためには、児童の発達段階と学習指導要領に即した具体的な題材設定が必要となる。類型の小学校段階への適合にあたっては、次の2つの基準を用いた。

第1の基準は、児童の認知発達と社会的な広がりに応じた系統性である。ピアジェの発達段階論によれば、小学校中学年（第3・4学年）の児童は「具体的操作期」にあり、目の前にある具体的な事物や、日常生活で経験した出来事に基づいて思考することが得意である。一方、高学年（第5・6学年）になると「形式的操作期」への移行が始まり、直接

経験していない事柄についても仮説を立てて推論することが可能になる。この発達段階を踏まえ、中学年では児童にとって身近な地域における紛争（類型①②）を扱い、高学年ではより規模が大きく複雑な利害関係を含む国家間や社会全体の紛争（類型③④）へと対象を拡大させる。

第2の基準は、学習指導要領との整合性である。紛争解決学習を社会科の既存カリキュラムに無理なく位置づけるため、各類型を学習指導要領に示された特定の単元内容と結びつける。これにより、紛争解決学習を通常の授業とは別に「特別な授業」として追加するのではなく、既存の単元指導計画の中に組み込んで実施することが可能となる。

類型①、民事紛争型とは、既に生じた損害や不利益について、当事者間で解決策を交渉する場面を扱う類型である。ここでいう民事紛争とは、私人間（個人と個人、住民と住民など）の利害に関する争いを指す。本類型は、第3学年社会科の「市の様子の移り変わり」の単元と関連づけて実施する。この単元では、交通や公共施設、土地利用や人口などの変化に着目し、市や人々の生活の様子が時間の経過に伴って移り変わってきたことを学習する。市が発展し変化する過程では、ある人にとっては利益となることが別の人にとっては不利益となる場合がある。具体的な題材としては、新しい道路が開通したことで商売がしやすくなった商店主と騒音が気になるようになった住民との間の調整、新しい公園の設計をめぐって静かな公園を望む家庭と遊具の充実を望む家庭との間の調整、といった場面が考えられる。これらの題材は、第3学年で学習する市の発展や変化と結びついており、変化に伴って生じる住民間の利害の違いを具体的に理解する機会となる。児童は、利益を得ている側と不利益を被っている側など、異なる立場の当事者を演じ、それぞれの事情を踏まえた話し合いを体験する。本類型において児童が経験する立場は、主に「当事者」である。第1節で述べたように、当事者の立場は小貫モデルにおける「交渉」に対応する。児童は、それぞれの立場の事情や気持ちを理解しながら、双方が納得できる解決策を探る統合型交渉の基礎を学ぶことができる。

類型②、取引締結型とは、将来の利益を確保するために、当事者間で条件を交渉する場面を扱う類型である。民事紛争型が「既に起きた問題の解決」を扱うのに対し、取引締結型は「これから行う約束の条件設定」を扱う点で異なる。本類型は、第4学年社会科の「人々の健康や生活環境を支える事業」や「県内の特色ある地域の様子」の単元と関連づけて実施する。具体的な題材としては、町内会がごみ収集業者と週に何回・どの場所で収集するかを取り決める場面や、地域の伝統工芸品である焼き物を観光客向けに販売する際の価格や販売方法をどう決めるか、といった場面が考えられる。これらの題材は、第4学年で学習する地域の産業や人々の生活と結びついており、社会の中で行われている取引や契約の仕組みを具体的に理解する機会となる。児童は、異なる立場の当事者を演じ、それぞれの事情を踏まえた交渉を体験する。本類型において児童が経験する立場は、類型①

と同様に主に「当事者」である。ただし、取引締結型では、単に今回の取引で自分の利益を最大にするだけでなく、長期的な関係を維持するために相手の利益にも配慮する必要があることを学ぶ。「今回だけ得をしても、相手が損をすれば今後の関係が望めない」という視点は、統合型交渉の本質である双方が利益を得る関係（ウィン・ウィン）の構築につながる。

類型③、国際紛争型とは、国家間または国際社会における利害対立を扱う類型である。類型①②が二者間の紛争を中心としたのに対し、本類型では三者以上の利害関係者が関わり、利害関係がより複雑になる。本類型は、第5学年社会科の「我が国の国土の様子と国民生活」や「我が国の農業や水産業」「我が国の工業生産」の単元と関連づけて実施する。具体的な題材としては、日本と近隣諸国が限られた漁業資源をどのように分け合うかを交渉する場面、安い外国産の農産物の輸入を認めるか国内農業を保護するかをめぐって各国が対立する貿易交渉の場面、自動車などの工業製品を輸出する際に相手国からかけられる関税をどの程度にするかを話し合う場面、といった状況が考えられる。これらの題材は、第5学年で学習する日本の国土や産業と結びついており、国際社会における日本の立場を考える機会となる。児童は、日本政府、相手国政府、国際連合などの国際機関といった複数の立場を演じ、それぞれの国や機関が抱える事情や主張を理解した上で、関係者全員が受け入れられる解決策を模索する。本類型において児童が経験する立場は、「当事者」に加えて「第三者」も含まれる。第1節で述べたように、第三者の立場は小貫モデルにおける「法的思考」に対応する。国際紛争では、当事者間の直接交渉だけでなく、国際連合による調停や国際法に基づく判断が重要な役割を果たす。児童は、対立する国々の主張を公平に聞き、国際的なルールや公正さの基準に照らして判断を下す第三者（調停者や裁判官のような役割）の視点を学ぶ。

類型④、社会的合意形成型とは、社会全体に関わる問題について、多様な利害関係者間で合意を形成する場面を扱う類型である。本類型の特徴は、社会全体にとっては必要であるが、特定の個人や集団には不利益をもたらす可能性がある課題を扱う点にある。本類型は、第6学年社会科の「我が国の政治の働き」や「グローバル化する世界と日本の役割」の単元と関連づけて実施する。具体的な題材としては、ごみ処理施設や保育所など地域に必要なだが騒音や交通量の増加で近隣住民には負担となる施設をどこに建てるかを決める場面、工場の建設による経済発展と自然環境の保護のどちらを優先するかをめぐって住民や企業が議論する場面、限られた税金を高齢者福祉と子育て支援のどちらに多く使うかを市民が話し合う場面、といった状況が考えられる。これらの題材に共通するのは、社会全体としての必要性は理解できても、自分たちが負担を負うことには合意できないというジレンマである。特に、施設建設などをめぐる対立は、いわゆる「NIMBY (Not In My Back Yard)」問題として知られる。これは、「施設の必要性は認めるが、自分の家の近く

には建てないでほしい」という当事者の矛盾した心理が、合意形成を著しく困難にする典型例である。また、現在の大人と将来の子どもたち、都市部の住民と地方の住民といった、世代間・地域間の利害対立を含んでおり、単純な二者間交渉では解決できない複雑さを持つ。児童は、一般住民、市役所職員、施設を運営する事業者、まだ生まれていない将来世代の利益を代弁する役割など、多様な立場を演じ、それぞれの利害を調整しながら社会全体としての合意を形成する過程を体験する。本類型において児童が経験する立場は、「当事者」「第三者」に加えて「ルール設計者」も含まれる。第1節で述べたように、ルール設計者の立場は小貫モデルにおける「法構想」に対応する。社会的合意形成の過程では、既存のルールを適用するだけでなく、関係者の利害を調整するための新たなルールや制度を構想する力が求められる。児童は、「どのような手続きやルールがあれば、反対する人も含めてみんなが納得できるか」を考え、社会の仕組みを自分たちでつくる経験をする。

なお、類型①と類型④は、いずれも住民間の利害調整を扱う点で共通しているが、紛争の規模と解決方法において異なる。類型①は身近な地域における小規模な問題を当事者間の話し合いで解決する場面を扱うのに対し、類型④は社会全体に関わる大規模な問題を政治的な意思決定プロセスを通じて解決する場面を扱う。第3学年で身近な地域の問題を通じて交渉の基礎を学び、第6学年でより複雑な社会的合意形成へと発展させるという系統性がある。

以上の4類型は、学年順に配列している。この系統性は、3つの観点から整理できる。第1に、紛争の範囲が「私的領域から公的領域へ」と拡大する点である。類型①②は住民同士や売り手と買い手といった私人間の紛争を扱い、類型③④は国家間の対立や社会全体の政策決定といった公的な紛争を扱う。この拡大は、児童の社会認識が身近な生活圏から国家・国際社会へと広がっていく発達過程と対応している。第2に、利害関係者の数が「二者から多数へ」と増加する点である。類型①②は主に二者間の交渉を扱い、類型③④は三者以上の利害関係者が関わる複雑な状況を扱う。この増加に伴い、児童は単純な利害対立から、複数の利害が絡み合う状況を分析し調整する力を身につける。第3に、児童が経験する立場が「当事者から設計者へ」と多様化する点である。

類型①②では主に当事者として交渉技能を学び、類型③では第三者として対立する双方の主張を公平に判断する視点を学び、類型④ではルール設計者として社会の仕組みを構想する視点を学ぶ。この多様化は、第1節で述べた小貫モデルの3つの柱（交渉・法的思考・法構想）を段階的に導入することに対応している。

(3) 第3の要素・方法について

第3の要素である「方法」は、認知バイアスへの気づきと統合型交渉の技能習得という2つの柱から構成される。認知バイアスとは、人間が無意識に陥る考え方の偏りであり、これに気づくことが交渉技能を学ぶ動機づけとなる。本節

では、まず認知バイアスの概要を述べ、次に統合型交渉の7技能を発達段階に応じて整理する。

紛争場面では、当事者の感情や思い込みが合理的な判断を歪め、解決可能な問題であっても合意を遠ざけてしまう。小貫(2023a)は、人間を心理的な癖や偏りを持つ現実的な存在として捉える必要性を指摘している。認知バイアスへの気づきは、交渉技能を学ぶ必要性を児童自身が実感するための前提となる。

本研究では、小学校段階に適した5つの認知バイアスを選定した。選定基準は、児童の生活場面でイメージしやすいこと、具体的な体験を通じて理解可能であること、自己の思考を客観視するきっかけとなることである。

第1の認知バイアスは「固定資源知覚」であり、相手が得をすれば自分が損をすと思ひ込む傾向を指す。指導では、双方が満足できる「第三の案」を探す視点を育てることが重要となる。

第2の認知バイアスは「反発的低評価」であり、提案の内容ではなく、誰が提案したかによって評価を変えてしまう傾向を指す。指導では、「誰が言ったか」と「何を言ったか」を分けて考える習慣を身につけさせることが重要となる。

第3の認知バイアスは「自己中心的公正観」であり、自分に都合の良い情報を重視し、自分の主張こそ正しいと確信する傾向を指す。林(2012)によれば、公正の基準には複数の原理があり、当事者はそれぞれ異なる基準で「自分は正しい」と判断する。指導では、両者が納得できる客観的基準の必要性を理解させることが重要となる。

第4の認知バイアスは「フレーミング効果」であり、同じ内容でも提示の仕方によって判断が変わる現象を指す。竹村(1994)によれば、人間は損失を過大に嫌う傾向があり、「失う」と表現されると強く拒否反応を示す。指導では、「何を失うか」ではなく「何を得られるか」という視点で評価する習慣を身につけさせることが重要となる。

第5の認知バイアスは「エスカレーション」であり、それまでに費やした労力や対抗意識に囚われ、撤退した方が合理的であるにもかかわらず対立を続けてしまう現象を指す。指導では、過去の経緯よりも将来の利益に目を向けさせることが重要となる。

本研究が目指すのは、対立する相手を打ち負かすことではなく、双方が満足できる合意を形成する能力の育成である。交渉には、限られた資源を奪い合う「分配型」と、問題解決を通じて双方の利益を最大化する「統合型」の2つのタイプがある。本研究では、フィッシャーとユーリーらが提唱した原則立脚型交渉の理論に基づき、小貫(2024)が体系化した7技能を小学校段階向けに再構成する。

統合型交渉が重要である理由は3点ある。第1に、将来に不満を残しにくい。第2に、双方の利害を分析することで創造的な解決を導く可能性がある。第3に、学校生活では同じ相手と繰り返し関わるため、継続的な関係構築に資する。

再構成にあたっては、児童の発達段階を踏まえ、3段階に

分けて技能を配列した。第1段階(第3・4学年)では具体的な行動として示しやすい技能を、第2段階(第5学年)では抽象的思考を必要とする技能を、第3段階(第6学年)では将来を見通す思考を必要とする技能を導入する。

第1段階(第3・4学年)では、①人と問題を分離する、③双方にとって有利な選択肢を考え出す、⑦よい伝え方を工夫する、の3つの技能を導入する。

技能①「人と問題を分離する」は、相手の人格ではなく解決すべき問題に焦点を当てる技能である。この技能は「反発的低評価」を乗り越えるために必要となる。児童向けには「『人』を攻めずに『問題』を攻めよう」と表現する。

技能③「双方にとって有利な選択肢を考え出す」は、双方の利益を同時に満たす解決策を創造する技能である。この技能は一方の利益は他方の損失になるという思い込みである「固定資源知覚」を乗り越えるために必要となる。児童向けには「双方が満足できる新しい解決策を考えよう」と表現する。

技能⑦「よい伝え方を工夫する」は、自分の意図を相手に正確に伝える技能である。児童向けには「相手に伝わる言葉と態度を選ぼう」と表現し、Iメッセージを使えるようにする。

第2段階(第5学年)は「形式的操作期」への移行期にあたる。この段階では、技能②「立場ではなく利害に焦点を合わせる」、技能④「客観的基準を強調する」、の2つの技能を追加する。

技能②「立場ではなく利害に焦点を合わせる」は、表面的な主張の背後にある本当の欲求を探る技能である。児童向けには「『こうしたい』の奥にある『なぜ』を探そう」と表現する。

技能④「客観的基準を強調する」は、当事者の主観から独立した基準で解決策を評価する技能である。この技能は「自己中心的公正観」を乗り越えるために必要となる。児童向けには「みんなが納得する『ものさし』を使おう」と表現する。

第3段階(第6学年)は仮定や将来の見通しを立てる思考力が発達する時期である。この段階では、技能⑤「BATNAを用意する」、技能⑥「確約の仕方を工夫する」、の2つの技能を追加する。

技能⑤「BATNAを用意する」は、交渉が決裂した場合の最善の代替案を準備する技能である。BATNAとは「Best Alternative To a Negotiated Agreement」の略である。この技能は「エスカレーション」を乗り越えるために必要となる。児童向けには「『もしダメだったとき』の次の手を考えよう」と表現する。

技能⑥「確約の仕方を工夫する」は、合意内容を明確にして履行を確実にする技能である。児童向けには「『やった』『やらない』でもめない約束をしよう」と表現し、「いつ」「誰が」「何を」「どのように」するかを具体的に決めさせる。

以上で述べた5つの認知バイアスと7技能は、相互に対応している。本研究では、認知バイアスへの気づきと交渉技

能の習得を組み合わせ、発達段階に応じて系統的に指導する。このように段階的に指導することで、児童は「なぜこの技能が必要か」を理解しながら、紛争解決の力を身につけることができる。

4. 具体的な提案

本カリキュラムはスパイラル構造とし、学年が進むにつれて扱える類型の種類の種類が累積的に増加する。また、既習の類型も高度化していく。表2に各学年の単元指導計画を示す。第3学年では、具体的操作期の発達特性を踏まえ、児童が直接経験しうる場を教材とする。第4学年では、取引締結型を新たに導入するとともに、民事紛争型を多者間調整へと高度化する。第5学年では、形式的操作期への移行を踏まえ、国際紛争型を導入し、客観的基準を用いた評価技能を育成する。第6学年では、社会的合意形成型を導入し、4類型すべてを統合的に扱えるようになる。

表2 小学校社会科における紛争解決学習可能なカリキュラムの例

学年	単元名	紛争場面の設定(教材)	扱う類型
3年	身近な地域や市の様子	「公園の使い方を考えよう」静かな環境を望む高齢者と、遊び場を望む子育て世帯の対立調整	①民事紛争型
	地域に見られる生産や販売の仕事	「スーパーのマナー」商品管理を優先する店側と、自由な買い物を望む客側のトラブル解決	①民事紛争型
4年	廃棄物を処理する事業	「ごみステーションの契約」分別・効率を求め収集業者と、利便性・予算を気にする自治会の条件交渉	②取引締結型
	自然災害から人々を守る活動	「避難所のルールづくり」ペット連れ、乳幼児連れ、高齢者など異なる事情を持つ避難者間の調整	①民事紛争型(発展:多者間)
	地域に見られる文化財や年中行事	「祭りの開催方法」伝統保持を主張する保存会と、観光客誘致・変革を主張する商店街の対立	①民事紛争型 or ②取引締結型
5年	我が国の農業や水産業	「漁業交渉」日本と近隣諸国による排他的経済水域(EEZ)での資源配分・操業条件の交渉	③国際紛争型
	情報化した社会と産業の発展	「ニュースとプライバシー」報道の自由(知る権利)と個人のプライバシー侵害の対立調整	①民事紛争型(発展:権利衝突)
6年	我が国の工業生産	「貿易摩擦の解消」輸出拡大を狙う日本と、自国産業保護のため関税を主張する相手国の交渉	③国際紛争型 or ②取引締結型
	我が国の政治の働き	「市役所跡地の利用計画」地域の活性化をめぐる、行政・子育て世代・高齢者等の多角的な合意形成	④社会的合意形成型
	グローバル化する世界と日本の役割	「書き込みの削除請求」誹謗中傷の削除を求める被害者と、判断を行うSNS運営会社の規約・法適用をめぐる交渉	①民事紛争型(発展:権利回復と法の支配)
		「環境と開発のバランス」経済発展を優先したい国と、環境保護を優先したい国の国際会議シミュレーション	④社会的合意形成型 or ③国際紛争型

表3 小学校第6学年 単元指導計画・評価計画の例

過程	時	学習活動・学習内容	評価の観点・内容
紛争状況の把握	1	市役所の方をゲストティーチャーとして招聘し、市役所移転の経緯と跡地利用問題について調べる。 ・さいたま市役所の移転の現状 ・移転後の跡地利用をめぐる多様な意見の存在 ・利害関係者(行政・子育て世代・高齢者等)の把握	【技】必要な情報を集め、読み取っている。 【知】市役所移転問題の構造を理解している。
	2	【認知バイアスの体験】跡地利用について、立場を決めずに話し合いを行い、合意形成の難しさを体験する。 ・グループで「どんな施設がほしいか」を話し合う ・話し合いがうまくいかない原因を振り返る	【思】話し合いの難しさの原因を考えている。 【態】自分の思考の偏りに気づこうとしている。

		・認知バイアス(固定資源知覚・自己中心的公正観)の存在に気づく	
利害分析と技能習得	3	【技能①③⑦の習得】統合型交渉の基礎となる3つの技能を学ぶ。 ・技能①「人と問題を分離する」:相手を攻撃せず問題に焦点を当てる ・技能③「選択肢を拡大する」:第三の案を考え出す方法 ・技能⑦「よい伝え方を工夫する」:Iメッセージの使い方 ・簡単な事例で技能を練習する	【知】統合型交渉の基礎技能を理解している。
	4	【技能②④の習得】利害に焦点を合わせ、客観的基準を用いる技能を学ぶ。 ・技能②「立場ではなく利害に焦点を合わせる」:「なぜそう主張するのか」を探る ・技能④「客観的基準を強調する」:予算・法律・先例など客観的基準の活用 ・跡地問題の各立場の「利害」を分析するワークシート	【知】利害と客観的基準の概念を理解している。 【思】各立場の利害を分析している。
	5	【技能⑤⑥の習得】第6学年で新たに導入する2つの技能を学ぶ。 ・技能⑤「BATNAを用意する」:交渉決裂時の代替案の重要性 ・技能⑥「確約の仕方を工夫する」:合意内容の明確化と履行確保 ・エスカレーション(引くに引けなくなる心理)への気づき ・事例を用いた技能の練習	【知】BATNAと確約の概念を理解している。
	6	市役所を見学し、跡地利用に関する情報を収集する。 ・市役所の方や利用者への聞き取り調査 ・各立場(行政・子育て世代・高齢者)の具体的な利害の把握 ・予算や土地の広さなど客観的基準となる情報の収集	【技】必要な情報を集め、読み取っている。 【思】各立場の利害を具体的に把握している。
	7	【模擬交渉の準備】立場カードを用いて、自分の立場の利害とBATNAを整理する。 ・立場カード(行政・子育て世代・高齢者)の配布 ・自分の立場の「利害」をワークシートに整理 ・交渉が決裂した場合のBATNA(代替案)を考える ・7技能の確認と話し合いルールの確認	【思】自分の立場の利害とBATNAを整理している。
模擬交渉	8	【模擬交渉の実施】行政・子育て世代・高齢者の3者で模擬交渉を行う。 ・統合型交渉7技能を意識した話し合い ・利害に焦点を合わせた対話(技能②) ・双方にとって有利な選択肢の創出(技能③) ・客観的基準(予算・土地の広さ)に基づく評価(技能④) ・話し合い結果の記録と振り返り	【思】統合型交渉の技能を用いて話し合い、政治の働きについて考え、表現している。
	9	模擬交渉の結果を共有し、合意形成の過程を振り返る。 ・各グループの合意内容(または合意に至らなかった理由)の発表 ・7技能がどのように役立ったか(または難しかったか)の振り返り ・政治による調整の必要性について	【知】政治は多様な意見を調整する働きをしていることを理解している。
	10	【合意内容の確約】グループで合意した解決策を具体化し、確約の仕方を工夫する。 ・合意内容の文書化(誰が・何を・いつまでに・どのように) ・政策提案の視点(問題解決性・実現可能性・持続可能性・公共性)の確認 ・市役所の方からのフィードバック	【思】合意内容を具体化し、実現可能性を検討している。
法構想	11	市役所の方のアドバイスを基に、解決策を修正・完成させる。 ・政策提案の視点に基づく修正 ・解決策の最終確認	【態】市民としての政治への関わり方について多角的に考えようとしている。
	12	【法構想】完成した解決策を市議会に提案し、能動的な社会参画を体験する。 ・政策提案の発表 ・市議会議員からのフィードバック ・単元全体の振り返り:自分たちも社会の一員として参画できることの実感	【態】学習したことを基に、市民としての政治への関わり方について多角的に考えようとしている。

(筆者作成)

5. 成果と課題

本研究の成果は次の5つである。第1に、小学校社会科における紛争解決学習を構成する3要素「目標」「内容」「方法」を体系的に整理したことである。第2に、先行研究の3つの課題を克服する理論的枠組みを構築したことである。第3に、小貫が提唱する紛争解決学習モデルを小学校社会科に適用する具体的な方法を示したことである。第4に、学習指導要領に準拠した具体的な単元指導計画を開発したことである。第5に、公立学校において実施可能な具体的な指導案を開発したことである。本研究の意義は3点ある。第1に、小学校社会科における紛争解決学習の理論的基盤を整備したことである。第2に、理論と実践を繋ぐ具体的なカリキュラムを開発したことである。学習指導要領に準拠した単元指導計画と、公立学校でも実施可能な授業モデルを開発することで、その具体化を試みた。第3に、児童の能動的な社会参画を促す紛争解決学習の可能性を示したことである。「自分たちで話し合って解決しよう」という能動的な態度の育成は、文部科学省(2024)が提唱する「未来の創り手」としての市民像と合致する。

今後の課題として、第1に、開発した授業モデルの効果検証である。具体的には、児童の交渉技能の習得度を測定するパフォーマンス課題の開発、態度変容を捉える質問紙調査の実施、社会認識の変容を分析するための発話分析などの方法が考えられる。本研究では第6学年の単元指導計画のみ示しているため、児童の技能・態度・社会認識の変容を評価する必要がある。第2に、第3～5学年の授業モデル開発である。第3に、ルーブリックの精緻化や長期的な技能の定着を測る評価方法の開発である。今後は、実践を通じた検証と改善、他学年や中学校社会科との接続、他教科等との連携の3点から研究を進展させ、小学校での紛争解決学習の実践的有効性を高めていく。

謝辞

本研究を進めるにあたり、終始丁寧なご指導を賜りました小貫篤先生、桐谷正信先生に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 秋吉貴雄・伊藤修一郎・北山俊哉(2017)『公共政策学の基礎(新版)』有斐閣。
- 阿部昌樹(2022)「法とは何か」佐藤岩夫・阿部昌樹編『スタンダード法社会学』北大路書房, pp. 2-13.
- 石井英真(2003)「『改訂版タキノミー』によるブルーム・タキノミーの再構築:知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に」『教育方法学研究』28, pp. 47-58.
- 磯山恭子(2007)「小学校社会科におけるルールや法に関する教育の可能性」『初等教育資料』820, pp. 72-75.
- 磯山恭子(2018)「法教育における社会的事象の見方・考え方の育成一法的思考のプロセスを手がかりとして」江口勇治監修・編著『21世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院, pp. 14-23.
- 入江秀晃(2022)「裁判外紛争解決」佐藤岩夫・阿部昌樹編『スタ

- ンダード法社会学』北大路書房, pp. 62-71.
- 江口勇治・磯山恭子編(2008)『小学校の法教育を創る—法・ルール・きまりを学ぶ—』東洋館出版社
- 太田勝造(2009)「特集 市民参加と法 企画の趣旨」『法社会学』71, pp. 5-7.
- 岡本卓也(2007)「集団間交渉時の認知的バイアス」『実験社会心理学研究』46(1), pp. 26-36.
- 小貫篤(2021)『法は君のためにある みんなとうまく生きるには?』筑摩書房.
- 小貫篤(2023a)「紛争解決の技能を育成する交渉教育カリキュラムの意義—認知バイアスを考慮して—」『埼玉社会科教育研究』29, pp. 17-26.
- 小貫篤(2023b)「公民科における紛争解決教育—法構想学習を事例に」『法と教育』13, pp. 29-40.
- 小貫篤(2024)『高等学校における民事紛争処理学習のカリキュラム構築』(公財)民事紛争処理研究基金 令和4年度研究助成研究成果報告書).
- 小貫篤・加納隆徳・江口勇治・齋藤宙治(2023)『中高生からの法と学校・社会』清水書院
- 櫻井育夫(2011)「Defining Issues Testを用いた道徳判断の発達分析」『教育心理学研究』59(2), pp. 155-167.
- 佐々木秀綱(2017)「交渉におけるフレーミング効果と互酬性効果」『組織科学』50(3), pp. 73-88.
- 竹村和久(1994)「フレーミング効果の理論的説明」『心理学評論』37(3), pp. 270-291.
- 竹村和久・村上始(2019)「心理学と行動経済学」『行動経済学』12, pp. 37-50.
- 中垣啓(2011)「ピアジェ発達段階論の意義と射程」『発達心理学研究』22(4), pp. 369-380.
- 仁木恒夫(2022)「紛争」佐藤岩夫・阿部昌樹編『スタンダード法社会学』北大路書房, pp. 41-51.
- 野村美明・江口勇治 編(2015)『交渉教育の未来—良い話し合いを創る 子供が変わる—』商事法務.
- 野村美明(2013)「ハーバード型交渉法再考」『国際公共政策研究』17(2), pp. 1-9.
- 林洋一郎(2012)「組織における正義・公正の問題」『組織科学』46(1), pp. 46-60.
- 法務省(2020)『小学校における法教育の実践状況に関する調査研究報告書』.
- 法務省(2022)『中学校における法教育の実践状況に関する調査研究報告書』.
- 法務省(2023)『高等学校における法教育の実践状況』.
- 法教育研究会(2004)『我が国における法教育の普及・発展を目指して—新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために—(法教育研究会報告書)』法務省.
- 村山眞維・濱野亮(2003)『法社会学』有斐閣.
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』東洋館出版社.
- 文部科学省(2024)「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」中央教育審議会(令和6年12月25日).