

# 自己決定に伴う葛藤場面における児童の積極的妥協に関する一考察

総合学習「劇あそびをしよう ～クリスマス会へむけて～」の実践過程より

鈴尾修司

## 1 はじめに

本学級では、「児童がその子なりの考えをもち、よりよい方向を目指して進んで考え、判断し、表現していく（行動していく）力」をもつ児童を「自立に向かう子ども」ととらえ、日々の実践を重ねてきた（鈴尾(1997a)）。その実践を通して個々の児童の興味の対象や行動の特徴を生かした単元構成や学習活動を設定していくこと、単元や一単位時間内での自己決定の場の設定を保障していくことを研究課題として本年度も取り組んできた（鈴尾他(1997b)）。

また、今後の社会の在りようを考えてみると、例えば総理府が毎年出版している「障害者白書」の平成7年版においては障害を個性として、その人の持ち味としてとらえる障害者観が紹介されている。少し長くなるが表1に引用してみる。

表. 1 「障害は個性」という障害者観（平成7年版障害者白書より引用）

「共生」の考え方を更に一歩進めたのが、障害者自身や障害者に理解の深い人たちの間で広まってきた「障害は個性」という障害者観である。我々の中には、気の強い人もいれば弱い人もいる、記憶力のいい人もいれば忘れっぽい人もいる。歌の上手な人もいれば下手な人もいる。これはそれぞれの人の個性、持ち味であって、それで世の中の人を二つに分けたりはしない。同じように障害も各人が持っている個性の一つと捉えれば、障害のある人となない人といった一つの尺度で世の中の人を二分する必要はなくなる。そうなればことさらに社会への統合などと言わなくても、一緒に楽しんだり、喧嘩をしたり、困っているときは、お互い助け合い、支え合う普通の人間関係を築ける社会になるであろうというものである。

障害者を特別視する障害者観を払拭するためには障害というものの正しい意識を普及する広報活動も大切であるが、社会のいろいろな場面に種々の障害のある人がいるのがあたり前という状況にする必要がある。

「街に慣れる、街が慣れる」という味わい深い標語がある。障害者はどんどん街に出て街に慣れる。そのことによって街は、街に住む人々の意識も含め、障害者がいることを当然の前提とした社会になっていくという趣旨である。（平成7年版障害者白書pp.11-12から引用）

このようにこれからは、殊更に「統合」などと言う必要のない「バリアフリー社会（同白書副題）」が実現してくることが予想される。本学級においても障害者自身の社会への本人参加を見通し、これまで児童が自分のしたいことの中から、自分で判断でき得るよう選択肢を設定してきた。そこで課題となることの一つは、葛藤状態の解決である。葛藤とは一般に「心の中に、それぞれ違った方向あるいは相反する方向の力があって、その選択に迷う状態」（広辞苑第四版(1996)）である。山本(1995)は、葛藤を社会的葛藤と心理的葛藤に分けているが、ここで扱う葛藤は後者の心理的葛藤をいう。特に個人内に起こる心理的葛藤状態は次の三種の場合が考えられる。

- ① 「二つの対象がともに同じくらい主体を引きつける力をもつが、両立しない(接近-接近型)」
- ② 「二つの対象とも避けたいが、どちらかを選ばざるを得ない(回避-回避型)」
- ③ 「一つの対象が主体を引きつける力と遠ざける力を同時にもつ(接近-回避型)」

このうち本学級で主に実践してきたのは①の「接近-接近型」の葛藤状態である。本報告も児童

にとってどちらも魅力のある対象からどちらか一つを選ぶ「接近－接近型」の葛藤場面を設定したが、今回の報告においては、特に「学級全体として取り組む劇を選ぶ」という課題を設定し、場合によっては自分の意にそぐわない選択を迫られる場合も考えられるが、友だちとの関わり合いの中で主体的に解決していく過程を学習の目当てにおいたものである。

## 2 実践事例「劇あそびをしよう～クリスマス会へむけて～」(養護学級中学年組)

### (1) 単元について

劇づくりはお話を理解する、せりふとして表現する、歌を歌う、身体表現をする、劇の衣裳や小道具・大道具を作るといった活動を総合的に組織できる学習である。さらに、発表会(本単元においてはクリスマス会を発表の場とした)のような場を設定することで児童は目標をもち、目的意識をもって継続的に学習することができる。また、劇づくりの学習においては、一人ひとりが自分の課題に取り組むことのみならず、集団の中で自分の役割りを意識し、お互いにかかわり合いながら学習を進めることができる。

本学級の児童は毎週1回「おはなし会」(養護学級合同の国語)で、絵本の読み聞かせや紙芝居、パネルシアター、エプロンシアターなどでお話を視聴した後、自分たちで実際にお話を演じてみるような劇遊びを続けており、劇づくりには平素から親しんでいる。

本題材は大単元としての総合学習「クリスマス会」の中の学習活動として設定した。児童はいくつかのお話の中から「クリスマス会」で劇にしたいお話を自分たちで選び、劇づくりの活動を展開していった。学習にあたっては、児童の実態をふまえて、児童が楽しみながら活動でき、児童相互の関わりがもちやすいように配慮し、いくつかの劇の題材を提示したが、劇の題材を選択するにあたっては次のような観点から設定した。

- ① 児童一人ひとりがそれぞれの段階に応じて理解しやすい内容であること。
- ② 児童の興味・関心のもてる活動が設定できること。
- ③ 児童の個性を生かせる配役ができること。
- ④ できるだけ観る側も内容を知っているか、親しみをもちやすい内容であること。

前述のような日常の活動を通して、児童は自分にとって思い入れのあるお話・登場人物をそれぞれ持つようになっている。本単元の学習においては、児童が物語に対してそれぞれの思いを持ちながら、友だちと関わり合う中で自ら中学年組としての劇を決め、それぞれの役割りや持ち物を選択し、「クリスマス会」へ向けて練習していった。

指導にあたっては、パネルシアターを用いて児童が物語の登場人物や話の展開にイメージをもちやすいように進めていく。また、劇化する場合の音楽や具体的な道具等も授業の展開に応じて提示し、児童が自ら選択する手がかりとしたい。

### (2) 児童の実態と指導者の支援の目標

本単元に関わる児童の実態と指導者の支援の目標は次ページの表2の通りである。

表. 2 児童の実態と指導者の支援の目標(劇と自己選択に関わって)

児童	児童の実態	指導者の支援の目標
a	・歌や道具を手がかりにして、役になりきって自分なりに劇を楽しむ。	・友だちとのやりとりを楽しむことができるようになる。
	・日常生活においては半具体物を選択の手がかりにすることが多い。	・劇あそびをすることにより、物語へのイメージをもち、劇を象徴する絵等を手がかりに劇選びに生かすことができる。

b	<ul style="list-style-type: none"> <li>音楽や道具、友だちの活動を手がかりに自分なりのイメージをもって劇を楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>場面ごとの展開がわかるようになり、友だちと関わり合って劇を楽しむことができるようになる。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>日常においては具体物や半具体物を選択の手がかりにするが、周りの友だちに影響されやすい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>物語をイメージさせる具体物等を手がかりに、友だちの意見に引きずられずに劇を選択する。</li> </ul>
c	<ul style="list-style-type: none"> <li>道具や特に音楽を手がかりにして、自分の役を楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>友だちと一緒に、自分の役になりきって劇を楽しむことができるようになる。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>日常生活においては具体物を手がかりに、同意や拒否により選択することが多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>物語を象徴する具体物や音楽を手がかりに、自分のしたい劇を選ぶことができるようになる。</li> </ul>
d	<ul style="list-style-type: none"> <li>大まかにストーリーを理解し、リーダーシップをとって友だちと関わる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>劇の全体の流れをつかんで、迷っている友だちに適切なアドバイスができるようになる。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>日常においても自分のしたいことが明確にあり、それをしようと主張する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>友だちの思いを理解して、自分なりの妥協ができるようになる。</li> </ul>
e	<ul style="list-style-type: none"> <li>大まかにストーリーを理解し、自分の役割を適切に果たす。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他の友だちの役も理解して、友だちと関わり合いながら劇を楽しむことができるようになる。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>日常においても自分のしたいことが明確にあり、拒否や同意によって選択することが多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分から自分のしたい劇を表現できる。また、友だちの思いも感じて、自分なりの妥協ができる。</li> </ul>
f	<ul style="list-style-type: none"> <li>大まかにストーリーを理解し、一緒に演じる友だちに気を配りながら劇を楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>友だちとやりとりしながら、役になりきって劇を楽しむことができるようになる。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>日常生活においても自分の指向性を持ち、半具体物を手がかりに自ら選択する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分から自分のしたい劇を表現できる。友だち達の思いにも気を配り自分なりの妥協ができる。</li> </ul>

本単元の内容は2月の「しのめ発表会」における劇作りへと発展する。

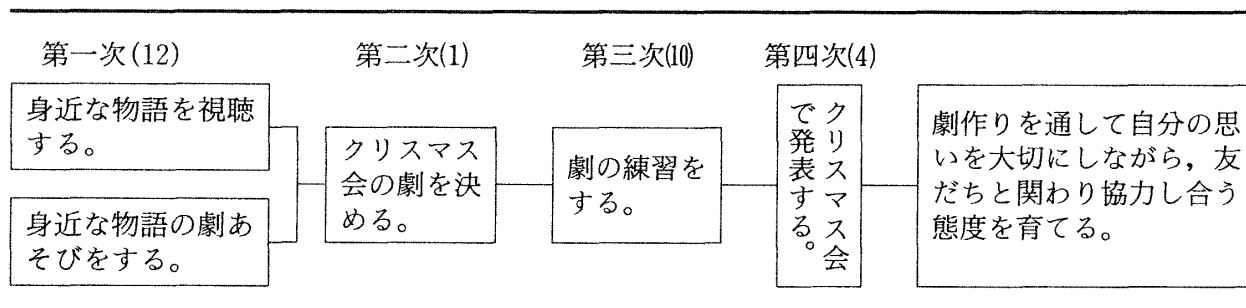
### (3) 指導目標

- 自分の思いを大切にしながら、友だちとの関わり合いを通して自分たちでクリスマス会に上演する劇や、一人ひとりの役割、必要な物等を決め、準備する。
- 友だちと一緒に表現する楽しさを味わうことができるようにする。
- 道具や音楽を手がかりに劇の中で自分なりの表現ができるようにする。

### (4) 指導内容と計画

本単元の指導内容と計画は次ページ表3の通りである。

表. 3 指導計画と内容



※ 第一次で提示する作品は、「桃太郎」・「オズの魔法使い」とした。

※ 第一次はそれぞれ「劇あそび」の小单元としてとらえることができる。また、第二次から第四次も一つの小单元として考えられる。

(5) 本時の目標

自分の思いを大切にしながら、友だちとの関わり合いを通して、クリスマス会で学級として上演する劇を決める。

仮説	劇あそびをすることで、児童は二つの劇についてのイメージをもち、自分の思いを大切にしながらも、友だちとの関わり合いの中からクラスで上演する劇を自分たちで決めるであろう。
----	-------------------------------------------------------------------------------------

本時の児童の目標行動と指導者の支援は表4の通りである。

表. 4 児童の目標行動と指導者の支援

児童	目標行動	指導者の支援
⑦	・物語を象徴する絵などの半具体物を手がかりに自分のしたい劇を選択する。	・⑦児がこだわりをもつことができそうな半具体物をあらかじめ用意して提示する。
⑧	・友だちの意見に引きずられることなく自分のしたい劇を選ぶ。	・具体物や半具体物を目の前に提示して、判断しやすくする。
⑨	・物語を象徴する具体物や半具体物を手がかりに、自分のしたい劇を選ぶ。	・道具や音楽などを具体的に提示して手がかりとする。
⑩	・自分のしたい劇を選ぶと同時に、友だちのことを考えて、必要に応じて妥協することも考える。	・他の友だちがどのような意見を持っているのか考えられるよう整理して提示する。
⑪	・自分のしたい劇を明確に意思表示する。同時に友だちの思いを感じて必要な妥協はする。	・⑪児がこだわりをもっている劇を象徴するような絵等を用意して提示する。意見の整理をする。
⑫	・自分のしたい劇を明確に意思表示する。	・⑫児がこだわりをもっている劇を象徴するような半具体物を用意して提示する。

準備

パネルシアター（「桃太郎」・「オズの魔法使い」）、個人用写真カード、劇に使用する道具（「桃太郎」の桃・吉備団子や「オズの魔法使い」の斧・魔法使いの衣装など）、「桃太郎」と「オズの魔法使い」のポスター（選択用）

## (6) 学習の展開

表5に本時の学習の展開を示す。

表. 5 本時の学習の展開

学 習 過 程	予想される活動	指 導 ・ 支 援 活 動	
		全 体	個 別
1 始まりの挨拶をする	<ul style="list-style-type: none"> <li>当番の児童に始まりの挨拶をするよう促すと思われる児童(⑩⑫)</li> </ul>	1. 学習の始まりとし毎時間位置づけている。(本日の当番児童⑨)	1. 児童の関わりだけでは難しい場合、当番児童⑨に自分が当番であることを意識できるように言葉がけをする。
2 「おはなしきこう」の歌を歌う	<ul style="list-style-type: none"> <li>全児童とも楽しんで歌うであろう。</li> <li>声には出しにくいが他の手段で表現するであろう児童(⑦⑨)</li> </ul>	2. お話を聞こうとする態度づくりとして毎時間位置づけている。	2. ⑦⑨の児童には近くに寄って体を動かす等、表現を引き出すきっかけを作る。
3 劇あそびをする	<ul style="list-style-type: none"> <li>全児童とも劇あそびを喜ぶであろう。</li> <li>特に自分のしたい劇を積極的に求めると思われる児童(⑧⑩⑫)</li> <li>自分からは動作や言葉が出にくいと思われる児童(⑨)</li> </ul>	3. 「桃太郎」と「オズの魔法使い」の劇あそびの順番を決める。 ペープサートを使って劇あそびを楽しむ。	3. ⑩児は強引に自分の意見を通そうとする場合があるので、友だちの思いも大切にするように考えられるような言葉がけをする。 ⑨児には歌や友だちの活動を手がかりに劇あそびを楽しめるよう配慮する。
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">歌</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">言葉</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">身振り</div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のしたい劇を積極的に主張するであろう児童(⑩⑫)</li> <li>問われると自分のしたい劇を表現するであろう児童(⑪)</li> <li>友だちの意見につられるであろう児童(⑧)</li> <li>自分の思いを直接表現しにくくであろう児童(⑦⑨)</li> </ul>	4. 二つの劇のどちらをクリスマス会で上演するか、学級として選択する。 二つの劇をイメージできるような具体物を用意し、選択にあたっては、自らの選択であることを意識できるようにそれぞれ自分の写真カードを貼って意思表示できるように準備する。	4. ⑦⑧⑨の児童には劇をイメージできる具体物や音楽を手がかりとして提示する。 ⑧児には他の児童の意見につられず、自分の思いが生かせるよう、落ち着いて見通しをもてるような言葉がけをする。 ⑩児には(3)と同様に友だちの思いを考えられるように助言する。
4 クリスマス会の劇を決める	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のしたい劇を積極的に主張するであろう児童(⑩⑫)</li> <li>問われると自分のしたい劇を表現するであろう児童(⑪)</li> <li>友だちの意見につられるであろう児童(⑧)</li> <li>自分の思いを直接表現しにくくであろう児童(⑦⑨)</li> </ul>	4. 二つの劇のどちらをクリスマス会で上演するか、学級として選択する。 二つの劇をイメージできるような具体物を用意し、選択にあたっては、自らの選択であることを意識できるようにそれぞれ自分の写真カードを貼って意思表示できるように準備する。	4. ⑦⑧⑨の児童には劇をイメージできる具体物や音楽を手がかりとして提示する。 ⑧児には他の児童の意見につられず、自分の思いが生かせるよう、落ち着いて見通しをもてるような言葉がけをする。 ⑩児には(3)と同様に友だちの思いを考えられるように助言する。
5 終わりの挨拶をする	<ul style="list-style-type: none"> <li>当番の児童に終わりの挨拶をするよう促すであろう児童(⑩⑫)</li> </ul>	5. 学習の終わりとして毎時間位置づけている。	5. 当番児童⑨が自分から挨拶ができるよう言葉を添えながら待つ。

### 3 考察

本事例は「接近－接近型」の葛藤場面において、児童が友だちとの関わりのなかから学級としてクリスマス会で上演する劇を決める課題をどのように解決していったか考察するものである。本事例の場合対象となった劇は「ももたろう」と「オズのまほうつかい」である。児童にとって二つの劇から一つを選ぶ場合の観点になったと考えられる項目を整理すると、表6のようになる。

表. 6 「ももたろう」と「オズのまほうつかい」の比較

	ももたろう	オズのまほうつかい
主な登場人物	桃太郎と犬, 猿, 雉。犬, 猿, 雉はそれぞれ「誠実」「知恵」「勇気」を表すとされる。	ドロシーとかかし, ブリキの木こり, 弱虫ライオン。かかし, ブリキの木こり, 弱虫ライオンはそれぞれ「知恵」「優しい心」「勇気」を求める。
話の展開	桃太郎は犬, 猿, 雉とともに村人を苦しめる鬼退治の旅に出る。	ドロシーは家に帰るため, かかし, 木こり, ライオンはそれぞれの願いをかなえるため, オズの魔法使いに会う旅に出るが, 魔女を退治するはめになる。
話の結末	桃太郎は鬼を退治し, 平和になった村でおじいさん, おばあさん, 犬, 猿, 雉と仲良く暮らした。	ドロシー, かかし, 木こり, ライオンはそれぞれ自分が願っていたものは自分のなかにあることに気づく。
これまでの児童のお話との関わり	「桃太郎」はこれまでも何度もおはなし会で取り上げてきたお話であり, 児童にとっては親しみのある話である。	「オズの魔法使い」は「桃太郎」と対比するため新しく児童に紹介したお話であり, 児童にとっては目新しい好奇心をひくものである。児童にとっては「桃太郎」と比較すると外国の「似たような違ったお話」と言える。

表6に触れたように、二つの話は似たところもあり、違った展開になる児童にとってはどちらも魅力的な話であった。特に児童は自分の好きな登場人物を手がかりにお話を選んでいった。それぞれの児童が選んだ登場人物を表7にあげる。

表. 7 児童が選んだ登場人物

	ももたろう	オズのまほうつかい
a	いぬ	かかし
b	さる	ドロシー
c	ももたろうの妹	良い魔女
d	ももたろう	弱虫ライオン
e	おじいさん	ブリキの木こり
f	おばあさん	オズの魔法使い

児童は自分で劇の演目や配役を決めていこうとすれば、それが児童自身にとって「したい劇」「したい役」である必要がある。児童にとって「してみたい」という意欲を生み出すためにはその劇なり配役なりを「好き」になることが必要である。そのためには何よりも「楽しかった」「おもしろかった」「やってよかった」といった満足感、達成感が児童に感じられなければならない。児童は劇は楽しい、おもしろいという体験を積むことによって劇を好きになっていく。

前にも述べたように本学級では、毎週「おはなし会」で絵本や紙芝居、ペープサートなどによるお話の読み聞かせを続け、児童は教師が演じたお話をもとに劇遊びに親しんでいる。おはなし会では何度も同じお話を繰り返し演じることにより児童にとって劇に登場する登場人物にも親しみを持ち、お話の展開にも理解を深めていくことができる。児童にとっては1回1回の劇を演じることはそれぞれ完結した体験となって身につくことでもあり、また同時に積み重ねとなって深化していく体験でもある。いくつかのお話を視聴し自ら演じていく中から自分の好きなお話、自分の好きな登場人物が浮かび上がってくる。児童にこのように児童自身の指向ができて、選ぶことが意味を持ってくる。

劇作りは、本事例でも示されたようにそれぞれの児童が自身の思いを登場人物に託し自分のこととして意欲をもって取り組みやすい活動である。第一次の学習を通して、表7に示したように児童一人ひとりはお話において、自分の思いを託せる登場人物を得た。次に、第二次の学習として、本時において学級として取り組む劇を決めることが必要となった。そこでは、どちらの劇を選ぶか選択の手がかりとして、それぞれの登場人物を象徴する道具や衣装を用意した。

結果は、a児とb児が「オズのまほうつかい」を選択し、c児、d児、e児、f児が「ももたろう」の劇を選択した。いずれの児童もより思い入れのある登場人物によって劇の選択をしている。b児は実態でも触れたように、ともすると友だちの発言に同調しやすいが、今回明確に自分のしたい役（そしてその人物が登場する劇）をもち、意思表示をすることができた。b児にとっては貴重な経験の場になったと言える。また、a児・b児ともに最終的には「ももたろう」の劇のなかに自分のしたい役を見つけて、学級としては「ももたろう」の劇をクリスマス会で上演することとなった。



写真. 1 道具を手がかりに役を選ぶ児童

ここで言えることは劇は一人ひとりの児童の自立を促していく場であり、同時に友だちとの関わりによってお互いに支え合い助け合って育っていく場でもあるということである。

a児・b児ともに「ももたろう」の劇をすることを受け入れることができたのは、学級のなかでの友だちとの関わりがあったからに他ならない。この後嬉々として「ももたろう」の劇づくりに取り組めたのも友だちとの関係という背景があったからこそである。



写真. 2 劇あそびをしている場面

本実践例で特に強調したいことは、自己決定を促す場合、本事例にも見られるような、いわば「積極的妥協」ともいえる決定の持つ意味である。ただ「自己決定」と言ってもお互いの主張を衝突させるばかりでは結局何も決めることができない場合がある。本例はそのような場合の典型的な例と言えよう。始めにも述べたようにこれからの社会の在りようを考

え、児童の進路を考えた場合、自己決定の重要さは大変重みがある。また、自己決定の場面を分析してみると「接近－接近」「回避－回避」「接近－回避」の3種類のタイプの葛藤場面になることが考えられる。いずれの場合においても、個人あるいは自分の属する集団にとっての価値を考えた場合、「積極的妥協」を求められる場面は多くあるだろう。ともすると指導者側の都合で強引に「他者決定」してしまうことがあるが、「自己決定」「積極的妥協」を考えると今までにも増してきめ細かい児童理解と、児童理解に基づく単元構成や一単位時間内での自己決定の場の設定が必要となる。

また、本実践例では扱えなかったが、今後の重要な課題として、先ほどの葛藤場面でのタイプでいうと「回避－回避型」や「接近－回避型」の葛藤場面を設定し、いわば本人にとって望ましくない選択肢に対して「否」の判断ができるよう、「いやなこと」「嫌いなこと」も明確にできるような支援の手だてを考えていく必要があることも明らかとなったと言える（本紀要pp.183-184参照）。

#### 引用文献・参考文献

広辞苑（第四版）CD-ROM版，1996，岩波書店

L・F・バウム，1990，オズの魔法使い，渡辺茂男（訳），福音館書店

L・F・バウム原作，1990，CD-ROM版「舞踊劇名作集 オズの魔法使い」城野賢一・清子（監），東芝EMI

関 敬吾，1956，桃太郎・舌きり雀・花さか爺，関 敬吾（編），日本の昔ばなし（II），岩波文庫，岩波書店

総理府（編），1995，平成7年版障害者白書，pp.11-12，総理府

鈴尾修司，1997a，広島大学附属東雲小学校平成8年度研究紀要，広島大学附属東雲小学校

鈴尾修司・木村敦子・関和典・藤村佳令，1997b，障害児教育，広島大学附属東雲小学校（編），自立に向かう子どもたち（第103回東雲教育研究会要項），pp.112-113，広島大学附属東雲小学校

竹崎有斐，1990，ももたろう，偕成社

山本登志哉，1995，葛藤，岡本夏木他（監），発達心理学辞典，pp109-110，ミネルヴァ書房