

# 『寛容』を育てる小学校中学年の道徳科の授業づくり

—『相互理解』の授業との順序性に着目して—

中野 敦夫・宮里 智恵

Making classes of moral department of elementary school middle school who fosters “tolerance”  
— Focusing on the ordering with the lesson of “mutual understanding” —

Atsuo NAKANO and Tomoc MIYASATO

**Abstract:** In this research, we will develop a lesson with “mutual understanding” and “tolerance” in the moral department of the elementary school junior year, and consider whether training of “mutual understanding” leads to the development of the mind of “tolerance” First, 31 classes of elementary school students were taught about “mutual understanding” as a subject, after which classes with the theme of “tolerance” were conducted, and the transformation related to other emotional feelings of children was analyzed. As a result of the research, I found that the development of “mutual understanding” is the basis of “tolerance”. From this, it is important to first teach the “mutual understanding”, to capture the value, then to give guidance on “tolerance” to nurture the mind of “tolerance” to the child It was suggested that it was.

**Key words:** Tolerance, mutual understanding, teaching material development, lesson development  
キーワード：寛容，相互理解，教材開発，授業開発

## 1. 研究の背景と問題の所在

### 1-1 研究の背景

今日、解決に向けた取組が最も求められている教育課題の一つが、いじめ問題である。平成23年10月に起きた滋賀県大津市でのいじめ自殺事件後も繰り返されるいじめ事件は、深刻な社会問題となっている。文部科学省による調査(2015 a)では、平成27年度の小中高등학교におけるいじめの認知件数は22万件を超えている。これは過去最高の数値であり、状況は改善されるどころか悪化する傾向にあると言える。森田(1994)は、「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位になつ一方が、意識的に、あるいは集合的に、他方に対して精神的・身体的苦痛をあたえること」と定義している。さらにいじめという行為は、相手の痛みや苦しみを理解しようとしなない自己中心的な欲求だけを満足させようとする行為であり、相互尊敬を欠いた行為であると述べている。つまりいじめとは、立場が優位な者からの自己中心のかつ一方的な行為であり、そこにはお互いの立場や気持ちを考え、理解するといった相互関係が成り立っていないのである。

こうしたいじめ問題の背景には、様々な要因が考えられるが、その一つとして、我が国における集団の特

徴が挙げられている。中央教育審議会(1996)は、我々の社会が「同質にとられる社会」という問題点を持っていることに原因があると指摘している。福岡県教育委員会(2012)も、我が国における集団について「等質性や調和が重んじられる一方、異質を排除し、成員を過度の同調競争に追いやるという問題をもっている」とし、それらがいじめを生む土壌になっている可能性が高いと述べている。日本子ども社会学会(1999)も、いじめの実証的な研究から「いじめられる子は人と異質な容姿・行動などをもつものがターゲットとされていることがわかる。この特異性は、否定的特質だけでなく、容姿や頭脳に優れているといった肯定的な特質である場合にもターゲットとなり得ることを示している。」と報告している。つまり、自分、または自分たちの集団において異質と感ぜられるものがあれば、そのことがいじめへとつながる一つの要因になっているのである。

昨今、日本の社会を「不寛容社会」とよぶ向きがある(例えば、「NHKスペシャル私たちのこれから『#不寛容社会』」)。ネット社会の発展により、直接その人を知らない人々が失敗や過ちを犯した人を必要以上に責め、過剰に批判することが問題とされているのである。「ネットでの炎上」と呼ばれる現象がその顕著な

ものであるが、「モンスターペアレンツ」「モンスタークレマー」などもこうした不寛容性から生み出された現象の一例として考えられる。世論調査でも、今の日本の社会が不寛容な社会だと思っている人数が約半数を占めている（NHK 2016）。不寛容社会の背景としても様々な要因が考えられるが、その一つとして谷本（2017）は、今の日本人が持っている正義感は、「みんな同じ＝正義」という論理になっていることを挙げている。人と違うことを許さないということが日本独自の正義感であり、それが自分にとって異質な人への排除にもつながるとしているのである。こうした同調圧力は、いじめの構造そのものと言える。

こうしたことを背景に、文部科学大臣が策定した「いじめの防止等のための基本的な方針」（2013）において、いじめに向かわない態度・能力として、お互いの個性を尊重し、差異を認め合う態度を育成することや、個々人の個性や価値を尊重する態度を育成することの必要性が示された。こうした態度・能力は、いじめに向かわない態度・能力としてだけでなく、発展する国際化、グローバル化に対応し、様々な文化や価値観を背景とする人々と互いに尊重し合い、共に生きていく力であるとも言える。藤井・宮本・中村（2013）も、文化・宗教・人種・民族・国籍などを異にする他者への寛容は、多文化共生を実践する際に必須の概念であると述べている。グローバル化が急速に進展する現代社会においては、文化や価値観が異なる様々な国の人々との共存が求められ、自分とは考え方が異なる様々な人と受け入れ合う豊かな心をもった子どもの育成が喫緊の課題である。お互いの考えや思いが異質とを感じるものであっても、その違いを認め理解し合おうとする態度の育成が強く求められるのである。

## 1-2 問題の所在

### 1-2-1 小学校道徳科において「寛容」の心を育てる必要性

文部科学省の調査（2015 a）によると、平成27年度の小中高等学校におけるいじめの認知件数22万件のうち、小学校で起こった件数は15万件を占めている。このことから、特に小学校におけるいじめ問題の対応が急務とされる。楠（2002）は、子どもの発達年齢に応じた自我・社会性の発達の特徴とその段階を反映した主要ないじめの特徴を以下のようにまとめている（表1）。これによると、小学校低学年にあたる6歳から9歳頃はいじめの特徴は、親や教師など大人から「悪い」とされたものへの制裁が主である。しかし小学校中学年にあたる9～11歳頃になると「異質性の排除」としての集団いじめに発展し、いじめの質が変容する。楠（2002）は、このころから排他的な自己主張が強まり、男女間や他の同性グループ、他のクラスとの対立関係も生じると述べている。さらに小学校高学年にあたる11歳～13歳頃になると、お互いの間に同質性があることが重視されるようになり、グループ内で異質とされることへの不安が高まっていくとしている。これらのことから異質性を排除する傾向は、すでに9歳頃で始まることがわかる。小林（2017）も、森田（1994）が示した「いじめ集団の四層構造」が学級内で顕著になるのは、小学校4、5年くらいからであろうと指摘している。これらのことから「異質性の排除」という課題に焦点化した教育は、小学校中学年の段階において必要であると考えられる。

小学校においては、平成30年度から道徳が特別の教科として完全実施された。今回、道徳教育の改善に関する議論の発端となったのは、いじめの問題への対応である。道徳科の内容項目は新たに分類整理されたが、

表1 いじめ問題の発生機序の段階区分

発達年齢	6歳～9歳頃	9, 10歳～11歳頃	11歳～13歳頃	14歳～17歳頃
発達区分	段階1	段階2	段階3	段階4
自我・社会性の発達の 特徴	一方的な対人関係理解。 大人の意見をそのまま取り入れる「他律的道德」 家庭内のルールや価値観の 学校生活での「修正」	相互的、二方向的な対人 関係理解。仲間集団内での「掟」の誕生と「形式的平等」の道徳。「自己客観視」の成立。「集団的自己」の誕生、拡大	同性の友人との親密な関係の創造。地下組織的な様相をもつ「私的グループ」の誕生。「集団的自己」の充実、「集団的規律の普遍化」	思春期の「価値的自立」のエネルギーの誕生に伴う、既存の大人の価値観の転倒ないしは相対化。「呑みこまれ不安」の強まり
その段階を反映した主要ないじめの特徴	「悪い」とされた子どもへの一方的制裁としてのいじめ。本格的な集団いじめは未成立。家族内の支配・抑圧関係を再現したいじめ	「集団的自己」の強まりによる「異質性の排除」としての集団いじめ。発達疎外状況を抱えている子どもたちの暴力、暴言的ないじめ	「似たもの同士」のいじめ。「私的グループ」の結束を強化するためのいじめ「いい子」のいじめ、「いい子」へのいじめの始まり	「価値観的な呑みこまれ状態」による自我内部の葛藤、抑圧によって生じるいじめ。恐喝や傷害などの犯罪的色彩の強いいじめ

その一つとして「相互理解、寛容」が小学校中学年に加わった。小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」(2017)における「相互理解、寛容」の内容項目の概要には「いじめの未然防止に対応するとともに、いじめを生まない雰囲気や環境を醸成するためにも、互いの違いを認め合い理解しながら、自分と同じように他者を尊重する態度を育てることが重要」と記されている。齋藤(2016)も、いじめ問題解決の視点からこの内容項目に着目すると、自分と異なる意見に出会ったときに、互いを尊重し合える心情や態度を育てていくことが必要であり、心を広くして、人の言動を受け入れることや他人の非や欠点を厳しく責めない寛容さを培っていくことが、いじめ問題の解決につながっていくと述べている。また、田中・嶺井・吉田(2017)は、公立小学校教員を対象に「『いじめ防止』に関わる道徳の内容項目の優先度の意識調査を行い、「善悪の判断、自立、自由と責任」に続いて「相互理解、寛容」が上位項目として挙げられていることを明らかにした。このように、小学校教員も、いじめ問題の解決には「相互理解、寛容」の指導を重視する必要があるとしているのである。

いじめ問題の解決や社会のグローバル化に対応できる、互いの違いを認め合おうとする子どもの育成のため、小学校中学年における道徳科の内容項目「相互理解、寛容」の教材及び授業のあり方について研究開発が求められると考える。

### 1-2-2 『寛容』のとらえ

藤井ら(2013)は「寛容」の意味について、時代・社会状況・論者の立場に即して、そのつど異なる意味で使用されており、複数の意味を内在させていると述べている。また東風(2010)は、国や宗教によって「寛容」の意味のとらえが違うことも指摘している。つまり「寛容」には様々なとらえ方があるとされる。その上で奥田・上村(2016)は、自分自身とは相容れない、思想信条も異なる人々に対して、その存在を認め理解する姿勢を「寛容」とし、大西(2008)は、自己と異なる価値を持つ他者に対し、それを許容し、他者の価値及び自由を尊重する態度としている。これらの「寛容」の定義は、小学校学習指導要領「特別の教科 道徳」(2017)における「相互理解、寛容」の内容項目の概要に示されている「互いの違いを認め合い、理解しながら、自分と同じように他者を尊重する態度」と一致している。

こうした姿勢や態度を「寛容」とするならば、「寛容」の心をもった子どもを育成することは、先に述べた「互いの違いを認め、理解し合おうとする子どもの育成」につながると言える。

「相互理解、寛容」は、小学校学習指導要領「特別の教科 道徳編」(2017)の学年別の目標に、次のように示されている。

#### 11 相互理解、寛容

〔第3学年及び第4学年〕自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること。

〔第5学年及び第6学年〕自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること。

〔中学校〕自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと。

これらについて発達段階を追いながら概観すると、まずどの発達段階においても共通に示されていることとして「自分の考えや意見を相手に伝える」ことがある。阿部(2007)は、何をどれほど理解すれば「相互理解」したと言えるのかは明らかになっていないと「相互理解」の難しさを示唆した上で、「相互理解」とは、常に他者を知ろうとするプロセスではないかと提起している。また遠藤(2016)は、「相互理解の基礎は対話であり、対話によって互いの立場や思い、状況などを把握することで初めて異なる立場や意見を大切にすることができる」とし、相互理解を図る上での対話の重要性を指摘している。さらに鈴木(2016)は、「相手を理解することはもとより、自分の意見を発信しなければ理解を得られない。このことは相互理解には欠かせない行動であり、それら交流から謙虚さや寛容の精神も生まれる」「人はさまざまな人との関わりを通して、自分の特徴や個性に気づくばかりでなく、他人の長所や特徴をつかみ、広く学ぶことを知る」とも述べている。つまり、「自分の考えや意見を相手に伝える」ことは相互理解を図るためには不可欠であり、対話を通して互いの考えを理解し合いながらそれぞれのよさに気づき、そこから謙虚さや寛容な心が生まれていくのである。

一方、発達段階による違いを見ると、小学校中学年では「相手のことを理解し」「自分と異なる意見も大切にする」が、高学年では「謙虚な心を持ち」「自分と異なる意見や立場を尊重する」とある。つまり、小学校中学年では自分の立場から相手の意見を理解しようとする「相互理解」から、小学校高学年ではより相手の立場に立って謙虚に考える「寛容」へと発展している。さらに中学校では謙虚さをもって他から学び、自分を高めていく態度の育成へと発展していくのである。

図1は、こうした違いについてそれぞれの時期の子どもの実態と合わせて図に表し、「寛容」の心の育成をとらえやすくしたものである。このように見ていくと、相手の意見や立場を尊重し、相手を認め許そうとする「寛容」の基盤に、相手を理解しようとする「相互理解」が位置づいていることがわかる。これは、例えば「許す」という行為において「社会秩序を考えて仕方なく許す」「我慢して許す」「関わりたくないからひとまず許す」といった気持ちが伴うものである場合は、相互理解が基盤とはなっておらず、その「許す」は、「寛容」であるとは言えない、という捉えである。

これらのことから本研究においては「相互理解」を「相手の意見を理解しようとし、大切にすることがお互いになされていること」（以下、本研究における相互理解を『相互理解』と示す）とし、「『相互理解』を基盤とし、謙虚な心で相手の意見や立場を尊重し、相手を認め、過ちを許そうとする態度」を『寛容』（以下、本研究における寛容を『寛容』と示す）とする。

### 1-2-3 これからの道徳の授業

これまでの道徳の時間における指導面での課題については、道徳の教科化に向けた経緯の中で様々な点が指摘されている。中央教育審議会（2015 b）における「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」は、道徳の時間が内面的資質の育成に完結し、指導が読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏っていると指摘し、こうした授業から脱却し、新たな授業づくりを強く求められた。「道徳教育に係る評価等の在り方

に関する専門家会議」（2015 b）は、道徳の特別教科化の大きな目的として、問題解決型の学習や体験的な学習などを通じ、自分ならどのように行動、実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向き合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することであると示した。さらに、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るのものであるとも述べている。平成30年度から全面実施となった道徳科においては、こうした授業への転換が目指されているのである。

### 1-2-4 『寛容』を主題とした授業

「寛容」の心をもって相手を許すことは容易なことではない。例えば大西（2008）は、自己を否認する他者をどこまで寛容に受け入れることができるかという点を指摘している。奥田ら（2016）は、差別や偏見に基づき他者を傷つけるような不寛容な相手でも、寛容を貫かなければならないのかと寛容の限界について述べ、「寛容」は理性を介した他者との相互理解であるとし、気持ちの上ではどうしても相手のことが許せないと感じていたとしても、感情ではなく理性をもって相手のことを理解することとしている。さらに長谷川（2014）は、異質な他者を排除する判断の発達について検討し、発達段階に応じて複数の要因や集団の在り方が判断の基準になっていることを明らかにしている。つまり、「寛容」の心をもって相手を許すことは、

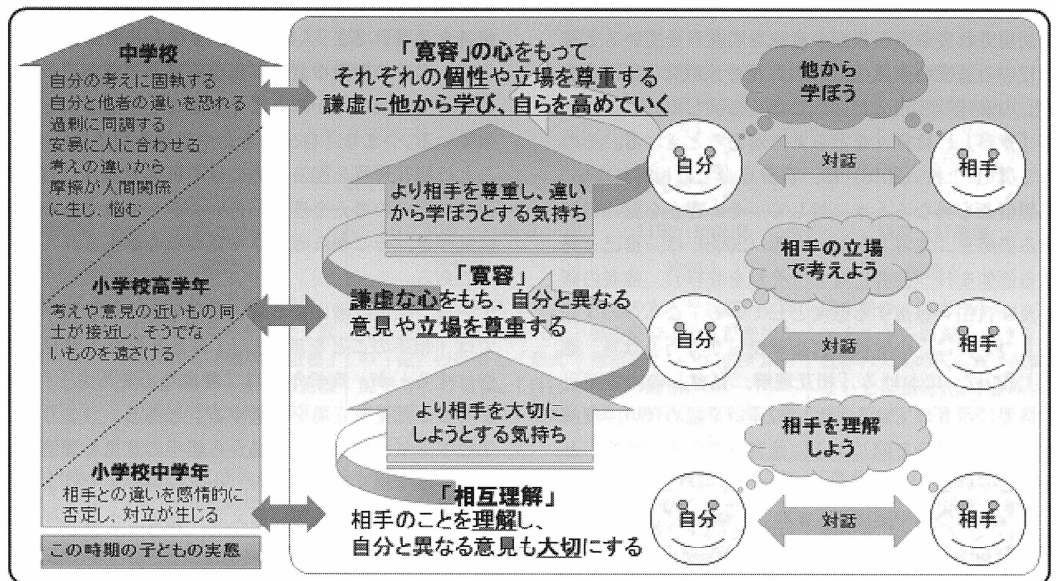


図1 発達段階に応じた『寛容』の心の育成（作成第1筆者）

様々な要因や価値との葛藤の中で判断したり、自分の感情を押さえたりすることが必要とされ、容易なことではないのである。こうしたことを考慮せず、「許す」という行為を求めすぎると、ともしればいかなる理由があっても相手を許さないといけないという忍容の強制にもなりうる。

そこで本研究においては、自分とは違う相手の立場や考えを理解し受け入れることの難しさ、自分の感情を押さえ相手の立場に立って考えることの難しさ、他の価値との葛藤からその行為を受け入れることの難しさなど、「許す」ことの難しさを様々にとらえさせることをまずは重視する。そして、自分本位ではなく相手の考えを理解しようとしたり、相手の立場に立って考えたりすることで相手を許そうとする心がもてることや、相手を理解して認め、許すことのよさや大切さに気づかせる授業へと転換することを目指す。このような授業を通して、『寛容』についての理解を深め、相手の意見や立場を尊重したうえで許そうとする態度を育成することとする。

中野(2017)は、小学校4年生に『寛容』について捉えさせることは難しかったと述べている。これは『相互理解』を児童に捉えさせることが行われない中で『寛容』を主題とする授業を行ったことが原因と指摘している。そこで本研究では、『寛容』の基盤のなると考える『相互理解』を主題とする授業を行った後、『寛容』を主題とする授業を行うという順で授業を構成することで、児童に『寛容』を育成することとする。

## 2. 本研究の目的

『相互理解』を主題とする授業を行った後、『寛容』を主題とする授業を行うという順で授業を構成することで、児童に『寛容』を育てることができるのかを検証する。

## 3. 研究の方法

### 3-1 研究仮説

小学校中学年道徳科における「相互理解、寛容」の内容項目の授業において、まず『相互理解』を主題とした授業を行い、『相互理解』について捉えさせた後、『寛容』を主題とした授業を行えば、児童に『寛容』を育てることができるであろう。

### 3-2 研究方法

はじめに『相互理解』を主題とした授業を行い、その後『寛容』を主題とした授業を行う。授業者はいずれも第1筆者である。授業前後に児童の『相互理解』についての捉えの変容を見取るため、福岡教育センターが作成した他尊感情を測定できる「他者肯定・他者否定アンケート」(表2)を使用し、児童へのアンケート調査を行う。さらに授業中に書いたワークシートや振り返りカードの記述を分析し、研究仮説について検証する。

表2 「他者肯定」「他者否定」アンケート項目

「他者肯定」
私は、だれでも自分の意見をもっていいと思います。
私は、みんな、自分でいろんなことを決めていいと思います。
私は、友だちがほめられた時、いっしょに喜ぶことができます。
私は、友だちの気持ちがよく分かります。
私は、だれとでもうまくやっています。
私は、きらいな人とでもなかよくなれます。
私は、仲間が失敗しても、いつまでもせめたりしません。
私は、だいたい人を信用する方です。
私は、友だちのやり方や考え方が自分と違って、とくに嫌な気持ちになりません。
私は、まわりの人が楽しそうにしていることはよいことだと思います。
「他者否定」
私は、あまり人をほめない方です。
私は、相手が自分の思ったことをしてくれないと腹が立ちます。
私は、人を助けることはその人をあまやかすことになると 생각합니다。
私は、人のいいところよりも悪いところを言う方です。
私は、友だちに対してきびしいことをよく言います。
私は、本当は人を信用できないと思います。
私は、ときどき相手にイヤなことを言ったりします。
私は、人のせいにして自分のことをかばうことがあると思います。
私は、年下の人が自分の言うとおりにすることは当たり前だと思います。
私は、自分と考え方ややり方が違う人とは、同じグループになりたくありません。

3-3 実施授業の概要（表3参照）

〈授業日〉2017年10月31日，11月8日

〈対象学年〉H県A小学校第4学年31名

表3 実践授業の概要

	授業①	授業②
日時	2017年10月31日	2017年11月8日
主題	相互理解	寛容
ねらい	登場人物の気持ちを自分の経験と合わせながら考えさせることを通して，自分の考えを相手に伝えるとともに，相手の考えが自分と異なるものであってもそれを受け入れ理解しようとする態度を育てる。	約束を守ることの大切さや，約束を破られて腹が立つ気持ちをもちながらも，相手の話を聞き，相手の立場を理解したうえで許そうとする態度を育てる。
教材の要点	「学級会でのできごと」（自作教材） 主人公が友だちと考えが対立し，自分の考えを主張するあまりに相手の考えを受け入れようとせず，否定的な指摘をすることで言い争いになってしまう。	「許す？許さない？」（自作教材） 友だちと遊ぶ約束をしたが，何の連絡もなく一方的に破られてしまう。
授業づくりのポイント	①児童が自己を見つめ，自分事として考えられる教材開発	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日常起こりうる問題場面を設定した教材を作成。</li> <li>・ 主人公が変容した結末を描かない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 児童アンケートからの経験談をもとに教材を作成。</li> <li>・ 許すための条件について多様な考えが出やすいよう状況を細かく設定しない。</li> <li>・ 主人公が変容した結末を描かない。</li> <li>・ 主人公を「あなた」とし，児童自身が主人公であるという設定で考えさせる。</li> </ul>
	②児童が自分事として考え，多面的，多角的に考えられる学習活動	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 役割演技を取り入れ，体験を通してそれぞれの登場人物の立場に立たせ，自己投影させながら道徳的価値について考えさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「許す」か「許さない」か，その理由について議論する時間を十分にとり，児童同士の意見交流を通して自分にはない新たな考えに気づかせる。</li> </ul>
③児童が多面的，多角的に考え，考えを深められる発問		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「言い争いになった原因は何か。」「相手と違う意見を言ったのに，仲が悪くないのは何が違っていたのか。」など分析的な発問をすることで，『相互理解』について多面的に考えさせる。</li> <li>・ 「お互いの考えを大切にすることのよさはどんなことか。」と発問し，『相互理解』についての考えを深めさせ，そのよさを捉えさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「自分だったらどうするか。」と発問し，児童に主人公に自我関与させて考えさせる。</li> <li>・ 「『許す』とはどういうことなのか。」と発問をし，『寛容』について多面的に考えさせる。</li> <li>・ 「何があれば人を許せるのか。」「『許す』とはどういうことなのか。」と発問をし，相手の立場に立って考えることの大切さや『寛容』について多面的に考えさせる。</li> <li>・ 「許すことのよさはどんなことか。」と発問し，許せないという思いをもちながらも，人を許すことが大切であるという思いに至らせ，『寛容』の心をもって相手を許そうとする態度の育成を図る。</li> </ul>	

4. 結果と考察

4-1 アンケート結果の分析

図2，図3は，授業実施前後に行った「他者肯定」「他者否定」に関する児童アンケートの結果を表したものである。これによると，授業①後は他者肯定が0.4ポイント，他者否定は0.2ポイント，共にやや上がっている。これに対し授業②後は，他者否定の変化は見られないが，他者肯定の数値が1.3ポイント下がって

る。これらの原因としては，授業の中で「許す」「許さない」で活発な意見交流が見られたが，「許す」ことの価値について深める話し合いが不十分であったことが考えられる。

4-2 振り返りカードの記述の分析

表4は，それぞれの授業後に書いた児童の振り返りカードの記述を，第1筆者が作成した評価基準に沿って分類した結果である。授業①では，「学習したこと

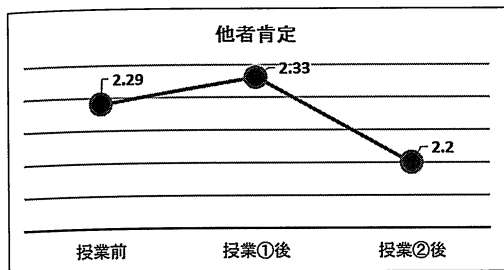


図2 他者肯定の変容

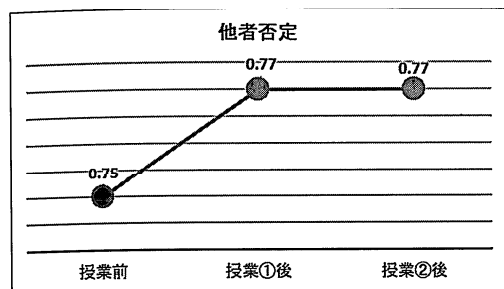


図3 他者否定の変容

を生かして登場人物の二人にメッセージを送る」というテーマで振り返りカードを書かせた。その内容を見てみると「自分の考えをもつことも大切だけど、相手の気持ちを考えながら話し合えば、前へ進んでいけるようになると思います。」など「相手のことを考える」という内容の記述が多く見られた。KHcoderによる分析においても、出現回数上位3語は、名詞では「相手」「自分」「気持ち」、動詞では「言う」「思う」「考える」であった。これらの結果から、授業①において多くの児童が、相互理解のよさや大切さについてとらえることができたと考えられる。

授業②では、「許すとはどういうことか」というテーマで振り返りカードを書かせた。その内容を見てみると「謝っている相手を認める。」「相手のことを考える。」など、こちらも相手のことを考え、認めようとする内容の記述が多く見られた。その他にも「自分も同じ経験をしたことがある時」と自分を相手の立場に置き換えて、謙虚さをもって考えようとしている記述が見られた。KHcoderによる分析では、出現回数上位3語は、名詞では授業①と同様に「相手」「自分」「気持ち」、動詞では「思う」「謝る」「認める」であった。これらの結果から、授業②においても多くの児童が「許す」ことを『相互理解』を基盤として考えることができたと考えられる。

これらの結果から、多くの児童は先に行った授業①で『相互理解』について捉え、それをもとにして、後

表4 授業①②の評価基準と評価結果

評価	評価基準	授業①	授業②
A	謙虚な心もち、自分と異なる意見や立場を尊重することのよさや大切さに気づいている (寛容)	0	1
B	相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすることのよさや大切さに気づいている (相互理解)	28	2
C	自分本位で考えている、その他	3	3
D	無回答	0	1

に行った授業②において「許す」ことについて考えることができたと考えられる。ただ、授業②後の児童の振り返りカードから、『相互理解』の大切さを捉えた記述は多く見られたものの、「自分も失敗することがあるから許す」といった謙虚さについて捉えている記述はわずかであった。このことから、多くの児童は『相互理解』を基盤として「許す」ことについて考えることができていたが、『寛容』の価値について考え、捉えさせることは不十分であったと考える。その原因としては、4年生の発達段階において、謙虚な心をとらえることは難しかったと考える。

#### 4-3 ワークシートの記述の分析

図4は、授業②で活用したワークシートの「自分だったら相手を許すか」という質問について、はじめに教材文を読んだ時の判断と、授業後の判断の人数を比較したものである。これによると、はじめは「許さない」としていた児童が12人であったが、授業後には6人に変化している。表5は「許さない」から「許す」に考えが変わった児童の主な記述を示したものである。これによると、友達の意見を聞いたことが変容のきっかけになっていることが分かる。さらに、自分を変容させた友達の意見として「許す」ことのよさや、相手の状況を想定して許そうと考えたものが具体的に挙げられている。

こういった記述の背景には、前時の授業①で捉えた

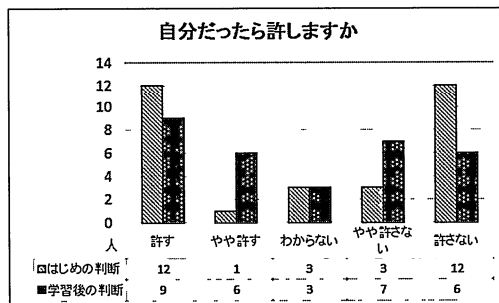


図4 「許す」について答えた人数の変容① (n=31)

『相互理解』が基盤となっていることが考えられる。また判断が変容した児童も、授業①で『相互理解』が捉えられていたからこそ、こういった友達の意見によって「許さない」から「許す」へと考えが変容したものと考えられる。これらのことから、『相互理解』について捉えた後に『寛容』について考えさせることは有効であったと言える。

しかし一方で、授業後に「許す」から「許さない」に考えが変わった児童も見られた。表6は、それらの児童の主な記述を示したものである。

表5 「許さない」から「許す」に考えが変容した児童の記述

- ・こうたを許せなかったけど、許す人の意見を聞いて、許せる気持ちが半分くらいかなと思った。
- ・許す人の意見を聞いて「そういうことか」と思いました。
- ・友だちの意見で自分の考えと理由が変わりました。怒っていても何も始まらないと思いました。
- ・友だちの「忘れることもある」という考えを聞いて。
- ・急用ができて連絡が出来なかったかもしれないという意見を聞いて、少し考えが変わった。

表6 「許す」から「許さない」に考えが変容した児童の記述

- ・約束を破ったという意見を聞いて、少し「許さない」の方になりました。
- ・「大事な約束なのに」の意見で理由が変わりました。
- ・約束をしたのに、来なかったという意見がほくの中では許せないから。

このような記述が見られた背景は、教材の内容が「許す」と葛藤する価値が「約束を守る」だったため、小学4年生の児童は許そうとする気持ちがもてなかったと考える。「許せない」とする児童が挙げていた理由の半数以上は「約束を破ったから」であった。またははじめは「許す」と判断していたが、授業を通して「許さない」に考えが変わった児童が見られた。その理由が「約束を破ることは許されない」という友達の考えを聞いたことによるものであった。「約束を守ること（規則の尊重）」はこの発達段階における児童にとって重要なことであり、「許す」と葛藤する価値として設定したことは、児童の実態に合っていなかったのかもしれない。

## 5. まとめと今後に向けて

小学校中学年道徳科における「相互理解、寛容」の

内容項目の授業において、『相互理解』が『寛容』の基盤になるという考えから、『相互理解』を主題とする授業を行い、『相互理解』を捉えさせた後、『寛容』を主題とする授業を行えば、児童に『寛容』を育てることができるのか試みた。

成果として1点挙げる。『相互理解』の育成が『寛容』の基盤となることが分かったことである。先に『相互理解』を主題とした授業を通して児童に対話を通して互いの立場を知り、相手を理解することの大切さを捉えさせる。そのことが、相手の立場に立って考え、相手を尊重しようとするへとつながっていた。このことから『寛容』の基盤となる『相互理解』のよさや大切さをまず捉えさせることが、『寛容』を育てる上で、大切なことであることが明らかになった。

次に課題として2点挙げる。1点目は、児童の実態や発達段階を考慮した教材づくりをしていくことである。今回行った授業では、「許す」と「約束を守る（規則の尊重）」ことに葛藤する場面を教材の場面に設定した。しかし、児童の実態から「約束を守る」ことが重要とする児童が多く、「許す」と葛藤に至らない児童が多く見られた。また教材には登場人物が約束を守ることができなかった原因が描かれていなかったため、約束を破った人の立場に立って考え、許そうという気持ちを持つことが難しかったと考えられる。これらのことを考慮して教材の場面設定を行う必要がある。

2点目は、児童が自らの考えを深める授業に改善していくことである。活発な議論により、様々な考えに気づくことができて、それらの考え方について全体で問い直し、深めていく時間が十分に取れなかったことや、指導者が児童からの多様な考えを整理できずに話し合いを行った結果、考えに変容の見られない児童が見られた。時間配分や児童の発言のコーディネートなど指導方法を改善する一方、「許す」「許さない」という結果だけでなく、「怒りを乗り越えて相手を許すにはどのような心が必要なのか」「自分や相手の未来を考えた時、相手を許さないままでもいいのだろうか」など児童がこれまでもっていた考えより、より深い価値に気づき、自らの考えに疑問をもったり、変えていこうと思ったりできるような発問を工夫するなど、授業を改善していく必要がある。

今回の授業では、児童の『寛容』について大きな変容を促すことはできなかった。その要因は、上記した課題点のほか、数回の道徳の授業だけで児童の道徳性を変容させることは難しいという点が考えられる。今回の研究では、『相互理解』を主題とする授業を行ったのは1度のみであった。また道徳の時間で学んだこ



とは、その後の自らの経験によってより深く理解することもある。道徳教育は道徳の時間だけでなく、学校教育全体の中で行われるものであることから、道徳の時間を要しながら、長期的なスパンで計画的に道徳教育を行い、児童の変容を見取っていく必要があると考える。

## 謝 辞

本研究に関わり、ご協力を下さいましたH県A小学校の先生方並びに児童の皆さんに感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- 阿部 新 (2007) 「『相互理解』することの難しさ」『早稲田学生報告書04：阿部 新 Arata ABED アジア太平洋研究科 MA』[http://www.waseda-giari.jp/jpn/research/achievements\\_detail\\_cti/450.html](http://www.waseda-giari.jp/jpn/research/achievements_detail_cti/450.html) (2017 8 10閲覧)
- 遠藤修 (2016) 「互いの思いや考え方の違いに気付くとともに、違いを尊重する心を育てる指導」『道徳と特別活動 3月号 vol.32』 pp.10-11 文溪堂
- 大西克明 (2009) 「寛容論と宗教の共存—共存の形式に関する考察」『東洋哲学研究所紀要』 25, pp.186-200
- 越智貢監修, 奥田太郎・上村崇共著 (2016) 「『相互理解, 寛容』と『公正, 公平, 社会正義』」『どうとくのひろば No.15』 pp.2-3 日本文教出版株式会社
- 齋藤真弓 (2016) 「人生や生活に生きて働く道徳性を育てるために必要な内容として」『道徳教育10月号 No.700』 pp.4-7 明治図書
- 楠凡之 (2002) 『いじめと児童虐待の臨床教育学』 ミネルヴァ書房
- 東風安生 (2010) 「寛容に焦点を当てた道徳的価値の体系的見直しの視点—アーミッシュの赦しと謙虚さから—」『道徳教育方法研究16』 日本道徳教育方法学会
- 小林哲郎 (2017) 「小学校における『いじめ』について」『心理相談研究』 18号 pp.3-14
- 鈴木邦夫 (2016) 「『特別の教科 道徳』における新設の内容項目について」『道徳と特別活動 3月号 vol.32』 pp.4-7 文溪堂
- 田中健一・横井勇哉・吉田孔一 (2017) 「いじめ問題に対応する小学校の道徳授業の構想と実践—『善悪の判断, 自立, 自由と責任』と『公正, 公平, 社会正義』を通して」『教育学論集』 第68号 pp.231-250

- 谷本真由美 (2017) 『不寛容社会』 ワニブックス PLUS 新書 pp.172-196
- 中野教夫 (2017) 「相手を受け入れる豊かな心をもった子どもの育成—『寛容』の心を育てる小学校道徳科の授業づくりを通して—」 広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻タームペーパー II, 2017年 2月 18日
- 日本子ども社会学会 (1999) 『いま, 子ども社会に何がおこっているか』 北大路書房 pp.181-187
- 長谷川真理 (2014) 「他者の多様性への寛容—児童と青年における集団からの排除についての判断—」『教育心理学研究』 62(1) pp.13-23
- 福岡県教育センター (2004) 「自尊感情を高める少人数授業の展開—コミュニケーション活動を取り入れた授業の工夫改善を通して—」『研究紀要』 No.149
- 藤井基貴・宮本敬子・中村美智太郎 (2013) 「道徳教育の内容項目『寛容』に関する基礎的研究」『静岡大学教育学部研究報告』 第63号 pp.123-134
- 文部省 (1996) 中央教育審議会 初等中等教育分科会教育課程部会審議会答申等 (21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/attach/1309592.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309592.htm) (2017 8 10閲覧)
- 文部科学省 (2013) 「いじめの防止等のための基本的な方針」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1302904.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302904.htm) (2017 8 10閲覧)
- 文部科学省 (2015a) 平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/02/1282696.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/1282696.htm) (2017 8 10閲覧)
- 文部科学省 (2015b) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (第47回 (第3期第33回)) 「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 (第3回)」 配付資料 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryu/attach/1360937.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryu/attach/1360937.htm) (2017 8 10閲覧)
- 文部科学省 (2017) 新学習指導要領解説「特別の教科道徳編」
- NHK 日本放送協会 (2016) 「データで見る不寛容社会」 <https://www.nhk.or.jp/ourfuture/vol5/data/> (2017 11 10閲覧)
- 福岡県教育委員会 (2012) 「いじめのメカニズムとその対応」 [www.pref.fukuoka.lg.jp/uploaded/1ife/68225\\_14381500\\_misc.pdf](http://www.pref.fukuoka.lg.jp/uploaded/1ife/68225_14381500_misc.pdf) (2017 11 20閲覧)
- 森田洋司 (1994) 『いじめ—教室の病』 金子書房