

児童期における多様性理解：
発達の検討と理解を促す実践の開発

池田慎之介（東京大学）
太田絵梨子（東京大学）
福田麻莉（東京大学）

Understanding of diversity in childhood:
A developmental study and examination of a facilitative intervention

Shinnosuke Ikeda, Eriko Ota and Mari Fukuda
The University of Tokyo

Authors' note

Shinnosuke Ikeda is a Ph.D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Eriko Ota is a Ph.D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Mari Fukuda is a Ph.D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

In recent years, it has become increasingly important to understand diversity in people and to be able to cooperate with people who differ in many aspects of personality and behavior. A number of psychological studies have shown that understanding diversity may require development of relativism and tolerance. The present study examined how these two develop during childhood, especially focusing on situations of moral-dilemma. The study also proposes a pedagogical approach to promoting children's development of higher level understanding of diversity in moral education. In Study 1, 1st- to 6th-grade children (n = 440) were asked to read some moral-dilemma stories and to give their opinions. Then they were exposed to some opinions and were asked to rate their views about the correctness (measure of relativism) and acceptability (measure of tolerance) of each opinion. The results showed that except for the 6th-grade children, levels of relativism and tolerance were consistently lower when the opinions they were exposed to were different from their own (compared to when they were the same). Levels of tolerance of the 6th-graders did not significantly differ according to the difference in opinions. In Study 2, 33 6th-grade children attended a class that was designed to improve their thinking skills in guessing others' sense of values, emphasizing that there is no superiority or inferiority between such values. After the class, their attitudes toward others' sense of values when they faced opposing opinions evidenced significant improvement, and their scores on relativism also showed partial improvement. Implications of these findings for both psychological research and the provision of moral education are discussed.

Key words: understanding of diversity, relativism, tolerance, moral dilemma, childhood

児童期における多様性理解： 発達の検討と理解を促す実践の開発

1 はじめに

グローバル化の進展に伴い、様々な文化や価値観を背景とする人々と、相互に尊重し合いながら生きることが重要になってきている。わが国でも道德の教科化が決定しており、平成 26 年 10 月に出された答申「道德に係る教育課程の改善等について」では、「人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながらよりよい方向を目指す資質・能力」を備えることが重要であり、その資質の育成において道德教育の果たす役割は大きいとしている（中央教育審議会, 2014）。また道德の学習指導要領においても、[相互理解, 寛容]という項目が存在し、小学校第 3 学年及び第 4 学年では、「自分と異なる意見も大切にすること」が、第 5 学年及び第 6 学年では「自分と異なる意見や立場を尊重すること」が、それぞれ目標とされている（文部科学省, 2015）。

このように、小学校中学年以降では、自分と異なる意見や考え方を大事にするだけでなく、それを持つ他者と協働することも重要であると言える。では、このような自分と異なる考え方やそれを持つ他者の受容は、どのように発達し、また促すことができるのだろうか。長谷川 (2014) は、多様な信念の理解に関する概念として、様々な信念が存在し必ずしも正しいものが 1 つだけではないことの意味を「相対主義 (relativism)」, 自分と異なる信念を持つ他者の許容を「寛容性 (tolerance)」との 2 つを示している。そしてこの相対主義的理解と寛容性については、領域ごとに異なる発達傾向が見られて

いる (e.g., 長谷川, 2014; Wainryb, 1993; Wainryb, Shaw, & maianu, 1998; Wainryb, Shaw, Langley, Cottam, & Lewis, 2004; Wright, 2012)。

例えば、Wainryb et al. (2004) は、道德 (moral), 嗜好 (taste), 事実 (fact), 曖昧な事実 (ambiguous fact) の 4 領域を設定して、それぞれにおける子どもの相対主義的理解と寛容性を検討している。この研究では、5, 7, 9 歳児に対して、領域ごとに 1 つのテーマと、それに対する 2 つの意見を提示した。例えば道德領域では、「人を蹴ったりしてもいいか」というテーマに対して、「蹴ってもよい」と考えているキャラクターと、「蹴ってはいけない」と考えているキャラクターを提示した。手続きとしては、まず子どもにテーマを伝えた後、子ども自身の意見を尋ね、相反する意見を持つ 2 人のキャラクターを紹介した。そして、「どちらか一方の考えのみが正しいか、それとも両方とも正しいか (相対主義的理解)」と、それぞれの考えについて「OK だと思うか、それとも OK ではないと思うか (寛容性判断)」を尋ねている。その他、嗜好の領域として「チョコレート味のアイスは美味しいか」、事実の領域として「鉛筆は宙に浮くか」、曖昧な事実の領域として、「犬が餌を食べないのは満腹だからか」をテーマとしている。結果、曖昧な事実や嗜好については 5 歳児でも相対主義的かつ寛容であり、また年齢が上がると共にその得点も上がるが、道德と事実については全年齢が一貫して非相対主義的であり、さらに道德領域においては全年齢が一貫して非寛容的であった。

長谷川 (2014) は Wainryb et al. (2004) と同様

の手続きを用いて、日本の幼児及び小学1年生から3年生の相対主義的理解と寛容性を調べている。その結果、道徳と事実の領域に関しては幼児期から非相対主義的であり、また道徳の領域において幼児期から非寛容的であることが示された。

このように、子どもの相対主義的理解や寛容性は領域によって異なっており、善悪の判断が求められる道徳領域においては、幼児期から大人まで一貫して非相対主義的かつ非寛容的な判断であることが報告されている (e.g., Wainryb, 1991; Wainryb, Shaw, & Maianu, 1998)。つまり、道徳に関する内容では、幼児から大人まで一貫した考え方を持っており、それとは異なる意見を持つ他者は受け入れづらい、ということを示していると言える。

しかし、これらの研究で扱われる道徳的内容は「人を蹴ってもよいか」等の一意的なものであり、またその判断に至る理由は検討されていない。道徳的に葛藤を引き起こすような場面を提示し、それに対する意見や理由を問う、いわゆるモラルジレンマ研究では、道徳判断の理由における発達段階が示されている (Kohlberg, & Hersh 1977, Snarey, 1985)。例えば Snarey (1985) は、38の文化比較研究と7の縦断研究を含む45の研究を検討し、この発達段階が普遍的なものであるとしている。つまり、道徳的判断の理由付けは、幼児期から大人まで発達していくものであると言える。

先述の多様性理解研究では、道徳領域としてジレンマを含まない一意的なものを扱い、また賛成か反対かという多様な意見に対する理解のみを検討し、多様な理由に対する理解は検討していない。では、ジレンマを含むような道徳内容への判断について、子どもはどのような多様

性理解を見せるのだろうか。Enright & Lapsley (1981) は、8, 12, 17歳児に対して、ジレンマが生じるような物語を聞かせた後、子どもとは異なる意見を持つ子を紹介し、その子と友達になりたいか、その子がいい子だと思うか、またその子について他にも聞きたいかなどを尋ねた。その結果、8歳児の多くは自分と異なる意見を持つ子を悪い子であると回答したが、12歳児以上になると、他者の良い悪いを決めるべきではない、発言者の理由や信念などの情報が足りないため判断できない、といった回答が見られ始めた。ここから、8歳児はまだ自分と異なる意見を認められず、12歳児になると理由を考慮するようになると言える。しかし Enright & Lapsley (1981) では、Wainryb et al. (2004) や長谷川 (2014) のように、相対主義的理解と寛容性を区別していない。また、自分と異なる意見について、その理由も述べられると実際に受け入れられるようになるかも検討されていない。

そのため、研究1では、ジレンマを生じさせる例話において、子どもが自分と異なる意見に対してどのような理解を見せるか、相対主義的理解と寛容性を区別した上で検討する。加えて、賛成反対の意見だけでなく、その理由も提示することで、異なる意見への理解に差が見られるかも検討する。

さらに、学校教育において多様な意見やそれを持つ他者の理解が重視されているのであれば、子どもたちの理解の様相を明らかにするだけではなく、その理解を促す介入についても考えることが肝要であるだろう。そのため本研究では、多様性の理解を促すような授業実践の開発も行う。

モラルジレンマを扱った研究では、自分よりも高次の発達段階にいる者とディスカッション

を行うことで、道徳判断の発達が促されることが報告されている (e.g., Schlaefli, Rest, & Thoma, 1985)。ディスカッションは必ずしも同時的なものである必要はなく (Cain & Smith, 2009)、自分とは異なる考え方に触れて認知的葛藤が生じることが重要であり、それによって発達が促されると考えられている (Binfet, 2004)。道徳判断の発達が即ち多様性理解の発達を意味するわけではないが、自分とは異なる考え方に触れることが、子どもの道徳判断に影響すると考えられる。

また、道徳の授業においても、他者理解を促すような実践が検討されている。原田・菊池・佐々木・佐藤・小池 (2016) は、道徳の授業中のディスカッションにおいて、賛成や反対などの意見が同じであっても、子どもによってその理由が様々であることに注目した。そこで、発言者自身が自分の考えを深められること、聞き手も発表者の気持ちになって新たな視点で考えられるようになることを狙い、発言者にその考えの根拠も述べさせる取り組みを行った。その結果、相手を受け入れる気持ちや共感が促されたことが示唆された。つまり、たとえ自分とは異なる考え方を持つ他者であっても、その理由を聞くことで、多様性の理解が促される可能性がある。しかし、原田他 (2016) は中学 2 年生を対象とした実践であり、初等教育段階の子どもにも同様の影響が見られるかは明らかでない。

モラルジレンマを生じさせる例話について子ども同士でディスカッションをさせ、その交流の質を分析した研究では、意見の理由を基にして合意を目指すようなやりとりは小学 3 年生から見られるようになり、自分の意見を主張するような発話は 5 年生頃から見られることが示さ

れている (倉盛・高橋, 1998)。小学校中学年以降であれば、他者との議論を通して理解を深めていけると考えられる。

研究 1 で明らかにした児童期の多様性理解の様相に基づき、自律的な多様性理解を促すための授業実践を開発を行うことを、研究 2 の目的とする。

2 児童期における相対主義的理解と寛容性

本章では、小学 1 年生から 6 年生における多様性理解の様相を明らかにする。具体的には、ジレンマを生じさせる例話を用い、子ども自身とは異なる意見を提示した上で、相対主義的理解と寛容性を検討する。また手続きとして、小学 1 年生から 3 年生には回答の負荷を軽減するため、1 対 1 の面接形式で例話を提示した (研究 1a)。小学 4 年生から 6 年生には、質問紙で例話を配布した上で、一斉に回答を求めた (研究 1b)。

2.1 研究 1a

2.1.1 方法

2.1.1.1 実験参加者

都内の学童保育に通う小学 1~3 年生 46 名 (男 21 名; 平均年齢 8 歳 4 か月; 年齢範囲 6 歳 7 か月 - 9 歳 5 か月) が実験に参加した。

2.1.1.2 材料

初めに、ジレンマを生じさせるための例話を作成した。日本において、道徳判断の発達を測定した研究では、Rest, Cooper, Codor, Masanz, & Anderson (1974) が用いた Kohlberg の例話の日本語訳を使用している (e.g., 山岸, 1980; 櫻井, 2011)。その際山岸 (1980) は、日本の実情に合わせ一部修正を加えながら翻訳を行い、ま

た櫻井 (2011) も、児童の実態を考慮したうえで例話を選別し、小学生に理解できるよう内容を改変している。そのため本研究でも、小学校低学年から理解可能であると思われる例話2つを Rest et al. (1974) から選び、また内容が平易になるよう適宜改変した。2つの例話は、①病気の妻のために夫は菓を盗むべきかどうか、②お金が必要になり、盗んだ弟と騙し取った兄とでは、どちらが悪いか、といった内容であった。

これらの例話では、2つの意見の間で葛藤が生じるようになっている。そこで2つの意見について、その意見に至る理由を作成した。理由の作成に当たっては、Kohlberg の6つの発達段階のうちほとんど見られない (荒木, 1988) という第6段階を除いた5つを反映させ、各意見について5つずつの理由を作成した。

次に、例話の内容を理解しやすくするため、例話に合わせてイラストを作成した。イラストは、各例話に4枚作成した。また、5つの理由を述べるキャラクターとして、男女5人ずつのイラストを作成した。

2.1.1.3 手続き

児童保育施設内での静かなスペースで、第一著者と子どもとの面接形式で実施した。2つの例話をランダム順で提示した。各例話を読み聞かせた後、子どもの意見と理由を聞き、子どもと同性のキャラクターのイラストを提示しながら、作成した考え方を提示して、それについての回答を求めた。その際、子どもは以下の4群にランダムに振り分けられ、群によって提示される考え方は異なっていた。(1) 意見のみ・賛成群：例話について、子どもと同じ意見が提示され、かつその理由は提示されない。(2) 意見

のみ・反対群：例話について、子どもとは反対の意見が提示され、かつその理由は提示されない。(3) 理由提示・賛成群：例話について、子どもと同じ意見が提示され、またその意見の理由も提示される。(4) 理由提示・反対群：例話について、子どもとは反対の意見が提示され、かつその意見の理由も提示される。この時、意見のみ群では、「盗んだ方がよかった」「泥棒をしてよかった」のように、内容は同じだが表現の違う2つの意見が提示された。理由提示群では、先述の通り5つの意見と理由が提示された。それぞれの意見或いは意見と理由を提示した後、「この子の意見は正しいと思いますか。それとも間違っていると思いますか」と尋ね、正しくない、どちらかという正しくない、どちらかという正しい、正しいの選択肢から、1つを指さすことで回答させた (相対主義的理解)。それぞれの選択肢の横には大きいバツ、バツ、マル、大きいマルを併記し、選択肢の違いを視覚的に理解しやすくした。次に「この子が「遊ぼう」と言ってきたらどう思いますか」と尋ね、遊びたいと思わない、どちらかという遊びたいと思わない、どちらかという遊びたいと思う、遊びたいと思うの選択肢から、1つを指さすことで回答させた (寛容性)。ここでも同様にバツとマルを併記した。

2.1.1.4 得点化

相対主義的理解、寛容性共に、正しくない或いは遊びたくないを選んだら1点、正しい或いは遊びたいを選んだら4点を与え、子どもごとに相対主義的理解と寛容性の平均得点をそれぞれ4点満点で算出した。

2.1.2 結果と考察

2.1.2.1 例話ごとの回答傾向

初めに、2つの例話で回答のされ方に偏りがあったかを調べた。例話それぞれにおいて、2つの意見の回答人数を Table 2.1 に示す。二項検定で人数の偏りを調べたところ、夫婦の例話では有意な偏りが見られ ($p < .001$)、兄弟の例話では偏りが見られなかった ($p = .88$)。2つの例話で回答のされ方が異なったため、以下ではそれぞれを分けたうえで分析を行う。

Table 2.1 2つの例話それぞれの回答人数

夫婦		兄弟	
賛成	反対	兄が悪い	弟が悪い
6 (13%)	40 (87%)	22 (48%)	24 (52%)

括弧内は全体の人数における比率を表す

2.1.2.2 理由の有無が多様性理解に与える影響

2つの例話における相対主義的理解得点と寛容性得点を Figure 2.1 に示す。また、2つの得点について 2 (理由の有無) × 2 (意見の同異) × 2 (例話) の分散分析を行った。結果、相対主義的理解においては、意見の同異の主効果 ($F(1, 42) = 46.20, p < .001$)、及び意見の同異と例話の交互作用 ($F(1, 42) = 6.74, p = .013$) が有意であった。交互作用について多重比較を行ったところ、どちらの例話でも異意見の方が低得点で ($p < .001$)、同意見の時は夫婦の例話の方が兄弟よりも高得点であった。自分と違う意見の時はそれを正しいと思えづらく、また正しい意見の時はより人数差の少なかった夫婦の例話で得点が高くなっていた。加えて理由の有無によって、相対主義的理解に差は見られなかった。

寛容性得点では、意見の同異の主効果 ($F(1,$

$42) = 12.23, p = .001$) のみが有意であった。自分と同じ意見を持つ他者の方が受け入れられており、理由の影響は見られなかった。小学1年生から3年生では、理由の有無が相対主義的理解や寛容性に影響しないことが示唆され、これは、8歳以下は理由を意識しづらいという Enright & Lapsley (1981) と整合的であった。

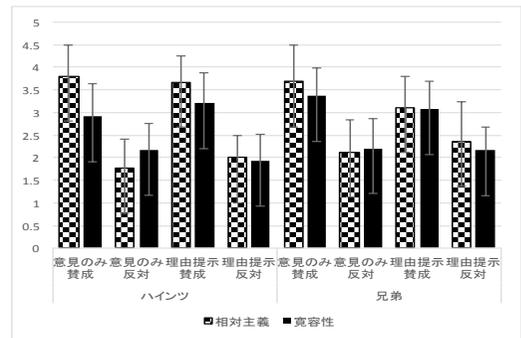


Figure 2.1 1年生から3年生の得点

2.2 研究 1b

2.2.1 方法

2.2.1.1 調査参加者

都内の小学校に通う小学4年生 152名 (男74名; 平均年齢10歳1か月; 年齢範囲9歳8か月 - 10歳7か月), 5年生 124名 (男64名; 平均年齢11歳1か月; 年齢範囲10歳8か月 - 11歳7か月), 6年生 118名 (男54名; 平均年齢12歳1か月; 年齢範囲11歳8か月 - 12歳7か月) が調査に参加した。

2.2.1.2 材料

例話及び架空の意見、理由は研究 1a と同じものを使用した。研究 1a の4群と対応する形で4種類の質問紙を作成し、参加者には4種類のうち1つがランダムに配布された。質問紙には、それぞれの例話とイラストが記載されてお

り、その後ろのページに意見及び理由が書かれていた。

2.2.1.3 手続き

調査は、小学校の授業時間内に一斉に行った。3人の著者のいずれかが、質問紙の配布を行い、全員が同じペースで回答を進められるよう取り仕切った。まず、子どもたちにも例話を目で追わせつつ、調査者が読み聞かせ、子ども自身の意見と理由を記入させた。全員の記入を確認した後、各々の質問紙の指示に従って、架空の意見や理由について、子ども自身の考え方を回答させた。質問は研究 1a と同様であり、相対主義的理解及び寛容性について、4件法で尋ねた。研究 1a 同様、意見のみの場合は2つの考え方について、理由も提示する場合は5つの考え方について、回答させた。全員が回答し終えたのを確認した後、2つ目の例話も同様の手続きで回答を求めた。

2.2.1.4 得点化

研究 1a 同様に相対主義的理解と寛容性の平均得点を算出した。得点は1点から4点の範囲であり、それを相対主義的理解得点及び寛容性得点とした。

2.2.2 結果と考察

2.2.2.1 例話ごとの回答傾向

例話それぞれにおける2つの回答の人数を、学年ごとに Table 2.2 に示す。二項検定で人数の偏りを調べたところ、夫婦の例話では全学年で有意な偏りが見られ ($ps < .001$)、兄弟の例話では有意な偏りは見られなかった。例話によって回答傾向が異なったため、以下の分析では2つを分けて検討する。

Table 2.2 4年生から6年生における
2つの例話それぞれの回答人数

	夫婦		兄弟	
	賛成	反対	兄が悪い	弟が悪い
4年生	30 (20%)	123 (80%)	74 (48%)	79 (52%)
5年生	31 (25%)	93 (75%)	51 (41%)	72 (59%)
6年生	21 (18%)	97 (82%)	56 (48%)	61 (52%)

括弧内は全体の人数における比率を表す

2.2.2.2 理由の有無が多様性理解に与える影響

2つの例話ごとの相対主義的理解得点と寛容性得点を Figure 2.2 に示す。それぞれの得点について、3(学年) × 2(理由の有無) × 2(意見の同異) × 2(例話)の分散分析を行った。結果、相対主義的理解においては、意見の同異 ($F(1, 381) = 265.61, p < .001$)、理由の有無 ($F(1, 381) = 37.68, p < .001$)、例話 ($F(1, 381) = 30.52, p < .001$) の主効果及び ($F(1, 381) = 13.79, p < .001$)、理由 × 例話 ($F(1, 381) = 21.12, p < .001$)、意見 × 例話 ($F(1, 381) = 88.81, p < .001$) の交互作用が有意であった。多重比較の結果、同意見の際は理由提示群の方が低得点で ($p < .001$)、また理由の有無にかかわらず異意見が低得点であった ($ps < .001$)。加えて、兄弟の例話でのみ理由の有無が影響し ($p < .001$)、理由が無いときは兄弟の方が高得点 ($p < .001$)、同意見の時は夫婦の例話の方が高得点であった ($p < .001$)。これらの結果から、例えば意見が同じであっても理由付けによってはかえって正しいと感じられにくくなること、また意見が異なる場合には理由の有無にかかわらず正しいと感じられにくいことが示唆された。

寛容性においては、学年 ($F(2, 382) = 6.73, p = .001$)、意見の同異 ($F(1, 382) = 31.61, p < .001$)、理由の有無 ($F(1, 382) = 10.18, p = .002$)、例話 ($F(1, 382) = 7.85, p = .005$) の主効果、及び学年 × 意見 ($F(1, 382) = 5.51, p$

= .004), 学年×例話 ($F(2, 382) = 3.13, p = .045$), 理由×例話 ($F(1, 382) = 16.50, p < .001$), 意見×例話 ($F(1, 382) = 47.26, p < .001$)の交互作用が有意であった。有意な交互作用が見られたため、下位検定を行った。意見が違ふ時、4年生より6年生が ($p < .001$), 意見が同じ時、4,6年生より5年生 ($ps < .005$)が寛容であった。また夫婦の例話では4年生より5,6年生が ($ps < .03$), 兄弟では4年生より5年生 ($p < .001$)が寛容であった。更に、5年生は夫婦より兄弟で ($p = .001$), 例話問わず理由の無い時、意見が同じときの方が寛容 ($ps < .03$), 理由が無いときは兄弟の方が寛容 ($p < .001$), 意見が違ふときは兄弟の方が寛容で ($p < .001$), 意見が同じときは夫婦の方が寛容であった ($p = .001$)。どちらの例話でも理由の無い方が寛容であり、理由によっては他者をかえって受け入れられないことが示唆された。

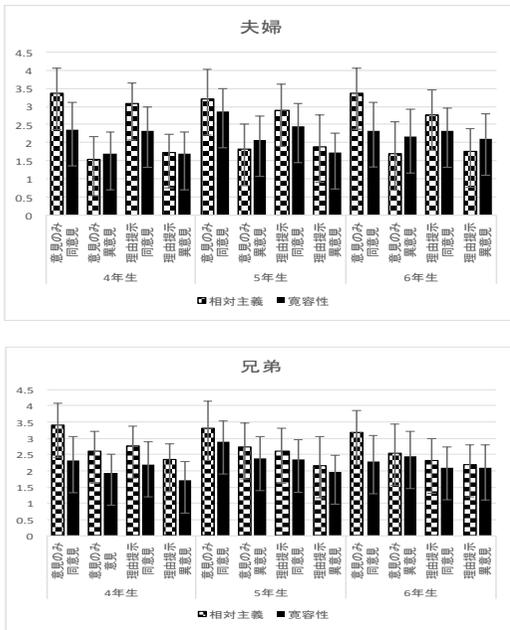


Figure 2.2 各例話での4年生から6年生の得点

2.2.2.3 理由間差の検討

続いて、相対主義的理解、寛容性ともに、理由の提示が負の影響をもたらすという結果になったため、提示した5つの理由の中で特に得点の低いものが何かを検討した。相対主義的理解及び寛容性得点において、3(学年)×5(理由)の分散分析を行った。その結果、どちらの得点コントロールバグの発達段階の第一段階(罰と服従への志向)に基づいて作成した理由の得点が低くなっていた。このことから、発達段階の低い理由付けに基づいた意見は、理解されにくい可能性があることが示唆された。

2.3 考察

2.3.1 児童期における相対主義と寛容性

研究1では、小学生の相対主義的理解と寛容性について検討した。研究1aから、小学3年生までは、自分と意見が同じであるかが重要であり、理由を示しても相対主義的理解や寛容性に影響しないことが示された。これは Enright & Lapsley (1981) とも整合的であり、8歳頃までは、理由を考慮した上で他者の意見を捉えることがまだ難しいと考えられる。続く研究1bでは、小学4年生以上において理由を述べることの影響が見られたが、それは当初想定していたものとは逆であった。すなわち、相手が自分と同じ意見であったとしても、理由が提示されるとかえって正しさを感じづらく、また寛容性についても理由の提示による負の影響が見られた。更に理由間差の検討から、低次の理由付けに依ると得点の下がる傾向が示唆された。これは、理由はあればよいというものではなく、その内容によっては逆に理解が阻まれてしまう可能性があることを示唆しているとも言える。

2.3.2 本研究の限界

まず本研究では、3年生以下と4年生以上で実験の手続きが異なっていた。今後は統一的な方法でも同様の結果が出るか、確認することが望まれる。

また、寛容性の指標として、長谷川 (2014) をに基づいて「その他者と遊びたいかどうか」というものを扱ったが、この意味合いが子どもの性別や学年によって異なってくる可能性もあるだろう。寛容性を測定するための別の指標を考案する必要もあると思われる。

さらに、理由としてコールバーグの発達段階を参照したが、この発達段階を適切に反映できていることの検証は行えていない。子どもたちが各段階の意見をどう捉えるか、検討していく必要があるだろう。

3. 児童期の相対主義及び寛容性を促す介入

本章では、異なる価値観を持つ他者を自律的に理解しようとする力の獲得を目指した授業実践を開発し、その効果を検証する。

前章の研究により、小学校高学年であっても、自分と異なる意見を持つ他者の理解（相対主義、寛容性）は不十分であり、それは相手の理由を聞いた場合でも変わらないことが示唆された。このことから、多様な価値観を持つ他者を理解するためには、単に相手の意見や理由に耳を傾けるだけではなく、もう一工夫必要と考えられる。そこで本章では、多様な意見がどのような価値観に基づいて出されたものであるかを考えることによって、相対主義や寛容性が達成できるのではないかという仮説を立て、検討を行う。

意見の背後にある価値観を推測するためには、価値観そのものの理解が不可欠である。こ

こで言う価値観の理解には、2つの側面が含まれる。1点目は、価値観にはどのようなものがあり、それがなぜ大事かを理解することである。そして2点目は、価値観には様々なものがあるが、それらの間には優劣関係があるわけではなく、経験や状況に応じて何に重きを置くかが変化するものだということを理解することである。相対主義や寛容性を達成するうえでは、この2点目の価値観理解が重要な役割を果たすと考えられる。

1点目の価値観理解については、学習指導要領の中でも「道徳的諸価値についての理解」が重視され、発達段階に応じて具体的に指導すべき内容項目が設定されている（文部科学省、2015）。しかし、そこで行われる道徳教育の多くは「思いやり」「遵法精神」といった個々の道徳的価値について別個に扱い、それぞれについて理解を深めるといったものである。すなわち、一回の授業で複数の価値観が同時に扱われることは無く、多様な価値観の中から他者が大事にしていることを推測するといった活動は行われてこなかった。

しかし、モラルジレンマ場面のように善悪がはっきりしない文脈では、何を大事にすべきと考えるかが一様に決まるわけではない。たとえばハインツのジレンマ (Rest et al., 1974) の場合、「法律を守ることが大事」と考える人もいれば、「人の命を守ることが大事」と考える人もいる。また、「ハインツの妻の他にも同じ病気で苦しんでいる人がいる」といった情報が加えられることによって、同じ人でも何を大事とするかが変化する可能性がある。このように、価値観は個人個人の経験やその場の状況に応じて変化するものであり、いずれかが正しい、あるいは間違っていると断定することはできない。

このような、価値観の持つ流動的な性質を理解することができれば、相対主義や寛容性が達成できる可能性がある。

そこで研究2では、価値観そのものの理解を促し、多様な意見の背後にある価値観を考えるスキルを育成することをねらいとした授業実践を開発し、それによって相対主義や寛容性が達成できるかどうかを検証する。具体的な介入内容としては、1) 価値観の定義と種類の教授、2) 多様な意見から背後にある価値観を推測するトレーニング、3) 価値観の流動的な性質と優劣が無いことの教授、4) 相手の価値観に配慮したディスカッション活動、の大きく4点である。

これらの介入による効果の検討を通じて、多様性理解の研究に対して新たな視点からの示唆を得ると共に、今後の道徳教育に対しても実践的な示唆を得たい。

3.1 方法

3.1.1 参加者

公立小学校の小学6年生1クラス33名(男児12名、女児21名、年齢範囲11歳9ヶ月～12歳8ヶ月)を対象に授業を実施した。

3.1.2 授業内容

授業は全て第二著者が行い、第一・第三著者は授業補助および机間巡視を行った。授業は1時限につき45分であり、2時限連続で実施した。大まかな授業内容として、1時間目は、価値観の定義と種類の教授、価値観を考える練習課題を実施した。2時間目は、人は状況に合わせてどの価値観を大切にするか重み付けを行っていることを教授し、その後、小グループでディスカッションを行わせた。なお、授業は全て

録画し、ディスカッションはICレコーダーで録音した。

次に、具体的な授業の内容および流れを示す。まず、1時限目の冒頭に、事前調査を実施した。実施に先立ち、テストではないこと、先生や親に回答を知られることはないことと教示した。また、物語文や質問項目は授業者が読み上げ、回答ペースを揃えるようにした。事前調査に続き、授業めあてとして「自分と違う意見を認め、相手がどうしてそのように考えたのかや、その後ろにある価値観を考えられるようになる」と教示した。その後、学校生活の中で、他の人と意見が合わなくてケンカしたり仲良くなれないと思ったときに、どうすれば相手のことも認められるようになるのかについて勉強するという授業趣旨の説明を行った。

次に、ワークシートと題材文(荒木,1990を一部改変)を配布し、授業者が題材文を読み上げた。内容は、町探検で東京タワーに行きたいと主張する班員と、時間的余裕のなさからそれに反対する班員がいる中で、東京タワーに行くことを決めた班長の意思決定に関する内容であり、町探検の発表で最優秀賞を受賞できたが、東京タワーに行ったことで自分たちの班だけ集合時間に遅刻してしまったという道徳的ジレンマを含むものであった。読み上げ後、班長は見学すべきだったか見学すべきでなかったと思うか、自分の意見にあてはまる方に丸をつけさせ、理由も記述させた。その後、挙手で2つの意見の人数比を確認し、3～5人グループで意見交換を行わせた。

意見交換の後、相手の意見も認めるために、価値観を考えることの重要性を教授した。続いて、価値観とは「物事の価値についての個人の基本的な考え方のこと」であり、簡単に言えば

「その人が何を大事にしているか」ということ、人は皆、価値観に基づいて意見を言っているということを教授した。次に、5つの価値観とその価値観に基づいて生じる理由の例を提示した (Table 3.1)。

Table 3.1 5つの価値観およびそれに基づく意見の例

価値観・意見の例	
	人から怒られないことが大事
1	例) タワーを見学しなかったら美咲に怒られる
	損するか得するかが大事
2	例) 見学したせいで自分たちの班だけ遅刻して損をした
	「良いこと」をするのが大事
3	例) 班長として全員の意見を受け入れるべき
	みんなと仲良くすることが大事
4	例) 班員とケンカしなくてすむように、全員の意見を受け入れるべき
	みんなにとってのベストを考えることが大事
5	例) 集団行動では、時間を守り計画的に行動するべき

次に、架空の児童5人の意見について、意見の後ろにある価値観を考える練習課題を行わせた。5人の意見は、それぞれ Table 3.1 の価値観に対応するものであった。まず個人で考えさせた後、グループで話し合いを行わせた。その後、挙手制でグループの考えを発表させ、クラスで共有した。なお、意見の後ろにある価値観として異なる価値観を同定したグループもあることを確認した。授業のまとめとして、「違う価値観を書いたグループもあったが、それも間違いではない」ということを確認し、2時限目への繋ぎとした。

2時限目冒頭で、題材文についての追加情報を提示した。追加情報の内容は、東京タワーに行きたがった女の子は、引越しのため来月転校することになっており、今回の町探検と文化祭が最後の学校行事であるというものであった。授業者が追加情報を読み上げた後、「このような

裏話を聞いた時、あなたの意見は変わりますか？変わりませんか？班長は東京タワーを見学するべきだったかどうかについて、あなたの今の意見を書いてください。」と教示し、改めて意見を記述させた。挙手で人数比を確認した後、人は皆、色々な価値観を同時に持っていること、状況に応じて、どの価値観が大事かを調節して、意見を決めているということを教授した。さらに、情報が付け加わると意見が変わることがあることから、どの価値観が正しい・劣っているということはないと説明した。

その後、他者の意見の後ろにある価値観を考えるというスキルを実際に使用させるために、クラス内の小グループで、題材に対する意見についてディスカッションを行わせた。グループは普段の学級生活において班活動を行っているグループであり、3～5人で構成された。話し合いでは、班長がどうすべきだったのかという結論を出すのではなく、グループのメンバーがどのようなことを大事にして意見を言っているのかを考えることが目的であると強調した。ディスカッションを互いの価値観を考えることに方向付けるために、ディスカッションをしながら、メンバーの意見、理由、後ろにある価値観をワークシートに記入するよう教示した。ディスカッション後、授業のまとめとして、人はみな色々な価値観をもっていて、状況に合わせてどの価値観が大事かを考えながら意見を言っていること、どの価値観が良いとか、どの価値観が悪いとかということはなく、他の人と意見がぶつかったときには、相手がなぜ、どんな価値観を大事にしているのかを考えることが大切だということを再度教授した。その後、授業への感想を記入させ、事後調査を実施し授業を終了した。

3.1.3 事前・事後調査

本実践が児童の相対主義の理解、寛容性の向上に及ぼす効果を明らかにするために、授業の前後に質問紙調査を行った。質問紙は3つの内容で構成した。

(1)道徳的葛藤場面に対する意見：「①ある朝Aさんが学校に向かっていて、おじいさんが『郵便局に行く道がわからなくなってしまったので、教えてくれませんか』と話しかけてきました。②Aさんは、お年寄りに道を教えてあげました。③その結果、Aさんは学校に遅刻してしまいました。」という物語を挿絵とともに提示した。次に、「Aさんは、遅刻をしてでも道案内をするべきだったと思いますか。それとも、道案内をするべきではなかったと思いますか。あなたの考えにあてはまる方に丸をつけてください。」と教示し、いずれかに丸をつけさせ、理由も記述させた。

(2)他者の意見に対する相対主義の理解・寛容性：「前のページの物語を聞いたBさんとCさんは、次のように言っています。BさんとCさんの意見について、あなたの考えを教えてください。」と教示し、BさんとCさんの意見を提示した。いずれの意見も児童が(1)で回答した意見とは反対になるよう、(1)での回答に応じて異なるページを開くよう教示した。なお、提示意見の内容による影響を統制するため、2タイプの質問紙を用意し、事前・事後でカウンターバランスをとった。提示されたBさん・Cさんの意見は、授業で扱った5つの価値観のうちの「5.みんなにとってのベストを考えることが大事」を除く4つに対応するものであり、タイプ1の質問紙では、「1.人から怒られないことが大事」、「3.『良いこと』をするのが大事」という価値観、タイプ2の質問紙では、「2.損

するか得するかが大事」、「4.みんなと仲良くすることが大事」という価値観を反映した意見を提示した。

意見の提示に続き、Bさん、Cさんの意見それぞれについて、2つの項目に答えるよう求めた。まず、相対主義を測定するための質問として、「Bさんの意見は正しいと思いますか？それとも間違っていると思いますか？あなたの考えにあてはまる番号に丸をつけてください。」と教示し、4件法(1.正しいと思う～4.正しくないと思う)で回答を求めた。次に、寛容性を測定するための質問として、もし、Bさんがあなたに「一緒に遊ぼう」と言ってきたらどう思いますか？あなたの考えにあてはまる番号に丸をつけてください。」と教示し、同じく4件法(1.遊びたい～4.遊びたくない)で回答を求めた。同様の質問項目を用いて、Cさんの意見についても回答を求めた。

(3)他人の価値観を考えるスキル：「1ページ目の物語を読んだDさんとEさんが、言い争いをしています」というカバーストーリーを提示し、Dさん・Eさんの意見を挿絵とともに提示した。(2)と同様に、意見の内容の影響を統制するために、タイプ1とタイプ2の質問紙で異なる意見を提示した。タイプ1では、Dさんの意見は「困っている人を助けたら気分がよくなって得をするから、道案内するべきだったと思う」、Eさんの意見は「同じ理由で遅刻をする人が増えたら学校がダメになるから、道案内するべきではなかったと思う」であった。タイプ2では、Dさんの意見は「困っている人を助けるのは良いことだから、道案内するべきだったと思う」、Eさんの意見は「遅刻をしたら学校の先生に怒られてしまうから、道案内するべきではなかったと思う」であった。

続いて、他人の意見の背後にある価値観を考
えることの重要性の理解を測定するために、
「お互いの意見を受け入れるために、Dさんと
Eさんは何をすべきだと思いますか。」と教示
し、自由記述で回答を求めた。次に、上記で答
えた内容について、理由を記述させた。

3.2 結果と考察

3.2.1 他者の意見に対する相対主義的な理解

相対主義得点・寛容性得点の平均値・標準偏
差を Table 3.2 に示す。まず、授業実践を通じ
て、他者の意見に対する相対主義的な理解が高
まったかどうかを明らかにするために、質問紙
のタイプ（タイプ1・タイプ2）、調査時期（事
前・事後）を独立変数、相対主義得点を従属変
数とした2要因分散分析を行った。その結果、
調査時期の主効果（ $F(1,31)=8.21, p<.01$ ）、質
問紙タイプ×調査時期の交互作用（ $F(1,31)=4.54,$
 $p<.05$ ）が有意となった。質問紙タイプ×調査
時期の交互作用について単純主効果検定を行っ
た結果、事後調査において、タイプ2の質問紙
における相対主義得点が有意に高いこと、さら
に、タイプ2の質問紙において、事前調査より
も事後調査の相対主義得点が有意に高いことが
明らかとなった。

タイプ2の質問紙でのみ相対主義的な理解が
高まった理由について、質問紙中で使用された
題材による影響が考えられる。タイプ1の質問

Table 3.2 相対主義得点・寛容性得点の
平均値および標準偏差

タイプ	時期	n	相対主義		寛容性	
			M	SD	M	SD
1	事前	18	1.64	0.56	2.50	0.91
	事後	18	1.72	0.77	2.33	1.03
2	事前	15	1.93	1.02	3.07	0.98
	事後	15	2.50	1.07	3.10	1.07

紙には、「人から怒られないことが大事」とい
う価値観に基づく意見が記載されていた。これ
について、本実践の協力校に勤務する教師か
ら、「学校では日常的に『先生から怒られるか
どうかという基準で行動してはならない』と指
導している」という指摘がなされた。そのた
め、介入による影響が出づらかったと推測され
る。

3.2.2 多様な意見を持つ他者に対する寛容性

授業実践を通じて、多様な意見を持つ他者
に対する寛容性が高まったかどうかを明らかにす
るために、相対主義と同様に、質問紙のタイプ
（タイプ1・タイプ2）、調査時期（事前・事
後）を独立変数、寛容性得点を従属変数とした
2要因分散分析を行った。その結果、タイプの

Table 3.3 5カテゴリにおける度数分布

	1	2	3	4	5
事前	14	7	2	7	2
事後	9	10	0	3	10

主効果が有意傾向であり（ $F(1,31) = 3.96, p$
 $= .06$ ）、いずれの交互作用も認められなかつ
た。

寛容性に変化が見られなかった原因として、
今回の授業実践が量・質ともに不十分だった可
能性がある。本実践は2時限分という限られた
時間内で実施した。短時間の中で、価値観に関
する概念的知識の教授からディスカッションま
で多くの指導内容を盛り込んだために、子ども
たちの理解が不十分なまま授業が進行した可能
性がある。また、寛容性の測定方法の妥当性も
問題として挙げられる。今回、授業中と質問紙
上で扱ったモラルジレンマ場面が大きく異なっ
ていたことから、授業中の介入によって学んだ
ことが転移しなかった可能性がある。

3.2.3. 価値観を推測することの重要性の理解

授業実践を通じて、他者の意見の後ろにある価値観を考えることの重要性を認識したかを明らかにするために、(3)における自由記述回答の分析を行った。記述内容の変化を分析するにあたり、5つのカテゴリを作成し、記述内容の分類を行った。カテゴリは、1.その他（「落ち着く」等）、2.話し合う、3.理由を聞く、4.意見の良いところ悪いところを考える、5.価値観を考える、以上5つであった。度数分布をTable3.3に示す。なお、数字が大きくなるにつれ、「価値観を考えることの重要性の理解」が深い記述が分類されるように設定した。調査時期（事前・事後）×カテゴリ（上記5つ）のクロス表において、フィッシャーの正確確率検定を行った。その結果、 $p<.05$ で有意であった。多重比較を行ったところ、カテゴリ5において、事前・事後の比率の差が有意であった（ $p<.05$ ）。すなわち、本実践を通じて「意見の異なる他者同士が互いの意見を認めるためには、価値観を考えることが重要である」という認識が高まったことが明らかとなった。

3.2.4 ディスカッションの内容

価値観を考えることの重要性の認識が高まった背景として、児童がどのようなディスカッションを行っていたかを明らかにするため、発話記録の分析を行った。分析にあたり、まず5つのカテゴリをそれぞれ価値観の理解得点とし（1～5点）、グループごとに価値観の理解得点の平均値を算出した。全9グループのうち、1グループにおいて1名未記入だったため、分析から除外した。8グループの価値観の理解得点の平均値を算出したところ、2.67（範囲: 1.25～3.75）だった。8グループ中最も平均値の高

かった班（G2）と最も低かった班（G5）を抽出し、その特徴を記述する。

まず、価値観の理解得点の平均値が最も高かったG2のディスカッションの特徴的な部分をTable3.4に示す。G2-4の「転校するから、その人の意見を一番に取り入れた方がいい」という意見に対して、発話番号1, 5のように、他の班員が価値観を尋ねる発話を行っている。また、発話番号11では、G2-4の意見に対し、G2-2が

Table3.4 G2におけるディスカッション

番号	発言者	内容
1	G2-3	価値観なに？
2	G2-4	えっと、かわいそう。
3	G2-1	おっと優しいぞ。
4	G2-2	優しいぞ優しいぞ。優しい。優しい。 (中略)
5	G2-2	何を大事にしてんの？
6	G2-1	自分から転校するとかいったら話はまた違くなるけどさ、
7	G2-4	価値観・・・良いことをすることが大事。
8	G2-4	価値観って何？人がかわいそう。この5つの中から言うの？
9	G2-2	それでもいいと思うよ。あと自分で考えるか。
10	G2-4	人を、
11	G2-2	みんなにとってベストを考えることが大事。違うか。
12	G2-4	人のことを考えることが大事。
13	G2-2	相手のことを考えることが大事。

Table3.5 G5におけるディスカッション

番号	発言者	内容
1	G5-3	引っ越しするなら、見学するべきだったと思います。えっと、理由は、美咲さんが引っ越した後は、町探検というのもなくなっちゃうかもしれないし、その学校で町探検をするのは最後だから、いい思い出として残してあげたいと思うからです。はい。
2	G5-1	以上？
3	G5-3	以上です。
4	G5-4	じゃあ(G5-3)のその意見から、人から好かれるのが大好きってことが分かる。あはは。
5	G5-1	(G5-3)ちゃん、そういうの直した方がいいよ。
6	G5-4	好かれたい？
7	G5-3	ねえなんで(笑)
8	G5-2	もともと好かれてんじゃん。
9	G5-3	ねえ、自分が好かれたいと思ってるでしょ。(G5-1)ちゃんは。知ってるよ。
10	G5-1	こわいこわい。
11	G5-3	いや、違う！(G5-1)ちゃんは人をけなすのが好きなんだよ。すごい分かるよ。そういうの、直した方がいいよ。

価値観を推測して発言しており、班員の価値観について、グループ全体で考えようとしている点の特徴であると言える。

次に、価値観の理解得点の平均値が最も低かった G5 のディスカッションの特徴的な部分を Table3.5 に示す。G5-3 の意見に対し、G5-4 が「人から好かれるのが大好き」だからそのような意見が出たと発言している。その解釈に対し、G5-1 が「そういうの直した方が良い」と発言し、その後お互いの性格をめぐって言い争いに発展していることが分かる。班員がなぜそのような意見を持ったかを考えようとはしているものの、それを「直すべき性格」として捉えてしまい、価値観の理解にまで到達できなかったところに特徴があると言える。

3.2.5 本研究の意義

本研究では、多様な意見を持つ他者を理解するために、相手の価値観を推測するスキルの育成を目指した授業実践を開発し、その効果を検証した。その結果、学級全体では相対主義の理

解が促進された。また、授業中に価値観を推測しながら話し合いができた児童らに関しては、意見の対立場面でも価値観を理解することの重要性を認識するようになった。このことから、本実践には一定の効果が認められたと言える。

これまで教育現場では、複数の価値観が同一の授業内で扱われることはほとんどなかった。しかし、多様性理解の重要性が高まっている今日、今回のような実践を取り入れていくことがますます重要になってくると言えるだろう。

3.2.6 本研究の限界

本研究は限られた時間内で行われたものであり、なおかつ抽象度の高い学習内容であったため、価値観の理解の程度には個人差が見られた。今後は授業内容をより分かりやすく改善していくとともに、長期間にわたる実践を通じて効果を検証する必要がある。また、寛容性など各測定指標の妥当性についても検討していく必要がある。

本実践は、1 学級を対象とした事例研究となっており、サンプルの代表性や条件統制など、方法論上の課題は多く残されている。今後はランダム割り当てや統制群を設けた実験などを通して、より厳密に効果を検証する必要がある。

4 総合考察

本研究では、児童期における多様性理解の様相の解明並びに、理解を促す実践の開発を試みた。初めに研究 1 では、小学生を対象として、モラルジレンマ場面で自分と異なる意見をどう捉えるか、また理由の提示がどのように影響するかを検討した。その結果、小学 3 年生までは理由の有無が影響せず、自分と意見が同じかどうかの方が重要であることが示唆された。そして小

学4年生以降では理由が影響するものの、それは理由が有れば理解が促されるというものではなく、むしろその理由付けによってはかえって理解が阻害されてしまうことが示唆されたものであった。続く研究2ではそれを踏まえ、単純に理由を述べあう授業ではなく、その背後にある相手の価値観の推測まで目指した実践開発を行った。その結果、相対主義的な理解や相手の価値観を考えることの重要性の理解が促されたことが示された。

研究1で示された通り、児童期は自分と異なる考え方の理解が大きく変化する時期であり、そこでどのような教育を行うかは非常に重要であろう。研究2は2時限の非常に短い実践であったが、一定の効果を得ることができたと言える。今後は、更に多角的に児童期の多様性理解の発達を明らかにするとともに、より長期の介入を視野に入れながら、日々どのような実践を行うべきなのか、考えていくことが望まれる。

引用文献

- 荒木紀幸 (1988). 道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論とその実践 北大路書房
- 荒木紀幸 (1990). モラルジレンマ資料と授業展開—中学校編 明治図書
- Binfet, T. (2004). It's All in Their Heads: Reflective Abstraction as an Alternative to the Moral Discussion Group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 181–201.
- Cain, J., & Smith, D. (2009). Increasing Moral Reasoning Skills Through Online Discussions. *Quarterly Review of Distance Education*, 10, 149–163.
- 中央教育審議会 (2014). 道徳に係る教育課程の

改善等について (答申).

- Enright, R. D., & Lapsley, D. K. (1981). Judging others who hold opposite beliefs: The development of belief-discrepancy reasoning. *Child Development*, 52, 1053–1063.
- 原田 俊子・菊地 智則・佐々木 勝利・佐藤 優子・小池 孝範 (2016). 考えの根拠を問う「道徳の時間」の指導に関する研究. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 38, 181–193.
- 長谷川 真里 (2014). 信念の多様性についての子どもの理解: 相対主義, 寛容性, 心の理論からの検討. *発達心理学研究*, 25, 345–355.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral Development : A Review of the Theory. *Theory into Practice*, 16, 53–59.
- 倉盛 美穂子・高橋 登 (1998). 異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討. *発達心理学研究*, 9, 191–200.
- 文部科学省 (2015). 小学校学習指導要領.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and Varand Variation in Moral Jiation in Moral Judgment: A Longitudinal and Cross-Sectional Study in Turkey. *Child Development*, 53, 865–876.
- Rest, J., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., & Anderson, D. (1974). Judging the Important Issues in Moral Dilemmas—An Objective Measure of Development. *Developmental Psychology*, 10, 491–501.
- 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, 155–167.
- Schlaefli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral

- judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining issues test. *Review of Educational Research*, 55, 319–352.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202–232.
- Wainryb, C. (1993). The application of moral judgments to other cultures: Relativism and universality. *Child Development*, 6, 924–933.
- Wainryb, C. (1991). Understanding differences in moral judgments: the role of informational assumptions. *Child Development*, 62, 840–851.
- Wainryb, C., Shaw, L. A., Langley, M., Cottam, K., & Lewis, R. (2004). Children's thinking about diversity of belief in the early school years: Judgments of relativism, tolerance, and disagreeing persons. *Child Development*, 75, 687–703.
- Wainryb, C., Shaw, L. A., & Maianu, C. (1998). Tolerance and intolerance: children's and adolescents' judgments of dissenting beliefs, speech, persons, and conduct. *Child Development*, 69, 1541–1555.
- Wright, J. C. (2012). Children's and adolescents' tolerance for divergent beliefs: Exploring the cognitive and affective dimensions of moral conviction in our youth. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 493–510.
- 山岸 明子 (1980). 青年期における道徳判断の発達測定のための質問紙の作成とその検討. *心理学研究*, 51, 92–95