

道徳の「友情，信頼」の授業に関する一考察

—小学校第4学年の児童を対象として—

森重 孝介*¹・直江 濤*²・佐伯 英人

A Study on Class of "Friendship and Trust" in Moral Education:
A case of 4th grade elementary school pupils

MORISHIGE Kosuke*¹, NAOE Mio*², SAIKI Hideto

(Received August 2, 2018)

キーワード：道徳の授業、「友情，信頼」、第4学年

はじめに

2017年3月告示の『小学校学習指導要領』において「特別の教科 道徳」が新たに位置付けられた（文部科学省，2018a）。文部科学省（2018b）の『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』では、これまでの道徳の授業には「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例がある」（p. 2）と課題の1つが示され、さらに、「発達の段階に応じ、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」（p. 2）と示されている。また、「物事を多面的・多角的に考える指導のためには、物事を一面的に捉えるのではなく、児童自らが道徳的価値の理解を基に考え、様々な視点から物事を理解し、主体的に学習に取り組むことができるようにすることが大切である。なお、例えば、発達の段階に応じて二つの概念が互いに矛盾、対立しているという二項対立の物事を取り扱うなど、物事を多面的・多角的に考えることができるよう指導上の工夫をすることも大切である。」（p. 19）と示されている。

1. 研究の目的

本研究では、山口大学教育学部附属山口小学校において上記の趣旨を踏まえた道徳の授業を実践した。本研究の目的は、授業を受けた児童の考えをもとに、その有効性を議論することである。

2. 授業実践

2-1 研究の対象、使用する資料

研究の対象は、道徳の授業（「特別の教科 道徳」の趣旨を踏まえた授業）、視点は「B 主として人との関わりに関すること」であり、内容項目は「友情，信頼」、第3学年及び第4学年の「友達と互いに理解し，信頼し，助け合うこと。」である（文部科学省，2018a）。

教材として、学研教育みらいの副読本『みんなのどうとく3年』に掲載されている資料「絵葉書と切手」（作者：辺見兵衛）を用いた（永田，n. d.）。資料「絵葉書と切手」のあらすじを表1に示す。表1に示した点線は、授業中に教員が音読した区切りを示す。

*1 山口大学教育学部附属山口小学校 *2 山口市立宮野小学校

表1 資料「絵葉書と切手」のあらすじ

前半	9月に転校していった仲良しの正子から、ひろ子に絵葉書が届いた。その絵葉書は普通の葉書よりも大きく、定形外郵便物であった。そこで、ひろ子のお兄ちゃんが、郵便屋さん（郵便配達員）に不足料金70円を渡し、絵葉書を受け取った。ひろ子は、正子から送られてきた美しい絵葉書に感げし、正子に返事を書くとする。このとき、お兄ちゃんから「ちゃんとやってあげたほうがいいんだよ（定型外のこと [70円不足していたこと] 教えてあげたほうがいいんじゃないか）。」という話があり、また、お母さんから「お礼だけ書いたほうがいいかもしれないね。」という話があった。ひろ子は、お兄ちゃんとお母さんの考えを聞いて、まよってしまう。
後半	自分の部屋にもどり、一人で考えたひろ子は「やっぱり知らせよう。あの正子なら、わたしの気持ちを分かってくれる。」と決心し、返事を書き始めた。

点線：授業中に教員が音読した区切り

2-2 授業実践

2-2-1 対象学級、授業のねらい、授業展開の概要

授業は2017年11月24日に山口大学教育学部附属山口小学校の4年A組で実践した。授業に参加したA組の児童は33名（男子：17名、女子：16名）であった。授業者は筆者の一人の森重である。

授業のねらいは「ひろ子の正子に対する思いについて話し合うことで、よりよい友達関係を築こうとする心情を養う。」である。授業展開の概要（学習活動①～学習活動④）を表2に示す。

表2 授業展開の概要

学習活動①	友達のよさについて考えさせ、発表させた。 学習課題「今日は、よりよい友達関係について考えていこう」を提示した。 資料『絵葉書と切手』の途中まで（表1の前半）を音読した。 ひろ子と正子の関係、絵葉書が定形外郵便物であったこと（不足料金70円が必要であったこと）について確認した。
学習活動②	ひろ子がまよっている理由について考えさせ、その考えを発表させた。 児童の経験談を語らせた。 「言った場合」と「言わなかった場合」の違いを考えさせ、発表させた。
学習活動③	資料『絵葉書と切手』の続き（表1の後半）を音読した。 ひろ子が行った行動を確認した。
学習活動④	「『言う』と気持ちがすっきりする」という児童の考えを取り上げ、「だれのために言うのか」、「なぜ、すっきりするのか」、「言えるのはどうしてか」を考えさせ、学級全体で発表させた。 再度、友達のよさについて考えさせ、追加する内容を発表させた。

2-2-2 学習活動①

授業の導入時、教員は「友達のよさって何ですか。」と児童に問い、考えさせた。児童の回答は「いっしょに遊んでくれる。」、「言えないことを話せる。」、「よりそってくれる。」であった。教員は児童の回答の1つ「よりそってくれる。」を受け、「たとえば、してはいけないことを、いっしょによりそってしてくれるのも友達のよさでいいですか。」と問い返した。児童の回答は「違う。」であった。教員は「違うの。友達のよさってなんですか。」と再度、問い、学習課題「今日は、よりよい友達関係について考えていこう」を提示した。

教員は、実際の絵葉書を見せ、また、教材に出てくる定形外郵便物について説明をした。この授業では『みんなのどうとく 3年』に掲載されている資料『絵葉書と切手』を使って学習することを伝えた。

教員は、資料『絵葉書と切手』の途中まで音読した。音読したのは、表1の前半である。なお、音読中に未納不足の意味について教員が解説した。

音読後、登場人物（ひろ子、正子）の関係、また、正子から届いた絵葉書が定形外郵便物であり、受け取るには不足料金70円が必要であったことを学級全体で確認した。

2-2-3 学習活動②

ひろ子がまよっている理由について2人組をつくらせ、話し合わせた。児童の考え（ひろ子がまよっている理由）を学級全体で発表させ、確認し、さらに、児童の経験談（「間違っていることを友達に言いにくいと思った経験」と「間違っていることを友達に言って、ぎくしゃくした経験」）を語らせた。教員と児童の発話（活動）を表3に示す。表3で示した児童の番号は、表3の中で区別するために付けたものであり、他表（表4、表6、表10）及び資料1の児童の番号と関連していない。

表3 教員と児童の発話（活動）

T : 「絵葉書もらったひろ子さんは、まよっているようですね。何にまよっているの。」
 C1 : 「ひろ子さんは、70円足りなかったことを正子さんに言うか言わないかをまよっています。」
 T : 「なぜ、まよっているのですか。まよっている理由について、となりの人と話し合しましょう。」
 C : (2人組で話し合わせる)
 T : 「なぜ、まよっているのだと思う。」
 C2 : 「手紙もらったのなら、返事を出した方がいいんだけど、そこに70円足りませんでしたと書いてあったら、いやな気持ちになるから。」
 C3 : 「お母さんとお兄ちゃんの見解が違って、ひろ子さんがどっちの見解に賛成しようと思っているから。」
 C4 : 「お兄ちゃんが言うように教えてあげた方がいいとも思うし、でも、正子さんがきれいな絵葉書を送ってくれたのに70円不足でしたなんて書いたら、正子さんが悲しむと思うからです。」
 T : 「じゃあ。言わない方がいいのですかね。」
 C : 「そうではない。」
 T : 「では。きみたちは、このように間違っていることを友達に『言いにくいな。』と思ったことはありましたか。」
 C5 : 「友達が帰り道に落ちている〇〇〇をいじっていて、『いけないよ。』と言おうと思ったときに。でも、けんかになりそうだったから、言わなかった。」
 C6 : 「テストが終わった後、話をしていて、友達が間違っていそうだなって気付いたときに。でも、言ったら、友達関係がくずれて大変になってしまいうから、言わなかった。」
 T : 「逆に、言ってしまうって、ぎくしゃくしたことはありますか。となりの人と話し合しましょう。」
 C : (2人組で話し合わせる)
 T : 「もしよかったら、教えてください。間違っていることを友達に言ってしまうって、ぎくしゃくしてしまったこと。」
 C7 : 「〇〇〇音楽教室で宿題をやっている、ドミソって本当は書かないといけないのにファラソって書いていて、『ここ違うよ。』って言ったら、『ちょっとだまっという。』って言われた。」
 T : 「じゃあ。言っても言わなくても、いやな気持ちになりそうだね。友達関係どうしたらいいのだろうね。」

T : 教員, C1~C7 : 児童, C : 複数の児童, () : 活動

次に、「言った場合」と「言わなかった場合」の違いをそれぞれ考えさせ、ノートに書かせた。児童が考えをノートに書いた時点で、2人組をつくらせ、話し合わせた。その後、児童の考え（「言った場合」と「言わなかった場合」の違い）を学級全体で発表させた。教員と児童の発話（活動）を表4に示す。表4で示した児童の番号は、表4の中で区別するために付けたものであり、他表（表3, 表6, 表10）及び資料1の児童の番号と関連していない。

表4 教員と児童の発話（活動）

T : 「『言う』と『言わない』とでは、何か違いはあるのですか。ノートに書いてみて。」
 C : (一人ひとりに自分の考えをノートに書かせる。)
 C : (2人組で話し合わせる。)
 T : 「『言う』と『言わない』では、どのような違いがあるのか教えてください。」
 C1 : 「『言う』だったら、けんかになるかもしれないけれど、正子さんのことを信頼している。『言わない』だったら、けんかにはならないけれど、ひろ子さんの心には残ってしまう。」
 T : 「ひろ子さんの心には残ってしまう。なにが残るの。」
 C1 : 「70円足りなかったことが、残ってしまう。」
 C2 : 「『言う』と『言わない』では、いいところと悪いところがある。『言う』のいいところは気持ちがすっきりするところで、『言う』のわるいところは、友達関係がくずれないか心配になるところ。『言わない』のわるいところは、心の中に70円不足したことをためこんでしまうところで、『言わない』のいいところは友達関係がくずれる心配がないところです。」
 C3 : 「『言わない』と自分の気持ちは70円のことに残ってしまっていて、むしゃくしゃしたり、悩んだりしてしまう。『言う』とけんかにはなってしまうかも知れないけど、自分の心はすっきりする。」
 C4 : 「『言う』とすっきりするけど、『言わない』と、ずっともやもやして伝えられない。だから、私だったら言う。」
 C5 : 「『言う』の方は、相手が分かってくれて、すっきりした気持ちになるし、自分も言えて、心のもやもやが消えた感じになる。『言わない』の方は自分ももやもやした気持ちになるし、相手もし70円不足していたことに気付いたときに『何で言ってくれなかったの』となって、悲しい気持ちになってしまう。」
 C6 : 「『言わない』と気持ちももやもやして70円のこと、いやなことがあったと思い出してしまう。『言う』と後悔しなくてすむ。」
 C7 : 「『こんなことも知らないの』って手紙に書いたら、さすがにけんかになるかもしれないけど、言い方次第では『教えてくれてありがとう』になる。けんかする心配はちょっとあるけど、『言わない』とひろ子さんは別にいいかもしれないけど、正子さんは『何で教えてくれなかったのだろう』となる。」
 C8 : 「『言う』と正子さんは『そうだったんだ』って思って、これからはしないようにする。『言わない』と正子さんは『これで正しかったんだな』とあって、これからはずっと続けてする。」
 C9 : 「『言う』と正子さんも『そうか』と信頼してくれるけど、『言わない』とひろ子さんは罪悪感が自分にずっと残ってしまう。」

C10：「『言う』と正子さんは分かってくれると思う。『言わない』と逆に友達関係がこわれてしまうと思います。なぜかという、『言わない』と向こうも本当にこれであっていると思って、『言う』と『これこそ大切な友達だな』と思ってくれると思います。」
 T：「言わないと逆に友達関係がくずれるの。」
 C10：「はい。」
 C11：「『言う』と自分の気持ちは正子さんには分かると思って、私なら言う。『言わない』と自分の気持ちが落ち着かなくて、それで正子さんのことを信じているから、言う。」

T：教員，C1～C11：児童，C：複数の児童，（ ）：活動

2-2-4 学習活動③

教員は、資料『絵葉書と切手』の続きを音読した。音読したのは、表1の後半である。音読後、ひろ子さんの行動を確認した。教員と児童の発話（活動）を表5に示す。

表5 教員と児童の発話

T：「ひろ子さんは、いったいどうしたのか。続きを読みます。」
 T：（表1の後半を音読した。）
 T：「ということは、ひろ子さんは、言う。言わない。どっち。」
 C：「言う。」

T：教員，C：複数の児童，（ ）：活動

2-2-5 学習活動④

「『言う』と気持ちがすっきりする」という児童の考えを取り上げ、「だれのために言うのか」、「なぜ、すっきりするのか」、「言えるのはどうしてか」を考えさせ、学級全体で発表させた。再度、友達のよさについて考えさせ、追加する内容を発表させた。教員と児童の発話を表6に示す。表6で示した児童の番号は、表6の中で区別するために付けたものであり、他表（表3，表4，表10）及び資料1の児童の番号と関連していない。

表6 教員と児童の発話

T：「『言う』と心のもやもやが消えたり、気持ちがすっきりしたりする。気持ちがすっきりするということは、自分のためにするのだね。」
 C：「いや。友達のため。」
 T：「自分のためではないの。」
 C1：「『言う』と、自分がすっきりするんだけど、正子さんもすっきりする。」
 T：「『言う』と自分がすっきりするためだけではないの。」
 C1：「2人とも、ひろ子さんも正子さんもすっきりする。」
 T：「なんですっきりするの。」
 C2：「『言う』と、ひろ子さんの心に残らないし、正子さんも『そうだったのか』といった気持ちになる。」
 T：「『言う』と友達関係こわれちゃうかも知れないよ。いいの。」
 C3：「ひろ子さんは正子さんを信頼しているから、気持ちは分かってくれると思う。」
 T：「なんで信頼できるの。」
 C：「友達だから。」
 C4：「1年生から友達だから、信頼している。」
 C5：「1年生から友達だと、お互いのことを分かり合っているから信頼がある。」
 C：「同じです。」
 T：「『お互いのことを分かり合っているから信頼している』ってなるんだ。でも、言うときには、分かり合っているとか、信頼しているってことが大切なんだ。」
 C4：「信頼してなかったら、言えない。」
 T：「信頼してなかったら、言えない。それぐらい信頼って大事なんだ。」
 T：「ひろ子さんって、今回、大変だったよね。こんなことがなかったら、まよったりしなかったよね。もやもやすることなかったよね。今回のことって、ひろ子さんにどういう意味があったのだろうか。」
 C6：「2人の信頼関係がすごくよくなったんじゃないかと思います。なぜかという、間違っても教えてくれたから。友達関係もよくなって、信頼関係もよくなって、すごくいい友達になったと思います。」
 C7：「この意味は、今度から、こういうことがあっても、伝え合えるようになったことです。」
 C8：「教え合えるってことは、それぐらい、その人を信頼しているってことだから、信頼が深まったと思います。」
 C9：「ひろ子さんと正子さんは、これからは何かあったときにかくさずにかかわり合えると思います。」
 T：「こういう友達関係ってどうですか。」
 C：「いい。」
 T：「授業の最初にもどります。今日、授業を通して、友達のよさについて考えてきました。友達のよさって、これ（「いっしょに遊んでくれる。」，「言えないことを話せる。」，「よりそってくれる。」）にプラスするとしたら、どんなものがありそうですか。」

C10：「信頼できる。」
 C11：「分かり合える。」
 C12：「信じてくれる。」
 C13：「間違っただけをしたら教え合う。」
 C14：「間違っただけをしても許せる。」
 T：「間違っただけをしても、されてもお互いに教えると許せる。」
 C14：「信頼ができる。」
 C15：「伝え合える。」
 C16：「それを全部あわせて、どんなときでも友達。」
 T：「どんなときでもってというのは。」
 C16：「たとえ離れていてもっていう意味。」
 T：「信頼できる、分かり合えるなどを友達のよさと、きみたちは考え、プラスしました。この中に、これって大切だなんて思うものはありましたか。それをもとに、今までをふりかえり、また、これからいかにしていきます。」

T：教員，C1～C16：児童，C：複数の児童

3. 調査方法

調査には質問紙法を用いた。質問紙に掲載した問いを表7に示す。調査時は、表2に示した各学習活動（学習活動①～学習活動④）の終了時とした。本稿では、学習活動①～学習活動④の終了時の調査時を、調査時①、調査時②、調査時③、調査時④と称する。

表7 問い

あなたがひろ子さんだったら、正子さんに70円不足していたことを伝えますか、伝えません。記号（A，B，C）の前の（ ）に○を1つつけてください。「C その他」を選んだ場合は、[]にあなたの考えや状況などを書いてください。

さらに、そのようにする理由を□に書いてください。

() A 70円不足していたことを伝える
 () B 70円不足していたことを伝えない
 () C その他 []

〈そのようにする理由〉

4. 分析方法

4-1 資料の作成

分析するにあたり、33名の児童（すべての児童）の各調査時（調査時①，調査時②，調査時③，調査時④）の選択肢の回答、〈そのようにする理由〉の記述欄に書かれている記述を抽出した。次に、〈そのようにする理由〉の記述をもとに児童の意識の要因を読み取り、表8に示した内容で分類した。得られた結果をもとに資料を作成した。

表8 〈そのようにする理由〉の記述を分類する内容とその分類

〈そのようにする理由〉の記述を分類する内容	分類
友達だからきっと分かってくれる、友達だから教えてくれてありがとうと思ってくれるなど「友達を信頼する気持ち」に起因している	a
友達が傷つく、悲しむなど「友達がいやな思いをすることを心配する気持ち」に起因している	b
友達が間違いを理解できる、友達が同じ間違いをしないですむなど「友達のために思う気持ち」に起因している	c
大切な友達だから伝えるなど「友達という関係だからする（しない）という気持ち」に起因している	d
けんかになりたくないなど「友達との人間関係が壊れることを心配する気持ち」に起因している	e
自分がかんやんやした気持ちになる、後悔する、いつまでも心に残る、また、自分がすっきりするなど「自分の気持ち」に起因している	f
その他（意識の要因を読み取りにくいものを含む）	g
未記入	-

4-2 各調査時（調査時①～調査時④）における児童の回答

各調査時（調査時①～調査時④）における児童の回答を選択肢（A，B，C）ごとに集計し、選択肢

(A, B, C)の人数に着目し、得られた結果を解釈した。このとき、各調査時（調査時①～調査時④）でCを選択した児童については[]の記述を読み、内容（児童の考えや状況など）を確認した。

各調査時（調査時①～調査時④）において、〈そのようにする理由〉の記述を分類した結果を選択肢ごとに集計した。一人の記述に異なる複数の要因がみられた場合、個別のものとして扱った。そのため、集計した人数は延べ人数になる。この延べ人数に着目し、得られた結果を解釈した。

4-3 各調査時間（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）における児童の選択肢の回答の移行

各調査時間（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）における児童の選択肢の回答の移行（A→A, A→B, A→C, B→A, B→B, B→C, C→A, C→B, C→C）ごとに児童の人数を集計し、回答を移行した人数に着目し、得られた結果を解釈した。

次に、〈そのようにする理由〉の記述を分類した結果を用いて分析した。各調査時の間（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）において、回答を変えた児童を抽出し、選択肢の回答の変容、また、〈そのようにする理由〉の記述を分類した結果の変容に着目し、得られた結果を解釈した。

一方、各調査時の間（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）において、回答を変えなかった児童の〈そのようにする理由〉の記述をもとに分類した結果に着目し、得られた結果を解釈した。

5. 結果と考察

33名の児童（すべての児童）の各調査時（調査時①，調査時②，調査時③，調査時④）の選択肢の回答、〈そのようにする理由〉の記述欄に書かれている記述を資料1に示す。また、〈そのようにする理由〉の記述を表8に示した内容で分類した結果を資料1に示す。なお、資料1で示した児童の番号は、後述する表10と関連を図っているが、他表（表3，表4，表6）の児童の番号と関連していない。

各調査時（調査時①～調査時④）における児童の回答を選択肢（A, B, C）ごとに集計し、また、各調査時の間（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）における児童の選択肢の回答の移行（A→A, A→B, A→C, B→A, B→B, B→C, C→A, C→B, C→C）ごとに児童の人数を集計した。その結果を図1に示す。

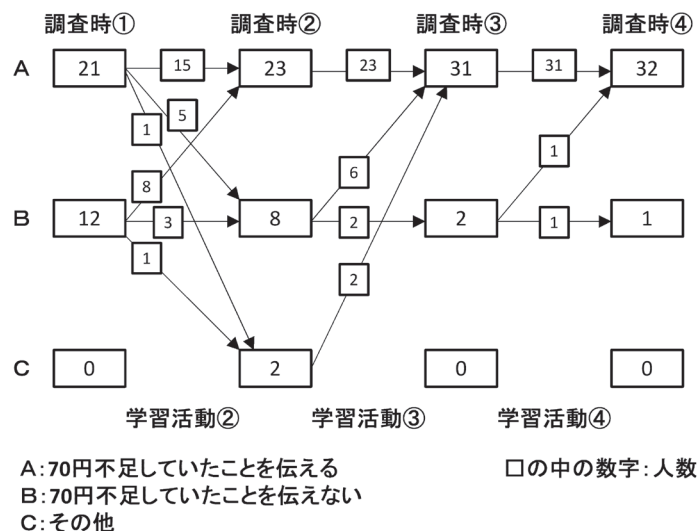


図1 児童の選択肢の回答

Cを選択した児童の記述について[]の記述をもとに考察する。Cを選択した児童は、調査時②に2名いた。調査時②でCを選択した児童2名のうち、1名の[]の記述は「どうしていいかわからない」であり、もう1名の[]の記述は「まよってしまう」であった。両者とも、選択肢のAとBのいずれかを選ぶことができず、まよっている状態であり、「どちらともいえない」という状況と解釈した。

各調査時（調査時①～調査時④）において選択された各回答（A, B, C）の人数に着目して以下、考察する。図1をみると、調査時①では、Aを選択した児童が21名、Bを選択した児童が12名であり、Aを選択した児童とBを選択した児童の人数の比は概ね2：1といえる。調査時②では、Aを選択した児童が23名、Bを選択した児童が8名であり、Aを選択した児童とBを選択した児童の人数の比は概ね3：1といえる。調査時③では、Aを選択した児童が31名、Bを選択した児童が2名になり、調査時④では、Aを選択した児童が32名、Bを選択した児童が1名になった。これらのことから、調査時①では、Aを選択した児童とBを選択した児童の人数の比は概ね2：1であったが、授業（学習活動②～学習活動④）を通して、Aを選択した児童が徐々に増え、授業の終了時（調査時④）には、ほとんどの児童がAを選択するようになったといえる。

各調査時（調査時①～調査時④）において、選択肢ごとに〈そのようにする理由〉の記述をもとに分類した結果に着目して以下、考察する。〈そのようにする理由〉の記述を表8に従って分類し、人数を集計した結果を表9に示す。

表9をみると、児童の〈そのようにする理由〉が多様であることが分かる。

授業終了時（調査時④）において、複数の児童の記述にみられた要因（分類の結果）は選択肢Aのa、c、d、f、gであった。gの「その他」を除外し、人数の多い順に並べると、aが11名、fが8名、cが7名、dが5名の順になり、aが最多であった。

表9 〈そのようにする理由〉の記述を分類し、人数を集計した結果

選択肢	分類	調査時①	調査時②	調査時③	調査時④
A	a	4	7	21	11
	b	1	0	0	0
	c	9	6	3	7
	d	2	1	3	5
	e	1	3	0	1
	f	6	3	4	8
	g	6	6	9	10
	-	1	0	0	1
B	b	8	0	0	0
	e	4	6	0	0
	f	0	0	0	1
	g	2	1	2	0
	-	0	1	0	0
C	e	0	2	0	0
	f	0	1	0	0

- : 未記入 数字 : 述べ人数

各調査時の間（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）において、選択肢の回答を変えた人数（A→B，A→C，B→A，B→C，C→A，C→Bの人数）に着目して以下、考察する。図1をみると各調査時の間において選択肢の回答を変えた人数が分かる。調査時①と調査時②において、回答を変えた人数は15名（A→B：5名，A→C：1名，B→A：8名，B→C：1名）であり、調査時②と調査時③において、回答を変えた人数は8名（B→A：6名，C→A：2名）であり、調査時③と調査時④において、回答を変えた人数は1名（B→A：1名）であった。各調査時の間において、いずれも回答を変えた児童がいたことは、各学習活動（学習活動②～学習活動④）が児童の回答に影響を及ぼしたことを示している。特に、調査時①と調査時②において、回答を変えた人数が15名と多いことから、学習活動②が児童の回答に大きな影響を及ぼしたといえる。

各調査時の間（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）において、回答を変えた児童を抽出し、選択肢の回答、また、〈そのようにする理由〉の記述をもとに分類した結果に着目して以下、考察する。各調査時の間において、回答を変えた児童を抽出し、選択肢、〈そのようにする理由〉の記述欄に書かれている記述をもとに分類した結果を表10に示す。表10で示した児童の番号は、資料1と関連を図っているが、他表（表3，表4，表6）の児童の番号と関連していない。表10のC5の児童は調査時②の〈そのようにする理由〉の記述欄が未記入であった。そのため、C5の児童の調査時①と調査時②については考察から除外した。すると、各調査時の間（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）

④)において、〈そのようにする理由〉の記述欄に書かれている記述の分類がすべて変わっていることが分かる。表10でgに分類したものの中には、意識の要因を読み取りにくいものが含まれているため、解釈に留意する必要があるが、児童が選択肢の回答を変えた場合、その意識の要因も多くの場合、変わっていたといえる。

表10 各調査時の間において、回答を変えた児童の選択肢と〈そのようにする理由〉の記述を分類した結果

児童	調査時①と調査時②		調査時②と調査時③		調査時③と調査時④	
	選択肢	分類	選択肢	分類	選択肢	分類
C1	B→A	b→a				
C2	B→A	b→c				
C3	B→A	b→a				
C5	A→B	c→-			B→A	g→a
C6			B→A	e→a		
C8	B→A	b→a				
C12	B→A	e, g→g				
C13	B→A	b→c				
C16	A→C	c, f→e, f	C→A	e, f→a		
C21	B→A	e→a				
C22	A→B	f, g→e	B→A	e→f, g		
C23	B→A	e→a				
C27	A→B	c→e	B→A	e→a		
C28	A→B	c→g	B→A	g→a, c		
C30			B→A	e→a		
C31			B→A	e→a		
C32	B→C	b→e	C→A	e→a, f, g		
C33	A→B	g→e				

矢印：変えた

各調査時の間（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）において、回答を変えなかった児童の〈そのようにする理由〉の記述をもとに分類した結果に着目して以下、考察する。資料1をみると、隣接する調査時（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）において選択肢の回答が同じであっても、〈そのようにする理由〉の記述の分類が同じである場合と違っている場合がみられた。以下、具体的に例示する。資料1のC9の児童とC7の児童は、すべての調査時（調査時①，調査時②，調査③，調査時④）において選択肢の回答はAであった。C9の児童の〈そのようにする理由〉の記述の分類の結果は、いずれもcであり、児童の意識の要因は同じであった。一方、C7の児童の〈そのようにする理由〉の記述の分類の結果は、調査時①と調査時③がa、調査時②がe、調査④がfであり、児童の意識の要因は同一ではなかった。

6. まとめ

授業中、表2に示した4つの学習活動（学習活動①～学習活動④）を実践した。学習活動①の終了時（調査時①）、Aの「70円不足していたことを伝える」を選択した児童とBの「70円不足していたことを伝えない」を選択した児童の人数の比は概ね2：1であったが、授業（学習活動②～学習活動④）を通してAを選択した児童が徐々に増え、授業の終了時（調査時④）には、ほとんどの児童がAを選択するようになった。

この授業の終了時（調査時④）、Aを選択した児童の〈そのようにする理由〉は1つではなく、「友達を信頼する気持ち」、「友達のために思う気持ち」、「友達という関係だからするという気持ち」、「友達との人間関係が壊れることを心配する気持ち」、「自分の気持ち」などいくつかあった。これらの要因を人数の多い順に並べると、「友達を信頼する気持ち」、「自分の気持ち」、「友達のために思う気持ち」、「友達という関係だからするという気持ち」の順であった。

前述したように、この授業は、内容項目「友情，信頼」の「友達と互いに理解し，信頼し，助け合うこと。」に位置付けて実践したものである。授業の終了時、「70円不足していたことを伝える」をほとんどの児童が選択し、その要因として「友達を信頼する気持ち」が最も多かったことは、授業のめあてが反映されたことを示している。

一方、「自分の気持ち」など、その他の要因の児童も複数人いた。このことは、この授業が、特定の道徳

的価値を絶対的なものとして指導しなかったために表出されたものであり、また、成長の過程にある児童の人間らしさにもとづいて表出されたものといえる。筆者らは、このことから、道徳の授業の工夫改善を図る必要性、また、長期的な視野に立った道徳教育の必要性があると考え、今後の課題とした。

また、各調査時の間（調査時①と調査時②，調査時②と調査時③，調査時③と調査時④）において、いずれにおいても回答を変えた児童がいた。このことは、各学習活動（学習活動②～学習活動④）が児童の回答に影響を及ぼしたことを示している。特に、調査時①と調査時②において、回答を変えた人数が多かった。調査時①と調査時②の間では学習活動②を行っている。学習活動②では、まず、ひろ子がまよっている理由について考えさせ、発表させており、次に、児童の体験談を語らせ、その後、「言った場合」と「言わなかった場合」について考えさせ、発表させている。このことは、学習活動②のような活動を道徳の授業に取り入れることに意義があることを示している。

さらに、児童が選択肢の回答を変えた場合、その意識の要因も多くの場合、変わっていたことが分かった。一方、児童が、調査時の間において、選択肢の回答を変えない場合がみられた。このとき、選択肢の回答は変わっておらず、児童の意識の要因も同じである場合、また、意識の要因が違っている場合がそれぞれあることが分かった。

おわりに

本研究で実践した道徳の授業では「友達から届いた絵葉書（定形外郵便物）が70円不足していたことを伝えるか、それとも伝えないか」を児童に考えさせた。このとき、児童には、自分の体験談を語らせたり、また、「言った場合」と「言わなかった場合」に、どのような違いがあるのかを考えさせ、発表させたりした。質問紙法による調査では「あなたならどうするか」を回答させ、また、〈そのようにする理由〉を記述させた。

上記の授業と異なる授業として、「あなたならどうするか」の回答と〈そのようにする理由〉を発表させて、児童間で議論するという授業も実践できると考えられる。本研究では実施しなかった文部科学省（2018b）のいう「議論する道徳」についても今後、実践を通して研究を行っていきたい。

文献

永田繁雄（監修）（n. d.）：『みんなのどうとく 3年』，学研教育みらい，pp. 53～55

文部科学省（2018a）：『小学校学習指導要領（平成29年度告示）』，東洋館出版社

文部科学省（2018b）：『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 特別の教科 道徳編』，廣済堂あかつき

資料

資料1 児童の選択肢、〈そのようにする理由〉の記述、分類の結果

児童	調査時	選択肢	〈そのようにする理由〉の記述	分類の結果
C1	①	B	70円不足していたと書くと、正子さんがいやな気持ちになると思ったから	b
	②	A	正子さんが気持ちをわかってくれると思い、70円不足していたことを伝える	a
	③	A	相手が気持ちをわかってくれると思ったから	a
	④	A	友だち関係には、少し問題があるかもしれないけど、正子さんなら私の気持ちをわかってくれると思ったから	a
C2	①	B	70円不足していたと書くと、正子さんがいやな気持ちになると思ったから	b
	②	A	伝えた方が正子さんも70円不足していたことを知れるから	c
	③	A	伝えて正子さんはいやな気持ちになるけど、正子さんはわかってくれると思ったから	a
	④	A	前は、どうするかまよっていたけど今はまよわずにすなおに言ったほうがいいかな、と思ったからです	g
C3	①	B	70円不足していたことをつたえると、せっかく絵葉書をくれたのにいやなきもちになるかもしれないからです	b

	②	A	友達だからやっぱり分かってくれると思うからです	a
	③	A	いわないままだともやもやしたきもちが残るし、自分のことをわかってくれると思うからです	a, f
	④	A	やっぱりこのじゅぎょうをとおしているいろいろなことを学んだし、友達ならちゃんと伝えるべきだと思ったから	d, g
C4	①	A	お兄ちゃんがそれがともだちとிட்டから。やさしい言葉をつかえば分かってくれると思ったから	a, g
	②	A	お兄ちゃんの言ったことを守ればいいと思った	g
	③	A	正子さんなら気持ちを分かってもらえると言ったから	a
	④	A	気持ちも分かってもらえるから	a
C5	①	A	伝えないと正さんは大人になってもまたおなじことをするかもしれないから	c
	②	B	-	-
	③	B	正さんに自分で分かってほしいと思ったから	g
	④	A	正子さんならきっとわかってくれると思ったから	a
C6	①	B	正さんがきずつくと思ったから	b
	②	B	友達かんけいがくずれるかもしれないから	e
	③	A	1年生から遊んでいた正子さんならしんらいかんけいがふかいから	a
	④	A	そうすると正さんもいい気持ちになると思ったから	g
C7	①	A	70円不足していたよと正さんに教えても私の気持ちなら分かってくれると思うからです	a
	②	A	言ったら友達かんけいがくずれそうだけど、言わなかったらもっと友だちかんけいがくずれると思ったからです	e
	③	A	正子さんなら私の気持ちを分かってくれると思ったからです	a
	④	A	言ったら自分の心のもやもやがなくなると思うからです	f
C8	①	B	70円足りませんでしたと書くと正さんが悲しむと思うから。(正さんがいやな気持ちになるかもしれないから)	b
	②	A	相手がちゃんと信じてくれると思ったから(気持ちをわかってくれると思ったから)	a
	③	A	ぜったい自分の気持ちを信じてくれると思ったから(相手がきっと自分の考えをわかってくれると思ったから)	a
	④	A	きっとわかってくれると思ったから(どういう気持ちでいいかわかってくれると思ったから)	a
C9	①	A	70円不足のことを伝えないと正さんが同じまちがいをくり返してしまうから	c
	②	A	70円不足のことを伝えないと正さんが同じまちがいをくり返してしまうから	c
	③	A	70円不足のことを伝えないと正さんが同じまちがいをくり返してしまうから	c
	④	A	70円不足のことを伝えないと正さんが同じまちがいをくり返してしまうから	c
C10	①	A	言わなかったら、正さんは続けてしまうし、自分の心にもこのころからです	c, f
	②	A	友だちの事をしんらい(しんじている)しているから、言う	a
	③	A	正さんだったら、だいじょうぶって思ったから	a
	④	A	後でこうかいしたらこまるから	f
C11	①	A	モヤモヤがのこってしまうから	f
	②	A	モヤモヤがのこってしまうから	f
	③	A	私も、ひろ子さんのように親友は信じてくれると思ったからです	a
	④	A	友達のかかわり合いがよくなったから	g
C12	①	B	正さんにいやなふうに、思われたくないし、けんかになって友達関係がくずれたらいやだから言わない	e, g
	②	A	言っても言わなくても、もめてしまいそうだから、正しいことを言っておきたい	g
	③	A	友達だから言う。『しんらい』できるから言えることだと思うから、正さんをしんらいして言う	a, d
	④	A	友達だから言う。自分が言えばきっと分ってくれるから	a, d
C13	①	B	正さんがいやな気持ちになるかもしれないから	b
	②	A	正さんが正しいことを知らないままだと、まちがいをくりかえしてしまうからです	c
	③	A	正さんがまちがいをくりかえさないようにと思うからです	c
	④	A	友達のために伝えようと思うからです	c
C14	①	A	-	-
	②	A	いわなきやいけないときもある	g
	③	A	こういうことはிட்டほうがいいから	g
	④	A	ちゃんとじぶんのきもちをわかってくれるから	a
C15	①	A	自分が伝えると相手に伝わると思ったから。むねもすつとする	a, f
	②	A	伝えたら、少し悲しむかもしれないが、反省すると思ったから	c
	③	A	親友なら自分の気持ちが伝わると思ったから	a
	④	A	親友だったらきっと伝わると思ったから	a

C16	①	A	伝えないと、自分には「なんでやらなかったんだ」と残ってしまい、相手には、本当はどうだったか分からなくなってしまうから	c, f
	②	C	言ったら、友達関係をこわすげんいんになってしまうかもしれないし、言わなければ正子さんがきづいたとき、自分もこまってしまうから	e, f
	③	A	ずっと友達だった人なら、このことを信じてくれると思ったからです	a
	④	A	送ったその時から受け手も、送り手も、いい気持ちになれるからです	f, g
C17	①	A	なぜかという、ちゃんと伝えてあげたほうが正子さんと自分の心がすっきりするから	f, g
	②	A	自分の大切な友だちだし、言ってあげたほうがいいと思うからです。	d, g
	③	A	もし友だちかんけいがかたがだめになっても、言わなかったほうがいいかだめになると思ったからです	g
	④	A	本当に大切な友だちだから。いって心をすっきりしたいです	d, f
C18	①	A	友達だからこそ言います。言わなかったらなんでいってくれなかったの?とかの不満を言われるからです。	d, e
	②	A	伝えなかったら、後からなんで言わないの?って言われる。友達関係がくずれる	e
	③	A	友達だからいえることと、友達だから言えないことがあるから。正子さんと遊んだことを思ったから	d, g
	④	A	正子さんは70円不足と言うことをわかってくれるからAにした	a
C19	①	A	このままだまっていたら、もし気づいたとき「何であの時言ってくれなかったんだろう」と相手がきづついてしまうと思うからです	b
	②	A	友達だから、うらぎるような気持ちになってしまうからです	f
	③	A	もしかしたら友達かん係がくずれてしまうかもしれないけど前からの親ゆうだから、きつとだいじょうぶだと思います	a
	④	A	-	-
C20	①	A	ていけいがいゆうびん物の事を教えないと次に送られる人もいやなきもちになる	g
	②	A	伝えるとけんかになるかもしれないけど、本当の事を教えてあげないといけないし、伝えないと「どうして教えてくれないの」といわれるから、またもつとけんかになる	e, g
	③	A	伝えても伝えなくてもいいことといけないことがあるけど、伝える方がいいことは多い	g
	④	A	伝えた方がいいことが多いから	g
C21	①	B	信用されなくなるから	e
	②	A	言ってあげたら、「ありがとう」と正子さんは感しゃすると思うから	a
	③	A	私が正子さんの気持ちになると「教えてくれてありがとう」となるから	a
	④	A	みんなと仲よくすごしたいから	e
C22	①	A	伝えることで、自分がまちがったときに伝えてくれるから。気持ちかもやもやるから	f, g
	②	B	伝えなかったら友達関係がくずれることがないから	e
	③	A	気持ちがすっきりして信らい関係がふかまるから	f, g
	④	A	伝えると自分も相手もいい気持ちになるから	f, g
C23	①	B	伝えたら友達関係がくずれてしまいそうだからです	e
	②	A	正子さんと小さいころからの友達だから、たとえ、伝えても怒らないと思うからです	a
	③	A	正子さんに伝えれば、正直に言ってくれてありがとうと言うと思うから。ぎゃくに友じょうがかたくなると思います	a, g
	④	A	友じょうかんけいがかたい友達だからから伝えます	d
C24	①	A	あいてが悲しんだらいやだけど友達だから	d
	②	A	やっぱり言わなかったらだめだから、ここは言ったほうがいいと思う	g
	③	A	やはり、友達ならわかってくれると思うから	a
	④	A	このじゅぎょうのようにしっかりとしんらいがたかまることが分かったから	g
C25	①	A	つたえないままだとそれがつづいてしまうと思うから。友だちだから自分の気持ちをわかってくれると思うから	a, c
	②	A	つたえると友だちかんけいにかかわっていくけど、友だちだから自分の気持ちをわかってくれると思うから	a
	③	A	つたえないと気持ちをごごわしたままだけど、つたえると気持ちがすっきりするから	f
	④	A	友だちだから自分のきもちをわかってきていると思ったから	a
C26	①	A	伝えると、次から正子さんはきをつけるし、ちゃんと「いわないと」と思ったからです	c, g
	②	A	気持ちがずっともやもやしてしまうし、やっぱり教えたほうが正子さんのためにもなると思ったからです	c, f
	③	A	最後に「正子さんなら」と言う所があったから、友だちとして教えなきゃと思ったから	d, g
	④	A	教えて、きもちがすっきりするし、正子さんもちがった事とわかるから	c, f
C27	①	A	また他の人に絵はがきを送るときに70円不足のしっばいをくり返してしまうから	c
	②	B	友達かんけいがかたがだめになっても、言わなかったほうがいいかだめになると思ったからです	e
	③	A	いっしょに遊んだ友達だから、分かってくれると思うから	a
	④	A	何回も同じしっばいをしてしまうから	c

C28	①	A	なぜかというと70円不足していたことを伝えなかったら、次からもずっと同じようなことがつづくかもしれないから。ちゃんと伝えて「70円不足していたよ」といってあげたら、次からきをつけるんじゃないかなと思ったからです	c
	②	B	なぜかというとせっかくきれいな絵はがきをおくってくれたのに70円不足していたっていつらくってしまうから	g
	③	A	なぜかというとやっぱり伝えると友だちならわかってくれるかもしれないし、次からきをつけるかもしれないから	a, c
	④	A	なぜかというとやっぱり伝えなかったら、くせになって次からもやってしまうかもしれないから	c
C29	①	A	伝えると、正子さんが次からまちがえることがなくなるから	c
	②	A	伝えると友だちかんけいがくずれてしまうかもしれないけど、正子さんのために伝えた方がいいから	c
	③	A	正子さんも伝えた方がうれしいと思うから	g
	④	A	正子さんのために伝えた方がいいから	c
C30	①	B	正子さんに70円不足していたよと伝えたらいやな気持ちになると思ったから	b
	②	B	伝えると友達関係がぎくしゃくするから	e
	③	A	正子さんは一年生からの友達だから信用してくれると思うから	a
	④	A	友達を信じて言う。友達にはまちがいがあつたら、だまっておくのではなく、言ってあげた方がいいから	a, d
C31	①	B	なぜなら、友達関係がくずれたくないし、せっかく送ってもらったのに、いやになるようなことを言ったらいけないから	e, g
	②	B	なぜかという、関係がくずれてギクシャクするようなきょうふ心があるから	e
	③	A	話の続きを聞いたら、友達なら信じてくれるという思いになったからです	a
	④	A	なぜなら、友達のことが知れたと思ったから	g
C32	①	B	もし自分が正子さんだったら、もらったときに嫌な気持ちになると思ったから。きれいな絵はがきをあげたのに、「70円不ぞく」とかいてあつたら悲しい気持ちになるから	b
	②	C	言ってしまうと友達関係がぎくしゃくしてしまうかもしれないし、言わないと正子さんが後で気付いたときに「なんでいってくれなかったの？」とけんかになってしまうかもしれないから	e
	③	A	その人を信らいて伝える。けんかしてしまうかもしれないけど、相手が分かってくれたら仲直りできて、いい気持ちになれるから	a, f, g
	④	A	その人が分かってくれて相手も自分もいい気持ちになれるかもしれないから。その人に続けてほしくないから。その人を信らいているから	a, c, f, g
C33	①	A	ちゃんとおしえたら、すなおなところとあいてはおもってくれる	g
	②	B	ともだちかんけいがくずれてしまうかも	e
	③	B	やっぱりいいことをつたえたほうがたのしいし、おかえしがくる	g
	④	B	つたえないほうがきもちがすっきりするから	f

- : 未記入