

道徳科の「公正，公平，社会正義」の授業に関する一考察

- 第6学年の児童を対象として -

森重 孝介^{*1}・徳永 瑤子^{*2}・佐伯 英人

A Study on Classes of 'Fairness, Impartiality, Social justice' in the Morality Period :

A case of the 6th grade children

MORISHIGE Kosuke^{*1}, TOKUNAGA Yoko^{*2}, SAIKI Hideto

(Received August 3, 2020)

キーワード：「特別の教科 道徳」、授業、「公正，公平，社会正義」、第6学年

はじめに

2017年3月告示の『小学校学習指導要領（平成29年度告示）』において「特別の教科 道徳」が位置付けられた（文部科学省，2018a）。文部科学省（2018b）の『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 特別の教科 道徳編』では「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うためには，児童が多様な感じ方や考え方に接することが大切であり，児童が多様な価値観の存在を前提にして，他者と対話したり協働したりしながら，物事を多面的・多角的に考えることが求められる。」（p.18）と示され，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。」（p.19）と示されている。

上記の趣旨を踏まえ，森重・直江・佐伯（2018）では，学研教育みらいの副読本『みんなのどうとく 3年』（永田，n.d.）に掲載されている資料「絵葉書と切手」（作者：辺見兵衛）を教材として用い，「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，得られた知見をもとに，その有効性について議論した。

1. 研究の目的

文部科学省（2018b）では「人間としてよりよく生きる上で大切な道徳的価値を自分のこととして感じたり考えたりすること」（p.18）と示されており，一方で「道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解すること」（p.18）と示されている。本研究では「道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解すること」（p.18）を児童に感じ取らせる授業を構想し，さらに，「人間としてよりよく生きる上で大切な道徳的価値を自分のこととして感じたり考えたりすること」（p.18）を取り入れた授業を構想した。本稿では前者の授業を授業①，後者の授業を授業②と称する。授業の詳細については後述する。本研究の目的は，授業（授業①，授業②）を通して，その効果を検証し，一連の授業の有効性について議論することである。

*1 山口大学教育学部附属山口小学校 *2 下関市立文関小学校

2. 授業実践と調査方法

2-1 研究の対象と教材

授業は山口大学教育学部附属山口小学校の6年A組で実施した。6年A組の児童数は33名（男子：16名、女子：17名）である。授業は2回実施した。1回目の授業日は2019年11月11日、2回目の授業日は2019年12月17日であった。前述したように、本稿では1回目の授業を授業①、2回目の授業を授業②と称する。授業①、授業②のそれぞれにおいて欠席者が1名おり、両方の授業に参加した児童は31名（男子：15名、女子：16名）であった。本研究では、この31名を研究の対象とした。

授業①、授業②ともに教材として、光文書院の平成30年度版（2018年度版）教科書『小学道徳 ゆたかな心 6年』（加藤ほか，2018）に掲載されている「森川君のうわさ」（p.126-p.129）を用いた。「森川君のうわさ」の主たる内容項目は「公正、公平、社会正義」（p.188）であり、関連性のある内容項目は「親切、思いやり」（p.188）である（加藤ほか，2018）。

ちなみに、令和2年度版（2020年度版）教科書『小学道徳 ゆたかな心 6年』（加藤ほか，2020）において「森川君のうわさ」はp.74-p.77に掲載されている。

2-2 授業①における意識調査の方法と授業の展開

授業①において児童の意識を明らかにする目的で、また、児童の意識を調査する目的でワークシートを作成した。授業①で用いたワークシートを表1に示し、調査時を表2に【 】で示す。授業①では、自分が「ぼく」（主人公）の立場だったら事実を言うか言わないかとその理由について考えさせ、自分がとる行動（言う、言わない）とその理由を発表させた。授業①の展開（学習活動1～学習活動4）を表2に示す。なお、表中に示した頁数は、平成30年度版（2018年度版）教科書『小学道徳 ゆたかな心 6年』（加藤ほか，2018）のものである。授業①の板書を図1に示す。授業①の板書にある「石川くん」は間違いであり、正しくは「石山くん」である。

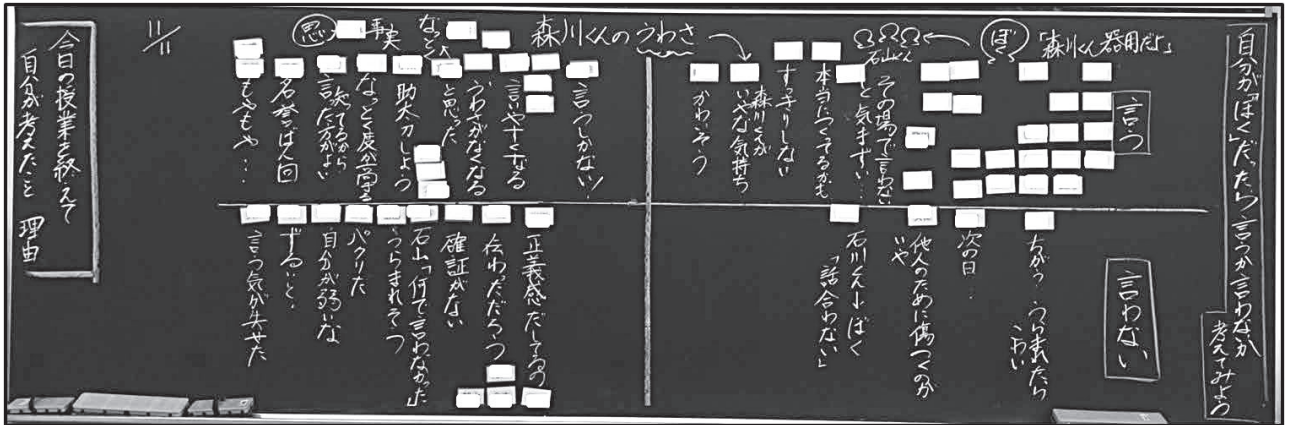
表1 授業①で用いたワークシート

問1 「ぼく」は、森川君が器用だという事実を知っています。あなたが「ぼく」だったら、この状況で（石山君たちが話すのを聞いた後に）言いますか、言いませんか。 () 言う () 言わない 〈理由〉 _____
問2 友達の意見を聞いた後の自分の考えとその理由を書きましょう。 () 言う () 言わない 〈理由〉 _____
問3 あなたが「ぼく」だったら、この状況で（順子さんが発言をした後に）言いますか、言いませんか。 () 言う () 言わない 〈理由〉 _____
問4 友達の意見を聞いた後の自分の考えとその理由を書きましょう。 () 言う () 言わない 〈理由〉 _____

表2 授業①の展開と調査時

学習活動1	学習課題「自分が『ぼく』（主人公）だったら 言うか言わないか 考えてみよう」を提示し、「森川君のうわさ」の題名と本文のp.126の1行目（「『上手だね、この本立で。』」から）～p.127の13行目（「だまっていた。」まで）を範読した。この状況で、自分が「ぼく」だったら、森川君が器用だという事実を言うか言わないかとその理由について考えさせ、ワークシート（表1）の問1～自分がとる行動（言う、言わない）とその理由を記入させた【調査時1】。
学習活動2	ワークシートへ記入させた後、1枚目のネームプレートを黒板に貼らせ、言う理由、また、言わない理由をそれぞれ発表させた。友達の発表（意見）を聞いた後、ワークシート（表1）の問2～自分がとる行動（言う、言わない）とその理由を記入させた【調査時2】。

学習活動 3	「森川君のうわさ」の本文の p. 127 の 14 行目（「『森川君の本立ては、家の人が手伝ったものだ。』から）～p. 129 の 15 行目（「いけない、と思った。」まで）を範読した。この状況で、自分が「ぼく」だったら、言うか言わないかとその理由について考えさせ、ワークシート（表 1）の間 3 へ自分がとる行動（言う、言わない）とその理由を記入させた【調査時 3】。
学習活動 4	ワークシートへ記入させた後、2 枚目のネームプレートを黒板に貼らせ、言う理由、また、言わない理由をそれぞれ発表させた。友達の発表（意見）を聞いた後、ワークシート（表 1）の間 4 へ自分がとる行動（言う、言わない）とその理由を記入させた【調査時 4】。



児童のネームプレート：マスキング

図 1 授業①の板書

2-3 授業②における意識調査の方法と授業の展開

授業②において児童の意識を明らかにする目的で、また、児童の意識を調査する目的でワークシートを作成した。授業②で用いたワークシートを表 3 に示し、調査時を表 4 に【 】で示す。授業②では、自分が森川君の立場だったら幸せ度は何%かとその理由について考えさせ、幸せ度とその理由を発表させた。授業②の展開（学習活動①～学習活動③）を表 4 に示す。なお、表中に示した頁数は、平成 30 年度版（2018 年度版）教科書『小学道徳 ゆたかな心 6 年』（加藤ほか，2018）のものである。授業②の板書を図 2 に示す。

表 3 授業②で用いたワークシート

幸せに思う気持ちの程度（幸せ度） %	100				
	90				
80					
70					
60					
50					
40					
30					
20					
10					
0					
		①	②	③	④

問 1 クラスのみんなが森川君の作品を口々にほめました。あなたが森川君だったら、幸せ度は何%ですか。グラフの①のところに●を打って、下の（ ）に数値を書き、□にその理由を書きましょう。
 〈（ ）%にした理由〉

問 2 森川君があいさつをしても、石山君たちはプイッと横を向いてしまいました。あなたが森川君だったら、幸せ度は何%ですか。グラフの②のところに●を打って、下の（ ）に数値を書き、□にその理由を書きましょう。

〈 ()%にした理由 〉

問3 順子さんがみんなの前で発言しました。あなたが森川君だったら、幸せ度は何%ですか。グラフの③のところに●を打って、下の () に数値を書き、□にその理由を書きましょう。
 〈 ()%にした理由 〉

問4 - A 順子さんが発言をした後に「ぼく」が発言をしたとします。あなたが森川君だったら幸せ度は何%ですか。グラフの④のところに▲を打って、下の () に数値を書き、□にその理由を書きましょう。
 〈 ()%にした理由 〉

問4 - B 順子さんが発言をした後に「ぼく」が発言をしなかったとします。あなたが森川君だったら幸せ度は何%ですか。グラフの④のところに■を打って、下の () に数値を書き、□にその理由を書きましょう。
 〈 ()%にした理由 〉

問5 あなたが「ぼく」だったら、この状況で(順子さんが発言をした後に)言いますか、言いませんか。
 () 言う () 言わない
 〈理由〉

表4 授業②の展開と調査時

<p>学習活動①</p>	<p>学習課題「森川君の幸せ度から考えよう」を提示し、この授業では「自分が森川君だったら」と「自分が『ぼく』だったら」という2つの視点で考える場合があることを児童に伝えた。</p> <p>「森川君のうわさ」の題名と本文の p.126 の1行目(「『上手だね、この本立て。』」から)～p.126 の8行目(「ほめた。」まで)を範読した。「この状況で、あなたが森川君だったら、幸せ度は何%ですか。」と問い、幸せ度とその理由について考えさせ、ワークシート(表3)の①の場面であることを伝えた。続いて、「森川君のうわさ」の本文の p.126 の8行目(「仕事が苦手なぼくは、」から)～p.128 の10行目(「石山君たちは話をやめ、プイッと横を向いてしまった。」まで)を範読した。「この状況で、あなたが森川君だったら、幸せ度は何%ですか。」と問い、幸せ度とその理由について考えさせ、ワークシート(表3)の②の場面であることを伝えた。続いて、「森川君のうわさ」の本文の p.128 の11行目(「いつも明るかった森川君も、」から)～p.129 の15行目(「いけない、と思った。」まで)を範読した。「この状況で、あなたが森川君だったら、幸せ度は何%ですか。」と問い、幸せ度とその理由について考えさせ、ワークシート(表3)の③の場面であることを伝えた。</p> <p>ワークシート(表3)の間1～問3を読ませ、ワークシート(表3)へ幸せ度(グラフの①、②、③への●の打点と()への数値の記入)とその理由を記入させた【調査時①, 調査時②, 調査時③】。</p>
<p>学習活動②</p>	<p>ワークシートへ記入させた後、①、②、③の場面での幸せ度を発表させ、また、その理由を発表させた。</p> <p>さらに、順子さんが発言をした後に「ぼく」が発言したとする場面、また、発言しなかったとする場面を設定し、「この状況で、あなたが森川君だったら、幸せ度は何%ですか。」と問い、幸せ度とその理由についてそれぞれ考えさせた。いずれもワークシート(表3)の④の場面であることを伝えた。ワークシート(表3)の間4 - Aと問4 - Bを読ませ、ワークシート(表3)へ幸せ度(グラフの④への▲と■の打点と()への数値の記入)とその理由を記入させた【調査時④ - A, 調査時④ - B】。</p>
<p>学習活動③</p>	<p>ワークシートへ記入させた後、ワークシート(表3)の④の場面で「ぼく」が言う場合の幸せ度を発表させ、また、その理由を発表させた。次に、「ぼく」が言わない場合の幸せ度を発表させ、また、その理由を発表させた。</p> <p>自分が「ぼく」だったら、ワークシート(表3)の④の場面で言うか言わないかについて考えさせ、ワークシート(表3)の間5へ自分がとる行動(言う、言わない)とその理由を記入させた【調査時5】。</p>

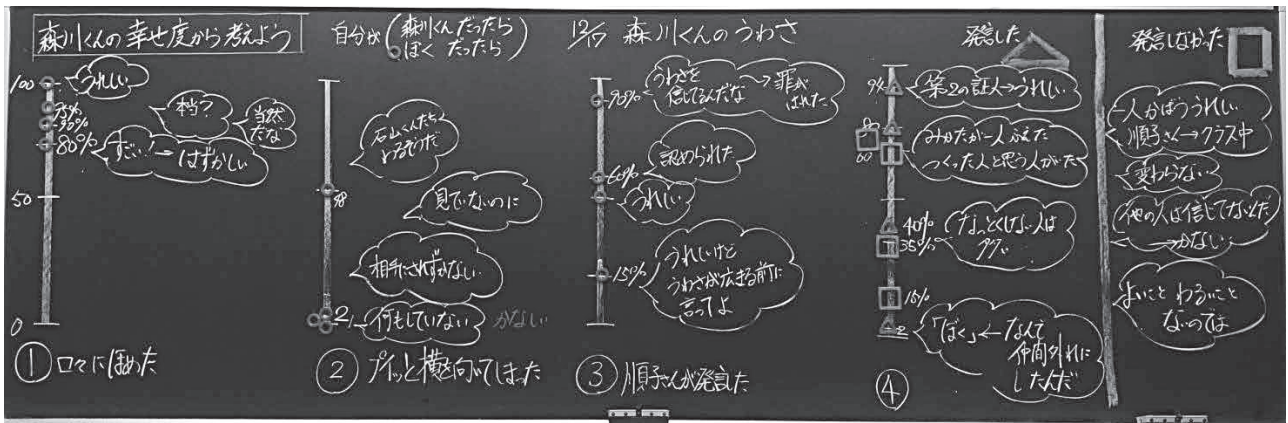


図2 授業②の板書

3. 分析方法

3-1 授業①で用いたワークシートの間1～間4の人数

授業①で用いたワークシートの間1～間4の回答については、選択肢（A：言う，B：言わない）ごとに人数を集計した。言う、言わないのいずれも選択されてなかった場合、「C：その他」として集計した。なお、「C：その他」として集計した児童については〈理由〉の記述を読み、内容（児童の考えや状況）を確認した。問1～問4は調査時でいうと調査時1～調査時4である。調査時1の人数と調査時4の人数をもとにFisherの直接確率計算を行った。また、調査時4の選択肢の人数をもとに比率を算出した。

3-2 授業②で用いたワークシートの間1～問4の幸せ度

授業②で用いたワークシートの間1、問2、問3、問4-A、問4-Bについては、幸せ度の平均値と標準偏差を算出し、天井効果と床効果の有無を確認した。問1～問3は調査時でいうと調査時①～調査時③である。問4-Aは言う場合、問4-Bは言わない場合の幸せ度であり、問4-A、問4-Bは調査時でいうといずれも調査時④である。そこで、調査時を要因とする1要因分散分析（反復測定）を「調査時①、調査時②、調査時③、調査時④-A」と「調査時①、調査時②、調査時③、調査時④-B」でそれぞれ行った。

調査時①については、〈理由〉の記述を読み、児童の考えを確認し、内容の同質性にもとづいて分類し、集計した。調査時②、調査時③、調査時④（④-A、④-B）については、〈理由〉の記述を読み、児童の考えを確認し、隣接する1つ前の調査時からの幸せ度の値の変化の仕方をもとに3群（正の方向に変化した群，変化しなかった（同値であった）群，負の方向に変化した群）に分け、群ごとに内容の同質性にもとづいて分類し、集計した。1名の記述に複数の考えがみられた場合、個別の考えとして扱った。各調査時の各群において類似の考えが2名以上にみられた場合、その考えを抽出して解釈した。1名の場合、「その他」に分類した。

3-3 授業①で用いたワークシートの間4と授業②で用いたワークシートの間5の人数

授業①で用いたワークシートの間4、授業②で用いたワークシートの間5の回答については、選択肢（A：言う，B：言わない）ごとに人数を集計した。言う、言わないのいずれも選択されてなかった場合、「C：その他」として集計した。なお、「C：その他」として集計した児童については〈理由〉の記述を読み、内容（児童の考えや状況）を確認した。問4、問5は調査時でいうと調査時4、調査時5である。調査時4の人数と調査時5の人数をもとにFisherの直接確率計算を行った。また、調査時5の選択肢の人数をもとに比率を算出した。

3-4 授業①で用いたワークシートの間1～問4、授業②で用いたワークシートの間5の自由記述

授業①で用いたワークシートの間1～問4、授業②で用いたワークシートの間5については、選択肢（A：言う，B：言わない）ごとに〈理由〉の記述をもとに内容の同質性にもとづいて分類し、それぞれでカテゴリーを抽出し、カテゴリーごとに人数を集計した。分類する際、1名の記述に複数の考えがみられた場合、個別

の考えとして扱った。カテゴリーの抽出は、各調査時のいずれかにおいて類似の考えが2名以上にみられた場合に行い、1名のみ場合は「その他」に分類した。問1～問5は調査時でいうと調査時1～調査時5である。

4. 結果と考察

4-1 授業①で用いたワークシートの問1～問4の人数

前述した方法で人数を集計した結果を図3に示す。図3のAは言う、Bは言わない、Cはその他であり、数字は人数である。調査時2の「C：その他」として集計した児童の記述欄には「言う：うわさが広まるとかわいそうだから、言わない：石山君がうわさをするような人だったら言わない方がいいから」とあり、言う場合と言わない場合の両方の記述がみられた。選択枝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。

調査時1の人数（A：27名、B：4名）と調査時4の人数（A：16名、B：15名）をもとにFisherの直接確率計算を行った。その結果、 $p=0.005$ であり、1%水準で有意であった。このことから、調査時1と調査時4の人数（A：言う、B：言わない）に偏りがみられたといえる。調査時1と調査時2の場面は本文でいうとp.127の13行目（「だまっていた。」まで）、調査時3と調査時4の場面は本文でいうとp.129の15行目（「いけない、と思った。」まで）であり、調査時1と調査時2、調査時3と調査時4では場面に違いがある。そのため、解釈に留意する必要があるが、授業①を通してAを選択した児童が減り、Bを選択した児童が増えたといえる。授業①の終了時、Aを選択した児童の人数は16名、Bを選択した児童の人数は15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率は概ね1：1であったといえる。

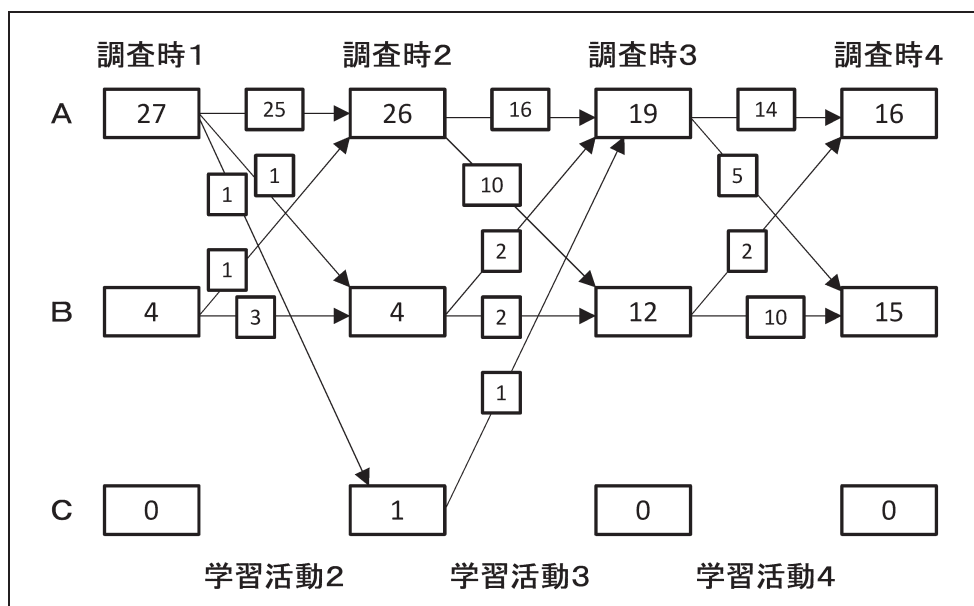


図3 授業①で用いたワークシートの問1～問4の人数を集計した結果

4-2 授業②で用いたワークシートの問1～問4の幸せ度

前述した方法で分析した結果を表5、表6に示す。表5、表6の多重比較の結果をみると、調査時①と調査時②、調査時②と調査時③に有意な差がみられる（調査時①>調査時②、調査時②<調査時③： $p<0.05$ ）。このことは、離接する調査時の間において、幸せ度に明瞭な違いがみられたことを示している。また、調査時①では天井効果がみられ、ポジティブな意識であり、調査時②では床効果がみられ、ネガティブな意識であったといえる。このことは、調査時①と調査時②の幸せ度の変容が特に大きかったことを示している。

表5をみると調査時③と調査時④ - Aの間に有意な差がみられる（調査時③<調査時④ - A： $p<0.05$ ）。表6をみると調査時③と調査時④ - Bの間に有意な差がみられない（n.s.）。「ぼく」が言う場合、幸せ度に明瞭な違いがみられ、上がったといえる。一方、「ぼく」が言わない場合、幸せ度に明瞭な違いはみられなかったといえる。

表5 「問1、問2、問3、問4 - A」の幸せ度

調査時	平均値 (標準偏差)	床 効果	天井 効果	分散分析の結果			
				自由度	F値	有意確率	多重比較の結果
①	95.52(7.09)	—	●	2.11 63.35	137.75	***	調査時①>調査時② 調査時①>調査時③ 調査時①>調査時④ - A 調査時②<調査時③ 調査時②<調査時④ - A 調査時③<調査時④ - A
②	8.65(14.91)	●	—				
③	49.52(21.38)	—	—				
④ - A	63.13(24.72)	—	—				

N=31

●：有り， - 無し

n. s.：非有意 *： $p<0.05$ **： $p<0.01$ ***： $p<0.001$

表6 「問1、問2、問3、問4 - B」の幸せ度

調査時	平均値 (標準偏差)	床 効果	天井 効果	分散分析の結果			
				自由度	F値	有意確率	多重比較の結果
①	95.52(7.09)	—	●	2.36 70.89	141.41	***	調査時①>調査時② 調査時①>調査時③ 調査時①>調査時④ - B 調査時②<調査時③ 調査時②<調査時④ - B
②	8.65(14.91)	●	—				
③	49.52(21.38)	—	—				
④ - B	45.97(23.29)	—	—				

N=31

●：有り， - 無し

n. s.：非有意 *： $p<0.05$ **： $p<0.01$ ***： $p<0.001$

調査時①については、〈理由〉の記述を読み、児童の考えを確認し、内容の同質性にもとづいて分類し、集計した。調査時②～調査時④ - Bにおいては、群（正の方向に変化した群，変化しなかった（同値であった）群，負の方向に変化した群）ごとに内容の同質性にもとづいて分類し、集計した。ちなみに、3群（正の方向に変化した群，変化しなかった（同値であった）群，負の方向に変化した群）の合計人数は31名である。ここでは1名の記述に複数の考えがみられた場合、個別の考えとして扱った。そのため、延べ人数となり、31名と一致しない場合がある。

調査時①では、すべて（31名）の児童に「自分の作品をほめてもらってうれしい」といった記述がみられ、要因として「友達に評価されたことに対する喜びの気持ち」を見取ることができた。

調査時②では、すべて（31名）の児童が「負の方向に変化した群」であった。ここでは、23名の児童に、「あいさつを無視されて悲しかった」といった記述がみられ、要因として「無視されたことに対する落胆の気持ち」を見取ることができた。また、6名の児童に、「どうして仲間はずしをするのか」といった記述がみられ、要因として「無視された理由が理解できない気持ち」を見取ることができた。「その他」は2名であった。

調査時③では、28名の児童が「正の方向に変化した群」であり、3名の児童が「負の方向に変化した群」であった。「正の方向に変化した群」の14名の児童に「自分のことを分かってくれる人がいた」といった記述がみられ、要因として「自分を信じてくれる人がいてうれしい気持ち」を見取ることができた。9名の児童に「自分の味方になってくれる人がいた」といった記述がみられ、要因として「自分を支持してくれる人がいてうれしい気持ち」を見取ることができた。この要因は「自分を信じてくれる人がいてうれしい気持ち」に近いものと思われる。3名の児童に「うわさがなくなるから」といった記述がみられ、要因として「うわさが無くなることに対する安堵の気持ち」を見取ることができた。「その他」は2名であった。「負の方向に変化した群」の2名の児童に「うわさが広まる前に事実を言ってほしかった」といった記述がみられ、要因として「言うのが遅いことに対する苛立ちの気持ち」を見取ることができた。「その他」は1名であった。

調査時④ - Aでは、23名の児童が「正の方向に変化した群」であり、3名の児童が「変化しなかった（同値であった）群」であり、5名の児童が「負の方向に変化した群」であった。「正の方向に変化した群」の11名の児童に「自分のことを分かってくれる人がもう一人いた」といった記述がみられ、要因として「自分を信じてくれる人が複数人いてうれしい気持ち」を見取ることができた。9名の児童に「自分の味方をしてくれる人が増えた」といった記述がみられ、要因として「自分を支持してくれる人が複数人いてうれしい気持ち」を見取ることができた。この要因は「自分を信じてくれる人が複数人いてうれしい気持ち」に近い

いものと思われる。4名の児童に「うわさがなくなって助かる」といった記述がみられ、要因として「うわさが無くなることに対する安堵の気持ち」を見取ることができた。「その他」は1名であった。「変化しなかった（同値であった）群」の3名の児童は「その他」であった。「負の方向に変化した群」の2名の児童に「もっと前に言ってほしかった」といった記述がみられ、要因として「言うのが遅いことに対する苛立ちの気持ち」を見取ることができた。「その他」は3名であった。

調査時④-Bでは、2名の児童が「正の方向に変化した群」であり、21名の児童が「変化しなかった（同値であった）群」であり、8名の児童が「負の方向に変化した群」であった。「正の方向に変化した群」の2名の児童は「その他」であった。「変化しなかった（同値であった）群」の23名の児童に「順子さんしか発言していない」といった記述がみられ、要因として「調査時③と状況が変わっていないこと」を見取ることができた。状況が調査時③と調査時④-Bで同じであるため、幸せ度に変化はないという解釈をしたと思われる。「その他」は6名であった。「負の方向に変化した群」の4名の児童に「発言してくれたのは順子さんだけだった」といった記述がみられ、要因として「調査時③と状況が変わっていないこと」を見取ることができた。負の方向に変化した理由であるため、記述から「発言してくれる人が複数人いないことに対する落胆の気持ち」を見取ることができた。2名の児童に「順子さん以外はうわさを信じるのかと思う」といった記述がみられ、要因として「信じてもらえているのか不安になる気持ち」を見取ることができた。「その他」は2名であった。

4-3 授業①で用いたワークシートの間4と授業②で用いたワークシートの間5の人数

前述した方法で人数を集計した結果を図4に示す。図4のAは言う、Bは言わない、Cはその他であり、数字は人数である。調査時5の「C：その他」として集計した児童の記述欄には「順子さんの前に言う。順子さんに言われたら言わない。」とあり、言うという意識があることを見取ることが出来る。しかし、順子さんの後であれば言わないという意識があることを見取ることが出来る。ワークシートの間5の設定は「順子さんが発言をした後に」なので、この児童は「B：言わない」に近い状態と解釈した。

調査時4の人数（A：16名、B：15名）と調査時5の人数（A：25名、B+C：6名）をもとにFisherの直接確率計算を行った。その結果、 $p=0.031$ であり、5%水準で有意であった。このことから、調査時4と調査時5の人数（A：言う、B：言わない）に偏りがみられたといえる。

調査時4と調査時5の場面は本文でいうとp.129の15行目（「いけない、と思った。」まで）であり、調査時4と調査時5では場面に違いはない。そのため、授業②を通してAを選択した児童が増え、B（Cを含む）を選択した児童が減ったといえる。授業②の終了時、Aを選択した児童の人数は25名、B（Cを含む）を選択した児童の人数は6名であり、Aを選択した児童とB（Cを含む）を選択した児童の人数の比率は概ね4：1であったといえる。

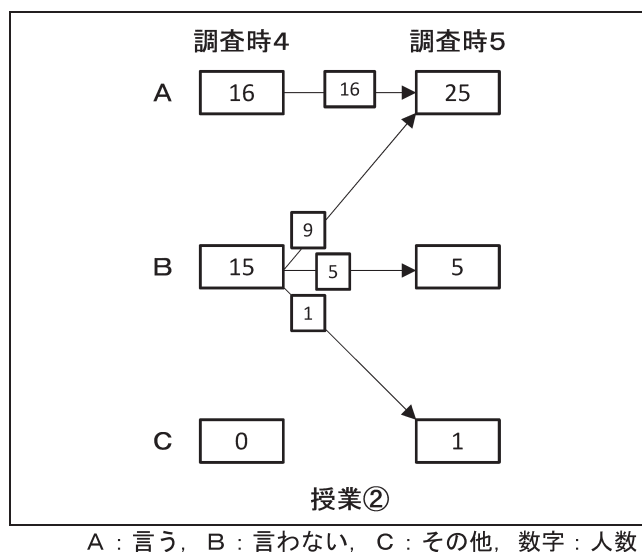


図4 授業①で用いたワークシートの間4と授業②で用いたワークシートの間5の人数を集計した結果

4-4 授業①で用いたワークシートの間1～問4、授業②で用いたワークシートの間5の自由記述

前述した方法で分類し、抽出したカテゴリーを表7、表8に示す。「A：言う」については、表7のようにカテゴリーが8つ（a～h）と「その他」になった。「B：言わない」については、表8のようにカテゴリーが5つ（i～m）と「その他」になった。

表7 授業①と授業②で「A：言う」を選択した児童の〈理由〉の記述内容とその分類

内容	分類
森川君がかawaiiそう、森川君を元気づけたいなど「森川君を思いやる気持ち」に起因している	a
事実を言わないと自分がスッキリしない、後悔しそうなど「自分の気持ち」に起因している	b
事実は言うべきだ、器用だと知っているからなど「事実を話すべきという気持ち」に起因している	c
友達だから言うべきなど「友達という関係だから言うという気持ち」に起因している	d
事実を言わないとうわさが広まってしまうなど「うわさを無くしたいという気持ち」に起因している	e
「ぼく」が発言すると説得力が上がるなど「順子さんの発言に説得力を増したいという気持ち」に起因している	f
順子さんの頑張りを無視できない、順子さんを手助けしたいなど「順子さんの思いに応えたいという気持ち」に起因している	g
順子さんが発言してくれたから言いやすいなど「発言しやすくなったという気持ち」に起因している	h
その他	-

表8 授業①と授業②で「B：言わない」を選択した児童の〈理由〉の記述内容とその分類

内容	分類
自分のうわさを流されそう、自分が仲間外れにされそうなど「自分に被害が加わることを危惧する気持ち」に起因している	i
発言をしてクラスの人から目立ちたがり屋だと思われたくないなど「周りの人からの目を気にする気持ち」に起因している	j
順子さんが発言したから自分は発言しなくてもいいなど「順子さんが発言したから自分が発言する必要はないという気持ち」に起因している	k
友達に「順子さんのパクリだ」と言われそうなど「順子さんの後に発言すると順子さんに追従したと思われそうという気持ち」に起因している	l
器用なのは事実だが、一人で作ったかは確証がないからなど「一人で作ったということについて確証がもてないという気持ち」に起因している	m
その他	-

表7、表8の分類をもとに人数を集計した結果を表9に示す。ちなみに、表9の調査時1と調査時2で5つのカテゴリー（f～h, k, l）の人数が0人である理由は、その場面（順子さんが発言する場面）がおとずれていないからである。

表9をみると、授業①の終了時の調査時4で、Aを選択した児童の〈理由〉で人数が10名以上のカテゴリーはb「事実を言わないと自分がスッキリしない、後悔しそうなど『自分の気持ち』に起因している」の11名であり、Bを選択した児童の〈理由〉で人数が10名以上のカテゴリーはi「自分のうわさを流されそう、自分が仲間外れにされそうなど『自分に被害が加わることを危惧する気持ち』に起因している」の10名であった。

授業②の終了時の調査時5で、Aを選択した児童の〈理由〉で人数が10名以上のカテゴリーはa「森川君がかawaiiそう、森川君を元気づけたいなど『森川君を思いやる気持ち』に起因している」の19名であり、Bを選択した児童の〈理由〉で人数が10名以上のカテゴリーはみられなかった。

表9 授業①と授業②で「言う」と「言わない」を選択した児童の〈理由〉の記述内容の分類と人数

選択肢	分類	調査時1	調査時2	調査時3	調査時4	調査時5
A：言う	a	15	18	2	2	19
	b	10	10	7	11	2
	c	6	4	4	1	4
	d	3	1	0	0	0
	e	6	3	1	4	4
	f	0	0	5	1	3
	g	0	0	3	1	1
	h	0	0	6	2	0
	-	0	0	0	0	1
B：言わない	i	6	3	5	10	3
	j	0	1	1	4	3
	k	0	0	5	7	0
	l	0	0	4	3	0
	m	1	0	1	0	2
	-	0	1	0	0	0

数字：延べ人数

おわりに

授業①と授業②を通して明らかになったことを表10に示す。

表10 授業①と授業②を通して明らかになったこと

- ① 授業①を通してAを選択した児童が減り、Bを選択した児童が増えた。授業①の終了時、Aを選択した児童の人数は16名、Bを選択した児童の人数は15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率は概ね1：1であった。
- ② 授業①の終了時の調査時4で、Aを選択した児童の〈理由〉で人数が10名以上のカテゴリーはb「事実を言わないと自分がスッキリしない、後悔しそうなど『自分の気持ち』に起因している」の11名であり、Bを選択した児童の〈理由〉で人数が10名以上のカテゴリーはi「自分のうわさを流されそう、自分が仲間外れにされそうなど『自分に被害が加わることを危惧する気持ち』に起因している」の10名であった。
- ③ 授業②を通してAを選択した児童が増え、B（Cを含む）を選択した児童が減った。授業②の終了時、Aを選択した児童の人数は25名、B（Cを含む）を選択した児童の人数は6名であり、Aを選択した児童とB（Cを含む）を選択した児童の人数の比率は概ね4：1であった。
- ④ 授業②の終了時の調査時5で、Aを選択した児童の〈理由〉で人数が10名以上のカテゴリーはa「森川君がかわいそう、森川君を元気づけたいなど『森川君を思いやる気持ち』に起因している」の19名であり、Bを選択した児童の〈理由〉で人数が10名以上のカテゴリーはみられなかった。

文部科学省（2018b）には「人間の弱さが起因している場合が少なくない。」（p.52）と示されている。授業①では、この「人間の弱さ」を感じ取り、表10の①、②のようになったといえる。

文部科学省（2018b）には「思いやりの心などを育むようにすることが基本になければならない。」（p.52）と示されている。授業②では、この「思いやりの心」を感じ取り、表10の③、④のようになったといえる。このことは、「森川君のうわさ」の主たる内容項目の「公正、公平、社会正義」、また、関連性のある内容項目の「親切、思いやり」という視点からみて有効であったことを示唆している。

今後、長期的展望に基づいた指導を行い、道徳的実践につなげていきたい。

参考文献

加藤宣行ほか（2018）：『小学道徳 ゆたかな心 6年』，光文書院．

- 加藤宣行ほか (2020) : 『小学道德 ゆたかな心 6年』, 光文書院.
- 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
- 森重孝介・直江滯・佐伯英人 (2018) 「道德の『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 - 」, 『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第46号, pp. 177-188.
- 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 道德編』, 廣濟堂あかつき.