



道徳的価値に根差した問題を取り上げた道徳授業に  
関する考察：  
小学校高学年「自由と責任」の授業実践を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-03-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長谷, 博文, 遠藤, 直人, 作田, 澄泰 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00006510">https://doi.org/10.32150/00006510</a>

## 道徳的価値に根差した問題を取り上げた道徳授業に関する考察

— 小学校高学年「自由と責任」の授業実践を通して —

長谷 博文・遠藤 直人\*・作田 澄泰\*\*

北海道教育大学釧路校臨床教育学研究室

\*北海道教育大学附属釧路小学校

\*\*早稲田大学教師教育研究所

## Study about the Moral Lesson regarding the Problem that Originated in the Moral Value

Through the Moral Lesson of Elementary School Upper Grades “Freedom and Responsibility”

HASE Hirofumi, ENDOU Naoto\* and SAKUDA Kiyohiro\*\*

Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

\*Kushiro Elementary School Attached to Hokkaido University of Education

\*\*WASEDA University Institute of Teacher Education

### 概 要

道徳の教科化の完全実施に向けて、様々な指導方法が試されているが、内面的資質を養うという道徳科の特質を踏まえた授業づくりを着実に進めなくてはならないと考える。本研究では、小学校高学年の内容項目「A(1)善悪の判断、自律、自由と責任」の授業実践を通して、道徳科の特質を踏まえた授業の在り方や、児童の道徳的価値の高まりから道徳授業の有効性を考察している。授業の在り方では、授業者が適切な補助発問をすることにより、本時で扱う道徳的価値についてより深く児童が考え、これでよいと思っている児童の見方・考え方を広げ発展させることができるということが明らかになった。また、児童の道徳的価値の高まりについては、年度当初に児童が記述した内容と授業中に児童が記述した内容を比較し、本授業の有効性を検証した。年度当初には、「自分」、「好き」という語句が多く出現していたが、授業中の記述では「自分」という語句の他に、「みんな」、「迷惑」という語句が多く出現していた。このことから、自分中心に考えていた自由に対するイメージを、他者との関わりの中で自由の価値観を捉え直したことが明らかになった。

## 1 はじめに

道徳の時間は1958年に特設され、現在に至るまで読み物資料や映像資料などを活用した多くの実践が発表されてきた。反面、学校や教師間において道徳の時間に対する考え方や姿勢の違いから、指導の格差が見られるなど、多くの課題が指摘されている。

道徳教育の充実に関する懇談会（2013）は、「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」の中で、「授業方法が、単に読み物の登場人物の心情を理解させるだけなどの型にはまったものになりがちである。」「学年が上がるにつれて、道徳の時間に関する児童生徒の受け止めが良くない状況がある。」と指摘している。

道徳授業については、これまでも様々な指導方法が考えられてはきたが、教育研究大会の公開授業などでは、例えば、「展開は前段と後段に必ず分ける」、「読み物資料は分断しないで使用する」のように型にはめた授業を行うことが無難であるという風潮が見られ、多様な指導方法が公開されない状況が続いていた。そのため、「道徳授業はこうあるべき」という考え方が広がり、マンネリ化した道徳授業が行われたことにより、学習者である児童生徒にとって魅力を感じない授業となっていた。

2016年3月に学習指導要領の一部改正が行われ、同年7月に「小（中）学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」が公表された。その中で、「問題解決的な学習など多様な方法を取り入れた指導」が示されており、これまで道徳授業でセオリーとされてきたことに固執するのではなく、教師自身がしっかりとした指導観をもち、道徳的価値を深めていくための様々な指導の在り方を検討し、試行しながらよりよい道徳授業をつくり上げていくことが求められている。

「特別の教科 道徳」（以下、道徳科という）の目指していることは、道徳的判断力、心情、実践意欲と態度という道徳性の諸様相を養うこと、つまり内面的資質を養うことである。授業では、

児童生徒が本時で扱う道徳的価値について、なぜそのように考えるのか、自分ならどうするのかなど、多面的に考えを深めていくことで、道徳的価値の高まりが見られ、内面的資質を養うことにつながっていくと考える。

本稿では、本時で扱う道徳的価値「自由と責任」について、児童一人一人にどのように考えさせ、学級全体の話し合いで深めていくのかという道徳授業の在り方について考察していく。

また、児童自身がこれまでの経験から認識していた道徳的価値が、道徳授業により変容していく姿を通して、どのように内面的資質が養われていくのかを考察していく。

## 2 研究の目的・方法

学習指導要領一部改正（2015）では、道徳科の目標、学習内容、指導方法、評価について、新たに取り組むべきことが示されている。特に、指導方法については、自己の生き方についての考えを深める問題解決的な学習や道徳的行為に関する体験的な学習など、道徳科の特質を踏まえた授業の在り方が示されている。

しかし、これらの指導方法は、これまで道徳授業に取り組んできた教師にとってもイメージをもつことが難しいと思われる。また、新たな指導方法に取り組んでいる学校の授業を参観すると、問題解決の手法だけに頼ってしまい、道徳科の特質を踏まえていない実践も見られる。

そこで、本研究では、次のことを目的として進めていく。

### 〔研究の目的〕

小学校高学年における内容項目「自由と責任」の授業実践を通して、道徳科の特質を踏まえた授業の在り方について考察するとともに、児童の道徳的価値の高まりから道徳授業の有効性を考察する。

研究の方法については、道徳科の特質とは何かを文献を用いて明らかにし、授業実践を通して特

質を踏まえた授業について考察する。授業実践については、北海道教育大学附属釧路小学校の遠藤（2016）が行った小学校高学年における内容項目「自由と責任」の授業を基に検証し、授業の流れや発問の適否について考察する。

また、児童の道徳的価値の高まりについては、児童が授業の前後にワークシートや道徳ノートに記述した内容を分析し検証する。その際、児童が記述した内容をテキストマイニングソフトウェアを用いて分析し、道徳的価値の高まりを把握する。

**【研究の方法】**

- ①内容項目「自由と責任」の授業実践から、道徳科の特質を踏まえた授業づくりについて考察する。
- ②児童の記述から道徳的価値の高まりについて把握し、授業の有効性を考察する。

**3 道徳科の特質とは**

(1) 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編  
道徳科の特質については、小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編（以下、「解説」という）に次のように記述されている。

(1) 道徳科の特質を理解する

道徳科は、児童一人一人が、ねらいに含まれる一定の道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間である。

(p.75, 下線は筆者)

道徳授業では、これまでの自身の経験から様々な出来事を振り返ることで自分を見つめ直し、学級の話合い活動で友達の考えに触れることで、いろいろな見方や考え方をもちとすることができるようになる。このような学習を繰り返し行うことで、道徳的価値の高まりが見られ、内面的資質を養っていくことにつながると考える。

道徳科の特質として踏まえてはならないこととして、道徳授業は「内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間」ということである。つまり、登場人物の言動や日常生活の行為の良し悪しだけを取り上げ、望ましい行為を考えていくだけの授業は、道徳科の特質を踏まえた授業とはいえない。

読み物教材を用いた授業で考えると、登場人物がどのように行動すべきだったのかということだけを議論し、学級で望ましい解決策を見出すだけの授業になってはならないということである。登場人物の行動の意味を考えたり、自分ごととして考えたりする学習を通して、本時で扱う道徳的価値について学級内で議論し、深めていくことが特質を踏まえた授業であると考えられる。

(2) 物事を多面的・多角的に考える道徳授業

道徳科の特質を踏まえた質の高い授業を行うには、解説にも示されていたとおり、物事を多面的・多角的に考える道徳授業が大切である。

多面的とは何か、多角的とは何かということをも明確にして授業の在り方を検討するという考えもあるが、吉本（2016）は「両者を明確に概念規定して区分することが生産的とは思わない。」と述べている。また、物事を多面的・多角的に考えることについては、次のように述べている。

「多面的・多角的に考える」とは、さまざまな事柄を一つの見方などで断定せず、多様な意見を聞きながらさらに考えを深めたり、別の次元に高めたりしていくための学習活動のまとめりとして位置付けるべきことであろう。

これは、ある事柄に対して一つの見方に固執している児童が、自分とは違う意見を聞いたり、自分と友達の考えを比較したりして、これまでとは違う見方ができる児童の姿であると考えられる。

例えば、「思いやりとはやさしくすることである」と考えている児童が、「本当の思いやりとは何か」をテーマとして学級で話し合い、友達の考

え方に触れることで、「相手のことを考え、見守ることも思いやりである」ということに気付く。つまり、「思いやりのある行動」を支える「思いやりの心」が大切なのだと自分なりに感じることである。

多面的・多角的に考えることのできる授業づくりを行うことが、内面的資質としての道徳性を高めていくことにつながることから、これからの道徳授業には欠かせない要素の一つである。

#### 4 小学校高学年「自由と責任」の授業実践

##### (1) 内容項目「A(1) 善悪の判断, 自律, 自由と責任」について

本授業は、小学校第5学年の児童を対象として、内容項目「A(1) 善悪の判断, 自律, 自由と責任」で行った。小学校高学年の内容項目A(1)は、「自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をすること。」となっている。

特に、本授業では、自由と自分勝手との違いや、自由だからこそできることやそのよさを考えることに焦点を当て実施した。

自由については、誰からも支配や制約をされることもなく、自分の意思に従って行動していくことであるといわれるが、その捉え方はさまざまである。道徳授業で扱う際にも指導者の自由に関する捉えにより大きく影響される内容でもある。自由を取り上げる際に、比較される言葉として自分勝手やわがままなどの言葉がある。これらの言葉を比較することで、自由と自分勝手（またはわがまま）の違いや境目に気付くことができ、児童が本当の自由とは何かを見出すことができるのではないかと考える。

赤堀（2016）は、自由と勝手について次のように述べている。

（略）他者と共によりよく生きるためには、自分がしたいと思うと欲することは、当然他者も欲しているのであり、互いに自分のしたいことを押し通そうとすれば、それは自分だ

けに都合のよいわがまま勝手ということになる。ゆえに、自由とわがまは、他人に迷惑になるか、ならないかの境で分かれるということであろう。

（下線は筆者）

他者と望ましい関係を築きながら生きていくためには、時には自分の欲を抑え、他者の考えや行為を尊重していかななくてはならない。つまり、自由を主張するあまり、何をしてもよいということにはならず、自由には自律的で責任ある行動が伴うことになる。

本授業では、読み物教材「うばわれた自由」（「私たちの道徳 小学校5・6年」, 文部科学省）を用いて、思いのままに行動することが自由であると思っているジェラルと、その考えの誤りを論ず森の番人ガリューという対照的な生き方をしている二人の言動や、教材の後半でジェラルが自由の大切さを考える場面から、本当の自由とは何かを追求していく。

##### (2) 「本当の自由とは…」をテーマとした授業実践

授業の日時や児童、主題名等の基本的な事項を表1に示す。

〔表1〕 授業の基本的な事項

①日時	平成28年7月25日 2校時
②児童	第5学年35名
③主題名	「本当の自由とは…」
④教材名	「うばわれた自由」（「私たちの道徳 小学校5・6年」, 文部科学省）
⑤本時のねらい	ガリューとジェラル、二人の行為ややり取りから、奪われた自由は同じ自由なのか、自由に必要なものとは何なのか、本当の自由とはどういったものなのか等について考え交流することを通して、自由を支える価値、自由と責任の関係、自律的であることの大切さ、難しさ等について、自分なりの考えを持つことで、自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をしようとする態度を育てる。

本時のねらいは、達成しようとする要素がやや多いように感じられるが、これは授業者が捉えて

いる児童の実態に関係している。対象となる児童は、4年生の時に、特別活動の取組の中で自由について考える機会が多く、自分なりの捉えで自由の意味を理解している。反面、自分の利害がからんでくると、自分を正当化したり安易な理由を付けて行動したりするなど、捉え違えた自由を主張する児童もいる。

そのため、本授業では、児童の心を揺さぶる発問を多く取り入れ、自由を支える価値や自由と責任の関係などについて気付かせ、本当の自由とは何かを追求することで、日常生活に生かしていくための道徳的実践意欲と態度を養うこととしている。

本時の展開の概要を表2に示す。

表2 本時の展開の概要

○児童の主な学習活動 ・ 児童の主な反応
○将来、自由が全くない社会になったら…という設定で、本時のテーマについて考える。 ・ 楽しいことがない。 ・ 息苦しい。
○資料の題名を聞き、自由が奪われるということの意味等について考える。
○資料の中で自由を奪われた人物について考える。 ・ ガリユール ・ ジェラルール
○ガリユールとジェラルールが奪われた自由は同じものか。 ・ 全く違う。 ・ ガリユールはみんなの役に立てるいい自由。 ・ ジェラルールの自由は悪い自由。 ・ ジェラルールの自由は自分に都合のよい自由。
◎ <u>本当の自由とは何かを考える。</u> (※道徳ノートに記述した後、発表する。) ・ みんなの役に立てることをする。 ・ きまりをしっかり守り、迷惑をかけない。
○今後大切にしたい自由について考える。 ・ みんなのためになる自由。 ・ 人のための自由や自分のための自由。
○年度初めに回答した「自由」に関するアンケート結果を改めて見つけ、今回考えた「自由」との相違点や共通点を考える。

中心発問は、事前に構想した学習指導案では「本当の自由を知っているのはガリユールとジェラルールのどちらなのかを考える。」となっていたが、実

際の授業では、ガリユールとジェラルールの自由が同じかどうかを十分に検討することができていた。そのため、学習指導案どおりの中心発問では、児童から同様の意見が出ると予想され、授業者の判断で「◎本当の自由とは何か。」という発問に変更した。

ガリユールとジェラルールの奪われた自由の比較は、自由と自分勝手の違いを明らかにしていくことであるが、児童は「いい自由」と「悪い自由」という表現を用いて、それぞれの自由について発表していた。特に、「悪い自由」については、「自分なりの自由」、「自分に都合のいい自由」、「周りのことを考えていない自由」であると、自分なりの社会正義という視点をもって発表している児童が多くみられた。

### (3) 中心発問の場面での児童の発言

中心発問の場面での児童の発言を表3に示す。

表3 中心発問の場面のプロトコルの概略

T 1 「あなた様も、(略)と一緒に、本当の自由を大切に、生きてまいりましょう。」とあるが、ここで書かれている「本当の自由」とは、みんなが言っている「いい自由」のこと？「悪い自由」のこと？
全員 いい自由。
T 2 「いい自由」と「本当の自由」は一緒なの？
C 1 似ている。
C 2 同じ。
T 3 「 <u>本当の自由</u> とは何か？(中心発問) (道徳ノートに記述→小グループで交流→発表)
C 3 本当の自由とは、みんなのためにやるべきことをやり役に立てること。
C 4 きまりをしっかり守り、みんなが迷惑しない。
C 5 自分のしたいことをやってもいいけど、決まりを守って他の人に迷惑をかけない。
C 6 一人だけでなくみんなのためにやること。
C 7 自分の好きなことをやってもいいけど、周りの人のことも考えること。
C 8 自分やるべきことをやってから、最後に自分の好きなことをやること。
C 9 人に何も言われず、自分たちからやること。
C 10 いい自由とは似ているけど、ちょっと違う。
T 4 唯一違うとしたら何が違う？
C 10 場面が違う。
T 5 自由というのは人のためにあるんだね。

- C11 いや自分のためでもある。
- C12 みんなのため。
- C13 両方。
- T 6 自分のため？ 人のため？ どちら？
- C14 やるべきことというのは自分がやらなければならぬことだから自分のためにやることで、最後に好きなことをやるのも自分のためであるから。(自分のため)
- C15 やるべきことは人のために役立っているから自分のためにはならない。(人のため)
- C16 理想の自由は人のためだけど、本当の自由は自分のためである。(自分のため)

表3で示したとおり、ガリユの奪われた自由を考えた際に児童が多用していた「いい自由」という表現を生かし、授業者が「『いい自由』と『本当の自由』は一緒なの？」と問うことで、教材の中で考えたことを踏まえて、「本当の自由」の意味に迫ることができた。

児童は、「自分の好きなことをやってもいいけど、周りの人のことも考えること。」「自分のやるべきことをやってから、最後に自分の好きなことをやること。」と発言しており、4章(1)で述べた「自由には自律的で責任ある行動が伴う」ことに気付いていることが分かる。

本来、自由とは自分の意志に従って行動することであるが、児童の発言からは「みんなのため」、「人のため」という要素が強くなっている。そのため、授業者は「自由というのは人のためにあるんだね？」と揺さぶり、さらに「自分のため？ 人のため？」と立場を明確にさせて発言させている。

### 5 児童の記述による道徳的価値の高まり

本授業における内容項目「自由と責任」についての考えの深まりや価値の高まりを検証するため、児童の記述を分析する。

児童には、年度当初に高学年で学習する内容項目についてワークシートに記入させている。その中で、「自由・自律とはどのようなものか？」という設問に記入した内容から、授業前の児童の自由についての捉え方を把握することができると考

える。

中心発問の場面では、道徳ノートに「本当の自由とは…」というテーマで自分の考えを記入させている。読み物教材で学習したことを踏まえて、児童一人一人が「自由」についてどのように感じたのか、自分なりに納得した解を得ることができたのかを把握することができる。

それぞれの記述の分析には、テキストマイニングソフトウェア「KH-Coder」(樋口, 2012)を使用した。本ソフトでは、指定した語句を抽出したり、必要のない語句を省いたりして、効率よく自由記述を整理することができる。様々な分析ツールが用意されているが、本稿では「頻出150語のリスト」を用いて、児童がどのような語句を用いて「自由」について感じていたのかを分析していく。

#### (1) 年度当初の児童の記述

年度当初に児童が「自由・自律とはどのようなもの？」という設問に記入した内容を「頻出150語のリスト」で示したのが、表4である。

表4 年度当初に児童が記述した内容

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自分	21	決める	1
好き	12	思う	1
言う	4	時間	1
人	4	自転車	1
考える	3	自分勝手	1
行動	3	実力	1
何でも	2	授業	1
仕事	2	傷つける	1
自律	2	勝手	1
動く	2	乗る	1
頼る	2	生きる	1
フリー	1	相手	1
ベース	1	他	1
気	1	立ち向かう	1

出現回数が最も多い語句は「自分」となっており、誰にも束縛されず自分の意志で行動できることが自由であると捉えていることが分かる。

出現回数2位の「好き」は、「好きにやること」、

「好きなように生きること」と同様な意味で記述している児童が9名おり、自由に責任が伴うことを意識していない内容である。

また、「自分勝手」、「勝手」という語句を記入している児童がいるが、いずれも「(自由とは)自分の好き勝手」、「自由⇒自分勝手に動く」というように好き勝手に行動することが自由であると捉えていることが分かる。

両方	2	想う	1
良い	2	大金持ち	1
お互いに	1	仲間	1
わがまま	1	町	1
ダム	1	的	1
破る	1	明るい	1
発明	1	面	1
反対	1	役立つ	1
暮らせる	1	優しい	1
方向	1	優先	1
本当に	1	与える	1

(2) 道徳ノートへの記述

中心発問の場面で「本当の自由とは何か」をテーマとして道徳ノートに記述した内容を「頻出150語のリスト」で示したのが表5である。

表5 中心発問の場面で児童が記述した内容

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自分	39	フリー	1
みんな	24	違う	1
迷惑	18	一生懸命	1
人	17	影響	1
考える	8	家族	1
守る	8	過ごす	1
思う	7	楽しい	1
役に立つ	7	楽しめる	1
自分勝手	6	機械	1
行動	5	気	1
他	5	規則	1
大切	5	決して	1
ルール	4	決まる	1
気持ち	4	見る	1
気持ちよい	4	後	1
作る	4	今	1
全員	4	作り上げる	1
相手	4	殺人	1
悪い自由	3	思い	1
環境	3	思える	1
嫌	3	時代	1
周り	3	社会	1
いい自由	2	取り入れる	1
好き	2	傷つく	1
国	2	将来	1
自然	2	少し	1
心	2	上	1
誠実	2	真剣	1
都合	2	人間	1
平和	2	生きる	1
未来	2	先	1
役	2	素敵	1

「自由」について学習したことにより、児童が記述した語句が増えている。出現回数1位は、年度当初に記述した内容と同様に「自分」であるが、2位に「みんな」という語句が入っている。これは、年度当初には記述されていなかった語句である。

「好き」を用いた児童は2名いたが、「自分のやるべきことをやりつつも、自分の好きなこともしていくのが本当の自由」、「他の人のことを考えて好きなことができる」と記述しており、自由には責任を伴った行動や他者への配慮が必要であることへの気付きが見られる。

「自分勝手」を用いた児童は6名いるが、「自分勝手なふるまいをすることを悪い自由という」、「自分勝手にならないでまわりを守ること」のように、いずれも授業で使っていた「悪い自由」の定義として用いたり、「本当の自由」の反対の意味で用いたりしていた。

6 考察

(1) 授業実践から

本授業は、授業中の児童の思考の流れを的確に捉え、時には発問の内容を変更したり、深い学びを実現するために問い返しを行ったりして、本時のねらいを達成している。

授業者の「『本当の自由』とは何か?」という発問に対し、児童は「自分の好きなことをやってもいいけど、周りの人のことも考えること。」と発言しており、自分の意志に従って行動するが、



その行動をする際には他の人に迷惑をかけてはいけないということに気付いている。また、「自分のやるべきことをやってから、(略)」という発言から、責任を伴った行動が必要であると主張している。

反面、この場面では、「みんなのため」、「人のため」という発言が出てきており、4章(1)で述べた「自分の意思に従って行動していく」という大事な要素が欠けていると判断される。

そのため、授業者は「自由というのは人のためにあるんだね?」、「自分のため? 人のため?」と問い返し、自由はみんなのためや人のためだけにあると理解しようとしていた児童を揺さぶっていた。この問い返しにより、児童の思考は、自由とは自分の意志で判断し行動するという、まさに自分自身の問題であると認識することができるようになった。

「(自由は)自分のため? 人のため?」と揺さぶることは、これでよいと思っている児童の見方・考え方を広げ発展させている。多面的・多角的に考える道徳授業を行うには、児童の発言や道徳ノートなどの記述から、児童の思考がどこに向かっているのかを的確に捉え、本時で扱う道徳的価値に含まれる本質的な内容について深めていくことが大切である。このことから、児童の心を揺さぶる問い返しや切り返しなどの補助発問の有効性が明らかになったといえる。

## (2) 児童の記述から

表4と表5を比較すると、明らかに児童が使用している語句が増えていることが分かる。これは読み物教材を通して、児童が自由について様々な角度から思考し、自分なりの納得した解を見つけた結果であると考えられる。

表5の出現回数2位に「みんな」という語句があるが、表4には入っていない。これは、授業者が「ガリユーとジェラルが奪われた自由は同じものか」と発問し、自由と自分勝手を対比させたことの効果であると考えられる。このことにより、児童が自由という道徳的価値を違う側面から見ている

ことが記述に表れている。自分中心に考えていた自由が、話し合い活動や意見の交流を通して自身の考えが多角的になり、他者との関わりの中で自由を捉え直したともいえるであろう。

表5の出現回数上位の「迷惑」、「人」、「役に立つ」という語句についても、他者に対して使用する語句であることから、同様のことがいえる。

授業の中で、「いい自由」と「悪い自由」という表現を使っているため、「悪い自由」を定義するために「自分勝手」という語句を使用している。年度当初には「自分の好き勝手」、「自由⇒自分勝手に動く」と自由を定義する際に使われていた語句が、道徳的に判断した際によくないと思われる行為を説明するために使用されるようになった。

さらに、道徳的価値の高まりを検証するため、児童一人一人の記述内容を調べてみた。

児童Aの記述からは、年度当初に「自分の好き勝手」と書いていたが、授業中の記述では「他の人の迷惑にならず、周りのことを考えて行動すること。」となっていた。また、児童Bは年度当初に「誰にも何も言われたいこと」と誰からも干渉されたいことが自由であると認識していたが、「きまりをしっかりと守り、自分のしたいこともしっかりと取り入れ、それにみんなが嫌な気持ちにならないこと」と書いていた。自分のしたいことはやるが、遵法精神をもちつつ、他者への配慮をしながら行動すべきであると述べている。

児童AやBは、自己中心的に捉えていた自由が、自分の思いのままに行動するのではなく、ある程度の制限を保ちながら、法的責任や道義的責任を果たすことの意味に気付くことができたといえる。

このことから、「本当の自由」を追求していくという学習活動が、自由そのものの意味やそのよさ、勝手な振る舞いとの違いなど、深い学びを実現することができたのではないかと考える。

## 7 まとめと今後の課題

清水(1986)は、責任と自由との関係について次のように述べている。

ここに責任と自由との大切な関係があるのだが、人が責任ある者であるためには自発的応答を可能にする自由が前提とされる、というよりむしろ、責任と自由とは一つであるということである。

日常生活においてその行為の責任を問うには、その前提として自発的な自由があったのかが問われるため、「責任と自由は一つである」との結論を得ている。

本稿では、内容項目「自由と責任」の授業実践を通して道徳科の特質を踏まえた授業の在り方や、児童の道徳的価値の高まりから道徳授業の有効性を考察してきた。6章で述べたとおり、本授業で「本当の自由」を追求したことにより、児童の発言や記述から、自由には責任を伴った行動が必要であることに気付いている。清水が結論付けているように、責任と自由を一体として児童が思考しているといえるであろう。

また、本授業は、読み物教材に登場する対照的な二人の人物の言動を通して、児童自身も持っている「自由」についての考え方をより一層深めていくことができた。そのため、「自由に行動する」という行為を支えている「自由」に対する考え方を見つめ直し、自己中心的な自由から他者への配慮や責任を伴った行動の必要性を考えるなど、多面的・多角的に考えている児童の姿を明らかにすることができた。

反面、授業の中では、①予定していた中心発問を変更する、②適切な補助発問（繰り返し発問）が必要である、といういわゆる教師の経験と勘が必要な場面があった。

①について、事前に作成する学習指導案は、あくまでも「予定」であることから、児童の反応により変わっていくことがむしろ自然である。しかし、授業後の研究協議でも指摘されていたが、授業の核である中心発問を変えることには賛否がある。今後は、道徳科の特質を踏まえた授業づくりにおける中心発問の役割やその在り方を明らかにし、児童の発言や学習状況を的確に予測し、中心

発問を複数用意すべきかどうかについても検討していく必要がある。

②について、補助発問の役割や性質を明確にしながら、その場しのぎにはならない発問の検討が必要であると考えられる。今後は、詳細な授業分析を行い、効果のある補助発問の内容や場面等についても検討していかなければならない。

道徳の教科化の完全実施に向け、道徳授業をあまり経験していない教員や授業づくりに自信のない若手教員が、道徳科の特質を踏まえた授業を行うことができるよう、理論を構築し、実践的な内容を提示していくために研究をさらに進めていかなくてはならない。

## 付 記

本稿は、遠藤直人が授業実践を行い、長谷博文が全稿を執筆し、作田澄泰が校閲を加えた。

## 引用・参考文献

- 文部科学省, 2015, 小学校学習指導要領一部改正, p.91-98.
- 文部科学省, 2015, 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編, p.75.
- 文部科学省, 2014, 私たちの道徳 小学校, 寛済堂あかつき株式会社, p.34-37.
- 道徳教育の充実に関する懇談会, 2013, 今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告), p9.
- 吉本恒幸, 2016, 道徳と特別活動9月号『物事を多面的・多角的に考える』とは、どういうことか, ぶんけい, p4-7.
- 赤堀博行, 2016, 道徳と特別活動6月号「道徳科の内容に含まれる道徳的価値の考察」, ぶんけい, p24-27.
- 樋口耕一, 2014, 社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版, p101-201.
- 北海道教育大学附属釧路小学校, 2016, 平成28年度 大会要項「自ら学ぶ意味を想像できる児童・生徒の育成～内的活動の高まりを促すための工夫～」, p106-109.
- 北海道教育大学附属釧路小学校, 2016, 研究収録【第1・2／5年次】「自ら学ぶ意味を想像できる児童・生徒の育成～小学校6年間で目指す子供の姿と手立てを明らかにする～」, p94-103.

清水宏子, 1986, 「道德教育と人格の尊厳－自由なる応答性としての責任」『清泉女学院短期大学研究紀要』, 清泉女学院短期大学, p5-21.

(長谷 博文 釧路校准教授)

(遠藤 直人 北海道教育大学附属  
釧路小学校教諭)

(作田 澄泰 早稲田大学教師  
教育研究所招聘研究員)