

# 読み物資料に基づく道徳授業の考察 (2) 価値「節度」「自由」に焦点を当てて

川野 哲也

## A Consideration of Moral Class Based on Reading Materials (2) : Focusing on the Value, “moderation”, “freedom”

Tetsuya KAWANO

### 1. はじめに

2015年3月、学習指導要領の一部改訂により、「特別の教科 道徳」(以下、道徳科と称する)が設置され、問題解決学習の活用、検定教科書や評価の導入など、いくつかの点で改正された<sup>1)</sup>。新しい道徳科の具体的な評価や授業のあり方については、「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」で審議され、2016年7月にまとめられた<sup>2)</sup>。そこでは、質の高い多様な指導方法として、Ⅰ読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、Ⅱ問題解決的な学習、Ⅲ道徳的行為に関する体験的な学習という三つの学習形態が挙げられた。その後、学習指導要領が全面的に改訂されたが(2017年3月)、その際、道徳科は「考え、議論する道徳」という呼称で示された。現在、授業のあり方について様々な形で研究が進められているが、依然としてこれまでの「道徳の時間」とどこが変わったのか、十分に明らかではないように思われる。特に登場人物の心情を考える授業は、教科化の前後でどこが変わったのであろうか。問題解決的な学習の活用は、道徳科の特色の一つではあったが、しかし多様な指導方法が必要だという話になると、「考え、議論する道徳」を特徴付けている原理がどこにあるのか、いっそう分かりにくくなる。

筆者は以前、読み物資料を活用した道徳授業について検討した<sup>3)</sup>。そこでは人物の心情を深く追求していく授業の形と、人物になり代わって学習者が意思決定を行う授業の形とを見出した(先の報告書に即せばⅠとⅡに該当する)。本論では、人物の心情を追求する授業のあり方について、いっそう詳細に検討していくこととしたい。

読み物資料を通していかにして考えを深めていくか。授業を方向付けるのは「発問」である。永田繁雄が発問のあり方について整理している<sup>4)</sup>。永田によれば発問には場面発問とテーマ発問とがある。場面発問とは「登場人物の心情や判断、行為の理由などを問うたり、気づきを明らかにしたりするための発問」であり、テーマ発問とは「資料の主題やテーマそのものにかかわって、それを掘り下げたり、追求したりする発問」である。場面発問として永田が例示するものを再掲してみよう。なお番号は筆者による。

- ・～のとき○○の気持ちはどんなだろう。(①)
- ・～をしながら○○はどう考えただろう。(②)

- ・〇〇が～するときの心の中はどんなか。(③)
- ・〇〇が～するのはどんな思いからか。(④)
- ・〇〇の～の行いに込められた気持ちはどんなものか。(⑤)
- ・〇〇が～をしているのはなぜだろう。(⑥)
- ・〇〇はなぜ～しようとしなのだろう。(⑦)
- ・〇〇の～からどんなことが分かるか。(⑧)
- ・〇〇が～をしていることをどう思うか。(⑨)
- ・～のところで、自分だったらどうするだろうか。(⑩)

上記の発問をその内容に即して大きくまとめることができる。①～③は、人物の心情を推察する問いである。④から⑧までは、人物の心情、言動についての理由や背景を推察する問いとなっている。⑨は主として評価についての問いであり、⑩は意思決定、問題解決的な問いである。よく見るとその方向性は随分と異なってくる。実際の授業では、いくつかの発問を組み合わせるようになるが、それぞれの発問はどのような議論を引き起こすであろうか。心情を推察する発問と、理由や背景を推察する発問とは一見したところ類似しているが、どのような違いが見いだせるだろうか。

以上の問題意識から、本論では読み物資料における発問の特質について考察したい。今回は節度、節制、自律や自由を扱う。代表的な読み物資料および先行研究における実践計画や指導案を取り上げながら、その発問と回答の関係を明らかにしてみよう。その際、発問がどのような視野を広げていくかについて考察し、必要に応じて新たな解釈を広げたい。なお読み物資料については、授業研究でよく取り上げられる「金色の魚」「流行おくれ」「目覚まし時計」「うばわれた自由」「裏庭での出来事」「頂上はすぐそこに」の6作品を選んだ。教科書については、東京書籍、光村図書、あかつき廣済堂、学研を取り上げている（小学校は平成30年度版、中学校は平成31年度版）。

## 2. 自己の欲求や快樂を乗り越えること

### 1) 「金色の魚」

小学3年生の副読本や教科書によく掲載されている読み物資料「金色の魚」<sup>5)</sup>を取り上げたい。概要は以下の通りである。

獵師のおじいさんが金色の魚を釣り上げる。その魚は、逃がしてくれれば礼をするという。おじいさんが何も求めずに家に戻るとおばあさんが怒る。新しい桶でももらってくればいいのに、という。再度、おじいさんは金色の魚にそのことを伝えると、新しい桶が家に届く。次は金持ちにしるとおばあさんは頼む。再び魚に伝えると、その願いもが叶って夫婦は大金持ちになる。おばあさんは、さらに自分を海の女王にしると求めてしまう。怒った金色の魚は夫婦を再び貧しい生活へと戻してしまふ。

一般的には、おばあさんとおじいさんの気持ちを聞く形で授業が展開する。おばあさんの気持ちとは、欲深さである。貧しい生活を続けていたということもあって、何でも欲しがらる。また欲しいものを手に入れたからといってそれで満足するわけではなく、さらに次のものを欲しがらる。一方、おじいさんには欲深さは見られず、おばあさんの姿に困惑するばかりである。こうした二人の気持ちを問う形の指導案(米村阿沙彌による)がある<sup>6)</sup>。おばあさんの気持ちとは、「これだったら、私の願いがずっと叶うぞ」「今まで散々貧乏だったから、少しくらいわがままを言ってもいい」「海の女王になればなんでも叶う」といった欲張りの気持ちである。一方、おじいさんの気持ちは「(おばあさんが) わがまますぎて、困ったな」「欲張りすぎて困ったな」といった節度ある気持ちである。なお、どんな気持ちかではなく、おじいさんとおばあさんのどちらに共感するかと問う指導案(工藤直美による)もある<sup>7)</sup>。ここでは、あなただったらどちらのようにするかと問い、二つの立場から意見交換させている。いずれにしても、二人の気持ちを推察することで節度の大切さに気づく、という形となっている。

何が問題であったのか、彼らはどうすべきだったのかということを知る問題解決的な授業(幸阪芽吹による)もある<sup>8)</sup>。「おじいさんはどうすればよかったか」という問いに対して「言いなりにならず、自分の考えを伝えればよい」「この後どうなるかを考えればよい」という答えが想定される。おばあさんに対しては自分のことばかりではなく周りのことを考えたらよい、もう少し自分の気持ちを抑えると良い等の意見が想定される。

わがままとは何かというテーマ発問を中心に掲げる授業(中村絵里による)もある<sup>9)</sup>。「わがままを言うということ」と、「自他ともによくありたいと願い、それに向かって思いを叶えようとする」とは違う。授業においては、お願いとわがままの違いは何かと問う。どちらにおいても周りに迷惑をかけてしまうことはありうる。もしそれが「わがまま」であれば周囲は助けられなくなるが、それが「よくありたいとする願い」であれば周囲は助けしてくれるはずである。そんな姿を追求していく。

「なぜ」という理由について考えてみたい。ここでは魚に焦点を当ててみよう。本資料は寓話的であり、ここに登場する魚は人格を持った存在である。魚は、いったん金持ちにした2人を再び貧乏な生活に戻してしまった。それはなぜだろうか。ある授業者(倉内貞行)は「りっぱな家が粗末な小屋に戻ってしまった理由を考えましょう」と問いかけている<sup>10)</sup>。ここでは「金色の魚が、おばあさんの凶々しさに怒ったから」という答えを想定している。この点についてはいっそう解釈を広げてよい。おばあさんが、貧乏がゆえにお金持ちになりたいと願っていた時には、まだその願いを叶えてあげようという思いがあった。しかしながら海の女王になりたいという願望は、それは明らかに支配者的な願望である。おそらくこの魚は、その傲慢さに対して怒ったのである。欲望の量が増えていったというよりは、性質そのものが変わったと解釈できる。そのことを踏まえて再度、おばあさんの欲深さの理由・背景について考えてみよう。おばあさんには、魚には魚の考えがあるということ、魚とおばあさんとの疎遠な関係性というものが見えていない(そもそも魚を助けたのはおじいさんである)。それゆえ、おばあさんは一方的に、魚を自分の手段のようにとらえてしまったと言える。

ここまで深く読み取った上で再び自分自身の生き方を振り返ってみるとよい。自制すること、

我慢することが必要だという単純な話ではない。周囲の状況や相手の考えというものを冷静にとらえることが必要であり、その観点から自制や我慢が導かれる。自分をはたして周りをよく見ているか。そんな振り返りとなる。

## 2) 「流行おくれ」

小学5年生の資料としてよく使用される「流行おくれ」<sup>11)</sup>を取り上げたい。概要は以下の通りである。

小学生、まゆみとみどりの会話である。みどりは今度の社会科見学で、流行のジーンズをはいていくと言う。それを聞いたまゆみは、自分もまた、同じように流行のジーンズが欲しい考え、自宅に戻って母親におねだりをする。相手にしない母親。何度もせがむまゆみ。ついに母親は、あなたは何着も持っている、この前も誕生日に買ったばかりだと厳しく言う。そんな母親に対して、まゆみはどうも納得できないでいた。しばらくしたある日、弟(わたる)が勝手にまゆみの部屋に入って何かを探している。まゆみが弟から借りたゲームの本を探していたのである。まゆみはその本の所在を忘れていた。その本は弟のものではなく、友達から借りたもの。弟は母に買ってもらうことを請めていたのである。

一般的には、母におねだりをするまゆみの気持ち、弟とのやりとりを踏まえて少し反省の色をみせるまゆみの気持ちを明らかにする。そのことによって節度、節制の大切さに気づくという形で授業が進行する。それを明確に示す授業報告(藤本禎子による)がある<sup>12)</sup>。まずは「みどりと社会見学の服装について話をするまゆみはどんな気持ちだったか」という問いでは「みどりさんは買ってもらえていいな」「わたしもジーンズを着たいな」等という答えが想定される。次に「母にたしなめられ、自分の部屋にかけ上がったまゆみは、どんなことを考えたか」という問いでは、「買ってほしい」「お母さんのけちゃんぽ」等という答えが想定される。さらに「わたるにゲームの本を返してと言われたまゆみはどんな気持ちだったか」という問いでは、「いけない、すっかり忘れてた」「わたるは我慢したんだ、悪いことをしちゃったな」という答えが想定される。最後の場面では「自分はだらしない生活をしてたのかもしれない」「母に無理に頼んで悪かったな」等という気持ちになるという。子どもたちがまゆみの気持ちに共感していくことで、節度、節制の大切さに気づく、という形を期待して授業は進められる。

いっそう問題解決的な学習を示している指導案(長島須美子による)もある<sup>13)</sup>。その実践では、「主人公の様子を見て、改善すべきところはどんなことか」と問う。「欲しいという気持ちを抑えられないでいるところ」「弟に八つ当たりをしているところ」という答えが想定される。「弟の話聞いたまゆみの心の中はどんな気持ちか」と問う。「やっぱり欲しいよ。だって…」「弟は我慢しているよ。それなのに…」という答えが想定される。この場合も、反省している主人公の気持ちを問うている。

「なぜ」という理由について考えてみたい。まゆみは、なぜそのジーンズが欲しいと思ったのか。そこには同調圧力のようなものもあるかもしれない。興味深い授業報告(倉光範江による)があ

る<sup>14)</sup>。その教師は「まゆみ（副読本資料の主人公）は、物を大切にすることを分かっているのに、なぜ我慢ができなかったのだろう。」と問う。すると子どもから「自分だけ持っていないことがいやだから」「流行に遅れたくない。新しいジャケットをどうしても着たい。」「仲間から外されるかもしれないから。」といった発言が出てきた。教師は「そういう気持ち、みんなにもある？」と問うと、子どもたちはうなずいた後で「みんなと一緒に自分でいたい。」と発言したという。教師は「だから、まゆみさんは分かっているのに我慢できなかったんだね。」と声をかけている。勿論、資料から同調圧力のようなものが読み取れるかどうかは曖昧な面がある。しかしながら子どもたちは自分たちの生活を想起し、資料の背景に同調圧力のようなものを見出したのである。こうした議論は重要だと考えられる。まゆみがみんなと同じ気持ちを共有したいという気持ちをいっていたとは記載していない。しかしそのように解釈することは可能である。大人から離れて自分たちだけの関係性を作り上げようとする姿は、成長の過程においては大切な一場面でもある。なぜ母親は認めなかったか。それは我慢が必要だという思いだけでなく、そんなことに左右されるような友達関係はおかしいのでは、という思いを含んでいると解釈できる。まゆみは、自分たちの仲間関係が全てだと思い込んでしまっており、その外側にある常識的な感覚には気付いていないようである。

そこまで明らかにすることが出来たならば、授業後の振り返りはいっそう複雑になる。たんなる自制や我慢ではない。集団の中であって、集団に依存する部分もあるが、それと同時に集団を相対化するような外の視点も必要である。自分をはたして、両方の視点を持ち合わせているか。そんな振り返りとなる。

### 3) 「目覚まし時計」

小学4年生の資料「目覚まし時計」<sup>15)</sup>を取り上げたい。概要は以下の通りである。

主人公の女の子（よし子）は、4年生になった時、母親からオルゴール付の目覚まし時計をもらう。それ以来、よし子は自分で起きることを決心し、毎朝自分で起きるようにしてきた。ところがある日、夜に面白いテレビ番組があって遅くまで起きてしまう。その次の朝、寝坊してしまい、母に起こされギリギリの時間に登校してしまう。その後、体調を壊して保健室のベッドで休みながら、様々なことを振り返る。

一般的な授業では、夜更かしをしようとする際のよし子の気持ちを明らかにし、さらに保健室で反省している時のよし子の気持ちを明らかにする。子どもたちにその気持ちを表現させ、それによって早寝早起きの大切さ、決まりを守ることの大切さに気づくという形の授業である。それを明確に示す指導案（花谷大介による）がある<sup>16)</sup>。「少しぐらいいいじゃない」と思っている時、よし子はどんなことを考えたか。「テレビをもっと見ていたい」「すぐにまた守れるようになる」「1日ぐらいいいかな」「いつも頑張っているから大丈夫」等の答えが想定される。決まりを守ろうという気持ちと守らなくてもいいという気持ちの葛藤であることを示す。その後、保健室のベッドの中でどんなことを思いながら寝ていたかを問う。「夜遅くまで起きていなければよかった」



「お母さんに悪いことをしたな」「明日からは、自分でちゃんと起きよう」等の答えが想定される。

どのようにするべきかという問題解決的な授業報告（水野晋吾による）もある<sup>17)</sup>。子どもたちに自分だったらどのように対処するかと問う。子どもたちからは「親が起こすまで寝る」「無理してでも早起きする」等の意見が出てくる。健康が大事だから、自分で起きるのが大事だから、等それぞれの理由を挙げさせていた。

「なぜ」という理由について考えてみたい。様々な形で解釈を広げることができる。よし子はなぜ目覚まし時計を使おうとしたのか。オルゴール付きだったということもあるが、やはり主な理由は自立した生活をしようと思ったためである。親に起こしてもらおうというそれまでの生き方を改めて、自分で決めたいと思ったのであろう。なぜ夜更かしをしてしまったのだろうか。それは目覚まし時計で起きることに慣れてきたので、多少夜更かししたとしても自分で起きることが出来ると過信してしまったためである。本当に眠い時には目覚まし時計でも起きられない。そのトラブルを想定していなかった。母親は朝の時間にすぐに起こしたわけではなく、しばらく自分で起きるのを待っていた。それは女の子が自分の力で起きるという可能性を信じていたためだと考えられる。そうした回答は資料に記載されている事柄ではないが、読者の側から推察するのは可能である。理由を問うことによって様々な解釈を組み立てていくことができるのである。

そこまで明らかにすることが出来たならば、授業後の振り返りはいっそう複雑になる。たんなる自制や我慢ではない。よし子は自制する力がない、ルールを守る力がないなどの問題点ばかりを指摘するのではなく、迷いながら、失敗を経験しながら成長していく姿としてとらえたい。自分のはたして自立しようと挑戦しているか。そんな振り返りとなる。

#### 4) 検討

節度、節制とは何か。その価値のあり方を明確に示しているのは『私たちの道徳』である<sup>18)</sup>。食事、睡眠、運動等の生活習慣を整えたり、時刻を守ったり、整理整頓を心がけたり、あるいは物やお金を大切にすることなどが示されている。夜遅くまで遊んでしまつて次の日に眠くなつてしまつたり、お菓子を食べて夕食が入らなくなつたり、欲しいものを無計画で購入してしまう等の例が挙げられ、節度、節制の大切さが示される。

読み物資料では、節度、節制のある行動が出来なかった事例、いわゆる悪い例が、物語形式で示される。多くの授業においては、主人公の心情を推察させ、自分にも同じ気持ちがあったと共感するよう促す。物語の中にはいわゆる正しい態度も僅かながら描かれており、物語の主人公が反省の色を示すことになる。その結果、読者である子どもも、主人公と同じような気持ちになつていく、ということが期待されている。子どもの意識は、節度、節制が大切、自制することが大切、計画性や我慢が大切、といった価値へと向かう。

心情という視点ではなく、「なぜ」という問い、言動の理由を問う発問に切り替えてみよう。すると視野が開けてくるのが分かる。人物たちがうまく自制できなかったのはなぜか。そこには一定の仮説なり解釈なりが見いだせる。「金色の魚」では、おばあさんは、魚の考えや魚との距離感など、周囲の状況がよく見えていなかった。「流行おくれ」では、まゆみは自分たちだけの仲間関係の論理だけで全てをとらえようとしていた。「目覚まし時計」では、よし子は自分が早

起き出来ると過信してしまっていた。こうした見方が正しいかどうかは検証できない。あくまで読み物資料を読んで読者の側が想像的に膨らませた仮説や解釈である。しかしながらこのような考察をした後であれば、テーマ発問にしても、自分の振り返りにしても、非常に深まりのある議論になるのではないだろうか。節度、節制とは何か。それはひたすら努力するとか、習慣にするといった単純なことではなく、周囲を冷静に見つめることであり、自分たち以外の人々の様子を知ることであり、失敗しがちな自己に向き合うことである。周囲を見つめる広い視野によって、快樂に負けてしまいがちな自分を引っ張っていくことが出来る。そんな議論になるとよい。

多くの指導案を取り上げたが、そこには、問題解決的な発問、テーマについての発問もあった。それらの発問は、資料の中身について深く読み込むというよりはむしろ、子どもたち自身の生き方を議論していく問いである。それゆえ授業の流れで言えば後半ということになる（例えば、人物の心情を推察した後にテーマについて議論するといった形が考えられる）。前半においていかに深くとらえているか、いかに資料を読みこめたかが後半の議論を左右していくと考えられる。

### 3. 責任をもって自己決定すること

#### 1) 「うばわれた自由」

小学5年生の資料として、多くの副読本や教科書に掲載されている江橋照雄の「うばわれた自由」<sup>19)</sup>である。概要は以下の通りである。

*中世ヨーロッパを思わせる世界観の物語である。森の規則を取り締まる番人ガリューが、規則を無視して狩りをする王子ジェラルムと出会う。ガリューの抗議に対して王子は激怒する。ついにガリューは捕えられ、牢屋に入れられる。その後、ジェラルムが国王に即位するとますます乱暴ぶりは酷くなる。しかし裏切りにあい、ジェラルムは捕らわれの身となってしまう。牢屋でガリューと再会する。ガリューは釈放され、ジェラルムは自らの生き方について反省する。*

一般的には、やりたい放題の時のジェラルム王子の気持ち、反省した後のジェラルムの気持ちを推察する形で授業は展開する。気持ちを推察することで、身勝手な姿は良くないということに子どもたちが気づいていく。それを明確に示している指導案（高橋晶子による）がある<sup>20)</sup>。ここではジェラルム王子の思いは何かと問う。すると「ガリューはうるさいな」「私は特別だ」「したいようにする暮らしがいい」という答えが想定される。さらに「はらはらと涙を流したとき、ジェラルムはどんなことを考えたでしょう」と問う。「なぜ、あのときガリューの話に耳を傾けられなかったのか（後悔）」「自由を奪われてしまった（絶望）」「自分のことしか考えていなかった（自律性）」等の答えが想定される。「ガリューに本当の自由を大切にしていましようといわれたとき、ジェラルムはどんなことを考えたでしょう」と問う。「ガリューの言う通りだ（謙虚）」「周りの人のことも考えて行動しよう（自律性）」等の答えが想定される。決まりを守り、責任を伴った形の自由が大切であることが示唆される。

ジェラルムはどうすべきか、という問い、問題解決的な学習を示している授業（嶋田進吾によ

る)もある<sup>21)</sup>。自由の意味をよく考え、わがままをとおさずに模範的になるべきだったということが示される。その授業の後半では、他人に迷惑をかけないで自分の好きなことをすること、自分の行動に責任を持つことの大切さが示唆される。

自由とは何かというテーマ発問を中心に据える授業報告(山口大介による)もある<sup>22)</sup>。本当の自由とは何か。子どもたちからは「勝手気ままなことではない」「自分で決める『自由』もあるけど、ルールを守ろうとすることも『自由』。」「『自由』というのは、王様の仕事を放り出してやることではない。仕事をしっかりして、限られた時間を使うこと」等の有意義な意見が出ている。

「なぜ」という理由について考えてみたい。様々な形の解釈が可能である。まず着目したいのはガリユである。ガリユはなぜ王子の振る舞いを否定したのだろうか。ガリユはどうして強い意志を持って王子を諫めたであろうか<sup>23)</sup>。ジェラルは権力者である。その権力者があらゆる方面でやりたい放題になると大変なことになるとガリユは考えたのであろう。このままいけば自分の気に入らない相手を牢屋に入れたり、殺したりということが起こってしまう。ジェラルが主張している自由(ルールを無視すること)を国民全員が同時に行使することはできない。結局は特権者だから成り立っているのである。ジェラルはこうした問題点に気づいていない。それはなぜか。ジェラルはなぜ身勝手な行動を取ったのだろうか<sup>24)</sup>。おそらくは、ジェラルは忠実な家来を従えていて気持ちがいいためである。誰も彼の言動を否定しないため、周囲の状況や他者の本音が分からなくなってしまうのである。こうした回答は、資料から直接的に導き出せるものではなく、読者の側で推察し、解釈を膨らませることができる。

そこまで明らかにすることが出来たならば、授業後の振り返りはいっそう複雑になる。迷惑をかけない、責任もって行動するというだけではない。自分のやろうとしていることを他者もまた行くとすればどうなるか。自分だけが特権的な立場ではなく、自分と他者は対等な関係だということを自覚することが必要である。自分自身はこれまで、そうしたことを常に意識してきたであろうか。そんな振り返りとなる。

## 2)「裏庭での出来事」

しばしば議論される中学1年生の教材「裏庭での出来事」<sup>25)</sup>である。概要は以下の通りである。

昼休みの時間。中学生の男の子3人(雄一、健二、大輔)は、体育館の裏へ行き、そこでボールを蹴って遊ぶことにした。ボール遊びは禁止の場所である。ちょうど猫が鳥の巣を襲うところだった。雄一は猫に向けてボールを蹴ってみた。ところがボールは外れ、そのまま物置の窓を割ってしまう。雄一は先生を呼びに行く、その間にも気にせず遊んでいたところ、今度は健二が別の窓を割ってしまう。そこに先生が到着。二枚目に割れたガラスのことは曖昧なままになってしまう。しばらくして健二は二枚目の件を先生に伝えようとするが、大輔はそれを制し、このまま経過しておこうと訴える。

一般的な形でいえば、最も心の動きが激しい健二に焦点を当て、その気持ちを問う形で授業は



進展する。そのことによって責任や自律の大切さに気づかせるのである。健二の気持ちを問うていく形の指導案がある<sup>26)</sup>。「大輔が先生に言い訳を言ったとき、それを聞いていた健二はどんな気持ちだったでしょうか」と問う。「ばれたらどうしよう」「本当はひなを守ろうとしたわけではないが、このまま黙ってれば、先生に叱られずにすむ」「裏庭でボール遊びをするのではなかった。やめておけばよかった」等という答えが想定される。その後の健二の気持ちはどのようなものか。「裏庭で遊んでいた自分たちが悪いんだ」「正直に謝った方がいい。昨日、自分が黙っていたことをとても後悔している」等の反省の気持ちである。その上で深めの発問として「大輔に止められたのに、なぜ、健二は先生に言いに行こうと決心したのでしょうか」という発問が提示される。「ごまかしていると自分の心の中や生活まで、気持ちがよくない」「自分で考えて、正しいと思うことを行動で示すことが大切だ」等という答えが想定される。

問題解決的な学習を示している指導案（柳沼良太による）もある<sup>27)</sup>。ここでは何が問題になっているかと問う。「雄一が報告に行っている間にボールで遊んだこと」「健二もガラスを割ったのに先生に言わなかったこと」「大輔に口どめされて、すべて雄一のせいにしたこと」などが挙げられる。「健二はどうすればよかったと思う」という問いに対して「大輔をちゃんと注意すべきだった」「雄一に謝ればよかった」等の答えが想定される。「次の日、健二はどうしたらよいでしょう」と問う。「心がモヤモヤするので、はやく先生に言った方がいい」「やはり大輔を説得して一緒に行くべきだ」等という答えが想定される。他にも問題解決的な学習を示す授業報告（加納一輝による）がある<sup>28)</sup>。健二がどのようなことで迷っているかを問いながら、健二が先生に言おうとする理由、言わずにいようとする理由をそれぞれ考えさせている。その後、グループ内、教室全体で議論を深める。

「なぜ」という理由について考えてみたい。様々な形での解釈が可能である。彼らが禁止されている場所でボール遊びをしていたのはなぜであろうか。おそらくは、ばれなければよいという感覚、自分たちだけの楽しい遊び時間というとらえ方である。しかしガラスを割ってしまって気づく。雄一や健二が不安になるのはなぜか。物置であってもそこには管理している人がいて、秩序や関係性が成立していると感じるためである。それを壊してしまったのだから「一大事」という感覚である。ところが大輔は全く気にしていない。大輔はそこに秩序や関係性が存在しているということが分からない。大輔は自分の仲間内のことばかりに目が向くのである。それゆえ大輔には「迷い」がないのである。健二が迷うのはなぜか。仲間内の関係性を大切にしたいという思いと、その外側の関係性が重要だという思いとの両方で揺れるためである。健二が決心した理由を問うてもよい。

そこまで明らかにすることが出来たならば、授業後の振り返りはいっそう複雑になる。たんに謝るとか、報告するといったことではなく、仲間集団の内と外との葛藤をかかえるかどうか。普段は仲間関係の論理だけで考えてもよいが、非常事態の場合は仲間関係の論理を修正したり、変更したりということが必要である。自分はこれまで、そうしたことを常に意識してきたであろうか。そんな振り返りとなる。

### 3) 「頂上はすぐそこに」

小学6年生の読み物資料「頂上はすぐそこに」<sup>29)</sup>である。概要は以下の通りである。

登山家である主人公は、他の登山家たちの忠告を聞き入れずに、難易度の高いある山の単独登山に挑戦した。一週間という計画で登山届を提出した。入山して三日目、頂上まではあと数時間という地点になってから深い霧となり、前に進めなくなる。六日目の朝に少し霧が晴れてきたが、まだ安全に進めるほどではない。食料も体力もあるが、主人公は悩んだ末に下山することを決めた。

一般的には、主人公の迷う気持ち、下山を決めて歩いている時の気持ちを聞く。その気持ちを問う形で授業は進展する。そのことによって迷惑をかけないように自ら判断することの大切さに気づかせるのである。主人公の気持ちを問うていく授業報告（松原雅恵による）がある<sup>30)</sup>。「仲間にいろいろ言われたとき、『わたし』はどんな気持ちだったでしょう」と問う。「どうしても登りたい」「必ず成功してみせる」「遭難しないように、気をつけて登ろう」等という答えが想定される。「動けなくなった3日間、『わたし』はどんなことを考えていたでしょう」と問う。「早く霧が晴れないかなあ」「せっかくここまで来たのに、今やめたら苦労がむだになる」等という答えが想定される。霧の中から山頂が見えた時、「夢にまで見たきれいなK山だ。登りたい」「天気がこのままよかったらきっと大丈夫だ」「二度とこんなチャンスはないかもしれない」「もし遭難したら仲間に迷惑がかかってしまう」という気持ちになる。さらに「後ろを振り返らずに下山を始めた『わたし』は、どんな気持ちだったでしょう」と問う。「これでよかったんだ」「自分で考えて決めたことだから後悔はしない」「仲間に迷惑や心配をかけなくてよかった」等という答えが想定される。

判断場面における二つの意見を討論のように出させる指導案（松葉伸恵による）もある<sup>31)</sup>。そこでは登頂すべきという意見と下山すべきという意見、それぞれの理由を発表させる。登頂するという意見は「今まで待ったのだから」「成功させて仲間に知らせたい」「無理してでも挑戦するために一人で来たのだから」等の理由を挙げる。下山するという意見は「もしも何かあったら、みんなに心配や迷惑をかける」「自分勝手に無茶な登頂はいけない」「チャンスはまたある」等の理由を挙げていく。それを踏まえた上で「どちらにするか決めるのは自由だが、人に迷惑をかける方を選ぶのはいけない」「自分が選んだことがどんな結果になるか考えないといけない」という議論に向かう。さらに「下山しながら何を考えたのでしょうか」という問いに対して「下山すると決めたから、もう心残りはない」「自分勝手なことをして、みんなに迷惑をかけてはいけない」という答えが想定される。この授業では「本当の自由とは、人に迷惑をかけないか考えて決めること。」という点が強調される。

「なぜ」という理由について考えてみたい。様々な解釈が可能である。主人公が悩むのは、なぜであろうか。それは登る前の時点における「単独で登るかどうかを迷う」という話ではない。頂上を目前にしているこの時点の話である。ここで下山するということは、目標を諦めたこと、いわば失敗ということになってしまうだろう。諦めたくないという思いがゆえに迷うのである。

その後、主人公は下山する。主人公が後ろを振り返らずにまっすぐに進めたのはなぜだろうか。迷いや未練のようなものがないのはなぜであろうか。「迷ったけれど、下山を決意し、二度と振り返ることがなかったのは、『わたし』のどんな思いからでしょう」と問う指導案（早川大介による）もある<sup>32)</sup>。その授業では「ここまで来たのに、頂上に登れなかったのは残念だ」「これでよかった。後悔していない」「誰かに迷惑をかけるわけにはいかない」等の答えが想定される。もし事故になれば迷惑がかかるということも答えの一つではあろう。しかしもう一步踏み込んで解釈を広げたい。遭難の危険性のギリギリまでは誰の力も借りずに単独でやってみたい。それが当初の思いだったはずである。それが出来たのだから、その意味では目標に達成したのである。すなわち頂上まで登るという目標は捨ててしまうが、限界まで努力し、限界を越えたら下山するという新しい目標を確認できたため、主人公は迷いなくまっすぐに下山したのだと考えられる。こうしたことは資料から直接的に導き出せるものではないが、このように解釈することで主人公の生きざまがいっそう明らかになると言えよう。

そこまで明らかにすることが出来たならば、授業後の振り返りはいっそう複雑になる。たんに責任を持つ、迷惑をかけないように自己決定するということではない。悩みをいかにして乗り越えるか。高い目標を設定するのはよいが、限界まで頑張りうまくいかなかったのであれば、その目標を捨て去り、自分の進むべき目標を新たに再設定しなければならない。それは難しいことである。自分はこれまで、限界まで頑張り、それで満足するようなことをしてきたであろうか。そんな振り返りとなる。

#### 4) 特徴

自由とは何か。その価値のあり方を明確に示しているのは、『私たちの道徳 五・六年』である<sup>33)</sup>。自分の好き勝手に振る舞うこと、何もせずに楽をしていること、やりたいことを思い通りにすることを「自由」と呼びたくなる。しかしそれは本当の自由ではない。自分で考え、自分で判断し、自分で行動する、それが自由である。自分を律し、責任をもって行動することが大切である。『私たちの道徳 中学校』では、自分で考え実行し責任をもつことの大切さが示されている<sup>34)</sup>。自己中心的でもいけない、付和雷同してもいけない、行為の結果を予測し、善悪に照らし合わせて自律的に判断することが大切だと示されている。

読み物資料には、責任を備えた自由、自律をうまく実行できない、いわゆる悪い例が物語形式で示される。多くの授業において主人公の心情を推察していく際に、迷う気持ちと、迷わない気持ちに共感するよう促す。物語の中には他者への迷惑を考え、責任持って行動するという態度も描かれている。その結果、読者である子どもも、主人公と同じような気持ちになっていく、ということが期待されている。子どもの意識は、迷惑をかけない範囲での自己決定が大切、周りに流されずに自分でよく考えて決定することが大切、といった価値へと向かう。

心情という視点ではなく、「なぜ」という問い、言動の理由を問う発問に切り替えてみよう。すると視野が開けてくるのが分かる。人物たちがうまく自己決定できなかったのはなぜか。そこには一定の仮説なり解釈なりが見いだせる。「うばわれた自由」では、ガリユーが特権的な立場を批判していたにもかかわらず、王子はそれを理解できていなかった。王子は家来に囲まれてい

たため、わからなくなっていたのである。「裏庭での出来事」では、大輔は、外の秩序には気付かず、自分たちだけの仲間関係の論理だけで全てをとらえようとしていた。「頂上はすぐそこに」では、主人公は、単独でやってみたいという思いから、きっと出来るはずだと過信しかけていた。こうした見方が正しいかどうかは検証できない。あくまで読み物資料を読んで読者の側が想像的に膨らませた仮説や解釈である。しかしながらこのような考察をした後であれば、テーマ発問にしても、自分の振り返りにしても、非常に深まりのある議論になるのではないだろうか。真の自由、自律とは何か。それは迷惑をかけないとか、自分で考えるといった単純なことではない。常に他者の視点から自分の行動をとらえなおすことであり、仲間内とその外側との違いを見つめながら考え続けることであり、限界を見極めて新しい目標を設定し直していくことである。常に自他をめぐる多方面の言葉を受け入れながら悩み続けることが重要だという振り返りになるであろう。

多くの指導案を取り上げたが、そこには、問題解決的な発問、テーマについての発問もあった。それらの発問は、資料の中身について深く読み込むというよりはむしろ、子どもたち自身の生き方を議論していく問いである。前半においていかに深くとらえているか、いかに資料を読みこめたかが後半の議論を左右すると考えられる。

#### 4. 考察

本論では、節度、節制、自由、自律を扱う授業に目を向け、読み物資料における発問の特質について明らかにしてきた。特に本論が着目してきたのは、「人物はどんな気持ちか：心情発問」と「人物がそうしたのはなぜか：理由発問」である。実際の授業においてはいくつかの問いを組み合わせることになるが、心情の発問を中心にする場合と、理由の発問を中心にする場合とで、授業のあり方は大きく変わってくると考えられる。

主人公の言動の理由を問う場合、主人公が節度、節制のある行動ができるのはなぜか（できないのはなぜか）、主人公が責任をもって自己決定できるのはなぜか（できないのはなぜか）、等と問うことになる。主人公以外の人物に焦点を当ててもよい。理由を推察するためには、資料に書かれてないことでも、その状況を想像しながら膨らませることが必要である。それらの理由を推察していくことで、一定の視野・論点を見出すことができる。本論が導き出していることを三つに整理してみよう。

一つ目は、他者の生き方や考えに配慮することである。他者への配慮を欠き、自らの目的達成の手段として他者を利用しようとする場合、節度、節制を欠き、自己中心的な言動が強くなってしまう。教材「金色の魚」「うばわれた自由」等ではそうした姿を読み取ることができる。自分と意見が異なる他者が存在するという事、その他者との関係が対等であるということの自覚があるとよい。

二つ目は、自分を含む仲間集団を相対化することである。自分たちだけの関係性を作り上げることは必ずしも悪いことではなく、成長の途上で必要なことである。しかしその中で、自分たちだけ楽しければそれでいいという思いが出てしまい、集団内のルールや常識とその外側のルールや常識とが大きく隔たってしまう。時にそれが同調圧力となることもある。教材「流行おくれ」「裏



庭での出来事」等ではそうした姿を読み取ることができる。集団の中である程度協調しながらも、常に外の視点を自覚することが必要である。しかしそれは簡単なことではない。迷うこと、迷い続けることもまた大切である。

三つ目は、理想と現実のバランスについてである。高い目標や理想を掲げることは悪いことではない。しかし自分の能力の限界や状況の制約を忘れてしまうほどに無心になるべきではない。教材「目覚まし時計」「頂上はすぐそこに」等ではそうした姿を読み取ることができる。常に自分の現状を自覚し、努力して到達できる目標を意識できるとよい。

「なぜ」という理由を問いつつながら道徳の読み物資料を深く考察していけば、このような視野・論点が浮かび上がってくるであろう。資料の登場人物の問題点を指摘したり、人物になり代わって自ら判断したりするだけでは、こうした視野には到達しにくい。資料の内容に踏み込み、「なぜか」と問いかけ、推察と解釈を重ねていくことによって視野は開かれる。小中学生の子どもには少し難しいことなのかもしれないが、教師がこうした視野を用意し、「なぜか」と問いかけながら子どもたちの議論を見守るということには意味があるように思われる。また筆者は上記の視野・論点を固定的で絶対的なものとして提示しているわけではない。子どもたちから新しい解釈が出され、そこで対話が起ころうことは、非常に有意義なことだと考える。

「人物はどんな気持ちか」と問うだけでは、上記のような視野には到達しにくい。どんな気持ちかと問えば、例えば「不安な気持ち」「嬉しい気持ち」といったその状態で答えたいくなる。心情発問の授業において子どもたちは、価値を実現できていない主人公の心情に共感し、価値を実現しようとする主人公の心情に共感する。夜更かしする気持ちに共感し、夜更かしを反省する気持ちに共感する。いわば主人公の気持ちと子どもの気持ちをピタリと一致させるようなものである。子どもは心を動かし、節度が大切だ、責任を持って行動することが大切だ、といった道徳的価値を習得していく。そうした心の動きを期待する形で授業が展開するのである。心情発問の場合は、子どもたちが道徳的価値を内面化していくことに向かうのである。

理由発問の場合は、道徳的価値のあり方に焦点を当てるわけではない。むしろ価値実現が困難であることを前提とし、その向こう側に一定の視野・論点を見出していく。理由を聞かれば論理的に答えたいくなるものである。資料の登場人物が道徳的価値を実現するその姿に対して、読者である子どもは離れたところからその状況全体をとらえようとする。それゆえ、価値の実現は広い視野や他者との関係性の中で達成できる、といったとらえ方へと向かうのである。

以上のことを整理すると<表1>のようになる。

一時間の授業における最後の箇所では自分自身の生き方を振り返ることになるが、その振り返りは心情発問を中心に据えるか、理由発問を中心に据えるかによって変わってくる。心情発問によって価値を明確化した後であれば、子どもたちは自分が価値を習得しているかどうかを振り返ることになる。自分は早寝早起きが出来るとか、欲しいものをおねだりしないといった振り返りになるであろう。しかし理由発問で視野・論点を明らかにした後であれば、振り返りは複雑なものとなる。他者の思いを無視してしまったことはないか、自分と仲間内だけで全てを考えてしまったことはないか、つい自分を過信してしまったことはないか、といった振り返りになるであろう。

＜表1 授業を方向付ける発問のあり方＞

発問	人物の心情「どんな気持ちか」	言動の理由「そうしたのなぜか」
回答で浮かび上がる事柄	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 節度、節制の大切さ</li> <li>・ 自制、我慢すること</li> <li>・ 責任を備えた自由の行使</li> <li>・ 迷惑をかけない自己決定 (道徳的価値)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他者の視点を取り入れること</li> <li>・ 集団内と集団外の視点を自覚しつつ、悩み続けること</li> <li>・ 自己の能力や状況を自覚すること、(価値実現と同時に必要なこと)</li> </ul>
子どもに期待すること	道徳的価値の内面化	価値実現を広い視野で考えること

心情を推察しながら道徳的価値を内面化していくという授業は、教えるべき価値が明確で、子どもたちの道徳性を方向付けたかどうかが見えやすい。しかし逆に言えば、その分かりやすさこそ、道徳授業の課題となってきたのではないだろうか。これまでもしばしば問題点が指摘されてきた。大学生が過去の道徳授業を振り返ると「先生のまとめをなるほどと思って聞いたが、用意した答えの方向に導かれていただけのようだった。」「いつも『正解』が見えてつまらなかった。」「常識で考えられることや、既に知っていることがほとんどなので、やる気が落ちていった。」等の意見を持つ者もいる<sup>35)</sup>。こうした批判や問題点は、道徳授業全体に対してというよりはむしろ、心情へ共感する授業に対して指摘されたものではないだろうか。朝起きられなかったという読み物資料を読んだ時点で、早寝早起きが大切だという結論が導かれることは誰の目にも明らかである(道徳的価値の大切さは最初から気づいていることが多い)。その上で、主人公の微妙な心境を言葉に表現していくという作業は、それほど面白いものではない。そこから議論を重ねて内容が深まるとも思えない。結論は同じなのである。今、「考え、議論する道徳」という新しい授業のあり方が模索されている。考えたり、議論したりする場合には、道徳的価値という視点からは少し離れた方がよいのではないだろうか。「なぜ」と問いかけ、子どもたち一人ひとりが自分で視野・論点を見出していくことで、授業は面白いものになると考えられる。

本論では、読み物資料を活用して授業を展開する場合、その発問の形式が重要であることが示された。「どのような気持ち」という発問ではなく、「なぜ」という発問によって議論が深まるとい可能性が示唆された。さらに道徳授業全体のあり方に目を向けていくことが今後の課題である。道徳性を高めたり、態度を育成したりするためには、どのような授業が必要か。あるいは道徳の授業にそれが可能なのか。今後も検討を重ねていきたい。

#### ＜注及び参考文献＞

- 1) 川野哲也「道徳教育の現代的制度改革に関する考察」『山口学芸研究』第7号、2016年、pp.1-15。
- 2) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について』平成28年7月22日。
- 3) 川野哲也「読み物資料に基づく道徳授業の考察(1)」『山口学芸研究』第8号、2017年、pp.1-14。
- 4) 永田繁雄『「場面発問」だらけの授業から脱却する』『道徳教育』第634号、明治図書、2011

年4月、pp.73-75。

- 5) もとはロシア民話であるが、教科書によって内容や表題は異なる。「金色の魚」(関英雄文、三谷鞠彦絵)『みんなのどうとく3年』学研、検定教科書。
- 6) 米村阿沙彌「金色の魚」赤堀博行編著『小学校 考え、議論する道徳科授業の新展開 中学年』東洋館出版社、2018年、pp.36-39。
- 7) 工藤直美「道徳学習指導案」埼玉県羽生市井泉小学校、道徳研究発表会資料、平成27年度2月23日。  
<http://www.city.hanyu.lg.jp/school/iizumi/docs/2016020300011> (2018.1.7 確認)
- 8) 幸阪芽吹「金色の魚」柳沼良太ほか編著『定番教材のできる問題解決的な道徳授業 小学校』図書文化、2017年、pp.102-107。
- 9) 中村絵里「金色の魚」加藤宣行、岡田千穂編『「一期一会の道徳授業」』東洋館出版社、2016年、pp.64-67。
- 10) 倉内貞行「金色の魚」松澤正仁、丸岡慎弥編著『全時間の授業展開で見せる「考え、議論する道徳」小学校3・4年』学事出版、pp.22-23。なお、幸阪の授業においても「金色の魚は2人のことを知りながら、どうして願いを叶え続けたか」と問うている。幸阪、前掲書、p.105。
- 11) 「流行おくれ」(生越詔二作、箕田美子絵)『道徳5 きみがいちばんひかるとき』光村図書、検定教科書。
- 12) 藤本禎子「節度を守り節制に心掛けようとする児童を育てる」赤堀博行、筒井鉄也編『道徳授業の定石事典 高学年編』明治図書、2012年、pp.18-25。
- 13) 長島須美子「流行おくれ」赤堀博行編著『小学校 考え、議論する道徳科授業の新展開 高学年』東洋館出版社、2018年、pp.36-39。
- 14) 倉光範江「道徳の時間で活用する～節度、節制～」(小学5年 周南市立秋月小学校)『道徳教育推進指導資料「私たちの道徳」を生かした道徳教育の展開 山口県版「私たちの道徳」活用事例集』2016年3月。ここでジャケットと記載されているのは、ジーンズの間違いだと思われる。  
<http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a50900/doutoku/katuyoujireishuu.html>  
(2018.1.7 確認)
- 15) 「目覚まし時計」(廣瀬久作、バンチハル絵)『新しいどうとく4』東京書籍、検定教科書。
- 16) 花谷大介「目覚まし時計」赤堀博行編著『小学校 考え、議論する道徳科授業の新展開 中学年』東洋館出版社、2018年、pp.118-121。
- 17) 水野晋吾「教材名：目覚まし時計」柳沼良太、山田誠編著『小学校 問題解決的な学習で創る道徳授業 パーフェクトガイド』明治図書、2016年、pp.60-63。
- 18) 文部科学省『私たちの道徳 小学校五・六年』『私たちの道徳 中学校』
- 19) 「うばわれた自由」(江橋照雄作、伊藤ちづる絵)『道徳5 きみがいちばんひかるとき』光村図書、検定教科書。(『私たちの道徳 小学校五・六年』にも掲載されている。)
- 20) 高橋晶子「うばわれた自由」赤堀博行編著『小学校 考え、議論する道徳科授業の新展開 高学年』東洋館出版社、2018年、pp.28-31。

- 21) 嶋田進吾「うばわれた自由」柳沼良太編著『子どもが考え、議論する 問題解決型の道徳授業事例集 小学校』pp.150-156。
- 22) 山口大介「自由を大切にするとともに、それに伴う自律性や責任を大切にする児童を育てる」赤堀博行、筒井鉄也編『道徳授業の定石事典 高学年編』明治図書、2012年、pp.34-41。
- 23) 古見豪基は「ガリユーはどうして強い意志を持って王子を諫めたであろうか」という問いを掲げていたが、直接その議論はしていない。子どもたちから「ガリユーの森の自由を守る心の強さについて」話を進めようという提案があり、「森の生き物すべてが安心して生活できる自由」という形でまとまっていく。(古見豪基「うばわれた自由」加藤宣行、岡田千穂編『「一期一会の道徳授業」』東洋館出版社、2016年、pp.84-87。)
- 24) 丸岡慎弥は、「ジェラルドはなぜ身勝手な行動を取ってしまったのでしょうか」と問うているが、その模範解答について記載はない。丸岡慎弥「うばわれた自由」駒井康弘、鎌田憲明編著『全時間の授業展開で見せる「考え、議論する道徳」小学校5・6年』学事出版、2018年、pp.16-17。
- 25) 「裏庭での出来事」『明日への扉 中学生の道徳1年』学研、検定教科書。
- 26) 岐阜県総合教育センター、平成22年度指導資料、事例「裏庭での出来事」  
<https://www.gifu-net.ed.jp/kyoka/doutoku/doutoku22itiran.htm> (2018.1.7 確認)
- 27) 柳沼良太著『問題解決的な学習で創る道徳授業 超入門 「読む道徳」から「考え、議論する道徳」へ』明治図書、2016年、pp.73-80。
- 28) 加納一輝「教材名：裏庭のできごと」柳沼良太、丹羽紀一、加納一輝共著『中学校 問題解決的な学習で創る道徳授業 パーフェクトガイド』明治図書、2016年、pp.22-25。
- 29) 「頂上はすぐそこに」(高野寿子)『小学生の道徳』あかつき廣済堂、検定教科書。
- 30) 松原雅恵「自由の意味を考え、自由を大切にしようとする心を育てる」『道徳と特別活動』2007年1月号、文溪堂、pp.22-25。
- 31) 松葉伸恵「責任ある行動」広島県立教育センター「学習指導案例集 道徳」  
<http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/an/e/dou/index-dou.html> (2018.1.7 確認)
- 32) 早川大介「頂上はすぐそこに」赤堀博行編著『小学校 考え、議論する道徳科授業の新展開 高学年』東洋館出版社、2018年、pp.118-121。
- 33) 文部科学省『私たちの道徳 五・六年』廣済堂あかつき、2014年。
- 34) 文部科学省『私たちの道徳 中学校』廣済堂あかつき、2014年。
- 35) 永田繁雄が平成24年に、大学生にアンケートを取っている。永田繁雄「道徳教育の改善方策について」(道徳教育の充実に関する懇談会第5回の配布資料、平成25年7月18日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/1338042.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/1338042.htm)  
(2018.1.7 確認)

なお、こうした声は他にも見られる。山梨県総合教育センター道徳教育指導資料において、子供から見た道徳の授業の特徴が挙げられる。「分かりきったことをやっていて、何に役立つのか分からない」「いつもワンパターンの授業で、興味がわからない。」「先生がお説教をしているみたいでつまらない。」「資料の内容がおもしろくないので、やる気にならない。」「本当



の気持ちを言っても大事に取り上げてもらえない。」等の声が挙げられる。<http://www.ypec.ed.jp/syoukai/doutoku/1-2.pdf> (2018.1.7 確認)