



道徳科授業における読み物教材の活用方法に関する 一考察：教材の「読み聞かせ」活動を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-10-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山田, 真由美, 根岸, 良久 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006799

道徳科授業における読み物教材の活用方法に関する一考察

— 教材の「読み聞かせ」活動を通して —

山田真由美・根岸 良久*

北海道教育大学札幌校道徳教育研究室

*北海道教育大学附属札幌小学校

Using Reading Materials for Classes on Moral Education

YAMADA Mayumi and NEGISHI Yoshihisa*

Department of moral education, Hokkaido University of Education

*Sapporo Elementary School Attached to Hokkaido University of Education

概 要

本論文は、平成29年度より「特別の教科」として新たに位置づけられた道徳の授業における読み物教材の活用方法について、「考え、議論する道徳」の理念にもとづいてとらえ直すことを目的とする。教科書の使用が求められる道徳科の授業において、いかにすれば読み物の読解に終始するのではない、児童自身が道徳の問題を深く「考え、議論する」ための授業を展開することができるだろうか。読み物を通して決められた内容項目を伝達する従来型の道徳授業に対して、教材の「読み聞かせ」活動を実施し、子どもたちが関心を持った道徳的価値をもとに構成する新たな道徳科授業の可能性を、附属小学校での実践をもとに提案する。

1 はじめに

本論文が目指すのは、道徳授業における読み物教材の活用方法を「特別の教科 道徳」の理念にもとづいてとらえ直すことである。具体的には、教材を使って決められた内容項目を伝達する従来型の道徳授業に対して、教科書の読み聞かせ活動を通してまずは児童が関心を持った道徳的価値を抽出し、子どもが発見した複数の価値(内容項目)の視点から読み物教材を取り扱う道徳科授業の実

践を提案する。

周知のように2015年3月の学習指導要領一部改訂を経て、従来の「道徳の時間」は「特別の教科 道徳」として新たに位置づけられ、2018年度より小学校でその実施がすでに始まっている。今回の教科化に際してもっとも強調されたのは、中央教育審議会による2014年の答申「道徳に係る教育課程の改善等について」に示された、「考え、議論する道徳」という方針である¹。改訂に深く関与した赤堀博行は、道徳教育の一連の改訂が、「発

達の段階に応じて、答えが一つではない道徳的な課題を一人ひとりの児童が自分自身の問題としてとらえ向き合う、考える道徳、議論する道徳へと転換を図る」という「キャッチコピーの下で進められた」ことを宣言する²。赤堀の言葉どおり、改訂された学習指導要領では、道徳教育の目標が「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者とともによりよく生きるための道徳性を養うこと」（小学校）と新たに示され、従来の目標は大きく書き換えられることとなった³。

こうした改革の渦中において本論文が着目したのは、「特別の教科」化にともない「考え、議論する道徳」への転換が明示されたにもかかわらず、このたび検定を通過したすべての教科書が、従来と変わらず「読み物」を中心に編さんされていることである。上述した目標の転換とともに一新すると思われた教材の在り方は、教科化以前の副読本と大差なく、今後の教育現場では従来の教材をそのままに「考え、議論する道徳」への転換が求められることになるのである。今後使用を余儀なくされる教科書を前にして、実際の授業を担う現場の教師たちは、道徳教育の理念をめぐる一連の改訂をどのように受け止めたらよいのであろう。そもそもこうした教科書の在り方は、従来の「読み物道徳」を否定した今回の政策に対して矛盾するのではないだろうか。

このことについて先の赤堀は、「読み物道徳」や「押し付け道徳」からの脱却が課題であるとしたうえで、「考え、議論する道徳」における読み物教材の活用方法につき次のように語る。

「読み物道徳」とは、読み物教材の活用を否定しているのではなく、登場人物の心情理解に終始するような授業は不適切ということである。考える道徳、つまり、自分との関わりで道徳的価値を考える授業を行うことが求められる。子供一人一人が登場人物への自我関与を深め、自分自身を見つめ、自分との関わりで道徳的価値を考えることが重要であり、このこと

は、道徳の時間が設置されて以来の不易と言える。⁴

登場人物の心情理解を中心とした道徳授業が「不適切」であることは、今回の改訂にあたり政策関係者に共通の見解のようである。読み物教材を使用しながら「自分との関わりで道徳的価値を考える」とは、いったいどのような活動を指すのだろうか。学習指導要領解説の作成に協力した柳沼良太は、赤堀と同じく「考え、議論する道徳」授業への転換を強調し、「読み物道徳」について次のように述べる。

登場人物の価値観や生き方を子どもに押し付けるのではなく、子どもが登場人物の立場になってどう生きるべきかを考えることが大事になる。こうした学びは、従来のように読み物教材を読んだ後に、「登場人物はどんな気持ち（考え）だったか」「登場人物はなぜそうしたか」を理解させて、それにかかわる道徳的価値を自覚させる（教え込む）指導法とは異なる。⁵

従来のように「登場人物の心情理解を読み取る指導」は不適切であるため、登場人物に子どもの自我を関与させて、問題解決的な学習の要素を盛り込んで「どうしてそうするのか」「じぶんだったらどうするか」まで踏み込んで考えることが重要になる。⁶

これらの記述からは、読み物教材の読解や理解を目的とした授業ではなく、読み物を通して子ども自身が「じぶんだったらどうするか」と考えるような子ども中心の授業が求められていることがわかる。つまり読み物教材を通して「考え、議論する」授業とは、子どもたち自身が「登場人物の立場になる」ことや「登場人物に自我関与する」ことで、教材が示す道徳的価値についてあくまで〈自分自身を通して〉考えるような授業を意図するのである。

しかし、物語の読解を超えて「登場人物に自我を関与」させるためには、当然読み物自体のス

トリーや主旨をまずは正しく理解することが必須であり、そのうえで「じぶんだったらどうするか」と「自分自身を見つめる」ためには、特に小学校段階においては相当の時間と労力を要するものと思われる。文章を読むことに慣れない児童に対して、一単位時間でこれだけの活動が可能であるだろうか。また教材の理解を前提とした場合、「読み物を読むこと」と「自分自身を見つめ、自分との関わりで道徳的価値を考えること」との授業におけるバランスをどのように考えたらよいだろうか。

そこで本稿は、学習指導要領が提唱する「考え、議論する道徳」を目指した道徳授業において、読み物教材をどのように活用するのがよいか、小学校での授業実践を通して検証してみたい。着目する課題としては、第一に、教材を理解したうえで、子どもたち自身が道徳的価値について考える時間をどのようにして確保するか、第二に、いかにすれば子どもたちが自分自身のこととして教材を読むことができるかという二点に設定したい。これらの課題を論じる前提として、まずは道徳授業において読み物を活用することの意義と課題を、先行研究において確認しよう。今日の道徳教育において、なぜ読み物の活用が求められるのか。そして今回の教科書をはじめ読み物を教材とすることに何か問題点はないのだろうか。

2 道徳科授業における「読み物」の意義と課題

2.1 なぜ読み物教材の活用が求められるのか

「考え、議論する道徳」授業の具体的な在り方を検討する前に、まずは授業で読み物教材を活用することの意義について確認しておきたい。すべての教科書が読み物を中心に編さんされたことは先に述べたが、なぜ授業で読み物を使うことが求められるのだろうか。政策の立場から、授業についても積極的に提言をおこなう赤堀博行の議論を参照しよう。

赤堀のいうところでは、「道徳授業における読

み物教材の活用は、児童生徒が教材の登場人物などに自我関与することで、ねらいとする道徳的価値およびそれに関わる諸事象に対する自らの考えや思いを周囲の評価にはばかることなく表現できることから有効な指導法と考えられている」⁷。

彼によれば、共通の題材を準備しないままに、たとえば「親切」や「自由」といった道徳的価値についての学習を展開することは容易ではない。価値に関わる具体的な経験は、学級の子どもたちひとりひとりがそれぞれ持ち合わせているはずであり、45分という限られた授業時間内で、多種多様な児童の経験をくまなく取り上げることは困難であるからである。そのため、ある道徳的価値を考える場合に、何か共通の素材をもとにして学習を展開することは一定の有効性をもつものと、赤堀は主張する。

むしろ注目したいのは、読み物教材を通して児童生徒の「自我関与」をうながすことが、「考え、議論する道徳」において有効であるとする彼の主張である。たとえば「わがまますること」について児童に考えさせる場合、わがまましたときの経験や思いを子どもたち自身に表現させることは必ずしも容易ではない。子どもはそれぞれに日常世界を有しており、またそれが彼らにとって良くない経験や改善を要する行為であればなおさらである。対して、たとえば「かぼちゃのつる」(小学校教材)に即して「わがままを注意されたかぼちゃの気持ち」を考えることは、同時に「自分がわがままほうだいしているときの気持ち」や「自分がわがままを注意されたときの考え」を想起することにつながり、結果として「周りからの注意を素直に受け入れ、節度ある生活をしようとする態度を育てる」という授業のねらいに近づくことができる、赤堀は述べる⁸。直接に「あなただったら」と問われるよりも、読み物教材に触れるなかで、自身の体験や経験をもとにしながら「かぼちゃ」の気持ちを考える方が、わがままについて自分自身の考えを振り返ることにつながりやすいのである。

赤堀によれば、読み物教材を活用することによ

り「登場人物への自我関与を深めることで児童は自ずと自分事として考える」のであって、さらに「児童生徒は、登場人物に托して考えられることで自分の考えや思いを誰にはばかることなく主体的に表明できる」⁹。赤堀の主張にはその具体的な検証が示されず、これからの期待に拠るところが大きい。特に小学校段階では、抽象的な価値自体を議論するより、教材の登場人物や場面に即してイメージする方が価値そのものに近づく有効な手立てになるのはもっともであろう。以上の理由によって、読み物教材を活用することが「自己を見つめる」道徳授業の目的に合致するというのが、赤堀をはじめ政策関係者に共通の主張のようである¹⁰。

2. 2 読み物教材の問題点

すでに教科書の使用が義務化されたこともあり、道徳授業についてのほとんどの書籍が読み物教材の有効性にもとづいて執筆される一方、その問題点を指摘した論考も見受けられる。読み物教材を使った従来の道徳授業の課題を指摘し、新たな教材を開発すべきと主張する荒木寿友の議論を参照しよう。

荒木による批判の主旨は、道徳授業で使用される読み物教材が、総じて「価値伝達型」の学習観に立脚していることに向けられる。価値伝達型とは文字通り、「道徳的価値を子どもたちに伝達、あるいは注入していくこと」の意味である。荒木によれば、「はしの上のおおかみ」や「かぼちゃのつる」など、道徳教育で使用される読み物には「望ましい生き方や考え方」が具体的に提示してある場合がほとんどであり、読み物教材は「それらを望ましいものとして児童生徒に伝達する役割に寄与している」¹¹。たとえば、前節でも言及した「かぼちゃのつる」は、わがまま放題をつるを伸ばした結果、トラックに轢かれ涙するかぼちゃが描かれることで、「わがままをしてはいけない」という明確なメッセージを伝えるものである。今回編さんされた教科書に顕著なように、すべての読み物が何らかの価値（内容項目）との関連で提

示される教材の在り方は、まさに荒木のいう「価値伝達型」の学習観に立脚するものと考えてよいだろう。

しかし、読み物教材がそもそもこうした価値伝達を意図しているにもかかわらず、教科化をめぐる一連の道徳教育改革は、道徳授業における価値の教え込みを否定し、「考え、議論する道徳」への転換を強調する。つまり道徳科の授業においては「読み物教材が価値伝達型で構成される一方で、その教育方法においては道徳的価値の教え込みにならないようにする」という「矛盾」が生じていると、荒木は問題視する¹²。理念の転換に対して、教科書には従来の読み物型の教材が維持されたことで、今日では教材がその理念と乖離しているのである。

そのため荒木によれば、「教育現場の心ある教師」ほど、授業実践のなかで教材と教育方法との矛盾に直面せざるをえない実態が生じている。「特別の教科 道徳」への改訂以後の道徳授業では、「自己を見つめる」ことや「自己の生き方を考える」営みが重視されるにもかかわらず、その教材についてみた場合、「児童生徒自身がどう在りたいか、これからどう生きていきたいかという、「自らが主体的にあるべき姿を選択する」という点については、それほど焦点が当てられていない」のである¹³。荒木の述べるように、そもそも何らかの「価値伝達」を意図した教材に「自我関与」をうながすという道徳授業の方針には、やはり少なからぬ矛盾が存するように思われる。

2. 3 読み物教材をいかに活用するか

さてここまで、まずは赤堀の論に即して道徳授業における読み物教材の意義を、次いで荒木の論に即してその問題性を確認してきた。読み物教材は、登場人物に対する「自我関与」を通して、子どもたち自身が道徳的価値についての考えを表明できる点に活用の意義がある一方、使用される教材自体が何らかの価値伝達を目的にする点で、「自己を見つめる」活動とのあいだに矛盾を生む可能性が存することが明らかになった。以上の議

論を踏まえたうえで、今後読み物教材をいかに活用し、どのような授業を展開することができるか、小学校での実践をもとに考えてみたい。

読み物教材の「価値伝達」性を批判した荒木は、読み物教材に基づく授業から「トピックに基づいた道徳授業」への転換を提唱する¹⁴。荒木は、対話や話し合いを通じて子どもたちの思考を深めていくためには、そのための時間を最大限に確保する必要があり、教材ができる限り「シンプル」であるべきことを主張する。長文の読み物を教材とした場合、「読み物教材を「読む」ことに多くの時間を費やしてしまうこと」に加えて、授業そのものが「児童生徒の読解力に大きく依存する」ことが懸念されるからである¹⁵。読解を要する読み物に基づいてではなく、たとえば「本当の優しさとは何か」「あなたは何を笑いますか」といったトピックに基づいて話し合いを進めていくことが、むしろ多角的な視点から価値を捉える可能性を有するのではないかと、荒木は主張する。

読み物教材の読解についての荒木の懸念を踏まえたうえで、赤堀が編著を務めた道徳授業の参考書『考え、議論する道徳科授業の新展開』（東洋館出版、2018年）を見てみると、掲載されるすべての授業案において、その大部分がやはり読み物教材の内容に関する理解と話し合いに費やされ、「自己を見つめる」活動としては、授業の最後に「考えや思いを振り返る」活動が設定されるのみである¹⁶。また、すべての読み物がそれぞれひとつの内容項目にくまなく結び付けられていること、授業の終末部にすべて「教師の説話」が設置されることから、こうした授業デザインが荒木のいう「価値伝達型」に陥っていることは明らかであるだろう。あらかじめ想定された価値の内容を、教材の理解を通して子どもたちに伝達し、それらが望ましいものであることを語り伝えるという、まさに「価値伝達」の道徳授業である。実際の授業案を想定した場合、読み物を見つめることが自ずと自己を見つめることになるという赤堀の主張は、いささか楽観的なようにもみえる。一方で読み物教材の有効性もまたたしかに認められる

べきであり、道徳が「特別の教科」となったいま、教科書の使用を放棄するわけにもいかないのが現実である。従来の読み物教材を使用しつつ、価値の伝達ではなく子どもたち自身が価値を探究し創造するような、道徳的価値について文字通り「考え、議論する道徳」授業をデザインすることはいかにして可能であるだろうか。

本稿はその方法として、すべての読み物が扱うべき価値（内容項目）とセットで提示される教科書の「価値伝達」性から自由になり、掲載される読み物を多様な価値から取り扱う授業を提案してみたい。読み物を通して扱う内容項目をあらかじめ決定し、授業者側から子どもに提案・伝達するのではなく、授業の前にまずは子どもたちと一緒に読み物を読むことで、関連する道徳的価値を見つけだし、それをもとに道徳科の授業を構成するのである。以下、本学附属札幌小学校での実践をもとにその具体的な方策を記述していこう。

3 多様な視点から教材と向き合う可能性

3. 1 教材と内容項目の結びつきをとらえ直す

提案したいのは、教材にあらかじめ設定された道徳的価値を授業の主題とするのではなく、授業で扱う内容項目をまずは子どもたちとともに発見し、読み物に内在する複数の価値を「考え、議論する」授業である。先にも述べたように、読み物教材を「価値伝達型」授業に傾かせるひとつの要因として、ある読み物が教材として提示される場合に、そこで扱うべき内容項目があらかじめ結びつけられていることがあるように思う。読み物と価値がセットで提示されることで、授業を通して子どもが読み物と向き合う視点はあらかじめ準備されることになり、そのため読み物と価値との結びつきを多様な視点で「考え、議論する」可能性を奪ってしまうと考えるからである。

たとえば先にも言及した「かぼちゃのつる」を見てみよう。札幌市で使用する光村図書出版をはじめ、教材に一律に示される内容項目は「わがままをしてはいけない」（節度）である。しかし、

つるを伸ばして轆かれてしまうかぼちゃの物語は、単に「節度」の価値を伝達する手段に尽きるわけではないだろう。たとえば、わがままするかぼちゃを注意した犬や鳥の相手を思う気持ち（思いやり）や、ひとつの生命であるかぼちゃをたやすく踏み逃げて行くトラックの残酷さ（自然愛護）など、読み物自体には実にさまざまな道徳的価値をめぐる論点が含まれている。道徳的価値を含む別の側面に着目しないで、物語を「節度」というただひとつの内容項目に帰着させようとするところこそ、教材を特定の価値伝達のために使用するという「価値伝達型」授業の在り方を生じさせているのではないか。「自然愛護」や「思いやり」、「個性の伸長」など、考えられる内容項目はさまざまである。すでに与えられたひとつの価値に縛られず、より広い視野をもって読み物に向き合うことで、多様な価値やその葛藤についても踏み込んで「考え、議論する道徳」授業を展開できると思われる。

ただし、ひとつの教材に複数の道徳的価値を見いだすとしても、教師の側が扱うべき内容項目を設定する限り、授業における価値伝達の傾向は避けられないだろう。読み物に向き合う子どもの自由な思考を尊重し、子どもたち自身が教材に内在する道徳的価値を見つけだし「考え、議論する」のでなければならない。そのために本実践では、授業を構成する前段階に、まずは子どもたちが読み物教材と自由に向き合う場所としての「読み聞かせ」活動を実施することとした。

3. 2 読み聞かせ活動の導入

さて以下の実践では、光村図書出版による教科書『きみがいちばんひかるとき』（小学三年生）に収録される「友だち屋」（友だちっていいね）の実践を取り扱うことにする。まずは物語のあらすじを確認しておこう。主人公のキツネは「友だち屋」を自称し「友だち一時間百円。友だち二時間二百円」とうたいながら歩いている。まずキツネを呼び止めたのは、ひとりぼっちで食事をするクマの「がんがら声」である。友だちを買ったク

マの希望により、キツネは「まずくてたまらないイチゴ」をがまんして飲み込んだ後、「イチゴでしくしくするおなかをおさえながら」、うれしそうにクマから二百円を受け取った。さて、続いて「友だち屋」をうたうキツネを呼び止めたのはオオカミである。オオカミはキツネとトランプを楽しむが、その後お代をもらうべく「申し訳なさそうに」手をさし出したキツネに、「お、おまえは、友だちから金を取るのか。それが本当の友だちか」と問う。「ほ、本当の友だち？」と目をしばたくキツネ。キツネはオオカミから「本当の友だち」として「オオカミのいちばん大事なたから物」＝「ミニカー」をもらう。そしてオオカミとの交流を契機として、キツネはお代をとっていたそれまでの「友だち屋」をやめて、今度は「何時間でもただ。毎日でもただです」と「スキップしながら」帰っていく。

教科書に記載される主題は「友だちっていいね」であり、「考えよう」には「本当の友だちとは、どんな友だちでしょう」との問いが設定されている。このことから、教材が想定する授業の項目は「友情・信頼」であることがわかる。友情について、「本当の友だち」はお金を受け取るだろうか、「本当の友だち」が金銭関係でよいのだろうか、といったことが主題になるのだろうか。しかし先ほどの「かぼちゃのつる」の場合と同様、「友だち屋」の物語にもまた複数の価値が内在することは否めない。「考え、議論する道徳」の授業を実践するためには、子どもたちがこの物語をどのように読み、どの場面でどのような価値を感じ取るのかということが、授業の中心になるのでなければならない。授業で扱う内容項目を、教師でも教材でもなく、子どもの反応から抽出し、授業の主題を選定するのである。子どもたちの表情や動作を細かく受け取ることができるよう、〈図1〉の要領で読み聞かせの場を設定することにした。

子どもが教材に向き合う場面として読み聞かせ活動を取り入れた理由は次の二点である。第一に、物語を授業の教材としてではなく、単に物語として、子どもの素直な反応を見取る必要があると考

えたためである。授業のなかで教材に対する場合、子どもたちは「授業＝勉強である」という事実が無意識的にとられる傾向にあり、物語に対する自然な反応や自由な感想の交流をためらう様子が見受けられる。道徳科の授業であっても無意識に正しい回答を求めてしまうのである。そのため〈図1〉のように、普段の授業の形態（教師が黒板の前に立ち、子どもたちは着席する）から子どもたちを解放し、純粹に物語を楽しむ場面を設定し、自由な反応を見取することを試みた。

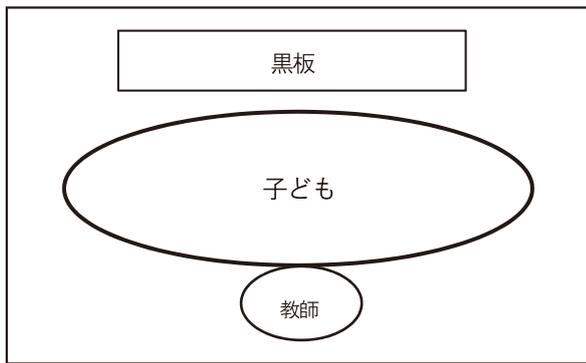


図1 読み聞かせの配置

第二には、教師が全員を集めて読み聞かせをおこなう場合、すべての子どもの視線が教師のもとに集中することになり、物語に対するひとりひとりの表情や反応をもっとも見取りやすいと考えたためである。クラスの児童全員を黒板前に集め、小さな集団を形成することで、物語を読みながら子どもひとりひとりの反応を見取ることができるよう工夫した〈図1〉。こうした形態を意図的に設定したことで、普段は座席によって一定の空間を確保している子ども同士の距離がなくなり、顔を見合わせて表情を交流する姿や、身体の動きを通して周囲と感情を共有する姿も確認することができた。

3.3 子どもの反応を通じた内容項目の選定

上述した「読み聞かせ」を通して得られた反応は、おおよそ次のようなものであった。

第一に、物語の登場人物それぞれに対する興味が強く表れたことである。主人公はキツネである

が、子どもたちの関心はやはり単にキツネに止まらず、クマやオオカミの言動ひとつひとつに大きく反応する姿が見られた。キツネがクマの要望通りにイチゴを食べる場面では、「キツネはつらいだけ」「いやお金をもらうのだからがまんするべき」などと、隣の子と考えを交流し小さな議論が起きている。オオカミのセリフ『本当の友達からお金を取るのか?』に対しても、「オオカミの言い方は脅かしているみたいでよくない」「でも、オオカミのおかげでキツネは友達がなんだかわかる」といった、率直な感想が数多く聞かれた。

教材（光村図書出版）の「考えよう」では、キツネの気持ちを考えさせることに問いかけが集中しているが、子どもたちの反応から見てきたのは、キツネにお代を手渡したクマの気持ちや優しさ、「本当の友だち」を主張するオオカミの思いや個性など、単にキツネのみに着目する場合の視野の狭さである。登場人物はそれぞれ個別のよさを持っており、そのことは「個性の伸長」という内容項目とつながるのではないかと考えた。個性を理解したうえで、それぞれの立場になって考えることが、「友情」という内容項目に迫るために必須の営みであることが予想された。

二つ目の大きな反応としては、教材の意図する価値である「友情」にかかわってやはり「本当の友だち」というところにあらわれた。子どもたちは、キツネがこの物語を通して得たものが「本当の友情である」ことを明確につかんでいる。キツネはクマからお代をもらったが、オオカミからは「たからもの」をもらった。クマとキツネは友達と言えるだろうか。物語の全体を通して、「本当の友情はお金では買えない」ことや「一緒にいることが友情」「お互いに友達だと思いがうことが友情」であることなど、子どもたちは友情についての自分の考え方をさまざまに発言し、議論した。

そして第三に、キツネを中心とした「お代」のやり取りが、子どもたちに大きな印象を与えたようである。このことは教師の予想を超えることになったが、子どもたちはクマやキツネのやりとりからさらに発展し、それぞれの登場人物が所属す

るより大きな社会集団の在り方にまで目を向け、自分の事として考える姿が見られたのである。「友達が欲しいキツネは、〈ともだちや〉をすることでしか友達を得ることができない。森の仲間、仲が悪いのだろうか」、「クマはお金でキツネの時間を買い満足している。クマも友達が欲しかったのではないか」、「この森にいる動物同士に、仲のよい組み合わせはないのではないか」、「キツネに友達がいないと思わせていることに問題があるのではないか」といった具合である。内容項目を単に「友情」に限定して授業をおこなった場合には、森の仲間や集団全体の在り方自体に着目したこれらの見解は見過ごされていたかもしれない。友達が欲しいと思う気持ちへの共感と、お金に対するマイナスのイメージ、そして森全体の在り方にまで及ぶ子どもたちの関心をすくい上げたうえで、登場人物の個性や友情関係に加えて、生活しやすい集団を作るための「公德心」に関する授業展開の可能性をつかむことができた。

以上の「読み聞かせ」活動を踏まえて、「友だち屋」を用いた授業で扱いうる内容項目として「個性の伸長」、「友情、信頼」「勤労、公共の精神」の三項目を設定することとした。

4 多様な価値を「考え、議論する」授業へ

4. 1 三つの視点から授業を構成する

読み聞かせによって子どもたちの反応を受け取った結果、三つの道徳的価値から本教材を扱う可能性が見いだされた。学習指導要領に示される三つの内容項目を選定したが、どのように授業を組み立てたらよいただろう。

冒頭にて読み物教材を使った道徳科授業の問題点として、読み物の読解と道徳的価値について自分自身の問題として考える活動のバランスについて言及したが、授業外に読み聞かせを取り入れたことで、読み物を理解する時間配分についてはクリアできたように思う。授業の教材としてではなく、純粋な読み物として「友だち屋」に触れたために、登場人物がより身近な存在として子どもた

ちに受け入れられたこともまた、ここに特筆すべきであろう。子どもたちは文章の読解に努力するよりも、むしろ親しみをもって物語の内容を受け取ったようである。日常的に物語に親しむために、本校では授業外に絵本の読み聞かせ活動を実施している。授業の勉強から離れて物語を楽しむことのできる読み聞かせ活動は、「考え、議論する」これからの道徳科授業の導入として、積極的な効果が期待できると考えられる。

さて、それでは続いて具体的な授業展開について説明する。子どもたちの関心から見いだされたそれぞれの価値をより深めていくために、三時間の授業を〈表1〉のように設定することにした。

表1 三時間の活動

<p>【活動Ⅰ】自己を見つめる 道徳科：【個性の伸長】(1/3) ○個々のよさについて考える ○自分の長所は何かを考える ○教室での自分の役割を考える</p>
<p>【活動Ⅱ】友達との相互性を考える 道徳科：【友情、信頼】(2/3) ○自分の考える友情とはどんなものかを見つめ直す ○友情が成り立つときの他者の存在とは何かを考える ○それぞれのよさは何であるかを考える</p>
<p>【活動Ⅲ】社会での役割と友達の存在の関係を考える 道徳科：【勤労、公共の精神】(3/3) ○自分のやるべきことの意味と友達との関係性について考える ○自分のやるべきことをやり遂げるために必要なことは何かを考える</p>

活動Ⅰでは、内容項目「個性の伸張」という視点から、読み物を通して「自分と友達のよさ」について考える。具体的には、登場人物の個性や心情に着目しながら、彼らが友達に求めていることは何かを確認し、それぞれのよさを見つめ直す時間とする。登場人物のよさを見つめることで、さらに自分や友達のよさを見つめるための活動になるように工夫する。

活動Ⅱでは、内容項目「友情、信頼」の視点から、自分自身の友情の在り方や、他者への関わり方について考えていく。前時で見つけた登場人物それぞれのよさを振り返りながら、友達を作るための方法が何であっても、自分と相手の相互性によって友情が成立していくことに気づかせるような活動を目標とする。

活動Ⅲでは、内容項目「勤労、公共の精神」の視点から、活動Ⅱの主題とした友情の相互性を成立させるための、集団における在り方を考えていく。学級の子どもたちは、自分のやるべきことをやり遂げることの大切さと必要性は自覚しつつある。物語を通してよりよい集団に目を向け、学級の中での自分の役割や意味を考えつつ、日常生活を意欲的に取り組むための心情を養いたい。他者を含む「集団」という視点から、あらためて「自己を見つめる」活動である。

それでは以下、実際の授業の様子を、児童の「こころパレットシート」¹⁷とともに記述していこう。

4. 2 一時間目「個性を考える」

本時では、主たる登場人物であるキツネとオオカミの二人に着目し、それぞれがどんな人物であるか、まずは人物評価をおこなうことにした。読み聞かせを実施したことにより、子どもたちはすでに登場人物に対し愛着を感じていたようである。視覚的にわかりやすいよう各登場人物の挿絵を黒板に貼ったところ、すぐに「やさしい」、「いじわる」、「いい人」、「わるい人」の声が飛び交い、さらにキツネとオオカミ以外の登場人物についても積極的に語り合う姿が見られた。授業の主題を「個性」に設定したことから、単に人物を評価するのではなく「どうしてそう思うのか」を繰り返し問うことにした。子どもたちは、登場人物の行動や考え方、場面ごとの思いを十分に把握することができた。

また実践した三年生の学級では、物語を広い視点から見ることでできる児童も存在し、キツネとオオカミ以外の動物たちの思いや行動について考える姿も見られた。物語に登場する動物たちそれ

ぞれの関わりや関係性に着目し、自分自身の生活経験をもとにしながら人物像を考える姿も見られた。こうした様子は子どもたちが自分の生活や価値観をもとに考えている姿であるため、一つ一つの発言を大切にしながら「なぜそう思うのか」を学級全体に問い返し、全員が議論に参加できるように関わっていった。

お代をもらうキツネをよくない、代わりにミニカーをあげたオオカミをよいとする一面的な評価を超えて、友達が欲しいというそれぞれの思いや「友だち屋」のアイデアに対する共感も見られ、児童ひとりひとりが登場人物の行動や心情を自分ごととしてとらえる時間にすることができた。子どもにとって、友達が欲しかったキツネやクマはお金のやり取りをした「わるい人」ではないのである。登場人物や物語に対する多面的・多角的な視点を共有しながら、自己の日常生活を振り返り、自分自身の個性や友達に対する在り方を見つめ直す時間となった。

4. 3 二時間目「友情を考える」

前時で主要な登場人物の人物像を描いたことを踏まえて、本時では彼らがおこなった友達の作り方について考えることを通して、友情について深く「考え、議論する」ことにした。「お代をもらうのはよくない」と言いつつ、自分もキツネのような友達作りをしていないだろうか。だれかと友だちになりたいとき、どのようにしたらお互いに近づけるだろうか。何をすれば「友達」と言えるだろうか。そして、どうしたらクラスのみんなと「本当の友だち」になれるだろうか。読み物に対する児童の感想や疑問を拾い上げながら、自分と友達との関係について「相互性」の視点から考え直すことをねらいとして、「友達ってなんだろう?」と問いかけながら授業を進めた。

キツネとクマ、オオカミのやり取りをヒントにしながら、児童全員が自分の問題として友情について考えることができたようである。児童のこころパレットシートには、次のような記述が確認された（以下、原文ママ）。

C1「きつねとおおかみのなかよし」

私はオオカミが本当の友達を教えてあげるまでは、きつねとおおかみは友達では無かったと思います。なぜかというときつねはくまにお金をもらって、それは自分も払えばいいし本当の友達はそんなふうにやんないと思います。[中略]本当にオオカミはやさしいなと思いました。

C2「ともだちや」

私はオオカミがやさしい人なんだと思いました。なぜかというときつねのことを最初から「きつね。」と呼んでいるからです。[中略]わたしもそんな、オオカミさんにあってみたいです。そして、わたしがそんなオオカミになりたいです。きつねも、気付いてやめるのがいいところですよ。

C3「本当の」

私は、いつもの友達よりも、優しくて本当の友達が欲しいです。それには、やさしくしたり親切にしないとできません。

C4「お金」

僕はいつもお母さんにお手伝いを頼まれたときに「お金をくれるならいいよ。」と言ってしまっていました。[中略]お金をとって友達になろうとしているのでよくないと思います。僕も将来そうならないように気をつけたいです。

多くの子どもこのころパレットシートに自分の見方・考え方を見つめ直す言葉が書かれており、自分の考えを見つめ直すことで、それぞれの仕方で「友情」のとらえ方が深まりを見せている。このことは、授業以前にすでに十分に教材を読み込んでいたため、授業の全体を通して友情についてじっくりと考えることができたからだろう。また、前時で登場人物の個性に十分に寄り添っていたことで、子どもたちが自然に彼らの行動に自己を投影し、赤堀のいう「自我関与」が達成されたことも指摘できる。オオカミに自我を重ね、自分

もだれかにとっての「オオカミになりたい」という記述はとりわけ象徴的である。まさに教科化以後の道徳科が目指す「深い学び」が実現されたといえることができる。

4. 4 三時間目「公德心を考える」

前二時間の活動を受けて、本時では「公共の精神」という視点からより大きな集団生活について考えるために、「自分がこの森に住む時、どんな動物として、どのようなことを求めるか」を考える授業を実施した。読み聞かせの際に「森の仲間仲間は仲が悪いのか」という議論が巻き起こったことを踏まえて、どうすればそこに住む全員が生活しやすい森になるかを考え、集団生活において相互を尊重することの大切さと、そのためのルールやきまりについて議論したかったためである。

森での生活を直接イメージするために、まずは子どもたちに「なりた動物」をあげさせたところ、〈表2〉のような結果となった。

表2 子どもたちの「なりた動物」

A 自分が直接入り込めそうな動物
ねこ5, うさぎ4, チーター2, シカ2, 犬, ミーアキヤット, イノシシ, 象, サル, ナマケモノ, クマ
B 森を俯瞰して見ている動物
鳥4, ツバメ3, オオワシ2
C 自分が好きな動物
クワガタ2, カブトムシ, パンダ

続いて、黒板に自分の分身である動物の絵を貼り付け、「森に住む動物たちに求めること」を考えるよう指示したところ、どうすれば全員が住みやすい森になるかを真剣に考える様子が見受けられた。途中、「鳥になって森全体の関係性を見渡したい」と考えた児童から、「この森で自分が心地よく暮らすために必要な考え方や決まりを議論したい」という意見が聞かれ、全員がそれに同意するという意欲的な場面がみられた。時間の関係から「各班で3つずつ考える」ことにした。各班からでた「決まり」は以下である。

- ① 1日最低1人友達を作る 1日最低5人と
会話をする けんかをしない
- ② 仲間を食べない 弱肉強食禁止 けんかを
しない
- ③ なかよくする 助け合う 森を大切にする
- ④ いじめない 助け合う ゆずり合う
- ⑤ 差別しないで譲り合って暮らす 健康状態
や家の状況を確認しあう 仲間を大切にする
- ⑥ 人の嫌がることをしない 仲良くする 人
に自分のやったことを擦り付けない
- ⑦ 差別しない みんなに優しくする 助け合
いをする
- ⑧ 仲良く暮らす 仲間を食べない 動物の物
を取らない

どの班からも、集団で暮らしていくために自分たちが大切にしたいこと、大切にすべきことが提案されている。児童の様子からは、自分の班の考えを理由とともに発表することはもちろん、他の班が提案した決まりの根拠にまで思いを巡らしている様子が見られた。個別的な友情という教材本来の主題から発展して、他者との相互性を意識することや、集団でよりよい生活をするための心構えや約束の大切さまで考えることができたのである。このことは、読み物教材を使って決められた価値の「伝達」に終始するのではない、子どもたち自身が価値を発見し「考え、議論する」道徳科授業をどのようにデザインするか、という本論文の課題に十分な示唆を与え得るものと考えられる。特に三時間目の話し合い活動でみられた子どもたちの意欲的な態度は、教師の予想を超えるものであった。時間をかけて物語に親しんだことで、自分も物語の一員として「考え、議論する」姿が確認されたのである。

以下では最後に、三回の授業を通してあらためて読み物教材の活用について考察し、本稿のまとめとしたい。

5 おわりに 一多様な価値を「考え、議論する」ための教材の活用方法一

本論文は、このたび「特別の教科」となった道徳授業における読み物教材の活用方法について、新たに提唱された「考え、議論する道徳」の理念に即して検討してきた。従来の「価値伝達型」授業に陥らないために、読み物教材の読み聞かせ活動を導入し、子どもたちの関心をもとに授業の主題を設定することを試みた。教科書の構成では「友情、信頼」の項目に指定される教材「友だち屋」を、「個性の伸長」と「公共の精神」を加えた三つの視点から扱うことで、読み物教材を多面的・多角的に捉え、本来考えるべき「友情」についてより深く「考え、議論する」児童の姿を確認することができた。具体的な成果としては、次の三点にまとめられる。

第一に、授業外の「読み聞かせ」活動を通して登場人物と出会ったことで、実施した全三時間において、読み物に対する自然で積極的な「自我関与」が可能になったことである。友達が欲しいというキツネの思いに共感する姿勢や、お代を払ってでも友達と過ごしたかったクマの気持ちを尊重する姿勢が見られたのは、登場人物を通して児童それぞれが自分自身の「友情」への思いを振り返ることができたゆえであろう。読み聞かせ活動を通して読み物と登場人物への親しみが生まれたことで、授業内においても物語に自分自身を投影しやすくなったものと考えられる。

第二には、登場人物への「自我関与」からさらに進んで、児童が物語の世界に入り込み、自分には何ができるか、自分ならどうするかと積極的に「考え、議論する」姿を引き出すことができた点である。一時間の授業内で読み物教材を読解し、あらかじめ決められた内容項目について議論するのでは、読み物に明示される価値を見つけだすことに終始し、荒木の述べる「価値伝達」型の授業になってしまう危険がある。対して本稿が試みた読み聞かせ活動から三時間にわたる道徳科授業の一連の流れを通しては、読み物に示される表面的

な教訓をさらに児童自身が深く掘り下げ、最終的に森の仲間全体が住みやすい環境づくりや、そのための自分自身の役割についても「考え、議論する」ことができた。クラス替えを経験し、新しい友達作りに翻弄される子どもたち自身の日常が、友達作りに努力するキツネたちの行動と重なったのかもしれない。ていねいに読み物と向き合い、登場人物への共感を大切にすることが物語の世界への没入を可能にし、物語の世界に入り込むことを通して日常に対する新たな視点の獲得につながったのである。

そして三点目は、教材の主題である「友情」をあくまで基軸としつつも、友情を成立させるために必要な周辺価値についても深く考え、多角的な視点から価値理解を深めることができた点である。特に三時間目の主題とした、森全体の生活を向上させるための「公共の精神」については、教師の予想を超えた授業展開もみられ、集団をより良くするための活発な話し合い活動を通しては、日常生活への影響も十分に期待できるものを感じた。一つの読み物を三時間の授業でじっくりと読み込んだことで、友達に対する自分自身の個性や在り方、友情を成り立たせる相互性、そして集団全体における自分自身の役割や在り方という視点の広がりが可能となり、時間を重ねるごとに児童の関心もまた広く深まっていく様子が確認された。

読み聞かせ活動から児童の関心を抽出し、それをもとに道徳科授業を構成していくスタイルは多くの時間と労力を要するものの、児童の思考が多面的・多角的に深まっていく様子は、限られた一単位時間で教材を読み込み、提示された項目のみを中心に議論する従来型の授業では見ることでできないものであった。授業後や授業外で読み物の内容を思い返す時間も多くなり、友情の在り方や集団生活について、教室から抜けだした学びへとつながったことも、本研究の成果といえることができる。以上のことから、道徳的価値について深く「考え、議論する」ために、読み物に時間をかけて向き合うことは一定の有効性をもつものといえることができる。

一方で、本論文が提案した道徳科授業を実現するためには、いくつかの課題が残されることもまた指摘しておかなければならない。一点目は、教科化にあたって策定が必須となった道徳科年間指導計画との関連についてである。学習指導要領解説には、使用する教材やその使用方法に関してある程度の柔軟性が認められているものの、しかし採択された教科書の構成や多くの指導参考書には、ひとつの読み物でひとつの内容項目を扱う授業構成が一般的にとられている¹⁸。実際に本取り組みを提案した本校主催の研究大会・道徳科分科会でも、一年間の指導計画を立てる場合、同一教材を使って三時間続きの授業を構成することが現実的に可能であるか、という意見が少なからず聞かれた。学習指導要領解説では、重点項目について複数時間で取り扱うことは明らかに認めているものの、一つの教材を多様な視点から取り扱い、複数の内容項目で授業を構成することについては現状明記されていない¹⁹。物語にじっくりと向き合うことが深く考えることにつながるとすれば、たとえば国語科で扱う物語を、道徳科において道徳の問題として深くとらえ直すことも十分に考えられる。学校全体で共有すべき重点項目の選定方法や、国語科をはじめとした他教科および「総合的な学習の時間」との関連など、本稿で提案した授業実践を年間指導計画にどのように位置づけていくかについては、道徳科の理念やカリキュラム・マネジメントの視点からさらなる検討が必要である。

また、読み聞かせから児童の反応をダイレクトに受け取ろうとする場合、物語を読みながら児童が自由に反応を表現し、教師がそれを細やかに受け取るという活動自体に、ある程度の訓練が必要であるだろう。本論で述べたように、本校では絵本の読み聞かせ活動を日常的に実施しており、その積み重ねがなければこうした授業実践はかなり高度であると思われる。週一時間の道徳科は道徳教育の要であり、道徳科授業の充実のために教科外活動での努力が必須であることはいうまでもないが、具体的にどのような時間にどのような活動

を取り入れるのがよいか、「考え、議論する道徳」授業を実現するための学校教育全体での取り組みについても、積極的に検証・提案していく必要がある。本稿が提案した読み聞かせ活動の充実は、十分にその一例に位置づくものであろう。本研究の成果を生かし、道徳科授業における読み物教材の活用方法について、さらなる研究を続けたい。

註

- 1 中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」2014年10月21日。
- 2 赤堀博行「道徳の特別の教科化に期待すること」(永田繁雄編著『平成29年版 小学校新学習指導要領ポイント総整理 特別の教科道徳』東洋館出版社, 2017年), 20頁。
- 3 平成20年改訂の学習指導要領(小学校)では、道徳教育の目標が次のように示されていた。「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し、未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。」
- 4 赤堀前掲(註2), 21頁。
- 5 柳沼良太「考え、議論する道徳」の指導法—主体的・対話的で深い学びの視点から」(「考え、議論する道徳科」を実現する会編『「考え、議論する道徳」を実現する！ 主体的・対話的で深い学びの視点から』図書文化社, 2017年), 45-46頁。
- 6 同上, 53-54頁。
- 7 赤堀博行「道徳授業における教材活用にかかわる一考察」(日本道徳教育学会編『道徳と教育』第336号) 107~117頁。
- 8 同上, 115-116頁。
- 9 同上, 116-117頁。
- 10 たとえば西野真由美・鈴木明雄・貝塚茂樹編『「考え、議論する道徳」の指導法と評価』(教育出版, 2017年) などを見ても、読み物教材を活用しながら「考え、議論する」道徳を実現するための方法が多数紹介されている。
- 11 荒木寿友「これからの道徳教材の方向性—資質・能力を育成するための道徳教材開発」(日本道徳教育学会編『道徳と教育』第336号), 123頁。
- 12 同上, 124頁。
- 13 同上, 123頁。
- 14 同上, 126頁。
- 15 同上。
- 16 赤堀博行編著『考え、議論する道徳科授業の新展開』東洋館出版, 2018年。
- 17 本校の道徳科で取り入れている振り返り用のシート。教師側から設問などは示さず、各児童が授業で感じたキーワードと、授業全体を通しての振り返りを自由に記入する。
- 18 たとえば(註16)で言及した赤堀編著の参考書や、(註10)で言及した西野らによる著書など。
- 19 平成29年版『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』, 第四章, 3「年間指導計画作成上の創意工夫と留意点」を参照。

(山田真由美 北海道教育大学札幌校講師)
(根岸 良久 北海道教育大学
附属札幌小学校教諭)

