

読み物資料に基づく道徳授業の考察 (3) 価値「親切」「思いやり」に焦点を当てて

川野 哲也

A Consideration of Moral Class Based on Reading Materials (3) : Focusing on the Value, “kindness”, “compassion”

Tetsuya KAWANO

1. はじめに

2014年の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」において「特別の教科 道徳」(以下、道徳科とする)の導入が示され、「考え、議論する道徳」への転換が模索されてきている¹⁾。筆者はこれまで、読み物資料を用いた道徳授業のあり方について検討してきた。授業のあり方を二つに整理できる²⁾。一つは、主人公はどんな気持ちかを想像させたり、なぜそのように行動したかを想像させたりする授業である(筆者は心情追求型と呼ぶ)。その場合、主人公の行為や感情の変化に焦点を当て、「どんな気持ちか」と主人公の気持ちを問うこともある。あるいは「なぜ」と問いながら、人物がそのように発言、行為した理由を問うこともある。一つは、主人公の判断場面に際し、自分ならばどのように判断行動するかを考えさせる授業である(一般的には問題解決的学習と言われるが、それほどはっきりした問題を含んでいない場合もあることから、筆者は意思決定型と呼ぶ)。整理すると表1のようになる。

授業型	発問
心情追求型	・どんな気持ちか(心情発問) ・なぜか(理由発問)
意思決定型	・どうすべきか(行動発問)

表1

授業の中で子どもたちは何を理解し、どのように考えるのだろうか。それは資料のとらえ方や発問の仕方によって変わってくる。本論では、「思いやり」「礼儀」「美しい生き方」等についての読み物資料³⁾及びそれについての指導案を取り上げ、授業の展開の仕方、子どもたちの学びの特徴について検討したい。その際、読み物資料について興味深い批判を行っている宇佐美寛の議論に焦点をあてる。

2. 親切な気持ちになること

まずは小学1年生のいわば定番資料の一つである「はしの上のおおかみ」⁴⁾である。道徳科の学習指導要領では低学年「身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること」についての教材となっている。概要は以下の通りである。

山の中に一本橋があった。多くの動物たちがその橋を使っていた。うさぎとオオカミが橋の上で出会うと、オオカミは自分が先だと言い、うさぎに戻るように言って自分が渡る。その後、毎日のようにオオカミは、橋の近くでたぬきやきつね等の動物たちにいたずらをするようになる。ある日、目の前に巨大な熊が現れた。オオカミは自分が下がろうとしたが、熊はオオカミをかかえてうしろに降ろした。それからというもの、オオカミは橋の上で他の動物たちをかかえてあげるようになった。

この資料を使った授業は、おおかみの気持ちを問いながら進めるのが一般的である。うさぎや他の動物たちに対して威圧的に降る舞う際のおおかみの気持ち、クマを見た時のおおかみの気持ち、動物たちに優しく接した時のおおかみの気持ちという流れで追体験させながらとらえる。ここでは白石芳江の実践⁵⁾を取り上げよう。白石は「『もどれ、もどれ』と言って動物たちを追い返したおおかみは、どんな気持ちだったか」と発問する。子どもからは「意地悪すると、おもしろいな」「ほくは、みんなより強いんだぞ」という答えが聞かれる。次に「大きなくまが橋を渡ってくるのを見た時、おおかみはどんなことを考えたか」と発問する。子どもは「大きくてほくより強そうだな」「道を譲らないといけないぞ」と答える。さらに「くまに抱き上げられ下された時、おおかみはどんな気持ちになったか」と発問する。子どもは「意地悪をされると思ったのに、優しくしてもらってびっくりしたな」「くまはなんて優しいのだろう」と答える。最後に「おおかみは、くまの後ろ姿を見送りながらどんなことを思ったか」と発問する。子どもたちは「ほくもくまのようになりたいな」と答える。

授業者がおおかみの気持ちを問い、子どもはその問いに答えながら教師がねらいとしているところ（親切にすることの大切さ）に向かう。他の実践も同じような形で示されている。渡辺由莉の指導案⁶⁾では「うさぎを抱き上げ、親切にしたおおかみは、どのような気持ちだったか」と問い、「相手に優しくすると、自分もいい気持ちになるんだ」「みんなごめんね」という答えを引きだそうとしている。

理由や背景に焦点を当てる授業もある。どの段階で変わったのか、なぜ変わったのか、ということを開く加藤宜行の授業⁷⁾である。加藤の授業は「おおかみを変えたものはなに?」「おおかみがやさしくなったのはいつから?」という発問を設定する。くまとばったり会ってくまに対して道を譲ろうとしたその行為は、思いやりではなく、くまが怖いためである。しかし最後は他の動物にやさしく接することができる。その変化はなぜ起こったのかという問いである。加藤宜行は、報償目当てや自己満足ではなく、思いやりの心に裏付けられた親切な行為に気づかせたいと考える。加藤は、やさしくされたから、やさしくできるようになったという点でまとめようとしている。

竹井秀文の授業⁸⁾においても「どうして、このおおかみさんは、変わったんだろう?」という問いを掲げている。子どもが「おおかみは意地悪がおもしろいと思っていたけど、熊さんに出会ってそれが消えた」というと、竹井は「意地悪しておもしろい方がいいんじゃない?」と揺さぶり発問をする。子どもから「『やさしいっていいな』が伝わった。熊さんは『やさしいっていいな』を伝えたんだと思う」という答えが返ってくる。

おおかみが変わったのはなぜか。上記の子どもたちの意見以外にも様々な答え方が浮かぶ。筆者なりに膨らませてみよう。おおかみは前半と後半では大きく変わっている。当初、おおかみはうさぎには威圧的、くまには服従的だった。強い者は威張って良い、弱い者は遠慮するべきという考え方だったと解釈できる。それは自己中心的というよりはむしろ、権力主義的というべきであろう⁹⁾。ところがくまは、決して威張るわけでもなく、強さを誇示したり、命令したりするわけもなかった。くまは、そのままおおかみを抱きかかえたのである（おおかみに道を譲ったわけ

でもない)。それはなぜだろうか。くまはやさしいから、親切だからという答え方では十分ではない。そこには遊び心というか、スキンシップを楽しむような気持ちがあると解釈できる。そのようなあり方こそが、本当に強くて存在感のある姿なのである。圧倒的な強さから出てくる余裕、心の大きさ。それを感じたというのが、おおかみに変化したことの最も納得できる理由である。おおかみの心の底に、かっこよくなりたいという思いがあったからこそ、おおかみは変わったのである。こうした答え方は、子どもからは出にくいかもしれないが、その答えを用意し、示唆しながら問いかけることには意味がある。

「どんな気持ちか」と問うよりも、「なぜ」と問う方がいっそう深い地点まで追求できると思われる。どんな気持ちかと問えば、うれしいとか、驚いたといった、その時のおおかみの感情が焦点化される。おおかみの心情を言葉で表現する作業は、それほど困難なことではない。その追求は、思いやりの気持ちを大切にするという結論へと向かう。一方、なぜと問えば、その瞬間の気持ちだけでなく、その人物の生き方まで含めて、じっくりと時間をかけて考えなければならない。

問題解決、意思決定を中心にすえる授業¹⁰もある。話を途中で止めた上で「自分がおおかみだったら、どうするか」と問いかけ、「ジャンケンして、勝ったほうが通ることにすればいい」「相手が弱いなら、譲ってあげると喜ぶと思う」「どちらか一方の人が渡れるルールにすればいい」「話し合い、どちらかが譲る」等の答えを引きだそうとしている。教師は問題解決の視点として「悲しい人を出さない」「強い人が威張らない」等の論点を提示しながら、よりよい方法を考えさせるよう指導している。

「はしの上のおおかみ」を取り上げながら授業構成のあり方について検討してきているが、ここで宇佐美寛の議論¹¹に目を向けたい。宇佐美の議論は1970年代のものであるが、教科化された現在においてなお重要なものとなってきている。宇佐美は、この資料を読んで、自分がわからなかったことがわかるようになった、学んだり感動したりした、という変化を感じるだろうかと問いかける。「私は、この資料を読んでも実感が持てないのです」と宇佐美は言う。くまが親切であるということ、おおかみが改心したということは、文章に書かれてあるために文字としては理解できる。しかしそれは読み手の感情として起こったものではない。「くまが親切だということを、本当にしみじみと感じたか」「私じしんがおおかみであるかのように感じたか」と聞かれれば「そんな感じはしなかった」と答えるだろうと宇佐美は言う。

おおかみの気持ち、おおかみの感情がわかるというのはいっそう複雑なことである。宇佐美によればそれは「資料からおおかみの言動をパターンとして読み取り、それを手がかりとして自己の気持ちを感じずということ」である。厳密に言えば、おおかみの気持ちを感じているのではなく、それに似た自分自身の気持ちを感じているのである。おおかみの気持ちが分かるということは、その状況におけるおおかみの行動が具体的に明らかになり、おおかみの人格が見えてきた上で、それと類似した自分自身の感情を呼び起こすという形になる。ところが本資料には丸木橋の大きさや長さ、川の位置や様子、うさぎの姿や表情、おおかみとうさぎの距離感、おおかみの身振りなど、細かなことが一切削られている。それゆえ橋の上で譲るという行為の意味が分からないのである。それら行動の事実の部分が明らかになってこそ、おおかみがどのような存在であるかが分かる。人柄が分かるというのは、「その人物がどのような言動をする可能性があるかを予測しようということ」だと宇佐美は指摘する。「ある人がいばり屋であるということがわかる」のはどういうことか。それは具体的な条件において、彼がこのように言うだろうと予測できるということなのである。それゆえ具体的な状況や場面が明らかにならないままであれば、それは分類をしているにすぎない。結局のところ本資料は「弱いものいじめをしない」とか「だれにでも親切に」といったことばの例示をしているにすぎない。そのためこの資料を用いて「考える」ということができない、考えようがないと宇佐美は批判するのである。

宇佐美の批判は説得力がある。私たちは、人物の気持ちを理解するということをあまりにも自明のこととしてとらえてきた。この点について筆者は次のように考えたい。昔話や寓話のような文章では、「いじわるなおおかみ」「心やさしいおじいさん」等と表記することも多く、読み手はそう受け止めるしかない。真に人物の気持ちを理解するためには事実やエピソードから心情を読み取る必要があるが、それだけの十分な情報量はない。その点は宇佐美の指摘の通りである。では、授業で行っていることは無意味なのであろうか。実際の授業で行っているのは、物語の文脈に沿っておおかみの心情をおそらくこうではないかと推察することである。誤読にならない範囲で話を膨らませているのであって、それゆえ複数の仮説が成立する。昔話「ももたろう」を想起してもよい。子どもがいなくて高齢で貧しい生活をしている男性という仕組みから、「ももたろうが心配だ」「遠くへ行かないで欲しい」といった様々な心情を推察していくのである。いわば解釈を追加するような読み方なのである。そういう読み方が出来るのであれば、昔話や寓話を使った「考える授業」は十分に可能だと思われる。

宇佐美は資料の問題点を指摘するとともに、徳目の例示になっている点を批判している。授業が徳目の例示になっているかどうかは、ここでは十分に議論できない。おそらく、どのような気持ちであるかを問い、主人公の思いやりの部分に焦点を当て、それがとても大切な気持ちですねと念押しするような場合において、それは徳目の例示ということになるであろう。しかしながら様々な答えを想定する発問であるならば、それは徳目の例示とはなっていないように思われる。

3. 思いやりと思いやり行為の関係

次に小学5年生の定番資料「くずれ落ちたダンボール箱」¹²⁾である。学習指導要領においては、高学年「誰に対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にすること」についての教材である。概要は以下の通りである。

私と友子さん2人で、ショッピングセンターに行った時のこと。大売出し中で人が多かったため、裏側の狭い通路から中に入った。通路には段ボールが積んであった。そこを5才くらいの男の子がはしゃいで歩き、積んであった段ボールを崩してしまう。その子の祖母が片付けようとするが、子どもはそのまま走って行ってしまふ。私と友子さんは、代わりに段ボールを片付けてあげることにした。祖母と男の子が去り、片付けている時、店員が来て私と友子さんを厳しく注意した。店員は私たちが崩したと勘違いしたようである。私たちはむしゃくしゃしたが、言葉は出なかった。片付けが終わり、しばらくすると祖母が戻ってきて私たちにお礼を言う。「いいえ、いいんです」と言い、それ以上は語らずに終えた。二週間がたち、その店員と思われる女性から手紙が学校へ届く。誤解したことのお詫びとお礼であった。手紙は始業式で校長が読み上げた。校長は「こんな立派な人がいます。嬉しく思います」と語った。

一般的には、片づける際の気持ち、誤解により叱責された際の気持ち、誤解が解けて褒められた際の気持ち、といった形で場面ごとに主人公の心情を聞くように展開する。小林沙友里の指導案¹³⁾を取り上げてみよう。小林は「おばあさんが困っている様子を見て『わたし』はどのような気持ちか」と問う。子どもからは「ほうっておけない」「だれも手伝わないのかな」等の答えが出てくる。次に「段ボールを片付けている最中、店員さんにしかられたとき、『わたし』はどのような気持ちか」と問う。子どもは「こんなことなら、やらなければよかった」等と答える。さらに「おばあさんにお礼を言われたとき、『わたし』はどんな気持ちだったか」という問いに対して、子どもは「お礼をいわれてうれしいが、店員には腹が立つ」「おばあさんに喜んでもらえてよかった」等と答える。最後に「朝会で、校長先生の話聞いた『わたし』は、どのような

気持ちか」と問うと、子どもからは「分かってもらえてうれしい」「しかられたけどやってよかった」等の答えが返ってくる。

授業は基本的には主人公の女の子の気持ちを問う形となっている。子どもはその問いに答えながら、教師がねらいとしているところ（親切にすることの大切さ）に向かう。他の実践も同じような形で示されている。原田俊彦の指導案¹⁴⁾においても、困っているおばあさんを見たとき、段ボールを整理しているとき、店員に激しい口調で言われたとき、その後店員のお詫びの手紙を聞いたとき、それぞれの気持ちを聞いている。

一方、主人公の女の子たちが段ボールを片づけようとした理由を問う授業もある。例えば中塩絵美の指導案¹⁵⁾である。中塩は「2人はどのような考えから、段ボールを片付けたのでしょうか」と問う。それは片付けた理由についての問いである。「おばあさんが困っているから助けてあげよう」「男の子が迷子になってしまっは大変」等の答えが出てくる。中塩は親切にすることのよさや難しさについて考えるように仕向ける。「親切にすることの難しさとは、どんなことだろうか」と問うと、「勇気がある」「見返りを求めてしまう」等という意見が出てくる。そこで「どうしたらよいでしょうか」「それでも親切にしようと思いますか」と問いを重ねていき、「誰かによるこんでもらえるとうれしいから」という子どもの答えを期待する。

さらに特徴的なのは坂本哲彦の授業¹⁶⁾である。坂本が注目するのは、誤解によって自分たちが叱責されたということ、そのままおばあさんに言わなかったという箇所である。愚痴の一つでもいいくなるのが自然であるが、それをしなかった。それはなぜだろうか。そこには、おばあさんや店員への思いやりが含まれていると坂本は指摘する。それは片づけをする時の思いやりとはまた異なったもう一つの思いやりなのである。

女の子たちはなぜ片付けたのか。その答えは様々な観点で挙げることができる。筆者なりに膨らませてみよう。女の子たちが片付けた理由は、おばあさんが心配だった、子どものことが心配だった（子どもの気持ちもよく分かった）、裏口から入ったという後ろめたい気持ちがあった、通路が塞がれると他の客に迷惑だと感じた、などが推察される。彼女たちは決して思いやりの行為が大切だと意識しながら行動したわけではない。誰かに褒めてもらいたいと思いながら行動したわけでもない。咄嗟に出た行動なのである。思いやりのある人というのは、いわば周囲の人々の思いや辛さが自然に心に入ってくるような人である。女の子たちは叱責されている時に反論もなければ愚痴さえなかった。それはなぜだろうか。勇気がなかった、反論して自己の正当性を主張するのは見苦しいと感じた、店員さんに対する思いやりがあった（誤解が解けてしまえば店員さんが恥ずかしい思いになる）、などの答えが想定できる。いずれにしても、自分の利益を考える計算をしていなかったということである。

「どんな気持ちか」と問うよりも、「なぜ」と問う方がいっそう深い地点まで追求できると思われる。どんな気持ちかと問えば、心配だった、嫌だった、うれしかったといった、その時の女の子たちの感情が焦点化される。一方なぜと問えば、その瞬間の気持ちだけでなく、その人物の生き方まで含めて、時間をかけて考えなければならない。それは比較的難しい作業となるだろう。

思いやりや親切の行為は、時としてうまくいかないことがある。例えば電車で席を譲ろうとしたら断わられた、自分はそんなに老いていないと強く叱られる、などという場面である。他の読み物資料においても見いだせる¹⁷⁾。今回の資料は、最終的に褒められたために、資料に沿って気持ちをなぞっていけば「やってよかった」という結論に向かう。しかしそれでよいのだろうか。もし手紙が来なかったとすれば、どうだろう¹⁸⁾。叱られただけで終わるならば、最初から手伝わなければよかったと思うのは自然である。褒められたからよかったというまとめ方は、あまりにも表面的ではないだろうか。現実においてはこのようにうまくいかないこともある。その場合の重要な点は、結果というよりはその行為の価値づけである。たまたまそこに居合わせた第三者

は、自らのもやもやした気持ちを表に出すことなく去ろうとする彼女たちの姿に対して、とても美しいものを感じるに違いない。周囲はその行為を見て美しいと感動する。仮に誰からも褒められなかったとしても、例え誰も見ていなかったとしても、美しさそのものは変わらない。そうした観点については、授業で触れていくとよいと思われる。

4. 礼儀作法の中に思いやりは含まれているか

「生きたれいぎ」あるいは「フィンガーボール」を取り上げたい¹⁹⁾。学習指導要領においては、中学年「礼儀の大切さを知り、誰に対しても真心をもって接すること」についての教材である。概要は以下の通りである。

女王が外国の客人を招いていたあるパーティでの話である。その中の一人の客人が、手を洗うための水（フィンガーボールの水）を間違えて飲んでしまった。飲み水と勘違いしたようである。しかし女王はその間違いを指摘することなく、今度は自分自身もその水を飲んでみせた。その客人は恥ずかしい思いをせずに済んだのである。

時代がいつなのか、国がどこなのかは定かではない。そのためかなりの部分を推察で補いながら読む必要がある。授業は女王の気持ちを明らかにしながら読み進めることが多い。客人が飲んでしまった時の心情、自分が飲もうと思った際の心情、などである。井桁里美の指導案²⁰⁾を取り上げよう。井桁は「お客様がフィンガーボールの水を飲んだとき、女王様はどう思ったでしょう」と問う。子どもたちは「マナーを知らないのかしら」「緊張していらっしやるのかもしれない」と答える。正しい使い方を教えた方がいいという判断に向かう。別の子どもたちは「きっと、勘違いされただけでしょう」「恥をかかせてはいけません」と答える。正しい使い方を教えるのではなく、そのまま自分も飲むという判断に向かう。さらに井桁は「女王様は、どんな思いでフィンガーボールの水を飲んだのでしょうか」と問う。子どもたちからは「お客様が恥をかかなくてすむわ」「これで周りの人も何も言わないでしょう」等という答えが返ってくる。

授業は基本的には女王の気持ちを問う形となっている。子どもはその問いに答えながら、教師がねらいとしているところ（親切心に裏付けられた礼儀のあり方）に向かう。他の実践も同じような形で示されている。宗崎幸枝の指導案²¹⁾においても、女王はフィンガーボールの使い方を間違えたお客様を見てどんなことを考えたか、どんな思いでフィンガーボールの水を飲んだか等と問う。宗崎の場合は、さらにそのお客様の気持ちについても問うている。

ところでこの資料については、女王の行動を批判的にとらえるという授業も少なくない。山田誠は、問題解決的な授業のあり方²²⁾を構想する。フィンガーボールの水を飲むという行為は、客人を思いやる気持ちからなされたものであるが、形の上では礼儀に反した行為である。それゆえここでは「礼儀」と「思いやり」という二つの価値が対立していると言える。授業では「もし自分が女王だったら、どうしますか」と問い、子どもたちを女王の行為に賛成する立場と反対する立場に分け、その上で話し合いをさせる。「客に恥をかかせないために、客と同じようにフィンガーボールの水を飲む」という立場と、「礼儀作法に反することはよくないから、正しい作法を客に教える」という立場とで、向かい合って意見交換を行う。そう思った理由についてワークシートに記入させる。外国から来たお客様だから、礼儀作法を知らないのは仕方ないから、もともと指を洗う水だから、飲むのは不衛生、などの理由もある。さらにその話し合いを終えた段階で、第3の解決策（フィンガーボールの水を飲むこと以外によい方法はなかっただろうか）を考えさせる。子どもから、パーティ終了後に正しい方法を教える、事前に使い方を説明する、などの意見が出る。

この教材については、宇佐美寛が議論している²³⁾。宇佐美は、女王のしたことを肯定的にとらえることができないとした上で、いくつかの考えが浮かぶという。「もちろん他人の食べ方が目に入りますが、あたかもそれが目に止まらないかのように知らんふりをして自分の食事をつづけるべきものです」。もし女王がフィンガーボールの水を飲んでしまえば、他に列席している人にかえて客の失敗に気づきやすくなってしまいます。異なる文化圏からきた客人がフィンガーボールのことを知らなかったとしてもそれは当然であり、「ごあいさよう」くらいに思えば良い、等と宇佐美は議論する。

また宇佐美は、フィンガーボールの水を飲むことが最も良いかどうかは、その場にいなければ分からないと指摘する。パーティの規模、出席者の数、女王と客の位置関係、雰囲気、さらにその国との関係、客人の性格、女王の性格などが分からなければ、その行動が適切であったかどうかは分からない。そうした状況が分からないまま、女王の行動が正しいかどうかを議論するのは「いいことではありません」と宇佐美は言う。「事実を知らせるのはいいかげんのままで、そのいいかげんに知らされた部分的事実についてのある価値づけを押しつけようとしている」と宇佐美は批判する。

新井保幸もまた同じ観点で議論し²⁴⁾、フィンガーボールの使い方を教える、気づかないふりをする、等の方法があると指摘する。その上で新井は、女王の行動はいささか子どもっぽい、短絡的であると批判している。

整理しよう。本資料は、客人を気遣うがゆえに思い切って礼儀作法を破ってしまうという女王の話である。それを批判的にとらえる視点で授業を展開しているのが、意思決定、あるいは問題解決的な学習である。授業では、女王の行動を支持するか、支持しないか。フィンガーボールの水を飲むか、飲まないかといった点を中心に議論させる。そこには「礼儀」と「思いやり」の二つの価値が対立しているようにも見える。なお、行動が正しいかどうかを考えるためには、その時の状況やお互いの関係が明らかになっていなければならない。本資料はそのための十分な情報を含んではいない。

さて、こうした議論についての筆者の考え方である。女王の行動に検討の余地があるのは確かだとしても、女王を批判的にとらえるということに、はたしてどれほどの教育的な意味があるだろうか。女王は道徳的ではなかったと結論づけたところで、子どもは何を得るだろうか。正しいと思われていたことをいったん疑うのはよいとしても、その先に何か学ぶべきことがなければ、そもそも道徳授業として成立していない。道徳授業として取り上げるのであるから、やはり基本的には女王の行動を善行としてとらえるべきではないだろうか。

実践者たちは批判的な見方を取り入れつつ女王の行動を肯定しようと努めている。山崎高志の実践²⁵⁾では、女王の行動は思いやりがあったと言えるかどうかを問うている。子どもたちからは「女王様は自分を犠牲にしたので、思いやりがあるといえる」「このお客様が、他のパーティでも同じ間違いをしてしまうから、思いやりがあるといえない」等の答えが出される。授業後に山本は「考えさせるといふねらいは達成できた。しかし、それをさらにゆりもどして、根底に流れている思いやりに児童自らが気づく本時のねらいは達成できなかった」と述べている。岡田千穂の授業²⁶⁾では、女王の行動が礼儀正しいかどうかを問うている。しかしそれは女王の行動を評価し、批判的にとらえるというよりはむしろ、本当かと疑いながらも、女王の深い考えに気づかせるということを求む。実践者たちが模索しているように、女王の行動を疑いつつも再評価するという視点が必要ではないか。

なぜ女王は水を飲んだのだろうか。おそらく様々なことを考えたうえでの行動である。以下は筆者のとらえ方である。客が水を飲んだ瞬間に周りにいた客はどう思うか。敢えて気づかないふりをする人もいるが、マナー違反に気づいて笑う人もいるかもしれない。清潔ではないような水

を飲んでることからその客のことを遠ざけてしまうような感覚になるかもしれない。女王は明らかにメッセージを発したのである。あの客を嘲笑しないで欲しいというメッセージ、あるいはこの水は清潔な水であって飲んでも大丈夫というメッセージであろう。本資料を読んで女王の行動を批判的に読むことは可能である。誰も完璧な判断ができていないわけではない。しかしながら女王がなんとかしてその場の空気を和ませようとしたという点、緊張感を持ちながら、何とかしてだれも傷付かない方法を考えようとしたというその意図は重要である。それは「思いやり」ともいえるし、「礼儀」だとも言える。それが形としての礼儀に反しているということはすぐに分かることである。女王はホストとして客人全体に気を遣っていたということ、その意図が重要なのである。それに比べれば事前に教えるとか、軽く触れるといった問題解決法は、それほど重要ではないように思われる。本資料で重要な学びは、客人をもてなそうとする思いと、その難しさにあるのではないだろうか。女王の行動を批判し、女王に成り代わって自分自身が判断するという授業には、筆者はあまり重要性を感じない。

5. 自己犠牲をとまなうこと

最後に取り上げたいのは「花さき山」²⁷⁾である。学習指導要領では、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の中の中学年「美しいものや気高いものに感動する心をもつこと」についての教材である。以下は、花さき山の概要である。

おそらくは江戸時代の頃、貧しい農村の話。山姥と呼ばれる老女の語りから始まる。あやという10才の女の子は山奥で山んばと会う。そこに咲く美しい花は、人間がやさしいことをすると咲く花だという。相手のことを考えて自分は我慢しているようなことがあると、ここに綺麗な花が咲く。昨日あやは妹のために我慢した。その花だという。家に帰ったあやはその話を周囲にするが、誰も信じてくれない。再び、山にはいるが、山んばにも会わず、花さき山もなかった。しかしあやは、やさしいことをするたびに、「あっ！ いま、花さき山で、おらの花が咲いてるな。」と思うようになる。

一般的には、あやの気持ちを明らかにしながら授業が進む。山んばに示されて美しい花を見た時の気持ち、かつて我慢した時の気持ち、再び我慢して花が咲いたと思う時の気持ちである。例えば赤堀美喜夫の授業²⁸⁾である。赤堀は「山んばに『あやおまえの足下…咲かせた花だ』と聞かされたとき、あやはどんな気持ちだったか」と問う。子どもたちは「本当に私が咲かせたのだろうか。不思議だなあ」「こんなにきれいな花が、私が咲かせた花だなんて、うれしい」などと答える。次に「泣いている妹のそよを見ているあやの心の中はどんなだったか」と問う。すると子どもたちは「私も欲しいけれど、おっかあを困らせたくない」「そよを喜ばせるために、我慢しよう」などと答える。さらに「『今、花さき山で、おらの花がさいているな。』と思うときのあやは、どんな気持ちだろうか」と問う。子どもたちは「きれいな花が咲いてうれしい」「誰かが私のしていることを見てくれる」と答える。

こうした授業は基本的には主人公の女の子の気持ちを問う形となっている。子どもはその問いに答えながら、教師がねらいとしているところ（生き方としての美しさ、気高さ）に向かう。他の実践も同じような形で示されている。竹井秀文の授業²⁹⁾では、花さき山を見た時どう思ったか、自分がさかせた花を見てどう思ったか、他の花を見てどう思ったか、等という発問が続く。美しい心とは何かと問う。思いやりを持つことややさしさをもって辛抱するというところに、気高さや感動があるという答えに向かう。

岩崎里恵子の授業³⁰⁾は、興味深い。授業では「自分はいらないからそよ買ってやれ」と言っ

た点について、なぜ自分にも買ってと言わなかったのかと問う。それはすなわち理由についての発問である。すると子どもたちから「たぶんお母さんのことを考えていたから言わなかったんだと思う」「私にも買ってって言ったらお母さんはとっても困ったと思うよ。だから自分はがまんした」等という答えが出される。さらに岩崎は子どもたちの文章を取り上げて問いかける。自分がほしいものを我慢した、あるいは辛抱したというのは、親切や優しくするということとは少し違うのではないかと問いかける。どうして花さき山で花が咲くのか。子どもたちからは「たぶん、ごほうびじゃないの」「山からの」「山ンばから」「花さき山の花は、いいことをした人だけが見られるんじゃないのかな」等という言葉が聞かれる。美しい花になるのはなぜか。この問いは重要である。我慢したことが美しい花になるという論理である。我慢したということの報い、それを子どもなりの言葉で言えば「ご褒美」となる。子どもなりに自己犠牲と美しい花との関係を見いだそうとしたのであろう。

坂本哲彦もまた同様の視点で子どもたちに問いかけている³¹⁾。坂本は「あやが赤い花を咲かせることができたのは、どのような理由からでしょうか」と問いかける。子どもたちから「我慢したこと」「譲ったこと」「喜ばせたこと」等が指摘される。その中で坂本は生き方として美しい、人としてかっこいいという点を提示する。

なぜ美しい花が咲くのか。それは他者のために我慢するという姿が美しいということをおいばファンタジックな形で示していると解せられる。この点については寺井正憲の議論が参考になる³²⁾。幼い子のやさしい行為、けなげな行為がある。それは他人のためになるということ以外に何らかの代償を求めるものではない。また簡単に周囲に知られるものでもない。山ンばはあやにその行為が美しい花に値するというのを伝えた。花さき山の世界は、現実世界とは異なる別世界である。それは子どもの行為に報いるものとして機能するとともに、その行為を美しいものに昇華させるように機能する。こうした寺井の解釈は筆者も同意するところである。さらに筆者なりに膨らませてみよう。花が咲くのは、その行為に応じて自然な形で咲くのである。それは有用性や利便性を追求する現実世界とは異なる、もう一つの原理である。あやの行為を、美しいものと示すことに意味がある。現実世界の中では、誰も幼い子の美しい行為に気づいていない。山ンばは大自然の側にいて、なんとでもあやに伝えなければならないと思ったのであろう。山ンばの思いについても、授業で触れていくとよいと思われる。

どんな気持ちかと問えば、我慢した時の気持ち、花がきれいだという気持ちをそれぞれ明らかにしていく。なぜかと問えばいっそう話は複雑になる。なぜ我慢したのか。妹のためというよりは母親や周囲の大人たちのためである。自分が欲しいと主張して妹と喧嘩になれば最も困るのは親である。なぜ美しい花が咲くのか。それは自己犠牲をしながらも他者のためにふるまうというその姿が、人として、生き方として美しいためである。美しさというのは、日常生活の中では見えにくい。それゆえ大自然の中で美しく咲くという形で示していると考えられる。

6. 考察

4つの読み物資料とその授業を取り上げて検討してきた。発問のあり方に即して整理してみる。

まずは主人公の心情についてどんな気持ちかと問う授業についてである。主人公の気持ちを問うならば、子どもは「～な気持ち」という形で答えるであろう。おおかみの威張りたい気持ち、思いやりの気持ち、女の子の思いやりの気持ち、驚いた気持ち、悔しい気持ち、(誤解が解けて)嬉しい気持ち、客人に対する女王の思いやり、花がきれいだなと思ったあやの気持ち、云々となる。子どもは読み物資料をとらえながら、嬉しい、悲しい、心配だ等、その場の主人公の感情を答えることになる。ただし厳密に言えば、授業で目指しているのは人物の気持ちを理解することではない(それは読み物資料の短い文章量では分からない)。授業で行っているのは、お

そらくこんな気持ちであろうと推察、解釈することである。

この授業は、主人公の心情に出来るだけ寄り添う形で進行する。主人公は思いやりの気持ちを持つ（あるいは途中で気づく）ということになっている。そのため読者である子どもが主人公の心情を一つひとつ推察していけば、最終的には思いやりの気持ちに同化する、ことが期待される。思いやりに欠けるような子であっても、この追体験の中で思いやりの気持ちを表現させよう、ということである。解釈は一つに限定しているわけではないが、読み物資料の話の展開に沿って主人公の感情を補っていくのであるから、おおむね議論の方向性は定まっていくことになる。あくまで主人公に寄り添うことを求めていくのであるから、それを越えて自由に考えるという余地は極力排除されているとも言えよう。主人公の心情に同化できないような場合、その子にとっては辛い時間となるかもしれない。

どうすべきかと問う授業（意思決定型、行動発問の授業）に注目しよう。「主人公はどうすべきか」「もしあなたが主人公だったら、どうするか」と問う授業である。主人公の行動場面を定めた上で、あなたがおおかみならばうさぎを通すか、あなたが女の子ならば段ボールを片付けるか、あなたが女王ならば水を飲むか、等と問う。読み物資料の示す方向性をいったん疑ってみたり、離れてみたりする。この場合、思いやりが大切だといった結論は見えにくくなり、「考える」という余地は大幅に増えることになる。選択肢が二つに整理できれば、討論形式で授業を進めることもできる（フィンガーボールのように、場合によってはそれがもう一つの道徳的価値を示していることもある）。さらに詳細な状況や当事者の関係など正確に示していけば、第三、第四、数多くの選択肢が見いだせる。

この授業は、読者である子どもが、いわば主人公に成り代わり判断を下す形になる。状況の中で自分に何が出来るかを考え、より正しい生き方を模索する。主人公の言動から離れ、場合によっては主人公の言動を批判し、問題を見いだしていく。確かに自分なりに考え、自分の生き方を追求するという点ではよいであろうが、そこに発見や学びはあるだろうか。正しい判断を模索して自分の意思や考えを表明するのであるから、子どもは登場人物よりも自分の方が正しいという前提に立つ。それでは子どもが何を学ぶかという点が曖昧になってしまうのではないだろうか。

そこで「なぜ」と発問する授業に注目する。「なぜ」と発問する授業は、人物の言動についてそれが正しいかどうかを検討する授業ではない。主人公が思いやりの気持ちを持った、思いやりの行為を行った、という善行だという前提でその背景や理由を探る。なぜおおかみが気持ちを入れ替えたのか、なぜ女の子たちは段ボールを片づけたのか、なぜ女の子たちは腹を立てて抗議しなかったのか、なぜ女王は取って水を飲んで見せたのか、なぜ山の奥深くに綺麗な花が咲くのか、等である。人物の行動には深い理由や背景があり、それはよく分からない。勿論そこには絶対的な答えはなく、全ては仮説や解釈のレベルである。子どもたちは自分の経験を手掛かりとしながら推察する。生活経験が少ない子どもたちは推察できないこともあるが、教師や周囲の大人がこんな思いだよと伝えてもよい。

授業を進めていくと子どもたちはいっそう複雑で広い視野に向かう。その追求は、気持ちを聞くとき以上に深いところまで進む。「はしの上のおおかみ」で描かれていたのは、思いやりというよりはむしろ、くまの心の大きさ、人間的魅力である。「くずれ落ちたダンボール箱」で描かれていたのは、無意識的な行動、周囲の全てに向けられたやさしさ、さらにはそうした行為に対する周囲の人々の感動である。「フィンガーボール」で描かれていたのは、大切な客人に対して常に気を配りながら、様々なメッセージを発していこうとする懸命な姿である。「花さき山」で描かれていたのは、他者のための我慢や自己犠牲が、現実の中では十分に評価されない一方で、別世界あるいは自然の中で美しいものとして昇華されていくさまであった。

はたして「思いやり」とは何か。思いやりを持った人というのは、目の前の相手だけではなく、

周囲の全てに常に気持ちを向けるような人である。その人は直接的に利益を得るわけではなく、場合によっては批判されたり誤解されたりすることもある。その一方、遠いところで誰かが見てくれたり、誰かが美しいと感動してくれたりする。考えれば考えるほど、「思いやりの難しさ」に気づくであろう。思いやりのある者ほど、迷いの度合いは増し、何をしてもよいか分からなくなる。

なぜという問い、理由について問いは、答えることが比較的難しい。逆に言えば、それだけ考える余地のある問いということになる。「考える」というのは、おそらくはその先に深い暗闇があり、謎があり、その向こう側へ進もうとする力のことを言う。今立っているその場ではなく、遙か彼方を目指して探究していくような時に「考える」のである。教師は、子どもが考えた先に何を発見するかということまで準備しておき、さてなぜだろうねと投げかけるとよい。じっくり時間をかけていけば、きっと見えない部分を読み取ろうとする力が育つであろう。今、道徳教育は転換期にある。「アクティブ・ラーニング」「考え、議論する道徳」「多角的で多面的に考える力」が重視されてきているが、それにうまく合致するのは、意思決定や問題解決を中心にした授業というよりは、理由を問う授業だと考えることができる。

本論では、「親切」「思いやり」の読み物資料を中心にして議論してきた。「なぜ」という問いが重要であるということ、それによる考察の広がりが示唆されてきている。今後は他の価値や資料についてもさらに目を向けていく。特に行動力について焦点を当て、ロールプレイの意味、評価についても検討したい。

<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) 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。川野哲也「読み物資料に基づく道徳授業の考察(2)」『山口学芸研究』第10号、2019年、pp.1-17。
- 3) 「思いやり・親切」に焦点を当て、読み物資料の構成や特徴などについて分析検討した先行研究もある。池田直美、植田和也「『思いやり・親切』を扱う道徳読み物資料に関する一考察」『香川大学教育実践総合研究』31号、2015年、pp.107-118。
- 4) もとは奈街三郎の童話作品であり、分量を整理して掲載されている。副読本や『わたしたちの道徳』でも取り上げられている。本論では『小学どうとく はばたこうあすへ1』(教育出版、道徳教科書)を参照した。
- 5) 白石芳江「身近にいる人に温かい心で接し、親切にしようとする児童を育てる」赤堀博行編著『道徳授業の定石事典 低学年編』明治図書、2012年、pp.73-80。
- 6) 渡辺由莉「はしの上のおおかみ」赤堀博行編著「考え、議論する道徳科授業の新展開 低学年」東洋館出版社、2018年、pp.48-51。
- 7) 加藤宣行著『道徳授業を変える教師の発問力』東洋館出版社、2012年、pp.58-66。加藤宣行、竹井秀文編著『実践から学ぶ深く考える道徳授業』光文書院、2015年、pp.45-47。
- 8) 竹井秀文「人に温かく接し、親切にする心」柳沼良太、竹井秀文著『アクティブ・ラーニングに対応した道徳授業』教育出版、2016年、pp.54-59。
- 9) こうしたことについて明示的に指導することは稀である。上地完治らもまた、動物たちの間に権力関係があった点を指摘している。上地完治ほか「子どもたちに考えさせる道徳授業づくりに関する実践的考察」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』第21巻、2014年、pp.121-134。
- 10) 星直樹「はしの上のおおかみ」柳沼良太ほか編著『定番教材でできる問題解決的な道徳授業』図書文化、2017年、pp.30-34。
- 11) 宇佐美寛著『「道徳」授業批判』明治図書、1974年、第二章。
- 12) 「くずれ落ちただんボール箱」『新しい道徳5』(東京書籍、道徳教科書)参照。
- 13) 小林沙友里「相手の立場に立って親切にしようとする児童を育てる」赤堀博行編著『道徳授業の定石事典』明治図書、2012年、pp.74-81。
- 14) 原田俊彦「だれに対しても思いやりの心もち、相手の立場に立って親切にする」赤堀博行、馬場喜久雄編著『道徳授業の発問構成 5・6年』教育出版、2013年、pp.58-63。

- 15) 中塩絵美「くずれ落ちただんボール箱」赤堀博行編著『考え、議論する道徳科授業の新展開 高学年』東洋館出版、2018年、pp.52-55。
- 16) 坂本哲彦著『道徳授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社、2014年、pp.87-101。
- 17) 読み物資料「心と心のあく手」(『小学どうとく4生きる力』日本文教出版、道徳教科書)「加山さんの願い」(『新しい道徳3』東京書籍、中学校の道徳教科書)など。
- 18) 坂本哲彦は、授業において「手紙が来なかったら(つまり、誤解が解けなくても)二人の気持ちは晴れなかっただろうか」と子どもに問いかけている。
<http://sakamoto.cside.com/sakamoto2006/danbouru.htm> (2019.12.25 閲覧)
- 19) 「フィンガーボール」『小学道徳4生きる力』(日本文教出版、道徳教科書)参照。なお、この作品は吉沢久子のエッセイ『美しい日々のために 少女の日の生活設計』による。「生きたれいぎ」という題名で掲載している教科書もある。
- 20) 井桁里美「生きたれいぎ」赤堀博行編著『考え、議論する道徳科授業の新展開 中学年』東洋館出版、2018年、pp.138-141。
- 21) 宗崎幸枝「礼儀の大切さを知り、だれに対しても真心をもって接する」赤堀博行、長谷徹編著『道徳授業の発問構成 3・4年』教育出版、2013年、pp.52-57。
- 22) 山田誠「フィンガーボール」柳沼良太ほか編著『定番教材でできる問題解決的な道徳授業』図書文化、2017年、pp.86-93。石丸憲一は、本資料について、道徳的価値の相関図を作成し、議論している。(石丸憲一著『考え、議論する道徳に変える教材研究の実践プラン』明治図書、2018年、第1章。)
- 23) 宇佐美寛著「『道徳』授業をどうするか」明治図書、1984年、pp.81-90。
- 24) 新井保幸「道徳教育の在り方に関する批判的考察」『国際経営・文化研究』21巻1号、淑徳大学国際コミュニケーション学会、2016年、pp.215-227。
- 25) 山崎高志「思いやる気持ちの大切さに改めて気付かせる」『道徳と特別活動』Vol.20、文溪堂、2003年11月、pp.20-23。
- 26) 岡田千穂「『マナーを破った女王様は本当に礼儀正しいのか』を問う」加藤宣行、竹井秀文編著『実践から学ぶ 深く考える道徳授業』光文書院、2015年、pp.90-95。
- 27) 「花さき山」『小学道徳4生きる力』(日本文教出版、道徳教科書)参照。この資料は、もとは斎藤隆介の童話集『ベロ出しチョンマ』に掲載され、後に絵本となった。
- 28) 赤堀美喜夫「花さき山」赤堀博行編著『考え、議論する道徳科授業の新展開 中学年』東洋館出版、2018年、pp.104-107。
- 29) 竹井秀文「美しいものに感動する心」柳沼良太、竹井秀文著『アクティブ・ラーニングに対応した道徳授業』教育出版、2016年、pp.85-90。
- 30) 岩崎里恵子「あやの生き方にどう共感させるか」『道徳教育』No.571、2006年2月臨時増刊号、明治図書、pp.15-21。
- 31) 坂本哲彦著『道徳授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社、2014年、pp.50-57。
- 32) 寺井正憲「『花さき山』における幻想的世界の積極的解釈」『国語指導研究』第1集、筑波大学国語指導研究会、1988年、pp.23-32。