

# 琉球大学学術リポジトリ

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：  
資料「はしのうえのおおかみ」の教材研究を通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2015-01-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 上地, 完治, 眞榮城, 善之介, 稲嶺, 盛久, 上地, 豪, 比嘉, さやか, 新垣, 博也, Uechi, Kanji, Maeshiro, Zennosuke, Inamine, Morihisa, Uechi, Tsuyoshi, Higa, Sayaka, Arakaki, Hiroya, 眞榮城, 善之介 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/30194">http://hdl.handle.net/20.500.12000/30194</a>

## 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 —資料「はしのうえのおおかみ」の教材研究を通して—

上地完治・眞榮城善之介・稲嶺盛久・上地豪・比嘉さやか・新垣博也

### A Consideration of Designing of Moral Lesson in Which Children Can Think and Learn Deeply: Through a Analysis of the Moral Lesson Materials "A Wolf on the Bridge"

Kanji UECHI, Zennosuke MAESHIRO, Morihisa INAMINE,  
Tsuyoshi UECHI, Sayaka HIGA, Hiroya ARAKAKI

#### はじめに

「道徳の時間は学習の時間でなければならない」。これが、我々が道徳授業を考えるときのキーコンセプトである。それは、道徳の時間を「躰の時間」であるかのように捉えて、子どもたちに望ましい価値を伝えたり念押しする時間とならないようにするということを意味する。「望ましい価値を子どもたちに伝える」という表現は、一見すると反論の余地のない道徳教育の基本原則であるように思われるだろう。しかし、授業のねらいとされ、その時間に伝えようと試みられる「望ましい価値」について、子どもたちはすでに知っているだろうか。全く知らないことについて学ぶのであれば、そこには何らかの発見や驚き、あるいはそれまでの意見の変化という形で「学習」が成り立つといえるだろう。だが、学習指導要領に記載されている内容項目は、どれも常識的なことがらであり、子どもたちがそのことについて、道徳の時間に初めて触れるということは考えにくい。したがって、道徳の時間を常識的な内容の確認の時間ではなく、常識的な内容についての「学習」の時間とするためには、授業の中でねらいとする価値につい

て子どもたちが深く考えて、他者との学習を通して新たな考え方・感じ方があることを知る機会とならなければならない。道徳的価値に対する考えや理解を深めるこうした機会を「学習」と表現するならば、我々がめざしていることをここでは、子どもたちに考えさせる道徳授業づくりと表現することができる<sup>①</sup>。そしてそのような「学習」が道徳の時間に成立するためには、教師の専門的な働きかけ—すなわち授業づくり—が不可欠なのである<sup>②</sup>。

子どもたちに考えさせる道徳授業をつくるためには、とりわけ資料分析と指導案検討が決定的に重要である。授業を構想するにあたって、どの資料を用いるか決定するのみならず、その資料からどのような価値が読み取れるかということに授業者が事前に多様な視点から深く理解していなければ、授業が平板な理解のレベルでとどまってしまうことになる。また、多様な視点から深く資料を理解できたとしても、その資料と子どもたちを適切に出会わせたり、子どもたちがそれを用いて考えを深めようとするための手掛かりや手助け、示唆などを適切に与えることができなければ、子どもたちは資料が有し

ている豊かな価値の世界の扉を開けることができずに、その前で立ち尽くしてしまうことになってしまうだろう。したがって、その資料を子どもたちにどのように提示し、どのような発問をすることで子どもたちにどのような学習の機会を提供するかという教師の働きかけを工夫・吟味し、また子どもたちはそのような働きかけに対してどのような反応を示すだろうかと予想することが、子どもたちに考えさせる授業をつくりだすための鍵なのである。

本論では、我々が実際におこなった資料分析や指導案検討を詳細に振り返ることで、子どもたちに考えさせる道徳授業を創りだすためのこうした鍵の一例を提示してみたい。

## 1. 本論で取り上げる授業の背景

資料分析や指導案検討の具体的な内容に入る前に、本研究がなされた背景について少し説明したい。今回の指導案を実質的に作成し、その指導案で実際に授業をおこなったのは、本論の共同執筆者のなかの1名で、琉球大学教育学部附属小学校に勤務し、道徳教育についての実践・研究を日々おこなっている教員である（以下、この教員を「授業者」と呼ぶ）。附属小学校の使命の1つには「公立学校に対する情報発信」があり、毎年11月に開催される公開研究発表会では公立学校からの参観者を意識して提案授業がおこなわれている。授業者も授業を参観する公立学校の教師への情報発信を非常に大事にしている、参観者が提案授業を見て、それを自らの学級に持ち帰って実践することができるような提案にしたいと願っていた。

附属学校の研究発表である以上、そこにある種の提案性が不可欠であることはいうまでもない。しかし、この提案性がときに公立学校の教師にとって、自分たちの日常の授業には役に立たないものとして映ってしまわないだろうかと思われ、授業者は危惧した。たとえば、道徳授業の場合、既存の副読本に掲載されている資料ではなく、自分が作り出したい授業に合った資料を自作することができる。一般に自作資料と呼ばれているものだが、自作資料で素晴らしい授業を提案しても、それを参観する公立学校の教師にとって自作資料をつくる

ことは「ハードルが高い」と受け止められないだろうか。あるいはまた、日常的な多忙さの中で自作資料をつくる時間的余裕を見出せずに、結局、「それは附属小学校だから」「日常の授業ではなく研究だから」といって流されてしまわないだろうか。こうした危惧から、授業者は今回、誰もが知っている一般的な資料で授業を構想することにこだわった。

今回の授業で用いた資料「はしのうえのおおかみ」は、ほとんどの副読本に掲載されていて、小学校低学年の担任を経験したことのある教師にとって、なじみのある資料である。しかも、この資料は、雑誌『道徳教育』に掲載されている記事の中で、小学校低学年の資料として一番人気のある資料として紹介されていた<sup>6)</sup>。この資料であれば、公立学校の教師も恐らく授業で活用した経験がある人も多いと思われるので、提案授業後の研究会（授業リフレクション）のときに参加者が自らの経験を交えながら意見交換することが期待できる。そして、公立学校でもその授業を実際に試みる教師も現れるかもしれない。こうした理由から、授業者は「はしのうえのおおかみ」で提案授業を構想することにした。

もちろん、この授業が附属学校の公開研究発表会においておこなわれる以上、提案性を有していることも必要である。それゆえに、授業者はなじみのある資料を用いて、しかしこれまで見たことがないような授業が提案できないかと考えた。「はしのうえのおおかみ」を用いた道徳授業では、展開の工夫として役割演技を活用している授業をよく見かける。そこで授業者は、資料の各場面での登場人物の心情を問う一般的なインカルケーションのスタイルや、役割演技を活用した授業のスタイルではない、子どもたちに考えさせるための工夫を試みた。こうした授業を構想するために、筆者たちは合計3回集まり、のべ13時間を費やして検討会をおこなった<sup>4)</sup>。

では、そのような提案授業がどのように構想されていったのか。次章以降では、資料分析や指導案検討の過程でなされた議論や提示されたアイディアなどを具体的にとりあげ、子どもたちに考えさせる道徳授業をつくるための視点を提示して

いくことにしたい。

## 2. 資料選定について

「はしのうえのおおかみ」を資料として用いるとしても、先述したように、この資料は多くの副読本に掲載されており、その挿絵だけでなく、表現も少しずつ異なっている箇所がある。そこで、「はしのうえのおおかみ」という資料を分析する

まえに、どの出版社の「はしのうえのおおかみ」を使用するかということからまず検討した。

授業者は副読本6社に掲載されている「はしのうえのおおかみ」を比較して、そのうちの4社の資料を検討会の場に持ち込んだ(図1)。

「はしのうえのおおかみ」の資料はすべて、次の3つの場面から構成されている。まずおおかみ

### <A社>

一ぼんぼしが ありました。  
うさぎが わたって いくと、 むこうから  
おおかみが わたって きました。  
「こら こら、もどれ、もどれ。おれが  
ききに わたるんだ。」  
おおかみが こわい かおで、  
どなりました。うさぎは びっくりして、  
すずすずと あとへ もどって きました。  
「えへん えへん。」  
おおかみは、この いじわるが  
とても おもしろく なりました。  
それからは、きつねが きても、  
「こら こら、もどれ、もどれ」  
ためきが きても  
「こら こら もどれ、もどれ」  
と、 おいかえして しまいました。  
ある ひ、おおきな くまが、  
はしを わたって きました。  
おおかみは あわてて いいました。  
「わたしが もどります。」  
くまは てを ふって いいました。  
「ほら、 こう すれば いいのさ。」  
くまは おおかみを だきあげると、  
うしろに そっと おろして やりました。  
おおかみは くまの うしろすがたを  
いつまでも みおくって いました。  
つぎの ひ、おおかみは、はしのうえで  
うさぎに あいました。うさぎは あわてて  
もどろうと します。おおかみは やさしく  
よびとめました。  
おおかみは うさぎを だきあげ、  
うしろに そっと おろして やりました。  
おおかみは なぜか、まえより ずっと  
いい きもちでした。

### <B社>

いっぼんぼしが ありました。  
ある あさの ことでした。うさぎが はしの まんなかで  
わたって いくと、むこうから、おおかみが やって きて  
きました。  
「こら、こら」  
と、おおかみは うさぎを にらみつけました。  
「おれが わたって きたのに きが つかなかったのか。も  
どれ、もどれ。」  
おおかみに どなられて、うさぎは すずすずと うしろに  
もどりました。  
「えへん、えへん。」  
おおかみは、この いじわるが とても おもしろく なり  
ました。  
それからは、きつねが きても、ためきが きても、  
「こら、こら。もどれ、もどれ」  
と、みんな うしろへ おいかえしました。  
ところが、ある ひの ゆうがた、おおかみは、はしの ま  
んなかで、ぼったり、おおきな くまに あいました。  
おおかみは、あわてて おじぎを しました。  
「わたしが うしろへ もどります。どうぞ、おさきに わた  
って ください。」  
くまは、てを ふって いいました。  
「いや、いや、それには およばないよ。ほら、こう すれば  
いいのさ。」  
くまは、おおかみを だきあげて、うしろに そっと おろ  
しました。  
おおかみは、「なんて やさしいんだらう。」と おもいま  
した。そして、くまの うしろすがたを、いつまでも みおくつ  
て いました。  
つぎの ひ、おおかみは、はしの うえで、うさぎに あい  
ました。  
うさぎは、あわてて ひきかえそうと しました。おおかみ  
は、やさしく よびとめました。  
おおかみは、うさぎを だきあげ、うしろに そっと おろ  
して やりました。  
おおかみは、ふしぎな ことに、まえより ずっと いい  
きもちに なりました。

図1 出版社4社の資料

<C社>

一ぼんぼしが ありました。  
うさぎが わたって いくと、むこうから おおかみが やって きました。  
「こら こら、おれが さきに わたるんだ。もどれ、もどれ。」  
おおかみが、こわい かおで となりました。うさぎは びっくりして、 すごすごと もどりました。  
「えへん、へん。」  
おおかみは おおいぼり。とおせんぼうが おもしろく なりました。  
それから、きつねが きても、たぬきが きても、 いばって、  
「こら こら、もどれ、もどれ。」  
と、おいかえして しまいました。  
ある ひ、おおかみは、また、はしを わたって いました。すると、びっくり。 まんなかに、おおきな くまが のっそりと たって いたからです。  
おおかみは あわてて、おじぎを して いました。  
「わたしが もどります。くまさん、どうぞ おさきに。」  
すると、くまは てを ふりました。  
「いや、いいんだ。こう すれば、いいのさ。」  
くまは おおかみを だきあげると、 うしろに そっと おろして やりました。  
おおかみは はしの うえに たって、 くまの うしろすがたを いつまでも みて いました。  
つぎの ひです。  
おおかみは、はしの うえで うさぎに あいました。うさぎは、あわてて もどろうと します。おおかみは、 やさしく よびとめました。  
「いいんだ、いいんだ、うさぎくん。ほら、こう すれば いいのさ。」  
おおかみは うさぎを だきあげ、 うしろに そっと おろして やりました。  
「えへん へん。」  
ふしぎな ことに、おおかみは、まえより ずっと いい きもちでした。

<D社>

いっぼんぼしが ありました。  
うさぎが、まんなかまで わたって きた ときです。  
「こら こら。」  
と、おおかみが、うさぎを にらみつけました。  
「もどれ、もどれ。」  
おおかみに どなられて うさぎは うしろへ もどって いました。  
「えへん、えへん。」  
おおかみは、この いじわるが、とても おもしろく なりました。  
きつねが わたって きても、  
「こら こら、もどれ、もどれ。」  
たぬきが わたって きても、  
「こら こら、もどれ、もどれ。」  
  
おおかみは、  
「こら こら…」と いいかけて、くちを おさえました。  
くまが たって いたのです。  
「わたしが もどります。」  
おおかみが いいました。  
くまは、てを ふって いいました。  
「ほら、こう すれば いいんだよ。」  
おおかみを だきあげて うしろへ わたして やりました。  
「なんて やさしい くまさんだろう。」  
おおかみは、はしの うえから くまの うしろすがたを、いつまでも いつまでも みて いました。  
それから おおかみは、 みんなを やさしく わたして やりました。

が他の動物に意地悪をして楽しんでいる場面、次にくまに会ってはしを渡してもらった場面、そして最後に他の動物たちに優しくなった場面があり、どの場面のどの箇所に注目するかによって、中心発問が決まる。したがって、子どもたちに何をどのように考えさせるかという授業設計に応じて、資料の吟味がおこなわれた。

たとえば、おおかみが橋の上に立ってくまの姿をじっと見ている場面で、B社の資料には「おおかみは、『なんて やさしいんだろう。』と おもいました。」という記述があり、D社の資料にも「なんて やさしい くまさんだろう。」という記述がある。この場面は子どもたちにくまの優しさを考えさせたい重要な場面であるにもかかわらず、この2社の資料にはすでに「なんて優しいくまさんだろう」と考えさせたいことが書かれている。だからくまの優しさを授業で考えさせるなら、この2社の資料は不適切だという意見が出された。

同様に、おおかみがくまに渡してもらった後の気持ちを考えさせるならば、おおかみの心情が書かれていないD社の資料がいいだろうという意見もあった。D社以外の3社の資料では、最後におおかみは前よりずっといい気持ちになったという表現があるが、D社の資料にはその表現がない。だからD社の資料を用いれば、この場面でのおおかみの気持ちを考えさせることができる。

しかし、この最後の場面でのおおかみの心情表現については、上記とは逆の意見も出された。おおかみの優しい気持ちというのは、子どもたちに問えば容易に答えられるので、道徳授業の中心発問にはならないだろう。また、この心情を問うことを授業の中心に据えると、結局各場面の心情の変化を丁寧に押さえていく従来の心情道徳のスタイルになってしまい、提案性が弱くなる。むしろ、おおかみは優しい気持ちになったということを学習のゴールではなく、前提あるいはスタートして捉え、そこから道徳的価値を深める方策を探った方がいいのではないかということであった。

最終的に、D社の資料を提案授業では用いることになったのだが、それは単純にD社の資料が他の出版社の資料よりも優れているからではなかった。例えば、D社の資料は読んでいて非常に

リズムカルで、童話のようにテンポよく話が進んでいくという意見があった。D社の資料のこの特徴は、物語を味わうためにはいいが、先に示したような3場面を切り取って、登場人物の気持ちを問うような授業をおこなうためには、D社以外の資料の方が向いているといえる。つまり、どのような授業をおこなうかによって、よい資料の基準が変わってくる。いいかえれば、当たり前の話だが、授業のねらいや展開に合わせて資料を選択しなければならないのだ。もしも、資料の最初の方でおおかみが言っている「えへん、へん」という言葉と、最後に言った「えへん、へん」という言葉がC社の資料に出てくることに着目して、この同じ言葉の意味の違いを考えさせることで、おおかみの心情の変化に迫る授業を構想するのであれば、最後の場面でも「えへん、へん」というセリフがあるのはC社のみなので、C社の資料を選択することが適切となるだろう。

D社の資料を選んだ理由も、授業構想との関連からであった。今回は、各場面の心情の変化を追うような典型的な授業展開ではなく、ある種の提案性をもった授業をおこないたいという授業者の意図が、この資料選択に強く働いていた。そのため、くまに渡してもらっておおかみは優しい気持ちになったとか、他の動物たちにも優しい気持ちで接するようになったということは、最終的に子どもたちに獲得してほしいポイントではなかった。むしろそれを資料から読み取れる前提として確認したうえで、その次の展開を切り拓くような授業を構想したとき、D社の資料が最も適切だと思われたのである。ただし、提案授業で実際に子どもたちに提示する際には、一部手を加えて用いられた。

### 3. 教材解釈の事例—おおかみがくまから学んだことをめぐって—

#### (1) 多様な教材解釈が豊かな授業を創る

この資料を使って何を考えさせるのかという問いは、授業を構想するとき常に頭を悩ませる問題であり、考えさせる授業をつくるための鍵を握るポイントでもある。「はしのうえのおおかみ」の場合、威張っていたおおかみが優しくなったこ

とに子どもたちを向かわせようとする、とおおかみの優しくなった気持ちをどうやって子どもたちに自分事として実感させられるかという課題に直面する。その1つの方策としてしばしば役割演技を用いた授業展開が提案されているのだが、子どもたちは本当におおかみの優しい気持ちを理解して演じているのか、あるいは演じることでその気持ちを本当に自分事として感じているのか、正直なところ、疑問が残るのも事実である。

そこで、どのような問いを設定するのか追求した過程を示してみたい。まず本章では、授業の構想の中には直接採用されなかったが、資料分析や授業の展開を考える上でヒントになった考察を紹介したい。ここで紹介する考察のほとんどは、確かに授業展開の中には取り入れられなかった。だが、子どもたちがこうした観点から意見を出さないという保証はない。子どもたちから予想もしなかったような意見や質問が出されて対応に苦慮した経験は、学校で授業をおこなう者ならば全員が経験のあることだろう。したがって、教材研究の段階で突飛な意見も含めて多様な観点を予め挙げておけば、それだけ授業の中でそのような突飛な意見が出されても慌てなくて済むはずである。こうした事前の幅広い考察は、ある意味、秀逸な「予想される子どもの反応」だと捉えることも可能である。

また、ここで示した見解は、「はしのうえのおおかみ」の別の解釈の可能性を切り拓くものでもある。授業のねらいをどう設定し、そのねらいにどのようにアクセスするかということは、授業者に委ねられている。したがって、今回の授業が「はしのうえのおおかみ」を用いておこなう「正しい授業」なのでは決していない。資料に描かれている状況の多様な分析は、授業構想の多様な選択肢を構成し、教師の授業構想力の向上につながるはずである。

## (2) くまの行為について

くまはなぜおおかみを抱きかかえて橋を渡したのか。一般的な資料の読解では、それはくまの優しい行為であり、「思いやり」とか「親切」といった言葉で表現される価値に基づいた行為だとされ

るだろう。しかし、くまはこの行為を何気なくおこなった可能性はないだろうか。つまり、どちらかが後ろに下がらなくてもこうしたらお互いがさっと渡れるという思いだけでおこなった、単純な反応としての行為だったのではないかという解釈である。たとえば我々は、道を歩いていて人とすれ違う時、道幅によっては相手とぶつからないように半ば無意識に体をよけて歩く。これと同じように、くまは特別な思いもなく、当たり前のこととしておおかみを抱きかかえて渡したのではないか。

もしそうだとするならば、この解釈は授業構想にどのような影響を与えるだろうか。これが何気なくやった日常的な行為だとするならば、それを「思いやり」とか「親切」だと表現するのは少し意味が異なってはこないだろうか。単純な反応としてこの行為をしたのであれば、おおかみはくまを「思いやりのある人だなあ」とか「親切な人だなあ」と思ったと想定することは、語感としてあわない。こうした行為を表現するのはやはり「優しい」という言葉である。だから、くまは、意識してか無意識にかはともかく、おおかみに対して優しい行為をおこなったのであり、それをおおかみは「優しい」と感じたということになる。

こうした考察から、学習指導案では「優しさ」をキーワードとして使用し、「思いやり」とか「親切」という用語を用いる場合は慎重に使用した。これは、学習指導案に実際に反映した点である。

だが、くまの行為が意識的だったか、それとも無意識だったのかは、問題ではないということになった。くまの行為から「優しさ」を感じたおおかみにとって、それがたとえくまの何気ない無意識の行為であったとしても、その評価は変わらないからである。

## (3) くまとおおかみの間には権力関係があるのではないか

おおかみはくまが自分を抱き上げて橋を渡らせてくれたことを「なんて やさしい くまさんだろう。」とつぶやいて、おおかみは橋の上からくまの後姿をいつまでもいつまでも見ていた。おおかみはくまの行為に対して優しいと感じて心が動

かされている。この心情の変化が後に他の動物に対する態度の変化につながるわけだが、では、おおかみはなぜくまの行為に対して優しいと思ったのだろうか。

もちろん、くまが抱きかかえてくれて、おおかみを渡してくれたからだというのが答えである。だが、その前のおおかみの行動に着目してみよう。一本橋の上でくまに出会ったとき、おおかみは「わたしが もどります」と言っている。これは、決しておおかみが優しいからではない。おおかみがくまに道を譲ろうとしたのは、くまの方がじぶんより力が強いからであり、おおかみにとって、力の弱いものが道を譲るのが当たり前という行動原理によるものである。実際、おおかみが他の動物たちを「もどれ もどれ」と後ろへ引き返らせていたのも、おおかみ自身が他の動物よりも強いからそうするのが当然であると考え、この行動原理に基づいていたのであろうと推測できる。したがって、おおかみがくまを優しいと思ったのは、力の弱いもの（おおかみ）を後ろへ戻らせてもいい存在である力の強いもの（くま）が、そうはしなかったからではないだろうか。つまり、おおかみがくまの行為を優しいと感じたのは、おおかみとくまの間のそのような力の関係、すなわち権力関係を前提にしているといえるのである。

これは、別の人間関係に置き換えてみるとどうなるだろうか。たとえば、社員が会社のエレベーターに乗ろうとしても先に社長が乗っていたら遠慮したり、自分が乗っているところに社長が乗ってきたら自分は降りなければならないというルールがある人間関係を想定してみよう。その社員があるとき、エレベーターに乗ろうとしたら社長が乗っていたので自分は遠慮しようとしたら、社長が「いいよ、一緒に乗れるから、乗りなよ」と言ったとしよう。このとき社員は社長のことを「偉ぶらない、心が広い優しい人だ」と感じるだろう。この感覚が、おおかみの抱いた感情と同じものではないだろうか。エレベーターに偉い人が乗っていても、あるいは偉い人が乗り込もうとしても、エレベーターと一緒に乗れるスペースがあれば乗って当然であるという行動原理をもし前提にすれば、社長に対して「偉ぶらない、心が広い

優しい人だ」と感じることもなく、当たり前前での日常的な行為として社員には認識されることだろう。

さらに、これを部活動の中の先輩 - 後輩関係に置き換えると、より一層理解が深まった。中学校時代の部活動のような厳しい上下関係の中で、先輩からの理不尽な要求に従わされていると、自分たちが上級生になったとき同じことを下の学年にしようと思ってしまう人も少なくないかもしれない。だがもし反対に、先輩たちが自分たちを優しく世話してくれたなら、きっと自分たちもそういう優しい先輩となって後輩の面倒をみようと思うことだろう。おおかみもまた、くまにそうやって接してもらったから、自分も他の動物に同じように優しくしようと思ったのだと解釈できる。挿絵を見ると、確かにこの資料に登場するくま・おおかみ以外の動物（うさぎ・きつね・たぬき）は、おおかみよりも小さな姿で描かれている。

#### （4）優しさと権力関係の間の問題性

もともと、こういった考察は資料に描かれている場面をより深く理解することにはつながったが、授業の中でこのことを子どもたちに理解させることが学習課題として適切かという点、そうではないという意見が検討会の中では大勢を占めた。

まず、授業対象の2年生にはこのような厳しい上下関係が理解できないのではないかという懸念が授業者から示された。授業者によれば、1年生から6年生までが一緒になっておこなう縦割り活動が盛んなため、上の学年の子どもが下の学年の子どもに優しくしたり世話をすることは当たり前だという固定観念がおそらくこのクラスにはあり、力の弱いものが遠慮しなければならないという行動原理は理解しづらいただろうと思われた。

そして何よりも、こうした権力関係を前提にした「優しさ」を授業のねらいとすることに対する問題が指摘された。これは、ここで取り扱う優しさが「自分より弱い対象限定の優しさ」になってしまうことを意味していた。子どもたちにはそういった力関係にかかわりなく、みんなに対して優しくなっほしという願いが授業者にはあった。

とりわけ、クラスの仲間同士がお互いに優しくしてあげられる関係になってほしいと願う授業者にとって、「自分より弱い対象限定の優しさ」は自分たちのクラスに望ましいものとはいえなかったからである<sup>6)</sup>。

優しさと権力関係のこうした問題性は、実は学習指導要領にも表れていることが、検討会の議論の中で明らかになった。今回の授業のねらいにもなっている道徳の内容項目「幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする」(2-(2))について、『小学校学習指導要領解説道徳編』では次のように説明されている(図2)。

『解説』を見ると、ここで示されている温かい心とは、「他の人に接するときの基本的姿勢」であり、その対象は「身近な人」とされている。しかし、その説明の最後に「特に、身近にいる幼い人や高齢者等との触れ合いの中で」優しくすることが求められることもある。したがって、解説を読む限りでは、小学校低学年のねらいとして設定される思いやりや優しさが、すべての人を対象にした基本的姿勢なのか、それとも「自分より弱い対象限定の優しさ」がとりわけ重要なのか分りにくい。あるいは、「自分より弱い対象限定の優しさ」を出発点にすることで低学年の子どもたちは優しさの本質をつかみ、その上で優しさの対象が次第に拡大していき、最終的には身近な人全員や、他者と接するときの基本的姿勢となることが期待されているのだろうか。また、こうした点を踏ま

えて、学習指導要領の内容項目として「幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする」という表現は適切といえるのだろうか。この問題は、紙面をかけて考察すべき課題として残った。

#### 4. 授業のねらいと展開の工夫

##### (1) つながる優しさ

資料「はしのうえのおおかみ」からは、一般的には「相手を思いやって親切にしよう」とか、「親切にするとお互いに気持ち良くなるから、進んで人には親切にしよう」というねらいが読み取れる。しかし、こうしたねらいはあまりにも表面的すぎて、授業の中で容易に到達できてしまう。そのため、「他者には優しくしよう」という「言葉」を発表やワークシートで答えるだけでは、子どもたちに考えさせる道徳授業とは呼べない。では、道徳学習の中心課題としてどのようなねらいを設定するか。今回の提案授業の中で、我々が「はしのうえのおおかみ」を用いて設定したねらいは、「優しさがつながる」ということである。

くまから優しく接してもらったおおかみは、それを他の動物たちに喜んでおこなうようになる。つまり、くまからおおかみへ、そしておおかみから他の動物へと優しさがつながっていったのである。このとき、くまが意図的に優しく接したのか、それとも何気なくおこなった行為だったのかは問題とならない。なぜなら、たとえくまの行為が優

他の人に接するときの基本的姿勢に関するものであり、相手に対する思いやりや親切な心をもち実践のできる児童を育てようとする内容項目である。主に、第3・4学年の2の(2)及び第5・6学年の2の(2)と深くかかわっている。

よい人間関係を築くには、相手に対する思いやりが不可欠である。思いやりとは、相手の立場を押し量り、自分の思いを相手に向けることである。そして、それは、具体的には温かく見守り、接することや、相手の立場に立った励ましや援助などを含む親切な行為などとして表れることが期待される。特に学校においては、多様な人との直接的なかかわり合いの機会を多くし、人間愛を根底とした思いやりや親切な行為の意義を実感できる機会をつくっていくことが重要である。

この段階においては、身近な人に広く目を向け、温かい心で接し、親切にするものの大切さについて考えを深められるよう指導する必要がある。特に、身近にいる幼い人や高齢者等との触れ合いの中で、相手のことを考え、優しく接し、具体的に親切な行為ができるようにすることが求められる。

図2 小学校学習指導要領解説道徳編における低学年「内容項目 2-(2)」の解説

しなど全く意識しないで何気なくおこなったものであったとしても、そこからおおかみが優しさを感じたからこそ、それは他の動物にもつながっていったのである。大切なのは意識しておこなうかどうかではなく、その行為から相手が優しさを感じるかどうかなのであり、無意識の優しさもまたつながるのである。

「優しさがつながる」ということから、子どもたちは次のようなことを考え、学ぶことができるのではないかと、検討会では期待を込めて想像が広がっていった。くまも以前に誰かに優しくされたから、おおかみに優しくしたのかもしれない。くまに優しくされたおおかみは、その後たぬきに優しく接した。おおかみに優しくされたたぬきは、そのあと、他の動物にも優しくするだろう。そして、たぬきに優しくされた動物も、また他の動物に優しくしていく。こういった「優しさの連鎖」を子どもたちが想像できれば、「優しさ」に対するこれまでなかった理解を獲得することができるだろう（図3）。

「優しさがつながる」ということは、「優しさが広がる」ということも意味する。こうした観点では、優しさとは個人の性質や気持ちといった閉じた世界の問題ではなくなる。私が誰かに優しくするということは、私とその相手だけの問題ではなく、それが他の他者にもつながり、その他者からまた別の他者へと広がっていく。こうして捉えた時、優しさは一人一人の課題としてだけでなく、学級全体が優しくなるという集団や社会の課題として位置づけることが可能となる。もし子どもたちが優しさに対するこのような理解を獲得できれば、学級それ自体が優しい集団、優しい社会へと変容する契機を獲得することにつながる。これが、今回の提案授業のめざした最終的なねらいであった。

## (2) ねらいに迫るための発問の工夫

上記のような「優しさがつながる」という観点を子どもたちが獲得するために、授業者は「おおかみに優しくされた（たとえば）たぬきは、この後どうしただろう」という発問を展開後段でおこなうことにした。こうした発問によって、優しさがつながるイメージを子どもたちが視覚的に獲得していく契機を授業の中につくり出すことにした。そして、子どもたちの中から、「つながっているよ、先生、リレーしているみたい。」というような、さらにイメージを豊かに広げるような発言ができることを筆者たちは期待した。もしこれをリレーにたとえるなら、受け渡されているのはまさにバトンではなく、優しさということになる。

また、優しさがつながるだけでなく、クラスの中に広がっていくということを考えさせるために、次のような発問を用意した。上記の図の中で、もし、たぬきがうさぎに優しくしなかったとしたら、この優しさのつながりは途切れてしまうのだろうか。こうした問いに対して、他の動物からうさぎに優しさが伝わっていく、あるいはうさぎを超えてきつねにも伝わっていくということを想像させたい（図4）。つまり、誰かが優しくしなかったとしても、集団としては他にも優しさが伝わっていく回路があり、それが集団として優しさが伝わっていく、あるいは広がっていくという概念のイメージを授業者が黒板に描く。学級全体に優しさがつながっていく、広がっていくというねらいによって、子どもたちに意識させたいのは、こうした概念イメージによって表現されるような学級集団としての変化（成長）なのである。

さらに、「ねずみはくまに優しくすることはできないのだろうか」という発問も、授業の展開次第では有効となるかもしれない。子どもたちがこの優しさの連鎖を無意識のうちに「体の大きい動物から体の小さな動物へ」という一方向の流れで

くま → おおかみ → たぬき → うさぎ → きつね → …

図3 つながる優しさのイメージ①

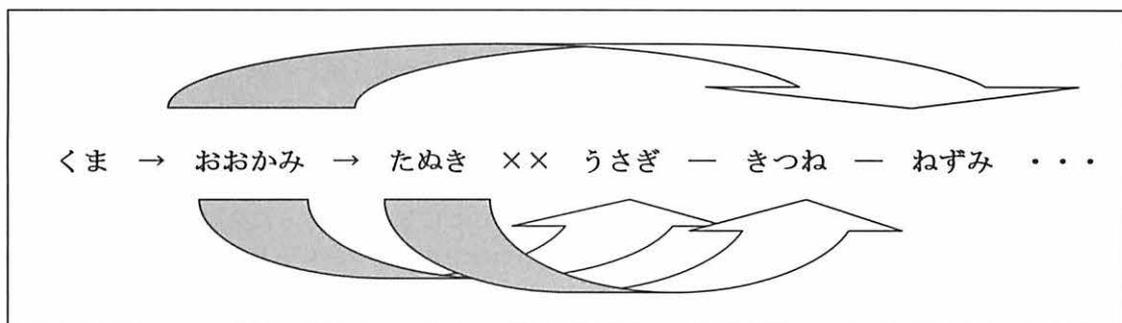


図4 つながる優しさのイメージ②

捉えていると、体の小さなねずみからくまへと流れる方向性は意識しづらくなるだろう。資料の中でも、一本橋の上で抱きかかえているのは常に体の大きな動物であるし、その延長線上で、上記の図の中での動物の並びも体の大きな動物から小さな動物へととなっている。しかし、優しさの表現の仕方は何も相手を抱きかかえて橋を渡してあげることばかりではない。くまに対してねずみにできる優しさがあるはずであり、そもそも、連鎖しているのは行為ではなく優しさという気持ち、相手への配慮なのである。

「優しさはつながっていく」、「優しくすることで相手を変えることができる」、「優しくすることで、学級全体がよりよい社会へと変わっていける」というさらにもう一步深まる理解がめざされる。こうして、3つの段階を踏まえた授業のねらいが構成された<sup>16)</sup>。それを図示したのが図5である。

### (3) 子どもたちに考えさせるための授業展開の工夫

今回の授業において、子どもたちが「つながる優しさ」というねらいをいきなり獲得することは恐らく無理であり、そのねらいに至るためのプロセスが必要となる。そして、そのプロセスにおいて、「他人に優しくすることはいいことだ」とか「優しくされると嬉しい」という一般的・常識的な価値理解を一応は子どもたち全員が確認するという段階が必要となる。また、子どもたちはこういった一般的・常識的な価値理解について、言葉のレベルでは授業に臨む前からすでに獲得していると想定される。つまり、これまでの日常生活のなかで、子どもたちは「人にすすんで優しくした方がいい」ということを言葉のレベルではすでに獲得しているが、それに上乘せする形で、「優しくされると嬉しい」、「優しくすると嬉しい」という気持ちを個人的な受け止め方として強化する。そして、そういった一般的・常識的な理解を踏まえて、

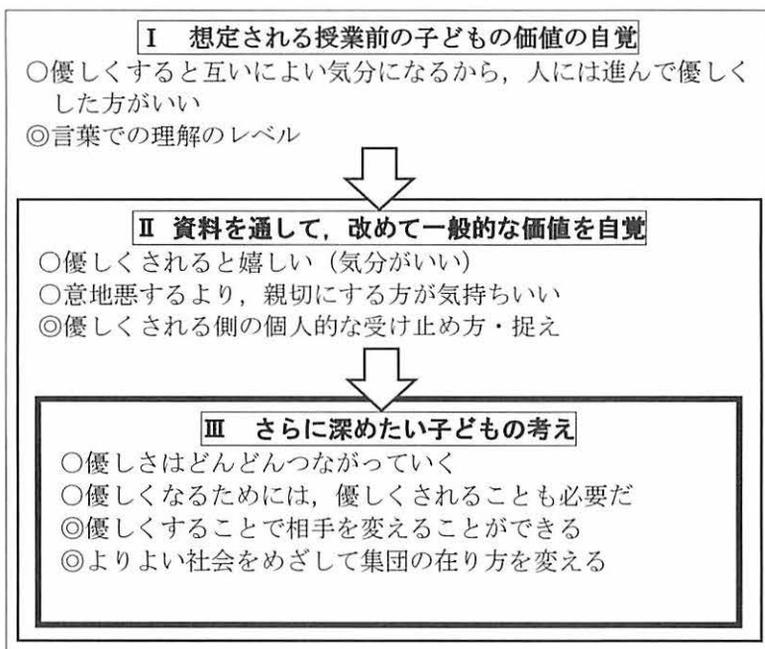


図5 ねらいとする価値への追求の見通し

ただし、「さらに深めたい子どもの考え」として設定されているこの第3段階のねらいは、子どもたち全員が到達できなくてもよいものであり、授業の中でそこまでいなくてもよいという姿勢が授業者には必要である。子どもたちにここまで気づいてほしいという期待が強すぎると、子どもたちが理解できていないにもかかわらず、教師が授業の展開をねらいの第3段階まで進めてしまう危険性がある。子どもたちが自分たちの力では到底到達しないだろうという展開の中で、教師が子どもたちに気づかせたいと強く願うと、その授業では教師が第3段階のねらいを教え込んでしまうことになるだろう。それでは子どもたちに考えさせるという授業の趣旨から大きく逸脱してしまうことになる。子どもの考えを発展させるためにヒントを与えることと、子どもの理解が追いついていないにもかかわらず子どもたちを誘導し、教え込むことは、全くの別物である。教師にとって、子どもたちが深い内容まで理解してほしいという願いをもち、それを期待して授業に臨むことは当然だが、その日の授業では無理だと判断すれば深くそれを諦める態度が授業者には必要なのであ

る。

## 5. おわりに

本論では、子どもたちに考えさせる道徳授業をつくりだすために取りくんだ工夫や手立てについて、資料分析や指導案検討といった教材研究に焦点を当てて論じてきた。それは授業をおこなう前の段階に限定されたものであり、そのため実際の授業についての分析はあえておこなっていない。しかし、最後に実際の授業のエピソードに簡単に触れて論を閉じることとしたい。

2013年11月23日におこなわれた提案授業では、「つながる優しさ」についてはおおよそ学習できたといえるが、やはり「優しくすることで、学級全体がよりよい社会へと変わっていける」という考えには、ほとんどの子どもが至らなかった。また、授業者もそこまでは至らないだろうということを授業の中で予期して、あえて授業をそこまで進めることはしなかった。

だが、授業者の予想していなかった意見が子どもから出されて、授業者や参観者たちが驚かされる場面もあった。「どうして優しさがつながる

の？」という教師の発問をめぐる議論の中で、ある子どもが、「いいことはつながっていくけど、悪いこともつながっていくし、たとえば悪いことをしたらお返しとかされるから、悪いことじゃなくていいことをどんどんしていったらいい、いいことがつながると思う」と発言した。これは、恩返しのように良いこともつながっていくが、仕返しのように悪いこともつながっていくから、悪いことをしないことが優しさをつなげていくことにもなるということ、改めて確認させられる発言だった。

本論では、課題もいまだ多く残されている。本文でも触れたように、思いやりや親切という内容項目について、解釈を深め整理する必要があることが認識された。また、「はしのうえのおおかみ」という同じ資料を用いて他の実践者がおこなった授業と、今回の授業との比較検討も有意義だと思われる。こうした課題についても今後取り組んでいきたい。

#### 【註】

- (1) 我々は沖縄道徳教育フォーラムという研究会を組織して道徳授業づくりに取り組んでいるが、その際には我々のめざす授業を、「考えること」と「話し合うこと」を重視した道徳授業と呼んでいる。本論では、「考えること」と「話し合うこと」を重視した道徳授業と、子どもたちに考えさせる道徳授業を同義として用いている。厳密に言えば、今回の授業では「話し合うこと」の契機があまり前面に出てきてはいないため、子どもたちに考えさせる道徳授業という名称を使用している。
- (2) 上地完治「小・中学校における道徳教育の特徴」小笠原道雄・田代尚弘・堺正之編『道徳教育の可能性』（教育的思考の作法4）福村出版、2012年、とりわけ第3節「道徳学習の展開」を参照。
- (3) 永田繁雄「解説／徹底調査！ 最も使われている定番資料とは」『道徳教育』明治図書、2013年6月号。
- (4) 資料分析と指導案検討のために筆者たちが集まった検討会の日時と参加人数は以下の通りである。なお、このなかには授業者と筆者たちが個別に相談・検討した事例は含まれていない。
  - 第1回検討会： 2013年9月26日(木)  
参加者5名
  - 第2回検討会： 2013年10月17日(火)  
参加者5名
  - 第3回検討会： 2013年11月1日(金)  
参加者5名
- (5) 優しさについては、さらに次のようなことも考えなければならないだろう。もし、おおかみがくまを怖がって一本橋を引き返したり、道を譲ったりした場合、それは優しさと呼べるのだろうかという問題である。相手が怖いからとか、自分が被害を受けないようにという理由から、相手の望むような行動をとった場合、それは優しさに値しないのではないだろうか。だとすれば、優しさとは現実的には力関係の中にあつたとしても、心の中では相手を対等に尊重するときに生まれる価値なのかもしれない。ただし、本論においては優しさの本質に関する考察はいまだ不十分であり、今後きちんと吟味すべき課題として残されている。
- (6) 図5の示したねらいの設定について、詳しくは以下に掲載された道徳教育部の報告を参照のこと。『琉球大学教育学部附属小学校研究紀要』第31集、2013年。『琉球大学教育学部附属小学校研究紀要』第32集、2014年刊行予定。

## 【資料】

### 第2学年道徳学習指導案（略案）

#### 1 主題名

「つながる思いやり」 価値2－(2)【思いやり・親切】  
資料名「はしのうえのおおかみ」 文溪堂

#### 2 主題について

本時で取り扱う内容は、低学年の内容項目2－(2)「幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする。」である。ここで「温かい心」とは、幼い人や高齢者など自分より体力的に、また立場的に、あるいは社会的に守るべき相手の心情や身の上を察し、「自分に何かできることはないだろうか」などと心を寄り添わせて気遣う、すなわち相手を「思い遣る」ことであると考えられる。もちろん、こうした思いやりの心をもって接することは、自分より弱い立場の相手だけではなく、自分と同等、あるいは上の立場の相手に対しても重要である。なぜなら思いやりの心をもって接することで、相手の心も温かくなり、互いの心の結びつきが深まり、潤いのある関係性が築かれると考えるからである。

ただし本時では、単に「相手を思いやって親切にすると、互いにより気持ちになるから進んで人に親切にしよう」とする価値の自覚がねらいではない。例え親切にする側とされる側が二者間の関係であったとしても、そこで育まれた思いやりの心は、3人4人・・・と次々につながっていくことに気付かせたい。つまり「つながる思いやり」を通して、「自分が相手を思いやることで、その相手を思いやりのある存在に変えることができる」ことや、最終的には「集団や学級全体を思いやりのあるよりやさしい社会へと変革していくことができる」というところまで気付かせたい。

#### 3 本時

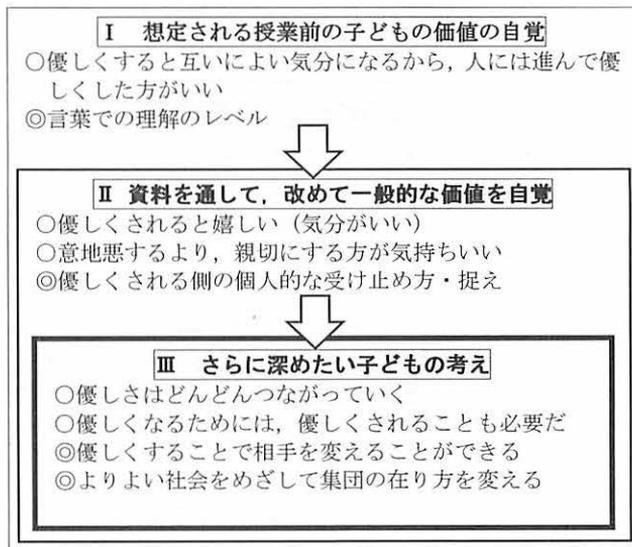
##### (1) ねらい

おおかみの気持ちの変容から、つながる思いやりについて考え、自分も誰かに優しくしたいなど思う道徳的实践力を高める。

##### (2) 本時の主張

#### 気持ちの変化を追う心情中心の授業から、ねらいとする価値を追求する考える道徳へ

子どもは、人に優しくするためには「相手の気持ちを考えて自ら行動することが大事である」という考えを、おおよそ持っているだろう。本時では、こうした考えを「Ⅰ 授業前の子どもの価値の自覚」と想定し、資料を通しておさえたい一般的な価値の自覚を経て、さらにねらいとする価値を追求していきたいと考えた。そこで、ねらいとする価値への追求の見通しを、子どもの考えが深まっていくイメージで、図6のように示す。



#### ねらいとする価値への追求の見通し

(3) 展開例

1. 授業前の価値の自覚を共有し合う

発問①「優しい人になるにはどうしたらいいかな？」

コリア：相手のこと(気持ち)を考えて、行動する。  
ハジメ：いいことをいっぱいする練習をする。  
ミント：自分がしてもらったら嬉しいことを人にする。  
ミナ：並ぶ時の順番とか、出来るだけ人に譲る。

I 授業前の子どもの価値の自覚

○自分から何かをする(行動する)視点で語り、優しくする側の気持ちを中心になるだろう。

2. 教師の範読を聴き、物語の場面や状況をイメージする

㊦ねらいとする価値に子ども自らが迫っていけるように、本文の終末の絵と文は初め見せない。  
㊦簡単に場面展開を確認しておく。



3. 資料を通して気付かせたい価値に迫る

発問②「おおかみが、橋の上からくまの後ろ姿をいつまでもいつまでも見ていたのはなぜだろう。」

吹き出しの中

ラン：くまさん優しいなあ。  
フシ：僕は意地悪だ。自分が恥ずかしい。  
サクラ：ありがとうくまさん。僕もくまさんみたいに誰かに優しくしたいな。

㊦おおかみの気持ちの変化をとらえ、ねらいとする価値に自ら迫っていけるように、「なんてやさしくまさんだろう。」を削除する。

㊦おおかみの気持ちを直接吹き出しに書く。



だから、優しくされるといい気分になる。自分も誰かに優しくしたくなる。

II 資料を通して、改めて一般的な価値を自覚

○優しくされる側の気持ちに着目するだろう

発問③「このあとおおかみはどうしただろう。」

セイタ：他の動物達を抱っこして渡してやった。  
理由：意地悪するよりもいい気分になれることに気が付いて、自分も誰かにやってみたくなったんじゃないかな。

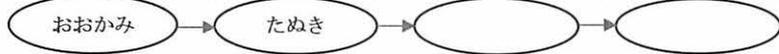
㊦なぜそう思うのか問い返すことで、価値の自覚を共有する。  
㊦ここで最初に隠してあった終末の絵と文を見せて、おおかみの気持ちの変化を確認する。

4. ねらいとする価値をさらに追求していく

III さらに深めたい子どもの考え ○優しさはつながることや、優しくするには優しくされることも必要であることに気付くだろう。

発問④「おおかみに優しくされた(例えば)たぬきはのあとどうしただろう。」

カキナ：また別の動物たちに同じ事をした。(T:「どうしてそう思うの?」と問い返す)



発問⑤「(親切)(優しさ)(思いやり)は、どうしてつながっていくのか。」

ハジメ：優しくすると相手の心も優しくなって、その優しさはどんどんつながっていく。  
クウ：自分だけで止めるともったいないし、相手にも優しくなってほしいから。

㊦子どもが抱っこする行為のみにこだわるようなら、例えば「一番小さい動物は何もできないのか」、「もしうさぎが何もしなかったらここで止まってしまうのか」など、何がつながっているのかを考える補助発問をする。

5. 今日の授業をふりかえる ㊦もう一度最初の発問にもどり、付け足しはないか確かめる。