

〔論文〕

道徳の教材分析に基づいた発問の研究

藤田善正
Yoshimasa Fujita

大阪総合保育大学
児童保育学部

要旨：本研究の目的は、全国の教師から指導上効果があると評価の高い道徳教材を分析し、その傾向と問題点を考察する中で、よりよい教材の活用方法や発問を研究することである。

たとえ、評価の高い教材でも、主人公の気持ちを追うだけの授業であったり、教師がある特定の指導方法や指導過程に固執して授業を行ったりすると、そのために思いがけない落とし穴に陥ったり、新たな発見のない授業になったりすることがある。今後教科書が登場したときの道徳授業を考えれば、たとえ児童が教材のストーリーを知っていても、それだけではわからないことを発見させるような授業展開が望まれる。

多くの教材に適用することが可能で、かつ有効な中心発問は、行動を支える心を問うことと、ものや言葉に添えられている心を問うことである。このようなことができるためには、児童の読みの深さを超える教師の教材分析に基づく発問研究が求められる。

キーワード：道徳授業、教材、内容項目、教科書、中心発問

1 問題と目的

我が国の道徳教育の今後のあり方を方向づけるものとして、平成27(2015)年3月27日に学習指導要領が一部改正され、「特別の教科 道徳」の実施に向けて大きな動きが見られる¹³⁾。その一環として、小学校では平成30(2018)年度より、中学校では平成31(2019)年度より、検定教科書が全児童・生徒に配布されるが、その内容としては、これまでの道徳の時間において、指導上効果的と教師の評価が高い資料が、教材として多く掲載されることが考えられる。道徳授業においては、昭和33(1958)年の「道徳の時間」創設以来、教科ではないことから「資料」と呼ばれる教材をもとにして子どもの道徳的なものの考え方や感じ方を高めることが行われてきた。平成27(2015)年7月に公示された小学校学習指導要領解説¹⁴⁾の84ページには、「ア 教材を提示する工夫 教材を提示する方法としては、読み物教材の場合、教師による読み聞かせが一般に行われている。その際、例えば、紙芝居の形で提示したり、影絵、人形やペープサートなどを生かして劇のように提示したり、音声や音楽の効果を生かしたりする工夫などが考えられる。また、ビデオなどの映像も、提示する内容を事前に吟味した上で生かすことによって効果が高められる。」と述べられている。

また、指導方法としては、主人公の心情の読み取りに終わらせないために、役割演技や動作化を採り入れたり、問題解決的な学習を採り入れたりするなど、様々な工夫が求められるが、もとになる教材の特質やその教材が内

包する課題、あるいは、これまでに実践されてきた指導方法の問題点について検討することで、どのような発問や方法が有効であるかを検討する必要がある。その理由は、前述した教材を提示する工夫や指導方法の工夫だけでは、その教材の特質を活用して、道徳的価値を高めることにつながらないという問題があるからである。

本研究の目的は、全国の教師から指導上効果があると評価の高い道徳教材を分析し、その傾向と問題点を考察する中で、よりよい教材の活用方法や発問を研究することである。

なお、本論文の事例等は、小学校の授業を中心に述べていく。また、用語としては、今後を見据えて「教材」を使うが、歴史的なことから等を述べる場合には、「資料」を使うこともある。

2 効果的だと思われた資料

永田繁雄を中心とする東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部第1プロジェクトでは、全国の教師（そのうち小学校では道徳を研究テーマにしていない一般校の教師1360名、道徳の研究校の教師634名）を対象に、道徳の時間における教師の創意工夫について次の3点から調査研究し、その調査結果を平成24(2012)年に学年別に次の①～③の観点からまとめている¹⁷⁾。

- ① 効果的だと思われた資料
- ② 効果的だと思われた工夫
- ③ 道徳の時間の充実についての意見

そのうち「① 効果的だと思われた資料」を小学校低・中・高学年のベスト5を挙げると表1のとおりであるが、これらの資料が効果的な資料として選択された理由までは調査されておらず、この調査に回答した教師の経験的な思いもあろう。筆者は、指導上効果的な資料とは、児童の発達段階をふまえており、その内容項目（価値）について深く考えることができ、授業のねらいに迫るのに適切な資料と考える。これらの資料は、現在「私たちの道徳」¹²⁾をはじめ多くの副読本にも取り上げられているものがあり、平成30（2018）年度に配布される教科書にも掲載される可能性があると考えられる。

3 各教材に内在する指導上の課題とその改善

さて、表1に示された有名教材を使って授業をすれば、必ずねらいに迫ることのできるようなよい授業ができるかといえば、必ずしもそうとは限らない。場面ごとに主人公の気持ちを追うだけの授業であったり、教師がある特定の指導方法や指導過程に固執して授業を行ったりすると、そのために思いがけない落とし穴に陥ったり、新たな発見のない授業になったりすることがある。効果的な指導をするためには、教材と同様に、発問や指導方法が児童の発達段階をふまえており、その内容項目（価値）について深く考えることができ、授業のねらいに迫るのに適切であることが求められる。さらに、今後検定教科書が登場したときの道徳授業を考えれば、家庭で教科書を読んでくる児童もいることから、葛藤場面の直前で教材を分割してストーリーの続きを予想させ、それをもとに考えるような授業展開はしにくくなっていく。たとえ教材のストーリーを知っていても、それだけではわからないことを発見させるような授業展開が望まれる。また、同じ教材であっても、紙芝居やビデオ・DVDなど教科書以外のメディアを活用する場合は、適切に切って与える方が効果的な場合もある。

服部敬一は、「結末に問題のある資料をどう扱えばよいか」⁶⁾の中で、主人公が行った道徳的行為や判断とその

結果に因果関係のないような結末に問題のある資料は、主人公の立場からの発問だけでなく、違う人物の視点からの発問が必要であることなど、一つ一つの資料に合った発問を考えることが大切であることを提唱している。

そこで、小学校の低・中・高学年ごとのベスト5に挙げられた計15の教材の分析や過去の実践事例を通して各教材が内包する指導上の課題を挙げ、その指導の改善について述べる。なお、教材分析と発問研究は車の両輪のようなものであり、教材分析をもとにして精選された発問を構成していくことが大切である。

(1) 第1学年及び第2学年（低学年）

① 「はしのうえのおおかみ」

自分より弱い動物（うさぎたち）に対して橋の上で通せんぼのいじわるをし、自分よりも強い動物（くま）に対してはこびへつらっていたおおかみが、くまの親切に心を打たれて、親切の喜びに目覚め、改心する。

「はしのうえのおおかみ」は、「わたしたちの道徳」をはじめ、多くの副読本に掲載されている超有名教材である。くまとの出会いによるおおかみの悪から善への変容を通して親切について考えさせることができることが高い評価を受けた大きな要因であろう。さて、この教材を読み物として扱う場合と、絵話や紙芝居で扱う場合では同じ授業展開ではうまくいかない。子どもがストーリーを知らないで絵話や紙芝居を扱う場合は、おおかみの転機となる橋の上での二匹の行動を役割演技させることが有効である。そのことを通して、おおかみの心の変容について発問していくことが効果的であり、これまでも多く実践されてきた。ところが、児童が教材のストーリーを知らない場合には役割演技が成り立つが、教材のストーリーを知っている場合にはくまがおおかみを抱いて渡す動作化にしかならない。教師が、葛藤場面の先を想像して演ずる役割演技とあらかじめわかっている動作を演ずる動作化の違いを知って、どちらがより有効かを判断することが求められる。そうしないと、児童が親切にされ

表1 効果的だと思われた資料ベスト5

順位	低学年	順位	中学年	順位	高学年
1	はしのうえのおおかみ 109	1	お母さんのせいきゅう書 29	1	手品師 62
2	かぼちゃのつる 57	2	ないた赤おに 23	2	ロレンゾの友達 14
3	二わのことり 41	3	絵はがきと切手 22	3	メジャーリーガー・イチロー 13
4	くりのみ 25	4	花さき山 18	4	くずれ落ちた段ボール箱 11
5	ぐみの木と小とり 19	5	まどガラスと魚 15	5	すれちがい 10

（数値は、その資料を挙げた教師のべ人数で、1人3つまで複数回答可）

る嬉しさや、親切にする喜びに気付かない「活動はあっても、学習のない授業」になることさえある。

また、「私たちの道徳」に掲載されたような読み物教材ならば、前後2回出てくる「えへん、へん。」という言葉の違いに着眼して、通せんぼをしていばっていたおおかみが、親切の喜びに目覚めていく言葉としてその違いに気付かせるような発問を構成していくことが有効であると考えられる。

② 「かぼちゃのつる」

みつばちや、ちょうちょうや子犬などの注意を聞かずにつるを伸ばすというわがままな振る舞いを続けていたかぼちゃが、あつという間に車につるを切られてしまう。

道徳の授業では、「窓口一本化」と言って、主人公一人に絞ってその気持ちの変化を追うような展開がよく見られる。この指導方法は、主人公が成長したり変容したりする教材ではかなり有効であるが、失敗談では有効ではない。「かぼちゃのつる」は、かぼちゃが周囲の忠告を聞かないために起こる失敗談（失敗した後泣いて反省はしているが）である。かぼちゃの伸びようとする成長の欲求を認めながらも、ストーリーを追いかけてながら場面ごとに主人公のかぼちゃの気持ちの変化を問うだけでは、国語的な読み取りの授業になって、節度ある生活という道徳的価値の追求はできない。

失敗談では、失敗の理由を考えさせたり、忠告する側、即ち他者の視点（忠告する理由は違うが）から発問したりすることが、価値に迫るためには大切である。視点を変えて考えるような授業展開は、特に失敗談や結末に問題のある教材において求められる。

③ 「二わのことり」

山のことりたちのもとへ、やまがらから誕生会への招待状が届く。ところが、同じ日にうぐいすの家で音楽会の練習がある。ことりたちは皆、明るくてごちそうもあるうぐいすの家へ行ってしまふ。みそさざいは、迷いながらも皆と同じようにうぐいすの家へ行く。しかし、やまがらの事が気になって仕方がない。迷った末に、みそさざいはこっそり抜け出し、やまがらの家へと向かう。やまがらは、涙を流して喜ぶ。二わのことりは、やまがらの家で楽しい誕生会を開く。

「二わのことり」は、みそさざいが自らの良心に目覚めて変容していく教材である。また、教師が押さえるべきことをしっかりと押さえることが求められる教材であ

る。まず、ふだん聞き慣れない登場人物の鳥の名前を押さえておかないと、ストーリーそのものがわからなくなる。次に、やまがらの家で誕生会が行われるのと同じ時間にうぐいすの家では音楽の練習が行われることが、主人公のみそさざいの葛藤の原因となっている。これは、ある意味では、やまがらに対するいじめや嫌がらせととらえることさえできる。それらのことを押さえておかなければ、児童にみそさざいの迷いや転機をつかませることが難しくなる。また、この資料を深く読めば、うぐいすの家にはごちそうはあっても相手を想う「愛」はなく、やまがらの家はその逆であることを低学年の児童であっても、その学年なりの言葉で理解させることもできよう。

さて、この教材は、これまでは内容項目としては、友情、信頼の教材として使われていることが多かったが、新しい学習指導要領の内容項目では、公正、公平、社会正義の教材として採り上げることもできる。また、この教材は、みそさざいがやまがらの家を訪ねることでハッピーエンドの話として採り上げられることが多かったが、うぐいすや他のことりたちは全く変容していないことを問題として押さえ、問題解決的学習を通して、1年に1日しかないやまがらの誕生日に音楽会の練習はやめて少し前か後にずらしたらよいのではないかという声がかかるような児童が育つ学級経営をしたい。

④ 「くりのみ」

長い冬を前にして、見つけたくりを腹いっぱい食べて残りを隠し、うそをついたきつねが、たった二つだけ拾ったくりのみの一つを差し出したうさぎの親切な心に打たれて、涙を流し自分の行動を反省する。

「くりのみ」の授業には教師の人間観がよく現れる。児童はきつねを「悪」ととらえる傾向が見られる。しかし、見つけたくりを腹いっぱい食べて残りを木の根っこに隠すという行動は、我々が防災のためにペットボトルの水や缶詰や水ようかんを蓄えている行動と同じではないだろうか。児童がきつねはくりを一人占めしてずるいと感じるのとはもかく、教師が子どもと同じ深さの読みをしてはいけぬ。また、きつねの転機を見つけ、きつねの涙の意味を考えさせたりするところでとどまっている授業展開が多かったが、うさぎがきつねに与えた一つのくりのみには、うさぎの心が添えられていることを押さえておくことこそが大切である。ものに添えられた心を問うことも、道徳の授業を深化する上では大切な視点である。その発問がないと、うさぎがくりをあげるかあげないかという選択とその理由を問うだけにとどまってしまうであろう。

なお、この教材も、子どもが教材のストーリーを知らない場合は、うさぎときつねの2回目の出会いの前で分けて、役割演技させることが多様な行動やそのもとになる考えを引き出す点で有効であるが、教科書に掲載された場合には、家庭で読んでいる児童もいるので、役割演技を有効活用することは難しいと考えられる。

⑤ 「ぐみの木と小とり」

おなかをすかせた小とりが、ぐみの木に実をごちそうしてもらおう。ぐみの木が、りすのことを心配していることを知った小とりは、ぐみの実をもったりすの様子を見に行く。ところが、行ってみるとりすは病気で、小とりが来てくれたことに涙を流して喜ぶ。小とりは次の日もぐみの実を運んで行き、嵐の日もぐみの実をくわえたりすのところに飛び立っていく。

小とり（動ける人）とりす（病気の人）の間にもともとつながりや関係はない。おなかをすかせた小とりがぐみの実を食べさせてもらったことがきっかけで、小とりはそのお礼にぐみの木（動けない人）の願いをきいて実をもったりすをお見舞いに行く。そこには、病気のために自分でえさを取ることでできないりすがおり、涙を流して喜ぶりすの姿を見て、次第に小とりの心が変化してくる。

ところで、この教材は、小とりが自分の身の危険を顧みずにりすのところに行く行為を「最善のよいこと」として子どもに勧めてよいのかという問題も内包している。ここでは、病気のために自分でえさをとることができないりすを思って親切な行動をする小とりの心の美しさに気付かせることができればよいのではないだろうか。話し合いでは、嵐がやんでから行ってもよいという考えなどを認めることが、健康・安全という観点からは大切であり、多様な考えを認め合える道徳の授業につながる。小とりのとった行動を英雄視しすぎると、道徳の授業は、特定の考えを押し付けるといった批判を受けやすい教材ということもできよう⁵⁾。

(2) 第3学年及び第4学年（中学年）

① 「おかあさんのせいきゅう書(ブラッドレーのせいきゅう書)」

ある日の朝食時に、ブラッドレーはお手伝いの代金を母親に請求した。その日の夕食時のお皿の側には一枚の紙切れと請求額のお金が置いてあった。計画がうまくいったと思いながら紙切れを開くと、それはお母さんからの請求書で、そこにはこれまで育てる中で世

話した全ての請求が0円と書かれていた。

この教材では、お母さんの無償の愛に気付かせることがねらいとなるが、請求書に添えられているお母さんの心を問うことが大切である。その上で、ブラッドレーの変容について問うことが家族愛についての価値理解を深めることにつながる。多くの授業で請求書の0円の理由を問う発問がなされているが、「これからただ働きさせるため」といった指導者が望まない答えをすることが見られる。児童は、自分の生活背景、体験に基づいた資料の読み方・受け止め方をする。生活背景が違い、体験していなければ、理解できない世界がある。特に、家族を扱う場合は、一つの学級にもいろいろな形態や人間関係の家族があることを想定する必要がある。そのような場合は、「なるほど、そういう考えもありますね。」

という冷静な受け止めが基本になる。教師が、望まない意見にあわてたり焦ったりしないことが大切である。児童の発言や書いたものは、多かれ少なかれその児童のこれまでの人生を反映している。教師は先ずは、それを受け止め、その背景を考えることが求められる。また、このような意見が出た場合、「みなさんは、どう考えますか。」と学級全体に返すことも考えられる。

② 「ないた赤おに」

人間と仲良くなりたい赤おには「ドナタデモ オイデクダサイ。」と立て札を立てたが、人間は怖がって誰一人も来なかった。その赤おにの姿を見た青おには、赤おにのために村で大暴れするところを赤おにがやってきてやっつけるという芝居を打った。その結果、赤おには人間と仲良くなれたが、しばらくして青おにを訪ねた赤おには、青おにの置き手紙を読んで涙を流した。

「ないた赤おに」は、文部省資料として登場した当時は、2年生ぐらいの信頼・友情の教材として使われることが多かったが、次第に中学年で使われることが多くなってきた。また、あえて高学年で使う教師もいる。青おにの報われない愛を素直に美しい友情として受け止める児童もいるが、学年が進むにつれて、そのような一方的に自己犠牲を伴った友情のあり方に疑問を抱く児童も増えてくる傾向も見られる。原作者の浜田廣介も、道徳の教材で使われることを想定してこの作品を書いたわけではない。この友情のあり方をどうとらえるかは、個人差・学年差があることをあらかじめ予想して授業を構築し、一人ひとりの考えの違いを受容していくことが大切である。

3・4年生でこの教材を扱うときは、学年が進むにつれて、結果よりもそれを生み出した動機や原因に目を向け、深い価値理解を示すようになることから、赤おにの行動や涙の理由を問うだけでなく、青おにの立場から、手紙に添えられた心を問うことも大切である。その発問がなければ、赤おにが泣いた理由だけにとどまってしまう、青おにの想いにふれることがない展開になってしまう。

③ 「絵はがきと切手」

「絵はがきと切手」は、仲良しの友達から届いた定形外郵便物の料金不足について、本人にそのことを知らせるべきかどうかひろ子は迷う。知らせるべきという兄の意見と、知らせない方がいいのではないかと母の考えの間で思い悩んだ末、ひろ子は知らせることを選択する。

この教材の扱いで大切なことは、友達から悪く思われたくない、友達関係を壊したくないという考え方には足りないところがあるのではないかとすることに気付かせることである。ひろ子が料金不足を知らせるという選択をした理由を挙げさせて、その一つずつを問い直すことによって、それは可能となる。

ところが、教師がその視点をもたずに授業に臨むと、自分なら友だちに料金不足を知らせるか知らせないかを選択させ、その理由を話し合うことを通して、最終どちらかを選択させるような授業が見られる。また、そのような授業展開では、郵便料金が損だ得だといった論議に陥ったり、料金不足であることをどのようにして知らせるかという方法論に陥ったりすることもある。教師がこの教材を通して児童に何を考えさせるかということをしかりともって授業に臨むことが求められる。

④ 「花さき山」

あやは、迷い込んだ山奥でやまんばに会い、花さき山の花は村人が優しいことをするたびに一つずつ咲くことを教えられる。だから、花さき山に咲く花は、つらいのを辛抱して、自分よりも人のことを思うと、その優しさとけなげさが花になって咲き出すのである。

齊藤隆介原作の「花さき山」のうち、道徳の教材となっているのは、その一部分である。八郎瀧誕生の逸話まで入れると、子どもの生きざまとはかけ離れた自己犠牲の話となる。この教材においては、自己犠牲こそが尊いのだと感じさせるような取り扱いをしないことが求められる。

この教材では、敬けんという日常生活のレベルからは遠い価値を扱っている。また、つらいことを辛抱することや自分のことより人のことを思うことを「花」に象徴しているが、児童の日常生活のレベルに戻すと、いろいろなレベルの親切ややさしい行為が出てくると考えられる。それらを美しい心から発した行動と認めていくことが、自己肯定感（自尊感情）を育むことにつながる。そこで、花に象徴された人の心の美しさに気付かせ、自分の周りにある「花」を探すような授業展開が効果的である。

⑤ 「まどガラスと魚」

千一郎は、よそのまどガラスを誤って割ったが、逃げ出してしまって、後で苦悩する。ところが、飼い猫のとった魚のことで謝って歩いている近所のお姉さんの姿を見て、母に打ち明けて、正直に謝りに行く。

「まどガラスと魚」は、主人公の千一郎の人間的な弱さや転機がはっきりと描かれている教材である。しかし、千一郎の行為の理由を順番に問うような場面発問の展開や、近所のお姉さんが謝りに来たことが転機となって千一郎が謝ろうとしたということに気付かせるところまでとどまっていたは、国語的な読み取りの授業になってしまうこともある。新たな発見をさせるためには、千一郎の行為と猫の行為の共通点に気付かせることや、あじの干物に見つめられたような気持ちになった千一郎の心を問うことや、お姉さんが謝りに来た夕方からお母さんに正直に言う翌日の朝までの約半日の間、千一郎はどんな想いで過ごしたかを想像させることによって、新たな発見ができる授業ができるのではないだろうか。

(3) 第5学年及び第6学年（高学年）

① 「手品師」

あるところに、腕はいいがあまり売れない手品師がいた。その日のパンを買うのもやっとだったが、大劇場のステージに立てる日を夢見て、腕を磨いていた。ある日、手品師はしょんぼりと道にしゃがみこんでいる小さな男の子に出会った。男の子はお父さんが死んだ後、お母さんが働きに出て、ずっと帰ってこないと言った。手品師が手品を見せると、男の子はすっかり元気になり、手品師は明日もまた手品を見せてあげることを約束した。ところが、その日の夜、友人から電話があり、大劇場に出演のチャンスがあるから今晚すぐに出発して欲しいという。手品師は、迷ったが、明日は大切な約束があるからと友人の誘いをきっぱ

りと断った。翌日、手品師はたった一人のお客様である男の子の前で、次々と素晴らしい手品を演じてみせた。

「手品師」ほど、賛否両論のある教材はないであろう^{7) 11) 18)}。しかし、例えば、手品師が、その日のパンをを買うのもやっとなのに、家に電話があるのはおかしいなどと言い出したら、この教材は成り立たない。しかし、高学年の教材として教師の評価が高いのは、誠実を貫き、惻隠の情を表現した手品師の生きざまに共感するところがあるからであろう。これまで、教師だけが教材を知って授業をする場合は、

「手品師は、男の子と大劇場のどちらを選ぶでしょう。」という発問をもとにして、それぞれの理由を挙げていくような授業展開が主流であったが、教科書が与えられ、児童が事前に家庭で読んできていたら、手品師は男の子を選択することがわかっているので、それ以後の展開を変えていかなければ、子どもは考える意欲が起きにくい。

「手品師」は、主人公の手品師が悪から善に変わったリ、より高い価値をつかんだりした教材ではないが故に、違った角度からの発問が求められる。それは、決断によってある行動を選択した場合の失ったものと失わなかったものとの対比である。このような展開によって、手品師が男の子との約束を守ることによって、失ったものは大きいけれども、自らの矜持を守ったことが浮き彫りにされる。

② 「ロレンゾの友達」

20年ぶりに村に帰ってくるようになったロレンゾ。しかし、ロレンゾは警察から、会社のお金を取った容疑で追われていた。ロレンゾから手紙を受け取った故郷の友人3人は、かしの木の下でロレンゾに対してどう対応するのかを考え話し合う。それぞれ意見が分かれる中、夜は更けていく。

ところが、翌朝になってロレンゾは罪を犯していないことがわかった。帰ってきたロレンゾを交え4人で酒場に向かうが、かしの木の下で話し合ったことは、3人のだれも口にしなかった。

「ロレンゾの友達」は、ロレンゾの3人の友達の誰の行動のもとになる考えに共感するか（一番近いか）をもとにして討論をすれば、話し合いがよくできる学級であればかなり発言量が多くて「盛り上がる授業」ができよう。しかし、友情、信頼という価値を考えたとき、「情」で判断しているのはアンドレであり、ニコライは「正義」や「法」に基づいて判断していると考えられる。果たし

て論争に勝利することが、本当に子どもの友情に対する価値観を高めることにつながるであろうか。3人は、みんなロレンゾのことを思っているのだが、みんなロレンゾが会社のお金を持ち逃げしたという前提で、それならどう対応するかを話し合っている。むしろ、この教材の命は、最後の数行の段落にあると考える。かしの木の下で話し合ったことを、3人が口にしなかった理由を考えることで、先ず「信じる」ことが大切であることに気付かせたい。

「考え、議論する」アクティブ・ラーニングが提唱されると、とにかく討論させればよいと短絡的に考えがちであるが、価値の本質を考える切り口を与えて話し合わせるほうがより大切である。また、副読本によっては、どのような意図があつてか、最後の数行を省略しているものもあるが、それではこの教材の命にふれることもないであろう。

③ 「メジャーリーガー・イチロー」

小学校3年生の時から野球を始めたイチロー選手は、常に次の目標を立てて努力することで活躍の場を広げていき、アメリカに活躍の場を求めていき、メジャーリーグのスーパースターになっていった。

イチローを扱った教材は、かつて「心のノート」でも、子どもたちに人気があった。イチローの活躍はテレビのスポーツコーナーでも紹介されることが多く、今を生きる子どもたちが興味をもって考えられる教材である。また、大きな夢を実現するには、小さな目標を順次達成していくステップがあることについて考えることのできる教材でもある。この教材では、「イチローのすごい（えらい）ところはどこでしょう。」といった発問がよく見られる。しかしそれだけでは価値理解は深まらない。この教材では、イチローが練習をしたり、逆境を克服したりしてきた行動の理由と共に、自己実現のために必要なものは何かを考える中で、希望と勇気、努力と強い意志という価値に迫ることが大切であり、発問も苦しい練習を頑張れた理由や逆境をどうして克服していったかという視点から問うことが求められる。

ところで、平成27(2015)年に42歳を迎えたイチローは、

「51歳まで現役を続ける。」

と言っているが、10年後のイチローは、おそらく現役の野球選手ではないであろう。従って、イチローの全盛期を知らない10年後の小学生の児童は今の小学生の児童と同じようにイチローをとらえることができないのではないだろうか。これは、スポーツ選手や芸能人を扱った

「流行の」教材を扱うときに留意しなければならないことである。

④ 「くずれ落ちた段ボール箱」

孫が段ボール箱をくずしてしまい困っているおばあさんに代わって、わたしと友子の二人は、段ボール箱の整理をする。しかし、その事情を知らない店員の田口さんに誤解されて叱られてしまう。叱られたことに納得のいかない二人であったが、数週間後、おばあさんから事情を聞いた田口さんから謝りの手紙が校長先生に届き、二人のとった行動は間違っていなかったことがわかる。

「くずれ落ちた段ボール箱」は、親切にすることの難しさや大切さを扱った教材である。子どもは、誤解されてまで、親切な行動をすることの難しさと同時に、人にほめられたり、認められたりすることによって、親切心は育まれることに気付くであろう。しかし、たとえ人に認められなくても、親切の価値は変わらないことに気付かせることはより大切である。また、主人公は誤解を解くために努力したわけではないが、周囲の人物のはたらきによって事態は好転しているという教材でもある。

このような教材では、窓口一本化の考え方で、私の気持ちを追いかけるだけでは、親切という価値について深く考えさせることは難しい。おばあさんが店員の田口さんに真相を告げた理由、店員の田口さんが校長先生に手紙を書いた理由、校長先生がみんなの前で手紙を読んだ理由のように、主人公以外の登場人物の行動の理由を考えさせることを通して、親切という価値について考えを深めたい。

⑤ 「すれちがい」

えり子とピアノのおけいこに行くことを約束したよし子は、自分から一方的に時間を決める。いらいらしながらえり子を待ったが、えり子は来ない。すっぽかされたと思い込んで、えり子に会ったが事情を聴こうともせず無視する。一方、えり子は、家の事情でよし子の決めた時間を知ることができず、約束に間に合わなかった。謝っても許そうとしないよし子に対して不快感を持つようになる。

「すれちがい」は、よし子とえり子の二人の日記を通して、すれちがいから待ち合わせができず、お互いに感情を対立させてしまうという教材である。よし子とえり子のそれぞれの立場に立って、すれちがいの原因を考えさせることを通して、お互いに足りなかったものは何かを

考えさせることで、広い心や相互理解、寛容という価値に迫ればよいのだが、「どうしたら、こんなすれちがいを起こさずにすむでしょう。」

といった、安易な問題解決的な発問をすれば、すれちがいを起こさないための方法の工夫の話し合いに陥ることがある。謙虚・寛容の気持ちをもつためには、「自分もその過ちを犯してしまうかもしれない」ということに気付かせなければならない。

4 発問を中心とした先行研究

道徳資料の有効活用についての研究は、「道徳の時間」が誕生して以来、特に学校現場においては、中心的な課題の一つであった。文部省や文部科学省が発行してきた指導資料集には展開例が、「私たちの道徳」の読み物資料には、指導資料に展開例の主な学習として発問例が掲載されている。また、教科書・教材会社が編集した道徳の副読本にも指導書や指導案集が別冊で出版されている。かつての道徳学習指導案は、学習段階の欄を除けば、主に「児童の活動と内容」と「指導上の留意点」の2つの欄から構成されていることが多かったが、最近では、その2つの欄の間に「主な発問と予想される児童の反応」の欄が作られ、その3つの関連性を明らかにすることが多くなってきた。それは、授業における具体的な発問重視の表れでもある。

また、学習指導要領が改訂されるたびに、その学習指導要領の内容項目を具現化した資料とその効果的な指導方法を内容項目ごとに述べた書籍が次々と出版されてきた。その代表的なものとしては、熱海則夫ほか編『新しい道徳教育の展開』(1988)³⁾や押谷由夫ほか編『道徳の授業をひらく』(1993)¹⁶⁾が挙げられる。また、実践事例をもとにした授業改善のための書物としては、青木孝頼ほか編『実践事例による道徳授業の改善』(1969)¹⁾がある。しかし、これらは、個々の資料の特色や、発問を含む指導上の工夫改善を述べたもので、多くの資料に共通する特性とそれに基づく効果的な指導方法を比較分析したものではない。青木孝頼は、「道徳資料における基本発問」(1974)²⁾で、道徳指導における資料の役割を押しえた上で、道徳資料における基本発問と中心発問の関係について論じ、何が中心的発問で、何が従たる発問か、より望ましい発問と、望ましくないものはどういうものかを集約していった。また、青木は、昭和50(1975)年、全国小学校道徳教育研究会全体講演の中で、資料の活用類型と発問について、表2のようにまとめて提唱している。

表2 資料の活用類型と発問

資料活用類型	主たるねらい	発問の例
範例的活用	主人公の行為や考えを手本や範例とさせる。 ・原因、理由を問う。 ・学んだことを問う。	・○○はどんな考えからそうしたのか。 ・○○が～したのはどんな気持ちからか。 ・なぜこのようになったんだろう。 ・○○からどんなことを考えたか。
共感的活用	主人公の立場になって考えさせる。 ・気持ちを問う。 ・考えを想像させる	・○○はどんな気持ちか。 ・～している○○の心の中はどんな気持ちか。 ・○○はどんなことを考えながらしているのか。
感動的活用	感動を大事にした価値把握をさせる。 ・感動したことを問う。 ・感動したわけを問う。	・一番心を動かされたのはどこか。 ・なぜそこが心に残るのか。 ・いろいろな感じ方を聞いてどう思うか。
批判的活用	主人公の行為や考えを批判させる。 ・自己見解や考えを問う。 ・自分の考えのわけを問う。	・～したことをどう思うか。 ・○○はどうすればよかったのか。 ・○○はこれからどうすればいいと思うか。

その後も、「発問づくり」についての研究は、継続的に行われており、明治図書 の月刊誌「道徳教育」においても、「発問づくりと授業への生かし方」(1981)⁸⁾、「中心発問が生きる道徳授業」(1990)⁹⁾、「発問づくり、短冊・板書の扱い方」(2001)¹⁰⁾ が特集され、発問構成や中心発問、ねらいに迫る発問づくりについての理論的考察と、工夫された実践例が紹介されてきた。

このようにさまざまな角度から発問に関する提唱がなされてきたが、これまで多くの読み物を使った道徳授業の中でよく使われてきた発問は、読み物の筋を追って場面ごとの登場人物(主人公)の気持ちを問うような発問であった。そこには、国語の心情読みの影響も見られる。今、道徳授業において課題になっていることの一つは、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が見られる⁴⁾ ことであるが、この課題は、どの学年においてもそのような発問が中心の授業が行われると、学年が上がるにつれて、道徳の授業に対する児童生徒の受け止めが良くないという問題にもつながっている。

一方、それを克服するための研究も行われている。例えば、永田繁雄は、「多様な表情をもつ『テーマ発問』」¹⁵⁾ (2014) の中で、発問を、ア 場面発問、イ テーマ発問、ウ 問い返し発問、エ 振り返り発問に分類して、

それぞれの発問の長所と課題や補完関係について論じる中で、テーマ発問の有効性を述べている。その中でも、特に、場面発問とテーマ発問をまとめると表3のとおりである。

そして、テーマ発問には、①～④のような特色があり、テーマ発問を授業に取り入れることで、児童が道徳的課題について自分自身がどう考えるかを語れるようになり、対話にもつながると述べている。

- ① 主人公の気持ちではなく、子ども自身の考えを問うことが多い。
- ② 子どもの生き方につながる考えが直接語られることが多い。
- ③ 資料の一場面ではなく、資料や話の全体に着眼することが多い。
- ④ 授業や資料の持つ主題(問題)に直接係わる発問が多い。

しかし、テーマ発問は抽象度が高いため、高い道徳的課題について考えるためのよりどころとなる経験が少ない児童や、読み物の内容を十分に理解していない児童や、低学年の児童にとっては、かなり難しいと考えられる。

表3 場面発問とテーマ発問

場面発問	テーマ発問
資料中のある場面に即して、そこでの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発問	資料の主題やテーマそのものに関わって、それを掘り下げたり、追求したりする発問
「～のとき○○の気持ちはどんなだろう。」 「～のところで○○はどう思っただろう。」 「～するときの心の中はどんなか。」	「(登場人物)のことをどう思うか。」 「この話から何が分かるか。」 「本当の(扱う道徳的価値)とは何か。」

5 有効な発問づくりの視点

そこで、第3節で行った15の有名教材の分析をもとに、より多くの教材に適用することが可能で、かつ価値の本質に迫れるような有効な発問づくりの視点としては、①行動を支える心を問うこと ②ものや言葉に添えられている心を問うことの二つが挙げられる。また、主人公が成長・変容する教材や、失敗談や対立したまま終わる教材や、主人公の言行が善で一貫している場合など、教材のタイプによってそれぞれ有効な発問は異なってくるが、個別の教材に合致した発問だけでなく、いくつもの教材に適用することが可能な一般性をもつ発問を見出ししていくことが大切である。

(1) 行動を支える心を問う発問

行動を支える心を問う発問がほとんどの教材で活用できる理由は、道徳授業は、教材に描かれた人物の行動を深く考えることが中心であるからである。登場人物の行動の理由を問うことが、その教材の価値理解につながり、特に、主人公が成長・変容する転機を問う場合には、授業のねらいにも直結するからである。例えば、「はしのうえのおおかみ」は、主人公のおおかみの行動が変容する教材であるが、本時のねらいを

教材「はしのうえのおおかみ」のおおかみの変容を通して、友達どうしは、いじわるをしないで、親切にしようとする。

とした場合、おおかみの行動が変容する理由を問うことは、ねらいに迫ることにつながる。また、失敗談である「かぼちゃのつる」においては、かぼちゃが道を越えて隣のすいか畑につるを伸ばそうとしている理由を問うことや、主人公の言動が終始善で一貫している「手品師」において、手品師が明日も手品を見せると男の子に約束した理由を問うことは、中心発問にはならないが、教材の主人公がとった行動の価値理解をするための基本発問となる。そのような意味で、行動を支える心を問う発問は、主人公の成長・変容の有無、ねらいとする道徳的価値への気付きの有無、成功・失敗に関わらず、多くの教材において使うことが可能である。

また、具体的な発問は、学年によっても違うが、「なぜ、〇〇は、◇◇したのでしょうか。」
「〇〇が、◇◇した理由(わけ)はなぜでしょう。」
「〇〇が、変わったのはなぜでしょう。」
等が挙げられる。

また、「ロレンゾの友達」では、かしの木の下で話合ったことを、3人が口にしなかったという行動しな

かった理由を問うことを通して、友情は信頼によって成り立つことを理解させる手掛かりになる。

さて、行動を支える心を問う発問がその教材を扱う場合の中心発問となりうるかどうかは、教材によって、また本時のねらいが何であるかによって異なる。特に、主人公が成長・変容する教材で、主人公の転機がはっきりと描かれている場合は、主人公の変容を問う中心発問になりうる。

主人公の行動を支える心を問う発問は、ほとんどの教材において活用できる。その理由は、道徳授業は、教材に描かれた人物の行動を深く考えることが中心であるからである。特に、主人公が成長・変容する転機を問う場合には、授業のねらいに迫ることに直結することが多い。また、この発問は具体的であるから、子どもにとって考えやすいという利点もある。しかし、これも主人公の気持ちを追う発問と同様に繰り返し発問することによって、発問のワンパターン化を招くことにつながる。また、常にねらいに迫る中心発問になりうるとは限らない。ねらいに迫るためには、学年が上になるにつれて、その教材のテーマ性や価値そのものを問うなど、抽象度の高い発問も加えていく必要がある。

(2) ものや言葉に添えられている心を問う発問

ものや言葉に添えられている心を問う発問は、贈りもの(プレゼント)や手紙・言葉に添えられている贈り主・書き手等の想いを理解することにつながる。ものや言葉に添えられた心を問うことが有効な教材は、「くりのみ」「ぐみの木と小とり」「お母さんのせいきゅう書」「ないた赤おに」が挙げられる。「くりのみ」「ぐみの木と小とり」では、うさぎがきつねにあげたくりの実や、小とりがりすにあげたぐみの実のように、あげたものに添えられているうさぎや小とりの心をつかませることが、教材の本質に迫るからである。

例えば、「くりのみ」では、本時のねらいを

教材「くりのみ」のうさぎがくれたくりの実の意味を考えることを通して、人を思いやり、親切にしようとする。

とした場合、

「きつねは、くりのみと一緒に何をもらったのでしょうか」という発問は、ねらいに直結する。しかし、特に低学年では、目に見えるものしかすぐに理解できない児童も見られる。紙芝居化した掲示物の絵を見せて、「森の中できつねが見つけたくりと、うさぎがくれたくりはどこがちがいますか。」

と発問しても、最初は「色」「形」「大きさ」といった答

えしか返ってこないこともあるが、そのうち、「うさぎがくれたくりには心がこもっている。」
「うさぎがくれたくりには、やさしさがある。」
といった「うさぎの心」や「やさしさ」を挙げる児童が現れるようになる。ものに添えられている心を見つけることができるかどうかは、家庭教育やふだんの学級経営の中で、贈りものや手紙をもらったときの言葉かけによる感化が大きいですが、このような道徳授業の発問を通して気付くようになることもある。

また、「お母さんのせいきゅう書」では、請求書に添えられたお母さんの心、「ないた赤おに」では、手紙の言葉に添えられた青おにの心にふれさせることが大切である。その際の発問は、

「二つの請求書の違いは何でしょう。」
「青おには、手紙にどんな想いをこめて書いたのでしょうか。」

等が効果的と考えられる。

このようなものや言葉に添えられている心を問うことが有効な教材としては、この他に「ぞうさんとおともだち」「きつねとぶどう」（小学校低学年）「一さつのおくりもの」（小学校中学年）「友の肖像画」「銀の燭台」「最後のおくりもの」「言葉のおくりもの」（小学校高学年）等がある。

このようなものや言葉に添えられている心を問う発問は、ものをプレゼントしたり、手紙や言葉にメッセージが添えられたりしていることが描かれている教材においては有効かつ深い理解につながる発問になりうるが、すべての教材に描かれているというわけではない。

（3） 失敗談や対立したまま終わる教材における発問の視点

第2節で採り上げた教材のうち、失敗談は「かぼちゃのつる」であり、対立したまま終わる教材は、「すれちがい」である。

「かぼちゃのつる」では、失敗の理由を考えさせたり、忠告する側の視点から発問したりすることが、ねらいとする価値に迫るためには大切である。

「かぼちゃは、どうしてこんな失敗をしたのでしょうか。」
「みつばちや、すいかや、子犬は、かぼちゃのことをどう思っているのでしょうか。」

という発問が有効である。

失敗談には、この他に「おおかみがきた」「金のおの」（小学校低学年）「ロバを売りに行く親子」「金色の魚」「どんどん橋のできごと」「新次のしょうぎ」（小学校中学年）「うばわれた自由」「くもの糸」（小学校高学年）などがある。小学校低・中学年では、人間の弱さを描いた失敗談

（寓話）もあるが、学年が進むにつれて、主人公の失敗とその反省を通して、人間の弱さ（欲）やある価値を深く考えさせるような作品が増えてくる。服部⁶⁾は、失敗の理由を問うと同時に、「おおかみがきた」のような正直・誠実を扱う場合は、嘘をつかれた村人のような他者の視点からの発問が新たな発見をすることにつながると述べている。例えば、「おおかみがきた」の場合について考えてみる。

羊飼いの男の子が、退屈しのぎに「おおかみが来た！」とうそをついて騒ぎを起こした。大人たちはだまされて助けに来るが、うそということがわかる。それから、男の子は、繰り返し同じうそをついたので、本当におおかみが現れた時には、大人たちは信用せず、誰も助けに来てくれなかった。

主人公は男の子であるが、男の子の視点だけで考えても、正直・誠実という価値にはつながりにくい。

「村人は、『おおかみがきた。』という男の子の声を聞いたとき、最初は、どう思ったでしょう。」

「二回目は、どう思ったでしょう。」

「最後は、どう思ったでしょう。」

と順に問うことで、最初は「これは大変だ。」と思っていた村人の心が、次第に「またか。」「どうせ、また嘘だろう。」と変化していくことから、そのことを通して嘘の怖さの本質に迫ることのできる発問になるのではないだろうか。このように、他者の視点を入れた発問構成をすることによって、価値の本質に迫れると考えられる。これは、多面的・多角的なものの見方を育む点からも有効である。

さらに、「すれちがい」のような対立したまま終わるような教材では、

「このすれちがいの原因は何でしょう。」

「このような場合、なかなか相手を許すことができないのはなぜでしょう。」

のような、対立の原因や、許せない理由を問うことを通して、相互理解、寛容という価値の本質に迫ることができると考えられる。

（4） 主人公の言行が善で一貫している場合の発問の視点

「手品師」は、主人公の言行が一貫して善であり、変容のない教材である。このような教材から児童が学ぶものは、誠実という道徳的価値を貫くことで矜持を守ったことであり、発問としては、

「手品師は、男の子を選ぶことで失ったものは何でしょう。」

と

「手品師は、男の子を選ぶことで失わなかったものは何でしょう。」

の対比が、深くまた幅広く考える授業につながると考える。このような「失ったもの」と「失わなかったもの(得たもの)」の対比の発問は、人生における決断や選択を扱った教材において有効である。例えば、「杉原千畝」において、第2次世界大戦が始まったころ、リトアニア領事であった杉原千畝は、ナチスドイツの迫害から逃れるためにリトアニア領事館にビザを求めて来たユダヤ人にビザを書き続けることによって結果的には外務省の仕事をした。その代わりに、人類愛の恩人として後世において高く評価されている。

「失ったもの」と「失わなかったもの(得たもの)」を対比することは、児童に新たな視点を与えることで、これまでと違ったものの見方・感じ方を促すことにつながる。たとえ、児童が、それまでに教材を読んでいて、作品のあらすじを知っていたりしても、上記したような視点でものを考えたことはほとんどないと考えられる。そこで、道徳の発問として活用することで、児童に新たな発見を促すという点で有効であると考えられる。このようなことができるためには、児童の読みの深さを超える教師の読みの深さが求められる。また、このような発問は、抽象度が高いため、小学校高学年以上でなければ難しいと考えられる。

6 まとめ

定評のある有名教材(定番教材)と呼ばれるようなものは、20年以上の歴史を経たものが多い。しかし、このような教材でも、教材分析が不十分で、発問が主人公の気持ちを追うだけのようなものであると、価値についての新たな発見は生まれにくいであろう。そのような発問が多く見られる背景としては、国語の心情読みの影響も見られる。道徳は、心の教育であるから主人公の心を共感的に追っていけばよいと考えていた教師も見られる。とりわけ、道徳に関する研修が長年にわたって行われてこなかった地域の学校に勤務する教師は、たとえ「私たちの道徳」のような読み物の副読本を与えられても、指導書に書かれた発問例に基づいて授業を行うか、国語の物語文の心情読みと同じような教材分析や発問の手法をもとに授業していたというのが実態といえよう。

今後教科書が登場したときの道徳授業を考えれば、家庭で教科書を読んでくる児童もいることから、葛藤場面の直前で教材を分割してストーリーの続きを予想させ、それをもとに考えるような授業展開はしにくくなってく

る。たとえ児童が教材のストーリーを知っていても、それだけではわからないことを発見させるような授業展開が望まれる。

多くの教材に適用することが可能で、かつ有効な中心発問は、行動を支える心を問うことと、ものや言葉に添えられている心を問うことである。また、主人公以外の視点から発問していくことで新たな発見が可能となる。このようなことができるためには、児童の読みの深さを超える教師の教材分析とそれに基づいた発問研究が求められる。

参考・引用文献

- (1) 青木孝頼 永保秋光編(1969) 実践事例による道徳授業の改善(低・中・高学年) 新光閣書店
- (2) 青木孝頼著(1974) 道徳資料における基本発問 明治図書
- (3) 熱海則夫 石川侑男 瀬戸真編(1988) 新しい道徳教育の展開(小学校低・中・高学年編) ぎょうせい
- (4) 中央教育審議会(2014) 道徳に係る教育課程の改善等について(答申)11 文部科学省
- (5) 藤田善正著(2015) 超有名資料の落とし穴 小学校低学年 指導方法のとりこになるな 月刊 道徳教育 7月号 48~49 明治図書
- (6) 服部敬一著(2014) 結末に問題のある資料をどう扱えばよいか 道徳教育学論集第17号 61~74 大阪教育大学道徳教育学専修
- (7) 松下行則著(2009) 「道徳的に考える」とはどういうことか(1) 福島大学人間発達文化学類論集第10号 51~64 福島大学
- (8) 明治図書編(1981) 特集 発問づくりと授業への生かし方 月刊 道徳教育 1月号 5~94 明治図書
- (9) 明治図書編(1990) 特集「中心発問」が生きる道徳授業 月刊 道徳教育 10月号 5~84 明治図書
- (10) 明治図書編(2001) 特集 発問づくり、短冊・板書の扱い方 月刊 道徳教育 4月号 5~51 明治図書
- (11) 明治図書編(2013) 徹底研究!資料「手品師」月刊 道徳教育 2月号 4~53 明治図書
- (12) 文部科学省編(2014) 私(わたし)たちの道徳 文部科学省
- (13) 文部科学省(2015) 学校教育法施行規則の一部を改訂する省令 小学校学習指導要領 文部科学省
- (14) 文部科学省編(2015) 小学校学習指導要領解説 84 文部科学省
- (15) 永田繁雄著(2014) 道徳授業の発問を変える「テーマ発問」とは 月刊誌「道徳教育」8月号 4~6 明治図書
- (16) 押谷由夫 新宮弘識 上杉賢士編(1993) 道徳の授業をひらく(1、2年 3、4年 5、6年) 国土社
- (17) 東京学芸大学編(2013) 道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査結果報告書 東京学芸大学
- (18) 宇佐美寛著(1989) 「道徳」授業に何が出来るか 明治図書

Study on Questioning Techniques

Based on Analysis of Teaching Materials for Moral Education

Yoshimasa Fujita

Osaka University of Comprehensive Children Education

Abstract

The goal of this study is to look into better methods for utilization of teaching materials and for main questioning by analyzing the tendencies and issues of teaching materials for moral education evaluated as highly effective for instructing students by teachers from across the country.

Even when top-rated teaching materials are used, the class may fall into an unexpected trap or students may not gain new understandings if the teacher follows only the feelings of the main character or persists in a certain teaching method or process. It is preferable for moral education using textbooks in the future to have teachers tasked with giving classes where students can discover ideas that they would not have obtained only by knowing the content of their textbooks.

Effective main questioning applicable to many teaching materials is to make questions seeking mind that underlies behavior and mind infused into things and words. To make these questioning techniques feasible, it is essential for teachers, based on the analysis of teaching materials, to study questioning techniques that exceed their students' deep insight.

Key words : moral education, teaching material, content item, textbook, main questioning