

読む道徳を「考え議論する道徳」にする授業づくり

——小学4年「たのまれた仕事」の実践事例を通して——

山本 信幸*

キーワード：読む道徳、考え議論する道徳、アクティブ・ラーニングによる
授業展開、児童の必然性と切実感による発問

次期学習指導要領の「特別の教科 道徳」は、読む道徳から「考え議論する道徳」への展開を図り、アクティブ・ラーニングの視点からの授業づくりが求められている。本稿では、読む道徳を基盤とした「発問分析」による授業づくり（本学教職履修の学生による発問づくり演習）と研究者自身の授業（豊田市立青木小学校第4学年「たのまれた仕事」の実践）の検証を通して、読む道徳を基盤とした授業づくりを通して「考え議論する道徳」の実現を図った。

はじめに

「先日は、授業をしていただきありがとうございました。今、山本先生は大学でお元気に先生をやってじゅ業をしていますか。（中略）わたしは、前まで道徳のじゅ業がにがてだったけど、山本先生のおかげで道徳のじゅ業が好きになりました。（後略）」。

これは本稿で論述する筆者が行った授業の実施後、学級全員（豊田市立青木小学校4年2組37名・平成30年度）から届いたA子さんの手紙の一部である。学級全員の手紙から優しい心や道徳の授業への想いを感じ、目頭が熱くなった。その手紙から、石川瞳先生（担任・平30年当時）の配慮や児童愛、学級経営の素晴らしさを、さらに藤田武士校長先生（平30年当時）の教師を育てたい情熱と指導力、教職員への温かい配慮が伝わってきた。

本稿は、筆者の行った授業を通し、読む道徳を基盤とした「考え議論する道徳」の授業づくりのあり方を一般化しようと努めた。小学4年「たのまれた仕事」（内容項目：B勤労—平成29年度版愛知教育文化振興会発刊・4年「明るい心」）を題材とし、本学教職課程履修者（道徳教育の理論と実践・平30年度）による発問づくりや、筆者が行った授業

* やまもと のぶゆき 本学非常勤講師

実践（豊田市立青木小学校4年2組・平30年度）の記録を通して明確にしていく。

1 新学習指導要領で教科となる道徳

(1) 道徳科の目指すところ

道徳の教科化は、これまでの道徳教育の推進や道徳の時間の指導を疎かにしていた教育現場へのツケが回ってきたのではないだろうか。教育現場は、道徳の授業のマンネリ化や道徳教育推進の疎かさを猛省し、そのことに対し真摯に取り組むための戒めと捉えたい。

これまでの道徳の時間の授業は、物語の主人公の心情を読み取ることで内容項目に迫っていく、いわゆる読む道徳が多かった。その授業展開の主な学習過程は以下の通りである。

- ・導入 資料の内容に近い日常体験の発問。
- ・展開前半 資料の主人公の視点から価値葛藤できる発問。
- ・展開中盤 内容項目に迫る主人公の心情や行為からの発問。
- ・展開後半 内容項目に迫る日常生活における主人公と自分を比較した発問。
- ・終末 内容項目の達成に迫る教師の説話。

展開後半に資料を離れ、日常生活において自分がどのように生活するかを見つめ直す発問をすることで、内容項目に迫る道徳的価値を養っていくことが今後の授業の主流になりつつある。しかし、上述した従来の読む道徳の授業過程を通して、「考え議論する道徳」の実現を一般化することが本稿のめざすところである。

(2) 小学校の学習指導要領の求めるところ

平成29年3月に告示された学習指導要領では、道徳が「特別の教科 道徳」として教科化され、道徳科となった。そして、「考え議論する道徳」の授業は、アクティブ・ラーニングを通して展開することが求められている。つまり、アクティブ・ラーニングが示す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた道徳科の授業推進が求められている。そして、具体的な授業改善の方策について、小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」（以下、「解説と略記」と表記）で次のように示している。

- （略）道徳的価値の理解を基に自己を見つめるなどの授業を行った場合は、児童が道徳的価値を自分との関わりで捉え、自らの将来に進んで生かそうとする姿勢をもてるような主体的な学習にすることが求められる。その際、児童が道徳的価値について主体的に考えることができるよう問題解決的な学習や体験的な学習を取り入れるなど、教材に応じて効果的な学習を設定することが必要である。（P.92「道徳科における児童の

主体的な学習」より)

ここで述べている「問題解決的な学習」を「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」と捉える必要がある。そのためには、「考え議論する道徳」の授業を展開するために発問分析が重要となる。他者と共によりよく生きるための基礎となる道徳性を育むため、異なる考えに接することで多面的・多角的に自分自身の問題として向き合うことができる発問づくりをしなければならない。

また、問題解決的な学習の工夫を「解説と略記」で次のように示している。

- (略) 道徳科において問題解決的な学習を取り入れた場合には、その課題を自分との関わりで見つめたときに、自分にはどのようなよさがあるのか、どのような改善すべきことがあるのかなど、考え話し合うことを通して、児童一人一人が課題に対する答えを導き出すことが大切である。(P.96「問題解決的な学習の工夫」より)

ここで述べている「考え話し合う」が「考え議論する」ことである。その実現のため、教材の登場人物の行動と心情を、多面的・多角的に捉えることのできる発問づくりが教材分析の柱となる。つまり、「考え議論する道徳」は、アクティブ・ラーニングの展開を図ることのできる発問にある。これを以下に論述する。

2 「考え議論する道徳」にするための発問づくり

(1) 発問づくりの工夫

筆者は、小中学校に勤務（昭和55年～平成29年・37年間）をしている際、道徳の授業に積極的に取り組んできた。資料の主人公の行動を問うことを通して内容項目に迫る授業づくりを行ってきた。しかし、目の前の子供の実態を受け、学習指導案にない発問をすることで内容項目に迫ることが意外と多かった。そのような臨機応変な発問変更は、目の前の児童の必然性と切実感を捉えて行えるよう想定する必要がある。

発問については「解説と略記」で次のように示している。

- 教師による発問は、児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める上で重要である。発問によって児童の問題意識や疑問などが生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出される。そのためにも、考える必然性や切実感のある発問、自由な思考を促す発問、物事を多面的・多角的に考えたりする発問などを心掛けることが大切である。(P.84「道徳科に生かす指導の工夫 イ発問の工夫」より)

ここで紹介された3つの発問例と記載された「必然性や切実感」「自由な思考」「多面的・多角的」の発問づくりをする際、まずは指導者目線で行われる。ところが、児童の実態によって必然性と切実感が様々であり、学習指導案にある発問が相応しくない場合がある。

そこで、内容項目に迫るアクティブ・ラーニングができる発問分析のあり方と、実際の授業で学習指導案にない児童の切実感に迫った発問対応の2点を次に論じていく。なお、目の前の児童の必然性と切実感を受け、学習指導案にない臨機応変な発問変更については、授業実践と考察で詳しく述べる。

(2) 5つの活用類型の発問分析

道徳の1単位時間における物語資料から3つ程度の中心発問が主であった。しかし、今後は物語の場面ごとの発問から脱却し、物語の場面を日常生活の場面に置き換えた発問を学習過程に位置づける方向性にある。これは、子供たちが日常の行動を振り返り、高い道徳的価値に基づいた行為が自分としてできるのか、あるいはできていたのかという、今後を見通し過去を振り返る授業場面が重視される流れである。つまり、より高い道徳的価値観を多角的・多面的に捉えて自己を振り返らせ、自己課題の把握を学習過程に位置づけようとしている。この方向性を否定する訳ではないが、物語の場面の発問分析をすればアクティブ・ラーニングが展開でき、「考え議論する道徳」になっていくと考える。

発問づくりの原則は従来から4つの活用類型(①～④)であったが、それに1つ(⑤)を加えた5つの活用類型から発問づくりを行うことにした。

①感動的活用 (感動を大切にしたい価値把握・一番心を動かされた場面はどこか)

資料に基づいた発問はひとつだけでもよく、資料内容から離れて、考える段階で資料と関連した日常生活での発問を2～3程度する。この資料の内容項目に迫るテーマ決めとして本時の課題にする発問として「みんなと話し合ってみよう場面はどこか」「どの場面が気になったか」がある。

②共感的活用 (主人公の立場に共感する・主人公はどのような気持ちか)

主人公の価値葛藤する心情や行為の背景を読み取る発問として「いけないことをしたのか」「最後に主人公はどんな気持ちになったのか」などがある。これを心のバロメーターという帯グラフで示す小物を通して、心の有り様を割合で示す手法がある。

③範例的活用 (主人公の行為を模範にする・どのような考えから行ったのか)

感動的活用と似通っているが、授業の終末で発問するのが効果的である。その発問として「主人公のしたこと、お手本にしたいと思ったことは何か」「どのような考えがあっ

てしたのだろうか」がある。

④批判的活用（主人公の行為や考えを批判する・主人公の行動をどう思うか）

主人公の行為を問う発問である。「そうした主人公をどう思うのか」という主人公の行為の是非を問う。自分の立場を明確にすることで、それぞれの意見を深く捉え、価値葛藤していく。そこでは、主人公のしたことは「いけない」「当然である」「どちらとも言えない」という自分の立場を明確にする3つの視点を示す。

筆者は、今回この4種類の④批判的活用を発問づくりの柱とし、⑤の広範的活用の観点を加えた発問づくりを試みた。

⑤広範的活用（主人公の心情や行動を資料全体から明らかにする）

物語の場面に即した発問を数多く考えておくことで、実際の授業において児童の必然性と切実感に迫った発言を受け、発問変更をしたり、その意見に対する考えを問い返したりする臨機応変な対応に通じることになる。数多くの発問を考案することで、学習指導案に記載されていなくても、子供たちの実態に即した必然性と切実感を予め想定することができる。そして、授業の終末に物語の主人公に同化し、自分ならばこうするという、自分に例えることのできる発問をする。その発問として「この後、主人公はどうしたと思うか」がある。

3 読む道徳を基盤とすることで「考え議論する道徳」を築く

読む道徳は主人公の心情を物語の場面の順番に従って読み取っていく国語科の読み取りと同じ学習展開であり、その違いが不明瞭であるという指摘もある。これが、読む道徳から「考え議論する道徳」への転換が強調される主要因である。

しかし、そのような指摘があるにせよ、また閉塞感やマンネリ化と揶揄されたにせよ、学校現場で読む道徳の授業改善に努め、授業を極め、道徳の授業の楽しさを子供たちに感じさせたのか、という疑問がある。これまでの道徳の授業でも考え議論する道徳が実現できたはずである。多くの現場の教師に問いかけたい。「あなたは読む道徳に真摯に取り組み、楽しい道徳の授業をしてきましたか」と。読む道徳でも話合いを重視してきたはずである。その話合いで価値葛藤させる場面から「深い学び」をめざし、子供たちの必要性や切実感から自ら生活を顧みようとする「主体的な学び」や、話合いで相反する道徳的価値をぶつけ合わせるアクティブ・ラーニングの展開を図ることができていたはずである。

つまり、アクティブ・ラーニングの原型は読む道徳にもあり、話合いをいかに質の高い

ものにするかということである。「解説と略記」で話合いの工夫を次のように記している。

○話合いは、児童相互の考えを深める中心的な学習活動であり、道徳科においても重要な役割を果たす。考えを出し合う、まとめる、比較するなどの目的に応じて効果的に話合いが行われるよう工夫する。座席の配置を工夫したり、討議形式を進めたり、ペアでの対話やグループによる話合いを取り入れたりするなどの工夫も望まれる。(P.85「話合いの工夫」より)

このことは従来の道徳の時間の話合いでも実践されてきたはずである。それを基盤とし、「考え議論する道徳」の一般化を図る視点を以下の4点とする。

①相反する少数意見の取り上げ

②指導案の発問にはない学級ならではの必要性和切実感ある意見の取り上げ

③価値葛藤する場面における発言の視点提示

④主人公を自分に例えた問いかけ

①については、多くの子供たちに新たな道徳的価値との出会いの場面を設定する。その際は、相反する意見が出た段階で、問い返しをする。その際は「この意見についてどう思うか」という問いかけをして、価値葛藤する場面を設定する。

②については、指導案で想定しておらず、本筋から逸脱した意見があっても、子供たちの切実感を重要視する意見を即取り上げ、「今の考えをどう思うか」と問いかける。

③については、批判的活用の発問を通して、立場を明確にするために、主人公のしたこととは「いけない」「当然である」「どちらとも言えない」という3つの視点を示す。

④については、広範的活用の発問を通して、物語の続きを自分なりに創作することで、日常生活への必要感を感じさせる。自分ならどう行動するかを考える場面を授業展開の終末で「もし自分ならその後どうしますか」と発問する。

この4つの視点から発問づくりをし、主人公と自分を同化し、主人公に自分を代替することのできる授業展開で「考え議論する道徳」の授業を目指す。

4 小学4年道徳「たのまれた仕事」の授業実践と考察

小学4年道徳「たのまれた仕事」の実践を、大学での学生が演習で行った発問づくりと筆者自身による授業実践の2点を以下に論じる。

○題材「たのまれた仕事」

○内容項目 B一勤労(振興会平成29年度版・4年「明るい心」より)

○あらすじ

たかし君（以下主人公）の家は両親が新聞配達店を営んでいる。ある日、主人公はけがをした従業員の代わりに、嫌だったけれど新聞配達を両親から依頼され嫌々手伝えることにする。主人公は3日目の配達途中、雨に濡れ犬に追われ、母親に止めたいと告げるが、両親の働く姿を見て断れなくなる。最終日の7日目、近所のおじさんから「えらいね」と褒められた主人公は足が軽くなった。母からお礼を言われ、ちょっと照れくさかったが、「今後こまったことがあったらいつでも言ってよ」と返事をした。

(1) 学生による発問づくり演習

本学教職課程の「道徳教育の理論と実践」を履修する学生（平成30年度）23名に本稿で扱う資料の発問づくりを授業（平成30年5月）で行った。その際の指示は「子供に聞いてみたい発問を物語にそって作る。内容項目に取られることない発問でもよい」であった。その中で、筆者の想定外であり、また児童の必然性や切実感から発問変更も視野に入れる必要があると思われた発問が以下の5つ（次項の発問一覧表のうち下線部分）であった。

①「たかし君の新聞配達はボランティアなのか給料をもらっているのか」

→家族のために手伝いをしているという視点から無報酬でするのは当然と捉えていて、まったく思いつかなかった。

②「母が山田さんのけが以外でたかし君に配達をさせる意味」

→家族の緊急事態であり、勤労の大切さを伝えたい思いが親にはなかったと捉えていた。

③「犬に追われてもなぜたかし君は配り終えることができたのでしょうか」

→単に責任感という観点だけではなく、勤労という内容項目に迫るために子供であっても途中で止めてはいけないという指導観であった。

④「1日目と2日目は何かあったのか」

→犬に追われ雨に濡れた3日目からのことを扱うが、それ以前はどのような心情で新聞配達をしていたのかを捉えていなかった。

⑤「感謝されると人はどうして嬉しくなるのか」

→読む道徳を基盤とすることから、物語の続きを主人公の代わりに自分ならこう行動するという考えを問う広範的活用の発問にした。

これらの発問は、児童の必要性と切実感から発問変更の候補として捉えることにした。次項は、学生の考案した発問である。似通った複数の発問については、冒頭に○で印した。

	主人公の行動面と心情面から	自分に例えて
読前	<p>○たかし君の新聞配達は何時から何時ぐらいだと思 うか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お父さんとお母さんの仕事って何だろう。 ・たかし君は何歳。 ・たかし君の心が変わったと思う場面をいくつかに分けて考えよう。 ・どこの文章からたかし君の自由がなくなったと思 いますか。 ・<u>たかし君の新聞配達</u>はボランティアなのか給料を もらっているのか。 	<p>○何かお手伝いをしたことがありますか (していますか)。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人をお願いをする時はどのようにお願 いをしますか。 ・新聞配達にどんなイメージがあります か。 ・みなさんが最近言われて、嬉しかった ことは何ですか。 ・みなさんが最近、嫌でも手伝ったこと はありますか。
前半	<p>○嫌だったけれどどうして新聞配達を引き受けると 決めたのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ最初に嫌がったのか。 ・<u>母が山田さんのけが以外でたかし君に配達をさせ る意味。</u> ・自主的にやろうとしたポイント。 <p>○たかし君の両親(母)なぜ新聞配達の手伝いを 頼んだのだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・頼まれた日の夕食のメニューは何か。 ・山田さんはどんな仕事をしていたか。 	<p>○自分がたかし君だったらその仕事を引 き受けますか。</p> <p>○困っていることがあるから(人がいた ら)、助けて欲しいと言われたらどう感 じるか(どうするか)。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3日間配り終わったところで、みんな だったら続けるか続けないか。 ・この時、両親はどう思いますか。
中盤	<p>○嫌になったけれど、なぜたかし君は新聞配達を続 けたのだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・嫌だったのに引き受けたたかし君をどう思うか。 ・犬に追いかけられたら、どう思うか。 ・「もうぼくは嫌だ」の嫌に込められたたかし君の 心情。 ・母が重い新聞の束をつんでいる姿を想像した時、 どう思ったか。 ・母が重い新聞の束をつんでいる姿を見た時、なぜ 断れなくなったのか。 ・なぜ雨の日に傘をさして配達したか。 ・<u>犬に追われても、なぜたかし君は配り終えること ができたのでしょうか。</u> ・雨の日にやけになった理由は何か。 ・1日目と2日目は何かあったのか。 ・どのくらいの量の新聞を配るのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が嫌だと思ったことは、はっきり と人に伝えることができるか。 ・あなたなら3日目のようなことがあっ ても新聞配達を続けられますか。
後半	<p>○たかし君が「困ったことがあったらいつでも言っ てよ」と言ったのはなぜでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・たかし君は最後に褒められてどんな気持ちだった のだろう。 ・「たかし、あがとう。助かったわ」に込められた 母の心情。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が何かをして褒められると嬉 しいですか。 ・応援されたり褒められたりするとどん な気分になるか。 ・ありがとうと素直に言えるかどうか、 言われるとどんな気持ちになるか。

	<ul style="list-style-type: none"> ・急に足が軽くなったような気がした時、嬉しい以外の気持は何か。 ・近所のおじさんはどのような性格か。 ・近所のおじさんはたかし君を見てどのように思ったのだろう。 ・足が軽くなった理由。 ・近所のおじさんの行動で嬉しく思ったのはなぜか。 ・たかし君の言葉を聞いて、お母さんはどう思ったのか。また、お母さんにどう返事をしたのか。 	
読後	<ul style="list-style-type: none"> ○たかし君の最初の様子と最後の様子でどう違うか(変わったのか)。 ・たかし君は最終的に新聞配達をまたしたいと思っていますか。 ・たかし君はどんな子になったか。 ・近所のおじさんがたかし君を褒めてくれなかったら、今後も手伝おうと思うかな。 ・たかし君に仕事を頼む時、仕事をやり終えた時の父母はどう思ったか。 ・これを読んで、たかし君の性格をどう考えますか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・感謝されると人はどうして嬉しくなるのか。 ・あなたなら次、困ったことがあったら引き受けますか。 ・次は何を頼まれたと思うか。 ・また手伝ってと言われていたら、あなたはたかし君みたいに手伝いますか。

(2) 本時の学習指導案

- 本時の目標 → たかしの言動や心情を通して、人のために働くことや進んでみんなのために働く大切さを捉えることができるようにする。
- 本時の視点 → 読む道徳を基調とした授業構成から議論する道徳の展開。
- 本時の主発問とした5つ
 - ①「どこの場面が一番気になりましたか」→授業者からの課題提示はせず、子供の切実感を高める。(①感動的活用)
 - ②「嫌になってきたたかし君をどう思いますか」→批判的活用の発問から、勤労に対するそれぞれの考え方を3つの立場から明らかにする。(④批判的活用)
 - ③「もし自分ならやめてしまいますか」→学生の考えた発問で最も多かったものであり、主人公と自分の行動を比較することで、勤労への切実感を高める。(⑤広範的活用)
 - ④「もしおじさんに褒められていなかったとしたら、たかし君はお母さんに何と言っていると思いますか」→最も悩んだ発問であり、「もし褒められていなかったら、次もやると想いますか」という批判的活用の発問をするのではなく、物語全体を通して家族の一員という観点から勤労のあり方を捉えさせたいと判断した。(⑤広範的活用)
 - ⑤「たかし君は次回の仕事をどんな気持ちでやればいいのか」→資料全体から読み取っ

た勤労の大切さに対する捉えを明確にするための発問とした。(⑤広範的活用)

次項に紹介する資料は、当日の学習指導案である。

	予想される児童の活動	教師の活動と支援
気づく	1 親から頼まれた仕事の経験について発表する。 ・お皿洗いを頼まれた。 ・おつかいを頼まれた。	・「お家の人から何か頼まれた仕事がありますか」と発問する。 ・「それをずっと続けていますか」と発問する。
つかむ	2 教師の資料の範読を聞き、本時の学習課題を知る。 たかし君が新聞はいたつをやめなくなった気持ちを考えよう。(仮)	・資料を配布し、範読する。 ・発問①「 <u>どこの場面が一番気になりましたか</u> 」と発問する。 ・気になる場面毎に挙手をさせ、関心の高い場面を本時の学習課題とする。 ・本日の学習課題を板書する。
練る	3 引き受けた仕事が嫌になった場面について話し合う。 (1) 嫌だったけれど、仕事を引き受けたたかし君について話し合う。 ・親が困っているから。 ・家のために。 (2) 嫌になってしまったたかし君について話し合う。 ・当たり前、いけない、どちらでもない。	・「嫌だったけれど、なぜ引き受けてしまったのか」と発問する。 ・発問②「 <u>嫌になってきたたかし君をどう思いますか</u> 」と発問をし、3つの立場から発言をさせる。 ・発問③「 <u>もし自分ならやめてしまいますか</u> 」 ・母の気持ちも考えるよう補説する。
深める	4 たかし君がやる気になった場面について話し合う。 ・褒められたらやる気になる。 ・たとえ褒められなくてもやらないと。	・「どうしてなんとなくうれしかったのかな」と発問した後、「褒められるために仕事をしたのかな」と発問する。 ・発問④「 <u>もしおじさんに褒められていなかったら、たかし君はお母さんに何と言っていると思いますか</u> 」と発問する。
広げる	5 自ら引き受けた仕事とどのように向き合うかを考え、たかし君へのメッセージを書く。 ・最後までやるべきだ。 ・褒められるとかは関係ない。 ・嫌にならないよう人に相談する。	・発問⑤「 <u>たかし君は次回の仕事をどんな気持ちでやればいいのか</u> 」と発問する。 ・発問⑤後に「たかし君へメッセージとして伝えよう」と用紙の隅に書くよう指示する。 ・2名程度を指名し発表させる。

(3) 本時の実際と考察

ここでは、読む道徳を基盤とした授業場面で「考え議論する道徳」をどのように目指したのかを授業開始から終了までの授業記録を通して考察する。(T：筆者、C：児童 番号は授業開始からの発言順)

①「どこの場面が一番気になりましたか」の場面

- T16 さて、今読んだなかで一番気になった場面はどこですか。
- C19 (挙手なし)
- T17 教えてくれるかな。(4名を意図的指名)
- C20 雨の日の場面。
- C21 最初の重たいから嫌だと言ったところ。
- C22 今度困ったらいつでも言ってよ。
- C23 困ったら何でも言ってよってお母さんに言ったところ。
- T18 雨の場面と最後の場面だけけど、その他のところありますか。
- C24 新聞配達を頼まれたところ。
- T19 どうしてその場面。
- C25 (C24に続き) 急に言われびっくりしちゃうから。
- C26 嫌だけど引き受けてしまったこと。
- C27 嫌だったけど引き受けて、どうしてぼくだけやるんだというところ。
- T20 じゃ聞いてみるね。
- ・最初の嫌だったけど引き受けちゃった場面が気になる。(数名挙手)
 - ・雨の場面。(10名程挙手)
 - ・また嫌になった場面。(15名程挙手)
 - ・最後の場面。(8名程挙手)

【発問①の考察】

学習指導案では、学習課題を「たかし君が新聞はいたつをやめたくなった気持ちを考えよう」と立案していた。しかし、児童は気になった場面を前半・中盤・後半それぞれ1/3ずつに分かれたのを受け、その場で「たかし君(以下:発言によって主人公と表記)が新聞配達を続けたわけを考えよう。」という物語全体を包括した課題にした。

②「嫌になってきたたかし君をどう思いますか」の場面

- T33 今からこのことを話し合います。3つの立場で話をしてください。
- ・嫌になった主人公の気持ちは当たり前。
 - ・引き受けたのだから、そんなことを思っはいけない。
 - ・両方の気持ちが分かる。
- あえて言えばこの3つのなかのどれか。手を挙げてください。
- ・いやになったのは当たり前。(10名程度挙手)

- ・ダメだよ。そんなこと思ったら。(3名挙手)
- ・両方の気持ちが分かるよ。(15名程度挙手)
- T34 じゃ、そう思って当たり前と思った子は立ちましょう。(起立している児童を意図的指名) どうしてかな。
- C41 仕事が大変だからやめたい。
- C42 ちなつさんと同じで重たいからやめたい。
- C43 (小声で時間をかけて) 重たいから大変。
- T35 (C43に対して) よく言えたね。それでいいんだよ。
- C44 雨の日に体がぬれてやったりすると、自分が学校へ行けなくなっちゃうから。
- T36 自分が学校へ行けなくなるという、自分からの側面だね。
- C45 (C44うなづく) うん。
- C46 友達がまだ寝ているのに自分だけやるのは嫌だから。
- C47 肩も痛いし大変だからえらくなってきている。
- C48 結構疲れるから嫌。
- C49 こんな目にあうのは嫌。
- T37 (C49に) 犬に追いかけられるとか。
- T38 そんなこと思うこと自体ダメという子、立ちましょう。3人の子はさっきの意見とは全く違うからね。
- C50 お父さんやお母さんは嫌がっているのを分かっていたけれど、自分でやると言ったのだから最後までやらないといけない。
- C51 あきらめたら、そこで終わり。
- T39 あきらめたら、そこで終わりか。端的だね。そのまま書くね。(板書)
- C52 引き受けただけれど、お父さんお母さんにやると言ったんだから。やめるなら最初から引き受けなければいい。
- T40 両方の気持ちが分かるよという人、起立。
- C53 お母さんに申し訳ないし、雨で濡れて、どっちもどっちって言えない。
- C54 めんどくさいという気持ちもあったけど、引き受けたなら最後までやらないといけないけれど、嫌な気持ちもある。
- C55 友達も新聞配達をたのまれたら自分と同じ気持ちになるだろうけれど、引き受けたんだからやらないといけないけれど、やめたい気持ちもあるから半々です。

- C56 自分も大変だけど、でも、お母さんたちにやるって言ったから最後までやった方がいいという気持ちもあるけれど、嫌な気持ちもあるから。
- C57 どっちかといえば、最後までやった方がいいという気もするけれど。
- T41 まだ今日意見言っていない子、起立。(児童8名起立する) どっち。
- C58 両方の気持分かる。
- C59 雨で服がビタビタで濡れて肩も痛いし、嫌だけど、お母さんに頼まれたから、どちらの気持ちも分かる。
- C60 私はどちらとも言えないで、理由は肩も痛いし犬に追われたりして、大変だけど、お父さんお母さんに頼まれて、けがをした人もいるし、新聞読みたい人もいるし。
- T42 立っている人、また聞くから座って。緊張しなくなってきて、手がごそごそなってきたよ。
いずみさんが「あきらめたらダメ」と言っていますが、この意見について何か言える人。(挙手なし) 悩んでいるね。(C44の児童を意図的指名) 立ってごらん。
- C61 最後までやるのは自分の体がついていかないこともあるから、別に諦めても大丈夫と思う。
- T43 学校に行けないということだよ。
- T44 鈴木くんはどう思う。
- C62 諦めたらそれで終わりというのも……。 (首をひねり口ごもる)
- T45 いいなあ～。悩んでいるからいいんだよ。悩んでいるから、簡単にいいとか悪いとか決められない姿がいいんだよ。

【発問②の考察】

想定しなかった発言(下線)が3つあった。

- ・ C44「雨の日に体がぬれてやったりすると、自分が学校へ行けなくなっちゃうから」
- ・ C51「あきらめたら、そこで終わり」
- ・ C61「最後までやるのは自分の体がついていかないこともあるから、別に諦めても大丈夫だと思う」

C51は端的な表現ではあるが、主人公を批判的に捉えている。C44とC61は同じ児童であるが、仕事より自分の体調優先、本分である学校への登校に影響のある仕事をする必要はないと、主人公を批判していない。そこで、この二人の意見を学級全体に問いかけ(T42)、学級全体が価値葛藤しはじめ即答できない状態(C62)になり、次にT46の発問

へと続いていった。

③「もし自分ならやめてしまいますか」の場面

- T46 もし、自分だったらやめますか。続けますか。2つに1つ。もし自分ならやめちゃうという人 (10数人挙手)。続けるという人 (20数人挙手)
- T47 どうしてやめちゃう。(C44の児童を意図的指名)
- C63 自分の生活がくるって変な体になっちゃうから。
- T48 ずっとそこだな。学校に行けないって一貫しているよな。えらい (肩に触れる)。自分の体が心配。仕事よりもね。えらいな。すごいな。
- T49 あなたは (意図的指名)。
- C64 ぼくは続ける方で、お小遣いがもらえると思うから続ける (学級全体に笑いが起きる)。
- T50 参考までに聞くわ。この子、7日目の仕事が終わった後、お小遣いもらったと思う (10数名挙手)。もらわなかったと思う (20数名挙手)。

(略)

- C71 お母さんやお父さんに自分が辛い経験をしたことを話しても、本当の気持ちを分かってもらえないかもしれないから。それくらい当たり前と思われてしまって、もらえないと思う。
- T57 もらわないじゃなくて、もらえないんだよね。
最後に、自分の体が大切なのにもらわないことでどうぞ。
- C72 もらうんだったら最初にお小遣いあげるからやりなさいとか言われるはずだけど、言っていないからもらえないんじゃないかな。

【発問③の考察】

C63は意図的指名でC44・C61と同じ児童の発言である。T48の発言は、想定していなかった児童の考えである「頼まれた仕事よりも本分である学校への登校」の考えを貫くことへ「えらいな。すごいな」という称賛の表現で、全体にその考えを広める意図もあった。

C64の発言も想定していなかった。家族のために嫌々ながらも仕事を承諾した主人公に家族からのご褒美的なお小遣いの有無に対する児童たちの反応に驚いた。しかし、この発問は学生が考案していたこともあり、これが学級の必然性と切実感であると即断することができ、小遣いの有無を尋ねるT50の発問をすることが目の前の児童の実態に相応しいと判断した。小遣いあり (10数名) と小遣いなし (20数名) という実態であった。この場

面で時間を費やしたことで、発問⑤を授業内ですることは難しいとこの段階で見通した。

④「もしおじさんに褒められていなかったとしたら、たかし君はお母さんに何と言っていると思いますか」の場面

- T60 (板書)「もしおじさんにほめられなかったら」お母さんに何と言っていたと思うか。物語を作ってみよう。手を挙げている子、立ちましょう。
- C80 一週間頑張ったよ。
- C81 疲れたけれど頑張ったよ。
- C82 近所の人に褒められたことがなかったけど頑張ったよ。
- C83 誰にも褒められなかったよ。
- T61 誰にも褒められなかったのか。(児童の笑い)
- C84 諦めず頑張ったよ。
- C85 もうやりたくない。
- T62 出たね。
- C86 頑張って一週間やったけど、もうやりたくない。
- C87 一週間頑張ったよ。
- C88 さやさんに似ていて、やりたくないよ。

【発問④の考察】

C83「誰にも褒められなかった」の発言から「やりたくない」という発言が続いた。ほとんどの児童が「次はしない」という考え方に傾いている実態から、このまま発言が続けば内容項目に迫れないまま授業を終えてしまうと感じ、着地点を見つけようと焦った。さらに授業終了2分前であった。そこで、学習指導案にある発問⑤をするより「褒められたい気持ち」に焦点を当てた発問変更するしかないと判断し、T64へと続いた。

⑤「最初は褒められたくて仕事をしたのか」の場面

- T64 誰にも褒められなかったのが気になるけれど、この子最初は褒められたくて仕事をしたのかな。(児童は首を振る)黒田さん、褒められるつもりでやったのかな。でも多くの子が誰にも褒められなかったと言っているね。何でだろう。
- C89 やっぱり褒められたい気持ちがある。
- C90 最初にたかし君は褒められたい気持ちでやったんじゃないけれど、苦労して一週間やってきたんだから。
- T65 こうめい君にまとめてもらおう。

C91 多分お母さんはこころの中では褒めているんだけど、一回たかし君がやめると言ったから、ちょっと恥ずかしい気になっちゃう。

(チャイム)

T66 チャイムが鳴りましたが、最後に1つ。次にたかし君はどんな気持ちでやればいいのか。お小遣いもらう気持ちでやればいいのか (児童の笑い)。それを1行書いた人から終わりましょう。座ったままで礼をしましょう。

【発問⑤の考察】

学習指導案の発問づくりでは「たかし君は次回の仕事をどんな気持ちでやればいいのか」であったが、目の前の児童の切実感から「はじめは褒められるつもりでやったのか」という発問に変更した。これは、次回頼まれたら「やらない」という発言が多かった実態を受けての発問変更であった。C91の児童はC44・C61・C63と同じ児童であり、本時の発言のキーマンとして、最後に意図的に指名をした。発言に「お母さんは心の中で褒めている」という点を学級全体に問い返したかったが、授業終了のチャイムで残念であったが断念した。

発問⑤をしなかったことで、「次からの主人公の行動についてどのような考えをもったのか」が分からないまま授業を終えた。しかし、「はじめに」で紹介した児童からのお礼状の中に「お父さんやお母さんからたのまれたことは、必ずやらないといけないということを強く感じました」という考えが綴られていたこと、また、その他にも「こまった人を助ける気持ちでやりたい」という記述があり、人が人によって支えられて成り立つ勤労観が育った児童がいたことがお礼の手紙から捉えることができた。

このように、資料の主人公を自分に置き換え、同化することのできるような発問を通じたアクティブ・ラーニングの展開から読む道徳の授業展開を図った。つまり、主人公の行為を自分なりの価値観から考える批判的活用の発問、さらに物語を通して自分に置き換えることのできる広範的活用の発問、これらの発問を主発問として位置づける授業展開、学習指導案にない児童の切実感による発問変更などが、アクティブ・ラーニングの展開となり、読む道徳であっても「考え議論する道徳」となったと結論づける。

おわりに

教科として誕生する「特別の教科 道徳」は、2020年度に小学校において、翌年に中学校と順次全面実施となり、評価もしなければならない。読む道徳はこれまで多くの学校

で行われてきたはずであるが、これまで学校現場では、読む道徳の授業構成で議論し合うという場面を疎かにしてきたという考えを基にして論じてきた。そこで、読む道徳という旧学習指導要領の良さを基盤とした指導観にたち、新学習指導要領のねらうアクティブ・ラーニングを通した「考え議論する道徳」の授業づくりを目指したのである。

しかし、評価方法が課題として残った。今後も指導と評価の一体化などを踏まえ、研究を深めていきたい。

本稿における授業実践は、平成30年度豊田市立青木小学校4年2組において、筆者が行ったものである。担任の石川瞳先生は、授業後に学級全員に筆者へのお礼状を国語の授業として書かせた。その配慮と姿勢に敬服している。素晴らしい学級があってこそ授業が成り立ったのである。今後のさらなる成長が楽しみな先生である。また、筆者の授業実践のご許可をしてくださったのは、学校経営の手腕の素晴らしい藤田武士校長先生である。石川瞳先生と藤田武士校長先生に感謝申し上げます。また、本学教職課程「道徳教育の理論と実践」を履修した学生（平成30年度）23名の発問づくり演習から、臨機応変な発問変更の重要性や研究の新たな視点を見出すことができ、学生にも感謝を伝えたい。

最後に授業実践をした子供たちと本学で指導した学生たちに出会えた幸せとご縁に心より感謝し、本稿を終える。

引用文献

文部科学省（2017） 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編

参考文献

一般財団法人総合初等教育研究所（著）（2017）「新学習指導要領改訂の要点」文溪堂
月刊誌「道徳と特別活動」2019年1月号、2019年11月号 文溪堂