

「二通の手紙」を通して考える道德科教材論（授業論）

～「生き方」についての考えを深める道德科授業を目指して～

四天王寺大学 杉中 康平

キーワード：教材解釈、教材活用、自我関与、問題解決的学習、規則（きまり）の意味

1. 全ての前提として～道德科における教材論は教材活用論（授業論）である～

第5回オンラインセミナー及びこの論考において、私に求められているのは、「二通の手紙」という代表的な道德科の読み物教材を通して、「そもそも道德科の教材とは、どのようなものであるのか？」を明らかにすることである。しかし、そのことを論じる前に、まず、全ての前提として確認しておかねばならないことがある。道德科における「教材論」は、道德科の「授業論」に直結しているということである。

国語科の授業においては、作者の主張や登場人物の心情をしっかりと読み取ることが求められる。つまり、国語科の教材論は、「教材をどのように解釈するのか？」という「教材解釈論」に重点が置かれているといえる。一方、道德科の授業では、本時のねらいとなる「道徳的価値」に子どもたちがしっかりと向き合うために、「教材をどのように活用するのか？」という「教材活用論」が主となる。つまり、道德科の教材論は、『道徳的価値の自覚』を深めるために、どのような授業をするのか？という「授業論」に直結せざるを得ないということである。

このことをご了解いただいたうえで、以下、「二通の手紙とはどのような教材であるのか？」そして、「この教材を活用して、どのような道德科の授業が可能なのか？」を論じていきたい。

2. 「二通の手紙」とは、どのような教材か？

（1）道德科の「読み物教材」に求められていること

① 道德上の課題が描かれていること～「内容項目」（＝道徳的価値）をテーマにしている～

国語科のねらいは、「国語力、読解力を育成する」ことである。道德科の場合は、「生き方についての考えを深める」ことである。それぞれの教科のねらいを実現するために教材が作られているとするならば、国語科と道德科の「読み物教材」の一番の違いは、「道徳的価値」を主題として描いているかどうかということである。国語科の「読み物教材」の中には、道德科でも扱えるような「道德上の課題」が描かれているものが少なくないが、それは、必ずしも国語科の教材の必須要件ではない。逆に、道德科の場合は、教材文の中に、子どもたちが本日学ぶべき「道徳的価値」が、課題として描かれていなければ、本日の授業で子どもたちが何について学ぶのが分からなくなり、もはや、その教材としての意味を無くしてしまうといっても過言ではないであろう。

② 内容が簡単（シンプル）であること～一時間の制約の中で、主題を深めるために～

国語科では、詩や短歌や俳句、小説や物語、論説文や説明文といった様々な読み物教材を使って、各学年段階相応の「国語力」（特に、読解力）を育成することが求められている。当然、当該学年の子どもたちにとって、簡単に読み取れてしまうものではなく、何度も何度も読み込んで、内容を理解していくくらいの「骨太」な作品が取り上げられるべきである。一つの教材に対して、内容理解や段落構成等の学習に何時間も費やすのも、そのためである。

それに対して、道德科では、「1時間1主題」を原則として、毎時間、一つの内容項目（例えば「友情、信頼」「親切、思いやり」等）に示された「生き方についての考えを深める」ことが

ねらいである。したがって、国語科のように、何時間もかけて丁寧に読み込んでいる時間的な余裕はない。自ずと、一読すれば、大体のあらすじがつかめるような平易な内容とならざるを得ない。また、「登場人物が少なく、描かれている場面も少ない」シンプルな内容になっているのも特徴である。大河ドラマのような群像劇や複雑な人間関係を描いた大作では、どの人物の生き方に焦点を当てて考えたらよいか分からなくなるからである。

③ 子どもが「本気」になって考えることができること～「自分ごと」として～

教材文がいくらシンプルで、簡単だからといっても、「分かり切ったこと」や「建前」に終始するような内容では、子どもたちは、「自分ごと」として真剣に考えてくれない。道徳科で扱うテーマは「生きる」ということであるから、子どもたちが「しっかりと自分を見つめることができる」ような内容で、思わず、主人公になり切って悩んだり、葛藤したりする作品が望ましいといえる。教材によっては、大人でさえも、簡単には答えが出せないような内容が描かれていることもある。これは子どもたちに本気になって考えてもらうための工夫であるともいえる。これまで述べて来た特徴を一文に言い換えると、以下のようにもいうことができる。

道徳科の読み物教材は、「量」が適切で、「内容理解」がスムーズにでき、子どもたちの「学習意欲」を高め、生き方についての「気づき」が深まるような教材が望ましい。

道徳科の読み物教材は、大体、多くて4ページ～6ページ程度、朗読10分以内で読み切れるもので、読みの学力差が生じない分かりやすさを有しているものが望ましい。内容的には、わかりきったこと（タテマエ）だけに終始しない、大人も納得の「ホンモノ」感をもった物語であるといえる。

④ 「大切なこと」は詳しく書かない。～主人公の「願い」や「思い」をその言動から～

もう一つ、道徳科の「読み物教材」には、国語科の教材にはあり得ない重大な特徴がある。道徳科の「読み物教材」には「大切なこと」は詳しく書かないという原則がある。ここでいう「大切なこと」とは「主人公の心（＝思いや願い）」を指す。国語科の「読み物教材」には、主人公の「思い」や「気持ち」がしっかりと書き込まれている。例えば、「走れメロス」（太宰治作）では、メロスは途中くじけそうになり、何ページにもわたって、メロスの「独白」が続き、詳細に自分の心情を吐露する場面がある。その弱さを乗り越えて再び立ち上がり、走り出すところに、我々読者の「感動」があるのだが、道徳科の「読み物教材」の場合は、その肝心な主人公の思いは、詳細に書かれることはない。なぜか？それこそが、国語科の「読み取り」と道徳科の「生き方についての考えを深めること」との違いだからである。

主人公の心を詳細に書いてしまうと、その部分を読み取ることが、人生の「正解」を知ることになってしまうからである。

しかし、「道徳科の教材」には、主人公の「心」が全く書かれていないわけではない。読み物教材には、「言葉」と「行動」で表された「心」が描かれている。一例を挙げるならば、「少女は、雪道をとぼとぼ歩いて帰った。」という表現からは、少女の「悲しげな」あるいは「寂しげな」心の様子が感じ取れるだろう。授業での発問は、「少女はどんなふうに歩いていたのだろう。」と問い、「とぼとぼ歩いていた」と出させるだけでは、心は見えてこない。「とぼとぼ歩いて帰るながら、どんなことを考えていただろう。」や「その時の少女の思いは？」と問うことで、初めて、子どもたちは、少女の心について考えるようになる。さらに一例を挙げるなら、「少年は『やったあ』と叫んで飛び出して行った。」という表現から、少年のどんな心が見えてくるだろうか。「少年は何て言ったのかな。」と問い、「やったあ。」とだけ答えさせていても、心は、やはり、見えてこない。まさに問うべきは「やったあ」の中身なのである。道徳科の「読み物教材」において、文中の登場人物の行動や言葉、仕草や表情で表された表現をつかんで、「なぜ、ため息をついたのだろうか？」「主人公の流した涙はどんな涙だろうか？」「主人公がつぶやいた『ありがとう』の意味は？」などと問うことによって、そうした行動の意味やその言葉を発した人物の思いや願い、また「生き方」までも、子どもたちに考えさせることによって、「道徳的価値」

に迫る授業をすることが可能になるのである。

(2) 「二通の手紙」は道徳科の読み物教材として相応しいか？

このような道徳科の読み物教材の要件に照らした時、「二通の手紙」は、道徳科の読み物教材としてふさわしいと言えるだろうか？ 国語科の読み物教材としての「走れメロス」(太宰治作)との比較において、考えてみることにしよう。

「走れメロス」は優れた文学作品であると共に、主人公メロスと親友セリヌンティウスの厚き「友情」を描いた物語であるといえる。しかし、私は、やはり、道徳科の読み物教材とするには無理があり、もしも、道徳科の教材として採用する場合には、必ず「リライト」が必要になってくると考える。物語全体が重厚長大で、登場人物も多く、展開も複雑である。何よりも主人公の「思い」を描きすぎているからである。

一方、「二通の手紙」の場合はどうだろうか？結論から言うと、私は相応しいと考える。文章は通読するには、やや長く、13分程度かかるものの、内容的には平易で、主人公元さんの生きざまに「自我関与」しやすい展開になっている。また、主人公の「思い」を描きすぎることではなく、元さんの言動から、生きざまを考えることができるような展開になっている。

「走れメロス」は道徳科の教材に相応しいか？	「二通の手紙」は道徳科の教材に相応しいか？
1. 文章が長い ……✖ (一読するのに、40分程度かかる)	1. 文章がやや長い ……△ (一読するのに、13分程度かかる)
2. 内容が複雑である ……✖ (登場人物も描かれている場面も多い)	2. 内容が平易で読み取りやすい ……○ (主人公(=元さん)に「自我関与」しやすい)
3. 主人公の「思い」を描きすぎている ……✖ (メロスの「独白」で、思いを語り切る)	3. 主人公の「思い」を描きすぎしていない ……○ (主人公の行動から「心」(=生きざま)を読む)

(3) 「二通の手紙」の魅力と「罠」

「二通の手紙」が世に出て、既に20年以上が経過している。これまでも多くの副読本に掲載され、『私たちの道徳』の掲載を経て、現行の中学校道徳科教科書の7社全てに掲載されている。この事実からも、「二通の手紙」が「名作である」ということに、異論がある方は少ないのではないだろうか。

「二通の手紙」は、主人公の「元さん」の思いに「感情移入」しやすく、生徒が自分事として(=自我関与)考えやすい作品であるといえる。しかし、「名作」なるが故に、「規則」や「ルール」に対して、日頃から「窮屈だ」「うっとうしい」と考えがちな中学生が、教材に仕掛けられた数々の罠(トラップ)に引っかかってしまう危険性も多分にある「迷作」であるともいえる。

名作「二通の手紙」に仕掛けられた数々の罠
① 「否定」し切れない元さんの優しさ
② 母からの「感謝」の手紙と動物園からの「懲戒処分」通知(=相反する2通の手紙)
③ 元さんの一見不可解な言動(=晴れ晴れとした表情で、自ら職場を去る)

言うまでもないが、動物園等の施設には、お客様に対して、何よりもまず安心して、そして、存分にその施設を楽しんでいただくための「安全配慮」の責務がある。それが十分に果たせないような状況を絶対に作り出さないために、規則があるのである。だとするならば、動物園の従業員の一人に過ぎない元さんに、「入園終了時刻」を過ぎた後に、規則を曲げてまで、入園させる権限はあるのだろうか？まして、保護者が同伴していない幼い子どもたちだけを……。しかし、元さんは、この姉弟をあっさり入園させてしまうのである。この動物園で何十年も勤め、誰よりも、動物園のことを熟知しているはずの元さんが、である。しかし、そこにこそ、

この作品の名作たる所以がある。人生は「選択」の連続である。朝起きて寝るまで、いや、生まれてから死ぬまで、私たち人間は、一生、無数の選択をして生きている。冷静に考えれば当然しないはずの「誤った」選択を、時として、してしまうことがある。そうした元さんに対し、読者である私たちは同情を禁じ得ないが、だからと言って、決して許されるわけではない。

この教材を一読した中学生の中には、「幼い姉弟が可哀そうである」という「同情心」から、元さんの取った行為を「思いやり」のあるものだと捉え、「規則を遵守すること」よりも「規則を破ること」の方が人として「正しい」もしくは「望ましい」と考える生徒が少なからずいる。これは、規則に対する理解不足による「誤解」ともいえるものである。したがって、後にも述べるが、「入れるべきか」VS「入れるべきでないか」の議論は、そもそも成り立ち得ないのである。ややもすれば、情に掉さし、流されがちな私たち人間というものの理解（＝人間理解）をしっかりとせうえで、人間として「どうあるべきか？」を考えさせるための教材であるといえる。

<p>「二通の手紙」の陥ってはいけない論点 「温かい規則違反」(親切、思いやり) VS 「冷たい規則遵守」(遵法精神、公德心)</p>	<p>「二通の手紙」の授業でめざすべきこと 「規則の持つ優しさ・あたたかさ」に気づかせることで、法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考えさせること</p>
---	--

しかし、前半部分の展開と「母からの感謝の手紙」の葉が効きすぎて、これが、また、実に難しいのも周知のとおりなのである。

3. 「二通の手紙」で、「道徳的価値」に迫るために、どのような授業が可能か？

前章でも述べたように、「二通の手紙」は、名作なるが故の「難しさ」（＝授業で活用する上での課題）がある。「二通の手紙」を活用して、「道徳的価値」に迫るためには、どのような授業が可能であるかを、実際に全国の教室で行われている（であろう）授業実践をもとに論じていくことにしよう。

(1) 主人公への「自我関与」が中心の授業

これまで、「二通の手紙」は、主人公「元さん」への「自我関与」が中心の展開で授業が行われることが多かった。ここでは、実際に学校現場で行われている（であろう）指導案を参考に私が作成した発問例を通して、論じていくものとする^{1) 2) 3)}。

<p style="text-align: center;">主人公（元さん）への自我関与中心の展開の発問例</p> <p>発問1: (元さんの「道徳的課題」を問う) (例) どんな気持ちで、元さんは、規則を破って姉弟を入園させたのでしょうか？ (問い返し) その結果、どうなりましたか？ (問い返し) 姉弟を捜索中、連絡を待つ元さんはどんな気持ちでしたか？</p> <p>発問2: (元さんの「気づき」を問う) (例) なぜ、元さんは、晴れ晴れとした顔で職場を去ることができたのでしょうか？ (問い返し) (母からの手紙を示し) 母はこんなに喜んでくれているのに、なぜ辞めるのか？ (問い返し) (懲戒処分を示し) 「停職処分」で済んだのに、なぜ、職場を去るのか？ (問い返し) 元さんがこの年になって初めて考えさせられたことはどんなことですか？</p> <p>発問3: (元さんの「生きざま」からの「学び」を問う) (例1) 今日の授業を受けて気づいたこと・学んだことは？ (例2) 元さんの生き方を通して考えたこと・学んだことは？</p>

まず、発問1では、物語の「内容理解」（＝「課題理解」）もかねて、(例)「どんな気持ちで、

姉弟を入園させたのか？」のような、元さんの「前半場面」での行為の理由や思いを生徒に考えさせる。つまり、姉弟を入園させてしまった時の元さんの気持ちを問うのである。生徒の多くは、元さんの「善意」に依拠した発言をするだろう。そこで、授業者は、その元さんの「行為の結末」を示しながら、「その結果、どうなったのか？」等の問い返しを行い、元さんのちょっとした「思いやり」がとんでもない事態を招いてしまったことに気づかせるのである。

発問2では、元さんの一見、不可解な行動(=「姉弟の母から心こもった感謝の手紙をもらい、動物園の処分も『停職処分』で済んだにも関わらず、自らの意志で、しかも、晴れ晴れとした表情で職場を去っていく」という行動)に注目させながら、元さんの真意を考えさせることになる。ここでの「問い返し」や「補助発問」は、発問例に示したとおりである。いずれにしても、元さんの「行為」を「正しい」(望ましい)と考える生徒に揺さぶりをかけることが重要なのである。

しかし、このように「揺さぶり」をかけても、尚、「自我関与」中心の展開の場合、幼い姉弟に同情して、園の規則を破ってまで、「入園」させてしまった元さんの「過ち」に対して共感し、感動すらしている生徒たちが、この授業のねらいである「遵法精神」にまで行きつくのは容易ではない。しっかりとした「揺さぶり」をしても、なお、元さんの人間性のすばらしさにとどまり、「規則の意味」にまで行かない展開が多いのである。私が本稿で論じているのは発問についてだけである。実際の授業場面では、授業者は、発問上の工夫だけではなく、生徒に議論させる際のより一層の工夫(例えば、「ワールドカフェ方式」⁴⁾等)もなされてはいる。しかし、元さんへの「自我関与」を展開の中心にしている限り、なかなか深めにくいのも事実である。実際に、「姉弟の喜ぶ顔を優先したのだから悔いはない。」「元さんの行動が悪かったとしても、元さんの優しさが姉弟のお母さんに届いてよかったと思いました。」や「元さんの優しさが感じられた。上からの『懲戒処分』は納得がいかなかった。きまりや法を守らなくてもいい時があると思う」などの意見も出てくるのである⁵⁾。

オンラインセミナーにおいて、堺氏が、元さんが晴れ晴れとした様子で職場を去って行ったのは、「佐々木らに対する思いやりではないか？」という指摘をされた。つまり、「元さんはウソをついた」ということになる。理由としては、「佐々木らを自分の退職騒動に巻き込みたくない」という元さんの「思いやり」だというのである。もちろん、私は、そのような「教材解釈」を排除するつもりはない。しかし、それをあえて、授業で取り上げる必要は全くないと考える。なぜなら、私たち授業者に求められているのは、「教材解釈」ではなく、「教材活用」だからである。中学校の内容項目「遵法精神・公德心」にかかわるねらいをもった展開をする上で、この場面を取り上げることは、ただでさえ、元さんの過ちを認めたくない生徒たちの考えを加速させるだけだからである。「では、子どもたちがそういう解釈をしたら、どうするのか？」という反論について、反論しておこう。「なるほど、そうかもしれないね。」である。あえて否定する必要もないが、あえて取り立てて議論することもない。

(2)「問題解決的な学習」を中心とした授業

また、近年、いわゆる「問題解決的」な展開での授業も増えてきている。この授業もまた、実際に学校現場で行われている(であろう)指導案を参考にしながら、私が作成した発問例を通して論じていくものとする^{6) 7) 8) 9)}。

「問題解決的」な展開の代表例

発問1:(元さんの「行動」の賛否を問う)

*この教材では何が問題になっていますか？

(例)姉弟を入園させた元さんを支持しますか？(賛成ですか？or 反対ですか？)

発問2:(元さんの取るべき「行動」(方法)を問う)

(例)あなたが元さんならどうしたらよかったですか？

(問い返し)元さんの判断は正しかったのでしょうか？

(問い返し)姉弟を入園させることは本当に思いやりでしょうか？

(問い返し)佐々木さんが山田さんに伝えなかったことは何でしょうか？

(問い返し)法やきまりは何のためにあるのでしょうか？

発問3: (自分(生徒)が実際に取るべき行動を学ぶ)

(例)自分が職員になったつもりで「ロールプレイ」する

「問題解決的な展開」では、まず、「ここでは何が問題になっていますか？」という発問によって、問題（課題）発見をさせた後、元さんの取った行動の「賛否」を問う発問をその理由と共に論じ合わせる展開が多い。その後は、「もし、自分が元さんだったら、どうするだろう？」あるいは、「自分が、もし、後日、同じ場面に出会ったら、どんな行動をするだろう」というなすべき「行為」を問う発問をすることで、「授業のねらい」に迫る展開となる。

ところで、「二通の手紙」という教材の場合、「授業のねらい」は何であろうか？私の考えは前述したが、あえて繰り返すとしたら、「**法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考えさせること**」である。「二通の手紙」において全国各地で行われている「問題解決的」な展開の授業が、全てこの「ねらい」で実践されているかどうかを確かめる術はないが、少なくとも、私の知る限りにおいては、大きく外れるものではないと認識している¹⁰⁾。

だとするならば、そもそも、「二通の手紙」のような「クローズドエンド」（結末の決まっている）教材において、しかも、わずか50分の道徳科の授業で、「賛成」「反対」を自由に論じ合わせて、その議論を十分に回収するのは可能なのだろうか？しかも、授業の前半で自由に（オープン）に論じ合いながら、終末で施設の職員として「断る」ことが前提のロールプレイをするような実践までであるが、そこに「矛盾」はないのか？¹¹⁾「元さんはどうすべきか？」という、主題から離れた小手先の「方法論」を論じても、生徒の「遵法精神」は深まるのだろうか。

他教科なら、授業展開に多少問題があったとしても、「十分に、『ねらい』に迫れなかった」という程度で済ますことはできるだろう。（もちろん、それとて、問題ではあるが）しかし、道徳科の授業をした場合、展開次第では、時として、「ねらい」や「主題」とは真逆な（正反対の）ことを子どもたちに学ばせてしまいかねない「危険性」がある。もし、「友情・信頼」の素晴らしさについて学ばせたいと思って始めた道徳科の授業で、終末に、多くの生徒が、「私は、友だちなんていない」という感想を書くようになったとしたら、もはや、何のために道徳科の授業をしているのか、「道徳科」の存在意義をも揺るがすような問題とはいえないだろうか？私は、つくづくこう思う。「道徳科の授業は恐ろしい」と。私は、「二通の手紙」の授業を参観する度に、特に、この「道徳科の授業は恐ろしい」ということを強く感じるのである。

以下に紹介するのは、「問題解決的な学習」の手法を用いて、白熱した議論を展開した結果、授業終了時に生徒が書いた感想の代表的なものである¹²⁾。

*『「ルールは絶対に破ってはいけない』と自分の中で決めつけていたが、この授業をうけて、人を喜ばせるためなら、破るのも良いことだと分かった』

*「停職処分になってまで、姉弟を動物園に入れてあげた元さんはすごいと思うし、私も見習って生きていきたい」

*「元さんは、決して後悔なんてしていないと思う。これからもお母さんからもらった手紙に励まされて生きていこう」

「遵法精神」を学ぶべき授業で、「規則やルールを破ること」に対して、「良いことだ」「見習いたい」「後悔しない」と答える生徒が多数出現する授業が、本当に良い授業といえるのだろうか？

もちろん、これらの授業においても、「やはり、ルールは守るべきだ」と答える生徒は存在す

る¹³⁾。しかし、実際に授業を参観して、そうした生徒でさえ、「なぜ、ルールが必要なのか」というルールの意義や重要性について深く考えられたのかということ、はなはだ心許ない印象をもった。

前掲の感想文が多数出現した授業には、共通する特徴がある。それは、以下のような発問をし、生徒に議論させていることである。①～③の発問は、問い方はそれぞれに違ってはいるが、どれも、「元さんの取った行為」に対して、その「是非」を問うものである。

「元さんの取った行為」に対して、

① あなたはどう思うか？ ② 賛成ですか？反対ですか？ ③ あなたなら、どうしますか？

この教材は、複数の価値が対立する「価値葛藤」の、いわゆる「モラルジレンマ」の教材ではない。結末も、自由な議論をして「オープンエンド」で終わって良いものではない。**この授業には、「規則のもつ優しさ、あたたかさ」に気づかせる展開が求められているのである。**

本来、例えば、答えが一つではない道徳的な課題を生徒が自由に議論をし、その結果、それぞれの生徒が、それぞれに「生き方」についての考えを深めるという展開ならば、「自分なら、どうするか？」は避けて通れない問いだといえるだろう。「臓器提供」のような課題である。あるいは、モラルジレンマの授業の場合には、そもそもが、「行為の選択」とその根拠となる理由として、「自分なら？」が問われなければならない。（厳密には、「自分はどうか？」ではなく、「どうすべきか？」であるが。）しかし、今回の教材のように、「規則の遵守」を前提としたクローズドエンドの授業では、前述①～③の問いは、取り扱いに注意が必要なのである。

①「どう思うか？」という発問は、授業の導入段階で、軽く問うくらいなら良いだろう。しかし、②「賛成ですか？反対ですか？」や、③「あなたなら、どうしますか？」という発問をし、本格的に議論した場合には、教材そのものの前提である「規則の意義」を揺るがしかねない議論に発展する危険性を孕んでいるのである。

このことについては、「行為」を問う発問の意義を強調している西野真由美氏も、また、本作の原作者である白木みどり氏も、私同様に、明確に、否定しているところである¹⁴⁾。

(3) 「規則」そのものの意味を問う授業

ここで、札幌市立あやめ野中学校教諭磯部一雄氏が提案している授業展開を紹介する。元さんの思いを「追体験（＝場面再現）」した後に、「規則そのもの」の意味を論じ合わせることをメインにした展開である^{15) 16)}。

「規則」そのものの意味を問う授業展開

発問1：(場面再現)

(場面再現)「万が一事故にでもなっていたらと思うと…」に続く言葉を再現してみよう。

(問い返し) 元さんが入園係として心掛けなければならないことは何ですか？

(問い返し) 職を辞すると元さんが決断したときに、気づいたことは何でしょう？

発問2：(規則そのものの意味を問う)

(先行発問) 動物園の規則は何のためにあるのだと思いますか？

(例) 動物園の「入園規則」には、どんな思いを込められていると思いますか？

(グループワーク) グループごとに話し合っ、て、「入園規則」を作ってみよう。

(問い返し) 規則を作るうえでの優先順位は？

(問い返し) 元さんが、この姉弟の思いに応えるとしたら、規則をどうしたらいいだろう？

発問3：(この授業を通して学んだことの交流)

今日の授業を受けて気づいたこと、学んだことは？

発問1では、「体験的な学習」として、生徒には、「一人役割演技」を行わせる。生徒は、自由に自分の思いを表現しながら、元さんの思いに迫ることができる。元さんが言葉を詰まらせ、「私の無責任な判断で、万が一事故にでもなっていたらと思うと・・・」と内省する姿を「場

面再現」させることで、生徒からは、「取り返しがつかない」「どんな償いもできません」「子どもたちやお母さんに申し訳ない」「動物園に多大な迷惑がかかる」等の思いが語られると共に、「来園者の安全を守ることを忘れるなんて、動物園職員として失格です。」などという表現が出てくるようになる。

さらに、発問2では「動物園の規則は何のためにあるのか？」と問い、規則のもつ温かな側面に気づかせるのである。まだまだ、この時点では、生徒の多くは、「規則は来園者の安全を守るもの」という理解にとどまっている。そこで、休日の動物園の様子などに注目させ、そこを訪れる家族の幸せそうな笑顔を想像させることで、「規則」を守ることは、「安全」を保障するだけでなく、「家族の団らん、幸せを守ること」「子どもの楽しさ、夢を守ること」にもつながるのだという、「規則がもつあたたかな側面」に気づかせたい。続いて、「動物園の『入園規則』にはどんな思いが込められていますか？」と問い、「動物園の規則を作った人の思い」を想像させることによって、「皆の安全を守りたい、楽しく過ごしてほしいという願いが込められている」「その一日が良い思い出に残ってほしい」など、規則を作った側の温かな思いにも自然と気づく発言が出てくるようになる。

そうした一人一人の生徒の意見を「ホワイトボード」を使って全体交流させる中で、より一層豊かな「気づき」が生まれるのである。また、グループワークとして、実際に「入園規則」を作らせてみても面白い。その際には、「規則を作るうえでの優先順位」に基づいて、話し合うことで、「安全第一」にも気づくことができるのである。さらに、自分たちが規則作成の当事者となることで、「立法者」としての立場を自覚することにもつながるのである。それは、生徒の次の感想にも表れている¹⁷⁾。「(規則を作った側の)元さん自身が、規則の温かな思いを忘れるなんて、動物園職員失格です。」

「規則の意味」を考えさせる実践は、これまでもあった¹⁸⁾。しかし、主人公への「自我関与」や「問題解決的な」展開がメインであるため、終末に、まとめ程度に取り上げられることが多かったのではないだろうか？

さらに、本実践では、「問題解決的な」展開も可能である。「元さんが、この姉弟の思いに応えるとしたら、どうしたらいいだろう？」と言う問いがそれである。「その場しのぎのウソは言わない」「物を渡してごまかさない」という条件をつけ、「姉弟が幸せで、喜びを感じながら帰ることができる方法はあるか？」を問うのである。既に、「入園規則」の根本精神について理解している生徒たちは、「規則を破ってまで（つまり、姉弟を危険な目に遭わせてまで）入園させる」ということは考えない。姉弟の安全を確保したうえで、願いをかなえる案として、「ボランティアを活用する」等の意見が出た。こうした意見が出されたのも、しっかりと「規則の意味」について考えたからである。つまり、本実践によって、様々な現状に合わせて規則の「よりよい在り方」まで考えることができたのである。これは、すなわち「立法者」精神を育むことができたとはいえないだろうか？これこそが、道徳科における「問題解決的な学習」であると考ええる。

尚、最近の磯部実践では、さらに、「動物園には生きた動物がいる」という特殊性があることも踏まえた対話から、一般的な規則やルールの意義を考えさせていくことに「進化」していることを申し添えておく。

「そもそも動物園とはどんなところか？」「動物園の規則には、どんな思いが込められているのか？」を考えることで、迷作「二通の手紙」は、「遵法精神」について考える名作となり得るのである。

注

- 1) 柳沼良太『道徳の理論と指導法 「考え議論する道徳」でよりよく生きる力を育む』図書文化、2017年、167ページ。「二通の手紙」①「心情理解型」の発問例を参照。

- 2) 渡邊真魚「社会規範について考えるアクティブ・モラル・トレーニング『二通の手紙』学習指導案」白木みどり編著『考え、議論する道徳授業 アクティブ・モラル・ラーニングの授業づくり 中学校』明治図書、2016年、82ページ～87ページを参照。
- 3) 佃千春「きまりを守ることの大切さについて考えよう『二通の手紙』学習指導案」柴原弘志編著『アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校 特別の教科 道徳の授業プラン』明治図書、2017年、66ページ～69ページを参照。
- 4) 白木みどり編著『同上書』83ページ・84ページ。授業者の渡邊真魚氏は「ワールドカフェ方式」を「与えられたテーマについて各テーブルで数人がまず話し合い、次にテーブル担当以外は他のテーブルに移動し、そのテーブル担当から前の話し合いの大まかな流れを聞いてから話し合いを深め、これを何回か繰り返した後に、各テーブル担当がまとめの報告を全員にする方法です」と述べ、活動の詳細を示している。
- 5) 白木みどり編著『同上書』87ページ。
- 6) 竹上明日香「『二通の手紙』学習指導展開案」柳沼良太編著『子どもが考え、議論する中学校 問題解決型の道徳授業事例集』図書文化、2016年、122ページ～128ページを参照。
- 7) 安中美香「『二通の手紙』学習指導案」林泰成監修 渡邊真魚編著『特別の教科道徳の授業づくりチャレンジ 中学校』明治図書、2018年、60ページ～63ページを参照。
- 8) 増田千春「社会におけるきまりの意味を考えよう『二通の手紙』学習指導案」柴原弘志『同上書』70ページ～73ページ参照。
- 9) 柳沼良太『同上書』図書文化、2017年、167ページ。「二通の手紙」②「問題解決型」の発問例参照。
- 10) 注6)の122ページには、「本授業を通じて、『きまりを守ることは、自分たちの生活を守ることであり』という、きまりの意義を正しく理解させ、主体的にきまりを守ろうとする意欲を育てたいと考え、本主題を設定した。」と記されている。また、注7)の60ページには、ねらいとして「身近にある規則やルールについてチェックすることを導入に、「主人公『元さん』の行動」の賛否に触れながら、よかれと思って取った行動が、思わぬ事態を招くことがあるのを知る中で、法やきまりの意義を理解し、社会の一員として、法やきまりを尊重していかうとする態度を育てる」とある。また、注8)の70ページには、授業のねらいとして、「元さんの思い・判断・振り返りを通して、法やきまりの意義を理解し、秩序と規律のある社会を実現しようとする判断力、心情を育てる」とある。注9)の167ページでは、「元さんの立場で問題を解決し、規則の意義を再考する」とあるが、「規則の意義の再考」が、よもや、「規則は破ってもよい」ということは、想定していないであろう。
- 11) 柳沼良太編著『同上書』図書文化、2016年の124ページの竹上明日香氏の指導案には、「あなたが警備員ならどうしますか？」という発問があるが、これは、NHK（Eテレ）で放映された「ココロ部！」という番組で取り上げられた「おくれてきた客」のワンシーンを取り上げ、「美術館の最終日に閉館後に遅れて来た客に対して、警備員のコジマがどのように対応するか？」を生徒に演じさせるものである。
- 12) 杉中康平『読み物教材』を用いた『問題解決的な学習』には、『自我関与』が不可欠である！』月刊『道徳教育』明治図書、2017年8月号54ページ参照。
- 13) 林泰成監修 渡邊真魚編著『同上書』63ページにおける安中美香氏の実践によれば、教材前半部分（元さんが姉弟を入園させた場面）では「賛成派」が過半数を超え、後半部分においても、予想以上に元さんの判断を支持する意見が多いため、授業者が「きまりを守ることの意義」について補足し、「佐々木さんが山田さんに伝えたかったことは何か？」の問いにつなげることで、「きまりを優先すべき」という意見が出されるようになったという記録がある。
- 14) 令和5年2月11日（土）開催の「第10回道徳セミナー」（日本道徳教育学会近畿支部主催）の「二通の手紙」（討議会）、および「講演会」における発言。

「二通の手紙」を通して考える道徳科教材論（授業論）
～「生き方」についての考えを深める道徳科授業を目指して～

- 15) 磯部一雄「問題解決的な学習の要素と体験的な学習の要素をともに含む『二通の手紙』の実践」月刊『道徳教育』明治図書、2017年8月号57ページ～59ページ参照。
- 16) 磯部一雄・杉中康平『中学校 「動き」のある道徳科授業のつくり方』東洋館出版社、2020年、120ページ～129ページ参照。
- 17) 磯部一雄『同上書』58ページ。
- 18) 増田千晴氏の指導案「何のためにきまりはあると思うか？」柴原弘志『同上書』71ページ。
- 19) 磯部一雄『同上書』59ページ。