

道徳の時間における読むことの意味

——「ないた赤おに」を中心に——

石 丸 憲 一

はじめに

道徳の時間の授業においては、その多くの授業で資料を利用し、資料を読むことが活動に位置づけられている。国語科の授業では、教材文という形で文学教材や説明文教材を読むことが主要な言語活動として位置づけられている。道徳の時間の授業と国語科の授業で共に行われている読むことについて、同じ読むことを取り入れているがために、時として国語と道徳の時間にすべきことの境がはっきりしなくなるという教師たちの言葉に興味を持ち、なぜそのようなことが起きているのかをこれまでの研究で明らかにした。

その結果、石丸（2013a）では、言語教育と文学教育、あるいは、形式主義と内容主義という国語教育観の違いによって、道徳教育をどう捉えているかということについて、大きな違いがあることが明らかになった。そして、教師として、国語と道徳という二つの教科・領域の授業を進めていく中で、はじめは国語教育観が明確になっていないことが原因で、道徳との境界がはっきりせず、実践を積み上げることによって徐々に「観」が培われ、道徳との違いもはっきりすることができるといことがわかった。

このような研究を進めている中で、数時間あるいは十数時間をかけて到達する地点が、読みの目指すところ、いわば国語的な読みに到達するという国語科の読みの性格と、一時間の中で道徳的な読みに到達する道徳の読みの性格について、その違いを明らかにする中で、指導及び授業方法の面から両者の違いを明らかにすることができるのではないかと考えるようになった。

そこで、本稿では、実際の道徳の授業における読みと国語科の文学の授業における読みを比較し、分析することで、道徳の時間の授業での読むことと国語科の授業での読むことの構造的な違いを明らかにしていく。さらに、その違いを意識して授業をすることにより、より有効な道徳の時間における資料の取り扱いについても考えていく。

1 研究の方法

そこで、道徳の時間の授業と国語の授業の読むことにおいて、何をどう読ませようとしているかを道徳の時間の授業では指導案の本時の展開の部分で、国語科の授業では単元計画の主として第2次の部分を取り出し、比較することでそれぞれの授業における読むことの特徴をつかむことができると考えた。

比較するためには、同じ資料・教材である方が扱いを比較しやすいので、道徳資料にも国語科教材にもなっているものとして、「ないた赤おに」「ないたあかおに」を取り上げた。道徳資料としては、文溪堂、学校図書ほか多く掲載されており、国語科教材としては平成23年版においては教育出版2年下に掲載されている。道徳の時間の指導案としては、多く掲載されている2年、3年について、国語科の教材としては2年についての指導案を収集し、必要データを取り出し、分析することとした。

また、読みの対象となるテキストとして、道徳資料と国語の教科書教材と原作に近いテキストの三者を比較する中で、読みの実際とテキストとの関係についても考えていく。

2 道徳の時間の資料の読みと国語科の教材の読み

(1)「ないた赤おに」の道徳の時間の資料の読み取り場面の考察

道徳資料の読みは、基本的に初読一回きりである。その一回の読みで読み取れることは当然ながら限られている。石丸(2013b)では、文学テキストの初読の読みでしていることとして、

- ・ あらすじや人物の把握
- ・ 人物の心情の把握

が主なものであることを明らかにしているが、道徳資料の読みの一回の読みでしていることと同様であると考え。これらが、本時の展開の中でどう表れているかを見ていく。

次頁の資料1のA～Fの展開における心情を問う発問の仕方について見てみる。Aについては、詳細が記述されていないので分からないが、B～Fについては、あらすじについての確認を行った後で、「～のときの〇〇の気持ちはどんなだったでしょう」や「〇〇は、どんな気持ちから～したのでしょ」と問う発問を中心に授業が進められている。一回の読みのみで人物を把握し、心情に迫っていくことはなかなか難しいことと思われるが、道徳の時間の読みを含んだ指導過程の中では、それが実現されている。このことをどう捉えたらよいのだろう。

このことについては、展開の中で取り上げられている場面の取り上げ方から考えて

資料1 「ないた赤おに」の展開における読み取り場面（道徳／2・3年）

読み取りの部分の表記	学年	分 析
実践A 2. 「泣いた赤おに」の録音テープを聞く。 3. 話のあらすじを確認する。 (1) 赤鬼が村人たちと仲よくしたいと考え立て札を立てるが、だれも遊びに来ない。 (2) 事情を聞いた青鬼が村で大暴れをし赤鬼が青鬼を退散させる。 (3) 赤鬼は村人と仲よくなり、楽しい毎日を過ごす。 (4) 遊びに来なくなった青鬼のことが気がかりになり、青鬼の家を訪れる。 (5) 青鬼が書き残していた張り紙を読んで、赤鬼は青鬼の心のやさしさに涙を流す。 4. 赤鬼や青鬼について話し合う。 (1) 青鬼の行為とその心情。 (2) 赤鬼の行為とその心情。	2	〈提示の仕方〉 初読：テープでの読み聞かせ 〈読解の内容〉 あらすじの把握→心情の把握 〈心情読みの対象人物〉 青おに、赤おに
出典 http://is2.sss.fukushima-u.ac.jp/fks-db/txt/60000.kiyou/kiyou_063/html/00035.html		
実践B 2 資料「ないた赤おに」を読んで話し合う。 ○立て札をこわした赤おには、どんな気持ちだろう。 ○青おにの「ぼくが村に行ってあばれよう。」という考えを聞いて、赤おにはどう思っただろう。 ○張り紙を読んで泣いている赤おには、どんな思いだろう。	2	〈提示の仕方〉 初読 〈読解の内容〉 心情の把握 〈心情読みの対象人物〉 赤おに
出典 http://www.edu.city.fuchu.hiroshima.jp/~jougemini-shou/doutoku/2-2.pdf		
実践C ◎資料の内容を知る。 ・登場人物に関する条件、状況を捉える。 ・範読を聞く。 ◎話し合いを深める。 ①涙をいっぱいためて「あかおに」は、どんな気持ちでいるだろう。 ②「あおおに」のおかげで、人間と仲良くなれた「あかおに」はどんな気持ちでいるだろう。 ③「あかおに」が、たらたらと涙を流したのはなぜだろう。	2	〈提示の仕方〉 初読：範読 〈読解の内容〉 人物の把握、心情の把握 〈心情読みの対象人物〉 赤おに
出典 http://www.saitama-city.ed.jp/03siryo/sidouan/jj_doutoku/19nendo/2/0150706906%E7%9C%9F%E3%81%AE%E5%8F%8B%E6%83%85%E3%82%92.pdf		
実践D 2. 資料を読んで話し合う。 ①赤鬼の悩みを聞いたとき、青鬼はどんなことを思ったでしょう。 ②村人と仲良くする赤鬼を見て、どんな気持ちで、青鬼は手紙を書いたのでしょうか。 ③赤鬼は青鬼からの手紙を読み、泣きながら、心の中でどんなことを思ったでしょう。	3	〈提示の仕方〉 初読 〈読解の内容〉 青おに、赤おにの心情の把握 〈心情読みの対象人物〉 青おに→赤おに
出典 http://www.bunkei.co.jp/d_magazine/pdf/d030301.pdf		
実践E 2. 資料「ないた赤おに」を読み感想を発表し学習課題を確認する。 ○お話を聞いて、心に残ったところはどこでしたか。 3. 赤おにと青おにの気持ちについて考え、話し合う。 ○赤おには、どんな気持ちから立て札を立てたのでしょうか。 ○青おには、どんな気持ちで「ぼくがふもとの村へ行ってあばれよう」と言ったのでしょうか。 ○青おには、どんな気持ちから置き手紙をして旅に出たのでしょうか。 ◎青おにの手紙を読んで涙を流す赤おにの心の中はどんなだったでしょう。	3	〈提示の仕方〉 初読：読み聞かせ（範読） 〈読解の内容〉 心情の把握 〈心情読みの対象人物〉 赤おに⇄青おに→赤おに⇄青おに
出典 http://www.iwate-ed.jp/db/db2/sid_data/es/doutoku/e06do008.pdf		
実践F 2 「ないた赤おに」を読んで話し合う。 ○村で大暴れするという青おにの話を聞いたとき赤鬼はどんな気持ちだったでしょうか。 ○「だめだい。しっかりぶつんだよ」と青鬼に言われたときの赤鬼の気持ちはどんなだったでしょうか。 ◎青鬼の手紙を読んで涙を流す赤鬼は、どんな気持ちだったでしょうか。	3	〈提示の仕方〉 〈読解の内容〉 心情の把握 〈心情読みの対象人物〉 赤おに
出典 http://search.isshikawa-c.ed.jp/data/sidouan/H20/H200076.pdf		

みたい。一般的に、道徳の時間の展開の中では、心情を問う場面は単一でなく、複数の場面においてなされることが多い。実際に、取り上げた6例のうち、5例については複数の場面での心情を考えるような授業になっている。Cについては、結末の場面にしぼって発問が重ねられており、このような展開は珍しいものと言える。しかし、Cについても、話し合いに入る前に、人物の確認がしっかりと行われていることがうかがわれる。

それぞれの実践においてどの場面について発問が設定されているかを資料2の表にまとめた。

資料2 A～F実践の発問の対象になっている場面

場 面	A	B	C	D	E	F
人間と友達になりたいと思い、立て札を作る	㊦				○	
立て札を読んだ人間に逃げられてしまう	㊦					
腹を立てて立て札を壊してしまう		○		○		
青鬼の計画を聞いて、実行に移す	㊦	○			●	○
暴れる青鬼を追いついて、いい鬼だと思われる	㊦					○
村人と仲良く過ごす	㊦			○		
青鬼のことが気になって、青鬼を訪ねる						
青鬼の手紙を読んで泣く	㊦	◎	◎	○	●○	◎

白丸が赤鬼、黒丸が青鬼であり、二重丸が中心発問と位置付けられているものであり、㊦は、あらすじの確認を主としているものである。人物の心情の対象については、授業の目指すところにより赤鬼であったり青鬼であったりするが、低学年の授業では赤鬼の心情を追究することが多く、学年が上がるにつれて青鬼について扱うことが多くなることが知られており、今回の分析においてもそのような結果になっている。

青鬼の心情を考える場合には、青鬼が登場する場面が少ないことから、人間と友達になりたいという赤鬼の話の聞いて青鬼が自分を悪者にする提案をする場面を取り上げることが欠かせないと言える。しかし、赤鬼の心情を考えようとするを考えると、主人公の赤鬼は全編を通じて登場しているので、どの場面を取るかということが問題になってくる。

赤鬼の心情をどの場面で考えさせようとしているかという視点から表を見ると、どの場面が多く選ばれているかということについては、結末の場面を除いては、あまり差異は見られない。赤鬼の心情を追究しようとしている実践B, D, E, Fについて、取り上げた場面のつながりを考えることにより、どのような道筋で手紙を見て泣く場面につなげようとしているのかを考えてみたい。

B：腹を立てて立て札を壊してしまう→青鬼の計画を聞いて実行に移す→手紙を読んで泣く

D：腹を立てて立て札を壊してしまう→村人と仲良く過ごす→手紙を読んで泣く

E：人間と友達になりたいと思い、立て札を作る→手紙を読んで泣く

F：青鬼の計画を聞いて実行に移す→暴れる青鬼を追い出して、いい鬼だと思われる
→手紙を読んで泣く

これらを考える上で、「青鬼の計画を聞いて実行に移す」という場面を取り上げるか取り上げないかが追究の方向性を大きく左右するのではないかと考えられる。この場面があることによって、「青鬼の計画を」受け入れたことが強調され、「手紙を読んで泣く」いたときの心情を考える上で、青鬼の申し出を断れなかったことを後悔する気持ちの方がより大きく捉えられるようになるだろう。逆に、この場面を取り上げなければ、青鬼への感謝の気持ちの方が大きく感じられるようになるため、この場面を取り上げるか否かによって、追究の方向性を左右することになるのである。

このように、どの場面を取り上げて心情を考えさせるかによって、どのように人物の心情を捉えるかが変わってくるのであるが、その選択は表2に表れた結果を見る限りでは、授業者の構想によって異なっていると言える。そして、最終的には、赤鬼が泣いたときの心情に向かわせるという点においては共通しているのだが、そこに至る読みの道筋を変えることによって、資料の読みからの授業の道筋の多様性が生まれるのだと考えられる。

いくつかの場面での心情の検討が最終場面の心情の検討の元になるということは見えてきたのだが、それは同時に、読みの成立という点から考えると、そこには初読の読みの質としての弱さをカバーするという機能があることも考えられる。いくつかの場面を取り上げて心情を考えさせることにより、一度の読みでは読み取れないことを補っているのである。

(2)「ないた赤おに」の国語科の資料の読み取り場面の考察

次頁、資料3を見ると、国語の授業における読解の過程は、「ないた赤おに」の単元であれば、場面ごとに区切ってどの場面も扱いながら進めるようになっていっていると言える。これは、他の文学教材の場合にも同じことで、場面ごとの読みを重視したものである。基本的に国語の授業では、テキストのすみずみまでを読むことが当たり前で、読んでいないところがあれば、それは読み残しと考えてしまう教師の姿勢も否定はできないだろう。

このような国語科の読みでの完璧を求めるようなすみずみまでの読みが本当に必要なかどうかについては、今後考えなければならぬところであろうが、とにかく、まんべんなくという読みの特徴があることは確かである。もちろん、場面によって軽重をつけることが行われていることもあるのだが、それは、軽重の範囲のうちのことであって、力を入れて扱うことには違いはない。

では、テキスト全体を読解しなければ得られない読みとは一体何だろう。おそらくそこに国語科における文学教材の読みの目指すところがあると考えられよう。小学校

学習指導要領国語で文学教材の学習で身に付けるべき内容として、次のように示されている。

低学年では、「場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。」

中学年では、「場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。」

高学年では、「登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。」

今回の2, 3年生の実践では、当然ながら低学年、中学年についての記述がふまえられている。この学習指導要領の記述をふまえ、しかも文学的な読みであるという国

資料3 「ないた赤おに」の展開における読み取り場面（国語／2年）

読み取りの部分の表記	出典（URL）
第3・4時 赤おにの日記を書いて、人間と仲良くなりたい赤おにの設定を読む。 第5・6時 木こりへの手紙を書いて、赤おにから逃げ出す木こり（人間）の状況を読む。 第7・8時 旅に出る前の青おにの日記を書き、その心情について話し合う。 第9・10時 赤おにから青鬼への手紙を書いて、泣いている赤おにの心情について話し合う。	〈提示の仕方〉 初読→再読 〈読解の内容〉 設定、状況の把握 心情の把握 〈心情読みの対象人物〉 木こり、青おに、赤おに
出典 http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/kiyo/AA11551679/AnnEducRes_39_207.pdf	
第二次 自分の気持ちを考えながら「ないた赤おに」を読もう ①一～三場面での、赤おにの「願い」を読みとり、読み手としての「願い」をもつ。 ②四～五場面での、赤おにと青おにの「願い」を読みとり、読み手としての「願い」を持つ。 ③赤おにと青おにの人物像を一～五場面の中で捉える。 ④六場面で、なぜ赤おには泣いたのかを考え、交流する。 ⑤赤おにから青おにへの返事の手紙を書く。	〈提示の仕方〉 初読→再読 〈読解の内容〉 心情の把握→人物像の把握、心情の把握、続きを考える 〈心情読みの対象人物〉 青おに、赤おに
出典 『文学・説明文の授業展開 全単元 低学年編』（学事出版、2012年）	
第1次 ○全文を読み、初めの感想を書く。 ○場面や登場人物を確認し、感想を交流する。 ○（一）の場面から赤おにがどのようなおにかを話し合ってまとめる。 第2次 ○場面ごとに、木こりたちの反応、それに対する赤おにの気持ち、青おにの考えと人柄、村人の気持ちの変化、青おにの行った行動の意味と赤おにの気持ちを読み取る。 ○音読、ワークシートへの書き込みと話し合い、視写などの基本的な言語活動を通して、主体的に読みを進める。 ○題名について考える。	〈提示の仕方〉 初読→再読 〈読解の内容〉 場面や人物の把握 各人物の心情、人物像、変化の把握、行動の意味、題名の意味の考察 〈心情読みの対象人物〉 木こり、村人、青おに、赤おに
出典 http://educonet.jp/member/contents/kokugo_s/PDF/02_04_naitaakaoni.pdf	

語科での読みとは一体どのようなものかを考えていく。

先に述べた学習指導要領の記述の中の低学年の指導事項として「場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと」があるが、低学年では気持ち、心情を捉えるという記述は一切ない。しかし、実際の授業では、心情を考えることもしている。このことをどう考えたらよいかと言えば、低学年で読みの対象となる教材では、行動と心情が一体となっているため、行動を読み取ることができれば心情もそれに伴って理解することができるということなのである。

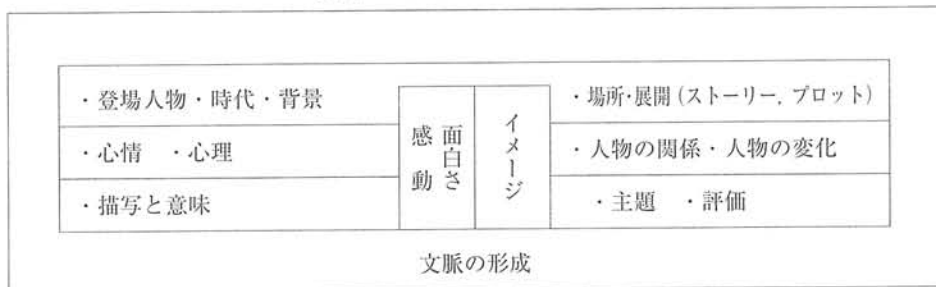
学年が上がると行動と心情が一体とならなくなる傾向にあり、行動とは裏腹な心情や真理が見られるようになるため、行動だけを押さえることでは読みを完結できなくなる。つまり、読むこととは、いつも同じレベルで行われているのではなく、年齢に合った、個人に合ったレベルというものの中で行われているのであり、その読むことでしている作業全体の中のどの作業が行われているかを考えることが必要だろう。道徳の時間の読みでは、どのような作業が行われているか、国語科の読みではどうかを比較することでそれぞれの読みの実態がよりはっきりするだろう。

3 文学の読みのモデル図を使った道徳の読みと国語の読みの比較

(1) 文学の読みのモデル図から考える

読むということは、読むたびに新たな読みが重ねられていくものであり、簡単に理解できることから複雑に理解されることへと層状に積み重ねられていくものと考えられる。その中で、石丸（2014）では、読みを形づくるものを挙げて、その全体構造として示している。資料4の図である。

資料4 文学の読みのモデル図



まず、表層的な読み取りの内容として、登場人物、時代、背景、場所などの設定、展開の把握といった基礎的なものが挙げられる。これらの読み取り内容では、客観的に理解されることがほとんどであり、読み手によって異なる読み取りをすることは少ない。ここでの読みに個人差が生じるとすれば、誤読である可能性も大きいと言える。道徳の時間の読みでも、人物の心情に迫る前に、あらすじの確認をすることも多いが、それは「確認」であり、共通理解である。いわば、その後の読みの前提となる押さえ

である。

その次の段階の読み取り内容として、人物の心情や心理を読んだり、人物の関係の把握、人物の変化の分析をすることが挙げられる。道徳の時間の読みと小学校の国語科の授業で扱われるのは、主にこれらのことについてである。

さらに深い読みとして位置づけられるのが、描写と意味との関係を捉えたり、主題についての考察やテキストへの評価などがあるが、これらについては、国語科の読みにおいても、時間をかけることによって成り立つ読みであると言える。

また、これらのいわゆる読解に関わる作業だけでなく、読解を助けるイメージをすることや、面白さを感じたり感動したりする情意的な作用も読むことの大事な側面である。そして、これらの要素は、国語科における読みとしては、確かな読みと豊かな読みという表現をすれば、どちらかといえば豊かな読みをするために欠くことができないことと考えられている。

国語における文学の読みでは、基本的にこれらの全体を対象として行われるが、道徳の時間の読みでは、全てを読みの対象としているとは考えにくい。それでは、これらの読みの内容ごとに、国語科、道徳の時間それぞれの読みにおいて対象とされているかを見てみることにする。

(2) 道徳の読みと国語の読みの比較

「ないた赤おに」での、道徳の時間の読みと、国語科の読みについて、先に紹介した読みの要素がどのような読みとして具体化され、それぞれの読みにおいてどの程度具体化されているのかを示したものが次頁の資料5である。

まずは、物語を受容する上で必要となる虚構であることを受け入れるということについて注目したい。国語科では読みに臨むにあたって当然必要とされる前提である。そのことについて、道徳の時間の読みにおいて、前提とされているかといえば、前提とされていなければ子供たちは資料としての読みを成立させることはできないのだから、その前提は受け入れられていると言える。しかし、道徳の時間の授業を見ていても、そのための教師の働きかけというものを目にしたことはない。「今日は、〇〇というお話を読んで考えるよ」という形の投げかけでさっと資料の読みに入るのである。ここに、道徳の時間に資料を読む子供の構えをつくる秘密の一つがあると考えられる。

このように見えてみると、道徳の時間の読みと国語科の読みとでは、初読段階での読みについては、ほとんど同じような読む作業を行っているといえる。そして、違いが生ずるのは、再読段階での読解の部分とイメージ化及び鑑賞の部分である。国語科での読みでは、当然再読をすることでより多くの内容を読み取らせようとするのは当然のことであると分かっているとしても、それにしても、道徳の時間の読みがシンプルであることに驚きさえも感じるものである。

資料5 「ないた赤おに」を例にした道徳の読みと国語の読みの比較
(小学校2, 3年生を対象にした場合)

読みの項目	受容する上での前提	初読の読み					再読(前半)				再読(後半)			イメージ	面白さ・感動
		登場人物	時代	背景	場所	展開	心情	心理	人物の関係	人物の変化	描写と意味	主題	評価		
読みの具体	鬼が登場する昔話を受け入れられるか。	赤鬼青鬼それぞれの生き方と性格	ずつと昔。昔話でできた頃。	鬼と人間が共存している社会。	山奥の村里。	赤鬼の願いを叶えて、青鬼は去ってしまう。	場面ごとの赤鬼の心情、青鬼の心情。	自分を犠牲にする青鬼と別の友をほしがる赤鬼と	赤鬼と青鬼の関係。赤鬼と人間の関係。	青鬼の思いを知って泣く赤鬼。	青鬼の戸口にひっそりと咲く百合の花の意味など。	思いやりとは。真の友情とは。自己犠牲は美德か。	この物語をどう思うか。二人の行動の是非。	赤鬼や村人の生活の具体像。	例・青鬼の赤鬼を思う心に感動した。
道徳の読み	?	◎	△	○	○	○	○	△	△	◎	×	△	×	△	△
国語の読み	必要	○	○	○	○	○	○	△	○	○	△	△	○	◎	◎

このように考えてくると、子供に、物語の設定から生じる違和感を感じさせずにさっと物語の読みに入り、そして、考えさせたい内容項目に向かって突き進んでいけるそういうストレートさとシンプルさが、道徳の時間の読みの最大の特徴と言えるだろう。

そして、そのストレートさ、シンプルさがあるからこそ、再読の範囲の読みの要素である心情の読みを初読のみによって実現できるということなのだろう。そういうことから考えると、道徳の時間の読みは、あらすじの把握と人物の心情の把握に特化した読みであるということができよう。

(3) テキストの比較

これまでどのように読むことをしているかという観点から考察をしてきたが、読み取りの対象となるテキスト自体にもそれぞれの読みの特徴を生み出す要因があるのではないかと考えた。そこで、それぞれのテキストを比較しておくことにする。

偕成社版の原作に近いものと、学校図書版の2年生の道徳資料、平成23年版の教育出版2年の教材を比較することとする。ここでは全文について取り上げることはできないので、赤鬼が青鬼のことを思い出し、訪ねようとする場面を描いている場面を抜き出して比較していく。

これまでも述べてきたように、道徳ではテキスト全体に張り巡らされるような

資料6 「ないた赤おに」の原作、道徳資料、国語科教材の比較

原作（偕成社版）	道徳資料 （2年学図版）	国語2年（教育出版）
たいくつなときなど、いまはありません。おきゃくたちとはなしをしあつて、おもしろいやら、おかしいやら、あかおには、まいちににこにこしていました。	たのしいまい日がつづきました	こうして、おには人間のお友だちができました。前とかわって、いまはちっともさびしいことはありません。
けれども、なににちたちましたか。 あるばんのこと、あかおには、まくらにあたまをのせかけて、ふっともだち、あおおににきがつきました。 「そうだよ。あおくん。あれから、ちっともやってこない。どうしたのかしら。あのとき、ひたいをぶっつけたが、まさかわるくて、ねこんでいるんじゃないかな。」 そうかんがえて、あかおには、しんばいになってきました。	けれど、だんだん青おにのことが、気になってきました。 （どうしたのだろう。どこかぐあいかわるのかな。）	けれども、ここに一つだけ気になることがありました。それは、ほかでもありません。おにのなかまの青おにが、あれから一度もたずねてこなくなりました。 「どうしたのだろう。ぐあいがわるくて、ねているのかな。」わざと自分ではしにひたいをぶっつけたりして、 <u>角でもいためているのかな。</u>
	<u>「おみまいに いってみよう。」</u>	<u>「ひとつ、お見まいに出かけよう。」</u>
つぎの日、よあけにあかおには、はんしをだして、じをかきました。きょうは一日るすになります。あしたはいます。むらのみなさまあかおに		赤おには、 <u>したくをしました</u> た。
そうかいて、とぐちにはって、あかおには、やまのそばからたちのほる、よあけのくもとびのりしました。		
くもといっしょに、あかおには、かぜにふかれてはこばれて、やままたやまのおくふかい、たにのところにいきました。たにのけわしいがけはたに、いわのおうちが、たっていました。	赤おには、 <u>山をいくつもこえて</u> 、青おにのうちへやってきました。	<u>山をいくつか、谷をいくつかこえてわたって</u> 、青おにのすみかに来ました。 (下線は筆者による)

ネットワークとも言える文脈は必要としていない。例えば、道徳の時間の資料としては、一枚の画像で十分に子供たちの道徳的な思考を活性化できるものとなり得るのであり、そこでの文脈は幅広いものではないが、ある瞬間について見ると、それは奥行きのある文脈であると言える。

小説を代表とする文学は、人間の置かれている状況と人間の取る行動の無限のバリエーションの一つ一つを書き言葉で表現したものと言えるが、そこでの文脈は、ある一点の状況における一点の行動の意味では成立しない。したがって、部分と部分をつないでいってはじめて文脈が成立する国語科の読みでは、部分の象徴である一語一語、一文一文に目を向けることが求められるのである。

このように考えれば、国語科での読みはテキスト全体を志向したものであり、道徳

の時間の読みはその中の一点を志向したものであると言えるだろう。それに応えるテキストとして、道徳の時間の資料では、中心的な人物が決断や選択を迫られるような状況が分かれば、それに伴う情景描写や会話、表情はなくてもよいのである。

例えば、次のようなテキストでも道徳の時間の授業をすることは可能だろう。

人間と友達になりたかった赤鬼が、青鬼に相談した。すると、青鬼に自分が悪者になるから、僕をやっつけて君がいい鬼だと思われれば上手くいくよと言われた。その通りにしたら赤鬼は人間と仲良くできるようになった。そんな赤鬼を見て青鬼は、自分がいると邪魔だと思って旅に出てしまう。青鬼のいなくなった家を訪れた赤鬼は、青鬼の置き手紙を見て涙を流す。

このテキストの中で、例えば、①人間と友達になりたかった場面 ②青鬼の提案を受け入れた場面 ③青鬼の手紙を読んで泣く場面 などの取り上げ方をすれば、その場面について記述の短さを十分に補う読みをすることができ、主題に迫ることができるだろう。もちろん、このテキストでは、「ないた赤おに」を読み味わうことはできないが、それは道徳の時間の求める読みではないため、テキストになればならないという性質のものではない。むしろ、複雑なテキストにすることによって、子供たちが混乱してしまうこともあるだろう。

一例として、原作には、青鬼の家の戸口の脇にひっそりと咲く白い百合の花が描かれているが、道徳資料にはこの描写は見られない。また、教育出版の国語科教科書にも見られない。この百合は、孤高の存在である青鬼を象徴するメタファーであると言えるだろうが、道徳の時間の読みにも小学2年生の国語科の読みにも必要なものではないということだろう。

一方、国語科の物語教材であれば、単に行動とそのときの心情を読めば国語科としての読みとなるわけではないので、情景描写や詳細な会話、中心的な人物の表情などが書かれたテキストでなければならないし、むしろ、分かりにくさ、複雑さを持っている方が文学的であると評価されるものとなる。小学校2年生にとっては、崖っぶちの白百合の描写については必要ないが、「角でも痛めたのかな」と心配する場面や山越え谷越えの大変な旅をするための旅支度は文脈を作っていく上で、必要なものだったということなのである。

おわりに

以上の考察から、得られたことをまとめると次のようなものになる。

道徳の時間の読みは、あらずじと人物の心情の読みに特化したものであり、国語科の読みは、原則として読みに関わる要素の全てを読み取ろうとするものである。

それに伴って、道徳の時間の資料は装飾的な文は削り落として人物の行動を読み取

りやすいものになっており、国語科の教材は、多様な意味が生ずるような複雑なものになっている傾向がある。

このように、今回の研究において、道徳の時間の読みと国語科の読みの違いをある程度明らかにすることができた。道徳資料は一面では限定的な情報しか与えられないものであると言えるだろうが、そのことは心情を深く考える機能に結び付いている。そして、それは特色ある展開によって生まれるのであり、最終的には授業をする教師にかかっている。シンプルな素材でシンプルな読みを行うのであるから、方法を誤れば目指す方向に行かないということも十分に考えられるのである。シンプルだから簡単なのではなく、シンプルだから難しいことを改めて意識する必要がある。

引用文献

- 石丸（2013a）石丸憲一，「道徳の時間に読むことの意味－国語科における読みとの比較から」（『教育学論集 第64号』創価大学教育学部・教職大学院，2013年2月，pp.17-30）
- 石丸（2013b）石丸憲一，「初読と再読の差異から文学の授業を見直す試み」（『国語科教育研究 第125回広島大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会，2013年10月，pp.373-376）
- 石丸（2014）石丸憲一，『国語概論』，2014年4月，創価大学通信教育部，p.171

Meanings of Material Reading in the Moral Education Class in Japan, Mainly Using the Japanese Literature Text "Naita Akaoni" (Red Demon Cried)

Kenichi ISHIMARU

By analyzing the material reading in the moral education class and that in the Japanese literature class, and by comparing the two of them, I examined the structural difference between them. As a result of the examination, it was found that the moral education class provides a limited amount of information from the material, however, such a limitation forces and enables students to think more deeply about moral and emotional matters. Moreover, such an effect can be produced by a unique unfolding of materials, and in the end, it became clear that it all depends on the teacher who gives the lesson in the moral education class.