

道德教材における授業論および教材論の位相

—「初期道德科教科書」の教材の特質にみられる連続性から—

文部科学省 馬場 勝

キーワード：道德授業論、道德教材論、「初期道德科教科書」、連続性

1. はじめに

道德教材については、1958年の道德の時間の設置以降、道德教育に関する授業論（以下、授業論という。）と道德教育に関する教材論（以下、教材論という。）が相互に関係しながらそれぞれの在り方を規定してきた¹⁾。そのように展開してきた授業論や教材論の一定の結実を見いだせるのが、2015年の「特別の教科 道德」（以下、道德科という。）の設置によって生まれた「初期道德科教科書」²⁾である。本稿では、「初期道德科教科書」の教材の特質から、授業論や教材論の連続性³⁾を検討し、教科化がもたらした道德教材における授業論と教材論の位置付けの実相を考察する。

2. 教科化に至る授業論と教材論の連続性

(1) 道德の時間の設置以降の連続性

道德の時間の設置から道德科の設置に至る授業論と教材論の連続性を図1に示す。

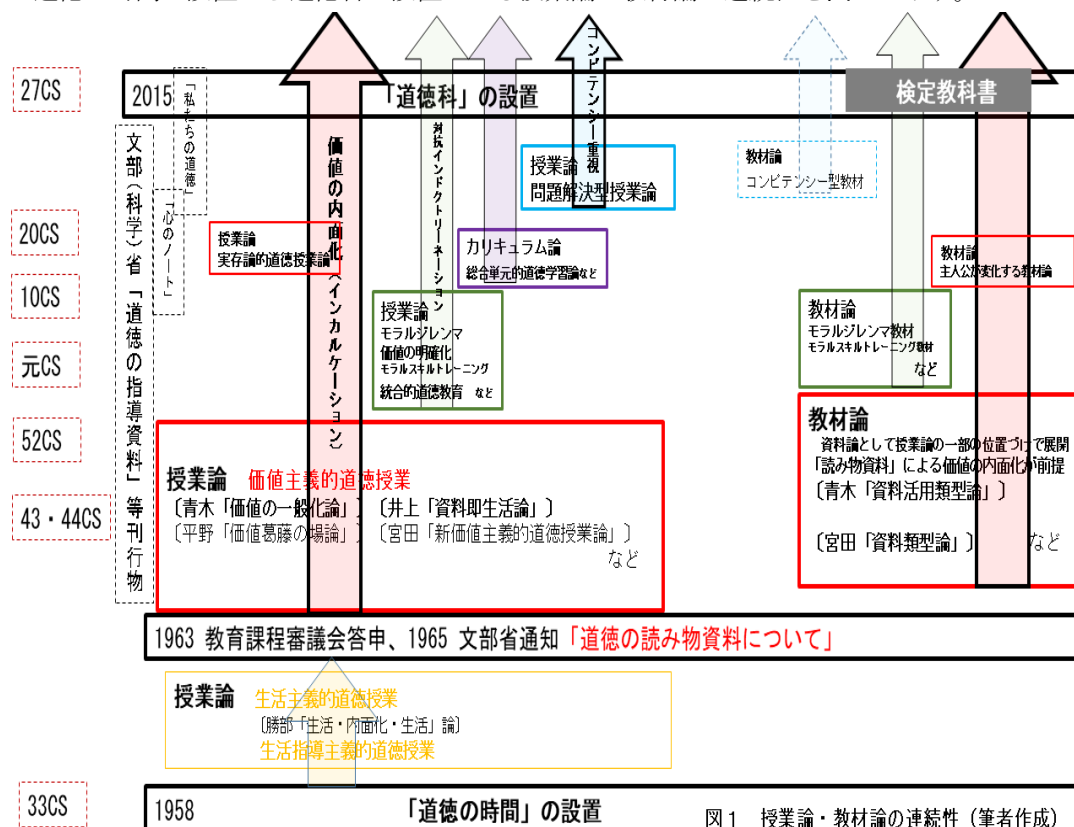


図1 授業論・教材論の連続性（筆者作成）

道徳の時間設置当初は、具体的生活場面からの「生活指導的」「問題解決的な」指導方法が主流であり、代表的な授業論としては、勝部真長の「生活から・内面化する・生活へ」の指導過程論⁴⁾が知られている⁵⁾。授業論の大きな転換点となったのが、1963年の教育課程審議会答申「学校における道徳教育の充実方策について」と1965年の文部省通知「道徳の読み物資料について」である⁶⁾。これらの施策に方向づけられて道徳の時間では、「読み物資料」を用いた授業を基本とする指導過程論が主流となった⁷⁾。この頃、様々な授業論が提起されたが、教科調査官を務めていた青木孝頼、井上治郎の影響は大きかったといえる。そこから道徳教科化までの半世紀、青木や井上の授業論からの連続性を特徴とする授業論を支えたのが文部省、文部科学省の「指導資料」等の刊行物であった。青木、井上の授業論は『資料で』『資料を』論争」として、道徳教材（資料）の扱いを巡ってその差異が取り上げられることがあるが⁸⁾、この後の学習指導要領が進めた「価値の内面化」をめざす授業論のフレームで整理できるものであり、特に青木の指導過程論は、道徳の教科化後の小学校においても道徳授業スタイルの一つの典型となっている。

これらの授業論に関わる教材論は、当初、資料論として、授業論の一部として展開した⁹⁾。それらは、「読み物資料」による価値の内面化を前提とするものであり、「資料の特性から類型化を試みた」宮田丈夫の論¹⁰⁾や、「価値の内面化をめざす授業での『使い方』の類型」を示した青木の論¹¹⁾が知られている。

その後も「価値の内面化」をめざす授業論が、連続的に様々な研究者や実践者の提唱によって進展するのに伴って、その授業を可能にする教材論が検討されていった。例えば、横山利弘のいわゆる「実存論的な教育観に基づく道徳授業論」を背景とした「主人公が変化する教材論」は、文部科学省「中学校道徳読み物資料集」（2012年）や教育委員会作成の道徳資料などに影響を与えてきた¹²⁾。

1970年代までに広まった「読み物資料」を用いた「価値の内面化」授業が定式化するに従って、授業の形骸化や「価値の教え込み」への対抗、克服をめざす様々な授業論（モラルジレンマ、価値の明確化、モラルスキルトレーニング、統合的道徳教育など）が提唱された¹³⁾。また、カリキュラム論の視点から「総合単元的道徳学習論」も提唱された¹⁴⁾。このようにして、教科化後の今日まで「価値の内面化」の連続的メインストリームの授業論とカウンターストリームの授業論（カリキュラム論）が併存することになった。カウンターストリームの授業論にもメインストリームと同様に、提唱される授業を想定した教材論が展開し、その様々な試みの一部は「初期道徳科教科書」にも反映されていった。

道徳教科化の前後には、「考え、議論する」という学習指導要領の非連続的な特質に対応するコンピテンシー重視の問題解決型授業論が提起された¹⁵⁾。しかし、「初期道徳科教科書」は、問題解決的な学習などの指導方法の必要条件の具体が必ずしも共通理解されていない状態で成立したと考えられ¹⁶⁾、コンピテンシー重視の教材論は、今後どう展開するかが注目される。

(2)「私たちの道徳」にみられる連続性

前節で述べた、道徳の時間設置以降の授業論と教材論の連続性を凝縮して特徴付けているのが、「私（わたし）たちの道徳」（以下、「私たちの道徳」という。）である。

第2次森喜朗内閣のもとで、教育改革国民会議（発足は第2次改造小渕恵三内閣の時）において、小学校に「道徳」、中学校に「人間科」、高等学校に「人生科」等の教科を設けることが提言（「教育改革国民会議報告—教育を変える十七の提言」2000年12月22日）された直後、文部科学省は、主な政策課題の一つ「学校は道徳を教えることをためらわない」の施策として「心（こころ）のノート」（以下、「心のノート」という。）の作成・配布を決定し（「21世紀教育新生プラン」2001年1月25日）、2002年4月から全国の小学生・中学生に配布を実施した。文部科学省は、『心のノート』は、教科書に代わるものではない。また、道徳の時間では副読

本や各種資料が用いられるが、それに代わるものでもない。『心のノート』は、日常生活や全教育活動を通じての道德教育の充実を図るために用いる教材として作成したものであり、子ども自身の道德の学習の日常化を目指したものである。」とその位置付けを示し、さらに「この『心のノート』の内容を参考にして、子どもの心に響く多様な教材を開発したり、選択したりして、効果的な教材活用に努めることが必要である。」と「心のノート」の教材としての趣旨と特徴について説明している。併せて、教材活用に關わる特徴として「①子ども一人一人が自ら学習するための冊子」「②子どもの心の記録となる冊子」「③学校と家庭との『心の懸け橋』となる冊子」の3つをあげている¹⁷⁾。このような教材としての特質を課せられた「心のノート」は、2009年まで冊子形式で配布された。

その後、第2次安倍晋三内閣のもとで道德の新たな枠組みによる教科化が提言された(「教育再生実行会議の第1次提言」2013年2月26日)ことを受けて、文部科学省に道德教育の充実に関する懇談会(以下、懇談会という。)が設置された。懇談会第1回会議(同年4月4日)の議題には、「『心のノート』の改訂方針について」があげられており、「教育再生実行会議の第1次提言」に示された「道德の教材を抜本的に充実する」への対応が中心課題であった。「心のノート」の実際の改訂作業は、懇談会に設けられた「心のノート」の改訂作業部会が同年5月26日～9月14日に5回の会議をもち、短期間での全面改訂作業に取り組んだ。全面改訂された新「心のノート」(「私たちの道德」の名称で2014年4月から使用開始)に見られる授業論・教材論の連続性について、改訂作業に係る資料から検討する¹⁸⁾。

懇談会第3回会議(2013年5月31日)で配布された懇談会決定(同年5月21日付)資料『心のノート』全面改訂の基本的考え方では、教材の内容について「内容項目ごとに読み物部分と書き込み部分のセット」を構成の基本とし、「先人等の残した名言、国内外の偉人や著名人、伝統・文化、生命尊重等に関する読み物など、児童生徒が道德的価値について考えるきっかけとなる素材を盛り込む。その際、これまでに文部省・文部科学省で作成してきた読み物資料等の中から良質かつ改訂方針に沿ったものを積極的に活用する。」と、前節で述べた1960年代からの授業論・教材論の連続性を示している。一方で、「従来の『心のノート』の良い面は継承し、児童生徒が自分の感じたことや考えたことを書き込めるようにする。」と説明しており、道德を児童生徒の内面を起点とする教材¹⁹⁾として、活用の在り方やそれを意識した構成について「心のノート」からの連続性を説明している。

また、同配布資料では、「児童生徒の発達段階を踏まえつつ、以下のような点を重視する」観点として、「いじめの未然防止の観点から、悩みや葛藤等の思春期の心の揺れ、心理的な側面も含めた人間関係の理解等に関わる内容を充実する。」「児童生徒の多様性(例えば障害の有無や家庭の状況など)に配慮する。」が示され、「教育再生実行会議の第1次提言」において道德の教科化が提言された目的である「いじめ問題等への対応について」への配慮が求められた。さらに、『礼』など我が国の伝統・文化に根ざす内容を充実する。その際、例えば『礼』の具体的な在り方についても国の内外を問わず多様なものがあることなど、広い視野に立った取扱いに留意する。」「道徳的実践²⁰⁾を促すような具体的な振る舞い方などの『技法』(例えば他者とのコミュニケーションの出発点としての挨拶の仕方など)を身に付けることについて盛り込む。」と、習慣や行動力を重視する1960年代からの授業論・教材論からは非連続的な観点も強調された。これは、「いじめ問題等への対応について」、「心の教育」の側面とともに「行動に資する」内容が求められた側面もあると考えられる。

この配布資料で示された非連続的な観点としては、『食育』、『市民性を育む教育』、『法教育』の視点を踏まえた指導に資する内容を充実する。」「『情報モラル』をはじめ、児童生徒を取り巻くリアルな環境の変化を踏まえた内容について充実する。」「『各教科』、『特別活動』、『総合的な学習の時間』などでの活用も念頭に、探究的、主体的な学びにつながり、職業を含めた将来設計についても具体的に考えるきっかけとなるような内容を盛り込む。」「家庭教育との連携や家

庭における活用をより重視した内容を盛り込む。」といったものがあり、教科横断的な課題への対応という 1960 年代からの授業論・教材論からの非連続的な特質とともに、活用に関しては「心のノート」からの連続性を求めていることがわかる。

上述の『心のノート』全面改訂の基本的考え方を教材として具体化する作業において作成された「全面改訂版『心のノート』」の原稿構成の案が、懇談会第 4 回会議（同年 6 月 20 日）で配布された。この案で初めて示された「基本的考え方で重視することとしている項目」欄に 13 の項目があげられている。それらの項目は、新「心のノート」（「私たちの道徳」）の教材の特質を示すものであり、①従来の「読み物」教材の特質、②行動に資する教材の特質、③教科横断的な課題に対応する教材の特質に分類することができる（表 1）²¹⁾。①は教科化に関する道徳教材をめぐる議論で見られた連続的な特質であり、②と③は新たに取り入れることが求められた非連続的な特質といえる。

表 1 新「心のノート」（「私たちの道徳」）作成作業における「基本的考え方で重視することとしている項目」に見られる教材の特質（筆者作成）

教材の特質	項目
①従来の「読み物」教材の特質	名言、偉人著名人、伝統文化、生命尊重、（礼）
②行動に資する教材の特質	人間関係、礼、振る舞い方
③教科横断的な課題に対応する教材の特質	食育、市民性、法教育、情報モラル、職業観、家庭連携、（生命尊重）、（伝統文化）

道徳科が目指す「考え、議論する」という学習指導要領の非連続的な特質に関する授業論・教材論の捉え方については、教科化前の議論において指導方法の具体の姿を共有できないまま教科化が行われた²²⁾。道徳科が成立した後、「私たちの道徳」は、「学習指導要領の一部改訂の趣旨や、新たに追加された内容などにも対応²³⁾」するため補訂版が発刊され 2016 年度から使用された。補訂版（中学校）では、「獣医師、斉（ママ）藤慶輔さんの著書『野生動物のお医者さん』から構成した題材を掲載。電線接触により絶滅危機のオオワシなどが感電死するのを防ぎたい斉（ママ）藤さんが、人々の生活に不可欠な電力を供給する電力会社とともに解決策を模索する活動を通じて、問題解決のありようを学ぶ内容となっている²⁴⁾」など、「考え、議論する」の具体として「どのようにすればよかったのか」などの「問題解決的な学習」をイメージした内容が「現代的な課題」の内容などとリンクしながら追加され、コンピテンシー重視の教材の在り方を提起している。

「私たちの道徳」は、懇談会の議論途上で検定教科書の導入が方向づけられた第 8 回会議（2013 年 10 月 17 日）以降は、教科書作成のモデルという存在意義がクローズアップされ²⁵⁾、その内容に授業論・教材論の連続性や非連続的な特質を複合的に課せられていき、教科化前後の道徳教材の多様性を象徴するものとなった。

3. 「初期道徳科教科書」の教材における授業論と教材論の連続性

（1）「初期道徳科教科書」の指導内容と指導方法の連続性

前章で述べた「私たちの道徳」の構成の変遷に見られるように、道徳教材に対して「読み物資料」を中心とする伝統的な授業論（教材論）の連続性とともに、それに加えて求められた非連続的な特質の比重が、文部科学省が教科化で打ち出した「考え、議論する」という方針の下で増していった。しかし、前述のとおり、指導方法に係る授業論（教材論）に定まった解釈がないまま「初期道徳科教科書」が成立した要因は、「考え、議論する」が教科化前の議論の後に打ち出された教科化の非連続的な特質を強調するタームであり、それを裏付ける授業論につい

ては、教科化までの時間的制約もあり、従前の授業論の連続性に立脚する立場と、非連続を強調する授業論（資質・能力観）の立場の違いが明確になるにとどまった結果であると考えられる²⁶⁾。

以下では、「初期道徳科教科書」の教材の特質から、授業論や教材論の連続性を検討する。表2は、「指導内容」・「指導方法」のそれぞれについて、従前の副読本などからの「連続性」・「非連続的な特質」の観点で、「初期道徳科教科書」の特質の例を示したものである。

表2 「初期道徳科教科書」に見られる特質の例（筆者作成）

	連続性の観点	非連続的な特質の観点
指導内容に関する特質の例	<ul style="list-style-type: none"> ・「読み物教材」が中心の教材選択 ・「連続型テキスト」中心 ・「1主題/1教材」の原則 	<ul style="list-style-type: none"> ・「考え、議論する」を企図した教材の試み（現代的な課題、論争的教材など） ・「非連続型テキスト」の試み ・問いや手引きによる1時間パッケージの顕著化 ・カリキュラムを意識した教材排（配）列の試み ・内容項目の厳密な扱い
指導方法に関する特質の例	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳的価値の自覚につながる発問の工夫（一部には「しかけ」がある教材） 	<ul style="list-style-type: none"> ・分析的、批判的、自己との関わり等 問いの工夫 ・「考え、議論する」を企図した学習の手引き（問題解決的な学習の手順、役割演技、話し合いなど） ・学習の振り返りページの工夫

「指導内容に関する特質」の連続性として、「『読み物教材』が中心の教材選択」と、それに関連する「連続型テキスト」が中心の特質をあげることができる。また、「1主題/1教材」が主流であることも指摘できる²⁷⁾。なお、「『読み物教材』が中心の教材選択」の把握は、ページ数を指標とする定量的な把握であり、教育学的な検討としては定性的な教材論の検討がさらに必要である²⁸⁾。

一方、「指導内容に関する特質」の非連続的な特質として、現代的な課題を題材とする教材、論争的問題を題材とする教材など、「考え、議論する」を企図した教材の試みや、それに伴う「非連続型テキスト」の試みといった教材内容の特質が見られる。また、問いや学習の手引きによる1時間パッケージの顕著化、「ユニット学習」などのカリキュラムを意識した教材排（配）列の試みといった教材や図書全体の構成の特質も看取できる。さらに、法令上の「主たる教材」としての教科書の役割に関連して、内容項目の厳密な扱いが、「副読本」や「私たちの道徳」などからの非連続的な特質として指摘できる²⁹⁾。「非連続」の意味については、「『考え、議論する』を企図した教材の試み」などの「私たちの道徳」（教科化の議論段階）を経て段階的に推移した教材の工夫に関するものと、「問いや手引きによる1時間パッケージの顕著化」「内容項目の厳密な扱い」など「主たる教材」としての教科書の性格に起因して垂直的に推移したものがある。

教科書の記述から内容と方法を截然と分けることは難しいが、「指導方法に関する特質」の連続性としては、前章で触れたように、学習指導要領の連続性とも関わって、「道徳的価値の自覚につながる発問の工夫」を指摘できる。また、「価値の内面化」をめざす授業を可能にする教材論が「しかけ」として組み込まれている教材も「副読本」などから連続的に存在する。

これに対して、学習指導要領で非連続的な特質としての「方法」の工夫が求められたことに

道徳教材における授業論および教材論の位相
 —「初期道徳科教科書」の教材の特質にみられる連続性から—

対応するものとして、「分析的、批判的、自己との関わり等の問いの工夫」という授業論の転換に関わる特質が見られる。また、問題解決的な学習の手順、役割演技、話し合いなど「考え、議論する」を企図した学習の手引きや学習の振り返りページの工夫といった教材や図書全体の構成の特質も指摘できる。

(2)「初期道徳科教科書」の問いにみられる連続性

本節では、前節で指摘した「初期道徳科教科書」に見られる「分析的、批判的、自己との関わり等の発問の工夫」について、連続性の観点から具体例を検討する。「私たちの道徳」に掲載され、かつ全発行者の「初期道徳科教科書」にも掲載されている教材は、小学校は3教材（「はしの上のおおかみ」「ブラッドレーのせいきゅう書」「雨のバスていりゅう所で」）、中学校は「二通の手紙」のみである。

表3では、中学校教材「二通の手紙」の「私たちの道徳」、副読本³⁰⁾及び「初期道徳科教科書」に掲載の問いを比較した。問いの分類については、永田繁雄の「発問の立ち位置」などを参考にしており³¹⁾、「共感的な問い」「分析的な問い」「批判的な問い」「自己との関わりについての問い」「内容項目に関わる問い」「方法（学習方法）に関する問い」を観点としている³²⁾。

表3「私たちの道徳」・副読本・「初期道徳科教科書」（平成31年供給）掲載の問いの比較：教材「二通の手紙※」（筆者作成）

	「副読本」		H29年検定版「中学校道徳科教科書」	
私たちの道徳	全学年 道徳精神、 公徳心	感じたこと、考えたこと		
発行者I	3年 道徳精神、 公徳心	元さんがはれはれとした顔で職場を去ることができたのは、なぜだろうか。【分析的】/社会の中で規則やきまりを守ることが大切なのは、なぜだろうか。【内容項目に関わる】	3年 道徳精神、公 徳心	元さんがはれはれとした顔で職場を去ることができたのは、なぜだろう。【分析的】/社会の中で規則や決まりを守ることが大切なのは、なぜだろう。【内容項目に関わる】
発行者J		発行無し	2年 道徳精神、公 徳心	なぜ元さんは、規則を知っていながら姉弟を園内に入れたのだろうか。【分析的】/二通の手紙を見比べながら、「新たな出発ができたぞ」と言った元さんは、どのようなことを考えていたのだろうか。話し合ってみよう。【共感的】・【方法】/きまりは何のためにあるのだろうか。考えたことをノートなどに書いてみよう。【内容項目に関わる】・【方法】
発行者K	2年 道徳精神、 公徳心	問い無し	3年 道徳精神、公 徳心	どんな場合でも、きまりは優先されるべきなのだろうか。【内容項目に関わる】/元さんがはれはれとした顔で身のまわりを片づけ、職場を去っていったのはなぜだろう。【分析的】/姉弟を入園させた元さんの判断を、あなたはどのように思うだろうか。【批判的】/きまりや法は、なんのためにあるのだろうか。【内容項目に関わる】
発行者L		掲載無し	3年 道徳精神、公 徳心	規則は何のためにあるのだろうか。【内容項目に関わる】/元さんは、規則を知っていながら、どうして姉弟を動物園の中に入れたのだろうか。【分析的】/元さんが「この年になって初めて考えさせられたのは、どんなことだったのだろうか。【分析的】/懲戒処分を受け、晴れ晴れとした顔で辞職した元さんを見て、佐々木はどんなことを思っただろうか。【批判的】/あなたが法やきまりを守るのはどうしてか、考えてみよう。【自己との関わり】
発行者M	3年 道徳精神、 公徳心	「この年になって初めて考えさせられることばかりです。」と言った元さんは、どんなことを考えさせられたのでしょうか。【共感的】	3年 道徳精神、公 徳心	二通の手紙を読んで、何が問題だと考えるかまどめよう。【方法】/元さんは、二通の手紙を読んだとき、それぞれ、どんなことを考えたのだろうか。二人の子どもの母親からの手紙を読んだとき、「懲戒処分」の通告を読んだとき。【共感的】/元さんが、初めて考えさせられたことは何か考え、話し合おう。【分析的】・【方法】/次のことも話し合ってみよう。（「法やきまりは何のためにあるのか。」「法やきまりがなかったらどうなるのか。」）【内容項目に関わる】・【方法】/法やきまりについて、どのように考えていきたいかまどめよう。【自己との関わり】
発行者N	3年 道徳精神、 公徳心	問い無し	3年 道徳精神、公 徳心	二通の手紙を前に、元さんが考えさせられたことはどのようなことだろうか。【分析的】/この話から、どのようなことを自分に生かせるだろうか。【自己との関わり】
発行者O	3年 道徳精神、 公徳心	問い無し	3年 道徳精神、公 徳心	元さんはどう思うて、姉弟を特別に入園させたのか。【共感的】/二通の手紙を見比べて元さんが考えたこととは異なるだろうか。【共感的】/元さんはどうして晴れ晴れとした顔で身の回りの片づけをし、職場を去っていったのだろうか。【分析的】/規則や問題があったのか、それとも元さんの思いやルール問題があったのか、考えてみよう。【分析的】
発行者P		発行無し	2年 道徳精神、公 徳心	二人の姉弟を入園させた元さんどう思いますか。【批判的】/この年になって初めて考えさせられることは、どんなことだったのでしょうか。【分析的】/元さんが晴れ晴れとした顔で身の回りの片づけ、自ら職を辞し、職場を去って行ったのはどうしてでしょう。【分析的】

※ この教材タイトルは「私たちの道徳」のものであり、発行者によっては異なるものもある。

副読本では、後に「初期道德科教科書」にも掲載する発行者のうち5者に「二通の手紙」が掲載され、そのうちの2者には問いが記載された。「初期道德科教科書」には、全者で問いとともに掲載された。副読本の時から「共感的な問い」だけではなく「分析的な問い」や「内容項目に関わる問い」が見られることがわかる。「初期道德科教科書」では、諸価値の対立を扱うものも含めて「考える道德」に資する「分析的な問い」「批判的な問い」が多く見られること、構造的に問いを構成している者もあること、さらには、「自己との関わりについての問い」については、「自己認識」だけではなく「自己展望」に関する問い³³⁾もあるということが見て取れる。また、学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」に基づき義務教育諸学校教科用図書検定基準で求められる言語活動についての適切な配慮に係る「方法(学習方法)に関する問い」も看取できる。道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議の『「特別の教科 道德」の指導方法・評価等について(報告)」で、「道德科における質の高い多様な指導方法について(イメージ)」「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」が公表されたのは、2016年7月であり、中学校の教科書検定申請の受理が2017年4月であったことから、その一年前に検定が始まっていた小学校教科書(検定申請の受理は2016年5月)よりも非連続的な特質を取り入れやすかったとも考えられる。

4. おわりに

本稿では、まず、1960年代以降、教科化後の今日まで、「価値の内面化」の連続的メインストリームの授業論と、対抗インドクトリーネーションという理念では共通しているカウンターストリームの授業論(カリキュラム論)が併存し、それらの授業論の中に教材論が展開していることを確認した。その一部をミクロに見ると、「私たちの道德」は、「読み物資料」を中心とする伝統的な授業論(教材論)の連続性ととも、「考え、議論する」という方針の下で非連続的な特質を複合的に課せられていき、教科化前後の道德教材の多様性を象徴するものとなったことがわかる。

このような背景のもとで誕生した「初期道德科教科書」は、指導内容、指導方法ともに『「読み物教材」が中心の教材選択』や「1主題/1教材」などの1960年代以降の「価値の内面化」を基本的な特質とする連続性を看取できる。一方で、「初期道德科教科書」の記述や構成からは、「考え、議論する」道德に関わる指導内容や指導方法の非連続的な特質が見られる。

問いについては、「初期道德科教科書」掲載の具体の教材において、副読本、「私たちの道德」からの連続性とあわせて、「分析的、批判的、自己との関わり等の問いの工夫」という授業論の転換に関わる申請者の工夫を確認できた。これは、教科化前後をとおして道德教科化の議論で一貫して主張されてきた「登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」からの非連続性を、どの授業論の立場からも志向した結果であると考えられる。多角的な問いが存在する事実は、「識者からは、教科書の内容が画一的で、考える道德からは程遠いという声も聞こえる³⁴⁾」といった内容項目の厳密な扱いにのみ注視した「初期道德科教科書」への批判的な見方に対して、客観的に考える材料を与えるものであるといえる。

教材論と授業論の関係については、2章で述べたように、教材論は、資料論として授業論の一部として展開した。すなわち、もともと「教材論がない」のではなく、「教材論が『論』として定立していなかった」のではないだろうか。それは、前述の1963年答申・1965年通知を結節点として、「読み物資料」による「価値の内面化」を主流とする道德授業が、文部省による条件整備(資料作成)とともに政策的に推し進められた側面もあり、「教材(資料)をどう使うか」の活用方法に焦点化(矮小化)せざるを得なかったと考える。道德教育としての(教科化後は教科としての)授業論の独自性・固有性を模索する悩ましさは、「読み物資料」による「価値の内面化」を主流とする道德授業のフレームの中での悩ましさであった。対抗インドクトリーネ

ーションの立場からの提起も、方法（「教える」と「発達」の関係）の問題や内容（普遍主義的価値と相対主義的価値）の問題からの俯瞰的な議論整理が深まらず、そのフレームの中にとどまってきたのではないだろうか。

教科書の在り方は、2024年度から本格的に導入されるデジタル化に向けて着実に動き始めており³⁵⁾、これまで以上に教科書・教材の意味が深く問われる時代において、道徳教材論の意味や意義を一層明確にする必要がある。

注

- 1) 道徳教育においては、授業論と教材論の概念規定が必ずしも共通理解されておらず、本稿では、道徳の教授（指導）・学習に関する考え方を授業論、また、道徳教材に関する考え方を教材論と呼ぶ。
- 2) 本稿では、「道徳科の最初の検定（小学校は平成28年度検定、中学校は平成29年度検定）で成立した教科書」を「初期道徳科教科書」と呼ぶ。「初期道徳科教科書」の成立過程については、以下の研究を参照。馬場勝『「初期道徳科教科書」の成立過程に関する考察—連続性を視点として—』日本道徳教育方法学会『道徳教育方法研究』第28号、2023年。
- 3) 本稿では、連続性を数学的に厳密な概念ではなく、相互の間にある意味的なつながりを捉える働き（機能的な概念）として用いる。
- 4) 勝部真長・渋川久子『道徳教育の歴史』玉川大学出版部、1984年、191頁。
- 5) 宮田丈夫は、「生活指導主義的道徳授業」から「生活主義的道徳授業」への系譜としてその頃の授業論を説明している。（宮田丈夫『宮田丈夫著作選集』I（道徳編）ぎょうせい、1975年、89-97頁。）
- 6) 小林万里子『「道徳の時間」の授業論にみる教師の指導性』『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第171号、2019年、17・21頁。小林は、「読み物資料を用いることのみならず、その具備すべき要件についても文部省から示されたことで、道徳の時間の授業スタイルが確定する道筋が整ったといえる」と考察している。
- 7) 宮田丈夫は、「価値主義的道徳授業」として説明している。（上掲5、97-101頁。）
- 8) 永田繁雄「資料中心の道徳教育—『資料を』か『資料で』か—」行安茂・廣川正昭（編）『戦後道徳教育を築いた人々と21世紀の課題』教育出版、2012年、252-262頁。
- 9) 江島顕一は、「昭和50年代に入ると、道徳授業の計画論、資料論、指導過程論などの多様な授業論が展開された」と説明している。（江島顕一『日本道徳教育の歴史—近代から現代まで—』ミネルヴァ書房、2016年、248頁。）
- 10) 宮田丈夫・間瀬正次（編著）『道徳教材の類型と指導』明治図書、1964年。
- 11) 青木孝頼「道徳授業における資料の活用類型—活用類型の意義と資料類型との相違—」『季刊道徳教育の課題』第9集、明治図書、1977年。
- 12) 横山の授業論の教育委員会作成道徳資料への反映については、以下を参照。馬場勝「道徳的価値の自覚をめざす教材における構成原理の可能性—『兵庫県道徳副読本』の作成過程の分析を通して—」日本道徳教育方法学会『道徳教育方法研究』第20号、2015年。
- 13) これら是对抗インドクトリーネーションという理念では共通しているといえる。モラルジレンマ、価値の明確化、モラルスキルトレーニング、統合的道徳教育などの授業論については、例えば、以下を参照。堺正之『道徳教育の方法』放送大学教育振興会、2015年。押谷由夫・宮川八岐（編）『道徳・特別活動重要用語300の基礎知識』明治図書、2000年。田沼茂紀（編著）『道徳科重要用語事典』明治図書、2021年。
- 14) 堺正之は、押谷由夫が提唱した「総合単元的道徳学習」について、「結果として一時間の授業としての完成度が高まれば高まるほど、自己を見つめることで終わる道徳の時間の限界が

- あらわれてきて」おり、その「隘路を打開しようとして提案された多時間プログラムとして理解することができるだろう」と説明している。（堺正之『『道徳』授業方法の前提となるもの』林忠幸（編）『新世紀・道徳教育の創造』東信堂、2002年、152頁。）
- 15) コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースの授業を志向する問題解決型道徳授業については、例えば、以下を参照。柳沼良太（編著）『子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業事例集 中学校 問題解決的な学習と体験的な学習を活用した道徳科の指導方法』図書文化社、2016年。
 - 16) 上掲2、27頁。「問題解決的な学習」を「小学校学習指導要領解説道徳編」（平成11年5月）で多様な学習指導の一つとして示された「問題解決的な思考を重視した展開」の連続と捉える立場からは、非連続的な特質としての捉えはされず、例えば、牧崎幸夫は「問題解決的な学習を行うためのこのような発問は、今に始まったものではありません。」とその連続性を主張している。（牧崎幸夫「教科化で何が変わるのか」横山利弘（監修）牧崎幸夫・広岡義之・杉中康平（編）『楽しく豊かな道徳科の授業をつくる』ミネルヴァ書房、2017年、10頁。）「問題解決的な学習」について、どの授業論（教育観、資質・能力観）に立つかによって連続・非連続の判断は異なってくる側面は否定できない。
 - 17) 文部科学省『『心のノート 小学校』活用のために』2002年、7頁。
 - 18) 資料は、作業部会の報告として懇談会で配布されたものであり、「文部科学省 道徳教育の充実に関する懇談会」（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/giji_list/index.htm 最終閲覧日：2023年2月24日）に掲載されている。
 - 19) この点については、「心のノート」が発刊された直後から批判があり、例えば、小沢牧子は、「さまざまな問題を、個人の内面に還元しようとする心理主義の方向性」と指摘している。（小沢牧子・長谷川孝『『心のノート』を読み解く』かもがわ出版、2003年、41頁。）
 - 20) 「道徳的実践」の用語は、懇談会第2回会議（2013年4月24日）で配布された「たたき台」の検討段階の資料においては、「道徳的な実践力」と表記されていた。
 - 21) 新「心のノート」（「私たちの道徳」）に求められた教材の特質を筆者が分析・分類したものであり、個々の掲載教材にはこれらの特質が複合的に見られるものもある。
 - 22) 馬場勝『『考える道徳』に向けた議論における授業論（指導方法論）に関する考察』道徳教育学フロンティア研究会（編）『続・道徳教育はいかにあるべきか—歴史・理論・実践・展望—』ミネルヴァ書房、2022年、165頁。
 - 23) 教育課程部会考える道徳への転換に向けたワーキンググループ（第1回）配布資料4「道徳教育について」、28頁。
 - 24) 産経ニュース（2016年2月4日）記事。
 - 25) 上掲2、24頁。
 - 26) 上掲2、28頁。
 - 27) 「初期道徳科教科書」に係る学習指導要領およびその解説において、1教材における主題（内容項目）数の扱いに関する規定や説明はない。
 - 28) 上掲2、30頁。
 - 29) 「初期道徳科教科書」に係る義務教育諸学校教科用図書検定基準において、学習指導要領に示す内容に照らして不適切なところはないことが教科書に求められている。これは従前から複数の教材（図書など）の使用によってクリアされてきたはずの事項であり、「初期道徳科教科書」の特質としては非連続的な特質であっても、内容構成としては連続的である。
 - 30) 「初期道徳科教科書」の最初の教科書検定申請（2016年5月）の直前に発刊された図書を対象とした。
 - 31) 永田繁雄「しなやかな発問を生かして新時代の道徳教育をつくろう」『道徳教育』編集部（編）『考え、議論する道徳をつくる新発問パターン大全集』明治図書、2019年。高宮正貴『価値

- 観を広げる道徳授業づくり 教材の価値分析で発問力を高める』北大路書房、2020年。柴原弘志・荊木聡『中学校新学習指導要領 道徳の授業づくり』明治図書、2018年。
- 32) 上掲31などでは、教授・学習過程を想定した「発問」というタームで説明しているが、本稿では、「教科書記載の学習に係る問い」という意味で「問い」を用いる。
- 33) 上掲31 柴原・荊木、108-109頁。ここでは、「自己認識」について、「新たに広げ深めた道徳的価値を有する現実的もしくは精神的世界に対して自我関与し、判断・評価の追求をする場」、「自己展望」について、「個人的・社会的な阻害条件を念頭に、その克服条件を考察し、よりよい未来を展望しながら舵を切っていく方角を見定め、決意表明とは質を異にする『秘かなる決意』を行う場」と説明している。
- 34) 東京新聞（2017年3月25日）記事。
- 35) デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議『デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議（第一次報告）』、2021年。

[付記] 本稿は、日本道徳教育方法学会第2回オンラインセミナー（2021年11月28日）における筆者の講演内容の一部を取り纏めたものであり、筆者が所属する機関の公的な見解ではなく、筆者の所属機関の公式見解に何ら影響を与えるものではない。