

## 教材分析の視点 考え議論する道徳科の実現に向けて

### 1. 指導内容（内容項目）と教材

#### (1) 内容項目を学ぶために教材（資料）がある

「教材を教えるのか、教材で教えるのか。」

授業づくりに際して教材をどう扱うかを端的に示し、受け継がれてきた名言である。

当然、「教材で教える」である。だが、「待て、待て」である。「教材」とは、そもそもが「教えるための材料」だ。今日の授業観では「教える」ではなく、「学ぶ」である。そうであるなら教材というより「学習材」の方が適切だ。「教材で教える」は、子どもたちが「学習材で学ぶ」であるが、教材が果たして学習材になれるか。それが授業構想や教材の是非である。

道徳の時間では、内容に対する読み物等を資料と呼んでいた(注1)。「特別の教科道徳」になって、教科書が作成されるようになったことで教材と呼ぶのが一般的になってきているが、指導内容に対する資料という関係が変わったのではない。教科でも同じで、目標があり、内容があって、その学習のために教材があるのである。

道徳教育もその要である道徳科も「道徳性」を養うことを目標とし、学習指導要領第3章が「…略…以下に示す項目について扱う。」と述べているように、19から22に改められた「内容項目」を学習内容とし、教材（資料）は、この学習内容を学ぶためのものとして位置付けている。要するに、「教材で学ぶ」という名言は、学習（指導）内容を、教材を介して学ぶという意味なのである。

教材を分析する際には、まず、このような学習内容と教材との関係を念頭に置こう。

だが、この学習内容と教材との関係については、道徳科においてはいささか説明を要する。

#### (2) 抽象度が高く概念的な内容項目

北は教材全般について「学習内容は、多くの場合、抽象度が高く、概念的であったりする」

とした上で、教材は「子どもと学習内容をつなぐ連結器の役割を持っている」(注2)と述べている。

北が指摘する学習内容の抽象度の高さや、概念性は、道徳科では教科以上に顕著である。

道徳科の指導内容である「内容項目」には、例えば「生命の尊さ」とか「友情・信頼」とか「公正、公平、社会正義」というように、内容項目毎に端的にその内容を表すことば（以下見出し語と呼ぶ）が掲げられたが、これだけを見てもそれらがいかに抽象的、概念的であるか知れよう。しかも指導する側も学ぶ側もその理解は一樣ではない。それは当然なことで、私どもは生まれてこの方、様々な体験を積み重ねて今日に到っているが、その体験の中で様々な道徳的諸価値に遭遇し、「よりよい生き方」や「人間の在り方」に関わる自分なりの価値観を形成してきているのである。同じ体験をしている人間は1人もいない。ゆえに価値観を全く同じくするものは1人もいないのである。

例えば「生命の尊さ」をよりよい「生き方」の中に具現化したらどう実像を帯びるのか、相手とよりよく生きる「友情」の在り方とは、公正に生きるとは、それらの解は主観的で個々の中であってみな違い、しかも深まったり広がったり可変的でもある。

解説は、内容項目を「中学校の3年間に生徒が人間として他者とともによりよく生きていく上で学ぶことが必要と考えられる道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したもの」と述べるが、前述したような、内容項目の抽象性や概念性、加えて価値観の個別性に鑑みれば、とてもではないが平易に表現したものなどは受け止められない。内容項目だけでは、漠として、何をどうしてよいか、授業構想に手がかりすら浮かばないはずである。

しかも、数行の内容項目をつぶさにみれば、「友情・信頼」とか「生命の尊さ」等の内容を定義したものではなく、指導する内容であることに気がつくであろう。

### (3)教材を使う意義

ここに教材を使う意義がある。

教材は、「指導すべき内容項目を子どもが主体的にかかわることで学びが営まれるように、内容項目を具体化し脚色化して仕立てたもの」と言える。(注3)

例えば、中1の「友情・信頼」を学ぶ教材には「旗」(p30)や「いつも一緒に」(p92)がある。これを例に述べてみよう。

#### ア 中1「旗」「友情・信頼」の主人公

「旗」は、転校してまもなく交通事故に遭い、一月近く登校していない小女を登場させ、学級の1人1人が布きれを出してパッチワークのようなクラス旗を作り、メッセージを送るという状況設定がなされている。いよいよ明日から登校という日、窓の向こうにパッチワークのようなクラス旗がはためき、その中心に少女の布きれがあることに気付くというお話である。

B「友情・信頼」についての解説、指導の要点の一節に「…友情は互いの信頼を基盤とする人間として最も豊かな人間関係であること、互いの個性を認め、相手への尊敬と幸せを願う思いが大切であることを理解させたい。」(p40)とある。

この教材は、転校してまもなく、交通事故で学校に行けず、従って友人もいないであろう、少女を主人公として話が展開されている。教材のストーリーでは、主人公は少女。それで、この少女の孤独で寂しい気持ちを読み取る授業を展開したとしても、子どもたちに「相手に対する敬愛の念」や「相手の人間的な成長や幸せを願う」気持ちが高まることはない。

内容項目「友情・信頼」としての主人公は、孤独で寂しい少女というより、パッチワークのようなクラス旗づくりに奔走した、脇役のよう

な、1人の友人とすべきである。転校してきたばかりの少女の気持ちに思いを馳せてクラス旗を作り温かなメッセージを送る。ここに「相手への…幸せを願う思い」が具体で描かれ、教材が教材としての教材性を帯びるのである。

教材分析は、このように内容項目がどのように表現されて実像化されているかを読み取り、内容項目を教材世界の中において把握することである。

少女のもとを訪れた、少女のたった1人の友人。転校してきて間もない関係だから深い友人関係を築いているわけではない。それでも、この少女のために奔走する友人の姿に、自分や自分と友人との在り方を重ねて、子どもたちは何を思うであろうか。おそらく、この温かな友人関係に感動し憧憬を感じるに相違ないのである。そして子どもたちは、「こんな気持ちになれるのだろうか」等と、自分の友へのかかわり方を見つめ友情の在り方に思考を及ぼせていくであろう。ここが道徳科の授業たるところなのである。

先に「教材性」という用語を使ったが、教材が教材としてそこにあるだけでは教材にはならない。教材によって、自分との対話を起こし主体的な学びが喚起され、教材を手がかりに、深く、深く考えあうことを可能にすること、それを教材の持つ教材性と申し上げているのである。教材分析にあたっては、まずは内容項目との関係に於いて教材のどこにその教材性が隠れているかを見いだすことである。内容項目の抽象性や概念性を教材によって可視化し具体的な世界にしなくては子どもが主体的に学べるはずがないからである。

#### イ 「いつも一緒に」 友だち間を見つめる

「いつも一緒に」はいじめ問題を意識した教材である。「…互いに励まし合い、高め合うとともに、……、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。」という内容項目そのものを具体的に描いた教材と言えよう。

解説は続ける。「…青年前期にある中学生は、

心身の成長は目覚しいが、不安定な時期でもある。感情の起伏が目立ち、ともするとささいなことから感情の行き違いが生じ、せっかくの友達関係が台無しになることもあるが、これらの悩みや葛藤を乗り越えることで、真の友情は培われていくものである。」(p39)

教材は、「指導すべき内容項目を子どもが主体的にかかわることで学びが営まれるように、内容項目を具体化し脚色化して仕立てたもの」であると述べた。だから、解説の内容項目の概要や指導の要点の記述も借りて、教材内容と照合し、教材に描かれた内容の中で、どのようなことを取り上げるべきかを探ることである。ささいなことから感情の行き違いを生じたことも、せっかくの友達関係を台無しにしたことも多くの子どもたちが経験していよう。いや台無しにしたことあるはずなのである。子どもたちの体験に照らし「分かる」(体験と重なる、共感することと、分かっても「駄目なこと」を明らかにしながら「真理子とみゆきは再び友だちになれるのか」。という問いが生まれたら、子どもたちは我がこととして友情について考えるに違いないのである。

## 2. 内容項目とねらい

### (1)内容項目が教材にどう表現されているか

1では、道徳性を養うための学習内容として内容項目があり、内容項目を学ぶために教材があるということを述べた。このことは、教科書に掲載された教材をもって、何を指導するのかではなく、ねらいとする内容項目が教材にどう表現されているのかという視点で教材を分析すべきだということを意味している。

### (2)内容項目の複合性

指導内容が内容項目だから、内容項目が学べるように教材を使うということになるが、この内容項目が厄介である。内容項目をもとにねらいを定めようにも、一つの内容項目に指導内容が一つではないことや内容項目自体が複数の

「語」から複合的に構成されていることがある。語の違いは概念の違いである。

要するに、内容項目が即指導のねらいにはならないのである。

#### ア 内容項目と指導のねらい

例に挙げた1年の「友情・信頼」の教科書教材を見てみよう。同じ「友情・信頼」であっても、主題は「かけがいのない仲間」で「旗」であり、「信頼できる友達」で「いつも一緒に」である。

学図中学校教科書にはこのように教材タイトルの右横に主題が掲げられている。この教材における指導のねらい(主題)が掲げられていることになるのであるが、それは、内容項目の内容自体が広範で指導内容が単一とはいかないからである。

そうであるなら、主題と教材内容との関係性の追究は、教材分析の重要なポイントになるだろう。例えば、信頼できる仲間、それを「いつも一緒に」はどう描いているかである。何をねらってこの教材はあるのかということである。さらにこの両者の関係が適切かどうか分析してみよう。

抽象は計り知れない多くの具体を包含しているのである。

#### イ 複数語からなる見出し語

内容項目自体の構成上の問題もある。19から22に整理された内容項目の見出し語は、例えば、「礼儀」は一つ、「正直,誠実」は二つ。三語からなる「善悪の判断, 自律, 自由と責任」という具合にそれ自体が一つ、二つ、三つの語から構成されている。

「正直」と「誠実」には共通することはあっても概念は同じではない。同じなら、語を分ける必要はない。つまり、内容項目自体に複数の指導内容が込められていたり複合されていたりする場合があるということである。

とするならば、道徳性を養うために内容項目を学ぶとはいっても、内容項目がただちに授業

の主題やねらいにはならず、明瞭化された指導のねらいのもとに教材を分析し、その適否が問われることを意味している。

### 3 全体計画から本時の指導へ

解説 p 70 には年間指導計画の意義として、次のような一節がある。「イ 個々の学級において、道徳科の学習指導案を立案するよりどころとなる」。つまり、学校教育目標に直結する全体計画があり、全体計画は年間指導計画が核となって構成され、各学級の教室で実施される道徳科の授業は、各学校の道徳科計画の実施として遂行されているということである。

各学校には目指す子ども像が描かれている。学習指導要領は各学校の教育課程の基準で、この基準を満たす中で、実態に応じ創意ある教育課程を編成して教育活動が展開され、目指す子ども像の実現をめざしている。これと同じように、道徳教育においても各学校は生徒の道徳性の実態や地域の特性等を踏まえて道徳教育を立案し、実施しているのである。

つまり、各学校は道徳教育における教育課程である全体計画、年間指導計画、学級指導計画が生きて働くように、より実態に応じたリアリティのある道徳教育及び道徳科の授業が求められているということである。

このような視点に立つとき、全体計画、年間指導計画、学級指導計画及び本時のねらいに、自校ならではの貫した筋道や論理があるはずで「年間指導計画が学習指導案を立案する際よりどころになる」というのは当然なことと言えよう。だからこそ計画が機能するという点で別葉が重要なのだが、本稿が目的とするところではないので、割愛させていただく。

教材論に戻る。繰り返すようだが、本時の道徳科の学習は、教材優先で教材内容に沿って行うのではなく、内容項目の概要、本時のねらい、そして教材の主題、そこに自校ならではの教育的文脈をもって授業が構想されて指導実践され

ることが基本である。

子どもたちにとって、この主題、教材はどのような意義があるのか。この教材で何を学ばせたいのかという思念である。

## 4. 授業過程の中での教材の役割

### (1)教材の良否

教科の教科書類では余り話題にならないが、道徳の時間では、しばしば教材の良否が話題に上る。それは、授業が教材優先であったからで、「教材を教えよう」としたら、自然に検討されることと考えて良い。教材のよしあしが授業を決めるとまで言い切る方もおられたが、道徳の時間の指導内容を内容項目に置かず、教材（資料）に求めたら当然の主張と言えよう。

だが、今まで繰り返して述べてきたように道徳科の指導内容は「内容項目」であるから、教材の良否は指導する内容項目を具現化したものとしてどうかという観点で評価されるべきであるし、生徒の実態を踏まえれば、今度は適否が論じられるはずなのである。

### (2)めざす授業像によって教材評価は変わる

筆者は道徳通信 1 で平成 27 年 3 月の中教審答申リーフレット及び平成 27 年 7 月の道徳科解説（これは学習指導要領解説道徳編第 1 章総説 1 改訂の経緯と同じ）を引いている。

前者は、今までの道徳授業で、どんなことを改善すべきかを明らかにしたという点で、後者は、道徳科がめざす授業像や授業過程を語る上での根拠として引用したのである。

前者が改善を求めた授業像は二つ。一つは心情読解に偏った形式的な授業、二つは児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業である。当然のことながら、心情読解に適した優れた教材が、「考え議論する道徳科」の教材として優れているとは限らない。いや、教材観の抜本的な見直しを図り、考え議論する道徳科授業が可能にするために、授業全体の中での教材の位置付けや役割、

使命を問い直して然るべきなのである。

### (3) 道徳科がめざす授業過程と教材

#### ア 教材はどこに働くか

学習指導要領解説道徳編は第1章総説1改訂の経緯で「社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、①時に対立がある場合を含めて、多様な価値観の存在を認識しつつ、②自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、③よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要」と、はぐくむ資質や能力育成の視点から道徳教育について述べている。

③のよりよい方向を目指す資質や能力とは道徳性のことであり、よりよい生き方を追究し続ける資質や能力と解すればよい。それは①②の学習過程を経なければ育まれないということである。

つまりは、「多様な価値観の存在を認識する」には、子どもたち一人一人が自分の考え（潜在的価値観）を表出する過程がなければ、自分とは異なる多様な考えの存在を認識し、他者と対話し、自己とも対話しながら（協働）、自己の考え方を深めていく学習は成立しないのである。

この学習において、教材はどこに介入するか。それは、子どもたちが「何について考えるのか」という課題を把握し、それを共有し、対話し、協働して追究する。そのために教材が働くのである。

#### イ 「希望のビザ」で学ぶには

道徳通信1で、筆者は2年の教材「希望のビザ」を例にして論述したが、外交官杉原千畝がユダヤの人々にビザを発給し続けたことがいかに素晴らしいことであったかをいくら強調しても、また杉原のビザ発給に至る心情を読み取っても、子ども一人一人が「国際理解・国際貢献」について問い、自ら考え、他者と対話しながら、自らの生き方を追究する授業にはならない。

教材分析に際しては指導者自身も多面的多角

的に思考することが求められよう。そもそも国際理解とは、国際貢献とはどうすることなのかという思索である。

現実社会には絶対解はあり得ない。杉原千畝のビザ発給という行為は、ユダヤの人々の多くの命を救った博愛に満ちた行為であったとしても千畝の外交官の職務・責務の側からみれば（それは当時の日本の外務省側の価値観であるが）、本省の指示に従わなかったという点で職責放棄に等しいのである。

一つの行為の中に存在している異なった価値観を、子どもたちが認識して初めて、杉原千畝の行為に問いが生まれ、議論に値するテーマが生まれて、「希望のビザ」は教材性を帯びるのである。

このことについて先の道徳通信1の中で筆者は次のように述べている。

「すべての人間の生命を尊ぶ」理念の具体としてのビザ発給は、同時に外交官としての職責放棄を意味している。その上でのビザ発給であったことを受け止めた子どもたちは、杉原のビザ発給の是非に自然に問いを抱くであろう。こうあるべきという理念と現実とのハザマに立ち、自分に照らして、深く、深く問い返し、思考を巡らせ、やがて言葉を詰まらせるものと思われる。蛇足ながら間違えてもイスラエルから賞をもらえたから良かったにはしないことである。それは道徳ではないからである。

教材は、このような意味のある問いを教室内に生み出すためにあるのである。

### (4) 第1の教材、第2の教材

道徳の授業と言えば、読み物の登場人物の心情を数回読解させ、自分の生活の振り返りをさせて教師が説話する。そのパターンが固定的なイメージになっているようにも見えるが、ここに述べられている学習過程といかに違うかである。そして、それに伴って教材の役割がかなり違うことに気付かれたであろう。

教材を使うのは、第1に「同じ土俵に乗せる」

ためがある。第2に課題（問い）を同じくして考え合うことを可能にすることである。同時に自分の考えを表出し合い、多様な考え（価値観）の存在を認識し議論できることである。

つまりは、教材は北が述べているように子どもの学びとをつなぐ連結器の役割を果たすのである。

筆者は、このような教科書等の教材を用意された第1の教材と呼んでいる。第1があれば第2がある。それは、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」（道徳科目標）を可能にする、子どもたちが表出する自分の考えや意見（価値観）である。それこそが上記②③を可能にするための「教材」なのである。

言い方を換えれば、第1の教材は、多様な価値観を引き出し顕在化させるためにあり、この引き出された潜在的な価値観は、それによって学ばれていくという点において第2の教材といえるのである。このことは、他の教科等全てにおいても同様で、第2の教材は協働できる資質や能力をはぐくむという点で、今まで以上に重要と申し上げておきたいのである。

教材のどこをどう扱ったら、子どもたちが問いを抱き、潜在的な価値観が顕在化されて多様な価値観の存在を認識できるか。授業過程の創造から見た教材分析の視点をもとう。

## 5. 評価から見た教材分析

道徳科の目標を再度取り上げる。

「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して…」と学習の過程が目標に記述されているが、この学習状況を評価しようというのが今回の評価の改訂である。すなわち、この学習の過程において「一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか」「道徳的価値の理解を自

分自身との関わりの中で深めているか」を評価するのである。（注4）

評価は指導と一体である。指導しないことは評価できない。なぜなら評価は三態であるからであるが、そのことについては道徳通信2に譲ろう。

この評価は4で述べた授業過程と密接な関係がある。用意された第1の教材によって第2の教材が導き出されなくては、ここに掲げられたような「自己を見つめたり」「多面的・多角的に考えたり」「自己の生き方について考えを深めたり」はできない。

異なった視点で物事を考える過程がこの教材で可能かどうかを探ることである。

希望のビザの場合である。

杉原のビザ発給という行為は、日本の外務省から見た場合とユダヤの人々から見たら場合と異なった視点での価値付けが可能である。それにどのような納得解を導き出すかは個々異なる。自分とは異なった考えがあること認識させた上で、杉原の行為を問い直すことで、多面的多角的な見方や考え方ができる資質や能力を養っていくのである。

また、ユダヤ人でなくてもビザを発給したのかという視点も重要である。（注5）

教材分析にあたっては、教材のどのようなことを取り上げたら、異なる視点からのアプローチが可能かどうかを探り、追究課題を構築していくのである。

要は、多面的・多角的に考える過程がなければ、「一面的な見方から多面的・多角的に見方への発展」など見とれないし、「道徳的価値の理解を自分自身との関わりで深める」過程がなければ評価はできないということである。

教材のどこに、この過程を可能にする要素が込められているかを探る、それが評価から見た教材分析である。

## 6 まとめ

道徳科に生かす教材については、中学校学習指導要領「第3章 特別の教科 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の3)で述べられており、適切と判断される三つの観点が示されている。公教育としての道徳教育であるから、法令遵守や学習指導要領に準拠したものであることは、言うまでもない。教材の良否以前の原則である。

教材は教材として独立したものではなく、道徳科の内容を学ぶために使用するのだから、道徳科の目標、内容、指導のねらいという文脈の中に位置づけて分析すべきである。

教材分析の視点というテーマでいただいた本稿であるが、このような論点にたって、筆者が強調したのは、この論点の裏返しでもある「教材は何のために使うのか」ということである。そもそも、道徳科の指導内容は内容項目であって、教材ではない。内容項目だけでは抽象的すぎて概念的すぎて、ゆえに個別性が顕著で、それだけでは学びあえないのである。だから、教材は、内容項目が具現化された、ある断面と言ってよいかどうか分からないが、具体的な状況を設定して学びが可能なように仕立てているのである。

だが、同時にその教材は、めざす授業像が変われば、その取扱いも教材自体の評価も変わる。とりわけ道徳の時間の教科化は、従来の心情読解等に偏っていた指導のあり方に抜本的な改善を求め、アクティブ・ラーニングの先取りという側面をもって先行実施されたという経緯がある。その後アクティブ・ラーニングは主体的・対話的で深い学びに変わっていくが、この子ども自身が主体的に学び、その学びを深めていく過程で子どもたちの資質や能力を高めていこうという趣旨には変わりはない。

それは、道徳科教材の取り扱い方にも変化を及ぼすことになる。この面で、筆者が強調しているのは、道徳科の目標に記述された学習が可能になるように意味のある問いを形成するため

に、いわゆる教材（用意された第1の教材）を位置づけて授業を構想しようということである。

本稿は、別に掲載している道徳通信1に重なっている部分が多々あり、道徳通信2も一部引いている。道徳通信1、道徳通信2と併せてお読みいただきたい。

なお、本稿で記述しきれなかったことに、教材内容の発展性がある。例えば、「希望のビザ」は、社会科歴史分野における第2次世界大戦の内容や公民における公共とも密接な関係がある。杉原千畝のその後は「希望のビザ」を補完するに余りあるし、総合的な学習の時間の学習内容にも耐えられる内容である。

道徳教育の要としての道徳科、その任に応えられるかという視点で教材を分析することも必要である。

以上、「教材は単独では存在しない」と申し上げて結びとしたい。

注1

平成11年5月小学校学習指導要領解説道徳編

第4章第5節(p78)「多様な資料と活用の創意工夫」

平成20年9月 中学校学習指導要領解説道徳編第5章

第4節3(p98)「魅力的な教材の開発や活用」

注2 北俊夫 学校教育No.1172 広島大附属小 p9

注3 拙稿 道徳通信1 p3

注4 拙稿 道徳通信2 p2~P3

注5 杉原千畝のご子息は、この点を強調。千畝はユダヤ人でなくてもビザ発給をしたであろうと。この問いは、博愛に視点を開き国際理解・国際貢献に思考を導く点で重要である。

※本稿は、学図中学校道徳教科書指導書総説1に掲載されている拙稿の元原稿を基にしています。