

1960年代の道徳の実践に関する検討

— 京都学芸大学附属京都中学校の例 —

橋本 雅子・岩田 貢

▶ キーワード

道徳教育、道徳科、
附属京都中学校、生活課程、
生活指導、カリキュラム

▼ 要 旨

今般の学習指導要領で示された「道徳科」の指導方針や展開の工夫には、1960年前後から取り組まれてきた道徳の実践においても少なからず共通した部分がある。本研究では、「道徳の時間」の「特別の教科 道徳」化を目前にして、過去の実践研究の理念や内容・方法を再検討することで、「道徳科」の授業を考える手だてとする。

研究事例として取り上げるのは、京都学芸大学附属京都中学校（当時）において1950年代末～60年代に実践された「生活課程」という道徳の授業である。ここでは「生活指導に立つ道徳」を標榜し、学級集団づくりを企画し各学級担任独自の指導に委ねる道徳のカリキュラム運営を行った。今般の「道徳科」の「指導の基本方針」では、「信頼関係や人間関係」、「生徒の内面的な自覚」、及び「問題解決的な学習、体験的な活動」などが示されている。いずれも「生活課程」の実践内容と重複する部分が多い。

本論では、「生活課程」の特徴である「生活指導」との関係や「基底单元」と呼ばれるカリキュラム等に着目し、それらの歴史的背景や理念等を振り返り、「道徳科」の実践について考える。

I はじめに

2015（平成27）年3月27日に学校教育法施行規則が改正され、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部改正が告示された。教科外

活動の「特別活動」、「総合的な学習の時間」、「外国語活動（小学校）」と並ぶ「道徳の時間」が、「特別の教科である道徳（以下『道徳科』と表記）」と改正された。

この「道徳科」では、道徳を新たな枠組みによって“教科化”し指導内容の充実を図ること、効果的な指導方法を明確化しすべての教員が習得できるよう普及すること、さらに道徳の教材として具体的な人物や地域、我が国の伝統と文化に根ざす題材を重視すること等が強調された。また、いじめ問題が深刻な事態にある今こそ、本質的な問題解決に向かって歩み出さなければならないとした。

本研究においては、「道徳の時間」を「特別の教科である道徳」として位置付けた点、中心とする教材として検定教科書を導入する点、道徳教育の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものにし、すべての教員が同一の内容で指導にあたる点等の新たな方向性に危機を抱きつつ、道徳教育の歴史や過去の実践を振り返る中で、道徳教育の意義や生活指導との関連、学級集団づくりと道徳教育等について検証し、道徳教育の指導のあり方について迫ることにする。

そのための事例として、京都学芸大学附属京都中学校（当時）¹⁾（以下「附属京都中学校」と表記）における1950年代末～60年代の実践から紐解き、その理念や内容や方法について検討を加える。そして、現状の課題の解決に繋がる考え方の共通点や相違点を明確にし、過去に蓄えられた知的財産を今後の道徳教育に活かすために追究してみたい。

Ⅱ 「道徳科」の新設について

1. 「道徳の時間」の教科化

2015（平成27）年3月27日付の通知において、「道徳科」の実施に向け、改正の趣旨及び内容が示された。道徳の教科化に至った経緯については、「知識基盤社会」の到来や「グローバル化社会」の到来に伴い、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域で飛躍的に知識が重要性を増し、国際競争を加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力が求められる状況の中、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むことがますます重要になると強調された。道徳科に至った背景には、これまでの経過から二つの課題が考えられる。

一つには、「いじめ」の悲惨な実態や暴力事件の多発が挙げられる。十数年前から深刻ないじめなどの問題が相次いで発覚するたびに道徳教育のあり方が問われてきた。子どもを取り巻く環境の変化、家庭や地域社会の教育力の低下、体験の減少等の中、生命尊重の心の不十分さ、自尊感情の乏しさ、基本的な生活習慣の未確立、規範意識の低下、人間関係の希薄化などの生徒の実態に応じた道徳教育がなされていないという点である。

また、もう一つの課題は、指導者側の課題である。①歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮がある。②道徳教育の目指す理念が関係者に共有されていない。③教員の指導力が十分でなく、指導方法がわからない。④他教科に比べて軽んじられ、道徳の時間が、他の教科に振り替えられている等の点である。

このような状況の中、文部科学省は「道徳科」にすることで、あたかも上記の課題が解決するかのように、「教科」という“印籠”を指し示したのである。教科化に伴い、学年の段階に応

じて体系的に道徳の内容項目を全体計画に定め、教科書を使用し、どの学校も同じ時期に同じ内容に取り組む。このような取組みで現状の課題が解決するとは考えにくい。

大切なことは、教科化という枠組みの変更だけで道徳指導の進展を図ることでは無いはずである。学校という集団の中で生徒がどのような人間関係の中で生活しているか、どのような問題を抱えているか、生徒の不安や悩み等の実態を把握し、教科、学校行事、特別活動等との関連で道徳的価値に迫り、どのように解決していくべきかを生徒自らが思考し、現実的な実践につなげることにある。道徳的な考え方や知識を与えるのではなく、最終目標はあくまでも生徒の生活や行動そのものの向上であり、人間のあり方や生き方の基となる実践力の向上であると考えてる。

2. 「道徳科」の指導

新規の「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」, 「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い 第2節 道徳科の指導」では、「指導の基本方針」として、次の6点が示された。

- ① 道徳科の特質を理解する
- ② 信頼関係や温かい人間関係を基盤に置く
- ③ 生徒の内面的な自覚を促す指導方法を工夫する
- ④ 生徒の発達や個に応じた指導方法を工夫する
- ⑤ 問題解決的な学習、体験的な活動など多様な指導方法の工夫をする
- ⑥ 道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実する

この中で、いくつかの点に着目し、指導の重点として認識したい。一つは、③の「生徒の内面的な自覚を促す指導」という点である。自らを振り返って成長を実感し、生徒自らが考え、理解し、主体的に学習に取り組むことができるように指導者が指導方法を考慮することは、極めて重要である。歴史的な背景から考えても生徒が自らの行動を振り返ることができなければ、徳目主義、観念主義となり説教となり得る。生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、自分の考えを基に討論したり、書いたりするなどの思考的な実践体験が必要なのであると理解する。

次に④の「生徒の発達や個に応じた指導方法」については、個の日常的な行動や発言を把握することも大切であるが、生徒が自分以外の多様な見方や考え方に接しながら、更に新しい見方や考え方を生み出していくことができるよう留意しなければならない。

また、⑤の「問題解決的な学習、体験的な活動などの多様な指導」については、指導のねらいに即して、道徳的行為に関する特別活動等における実践活動や体験活動も道徳科の授業に生かすことも強調しておきたい点である。生活実践の場と問題解決の場を相互に密接な関係においてとらえることで、生徒に思考させ、判断させ、実践への意欲を起こさせる。さらに生徒集団の話し合いや討議により、内省させ、向上発展させるのである。

最後に②の「信頼関係や温かい人間関係を基盤に置く」についてである。前述したように学校生活は、生徒が社会人になる前の模擬社会である。その学習の場の特性は、集団で学習している点である。その学習の場を基盤に道徳教育を考えていくことは、当然のことであり、社会生活においても、人間関係は、最重要視されるところである。友達との関係、教師との関係、

保護者との関係、地域との関係など色々な人間関係の中で自分は、どうあるべきか、どのように生きるべきかを考えなければならないのである。

教科化に伴いこのような指導法の改善を図るには、そのねらいと共通するこれまでの実践例から学び、指導者が指導力を高めることが重要である。後述する附属京都中学校における1960年代を中心とする道徳教育の実践は、個々の生徒の内面的な思考を重視しつつ生活体験との関係や実践に着目した指導であり、特に人間関係の中で育まれる道徳教育という点で、注目に値する価値ある実践であると考ええる。

Ⅲ 1950年代末～60年代の附属京都中学校における道徳

1. 戦後の教育の刷新と附属京都中学校における「生活課程」

第二次世界大戦後の教育は、抜本的に変更された。なかでも道徳教育に関する環境は大きく変わった。

1947（昭和22）年3月31日に「教育基本法」が公布・施行され、同年5月5日には小学6年までを対象とする「学習指導要領社会科編（1）（試案）」が明らかにされた。ここでは、修身科と歴史科及び地理科が統合された「社会科」が創設され、道徳が同教科の中で行われることになった。「社会科」は、新しい民主主義社会の建設にふさわしい社会人の育成をねらった教科とされ、これを新教育課程の核とするコア・カリキュラム²⁾が導入された。また経験主義の理念と問題解決学習という学習方法が主となり、様々な教育実践が試行されることになった。しかし、科学的認識の弱体化への批判や道徳教育の強化への圧力が高まり、2度の改訂を経た後、1958（昭和33）年10月1日には、第3次改訂となる「中学校学習指導要領」が告示された。教育課程の自由度はなくなり授業時数の下限設定という縛りがかけられ、新たに教科外の時間として「道徳の時間」が設置されるに至ったのである。

当時の教育課程設定の混乱期に、道徳の指導に独自の考え方に基づいた実践を続けた例がある。附属京都中学校における「生活課程」という教科外活動の時間である。ここでは、「生活指導の場に立つ道徳時間」を標榜した道徳の取組みがなされたのである。

これに注目する理由は2点ある。一つ目は、「道徳の時間」が特設される以前の1950年前後から、教育課程の中に「生活課程」という時間を設け、道徳・特別教育活動（当時）の内容を含めた実践を開始し、2010年の附属京都小中学校への小中一貫校化により教育課程を改変するまで、その実践形態を継続してきたという点である。二つ目は、「生活課程」に、先に示した「道徳科」に示された「指導の基本方針」の内容が、色濃くみられたという点である。

2. 「生活課程」の研究と実践

1950年代初めから1970年代初頭にかけての期間は、附属京都中学校の「生活課程」の考え方とその実践が整理された時期である。この間に同校から出された研究誌や出版物のうち、「生活課程」に関わるものをあげれば以下になる。

- 1952（昭和27）年『生活課程とその運営』生活課程研究第1集
- 1953（昭和28）年『生活課程要項表』
- 1954（昭和29）年『生活課程実践報告（1）』生活課程研究 第2集
- 1955（昭和30）年『生活課程実践報告（2）』生活課程研究 第3集
- 1957（昭和32）年『生活課程実践研究（3）』
- 1958（昭和33）年『生活指導に立つ道徳時間の展開』明治図書
- 1958（昭和33）年『生活課程実践報告—新しい道徳教育のあり方』生活課程研究第4集
- 1959（昭和34）年『真の道徳教育を求めて』
- 1965（昭和40）年『生活指導にたつ道徳時間の資料』いずみ出版KK
- 1966（昭和41）年『道徳の授業はどうすればよいか（その1）』研究集録第5集
- 1969（昭和44）年『道徳の授業はどうすればよいか（その2）』研究集録第6集
- 1972（昭和47）年『生徒理解にもとづく道徳時間の展開』明治図書

1952年から1969年の間、10回にもわたって「生活課程」や「道徳」に関する研究発表が行われ、研究誌が発刊されている。その間の研究と実践の成果は、1965年刊行の『生活指導にたつ道徳時間の資料』と1972年刊行の『生徒理解にもとづく道徳時間の展開』にまとめられた。それ以降も2010年まで研究と実践が継続されたが、基本的な原理や指導方法は、1950年代末期から1960年代に研究された内容が継続されてきたとみてよい。この時期は、1958年の「道徳の時間」設置をふまえ、附属京都中学校が道徳の指導をいかに行っていくのかを自問自答し、研究を深めた時期と重なるのである。したがって、附属京都中学校の「生活課程」に対する検討も、1950年代末期から1960年代の内容に絞って進めていくことに意味があると考ええる。

現時点では、上掲のすべての研究冊子を入手することはかなわず、各段階の詳細な分析については着手することはできない。ただし、当該期間の研究の経過は、1965年刊行『十七年の歩み』³⁾と1997年刊行『京都教育大学教育学部附属京都中学校 50年のあゆみ』⁴⁾にまとめられているので、これらを基に今回の検討を進めることにする。

3. 「生活課程」の特徴と検討課題

まず前掲の『十七年の歩み』と『50年のあゆみ』を基に、「生活課程」の実践の概要をみていきたい。

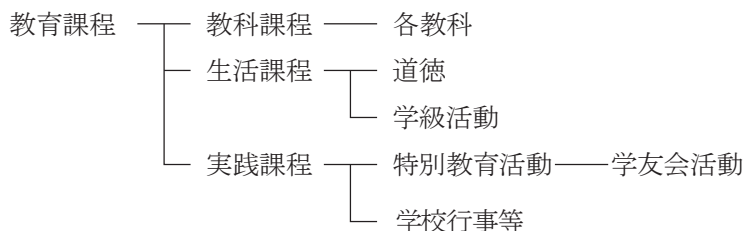
「生活課程」の萌芽は、附属京都中学校が1949（昭和24）年に研究発表した教育課程「中学コア・カリキュラムの構想と展開」中の「民主主義社会の建設発展のための生活経験の累積、生活課題の解決のコース」にみられる。それはさらに、近代社会の課題解決について学習する「中心課程」と対比する形で、日常生活や季節的行事的な活動について学習する「日常課程」に発展していった。

1951（昭和26）年になると、日本国憲法、教育基本法前文、学校教育法第18条の内容に合わせて、「実践的・協調的・敬愛的な人間の育成」という生活指導の指針が掲げられた。そして同時に、新しい民主主義社会の中で生きる人間の育成に主眼を置く時間として、「生活課程」が設けられた。

その後の1958年に「道徳の時間」が特設されたことにより、附属京都中学校では、拘束力の

高まった学習指導要領下における道徳の実践について明確な方針を出す必要に迫られた。それが「生活課程」の充実であった。先の生活指導の指針を達成するには、生徒の日常生活における問題を取り上げ、それを解決する過程において人間形成を行うことが中核になるという点だが、これまで一貫した理念であった。この考え方を整理して、「生活課程」は、生活そのものに密接し、実践それ自体を通して生活改善の意欲をもった実践人の育成を目指す人間形成の場とありとし、「道徳の時間」の内容を含む時間であると規定されたのである。

このときの教育課程は、次のように示されている⁵⁾。



この中で「教科課程」は、各教科等の学習指導を通して、新しい知識技能を修得し、実践態度の基礎を獲得する場であり、機能的には学習指導の主要な部面を占めるものとする。「生活課程」は、生徒の生活上の問題について具体的な問題解決を目指す努力を通して、主として思考実践を行い、いかにすればよいかを考える場とする。また「実践課程」は、問題解決の足がかりをとらえ、自発的自治的に行動する場とし、経験を深化拡充して、社会人としての行動の仕方を学び、公民としての資質を高めるものとする。そして生活指導は、「生活課程」と「実践課程」が相まってその実をあげることができるとした。

さらに人間形成を担ったこの「生活課程」には、次の二つの原則が盛り込まれた。

- a) 実践的・協調的・敬愛的な人間を育成する場であり、道徳的な知識・観念を与える場ではない。
- b) 目標は個々の生徒の生活と人間の向上であって、その指導展開は抽象的・観念的、教訓的・訓話的であってはならず現実的・実践的でなければならない。

授業内容や授業方法に関する a) b) の原則には、終戦まで学校教育の中核となっていた「修身」への深い反省が込められているのは明らかである。

これらに加えて、次のような指導理念が掲げられた。

- ①「生活課程」の最終目標は実践力である。
- ②「生活課程」は人間関係を基底とする。
- ③「生活課程」は問題解決学習を原則とする。
- ④「生活課程」は生徒の自主性を尊重する。

このうち②の「人間関係」と④の「自主性」は、現在の教育で最も重要なキーワードに含まれるものである。さらに③の「問題解決学習」は、現在の教育では「問題解決的学習」として、極めて有効な学習方法として継承されている。異なるのは、前者が現実の社会問題を解決する過程で内容と方法とを学ぶことを重視するのに対して、後者は学習課題を設定して最適な学習方法を選択し一定の解決を導き自分の力でまとめる過程で学びを深める点である。換言すれば、

前者は問題解決に、後者は学習過程に重点が置かれていると考えて良い。

①にみられる「実践力」について触れておこう。現在の道德教育でいう「実践力」は、その場で直ぐに実践行為に及ぶことを指すものではない。文部科学省が説明するように、道德の時間で育てる内面的な道德の実践力はあくまで基盤となるものであり、それが日常の生活で行う道德的实践につながるという考え方である。ただし、「生活課程」の場合、上のa) b) の特徴や①と③の指導理念とを合わせれば、内面的な力に加えて、直ぐに行為に移す実践を含む時間という性格も持ち合わすと解釈できるのは当然であろう。

このように、「生活課程」は「特別の教科道德」とは異なるが、人間形成そのものに焦点をあてれば理念や方法に共通点が多く、改めてその実践を検討する意味は見いだせよう。

この「生活課程」の実践を検討していく際には、教科外活動に関する用語やその概念について整理し、それとの関係について考察することが必要である。なかでも「生活指導」や「学級集団作り」、「基底単元」などの概念は、「生活課程」に大きな影響を与えてきたといえる。

Ⅳ 道德と「生活指導」

1. 「生徒指導」と「生活指導」

『十七年の歩み』には、1958年刊行『生活指導に立つ道德時間の展開』の次の部分が引用されている。

われわれの生活課程は道德の徳目の教授ではない。生活指導そのものといってよい。しかし生活課程のみをもって十全とは考えていない。より組織化された時間内における生活指導の場と考えることもできるのである。(中略)

われわれは抽象的な徳目や価値体系をそのまま教育の場にもち出し、これを押しつけることを極力排する。生きた道德性を身につけさせるためには、具体的な生活の場と時に応じてそれぞれの場における望ましい行動のあり方を具体的に究明し実践させることがもっとも有効であり、そして、それこそ、新しい道德教育のあり方だと信ずる。

このように「生活課程」は、生活指導と深い関わりをもつとされた。一方、学習指導要領には、「生活指導」という文言は使用されず、「生徒指導」が使用されている。

文部省（当時、以下2001年までは「文部省」と表記）は、1965年『生徒指導の手びき』において、「生徒指導」を学校がその教育目標を達成するための重要な機能の一つであると記し、その意義を次のように説明した。

青少年非行の対策といったいわば消極的な面にもみあるのではなく、積極的にすべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目ざすとともに、学校生活が生徒ひとりひとりにとつても、また学級や学年、さらに学校全体といったさまざまな集団にとつても、有意義に興味深く、そして充実したものになるようにすることを目ざすところにある。

目ざすものはよりよい生き方という点であり、生活指導も生徒指導も大きく変わらないようである。文部省はここで、生徒指導領域論ではなく生徒指導機能論の立場を明言し、教育課程

内の特定の時間で指導するものではないことを示している。ここでの機能論とは、知識・技能などの客観的教材を生徒の身に付けさせる教師のはたらきを狭義の学習指導とみなし、生徒の個人的主観的事態に即して現実の生活のなかでの認識と実践とを向上深化させていくはたらきを生活指導とみなす考え方を示す。他方領域論は、教科領域で行われる指導を学習指導、教科外に当たる特別教育活動の領域で行われる指導を生活指導と規定する考え方である⁶⁾。

さらに内容面に関しては、「第1節 生徒指導の意義」に〔付〕とする表現で「生徒指導と生活指導」を次のように説明した。

周知のように、「生徒指導」に類似した教育用語に「生活指導」ということばがあり、この二つは、その内容として考えられているものがかなり近い場合があるが、「生活指導」という用語は現在かなり多義に使われているので、本書では「生徒指導」とした。

指導内容面からみれば近似している生徒指導と生活指導に関して、教育行政の立場から生徒指導を使用すると規定したわけである。その背景として、かつて「生活指導」という用語が含有した概念が多様であったことを示している。これらの「機能論」と「生徒指導」の2点は、文部科学省が2010（平成22）年3月に出した「生徒指導提要」にもそのまま引き継がれている。

2. 「生活指導」の多様性

上の1で述べたように、「生活課程」は生活指導に資する重要な時間であった。しかし、「生活指導」は、文部省が指摘したように当時は多義にわたる使用がなされていた用語であった。

『生徒指導の手びき』が出される前の1961年に出版された『新しい生活指導と道徳指導』において、大野⁷⁾は、「生活指導」の系譜を次のように整理している。

- ①いわゆる生活綴方運動。大正期綴方教育の流れをひいて、昭和初年から始まったもの。
- ②いわゆる生活修身。大正期のはじめ修身教育改造過程の中に現れ、昭和の初めに、児童自身の日常の實際生活に即して学習課題を組み立て、討議学習の形式をとろうとしたもの。
- ③戦後の公民科教育における生活指導。戦後、修身・地理・国史科の解体の後、社会科が開設されるまでの間に行われた公民科教育における実践指導の一つ。
- ④ガイダンス理論。戦後に至ってわが国の学校教育全体に決定的な影響を及ぼしたアメリカの理論。
- ⑤その他。大正期私立学校運動に現れた小定員主義の「人格感化型」教育、同じ頃から続けられてきている職業指導の運動、昭和年代の初めころから用語が用いられた校外生活指導等。

加えて生活指導の概念型として、次のような分類を行った。

- a) しつけ型：基本的生活習慣のしつけを生活指導とする立場で、系譜③に当たる。
- b) ガイダンス型：指導、生徒指導とも呼ばれていた個性尊重の方法原理としての、あるいは心理学的治療としてのカウンセリングや精神衛生まで含めたもの。系譜④に当たる。教育相談、教育指導、進学指導、職業指導、校外生活指導を含む。

- c) 教科外の生徒活動型：以前は課外活動または教科外活動とも呼ばれていたが、現在では特別教育活動の名称によって統一されている教科以外の諸活動。
クラブ活動，委員会活動，校外子ども会等の小集団活動も含む。
- d) 生き方の指導型：系譜①の生活綴方運動などに源を発する学級づくりを中心とした集団指導。1959（昭和34）年5月の教育雑誌「生活指導」の創刊のことばの「生活指導は社会的歴史的に生きる具体的な子どもにじかに迫り，（中略）組織的集団的な方法で人間らしい生きかたを社会的に実現していくところまでそだてあげることをねらいとしている」の箇所がこの立場が明示されている。
- e) 集団主義的教育型：マカレンコ⁸⁾の理論をもって代表される。組織の規律を通じて，適応ではなく，変革の人間形成を目指すもの。

現在文部科学省が使用する「生徒指導」の用語は，1949（昭和24）年の「文部省設置法」制定時に，初等中等教育局の所掌事務として「生徒指導」が規定されたことが始まりとされる。1965年発行の『生徒指導の手びき』での「生徒指導」は，上記④並びに「b）ガイダンス型」と関係が深い。当時の文部省としては，概念型の分類でいう「a）しつけ型」はともかく，領域論にたつ「c）教科外の生徒活動型」や民間の教育運動と関係する「d）生き方の指導型」及び「e）集団主義的教育型」との差別化を明確にする意図があったのではないかと考えられる。特に「d）生き方の指導型」の内容は，人間形成に極めて傾斜したものが含まれている。

すでに1947（昭和22）年の「学習指導要領社会科編（1）（試案）」において，道德教育を指導領域の一部として社会科の内容に含め，さらに1958（昭和33）年に「道德の時間」を特設し，その強化を図ってきた立場から，「生活指導」の用語を避けたのではないかと推察される。

3. 道德教育と「生活指導」

1958年の「道德の時間」特設に先だち，文部省は1951年5月29日に「児童・生徒が道德的に成長するためにはどんな指導が必要であるか」を示した。ここでは，ただ自分というものについて観念的に考える訓練だけをいくら生徒に積ませても，それはただ空虚なからまわりに終わるだけである。生徒の身近な具体的な事象を学習経験として取りあげながら，社会（広義の）に対する正確な理解や広い視野を裏付けていかなければならない」と述べて，身近な経験を取り上げて学ばせることの重要性を説いている。

この頃，道德教育と生活指導について多くの論説を著した宮坂⁹⁾は，「生活主題的道德教育」という用語をあげて，次のように論じている。

「生活主題的道德教育」についていえば，生活主題を中心にして展開される道德教育をいう。言い換えれば，生活主題を中心として展開される，ある特定の学校時間における，道德教育を意図した指導をさす。

そして，「小学校道德指導書」において主題名が選ばれるべき次の領域5点を指摘した上で，「生活主題的道德教育」には下の三つの型があると指摘している。

- a 児童の日常生活における経験的事実からとられたもの。

- b 学校や社会の行事、季節などに関係したもの。
- c 時の動きや時事的問題に関連したもの。
- d 道徳の時間の内容や道徳的価値を端的に表したもの。
- e 児童の心情に訴え、その内面から道徳性を養うもの。

第一の型：文部省の道徳指導要領に従った文字通りの「道徳」で、このうち、a, b, c の三領域から選ばれたものが生活主題といえる。

第二の型：指導計画の内容のすべてがいわゆる生活主題から成り立っているもの。「小学校道徳指導書」主題のdとeに属する主題が排除されている型である。しばしば生活指導という言葉で呼ばれている。

第三の型：生活主題から成り立っている点では第二の型と同じ。実施形態は、あらかじめ立てられた計画が次々に実施されていくという形をとらないだけでなく、指導が、道徳教育を特に意図した特定時間に限定されない形で展開されていくもの。

このうち、第二の型も、五つの主題領域を元に指導計画を立案して実施している点、教師の指導意識過剰が見られがちなことから、第一の型と同質であると断じている。

先述のように、附属京都中学校の「生活課程」は、生徒の生活上の問題について具体的な問題解決に努める努力を通して思考し、いかにすればよいかを考える場として設けられた。生徒たちはその学習過程の中で、道徳的価値の深化と統合を図る。他方、特別教育活動等を含む「実践課程」は、問題解決の足がかりをとらえ、自発的自治的に行動する場とし、経験を深化拡充して、社会人としての行動の仕方を学び、公民としての資質を高めるものとする。生活指導は、これら生活課程と実践課程が相まってその実をあげることができるとした。

このように「生活課程」では、「生活指導の場に立つ道徳時間」を標榜した道徳の取組みが行われてきた。宮坂が指摘した第二の型がそのままあてはまるようであるが、内実は異なる。「生活課程」の指導計画は固定的ではなく極めて自由度が高い。また、別途学年当初に構想する「学級集団づくり方針」と関係をもちつつ実践が進められることから、第二と第三の型を合わせた形式をとっていることが指摘できる。

V 道徳と集団づくり

1. 「学級集団づくり」と道徳

附属京都中学校の「生活課程」は、先の宮坂が論じた「集団づくり」が、理論的背景として強く意識されてきたように推定できる。

宮坂は、先の第三の型で示した「計画」に関して、次のように論じている¹⁰⁾。

毎日の学級づくりの中で教師と子どもたちが、共同でとりくまなければならない問題が教師と子どもたち自身の手によって次々と構えられていくという、いわば学級集団の自主的創造的な問題設定の計画活動とでもいうべきもの

さらに、「生活主題の設定とは、このように学級集団の民主的集団形成の機能として具体化されるときはじめて教育的妥当性をもつものといえるのであろう。そしてこのような生きた問題に対して、ことばの最も正しい意味での問題解決過程を確実に探求しながらとりこんでいくとき、徳目主義や観念主義とは全くちがった次元の教育的現実が成立するといえるのであろう。それはもはや週一時間の特設時間に局限されるような計画でも主題でもあり得ない」と続ける。しかし、「徳目主義や観念主義とは全くちがった次元の教育的現実」とは何であるのかについては、ここでは具体的に明らかにされてはいない。

また上の「計画」については、学校として備える資料集・手引ということばで呼ばれるべきものであると説明している。附属京都中学校の「生活課程」では、これを基底主題と名付けている。

そして、附属京都中学校では、当時の「生活指導」の考え方に立脚しつつも、次のような考え方を採用した。

- ① 機能だけではなく、領域として教育課程内に設けられた時間の中でも指導する。
- ② 個々の生徒の生活と人間の向上を目標として、現実的・実践的な指導展開を行う。
- ③ 固定的な指導計画はもたず、学級担任が適宜単元を設定して指導にあたる。
- ④ 「生活課程」の指導と連携できるように、目ざす学級集団像を構想しておく。

経験主義をとる、指導計画は固定しない、学級集団づくりを重視するとしながらも、領域の一部として特設の時間内でも指導するという形をとったのである。

2. 「学級集団づくり」の内容

附属京都中学校では、学級担任が「生活課程」を担当するとともに、学年当初に「学級経営方針」を作成する。その内容には、①担任の学級集団観、②学級の実態、③目標とする学級集団像、④経営方針、⑤具体的方法と予想される問題の五項目を詳述する。

担任が、生徒の実態を把握した上で目ざす学級集団像を描き、学級を経営していく方針を明らかにし、それに至る指導を具体的に進めるための方策を列記するものである。そして、学級内で生徒を類型化したうえで「モデル生徒」を数人設定し、その現状と期待する変容、またそのために担任が行う指導について説明する。

モデル生徒は課題を抱える生徒という意味ではなく、担任が目ざす学校集団に関して核となる生徒やさらに資質を伸ばしたいタイプの生徒を示す。学級経営が観念的に陥ることを防ぎ、その進展を具体的に図るための生徒とするのである。この経営方針や日々の学級経営が、「生活課程」の授業を支え、発展させるのである。

Ⅵ 道徳と教育課程の工夫

1. 「学級集団づくり」を支えるカリキュラム

さらに先の宮坂は、学級づくりを前提とした学級集団による自主的創造的な計画活動は、カリキュラム概念からいえば、いわゆるエマージング・カリキュラムの範疇に属すると指摘する。

『教育学事典』¹¹⁾によれば、エマージング・カリキュラムとは、「予定されたカリキュラム計画や組織だった準備などを排し、そのときどきの子どもたちの要求のうちで、もっとも重要なものを取りあげ、子どもたちとその子どもをあずかっている教師とだけで、計画を立てながら学習をすすめていく方法」と説明されるものである。また「まったくの無計画というのではなく、それぞれの学習の場面での要求に応じて、教師と生徒とにより計画は立てられる。また、教師としても、子どもたちの生活や発達のすがたと、その指導の方法について、不断の研究が要請される」とも記される。学級担任としての姿勢が本質的に問われる訳である。

先述のように、「生活課程」では、これを基底主題と名付けたのである。その理由については藤田¹²⁾により次のような趣旨の説明がなされている。

「生活課程」が開始された当初、「生活課程」は「教科」のように、予め計画された題目や内容を持ってない、予め指導の時期や順序が決めておけないと考えられた。その理由は、「生活課程」は、生徒が現実の生活において遭遇する様々な課題、そこでもつ疑問や悩み等を検討すべき問題として取り上げ、それらを排除し解消して、生徒の生活を向上させるための時間とされたからである。したがって、早い時期から生徒が持つ問題を把握することは難しく、学習する項目を予め選定し、指導時期や指導順を決めておくことは不可能となる。もし単元の固定化方式をとれば、「生活課程」は形式的で観念的な道徳指導になるのではないかと考え、学級担任にとって困難は大きいかもしれないが、全体計画は持たずにいこうとしたのである。

2. 基底単元を設定した「生活課程」

附属京都中学校が「生活課程」の研究発表会を開いた際には、全体計画がないことにより道徳指導は偶発的断片的になり、指導成果も期待できないのではないか、などの指摘が相次いだようである。当然、学内でも単元を固定化しないことにより、自然発生的、担任の主観的な指導に陥る危険性が危惧されていた。

その後、単元設定のあり方について研究を続ける中で、各学級で取り上げられてきた単元の中に、学年・学級に共通する単元のあることが分かってきた。教育目標や発達段階において必要とされる重要な単元は、指導時期や順序はともかく、予め年間計画の中に折り込んでおいた方がよいと結論づけられた。それらを各学年各学級が指導すべき最小限必要な単元として整理し、基本的な展開計画例を添えて「基底単元」とされたのである。これは教科の固定的な年間全体計画に類するものではなく、また「基底単元」を設けることによって「生活課程」の基本的な性格は何ら変わることはないと考えられた。

この「単元」という用語に関する考え方は、1947（昭和22）年に出された初の学習指導要領社会科編（試案）中に「作業単元」として説明されている。さらに、翌年の9月15日にその内容周知のために出された「小学校学習指導要領社会科補説」中では、「第二章 作業単元の基底」として詳しく述べられている。そこでは「作業単元の基底」という文言が使用されており、「基底単元」の考え方は、これに因るところが大きいのではないかと考えられる。

また「補説」では、社会科学習指導の任務を、「児童が現実の生活で直面する問題の解決を中心として、有効な生活経験を積ませること」、「有効な生活経験は、単なる断片的な生活経験の寄せ集めではなくて、まとまりのある、組織された経験」、「このような経験のまとまり、ある

いは組織が作業単元であり」,「単元とは統一体を意味し, 作業とは学習活動あるいは経験の意味であり」と説明している。

そして, 作業単元の作り方を次の二段階で示している。

第一は, 児童の問題や必要や欲求や, それに基づく学習活動の展開を予想して作業単元を作ることです。これを『作業単元の構成』と呼ぶことにします。これはすでに述べたように, 学級教師の仕事であります。

第二は, 個々の教師が作業単元を構成するにあたって, その根源となるべきいっそう普遍的なものを作ることです。これを「作業単元の基底の設定」と呼ぶことにします。

さらに「作業単元の基底を設定する目的は, 教師に作業単元を構成するための便利な手がかりを提供しようとするところにあります」と補足している。

このような背景の下, 附属京都中学校では単元設定のあり方について慎重な考慮と研究が続けられ, 次のような「基底単元」の項目に整理されていった¹³⁾。

基底指導案主題一覧

項目	1 年主題	2 年主題	3 年主題
1 わたしの性格	(1) わたしの長所短所	(1) 仲間に学ぶ	(1) 自分をみつめる
2 学習	(2) 授業中の態度	(2) 学習はなんのために	(2) 先人に学ぶ
3 友情	(3) きらう心	(3) 友だちがほしい	(3) 生涯の友
4 仲間の理解	(4) 相手を傷つけるもの	(4) 男女の理解と協力	(4) 平和を求めて
5 集団での生活	(5) 学級の目標	(5) 狭い仲間意識	(5) 決断
6 役割と責任	(6) 仕事と責任	(6) リーダーシップ	(6) 批判と協力
7 集団の一員	(7) クラブへの加入	(7) 親とわたし	(7) 生徒会への関心
8 社会生活ときまり	(8) 学校生活のきまり	(8) 少数意見と多数決	(8) 正しい権利意識
9 集団生活で学ぶもの	(9) 自分の役割	(9) 正しい自己主張	(9) 卒業にあたって
10 社会の現実	(10) うわさ	(10) 公平・不公平	(10) 他人の不幸を喜ぶ気持
11 生活設計	(11) 良い計画	(11) 合理性を求めて	(11) 理想を求めて
12 幸福を求めて	(12) 自分とのたたかい	(12) わたしの悩み	(12) 試練に耐える

それでは, 附属京都中学校がこのような「基底単元」を設定し, それを充実するために設けた視点についてみていこう。

A, 生徒の持っている問題の内容視点

(1) 生活領域別単元

イ, 学校生活単元 ロ, 家庭生活単元 ハ, 個人生活単元 ニ, 社会生活単元

(2) 発達段階別単元

イ, 一年生単元 ロ, 二年生単元 ハ, 三年生単元

(3) 実践活動別単元

イ, 生活的単元 ロ, 行事的単元 ハ, 行事的単元

B, 学習指導要領「道徳」と照合した内容視点

- (1) 主に自分自身の生き方に関する単元
- (2) 主に他人との人間関係に関する単元
- (3) 主に自然や崇高なものに関する単元
- (4) 主に集団や社会のあり方に関する単元

C, 単元設定, 問題解決に関する展開視点

- (1) 生徒の現実の生活の中の問題単元
- (2) 生徒の問題の内容を見極めた単元
- (3) 生徒の問題解決を見極めた単元
- (4) 生徒の内面に道徳性を培う単元

各主題の設定に当たっては、A・B・C 各々の視点に関するものをあげてそれを整理するといった手法ではないと想定される。視点の数が多く、すべての主題に当てはまらないからである。むしろ主題を検討する中で、A・B・C の視点が整理されたように考えられるのである。したがって、主題と視点の双方向の検討を繰り返しつつ、よりよい基底単元が作られていったのではないかと想像されるのである。

Ⅶ 特別の教科「道徳」を考える

1. 生徒指導との関係を考える

道徳教育の充実について肯定的にとらえる立場から、附属京都中学校における1960年代を中心とする「生活課程」を基に、今後の「道徳科」に活かす視点をあげてみたい。

2015年の「道徳科」設置の背景として、いじめの悲惨な実態や暴力事件の多発が上げられる。生命尊重の心の不十分さ、規範意識の低下や人間関係の希薄化などの生徒の実態に対して、道徳教育の強化が唱えられている。しかし、生徒の問題行動の解消に道徳教育が何らかの役割を果たせるであろうという、根拠希薄な期待感だけが大きくなっているきらいがある。

2010年の文部科学省による『生徒指導提要』では、生徒指導の積極的な意義として「児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導力の育成を目指す」ことがあげられ、「自己実現の基礎にあるのは、日常の学校生活の場面における様々な自己選択や自己決定」と説明されている。

学校生活に焦点を当て自己選択や自己決定を扱う授業は二種類ある。学級でのよりよい生活に向けて合意を求め実行に移す「特別活動」と、立場や考え方の相違をじっくりとらえ時間をかけて意見を交換し自分の考えを深化させる従来からの「道徳の時間」及び今後の「道徳科」である。しかし、学級担任が日常生活にみられる規範意識の低下や人間関係の軋轢に焦点をあて、道徳教育を中心に問題の解消を焦れば焦るほど、「道徳科」が特別活動的な方向にずれていく気がしてならない。「道徳科」に即効性を求めるべきではない。

附属京都中学校の「生活課程」と関係が深い生活指導が、生徒指導と似た概念であることは、Ⅳ—1 でみたとおりである。これからの「道徳科」では、「生活課程」が求めたように、学級担任は、生徒の生活上の問題を積極的に取り上げ、異なる立場や多様な考え方を踏まえて丁寧に考えさせ、いかにすればよいかを考える問題解決に向かう努力をさせることが肝要になろう。他方、特別活動は少数者の考えを尊重する解決策を見いだせるよう、自主的自治的に行動させる場としてますます重要な時間となる。

生徒指導の意義として挙げられる自己指導力の育成は、指導者側からの指示待ちの学習から

は生まれにくい。学校生活の多くの場面で学級の構成員自らが意志と実行力を示せる場が必要となる。同時に、生徒たちが考えを出し合うのに十分な時間が確保され、話し合いの工夫がこらされ、各自の考え方の幅と深まりが得られ道徳的価値の内面化が図られる「道徳科」の時間が求められる。生活指導にたつ道徳時間として「生活課程」が目指したように、生徒指導は、特別活動と道徳とが相まって実をあげられるのである。

2. 「道徳科」の実践を考える

「道徳科」の実践に当たり、「指導の基本方針」中の「問題解決的な学習、体験的な活動など多様な指導方法の工夫をする」について考えてみよう。教科化に向けては、文科省の担当者らが執筆者となっている『特別の教科 道徳 Q & A』¹⁵⁾に、極めて分かりやすい解説がみられる。

例えば、「読み取り道徳」から「考え、議論する道徳」への質的転換という内容が示されている。本書には、従来の「道徳の時間」では資料を使用して授業展開を組み、登場人物の心情を読解させるだけに終始した授業が多くみられたことが指摘されている。このことから、問題解決的な学習や体験的な活動を加えた多様な学習方法を選択したり、改良や組み合わせの工夫をすることが提唱されている。

しかし、道徳の授業の最大の特徴は、資料の使用が基本である。資料に登場する人物の心情を追いそれを語ることが、登場人物に自分を仮託して自らの心情や考えを述べることになる。問題解決的な学習や体験的な活動を含めた多様な学習という考え方を基に、相互に意見交換する場面が増えることで、逆に道徳から離れ、熟考や慎重な判断抜きに現実の問題の早急な解決に傾斜する授業実践が増えることに危惧を抱く。学習形態だけが授業を充実させる要点ではなく、ここでは考え議論する内容自体が重要となる。

附属京都中学校の「生活課程」は、基底単元を採用していた。ここで重要なのは、VI—2で示した「基底単元」設定のための視点であろう。例えば、問題解決に関しては、(1)生徒の現実の生活、(2)生徒の問題の内容、(3)生徒の問題解決、(4)生徒の内面の道徳性という4つの視点を設けている。「生活課程」では、何を考え討論させるのかを、指導する学級担任が練っているかが問われてきた。単に学習指導要領に示された22項目の内容項目と関係する話題だから、今日は問題解決的な学習をやってみようとしても、生徒の学習は深まらないであろう。

他方、2015年発行「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」の「第4章 第2節 3 学習指導の多様な展開」において、「道徳科に生かす指導方法の工夫」が、ア)教材の提示、イ)発問、ウ)話し合い、エ)書く活動、オ)動作化・役割演技等の生徒の表現活動、カ)板書の活用、キ)説話という7点から説明がされている。従来の「道徳の授業」の解説中では、「指導方法の創意工夫」が5点であったものから急増している。これは、道徳の授業を定着させることを最優先した詳述化であり、これまでの「道徳の授業」のやり方では進展しない、また、いわゆる“道徳名人”だけの実践先行ではいけないという危機感の表れであろうと推察する。しかし、逆に現場の教員の創意工夫をそぐような、余りにも踏み込みすぎた記述になっているようにも思える。詳述すればするほど、それに従わなければならないという義務感が高揚し、指導の迷路に落ち込む気がしてならない。授業を担当する学級担任の自由度を高めることの方が、指導方法の工夫に繋がるように考える。

さらに、生徒指導との関係にしる、「道徳科」の実践上の課題にしる、前提として必要なことは、学級担任が確固たる学級集団像を描いているかということになろう。学級担任は個人指導に終始するのではなく、学級集団の中で一人一人を指導していくのである。「指導の基本方針」では、信頼関係や温かい人間関係を基盤に置くことが重視されている。「道徳科」の学習活動は、学級単位で行われる。授業中に生徒は他の生徒を常に意識して社会的発言を行う。ここで交わされる考えや感想が、道徳的な見方・考え方を深めることになるので、学級集団のあり方は道徳教育の基盤となる。また道徳科で一律に同時並行的な指導を行っても、生徒の実態に合った指導の効果は得にくい。学級担任として生徒の生活や意識の何を問題ととらえ、どのように変えていきたいのかという見通しがなくてはならない。そうなれば、さらに担任が構想する学級集団像、学級の目標、その実現のための方策などが予め準備されていることが求められる。逆説的にはなるが、「道徳科」では、22項目の内容項目に関して、何を、いつ、どんな方法で、扱うのかという自由度の高いカリキュラムに因る指導が、より効果的であると考えられる。問題解決的な学習など技術的な手法に終始しても、道徳の授業は深まらない。

VIII おわりに

「特別の教科である道徳」の実施に向け、現場の教員は、今までの「道徳」と何が違うのか、どのように変わるのかを明確に理解しているとは言いがたい。そこで本研究では、道徳教育のあり方について、歴史的背景を踏まえつつ先人の実践を振り返ることとし、事例として附属京都中学校の「生活課程」を分析対象とした。その結果、附属京都中学校の「生活課程」の考え方と「道徳科」の「指導の基本方針」で強調されている考え方に極めて共通している部分があることを検証できた。さらに、共通点と相違点を明確にしたことで、先人の実践に終止符を打つのではなく、再評価するに十分な価値を含んでいるととらえることができた。また、別の観点では、「道徳科」に伴い、学級独自の生徒の実態に応じた指導ができないのではないか、担任のオリジナリティーが失われるのではないかなどという不安要素も示す結果となった。

しかしながら、本研究では、「生徒の実態把握」「指導の方法論（対象生徒の考え方）」「指導の過程（展開）」等については、分析に至っていない。今回の研究は、あくまでも考え方や理念についての分析にとどまったといえる。現職の教員への指針を示すためには、さらに研究を進め、上記の点についても検証していきたいと考える。

〈注・参考文献〉

- 1) 1949（昭和24）年設置の「京都学芸大学」は1966（昭和41）年に「京都教育大学」に改称した。同時に「京都学芸大学附属京都中学校」は「京都教育大学附属京都中学校」になり、その後1972年に「同大学教育学部附属京都中学校」に、2004年には国立大学法人法施行に伴い「京都教育大学附属京都中学校」と改称。さらに2010年には小中一貫義務教育学校として「同大学附属京都小中学校」と公称している。
- 2) カリキュラム構造において「中心課程」とそれに関連する「周辺課程」とで構成する方式をいい、戦後初期の生活経験主義教育下で導入された。
- 3) 京都学芸大学付属京都中学校編（1965）『十七年の歩み』京都学芸大学付属京都中学校、pp.33-150
- 4) 京都教育大学教育学部附属京都中学校50年史編集委員会編（1997）『京都教育大学教育学部附属京都中学校50年のあゆみ』、京都教育大学教育学部附属京都中学校創立五十周年記念事業実行委員会、pp.53-72

- 5) 前掲3)
- 6) 日本教育学会教育政策特別委員会(1957)「道德教育に関する問題点(草案)」,『教育学研究』Vol.24 No.6, pp.38-62
- 7) 大野雅敏(1961)「生活指導の概念」,中沢次郎・大野雅敏・島田啓二・伊津野朋弘著『新しい生活指導と道德指導』,明治図書, pp.13-21
- 8) アントン・セミョーノヴィチ・マカレンコ(1888~1939年)は,ロシア末期からソビエト連邦時代の教育者。ソ連の集団主義教育の体系化を行った人物。
- 9) 宮坂哲文(1960)「生活主題的道德教育の問題点」,『続生活指導と道德教育』,明治図書, pp.165-183
- 10) 前掲9)
- 11) 岡津守彦(1954)「エマージング・カリキュラム」,下中弥三郎編『教育学事典 第1巻』 平凡社, pp.149-150
- 12) 藤田久男,「道德教育研究の歩み」,前掲4), pp.53-72
- 13) 前掲12)
- 14) 一例をあげる。
2014年10月22日(水)午前0:00~時論公論「“特別の教科 道德”の課題」西川龍一解説委員, NHK HP「解説アーカイブス」, 2016年11月4日取得, <http://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/100/201572.html>
- 15) 西野真由美(2016)「授業の中身はこれまでと変わらないんじゃないの?」,松本美奈・貝塚茂樹・西野真由美・合田哲雄編『特別の教科 道德 Q & A』, ミネルヴァ書房, pp.62-63