生徒の実態を重視した道徳指導

―京都教育大学附属京都中学校の実践を基に―

岩　田　　貢

▶キーワード

道徳
附属京都中学校
実態把握
内面的実態

▼要　旨

中学校における新教科「道徳」の実施に向けた課題の一つに、学習指導過程の構想をいかに立案するかという点があげられる。その検討資料として、生徒の実態把握が重要であると考える。しかし、文部科学省による2015年７月の『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』では「実態」重視の記述がみられるが、詳しい説明や把握するための手法は読み取れない。

そこで本論では、1960年代の京都教育大学附属京都中学校（当時）における道徳の授業研究において、生徒の実態把握を重視した事例があることに注目し、その実践内容を考察した。同校では、生徒の表面的な行動面だけに注目するのではなく、行動の裏にある内面的な意識・感情・思考・欲求などの実態を基に授業を計画する考え方をとった。さらにそのことが、授業展開の中での学習活動を予測することにつながり、道徳授業の深化をもたらすとした。

また、同校の特徴ある研究に示唆を与えた可能性のある理論を検討する中で、1960年代の重松鷹泰や生沼好之による授業分析の研究の中に、授業の計画をする前提として生徒を把握する視点を定めた点などに実態把握に通じる部分がみられることが判明した。

Ⅰ．はじめに

2015（平成27）年３月に一部改正された『中学校学習指導要領　道徳』（文部科学省、2015a）や、同年７月に出された『中学校学習指導要領解説　特別の教科 道徳編』（文部科学

省、2015b）（以下『学習指導要領解説 道徳編』と表記）では、「道徳科」の全面実施に当たり、生徒や学校の実態を踏まえた計画や指導を行うなど、「実態」を重視する表現が随所にみられる。ところがその「実態」の内容や把握に当たっての方法等については、ほとんど記されていない。

1958年に「道徳の時間」が設けられて以来59年を経た。その間の学校での実施状況は不十分であったと文部科学省は総括（文部科学省、2015b）しているが、一方では道徳指導のあり方を真摯に研究してきた事例もみられる。その一例として、京都教育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1960年代の道徳に関する授業研究が注目される。ここでは、生徒の実態把握について十分な考察を加え、生徒の活動を予測して授業展開を構想するという特徴ある道徳の授業実践が行われた。

「道徳科」の全面実施を直前に控え、その実践をより内実あるものにするためには、先行研究に学ぶ部分が多いと考える。本論では、生徒の実態に着目し、その内容や把握の実際について考察を加えてみたい。

Ⅱ.「実態」と「生徒理解」

1、学習指導要領での「実態」の記載

中学校での「道徳科」は2019（平成31）年度に全面実践される[(2)]。これに先立ち告示された一部改正『中学校学習指導要領　道徳』では、「第３ 指導計画の作成と内容の取扱い」において「生徒や学校の実態に応じ、３学年間を見通した重点的な指導や内容項目間の関連を密にした指導」を取り入れるなどの工夫を行うものとする」、「道徳科が学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要としての役割を果たすことができるよう、（中略）生徒や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深める」という表現で、「実態」の重要性が述べられている。

さらに、実施のための解説書として出された『学習指導要領解説 道徳編』でも、「生徒や学級の実態に即した指導」、「生徒や学級の実態に即した指導計画」、「生徒の実態」、「ねらいに関する生徒の実態」、「学級の実態」、「個々の生徒や学級の実態」との表現で「実態」という文言が用いられている。

これらの内容をみると、「実態」をみる対象が、個別生徒であったり学級という集団であったり、「実態」の中味が、発達段階であったり社会状況の学校や地域への反映であったりと、様々な使い分けがみられる。確かに実態を踏まえた学習指導の重要性についてはいうまでもない。しかし、それでは重視すべき「実態」とは何を指すものなのか、その必要性や把握の仕方はどのようなものかなどについては、詳しい説明がなされていないのである。

2、「生徒理解」と「実態把握」

⑴ 「生徒理解」の重要性

「実態」は「把握」と結んで「実態把握」という教育的働きかけを示す文言で多用される。また「生徒の実態把握」と類似した文言で、別に「生徒理解」という表現もよく見受けられる。

例えば『生徒指導提要』（文部科学省、2010）では、「教科指導においても生徒指導においてもその他のどのような教育活動においても、教育実践が成果を上げるための大前提の一つは児童生徒理解です」と述べられている。また『学習指導要領解説 道徳編』でも、「第３節 指導の配慮事項」中に「道徳科は、主として生徒をよく理解している学級担任が計画的に進めるものである」という表現がみられる。

生徒指導[(3)]に造詣の深い坂本昇一は、児童生徒理解について「調査、検査、観察などによって児童生徒の性格、家庭環境、学業成績などの把握という側面―評価的理解のアプローチとともに、もう一つ共感的理解のアプローチがある。これは、教師と児童生徒が理解し合うという相互性をもち、教師と児童生徒ができるだけ同じ立場に立とうとしている同位性、また、人間対人間という人間性、そして一切、道具・用具などを使用しない直接性という特質がある」（坂本、2003）と述べ、生徒指導に不可欠な児童生徒理解の特徴を説明している。

同様の領域を研究する吉澤良保は、生徒理解を「生徒のもつそれぞれの特徴や傾向をよく知って記録し、記憶に留め、実態把握する」（吉澤、2006）ものとしている。加えて「生徒指導は集団としてなされることが多いため、集団の構造や性格の理解が重要であり、集団の特質を理解することも生徒指導の一部をなす」と記し、「生徒個々人をよく理解することによって、どこを伸ばし、どこを改善していくのかという生徒指導のねらいは、究極において一人ひとりの生徒に適切な助言を行い、生徒がその個性をじゅうぶんに生かした人格形成を図る援助なのである」とも記載している。

また先の『学習指導要領解説 道徳編』においては、「実態」の重要性が述べられる一方、「確かな生徒理解」という文言が３回使用されている。このように「生徒理解」の文言は、「実態」とともに学習指導要領や同解説の中でも重要な位置を占めている。

⑵ 「生徒理解」と「実態把握」の関係

他に「生徒理解」については、1959年に全国生活指導研究者協議会を結成した宮坂哲文が、「子どもをその行動の現象面においてのみとらえるのではなく、子どもの行動を生み出し支えているものの見かた考えかた感じかたまでにまではいりこんでとらえること」（宮坂、1959）と示している。すでに1950年代に、「子どもの行動を生みだし支えているものの見かた考えかた感じかた」に触れている点が、注目される。ここで宮坂が言うように「生徒理解」は、「子どもをとらえる」という言葉で表すことができるものともいえよう。同様の表現として、他に「子どもをみる」という言い方も使用されることがある。

これらから、「生徒理解」は、生徒を集団もしくは一人ひとりに焦点を当て、長期間にわたり学習状況・行動・態度・性格及び見方や考え方、さらに生徒を取り巻く環境などの情報を、調査・観察もしくは触れ合いを通して把握し、かつそれらを受容する共感的理解も含む広範な教育活動であることが読み取れる。

一方、「生徒の実態把握」という場合には、学習指導要領や同解説の表記等を踏まえれば、生徒の状況は地域・学校・学級・グループ・個人などの環境や関係性などの様々な要因によって変化するものであるという認識の下、対象とする生徒や観点を定めて、生徒に関する情報の収集や診断を行う比較的限定された教育活動であると言えるのではないだろうか。

したがって「実態把握」は、広範な教育活動である「生徒理解」を構成する一部であるとみ

ることができる。

そこで道徳の授業を考える場合には、各授業によって異なる主題を扱うことから、長時間かつ全人格的な把握につながる「生徒理解」の文言より、授業計画に沿って個別に生徒をとらえる「実態把握」とした方が、より適切な学習指導につながるとの考えで使用されていると理解できる。

Ⅲ．附属京都中学校の実態把握

1、附属京都中学校における実態把握の特徴

1960年代において、附属京都中学校が「生活課程」の時間に「生活指導に立つ道徳」として特色ある授業を展開した実践内容については、橋本雅子・岩田貢がすでに紹介しているところである（橋本・岩田、2017）。1950年代末期から1960年代にかけて同校にて研究された道徳授業の内容は、小中一貫校への変革に伴い大幅な教育課程改変が行われた2010年まで、基本的性格を変えずに継続されたものであった。このことから、同校の1960年代の実践に注目する意味があると考える。

そこで今回は、同時代の生徒の「実態」に着目した授業研究をみるため、『研究集録 授業研究 第六集「道徳の授業はどうすればよいか（その二）―生徒の実態をふまえ、活動を予測した授業―」』（京都教育大学付(ママ)属京都中学校、1969）（以下『授業研究　第六集』と表記）と、『生徒理解にもとづく道徳時間の展開』（京都教育大学附属京都中学校・中学校教育研究会、1972）の二点を資料にして検討を進めたい。

実態把握について、同校における1960年代の道徳の授業研究を発表した研究冊子である『授業研究　第六集』では、道徳の授業を前提として実態をみるときは、観点も定めず漠然とした見方で生徒を知ろうとしても、よりよい授業の助けにはならない、特定の観点を設定して生徒を分析することで、授業展開を考える際の材料になりうるとの考え方を示している。

また、1960年代の多くの授業研究を集約した『生徒理解にもとづく道徳時間の展開』では、「学級生徒の実態を、授業に生かすために知ること、これをわれわれは生徒理解といっている」として、「個人の意識が集団の中でどのような表れかたをするのかを理解しなければならない」、「個々の生徒の理解の中で、特に生徒の問題意識が道徳の授業においては大切な対象になる」とも述べている。

これらでは、集団の中における個人の意識や、生徒の問題意識に着目すべきであるとの指摘がみられる。また、同校では、生徒の実態は授業に生かすために要るもので、それを知る活動を生徒理解と呼んでいることが分かる。Ⅱ．2、⑵でみた広範な活動である「生徒理解」と観点を絞った「実態」の把握を同時に行うような考え方をとる背景には、同校の1960年代に実施した「生活課程」を「生活指導の場に立つ道徳時間」であると標榜し、１年間を見通した学級経営方針と深く関連づけた道徳の授業を行っていたこととの関連性が想定される。

2、内面的実態の把握

⑴　把握すべき生徒の実態

さらに附属京都中学校が着目した「実態」に関する考え方を、『授業研究　第六集』を基に詳しくみていこう。

例えば、教員が生徒をみるとき、A生徒はまじめだ、B生徒は行動力がある、C生徒は神経質だなど、概念的、標語的なつかみ方をして、生徒の全人格をつかんだつもりでいる場合が多い。しかし、「まじめ」と表された生徒がいつも同じことを感じ、考え、同じように行動していないことは明らかである。同じく「まじめ」とされたP生徒の場合は、クラブ活動の練習態度が真剣だったためそのように見られたのかも知れない。Q生徒の場合は、他の生徒がさぼっていた作業に一人頑張っている姿が印象深かったのかも知れない。R生徒の場合は、ある教科の学習態度が教師の印象に深く残ったのかも知れない。このように、教員は印象的にその生徒を表現しては、その生徒の実態を把握したと思っている場合が多い、というのである。

そこで、同校では、次のような実態把握が必要であると考えた。

生徒の姿を明確にとらえようとすれば、場面を限定せざるをえない。授業を計画するに当たり予め把握しておくべき生徒の実態として、「一つの場面において、一人の生徒が、どのように感じ・考え・行動するか」を重視することにしたというのである。

⑵　実態把握が必要な理由

道徳の授業を計画するに当たり、実態把握が必要とされる理由を、続けて『授業研究　第六集』からみていこう。

同校では、実態を把握しないで実施する授業はどうしても形式的、一般的、概念注入式に陥りやすい傾向があるととらえ、実態を把握することで次のような効果が生まれると考えた。

○教師側の一方的な授業の弊害を少なくできる。
- 生徒の関心が弱まることを防げる。
- 教師主導の展開に因る生徒のむやみな反発を防げる。

○授業の成立を確かめることができる。
- 授業前と授業後の生徒の改変を把握できる。

すなわち、どのように工夫をこらして授業を計画しても、それが、生徒が今どんな学校生活を送っているのか、どんな意識をもっているかという点などに照らして無関係であったり、興味関心をひかないものであったりすれば、その授業は、指導者の一方的な授業の弊害が増すだけになる。また授業は、授業以前と授業以後において、何が分かり、考え、感じ、できるようになったかという面から評価されるものである。即効性の言動を求めない道徳の時間にあっても、授業に臨む生徒の生活と意識とが的確に把握されていれば、授業を終えて生徒がどのように改変したかを知ることができるととらえているのである。

また、授業の準備と振り返りからいえば、生徒の実態を把握することは、道徳の授業の主題、ねらい、資料、展開を構想する際に重要な資料となり、授業の効果を計る大事な資料となると考えている。

さらに、道徳の授業において生徒の活動をより活発化させるには、平常の授業における個々の生徒の発言態度や内容からみて、どういう考え方、見方、感情的態度などを示すかを予め想定しておくことが重要であるとした。そして、的確な予測に近づくために次のような４つの視点をあげている。

Ａ、課題に対する態度から
Ｂ、発言態度から
Ｃ、発言内容から
Ｄ、自他に対する発言内容、態度から

そして、例えば「Ａ」の視点を通してみた生徒のタイプとして、次の３点を例示している。

ア、授業に積極的にのぞみ、発問に対して、まじめに、真剣にとりくむ生徒
イ、無関心で、考えようとしない生徒
ウ、授業態度にムラがあり、自分が興味をもったり、自分に関係があれば、考えるが、「おもしろくない」と感じたり、自分に興味がなければ考えようとしない生徒

また、「Ｄ」を通してみたタイプとして、次の８点を示している。

ア、自分の気持をいつわらず素直に言う生徒
イ、虚勢をはり、他の関心をひこうとする生徒
ウ、自分に対して厳しく、他に対して寛容な生徒
エ、他人攻撃的であり、自己弁護的な態度をとりがちな生徒
オ、指導者に対して反抗的・批判的態度をとりがちな生徒
カ、すべてに否定的・非建設的態度を示す生徒
キ、建設的・向上的態度を示す生徒
ク、さっさと自分の非をみとめ、逃避的態度を示す生徒

ここに示されたような生徒が、授業展開の中でどのような発言や態度を示すかを予想しながら、質問や指示に工夫をこらした展開を計画していくのである。

道徳の授業で解決すべき主題を扱う授業展開を設定する際に、確実な実態把握を行うことは、学級の生徒たちがどのように反応するかを予測する手だてとして有効であり、授業のねらいにより近づけると考えるのである。また、Ａ～Ｄの４つの視点を基に実態を把握することで、これらの授業の活動予測に繋がるといえる。

⑶　内面的実態

附属京都中学校では、道徳の授業を「生活課程」と称し、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していた。そして、道徳の授業が、生徒相互の理解を通じて、より高い生き方を求めさせ、それによって、道徳的心情・理解を養うことを目標としている以上、教師は生徒の行動面だけでなく、その裏にあり行動を左右する意識・感情・思考・欲求などの諸活動に目を向けた見方、考え方をしなければならないとした。この行動面の裏にある意識・感情・思考・欲求などを内面的実態として観ようとしたのである。

ここで同校の道徳の時間である「生活課程」のカリキュラムであるエマージング制について触れておきたい。これは「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上げ、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、計画をたてながら学習をすすめていく方法」（岡津、1954）と説明されるものである。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、もし単元の固定化方式をとれば、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、というものであった（橋本・岩田、2017）。

そこで担任は、生徒が関わるであろう様々な課題について抱く疑問や悩み等を検討すべき問題として取り上げる必要があるとして、課題に関わる生徒の内面的実態に注目すべきであると考えるのである。

⑷　実態把握の実際

少し長くなるが、附属京都中学校が研究した実態把握の実際について、これも『授業研究第六集』を基におってみよう。

実態把握には次の３点が重要であるとする。

①具体的に分析的につかむこと

②行動面だけでなくその裏にある意識・感情・思考・欲求などを中心につかむこと

③理解力と感情面に分析してつかむこと

ここで、同校により追究された考え方に沿いながら、例えをあげて解説することにしたい。

事例として中学校で実施される合唱コンクールでの生徒の活動について考えてみる。

合唱コンクールは学級で取り組む１学期の主要行事である。中学２年の学級で、Ａ生徒がパート別の練習に不熱心で、当該パートの練習のじゃまをするという行動がみられた。担任はまず生徒指導としてＡ生徒に関わる。他方では、学級全員で力を合わせて取り組む活動への生徒の参加意識が低いことが学級全体にもみられる一般的傾向であるととらえ、直ぐに道徳の時間で「協力とは」や「学級のきまりを乱すもの」というような主題を設定して実施しようとする。しかし、このように参加意識が低くなっている生徒の考えや気持ちまでは考慮せず、現実の表面的な言動を見ているだけで道徳の授業を進行すれば、生徒にとって深まりのない授業になってしまうことは容易に想像できよう。

そこで生徒の素直な声を引き出し、生徒同士の考えをかみ合わせ、考えを深めあえる授業にできるように工夫する。例えば、Ａ生徒の意識には、練習に熱心に取り組む気持ちが初めからなかったのか（①の場合）、その時だけ熱心に取り組みたくなかったのか（②の場合）、あるいは熱心に取り組めない別の事情があったのか（③の場合）などの点を想定するのである。さらに、Ａ生徒が練習のじゃまをしたという行為だけをみても、Ａ生徒個人には、次のような事情があるのかもしれないとも考える。

ア、音楽、とりわけ歌唱が苦手なので、参加するのが嫌になりじゃまをした。

イ、リーダーや仲間の誰かと対立したので、その日の練習を失敗させたかった。

ウ、じゃまをした日の前日、家族と口論したので機嫌が悪く、自暴自棄になっていた。

アであれば「①の場合」、イであれば「②の場合」、ウであれば「③の場合」に当てはまるであろう。

しかし、この段階はあくまでその時の事情であり、内面的な意識や考え方ではない。アやイ

の場合でも、これらの言動を支える次のような気持ちがあるのではないかと考える。

エ、歌唱が苦手なことが言い出せず、じゃまをして同調者が現れるのを期待している。

オ、同級生と協同することに価値を見いだせず、他の場面でも、勝手な行動をとっている。

これを、Ⅲ．2、⑵で挙げた授業の活動を予測する４つの視点でみれば、エは「A　課題に対する態度から」と、オは「D　自他に対する発言内容、態度から」と関係しそうである。そこで、担任としてはエを生徒指導の対象として個人的に指導すべきこととしてとらえ、道徳の時間で取り上げるべきはオの意識であると考える。

そして、その理解や感情には、以下のようなものがあるかもしれないと考察を広げる。

カ、自分勝手な言動をしていても、自分に対する他の生徒の評価は変わらない。
キ、学級の全員合唱では一人ぐらいが歌わなくても完成度は変わらない。
ク、責任ある立場の人が困っているのをみると、気持ちがスッとする。
ケ、他の生徒も不熱心なので、いくら練習してもこの学級の合唱の完成度は高まらない。
コ、合唱コンクールで協力しなくても、自分の得意な体育大会で頑張れば挽回できる。

いずれも共通するのは、勝手な行動をすることに、その時自分自身が納得していればよいという独りよがりな意識であり、将来のことや仲間のことには気が回らないという状況がうかがえる。

元に戻るが、学級担任が集団の意識をとらえようとするときは、その集団全体の平均的な生徒の行動をみるのが普通である。しかし生徒の内面の意識は全体をみても不明瞭である。そこで、特定の生徒を選び、その生徒の行動を支えている意識が何であるかをとらえ、それを手掛かりにして、全体の意識を理解しようと考える。そのためには、特定の生徒を通して「その生徒の意識を形成している全体」として見るというのである。つまりカ～コの意識は、学級集団が個別の生徒にはたらきかけて形成されたとみる。換言すれば、集団は特定の生徒の意識を支えており、この意識を探ることでみんなの意識を理解することができると考える。

このようにとらえると、仮にA生徒のようにじゃまはしないけれども、適当に参加し、結果に期待することもなく、付き合いとして練習に同席している生徒もいるはずである。そうすれば、指導意図としては次のようなものが設定できるのではないかと考える。

サ、協力して物事を成し遂げる喜びを感じさせて、学級の一員としての誇りをもたせる。
シ、自分自身が充実した生き方を追求することで得られる達成感を味わわせる。
ス、過ちを素直に認め、仲間を信頼して協力することのすばらしさを感じさせる。

現行の『学習指導要領解説　道徳編』の内容項目でいえば、サは「主として集団や社会とのかかわりに関すること」に、シは「主として自分自身に関すること」に、スは「主として他の人とのかかわりに関すること」に、それぞれ分類されるものであろう。

当該学級の担任として生徒達の意識変革を促すためには、サ～スのいずれの内容も取り上げて考えを深めさせたいと願うであろう。しかし、１時間の道徳の授業を構成するために主題を絞らねばならない。そこで担任は、１年間の学級経営の方針を踏まえながら、中学２年生であること、１学期の行事であり今後の２学期や３学期の集団生活を充実させたいとの判断から、今回の授業ではサの願いを基にした授業の主題につなげていくことにする。

以上のような過程でエマージング制での道徳の授業の主題が決定されていく。ここでは授業の主題を決定する基となる上記のカ～コのような生徒の理解や感情のことを、内面的実態とみるというのである。

こうして構想される授業は、初めにあげた「協力とは」や「学級のきまりを乱すもの」を主題とするものとは、生徒の取り組み方が異なってくるはずである。自分の行動の裏に潜むものやそれに対する他の生徒の考えに気付かされることで、自分の生き方をより深く考える機会にすることができるのである。

⑸ 実態把握の方法

生徒の実態を把握する方法には一般的に次のような手法が用いられる。

①作文による方法　　②面談（個人・グループ）による方法
③調査用紙による方法　　④観察による方法

とりわけ①の作文は、生徒の意識を分析する際に多く用いられる手法である。『生徒理解にもとづく道徳時間の展開』によれば、作文の記入について、附属京都中学校では次のような解釈と留意点を示している。

同じテーマについて多くの生徒の考えを知ることができるが、書かれた結果だけから解釈せざるを得ない。

○何が書いてあるか　……生徒の考え・感情・意志などを理解する。
○どのように書いてあるか　……生徒の能力・物事を見る構え（因果関係、具体化・一般化など）を理解する。
○なぜ、このように書いたか……生徒の意識の深浅・かくされた欲求とか悩みなどを理解する。

テーマをしぼって与え、立場をかえて見て、原因を考え、自己の意志を表現して書くように習慣づける。

これらは、③の調査用紙に記入させる場合も同様であろう。

また、②の面談についても、次のように注意すべき点をあげている。

感情・考え・節度などが直接に生の形で伝わり、深め、ひろげることも可能だが、分析・判断が直観的になる。教師が生徒のなやみ・要求を早く知り、生徒に、自分の気持ちを整理させ、自分自身で何かに気づくようにもっていったとき、生徒の満足感はもっとも大きいだろう。このために、教師は、「生徒のレベルで、共感的に、熱心に話し相手になること」、「ゆったりした気分を持ち、ふんい気をつくること」、「生徒の要求を早く理解しようと努めること」、「教師の指導意識過剰からの自己満足におち入らないこと」などに注意することが大切である。

これをみると、1960年代の生徒理解の際に、すでに「共感的」という考え方が用いられているのは驚きである。また、教師の指導意識過剰をあげているのは、実践において経験してきた失敗の轍を踏まないための指摘であることがうかがえる。

これら実態把握に当たっては、書くことや話すことが苦手な生徒がいることを前提として、実施する事が重要である。また、書く場合でも、事実より人に信じてもらいたい事を生徒がいること、面接でもありのままを話すとは限らないことに留意すべきである。したがって、把握

の方法を組み合わせたり、複数回実施してより的確な意識を見ていく事が求められる。『授業研究　第六集』では、「漠然と書かせ、漠然と観察したのでは、まだまだ標語的、印象的実態把握の域をでることはできない。何について書かすのか、何についてどういう角度から書かすのか、調べるのか、観察するのか、を指導者の意図に沿って明確にしておくことが大切で、これなくしては、十分な調査とは言えないだろう」との指摘もみられる。

Ⅳ．実態把握に関する考え方

1、1960年代の考え方の例

次に、1960年代の附属京都中学校の実践が行われた時期の背景や、その研究に影響を与えた可能性のある考え方についてみていこう。

1960年代当時の生徒指導のあり方を記した『生徒指導の手びき』（文部省、1965）では、次のような項目を、生徒理解を進めるうえで必要な事がらとしてあげている。

> 生育歴、家庭環境（家系）、情緒的な問題、習癖（言語の異常、反社会的行動等）、友人関係（わがまま・いじわるなど本人の特徴等）、身体の健康状態、学校生活（出席状況、学校生活への適応等）、検査や調査の結果（知能、学力、性格等）、現在当面している困難点（家族関係、進路問題等）

その特徴は、一般的な内容を網羅していることである。個人情報として人権的な配慮も現在の基準とは明らかに異なり、現在では取り扱わないような事がらもあげている。また、現在の生徒指導では一般的になっている共感的な生徒理解という見方はまだ出されていない。これらの事がらは、行動・態度・性格など人柄全体に触れる部分を、長期間にわたり把握する内容であり、道徳の場合の実態把握とは異なり、生徒指導における生徒理解の特徴が強くみられるものとなっている。

他方、先にもあげた宮坂哲文は、生活指導と道徳教育に関する生徒理解や実態把握について記述している。宮坂は、子どもを具体的に知ることは、子どもを多面的に見ることによって可能となるとしており、次の４点を指摘した（宮坂、1959）。

> ①一つの場面（たとえば教室）だけで子どもをみないこと
> ②一つの時期だけで子どもをみないこと
> ③一人の教師の目だけで子どもをみないこと
> ④このような見かたを子どもたち相互のあいだにもひろげていくこと

多面的に、時間をかけ、複数の目に見ることが重要で、その見方で他生徒をも見ていこうという点は、極めて分析的であり、客観的に生徒を知ることにつながる点で、特徴的である。しかし、この観点に沿った具体的な項目や方法についての記述はみられず、道徳の指導に生かす具体的な考えにはつながらない。

この時期、多くの優れた授業実践を行った斎藤喜博は、学習形態を「個人学習」、「組織学習」、「一斉学習」、「整理学習」とに組織し、その内容を解説している（斎藤、1964）。このうち「組織学習」について、「それぞれの自分の席で自分の問題を考えたり、問題点や疑問点やわかったことをノートに書いたりする。また、それを持って教師や友だちのところにいき、自

分のものを確かめたり、他の人との考え方のちがいを知ったり、同じ問題を考えたりする」学習であると述べ、これが成功する条件の一つに「先まわりをすること」をあげ、次のように記している。

> 教師は、一人ひとりの子どもが、いま何を問題にし、それに対してどういう考え方をし、どういう疑問を持っているかを、そのときどきに知っていなければならない。しかしただ知っており、それにくっついているだけでは、ほんとうに学級全体や一人ひとりの子どもを伸ばすことはできない。むしろ教師は、鋭く子どもの思考の先まわりをするということが必要である。

続けて「一斉学習」の説明でも、「子どもたちの発言の裏にひそんでいる、それぞれの考え方を鋭くみぬいてやり、それをみんなのなかに出してやることもしなければばらない」とも記している。

斎藤は、教材研究の視点や授業場面における質問や活動指示に関して多く述べている。上記に示された、ただ子どもを知っているだけでは子どもを伸ばすことはできないとか、子どもの思考の先まわりをするという考え方は、附属京都中学校による内面的実態の把握や活動予測につながるものである。ただ授業実践に当たっての必要な子ども把握に関する理論については明確に示されておらず、当校の研究への具体的な影響は不明である。

一方、この当時授業分析で多くの研究を行った重松鷹泰は、授業分析の視点として、生徒が示す傾向を次のように述べている（重松、1962）。

> 授業における論争の場面における、子どもたちの思考の動きを追跡してみて、わたしは次のような三つの傾向をあげることができた。
> A、自己の立場を固執する傾向
> B、事情に応じて自己の立場を変化させて平然としている傾向
> C、自己の立場を発展させて行こうとする傾向

重松は、授業における論争の場面を設定した中で生徒達が示す思考の動きをみている。これは、個人に関わる能力の問題、性格的特徴、興味、要求、悩みなどの問題、交友関係、環境条件、個性など生徒指導面で着目する視点ではなく、学習の課題に対して誰もが示す傾向である。

このようなとらえ方は、先のⅢ．2、⑵であげた附属京都中学校の道徳の授業における予測の視点のうち、「D　自他に対する発言内容、態度から」と関係することになろう。そして、個々の生徒の思考の動きに注目している点、個人的な動きではなく生徒誰もが示す傾向である点が、同校の実態把握の考え方に影響を与えている可能性が考えられる。

同じ頃、授業における思考体制を研究した生沼好之は、授業分析を行うために学級の子どもを次のグループに分類した（生沼、1963）。

> A、幅広い人間的魅力のある子ども
> B、成績はよいが、気力と実践力に欠ける子ども
> C、リーダーの資質と気力はあるが人望のない子ども
> D、主体性が弱く周囲の雰囲気に左右されやすい子ども
> E、気力はあるが能力がともなわない子ども
> F、きょうの日が無難に暮れればよいとしている子ども

そして、AからFの子どもの検討をすれば、同じグループに分類される子どもたち相互のあ

り方を追求でき、子どもたちの考え方や学習の性格を明らかにできると考えた。この分析の傾向は、重松と若干の相違がみられる。重松は授業中の論争場面で生徒達が示す思考の型に注目しており、生沼は個性そのものや集団と個性との関わりから分類を行っている。そして道徳の授業でいえば、生沼のＡ～Ｆの分類におけるＢ・Ｄ・Ｆに属する子どもが指導すべき対象となりやすい言動を示すと想定できるのである。

重松と生沼による生徒の観察は、授業分析のためのものである。とはいえ、授業の計画をする前提として、生徒を把握する視点を定めたこと、思考の型および個性や集団に着目した分析を行った点、生徒がもつ傾向は個人的な動きではなく生徒誰もが示すものであるととらえる点などには、附属京都中学校における生徒の実態把握に通じる部分が多いとみえる。

2、1970年代以降の例

1970年代以降の考え方については、附属京都中学校の考え方に通じるものとして、２例をあげておきたい。

１点目は、道徳授業について記した斎藤武次郎の「問題場面テスト」である（斎藤、1993）。以下その記載例をあげてみる。

（調査の問い：要約）

「仲間同士で縄跳びをしている時に、Ｈ君が仲間に入れてと言いつつ、綱を無理矢理ひっぱってじゃまをしてきた。これに対して、あなたはどうしますか選びなさい」

Ａ、友だちと仲よくあそびたい　［１、入れる・２、黙っている・３、入れない］
Ｂ、かわいそうだから　［１、入れる・２、黙っている・３、入れない］
Ｃ、いつも乱暴にして憎らしいから［１、入れる・２、黙っている・３、入れない］
Ｄ、入れないとしかえしされるから［１、入れる・２、黙っている・３、入れない］

これに関する考察の一例として、Ｂ－１の回答者には、「仲間はずれにされるＨ君をかわいそうだと感じ、そのままにしていられない」という意識があるとみた。そして、他の回答をした生徒に対してＢ－１への心情に近づけるのには、阻害条件として、ＣやＤの回答者の中に「相手によって態度をかえ、自分より弱い者にはゆるそうとしないが、強いものにはあきらめる」などの意識がはたらいていると考える。

この視点は、附属京都中学校にみられる取り上げる課題と関連して特定の場面を想定した際に生徒は何を問題ととらえ、どのように感じ・考え・行動するかという実態を詳細に分析する方法と極めて近いものが感じられる。

２点目は、1970年代後期に文部省（当時）で道徳教育を主導した経歴がある金井肇の指摘である。金井は「指導案に述べられている子どもの実態といえば、子どもの道徳性の長所や短所が概括的に述べられていることが多い。そのようなとらえ方は、どんな内容を指導することが必要か、どの項目に重点をおいて指導すればよいか、という必要性を見いだすための実態把握であって、これだけでは、指導の可能性を見いだすことはできない。指導する内容ごとに子どものどこに接点を求めればよいか、子どもの心の窓口にどのような筋道で結び付ければよいか、という有効な指導の可能性を探る面から子どもの実態を把握することが必要である」（金井、1996）と述べている。

道徳の概説書では、実態把握の視点をここまで踏み込んで記したものは少ない。ただ具体例の記載はなく、理念的であることが、この見方の広がりを限定的にしているようにもとらえられる。

Ⅴ．道徳科での実態把握

1、道徳授業でのとまどい

『学習指導要領解説 道徳編』では、「２ 道徳科の特質を生かした学習指導の展開」中に「学習指導過程を構想する」として、「ねらい、生徒の実態、教材の内容などを基に、授業の展開について考える。その際、生徒がどのように感じたり考えたりするのかどのような問題意識をもって学習に臨み、ねらいとする道徳的価値を理解し、自己を見つめ、多様な感じ方や考え方によって学び合うことができるのかを具体的に予想しながら、生徒が道徳的価値との関わりや、生徒同士、生徒と教師との議論の中で人間の真実やよりよく生きる意味について考えを深めることができるよう、それらが効果的になされるための授業全体の展開を構想する」とある。

授業中での生徒の活動を予想することで、学習指導過程の構想が可能となるとされている。それでは、その手だては、文部科学省による『生徒指導提要』で示されている総括的な生徒理解だけでよいのであろうか。「道徳科」の授業に生かすならば、道徳授業に合った実態把握の重要性が欠かせないはずである。

Ⅲ．2、⑷であげた合唱コンクールの例について再考してみよう。道徳授業の主題で「協力とは」もしくは「学級のきまりを乱すもの」を設定し、学級の一部生徒の委員会活動への消極的態度に対して苦情を述べている委員の作文を資料にして授業を計画するとする。

ここで「なぜ協力できないのだろうか」、「協力するにはどのようにすればよいのだろうか」と発問しても、生徒からは「その人の自覚の問題である」とか「自分の行為を反省すればよいのだ」と、回答を拒む姿勢の発言が得られるだけであろう。生徒は、消極的態度をとる事情やその言動を支えている意識を表には出してこない。道徳の授業において、生徒が他の生徒や教師を意識した発言を行うのは当然であり、自分自身をさらけ出すような発言は慎む。自分の感情は秘めて、とりあえず当たりさわりのない発言を繰り返し、その場をやり過ごそうとすることはしばしばみられることである。

道徳科の全面実施が間近に迫った中で、学級担任の多くは、発問が誘導的であってはならない、展開が教師主導型であってはならない、との意識を高くしている。しかし、生徒の意識に食い込む質問がなかなか浮かばないのも現実である。このようにして、道徳授業に向かう担任のとまどいは深まるのである。

2、内面的実態把握の現実性

毎回の道徳授業において、取り扱う主題に関する詳細な内面的実態把握を行うことは、必ずしも現実的ではないかも知れない。しかし、どのような主題を設定する場合でも、Ⅲ．2、⑵であげた授業の活動予測の４視点である「課題に対する態度」・「発言態度」・「発言内容」・「自

他に対する発言内容、態度」を念頭に踏まえると、どのタイプの生徒がどのような活動をするか大まかに見えてくるに違いない。

大松博文著『なせばなる』からとった「明かりの下の燭台」[4]という道徳資料を例に授業を考えてみよう。大松氏は東京オリンピックで金メダルを獲得した女子バレーボールチームの監督である。内容は、プレーヤーとして代表選手に招集された鈴木恵美子さんが、オリンピックの試合でコートに立つ夢を捨て、専任のマネージャーとして15人の選手の世話を４年間献身的に続けるというものである。

この資料に対して、「学級の全員合唱では一人ぐらいが歌わなくても完成度は変わらない」という意識をもつ生徒に、「鈴木さんが選手を断念したときの気持ちを考えよう」、「４年間もの間、自身が青春のすべてをかけたバレーボールをできなかった気持ちを考えよう」、「鈴木さんを支えてきたものは何だったのかをあげよう」という質問を投げかける。鈴木さんはバレーボール選手としては小柄であった。その自分が全国の数多くのプレーヤーの中からオリンピック選手に招集されたという自負は、誰よりも強かったはずである。鈴木さんが、悩みに悩み、考えに考えて選手の道を諦めるという苦しみを抱えつつ、その苦しみを誰にも漏らさず仕事を貫徹した心情は、余人には想像できないほどのものである。

授業の初めの段階で、仮に生徒が「鈴木さん自身が自分の意志で決断したことなので、自分には分からない」と逃げの姿勢の発言をしても、自分の考えをまとめ、他の生徒からの意見を聞く過程で、心の中では自分自身の日頃の言動と比較し思索を深めていくはずである。この過程で、「道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質」である「道徳的実践力」が養われていくと考える。

学級の大まかな雰囲気だけを生徒の実態とみて質問を構成すること、成り行きまかせで指名し回答させること、あるいは「このようにすべきだと考える」と担任が恣意的にまとめてしまうことなどは、生徒の主体的な学習姿勢を損なうことにつながる。道徳授業を行うのに、誰に何を発言させるのか、何を考えさせるのかという考えを担任が持つことが、授業の充実度を決めることになる。これは日常の授業の中で、生徒がその時々に示す考え方の変化や心情に観察することからできることであり、授業担当者であれば、すでに無意識的にやっていることである。それをさらに課題意識を高めて分析的かつ意識的に行うことが重要である。授業中や特別活動等で生徒がみせる言動からタイプを明らかにし、多様な学習活動を基に、複眼的に観察することで、実態把握はより確かなものになり、道徳授業を人間の真実やよりよく生きる意味について考えを深めるものに近づけていけるようになるであろう。

附属京都中学校の道徳授業に対する実態把握は、一見複雑で煩瑣にみえるが、道徳授業に向かう担任のとまどいに少なからず示唆を与えるものだと言える。日常の授業実践では、実態把握の全ての過程を踏まえなくても、表面的言動の内面に何があるのかを、意識することが重要であることを教えてくれる。

Ⅵ. おわりに

本論では、「道徳科」全面実施直前にもかかわらず、学習指導要領などで重視されている「実態」の内容や把握が、具体的に示されていないことに対して、過去の授業研究の事例から

参考となる考えを得ようとした。その事例としてあげたのは、附属京都中学校における1960年代の道徳に関する授業研究であった。同校では、生徒の表面的な行動面だけでなくその裏にある意識・感情・思考・欲求などを中心に内面的実態を追究するという研究を進めた。さらにそのことが、授業展開の中での生徒が考えたり発言したりする学習活動を予測することにつながり、道徳授業の深化をもたらすとした。

1960年代の附属京都中学校の道徳の授業研究には、これら以外にも、主題の設定、ねらいの定め方、資料の選び方、発問の仕方等と多岐にわたる内容がみられる。本論はその一部である内面的実態の把握を取り上げて簡単にまとめるような形にはなったが、「実態」を重視する意義は一定程度示せたと考えている。また、1960年代当時に進められた授業研究の理論的背景の一端にも触れることができたのではないかととらえている。

もう一つの研究の大きな柱であった実態把握に基づく生徒の学習活動の予測については、十分な整理とそれへの考察を行うことはできなかった。これも「道徳科」の実践に当たって、他の研究内容と同様に参考にできると思われるので今後の研究課題としたい。

なお本稿をまとめるに当たり、附属京都中学校に1968～1981年の間勤務され1977年からの４年間を同校教頭として授業研究を主導された清水弘氏から、当時の状況や実践の様子を詳しくうかがい、貴重な資料を提供していただいた。清水氏には感謝し篤くお礼を申し上げたい。

【注】

(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」に改めた。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」と改称した。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」と改称している。

(2) 「道徳科」実施を控え、例えば横山利弘・牧﨑幸夫監修（2015）『楽しく豊かな「道徳の時間」をつくる』（ミネルヴァ書房）、田沼茂樹（2016）『道徳科で育む21世紀型道徳力』（北樹出版）や、松本美奈・貝塚茂樹・西野真由美・合田哲雄編（2016）『特別の教科　道徳 Q＆A』（ミネルヴァ書房）など、数多くの関係書籍が出されている。前者は実践例を豊富にあげ道徳科の授業をいかに進めていくか丁寧に説く内容であり、後二者は道徳科の意義や考え方をまとめたものや基本的疑問に答えた内容になっている。

(3) 「生徒指導」と「生活指導」については、橋本雅子・岩田貢（2017）「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―」、『龍谷紀要』第38巻第２号において整理している。

(4) 「道徳の時間」に使用する数社の２・３学年用副読本に掲載されてきた資料である。出典は、大松博文（1964）『なせば成る！』（講談社）であり、各副読本により文章表現に若干の違いがみられる。

【参考文献】

橋本雅子・岩田貢（2017）「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―」、『龍谷紀要』第38巻第２号、pp. 189-205

生沼好之（1963）「授業を支える子どもの思考」、重松鷹泰・上田薫・八田昭平編著（1963）『授業分析の理論と実際』黎明書房所収、pp. 149-177

金井肇（1996）「必要性と可能性」、『道徳授業の基本構造理論』明治図書所収、pp. 48-51

京都教育大学付属京都中学校（1969）『研究集録　授業研究　第六集「道徳の授業はどうすればよいか（その二）―生徒の実態をふまえ、活動を予測した授業―」』昭和44年５月、pp. 3-31

京都教育大学附属京都中学校 中学校教育研究会（1972）『生徒理解にもとづく道徳時間の展開―基底指導案

集―』明治図書、pp. 5-53
宮坂哲文（1959）「子どもを具体的にとらえる」、『生活指導と道徳教育』明治図書所収、pp. 57-60
文部省（1965）「生徒理解」、『生徒指導の手びき』大蔵省印刷局、pp. 53-56
文部科学省（2010）『生徒指導提要』教育図書、p. 40
文部科学省 HP（2015a）『中学校学習指導要領（平成27年３月）』2017年５月７日取得、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1356251.htm
文部科学省 HP（2015b）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編（平成27年７月）』2017年５月７日取得、http: //www. mext. go. jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1356257_5.pdf
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』平凡社所収、pp. 149-150
斎藤喜博（1964）「授業の形態」、『斎藤喜博全集６　授業の展開・教育学のすすめ』国土社所収、1970、pp. 197-219
斎藤武次郎（1993）「ひとりひとりを知る」、『ひとり・ひとりを生かす道徳授業』酒井書店所収、pp. 28-64
坂本昇一（2003）「児童生徒理解」、今野喜清・新井郁男・児島邦宏編集代表『新版　学校教育辞典』所収、教育出版、pp. 459-460
重松鷹泰（1962）「子どもの考え方の把握と教育の役割―考え方を伸ばす教育―」、『児童心理』第16巻第３号第184号所収、pp. 1-16
吉澤良保（2006）『生徒理解のための教育的行動学―生徒指導と道徳教育―』日本文教出版、pp. 74-75