

「道徳の時間」の授業論にみる教師の指導性

小林万里子

「道徳の時間」成立後に提唱された授業論において、教師と子ども（たち）の関係がどのように語られてきたかを整理し、次第に教師の指導性が前景化する様相を描き出した。1958年ならびに1969・70年の学習指導要領および指導書では「道徳の時間」特設前から重視された「子どもに寄り添う」教師像に加えて「子どもとともに学ぶ」「子どもたちの関係をつくる」教師像が提示された。これらの教師像を前提としつつ、道徳授業論においては「子どもたちの学習の道筋をつくる」という教師の役割が強調されたことが明らかになった。

Keywords：道徳の時間，道徳授業論，教師の主体性，子どもの主体性

はじめに

近代的な大人－子ども関係を原型として成立した学校における教師－子ども（たち）関係は端的に「教える－教えられる」関係にとらえられる。だが一方で、子どもの主体性を尊重しようとする立場をとるなら、子どもはただ「教えられる」だけでなく「学ぶ」存在であることに重点が置かれる。学校における教育的関係を「主体－客体」関係ではなく「主体－主体」関係とみなし、それに基づく教育実践を展開することが奨励されるのである¹。

より具体的な場面として、子どもの生活体験や人間関係等への配慮が強く求められる学校での道徳授業に目を向けてみよう。『小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編』（2018年）では、道徳授業の基盤として「教師と児童の信頼関係や児童相互の人間関係を育て、一人一人が自分の感じ方や考え方を伸び伸びと表現することができる雰囲気」をつくることが求められる²。加えて、学習指導要領に示された道徳の内容は「教師と児童が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題である」と説明されている³。これらの記述から、道徳授業においては教師からの伝達が避けられ、「教える－教えられる」関係だけに収束しない教師－子ども関係のなかでの学習活動が希求されていると推測できる。

とはいえ、小・中学校の教育課程に「道徳の時間」

が設けられた1958年前後の議論を概観してみると、道徳授業に特化した教師像が描かれていたわけではなかった⁴。「道徳の時間」成立前後に提起された教師像には、学級や学校の雰囲気づくり、子どもの多面的かつ共感的な理解、教師のふるまいだけでなく真理への探究心や謙虚さが子どもに感化することなど、現在でも道徳授業に関わって多く指摘され求められる点が見られた。と同時に、子どもへの愛情や教師としての使命感、専門性などへの言及も散見され、総じて道徳教育や道徳授業に特化した教師像とは言いがたいものであった。

けれども「道徳の時間」の授業実践にまだ十分に組み込まれていない時期の議論では、実際の授業場面における教師と子ども（たち）との関わりに言及しえなかったことは否めない。そこで本稿では「道徳の時間」特設後、いわゆる「基本型」授業が確立するまでに提唱された道徳授業論の分析を通して、道徳授業における教師－子ども関係がどのように描かれてきたのかを明らかにしたい。以下ではまず、道徳授業論の前提とみなされる学習指導要領（指導書を含む）で提起された教師像を整理する。そのうえで、代表的な論者による「道徳の時間」の授業論の展開を追い、そこに描かれる教師像を浮かび上がらせて、道徳授業における教師の役割について若干の考察を加える。

1. 学習指導要領（指導書）にみる教師像

1958（昭和33）年の小学校学習指導要領（第3章第1節 道徳）には、道徳授業をおこなう教師に要請される態度が列記されていた。例えば「教師は、常に児童とともに人格の完成を目ざして進むという態度を持つ」ことが求められるとともに、授業成立の前提として「よい学級のふんい気を作ることが必要」と指摘された。授業に際しては「教師の一方的な教授や単なる徳目の解説に終ることのないようにしなければならない」一方で、「指導にあたっては、できるだけ児童の自主性を尊重するとともに、また教師の積極的な指導が必要」とも述べられている⁵。このような教師の姿勢についての言及は、次の改訂以降、学習指導要領のなかでは少なくなっていくが、その代わりに指導書（本稿では『小学校 道徳指導書』（1958年）、『中学校 道徳指導書』（同年）、『小学校指導書 道徳編』（1969年）、『中学校指導書 道徳編』（1970年）を取り上げる）に教師像に関わる記述がみられる。以下では指導書を主たる資料として、「道徳の時間」の指導にあたる教師の姿を浮かび上がらせていくこととする。

（1）指導内容のとらえ方—子どもとともに学ぶ教師

先述したように現行の学習指導要領解説において道徳の指導内容は教師と子どもにとって「共通の課題」と説明されている。このとらえ方は「道徳教育の内容は、教師も生徒もいっしょになって理想的な人間のあり方を追求しながら、われわれはいかに生きるべきかを、ともに考え、ともに語り合い、その実行に努めるための共通の課題である」と示した1958年の指導書に由来する⁶。このときの指導書にはより詳しく「道徳は外から与えるものではなくて、内から育てなくてはならないものである。人間の欲望や感情を理想に照してみずから律していくことは、きわめて困難な課題であり、人間がその生がいをかけて努力しなくてはならないことであるから、教師は、この共通目標に向かって、生徒とともに努め、ともに励み、ともに進むという基本的な原理をしっかりふまえていなくてはならない」と記されていた⁷。

このような道徳の内容のとらえ方に基づいて、子どもの道徳学習に資する指導方法は次のように描かれた。すなわち「道徳の時間における指導の方法としては、道徳教育の目標ないし内容をそのままの形で児童〔中：生徒〕の前に提供するのではなく、その発達段階に応じ、なるべく平易に、かつ具体的な生活場面の問題として取り上げ、いっしょに考え、ともに語り合い、〔中略〕児童〔中：生徒〕自身の

表現力を自発的にのびのびと発揮させる諸方法を活用して、日々の実践意欲、能力および態度を高めていかなければならない。そして、道徳の時間が、児童〔中：生徒〕にとって楽しいものとなり、次の時間が待ち遠しくなるような指導が望ましい⁸。道徳授業に際して教師は子どもたちと「ともに学ぶ」姿勢が求められたことが読み取れる。

（2）人間関係や信頼関係への注目

①学級担任による指導という原則—子どもに寄り添う教師

1958年の「道徳の時間」の特設に際して原則の一つとして示されたのは、小学校のみならず、教科担任制をとる中学校においても、学級担任が「道徳の時間」の指導をするということであった。なぜなら学級担任の教師は一人ひとりの子どもの実態や生活状況を把握しており、また、そうした子どもたちを学級としてまとめる役割を学級担任が担うからである。上記の「ともに学ぶ」教師像との関連で「道徳教育においては、常に教師と児童〔中：生徒〕がともに人格の完成を目ざして進むという態度がきわめてたいせつである。このことから、学級担任の教師が、道徳の時間の指導にあたるのが適切である」と指摘されてもいた⁹。子どもたちと「ともに学ぶ」ためには、日々の生活のなかで個々の実態把握に努め、「子どもに寄り添い」ながら学習指導を進めることが求められたと言える。

だが、こうした教師像は中学校では容易に受けとめられず、期待されたほど広まらなかったようである。次の学習指導要領改訂時には「中学校では教科担任制をたてまえとしているために、道徳の時間の指導も、専門の教師にまかしてはどうかという声が聞かれないでもない」ことが問題視されている。そのうえで「昭和33年以来の考え方を受け継いで、生徒の具体的生活や生活意識の実態を、比較的よく承知できる立場にある学級担任の教師の手をわずらわすことが、道徳の時間を設置した精神に沿うものである」と特設時の趣旨が強調された¹⁰。

同時に教科における指導に関して「安易な教科主義は、とかくその反面に、教師と生徒との人間的交流をなおざりにする事態を招きやすい。その結果が、生徒間の異常なまでの競争心や敵対関係を誘発することは容易に想像される場所であるが、これが、調和のとれた生徒の人間形成に、いかに好ましくない影響を与えるかは改めて指摘するまでもない」と学校の教育活動全体を通じた道徳教育の観点からの指摘もみられる¹¹。「子どもに寄り添う」教師像は全面主義の道徳教育を打ち出した教育課程審議会

「道徳教育振興に関する答申」(1951年)や文部省「道徳教育のための手引書要綱」(1951年)からみられるものであるが¹²、そうした教師像と教科指導における教師の姿とのギャップが広がり始めたことが推測できよう。

②道徳授業の基盤としての学級経営—子どもどうしの関係をつくる教師

教師と子どもとの関係だけでなく、子どもどうしの関係に教師が配慮することの重要性も1958年から指摘されていた。小・中学校ともに「児童〔中：生徒〕が学習に打ち込んで、それが能率的に進められるように留意することや、学級のふんい気や人間関係が自主性と協力のつり合いのとれた、和気に満ちたものであるように配慮することも、きわめて重要である」とされたのである¹³。この記述は「道徳の時間」とどまらず学習指導全般にあてはまることであると考えられる。

さらに道徳教育の観点から強調されるのは、「道徳の時間」での学習成果を発揮する場の一つとしての学級の雰囲気である。小学校に関しては「児童の生活の基礎的な場である学級に、道徳的規範を尊重する空気がみなぎっていなければ、指導の効果はあがらない」とされ¹⁴、中学校に関しては「一般に子どもが道徳的規範を尊重するのは、その規範が行われている集団に対する所属感を持ち、集団の成員に対する連帯感があるからである」と説明された¹⁵。そのために教師は「児童相互に相親しみ、相助け、相戒める態度を養い¹⁶、「愛情をもって公平に生徒に接し、教師と生徒および生徒相互が親愛の情を深めて、かれらの所属感と連帯感が高まるように努めなければならない」とされる¹⁷。「道徳性の望ましい発達をつちかうためには、まず児童と教師の間に良い人間関係をつくりだすとともに、道徳的問題について話し合い、実際場面で実行する機会を与えるように努めることが必要になる」という記述からは¹⁸、教師—子ども関係や子どもどうしの関係の構築に積極的に取り組むことが道徳授業の前提となり、また「道徳の時間」での学びが学級の風土や文化をつくりだすという循環が読み取れる。こうした考え方はその後も受け継がれ、現在では学級経営と道徳授業の相補性として重視されている¹⁹。

③道徳教育における「見習われ見習う関係」

子ども自身の生活や人間関係を基盤として道徳教育ならびに「道徳の時間」の指導をおこなうという基本的な姿勢をとりつつ、指導者としての教師に求められることについても指導書では言及されてい

る。小・中学校を通じて「道徳教育においては、常に教師と児童〔中：生徒〕がともに人格の完成を目ざして進むという態度がきわめてたいせつである。〔中略〕しかし、教師が児童〔中：生徒〕とともに進むといっても、その思索や行動を通して指導の立場に立つものであるから、道徳教育の効果을あげるためには、教師は児童〔中：生徒〕についての理解をいっそう深めるとともに、道徳や道徳教育について絶えず研修を積むことが必要である」²⁰。指導内容のとらえ方において「子どもとともに学ぶ」姿が打ち出されたことは先述したとおりだが、それに加えて子ども理解や教師自身の自己研鑽について指摘されたのである。ただし、これらは矛盾するものとして示されたのではない。「道徳の時間」における指導の基本的な方針のなかでは「児童の道徳性は、教師の権威や知識の単なる押しつけによって高められるものではない。教師自身の考え方、心構え、生活態度が重要である。教師は真剣に児童の問題に取り組み、ともに考えともに問題を解決していこうとするとともに、教師自身みずから高めようとする態度が必要である。要するにどのような指導の方法をとるにしても、それを取り上げる教師のあり方が、指導の効果と深い関係にあることを忘れてはならない」と並記されている²¹。

教師のあり方や教師—子ども関係について詳しく論じた『中学校指導書 道徳編』(1970年)では、学校における道徳教育の方法原理を扱った箇所では、教師と子どもとの関係が「見習われ見習う関係」とであると説明されている²²。ここでは、道徳教育は家庭や社会でもおこなわれることを確認したうえで、家庭や地域では「意図的、計画的に行なわれないところに、すなわち、いわばたくまずしておのづからの間になされるところに、その本領がある」とし、これは学校の教育活動全体を通じておこなわれる道徳教育にもあてはまる特徴であるとする。その際、「道徳教育の目ざすところが、人間を導いて、その人間らしいよさを発揮させるにあるという場合、教育される者が人間であることは言わずもがなとして、教育する主体もまた人間である。それも、多くの場合は、教育される者との関係で、面識の間がある年長者である」ことが確認される。そして「教える立場にある両親や年長者は、必ずしも多くを語らないし、また、多くを語ることが、必ずしもすぐれた教育効果を発揮するともかぎらない。多くを語らずとも、その具体的な生活場面における言動にして見習われるにふさわしいものであれば、こどもは知らず知らずこれにあやかるうとする」とし、この「見習われ見習う関係」は意図的かつ計画的な学校教育

においても「教育活動のいわば原型」であると説明される。このように道徳教育における教師－子ども間の「見習われ見習う関係」を強調しつつも、その直後に「多くの教師は、生徒が、教師自身の生き方を手本として、これを見習うことに、言い知れぬ気おくれと後ろめたさを感じないではいられないのではないか」と付け加えられる。こうした懸念に対しては「道徳教育の目ざすところは、いわゆる人格者をつくることではない。人間らしいよさを身につけて、他の人々との社会生活の中で、その人なりの持ち味を生かし、役割が果たせる人間が目ざされているのであって、このことからすれば、それを行なう教師に期待することも、けっして悟りすましたいわゆる人格者などではありえない。みずからにおいて足らざる点の多いことを自覚して、これを克服するために、まじめな努力を断念しない生き方を心がけることがたいせつなことであって、これが、生徒に教師を人間として信頼させる基本の要件」と主張される。道徳教育あるいは学校教育に限定されない「模範的な大人」としての教師像は全面主義の時期に由来するが²³、「道徳の時間」の教師像として再構成されたものと考えられる。

2. 道徳授業における教師の役割－「学習の道筋をつくる」教師像の前景化

(1) 生活指導的発想に基づく道徳授業

「道徳の時間」成立直後の授業の多くは、生活指導的発想のもとでおこなわれていた²⁴。宮田丈夫は当時の授業を以下の四つのタイプに分類して整理している²⁵。第一は「学級会（学級児童会）の延長の形で行なっているというタイプ」である。「道徳の時間」を時間割上に置くことを受け入れない場合、「道徳の時間」をどのように展開するかを構想せず、「従来行なわれてきた学級会をそのまま受け置きにしようとする」ことになったととらえられる。第二は「道徳の時間」を「生活指導的発想で消化しようとするタイプ」である。この立場は「道徳の時間」の設置に反対するものではないが、「道徳の時間」の特質に顧慮することなく、例えば「わたしたちの学級を明るくするには」どうしたらいいかなどを話し合っていた。以上の二つのタイプが大勢を占めたものの、第三に「社会科の発想で消化していこうとするタイプ」もみられた。例えば、社会科で実施した工場見学についての子どもの発表を受けて、教師が「分業」について教え、さらにそこから「協力」に関する指導へと進んでいくような授業が展開されたのである。そして第四に、学習指導要領に示された道徳の内容を指導することを教師は意識しながら

も、子どもたちには「きわめて楽しくなんでも言える時間にしていこうとする進め方」である。このタイプを宮田は「生活指導的発想と言うよりはむしろ、道徳教育的発想のニュアンスが強い」と評した。このように分類したうえで、宮田は「道徳の時間」特設直後の道徳授業にはさまざまな形態があったと結論づけるとともに、生活指導的な道徳授業の根底に流れる教育観として、「子どもの人間性に対する絶対的な信頼感」として表出された「ヒューマンリズムの思想」と、「問題をもち矛盾を含んでいる現実の生活の中で、子どもがその問題を切り開いていくという生活の過程そのものが大事」とする「リアリズムの主張」を指摘している²⁶。こうした教育観は道徳教育に限らず、当時は広く共有されていたものであるが、新たに設けられた「道徳の時間」の実践に際しても同じく教師の指導観を支えていたと言えよう。

(2) 生活主義的な道徳授業論

1958（昭和33）年に改訂された小学校学習指導要領が全面実施された1961（昭和36）年〔中学校は1962（昭和37）年〕以降は、道徳授業は次第に生活主義的道徳授業になっていった。その背景としては、「道徳の時間」と学級（会）活動の特質を明らかにし、両者を関連づけることに関心が集まったことが挙げられる。とともに、宮田が指摘したとおり、修身（科）教育の徳目主義への批判もあっただろう²⁷。子どもに教えるべき徳目を基点とする修身科との明確な相違点として、子どもの実際の生活や子どもの生活のなかで生じる問題を積極的に取り上げようとしたのである。

この時期の代表的な論者の一人として勝部真長が挙げられる。勝部は「道徳の時間」の特設に向けて具体的かつ実質的な議論が展開された1957（昭和32）年の教育課程審議会委員を務めた人物である。日本道徳教育学会の初代会長となり「道徳の時間」の意義を強く主張したことで知られる²⁸。

勝部によれば、道徳教育は習慣化、内面化、社会化（実践化、集団化）という三段階で進行する²⁹。習慣化とは「社会生活の基本的な行動様式を身につけさせること」であり、「他律的に、先生や両親から教えられた通りに行動すること」である。この習慣を「真の道徳」とするには、「正邪善悪の判断を訓練し、心情の裏づけをはかり、創意くふうをはかってよいこと正しいことを実現するための方法・技術を考えだし、そうすることによって個性や創造力を伸ばしていく」必要がある。「なぜ、そうしなければいけないか」を理解し納得する内面化を経ること

で、はじめて自覚が生じるのである。とはいえ、「人は必ずしもそのわかっていることを実行するとはかぎらない」。「よいこと、正しいこととわかっているながら、なかなか実行に移せないのは、しくみや方法のくふうがたりない」からであり、「集団、グループ、仲間をつくって、よい仕事、正しい事の実行につとめる」よう指導していくこととなる。このうち習慣化と社会化は日常生活のなかでおこなわれるが、「平素、各教科や特活や行事において、くり返しなされている習慣化や生活指導や仲間づくりや、学級づくりの、意味・理由・根拠を、掘り下げて考えてみる時間、『なぜそうするか』そのための方法やしくみをくふうしてみる時間」として「道徳の時間」を位置づけた。

勝部によれば「道徳の時間」の指導は「①身近な生活の諸問題をとりあげ、②それを読み物（古典・伝記・文学作品・生活作文など）の利用によって媒介させ、より広い共通理解の場に深め、一般化し、③教師の説話によってまとめてゆく」という流れで進められる³⁰。その際、「実際の子供の生活の中に起ってこないものでも読みものを利用したり、あるいは紙芝居だとか、スライド、劇とか言ったものを取り入れることによってある場面を設定し其の場面に子供を追いやることによって、直接の経験ではないけれども一種の間接経験」となる³¹。子どもの想像力を活かしながら、「なんでもいえる」「差別のない学級」のなかで「みんなで考えて、よりよい行動のしかたをさがしだす集団思考」を進めていくとされた³²。

修身科に逆行させないための指導の留意点として勝部が重視したのが、子どもたちに理由を考えさせること、複数の価値（よいこと）を提示して子どもたちに選ばせること、そして、教科指導とは異なる教師の立場であった。「道徳の時間」において教師は「道徳を教えるというよりはむしろ生徒と共に生活を見つめ、共に悩み共に考えそして道を求めて実践して行こう」とすることが重要とされた³³。勝部自身は、こうした姿勢は当時の社会状況のなかでの大人のあり方として描かれたととらえていた³⁴。が、教科指導における教師の立場との相違が強調されており、学習指導要領や指導書に示された「子どもに寄り添う教師」像との近似性が看取される。

（3）価値主義的な道徳授業論

1963（昭和38）年7月11日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」を契機として、道徳授業のスタイルは読み物資料を用いたものへと転換した。というのも、この答申では

道徳教育の現状の問題点の一つとして「教師のうちには、[中略]いわゆる生活指導のみをもって足れりとするなど道徳教育の本質を理解していない意見もあり、道徳の指導について熱意に乏しく自信と勇気を欠いている者も認められる」ことが挙げられた³⁵。そのうえで、今後の充実方策として「教師が道徳の指導を有効適切に進めることができるように、教師用の指導資料をできるだけ豊富に提供する必要があること」や「道徳的な判断力や心情を養い、実践的な意欲を培うために、児童生徒にとって適切な道徳の読み物資料の使用が望ましい」ことが示された³⁶。これを受けて文部省では1964（昭和39）年以降、『道徳の指導資料』を作成し、全国の小・中学校に無償配布した³⁷。こうした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が広まり、現在、基本型ないし一般型と称される授業スタイルが築きあげられていった。その推進役として大きな役割を果たしたのが、当時、文部省で教科調査官を務めていた井上治郎（中学校担当）と青木孝頼（小学校担当）であった。

①資料即生活論

井上は「資料で教える」のではなく「資料を教える」ことを主張して資料即生活論を提唱した。その第一の理由は、「資料で教える」授業は「道徳の授業は〈徳目を教える〉ものだとする考えに帰着せざるをえない」ことであった³⁸。換言すれば、「修身科時代の道徳教育ならいざ知らず、今日の、いわゆる価値観の多様化の状況」のなかで「あれこれの道徳的価値とか徳目とかを教える授業になることに対する、強い拒否的な姿勢」を示すために「資料を教える」ことを主張したのである³⁹。井上が「資料を教える」ことにこだわった第二の理由は、道徳授業で用いる資料に対する「きびしい批判の目を、おおかたの教師にもってもら」うとともに「〈資料は自前で〉の心意気を、学級を担任するほどの教師にはもってもらいたい」との願いがあったとされる⁴⁰。

井上によれば「道徳の時間」に用いる資料は「特殊具体の状況における、特殊具体の人間の生きた姿を、さながらに描きだしたもの」でなければならない。また、資料に不可欠な要件として「同質性」が挙げられる。同質性とは、「子どもたちが主人公の立場になって考えたとき、自分もこうした状況下においてなら、この主人公と大同小異のことを考えたとき、やったりしかねないと思える節が、多かれ少なかれ含まれている」ことである⁴¹。そうした資料を「お互いが率直にものを言いあう集団風土の成立している学級集団」に提示すれば、「たとえ教師はそ

の場に居あわせなくとも、〈期せずして〉話題の主人公をめぐる子どもたちのやりとりが刺激される」はずである⁴²。子どもたちが示す批判的な意見、弁護的な意見あるいは賞賛的な意見を受けとめる教師は、一人ひとりの意見や感想の背景や根拠の違いをとらえて、それぞれに発言の機会を与えたり、反対意見の子どもを促したりする。話し合いを通じて「出発点における子どもたちそれぞれの意見、すなわち〈初発の感想〉は、一步一步、より深く主人公の立場にコミットした意見、換言すれば、自分たちの生活および生活意識を、主人公のそれにダブらせた結果の意見へと転化」していく⁴³。このような道徳授業は「なかまとの対話」、「資料の主人公との対話」のみならず「自分との自己内対話」を促すものであり、それによって「一歩退いて自己の言動を吟味する道徳的思考力」が定着すると考えられたのである⁴⁴。そのため、井上の主張する道徳授業の展開には、発問がない。勝部が提示したような導入段階での生活体験の想起や終末段階での生活との関連づけもない。授業は資料をめぐる子どもたち相互のやりとりによって進むのであり、授業における教師の役割は子どもたちの話し合いの「組織者」となることに特化される⁴⁵。

授業展開の柱となる発問を教師が準備しないことに焦点を当てれば、資料即生活論に基づく道徳授業における教師の役割は少ない。だが、子どもたちの発言の意図を汲み、発言の機会や順序をコントロールする立場が教師に任されている点を取り上げると、話し合いの「組織者」である教師の存在は、授業展開上、欠かせないものとなる。子どもたちとの「同質性」を有する資料を選択して提示し、それに触発されて出される子どもたちの発言をもとに話し合いを「組織化」する役割を担うことによって、教師は道徳授業の進行に不可欠な存在となる。と同時に、子どもたちが「率直にものを言いあう集団風土」を成立させるための指導を推進するのは学級担任であり、授業成立の前提としての学級経営を担う教師の役割も重視されていることが看取できる。

②価値の一般化論

井上と同様に青木も調査官の立場から「初心者にも道徳授業を行いやすくするための枠組みを考え」て提唱することに尽力した⁴⁶。青木は「道徳の時間」が設置された意義を「いわゆる生活指導を通しての道徳教育や、全教育活動における道徳教育では期待することが困難であると考えられる計画的、発展的な道徳的価値についての指導を果そうとするところ」に見出していた⁴⁷。青木によれば生活指導は「児

童・生徒の日常生活における個々の現象面の問題に対する直接的指導」を意味する⁴⁸。これに対して道徳授業では「一定の価値が優先」され、「指導を意図する一定の価値への展開だけが要求される」ことや「素材として取りあげた現象面の問題に対する直接的な指導の効果を期待しない」ことを特質とする⁴⁹。青木が示した具体例に即して言えば、「学級の掃除の問題」が生じるのは「整理・整頓・環境美化」「きまりの尊重」「勤労の意義」といった価値が子どもたちの身につけていないことに起因する。このとき、生活指導においては「学級の掃除の問題」に気づかせ、問題の原因について話し合わせながら指導し、「整理・整頓・環境美化」や「きまりの尊重」などの価値を自覚させ、問題解決の方法や今後の行為について理解させ、納得させようとする。だが、こうした現象面の問題は他にも無数に存在するし、それらのすべてを取り上げて、ていねいに指導することは不可能である。結局、緊急度の高い問題だけが指導の対象となる。しかし、これらの無数の問題は、原因としての道徳的価値と必ず結びついている。例えば「きまりの尊重」という道徳的価値は「学級の掃除の問題」だけでなく「学級文庫の使い方の問題」や「廊下歩行の問題」にもあてはまる⁵⁰。様々な問題の原因となる道徳的価値が、学習指導要領の内容として示されている。「道徳の時間」では「有限のものとして分類された道徳的価値を指導のねらいとして」展開される場所に、その意義があるというのである⁵¹。このように道徳授業を特徴づけたうえで、青木は「道徳の時間」の指導において「ねらいとする一定の価値の本質を価値として子どもたちに把握させ、体得させること」を重視し、これを「価値の一般化」と呼んだ⁵²。

青木は全国の小学校で広く用いられている指導過程を検討し、共通する問題点などを整理した⁵³。それらをもとに1968(昭和43)年に提唱されたのが「道徳指導の基本過程」である⁵⁴。「道徳指導の基本過程」は1時間の道徳授業を導入、展開前段、展開後段、終末に分けて、それぞれの役割を明示したものである。それによれば、まず導入段階では、短時間でねらいとする価値に興味・関心を向ける。というのも、中心資料(教材)の大半はねらいとする価値以外の価値も含まれており、展開段階で焦点を絞った話し合いをおこなうには導入での方向づけが必要となる。なお、導入のあり方として、「学習意欲の喚起、動機づけ」、資料の背景や登場人物の整理など「中心資料についての解説」を導入としておこなうこともある⁵⁵。続く展開前段では中心資料を用いるが、その際、資料のあらすじを追うことは最小限にとどめ、

「ねらいとする価値についての理解・判断・心情に気づかせ、考えさせ、感じとらせる発問に集中」することが重要となる。ここでの価値把握は「特定の場面・条件のもとでの特定主人公の行為に関してなされる」ものであるため、展開後段で「自分自身の現在あるいは将来の生活において、ねらいとする価値がどのように実現されるかを追求・把握させる」こととなる⁵⁶。終末段階では「ただちに行動化させよう」と意図することは避け、「特定場面・特定条件に限定されない」「実践への意欲づけ」をしたり、子どもに感想を述べさせたりする⁵⁷。

青木はこの「道徳指導の基本過程」を補完するため、1975（昭和50）年からは展開前段に用いる「道徳資料の活用類型」を示した⁵⁸。青木が指導的立場で関わった全国道徳特別活動研究会などでも、例えば、展開後段の発問に関わる「価値の一般化の発問類型」や、子どもの実態把握や評価のための「価値観の四類型」が提唱され、共同研究が推進された⁵⁹。こうした「類型」の研究は、道徳授業のバリエーションを可視化するとともに、教師が授業づくりに創意工夫を加えることを企図したものであった。だが、あらかじめ教師の「手立て」とみなされることにより、教師主導型の授業構想につながりやすいものでもあった。つまり、授業における子どもたちの学習がどのように進行するかは、教師の発問によって決定づけられたのである。

（4）新価値主義的道徳授業論

以上のような「道徳の時間」特設後の授業論の系譜を描いた宮田丈夫は次のように評価する。生活主義（ないし問題主義）的な道徳授業は、修身科教育ならびに徳目主義への徹底した批判を具現化したものであった。学習指導要領に示された道徳の内容は「子どもに教えるべき内容」ではなく「道徳問題を解決する一つの着眼」ととらえられ、「道徳教育と生活指導の媒介をするものが学級（会）活動であるという考え方、認識と実践の断層をどのように処理するか」ということの研究と実践」が展開されていた⁶⁰。その後、読み物資料を用いた道徳授業が推奨されるようになり、価値主義的な道徳授業へと転換する。「道徳価値ないし徳目を理解させるということが、道徳時間でめざされることになり、その道徳価値を理解させるに適切な資料が選ばれるというようになってきた」のである⁶¹。宮田によれば、これは子どもの「道徳的判断力というよりはむしろ、道徳的心情」の育成を重視することを意味し、その結果、生活主義的な道徳授業で多く用いられた葛藤教材に代わって感動教材が重視されるようになった⁶²。

このように概観したうえで宮田は「新しい授業」は「生活主義（問題主義）的発想と価値主義的発想の止揚された新価値主義（新生活主義といってもよい）的発想でもって進められるべきものであり、具体的には、生活と価値の統一を志向して行なわれるべきものである」と主張する⁶³。その特質としては以下の3点が挙げられている⁶⁴。

第一は「生活と価値の統一」である。生活主義のように問題解決に、価値主義のように価値理解に偏るのではなく「問題解決を通路として価値を理解させる」指導をおこなうことが求められる。また、ここでいう問題とは、子どもが生活のなかで直面し、未解決のものであり、そうした子どもの実態に即した主題の設定が重要となる。

第二は、授業構成における「『生活－資料－生活』の方式」である。具体的な生活経験から問題を掘り起こし、問題解決の過程で資料を扱い、問題解決を通して価値を理解した後、自分たちの生活に返すという流れで授業を進める。これが原型となるが、「生活－資料」や「資料－生活」、「生活」、「資料」といった流れが認められないわけではない。授業構成を型にはめることに対して抑制的な姿勢がうかがえる。

第三は「事前指導と事後指導を生かす指導過程」である。授業者にとって負担になることではあるが、「生活に生きてはたらく道徳価値を子どもの身につけることは必定」であるため、実践指導にまで配慮することが求められる。

これまで展開されてきたさまざまな指導過程を参照しつつ、宮田が示した「新しい指導過程の原型」は次のような4段階から成る。まず、子どもたちの生活現実あるいは資料のなかから「問題把握」をおこなう。そして「道徳価値直観」の段階では、資料においてどのような価値が実現されているか、あるいはされていないかを感知させるために、主人公の行為についての感想などを問う。ここで直感的に把握されたものは仮説であるため、次の「道徳価値把握」の段階では、それが本質的で適確なものであったかを確認するために、論理的に分析し、判断の根拠を追求する話合いをおこなう。話合いのなかで道徳的価値が主人公を動かした道徳的価値が判然とし、ねらいが一応、達成される。資料に描かれた特定の場面で特定の価値を実現する方法は理解できたので、最後の「価値生活化」の段階では、その価値を実現する場をできるだけ多く取り上げて、今後の生活に結びつける⁶⁵。

このように道徳授業の進め方を提示するのと並行して、宮田は授業における教師と子どもの主体性の問題にも言及している。宮田によれば「道徳授業は、

教師の主体性と子どもの主体性の対決によって行なわれると考えるべき」ものである⁶⁶。道徳授業における子どもの主体性は「道徳価値を学びとろうとする意欲の強」さや道徳授業で学んだことを「現実生きてはたら」かせようとするところに求められる。授業中には「教材に意欲的に取りつき、それをわが物にし、時には味読して、その中から道徳価値を把握」したり「教師から動かされるというのではなく、自発的、自主的に学習活動を展開」したりする。「『自分はいこう考える』という姿勢で学習を進める」ことが、道徳授業における子どもの主体性ととらえられる⁶⁷。

一方、道徳授業における教師の主体性に含意されることとして、まず一つには「一人ひとりの教師には道徳的価値観が確立していなければならない」。ただ、それは「子どもに強制すべきものではなく、「教師の腹がまえとしてもつべきもの」とされる。教師の道徳的価値観が確立していれば「指導への意欲も沸き、その指導力にも活力を増すようになる」からである⁶⁸。教師の主体性が問われる場面として二つめに挙げられるのは、子ども理解である。「子どもの道徳意識とか、認識と実践の断層についても、十分心得ていなければならない」からである⁶⁹。三つめに挙げられるのは教師の指導技術である。これは授業全般に言えることであるが「授業の指導過程をどのように組み込むか、教師はどのように発問をし、また子どもの発言をどのように処理するか」を構想することが教師に求められる⁷⁰。青木と同様に授業進行における教師の指導性が重視されたことが読み取れる。

おわりに

学習指導要領および指導書に示された教師像は「子どもとともに学ぶ」「子どもに寄り添う」といった、子ども（たち）との接し方や教師としての心がまえから導出されたものであった。また、中学校においても学級担任が「道徳の時間」の指導を担当することが原則として掲げられたため、学級経営との関連が強調されて「子どもどうしの関係をつくる」教師の役割も打ち出された。

これらの教師像を前提としつつ、「道徳の時間」の指導を具体的に構想する授業論では、教師の役割は授業の展開に即して描き出されることとなる。例えば、子どもたちが主体的に学習活動に取り組めるよう、子どもたちの思考を促す教材を選択すること。子どもの発言をつないだり論点を示したりすること。ねらいとする道徳的価値にフォーカスするように学習指導を展開すること。授業前・授業後の子

もの生活と学習内容との関連づけに配慮することなど、それぞれの論者が想定する道徳授業のあり方に応じて様々な役割が期待されたのである。

道徳授業のなかで教師が果たす役割は、「基本型」授業スタイルへと仕立て上げられるなかで、スムーズな授業進行のための「手立て」として整理された。そして「子どもたちの学習の道筋をつくる」教師像を前景化させていったと考えられる。だが、本稿で明らかにしたように、この教師像は「道徳の時間」特設時からの「子どもとともに学ぶ」教師が授業中にどのようにふるまうかを具現化する過程で浮かび上がったものである。そのため、道徳授業に関わって示された「子どもに寄り添う」「子どもとともに学ぶ」「子どもどうしの関係をつくる」「子どもの学習の道筋をつくる」といった教師像を、複層的にとらえることが重要であろう。

註

- ¹ 小川哲哉・上地完治・小林万里子「学校における教育的関係の編み直し—道徳教育における教師の立ち位置に着目して」、坂越正樹（監修）／山名淳・丸山恭司（編著）『教育的関係の解釈学』東信堂、2019年所収、191頁。
- ² 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』2018年、78頁。
- ³ 同上、22頁。
- ⁴ 詳細については以下を参照。小林万里子「『道徳の時間』成立期における教育的関係をめぐる論議」、『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第168号、2018年所収、39-48頁。
- ⁵ 文部省『小学校 道徳指導書』1958年、103頁。中学校に関しては、「生徒の道徳性は（中略）いろいろな場との関連において形成されるものであることを常に念頭におくこと、「生徒の道徳性形成に関係のある（中略）資料を収集・整理し、これを活用すること」、「深い愛情をもって公平に生徒に接し、できるだけ許容的な態度で、気長に生徒の道徳的な自覚を育てる」こと、「生徒が悪や低俗な行為に引きずられ、望ましい転換がなかなか起らないような場合には、適時に適切な積極的指導を与えること」などを教師に求めている（文部省『中学校 道徳指導書』1958年、65頁）。
- ⁶ 文部省『中学校 道徳指導書』1958年、24-25頁。
- ⁷ 同上、25頁。
- ⁸ 文部省『小学校 道徳指導書』1958年、6頁。文部省『中学校 道徳指導書』1958年、7頁。
- ⁹ 文部省『小学校 道徳指導書』1958年、2頁。文部

- 省『中学校 道徳指導書』1958年，2頁。
- ¹⁰ 文部省『中学校指導書 道徳編』1970年，7頁。
- ¹¹ 同上，24頁。
- ¹² 小林『「道徳の時間」成立期における教育的関係をめぐる論議』，40頁。
- ¹³ 文部省『小学校 道徳指導書』1958年，12頁。文部省『中学校 道徳指導書』1958年，13頁。
- ¹⁴ 文部省『小学校 道徳指導書』1958年，24頁。
- ¹⁵ 文部省『中学校 道徳指導書』1958年，27-28頁。
- ¹⁶ 文部省『小学校 道徳指導書』1958年，24頁。
- ¹⁷ 文部省『中学校 道徳指導書』1958年，28頁。
- ¹⁸ 文部省『小学校指導書 道徳編』1969年，58-59頁。
- ¹⁹ 例えば以下を参照。文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』2018年，78頁。文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』2018年，76頁。
- ²⁰ 文部省『小学校 道徳指導書』1958年，2頁。文部省『中学校 道徳指導書』1958年，2頁。
- ²¹ 文部省『小学校 道徳指導書』1958年，22頁。
- ²² 文部省『中学校指導書 道徳編』1970年，29-31頁。
- ²³ 小林『「道徳の時間」成立期における教育的関係をめぐる論議』，43頁。
- ²⁴ 宮田丈夫（編著）『生活と価値の統一をめざす道徳授業の創造』新光閣書店，1975年，9頁。本稿では、「道徳の時間」特設から1970年代までの議論の展開を「生活指導主義的道徳授業」，「生活主義的道徳授業」，「価値主義的道徳授業」，「新価値主義的道徳授業」という流れで整理した宮田丈夫の枠組みに依拠する。宮田は「新価値主義的道徳授業」を提唱した人物であるため，自らの授業論を意味づけるために「道徳の時間」成立以降の授業論を整理したととらえることもできる。しかしながら，宮田は「研究と実践の足取りを辿ってみることを重視し，自覚的に議論の「交通整理」をおこなっていた（同上，1頁）。この姿勢は，宮田が教育学の理論－実践問題に関する考察から提示した「実践教育学」という立場にも看取される。だからこそ現代に至るまで戦後道徳授業論・実践史の通説とみなされていると考えられる（例えば，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，247頁を参照）。そのため本稿でも，一人の同時代人の解釈ないし証言ではあるものの，宮田の枠組みに沿うこととした。なお，宮田自身は各授業論を代表する論者を挙げてはいないが，本稿では適宜，代表的な論者を取り上げる。
- ²⁵ 宮田丈夫『教育の現代化と道徳教育』明治図書，1968年，11-12頁。
- ²⁶ 同上，12-13頁。
- ²⁷ 同上，14-15頁。
- ²⁸ 押谷由夫『「道徳の時間」成立過程に関する研究－道徳教育の新たな展開』東洋館出版社，2001年，172頁。なお，勝部本人は「道徳の時間」について「わが国の教育を大局的にいて，プラスするものか，マイナスに働くものか，反省してみればつねに不安はつきまとう」と述べている。「道徳の時間」を推進するためには生活指導の研究を併行させる必要があると考えて，沢田慶輔や井坂行男とともに1960（昭和35）年3月に生活指導研究連盟を結成して，毎月，生活指導や教育相談について研究会を開催したり月刊誌『人間形成』を刊行したりしてきたという（勝部真長『道徳指導の基礎理論』（日本教図，1967年）のまえがき（頁数なし），貝塚茂樹（監修）『戦後道徳教育文献資料集 第Ⅲ期 36』日本図書センター，2004年所収を参照）。
- ²⁹ 勝部真長『道徳指導の基礎理論』（日本教図，1967年）＝貝塚（監）『戦後道徳教育文献資料集 第Ⅲ期 36』，111-113頁。
- ³⁰ 同上，77頁。
- ³¹ 同上，38頁。
- ³² 同上，171-172頁。
- ³³ 同上，52頁。
- ³⁴ 同上，54頁。
- ³⁵ 教育課程審議会「学校における道徳教育の充実方策について」（1963年7月11日），貝塚茂樹（監修）『戦後道徳教育文献資料集 第Ⅱ期 17』日本図書センター，2004年所収（頁数なし）。
- ³⁶ 同上。
- ³⁷ 3年間にわたって，小学校1学年用から中学校3学年用までの全27冊（各学年につき第1集～第3集）が作成された。この後も随時，文部省および文部科学省は各種指導資料を作成し配布している。また，1965（昭和40）年1月30日には「道徳の読み物資料について」と題する通知（文初初第85号）およびその別紙「道徳の読み物資料の具備すべき要件」が出された（詳細については，現代道徳教育研究会（編）『道徳教育の授業理論－十大主張とその展開－』明治図書，1981年，10-11頁を参照）。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。
- ³⁸ 井上治郎「資料即生活論とその展開」，現代道徳教育研究会（編）『道徳教育の授業理論』所収，15頁。

- ³⁹ 同上, 16頁。
- ⁴⁰ 同上。
- ⁴¹ 同上, 22頁。
- ⁴² 同上, 16-17頁。
- ⁴³ 同上, 23頁。
- ⁴⁴ 同上, 24頁。
- ⁴⁵ 同上, 22頁。ここで井上は, コールバーグのモラルジレンマ授業との類似点を挙げながら持論を展開しているが, コールバーグが教師を単なる「促進者」とした点には不満を表し, 子どもどうしの話合いの「組織者」となることを主張した。
- ⁴⁶ 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, 261頁。
- ⁴⁷ 青木孝頼「学校における道徳指導の限界」, 青木孝頼ほか(編)『道徳教育の進路』酒井書店, 1969年所収, 119頁。= 貝塚茂樹(監修)『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第Ⅲ期 戦後道徳教育の停滞と再生 第14巻 道徳教育の課題と授業論をめぐる論争』日本図書センター, 2015年, 539頁。
- ⁴⁸ 同上, 120頁。
- ⁴⁹ 青木孝頼(編著)『道徳価値の一般化』明治図書, 1966年, 14頁。
- ⁵⁰ 同上, 14-17頁。
- ⁵¹ 青木「学校における道徳指導の限界」, 124頁。= 貝塚(監)『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第Ⅲ期 第14巻』, 544頁。青木によれば, こうした特質は「道徳の時間」の限界を示すことにもなる。すなわち, ねらいとする「一定の道徳的価値の指導という特質は, 道徳的行為そのものの指導を期待できないという限界を意味」するし, 「長期にわたる指導という特質は, 指導の即効性を期待できないという限界を意味」する。けれども, 「指導の即効性も期待できる場所の道徳的行為そのものの指導」が, 学校での日常的な生活指導や家庭・社会における道徳教育において十全におこなわれていれば, 道徳的態度の育成をめざす道徳の時間の特質が生かされると青木は主張した(同上, 119-120頁。= 同上, 539-540頁)。
- ⁵² 青木(編著)『道徳価値の一般化』, 22頁。
- ⁵³ 同上, 2頁。
- ⁵⁴ 青木孝頼(編著)『導入・展開・終末』明治図書, 1968年, 121頁。ここでは割愛したが, 青木が示した基本過程には「構成手順」の列も設けられている。なお, 永田繁雄によれば, 青木が自らの授業論を「基本過程」として明示したのはこの時が最初である。詳細については, 行安／廣川(編)『戦後道徳教育を築いた人々と21世紀の課題』, 259頁を参照。
- ⁵⁵ 青木(編著)『導入・展開・終末』, 119-120頁。
- ⁵⁶ 同上, 118頁。
- ⁵⁷ 同上, 120-121頁。
- ⁵⁸ 展開前段の「道徳資料活用の四類型」が初めて示されたのは, 1975(昭和50)年に福井県で開催された全国小学校道徳教育研究大会においてであった。全国道徳特別活動研究会『道徳・特別活動の本質－青木理論とその実践－』文溪堂, 2012年, 19頁を参照。
- ⁵⁹ 詳細については, 同上, 26-27頁ならびに64-73頁を参照。
- ⁶⁰ 宮田丈夫『宮田丈夫著作選集 I (道徳編)』ぎょうせい, 1975年, 96-97頁。
- ⁶¹ 同上, 99頁。
- ⁶² 同上, 100頁。
- ⁶³ 宮田(編著)『生活と価値の統一をめざす道徳授業の創造』, 14頁。
- ⁶⁴ 宮田丈夫「新価値主義的道徳授業論とその展開」, 現代道徳教育研究会(編)『道徳教育の授業理論』所収, 103-106頁。
- ⁶⁵ 宮田『宮田丈夫著作選集 I (道徳編)』, 206-208頁。なお, 同書の別のところでは, 内面的自覚を深める道徳授業の段階として, 「感得化・覚醒化→共感化→深化→態度化」というプロセスも示されている(169頁)。
- ⁶⁶ 宮田丈夫『教育の現代化と道徳教育』カタログ社, 1968年, 107頁。
- ⁶⁷ 同上, 108-109頁。
- ⁶⁸ 同上, 107頁。
- ⁶⁹ 同上。
- ⁷⁰ 同上, 108頁。

付記

本稿はJSPS 科研費(17K04874)の助成を受けた研究成果の一部である。