

戦後日本道徳教育史の系譜からみた 「総合単元的道徳学習」の特質

—— 生活主義と価値主義における相補性の解明を中心に ——

打越正貴*

(2024年3月6日受理)

Characteristics of “moral learning as a synthetic unit of the child subjects” in the history of Japanese moral education policy: approach to the complementarity between experience and moral value

Masaki UCHIKOSHI

キーワード: 特別の教科 道徳, 道徳の時間, 総合単元的道徳学習, 生活主義, 価値主義

戦後当初主流であった子どもの生活経験の活用を目指す教育観を「生活主義」、その後主流となった道徳的価値の理解を重視する教育観を「価値主義」とするならば、道徳特設以後保持された道徳授業の理論的基盤は、1950年代末から60年代初頭にかけての「生活主義」の重視、1960年代初頭における「生活主義」から「価値主義」への重心の移動、1960年代中葉から70年代末にかけてなされた「価値主義」の下における両者の課題の抽出、以上三つに区別できる。

だが、道徳特設以後の時期と比べて、現況、両者間の緊張関係を自覚的に把握する向きが見受けられない。そこで本論文では、双方の間に生じた対立・論争の整理を1990年代半ばに構想された「総合単元的道徳学習」によって試みた。第一に、戦後日本道徳教育史における生活主義と価値主義の系譜を辿り、双方に関する課題の抽出を行った。続いて第二に、「総合単元的道徳学習」を取り上げ、その基盤が生活主義と価値主義の相補性にあるものであることを把握した。

1. 問題の所在

2015(平成27)年に学習指導要領一部改訂を経て新設された「特別の教科 道徳」(以下、「道徳科」)では、それまで行われていた「道徳の時間」から大きく内容が改められた。なかでも指導方法の変更や評価の実施が注目を集めてきたが、ここで本論文が取り上げたいのは、今般の改訂において“価値に関する理解”が重視された点である。改めて引用するのは憚られるが、以下の通り、道徳科の「目標」を参照しておく(傍点は筆者による)¹⁾。

*茨城大学大学院教育学研究科

第1章総則の第1の2に示す道德教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德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、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

傍点を付した箇所末尾に用いられた「…を基に」という語の意味を踏まえると、「道德的諸価値についての理解」が、新たな指導観と指導方法に基づく道德科授業の前提として位置づけられていることが確認できるのではないだろうか²⁾。

このような記載内容の変更が道德授業の転換点となり得るものであることは、学習指導要領の系譜を辿ることで明らかとなる。今般示された「道德的諸価値についての理解を基に」という文言のように、道德的価値が道德授業の成立基盤を構成する要素として明示された例は見られないからである。もっとも、「価値」という語に関しては、2008（平成20）年改訂学習指導要領及びその一つ前の1998（平成10）年改訂学習指導要領の「目標」にも認められはする。だがそれは、その末尾に示された「道德的価値の自覚」という言い回しに用いられたものとして、「道德の時間」の学習の“成果”という位置づけにあった³⁾。このことを踏まえるならば、今般の改訂のように、道德的価値が道德授業成立の“前提”ないし“必要条件”として強調されたことは、過去の道德授業像と一線を画すものと言えるのである。

そのように道德的価値の理解が重視されることになった背景には種々の理由があろうが、やはり最も重視すべきは、「主体的・対話的で深い学び」という学校教育を通底する教育観が掲げられたことにある⁴⁾。とりわけ資質・能力の獲得に重きが置かれたことは、道德科の授業を道德読み物教材や体験的な活動等いずれの形で構成するにしても、個々の授業の学びが具体的な事例・体験を超えて一般化されたものとして子どもの中に結実しなければならぬことをより強く示唆する。学習指導要領に示された内容項目は、「友情」や「誠実」といった道德的価値を含むものとして、まさにその一般化の表れとみなすことができる。

他方、道德科では子どもによる道德的価値の自覚も大切にされている。それは、「子どもが日常の体験やそのときの感じ方考え方を生かす」⁵⁾ことによって達成されるものである以上、自ずと授業では子どもがもつ具体的な経験の活用が目指されることになる。

以上の内容を整理すると、道德科では、“一般化に基づく道德的諸価値の理解”と“子ども自身のもつ具体的な経験の活用”という二つの学習活動の展開が目指されていることが認められる。このような目的を有する道德科を効果的に実践する上では、種々の課題が見出される。とりわけ本論文が重く受け止めている課題は、次の二点である。

- ① 道德的諸価値の理解は、子どものもつ具体的な生活経験や学習経験（総じて「経験」）とどのように関係づけられるか。
 - ② 道德的諸価値の理解は、言葉・感情・体験等いかなる素材を基にして成立するか。
- ①は、現況の道德科授業づくりにおいて順守すべき「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活

経験の話合い⁶⁾」に陥るべきでないという検討会提言から引き出されたものである。この提言は、授業における生活経験の活用それ自体を妨げるものでは決してないが、一方で、学習指導要領その他において経験の具体的な活用の仕方について明示されているわけでもない。道徳性の涵養を成すためには、道徳科の学習内容と子どもの生活経験との接合が目指される以上、その関係の在り方について検討しておく意義はあると言える。

他方、②は、道徳的諸価値の理解過程に関するものである。従来、道徳授業においては特定の価値観の押し付けを避ける旨が示されてきたが⁷⁾、そもそも人は諸価値をどのように理解するのか。あるいは、押し付けではない形で価値を理解するには、理解のプロセスにどのような要素が込められる必要があるのか。道徳科において道徳的価値理解を成立させるにあたっては、以上のような検討課題に一定の方向性を見出しておく必要があることが認められよう。

2. 戦後日本道徳教育史における二つの立場

さて、戦後の日本における道徳教育の歴史を振り返ると、興味深いことに、これら二つの教育観の間で“揺り戻し”が生じてきたことが思い起こされる。戦後すぐの教育改革によって導入された経験主義的教育観に基づき、日本の学校教育が子どもの生活上の諸問題の解決を授業の中心に据えていたことはよく知られている通りである。そのとき重視された教育観は、実際には1958(昭和33)年に「道徳の時間」が特設されて以後も引き継がれたが、その後、学校教育全体における系統主義的性格の高まりと軌を一にして、道徳授業においても道徳的価値一般の理解が学習の中心に据えられていった。

従来の用語法をもとに、戦後当初主流であった子どもの生活経験の活用を目指す教育観を「生活主義」、その後主流となった道徳的価値の理解を重視する教育観を「価値主義」とするならば、道徳特設以後保持された道徳授業の理論的基盤は次のように区分できる⁸⁾。すなわち、1950年代末から60年代初頭にかけての「生活主義」の重視、1960年代初頭における「生活主義」から「価値主義」への重心の移動、1960年代中葉から70年代末にかけてなされた「価値主義」の下における両者の課題の抽出、以上三つである。

ここで本論文が戦後日本道徳教育史を粗描したのは、双方を巡る論争は過去の一事象とみなすには余りある現代的課題を含んでいるからである。すなわち、一方に、現行学習指導要領の「目標」に記された「道徳的諸価値に関する理解を基に」という文言を、他方に、同じく「目標」に記された「自己を見つめ」「自己の生き方についての考えを深める学習を通して」という文言を据えるとき、今なお生活主義と価値主義の特質が見出されるからである。

気にかけておくべきは、道徳特設以後の時期と比べて、現況、両者間の緊張関係を自覚的に把握する向きが見受けられないことにある。それは、両者の対立を基にした理論的整理を経て、もはや道徳授業実践上の障害と見なす必要がないと判断されたからなのか。あるいは、両者を巡る論点把握が行われることなく、問題の認識それ自体が忘却されてしまったということなのか。過去の対立の構図を思い起こすとき、以上のような疑問が浮かび上がる。

以下、本論文では生活主義と価値主義の間に生じた対立・論争の整理を試み、その成果を基に効果的な道徳授業実践の方向性把握を目指す。本論文がモデルとして想定しているのは、1990年代半

ばに構想された「総合単元的道徳学習」と呼ばれる教育方法である。これは、道徳授業と各教科・各領域の授業を統合する単元を構成することで、“子どもの生活を通じた切実な思いの想起”と“道徳的価値理解”の双方を目指すものである。同教育方法がこれまで多くの学校で実践されてきたことは、子どもによる道徳授業参加をもたらす一定の効果を有しているものと目される。

ただその一方で、「総合単元的道徳学習」についてはいまだ論じられていない点も見出される。特に、同教育方法がいかなるメカニズムにおいて生活主義と価値主義との対立調停を行い得るかについては検討の余地がある。以上のような問題意識に基づき、次節では、戦後日本道徳教育史における生活主義と価値主義の系譜を辿り、双方に関する課題の抽出を行う。

3. 戦後日本道徳教育史における生活主義と価値主義の系譜

(1) 道徳授業観の変遷

①主たる教育観を巡る種々の“揺り戻し”

本節では、道徳特設後における生活主義と価値主義への注目について取り上げる。先ほど言及した通り、戦後日本の学校教育はアメリカから移入された経験主義的教育及び生活教育をもって開始された。多くの学校では、教育課程の核に社会科が位置づけられ、第一に、「生活にほんとうに役立つ知識と能力を獲得するような教育活動を組織する」こと、及び第二に、「行う [なす] ことによって学ぶ」という原則に基づく教育活動が目指された⁹⁾。

その後の展開を知る者にとって、この戦後初期における経験主義的教育観が孕んでいた諸課題、特に子どもによる知識獲得の面での不備・不足は周知の事実とみなされることだろう。それに対する問題提起がなされ、学校教育において、経験主義・生活主義から系統主義へと教育観の揺り戻しが生じたこともよく知られていよう¹⁰⁾。そして、これらの事実をもって、前者が“誤”で後者が“正”という判断が抱かれることも大いにあり得ることだろう。

だが、事はそう単純な話でもない。すなわち、経験主義的教育の研究を進めた者の中にも、例えばその理論的支柱であるデューイの知識観の不十分さを指摘する者¹¹⁾や、その理論的基盤に置かれた「経験」概念をもとにして、道徳の諸研究成果や各授業実践の不備を突いた者もいた¹²⁾。あるいは、そもそも国が定めた道徳授業の方針自体、価値主義への傾斜の後にその弊害是正を見据えて経験主義的教育観の取り入れを図るといった転換もなされている。そのようなことを踏まえると、戦後日本の道徳教育政策は“大きな揺り戻し”の中に複数の“小さな揺り戻し”を含む入れ子構造の形で展開されていったことが見て取れる。

②「道徳の時間」実施理念の変遷

考察の端緒として、戦後日本で採用された道徳授業方針について見取り図を得ておこう。それにより“揺り戻し”の在り様が確認できるはずである。そのような思いの下に、戦後日本道徳教育史を振り返ると¹³⁾、宮田丈夫の研究の簡潔さと明晰さが顕著に映る。宮田は、道徳特設後における生活主義と価値主義の変遷について次のように整理している(次頁表1)¹⁴⁾。

道徳特設まで、道徳教育は主に経験主義的教育観に基づいて実施されていた。その時点における道徳教育は、社会科を中心とした各教科の授業、学級会などの学級を単位とした諸活動、日常の生

表1 「道徳の時間」実施理念の変遷

時期区分	内容	関連する公的文書（学習指導要領、答申等）
1958（昭和33）年 ～1961（昭和36）年	生活指導主義	<ul style="list-style-type: none"> ・1956（昭和28）年：教育課程審議会「社会科の改善に関する答申」（答申） ・1958（昭和33）年：教育課程審議会「小学校・中学校教育課程の改善について」（答申） ・1958（昭和33）年：文部次官通達「小学校・中学校における「道徳」の実施要領について」（通達）
1961（昭和36）年 ～1963（昭和38）年	生活主義[生活問題主義]	<ul style="list-style-type: none"> ・1961（昭和36）年：改訂学習指導要領の完全実施
1963（昭和38）年～	価値主義[価値志向主義]	<ul style="list-style-type: none"> ・1963（昭和38）年：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」（答申） ・1965（昭和40）年：文部省「道徳の読み物資料について」（通達） ・1967（昭和42）年：文部省「道徳指導の諸問題」 ・1968（昭和43）年：学習指導要領改訂
【参考】	新価値主義	<ul style="list-style-type: none"> ・1968（昭和43）年：宮田丈夫「現代の教育と新価値主義」

注）宮田（1968）の示した時期区分を基に、藤田（1969）及び間瀬（1982）を参照しつつ該当する公的文書を追記して作成した。

活指導の場面等、学校の教育活動全体を通じて行われていたが（いわゆる「全面主義道徳」）、文部省は、そのような全面主義道徳において「必ずしも所期の効果をあげているとはいえない¹⁵⁾」こと、また「ふじゅうぶんな面を補い、さらに、その徹底をはかる¹⁶⁾」ことをもって「道徳の時間」の特設に踏み切った。

とはいえ、間瀬が述べている通り¹⁷⁾、道徳特設が決定した後も戦後続けられてきた道徳教育の在り方は継続した。すなわち、1961（昭和36）年に全面実施となるまでの間、さらには全面実施に至っても、子どもが生活上見出した問題の掘り下げが道徳授業の主たる教育方法として用いられていたことが確認できるのである。

そのような状況は、1963（昭和38）年に教育課程審議会によって「学校における道徳教育の充実方策について」（答申）が示されたことで変わっていく。同文書を受け、その翌年には『小学校 道徳の指導資料（第1集）』及び『中学校 道徳の指導資料（第1集）』が、また翌々年には同第2集が刊行されるに至ったが、文部省はそれらの道徳読み物資料では「道徳の時間」の目標を果たし得ないとみなしたのか、さらに1965（昭和40）年に「道徳の読み物資料について」（通達）を出している。この中には読み物資料の具備すべき7つの要件が掲げられている。ここでは、本論文の問題設定から以下の二つを取り上げておく¹⁸⁾。

- ① 個々の題材について、指導のねらいである道徳的価値が、明確に捉えられるものであるこ

と。

- ② 題材の内容および表現が、学年段階に即しており、児童生徒の生活経験からみて適切であること。

①は、「道徳的価値」という語が用いられていることから、端的に価値主義の重視を示したものとと言える。すでに『道徳の指導資料（第1集）』が刊行されている状況において、文部省が改めて読み物資料の具備すべき要件を示した背景には、当時行われていた「道徳の時間」における道徳的価値理解の不足が問題視されていたことを物語る¹⁹⁾。他方、②の通り、児童生徒の生活経験との符合が強調されていることに鑑みれば、当時あって、読み物資料の内容が子どもにとって身近なものではないという認識が抱かれていたことが推察される。

ここで押さえておきたいのは、①のように道徳授業の方針において価値主義が強調され、また②のように生活主義的教育観の取り入れもなされていた状況において、宮田が「新価値主義」なる独自の立場を示した点である。その趣旨は、価値主義的な道徳授業において「教師の一方的な説話が多くなり、子どもの積極的な創造的態度が失われる²⁰⁾」ことを危惧するものであった。これは、例えば「道徳の時間の指導が子どもらの生活にくい込む力を失っている²¹⁾」といった課題を掲げた他の論者の視点と重なるものであった。間瀬は、そのような趣旨の下に宮田によって提唱された「新価値主義」を次のように論評している²²⁾。

間瀬の説明によると、道徳教育上の生活主義は倫理学上の実質主義につながり、生活における問題解決に終始して、「より高い価値」の実現を志向することが少ない。これに対して価値主義は倫理学上の形式主義に結びついて、「より高い価値」への志向を目指す、現実の道徳問題を解決するには力がよわい。このように両者にはそれぞれ長所とともに欠点もあるので、生活主義と価値主義とが相補うように両者を止揚する第三の立場として、新価値主義を主張したのである。

だが結局のところ、「教科の論理にしたがい一定のパターンをとって、しだいにマンネリズム化して²³⁾」しまう学校現場の道徳授業が孕む課題のために、宮田の提唱は実を結ばなかったという。つまり、問題は宮田の提唱した「新価値主義」の論理的整合性にあつたわけではなかったということである。論自体は生活主義と価値主義という戦後日本の教育論争を象徴する一つの事象を調停し得るものであったと目されるが、一方で、道徳授業の行われる学校教育の状況ととの間の不整合を取り除くことに関しては課題が残ったことが認められる。

(2) 新価値主義提唱前後における各種論考の整理

では宮田による提唱の後、日本の道徳教育研究はどのような性格と方向性をもって進展したのだろうか。以下、価値主義の重視という大きな枠組みの中で、生活主義と価値主義を巡る“小さな揺り戻し”がみられた諸状況について、代表的論考を基に確認していく。

考察に当たって参照する論考の選出基準としては、次の通りである。第一に、「道徳の時間」が価値主義に基づいて実施されていたことに鑑み、基本的にはその再考ないし部分的修正を促す立場を示したものの、第二に、宮田による提唱が実現に至らなかったことを踏まえ、学校現場の教育実践に結びつく実践的な道徳教育研究を志向したもの、以上二点をあげておく。そのような基準に照らしたとき、①生活主義的教育観の意義を主張した宇留田敬一の論考、②生活主義の実践的課題抽出も視野に入れつつ、読み物教材のモデルを探究した井上治郎の論考、③主に言語の特性把握から価値

主義批判を行った宇佐美寛の論考、以上を取り上げることが生活主義と価値主義の特質と課題を抽出するのに有用であるといえる。

①宇留田敬一による生活主義的道徳授業観の内実

最初に「道徳の時間」における生活主義的教育観の採用を主張した論考について確認する。生活主義的教育観に基づく論考は戦後初期から精力的に行われていたものの、道徳特設後になされた実践的研究に焦点化した場合、まずは宇留田の著作が参考になる。

宇留田は、1958（昭和33）年改訂学習指導要領の指導書の内容を基に、「道徳の時間」が「徳目の一方的な注入」及び「生徒の身近に生ずる日常的、断片的な事象や問題のそのつどの解決」への注力を回避する目的を有していることを確認し、それをもって道徳授業は、①組織的系統的な指導、②道徳性の内面化、③生活主義の原理、以上三つの方向性に沿って実施されるべきであると主張した²⁴。本論文の問題設定からも、また宇留田の問題認識からも、とりわけ重要なのは③であろう。その③に関する興味深い考察として、宇留田が、中学校道徳指導書の表現を基にして次のような見解を示している点があげられる²⁵。

この文章表現〔筆者注：中学校道徳指導書〕でまず考えなければならないことは「主題を生活の中から設定する」とのべていることである。いいかえれば、「生活経験そのものを主題とする。」とはのべていないということである。したがって、「学級文集をどう作ったらよいか」ということや、「A君とB君のけんかをどう解決したらよいか」という問題がそのまま道徳の主題とはなりえないのである。

この引用箇所から、宇留田の道徳授業観が確認できる。宇留田にとって「生活」は、子どもがもつ「無数の経験のひとつひとつ」を含むものであるにしても、それら個々の経験を道徳授業で取り上げることが想定されていない。「手あたりしだいに生活経験を取り上げたり、思いつきの身近な問題を与えること」は生活主義と似ても似つかないものだったのである。

さらに重要なことは、宇留田が「生活」概念の内実に、人が「かくあらねばならないと思いつつも、そのような行動のとれない自己」を想起し、それを具体的な事実（現実）と関係づける在り方を見いだしていた点に認められる。つまり、道徳授業が備えるべき要素として、第一に、子どもが直面する現実世界の諸課題、第二に、それに対する現状把握、そして第三に、今後取るべき諸課題への姿勢、以上三点が想定されていたのである。

以上のような宇留田の主張に、道徳授業実践上の課題を見出すとすれば、読み物資料批判の有無があげられるのかもしれない。当時も現在も、道徳授業の中心には読み物資料が据えられているが、宇留田は“よい資料”の収集を訴える一方で、その条件解明を目指す研究には本格的には着手していない。折しも、宇留田の主著が刊行された1965（昭和40）年は、文部省によって『道徳の指導資料（第1集）』や「道徳の読み物資料について」（通達）が出された時期であった。分析すべき読み物資料の蓄積が開始されて間もない状況にあつて、積み残された課題はその質保証に関する検討にあつたと目される²⁶。それに着手がなされたのは概ね1970年代以降である。その把握を目指し、続いて井上の主張を取り上げてみたい。

②井上治郎の示した資料選定の要件

井上の記す文章は、まずもってその内容が学校現場の実態に即したものである点が注目される。それは、著書において、道徳授業の難しさや授業時に不要な（あるいは子どもの学習に阻害的に働く）発問が取り上げられている点に見出される²⁷⁾。そのように率直かつ実践的な道徳授業観を提示する井上は、道徳授業に次のような目的を見出している²⁸⁾。

いまもし、ひとそれぞれの生き方において、道徳的な是非が問われるような行動の側面に注目してみれば、当然のことながらそれに対しては、それを統制しているに相違ない道徳意識（道徳的価値意識）とでも呼ぶべきものが想定されてくる。（中略）道徳的なものの考え方や感じ方と称されるものは、そのような道徳意識（中略）の統合性と機能性を強調する場合に広く用いられる呼び名にほかならないのである。

ここに示された「道徳的なものの考え方や感じ方」は、井上の道徳授業観の中核に位置する文言である。授業はそれほど簡単に子どもの本音を引き出せる場ではないと見なした井上にとって、「道徳授業は、具体的な生活場面における子どもたちの具体的な道徳的实践に働きかけるのではなく、それらを背後で理屈づけているものの考え方や感じ方に働きかけて、これをより望ましいものたらしめる²⁹⁾」ものであった。井上の主張の特質は、宇留田と同様、子どもの生活経験を主題として扱うことを避けたばかりか、さらに踏み込んで生活経験の発表を求めないことすら主張した点にある。

では、井上は子どもの生活経験を授業で取り上げないのかといえ、それは誤りである。井上においても、読み物資料の登場人物に子どもが自分の生活経験を読み込むことは推奨されているのである。井上は言う、道徳授業において子どもの生活経験を発表させずとも、資料の人物の生き方の品定めを行う際には、子どもは自ずと「自分の生き方の理屈としてのものの考え方や感じ方」を表明するはずであると³⁰⁾。他の子ども・教師とのやりとりを通じて、この「道徳的なものの考え方や感じ方」に関する表明及び修正を行う井上の道徳授業観では、徳目に関する辞書的理解よりも具体的な「一般化」が成立し得るといえる。

そのように道徳授業に生活主義的側面を見出した井上の主たる成果は資料の要件提示³¹⁾及び資料の類型化³²⁾を行ったことに認められる。道徳教育研究史の系譜を踏まえると、資料それ自体に関する井上の研究成果は、その一つの進展とみなし得る。一方で、その後の系譜を辿る時、井上の研究にはさらなる展望が見出される。第一に、井上の示した“よい資料”の要件、すなわち生活経験とのすり合わせを手立てとした子どもの納得の有無は、必要条件にはなり得るとしても十分条件とは言えないことが確認される。第二に、読み物資料に関する子どもの事実認識あるいは心理解釈をもって授業展開の核とする井上にあつて、その「事実」把握の過程に関する具体的な展開が未検討のままにとどまったことがあげられる。資料解釈を通して子どもがもつ「自らのものの考え方や感じ方」の内実が示唆されるという井上の道徳授業観は具体的・実践的なものである。だが、資料を通じた「事実認識」獲得は未整理のままにとどまった。その必要性を主張したのは以下に取り上げる宇佐美寛であった。

③宇佐美寛による徳目と経験のずれの指摘

宇佐美の各著作には一貫した立場が認められる。それは、文章一般に用いられた言葉〔語〕はそ

れを発した当人の経験と同一たり得ないというものである。宇佐美は、「道徳の時間」の特設及びその「補充・深化・統合」という役割に賛意を示した上で、次のように記す³³⁾。

「道徳」の実践の多くは、(中略)「価値」と「徳目」、「経験」と「言語」の区別も明確にできていないような非論理的なものです。そして、(中略)特定の価値観をどういかに事実の解釈に押しつけ、事実そのものの認識を圧殺するやりかたが、この価値言語を実体化し事実の特殊な解釈のみを強いるという言語主義と結びついています。これでは、子どもの自由で批判的な思考は不可能です。

先に示した宇佐美の立場は、引用箇所末尾において端的に「言語主義」としてまとめられている。宇佐美はその誤りの根幹を、①道徳的価値と徳目を同一のものに見なし、②あらゆる言葉〔語〕がそれを解釈する者の経験に基づくことを忘却する点に見出す。両者は実際には同様の構造を有したものと見える。すなわち、①を通じて、あくまでも言葉に過ぎない徳目は道徳的価値を表し切れないこと、②を通じて、言葉は特定の状況において一個人が抱えた経験・思いを表し切れないことが示されているとみなすことができる。

そもそも、「道徳、つまり社会的関係における自己の意志決定の問題について自由に読んだり考えたり論じたりすることは、学校のどこかに位置を占めなければならない³⁴⁾」と考える宇佐美にとって、読み物資料はそう自由に批判的な思考を可能とするものと見なされる。その具体的な要件は「事実認識」が可能か否か、言い換えると、子どもの「経験と十分に連続するに足る事実³⁵⁾」を含むか否かにある。

以上のような宇佐美の論考を道徳教育史の系譜に位置づけてみたい。まず、事実認識の可否が読み物資料の要件として示されたことに鑑みれば、宇佐美の授業観は宇留田の課題の解決に及んだといえる。さらに、不足した事実の認識及びその解消の過程において、子どもが自らの現実認識を把握するという学習モデルが提示されたことに鑑みれば、宇佐美は宇留田の主張を包含し、また井上の課題の解決にも及んだといえる。最後に、宇佐美の学習モデルが、読み物資料に含まれた具体的な事実の分析を通じて、様々な時・処・位に活用可能な「判断の基礎的な型³⁶⁾」の有効性を知ることによって資することに鑑みれば、子どもは、井上の場合よりもいっそう具体的かつ汎用性の高い「一般化」をなし得ることが期待される。

④各論考の整理と課題

さて、以上のように検討してきた各論考は、戦後日本道徳教育史の系譜にいかなる一石を投じたのだろうか。本論文は、1980年代においてさらに研究蓄積がなされる過程で、生活主義及び価値主義に関する理論面での課題抽出はなされ得たとみなしている。

問題は、それを基に道徳授業実践を構想する段階に見出される。公的文書に表れた道徳授業の方向性を紐解くと、道徳科の新設理由の一つとして「読み物教材の登場人物の心情理解のみに終始する指導」の改善が掲げられたことが注目される。これは、特に1989(平成元)年から2008(平成20)年までの学習指導要領の下に行われた道徳授業に関する課題認識の表れとみなすことができる³⁷⁾。宇留田の生活主義的道徳授業観、井上の読み物資料の要件提示、宇佐美の言語主義・価値主義批判にもかかわらず、結局のところ、価値主義下における道徳授業の方向性が定まらなかったのは、よ

り一層学校現場の実態に即した道徳授業実践の構想が必要であったことを物語っているのではないだろうか。そのようなことを踏まえた上で、続いて「総合単元的道徳学習」を取り上げ、その基盤が生活主義と価値主義の相補性にあることについて把握したい。

4. 「総合単元的道徳学習」の特質

初めに「総合単元的道徳学習」の全体像を確認する。構想の発表は1990年代半ば、提唱者は当時教科調査官を務めていた押谷由夫である。構想の主たる契機としては、第一に、1989（平成元年）の学習指導要領改訂後における「新しい学力観」の提唱が、第二に、道徳教育及び「道徳の時間」の実態把握があげられる。すなわち、前者は道徳教育における子ども「自ら学ぶ意欲の重視」を、後者は“学校の教育活動全体を通じた道徳教育”及び“「補充、深化、統合」という「道徳の時間」の役割”の実現を促したわけである。

結果的に、実践が望まれる道徳教育モデルは次のような学習の形で見出されることとなった。①各教科、領域等の区分を離れて連続性をもち、②家庭や地域社会を含む全生活圏において、③子どもが日常の生活をしっかりとみつめながら、④長期的に人間としての在り方や生き方の展望をもって主体的に展開する学習である³⁸⁾。

重要なことは、これら①～④が有機的に連関していることにある。そうでなければ、従来行われていた道徳授業と同様の形態となり、理念の実現が妨げられる恐れがある。そこで必要となるのが、近年一層重視されるカリキュラム・マネジメントの視点である。1～3か月ほどの期間を念頭に、道徳授業を要とした各教科・各領域が関わり合う短期の指導計画作成が目指される。授業者は、道徳的価値の理解に向けて各教科・各領域を組合せて、学年単位・クラス単位の単元計画を作成する。その組み合わせは自由であり、例えば、全6時間構成の内、道徳を1時間含めるのも2時間含めるのも目的次第で変更可能である。

以上のとおり、「総合単元的道徳学習」は、特設道徳以後の道徳教育の枠組みに即したものであるばかりでなく、先に検討した生活主義と価値主義を巡る各論考の内容を踏まえたものといえる。特に、①は「事実認識」の獲得を、②・③は“学習内容と「生活経験」とのすり合わせ”を、④は「一般化」を含む学習機会の実現を志向するものであることに鑑みると、戦後道徳教育史の総括の一つの形と目される。

ただし、当然のことではあるが、単純に各教科・各領域の学習内容を結びつけば道徳教育の目標が達成されるというわけではない。そのとき意識されなければならないことは、学校教育が様々な時・処・位にあてはめることのできる道徳的価値の理解を目指す以上、子どもには既存の経験の想起だけでなく、それをもとにした経験の拡大も必要ということである。さて、経験の拡大はどのようにして行い得るか。それは、いまなお道徳授業の主たる方法が読み物資料にあること、さらにそのほとんどが子ども自身経験とは直接重ならない「間接経験資料」であることから導き出せるはずである。すなわち、道徳授業のねらいは子どもが経験的に理解していること／理解できることを基にして、読み物資料の状況を具に把握し、他の具体的な状況を把握し得る手立てを獲得することにある。

だが繰り返しになるが、それには読み物資料それ自体が現実的なものでなければならず、子ども

がそこに含まれた事実を複合的に把握できる機会が必要となる。そのためには、経験と道徳的価値、及びそれを支える具体的知識が結びついた学習の成立が、言い換えれば、生活主義と価値主義の相補性を備えた事実認識可能な道徳授業の成立が目指される。そのような学習の実現を「総合単元的道徳学習」に見出すのはあり得ない展望ではないはずである。

おわりに

以上、本論文では、戦後日本道徳教育史における生活主義と価値主義の対立を探ることで、抽出された両者の課題がどのようにして教育実践に結びついたかについて確認してきた。結果的に、「総合単元的道徳学習」が道徳教育史の系譜に位置づけられることは明らかとなったが、いまだ各教科・各領域と道徳科を結びつける際の要点等は引き出せていない。

特に、筆者が中学校教諭としてその取り組みに携わった経験を想起するに、単純にテーマの重なりを元にして道徳と教科・領域を結びつけるだけでは相乗効果を発揮するものではなかった。以上述べた点については今後の研究において取り上げたい。

注

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』（2017年）、16。
- 2) 「新たな指導観・指導方法」は、中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について」（2014年）及び同『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）（2016年）から引用した。前者については『『考え議論する道徳』への質的転換』を、後者については「道徳科の質の高い多様な指導方法（①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、②問題解決的な学習、③道徳的行為に関する体験的な学習）」を参照。
- 3) 例えば、1998（平成10）年に改訂された小学校学習指導要領では、「道徳の時間」の「目標」として次の通り記載されている（傍点は筆者による）。

第1 目標

道徳教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。

道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとする。

- 4) 澤田浩一「『特別の教科 道徳』における学習指導について」、文部科学省教育課程課『中等教育資料』No. 980（学事出版、2018年）、12-13。
- 5) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』、前掲書、83。
- 6) 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「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめ」（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/

chukyo/chukyo3/078/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377079_1.pdf 2024年2月27日10時25分閲覧)。

- 7) 道徳科における価値観の押し付けを巡る文科省の立場として、次のような記述が認められる。
「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対局にあるものと言わなければならない」、中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」(2014年)、2-3。
- 8) 宮田丈夫「現代の教育と新価値主義」『道徳教育』(明治図書、1968年)、2月号、20。
- 9) 船山謙次『戦後日本教育論争史—戦後教育思想の展望—』(東洋館出版社、1958年)、100。引用した内容は、船山が宮原誠一「プラグマティズムと人間の教育」(『人間』46号)に記された内容を抜粋したものである。なお、「社会科」を核とした教育実践の強調は、特にコア・カリキュラムに基づく教育実践を行った学校に認められる。
- 10) ここで、「揺り戻し」という表現を用いた理由は、戦前の日本で行われていた修身科が徳目主義[価値主義]に基づいていたことを踏まえてのことである。
- 11) 戦後初期の経験主義的教育観の研究者にあって、その理論的支柱であるデューイの理論を批判的に考察した筆頭として、教育哲学者の森昭があげられる。森はその主著と目される『経験主義の教育原理』において、デューイが知識体系に重きを置かなかつたこと、あるいはデューイによる「経験の再構築」は「現実」に関する一面的な理解に依ることを指摘している。詳しくは、森昭『森昭著作集 2 経験主義の教育原理』(黎明書房、1978年)のうち、特に「経験主義の教育原理の問題点」を参照。
- 12) 「経験」概念の考察を行った人物として、例えば宇佐美寛があげられる。詳しくは、宇佐美の過去の著作が収められた『宇佐美寛・問題意識集』(明治図書)シリーズを参照。
- 13) 戦後日本道徳教育史を振り返るにあたって参照した主な研究書は以下の通り。
 - ・船山謙二『戦後日本教育論争史—戦後教育思想の展望—』(東洋館出版社、1958年)。
 - ・藤田昌士「日本における道徳教育の現状—「道徳」時間特設以降の経過と現状—」、勝田守一監修、駒林邦男・柴田義松他編『道徳教育と人間形成』(明治図書、1969年)。
 - ・間瀬正次『戦後日本道徳教育実践史』(明治図書、1982年)。
- 14) 宮田丈夫、前掲書。
- 15) 教育課程審議会「小学校・中学校教育課程の改善について」(1958年)、宮原誠一・丸木正臣他編『資料日本現代教育史 2』(三省堂、1974年)、304。
- 16) 文部次官通達「小学校・中学校における「道徳」の実施要領について」(1958年)、宮原誠一・丸木正臣他編『資料日本現代教育史 3』(三省堂、1974年)、271-272。なお、文部省『小学校 道徳の指導資料(第1集)』他に収められた道徳読み物資料の具体名については、赤堀博行「道徳授業における教材活用に関わる一考察」『道徳と教育』(2018年)、336号、111-113を参照。
- 17) 間瀬、前掲書、102-105。
- 18) 文部省「道徳の読み物資料について」(1965年)、宮原他前掲書、304-305。
- 19) 他に「道徳の時間」実施状況に関する問題意識も念頭にあったものと推察される。
- 20) 宮田、前掲書、20。
- 21) 竹田加寿雄「生活主義と価値主義の統一」、『道徳教育』(明治図書、1968年)、2月号、50。
- 22) 間瀬、前掲書、104-105。

- 23) 間瀬、同書、105。
- 24) 宇留田敬一『内面化をすすめる道徳指導—道徳指導の方法的原理と展開—』(文教書院、1965年)、11-13。
- 25) 宇留田、同書、41。
- 26) 他に、生活主義的道徳授業を提唱した者に、武藤孝典・木原孝博がいる(『生活主義的道徳教育』明治図書、1978年)。ただし、同書にも宇留田と同様の課題が認められる。
- 27) 井上治郎・全国道徳授業研究会編『道徳授業入門』(明治図書、1975年)には、例えば、「学級の集団場面において、子どもたちのものの考え方や感じ方のありのままを誘いだすことは、すこぶる困難」であること(同書、11)、「道徳授業においては、…道徳くささが強ければ強いほど、どうやら指導の効果はあがりにくいものようである」こと(同書、16)、「…話し合いを人ごとならざるものに転換させるためにこそ、表面的には人ごとの話し合いの体裁を温存することが必要」であること(同書、25)、といった記述がある。
- 28) 井上、同書、8-9。
- 29) 井上、同書、14。
- 30) 井上、同書、26。
- 31) 第一に「話し合いの気を引き起こすもの」(同書、27)、第二に「主人公の生き方がなるほどとうなづけるもの、かつ身につつまされるもの」(同書、28)があげられている。
- 32) 「同質性」と「異質性」という二種の概念を示すことで、授業を受ける子どもが自然と納得できる資料とそうでない資料とを区別する視点が示された(同書、45-48)。
- 33) 宇佐美寛『「道徳」授業批判』(明治図書、1974年)、233。
- 34) 宇佐美、同書、232。
- 35) 宇佐美、同書、238。
- 36) 例えば、「星野君の二るい打」における型として、「権限に応じて責任がある」「罰も放棄によって与えられねばならない」「罰せられるべき行為に無関係の者までは連帯責任を問われるのはまちがいだ」等々が示されている(宇佐美、同書、223を参照)。
- 37) 学習指導要領記載内容のうち、道徳性の様相の筆頭を整理すると、以下の通りである。改訂年度によるその違いに注目されたい。

学習指導要領	学習指導要領の該当箇所(傍点は筆者による)	道徳性の様相の筆頭
1938(昭和33)年	2 道徳的心情を高め、正邪善悪を判断する能力を養うように導く。 4 民主的な国家・社会の成員として必要な道徳的態度と実践的意欲を高めるように導く。	道徳的心情
1968(昭和43)年	…児童の道徳的判断力を高め、道徳的心情を豊かにし、道徳的態度と実践意欲の向上を図るものとする	道徳的判断力
1977(昭和52)年	…児童の道徳的判断力を高め、道徳的心情を豊かにし、道徳的態度と実践意欲の向上を図ることによって、道徳的実践力を育成するものとする	
1989(平成元)年	…児童の道徳的心情を豊かにし、道徳的判断力を高め、道徳的実践意欲と態度の向上を図ることを通して、道徳的実践力を育成するものとする	道徳的心情 [道徳的な心情]
1998(平成10)年	…学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする	

2008 (平成 20) 年	…学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする	
2016 (平成 28) 年	…道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる	道徳的な判断力

38) 押谷由夫『総合単元的道徳学習論の提唱—構想と展開』(ぶんけい、1995年)、17。

引用文献

- 赤堀博行. 2018. 「道徳授業における教材活用に関わる一考察」『道徳と教育』、336号、111-113.
- 中央教育審議会. 2014. 「道徳に係る教育課程の改善等について」.
- 中央教育審議会. 2016. 「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)」.
- 船山謙次. 1958. 『戦後日本教育論争史—戦後教育思想の展望—』(東洋館出版社).
- 井上治郎・全国道徳授業研究会編. 1975. 『道徳授業入門』(明治図書).
- 教育課程審議会. 1958. 「小学校・中学校教育課程の改善について」(1958年)、宮原誠一・丸木正臣他編『資料日本現代教育史 2』(三省堂、1974年)、304.
- 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. 2016. 「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめ」.
- 間瀬正次. 1982. 『戦後日本道徳教育実践史』(明治図書).
- 宮田丈夫. 1968. 「現代の教育と新価値主義」『道徳教育』(明治図書)、2月号、20.
- 森昭. 1978. 『森昭著作集 2 経験主義の教育原理』(黎明書房).
- 文部科学省. 2017. 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』.
- 文部次官通達. 1958. 「小学校・中学校における「道徳」の実施要領について」(1958年)、宮原誠一・丸木正臣他編『資料日本現代教育史 3』(三省堂、1974年)、271-272.
- 文部省. 1965. 「道徳の読み物資料について」(1965年)、宮原誠一・丸木正臣他編『資料日本現代教育史 3』(三省堂、1974年)、304-305.
- 文部省. 1998. 『小学校学習指導要領』.
- 押谷由夫. 1995. 『総合単元的道徳学習論の提唱—構想と展開』(ぶんけい).
- 澤田浩一. 2018. 「『特別の教科 道徳』における学習指導について」、文部科学省教育課程課『中等教育資料』No. 980(学事出版)、12-13.
- 竹田加寿雄. 1968. 「生活主義と価値主義の統一」、『道徳教育』(明治図書)、2月号、50.
- 宇留田敬一. 1965. 『内面化をすすめる道徳指導—道徳指導の方法的原理と展開—』(文教書院).
- 宇佐美寛. 1974. 『「道徳」授業批判』(明治図書).