

「道徳」授業の構成と読み物教材・資料の特性把握の試み —教育方法と授業構成の歴史的分析に向けた予備的考察—

An Attempt to Elucidate Characteristics of *Shushin* Lessons and Their Reading Materials in Comparison with *Moral Education Classes*: A Preliminary Study for Historical Investigation into Teaching Methods and Lesson Organization

吉田昌弘
YOSHIDA Masahiro

小学校、国民学校四年の修身科、国民科修身の授業と読み物の構成につき、道徳の時間の授業との比較を含めて分析した。道徳の時間の中心発問は、価値適合度の転換点、葛藤場面、価値に沿った極点に置かれる場合が多い。読み物資料は、これら子どもに道徳的価値を自覚させるに好適な仮想的場面をつくり、状況を設定するものと言える。

国定第一期修身科教科書では、「訓辞」のみの授業も多く、また「例話」を用いた文章や説話は価値適合度で一貫してプラスの構成がほとんどを占め、それらによって徳目を「教授」していた。「修身上ノ心得」に即した模範像を示すと同時に「訓辞」を引き出すのが、「例話」の役割だったと言える。発問の意義は、教師が説話した内容の確認が主であった。次に国定第五期国民科修身教科書は、子どもの生活をもとに、教材が示すところに従って、それを指導してゆく授業を想定していた。読み物教材は、子どもが自らや自らの生活をそこからとらえ直すための、国民科の目的に沿って作られた事実を提供するものであり、人物等について述べたもののほとんどは一貫してプラスの構成であった。

キーワード：修身科 道徳の時間 特別の教科道徳 読み物資料 読み物教材

はじめに

本研究の課題

本研究は、「道徳」授業の構成とそれに対応した読み物教材・資料（読み物）¹⁾について分析を行うものであり、授業の構成とそれに対応した読み物資料・教材の構成をあわせてとらえ、それらの特性を把握することを試みる。教育方法と授業構成についての歴史的な分析に向けた基礎作業として、現代の授業と比較しつつ過去の時代の授業の分析を行い、その特性を把握することを試みるものである。

本研究で言う「道徳」授業とは、修身科、国民科修身、道徳の時間、特別の教科道徳の授業を区別した上で、それらに対比しつつ分析を行うための方法概念であって、それらの授業全般を総称する場合にも用いる。もちろん、上記の修身科、国民科修身、道徳の時間、特別の教科道徳は、カリキュラム上でその趣旨が異なっているが、それにもかかわらずこのような「道徳」授業を分析対象として設定する理由は二つある。第一は、この研究が、教育方法と授業構成についての歴史的分析につながることを志向するものであり、カリキュラム上の趣旨とは別に、教室での

日々の授業実践に直接関わる部分での連続性や共通性を、仮説的に想定できるからである。これらの授業において読み物を用いた授業が広く行なわれていること自体、その一つの要素である。第二は、この研究は、現代の実践を考えることに資するような、歴史的な分析につながることを志向するからであり、その観点から、修身科、国民科修身、道徳の時間、特別の教科道徳の授業について、比較を含めた分析を行うことには意義がある。

本研究の中心は、修身科・国民科修身の教科書（教師用と児童用を含む）の分析を通じた、授業構成と読み物の特性把握の試みであり、それを、現代の道徳の時間用副読本の教師用指導書の分析結果との対比を含めて行うものである。

「道徳」授業の構成についての歴史的な研究は、未だ未開拓の領域であると言える。特に、授業の構成との関連から読み物資料・教材の構成を分析した研究はあまり例を見ない。

本研究で用いる、「価値適合度」「価値適合度グラフ」の手法は筆者の考案にかかり、その指導のもと、月岡彩奈が、現在の小学校第五学年向けの「道徳」副読本を複数とりあげ、所掲の資料のうち、実在の人物を題材としない物語資料について分析を行っている。²本研究では、その手法を用いて、また月岡の成果も参考にしつつ、過去の時代の「道徳」授業の構成と読み物について、その特性を把握する試みを行う。

用いる資料

本研究では、修身科及び国民科修身の国定の教師用書と、現代の道徳副読本の教師用指導書を、その当時に受け容れられた授業の姿を知る資料として、中心的に用いる。教師用書、教師用指導書では、資料・教材を用いた授業の指導法が、指示ないし例として書かれており、そこから教科書・副読本の作成者によって想定されている授業の姿を知ることができる。このようにして知り得る授業の姿は、それらの教科書、副読本が、以下で述べるように現実に広く使われたこともあわせ考えれば、その当時において、広く受け容れられた模範的な授業の姿であったと推定される。

修身科及び国民科修身の授業においては、時期を通じて、教科書や掛図が用いられることが多かった。本研究では、明治36年に小学校の主要教科で国定の教科書を使用することとなった³以降、いわゆる「国定期」の修身科教科書について取り上げることとする。この時期に多くの授業で国定教科書によって授業を行ったことは、事実として想定することが許されるだろう。そしてこの国定教科書の内容は、読み物と挿絵によってほぼ占められていた。

現代の道徳の時間において、読み物を用いた指導は広く行なわれている。⁴文部科学省の「道徳教育実施状況調査」（平成24年度実施）では、各学校に対して、読み物資料についてその作成主体別に、使用の有無を聞いている。（表1）都道府県作成の読み物資料は小学校・中学校で過半数、自作（学校作成を含む）の読み物資料は、中学校で過半数の学校が使用している。民間の教材会社で開発・刊行した読み物資料は、小学校で86.30%、中学校で81.30%の学校が使用している。民間の教材会社で開発・刊行した読み物資料の多くは、いわゆる副読本と思われる。すなわち、読み物資料、特にいわゆる副読本所掲の読み物資料が、道徳の時間で多く使われているのが現状である。

表1 道徳の時間における読み物資料の使用状況

問3 平成23年度における道徳の時間の指導でどのような教材を使用しましたか。該当する物を全て選んでください。

	小学校	中学校	合計
2 国で開発・刊行した読み物資料	34.80%	26.20%	32.00%
3 都道府県や市町村教育委員会において開発・刊行した読み物資料	62.70%	54.20%	60.00%
4 民間の教材会社で開発・刊行した読み物資料	86.30%	81.30%	84.70%
5 民間の道徳教育研究団体で開発・刊行した読み物資料	20.90%	29.40%	23.60%
6 自作（学校作成を含む）の読み物資料	34.40%	56.30%	41.40%

文部科学省「道徳教育実施状況調査（平成24年度実施）」（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/01/04/1282847_1.pdf）より、問3のうち読み物資料関係部分のみ抜粋。

本研究では、尋常小学校、国民学校初等科、小学校の、特に第四学年向けの教科書、副読本をとりあげて分析する。分析対象とする主要な教科書（教師用、児童用）、副読本・教師用指導書は以下のとおりである。

- ・文部省『尋常小学修身書 第四学年教師用』、1904年度以降使用（国立国会図書館蔵）（以下「国定第一期教師用書」という。）
- ・文部省『尋常小学修身書 第四学年児童用』、1904年度以降使用（海後宗臣編『日本教科書大系』近代編第三卷修身（三）所収）（以下「国定第一期児童用書」という。また、「国定第一期教師用書」と「国定第一期児童用書」をあわせて「国定第一期教科書」という。）
- ・文部省『初等科修身 二 教師用』、1942年度以降使用（国立国会図書館蔵）（以下「国定第五期教師用書」という。）
- ・文部省『初等科修身 二』（児童用）、1942年度以降使用（国立国会図書館蔵）（以下「国定第五期児童用書」という。また、「国定第五期教師用書」と「国定第五期児童用書」をあわせて「国定第五期教科書」という。）
- ・「道徳」編集委員会編集『道徳4 ゆたかな心で 教師用指導書』東京書籍、2011年⁵（以下「教師用指導書」という。）
- ・「道徳」編集委員会編集『どうとく4 ゆたかな心で 富山県版』東京書籍、2011年

道徳の時間の副読本は、上記以外にも多数が出版されているが、読み物資料を用いた道徳の時間として受け容れられている授業構成の一つの形を知り得る資料として、上記の副読本を用いたい。

論文の構成

以下では、第一に、現代の道徳の時間の副読本について分析し、そこにあらわれる、授業の構

成と読み物の構成を示す。そしてそれとの比較において、第二に、修身科の国定第一期教科書にあらわれる授業の構成と読み物の構成、第三に、国民科修身の国定第五期教科書にあらわれる授業の構成と読み物の構成を示す。その上で、上記を比較しながらまとめを行いたい。

第1章 道徳の時間の副読本に見る授業構成と読み物の構成

道徳の時間教師用指導書における道徳授業観の例

本研究で分析資料とした『道徳4 ゆたかな心で 教師用指導書』（東京書籍）で述べられている「道徳」授業観は以下のようなものである。

まず「道徳の時間」そのものについてである。

「道徳の時間とは何か」と問われたとき、それは「その授業のねらい（道徳的価値）に照らして、児童一人一人が自分の生き方の中の課題について深く感じ、考える時間である」ということができよう。すなわち、道徳の時間は、一定のねらいのうえに資料に感じ入ることを通し、話し合うことを通して一人一人の児童が現在の自分の生活についての内省や将来への展望すなわち”生き方”について深く感じ、考える時間である。⁶

道徳の時間とは、「児童一人一人が自分の生き方の中の課題について深く感じ、考える時間」である。その際に資料は、子どもがそこに「感じ入る」ものである。資料に「感じ入る」ことを通して、子どもが自分の「生き方」について感じ考えるのである。

子どもが自分の「生き方」について感じ考えるというのは、「小学校学習指導要領」（2008年3月告示）第3章道徳の「目標」に「道徳の時間においては、……自己の生き方についての考えを深め……」とあることと関連していよう。この文言は2015年3月に改正告示された「小学校学習指導要領」においても引き継がれ、特別の教科道徳の「目標」に、「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、……」と掲げられた。特別の教科道徳において行う学習活動として「自己の生き方についての考えを深める学習」と明記されたのであり、「児童一人一人が自分の生き方の中の課題について深く感じ、考える」という授業観は、特別の教科道徳の体制のもとで、より広く受け容れられ強まる可能性がある。

授業の展開については、「導入」「展開」「終末」の三段階でとらえている。さらに「展開」の段階は、前段と後段の二つの部分に分けられている。

展開については、前段と後段の二つの部分に分けて考えたい。

前段は、主たる資料によってねらいとする道徳的価値を追求、把握する段階である。この部分が授業の中心であり、登場人物の考えや行為に託して児童が自分を語り、感動や考えを十分に深めるような営みが行われる必要がある。

ここで最も大事なことは、児童一人一人が資料に十分浸ることである。資料の中身を共感的に理解し感得する営みがなくては、ねらいに迫る感じ方、考え方を広げ深めることはできない。そのために資料を読み物にするか、絵話にするか、スライドにするかといった与え方

の工夫や、読み物にしても範読だけとするか、児童が黙読をしてから範読するか、音楽を加えるかといった扱い方の工夫や、まず心に残ったところを問うか、焦点を当てた部分から切り込むかといった発問の内容や組み立ての工夫などが大切となってくる。

後段は、ねらいとする道徳的価値を児童が自分自身のこととして体得するようにする段階である。すなわち、主たる資料という特定場面で深く感得し理解した道徳的価値についての感動や認識を、自分の生活における直接・間接の体験などさまざまな場面に広げて、児童の自覚を直接的に促す段階ということができよう。⁷

授業の中心は、「展開」の前段部分である。それは「主たる資料によってねらいとする道徳的価値を追求、把握する段階」であり、そこで行われるのは「登場人物の考えや行為に託して児童が自分を語り、感動や考えを十分に深めるような」営みである。その際大事なことは、子どもが「資料に十分浸ること」とされている。

授業構成の中で重要なものは、発問である。

発問は、道徳の時間の指導が効果的に行われるために重要な役割を担っている。それは、教師の発問によって児童の思考の方向、すなわちねらいとする道徳的価値の追求、把握、自覚の方向が決まってくるからである。⁸

発問によって子どもの思考の方向が決まると言う。「資料に浸」る際に、また「資料に浸」った上で、子どもが考える方向づけをするのが、発問である。資料と発問のセットは、読み物資料を用いた道徳の時間の授業構成の根幹と言えらるだろう。

授業における資料の意義

教師用指導書所掲の指導事例には、ねらいと中心発問⁹が明記されている。以下ではこれらをもとに、授業における資料の意義をとらえてみたい。

ねらいと中心発問を取り出して列記すると以下のようなものである。紙幅の都合上、掲載資料のうちはじめの十のみを示す。各資料につき、資料番号 資料名 学習指導要領の価値項目の番号 ねらい 中心発問の順に掲げる。中心発問に付した下線は、発問で焦点をあてる人物を示す。

1 目ざまし時計

1—(1) 時間を大切にし、規則正しい生活をしようとする心情を育てる。

保健室のベッドで、よし子は、目をつむってどんなことを考えていたでしょうか。

2 いつかにじをかける

1—(2) 自分で立てた目標に向かって、粘り強くやり遂げようとする心情を育てる。

体が悲鳴をあげるほど厳しい練習でも、がまんして走り続ける高橋選手は、どんなことを考えていたでしょう。

3 「ありがとう」の言葉

2—(1) あいさつの言葉の意味や礼儀で通い合う心の大切さを知り、だれに対しても真心をも

って接しようとする態度を養う。

おばあちゃんの話聞いて、ひろしは、どんなことを思ったでしょう。

4 ナシの実

1—(4) 正直に明るい心で、元気よく生活しようとする態度を育てる。

お父さんの胸に飛び込んでいったアンリは、どんなことを考えていたでしょう。

5 じいちゃんが教えてくれたこと

3—(2) 身近にいる動物や植物を大切にし、やさしく接していこうとする態度を養う。

魚をすくいながら話すじいちゃんのことを聞いて、こう太はどんなことを考えたでしょう。

6 点字メニューにちょうせん

4—(2) 働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働こうとする心情を育てる。

手首の痛みをこらえ、点字メニューづくりを続けるのり子はどんなことを考えていたでしょう。

なぜのり子は、点字メニューづくりを続けたのでしょうか。

7 雨のバスでいりゅう所で

4—(1) きまりや規則の必要なわけを考え、進んでこれを守ろうとする心情を育てる。

知らぬふりをして、窓の外をじっと見ているお母さんの横顔を見て、よし子はどんなことを思ったでしょう。

8 お母さんのせいきゅう書

4—(3) 親の深い愛情に感謝し、家族の一員として尽くそうとする心情を育てる。

お母さんは、どんな気持ちで、たかしへの請求書を書いたのでしょうか。

9 なにかお手つだいできることはありますか？

2—(2) 相手のことを思いやり、親切にする態度を養う。

女の人に近づいても、なかなか声が出ない「ぼく」の心の中は、どんなでしょう。

10 とべないホテル

2—(3) 友達と互いに理解し合い、助け合っていこうとする心情を育てる。

ガラスびんの中で光っているホテルを見たとき、飛べないホテルは、どんなことを考えたでしょう。

中心発問について見ると、全てが、資料の中に登場する人物等に焦点をあてて、その人物等の立場に立って、人物等が考えたことやその心中を問うものである。

これは、一つには、上述の通り、道徳の時間を「児童一人一人が自分の生き方の中の課題について深く感じ、考える時間」ととらえていることから来ているとも思われる。中心発問で焦点を当てた人物等（下線部）を見ると、ほとんどが子どもである。資料中に登場する、同じ子どもの立場に立って、資料に浸り感じ入り、その上で、授業を受ける子どもが、自分の生き方について感じ考えることを狙っているものと思われる。

これを裏返せば、この教師用指導書においては、授業の中心は、子どもが資料中に登場する人物等の立場に立って感じ考えることであり、資料は子どもがその中に立って感じ考える仮想的状況を設定するものであると言える。

読み物資料の構成と発問

授業において、資料が上記のような意義を持っているとすれば、より具体的な個々の資料を用いた授業の中で、子どもがどのような仮想的状況の中で、どのように感じ考えるのが問題となる。

以下に述べる分析の結果、資料の構成と発問の設け方について、多くの場合一定のパターンに従っていることがわかった。

道徳の資料について、発問で焦点を当てた人物等をとらえ、その人物等の行為や心情等が、ねらいに示された価値に沿っている場合はプラス、価値に沿っていない場合にはマイナス、どちらも言えない場合はゼロとする「価値適合度」をとらえ、資料の根幹部分についておおよそのパターンを観測した。今回は割愛するが、これはグラフで図式化して示すこともでき、そのグラフを「価値適合度グラフ」と命名して用いている。¹⁰

この副読本と教師用指導書には、全部で36個の資料が掲載されている。うち35番目までは順に番号が振られている。残りの一つは情報モラルに関する資料で、番号が振られていない。以下ではこの番号により資料を特定して示す。

マイナス→プラス展開の資料と発問

教師用指導書所掲の36個の資料のうち、多く見られたパターンは、発問で焦点があたる人物等について、話の流れに沿って、マイナスからプラスへと転換してゆくものである。この場合、中心発問はその転換点について問うものとなる場合が多い。

マイナス→プラスの展開で発問が転換点にあるものは、3、4、5、7、17、23、34、無番である。うち4「ナシの実」について説明すれば、ねらいは「正直に明るい心で、元気よく生活しようとする態度を育てる。」である。資料は、となりの家のナシをとって食べた主人公のアンリが親にそれを黙っていたところ、露見して諭され、正直に告白した、という内容である。告白した際父親が「アンリ、よく言ってくれたね。お父さんはうれしいよ。あした、フレデリック（いっしょにナシを食べた弟——引用者注）といっしょに、おとなりの家にあやまりに行こう。」と言ってアンリの肩に手をのせたところ、こらえ切れなくなったアンリが、父親の胸に飛び込んでいった。ここに焦点を当てて、中心発問を「お父さんの胸に飛び込んでいったアンリは、どんなことを考えていたでしょう。」としている。

登場人物等の行為・心情が価値に沿った方向に転換する場面に焦点をあてることで、授業を受ける子どもが、その立場で生き方を考えることを通して、価値を自覚することを目指すものととらえることができる。

尚、上記のうち7「雨のバスでいりゅう所で」は、列を抜かしてバスに乗った主人公が、一緒にいた母親の怖い顔を見て、「自分がしたことを考え始めました」というところで終わるものである。転換に至る途中で話が終わっているとらえて、ここに含めた。中心発問は「知らぬふりをして、窓の外をじっと見ているお母さんの横顔を見て、よし子はどんなことを思ったでしょう。」である。また17「ぼくの部屋」も、片付けをせず部屋を汚くしている主人公が、友達の家に行ったら部屋が片付いて自分が恥ずかしくなった、というもので、これも転換に至る途中ととらえ、ここに含めた。中心発問は、「洋太（主人公——引用者注）は、良夫の部屋と自分の部屋の様子を見比べて、どんな気持ちになりましたか。」である。

この他の、マイナス→プラスの展開の資料では、19「ひびが入った水そう」では、中心発問を葛藤場面に置いており、20「ぼくのへんしん」では、中心発問を、マイナスからプラスに転換した後のストーリーの極点に置いていた。

ゼロ→プラス展開の資料と発問

ねらいに示す価値についてニュートラルな状態から、適合した状態へと進む、ゼロ→プラス展開も見られる。これは上記マイナス→プラス展開に対して、ストーリーの始点の強弱の違いとも言えるだろう。

うち、発問をプラスに転換した後の極点に置くものは、14、16、18、21、27、33を挙げることができる。うち33「ごめんね、サリー」は、ベランダに来る鳥にえさをあげていたが、野生の鳥にえさをやってはいけないと知って、えさをやりたい気持ちをおさえてがまんし、えさを催促してくる鳥に「ごめんね、サリー」と心の中であやまる、という話である。ねらいは「どんな小さな動植物にもやさしくし、自然を大切にしようとする心情を養う。」であり、発問は「ごめんね、サリー。」と、心の中で何度もつぶやいているとき、「わたし」は、どんな気持ちだったのでしょうか。」というものである。

一見、最初にえさをやっていた時点も、動植物にやさしくするという価値に適合しているようにも見えるが、最初にえさをやった理由について「これらの鳥となかよしになりたいと思うようになってきました。」と書かれていること、ストーリーの途中で、野生の鳥にえさをやってはいけないことを知った母親が、えさをやることについて「それは、ほんとうに、サリーたちのことを考えて、かわいがっていると言えるのかしら。」と諭していることに注意して読むのが妥当であろう。また発問の対象となっている場面は、えさをやりたい気持ちをおさえるという葛藤場面とも時間的には重なっているが、発問は「ごめんね、サリー」と鳥に謝る記述に焦点をあてている。真に鳥を大事にするという観点から、えさをもらいたくて催促してくる鳥に謝るのである。このように、ねらいに示された価値の自覚が最高潮に達したところに発問をぶつけているのである。

上記のほか、ゼロ→プラス展開の資料では、プラスに至る過程での葛藤場面に中心発問を置くもの(9「なにかお手つだいできることはありますか?」、28「大きな絵はがき」、ゼロ→プラスの転換点に中心発問を置くもの(12「わたしの見つけた小さな幸せ)」がある。

プラス一貫展開の資料と発問

ほぼ同様に多く見られるのは、プラス一貫の展開の資料である。この資料のうち、葛藤場面に発問を置くものは、2、6、22、25であった。

うち25「できることから」について説明すれば、ねらいは、「働くことの喜びを知り、力を合わせてみんなのためになる仕事をしようとする態度を養う。」である。話の内容は、子ども四人が自分たちの発案で継続して砂浜の清掃をするというものである。その中に、腰が痛くなったり、ごみを拾っても砂浜が何も変わっていないような気がしたりするものの、ごみでいっぱいになった袋が8つできたのを見て満足な気持ちになり、遠くで4、5人の大人がごみを拾っているのが見えて嬉しくなったという記述がある。「4人があきらめないで、働き続けたのは、どんな考えからですか。」という中心発問は、この部分に向けられたものである。

また2「いつかにじをかける」は、女子マラソン選手の高橋尚子を取りあげたもので、途中で練習の厳しさの記述も置かれている。中心発問は「体が悲鳴をあげるほど厳しい練習でも、がま

んして走り続ける高橋選手は、どんなことを考えていたでしょう。」というものである。

プラス一貫の展開の資料では、そのストーリーの極点に発問を置くものもある。11、15、24、29、32、35がそれに分類できる。うち11「一ぴきのセミに「ありがとう」」は、ねらいが「自然の神秘や美しさに素直に感動する心を育てる。」である。家族全員でセミの脱皮を見て感動するというストーリーで、「わたし」は「一つの小さな命のたんじょうを見て」「目がさめたような気持ち」になり、セミに「ありがとう。」と言いたくなかったという内容である。中心発問は、この「ありがとう」に焦点をあてて、「一匹のセミに「ありがとう。」とは、どんな気持ちを伝えたいのでしょうか。」とされる。

プラス→マイナス展開、ゼロ→マイナス一貫展開の資料と発問

ストーリーの結末が、価値に適合しない状態に至る展開の資料も、比較的少数ではあるが用いられている。

まず、ねらいに示された価値にする状態から、適合しない状態に移る、プラス→マイナス展開の資料である。1「目ざまし時計」がそれで、起きる時間やねる時間、勉強の時間を決めて守っていたがだんだん守らなくなり、ある朝遅く起きて朝ごはんを食わずに学校に行き、朝会で気分が悪くなって保健室に連れて行かれた、というものである。ねらいは「時間を大切にし、規則正しい生活をしようとする心情を育てる。」、中心発問は「保健室のベッドで、よし子は、目をつむってどんなことを考えていたのでしょうか。」というものである。価値に従わなかった結果失敗を惹き起こすもので、中心発問は、失敗の場面に焦点をあてている。

ゼロ→マイナス展開の資料は、13「日曜日のバーベキュー」である。内容は、バーベキューの際、ごみ捨て場にごみを捨てたところ、引き返そうとした時に立て札を見てそこがごみ捨て場でないことに気づき、まずいなあと思ったが、そのままにしたというものである。ねらいは「社会のきまりや約束を守り、公德を大切にしようとする態度を育てる。」であり、中心発問は、「立て札を見ながら、「ぼく」がごみをそのままにしまったのは、どんな気持ちからでしょう。」と、葛藤場面に焦点を当てる。

その他特殊なパターン

その他特殊なパターンとしては、8「お母さんのせいきゅう書」、10「とべないホテル」、26「バルバオの木」、30「ドッジボール」、31「年老いた旅人」を挙げることができる。

8「お母さんのせいきゅう書」は、ねらいが「親の深い愛情に感謝し、家族の一員として尽くそうとする心情を育てる。」である。主人公のたかしが「せいきゅう書」を発行して母親にお手伝いの代金を請求したところ、母親がたかしに、請求された代金といっしょに、親切にしたことや看病、洋服・くつ・おもちゃ、食事・部屋などの代金を0円と書いた請求書を渡したというものである。最後にたかしが後悔して母親に謝るので、たかしに注目すればマイナス→プラスの展開とも言えるが、中心発問が「お母さんは、どんな気持ちで、たかしへの請求書を書いたのでしょうか。」と、母親に焦点を当てたものになっている。「感謝し」の立場ではなく、まずは「親の深い愛情」の方に同化することを求める中心発問である。

10「とべないホテル」は、ねらいが「友達と互いに理解し合い、助け合っていこうとする心情を育てる。」、資料のストーリーは、人間に捕まりそうになった飛べないホテルを、別のホテルが身替りになって救うものである。この資料は、救われた飛べないホテルを主人公としており、

指導案例の中心発問も、救うホテルではなく、飛べないホテルに焦点を当てて、「ガラスびんの中で光っているホテルを見たとき、飛べないホテルは、どんなことを考えたでしょうか。」となっているのに対し、ねらいの価値を一貫して体現しているのは、身替りになったホテルである、ということが特徴である。身替りになったホテルに注目する場合には一貫してプラスの展開である。

26 「バルバオの木」は、「バルバオの木」が飢え渴いた動物たちに自分を食べさせる、という話である。ねらいは、「受け継がれる生命のたくましさ感動し、生命あるものを大切に育てる。」中心発問は「バルバオの木がゾウたちに「わたしのみきを食べなさい。」と言ったのは、どんな気持ちからなのでしょう。」というものである。「バルバオの木」は受け継がれる生命を自覚しており、中心発問も「バルバオの木」の立場からのものであるから、「一貫してプラス」の展開で、ストーリーの極点に発問を置くものに含めてよいとも思われる。ただ、「バルバオの木」は自ら動物に食べられるが、授業を受ける子どもは現実に食べられることはないので、授業の中での取り扱いとして自ずから異なる部分もあるので、敢えて別に扱った。

30 「ドッジボール」は、ドッジボールの判定でもめた際、立場の強い子どもに逆らって主人公が正しいことを言ったところ、学級会でいつもあまり口をきかない登が同じことを主張した、というものである。ねらいは、「正しいと思うことは、勇気を持って行おうとする態度を育てる。」である。主人公は一貫してプラス、登も登場してからは一貫してプラスと言ってよい。中心発問が、「登の一言一言が、みんなの心に響いたのは、なぜだと思いますか。」と、主人公の心中ではなく登の影響に焦点をあてているところが特徴的である。

31 「年老いた旅人」は、旅人が町と村を訪れる話で、町の人には厳しい決まりに服している一方、村の人は、旅の人に井戸を掘ってもらったことを忘れずに、自発的に旅人だけに井戸の水を使わせるようにしている、というものである。ねらいは「約束や社会のきまりを進んで守ろうとする態度を養う。」である。「進んで」きまりを守るという点で、町の人は一貫してマイナス、村の人は一貫してプラスである。中心発問は、「旅人が出会った町の人と村の人の違いは、どこにあるのでしょうか。」と、二つのモデルを対比して、「進んで」きまりを守るという点に気づかせるような発問になっている。¹¹

(第1章のまとめ)

以上をまとめて見れば、中心発問は、価値から見た転換点、葛藤場面、価値に沿ったストーリーの極点、に置かれる場合が多いことがわかった。

すなわち、子どもに感じ考えさせて道徳的価値を自覚させるに好適な場面が、これらの場面であると言える。読み物資料は、これらの仮想的場面をつくり、その状況を設定するものなのである。

第2章 修身科の授業構成と読み物の構成

本章では、修身科授業の例として、国定第一期教科書を分析したい。

国定第一期修身科教科書の授業観

国定第一期教科書『尋常小学修身書』は、「小学校修身科用教科書ニ充」¹²てるために編纂され

た。『尋常小学修身書』には、教師用書と児童用書があった。これは明治33（1900）年に編纂に着手し、明治36（1903）年12月に脱稿した。文部省では、加藤弘之を委員長、木場貞長、高嶺秀夫、井上哲次郎ら10名を委員とする修身教科書調査委員を置き、さらに調査委員の下に中島徳蔵、吉田熊次、平出鏗二郎、乙竹岩造を起草員とした。¹³

『尋常小学修身書』の趣旨について、調査委員長から文部大臣に提出した「編纂趣意報告」があるので、以下それについて、授業観を見たい。

まず修身科授業の目的について、「修身科ハ授ケントスル徳目ヲ児童ニ会得セシムルヲ目的トスルモノナレハ……」¹⁴と、徳目を児童に「会得」させることとしている。「編纂趣意報告」の「尋常小学修身書目録表」¹⁵には、各学年、各課ごとに「配当セシ徳目」¹⁶が列挙されている。

次に、修身書の説明を見ると、そこからより具体的な授業観を読みとることができる。

教師用書ニハ教師カ修身科ノ教授ヲナスニ際シテ必要ナル事項ノ大要ヲ記載シ、児童用書ニハ児童ノ誦読スヘキ文章ト挿画トヲ載セタリ。教師用書ニハ目的、説話要領、格言、注意、主要ナル設問、備考ノ六項ヲ置ク。「目的」ニハ各課ノ目的ヲ示シ、「説話要領」ニハ教授ノ材料トシテ使用スヘキ事項ノ大要ヲ載セ、「格言」ニハ児童ヲシテ暗誦セシムヘキ格言ヲ記シ、「注意」ニハ教授上訓練上注意スヘキ事項ヲ記入シ、「主要ナル設問」ニハ教授事項ノ要点ヲ摘出シタル問題ヲ掲ケ、「備考」ニハ教師ノ参考ノタメ当該課ニ関係アル資料ヲ載セタリ。又各課題ノ下ニ其課ヲ教授スルニ要スル時間ノ概数ヲ示セリ。¹⁷

まず、教師用書の説明で、「注意」には「教授上訓練上」注意すべき事項を記したとある。またそれ以外に「教授ノ材料」「教授事項ノ要点」等とあるから、教授—訓練の区別を前提としつつ、修身科の授業で一つの重点として「教授」を行うというとらえ方を見ることができる。すなわち、修身科の授業では、「徳目」についての「教授」が行われた。

また、教師用書の「説話要領」に「教授ノ材料トシテ使用スヘキ事項」を記入したとある。「教授ノ材料」が教師の「説話」によって子どもに示されるという見方を示している。また「主要ナル設問」では、「教授事項ノ要点ヲ摘出シタル問題」を掲げたとある。結局のところ、教師の「説話」によって「教授ノ材料」を示し、「教授」された、または「教授」される事項の「要点」を子どもに発問する、という授業観である。

そして、児童用書について、「児童ノ誦読スヘキ文章」を載せたとある。児童用書の文章を誦読することもまた授業の内容として想定されていたのであり、逆に児童用書の読み物は、子どもが「誦読」するために置かれたものであった。児童用書の文章と教師用書の説話要領を比較すると、内容の大筋は同じであり、児童用書の文章はごく短く作られている。

次に、その教授で用いる、教科書所掲の文章や説話の内容について、説明を見たい。

歴史的事蹟或ハ仮設的物語ヲ例話トシテ出ス場合ニ於テモ、多少ノ訓辞ヲ之ニ加フルヲ一般ノ原則トセリ。是レ、単ニ事蹟物語等ヲ叙述スルノミニテハ修身上ノ心得ヲ児童ニ理解セシムルニ十分ナラサレハナリ。然レトモ、全ク例話ヲ用ヒスニ訓辞ノミニヨリテ教授ヲナスハ、下級ノ児童ニ適セス。訓辞ハ意義深ク且抽象的ニ傾クカ故ニ、児童ニハ理解シ難キ虞ア

リ。之ニ反シテ例話ハ、具体的ニシテ児童ノ理解ニ適スルカ故ニ、下級ノ児童ニ対シテハ先ツ例話ヲ授ケ、之ニ次クニ訓辞ヲ以テシ、尚ホ時ニ適切ナル格言ヲ加ヘテ確實ナル觀念ヲ得シムルコトニ努メタリ。而シテ児童ノ心意ニシテ相当ノ発達ヲ遂ケシ上ハ、訓辞ヲ先ニシテ例話ヲ後ニセルアリ。或ハ全ク訓辞ノミニヨリテ例話ヲ用ヒサルモ少カラス。是レ却テ児童ノ理解ニ適スル場合アルカ故ナリ。¹⁸

ここでは「例話」と「訓辞」の関係について議論されている。まず、「例話」を出す場合でも「訓辞」を加えることを原則としたと言う。それは「修身上ノ心得ヲ児童ニ理解セシムル」ために「例話」だけでは不十分だからである。そのような「訓辞」優位の原則を確認した上で、下級の児童では児童の理解のために「例話」が必要であり、先に「例話」を「授ケ」て「訓辞」をその後に置くとし、また、相当の発達を遂げた上では、これも児童の理解のために、「訓辞」を先にし「例話」を後にするか、あるいは「訓辞」のみによることも少なくない、とする。「例話」と「訓辞」にはこのような問題が意識されていた。

国定第一期修身科教科書の文章の構成

文章と説話要領の内容

児童用書の文章と教師用書の説話要領の内容について見たい。

その前に、尋常小学の一年から高等小学の四年までの学年に応じた特性について、「編纂趣意報告」の言うところを聞いてみよう。

尋常小学修身書第一学年用書ニアリテハ、例話ヲ主トシ之ニ訓辞ヲ添ヘ、又其例話中ノ人物ハ仮設的人物ヲ以テシタリ。第二学年用書ニアリテモ大体第一学年用書ト同シ。唯同一人物ニ就キテノ物語ヲ数課ニ亘リテ説キシ等ノ相違アリ。第三学年用書ニアリテハ、児童ノ心意稍発達セルカ故ニ、例話ニ用ヒシ人物ハ主トシテ歴史的人物ヲ採用セリ。二宮金次郎ハ四課ニ亘リ、日本武尊、貝原益軒、佐太郎ハ各二課ニ亘リテ説キタリ。第四学年用書ニテハ歴史的人物ノ事跡ヲ例話トセシモノノ外全ク訓辞ノミノモノモ少カラス。是レ授ケントスル徳目ノ性質ト児童心意ノ発達トニ基キシモノナリ。(第五号表参照)

高等小学修身書第一学年用書ニハ、豊臣秀吉、加藤清正、上杉鷹山、フランクリン、ナイチンゲール等ノ事蹟ヲ各数課ニ亘リテ説キタリ。第二学年用書ニテハ、中江藤樹、高田屋嘉兵衛、リンコルン、徳川吉宗等ノ事跡ヲ教材トシ、尚ホ天皇陛下ノ御事ヲ三課ニ亘リテ授ケ、明治初年以來国勢ノ変遷ヲ知ラシメ、以テ国民ノ任務ヲ悟ラシメンコトヲ努メタリ。

第三学年用書及第四学年用書ニテハ、稍体裁ヲ異ニシテ、訓辞ヲ主トシ本務ノ大体ヲ系統的ニ授ケタリ。然レトモ其訓辞ノ例証トシテ例話ヲ挿ミシ所少カラス。而シテ例話ニ用ヒシ人物ノ選択ニハ、国ノ内外ヲ問ハス適切ナルモノヲ採用セリ。¹⁹

ここでは各学年ごとに「例話」の有無、「例話」と「訓辞」の主副、「例話」でとりあげる人物などの違いを述べている。以下では尋常小学第四学年について見てみたい。

『尋常小学修身書』第四学年の各課について、その表題を示し、さらに上記の価値適合度の観点から、児童用書所掲の文章の構成を示す。

第一	大日本帝国	(訓辞)
第二	大日本帝国(つづき)	(訓辞)
第三	愛国	一貫してプラス
第四	忠君	一貫してプラス
第五	忠君(つづき)	一貫してプラス
第六	孝行	一貫してプラス
第七	兄弟姉妹	マイナス→プラス
第八	共同	たとえ話
第九	勤勉	一貫してプラス
第十	時を重んぜよ	一貫してプラス
第十一	志を堅くせよ	一貫してプラス
第十二	勇氣	一貫してプラス
第十三	身体についての心得	(訓辞)
第十四	知識をみがけ	一貫してプラス
第十五	迷信を避けよ	迷信があばかれた事例
第十六	礼儀	(訓辞)
第十七	人の名誉を重んぜよ	マイナス→失敗
第十八	博愛	一貫してプラス
第十九	公益	一貫してプラス
第二十	兵役	(訓辞)
第二十一	納税	(訓辞)
第二十二	教育	(訓辞)
第二十三	議員選挙	(訓辞)
第二十四	法令を重んぜよ	一貫してプラス
第二十五	人は万物の長	(訓辞)
第二十六	男の務と女の務	(訓辞)
第二十七	よい日本人	(訓辞)

まず気がつくのは、特に後半について、「訓辞」のみによる課が多くなっていることである。

これをもとに言えば、徳目の「例話」として、徳目に沿った人物の心情や行為を示し、それをもとに、あるいはそうでなくとも、「訓辞」を行って徳目を「教授」するのが、国定第一期修身書で想定されている授業構成なのである。

例話を用いた課について明らかなことは、文章の構成が、終始徳目に沿った心情や行為をとる、一貫してプラスの展開が多くを占めることである。

一貫してプラスの展開の文章とその授業構成

尋常小学校第四学年第三課の表題は「愛国」である。

第三

昔、元のへいが、わが国にせめ入らうとしたとき、わが国のぶしは、勇ましいはたらきをして、と一と一、てきをうちしりぞけました。

中にも、河野通有は、小さいふねにのって、大きなてきのふねにちかづき、ほぼしらを、はしごにして、そのふねにのりうつり、たいしょうをとりこにして、かへってきました。

通有は、みですてて、わが国をまもった人であります。²⁰

「第三」課の児童用書の文章は上記で全てである。元寇の際の河野通有の逸話を紹介しつつ、最後に通有に即して「みですてて、わが国をまもった」というまとめがなされている。

一方教師用書の「説話要領」では、「わが国は建国以来二千五百余年の久しき間、一度も外国のために国威を汚されたることなし。」から始まって通有の逸話を一通り述べた後、その末尾に以下のようにある。

諸子よ。河野通有等が国難に際して身を捧げて国を護りしはまことにあつぱれなる行にあらずや。日本人は皆通有等の如き精神なかるべからず。さりながら愛国の精神はただかかる危難の時にのみあらはすべきものにあらず。平時にありても国を愛する道もとより多し。例へば学問を勉励してよき日本人となるも愛国なり、また諸子が成長の後、よくその業務を励みて怠らざるも、同じく愛国の道にかなへり。何となれば国の発達進歩はよき国民の力によりて成就せらるべければなり。²¹

「河野道有等」が「身を捧げて国を護」ったことを「あつぱれなる行」として、日本人は皆このような精神を持つ必要があることを述べる。さらにそこから平時における愛国の道にも説き及んでいる。

また教師用書の「主要なる設問」について、「今から六百年ほど前に、わが国と外国との間にどんなにくさが起りましたか。」「その時、わが国の武士はどんなことをいたしましたか。」「通有等はどんなてがらをいたしましたか。」等は児童用書の文章に書かれてもあることであるが、「その時、河野通有はなんと思つて、いくさに出ましたか。」「いくさのない時には、どんなことをするのが愛国ですか。」のように、児童用書には書かれていないが、教師用書の「説話要領」に含まれている内容もある。『尋常小学修身書』においては、「主要なる設問」は「教授事項ノ要点ヲ摘出シタル問題」²²とされているから、これらも含めて見るに、設問は、主として説話した内容を確認する意味のものであると思われる。²³

「訓辞」のみによる文章とその授業

「訓辞」のみによっている課のうち、第十六課について述べる。

第十六

人は、れいぎを守らねばなりません。れいぎを守らんと、人にいやされます。人には、こ

とばづかひをていねいにし、また、ぎょ一ぎをよくせねばなりません。人から手紙をうけて、へんじのいるときは、すみやかに、へんじをせねばなりません。

人としたしくなると、れいぎをわすれるよ一に、なりやすいが、したいなかでも、れいぎを守らんと、ながく、なかよく、つきあふことができません。

シタシキナカニモ、レイギアリ。²⁴

児童用書の文章は上記の通りである。「例話」なく「訓辞」として、かくあらねばならないという内容を直接説くものである。

教師用書の「説話要領」は「礼儀を守るは誰にも大切なることなり。」から始まり、おおよそ児童用書の文章に沿った内容を示している。その中で「礼儀は心と形との二つよりなる。されば形のみ正しくすとも、心に恭敬の念なきときは、真の礼儀といふべからず。……」等と、「児童用書」にない議論も加えている。

児童用書の末尾に「シタシキナカニモ、レイギアリ」とあるのは、徳目について「確實ナル観念ヲ得シムル」²⁵ために「児童ヲシテ暗誦セシムヘキ」²⁶格言である。

教師用書の「主要なる設問」は、「礼儀はなぜ大切ですか。」「目上の人に対しては、どんな心がけが大切ですか。」「人から手紙をうけたときには、どうせねばなりませんか。」等と、児童用書の文章や教師の説話の重要点を確認するものとなっている。

上記以外の構成の文章

第七「兄弟姉妹」は、田地を争った兄弟を役人が呼び出し、狭い部屋に長時間待たしておいたところ、昔仲良く遊んだことなどを思い出し、仲直りをしたという例話である。第八「共同」は、一本の棒は立たないが、三本を寄せて括ったら立つというたとえ話である。第十五「迷信を避けよ」は、臆病な侍が化け物を切りつけて、翌日行ってみたら瓢箪だった、神酒徳利の中に御幣を差し込むと動いて、祈禱をする者が神が乗り移ったと告げたところ、徳利が倒れて中からドジョウが出てきた、といった、迷信が暴かれた事例を示すものである。第十七「人の名誉を重んぜよ」は、若者が人の悪口を好んで、あだ名をつけたりしてあざけていたところ、村の人に憎まれ村に住んでいることができなくなったという話で、価値適合度で言えば一貫してマイナスで、最後に失敗で終わる構成の例話である。

(第2章のまとめ)

国定第一期教科書の授業観では、修身科の授業は、重点として徳目の「教授」を行うものであった。教師の「説話」は「教授ノ材料」を示すもので、「設問」は主として説話した内容を確認するものであった。

また、読み物は、「訓辞」や、「訓辞」のもとになる「例話」を述べた文章であり、それを生徒に誦読させることによって、教授に資するのである。

教師の説話と読み物の内容は、「訓辞」のみによるものも多く、また「例話」を含む場合は「一貫してプラス」の構成が多くを占めた。「修身上ノ心得ヲ児童ニ理解セシムル」ために、「心得」に即した模範像を示すとともに「訓辞」を引き出すのが、「例話」の役割だったと言えるだろう。

第3章 国民科修身の授業構成と読み物の構成

この章では、国民科修身における授業構成と読み物の構成について、検討したい。

『初等科修身』の授業観と教材観

昭和16(1941)年に「小学校令」を改めた「国民学校令」では、国民学校の目的について、「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」とされた。国民学校初等科の教科は国民科、理数科、体錬科、芸能科の四教科、さらに国民科を分けて修身、国語、国史、地理の四科目とされた。

国民科修身について、国民学校令施行規則第三条では、「国民科修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キテ国民道徳ノ実践ヲ指導シ児童ノ徳性ヲ養ヒ皇国ノ道義的使命ヲ自覚セシムルモノトス」と定められた。

国民科修身の教科書はこの目的に沿って編纂された。初等科四年を対象とする『初等科修身ニ教師用』から、国民科修身の授業についての考え方を見よう。

「初等科修身」は……一般的教訓を正面から取扱ふものとする従来型からは遠ざかったところがかなり多い。「初等科修身」は決して人生教訓を児童学習のため、平俗簡易に綴り直したものではない。……在来型を根本的に打破して、国民道徳の実践指導といふ根本の地盤を固め、そこから系統的なものを求めようとするものであるから、それだけにまた指導に当るものは新しい努力を払はねばならないのである。

即ち「初等科修身」二、三、四に於いても、根幹たるべきは、……実践指導といふことである。但し第三期では、「ヨイコども」以来「初等科修身一」に及ぶ児童生活に関する日常的な躰が一通り終了したもの考へて、児童将来の心構について諭すいはゆる「実践への指導」といふことが主な仕事をなすこととなつてゐる。しかし依然として修身指導に必要なのは、教材の示すところにしたがって、児童の生活に出現する機会を発見し、それを躰化して行く態度である。ただ単にうはしい徳行について物語るといふのではなく、むしろ進んで善行為を実現すべき方法について適切ならしめるやうに指導して行かなければならない。……教科書の要求するところに相応じて、行為実現の方法を具体的に手引きするだけの用意が必要である。修身指導に実効あらしめる要訣は全くこの一点に尽きる。²⁷

国民科修身の教科書である『初等科修身』は、従来型の教科書の型とは異なるという。『初等科修身』で根幹とするところは実践指導である。修身指導に必要なのは、教科書所掲の教材の示すところに従い、子どもの生活に、教材が示すところが出現する機会を発見し、それを躰にしてゆく態度である。教師は、教科書の要求するところに応じて、子どもが「善行為」を実現する方法を具体的に手引きすることが求められる。

要するに、子どもの生活をもとに、教科書の教材が示すところに従って、それを指導してゆくことが求められているのである。

上記引用にあるように、『初等科修身』の教材は、この修身教育観のもと、意識的に、修身科の教科書とは異なるものとして作成された。このことにつきさらに以下を見よう。

教材は反省材料たらしむべきものを多く提出することによつて、自覚的自律的な道徳的判断の能力を芽生えさせるとともに、第二期までの実践を理知的に確証させ得るやうに留意してある。……²⁸

かやうにして旧教材中改めて採択されたものも、全面的に修補を加へると同時に、また一徳目のみを以て律した従来の標題を棄てて、児童生活の具体相に結ばしめるやうに考慮した。けだし、第三期以降に於いて示さるべき教材は、特に基本的な行為の組合はせであるものが多く、一徳目の概念的説明といふ態度を以て臨む場合には、行為実現の方法について体得させることが困難となるおそれなしとしないからである。……人物名を以てしたものも、いはゆる例話と関連しての人物基本主義といふ立場によつて生まれたものではなく、そこで説話のみに終始すべきでないこと勿論である。²⁹

教材は子どもの「反省材料」とすべきものを多く出した。また従来の修身科教科書では標題を一つの徳目ごとに編成していたが、それをやめて、子どもの生活の具体相に結びつけるやうに考慮したとする。人物名を教材の標題としたものもあるが、それは従来のいわゆる例話と関連してそのようにするものではなく、勿論、授業においては説話のみに終始すべきではない。

『初等科修身 二』読み物教材の構成

掲載教材の全体像と個々の教材の構成

『初等科修身 二』所掲の教材全てについて、個々の内容を検討した。

上の引用でも述べている通り、教材は必ずしも人物を取り上げて述べたものではないが、人物等について述べた教材は全20課のうち11課分と半数強を占めた。

また、人物等について述べた教材について、価値適合度の観点から見た構成は以下に示す通りである。多くの教材が、終始一貫して心情や行為が価値に沿っている「一貫してプラス」の構成であった。上で述べた通り、『初等科修身』では、個々の教材に一つの価値が対応するわけではないが、しかしおよそ教育勅語にあるような価値に背く心情や行為が一切書かれていないような教材が多くを占める。ただし例外が二つあった。十五「乗合船」(一貫してマイナス)は、乗合船で若い男が得意そうに経書の講釈をしていたところ、同乗者に貝原益軒がいることがわかり、そのまま逃げだすしかなかった、というものである。十七「乃木大将の少年時代」(マイナス→プラス)は、乃木大将が、小さい時、体が弱く臆病であったところ、父母の厳しい教育により、また、建物は粗末でも武士の魂である刀や槍などが光っているやうな家で育つことにより、体も丈夫になり、「一生を忠誠と質素で押し通して、武人の手本と仰がれるやうになつた」という話である。

- | | | |
|---|-------|---------|
| 一 | 春から夏へ | |
| 二 | 「君が代」 | |
| 三 | 靖国神社 | |
| 四 | 能久親王 | 一貫してプラス |

五	宮古島の人々	一貫してプラス
六	日本は神の国	一貫してプラス
七	野口英世	一貫してプラス
八	日本は海の国	
九	焼けなかつた町	一貫してプラス
十	秋から冬へ	
十一	山田長政	一貫してプラス
十二	ことばづかひ	
十三	明治天皇の御徳	
十四	雅澄の研究	一貫してプラス
十五	乗合船	一貫してマイナス
十六	新年から春へ	
十七	乃木大将の少年時代	マイナス→プラス
十八	くるめがすり	一貫してプラス
十九	工夫する少年	一貫してプラス
二十	大陸と私たち	

個別の教材と修身の指導

個別の教材について見よう。

一 春から夏へ

四月三日の神武天皇祭には、そろそろさくらの花が咲きます。この日は、神武天皇がおかぐれになつた日で、宮中では、お祭があります。

さくらの花も散つて、春風に若葉がそよぐころ、私たちは、四月二十九日の天長節を迎えます。この日、国民は、こぞつて、天皇陛下の御代萬歳をことほぎたてまつります。

八十八夜の過ぎるころから、農家では、仕事がだんだんいそがしくなつて来ます。苗代をこしらへたり、かひこを飼つたり、麦の取入れをしたり、田植をしたり、田の草を取つたり、害虫をのぞいたり、次から次へと、仕事がつづきます。暑い日ざしのもとで、汗を流して働きます。

祝日には、宮中で、おいほひの御儀式がおこなわれます。私たちの学校でも、式があげられます。

祭日には、宮中で、いろいろのお祭があります。

宮中には、賢所、皇霊殿、神殿と申す三つの御殿があつて、天皇陛下が、したしくお祭をなさるのであります。祭日には、学校の授業はありません。しかし、私たちは、その日つつしみの心をもつて、過さなければなりません。³⁰

4月29日の天長節を含めた宮中祭祀と、季節の農事、学校の様子が、かわるがわる一体的に語られる教材である。ここには、「天皇陛下は祭祀によつて皇祖皇宗と御一体にならせ給ひ、皇祖皇宗

の御精神に応へさせられ、そのしろしめされる蒼生をいよいよ撫育し榮えしめ給ふ」³¹という国の姿が表現されている。

教師用書の「取扱の要点」のうち、「本課に於いて指導すべき主要事項」では、「新学年に対する喜びと覚悟」「神武天皇祭のいはれ」「桜花とともに迎へる春の恵み」「天長節のいはれ」「八十八夜が過ぎるころから農事がいそがしくなること」「祝日・大祭日がわが国にとつてまことに大切であるゆゑを弁へ、国体の尊いことに思を致すこと」「宮中には賢所・皇霊殿・神殿があつて、そこで天皇陛下には親しくお祭をあそばされること」が挙げられている。すなわち、宮中祭祀を中心にしながら、新学年に対する喜びと覚悟なども指導するとしている。

また教師用書では、祝日・大祭日の過ごし方の指導について、以下のように述べる。

この心（祝日・大祭日を過ごす際のつつしみの心—引用者注）を子どもたちに押しつけるといふ態度をとるべきではなく、その日のいはれを弁へさせ、その日を生活させることから、自然に感得せしめるのでなければならない。³²

いわれを弁へさせて祝日・大祭日を生活させることで、子どもが、祝日・大祭日を過ごす際のつつしみの心を自然に感得するようにする、ということである。この祝日・大祭日のいわれは、修身の教材に書かれており、授業の中で教えられるものである。そして、それを踏まえて生活することで、つつしみの心が自然に感得される。修身の指導はそのように行われるのである。

十一「山田長政」は、勇気にみち、正直で、義気のある山田長政が「シャム」に渡って日本町の頭になったこと、日本人の義勇軍をつくり隊長になって「シャム」の国のために手柄を立て、最上位の武官になったこと、武功を立て高位高官にのぼる間も日本へ往来する船の世話をし海外貿易をさかんにすることに努めたこと、「シャム」の属地であったナコンという地方の王に任命され、平定したことなどを述べる教材である。

教師用書によれば、この教材は、「特に海外雄飛の精神を鼓吹し、雄大な理想と雄渾な気魄とを以てして大東亜共栄圏の建設に邁進するの心構を養はしめようとする」³³ものである。教師用書には「日本人は古来進取の気象に富み、海外に発展する力の大であつたことを十分に理会せしめる」³⁴とあり、「日本人」をとらえた上で、「日本人」が進取の気象に富んでいたことが、長政を例として、事実として教授される。また、「長政が海外にあつて、シャムの人々に親しまれ、かつ厚い信頼と尊敬を受けた点について理会せしめ、大国民たるの資質を体認し得るやうに取扱ふことも怠つてはならない。」³⁵とあり、「雄図に燃えた長政が勇気のある人、正直な人、義気のある人であつたことを明らかにし、児童自身の性格について考へさせ、適当な指導を行ふがよい。」³⁶ともある。これらを見るに、この課では、日本「国民」「日本人」という概念を前提に、山田長政の姿から「日本人」の姿をとらえ、その「日本人」像をもとに子どもが自らをとらえ直し反省することを目指している。

尚、この教材の扱い方については、「本教材は文章の構成から見て、物語るよりも多く読ましめ、実践への指導と結ぶことが効果的である」³⁷「教材については反復読ませて玩味させるがよい。さうして指導すべき主要事項について、児童の注意を促す。」³⁸と、読ませることを主とした上でそれを実践への指導に結び付けてゆくこととされる。「読むことによつて拾ひ得た生々しい印象を

強化するため、話合ひを進める工夫が必要である。さうして戦果輝く大東亜の建設に邁進する心構に培つておく。」³⁹ともあり、話し合いによってこのような「心構」にまで結実させることが求められている。

二十「大陸と私たち」は、満州国と「支那」について説明する教材である。「今、日本は、大陸から南方へかけて東亜を新しく立てなほすために、勇ましく戦ひもし、またあたたかくみちびきもしてみまあすが、一日も早く、いつしよに楽しく働くことができる日の来るのを、願はずにはゐられません。」⁴⁰と述べる。

教師用書では、「日支の関係をととのへるため、その妨害をして来た国々と戦はざるを得なくなつたことを、わかり易く示すべきである。」⁴¹ともあり、児童用書の末尾の「その時のお役に立つやうに、今から丈夫なからだ、ゆたかな心とをやしなつておかなければなりません。」という結びの句を十分味わわせ、「これまでの児童のつとめて来たところは、すべてお国のためかうした働きをするためであるといふことを明らかにして、一人一人の反省を求める。」⁴²さらに、「少国民の果すべき使命を自覚し得るやうに導いて、自発的に長所をのぼし、短所を匡正するやう心がけさせることが大切である。」⁴³としている。国のために働きをするという観点から自分を反省し、「少国民の果すべき使命」に沿って成長するよう「自発的」に心がけるようにすることが、国民科修身では求められるのである。

(第3章のまとめ)

国民科修身の授業は、子どもの生活をもとに、教科書の教材が示すところに従って、子どもの生活を指導してゆくものであった。

そしてその教材は、道德そのものよりも事実として書かれており、子どもが自らや自らの生活をそこからとらえ直すための、国民科の目的に沿って作られた事実を提供するものであった。

おわりに

ここまで、「道德」授業の構成とそれに応じた読み物教材・資料の構成について、道德の時間の授業と対比しつつ、修身科、国民科修身の授業を分析してきた。分析は小学校、国民学校の第四学年を取り上げて行った。

本研究の分析では以下のようなことが明らかになった。

本研究で分析対象とした、道德の時間の副読本の教師用指導書では、道德の時間とは、「児童一人一人が自分の生き方の中の課題について深く感じ、考える時間」ととらえられていた。資料は、子どもがそこに「感じ入る」「浸る」ものであって、その際に、子どもが考える方向づけをするのが、発問である。

価値適合度によって見た資料構成と発問の置き方について。教師用指導書所掲資料では、マイナス→プラス展開、ゼロ→プラス展開、プラス一貫展開の資料が多く見られた。発問は、マイナスからプラスへの転換点、葛藤場面、価値に沿ったストーリーの極点に置かれる場合が多かった。

すなわち、子どもに感じ考えさせて道德的価値を自覚させるに好適な場面が、これらの場面であると言える。読み物資料は、これらの仮想的場面をつくり、その状況を設定するものなのである。

国定第一期教科書の授業観では、修身科の授業は、重点として徳目の「教授」を行うものであった。教師の「説話」は「教授ノ材料」を示すもので、「設問」は主として説話した内容を確認するものであった。

また、読み物は、「訓辞」や、「訓辞」のもとになる「例話」を述べた文章であり、それを生徒に誦読させることによって、教授に資するのである。

教師の説話と読み物の内容は、「訓辞」のみによるものも多く、また「例話」を含む場合は「一貫してプラス」の構成が多くを占めた。「修身上ノ心得ヲ児童ニ理解セシムル」ために、「心得」の模範像を示すとともに「訓辞」を引き出すのが、「例話」の役割だったと言えるだろう。

国定第五期教科書では、子どもの生活をもとに、教科書の教材が示すところから従って、それを指導してゆくという「修身」授業が想定されていた。国民科修身の読み物教材は、その半分強を占める人物等について述べた教材を見ると、多くの教材が、終始一貫して心情や行為が価値に沿っている「一貫してプラス」の構成であった。

国民科修身の読み物教材は、道徳そのものとしてよりも事実として書かれており、子どもが自らや自らの生活をそこからとらえ直すための、国民科の目的に沿って作られた事実を提供するものであった。

本論文では、現代の道徳の時間の授業として受け容れられている授業構成とそれに応じた読み物の構成について、例として一つの副読本をとりあげて示し、それとの比較で国定第一期教科書に示された修身科の授業や国定第五期教科書に示された国民科修身の授業について分析を行った。今後、これ以外の資料についてより広くとりあげ、「道徳」授業の構成と読み物資料・教材の構成についての、類型論的把握につなげてゆきたい。

1 道徳の時間では、副読本所掲などの文章を授業に用いる場合、「資料」の語でとらえる場合が多い。それに対し特別の教科道徳では、教科書を中心として「教材」を用いるととらえる。修身科については、まず、「小学修身書編纂趣意報告」（1904年）で、「児童用書ニハ児童ノ誦読スヘキ文章ト挿画トヲ載セタリ。」（宮田丈夫編『道徳教育資料集成』第二巻、1959年、p.69）とあるから、「文章」と呼ぶのが、この時期についての歴史的把握としては適切である。その後いわゆる第四期国定教科書の編纂趣意書に至って「教材」が用いられている。（宮田丈夫編『道徳教育資料集成』第二巻、1959年、p.514）国民科修身では「教材」とされている。（『初等科修身 二 教師用』、p.7）本研究ではこれらの違いを踏まえつつも、総称して「読み物教材・資料」ないし単に「読み物」と言う。

2 月岡彩奈「小学校道徳副読本 物語資料の分析」（平成25年度富山国際大学子ども育成学部卒業研究論文）

3 明治33（1900）年勅令第33号「小学校令」（全改）において「第二十四条 小学校ノ教科用図書ハ文部省ニ於テ編纂シタルモノ及文部大臣ノ検定シタルモノニ就キ小学校図書審査委員会ノ審査ヲ経テ府知事県令之ヲ採定ス。」と定められていたところ、明治36（1903）年文部省令第22

号「小学校令施行規則中改正」において「第五十三条 小学校教科用図書中修身、国語、算術、日本歴史、地理、図画ヲ除キ其ノ他ノ図書ニ限り、文部省ニ於テ著作権ヲ有スルモノ及文部大臣ノ検定ヲ経タルモノニ就キ府県知事之ヲ採定ス。……」とされた。

4 「中学校学習指導要領解説 道徳編」にも、「読み物の利用は最も広く行われている指導方法である」という言及がある。(文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』日本文教出版、2008年、第5章第3節3) 尤もその理由について「中学校学習指導要領解説 道徳編」では、「読み物資料には、生徒に深い感銘を与え、道徳的な心情を豊かにしたり、道徳的判断力を高め、人間としての生き方についての自覚を深めたりすることなどに適したものが多い。」(同)と、「学習指導要領」の趣旨に合ったものが読み物資料に多いというとらえ方になっている。

5 この教師用指導書には著作者の個人名の記載はないが、児童用の副読本には著作関係者の記載がある。参考までにここに掲げる。著作関係者 (代表者) 渡邊満 岡山大学教授、押谷由夫 昭和女子大学教授 (顧問) 荻原武雄 元全国小学校道徳教育研究会会長、梶田叡一 環太平洋大学学長 (編集委員) 大野要子 埼玉学園大学講師、恒吉僚子 東京大学教授、波岡輝男 元全国小学校道徳教育研究会会長、諸富祥彦 明治大学教授 ほか14名。

6 「道徳」編集委員会編集『道徳4 ゆたかな心で 教師用指導書』東京書籍、2011年、研究編 p.15。

7 「道徳」編集委員会編集『道徳4 ゆたかな心で 教師用指導書』東京書籍、2011年、研究編 p.16。

8 「道徳」編集委員会編集『道徳4 ゆたかな心で 教師用指導書』東京書籍、2011年、研究編 p.18。

9 「中心発問」については以下のように説明されている。「発問に関してはいろいろな言い方があるが、学習の中で児童が自覚を深めていくために重要な役割を果たすと思われるいくつかのポイントの発問を基本発問、その中でもねらいに迫るために特に大切な発問を中心発問と呼び、それら基本発問や中心発問を補う発問を補助発問と呼んでいるのが一般的であろう。」(「道徳」編集委員会編集『道徳4 ゆたかな心で 教師用指導書』東京書籍、2011年、研究編 p.18。)

10 「価値適合度グラフ」を用いた道徳副読本資料の分析として、前掲の月岡卒業研究論文を参照のこと。本論文では、その分析の成果を参考にしつつ、新たに分析を行っている。

11 「約束や社会のきまり」について、上記のような資料と発問を設定するのは、この副読本の独自の見識を示していると思われるが、その点を論ずることは本研究の範囲を超える。

12 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道徳教育資料集成』第二巻、1959年、p.69)

13 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道徳教育資料集成』第二巻、1959年、p.68) 尚、調査委員、起草員は中途での交代があるが、延べの人員について言うものである。

14 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道徳教育資料集成』第二巻、1959年、p.70)

15 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道徳教育資料集成』第二巻、1959年、

p.74)

16 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道德教育資料集成』第二巻、1959年、p.71)

17 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道德教育資料集成』第二巻、1959年、p.69)

18 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道德教育資料集成』第二巻、1959年、p.71-72)

19 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道德教育資料集成』第二巻、1959年、p.72)

20 文部省『尋常小学修身書 第四学年 児童用』(国定第一期)。(海後宗臣編『日本教科書大系』近代編第三巻修身(三)、講談社、1962年、p.27)

21 『尋常小学修身書 第四学年教師用』(国定第一期)、p.9-10。

22 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道德教育資料集成』第二巻、1959年、p.69)

23 実際に行われた教案の例として、「城南尋常小学校実地授業批評会」『岩手学事彙報』731、1905年(稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社、1966年、p.255-256所収)がある。そこでは「予備」「提示」「比較」「統括」「応用」のヘルバルト主義の五段階を形式的に適用しつつ、各段階に、国定教科書にある説話や設問の事項や、また、「その時元の兵はどんな乱暴をしましたか」「元兵終に塵殺されしこと」等教師のオリジナルな解釈による事項を配している。授業のヤマとなる「総括」段階にある発問三点はいずれも教師用書の「主要なる設問」に掲げられたものであり、うち二点は教案で教師から示すことになっている事項の確認である。残る一点、「通有は元寇の時なんと思っていくさに出ましたか」については、教案上に直接それを教師から説話する内容は見られないが、「提示」段階にある「通有国防軍に加はりしこと」で話したことの確認が意図されている可能性も大きいだろう。

24 文部省『尋常小学修身書 第四学年 児童用』(国定第一期)。(海後宗臣編『日本教科書大系』近代編第三巻修身(三)、講談社、1962年、p.32)

25 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道德教育資料集成』第二巻、1959年、p.71)

26 「小学修身書編纂趣意報告」、1904年。(宮田丈夫編『道德教育資料集成』第二巻、1959年、p.69)

27 『初等科修身 二 教師用』、総説 p.37-39。尚、文中の「第三期」とは、初等科第一、二学年を第一期、初等科第三学年を第二期、初等科第四、五、六学年を第三期、高等科第一、二学年を第四期と区分してのものである。

28 『初等科修身 二 教師用』、総説 p.34。尚、文中「第二期」については前注を参照。

29 『初等科修身 二 教師用』、総説 p.35-36。尚、文中の「第三期」については前注を参照。

30 『初等科修身 二』、p.1-3。

- 31 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.1。
- 32 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.6。
- 33 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.108。
- 34 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.111。
- 35 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.112-113。
- 36 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.112。
- 37 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.110。
- 38 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.111。
- 39 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.114。
- 40 『初等科修身 二』、 p.92。
- 41 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.201。
- 42 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.201。
- 43 『初等科修身 二 教師用』、各説 p.202。