

道徳教育における指導内容の構造化

新 宮 弘 識

はじめに

わが国の初等教育における道徳教育は、学習指導要領を拠り所に動いてきたといっても過言ではない。学習指導要領は昭和33年、道徳の時間が特設されて以来今日まで、昭和44年・52年、平成元年とほぼ10年毎に改訂が行われてきた。しかし、道徳教育の目標という人間教育の大道は、道徳的実践力・道徳的体験といった新用語が使われたりしたものの、その大筋は変わっていない。

ところが、現場の道徳教育は、学習指導要領の改訂毎に変動してきたといってよい。それは、現場の道徳教育にたずさわるものが、学習指導要領の示す指導内容と密接な関連を持つ目標や、指導内容を規定する根本的な徳に思いをいたそうとせず、指導内容の表面的な変化^①（徳目の変化^②）にとらわれているからだと思われる。別言すれば、指導内容を道徳教育の目標であるかのような解釈をし、学習指導要領に示されている道徳的内容を身につけた人間の教育が道徳教育であるかのように、錯覚しているからであると思われる。

道徳教育は、人間の存在を自覚して、人とともによく生きていこうとする人間の教育である。その人間は指導内容の集合体ではない。道徳教育が、指導内容を教えるということだけに目をうばわれれば、その目ざすところは、人間的魅力のない徳目の権化を育成することになるのではないか。徳目はそれぞれが、より根本的な徳を核として層状に網状に構造的に位置づけられたときに生きてくる。

その根本的な徳（このような徳をここでは元徳という言葉におきかえる）とは何か。それは、一人ひとりの人間がかけがえのない存在としての自分を自覚し、一瞬一瞬をみずみずしくたくましく生きるとともに、自分と同様にかげがえのない存在としての他者を自覚し、思いやりの心を持って生きるということである。所謂、人間尊重の精神である。

現在の現場の道徳教育は、このような人間の自然の姿に逆らって、徳目を元徳と結びつけることなく、個々別々に取り上げて教育課程を編成しようとしているように思われる。指導

内容を個々別々に取り上げているには、それなりの理由があろう。その主たる理由は、指導内容を元徳と関連づけて教育しようとするれば、いくつもの指導内容を同時にとりあげて指導することになるが、そうなれば授業の焦点が定まらず、分かりにくくなるとともに深まりのない授業になるという点にある。

しかし、それがかえって人間の真の姿をわかりにくくし、徳目主義^③に拍車をかけることになると思われる。そうなれば、内容的な深まりも期待できなくなることは明白である。

そこで本研究は、指導内容の構造化に関して、わが国の道德教育の実態を究明して考察を加えるとともに、そこで生じる問題点や解決されるべき課題を明らかにしようとするものである。

特に、指導内容の構造化に関しては、1、初等教育で使用されている典型的な教材の道德的内容は何か。2、実際の授業において取り上げられている指導内容は何か。3、それぞれの内容をどのように関連づけているか。4、指導内容の関連づけは何を核としてなされているか。といった諸点から究明する。こうして明らかになった指導内容の構造化の実態をふまえて、それは、道德教育の目標という人間教育の大道に照らしてどのような問題点があるかについて考察し、今後解決されるべき課題を明らかにしようとするものである。

なお、この研究を進めるにあたり、使用する資料は、わが国の道德教育で最も多く使用されている6社^④の副読本に限定し、その中から、表1のように、比較的多く使用されている典型的教材を5つ選定して考察することにする。

表1 研究の対象として選定した教材

教材名	A社	B社	C社	D社	E社	F社
はしの上のおおかみ	1	1	1	1	1	
わきだした水		1	1	1	1	
絵はがきと切手	4	3	4	3	4	
こおりついた風力計	5	6	5			
くもの糸		6			6	6

数値は使用学年を示す

指導内容の構造化の実態と考察

1. 教材『わきだした水』^⑤における指導内容の構造化の実態と考察

この教材は、主として1年の教材として多く活用され、4社が副読本に掲載している。この教材の概要は次の通りである。

夏、ひでりが続き池の水が日一日と少なくなっていく。池に住んでいる魚たちは、死を覚悟する。そこへ隣の泉に住んでいるかきが一匹、この様子を見かねて泉から池へ水路を掘り始める。途中大きな岩にぶつかるが、工夫を凝らし昼夜兼行で掘り続け三日目に何とか水路を完成する。

表2 教材『わきだした水』にみられる指導内容

指導内容	出版社	B社	C社	D社	E社
ものごとを成すには、不撓不屈の精神を持って立ちむかう精神的強靭さが必要であることを自覚させる。		◎	○ ~~~~~	◎	◎
人とともによく生きるという目標・生きがいをもって生きることの意義を自覚させる。		△	○ ~~~~~	△	△
ものごとを成すには、種々の障害の状態を冷静にみ、それを乗り越える方法を工夫するといった思考の柔軟性が必要であることを自覚させる。			△ ~~~~~		

- ◎その内容に焦点をおいて、指導しようとしているもの
- その内容の周辺の内容を取り上げて指導しようとしているもの
- △他の内容を指導するための伏線として、簡単にふれているもの
- ~~~~~内容相互に関連づけて構造的に把握させようとしているもの

表2によると、B・D・E3社の指導内容とC社のそれとは異なっているが、前者が一般的傾向であろう。前者は、不撓不屈の精神という指導内容に焦点を絞り、他の内容はその伏線として簡単に扱うという考えである。この教材は、不撓不屈の教材として書き下ろされたものであるから、前者の内容把握は当然といってよいように思われるが、ここに、一内容を個々別々に取り上げて指導しようとするわが国の道徳教育の典型を見るように思われる。

不撓不屈の精神は、ことを成すに不可欠の内容である。撓は、手で曲げたわめるの意を表し、屈は、かがむ・曲がるの意を表すから、困難に直面したり失敗したりしても意志がくじけたり乱れたりしないの意である。所謂、不退転の心である。現代のこどもは、問題の真ただ中になんて遅く生きるという強靭な精神力に欠けるといわれているが、そこには、他

者の援助を持つ甘えもみられる。このことからすれば、不撓不屈の精神の育成は重要且つ急務であるといつてよい。

しかし、われわれの経験する日常生活においては、かかる精神力だけでことが成るといふことは殆どないのではないか。障害の状態を冷静にみ、それを乗り越える方法を工夫するといった柔軟な思考力も同時に必要である。不撓不屈を情的側面とすれば、創意工夫は知的側面である。

ところでこの両側面には、もう一つ重要な内容が必要になる。それは、知と情をどこへ向かって駆使するかという目的意識である。人を欺いたり、己の利益追求のために不撓不屈の精神や創意工夫の能力を駆使することもありうる。その場合は、道徳的に善であるとはいえない。教材『わきだした水』が、学習者の心を動かし、よい教材として多くの学校で活用されてきたのは、かにの不撓不屈や創意工夫が、魚の命を助けるという忍びざるの心^⑦に発しているからである。別言すれば、不撓不屈と創意工夫が、元徳としての人間尊重の精神を核として、構造化されているからである。

以上のように考察を進めてくれば、C社の内容把握こそ適切であるといつてよいであろうし、1年生においてもそういう構造的な指導が可能であり、そうしてこそ、人間の自覚が、真実の姿をもって学習者の内面に深く刻まれると考えるのである。

2. 教材『はしの上のおおかみ』^⑧における指導内容の構造化の実態と考察

この教材は、主として1年の教材として多く活用され、5社が副読本に掲載している。この教材の概要は次の通りである。

おおかみは、一本橋をわたるとき自分より力の弱い動物の前で強く振舞い、快の感情を抱く。ところがある日、自分より強い熊に出会い、卑屈になる。熊はそのようなおおかみに、親切にする。ここでおおかみは、熊に触発されて改心し、他とともに生きる快さに目覚める。

表3によると、A・B・C・D4社の指導内容と、E社のそれとは異なっているが、前者が一般的傾向であろう。前者は、人に親切にすることは快いものであるという、人とともに生きる快さを自覚させようとしている。

この指導内容は、道徳教育の元徳に迫る内容であるから、内容の設定としては適切であるといつてよい。しかし、この内容は、他の指導内容と関連づけて構造的に取り扱われたとき、人間の真の生き方が、より確かなものとして学習者にみえてくると思われる。

「性のはたらきは、なんの制約もない可 (be possible to) である。何でもやればやれる。条件さえそろえば、われわれは、ほとんどまったく例外なく、どんなことでもやりかねない。隠しカメラの実験は、いかにも無慙である。その条件というのは主として われ 以外のひとに係る。われわれはもっぱら、ひとめひとぎきを恐れるのである。なんびとについて

表3 教材『はしの上のおおかみ』にみられる指導内容

指導内容	出版社				
	A社	B社	C社	D社	E社
特定した観点に立てば、社会は強者と弱者がおり、互いにかかわりあって生活しているという人間の存在を自覚させる。					
弱者は強者におもねたりする卑屈さを持つことがあるという人間の弱さを自覚させる。					
強者は弱者の前で、強く振舞うことの快さを感じることがあるという人間の醜さを自覚させる。		△			○
人ともに生きることに真の快さを感じることでできる人間のすばらしさを自覚させる。	○	◎	○	○	◎

◎○△の意意味するところは表2と同じ

も同じく一般化できる。もし全然そのようでないならば、われわれは生きるに堪えないのかも知れない。わが性のはたらきが無制約であるから、われわれは、あれこれと試みるのである。」(『^⑨人性論』原富男)

上記のごとく、人間は条件さえ整えば、何でも為し得る。善いことも為し得るし、悪いことも為し得るのである。弱者の前で自分の優位性を誇示しようとする自分の本性をかいまみて、慄然とすることは誰もが経験するところである。

この教材も例外ではない。おおかみは弱者の前で自分の優位性を誇示するのであるが、不快であろうはずはない。こどもも、人の前で自分の優位性を誇示するのは「おもしろい」「いい気持ちである」と反応してくるはずである。このような人間の弱さ醜さを自覚させる学習があつて、その上に、人とともに生きる快さの学習が重ねられたとき、両者はより鮮明に映し出される。こうしてこそ、前者の快より後者の快のほうが、落ち着きや安らぎをより深く持っていることが自覚されるのではないか。

学習心理にいう、「馬を教えるに、馬に似て非なる牛を並べ、両者を比較させよ。そうすることで、両者がより鮮明に理解される」とは、このことである。(多分に方法的ではあるが)

このように、指導内容を構造的に関連づけて教育しようとしているのはE社であり、他の4社は、このような内容構造をとらず、一内容のみで教育を展開しようとしている。

ここにも、徳目主義に傾斜しつつあるわが国の道徳教育の一端を、みることができるようになる。

わが国の道徳教育は、人間的な弱さ、人間くささを自覚させる教育をさげ、「優しいことはいいことです」「強いこともいいことです」と、あるべき人間の虚像を味気なく示して、こと

が成ったとしているようにおもうのは、ひとり私だけであろうか。

失敗を繰り返したり、心ならずも人を傷つけて反省しながらも、自分の可能性を信じてひととともに善く生きようとする人間の真の姿を自覚させ、学習者をして、自分もそのように生きようとする教育こそ、望ましい教育であると思うのであるが、果してそういう教育がなされているだろうかと危ぶむのである。

ところでこの教材では、前記した指導内容の他に、「特定した観点に立てば、社会には強者と弱者がおり、互いにかかわりあって生活しているという人間の存在を自覚させる」「弱者は強者におもねたりする卑屈さを持つことがあるという人間の弱さを自覚させる」という指導内容も考えることができる。しかしこの内容には、前記5社ともいっさいふれていない。それは、低学年の指導内容としては、発達段階からみて無理であるとする判断であろうが、本教材を取り扱う上での基礎的条件として見逃すわけにはいかないように思うのである。

人間の強弱は、相対である。腕力・体力という観点に立てば、狼は兎より強く、熊より弱い。しかし、知力という観点に立てば、この関係は逆転するかもしれない。誠実という観点に立てば、また異なった関係が生じよう。人間関係もこれと同様であり、大量の知識を持っているものが優秀であるという画一的な観点を変えて、情報収集能力のあるものが優秀であるという観点に立てば、両者は逆転する。本教材にはこのような人間の真実が描かれており、そういう人間の自覚を促す教育は、どこかでなすべきことである。

また、おおかみや他の動物を通して強者におもねたりする卑屈さをもっている人間の自覚を促す教育も、どこかでなすべきことであろう。

本教材の道徳的内容をこのように考えると、低学年といえども、その全ての内容について、せめて補説的にでもふれておくべきであろう。

さらに本教材を、高学年もしくは中学の教材として活用し、4内容を構造的に取り上げて、教育することも考えたらどうであろうか。擬人化された資料^⑩・寓話資料等は、小学校低学年の教材に適しているといった、固定的な教材観から脱皮すれば、教育はもっと豊かになると考えるのである。

3. 教材『絵はがきと切手』^⑪における指導内容の構造化の実態と考察

この教材は、主として中学年の教材として多く活用され、5社が副読本に掲載している。この教材の概要は次の通りである。

転校した正子から広子に、定形外の絵はがきが届くが料金不足である。広子は不足料金を支払う。兄は、正子が同じ間違いをするであろうから、定形外は別料金であることを教えるべきであるという。母は、そうすれば、二人の仲がまずくなると心配する。広子は迷った結果、友人として教えるべきだと決意する。

表4 教材『絵はがきと切手』にみられる指導内容

指導内容 \ 出版社	A社	B社	C社	D社	E社
誰も、心ならずも過ちを犯すものであるという、人間の姿を自覚させる。					
友人の過ちに対し忠告するか否かは、二人の関係によって違ってくることを自覚させる。					
友人を信頼できるか否かは、互いに信ずるにたる言動をとったか否かによって決まることを自覚させる。			◎		
真に友人のことを考えるならば、忠告する時と場を考えるはずであることを自覚させる。	△	△	○	△	△
友人は互いに、忠告すべきであることを自覚させる。	◎	◎		◎	◎

◎○△~~~~の意味するところは表2に同じ

表4によると、A・B・D・E社の4社の指導内容と、C社のそれとは異なっているが、前者が一般的傾向であると思われる。前者は、「どんなことがあろうと、友人は忠告しあうべきである」という指導内容に焦点をしぼり、これを大前提として、「忠告の仕方を工夫すべきこと」にふれている。

ところで、われわれの日常生活において、「どんなことがあろうと、友人は忠告しあうべきである」という善が、善として承認されているであろうか。

「善は、こうである、と個別には決められない。しじつ決まっではない。決められるのはその型だけである。その型は、言ってみれば妥協でしかない。妥協領域の左右へ、ひとともに在る場を拡張し、人間生活の軌道を承けて先へと、いまこの相待を拡充するところに沿って、求められる。妥協領域は左右に拡張して承前起後するが、縦横とも重なっている。われとひとと個別にちがいがながら、いっしょに生きている領域である。ここに調和がなくてはならない。一中略一この妥協は、相待しながら相対する、われとひと互いが、それぞれそれなりであることを損なうことなく発展させながら互いに含みあって、いっしょに^⑩落ち着きどころを得る。というのでなくてはならない。」(『修成道徳論体系』281P)

善は、一定ではない。時・場・相手との関係を無視して善悪を論じることはできない。忠告すべきであるか否かも、二人の人間関係がどうであるかによって異なってくる。例えば、二人の関係が信頼に支えられているならば、忠告は善として承認されることが多いであろうし、そうであれば相手も忠告を謙虚に受け入れることができるにちがいない。ここでいう信

頼とは、お互いに偽りはないかと警戒したりせずに、相手の過去に偽りがなく、誠が尽くされていることに促されて、今回も偽りがなくて信じて頼ることである。このような関係が保持されるには、「信なれば人任ず^⑩」つまり、自分が友人に対して成した約束、発した言葉について偽りがなく一貫していることである。そうすれば、人は自分を信じてくれる。

このように、お互いが信頼関係にあるか否かによって忠告も変わってくるのである。

本教材の場合も例外ではない。忠告すべきか否かは、正子と広子との関係が前記のような信頼に支えられているか否かによって決まる。従って、この教材を取り扱う場合は、まず「友人の過ちにたいして忠告するか否かは、二人の関係によって違ってくることを自覚させる」という指導内容を取り扱うべきであろうが、実際にこの内容を取り扱っている副読本は皆無である。

ところでこの教材を取り扱う場合、前記の指導内容だけでは不十分である。忠告は、忠告の時と場を考えてなされなければならないし、そういう配慮がなされるのは、心から相手のことを考えているからである。

「子貢問友、子曰、忠告而善道之、不可則止、無自辱焉」（『論語』）

（子貢が友を問う。子曰、忠告してこれを善く導く、不可なれば止む、自ら辱むることなかれ^⑪）

忠告の語源である。友人のために善かれと思って忠告する。しかし、相手がその忠告に耳をかそうとしない場合がある。その時は、相手がきいてくれるようになるまで待つ。真に相手の事を思った忠告ならそうするはずである。時と場をわきまえないで忠告して、相手を傷つけたり、辱めたりするのは、真に相手のためを考えていないからである。

本教材の場合も、例外ではない。広子が正子にどのように忠告するかによって、正子の受け止めかたも異なってくる。人間は互いに不完全であり、自分も同じ過ちを犯す存在であるという自覚を持って忠告する場合と、相手より一段高いところに立って、「教えてやるよ」という意識で忠告する場合は、忠告の仕方が自ずから異なってくるし、相手の受け止めかたも異なってくる。それを、「如何なる友人であろうと忠告せよ」「如何なる忠告も謙虚に聞くべし」とするのは、善が相対的であることをわきまえていないからである。

忠告をこのように考えてくると、時・場・相手との関係を見無視して「友人はどんなことがあっても忠告すべきである」というように、一内容に焦点化して指導することには問題がある。このような指導をうけた学習者は、自分の経験に基づいて「そんなものじゃない」とつぶやきながらも、それを言葉にすることをばばかりながら、心を虚ろにして学習に参加しているにちがいない。中学年になれば、感覚的に、ものごとの本質を鋭く感じ取る力を身につけ始めていることを、この際銘記すべきであろう。

以上の考察に立てば、表4に示す指導内容の上段4内容を構造的に組織して教育するとき、

真の人間理解がなされるのではないか。とするならば、C社の内容構成は、不完全ではあるが、望ましい姿に近いと言ってよいであろう。

4. 教材『こおりついた風力計』¹⁶における指導内容の構造化の実態と考察

この教材は、主として高学年の教材として活用され、3社が副読本に掲載している。この教材の概要は次の通りである。

わが国の気象観測の遅れを痛感した野中到は、富士山頂に気象観測所を設立しようとする。そこで様々な調査をしたり、人々の協力を呼びかけたりして準備をすすめ、1895年9月30日から富士山頂で観測を始める。氷点下8度から10度、時には零下20度を越す寒気のなかで、2時間毎の観測である。吹雪・寒気にたいする装備は、今日では予想できない貧弱さである。こういう厳しさの中で野中到は妻とふたり83日間、種々の障害を克服して根気づよく観測をつづけたのである。

表5 教材『こおりついた風力計』にみられる指導内容

指導内容	出版社		
	A社	B社	C社
ものごとを成すには、不撓不屈の精神を持って立ちむかう精神的強靱さが必要であることを自覚させる。	◎	◎	○
人とともによく生きるという目標・生きがいをもって生きることの意義を自覚させる。	△	△	◎
ものごとを成すには、種々の障害の状態を冷静にみ、それを乗り越える方法を工夫するといった思考の柔軟さが必要であることを自覚させる。			○
ものごとを成すには、多くの人々の力の支えが必要であることを自覚させる。			○

◎○△~~~~の意味するところは表2と同じ

表5によると、A・B社の指導内容と、C社のそれとは異なっているが、前者が一般的であり後者は極く稀であろうと思われる。A・B社に代表される一般的傾向は、野中到の不撓不屈の精神に焦点化して指導しようとしており、その精神を生んだ、野中到の生きがいについては、不撓不屈の精神に迫るための伏線として簡単にふれている程度である。一方C社は、野中到の生きがい・不撓不屈の精神・創意工夫心・人々の協力を構造的にとらえた上で、不撓不屈の精神に焦点化して指導しようとしている。

このような傾向は、前掲『わきだした水』にもみられたことである。

前述したように不撓不屈は、障害に直面してもたゆまない・屈しないの意である。それは己の弱き心に克つという克己心がなければできないことではない。この点から、野中到の強靱な意志力をみると、零下20度を越える寒気の中で83日間も観測を続行したことに表われている。

然るに、われわれの日常生活においては、このような強靱な精神力だけでことが成ることは稀である。ものごとの様子を冷静に分析し障害物の正体をよく見究めるといふ、ものごとの本質をみる目や、障害を乗り越える為の創意工夫等も必要である。野中到の場合は、冬富士の研究・零下における生活の工夫と周到な準備等々に表れている。

ところで不撓不屈の精神は、熱き心といった情的側面であり、創意工夫は冷静な目といった知的側面と言ってよいであろうが、この両者が如何に躍動したとしても、その行為を道徳的に善い行為であるということはできない。これらを、私利私欲のために駆使したり、人を欺くために使った場合を想定すれば納得できるであろう。

熱き心と冷静な目とが、道徳的な意味をもつのは、両者が人間らしく善く生きるという方向に向かって躍動した場合である。

野中到についていうならば、わが国の気象観測の遅れをとりもどすという、社会的意識に立脚した熱き心と冷静な目であるからこそ、道徳教育の教材としての意味をもつのである。

『こおりついた風力計』に関する指導内容をこのようにみると、A B社の場合は、何のための不撓不屈であるかという指導内容への切込みが弱いのである^⑩。かくてここに、わが国の道徳教育が、指導内容を個々別々に取り上げている典型をみるように思えるのである。そしてそれが、徳目の理解に重点を置き、真の人間理解に迫れないという問題点を、露呈しているようにおもわれる。

5. 教材『くもの糸^⑪』における指導内容の構造化の実態と考察

この教材は、芥川竜之介の代表作を教材化したものであり、高学年向きとして活用されている。3社が副読本に掲載しているが、各社はこの教材を使ってどのような指導内容を構想しているであろうか。

三種類の型^⑫があるように思われる。そのひとつは、

今のうちにどうかしなければ、糸はまん中から二つに断れて、落ちてしまふのに違ひありません。そこでかんだたは大きな声をだして「こら、罪人ども、この蜘蛛の糸は己のものだぞ。お前たちは一体誰に尋いてのぼってきた。下りろ。下りろ。」と喚きました。

その途端でございます。今まで何ともなかった蜘蛛の糸が、急にかんだたのぶら

下がって居る所からぶつりと音を立てて断たれました。^㉔

の所をとらえて、「くもの糸は何故きれたのでしょうか」と発問し、「みんな一緒に登りましょう」というところに導こうとする教育である。

この教育は、自己中心的なものの見方をしていれば、かんだたのように地獄に落ちてしまいますよ、だからみんなのことを考えてともに生きていきましょうと、ともに生きる善をうたいあげる教育である。

第二は、「再び地獄に落ちたかんだたは、どんなことを考えていると思いますか」と発問して、「常に、自分の言動を振り返り、思慮深く節度ある生活をしようとする態度を養う」という内容に迫ろうとする教育である。この教育は指導案の留意点の所で特に、「自分自身の軽率な態度が招いた不幸に気づかせるとともに、物事を落ち着いて考えたり謙虚な行動をすることが、生活を向上させる要因であることをおさえない」としている。ところで軽率とは、心ならずも・軽はずみなどという意であるが、かんだたは、軽率な行動をとったという解釈をしてよいものであろうか。かんだたの行為は、軽率とは言えないほど根が深いのではないか。自分の中にあるエゴという本性をどうしても抑えきれなかったのではないか。そこに人間の弱さ悲しさがある。

このような弱さ悲しさを持った人間の真の姿を自覚させるという、道徳教育の根本に思いをいたさずに、「軽率な態度・反省・思慮深さ」という指導内容のみにとらわれて、それを最優先し、そのために、「蜘蛛の糸」を活用しようとするから、(芥川)文学の本質を歪めてしまうような教育が展開されるのである。筆者は文学については門外漢である。従って『蜘蛛の糸』をどう読むかについては自信はない。しかし、かんだたのとった行為を、軽率であるとしたり、一緒に登りましょうとしたりする見方は、大きな過ちを犯しているように思える。このような教育を受けたこどもが成長して、芥川文学を読む姿を想像すると、身の縮む思いがする。

第三の型は、「美しいものや崇高なものを尊び、敬けんの念を持つようとする心情を育てる」という指導内容に焦点をしばって授業を構成しようとする立場である。

これは、ぶつりと断たれて天空にきらきらと光る蜘蛛の糸に、美しく大いなるもの・不思議なちからをみようとする教育である。

後には唯、極楽の蜘蛛の糸が、きらきらと細く光ながら、月も星もない空の中途に、短く垂れているばかりでございます。

月も星もない真っ暗な空中に、細くきらきらと光る蜘蛛の糸、何と美しいことであろう。

身のふるえるような、何ともいいようのない美しさである。その糸のさきには、

玉のような白い花は、お釈迦様のおみ足のまはりに、ゆらゆらとうなてを動かして、そのまん中にある金色のずいからは、何ともいえないようなよい匂いが、絶え間なくあたりへ溢れております。極楽ももう午近くなったのでございませう。

という極楽があり、そこはもうかんだたの（人間の）手のとどかない世界である。

第三の型は、このような大いなる世界に子供の目を開かせようとしているとあってよい。ここでは、エゴに溺れた人間どもよ、どうしようもない人間よと、救いようのない人間の姿を浮き彫りにしながら、それと対比的に、きらきらと揺れ動く蜘蛛の糸を見て美しいと思い、憧れの心を抱くことのできる、もう一つの人間の姿を自覚させようとしているのである。このように、エゴに溺れた救いようのない人間と、それでも美なるもの・善なるものに憧れの心を抱くことのできる人間とを関連づけて指導しようとするのは、指導内容の構造化のひとつの姿ではないかと思うのである。

以上のように考えてくると、この教材は、小学生には無理ではないか、中学二・三年が適切ではないだろうかと考えるのである。

自分の心が醜く見ればみえるほど、美しいものへの憧れを抱くというのが、人間の自然の情であろうが、自分の心をまっ正面からみて己の心の醜さを自覚し始めるのは、中学生頃からではなかろうか。

お わ り に

本研究の目的は、道徳教育における指導内容の構造化に関して、わが国の道徳教育の実態を究明して、考察を加えるとともに、そこで生じる問題点や解決されるべき課題を明らかにすることであった。この目的の為に、わが国の道徳教育で最も多く使用されている6社の副読本を選定し、その中から、典型的な教材を5つ選び、これを資料として考察してきた。

その結果、わが国の道徳教育は、指導内容を個々別々に取り上げて指導しようとする傾向^②が強いことが明らかになった。

道徳教育は、人間の存在を自覚し、人とともに善く生きようとする人間の教育であるが、その人間は、指導内容の集合体ではない。道徳教育にたずさわるものが指導内容を教えることだけに目をうばわれれば、人間的な魅力のない徳目の権化を育成するということになってしまう。むしろ、失敗したり、心ならずも人を不快にして反省したりしながら、そういう自分を何とかして向上させよう、ひととともに善く生きていこうと、一瞬一瞬を精一杯生きて

いる人間の教育こそ道徳教育のめざす人間像でなければならない。

しかしながら、現場の道徳教育は、指導内容を個々別々に取り上げて教育しようとする傾向が強く、徳目主義に陥り易いということが明らかになったのである。

ところで、指導内容を個々別々に取り上げて指導しようとするには、それなりの理由があるろう。

その第一は、多くの内容を一度に取り上げて教育しようとするれば、指導の焦点が定まらず、わかりにくくなるという理由である。

第二は、多くの内容を構造的に教育するのは、内容的にも方法的にも難事であり、どんな教師にも簡単にできるわけにはいかないという理由が考えられる。

第三は、一時間に多くの内容を教育するのは、時間的に無理があるとする理由である。

これらの理由は一見妥当であるかのように思われる。しかし、安易で無難な次元にとどまっている限り、教育の進歩はない。例えば、次のような問題点を指摘することができるであろう。

① かえて人間の真の姿がみえないのではないか。

人間は、個だけで存在することはありえない。常に、個と個・自と他という関係において存在し、その関係の中で善く生きようとしている。その生き方は、徳目の集合体ではない。様々な内容が層状に網状にからみあって人間を成している。それを、「象と盲人」の寓話のごとく、部分を切断して教え、後は各自が部分を統合して全体像を描けといっても難問であり、かえて、人間理解を難しくするのではないだろうか。

② 学習者の認識の発達からみて不自然ではないか。

内容を個々別々に指導しようとする教育と、構造的に関係づけて指導しようとする教育は、分化と統合というように換言してもよいと思う。人間の認識が、具体から抽象へ、統合から分化へと発達していくという認識論に立つならば、いくつかの内容を構造的に認識させたほうがより具体的であり、小学生の認識の発達に即してはいないだろうか。

③ 一主題一時間扱いに画一化するから無理が生ずるのではないか。

いくつかの内容を構造化して指導するのは、時間的に無理があるとすれば、一主題多時間扱いという考え方があるろう。例えば、三内容を三時間使って個々別々に指導する代案として、三内容を三時間かけて総合的に指導する方法があるろう。

一主題一時間扱いというように、方法を画一化するから、無理が生じ不自然になるのではないだろうか。

④ 教育の効率化をはかることが、教育の質の向上につながるか。

どんな教師にも簡単にできるように授業を組織する、という観点に立てば、指導内容を構造的に組織するより、一内容を個々別々に取り上げて組織したほうがよい。しかし、人間

の教育は、安易に手軽にできるものであろうか。誰にでも簡単にできる教育は、真に、子どもの内奥を揺さぶることはできないし、すぐに崩壊してしまうのではないか。最小の労力で最大の効果を期待するより、どんなに些細なことでも最大の労力を惜しまないところに、質の高い教育の創造があるはずである。真の教育は、その時その場に即して子供と教師とが創る、手づくりの作品であるといえないであらうか。

以上、指導内容の構造化に関する問題点をあげたが、これらは、今後解決されるべき課題である。

注

- ① 学習指導要領に示す指導内容は、ほぼ10年毎に改訂されてきた。
小学校を例示すれば、昭和33年度は36の内容であったものが、44年度改訂では32内容に、52年度改訂では28内容に、平成元年度改訂では低学年14内容・中学年18内容・高学年22内容に改訂されてきた。
- ② 学習指導要領に示す指導内容は、例えば、「誠実に、明るいい心で生活する」(平成元年度高学年1-4)のように示されている。これを一般的には便宜上「誠実・明朗」と呼んでいる。いずれにしても徳が羅列された状態であるから、徳の目といってよい。しかし、徳目という名称は徳目主義と混同されやすいから、以下、指導内容と呼ぶことにする。
- ③ 徳を網羅的に並べて教育課程を作成し、徳目の意味内容をわからせようとする教育。
- ④ 選定した6社は、学習研究社・文溪堂・光文書院・日本書籍・大阪書籍・東京書籍である。
- ⑤ 出典『小学校・道徳教育の指導資料第1集1-9』文部省刊。
- ⑥ 自覚は、一般的には自分のおかれている状況の中で、自分が自分のおかれている位置や能力・義務・使命などを知ることの意に用いるが、ここでは、自分が真実と思うことに関して、それが真実であると真理性・誠実性を見いだすの意で用いる。具体的にいえば、それが人間の真実であると、心情的にも論理的にもわかり、自分の中に得、人間関係の中でそうしようと意志する状態をいう。
- ⑦ 出典『孟子』公孫丑第二29 朝日新聞社刊 昭和41年6月1日発行 99P。
- ⑧ 出典『やさしい心の話』奈街三郎 ポプラ社刊
- ⑨ 出典『人性論』原富男 大明堂刊 昭和53年9月10日発行 131P
- ⑩ 資料と教材とを、次のように使い分ける。
われわれの身边には、道徳的な資料が山積している。昔話・寓話・児童作文・詩・物語・小説・随筆・調査統計資料等々である。これらを資料と呼ぶ。資料が特定され、教育課程に組織づけられたものを、教材と呼ぶ。従って、資料を教材にする作業を教材化と呼ぶ。
- ⑪ 出典『絵はがきと切手』浜見兵衛『小学校道徳の指導資料とその利用3』文部省刊
- ⑫ 出典『修成道徳論体系』原富男 春秋社刊 昭和56年2月15日発行 281P
- ⑬ 出典『論語集註』簡野道明補註 明治書院刊 昭和56年5月5日発行 212P
- ⑭ 『論語』(原富男 春秋社刊 昭和44年5月20日発行 196P)によれば、「忠告がききいられないとき、くどくどすると、相手からわらわれのしられることがある」としているが、筆者は、つぎのように別の読みをする。「忠告を相手が聞き入れられない状態の時に忠告すれば、相手を辱めることがある」。これは、本文の「自ら」を「みずから」と読むか「おのずから」と読むかによって異なる。
- ⑮ 前掲『論語集註』によれば、「忠は、その心を尽くす」としている。その心とは、この場合、「友

は仁を輔ける」である。

- ⑯ 出典『愛の学校』5年生 塚原亮一 岩崎書店刊
- ⑰ 道徳の場合は、何の為の根気強さか、何の為の創意工夫かが常に問われなければならない。これは、自律的であるか否かの問題にも関わる。他者の命令に従った根気強さ・創意工夫は、道徳的とは言えない。道徳は、自己立法を基本とする。そうでなければ、己の行為の善を誇り、悪を恥じることはできない。
- ⑱ 出典『日本童話名作選集9』芥川竜之介 あかね書房刊。引用文は、『芥川竜之介全集1』筑摩書房刊 昭和46年3月5日発行 264P
- ⑲ 『道徳教育研究』日本道徳基礎教育学会機関誌 昭和62年7月発行149号32Pでは、二つの型を示したが、ここではこれを修正し、第三の型を加えた。
- ⑳ 副読本では、原文を現代文に書き直して提示している。文末の極楽の描写をカットしたものもある。
- ㉑ 教材では、「くもの糸」としており、本文では「蜘蛛の糸」としている。ここでも、くもと蜘蛛とを使い分ける。
- ㉒ 一内容だけでなく、いくつかの内容を取り上げているものもあるが、そのほとんどは、主たる内容を指導するための伏線としての取扱である。
- ㉓ 6社・5教材に限定した資料に基づく結論であるが、これを一般的傾向として促してもよいと考える。
- ㉔ 一時間当りの配時は、小学校45分・中学校50分である。
- ㉕ 均質のものが複雑・異質なものへ分岐発展するの意であり、分化すればするほど、抽象度が高くなる。教育課程の編成も、学年の発達に即して総合から次第に分化していくのが一般である。

Construction of the Instructional Contents in Moral Education

Hirotsuni SHINGU

It is no exaggeration to say that moral education in Japan has taken place around the teacher's course of study. Concerning this, since hours were set aside for moral education in 1958, revisions have been made practically every 10 years. Even though the term revision is used, change was no more than the addition of terms such as moral values in practice and ethic experience in order to enhance the paths in the education of mankind. However, looking at reality, after each revision in the teacher's course of study, attention veered to changes in the instructional contents. This created an illusion that it was the purpose of moral education. These changes were nothing but superficial ones in the instructional contents quite apart from the basic purpose.

Moral education is human education to awaken in ourselves our relationships with others. It is not to teach collectivity. The shifts away from the fascinating aspects of mankind. The core lies in each individual and his/her links with others, like a net in multiple layers, interacting in life.

What is the core of moral? It is to gain awareness of one's self as being unique, with each second in life lived to the fullest. At the same time, it means to be aware of others living likewise, and to live together with a thoughtful heart. The soul lies in the spirit of respect for mankind.

Today's moral education is working against the natural grain of human beings. The whole is segmented, separated and then instructed. In this study, focus will be on the five typical educational texts most frequently used. Looking at reality, problems that arise will be identified, and those questions that need to be addressed will be clarified.