

認識発達と道德教育の相互関係に関する研究 I

—— 文学教材の解釈に関する事例研究 ——

西 信 高*

Nobutaka NISHI

On the Mutual Relation between Cognitive Development
and Moral Education in School Children I

—— An Investigation of a Literary Material in Moral Education ——

Abstract: The course “Life” is established in the new Courses of Study for elementary schools which the Ministry of Education, Science and Culture revises based on the recommendations of the Curriculum Council.

It has been brought into special education for mentally retarded children already. In either case, although included among the subjects, the course “life” is linked up with moral education.

Japanese school education recently shows a tendency to lay stress on moral education, which emphasizes not only self-independence but also respect and affection for His Majesty the Emperor and the State of Japan.

In view of these circumstances, it seems necessary to reexamine moral education.

In this first report, one of literary materials in a school textbook for moral education is investigated from the point of view that we must aim to support children to acquire substantial morality through understanding stories by themselves.

The second report in the next volume will examine the mutual relation between cognitive development and moral education in school children, from a social and historical point of view.

はじめに

精神薄弱養護学校小学部における教科「生活科」は、
道徳的な内容を色濃く反映している¹⁾。

その後、今回の学習指導要領の改訂にもなって、健
常児の小学校低学年においても、同じ名称の「生活科」

が導入されることとなった。それは、理科・社会を合科・
統合したものとなる。

1988年4月に、文部省が全国の生活科研究推進校に配
布した資料「生活科研究の視点」には、生活科のねらい
がつつぎのように示されている。

具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自
然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活に
ついて考えさせるとともに、その過程において生活上必

* 島根大学教育学部障害児教育研究室

要な習慣を身に付けさせ、自立への基礎を養う。

- (1) 自分と学校、家庭、近所などの人々及び公共物とのかかわりに関心をもち、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、適切に行動することができるようにさせる。
- (2) 自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにさせる。
- (3) 身近な社会や自然を観察したり、動植物を育てたり、遊びや生活に使うものを作ったりなどして活動の楽しさを味わわせ、それを言葉、絵、動作、劇化などにより表現させる。

また、同じく文部省の教科調査官²⁾は、生活科のねらいは、つまるところ自立への基礎を養うことにありとし、その自立への基礎について、重点を以下のようにまとめている。

その1つは、集団や社会の一員として、集団生活ができるようになるということである。学校生活の初期の段階において、仲間意識や帰属意識をもたせ、ともに遊び、よりよい生活ができることである。

その2つは、自分のことは、自分でできるようにすることである。健康や安全、整理・整頓などの日常生活に必要な習慣や技能を身に付けることである。

その3つは、学習や集団生活において、自分の考えや意見が、はっきりと述べられることである。自分の意志を人に伝えることができるとともに、また、人の話を聞くことができることである。コミュニケーションは、生きる上で不可欠の重要事である。

そして、その4つは、身近な社会や自然の事柄に関心をもち、環境に積極的に働きかけることができることである。自然を大切にす的心情を培うとともに、意欲と観察力や表現力などの能力を育てることである。

自然や社会に関する科学的認識の形成が支柱となるのではなく、むしろ、経験主義・態度主義を基調とした道徳教育が主要な部分を占めている感があるが、実際そのような指摘も多くなされている³⁾。

これらを見ると、小学校低学年における生活科も、精神薄弱養護学校小学部における生活科と、基本的に同様の性格と位置づけが与えられているものといえる⁴⁾。

このように、学校教育において従来すすめられてきた特設道徳に加え、道徳に直接・間接に結びつく部分の占める割合は実質的に拡大する方向にあるが、当然この底流にある文教政策の質的変化についても、視野に入れて

おく必要がある。

いずれにせよ、障害児の教育と健常児の教育の区別なく、学校教育における「道徳」に関するさまざまな角度からの検討は、重要な今日的課題となっているといえる。

そこで、2報にわたって、この問題へのアプローチを試みる。

まず本報においては、道徳の授業化に際し不可欠の手段である教材研究にかかわって、一つの文学教材をとりあげ、その解釈をおこなう。

道徳に限らず、文学教材の活用にあたっては、教材の緻密で正確な読みとりが基盤になければならない。

教科書にはさまざまな文学教材が収録されているが、その多くは、当然のことながらスペースの制約等により原典の一部の抜粋であったり、またその抜粋も修正されたものとなっていることがある。つまり、編集の過程を経ているのであるが、それらは必ずしも原典の主題もしくは作者の意図を正しく反映したものとはなっていない。したがって、教科書に掲載された文章のみをもって授業をすすめた場合、時として原典とは無関係の方向へ結論が導かれる事態も生じうる。そして、道徳の領域に関していえば、そのような場合の多くが、その文学作品を読みとることをとおして子ども自身が内発的自覚的に自己の生き方をさぐるような方向づけではなく、逆に、まず徳目が設定されており、その教えこみのための一つの道具として対学教材が位置づけられることとなる。

筆者が最近参観した授業のなかで、このことを痛切に感じさせるものがあった。

そのような問題意識のもとに、教科書の教材とその原典の1例として、「ぶつぶつの文字⁵⁾」および「見えない人に幸せを⁶⁾」とを選びだし、教材解釈の例示を試みる。

本来ならば、解釈にもとづいて実際に授業化し、その解釈の妥当性等を検証しなければならないが、今回は解釈のみにとどめている。斉藤⁷⁾のいう授業案のなかの「教師の解釈」にあたるものとしている。

つまり、「(授業案のなかでの「教師の解釈」とは)教師個人の解釈を書く場所である。一人の人間である教師が、一人の人間として全力をあげて教材を解釈し、教材と対面し、その結果得たものを表現する場所である。したがってここでは、授業とか子どもとかのことはいっさい頭におかないで、一人のおとなとしての考えを自由に書けばよい。

子どもや授業のことを考えないで、一人のおとなとしてのものを書くのだから、そこに表現されるものは当然、授業には直接必要のないものも書かれてよい。自分の読

みとったもの、解釈したもの、疑問に思ったもの、教材のもつ方向、教材批判などのいっさいをふくめた上で、その教師の人間としての最高の読みとりが、独立した人間的な責任と主張を持ったものとしてそこに表出されるわけである。

逆にいえば、この頃には、その教材に直面したその教師の全部の力が結晶されて表現されるわけである。」

なお、教科書の場合、一般に教師用の指導書には出典が明記されているので、それを手がかりとして原典にあたることができる。今回は教科書のみを手がかりに原典を探索したが、参考として、表2⁸⁾にその経過の概要を示した。

また、本報においてとりあげるような問題が、道徳教育のなかでどのような意味をもつのか、その位置づけを含め、歴史的・社会的に視野を広げた検討は、続報においておこなう。

I 原典の主題

表1は、教材文と対比させながら物語の展開を要約したものである。

原典のあらすじは、つぎのようにまとめられる。

はじめてプライユが点字をみたのは、12歳のときであった。そのとき、みんなと一緒に一層点字に習熟して、もっといろいろな本が読めるようになりたいと、プライユは思った。この点字は、軍人バルビエが、軍隊では暗いところであかりなしで文字を読む必要がある、そのためにか考案したのであるが、目のみえない人にこそ役立つのではないかと考えて、盲学校へもちこんだものであった。しかしながら、実用に供するにはなお不備な点が多く、いつしか先生や生徒たちはこの点字からはなれていった。一方プライユは、不便なところもあるが改良すれば目のわるい人が自由に読み書きできる手段となると考えて、改良にとりくみはじめた。

もともとプライユは、盲目のために学校へ行けず、読み書きもできなかつたところ、親切な村人たちのおかげで盲学校へ入学できたのであるが、それに対する感謝の念をもちつづけ、将来はこまっている人や苦しんでいる人の力になることがその恩返しになると考えてきた。

どのようなことをすれば恩返しになるのか、明確なものをもってはいなかったが、バルビエの点字に接したのを契機として、この点字の改良が、目のわるい者にこそ可能なやりがいのある仕事だと気づき、昼夜をわかつたとりくむにいたった。

悪戦苦闘の末、六点式に変更するなどの改良を加え、一応の完成をみた。その点字は、学校で観迎された。

そしてある日、一人の生徒から点字の手紙が届く。そこには、プライユの点字は打ちやすく読みやすい、「これでいろいろなお話がどんどん読めたりできるかと思うとうれしくてなりません。もう、目の見えないことなど、ちっとも悲しくありません」と書かれてあった。プライユは、ただひとりでも喜んでくれるものができたならばと、大きな喜びを味わった。

その後なお改良がつづけられ、完成をみたが、プライユの点字は、今日、世界各国の点字の原型となっている。

以上のあらすじからするならば、主題は、目のみえない人たちが読み書きできるようにと点字の改良にとりくんだプライユの努力、といえる。

しかしながら、ここでみおとしてならないことは、先生の助手という立場も関与していようが、「みんなと一緒に読めるようになろう」「ようし、みんな、まっけてくれ」といった語句に示されるように、身近な人々がプライユの意識の対象となっている点である。つまり、盲学校のなかでの生徒・教師の集団性が努力の原動力となっているのである。そして、そのような直接的な関係を基盤に、「目のわるい人は自由に読み書きできる(ように)」とあるような一般化、もしくは普遍化へと発展させている。

「こまっている人や苦しんでいる人の力になりたい」という年来の漠然とした願望が、点字に出会いその改良を思い立つことを契機として焦点づけられるのであるが、それも身近な人との関係こそを基礎としているのである。

まず自分として読み書きができるようになりたい、本が読めるようになりたい、これが点字の改良への直接的な動機である。そして、生徒たちもそのようになってほしいと自己のねがいを共有する。それゆえにこそ、ただ一人でも喜んでくれるものができたことが意味をもつのである。一般論としての“人の役に立つ”ではなく、自己の直接関与する世界が核となっており、それを目のみえない人々一般へ認識を広げている。したがってその一般化も現実性に裏うちされることとなる。そしてそれが、以前から思いつづけてきた、こまっている人の力になりたいというねがいに実質を与えたのである。

また、これと同時に、点字の改良への動機づけは、前後の関係なく突発的に生じたものではなく、村人の援助とそのときの思いをその後にもちつづけてきたことが伏線にあり、それが点字に着目させる遠因となっていることもみのがせない。恩返しの意識をもちつづけていなか

表 1

	教科書	原著
第1段落	「へえ、おもしろい文字だなあ…」	「へええ、おもしろい字だなあ…」
	ブライユの点字との初めての出会い 「しきりに感心しました」 点字の形象	ブライユの点字との初めての出会い 「しきりに感心していました」 12才の少年。1821年のこと。 点字の形象 「『みんなといっしょにこのぶつぶつの文字をもっとよく読めるようにしましょう。そうすりゃあ、いろんな本が読めるんだもん。』」 「ブライユは生徒たちといっしょに、ぶつぶつの文字の勉強を始めました。」
第2段落	「ブライユは、三つのとき、…」	「ぶつぶつ文字ーこの字は…」
	ブライユの生育歴 盲学校入学にいたる経過 入学を援助した村人への感謝の念 その裏返しとして、困っている人、苦しんでいる人の力になりたい。	点字が考案された経過 軍人らは暗いところでも字を読む必要がある。 その必要からバルビエ大尉が点の浮き出る文字を考案 目の見えない人にこそ有用では？ 当時の本は木製で高価。そのため裕福でない場合、多くが文盲であった。 バルビエの点字は紙製で軽いなど利点があった。 他方、不便さもあって、まもなく使われなくなった。 しかし、ブライユは執着した。
第3段落	「ところで、ブライユが手に…」	「バルビエ大尉のぶつぶつの文字は…」
	点字が考案された経過 軍人バルビエが「軍隊で使うつもり」であった。 当時の「本」は木製で、紙製はありがたい。 しかし、実用的でなくまもなく使用されなくなった。 使いやすいように工夫することが、盲目の者にとってやりがいのある仕事であるとブライユは考えた。	ブライユによるバルビエ点字の短所・長所の検討。 工夫し改良することを決心。 工夫すれば、「目のわるい人は自由に読み書きができる。だって、目のわるいものの苦しみは、目のわるいものでなきゃあわからないんだもん。」
第4段落	「こうして、ブライユの…」	「ブライユは生まれたときから…」
	点字の改良にとりくむブライユの生活	ブライユの生育歴 「どんなにひとりぼっちがつらく、さみしかったですよ。」

表1 (つづき)

	教科書	原著
第4段落	「年は12才とわかなくても…」 校長先生からいねむりをたしなめられる。	<p>村人の援助で盲学校へ入学</p> <p>「『ありがたいことだ。ぼくも大きくなったら、こまっている人や、苦しんでいる人の力になりたい。それが、こうして、勉強できるようになった、ぼくの恩返しだ。』」</p> <p>「そのときからそう思うようになりました。」</p> <p>先生の助手をするほどになったが、その思いは変わらずに持ち続けた。</p> <p>「でも、こまっている人、苦しんでいる人の力になるには、どうすればよいのでしょうか。」</p> <p>「ちょうど、そんなとき、バルビエ大尉のぶつぶつ文字の点字を知りました。」</p> <p>その改良は、「目のわるいものでなければできない、やりがいのある仕事ではありませんか。」</p>
第5段落	<p>「それから、何日かたって…」</p> <p>点字による、生徒からの手紙 手紙の内容：打ちやすく、読みやすい。「『目の見えないことなど、ちっともかなしくありません。』」</p> <p>この手紙を「にぎりしめながら、思わず見えぬ目になみだをうかべました。」</p>	<p>「やがて、ブライユのぶつぶつ文字…」</p> <p>点字の改良にとりくむブライユの生活</p>
第6段落	「ブライユは改良を続けて…」	<p>「『そうだ、ぶつぶつの点は…』」</p> <p>改良された点字の概要 「点字を書くときも一打つといいますが」 生徒に披露 その後の試用のなかで好評を得た。</p>
第7段落		<p>「すると、それから何日かたって…」</p> <p>一人の生徒から点字の手紙 「『これでいろんなお話がどんどん読めたりできるかと思うと、うれしくてなりません。もう、目の見えないことなど、ちっとも悲しくありません。』」</p>

れば、点字との出会いも単なる一過性の経験に終り、意味づけて受けとめることはできなかったものと考えられる。

ブライユの歩みの、過去から未来への歴史性、そしてブライユおよびブライユと生徒・先生の集団、さらにはより広範な盲目の人々との関係という社会的側面、これらの構造的把握がなければ、この物語の解釈は成立しない。

このような分析は、単に偉人の伝記物語にのみ適用するものではなく、すべての人間の認識および道德性の発達と教育にかかわって普遍化するものと考えられる。

さきに生活科に関して、「自立への基礎」の要点を引用したが、そのなかに、集団や社会の一員として、そしてまた身近な云々ということばがあった。これとを有機的連関のなかで学校教育に内実化していくうえで、上に述べた視点は重要である。

こうした問題の詳細な検討は次報にゆずることとして、つぎに教材文と原典との対比にうつる。

II 教材文と原典との対比

教材は、末尾において子どもに課題を提出している。

第一には、点字の研究をつづけたブライユのどんな点に感心しましたか、というものである。

本文の文末近くに「続けて」とあり、ここでは「つづけた」をつかい、統一性に欠ける点はさておくとして、この問いかげはいかにも「感心」を強要するものとなっている。そしてその「感心」の対象範囲を「点字の研究をつづけた」という部分に限局している。

道德であれ教科であれ、文学作品を教材としてとりあげる場合、まずその作品を深く読みとることが基本的原則である。質の高い深い読みとりがなければならぬ。教師が主題から離れて、その意図する部分のみ独立させて子どもに着目させるならば、それは、その作品を教材として用いたことにはならない。

他方、授業においてめざす意図が十分に書きこまれていない作品であるならば、それは、教材としては不適切なものなのであり、廃棄し、他の教材を求めるべきとなる。

試みに2名の4年生に教材文を読ませ、「読んでどうでしたか」と感想を求めたところ、いずれも、12歳なのにいっしょうけんめいがんばって研究したところがえらいと思うと答えている。一見すれば、設定された課題が達成されているとも受けとれるが、しかし、このことは、

一読して印象に残った点を挙げているにすぎず、むしろ、この教材をもとにした読みとりでは、感性的レベルにとどまらざるをえないことを示すものといえる。つまり、設定されているこの課題は、深い読みとりを求めず、感性的レベルでの徳目の理解を求めており、教材もそれに対応するものにとどまっているのである。

つけ加えていうならば、これを教材として利用するのであれば、原典が6年生を対象としていることに従うべきといえる。主人公は12歳であり、12歳から16歳までの姿が描かれているのである。6年生であれば、自分自身とひきくらべて読むことが可能となる。4年生では、やはり「夜もねずに」の部分に強く印象づけられるのもやむをえない。

第二の課題は、「必要は発明の母」ということわざについて考えなさい、というものである。しかしながら教材文からこれへの回答のための手がかりをひきだすことは、きわめて困難である。原典において終始底流にある「本を読みたい」という願望が、教材文においては欠落してしまっている。そして、小学校4年生の発達段階を考慮するならば、教材文においては削除されているのであるが、むしろ、軍事上の必要からバルビエが考案した経過のほうが、より直接的にそのことわざを考える材料を提供するものと考えられる。

教材文の基調は以上のようなものであるが、そのことから由来する、いわば無雑作な文章表現の例を、表1にもとずきながら以下にみる。

まず、冒頭の「へえ」と「へええ」がある。

はじめて出会った感動の大きさを伝えるうえで、「え」一文字の重みは無視できない。

そのあとにつづく「感心しました」と「感心してました」も同様である。

本を読むことを願望し、読み書きの簡便な手段を求めていたブライユであるがゆえに、「へええ」でなければならぬ。そして、感動が尾をひき、その後の改良への努力と結びついていくがゆえに、完了体の「しました」でなく、不完了体の「していました」でなければならぬ。

また、生徒からの点字の手紙を読んだときの描写で、教材文は、「思わず見えぬ目になみだをうかべました」となっている。他方、原典では、「なみだがあふれてきました」である。苦労のむくわれた喜び、そしていかにその苦労が大ききなものであったかは、後者でなければ伝わらない。まして、「点字の研究をつづけたブライユのどんな点に感心しましたか」の問いを発するのであれば、「うかべる」のではなく「あふれ」させなければ苦労の大ききは伝わらないのであって、これは改ざんしえない字句であ

る。

さらに、文字を読み書きし、本を読むことの願望にかかわって、生徒からの点字の手紙についても、教材文のように、「……打ちやすく読みやすいです。目の見えないことなど、ちっともかなしくありません……」ではなく、やはり、「……読みやすいです。これでいろんなお話がどんどん読めたりできるかと思うと、うれしくてなりません。もう目の見えないことなど……」でなければならぬ。読み書きの手段をもたず本を読めないことが、盲目であることの大きな部分を占め、そしてそのうらがえしとして、そのようなハンディをうちくいだいたプライユの仕事の意味の大きさを理解するためには、後者でなければならぬ。

と同時に、これからはどんどん読めたりできるかと思うと、という表現に示されるような、目的志向性、未来へのみとおしといった観点を欠いては、人間の道徳性について語るができない。

この点についても続報であらためて検討することとし、以上、現行教科書に材をとりながら道徳教育を考えるうえでいくつかの視点を提示するにとどめて、本稿をしめくくる。

謝 辞

文献探索にお骨折りいただいた島根県立図書館、松江市立図書館の係員諸氏、および、親切に御教示いただいた学習研究社の諸氏に感謝の意を表します。

注および参考文献

- 1) 西 信高；「生活科」における「精神薄弱児」教育観と教科概念，島根大学教育学部紀要第9巻（教育科学編），p.125-130，1975
 - 2) 中野重人；生活科の本質とその展開，初等理科教育（臨時増刊），1988年7月号，p.8
 - 3) 1例として，委刊こころの教育，第3号，1989年4月号，p.14-37
 - 4) 西は前掲書において「生活科」における教科概念の混乱を指摘したが，教育課程審議会の答申について，他にも同様の指摘がある。以下はその一例。
尾田幸雄；道徳教育の充実をどう考えるか，総合技術教育，1988年3月号，p.34-37
 - 5) 島根県道徳研究会（編）；島根県版みんなのどうとく4年，学習研究社，p.54-57，1987
 - 6) 神戸淳吉；見えない人に幸せを，神戸淳吉・桜井信夫・野村尊司・椋鳩十（編）；みんな友だち6年生，あすなろ書房，p.66-77，1984
- 7) 斉藤喜博；授業の展開，斉藤喜博全集第6巻，国土社，p.188-189，1970
 - 8) 表2

表 2

・教科書には、著者名のみ記載	
・大学図書館	<p>出版目録にて、著者の著作を調べる。 著作は多数あり、主として児童文学の分野に属している。 「ブライユ」や「点字」がタイトルにあらわれているものはない。 掲載されていると思われる著作を拾いあげる。 図書目録にて、蔵書の有無を調べる。結果、該当するものは所蔵されていなかった。</p>
・市立図書館	<p>(児童文学の蔵書が豊富) 著者の著作について、蔵書の有無を調べる。 順次、図書にあたる。 結果、掲載が予想されるものは、「みんな友だち」(1年～6年)に絞られる。 4年用の教科書に載っているため、4年編に掲載されているものと思ひ込み、調べようとしたが、貸出中。 すでに、返却期日を過ぎているので、催促する旨、係員からの回答 数日後、未だ返却されずとの連絡。あきらめて県立図書館へ。</p>
・県立図書館	<p>4年編があり、調べたが、該当する文章はない。 見込みのあるほぼ全著作をすでにあたって、「みんな友だち」の他には考えられない状態 にあったので、4年編に限らず、各学年編を調べた。しかし、該当するものはない。</p>
・出版社	<p>出版社へ、直接問い合わせる。 「みんな友だち」3年編に、「みえない人に幸せを」という題で収められているとの回答 すでにあたったがみあたらない旨伝えしたが、指導書にそのように明記されているとの回答</p>
・県立図書館	<p>再度調べるが、やはり、該当の文章はない。 係員は、蔵書は古い版であり、改訂されている可能性があるとし唆 他市の図書館へ所蔵の有無を問い合わせるなど、さまざまなサービス。 結局、不明</p>
・出版社	<p>再度出版社へ問い合わせ。「6年編」の誤りであった旨の回答</p>
・市立図書館	<p>最近の版を蔵書しており、「6年編」に掲載されていた。</p>