

修身教育の実像とその問題

2014年度山本ゼミ共同研究報告書

慶應義塾大学文学部教育学専攻山本研究会

序

2014年10月21日、中央教育審議会（以下、中教審と略称）は「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」を取りまとめた。その中核をなす提言は、現行の小・中学校学習指導要領を見直し、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」（仮称）として位置づけるべき、ということに尽きる。文部科学省も、早ければ2018年度には小・中学校の道徳を教科化するとの方針を打ち出している。

この「道徳の教科化」については、すでに第一次安倍内閣が設置した「教育再生会議」の第二次報告（2007年6月）の中でも具体的提言として謳われていた。だが、翌2008年1月に公表された中教審の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」では、道徳教育の一層の充実が強調されたものの、その教科化は見送られた。この時点での中教審の議論では、道徳の教科化には依然として慎重な姿勢が示されていたのである。

ところが今般の中教審答申では、第二次安倍内閣が再度設置した「教育再生実行会議」の「第一次提言」（2013年2月）や、その提言をうけて文部科学省に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」（以下、「道徳懇談会」と略称）の「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」（2013年12月）の線にそのまま沿った形で、「道徳の教科化」がまさしくストレートに提言されたのであった。

今般の中教審答申や「教育再生実行会議」および「道徳懇談会」での議論は、現状の道徳教育が著しく形骸化しているとの認識で一貫しているが、とくに注目すべきは「道徳懇談会」での主な意見の中に、

道徳の時間が形骸化しているのは、教科でないからである。戦後、道徳教育に関する改善の方針は出尽くしており、それでも活性化させるためには枠組みを変えるしかない。…

道徳は教科でないために、大学においても専門家が育たず、理論が構築されていない。教科になれば、目的と内容と方法を体系化しなくてはならなくなる。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/attach/1340545.htm)

といったものが示されており、これが「道徳の教科化」を促す重要な契機になったものと考えられることである。

もちろん、これらの会議体での諸議論がすべて、道徳教育はこれを教科として実施すればそれだけで充実が期待できる、といった単純で安直なものに陥っているわけではない。道徳教育の充実のためには、学校生活全体での取り組み、他の教科や特別活動との関係、地域や家庭との連携など、多角的な教育実践の必要性が再三再四強調されている。また、道徳を教科化するにあたって検討すべき事項、すなわち指導方法や評価方法、あるいは教科書や担当教員、さらには教員養成課程の見直しなど、様々な事項についての言及もなさ

れている。そのことは看過されるべきではない。

だが、昨今の道徳教育充実をめぐる議論が、「道徳の教科化」を自明の前提として進められていることは否めない。さらに、「道徳の教科化」という問題を歴史の視点から考えようとする姿勢が著しく稀薄であるということにも、ある種の危惧を抱かざるをえない。いうまでもなく、この国には道徳教育を教科を通じて行ってきた歴史がある。その歴史経験は、少なくとも 1872 年 8 月（旧暦）の「学制」制定時から 1945 年末の GHQ による修身・日本歴史・地理の三教科停止指令に至るまで、ほぼ 70 有余年に及ぶ。その間、道徳教育充実のための様々な試行錯誤が重ねられてきたことも間違いない。それらの中には、「道徳の教科化」を考える上で実に貴重な教訓を後世に残してくれているものも少なくないはずである。とくに、道徳を教科として教えることに、どのような問題が生じていたのか、どこにどのような困難があり限界があったのか、といったいわば負の遺産をしっかりと見据えることで、今後同様の「負」の経験を繰り返さないようにするための工夫や配慮を考え出す手掛かりが得られるはずである。

詳細は本論での記述に委ねるが、明治初頭から GHQ の占領統治下に置かれる期間まで、この国で行われていた「修身科」は大枠として以下のような問題を抱えていた、と概括することができる。

第一に「修身科」で教えられた道徳の内容は、検定教科書の時代はもとより、国定教科書の時代においてですら、完全に一致もしくは一貫するものではなかった。何を子どもたちに教えるべき道徳的価値とするかは、それぞれの時代や社会の諸情勢によって左右され動揺を繰り返していた。この国においては、1890 年に「教育勅語」が渙発され、国民道徳の普遍的基準が天皇の勅諭として与えられていたにも拘わらず、修身教科書の内容は決してすべてが万古不易の教えに満たされていたわけではなかった。「道徳として何を教えるか」という問題は、「教科」を設けたからといって、簡単に安定と統一が図られるような単純な問題ではなかったのである。

第二に、「修身科」の授業は、担任教師が担当することが基本とされていたが、実際には校長や教頭など担任以外のベテラン教師が担当することが少なくなかった。担任教師にとって道徳を教えるというのは、できれば避けたい仕事であった。一方、「修身科」を校長が担当することで、生徒から好ましい反応が寄せられることもあったが、校長がすべての生徒の気質や状況を周知しているわけではなく、それが道徳教育と学校生活との関係に間隙や懸隔を生じさせる恐れも指摘されていた。

第三に、「修身科」の教授法については、規定の徳目を一定の形式に基づいて教えるという方法が最も一般化していた。とくに、いわゆるヘルバルト主義教授理論に基づく教授段階説、あるいは歴史上の人物の事績を通して「教育勅語」の徳目を教え込むという、「人物主義」や「徳目主義」と称される方式が主流を占めていた。担当教師にとって、道徳の教授というのは人間形成の基盤をなすがゆえに大変難しい仕事であり、それだけにその安定的な教授方法をいかに修得するかは、実に切実な問題であった。しかし、安定的な教授法とは、裏を返せば、誰もがそれを利用し、実践する文脈を形成するものとなる。それゆえ安定的な教授法を必要とする教師たちの要求が切実であればあるほど、実際に採用され

た教授法が益々画一化し、形式化するという傾向が認められた。

第四に、「修身科」の評価については、授業中での成績に限定するのか、学校生活全般を評価対象とするのかをめぐって、難しい問題が生じていた。大勢としては授業での評価に限定するのではなく、各生徒の日常生活上の態度全般を評価対象とするやり方が基本とされたが、その場合には、上記のように必ずしも個々の生徒の日々の生活状況を把握しているわけではない校長が授業を担当することとの整合性をどう担保するかが、難しい問題として浮上していた。

だとすれば、今後「道徳の教科化」を進めるのであれば、少なくとも上記のような問題をいかにすれば回避することができるのか、についての具体的方策を考慮することが求められるはずである。仮に、その種を展望を一切もつことなしに「道徳の教科化」を実施しようとするのであれば、それは政策的に無責任の謗りを免れないはずである。歴史の視点を保持することの意義は、まさにこの点に認めることができるのである。

もちろん、上記以外にも他に様々な問題が存在したことであろう。逆に、道徳教育を教科として実施したことの積極的な意義も少なからず認められたことであろう。しかし、ともあれ今年度の山本ゼミ共同研究では、修身教育に関わる上記のような四つの問題群、すなわち、①「修身」で何が教えられたのか、②誰が「修身」を教えたのか、③「修身」をどのように教えたのか、④「修身」をどのように評価したのか、という問題に考察の対象を絞り込むとともに、これに近代学校において「修身」が始められた理由と、戦後「修身」が復活しなかった理由についての検討を加えることで、研究の内容を構成することにした。そうして、この国の過去の経験を単なる記憶としてではなく、今後の道徳教育のあり方を吟味するための貴重な教訓として保存するよう努めた成果が、この報告書なのである。

もとより、学部学生による共同研究に、当該テーマに関する新たな知見の発掘や、オリジナリティーに富んだ研究成果の発信を期待することには限界がある。この共同研究も、基本的には、先行研究の知見を学生たちなりに再構成する、という作業を超えるものではなかった。また、引用文の出所や論述の根拠が未提示であったり、さらには本文や注記の形式が未整備であったりする箇所も少なくなかった。その点については、指導教員として十分に反省しなければならない。

だが、そうした研究面での稚拙さが残されたとしても、学部学生による単一年度の取り組みとしては、可能な限りの探究を試みたものとして評価したい。今年度のゼミは、指導教員の事情により、四年生だけのゼミとなり、後輩との交流が得られない寂しさの中での作業ではあったが、全員の活躍により活気に満ちたゼミであったことにも改めて感謝したい。最後に、今年度の共同研究の完成を喜ぶとともに、この経験を通してゼミナリストたち一人ひとりが、今後学問的にもさらに成長していくことを心より期待する次第である。

2015年3月1日 山本 正身

目 次

序	i 頁
第一章	なぜ「修身」がはじめられたのか	1 頁
	(1) 「修身」前史	1
	(2) 「修身」の始まり	2
	(3) フランスの影響	4
	(4) 考察と現代の課題	5
第二章	「修身」で何が教えられたのか (その一)	9 頁
	— 国定教科書以前の修身教育 —	
第一節	草創期の修身教育 (明治5年～明治13年前後)	9
	(1) 「学制」下の修身教育	9
	(2) 五種の教科書	10
	(3) 考察	12
第二節	教科書開申制・認可制下の修身教育 (明治13年前後～明治19年)	15 頁
	(1) 明治14年頃までの教科書	15
	(2) 明治14年頃以降の教科書	17
	(3) 『幼學綱要』	19
	(4) 考察	21
第三節	教科書検定制下の修身教育 (明治19年～明治23年)	23 頁
	(1) 森有礼の修身教育の大綱	23
	(2) 教科書検定制	24
	(3) 倫理書の具体的内容	26
	(4) 倫理書への反応	29
	(5) 地方官会議による道德教育の建議	30
第四節	「教育勅語」の渙発と修身教育 (明治23年～明治36年)	34 頁
	(1) 教育勅語と修身教科書	34
	(2) 徳目主義	35
	(3) 人物主義	37
	(4) 考察	39
第三章	「修身」で何が教えられたのか (その二)	42 頁
	— 国定教科書以後の修身教育 —	
第一節	第一期国定教科書 (明治36年～)	42 頁
	(1) 国定教科書の登場	42
	(2) 教育勅語と国定教科書	43
	(3) 第一期国定教科書による道德教育	45
	(4) 考察	46
第二節	第二期国定教科書 (明治43年～)	48 頁

(1) 第一期国定教科書への批判	48	
(2) 批判の背景	49	
(3) 第二期国定教科書の編集方針	50	
(4) 第二期国定教科書の内容	50	
(5) 考察	54	
第三節 第三期国定教科書（大正7年～）	56	56 頁
(1) 第三期国定修身教科書の時代背景	56	
(2) 第三期国定教科書の内容及び特徴	57	
(3) 大正新教育による修身科教授の改造	61	
(4) 考察	65	
第四節 第四期国定教科書（昭和8年～）	67	67 頁
(1) 第四期国定教科書の時代背景	67	
(2) 第四期国定教科書の編纂方針	67	
(3) 第四期国定教科書の特徴と具体的内容	68	
(4) 考察	72	
第五節 第五期国定教科書（昭和16年～）	74	74 頁
(1) 学校制度の改革	74	
(2) 第五期国定修身教科書の特徴	75	
(3) 第五期国定修身教科書の内容	76	
(4) 考察	81	
第四章 誰が「修身」を教えたのか		83 頁
(1) 校長による修身教授	83	
(2) 教員たちが修身教授を厭う理由	85	
(3) 考察—「道徳」の教科化にあたって—	91	
第五章 「修身」をどのように教えたのか		94 頁
(1) 明治期における修身教授の概要	94	
(2) 明治期における修身教授の方法・形式	95	
(3) 国民学校期の修身教授	97	
(4) まとめと考察	101	
第六章 「修身」をどのように評価したのか		105 頁
第一節 昭和戦前期における評価事例（その一）		105 頁
(1) 修身科と操行の関係について	105	
(2) 修身科の成績考査	107	
(3) 操行考査	110	
(4) 考察	114	
第二節 昭和戦前期における評価事例（その二）		116 頁
(1) 成績評定の総論	116	
(2) 国民科修身成績評定の意味	117	

(3) 国民科修身成績考査方法概説	117	
(4) 国民科としての修身と学年的考査	118	
(5) 具体的方法	120	
(6) 考査	125	
第七章 なぜ「修身」は復活しなかつたのか	127 頁
(1) 終戦後の修身の動き	127	
(2) 公民科の成り立ち	130	
(3) 社会科の新設	132	
(4) 修身科の功罪と「特別の教科 道徳」(仮称)の今後	133	
主要参考文献一覧	139 頁

第一章 なぜ「修身」がはじめられたのか

(1) 「修身」前史

修身が始まる明治期以前の江戸時代においては、儒学に基づいた教育が一般的であった。士族の教育は、幕府の学校や各藩の藩校において四書五経などの古典に基づく儒学によって行われていた。また、広瀬淡窓の咸宜園や吉田松陰の松下村塾など、市井の儒者が任意に開設した私塾においても、儒学に基づく徹底した人格教育がなされていた。

一方、庶民の教育は手習塾において儒教に基づいて、封建社会における人間のあり方が厳格に教えられていた。一般的に手習塾の教科課程は、習字、読書、算術の三教科を基本とし、教科を分化させなかった。『維新前東京市私立小学校教育法及維持法取調書』が伝えるところによると、習字は「自ラ読方、作文、地理、修身等ノ諸教科ヲ含有スル」教科であり、また、筆法の指導だけでなく、六論衍義略や女教訓鏡、今川といった「手本ノ読方」を包含する教科でもあった⁽¹⁾。読書については、実語教、童子教といった題材が用いられていた⁽²⁾。修身は独立した科目ではなく、あくまで習字や読書を通して身につけさせるものとされていたのである。

ただし、例外的に「御談義」として事実上修身談を特設した場合もあった。そこでは「特に日を定めて童話、偉人傑士の伝記等を訓話した師匠もあり、また昼食後には常に道德上の事項を説き聴かせ殊に寺子の身分に応じて、士、農、工、商に分ち、それぞれに適切な修身談をした師匠もあった」し、「殊に市部の寺子屋にて、修身として男子には実語教を、女子には前訓を教え、且毎月一回心学の先生巡回し来りて講釈をした所が（中略）往々あり（後略）」月に1、2回「心学の先生が廻って来ることに成つてみて、その時には業を休み机を片づけて児童一同が道話を聴いた」こともあった⁽³⁾。

儒教の経典のひとつである『大学』には次のようにある。明治期以降、道德を教える教科を「修身」と呼ぶのは、こうした江戸時代以来からの儒教によりどころをおくものとすることができるであろう⁽⁴⁾。

古の明德を天下に明かにせんと欲する者は、先づ其国を治む。其国を治めんと欲する者は、先づ其家を斉ふ。其家を斉へんと欲する者は、先づ其身を脩む。其身を脩めんと欲する者は、先づ其心を正うす。其心を正うせんと欲する者は、先づ其意を誠にす。其意を誠にせんと欲する者は先づ其知を致す。知を致すは物に格るに在り。物格りて而して後に知至る。知至りて而して後に心正し、心正しくして而して後に身脩まる。身脩まりて而して後に家斉ふ。家斉ひて而して後に国治まる。国治まりて而して後に天下平らかなり。天子より以て庶人に至るまで、壹是に皆身を脩むるを以て本と為す。其の本乱れて末治まる者は否ず⁽⁵⁾。

このように、全ての人が行為の「本」となすべきであるのが「修身」であり、「学制」

を制定するにあたっては、既に長く親しんできた儒教の「修身」から示唆を受けたことが考えられる。また、修身は開始当初「口授」という方法で教えられていたが、これも江戸時代以来の「御談義」、「講談」心学道話の講釈、などという「修身口授」同様の方法なのであった。

修身教育開始のひとつの意義は、後述するように、先進諸国に比肩する強力な国家建設を課題とした明治政府が国民道徳の養成をもってそれに応えようとしたことにある。そのため、「学制」における道徳教育は当初儒教中心の道徳教育を「旧来の陋習」であるとして排除した⁽⁶⁾。しかし、明治の近代化を推進した立役者たちは儒学的教養を身につけており⁽⁷⁾、彼らにとって漢学の存続、漢洋の共存、融和、折衷は自明のことであったこともあり⁽⁸⁾、江戸時代からの道徳教育重視の伝統はいかんとも無視し難く、その教育内容を変化させながら、道徳を教育する流れは続いていくことになる。明治期に始まる修身教育は、江戸時代における道徳教育の一系譜でもあったのである。

(2) 「修身」の始まり

1870(明治3)年、大教宣布の詔によって神道国教化政策に基づく民衆教化の指針が示された。当初、これは活動が一部の神道における神官や国学者といったごくわずかな範囲にとどまっていた⁽⁹⁾。1872(明治5)年3月、明治政府は新たに宗教者を管轄する教部省を設置し、全ての神官・僧侶を一斉に動員して教導職に任命すること、そしてその任命された者に「敬神愛国」などの徳目を民衆向けに説教させ、天皇を基軸とする国家の正当性を示し、そのイデオロギーを浸透させるという政策を打ち出したのである⁽¹⁰⁾。だが、学校組み込み政策は早くも翌年には頓挫した。

維新直後から学校教育政策に大きく関わってきた文部大丞田中不二麿は岩倉使節団においてアメリカを視察した際、宗教的中立が法制化されていたにもかかわらず学校教育が大きくキリスト教に影響されていることを知った⁽¹¹⁾。また、田中は当時在米公使館少弁務使・森有礼が述べた「日本之教育は此国(アメリカ。引用者注)之学士に限り可申」という説に「殆と困却」しており、さらに、明治政府の中心人物で参議のち文部卿であった木戸孝允も森を「我国の公使にして公然外国人中にて猥りに我国の風俗をいやしめる」アメリカにかぶれたものとみて⁽¹²⁾、田中と考えを共有していた。田中と木戸は日本から外国へ学ぶ留学生には実学的知識を習得させて日本の真の「開化」「独立」に資する人材になってほしいと考えていた。だが、そもそもその学校教育がキリスト教に偏っていれば、森のようにクリスチャンとなって「文明之弊に流れ、徒に不羈自由而已を唱え、己あるを知て国家あるを不知」者がでてくるのが懸念された⁽¹³⁾。したがって、日本の学校教育振興のためには、まず「教育方法を平民僧徒に託」さない、キリスト教宣教師らを教員から排除せねばならないとされた⁽¹⁴⁾。このように、田中と木戸とが共有した教育における宗教性の排除とは、当初第一義的には学校教育のキリスト教宣教師排除を意味していた。

のちに田中の帰国後に、教部省が「神官僧侶学校規定」によって神道的な教化を学校教育に組み込もうとしていたのをみて、田中は神道をキリスト教同様に学校生徒に実学以外の悪弊をもたらす「宗教」であるように思った。そして木戸が帰国すると学校における政

教分離政策は加速し、文部省達第 115 号により教導職の学校教員兼務禁止が決定し、「神官僧侶学校規定」の全面削除に至ったのである⁽¹⁵⁾。明治政府における教育政策からは宗教性が除かれ、修身は思想の涵養ではなく近代国家建設の実現のための実学にすりかえられたのであった。

明治政府の政策は、欧米列強に伍する強力な近代国家の形成という国家目的の遂行に大きく関わっている。それゆえ、道徳教育上の最重要課題は、封建的な幕藩体制の意識を脱して、近代的な統一国家を形成するにふさわしい国民の道徳をどう涵養していくかにあった⁽¹⁶⁾。「学制」に先立つこと 3 年、1869（明治 2）年の布告では、小学校について次のように規定された。

小学校ヲ設ル事

専ラ書学素読算術ヲ習ハシメ願書書翰記牒算勘等其用ヲ闕カサラシムヘシ又時々講談ヲ以テ国体時勢ヲ弁ヘ忠孝ノ道ヲ知ルヘキ様教諭シ風俗ヲ敦クスルヲ要ス⁽¹⁷⁾。

ここでは江戸からの学習方法を受け継いだ修身教授が想定されているとあってよい。教科としての出発としては、日本の近代初等学校における修身科の成立は、1872（明治 5）年に起草された「学制」のなかの「六 脩身 解意」に見ることができる。「学制」の発布の際には、太政官は学制の教育理念を示した「学制」頒布に関する被仰出書を布告している。

人々自ラ其身ヲ立テ其産ヲ治メ其業ヲ昌ニシテ以テ其生ヲ遂ル所以ノモノハ他ナシ身ヲ脩メ智ヲ開キ才藝ヲ長スルニヨルナリ而テ其身ヲ脩メ智ヲ開キ才藝ヲ長スルハ學ニアラサレハ能ハス是レ學校ノ設アル所以ニシテ日用常行言語書算ヲ初メ士官農商百工技藝及ヒ法律政治天文醫療等ニ至ル迄凡人ノ營ムトコロノ事學アラサルハナシ人能ク其才ノアル所ニ應シ勉勵シテ之ニ従事シ而シテ後初テ生ヲ治メ産ヲ興シ業ヲ昌ニスルヲ得ヘシサレハ學問ハ身ヲ立ルノ財本共云ヘキ者ニシテ人タルモノ誰カ學ハスシテ可ナランヤ⁽¹⁸⁾。

ここでは先の「小学校ヲ設ル事」よりも修身が具体的に規定されている。「自ラ其身ヲ立テ其産ヲ治メ其業ヲ昌ニシテ以テ其生ヲ遂ル」ためには、修身が必要であるとされているのである。

また、そうして個人が身を立てることは、日本が他国と並ぶ近代国家となることとも密接に関係していた。その合理的根拠として、福沢諭吉の『学問のすゝめ』における記述がある。下記のような『学問のすゝめ』の主張は「学制」に対し思想的な連関があった、と今日では考えられている⁽¹⁹⁾。

わが日本国人も今より学問に志し氣力を慥かにして、まず一身の独立を謀り、したがって一国の富強を致すことあらば、なんぞ西洋人の力を恐るるに足らん。道理あるも

のはこれに交わり、道理なきものはこれを打ち払わんのみ。一身独立して一国独立するとはこのことなり。…独立とは自分にて自分の身を支配し他によりすがる心なきを言う。みずから物事の理非を弁別して処置を誤ることなき者は、他人の智恵によらざる独立なり。みずから心身を勞して私立の活計をなす者は、他人の財によらざる独立なり。人々この独立の心なくしてただ他人の力によりすがらんとのみせば、全国の人々はみな、よりすがる人のみにてこれを引き受くる者はなかるべし。…右の次第につき、外国に対してわが国を守らんには自由独立の氣風を全国に充滿せしめ、国中の人々、貴賤きせん上下の別なく、その国を自分の身の上に引き受け、智者も愚者も目くらも目あきも、おのおのその国人たるの分を尽くさざるべからず⁽²⁰⁾。

木戸孝允は 1871 (明治 4) 年、「真に我国をして一般の開化を進め、一般の人智を明發し、以て国の権力持し独立不羈たらしむる」ために学校教育の振興が急務であると述べており⁽²¹⁾、福沢のこの認識は政府側にも共有されていたのではないかと考えられる。

一方、このような「学制」のあり方は当時の国家主義者たちに不満であった。西村茂樹は学制をこう批判している。

明治五年太政官より学制の頒布あり。其序文に洋洋数千言に渉る太政官布告を載せたり、其文を熟読するに、学問は身を立つるの財本なりといへる主意にして、専ら生を始め産を殖すことのみを説き、一も仁義忠孝を教ふるの語なし⁽²²⁾。

たしかに、当時明治政府が示したのは実学的な国民道德であつて、人間性に深く言及したものでなかった。むしろ、宗教性・思想性を徹底的に排除して近代国家建設のための知識を教授しようとい図したのが成立時の修身であつたといつてよいであろう。

(3) フランスの影響

1873 (明治 5) 年の「学制」制定にあつたのは、文部少博士兼司法中判事の箕作麟祥、従五位岩作純、編輯助内田正雄、従六位長光、文部少教授瓜生寅、編輯権助木村正辞、正七位杉山孝敏、従七位辻新次、文部大助教長谷川泰、西潟訥、文部少録織田尚種、編輯助河津祐之ら洋学者を中心にした計 12 名であつた⁽²³⁾。

箕作麟祥は当代屈指のフランス法制の權威であるうえ、近代教育制度に造詣が深かつた。彼はその実績や地位、学識から見て起草委員長ともいふべき地位にあつたと考えられる。辻新次と河津祐之もフランス学者であり、特に河津は学制に色濃くその影響がみられる「仏国学制」の訳者でもある。彼らがそれぞれ精通しているフランスの制度に模範を求めたことは間違いない。

学制に大きな影響を与えたとされるフランスでは、「小学ノ通則」の筆頭科目として「修身及ヒ奉教ノ道」があつた。その前書きには「小学校ハ教育ノ初級ニシテ必ス學ハサルヘカラサル普通ノ科ヲ教フル處ナリ、小兒ノ此校ニ入ルヤ、身體ヲ固フシ、心志ヲ正フシ、知識ヲ廣ムヘキ學科ノ端緒ヲ學フ」とあり、道德教育を重要な基盤とみなしている⁽²⁴⁾。

シャルボンノウの『教育論抄』では、道德教育の目的論では「知覚」や「才知」、「道德」の能力を發育すべきとされていた。なかでも「道德ノ能力ヲ發育ス可キ」教育は「間接ナル目的」ではあるが、人を「善良ニ誘導センコト」に携わる「終身確然主持ス可キ者ニシテ最高最善ノ目的」とされた。さらに、「智能ノ發育」も「道德ノ發育ヲ得チテ然シテ後ニ完全シ遂ニ能ク一致合体シテ善導ニ進ムノ根源」とされ、いわゆる読み・書き・算を中心とした知識の伝授に対し心的側面を重視していた⁽²⁵⁾。

岩倉使節団に同行した浄土真宗の島地黙雷は、渡欧中にヨーロッパにおけるキリスト教の影響力を目の当たりにして、学校教育と宗教者による教化という二領域の重なりを目を向けていた⁽²⁶⁾。彼はキリスト教の宣教師が子どもの教育上きわめて大きな影響を持っていることを、いわば「興味深く」観察し⁽²⁷⁾、以下のように述べた。

少年子弟学ぶ処の文字算計の如き、惣じて百学の原にして、是れ芸に似て芸に非ず、即道と偶をなせり。何者、人の人たる、只身を修め心を正うするのみならんや。言語以て事を通じ、思想以て事を計す、是れ人たるの通能也。而して文字は言語の表形也。算計は思想の標準なり。人々之を知らざるべからず。欧州、此二つの者を以て、之を教家に属せしめ、彼の終年可行可勤の要領に合して之を教へしむ。制を得たりと謂つべし⁽²⁸⁾。

彼は、文字と計算は言葉と思想に必要なものであり、学「芸」ではなく「道」と同類とすべきものであって、これを宗教者に担当させるのはよいやり方であるとしている。そして、続けて彼が述べるには、「凡そ人の子弟たる、幼にして校に入る。之に授くるに文字算計を以てす」るのだから、初等学校の教育は「道」、すなわち宗教者の領分に含まれる。キリスト教はそれを実践しており、ヨーロッパの子どもの教育に根付いているという。そして彼はこうした教化のあり方を、「去皮相て骨髓を取る者と謂ふべし」と評価しているのである⁽²⁹⁾。このように彼は僧侶が小学校教員となって思想を教化することを期待していたが、先に述べたように明治政府が近代国家における宗教性を排除し、実学志向の近代国家建設を構想していたため、この構想が実現することはなかった。

このように、フランス第三共和政ではこの時期世俗化政策が進められていたが、社会はキリスト教の影響が強く、教育論は未だ敬虔な宗教観から脱し切れていないものもあった。したがって、当時のフランスの教育は明治政府にとって必ずしも全てを範とすべきものではなかったと考えられる。

また、当時渡仏していた岩倉使節団はフランスの社会状況を好ましく見ていなかった。使節団に同行した新島襄の、「パリではすばらしい通りと美しい建物に驚いています。しかし、外面の虚飾に汲々としていて、魂の開發を無視している人々にあわれみを覚えました」との言葉は国家の発展と裏返しの市民道德の欠如をよくあらわしている⁽³⁰⁾。

(4) 考察と現代の課題

以上みてきたように、明治期に修身教育が開始されたことには、江戸時代からの道德教

育の伝統と、欧米列強に対抗するための強力な近代国家形成を目的とした国民道徳の涵養の必要性とが理由であった。なお、修身教育はその展開において、教学聖旨・教育勅語の公布をもって、国家主義的な性格を持ち合わせるようになり、特に忠君愛国の国民道徳を育てていくことになる。

2006（平成 18）年に改正された「教育基本法」では、教育の目標に「幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと」と明記された。また、道徳科は、「児童生徒が人間の在り方を自覚し、人生をよりよく生きるために、その基盤となる道徳心を育成」するのに必要であるとされた⁽³¹⁾。「改正教育基本法」の翌 2007 年には、第一次安倍政権が道徳の教科化を目指したが、当時の中央教育審議会は、検定教科書の導入に対する反発などから答申を見送った。

2013 年（平成 25 年）、第二次安倍政権下での教育再生実行会議では、前年の大津市の中 2 いじめ自殺事件などをうけて、「道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化し、人間の強さ・弱さを見つめながら、理性によって自らをコントロールし、より良く生きるための基盤となる力を育てることが求められ」と答申し、道徳の教科化が改めて必要とされた⁽³²⁾。

そして 2014 年（平成 26）10 月、中教審は道徳を、検定教科書を用い学習評価を行う正式な教科とすることを決め、下村博文文部科学相に「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」を答申した⁽³³⁾。今後、文部科学省は 2018 年度の教科化を目指し、学習指導要領の改定や教科書検定基準の作成に入る。

教科化に当たっては、政権側の特定の価値観を押しつけ、子どもたちの思想統制につながるという懸念も根強い。2013 年の「道徳教育の充実に関する充実に関する懇談会」報告では、道徳教育について「自立した一人の人間として人生を他者とともによりよく生きる人格を形成することを目指すもの」と述べられ、この考え方は中教審の答申でも踏襲されている。一方で、中教審の答申では、道徳教育は「民主的な国家・社会の持続的発展を根底で支えるものでもある」としている⁽³⁴⁾。思想統制について答申は否定しているが、道徳教育が国家の特定の意図のもとに、国民を教化しようとするのは明らかであり、ここに修身の成立との類似がみられる。その意味において、修身がなぜはじめられたかを考察していくことは、今日の道徳教育を考えるにあたってたいへん意義があると私は考える。

最後に、本研究の限界について述べたい。修身が規定されている「学制」に関する資料は乏しく、今日でもまだよくわかっていないことが多い。そのため、修身制定の意図を、「学制」に関する資料を根拠にして断言することは現状では難しい。

本稿では修身科成立について考察してきた。ただし、その実像がどうであったかは本稿の範疇外である。学制下の修身の実像については次の章に譲る。

[注]

(1) 藤田昌士「修身科の成立過程」、『東京大学教育学部紀要』第 8 号、1965 年、192 頁。

- (2) 辻本雅史『「学び」の復権—模倣と習熟』岩波書店、2012年、25頁。
- (3) 『維新前東京市私立小学校教育法及維持法取調書』大日本教育会、1883年、460頁。
- (4) 勝部真長・渋川久子『道德教育の歴史 修身科から「道德」へ』玉川大学出版部、1984年、14頁。
- (5) 金沢治・湯浅幸孫訳『大学 中庸 孟子』世界古典文学全集第18巻、筑摩書房、1971年、5頁。
- (6) 奥田真丈監修『教科教育百年史』建帛社、1985年、464頁。
- (7) 谷中信一「日本の近現代教育に果たした儒教の役割—中等教育における漢文科と修身科」、『日本女子大学紀要』42、1992年。
- (8) 方光鋭「明治の徳育における儒学道德観」、『言葉と文化』11、名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻編、2010年。
- (9) 谷川穰『明治前期の教育・教化・仏教』思文閣出版、2008、7頁。
- (10) 同上、7-8頁。
- (11) 同上、51頁。
- (12) 『伊藤博文関係文書』第六巻、ゆまに書房、2007年、99頁、および『木戸孝允日記』第二巻、東京大学出版会、2014年、157頁。
- (13) 前掲『伊藤博文関係文書』第六巻、99頁。
- (14) 前掲『明治前期の教育・教化・仏教』、52頁。
- (15) 同上、53頁。
- (16) 前掲『教科教育百年史』、463頁。
- (17) 前掲『修身科の成立過程』、193頁。
- (18) 海後宗臣『海後宗臣著作集』第六巻、東京書籍、1981年、423頁。
- (19) 角谷昌則「学制再考—近代科学主義の実験場としての学制改革—」、『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室研究紀要』第29号、2003年、25頁。
- ほか、同様の指摘をしている人物として、土屋忠雄、中島太郎、山住正巳があげられている。
- (20) 福沢諭吉『学問のすゝめ』講談社、2006年、45-47頁。
- (21) 前掲『木戸孝允日記』第二巻、126頁。
- (22) 吉村熊次『西村茂樹』文教書院、1942年、33-34頁。
- (23) 文部科学省 HP 学制百年史 2 学制の制定
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317581.htm
- (24) 井上久雄『増補 学制論考』風間書房、1991年、134頁。
- (25) 栗栖淳「明治時代におけるフランスの教育の受容に関する一考察—「学制」時代における雑誌論説を中心として—」、『早稲田大学教育学部学術研究(教育・社会教育・教育心理・体育学編)』第39号、1990年、46-47頁。
- (26) 前掲『明治前期の教育・教化・仏教』、58-59頁。
- (27) 『島地黙雷全集』第五巻、本願寺出版協会 日本仏教普及会、1978年、43頁。
- (28) 『島地黙雷全集』第一巻、本願寺出版協会 日本仏教普及会、1973年、200頁。
- (29) 前掲『明治前期の教育・教化・仏教』、59頁。
- (30) 栗栖淳「明治時代におけるフランスの教育との関わり—維新より学制制定までを中心として—」、『早稲田大学教育学部学術研究(教育・社会教育・教育心理・体育学編)』第38号、1989年、37-38頁。
- (31) 文部科学省 HP 「道德教育について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/07020611/001.htm

(32) 教育再生実行会議「いじめ問題等への対応について（第1回提言）」

http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai1_1.pdf#search=%E6%95%99%E8%82%B2%E5%86%8D%E7%94%9F%E5%AE%9F%E8%A1%8C%E4%BC%9A%E8%AD%B0+%E9%81%93%E5%B3

(33) 「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf

(34) 同上、2頁。

(今井 舞)

第二章 「修身」で何が教えられたのか（その一） — 国定教科書以前の修身教育 —

第一節 草創期の修身教育（明治5年～明治13年前後）

本節では明治5年～明治13年前後の修身教育について取り上げる。この間の注目すべき出来事としては1872（明治5）年の「学制」の交付が挙げられる。欧米列強に伍する力を身につけるため、文部省の、積極的に国民を教育する責任を果たさなければならないという責務のもと、江戸時代からの諸学校の普及を基礎とし、さらに欧米諸国の教育制度を参照してわが国の学校教育制度を創始するに至った。しかし、このような近代的な教育政策に対し、東洋道徳に基づいて教育の本末を正す方策をとることについての提唱もあった。それを代表するのが1879（明治12）年の元田永孚による『教学聖旨』だ。この文書においては、明治初年以来の教育が欧米の知識技芸を移入することに力を注いだため、教育の根本にある仁義忠孝を忘れていて、今後は東洋道徳を基本として徳性を涵養し、その上に知識技芸の教育を行なうように教育の基本思想を改め直す必要があるという趣旨が述べており、その後の日本における教育政策へ深く影響を与えることになった。

（1）「学制」下の修身教育

「学制」の発布にあたって太政官よりその教育理念の基本を明示した、「学問奨励に関する被仰出書」においては、「五倫の道」を正学とする伝統的な教学は、「沿襲の弊」として否定している。つまり明治政府は、欧米列強に伍する文明開化政策のもとで、強力な中央集権的体制において欧米流の開明的な近代市民道徳を育成しようとしたのである。同「被仰出書」ではまた、「学問は身を立るの財本」という立場に立って、学校においては、もっぱら「身を立て産を治め業を昌んにする」ための実学的知識を教えることが目指されたのである。このような教育方針のもとで文部省が具体的に構想した道徳教育は、教科としての修身科を初めて設定し、そこで道徳教育を行おうとするものであった。

しかし、当時における教育課程上の修身科は軽視される傾向にあった。つまり、この時期、修身科はまだ1880（明治13）年以後にみられるような筆頭教材としての重要な位置を与えられていなかったのだ。「学制」の条文第27条によれば、下等小学校教科として、綴字、習字、単語、会話、読本、修身、…といった順序で修身科は第6番目に登場する。しかも配当時間も、下等小学（現行小学校の第1～第4学年に相当）の第8～第5級（同第1・第2学年に相当）という低学年の2年間だけに割り当てられ、その時間数も週2時間ないし1時間ときわめて少なく、比重がきわめて低かった。この理由としては、近代化を急ぐ政府の産業育成政策との関わりにおいて、実学知識の普及が目指され、国民道徳がおのずから手薄となったことが考えられる⁽¹⁾。

修身科の授業内容は、教科書として欧米の翻訳書を使用し、個人の自由・平等を基本に

した欧米の近代市民道徳に関するものが教えられた⁽²⁾。1872（明治5）年に発布された「小学教則」においては、「第八級 修身口授一週二字即二日置キニ一字 民家童蒙解童蒙教草等ヲ以テ教師口ツカラ縷々之ヲ説諭ス」とあるが、これらの規定にみられる『民家童蒙解』その他の教科書は、すべて英・米・仏・蘭といった国々の道徳書の翻訳物であった。

また、使用される教科書について、文部省は統制や全国画一化を行わず、自由な編集出版を認め、それを奨励すると同時に文部省自らも編集出版してその普及をはかることで、民間の教科書に基準と方向性を示し、すぐれた教科書の出版を奨励し指導する立場をとっていたと考えられる⁽³⁾。その中で文部省は5種の修身教科書を指定教科書とした。すなわち『小学教諭民家童蒙解』『童蒙教草』『修身論』『西泰勸善訓蒙』『性法略』がそれである⁽⁴⁾。そこで以下第二項では、これら1872（明治5）年に文部省が指定した修身教科書を取り上げ、その教育内容を見ていく。

（2）五種の教科書

本項では上述したとおり、1872（明治5）年に文部省が修身教科書として指定した著書を取り上げ、その教育内容について見ていく。

まずは青木輔清の『民家童蒙解』について見ていく。本書は「小学教則」中、第八級修身口授の教材として挙げられており、序文でも「幼童女子の初めて学に就き字を習ふ者にも其意を得易きやう卑近の俗語を用ひ」とあるように、初歩的であり、修身学の入門書的教科書といえる。また、大別すると2部構成となっており、巻之一、二は和漢洋の古今先哲の嘉言訓話を各種の倫理書から拾い初歩的に書き下したもので、巻之三以下は、アメリカの倫理学者ウェイランド（Francis Wayland）による小学生向き倫理啓蒙書『ウィズドム（Wisdom）』を抄訳したものである。例えば、巻之一、二では「人は萬物の靈たる事」「人々幼少の時勤学すべき事」「養生の事」「人は正直を第一とすへき事」「人の心は平常の習慣による事」「慈悲の心を忘るべからざる事」などが取り上げられており、極めて多くの引用から成り立っているため、特にある思想による一貫した教科書というわけではない。全体として、対国家・社会や特定の対人関係の道徳を強調せず、もっぱら人間関係一般に共通する道徳や勤勉・摂生など個人的な道徳を詳細に説いているといえる。

次に福澤諭吉の『童蒙教草』を挙げる。これはイギリス人チャンバー（Chamber）の『モラル・カラス・ブック（Moral Class Book）』を翻訳したものである。福澤はこの書について、「童子教とも云う可き物語りの原書を翻訳したもの」と述べ「古来外国人の事を禽獣のやうに云い囃し紅毛人の尻には尾があるなど思ひし輩の迷を解く為めには随分有力なる翻訳書なりしと思ふ」⁽⁵⁾と解説している。内容に関しては、他人に対する礼儀、謙退、仁、柔和、誠意、大量、自己に対しては働、一身独立、臨機適応、武勇などを説くものであった。福澤は同書の序文に、版行の精神として以下のように述べている。

今ココに英人「チャンブル」氏所著の「モラルカラスブック」ト題セル書ヲ翻訳シテ童蒙ノ読本ニ供セリ願クハ後進ノ少年諸学入門ノ初ニ先ズ此書ヲ読ミ慎独修身以テ分限ヲ誤ラズ次第ニ物ニ接シ人ニ交ルノ道ヲ明カニセバ彼ノ経済、窮理、史類百般ノ

学モ其实ノ裨益ヲ為シテ弊害ヲ生ズルコト莫カル可シ⁽⁶⁾

その内容は極めて近代的であり、例えば第 14 章「仁の事」には「都テ世界中の人は様々の縁に由て互に引合うものなれば相互に他人のよきことを祈り身に叶ふことなれば相互に其用を達し相互に助けざるべからず」というような相互扶助的な近代的社會観に立脚して説かれ、また「貴き人にては賤しき人にては重きと軽きとの差別こそあれ天地の間に生まれし人として考ふれば同じ世界の兄弟にして銘々身分のなき者はなし」⁽⁷⁾ というように、当時としては極めて民主的な精神を説いていることが分かる。

三つ目の阿部泰蔵『修身論』は文部省印行の修身書である。この本は、前述の『民家童蒙解』の抄訳でも登場したアメリカ人ウェイランド (Francis Wayland) の著書の中で、当時わが国において多く読まれていた『エレメンツ・オブ・モラル・サイエンス (Elements of Moral Science)』を訳したものである。全 3 冊で前篇 1 冊は道徳を論じ、後篇 2 冊はその実践を説く形となっているが、前篇では修身の定則、所作、志、本心、樂を論じ、後篇では職務、身体的自由、所有、品性、評判、真実、親の職務及権、子の職務及権、人民の職務、仁恵の職務を説いている。例えば、前篇では「修身ノ規則」として、以下のようなものが述べられている。

第一 事ヲ為スニ先ツ此事ハ是ナリヤト自ラ之ヲ心ニ問フヘシ此問ニ答ヘシムヘキ為メ天人ニ本心ヲ賦與セリ故ニ若シ己ノ行フヘキ職務ヲ知ルヘキ為メニ其本心ヲ用ヒサルハ是大惡ニシテ天必ス之ヲ罪ス且之ヲ其本心ニ問フハ必ス事ヲ為シ始メサル前ニ於テスヘシ若シ既ニ之ヲ為シ始メ或ハ之ヲ為サント決シタル後ハ恐ラクハ遅ウシテ及ハサルヘシ⁽⁸⁾

全篇を通じて、寓話・逸話の類はほとんど見られず、修身論の定則を因果関係の認識に置き、行為と良心との間に物理現象と同様の因果関係を想定している。このように、極めて論理的・体系的な態度が記述によって知ることができる。原著は必ずしも児童を対象としたものではなく、その内容から見ても程度が高い教科書である。しかし訳出にあたっては「童蒙ノ解シ難キ事多キヲ以テ」⁽⁹⁾ 数章を削除したと述べていることから、児童用の教科書とする意図が最初からあったと考えられる⁽¹⁰⁾。

四つ目に箕作麟祥の『泰西勸善訓蒙』について見ていく。この本は 1876 (明治 9) 年を中心に上等小学第 3、4、5、6 級用としてもっとも多く支持されていることが分かっている。前篇 3 冊と後篇 8 冊、続篇 4 冊合わせて 15 冊から成る本書は、それぞれが独立した内容で、一般に普及したのは主として前篇 3 冊である。前篇の原本は、訳者の緒言によると仏国学士ボンヌ (Bonne) が小学校児童に教えるために著述し 1867 (慶応 3) 年にパリで刊行された書籍とあるが、詳細は分かっていない。後篇は 1866 (慶応 2) 年にアメリカで出版されたウキンズロウ (Winslow) 著『モラル・フィロソフィー (Moral Philosophy)』を、他書を参考にして抄訳したもので、続篇は 1868 (慶応 4) 年に同じくアメリカで出版されたロウレンス・ヒコック (Laurence Hickok) 著『システム・オブ・モラル・サイエン

ス (System of Moral Science)』の中から国政論の一部を抄訳したものであり、公民教科書としての内容の著書である。

前篇について、全体の構成は、上中下3巻を通じて6篇218章からなり、第1篇「勸善學ノ大旨」は道德上の基本原理を23章にわたって説き、倫理学の学説に相当する部分となっている。その最終章に「人ノ務ノ種類」として「天ニ對スル務」「自己ニ對スル務」「人ニ對スル務」の三つが挙げられ、この分類を基礎にして第2篇以下の各論が述べられている。すなわち第2篇の「天ニ對スル務」10章は、造物主であり審判者である「天」の意志が超越的絶対的な道德の規準であることを説き、第3篇「自己ニ對スル務」26章は、天より命ぜられた務を成就する第一歩として個人の内面的な道德が説かれている。最後の「人ニ對スル務」は第4篇以下158章つまり中巻・下巻にわたって説かれ、前二者に対して分量・項目とも非常に多く、その内容も具体的になっている。第4篇「人ニ對スル務」では践約・施恩など主として人間関係一般に関する道德が、第5篇「族人ニ對スル務」では家族関係を中心として老幼・交友・主従など特定の人間関係に関する道德が説かれ、最後の6篇「國ニ對スル務」では国民としての基本的権利義務をはじめ国家社会に対する公民道德が説かれている。

以上の内容構成によっても明らかなように、叙述の体裁はまず基本原理を掲げ、次に実践道德について論じ、最後に実践的工夫について述べているということで、演繹的叙述によって一貫している。また徳目も命令形の羅列を避けてつとめて客観的叙述方法によっており、叙述が分析的で学問的色彩が強い。児童のための教科書であって「専ラ解シ易キヲ主トセリ」と緒言に記されているが、児童の発達段階や学年に応ずる配慮が少なく、全篇を通じて抽象的な推論が多く、程度が高くなっている。

最後に、神田孟格訳『性法略』について見る。この本はフランスの原書を翻訳したもので、主に下等小学2年級において用いられており内容的には法律書やフランスの共和政体を説明しているもので、道德書としての性格には疑問があった。ここから、当時は広範囲に渡って法律が修身の代用として使用されていたことが明らかになると同時に、修身科はまだ名実ともに独立の一教科をなさず、特に法律と修身はしばしば混同されるという現状であったことが考えられる。

以上、文部省が指定した修身の教科書の内容を見てきたが、修身科の教授方法は、前述の「小学教則」にあるように修身口授されるのであり、翻訳書の事項を教師が説論し講述する方法が採られた。したがって『民家童蒙解』などは教科書といっても、児童が各自これを使用するものではなく、正しくは、教師の口授用参考資料というべきものであった。その口授の実際は、多くの場合、素読的に字義を説明するようなものであった。

(3) 考察

修身科の性格や教授内容・方法が制度上、以上のように規定されてはいたが、実情は、その意図とは大きく隔たっていた。なぜなら、第一に、前述したとおり、当時、修身科は軽視される傾向にあったため、経費の問題で修身科の教科書自体が高価なものであったということ、第二に、たとえ教科書が入手された場合でも、教師自身がかつての武士や寺子

屋の師匠であって、伝統的な学問素養を異にし、欧米流の教科書の内容を十分理解することができなかったことがあり、結局教師たちが各人各様に教えていたというのが実情としてあるからだ。また、欧米の修身や道徳に関する書物を手当たり次第に翻訳したものが教科書とされたことで、それらの中には、上述した『性法略』のような、むしろ法律書というべきものや、伝統的な儒教倫理に対立するもの⁽¹¹⁾なども含まれていた。もちろん、伝統的な和漢の道徳教材で編集された修身教科書もかなり多く刊行されていたため⁽¹²⁾、明治初期の日本の修身教育は、その教科書の内容からも示されるように、東西、和漢洋の混雑であり、教師も教授の方法もそれほど定まっておらず、彼らの参考資料としての性格が強かったため、その効果もあまり期待できるものではなかったといえる。

内田魯庵は『明治大正の文化』で 1877 (明治 10) 年前後の小学校の修身科の授業の実際を以下のように述べている。

其頃はマダ教育勅語というものがなかった。修身の科目が一週一回、大抵土曜日の一時間を当てられてみたが、抛るべき道徳の規範が無かったので、有触れた修身道話が繰返された。…… (中略) ……当時の私達の先生は講釈が好きで、日曜に近所の講釈席に行くと必ず先生に出会ったもんだが、好きから工風して修身の時間に太閤記や義士伝の講釈を聴かした。南龍張のノン々々ズイ々々の修羅場読が面白いので生徒は机に頬杖突いて口を開いて聴惚れてみた。が、賊ヶ岳の七本槍や赤垣源蔵の徳利の由来のやうなものなら今の文部省でも文句は無からうが、終には鼠小僧や国定忠治の咄を修身の時間にするやうになった。修身の時間はドコの学校でも退屈で嫌はれたが、私達の小学校では修身の時間が中々人気があった。

[註]

- (1) 村田昇『道徳教育』有信堂高文社、1981年。
- (2) 従って、この時代は翻訳教科書時代とも呼ばれている (奥田真丈監修『教科教育百年史』建帛社、1985年、8頁)。
- (3) 奥田真丈監修『教科教育百年史』建帛社、1985年、12頁。
- (4) 文部省が指定したもの以外の修身教科書としては、『西国立志編』(中村正直)や『勸考邇言』(上羽勝衡)、『俗通伊蘇普物語』(渡部温)、『近世孝子伝』(城井寿章)、『小学修身口授』(漢加斯底爾)、『智氏家訓』(永峰秀樹)、『蒙訓勸懲雑話』(和田順吉)、『小学生徒心得』(文部省他)などがある。
- (5) 福澤諭吉『福澤撰集』岩波文庫、1949年、50頁。
- (6) 福澤諭吉『童蒙をしへ草』尚古堂、1872年、4頁。
http://project.lib.keio.ac.jp/dg_kul/fukuzawa_title.php?id=61 (最終閲覧日 2014/07/07)
- (7) 同上、19頁。
- (8) 海後宗臣編『日本教科書大系』講談社、1961年、334頁。
- (9) 同上、323頁。

- (10) 同上、596 頁。
- (11) ウェーランド／阿部泰蔵訳『修身論』文部省、1874 年。
- (12) 中井善太編『養蒙論』など。

(伊原貴義)

第二節 教科書開申制・認可制下の修身教育（明治13年前後～明治19年）

明治10年代の教科書行政は、明治初期の文明開化、欧米心酔から脱した国風尊重の気運が高まってきたことをよく表している。明治政府の教科書統制は強化され、1879（明治12）年の『教学聖旨』をうけて東洋道徳、特に儒教中心の修身教育の方針がとられるようになった。

1880（明治13）年に第三次教育令（以下教育令と称す）が改正されると教科のはじめに「修身」をおき、これを特に重視すべきことが示された。この時期に編纂された『小學修身訓』や『小學修身書』は『教学聖旨』の動向に基づいて書かれており、東洋の格言や例話が多く取り入れられるようになった。

改正された教育令に基づいて1891（明治14）年に『小學校教則綱領』が制定され、小学校の課程及び教科内容、教授要旨が定められたが、その後の主要な教科書がほとんどこの綱領に基づいて編集されているという点においてとても重要な意義を持っている。この綱領は教科書が全く示されていない代わりに、教科の内容や程度、教授の方法を詳しく示している。そのため教科書はこれに基づいて編集され、学年・学期別に編集し内容が段階的に高められた新しい教科書の出現を促すことにつながったのである。すでに存在している教科書を用いるのではなく、教則に基づき教科書が作られるという新しい関係が成立し、意図を明確にしたうえで学年に合った教科書を用いることができるようになった。

また1890（明治13）年には「編輯局」を置き、新しい教育方針に基づく教科書の編集などを行ったことをはじめ、同年五月からは地方府県で使用されている教科書の調査や取調べを行い、地方学務局に「取調掛」を設置して内容・性質などをみて小學校教科書として適切でないものの使用を禁止するなど、教科書政策の強化を進めた。

1885（明治18）年になると森有礼文部大臣のもとで学校の制度改革が行われ、日本の教育が国家統括の体制に入り、教科書についても検定制度が実施されるようになった。教科書の検定制度は明治14年ごろから計画があったことが明らかになっているが⁽¹⁾、教科書の制度は明治14年の開申制度、16年の認可制度、そして19年の検定制度実施と段階を踏んで制定されていった。検定制度の実施とともに、文部省は民間の教科書についても基準を示し、教科書の改善を図ろうとしていた。このように文部省は民間の教科書の検定を行うとともに、自ら標準教科書を編集し、教科書を出版して積極的に教科書の指導を行っていた。

本節では明治13年から19年の間に出版された修身の教科書を数冊取り上げてその内容を紹介する。今回取り扱う範囲では明治14年の教則綱領を機に大きな変化が起きているので、明治14年を境として教科書を紹介する。

（1）明治14年までの教科書

1879（明治12）年の教学聖旨を受けて国風の修身教育復興の気運が高まり、13年に改正教育令が出された頃に出版されたものに『小学修身訓』と『小学修身書』がある。どちら

も東洋思想への傾倒や内容が儒教を中心としていたことに特徴がある。この頃はまだ教科書検定制度もなく、どのような教科書を用いるか、また実際に文章を子供が見て素読をするのか、もしくは説話を教師が説明するのかといったことについての細かい規定はなかったと考えられる。

『小学修身訓』は文部省編集局発行の修身教科書であり、1880(明治 13)年に西村茂樹によって編纂された。1879(明治 12)年に明治天皇の教育に関する聖旨が元田永孚により整えられ、この文書により修身教育の基本方針を従来のように海外の翻訳書から和漢の道德教材に改められた。特に儒教による道德教材を用いる方針が示された。

文部省において標準教科書ともなるべきものを作るにあたり、西村茂樹を登用して道德の教材を欧米近代倫理を内容としたものから東洋道德を基本としたものへ改変していく基準となる小学修身訓が著作された。

本書の徳目は学問、生業、立志、修徳、養智、処事、家倫、交際である。この8つの徳目の下に東西の格言や名句を書き下し分として集めてある。教科書としては古典や名言などを並べたものであり、西村の解釈や説明は全く加えていない。この書の凡例には「修身學ノ書ハ宜シク生徒ヲシテ熟讀暗記セシムベシ」⁽²⁾と記載があるように生徒に暗記させるために作ったもので、若い生徒には理解できない語があっても、これを記憶しておけば、年を取るにつれ意味が分かるようになり、一生を通じてこれを用いることができると記してある。また「小學教師タル者ハ。此書ニ載スル所ノ格言ヲ以テ本文トシ。或ハ其義ヲ敷衍シ。或ハ故事ヲ引用シテ之ヲ講読シ。以テ生徒ノ心ヲ感發開悟スルコトアラシメンヲ要ス」⁽³⁾とされ、生徒に教える善行は教師が口授するようとしている。

第一の徳目である学問では中庸から「天ノ命ヲ性ト謂ヒ。性ニ率フヲ道ト謂ヒ。道ヲ修ムルヲ教ト謂フ」⁽⁴⁾、論語から「吾嘗テ終日食ハズ終夜寝ネズシテ以テ思ヘドモ益ナシ。学ブニ如カザルナリ」⁽⁵⁾という記述をはじめとする中国の古典、また貝原益軒の著作である大和俗訓からの記述である「學問に有用の學あり。無用の學あり。有用の學とは。學問をすれば。我がため人の爲ノ益となるをいふ。故に學問の道は。有用の學を爲すべし。無用の學を爲すべからず」⁽⁶⁾をはじめとする日本の近世教訓書、ペスタロッチーの「才智ノミヲ養ヒ長ズルコトハ。却テ人ノ害トナルコトナリ。故ニ凡百學問ノ根本ハ。端正ナル心志ノ田地ニ挿ミ。コレヲ修養スベシ」⁽⁷⁾という記述などの西欧の著者からの抜粋や著名な人の言葉がある。したがって本書は西村が西欧の道德にも関心を持ち、それらにも修身訓となる内容があることを認めていたことが読み取れる。しかし最初に中庸・礼記・論語・孟子からの句をとっていることは、道德教材は儒教を基本とするとした教学大旨によっていることがわかる。一般に語句は難しく、小学校の生徒に暗記させるものとしては十分に考えられていなかったとみることができ、この点は文部省から刊行された小学修身書と比較して大きく異なる。

『小学修身書』は木戸麟が 1881(明治 14)年に著作したもので、小学校初等科第一学年より毎学二巻をあてて、中等科三学年まで六学年にわたる教科書として編集してある。

格言名句と道德的訓戒、日常生活の軌範、東西の例話等を取り合わせて編集した教科書であり、一卷から四巻までは章をつけず徳目を示し、それについていくつかの名言嘉言を

掲げ、例話をそのあとに付して理解を助けるようにしてある。巻五からは章別にし、その章の下に徳目を掲げて徳育に役立つとみられる訓戒や例話などを組み合わせて編集してある。巻一では孝弟師友、巻二は礼法・衣服、巻三は礼法・言語、巻四は遷善・愛物、巻五は言語・学問・忍耐・慈愛、巻六は礼法・言語・慈愛・英断・正直・孝行・友愛・細心となっている。礼法や言語についての教材は各学年にその内容を考えて配当してあるが、徳目については各学年にわたって必要と考えられるものを組み合わせて掲げてある。徳目は孝弟から出発し、三年後期には六つの徳目を掲げている。各巻に見られる修身の着眼点や徳目はその内容によってきわめて広い材料が提供され、厳密にその項目のみの教材に限ってはいない。

木戸のもっていた道德教材編集の思想は、孝行から出発するものであって、この点から明治十年代の伝統思想による徳育観をとっていたと言うべきである。西欧の例話はあるが、それを東洋道德の項目の下に入れて意味を持つようにしてある。礼法や言語についての内容であっても単にそれを生活の態度としてだけ取り扱わずに父母、兄弟、師友その他の人倫と結び付けて説いている。

この書は各巻の諸言において記してあるように、各学年の生徒の発達に応ずるようにと工夫しており、生徒用の教科書として文字や表現を簡略にして容易に理解しうるようにしたことにおいて、初めて生徒用の教科書が著作されたとみるべきである。しかしなお低学年生徒には理解し難いこともあると著者自ら認めており、上学年になってからの生徒の理解に期待している。こうした学年別編集の方針を立てて作った教科書であったために本書は普及した教科書の一つであって、明治十年代の修身教材史において重要なものの一つである。

(2) 明治14年以降の教科書

1891(明治14年)に制定された「小學校教則綱領」の第二十七条に詳しく小学各等科に設ける課程が明示されたが、小学初等科の修身の欄には「簡易ノ格言、事実等ニ就テ徳性ヲ涵養シ兼テ作法ヲ授ク」、中等科・高等科の修身の欄には「稍高尚ノ格言、事実等ニ就テ徳性ヲ涵養ス」と明記されている⁽⁸⁾。教則綱領の後に出版された教科書はほとんどこの記述に基づいて出版されていると考えられ、初等科では作法に結びつけることが重視されている一方で中・高等科ではより高尚な内容を扱い徳性を育てることに重きが置かれている。

この時期に出版されたものには『小學作法書』、『小學修身書』がある。作法書は低学年を対象としたものであり、狭義の修身教科書には含まれないが、当時の子供たちにとって徳目の実践という点では修身という科目を考えるにあたって非常に重要な項目であり、中等科以降の修身教育との比較の対象となると考えたため取り上げている。『小学修身書初等科之部』についても同じ理由から取り上げている。

『小学作法書』は1883(明治16)年に全三巻が出版された。『小學校教則綱領』において修身科の趣旨を明らかにし、その中に修身書を授けるとともに作法を授けることが求めら

れていたため、文部省が自ら作法書を編集刊行したのが本書である。作法書の基準となる教科書を示すという意図によってできたものである。対象は初等科三年間で教師が作法を教える際の材料として用いるように出版された。そのため挿絵などはなく、題目や章立てもない。

『小学作法書』は教師心得から始まっており、『小学修身書』と重なる部分もあるが、小学修身書は修身の全体について述べているのに対し、本書は行儀作法の一片について述べて書かれている。

教師心得には、「人には貴賤貧富の差別ありて。其作法も随ひて稍^や異なることありと雖も。今姑く便に従ひて。是を雜^{まじ}へ記せり。教師たるもの。須らく其宜しきを量りて教ふべし」⁽⁹⁾と述べているように、教師によってこの材料が取捨選択され子供たちに教授されるように書かれている。それと同時に以下のように書かれていることから修身教育における天皇の存在の大きさが読み取れる。

行儀作法は。父母兄弟の間に行ふを先とするは勿論なれども。我が日本は。海外諸國と異なる所ありて。建國の初めより今に至るまで。皇家一系にして。吾がともがら祖先以来。君民の分義あれば。幼穉^{ようち}の時より。天子を敬ふの作法をわきまへ置かざるべからず。教師たるもの。よく此意を體して教ふべし⁽¹⁰⁾。

内容には難易度がつけられており、父母への毎朝のあいさつから、天皇・皇室への礼、役人や教師への作法に及んでいる。また食事・衣服についての簡単な作法が教材となっており、これまでのように逸話を読み修身的思考を養うというよりは、より生活に密着した実践に移すことを目的として書かれていることが読み取れる。

以下のものは小學作法卷之一に書かれているもので、難易度の優しいものである。

人の子たるものは。朝起きたるときと。夜いねんとする時は。かならず先づ父母を拝して。其のきげんを問ふべし。(中略)

天皇は。国家無上の至尊なれば。尤も尊敬を。盡^{つく}さざるべからず。

親愛と尊敬とは。ともに闕くべからざるものなれども。父母には。親愛を主とし。天皇には尊敬を主とすと思うべし。

天皇を見奉るときは。帽を脱し。身を屈めて。敬禮をつくすべし⁽¹¹⁾。

本書が刊行されたことで小学校での作法教材の基準となり、同名の作法書も民間で編集され、作法書のための演習書や教授書なども出版されている。明治十年代に子供に求められた作法や、それらの作法を立てた基礎にある訓育思想を垣間見ることができる。

『小学修身書(初等科之部)』は1883(明治16)年に出版された。『小学修身訓』を改めて、修身教材として編纂したもので、古語や古典和歌などから修身の基礎となる句や文を集録している。本書は初等科3学年、つまり小学校第一学年から第三学年までで使用されたものである。修身は口授する教科であり生徒に持たせるものとしては作られていないが、

古語や諺等は暗記させることとなっていた。暗記させる引用句については少し大きな文字を使用していることから暗記を重要なプロセスとしてとらえていたことがわかる。教師の心得として以下のようにただ暗記させるのみならず、子供に理解させることの重要性が述べられている。

書中何れの語を口授せんにも。かならず先づ其前に記したる小引の意をよく説き聞かせ。或は是に交ふるに。忠臣孝子の傳記等を以てし。而して後其主とする所の語を挙げて。以てこれを斷ずべし。然れども徒に其語を暗記せしむることのみに意を用ひて。其心情の感動如何を顧ざるは。此の科を授くる所以の意に非ざるなり⁽¹²⁾。

授業方法についても基本方針が示され、教師が解説をしてから伝記などをこれに添えて享受するようにしてある。本書では欧米引用書からの語句は除外し、主として江戸時代の教訓書および中国古典からの引用句のみとした。東洋のものを人倫についての教材の基本とする方針によるものである。

『小学修身書(中等科之部)』は全六冊で 1884(明治 17)年に出版された。小学校第四学年より第六学年まで三学年が使用する教科書として著作されている。小学修身書初等科之部から続けて使用するよう計画して編集されているが、初等科用と異なり生徒用として著作されているため、全文片仮名で統一し読解しやすくしている。冒頭の「教師須知五則」では「中等科ニ至リテハ。全ク之ヲ分カチ授ク。此書六卷。總ベテ男子ノ爲メニ輯ム。女子用書ト相混ズルコト莫カレ」⁽¹³⁾と述べられているように男子用に編纂され、女子用も作られる予定だったようだが、結局女子用の修身書は編纂されなかった。

本書の内容は個人の嘉言を集めたとしているが、引用されている古典はすべて大和俗訓をはじめとした江戸時代に著作された教訓書であり、外国の古典や教訓書からは語句を取っていない。修身教材は日本の教訓書から取るべきであるという原則を立てたことによるものである。

この書には古典からの引用が載っているが、例話は全く載っていない。これは初等科からの方針を受け継いだもので、解説や例話は教師に任せるという形をとっていることに依る。また成人になってからのつとめについても内容とされているが、その時期を誤ってはいけないという注意書きが以下のようになされている。

此篇。章ヲ逐ヒテ。修身中。稍卑近ナル者ヨリ。漸ク高遠ナル者ニ及ブ。蓋シ修身ハ。惟リ幼時ニ急ナルノミナラズ。人生須臾モ離ルルベカラザル道ナルヲ以テ。時ニ迨ビ、豫メ成人以後ノ務メヲ講ゼザルベカラズ。其説ノ児童ニ適セザルヲ以テ。視テ不急トナスコト莫カレ⁽¹⁴⁾。

(3) 『幼學綱要』

本節の範囲を考察するにあたり、重要な書物に『幼學綱要』が挙げられる。『幼學綱要』は 1882(明治 15)年 12 月地方長官を通じて宮内省より国民一般に下賜されたもので、宮内

省版であるが、下賜の際に勅諭があり、勅撰修身書であったとも見ることができる。つまりこれは「修身専用の教科書」ではない。しかし例言には「此編専ラ幼童初學ノ爲ニ設ク。故ニ彝倫道德ノ近切ナル者ヲ採リ。先入主ト為リテ。心術ノ基礎を立ムコトヲ要ス」⁽¹⁵⁾と述べられていることから、これを教師が理解し子供に教えることが求められていることがわかる。序文からこの書の編纂を元田永孚が担当したことや東洋の道德を中心に据えるという本書の編集の方針が明らかとなっている。

『幼學綱要』は1779(明治12)年の『教學聖旨』から発しているが、元田が明治天皇の論を受けて宮内省編集の修身書を作ることとなり、それが本書となった。したがって本書は聖旨を直接に受けて成立しており、元田は本書のような内容の修身教科書を作ろうとしていたことがわかる。特に本書では図等を掲載しており、明治12年の教育聖旨の小学校で絵図や写真を掲げて忠孝節婦の行事を説諭し、忠孝の大義を子どもの頭に十分に感じさせるという趣旨にも合致している。後の教育勅語にも大きな影響を与えていることから、『幼學綱要』は現代にまで続く日本の道德精神の基礎であり、日本人全員に共通する道德観を根付かせたものだとも言える。

本書は20の徳目により編成され、孝行、忠節、和順、友愛、信義、勸学、立志、誠実、仁慈、礼讓、儉素、忍耐、貞操、廉潔、敏智、剛勇、公平、度量、識段、勉職である。仁義忠孝を出発点として徳目を展開しており、内容は東洋のものを中心としている。諸徳は各章の初めに掲げられ、それに続けてその徳の大要が説かれる。それに続き古典から引用した漢文が記され、日本および西洋の語句は全くない。すべて中国古典によるもので孔子の教えをもって要とするとした聖旨によったものである。例話には日本のものを数話、中国の歴史の上で著しい例話をいくつか掲げる。例話の主要なものには絵も入っていてそれを利用するように考えられてある。

孝行の章を例として挙げる。

まず孝行の大要はこう述べられている。

天地ノ間。父母無キノ人無シ。其初メ胎ヲ受ケテ生誕スルヨリ。成長ノ後ニ至リ。其恩愛教養ノ深キ。父母ニ若ク者莫シ。能ク其恩ヲ思ヒ。其身ヲ慎ミ。其力ヲ竭シテ。以テ之ニ事ヘ。其愛敬ヲ盡スハ。子タルノ道ナリ。故ニ孝行ヲ以テ。人倫ノ最大義トス⁽¹⁶⁾。

そしてそれに続いて古典の引用が示される。

孝經曰。夫孝天之經也。地之誼也。民之行也。天地之經。而民是則之。

又曰。夫孝徳之本也。教之所繇生也。

又曰。人之行。莫大於孝孝莫大於嚴父莫大於配天。

又曰。身體髮膚。受之父母。不敢毀傷。孝之始也。立身行道。揚名於後世。以顯父母。

孝之終也⁽¹⁷⁾。

そのあと例話を紹介する。

神武天皇。元年春正月庚辰朔。天皇橿原宮ニ即位シ。正妃ヲ立テ皇后トシ。神籬^{ひもろぎ}ヲ建テ八神ヲ祭り。國家ヲ鎮護ス。天富命。諸ノ齋部ヲ率キ。天璽鏡劍ヲ捧ゲテ。正殿ニ奉安ス。天種子命。天神壽詞ヲ奏シ。可美眞手命。内物部ヲ率キ。矛盾ヲ執リテ。儀衛ヲ嚴ニス。道臣命。來目部ヲ率キテ。宮門ヲ護衛ス。群臣朝賀ス。天種子命天富命ニ命ジテ。祭祀ヲ主リ。朝政ヲ掌ラシム。四年春二月甲申。詔シテ曰ク。我皇祖ノ靈ヤ。天ヨリ降鑑シ朕が躬ヲ光助ス。今諸虜己ニ平ギ。海内無事ナリ。以テ天神ヲ郊祀シ。用テ大孝ヲ申ブ可シ。乃時ニハ鳥見山ニ作り。皇祖天神ヲ祭ル⁽¹⁸⁾。



【図1】⁽¹⁹⁾

このように徳目を確認して大意を明らかにし、東洋古典を読み、それから例話を読みあるいは話すようにと要望して編集されてある。本書は1884(明治17)年ごろに各地の小学校へ下賜され、児童用教科書として普及したとは見られないが、上級学年用、または教師用書として用いられたものとみるべきである。

(4) 考察

以上で述べたようにこの章で取り扱う範囲は『教学聖旨』や『幼學綱要』などの儒教に重きを置いた流れの中で修身の授業が行われてきた。これはもちろん欧米心酔的風潮からの脱却という意図も多分にあったとは考えられるが、それと同時に今まで日本人の道德精神を養ってきた者に対して再び目を向ける機会になったともいえる。江戸時代の寺子屋での素読を始め、儒教は明治よりも前から日本人には親しみのあるもので、それに則って道德について語る方が違和感なく受け入れられたのではないだろうか。

この時期はまだ国民道德の形成の段階には至っていないが、儒教を主とした道德観の涵養が目指されている。このことにはどのような背景があるのだろうか。本節では修身の授業で扱われた教科書や作法書を取り扱ったが、このように日本が単なる和訳ではなく独自の教科書を作り授業をすることができるようになってきたことが一つの要因ではないだろうか。西洋の道德観を用いていた時期を経て、例話を用いることや似たようなテーマを扱

粹することで儒教を修身教育に使うことができるようになったのではないか。近代教育、つまり一斉授業が始まったことで初期段階はそれまでの儒教のままだと素読程度しか教授しえず、道德教育としての役割を務めることができなかつたが、西洋の教科書を用いたことで儒教を道德教育に持ち込むことが可能になったのではないかと考える。したがってこの時期は儒教を用いて国民の思想をある方向に傾けようという考え方よりも、それまでの人々の生活に根付いていた儒教を「教育」に持ちこもうとする意識が、儒教を始めとする東洋思想中心の教科書を生み出した黎明期であったといえるのではないか。

〔註〕

- (1) 福岡文部卿の地方官に対する訓示の中で「百般の学科につき教育上重要な関係を有するを以て今すでに教科書検査条例を定めんとす」と述べていることからうかがえる。海後宗臣編『日本教科書大系 近代編 第一卷修身(一)』講談社、昭和36年、19頁。
- (2) 海後宗臣編『日本教科書大系 近代編 第一卷修身(二)』講談社、1962年、7頁。
- (3) 同上。
- (4) 同上、8頁。
- (5) 同上。
- (6) 同上、9頁。
- (7) 同上。
- (8) 小学高等科第八年については「前期ノ続」とのみ書かれているので、第四年の前期に書かれているものを記述した。小学校教則綱領(抄)(明治十四年五月四日文部省達第十二号)より抜粋。
- (9) 前掲『日本教科書大系 近代編 第一卷修身(二)』、181頁。
- (10) 同上、181頁。
- (11) 同上、182頁。
- (12) 同上、197頁。
- (13) 同上。
- (14) 同上、235頁。
- (15) 同上、130頁。
- (16) 同上、131頁。
- (17) 同上。
- (18) 同上。
- (19) 同上、132頁。

(豊嶋 維)

第三節 教科書検定制下の修身教育（明治19年～明治23年）

（1）森有礼の修身教育の大綱

本項部分で取り扱う内容は、明治18（1885）年、第1次伊藤博文内閣の下で初代文部大臣に就任した森有礼の事績についてである。森有礼（以下、森）が教育全般にかなり開明的な思想をもっていたことは周知の通りである。森の行った教育政策には、師範教育における兵式体操の導入などさまざま挙げられる。しかしとりわけ修身教育に対して、かなり独自の見解を示し、自身の教育政策にその成果を看取することができるといえる。本節では、はじめに森の行った修身教育の大まかな概要をあらかじめ整理しておき、その後、具体的な教科書の内容など細部について触れていきたい。

森の行った修身教育について、山本正身によれば、

森の意向により、一八八七（明治二〇）年五月府県知事に向けて、修身科については教科書を使用せず、すべて教師の口述によるべき旨が通達された。さらには中学校・師範学校では「修身」ではなく「倫理」の科目名が採用され、翌一八八一年三月には『中学校師範学校教科書用 倫理書』が編纂された。同『倫理書』は、森が能勢栄（一八五二～九五）を文部書記官に任じて編纂を命じたもので、その道德論の基調をなすものは、孔孟の教えではなく、人々の相互扶助（自他併立）の道理を様々な社会的関係の基準に据えようとするものであった⁽¹⁾。

と説明され、また同じく長谷川精一の研究においては、

一八八七（明治二〇）年五月、文部大臣森有礼は尋常師範学校及び尋常中学校の学科目から「修身」を削除して「倫理科」に替え、小学校の修身は口授法によることとした。これは儒教主義的、注入主義的な徳育を否定し、教師による日常的な感化、薫陶を重視し、中等教育においては倫理の基準を明示しようという意図によるものであった。その基準を記したのが、森の監修のもとに文部省で編集された教科書、『倫理書』である⁽²⁾。

と論ぜられている。以上の所論は森の修身教育への姿勢を端的に表しているといえる。

また森の修身教育について、側近であった木場貞長は、

昔ながらの儒教主義で修身を教へて居ては何としても時勢に適合しないところがあると云ふ見地から、森さんは種々苦心の末自身で考案を立て、常識的倫理と称して、それを能勢栄らに口授して書き取らせ、さらにそれをもとに一つの倫理書を作成せられ、さうして其の未定稿を知名の学者や識見ある人に内示して其の意見をもとめられたことがあります⁽³⁾。

と回想し、同じく、森の下で文部書記官を務めた能勢栄によると、

今の世で孔子孟子の教えを唱えるのは迂闊である、宗教は教育部内に入るべきものではない、そうかといって哲学科の論を採用すれば、誰の説を取ってもその反対者の反論を免れることはできない、ゆえに宗教にも頼らず、哲学にも倚らず、広く人間社会を通観して、この世の中は自己と他人の相い持ちであって、自他相共にすれば世の中は太平無事に治まり、自他相反すれば騒動が起こるといふ有様を見て、自他並立といふ説を考え出し、これを以て徳育の主義を定めようとして、文部省の一書記官に命じて、倫理書を編纂させ、印刷が既にできて、まさに一令を下して、これを我が国師範学校及び中学校の倫理科の教科書とし、かつ、これを小学校徳育に実施させようとして、省令の草案を作成している最中に、大臣が兇徒の手にかかり、不慮の死をされたので、このことはついに中止となった⁽³⁾。

と述べられている。

ここまでで分かった、森有礼の修身教育について大まかな点を整理しておく。第一に名称の変更である。「修身」から「倫理科」への名称の変更が行われたことは以上に述べた。第二に、具体的な教授方法として教師の口述が重視された点である。そして第三に、従来までの孔子や孟子といった儒教的な題材を用いた修身の授業のあり方が薄められ、「自己」や「他人」という概念の登場、社会における自己と他人の並立の関係性を重視した科目となったこと。以上三点が特徴としてあげることができる。実際の教科書においては、どういった内容が扱われていたのだろうか。次項では教科書内容への理解を深めるため、森有礼が在任中に実施された教科書検定制度と小学校令についての考察を行いたい。

(2) 教科書検定制度

本項では森の在任中に行われた施策の中で、教科書検定制度についての考察を行いたい。教科書検定制度の考察に入る前に、森有礼が登場する前の時代、すなわち明治 10 年代における教科書を取り巻く状況を、海後宗臣は以下のように整理している。

明治十年代においては、政府の教育方針の変化にともない、教科書に対する監督がきびしくなり、教科書政策は次第に強化せられた。他方においても文部省の指導・監督と小学校制度の整備にともなって、教科書に対する行政は強化せられ、明治初期のように各種の教科書が比較的自由に各学校で使用されることはなくなった。当時の小学校は府県管理のもとに整備され、ほとんど同一の教科書を用いるようになっている。そしてやがて小学校制度の改革とともに検定教科書の時代となるのである⁽⁵⁾。

森有礼は、明治 18 (1885) 年 12 月、初代文部大臣へ就任した。当時は、明治 18 年に内閣制度が成立し、明治 22 年には帝国憲法が發布され、翌明治 23 年には第一回帝国議会

が招集されるなど、日本が立憲国家の枠組みを着々と整えていた時期である。森はこうした日本の立憲主義国家へ至る道のりを教育の面から支えたといえる。

森文政期の施策を概観してみると、「帝國大學令」「小學校令」「中學校令」及び「師範學校令」などである。本項では、特に小学校段階における修身教育に関係ある、「小學校令」及び、教科書検定制度に言及していきたい。

森の下で実施された小学令の内容に、海後は次のようにまとめている。

小學校令及びこれに基づいて定められた「小學校ノ學科及其程度」によってそれまでの初等科・中等科・高等科の制度を改め、尋常小學校四年・高等小學校四年の四・四制とした。また小學校令においては尋常小學校の義務就学についても明確に規定した。ただ尋常小學校の代るものとして小學校簡易科（三年）を認めていることは、地方の状況に應ずるためであった。「學科及其程度」によれば、尋常小學校の学科は修身・読書・作文・習字・算術・体操の六科とし、土地の状況により図画・唱歌をくわえることができるとした。また、高等小學校の学科は、右の六科のほか地理・歴史・理科・図画・唱歌及び裁縫（女兒）とし、英語・農業・手工・商業を加えることができ、唱歌を欠くことができるとした。なおこの小學校令第十三条に、「小學校ノ教科書は文部大臣ノ検定シタルモノニ限ルヘシ」と定め、これによって検定制度が実施されることとなったのである⁽⁶⁾。

また、教科書検定制度については以下のようにまとめている。

「小學校令」では、「小學校ノ教科書は文部大臣ノ検定シタルモノニ限ルヘシ」（第十三条）と、教科書の検定制度に関する規定が設けられた。従来の認可制度は、府県にて教科書の採択を決定してから、文部省の認可を受けるため、実際の使用までに相当の時間を要した。一方文部省も、国家による教育内容の管理を進めるため、検定制度を実施する意図を持っていた。この規定に基づいて、同一八八六年五月に「教科用図書検定条例」が定められ（翌一八八七年五月に「教科用図書検定規則」に）、民間から出版された教科書は文部大臣の検定に合格したもののみが使用できることとなった（教科書検定制度は小學校のみならず、中學校・師範學校でも導入されたが、とくに小學校の教科書については厳格に実施された）。なお、一八八七年三月には「公私立小學校教科用図書採定方法」が定められ、教科書採択は地方長官が審査委員を任命して行う府県一律の採択方式がとられるようになった。だが、この制度が審査委員と教科書会社との間に贈収賄事件を引き起こし、後の教科書国定制度の引き金となる⁽⁷⁾。

森は文部大臣に就任すると、上述したように教科書制度を重要視した。そのため、検定制度に以外にも、明治19年3月、伊澤修二を教科書編集局の局長に任ぜしめ、伊澤の下で編集局のさらなる充実を志向した。たとえば、国語分野においては、『讀書入門』（一

卷・明治 19 年)、『尋常小學讀本』(七卷・明治 17 年)、『高等小學讀本』(八卷・明治 21 年・2 年)などが刊行されている。また地理歴史分野では、「編纂旨意書」を公示し草稿を公募し、最適のものを選んで版權を買い上げた。その結果神谷由道著「高等小學歴史」が文部省から出版されることとなった。

森文政期においては、上述したように様々な手法をもって、教科書に対する国の管理・監督を強化する施策が打ち出された。おりしも、国会が開設され日本が立憲主義国家への地盤を着々と固めていった時期とこれらの教科書政策がとられた時期は軌を一にする。これらの施策は国家による国民形成をさらに推進する強力な原動力となったといえよう。次項では、森有礼が命じて作成させた教科書「倫理書」の具体的な内容を取り扱いたい。

(3) 倫理書の具体的内容

本項では、倫理教科書の具体的内容について取り扱う。具体的な教科書の内容に入る前に、当時の森が文部大臣に就任する際の、修身・倫理科目を取り巻く諸相についてまとめたものを提示しておく。

森の文部省入りに対して、元田永孚をはじめとする宮中派は強く反対し、森を推挙した伊藤博文は明治天皇の懸念に対して、自分が責任をもつからと弁明しなければならなかったが、森は道德教育に関して、儒教道德に基づいて「君臣の大倫」を国民道德の中心とする元田の国教論や西村茂樹の「明倫院」構想を拒否する一方で、福沢諭吉や加藤弘之らのように宗教を道德教育に利用しようとする論も取らなかった。森は従来の徳目主義的な「修身」教育を否定し、中学校、師範学校の「倫理科」の教科書として、自ら校閲した『倫理書』を文部省から出版させた⁽⁸⁾。

以上のように、森の徳育に関する思想を単一のものでは無く、元田らの復古的な儒教中心の徳育を掲げる一派と、福沢らによる宗教を徳育の中心に据える一派との相関関係の中で考えると、森の修身(倫理)の内容が彼の単なる開明主義的産物でないものであるとわかる。すなわち、森の修身の考えは、当時の徳育を取り巻く時流や情勢、徳育論者の各々が持つイデオロギーを意識し作られたものであるといえる。

また、森の暗殺後に元田や井上毅らによって「教育勅語」が作成されるなどして、森とは異なる儒教主義・復古主義的な徳育の路線が主流になるなど、教育政策における揺り戻しが早くも看取することができるなど、今日的にも十分示唆を与えうるといえる。

これらを踏まえて、倫理教科書の内容を見ていきたい。はじめに、倫理教科書の凡例案を提示しておく。

凡例

一 此書ニ由リ倫理ヲ教ルハ、専ラ人ノ人ニ對シ起ル所ノ情、發シテ行爲ト爲リタル者ニ就キ、其正邪善惡ヲ判斷スルニ足ルベキ標準ヲ定ムルノ正規ヲ明ラカニスルニ有リ。而テ人ノ、物即チ日星木石鬼神靈魂等ノ如キ物ニ對シ起ル所ノ情、發シテ行爲ト

爲リタル者ニ就テハ、此書ニハ直接ノ關係ヲ有セズト認メル者ナレドモ、斯學ヲ教ルニ間接ノ關係ヲ有シテ、必要ナリト認ル場合アルニ於テハ、教師之ニ論及シテ可ナリ。

一 道德ヲ教ルノ法ハ、人ノ心端ニ正邪善惡ノ別ル所ヲ説キ、人ヲシテ正善ニ就キ邪惡ヲ避ケシメ、而テ初學ニ對シテハ、專ラ實例ヲ以テ其心ニ感ゼシメ、其行爲ヲシテ正善ノ習慣ヲ得セシムルニ有リ。故ニ其主トスル所ハ、思想性質未定ノ者ヲ誘掖スルニ過ギズ。該法ノ斯學ニ於ル關係ハ密ナリト雖ドモ、自ラ理ト法、若クハ事ト業トノ別其間ニ存シ、乃チ倫理ハ理、若クハ事ニシテ、道德ハ法、若クハ業ナリト區別スルヲ得ベシ。而テ此書ハ、道德教育ノ法ヲ目的トスルニ非ラズ、單ニ倫理ヲ明カ（ニ）スルニ止ル者ナリ。

一 此書ニ載スル所ハ、唯ダ倫理ノ要領ノミニシテ、廣ク例ヲ集メ、詳ニ證ヲ示スノ業ハ、教師ノ職分トシテ之ヲ略セリ。而其要領ハ、專ラ初業ノ用ニ供スルニ足ル認ル所ノ區域ニ限レリ。蓋シ The process and development of cooperation of self-other 及斯學ノ蘊奧ヲ講究スルニ必要ナル、心理学、哲學ハ文科大學ノ如キ高尚ノ學問所ニ就キ、講究スベキ者タレバナリ。

一 此書ハ（撰者ノ始末）⁽⁹⁾

この凡例案は森が能勢栄に命じて作らせたものである。この凡例案に書かれている具体的な記述を見ていくと、①教科書においては、その大部分が倫理の解釈に充てられているということ、②道德心を養うためには、子供たちが実例を通じて正しい行爲を学び、長じて正しい習慣を行うようになることが期待されていること、③そして教師の役割として、この要領に沿って広く実例を集めることが期待されていることなどが確認できる。

ではこの要領を踏まえたうえで、実際の教育現場でどのような授業が展開されていたのであろうか。以下より実際に使われた教科書や授業内容について言及していきたい。

はじめに、倫理書の凡例および目次を提示しておく。先に掲載した凡例案と一致する部分も多くあるが、割愛せずに原文のそのままを記しておく。

凡例

一 此書ニ由リテ倫理ヲ教フルハ、專ラ人ノ、人ニ對シテ起ル所ノ情、發シテ行爲トナル者ニ就キ、其正邪善惡ヲ判斷スルニ足ルベキ標準ヲ明示スルニ在リ、而シテ人ノ、物ニ對シ起ル所ノ情、發シテ行爲トナル者ニ就テハ、此書ニ直接ノ關係ヲ有セズト雖モ、此書ニ就テ、倫理ヲ教フル際ニ、間接ノ關係ヲ有スル者ノ如キハ、教師、之ニ論及シテ可ナリ。

一 道德ヲ教フルノ法ハ、人ノ心裏ニ、正邪善惡ノ別ル所ヲ説キ、人ヲシテ、正善ニ就キ、邪惡ヲ避ケシメ、而シテ初學ノ者ニハ、專ラ實例ヲ擧ゲテ、其心ニ感動セシメ、其以テ其行爲ヲシテ、正善ノ習慣ヲ得セシムルニ在リ。故ニ其主トスル所ハ、思想、未ダ定マラズ、性質、未ダ熟セザル者ヲ誘掖スルニ過ギズ。

- 一 道德ノ、倫理ニ於ケル關係ハ、密ナルト雖モ、其間、自ラ原理ト法則トノ區別アリ。倫理ハ、原理ニシテ、道德ハ法則ナリトスルヲ得ベシ。而テ此書ハ、道德教育ノ法ヲ主トスル者ニ非ズシテ、單ニ倫理ノ標準ヲ明カニスルニ在リ。
- 一 此書ニ云ヘル道理トハ、吾人普通ノ感覺ニ於テ、道理ト認ムル所ノ者ヲ云フ。而テ此解釋ハ、未ダ精確ナラザルモ、本書ノ目的ヲ達スル足ル者トス。何トナレバ、倫理的眞理ハ、概子此普通感覺ニ於テ、道理トスル所ノ者ニ、一致スル者ナレバナリ。
- 一 此書ニハ、專ラ倫理ノ要領ヲ記スル者ニシテ、廣ク例ヲ擧ゲ、詳ニ證ヲ示スハ、教師ノ任トシテ、之ヲ略セリ。而シテ其要領ハ、初學ノ用ニ供スルニ足ル所ノ區域ニ止メタリ。自他並立ノ進行、及發達、并ニ倫理ノ蘊奧ヲ極メント欲スル者ハ、須ク高尚ナル哲學ニ就テ講究スベシ。
- 一 此書ハ、尋常中學校、及師範學校倫理科ノ最末學年期ニ用フル者トス。

倫理書

目次

- 第一節 概 論
- 第二節 目 的
- 第三節 行爲ノ起原
 - 體 慾
 - 欲 望
 - 情 緒
 - 聯 想
 - 習 慣
- 第四節 意 志
 - 意志ノ解
 - 無意ノ作用
 - 意志ノ他ノ能力ニ對スル關係
 - 意志ノ正用
 - 意志ノ自由
- 第五節 行爲ノ標準
 - 標準ノ解
 - 自他ノ並立
 - 社會的見解
 - 道理的見解
 - 感情的見解

第一章

概 論

世ノ事物ニ、善惡良否ノ名アリ。此名ノ、由テ起ル所ノ所ヲ原ヌレバ、其事物ニ固有セル目的アリテ、最モ善ク其目的ニ合スル稱シテ、善良ト謂フ。例ヘレバ、善ク疾ヲ治スル藥ヲ良藥ト稱シ、善ク疾ヲ療スル人ヲ良醫ト謂フガ如シ。又善良ナルト船トハ、能ク人ト物トヲ載セテ、風波ヲ凌ギ、最モ安全ニ、最モ迅速ニ、航行スルノ目的ヲ達スルノ謂ナリ⁽¹⁰⁾。

ここで注意しなければならないのは、この倫理書の運用が尋常中学校と師範学校の最終学年に限られている点であろう。また先述した木場貞長や能勢栄の回想によれば、森はこの倫理書を教科書として用いるための省令を起草中に暗殺されてしまったため、実際の世の中のでることなかったといえる⁽¹¹⁾。

林竹二は森の道德教育について以下のようにまとめている。

森は明治 19 年 5 月に「尋常範學校の學科及其程度」を、同年 6 月に「尋常中學校の學科及其程度」を定めたが、そのいずれにおいても、修身が学科目から除かれ倫理がこれに代わっている。森はさらに明治 19 年 5 月の「小學校の學科及其程度」において、修身は教科書によらず談話によらしめることとしたが、明治 20 年 5 月にいたって修身教科書の使用を禁止したのである。…能勢は正しい徳育の基礎は教員が「豫め普通の考をもつて自己の認識を定め、自己の心中に道德の原理を定立する」ことだとしている。森にもこれは共通の理解であったろう。森はさらに教室外の教育こそが道德教育において決定的に重要であるとし、修身が徳育の中心であるとは考えなかったのである⁽¹²⁾。

以上に鑑みるに、森の編纂した倫理書はその内容の難解さもさることながら、森自身が、小学校教育における道德心の涵養は、生徒と先生との直接的やりとりによる薫陶や、教室外の教育にこそ主眼を置いていたといえる。

とはいえ、森の編纂した倫理書は無用のものであると断ずるべきではない。森の倫理書は師範学校の最終学年の、つまりはまさにこれから教員になる人材に向けて、道德心の何たるかを指し示す教材となったに違いない。森自身も凡例の中で哲学思想の難解な蘊奥については大学において研究すればよいと述べており、森の修身教育の意義は、社会の指導者たる人材（特に教師）が持ちうるべき倫理観を、教科書という形をとって世に示そうと試みた点にあるのではないだろうか。第四節では森有礼の倫理書への反応を取り上げたい。

（４）倫理書への反応

森の修身教育に対する考え方は倫理書の編纂という形で結実を見た。しかし当然森の考え方には識者からの反対も数多くあった。たとえば、森の入閣に当初から反対していた元田永孚は「君臣の大倫未だ明瞭ならずして汎く社會の倫理を説き、行爲意志の區別を精細に示すとも、己に日本人の主眼に曖昧なれば、我國人を造立するに足りず」⁽¹³⁾と評した。

また福沢諭吉も森に対する書簡の中で、倫理書の問題点について触れている。福沢曰く「全編の文面を概すれば寧ろ心理學の解釋とも名く可きものにして」⁽¹⁴⁾、「本書の如きは民間一個人の著作にして、其信不信をば全く天下の公論に任じ、各人自發の信心を以て之を讀ましむるは尚ほ可なりと雖も、苟も政府の撰に係るものを定めて教科書と為し、官立公立の中學校師範學校に用るは諭吉の服せざる所なり」⁽¹⁵⁾と述べており、倫理書の内容もともかく、政府が個人の道徳に立ち入って、それを規定できるのか、と福沢は懐疑的に見ている⁽¹⁶⁾。

このように、森有礼の修身教育、その中でとりわけ「倫理書」は、各方面からさまざまな議論を巻き起こした。森の教育改革のその後の顛末については以下に示す。

文部大臣森有礼という人物は、一八八〇年前後から儒教道徳に基づく復古主義を教育政策の基軸として打ち出し、その動向を担ってきた人々からは、まさにその政策展開を遮断し、道徳教育を混乱に陥れた首謀者に見えたに違いない。森の死も、このように描き出された彼の人物像と無縁ではなかった。一八八九（明治二三）年二月十一日大日本帝国憲法発布当日の朝、森は式典に参加するために官邸を出ようとする直前に、国主義者西野文太郎（一八六九～八九）の兇刃に倒れ、翌日に絶命する。享年四二歳という短い生涯であった⁽¹⁷⁾。

森の教育改革は国粹主義者による暗殺によって頓挫してしまう。森の死後、儒教主義的・復古主義的な徳育論者が政権の中心に返り咲き、いわゆる「教育勅語」が成立することとなる。しかし森有礼の教育思想の内部に包摂されていた「国体主義」（国家富強を主体的に担う自立した個人という国民像の定立と、国家富強のために伝統的な国家意識を重んじる「忠君愛国」。元田らの唱えたそれ、つまりは万世一系の天皇統治を基調とする国家のための「忠君愛国」とは微妙に異なる）はその後の教育と道徳教育の基本理念として、強い影響力を果たしていくのである⁽¹⁸⁾。

（5）地方官会議による道徳教育の建議

本項では、明治 23 年二月に行われた地方官会議について取り上げたい。地方官会議とは 1890（明治 23）年二月に十七日から開会され、各都道府県知事が様々な問題への討議を行った会議である。教育問題、とりわけ徳育に関する討議は二月二十三日から行われた。この地方官会議において、昨今の徳育問題（特に直近の森有礼の教育政策について）の現状や問題点が議題となった。当時の人々（とりわけ地方長官）の森の評価とかかわってくるためこの地方官会議を取り上げ、最後に合わせて結論も述べたい。

地方官会議において、二月二十日午前、高崎五六東京都府知事の普通教育の建議がリードされた、小松原英太郎埼玉県知事が「今ノ師範學校小學校ノ教育見ルモ甚シキ缺典アルハ言フマデモナク教科書ノ不完全」と述べ、石井省一郎岩手県知事が「第一ニ徳育ヲ先ニシテ知育ヲ後ニセンコトヲ望ムモノニシテ」と賛成意見を述べた。次に松平直正宮城県知事が「目的ハ我國家ノ成立ヲ基礎トシ愛國人倫ノ道等卑近ノ例ヲ採リ…眞ノ日本人タルニ

恥サル者ヲ養成センコトヲ冀望ス」と愛国人倫の道を教え、真の日本人を育成せよと主張し、これに対して籠手田安定島根県知事も「外國教育ノ趣旨ヲ基トシ德育ノ如キハ毫モ顧サルガ如シ今ニシテ之ヲ救済セサレハ人倫ノ道ハ地ニ落ルナラン」と述べ、我が国の教育は海外の教育を基本とした知育偏重に流れているため、道德教育は地に落ちている、という意見を表明した。サラニ高崎五六東京都府知事が「高等ノ生徒ニ向ヒ修身トハ何モノナルヤヲ問フニ只タ品行方正トノミ答ヘ其他ノ細目ニハ敢テ答フル能ハス五倫ノ道ノ何タルヲ知ラサルモノノ如シ」と、管轄の東京都の学校の様子を嘆いている⁽¹⁹⁾。

翌二月二十一日の会議では、同様に德育の問題について議題となった。はじめに、柴原和香川県知事は「総理大臣文部大臣ニ面陳シ飽マテ實施セラレンコトヲ迫ルニアリ」と述べ、今日の德育全般について総理大臣や文部大臣に直訴し実施を迫らないとならないとした。次に安場和保福岡県知事が、「學藝技能ヲ先ニシ德育ヲ後ニス而シテ之レカ教師タルモノ皆明治時代ノ教育ヲ受ケシモノノミニテ皆之ニ傾向セリ…其本源タル大學ノ方針ヲ主務大臣ニ質シ果シテ齟齬スル所アレハ之ヲ正シ…師範学校ニ於テ養成シタル人物ヲ以テ教師タラシメサルニ於テ其功ヲ見サルヘシ」と、学芸技能を偏重している従来の教育を改め、まず根源たる大学の教育を改革し、そののちに師範学校にて人物を要請し教師たらしめよと述べている⁽²⁰⁾。

また稲田正次は、地方官会議の参加者の中で会議のイニシアティブをとった安場和保福岡県知事と、元田永孚の関係について以下のように述べている。

元田、安場は共にもと熊本の実学党に属しており、元田が明治四年にはじめて天皇の侍読を拝命したのも、安場が大久保利通に彼を推したことがもととなっていた。その後も二人は親交があり姻戚関係もあって、安場は地方にいるときは上京すれば必ず元田に会っていた。そして両人は、それまでの政治上その他の問題について意見を同じくしていた同志でもあった。よって安場は元田の国教論は誰よりも熟知していたはずで、教育の方針を定めるにあたって親裁を仰ぐというような構想も安場はもともとからもっていたであろうが、あるいは二十三年二月の当時も元田と会ってその問題について語り合ったかもしれないと思われるのである⁽²¹⁾。

ここでこれまでにわかった、地方官会議と森有礼とのかかわりをまとめておきたい。一つには、森の『倫理書』を中心とした西洋主義的な德育は、地方官の間で必ずしも支持されていなかったということである。二つには、国家や五倫の道、愛国などを用いて従来の知育技能主導の德育を修正しなければならない、と地方官らが考えていたことである。以上から地方官会議は直近の森文政の否定の文脈が強かったことが理解できる。それは、教師の口述などの教育の手法などではなく、具体的に何を教えるのか、修身で単なる品行方正を養うのではなく、真の日本人をつくるための教科内容について盛んに議論されていたといえよう。またこの会議の背景には元田らの周到な根回しがあり、こと德育に関しては、それら教育の方針を定めるにあたって、天皇や内閣、文部大臣の親裁を仰ぐ方向へ導かんとしていた、ということがうかがえた。

以上の地方官会議の内容をふまえ「徳育涵養ノ義ニ付建議」として、地方官の連名で、当時の文部大臣の榎本武揚と内閣総理大臣、内務大臣へ宛てて建議書をしたためることとなった。これによって内閣の中でも徳育について話題となった。こののちに徳育に関して「不熱心」とされた榎本武揚は更迭されてしまうが、その裏で元田永孚らの意向が働いており、芳川顕正の就任、教育勅語発布への道につながっていくこととなる。

森有礼の行った教育政策は、昨今の道徳の特設教科化を鑑みて、今日的にいかなる示唆を与えうるのであろうか。以下からは今日的な観点から、森有礼の行った修身教育の意義について整理・考察を行いたい。

第一に、教科書検定制度を具体的に実現した点が挙げられる。このことは、国民形成のための教育内容に、つまりは教科書の内容に国が検定という方法を通じて介入できることを容易にならしめた。また逆に、福沢が述べているように、政府が個人の営為に介入すること、その難しさも知ることができた。

第二に、従来の復古主義的な徳育の路線を、部分的にはあるが転換を図った点である。「倫理書」の内容が、元田らの反発を招いたことは前述した。「倫理書」は、試行段階で森が暗殺されてしまい、世に出ることはなかったとはいえ、当時の論者たちが徳育の内容に苦心していた様子をうかがうことができる。

森の西洋主義的な徳育は、森の死後の地方官会議などで否定され、以降は復興主義的な徳育路線が主流となった。本節では、特に道徳教科の内容をめぐる、森らの開明的路線と、元田らの復古的な路線との思想的対決について、わずかながら言及することができた。今日的には教科書に具体的に何を載せるのか、授業内でどういった事例を扱うのか、を考える際に有用な視座を獲得できたといえる。森の時代と今日とはあまりにも時代が離れすぎているが、それでもなお、初代文部大臣森有礼の業績は、現代の教育を考えるために必須の視座といえるだろう。

〔註〕

- (1) 山本正身『日本教育史－教育の「今」を歴史から考える－』慶應義塾大学出版会、2014年、124頁。
- (2) 長谷川精一『森有礼における国民的主体の創出』思文閣出版、2007年、298頁。
- (3) 木場貞長「森有礼先生を偲びて」1938（昭和13）年11月17日（『森有礼全集』第二巻、宣文堂書店、1972年）、697頁。
- (4) 能勢栄『徳育鎮定論』興文社、1890年（『森有礼全集』第二巻）、485頁。
- (5) 海後宗臣『日本教科書大系』講談社、1961年、17頁。
- (6) 前掲『日本教科書大系』講談社、1961年、18頁。
- (7) 前掲『日本教育史』、130頁。
- (8) 前掲「森有礼における国民的主体の創出」、26頁。長谷川によれば、福沢論吉は宗教を道徳教育に利用しようとしたとあるが、このような事実は一般的に認められていない。
- (9) 大久保利謙『森有礼』文教書院、1944年、204頁。

- (10) 上沼八郎、犬塚孝明編『新修 森有禮全集』第二卷、文泉堂書店、1998年、278- 282頁。
- (11) 前掲『新修 森有禮全集』第四卷雜纂二、文泉堂書店、1998年、591頁。
- (12) 前掲『新修 森有禮全集』別巻二、文泉堂書店、1998年、284頁。
- (13) 同上、285頁。
- (14) 前掲『新修 森有禮全集』第二卷、183頁。
- (15) 同上、186頁。
- (16) 詳しくは、前掲『新修 森有禮全集』第二卷、184- 186頁を参照されたい。
- (17) 前掲『日本教育史』、124頁。
- (18) 同上、138頁。
- (19) 稲田正次『教育勅語成立過程の研究』講談社、1971年、163頁。
- (20) 同上、164頁。
- (21) 同上、166頁。

(外山太朗)

第四節 「教育勅語」の渙発と修身教育（明治 23 年～明治 36 年）

（1）教育勅語と修身教科書

まず、本項では、この時期の修身科に大きく関係する「教育勅語」と「小学校教則大綱」について、また、これらと修身教科書の関係やその内容や特徴を概説する。

明治 20 年代に入っても、公教育における道德教育のあり方をめぐり権力内部、あるいは有識者の間で展開された徳育論争は収まらなかった。この議論では、儒教道德に基づく東洋的な伝統思想に道德の根本を求めるとか、あるいは、西洋的な近代市民倫理を重視するかが基本的な争点となった。このようななかで、道德教育の根本を確固たるものとして明示するべく、1890（明治 23）年に「教育勅語」が渙発された。「教育勅語」の成立は、森文相以来、修身教育の方針を改めたということに対する批判と、これを 1879（明治 12）年の「教学聖旨」の線に再び戻したいとする考え方が働いていたことによるものである⁽¹⁾。

「教育勅語」が渙発された後の 1891（明治 24）年 11 月に定められた「小学校教則大綱」により、修身科の授業は、「教育勅語」に掲げられた徳目を教えること基本となった。例えば、尋常小学校においては、孝悌、友愛、仁愛、信実、礼敬、義勇、恭儉などの徳目を教え、これらを通じた「尊王愛國ノ士氣」⁽²⁾と「国家ニ対スル責務ノ大要」⁽³⁾を育成することが求められ、特に女兒には「貞淑ノ美德」⁽⁴⁾を涵養することが重視された。また、「小学校教則大綱」では、教科目の内容や程度についても詳しく定められ、その第 2 条では、「修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ兒童ノ良心ヲ啓培シテ其徳目ヲ涵養シ人道実践ノ方法ヲ授クルヲ以テ要旨トス」⁽⁵⁾と規定され、これによって修身の時間は、尋常小学校では週 27 時間のうち 3 時間、高等小学校では、週 30 時間のうち 2 時間が充てられることとなった⁽⁶⁾。

1886（明治 19）年に開始された教科書検定制度では、当時の徳育論争の影響のため、修身科については、教科書を定めず教師が口述して授業することになっていた。しかし、前述の「小学校教則大綱」に合わせ、文部省は、「教育勅語」が渙発された後の 1891（明治 24）年に「小学校修身教科書用図書検定基準」を定めて、修身科においても教科書を用いて授業を進めることを求めた。

この検定基準は、修身教科書に掲載する事項が「小学校教則大綱」第 2 条の趣旨に適合することを条件として、学年毎に道德の全体に及ぶ内容を教えること、また学年が進むにしたがって「漸次易ヨリ難ニ」⁽⁷⁾となる内容とすることとともに、例話は「勸善的」⁽⁸⁾なものであり、なるべく日本人の教材を使用することなどを示した。この検定基準に基づいて小学校修身教科書が編纂され、1892（明治 25）年から 1894（明治 27）年までの間に約 80 種類の教科書が文部省の検定を経て発行された⁽⁹⁾。しかし、明治 30 年代に入ると、修身教科書にも新たな動きが生じる。1902（明治 35）年の教科書疑獄事件⁽¹⁰⁾を直接の契機として、翌年 4 月、「小学校令」第 24 条は、「小学校ノ教科用図書ハ文部省ニ於テ著作権ヲ有スルモノタルヘシ」⁽¹¹⁾と改正され、教科書の国定化が行われる。その最初の教科が修身科であった。

次に、「教育勅語」と「小学校教則大綱」が制定されて以降の修身教科書の内容と特徴を概説する。検定教科書の内容は、「教育勅語」や「小学校教則大綱」に示された徳目に依拠するものであったが儒教道德の中心である「孝」を基本原理とするものから、「忠君」や「愛国」という国家倫理を中心とするものへと転換していった。「教育勅語」の渙発を契機として、明治政府の意図していた国民として自覚を持った「日本人」を育成するという目標の基盤が整えられたのである⁽¹²⁾。

また、この時期の修身教科書には、2つの特徴が見られる。1つ目は、信愛、恭敬、義勇、公德、忠君、愛国という徳目に基づいて教材を配列し、系統的に道德を教えようとする徳目主義である。しかし、徳目は抽象的な観念であるため授業が形式的なものとなりやすく、また、教授された徳目が実際の生活と矛盾をきたす場合も生じた。そこで、二宮金次郎（尊徳）、楠正成、リンカーン、ナイチンゲールなどの伝記の人物の逸話、言行などの「例話」を用いて徳目を具体的に教える方法が採られた。これが、人物主義という2つ目の特徴である。次項より、これらの特徴を、実際に使用された教科書を例に挙げ詳細を記述する。その際、①忠孝一本、②祖先崇拜、③家族国家観の3点を中心に見ていく。

したがって、検定教科書期の実際の修身科の教授は、使用される教科書の編纂方針の改正に伴い、変化していった。修身教科書の内容の構成は、おおまかには、検定時代の徳目主義から人物主義へ、そして国定時代における両者の折衷へと推移していったと言える。

(2) 徳目主義

修身教科書について検定が行われるようになった1892（明治25）年以後、1899（明治32）年ごろまでに見られる修身教材の配列の根本原則は、まず徳目を掲げてその説明に例話や寓話が用いられるという、徳目本位の例話配列であった。これらの教科書はすべて「教育勅語」にもとづいて編集され、一般に毎学年（毎巻）、「教育勅語」に示された徳目を繰り返す編集形式をとっている。これは徳目主義と呼ばれるもので明治20年代の修身教科書の特徴であった。例えば、峰是三郎の『明治修身書』（尋常・高等各4冊、明治25年）を見ると、次のように各課の題名も「教育勅語」の文をそのままとり、毎巻これを繰り返している。

聖徳 第一章 父母に孝 第二章 兄弟に友 第三章 夫婦相和す
第四章 朋友相信す 第五章 恭儉己を持す 第六章 博愛衆に及ぼす
第七章 学を修め業を習ふ 第八章 公益を広め世務を開く
第九章 国憲を重んじ国法に遵う 第十章 義勇公に奉ず⁽¹³⁾

この修身教科書では、毎巻ほとんどこの題目を繰り返し、例話を変えていること、説明の程度が次第に高まっている点だけが巻によって異なっている。これは、「教育勅語」による「徳目繰返主義」のもっとも徹底した例であるが、当時の修身教科書は巻一に特別の考慮をしているほかは、ほとんど同じような編集形式をとっていた。このほか、「教育勅語」の全文を各巻の巻頭に掲げているものも多く、また高等科の一巻または一部を「教育

勅語」の解説にあてているものも多い。当時の修身教科書を内容の構成からみると、①徳目の解説、②格言・名句、③例話の3つからなっており、その順序といずれに重みをかけているかによって、いくつかの類型が見られる。

また、1892（明治25）年に出版され、当時全国に普及した東久世通禧著の『尋常小学修身書』では、文部省が定めた修身科についての基本方針によるとともに、「教育勅語」の中に示された徳目を基礎として著作されている。巻一は絵を主とした内容であるが、巻二から四まで教科にわたった内容をまとめる徳目が標題として示してある。例えば巻二では、第一忠君より始めて、孝行、友愛、崇師、養生、勤学、習業、儉約、礼儀、慈愛、報国の徳目によって構成されている。巻三、四においてもすべて徳目をもって内容を編成し、重要な忠君、孝行のような徳目は各学年において繰り返している。各徳目はその内容を示す訓言または古典や教訓書から原文を引用し、その次に例話を挙げるようにしている。巻二より各巻40課をもって構成してあるため、1課を1週間で扱うという編纂の方針である。

その内容は、明治10年代から修身教科書に要望されていた思想を全て参考にしている。著者は日本の国体、古来の忠孝道徳などに大きな意味をもたせて、これらを教材として強く提出している。他の修身教科書と比較すると、本書は、徳目主義によって伝統道徳を復活し、古来の思想と美風を失わないように考えて著作した修身教科書と見られる⁽¹⁴⁾。

以下は、『尋常小学修身書 巻四』における孝行の徳目について扱った箇所である。前述のように、第三課において徳目についての解説がなされ、その次の第四課において、その例話が挙げられている。

第二 孝 行

第 三 課

凡、子たるもの、父母の恩を思はざるべからず。父母は、その子の生まれいでしより、昼夜、いだき育て、常に、病なくして、すこやかならんことを祈りたまへり。その子、やゝ成長すれば、学芸を習はせ、善き人になれかしと思ひ、又、世に立つに至れば、悪しき友にまじはり、身をそこなはんかと、目に見ぬ事までも、心配し、生涯、子の為に苦勞したまへり。これらの厚恩は、げに、山よりも高く、海よりも深し。されば、子たるものは、よくく、孝行をつくすべきなり。

世のなかにおもひあれども子をおもふ思ヒにまさるおもひなきかな

第 四 課

父母の、病かゝりたまへる時は、憂へかなしみて、みだりに笑はず、みだりに怒らず、女は、化粧もせず、なりものをもてあそばず、常に、かたはらに在りて介抱すべし。昔、安芸ノ国に美志といふ女あり。家はなはだ貧しきに、母、病にかゝりて、立つこともなりがたかりしかば、美志は、常に、側にありて、看病し、わが衣食を減じて、薬を求め、心をつくして養ひけり。…(中略)…母は、美志が看病の宜しかりしにより、気分もおとろへずして、六十四歳の寿命をたもちけり⁽¹⁵⁾。

つづいて、以下は『尋常小学修身書 卷四』で忠君の徳目について扱った箇所である。

第一 忠 君

第一課

天皇陛下は、九重のうちにましまして、したしくは、われらを視たまはねども、常に、臣民のために、御心を悩ましたまふこと、父母の、その子を思ひて、片時も忘れざるとかはりたまふことなし。

うづみひをかきおこしつゝつくくと世のありさまを思ひやるかなと遊ばされたる御製の大御心をうかゞひ奉りても、尊き御仁徳のほど、感泣するにあまりあり。我等は、常に、天皇陛下をしたひ奉ること、遠方にある父母を思ふが如くし、身ををさめ、業にはげみて、ひたすらに、宸襟を慰め奉らんことを心がけ、かりそめにも、この心を失ふことあるべからず⁽¹⁶⁾。

この課では、天皇と国民の関係が父母と子どものように述べられており、当時の修身教科書に忠孝一本、家族国家観の思想が組み込まれていたことがわかる。

さらに以下は『尋常小学修身書 卷四』における護国の徳目について扱った箇所である。

第十四 護 国

第三十八課

我等、この尊き国に生まれ住みて、万国にならびなき皇恩をかうむることを得るは、この上もなきほまれなり。されば、かりそめにも、外人のあなどりを受け、御国の体面をけがすが如きことあらば、皇祖をはじめ、歴代の天皇に対し奉り、また、われらの祖先に対して、この上の不忠不孝はあるべからず。… (後略)⁽¹⁷⁾

この課では、忠君愛国だけでなく、祖先崇拜の思想が明確に表れていることがわかる。

(3) 人物主義

徳目主義の修身教科書に対して、明治 30 年代になると模範的な人物を中心に編纂された「人物主義」の修身教科書が多く現れた。1900 (明治 33) 年出版の『新編修身教典』(普及舎)は、その代表的なもののひとつである。本書は、当時の教授法思潮によって、児童心理の発達と教材編成の原則に従って童話や児童の日常生活から始め、次第に高度な道徳に移り、上の学年で国家社会について内容を増加せしめることとした。また多くの人物を挙げることにせず、国民の模範となるべき人物を選んで、それに数課をあてて授業をできるようにした。それらの人物の伝記によって道徳的情操や意志を教育できるようにすると緒言に記してある。このように、明治 20 年代の徳目主義とは異なった編集の方針による修身教科書が出版され出したことがわかる。

人物伝記によって編集してあるが、それぞれの課には、人物名の下に徳目が 1 つ宛てられてある。これらの内容によって徳目としては「教育勅語」、忠孝の大義に基づくとして

いる著者の編集方針は、明治 20 年代の修身教科書と比較して著しい改変をなしたとは認められない⁽¹⁸⁾。

また、人物主義が取り入れられた背景には、ヘルバルト学派の影響もあった。従来の徳目主義の教材が児童の興味を引き起こし、人格的感動を与えることは、困難であった。そこで、当時のヘルバルト学派の教育思想や興味論からの批判を摂取しながら、児童の興味を喚起しつつ品性の陶冶を目指す教材編成が試みられ、1900（明治 33）年ごろより、童話や模範的人物の伝記を扱い、その中に「教育勅語」の徳目を入れていくという教材配列の仕方によっていった。ヘルバルト主義が受け入れられた理由として、教育の目的を倫理学に求め道徳教育を重視した点が利用され、「教育勅語」を中心とした当時のわが国の国家主義に適合したためと考えられる⁽¹⁹⁾。

以下は、『新編修身教典 尋常小学校用 巻四』における孝行の徳目について扱った箇所である。上は生徒用、下は教員用である。ここでは、伊藤仁斎を例に挙げ、課の最後において、徳目の要旨を含んだ格言・名句が記されている。

第六課 伊藤仁斎先生（二）

先生、幼きときより、父母に事ふること、はなはだ、あつかりき。

或る時、母、病にかゝられければ、先生は大に、これをかなしみ、看病に、ちからつくされき。

この時、細川越中守より、礼をあつくして、先生を招きたれども、母の病氣中なればとて、これをことわり、孝養に怠なかりき。

然るに、そのかひもなく、母は、まもなく、此の世を、去られしが死する際に、両手を合わせて、先生の孝養、あつきを謝せられきといふ。

先生は、母の喪、いまだ、すまざるに、又もや、父を失はれければ、たもとの涙、かわくひまなく、父母の喪に服せられしこと、前後、合せて四年なりき。

孝行の、したい時分に、親はなし⁽²⁰⁾。

第六課 伊藤仁斎先生（二）

（本課の目的） 孝行の志を養ふ。

（教授上の注意）

- 一 孝行の要は、父母の心を安ずるにあることを諭すべし。
- 一 先生が、母の病氣中仕君を謝絶せられしがごときは、全く、母に対する至誠より出でたることなれば、よく、その時の真清を写し出だして説話すべし。
- 一 終わりに、先生の孝行と渡辺華山先生の孝行とを、対照比較せしめて、孝養の観念をして確実ならしむべし。
- 一 先生が、母を喪ひ、また、まもなく父を喪はれしは、人生の大不幸なるを感じしめ、末段の誠めの語に注意せしむるや
- 一 学校往復途中の心得を語れ。
- 一 父母より仕事を命ぜられたる時の心得、いかに⁽²¹⁾。

さらに、『新編修身教典教案 卷三、四』には、本課の応用として「祖父母に事ふる道。祖先に事ふる道を示す」⁽²²⁾とあり、人物主義の時期の修身教科書にも祖先崇拜の思想が含まれていたことがわかる。

また、『新編修身教典教案 卷三、四』の第一課「わが皇室」では「諸子、成長後の心掛くべき忠義は如何、現在の忠義は如何」⁽²³⁾と問いかける部分があり、「現在の忠義」に父母への孝行が含まれるのではないかと考えられる。さらに、第二十八課「国民のつとめ」では、「もし国法に違ふが如きことあらば、一身は如何になるべきぞ、天皇陛下に対し奉りては如何。父母に対しては如何」⁽²⁴⁾という記述があり、天皇と父母の例を並べて挙げていることから、国民の国家に対する義務の背景として、忠孝一本の思想あったと推測される。

教員用の修身教科書には、その課ごとに目的、教授上の注意、主要な設問が書かれており、実際の授業の際にも参考にされたと推測される。

また、教員用の修身教科書には、忠君や愛国について言及した箇所も見られ、「教育勅語」を意識したと推測される。第一課では、学習の目的を「わが皇室の臣民を愛撫させたまふの深きを説き忠君・愛国の思想を發揮せしむ」⁽²⁵⁾として直接的な言及がなされている。また、後半の課では、忠君・愛国を実際の社会生活と結びつけて説いている。例えば、第十八課では、「慈善と殖産との重んずべきを知らしむ」⁽²⁶⁾ことを目的として、松平定信を取り上げ、「本課の教授は、むしろ、理性に訴えて国家の利害・得失の理を知らしむべきものなれば、明瞭にその観念を、愛国心を奮起せしめんこと」⁽²⁷⁾に注意して授業を進めるように書かれている。第二十課では、「女工のはげむべきこと、および、公益を広むべきことを諭す」⁽²⁸⁾ことを目的として、井上でん子を取り上げ、「公益の事業は、一人一個の企て及ぶべからざるがごとく思ふは、誤りにて、日々の手仕事にも、工夫を加へて、改良すれば、つひに、国益をなすべきことを諭す」⁽²⁹⁾るように書かれている。第二十五課では、国民の務めとして、「国憲を重んじ、国法に遵ふは、すなわち、天皇の思召しに従ふことなること、行政・司法の官吏は、国憲・国法に抛りて、ことを取り扱ふものなれば、これを尊敬すべきこと等を会得せしむ」⁽³⁰⁾ように教授すると説かれている。

(4) 考察

本節では、1890(明治23)年～1903(明治36)年の期間を対象とし、その期間に修身において何が教えられたのかを探った。本項では、特に、①忠孝一本、②祖先崇拜、③家族国家観という3点に注目して考察を加える。

まず、①忠孝一本については次のようなことが言える。徳目主義、人物主義のいずれの時期の修身教科書も、第二項の『尋常小学修身書 卷四』における第一課「忠君」や第三項の『新編修身教典教案 卷三、四』における「わが皇室」、「国民のつとめ」の課に見られたように、忠孝一本の思想を前提として徳目を説いていると、考えられる。次に、②祖先崇拜については、徳目主義、人物主義のいずれの時期の修身教科書にも明確な記述があり、祖先崇拜の思想が修身の授業を通じて教えられていたと言える。最後に、③家族国

家観については、徳目主義の時期の修身教科書には明確な記述があったが、人物主義の時期の修身教科書には、直接的な記述を見つけることはできなかった。ただし、第三項で述べたように、徳目主義の時期と人物主義の時期で修身教科書の内容に大きな変化は見られないため、人物主義の時期に、家族国家観が修身の授業で取り扱われなかったとは考えにくい。したがって、前述の3点については、本節で取り扱った時期には、修身の教育内容にある程度含まれていたと、筆者は考える。

また、この時期に修身で教えられた内容は、「教育勅語」の成立により、その基礎が固まったと考えられる。その内容は、森文政期と比べると、「教育勅語」や儒教道徳の内容に沿ったものだと言える。さらに、教師の口述ではなく検定教科書が採用されるようになったことも、森文政期からの変化、修身教育における一定の方向性が定まったことと見ることもできる。「教育勅語」は渙発されるまで、「徳教に関する勅諭」という名称で審議されており、その徳教の中核となるのは修身道徳であった⁽³¹⁾ことから、「教育勅語」の成立は修身教育と大きく関係していると言える。すなわち、修身が重要視され始めたことに合わせて、徳育論争に決着をつけ、その根本を確立させることが急がれたため、「教育勅語」の成立に至ったと、筆者は考える。いずれにせよ、「教育勅語」がこれより後の時代の修身の内容の基礎となったと言える。そのため、忠孝一本、祖先崇拜、家族国家観という教育内容は、時期により教えられる程度に差はあるが、国定教科書に引き継がれたと考えられる。

ただしこの時期には、修身教科書ごとにその内容にも特徴が見られ、第2項で述べたように、『尋常小学校修身書』では、伝統道徳の復活、古来の思想と美風が強調されているが、第3項で取り扱った『新編修身教典』では、著者の独自の徳目観が含まれている⁽³²⁾。例えば、『新編修身教典教案 卷三、四』の第二十七課「外人に対する心得」においては、日本が外国に劣る点などを挙げ反省を促すような記述があること、「戦争は国と国との戦にして人と人との為にあらず、されば、其国人を仇敵視するはいはれなきことにて日本大国民の恥づべきところなり」⁽³³⁾という記述がある。すなわち、「小学校教則大綱」の第2条に趣旨に基づくものという制限はあったものの、使用される修身教科書によって教えられる内容はわずかに異なっていたと考えられる。そのような差異を検証に含めることができなかったことを本節の限界として、本節を締め括る。

〔註〕

- (1) 海後宗臣『教育勅語成立史の研究』厚徳社、1965年、383頁。
- (2) 「小学校教則大綱、第二条」（教育史編纂会『明治以降教育制度発達史』第三巻、教育資料調査会、1938年）、95頁。
- (3) 同上。
- (4) 同上。
- (5) 同上。
- (6) 貝塚茂樹『道徳教育の教科書』学術出版会、2009年、28-29頁。

- (7) 「小学校修身教科書用図書検定基準」(前掲『明治以降教育制度発達史』第三卷、教育資料調査会、1938年) 733頁。
- (8) 同上。
- (9) 前掲『道徳教育の教科書』学術出版会、2009年、31頁。
- (10) 学校の教科書採用をめぐる、「公私立小学校教科用図書採定方法」により定められた地方長官に任命された審査委員と教科書会社との贈収賄事件である。それまでの学校教科書は検定制だったが、この事件をきっかけに国定化され、第二次世界大戦まで続いた。
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317624.htm (文部科学省 HP 最終閲覧日 2015/2/4)
- (11) 「小学校令、第二十四条」(前掲『明治以降教育制度発達史』第四卷、教育資料調査会) 138-139頁。
- (12) 唐澤富太郎『教科書の歴史』創文社、1955年、3頁。
- (13) 海後宗臣編『教科書でみる近現代日本の教育』東京書籍、1999年、81頁。
- (14) 海後宗臣編『日本教科書大系』講談社、1962年、690-691頁。
- (15) 同上、514頁。
- (16) 同上、513頁。
- (17) 同上、527頁。
- (18) 同上、691-692頁。
- (19) 前掲『教科書でみる近現代日本の教育』東京書籍、1999年、86頁。
- (20) 前掲『日本教科書大系』講談社、1962年、619頁。
- (21) 普及舎編輯所編『新編修身教典、尋常小学校教員用 卷四』普及舎、1901年、9頁。
<http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/756390> (近代デジタルライブラリー、最終閲覧日 2015/2/4)
- (22) 教授法研究会編『新編修身教典教案 卷三、四』松村三松堂、1901年、82頁。
<http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/811298> (近代デジタルライブラリー、最終閲覧日 2015/2/4)
- (23) 同上、70頁。
- (24) 同上、143頁。
- (25) 前掲『新編修身教典、尋常小学校教員用 卷四』普及舎、1901年、1頁。
<http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/756390> (近代デジタルライブラリー、最終閲覧日 2015/2/4)
- (26) 同上、33頁。
- (27) 同上、34頁。
- (28) 同上、36頁。
- (29) 同上、37頁。
- (30) 同上、46頁。
- (31) 前掲『教育勅語成立史の研究』厚徳社、1965年、378頁。
- (32) 前掲『日本教科書大系』講談社、1962年、691-692頁。
- (33) 前掲『新編修身教典教案 卷三、四』松村三松堂、1901年、140頁。
<http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/811298> (近代デジタルライブラリー、最終閲覧日 2015/2/4)

(田嶋佑太)

第三章 「修身」で何が教えられたのか（その二） — 国定教科書以後の修身教育 —

第一節 第一期国定教科書（明治 36 年～）

（1）国定教科書の登場

検定教科書が内容上不備（口授も可とされ、地域によって偏りがあった）であるほか、紙質が粗悪、かつ高価であることが批判の対象となり、政府は国費をもって完全な教科書を安価に供給し、児童が容易に教科書を購入できるようにすることが要望されていた矢先、1902（明治 35）年に教科書疑獄事件が起きた。文部大臣菊池大麓は教科書の国定を断行する決意をなし、閣議及び枢密院の諮詢を経て、1903（明治 36）年 4 月、「小学校令」の第 24 条を改定、「小学校ノ教科用図書ハ文部省ニ於テ著作権ヲ有スルモノタルベシ」と規定し、小学校教科書の国定制度を確立した。

1904（明治 37）年 4 月から国定の修身教科書が使用される。この第 1 期国定教科書は修身教科書調査委員会で編集したものが、そのまま『尋常小学校修身』として刊行された。編集の方針は、勅語の趣旨に基づき、「人物基本主義ト徳目基本主義トノ長短得失ヲ考ヘ両者ノ長所ヲ併セ取ル」こと、「四学年ニ国民義務教育トシテ必要ナル心徳ト徳目ト徳目トヲ授ケル」ことなどを基本としている。その内容としては、近代的市民倫理に重点がおかれ、人格を尊重し、相互に自由を認め、思想の自由、信仰の自由などの基本的人権や職業に対する平等観などの近代的職業倫理、国際主義などの農粉性格であった。この性格の一例として挙げられるのが、第 1 期国定教科書高等小学校用第 2 学年用の「人身の自由」、第 3 学年用の「他人の自由」である。前者はリンカーンを題材とした奴隷解放の話であり、後者は「社会の安寧秩序」を妨げざる限りにおいて、何人も行動の自由「思想の自由」「信教の自由」を有するという内容である⁽¹⁾。しかし、これらの課は二期以降には見られない。

明治天皇を讃えたものがなかったわけではなかったが、日清戦争を経て、本格的に資本主義化していこうとする時代状況もあって、全体的には近代社会に対する個人道徳、社会道徳が説かれる傾向にあった。近代的な職業倫理を強調するのは、実業学校の整備や、専門学校創設などの文化政策と同様、日本の資本主義経済体制の進展に対応したものといえよう。また国際的性格は、1899（明治 32）年の改正条約実施で、外国人のいわゆる「内地雑居」が認められたことに関連したものである⁽²⁾。

日露戦争後、産業、特に重工業が発展し、三井、三菱などの財閥が生まれる一方で戦勝気分が漂い、軽佻浮薄な風潮が広まったこともあって 1908（明治 41）年には「華ヲ去リ実ニ就ク」ことを求めた戊申詔書が發布された。第 1 期国定教科書がこのような開花啓蒙的な性格を持っているのは、日露戦争と戊申詔書の間教科書と考えれば納得がいくだろう⁽³⁾。

(2) 教育勅語と国定教科書

教育勅語は修身の教科書の中でその教科教育の最終目標あるいは総仕上げとして教えられていた。

各期の「修身」の教科書に児童用・教師用があり、それらを通してみると、教育勅語の扱われ方、教えられ方に大小いくつかの変化がみられる。第1期国定教科書の修身は後続の四期と異なる独自の教育勅語の扱い方をしている。

国定第1期の「尋常小学校修身書」第四学年、児童用は「第二十七よい日本人」で教育勅語を概説している。当時の尋常小学校は4年制であったので、これが修身の総仕上げであった。以下は「よい日本人」の全文である。

神武天皇が、お位にお就きになってから、今日まで、二千五百余年になります。
その間、御代々の天皇は、臣民を子のように恵み給い、臣民も、また、皇室の栄えるように願いました。
我らも、良い日本人となって、皇室を敬い、我が大日本帝国を守らねばなりません。
我らは、父母に孝行を尽くし、兄弟の間は、仲良くし、親類と親しみ、召使いを憐れまねばなりません。
我らは、常に、学問を励み、知識を磨き、迷信を避け、身体を丈夫にし、勇気を養い、志を固くして、忍耐の習慣を作らねばなりません。
また、正直で、約束を守り、時を無駄にせず、勤勉で、儉約で、友達には、信義を尽くし、自分のことを誇らず、人の過ちは、許し、自分は、過ちをしないように気をつけ、人の名誉を重んじ、人には、親切を尽くし、人に交わるには、礼儀を失わないようにせねばなりません。
また、人と力を合わせ、近所の人と親しみ、広く、人を愛し、また、世のため、人のために、有益な仕事をせねばなりません。
その上、公民としては、公民の心得を守り、国民としては、国民の心得を守らねばなりません。
常に、これらの心得を守ると、明治23年10月30日に、下された勅語の御趣意に、従い奉ることになります⁽⁴⁾。

この「よい日本人」は、諸徳目の寄せ集めである為に、あまりにも完全な人間像になっている。この人物が、まず教育勅語の絶対的信奉者であることは言うまでもない。「よい日本人」は階層的秩序のまもられている現状の社会に対して、反抗する気持ちを抱いていない。刻苦勉励して自身の能力を最大限に発揮し、その結果が、国家の繁栄に寄与されている。ひとたび国難が起こった時には、身を捨て家を忘れて、天皇陛下の大御心を安じ奉る。そして、世界的視野を持って日本が後進国であることを自覚していて、礼儀正しく、外国人と和やかに交際することが出来る。このような人物が「よい日本人」だということである。

この「よい日本人」を考案した立案者の善意は良く分かるが、立案者が一見進歩的で、

自由主義的な思想を消化しているようにみえても、根本の思想が従来の階層的秩序の保持と絶対主義的官僚制国家支持の立場に立っているのであるから、思想の自由を説いても、思想の自由を主張する基底の思想である民主主義とはすぐに衝突するし、また信仰の自由についても教育勅語を信奉するのとは神観のちがうキリスト教とは相容れない構造になっている。

以上の事から、第1期国定教科書の編修には政府側に立っている者の中では、比較的進歩的な思想の持主であったことが考えられる。第1期の国定教科書はこのような特色を持ち合わせているのでどの時期の修身書よりも欧米人が多く出ている（フランクリン、リンカーン、ワシントン、ナイチンゲール、ジェンナー⁽⁵⁾、ネルソン⁽⁶⁾、ニュートン、エドワーズ、インス、ダゲッソー⁽⁷⁾、ソクラテス、コロンブス)⁽⁸⁾。

尋常小学校第4学年用の第1期国定教科書で扱われている題目は以下の通りである。

- 第一 「大日本帝国」 【天皇】
- 第二 「大日本帝国」(続き) 【天皇】
- 第三 「愛国」 【河野通有】
- 第四 「忠君」 【楠木正成】
- 第五 「忠君」(続き)
- 第六 「孝行」
- 第七 「兄弟、姉妹」
- 第八 「共同」
- 第九 「勤勉」
- 第十 「時を重んぜよ」 【ダゲッソー】
- 第十一 「志を固くせよ」 【ジェンナー】
- 第十二 「勇気」 【ソクラテス】
- 第十三 「身体についての心得」
- 第十四 「知識を磨け」 【大江匡房、八幡太郎義家】
- 第十五 「迷信を避けよ」 、
- 第十六 「礼儀」
- 第十七 「人の名誉を重んぜよ」
- 第十八 「博愛」
- 第十九 「公益」
- 第二十 「兵役」
- 第二十一 「納税」
- 第二十二 「教育」
- 第二十三 「議員選挙」
- 第二十四 「法令を重んぜよ」
- 第二十六 「男の務めと女の務め」
- 第二十七 「良い日本人」

この教科書では、徳目主義と人物主義が併用されており、諸徳目は、学校、家庭、社会、個人、国民としての心得、総括というように分けられ、おおむね毎学年同一の徳目を反復するという環状教案が採用され、学年進行に伴って児童の生活領域に応じたものとされた。また、例話としては昔話を採用せず、低学年には架空の人物、中学年では歴史上の人物、高学年では日本人の他に外国人の例話も加えて、高学年に進むにつれて訓示の比重を多くし、格言を付すこととされた⁽⁹⁾。

(3) 第一期国定教科書による道徳教育

第1期国定教科書の中から『第1期尋常小学修身書第4学年用』の教科書を例に実際の修身教授案を見ていく。

第三 「愛国」

昔、元の兵が、我が国に攻め入ろうとした時、我が国の武士は、勇ましい働きをして、とうとう敵を討ち退けました。

中にも、河野通有は、小さい船に乗って、大きな敵の船に近づき、帆柱を、はしごにして、その船に乗り移り、大将を虜にして、帰ってきました。

通有は、身を捨てて、我が国を守った人であります。

以下、『道徳教育の研究』⁽¹⁰⁾より引用。

題目：愛国

教材：修身書 第三（明治36年、文部省著作、尋常小学校修身書、第4学年）

目的：河野通有の事蹟を話して愛国の志気を起さしむるを持って目的とす。

準備：日本地図、通有敵船にのりうつる図

教法：①予備

- (1) この前に元から我が国に攻めて来たお話をしましたが、一番先に何処に攻めてきました。たろ一、その次は。
- (2) その時元の兵はどんな乱暴をしましたか。
- (3) それから、進んで何処に攻め上がりましたか。それからどうなりましたか。
- (4) 一度逃げてそれからまたどうしたのですか。
- (5) 我が国ではその間にどんなことをしましたか。
- (6) 今日はこの戦で大そーえらい働きをしました河野通有のことをお話しませう。

(目的指示)

②提示

- (1) 彼の武器戦艦の我にまさりしこと。
- (2) 河野通有のこと…生地…為人
- (3) 通有国防軍に加はりしこと。
- (4) 通有等が船に乗りて敵船に近づきしこと。

(5) 敵船に踊り入て敵将を生擒して帰りしこと。

(6) 元兵終に塵殺せられしこと。

③比較

(1) 昔の戦争の法と今の戦争の法とちがうこと。

④統括

(1) 通有は元寇の時なんと思つていくさに出ましたか。

(2) 通有はどんなにして進みましたか。

(3) 通有はどんなてがらをいたしましたか。

⑤応用

(1) 国難にあたりては誰も通有のよ一な心がけをもたねばならぬこと。

(2) いくさのある時にあたりて軍人以外の人のがけ。

(3) 平時における愛国の道。

この教案は、①予備で教授の目的を指示し、②提示で例話の内容を語る、③比較で現在との比較(場合によっては自己との比較)、④統括で今までの話を総括し、⑤応用で教訓を採求させるため生徒に問いかけるといった当時の修身教育で採用されていたヘルバルト学派の五段階教授法にのっとりた教案であることから、当時の修身教育の教授案として一般的であったことが窺える。

なお、次節でも言及するが、近代的な市民倫理を重んじた第1期国定修身教科書に対しては「皇国臣民ノ血族連綿タル特殊固有ナル祖先ニ対シ家国ニ対シ、君臣親子夫婦兄弟等ノ間於ケル義理ヲ示スノ教課ニ於テ遺憾アルカ如シ」という多くの批判が示された⁽¹⁰⁾。海後宗臣によると、この第一期国定教科書は相異なる2つの立場から批判を受けている。1点目はヘルバルト主義者によるもので、国定修身教科書があまりにも忠孝主義の徳目を授けることによって偏って児童の興味を無視しているという点⁽¹²⁾。もう1点は東久世道禧、田中不二麿、野村靖と日本弘道会らによるもので、逆に忠孝本位の道徳を授ける点で不十分であるというものであった⁽¹³⁾。

(4) 考察

これまで見てきたように第一期国定教科書では臣民倫理が協調されていないことがよく特徴としてあげられているが、第一期国定教科書には第1、第2学年に「天皇陛下」、第3学年に「皇后陛下」、第4学年に「大日本帝国」というように、第二期以降の国定教科書にも踏襲される教材配列の骨格を示している。このことから、第一期国定教科書も、当然のことながら、天皇・皇后への崇拝と国体観念の形成を目的としていたと考えられる。人々に国民意識を形成させることを目的としていた当時の時代背景を考えると、この期の教科書には祖先崇拝や家族に関する項が少ない点で臣民倫理が協調されていないといわれるのだろう。しかし、この第一期国定教科書は他の国定教科書と違い独自の路線であると言われているが、根底にあるものは他のものと同様であり、第一期国定教科書が後の国定教科書のベースとなっていることは間違いない。

〔註〕

- (1) 藤田昌士『学校教育と愛国心—戦前・戦後の「愛国心」教育の軌跡』学習の友社、2008年、68-69頁。
- (2) 小寺正一、藤永芳純『道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社、2009年、40頁。
- (3) 粉川宏『国定教科書』新潮選書、1985年、31-32頁。
- (4) 近代デジタルライブラリー『尋常小学修身書 卷三 児童用』文部省、1936年、94頁。
(<http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1277989>)、
- (5) 天然痘ワクチンの開発者。
- (6) ナポレオン戦争などで活躍したイギリス海軍提督。
- (7) フランスの政治家。
- (8) 教師養成研究会『道徳教育の研究』学芸図書、2000年、67頁。
- (9) 大西文行『道徳性形成論—新しい価値の創造』放送大学教育振興会、2003年、113頁。
- (10) 古川哲史『日本道徳教育史』有信堂、1973年、182-184頁、および196-198頁。
- (11) 貝塚茂樹『道徳の教科書』学術出版会、2009年、34頁。
- (12) 前掲『学校教育と愛国心—戦前・戦後の「愛国心」教育の軌跡』、68-69頁。
- (13) 同上。

(後藤雅一)

第二節 第二期国定教科書（明治43年～）

（1）第一期国定教科書への批判

第一期国定教科書については、東久世通禧、田中不二麿、野村靖の三名が『文部省著作小学修身書ニ関スル意見』⁽¹⁾において批判を行った。その内容は、まず第一期国定教科書は国民道徳の大本を明白にする上で遺憾とする点があるとし、忠孝の大義、祖先の崇拝といった教材が少ないことを挙げ、国に対する忠、家族に対する孝をもっと強調すべきであるという趣旨のもとに批判した。具体的には、第一に忠孝の大義は我が民族一致の精神的信仰であり、日本国民の特色として子孫万世にまで伝えていかねばならないものであるにも関わらず、教科書においては記述が充分でないとした。第二に、祖先を崇拝しその祭祀を重んじることは、固有の国民道徳の根本であるにも関わらず、教科書においてはその大義を明らかにすることを避けているとした。

その他にも、小学校の修身教科書においては迷信を避けなければならないと説き、祭祀や敬神の念を軽蔑せしめるような悪結果を生ずるとして、合理主義的な思想によって敬神の観念が薄れることを恐れている。また、登場人物や格言が西欧のものに偏りすぎていること、歴史上の人物と仮想の人物とを混在させていること、日本の祝祭日について詳細な説明がなされていないこと、全国民に知られているとはいいがたい人物の話を用いていることなど、六つの項目について批判をした。そして、以下のようにまとめている。

之ヲ要スルニ各冊ヲ通覽シテ得タルノ感覺ハ社会ニ立チ事業ヲ成功スルニ必要ナル教訓比較的ニ大部分ヲ占メ、皇国臣民ノ血族連綿タル特種固有ナル祖先ニ対シ家国ニ対シ、君臣親子夫婦兄弟等ノ間ニ於ケル義理ヲ示スノ教課ニ於テ尚遺憾アルカ如シ。社会ノ一員トシテ相互間ノ徳行ニ密ニシテ、臣民トシテ国ニ対シ家族トシテ其家ニ対スルノ義務心得ヲ教訓スルニ或ハ稍々疎ナルカ如ク見ユ。要スルニ此ノ如キ修身書ニテ教育セラルハ吾人ノ子孫ハ他日吾人ト同シキ感覺ヲ以テ我国体ヲ愛惜スヘキカ疑ナキ能ハサルナリ⁽²⁾。

また、日本弘道会も『国定小学修身書ニ対スル意見』⁽³⁾という小冊子の中で、第一期国定教科書の問題点として、皇室及び国家に対する徳性の涵養上に遺憾なること、敬神の徳を養うに不充分なること、家族及び親族に関する徳性を養うのに不充分なること、女子の徳性を養うに不充分なること、教科書として不適切な点があること、の五点を挙げて批判した。

他には、ヘルバルト主義の論者からの批判も受けた。彼らは、人物主義と徳目主義に関して、徳目主義を排して徹底的に人物主義を主張した。第一期国定教科書は人物を例話としながらも、その伝記を徳目によって切断していると非難した。さらに、修身の教授は「訓辭」を付して説教すべきものではないと論じた。また、低学年における教材には童話や寓話が見童の発達に適すると主張し、教科書において童話や寓話ではなく仮作の物語が採用

されている点を非難した。

(2) 批判の背景

修身の教科書に関して、忠孝や祖先崇敬に関する記述が足りていないとする批判が起こった原因はどこにあるのだろうか。それは、日清・日露戦争を経て徐々に国民の間に浸透していった「家族国家観」の思想にあると考えることが出来る。当時、世界の大国であったロシアと戦い勝利したことは、世界の列強とも肩を並べられるという意識を日本国民に芽生えさせ、民族的な自覚を呼び覚まし、民族的な自負をかきたてた。日露戦争を終えて、日本が海外へと進出しようとしていた時期においては、海外の列強国と対峙しえるための強力な国家を作り上げるために、国家を支える国民を育成することが必要であった。このような状況下で、家族国家観に基づく思想が国民の思想を徐々に支配していった。

家族国家観とは、「国家が家族の拡大延長である」とする概念である⁽⁴⁾。1937(昭和 12)年に文部省が発行した『国体の大義』によると、「我が国皇室を宗家とし奉り、天皇を古今に互る中心と仰ぐ君臣一体の一大家族国家である」⁽⁵⁾とし、「臣民は祖先に対する敬慕の情を以て、宗家たる皇室を崇敬し奉り、天皇は臣民を赤子として愛しみ給ふのである」⁽⁶⁾と述べている。そして、「天皇と臣民との関係は、固より権力服従の人為的關係ではなく、また封建道徳に於ける主従の關係の如きものでもない。それは分を通じて本源に立ち、分を全うして本源を顕すのである。天皇と臣民との關係を、単に支配服従・権利義務の如き相對的關係と解する思想は、個人主義的思考に立脚して、すべてのものを對等な人格關係と見る合理主義的考へ方である」⁽⁷⁾とした。つまり、日本は皇室を中心とする家族のようなものであり、天皇と臣民の關係は支配と服従のような關係でなく、天皇が臣民を赤子とし、臣民が父母や先祖に対する敬慕の情をもって皇室を崇敬することによる家族的な關係とした。

このような家族国家観によって、修身の教科書において、皇室への崇敬(=忠)と親や祖先に対する崇敬(=孝)を結びつけた忠孝一致の思想を組み込むことが求められた。

また、国民道徳論に関する議論が活発になったことも、第一期の教科書に含まれる個人や社会といった近代市民倫理的な道徳が批判された背景にあると考えられる。

国民道徳論が公に示された最初の場合は、1910(明治 43)年に文部省が主催した師範学校修身科教員講習会での穂積八束、井上哲次郎、吉田熊次らの三人による講演だったと言われている⁽⁸⁾。国民道徳論とは、明治四十年代に道徳教育の国家による統制とあいまって唱道された国家主義的道徳運動のことを指している⁽⁹⁾。日露戦争後の教育における思想の混乱の中で、1906(明治 39)年の「文部省訓令第一号」において、「青年子女ノ間ニ往々意氣消沈シ風紀頹廢セル傾向」があり、「社会ノ秩序ヲ紊乱スルカ如キ危險ノ思想」⁽¹⁰⁾があると指摘された。ここで指摘されている危険思想とは、まさに近代的な個人主義、社会主義の思想だと考えられる。西洋の近代的な思想を排除し、国家の価値と個人の価値とを結び付けられるような、国家主義的な国民道徳を形成することが必要だと主張されたのである。

(3) 第二期国定教科書の編集方針

第二期国定教科書の編集方針は、1911(明治 44)年の文部省発行『尋常小学校修身書編纂趣意書』によって明らかにされている。各学年の編集における重点と、全体的な修正の要点については以下のように述べられている。

我ガ国民道徳ノ枢軸タル忠孝ノ念ヲ涵養スルコトハ旧修身書ニ於テモ大イニ意ヲ用ヒシ所ニシテ、毎巻必ズ皇室ニ關スル御事ヲ掲ゲ、其ノ他「日の丸の旗」「大日本帝国」「祝日祭日」「祖先」ノ事ヲモ適宜ニ配当シタレドモ、今回ノ修正ハ一層其精神ノ養成ニ努メ、第二学年ニ於テ早ク「皇大神宮」「祖先ヲ尊ベ」ノ課題ヲ増加掲ゲ、第三学年以上ニ於テモ旧修身書ニ比シテ之ニ關スル課題ヲ増加セリ。…国民ノ公務ノ如キ多少高尚ナル事項ハ兒童ノ知識ノ進ミタル尋常小学校最終学年ニ於テ之ヲ課スルコトニ改メタリ⁽¹¹⁾。

他にも、例話や格言の扱いにおいても改変がなされた。その方針として、「成ルベク仮作物語ヲ少クシ適當ナル歴史上ノ事実ヲ以テ之ニ換フルコトニ努メタリ」、「例話ハ一人物ニテ数徳目ニ通ゼルモノヲ選ブヲ優レトス」、「例話ハ専ラ古人ヲ選ビ、而モ男女ノ人物ヲ交ヘ採ルヲ適當トス」、「尋常小学校ノ程度ニ於ケル兒童ニ對シテハ及ブ限り模範人物ヲ本邦人中ニ求ムルヲ本体トシタルヲ以テ、旧修身書ニ比シ大イニ外国人ノ例話ヲ減ジ」、「成ルベク国民ノ耳ニ熟シタル嘉言、諺辭ノ類ヲ選ブコトトシ、外国ノ格言ニシテ適切穩當ナルモノモ亦便宜採録スルコトトセリ」といったことが挙げられた⁽¹²⁾。この結果、近代的な道徳を担っていた西洋の人物や格言が教科書から除外されることになった。

(4) 第二期国定教科書の内容

第二期の教科書において説かれた道徳のうち、国家に対する道徳は全体の約 25%、人間関係の道徳は約 40%、個人の道徳は約 35%であった。第一期の構成は、国家に対する道徳が約 20%、人間関係の道徳が 40%、個人の道徳が 40%であったので、第一期の構成と比べると、国家に対する道徳が少し増え、人間関係の道徳がほぼ変わらず、個人道徳が少し減少している。国家に対する道徳のうち、国民の義務に関する内容は大きく減り、その一方で天皇・国体に関する道徳が大幅に増えた。人間関係の道徳のうち、家族に関するものは 23 項目あり、第五期まで続く国定教科書の中で最も多くなっている⁽¹³⁾。このような修正点に、前述の家族国家観に基づく国家主義的な思想の影響が現れている。

国家に対する道徳について、第一期では忠君の項目が第三学年以上にしかなかったのに対し、第二期では巻二の十九課『皇大神宮』など、低学年から万世一系の国体を称えるような例話が採用されている。また、忠君と愛国を結びつけた「忠君愛国」という項目が登場したのは第二期が最初である。巻六の第六課に『忠君愛国』という例話が載せられている。

第六課 忠君愛国

明治三十七年戦役は我が大日本帝国が露西亜と戦ひて威名を世界にかがやかしたる大戦争なり。明治三十七年二月宣戦の詔下るや、国民は一に聖旨を奉体して報国の誠を尽さんことを期せり。

陸海軍人は寒暑ををかし苦難をしのぎて勇戦し、或は弾雨の中に平然として其の任務を尽し、或は負傷すれども後送せらるることを否みて飽くまで戦場に立たんことを願ひしなど、忠誠勇武なる美談甚だ多し。

国民はいづれも勤儉を事として多大なる戦費を負担し、進んで恤兵事業、軍人家族の救護、戦死者遺族の慰藉等に力を尽したり。特に出征者の妻が心を励まして一家の事に当り、夫をして後顧の憂なからしめ、高き身分の婦人が或は手づから繙帯を製し、或は篤志看護婦となりて救療の事に当りしが如きは、女子として、戦時の務を尽したるものなり⁽¹⁴⁾。

国家に対する道德のうち減少した国民の義務に関するものは、議員選挙・公益・興産が各二つ、兵役・納税・国民の務・公衆衛生が各一つ、それぞれ削除された。

人間関係の道德のうち最も増加した家族関係については、「家と祖先を尊ぶ」「忠孝」「兄弟助けあう」「良き妻の務め」「親類の恩を感じる」の五つの内容が加えられた。家や祖先の観念は第一期には見られなかったものだが、第二期では祖先を祀る、家名を重んずるなどの課が存在する。巻六の第八課『祖先と家』はまさに家と祖先を尊べという内容の例話である。

第八課 祖先と家

我等の家は我等が祖先の経営したる所にして、我等の父母は祖先の志を継ぎて家を治むるものなり。されば祖先を崇敬して祭祀の礼を厚くするは極めて大切なる事なり。一家に一人不徳の者ありても其の家の不名誉を来すものなれば、一家の人人互に本分を守り品行を慎みて、其の家の名誉と繁栄との為に力を尽し、以て祖先の名を顕さんことに心掛くべし。昔上毛野形蝦夷の為に圍まれ、計尽きて逃れ去らんとせし時、其の妻、夫を諫めて「良人の祖先は武勲を以て家名を掲げ給へり。今難に臨みて逃れ、祖先の名を汚すは恥づべきなり。」といへり。我等は常に家を重んじ、祖先に対しては孝順なる子孫となり、子孫に対しては立派なる祖先となるやう努むべきなり⁽¹⁵⁾

このように『祖先と家』の例話では、連綿と続く「家」について教え、その家の一員として家に奉仕すべきだということが示されている。自由な個人といった要素は全く見当たらず、家の名誉と繁栄に力を尽くして、祖先の名を広く知らせることを心がけよと説かれてあるのだ。

また、孝行を説く項目は第五学年までで終わり、六学年には第二期の特徴の一つである忠孝一致に関する課が置かれている。

第七課 忠孝

北條氏滅び後醍醐天皇都にかへらせ給ひしが、幾ばくもなくして足利尊氏反きたり。楠木正成等勅を奉じて之を討ち、尊氏を九州に追払ひたり。其の後尊氏九州より大軍をひきゐて都に攻上らんとする由聞えしかば、天皇は正成等を遣はして之を兵庫にふせがしめ給ふ。正成この度の戦には生きてかへり難しと思ひ、途中櫻井の駅にて其の子正行に向ひ、「我死すとも汝は我が志をつぎて必ず君に忠義を尽し奉れ。これ汝が我に尽す第一の孝行なり。」と懇に諭して河内に返し遣はしたり。此の時正行は十一歳なりき。

正行帰りて家にありしが、父の戦死をききて深く之を歎き、一間に入りて自殺せんとす。正行の母之をとどめ、「父の汝をかへし給ひしは腹を切れとの為にはあらず、父に代りて軍を起し、君の御為に尽し奉らしめん為にあらずや。」といひて戒めたり。これよりは正行は父の遺言と母の教訓とを守りて、一日も忠義の念を失ふことなく、やうやく成人して、後村上天皇に仕へ奉り、屢々戦功を立てたり。尊氏の蔭高師直等来り攻むるに及び、正行は弟正時等と吉野に至りて天皇に御暇乞を申し上げ、亦後醍醐天皇の御廟を拝し奉り、如意輪堂の壁板に同志の者と共に姓名を書列ね、其の末に

かへらじとかねて思へばあづき弓

なき数にいる名をぞとどむる

といふ歌をしるして出で立ちたり。かくて四條畷に至り、花花しく戦ひ、兄弟さしちがへて遂に討死せり。

格言 忠臣ハ孝子ノ門ニ出ヅ⁽¹⁶⁾

これらの項目に、家族国家観を基調とする第二期の特徴がよく出ているといえよう。さらに、巻二の第五課『親類』、巻五の第二十七課『女子の務』のように、親類や良き妻について言及されるようになったことも、家族に重点を置くようになったことの証である。

人間関係についての道徳のうち、社会倫理を中心とする人間関係一般に関する道徳の項目は減少している。第一期にあった「人の自由を守る」「人を助ける」「商いの正直」「人に迷惑をかけぬ」「争わぬ」「自慢をせぬ」「人をそねまぬ」「礼儀正しくする」といった項目が削除された。

個人の道徳については、第一期と比べてかなり減少している。第一期における、学校の意義、教育を受ける、清潔にする、拾得物を着服しない、反省、心のとがめることをしない、僥倖を求めない、過ちをなくす、の各項目が削除され、自立自営・勤勉・勤労・忍耐の度数の項目が一つずつ削除された。それに対し、克己・独を慎む・油断をしないの三項目が加えられた。

第十五課 独を慎め

我等の善き事を為し悪しき事を為さざるは人たる道を完うせんが為なり。されば善き人とならんとするには、他人の見聞せざる所にも己が行を慎まざるべからず。かく独を慎むものは天地に対して毫も恥づる所なきなり。皇后陛下の御歌に

むらぎもの心にとひて恥ぢざらば

世の人言はいかにありとも

とあるは我等の日常服膺すべき御教なり。

今より百二三十年前、仙台に林子平といふ人ありき。憂国の心深く、書を著して国防の急務なることを論ぜしに、幕府之を喜ばず、子平を其の兄の家に幽閉せり。子平乃ち一室の内に端座し、一步も戸外に出づることなし。友人之を見て「少しく遊歩して心を慰めよ。」といひしに、子平答へて「されど君の言の如くするときにはこれ上を欺くなり。たとひ他に知る人なしとすとも、いかでか天を恐れざらん。」とて、

月と日の畏みなくばよりよりに

人目の関は越ゆべけれども

と詠じて遂に出でざりき⁽¹⁷⁾。

これらの内容について詳細に見ると、学問の課に新しく登場した新井白石の例など、例話が修徳と深く結びつき、さらに個人的目的が公益や国家のためにと拡大されている。沈着・勇気を説く例話は、新たに木村重成・毛利元就の妻・加藤清正・佐久間艇長らが登場した。これらの例話はいずれも武士道精神・軍人精神、あるいは武力を背景にした海外発展に繋がるものであり、第一期に見られたソクラテスなどの個人的な意思や知恵を中心とする例話は消滅した。

第九課 沈勇

明治四十三年四月十五日呉海軍鎮守府に属する第一潜水艇隊が周防新湊沖にて潜航演習中、第六潜水艇は不幸にも沈没し、佐久間艦長以下十四人の乗員尽く其の職に殉せり。初め第六潜水艇の潜航をはじめむるや、少時にして機械部に損傷を生じ、海水侵入り、艇は傾斜して次第に沈み行けり。佐久間艦長は直ちに部下に令して応急の手段を取りたれども、遂に浮揚るに至らず、悪瓦斯さへ発して呼吸困難となり、今は万事休するの様となれり。此の時艦長は司令塔にありて、僅かに海面より水を透して来れる微光により、鉛筆にて手帳に遺言を認めたり。

遺書には先づ艇を沈め部下を死に致すの申訳なきことを言ひ、部下の将卒が死に至るまでよく職に尽したる次第を述べたり。次に此の異変によりて潜水艇の発展を妨げられんことを慮りて、特に詳細に沈没の原因と情況とを書き記したり。次に部下の遺族の窮するあらんことを深く顧慮し、更に上官・先輩・恩師・友人に告別し、最後に時は十二時四十分なることを註して筆を止めたり。

此の遺書は艇の引揚げられたる時佐久間艦長の着衣のうちより出でたるものにて、其の沈勇にして職責を重んじ情誼に厚きには、見るもの誰か悲壯の感を起さざらん。

格言 人事ヲ尽シテ天命ヲ待ツ⁽¹⁸⁾

この例話に登場する佐久間勉とは、日露戦争に参加した海軍軍人であり、訓練中に殉職した人物である。緊急事態においても自らの命を顧みずに職務をまっとうした佐久間艦長の軍人精神がよく表れた例話である。

また、例話として採用される人物は日本人がほとんどとなった。第一期の教科書において登場した西洋人は十三人であったが、第二期になると五人に減少した。巻六では伊能忠敬の例話が四課(第十八課から第二十一課まで)にわたって登場している。

第十八課 勤勉

伊能忠敬は上総の人なり。十八歳にして下総佐原村なる伊能氏をつげり。伊能氏は世世酒・醤油の醸造を業とし、富有を以て聞えしかど、忠敬の家をつぎし頃には家道頗る衰へみたり。忠敬深く之を憂へ、何とぞして家産を快復せんとして、其の好める碁・将棋を止め学問をさへさしおきて、一意専心家業に勤勉し、家法を定め儉素を旨とし、躬を以て衆を率ゐしかば、次第に家運を挽回し、其の四十歳の頃には旧に倍する資産を造るに至れり。されば関東に二回の飢饉ありし際、毎回多くの金穀を出して窮民を救ひ官より厚く賞せられたり。

格言 精神一到何事カ成ラザラン⁽¹⁹⁾

(5) 考察

第一期の教科書は教育勅語内に含まれる道徳を主として近代市民的倫理でまとめたものだった。しかし、日露戦争後に活発になった国体主義的な思想の立場から、近代的な思想は秩序を乱しかねないものであると批判され、海外の列強と肩を並べる強い国家の形成のためには、国家を支える強い国民の育成が不可欠だと考えられた。その批判をもとにして、第二期の教科書は儒教主義的倫理がより強く示されるとともに、軍国主義的な教材が登場し、それらが家族主義と国家主義との結合を軸として再編されたと考えることが出来る。このような第二期国定教科書の家族国家観に基づく国体主義的、また軍国主義的な内容は、含まれる例話等に違いはあれども、第二次世界大戦期の教科書にまで受け継がれていくものとなる。

〔註〕

(1) 東久世通禧、田中不二麿、野村靖『文部省著作小学修身書ニ関スル意見』(貝塚茂樹『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第三巻』日本図書センター、2012年、所収)、433-438頁。

(2) 同上、438頁。

(3) 日本弘道会「国定小学修身書ニ対スル意見」(同上、447-450頁、所収)。

(4) 宮里進勇「『家族と国家』研究序説—家族国家と忠孝の教育—」(『清和女子短期大学紀要』、1987年)、40頁。

<http://goo.gl/4dg878> (最終閲覧日 2014年11月11日)

(5) 文部省編『国体の本義』、1937年、38頁。

<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1156186> (最終閲覧日 2014年10月14日)

(6) 同上、47頁。

(7) 同上、35頁。

- (8) 貝塚茂樹『文献資料集成 日本道德教育論争史』第四卷、日本図書センター、2012年、8頁
- (9) 今井淳、小澤富夫編『日本思想論争史』ペリカン社、1979年、356頁。
- (10) 「学生生徒ノ風紀振肅ニ関スル件」(明治三十九年六月九日文部省訓令第一号)、1906年。
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317975.htm (最終閲覧日 2014年11月11日)
- (11) 文部省編『尋常小学校修身書編纂趣意書』(前述『文献資料集成 日本道德教育論争史』第三卷、所収)、409-410頁。
- (12) 同上、410-412頁。
- (13) 貝塚茂樹『道德教育の教科書』学術出版会、2009年、33-34頁。
- (14) 海後宗臣『日本教科書大系 近代編第3巻 修身(三)』講談社、1962年、111-112頁。
- (15) 同上、113頁。
- (16) 同上、112-113頁。
- (17) 同上、116-117頁。
- (18) 同上、113-114頁。
- (19) 同上、117-118頁。

(堀淵純平)

第三節 第三期国定教科書（大正7年～）

（1）第三期国定修身教科書の時代背景

大正期は第一次世界大戦への参戦、シベリア出兵のように、しだいに拡大主義政策を押し進めている時代であった。第一次世界大戦後、わが国は国際的地位の向上とともに欧米の自由主義・個人主義的思想の影響を強く受け、教育界にも欧米の新教育思想が現れ、自由主義的な児童中心主義に基づく教育運動が行われるようになった。新教育の思想や試みは、一部は第一次世界大戦前からわが国に紹介されていたが、とくに大戦後は大潮流となっていた。それらは主に私立の学校や師範学校の附属小学校などで試みられた。

この時期、国が道德教育に対してどのような意見を持っていたのか、1917(大正 6)年に設置された「臨時教育会議」の答申を参照する。諮問第1号「小学教育ニ関スル件」の第2回答申の中で、「一、小学教育ニ於テハ国民道德ノ徹底ヲ期シ児童ノ道德的信念ヲ強固ニシ殊ニ帝国臣民タルノ根氣ヲ養フニ一層ノ力ヲ用フルノ必要アリト認ム」⁽¹⁾と記され、その理由として「外来ノ悪影響ヲ予防シ飽クマデ尊厳ナル国体ヲ維持シ(中略)殊ニ近時内外ノ情勢ヲ顧ミルトキハ一層国民道德ノ徹底ヲ図ルノ必要性アル」⁽²⁾とあった。

これは当時が大正デモクラシー期であり、外国からの思想の流入による混乱や国体を揺るがすような影響を政府が懸念していたからではないかと考えられ、それらに対抗するため国体精神をより強固にする必要性を感じていたと考えられる。

また、小学校教科書編纂について「小学教育ニ関スル件」第3回答申の理由の中で、「編纂ニ関シテ益々改善ヲ加ヘ小学教育ノ目的トスル国民教育及道德教育ノ徹底ヲ期スルニ於テ遺憾ナカラシメンコトヲ要ス」⁽³⁾と述べた上で、当時の修身歴史及び国語などの児童の特性涵養上最も重要な教科の教科書が、児童を感化させるには足りないという点を考慮し、各教科の連携を緊密にし、児童の心身の発達に鑑みながら分量や材料の配列のバランスを良くするべきという考えが述べられた。

これらのことから、大正新教育の影響による児童中心主義の観点から児童の発達にあった教科書の改善が求められるとともに、世界情勢や国内の社会変化に応じてそれに見合った内容に修正するとしながらも、その根底ではより国体を強固なものにする必要があるという考えがあったと考えられる。つまり、社会の様々な変化それに伴う考え方の変化が第三期国定教科書編纂の背景にあったと考えられる。

このような情勢のなかで、各府県師範学校から文部省に報告された修身科教科書についての意見をとりあげ、時勢の推移に鑑みて修正を行うこととなった。1918(大正 7)年から毎年一巻ずつ修正が進められ、1923(大正 12)年から新たに使用されることとなった尋常小学校用巻六をもって完了した⁽⁴⁾。第三期国定修身教科書について、文部省は、第二期の修正趣意書においてその編算の要旨・教材の選択などについて述べているのとは異なり、第三期ではきわめて簡略に、ほとんど「時勢ノ推移ニ鑑ミ」ということばのみによってあらわしており、かなり大幅な内容の変更を行なったにもかかわらず積極的にその編集方針を趣意書において指示していない⁽⁵⁾。

尋常小学修身書卷五の修正趣意書には「ナホ近世的材料ヲ増加スルコト、児童用教科書ノ文体ヲ口語ニ改ムルコト、記事ヲ一層平易且具体的ニシ、児童ノ理解ヲ容易ナラシメ、其ノ感興ヲ深カラシムルコト等ニ意ヲ用ヒタリ」⁽⁶⁾とあり、卷六の修正趣意書には「ナホ本卷ハ義務教育ヲ終了セントスル学年ニセシムルモノナルコトヲ考慮シテ、国家社会ニ関スル心得ヲ教フル材料ヲ増スコトニ意ヲ用ヒタリ」⁽⁷⁾と付け加えられている。

ただ、卷六で新たに加えられた「国交」、「共同」、「憲法」などについて、それぞれ修正趣意書をみると、『国交』ハ国際間ノ現状を知ラシメ、列国トノ交際ノ大切ナルコトヲ教フルヲ緊要ナリト考ヘテ⁽⁸⁾、『共同』ハ社会ニ立チテ公共ノ福利ヲ増進センガタメニハ、他ノ人々ト和衷協同スル精神ノ大切ナルコトヲ教フルコトノ時世ニ適切ナルヲ思ヒテ⁽⁹⁾、『憲法』ハ（中略）次ノ『国民の務』三課ト連関シテ立憲国民トシテノ心得ヲ養ハンガタメニ⁽¹⁰⁾これらの課を加えたと述べられており、当時の国際状況とその中で国際的地位が向上していた日本がどうあるべきかに見合う内容に変化させようという意図があったと考えられる。

（２）第三期国定教科書の内容及び特徴

内容の変化を第二期の教科書と比較すると、6ヶ年を通じて計27課が削除され、27課が新しく組み入れられたほか、課名・例話の内容も大きく変更された。

実際に改められた課をみると、第二期における卷二の「親の恩」、卷三の「兄弟」「皇室を尊べ」、卷四の「忠君愛国」「人は萬物の長」、卷五の「皇太后陛下」「油断するなかれ」「志を堅くせよ」「主人と召使」、卷六の「膽力を養へ」「規則正しくあれ」「迷信を避けよ」が削除されている。そのかわりに第三期では、卷二の「自分のことは自分でせよ」「工夫せよ」「人の難儀をすくへ」、卷三の「整頓」、卷五の「公民の務」「公益」「衛生」「自信」「勤労」、卷六の「国交」「進取の気象」「共同」「憲法」の13課が新しく設けられている。

削除された課の大部分が国家主義・家族主義、あるいは儒教主義的倫理を説くものであることは、第二期の教科書に顕著であった家族主義や儒教的な内容を削ったことを示している⁽¹¹⁾。逆に付け加えられた課のすべてが公民的、社会的、自主的なものであり、さらに国際協調を説く性格の教材を取り扱った課であることは、第二期国定教科書の修正が示した方向を明らかにしている。

（i）公民性、社会性を帯びた道徳内容の増加

第三期国定修身教科書において、尋常小学校6ヶ年にわたって各課の主要な道徳として取り上げられているものは159である。このうち国家に対する道徳は3割に近く、人間関係についての道徳は3割5分、個人の道徳は3割7分の割合をそれぞれ増加し、その代わりに人間関係についての道徳の割合が減少している⁽¹²⁾。

これらの内容をさらに細かく見てみると、第二期の修正を第一期教科書の方針に近いものに改めようとする考えがあったことも認められる。国家についての道徳のなかで圧倒的に大きな比率を占めていた天皇・国体に関する道徳教材は、全体(国家についての道徳)の

増加にもかかわらずいくらか減少している。これは全国定教科書を通じて、第一期に次いで少ない割合となっている。逆に第二期ではわずかに抑えられていた公民的な国民の義務に関するものは増加して、第一期と同じ割合で取り上げられている。

しかし、こうした傾向は第二期と比較して認められることであって、第一期と比較すれば、天皇・国体についての道徳の増加による国家に対する道徳の強化、家族関係の道徳が増大していることなどがわかる。したがって、第一期の持っていた近代的道徳内容をとる性格を再び示しながらも、なお第二期の教科書で確立された国家主義的、家族主義的な内容の構成を依然として受け継いでいるのである⁽¹³⁾。

国家道徳に対する道徳のうち、天皇・国体に関するものは3課減少したが、最も大きな変動は「聖徳」をたたえるものが6課、「忠君」を説くものが1課、それぞれ削られたことである⁽¹⁴⁾。これらの一部は国家への参加を説くものに形を変えている。例えば、巻六の第二課から「榮行く御代」として4課にわたって説かれていた内容が、「国運の発展」と標題を変えて課の数も2課になったことが挙げられる。「国運の発展」の内容としては、それまでの日本の文明化、発展の過程を述べるとともに、「将来我が国が更に発達してこれらの国々と肩をならべて共に、文明の進歩をはかつて行くやうにするのは、我等の責任です」⁽¹⁵⁾とあるように、国の発展ために国民は力を合わせなければならないということが説かれている。

国民の義務に関する道徳の増加は主として公民的教材として拡充された。例えば巻五では「公民の務」「公益」「衛生」などが新たに加えられ、巻六では第十七課の「憲法」が新たに加えられるとともに「国民の務」が1課から3課へと内容が拡充された。

巻六 第十七課 憲法

人が国体をなして生活するには、誰も守らなければならない規則が必要です。もしかやうな規則がなく、めいめい勝手気ままなことをしたら、とても一しょに生活することは出来ません。それで国のような体では、特に規則が必要です。国の規則はすなはち法令であつて、国民はこれによつて保護され、社会はこれによつて安寧秩序を保たれるのです。国民がもし法令を重んじなかつたら、国は秩序がみだれてその存立を全うすることが出来ません。我が大日本帝国憲法は、天皇がこれに依つて我が国をお治めになる大法で、したがつて法令の本になる最も大切な規則です。明治天皇は皇祖皇宗の御遺訓に基づかれて、国の繁栄と国民の幸福とをお望みになる大御心から、君臣共に永遠にしたがふべきこの大法を御制定になり、明治二十二年の紀元節の日に御發布になりました⁽¹⁶⁾。(後略)

巻六 第十八課 国民の務(其の一)

今日文明諸国は、みな協同して、戦争を避け平和を保つために、出来る限りの力を尽しています。しかし、世界にたくさんある国と国との間には、いろいろの原因からいつ戦争が始まらないとも限りません。それで、もし我が国にも禍が及んで、国の安危に関するやうなことが起つたら一大事です。それ故に、我等が一致して我が国の防衛

に心を用ひ、その安全をはかるのは最も必要なことです。

我が国は昔から一度も外国のために国威を傷つけられたことはありません。これは御代々の天皇の御稜威^{みいづ}と、我等の祖先が忠誠武勇であつたこととによります。(中略)我が国民中、満十七歳から満四十歳までの男子は、皆兵役に服する義務があります。(中略)兵役に服して国の防衛に当たる事は、我等国民の最も大切な義務であると共に、また大きな名誉であります⁽¹⁷⁾。(後略)

卷六 第十九課 国民の務(其の二)

(前略)公共の安寧秩序を保ち、通信・交通を便にし、産業の発達をはかるなど、国民共同の福利を増すために、国の為さなければならぬ事がたくさんあります。したがって国にはこれ等の仕事をするための費用がいります。

(中略)国の費用も同様に、我等が国民として分担するのが当然で、それがためにもまた租税を納めなければなりません。(中略)我等がもし納税に関する申告を怠つたり、納税の期限に後れて督促を受けたりすると、国に無益の手数をかけます。まして申告を偽つて脱税をはかつたり、期限に後れて滞納処分を受けたりするやうなことがあつては、自分の恥であるばかりでなく、国の仕事の妨げになります⁽¹⁷⁾。

卷六 第二十課 国民の務(其の三)

帝国議会は憲法の規定によつて毎年招集され、我が国の法律や予算などを議決する大切な機関です。(中略)我等は将来、帝国議会の議員を選挙し、或はその議員に選挙されて、国の政治に参加することが出来ます。

帝国議会の議決は国の盛衰に関係しますから、したがつて議員の適否は国民の幸不幸となります。(中略)帝国議会の議員を選挙するにも、同様によく注意して、候補者の中から、性行が善良であり、りつばな考をもつてゐる人を選挙しなければなりません⁽¹⁹⁾。(後略)

また公民性、社会性を帯びた個人道徳として新たに加えられたものに、卷六第十三課「共同」が挙げられる。

卷六 第十三課 共同

久留米の東、筑後川に沿うた地方では、水が近くにありながら、川底が深く流が急なために、灌漑の便利が悪くて作物が出来ず、人々が大そう困つてゐました。

今から二百六十年ばかり前に、この地方に(中略)五人の庄屋がありました。五人は村々の困難をどうかして救ふ方法はあるまいかと、いろいろ相談し合ひ、十分測量もした上で、遂に筑後川に大きな堰^{いせき}を設け、掘割を作つて、水を引くより外はないと決心しました。(中略)久留米藩では、かやうな大工事はとても成し遂げることは出来まいと思つたので、なかなか許しませんでした。藩の役人は五人に向かひ、「もし計量通りに行かなかつたらどうするか。」とききますと、「その場合には私共五人が責を

負うて、どんな重い刑罰でも快くお受けいたします。」と答へました。そこで役人も五人の決心の堅いのに感じ、とうとうその願いを許しました。(中略)工事に集まった人々は口々に、「五人の庄屋を罪に落としてはすまない。」と言つて、一生けんめいに働き、(中略)さしもの大工事も意外にはかどり、大きな堰が出来上がりました。これまで水が少なくて作物のとれなかった此の地方が、収穫の多い仕合せな土地になつたのは、この五人の庄屋が心をあはせ必死になつて力を尽したおかげです⁽²⁰⁾。

5人の庄屋が団結して政治の貧困を埋めたという民衆の力を示唆する例話を挙げていることは、この時代の考え方の特色を示すものである⁽²¹⁾。

(ii) 国際協調の性格を帯びた道徳内容

第三期の特色の一つである「国際協調」精神のあらわれは、新たに付け加えられた巻六第四課「国交」によく示されており、国際連盟の一員として世界平和に貢献すべきことを国家全体の方針として強調している。

第四課 国交

隣・近所同士に親しくして助け合ふことが、共同の幸福を増す上に必要なことは、いうまでもありません。それと同様に、国と国とが親しく交り互いに助け合っていくことは、世界の平和、人類の幸福をはかるのに必要なことです。今日各国互に条約を結び、大使、公使を派遣して交際につとめてあるのも、主としてこれがためであります。明治天皇は、諸外国との和親について非常に大御心をお用ひになりました。明治41年に天皇の下し賜はった詔書のなかにも、益々国交を修めて列国と共に文明の幸福を楽しまうと仰せられてあります。

世界大戦役の終に平和会議がパリで開かれた時、我が国もこれに参加しました。この会議の結果、出来上がったのが平和条約で、将来世界の平和に大切な国際連盟規約はこの条約の一部です。この条約の実施された大正九年一月十日に今上天皇陛下は詔書を下し賜はって、万国の公是によって平和の実を挙げ我が国力を養って時世の進歩に伴ふやうに努めよと国民にお諭しになりました。…(中略)…

我等も国交の大切なことを忘れず、つとめて外国の事情を知り、外国人と交際するに当たっては、常に彼我の和親を増すやうに心掛けませう⁽²²⁾。

ここには、天皇を中心にわが国が国際的協力をすべきことが明言されており、わが国が国際連盟の一員として世界平和に貢献していくという国家政策が教科書の内容に反映していることがわかる。

また、巻四第二十二課「国旗」では、

国旗はその国のしるしでございますから、我等日本人は日の丸の旗を大切にしなければなりません。又礼儀を知る国民としては外国の国旗もさうたうにうやまはなければ

なりません⁽²³⁾。

とあり、これらは鎖国的な忠君愛国的色彩を修正しているとみることができる。

(iii) 第二期から変化がなかった内容

これまで第三期において新たに加えられた教材についてみてきたが、一方で国民道德の柱である忠孝や国家家族観に関わるものはなくなったわけではない。巻六において「第五課 忠君愛国」、「第六課 忠孝」、「第七課 祖先と家」などは変化がなかった。

「忠君愛国」では、「我等国民は祖先以来、かやうに御仁慈であらせられる天皇をいただいて、君のため国のために尽すのを第一の務めとしています」⁽²⁴⁾とあり、「忠孝」では親子二代で天皇に忠義を尽くした楠木正成の話が使用されている。また「祖先と家」では、「一人の善悪の行は、(中略)一家全体の幸不幸となり、祖先の名にもかかはります。それ故一家の人々は、皆心をあはせて家の名誉と繁栄の為に力を尽し、(後略)」⁽²⁵⁾と述べられており、あくまで国民道德の基調は変化していないといえる。

(3) 大正新教育による修身科教授の改造

大正デモクラシー期に特徴的な新教育、児童を教育の主体としその興味関心や生活現実の必要に即して教材内容を編成し教授方法を工夫しようとする多彩な展開が、当時の修身科教育においても影響していた。そこで本項では、新教育を実践していた教育者らの修身科教育の内容、また修身科教育に対する意見について述べるとともに、修身科教授改造の動きの限界についても述べる。

(i) 及川平治の分団式動的教育法

及川平治は、児童の自発性と協同性に基づく児童中心の「為すことによって学ぶ」という動的教育論を唱えた。修身科の授業はどのように行われたかという点、その方法原理に基づき、教師や教科書中心の画一的注入は否定された。教材は教科書からではなく、児童の生活そのものからとられた。そして、徳目は、教師が一方的に解説し教え込むのではなく、討議と協同生活を通して体験的に学習されるような授業が展開された。

その具体例として、『分団式各科動的教育法』にある修身科の実地教育過程の例解を参照する。尋常小学3年の「病気を見舞ふ」という授業では、学友小川陽一君の病気を契機に、この主題が構想される。授業では、同君の病状が紹介され、どうしたらよいのか自発的に話し合われ、その結果、見舞いの仕方や見舞い品として、図画、書き方、手工、綴方などを送ることになり、病友を慰めることをしている⁽²⁶⁾。

そして、次のように述べている。

人、或はいはん、『汝の修身教育は、図画、手工、綴方にあらずや』といふを止めよ。病友を思ふの至情は種々なる慰藉の方法に発露し、たまたま図画、手工、綴方なれるに過ぎず。余は図画、手工の成績の抽出につきて何等の批評も加へず、彼等の作業中

は只左の言葉を繰替せるのみ。汝らの作品の小川の手に達せるとき彼は如何に喜ぶならん。作業は図画となり、手工となれり、然れども、是病友を思ふの至情が胸臆より流露したるなり、確かに動機と行為は連合せり、現行修身教育の如く実地、病友を見舞ふ機会あるもこれが利用を企てず、教師『誰さんはなぜ欠席ですか』児童『病気で』教師は出席表に『病欠』の符号を記入するに止まり、実際生活に縁遠い訓辞を喋々するもはたしていくらの効用あるべきか⁽²⁷⁾。

つまり、これまでの修身教育は、児童が欠席するという日常の出来事に教材を見出すことはせず、ただ出席表に欠席と書くだけで終わってしまうが、及川はそういうものを教材として児童の自発的な道徳心を養うべきだと考えていた。

また、題材や修身の目的について、

題材は、児童の感じ方、為す仕方であって、例話格言の如きは之が資料たるに過ぎず、故に如何に例話格言を暗唱するも自己の行為の正からざらば修身の目的を達し得たるものといふべからず⁽²⁸⁾。

と述べているように、及川にとって修身教育は、教科書の徳目観念の知的な教授ではなく児童の生活の中で「為すことによって道徳性を学習する」ことを目指した活動であった。

つまり、児童の生活現実を基盤として、既成の徳目や教科書に縛られず、さらに修身科という教科そのものの枠を超えた活動形態を構想したものであったのである。

(ii) 千葉師範学校附属小学校の自由教育

千葉附属小学校では、自学と自治を理念に掲げ、教師の命令によってではなく、児童が自己の生活を統制できるように尋常小学校1年生から学級自治会を組織させたり、毎日午前11時から正午まで児童に教科ならびに学習の場所を自由に選択されたうえでおこなう、自由学習の時間が設けられたりした。

実際にどのような修身教授が行われていたのかを千葉附属小の教諭が修身教授について記述した論文⁽²⁹⁾を参考にみていきたい。

教師が一方的に指導するというやり方ではなく、生活の中で児童が見つけた事柄を学級児童全体の問題として、各自が考え批判、反省し、教科書の徳目に絡めて教授するというやり方だったようである。そのため、教科書の徳目の順番通りに教えるのではなく、その時々児童の状況によって徳目を選ぶことで、あくまで児童の生活を中心とした修身教授であった。

尋常小学校6年生の修身のある授業では、お湯屋を扱っている⁽³⁰⁾。教師は事前に児童にお湯屋について道徳的な観察をし、気づいたことや改善したい点を考えさせ、授業ではその研究を各自発表しみんなで話し合うというものである。発表では、「桶が足りなくて困っている人がいるのに桶を必要以上に使っている人がいて良くない」、「お風呂の中で大きな声を出すのは良くない」、「混雑しているときにお湯を汲む順番がなかなか回って

来ず困っていたが知らない人が汲んでくれたので助かった。みんなもそうしたら他の人も喜ぶと思う」などの他人への気遣いの話や、「湯船で顔を洗うのは良くない」という児童の意見に対して教師が公衆衛生の大切さを説くなど、一つのテーマの中でいろいろな徳目を学んでいるように思われる。千葉師範学校附属小学校においては、修身科においても自ら問題を発見し話し合う自学主義の姿勢があったといえる。

(iii) 木下竹次の奈良女子高等師範附属小学校における合科学習

木下は「学習の全生活が学習の機会である」⁽³¹⁾という「生活即学習」の教育観に立ち、生活学習の場として「合科学習」という概念を展開した。合科学習とは学習部門を分けず一体化して学習し、教師中心の他律的訓練、教科書本位の注入による教授から解放するというものである。奈良女高師附属小学校において、修身科教育も合科学習に融合されていた。

この学校の訓導だった岩瀬六郎は、修身科教育について「生活修身」として実践し、既定の教科書教材ではなくて、児童の生活現実が学習題材とされた。具体的には、児童が日常生活から学習教材をとらえる場として自治会があり、この自治会に出された問題は、その場で解決するもの、提案者に再考を促すもの、各科の学習に移管するもの、修身時間の学習に移管するものに分けられた。したがって、修身科の時間の学習活動は、「自治会の延長」であり、その学習形態はたいてい討議の形で実践の指導が行われた。修身科教科書は、このような学習の資料、または締めくくりに使用された。

(iv) 野村芳兵衛の修身科教科書に対する意見

野村は、大正 13 年に池袋児童の村小学校を創設した新教育の創造に貢献した人物である。修身教育について、児童をみつめてそこから教育の目的や方法を見出す⁽³²⁾という考え方から修身教授の方法的着眼点を次のように述べる。

第六節 概念を早く与えないで、生活を中心にした教育をすること

第七節 教師の心持ちを伝えるのに、なるべく概念的な説明をさけて、芸術作品の力をかりること

第八節 いい思索態度、即ち実感を基礎にした思索の態度を養って行くこと⁽³³⁾

また、野村は国定修身教科書の内容に対して 1~6 年まで各課に対する意見を述べている。

卷一〔五〕

ケンクワヲスルナ

喧嘩することが逆縁となって、子どもたちはだんだん社会性に目覚めて行くやうに私には思はれる。小さい中に喧嘩させないと、純な喧嘩の仕方を学ぶことができない⁽³⁴⁾。

卷二〔五〕ベンキャウヲセヨ

あまりいい話ではない。資本家になるための勉強か。(中略) 子供はこんな話をきくと、乞食はみな不勉強家と思ふかもしれない⁽³⁵⁾。

卷六〔二・三〕国運の発展

地理や歴史を終わってから、それらの知識を持って子供たちがこの二課を縦横に味わった方がいいと思ふ。学年の終りへ持って行きたい⁽³⁶⁾。

卷六〔四〕国交

前に同じ⁽³⁷⁾。

卷六〔一六〕良心

良心は保とうと言ふ心持ちと、育てようという心持ちと二つで守らなくてはならない。あまり善いこと善いことと、やかましく概念的に教え込むと、良心は曇って偽善者になる⁽³⁸⁾。

卷六〔一七〕憲法

吾等は立憲国の国民である。(中略) 政治のことを言ふのはお上に不忠義だなど言ふ他律的根性を捨てなくては駄目だ。青年会などは自治させて、政治生活を体験させるのがいいと思ふ⁽³⁹⁾。

卷六〔二一〕男子の務めと女子の務め

女らしい女も、男らしい男もそのままに人らしい人であることを説いたもの。(中略) 但し例外はあってもいいと思ふ。職業婦人もあつていいし、独身男女もあつていい。事実は(中略) 複雑なんだから、概念的にはっきり差別することはよくないと思ふ⁽⁴⁰⁾。

以上のように、大正新教育による修身科教授の改造についてしてみると、一教科としてではなく合科学習的なやり方、そして児童の生活のなかで教材を見出し、児童のなかから問題提起をさせるようなやり方という新教育の特徴が、それまで徳目の画一的な注入という方法であった修身においても実践されていたことがわかった。

しかし、当時の道徳的権威、つまり天皇や教育勅語は不動の立場であった。奈良の生活修身の場合は、生活教材としての「記念日型材料」の取扱いにおいては、「国体観念、忠君愛国思想」を基底に持つものであり、この点に関しては国定修身教科書の内容とまったくかわるところがない⁽⁴¹⁾。千葉師範附属小学校においても、徳目を必ずしも順を追わずに児童の生活にそったものをその時々で取扱うという部分的な改良に限定された。徳目主義や徳目主義的国家権力の教化政策への批判を問題にすることは、できなかった。

野村芳兵衛の場合も、修身教材への批判も天皇や教育勅語に関する部分はそのまま肯定されている。巻一、十六課「テンノウヘイカ」について野村は、国民と皇室との関係を政

治的によりも人情的に理解し、「…人情的には日本の国体を忘れず、素朴な祖先の生活を慕ひ、建国から今日まで、本家を守って親密に一団の生活を続けてきた人情を失いたくないと思ふ」⁽⁴²⁾と述べている。また巻六、二十五～二十七課「教育に関する勅語」について、「天皇は、国民にとって親しい御親である。勅語は温かい御親の呼声である」⁽⁴³⁾と解釈しているのである。

したがって、修身科教育の改革運動も、大正新教育という児童中心の教育実践や思想はあるものの、大局的にみれば忠孝を一体とした家族国家観に基づく教育勅語価値体系を、児童の脳裏により自発的に形成するための方法上の改良であったと理解される⁽⁴⁴⁾。そこで形成された道徳性は、天皇や国体に最終的權威を認めるものだったのである。

(4) 考察

第二期国定教科書は、その後の国際関係・国内思想の変化の反映によって修正され、第三期国定教科書へ至ったと考えられる。第三期国定修身教科書では、第二期の教科書に顕著であった家族主義や儒教主義的な内容の教材の多くが削除される一方で、社会道徳を説いた公民的教材が大幅に増加した。公民教材の充実、平和思想の主張さらに、社会性、国際性の強調が特徴として見られる。当時は第一次世界大戦後であり、日本は国際連盟に加盟するなど国際的な地位が向上していた。当時の国際状況の中で、日本も他国に劣らず近代的な国家であることを示すために、またその後の国を支えていくのにふさわしい人物を育てていくためにも、公民性や国際性を帯びた内容が増加したと考える。

しかしながら、国家や家族倫理を基本としていることは第二期と同様であった。第三期国定教科書の時代は大正デモクラシーの時期でもあり、さまざまな思想が流入していたため、国が国民の思想を改めて統一するために国民道徳の基調を受け継ぎ、これを軸のひとつとしていたのではないかと考える。第三期で増加した公民的教材の内容も「国のために」という印象が残るものが少なくなかった。さらに、第三項で扱った大正新教育による修身科教授の改造についても、教育界においては大きな変化だったに違いないが、あくまでそれらは方法の改革にとどまっており、国定教科書の内容を超えるようなものは今回見つけることはできなかった。新教育の流れが後に国によって弾圧されるようになったことを考えても、当時の修身教育の内容は、国の方針や都合によるところが大きかったといえる。

〔註〕

(1) 文部省『資料臨時教育会議』第1集、1979年、85頁。

(2) 同上、87頁。

(3) 同上、94頁。

(4) 同上、637頁。

(5) 同上、636頁。

(6) 近代デジタルライブラリー <http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/937637> (最終閲覧日 2015/2/5)

(7) 近代デジタルライブラリー <http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/937676> (最終閲覧日 2015/2/5)

- (8) 近代デジタルライブラリー <http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/937637> (最終閲覧日 2015/2/5)
- (9) 同上。
- (10) 同上。
- (11) 海後宗臣編『日本教科書大系 近代編 修身(三)』、635 頁。
- (12) 同上、636 頁。
- (13) 同上、637 頁。
- (14) 同上、637 頁。
- (15) 同上、194 頁。
- (16) 同上、204 頁。
- (17) 同上、205 頁。
- (18) 同上、206 頁。
- (19) 同上、207 頁。
- (20) 同上、200 頁。
- (21) 同上、638 頁。
- (22) 貝塚茂樹『文献資料集成 日本道德教育論争史』第 7 卷、日本図書センター、2013 年、669-671 頁。
- (23) 前掲、『日本教科書大系 近代編 修身(三)』、167 頁。
- (24) 同上、195 頁。
- (25) 同上、196 頁。
- (26) 及川平治『及川平治著作集 第 3 卷 分団式各科動的教育法』学術出版会、2012 年、344-346 頁を参照。
- (27) 同上、348 頁。
- (28) 同上、349 頁。
- (29) 『千葉師範附小・自由教育 2』(大久保利謙、海後宗臣編『近代教育資料叢書』資料編 6、宣文堂書店、1974 年)、44-51 頁。
- (30) 同上、85-91 頁。
- (31) 木下竹次『学習原論』世界教育学選集第六卷、明治図書出版、1972 年、43 頁。
- (32) 野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集(1)』黎明書房、1974 年、204 頁。
- (33) 同上、205-206 頁。
- (34) 同上、172 頁。
- (35) 同上、176 頁。
- (36) 同上、191 頁。
- (37) 同上。
- (38) 同上、192 頁。
- (39) 同上、193 頁。
- (40) 同上。
- (41) 生江義男編『教科教育百年史』建帛社、1985 年、476 頁。
- (42) 野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集(1)』黎明書房、1974 年、174 頁。
- (43) 同上、194 頁。
- (44) 前掲、『教科教育百年史』、476 頁。

(野中美里)

第四節 第四期国定教科書（昭和8年～）

（1）第四期国定教科書の時代背景

1931（昭和6）年の満州事変を契機として日本の教育は戦争の影響を直接に受けるようになり、1937（昭和12）年の日華事変（日中戦争）以降、その傾向はさらに強まっていた。すでに陸軍省は、1934（昭和9）年に陸軍パンフレットと通称される『国防の本義と其の強化の提唱』を發布し、国防教育の重要性を強調していたが、1935（昭和10）年8月に政府が発した「国体明徴ニ関スル件」では、「我が国体ハ天孫降臨ノ際下シ賜ヘル御神勅ニ依リ昭示セラルル所ニシテ、万世一系ノ天皇国ヲ統治シ給ヒ、宝祚ノ隆ハ天地ト与ニ窮ナシ」として、天皇による無限の歴史性を持つ忠実こそが国体であるとされた⁽¹⁾。

また、1938（昭和13）年の「国家総動員法」によって、政府が総力戦遂行のための人的・物的資源を統制し運用できるようになると、教育行政も政府の政策に従属していった。とりわけ、国民統合原理としての万世一系の皇室を核とする国体論では、皇国と皇国民の観念が強調される中で、国体に反すると認められる思想や宗教、文化や運動に対する弾圧は激しくなり、国民生活の広範な分野において総力戦体制の枠組みが形成されていった⁽²⁾。

総力戦体制下での教育を規定した基本的な特徴の一つは、昭和初期の大恐慌を底流とした、いわゆる「思想問題」の沈静化である。具体的にそれは、学問・思想・教育における自由の抑圧（異端の排除）として進められた。

学問・思想の分野における抑圧の象徴的なものは、1933（昭和8）年に京都帝国大学で起きた「瀧川事件」であり、思想弾圧の対象がマルクス主義ばかりでなく、自由主義にまで及んだことを示したものであった。さらに、「瀧川事件」から二年後の1935（昭和10）年には、東京帝国大学教授であった美濃部達吉の「天皇機関説」に対する弾圧が起こった。美濃部の「天皇機関説」とは、統治権は法人たる国家にあり、その最高機関として内閣をはじめとする他の機関からの輔弼を得ながら統治権を行使すると説いた学説であり、20年以上もの間、憲法理論の主流となっていたものであった⁽³⁾。

ところが内務省は、同年4月9日に美濃部の著書5冊を発禁し、翌10日には、松田文部大臣は、「苟モ国体ノ本義ニ疑念ヲ生シムルガ如キ言説ハ厳ニ之ヲ戒メ常ニ其ノ精華ノ発揚ヲ念トス」とする「国体明徴訓令」を出した。「国体明徴訓令」に基づき、各大学の憲法担当教授の著書・講義案・論文などが調査され、「天皇機関説」に基づいた憲法関係図書20点以上と約10種類の法学関係書に対する絶版が勧告された。「瀧川事件」と「天皇機関説」問題によって、日本の社会についての科学的な研究の道は閉ざされ、これ以後は「国体ノ本義」の理念を盾にした思想が強調され、学問の自由を守ろうとする動きも急速に力を失って行ったのである⁽⁴⁾。

（2）第四期国定教科書の編纂方針

第四期国定教科書編纂趣意書によって編纂の根本方針を見ると、「忠良ナル日本臣民タ

ルニ適切ナル道德ノ要旨ヲ授ケ（中略）殊ニ国体觀念ヲ明徴ナラシム」⁽⁵⁾と記されている。この方針によって修身教科書は、生徒が忠良な日本臣民としての道德を修められる内容のものに修正し、国体觀念を明徴にするという趣旨を示した教科書に改めることとなった。これは編集の基本方針において、従来の修身教科書編集の主旨と著しく異なるものを示している。これによって修身教科書の修正が進められたのであるから、修身教科書の内容は著しい改変をうけなければならなかった。この第四期の修正にあたっての教材の選択及び排列の一般方針については次のように述べてある。

今回ノ修正ニ当リテハ、児童ノ徳性ノ情的方面並ビニ意的方面ノ陶冶ニ一層重キヲ置キ、児童ノ経験ニ即シ、児童ノ心情ニ触ルコトニ特ニ意ヲ用ヒテ、教材ノ選択及び排列ヲナスコトトセリ。カクノ如ク本書ハ児童ノ生活ニ留意セルノミナラズ、我が国現代ノ社会生活ニツキテモ深く考慮セル所アリ。蓋シ現代生活ノ要求ハ、億兆一心ノ共同生活ヲ全ウスルニアリ。是ヲ以テ心得ヲ授ケ実践ヲ導クニ、共同生活觀念ヲ基調トスル点ニ意ヲ用ヒタリ⁽⁶⁾。

児童の心情や生活の重視を明らかにすると共に教材の現代的な取扱などが、すべて億兆一心の共同生活という満州事変後における国家の要請にもとづいてなされなければならないことを示している。

また従来児童用教科書は教師の説く話の要点を示すものとして編集されていたのを改め、児童用教科書を児童の愛好する書物となすことに努力し、感動を与える読物として作成することとしている。従って修身教科書であってもその文章は「独断的ニ陥ルコトナク、ナルベク啓発的ニ授クルヤウ工夫シ、児童ノ領解ト感激トヲ深カラシメ、且実行ノ意ヲ起サシムルヤウ記述」⁽⁷⁾する方針をとった。修正された教科書は、それまでの教科書とくらべて課の数が巻一で二課、巻二で一課増し、各巻二十七課とほとんど変りなかった。しかし頁数は二倍近いものとなって著しく拡充された、また今まで二年までであった掛図も全学年に設けられるなど、児童の感興を刺激して道德教育の効果をあげる方法を工夫している⁽⁸⁾。

（3）第四期国定教科書の特徴と具体的内容

外形上からの著しい変化は、表紙の墨色黒枠の暗いものから、うす青色に花模様をちらした教科書となった。また巻三のなかばまで初めて色刷りの挿絵が用いられるようになるなど、明るく親しみやすいものとなったのである。これによってほとんど同時に刊行された国語教科書と共に、積極的に児童の心理に副うことを目的として編集した教科書となった⁽⁹⁾。各課の題目は従来主として徳目がかかげられたのに対して「学校」「天長説」「先生」「友だち」「夏休」「お正月」など、生活にふれたやわらかい表現がとられるようになった。巻一の「親の恩」が「おとうさんおかあさん」と改題されたなどその例である。そのほか内容として命令・禁止の形をとる表現が改められた部分も少なくない。その排列も一層児童の生活上の関心を考慮し、季節や年中行事にそうものとなった。例話の扱いにつ

いては、古来の童話やイソップなどの寓話が用いられるようになっている。巻一の第六課「元氣よく」の金太郎、第二十二課「勉強」においてウサギがカメに追い越される絵が描いてあるなどが例である。こうした編集によって、第四期の修身教科書はきわめて情緒性の高い内容を持つものとなった⁽¹⁰⁾。

第四期国定修身教科書において、尋常科六ヶ年にわたって各課の主要な徳として説かれているものは延べ158である。このうち国家に対する徳は3割5分に近く、人間関係についての徳は3割、個人の徳は3割7分の割合をそれぞれ占めている。この構成を第三期の修身教科書と比較すれば、国家についての徳は増しているが、人間関係や個人は僅かであるがそれぞれに減少している。国家に対する徳の割合が全徳の3分の1を超えたことは、修身教科書の歴史においてはじめてのことである。これによって第四期の修身教科書が、いかに当時に於ける国家主義的要請によって編成されたものであるかを示している⁽¹¹⁾。

徳の分野を更に細かく見ると天皇・国体に関する徳は、忠君愛国を全面的に打出した第二期よりも多くなっている。国民の義務に関する徳も公民教材に重きをおいた第一期・第三期よりも多くなって、いずれもこれまでにない高い割合に達している。人間関係についての徳は全体として縮小されたが、そのなかにおいて家族関係についての徳はかえって増強され、天皇や国体と同じく、家族倫理強調の第二期と共に最も高い比率を示している。これとは逆に特定の対人関係における徳と人間関係一般に関する徳は大幅に減少している。ことに人間関係一般についての徳は第一期の半となっている。これらを通観して天皇や国体についての課が倍増し、人間関係一般についての徳が半減したということで、全般の傾向を判断することができる⁽¹²⁾。

まず、大幅に増加した国家に関する徳の内、祖先崇拜や国家家族観を説いた巻六第五課の「祖先と家」を見てみる。

第五課 祖先と家

我等はかやうに深い祖先の恩を受けて生活しているのです。此の恩を感謝し、祖先をあがめ尊び、家の繁栄をはかるのは、自然の情であり、又我が国古来の美風であります。昔大伴家持は、劍太刀いよゝとぐべしいにしへゆ さやけく負ひし来にし其の名ぞと言つて一族をさとしました。この歌は、「わが大友氏は、昔から大君につかえ、忠義の誉れ高い家である。劍や太刀をよく磨き、忠義に励んで、ますます家の名を上げていかなければいけない」という意味です⁽¹³⁾。

前の修身書では「人の道」とあったのが、「我が国古来の美風」に変わり、さらにこれを忠君愛国と結びつけている。

この文章を二年生の時に、

テンオウヘイカ ハ、ワガ 大日本テイコクヲ オヲサメ ニナル、タットイ オ
ンカタ デ アラセラレマス。

テンノウヘイカ ハ、ツネ ニ、シンミン ヲ、子 ノ ヤウ ニ オイツクシミ
ニナッテイラッシャイマス。

私たち ガ、大日本テイコク ノ シンミント 生マレテ、 カヤウ ニアリガタ
イオンカタ ヲ イタダイテ イル コトハ、 コノ 上 モナイ シアハセ デ
ゴザイマス⁽¹⁴⁾。

と学んできた子どもたちには、天皇陛下に仕え、忠義に励むという点がより大きな影響を
与えたことだろう。このようにこの修身書の内容は、国体の思想によって国民道徳を統一
し、歴史的に「臣民の道」を体系化しようとしているといえる⁽¹⁴⁾。

一方、第四期国定教科書の中で、一見国体主義を煽る内容ではない課の中に国体護持、
軍国主義などの思想が垣間みられるのか、尋常小学修身書 卷六の二十四課「教育」を例
に見てみる。

第二十四課 教育

我等が学校にはいつて、もう六年になります。入学した頃は、まだ幼くて、もの
道理もわかりませんでした。それが今では日常必要な知識や技能も進み、国民として
行ふべき道も一通りわかるやうになりました。我等がこれまでになることが出来たの
は、教育を受けたおかげです。

(中略)

我等は尋常小学校を卒業して後も、高等小学校や青年学校などに入り、或は他の学
校に進んで、十分に教育を受け、又自ら身体の発達をはかり自学自修につとめ、忠良
な臣民となつて国家の繁栄をはかるやうにつとめませう⁽¹⁶⁾。

一見一般的な個人に対する道徳で、国家主義的要素は含んでいないように受け取れるが、
第三期国定教科書とは微妙に表現が異なっている部分がある。例えば、「我等が善良有為
でよく務を果たせば、我等はすなはちよい日本人であるのです。我が国民の一人一人が皆
かやうな人であれば、国は盛になります」⁽¹⁷⁾ や、結びの「善良有為の人となるやうにつ
とめませう」⁽¹⁸⁾ などの文言がそれである。さらに、第四期国定教科書卷六教師用の中
では、目的には「尋常小学校の卒業に当つて、教育の大切なことを知らせ、一層心身を練り、
智徳を磨いて忠良な皇國民たらんと心掛けさせるのを、本課の目的とする」⁽¹⁹⁾ とあり、
教授要領では以下のように記されている。

学年の進むにつれて次第に身体も発達し、知識・技能も進み、忠良な臣民としての
基礎を養ふことが出来ました。これは全く教育を受けたおかげであつて、実に昭代の
余沢に感謝すべきであります。

(中略)

明治天皇は夙に教育に大御心を注がせられ、明治の初既に諸種の学校を立てさせら
れましたが、同五年には「自今以後一般の人民必ず邑に不学の戸なく家に不学の人な

からしめん事を期す」と仰せ出されて、学制を頒布せしめ給ひ、其の後次第に多くの学校を設けて教育の道をお開きになりました。

(中略)

我等はこれまで受けた教育を基礎として一生修養を続け、忠良な皇国民となつて国運の発展を図らなければなりません。我が国の教育は、我が尊い国体に淵源し、忠良な臣民を育成することを其の本旨としています⁽²⁰⁾。

以上に見てきたように、第三期と微妙に異なる表現(「善良有為な人」から「忠良な臣民」)が実は本質的な差異となっていた。そしてこの第四期修身教科書の教授要領によって、一見個人の道徳を説く課においても、極めて国家主義的色彩の強い授業が行われていたことがわかる。

また、軍国主義的要請を強く受けた課について見てみる。

第十六課 国交

(前略) 国と国とが親しく交り互に助け合つて行くことは、世界の平和、人類の幸福をはかるのに必要なことです。(中略) 欧州大戦の終にパリで平和会議が開かれた時、我が国もこれに参加しました。此の会議で平和条約が結ばれ、此の条約の一部として国際連盟規約が出来ました。大正九年に連盟が成立した時、大正天皇は詔書を下し賜はつて、連盟平和の実を挙げ、我が国力を養つて時世の進運に伴なふやうに勉めよと、国民におさとしになりました。天皇陛下はかねて国際平和に大御心をお用ひになり、(中略) 我が国は、世界の平和を勧め文明の発達をはかることを、国交の方針として居ります。(中略) 満州國の成立した時、東亜の平和を保つ方法について連盟と意見を異にしたために、昭和八年遂に連盟を離れることになりました。其の時、天皇陛下は詔書を下し賜はり、其の中に、我が国の信ずるところに従つて、国際平和を確立しようと仰せられてあります。国際平和を確立するには、我が国としては、先づ東亜の安定を保つことが大切です。(中略) かやうにして始めて世界の平和を確立することが出来るのです⁽²¹⁾。(後略)

ここで述べている世界平和は、天皇が国民に下し賜ったものとしてとらえられている。さらに、国際平和のためには東亜の安定が必要として満州国建国と国際連盟の脱退を正当化している。

第二十一課 国運の発展

(前略) 外國も我が実力をみとめたので、こゝに始めて我が国は条約改正の目的を達し、外國と対等に交際することとなりました。それから我が国の国交上の地位が国力の進展と共に次第に高まり、東亜に於ける独自の立場から世界の平和をはかつて行くことになりました⁽²²⁾。(後略)

東アジアで独自の立場で世界平和を図るとして、平和とは逆に戦争への道を進んでしまう日本の危うさが感じられる。

第二十二課 国運の発展（つづき）

（前略）世界の列強は各特色ある文化を成し、かつ一そう国力の進展につとめています。我が国も此の大勢に後れぬやうに益々国運を發展させ、これらの国々と共に、世界の平和を進め文明の進歩をはかりたいものです⁽²³⁾。（後略）

日本は世界列強に遅れないように發展し、列強諸国との平和を進めると明言している。

国際平和、人類の幸福は、人類普遍の命題であり、今日では戦争、紛争とは対局の言葉、人命を尊ぶ人道主義の大前提になる考え方であることは疑いようもない。しかし、第四期国定教科書では、国際平和は天皇が国民に下し賜ったもの、天皇が国民の進むべき道を示したこと、列強諸国との国際平和をはかることがはっきりと書かれ、国民道徳の流れの中の忠孝一本を根底に含んだ、「国家神道」の考え方が貫かれている。

（4）考察

昭和初期、第一次大戦後の経済恐慌、労働運動の中で、法的規制や学生思想善導政策の強化、教員赤化事件などがあり、やがて満州事変が勃発する。こうした時代の趨勢による準戦時体制に対応した道徳教育への要請は、当然、大正デモクラシーのもとで編纂された修身教科書の改訂を促し、第四期国定教科書へ至ったと考えられる。第三期の修身教科書と比較すれば、国家についての道徳は増しているが、人間関係や個人についての道徳は僅かであるがそれぞれに減少している。さらに、一見天皇や国体に関する道徳とは関係のない内容の課においても、教師用の教科書を見ると国家主義的思想に基づく教育が施されるようになっていくことが見受けられ、ほとんどの課に渡って共通して国家主義的な軍国主義的思想が強く反映されていた。また、草花模様入りの薄青色の表紙で、ページ数は前の修身書に比べて全体として非常に増加した。低学年は色刷りとなり、児童の心理を重んじ、児童に感動を起こさせ、興味をさそうように編集されている。こうした大正新教育の児童文学の影響が、当時の第三期国定教科書ではなくこの第四期国定教科書に強く見られる。軍国主義的内容を児童に浸透しやすいような教育方法によって教える工夫がされているのである。

つまり、教育方法上からみれば、新教育思想のあらわれがあるとともに、内容上は満州事変後の「日本精神」が反映されており、教育方法上の新教育と国民道徳における忠孝一本、祖先崇拜、国家家族観を結合しようとしているとみることができると考える。その中で従来散発的であった国家主義的あるいは家族主義的な道徳を統一し、「国体の明徴」の思想に基づき、「臣民の道」を体系化しようとし、「肇国の精神」に結びつけることで、「神国日本」の思想が強く示された、軍国主義的な修身教育になったといえる。

〔註〕

- (1) 貝塚茂樹『文献資料集成 日本道德教育論争史』第十卷、株式会社日本図書センター、2013年、6頁。
- (2) 同上、7頁。
- (3) 同上、8頁。
- (4) 同上、8頁。
- (5) 近代デジタルライブラリー『尋常小学修身書 卷六 編纂趣意書』東京書籍、1939年、1頁。
(<http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1462630>)
- (6) 同上、2頁。
- (7) 同上、6頁。
- (8) 海後宗臣編『日本教科書大系近代編 第三卷 修身 (三)』講談社、1962年、641頁。
- (9) 同上、639頁。
- (10) 同上、640頁。
- (11) 同上、641頁。
- (12) 同上、642頁。
- (13) 前掲『日本教科書大系近代編 第三卷 修身 (三)』、377頁。
- (14) 同上、365頁。
- (15) 海後宗臣・仲新・寺崎昌男『教科書でみる近現代日本の教育』東京書籍、1999年、155頁。
- (16) 前掲『日本教科書大系近代編 第三卷 修身 (三)』、355-356頁。
- (17) 同上、209頁。
- (18) 同上、210頁。
- (19) 近代デジタルライブラリー『尋常小学修身書 卷六 教師用』文部省、1938-1939年、214頁。
(<http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1278051>)
- (20) 同上、214-217頁。
- (21) 近代デジタルライブラリー『尋常小学修身書 卷六 児童用』文部省、1939年、71-76頁。
(<http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1278050>)
- (22) 同上、98-102頁。
- (23) 同上、102-110頁。

(石川知里)

第五節 第五期国定教科書（昭和 16 年～）

（1）学校制度の改革

1937（昭和 12）年に設けられた教育審議会は、日中戦争のもとで学校制度全般にわたってどのように改革するか、その方針を審議して、大綱を答申したが、その多くは教育目的および教育内容の改革についてであった。しかし、小学校に関する答申では、学校制度の改革についても提案された。そのなかで特に注目されるのは、「小学校」という明治初年以来の名称を改めて、「国民学校」としたことである。この名称変更は、日中戦争のさなかであり、またこの制度を実施した 1941（昭和 16）年 4 月は、まもなく太平洋戦争が起こる前夜ともいべき時期であった。それゆえ国民学校という名称を用いたことは、この名のもとに名実ともに皇国民教育の非常事態体制をつくる出発点にしようとする意味もっていたのである⁽¹⁾。

国民学校制度による初等教育は、前述のように 1941（昭和 16）年 4 月から実施されたが、その企画は、早くから教育審議会の答申によって明らかにされていた。制度としては尋常小学校、高等小学校を改めて、国民学校を初等科と高等科とに分けることとした。その場合、修業年限はこれまでと同様に 6 年と 2 年を合わせた 8 年の制度となっていた。さらにこの改革で義務教育の年限を延長し、高等科までの 8 年を義務制にすると規定された。しかし、これはまもなく戦争激化の非常事態に入ったため、実施を延期したまま終戦となった。したがって義務教育の年限を 8 か年に延長することは、国民学校令の条文に掲げられただけにとどまったのである。

また、「国民学校令」は制度を改めたばかりでなく、教育の内容や方法を教学の根本である皇国精神をもって編成し直したものであった。このような改革の基本方針は中等学校以上にまで及んだが、当時は国民学校の教育の改造に主力がそそがれた。まず「国民学校令」は、50 年あまりにわたって動かなかった小学校令第 1 条を改めて、まったく新しい目標を掲げた。その第 1 条には「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ、国民ノ基礎的鍊成ヲ為スヲ以テ目的トス」⁽²⁾と定められている。この「皇国の道」というのは、教育勅語に示された国体の精華と臣民の守るべき道の全体をさすとされ、端的にいえば皇運扶翼の道であると解説されている⁽³⁾。したがって教育全般にわたって皇国の道を修練させることをめざして教育が行われることになった。

この目的の規定にもとづいて国民学校における教育の実践が展開されることになった。第 1 条にいう初等普通教育とは、国民学校の内容を示したもので、「基礎的鍊成」とはその方法を示すものとみられていた。こうした方針に改められたので、この目標に沿うようにこれまでの小学校の教科の再編成が行われることになった。その場合の国民の基礎的鍊成の内容はつぎの 5 つに大別されると考えられた⁽⁴⁾。すなわち、①国民精神を体認し、国体に対する確固とした信念をもち、皇国の使命に対する自覚をもたせる教科として、国民科（修身・国語・国史・地理）。②透徹した理知的能力をもち、合理創造の精神を体得し、もって国運の進展に貢献する教科として、理数科（理科・数学）。③闊達剛健な心身

と献身奉公の実践力をもつための教科として、体練科（体操・武道）。④高雅な情操と芸術的技能的な表現力を持ち、国民生活を充実させる力をもつための教科として、芸能科（音楽・習字・図画・工作・裁縫・家事）。⑤産業の国家的意義を明らかにし、勤労を愛好し、職業報国の実践力をもつための教科として、実業科（農業・工業・商業・水産）。これら5つの教科を設ける方針をとった。このうち実業科は高等科で課せられるものとし、家事は高等科女子のための科目として設けられた。

国民学校では、教科と科目が2段階に構成されたのであるが、分節はすべて有機的になっていなければならないとされた。そしてすべての教科を皇国民を錬成するという目的に帰一させるというのが改正の趣旨であった。これは国民学校の制度企画した人たちの考えであって、この制度では教育の内容を上から再編成したものであると説明されたが、これに対して、一般にはこれまでの科目をいくつかの教科に単にまとめたにすぎないとの批判もなされていた⁽⁵⁾。教科書も一部を除いて科目別につくられ、これまでとだいたい同様であった。すなわち、国民科の教科書というような統合された教科書がつけられたわけではなく、授業もまた原則として小分節である科目によって行われていた。ただこのような内容を、皇国の道にもとづいた教育として、戦時下の体制に再編し、皇国精神をもって貫くように要請したところに特質があった⁽⁶⁾。

（2）第五期国定修身教科書の特徴

教育が戦時体制に組み込まれていく状況は、修身教科書の内容にも大きな影響を及ぼした。修身は、「国民学校令施行規則」において、「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的使命ヲ自覚セシムルモノトス」⁽⁷⁾とされ、皇国の「道義的的使命」を持つ教科として明確に位置づけられた。

こうしたなかで 1941（昭和 16）年に改訂された第五期国定修身教科書は、第四期国定修身教科書の「国体」を強調する内容がさらに顕著となった。また軍国主義的で超国家主義的傾向が強められることで、戦争協力の要請に応えた内容となった。教科書には随所に戦争の挿絵や写真が挿入され、戦争教材や神国観念を強調した教材が掲載された。

このほか、第五期国定修身教科書では、①祭祀の意義を明らかにして、敬神の念を涵養すること、②政治・経済及び国防が国体に淵源することを理解させ、立憲政治の精神、産業と経済との国家的意義ならびに国防の本義を明らかにして、遵法・奉仕の精神を涵養すること、③女兒に対する婦徳の涵養、④礼法及び公衆道徳の指導、⑤家庭と連携した善良な習慣の形成などが特に強調された⁽⁸⁾。

また、文部省は、1935（昭和 10）年に文部次官通牒「学校ニ於ケル宗教的情操ノ涵養ニ関スル件」を出している。これは、1899（明治 32）年の文部省訓令第 12 号の趣旨を踏まえた上で、「人格ノ陶冶ニ資スル為学校教育ヲ通ジテ宗教的情操ノ涵養ヲ図ルハ極メテ必要ナリ但シ学校教育ハ固ヨリ教育勅語ヲ中心トシテ行ハルベキモノナルガ故ニ之ト矛盾スルガ如キ内容及方法ヲ以テ宗教的情操ヲ涵養スルガ如キコトアルベカラズ」⁽⁹⁾とする公式見解を公表したものであった。

これによって、あくまでも教育勅語に基づくという条件の下ではあるが、公立学校にお

いても宗教的情操教育が可能となった。しかし、戦局が緊迫するなかで、宗教的情操に関わる教育実践が実際に行われる余裕はなかった。したがって、この文部次官通牒は、児童・生徒が戦勝祈願のために神社参拝することを矛盾なく正当化する根拠として作用する側面が強かった。

(3) 第五期国定修身教科書の内容

国民科修身の教科書は皇国民思想を形成するために、特に重要な任務を果たさなければならなかった。これは従前の修身教科書の修正ということではなく、全く新しい戦時教材の構想を立てて編集を進めることとなった。このようにして国民科修身の教科書は急速に製作され、1941（昭和 16）年 3 月「国民学校令」の公布、4 月からの施行に際し初等科 1 学年用『ヨイコドモ』上・2 学年用『ヨイコドモ』下が発行された。翌 17 年度からは 3・4 学年用として『初等科修身』一および二が、18 年度からは 5・6 学年用『初等科修身』三および四が刊行された。引き続き昭和 19 年に『高等科修身』一および二が、男子用女子用共に編集は完了し刊行が用意されたが、1945（昭和 20）年 8 月の終戦を迎える時期となったためほとんど使用されるに至らなかった。こうした戦時下において第五期国定修身教科書が異色のある戦時教材書として成立したのである。

この新しい修身教科書はセピア色の表紙であり、特に低学年用は『ヨイコドモ』と名づけられ、「モンブシヤウ」の文字までカナ横書きで、そこに描かれた動物や字体も児童向きに配慮されている。国民学校初等科 6 ヶ年の教科書を見て総頁数は前期とほとんど変化はないが、第四期までほぼ 27 課を標準としていた各学年の課の数が、20 課編成となった。たとえば第 6 学年用についてみれば 1 課平均 6.2 頁を費やしており、最初の国定教科書の同学年用が平均 1.4 頁であったのと比較すれば約 4 倍半という増頁が見られる。

また、従来各学年の最終課は「よい日本人」という題のもとに徳目の総括が機械的に行われており、第 6 学年は最終 3 課にわたって教育勅語の解義が行われていたが、この期の修身書ではその総括がなくなり、教育に関する勅語の解義には、第 6 学年用『初等科修身』四の第 1 課「大御心の奉体」があげられている。以下はその一部を抜粋したものである。

明治二十三年十月三十日、明治天皇は、皇国臣民の守らなければならない道の大本をおしめしになるため、教育に関する勅語をたまはりました。

勅語のはじめには、

朕惟フニ我ガ皇祖皇宗国ヲ肇ムルコト宏遠ニ徳ヲ樹ツルコト深厚ナリ我ガ臣民克ク忠ニ克ク孝ニ億兆心ヲ一ニシテ世々厥ノ美ヲ濟セルハ此レ我カ国体ノ精華ニシテ教育ノ淵源亦実ニ此ニ存ス

と、仰せられてあります。

ここには、わが皇室の御祖先のかたがたが、国をおはじめになるにあたって、皇祖の神勅を奉体され、規模まことに広大で、いつまでも動かないやうになされたこと、更に御徳をお積みになり、臣民をおいつくしみになつたことをおのべになつてゐます。また、皇国の臣民も忠と孝との大道を守り、すべてのものが心をあはせて、御代御代

の天皇におつかへ申しあげて来たことをおしめしになつてゐます。

かうして、まづわが国がらのうるはしいところを明らかにし、教育のもとづかなければならない点をおさとしあそばされたのであります。…（中略）…

私たちは、日夜この勅語を奉体して、大御心にそひたてまつるやうにつとめなければなりません⁽¹⁰⁾。

文章について見れば、この期においては実名人物とわずかの例外をのぞき、すべて「私」「私たち」という第一人称をもって語られ、上からの命令形の形を捨てて自己内面の表白にしてあるか、あるいは道徳を普遍の真理として現在形として述べてあるものが多い。「ます」調あるいは「ある」調と、課の内容に応じた格調の文体による文学的、詩的な表現は、情緒的に戦時思想の注入の効果を高めている⁽¹¹⁾。これらはいずれも、第四期までに進められてきた教科書を、児童自身のものとして意識させる努力が、新編成の教科書にあたって特に強く進められたものといわなければならない。

編纂の根本方針は、国民学校の目的である「皇国ノ道ニ則リテ」「国民ノ基礎的錬成ヲ為ス」ことにおかれ、直接的には国民学校令施行規則第3条に規定されている「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」との国民科修身の目的によるものであった。第四期の編纂方針にあった「忠良ナル日本臣民タルニ適切ナル道徳」はここに「国民道徳」と表現されている。教師用書によれば、それは「いわゆる社会道徳・個人道徳というやうなものをすべて含めた」もので、「孝も友も和も信も恭儉も博愛も、その朝宗するところは忠であり」、個人も家庭も一切は国家のなかに埋没して「天壤無窮の皇運を扶翼」すべき「皇国の道に帰一」するのが国民道徳であると説かれている。さらにまた第四期において「殊ニ国体觀念ヲ明徴ナラシム」とつけ加えられてあったのに対し、ここでは「皇国ノ道義的使命ヲ自覚セシムル」ことが、修身の最終目標とされているのである。これは国体の尊厳を明らかにするということにとどまらず「八紘為宇」の思想の実践者たらしめることが第一義となったことを示している。こうした目的によって編纂された教科書が、すでに「修身」という個人の徳性涵養を目指す本来の名をはなれて、国家主義精神の聖典にもあたる性格を与えられるようになることは当然であった。ことに『初等科修身』一より後は、太平洋戦争突入という事態のなかにおいて編纂されたものであって、いわゆる戦時教材として意識されており、たとえば『高等科修身』一は女子用でさえ巻頭に「天壤無窮ノ神勅」「軍人ニ賜ハリタル勅諭」「教育ニ関スル勅語」および「米国及英国ニ対スル宣戦ノ詔書」がすべて掲げられているなど、戦時下の様相を各巻に見ることができる⁽¹²⁾。

この第五期国定修身教科書において、初等科6ヶ年にわたって各課の主要な道徳として説かれているものは122であるが、このうち国家に対する道徳は5割4分、人間関係における道徳は1割5分、個人の道徳は約3割の割合をそれぞれ占めている。この比率を第四期の教科書と比較すれば、国家に対する道徳が2割増加し、人間関係についての道徳が1割5分、個人の道徳が5分それぞれ減少している。国家に対する道徳が全体の過半を占めたことは、もちろん修身教科書の歴史を通じて初めてのことであり、逆にまた、人間関係

についての道徳の比率が1割5分に過ぎなくなっただけでなく、比較的変動の少ない個人の道徳も、国定修身書の歴史について見て初めて3分の1を割った。この期の修身教科書が、いかに異常な超国家主義的要求によって編成されたものであるかを示しているといえよう。

いま各分野のなかに入って細かく見れば、戦時教材としての特徴は一層明確となる。すなわち国家に対する道徳の大部分は天皇と国体に関する内容で占められ、これだけで4割3分に達しており、最初の国定修身書が1割に過ぎなかったのと比べると4倍以上に増加している。これに対して国民の義務に関する内容は1割余に減少し、第三期・第四期に強化された公民的教材が、再び第二期に近いまでに減少している。人間関係についての道徳のうち家族関係の道徳を見れば、全数のわずか4分に過ぎなくなっている。国定以前つねに2割以上の比重をもち、国定以後も人間関係全体の度重なる削減にもかかわらず、かえって相対的に強化されてきていた家族倫理が、ここに至って第四期の3分の1にまで減少した。明治以来忠孝を軸に強化されてきた国民道徳が今や忠の一本にしばられたことを示している。孝を中心とする家族倫理は『初等科修身』全巻を通じて巻四に「私たちの家」の一課が設けられているに過ぎない。以下はその一部を抜粋したものである。

私たちの家では、父は一家の長として仕事にはげみ、母は一家の主婦として父を助けて家事にあたり、ともに一家の繁栄をはかつてゐます。

父母の前は祖父母、祖父母の前は曾祖父母と、私たちの家は、先祖の人々が代々守り続けて来たものであります。先祖の人々が家の繁栄をはかった心持は、父母と少しも変わりありません。

私たちは、このやうに深い先祖の恩を受けて生活してゐるものです。したがつてこの恩を感謝して、先祖をあがめ尊び、家の繁栄をはかることは、自然の人情であり、またわが国古来の美風であります。…（中略）…

このやうに一人のおこなひのよしわるしは、ただちに一家一門の幸不幸となり、先祖の人の名にもかかはるのであります。それゆゑ、一家の人々は、みんな心をあはせて家の名誉と繁栄のために力をつくし、先祖に対してはよい子孫となり、子孫に対しては、またりつばな先祖となるやうに、絶えず心がけなければなりません⁽¹³⁾。

また、主従・長幼・師弟・交友など特定の対人関係における道徳が同じく5分に過ぎなくなっただけでなく、すでにこの期の修身が常時の倫理ではなくなっていることを示している。飛躍的に増強された国家に対する道徳のなかで最も多いのは、挙国一致して「国運の発展に協力」することを説く課である。このことについては第四期では5・6年に2課ずつ置かれているのみで、例話も神話のほかは河野通有・井芹秀重の2人に過ぎなかった。第五期の教科書では各学年にかなりの数をもって説かれ、合計25の課が設けられている。『初等科修身』四では、野村望東尼・杉百合之助・吉田松陰らが挙げられている。この項目で注意されるのは、従来忠義あるいは忠君という徳目として説かれていた内容が、永遠の歴史を担う国運の発展という「大御業」を前提としていること、更に児童の脳裏に焼きつい

ているなまなましいニュース性をもった軍人を取りあげ、当時の戦記が材料となっていることである。また6年の第19課「戦勝祝賀の日」、第20課「新しい世界」などは、戦争目的と戦争行為を美化し、この日にめぐりあった「民草の感激」を強めるための教材となっている。以下はそれぞれの一部を抜粋したものである。

難攻不落をほこつてゐたのも、きのふの夢と消えて、皇軍は、昭和十七年二月八日、ジョホール水道を突破し、大激戦ののち、一五日には、敵将以下七万の大軍を無条件で降伏させました。シンガポール要塞は、みごとに陥落したのであります。

太平洋とインド洋をつなぐ関門として、大東亜海の守りを固め、昭南島が新しく生まれました。ここは、今やわが大日本が皇道を明らかにする政治上、軍事上、また経済上のきはめて大切な拠点となつたのであります。爆撃機の轟音もまったく絶えて、マライ人も、インド人も、支那人も、ほがらに大東亜の建設のために働いてゐます。…（中略）…

大東亜に新しい夜明けの光がさしたこのよい日、わが皇室の、喜びを民草とともにわかちになつたありがたさ、かたじけなさ。広場に拝した民草の感激はいふまでもなく、私たちもまた、赤心奉公の忠誠を誓つて、いつの世までもこの光栄の日を忘れることができないのであります⁽¹⁴⁾。

昭和一六年一二月八日、大東亜戦争の勃発以来、明かるい大きな希望がわき起つて来ました。昭和の聖代に生まれて、今までの歴史にない大きな事業をなしとげるほこりが感じられて、たくましい力がもりあがつたのであります。

わが日本と志を同じくするドイツ、イタリア両国もまた新しい欧州をつくらうとして、地中海に、アフリカに、大西洋に、米英に対する戦をくりひろげ、またソ連とも戦つてゐます。世界をわがものにしようといふ野心によつてつくられた古い世界が、しだいにくづれ落ち始めたのであります。

かうして、私たちの目には、喜びにみちみちた希望の朝がおとづれました。いろいろの国家が、ともにさかえる正しい新しい世界は、やがて築きあげられるにちがひありません。…（中略）…

身命をなげうつて、皇国のために奮闘努力しようとするこのををしきこそ、いちばん大切なものであります。

私たちは清く、明かるく、公明正大でなければなりません。男は、正しくたくましく、女は、すなほで強くあつてこそ、日本の国はいよいよさかえて行くことができるのであります。

日々の心がまへが、そのまま大きくなつての心がまへとなります。このやうな心がまへで進む時、新しい世界は私たちの手でできあがるのであります。私たちこそ、といふ意気ごみを以てのぞむとき、大東亜の建設はみごとになしとげられ、正しい世界が開けて来ます。

今、はつきりと私たちの果さなければならぬ使命についてわきまへ、それを果す

ことのできる日本人となるやうつとめませう⁽¹⁵⁾。

こうした皇国の使命を基礎づける国体観念は氏神や祝祭日を通して低学年から享受されている。すなわち『ヨイコドモ』上の「テンチャウセツ」「シンネン」、下の「ウチガミサマ」「サイケイレイ（天長節）」「メイヂセツ」「キゲン節」「日本ノ国」、『初等科修身』一の「み国のはじめ」「大神のお使」、二の「日本は神の国」などにみられるのがそれである。これらは同時に「バンザイ」「兵タイサンへ」「日の丸の旗」などの軍国的教材と結びついて『初等科修身』三の「よもの海」「昔から今まで」などの超国家主義による戦争讃美となっているのである。こうして神国日本・現人神天皇の強調と共に、『初等科修身』一の「小子部のすがる」のように、天皇とこどもとの間の親近感を物語風に描いた課も用意して紋切り型に聖徳仁慈を説く以上に、内面的な教化をはかっていることも見逃すことはできない。

人間関係における道徳が主要な徳として説かれる割合が非常に少なくなったことについてはさきに記したが、家族関係の道徳について見れば、「親子」についてはわずかに3例、「兄弟」については1例を残すだけとなった。しかも両者とも『ヨイコドモ』上において取り扱われ、そのほかではあまりふれられていない。第四期にはほとんど各学年にわたって説かれていたことと比較して非常な差が見られよう。家族以外では「長幼」「主従」はなくなり、「師弟」2・「交友」1・「近隣」2を残すのみである。人間関係一般については「人を助ける」ことを説く4例と「礼儀」についての2例以外は全部削除された。そしてすべての人間関係についての道徳教材の半数近くは1学年に出てしまうため、3学年などではほとんどふれられていない。家族についての教材は3・4・5学年にわたってこれを主とした課が置かれていないのである。『ヨイコドモ』下の「ヲジサントヲバサン」が「親族」の和を主題にしつつ満州を登場させ挿絵にもそれをあらわすなど、時局性を重んじたものが多い。「近隣」の助け合いを説くもので、関東大震災の時に町民が一致協力した『初等科修身』二の「焼けなかった町」の話も、空襲に備えるという実感をともなっている。同巻の「宮古島の人々」は、第三期まであった水夫虎吉がアメリカ商船に助けられた話の裏返しともいえるべきもので、助けられた日本人が助ける立場に、外国船がアメリカからドイツに移るなど、博愛精神の復活も国際関係を忠実に反映している。

個人の道徳を主とする課も大幅に減少したが、その結果「進取の気象」「立志」「儉約」「規律」「整頓」「迷信のいましめ」などを説くものは消滅した。反対に新設または増設されたものに「職責の全う」「不屈の精神」「きびしいしつけ」「消火の知識」「言葉づかい」などに関するものがある。これらはすべて時局の要請あるいは皇国精神の振興などにつながるものであって、その他第四期と同様の道徳を受け継いだものも例話や説き方に著しい変更が見られる。たとえば「学問・知識・工夫」を説く『初等科修身』二の「雅澄の研究」「くるめがすり」「工夫する少年」なども教師用書に、「学問はその究極を国体に見出だすとともに、また皇運扶翼といふことを以てその任務とし」「すべてこれ皇運を扶翼し奉る臣民の道」とあるように、例外なく「悠久の大義に生きる」心身の錬成を志向しているのである⁽¹⁶⁾。

『初等科修身』四 目録

- 一 大御心の奉体 二 私たちの家 三 青少年学徒の御親閲 四 父と子
五 師につかへる 六 松下村塾 七 野村望東尼 八 国民皆兵
九 伊能忠敬 十 岩谷九十老 十一 松阪の一夜 十二 納税
十三 ダバオ開拓の父 十四 大嘗祭の御儀 十五 高田屋嘉兵衛 十六 日本刀
十七 鉄眼の一切経 十八 帝国憲法 十九 戦勝祝賀の日 二十 新しい世界

(4) 考察

以上のことから、第五期修身教科書は「皇国ノ道義的使命」たる戦争遂行という国家目的を大前提とし、そこから演繹的に導かれた国民道徳を、少国民錬成のために最も効果のある教材に編成しようとして周到に用意したものであった。その意味でこの国民学校修身教科書は、戦時教材を美事な作品として編成しているが、それは観念的な歴史偏重の精神主義によって創作されたもので、戦意高揚のための特殊な非常時教科書として今日に残されているのである。

「修身」という単語を聞いて真っ先に思い出されるのが、本節で扱った第五期国定教科書であることは想像に難くない。そのため、道徳教育それ自体に危機感を抱く人がいることは避けることのできない定めであろう。だが、本章で見てきたように「修身」で教えられる内容というのは、教科書の国定以後も、時代を経るごとに大なり小なり変わってきたのである。だからこそ、本章における分析は、これからの道徳教育の教科化に示唆を与えるものとなり得るに違いない。

〔註〕

- (1) 海後宗臣他『教科書でみる近現代日本の教育』東京書籍、1999年、160頁。
(2) 石川謙『近代日本教育制度史料』第二巻、大日本雄弁会講談社、1956年、219頁。
(3) 文部省普通学務局編『国民学校制度ニ関スル解説』のなかで解説されている。
(4) 前掲『教科書でみる近現代日本の教育』、164頁。
(5) 同上、165頁。
(6) 同上、165頁。
(7) 前掲『近代日本教育制度史料』第二巻、230頁。
(8) 貝塚茂樹『道徳教育の教科書』学術出版会、2009年、37-38頁。
(9) 前掲『近代日本教育制度史料』第六巻、367頁。
(10) 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、462-464頁。
(11) 同上、503頁。
(12) 同上、644-645頁。
(13) 同上、464-465頁。
(14) 同上、490-491頁。

(15) 同上、491-493 頁。

(16) 同上、648 頁。

(秋草秀伸)

第四章 誰が「修身」を教えたのか

本章では、初等教育において修身を教える役割を担っていた人物について、明治末から大正期に焦点を当てて言及していく。

(1) 校長による修身教授

初等教育における修身の授業は他教科と同じく原則学級担任が担当することとされていた。しかし、1913（大正 2）年における加藤末吉の「修身の受持について」⁽¹⁾内の以下の言説から、この時期においては修身の授業を各学級担任が担当するのではなく、校長が担当する学校が多く存在していたことがわかる。

自分はこれまで多数の参観人に接するとき、修身科は誰れが受持つかといふ問を發して見ると、小さい学校の職員の答には校長が受持つて居るといふのが多くて、大きな学校になると、上級の修身は校長が受持つが、下級のは部下の担任が受持つて居ると答ふるものが多い⁽²⁾。

また、沢正の『学級経営案』⁽³⁾内の以下の言説においても当時初等教育における修身科を校長が担当することが一般的であった様子がうかがえる。

校長の修身科全校受持制の如きも此の点より考へて頗る遺憾のこととせざるを得ぬ。全校各学級の修身教授を悉く校長に於いて受持つて居る学校がある。少しく学級数の多い所になると、全校にわたらないが、其の大なる一部を受持つことを往々にして見る⁽⁴⁾。

更に、石井朝太郎が 1924（大正 14）年に小学校卒業生を対象に修身教授の参考にするために無記名で調査を行った「小樂校に於いて修身が好きであつた人、きらひであつた人及其理由」⁽⁵⁾においても当時修身科が校長によって受け持たれていたことが確認でき、校長により修身を教わっていた生徒はその感想を次のように記している。

（前略）何時も一時間はお修身である。一・二年間は校長先生の教を受けて来た。校長先生は何時も親切に家庭のことに引き合せて、面白く教へて下さる。何時も修身の時を待ちかねて、飛び込むのが一年の時からのお定期だ。（中略）こんな調子であるから、修身は樂科の中で一番好きであつた。（中略）修身の話聞くのは今も非常に好きです。

小学校時代の思ひ出・・・何時も校長先生はにこにこしながら、修身を教へて下さ

る。その時の私のうれしき満面に笑をたたへながら質問する。それなので自然に修身が好きになつて来て、先生が次から次へと話して下さるのが面白く、うれしくなり、「自分も早く大きくなつて、一人前の務を成就して、たつた一人しかいない父様を安心させて上げたい」と思ふ心が何時も修身の時間にあふれるのです。之も校長先生のおかげです⁽⁶⁾。

以上三つの言説から、大正期において初等教育段階の修身の授業は他教科と異なり、校長が受け持つ例が一般的であったと判断することができる。

このように校長が修身の授業を受け持つことに対しては様々な意見があり、評価は一貫していない。加藤は、修身は授業時だけでなく学校生活や普段の生活を通して生徒たちに教え込まなくては効果的でないため、校長が受け持つのでは不十分であり、生活一般を見ることができる担任が担当することが望ましいとしている。同様に、沢も「学級教育の責任者から学級教育の心髄たる精神修養教科の教授を奪って果して真の教育を実現することが出来るであろうか」⁽⁷⁾と校長の修身科全校受持ち制を批判している。反対に、石井はその理由を学校のように道德教育を主として組織されている集団には「全体として其の集団に中心があり、統一がある」⁽⁸⁾ことが大切であるからとし、「校長自身が全校の修身を受け持つのが一番良い」⁽⁹⁾と主張している。

このように肯定、否定意見が分かれる校長による修身教授であるが、加藤は当時において修身を校長が受け持つことが一般的であった理由を次のようにしている。

(中略)中には校長に右の問を発すると、修身は重要な教科であるから部下には受持たしめないのですと答へてゐる人もあるが、また中には、職員に受持つてもらひたいが、修身を面倒がつて厭ふ風があつてこまるといふ人も少なくなかつた。

ここから、大正期の初等教育において修身を他教科と異なり校長が受け持つことが一般的であった背景には、「校長自身が修身の受持ちを望んでいた」ことと「教員が修身の受持ちを厭う傾向にあった」ことの二点があつたと言えよう。

沢は、このように校長が修身を受け持つことによる利点を以下のように考察している。

第一は学校修身科教授の統合に関する利益である。全校修身科教授はすべて校長に於てすることであるから、よく教授内容殊にその精神的基礎に於て統合を保つことが出来る。統一せる校風の発揚の為などには頗る便宜に富むものと見なければならぬ。一学校を一家と見れば、常に家長が道德のことについて訓諭指導の任に当たるので、一致して家風の示すところに従はしめるにはたしかに長所をもつて居る。次には、校長が児童に即ち全校児童に接触する機会が多くなるといふことも得点の一である。(中略)校長は単に職員を知るのみでは明敏なる学校管理は出来ぬ。(中略)希くはせめて上半の児童だけでも知つて居るやうにしたいものである⁽¹⁰⁾。(後略)

同様に、明治末期ではあるが「小学校修身教授改良論」において校長が修身を受け持っていた理由を積極的なものと消極的なものに分けて考え、校長が受け持つことによる利点を以下のように記している。

学校長担任の理由としては、積極的には、学校長は児童の最信頼の厚い人であるから自然修身教授の効果が顕著であると云ふことと、全校の徳育の方針を統一し得る便利があると云ふこととで、消極的方面では、他教員が、自ら修身科の教授を尻込みするからであると云ふことに帰する。

以上二つの言説から、校長が修身の受け持ちを望む要因としては「児童の精神面において校風を統一させるため」と「児童との交流を直接図り、生徒のことをよく理解することにより、学校全体を管理するため」の二点があったと考えられる。このように校長が校風の統一や学校全体の管理を強く望んだ背景には、明治末期においては当時国家を支える国民の育成のために第二期国定教科書においても重視されていた家族国家観の影響が、また大正期には大正自由教育運動や西洋の個人主義思想の影響が若い教員に及び、学校の風紀が乱れることに対する恐れを抱いていた、ということがあるとも考えられるのではないか。

次項においては、二点目の「教員が修身の受持ちを厭う傾向にあった」要因について言及していく。

(2) 教員たちが修身教授を厭う理由

加藤は担任が修身の受持ちを厭う要因について以下のように述べている。

何故受持を厭ふかと其原因をただして見ると（中略）修身は人格を要する真面目な仕事であるし、教授時中の奮闘も、他の教科よりは勢力を要する。一口にいへば面倒であるから厭ふのかも知れぬといふ意を漏らして居たのもあつた。それからまた中には、師範学校在学中、修身教授の練習をしなかつたので、兎角修身科を恐れる気味がある。

（中略）前陳の如く多くの附属小学校でも教生には修身を受持たさぬといふが、また教員検定試験の方でも、その実地授業の際に、若しくは教案を作成せしめる際にも、比較的授業時間数の多い国語とか算術とかに関する方面から試問を選定せられることを予知して、修身科に対する用意の不足せる旨を思ふ時に、聊か心細い感がせざるを得なぬのである⁽¹¹⁾。

ここから、担任が修身の受持ちを厭う傾向にあった背景には、(1)修身教授に必要とされる人格面、及び準備の煩わしさによるもの、(2)初等教員養成課程における修身教授の不十分さによるもの、(3)教員検定試験受験者の修身科学習の不十分さによるもの、の三点があった考えられよう。当項においてはこの三点について言及していく。

(i) 修身教授に必要とされる人格面、及び準備の煩わしさ

修身教授者に然るべき人格が備わっていることを求める言説は多く見られるが、中でも以下二つの言説からは修身教授には他教科以上に教授者に高い人格が求められていることがわかる。

余輩は教師の人格的感化を以て、修身教授の根本と致したいのである。即ち修身科を教授する教師は只徒らに修身書に記載されたる事項を調査し、その他必要なる附説面に力を注ぐ前に当たり、須く先づ、自己の人格を修養し、その人格を中心として自家の肺腑から根本的に児童を教化せんとする確信を持たねばならぬのである。言葉を換へて言へば、教師は自己の人格に信頼して、其の人格を以て児童を動かす様に考へることが尤も大切なことと信ずるのである。この意味から云へば、修身科の教材と云ふものは、抑も末であるのである。手段であるのである。(中略)それ故に、先づ第一に此の根本の修養根本の自信がないならば、如何に教材の選択を考え、教授の方法を苦心しても、更に効果のるべき筈はないのである。(中略)教師は修身科の教授材料を以て子供を教化しようとせずして、寧ろ自己の人格を以て修身教授をなすと云ふ決心を持ってもらいたいのである⁽¹²⁾。

御承知の如く、教師は児童生徒の社会環境中最も主要なる部分を占めて居るものであつて、その人格の児童生徒に及ぼす影響は他の環境の影響の如く、極めて散漫的な、不統一な影響ではなくして、ちやんと形の整った、統一のある形成的な影響を及ぼすものであります。(中略)従来道德教育上においては、理論の上にも、又実際の上にも教師は実践躬行以て範を垂れることのできる人格者ではなければならぬといふことが絶えず唱えられているのであります。(中略)兎に角教師に対して完全無欠の人格を要求しているのであります⁽¹³⁾。

このように修身教授の効果は教材や方法というより教える人の人格面に依拠している、という当時一般的であった考え方が担任や若い教員たちが修身教授を厭う要因のひとつになってしまっていたと考えることができる。

次に、先に紹介した加藤の言説内にあった「教授中の奮闘も、他の教科よりは勢力を要する」ということについて考えていく。1909(明治42)年に書かれた『学校論』においては、

修身教授は、各学校に於いて最も困難を感じているようである。小学校は国定教科書があり、又教ふるに一定の形式が定まってゐるけれども、中等学校に至つては、校長及受持教員の理想に拠つて往々になつてゐる⁽¹⁴⁾。

と、小学校の修身科には国定教科書があるため中等学校と比べ教授を形式通りに行うことができる」と書かれている。しかし、同時期に教授法研究会によって編集された『教案例に関する研究』においては、修身教授上の注意について以下のように細かく書かれており、

形式通りに教授を行えば良いというわけではなく、各々の教師に地域や男女に応じた教授内容の工夫が求められていたと判断できる。

(前略)

(三)、其地方の状況を考へ、実践の方法を授くることも、忘れてはならぬ。(中略)

(六)、訓示の際には、よく児童の身近に注意し、また社会其地方の学実を運用し、確実に知得せしめねばならぬ。

(七)、男女によりて、其取扱を或点迄異にするのは無論である⁽¹⁵⁾。

(後略)

また、以下の言説では国定教科書を用い形式通りに教えるだけでは児童の関心を得ることができないため、例話の取扱いを工夫しようとするもののようにすれば良いのかわからず悩む小学校教師の様子を見ることができる。

小学校の全教科の中で、修身ほど児童に嫌はれる学科は他にあまりあるまいと思ふ。これは今日多くの修身教授がただ道德の押賣を事として甚だしく無味乾燥に陥つてゐることに起因するのではなからうか。(中略)そこで、栄養はあるが、消化し難く児童の口にするを好まない道德に甘い味をつけ、喜んでこれを欲せしめるやうにしなければならぬのであるが、この大きな役目を果たすものが即ち修身例話である。しかしこの例話の取扱がなかなか容易ではない、修身教授の困難は即ち例話の取扱の困難である、(中略)私のところへ、或る日或る学校の女の先生が訪ねて来て、「是非お願いしたいことがあります。」といふので、所謂其の先生の願をきてみるとかうだ。「近い中に、私が修身の批評授業をやらなければならないのですが、今から心配でたまりません。教材は尋一の第三課なまけるなといふところですが、其の例話に困つてゐます。(中略)どんなに工夫してみても、二三分話したらおしまひになります。其のあと四十分も堅苦しい教訓や注意を與へねばならないといふ始末です。何とか、此の話をもつと工夫することが出来ますまいか。(中略)」かくの如く、修身科が厄介視される原因は種々あらうけれども、例話についての研究の不足も、大きな理由の一つであらう。(中略)多くは此の筋書をただ文語体であるのを口語体に直して、語り聞かせるに過ぎないので、児童の理解も感激もあつたものでない。聞いてゐる児童の心は全く眠つてゐる、いや全く別のことを考へてゐるものが多いに違ひない。それなのに、其のあとからは、感心の押し賣が始まる。「皆さん、今のお話で、どんなことを感心しましたか。さあ、感心したところを話してごらん下さい。」といはれても、児童はろくにきいてゐなかつたのだから、感心の仕様がな。それを無理に感心させようとするのだから、児童のいやがるのが寧ろ当然である⁽¹⁶⁾。(後略)

(ii) 初等教員養成課程における修身教授

次に、大正期に教鞭をとっていた初等教員が師範学校においてどのように修身教授法を

学んでいたかについて 1910（明治 43）年「師範学校規程並教授要目」⁽¹⁷⁾を元に見ていく。

1907（明治 40）年の「文部省令第十二号師範学校規程」によると、師範学校における修身の授業は「小学校ニ於ケル修身ノ教授ニ必要ナル知識ヲ授ケ其ノ教授ノ方法ヲ会得セシムルヲ要旨トス」⁽¹⁸⁾とされている。以下は本科第一部男子生徒が第一学年から第四学年までに受ける修身の授業時間及びその内容である。

本科第一部男子生徒ノ部

第一學年 毎週二時

教育ニ関スル勅語：勅語ノ全文ニ就キテ丁寧慎重ニ述義シ且之ヲ暗誦為セシムヘシ

師範学校生徒心得：師範教育ニ関スル法令、当該学校規則等ノ中生徒ノ心得ヘキ事項

道德ノ要領：皇位及皇室（中略）国（中略）家（中略）忠孝、愛国

作法

第二学年 毎週一時

教育ニ関スル勅語：全学年ノ復習

戊申詔書：詔書ノ全文ニ就キテ丁寧慎重ニ述義シ且之ヲ暗誦為セシムヘシ

道德ノ要領：社会合同生活（中略）国交（中略）

作法

第三学年 毎週一時

教育ニ関スル勅語：全学年ノ復習

倫理学ノ一斑：行為、良心、至善、本務及徳ノ概要

教師ノ心得：教師ノ国家社会ニ対スル責務 教師ノ徳義、修養ノ方法

小学校ニ於ケル修身教授法：教授ノ要旨、教授材料ノ選択及排列、教授ノ方法、教授用具及教授上必要ナル注意、小学校修身教材用書ノ研究

第四学年 毎週一時

我ガ国民道德ノ特質：我ガ国民道德ノ由来、教育ニ関スル勅語ノ発布ノ由来（中略）

(19)

同時期の国語及び漢文の授業が第一学年から第四学年まで順に毎週各六時間、四時間、三時間、三時間、数学が四時間、四時間、三時間、三時間であったことに比べると修身の授業時間数は少ないといえよう。また、(1)で述べたように修身を教授する者には教科に関する知識技能を有しているだけでなく、然るべき人格が備わっていることが求められているにも関わらず、そのような人格を育むための授業内容は殆ど見ることができない。

また、加藤は師範学校だけでなく教生が実習を行う付属小学校にも教員が修身教授を厭う要因があると指摘している。その要因は、付属小学校には「教員の練習に資する事」以外に「地方小学校の模範とな」る事が求められていたという点にある。そのため、教生の練習にばかり都合をよくするというわけにはいかなかったのである。特に諸教科の首位に立つ修身科は教生には受け持たせず、学級の責任者である担任訓導が受け持つことが一般的であった。

このように師範学校における修身教授の不十分さ、また師範学校において学んだ修身教授を実践する機会に恵まれていなかったことを併せて考えると教員が修身の受持ちに消極的であったことに対する責任を教員自身に求めることはできないであろう。

(iii) 教員検定試験

次に、三点目の教員検定試験受験者が他教科に比して修身科の学習を十分に行っていないか、という指摘について明治 42 年の「文部教員検定試験指針」を元に考えていきたい。本書の冒頭では当時の修身科について次のように述べられている。

今日我国の中初等教育上の倫理教育は非常なる大問題である。(中略) 倫理修身教育の方針は最も盛んに研究論議せられて居るが最も効果の疑はれて居るものである。(中略) 倫理教育上の一大欠点は、形式主義に陥つて居る事と、偏知主義に捕はれて居る事と、教育者其人の人格の聲でないといふことに帰すると思ふ。此の意味から云ふならば、検定試験なども今少しく改良の余地があると思ふ。修身科の問題等を通観すれば此の様な問題をだされては、受験者の方で所謂試験的勉強を余儀なくさるる心持がして、而も其れも修身の教師と云ふ修養なるも、修身学者たるを余儀なくさるる様な傾が多い。(中略) 私は答案を調べて感じたのは、修身科の受験者の智識が堅実を欠いて居るといふことである。正確に倫理説を理解し、咀嚼して居らぬ人が多いといふことである。何度も問題集といふやうなものを調べて、試験問題の出さうやうなものを心で作ってみて置いて、試験に應ずるといふ受験的勉強をする人が多いやうである。(中略) 検定試験は、學術の試験が主になって居る。本試験の口頭試問の時に、人物検査もやる事になつて居るが、充分の調べはつかない。兎に角あれだけの試験で、直に資格を与へると言ふとは、考へものである⁽²⁰⁾。

ここから、当時の修身教育が多く知識を持っていることが重視されるものとなっており、教員検定においても修身教授者に必要な修養よりも、学者相当の知識を得ていることが求められるような問題が多く出されていたことがわかる。その結果、受験者はひとつひとつの説の意味を深く考え理解することよりも、より多くの知識を詰め込むことに従事したため、実際の授業に際して教授することに困難を感じる事となったのではないか。また、学者相当の知識を得ていることが求められるにも関わらず、試験において国語や算術に比べて設問数の少ない修身に勉強時間の多くを割くことができなかつたのは当然のことといえよう。以下は教員検定試験問題集内で出題されている問題である。

予備試験 (三時間)

- 一、倫理学の実践上に於ける価値
- 二、身心の生得といふことは如何なる意義なりや
- 三、仁者以財発身不仁を以身発財の意見を説明せよ
- 四、伊藤仁斎の倫理説とグリーンの倫理法とを比較せよ

五、一時間にて修徳の極致の如何なるかを教ふる教案を作れ

本試験（三時間）

(1) 善悪の形式的及有極的見解の差別を論ぜよ（中略）

四、王陽明の良知と「カント」氏の実践理性とを比較せよ

五、自然物を愛すべき理由を教ふる教案を作れ⁽²¹⁾

五題の設問に対して三時間が宛がわれていることから高度な回答が求められていたことがわかる。それでは、人物検査が行われる口頭試問はどのように行われていたのであろうか。以下は実際に口答試験を受験し、合格した者が記し残した試験内容である。

井上博士

1、あなたは何と申しますか（中略）

5、四書を読みましたか（中略）

11、自我とは何、実現とはどう云ふこと（中略）

14、理想とはどう云ふこと

中島博士

第六節 生存競争とは如何なること（中略）

6、児童教育上貯金をすすむるは絶対的に可とするもの及び不可とするものあり、如何なる考がよろしきか（中略）

吉田学士

1、勅語に関して考なきか

2、勅語は永久無窮の理想とするを得るか及其取扱

3、我國民の欠点（中略）

4、正直を児童に授くる上の注意は如何（中略）⁽²²⁾

これはあくまで一例であるが、学術検査と同様に知識について問われる質問内容が多く見られ、修身教授者に求められていた高い人格が備わっていることを十分に検査することができる検査だと判断することはできない。

本項においては、教員が修身科の受持ちを厭う傾向にあった要因として考えられる三点についてそれぞれ資料を通して言及してきた。そこから、当時の初等教育において修身科が重視され、高い効果をあげることが教師に求められていたにも関わらず、高い効果を上げるに然るべき人格や授業法を養成する体制が師範学校や教員検定試験において確立していなかった様子をうかがうことができた。

以上、本章では、誰が「修身」を教えたのか、について明治末期から大正初期においては校長が教えることが一般的であったとし、その要因を二点に分けて論じてきた。しかし、本研究では時期を明治末期から大正初期と著しく限定した上で論じていること、また講義形式の授業の事例のみを用いており、作法の教授については言及できていないことから、

戦前の「修身」を誰が教えたのかについて俯瞰的な研究ができていない。この二点を本章における限界として述べたい。

(3) 考察—「道徳」の教科化にあたって—

本項においては、現在検討されている「道徳の教科化」が実現された場合、誰が道徳を教えるのかについて現段階における文部科学省の考えを踏まえて考察する。

2014（平成 26）年 10 月 21 日に中央教育審議会により答申された「道徳に係る教育課程の改善等について」⁽²³⁾において「特別の教科 道徳」（仮称）は「児童生徒をよく理解している学級担任が原則として担当することが適切」⁽²⁴⁾とされている。しかし、担任にすべてを任せるのではなく、学校全体で組織的に道徳教育を推進していくとし、指導体制の充実について以下のようにしている。

学校においては、校長が明確な道徳教育の方針をもち、そのリーダーシップの下、道徳教育推進教師を中心に、全教員が役割を分割して、学校として組織的に道徳教育を推進することが一層求められる。その際、教員一人一人が、道徳教育に対する高い意識と堅固な倫理観をもって指導に当たることが必要である。「特別の教科 道徳」（仮称）の指導に当たっては、児童生徒をよく理解している学級担任が原則として担当することが適切と考えるが、全てを学級担任任せにするのではなく、校長をはじめとする管理職や、学校や学年の教員全体が、自らの得意分野を生かす取組なども重要である⁽²⁵⁾。（後略）

ここで述べられている「道徳教育推進教師」には各学校の主幹教諭や指導教諭など指導の力量のある者を充てるとされている。また、複数の学校の道徳教育推進教師のリーダー役として助言等を行う「道徳教育推進リーダー教師」（仮称）の設置の促進や、道徳教育を専門に担当する指導主事の配置、道徳教育に優れた経験を有する退職教員や民間人材の活用なども検討されている。ここから、戦前の修身のように「全校校長受持制」や「低学年は担任が、高学年は校長が受け持つ」などと明確に受持ちを分けるのではなく、学校全体で道徳を受け持とうという姿勢をみることができる。

また、修身においては教師が教員養成課程における実践練習の機会が少なかったことにより、指導力に自信がなく、修身の受持ちを厭う傾向が見られた。その点に関して今回の答申では、教員養成課程における道徳教育の充実のためには各教員の指導力向上と教員免許や大学の教員養成課程の改善も欠かせないとし、それぞれについて以下のように策を講じる考えを述べている。

(1) 教員の指導力向上

校長を始めとする管理職の研修における道徳教育の扱いを抜本的に充実する必要がある。その際、例えば、道徳の授業を参観した後に、その授業に関して協議を行うなど、各教員への指導を行うための実践的な内容の研修を重視する必要がある。また、どの

ように道徳の授業を行えばよいか悩んでいる教員も多いと考えられることから、従来の研修に加え、映像なども活用し、優れた道徳の授業の多様な指導方法に関する資料を作成するなど教員を支援するための方策について検討を行う必要がある。こうした取組を推進することにより、「特別の教科 道徳」（仮称）の実施までには、国や地方公共団体において、全ての教員が、研修の受講をはじめ道徳教育に関する指導力向上のために必要な支援を得ることができる環境を整備する必要がある。

（２）教員免許や教員養成課程の改善

「特別の教科 道徳」（仮称）を担当する教員について、特に、中学校については、扱う内容や指導方法の高度化が求められることなどを踏まえ、将来的には専門の免許状を設けるべきとの意見があった。また、学校図書館法に定める司書教諭のように道徳教育に関する一定の講習を修了した者を道徳教育推進教師に充てる仕組みとすべきなどの意見があった。また、大学の教員養成課程における道徳については、人間に対する理解を深めるとともに、教員としての指導力を身に着けるため、理論面、実践面、実地経験面の三つの側面から改善・充実を図る必要がある（中略）道徳教育を専門的に学べるようカリキュラムの改善と履修単位数の増加を検討することが必要との意見があった。あわせて、各大学において道徳教育の指導に当たる教員の養成のためにも、大学における道徳教育に係る教育研究組織の改善・充実に向けた積極的な取組が期待される⁽²⁶⁾。

このように、「道徳」の教科化にあたっては修身のように授業の受持ちを特定の人物に一任することをせず学校全体で取り組む姿勢が見られ、教員の指導力向上のための環境整備や、教員養成課程における改善も検討されている。しかし、決して軽くはない責任を負うであろう各学校の主幹教諭や指導教諭は果たして「道徳推進教師」の任を引き受けるのか、また具体的にはどのような人物がその役割を引き受けるべきだと考えられているのか、などについて具体的な策が講じられていないため疑問が残る。また、教員に求められる「高い意識と堅固な倫理観」という記述も抽象的で分かり辛く、それらを教員養成課程においてどのように育成するのも明記されてはいない。「道徳」という教科の特性上、修身同様に教授者の力量によっては生徒の関心をひきつけることのできない無味乾燥な授業となってしまうため、道徳が教科化されるにあたって教員が感じる負担は決して少なくないものであろう。本答申で述べられている事項が更に具体化、徹底され教員一人ひとりの負担が少しでも軽くなることを期待したい。

〔註〕

(1) 加藤末吉『実験修身教授法』良明堂書店、1913年。

(2) 貝塚茂樹『日本道徳教育論争史 第五巻 修身教授の諸相』日本図書センター、2012年、342頁。

- (3) 沢正『学級経営案』金港堂書籍、1917年。
- (4) 同上、10頁
- (5) 石井朝太郎、『実生活に即したる道德教育の経験』、近代デジタルライブラリー、1925年、162頁。
- (6) 同上、172頁。
- (7) 前掲、『学級経営案』、13頁。
- (8) 前掲、『実生活に即したる道德教育の経験』、170頁。
- (9) 同上。
- (10) 前掲『学級経営案』、11頁。
- (11) 前掲『日本道德教育論争史 第五卷 修身教授の諸相』、344-346頁。
- (12) 山本鶴吉『小学校各科教授の進歩』同文館、332頁。
- (13) 前掲、『実生活に即したる道德教育の経験』、122頁
- (14) 幣原坦、『学校論』、同文館、1909年、68頁。
- (15) 教授法研究会『教案例に関する研究』近代デジタルライブラリー、1910年、14頁。
- (16) 檉葉勇、『尋一修身教授の實際』、三友社、1927年、1-2頁。
- (17) 啓成社編『師範学校規定並教授要目』啓成社、1910年。
- (18) 「文部省令第十二号師範学校規定」、近代デジタルライブラリー、1907年、7頁。
- (19) 前掲、『師範学校規定並教授要目』、44-46頁。
- (20) 小関貞次編、『文部教員検定試験受験指針』、内外教育評論社、1909年、61-62頁。
- (21) 川西繁次郎、『最近十カ年文部省検定試験問題集 修身科』、脩字堂書店、1914年、6-7頁。
- (22) 前掲、『文部教員検定試験受験指針』、73-74頁。
- (23) 中央審議会「道德に係る教育課程の改善等について（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toshin/icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf
df（最終閲覧日 2014年10月26日）
- (24) 同上、13頁。
- (25) 同上。
- (26) 同上、18-19頁。

(大橋 萌)

第五章 「修身」をどのように教えたのか

(1) 明治期における修身教授の概要

本章では、修身をどのように教えていたのかについて、実際の事例をあげながら探っていくものとする。そこで本項では明治期における修身教授の概要からみていく。

まず『修身教授法集成』⁽¹⁾には、次のような記述が示されている。

修身科の教授には二方面あること、即ち他人の善行を見聞きして其の善美なる所を味わしめ、夫れで以て理想を築成せしめ、感情を温かにせしむるという方面と、一つは自己の身邊の事を反省して、其の至らざる所を改め、主として日常に適切なる訓誡作法等につき、実践の工夫を積ませる方面とあると申しました⁽²⁾。

つまり、大きく分けて修身の教授は二つに分けられ、一つは模範的な人物の言動から道徳的な思考を教授していく、知識重視型であり、もう一つは礼儀作法等の実践重視型のものである。前者においては、修身以外の他の教科と同様に、特別に修身の時間を設けて教師が生徒に講義形式の一斉授業で行う座学のスタイルがとられていた。それに対し後者の礼儀作法の教授については、

作法教授は独立して成り立つべき性質のものであるけれども、実際は修身教授の他の部分と連関して授くべき場合と、特に教授すべき場合とがある⁽³⁾。

とあり、作法教授は修身の授業において、知識とは独立したものではあるが、もちろん知識面と関連する点も多く、知識の教授と相互的に教授される場合がほとんどであり、作法それだけの教授に30分や1時間などのまとまった時間をとって行われるようなことはあまり無かったようである。しかしながら、修身の教授細目の中には教授すべき作法要目の一覧が存在し、それをもとに他の事柄と結びつけることが困難な項目に関してはある程度のまとまった時間を割いて教授していくなど、教師が臨機応変に行うことが求められていた。1904(明治37)年当時の国定修身書を基につくられた作法一覧表で具体的な例をあげると、尋常小学校の第一学年では教室の出入りや便所における心得、食事の作法などが実習すべき項目としてあげられている⁽⁴⁾。このような内容の作法教授は修身の授業時間外に適宜教授されていたものと考えられる。

以上のようにしてみると、内容は差し置いて、特別に道徳の時間を設け、それとは別に学校生活全体においても道徳教育を行うという点で現行の道徳教育と共通点がみられる。

次に、修身の授業の実態について踏み込んでいく。まず、作法教授を伴う修身の授業を行っていた場所に関しては、ほとんどの場合が他の教科同様普通の教室で行うのが一般的であったが、教室に余裕のある学校では授業の内容に適した教室で行うこともあった⁽⁵⁾。

そして、冒頭で述べたように修身の授業は一斉授業で行われていたのであるが、『小学校修身科教授法』⁽⁶⁾では、

教室の修身の一斉教授において口授説教によって一般的又は個別的に指導するものであるが、これは前に論じた如く甚だ力弱いものであり、且つこの方法は単に口と頭によって行はる教師模倣の道德実践の指南であり、果たしてそれが真に児童によって実践されるか否かは保証の限りではない⁽⁷⁾。

と述べられており、一斉授業で行う講義形式の修身教授に対する問題点があらわれている。

また、作法教授においては、それを面倒だと考えたりやる気がなく、形式的にこなして終わらせてしまうような教師も多くいた⁽⁸⁾。そのような実情もあり『修身教授法集成』では実際の教師の授業を参考にした、教師の修身教授の模範となるような教案例が収められた。それによると、尋常小学校の低学年では授業の導入においてなるべく生徒が身近に感じるような題材を扱ったり、学年が上がると他の教科との関連性を見出したりして、形式的になりがちな修身の講義、作法両教授において工夫がなされていたことがうかがえる。

(2) 明治期における修身教授の方法・形式

本項では、明治末期の修身教育における、実際に当時の授業内容が記された『実験修身教授法』⁽⁹⁾を拠り所として、当時の修身教授の方法や形式等の詳しい内容に踏み込んでいく。そしてここで主に扱う事項については、尋常小学校高学年の講義形式での修身教授を対象とする。

まず当時の修身の授業の形式であるが、既に述べたように一斉授業による講義形式で、授業の展開法としては大きく分けて、予備・教授・応用の3つの形式段階によって構成された。これは、明治期にドイツから日本に伝わったヘルバルト学派の五段階教授法⁽¹⁰⁾を簡略化したものであった。では、この授業の形式段階でどのように修身の授業が進んでいったのか、実際の授業内容をみた上で考察してみる。以下にあげるのは、明治末期の尋常小学校第五学年における、「生き物をあはれめ」という課題についての修身の授業内容である。まず「予備」の段階をみてみる。

私は今朝安藤坂で、馬が非常な重荷を引挙げて居るのを見て参りましたが、皆さんもそんな場合を見た事がありませう。こんな時には、どんな心持がしますか。

あの馬がないとして、人間が引上げるとしたならば、其骨折はどんなでせう。馬一匹の働きを考へると、随分立派なものだと思ふが如何ですか。

斯様に、人間のために働く馬とか牛とかいふやうな動物は、出来るだけ、かはいがつてやりたい。ここに実に感心な話がある⁽¹¹⁾。

このように、生徒に身近な話題から入り、本題へとつなげていっている。

次に、「教授」の段階では、馬の背に荷物や人を乗せて賃金を得る馬子の孫兵衛と馬の

例話を用いて話を進めている。

(前略) 孫兵衛が少しばかりの荷物を積んで、木曾山中を通りかかりますと、調度一人の坊さんが通って居りました。そこで、とうとう途中までこの坊さんをも乗せてやる約束が出来ました。(中略) 孫兵衛は、平常この馬を非常にいたはつて居るものですから、少し道の悪い所に差しかかると、馬の積んで居る荷物に自分の肩を入れて馬を助けてやる。そして、不思議にも自分が親方である癖に、「親方あぶない、あぶない！」といつて掛声をする。乗っている坊さんは、「妙だなあ」と思つて(中略)「どうした訳か」と尋ねると、「私は親子四人くらしで御座いますが、それが活計を立てられるのは、全くこの親方の御蔭でございます」。といふ様子を見るに、自分が使つて居る馬とは思つて居ない。恩人と考えて居るらしいので、「なる程そういう訳なのか、立派な心掛けだ」と思った。(中略) この話の中から、皆さんが一つ立派な骨を見出して下さるならば私は満足であります。今日の話は馬だけにしておきたくないと思ふが、これをもつと広げて考へたらどうであろうか⁽¹²⁾。

以上のように、「教授」の段階では例話を中心として、また例話の内容をもとにした問答によりその例話の主眼を理解させるような展開が主流であった。

そして「応用」の段階では、本授業を例にとると、例話の理解のもとに家畜に対する心得や飼育上の実際的注意、一般生物等に対する心得を説いていくなどの応用へと展開していったようである⁽¹³⁾。

以上みてきたものは一授業例であるが、授業の中核を成す「教授」の部分の展開としては主に例話をもとにして進行している。このように例話をもとに授業を進行していく形式は、抽象的な概念をまだ理解し難い低学年を中心に、高学年になっても多く採用されていたようである。だが例話を中心に授業を展開していくだけでは不十分な点もあったようで、実際に「親に酒をすすめて孝養をしたいといふ話には感奮したが、肝腎な産みの親は酒を飲まないの親孝行が出来ぬと嘆じた」などという生徒がいた例もあったという⁽¹⁴⁾。そこで、多くの具体的事例を学習し、実際の生活においても多く経験を重ねた高学年においては、例話を基礎にして抽象的な訓辞を伴う形で授業が展開されていくことも多くあり、また具体的な例話から離れてある程度独立的に訓辞を中心として授業が展開されることもあったという⁽¹⁵⁾。

訓辞を扱う授業とは、一般・普遍的な前提からより個別的な事柄を推論していく演繹的な方法であり、それにより受身になりがちな講義形式の授業において生徒の推測や経験を導き出し発言させたりする、問答形式を取り入れることができたのであった。よって、高学年においては、例話による講義形式の授業が多かったものの、その中にも例話を基礎として訓辞を用いた問答形式も授業の中におり交ぜられていたと言える。

最後に、教科書の扱いについて触れておく。これまでみてきたように、修身の授業は主に講義の形式で展開されていったため、当時の国定修身書はあまり重用されていなかった。しかし全く使用されていなかったわけではなく、講義の内容が教科書にはどのように表現

されているのかを確認したり、最後のまとめとして教科書を講読したりと、適宜参考にするという程度に使用されていたことが実際の教案例からもうかがえる⁽¹⁶⁾。

(3) 国民学校期における修身

第二項までは主に明治期の国定教科書の時代における修身の教授法等をみてきたが、ここでは1941(昭和16)年に公布された「国民学校令」のもとに行われた初等科国民科修身がどのように教えられたのかについて述べていく。

教育が戦争体制に組み込まれていったこの時代には、1941(昭和16)年に「国民学校令」が公布され、尋常小学校は国民学校と改称された。「国民学校令」では、皇国民の錬成が初等教育の目的とされたのであった。そして軍国主義的傾向が強められていく中で、1941(昭和16)年に改訂された第五期国定修身教科書は随所に戦争の挿絵や写真が挿入されるなど当時の社会の情勢を色濃く反映したものになっていた。このような社会的背景を前提として、実際に修身の授業がどのように行われていたのかをみていく。

まずこの時期の修身の形態はどのようなものであったかという点、『国民科修身教育の実践：国民学校礼法教授要項案』⁽¹⁷⁾によれば、「第一次、生活反省を中心としての錬成、第二次、例話の取扱を中心としての錬成、第三次、実践指導を中心としての錬成となります」⁽¹⁸⁾とあり、主に大きな三つの柱から構成されていたことがわかる。

一つ目の「生活反省を中心としての錬成」とは、教師が連絡帳等を活用して生徒の両親と密に連絡をとり、その中で普段の家庭生活で生じた反省事項をもとに修身教授を行うというものである。当時は教師が児童の家庭生活の中まで入っていくことが必要とされていたのである。より詳しくは三つ目の柱と関連させながら後述する。

二つ目の「例話の取扱を中心としての錬成」とは、授業の時間を使って行う一般的な座学の授業のことである。この座学の授業は、教師が教室にて多数の児童の前に立ち、教科書を用いて講義形式の授業を展開していくものだった。ここで、『国民学校修身教授の実践 第3学年用』⁽¹⁹⁾から、当時の座学授業の実例を二つ紹介する。扱っているのは初等科第三学年第一回目の「み国のはじめ」、第7回目の「つばめのす」というテーマである。

み国のはじめ

皆さんおめでたう。いよいよ三年生ですね。

三年生になって何が一番うれしい？

「教室が変わってうれしい」

「教科書が新しくなってうれしい」

等、児童の答のうち適当なのを板書します。

頂いた御褒美がうれしいとか、お約束の買物ができたとか、児童の中に多少自慢気に言ふものがありますが、勿論こんなのは聞き流すだけで取りあげてはなりません。境遇上、買ひ得ない児童に羨望の心を起させる恐れがあるからです。

嬉しいことばかりですね。

教室が変わって嬉しい。

教科書が新しくなって嬉しい。

等、板書した事項を読みかへし、三年生になつた嬉しさをもう一度はつきりさせます。三年生になって嬉しい……が嬉しい嬉しいとうれしがつてばかりみていいかな。

「いいえ、一生懸命勉強します」

しっかり勉強する。それから、

「よく運動して身体を丈夫にします」

さうですね。身体を丈夫にする。一年生や二年生には親切なよい三年生になりませうね。

戦争がはじまつてからもう何年目でせう。

「七年目です」

大東亜戦争がはじまつてからは三年目ですが、支那事変からですと何年位になりませうねえ。

「七年です」

七年もの長いあいだ戦争してゐても、かうして楽しく勉強の出来るのはどなたのお蔭でせうね。

「兵隊さんです」

「お父さんです」

「天皇陛下です」

兵隊さんとかお父さんとかの答も取上げますが、天皇陛下という答に重点をおくべきことは勿論です。

かうして楽しく学校へ通つて勉強が出来るのも皆、天皇陛下のお蔭ですね。

日本は本当によい国です。

日本よい国って唱歌、みんなで歌いませう。

日本よい国神の国の斉唱、一度でやめます⁽²⁰⁾。

この後の授業の展開としては、「わが国は神様生んだ神国」であり、「天照大神は最も尊い神様である」こと、「日本は天照大神の御裔である現御神天皇陛下の御治めあそばされる国であること」⁽²¹⁾等に説話の中心を置いて、最終的にはわが国のありがたさを感得させるという流れになっている。

つばめのす

皆さん、燕を御存じでせう。可愛い鳥ですね。

皆さんの中で燕が巣を作つてゐるお家はありますか。

どんな巣ですか。燕の毎日はどんな風ですか。

等によつて、児童の観察力をみながら、燕についての自由な発表をさせます。観察力の鋭い子どもがあれば、それを緒として教授を進行させるのがよいでせう。

燕は渡鳥です。みんな一緒に言つてみませう。

「渡鳥」と斉唱させます。

渡鳥というのは、暑い間だけ日本にゐたり、寒い間だけ日本にゐたりする鳥です。雁や鴨は、秋から春先までの寒い日本に来て居り、少しポカポカする頃になるとシベリヤの方に飛んで行きます。雁や鴨は寒い間日本に来て居りますが、燕は之と反対に春から秋のはじめまでの暑い間だけ日本にゐます。春さきにヒリツピンやボルネオの方から飛んで来ます。(地図を指します)そして田や畑の作物に害をなす小さな虫を食べてくれるのです。こんな鳥を益鳥といつて、日本では捕へてはならない鳥としてあります。

(中略)

日本で生まれた小燕は、まだ海を飛ぶのは始めてでせう。ですから親燕は毎日小燕の羽をならしてやつて、飛べるぞ飛べるぞと元気をつけたり、海の上の飛び方を教へたりしてゐるのでせうね。さうしても大丈夫と思ふと、何万といふ燕が一度に仲良く南へ飛んで行きます。親燕は小燕のどこを、それはそれは心配しながら飛んで行くのですよ。

(中略)

小燕は親燕の言ふことをよく聞き分けて、大きくなつて行くのです。

さあ、御本を読んでみませう。

二三児に読ませます。

親燕だけでせうか、子供を可愛がるのは。

「いいえ」

「私達のお父さんお母さんも私達を可愛がつて下さいます」

さうです。私達のお父さんお母さんは、燕などとは比べものにはなりませんよ。小さいときからのことを考えると、本当にお父さんお母さんは有り難いですね。

こんなに心配して下さるお父さんお母さんに、わが儘を言つたり、言ふことを聞かなかつたりしたら、燕の子に笑はれますね。

お父さんお母さんにどんなことをしたら、燕の子に笑はれますか。

「わがまを言つたら笑はれます」

「言ふことをきかなかつたら笑はれます」

「手数をかけたら笑はれます」

等々、児童各自に自由に答へさせ、よいものを取り上げて板書します。板書した事項を読みながら、親につかへる具体的指導に入ります。例へば、

お使ひをたのまれたら、どうしますか。

きめられたお仕事にどんなのがありますか。

等々、具体的場合は幾つもあると思ひますから、それらを指導して終ります⁽²²⁾。

この回では、燕の親子を例に、孝行の心を養うことが主な目的とされおり、毎回すべての授業で天皇などの内容が含まれていたわけではないことがわかる。

次に、同時期に作成された和歌山師範学校における修身の実際の指導案をみてる。

- 一、日時 昭和十六年六月二十六日（木）第三時限
- 二、児童 第五学年男子五十五名
- 三、場所 五男教室
- 四、教材 勤労
- 五、要旨 勤労の尊き所以をさとり、益々「骨心惜シマズ働ク子供」となり、国家の為ニ御奉公の誠を致すべき様指導する

六、指導観

- 1、勤労は私利私欲の為のものではなくあくまで皇運扶翼の根源に立つべきもので、共存共栄といふこともそこから生るべきものである。勤労と報酬との関係についても一段と徹底せしめねばならぬ。

（中略）

- 5、勤労はただ機械的筋肉労働に終らしめてはならぬ。充分の自覚を必要とする。即ち国家につながる修道の熱意に於て遂行せしめねばならぬ。発展性もそこから生れる。

七、時間配当（三時間）

第一時 作兵衛の例話を中心として勤労の尊き所以をさとらしめぬ。

第二時 生活の反省及実践指導

国民科修身の重点並に其の実践

第三時 作兵衛の補充例話と勤労の国家的意義（本時）

八、準備 地図 其の他

九、本時の指導要項

- 1、よく働くにはどんな心がまへが大切だらうか
よく働けた時の心がまへ、気持を考へてみる
- 2、作兵衛さんの補充例話
○飢饉の惨状と作兵衛の態度——勤労の本質
○餓死するときの態度——義農作兵衛——農の本質
- 3、勤労と報酬——生活の反省
- 4、職域奉公——国家へのつながり——共存共栄
- 5、働く態度についてのまとめ⁽²³⁾

以上の授業実例、実際の指導案から、この時期の修身の授業は教室にて多数の児童を相手にし、教科書や板書等を用い例話を中心として進めていくという教授法をとっていたことがわかる。授業で扱う内容を差し置いて考えれば、予備・教授・応用という形式段階によって授業が構成されていたことも含め、それまでの教授法と比べ大きな変化はみられないと言えるのではないだろうか。

最後に、三つ目の「実践指導を中心としての錬成」とは、それまでも修身の一環として

行われてきた作法教授を中心とした、体法教育を通して主に行われた。体法とは、

体法が天皇に対し奉る至誠の発露であり億兆相和の根本であつて体法によつて 国民性の錬成と国民生活の進展が期待されるのであつて 実に体法と修身指導とは一体不可分の関係にあるのである⁽²⁴⁾。

とあるように、天皇への至誠心のもとに行われる作法教授である。この体法の教育は知識より実践が重視されたため、日常生活における作法の指導から家庭での躰まで含めた指導が必要だとされていた。よって一つ目の「生活反省を中心としての錬成」との一体的な指導が行われた。学年別の指導系統案によると、初等科第一・二学年の段階では、「無駄口をきくな」、「登校の準備は前日なせ」⁽²⁵⁾ といった項目が、第五・六学年の段階では「人がないところでも自分の仕事を怠るな」、「仕事をする時国家の精神を体してなせ」⁽²⁶⁾ といった項目が設定されている。

より具体的には、「児童心得」という躰の項目が家庭に配布され、身なりや姿勢、言葉遣といった項目についての両親の評価をもとに、修身の授業時間に授業内容と関連させながら教師が教授を行うといった具合が一般的であったようだ。また、女子初等科第六学年では、体法の教授として修身の授業時間に座布団を用いた作法教授が行われたりもしていた。これは「日常生活に関係の深い座布団の作法を実習させることにより、既習基本体法を修錬し、又、時、所、位に応じて体法を自在に変化し得る態度を養ふ」⁽²⁷⁾ ことを目的としていた。

その他にも、授業外に時間を特設して教室や校庭の清掃活動も修身体法教育の一環として行われていたようである。さらに「皇国の道を修練せしめることが国民学校の要義である」⁽²⁸⁾ とし、朝礼の時間を利用して国旗掲揚、国民体操、唱歌などが毎日行われていた。

以上国民学校期の初等教育における修身がどのように教えられていたのかをみてきた。この時期では、「国民学校令」の公布により教育の目的が、児童を皇国民として錬成するという画一的な方向に向かつていった。そのため、座学での教授法や授業形態に関してはそれまでとあまり変化がみられなかったが、授業内外の壁が取り払われ、授業外または家庭生活においても皇国民の錬成という目的に向かつていくという、修身教育の一体感が重要視されるという変化がみられた時期だと言える。

(4) まとめと考察

以上のように、本章では修身をどのように教えたのかというテーマについて、明治期と国民学校期という異なる二つの時期の動向をみてきた。この二つの時代を比較してみると、修身教授の中核をなす教科としての修身の時間においては、どちらの時期も、教室において教師が多数の生徒の前で講義を行うといった形式であり、予備・教授・応用といった形式段階を踏み授業が展開されていくといった点でも大きな差異はないと言える。

ただし、授業時間以外に目を向けると、明治期と国民学校期で修身という枠の捉え方に差異があるように思える。前者では、主に講義形式の授業を修身教授の場と捉えていた。

作法教授も修身の内容に含まれていたが、ここではあまり時間も割かれず、重視されてはいなかったと言える。それに対し後者では、皇国民の錬成という目的のもと、修身教授の範囲が講義形式の教授に加え、体法という名のもとに様々な実践的指導を行うなど広がっていき、むしろそちらの方が重視される傾向にあった。さらに、学校生活だけでなく、家庭での児童の躰までもが一体として修身に含まれていたため、教師の家庭訪問、逆に父母が学校に来校する機会が多く作られ、学校と家庭との結びつきが強められていた。

ここで現代に目を移すと、修身は戦後の教育改革により廃止され、現行の初等教育段階では、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うとされている。道徳の時間による指導に関しては、修身の教授と同様、多くが教室での講義形式で行われ、教科ではないため検定教科書は用いられず、現場教員はある程度自由に授業を行うことが出来る。道徳の時間以外で学校の教育活動全体を通じて行う指導は、基本的な生活習慣や社会の決まりを守ることなどを指導する程度であり、修身のように、作法教授という形で重点的に行われることは少ない。

このような現状の中、2014（平成 26）年 10 月 21 の中央教育審議会の答申「道徳に係る教育課程の改善について」により、「道徳の時間を、教育課程上『特別の教科 道徳』（仮称）として位置づけ、道徳教育の改善・充実を図ること」⁽²⁹⁾が提言された。この答申の中に、

④学校と家庭や地域との連携の強化について

道徳教育を推進する上で、学校と家庭や地域との連携・協力が不可欠である。特に、家庭は、子供の教育について第一義的な責任を有するものであり、児童生徒が生活のために必要な習慣を身に付けるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図る上で、その果たすべき役割は極めて大きい。

家庭や地域との連携による道徳教育を推進するため、各学校には、「道徳教育の全体計画」の作成に当たって家庭や地域の参加を得ることや、全体計画や道徳教育に関する情報をホームページや学校だより等で積極的に発信し、家庭や地域と共有することなどが求められる。

また、キャリア教育や社会を構成する一員としての主体的な生き方に関わる教育（いわゆるシティズンシップ教育）等の充実の観点からも、外部の人材の協力を得ることや、「特別の教科道徳」（仮称）の授業の積極的な公開、土曜日の活用なども含めた家庭や地域の人々も参加できる授業の工夫など、家庭や地域との連携を強化することが重要である。

家庭や地域の理解を得て連携した取組を推進するためには、例えば、学校運営協議会などを活用し組織的に取り組むとともに、学校評価と関連付けることなども効果的と考えられる。

さらに、例えば、家庭教育支援のための施策とも連携を図りながら、地域において親子で道徳について学ぶことのできる機会を設けるなど、家庭や地域にも開かれた道徳教育を進めることも期待される⁽³⁰⁾。

というような記述がある。ここでは学校と家庭や地域との連携の強化について提言されている。

この答申内では「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極にあるものと言わなければならない」⁽³¹⁾という部分がみられるものの、検定教科書の導入についても提言されていることなどから、教授方法という観点から考えても修身教育の時代に逆に近づいてしまっているのではないかと思わざるを得ない。ただその道筋については、国家がある特定の価値観を押し付けていくというよりは、国家にとって好ましくない価値観を排除していくという形をとっているようにも思える⁽³²⁾。

〔註〕

- (1) 佐々木吉三郎『修身教授法集成』同文館、1906年。
- (2) 同上、373頁。
- (3) 同上、520頁。
- (4) 同上、524-525頁。
- (5) 加藤末吉『実験修身教授法』金明堂書店、1913年、557頁。
- (6) 草場弘『小学校修身科教授法』三生書房、1933年。
- (7) 同上、105頁。
- (8) 前掲、『実験修身教授法』、539頁。
- (9) 同上。
- (10) 予備・提示・比較・総括・応用の五段階からなる教授・学習指導の展開法。
- (11) 前掲、『実験修身教授法』、444頁。
- (12) 同上、444-447頁。
- (13) 同上、449-450頁。
- (14) 同上、452頁。
- (15) 同上、453頁。
- (16) 同上、447頁。
- (17) 東京高等師範学校附属国民学校初等教育研究会編『国民科修身教育の実践 国民学校礼法教授要項案』大日本出版、1941年。
- (18) 同上、103頁。
- (19) 中和会教育調査部編『国民学校修身教授の実際 第3学年用』中和会事務所、1944年。
- (20) 同上、5-7頁。
- (21) 同上、3頁。
- (22) 同上、84-92頁。
- (23) 和歌山県師範学校附属国民学校編『国民科修身の実践』和歌山県教育会、1941年、24-26頁。
- (24) 前掲『国民科修身教育の実践：国民学校礼法教授要項案』、120頁。
- (25) 同上、132頁。
- (26) 同上。

- (27) 宮崎県師範学校附属国民学校編『国民学校における授業の仕方 上』宮崎県師範学校附属国民学校、1942年、154頁。
- (28) 前掲『国民科修身教育の実践：国民学校礼法教授要項案』149頁。
- (29) 文部科学省ウェブサイト「道德に係る教育課程の改善について（答申）」、
URL：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1352890.htm（最終閲覧日 2014年11月14日）。
- (30) 同上。
- (31) 同上。
- (32) 現代の政府の教育に対する姿勢は、全体を重んじ、個の価値が弱められていると筆者は考える。

(荻原幸村)

第六章 「修身」をどのように評価したのか

本章では、修身という教科がどのような方法で評価されたのかについて、2つの具体的事例を挙げながら紹介していく。1つ目の事例では主に山口県玖珂郡麻里布第一尋常高等小学校編の『道徳教育の指針』を主要参考文献として、昭和初期の尋常小学校における修身科の成績考査について述べていく。そして、現代における道徳の教科化の問題において重要な位置を占めるであろう評価の問題に関して、何らかの示唆を与えることを本章の目的とする。

第一節 昭和戦前期における評価事例（その一）

（1）修身科と操行の関係について

進級や卒業の試験科目に修身科が加わったのは1882（明治15）年頃からである。「中小学ノ修身科ハ他ノ諸科ト同シク試験ヲナシ其得点ヲ合算スルヤ又ハ試験ヲナサス生徒ヲシテ意味ト作法トヲ会得セシムルニ止マルヤ至急指令ヲ乞フ」⁽¹⁾という山口県からの問い合わせに対して、文部省は「中小学ノ修身科ハ他ノ諸科ト同シク試験シ且平時ノ行状点ヲ合算シテ及第ヲ定ムヘシ」⁽²⁾として、修身科の成績においては日常の学習態度や行動も評価の対象になるとしていた。

「改正教育令」下の試験規則では多くの府県が修身科の評価とかかわって「行状点」を導入しており、明治10年代後半には修身科の成績のなかに占めるその比重が増していった。品行・行状の評価は多くの場合、生徒の平素の勤惰・素行を観察し、減点法で評定され記録されている場合が多いようであった。しかし、修身科の評価に行状点や出席点、努力点を単純加算して「知徳の合一」を図ったり、判定を教師の主観的な観察に大幅に委ねざるをえない行状点を重視したりすることは、修身科の性格を一層あいまいなものにする要因となった。

修身科の試験が格言や事実についての知識の有無の評定に終始することは、修身科の目標である徳育（実践力）にとって障害であると教育関係者に認識されるようになり、1884（明治17）年頃から修身科試験法の改善が課題となって、試験規則の改正が多くの府県で行われるようになった。例えば、1885（明治18）年7月改正の長野県「小学各等科試業法」には「各等科試業心得」が掲げられており、「④ 勤惰品行は修身科より独立させて別項とし百点を配当する」⁽³⁾とあるように、修身科の成績評価から行状点を独立させている。このことは、のちの森文政期における「人物評価」の実施とも関わり、明治20年代に入って発行されるようになる通信簿に「操行」欄が設けられることにも影響を与えた。

「人物」の養成に主眼をおいていた森はその方法の1つとして、学校における試験の在

り方に注目し「学校ニ於テ施行スル試験ノ方法ヲ学力試験ト行状観察ノ二トスルニアリ」⁽⁴⁾と説いている。すなわち、従来行状点を学力の成績に加減して評定してきたが、もともと異質なものを混合することは不合理であり、「行状ハ行状トシ学問ハ学問トシテ之ヲ分タサルヘカラス」⁽⁵⁾と主張した。このように、そもそもは修身科の成績評価の一部として扱われていた行状点が、試験規則の改正や森の人物評価の実施によって修身科の評価から独立し、明治 20 年代以降に発行される通信簿に、新たに操行として記載されるようになったことが操行の成り立ちと言える。

「操行」の項目が通信簿に設けられて以降、修身科の成績考査を考える際には操行との関連が考えられるようになった。大正時代における修身科の採点方法には、①知識的方面のみを考査して成績を定める法、②操行の方面を加味する法の二つの主張があった⁽⁶⁾。それぞれの主張点を挙げてみると、①では、実行的側面は修身科に限らず他教科に於いても必要であることから、修身科に操行を加味するならば他の教科においても加味すべきであるとし、②では修身科のみに加味する理由は、修身科が他教科における道徳的方面を整理統一する本部と見ることができるところからであるとされている⁽⁷⁾。この修身科と操行の成績評価の関係については様々な意見が出されていたが、通信簿の項目から見ても修身科と操行の評価は別々に行われていたことが推察される。ここで問題となるのがそれぞれの考査の対象であるが、両者の関係を比較、考察することでそれぞれの対象を明らかにしたい。

まず、両者ともに児童の道徳的生活を対象としながらもその範囲に関しては広狭の差がある。修身科はある期間修身科の授業において指導した結果について考査するのに対して、操行は修身科及びその他の教科や学校、家庭、社会全環境によって行われた道徳的結果の全部を対象とする。すなわち、修身科が道徳的生活の一部分を対象とすることに対して、操行は道徳的生活の全体を対象としていると言える。また、道徳的知見が道徳実践の基本としての価値を持つ以上、修身訓練一体の考査こそが理想であると言えるが、実際は修身科が道徳的知見、道徳的情操の陶冶に重きを置いている一方で、操行では道徳の実践そのものに重点を置いている。したがって、対象範囲の広狭に加えて、その重点の置き所にも差異があると言えよう。その他、操行査定は主に児童の現在の道徳的生活を対象とするが、修身科では将来の道徳的生活への知見等も加わるという違いもある⁽⁸⁾。このように、修身科と操行の成績考査においては同じく道徳的生活を対象としながらも、その範囲や重点等において差異があったと考えられる。以下では、山口県玖珂郡麻里布第一尋常高等小学校を例に、修身科に加えて操行の考査についても、その具体的方法などを紹介していく。

< 考査の方法 >

1、心証法（観察法）

イ、特質、常に児童の学習態度、生活状態等を観察し教師の心証にうつる成績を基として直覚的に考査する方法である。教師の観察による直覚を核心とするのが特質である。

ロ、適用、答案法を用ひる事の困難な情意方面の考査は主として之によらねばならぬ。道徳的感情の如きは平素の学習時に表す児童の感情的表現、口問口答の際の状況によつて考査し実践状況は児童と生活を共にし、家庭訪問、家庭への照会、保護者会、参観日等より得る資料を基にして直覚的に判断する。

○特に児童の修養的態度が着々向上しつゝあるか。

○学習した教材の実践事項が児童の生活を規正し着々実行されてゐるか。

○教師の発問、説話、訓戒等に如何にして反応してゐるか。

2、答案法

イ、特質、之には口問口答、口問筆答、筆問筆答の三法があるが、何れも答案を求めて考査を行ふものである。

ロ、適用、答案法の性質上、道徳的知見方面の考査に適し情意方面には適用困難である。即ち道徳的理想や、道徳的理想実現の方法的知識の多少を検し、道徳的判断の遅速確否を査定するのに便利である。

3、成績物法

児童の学習ノート。生活記録、反省表…等の道徳的生活の記録中から、其の学期間の教材と対照して考査する。之は実践状況考査の重要な方法である。此の際文字の美記事の多少に拘泥せず実質をみること。

4、実演法

作法の実演により採点するが如きである。特に考査するからと言はず、平常のもので考査するがよい⁽⁹⁾。

< 考査問例題 >

1、智的方面

(1) 道徳的知識

イ、道徳的理想

△皆さんの崇拜人物をあげその崇拜する理由を書きなさい。

△自分は自分に対していつもどんな心掛をもつてゐなければならぬか。

△左記五人につき善い又はえらいと思ふ順序に(1)(2)(3)…を入れなさい。

() 太郎は勤勉で儉約家で一代に数十万円の財産を作つた。

() 次郎は勇気があつて身体強健、競技の選手である。

() 三郎は家は貧しいが正義の念に厚く、国家のためとあれば私事をなげうつつくす。

() 四郎は自ら働いて蓄へた金を身分相応に公共慈善の事業に寄附する。

() 五郎はいつも身体の清潔に留意し学問はあるが一人の親友も持たぬ。

ロ、道徳的理由、常識の理解記憶

△国民の三大義務とは何か。

△我が国体の他国に勝れた点如何。

△我が国の家と外国の家との差異如何。

△伊能忠敬の勤勉につき感じた事を書け。

ハ、理想実現の方法的知識の多少と正否

△慈善をする時どんな注意をしないと却つて不徳となるか。

△貧乏であつても慈善は出来るか、できるとすればどうしてするか。

△親の教へに矛盾のあつた時如何にして孝道をつくすか。

(2) 道徳的判断

△次の十行為に最高一〇最下一で点をつけよ。

() 自分の家の評判をよくするため近所の人悪口を言ふ人。

() 他人の秘密をあばかぬ人。

() 病人や貧乏人を助けるために銀行の金をぬすむ人。

() 親族に病人や貧乏人がある時自分が多年心血をそそいでためた金を出してきて与へる人。

() 自分に借りた金は必ず却す人。

() 兄弟けんくわをする人。

() 平素自分を悪口いふ友達が危険な場合敵弾を冒して危険を救ふた人。

() 共に不正をしながらも友達をだます人。

() 自分より幸福な人をうらやむ人。

() 道路におとし穴を発見してすぐそれを埋める人。

2、情的方面

道徳実行に先だつて、正善を愛し邪悪を悪む程度。実行後正善を行つて自己満足を感じ邪悪を行つて不満を感じずる程度又一面から言へば敬愛、仁愛、感謝等の道徳的感情の強弱を常に注意深く観察し主観的とならぬ様にする。

3、意的方面

道徳を実行する前に実行する工夫や注意を如何に払いつゝあるか、実行しつゝある事に如何に執意しつゝあるか、実行後如何に反省批正しつゝあるかを考査する答案法による問題例を次に

△常に心掛けてゐる格言・修養句をあげ且それはどういふ時に浮かぶか。

△本学期善行したらそれを記せ。

△毎日実行する君の修養行事は何ですか⁽¹⁰⁾。

上で挙げた考査問題はあくまで一般的な例題であり、次に示すものが、山口県玖珂郡麻里布第一尋常高等小学校の尋常6年で行われていた考査である。

尋六

一、皇太神宮について左の問に答へよ。(一五)

- 1、何所に在るか。
- 2、祭神はどなたか。
- 3、私どもが尊崇するわけ。

二、我が国運は維新以来僅か六十余年間に非常な発展をしたがそれは何に基くか。又あなたは我が国の将来に対して大いなる責任がある、如何にして国運の発展に尽くさうと思つてゐるか、その覚悟をのべよ。(二〇)

三、我が国が国際連盟を離脱したのは何故か。(一五)

四、楠木正行は忠孝兩道を全うした人として最も尊敬されてゐるが、その正行の行ひでどんな所が忠孝一致になるか。(一五)

五、家を重んずるには、日常どんなことを心掛けてゐなければならぬか。(一五)

六、次の三人の各々について最も感心してゐる所を簡単に記せ。(二〇)

- 1、佐久間艇長。
- 2、高田屋嘉兵衛。
- 3、井上でん⁽¹¹⁾。

以上のような試験により修身科の成績は考査され、通信簿には甲乙丙の三段階で評価されていた。

(3) 操行考査

<操行考査の目的>

(一) 教授訓練等に於て児童の心操及び行状に及ぼした効果を検証して、教育上の参考に資す。

(二) 児童の操行成績を明かにして、一は保護者の注意を促し一は個別指導其他の資となす。

(三) 児童をして自己の操行について自覚させ自奮自励の態度を作興させること⁽¹²⁾。

<操行考査の方面>

一、心操と行状の方面

心操の内容は多種多様であつて尽くをあげ尽くすことは困難であるけれ共、その代表的なものを挙げると

- (一) 個人的心操としては 誠実・熱心・正直・沈着・果敢・勇気・忍耐・節制・反省・自治・自信・快活・清潔・整頓・儉約・丁寧・勤勉・健康・敬虔などであり。
- (二) 家庭的心操に 孝行・友愛・貞節などをあげられ。
- (三) 社会的心操に 仁愛・寛大・親切・従順・規律・節操・公正・礼儀・報恩・公德・協同・奉仕などを含み。
- (四) 国家的心操としては 忠義・愛国・遵法などである。

二、総合的方面

A、情意の検査

B、道徳的判断力の検査

C、性行の評価⁽¹³⁾

A、情意の検査に関しては、個性調査が重要な資料となる。個性を知る一方法として知的素質を測定することもあるが、児童の性行の基礎である情意、性格方面の素質についての調査は非常に重要であると言える。また、B、道徳的判断力については、行為において是非善悪の判断が大きく関わっており、判断力と行為が密接な関係を持ち、人間の人格価値批判上留意すべき重要な事項となるため、判断力の検査が必要とされる。情意は個人性行の根源であり、道徳的判断力はある事柄に対して行為を起こすまでの心的態度、または過程であるため、両者共に外部的には未発動な心的活動である。これらが起因となって具体的に行動に表出された自己の様相が即ち性行である。このC、性行の評価は操行成績考査の中心部に位置するものであるが、これらにおいては各々真に客観性を有する妥当な方法を定め難いため、操行考査における困難さが生ずるのである。

<考査の方法>

一、直接観察法（心証法）

(一) 直接児童について行ふ方法

不断に教室内、運動場等、各種の生活機会に児童と接触して行ふ。

(二) 特定時に諸種の検査記録をして行ふ方法

個性調査簿により、又は、テストによる。

二、間接調査法（調査法）

(一) 自ら告白させて行ふ。

(二) 他人の申告による。

自治会の報告

部落別報徳自治会、学級自治会に於ける交友の報告及びその記録による。

家庭訪問及び保護者会等に於ける保護者の報告職員会に於ける他報告による。

其他一般人よりの報告をも参酌する⁽¹⁴⁾。

考查の方法についてはできる限り主観に囚われないようにするために分析法、測定法、或は品等法などを考慮の内に入れなければならないが、分析されたもの、個別的に測定されたものの総合、統一がその児童全体であるとは言えない。分析、各種測定はあくまで考查の一手段に止まるものであり、結局は児童が自然の境遇に対して自然に発動する表情動作、または言語について、長期にわたる継続的観察を第一義としなければならないのである。

三、成績標示法

こゝに成績の標示法について見るに、従来普通考へられた如く、単に甲乙丙の標語を示したのみでは、教育利用の途とはならぬ。総合され平均されたこの標語を以て単に児童或はその父兄に示したのみでは、甲をつけられた場合はとも角、全学級児中の大多数を占める乙或は丙の児童の場合、父兄には叱責の材料として取扱はれ、児童には自己卑下の心より自暴自棄を起す材料ともなり、教育的には寧ろ害あつても益はないものとなる。茲に我々は、品等法の示す次の如き品等項目をも参酌して、各個人の長短を内省せしめ、教師自らも、真剣なる態度を以て、その乙となり丙となる理由を暗示して、人格錬成に心掛けねばならない。

(一) 情緒的特性

- (イ) 情緒の持続……………むら気
- (ロ) 禁止的……………表出的

(二) 社会的特性

- (イ) 謙遜……………自慢
- (ロ) 公平に評価する……………嫉みうらやむ
- (ハ) 友達より人望……………排斥者
- (ニ) 服従……………反抗

(三) 道徳的徳性

- (イ) 誠実……………虚偽
- (ロ) 同情……………残忍
- (ハ) 規律……………放縦
- (ニ) 共同……………利己

(四) 意志的徳性

- (イ) 沈着……………軽率
- (ロ) 不撓不屈……………薄志弱行
- (ハ) 勤勉……………怠惰
- (ニ) 元気……………柔弱⁽¹⁵⁾

山口県玖珂郡麻里布第一尋常高等小学校では、以上に挙げたことを基準として2つの段階を経て操行の査定を実施していた。1つ目は学年査定会である。これは同学年担任教員

<図1> 山口県玖珂郡麻里布第一尋常高等小学校の操行査定において使われていた操行査定票用紙
引用：山口県玖珂郡麻里布第一尋常高等小学校編『道徳教育の指針』山口県玖珂郡麻里布第一尋常
高等小学校、1935、143頁。

<図2> 尋常科一年の操行査定表例
引用：村田英吉『尋一の学級経営』厚生閣、1935、114頁。

<図3> 昭和初期の尋常小学校における成績表例
引用：高崎伊平「思い出の教育史〔昭和初期〕（二）」37頁。

http://www.lib.fussa.tokyo.jp/digital/digital_data/connoisseur-history/pdf/08/11/0006.pdf

（最終閲覧日 2014年12月2日）

（4）考察

以上、山口県玖珂郡麻里布第一尋常高等小学校における事例を基に修身科の成績がどのように評価されていたのかについて論述してきたが、修身科の成績評価は修身訓練一体を理想としつつも、その対象を知識的方面に限り、実践的方面に関しては操行査定によって評価していたことが本研究を通してわかった。ここで、現代の道徳の教科化における評価に関する記述を見てみると、「児童・生徒に対する評価は、教員が、学習状況や成長の様子を総合的にみて、通知表などに記載する」⁽¹⁷⁾とあるように、指導要録に専用の記録欄を設け、道徳性に関わる子供たちの成長の様子を多面的、継続的に文書で記述することを提案している。これは、道徳性は極めて多様な児童生徒の人格全体に関わるものとし、数値などによる評価は不適切であると強調されているためである。確かに、自己の道徳性を仮に五段階で評価された場合、その数字によってはそれこそ父兄の叱責の対象になりかねないし、自己卑下を引き起こさせてしまう可能性があるという点から、記述式の評価は生徒にとっては良いと考えることもできる。しかし、今回の答申では評価の観点などに関する記述は見られず、またその範囲や対象についても曖昧な部分が多い。本章を通して、道徳という教科を評価するうえで、その観点、範囲、対象は、その教科の性格をはっきりさせるという点で非常に重要な要素であると感じたため、教科化に向けてこのような点をより具体的に示す必要があると感じた。

最後に、山口県の尋常小学校のみを事例として挙げたわけだが、当時の教育制度は府県によって異なる部分も多く、修身科の評価方法に関して一方向からの研究に留まり、多方面からの分析を加えることができなかった点を本節の限界として述べたい。

〔註〕

（1）文部省『文部省日誌明治十四年』第二十五号（『文部省日誌十四』日本史籍協会、1986年、所収）、145頁。

- (2) 同上、145-146 頁。
- (3) 長野県教育史刊行会『長野県教育史』第 10 巻、長野県教育史刊行会、1975 年、302 頁。
- (4) 大久保利謙編『森有礼全集』第 1 巻、宣文堂書店、1972 年、524 頁。
- (5) 同上。
- (6) 長崎県西彼杵郡教育会編『小学校長講習会講演録』長崎県西彼杵郡教育会、1918 年、241 頁。
- (7) 同上、241-242 頁。
- (8) 山口県玖珂郡麻里布第一尋常高等小学校編『道德教育の指針』山口県玖珂郡麻里布第一尋常高等小学校、1935 年、130 頁。
- (9) 同上、131 頁。
- (10) 同上、132-134 頁。
- (11) 同上、137-138 頁。
- (12) 同上、139 頁。
- (13) 同上、140-141 頁。
- (14) 同上、141 頁。
- (15) 同上、141-142 頁。
- (16) 同上、142-143 頁。
- (17) 日本経済新聞 (2014. 10. 21) mw.nikkei.com/sp/#!/article/DGXLASDG21H15_R21C14A0CR8000/
(最終閲覧日 2014 年 12 月 2 日)

(工藤夏姫)

第二節 昭和戦前期における評価事例（その二）

（１）成績評定の総論

修身の評価方法を考察する際に、当時の成績評価方法について総体的に大きな枠組みで捉えてみたい。文部省より 1941（昭和 16）年 8 月 21 日附第 1336 号を以って「国民学校ノ学令簿及学籍簿ニ関スル件」が通牒された。その学籍簿ニ関スル事項第二項に記入上の注意というものがある。

各科目ノ成績ハ平素ノ情況ヲ通ジ其ノ習得、考察、処理、応用、技能、鑑賞、実践及学習態度等ノ各方面ヨリ之ヲ総合シ厳正ナル態度ヲ以テ公正妥当ナル評定ヲナシ評語ヲ以テ表ハスコト。

評語ニテ表ハスコトト為シタルハ国民学校教育ノ本旨ハ皇国ノ道ノ修練ニ在ルヲ以テ其ノ成績ヲ従前ノ如ク十點法ニヨリ数量的ニ表ハサントスルハ教育ノ本質ヨリ見テ妥当ナラザルモノト思料シタルニ依ルモノナリ⁽¹⁾。

ここから、1941（昭和 16）年に成績の表し方が従来の十点法から変えられたことが分かる。学籍簿は成績を十点法で表し、学校が保管していた。これに対して、生徒児童に通知する、通知表の評価記載法は甲乙丙であったことに気を付けたい。十点法が使用されなくなったのは、教育の本質から考えて、児童の成績を数量的に判断し決定付けるのは妥当ではないという判断からである。変更された表記の仕方はどのようなものだったのであろうか。

成績ノ評語ハ優、良、可トシ「良」ヲ基準トス。

- イ 「良」…「良」ハ当該学年相応ノ程度ニ修メ得タリト認メラルルモノ（之ガ程度ハ概ネ国定教科書ノ内容ニ示サレタル程度ト理解スベキコト）ニ対シ与フル評語
- ロ 「優」…「良」ニ比シ優レタリト認メラルルモノニ対シ与フル評語
- ハ 「可」…「良」ノ域ニ達セザルモノニ対シ与フル評語
- ニ 「優」ニ関スル具体的基準ハ之ヲ示サザルモ成ル可ク其ノ程度ノ區々^マタラザル様留意シ之ヲ与フル範圍ニ於テモ妥当ヲ失セザルコト、「良」ノ域ニ達セザルモノヲ「可」ノ評語ヲ以テ表ハスコトトナリタルモ、義務教育ノ本旨ニ鑑ミ担任職員ノ努力ニ依リ成ル可ク「良」ノ域ニ達セシムル様指導ヲ怠ラザルコト
- ホ 或ル科目ニ付稀ニ見ル優秀ナル能力ヲ有スル児童又ハ特別養護ヲ要スルモノト認メラルルモノニ対シテハ教科欄、教科概評欄等ニ具体的ニ其ノ旨記入スルコト⁽²⁾

この成績評定方法は文部省から発せられた通牒により整備された。重要な点としては、

一つに「良」を基準とした評語を使用して成績を表すようにした事。従来の十点法は児童の過失があるごとに減点していくという考えが基準であったため、全ての児童に国家の期待する一定水準の修練を施そうとする主旨には合致していなかったのだ。もう一つは成績を考慮する際の視点をはっきりと明確にした事。これまでの紙上考査法ではなく「習得、考察、処理、応用、技能、鑑賞、実践及学習態度等ノ各方面ヨリ」成績を考慮する方法へと改訂された。

成績評価というのは、現代の様に児童生徒の学力や能力の発達達成度合や程度を判定する為の物ではなく、上述した評語解説の二の項にあるように、児童の発達修練がままならないのは、その内容を享受する側である指導者にも大きな責任があるという認識があった。そのため、「可」から「良」になるように教師担任が日々反省を繰り返して、指導し続けなければならないのである。児童の評語は教師の指導と関係が深い事と義務教育という点から、否定的な語である「不可」の判定（評語使用）はしないように求めている⁽³⁾。

現代の感覚以上に成績評定にかかる教師担任の指導的裁量の比重が大きい事は、後述する国民科修身の具体的考査法のひとつである日々の反省帳の児童と教師の反省に反映された結果であると考えられる。

（2）国民科修身成績評定の意味

国民科修身の成績評定は、修身教授の使命を全ての児童に達成するための一つ的手段として行われる。教師側の立場から見れば、修身成績評定を下す事によって、教師自身の反省の機会とする事が大きな目的の一つである。教師は修身科において要求する基準に照らして修身指導を行った結果、指導が目的通りに行われたのか、方法に誤りが無かったか、目的そのものが正しかったのか、教材の精神把握に誤りが無かったかなどの反省考察をする機会として捉えられた。更にそれらは今後の指導方針・指導方法の改善に努める必要があるとも考えられていた。反対に評定を受ける児童の立場から見れば、知識的にあるいは実践的に復習整理の機会を与え、そして児童自身の現状を知悉して目的に応じた教育を施し最大限の効果を挙げようとするなどが考えられる⁽⁴⁾。児童の成績評定を元に児童自身と教師の双方に影響を与えていたようだ。

児童の姿を正しく明らかにする方法として、①家庭状況、②社会状況、③身体状況、④素質程度等、様々な方面から調査しなければいけないのであるが、国民科修身の成績評定はどの程度まで確実に修身的「知識を獲得」し、どの程度まで「実践」できているかを調べ、その現状に即して児童を皇国臣民として最大可能程度の発展を遂げるように指導する為、国民科修身の成績評定は下されるのである⁽⁵⁾。

それでは、当時の文献を元に実際の教育現場である国民学校では、教科としての修身をどのような方法において考査し、児童の習得レベルを判断したのかを探っていきたい。

（3）国民科修身成績考査方法概説

本節で取り上げる修身評価 2 点目の事例は、主に島根県師範学校附属国民学校著作の事例を取り上げる。

事例 2

一般的に採られてきた修身成績考査方法は概ね以下のようなものであったようだ。

1. 道徳の意識的考査

(1) 知的理解の考査

主として徳目の意味の理解の例話理解記憶の度

(2) 情的意体得の考査

感銘、反省、判断、決意の度

主として口答又は筆答を求めての考査

2. 道徳の実践的考査

(1) 日記、反省帳、綴方等を通じての観察

(2) 教師の直接観察又は家庭訪問其他よりの報告に基づく制定

主として児童生活の観察による判定⁽⁶⁾

上記の様に考査方法は、口答・筆答によるものと日常生活の観察によるものの二種に分かれていたようである。しかし、学校により修身教育観の相違があったため、1の道徳の意識的調査を中心として評価しようとしたもの、及び2の道徳の実践的考査を中心として評価しようとする立場を取るもの、また、考査方法の時期とその方法等、実際においては様々な相違があったようである⁽⁷⁾。

(4) 国民科としての修身と学年的考慮

「国民科修身の任務は聖訓の実践的奉体という点にある。即ち他の国語・国史・地理の三科目と相俟って国民科修身に於いては実践という事を中核として国民科の目的達成に参すべきものである。従って国民科修身の成績考査は只に狭い科目修身という立場のみならず国民科という立場に立ち、特に聖訓の実践的奉体如何の点を考査せんとするのがその根本的立場でなくてはならぬ」⁽⁸⁾とあるように、修身という科目は実践的奉体の直接指導の科目として捉えられていたが、国民科の国語・国史・地理の各科目がその実践的奉体の大きな力となってそれぞれに効果を期待されていようだ。国民学校教育の一切が皇国民の基礎的錬成を目的に据え、一貫しているとすれば、教科の内容と任務は、錬成されるべき皇国の資質から規定されてくる事が分かる。その求められた資質を錬成する為になされた教育内容の大分節が「教科」であり、それぞれ国民科・理数科・体操科・芸能科・実業科と称した。この教科の区分は、従来のような学問上の分類によるものではなく、教育の目的から見た区分であり、五教科の間には順位や優劣などはなく、所教科の有機的共働によって皇国民の錬成、すなわち「聖訓の実践的奉体」が達成されるとしている。

しかし、上記の修身という科目に対する期待はあまりにも大体論であって更に細かく検討するならば、そこには学年的考慮がなされていた。「考査の対象は又漠然たる児童の道

徳生活という事ではなく、その指導事項の体得如何という事であるが故に、学年的にその指導の重点を明らかにならしめることにより自ら考査の対象と範囲も明瞭となってくる」⁽⁹⁾のである。

教則並びに教師用書に示されている物をまとめるとおおよそ以下の様になる。

道義的使命		徳性	實踐	國民道徳	教用(第三條)
奉徳		實踐的	徳性	徳調の	指導の核
徳法		徳性	徳法奉公	祭祀敬神	指導の點
第四期 自律的徳徳判断 職分奉公 道徳的使命の自覚	第三期 自律的徳徳判断へ	第二期 情操涵養 國民的自覚の喚起 道徳的理想構成へ	第一期 情意的錬成	學年的考慮	成績考査の態度
○第三期の立場を深める。 ○道義的使命自覚の如何。 ○職分奉公の覚悟は積極的なりや。 ○女子に於ては母徳の點を重視する	○我が良習となり且つ自學的なりや。 ○反省的態度の重視。 ○自律的判斷の如何。	○徳の徹底如何を見る。 ○道徳的情操の如何を考査の中心とする。 ○國民的自覚、道徳的理想構成の如何を兒童の實踐を通して考査する。	○徳の度を重視する。 ○國民科としての修身の立場を全教科に廣めて兒童徳性的情意的錬成の度を考査する。		

<引用『国民学校成績考査方法の研究』島根師範学校附属国民学校編、明治図書、1942年、22頁。>

学年が進むにつれ成績考査の態度や何に重点を置かれていたのかが読み取る事が出来る。上の表によると、国民道徳の實踐から徐々に道義的使命の徳性を理解させようという目的が伺える。更に、学年的考慮の項目には、第一期は躑、情意的錬成が、第二期は、情操涵養、國民的自覚の喚起、道徳的理想構成、第三期には、自律的徳徳判断、最終学年の第四期には、自律的徳徳判断、職分奉公、道徳的使命の自覚と書いてある。

高学年になるにつれ、道徳判断を自分で行える様にさせ、更には社会人としての職分をわきまえて行動する等、徐々に構造的に又、指導目的が複雑になっている事が分かる。

ここで実践を中核とした考査の実施の具体例を挙げる。

尋常小修身書卷四『第十四 わがまゝを言ふな』の指導の際、

1. 高崎正風の話によってどんなことを感じましたか。(口問口答又は筆問筆答)

各自の行為（特に我がまゝという点）についての反省の度を平素の児童観察の結果と比較して査定する。

2. そしてどんなことをしようと考へましたか。（口問口答又は筆問筆答）

実践意欲発動の度を査定する。

3. 実践そのものの指導と査定。

まず各自の実践意欲に即し実践事項を決定し実践表を作成せしめ、平素における児童観察と相俟ってその後における実践表を通じ、或は家庭連絡その他の方法によってこれが実践の指導をなし、その間において実践の態度を査定する⁽¹⁰⁾。

上記の指導の中で、修身成績考査の中核は3にあり、それが身に付くまで繰り返し指導され、その実践に対する児童の修身態度の如何を考査する事が国民科修身考査の主体となるべきものである⁽¹¹⁾。

そして1や2は国民科修身考査観においては、児童の生活全般を土壤として道徳的意欲を「積極的に啓培する事」と「実践する事」とは別個のものではないという立場で考査がなされるところに国民科修身成績考査のあるべき姿、即ち実践を中核としての考査ということの真意が存在するのだ⁽¹²⁾。

(5) 具体的方法

何をどのような角度から考査しようとしていたのか、具体的に採られた方法を把握したい。国民科修身という科目を考査する際、指導事項の中の狭く限られた範囲で査定を行う考査基準ではなく、指導事項全般を見渡し得る窓、すなわち、国民科修身成績考査の4つの窓に焦点を当てられた考査指針がつくられていた。以下にその4つの窓を示す。

1) しつけ

根本は自我を否定して国民生活に現る規範に喜んで服従する事。

躰ける者の権威に無条件に服従する事、すなわち素直さの程度、躰はどの程度身に付いたものとなっているか、躰を邪魔するわがままの度合い、躰けるもの（教師、父母、その他長上）への素直さ、友人相互への協同的態度の程度などを教師の絶えない児童観察及び家庭連絡などで見極めようとした。従って児童生活のすべてが考査対象となり、特に第一期児童においてこの点の考査が国民科修身成績の中心となった。

2) こころね

情意的錬成の度、道徳的情操涵養の度。学年相応に善を善として喜び、悪を悪として憎みあるがままの感情を道徳的に浄化しようとする事。

こころねの度合いを見極める事は非常に難解であるが、必ず児童の実践に表れ、修身指導を成す過程において看取する事が出来る。児童の例を一つ見ても、躰の点が伺われると同時にこのこころねも看取され、次のたしなみの点についても知る事が出来る。そのため、こころねは国民学校全期を通じての修身考査の窓となるべきものであ

る。特に第三、第四学年の修身考査の窓として重視されなければならない点であった。

3) まなびぶり

修身を学ぶ態度。修養を経た反省的態度並びに習得の工夫。

まず教材内容に即して、平素の品行、学習時の態度並びに実践意欲の発動の程度、修養の工夫が自覚的かつ積極的か否かなどの点を、平素の児童観察、或は課題提出に対する処理態度、又は日記、反省帳、綴り方などを使用して考察しようとした。基本的に全学年を通じての考査の中心となるべきものではあるが、特に第三期以降の学年において重視すべき点であった。

4) たしなみ

武士のたしなみ、女子のたしなみ等、そのそれぞれの道が身に付いた境地の事。

即ちここで言うたしなみとは、常にその道の事を考え、その実践に苦しみ、心掛け、反省し工夫して修養してはじめて得られるものの事である。従って、修身における指導事項の体得、即ち道徳的理想の構成力道徳の自律的判断力、国民的の自覚、皇国の道義的使命の自覚の徹底の程度を図ろうとしていた。

たしなみが出来る為には、それぞれの事柄について一定程度の知識が伴っていなければ、行動に表れないし、単なる盲目的な動作であってはならないという立場にあり、そもそも知るという事は何かしらの実践という立場が無くては成立せず、それは常に聖訓の実践という国民科修身の鏡により照らされ判断されたものでなくてはならなかった。

従ってたしなみの考査は児童の日常観察が中心であったが、特に各課修身指導の立場より観察する場合は勿論、偶発的事項を通じて観察する事が重要な意味を持っていた。また、知識が行動の基盤になるという考えから、課題による考査も可能であり、公民的素養、或は歌・格言等の教養の度合いを測る事もあった⁽¹³⁾。

国民科修身考査の4つの窓は、それぞれが関係しながらも、「児童の心理的段階に即しての査定たること」⁽¹⁴⁾という立場を取って、それぞれの児童の発達・発展段階に即した修身教育考査の基準を想定していた事が分かる。4つの窓を児童の修身評価の際の指針としていたことは、後に掲載する国民科修身成績考査簿(第1学年)の資料に示されていることから理解できる。

国民科修身の成績判断、考査はいつ、どのような項目を取り上げ想定されて行われていたのか。先に修身成績考査方法概説として、道徳の意識的考査と道徳の実践的考査の2点に分けられると挙げたが、それを判断する為、平素における考査と計画的な考査の2つに分けて詳細を紹介する。

○平素における考査

日常の態度を観察するのに、教師は反省表というものを使った。反省表は児童との日々

の行動を互いに確認し、反省する材料としても用いられていた。具体的に観察対象となった日常の態度は以下の様に分けられる。

学校生活状況の内、

- 〔登校態度〕 姿勢歩行、奉安殿奉拝、校門での礼、持物傘の整理、教師及び友人との挨拶、教室への出入、窓の開閉
- 〔朝会態度〕 整列、無言、服装、遥拝、体操、姿勢
- 〔学習訓練〕 教師への礼、姿勢、教科書学用品の取り扱い方、机の開け方、起立、着座、姿勢、言葉使い、返事、態度、休憩中における様子、友人との関係、作業状況
- 〔帰宅態度〕 登校態度と同様

家庭生活状況の内、

- 〔生活一般〕 学校で指導されている事く規律的に行為されているか、朝の遥拝、体操、起床、着床等に於て。週間努力点を家庭に於て実行しているか
- 〔父母、家族に対して〕 礼法、返事、仕事等
- 〔家庭学習〕 時間、姿勢、整頓

社会生活状況の内、

隣近所に対し、友人に対し、公衆道徳、時局と銃後の子供として⁽¹⁵⁾

などが挙げられる。

The image shows two hand-drawn tables used for recording observations. The top table has 13 rows and 10 columns. The rightmost column is labeled '氏名' (Name) and contains numbers 1 through 13. The next column is labeled '反省' (Reflection) and contains symbols: 1 (empty), 2 (circle), 3 (circle), 4 (triangle), 5 (circle), 6 (empty), 7 (triangle), 8 (circle), 9 (empty), 10 (empty), 11 (triangle), 12 (circle), 13 (circle). The bottom table has 10 rows and 10 columns. The rightmost column is labeled '五月' (May) and contains dates 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31. The next column is labeled '計' (Total) and contains numbers 5, 6, 1. The rest of the cells in both tables are empty.

<引用『国民学校成績考査方法の研究』島根師範学校附属国民学校編、明治図書、1942年、32頁。>

○計画的な考査

考査簿の活用

実践を中心とした指導や日常態度の観察にとどまらず、計画的な考査も行っていた。一つは課題による考査、もう一つは問題を出題し、筆答又は口答を求める考査の二種であった。

イ、課題による考査

課題により、それを如何に処理し、実行するかを前記四つの角度より考査し、考査簿の上にその結果を記入すると同時に将来の指導に質するあらんとするのである。

- (イ) 詔書、御製⁽¹⁷⁾、御歌等の勤写を課す。
- (ロ) 指導事項中或る特殊の点を課題として課し、その工夫、実行の点を考査する。
- (ハ) 協同、勤勉等の考査を特に作業を通してなす。
- (ニ) 道徳的判断を必要とするが如き場合に直面せしめその態度を見極める。
- (ホ) 礼法の実践的体得の度を考査するため、その機会を与へて之が考査をなす。等。

ロ、問題を提出し、筆答又は口答を求める考査

この場合提出する問題は単なる教授事項の記憶を要求するのではなく、何処迄も実践を中核となし、児童のこゝろねを知り、たしなみの度等を考察し得るやう工夫する事が必要である。

- (イ) 例話或は偶発事項等に対する感想を求める。
- (ロ) 指導事項に対し、その指導前に於て過去の行為についての反省を求める。
- (ハ) 指導事項に対するその実践への決意を求める。
- (ニ) 修身指導後に於てその指導事項の実践に対する反省を求める。
- (ホ) 道徳的判断を要する問題を提出しその解答を求める。
- (ヘ) 公民的知識の点を考査する。
- (ト) 歌、格言等を暗誦又は暗写せしめる、等⁽¹⁸⁾。

計画的な考査をしていても、実践を中核とした査定の立場を取る為、口答、又は筆答の結果が修身成績に直結するわけではなく、いかにその答えが完全であっても、その日常行為の実践に照らして、適切な判断がなされなければならない。即ち、その答えの処理は点数表示は避け、その答えを通して、前記四つの角度（窓）より総合的にこれを判断し、考査簿の上にその活用を求めるのである。

第二章 国民科成績考査表法

		乙		甲		氏名	全 得 点
		○	△	○	△		
六つ	六つ						10
七つ	七つ						15
八つ	八つ						21
九つ	九つ						26
十つ	十つ						3
十一つ	十一つ						10
十二つ	十二つ						20
十三つ	十三つ						26
十四つ	十四つ						6
十五つ	十五つ						12
十六つ	十六つ						19
十七つ	十七つ						24
十八つ	十八つ						3
十九つ	十九つ						10
二十つ	二十つ						15
二十一つ	二十一つ						19
二十二つ	二十二つ						20
		事 項		事 項		事 項	
		記 録		記 録		記 録	
		傷		良		定評	

国民科修身成績考査簿 (第一學期)

三七

<引用『国民学校成績考査方法の研究』島根師範学校附属国民学校編、明治図書、1942年、37頁。>

(6) 考察

第二節では、国民科修身の評価について具体的な成績考査表を取り上げながら、事例を紹介してきた。国民科修身としての性格を尊重しながらの評価方法は、時期や地域によって異なり、一貫した明確なものは存在しない事が分かった。さらに、教育現場である学校では、成績考査の方法や改善の仕方など、生徒を考査する教師の裁量に大きく任されていた事が明らかとなった。教師の裁量次第だったからこそ自分自身の教師的価値が大きく問われる問題であったために、公正で教育的に妥当な判断や評価が下せたのかという所に大きな疑問が残った。教育を施す側である教師が、果たして完璧な国民科修身を理解・体得・実践する必要性に駆られていたのかというのは、想像に難くない。今回評価方法の事例を一つ上げるに留まったが、評価方法のそれ自体が適切かどうかを考察する事により、(具体的には考査簿や反省帳の使用、それらの教材や思考法等)、その評価方法は教育的に妥当であったのかを確実に判断するには、判断材料の不足から難しい結果となった。評価方法の形式と教育の実態が一致していたとも限らないところにこの研究の限界を感じる。改めて道徳教育を導入する現代の教育に向けて、今一度過去の教育事例や評価方法について深く検討し、道徳教育そのものについて、様々な角度から再考する必要性を感じた。

〔註〕

- (1) 『各科目成績評定法の実際』和歌山県師範学校附属国民学校編、和歌山教育会、1941年、1頁。
- (2) 同上、2頁。
- (3) 『国民学校国民科国語の研究一言語活動主義と軍国主義の相克一』、早稲田大学大学院教育学研究科博士学位審査論文、黒川孝広、2007年、290-292頁。
- (4) 『各科目成績評定法の実際』和歌山県師範学校附属国民学校編、和歌山教育会、1941年、5頁。
- (5) 同上。
- (6) 『国民学校成績考査方法の研究』島根師範学校附属国民学校編、明治図書、1942年、17頁。
- (7) 前掲、17頁。
- (8) 前掲、20頁。
- (9) 前掲、25頁。
- (10) 同上。
- (11) 同上。
- (12) 前掲、26頁。
- (13) 前掲、27-30頁。
- (14) 『国民学校各教科目成績考査の基準 第1学年』東京四師範学校附属国民学校聯合研究会編、読書新報社出版、1944年、15頁。
- (15) 『各科目成績評定法の実際』和歌山県師範学校附属国民学校編、和歌山教育会、1941年、8頁。
- (16) 前掲、9頁。
- (17) 天皇の作る詩文や和歌の事。
『デジタル大辞林』松村明監修、小学館提 <http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/57792/m0u/>
- (18) 『国民学校成績考査方法の研究』島根師範学校附属国民学校編、明治図書、1942年、35頁。

(寺岡真希)

第七章 なぜ「修身」は復活しなかったのか

(1) 終戦後の修身の動き

1945（昭和 20）年 8 月 15 日、ポツダム宣言の受諾を告げる「終戦の詔書」が発表されたことによって、太平洋戦争はその終結をみるにいたった。同日太田耕造文相は訓令を発し、敗戦は天皇のために忠誠を尽くすことが足りなかったためである⁽¹⁾とし、教育関係者に「国体護持ノ念」に徹するように求めている。その一ヶ月後、文部省が発表した「新日本建設ノ教育方針」にも「国体ノ護持」⁽²⁾を「平和国家ノ建設」⁽³⁾とともに掲げているのであった。ここには、総花的な抽象的な理想が並べながら国体護持を唱えているのである⁽⁴⁾。

しかしポツダム宣言に反映した日本の民主主義化を求める国際輿論を背景として、戦後日本の教育改革は 1945（昭和 20）年 10 月以降、連合軍最高司令官総司令部（以下総司令部）の「四大教育指令」⁽⁵⁾を起点に本格的な歩み始める。これらを見ることで占領政策がいかに我が国の軍国主義的及び極端な国家主義的な思想と教育の払拭に徹底していたかが窺える⁽⁶⁾。敗戦を契機として我が国の国政全般は総司令部の占領下におかれ、教育文化などを担当する民間情報教育局（CIE）が総司令部の特別参謀部の一つとして設立された。そして CIE 成立の直後から連合国あるいは米国より教育専門家の教育顧問を招聘するよう計画した。

なお日本では総司令部の指示により、米国教育使節団に協力するための日本側教育家委員会が組織された。この米国教育使節団に協力した日本側教育家委員会を母体として我が国の教育改革につき自主的に検討する合議制機関として、1946（昭和 21）年 8 月に内閣に教育刷新委員会が設置された。同委員会では学校教育、社会教育、国語改革、教育行財政など教育文化に関する重要問題をほとんど全て取り扱うこととし、自主的審議を進める必要上、この委員会と民間情報教育局（CIE）、文部省との連絡調整のために、その三者の代表各三名からなる連絡調整委員会が定期的開催された。なお、1949（昭和 24）年この教育刷新委員会は教育刷新審議会と改称されている。

前述した「四大教育指令」の最初のもので、1945（昭和 20）年 10 月 22 日の「日本教育制度ニ対スル管理政策ニ関スル件」である。「教育内容は左ノ政策ニ基キ精密ニ検討、改訂、管理セラルベキコト」⁽⁷⁾とあり、「軍国主義的及び極端ナル国家主義的イデオロギーノ普及ヲ禁止スルコト」⁽⁸⁾や「軍国主義的乃至極端ナル国家主義的イデオロギーヲ助長スル目的ヲ以テ作成セラレタル箇所ハ削除セラルベキコト」⁽⁹⁾、「教育アル平和的且ツ責任ヲ重ズル公民ノ養成ヲ目指ス新シキ教課目、教科書、教師用参考書及教材ハ出来得ル限り速カニ準備セラレ現行ノモノト代ヘラルベキコト」⁽¹⁰⁾等が示されている。

また同年 12 月の「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」にも注目しなければならない。なぜならそれは宗教、具体的には軍国主義と極端な国家主義の鼓吹に利用された神道の国家からの分離を命ずるものであった

からである。これらの指令との深い結びつきを持って 1946（昭和 21）年 5 月から翌年 1947（昭和 22）年 2 月にかけて、文部省によって現場の教師のための手引書として、『新教育指針』が発表された。この指針は附録を含む 5 冊にわけて発表された。一部ではあるが内容的には、「序論—日本の現状と国民の反省」、「軍国主義及び極端な国家主義の除去」、「人間性・人格・個性の尊重」、「科学的水準及び哲学的・宗教的教養の向上」、「民主主義の徹底」等について述べられている。これは総司令部の指令と密接に関連するもので、多くの点で、CIE の指導を受けたものである⁽¹¹⁾。

また、1946（昭和 21）年 11 月には、日本国憲法が公布され、第一章の第一条において、「天皇は、日本国の象徴であり日本国民統合の象徴であつて、この地位は、主権の存する日本国民の総意に基く」⁽¹²⁾ ことが示されている。翌年 3 月には、教育基本法が制定された。これは日本国憲法の精神に則って制定されたもので、これらの文書には、平和と民主主義を基調とする日本の再生と教育改革の理念をみることができる⁽¹³⁾。

平和や民主主義を基調とするこの新しい教育の理念が日本において宣言される中で、教育勅語はどうか。教育基本法の制定に至る中の 1946（昭和 21）年 2 月の田中耕太郎文部省学校教育局長の発言を一例として、政府当局者による教育勅語擁護論が相次いでいる。これは地方教学課長会議における訓示である。

次に終戦後教育の根本たる教育勅語に対し疑を持ち又は一部教育者が元旦の詔書に依つて教育勅語が廃止せられたかの疑問を抱いて居る事を耳にして居ります。然しながら教育勅語は我が国の醇風美俗と世界人類の道義的な核心に合致するものでもありません。即ち教育勅語には個人、家族、社会及び国家の諸道徳の諸規範が相当網羅的に盛られて居るのであります。（中略）勿論其の徳目の列挙に於て又道徳意識の宗教的内面化に於て勅語は必ずしも完全であるとは申せないのではありませんが、然し不完全は決して誤謬では無いのであります⁽¹⁴⁾。

この教育勅語をもって一種の自然法とする田中の発言は、当時の『読売報知』社説その他による批判も招いた⁽¹⁵⁾。他方、1946（昭和 21）年 3 月の第一次米国教育使節団の来日に先立ち、総司令部の指令に基づき設けられた日本側教育委員会の「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書」は、新勅語奏請説をとっている。

しかし、同委員会の委員の多くが引き続きその委員のなつた教育刷新委員会では、1946（昭和 21）年 9 月 25 日の第二回会議で「教育勅語に類する新勅語の奏請はこれを行わないこと」を挙手多数で決定している⁽¹⁶⁾。このように教育勅語の精神は日本の中で占領下においても重要視されていたことがわかる。同会議での承認も得て、同年 10 月 8 日文部省は式日等に教育勅語の奉読をさしとめる次官通牒を發したのである。ここでは、「之を神格化するやうな取扱をしないこと」⁽¹⁷⁾ が述べられている。しかし、教育勅語そのものについては、1947（昭和 22）年 3 月第 92 回帝国議会における教育基本法案の審議過程にあたってなお、高橋誠一郎文相の答弁は、教育勅語を敢えて廃止する考えはないものとした⁽¹⁸⁾。

しかし 1948（昭和 23）年 6 月、ここについて教育勅語の排除あるいは失効確認の決議が衆議院でなされた。衆議院の「教育勅語等排除に関する決議」では、「ここに衆議院は院議を以つてこれらの詔勅を排除しその指導原理的性格を認めないことを宣言する。政府は直ちにこれらの詔勅の謄本を回収し排除の措置を完了すべきである」⁽¹⁹⁾とされた。

さて、戦前・戦時、首位教科として我が国の学校教育に君臨した修身は、かの「四大教育指令」の一つとして 1945（昭和 20）年 12 月末日に発せられた総司令部の指令によって授業の停止が命じられた。これが、「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」所謂「三教科停止指令」である。ここでは官公私立学校を含む一切の修身、日本歴史、地理の授業が停止された。「日本政府ガ軍国主義的及び極端ナ国家主義的観念ヲ或ル種ノ教科書ニ執拗ニ織込シテ生徒ニ課シカカル観念ヲ生徒ノ頭脳ニ植込マンガ為メニ教育ヲ利用セルニ鑑ミ茲ニ左ノ如キ指令ヲ発スル」⁽²⁰⁾とあり、「日本歴史及び地理ノ総テノ過程ヲ直チニ中止シ司令部ノ許可アル迄再ビ開始セザルコト」⁽²¹⁾とある。戦後教育史の記述で、この指令によって「修身科」が「廃止」されたとするものがあるが、これは明らかな誤りである⁽²²⁾。この基本的な立場はあくまでも修身教科書の「書き直し」を命じたものであり、修身科を改訂し、教科として再開することを前提としていた。修身科の改訂再開とする立場は、1946（昭和 21）年 3 月 30 日の『第一次米国教育使節団報告書』の内容において確認することができる。

このやうに国民自身が立派な道徳的資産を持つてゐるのだといふことにその眼を向け、それらのものを教材として用ひるやうに勧めても、また決して非礼ではあるまい。

（中略）この点に関しては日本は相当の資産を持つてゐる。日本が実際民主主義的になるのなら、民主主義的な倫理が当然教へられるものと思ふ。我々はただそれが平和について教へられ、民主主義の方向に向けられさへすれば、その教へ方は日本人に任せておいてよいのである。しかし若し倫理が単独な一つの学科として教へられるべきものとするれば、我々は次のことをすすめる。（一）真の平等に相反しないやうな日本の習慣はできるだけその教材として保存するように極力努めること⁽²³⁾。

またこの時の勧告で、「日本人の現在持っているもの即ち礼儀を以つて修身科をはじめなら、それはよからう」⁽²⁴⁾ともある。

この停止された三教科に対する結論を先に述べておくと、1946（昭和 21）年、政府は文部省が新たに準備し、総司令部が承認した教科書を使用する場合、中止されている地理科の再開を可能とする通知を受けた⁽²⁵⁾。同年 7 月 6 日、文部省は学校当局者に対し、配布中の新しく印刷された暫定教科書が行き渡り次第、地歴科を再開するべき旨の通知を行った。

また、日本歴史の授業再開には、長期の準備が必要となったが、1946（昭和 21）年 9 月文部省は歴史の授業の再開許可を求め、10 月 12 日文部省によって準備され、総司令部の承認を得た教科書のみを使用することを条件に認可された⁽²⁶⁾。しかし一方 CIE は「修身科」の教科書分析を通して、「修身科」は『教育勅語』の諸価値を具体化する役割を

果たすもの」として「教育勅語」と一体的に捉えられていた⁽²⁷⁾。すなわち「教育勅語」と「天皇制」の問題とは密接に関わっており、「教育勅語」と「天皇制」の結論が出るまでは、「修身科」に対する対応も不明確にならざるをえなかったのである⁽²⁸⁾。そして当該停止教科において、修身科の再開許可がなされることはなかった。

(2) 公民科の成り立ち

三教科停止の指令が出される前に既に、1945（昭和 20）年 10 月文部省では公民教育刷新委員会が設けられて、道德教育に関わる自主的改革の歩みが起こされていた⁽²⁹⁾。この委員会は、GHQ とはなんらの関係なく、自主的に成立し、運営されたものであったのだ。主な委員には、文部大臣就任以前に文部省学校教育局長を務めていた田中耕太郎の他、東京帝国大学教授戸田貞三、和辻哲郎、田中二郎、大河内一男らがおり、後に宗像誠也が加わる。文部省から主幹の久保田藤麿、事務担当勝田守一及び教学官ら約 20 名で構成された。

文部省はこの委員会を 11 月 1 日に正式に設置し、数回の審議を経て 12 月 22 日に答申第一号を、また 12 月 29 日に答申第二号を出して新しい公民教育の方向を示した。答申第一号の道德教育について触れられている部分を見る。

道德ハ元来社会ニ於ケル個人ノ道德ナルガ故ニ「修身ハ公民的知識ト結合シテハジメテ其ノ具体的内容ヲ得、ソノ徳目モ現実社会ニ於テ実践サルベキモノトナル。従ツテ修身ハ「公民」ト一体タルベキモノデアリ、両者ヲ結合シテ「公民」科ガ確立サルベキデアル⁽³⁰⁾

この答申で示された方針に従って、文部省は 1946（昭和 21）年 5 月 7 日に、「公民教育実施に関する件」という通達を発することでより明確にした。また、同年 9 月には『国民学校公民教師用書』、翌月には『中等学校・青年学校公民教師用書』を発行している。この二つは GHQ の指令とは無関係に編集されたものであった。当初 GHQ は「指令」を逸脱するものとしてこの公民教師用書を認めなかったが、文部省側は「修身」に関する暫定教科書をつくらず、公民教育に関する教師用書の作成に代えたいとする要求を変えず、結局 CIE 担当官の承認を得るに至った。『国民学校公民教師用書』の内容を見てみる。

さきに通牒があつたように、これまでつかつてきた修身・地理・国史の教科書は、その内容が全体として適当でないとみとめられたため、その授業は一時停止されることとなつた。そこで修身教育はいま新しい出発をしなければならないことになつたのである。（中略）たとへこんな事情がなくても、もはやこれまでの修身教育は、深く反省して改革しなければならない時になつてゐたといふことは、だれでも、これを認めることができよう。授業の停止は新しい教科書が完成するまでの臨時の処置である。

（中略）そこで新らしくこれまでの修身教育に代つて、これからやつてゆかうとする公民科教育を、できるだけはやく始めることを目指して、その参考に本書をつくつて

その教育への指針を供することとした⁽³¹⁾。

このように従来の修身教育に反省を見ながら、新しい公民教育の構想について以下のように述べられる。

新らしい公民科教育は、このやうな点にも反省して、児童や生徒が社会生活をするにあたって、正しい行動をすることができるやうにすることと、その社会生活がどんなものであるかを理解させることを重く見る立場に立たなくてはならない。そこに修身教育に代る公民教育の立場があるといふべきである。(中略)しかしこれを実際にどうやって行つてゆくかといふことについては、教師の研究と工夫によるものが多いし、それが効果をあげるかどうかは、その識見と、熱意とによるといはなくてはならない⁽³²⁾。

しかしこの公民科の教科目の特設は実行されることはなかった。「公民科教育案」の中には以下のように示されている。

道徳は元来個人の道義心の問題であるが、同時に、それは又社会に於ける個人の在り方の問題である。従来の教育に於ては、前者を修身科が主として内心の問題として担当し、後者を公民科が社会の機構や作用の面から扱つて来た。新公民科は人間の社会に於ける「在り方」という行為的な形態に於て、この両者を一本に統合しようとする⁽³³⁾。

つまり、従来の修身科、修身公民科及び修身及び公民科を「公民科」と改称し、修練をもこの中に包含する「新公民科」の構想を打ち出したのである⁽³⁴⁾。公民科は、子どもの生活の現実 に即して、日常的に具体的に子どもの自発性と個性を重んじて指導し、合わせて合理的な精神への認識をつちかうという方向性を示したものであった⁽³⁵⁾。

このように、日本側による初期の公民教育構想は、「道徳と社会認識の教育とを遊離させない」⁽³⁶⁾という基調に立って、「従来の修身科に代わるものとして」新たな「公民科」の設置を意図したものであった。これは、「昔あった公民科の考えを民主主義的内容において復活し、かつて『修身公民科』として二科を統合しようとする考え方のあったのを想起し、これを公民科の名で打ち出そうとしたもの」⁽³⁷⁾であったといえる。さらに「答申」の重要な性格を示すものとして「わが国民教育が『教育勅語』の趣旨に基づいて行われる限り公民教育もその立場に立って行われるのはいうまでもない」⁽³⁸⁾という方針を明示した点である。個性の完成を図りながら、民主主義社会を担う一員としての人間の在り方の指針は、教育勅語に示されているということを前提としながらの公民教育であった⁽³⁹⁾。そのことによって、公民教育が修身教育に代わるものとして位置づけがなされたのである。

しかしこのような公民教育構想は CIE (民間情報教育局) の干渉によって徐々に変容し

ていくことになる。CIE は約二週間の間に「修身科」に代わるものとして「公民科」を容認し、さらに「公民科」を含む「社会科」の新設を指示したことになる。そしてアメリカの「ソーシャル・スタディーズ」の 500 に及ぶ学習項目の草案が提示されている⁽⁴⁰⁾。これによって新しい「公民科」の提示した「修身科」的内容が大幅に変更されていくことになる。「社会科」の導入が決定して以後、占領軍側、日本側双方の関心は学習指導要領と社会科教科書の作成へと移っていった。1947（昭和 22）年以後、「公民科構想」をめぐる動きは、ほとんど見られなくなる⁽⁴¹⁾。

（3）社会科の新設

社会科の我が国への導入は、CIE 教育課の独自の判断によるものであったといえよう⁽⁴²⁾。1946（昭和 21）年 10 月 21 日、有光次郎⁽⁴³⁾とトレイナー（Trainor, J.C.）⁽⁴⁴⁾との会談で社会科学習指導要領及び教科書問題を討議し、学習指導要領作成のための作業を初等と中等の二つのグループで行うことを決定した⁽⁴⁵⁾。初等グループの主担当は重松鷹泰⁽⁴⁶⁾、CIE の方は初等がハークネス（Harkness, K.M.）⁽⁴⁷⁾であった。重松は初等グループの学習指導要領作成について、次のように述べている。

ハークネス氏が、バージニアの学習指導要領をおしつけたように思われているが、彼はインディアナ州の案、サンタ・バーバラ市の案そのほか数種の社会科のプランの序説のごときものをコピーして、私たちに渡し、どれでもよいものをえらべというのである。私たちは、共同してそれを検討したが、どうもこれがもっともすじがよく通っていると考えて、一つのコピーをえらびだした。するとそれがバージニアの案であったわけである。ハークネス氏はそれをもとにして、私たちに社会科を研究させるのかと考えていたら、バージニアの案の問題をスコープとシークエンスにあわせて表にしたものを渡して、君たちもこういうものを作成せよというのである。（中略）ハークネス氏は次に、バージニアの学習指導要領の一年生の部分を切り取って、私たちに渡し、それを参考にして、日本の一年生の部分を作れ、と指示した。これははなはだ、人を馬鹿にした話で、私たちとしては憤激にたえないが、他に資料がないのでしかたがない⁽⁴⁸⁾。

当時の CIE 教育課の基本的姿勢は、学習指導要領の作成を日本人自身の手によるものでなければ意味がないというものであった。しかし、実際はそうではなかった⁽⁴⁹⁾。初等段階での学習指導要領は、アメリカのバージニア・プランを基礎として作成されたものであった。学年の単元配置は「バージニア州学習指導要領と同じ」であった⁽⁵⁰⁾。もっとも具体的な学活動の例では、独自に作成された項目が多くなっている⁽⁵¹⁾。

このように、「公民教育実施に関する件」や『国民学校教師用書』に基づく「公民科教育」を臨時の措置として、翌年 1947（昭和 22）年度以降、新学制のもとで小・中・高等学校に社会科が登場するに及んで、学校における道德教育（公民教育）はこの社会科を中心として行われることになった。歴史・地理・公民教育はいずれも新設された「社会科」

に吸収包含されることとなったのである。先に述べたように「公民科」は戦前の修身科に代わり道徳教育の領域を担う教科として構想されたものであるが、最終的に成立したのは、アメリカの「ソーシャルスタディーズ」の「コース・オブ・スタディ」に依拠した「社会科」であった。道徳性の涵養を総合的に図ろうとする「公民科」と歴史・地理を包括し総合的に図ろうとする「社会科」では、道徳教育への力点が大きく異なることになる⁽⁵²⁾。

1947（昭和 22）年の「学習指導要領社会科編（試案）」は、その目標を「従来の修身・公民・歴史等の教科の内容を融合して一体として学ばなくてはならない」⁽⁵³⁾としている。しかし、その作成までの過程において修身科のみ個別に検討されることはなく、また、修身科的な役割を担うものとして構想された「公民科」も大きく変質されていった。したがって社会科の中では関係する従来の教科の内容のうち修身科については十分な検討をせず、修身科の担っていた道徳教育を等閑視したままで戦後の「社会科」は出発していったといえよう⁽⁵⁴⁾。

以上述べてきたように、1945（昭和 20）年に連合軍に敗戦した日本は、政治、経済、社会的分野また教育の面において抜本的な改革を迫られた。この具体的な理論は教育勅諭と修身科をどのように評価し、戦後の道徳教育の理念と方法をいかに構築するかという点に集約された。占領軍が 1945 年（昭和 20）年 12 月 31 日に「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」の指令を発する。ここでは、当該教科を占領軍が許可するまで「停止」し、教科書の「書き直し」を命じたものがあった。つまり占領軍は当初修身科の改訂再開を意図していたのである。こうした占領軍の措置の一方で日本側（文部省）でも戦後の新たな道徳教育の模索を進めた。これが「公民教育構想」（以下「構想」と呼ばれるものである）。

占領軍が修身科の改訂再開を求めたのに対して「構想」は修身科を公民教育に切り替えることを意図していた。公民教育刷新委員会の示した「構想」の方針に対して、当初、占領軍の民間情報局（CIE）はあくまでも修身科の改訂再開を求めた。しかし、日本側との交渉の結果徐々に「公民科」の設置に理解を示し、ついにはこれを容認することになる。そして CIE は 1946 年（昭和 21）年 8 月に、日本側の進めていた『公民教師用書』の作成内容に細かい修正指示を加えることでこれまで日本側が進めてきた新たな「公民科」の設置の方針をさらに転換し、「社会科」の設置を強く求めていく。

この「社会科」の導入には「構想」それ自体の大きな変容を意味しており、修身科に代わる新たな「公民科」が設置されず、社会科が導入されたことは、道徳教育を担う明確な教科が教育課程からなくなることを意味していた。日本側の「構想」が CIE の関与により社会科へと変容したことは、戦後の道徳教育の在り方に大きな意味を持っていた。何よりそれは「構想」が模索した戦後の道徳教育の方向性が「完結」することがないまま挫折したことを意味していた。また、これによって「戦前までの修身教育を十分清算する機会を失い、戦後のあるべき道徳教育の理念と内容に「あいまいさ」を残すことになってしまった」⁽⁵⁵⁾ のであると貝塚は述べる。

（４）考察－修身科の功罪と「特別の教科 道徳」（仮称）の今後－

以上のように戦後、修身科が「停止」へと追い込まれていく過程についてみてきた。修

身科の運命は、GHQ により「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」により修身科が「停止」されてしまい、当該の他教科は再開が許可されたが、修身科に関しては再開許可がなされることはなかったことと、その後の公民科の「構想」が CIE によって「社会科」へと変容されていったことで「停止」に追い込まれた。それにより現代でも修身科はあいまいさを残し、かつ戦前戦中の道德教育は天皇制イデオロギー教化の「装置」として機能したと認識されている修身科は、触れることすらタブー視される傾向が今でも残っていると貝塚は指摘する。

現在、道德を教科にすることに向けて審議を進めてきた中央教育審議会は、道德教育の充実のため、道德に検定教科書を導入し、「特別の教科 道德」（仮称）にするなどという答申をまとめた。これまでたびたび議論になりながら見送られてきた道德の教科化が、早ければ 2018 年にも全面的に導入されることとなった。道德教育の充実に関する懇談会（第八回）の配布資料では、「道德の時間が形骸化しているのは、教科でないからである。戦後、道德教育に関する改善の方針は出尽くしており、それでも活性化させるためには枠組みを変えるしかない」⁽⁵⁶⁾ という意見が述べられているが、ここで言われている枠組みを変えることを「無駄」にせず、特別教科としての道德を導入していくためには修身科の功罪をしっかりと踏まえ、それを今後の道德教育の教科化に活かす必要があると考える。

修身科があいまいなまま停止されてしまったために、修身科が教科それ自体にどのような反省点（批判点）があったのかについても曖昧にされる場合もあるため、天野貞祐の『道理の感覚』を参考に批判点も考察していきたい。天野は 1937（昭和 12）年に出版された『道理の感覚』において修身教育に関して三つの点から批判を展開する。天野の道德教育に関する内容は膨大であるため、あくまでもその批判点を中心に現代に活かすための参考として取り上げるといふこと、そして天野は修身科それ自体の意義を批判していたわけではないということを示しておく。

第一は、修身科が道德的な行為の方式を教えるに過ぎず、「模範的行為にしても多くは特別の場合におけるもので日常性に乏しい」⁽⁵⁷⁾ とし、次のように続ける。

模範というのはつねに理想化された模型たるに止まる。現実の生きた人間はそういう特別な場合に出会うことは容易になく、たとえ出合ったとしても範型通りに行動しては生きて行けるかが疑わしい。現実には不断に流動変化している。（中略）型を知っていることも場合によっては有益かもしれぬが、道德に関しては同時に大なる危険も孕んでいる⁽⁵⁸⁾。

つまり修身科で学んだことを現実世界において範型通りに行動していけるかどうか疑わしいということを示す。

第二は、「生徒が修身教科書を通じて様々な徳目、様々な有徳的言行を学ぶことには、生徒の道德感覚を鈍らす」⁽⁵⁹⁾ 危険があるという指摘である。つまり、たえず道德の話を聞いていると、「道德に関する新鮮な感情を失う恐れがある」ばかりでなく、「教え方によっては生徒の反抗心を挑発することさえも有りうる」⁽⁶⁰⁾ というものである。

そして天野が修身科の弊害として批判する第三の指摘は、「修身科担当者をして修身は自己独占のごとく思わせ、他の学科担当者をして修身は全然自己と無関係のごとく思わせる点」⁽⁶¹⁾についてである。

さらに天野は、1950（昭和 25）年 11 月 26 日の朝日新聞において「私はこう考える一教育勅語に代わるもの一」と題して、「従来の修身授業はとかく単なるお説教となる傾向があり、その上修身の先生だけが徳育の配慮をするので、学科の先生はそれと無関係であるかの如き誤解を生じ易い」と修身科の弊害を指摘する一方で社会科に関しては従来の修身科の個人道徳にとどまりがちな性格より広い展望を持って一步進めたものであるがその成果を十分に上げていないとし、「これまでの修身科と社会科を契機として、茲に新しい道德教育の工夫をしようとする」構想も示した⁽⁶²⁾。

これらの批判は今後道德が「特別の教科」として格上げされるにあたって考える価値のある重要な指摘であると私は考える。「道德に係る教育課程の改善等について（答申）」では、道德の時間を「特別の教科 道德」（仮称）として位置付け、その「内容を道德の時間よりも体系的、構造的で明確なものとする」とともに、指導方法や評価の在り方についても一貫した理念のもと改善を図ることにより、学校の教育活動全体を通じて行う道德教育の要としての性格を強化し、それ以外の各教科等における指導との役割分担や関連の在り方等を改善することが必要と考える⁽⁶³⁾と述べられている。

また、特定の価値観を押し付けることになるのではという指摘に対しては、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的資質である」⁽⁶⁴⁾というように述べられている。

「特別の教科 道德」（仮称）の核となるのは、やはり検定教科書が導入され、数値では表さないにせよ評価を行うということであると思うが、その際にいかにして生徒自身が考え、かつ多様な価値観を得て、主体的に行動することができるように育ていけるかというカリキュラムの内容に関する側面と、道德を要として各教科において関連させながら授業を進めていけるかという学校における機能の側面の 2 点が、今回の教科の格上げで乗り越えていくにあたり難しい点である、と私は考える。またこのような側面に関する批判点が、前述した天野の『道理の感覚』にも見られる点でもある。

最後にこの章の限界について述べる。日本の修身教育の移り変わりはアメリカの教育使節団による影響は大きかった。例えば、宗像誠也・五十嵐顕・持田栄一の三氏による共同研究『占領下の教育改革』の論文の中で、「戦後の教育改革は、アメリカ教育使節団の報告書の引いた構図に沿って行われた」⁽⁶⁵⁾とあるが、この論文の解釈に至っては、①単純にアメリカの教育を真似したのである、②これを批判的に摂取して前進のために出発点としようとする態度を取った、③本質的には不信を抱いていたが、占領軍の圧力により、やむを得ずそれに従った、との三つの解釈がある⁽⁶⁶⁾。そのため、アメリカの計画がどれほど日本に影響を及ぼしたのか（日本の修身停止に対して）という程度の研究は必ずしも明らかにされているものではない。また、時代に大きな差があるため、修身の批判点を必ずしも現代に置き換えて、今後の「特別の教科 道德」（仮称）の視座とすることは難しい

ということを本研究の限界としたい。しかし、いずれにせよ修身科の停止の歴史に向き合い、構造的な分析を行うことが今後の教科化にあたって様々な重要なヒントを与えてくれるに違いない。

〔註〕

- (1) 中野光・藤田昌士編著『史料 道徳教育』総合労働研究所、1982年、112頁。
- (2) 同上 114頁。
- (3) 同上 114頁。
- (4) 貝塚茂樹『戦後道徳教育文献資料集 第二期 18 国民のための道徳教育』、2004年、52頁。
- (5) 山本正身『日本教育史—教育の「今」を歴史から考える』慶應義塾大学出版会、2014年、334頁。

なお「四大教育指令」とは、1945（昭和20）1945（昭和20）年10月22日の「日本教育制度ニ対スル管理政策」、同年10月30日の「教員及教育関係官ノ調査、除外、許可ニ関スル件」、同年12月15日の「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」、同年12月31日の「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」のことを指す。

- (6) 文部科学省 [HPhttp://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317738.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317738.htm)
(最終アクセス 2014年10月21日)

- (7) 前掲『史料 道徳教育』、114頁。
- (8) 同上、114頁。
- (9) 同上、115頁。
- (10) 同上。
- (11) 江藤恭平・鈴木正幸『新訂 道徳教育の研究』福村出版株式会社、1992年、61頁。
- (12) 前掲『史料 道徳教育』、121頁。
- (13) 同上、112頁。
- (14) 同上、126頁。
- (15) 同上、127頁。
- (16) 同上、113頁。
- (17) 同上、129頁。
- (18) 同上。
- (19) 同上、130頁。
- (20) 岩本俊郎・志村欣一他編『史料 道徳教育の研究[新版]』北樹出版、1994年、108頁。
- (21) 同上、108頁。
- (22) 貝塚茂樹『戦後教育のなかの道徳・宗教』＜増補版＞文化書房博文社、2006年、193頁。
- (23) 前掲『史料 道徳教育』、132頁。
- (24) 宮田丈夫『道徳教育資料集成3』第一法規出版、1959年、77-78頁。
- (25) SCAPIN-1046, 29 June 1946. [「学校教育課程における地理科の再開」、〈付録27〉]。
- (26) SCAPIN-1266, 12 October 1946. [「日本歴史教科の再開」、〈付録28〉]。
- (27) CIEの内部においても教育勅語の取り扱いについては意見が分かれていた。

例えば、R.K.Hall, *Education for a New Japan*, Eale University Press, 1949, p.167、や久保義三『対日

- 占領政策と戦後教育改革』三省堂、1984年、281頁、を参照。
- (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、23頁。
- (29) 前掲『史料 道徳教育』、113頁。
- (30) 前掲『戦後道徳教育文献資料集 第二期 18 国民のための道徳教育』、58頁。
- (31) 前掲『史料 道徳教育』、134頁。
- (32) 同上、137頁。
- (33) 前掲『戦後道徳教育文献資料集 第二期 18 国民のための道徳教育』、54頁。
- (34) 同上、54頁。前掲『「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－』、2頁。
- (35) 同上、56頁。
- (36) 「戦後教育資料」Ⅱ - 11「公民教育関係」（国立教育研究所所蔵）
- (37) 同上。
- (38) 「戦後教育資料」Ⅱ - 11「公民教育刷新委員会関係」（国立教育研究所所蔵）
- (39) 前掲『「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－』、23頁。
- (40) 同上、24頁。
- (41) 同上。
- (42) 同上、25頁。
- (43) 1903-1995年。昭和2年文部省に入り、教科書局長などを経て、22年に事務次官。教育基本法の制定、六三制の実施を手がけた。
- (44) 1905年生まれ。大学での主専攻は心理学、副専攻は教育学。Ph. Dを教育学で取得。CIEに行く前は、ミシガン大学におかれたCivil Affairs Schoolのスタッフで、Navy officerであった。
- (45) Conference Report.23 October 1946. 社会科の経緯に関しては、片山宗二『日本社会科成立史研究』風間書房、1993年、663-730頁、を参照。
- (46) 1908-1995年。教育学者。授業分析を行った。
- (47) 1899年生まれ。大学での主専攻は自然科学、副専攻は英語と社会学。バージニアプランを評価。
- (48) 重松鷹泰『社会科教育法』誠文堂新光社、1950年、7-8頁。
- (49) 前掲『「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－』、26頁。
- (50) 久保義三『対日占領政策と戦後教育政策』三省堂、1984年、266頁。
- (51) 前掲『「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－』、26頁。
- (52) 同上、27頁。
- (53) 前掲『史料 道徳教育を考える [三改訂版]』、114頁。
- (54) 前掲『「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 - 』、27頁。
- (55) 貝塚茂樹『戦後教育は変わるのかー「思考停止」からの脱却をめざして』学術出版会、2008年、90頁。
- (56) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/attach/1340545.htm
(最終アクセス 2014年12月2日)
- (57) 天野貞祐『道理の感覚 (天野貞祐全集第一巻)』栗田出版会、1971年、161頁。
- (58) 同上。
- (59) 同上。
- (60) 同上。
- (61) 同上、162頁。
- (62) 天野貞祐「私はこう考える－教育勅語に代わるもの－」(『朝日新聞』昭和25年11月6日)

- (63) 文部科学省平成 26 年 10 月 21 日中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について」
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/.../1352890_1.pdf（最終アクセス 2014 年 12 月 2 日）
- (64) 同上。
- (65) 宗像誠也・五十嵐顕・持田栄一『占領下の教育改革』「日本資本主義講座」第二巻、所収。
- (66) 前掲『戦後道徳教育文献資料集 第二期 18 国民のための道徳教育』、36 頁。

(舟戸えり)

<主要参考文献>

- 石井朝太郎『実生活に即したる道德教育の経験』ビオニコ社書店、1925年
- 稲田正次『教育勅語成立過程の研究』講談社、1971年。
- 及川平治『分団式各科動的教育法』（『及川平治著作集』第3巻、学術出版会、2012年）。
- 大久保利謙『森有禮』文教書院、1944年。
- 大久保利謙・海後宗臣編『近代教育資料叢書 資料編6 千葉師範附小・自由教育2』宣文堂書店、1974年。
- 奥田真丈監修『教科教育百年史』建帛社、1985年。
- 押谷由夫『「道德の時間」成立過程に関する研究—道德教育の新たな展開—』東洋館出版社、2001年。
- 海後宗臣編『教科書でみる近現代日本の教育』東京書籍、1999年
- 海後宗臣編『日本教科書大系 近代編 第一巻修身（一）』講談社、1961年。
- 海後宗臣編『日本教科書大系 近代編 第二巻修身（二）』講談社、1962年。
- 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。
- 貝塚茂樹『戦後教育のなかの道德・宗教<増補版>』文化書房博文社、2006年。
- 貝塚茂樹『戦後教育は変われるのか—「思考停止」からの脱却をめざして—』学術出版会、2008年。
- 貝塚茂樹『道德教育の教科書』学術出版会、2009年。
- 貝塚茂樹監修『戦後道德教育文献資料集』全36巻、日本図書センター、2003-2004年。
- 貝塚茂樹監修『文献資料集成 日本道德教育論争史』全5巻、日本図書センター、2012年。
- 勝部真長・渋川久子『道德教育の歴史 修身科から「道德」へ』、玉川大学出版部、1984年。
- 加藤末吉『実験修身教授法』良明堂書店、1913年。
- 上沼八郎・犬塚孝明編『新修 森有禮全集』文泉堂書店、1998年。
- 木下竹次『学習原論』世界教育学選集第六巻、明治図書、1972年。
- 草場弘『小学校修身科教授法』三生書房、1933年。
- 佐々木吉三郎『修身教授法集成』同文館、1906年。
- 沢正『学級経営案』金港堂書籍、1917年。
- 竹前栄治・中村隆英監修『GHQ 日本占領史 第20巻 教育』日本図書センター、1996年。
- 中和会教育調査部編『国民学校修身教授の実際 第3学年用』中和会事務所、1944年。
- 東京高等師範学校附属国民学校初等教育研究会編『国民科修身教育の実践：国民学校礼法教授要項案』大日本出版、1941年。
- 中野光・藤田昌士『史料 道德教育』総合労働研究所、1982年。
- 野村芳兵衛『生命信順の修身新教授法』（『野村芳兵衛著作集』第一巻、黎明書房、1974年）。
- 長谷川精一『森有礼における国民的主体の創出』思文閣出版、2007年。
- 藤田昌士「修身科の成立過程」、『東京大学教育学部紀要』8、1965年。

古川哲史『日本道德教育史』有信堂、1973年。

宮崎県師範学校附属国民学校編『国民学校における授業の仕方（上）』宮崎県師範学校附属国民学校、1942年。

村田昇『道德教育』有信堂高文社、1981年。

文部省『学制百年史』帝国地方行政学会、1972年。

文部省『資料臨時教育会議』全5冊、1979年。

山本正身『日本教育史－教育の「今」を歴史から考える－』慶應義塾大学出版会、2014年。

和歌山県師範学校附属国民学校編『国民科修身の実践』和歌山県教育会、1941年。

2014 年度 山本ゼミ共同研究報告書

「修身教育の実像とその問題」

2015年3月1日 発行

発行者 慶應義塾大学文学部教育学専攻山本研究会

<代表 山本正身>

〒108-8345 東京都港区三田 2-15-45

慶應義塾大学文学部内

TEL 03-3453-4511 (内) 23112
