

# 教kyo文bun研kenだより

## CONTENTS

### 新学習指導要領と道徳科の子どもへの影響 —学習量と経験から考える—

東京学芸大学 大森 直樹

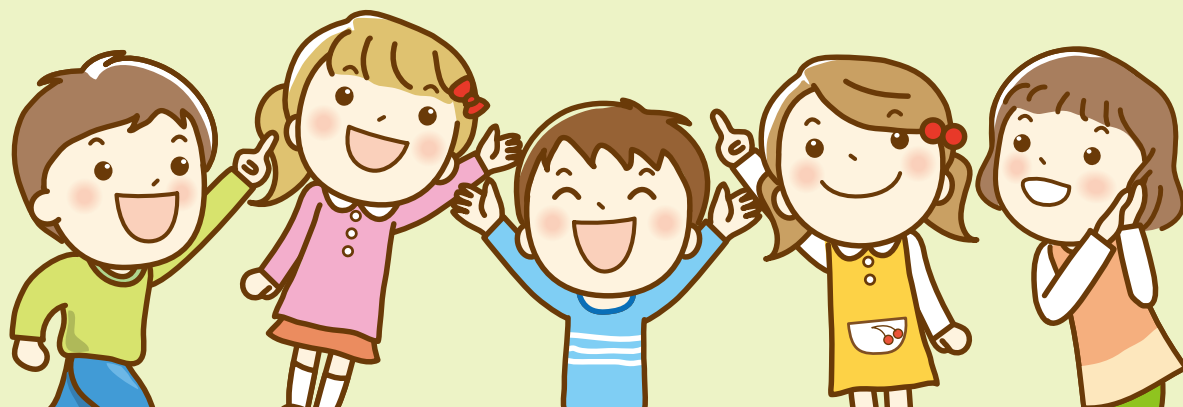


神奈川県教育文化研究所のカリキュラム総合改革委員会第1グループでは、これまで「特別の教科 道徳」について研究をかさね、教科書教材をはじめ教師用の指導書についても分析を進めています。

そこで、今回の教文研だよりでは、日教組学習指導要領検討委員会委員であり、本編の「特別の教科 道徳」を執筆担当された東京学芸大学の**大森直樹先生**に論考をお願いしました。

#### \*大森直樹先生 Profile \* \* \* \* \*

1965年東京生まれ。東京学芸大学卒、東京都立大学大学院人文科学研究科博士課程。現在、東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター教授。著書に『子どもたちとの七万三千日—教師の生き方と学校の風景』（東京学芸大学出版）、『大震災でわかった学校の大問題-被災地の教室からの提言』（小学館）、『福島から問う教育と命』（共著、岩波書店）など多数。近著に『道徳教育と愛国心-「道徳」の教科化にどう向き合うか』（岩波書店 2018年）がある。詳しくは東京学芸大学HPの「せんせいのーと vol.5」大森直樹先生の記事をご参照下さい。





## 新学習指導要領と道徳科の子どもへの影響 —学習量と経験から考える—

東京学芸大学  
大森 直樹

教育の問題について考えるとき、おとなにはひとつつ有利な条件がある。それはすべてのおとながかつて子どもだったことだ。子どものときに受けたAという教育、Bという教育について、それらにどのような意味があったのか。記憶をうまく呼び起こすことができれば、経験と事実にもとづいて考えることができる。そのことをふまえれば、新学習指導要領（以下2017指導要領と記す）と道徳科の問題についても、あまりピントを外さずに考えることができるのではないか。そこで、この小論では、まず「書き漢字」と「道徳」の教育をとりあげて、私の経験と事実にもとづき考察をおこない、そこから主題へとせまってみよう。

### 1 「書き漢字」の教育

まず図1と表1をみてもらいたい。図1は、各時期の学習指導要領（以下1968指導要領などと記す）による小学6年間の書き漢字の学習量を示したものだ。表1は、各時期の学校教育法施行規則（以下1968施行規則などと記す）による国語の総標準時数の5パーセントを書き漢字にあてたときの1コマあたりの学習量である。

1965年7月に生まれて1972年に東京の公立小に入学した私の場合、6年間で881字を学んでおり、1コマあたり11字の書き漢字を勉強していたことになる。3つのことを指摘したい。

1つ目は、これらの勉強のおかげで、私は多くの漢字を書けるようになり、漢字を交えた日本語の文を書けるようになったことだ。

だが、このときの書き漢字の勉強は、私にとって、けっして楽しいものではなかった。つぎの思い出がある。3年生の担任だったY先生は、学校の常識に流されることのない自由な先生だったので、子どもから一目置かれる存在だったが、漢字の教え方もユニークだった。あるときY先生はこう言った。「漢字は読むことができれば良いと思う。書けるようになるまで漢字の練習をしなくていいですよ」。子どもたちからは一斉に「やったー」という声が上がった。その沸き立つような喜びの声を、46年前のことだが、はっきりと記憶している。私も含めたクラスの子どもにとって、書き漢字の学習は負担だったのだ（2つ目の指摘）。

3つ目は、6年生で勉強した「胸」という漢字を、私は書けるようにならなかったことだ。最近気がついたのだが、月（にくづき）は書けるし、勺（つみ）がまえも書ける、でも勺のなかがあやしい。

以上をまとめると、私は881字の一部は書けるようになったが、書き漢字の勉強は負担が大きくなり、そのうえ書けない漢字も残されたとなる。なぜそうなったのか。結論だけを記すと、当時主流だった「漢字ドリル」による丸暗記に頼るだけでは、6年間で881字の学習量は私には過大であり、とりこぼしが生じたのである。

### 2 「書き漢字」の学習環境

だが、これは私に限られた問題ではなさそうだ。そう考えるのは、つぎのことを知ったからである。書き漢字の学習環境については改善策があったのに国が対応を怠り、そのため、子どもがずっと漢字の暗記に苦しめられていることだ。1984年、民間の漢字指導法研究会は、書き漢字600字の提案をおこなう（1977年に学習量はさらに増えて996字になっていた）。学習量を削減して、漢字そのものの仕組みや生い立ちを系統的に学べるようにするためだった。胸の字も、勺のなかの部分「凶」を取り出して、凶（キョウ）という漢字との共通性などを学べばよい（宮下久夫『分ければ見つかる知ってる漢字』）。しかし、1989指導要領はこの提案をいれずに10字を追加した1006字で応じた。これは子どもにとって残念なことだった。

その後、「ゆとり教育」を進めたものと解されてきた1998指導要領のもとで、書き漢字の学習環境がさらに悪くなる。1006字の絶対量に変更はなかったが、1998施行規則による国語の標準時数は1601コマから1377コマに減じたことにより、1コマあたりの学習量は14.6字にまで達した。

これ以降の政策に求められていたのは、一度も削減されることのなかった書き漢字の絶対量を減らして、1377コマまで減らしてきた国語の標準時数と歩調をそろえることだったことを、ここでは強調しておきたい。だが、国は、それとは反対の歩みを続けている。まず2008施行規則では1461コマとなり増加に転じている。つぎに今回の2017指導要領では書き漢字の絶対量をさらに増やすことがおこなわれた。子どもが47都道府県を学ぶには、「岐阜」などの漢字を学ぶ必要があるとして20字を追加している。

こと書き漢字について見る限り、子どもの負担を解消するのではなく、ますます圧迫感があるものへと2017指導要領は進みつつある。その全領域においても、①教科新設、②内容追加、③すでに過大だった2008指導要領の内容の据え置きがおこなわれている。学校は「肥大した教育課程」を組まざるをえないが、肥大した教育課程のもとでは、落伍する子どもが生じやすい。落伍しない子どもも、上から与えられる内容を考えるのに忙

しくなり、自分の頭で考える習慣が奪われてしまう。ところが、2017 指導要領においては、これまでの「知識詰め込み型」の教育を脱した「主体的で対話的で深い学び」が提唱されている。

この提唱については、元文科事務次官の前川喜平の言葉を引用しておきたい。「文科省は学習指導要領を改訂するたびに、その新奇性をアピールするためのキャッチフレーズを考えてきた。今回の改訂におけるそれは『アクティブ・ラーニング』、『主体的で対話的で深い学び』だ。しかし、現場の先生たちはこういう言葉にあまり振り回されないほうがいい」（『面従腹背』）。前川は、在省中に教育課程政策に直接携わらなかったが、それでも現場を振り返ってきた側の人間だ。そのことも自覚しながら発せられた前川の言葉の意味は何か。それは、この間の教育課程政策が主体的な学習の条件を後退させておきながら、それとは矛盾する改革理念を提唱して現場に押しつけつつあることへの警鐘といえるだろう。

図1 書き漢字の学習量（小学校）

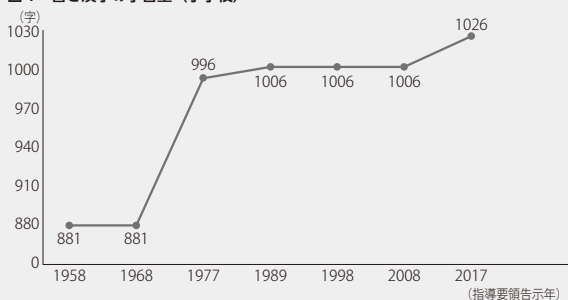


表1 1コマあたり書き漢字の学習量（小学校）

指導要領告示年 [実施年]	1958 [1961]	1968 [1971]	1977 [1980]	1989 [1992]	1998 [2002]	2008 [2011]	2017 [2020]
学習量 (字)	881	881	996	1006	1006	1006	1026
国語標準時数 (コマ)	[1603]	1603	1532	1601	1377	1461	1461
1コマあたり学習量 (字)	11.0	11.0	13.0	12.6	14.6	13.8	14.0

1コマあたり学習量 = 学習量 ÷ (国語の標準時数 × 0.05) の式で算出 [1958は下限時数]

図2 道徳基準の学習量（小学校）

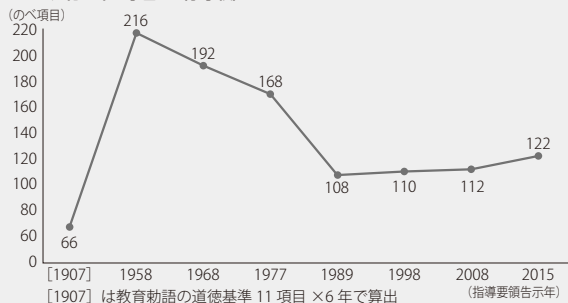


表2 道徳基準1項目あたり標準時数（小学校）

指導要領告示年	[1907]	1958	1968	1977	1989	1998	2008	2015
学習量 (項目)	[66]	216	192	168	108	110	112	122
道徳標準時数 (コマ)	[420]	[209]	209	209	209	209	209	209
1項目あたり標準時数(コマ)	[6.4]	0.9	1.0	1.2	1.9	1.9	1.8	1.7

[1907は省令の週教授時数を年教授時数に換算した420コマを教育勅語の11項目×6年=66項目で割り算]  
[1958は下限時数] いずれも小数点2位以下を切りすて

### 3 「道徳」の教育

つぎに図2と表2をみてもらいたい。図2は、各時期の指導要領による小学6年間の道徳基準の学習量（のべ項目数）を示したものだ。道徳科を導入した2015指導要領の場合、「家族愛」など19項目の道徳基準を1年生から、「相互理解」を3年生から、「真理の探究」など2項目を5年生から、それぞれ繰り返し教えるからのべ122項目になる（ $19 \times 6 + 1 \times 4 + 2 \times 2 = 122$ ）。表1は、各時期の道徳基準1項目あたりに対応した「道徳の時間」（戦前は修身、2015施行規則より道徳科）のコマ数を算出したものだ。

1968指導要領のもとで学んだ私の場合、6年間でのべ192項目（内訳は32項目×6年）を勉強し、1項目あたり1コマをつかって教わったことになる。3つのことを指摘したい。

1つ目は、これらの制度にもかかわらず、私は繰り返し勉強したはずの32項目の道徳基準を1つも憶えていないことだ。

だが、このときの授業についての記憶は残っている。私は小中の9年間に、世代も教育信条もそれぞれに異なる6人の教員から「道徳の時間」の授業を受けた。「道徳の時間」を子どもの前で公然と批判する教員は一人もいなかった。ただし、どの教員と子どもにとっても、「道徳の時間」にはとくに力をいれないことが暗黙の了解になっていた（2つ目の指摘）。

3つ目は、私自身は生活と仕事のなかで道徳基準を身に付けてきたことだ。たとえば、いま私が「原稿の締め切りを守る」という道徳基準を自分に課したいと思っているのは、締め切りを守れず読者に迷惑をかけたり、守ることができてほっとしたり、そうした経験を繰り返してきたことによる。

以上をまとめると、私が通った小学校では「道徳の時間」の授業はおこなわれたが、それに特段の効果はなく、私は32項目の「国による道徳」を1つも記憶していないが、生活と仕事のなかで少しずつ「生活の中の道徳」を身に付けてきたとなる。

### 4 「道徳」教育の子どもへの影響

だが、これは私が通った学校や、私が受けた時代の「道徳」教育に限られた問題ではなさそうだ。そう考えるのは、私がつぎの事実や言葉に接しているからだ。

戦前に東京の泰明小に通った内田宜人（1926 - 2016）の言葉。「校長が担当する修身の時間の退屈で窮屈なことといったらなかった。もっともだれがやっても修身の授業は退屈だったろうが」。これは都会の有名公立小における事例だから、農村の公立小における事例も参照しよう。

戦前に山形の西郷村立高松尋常高等小に通った土屋芳雄（1918 - 2001）は、天皇を「神とも慕ひてお仕え申す」というのを習い「なんの矛盾も感じなかった」。道徳基準「天皇崇拜の愛国心」は内面化されたかにみえる。だが、1931年に徴兵検査に臨んだ土屋は「兵隊にとられたくない」と真剣に考え、仮病も考えた。けっきょく土屋は「疾病を作為」することはしなかったが、それは兵役法による懲役刑と「世間の目」をおそれてのことだった。多様多様な仕掛けが土屋を戦場に追いやっていった。

戦前は11項目の道徳基準を週2コマで教えたから1項目あたりのコマ数は6.4で、私が受けた1項目あたり1コマの教育とくらべて、その学習環境は6倍「良好」だった。それでも、「国が道徳基準を定めて、教員がそれを授業で教える」教育が「子どもがそれを身に付ける」という結果を常にもたらすとは限らなかった。

道徳の授業単体による効果が疑わしかったとしても、そうした教育の弊害が大きかったことは指摘しておかなければならない。佐藤藤三郎（1935 - ）が回想している。「教育勅語を暗記させられていた。意味も内容もわからず、ただの暗記だった」。佐藤の学友が、山道の断層から魚の骨らしきものを見つけてよるこんだときにも、それを学問的に解説して、さらに興味をもたせるような教育をする先生は、佐藤の学校にいなかった。学校が国定の道徳基準で覆いつくされると、「表層的・形式的受容」が中心となり、自然・社会・人間について事実にもとづき認識を深める勉強が制約を受ける。つまり、学校で子どもが本来おこなうべきことを損なうという弊害があったことは、今日あらためて認識しておく必要がある。

## 5 道徳科にどう向き合うか

課題をまとめてみたい。第1は、道徳科の制度設計には3つの無理があることを、ただなんとなく知るのではなく、よく理解しておくことだ。

1つは、22項目の道徳基準を国が決めていることだ。前川喜平も、22項目のなかには『「家族」「学校」「郷土」「国」という集団の帰属意識や、「節度」「礼儀」「規則」「公共の精神」など集団を束ねるための規範はこれでもかというほど並べられている。これらの多くは憲法から導き出せない価値であり、さらには『「父母・祖父母への敬愛」「国を愛する心」など、個人の尊厳という憲法的価値に違背する疑いのあるものも含まれている。人間の内面的価値への限度を超えた国家的介入であると考えざるを得ない』（前掲書）と述べている（「内面介入」）。

2つは、日本では「国が道徳基準を定めて、教員がそれを授業で教える」教育を1891～1945

年と1958～2018年に115年間おこなってきたが、その子どもへの影響は検証されておらず、道徳の授業単体による効果は疑わしいことだ。

3つは、授業単体による効果は疑わしくても弊害は大きいことだ。家族の別離や家族内の葛藤に直面している子どもが、「家族愛」を強いられるとき、その「表層的・形式的受容」は、自他への不信や痛苦をともなったものとならざるをえない（「不信と痛苦」）。

第2は、こうした弊害がなるべく子どもに及ばないようにするため、応急の対処策を講じることである。

1つは、「内面介入」を最小にする授業をおこなうことだ。効果が疑わしいことを利用するべきだ。遠山啓（1909 - 79）の回想が示唆に富む。「戦前は天皇制を批判するなどということはできなかった。できなかつたけれども、それはそれなりに先生たちはいろいろな形で批判をしていたということが今になってわかる。天皇のことを教科書どおり教える。〔中略〕揚げ足をとられないようない方はするが、おしまいにニヤッと笑ったりする。〔中略〕先生がニヤッと笑ったから、どうもあれは嘘らしいなと考えたわけである」。さらっと流してニヤッと笑う授業。

2つは、「不信と痛苦」を回避する授業をおこなうことだ。宮澤弘道（1977 - ）と池田賢市（1962 - ）は、教材を最後まで読まず途中で切って意見を言い合う「中断読み」を提唱している（『「特別の教科道徳」ってなんだ？』）。検定教科書を最後まで読むと家族愛の強制になる単元や、多様な考え方の否定につながる単元を扱うときに、これは有効な方法だ。

もっと積極的な対処をするべきだとする提案もあり、その多くに私も賛成だ。そのとき採用すべき方向性は何か。道徳科には3つの無理があるが、その無理を押して「よりマシな道徳教育」をおこなう方向性か。それとも、学校で本来おこなうべきことを道徳科の時間を間借りしておこなう方向性か。前者には、ミイラとりがミイラになる危険性がある。種々の困難があるが、目指すとすれば後者の方向性になるだろう。

国が教育課程基準（科目等編成・内容基準・標準時数）を定めて、それにしたがって学校が教育課程をつくる。その教育課程のもとで子どもと教職員が疲弊しているとき、教育界では何をすべきなのか。ここでは応急の対処策の一部を記したが、2017指導要領の全体と対処策については『世界』11月号（10月8日刊行）の教育特集に寄稿した小論に記している。同誌には宮澤弘道の論稿も掲載されているので、あわせてお読みいただくと幸いである。