

# ゆとり教育から見る今後の教育

岩 間 秀 幸  
星 汐 美

## I 序

教育問題というものは、いつの時代においても大きな問題と言えるだろう。それは教育をする立場の人や、教育をされる側の子どもたちだけの問題ではない。世間において、社会において、誰しもの考えるべき問題なのである。

平成という元号になってから30年を迎えようとしているこの今日、これまで行われてきた通称“ゆとり教育”というものが問題視され、前文部科学大臣が今年五月に「脱ゆとり」を宣言したのは記憶に新しい。これによって、教育について考える機会が増えた人も多いと思う。だが、その実態をよく知っている人は多くないのではないだろうか。

そこで、今一度“ゆとり教育”とはなんだったのか、ということを考えてみたいと思う。その前提として、筆者の一人である星の立場を明らかにしておく必要がある。星は実際にゆとり教育を受けてきた、ゆとり教育の経験者である。小学校高学年の頃から週五日制が始まった。気がつけば祝日は月曜日に集まり（いわゆるハッピーマンデーである）、三連休やシルバーウィークといった大型連休を謳歌した学生時代を送ってきた。だが、徒競走には順位もあったし、テストの点数で順位をつけられることもあった。教育改革の途中にいた、いわば中途半端なゆとり世代とでもいうべきかもしれない。円周率は3.14である。

ゆとり教育を受けてきた者としての主観ももちろんある。自分が受けてきた教育が間違っている、と言われるのは学生時代の自分を否定されているような気持ちになる。そういったところから、ゆとり教育をただ批判することは、この論文の中では避けようと思う。

今の大学生を含め、20代の若者たちは、世間から「これだからゆとりは」を言われる側にいる。そういう立場だからこそ、事実を精査し、ゆとり教育の本質を理解し、脱ゆとりが推進されている現代教育から、今後の教育について考えていこうと思う<sup>1)</sup>。

---

<sup>1)</sup> 本研究は、可能な限り様々な文献参照をしながら、根本的に、一年半にわたる真摯な対話から生まれた真摯な考察である。また、岩間、星を中心に、今まで対話を積み重ねてきたものの、ノート記録やメモを基本的な考察材料として、星が文章化した。構成、指摘、推敲等は岩間が行った。

なお、真摯な対話とは、筆者同士はもちろんのこと、執筆協力者、教職教授各位との対話である。

## Ⅱ “ゆとり教育”とは？

### 1 教育の歴史から見る

そもそも「ゆとり教育」とはいつから始まったものなのか。世間的には、平成 11 年の改訂、平成 14 年度に実施された学習指導要領から始まったものとされている。それは確かに間違っていない。だが同時に、間違っているとも言える。現在、世間が言う「ゆとり教育」は平成 11 年の改訂によるものだが、初めて「ゆとり教育」が行われたのは、それよりも前の話だからである。

「ゆとり」という言葉が最初に出てきたのは、昭和 53 年の改訂であり、今から 40 年も前のことである。何故その改訂で「ゆとり」というものが取り上げられるようになったのか。それは、この前に、学習の進捗についていけない児童・生徒が増加したことや、非行やいじめ、校内暴力といった問題が大きく取りざたされたためである。

高校への進学率が急激に上昇し、大学へ進学する生徒が増加してきていた昭和 40 年代、テストの点数や成績、受験のために猛スピードで知識を詰め込む教育方法が一般的であった。それにより、生徒側も知識の短期的な暗記が一般的となり、テストを過ぎたら全て忘れてしまったり、暗記のみのために疑問を抱くことがなくなってしまったりするという問題が出てきた。

それを解決するために、昭和 53 年改訂の学習指導要領において、「ゆとりの時間」というものが新設された。ゆとりある学校生活によって、学力問題や校内問題を解決しようとしたのである。だが、「ゆとりの時間」は時間の使い方が分からないという申し入れが多くあり、次の改訂でその姿を消す。

次の平成元年の改訂で、小学校に理科と社会を体験から学ばせることを目的とした「生活」という科目が入り、週五日制への移行が始まる。この時はちょうどバブル経済の時期にあたり、この先もこの景気が継続していくものとして、その経済の成長や当時から問題として出てきていた少子高齢化を見据えた改訂を行っていた。

この改訂によって一つ問題があったのが、週五日制への移行だった。授業内容をそのままに、授業時間だけを削ってしまったのである。そのため、教えるべき内容を詰め込みざるを得ず、結果的に、詰めこみ教育に逆戻りしたようになってしまったのである。

それらの問題に対する不満を受けて、次の学習指導要領の改訂で、見直しと改善を余儀なくされた。そうして出来上がったのが、平成 11 年に改訂された学習指導要領である。

前の改訂での問題であった、週五日制への移行による知識の詰め込みを解決するために、授業内容の厳選を行い、完全週五日制へ移行しても無理な詰め込みが行われないようにした。また、「総合的な学習の時間」という新たな科目を創設し、学校の特色や生徒の自主性を活かせるような教育を目指した。

詳しい内容については後述するが、平成 11 年の学習指導要領の改訂は、「ゆとり」の方向に大きく舵を切った。平成 14 年度から実施されたこの改革は、実施前から不安視され、実施後には「学力低下」が叫ばれ、大きな批判を浴びた。

この改訂から10年経った平成21年、新たな学習指導要領が出され、「脱ゆとり」へとまた舵を切り直されたのは、記憶に新しい。そして、この学習指導要領は、平成24年度から実施されている。

ここまで見てきたように、日本の教育政策は、「つめこみ」と「ゆとり」を繰り返してきた。これほどまでに教育政策が「つめこみ」と「ゆとり」を繰り返すのは、何故なのか。その理由は、他にもない「世論」である。

社会学者の竹内洋氏は、雑誌のコラムで、『教育政策が「世論の風見鶏」になりやすい<sup>2)</sup>』と述べている。世論の教育への批判が、教育の方向性を変えさせている、という側面を持っているのである。

このコラムに、何故そうなるかがまとめられている。

『われわれは社会や時代への漠然とした不安や不満を抱きやすい。そして、そのよってきたところを教育に帰属させるぶん解決策として教育改革を求めやすい。話の最後が、しばしば「結局は教育ですよ」となるように、教育改革は、社会システム改革では解決できそうにない残余を引き受けるゴミ箱なのである。教育改革派結果よりも、その改革そのものによる人々のカタルシス効果が目的とさえいえるほどである。』

例えば、世間を騒がす事件が起きた時、必ずと言って良いほど、その人物の出身校や担任の先生の元へ行ってインタビューをしている映像を良く目にするだろう。それに合わせて、卒業アルバムの写真が顔写真として使われることも少なくない。直接的に公言していなくとも、「この事件が起きた原因は、教育にある」と言っているようなものである。それほどまでに、生活の中で意識していなくとも、原因を教育に帰属させてしまっているのである。

同じように池上彰氏も自身の著書でそれについて述べている。

『国の教育方針というのは実は世間の空気＝世間が動かしているという側面もあります。そういう意味では、われわれ国民一人ひとりの教育に対する考え方も非常に重要です。これからの時代に必要な「学力」とは何かを考えることなく、安易に「学力低下」という言葉を使うようなことは慎むべきでしょう<sup>3)</sup>。』

これは特に、「ゆとり教育」が「学力低下」を主な理由として批判されてきたことに由来するものである。とはいえ、これは現在の教育問題に対する全ての批判に対するものであり、教育改革というものに精査が必要であることを示しているものである。

そんな「学力低下」を引き起こしたと言われる「ゆとり教育」とはどのようなものだったのか。その中身を詳しく見てみる。

## 2 内容から見る

詳しい内容に入る前に、「ゆとり教育」という言葉はどこから来たのか、について述べておこう。学習指導要領や中央教育審議会の答申を見ても、「ゆとり教育」という言葉は一切使われていない。使わ

---

<sup>2)</sup> 竹内 (2016) p.21.

<sup>3)</sup> 池上 (2014) p.108.

れているのは「ゆとりある」という言葉だけである。

前述したように、学習指導要領の中に「ゆとり」という言葉が初めて使われたのは、昭和53年の改訂からである。「ゆとり教育」という言葉自体も、ここから生まれたものである。

当時のマスコミが教育改革を世論に報道する際、教育改革の分かりやすい一つの標語として、前の学習指導要領との変更点である、「ゆとりある」という言葉をピックアップした。そこから「ゆとりある教育」、「ゆとり教育」という言葉が誕生したのである。これは文部科学省が定義したものではなく、マスメディアや世論が作り出した造語であるといえる。

それが世の中に定着し、今では特に大きくゆとりへと舵を切った平成11年の改訂によって行われた教育を特に、「ゆとり教育」というようになった。

では、その平成11年改訂の学習指導要領を詳しく見てみよう。

当時の学習指導要領の主なポイントとして、文部科学省は改善の基本的視点として、次の点をあげている<sup>4)</sup>。

『完全学校週五日制の下で、各学校が「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、子どもたちに学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせることはもとより、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむ。』

また、この基本的視点について、さらに細かく次の4点にまとめている。

1. 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成
2. 多くの知識を教え込む教育を転換し、子どもたちが自ら学び自ら考える力の育成
3. ゆとりある教育を展開し、基礎・基本の確実な定着と個性を生かす教育の充実
4. 各学校が創意工夫を生かした特色ある教育、特色ある学校づくり』

さらに詳しく学習指導要領の主なポイントを見て行くと、完全週五日制による授業時間の年間70単位時間縮減や、教育内容の厳選、選択学習の拡大などが挙げられている。そして、この時の改訂のもう一つの大きなポイントとして、「総合的な学習の時間」が創設された。これは、各学校の創意工夫を活かす目的で創設されたものである。これだけの大きな教育改革を行った要因というのが、各項目で触れられているところである。

1では、バブル経済が崩壊したことにより、社会的、経済的に苦しい当時だったことや、グローバル化が進んでいることを反映した内容となっている。

2では、「教え込む教育を転換する」ことを重視している。教え込む教育、つまり、従来につめこみ教育と呼ばれている教育からの転換である。また、「自ら学び自ら考える力の育成」とあり、暗記するのみだと言われたつめこみ教育から転換することも求められている。

3では、2でもあったように、「ゆとりある」教育を重視していることが分かる。また、自ら学び自ら考えるためには、基礎基本の定着が必要だと述べられている。

---

4) 文部科学省 HP 新しい学習指導要領の主なポイント。

4では、特色ある教育、特色ある学校づくりとあるが、これは、昭和53年の改訂での「ゆとりの時間」や、平成元年の改訂での「生活」に対する反省点を踏まえたものである。「ゆとりの時間」では何をしたら良いかを上に問うたり、「生活」では指導要領にあった「動物を飼ったり植物を育てたりして」という文言に従って全国一斉にウサギやニワトリ、金魚を飼ったり、アサガオなどの植物を育てたりしたということがあった。より学校ごとの特色を出すようにとしてここに述べられている。そのために創設されたのが、「総合的な学習の時間」である。

このように、学習指導要領では、当時の経済状況や社会、国際情勢を見て、将来を見据えた作りとなっている。今後の日本と言う国を担っていく人材作りのために、新たな教育方針が必要だったことが分かるだろう。その新たな教育方針が「生きる力」をはぐくむための、「ゆとりある教育」だったのだ。

### 3 現在の状況から見る

自らがゆとり教育を受けてきたことや、ゆとりを受けてきた学生を見て、客観的に判断するのは難しい。だが、個人的な意見を言わせてもらうのであれば、ゆとり教育ではない人たちと比べて、何が違うのかははっきり言って分からない。

これまで見てきたとおり、ゆとり教育自体は、最近の話だけではない。平成53年の改訂時の学生も、ゆとり世代である。その昔存在した「ゆとりの時間」が、我々の時に「総合的な学習の時間」と名前を変えただけで、内容自体は同じものだった。「総合的な学習の時間」を受けてきた我々から言わせてもらえば、「何も変わっていなかった」のである。

どこかの学校で成功したことがあったら、それを他の学校でも真似る。文化祭や体育祭などの学校行事の練習時間にあてるといことも行われた。実際に星が通っていた中学校では、「好きなテーマについて調べなさい」とだけ言われ、その時間の使い方は各個人の自由とされていた。図書館やパソコン室に行き行って適当に調べて帰ってくる、というのが大多数を占めていた。我々ももちろんその一人であった。まずテーマ設定から分からない、という生徒も少なくなかった。そんな時間が2年間続き、三年生では受験対策の時間にあてられることもしばしばあった。結果として、「ゆとりの時間」での失敗を繰り返していたわけである。

「脱ゆとり」と言われ、平成21年に新学習指導要領が出され、平成24年から実施され、すでに5年目に入っている。今の大学一年生は、高校時代にはすでにゆとり教育ではなかった世代である。その彼らと、中高ともにゆとり教育を受けてきた自分たちの世代と、何が違うのか。

答えは「何も変わらない」のである。これまで4、5年に渡り、大学一年生と毎年関わってきたが、どの年も多少の差はあれど、学力については変わっていないのである。どんな教育を受けてこようが、18歳の学生は、どの年も似たようなものなのである。

確かに40年前の大学一年生と今の大学一年生は全く違うかもしれないが、40年前と41年前の大学一年生は、果たしてどれほどの差があったのだろうか。ほとんど差などなく、そういうほとんど差がないという状況が続く、結果として緩やかに変わっていっただけなのだ。それは40年も経てば大きく変

わるだろう。

こう考えてみると、ゆとり教育もつめこみ教育も特に変わりがないように思える。教育改革を重ねているにも関わらず、このように思えてしまうのは、目先の結果にだけ囚われ、教育改革の中身が精査されず、上辺だけの批判に左右されているからではないだろうか。

では、教育はどうやって精査していくべきなのか。それを後の章で述べていきたいと思う。それを前提とし、次の章では、そもそも「教育」とは何かについて述べる。

### Ⅲ “教育”とは？

#### 1 教育の定義

ここで、そもそも「教育」とは何か、について触れておきたいと思う。それを考える上で、文部科学省が定義する教育、広辞苑における教育という言葉の意味、英語における教育 (education) の意味、哲学における教育などから、比較してみる。

教育基本法の第一条には、「教育の目的」が記されており、文部科学省の解説<sup>5)</sup>によれば、『教育は、人を育てること』と定義されている。また、広辞苑<sup>6)</sup>では、『教え育てること。人を教えて知能をつけること』と記されている。この二つから考えると、教育とは、人が教えることであるように思える。

また、広辞苑の教育の項目はそこからさらに続く。その先には『人間に他からの意図を持って働きかけ、望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動』と書かれている。これを読むと、一種の洗脳ではないかと思える。教育が、他人によって良くも悪くも変えることができってしまうもののように感じる。

では、英語の education はどうなのか。education と辞書を引くと、「能力の発達や知識を進歩させるために、特に学校において、教わったり学んだりする過程である (括弧内筆者訳)<sup>7)</sup>」とある。発達や進歩などの前向きな言葉が窺えるが、広辞苑と違い、学校で行われることが前提となっている。英語における教育は、学校での活動、生活をさしているものと考えられる。

哲学としての教育はどうか。ソクラテスは、無知からの解放を持って知を教える、つまり教育とした。相手に自分の知の欠如を気付かせることが教育としている。

「教育」という言葉の中には、これだけ様々な意味が含まれている。どれも正しいものであると同時に、それ故に矛盾や違いも生じているように思える。

例えば、広辞苑の「教育」とソクラテスの「教育」では、教育される側の意思というところにおいて差がある。広辞苑では教える側の意思のみであり、そこに教えられる側の意思は存在しない。文部科学省の定義においても同様である。一方ソクラテスの「教育」では、教える側の意思だけではなく、教えられる側の意思がなければ教育は成り立たない。もっと言うならば、教える側の意思だけでは教育は成

5) 文部科学省 HP 教育基本法資料室へようこそ！

6) 広辞苑 第五版 (1998) p.687.

7) OXFORD 現代英英辞典 (2015).

り立たないということである。また、英語の「教育（education）」と言う言葉は、一見正しくもあるが、これは学校教育に限った話のように感じられる。家庭教育など、学校以外での教育は含まれていないようにも受け取れる。

それぞれの言葉を比較してみると、教育という言葉の意味がとても広いようで狭いような、深いようで浅いような、ひどく曖昧な定義の言葉のように感じられる。

では、何故ここで教育という言葉そのものの意味を考えたのか。それは、「教育」という言葉をどうとらえるかによって、「ゆとり教育」という言葉の意味も大きく変わるからである。「教育」そのものの意味については先に述べたとおりである。では、それをもとに「ゆとり教育」という言葉の意味を考えてみる。

「ゆとり」という言葉は「余裕がある」ということである。「ゆとり教育」というのは「余裕がある教育」のことである。

広辞苑や文部科学省の定義する「人を育てること」を教育とするならば、「ゆとり教育」は「余裕を持って人を育てること」となるだろう。この場合の「余裕」は、何に対するものなのか。これも先に述べたとおりであるが、文部科学省や広辞苑の「教育」は、教える側の話である。したがって、この「余裕」も教える側にかかってくると考えられる。教える側、すなわち教師や学校に余裕を持たせる、それが本来の「ゆとり教育」の意味ではないのだろうか。

教師や学校に余裕を持たせる、という聞こえは良くないかもしれないが、実際にはそうでもない。そもそもゆとり教育が始まった経緯は、従来の詰めこみ教育や、学校内での問題に関わるところが大きい。その原因は、授業以外のところ、児童、生徒、学生一人一人に目を向ける余裕がなかったからではないかと考えられる。そういった状況を鑑み、解消するためには、現場に余裕を持たせる必要があったのではないだろうか。それが、現場の教育環境の改善に繋がると考えられるかもしれない。

英語の education の意味する「学校での活動や生活」を教育とするならば、「ゆとり教育」は「余裕がある学校での活動や生活」ということになる。これはどちらかと言えば、教えられる側、児童や生徒、学生に対して余裕を持たせることになるだろう。学校での活動や生活に余裕を持たせるというのは、どういうことだろうか。本来の education の意味から察するに、授業内容というよりは、学校行事や部活動など、教えられる側が主体的に活動する場に余裕を持たせることのように感じる。つまりは、主体的に自ら学んだり、学校内での個人の活動に勤しんだりする時間というものに余裕を、個人の自由を持たせるという意味に取ることができるだろう。

ソクラテスの意味する「知の欠如を気付かせること」を教育とするならば、「ゆとり教育」は「余裕がある知の欠如を気付かせること」となる。はっきり言って、なんのことだか分からなくなる。これを我々なりに解釈するならば、「ゆっくりと知の欠如に気付いてもらうこと」となる。それでもなかなか何のことやらと思わなくもないが、もっと端的に言うならば「時間をかけて考えること」というふうに解釈できるだろう。ソクラテスの意味する教育に「ゆとり」を持たせるならば、それは時間的余裕ということになるだろう。

それぞれのゆとりを整理すれば、

- ① 広辞苑, 文部科学省 — 「心理的」
- ② 英語 (education) — 「個人単位」
- ③ ソクラテス (哲学) — 「時間的」

となるだろう。このうちのどの「ゆとり」が正しいとは言わない。このうちのどの「ゆとり」も「教育」において必要だと思うからだ。ここで重要なのは、今考えた「教育」は、学校教育の範囲内であることである。英語では「学校における」という前提があるが、広辞苑などではそう言った縛りはない。

次は、学校教育以外における「教育」について考えてみたいと思う。

## 2 教育の範囲

ソクラテスにおける教育は、学校はおろか、教えられる側と教える側の区別は特にされていない。したがって、ソクラテスの意味する教育は、この世の中において、どこでも行われるものであり、誰もが教える側、もしくは教えられる側になりうるものだということになる。教育の範囲はとても広い。一方英語の education は、学校に関わる教育に限定されている。このことについては、前述したとおりである。

では、広辞苑における「教育」はどうだろうか。広辞苑で「教育」とつく単語を調べると、数多の言葉がでてくる。国語や公民などの各分野や、初等や中等などの教育の段階など様々だ。その中には音楽教育、英才教育のような細かなものや、生涯教育や家庭教育のように学校を離れたものもある。注目したいのは、この学校を離れた教育である。

学校を離れたところにも、教育は存在する。先ほども述べたように、ソクラテスの言う教育もそうだが、家庭教育というものはとても重要である。子どもの成長というのは段階を踏んでいくものである。その例として、フロイトの精神分析学やエリクソンの発達図式などがあげられる<sup>8)</sup>。そのため、学校教育のためには、その前段階にあたる家庭での教育が重要となる。

また、現在は減少傾向にあるが、宿題というものは少なからず存在する。その宿題をするのは、家庭である場合がほとんどだろう。その際、親の協力の必要性というものは必ず出てくる。そう言った観点から、宿題は学校教育と家庭教育を繋ぐものであると考えられる。他に学校教育と家庭教育を繋ぐものとして、PTA の活動や学校行事への保護者の参加などがあげられるだろう。

ゆとりある教育、というのは基本的には学校教育に対するものではあるが、宿題などによって家庭教育に関わることもある。そのため、家庭教育にもゆとりを持たせる必要があるのではないだろうか。

## 3 ゆとり“教育”とつめこみ“教育”

これまで「ゆとり教育」という言葉の解釈を述べてきたが、ここで一つ考えたいのは、「教育」と「授

---

<sup>8)</sup> 土屋 (2008) p.42 ~ 47.

業」の違いである。

「教育」というのは、先ほどからしつこく述べているように、「人を育てること」などといったような意味で解釈できる。だが、その範囲は学校内から家庭へと多岐に渡り、とても広い。もっと細かく見るとするならば、直接的に知識などを教える場は「授業」と言えるだろう。同じように人を育てることだが、授業にはどのような意味があるのだろうか。

例によって、広辞苑<sup>9)</sup>では『学校などで、学問・技芸などを教え授けること』とある。教育との違いがあまりないように思える。それに、現代の「授業」をだいぶ小難しく言っているような印象を受ける。

我々が一般的に「授業」と言う時は、区切られた時間の中で、決められた科目を教わること、といったような意味で使っているが、そちらは正確には「教科」であるようだ。

インターネットで「授業の意味」と検索すると、ブリタニカ国際大百科事典には、『教師が諸分野の知識、技能を生徒に修得させるために行う活動。講義や一斉教授など教師中心の授業が伝統的であったが、今日では新教育の影響で、生徒の自主性や経験が重んじられ、多様な授業方式がある<sup>10)</sup>.』と出てくる。授業という言葉の意味、というよりは授業の内容が大半な気もするが、「授業」というイメージにはだいぶ近いものである。

同じページにある日本大百科全書には、『通常、学校に置いて一定の単位で区切られた時間（たとえば50分）に展開される各教科の教育活動をさす。しかし、道徳や特別活動で行われる教育活動も授業といわれている。したがって、それは学校で実務的に広く用いられる語といえる.』と記されている。広辞苑における授業を踏まえたうえで、上手く解説しているように思える。

学校での活動全体を「教育」とし、一つ一つの時間を「授業」として、少し考えてみよう。ゆとりある教育改革の一つに、授業内容を減らすというものがあった。よく言われる「円周率は3」がその代表である。「授業」も「教育」の中の一つであるから、そこに時間的、心理的なゆとりを持たせるという意味では、授業内容の減少も「ゆとり教育」の一環として当然と言えよう。

だが、我々自身がゆとり教育を受けてきた印象として、思うところがある。

「あの授業の、どこにゆとりがあったというのだろうか？」

その疑問に答えをもらったのは、つい最近のことである。ある教職担当の教授との会話で、その話題になった。

「授業内容と共に、授業時間を減らした（週五日制になった）。内容を八割にしても、授業時間も八割にしたら変わらないのは当然だ」

まさにそのとおりである。その上で、その中で学校行事やテストなどもこなさなければならない。実際には、内容よりも時間の方が減らされていたのかもしれない。時間的、心理的なゆとりを持たせるための教育改革だったはずなのに、それが裏目に出てしまったのではないだろうか。

それ故に、我々はゆとり教育を、こう思っている。

<sup>9)</sup> 広辞苑 第五版(1998) p.1272.

<sup>10)</sup> ブリタニカ国際大百科事典 小項目辞典 <https://kotobank.jp/word/>

「ゆとり教育 = 内容を減らしたつめこみ教育」

我々が受けてきたゆとり教育は、つめこみ教育の延長でしかなく、本来の意味でのゆとり教育は始まっていなかったのではないか。本来の意味でのゆとり教育とは、「心理的で、個人単位で、時間的に余裕のある教育」である。それが本当に行われていたのだろうか。それぞれの教育現場によってそれは様々だろうし、学年によっても感じ方はさまざまであろう。

次の章では、本来のゆとり教育を踏まえながら、ゆとり教育が失敗と言われる所以を考えてみたいと思う。

#### IV ゆとり教育は失敗だったのか？

##### 1 失敗と言われる所以

何故ゆとり教育は失敗だと言われるのか。そのもっとも大きな要因は、いわずもがな「PISA ショック」だろう。「PISA ショック」とは、OECD（経済協力開発機構）が主催する国際的な学習到達度に関する調査、PISA（国際学習度到達度調査）の日本の順位が下がったことにより、学力が低下していると問題になったことである。それは果たして本当なのだろうか。ゆとり教育が始まったのが平成 14（2002）年度のことである。それを前提に考えてもらいたい。

PISA は 2000 年の第 1 回から、3 年に一度行われている。その内容は、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三つの分野による。OECD の加盟国を中心に、各国の学力を比較し、改善することが目的である。また、各回にメインテーマが設定されており、上記の順に移っていく。

対象となる生徒は 15 歳とされており、日本では高校一年生が調査を受けている。

では、PISA の結果をみていこう。まずは、各年の順位である。

まず、調査が始まった 2000 年。この時のメインテーマは読解力で、32 カ国が参加した。日本の順位は読解力が 8 位、数学的リテラシーが 1 位、科学的リテラシーが 2 位だった。

次の 2003 年。メインテーマは数学的リテラシーで、41 の国と地域が参加した。日本の順位は読解力が 14 位、数学的リテラシーが 6 位、科学的リテラシーがフィンランドと並んで 1 位だった。また、この時は問題解決能力という分野があり、その順位は 4 位である。

次の 2006 年。メインテーマは科学的リテラシーで、56 の国と地域が参加した。日本の順位は読解力が 15 位、数学的リテラシーが 10 位。科学的リテラシーがエストニアと並んで 5 位だった。

次の 2009 年。メインテーマは読解力で、65 の国と地域が参加した。日本の順位は読解力が 8 位、数学的リテラシーが 9 位、科学的リテラシーが 5 位だった。また、この時はデジタル読解力という分野があり、その順位は 4 位である。

次の 2012 年。メインテーマは数学的リテラシーで、前回同様 65 の国と地域が参加した。日本の順位は読解力が 4 位、数学的リテラシーが 7 位、科学的リテラシーが 4 位だった。また、この時はデジタル数学的リテラシーとデジタル読解力という分野があり、それぞれ 6 位と 4 位だった。

こうして順位だけみると、成績が下がっているようである。ただ、ここで考えなければならないのは、参加国数が年々増えていることである。新しく参加を決めた国が入っただけであり、それによって下がったように見えるだけということもある。たとえば、2003年から参加した香港や、2006年から参加した台湾、エストニアなどがその例である。

では、得点はどうだったのか。各年の得点を比較してみよう。なお、得点の付け方は、PISA 調査の平均得点が 500 点になるようにし、さらに OECD 加盟国の全生徒の約 3 分の 2 が、400 点から 600 点の間に入るように（標準偏差が 100 になるように）計算したものである<sup>11)</sup>。

表 1 各分野における得点

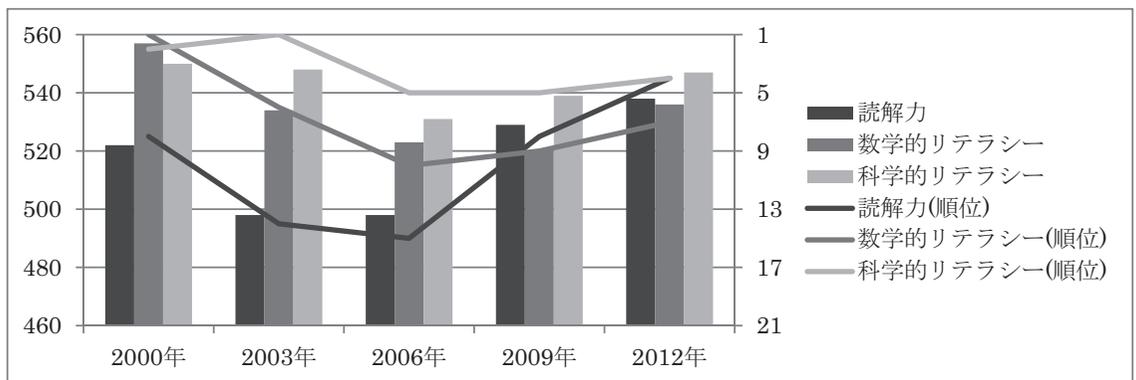
	読 解 力	数学的リテラシー	科学的リテラシー
2000 年	522	557	550
2003 年	498	534	548
2006 年	498	523	531
2009 年	529	520	539
2012 年	538	536	547

※ 色がついているところは、各年のメインテーマである。

表 1 で分野ごとに経年で比べてみると、2006 年は全体的に得点が落ちていること、2006 年までは読解力の得点が一番低いことなどが分かる。逆に、科学的リテラシーは高い水準にあることも分かるだろう。2012 年は全分野において、大きく成績を上げている。

順位と得点を別々に見てきたが、次は、順位と得点を共にグラフにまとめ、分析してみる。

グラフ 1 各分野の得点、順位の推移



グラフ 1 において、順位だけみると、学力が下がったように見えていた。しかし、科学的リテラシー

11) 文部科学省 HPPISA 調査（読解力）結果等に関する参考資料。

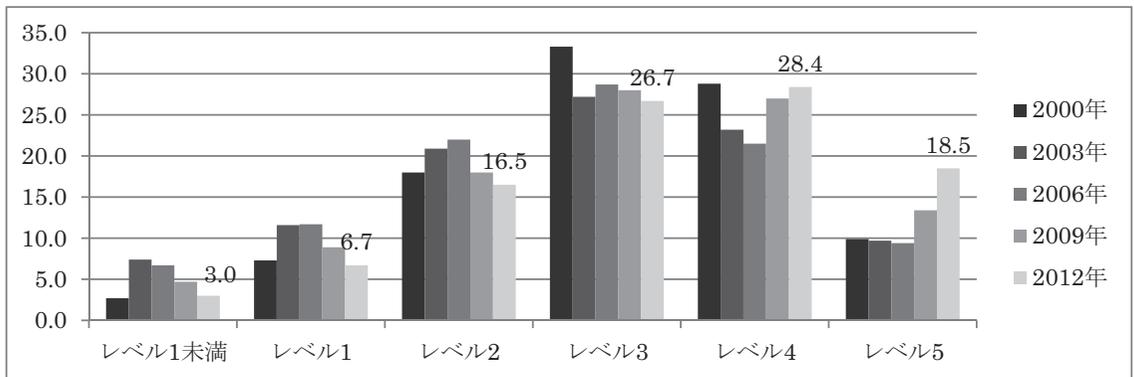
をみると、得点が上がっていても順位が変わらなかったり、得点自体は下がっているが順位が上がっていたりするところもある。読解力においても、得点の変動は無いに関わらず、順位を落としているところもある。これは、上述したように、PISA への参加国数が増えたことなども要因として考えられるだろう。

このことから、一概に得点の上下や順位の上下だけで、学力の上下が測れないことが分かるだろう。

ここからさらに、各分野における習熟度レベル別の内訳を見ていく<sup>12)</sup>。

グラフ1におけるレベルは、習熟度レベルを表している。それを一定範囲で区切ったものを習熟度レベルと呼んでいる<sup>13)</sup>。習熟度レベルは、読解力では8段階(レベル1b未満～レベル6)、数学的リテラシーと科学的リテラシーでは7段階(レベル1未満～レベル6)となっている。

グラフ2 読解力における習熟度レベルの推移 (%)



※ グラフ内の数字は2012年の割合を表している。

まずは読解力である。読解力の習熟度レベルは、2009年より8段階となっており、それ以前は6段階であった。グラフ2ではそれに倣って、以前の6段階に対応させるよう、レベル1b未満とレベル1bを「レベル1未満」、レベル1aを「レベル1」、レベル5とレベル6を合わせて「レベル5」として表示している。レベル3が、全生徒の平均となっている。

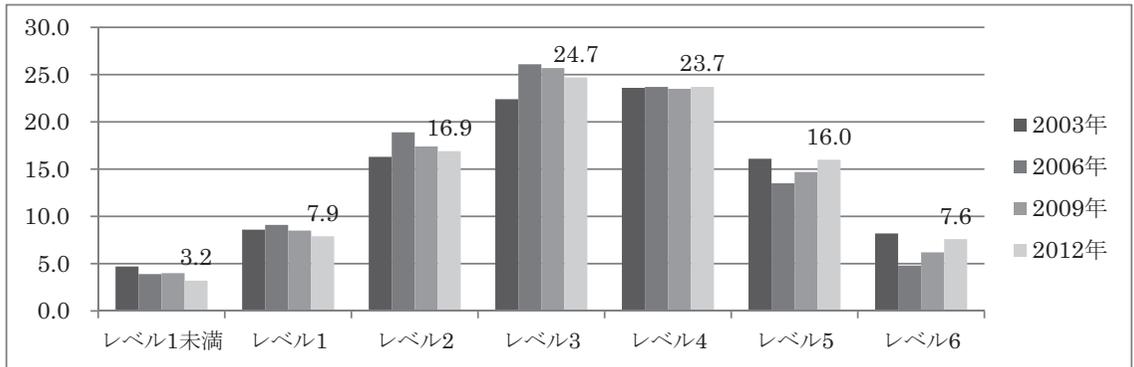
調査が開始された2000年には、レベル3以上の生徒が7割を越えていた。しかし、2003年にはそれが6割まで減少し、レベル1未満の生徒も7%を越えていた。2006年には、レベル3以上の生徒は6割を下回った。一方で、レベル1未満の生徒も減少している。

それが、急成長を見せるのが、2009年である。減少傾向にあったレベル3以上が7割弱まで増え、レベル1未満も5%を下回った。さらに2012年の調査では、レベル3までの生徒が減少し、レベル4、レベル5の生徒が大幅に増えた。レベル3以上の生徒が2000年以来12年ぶりに7割を越え、レベル1未満の生徒が3%まで減少したのである。

12) 文部科学省 HP PISA (OECD 学習到達度調査) 各年調査の内訳を参照した。

13) 国立教育政策研究所『OECD 生徒の学習到達度調査-2012年調査国際結果の要約-』

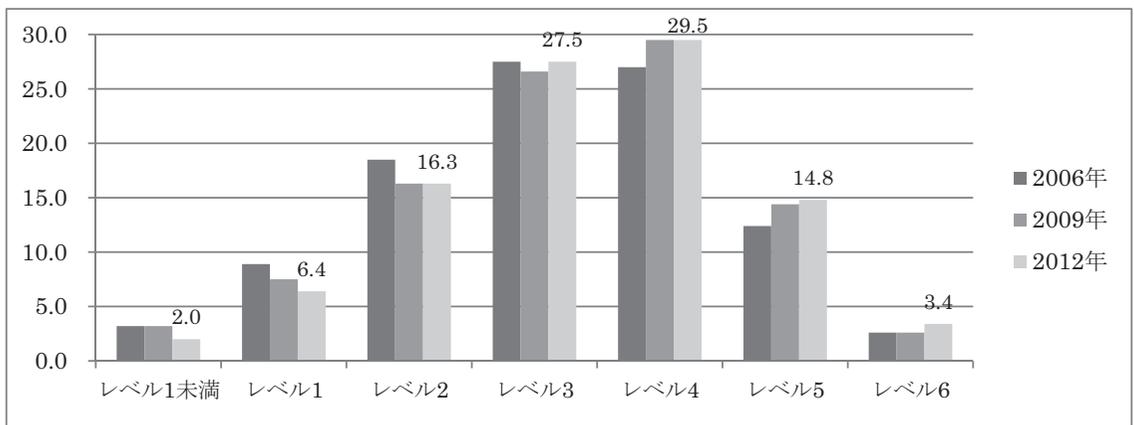
グラフ3 数学的リテラシーにおける習熟度レベルの推移（%）



※ グラフ内の数字は 2012 年の割合を表している。  
 ※ データは数学的リテラシーがメインテーマであった 2003 年からである。

次に、数学的リテラシーである。グラフ3を見ると、数学的リテラシーは初めから比較的高い成績を維持している。レベル1未満の生徒は比較的減少傾向にあり、レベル5、レベル6ともに上昇傾向にある。レベル4も平均的に推移しており、順位や平均得点で見た時と違い、学力レベルは維持されているといえる。平均以上とされるレベル3以上の生徒は、2006年に一旦減少するものの、7割前後を維持している。

グラフ4 科学的リテラシーにおける習熟度レベルの推移（%）



※ グラフ内の数字は 2012 年の割合を表している。  
 ※ データは科学的リテラシーがメインテーマであった 2006 年からである。

次に、科学的リテラシーである。科学的リテラシーは、レベル1未満、レベル6共に少なく、平均的であることが特徴だとグラフ4から読み取れるだろう。レベル3とレベル4で半分以上を占めており、徐々にではあるが、レベル2以下が減少し、レベル5以上が上昇している。全体的に底上げされている、

と言っていただろう。

科学的リテラシーにおいては、2000年、2003年の結果もあつたら、この評価は違っていたのかもしれない。2006年以降の科学的リテラシーは、得点も上昇傾向にあり、この推移は当然と言えるだろう。

ここまで、PISAの結果を、順位別、得点別、習熟度レベル別と細かに見てきた。その上で総合的にPISAの結果を分析してみたいと思う。

順位別、得点別にみると、2006年の結果が全体的に下がっており、悪くなっているように思える。しかし、それを細かく見ていくと、読解力は2003年から下がっていたし、数学的リテラシーは2009年の方が良くない。また、得点はあくまで全体平均を500とした場合の得点であるため、実際の正答数とはイコールではない。2006年の結果が下がったように見えるのは、2006年から参加した国の成績にも左右されているところがあるため、純粋に正答数が下がった、学力が下がったと言えるものではない。

さて、ここで前提を思いだしてもらいたい。この話をする前提として、ゆとり教育は2002年に実施された、と述べた。2003年、2006年と結果は下がっているが、それは果たしてゆとり教育のせいだと言えるのだろうか。2003年の調査を受けたのは、ゆとり教育を受け始めて1年半ほどの生徒である。中学3年生から急にゆとり教育に変わったばかりの生徒たちの成績を見て、原因をゆとり教育に求めるのは、あまりに無理があるのではないだろうか。

同様に、2006年の調査を受けたのは、小学6年生からゆとり教育に変わった学年である。ゆとり教育を受けている年数より、つめこみ教育を受けている年数の方が、まだ長い学年である。また、教育内容が厳選されたことにより、授業内容が上級学校に移行統合されたことで、小学生で習ったことを中学生でも習うといった、授業の重複などもあった。そのような混乱期で義務教育を過ごしてきた生徒であり、ゆとり教育の責任というよりは、教育改革の転換期の責任と言うべきだろう。

2009年の結果だが、各分野ともに、高レベルの生徒が増えている。この時の調査を受けたのは、小学3年生からゆとり教育に変わった生徒である。義務教育のほとんどの期間をゆとり教育で過ごしてきた。その生徒たちが、前回の調査より得点が上がっているというのは、これはゆとり教育が失敗していると言えないところではないだろうか。

そして、2012年の結果である。グラフなどを見て分かるように、成績が大きく上昇している。この時調査を受けた学生は、小学1年生からゆとり教育を受け、2012年に脱ゆとりとして、新学習指導要領に切り替わった年代である。その生徒たちの成績が、これだけ上昇しているのである。これでゆとり教育が失敗だと言えるのだろうか。

こうして細かく分析していくと、ゆとり教育が失敗していると言われる所以が分からなくなってくる。この章のはじめに述べたように、ゆとり教育が失敗と言われるのは、「PISAの結果を見て、学力が低下した」からである。だが、こうしてしてみると、本当に学力が低下しているのだろうか。

そもそもの話になるが、「学力」とは何なのだろうか。

学力、と調べると、広辞苑には二つの意味が載っている。①学問の力量、と②学習によって得られた能力、学業成績として表される能力、である。我々が通常使う「学力」は②の方だろう。文部科学省で

は、確かな学力として、『知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの』と説明している<sup>14)</sup>。これは、生きる力の中でも最も重要なものとして説明されている。

これらのことを総合すると、今求められている「学力」とは、「成績として表される知識や技能だけでなく、自ら学び自ら考える「生きる力」のこと」であると分かるだろう。

それが低下している、と批判されたわけだが、本当に低下しているのだろうか。もし本当に低下しているならば、それはどこで判断されるのだろうか。

結局、世論は、成績のみのつめこみ教育を批判しておきながら、成績のみでしか、目に見えて分かる数字でしか判断できず、ゆとり教育を批判していたのではないだろうか。

そもそもとして考えてもらいたいのだが、ゆとり教育と言われる平成14年度実施の学習指導要領には、「学力を上げる」や「点数を上げる」といったようなことは書かれていない。むしろ、知識や技能だけでなく、それを活用できる能力を養うことが目的だったはずだ。その学習指導要領に対して、「学力が低下した」や「成績が上がっていない」といった批判は、そもそもおかしいのではないだろうか。

また、ゆとり教育は、落ちこぼれが続出したつめこみから脱却するために考えられたものだ。そういった意味では、PISAの結果として、レベル2以下の生徒が徐々に減ってきていることから、ゆとり教育は成功していると言ってもいいのではないだろうか。

もう一つ、このPISAの結果について思うところがある。それは、ゆとり教育の中で、子どもの順位付けを否定しておきながら、国別の順位付けには敏感な、この世の中のおかしさである。「テストの点数を貼り出さなくなった」「徒競走の順位付けをしない」など、皆が平等に、成績に捕われないように、としている一方で、こうした国別のテストの順位にはとても気を配っている。このちぐはぐさが、ゆとり教育を失敗とみなす論調へと、繋がっているのではないだろうか。

## 2 各所の対応

ゆとり教育へと時代が変化していった時、日本の教育に関わる各所では、どういった対応がとられていたのだろうか。その対応から、ゆとり教育が失敗と言われる所以を考えてみたいと思う。

### (1) 文部科学省（行政）として

まず、教育に大きく携わるところとして、文部科学省の対応というものは重要である。教育改革は、基本的には国主導で行われるものである。文部科学省も国の直轄機関であり、そこから、現在ではスポーツ庁や文化庁、教育にまつわる政策局や研究所などが組織されている<sup>15)</sup>。

ゆとり教育へと舵をきるために、文部科学省は学習指導要領として、次期の教育の方針について発表した。学習指導要領は、とても弾力性がある内容となっている。特に、この時の学習指導要領は、前の

<sup>14)</sup> 文部科学省 HP これからの時代に求められる力とは？

<sup>15)</sup> 文部科学省 HP 組織図・各局の紹介。

章などで述べたとおり、各学校に創意工夫が求められたり、「総合的な学習の時間」の使い方を各学校に委ねたり、とても自由度の高いものとなっていた。これも先に述べているが、前回の改訂の時に、詰め込み型になってしまったことへの反省を踏まえて作られたものであり、当時の教育改革として良いものだったと考えられる。

ここに問題があったとすれば、結果としてではあるが、「総合的な学習の時間」が、過去に上手くいかなかった「ゆとりの時間」や「生活科」の二の舞になってしまったことだろう。これについては、文部科学省に全て責任があるわけではないし、どちらかという現場の問題ではあるが、対応や対策が足りなかったという点では、全く無責任でもないだろう。

行政という意味では、教育委員会についても話しておく必要があるだろう。教育委員会は全国の都道府県、市区町村に存在する。文部科学省と現場を繋ぐ役割があるためである。また、各地方の教育問題を、各地方で取り組み解決していく、地方分権に基づいたものである。各地域、学校の特色を求める学習指導要領にも沿ったものだと言える。

教育委員会は、設置された都道府県や市区町村の学校運営に携わっている。地方の教育全てに関わっていると見ていいだろう。

そんな教育委員会と文部科学省の関係だが、文部科学省は地方の教育委員会に対して強い権限を持っていない。それは、学習指導要領を見ても分かるが、各地方に、各地域に合わせた教育というものがあがり、それは中央が指示するものではないからである。地方の教育委員会がある程度自由にできるようになっているのである。

では、その関係は実際どうなのか。それは、「ゆとりの時間」や「生活」、「総合的な学習の時間」のあり方を見れば、想像がつくだろう。文部科学省が地方に任せたいと思っても、当の地方が文部科学省の指示を仰ごうとするのである。それについて、池上彰氏はこう語っている。

『先生のいうことをよく聞かいい子が好きな教育委員会としては、自らも“いい子”になりたがります。』

文部科学省が、いくら現場の先生や教育委員会に任せたいと思っても、教育委員会の方に、文部科学省の指導を待つという姿勢ができあがってしまっています<sup>16)</sup>。』

いくら文部科学省が自由度や弾力性が高い学習指導要領を打ち出しても、それを受け取る側が詳しい指示を仰ぎ、かっちり固めた内容を現場に伝えているのである。

この行政の構造も、ゆとり教育が失敗したと言われる一因になっているのではないかとと思われる。

## (2) 学校・教師として

次に、現場としてはどうだったのだろうか。

小学校や中学校では、「総合的な学習の時間」や、成績評価の方法の変化への対応が主なところだろう。

---

<sup>16)</sup> 池上 (2014) p.255.

その中で、やはり「総合的な学習の時間」は、何をしたらいいかわからない、ということで、あらかじめ出されていた例をもとに、授業が組み立てられていった。実際の実験として、それが成功していたかどうかは怪しいところである。もちろん成功していた学校もあっただろうが、それを真似るだけにとどまった学校も少なくなかった。

「総合的な学習の時間」とともに 2002 年から、成績のつけ方が相対評価から絶対評価へと変わった。成績を上から順に点数で割り振っていただけだったが、生徒一人ひとりを見て、個人単位で評価しなければならなくなった。これは、勉強をしたらその分だけ評価に含まれる、つまり、生徒個人の頑張りが報われる評価方法だった。生徒からすれば、努力が反映されるのだから良いことだが、それを評価する教師は、どういうところを評価すれば良いのか、迷ってしまうところもあっただろう。「総合的な学習の時間」と同様、明確な指標を必要としていたのである。そのため、手を挙げた回数や、宿題をどれだけやってきたか、という目に見えるところで評価せざるを得ない部分もあった。

また、学力テストや学校行事などで時間を取られることが多く、近年、問題となっている「モンスターペアレント」もあり、先生自身に余裕がなく、生徒全員を把握し評価する、ということが、難しい部分もあるのではないかと考える。

高校ではどうだったのか。学習指導要領のポイント<sup>17)</sup>を見てみると、

『(1)将来いずれの進路を選択する生徒にも一定の知識や技能等を身に付けさせつつ、学校・生徒の選択の幅を広げ、生徒の興味・感心に応じ、それぞれの分野について深く高度に学び、それぞれの能力を十分伸長。

(2)内容構成等

- ・各教科・科目、特別活動に「総合的な学習の時間」を加えて構成。普通教科に「情報」を新設。専門教科に「情報」「福祉」を新設。
- ・必修教科・科目の最低合計単位数 38 単位（普通科）→ 31 単位
- ・必修教科に外国語、情報を追加し、選択必修を基本。』

と記されている。

文章内で明言されているわけではないが、学力重視、成績重視ではなく、大学に行くことのみが目的ではなく、生徒自らが興味あることを学べるのが目的であると読み取れる。つまり、詰め込むだけの教育はやめましょう、とここでも暗に述べているのである。この目的から設置されたのが「総合高校」である。自らコースを選び、学びたいことを広く学んでいく。偏差値に寄らない、自由でゆとりある学校だったと言えるだろう。

では、実際はどうだったのか。高校時代を振り返ってみると、半々だった、という印象である。これは、星が高校当時、2008 年ごろの話だが、商業や工業などの実業系の学校では、学科やコースが別れ、選択授業も充実していた。もとより、実業高校は検定試験があったり、実習があったりするため、基本

---

<sup>17)</sup> 文部科学省 HP 新しい学習指導要領の主なポイント。

教科というものをあまり詰め込むようにやらないということもある。

一方、普通科高校ではどうだったのか。これは友人が通っていた高校の話だが、その学校は、地域でも有数の進学校であり、学力を重視している学校だった。まず、入学前に勉強合宿があったという。入学してからも多くの宿題が出され、テストにも悩まされていた。そのため、通学する電車内では、いつも教科書か参考書を広げていた。これはその友人だけでなく、その高校に通うほぼすべての生徒がそういう生活をしていた。大学に行くためだけに勉強をしている、そういった印象だった。

つまり、高校に入った段階で、進学以外に進路の選択肢がなく、興味や関心によって学ぶ機会というものがほとんどなかったのである。東京の良い大学に入るために、みっちり勉強する。まるで、つめこみ教育のようだ。その高校だけではなく、進学校と呼ばれる学校はほとんどこうしたつめこみ方式であり、二年生までに授業を終わらせ、三年生では受験勉強をひたすらやっていた。

何故、つめこみから変わることができなかったのか。それは、高校に入る目的が、大学に行くためである、という認識を変えられなかったからではないだろうか。つまり、大学に行くことが当たり前で、名のある大学を出ていることがステータスの、高学歴社会によるものだったのではないだろうか。

そして、高校の勉強の方式が変えられなかったもう一つの理由として考えられるのが、大学受験である。

大学の入試制度は、平成2年、1990年に現在の「センター試験」が実施されるようになってから、大きな変更はない。大学入試は、一般入試、AO入試、センター試験など、多岐に渡る。その大まかな制度はかれこれ25年以上も変わっていない。教育改革が行われている一方で、最高学府と言われる大学は、変わっていなかったのだ。

入試の方法が変わっていない、ということは、高校での授業方式も変わらないということになる。高校での授業方式が変わらないということは、高校への入学方式も変わらないということになる。高校への入学方式も変わらないのなら、中学校の授業も変わらないだろう。そうして、大学への入学という先を見据えた結果、ゆとりある教育よりも、つめこみ教育の方が重用されたのではないだろうか。ゆとり教育が失敗と言われる原因の一旦は、この辺にあるのではないかと考えられるだろう。

各教育機関での問題として、もう一つ考えられることがある。それは、創意工夫を求められた学習指導要領に対し、創意工夫ができる教師が少なかったのではないか、ということである。そもそも、つめこみ教育において、疑問を持つことがないなどの批判を受けて、ゆとり教育を始めることになったのだ。疑問を持たない、ということは、自らで考えたり解決したり、そのために創意工夫をしたりすることがない、ということになる。そういう学生、生徒たちが、先生として現場にいたわけである。上から創意工夫を、と言われて、創意工夫ができたのだろうか、というところに疑問が残る。

それまでの失敗としても、「ゆとりの時間」や「生活」などで、創意工夫ができていなかった。「総合的な学習の時間」にしても、学校の特色を活かすという教育方針にしても、上手くそれを遂行できるような教師がどれだけいたのだろうか。

### (3) 家庭教育として

次に考えられるのが、家庭教育として、ゆとり教育時に何があったのか、というところである。

ゆとり教育が始まる前、「円周率が3になる」や「さよなら台形君」などといった広告が大手学習塾から出された。自分の塾に生徒を呼びこみたかったからだろうが、この広告は、ゆとり教育への不信感や不安感を煽るものだった。

平成19年の調査だが、学習塾へ通っている小学生は25.9%、4人に1人は塾に通っていた。その代わり、ピアノやスポーツ、そろばんなどといった習い事は減り、通信添削も19.5%まで増えた<sup>18)</sup>。

中学生では、学習塾へ通っている生徒が53.5%であり、2人に1人以上は塾に通っていることになる。中学生では習い事をしている生徒が増えているが、それ以上に通信添削を受けている生徒が伸びている。

これを学年別に見てみると、習い事は中学生になるとガクンと減り、小学六年生では66.9%だが、中学三年生には22.7%まで減少する。その代わり、学習塾は学年が上がるごとに増えていき、中学三年生では65.2%となり、40人のクラスなら26人が学習塾に通っているということになる。

急激に増えた、というわけではないが、ゆとり教育となって余裕が増えたはずなのに、学習塾などで時間が取られ、結果としてゆとりを失くす生徒も少なくなかったのではないだろうか。

また、この2002年からというのは、男女共同参画社会として、女性の社会進出が大きな社会現象となっていた時期でもあった。両親共働きという家庭も増え、家庭での学習というものが重要視されなくなってきた。特に小学生では、学校の宿題や予習、復習のために学習塾に行く児童が約4割いることも、調査で分かっている。宿題は家でやるもの、という考えが、塾でやるものに変化しつつある。教育が完全に「外部化」してしまっているのである。

こうした社会現象も背景にあって、学校にゆとりはあっても家庭は共働きなどもあってゆとりがなくなった。親が勉強を見ることができない分、塾にそれを委託するようになり、それでいて学校には勉強もしつけも要求し、結果として学校にもゆとりがなくなるという悪循環を生みだしているのではないだろうか。

### (4) 世間・社会として

先にも述べたとおり、ゆとり教育への不信感や不安感を煽る広告のおかげで、子どもを持たない世代からも、ゆとり教育への批判が出てきた。

Ⅱ章でも出たが、教育政策は、「世論の風見鶏」である。世論が右を向けと言えば向くし、左と言えば左を向く。つめこみ教育への批判があったからゆとり教育へと転換したのに、そのゆとり教育が始まる前から批判されたのでは、風見鶏だって困ってしまう。挙句、ゆとり教育が始まったばかりの頃のPISAの結果を見て、「ゆとり教育のせいで学力が低下した」という始末である。ろくに知りもせず、その時の新聞やテレビの情報を上辺だけすくって言っていたことが良く分かる。

<sup>18)</sup> 文部科学省 HP『子どもの学校外での学習活動に関する実態調査報告』平成20年8月。

世間では、教育改革を声高に叫んでおきながら、その内容や結果を待たず、自分たちが求めた教育改革を批判していたのだ。結果をすぐに目に見える形で求めるところが、今の政治や経済の問題にも通ずるところがあるだろう。

### 3 総合して

当時の対応やその後の世論などを総合して、ゆとり教育が失敗だと言われる所以は、様々なところにあることが分かる。

行政としては、上から下への伝達の問題や、対応や対策に細やかさが足りなかったことが挙げられる。学校や教師としては、ゆとり教育という新たな教育観への適応が足りなかったことや、大学まで行くためには学力を重視しなければならない現在の教育体系そのものの問題も浮き彫りになった。

家庭としては、教育を外部へ委託している現状や、それによって学校に負担をかけ過ぎていることなど、社会問題や経済問題とも絡みあった問題があることが分かった。

世間や社会としては、国民の不勉強さや、発言への無責任さがよく分かっただろう。

こうした問題が重なりあって、それをあたかもゆとり教育そのものが失敗したように仕立て上げられたのである。

ゆとり教育を細かく見てみると、どこが失敗していたのだろうか、と疑問になってくる。それ以前に、文部科学省が本来求めていたゆとり教育というものが、果たして始められていたのだろうか。高校の授業や、大学入試、学習塾などを考えてみると、本当の意味でのゆとり教育は、始まらずして終わったのではないかと考えてしまう。

学習指導要領上はゆとり教育が始まっているとして、小学校という基礎教育段階からゆとり教育を受けていた生徒たちは、問題解決能力も高く、学力もしっかり上がっている。それは、失敗と言えるのだろうか。

そもそもの話ではあるが、前にも述べているとおり、ゆとり教育は学力を上げるための教育ではない。ゆとり教育とは、自らで勉強する力を養う教育である。お腹が空いている人に魚を与えるのではなく、釣り方を教えるというような言葉もある。昔見たドキュメンタリーでは、井戸を掘ってあげるだけではなく、メンテナンスの仕方や直し方も教え、自分たちで修理して使えるようにしないといけない、というようなことを話していた。アフリカでは、村の発展のために独学で電力を起こした少年がいた。これらの事例のように、自らで勉強をし、自らで解決できるようになるよう教育していくのが、ゆとり教育なのである。そのために、調べ方や学び方を手助けするのが教育の仕事なのではないだろうか。

つめこみからの転換として、落ちこぼれの生徒を減らすことも、PISAの結果を見れば明らかである。こういうところは、むしろ成功したと言ってもいいだろう。

失敗した、というのは簡単だが、成功した部分も確かにあったことはしっかり認識してもらいたいところである。ゆとり教育は失敗だ、脱ゆとり、教育再生、などと、ゆとり教育を悪とするような風潮、論調が普通になっているが、内容の精査もなく、ゆとり教育を悪だと言いきっていいのか、それは考え

なくてはならないところである。

ゆとり教育は大きな教育改革であったからこそ、始まる前からの批判も多くあった。そして、少しの綻びが大々的に報じられ、あたかも「ゆとり教育」全体の失敗であるかのように世論が受け取ったのだろう。

最近のエンターテイメントとして、おバカタレントや原宿系と言われる若者がテレビに多く露出するようになったことも、ゆとり教育について批判が出る一因だと考えられる。今時の若者が失礼だと決めつけていう番組もある。それはそれで娯楽としては良いだろうが、それがゆとり世代や今の若者の全てだと吹聴されるのは良い気がしない。あのようなタレントや芸能人は、言ってしまうと、学年に一人はいたであろうちょっと個性的な子、のみが公に出てきただけにすぎない。そういった子どもは、どの世代にもいたはずである。若者世代だけに当てはまることではない。

また、若者やゆとり世代をダメだの失礼だのと決めつけている番組も最近多く見る。だが、ああいったものは、占いや性格診断と同じようなものだ、我々は考える。占いや性格診断というのは、実際には誰にも身に覚えがあったり、一度は経験しそうなことだったりする。今時の若者は、と言っているもののほとんどは、今時の大人がその昔に経験したり身に覚えがあったりすることだと言ってもいいだろう。「今時の若者は……」という言葉は、古代エジプトの壁画からも見つかっているため、ある程度歳を重ねた人たちの合言葉や口癖のようなものなのだろう。

これは、学校問題で言えばいじめ問題と同じなのである。どこかに生贄を作っておけば、それによってその他が団結することができるという、社会全体に根付いた病のようなものなのだ。力がないものを批判にさらし、それを同調圧力として周囲に強要していく。クラス単位だったいじめ問題が、国家ぐるみの大規模になっていっただけの話なのだ。これはどんな事件が起きても起こりうることだ。東日本大震災の時も、原発に非難さえ浴びせておけば国民が一致団結できるという風潮があった。問題の上辺の分かりやすいところだけを非難しておけば、不勉強な人でも理解ができ、その同調圧力に乗っかることができるためである。このような世の中で、いじめ問題がなくなるわけがないのだ。

このようなことが、これまでの教育の成果なのだ。そういう世の中を変えるために始まった教育政策が、ゆとり教育なのだ。それを踏まえて、もう一度しっかりと教育の在り方を見直すべきではないだろうか。

次の章では、今までの教育を見直してきた上で、将来はどうしていかなければならないかを考える。

## V 今後の教育

### 1 “脱ゆとり”による教育の今後

「脱ゆとり」と言われる教育はすでに始まっている。2012年から実施された学習指導要領では主なねらいとして

① 教育基本法改正等で明確となった教育理念を踏まえ「生きる力」を育成すること

② 知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること

③ 道徳教育や体育などの充実により、豊かな心と健やかな身体を育成すること』

の三点が挙げられている<sup>19)</sup><sup>20)</sup>。「ゆとりある」という文言がなくなっている。

また、小学校、中学校共に、授業時数が10%程度増加しており、週当たりの授業数も増やしている。文部科学省の大臣を含め上層部は「脱ゆとり=つめこみ」を否定しているが、こうしてみると、首を傾げてしまう。その一番の要因は、台形の面積の求め方の問題がある。

池上彰氏の著書の中に、ゆとり教育と脱ゆとりにおける台形の面積の求め方に関する記述がある<sup>21)</sup>。ゆとり教育時代は、方眼紙に台形が書いてあり、そこから自分で公式を求めるような問題となっている。脱ゆとりでは、公式が最初から書いてある。どちらの方が教育としては良いのだろうか。

これははっきりとどちらが良いと言い切ることはできない。ゆとり教育時代の方は、試行錯誤をすることで、自ら学び考える力はつく。脱ゆとりの方は、すぐに台形の面積を求められ、授業がスピーディーに進められる。どちらにもメリットはあるしもちろんデメリットもある。これは、その時の学習指導要領に対応し、その時々で変わっていき、結局はそれをどう教えるかにもよるところはある。

前の章でも述べたように、「ゆとり」という言葉は、「余裕がある」ことであり、それを踏まえて「ゆとり教育」を考えると、「心理的に、個人単位で、時間的に、余裕がある教育」であるとした。そこから脱却しようということは、どういうことなのだろう。つめこみ教育にも戻さないというのだから、これからどういった違いを見せてくれるのだろうか。

「脱ゆとり」によってどういう変化が起きるかは、これから分かることだろう。その結果を我々は待ち、それから評価するしかないのだ。

## 2 教職の在り方・今後

学校教育を変えるためには、大学における教職課程の在り方も考える必要があるだろう。それは、過去の経験から学ぶべきところである。

「脱ゆとり」の教育を教える教師は、つめこみ教育やゆとり教育で学生時代を過ごしてきた人ばかりである。そんな人たちが、自分たちが学んだとのない授業のやり方、全く新しいやり方で授業をする、というのはとても難しいことだろう。それが、ゆとり教育が失敗したと言われる一因ではないか、と先にも述べたとおりである。そのため、教職課程として、新しい教育観や改訂される学習指導要領に柔軟に対応できるような教員の養成が重要になるのである。

大学の教職課程として、何をしなければならぬのか。それは、様々な授業形態を学び、実践できる場を多く設けることである。特に、教職を専門としていない学校、学部における、教職課程への理解を深め、体制を整えることも必要である。

19) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編 平成 21 年』東山書房, 2009 年。

20) 文部科学省 HP 幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント

21) 池上 (2014) p.115

ゆとり教育、つめこみ教育に関わらず、授業形態というものはたくさん存在する。座学一つとっても、教科によって教え方は様々である。教科書の使い方というものにも特色が出る。理系科目においては実験もあるだろうし、家庭科や技術系の科目では実践もある。

また、近年の教育において、「アクティブ・ラーニング」というものが特に注目を浴びている。

「アクティブ・ラーニング」とは、学生にある物事を行わせ、行っているもの事について考えさせること<sup>22)</sup>である、と文部科学省の作成した資料には何度も登場する。その授業方法は、単純な座学ではなく、グループディスカッションやディベートなどの教室内で行われるものから、体験学習や調査学習などの校外におよぶものまで多岐に渡る。「アクティブ・ラーニング」を行う目的は、学生や生徒が、知識を得るだけでなく、それを活用し、自分なりの考えをまとめたり、発展的な学習へと繋げたりできるようにするためである。

Ⅲ章において、本来の意味でのゆとり教育とは、「心理的で、個人単位で、時間的に余裕のある教育」ではないかと述べた。これこそが、現在文部科学省で推奨している「アクティブ・ラーニング」なのではないだろうか。

こういった授業を行うためには、教師側にもそれなりの経験がなければならない。それを理論として教えるだけでなく、教職課程の中で、実践的に学べる場を作らなければならない。

## Ⅵ まとめ

今までのゆとり教育、その前のつめこみ教育から、その成功と失敗を学び、それを今後の教育に活かすことができなければ、今後の教育政策、教育改革の成功はない。これは、文部科学省から各教育機関、ひいては各家庭や世間が考えなければならないことである。

教育の問題は常に多く存在していて、それを解決するためには、一つの側面からだけでは測れない。

教え込む教育がなくならないのは、大学までの受験形態の問題もあるが、先生が授業以外に行わなければいけない業務が多いことも挙げられる。また、新しいタイプの授業を行おうとしても、保護者からの評価や批判が怖くて実施できないため、教え込む授業から脱却できないという面もあるかもしれない。

また、模擬授業研究会（平成28年より、日本大学経済学部の教職課程で行っている教育実習前の模擬授業の会）に参加した時、別の教職担当の教授が話していたことだが、現在の教育問題の一つを明確に表していた。「何故最近メモを取れない学生が増えたのか」という話だった。

その時の模擬授業では、プリントを使った授業展開だった。プリントは良くポイントを押さえられており、素晴らしい出来だった。そのプリントを見た時に教授が言ったのが、その話だった。

高校、特に進学校では受験勉強に時間を割くため、早めの授業を行っているところが多い。その時に重宝されるのが、穴埋めのプリントである。そのプリントを作るために、教師は試行錯誤し、寝る間も

<sup>22)</sup> 文部科学省 HP 資料 5-2 教育課程企画特別部会論点整理関係資料（案）（整理中）。

惜んでいることだろう。だが、そのプリントがあまりに出来が良く、ポイントもしっかり押さえすぎているために、授業を聞いて考えたり、必要だと思うことを追加でメモをしたりすることがなくなっている。ゆとり教育で考えることや情報の取捨選択、使い方を学ばせようとしていたはずなのに、これではつめこみ教育と変わらない。内容知を明確に覚えさせることが目的で、方法知が忘れられてしまっているという良い例だろう。

このことについて、その教授は「教え方が丁寧過ぎる」という表現をしていた。ゆとり教育がしっかりなされているなら、高校ではそんなに丁寧に教えずに、自ら学ぶことができるはずなのだ。だが、実際にそうできるはずなのに、保護者は学力や知識を求めてくる。ここに矛盾や認識のズレが生まれ、教え込む教育にならざるを得ないという側面がある。これを解決するためには、学校間の縦の繋がりや、保護者の理解が必要となるのだ。

いじめの問題にしても、道徳の授業を多く行えばいじめがなくなるわけではない。いじめはダメだと論ずるだけでは、いじめはなくなる。ただ叱るだけでは、いじめは学校から見えないところに隠れ、SNSなどで行われるようになるだけだ。それが近年のいじめ問題なのである。子どもたちに何故いじめがダメなのかを考えさせ、教師や学校、保護者が子どもたちをしっかりと見守れる環境を作ることが必要なのではないだろうか。

モンスターペアレントの問題も、親が子どもにいい子でいてほしいのは、いつの時代も変わらないことである。それ故に過干渉になることも、今に始まったことではない。だが、家庭で教えられることがあるからこそ学校というものが必要なのである。教育というのは、一種の外部委託なのである。確かに指摘や批判も必要な時はあるだろうが、それならばもっと学校のことを理解し、教師のことを理解しなければならぬ。理解のない批判や口出しは、先生や学校を追い詰め、結局は授業や子どもたちに悪影響を及ぼす。それをまた批判する、というのでは、悪循環しか生まれないだろう。

教育の問題は常に教育単体で語ることはできず、経済問題や雇用政策、外交問題なども関わってくる。それだけ教育の問題の根幹は複雑であり、原因を特定するのは難しいのである。竹内洋氏は

『新しい学校教育で育った子どもが大人になってからでないとな本当の効果が分からないものも多い。そんな長期間であれば、学校教育以外の様々な要因も介在する。効果は学校教育のせいなのか、家庭教育のせいなのか、経済状態によるものなのか、ますますわからない<sup>23)</sup>』

と述べている。どこに原因があるか分からないから、いくら教育改革を行っても、今も昔も同じような事件は起きるし、同じように優しい人もいるのではないだろうか。

ゆとり教育とつめこみ教育では、何が違うのか。これについて、教職課程の教授や東京都教育庁の方と話す機会があった時に尋ねてみたことがある。その時の答えが

- ・つめこみ教育 = 内容知（事実知）
- ・ゆとり教育 = 方法知（技能知）

<sup>23)</sup> 竹内（2016）p.20.

であるということだった。つめこみ教育の頃は、知識が必要とされていた時代だった。それ故に知識を教える、内容知を増やすことが重要とされたのである。一方ゆとり教育では、考え方を養う、つまり、知識を活用する方法を教えることが重視されていた。それが方法知である。

ゆとり教育で何がいけなかったのかというと、方法知はある程度の内容知がなければいけなかった。基礎的な知識があることが前提で、考える力を養うことが基本だった。だが、実際に行われた教育では、基礎的な知識が欠落していたのではないかと、という話だった。

料理に例えるなら、内容知が必要な材料や道具で、方法知が料理の作り方である。つめこみ教育では、材料や道具が必要以上に揃っていた状態だった。ゆとり教育では、料理の作り方は知っていたが、必要な材料や道具が欠けていた状態だった。それを解消するのが、今後の教育の課題である。

ゆとり教育が成功だったか失敗だったか。それは、他人が決めることではない。他人というのは、ゆとり教育を受けていない人全般をさし、保護者も先生も政治家も世論も他人である。結局、教育政策が成功だったか失敗だったかというのは大した問題ではなく、教育を受けた本人がそこから何を学んだのか、ということが大事なのである。何か一つでも学んだことがあるのなら、その教育は失敗とはいえないし、他人が失敗だと言いきることは、根拠のない批判となるのである。

教育は成果を求めるものではない。人間が人間らしく生きるための手助けをするのが教育である。そう言った意味では、この世の中のこと全てが教育であり、学校教育だけが教育とは言えない。昨今では「生涯学習」という言葉もあるように、生きている時間の全てが学習なのだ。

そう考えると、学校教育が成功しようが失敗しようが、そこで完成、ゴールではないのだから、あまり関係ないことのように思える。また、学校の先生も、保護者も、生きている途中である以上、完成されているとは言い難い。そんな未熟な人たちが知恵を絞って、自分たちより未熟な人を支えようというのが教育なのではないだろうか。前述したソクラテス的な教育で述べたように、誰もか未熟であり、それ故に誰もか教える立場にも教えられる立場にもなるのだ。

それでもなお学校教育を語るとするならば、学校教育とは、今の先の何十年間を人間らしく生活できるよう、最低限の知識や考え方を共に学ぶこと、と定義できるだろう。

それを忘れず、お互いに学び合うことができることが、今後の教育に必要なことではないだろうか。

## 参考文献

※ 執筆協力者として、共著者である星汐美の妹、星<sup>さえみ</sup>冴美氏（教育実践研究会会員）から重大な示唆を頂いている。

## 文献

竹内洋『新潮 45-「教育改革」はなぜいつも失敗するのか-』新潮社、2016年6月号。

池上彰『池上彰の「日本の教育」がよくわかる本』PHP 文庫, 2014 年.  
土屋明夫『発達と学習 - 教育場面での心理学 -』八千代出版, 2008 年.  
岩村出編『広辞苑』第五版 岩波書店, 1998 年.  
オックスフォード大学出版局 (編)『オックスフォード現代英英辞典』第 9 版 旺文社, 2015 年.  
文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編 平成 21 年』東山書房, 2009 年.

## ホームページ

文部科学省 HP.

<http://www.mext.go.jp/2016/09/15>

文部科学省 HP 新しい学習指導要領の主なポイント. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1320944.htm2016/09/15](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320944.htm2016/09/15)

文部科学省 HP 教育基本法資料室へようこそ!

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/kihon/about/004/a004\\_01.htm2016/09/15](http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/004/a004_01.htm2016/09/15)

文部科学省 HP PISA 調査 (読解力) 結果等に関する参考資料.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/007.htm2016/09/15](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/007.htm2016/09/15)

文部科学省 HP PISA (OECD 生徒の学習到達度調査) 各年調査の内訳を参照した.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/data/pisa/index.htm2016/09/13](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/pisa/index.htm2016/09/13)

文部科学省 HP これからの時代に求められる力とは?

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm2016/09/15](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm2016/09/15)

文部科学省 HP 組織図・各局の紹介.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/soshiki2/04.htm2016/09/15](http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki2/04.htm2016/09/15)

文部科学省 HP 『子どもの学校外での学習活動に関する実態調査報告』平成 20 年 8 月.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/08/\\_icsFiles/afiedfile/2009/03/23/1196664.pdf#search=%E5%A1%BE%E9%80%9A%E3%81%84%E3%81%AE%E7%94%9F%E5%BE%92+%E4%BA%BA%E6%95%B0+%E5%A4%89%E9%81%B7%2016/09/15](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/_icsFiles/afiedfile/2009/03/23/1196664.pdf#search=%E5%A1%BE%E9%80%9A%E3%81%84%E3%81%AE%E7%94%9F%E5%BE%92+%E4%BA%BA%E6%95%B0+%E5%A4%89%E9%81%B7%2016/09/15)

文部科学省 HP 幼稚園教育要領, 小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2011/03/30/1304424\\_001.pdf2016/09/15](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2011/03/30/1304424_001.pdf2016/09/15)

文部科学省 HP 資料 5 - 2 教育課程企画特別部会論点整理関係資料 (案) (整理中).

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afiedfile/2015/08/10/1360841\\_5\\_2\\_1\\_1.pdf2016/09/15](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2015/08/10/1360841_5_2_1_1.pdf2016/09/15)

国立教育政策研究所 HP.

<http://www.nier.go.jp/2016/09/13>

国立教育政策研究所『OECD 生徒の学習到達度調査 2012 年調査国際結果の要約』

[https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012\\_result\\_outline.pdf#search='pisa%E8%AA%BF%E6%9F%B B+%E7%BF%92%E7%86%9F%E5%BA%A6%E3%83%AC%E3%83%99%E3%83%AB%E3%81%AE%E7%82%B9%E6%95%B0%E3%81%AF%2016/09/13](https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_outline.pdf#search='pisa%E8%AA%BF%E6%9F%B B+%E7%BF%92%E7%86%9F%E5%BA%A6%E3%83%AC%E3%83%99%E3%83%AB%E3%81%AE%E7%82%B9%E6%95%B0%E3%81%AF%2016/09/13)

ブリタニカ国際大百科事典 小項目辞典.

<https://kotobank.jp/word/%E6%8E%88%E6%A5%AD-77577#E3.83.96.E3.83.AA.E3.82.BF.E3.83.8B.E3.82.AB.E5.9B.BD.E9.9A.9B.E5.A4.A7.E7.99.BE.E7.A7.91.E4.BA.8B.E5.85.B8.20.E5.B0.8F.E9.A0.85.E7.9B.AE.E4.BA.8B.E5.85.B82016/09/13>