

ゆとり教育の何が問題か

老沼 由加里

木村 心悟

崔 善女

要旨

近年では、週休2日制や学習指導要領の改訂による授業時間・内容の削減等の影響で、学校での勉強時間が減少している。このような状況の中、学生の学力が低下しているとのニュースをよく耳にする。そして、その背景には「ゆとり教育」があるとの意見が一般的である。

衆知の通り、ゆとり教育は見直され始めているが、ゆとり世代に属する筆者達にとっては、ゆとり教育がなぜ問題なのかという問いに対して明確な答えを持っていない。そのため、ただ漠然としたイメージでしか、問題点を捉えられていない。

そこで本稿では、学力低下の背景であるゆとり教育について、学力低下の原因を国際教育到達度評価学会の国際数学・理科教育動向調査のデータを基に数量的に分析した。その結果、教育の需要者であるわが国の小学生や中学生の学力が、ゆとり教育期には年々低下したことを示す。また、他国との比較分析も行った。

次に、現場の声やアンケート調査の結果から教員業務の現状を明らかにし、各種のデータを横断的に用いて、教育支援がどの程度行き届いているかを確認し、教育の供給者サイドからの視点を検証した。

最後に、ゆとり教育の副作用とも言える学習面以外の生活面で発生している問題を時系的に考察した。

本稿の分析から、学習意欲・思考能力の低下、政策と現場の思惑の不一致、不登校や暴力事件といった、ゆとり教育時代に増えてきた問題点が浮き彫りになった。最後に、学生からの視点で、今後の教育システムの改善に向けた学習指導要領改定に向けての提言を行う。

ゆとり教育の何が問題か 目次

	ページ
はじめに	2
I. ゆとり教育の定義と導入背景	3
1. ゆとり教育とは	
2. 導入背景	
II. ゆとり教育の論点	4
1. 学力低下	
1-1. 学力調査の結果	
1-2. 調査問題の考察・評価	
1-2-1. 調査問題の分析	
1-2-2. シンガポールの学習法	
1-3. 学習習慣と学習意欲	
2. 教師に関する問題	13
2-1. 知識詰め込み教育とゆとり教育	
2-2. ゆとり教育への教師の不満の声とその原因	
3. 生徒に関する問題	18
おわりに	20
参考文献／参考 HP	21

はじめに

1995年4月、第2・4土曜日が休業日となり、その後2002年度から、授業時間・内容の削減、完全学校週5日制、総合的学習時間の創設、および絶対評価の導入が行われ、本格的なゆとり教育が開始された。

学習内容の削減や完全週休2日制など、ゆとり教育に代表される影響を受けた1987年度に生まれた世代は、世間一般に「ゆとり第一世代」と呼ばれている。「ゆとり第一世代」は現在大学4年生であり、来年から大卒社員が「ゆとり第一世代」となる。もっとも、高卒、高専卒、短卒については、すでにゆとり世代が社会に出ていることになる。

衆知の通り、ゆとり教育は見直され始めている。「ゆとり第一世代」に属する筆者達にとっては、ゆとり教育がなぜ問題なのか、という点について非常に興味がある。ゆとり教育については、肯定・否定論が飛び交っており、単純に白黒が付けられるものではなさそうである。本稿では、なぜゆとり教育が見直されているのか、また、どのような点に問題があったのかを明らかにすべく、学力低下、教師に関する問題、生徒に関する問題という主たる3つの観点から分析をおこなった。

第I章では、ゆとり教育の定義・導入背景を明らかにする。続く第II章では、学力低下、教師に関する問題、生徒に関する問題というゆとり教育を否定する3つの主要因に焦点をあて、各々の実態について分析を行う。おわりにでは、第II章の分析結果をふまえて、その対応策や提言を行う。加えて、小学生は2012年度、中学生は2013年度以降、学習指導要領が改定される予定となっているが、この“脱ゆとり”に向けた動きへのメッセージも、ゆとり世代を経験したわれわれの目線で発信していく。

I. ゆとり教育の定義と導入背景

1. ゆとり教育とは

「ゆとり教育」とは、実験・体験や屋外での教育を大事にした、問題発見・解決型の双方向の教育である¹。基礎基本を徹底し、十分理解できないまま上に進むことのないようにする。そういうことを通して、学ぶことの大切さや生涯を通じて学ぶことの楽しさを教えていこうというものである。そして、一方で、飛び級や習熟度別など、個々に応じた教育も謳っている。

したがって、本来の趣旨としては、時間をたっぷりとってゆっくり教える「ゆとり」の意味しかないはずである。しかし、実際には、「学習内容が簡略化されたこと」や「授業時間数が削減されたこと」がゆとりと認識されている部分もあることも否めないだろう。

本稿では、第2・4土曜日が休日となった1995年度以降を、ゆとり教育の時期と考える。この考え方は、やや広義なゆとり教育のとらえ方と言える。前述のような「ゆとり教育」の趣旨を反映した学習指導要領が実施されたのが、2002年度以降のためである。しかし、本稿では、授業時間の削減も含めた意味で考えていくため、1995年度以降と考える。なお、この時期は、筆者達が小学校に入学した時期にも相当することを付言しておく。

2. 導入背景

ゆとりについては、学校週5日制への段階的な移行として、1992年から月1回、1995年からは月2回の土曜日を休業とする措置がとられてきた。このような授業時間と教育内容の削減が行われた背景には、3つの理由があったとされる（岡部・戸瀬・西村（2001））。

第一に、「七五三」といわれる授業についていくことの出来ない生徒が少なからず存在していたためである²。第二に、ゆとりが不十分なためである。現代の子どもは、学校生活や塾・自宅での勉強にかなりの時間をとられ、睡眠時間が必ずしも十分でないなど「ゆとり」のない忙しい生活を送っているということが問題視された。第三に、「意欲の欠如」のためである。生徒の学習意欲や学ぶことに対する興味・関心の低下に歯止めをかける必要があると認識されていた。

以上のような問題への対処策として、文部省（現、文部科学省）はゆとり教育導入を通して勉強への負担を減らす分、心のゆとりを確保し、より自由な発想を育むことを目指した。つまり、1980年実施の学習指導要領以来、上述した3つの問題点への対処として、教育内容の変更が行われてきたのである。特に、2002年以降、完全学校週5日制とそれに伴

¹ 中央教育審議会(2001)による。

² 七五三とは高校生で7割、中学生で5割、小学生で3割が授業内容を理解できていないという意味で使われる。

う教育内容 3 割削減の 2 点からも明らかなように、ゆとり路線はさらに徹底されることとなる。

II. ゆとり教育の論点

ゆとり教育の結果、日本の小学生や中学生の学力面には一体、どのような影響が観察されるのだろうか。まずは、その実情について、検証を行っていく。続いて、ゆとり教育に対して、教育の現場はどのような認識をしているのかについて、考えていく。また、ゆとり教育の副作用として、生徒と学校との関係や生徒間関係に観察される負の影響がどの程度発生しているのかを検証していく。

1. 学力低下

以下では、ゆとり教育を背景に日本の学力がどのように変化しているかを探る。ここでは、国際数学・理科教育動向調査を使って議論を進めていく。国際教育到達度評価学会（以下、IEA）は、国際数学・理科教育動向調査（略称：TIMSS）を 1994 年から継続的に実施している。これは、初等中等教育段階における児童・生徒の算数・数学および理科の教育到達度を国際的な尺度により測定し、児童・生徒の学習環境条件等の諸要因との関係を参加国間におけるそれらの違いを利用して組織的に研究することを目的としたものである。また、分析対象学年は小学校 4 年生・中学校 2 年生、科目は算数・数学および理科となっている。

はじめに、2007 年調査（TIMSS2007）を例に取り、その概要を説明しておこう³。他年調査についても、基本的には同じベースで調査が行われていると考えてよい。TIMSS では、算数・数学および理科の問題が出題される。14 種類の問題冊子の中から 1 種類が割り当てられるため、児童・生徒により出題される問題は異なるが、1 人の児童・生徒が解く問題数は、算数・数学および理科を合わせて小学校は約 50 題、中学校は約 60 題である。また、小学校 4 年生については、14 種類の問題冊子の中から児童ごとに 1 種類を指定するという方式で、72 分の試験が実施される。各冊子には、共通の問題も含まれ、全問題数は 179 題となっている。中学校 2 年生についても、14 種類の問題冊子の中から児童ごとに 1 種類を指定するという方式で、90 分の試験が実施される。各冊子には、共通の問題も含まれ、全問題数は 215 題となっている。

³ 最新の調査 TIMSS2007 は、原則として各国／地域の 2006 年度の学年末に行われるように計画された。日本は、2007 年 3 月に調査が実施された。

1 - 1. 学力調査の結果

図表 1-1、図表 1-2 は、1995-2007 年に行われた TIMSS の数学の結果をまとめたものである⁴。図表 1-1 では、小学校 4 年生は 3 回の調査とも参加した 14 カ国比較、図表 1-2 では、中学校 2 年生は 4 回の調査とも参加した 13 カ国比較を行っている。この 12 年間に、我が国は参加国中、小学校 4 年生は 2-3 位、中学校 2 年生は 3-4 位にあり、国際的に見てトップクラスにあるといえるであろう。中学校 2 年生の点数は若干下降傾向にあるとみることができるが、全体としてみるとおおむね良好であると判断できる⁵。

ただし、この結果を鵜呑みにするのは早計であると考えられる。なぜなら、各国の順位を判断する得点が、素点ではなく偏差値であるためである。偏差値とは、点数の一覧表に対して全体を平行移動して平均値を 50 点とし、さらに全体を横軸方向に圧縮したり広げたりして散らばり具合も標準化したものである。つまり、素点とは概念が異なるため、同様に扱うことはできない。例えば、同じテストで 80 点であっても、集団が異なれば偏差値は違った値となる。その集団に点数の下の人が多く存在すれば、それだけ偏差値は上がる。本論文の分析対象期間の得点分布表をみると、日本より平均得点が下の国に前回調査不参加国が多くみられる。加えて、データに 0 点と 100 点の集団を組み込んでおけば、実際にはかなりの得点の降下があっても、偏差値上では得点の下降は微小になることも注意が必要である。

⁴ 平均得点は、全生徒の平均値が 500 点、標準偏差が 100 点となるように基準化されて算出した推定値である。

⁵ なお、日本と同様に先進国に名を連ねるアメリカは、平均得点を年々上げている。ちなみに、TIMSS2007 において、小学校 4 年生は 14 カ国中 7 位（平均得点 529 点）、中学校 2 年生は 13 カ国中 7 位（平均得点 508 点）であった。

図表 1-1 算数の成績（小学校 4 年生）⁶

TIMSS1995			TIMSS2003		
順位	国／地域	平均得点	順位	国／地域	平均得点
1	シンガポール	590	1	シンガポール	594
2	日本	567	2	香港	575
3	香港	557	3	日本	565
4	オランダ	549	4	オランダ	540
5	ハンガリー	521	5	ラトビア	533
14	イラン	387	14	イラン	389

TIMSS2007		
順位	国／地域	平均得点
1	香港	607
2	シンガポール	599
3	日本	568
4	イングランド	541
5	ラトビア	537
14	イラン	402

(注) TIMSS1999 は、小学校 4 年生については、未実施。

(出所) 国際教育到達度評価学会(2008a)に基づき作成

図表 1-2 数学の成績（中学校 2 年生）

TIMSS1995			TIMSS1999		
順位	国／地域	平均得点	順位	国／地域	平均得点
1	シンガポール	609	1	シンガポール	604
2	韓国	581	2	韓国	587
3	日本	581	3	香港	582
4	香港	569	4	日本	579
5	ハンガリー ブルガリア	527	5	ハンガリー	532
13	イラン	418	13	イラン	422

TIMSS2003			TIMSS2007		
順位	国／地域	平均得点	順位	国／地域	平均得点
1	シンガポール	605	1	韓国	597
2	韓国	589	2	シンガポール	593
3	香港	586	3	香港	572
4	日本	570	4	日本	570
5	ハンガリー	529	5	ハンガリー	517
13	イラン	411	13	イラン	403

(出所) 国際教育到達度評価学会(2008a)に基づき作成

⁶ 平均得点は、全生徒の平均値が 500 点、標準偏差が 100 点となるように基準化されて算出した推定値である。

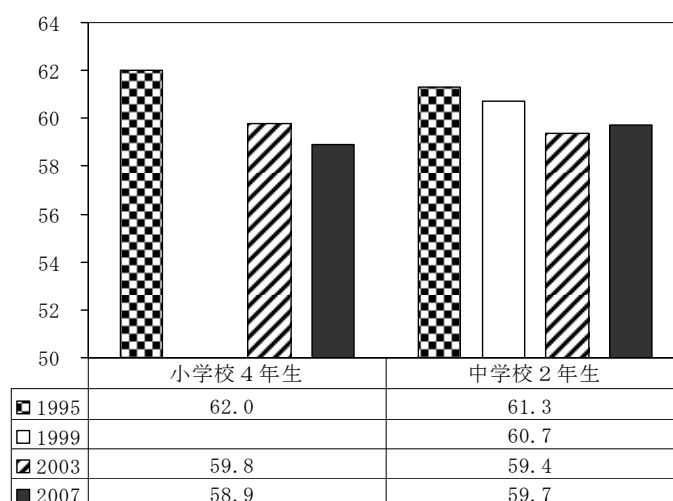
以上をふまえ、分析対象期間の学力の高低をより明確にするために、その期間に行われた全ての調査に参加した国のみをサンプルとして比較をしながらみたい。素点が公表されていないため、全調査参加国における日本の位置を把握すべく、各国の平均得点をその国の得点とみなして、偏差値を再計算しなおした結果が図表 1-3 である⁷。

まず、小学校 4 年生に注目する。図表 1-1 では分析期間において平均得点に±1 点ほどしか変化がないため学力は維持されていると判断されがちであるが、図表 1-3 で算出した偏差値の低下は明確であり、学力維持を唱えることは困難であると判断できるであろう。

続いて、中学校 2 年生に注目する。図表 1-3 によれば、TIMSS2003 までは偏差値が低下しているため学力が低下しているといえるが、TIMSS2007 にかけては 0.3 点上昇していることがわかる。その結果、TIMSS2003 と TIMSS2007 では国際順位、平均得点に変化は見られないが、学力は多少向上したといえることができるであろう。

では、ゆとり教育への移行はどのような影響を与えたと評価できるだろうか。TIMSS1995 はゆとり教育導入前、TIMSS1999 以降はゆとり教育導入後に実施されたものであるから、両者の差を比べればよい⁸。両学年において TIMSS1995 と TIMSS2007 を比較してみると、小学校 4 年生は 3.1 点、中学校 2 年生は 1.6 点の低下が観察される。2007 年における学力は 12 年前に比べて少なからず低下していることが明らかであり、ゆとり教育による学力の低下の可能性は極めて高いと考えてよいだろう。

図表 1-3 TIMSS1995 - 2007 における日本の学年別偏差値



(注) 数値は偏差値。TIMSS1999 は、小学校 4 年生については、未実施。

⁷ 偏差値は、 $10 \times (\text{得点} - \text{母平均}) / \text{標準偏差} + 50$ で計算される。

⁸ 本稿では、1995 年度以降をゆとり教育期としている意味では、TIMSS1995 もゆとり教育期の試験ということになる。だが、この試験の受験者のそれまで受けた教育はゆとり教育の仕組み以前のものである。

1-2. 調査問題の考察・評価

そもそも TIMSS ではどのような問題が出題されているのだろうか。実は、日本が国際的に上位に位置する理由として、出題のされ方や問題の難易度が大きく関連しているといわれている。以下では、問題の内容に注目してみたい。

1-2-1. 調査問題の分析

図表 1-5 は、TIMSS2007 調査問題を認知領域に分類し、結果をまとめている。各認知領域を学力調査で高い成績を残しているシンガポールと比較したところ、日本は、小学生は“応用”面、中学生は“知る”面で劣っていることがわかる。特に、小学生の“応用”面は、シンガポールに 55 点もの大差をつけられている。

では、実際にどのような問題でどのような正答率の差が観察されるのだろうか。以下では、TIMSS2007 で小学校 4 年生を対象に出題された問題を用いて分析を進める。

まず、算数問題例 1 は、推理力を試す「942 と 415 から見えなくなっている数字を求める問題」、算数問題例 2 は、応用力を測る「図形の周囲の距離に関する問題」である。

各問題の正答率は、図表 1-7 の通りである。グラフから、日本は、問題例 2 の正答率が国際平均値を 17.5 ポイント下回っており、著しく悪い。問題例 1、2 ともに難易度は高くはないように思われるが、なぜこれほどまでに正答率に差が生じるのであろうか。

大きな理由として、考える力が足りないということが考えられる⁹。例えば、問題例 1 であれば筆算をすれば答えを導き出せるのに対し、問題例 2 では、周りの長さはどうの長さか（横の長さ 2 つ分、縦の長さ 2 つ分）ということを考えなければ答えを導くことができない。また、問題例 2 のような図形の単元を学習する際、図形の面積を求めるということに重点をおいているため、“図形の周りの長さを求めよ”という問題には何を問われているのか理解ができなかったり、面積を求めてしまったりなど、多くの生徒が苦戦を強いられているようである¹⁰。

図表 1-5 認知領域別平均得点 (TIMSS2007)

学年	国	認知領域平均得点		
		知る	応用	推論
小学校 4 年生	日本	566	565	563
	シンガポール	590	620	578
	差	▲24	▲55	▲15
中学校 2 年生	日本	565	560	568
	シンガポール	593	581	579
	差	▲28	▲21	▲11

(出所) 国際教育到達度評価学会(2008a)に基づき作成

⁹ 岡部・戸瀬・西村 (2001)でも同様の指摘がされている。

¹⁰ これは、実際に同学年の授業を筆者が塾の講師を担当して感じたことである。

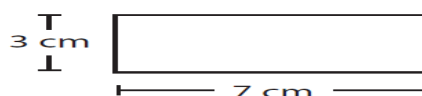
図表 1-6 TIMSS2007 の出題例

算数問題例 1. 認知領域：推理

$$\begin{array}{r} 942 \\ - 5\blacksquare7 \\ \hline 415 \end{array}$$

まりおさんは、宿題で上のひき算の問題をときました。その上に飲み物をこぼしてしまったので数字が1つよめません。まりおさんの出した 415 は正しい答えです。見えなくなっている数字は何ですか。

算数問題例 2. 認知領域：応用

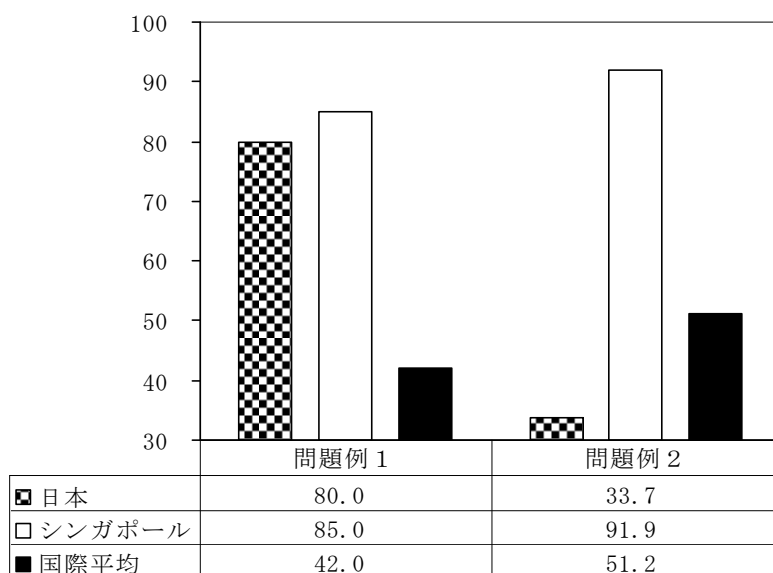


この長方形のまわりの長さは、次のどれですか。

- ① 7 cm
- ② 10 cm
- ③ 20 cm
- ④ 21 cm

(出所) 国際教育到達度評価学会(2008b)より引用。

図表 1-7 算数問題別正答率 (TIMSS2007)



(出所) 国際教育到達度評価学会(2008b)より引用

1-2-2. シンガポールの学習法

では、両問で高い得点を出しているシンガポールでは、こういった教育をおこなっているのだろうか。以下では、シンガポールの学習法にみられる考える力の育み方を検証する。ここでは、岡部・戸瀬・西村(2001)にて取り上げられている、シンガポールにおいて、実際に使われている算数の問題を考察してみたい(図表 1-8)。

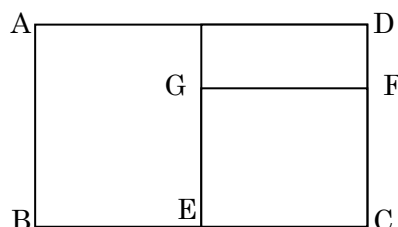
問題 1 と問題 1' は似た問題となっているが、問題 1' は計算だけで解答できる一方、問題 1 では図形と辺の比の抽象的理解が必要となる。

問題 1 は、シンガポールの小学校 5 年生の初めのころのクラスで実際に教えられているものである。日本で比の単元を学習するのは小学校 6 年生であるが、この問題 1 を日本の小学校 6 年生に出題しても難しいとされる。

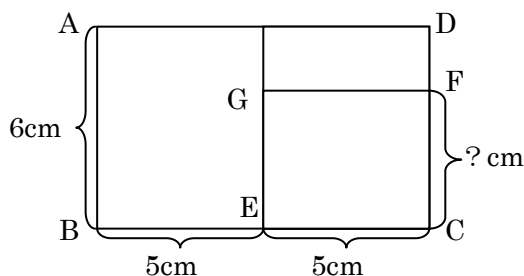
日本の小学生に問題 1 のような趣旨の問題を出題したくても、具体的な数字で与えた問題で計算させる、という縛りがあるため、教科書は問題 1' のように書かないと検定を通らないという。2 つの問題を比較して明らかなおお、具体的に易しく、という親切さが子ども思考力を奪っている側面があることが否めない。考える力を育むためには、ある程度の知識、この場合であれば、抽象的に捉える力が必要といえる。

図表 1-8 シンガポールにおける算数の問題例

問題 1. 図の長方形で、E は BC の中点、長方形 CFGE の面積が長方形 ABCD の面積の $\frac{1}{3}$ になるとき、CF : FD はどうなるか。



問題 1'. 図の長方形で、CFGE の面積が ABCD の面積の $\frac{1}{3}$ になるとき、CF の長さを求めよ。

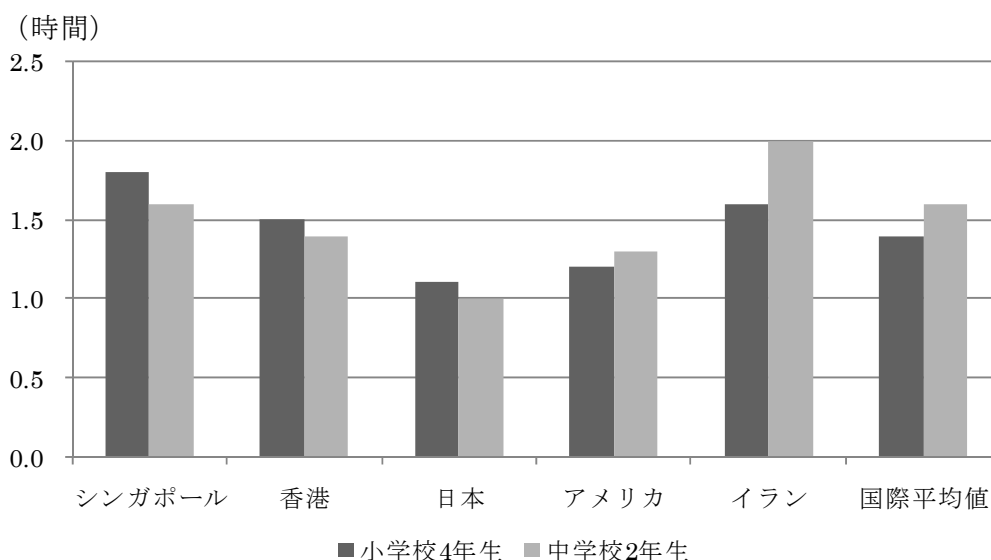


1-3. 学習習慣と学習意欲

学力の低下は、教育の内容のみで決まるものではなく、教育に対する意欲や教育にかける時間にも依存するだろう。

図表 1-9 は、各国の児童・生徒が 1 日に学校外で宿題をする時間を表したものである。比較対象国は、1995-2007 年に実施された全ての TIMSS に参加した国である。日本の児童・生徒の学校外での勉強時間は他国に比べて少ないことがわかる。日本は、大幅に国際平均値を下回る結果となった。ただし、あくまで宿題時間に関する調査であるため、学習塾などで勉強している時間は含まれていない。だが、学校教育に関して時間を有効に使っているとはいえないことは明白である。

図表 1-9 1 日に学校外で宿題をする時間 (TIMSS2007)



(注) 時間は選択肢の「しない」「1時間より少ない」「1~2時間」「2~4時間」「4時間以上」をそれぞれ、0時間、0.5時間、1.5時間、3時間、4.5時間として平均値を算出したものである。

(出所) 国際教育到達度評価学会(2008a)に基づき作成

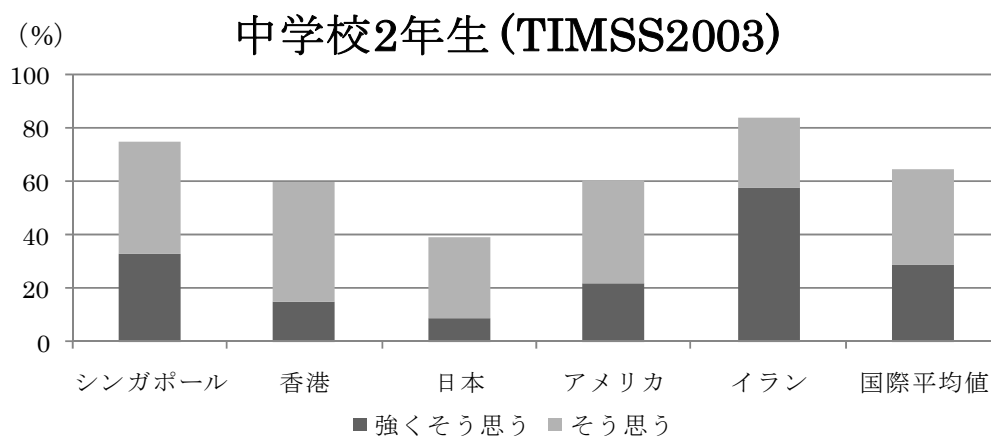
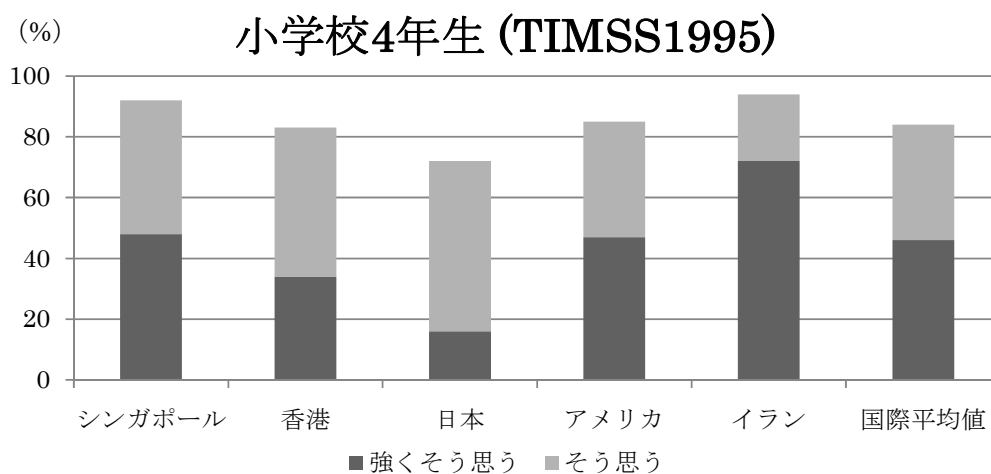
図表 1-10 は、算数・数学の勉強を楽しいと思う児童・生徒の割合を表したものである。小学校 4 年生は 1995 年のデータ、中学校 2 年生は 2003 年のデータを比べて、特定世代の学習意欲の変化を分析する。日本は両学年とも国際平均値に達していないことがわかる。特に、中学 2 年生におけるその差は歴然としている。当学年で「強くそう思う」と答えた割合は 10%にも達していない。

また、どの国も数学に対する勉強意欲よりも算数に対する勉強意欲の方が高いという結果となっており、世界的な「数学嫌い」が存在していることが垣間みえる。とはいえ、ここで

も日本人の児童・生徒の TIMSS1999-2003 に起こった数学への学習意欲の低下割合は 32 ポイントと 5 カ国のなかで一番大きいという結果になっていることに注目すべきであろう。

今回グラフ内でとりあげていない国と比較しても、日本は下から数えて一桁の順位に位置してしまっている。理由はともあれ、ゆとり教育の時期において、経年的に数学への興味が薄れているという現実は、重たく受け止めるべきであろう。

図表 1-10 算数・数学の勉強を楽しいと思う児童・生徒の割合



(出所) 国際教育到達度評価学会(2008a)に基づき作成

ここで、図表 1-10 を図表 1-1、1-2 とクロスさせて比較してみたい。日本より学力調査の結果も良いシンガポール、香港は、より楽しく勉強をしていることがわかる。日本も、この 2 カ国同様に楽しく勉強をすることができる環境になれば、成績の面においてプラスの変化があると考えるのが自然であろう。

以上をふまえると、日本は学力調査結果では国際的にみて上位に位置していたが、学習習慣および学習意欲という面に関しては下位に位置しているということが明らかとなった。更に、その傾向はゆとり教育の時代の中で、最近になるにつれてより顕著になってしまっている。

2. 教師に関する問題

ゆとり教育の時期には、子供の成績が低下傾向にあり、特に応用力の部分で問題があることが前節までの分析でわかってきた。本節ではゆとり教育の需要者である生徒サイドよりも、供給者である教師サイドに注目をしていくことにする。

2 - 1. 知識詰め込み教育とゆとり教育

ここでは、知識詰め込み教育とゆとり教育での教師の役割を比較してみたい（図表 2-1 参照）。知識詰め込み教育とは、生徒の興味、意欲などにはあまり考慮せずに、教科中心の知識を生徒に詰め込んでいく教育である。したがって、知識詰め込み教育での授業は、生徒中心ではなく教科書中心の授業となり、教師の主導的教育となる。一方、ゆとり教育とは、生徒の個性を重視、多様性の教育を重視する教育制度である。

知識詰め込み教育は、教科書中心の授業であるため、教師の役割がかなり大きな役割を占める。授業は講義形式で行われ、担当しているクラスの進学率を上げることが目的とされる。その結果、教師経歴が長くなればなるほど、授業内容が単調化してしまい、生徒に新しい知識を教えようとする意欲もそがれてしまうケースが少なからずあるとされる。

だが、知識の伝授者としての役割を担ってきた教師は、ゆとり教育制度の下では異なった役割が求められるようになった。ゆとり教育における教師は、知識を伝授する立場ではなく、生徒の学力を管理、サポートする役割が重要とされる。つまり、生徒自らの知りたい分野を探り、興味を持ち能動的に参加できる教室を作ることが求められる。したがって、授業の内容は教師が決めるのではなく、生徒が主体的に決めることとなる。

図表 2-1 知識詰め込み教育とゆとり教育の比較

	知識詰め込み 教育	ゆとり教育
教育方針	知識偏重	「生きる力」、問題解決型
教育理念	基礎、基本重視	体験学習、総合的学習の時間
教育方式	画一的で詰め込み	個性、多様性、選択、自由化
マイナス点	受験地獄で学歴社会	「学び」からの逃走、目標なく勉強せず
平等性	平等、教育の機会均一	不平等、教育の機会均一が崩れる、階層の格差拡大

(出所) 中井(2003)を基に作成

2-2. ゆとり教育への教師の不満の声とその原因

このように、ゆとり教育における教師にとっては、自由度が高まり、生徒の自主性を重んじるという意味で、創造的な役割は、過去と比べて小さくなったにもかかわらず、教師たちはゆとり教育への不満を募らせているという。京都大学の西村教授の著作である西村編(2001a)には、以下のような現場の教師からの声が数多く紹介されている。

「高校現場でもすでに現行の教育課程や教科書内容は劣悪なものがあり、毎日の授業でこんな教科書を使用させられることに苛立ちや危機感さえ感じている昨今です。」

50代.男性.公立高校教員

「わけのわからない総合学習が入ってきて、現場は負担が増大。総合学習に対応するために、教師の本来の仕事である教材研究をする時間を減らし、できるだけ負担のかからない授業をしようとしている。これでは本末転倒。ただでさえ勤務時間内に仕事が片付かず、家への持ち帰りが多いのに、総合学習をどうするか研修を企画するための時間がまた増えた。」

50代.女性.中学校教員

また、ベネッセが実施したアンケート調査（ベネッセ教育研究開発センター(2008)）によると、一概に全てがゆとり教育故とは言えないものの、「教材準備の時間が十分にとれない(90.7%, 83.3%)」、「作成しなければならない事務書類が多い(87.5%, 81.5%)」、「休日出勤や残業が多い(72.1%, 79.5%)」、「児童・生徒間の学力差が大きくて授業がしにくい(66.8%, 68.2%)」、「校務分掌の仕事が負担である(65.5%, 68.7%)」といった教員の悩みが聞かれるという¹¹。

¹¹ 全国の公立小学校の教員（学級担任のみ）1,872名、全国の公立中学校の教員（国語・社会・数学・理科・外国語のいずれかの担当のみ）2,109名に対して2007年8月～9月に実施された調査。括弧内は、「とてもそう思う」、「まあそう思う」と回答した比率であり、左が小学校

このように、教師のゆとり教育への不満は、ゆとり教育の制度そのものの問題点や、ゆとり教育に伴う業務の増大が背景となっているようである。それでは、ゆとり教育の結果、授業時間自体は減ったにもかかわらず教師の不満は増大したのか。その原因を探る。

授業時間自体は減ったにもかかわらず、業務は増大していることがその一因とされる。その背景には、地方分権化による教育費の削減がある。中井編(2003)によると、学校運営の官僚主義化は教師の仕事を雑務と会議の集積に追いやり、教育専門家としての中心的な仕事の空洞化を招いているという。このような指摘を端的に確認するために、教師が抱える生徒数と給与のバランスについてみたみたい(図表 2-2、図表 2-3)。これによると、日本の教師は OECD 平均の給料をえているものの、非常に多くの生徒を担当している。この事実、教員の業務負担が重たいことを示唆していると言えよう。

第二に、ゆとり教育への教師の不満の原因として、教育行政が政府主導で実行されていることがあげられる。ゆとり教育では、教師、子供、親が国と一緒に教育に取り組むことを目的としている。しかし、実際には教師や親の意見はあまり重視されず、国の意向が強く反映されていると言われる。その一例として、学習指導要領があげられる。文部科学省は、学習指導要領は各学校が教育課程を編成、実施する際の国が定める最低基準として、具体的な取り扱い各学校に任せるとしている。しかし、今までの教師は教科書に書かれている内容を中心に生徒に教えてきたので、このように曖昧に書かれている学習指導要領をふまえた教育に苦慮しているという。つまり、現場で生徒に知識を教えている教師とのコミュニケーションがうまく取れていないといった問題が、前述の各文献の中でも指摘されている。

第三に、日本政府の公教育への支援の少なさがあげられる。その支援の少なさ故、生徒の学力が低下しているという意見である。ただし、この意見については注意が必要である。実は、日本政府の公教育への支援は少ないどころか、むしろかなり多いとも評価しうるためである。ここでは近年国際学力テストで上位を占めている韓国と比較しつつ、公教育費と学力との相関関係を探ってみたい。図表 2-4 は、GDP 対公教育費率を表している。この数値を見ると、日本は OECD 平均や韓国より、GDP 対公教育費率が低い。しかし、図表 2-5 を見ると、生徒一人当たりの公教育費は OECD 平均を上回っており、更には国民一人の生み出す付加価値(国民一人当たり GDP)のうち、生徒一人あたりに対して使われている公的な教育のコスト(生徒一人当たり公教育費比)の割合は、国際的にみても高い数値であることがわかる。つまり、日本の公教育費は GDP でのシェアで見ると確かに小さいものの、金額では他国よりかなり大きいともいえるのである。むしろ、物価の違いを考慮する必要はあるが、一概に教育への資金が不十分だとは言えないだろう。また、公教育費の構成(図表 2-6)を見ると、日本の公教育は民間(家庭)より政府による割が大きく、それなりの公的サポートが行われていることになる。

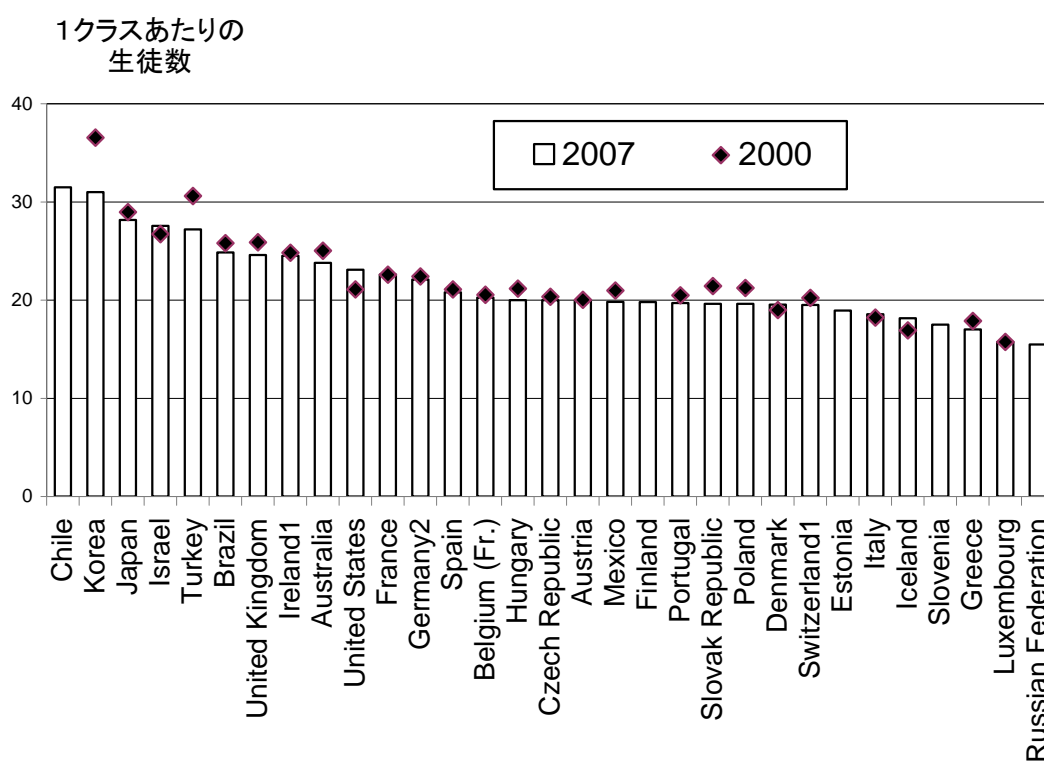
このように、日本の生徒の学力低下は、政府の公教育への不十分な支援がその原因であ

教員、右が中学校教員。回答は複数回答ベース。

るという結論を導く程、単純な問題ではないことがわかる。更に、図表 2-6 と前節の国別成績を比較してみると、公教育額と学力には相関関係はあまり観察されないこともわかる。つまり、資金をつぎ込めば、学力が向上するというわけではなく、教育制度がうまく機能し、そこに必要な資金があてがわれること、すなわち公教育資金の効率的活用が重要であるという、至極当たり前のことが解ってくる。

では、教育の需要サイド、供給サイドが十分に満足できないゆとり教育の仕組みは、学力低下以外に問題を引き起こしていないのだろうか。次節では、その点について、検証を行うこととしよう。

図表 2-2 教師一人当たりの生徒数



(注) 公立学校ベース。

(出所) OECD, *Education at a Glance 2009*

図表 2-3 教師の給料 (2007 年)

単位：購買力平価換算額

区分		初任給料	15 年経歴給料
小学校	日本	27,284	48,742
	韓国	31,717	54,798
	OECD 平均	28,687	39,007
中学校	日本	27,284	48,742
	韓国	31,590	54,671
	OECD 平均	31,000	41,993
高等学校	日本	27,284	48,742
	韓国	31,590	54,671
	OECD 平均	32,183	44,782

(注) 公立学校ベース。

(出所) OECD, *Education at a Glance 2009*

図表 2-4 GDP 対公教育費比率 (2006 年)

国	合計	民間負担	政府負担
アメリカ	7.4	2.4	5.0
韓国	7.3	2.9	4.5
カナダ	6.5	1.7	4.8
イギリス	5.9	0.7	5.2
フランス	5.9	0.4	5.5
OECD 平均	5.8	0.8	4.9
フィンランド	5.8	0.1	5.7
日本	5.0	1.7	3.3
イタリア	4.9	0.3	4.6
ドイツ	4.8	0.7	4.1

(注) 単位は%。公立学校ベース。OECD 平均は会員 30 カ国・非会員 6 カ国が対象。

(出所) OECD, *Education at a Glance 2009*

図表 2-5 生徒一人当たりの公教育費、国民一人当たり GDP 対生徒一人当たり公教育費比率 (2006 年)

区分	小等教育		中等教育		高等教育	
	生徒一人当たりの公教育費	国民一人当たり GDP 対生徒一人当たり公教育費比率	生徒一人当たりの公教育費	国民一人当たり GDP 対生徒一人当たり公教育費比率	生徒一人当たりの公教育費	国民一人当たり GDP 対生徒一人当たり公教育費比率
日本	6,989	30	8,305	36	13,418	58
韓国	4,935	21	7,261	31	8,564	37
OECD 平均	6,437	20	8,006	25	12,336	40

(注) ドル建て購買力平価換算額ベース。公立学校ベース。国民一人当たり GDP 対生徒一人当たり公教育費比率は、(生徒一人当たり公教育費/国民一人当たり GDP)×100 で算出。2006 年の購買力平価による一人当たりの GDP は \$ 23,083 に相当。

(出所) OECD, *Education at a Glance 2009*

図表 2-6 GDP 対教育段階ごとの公教育費（2006 年）

区分	全教育段階			小・中等段階			高等段階		
	合計	民間負担	政府負担	合計	民間負担	政府負担	合計	民間負担	政府負担
日本	5.0	1.7	3.3	2.8	0.3	2.6	1.5	1.0	0.5
韓国	7.3	2.9	4.5	4.3	0.9	3.4	2.5	1.9	0.6
OECD 平均	5.8	0.8	4.9	3.4	0.3	3.8	1.5	0.5	1.0

(注) 単位は%。公立学校ベース。

(出所) OECD, *Education at a Glance 2009*

3. 生徒に関する問題

ここまでの議論から、ゆとり教育時代の問題は、子供の学力低下、教育現場の疲弊、公教育資金の非効率的活用などであることがわかる。ここまでは、教育という学習の一側面に焦点を絞ってきた。だが、ここではゆとり教育の副作用、つまり、学習以外の側面に与えた影響について、特に学習面以外の生活面での諸問題について触れておく。

以下では、不登校、校内暴力を取り上げ、それぞれがゆとり教育の導入後とどのような関係にあるかを考えていく。

2005 年の調査によると、学校生活に起因する不登校のきっかけとして小・中学生ともに「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が小学生 12.1%、中学生 19.9%と最も多い。不登校が継続している理由としては、「無気力」や「不安など情緒的混乱」等、メンタル面によるものがあげられる。

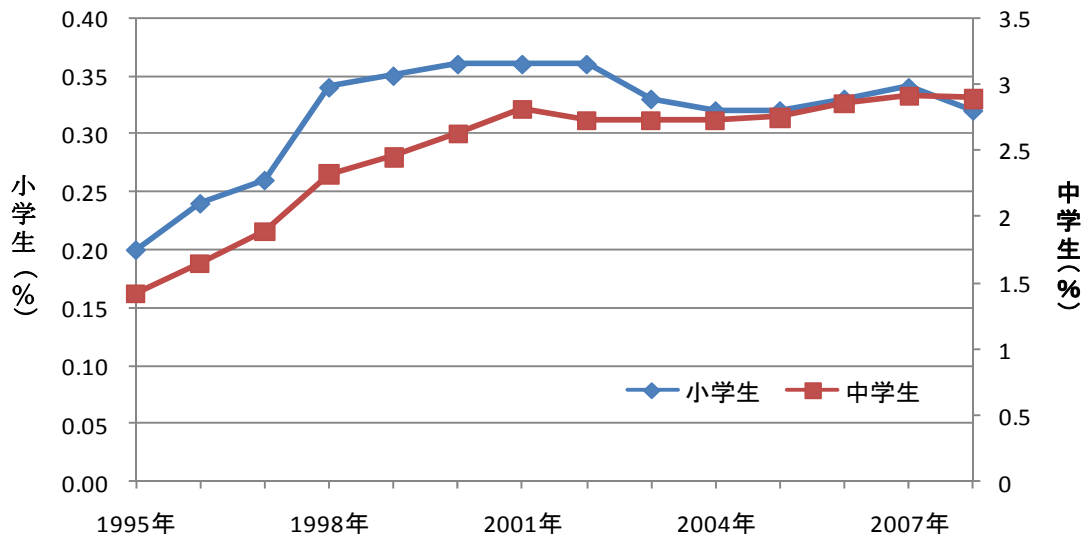
図表 3-1 は、小・中学生の不登校率を表したものである。グラフより、95 年以降、徐々に不登校率が高まり、2000 年代に入ると安定化、もしくは多少の減少が見られることがわかる。特に、中学校では近年の調査から 2007 年には在籍生徒数に占める不登校生徒数の割合が過去最高となる 2.86%を記録するなど、大きな社会問題となっている。

続いて、いじめの件数についてみていきたい。1970 年代後半から 1980 年前半に世間を騒がせた校内暴力の問題はゆとり教育導入後、増加し、2000 年代前半には落ち着いたかと思えたが、近年では再び増加の傾向をみせ、2007 年には小学校 5214 件（前年より 1411 件増）・中学校 36803 件（前年より 6239 件増）と、調査開始以来、過去最高の件数を記録した（図表 3-2 参照）¹²。

校内暴力の背景としては、図表 3-3 に示したアンケート結果からすると、しつけに関する問題が原因と考える人が多く、必ずしもゆとり教育がその原因というわけではないようである。だが、学校での生活に関係することを理由とするケースも少なからずみられる。ゆとり教育が校内暴力を助長している側面もあることは指摘できよう。

¹² 2005 年度までは発生件数、2006 年度からは認知件数。1993 年までは公立小・中・高等学校を調査。1994 年からは特殊教育諸学校、2006 年からは国・私立学校も調査。

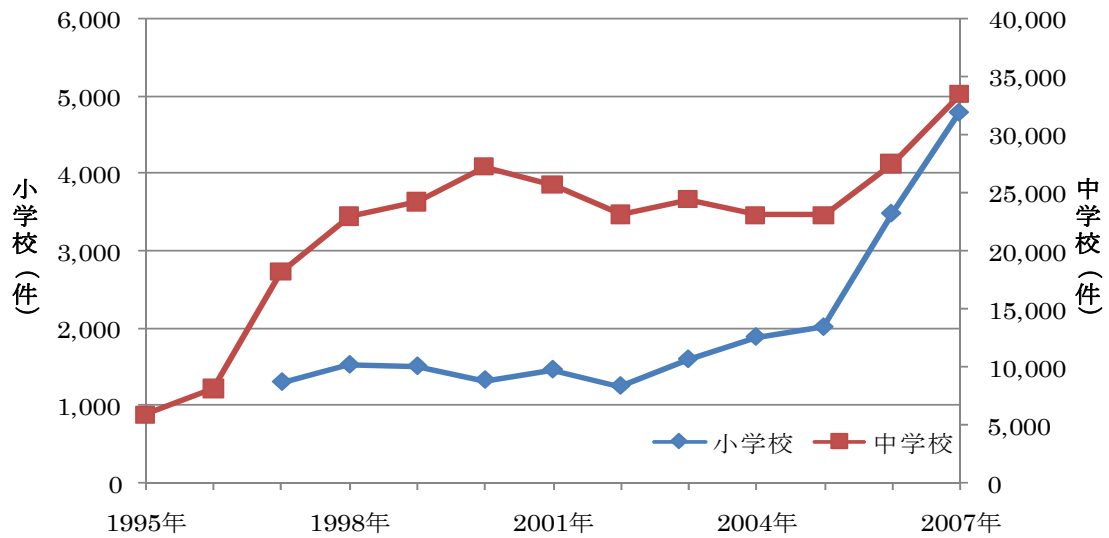
図表 3-1 不登校率



(注) 不登校率は、不登校児童数(人)／全児童数(人)で計算される。30日以上の欠席者を不登校児童とカウントする。

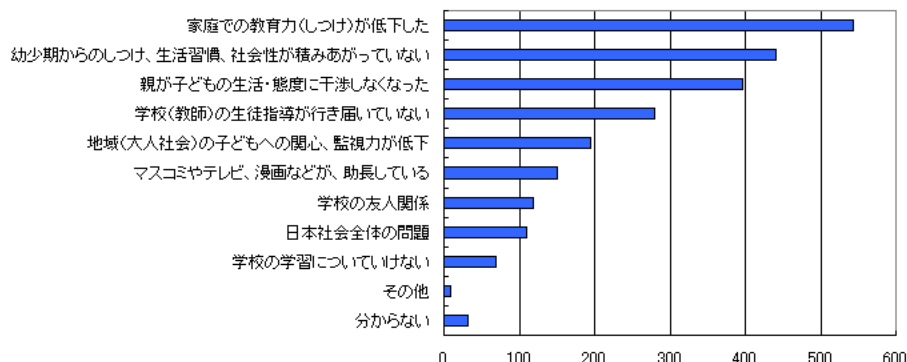
(出所) 文部科学省 (2008)

図表 3-2 学校内における暴力行為発生件数の推移



(出所) 文部科学省 (2007)

図表 3-3 校内暴力発生原因



(注) 単位は人。ベネッセ教育研究開発センターが 2006 年に、会員の保護者を対象に行なったインターネット・アンケート調査。アンケート期間は、2006 年 3 月 8 日～12 日。有効回答数は 888 人。

(出所) Benesse 教育研究開発センター (2006)

おわりに

本稿では、現在、学力低下を背景にゆとり教育の見直しが行われているが、低下の実態があることを明らかにした。加えて、ゆとり教育は、こうした学力面のみではなく、生徒の学習意欲・思考力、メンタル面および教師へも少なからず影響を及ぼしたこともわかった。ゆとり教育が教育の需要サイドと供給サイドに十分な満足感を与えない状況を作り出す結果となったことは否めない。本稿の分析結果をふまえて、こうした状況を打開するにはどのような対策が必要か、最後に整理しておきたい。

学力面については、考える力を育むことに力を注ぐべきではなかろうか。そのためには、ある程度の知識が必要となるだろう。ゆとり教育を唱える人によると、「たくさんのことを学ぶと、詰め込みになって考える力が育たない」という(西村編(2001c))。詰め込み教育は途上国によく観察されるスタイルであるが、その方法が日本の児童に適さないと判断されたようである。だが、「たくさんの内容＝詰め込み」という発想ははたして真実であろうか。知識を削り、不十分な知識だけになってしまえば、考える手がかりが失われてしまう。この点に危機感を持つべきではなかろうか。また、授業に対する興味をわかせるような工夫、および学校の宿題を増やすなど、学校を主体とした学習スタイルを確立し、学校教育で優秀な人間をつくるべきであろう。今後は、単に基の知識詰め込み教育に戻すのではなく、教育の需要サイド、供給サイドの双方が十分に満足できる制度づくりに期待したい。幸い、日本の公教育費は政府負担が全体の 66%を占めているため、資金面についてはさしあたって心配する必要はないだろう。

また、生活にゆとりを持たせるために制定されたゆとり教育であったが、この制度導入を背景に、小・中学生にメンタル面の変化が起こっているということも忘れてはいけない。

こうした問題が大きな社会問題へと発展している今だからこそ、児童・生徒の立場にたつて現状を見つめ直すことが重要なのではなかろうか。

最後に、“脱ゆとり”を目指す新課程により、算数・数学の授業時間数は、小学校6年間では869時間から1011時間（改定前より142時間増）へ、中学校3年間では315時間から385時間（改定前より70時間増）への改訂が予定されている。この改訂により増加する授業時間をいかに効率的に消費できるかが、今後の日本の教育の鍵となるであろう。そのためには、文部科学省は学習指導要領への曖昧な記述を避け、現場の教師への細かな指導も必要といえよう。指示を与える側、受ける側双方のコミュニケーションがうまく機能しなければ、教育再生と言えなくなる可能性があることは否めない。

参考文献

- 岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄『算数ができない大学生』東洋経済新報社、2001年
尾木直樹『「学力」をどうみるか』日本放送出版協会、2002年
佐藤学『学力を問い直す』岩波書店、2001年
中央教育審議会「第二回総会における教養教育の在り方についての主な意見」2001年3月28日
中井浩一編『論争・学力崩壊2003』中公新書、2003年
西村和雄編『学力低下と新指導要領』岩波書店、2001年 a
西村和雄編『学力低下が国を滅ぼす』日本経済新聞社、2001年 b
西村和雄編『もうやめろ!ゆとり教育—聞いてほしい、国民の声』日本評論社、2003年
西村和雄編『ゆとりを奪った「ゆとり教育」』日本経済新聞社、2001年 c
日本経済新聞 2009年8月25日
ベネッセ教育教育研究開発センター『第4回学習指導基本調査』2008年
和田秀樹・寺脇研『どうする 学力低下』PHP 研究所、2000年

参考 HP

- 国立教育政策研究所「IEA 国際数学・理科教育動向調査の2007年調査（TIMSS2007）—国際調査結果報告—」2008年(a)
国立教育政策研究所「IEA 国際数学・理科教育動向調査の2007年調査（TIMSS2007）—調査問題例—」2008年(b)
ベネッセ教育教育研究開発センター「校内暴力・学級崩壊について」（前編）、『Benesse 教育情報サイト』2006年

文部科学省 「移行措置期間中の小学校の標準授業時数について（案）」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2009/04/01/002.pdf

文部科学省 『図表でみる教育 OECD インディケータ（2008年版）』

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/08092602.htm

文部科学省 いじめの発生学校数・発生件数

www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/09/06091103/002.pdf

文部科学省 平成19年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1278479.htm

文部科学省 平成20年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果（小中不登校等）について

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/08/1282877.htm