

ゆとり教育は否定されるべきものか
—学習指導要領とPISAの結果からみるその是非—

木 村 茂 樹

目次

はじめに

1. 学習指導案にみる教育の流れ
 1. 1 詰め込み教育の登場
 1. 2 ゆとり教育の登場

2. ゆとり教育批判の体系
 2. 1 1998年に始まる学習指導要領改訂
 2. 2 PISA ショック
 2. 3 ゆとり路線変更へと

3. ゆとり教育は間違っていたのか
 3. 1 1998年の学習指導要領改訂への考察
 3. 2 PISA ショックへの考察
 3. 3 ゆとり教育の流れを踏まえて

4. これからのあるべき学習指導要領
 4. 1 現行学習指導要領をみて
 4. 2 まとめ

おわりに

はじめに

現在の日本では、格差問題や差別問題など社会的な問題が多々存在している。こうした問題を解決する方法の一つに、「教育に力をいれること」がある。教育に力を注ぐことによって、こうした問題に目を向けることができるような子どもを育成することができる。教育には、将来に向けた大きな可能性が隠されている。

しかし、その教育自体にもさまざまな問題が存在する。「学習指導要領」についての問題は戦後から現在まで続く大きなものとなっている。戦後日本において学習指導要領は何度も改訂されてきた。改訂されたばかりの時期にはこれからの学校教育を正しく導いてくれる、と大きな期待を背負っているものの、徐々に学習指導要領が時代についていけなくなり、様々な問題が現れ、多くの批判がされるようになる時に改訂が行われるということが繰り返されている。また大きな学習指導要領の流れとしては、「詰め込み教育」と「ゆとり教育」の対立が続く、というものである。

詰め込み教育は系統主義に基づくものであり、「新教育社会学辞典」にて「系統学習」は「各教科の科学的系統性を重視し、児童生徒に主として演繹論的な順序で教材を提示していく学習指導法」(日本教育社会学会 1986: 251)と定義される。またゆとり教育は経験主義に基づいており、同辞典にて「経験主義教育」は「子どもたちの学習のあり方は、固定した文化体系を受け身で吸収するのではなく、みずからの生活経験と現実的興味に基づき、自発的に活動することを通して行われるべき」(ibid: 251)と書かれている。系統主義は知識を体系的に教えることを重視する(知識重視)考えであり、経験主義は子どもの興味から自発的に学習する(子どもの態度重視)考えである。

日本では1970年代ごろから詰め込み教育が批判され、ゆとり教育が目指されることとなったが、そのゆとり教育が近年、国際的学力調査の結果により「学力低下を引き起こしたものであり、政策として誤っていたもの」として大々的に取り上げられた。マスコミが拡大しインターネットが普及してきたことも重なり、「詰め込み教育批判」よりも「ゆとり教育批判」は大きく目立つこととなったのではないだろうか。ゆとり教育が批判されたのち、学習指導要領は改訂され、ゆとり教育での方針は変更され、もう一度詰め込み教育より目指されることとなった。その後国際的学力調査での結果が良好と政府の見解により示され、またそれがマスコミにより報道されたために、完全にゆとり教育は間違っていたものとして多くの人々に認識された。

しかし、これは果たして本当に正しい判断なのだろうか。ゆとり教育は誤っていたものであり、学習指導要領から排除しなければならず、詰め込み教育につながる知識重視という考えは正しいものであるのか。こうしたことに疑問を抱き、私は「ゆとり教育は否定されるべきか」について研究しようと思い、また新学習指導要領において必要なものではないのかということを考えて。詰め込み教育が重視されていた時代に起きてしまった問題を解決するために求められたゆとり教育が、必ずしも誤っているとは限らない。また、これからの時代に求められる精神も含まれているのではないかと思う次第である。それを証明するために学習指導要領の歴史をたどり、詰め込み教育とゆとり教育がその中でどのように展開されたのか確認する。その後ゆとり教育がなぜ批判されたのかに注目し、その批

判について考察する。そのあとで、現行学習指導要領のたどるべき道を私なりの見解で意見を述べようと思う。全体の構成については、以下のように設定し、その中で私の仮説を証明していくことにする。

第1章では戦後の学習指導要領が現在までにどのように改訂されてきたのかを書いていくことにする。

第2章ではゆとり教育が批判されたことに注目し、ゆとり教育批判の歴史を書いていくことで、何が批判されたのかを主な原因を取り上げるようにする。

第3章ではゆとり教育批判に対しての考察をする。「ゆとり教育によって起こった学力低下は誤ったものではないか」という仮定をたて、意見を述べていく。

第4章では新学習指導要領のこれからのことを論じる。そこではゆとり教育の思想が必要であることを、仮説をたてながら述べていくことにする。そのあとにまとめとして、論文で記述してきたことを整理したいと思う。また、新たな課題として見つかったことも残さねばならない。

最後に、論文自体について批判的に見直し、整理したことをもう一度記述し、次に向けての展望を述べて、論文を締めくくることとする。

1. 学習指導案にみる教育の流れ

詰め込み教育やゆとり教育は戦後の学習指導要領の歴史をたどることで確認することができる。学習指導要領とは文部科学省「学習指導要領とは何か？」によると、「全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするため、文部科学省では、学校教育法等に基づき、各学校で教育課程(カリキュラム)を編成する際の基準を定めています。これを『学習指導要領』といいます」と決められている。小学校や中学校において、各教科の目標や教育内容をまとめたものであり、これに従って学校は指導に当たらなければならない。この学習指導要領も、戦後生まれてから何度も方針は大きく変わった。つまり、学習指導要領はその時代の状況に合わせて教育方針を定め、また状況が変わり、限界を見せたときに学習指導要領の変更が求められてきたのだった。その学校教育の中心ともいえる学習指導要領がこれまでにどのような動きを見せてきたのか、それを確認していくことにする。

1. 1 詰め込み教育の登場

戦後から学習指導要領は実施されてはいるが1947年、1951年と続けて作成された学習指導要領は「試案」として提出され、あくまで教師のマニュアルという性質にとどまっていた。そのため法的拘束力は持っておらず、実質的指導内容は各学校に任されており、学校ごとで違いがあった。しかし1958年に告示された学習指導要領から試案の文字は消え、その内容は法的拘束力を持つものとなっていった。

その学習指導要領の大きな特徴として、系統主義を目指しているところにある。小林は

次のように、系統主義へと流れが変わったことを指摘した。

「基礎学力の充実を目指し、科学技術教育を重視したことである。これは工業化社会への対応、経済界からの要請でもあった。そのために、戦後の大きな潮流であった児童中心主義教育、経験主義教育を否定し、知識の体系性、系統性を重視する系統主義の教育に転換した。小学校学習指導要領の総則において『系統的な指導を行うことができるようにしなければならない』と明言している。」(小林,2007: 27-28)

ここから日本は、系統主義を貫いていくこととなり、それはその後の詰め込み教育といわれるものへとつながっていくのである。次に1968年・1969年に告示されることとなる学習指導要領は「現代化カリキュラム」と呼ばれ、これが詰め込み教育¹の始まりといえるものである。

この学習指導要領改訂によって、授業があまりに早く進行し、「新幹線授業」と揶揄されるようまでになる。また受験戦争が訪れた時期とも重なり、落ちこぼれを大量に生むことにもつながった。こうした行き過ぎた教育から、「ゆとり」ある教育を目指そうとする流れへと変化していくこととなる。

1. 2 ゆとり教育の登場

1977年に改訂された学習指導要領において、それまでの受験戦争や詰め込みを主にした教育への反省から「ゆとりある充実した学校生活」の実現を当時の文部省が計画したことによりゆとり教育は始まる。(1989年や1998年の学習指導要領改訂も同じ流れをくんでいる)その後の1996年の中央教育審議会答申において「今後における教育の在り方として、『ゆとり』の中で子どもたちに『生きる力』をはぐくんでいく」と唱えられ、それを受け1998年の教育課程審議会答申で「ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること」が提言されてきたという流れがあるという。それまでの教育とは対照的な当時の教育政策を佐藤は『ゆとり』は『余裕』という意味で使われており、子どもを甘やかすような意味合いは入っていませんでした」(佐藤2014: 96)と、ゆとりに批判はなかったことを書いている。

そのため、1977年や1989年の学習指導要領改訂は、それまでの受験競争を緩和し、人間性を尊重するものと好意的に受け取られ、批判されることはなかった。また、1989年改訂時においては、新しくやってくる知識基盤社会や高度情報化社会に対応する「新しい学力観(新学力観)」を導入したことも評価の対象となっている。新学力観の説明は、佐藤によると「自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力などを学力の基本とする学力観です。これは、経済協力開発機構(OECD)の生徒の学習到達度調査(PISA)でも重視されており、現在でも『生きる力』として継承されています」(ibid: 97)として、いまだに、また国際的

¹ もともと現代化カリキュラムは、「教育の現代化」によって推し進められたものであった。ソビエト教育学とアメリカの認知心理学者による教科内容の現代化論として日本に広まったものであり、学問の系統性を重視した教科内容の改革を目指していたものの、日本では主張と裏腹に、学校の伝統的な教科観の枠を超えることはなく、その枠組みの中での知識内容の項目を増やすだけの結果に終わりがちであったため、詰め込み学習と同一視された。(今野・新井編 1988)

に重視されている力であるという。こうしてみるとゆとり教育とは、児童を中心としたものであり、とても学力低下と結びつくような否定的な観点は感じられない。童生徒中心なものであるとして評価されていたゆとり教育が、なぜ批判的になっていったのかを次に挙げる。

2. ゆとり教育批判が生まれた背景とその後

世間の希望を背負って始められたゆとり教育であるが、次第に批判されるものへとになっていく。その批判はいつ生まれたのか、なぜ生まれたのか、またゆとり教育が誤ったものとして認識されるのに決定的なものは一体何があるのか、こうしたことを具体的に次に記述する。

2. 1 1998年に始まる学習指導要領改訂

ゆとり教育が批判されるようになった原因が1998年頃にあるという。1998年に改訂された学習指導要領では、完全学校週五日制の導入と生涯学習社会への意向が意識されるようになる。教育内容の厳選(三割削減)、授業時数の縮減が実行され、学力はたんなる知識の量ではなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を理念ととらえることになった(佐藤 2014: 97)とあるが、この学習指導要領改訂が、これまで好評であったゆとり教育に対し批判的になるものである。

ここで顕著となったのが、教育内容の厳選や授業時数の縮減に対する、理数系の学力低下論者の意見である。理学博士である芳沢光雄は、彼自身の著書の中でゆとり教育にて行われた授業内容の三割減と授業時数の縮減に対し、苦言を呈している。授業内容の三割減については、1970年というゆとり教育が目指される前の算数・数学教科書の大手企業が教科書に載せた問題数と2002年というゆとり教育が始まった頃のそれを比較した、教科書教育センターのデータから、2002年の教科書には問題数が減っていることに気づき、次のように述べている。「小数・分数の混合計算はどちらかに統一して行うことの練習問題が無くなり、四則混合計算の問題が激減し、3桁×2桁以上の掛け算が無くなり、全文記述の証明問題が激減したのです。もちろん高校数学に目を向ければ、第1章第2節で示したような『ゆとり教育』の“実態”を示す事例は数多くあります」(芳沢 2014: 131)

芳沢はこのように削られた授業内容だけで試験が行われることで、学習しない内容をそのままでも、まるで学んだかのごとく生徒が修了することに、本当にそれでよいのかという不安を覚えている。

またそれと重なるように、授業時間の縮減に対しても次のように意見を述べている。「学校教育における授業時間の大幅な削減と大学入試におけるマークシート式問題の全盛が、前後のプロセスの説明を省略して単に『やり方』に頼って正解を当てる教育を定着させてしまったと考えます」(芳沢 2014: 136)。芳沢は授業時間や入試問題形式が変化したことで、問題を回答するために必要なプロセスや、その問題の特徴を使って応用に発展させる

ことがおそれかになっていることに対し、危惧を抱いている。そうした教育を受けた子どもは、考える力を失い、すぐに答えを聞いたがるように成長してしまうのではないかとこのことである。

このように、1998年に改訂された学習指導要領が、批判されるようになる理由を紹介したが、このような心配を裏付けるともいえるような大きな事件が発生する。それが次に紹介する、「PISAショック」であり、この出来事によって、ゆとり教育の信頼は大きく傾くこととなった。ではそのゆとり教育の信頼を失墜させた「PISAショック」について次にみていくことにする。

2. 2 PISA ショック

日本におけるPISAショックとは何かを説明するために、まずPISAの概要から解説する。PISAとはOECDの教育部門が2000年から3年ごとに15歳を対象に行われている調査である。それは「読解リテラシー」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」の3つの分野を中心として行っている国際学力調査である。また2000年には読解リテラシーを中心とする調査、2003年には数学的リテラシーを中心とする調査を行う、といったように、年によってそれぞれの分野に対しての重点が違ふ。各リテラシー別での調査結果は、2000年から2012年までのデータがすでに国立教育政策研究所によってまとめられている。(表2-1)(表2-2)(表2-3)なおPISA調査の概要についての定義はそれを理解するうえで重要なものであるが、各著書によって解釈がわかるものであるため、OECDが表明している定義を以下に記入したいと思う。

「PISA調査は、世界中の15歳の生徒の知識と技能を評価する調査で、約70か国の協働の成果であるが、これらの国々は自国の生徒の学習到達度を他の国のそれと比較することに関心を持っているのである。PISA調査は2000年以降3年ごとに、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーについて生徒の成績を比較している。PISA調査は、生徒がある特定のカリキュラムを習得しているかどうかを知るためではなく、実際の生活状況において彼らが得た知識や求められる技能を応用することができるかどうかを知るために設計されている。」(経済協力開発機構 2012: 31)

このように学校で学んだ知識を、いかにして実生活において応用することができるかということ、他国との比較の中で確認するための調査であるが、日本では2003年の調査において、国際的順位を大きく下げたというものである。そのことについてドイツ教授学研究会は以下のように触れている。

「第2回の調査では『問題解決能力』の分野も加えられたが、『読解リテラシー』において平均498点で40か国中14位(『数学リテラシー』では534点の6位、『科学リテラシー』では548点の1位)と平均点も順位も下げ、しかも1位グループとも有意差があることが明らかとなった。この結果よりいくぶん早く文部科学省は教育課程実施状況調査から『やや低下』としていたのであるが、PISA2003によって『学力低下』を認めざるをえなくなった。これが日本におけるPISAショックである」(ドイツ教授学研究会 2013: 4)

読解リテラシーに顕著であるが、日本の順位が2000年の調査に比べ順位が下がっていたため、2002年の学習指導要領改訂で行われたゆとり教育が失敗であったという判断を下

されたものである。当時、報道によっても順位低下を懸念する記事が書かれた。読売新聞や朝日新聞は次のように書いている。

「日本の15歳、“学力トップ”陥落 読解力14位に急低下 41か国・地域調査…経済協力開発機構(OECD)は七日、加盟国を中心とする四十一か国・地域の十五歳男女計約二十七万六千人を対象に実施した二〇〇三年国際学習到達度調査(略称 PISA)の結果を世界同時発表した。二〇〇〇年に続く二度目の調査で、日本は前回八位の『読解力』が加盟国平均に相当する十四位に落ち込み、一位だった『数学的応用力』も六位に順位を下げた。文部科学省は『我が国の学力は世界トップレベルとは言えない』と初の認識を示し、来夏までに読解力を向上させる緊急プログラムを策定する。〔中略〕文科省はこれまで、日本の学力を『世界トップ水準』としてきたが、今回の結果を受けて、『我が国の学力は国際的に見て上位にあるが、読解力の低下など、世界トップレベルとは言えない状況』と、初めて“陥落”を認める分析結果を公表。読解力向上のためのプログラムを来夏までに策定することを明らかにした」(読売新聞 2004 夕刊)

「数学・論述、弱い日本 OECD 国際学習到達度調査…02年春以降の学習指導要領の3割削減や学校完全週5日制の中で、『世界トップレベルから転落』と文部科学省が認めた今回の結果によって、『学力低下』を懸念する声がいっそう強まるかもしれない」(朝日新聞 2004 夕刊)

2003年に順位を下げたことが悪い状況であると書かれてあるのが読み取れる。また次の2006年の調査であるが、この時もまだゆとり教育を指導する学習指導要領は続いていたため、この時の結果がどうなったのか、果たして PISA でうまくいかなかったのは2003年の一時的なものなのか、そうした問題がはっきりとわかるようになるものであった。

2006年のことについては、次の記事を参考にしたい。これは2007年に書かれた読売新聞と朝日新聞の記事から載せている。

「学習到達度『ゆとり世代』日本の学力、理数系トップ級転落/OECD 国際調査…経済協力開発機構(OECD)は4日、加盟国を中心とする57の国・地域の15歳男女計約40万人を対象にした2006年国際学習到達度調査(略称 PISA)の結果を世界同時発表した。3回目の今回、日本は、すでに2位から6位に転落したことが明らかになっている『科学的応用力』に加え、『数学的応用力』が6位から10位へ、『読解力』も14位から15位へと全分野で順位を下げた。今回の対象は、詰め込み教育からの脱却を狙った『ゆとり教育』で育った世代で、日本が最も得意としてきた理数系で世界のトップレベルから転落したことは、今年度末に改訂予定の次期学習指導要領に影響を与えそうだ。〔中略〕文部科学省は前回調査で、『読解力』が8位から14位になったことを受け、『我が国の学力は世界トップレベルではない』との認識を示し、『ゆとり教育』からの転換を目指す次期学習指導要領で、思考力・表現力など言語力の育成や、理数の授業時間増を盛り込む予定にしている」(読売新聞 2007 朝刊)

「学力不安さらに 向上策強化、求める声 OECD15歳調査…国際的な学習到達度調査(PISA)の3回目の結果が4日、発表され、日本はさらに順位を落とした。前回の『PISA ショック』から3年。学校では、この調査が求める『考える力』を重視した取り組みが広がっているが、調査結果を見る限り効果はまだ表れていない。どうすれば学力を上げることができるのか」(朝日新聞 2007 朝刊)

2006年に日本はまた順位を下げることになり、このことはゆとり教育批判へと大きな拍車がかかることになった。2003年のPISAショック登場から、学校教育変更へと少しずつ向かってはいたが、その後「ゆとり路線」が大きく変更されるような動きがみられるようになる。それを次に見ていくことにする。

2. 3 ゆとり路線変更へと

学習指導要領を審議してきた中央教育審議会は1998年学習指導要領についての見直しを図り、2007年10月30日には新学習指導要領についての中間報告をまとめた。10月31日の新聞記事から、その中間報告の一部を次に載せる。

『ゆとり教育』による学力低下を反省し、小中学校では、主要教科の授業時間を1割以上増やす一方、現行の指導要領から導入された総合学習の時間を削減する。国際化に対応するため、小学5年から『外国語（英語）活動』の時間を創設。『道徳』を教科に格上げすることは見送る。小中学校の授業時間が増加するのは30年ぶりで、『ゆとり教育』からの方針転換が明確に打ち出された」（読売新聞 2007 朝刊）

今までの学習指導要領からの明確な転換がこの答申によって報告され、新しい学習指導要領が作成されていることも伝えられた。次の年2008年には新学習指導案が改定され、これからは「脱ゆとり」のイメージが学校教育に定着することとなる。また2009年に行われるPISA調査では「脱ゆとり」により結果、順位はどのように変わるものか期待されるようになる。その結果についてのことが記された新聞の記事を次に挙げる。

「日本の15歳調査 学力上向き文科省ホッ 現場、指導改善進む…7日、世界同時に結果が発表された2009年実施の国際学力調査(PISA)。日本は学力低下に歯止めをかけようと努力した成果が見られた一方、国際比較では、アジア勢の下位クラスだった。〔中略〕『改善がみられて良かった。下がっていたら、政策の全面見直しだった。』文部科学省幹部は、読解力が00年水準に『戻った』ことに安堵の表情を浮かべた」（読売新聞 2010 朝刊）

「ゆとり教育、修正効き目 03年国際学力調査で読解力急落、テコ入れ…過去のPISAで特に低迷が顕著だったのが読解力だ。日本の子どもは文章を読み解き、自分で考え、意見を出すのが苦手。この課題解決が文科省の10年来の悲願だった〔中略〕まず、02年に当時の遠山敦子文科相が出した『学びのすすめ』だ。当時日本は、学習内容を3割削減した1998年の学習指導要領改訂を導火線に、激しい『ゆとり教育』批判と学力低下論争に揺れていた。『すすめ』は放課後の補習や宿題の充実を勧め、『ゆとり』路線を修正して学力重視を宣言する意味があった。」（朝日新聞 2010 朝刊）

ここでは、大きな成果は上げられなかったものの、「ゆとりを見直したことで成功した」、「ゆとりをやめたおかげである」ということが示唆されている。では次の2012年にはどうなったのか、その結果の記事を参照する。

「国際学力調査『脱ゆとり』が生んだV字回復…『脱ゆとり』教育によって、学力がV字回復を果たした。教育施策を見直した効果が表れたものと言えるだろう。経済協力開発機構(OECD)が、義務教育修了段階の15歳を対象に、昨年実施した国際学習到達度調査(PISA)の結果を公表した。平均得点で見ると、日本は参加65か国・地域の中で、『読解力』と『科学的応用力』が4位、『数学的応用力』が7位だった。〔中略〕09年調査で改善の兆

しが見られ、今回、3分野ともに平均得点、順位が上昇した」(読売新聞 2013 朝刊)

「数学・科学・読解、過去最高点 15歳の国際学力調査・PISA…『脱ゆとり・少人数指導が要因』〔中略〕文部科学省は、学習指導要領の改訂や少人数指導の普及など『脱ゆとり』の施策が好成績の要因とみる。『いわゆる『ゆとり教育』から脱却し、確かな学力を育成する取り組みが功を奏した』。下村博文文部科学相は3日、そう喜んだ」(朝日新聞 2013 朝刊)

2012年のPISA調査にて順位が上がったため、完全にゆとり教育が間違っただけであったということが示されている記事である。PISAショックから起きた流れにより、取り入れられるべきではなかったという印象を与えたまま終えることとなったゆとり教育であるが、それは果たして完全に誤ったものであったと言えるのか。そもそも、その前の詰め込み教育というものが批判され、どうすればよいかを考え抜いて打ち出されたものであり、期待を持たれていたのではなかったのか。次からは、ゆとり教育について間違っていたのかを考察し、ゆとり教育に見出すことができるものを論じていくこととする。

3. ゆとり教育は間違っていたのか

ここまでいかにゆとり教育が批判されてきたのか、学習指導要領改訂とPISAショックの観点から述べてきた。確かに学習指導要領改訂によって授業時間や授業内容の削減が公表され、ゆとり教育が行われてからPISAにおいて日本の順位が下がったことは事実である。しかし、だからといってPISAの結果だけをみることで本当にゆとり教育が間違っていたのかということ判断できるのであろうか。この章においては、国際学力調査の仕組みや日本の子どもたちの学習に焦点を当てて、どうしてPISAの結果が良くなかったと見えるのか、またゆとり教育が否定されてもよいものかということ考察する。

3. 1 1998年の学習指導要領改訂への考察

この時に改訂された学習指導要領であったが、先に述べた教育内容の3割削減などの事実と思われることが、実は事実でない可能性があるという解釈がある。それに関する内容を小林は次のように述べる。

「確かに文部省関係者は『3割削減』という言葉で公言していた。しかし、厳密に考察してみると、各種審議会答申のどこにも『3割削減』という文言はない。また、従来の学習指導要領と現行学習指導要領を詳細に比較して、教育内容が3割削減されたという事実はみられない。教育内容が3割削減されたかどうかは曖昧なままである」(小林 2007: 130)

小林は「教育内容の3割削減」という表現自体がされていたことや、それを目的とされていたこと自体は論文や雑誌文献、新聞報道などによって大々的に日本国内で発表されていたことは示されていると語ったが、その具体的内容については「教育内容の3割削減」、「教科内容の削減」、「各教科を30%削減」、「カリキュラムの削減」といったように、とらえ方が研究者や報道機関によって解釈が分かれていることに注目している。

そのような事態になっているのは、「教育内容」の定義がはっきりしていないことに原因があるという。そのためすべての教科で一律 3 割減したのか、各教科すべて合わせて 3 割減なのか、学年すべてをまとめたうえで 3 割減なのかが曖昧であり、またそれがどのような基準で削減されたのか、また削減されたことに妥当性があるのかということも曖昧である。

また小林は「もし授業内容が 3 割削減されていて、授業の進行速度が以前と同じであるならば、授業時数も 3 割削減になるであろう」というところに着目し、授業時数の観点から授業内容の 3 割削減について調査しているが、その結果理解できたことは、中学校の学習指導要領では総授業時数は 1 割も削減されていないことがわかり、主要教科についての授業時数の減少も概ね 2 割 5 分であり、3 割に達していないことが学習指導要領から読み取れたのである。(表 3-1)(表 3-2)(表 3-3)(表 3-4)(表 3-5)こうした授業時数の観点からも授業内容の 3 割削減がどのように行われていたのかが曖昧であることがわかり、1998 年の学習指導要領改訂は果たして「ゆとり教育」を正しく導くことができていたのかという疑問が残ることとなった。

学習指導要領改訂の中心ともなっている理念に関しても、大きな課題が残されていることに注目したい。それは「生きる力」についてである。生きる力とはすでに述べたように、1996 年の中央教育審議会答申において次のように提唱された。

「まず、学校の目指す教育としては、(a)〔生きる力〕の育成を基本とし、知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。そして、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開し、豊かな人間性とたくましい体をはぐくんでいく。(b)生涯学習社会を見据えつつ、学校ですべての教育を完結するという考え方を採らずに、自ら学び、自ら考える力などの〔生きる力〕という生涯学習の基礎的な資質の育成を重視する」²

このように、ゆとり教育を目指すべき学校教育の在り方として、生きる力を重視していることがこの答申から読み取れる。しかし、この「生きる力」というものが具体的にどのようなものであるのかということは理解し辛いものがある。同答申において、生きる力とは次のように説明されてはいる。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を〔生きる力〕と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた」³

この文章から、生きる力は「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、

² (中央教育審議会答申, 1996, 第 2 部第 1 章(1)これからの学校教育の目指す方向)による

³ (中央教育審議会答申, 1996, 第 1 部(3)今後における教育の在り方の基本的な方向)による

他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」の3つが主なものと読み取ることができるが、果たしてこれが「ゆとり教育」の思想として必要なものであるのか、また会得できるものであるのかということに関して疑問がわく。こうしたことに関して、小林は各能力について意見を述べている。

まず一つ目の能力については「まず、『自分で課題を見つける』ためには、何が自分の課題であるのかを認識する必要がある」(小林 2007: 109)と言い、そうした自分で課題を見つけるのは大学生ですら困難を感じ、大学院修士レベルでようやく見つけられるものであり、これを児童や生徒に要求するのは無理を押し付けていると述べる。また「自ら学ぶ」ためにはどうすればよいかということに関しては外国語の習得を例として引き合いにだしている。「外国語の学習をとおすことで、外国語を学ぶには単語や文法、短文を記憶することが必要であることを知り、その経験から放送教材や語学学校、現地留学などの学び方を自分で考えられるようになる」といったように、学ぶべき対象にかなりの時間をかけなければならないことを指摘する。「自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」も同じように思考の訓練を始め、多くの経験から学習して習得できるものであり、学校教育で求められるべきことかについては疑問が残ることがわかった。

二つ目の人間性についてであるが、小林はこのような人間性が要求された背景に、「自律心のなさ、言い換えれば強い依存心、協調性のなさ、あるいは他者を思いやることがないことから多くの問題が起きていること、無感動な人間が増えていると言われていることなどから求められたと推察できる」(ibid: 110)と述べている。生き生きとした生活を送り、他者とうまくやっていく人間性を習得させることは何も悪くないように思えるのであるが、そうした人間の性格や情緒的な面に国家が介入し、「依存するな」、「生き生きせよ」と指示することは、子どもの情緒の欠如より何倍も大きな問題になると指摘している。

また三つ目の健康や体力については、もちろん重要であるが、過度に重視することで、障害を持っている人を始めとする社会的弱者といった方々への配慮をおろそかにし、体力を持つ者が素晴らしいことになってしまう恐れがでてくることを小林は危惧する。またそうした考えは、二つ目の「協調性や思いやる心をもつ」ことに反するのではないかという重大な指摘も行っている。「生きる力」にも、曖昧なところを感じることができるのだ。

ここまでで、1998年の学習指導要領改訂がいささか曖昧なものが多いことを論じてきたのであるが、それは何も改訂が間違っただけのものであるということではない。その思想や要素は子どもの力を伸ばすうえで必要と思われるが、それにまだ不十分なところがあったため、正しくゆとり教育として機能してこなかったのではないのか、ということを目指したのである。次に、ゆとり教育が批判されることになった大きな事件である「PISA ショック」について、それが果たして本当に学力低下を引き起こしたものであるとして受け取るべきことであつたのかを見ることにする。

3. 2 PISA ショックへの考察

PISA ショックについてであるが、その出来事とそれへの対策についても曖昧さがいくつも見えて取れる。PISA 自体の特徴についていえること、PISA を受験した子どもに対していえることの二点が挙げられるので、それぞれについて説明する。

まず前者についてであるが、もともと日本が採用していた試験形式は PISA 型のそれとは異なっているということに注目しなければならない。そのことについては福田が「PISA は、日本人が親しんでいる学力テストとは異なる。旧来の教科テストは、一つの『正解』しかないというような設問に答えるようなものだった」（福田 2014: 14）と意見を出している。PISA は知識の有無や知識の操作は出題の半分であり、残りは実践力や応用力、思考力や創造性を重視した試験形式であり、「知識と能力、経験をもとに、将来の実生活に関係する事柄にいかに対処するかということに対し自分で答えを作り、文章や語句で表現する自由記述式の問題」である。OECD はこのような問題に解答できる能力が社会的に有意義な指標になると考えたことと福田は述べている。また彼はこのような PISA の形式を通して、何が求められているかについても書いている。PISA においては出題される問題状況には複数の意見や立場があり、それぞれの意見や立場の良いところ悪いところを見つける多面的な視野が求められる。その上でそれを評価し、ある程度の解決が求められるのだが、そこにたどり着くまでの過程が、PISA の測定での重要な対象となっている。日本人がなじんでいる学力テストは、こうした複雑な状況が排除されていたのである。こうしたことが、PISA においてうまくいかなかったことを彼は指摘したのである。

そのことを裏付けるかのような結果が、PISA とは別の国際的な学力調査において表れている。それは IRA(国際教育到達度評価)が行っている TIMSS(国際数学・理科教育調査)という調査であり、小学 4 年生と中学 2 年生を対象に 4 年ごとに行われている。文部科学省の資料である「PISA 調査と TIMSS 調査の概要」によると、TIMSS 調査とは「学校のカリキュラムで学んだ知識や技能等が、どの程度習得されているかを評価」するものである。それは学校で学んだ知識や技能の定着度を測るものであり、日本の学校や入試で行われている試験と同じ形のものである。

この調査の結果の推移をみると、ゆとり教育が必ずしも学力低下に結びついているのではないということがわかる。文部科学省が公表した「国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2011)のポイント」によると、中学 2 年生の数学では 1999 年、2003 年、2007 年、2011 年と続けて 5 位、理科においては 1999 年に 4 位、2003 年には 6 位、2007 年には 3 位、2011 年には 4 位であり、ゆとり教育が開始してからも、順位は安定して上位にいたことが読み取れる。(表 3-6)(表 3-7)

つまり、日本人は PISA 型の問題に慣れていなかったのではないか、という仮説がでてくることになる。これまで PISA 型のテストに対応できなかった子どもたちが増加し、また年を追うごとに参加国も増えてくる、こういう流れの結果、日本の順位は下がっていき、学力低下と思われるようになったのではないかということになるのだ。

また 2009 年以降、順位が少しずつ改善されてきたことについても触れなければならない。それは日本が PISA 型の授業や試験を行うようになってきたからである。そのことについては、佐藤が次のように意見を述べている。

「2003 年、2006 年の結果が芳しくなかった日本では、2007 年度から全国学力・学習状況調査(小学校第六学年と中学校第三学年対象、国語、算数・数学<2012 年度は理科を追加>)で、基礎的な知識を問う A 問題と、活用する力を問う B 問題(知識を活用した思考力・判断力・表現力)が出題されるようになりました。この B 問題は PISA 型の設問です。全国学力・学習状況調査 B 問題の学校現場への影響は大きかったといわれています」(佐藤

2014: 145)

このように、PISA ショックが起こってきてから、授業が PISA 型の問題を問うような形に変化してきていることを挙げている。また実際に 2008 年改訂学習指導要領においては「これからの社会を生きる子どもたちは、自ら課題を発見し解決する力、コミュニケーション能力、物事を多様な観点から考察する力(クリティカル・シンキング)、様々な情報を取捨選択できる力などが求められると考えられます、このような社会の構造的な変化の中、次代を担う子どもたちの『生きる力』をはぐくむことは、より一層重要となっています」(文部科学省『新学習指導要領・生きる力、保護者用パンフレット』)と PISA の考え方を反映していることが読み取れる。PISA での順位が 2009 年以降向上してきたのは、授業や試験で PISA 型の問題を経験する子どもが増えてきたからであり、TIMSS での順位も考慮したうえで、ゆとり教育で学力が低下したとは説明ができなくなる大きな根拠であった。

次に、PISA を受験した子どもについてのことを述べていく。ゆとり教育路線を変更したからこそ 2009 年と 2012 年の PISA が向上したということであるが、2012 年に PISA を受験した子どもたちは、ゆとり教育を受けてきた世代である。というのもゆとり教育が見直された 2008 年版学習指導要領が完全に実施されたのは、中学校においては 2012 年度からである。つまり、2009 年と 2012 年に PISA を受けた生徒は、2002 年から始まるゆとり教育で多くを学んできた生徒であるということになる。特に 2012 年に受けた生徒は、完全にそのゆとり教育の中で学んできている。

佐藤は著書の中で、「1998 年度版の学習指導要領に対しては、それが実施されるまえから『学力低下』を危惧する立場からの批判が起こり、それに対応すべく 2003 年十二月に部分改訂がおこなわれました。学習指導要領は最低限の基準であるとし、そこに記されていない事柄も発展的内容として扱ってかまわないとしたのが、その主旨です。この事実をもって、『ゆとり教育』の部分的見直しが 2003 年始まったといわれることもありますが、学校教育の基調はその前年が変わったばかりであり、もしこれが『見直し』だというならば、『ゆとり教育』は実態としては学校教育の現場にはほとんど存在しなかったことになるでしょう。〔中略〕2009 年度の時点では、数学・理科などで教育内容の見直しが一部前倒しで進められましたが、学校教育の基調は 2002 年以降のものが継続していました」(佐藤 2014: 17)と学習指導要領以外の、一部内容見直しということに関してもゆとり教育が悪いものでなかったという可能性を論じている。

これまで PISA ショックについて記述してきたがゆとり教育によって PISA ショックが生じ、また学力低下が起こっている、というものには必ずしも結びつかないことが理解できた。では 1998 年学習指導要領改訂と PISA ショックについての意見を述べたうえで、ゆとり教育について次に考察できることを記述する。

3.3 詰め込み教育の弊害

1998 年度学習指導要領、PISA ショックについて調べてきたことで、ゆとり教育で行われたことや、その成果が曖昧であるということがわかった。私はこの結果をみる限り、ゆとり教育がこれからの学校教育に求められているものとして可能性を捨てきれないとみる。

結果として2008年に学習指導要領は改訂されたが、それは以前の詰め込み教育へと戻っていく危険性をはらんでいると私は感じている。それを説明するために、文部科学省が作成した資料「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」を参考にする。この資料では具体的に何が改訂されたのかということをもとにまとめている資料であるが、まず「授業時数の増加」を確認すると、「中学校：国語・社会・数学・理科・外国語・保険・体育の授業時数を実質10%程度増加、週当たりのコマ数を各学年で週1コマ増加」と書かれている。この指摘は3章の「1998年の学習指導要領改訂への考察」にて挙げたものであるが、このように10%増加ということが、学年全体で行われるのであるか、社会といっても日本史の分野を重点に増加するのか、それとも世界史の分野か、公民分野か、といったことで変わってくるなど、ゆとり教育での「教育内容削減」と同じように、曖昧になってしまい、成果を上げるうえで悪影響を及ぼしかねない。

「教育内容の主な改善事項」では各教科でどのような内容についての変化があるかが書かれているが、例えば「道徳教育の充実」での「発達の段階に応じて指導内容を重点化」といったことや「外国語教育の充実」での「中学校では聞く・話す・読む・書く技能を総合的に充実(教材の題材を充実)」といったことのように、まだ各教科での内容変更が完全に決まきっていないことが見受けられる。また理数教育においては「解の公式、イオン、遺伝の規則性」といった内容が増加されたのは、ゆとり教育以前に戻るような側面も見せている。

こうした資料を参考にしていえることであるが、こうした改訂が「なぜ、何のために行われるのか」また「ゆとり教育で何を間違ったのか」といったことを明確にせずに行うと、ゆとり教育以前の詰め込み教育に戻りかねないということである。特に授業時間や授業内容の増加やゆとり以前の学習内容を戻すというところから、そのような可能性をはらむ危険性が十分にあることを指摘できる。そうした詰め込み教育に戻ってしまうということは、以前のような弊害を再び生むことにも繋がってしまう。

そうした詰め込み教育の弊害が起こっている状況について、北村によれば、「75年頃から教育の荒廃と言われる現象が表面化してきていたことがあげられる。その原因は偏差値教育、受験競争の激化であったが、79年から始まった共通一次試験がさらに拍車をかけた」⁴と悪影響がでていたことを挙げる。こうした受験競争の過熱が続いたことで、子どものいじめや不登校、非行が深刻化していたからこそ、新しい教育改革が必要であったという当時の文部省の様子を著して、それまでの学習指導要領では国家主義と能力主義が強調されていたと述べている。能力主義については小林も着目していて、著書の中で次のように語る。

「学習内容の高度化は、誰もがその内容を容易に習得できるものではないと予見され、学習指導要領の総則で『学業不振の児童については、特別の配慮のもとに指導を行うこと』(小学校)、『学業不振のため通常の教育課程による学習が困難な生徒について、各教科の目標の趣旨をそこなわない範囲内で、各教科の各学年または各分野の目標および内容に関する事項の一部を欠くことができる』(中学校)と記された。このように学業不振の児童・生

⁴ 「リーディングス 日本の教育と社会 第1巻学力問題・ゆとり教育」(編/山内・原)に載っている北村子夜の論文より引用(P261)

徒をあらかじめ想定していたことにより、この学習指導要領は能力で人間を振り分ける教育政策を具現化したもので、教育における能力主義と捉えられても当然である」(小林 2007: 40)

詰め込み学習となる現代化カリキュラムにおいて、教育の高度化が行われたが、学業不振の子どもがでることを考えているほどまでに能力主義を重視していたということであるが、こうした学習指導要領の能力主義重視に、詰め込み教育弊害の原因が隠されているのではないかと思う。

能力主義を重視してしまうと、能力のある者だけが認められ能力のない者は排除される危険性がある。もちろん能力主義が必ずしも悪いというものではない。能力主義があるからこそ、人々は能力を上げ発揮することに努めるようになる。しかしあまりに能力主義を重視してしまうことは排除された人々に対して目を向けられなくなってしまう恐れがあるのではないか。現に、「落ちこぼれ」と呼ばれる子どもが生まれてしまったのである。

このように教育の高度化を狙うことに集中して、落ちこぼれの存在に目を向けることができなかつた過去があることから、2008年の学習指導要領では、そうした単に学習時間や学習内容を増加することには、また以前と同じように「落ちこぼれ」を生んでしまう恐れがある。詰め込み教育への逆戻りにならないように、また詰め込み教育の弊害を受けないためにも、それに対抗したゆとり教育の精神が必要なのではないかということが考えられるのである。

4. これからのあるべき学習指導要領

前章では、ゆとり教育批判への検討に加え、これからの教育にゆとり教育の精神が必要であることを論じてきた。しかし、ゆとり教育が曖昧なものであつたためうまく働かなかつたという意見も述べてきた。この章では、現在の学習指導要領を参考にしうえて、どのような精神が必要か、ということをやとり教育の面から論じ、残された課題についても挙げていくことにする。

4. 1 現行学習指導要領をみて

前章では 2008 年学習指導要領改訂にて何が行われていたかを具体的に挙げた。具体的政策についてはまだ曖昧なところがあるということを述べてはいるが、その根底に存在する考え方については、とても大きな期待を持てる。文部科学省が作成した資料「新学習指導要領・生きる力、保護者用パンフレット」の 6, 7 頁から次の文を引用する。

「これからの教育は、『ゆとり』でも、『詰め込み』でもありません。次代を担う子どもたちが、これからの社会において必要となる『生きる力』を身に付けてほしい。〔中略〕基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力」

新学習指導要領の考え方としては、旧学習指導要領で中心となっていた詰め込みの考え

やゆとりの考えに戻らないようにしようとしている。こうした考えは、詰め込みやゆとりで生じた問題を再び起こす危険をあらかじめ防ぐことができるものであろう。しかし、同時に良いと思われることも失いかねない。全てを否定するのではなく、期待されるべき要素を見直し、取り入れていくことが重要になると思われる。

新学習指導要領の中心にあるものが「生きる力」であるということはわかったが、これは第1章でも述べたように、ゆとり教育の中心的考えと同じものである。1998年に改定された中学校の学習指導要領においては総則のところに、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と書かれており、ゆとり教育を目指した学習指導要領の中心にも「生きる力」の育成があることが見て取ることができる。ということは新学習指導要領の在り方を考えるうえで、ゆとり教育についても一度問い直すことが、その根幹に関わるという点で非常に重要であることがわかる。ゆとり教育の課題を見つけなければならない。

これは第3章で述べてきたことであるが、ゆとり教育の大きな課題というのは「曖昧なものが多いこと」であった。行われた授業時数・学習内容の削減も曖昧になってしまったことや、「生きる力」の定義が曖昧になってしまっているところがあった。新学習指導要領ではいかにしてこうした曖昧性を排除できるかが、これからの社会において必要となる「生きる力」を育成できるかどうかに関わってくる。

私は、この新学習指導要領ではまず学習内容や授業時数の削減・増加の前に、『生きる力』の名前を変え、その名前から何を目標せよいかということがわかるように短文で載せる。学習内容や授業時数についてはそのあとで決めるべきである」という仮説を立てた。その証明について以下で説明していく。

ゆとり教育においては、「生きる力」が何を示しているのかが曖昧であったことを先に述べたが、その教訓を踏まえ、「生きる力」をもっとわかりやすい言葉に変えるべきであるということである。

この点について佐藤は『生きる力』には政策コンセプトとして、問題点がありました。わかり難い点です。〔中略〕本当は、『生きる力』ではなく、『自立し共に生きる力』をコンセプトにしたほうがよかったです。共生は、言うまでもなく、他社との協調や思いやりを含む言葉です」（佐藤 2014: 112）と「生きる力」という用語では理解が難しいことを指摘している。彼は、この「生きる力」をある学校の校長や教諭に尋ねたところ、それが指し示しているものが理解されていないことに気づき、教育界以外における市民にはさらにわかり辛いものであろうことも推測する。

このことから、「生きる力」という言葉を使用せずに、もう少し具体的な目標となるような言葉に変えたほうが良いという判断に至った。また「生きる力」を削除して、もっと具体的な方針を細かく長く書くのではなく、『生きる力』のところを短文に変えるだけに抑える」ということにしなければならないというのは、あまりに細かく長く書いてしまうと、それは頭に残りにくくなってしまふからである。あくまでも頭にとどめておける量にして、それをなんども反復することで覚えておくことができ、また常に意識して指導に当たることができるからである。鎌原によると、「記憶のシステムは、短期記憶と長期記憶に分けら

れます。短期記憶は、10数秒で消失してしまうような短い時間間隔での記憶で、わずかの量しか記憶できません。それ以外の普通の記憶は、長期記憶と呼ばれます。長期記憶で記憶できる量は膨大です。新しい情報はまず短期記憶に入り、その多くは忘れ去られますが、一部は長期記憶に転送され定着します」(鎌原 1999: 19)と述べており、短期記憶としては一般には5~9つ、だいたい7つを基準とした文字や単語を記憶できるという。また長期記憶から知識を引き出す時も、短期記憶を利用しているということから、できるだけ情報としては長すぎない方が頭に留めておけるということになる。こうした理由から、「生きる力」を短文に変えることに抑えておくべきなのである。

また、学習内容や授業時間について後で考えるというのは、それがゆとり教育で曖昧になっていたからである。ただ削減する・増加するということだけにこだわってしまっただけでは、ゆとり教育での教訓を活かせていない。ゆとり教育での曖昧さを排除するためにこれからの学習指導要領では、学習内容や授業時間については後で考えるべきであるということである。

こうした理由を挙げたことで、私が立てた仮説を証明することができた。では最後に、残された課題について次に挙げていくことにする。

4. 2 まとめ

詰め込み教育で生まれた弊害をゆとり教育が解決できる可能性を持っていたこと、またゆとり教育が否定されてきたが、その否定が間違っただけのものであったこと、新学習指導要領にはゆとり教育の精神が含まれていて、そうした精神が学習指導要領のこれからの求められることということを説明してきた。残された課題は「ゆとり教育の精神の中心にあり、新学習指導要領でも中心にある『生きる力』をどのような言葉に変えるのか」ということである。

先に説明したように「生きる力」の定義は幅広くまた曖昧なものであったために、短文にまとめるということが非常に難しいと思われる。そのために必要なことは、様々な実践を行い、「生きる力」に当たる結果を多く集め、それを一般化することである。共通することを抜きだし、それをまとめることで、「生きる力」に当たる言葉を実践から見つけ出すことができる。これからは、学習内容や授業時数を考慮する前に、「生きる力」が適応される様々な実践を行い、それを省察し次の実践にまた活かすといったことを繰り返し、データを集めることが何より求められるだろう。「ゆとり教育」は学力低下に結びついたものであるというようにただ批判の対象にするのではなく、何がいけなかったのか、よいところはないのか、といったことを細かく分析することが重要である。

おわりに

この論文で「PISAでの順位降下がゆとり教育によってもたらされたものではなく、またゆとり教育自体が曖昧となっていたことで、本当のゆとり教育は行われていなかった。そ

のためゆとり教育が間違っていたわけではない。またこれからの学習指導要領にはゆとり教育の精神が求められる」という主張を述べ説明をしてきた。また残された課題としては「生きる力」がどのように定義づけられるかということであった。

こうした問題を解決するに当たって、一つの策としては海外の教育制度を参考にすることができるだろう。PISAの調査もゆとり教育への影響に大きく関わっていたのだから、海外に目を向けることは重要であると考えられる。筆者も海外の教育制度から「生きる力」を参考にしようとも考えた。しかし、海外の教育制度を参考にすることにも、また課題が残るものであろう。それは海外の教育制度を参考にすることにも、それにはその国独自の文化や人間性が積み重なって生まれてきたものであるだけに、「生きる力」のみを学び取ってもそれは表面的なものでしかないからである。他国の教育制度を学ぶ取組には、その国についての多くのことについて学び、それが日本人にも当てはまるか、日本の文化に根づくものかといったことを考慮せねばならない。

しかし、国際的学力調査での順位を気にするならば、その上位国に目が行き、どのような教育制度なのか、また良いところだけ取り上げようと思うことも当然である。また今後は国際化が進み、留学生や親が他国の子どもが学校で指導を受けることも重なり、海外の教育制度はますます注目されることとなるだろう。今後は、先にも述べた海外の教育制度にどう目を向けるかという問題をどう解決するかを考えながらも、積極的に取り入れていけるような研究が求められることを感じており、私もそのような調査を試みたいと考えている。

また学習指導要領は常に最善となるように様々な試案が出され、実践し考察するということが繰り返されることが大事ではあるが、その被害を蒙ることになるのは子どもたちである。詰め込みとゆとりの対立や生きる力の実践が頻繁に行われることで、子どもたちが一貫した教育を受けることができない、という状況になってしまうようなことでは、本末転倒となってしまう。いかに効率よく、また子どもを主体にした学習指導要領改訂が行うことができるように考えることが、学校教育の一番の課題ともいえるのである。

参考・引用参考文献

- 鎌原雅彦・竹鋼誠一郎,1999,『やさしい教育心理学』有斐閣
経済協力開発機構(OECD)編,2012,『PISAから見る、できる国・頑張る国2——未来志向の教育を目指す：日本』明石書店
小林恵,2007,『「学習指導要領」の現在』学文社
今野喜清・新井郁男ほか編,1988,『第3版学校教育辞典』教育出版株式会社
佐藤博志・岡本智周,2014,『「ゆとり」批判はどうつくられたのか 世代論を解きほぐす』太郎次郎社エディタス
ドイツ教授学研究会編,2013,『PISA後の教育をどうとらえるか——ドイツをとおしてみる——』八千代出版株式会社

日本教育社会学会編,1986,『新教育社会学辞典』東洋館出版社
福田誠治,2007,『全国学力テストと PISA—いま学力が変わる—』アドバンテージサーバー
山内乾史・原清治編,2006,『リーディングス 日本の教育と社会 第1巻学力問題・ゆとり教育』日本図書センター
芳沢光雄,2014,『反「ゆとり教育」奮戦記』講談社
新聞記事『朝日新聞』2004年12月7日夕刊「数学・論述、弱い日本 OECD 国際学習到達度調査」
新聞記事『朝日新聞』2007年12月5日朝刊「学力不安さらに 向上策強化、求める声 OECD15歳調査」
新聞記事『朝日新聞』2010年12月8日朝刊「ゆとり教育、修正効き目 03年国際学力調査で読解力急落、テコ入れ」
新聞記事『朝日新聞』2013年12月4日朝刊「数学・科学・読解、過去最高点 15歳の国際学力調査・PISA」
新聞記事『読売新聞』2004年12月7日夕刊「日本の15歳、“学力トップ”陥落 読解力14位に急低下 41か国・地域調査」
新聞記事『読売新聞』2007年10月31日朝刊「新指導要領、小中学生の学力を教科 授業30年ぶり増 中教審が中間報告」
新聞記事『読売新聞』2007年12月5日朝刊「学習到達度『ゆとり世代』日本の学力、理数系トップ級転落/OECD 国際調査」
新聞記事『読売新聞』2010年12月8日朝刊「日本の15歳調査 学力上向き文科省ホッ現場、指導改善進む」
新聞記事『読売新聞』2013年12月4日朝刊「国際学力調査『脱ゆとり』が生んだV字回復」
中央教育審議会『第一次答申(21世紀を展望した我が国の教育の在り方について)』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm
文部科学省『PISA調査とTIMSS調査の概要』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/1344324.htm
文部科学省『国際数学・理科教育動向調査(TIMSS2011)のポイント』
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/_icsFiles/afiedfile/2012/12/12/1328789_02.pdf
文部科学省『新学習指導要領・生きる力 学習指導要領とは何か?』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm
文部科学省『新学習指導要領・生きる力、保護者用パンフレット』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afiedfile/2011/07/26/1234786_1.pdf
文部科学省『中学校学習指導要領(平成10年告示 15年12月一部改正)』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320101.htm
文部科学省『幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の改訂のポイント』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2011/03/30/1304417_001.pdf

図表

表 2-1 数学的リテラシー

	2000年	2003年	2006年	2009年	2012年
日本の得点	557点	534点	523点	529点	536点
OECD平均	500点	500点	498点	496点	494点
OECD加盟国中の順位	1位/28位	4位/30位	6位/30位	4位/34位	2位/34位
上記内での順位の範囲	1～3位	2～7位	4～9位	3～6位	2～3位
全参加国中の順位	1位/32位	6位/41位	10位/57位	9位/65位	7位/65位
上記内での順位の範囲	1～3位	3～10位	6～13位	8～12位	6～9位

表 2-2 読解力

	2000年	2003年	2006年	2009年	2012年
日本の得点	522点	498点	498点	520点	538点
OECD平均	500点	494点	492点	493点	496点
OECD加盟国中の順位	8位/28位	12位/30位	12位/30位	5位/34位	1位/34位
上記内での順位の範囲	2～15位	10～18位	9～16位	3～6位	1～2位
全参加国中の順位	8位/32位	14位/41位	15位/57位	8位/65位	4位/65位
上記内での順位の範囲	3～10位	12～22位	11～22位	5～9位	2～5位

表 2-3 科学的リテラシー

	2000年	2003年	2006年	2009年	2012年
日本の得点	550点	548点	531点	539点	547点
OECD平均	500点	500点	500点	501点	501点
OECD加盟国中の順位	2位/28位	2位/30位	3位/30位	2位/34位	1位/34位
上記内での順位の範囲	1～4位	1～3位	2～5位	2～3位	1～3位
全参加国中の順位	2位/32位	2位/41位	6位/57位	5位/65位	4位/65位
上記内での順位の範囲	1～2位	1～3位	3～9位	4～6位	3～6位

※上記の表(2-1)～(2-3)は「国立政策研究所『OECD生徒の学習到達度調査——2012年調査国際結果の要約』(2013): 27 を参考にして作成。中心分野として調査を実施した以降の得点は正確に比較することができるため、数学的リテラシーについては2003年以降、読解力については2000年以降、科学的リテラシーについては2006年以降の比較が統計的に意味のあるものとなる。

表 3 - 1 総授業時数の比較(中学校)

学年	1989年	1998年	*
1	1050	980	0.93
2	1050	980	0.93
3	1050	980	0.93

表 3 - 2 国語(中学校)

学年	1989年	1998年	*
1	175	140	0.80
2	140	105	0.75
3	140	105	0.75

表 3 - 3 社会(中学校)

学年	1989年	1998年	*
1	140	105	0.75
2	140	105	0.75
3	70~105	85	0.81~1.2

表 3 - 4 数学(中学校)

学年	1989年	1998年	*
1	105	105	1.00
2	140	105	0.75
3	140	105	0.75

表 3 - 5 理科(中学校)

学年	1989年	1998年	*
1	105	105	1.00
2	105	105	1.00
3	105~140	80	0.57~0.76

※ 『学習指導要領』の現在」著/小林(2007): 134-135 を参考にして作成。*は 1989 年を 1 とした場合の 1998 年の割合。総授業時数および、各主要教科の授業時数。

表(3-6) 数学(中学2年生)

	第2回(1999)	第3回(2003)	第4回(2007)	第5回(2011)
	地域(平均得点)	地域(平均得点)	地域(平均得点)	地域(平均得点)
1位	シンガポール(604)	シンガポール(605)	台湾(598)	韓国(613)
2位	韓国(587)	韓国(589)	韓国(597)	シンガポール(611)
3位	台湾(585)	香港(586)	シンガポール(593)	台湾(609)
4位	香港(585)	台湾(585)	香港(572)	香港(586)
5位	日本(579)	日本(570)	日本(570)	日本(570)
6位	ベルギー(558)	ベルギー(537)	ハンガリー(517)	ロシア(539)
7位	オランダ(540)	オランダ(536)	イングランド(513)	イスラエル(516)
8位	スロバキア(534)	エストニア(531)	ロシア(512)	フィンランド(514)
9位	ハンガリー(532)	ハンガリー(529)	アメリカ(508)	アメリカ(509)
10位	カナダ(531)	マレーシア(508)	リトアニア(506)	イングランド(507)

表(3-7) 理科(中学2年生)

	第2回(1999)	第3回(2003)	第4回(2007)	第5回(2011)
	地域(平均得点)	地域(平均得点)	地域(平均得点)	地域(平均得点)
1位	台湾(569)	シンガポール(578)	シンガポール(567)	シンガポール(590)
2位	シンガポール(568)	台湾(571)	台湾(561)	台湾(564)
3位	ハンガリー(552)	韓国(558)	日本(554)	韓国(560)
4位	日本(550)	香港(556)	韓国(553)	日本(558)
5位	韓国(549)	エストニア(552)	イングランド(542)	フィンランド(552)
6位	オランダ(545)	日本(552)	ハンガリー(539)	スロベニア(543)
7位	オーストラリア(540)	ハンガリー(543)	チェコ(539)	ロシア(542)
8位	チェコ(539)	オランダ(536)	スロベニア(538)	香港(535)
9位	イングランド(538)	アメリカ(527)	香港(530)	イングランド(533)
10位	フィンランド(535)	オーストラリア(527)	ロシア(530)	アメリカ(525)

※文部科学省「国際数学・理科教育動向調査(TIMSS)結果の推移」を参考にして作成。
 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2012/12/13/1230782_02.pdf)

