

# いわゆる「ゆとり教育」に対する学生の認識の検討

佐藤 年 明

An Analysis of Students' Cognition on so called  
'YUTORI KYOIKU (Education Free from Pressure)'

Toshiaki SATOU

## 要 旨

本稿は、日本教育方法学会第47回大会(2011.10.2 秋田大学)における筆者の自由研究発表「いわゆる『ゆとり世代』学生の『被教育体験』意識を批判的に検討する」の配付資料を再構成したものである。

本稿を含む一連の教育実践研究「学生の『ゆとり教育トラウマ』からの脱却を支援する学習指導方略の開発」に対し、平成23年度三重大学教育GPによる補助(20万円)を受けている。

## 1. 問題設定

1998-99年版学習指導要領から2008-09年版学習指導要領への移行にあたり、巷間には「『ゆとり教育』批判」の論調が溢れた。しかし、「従来、文部科学行政上、我々はゆとり教育という言葉を使ったことはありません」との伊吹文明文部科学大臣答弁<sup>\*1</sup>の通り、「ゆとり教育」は教育課程行政上の公式用語ではない。

筆者は、日本教育学会第69回大会(2010年)における一般研究発表「『ゆとり教育』言説批判」<sup>\*2</sup>において、教育課程の特徴を表現する用語として「ゆとり教育」を用いてこれを批判あるいは擁護する諸言説を検討し、学校教育の実態から遊離した「教育論争」の枠組み自体を批判した。

筆者が授業を担当する三重大学学生(2011年度在学中の現役生の場合、2002年の旧学習指導要領全面実施ときに小学校4年生~中学校1年生<sup>\*3</sup>)の中には、被教育体験を振り返らせると、自らを「『ゆとり教育』の中で学力形成が十分でなかった(と言われる)世代」と規定する者が多い。このような自己規定が1998-99年版学習指導要領に基づく教育課程の実施の実態と合致するものであるのかどうかを事実に基づいて検証していく必要があるが、それは今後の課題とし、本稿では筆者が担当した三重大学教育学部の教職科目「教育課程論I」(2010年度前期及び2011年度前期)を受講した学生の「ゆとり教育」認識の実態を検討する。

## 2. 学生から「ゆとり教育」認識を引き出すための課題設定

数年前から、授業中に学生に課す課題レポートの文章の中に「私たちは『ゆとり教育』を受けてきた」というような表現が見られるようになった。そこで2010年度前期「教育課程論I」の中で初めて、「ゆとり教育」についての学生の認識を問うレポート課題を出した。

課題レポート No.5 (2010.5.14 実施)

(内容) ① 「ゆとり教育」について私が持っている情報 (直接経験を含む)

② 「ゆとり教育」に対する私の評価

(中略) 皆さん自身が体験している「2000年代改訂」のキーワード的な扱いを受けている「ゆとり教育」について、当事者としての率直な事実認識や評価をうかがいたい。

2011年度前期の「教育課程論 I」では、第7回授業 (2011.6.3) において、「6.『ゆとり教育』とは何だったのか? (1) 1970、80、90、2000年代教育課程の変遷史から」として以下の説明をした。

- ① 最初に明確にしておきたいこと→「ゆとり教育」という用語は政府の教育政策上、正式に表明された語ではない。
- ② 「ゆとり」という用語が日本の教育課程史の中で公式用語として登場したのは、第5期 (1977年版) 学習指導要領の理論的前提となった1976 (昭和51) 年の教育課程審議会答申。
- ③ 教育課程審議会答申を受けて、第5期学習指導要領 (及びその解説文書である文部省指導書『教育課程一般編』) では、教科の授業時間数削減による学校生活全般の「ゆとり」の実現と同時に、「地域や学校の実態に応じた創意を生かした教育活動」の実施を求めており、この活動を通称「ゆとりの時間」(「学校裁量時間」) と呼ぶようになった。  
但し学習指導要領上に「ゆとりの時間」「学校裁量時間」という用語は登場しない。
- ④ 教育課程審議会答申において、学校生活全般に「ゆとり」をもたせることと、「ゆとり」の名の下に特定の時間を設定して活動を行なうこととの関係は、明瞭ではない。
- ⑤ しかし実際の学校現場では、(名称は自由ながら) いわゆる「ゆとりの時間」という特定の時間を置くことが強要された。また、活動内容は自由とされながらも、第3期 (1958年版) 学習指導要領以来の国家による教育内容の強制に慣らされてきた学校現場からは、管理職を中心に「内容の雛型の提示を」という要望が出され、これを受ける形で勤労体験的活動、滅私奉公的な活動などが打ち出されるようになった。
- ⑥ 第6期 (1989年版) 学習指導要領が実施に移された1992年以降に、土曜日の休日化が始まった。最初は月1回、続いて月2回、土曜日が休みになった。しかし、土曜の休日化に伴う年間授業時間数の削減は行なわれず、学校現場は授業時間の確保に苦慮し、多くの学校で運動会、遠足、修学旅行などの学校行事が廃止された。この状況の中、いわゆる「ゆとりの時間」も現実的に確保困難となり廃止されていったと思われる。
- ⑦ 一方でこの時期に、次の学習指導要領改訂=第7期 (1998年版) 作成に向けて、学校五日制の完全実施とも連動しながら、例えば当時文部省官僚であった寺脇研が「ゆとり教育」推進の主張を展開するようになる。寺脇も「ゆとり教育」は文部省の公式用語ではないと認めつつ、自ら積極的に「ゆとり教育」について語っている。  
寺脇自身は「ゆとり教育」の起源が②③に述べた1976年教育課程審議会答申であることを否定し、1987年の臨時教育審議会答申こそがルーツであると主張する。
- ⑧ 「ゆとり教育」の語はそれを批判する側から多く用いられた。学校五日制実施に伴い教科の学習時間を削減したことにより、子どもたちの学力や学習意欲の低下を招いたとする「ゆとり教育」批判である。精神科医の和田秀樹の言説が代表的である。

- ⑨ 第7期（1998年版）学習指導要領が学校五日制実施に伴い「教科内容の厳選」を要求する一方で、学校現場からの要求を踏まえてとは言えない形で強引に「総合的な学習の時間」を新設したりしたことから、学校現場にも第7期学習指導要領への不満が鬱積していた。このためこの時期（小中は2002年度、高校は2003年度以降）の学校教育を受けた児童生徒に対して、「『ゆとり教育』の申し子」、「ゆとり世代」などと呼ぶ教師も現れた。さらに「ゆとり世代」は社会生活上もさまざまな不応や問題を起こすかのような言説も現れ、その結果この世代が自分自身や自分が受けてきた教育に対して肯定的に評価しにくい状況を生み出している。
- ⑩ 第7期（1998年版）学習指導要領で、確かに年間授業時間数は減った。しかしその実態は、各学年とも年間約70時間前後。35週として1週あたり2時間程度である。教科ごとで見れば週あたり1時間かそれ以下である。このことと学生諸君の「『ゆとり教育』のせいで教育内容が減った。」という評価は合致するのか？

このように1990～2000年代にいわゆる「ゆとり教育」言説が登場するまでの背景情報を1970年代に遡って与えた上で、以下のような班（4人前後のグループ）及び個人への課題を与えた。

[班討論報告]

- ① a. 「ゆとり教育」という言葉をどこで聞いたか。  
b. それはどのような内容を含むものだったか。
- ② a. 「ゆとり世代」という言葉をどこで聞いたか。  
b. それはどのような内容を含むものだったか。

[課題レポート No.7]

- ① 「ゆとり教育」「ゆとり世代」という言葉を聞いてどのような印象を持つか？
- ② 私の小学校・中学校・高等学校での学校生活を振り返って、「ゆとり」があったという実感があるか？<ある/ない>とすれば、それはどのような事実を根拠とするものか？

2010年度は学生個人個人に対して「ゆとり教育」をめぐる事実認識と価値判断を問いかけたのに対して、2011年度は「ゆとり教育」や「ゆとり世代」という言辭をめぐる事実認識については班の中で出し合わせる方法を採用した。受講生は2年生主体でほぼ同世代であるので、複数の学生の実事認識を出し合うことで議論が深まることを期待したのである。一方学生個人に対しては、「ゆとり教育」「ゆとり世代」という言葉に対して持つ印象を問うかたちで、「ゆとり教育」言説への価値判断の表明を求めた。また、2010年度にはなかった新しい問いとして、現実の学校生活に「ゆとり」と呼べるものがあつたのかどうかを問いかけた。

翌週第8回の授業（2011.6.10）では、前回の全班的班報告を授業通信に掲載するとともに、個人の課題レポート No.7について以下のようにコメントした。

②「ゆとり」があるという実感について、「この教育しか知らないのだからわからない」という感想がありましたが、それはその通りですね。

ただ、下で見るように厳密には受講生中一番若い2年生層でも、いわゆる「ゆとり教育」＝第7期（1998年版）学習指導要領による教育と、その1つ前の第6期（1989年版）学習指導要領による教育の両方を経験しています。もっともその時期は小学校低学年～中学年ですから、その時期とそれ以降の時期の教育の違いを「実感」することは難しかったでしょうね。

数を数えてはいませんが、ゆとりの実感はなかったという声が多いです。にもかかわらず、「ゆとり教育」という語については、多くの人が好むと好まざるとに関わらず自分たちをめぐって使われるあたりまえの用語法として受けとめていたように思います。語の本来の意味と語が指し示す事態との乖離、ですね。

ちょっと個人的意見になりますが、「ゆとり世代の子らはこんなこともできひんくて困るわ」と上の世代から言われるというレポートがありました。同趣旨のものは他にもたくさんありました。もしその種の発言をしたのが教師であったとしたら私はその教師は最低だと思います。教育内容の削減について子どもたちには責任はありません。しかし教師はその責任を免れないと思います。確かに学習指導要領を決めるのは文科省です。でも第7期に向けての改訂が仮に子どもたちの学力形成に重大な問題をもたらす改悪だったとしたら、その改訂の時にいま子どもたちを揶揄している教師は果たして体を張って反対したんでしょうか？「私たちは断固反対したんだけど、改訂されてしまって申しわけない。」と子どもたちに詫げるならともかく、自分の責任は棚上げにして「どうせ君たちは『ゆとり教育』世代だから…」みたいな言い方をする教師は、私は許せないです。

私はいわゆる「ゆとり世代」でない、部外者なので、私が憤ってみても皆さんの感覚とは違うかも知れませんが、レポートにも「『ゆとり教育』を受けてきた世代」というレッテルを揶揄、嘲笑と共に貼られたことへの憤りを表明する人は何人もありました。

さらに、「(2)「当事者」としての実感から」という学習項目の冒頭で、まず筆者から以下のような説明を行なった。

現在の大学2～4年生は、小5～中1だった2002年度に学習指導要領の全面改訂を経験しているのです。この年、教科書も全て1998年版学習指導要領準拠の新しいものになりました。そしてその2年前の2000年度頃からは、「移行措置」により教科書教材の一部の学習を省略したり、前倒して「総合的な学習の時間」が始まったりしています。

こうしてみると、「ゆとり教育」と俗称される第7期（1998年版）学習指導要領に基づく教育を皆さんが受けたのは、正式にはいまの大学2年生で小5の年度から、移行措置の時期を入れても小3の年度から、ということになります。「小学校入学以来『ゆとり教育』だった」というわけではないのです。大学4年生だと、全面的なカリキュラム改訂後の第7期の小学校教育は受けておらず、いわゆる「ゆとり教育」を経験したのは中学校以降（移行期を入れても小学校5学年以降）ということになります。

第7期の改訂は学校五日制全面実施に対応するものであったため、授業時間が減っています。小学校では例えば6年生の総授業時間数は1015→945と70時間減っています。年間授業週数が35週で土曜日が全て休みになるから、それくらいの減少は当然ですよ。

前回話したように、一つ前の第6期（1989年版）学習指導要領が1992年に全面実施になった後に、月1回、さらに月2回の土曜休日が実施されるようになり、しかも文部省は年間授業時間数を変更しなかったため、各学校は授業時間数確保に四苦八苦し、苦肉の策として遠足・運動会・修学旅行等の学校行事をやめる学校が続出しました。皆さんは、先生たちが授業時数確保のために振り回されている時期に小学校に入学したわけです。そして小5～中1で土曜全休の時期を迎えました。

「総合的な学習の時間」の導入などを含む第7期学習指導要領の実施にあたり、「学力は大丈夫

なのか？」との不安、批判の声が各方面から上がったことは事実です。そして、2000年代学習指導要領の理論的旗手を自認していた文部省官僚の寺脇研氏らの教育論に対して、いつどこから始まったのか未確認ですが「ゆとり教育」というレッテルが貼られ、それが一人歩きしていったものと推測します。

そしてその反動として、第8期（2008年版）学習指導要領では、全部の教科ではありませんが授業時数が増やされました。小学校6年生の授業時数は945→980と35時間増えています。週あたり1時間ですね。週5日制は変わっていません。「総合的な学習の時間」の活動の一部を土曜日に行なうことなども提案されていますが、教科の授業は月～金です。ですから当然毎日の時間数が増えます。小学校1年生は782→850と68時間も増えました。週2時間程度の増で週の総時間も23時間程度ですから、ほとんどの曜日が午後まで授業となったようです。

いわゆる「ゆとり教育」及び「ゆとり教育」批判に関して、私が考える最大の論点の1つは、「授業時数が減れば学力が低下し、授業時数が増えれば学力が向上するのか？」ということです。量に還元すれば話はわかりやすいですが、しかし考えてほしいのは、いずれにせよ時間は限られているのです。教科学習の時間がもっと必要だからといって、1週間7日間を登校日とすることができるのでしょうか？仮にそれをやったとしても、やっぱり時間は限られています。むしろ限られた時間の中で質的に高い学習指導をどう創り出すのかを探求する必要があります。そしてそのためには、教師にもじっくり研修をする時間を保障しなければなりません。いたずらに授業時間を増やし、教師の仕事を増やし、教師たちに疲労感を蓄積させるような教育課程政策では、質の高い学習指導は望めないと思います。また子どもたちにとっても、授業時間割がタイトになったり宿題が増えること、総じて学習量が増えることが質の高い能力形成につながるとは限りません。

そして私が考えるもう一つの論点は、教育における（括弧付きではない）本当のゆとりとは何なのか？またそもそも、教育にはゆとりが必要なのか、それともゆとりなど不要なのか？つまり括弧付きの「ゆとり教育」論ではなくて、括弧が付かない教育におけるゆとり論、なのです。

※ゆとり＝何かをしたあと、まだ自由出来る空間・時間・気力・体力などが有ること。余裕。

（新明解国語辞典第四版）

物事に余裕があり、窮屈でないこと。くつろぎ。（新潮国語辞典新装改訂）

物事に余裕のあること。（現代国語例解辞典第一版）

「ゆとり教育」と学力（低下）の問題については、たくさんのデータも検討して時間をかけて議論する必要があるので、この授業では扱わず余裕がありません。ここでは後者の問いについて、考えていただきたいと思います。

その上で、以下のような班討論課題と個人の課題レポート No.8 を課した。

①「ゆとり教育」という語が指している対象とは何か？（受講生の証言の総体から）

→班で、このプリントの前項の各班報告を読みあって確認する。

② 「ゆとり教育」という語の「ゆとり」とは、具体的に何を指していたと考えるか？

→班で意見を出し合う。特定の結論にまとまらなくてもよい。→本日の班報告

- ③ a. 子どもの立場から見て、学校教育におけるゆとり（言葉本来の意味の）とは、どのようなことを指すか？  
 b. 教師の立場から見て、aで言うようなゆとりが存在することは望ましいと思うか？望ましくないと思うか？  
 c. aで言うようなゆとりは、自分が経験した現実の学校生活に存在したか？

→前回の課題レポート No.7②への各自の回答をもとにしながら、班でも他の人と意見交換した上で、自分個人の意見を→本日の課題レポート No.8

班での作業はこの回も事実認識に関わる集約作業とした。「ゆとり教育」という言辞を使用する時に「ゆとり」という語にはどのような意味が込められていたのかを、前回の班作業で集約された「ゆとり教育」という言辞に対応する事実を手がかりにして洗い出す作業を課したのである。ここには価値判断も絡んでくるので班で1つの見解にまとめるのではなく個人意見の列挙でよいとした。一方個人レポートの課題は、「ゆとり教育」言辞から一旦離れて、学校教育におけるゆとりについて考えさせた。子どもの立場に立ってゆとりへの願望を出させた上で、立場を転換して教師から見て子どものそうした願望をどう評価するかを考えさせた。学校生活におけるゆとりとは何かを検討する際、子どもにとってのそれと教師にとってのその内容は異なるであろう。ここではそれはさておき、子どもにとってのゆとり  
 に焦点を絞り、子ども自身の本音（の推測）と、教師が教育的指導の観点からそれをどうとらえるか（推測）を問いかけてみた。ゆとり問題を、学生自身が学習者の立場から教師の立場への過渡期にあることを意識させながら考えてほしかったからである。また、シミュレーションで子どもの夢を描いてみた上で、それが現実存在したのかどうか自己分析させた。

### 3. 学生の「ゆとり教育」に関する事実認識及び本来のゆとり観の検討

前項で述べた通り、2010年度と2011年度の授業では学生の「ゆとり教育」認識を引き出すための問いの内容が異なっている。2010年度の「ゆとり教育」に関する学生レポートの全文は、すでに日本教育学会第69回大会（2010.8.22）における一般研究発表「『ゆとり教育』言説批判」の際の配付資料「添付資料5」\*4として公開している。本稿では、2011年度の学生レポートの検討を中心にするが、必要に応じて2010年度のデータも参照する。

#### 3-1. 情報源（「ゆとり教育」という言葉をどこで聞いたか）

2011年度は事実認識については班で集約させた。2つのコマの計32班から出された「ゆとり教育」という言辞が指す事実を分類集計してみると以下ようになる\*5。

・メディア	1	・学校	6
・ニュース	3	・教師	14
・テレビ	21	・授業中	4
・新聞	15	・塾の教師	1
・インターネット	2	・友達との会話	3
・本	1	・家族	4
・大学の講義	1	・親	5
		・近所	1
	(小計 44名)		(小計 38名)

上記の数字は、各班で列举されていたものをそのまま集計したので、個人の情報源の量的分布を正確に反映したものではなく（班内で複数の学生が同一の情報源を挙げたとしても、班報告では1回しか記載されない）、項目ごとの数値の細かい比較対象は意味を持たないが、それでも、テレビ・新聞等のマスメディアが多く挙げられ、また学校の教師が多く挙げられていることはわかる。左の7項目を「間接情報」として括り、右の8項目を学生が直接的人間関係の中で得た「直接情報」と括ってみると、学校生活の中での直接情報の入手とメディアなどからの間接情報の入手が似た程度の重みを占めていることがわかる。

### 3-2. 「ゆとり教育」の内容

これについては、2010年度と2011年度のデータを併記する。但し、2010年度は2つのコマの受講生188名のレポートからの集計であり、また2011年度のデータは前項と同じく全32班の報告からの集計\*6である。いずれの年度も、各個人及び各班がそれぞれ複数の事項を挙げている場合がほとんどである。なお、「ゆとり教育」を定義せよという設問ではなく、それについて持っている情報を書くように指示したので、回答には「ゆとり教育」の語義だけではなく、「ゆとり教育」を実施したことの社会的影響などへの言及も含まれている。

	2010年度 (188名)	2011年度 (32班)
全ての土曜日が休日に、学校五日制	150	19
授業時間減少	22	9
学習内容の削減・簡略化、教科書ページ数減	118	23
(内数) 円周率が3に	41	7
台形の求積公式を習わない	21	3
解の公式が中→高	2	
学習する時期の繰り下げ	19	4
基礎・基本の重視	1	
教えるにくくなった		1
授業のレベルを下げた、ボトムアップ	1	2
発展問題は進んでいる子だけやる	1	
算数で計算機を使用	3	
学力低下	20	9
絶対評価の導入	5	
学力より授業態度重視の評価	1	
「総合的な学習の時間」の新設	74	6
「ゆとり」という授業新設	2	
「ショートタイム」新設	1	
生活科新設（註：これは誤り）	2	1
選択授業の導入、増加	9	
落ちこぼれへの反省から実施	1	
目標は「生きる力」	1	
柔軟な教育		1
余裕のあるカリキュラム	2	1
創造的な活動	1	
興味あることの探究	1	
直接体験の重視	1	
想像力を育てる	1	
地域との交流やボランティア参加が目的		1

	2010年度 (188名)	2011年度 (32班)
家族との時間を大切にする	1	
塾の普及		1
遊ぶ子と通塾する子に二分化		1
批判の対象、悪いもの、失敗	2	3
マナーの悪い、空気を乱す者(2ちゃんねる)	2	
私たちはゆとり完成世代	2	
私たちの世代が被害者だというマイナスイメージ	1	1
後々苦勞すると言われた	1	
子どもの非常識さの原因		1
指示待ち(競争心薄い)	1	
実は私たちより前からゆとりは進行	3	
私立と公立の差		1
モンスターペアレンツの増加	1	

このように、いずれの年度においても、いわゆる「ゆとり教育」の内容として、土曜全休と教育内容の削減が多く、多くの学生に意識されている。このうち教育内容の削減を象徴するものとして、「円周率3」と「台形の球積を習わない」が挙げられている。但しこれについては、「自分は習ったが妹は習わなかった」など伝聞の情報の場合も含まれる。

肯定的意味として理解したものはあるが、いずれも1項目1~2人とどまっている。

### 3-3. 「ゆとり教育」「ゆとり世代」に対する社会の評価をどうとらえているか

ここからは、2011年度「教育課程論I」で受講生が提出した課題レポートNo.7/8における「ゆとり教育」認識<sup>\*7</sup>を検討する。

受講生への設問を通し番号を付して列挙し、それへの回答を分析していく。

設問①：「ゆとり教育」「ゆとり世代」という言葉を聞いてどのような印象を持つか？

これは2010年度のレポートで、一部学生から自分たちが一絡げに「ゆとり世代」と呼ばれ、そこに否定的ニュアンスが付与されていることへの不満感が表明されていたことを踏まえて、そうした不満や怒りがどの程度一般性を持つかを把握したくて設定したものである。

58名のうち、「ゆとり教育」「ゆとり世代」という言葉の印象として明確にマイナス評価とわかるような記述を全くしていないのは3名にとどまり、残る55名は自分自身もしくは世間の印象としてマイナスイメージを記述している。

以下は、設問①への回答の中のマイナスイメージを意味すると思われる部分を全て抜き出したものである(括弧内の数字は複数回答の人数)。

よい印象ではない。(11) / 悪い印象、マイナスのイメージ。(9) / 世間では良い印象を持たない人が多いのでは。(2) / マイナスイメージしか持たれていない。よいイメージはない。 / 世間一般では悪い印象。(3) / 良かったという意見を聞いたことがない。

マスコミに悪いイメージばかり聞かされてきた。(3) / マスメディアや大人から否定的に見られる。失敗だという印象がある。(3) / 失敗だと言われている。 / 失敗だと安易に言う人に腹が立つ。

「ゆとり教育」であった頃のメリットが感じられない。

学力低下。(20) / 今までの世代と学力に差ができる。

授業時数確保の困難さ。(2) / 先生が教えにくそう。

学習能力を中途半端にしてしまった印象。 / 勉学のレベルを下げられたのかと感じる。 / 内容を減



らした方が理解しにくいと言われた。／学習が遅れている世代。／学習範囲や内容が薄い印象。／学びが薄い世代。／本来習うべき内容を習っていない。(2)／他世代が学習している内容を学習することができていないので、学力的には劣っている印象。／全然(あまり)勉強をしてこなかった世代と言われているように感じる。(3)／あまり勉強してなくて学力が低い世代というイメージ。／学ぶことに対して厳しさを感じない印象。／勉学に対して怠けている世代という印象。

「総合的な学習の時間」は何を勉強するためのものかわからない。／「総合的な学習の時間」は教師の役割が不明確。／「総合的な学習の時間」の効果に疑問。

世代に対するマイナスイメージ。／年上の世代が「ゆとり(世代はだめ)だなぁ。」と言っている。／若い人たちを批判する言葉。(2)／若者のマイナス部分への中傷。／「昔はもっと大変だった」／「これだからゆとりは…」(2)／常識がない世代。／知識量が少なく一般常識的な物事をあまり知らないという印象(メディアの影響が強い)。／知識が少なく、また、他の学習以外の能力も低いという印象。／甘やかされている世代。(2)／昔に比べ楽をしてきた世代。／遊んで暮らしてきたというイメージを持たれている。／精神的に弱く、叱られることに慣れていない、コミュニケーション能力が低いという印象。／甘やかされて育ち、社交性がなく、周りの状況を察知することができない、という印象。／怒られたら逆切れする、精神的に弱い、知識が少ない。

下に見られている。／馬鹿にされている印象。(2)／小馬鹿にされている。／大人から馬鹿にされる。／揶揄的なニュアンス。／差別的なイメージ。／可哀想だというイメージ。

甘やかされながら育てられ何もできないといったように考えられていることに不満。／「できなくても仕方がない」と諦めの目で見られ、それを許容される対象。／非常識な行動をした時に言われる。／自分なりに頑張っているのに根底から否定されて不満。／「ゆとり教育」を受けたのは自分のせいではないのに非難される・馬鹿にされる。(2)／マスコミその他の影響で被害者意識を持った。／就職時に不利な立場。(2)

以上からわかるように、現在在学中の学生にとってのいわゆる「ゆとり教育」評価は、単なる一つの社会現象に対する評価を意味しない。自分を含む年代層に対して投げかけられた(おおむね否定的な)評価なのである。

上記のマイナス評価記述を合算すると、「登校日数、授業時数、学習内容量がそれ以前の時期より減少したカリキュラムを履修して、学力が低下したことはもちろん、人間としての生活や行動においても様々な欠陥を抱えた世代」という像が浮かび上がる。

一定の条件を備えた(あるいは欠いた)カリキュラムを履修し学校生活を送ることで、同一年代層が共通の能力や人格上の特徴を持つ(あるいは欠く)に至ったという把握は、大変機械的な人間形成論である。さすがにそのような価値判断を教育行政等の公的機関が公式に表明した事実はないが、学生たちは周辺にいる大人(親や教師、年配の人など)や少し上の世代の主観である上記のような人間への価値判断を、軽蔑、揶揄、差別意識を込めてささやかれ続けてきたのである。そのような意識を少なくとも一部の学生は持っている。

自分自身には当てはまらないと拒否感を持ちつつも、世代論として語られるマイナス評価を身から引き剥がすことができないもどかしさ。このようなやり切れない感情が、いわゆる「ゆとり世代」の若者の中に渦巻いているのである。

### 3-4. いわゆる「ゆとり世代」の学校生活に本当にゆとりはあったのか?

設問②：私の小学校・中学校・高等学校での学校生活を振り返って、「ゆとり」があったという実感があるか?〈ある／ない〉とすれば、それはどのような事実を根拠とするものか?

検討対象とした 58 名の回答内訳は下記の通りである。

[あり] 17 名

週休 2 日・土曜に授業がない。(13)

家族と過ごす時間が増えた。

主要科目以外の単位数が少ない。

先生に「前はまだもっと広く勉強した」と言われた。

先生が「ゆとり教育」についてしっかり説明。

前後の世代の教科書がより高度。(2)

習うはずの単元を習わず。／教科書で触れられないページがあった。／内容が減らされていると実感。(3)／円周率が 3 に。／台形の求積法を習わなかった。／内容が小→中と繰り下げられているのを知ったとき。／理解だけで解けなくていい問題があった。

「総合的な学習の時間」があったから。(2)／「総合的な学習の時間」のグループ活動が多かった。

宿題をやった覚えがない。

塾と小学校で学ぶ内容のギャップから。

小→中、中→高の時、「進学前にならなはず」と言われることが多かった。

自分が中 3 で習ったことを塾で中 2 に教えた。

高校で中学校で習っていないことについて同情、嘲笑されたため。

国際比較での学力低下という事実を知ったため。

[なし] 26 名

これが当たり前とっていた。「ゆとり教育」でない教育と比べられない。(10)

慣れすぎてしまっていた。

特に大きな変化がなかった。

中学は土曜部活。／毎日部活をしていたので。

高校は土曜授業。／高校は 0 限目が必須に。

土曜授業の記憶がない。

詰め込みがどういうものか知らなかった。

内容減だが授業時間も減ったため。／内容が少なくなった実感がない。／いつの内容がぎりぎりに終わった。／先生が焦っている印象。

先生が「ここは削られた」と言いつつ教えていた。／高校の時、台形の求積法を習った子と習っていない子がいた。／高校で「小中で楽しんだ分がなばれ」と言われた。／高校では中学校で習うべきものが繰り下がってきた。／(私学)教科書にないことをプリントで補っていた。

「ゆとりの時間」が時間割にあったが使ったことない。(2)

勉強は相変わらず大変だった。(4)／宿題が大変だった。(4)

その分宿題や習い事が増えた。／塾や習いごとに行く人が増えた。

「総合的な学習の時間」に感想の宿題が増えた。／「総合的な学習の時間」があるために教科学習のスピードが速かったり教科書で扱わないページがあった。／「総合的な学習の時間」は授業で、ゆとりとは感じなかった。

ゆとりの中でも差は生まれるから。

ゆとりの部分のしわ寄せを後で自分で補う必要。(2)

私立中高一貫校だったので。(2)

[ある&ない、どちらとも言えない] 11 名

[不明] 4名

筆者がこの問いを学生に投げかけた意図は、1998-99年版学習指導要領に基づく教育課程を指す俗称として「ゆとり教育」という形容がなされているが、当該教育課程で学んだ当事者として学校生活や学習過程にゆとりを感じるがあったかを想起してみたいからであった。そのためゆとりの実感があつたか／なかつたかの二分法での意思表示を求めた。

ある／ないの回答分布に言及する前に、「ない」と述べた26名の中に、いわゆる「ゆとり教育」以前の教育を受けた経験がないので比較のしようがないという指摘があつた(10名)が、これはもっともなことである。

厳密に言えば現在の大学4年生は小3まで、大学2年生でも小1までは、1989年版学習指導要領に基づく教育課程で学んでいた。現大学1年生(受講生の中にはいない)以下が小学校入学時から1998年版学習指導要領に基づく教育課程で学んで来たのである\*<sup>8</sup>。しかし一方、現大学2年生からは高校生時代が2008-9年版学習指導要領に基づく教育課程への移行期にかかってくる。小中高の9年間全部を1998-9年版学習指導要領に基づく教育課程の下で学んだ学習者は存在しない。つまり、どの学生の小中高在籍期間も、すっぱりといわゆる「ゆとり教育」の実施時期と重なってはいないのである。

けれども学生自身は小中高教育の当事者であつた時期にどの期の学習指導要領に基づく教育課程の下で教育を受けたのかについて、正確な認識を持っていなくて当然である。だから、いわゆる「ゆとり教育」以外の教育を受けた記憶がないという自己認識も理解できる。

しかしこのこと、つまり、検討対象中17%の学生が「ゆとり教育」と呼ばれる時期にあたる自己の被教育体験を対象化してとらえることができないと述べていることと、他方で前項で見た圧倒的多数(95%)の学生が抱いている「ゆとり教育」へのマイナスイメージとを結びつけてみると、学生の「ゆとり教育」認識の中に、自己の被教育体験から導かれたのではなくマスコミその他の間接情報を根拠に形成された部分が存在することも見えてくる。

[ある]と回答した17名(29%)があげているその理由を見ると、その大半(二重下線を付したもの)の理由は、学校生活にゆとりがあつたことの証拠ではなくて、いわゆる「ゆとり教育」の主要特徴の一つである学習量の削減を学習者である自分も意識していたという説明である。言葉本来の意味としてのゆとりという視点から被教育体験を総括して何かを見つけ出したとわかる回答はほとんどなかつた(週休二日になり家族と過ごす時間が増えたというのは一つの回答例だろうが、学校外のことである)。

一方[ない]という回答の理由説明の中には、ゆとり、余裕が十分にあるとは到底言えない学校生活についての具体的な指摘がある。

[ある]・[ない]双方の回答から、「ゆとり教育」というラベルとは裏腹に、1998-9年版学習指導要領に基づく教育課程の下で教育を受けた当事者(少なくとも2011年度前期「教育課程論I」受講生)の中に、当時ゆとりある学校生活を送つたという記憶を明確に持っている者はほとんどいないことがわかる。

### 3-5. 子どもの立場から見た学校生活の本来のゆとりとは?

設問③: 子どもの立場から見て、学校教育におけるゆとり(言葉本来の意味の)とは、どのようなことを指すか?

設問②の<「ゆとり」があつたという実感>というのも、報告者の意図としては本来的なゆとりという視点から被教育体験の自己分析をしてほしかつたのだが、その意図は必ずしも通じなかつた。そこで設問②から1週間経つた第8回授業で提示した設問③では「ゆとり(言葉本来の意味の)」という但し書きをして、学生に学習者の立場から見た理想のゆとり論を語ってもらおうと考えた。以下に学生が考

える「本来のゆとり」ビジョンを列記する。

各回答が複数の要素を含んでいるため、明瞭な分類は難しい。そこで、複数の回答中に表れる以下のキーワードを抽出し、回答文中のこれらに該当する部分に下線を付した。

精神的余裕 時間的余裕 自由 自主的・自主性 勉強以外の時間 遊ぶ時間 休日

複数のキーワードを含む回答もあるけれども、とりあえずキーワードを手がかりに上記のようにグルーピングしてみた。

- (1) 1.わからないところを考える時間がたくさんある。みんながいろんな意見を言える。  
授業が楽しく受けられる。(これについてははっきりとはわからないが、つながってくるのだと思う。)
- 2.楽に授業が受けられる。内容がやさしい。遊べる時間が多い。あまり勉強しなくていい。
- ② 授業内容、項目が減る。
- (3) 自分のペースに合わせた学習が可能である状態。フォローが万全である。
- (4) 学校生活全般（学習・活動・人間関係等）について、周りについていけない、合わせなければいけないと焦ることなく、余裕を持って生活することができる状態。
- (5) 詰め込み教育ではなく、進路がゆっくり。難しいことを省く。無理をして、前にすすもうとしない教育。宿題が少ないこと。
- (6) 授業についていけなくなることへの不安や、常によい点数を取り続ける必要があると追い込むことのない精神的なゆとり。
- (7) 時間や心に余裕を持ち、部活や芸術など趣味の時間を作ることで、子どもたちの個性を伸ばすこと。
- (8) 精神的な余裕があり自分の趣味などに費やせる時間が多くあることであると思う。教師に強制されるのではなく、自分で必要だと思ったことを自分で考え、取り組むことができる。また、空間的な余裕（学校内だけの学習にとどまらないなど）もゆとりの一部だと考える。
- ⑨ 授業内容や授業日数が減ることで、心のゆとりや時間のゆとりができること。
- ⑩ どちらかと言うと楽になったような感じ。しかし、学校だけでいいのかという焦りもでる。
- ⑪ 自由な時間が増え、勉強以外のこと（遊びなど）に使うことができる、時間的なゆとり。
- (12) 自分の好きなことを学べるような「自由さ」のこと。
- (13) 指示されることなく、自分で自由に学習ができる、勉強した後にゆとりがある等、メリハリのついた教育方法。また、学習内容が減り、できるようにする範囲が限られたことでノルマが低く設定され、やる気が長続きする。そしてノルマを越えることで、子供たちによりやる気が出るようにしている教育方法。
- (14) 自分の好きなこと（クラブ活動）や家庭での時間が増える。
- ⑮ 昔はなかった生活や総合などの時間ができ、自主学習という自由な時間が増えたこと。
- ⑯ 自主的に学習をしたり自由にできたりする時間を残すことができる学習の量。また、勉強をしたり知識を詰め込むのではなく、教科書とは違うこと、教科書にのっていないことをすること。
- (17) 総合的な勉強にかける時間が増え、従来の学習内容がカットされること。つまり、あまり勉強しなくてもよくなること。
- (18) 決められたことをきちきちとやるのではなく自分のやりたいことをやりたいときにできる。
- (19) 授業内容が少なくなることで学習に余裕が生まれ、時間が出ることで自主的な学習が出来るようになること。
- ⑳ 学習時間が少なくなることにより、時間的に余裕ができることで自主学習ができたり興味のあることに打ち込めたり、家族と触れ合う時間を確保することができるようになること。

- (21) 自分の興味や関心ごとを自主的に学習するということ。
- (22) 子どもたちに時間的な「ゆとり」を作り、自らが家庭学習に進んで取り組むという学習に対する自主性を目指すもの。
- (23) 学習内容を減らすことで学びに時間をかけたり、子どもたちが自分たちで考える時間を増やすこと。また、学習時間を削減することで、普段の学習では学ぶことができないことを学ぶことのできる総合的な学習の時間を設けること。
- ④ 自分で考えて勉強をする時間が増えた。
- ⑤ 授業時間等が減ったりすることにより、自分で使える時間が増えること。
- (26) 学習内容の減少に伴ってほかのことをする余裕ができたこと。
- ⑦ 学校がやらなくなった分を自分たちでやるということ。
- ⑧ 教科学習だけでなく自分の住んでいる地域について調べたり、職場体験など生きる力を育てる時間を設けたということ。
- (29) 算数や理科といった学習面だけでなく人間的な成長（道徳面・趣味など）を助けるための時間的余裕のこと。
- ⑩ 総授業時間数や学習内容が減ったことで、時間的なゆとりができ、子どもたちが自分のやりたいことやすべきことを自主的にできるようになること。
- (31) 決まりに拘束される時間が減り、自分の興味のあることを自らすすんで学習するための時間が沢山とれるということ。また、精神的余裕を持つことのできるような学習や学校生活が計画されること。
- (32) 時間的なゆとり。
- (33) 時間的な余裕を持ち、自らの学習を深めるために当てる時間である。
- (34) 授業にあまり内容を詰め込まず、一つのことに十分に打ち込める指導をしてもらえるもの。または、しっかりと一つの事柄を子ども一人一人が理解できるような余裕を持った指導をしてもらえるようなもの。
- (35) 学校生活において勉強のこと以外にも取り組むことができるようになること。
- ⑬ 1.一つの教科、問題についてより深く考えることができる。2.勉強以外に費やせる時間が増える。
- ⑭ 遊びの時間や、クラブ活動などの勉強以外の時間があること。
- ⑮ 毎日の生活が勉強ばかり追われるわけではなく、自分の趣味や興味ある科目にたいして学校で教わる以上の勉強をする時間を与えられる。
- ⑯ 授業時間が減り、勉強以外に使う時間ができることや、一つ一つの単元に生徒自身が考える時間を十分与える授業を行うこと。
- (40) 休みが増える。授業の進行がゆっくりになる。
- (41) 休みができ、勉強から解放され、遊ぶ時間が増えるということ。
- ⑳ 休みが増えたり、話し合う授業ができたりと、自分で考える時間が増えること。
- (43) 宿題等が少なくなり、土曜日が休みになることによって学校に束縛されたような感覚が少なくなること。
- (44) 土曜に学校に行かなくて良くなったり授業回数が減ったりと勉強しなくてもよい時間が増えたこと。
- (45) 学校教育におけるゆとりがあることで授業内容がかんたんになったり、土曜日の授業がなくなり自分の時間ができ、自分の苦手な教科の復習ができる。他に自分の趣味や習い事、友達と遊ぶ時間ができる。

- (46) 土曜日に学校を行かなくて良くなったことで自分の時間を作ることができることや、授業でも教科以外のことを学ぶ時間ができた。
- (47) 土曜日の授業が減ったために授業時間が減り、自分で学習する時間や何か物事に触れる時間（家族と触れ合う・何かを経験する時間）ができ、子どもたちに言葉本来の意味である“時間の余裕”が生まれるというものであったり、授業内容の削減により、子どもたちに物事をしっかりと考える時間ができる（物事をしっかりと考えるという余地ができる）というものを指す。
- ④⑧ 遊ぶ時間や運動する時間がたくさんあり、生活が勉強、勉強しないこと。
- (49) 遊ぶ時間が増える。
- (50) 勉強に積極的に効率よく学ぶことができ、競争しながら能力を高めることだと思う。あと、遊ぶ時間があることが一番いいと思う。充実した生活を元気に疲れたとかしんどいということなく、過ごせることが大事だと思う。

（設問から外れた回答…8名）

的を外れたものを除く50名の回答の中には、理想像としての「学校生活のゆとり」ではなく、いわゆる「ゆとり教育」の実態を書いたのではないかと思われるものも含まれているし、また学校生活にゆとりがあるという状態を必ずしも望ましいことと考えていないのではないかと思われるものも含まれている。しかし、多くの回答はゆとりをキーワードとして現状よりも望ましい学校生活のあり方を描いている。

学習指導の改善によって既存のカリキュラムがよりよくなるという見通しを描いたものもあるが、それよりも教科の学習量が減り教科学習ばかりに追われなくなることで、様々な別の学校生活・家庭生活体験ができることを期待した意見が多い。

また一部に勉強のノルマが減りもっと遊べることを期待する回答もある。学校生活自体がよくなるというより、そこからの逃避願望が垣間見える。しかし現実には学生たちのほとんどがこれまでの学校生活を拒否したりそこから逃避せずに現在に至っているだけに、自由やヒマをもっと与えられてしまって大丈夫なのかという不安を表明するものもあった。

ところでそうしたのぞましいゆとりは、彼ら自身の学校生活の中に存在したのであろうか？  
これは以下の設問⑤で問いかけたことである。

設問⑤：③で言うようなゆとりは、自分が経験した現実の学校生活に存在したか？

上記に列記した50の回答の中で、⑤で「存在した」と回答したものの通し番号を○囲みで表示した。全部で18名である（設問⑤への「存在した」という回答は上記以外にも3名あったが、これらは設問③の回答が的を外れであったためカウントしていない）。3分の1をやや越える回答者が、言葉本来の意味のゆとりが現実の学校生活の中に存在したと回答している。

全ての回答者が設問③の「言葉本来の意味の」という形容を「理想の」とか「望ましいものとしての」の意味に受け取ったかどうかは不明である。「本来、学校生活にゆとりがあるという状態は望ましいものではない」と考えている学生がいたかもしれない。だから、設問③+⑤への回答として「言葉本来の意味のゆとりが現実の学校生活に存在した」と意思表示した18名が全員「それは望ましいことである」という価値判断を持っているかどうかはわからないが、いずれにせよ、言葉本来の「学校教育のゆとり」像を描いてみて、それが現実存在したとするものとそれ以外（存在していない／どちらとも言えない／どう考えているか不明）の比率は1：2である。

もう一つ残った設問④は、以下の内容である。

設問④：教師の立場から見て③で言うようなゆとりが存在することは望ましいと思うか？  
望ましくないと思うか？

教師をめざす学生たちに、一方で小中高の学習者の立場に戻って学校生活のゆとりについて考えてもらうとともに、子どもが望むようなゆとりは（学生がめざしている）教師の立場からはどう価値判断されると推測するかを問いかけた。示された判断は以下のように分かれた。

望ましい…29名 望ましくない…12名 どちらとも言えない…12名 不明…5名

学生が子どもの立場に戻って望ましい学校生活のゆとりをイメージしても、翻ってこれからめざしていく教師の立場から子どもが望むゆとりを評価し直すと、「教育としてはやはりそれは好ましくない」と考え直す者もいるかもしれないという仮説を立てて上記の問いを投げかけたのだが、全回答 58 名のうち半数が「望ましい」と回答している。これはいわゆる「ゆとり教育」の実態に対して同じ母集団の圧倒的多数（55名）が否定的印象を記述していることと、明確に区別される傾向である。

#### 4. おわりに

筆者は、冒頭に言及した日本教育学会における研究発表の中で、以下のように述べた。

「多くの学生が主張しているのは、自分たちの年代をいわゆる『ゆとり世代』『ゆとり教育世代』と一括りに総称し、必要な学習内容の学習を欠いている、学力形成に弱点がある、等に始まって、人間として問題があるかのように批判あるいは揶揄したり、あるいはネット上で相手を誹謗する用語として『ゆとり』の語が用いられるなどの事態への困惑、怒りである。指摘されている個々の問題事態の存在を仮に認めるとしても、その批判・攻撃・からかい等が年代層としての自分たち全体に向けられることの不当性に対して、忸怩たる思いを抱く学生が多い。このことは、『ゆとり教育』言説、とりわけ『ゆとり教育』という語、ラベルが発揮している負の社会的影響力として深刻に受け止めるべきものであると考える<sup>\*9</sup>。」

ここに概括的に述べた学生の「ゆとり教育」認識の特徴を、とりわけ「ゆとり教育」という言辭が自分たち自身の世代を特徴付けるラベルとしてしばしば用いられるという、彼ら自身にとってどうすることもできない現実への怒りをきちんと受けとめながら、さらに立ち入って分析してみたい、またより広範囲の学生の声を収集し、分析したいと考えた。

学生の「ゆとり教育」認識や学校教育のゆとりについての認識は多様であり、学生集団全体に共通する傾向はない。しかし、例えば「ゆとり教育」というラベルが指す 1998-9 年版学習指導要領に基づく教育課程にたいしては圧倒的多数の学生がマイナスイメージを表明している一方、学校における本来のゆとりのヴィジョンを多くの学生が支持的表現で描いていることは読み取れた。

設問②と設問⑤は、ほぼ同じことを異なる文脈で聞いた。結果は設問②では 29% が学校生活にはゆとり「あり」と回答したが、根拠としてあげられた事実のほとんどはゆとりそのものというよりいわゆる「ゆとり教育」の実態であった。一方課題⑤では 3 分の 1 の学生が言葉本来の意味のゆとりが学校教育に存在したと述べている。自分たちの世代へのレッテルとしての「ゆとり教育」に対するルサンチマンを、過去の被教育者の視点からも近未来の教育者としての視点からも学校生活のあるべき姿を考えてみるという新たな視点を入れながら解きほぐしていくことができそうである。2011 年度後期の「教育課程論 II」以降において、学生たちが世代への刻印としての「ゆとり教育」「ゆとり世代」から自らを解き放っていく過程に対して、さらに一步突っ込んだ支援を行なうべく、いわゆる「ゆとり教育」を取り上げる学習過程のさらなる改善を図りたい。(2011.10.1 脱稿)

注

- \* 1 2007年3月15日参议院・文教科学委員会での答弁。他の文部科学大臣にも同趣旨の答弁がある。
- \* 2 <http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/leftsidemenu/yutori/yutori-index.html>
- \* 3 学校生活においていわゆる「ゆとり教育」を経験した年代層の範囲を、「いわゆる『ゆとり教育』経験年代層の範囲」（[http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/leftsidemenu/yutori/20111002\\_NASEM-attached\\_01-1](http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/leftsidemenu/yutori/20111002_NASEM-attached_01-1)）に示した。
- \* 4 [http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/leftsidemenu/yutori/20100822\\_JERA-attached\\_02.pdf](http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/leftsidemenu/yutori/20100822_JERA-attached_02.pdf)
- \* 5 原データは、表「2011年度前期「教育課程論Ⅰ」受講生の『ゆとり教育』認識（班討論報告）」（[http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/leftsidemenu/yutori/20111002\\_NASEM-attached\\_03.pdf](http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/leftsidemenu/yutori/20111002_NASEM-attached_03.pdf)）の第1列「①a. 「ゆとり教育」という言葉をどこで聞いたか。」である。
- \* 6 原データは、註5と同一の表の第2列「②b. それはどのような内容を含むものだったか」である。
- \* 7 原データは、表「2011年度前期「教育課程論Ⅰ」受講生の『ゆとり教育』認識（個人レポート）」  
[http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/leftsidemenu/yutori/20111002\\_NASEM-attached\\_03.pdf](http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/leftsidemenu/yutori/20111002_NASEM-attached_03.pdf)  
2つのコマでの課題レポート No.7/8 いずれかあるいは両方の提出者数合計は126名だが、班討論結果の報告を担当した学生は課題レポート提出を免除しているため、No.7かNo.8のいずれかを提出していない学生が存在する。その他に不提出者もいるため、両方のレポートを提出し、5つの問いに全て答えている者は58名であった。本稿での検討対象は、この58名に限定した。
- \* 8 註3の表参照。
- \* 9 佐藤年明「『ゆとり教育』言説批判」（日本教育学会第69回大会配付資料 2010.8.22 註2参照）の「7. 1998-99年版学習指導要領実施時期に該当する世代の『ゆとり教育』認識」P.10より抜粋