

# 「ゆとり教育」をポジティブに評価

川 上 昭 吾

愛知教育大学名誉教授

## Positive Evaluation of “Yutori Education”

Shogo KAWAKAMI

*Professor Emeritus, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

キーワード： 過密な教育課程 学習指導要領の変遷史 ゆとり教育

### I はじめに

今日、教育に関わる問題が多様になり、しかも問題がくっきり浮かび上がっている。特に、いじめ、不登校、自殺、塾通い等で多忙な子どもの生活、教員の加重勤務などなどである。

教育課程に関しては、教科の内容が増え、さらに英語、コンピュータなど新しい内容が増えたが減ることはなく、過密な教育課程となっている。

いじめ等子どもに現れている問題現象の原因が過密な教育課程にあるのではないかと考えられる。

教育課程の歴史を振り返った時、教育の問題解決に寄与できるのではないかと考えられるのが「ゆとり教育」であった。

本論では、以上のような問題意識をもって「ゆとり教育」の意義を、教育課程を歴史的に検討することを通して明らかにする。

### II 学習指導要領の改定と「ゆとり教育」の革新性

#### 1 学習指導要領の改定と主な特徴

教育課程の在り方を論じるために、先ず学習指導要領の改定の歴史を振り返る<sup>1)</sup>。

なお、本論は、説明と検討を簡略にするため、小学校の学習指導要領を主にみていく。

#### (1) 1947年・昭和22年 学習指導要領(試案) 生活単元問題解決学習

デューイ思想<sup>2)</sup>に基づいた生活単元問題解決学習を取り入れた子ども中心の教育課程であった。日本の学校教育の理念がコペルニクス的転換した。しかし、これは「はいまわる経験学習」と評され、学力低下が懸念された。

小学校6学年総授業時間数：1050-1190

#### (2) 1958年・昭和33年改定 系統学習

系統的な学習を重視した。

小学校6学年総授業時間数：1085

#### (3) 1968年・昭和43年 教育の現代化

アメリカの教育の現代化、ブルーナー<sup>3)</sup>の影響を強く反映し、基礎的基本的内容が精選され、問題解決的な能力を育てることが目標とされる。

小学校6学年総授業時間数：1085

#### (4) 1977年・昭和52年 ゆきすぎた現代化教育の修正

ゆとりある充実した学校生活の実現。学習負担の適正化。

小学校6学年総授業時間数：1015

#### (5) 1989年・平成1年 「新しい学力観」

従来の学校週6日制から隔週学校5日制が始まる。小学校1、2年生の理科・社会科が新教科「生活科」に統合された。

豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成が目指され、思考力・判断力・表現力などを重視した「新

しい学力観」の提起がされた。

小学校 6 学年総授業時間数：945

#### (6) 1998 年・平成 10 年 「ゆとり教育」

完全学校週 5 日制の導入が始まった。

ゆとりの中で「生きる力」を育むことが提案された。

そのため、教育内容が厳選され、約 3 割が削減され、各教科の授業時数もおおむね 3 割削減された。

同時に、「総合的な学習の時間」が新設された。

この提案は、1947 年・昭和 22 年に提案された子ども中心の生活単元学習が形を変えて再現されたと言える。

小学校 6 学年総授業時間数：945（その内「総合」の時間は 110 時間）

中学校 3 学年総授業時間数：980（内、「選択教科と総合 235」）

#### (7) 2003 年・平成 15 年の学習指導要領の一部改正

学習指導要領は「基準性」であり、個に応じた指導の一層の充実（習熟度別指導や補充・発展授業）を図ることが示された。

新しい教育課程の「目玉」である総合的な学習の時間については「一層の充実」が示された。

「個に応じた指導」の考え方のもと、発展学習もあり、学習の遅れがちな子にも配慮せよということである。学習に遅れがちな子への配慮はいつの世にも教師は心していることである。問題は、「発展学習」が導入されたことで教える内容が増えることになる。

事実上、元に戻る考え方である。

小学校 6 学年総授業時間数：945（「総合」は 110 時間と変わらず）

#### (8) 2007 年・平成 19 年の学習指導要領

「生きる力」の育成が提案された。「生きる力」の 3 つの柱として「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」があることが示された。要は、知識・技能の習得と、思考力・判断力・表現力などをバランス良く育てることが重視された。

- ・授業時間数が増加された。

- ・外国語活動が導入された。

小学校 6 学年総時間数：980（35 時間増。その一方で「総合」は 40 時間減で 70 時間）

#### (9) 2016 年・平成 28 年の学習指導要領

道徳が教科として扱われるようになった。

外国語教育の充実と情報活用能力（プログラミング）の充実もされた。

「主体的・対話的で深い学び」が提案された。学校ごとのカリキュラム・マネジメントが可能となった。

小学校 6 学年総授業時間数：1015（35 時間増。総合は 70 時間で変更なし）

## 2 学習指導要領最大の改革は「ゆとり教育」

上述のように学習指導要領の改定の歴史を見ると、1947 年・昭和 22 年の生活単元学習の提案は、第二次大戦以前の知識中心の教育から子ども中心の教育に転

換するものであった。この意味から非常に大きな改革であった。理念は衆知のようにデューイの教育理論<sup>2)</sup>であった。ところが、「はいまわる経験主義」と酷評され、「学力低下」が指摘され、次の改定では完全に姿を消すことになった。今日、当時の教科書を興味深く読むことができる。子どもの認知研究が発達し、教員の指導力が十分備わった現在であれば、実施が可能のように思われる。

1968 年・昭和 43 年の学習指導要領は大きな改革であった。これは、アメリカの教育の現代化運動の影響を強く受けたものであった。教育内容を探究していく教授学習理論であり、これは今日まで引き続いており、その意味から非常に大きな提案であった。

そして、1998 年・平成 10 年の「ゆとり教育」の提案である。これは、1968 年・昭和 43 年から続いた「学校は教える」理念から「自ら学習していく子を育てる」という子ども中心の教育へ変革を目指したもので、明治時代の学校教育創設期の「教師が教え、子どもは学ぶ」以来営々と続いてきた日本の学校教育の在り方を根本から転換する考え方であった。

象徴的な内容として、子どもが自ら問題を見つけ、情報を集めて解決し、結果を報告したりする「総合的な学習の時間」の創設である。

その説明は次のようである<sup>14)</sup>。

「総合的な学習の時間においては、体験的な学習、問題解決的な学習、調べ方や学び方の育成を図る学習などが重視されるとともに、自ら調べ・まとめ・発表する活動、話し合いや討論の活動などが活発に行われることが望まれる」「『総合的な学習の時間』は、「自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うもの」と考えられた。

この提案は、これまでの学校は教師が教え、子どもはそれを学ぶという形態から、子どもが自ら行動しながら知識と考え方を身につけていくように転換する考え方であった。日本の学校教育の在り方を 180 度変えるもので、いわばコペルニクス的な大転換である。

この意味から、1998 年・平成 10 年の「ゆとり教育」は、明治以降の日本の学校教育で、1947 年・昭和 23 年の生活単元学習とともに、最大の改革であったと言えることができる。

## III 「ゆとり教育」の提案理由

文部科学省は、1996・平成 8 年 7 月 19 日の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—子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を—」、及び、1998・平成 10 年 6 月 22 日の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について

（審議のまとめ）」の二つの答申を受けて、「ゆとり」と「生きる力」を掲げて 1998・平成 10 年 12 月に新学習指導要領を告示した。

原点である二つの提案は何であったか。

# 1 1996・平成 8 年 7 月 19 日の中央教育審議会第一次答申 2 1 世紀を展望した我が国の教育の在り方について—子供に「生きる力」と「ゆとり」を

この答申<sup>13)</sup>の第 1 章「これからの学校教育の在り方」において、[これからの学校]の姿を次のように高々と提唱した。

「これからの学校は、[生きる力]を育成するという基本的な観点を重視した学校に変わっていく必要がある」

「これからの学校の目指す教育としては、知識を一方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」

「学校は、[ゆとり]のある教育環境で[ゆとり]のある教育活動を展開する」

「教育内容を基礎・基本に絞り、分かりやすく、生き生きとした学習意欲を高める指導を行って、その確実な習得に努めるとともに、個性を生かした教育を重視する」

「子供たち一人一人のよさや可能性を見だし、それを伸ばすという視点を重視する」

この答申で、子どもが自ら学び自ら考える教育に転換することを宣言し、個性を生かす教育が強調され、そのために「ゆとりある教育活動」をすることが提案された。また、「いじめや登校拒否の問題」も指摘され、この解決も目指していた。

# 2 1998・平成 10 年 7 月 29 日の教育課程審議会答申 幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（審議のまとめ）

ここでは、様々な具体的提案がされた<sup>14)</sup>。

「教育内容の厳選を徹底し、基礎・基本の確実な習得を図る」

「学力を単なる知識の量ととらえる学力観を転換する」

「授業時数の縮減以上に思い切って教育内容を厳選し、もっぱら覚えることに迫られていると指摘されるような状況をなくする」

「多くの知識を教え込むことになりがちであった教育の基調を転換し、幼児児童生徒に自ら学び自ら考える力を育成することを重視した教育を行う」

「自ら学ぶ意欲や主体的に学ぶ力を身に付けるとともに、試行錯誤をしながら、自らの力で論理的に考え判断する力、自分の考えや思いを的確に表現する力、問題を発見し解決する能力を育成し、創造性の基礎を培い、社会の変化に主体的に対応し行動できるようにすることを重視した教育活動を積極的に展開していく」

「また、各教科等で得た知識・技能等が生活において生かされ、総合的に働くようにすることに留意した指導も重要である」

このため「総合的な学習の時間」を設ける。

「総合的な学習の時間においては、体験的な学習、問題解決的な学習、調べ方や学び方の育成を図る学習などが重視されるとともに、自ら調べ・まとめ・発表する活動、話し合いや討論の活動などが活発に行われることが望まれる」

「総合的な学習の時間」は、「自ら学び自ら考える力などの[生きる力]をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うもの」と考えられた。

この審議のまとめの中核をなすのが、学力は知識の量を重視するのではなく、子ども達が自ら学び自ら考える力の育成を重視することが大切であるとしたことである。

この考え方は、日本の教育が大学受験に追われ、知識量重視であったことから転換し、自ら学び自ら考える自主的な能力を育てることへと変わることを宣言したものである。方向が 180 度変わったとみなす事ができる。

## IV 学力低下論

1990 年代はバブル景気が崩壊し、不況が長期化した。そのような状況下で、1990 年代末、日本の子どもたちの「学力低下」が問題視され、大きな論争が起こった。

2002 年からの導入が目前となっていた学習指導要領は、学校の週休 2 日制の導入もあり、教育内容を 3 割削減して「ゆとり」をつくろうという内容だった。しかし、それが日本の子どもたちの学力低下に拍車をかけるのではないかと、との不安が広がった。

まずは大学の理系の教員が「学生の学力が低下している」と声を上げた。あるいは、予備校からも同一問題の正答率が下がっていると指摘された。（筆者注：大学の理系の教員の考えは、大学の受験生が急速に少なくなったために入学してくる大学生の力が落ちたことを新教育課程が原因と誤解したと考えられる。予備校については、以前のテストは入校時に選抜された入校生が対象で、後では希望者全員が入校できるようになっていた。つまり、テスト問題は同一であっても予備校に入学した者の学力が既に同じではなかった。）

マスコミはそれらの情報を拡散させる役を担った。

「分数ができない大学生」<sup>4)</sup>や大学予備校の不正確な情報を援用しての記事であった。「ゆとり教育」を理解したうえでのことでなかった。マスコミの影響力は甚大で世論が学力低下支持に形成されていった。この間のマスコミの不勉強は責められるべきである。

政治家にも、世論を背景に、学力低下は「ゆとり教育」が原因と声高に主張する者がでた。

学力低下論争は2000年には大きく盛り上がり、学力低下は事実であり、その原因は80年代以降進められてきた「ゆとり」教育であるとされるようになった。

文部科学省は、これらの学力低下論に反論することはなかった。政策は次々と変更されていく。

## V 文部科学省の方針転換

### 1 方針の変更開始―「学びのすすめ」

世論を受けて文部科学省の方針が変更されていく。

2002年・平成14年1月17日、文部科学省は「学びのすすめ」をだし、「確かな学力の向上」を目指した<sup>5)</sup>。ここでは、学習指導要領に示されていない内容を「発展学習」として教えることを認めた。

図1は学習指導要領の性格を図で表したものである。図1-Aは、従来学習指導要領は全員が到達すべき水準であったことを示す。これを越えた指導は行わなかった。ところが、現実にはこの水準に到達できない子どもが多数存在することは暗黒の了解であった。図1-Bでは、「基準性」の概念を説明する図である。学習指導要領を越えた指導が可能となった。目標に到達できない子には補充学習が期待された。

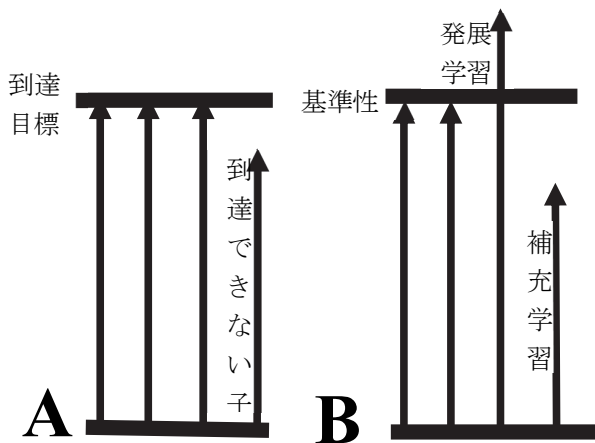


図1 学習指導要領の目標観 A:到達目標（従来）  
B:新しく導入された基準性（筆者原図）

学力低下が起こるという社会の声に押され、教育内容と時間数が増やされ、「総合的な学習の時間」も大幅に削減されていく。

表1で1998年・平成10年を見ると第6学年の総授業時間数は945時間に削減されたが、その中に「総合的な学習の時間」の110時間を含むため、945から110を引いた835時間が総合以外の時数となる。

「総合的な学習の時間」は2007年・平成18年には

70時間に減った。

表1 小学校第6学年の総授業時間数の推移

年	1977 昭52	1989 平1	1998 平10	2003 平15	2007 平19	2016 平28
時数	1015	945	945	945	980	1015
総合	0	0	(110)	(110)	(70)	(70)
特徴		新しい学力	ゆとり教育	見直し開始	時数内容の増	時数の増

中学校を見てみよう。

表2の1998年・平成10年を見ると、選択科目と総合的な学習の時間が新設された。この両者を合わせると235時間となる。総授業時間数が980時間となっているが、235時間を引くと745時間である。この数値と1089年・平成1年の1050時間を比べると「3割削減」となる。

表2 中学校第3学年の総授業時間数の推移

年	1989 平1	1998 平10	2007 平19
時数	1050	980	1015
選択	0	(105~165)	0
総合	0	(70~130)	(70)
選択+総合	0	(235)	(70)

選択教科を置いてこの学習に対応しようとする考え方は日本の教育にとって画期的な考え方であった。さらに加えて「総合的な学習の時間」が最低でも105時間、最高では165時間も置かれたのである。

選択教科と総合が総時間数980時間中235時間もあるということは、個の人間的な発達を促そうという提案であった。この提案は戦後の学習指導要領改定の歴史で最も画期的な提案であった。

### 2 過密な教育課程に戻る

学習指導要領は、2003年・平成15年、2007年・平成19年と見直されていく。

2016年・平成28年に改定された学習指導要領が現在施行されている。

2016年・平成28年の改定では、道徳の教科化、外国語教育の充実、情報活用能力（プログラミング）が充実された。さらにまた、「主体的・対話的で深い学び」の実施に向けた授業改善の推進が提案された。

ここに至って、「ゆとり教育」の理念はほぼ完全に消滅したと言えよう。

現行の学習指導要領は内容が増え、教科書は厚くなっている。

総時間数は1015時間で、これは1週当たり29時間となる。学習時間は、週あたり4日間は6校時あり、

1 日だけ 5 校時となる。学校は、「帯の時間」を昼休み時間に置いて 6 校時で終わる日を 1 日減らしている。超過密状態である。子どもは学習に追いやられている。

「ゆとり教育」で提案された、自主的な学習の精神は「確かな学力」に内含され表に出ていない。

過密な教育課程で確かな学力はつくのであろうか。学び取ることにより力が注がれ、自主性や自立の精神を育む環境は小さいように思われる。

新しい教育理念を示して、過密な教育課程を改めるべきと考える。

ところで、今回の改定で「学校ごとのカリキュラム・マネジメント」が提案されている。

時間数一杯に教育内容が規定されている中で、カリキュラムの変更の余地は少ないと思われるが、文部科学省は「画一性の打破」を打ち出した。次の改定への方向を示したのだろうか。

## VI 「ゆとり教育」の評価

### 1 「ゆとり教育」のポジティブ評価

中央教育審議会の会長であった有馬朗人、答申を出すだけでなく、子ども達の教育は学校だけが担うのではなく、家庭も社会も共に、子ども達が自ら学ぶことを支援するようにテレビでも訴えていた。

この提案を受けて学校教育現場は熱心に研究を行った。

例えば、「ゆとり教育」の前に「生活科」が創設されているが、1991 年・平成 3 年 3 月の「教員養成大学系大学・学部研究集会」（愛知教育大学で開催）は生活科を研究テーマとして一般にも公開されたが、会場は参加者であふれた。現場の意欲に押されてこの研究集会は 3 年連続して愛知教育大学で開催されることになり大盛況であった。これが 1992 年・平成 4 年の「生活科教育学会」の創設につながった。

「総合的な学習の時間」の研究も盛んであった。

「総合的な学習の時間」の理念は生活科の理念と基本的に一致するため、生活科教育学会は 2000 年に「生活科・総合的な学習学会」に改組拡充された。

学会創設に象徴されるように、生活科と総合の研究は意欲的に行われ、参加者から強い熱意を感じた。

学校現場が熱心であった理由は、学習指導要領に規定されて教員は研究せざるを得なかったということもある。それだけでなく、教育界が「ゆとり教育」に象徴される「新しい学校教育」に大いに期待したからと言えよう。

筆者の専門の理科教育で見れば、新しい指導理念に基づく研究の成果が数多く出版されている<sup>6,7)</sup>。これを見れば教育界には「ゆとり教育」を進める力量が十分にあったことが分かる。

### 2 「ゆとり教育」のネガティブ評価

文部科学省がいったん提案し進みだしていた「ゆとり教育」をとり下げたことは、文部科学省の力不足を示すことになった。

学校教育は様々な改善が求められるが、その提案が進まなくなったように思われる。

いじめ、不登校などの問題が大きくなっているが、その改善策が不十分である。

文部行政の弱体化を引き起こしたことが最大のマイナス評価となろう。

## VII おわりに

「ゆとり教育」は何であったか<sup>9, 10, 11, 12)</sup>。

「I はじめに」において、「今日、教育に関わる問題が多様になり、しかも問題がくっきり浮かび上がっている」と指摘した。

教育課程が良かれと考えて改定されてきても問題は解決してきていない。これは教育課程の基本理念に変化がないということである。

「ゆとり教育」の提案時には大きな変革の提案があった。

ところが、「ゆとり教育」は、コペルニクスの地動説のごとく革新的過ぎて一般的な理解は得られなかった。

教育関係者にあつては、反対者はあつたが、多くの者は沈黙していた。筆者の専門の理科教育で見れば、少ない内容で賢く育てるという教授学習理論が広く研究されていたからだと思う<sup>8)</sup>。だから、「ゆとり教育」はある意味当たり前のこととして受け入れられていたのではないだろうか（この観点からの検証が必要である）。筆者は「ゆとり教育」の提案は素晴らしい提案であると思った。ただし、それを実行するには学校の体制にも「ゆとり」が必要であった。教員の情熱に依存した自己犠牲を強いるだけで、教育条件を整える動きがわずかでしかなかったことを指摘しておく。

マスコミ関係者は、反対を裏付けるデータを様々に示し、その中には教育関係者の説明も確かにあった。しかし、「ゆとり教育」を支持するデータが教育関係者からたくさん集めることができたはずであるが、それがなかった。

マスコミの作った流れに沿って世論は形成されていた。

それに対して文部科学省の説明は説得力を欠いた。「学びのすすめ」は、学習指導要領の画一性を打破する提案であったが、この提案も社会は理解できなかったのではないだろうか。

要するに、文部科学省の説明不足があつた。大学には補足説明ができる教育学関係者がたくさん存在した

にもかかわらず、それらの研究を使わなかった。腰が砕けたのである。

今日、教育には問題が多い。社会や家庭の価値観が多様化し、子どもはその環境の中で育っている。その環境の下で、全国的に画一的な学習指導要領を当てはめようとする考えに無理がある。「ゆとり教育」のような提案が必要である。その際、新制度を突然トップダウンするのではなく、現状を知り解決に向かって努力している教員の意見のボトムアップを重ねながら、将来の子どもを見据えた理論に昇華していかなければならないだろう。

- 14) 文部科学省 (2003) 「中央教育審議会答申 (初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について)」。

## 参考文献

- 1) 国立教育政策研究所 「教育研究情報データベース 学習指導要領の一覧」 <https://erid.nier.go.jp/guideline.html>
- 2) デューイ、J. (1899 邦訳 1957) 『学校と社会』岩波文庫。
- 3) ブルーナー、J. (1961 邦訳 1963) 『教育の過程』岩波書店。
- 4) 岡部恒治、西村和雄、戸瀬信之編集 (1999) 『分数ができない大学生』東洋経済新聞社。
- 5) 文部科学省 (2002) 「確かな学力の向上のための 2002 アピール「学びのすすめ」」
- 6) 例えば、角屋重樹・川上昭吾編著 (1994) 『新しい学力観にたつ理科の学習指導と評価』明治図書。
- 7) 拙著 (2022) 『理科教育学のすすめ 授業から離れない研究』東洋館出版社。これは、筆者と、共同研究者であった学生との研究成果をまとめたもので、教員を目指す学生に向けて書いたものである。
- 8) 例えば、堀哲夫 (2003) 『学びの意味を育てる理科の教育評価—指導と評価を一体化した具体的方法とその実践—』東洋館出版社。
- 9) 市川伸一 (2002) 『学力低下論争』ちくま新書。
- 10) 山本敏郎 (2017) 「1990 年代以降の教育課程における学力概念の変遷」 日本福祉大学子ども発達学論集 第 9 号 : 1-11。
- 11) 中井浩一 (2012) 「「学力低下」論争と「ゆとり」教育を検証する」 <https://www.nippon.com/ja/in-depth/a00601/>
- 12) 市川昭午 (2010) 「新学力観の背景」 所収「教育における評価システムの改善と子供のモラルの向上」(「教育における評価システムの改善と子供の道徳心の育成に関する実践的研究」に関する研究委員会報告書) : 1-15。

## 引用文献

- 13) 文部省 (1996) 「中央教育審議会答申 (21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について)」。