

# 琉球大学学術リポジトリ

## 「ゆとり教育」改革と学力

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/1070">http://hdl.handle.net/20.500.12000/1070</a>

# 「ゆとり教育」改革と学力

藤原 幸男\*

Reform for “Less Strenuous Education (Reduction of Intellectual Training and Establishment of Free Activity Time)” and Learning Achievement

Yukio FUJIWARA

## はじめに

98年12月に学習指導要領が発表された頃から、教育内容の3割削減と大幅な授業時数減の「ゆとり教育」は学力低下を招く、という批判が続出した。その後、小中学生の学力低下への心配が強まり、大きな社会問題となっている。学力低下批判の強まりを受けて、01年1月5日に、小野元之文部科学省次官は「ゆとりは、ゆるみではない」と発言して実質的に方向転換した。その後も学力低下批判は勢いを弱めず、実施を目前にした02年1月17日に、文部科学省は、宿題の増加や放課後の補習などで学習習慣を形成し学力が落ちないように配慮することを要請した「学びのすすめ」を出し、「ゆとり教育」から学力重視への事実上の転換をしていった。

だが、文部科学省の関係者は、学力は低下していないが、一般国民の心配が強いから、基礎・基本の徹底的習得によって「学力低下」の危惧を払拭し、「生きる力」の獲得を確実なものにしようとしたのだという。学力は低下していないことを裏づけるような国際的な学力調査もあるという。はたして、学力は低下していないのか。データで示してほしいという声に押され、昨今さまざまな学力調査が紹介されている。それは、それぞれに都合のよい解釈がされていて、どちらを信用していいのか判断に迷う。学習塾関係者は02年実施の学習指導要領では確実に学力が低下するとキャン

ペーンを張り、不安をあおっている。学力はほんとうに低下しているのかの慎重な検討が必要である。

学力には、さまざまな定義の仕方があるが、一般的には、学力を学校的能力（勝田守一）と規定し、学校の教育課程を経験する中で獲得された能力であるとする事ができる。学習と生活にまで広げれば、梅原利夫にならって、「学校における学習の過程で獲得され、その後の学習と生活の場面で使いこなせる能力のこと」<sup>(1)</sup>とすることができる。ただし今日では、学習指導要領の適用範囲内であって厳しく遵守が求められる公立学校と、その適用範囲外にある私立学校のいずれで学校教育を受けるかのちがいが、学力の実質に影響するし、学習塾も進学塾か補習塾かによって影響度も異なってくる。学校で獲得された力と学習塾など学校外で獲得された力の関係も問題になるが、学習塾の教育も学習指導要領を基準とした学校の教育課程に制約されると考えると、ここでは、学習指導要領を基準とした授業・学習をとおして形成された学校的能力を問題にする。

学校的能力としての学力は、①学力の土台部分（神経、生理、知能の発達）の確立を前提としながら、学習過程の中で②知識・技能、③思考・判断・表現、④関心・意欲・態度が一体となった形で作用し、学習をとおしてそれぞれが関連づけられ構造化されて獲得された能力である。

学力は、学習内容という客体的側面と、子ども

\*教育学教室

の内面という主体的側面の両側面に規定される。学力の形成は、学習の展開を軸にすれば、①どのような教育内容を学習し、獲得したのか、②どのような学習過程をとおして学習しているのか、③学校内外の生活で学習を支える内面的な関心・意欲・態度は確立しているか、また学習をとおして内面的な関心・意欲・態度は育成されているか、の問題になる。

学力を問題にする場合に、学力テストで測定される学力水準、学力格差、学力の質などが論じられる。何を問題にするのかに自覚的でなければならない。梅原利夫がいうように、「『学力問題』とは『学力低下問題』だけではなく、学力のつめ込みと未消化、身についた学力の水準の高低、バラバラな個別学力が総合化しない問題、『できる子・できない子』の学力格差など、多様な要素が重層的にからまり合っている」<sup>(2)</sup> のであり、学力を論じる場合に、どのような位相を問題にしているのかを明確にしなければならない。そうしないとすれ違いと混乱が生じる。

日本の場合、学習指導要領によって国としての教育水準を規定している。学力形成は教育内容だけでなく子どもと社会の変化にも影響されるが、学力の水準は教育内容水準を規定した学習指導要領にまず影響されるといってよい。こんにち言われている「ゆとり教育」の改革は、77年学習指導要領からはじまる。68年学習指導要領における教育内容の高度化と過多によって「ついていけない子」が増加し、77年学習指導要領で、教育内容の2割削減と授業時数の1割削減がうたわれ、「ゆとり教育」へと方針転換した。

「ゆとり教育」ということばが誰によって使われたのかはわからないが、その意味するところはストレスのないリラックスした教育であり、カリキュラム上は、子どもに学習困難をもたらしている知的教科（主要教科）の時間を減らして、子どもの自由にできる時間を設定することである。

「ゆとり教育」では、学習指導要領改訂における方針をそのまま受け入れると、77年学習指導要領で教育内容2割削減・授業時数1割削減、98年学習指導要領でさらに教育内容3割・授業時数1割削減され、77年以前の学習指導要領と比べると教育内容は約半減・授業時数は8割になっている。

これでは子どもの学力は低下するはずで、国際的に見て日本の国力は低下するはずだと多くの国民が心配するのも無理はない。はたして、ほんとうに教育内容は約半減したのか。ストレスのないリラックスした教育が実現できているのか。教育内容が半減したとしたら、学力低下の心配はないのか。

「ゆとり教育」を検討するときに、まず教育内容の削減のありよう、教育内容と授業時数の関係が問われる。次に、どのような教材（教科書、副教材、資料など）を使って、どのような学習過程と学習形態・組織をとおして学習したか、さらに学習と生活がどのように関連・往還づけられたか、子どもの学習意識が変化したかが問われる。本稿では、主要には教育内容の削減の実態、教育内容と授業時数の関係を視点にして、77年学習指導要領以降20年に及ぶ「ゆとり教育」改革を検討する。また、最近数多く出されている国内外の学力調査を検討して、学力は低下しているかどうかを明らかにする。

ところで、「ゆとり教育」政策は教育内容・方法レベルにとどまらず、大きな政治的問題を含みこみ、社会的な問題に発展する。今回の98年学習指導要領をめぐる学力論争もこのレベルでの議論を含みこんでいる。このレベルでの議論を深めるには、次のようなことの検討が必要になる。

・「ゆとり教育」における「ゆとり」とは何か。「ゆとり教育」を支えていた現実認識は何か。理念と現実のあいだにずれはないか。

・「ゆとり教育」をめぐる政治力学はどのようになっているか。「ゆとり教育」政策は公立学校と私立学校のあいだで市場主義的競争を激化させ、公立学校の地盤沈下と学力の公共性を見失わせていないか。

・だれのための学力か。国家に主軸を置くのか、市民に主軸を置くか、また国家と市民の関係はどうとらえるか。市民運動のなかで、参加・共同を軸にした新しい学力像も提起されているが、それを学力論争の中にどう位置づけるか。

「ゆとり教育」改革では、これらのことも合わせて検討しなければならないだろう。本稿では、これらを充分に取り上げることはできないが、検討の視野に入れておくことを述べておきたい。

## 1 「ゆとり教育」の発生と問題構造

### (1) 76年教育課程審議会答申と77年学習指導要領における「改訂のねらい」

76年12月18日に、教育課程審議会は「小学校、中学校および高等学校の教育課程の基準の改善について」を答申した。同答申は、自ら考え判断できる力をもつ児童生徒の育成を重視しながら、(1)人間性豊かな児童生徒を育てること、(2)ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること、(3)国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること、の3つのねらいの達成をめざして行う必要があるとした。

「(1)人間性豊かな児童生徒を育てること」については、「審議のまとめ」(76年10月)は、「ねらいの背景」を、「学校教育の現状をみた場合、ともすれば知識の伝達にかたより、児童生徒の調和的な発達がおろそかになる傾向もあるので、この現状を改め、自ら考え正しく判断する力を養う教育への質的転換を図っていこうとする意図がある」としていた。「知識の伝達にかたより、児童生徒の調和的な発達がおろそかになる傾向もある」とする把握は、知識の伝達への偏りをそのまま知育偏重とし、知育偏重から徳・体に傾斜をかけた調和的な発達へと転換する論理を根底にすえていた。広岡亮蔵は、77年学習指導要領において、68・69年学習指導要領における「科学志向」からの＜発展＞ではなく、「科学志向」を＜捨て去り＞にして「人間志向」に変換するかは重要な岐路だとし、「もし捨て去りであるならば、ムード的な浅い人間志向に低落することになろう」<sup>(3)</sup>、「新たなバランス喪失の種を蒔くキッカケになるかもしれない」<sup>(4)</sup>と述べた。そして、「人間性の核心はなるほど心情であろう。だが、この心情の行く手を照らす灯火は知性である。知性は、心情にたいして、その向うべき方向を探求し、広い地平を切り拓き、遠い展望を繰り広げる。だから知性を裏打ちとしつつ心情を育成するときに、深みのあるほんもの人間育成を実現することができよう。時計の針がすこし振り過ぎてはいないだろうか」と述べた。<sup>(5)</sup>最終答申では、「審議のまとめ」の「ね

らいの背景」の文言は削除されたが、基本精神は変更ない。その後の展開を見ると、広岡の予言は的中した。

「審議のまとめ」は、ねらいを実現するために、「児童生徒の望ましい発達を図る上で適正な学習負担に留意しながら、内容の徹底した精選を行うことにした」とした。最終答申は、(2)において、具体的に、「児童生徒が心身ともに安定した状況のもとでより充実した学習が行われるようにするために、学校生活を全体としてゆとりのあるものにする必要がある」とし、「そのためには、現在の学校生活の実際や児童生徒の学習負担の実態を考慮し、各教科等の内容の精選や授業時数等の改善を行って、適切な教育課程の実現を図らなければならない」とした。

この記述のなかに、「ゆとり教育」の基本的枠組みができあがっている。現実の子どもが心身不安定でゆとりなく学習しているという把握のもとで、「学習負担の適正化」がうたわれ、「各教科等の内容の精選や授業時数等の改善」、つまり「教科内容の2割削減、授業時数の1割削減」が打ち出される。これは知育の縮小にほかならない。知育の縮小によって、教科学習におけるゆとりと充実を生み出すとともに、各教科の授業時数削減により生じた時間を「創意を生かした教育活動」にあてるという。「ゆとり教育」における「ゆとり」とは、当初は、教科の学習におけるゆとりと、各教科の授業時数の削減により生じた時間でゆとりの両方が意味されていたが、しだいに後者に限定して使われるようになった。

### (2) 教科内容と授業時数の削減の実際

「教科内容の2割削減」では、何を削減したのか。教科調査官の説明をそのまま受けて、広岡亮蔵は「各学年の児童生徒にとって高度と見込まれる学習内容は、思い切ってピシピシと削除したり、後学年に追い送ったりしている」とし、「これを見ると、あまりにも適時性に従属し屈従し気味ではなかろうかと、いささか心配になってくる」、「むしろ多少ともに適時性を先回りし、適時性を引き上げるぐらいの行きかたが、教育であるからには必要な措置ではないだろうか」と述べている。<sup>(6)</sup>

文部省関係者によれば、77年学習指導要領における内容の精選は、3つの観点で行ったという。1つは、領域の集約である。たとえば、国語では、これまでの「聞くこと、話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の3領域を、表現と理解という2領域に集約したという。二つには、小中高校の系統性を考えて精選を図った。観点の違いを鮮明にする、重複した取り扱いを避けることをしたという。三つには、分散していた内容をひとつの学年に集約するなどして、学年間の内容の整理を行ったという。<sup>(7)</sup>

内容の精選という方針から、学習指導要領の記述は、教科目標は総括的目標のみ記載し、各学年の目標および内容においては内容の記述を簡略化し、従来記述されていた内容の取り扱いの項目を削除した。そのために、小学校学習指導要領は200ページから109ページに、中学校学習指導要領は261ページから129ページに半減した。だが、だからといって、内容が少なくなったとは限らない。

授業時間数については、前回の68・69年学習指導要領の過密な教育課程によって小学校低学年からついていけない子が続出したという批判（たとえば日教組『教育課程改善のための学力実態調査』、1976年）に応じて、小学校低学年国語・算数の授業時数を週1時間増やした。その反面、高学年で国語・算数・社会・理科の授業時間数を週1時間減らした。中学校では、1年で数学・理科・英語を週1時間減らし、2年で理科・英語を週1時間減らした。知育という観点からは、知的能力が飛躍的に向上する小学校高学年から中学校1・2年における国語・算数数学・社会・理科・英語の授業時数削減は問題がある。知育の縮小であり、知育からの撤退といっても過言ではない。

だが、実際に教科内容は2割削減されたのか。授業時数の削減以上に教科内容が削減され、「ゆとり」ができたのか。この点について算数・理科・英語をみてみよう。

銀林浩によれば、算数は、小学校高学年では授業時間が6分の1減（週6時間から週5時間へ）で、内容は6分の1に満たない減にとどまっている。中学校も同様である。「(学習指導要領の) ページ数の量的削減とはうらはらに、実質の負担はそ

う軽減されていない」という。<sup>(8)</sup>

このことは、学習指導要領（算数・数学）の項目内容の量・質の分析を詳しく調べた、沖津由紀の研究によって、実証的に明らかにされている。項目の変動を見ると、77年学習指導要領では、これまでの教科内容のうち11.5%が上学年に移動（上昇）し、28.9%が消滅している。沖津によれば、「項目の消滅といっても、それは単純に教育内容の精選と軽減を意味するとはいえず」、「あらためて指定する必要がない」として削除されたものが多数ある。「ばい」「割合」「時速」「みちのり」などはかけ算、割合計算、速さを教えるのに不可欠で、「これらの用語の意味と用い方を理解しなくては学習が成立しないにもかかわらず、教えるべき知識として規定されなくなっている」、つまり削除されている。項目の消滅は、「わかりやすい日常用語や実用的な項目の削除と、教育現場における教育内容の自明化を背景とした学習指導要領の記述の簡略化によるところが大きい」という。<sup>(9)</sup>

結論的にいえば、「77年改訂は表面的には『ゆとり』を目指したものであったが、そこで軽減された内容はわずかで周辺的な項目に限られており、89年改訂ではむしろめだたない形で69年改訂の水準への回帰が生じていた」。<sup>(10)</sup>

上記のことは算数・数学だけでなく、他教科にもあてはまる。たとえば中学校英語について、若林俊輔は「文部省は教科内容を減らしたといっているが、どうもごまかしがある。もともと2つか3つの項目に分けて詳しく説明していたものをひとつにまとめたり、指導要領のうえではなくなっている、実際の現場では教えたほうが生徒が理解しやすいので教えていたりする。減ったのはせいぜい5パーセントから7パーセントだと思う」<sup>(11)</sup>と述べている。5～7パーセントの教育内容減にもかかわらず、授業時間数は中学1年・2年で25パーセント減である。これでは、ゆとりどころか超過密である。実際、実施後に中学校英語が理解できない子が続出し、大問題になった。

理科は算数と同じく、一部だけ量的に減少しているようである。玉田泰太郎は、「内容は量的に減ってはいる。また、砂車の例にみられるようなきわめて問題の多い、しかも現場を困らせるよう

な教材の幾つかは姿を消しているし、こま切れにして学年をバラバラにして扱っていた豆電球と乾電池を使った回路の学習など一部まとめて取り上げるようになったものもある。……しかし、内容を一部量的に減らしただけで、質的に高めるものになっていないでむしろ低下させるものとなってしまう。高度な科学的知識が必要なもの、子どもたちが理解が困難なもの、直接経験しにくいものといったとらえ方が、3年で学習していたものを4年で、4年の内容を5年で、そして6年の内容を切るといった学年をおしあげただけのものとなっているともいえる、「現在の指導要領で、現場で多くの困難が指摘され、問題点があげられたものについて、量的に削らざるを得なかったものだけ落して、あとはやさしくするために、学年をおしあげたものにすぎないと思えてならない」<sup>(13)</sup>と述べている。

3教科について取り上げたが、多くの教科において内容量がそれほど減らず過密になっている。全体としてみれば、授業時数以上に内容を削減してゆとりが出たとは言えない。

教科教育に疎い教育学者は学習指導要領の作成担当者の「教科内容2割削減、授業時数1割削減」のことはそのまま信じて、「ゆとり教育」は好ましいとした。「審議まとめ」における「適切な学習負担に留意しながら、内容の徹底した精選を行うことにした」という文言は「ごまかし」で、実際は、学習負担はほとんど変わらないか、むしろ増えたのである。

総じて高度なものを1学年繰り上げているために、教科内容水準の低下はまぬがれないが、大きな水準低下ではなく、相対的に見てゆるやかな水準低下にとどまったといえよう。ゆるやかとはいえ、レベルダウンした内容なので一時的に理解しやすく学習負担は減るともいえるが、量的には変わらず、しかも長期的には、レベルダウンした内容に子どもたちがすぐに慣れるので、学習負担の多さの実感はこれまでと変わらないといえる。

「教育課程・教育方法」の授業での学生レポートがいうように、「時間がたつにつれだんだんと削減した内容になれていき、再び現在の『大部分が授業についていけない』という状態に逆戻りしてしまうと思う。そのときにまた、内容を削減し

ていくというのだろうか。それでは、教科の内容はどんどん希薄になっていくだけではないだろうか。それこそ学力の低下を招くだけになってしまうと思う。」（「教育課程・教育方法」2001年度後期での「教科内容の3割削減と学力低下について」の学生レポート）

また、大きな削減はなくて影響はさほど大きくないにせよ、高度な内容だからという理由だけで教育内容が削減ないし繰上げされることによって、当該学年の教科内容の核心部分が消え、知識の構造・関連づけが不十分で、断片的知識の教育とならざるをえなくなっていることも大きな問題である。

教科内容と授業時数の削減に対応して、教科書のページ数も削減された。中学校5教科合計で71年に4,289ページだったものが、(77年学習指導要領改訂後の)80年には3,442ページに減少した。20%減少したのである。そのうち数学は754ページから552ページへと27%減じ、理科は896ページから644ページへと28%減じた、それにたいして、英語は336ページから320ページへと5%の減であった。<sup>(14)</sup> 数学・理科における教科書のページ数減は、「その意図とは逆に、これらの教科をいっそう難解な教科にしてしまった」。<sup>(15)</sup> 学習内容の構造的関連が断ち切られて、知識の断片化が進行し、過密化が進行したのである。

教科書における練習問題の数も減少し、宿題もしだいに小さくなった。76年頃から、旧来の宿題の形式を見直そうとする学校が増え、夏休みのドリル帳、宿題帳が消滅していった。当時の小学校教諭によれば、すでに「子どもの学力差がですぎてしまった。これが最大の原因でしょうね。おちこぼれっ子の出現といえますか、片方にデキル子がいて、一方にそうでない子。これに一律画一的に、一、二冊の宿題帳を出しても意味がない」という事情もあったという。<sup>(16)</sup>

### (3) 授業時数削減への対応をめぐる政治力学

授業時数の削減でとくに大変だったのは、英語の週1時間減であった。中学1・2年でそれぞれ週4時間から週3時間に減少した。77年学習指導要領は81年4月から実施されたが、大阪府下では、学校現場では新学習指導要領に従わないで中学3

年で選択教科の時間を週1時間まわして週4時間にした学校が35%も出てきた。しかし、中学3年の選択教科に当てられた1時間を英語にまわすと、選択教科の評価欄が空白になり、調査書の評定面で不利になることが判明し、週3時間にせざるを得ないという事情もでてきた。名古屋市では選択教科の週1時間を「国際理解の教育」として英語に充当したが、他校から「足並みをそろえてほしい」という声が出て、県教育委員会から名古屋市教育委員会に申し入れて、結局週3時間に戻したという。埼玉県・茨城県では、週3時間で教えきれないで毎日宿題を出し、他教科とも合わせて宿題ラッシュになったという。<sup>(16)</sup>

「中学校英語週3時間に反対する会」では、署名運動を展開し、「シンポジウム」を開催した。このシンポジウムのなかで、「週3時間というのが実際は学校行事でつぶれ週2時間しか時間が取れない」、「生徒の塾通いが増えた」、「生徒が授業中に塾の宿題をしだした」という発言が相次いだ。<sup>(17)</sup>

週3時間英語教育を受けた生徒の学力はどうなったのか。これについては、長野県の83年高校入学試験・英語学力テストの成績にはっきりと現われた。83年以前の高校入試では、英語の試験はなだらかな山型で、上位の得点に山があったが、83年の高校入試では下位の得点に大きな山があり、上位の得点に小さな山があるふたこぶラクダ型の分布を示した。分析にあたった信州大学教育学部の渡辺時夫は中学1年における週1時間の差が「教科書未消化生徒」を増やしたと結論づけ、英語時間数の増加を訴えた。そして、「英語の学力が落ちたのは、長野にだけみられた現象ではない。塾も私立中学校もない地方都市では同じような傾向になっている。通常の授業の補習をしてくれる受け皿がないからです」と述べた。<sup>(18)</sup>

こうして、都市地区では、公立学校を避けて中高一貫の私立中学に大量に流れた。東京都の場合、私立中学進学率は82年度に7.3%だったのが85年度には8.2%、88年度には10.6%、90年度には12.3%にまで急上昇した。私立中学では、英語の授業時間数を学習指導要領に拘束されず、自由に設定できる。英語で学力差がでることがはっきりしている以上、生徒・父母が時間数をたっぷりとり、

力がつく私立中学に流れるのは、しかたない。市場主義的な決着である。また、学習塾も急成長し、繁栄した。親の経済力による学力格差、教育機会の格差が広がっていくきっかけになった。

## 2 「ゆとり教育」の展開

### (1) 89年学習指導要領下における「新しい学力観」に立つ学習指導・評価と学校週5日制の部分的導入

89年学習指導要領は77年学習指導要領の延長上にある。小学校低学年で社会科・理科が廃止されて生活科ができたこと、中学校において選択教科の授業時数が拡大されたこと以外は、教科の枠組みと授業時数はほとんど変化がない。「ゆとり教育」については、前回と同じく、「各教科の内容については、教育課程実施状況の調査結果などを考慮し、実際の指導において児童の発達からみて内容の程度が高くなったり、抽象的な取り扱いになったりしがちなものや発展性に乏しい内容などを削除、軽減、重点化などを図ることによって一層の精選を図ることとした」<sup>(19)</sup>としていて、「ゆとり教育」という方針に変更がない。77年学習指導要領よりも「一層の精選」といっているのだから、内容が少なくなったような印象をうける。だが、沖津由紀が述べたように、「ゆとり教育」の方針に変更がないにも関わらず、「ゆとり」を掲げた77年改訂で削除された項目の中のいくつかは、89年改訂においてめだたないかたちでふたたび導入されている」ことからすると、教科内容上は、「89年改訂は77年以前への回帰という性格をもつといえよう」。<sup>(20)</sup>

89年学習指導要領改訂にともない91年に指導要録が改訂された。そこでは「新しい学力観」に立つ学習評価が打ち出された。「新しい学力観」というのは、もともと、「新学習指導要領が目指す学力観」のことである。89年学習指導要領の作成のもとになった教育課程審議会答申「教育課程の基準の改善について」(87年12月24日)では、「児童生徒の発達段階に応じて必要な知識や技能を身につけさせることを通して、思考力、判断力、表現力などの能力の育成を学校教育の基本に据えなければならない」としたが、91年指導要録改訂で

は学力の多面性と構造的なもので知識・理解よりも関心・意欲・態度に軸足を移し、「自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力などの育成に重点を置くことが明確になるよう配慮し、観点等を改めた」、関心・意欲・態度を筆頭とする観点別学習状況の評価を基本とする学習評価へと踏み出した。

学習評価の改善は学習指導の改善に直結した。すぐに「新しい学力観」に立つ学習指導が展開され、学校現場におろされた。93年10月に出版された、『小学校教育課程一般編指導資料、新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』では、「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にたつて教育を進めることが肝要である」とした。そして、「知識や技能を共通的に身に付けさせることを重視して進められてきた学習指導」から、「子供たちが進んで課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、解決することができる資質や能力の育成を重視する学習指導へと転換を図る必要がある」とした。<sup>(21)</sup>

基礎・基本についても、知識・理解中心から転換して、「豊かに生きる力としての資質や能力を基礎・基本としてとらえることが肝要である」とした。学習指導要領の「内容」を「子供一人一人の豊かな自己実現に生きて働く力」にしていくことが重要だとし、そこから基礎・基本を弾力性・多様性のあるものとした。このことは子どもの思考力・判断力・表現力の豊かさに着目させたが、反面、知識・技能の共通的な獲得という姿勢を後退させることになり、学力格差を拡大することになった。

こうして、学力観の転換にともなって基礎・基本観の変更が打ち出され、資質・能力に軸足を置いた基礎・基本と学力の獲得のために学習指導の方法の転換が重視された。このことは授業過程として問題解決学習という様式を取る。問題解決学習は高度な力量と時間的・精神的ゆとりを必要とするが、これまでみてきたように教科内容の割に授業時間が少ないために、困難を極めた。消化不良となった。それでも学習指導要領の趣旨の徹底を図る教育課程講習会や研究開発指定校の実践などをとおして、「新学力観に立つ学習指導」は学校現場、とくに小学校に浸透していった。指導で

はなく支援が大切とし、「教えてはならない」という指示を徹底し、行き過ぎが生じたのも事実である。そのために、単なる楽しい活動に終わり、学力がつかないという批判も受けた。

92年9月から学校週5日制が月1回導入された。文部省は調査研究協力校の研究状況にもとづいて「学校5日制の月1回実施は、学校行事や『学校の創意を生かした時間』の精選や授業改善で対応できる」として、学習指導要領の改訂を行わなかった。そのために、教育現場では基礎学力を低下させるわけにはいかないという配慮から、多くの学校は第2土曜日の欠課時数・教科を平日に上乘せする、始業式や終業式にも授業を行うなどして、ますますゆとりのない毎日となった。

学校週5日制の部分実施を契機に、学習指導要領白紙撤回・抜本的見直しを求める意見書が、全国の自治体から出され、広がりを見せた。その内容は、たとえば、「『新学習指導要領』は、学校6日制時代の内容を踏襲したもので、学校5日制実施のためには『見直し』がおこなわれて当然です。『学校5日制』導入は、詰め込みといわれる授業時数と内容の緩和削減と結び付いて、はじめて真にゆとりある教育体制が確立されるものと考えます。この『学校5日制』教育体制を実効あらしめるために、新学習指導要領の見直しを切に望むものです。」というものである。<sup>(22)</sup>

95年4月からは、学校週5日制が月2回導入されたが、月1回のときと同様に、月2回の学校週5日制の調査研究協力校では、「年間を通じて、学校行事の精選、各教科等外の活動の時間の精選、短縮授業（いわゆる打切りの見直し、試験休みの見直し等の方法を組み合わせるなどして、必要な教科等の授業時数が確保されている）」ことを根拠に、月2回までは、「授業時数の運用の工夫改善、指導内容・指導方法の工夫改善、学校運営上の工夫改善等を行うことによって、現行学習指導要領のもとで導入は可能」とした。<sup>(23)</sup>

こうして、学校週5日制の部分的導入の下で、一方では学校行事や「ゆとり（学校裁量）の時間」を削減し、他方では土曜授業の平日への上乗せで平日は過密になるとともに、時間的ゆとりがなくては困難な「新学力観に立つ学習指導」の実践に迫られたのである。<sup>(24)</sup> 子どもばかりか、教師も



ゆとりのない学校生活になっていったのである。

## (2) 学校完全週5日制下の「ゆとり教育」と98年学習指導要領

96年中央教育審議会「審議のまとめ」(96年6月)は、子どもたちは「学校での生活、塾や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」と子どもの生活の現状を認識し、「過度の受験競争は、子供たちの生活を多忙なものとし、心の[ゆとり]を奪う、大きな要因になっている」ととらえ、「ゆとり」の拡大と「生きる力」の教育をめざすという論理を立てた。このような「ゆとり」教育の実現のために、学校は完全週5日制とし、週5日の学校は教科内容を厳選することにより時間を生み出し、その時間(「総合的な学習の時間」)で生きる力をはぐくんでいくための横断的・総合的な指導を行うとしたのである。

こうして、77年学習指導要領にみられたような論理が再現されていく。77年学習指導要領では「教科内容の2割削減、授業時間の1割削減」であったが、98年学習指導要領では「教科内容の3割削減、授業時間の1割削減」をキャッチフレーズにし、授業時間の1割削減で生まれた時間を、生きる力を育てるための「総合的な学習の時間」として設定し、「横断的・総合的な指導」をおこなう、としたのである。

これまで1(2)でみたように、77年学習指導要領の検討をとおして、現実にはキャッチフレーズとは異なり、授業時数とほぼ同程度、またはそれ以下しか教科内容が削減されず、「ゆとり」は生まれなかったことが明らかになった。98年学習指導要領でいう「教科内容の3割削減、授業時数の1割削減」をそのまま信じることはできない。このこと自体を検討することが必要である。

授業時数をみると、完全学校週5日制の実施にともない土曜日分を年間総授業時数で各学年70時間縮減した。各教科・道徳・特別活動の授業時数をみると、道徳・特別活動は変わらず、音楽・図工・家庭・体育・生活科13%減、国語・社会・算数・理科は15%減となっている。授業時数の1割削減は教科以外の道徳・特別活動を含めて平均し

てのことであり、主要教科は15%の授業時数削減で、削減率は大きい。中学校でも、主要教科(国語・社会・数学・理科・英語)(必修)は16%の縮減で、これも縮減率が大きい。77年学習指導要領と同じく、知育の縮小にはかならない。

教科内容の3割削減はどうか。これまでの「ゆとり教育」改革と同じく、「削除」「上学年への移行」「軽減」などの方法で厳選しているが、完全学校5日制実施と教育内容過多批判を気にして、本質的で高度な内容をこれまで以上に削除または上学年に移行した。3割かどうかはわからないが、今回は世間の批判に答えて、77年学習指導要領と比べると、かなりの内容を削減したようである。しかし、「台形と多角形の面積」「容積」(5年)、「メートル法の仕組み」(6年)など、基礎学力の形成上どこかで教えなければならない単元を削減したり、難しい教育内容を上学年に移行したりして、数字上つじつまあわせをしているという指摘もあり<sup>(25)</sup>、これまでの削減の仕方をみるとこの指摘には納得できる。

ただし、内容的に「削りすぎ」という声も上がっている。たとえば数学教育研究者の関沢正躬によれば、算数では、整数・小数・分数の計算などで桁数の制限、面積と体積に関する規定の大幅削除など、大事なものをどれも削除してしまい、「数と計算」「量の測定」について体系的な知識が身につかない。計算技能も計算の桁数の制限があり、本来なら上位の桁数まで練習して始めて身につくものが、できなくなってきた。関沢によれば、「今回の指導要領は、大規模な対策を必要とする欠陥品である」、「この学習指導要領にしたがって数学を教えれば、数学がわからない、計算の仕方を知らないという子供が確実に増える」という。<sup>(26)</sup>

算数・数学だけでなく、理科も事情は同じである。学力テストの正答率が低い内容、理解するのに時間がかかる内容は軒並み削除された。生物や自然現象の本質を理解する上で不可欠な内容が削除された。「進化」「遺伝子」「イオン」「電子」といった基礎的で本質的な内容が義務教育から姿を消し、国民の科学的教養の低下が懸念される。表面的な現象だけを見て終わる学習が増えると予想される。<sup>(27)</sup>

良心的な教師は学習指導要領の不備を補う指導をおこなうように努力するが、授業時数も縮減されていて、下学年からの移行もあって不備を補えるほどの時間的余裕がなく、充分には展開できない。柴田義松は、ベテラン教師の試算をもとに、小学校算数では授業時数は6年間で現行より142時間減少するが、教育内容上は110時間の減少にとどまり、30時間不足する。中学校では、小学校からの移行と高校への移行・削除を差し引きすると51時間分不足すると指摘している。<sup>(28)</sup> 学習指導要領の不備に気づかない教師は、学習指導要領がそのようにできているからといって、何の疑問も持たずにそのまま教え、できない子を大量に生み出すかもしれない。教師の力量が問われるが、教育職員免許法で教科専門の力量が弱まっているので、これからはこのようなタイプの教師が増えるだろう。

難しい高度な内容は教えないという98年学習指導要領の趣旨にそって、教科書検定もいつもより厳しく行われ、難解・高度だと判断された箇所はすべてチェックされ、記述を少なくさせられたり削除させられたりした。教科書作成者は子どもに興味・関心をもたせようと工夫したのだが、その工夫は認められずにカットされた。

これに対して、世間の人々は新聞報道などで、こんなに教育内容が減るのかと改めて認識させられ、問題の深刻さに気づかせられた。<sup>(29)</sup> 学習塾もこの教科書検定の実態を宣伝して、公立学校の危機をあおりたて、親・家庭の頑張りの大切さを訴えてきた。このような世間の動きに、文部科学省は学習指導要領と教科書は最低限のどの子も修得しなければならぬ基準を示したもので、これ以上できる子どもには発展学習をしてもよい、と方針を転換していった。しかし、そのための副教材はまだ作成されていないし、教師の研修なども行き届いていなくて、条件整備はまだ十分とはいえない。

### (3) 学習時間の減少と「学びのすすめ」

一方、子どもの学習時間は減少しているというデータが示され始めた。96年中央教育審議会「審議のまとめ」(96年6月)は、子どもたちは「学校での生活、塾や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、子どもの生活の現状を認識したが、すでに90年頃にはその認識がくずれていたのである。65年度以降5年ごとに中学3年生を対象にした藤沢市教育文化センターの調査によれば、中学3年生で帰宅後の勉強時間が毎日2時間以上の生徒は、75年には29.1%いたが、しだいに減少し、90年度には18.6%、2000年度には13.8%と急激に減少した。その反面、帰宅後にほとんど勉強しないと回答した生徒は、75年度には2%だったが、90年度には10.3%、02年度には11.9%に達した。<sup>(30)</sup>

02年に発表されたベネッセ教育研究所の調査でも、同じような結果が出ている。90年と01年を比較したものだが、「家での学習時間」については、「ほとんどしない」は、小学生は7.7% (90年) から10.4% (01年) へ、中学生は9.9% (90年) から15.0% (01年) へ、高校生は16.8% (90年) から22.8% (02年) へと増えている。その反面、「テレビ視聴(平日)<3時間30分以上>」は、小学生は29.5% (90年) から32.4% (01年) へ、中学生は17.5% (90年) から30.9% (01年) へ、高校生は6.9% (90年) から9.5% (02年) へと増えている。<sup>(31)</sup>

学習時間の減少は、90年代以降特に顕著になった、77年学習指導要領以降からの「ゆとり教育」思想の広がりによる「宿題」の減少、テレビゲーム・テレビへの没頭による時間消費、少子化のもとでの受験圧力の減退などが、理由として考えられる。だが、『週刊毎日』による東京大学高校別ランキングにみられるように、一方で、相対的には低下しつつあるものの私立有名進学校、有名大学への進学競争は相変わらず高い競争を繰り広げている。こうして、90年代以降、一方では、実際にはゆるやかな低下がみられるものの、進学競争の激化による成績上位層の学力の相対的な維持、他方では学習からの逃避と中低位層の学力急低下、という二極分化が顕著である。

02年1月に、遠山敦子文部科学大臣が「確かな学力の向上のための2002アピール」として「学びのすすめ」を発表した。はじめて、「確かな学力の向上」を教育改革のとくに重要なポイントとして打ち出した。そのなかで、「学力低下」の懸念

については、「新しい学習指導要領のねらいとその実現のための施策とを今一度明確に示すとともに、そのねらいが確実に実現されるよう、さらに努力する必要がある」とし、これまでの「ゆとり教育」改革の路線を変更しないことが強調されている。ただ、「学びへの意欲や学ぶ習慣を十分に付ける」ことにおいて課題があるとして、これまでの方策に加えて、「放課後の時間などを活用した補充的な学習や朝の読書などを推奨・支援するとともに、適切な宿題や課題など家庭における学習の充実を図ることにより、子供たちが学ぶ習慣を身に付ける」ことを訴え、「確かな学力」の向上に向けての各学校の創意工夫を活かした取り組みと、各教育委員会の各種の支援策の策定、各学校に対する適切な指導・助言を求めた。

これを受けて各都道府県教育委員会は、機敏に同アピールの趣旨を受け止めて、宿題の解禁、放課後の補習、休業となった土曜日の補習活用などを教育政策として打ち出しはじめた。

各学校現場では、教育委員会の指導を受けて、補習にとりくみはじめた。こうして、「新学習指導要領は、全面実施直前にUターンならぬVターンをした」のである。<sup>(32)</sup>

### 3 「ゆとり教育」改革と学力実態

#### (1) 学力低下をめぐる論議

文部科学省は、学力低下への父母・国民の心配に対して、『わが国の文教政策（平成12年度）』（00.11）においてQアンドAの形式で答えている。日本の児童生徒の学力は、国際教育到達度評価学会（IEA）の国際数学・理科教育調査によれば、64年以降3回の調査でいずれもトップクラスを維持し、おおむね良好である。しかし、数学・理科好きが国際的に見て最低クラスという問題点があるとしている。新しい学習指導要領では「共通的に学ぶ知識の量は減るが、ゆとりをもって繰り返し学ぶことによって基礎基本の確実な定着を図り、自主的な学習意欲や学び方をしっかり身に付けさせる」ことにしており、また「高等学校卒業レベルの教育内容の水準はこれまでどおりで、学力が低下することはないようにしている」と回答している。また「学びのすすめ」（02.1）をうけて、

新学習指導要領実施直前に「新しい学習指導要領のねらいの実現に向けて」（02.3）を発表したが、そこでも児童生徒の学力については、「わが国の文教政策（平成12年度）」（00.11）におけるQアンドAを踏襲し、「同一問題の正答率について経年比較しても低下傾向はない」ことを新しく付け加え、「わが国の児童生徒の成績は、国政的にトップクラスであり、全体としておおむね良好である」、「しかし、数学や理科が好きであるとか、将来これらに関する職業に就きたいと思う者の割合が、国際的に見て最低レベルであるなどの問題がある」としている。

教育学研究者のうち何人かは、この文部科学省の見解をおおむね認めている。たとえば佐藤学は、諸調査結果をみても、「学力に低下傾向は認められても、はっきり低下していると断定することは難しい」のであり、「文部科学省が『学力低下』を実証する根拠はないと対応するのは決して居直りではなく、調査データから見る限り、そういうほかはない」、「マスコミが騒ぐほど『学力低下』を示す調査データが存在しないことは確かです」と述べている。<sup>(33)</sup>

子安潤は、国際数学・理科教育調査では、「参加国の違いによって順位を下げたのであって、日本は西洋先進国と比べてもずっと上位にいる」のであり、「今のところ、学力が低下したことを確実に示すデータはないというべきなのである」とし、「全体としての学力には顕著な変動はないが、学習時間や学習意欲は全体として低下し、下位層にその傾向が顕著ととらえるべきなのである」と述べている。<sup>(34)</sup>

これにたいして、柴田義松は、「80年代以降、徐々に進行してきた学力の全般的な低下や勉強嫌い、数学離れ・理科離れの増加」と「生徒間の学力格差拡大」をあげ、一部の教育学者の中にみられる「学力低下は『厳密にはわからない』『学力』概念は曖昧で、はたして『必要か』などといって、学力問題をわざと難しい迷路にさそいこむような論は無用である」と論断している。<sup>(35)</sup>

#### (2) 国際数学・理科教育調査（IEA）・学習到達度調査（OECD）の検討

国際数学・理科教育調査については、81年の第

2回調査の国内責任者であり、95年第3回調査にも関わった澤田利夫が緻密に分析している。澤田は、64年実施の第1回調査（中学1年生対象）、81年実施の第2回調査（中学2年生対象）では、日本はトップグループだったのが、第3回調査（95年）ではトップとは統計的に有意差がある第2位グループに下がってしまい、小学生の段階から第2位グループになってしまったという。<sup>(36)</sup> 中学2年生数学では、「95年：シンガポール>韓国、日本>香港 99年：シンガポール>韓国>香港、日本」となり、第2グループから第3グループに転落している。前回は数領域と測定領域がシンガポールに劣っていたのが、今回は、さらに測定、確率、代数領域で韓国にも劣っている。また幾何領域で他の国を引き離していたが、今回はシンガポール、韓国、台湾、香港に追いつかれている。中学生理科の成績の変化は、同じ第2グループだが、第2グループが日本を含む5カ国から8カ国に増えている。日本の理科の成績は相対的に低下しているといえる。<sup>(37)</sup>

澤田によれば、共通問題では、第2回（64年）は63.9%（計算題65.9%、文章題60.8%）、第3回は65.6%（計算題69.3%、文章題60.9%）で、計算題の成績が上昇、文章題の成績が低下している。「ゆとり教育」のカリキュラムでは、計算のドリルは少なく、問題解決や思考力の育成を重視しているにもかかわらず、計算題の成績が良く、文章題の成績が悪いという逆の成績になっているが、それは「学校での指導時数や宿題回数が少なくなったことを加味して、学校の指導以外のところ（たぶん塾など）での学習効果が発揮されたのではないかと推測される」<sup>(38)</sup> し、上野健爾がいうように「問題の意味を理解していないか、理解しても数学の式に直すことができないかのいずれかで」、「国語の力（——読解力）、数学の力に問題があることを示している」。<sup>(39)</sup>

15歳児を対象にしたOECDの学習到達度調査（00年）では、総合読解力は2位グループで8位、数学的リテラシーは1位グループで1位、科学的リテラシーは1位グループで2位と、高い成績を示している。ただし、日本は高校1年生を対象にしたが、他の国には落第した中学生も対象にしており、高校1年生（10学年）の結果で見ると、読

解力15位、数学7位、理科6位となっていることを考慮しなければならない。<sup>(40)</sup> また、分布の幅を示す標準誤差はアメリカについて高く、生徒間の成績格差が拡大したことを示している。澤田はこの点が「これまでのIEA調査と大きな違い」であり、「『ゆとり』をもって勉強させるという現行の学校教育の成果が、子どもの学力間格差を一層助長させる結果になったとみるができます」と述べている。<sup>(41)</sup>

### (3) 国内の諸学力調査の検討

澤田利夫の算数・数学の基礎学力調査（00.12）では、過去の調査との共通問題は、文部省82年調査（6年）と比べると10題が低く、たとえば「 $5/6 + 3/8$ 」は80.8%（正答率）から61.7%へと下がっている。澤田の調査では、文部省82年調査（8題）の平均点は79.8%だが、同一問題では94年は77.1%、今回（00年）では60.1%と急激に下がっている。「特に小数や分数の計算問題が悪く、「これらは94年の調査のときと同じカリキュラムでやっていて、いま特に軽視されているわけではないので、子どもの反応がちがってきた」といえる。<sup>(42)</sup> ただし、中学2年では、よくなったとも悪くなったともいえないとしている。埼玉県入間地区算数数学研究会の報告書でも、小学1年83.4%（過去84.9%）、小学2年79.3%（過去78.2%）、小学3年71.4%（過去73.7%）、小学4年59.7%（過去63.1%）、小学5年65.0%（過去71.5%）、小学6年66.2%（過去69.2%）、中学1年57.6%（過去58.2%）、中学2年41.7%（過去51.2%）となっており、小学校3～6年、中学2年に大きな差が出ている。

また『教育課程実施状況に関する総合的調査研究』（96～97年実施）によれば、中学理科では、過去（83年）調査の共通問題が19問含まれていて、そのうち通過率（完全正解とほぼ正解の合計）が上昇しているのは3問で、低下しているのが9問、変化なしが7問である。「前回よりも通過率の高い問題もあれば低い問題もある」のだが、荻谷剛彦がいうように、「より正確に言えば、低下傾向のほうが優勢である」。<sup>(43)</sup>

こうしてみると、結論的にいえば、国際数学・理科教育調査（IEA）・学習到達度調査（OE

CD) および国内諸学力調査を綿密にみると、学力は低下傾向にあり、学力の全般的低下は徐々に進行しているといえる。「ゆとり教育」改革のはじまった80年代初めと比較すると、学力は徐々に低下しているとみるのが自然である。学習塾での補習が学力低下を「徐々に進行」というかたちにとどめているとみてよい。しかも、諸調査によって明らかになったように、学力格差が拡大し、中下位層では著しい低下となっている。また、学習時間も、中下位層で著しく減少している。

### おわりに

多少困難であっても課題解決に挑み、壁を克服することによって知的成長が得られる。それを教授・学習というかたちで組織し、近代的な学校教育システムの中で保障してきたのだが、いつのまにか形骸化し、授業が苦役化してしまった。学習が一時しのぎの試験対策に帰着されるようになり、苦役化が浸透した。<sup>(44)</sup> その回避方策として、「ゆとり教育」は結局、知育からの逃避システムを政策的につくりだし、知育に対する学校の役割を低めてしまった。77年学習指導要領および89年学習指導要領では授業時数の削減が優先し、教科内容は2割精選のスローガンほどは削減しなかった。教科によってはこれまでの過密状態はいくらか解消されたが、学習は不消化に終わった。しかも89年学習指導要領では「新学力観」への転換が「学力の低さも個性」というとらえ方を生み、児童生徒間の学力格差を一層拡大した。しかも、学習指導要領の規制が私立学校にまで及ばないことにより、自ら公立学校離れを推進し、今日の危機を招いたのである。

98年学習指導要領では、世間の批判を受けて思い切って教科内容を2～3割割近く削減した。ここで取り扱わないと先で困る内容も削減し、学習系統上大きな問題を抱えた欠陥商品だと批判を受けている。主要教科の授業時間削減も15～16%と大きく、下学年からの移行を差し引くと、学習指導要領の欠陥を補うほどの時間的余裕はない。学習塾などの学力危機のあおりたてもあったにせよ、学習指導要領そのものが内在的に問題点をはらんでいた。

「ゆとり教育」改革は、教育内容を半減し、授業にゆとりをもたらしたか、という「はじめに」での問いに答えると、学習指導要領の77年改訂から98年改訂まで通算すると、主要教科(小学校高学年～中学校)は内容を3～4割削減し、授業時間数を2.5～3割削減したと推定されるので、差し引きすると過密状態は少し解消されたが、あまり「ゆとり」はないと回答できる。

77年および89年の学習指導要領実施以降、練習不足が進行し、確実に読み・書き・算の基礎学力は徐々に低下してきている。それを徐々にというほどの目立たない水準に抑えているのは、学習塾の支えによるといわなければならない。算数・数学の文章題が解けず、部分点を最初からねらうという試験対処技術(「ごまかし勉強」)が普及してきている。国語の文章読解力が落ちており、このことが文章題の意味を理解できない子どもをたくさん生んでいる可能性が高い。98年学習指導要領はこの傾向を加速する恐れがあった。

このような中では、現行の学校5日制の枠組み、平日の教科・道徳・特別活動・総合的な学習の授業時数配分をそのままにする限りは、学校生活が窮屈になろうとも、「学びのすすめ」で提唱しているような「放課後の補習」「土曜日の自主的な補習」は避けられないし、補習は学力形成上ある程度の効果をあげるであろう。

しかし、知育は、効果の現われやすい読み・書き・算の基礎学力の側面にとどまらない。むしろほんとうに重要なのは、各教科の本質をとらえた教科内容編成と充実した授業展開である。そこへの切込みが不可欠である。そのために、新学力観の知識理解軽視のゆがみをただし、知識理解と密接にむすびつけて学び方・学ぶ力を獲得するという知育の原点を再確認することが重要である。そして、授業展開では、適度の困難さのなかで知的緊張と格闘をへて知的に充実した成果が得られることを忘れてはならない。

情報化・消費化社会の進行の中で子どもの変化も大きく、それへのとりくみも重要である。学力の低下は情報化・消費化社会の進行の中で必然的に生じた世界的現象だという指摘もある。<sup>(45)</sup> だが学校論的には、知育の場としての魅力を取り戻し、それとあわせて授業と学校を参加・共同の場

にし、居場所としての学校の魅力を豊かにすることが求められる。科学と生活を結合させて教育内容を編成し、少ない本質的な内容を豊かな教材によって獲得させることを基本にし、国民的教養として必要なものは共通に学習して達成させることを目指すべきである。その上で、発展学習を構想すべきである。小・中・高校での個性化・多様化路線を推進する「ゆとり教育」改革を是正する必要がある。少ない本質的な内容を豊かな教材によって獲得させることによって、子どもたちに学ぶことの楽しさと喜び、居場所をもたせる必要がある。77年学習指導要領以来の「ゆとり教育」改革を教訓にして、再度、学校とは何か、知育とは何かを問い直し、再構築することが求められているように思われる。

#### 注

- (1) 梅原利夫「これからの教育と『学力問題』①、『学力問題』と子どもたち」、「子どものしあわせ」2001年4月号、25ページ。
- (2) 同上、24ページ。
- (3) 広岡亮蔵「科学志向から人間志向へ」、「現代教育科学」1977年1月臨時増刊号、41ページ。
- (4) 広岡亮蔵「心情に傾いた人間形成」、「現代教育科学」1977年8月臨時増刊号、5ページ。
- (5) 同上、8ページ。
- (6) 同上、6ページ。
- (7) 文部省小学校教育課課長補佐、熱海則夫の発言。「〈座談会〉新学習指導要領に基づく教育課程の展望」、「初等教育資料」1977年9月号、44ページ。
- (8) 銀林浩「失政を自認した指導要領案」、「数学教室」1977年8月号、64ページ。
- (9) 沖津由紀「教育内容の制度化過程——学習指導要領（算数・数学）の内容の変遷から——」、「教育社会学研究」第54集、東洋館出版社、1994年、95ページ。
- (10) 同上、99ページ。
- (11) 秦政春・NHK教育プロジェクト【公立中学はこれでよいのか】日本放送出版協会、1992年、206ページ。
- (12) 玉田泰太郎「根本的改革ができないのはなぜか」、「理科教室」1977年8月臨時増刊号、42～43ページ。
- (13) 「70年代に薄くなった教科書のページ数」、「平成

8年度国民生活白書」大蔵者印刷局、1997年、12ページ。

- (14) 柴田義松「新学習指導要領の問題点と実践的課題——『基礎・基本の確実な定着』をめぐって——」、日本教育方法学会編『教育方法29、総合的学習と教科の基礎・基本』図書文化、2000年、61ページ。
- (15) 朝日新聞社会部【教育のひろば・第2集】双柿舎、1985年、51～55ページ。
- (16) 同上、123～127ページ。
- (17) 同上、128～130ページ。
- (18) 秦政春・NHK教育プロジェクト、前掲書、205ページ。
- (19) 【小学校指導書、教育課程一般編】ぎょうせい、1989年6月、4ページ。
- (20) 沖津由紀、前掲論文、96ページ。
- (21) 【小学校教育課程一般編指導資料、新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開】、東洋館出版社、1993年、9ページ。
- (22) 【どの子も伸びる教育課程づくりのために】全日本教職員組合、1994年5月、9ページ。
- (23) 社会の変化に対応した新しい学校運営等に関する調査研究協力者会議「社会の変化に対応した新しい学校運営等の在り方について（審議のまとめ）」、1994年11月10日。
- (24) 「社会の変化に対応した新しい学校運営等に関する調査研究協力校における平成5年度の研究状況について」をみると、学校行事は小学校の90.0%、中学校は85.0%、「ゆとり（学校裁量）の時間」は小学校の66.2%、中学校の66.4%が削減している。「標準を超える授業時数の削減」は、「一部又は全部削減」は小学校39.3%、中学校20.0%で、小学校で「削減していない」は45.2%、中学校で「以前から標準時間内」は52.1%と対照的である。「他の曜日への授業時数の上乘せ」は、「年間をつうじて増えた曜日がある」は、小学校37.4%、中学校45.7%で、そのうち1単位時間増は小学校63.4%、中学校40.6%である。その理由（複数回答）として、小学校「学校として従来どおりの授業時数を確保したいと考えたため」76.8%、「行事や短縮授業などの見直しには限界があったため」57.3%、中学校「学校として従来どおりの授業時数を確保したいと考えたため」95.3%、「行事や短縮授業などの見直しには限界があったため」53.1%であった。とくに小学校での過密ぶりがうかがわれる。

- (「特集、月2回の学校週5日制の実施について」、  
『中等教育資料』1995年3月臨時増刊号、大日本図書、  
80～92ページ。)
- (25) 梅原利夫「これからの教育と『学力問題』②、基礎学力と総合学習」、『子どものしあわせ』2001年5月号。
- (26) 関沢正躬「算数があぶない」岩波ブックレット、2000年、59ページ。
- (27) 「理科の新指導要領、内容3割減」、『朝日新聞』2000年5月10日付。
- (28) 柴田義松「新学習指導要領の読みかた」あゆみ出版、1999年、115ページ。
- (29) たとえば、『べあくらぶ』第1巻第2号、小学館、2001年10月。ただし、同誌は、「学習内容の削減が話題になりがちな教科書ですが、それぞれの教科書会社が『楽しさ』『わかりやすさ』『親しみやすさ』などを取り入れて、子どもの学力を落とさぬよう、さまざまな工夫を凝らしていることも見逃せません。新指導要領による教科書検定の範囲内で、可能な限りの良心的な編集が試みられています」と述べている(同、29ページ)。
- (30) 荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年、119～120ページ。
- (31) 『第3回学習基本調査報告書(小学生版)』、『同(中学生版)』、『同(高校生版)』ベネッセ教育研究所、いずれも2002年3月を参照。
- (32) 下村哲夫「『ゆとり』路線から『学力向上』路線へ?」、『内外教育』2002年3月19日号、時事通信社、2～3ページ。
- (33) 佐藤学「学力を問い直す」岩波ブックレット、2001年10月、5ページ。
- (34) 子安潤「子ども不在の学力論批判」、『生活指導』2002年4月号、108ページ。
- (35) 柴田義松「私たちの望む生きる力と学力」、『季刊人間と教育』第33号、旬報社、22～23ページ。
- (36) 澤田利夫「数学教育の危機」、『数学セミナー』1997年9月号。
- (37) 澤田利夫「学力は低下しているのか? 国際数学・理科教育調査を読む」、『総合教育技術』2001年4月号。
- (38) 澤田利夫「数学教育の危機」、前掲論文、36ページ。
- (39) 大野晋・上野健爾『学力があぶない』岩波新書、2001年、73～74ページ。
- (40) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能——OECDの学習到達度調査(PISA)——』ぎょうせい、2002年、198～201ページ。
- (41) 澤田利夫「学力は低下しているか——国内外の調査から——」、『学校経営』2002年1月号、31ページ。
- (42) 同上、35ページ。
- (43) 荻谷剛彦、前掲書、30ページ。
- (44) 藤澤伸介『ごまかし勉強(上)——学力低下を助長するシステム——』新曜社、2002年、および藤澤伸介『ごまかし勉強(下)——ほんものの学力を求めて——』新曜社、2002年を参照。藤澤は、中・高・大学生に「ごまかし勉強」が蔓延していることを検討している。藤澤によれば、「ごまかし」とは、「目標が達成されたかどうかについて、すべてが点検されない限界があるときに、点検箇所のみ規準を合格するように処理し、点検者が点検できない、またはしない箇所については、目標達成行動をとらないか、またはいい加減に行うこと」(『ごまかし勉強(下)——ほんものの学力を求めて——』、103ページ)で、「ごまかし勉強」によって学習が我慢しての暗記作業になり、試験で点数がとれてもすぐに学力が剥落し、質的劣化が進んできていると指摘している。「学習に関しては、1990年代になってごまかしの態度をとろうとする生徒が、急に多くなってきました」という。学力低下をめぐる論議において、「ごまかし勉強」の社会的蔓延による学習と学力の質的劣化を本質的な問題として論じる必要があるのではないか。
- (45) 佐々木賢は、「学力低下は世界的な傾向であり、それは外界への関心閉塞や、教育社会の価値の制度化や逆生産性、それに文字文化の衰退と関係する」のであり、「多くの識者が学力低下を文部行政や教育改革の結果だと見ているのはピンとはずれであると思う」と述べている(佐々木賢『親と教師が少し楽になる本——教育依存症を超える——』北斗出版、2002年、93ページ)。