

## 【特集】

〈第32回大会シンポジウム「ゆとり世代」を教師として迎え始めた中等社会科教育界—『失われた10年』批判に社会科教師はどう応えるのか—〉

# 「ゆとり世代」教師を学校現場に迎えて

杉田孝之\*

## 1. はじめに

編集委員会から依頼されたテーマは、「ゆとり世代の社会科（正式には地歴公民科であるが、以下社会科とする）の教師」を迎えて、である。仮に彼らが「ゆとり教育」を受けた代償として、高等学校社会科教諭としての基礎的素養や生徒との関係づくりなど、著しく問題がある現況だとすれば、彼らと共に共通理解を持ちながら、教育活動などできない。結論から言えば、職場では「ゆとり世代」の教諭たちは何ら問題を生じさせていない。むしろ、論者たち50歳代以上の教師が多い集団に対し励みにもなり、また、心地良い風を吹き入れさえしていると思われる。ただ「ゆとり教育」を受けたこととは異なる、高等学校教諭としての授業実践に関する知識や技能の蓄積が、若い故に不足している実態は否めない。若手教諭たちは授業実践以外の業務が多く多忙であり、教材研究や授業設計に時間を割けない現状にあるように思われる。「ゆとり世代」の教諭を高等学校現場に迎え、職場で気づき考えたことを、論者の授業設計とその実践を明らかにし、論者と「ゆとり教育」を受けた若手教諭が今後どうあるべきかを論じたい。

## 2. 「ゆとり世代」が受けた教育とは—佐藤年明の分析を手がかりに—

佐藤年明は「いわゆる『ゆとり教育』に対する学生の認識の検討」<sup>1)</sup>で、佐藤が担当する「教育課程論Ⅰ」の実践から、「ゆとり教育」で日々学んできた学生と、授業者にどのような影響を与えたのか、「ゆとり教育」に対する印象、当事者としての事実認識や評価を分析する。論者にも佐藤の研究は大変示唆に富む論考であった。佐藤は第5回(2011.5.14)講義で学生に対し以下のような課題を与えた<sup>2)</sup>。

「『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）、『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率直な事実認識と評価を伺いたい。」

佐藤が2011年度前期「教育課程論Ⅰ」を履修した学生に対し第7回授業(2011.6.3)で説明した「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」を以下に要点を絞って紹介する<sup>3)</sup>。但し各項目を示す①②③…の丸数字は省略する。

「『ゆとり教育』という用語は政府の学習指導要領等の教育政策上正式に表明された言葉ではない。初めて『ゆとり』という言葉が教育課程史に登場したのは、1976年教育課程審議会答申である。この答申を受け、『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、この活動を通称『ゆとりの時間』と呼ぶようになった。但し学習指導要領上に『ゆとり時間』の用語はない。(中略)この答申において、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、明確ではない。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。(中略)1992年以降に、土曜日の休日化が始まり、当初1回、続いて月2回、土曜日が休みになった。この結果、学校現場は授業確保に苦慮し、運動会、修学旅行などの学校行事が廃止された。(中略)次の学習指導要領改訂(1998年度版)作成に向けて、例えば、当時文部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。『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。学校五日制の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。第7期(1998年版)学習指導要領で、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』を新設したので、現場から第7期学習指導要領への不満が鬱積した。このためこの時期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てきた。さらに『ゆとり世代』は社会生活上もさまざまな不適應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。第7期(1998年度版)学習指導要領で年間授業時間数は減ったが、その実態は、各学年とも年間70時間程度。35週として1週あた

\*千葉県立津田沼高等学校

り2時間程度である。」

佐藤の分析から以下の内容が導き出される。第1に、「ゆとり教育」という用語は、政府の教育政策上正式に使用された言葉ではない。第2に、「ゆとり」という言葉に限定しても、この語が教育課程史に登場したのは1976年教育課程審議会答申である。これを受けて、第5期学習指導要領などに、教科の授業時間削減から「ゆとり」を持たせ、「地域や学校の実態に応じた創意を生かした教育活動」が求められた。第3に、「ゆとりの時間」は現場からの要望の有無とは全く関係なく導入されたことである。第6期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り、年間授業数は減らず、現場は授業時間の確保に迫られた。第4に、第7期学習指導要領作成に向けて、学校5日制の完全実施とも連動し、文部官僚が「ゆとり教育」を推進するようになったことである。一方で、「ゆとり教育」の語はそれを批判する側からも多く用いられ、学校5日制の完全実施に伴い教科の学習時間を削減したことで、児童生徒の学力や学習意欲の低下を指摘する言説も出現した。第5に、第7期(1998年版)学習指導要領で「総合的な学習の時間」が新設され、当時の学校現場に第7期学習指導要領への不満が鬱積したことも相まって、この時期に学校教育を受けた児童生徒を「ゆとり世代」と呼ぶ教師も現れた。さらに、「ゆとり世代」の児童生徒は社会生活上さまざまな不適應や問題を起こすかのような言説も出現した。以上のような過程で「ゆとり世代」なる語が定着したと思われる。

佐藤は「教育課程論Ⅰ」第7回講義(2011.6. 3)で、「ゆとり教育」言説の背景情報を与えた後、班(4人前後のグループ)及び個人への以下のような課題を与えた<sup>4)</sup>。

「[班討論報告] ① a. 『ゆとり教育』という言葉はどこで聞いたか。 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』ということばはどこで聞いたか。 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』という言葉を知っ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?」

佐藤は翌週第8回(2011.6.10)では、各班からの報告を授業通信に掲載し、個人の課題レポート No. 7に対してコメントした。主な佐藤のコメントを以下に引用する<sup>5)</sup>。

「『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。それはその通りですね。(中略) 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止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(ママ)困るわ』と上の世代からいわれるというレポートがありました。(中略) 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?(中略) 私はいわゆる『ゆとり世代』ではない、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。』

佐藤が指摘するように、教育内容の削減で子どもたちに責任はない。まさに、「ゆとり世代」の児童生徒たちはこの教育しか知らないの、よくわからないのが実感であろう。「ゆとり教育」といわれる第7期(1998年度版)学習指導要領で、学校5日制の完全実施に対応し授業時間は減少した<sup>6)</sup>。佐藤の分析によれば<sup>7)</sup>、文部科学省は年間授業時間数を変更しなかったため、1992年以降に土曜日の休日化で、現場は授業確保に迫られ主な行事を廃止する学校も出てきた。次の第7期学習指導要領では「総合的な学習の時間」が導入され、「学力は大丈夫か。」など、批判や不安を示す声も上がった<sup>8)</sup>。

「『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。(中略)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。」

論者も佐藤と同意見である。授業時間数が増えれば、学力が向上するかは何ともいえない。「学力とは何か。」、また、「学力が向上する」とはどういう状態からどのレベルまで引き上げれば、学力が向上したといえるのかを、詳細に検討しなければならない。

### 3. 教材研究と授業設計の視点－「教材選択の5条件」から生徒と共に学ぶ姿勢の維持－

次に、授業実践への基本姿勢を述べる。論者は学習意欲が低い生徒に学びがいのある授業をどう実践するかという課題があった。大学院時代に「教材選択の5条件」<sup>9)</sup>を学び、教材研究や授業設計の原点がこれにある。谷川はこれを、「(1)本質性 (2)具体性 (3)関心適合性 (4)関連性 (5)発展性」とした。

谷川は(1)「本質性」<sup>10)</sup>について、「人間の生活するこの社会の本質的な問題に迫り得る素材の方がよいに決まっている。」という。谷川によれば、人間が生活する社会の本質的な課題に迫る教材開発が必要であるとし、論者は実践者の価値観に違いこそあるが、本質的な社会の課題を含む教材で授業実践を続けていると思われる。論者は「本質性」がある教材を、授業者と生徒たち双方に切実性があり、社会的にも合意形成が困難な教材を想定する。例えば、生命倫理や、世代間格差など国民の「負担と受益」を共に考える課題である。

谷川は(2)「具体性」<sup>11)</sup>を2つの意味で捉える。「その一つは、五感に触れることができるという意味であり、他の一つはイメージ化できるという意味である。」論者はこの「具体性」を、生徒に「見えない」政治過程や経済現象などの社会的事象を、学習過程で「見える化」し、イメージ化できた「見えにくい社会的事象」を、生徒と共に考えるための内容やしぐみであると考ええる。

谷川は(3)「関心適合性」<sup>12)</sup>について、「関心というのは、『ひっかかりの心』である。ある対象に対して潜在的・顕在的を問わず、子どもたちはそういう心を持っている。そういう教材を選んで子どもたちに提示すると驚くような効果を発揮する。」という。

授業者が身近で具体的な社会的事象から教材を選択し、生徒の興味関心と一致するよう実践すれば、「ゆとり世代」かどうかを問わず理解や学ぶ意欲もさらに高まると考える。そうなれば新たに考えたい問いなども出現して生徒にとって学びがいのある授業になると考えられる。授業者が年間授業計画や各単元での教材探しの過程で、この「関心適合性」をベースに、いかに生徒が「興味関心」を示す教材から授業設計できるかが問われる。

谷川は(4)「関連性」<sup>13)</sup>について、「社会認識をなしている一つの重要な柱は『関係認識』である。社会事象というものがさまざまなファクターで結び合っているという認識である。だから一つの教材を取り上げる場合、それが他の社会事象と多様につながっていることが望ましい。」と説く。

論者は谷川が指摘する「関連性」を強く意識し、社会保障制度などの経済学習と、合理的な意思決定を促す政治学習とを、組み合わせる必要があると考える。論者は「ゆとり教育」最終期から、「社会保障制度から世代間格差を考える」という主題で、高

齢者の政治的な声に比べ、若い人たちの政治的な声が生かされにくい現状をどうするかを授業設計したので、生徒たちも意欲的に学んだ<sup>14)</sup>。谷川が指摘するように、複数のしくみや社会的事象から多くの関連性が見え、多面的で多様な見方や考え方、意思決定までを学習できる教材発掘と授業設計する方向性が求められていると考える。

谷川は(5)「発展性」<sup>15)</sup>を、「授業の構想をしたとき、展開の見通しが立つか否かということである。これは授業の導入をどうするかという点にもかかっている。この点については、いずれ機会を改めて説くこととする。」という。

谷川が指摘する「展開の見通しが立つか」という点については、「授業の導入をどうするかという点にもかかっている」とし、「この点については、いずれ機会を改めて説くこととする。」ことから、谷川が言う「発展性」の意味を、論者が実践した導入部分の取り扱い方から説明する。まず授業設計の過程で導入部分が重要であることを意識し、とりわけ導入部分で提示する教材には「具体性」があり、生徒たちの学びが広がる可能性が大きくなるような教材化を、谷川は求めていると理解し実践してきた。「具体性」がある導入で生徒の学ぶ意欲を授業者がつかめれば、展開部分で学びの意欲も上がり、さらに自らで学習内容を深化させ興味関心をも発展させる可能性もあると考える。論者は谷川が提唱する「教材選択の5条件」を、年度当初の授業開始時や各単元の導入時など、授業実践上大切な場面で活用すべきであると考ええる。このスタンスで「ゆとり教育」以前から実践してきたが、学習意欲が低い生徒が多いいわゆる「教育困難校」や中堅進学校であっても、常に「教材選択の5条件」を活用して授業設計をする必要性に気づけたことは大きいと思われる。学習者が「ゆとり世代」であってもそうでなくても、学びがいのある授業を設計する姿勢は、自らを貫く拠り所が必要であると考ええる。論者の拠り所がこの「教材選択の5条件」である。これをベースに、常にアンテナを広げながら教材を発掘し続けた過程は何者にも代えがたい。とりわけ「本質性」が見える世代間格差や生命倫理などの教材から、常に考えなければならぬ社会の課題に迫る授業設計が求められていると考える。また、具体性からは、生徒たちに「見えない」経済や政治のしくみやその過程などを「見える化」し教材化するので、特に「具体性」は生徒たちに「イメージ」できる教材で世の中のしくみを理解させるため、授業設計上の重要な視点といえる。幸運にも大学院時代にこの「教材選択の5条件」に出会った。実践しては総括し、その多くが失敗と修正の連続であったが、授業実践する過程で生徒と共に学び、「本質性」や「具体性」を実感できる教材はそう多くは存在しないと考えるに至った。だからこそ授業設計する際、その拠り所となる教材発掘の視点を提供する研究

会などに参加し問題意識を形成する必要があると思われる。授業者が「ゆとり世代」であろうとなかろうと、高等学校教諭としてアンテナを張り続け、教えた内容や教材の蓄積が欠かせないと考える。

2013年度4月当初も論者が考える政治と経済を学ぶ視点として、「政治を理解せずして、経済を語れず。」と、「経済を理解せずして政治を語れず。」であることを伝えた。最初の政治学習では「トレードオフ（二律背反）」や「選挙」を学習し、経済学習では経済の語源である「経済済民」から学び始め、次に、「希索性」、「インセンティブ」、「機会費用」などの「経済の基礎概念」から学習した。新井明は、これらに比較優位を加えて「4つの基礎概念」と呼ぶ<sup>16)</sup>。論者はインセンティブを「経済の基礎概念」の1つに入れ、新井はインセンティブの代わりに、「需要と供給」を入れている。論者も「需要と供給」の理解は、新井が主張するように、市場メカニズムを理解する上で欠かせないしくみであると考え。なぜならば、市場メカニズムのしくみを理解できれば、財やサービスの市場のしくみは言うまでもなく、外国為替市場を含む金融市場や、労働市場などのしくみへと理解が深化し、学習者はますます経済への興味関心も拡大していくと考える。この「経済の基礎概念」の中でも特に大切な「インセンティブ」と「機会費用」については、DVDを視聴させレポートを提出させている<sup>17)</sup>。レポートは「本日のDVDを見て、わかったこと、新たに問いができたこと、感想などをまとめて提出」という指示で実施し、以下のような報告がみられた。生徒のレポートは、文章を修正せずそのまま以下に引用した。

- ① 「インセンティブが分かれば、世の中が見えてくるという言葉通り、自分も知らず知らずのうちに、インセンティブによって行動を支配されていたという事に気づきました。（中略）授業を受けた感想として、自分は世の中を全然理解していないことを痛感しました。大学で語学を学ぶのもいいが社会に出た際、英語は単なるツールにすぎず政治・経済といった社会の仕組みを理解していないと何もできないと感じました。大学への選択の幅も広くなりました。新聞などにも目を通して少しでも見聞を広めたいです。」（男子）
- ② 「インセンティブという言葉を知らなかったが、ビデオを通してどのような意味を持つのか、それはどのように作用するのかを理解することができた。そうやって考えてみるとインセンティブは私達の身の回りにはたくさんあると気づいた。例えば部活動。参加すれば必ずしも良い結果を残すとは限らないが何故か入る。けれども確かに達成感を得ることはできる。それもインセンティブにつながってくるのだと思った。」（女子）

- ③ 「インセンティブも機会費用も、行動した後のことを考えている面では、考え方が似ているのかなと思った。インセンティブは深く考えなくても確かに動かされてたな…と思うことがあった。（中略）行動の動機づけになっていてどれも期限つきだけどインセンティブに動かされて…の繰り返しだと思った。効果がなかったら意味がないから、効果のある『インセンティブの設計』が大切なんだと思う。」（女子）
- ④ 「インセンティブと機会費用、特に関心を持ったのは機会費用でした。私が思うにインセンティブと機会費用の違いは他律的か自律的かであると思いました。インセンティブはどちらかということ、制度のようなもので自分よりも人からの影響が大きいと思いました。実際私も自分で自分にご褒美を与える仕組みをとろうとして上手くいった事はありません。対して機会費用は自分で全て考え、選択する必要があります。仮にその選択にインセンティブが絡んでいてもそのコストを考え選択するのは自分です。当然後悔や喜びを伴い、機会費用の方が自分の心理的な動揺が大きいと考えました。動揺が大きい分、機会費用の方が生活に対する影響が大きいと考えます。」（男子）

このように、例年4月当初に政治と経済を学ぶ上で欠かせない視点から授業設計を開始し実践する。その後教科書の学習事項の配列を変え、政治単元と経済単元を交互に実践する。この理由は政治と経済の関連性やしぐみを、共に考えたいからである。

#### 4. 「ゆとり世代」の高等学校教諭の研修体制を考える

次に、「ゆとり世代」の若手教諭が悉皆研修や校内研修でどんな研修を受けているか、また、どのような研修を望んでいるかを述べる。前任校で採用3年目理科教諭の男性から研修内容を聞き取った。彼は「ゆとり世代」1期生であり、関東地方の国立大学教育学部を卒業し、専門科目は化学である。現在最も役立つ研修は同期採用の授業見学であるという。教材発掘ができ教材を共有できるからであるという。一方、悉皆研修には批判的な言葉も聞かれ、3年間に分散する研修期間を1年間にまとめてほしいと話す。その理由は研修時に提出する書類が多く、よほどの理由がない限り欠席できず、他の研修で代替もできないからであると話す。授業研究など関心があるテーマが多ければ、学びがいのある研修となるが、実際はそうでないと語った。

現任校で「若手教員研修チーム」が存在したので、受講者から聞き取りを試みた。この研修の目標は、「今年度の自分は、昨年度とはここが違うなど」について校内で議論しながら進めるという。参加者はフォローアップ研修Ⅰ、フォローアップ研修Ⅱ、ステップアップ研修を受講する8名の教諭からなる。特徴的な

のは、いわゆる〇年研とよばれる正式採用の時期を同じくする教諭間のみで研修するのではなく、最大7年間正式採用から時間が経過し経験年数や教科も違うので、多角的に交流できる点は有意義であろう。

この「若手教員研修チーム」の位置づけはヨコ、タテの連携を深め、組織として仕事をするためであるという。学期ごとに最低1回の実施を旨とし、レポートを作成し、教頭に提出、校長の確認をとる流れである。研修内容はチーム内での議論や授業研究が主である。正式採用後7年目の社会科教諭は、総合教育センターで特別活動のあり方や課題研究発表などを1学期に受講し、この研修はすべて座学の講話、演習であったという。2学期は課題研究発表であり、レポートはA4、1枚であるという。研究テーマ、課題の内容や課題設定の理由、関連する国や県の教育動向、研究の方法を記載する。ほぼ1日すべて「課題発表研修」やその協議にあてられるので、レポーターが自らの課題や問題意識を持って参加するならば、充実した研修成果が得られると思われる。

## 5. 「ゆとり世代」とともに「授業が第一」とよべる職場づくりを目指して

論者と若手高等学校教諭が「授業が第一」と再認識しつつ、この姿勢を貫くために他の学校業務とどう折り合いをつけるかを考えたい。古くから「授業が第一」と叫ばれながら、論者や「ゆとり世代」の教諭が、教材研究や授業設計中心になれないのは多忙化が背景にあると思われる。ここで平均的な公立高等学校教諭の業務の実態を述べる。

千葉県の公立高等学校教諭の標準的な持ち時間数は、LHRなどを含めて18時間程度である。週全体の授業時間数は31時間であったので、教材研究や授業設計にあてられる時間は、残りの13時間程度である。LHRや「総合的な学習の時間」を含めて、学校5日制では1日あたり平均3～4時間の授業を担当する。学校行事などが無い時期であれば、多忙感はさほど感じなかったが、年度当初や中間考査などの評価や書類作成がたて込む時期は論者も多忙感を感じた。聞き取りを実施した「ゆとり世代」の理科教諭は、運動系部活動の大会や慣れない保護者面談などが重なり、毎日のように帰宅が職場で最も遅い21時頃まで残留したと語った。どれだけ部活動指導に時間を傾けるかの多少にもよるが、業務が立て込む時期には自宅に持ち帰るか、夜遅くまで学校に残留するかなどして準備に専念しなければならない。このように考えてみると、やはり高等学校教諭として、授業実践と部活動指導を両立するには、ある程度部活動を運営するためのルール作りは欠かせないと思われる。千葉県の全日制公立高等学校の場合、職場の勤務終了時間は概ね17時前後であると思われる。仮に19時まで残留すれば、教材研究や授業設計に充てられる時間は約10時間程度となる。

この時間帯を部活動指導に時間を費やすと他の時間から約10時間を捻り出さねばならないことになる。誰かが部活動の指導をしなければならぬので、部活動指導は大変負担が大きい業務といえる。部活動指導をすべて「ゆとり世代」の若手教諭や、「好きだから部活動を指導している」と、一部の熱心な部活動を指導する教諭に押しつけるだけでは、根本的な問題解決にはならない。業務をどこまで教材研究や授業設計中心にするか、それとも部活動指導を中心にするかは、一人ひとりの教諭に任されており、実はこれが「授業が第一」にできない要因にもなりうる。教材研究から授業実践、部活動指導など、学校教育全般の仕事は「ここまでやれば概ね満足」が、高等学校現場で共通理解ができないのが現実である。「授業が第一」という共通理解は、教育委員会からなど、上からの強い指導でもなかなか困難である。だからこそ、少なくとも授業に関する話題を、語り合える風通しが良い職場が求められる。「ゆとり世代」の若手教諭をも巻き込んで、情報交換できればなお良いと思われる。もうすでに何年経過したのだろうか。教員間での授業への情報交換が減少傾向にある。その理由は多忙化が大きな要因と考えられるが、教員間で授業に関する話題や交流を良しとしない学校文化が、出現してきたのではないかと思われる。論者は高等学校現場で「ゆとり世代」を問わず、「授業が第一」と再確認すべきであると考えている。

## 6. おわりに

最後に、現任校で生徒指導主事を担当する先輩教諭は、大手新聞社朝刊にその時々で社会的な話題を題材に川柳を投稿している。「先生は授業するほど暇じゃない」、まさに、この川柳は高等学校現場の現状を言い当てていると論者は考える。現場に多忙化の現状があるにせよ業務を精選し、「授業が第一」と意識的な時間のやりくりが求められる。また、自己研鑽を図るための多様な研修体制は用意されている一方で、若手教諭が研究会やいわゆる「官製研修」などに参加しようとすると、この研修がかえって、きめ細やかな授業設計と学級担任として手がかかる生徒と向き合う時間を確保できなくなる要因ともなりうる。さらに、若手教諭が研修への参加のための段取りや研究会などの研修参加により一時的に教育現場を離れるので、同僚や先輩教諭との関係づくりも大変重要である。若手教諭以外の世代も「授業が第一」と再認識し合い、教材研究や授業設計しながら、これ以外の業務とどう折り合いをつけるかが古くて新しい課題であると考えている。

ところで、千葉市教育センターは「教師力に関する研究―授業の達人から学ぶ―」を発行し<sup>18)</sup>、授業の達人と呼ばれる実践家を以下のように分析する。第1に、子どもを伸ばす基本的なコンピテンシー、第2に、授業を深める基本的なコンピテンシー、第3に、授業を創り出す基本的なコンピテンシー、第4に、自

分を伸ばした要素の4点である。特に自分を伸ばした要因として、教師自身が伸びた時期と関連させてキャリアアップの内容を紹介する。授業の達人は自らを伸ばした要因として研究授業を挙げ、独自の研究サークルや他の授業の達人との交流などが授業力を伸ばした要因であると言及する。

「授業が第一」を再確認するためには、「ゆとり世代」を含む若手教諭たちに負担が過重とならないように、彼らの業務の負担軽減や研修参加の機会を保障しなければならないと考える。「ゆとり世代」と論者たちが共同して、高等学校現場の多忙化を乗り越える手立てや授業実践のあり方も考える必要がある。その前にまず「授業が第一」を、どの世代であろうと高等学校教諭は再認識する必要があると思われる。特に部活動指導は負担が大きいので、特定の顧問に過重な負担

とならぬようにその指導あり方について適切なルール作りが求められているといえよう。2013年度シンポジウムで共に議論し、「失われた10年」批判を総括しつつも「授業が第一」と再自覚する必要性を強く感じた。まさに山本栄一が指摘したように、「ゆとり世代」と彼ら以外の世代とが同じ職場に存在する今後10年間で勝負である。論者もまずは教材発掘に励み授業設計し、その実践に取り組みたいと考える。

※本稿は2013年度中等社会科教育学会第32回大会シンポジウムにて口頭発表した内容をベースに、大幅に加筆、修正を加えたものである。コーディネーターの須賀忠芳先生をはじめ、発表の機会を与えて頂いた本学会関係各位に感謝申し上げる。

## 註

- 1) 佐藤年明 (2012) 「いわゆる『ゆとり教育』に対する学生の認識の検討」『三重大学教育学部研究紀要』
- 2) ～5) 前掲論文 佐藤 (2012) p.240
- 6) 佐藤 (2012) 前掲論文 p.242 「ゆとり教育」と俗称される第7期 (1998年版) に基づく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、小学校では6年生の総授業時間数は1015→945と70時間減少している。
- 7) 佐藤 (2012) 前掲論文 p.242 参照。しかも文部省は年間授業時間数を変更しなかった。
- 8) 佐藤 (2012) 前掲論文 p.243
- 9) 谷川彰英 (1988) 「教材とは何か—選択の5条件—」 連続セミナー授業を創る編 [Part II No.6] p.16～p.17
- 10) ～13) 前掲論文 谷川 (1988) p.17
- 14) 世代別選挙区は財政学を専門とする井堀利宏や土居文朗 (1998) により提唱された。現行の住所による選挙制度ではなく、選挙区を青年区 (20代30代)、中年区 (40代50代) 老年区 (60代～) に分け、各世代の有権者の人口比に応じて議席を配分する方式である。世代の代表を一定数選出することで、各世代の有権者から政治的な声が届きやすくする選挙制度である。意図的に青年区を設けることで若者の政治的な声を反映する議員が誕生しやすい。世代別選挙区の詳細なシミュレーション分析については以下を参照。  
井上結梨子 儀保里沙他 (2013) 「世代別選挙

## 区制度の導入—世代間格差是正に向けて— ISFJ 政策フォーラム発表論文

一方、ドメイン投票とはポール・ドメインによって提唱され、子どもの数に応じて親に投票権を与える選挙制度である。子どもの権利を親に代表させ、勤労、将来世代の票が高齢者世代の票と拮抗するようになり、社会保障制度や税制など、長期的な政策の影響を受けやすい将来世代の意思が政策決定に反映されやすくなる効果を持つと考えられる。詳細なドメイン投票の内容については以下を参照。

青木玲子 (2011) 「次世代へのコミットメントに国民的合意を—世代間資源配分の公平を目指す選挙制度の改革—」 総合研究開発機構  
ポール・ドメイン 青木玲子他 (2011) 『ドメイン投票法』の衝撃」NIRA (総合研究開発機構) 対談シリーズ

- 15) 前掲論文 谷川 (1988) p.17
- 16) 新井明 (2014) 「いま高校生に経済を教える意味—シンポジウムでの資料と発言から—」 経済教育学会 『経済教育』 No.33
- 17) 「インセンティブ」, 「機会費用」 DVD 視聴については以下を使用した。  
吉本佳生監修 NHK 「出社が楽しい経済学」制作班 [編] (2009) 『出社が楽しい経済学 DVDブック』 第1巻 第2巻 日経BP社
- 18) 千葉市教育センター (2009) 「教師力に関する研究—授業の達人に学ぶ—」 p.14～p.18 千葉市教育センター 『研究紀要』 18号