

【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」の目には教育がどう見えているのか

石川 知行*

I. はじめに～「ゆとり」という言葉が何故ネガティブに捉えられるのか～

いつの時代においても、先行世代による「いまどきの若い者は…」という言説は存在してきた。そうした意味では、「ゆとり世代」もこれまで繰り返し主張されてきた世代論といえ、格別目新しいものでもないだろう。

では、「ゆとり世代」は従来の世代論とどう異なる特徴を有しているのだろうか。岡本智周はこれまでの世代論と「ゆとり世代」との相違点について、前者は「その名称と使って描かれる世代の像にはネガティブな性質と同様にポジティブな性質¹⁾」がみられたが、後者は「若者を把握するために『ゆとり教育』という現象が選ぴとられ」、「ネガティブな評価はいくらでもなされるものの、ポジティブにとらえられることがほとんどない」ことにあると述べている²⁾。

たしかに、「ゆとり世代」が学校教育を受けていた頃、日本の教育は大きな転換点をむかえていた。知識詰め込み教育からの脱却や「総合的な学習の時間」の実施、さらには完全週休二日制を導入することで、学校教育に「ゆとり」をもたらすことが求められた。ただ一方的に知識を注入されるのではなく、自ら課題を設定してそれを探求し、それを発表することで「自己表現力」や「探求能力」を育成することがねらいとされ、これは1998年の学習指導要領改訂で実行に移された。

しかし、「ゆとり教育」への批判は実施直後からすぐにあらわれ、教育評論の領域では1990年代後半から、新聞報道においても21世紀に入ると「学力低下」問題とセットで語られるようになった。このような世論を受け、その後文部科学省が「脱ゆとり」へとすぐさま舵が取られることとなったのは周知のことであろう。このように、「『ゆとり教育』が目指すものは何なのか」、「『ゆとり教育』の成果は何なのか」が十分に議論される前に方向転換を余儀なくされたことが、「ゆとり教育」や「ゆとり世代」にネガティブなイメージがついてまわる一因となってしまった。

II. 「ゆとり世代」の自己規定

「ゆとり世代」とされる若者たちは、自分たちに「ゆとり」というレッテルを貼られることをどう受け止めているのだろうか。佐藤年明が三重大大学の学生におこなったアンケートの結果をもとに整理すると、以下の三つに大別できる³⁾。

- ① 学習内容が薄い、他世代に比べて学力的に劣っている
- ② 打たれ弱く、社交性がなく、コミュニケーション能力が低い
- ③ 「自分たちは悪くないのにどうして非難されるのか」という被害者意識

上記のことから、「ゆとり世代」の内面における、①と②のように先行世代からの評価に従順な部分と、③のようにレッテル貼りへ反抗する部分との葛藤が示唆される⁴⁾。佐藤は、これらの結果をふまえ、「ゆとり世代」は自己を「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をもちろん、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」と規定していると述べている⁵⁾。

ここで興味深いのは、ネガティブなイメージの内面化は上記①の「知識の不足」にとどまらず、「ゆとり教育」が目指したはずの「自己表現力」さえも自分たちの強みだと思えることができていないことが上記②から見て取れる点だ。たしかに、筆者の中等教育時代の授業は知識をインプットすることに多くの時間が割かれ、その知識をアウトプット（活用）する時間はあまりなかった記憶がある。これは「ゆとり世代」一人一人が実際に受けた中等教育の内容とも関係するため、一概にはいえないが、少なくとも中等教育段階の授業で「自己表現力」が磨かれたと自己分析している「ゆとり世代」は多くないことが、三重大大学の学生向けアンケートの回答から示唆される。

III. 「『ゆとり世代』が教壇に立つ」現実が問いかけること

そのような「ゆとり世代」が、今教員として教壇に

*茨城県立東海高等学校

立ち始めている（筆者もそのひとりであるが）。この現実を私たちはどのように解釈することができるだろうか。一つは、「教科書が精選され、教えられた内容が少ない『ゆとり世代』の知識は不足しているに違いない」という解釈である。たしかに、筆者自身も高校時代は世界史が必修だったものの、日本史は1年間履修しただけであった。さらに、地理の学習にいたっては中学校止まりであり、まさに「ゆとり世代＝知識不足」を体現しているといえる。そう捉えるのであれば、これは間違いなく「教員の質の低下」であり、「社会科教育の危機」と呼べる事態である。

しかし、この現実を「社会科教育の危機」と捉え、「それにどう対応していくべきか」と問いを立てることは果たして適切なのだろうか。少なくとも、筆者はこうした考えに批判的である。それは筆者が「ゆとり世代」であるがゆえの反発心ではない。筆者がここで問題にしたいのは、「ゆとり世代の知識が不足している」と「ゆとり世代」だけを切り離して他者化する語りである。新資料の発見や新しい方法論の開発によって社会科教育研究が日々蓄積されていく中で、「知識が充足している状態」とは一体何を指すのであろうか。もし、「知識が充足している状態」についての議論がないままに世代論をふりかざすのであれば、むしろそちらのほうが問題だろう。社会科教育における「知識不足」の問題を「ゆとり世代」にのみに帰結させるのではなく、それを社会科教育が根本的に抱える構造として捉えることのほうが重要ではないだろうか。

IV. 「ゆとり世代」教員にゆとりはあるのか

社会科教育における「知識不足」の問題を、外部化した「ゆとり世代」に責任を負わせるにせよ、社会科教育自体が持つ特性と考えるにせよ、教員の資質を保障するうえで、(1) 研修や研究会に参加しやすい環境整備と、(2) 研修や研究会の量的・質的向上は欠かせないと考えられる。

しかしながら、どんなに社会科教員に必要な資質が明らかになり、その資質を向上させる研修や研究会が開催されたとしても、まずもって時間的なゆとりがなければその情報にアクセスすることも参加することもできない。そして、お世辞にも、その必要最小限の研修・修練の機会すら保障されていないというのが現場の実情ではないだろうか。

なぜ、これほどまでに、教員に時間的なゆとりが無いのだろうか。それは、学校が社会の中で担うべき役割が不明瞭となっているからではないだろうか。「子どもたちのために」というマジック・ワードの名のもと、子どもに関わるありとあらゆる活動はすべて学校が担当する事態となっている。それが次第に、何か

（「学力低下」論争やいじめ問題など）子どもに関する問題がおこると、教育でそれを解決することができるという、一種の教育万能論に変質し、結果、学校の役割が肥大化して教員が多忙をさわめている。

V. 部活動に拘束される「ゆとり世代」教員

そのような教員の業務の中でも、筆者が最も狙上に載せたいものは部活動である。日本において、教員が部活動を担当するのが当たり前となっているが、これは国際比較でみたときには普遍的ではない。中等教育段階でスポーツを行う場が学校中心であるのは日本をはじめアジアに多く、北欧やドイツなど地域クラブが盛んな国ではそもそも運動部活動が存在しないことも珍しくない⁶⁾。そのような日本の特殊な状況はOECDの2013年調査からも見て取れ、日本の教員の1週間あたりの勤務時間は参加国最長（日本53.9時間、参加国平均38.3時間）、その中でも課外活動（スポーツ・文化活動）の指導時間が長い（日本7.7時間、参加国平均2.1時間）傾向にあることが明らかになっている。特に、若手教員は若いという理由だけで運動部を担当することが多く（かく言う筆者も運動部担当）、研究会や学会が行われる土日祝日は、ほぼ部活動でつぶれてしまう。これは、社会科教育に必要な資質やそれを向上させるための研修を考える以前の問題であり、こうした教員の実態を無視した議論はあまり意味をなさないように思える。是非、ここまでを射程に入れた建設的な議論が今後展開されることを期待している⁷⁾。

VI. おわりに～世代論を超えて～

本稿では、「ゆとり世代」という言葉を紐解く中で筆者が考えたことのアウトライン程度のものしか打ち出すことができなかったが、それを整理すると以下のようなになる。

- ① 「ゆとり世代」という言葉が想起するネガティブ・イメージを、「ゆとり世代」自身は内面化しつつもそれに抵抗する葛藤があること
- ② 先行世代から切り離して「ゆとり世代」と括ることは、社会科教育や学校教育自体が抱える問題を見えづらくしてしまうこと
- ③ 「ゆとり世代」を含む若手教員は、部活動をはじめとするさまざまな業務によって、研究と修練につとめる時間的ゆとりがほとんどないこと

「ゆとり世代」について考えることは、決して一部の人々（「ゆとり世代」）のみにとって有益なことではなく、社会科教育や学校教育全体の発展に寄与するものだと筆者は信じてやまない。

最後になるが、本稿で所与のものとして扱った「ゆとり世代」という言葉自体に対する批判的考察も今後

ますます重要となるだろう。果たしてどこからどこまでが「ゆとり世代」なのだろうか。いわゆる「ゆとり教育」をうけた経験がある世代を「ゆとり世代」するのであれば、1987年4月2日から2004年4月1日生まれの人たちを「ゆとり世代」と呼ぶことができる。しかし、これほど広いかたまりを一つの世代とし、それに様々な「特徴」をラベリングすることは妥当なのだろうか。これについて、佐藤・岡本が筑波大学人間学群教育学類の学生や卒業生、教育学を研究する大学院生・修了生など、いわゆる「ゆとり世代」当事者たちと2013年9月におこなった座談会である卒業生が述べた内容がある⁸⁾。

(前略)「ゆとりだから協調性がない」「ゆとりだから、これはできないよね」というバイアス、

前提がおかれていると感じます。

「ゆとり」って、学力の低下という話から離れて、メンタリティに関するほうへ行ってしまうですね。もともと文科省は「ゆとりある○○」「時間や精神のゆとり」という言い方をしていたはずで、「ゆとり教育」という言葉は使っていなかったと思うんです。それが、「ゆとりの教育を受けた子は、こういうメンタリティ」というふうに変ってしまった。

これからの私たちに求められていることは、「ゆとり世代」という言葉を安易に用いて思考停止に陥ることではなく、世代論を相対化・解体し、再構築していく力を養うことだと筆者は考える⁹⁾。

註

- 1) たとえば、岡本は「団塊世代」は「人口が多くて競争が激しいのがつがつしている、彼らが通ったあとには雑草も生えない」とのネガティブな評価がある一方で、「彼らのバイタリティはやはりパワフルで、戦後の日本社会を支えることになった」とのポジティブな評価もあったことを紹介している。(佐藤博志・岡本智周『「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、2014年、p.58)
- 2) 同上、p.58
- 3) 佐藤年明「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、自然科学・人文科学・社会科学・教育科学』2012年、63巻、pp.239-254
- 4) このアンビバレンスな意識について、「ゆとり世代」である筆者は格段驚くものではなかった。①については、教科書の内容が他の世代と比べて少ないことや、「こんなことも知らないのか」と上の世代から言われることで「自分は『ゆとり世代』だから勉強ができないのだ」と思う場面がこれまで幾度となくあった。②についても、インターネットの普及や地域社会における関係の希薄

化が問題とされた社会背景をうけて、face to faceのコミュニケーションがとれない、いわゆる「コミュ障」という言葉で自分たちを自虐的に表現したこともあった。そして、③については、「自分たちは被教育者であり、自分たちで教育内容を選択したわけではないのに、何故これほどバッシングを受けなければならないのか」と行き場のない怒りを抱いたこともあった。

- 5) 同上、p.247
- 6) 中澤篤史『運動部活動の戦後と現在 なぜスポーツは学校教育に結び付けられるのか』青弓社、2014年、p.47
- 7) 少なくとも、日本で教員の運動部活動とのかかわりが大きくなったのはスポーツの大衆化路線が敷かれた1970年代から80年代前半のことであり、近年の現象といえる。(同上、p.117~118)
- 8) 前掲、佐藤博志・岡本智周 2014年、p.83
- 9) 佐藤は世代論に代わる新たなものとして「世代フリー」概念を提唱している。「世代フリー」とは「世代を名づけ、その特徴を流布する言説から自由になること」を意味すると佐藤は述べている(前掲、佐藤博志・岡本智周 2014年、p.161)