

## 【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—〉

# 「ゆとり教育論争」が中等社会科教育に問いかけたもの

三橋 浩志\*

## 1. はじめに

平成10年版学習指導要領<sup>1)</sup>による教育課程が展開された時期、メディア等では「ゆとり教育論争」が展開された。平成10年版学習指導要領のもと、平成14年(2002年)から約10年間、児童・生徒の体験を重視し、知識の習得に加えて思考力や判断力をより重視する教育が全国の教室で実践された。一方で、週5日制で授業時間が少なくなっていることに加え、学習内容が厳選されたため、「学ぶ知識量が少なすぎる」との批判を招くことになった<sup>2)</sup>。また、主要教科に加えて「総合的な学習の時間」が設定され、教科の枠組みを超えて子供達が自ら課題を設定し解決する学習を目指したが、結果として、教員の指導力によって学習成果にバラツキも見られた<sup>3)</sup>。

「学ぶ知識量が減少する＝学力の低下」等の「ゆとり教育批判」がメディアを騒がせるなか<sup>4)</sup>、中央教育審議会は、平成10年版学習指導要領による教育を「成果はあったものの課題も残る」と平成20年1月に総括した<sup>5)</sup>。そして、「『体験、ゆとり』か『知識、詰め込み』か、ではなく「生きる力」をはぐくむ教育を目指し、基礎的な知識や技能の習得と思考力、判断力、表現力の育成を目標とする」という方向性を答申し、平成20年版学習指導要領を改訂した<sup>6)</sup>。

このような「ゆとり教育」を巡る議論が10年近くにわたって行われてきたが、この論争を再整理することは、中等社会科教育を巡る議論への示唆を与えるものと思われる。例えば、中等社会科教育は、歴史学、地理学、経済学、社会学、法律学、政治学、哲学、倫理学などの個別基礎学問を基盤におきつつ、子供の体験や課題意識を中心に据えて様々な社会課題を総合的に解決する学習が展開されている。一方、中等社会科は、その誕生時から「各科目(学問)の系統性」と「生徒の経験からの学びによる教科の総合性」のバランスが論点となってきた歴史がある<sup>7)</sup>。平成10年版学習指導要領で重視されたのは、個別学問の知識を縦割的に学習することではなく、「生きる力」として総合的な思考・判断力を活用した課題解決能力を育成することであった。これは、「個別学問の系統性」と

「社会科の総合性」等が議論となる中等社会科教育を巡る言説と相通じるものがある。従って、「ゆとり教育論争」における「『体験、ゆとり』か『知識、詰め込み』か」、の論点を整理することは、中等社会科教育を巡る議論への示唆を与えるものと思われる。

そこで、本稿は、まず「ゆとり教育」と呼ばれる平成10年版学習指導要領の策定背景と理念を中央教育審議会の答申等から分析する。また、文献等を中心に、「ゆとり教育」を巡る論評を整理、分析する。その際は、「学習時間と学力」の関係についても若干触れる。そして、平成20年版指導要領改訂に際しての議論も再整理することで、中等社会科教育のあり方、特に系統性と総合性のバランスなどを検討する視点を抽出し、示唆を得ることとする。

## 2. 「ゆとり教育」導入の背景と目的

「ゆとり教育」と呼ばれる平成10年版学習指導要領の背景や目的は、平成8年(1996年)7月に発表された「中央教育審議会答申(第1次)」<sup>8)</sup>から窺い知ることが出来る。平成8年中教審答申は、今後の社会の変化と教育の方向性について「今後の我が国は、個性が尊重され、真に豊かな成熟社会を実現。国際化、情報化、科学技術の発展、高齢化や少子化などの社会の変化へ適切に対応し、個性的な人材や創造的な人材の育成が不可欠。そのためには、「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくみ、一人一人の能力・適性に応じた教育を展開…」と示した。つまり、工業化社会から知識情報化社会に変化するなかで、子供達が定型的な知識を暗記することに留まらず、自ら積極的に学び、自ら課題等を解決する力を身につける必要性を提起した。平成8年中教審答申を踏まえて、平成10年版学習指導要領の直前に公表された「教育課程審議会答申」<sup>9)</sup>では、「学力は単なる知識の量と捉えるのではなく、自ら学ぶ自ら考える力などの『生きる力』を身に付けているかどうかによって捉えるべきである」とし、昭和62年(1987年)教育課程審議会答申の「新しい学力観」を発展させた<sup>10)</sup>。

中等社会科教育では、「学び方」を学ぶという方

\*文部科学省

向性が提示された。例えば、中学校社会科の地理的分野の平成10年版学習指導要領には、「…二つ又は三つの都道府県を事例として選び、具体的に取り扱うようにすること。なお、事例として取り上げる都道府県については、学校所在地の都道府県を含めて選び、それぞれ特色ある視点や方法で追究するようにすること。」や「…二つ又は三つの国を事例として選び、具体的に取り扱うようにすること。なお、事例として取り上げる国については、近隣の国を含めて選び、それぞれ特色ある視点や方法で追究するようにすること。」のように、従来の日本や世界を網羅的に学ぶのではなく、数地域を学ぶことで「学び方」を学ぶことが明示された。教科書も2、3の国、2、3の都道府県を事例として扱う構成となり、「47都道府県を網羅的に学校で学習しない」<sup>11)</sup>ことがメディア等で話題となった。

一方、「生きる力」とは、児童・生徒が自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断・行動し、よりよく問題を解決する能力であるとされた。そして、自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力を育む力を重視した教育が実践された。

また、平成10年版学習指導要領では、「総合的な学習の時間」を新設し、学習内容を厳選し、「学び方」を学ぶ学習へと転換した。さらに、観点別評価の充実を図り、一方で、学習指導要領の基準性は「標準課程（歯止め規定）」から「最低基準」へと転換された。

### 3. 「ゆとり教育批判」の文脈整理

このような期待を受けてスタートした平成10年版学習指導要領であるが、実施前からメディア等で「ゆとり教育」に対する様々な議論が展開された。その背景には、週5日制の完全実施により授業時数が減少

し、さらに「総合的な学習の時間」の設定で従来の教科・科目の学習内容を2・3割削減する「厳選」が行われたことにある。学習内容の厳選が、学ぶべき知識の減少となり、ひいては子供の学力が低下するのでは、との懸念が聞かれた。例えば、「小学校では都道府県名やその位置を学ぶ機会すらない。中学校社会科の地理分野では、日本は2、3の都道府県、世界は2、3の国や地域しか学習していない」、「小学校の算数では円周率を3として計算している」、「小学校では台形の面積を求める公式を覚ええない」といった学習内容、特に形式知の削減を懸念する論調がメディアを騒がせた。諸課題を子供達が自ら設定して主体的に考察、解決する学習活動、すなわち「生きる力」を育成するためには、その土台となる基礎基本の知識も必要であるが、その基礎的な知識不足を懸念する論調が多々展開された。そして、学力を知識量で捉える論者も多いことから、多くのメディアで「ゆとり教育批判」が展開された<sup>12)</sup>。その結果、平成10年版学習指導要領は、十分な国民の理解を得るには至っていなかった<sup>13)</sup>。

一方で、週5日制導入による授業時間の削減が、子供の学力に影響するのでは、との批判も多かった。そこで、主要国のOECD・PISA調査<sup>14)</sup>の得点と、主要国の授業時間数の相関を整理すると、図1のとおりである。授業時間数とPISA調査の国別平均点は、必ずしも正の相関にはなっていない。子供一人一人をミクロ的に捉えると、学習時間の長短は、学力を規定する重要な要因である。しかし、国家として規定した授業時間数の長短は、必ずしも国としての学力の平均点を規定しているとは言えない面もある。「週5日制は学力低下を招く」という論調は、単純に議論することは困難といえる。授業時間数の長短と学力の関係は、学力の定義、代表値としての平均値の意味など、他の要因も加味した丁寧な議論が必要といえる<sup>15)</sup>。

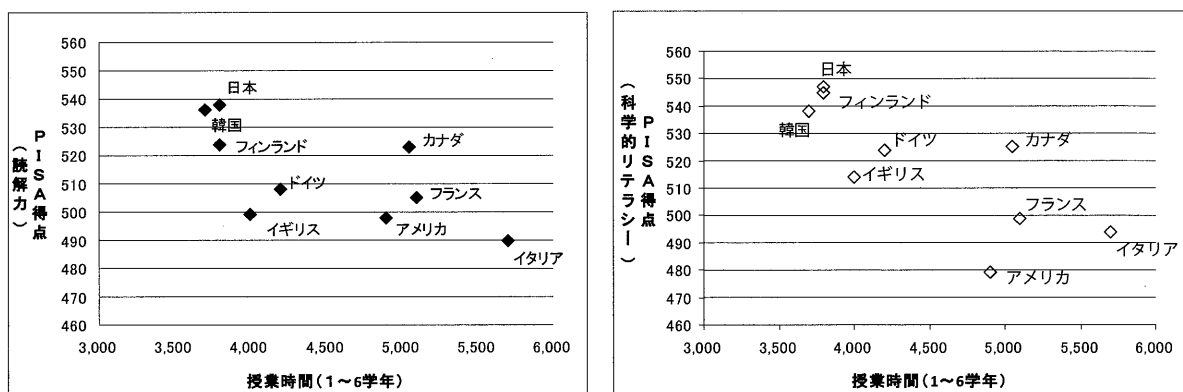


図1 授業時間とPISA得点の関係（主要国の比較）

資料：PISA2012調査<sup>16)</sup>と文部科学省各国授業時間数調査（2005年）<sup>17)</sup>をもとに作成

次に、「総合的な学習の時間」では、子供たちが自主的、主体的な学びに取り組む素晴らしい授業が多々実践された。一方で、「総合の時間で、何を教えて良いか分からない・・・」と悩む教員も多数存在した。また、教科をまたがる教育内容全てを教員が担当することは難しいため、地域の様々な人材が関与し、地域で教材を開発する必要が当初より提起されていたが、実際は、地域と学校の連携が思ったほど進まなかった。その結果、「総合的な学習の時間」の学習効果が、個々の教員の資質に大きく左右される、との指摘が多数見られた<sup>18)</sup>。社会科教育界には、初期社会科で「既存の学問成果を軽視した這い回る経験主義社会科」との批判に晒された経験があったにも関わらず、「総合的な学習の時間」の授業実践を牽引したとは言い難い。「総合的な学習の時間」のあり方検討や実践において、中等社会科教育界の果たした役割を検証することも重要である。

表1は、このような「ゆとり教育」を巡る論調を整理したものである。「ゆとり教育批判」は、イデオロギーや子供観の違いを超えて、様々な論点が提示されており子供観やイデオロギーで整理できないことに留意する必要がある。

表1 主な学力低下論・ゆとり教育論の類型

	「ゆとり教育」に肯定的	「ゆとり教育」に否定的
国家・社会の 観点	教育過剰論、新自由主義的教育 (石原慎太郎、三浦朱門等)	国際競争力低下論、学習意欲論・階層化論 (西村和雄、和田秀樹、荻谷剛彦、陰山英男等)
児童・生徒の 観点	児童・生徒中心主義的教育論、体験型・参加型学習論 (寺脇研、加藤幸次、高浦勝義等)	学習権論、吹きこぼれ論 (組合系等)

資料：山内乾史・原清治『学力論争とはなんだったのか』ミネルヴァ書房、2005年をもとに作成<sup>19)</sup>

#### 4. 「ゆとり教育批判」をどの様に総括し平成20年版学習指導要領に繋げたか

「学力低下」、「基礎基本の軽視」という平成10年版学習指導要領への批判が高まる中、平成20年版学習指導要領の検討が、平成17年(2005年)より中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会でスタートした。そこで、「ゆとり教育」と呼ばれる平成10年版学習指導要領はどの様に総括されたのか。中央教育審議会では、「基礎的な知識は、きちんと習得されている、問題ない」、と平成20年(2008年)に総括した<sup>20)</sup>。むしろ、平成10年版学習指導要領が重視し、今後子供たちが社会において必要とされる「思考力、

判断力、表現力、すなわち「生きる力」はまだ達成できていない、との総括がなされた。

平成20年版学習指導要領の改訂に向けて、中教審は、「ゆとり」か「詰め込み」か、といった二項対立ではなく、変化の激しい時代を担う子どもたちに、この二項対立を乗り越える学習を提供することが重要である、と提起した。そして、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」と「これらを活用する思考力・判断力・表現力等」をいわば車の両輪とし、相互に関連させながら伸ばしていくことを求める答申を行った<sup>21)</sup>。

このような中央教育審議会答申の文脈は、中等社会科教育にも様々な示唆を与えている。「中等社会科教育を巡る問い」として、

- ・「学問の系統性」と「社会科としての総合性」のバランス
- ・「知識重視」と「生徒の見方・考え方重視」のバランス
- ・「学問の科学性重視」と「生徒の経験・体験重視」のバランス

といった課題が従来から指摘されてきた。同様の課題が「ゆとり教育論争」として議論されてきたが、その総括である平成20年の中央教育審議会答申では、「ゆとり」か「詰め込み」の二項対立を超えた学習への昇華の可能性を打ち出している。そして、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」と「これらを活用する思考力・判断力・表現力等」を車の両輪とする学習を展開する教育課程を提示し、既に全国の学校現場で授業実践が展開され始めている。平成20年版学習指導要領のもと、バランスに配慮された授業実践が積み重ねることが期待されている。

#### 5. 「ゆとり教育論争」が中等社会科教育に問いかけたもの

以上のように、「ゆとり教育論争」が平成10年以降展開されたが<sup>22)</sup>、この論争は、中等社会科教育と同様の課題を抱えていたことが窺える。平成10年版学習指導要領が重視した「生きる力」を中核に据えた学習は、中等社会科教育にとっては、戦後教育改革期のカリキュラム理念、いわゆる経験主義、問題解決能力、総合的判断力に立脚した「初期社会科」の理念に近い概念であったともいえる。従って、中等社会科教育界は、平成10年版学習指導要領で展開された授業実践に関する総括を行い、「初期社会科」との共通点と相違点を把握し、次の中等社会科教育のあり方を探ることが求められている。

その際、現在はネット社会、情報化社会であり、スマートフォン等で個別知識はいつでも、どこでも検索して獲得することが可能である。「ゆとり教育批判」

は、知識量の削減が争点となったが、ネット等で獲得可能な知識、すなわち形式知は、時代と共に変化するものであり、陳腐化するものといえる。生徒が学ぶ形式知は、学校で学習して完成では無く、生涯をかけて更新する必要もある<sup>23)</sup>。生徒はもとより、教師も、学習指導のベースとなる知識は絶えず更新することが重要となっており、学問の成果である知識も、不断の学習や研鑽が求められている。今後、情報化社会における知識の習得や活用にも留意した中等社会科教育のあり方の更なる検討を期待したい。

本稿は、中等社会科教育学会第32回研究大会のシンポジウム「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―」（平成25年11月2日、於：筑波大学）における発表をもとに、大幅に加筆修正したものである。なお、本稿は執筆者個人の見解をもとにまとめたものであり、所属機関の見解ではない。

本稿を脱稿した後、平成26年11月20日付で文部科学大臣は中央教育審議会に次期学習指導要領の改訂に向けた諮問を行った。諮問理由には、「アクティブラーニング」と呼ばれる子供たちが主体的に学びに参画する学習手法が例示されている。これは、平成10年版学習指導要領で目指した主体的な学び、「「学び方」を学ぶ」と極めて近い概念ともいえる。従って、「ゆとり教育論争」と同じ轍を踏まないように、「アクティブラーニング＝学力低下」といった「レッテル張り」に陥らず、子供の学びのあり方を問いかける次期学習指導要領改訂に向けた議論を注視したい。

## 註

- 1) 小学校と中学校の学習指導要領は平成10年(1998年)12月14日に告示され、平成14年(2002年)度から実施された。高等学校の学習指導要領は平成11年(1999年)に告示され、平成15年(2003年)度の第1学年から学年進行で実施された。本稿では、平成10年版と称する。
- 2) 大手進学塾の「公立小学校は、円周率は3.14ではなく3と勉強する」のポスターに代表されるように、知識量の減少を懸念する論調が多々見られた。
- 3) 中央教育審議会教育課程部会「第10回 生活・総合的な学習の時間専門部会」(平成19年9月4日)では、「総合的な学習の時間」は、事例集や教科書がなく、教師の力量に左右される。」と整理している。
- 4) OECDのPISA調査は、2003年の結果が公表された平成16年(2004年)に、前回調査(2000年)で1位だった「数学的リテラシー」が6位へ、「読解力」が8位から14位へ急落した。さらに、2006年調査結果が公表された平成19年(2007年)も順位はさらに低下し、「数学的リテラシー」は6位から10位に、「読解力」は14位から15位まで低下し、「学力低下」への懸念が「PISAショック」と呼ばれ、メディアで取り上げられた。
- 5) 中央教育審議会の答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』(平成20年(2008年)1月17日)において、平成10年版学習指導要領の現状と課題を総括している。その総括を踏まえて、平成20年版学習指導要領の方向性が示された。中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」151ページ、2008年
- 6) 小学校と中学校の学習指導要領は平成20年(2008年)3月28日に公示され、小学校では平成23年(2011年)度から、中学校は平成24年(2012年)度から実施された。高等学校の学習指導要領は平成21年(2009年)に公示され、平成25年(2013年)度の第1学年から学年進行で実施されている。本稿では、平成20年版と称する。
- 7) 桑原(2011)は、「大きな社会科、小さな社会科」と称して、社会科が時代によって系統性重視と総合性重視のなかでせめぎ合い揺れてきた、と整理している。桑原敏典「4章1節 危機を迎えた社会科のアイデンティティ」片上宗二編『混迷の時代“社会科”はどこに向かえばよいのか』明治図書、132-142、2011年
- 8) 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申) - 子供に「生きる力」と「ゆとり」を-」55ページ、平成8年(1997年)7月19日答申
- 9) 教育課程審議会「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(答申)」平成10年(1998年)7月29日答申
- 10) 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(答申)」昭和62年(1987年)12月24日答申
- 11) 平成17年(2005年)4月19日の朝日新聞(夕刊)「窓」において、川名紀美記者は「『今の小学生は日本の都道府県の名前や場所を教えられていないんですよ』陰山英男氏からこう聞かされて、仰天した。教えなくていいことになっている

- ので、教科書にも出てこない。中学の地理はどうか。アメリカは必ず学ぶが、ヨーロッパとなるとどこか一カ国を学んで終わり。多くの教科書がイギリスかフランスかドイツを選んでる。アジアは中国かマレーシアだそうだ。…高校の地理は選択制だから、子供たちは日本の地理も世界の国々のこともろくに知らないで大人になっていく。」と記事にしている。
- 12) 佐藤・岡本 (2014) は、「ゆとり」を巡る言説の変化を社会との関係で整理し、「ゆとり世代」という世代論に陥った経緯を批判した。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, 189 ページ, 2014 年
  - 13) 「教育再生会議第一次報告 (平成 19 年 (2007 年) 1 月 24 日)」が、「授業時間の増加」, 「学習内容の増加」など「脱・ゆとり教育」を提言した際の世論調査では、国民の大半が授業時数の増加を歓迎している。例えば、毎日新聞の世論調査 (平成 19 年 (2007 年) 1 月 29 日公表) では、「政府の教育再生会議は、小中学校で授業時間を 10% 増やすなど、ゆとり教育の見直しを提言しました。この提言に賛成ですか、反対ですか。」に対して、賛成は 71%, 反対は 19% と、授業時数削減への国民の理解が低かったことが窺える。
  - 14) PISA 調査は、OECD (経済協力開発機構) が義務教育の終了段階にある 15 歳の生徒を対象に実施する学習到達度に関する国際比較調査 (Programme for International Student Assessment, PISA)。2012 年調査は、65 の国と地域が参加。「数学的リテラシー」, 「読解力」, 「科学的リテラシー」, 「デジタル数学的リテラシー」, 「デジタル読解力」の各分野での到達度を調査する。なお、知識の量や正確性を問うペーパーテストと異なり、記述式により読解力や思考力を問う問題が中心であり、国際的な学習の方向性を示しているとも言われ、「PISA 型学力」という用語も派生している。
  - 15) 教育改革が語られる際に、鷹島 (2009) はどのような学力観がベースとなっていたのかを整理した。鷹島修治「教育改革と学力観の社会学－B.Bernstein におけるペタゴジーの二重性に着目して－」東北大学大学院教育学研究科研究年報, 第 58 集, 57 - 67, 2009 年
  - 16) 文部科学省国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査－2012 年調査国際結果の要約－」30 ページ, 2013 年
  - 17) 文部科学省国立教育政策研究所「学校の授業時間に関する国際比較調査概要」6 ページ, 2005 年
  - 18) 戸田 (2009) は、「ゆとり教育」を巡る議論を再整理し、「ゆとり教育の見直し」へと世論が転換した経緯を解説した。戸田浩史「「ゆとり教育」見直しと学習指導要領」立法と調査 (参議院), No.295, 65 - 73, 2009 年
  - 19) 山内乾史・原清治「学力論争とはなんだったのか」ミネルヴァ書房, 229 ページ, 2005 年
  - 20) 前掲 注 5)。
  - 21) 前掲 注 5)。
  - 22) 佐藤 (2010) は、「ゆとり教育」の定義が確定していないなか、「ゆとり」という言説がどのような類型にあるのかを文部科学大臣の国会答弁等を丹念に整理し、異なる言説が同じ土俵で語られている不備を指摘した。佐藤年明「「ゆとり教育」言説批判」日本教育学会第 69 回大会資料, 2010 年
  - 23) 佐藤 (2012) は、「ゆとり世代」の学生への意識調査を行い、自分たちの強みと弱みを整理している。その結果、知識の習得に関する「あきらめ感」が高いことを懸念している。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 63, 239 - 254, 2012 年