



## 生徒と教師間における「ゆとり教育」の受け止め方の比較

メタデータ	言語: jpn 出版者: 室蘭工業大学 公開日: 2014-03-26 キーワード (Ja): キーワード (En): Cram-free Education, Dispute on Learning Performance, Confidence, Personal Attitude Construct(PAC) 作成者: 今野, 博信 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10258/2835">http://hdl.handle.net/10258/2835</a>

## 生徒と教師間における「ゆとり教育」の受け止め方の比較

今野 博信\*

A Comparative Research on Acceptance of  
“YUTORI KYOIKU” in Students and Teachers

Hironobu KONNO\*

(原稿受付日 平成 25 年 6 月 28 日 論文受理日 平成 26 年 1 月 24 日)

## Abstract

In 2008, its dispute began to diminish rapidly after the Course of Study was revised to abolish the policy of the "YUTORI KYOIKU". However the students who were educated by the former policy are called as Yutori generation from actual society now. And that means not so good. The reputation by society affect individual greatly. This paper compared the acceptance of "YUTORI KYOIKU" with students and teachers by the analysis of PAC(Personal Attitude Construct). Both of them were affected by the negative evaluation of society. The students were confused because there was no basis of self-evaluation. By some who considered good Course of Study before, reaction of teachers showed complexity. It is necessary to teaching methods that give confidence to students and teachers will be discussed.

Keywords : Cram-free Education, Dispute on Learning Performance, Confidence, Personal Attitude Construct(PAC)

## 1 問題と目的

2008 年に改訂された学習指導要領に「脱ゆとり」色が反映されたことで、それまで社会的に関心を集めていた学力低下論争は下火に向かった。この学力低下問題と、いわゆる「ゆとり教育」との因果関係は明示的に実証されたものではなかったが、2009 年から新指導要領<sup>(1)</sup>の移行措置が始められ、算数・数学と理科に関しては、総則などと共に先行実施されるなど急激な変化がもたらされ、混乱の可能性も想定されていたが、議論は収束化した。

既に小学校では 2011 年から、中学校では 2012 年から新指導要領は全面実施されており、高等学校でも 2015 年には全面実施が予定されている。以前の学習指導要領による、いわゆる「ゆとり教育」と称される教育を受けた世代は、既に社会人となって数年を経た者から高校 3 年生(2013 年現在)までとなる。

いわゆる「ゆとり教育」世代が、社会一般でどのよ

うに見られているかの例では、柘植(2012)によれば新入社員として見た場合の特徴が下記の 5 点にまとめられている<sup>(2)</sup>。①決断する、まとめるといったことができない。②チームワークが苦手、個を尊重しすぎて衝突や摩擦を避けようとする。③メンタルが弱く、“できない”というイメージを持ってしまう。④責任感がなく、自由を履き違えている。⑤コミュニケーションが苦手な対応力がない。

継続して多様な業種の会社で新入社員研修の講師を務めてきた柘植は、自らの体験から上述の傾向が強くなってきていると述べている。さらに、今後はより一層「ゆとり教育浸透度」の高い新卒者の時代が到来することを警告している。たとえば、「いま社会に出てきている新卒者も、完全にゆとり教育だけを受けてきたわけではない」のであって、「(2012 年)現在の十六、十七歳に至っては、小学校から高校まですべて公立学校に通っている場合、ゆとり教育を 100%受けてきた」と強調しているのである。

このような話題の取り上げ方は、ゆとり教育による弊害をどのように回避するか、または、ゆとり世

\*学泉舎 (室蘭工業大学非常勤講師)

代をどのように戦力化していくか、といった視点に立っていることを示している。この例以外にも、経済誌などの記事タイトルには、『ゆとり教育』を受けて入社した社員を企業はどのように受け止め、どう対応しているか、「チェックリスト付 ゆとり教育世代に上手に仕事を教える方法」、「ゆとり教育世代の『低体温社員』があなたの部下に」などが並び、同様の視点に立つ記事が多いことをうかがわせる<sup>(3)</sup>。

「ゆとり教育」を受けた当事者は、社会の中に、自分たちの世代を問題視する視点があることを常に意識させられることになる。この特別視への反応も含め、佐藤(2012)では、「ゆとり教育」の当事者が自分の受けた教育をどのように認識しているかを、大学生の実態から継続して検討している<sup>(4)</sup>。その報告のアンケート結果によれば、教職科目を受講する学生 58 名の中で、「ゆとり教育」の印象を問う設問に 55 名がマイナスイメージを記述していた。この回答には、自身の体験からの印象以外に、社会一般でなされる論評などからの印象も含まれている。

一方で、受講生がこれからめざしていく教師の立場から、子どもが望むゆとり（学習者の立場から見た理想のゆとり）があることは望ましいかを問う設問では、望ましい 29 名、望ましくない 12 名、どちらとも言えない 12 名、不明 5 名であった。ゆとりが「望ましい」とする回答が半数に及んでいる結果について佐藤(2012)は、「学校における本来のゆとりのヴィジョンを多くの学生が支持的表現で描いている」と読み取っている。「ゆとり教育」に対する一般的な印象と、自分が個人として関わる状況での印象には、当事者自身の中でも違いがあることが推察される。

このように見てくると、決して「ゆとり教育」が過去の話題などではないことになる。当事者にとっての問題であるだけでなく、社会にとっても当該世代の対応や処遇を考えなければならないという、現在も進行しつつある課題といえる。そして、この教育を受けた当事者にとっては、これからの個人の生涯にわたって意識化されるようなラベルとして機能することが想像される。さらに、学校教育の中に「生涯学習」の考え方が組み込まれてきたという経緯もある<sup>(5)</sup>。つまり学校教育は、個人の「生涯学習の基礎となる力を育成する」ような制度化が進められてきた。この「基礎となる力」が、いわゆる「ゆとり教育」によって形成された場合には、その学習スタイルが生涯に及ぶことになり、社会の側からのラベリングと相まって個人の内と外の両方向から、一つの教育施策の結果が個人の人生に影響を及ぼすことになる。

そしてさらに、一定の年代層に与えられた一般的なラベルとは別なかたちで、個人ごとに違った「ゆとり教育」に対する印象が形成されている可能性がある。その点の議論については、個人の思いを引き出せる調査方法によって、記述検討されなければならない。アンケートなどの集団を対象にした調査によると、「ゆとり教育」のマイナスイメージが抽出される例が多いが、当事者個人にとって自分自身を否定的に見なすような一般的な評価は、受け入れ難いものに思われる。そこにある矛盾をすくい取り、個人の思いを支えることで、世代論的なマイナスイメージを乗り越えるための方策が検討可能になる。

さらに、「ゆとり教育」の当事者を論じる際には、教育を受けた側だけではなく、教育を授けた側も対象としなければならないはずである。ところが、教員向けのアンケート調査でも、「ゆとり教育」についての設問がない場合が多い。これは、用語の定義が厳密化できないことにも原因がある。そのような中で、「総合的な学習の時間」を「ゆとり教育」の象徴ととらえた 2007 年の調査<sup>(6)</sup>がある。その結果には、「総合的な学習の時間」の時数を削減したり無くしたりしてもよいとする、反対意見が多かった。また、小学校よりも中学校において反対意見をもつ教員が多く見られ、その傾向は前に実施した 2002 年調査と同様の傾向であったことが示されていた。

さらにこの調査では、小学校教員のみであるが、「総合的な学習の時間」を指導することが得意かどうかを聞き、その回答と標準時数の増減の意見を関連させて調べている。集計によると、「得意」な教師ほど「時数は現状を維持したほうがよい」と回答する割合が高く、「苦手」な教師ほど「なくしてもよい」と回答する割合が高いことが示された。しかし、この場合も教師個人の「ゆとり教育」の印象が直接に検討されたわけではない。教師も学生と同様に、社会一般の評価を内面化した総論的な印象と、教師自身が個人として関わる部分での個別の印象をもつのであろうか。

こうした、教師個人の「ゆとり教育」に対する態度には、つぎのような視点からの問いかけもある。佐藤(2012)によると、受講学生から『ゆとり世代の子らはこんなこともできひんくて困るわ』と上の世代から言われる」と書かれたレポートがあったという。同趣旨のものは多く、それらに対して「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」と返してから佐藤は、もしその発言が教師からなされたのであれば、「教師はその責任を免れないと思いま

## 2 方 法

す」と指摘している。レポートには他に、「先生に『前はもっと広く勉強した』と言われた」ことや、「小→中、中→高の時、『進学前にならなはず』と言われることが多かった」と書かれたもの、「高校で、中学校で習っていないことについて同情、嘲笑された」と書かれたものがあったと報告されている。教師に向けた生徒の側からの思いと、教師の側はその思いをどのように受け止めているのか、実態について検討する必要があると考えられる。

これまで、「ゆとり教育」そのものについては定義も含め言及してこなかった。それは、本稿で対象としているのが、一般的に受け止められている「ゆとり教育の印象」だからである。厳密に定義づけされた概念よりも、こうした印象の方が、現実には人びとの判断に強く影響を与えている実態がある。そのことは、例えば扇情的なタイトルの記事の多さからもうかがうことができる。そして、このような環境の中で、「ゆとり教育」の当事者としての生徒と教師は、それぞれの印象を形成している。

そこで、本稿の目的は、生徒と教師が「ゆとり教育」を受け止めた印象を比較することで、一つの教育方針の結果が個人へ浸透する実態を検討しようとするものである。その印象比較には、個人の内面に迫りやすく、当人が無自覚な印象も引き出せる可能性のある PAC 分析（個人別態度構造分析：内藤,1997）<sup>(7)</sup>を用いることにした。

内藤(2011)<sup>(8)</sup>によると、PAC 分析とは、「調査対象者（被検者）自身が暗黙裏に持つスキーマを利用する自由連想を出発点としながら、操作的手続と統計解析を援用し、あたかもカウンセリングのように被検者自身が感覚し感じるものに寄り添いながら聴取していくことで、暗黙裏の認知構造を探索していく単一事例研究法」とされている。「ゆとり教育」についても、調査者による既成の枠組みを当てはめるのではなく、調査協力者がもつ感覚的で自由な発想を引き出せることが期待できる。

また、PAC 分析を利用した研究分野について、内藤(2008)<sup>(9)</sup>では、臨床心理学や看護学、社会学や社会心理学、教授法や授業の分析、日本語教育や多文化間教育など多岐にわたる例が示されている。個人だけでなく、集団を対象にした分析の例として、家族イメージや学級風土に関する研究成果にも言及されている。ただし、今回のような「ゆとり教育」の印象を比較検討するために PAC 分析が用いられた例は見当たらない。

### 2. 1 事前アンケートの集計結果

筆者が担当する教職科目の授業開始時期である 2012 年 10 月と、終了期の翌年 1 月の 2 回、授業の感想記入に合わせて受講学生に質問し、回答を依頼した。「ゆとり教育」と聞いて連想する単語を 5 個以内と、それぞれがプラスのイメージ(○と表記)なのか、マイナスのイメージ(×と表記)なのか、またはどちらも決めかねるもの(△と表記)なのかの記述を求めた。得られた項目の合計は 195 で、内訳は、○が 47、×が 100、△が 48 であった。×の多さが際立っており、○や△の 2 倍以上となった。○の最多は「学校週 5 日制」で 16、×の最多は「学力低下」で 21、△の最多も「学校週 5 日制」で 11 であった。3 分類のいずれにも共通して見られた単語に、自主性・創造性・総合学習があった。

この結果から、特徴的な項目として、記述数最多の「学力低下」と、○×△の 3 分類に共通して見られた「自主性」の二つを選び出した。

### 2. 2 調査協力者

学生協力者は M 大学工学部の学生で、調査協力の依頼に応じた 5 名。教職科目の受講生とその友人知人の学生。全員男子で、学年は 1 年生から 4 年生までであった。

教員協力者は公立の小中学校に勤務する 6 名。女性 1 名と男性 5 名。勤続年数は十数年から三十年の幅があった。調査依頼に応諾を得られた協力者に次の仲介を依頼するなどして、協力者を募った。一般教員 5 名と管理職 1 名であった。

調査には任意で協力してもらうこと、結果の集計や公表には個人情報への配慮があることなどを説明し了承を得て実施した。

### 2. 3 提示刺激

イメージ喚起のために、つぎの教示を読み上げによる音声と、文章提示により協力者に示した。

「あなたは、『ゆとり教育』という言葉を知ったことがあると思います。概ね 1987(昭 62)年～1995(平 7)年生まれで、現在、高校 2 年生から大学卒業後 3 年目ぐらいの人が受けた教育とされています。

あなたは、この『ゆとり教育』という言葉に、どのような印象をもちますか。浮かんだイメージについて、どのようなものでもいいので教えてください。

実際に『ゆとり教育』という言葉が使われた場面

での印象、あるいは自分で使ったときの感じなど、心に浮かんだものを、そのままの順番で教えてください。聞いたままを記録していきます。」

## 2. 4 手続き

2012 年の 2 月から 3 月の間で個別に面談し、PAC 分析をおこなった。PAC 分析の手順は、内藤(1997)によってつぎのように標準化されている<sup>(10)</sup>。①当該テーマに関する自由連想(アクセス)、②連想項目間の類似度評定③類似度距離行列によるクラスター分析、④被検者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、⑤実験者による総合的解釈。

協力者から評定データを収集する際には、今野・池島(2009)の PAC helper を用いた方法<sup>(11)</sup>に依った。具体的には、ノートパソコン上でつぎの手順に従って進めた。

- ①プログラムをダブルクリックでスタートさせて、保存用ファイル名を「半角英数字」で指定する。OK をクリックすると想起項目の入力ページになる。
- ②協力者の想起に合わせて反応語を入力していく。同時に協力者には、渡した紙に自分の言葉をメモ書きしてもらい、最後にその紙と見比べての確認を促し、問題がなければ OK ボタンで重要度評定のページに進む。
- ③入力された想起項目が右側に並んでいるので、その先頭の文字をドラッグして左側に重要だと思ふ順番に並べ替えていく。協力者が操作に不慣れな場合などで、本人に操作を頼めない場合は、調査者が答えを聞いて代わりに操作する。内容を確認し、OK ボタンで類似度のページに進む。
- ④ランダムな順に想起項目対が最上部と中央部に表示されるので、中央部の項目の先頭の文字をドラッグしながら類似の度合いに合わせて距離を決めていく。この際に、あまり考えすぎないで素早く決めていくように言い添える。右側には、概算の距離とやり直しのためのボタンが配置されているので予め説明しておく。
- ⑤最後に、正負の評定ページになる。ランダムな順で想起項目が表示されるので、その印象について +△- のいずれかのボタンを選択してもらい、すべての評定が終わると、保存のページになるので、問題がなければそのまま OK ボタンで終了させる。
- ⑥保存されたファイルは、「\*bun.txt」「\*rui.txt」の名前になっている(\*部分は最初に指定した文字列の意味)。「\*rui.txt」が HALWIN(HALBAU for

Windows)用の保存形式になっている。「\*bun.txt」には想起項目がそのまま記録されており、また、類似度評定の際に項目ごとにかかった時間が秒単位で記録されている。

データ収集後は、クラスター分析用の MS エクセルのアドインソフト<sup>(12)</sup>を利用してデンドログラムを作成した。その結果の図を表計算 MS パワーポイントでノートパソコンに表示させ、その画面を協力者と共に見ながらインタビューした。

今回は、想起された項目に加えて、事前アンケートの集計結果から選び出した「学力低下」と「自主性」の二つの項目を含めた評定を、協力者に求めた。これらは、事前に筆者が受け持つ教職科目の受講生に依頼して、「ゆとり教育」から連想する単語とその語のイメージがプラスなのかマイナスなのかを調べた中から選び出したものである。ただし、協力者の想起項目の中にこれらに相当する語があった場合は、この付け加えは省いた。この想起項目への付け加えは、松浦(2012)<sup>(13)</sup>が個人内の時間的展望を検討するために項目を付加したのに対して、今回の分析では共通テーマについての個人間での比較をより客観的に検討できるように企図したものである。この項目付加により、個人のデンドログラムを相互に比較する際に、共通する視座が確保できる可能性に期待した。

各面談に要した時間は、1 時間半から 2 時間程度であった。それぞれの協力者から承諾を得て、会話を録音し聞き返しができるように備えた。

## 3 結果

### 3. 1 学生協力者の結果

想起項目の中に「学力低下」という項目と、それとほぼ同内容と見なせる項目が含まれていたのは、学

表1 正負評定ごとの想起項目数と百分率

	+	△	-	+	△	-
学生 1	2	2	1	40.0	40.0	20.0
学生 2 (B)	2	3	3	25.0	37.5	37.5
学生 3	2	0	7	22.2	0.0	77.8
学生 4	1	4	4	11.1	44.4	44.4
学生 5 (A)	0	4	4	0.0	50.0	50.0
教員 1	4	1	2	57.1	14.3	28.6
教員 2	5	2	2	55.6	22.2	22.2
教員 3 (C)	7	5	2	50.0	35.7	14.3
教員 4 (E)	2	0	3	40.0	0.0	60.0
教員 5	1	2	4	14.3	28.6	57.1
教員 6 (D)	1	4	9	7.1	28.6	64.3

(素点)

(%)

生5名中2名であった。残りの3名には、この項目を付加した。「自主性」については、類似の内容が想起項目に含まれた例はなかったので、5名全員に「自主性」の項目を付加した。

「学力低下」については、重要度順での並び替えで順位が上がった例が、2名で見られた。「自主性」については、同様の順位上昇は3名に見られた。他の項目との類似度の遠近関係では、「自主性」よりも「学力低下」の項目を、類似して近いと評定する学生が3名いた。これら2項目についての比較では、「ゆとり教育」のイメージを構成する要素としてより強く影響を及ぼしたのは、「学力低下」の方だと考えられた。

表1に示したのは、学生と教員の協力者全員分の想起項目の数と割合である。表示の項目数には、想起の後に付加した「学力低下」や「自主性」の項目も含まれている。丸括弧のアルファベットは、デンドログラム図で取り上げる協力者を示している。項目数の多寡や正負評定での偏り方では、学生と教員の間に特別な差異を見つけ出すことはできなかった。

個別の例を検討するため、A学生のデンドログラムを図1に示した。学生協力者5名中で唯一、プラスイメージの想起が全く見られなかった。自発的に想起された6項目に、「学力低下」と「自主性」の2項目を付加している。図中左側の想起項目で、左端の数字は重要度で並び替えた順位を示し、右端は想起された順番である。項目同士の距離が近いと評定されるほど、クラスターはより左側で統合される。図1では最終的には二つのクラスターに統合されており、上部のクラスターはさらに細かい統合で構成されている。下部のクラスターに統合された2項目は、他の項目との関連が乏しく、互いの距離もあまり近くない。孤立した関係の項目と考えられる。

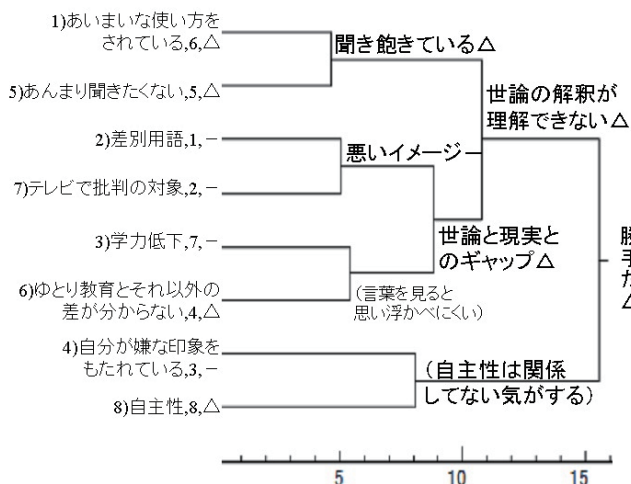


図1 A学生のデンドログラム

付加した2項目のうち「学力低下」は、重要度の並び替えで順位を3に上げている。さらに、他の項目とも近い距離に評定され、統合の位置も左側寄りである。これには、A学生にとって「学力低下」が、「ゆとり教育」の印象を構成する要素として実感を伴うものであったことを示している。一方「自主性」については、重要度順の上昇もなく、他の項目との距離も遠い。「自主性」の要素は、「ゆとり教育」の印象形成にはあまり関与していないと見なせる。

最終的に統合されたクラスターが、「勝手だ」と命名され△の評定になっている。これに主語を補うならば、「社会」や「世間」などが当てはまるものと想像される。場合によっては、「大人」や「教師」が当てはまるのかもしれない。本人による全体を振り返っての感想では、「最後の言葉には、おもしろくないという思いが表れている」と述べている。「ゆとり教育」という言葉を聞くと、すぐにこうした反応が表れてくる、とも述べている。

否定的な感情が、「ゆとり教育」という言葉と結びついているとA学生は言っているが、最終的な評定はマイナスにはなっていなかった。同じように最終統合の評定を△にしたのは、他にもう1名いたが、それ以外の3名はプラスの評定をしている。A学生は4年生で、就職活動の体験もあった。次にそうした体験をもたない1年生であるB学生のデンドログラムを図2に示す。

クラスターの統合は、上下に大きく二つに分かれている。上部のクラスターは左端の重要度順で1・2・6・7の項目で構成されており、周知の事実や自分自身から少し離れた話題を語っているように見ることができる。これに対して下部のクラスターの3・5・8・4の項目では、自分に直接関わってくる話題が統合されていると見なせる。しかし、その関わりの認識に

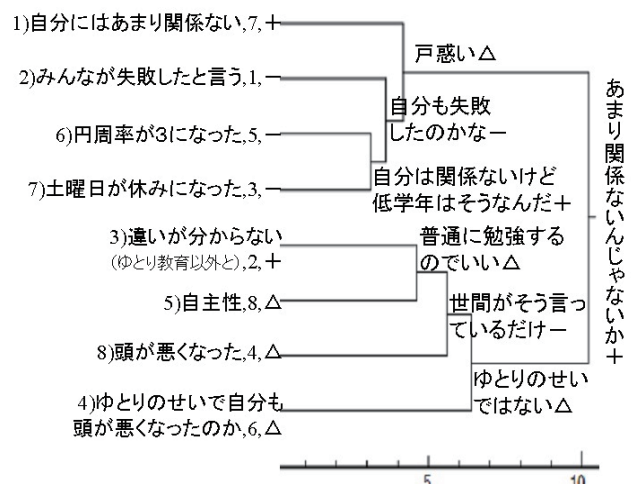


図2 B学生のデンドログラム

については、自分が「ゆとり教育」を受けた当事者だとの自覚は弱く、むしろ自分より年少の世代が該当すると思っような反応を見せている。

刺激文の提示の際には、各協力者に生年を基準にして色分けされた「ゆとり教育」の実施年表を同時に示した。そのことで、学生協力者の世代が当事者として該当することが確認されていたはずである。しかし、B学生においては、自分自身が該当することへの意識が、あまり切実なものとなっていないようである。この点は、先のA学生が強い嫌悪感を伴う自己認識をもっていたことと大きく異なる。

B学生にとっての「学力低下」と「自主性」の受け止め方は、他の項目にも見られるように傍観者的な態度になっている。「学力低下」については、当人の説明から「頭が悪くなった」という想起項目が同内容だと見なせたので、項目は付加していない。しかし、この項目は、重要度順の並び替えで最も重要でない最下位に評定された。「自主性」については、重要度順は5に上げられたが、他の項目との関連はとくに強いものにはなっていない。

AB両学生の想起項目で共通するのは、「ゆとり教育とそれ以外の差がわからない」とする内容である。5名の学生協力者の中で、他の3名にはこのような言及はなかった。自分たちが周囲から批評される内容を、自分で比較しようにもその対照にできる他の教授法の体験をもたない、というのは実態を反映した感想といえる。ただし、A学生はこれを△と評定し、B学生は○と評定している。両者で共通する部分は、限定的であると解さなければならない。

学生協力者の全体的な傾向を、最終的な統合クラスターの命名とその正負の評定から描こうとすると次のようになる。統合の命名は、「勝手だ」△、「あまり関係ないんじゃないか」○、「立場の違う他の人のことは分からない」△、「色々な分野を知ることがで

きる」○、「ゆとり教育について自信がある人が居ない」○、であった。「ゆとり教育」から浮かぶイメージには、プラス評定であっても強い積極的な評価が与えられていないように見える。そのことは、否定形で表現された文が多いことからもうかがえる。唯一、「色々な分野を知ることができる」との命名だけが、率直にプラス面を評価しているように見える。ここでは、学生協力者の全員が最終的な命名にマイナスの評定をせずに、プラス評定をしたのが5名中の3名と過半数になっている点に注目すべきだと思う。

### 3. 2 教員協力者の結果

教員6名中、「学力低下」に関する項目を想起したのは4名であった。想起のなかった2名には、この項目を付加した。「自主性」については、同内容の項目が想起された例がなかったので、6名全員にこの項目を付加した。学生協力者5名でも、この「自主性」の想起はなかったので、合計11名の協力者全員に対して、この項目を付加したことになる。

「学力低下」については、重要度順の並び替えで順位を上げた例は4名で見られた。また、この「学力低下」と他の項目との統合は、デンドログラムの左側寄りで見られる例が多く、類似する項目同士の関係が各教員に実感されていたことが推察できる。

一方「自主性」の重要度は、並び替えで明確な上昇を示したのは2例のみであった。他の項目との統合過程も、「学力低下」に比べると右側寄りの例が多く、他の項目との類似度評定はあまり高くないことが示された。こうした傾向は、学生協力者にも見られたものであり、学生と教員との両者で共に「学力低下」の方が、「ゆとり教育」のイメージを構成する要素としてより強く影響を及ぼしたと考えられる。ここで

表2 重要度順の並び替え

	学力低下			自主性			全数
	想起	重要	評定	想起	重要	評定	
学生1	3	4	×	5	2	○	5
学生2(B)	4	8	△	8	5	△	8
学生3	8	9	×	9	8	○	9
学生4	8	4	×	9	3	○	9
学生5(A)	7	3	×	8	8	△	8
教員1	5	6	×	7	7	○	7
教員2	8	5	○	9	3	○	9
教員3(C)	10	6	△	14	8	○	14
教員4(E)	2	1	×	5	4	○	5
教員5	6	6	×	7	7	△	7
教員6(D)	12	3	×	13	14	○	14

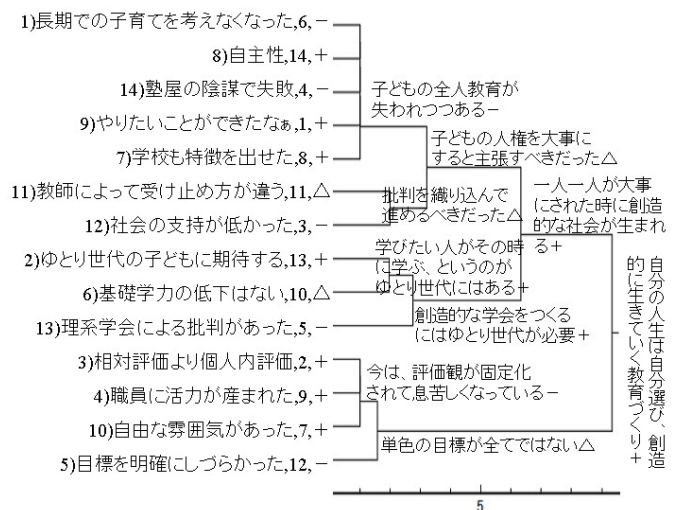


図3 C教員のデンドログラム

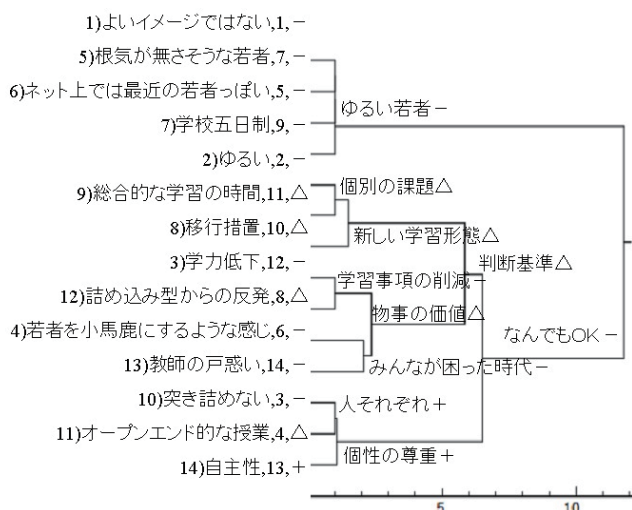


図4 D教員のデンドログラム

は逆の例として、「自主性」の項目が他の項目と強く類似の関係をもち、その統合も左側寄りに見られたC教諭のデンドログラムを図3に示した。

想起項目のプラス評定の数7と、全協力者中で最も多くなっている。割合で見ると、項目数の合計が14なので、プラス評定は5割となる。プラス評定が5割以上となった調査協力者は他に2名いるが、そのいずれもが教員の協力者であった。学生によるプラス評定では、最多の場合でも4割であり、5割以上になる例はなかった。学生で5割以上の評定となったのは、マイナス評定で2名、△の評定で1名であった。教員でのマイナス評定5割以上の例は2名だけで見られた。ただし、学生はマイナス評定を多くし、教員はプラス評定を多くするという単純化できる結果ではない。

C教諭のデンドログラムは、上部に10項目で構成される大きなクラスターと、下部の4項目のクラスターに分かれている。上部のまとまりは、一部に個人の感想もまじっているが、多くは一般的にも既知の事実で外部からも了解可能な内容で構成されている。それに対して下部のクラスターは、教師としての実践から導き出された独自の感想による統合と見なし得る。しかし、ここで見られるような、教師としての自分を積極的に「ゆとり教育」と関わらせて論じる姿勢は、教員協力者全体の中では、けっして多く見られるものではなかった。

C教諭の感想には、「昔からあった理想を実現するきっかけとして、ゆとり教育はあったと思う」という一言があった。この発言には、過去の教育と比較する視点に立っていることが示されている。当人の教職経験年数は30年にも及ぶので、いわゆる「ゆとり教育」以前の実態も比較対象になっていたと考え

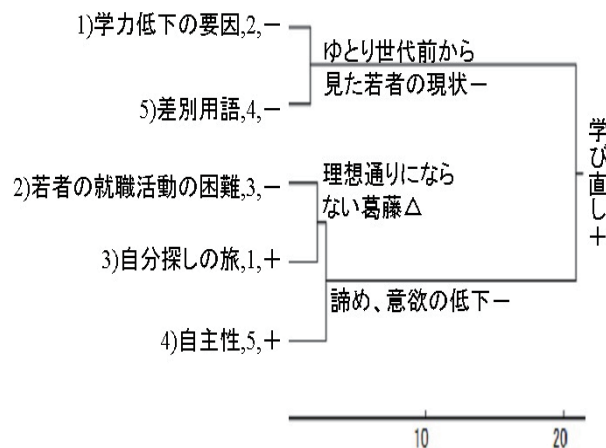


図5 E教員のデンドログラム

てよい。そうした個人的な実体験に基づいて、C教諭の「ゆとり教育」に対する好意的な印象が構成されていると考えなければならない。

一方、教職経験年数が10年程度の30代の教員では、こうした比較対照できる過去の実践をもたずに「ゆとり教育」に携わったことになる。そうした例として、D教諭のデンドログラムを図4に示した。想起項目数は、付加された項目も含め14で、C教諭と同数である。そのうち、プラス評定の項目は1、マイナス評定の項目は9、△の評定は4であった。これは、C教諭とプラスとマイナスが逆転した配分になっている。

クラスターの統合過程は、類似度の差が小さいことで、並立して小さなまとまりが多くできている。上部には、他の項目との距離が大きく離れている4項目で構成されるクラスターが位置している。このクラスターへのD教諭による命名は、「ゆるい若者」であり、その評定はマイナスになっている。このクラスターと、D教諭自身がどのような関わりをもつのかについては、この図からは読み取りが難しい。インタビュー後の感想では、「最近のインターネット(BBS電子掲示板)の影響を受けているので悪いイメージが多くなった」のかもしれない、と述べていた。自分自身が直接関わりをもった若者に対する思いではないことが理解できる。

別な感想として、「ゆとり以前を教えた事がないから」とも語っていた。では、教師としての「ゆとり教育」と関わった自分自身は、どこに表れているのだろうか。大きなかたまりである下部のクラスターの最も下の位置に、他の下位クラスターとやや離れた距離を保って3項目がまとまっている。「人それぞれ」、「個性の尊重」と命名されたクラスターである。ここには自主性の項目が含まれているが、重要度順



は高くない。項目には専門用語も含まれるが、教師であれば誰もが知っている用語なので、個人としての特別な思いが強く表れているとは見なしにくい。

D教諭のデンドログラムは、全体的には「ゆとり教育」にたいする否定的な思いが表れていると読み取れるが、教師としての自分自身が関わる強い思いの部分があるとは認めがたい。同じような例に、全体としては「ゆとり教育」への批判が基調にありながら、部分には、教師としての個人の思いを関わらせて「ゆとり教育」への複雑な思いを表している例もある。

女性教諭の場合(図は省略)は、教職経験年数は30年以上に及ぶので過去との対比も行われていた。想起された項目の中には、「私自身としてはよく分からなかった」、「家庭科と総合学習との違い」というように、教師として実際に味わった困惑などが、具体的な文言となって表れていた。クラスター統合の過程で、「忙しさだけ増えた」との命名があったが、その評定はプラスになっていた。さらに、最終的な統合での命名は、「中庸(真ん中)」とされ、その評定はプラスであった。マイナスに評定されそうな内容であったにもかかわらず、実際の評定でプラスとされたのには、当人の「ゆとり教育」との関わり方の独自性が表れたものと考えられた。

管理職の立場から「ゆとり教育」の印象が語られたE教員のデンドログラムを図5に示した。「学力低下」についての項目は、2番目の早さで想起されていた。付加された項目である「自主性」は、重要度順の並び替えでの大きな順位上昇はなかった。統合過程を見ても、「自主性」は最後に統合されており、他の項目との類似度は低く関係が薄かった。教える側に立つ個人としての「ゆとり教育」への思いは、少ない項目数の中から見いだすことは難しかった。

デンドログラムを見ながら最後に語られた感想の中に、「ゆとり世代の良さについて、その世代の人が、認識してその良さを生かしてほしい」とあった。さらに、「(最終統合の命名である)『学び直し』とは、例えば生涯学習を実践することで実現できるのではないか」とも語った。若者たちへの、今後に期待する言葉が添えられており励ましの思いが語られていた。しかし、それが教師として「ゆとり教育」と関わった者として、その責任を自覚した言葉であるのかどうかについては、必ずしも明示的ではない。

回避度と呼ばれる指標は、内藤(1997)において、「情緒が喚起して苦痛が生じるのを避ける、『解離』や『自己疎隔感』の強さの指標」とされている数値のことである。算出は、△の項目数を想起された合計項目

数で除し、小数の値で表される。この値を用いて、学生と教師でその平均値をt検定すると、5%水準で有意となった( $t(8)=3.117, p<.05$ )。学生は△の評定を多くする傾向をもち、『解離』や『自己疎隔感』を感じている可能性があることが示された。

#### 4 考 察

想起された項目と、その統合を図示するデンドログラムの中に表れた内容で、学生らしい反応と教師らしい反応の違いを包括的に述べられるような結果は導き出せなかった。むしろ表面的には、両者の反応には、共通する要素がいくつか見られた。具体的な例では、想起項目で共通していたのは、「差別用語・総合学習・学校五日制(週休二日制)・授業時間内容の削減」などであった。これらは、一般的に社会でよく「ゆとり教育」と共に語られる言葉といえるので、そうした言葉で「ゆとり教育」のイメージが形づくられるのは当然のことであろう。

ただし、その言葉に対する評定が、プラスになるのかマイナスになるのかは、個人によって大きく異なっていた。例えば「学力低下」という項目でさえも、マイナスだけではなく、どちらにも決めかねる△やプラスの評定が見られた。しかし、その評定の仕方の違いに、学生らしい反応や教師らしい反応の差を見いだすことはできなかった。個人間の差が、とても大きいことが示された。

そこで、調査協力者の全員に付加することになった「自主性」に注目すると、その言葉を自分が想起した他の項目とどれだけ関連づけられたかに、学生と教師の差が見いだせた。学生では、「自主性」の言葉が付け加えられた後に重要度順の並び替えをすると、順位が上昇する傾向が見られ、統合過程でも他項目との関連が高いので早い段階で統合される例が多かった。それに対して教師では、並び替えによる順位上昇は少なく、統合過程での他項目との関連も高くなかった。

この重要度順位については、内藤(1997)で「重要度順位の高いものは、問題事象や臨床的内容にかかわるときには『主訴』に該当する。この指標によっていかなる内容をとりわけ重要と感じているかが明らかとなる」と述べられていて、その数値のもつ重要さが強調されている。

この「自主性」について、学生が自然に自分のイメージ形成に取り込めたのには、そこにいくらかでも下地となる「ゆとり教育」と自主性の間にある関連性

の自覚があったからであろう。自分が受けた教育の中で、自主的に取り組むことの重要性なりが（実際にそれが身につくかどうかは別にしても）、意識化されていた、ということである。ところが教師には、そのような「自主性」と他項目との関連は積極的な形では見られなかった。これは、自主的に取り組むことの大切さを「ゆとり教育」の中で子どもたちに指導していたはずの教師が、自分自身としてはあまりその重要性に自覚的でなかった可能性を示唆しているように見える。この点については、さらなる検討が必要となるであろう。

他に認め得る、学生と教師の反応の違いについては、「ゆとり教育」に対する評定で、単純なプラスやマイナスの多寡の違いで両者の差を記述することはできなかった。それは、個人間の差が大きく現れて、学生と教師の間の差が背景に押しやられてしまうからと考えられた。しかし、プラス（○）、マイナス（×）、どちらとも決めかねる（△）の三つの軸をもちいて図示することで、学生と教師の間の差を表現できる可能性がある。それを示したのが図6の3次元配置である。

縦軸が、どちらとも決めかねる(△)の尺度になるように表されている。教師の点は二重丸で表現されているが、そのどれもが△の評定が少ない下の位置にプロットされている。対する学生の点は、一つを除いて、多くが△評定が多くなされた上の位置にプロットされている(1点だけ下にあるのは、評定を全て○か×に限定し、△の回答を意図的に避けた学生の点である。類似度評定でも同様に、1か7かの極端な評定になることが多かった。前述の回避度の計算では、はずれ値として除外してある)。

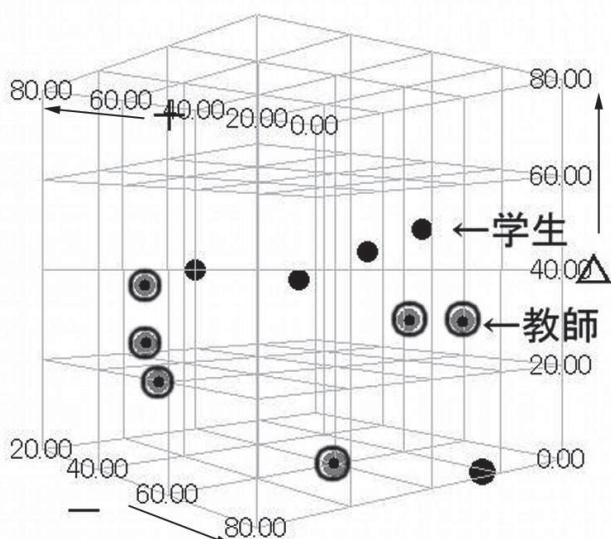


図6 +△-の3次元配置

この図と結果で示した回避度の有意差（学生>教師）から、学生は自分の印象を表現する際に自信をもった評定ができていないと、読み取ることができる。逆に教師は、「ゆとり教育」についての印象がプラスかマイナスのどちらかに各人で偏りはするものの、個々の項目評定に際してはあまり迷っていないと読み取れる。この違いの背景には、学生の想起にあった、「ゆとり教育とそれ以外の差が分からない」や「違いが分からない」という感覚、さらに感想の言葉にあった、「ゆとり教育を受けていない人の結果を見てみたい」というような、対比できる基準をもたないことへの不確かな感覚が影響を及ぼしていると考えられる。

今回の調査では、協力者全員に「自主性」の項目を付加した。これは事前のアンケート結果からの抽出であったが、その際に参照した小学校の学習指導要領<sup>(14)</sup>には、関連する記述として「各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」が見られた。同様の記述は、中学校の総則にも見られた。学生が、「ゆとり教育」から連想する言葉として、「自主性（自主的、自発的な学習）」を想起したことには、根拠があったといえる。

しかし、「自主性」に対する学生たちの評定は、一様なものではなく、プラスやマイナス、どちらとも決めかねる△に分散していた。「自主性」に対するこのような多義的な評価については、「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ(2007)」<sup>(15)</sup>でも言及されていて、「子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないかと課題視する意見も述べられていた。学生たちが見せた評定のばらつきには、公的な見解とも共通する理由があったと考えてよい。

加えて述べるなら、この「自主性」について、「ゆとり教育」世代には、肯定的否定的の別はあっても一定の自覚はあったのであるが、それを指導した教師にはその自覚が希薄であった。このことは、教師自身が「自主性」を發揮してその教育に携わったかどうかの結果が表れたといえる。「ゆとり教育」を「自主性」の基準でふり返えるならば、教師の側に未達成な課題が残された、と考えなければならないことになる。

もう一つの付加項目であった「学力低下」については、学生と教師の間で大きな差は認められず、両者ともにマイナスのイメージが優勢になっていた。また「学力低下」の項目は、重要度順の並び替えでの上

昇があまり見られなかった点でも、学生と教師間で共通の傾向を示した。これは、「自主性」の項目が学生では順位の上昇を見せることがあったので、相違点として着目する必要があるのかもしれない。

松浦(2012)で付加されたのは、「自分の過去」「自分の現在」「自分の未来」の項目であった。これらの項目がもつ意味は、個人によって内容が違うことが前提とされ、一個人の経時的な変容の記録と外在化に主要な意図があった。一方、今回の調査で付加した「学力低下」と「自主性」には、一般的な意味で共有される内容をもつと仮定できたのであるが、実際には各項目評定などに差が見られた。こうした差を引き出した点に、PAC分析の有効性を認めることができるはずである。

また、最終の統合過程に注目して述べられた、「最後のまとめは、最初から意識していたものではなかったかもしれないが、思い出してみると、ゆとり教育の時は、そういう理想をもちやすい現場環境だった」(C教諭)、「学び直し、は最初のように思っていなかった。でも、生涯学習という言葉、と一緒に語られるゆとり教育だったので、関係はある」(E教諭)などの感想から、PAC分析が当初は無自覚だった意識や認識を引き出したことが伺える。さらに、「漠然と思っていたものが、形になり言葉になり、自分ってこうやって考えていたのか、と気づかされた」というPAC分析全体に対する感想もあった。これには、井上(1998)<sup>(6)</sup>で示された、自己理解促進機能の効果が表現されていると考えられる。

## 5 課題と展望

調査についてまとめると、いわゆる「ゆとり教育」の受け止め方の違いについて、学生と教師間で比較検討することが目的であった。学生のもつ印象は、断定的ではなく逡巡を見せながらも最終的なまとまりとしてはプラスのイメージに結びつく例が多かった。しかし、部分的な要素では、社会一般から自分たちに向けられた「学力低下」などの批判的な評価に強く影響を受けていた。対する教師には、その教師自身がどれだけ「自主的に」、「ゆとり教育」に携わったかの程度で、印象の違いが見られた。より自覚的だった教師は、肯定的受容の傾向を示し、そうでない教師は否定的受容の傾向を示した。

学生には、「ゆとり教育」ではない教育を受けた経験がないことから、印象のもち方には自信のなさが表れていた。教師の側にも、「ゆとり教育」以前の教

授体験があるかどうかの違いが、その印象形成に影響を及ぼした例が見られた。「自主性」は、「ゆとり教育」を構成する主要素であったが、学生には一定の自覚が見られたが、教師にはあまり自覚が見られなかった。「ゆとり教育」を受けたことの評価は、例えばこの「自主性」獲得の程度で判断されるべきであるのに、実際にはそうでなく、「学力低下」の視点から評価されることがほとんどである。この矛盾は、これからの教育を考えると、考慮すべき点である。

「ゆとり教育」には、並行実施の生涯教育との密接な結び付きが折り込まれていた。生涯を通して学び続けていこうとする思いが、この世代には期待されていることになる。しかし、この検討は、現在の学生たちが今後の人生で、それぞれの段階で確かめることでしか為し得ない。教育の成果を検討することは、本来このような長い見通しをもって初めて為し得るものでもあろう。このようなパースペクティブをもって教育の課題を追究していく息の長い調査検討が求められている。

さらに必要な視点として考えたいのは、教師に「自主性」を期待するとは、どのようなことか、との問いである。仮に「ゆとり教育」を失敗と位置づけた場合には、その教育施策の実施に不熱心な教師が、失敗の程度を軽く収めたことになる。そのような教師が、「自主性」を発揮した教師となるのであろうか。想起項目の中に『ゆとり』はしないでちゃんと教えたよ」との表現をした教師が居た。かといって、当人が描く教育の理想の姿が、それ以前の詰め込み教育だったという意味ではないと思われる。自分たちの社会が描く教師像を、教育する側からだけでなく、教育を受ける側や受けさせる側から、これからはもっと積極的に提案していくべきなのではなかろうか。教師に期待する資質の一つとしての「自主性」が、より一層重要な検討課題になるべきである。

今回の調査では、PAC分析に項目を付加する手続きが用いられた。この項目付加による影響に関する検討のために、今後は刺激文の中に目標とする語句を折り込む手続きなどとの比較が構想され得る。これは、内藤(2008)<sup>(9)</sup>で連想刺激について例示されていた「学校に行くことからどんなイメージが浮かんできますか?」と「学校に行くこと、保健室。これらからどんなイメージが浮かんできますか」との相違をふまえて連想刺激を作成することに対応している。より焦点化した手続きによって、PAC分析の機能を十分に発揮させた調査を考えていきたい。

## 謝 辞

本論文は、教育心理学会第55回総会のポスター発表、「ゆとり教育」の受け止め方のPAC分析、に大幅な加筆・修正したものです。

煩瑣な手続きを伴う調査に、こころよく応じてくれた受講学生諸君、また教師の方々に、その積極的な協力に対して心から感謝いたします。

## 注と引用

(1) 新学習指導要領(本文、解説、資料等)(2001)の中で、国民向けの説明と、教育関係者への要請が述べられている。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm) (2013.11.10現在)

(2) 柘植智幸(2012)。「ゆとり世代」の特徴と育て方 教育と医学, 60巻9号, 62-67.

(3) 国立国会図書館のデータベースで、「ゆとり教育、社員」をキーワードにして検索すると、例示の記事がヒットする。掲載誌は順に、賃金事情(2641)2012-11-20 p.6-9、食品商業/商業界[編]38(3)(通号514)2009-03 p.48~51、Aera 20(19)(通号1047)2007-04-16 p.14~17となっている。

国立国会図書館サーチ

<http://iss.ndl.go.jp/> (2013.11.10現在)

(4) 佐藤年明(2012)。「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, 63, 239-254.

(5) 教育課程審議会(1998)。「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)には、「完全学校週5日制の導入を契機に、教育は学校教育のみで完結するのではなく、学校教育では生涯学習の基礎となる力を育成することが重要であるとの考え方」に立つことの必要性が説かれている。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_katei1998\\_index/toushin/1310294.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm)

(2013.11.10現在)

(6) ベネッセ教育研究開発センター(2007)。「第4回学習指導基本調査 第5章 総合的な学習の時間 第2節 標準時間についての意識

[http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou\\_kihon/hon/hon\\_5\\_2\\_1.html](http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon/hon/hon_5_2_1.html) (2013.11.10現在)

(7) 内藤哲雄(1993)。「個人別態度構造の分析について」人文科学論集, 信州大学人文学部, 27, 43-69

(8) 内藤哲雄(2011)。「中国と中国人の人間関係のスキーマの獲得と発達:PAC分析による構造と形成要因の検討」人文科学論集, 信州大学人文学部, 45, 55-71

(9) 内藤哲雄(2008)。「PAC分析を効果的に利用するためにPAC分析研究・実践集1」, ナカニシヤ出版

(10) 内藤哲雄(1997)。「PAC分析実施法入門「個」を科学する新技法への招待」, ナカニシヤ出版

(11) 今野博信・池島徳大(2009)。「個人別態度構造分析で比べる教師の学校イメージ」奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, Vol.18, 55-62.

PAC helperのダウンロードサイトのURLは、

<http://www.naravan.net/ec/no2.htm> (2013.11.10現在)

(12) クラスタ分析(Cluster97.xla) Ver.3.7については、作成者の早狩進氏のサイトに詳しい説明がある。(2013.11.10現在)

<http://www.jomon.ne.jp/~hayakari/index.html>

(13) 松浦美晴(2012)。「時間的展望の探索におけるPAC分析の有用性の検討」山陽論叢 山陽学園大学 19, 16-27.

(14) 小学校学習指導要領(1998)。「第1章総則 第1教育課程編成の一般方針1

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1320013.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320013.htm) (2013.11.10現在)

(15) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2007)。「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ 4. 課題の背景・原因(2) 学習指導要領の理念を実現するための具体的な手立て

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07102505/003/005.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07102505/003/005.htm) (2013.11.10現在)

(16) 井上孝代(1998)。「カウンセリングにおけるPAC(個人別態度構造)分析の効果」心理學研究 69(4), 295-303.