

◆ 研 究 ノ 一 ト

過密化する教育課程から

「主体的・対話的で深い学び」実現に向けた課題を考える

An Empirical Study on the Problems of “Active Learning” through the Curriculum

都市教養学部人文・社会系
心理学・教育学コース 教育学分野
西島 央

1. はじめに

平成 29 年 3 月告示の小学校及び中学校学習指導要領は、「主体的・対話的で深い学び」の理念にみられるように、学校教育に関わる人々の教育観の転換を要するほどに、教育内容や目標とする資質・能力を学校種間を越えて位置づけ直そうとする抜本的な教育改革の一環に位置づくものと言えよう。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業を行うにあたって示されているポイントはいくつもある¹⁾が、教育課程との関連でみるならば、単に授業の方法や技術を改善するだけでなく、目標とする資質・能力を育むという視点をもつことと、1 回 1 回の授業単位ではなく、単元や題材の内容や時間のまとまり単位で授業をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくことが必要であり、その観点から教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図る「カリキュラム・マネジメント」の充実が求められたこととまとめられるだろう。

産業構造の変化や情報手段・移動手段の急速な発展に伴う仕事や情報交換のしかたの変化などをふまえれば、「道具を相互作用的に用いる」「異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう」「自律的に行動する」という 3 つの能力からなるキー・コンピテンシー²⁾にみられるような、今後の社会で必要とされるだろう能力を育てていくために、「主体的・対話的で深い学び」のような学習方法に移り変わっていくことは望ましいと考えられる。

しかし、教員に求められている教育観の転換と、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業の改善と、そのための「カリキュラム・マネジメント」の充実は、一朝一夕で果たされるものではない。これから新しい学習指導要領が完全実施されるときまでに、現状の把握と課題の抽出をして取り組んでいくことが求められるが、教育課程外に位置づく部活動の実態と役割と課題について研究をしている筆者の立場からは、部活動ばかりが教員の多忙状況の要因ではなく、過密化する教育課程も要因のひとつではな

いかと考えており、今般の改訂の理念は理解できたとしても、現実問題として実現可能なのかという危惧を抱いている。

そこで本稿では、筆者が調査メンバーの一人として加わっている「学習指導基本調査」の調査データを用いて、中学校を対象を絞って、現状の把握と課題の抽出をわずかばかりでも試みてみたい。具体的には、2016 年に実施した最新の調査を中心に、比較可能な過去の調査にも言及しながら、学校の特徴、教員の教育観、教育課程（授業時数・授業日数・時間割の工夫・授業時間外や休業日の学習指導）の実施状況、授業の取り組み状況や生徒理解の状況について記述し、現状を把握するとともに、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、教育課程との関連での課題を抽出することとしたい。

2. 調査の概要

（1）第 6 回学習指導基本調査の概要

本稿で中心的に用いる調査は、97 年よりほぼ 5 年おきに実施している「学習指導基本調査」の第 6 回調査として、以下の要領で行ったものである。

- ①調査テーマ：小学校・中学校・高校における学習指導の実態と教員の意識。
- ②調査方法：郵送法による質問紙調査。
- ③調査時期：2016 年 8 月～9 月。
- ④調査対象（中学校のみ提示）：全国の公立中学校の校長及び教員〔配布数：校長票＝2000、教員票＝12000、有効回収数：校長票＝725、教員票＝3689〕。

（2）過去の学習指導基本調査の概要

比較対象として用いる調査の実施時期と調査規模（中学校のみ提示）は以下のとおりである。なお、対象校はいずれも公立中学校である。

- ①第 1 回調査：実施時期＝1997 年、教員調査の規模＝938 名。
- ②第 3 回調査：実施時期＝2002 年、校長調査の規模＝603 名、教員調査の規模＝2891 名。
- ③第 4 回調査：実施時期＝2007 年、校長調査の規模＝559 名、教員調査の規模＝2109 名。
- ④第 5 回調査：実施時期＝2010 年、校長調査の規模＝725 名、教員調査の規模＝2827 名。

3. 学校の特徴と教員の教育観の状況とその移り変わり

新しい学習指導要領が抜本的な教育改革の一環に位置づくものだとして、ではそもそも現状で学校にはどのような特徴があり、教員はどのような教育観をもっているのだろうか。またそれはこれまでどのように移り変わってきたものなのだろうか。

(1) 学校の特徴の状況とその移り変わり

振り返ると、90年代頃から学校はさまざまな改革にさらされてきている。その結果、以前なら日本中どここの学校もまるで金太郎飴を切ったかのように似たような特徴をもっていたと思われるが、現在では学校によって相当に異なる特徴をもつようになっている。その特徴をよく理解しなければ、「カリキュラム・マネジメント」の充実はもちろん、教育課程と関連づけて適切に「主体的・対話的で深い学び」を実現するような授業の改善は望めない。

学校の特徴は、地域特性や学校規模による違いが最もはっきりとみえる差異だろうが、それらはそれぞれの学校に関わる人々の思惑ではいかんともしがたい要素である。それに対して制度や運用上の違いは、各自治体の教育行政のあり方や、それぞれの学校の学校教育目標や学校経営計画等との兼ね合いで学校を特徴づけているといえよう。

調査では、「貴校の特徴として、次のようなことはあてはまりますか」と8項目の制度や運用上の特徴について尋ねている。表1から10年実施の第5回調査と比較しながら、現状の特徴をみてみよう。

表1 【校長調査】学校の特徴（あてはまる割合）		（％）	
	10年	16年	
中学校の学校選択制が導入されている	19.2	11.2	
学校支援地域本部が設置されている	12.9	16.6	
コミュニティ・スクールの指定を受けている	3.0	10.5	
小中一貫教育校、または義務教育学校である		18.9	
中高一貫教育校である	2.6	3.7	
2学期制を実施している	25.7	18.1	
40人未満の学級編成が実施されている	57.4	65.4	
主幹教諭が配置されている	25.8	34.6	
特別支援学校や通級指導教室が設置されている	73.1		
※空欄の項目は、その年の調査で実施していない。			

一時期流行した学校選択制は、10年調査では19.2%の学校で導入されていたが、現在では11.2%にとどまっている。その一方で、学校支援地域本部が設置されている学校は約3ポイント増えて16.6%で、コミュニティ・スクールの指定を受けている学校は約7ポイント増えて10.5%である。東日本大震災がひとつの契機となっていると思われるが、各学校独自に特色ある教育活動を行うことよりも、学校と地域との連携を図ることのほうが強く求められるようになってきたことが背景にあると考えられる。

小中一貫教育校または義務教育学校が18.9%に上っているが、義務教育学校の制度は導入されたばかりであり、人口の少ない地域で小規模校が相当数あるようすがうかがえる。そのような地域では学校統廃合も進められていて、中学校はここ数年、毎年100校程度が廃校となっている。学校と地域との連携にあたって、地域をどの範囲で想定し、連携を図っていくのか、新たな学区デザインを構築していくことが求められる。

2学期制を導入している学校は、25.7%から18.1%に減少している。00年代に2学期制が導入されたひとつの背景には、授業時数の確保という問題があった。2学期制を

導入している学校の減少は、現行学習指導要領で授業時数が確保されるようになったというよりも、長期休暇を挟んで学期が続くことの学習指導上の難しさや、4章で確認するように、長期休暇が短くなったことが背景にあると考えられる。「主体的・対話的で深い学び」を実現するのに適切な授業時数はどのくらいなのかという観点から教育課程編成のあり方を検討する必要がある。

40人未満の学級編成を実施している学校は、57.4%から65.4%に増加している。教育財政の問題は重要だが、「主体的・対話的で深い学び」を実現するのに適切な学級人数はどのくらいなのかという観点から学級編成のあり方を検討することが望まれる。

（2）教員の教育観の状況とその移り変わり

新しい学習指導要領が教員に教育観の転換を求めているとして、90年代から続くさまざまな改革の流れで、教員はこれまでどのような教育観をもってきていたのだろうか。これまでまったく変わっていなかったのか、それとも変わってきているが、さらなる転換を求められているのだろうか。教員の教育観の特徴をよく理解しておかなければ、教育課程と関連づけて適切に「主体的・対話的で深い学び」を実現するような授業の改善は望めない。

教員の教育観には、授業中の学習指導だけでなく、特別活動等の指導、生活面や進路面での生徒指導など、幅広い学校教育活動の諸場面に対する考え方が含まれる。「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業により目標とする資質・能力を生徒が身につけることをめざすには、授業における学習指導や学習面での生徒指導で何を大切にするかという教育観が問われることになる。

調査では、これまで数回にわたって「授業や生徒指導の面で、どのようなことを大切にしていますか」という設問で、10ペア程度の相対立する授業観・指導観等を提示して、教員の教育観について尋ねてきた。表2から、97年実施の第1回調査から10年実施の第5回調査を挟んで16年実施の第6回調査までの20年間で教員の教育観がどう移り変わってきたかをみてみよう。

B、D、F、Jのペアは、97年と10年以降で大切にしている教育観が逆転している。つまり、得意な学力を伸ばしたり、教育内容を精選したり、子どもの可能性が開花するのを支援したりする教育観から、不得意な教科の学力をつけさせたり、幅広い知識をつけさせたり、必要なことを教え訓練したりする教育観に変わってきている。2000年代の学力低下問題がきっかけで教育観が転換したと考えられる。ただ「主体的・対話的で深い学び」によって求められる資質・能力は、むしろ97年当時の教育観に近いのではないだろうか。

また、学校の責任を学校生活に限定するという指導の関わり方から家庭や校外でもできるだけ指導する関わり方に変わってきている。学校五日制が導入された当時に、学校・家庭・地域社会の三者で子どもの教育の責任を担おうとした状況がうかがえるが、

実際には、家庭や地域社会に十分な受け皿ができずに、学校ができるだけ指導する関わり方になってきている。教員の多忙状況の要因のひとつはこの点にあるといえよう。教員の多忙状況の改善や学校と地域との連携が改めて求められる状況で、教員が担うべき指導はどの範囲なのかを検討していく必要がある。

A、E、G、I のペアは、97 年から一貫して一方の教育観をもつ教員が増えている。つまり、教科書や指導要領の内容を最後まで扱うこと、公平に評価すること、どの子どもにもできるだけ学力をつけさせること、受験に役立つ力を身につけさせることなど、学習指導要領の範囲で学習すべき教育内容とその結果に責任をもつ姿勢が高まっている。2007 年度から始まったいわゆる全国学力テストは、本来、教育の結果を検証し、改善を図ることが目的だったはずだが、地域間・学校間競争を引き起こし、学力保障の責任が求められるようになってきた結果と言えよう。しかし、大学入試改革がいま進められているような形で実現すれば、この教育観の偏りは変わってくるかもしれない。

C、H のペアは、大きな動きではないものの、V 字の変動がみられた。つまり、97 年当時の自発的に学習する意欲や習慣を身につけさせたり、子どもが楽しく学べる授業をしたりする教育観から、10 年には、強制してでもとにかく学習させたり、学問的に重要な事柄をおさえたりする教育観がやや増加し、16 年ではそれらの教育観がわずかながら減っている。学力低下問題により、学力保障を重視する方向に振れた教育観が、主体的・協働的な学習が求められるようになって再び逆に振れつつあるのかもしれない。

表2 【教員調査】教員の教育観の変遷(97年、10年、16年の比較)			(%)		
			97年	10年	16年
A	1	教科書や指導要領の内容を、とにかく最後まで扱うこと	51.4	70.8	78.4
	2	一通り終わりまでやれなくても、基本的な考え方を身につけさせること	48.6	29.2	21.6
B	1	不得意な教科や領域の学力をつけさせること	37.9	59.9	61.4
	2	得意な教科や領域の学力を伸ばすこと	62.1	40.1	38.6
C	1	自発的に学習する意欲や習慣を身につけさせること	81.8	65.2	73.1
	2	たとえ強制してでも、とにかく学習させること	18.2	34.8	26.9
D	1	教育内容を精選して教授すること	55.4	48.0	44.4
	2	幅広い知識を教授すること	44.6	52.0	55.6
E	1	客観的な基準を使って、子どもを公平に評価すること	73.1	87.1	88.4
	2	直感的であっても、子どもの個性を重視して評価すること	26.9	12.9	11.6
F	1	学校の責任を学校生活に限定して、その範囲で努力すること	57.0	33.9	33.2
	2	家庭や校外での生活も、できるだけ指導すること	43.0	66.1	66.8
G	1	どの子どもにも、できるだけ学力をつけさせること	67.0	88.0	87.8
	2	勉強が苦手な子どもには、別の能力を伸ばしてやること	33.0	12.0	12.2
H	1	学問的に重要なことがらよりも、子どもが楽しく学べる授業にすること	60.5	49.1	52.2
	2	授業の楽しさを多少犠牲にしても、学問的に重要なことがらを押さえること	39.5	50.9	47.8
I	1	受験に役立つ力を、学校の授業でも身につけさせること	68.3	86.2	89.6
	2	受験指導は塾などに任せて、学校では基礎的事項を教えること	31.7	13.8	10.4
J	1	子どもの持っている可能性が開花するのを、支援すること	60.4	39.0	44.7
	2	一人前の大人になるために必要なことを教え、訓練すること	39.6	61.0	55.3
K	1	受験に役立つ知識・スキルを教えること		35.4	37.4
	2	受験には直接役立つでないが、上級学校や社会に出てから役立つ内容を教えること		64.6	62.6
L	1	予習の指導			9.8
	2	復習の指導			90.2

※空欄の項目は、その年の調査で実施していない。

※比較しやすくするために、不明を除いた有効%で示した。

以上を整理すると、教育内容については 97 年当時の教育観から 10 年以降の教育観では考え方が逆転し、学力に対する考え方は一貫して学力保障の姿勢が高まり、学習方法については V 字の変動がみられたとまとめられる。

この教育観の推移をどう評価することができるだろうか。ひとつには、学校教育に期待する役割、そのときどきで望ましいとされる教育内容・学習方法が何なのかということは、数年～10年単位で変わってきており、なかには一過性の流行に流されるというか、振り回されているところがあるとみることでもできよう。これは、学校と教育行政との関係にとどまらず、学校外の組織や人々、つまりは社会との間で十分な合意形成ができていないという部分もあるのではないか。一方で、10年も経てば、社会のありようは変わっていくので、それに伴って望ましいとされる教育内容・学習方法も変わって当たり前で、学校も教員も状況の変化に適切に対応してきているとみることができるのかもしれない。

(3) 小括

学校の特徴にしても、教員の教育観にしても、そのときどきの流行がわき起こっては消えわき起こっては消えている流れの一過性のものにすぎないものかもしれないし、もちろん、なかには定着していつているものもあるだろう。新学習指導要領が抜本的な教育改革の一環に位置づくものであるならば、この間に一時的に流行ったがしばらくして廃れた改革や教育観や授業実践は何か、定着してきているものは何か、そして地道に変わらず、学習指導のベースを支え続けているものは何か、またどういう学校や教員が振り回されたり、変わらなかったりしているのかをていねいに検証し総括することが求められる。

4. 過密化する教育課程

教員の多忙状況は、2006年に文科省が実施した教員勤務実態調査で既に明らかにされていたが、大きなインパクトをもって社会問題化したきっかけは、OECDが2013年に実施した『国際教員指導環境調査(TALIS)』の結果で、中学校教員の1週間あたりの仕事の合計時間が参加国平均の38.3時間に対して日本は53.9時間で最も長いと示されたことだろう。社会全体での働き方改革の風潮も伴って、この2年ほどは教員の多忙状況の改善に向けた取り組みが進められている。だが、その取り組みの多くが、たとえば教育課程外に位置づく部活動指導や給食費の徴収等の事務的業務などの見直しで、教育課程のあり方の検討が十分なされているようには思えない。

たしかに、新学習指導要領では、中学校の標準年間授業時数は現行から変わっていない。しかし、そのことをもって教育課程内の学習指導の時間的な負担が増えていないとみなすことはできない。筆者は、07年実施の第4回調査の報告書(西島 2008)で、5割の小学校と2割の中学校が標準年間授業時数より多い授業時数を設定していることを明らかにした。当時は標準年間授業時数がこれまでで一番少ない設定で、学力低下が社会問題となっていた時期であり、現行学習指導要領への改訂にあたりほとんどの学年で35時間増加することになった³⁾。それによって、どの学校でも標準年間授業時数を設定するようになったのだろうか。もし標準年間授業時数より多い設定だったとしたら、どのようにして多い授業時数を設定しているのだろうか。それぞれの学校の年間授業時数と教育課程内外の学習指

導の時間のあり方を確認して、適切な授業時数をどう設定するかを検討する必要がある。
なぜなら、「主体的・対話的で深い学び」を実現し、目標とする資質・能力を子どもたちが身につけるには、従来から設定されている授業時数や授業準備にかかる時間で十分足りるとは、到底思えないからだ。

(1) 年間授業時数の設定状況とその移り変わり

前章で確認した2学期制の導入は授業時数の確保がひとつの目的だったが、2学期制を取りやめた学校が出てきている現在、それぞれの学校の年間授業時数は、学習指導要領が定める標準年間授業時数と比べて同じなのだろうか、それとも多いのだろうか。

調査では、「各学年の年間授業時数はそれぞれ何時数ですか」と尋ねた。得られた回答を標準年間授業時数どおりか、それより少ないか、多いかにまとめたのが表3である。

表3【校長調査】年間授業時数の設定			（％）	
			10年	16年
学 年 別	中1	標準時数より少ない	1.0	2.3
		標準時数どおり	60.9	21.4
		標準時数より多い	34.0	65.9
		無回答	4.0	10.3
	中2	標準時数より少ない	0.9	2.2
		標準時数どおり	61.4	21.4
		標準時数より多い	33.9	65.9
		無回答	3.8	10.5
	中3	標準時数より少ない	1.4	3.0
		標準時数どおり	62.3	23.7
		標準時数より多い	32.3	62.3
		無回答	4.0	10.9

10年実施の第5回調査は、標準年間授業時数が増えた現行学習指導要領への移行措置期間に行っている。とくに数学と理科について先行して標準年間授業時数を増加させたこともあって、標準時数より多く設定している学校が30%強と、前述の07年実施の第4回調査より多くなっている。問題は、16年実施の第6回調査でも標準時数より多く設定している学校が60%以上にも上っていることだ。

より詳しく、何時間超過しているかを、中3を例に表4でみてみよう。

表4 中3の年間授業時数の詳細（％）		
	10年	16年
標準未満	1.4	3.0
標準どおり	62.3	23.7
1～35時間超過	18.0	31.5
36～70時間超過	7.0	11.6
71時間以上超過	7.3	19.2
無回答	4.0	10.9

10年調査では、1～35時間超過が18.0%で36時間以上超過が14.3%と、数学と理科の先行増加分が主に反映されているようすがうかがえる。16年調査では、1～35時

間超が 31.5%だが、71 時間以上超過、つまり 35 週単位の理論値で考えて週に 3 時間分以上超過している学校が 19.2%もあることが注目されよう。

このように学校現場では、07 年調査以降、標準年間授業時数を超えた授業時数を設定している学校は増え続けているし、超過授業時数も増えてきているのだ。

（２）授業時数確保の工夫

毎日 6 時間の授業を月曜日から金曜日まで行ったとしても、これだけの超過授業時数を確保するのは難しい。ではいったいどうしているのだろうか。

①年間授業日数の設定状況

ひとつの方法は、授業日数を増やすことだ。調査では「今年度の年間授業日数は何日ですか」と尋ねている。その結果を表 5 にまとめた。

表 5 【校長調査】 年間授業日数 (%)		10 年	16 年
年間授業日数	195 日以下	4.5	4.1
	196～200 日	45.0	25.9
	201～205 日	31.6	39.2
	206～210 日	5.4	17.5
	211 日以上	1.9	3.3
	無回答	11.5	9.9

10 年調査では、196～200 日が 45.0%で 201～205 日が 31.6%と、200 日前後の授業日数の学校が大半だった。それが 16 年調査では、196～200 日は 25.9%に減り、201～205 日が 39.2%に増えて、206 日以上も 10 年調査の 7.3%から 20.8%に大幅に増加している。1 週間の中で授業時数を増やすのは限界にきているので、授業日数を増やすことで標準年間授業時数または超過授業時数を確保しようとしているようすがうかがえる。

②時間割の工夫

「学習指導要領解説」（文部科学省 2017b）では、時間割を弾力的に編成できることが示されている。時間割編成の工夫によって超過授業時数を確保することもできよう。調査では、毎回 10 項目以上の事例を示して「時間割を組むうえで次のような工夫をしていますか」と尋ねている。

表 6 に、07 年実施の第 4 回調査以降の結果をまとめた。時期による変化がみられる項目は多くはなく、だいたい安定してそれぞれの時間割の工夫が取り組まれているようすがうかがえる。

そのなかで目立つのが、授業日数の捻出に関わると想定される項目だ。「定期テストの回数や日数の削減」は、07 年調査の 52.4%から 10 年調査の 38.6%、16 年調査の 27.2%へと減少してきている。また、「学校行事を精選する」も、10 年調査の 80.6%から 16 年調査の 66.5%に減少している。一方で「長期休業期間を短縮する」は、10 年調査で

は 27.9%だったが、16 年調査では 36.7%に増加している。

定期テストの回数や日数を削減した割合が減少したのは、2 学期制の導入の減少と軌を一にする動向だろう。学校行事については、第 1 回調査以来、具体的な行事を挙げて実施状況を調査しており、実施回数が少なくなっていることがわかっている。学校行事の精選に取り組んだ学校の割合が減少したのは、学校行事の実施回数が増えたわけではなく、精選し尽くしてきたというところだろうか。

それに対して長期休業期間の短縮は、前項の授業日数の増加と軌を一にする動向といえよう。2017 年には静岡県吉田町が夏休みの大幅な短縮案を打ち出して話題となったが、実はこれまでも数日単位での短縮が行われてきていたことがわかる。長期休業期間を短縮することで年間授業日数を増やし、標準年間授業時数を確保または超過させていたと考えられる。

表6 【校長調査】 時間割を組むうえでの工夫（現在実施している割合）（％）			
	07年	10年	16年
週単位で異なる時間割の組み合わせ	33.8	36.5	36.1
2時間続きなどのブロック制	17.2	19.2	15.2
帯時間の設定		16.1	16.7
20分程度のモジュール方式	6.3	4.4	4.6
25 分や75分などの弾力的な授業時間	6.4	4.0	2.9
休憩や給食時間の取り方の工夫	23.3	28.8	23.3
特定期間に特定の教科などを集中して実施	20.2	28.3	25.5
定期テストの回数や日数の削減	52.4	38.6	27.2
定期テストの回数や日数の加増	5.5	9.6	6.8
始業式などの学校行事のある日にも授業を行う	64.4	66.3	67.9
長期休業期間を短くする		27.9	36.7
学校行事を精選する		80.6	66.5

※空欄の項目は、その年の調査で実施していない。

③授業時間外や休業日の学習指導の取り組み

ここまで検討してきた授業時数や授業日数には含まれない場合もあるが、学校現場ではその他にもさまざまな形で学習指導を行っている。それらの学習指導が、なかなか目につきにくい形で教員の時間的負担になっていることも考えられる。調査では、授業時間外や休業日の学習指導の取り組み状況について「今年度、次のような取り組みを実施していますか」と尋ねた。表 7 から取り組み状況を確認してみよう。

既にほとんどの小中学校で行っている朝読書は含めず、漢字や計算のドリルなどの学習としての朝学習は、10 年調査では 30%強の学校で取り組まれていたが、16 年調査では半数近くにまで増加している。放課後の補習は、10 年調査の 27.9%から 16 年調査の 34.8%に増加している。土曜日の学習指導は、10 年調査では 4.8%にすぎなかったが、16 年調査では 27.6%にまで大幅に増加している。また、長期休業中にも 70%以上の学校で学習指導が行われている。

とくに注目すべきは、朝学習と土曜日の学習指導だ。朝学習は、教育課程内の取り組みが 12.9%から 22.8%に増えていることから、モジュール方式などで授業時数を確保または超過させているようすがうかがえる。土曜日の学習指導は、2013 年の学校教育法施行規則の改正を受けて、教育課程内の取り組みが 1.7%から 20.4%に大幅に増えており、各教科の授業時数には充てていないかもしれないが、総合的な学習の時間や特別活動や学校公開日などの設定で土曜日の学習指導が行われていることがわかる。

表7 【校長調査】 授業時間以外の学習の取り組み		(%)	
		10年	16年
朝学習	実施している(教育課程内)	12.9	22.8
	実施している(教育課程外)	21.1	25.7
放課後の補習	実施している	27.9	34.8
土曜の学習指導	実施している(教育課程内)	1.7	20.4
	実施している(教育課程外)	3.1	7.2
長期休暇の学習指導	実施している	72.8	77.2

(3) 小括

新学習指導要領に改訂されるにあたって、標準年間授業時数は現行の設定から変更はされない。しかし、実際には、標準年間授業時数を超過した授業時数を設定している学校が6割にも上っている。超過した授業時数を確保するために、長期休業期間を短縮するなどの時間割の工夫により、年間授業日数を増加させたり、日課表の中にモジュール方式による短い学習時間を組み入れたりしている。さらには、授業時数には充てていないかもしれないが、半数の学校で土曜日の学習指導を、7割の学校で長期休業中の学習指導を行っている。

このような状況は、07年調査以降の10年間で進んできており、教育課程が過密化してきていると指摘せざるを得ない。3章2節で検討した教員の教育観では、家庭や校外での生活もできるだけ指導する関わり方に変わってきていることを示したが、部活動指導や生徒指導だけでなく、学習指導面でも教員が担っている範囲が広がりすぎているように思われる。新学習指導要領を抜本的な教育改革の一環に位置づけるのであれば、現在取り組まれているような部活動指導や事務的業務を中心とした見直しだけでなく、学校行事等の特別活動や授業時間にとどまらず、教育課程内外のありとあらゆる時間にちりばめられた学習指導のあり方について、学校の役割・人の配置・時間配分の観点から捉え直し、過密化してきている教育課程の改善をまずは図る必要があるのではないだろうか。

5. 「主体的・対話的で深い学び」実現に向けた学習指導の現状と課題

教員が一方向的に説明して、児童・生徒はそれを受動的に聞き、ノートを取る。このような受動的な学習方法ではこれからの社会で実際に必要とされる学力が身につかな

い……。こういった批判がされるようになって久しく、そして現在でもなおその批判がなされている。新学習指導要領では目標とする資質・能力を育むべく、「主体的・対話的で深い学び」を実現するような授業改善が求められている。その求めるところの吟味は本稿の目的ではないが、文部科学省が発表した「新しい学習指導要領の考え方」（文部科学省 2017c）に示されたポイントをまとめておく。

- i. 主体的な学び：学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学び。
- ii. 対話的な学び：子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める学び。
- iii. 深い学び：習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学び。

これからこの「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に取り組んでいくことになるが、現状ではどのような授業実践が取り組まれ、教員は生徒をどのように理解しているのだろうか。

（１）授業の取り組み状況とその移り変わり

学習指導基本調査では、第1回調査以来、授業の進め方や授業の内容、授業方法について具体的な項目を示して、「教科の授業を進める際にどのような時間の使い方や進めたかを心がけていますか」、「教科や領域の授業において、次のような内容をどれくらい心がけていますか」、「教科の授業において、どのような授業方法を心がけていますか」と尋ねてきた。項目数が多岐にわたるので、これまでの授業方法や主体的・協働的な授業方法⁴⁾の項目に絞って、10年調査と16年調査の全体及び16年調査での担当教科別の結果を表8にまとめた。

10年調査から16年調査にかけて、多くするよう心がけている教員が減少している項目をみてみよう。「教員からの解説の時間」は、23.7%から16.3%に減少している。担当教科別では、社会の24.7%が高い。「基礎的・基本的な知識・技能を習得する学習」は、77.0%から67.7%に減少している。担当教科別では、数学の73.7%が高い。「計算や漢字などの反復的な練習」は、29.0%から23.2%に減少している。担当教科別では、国語と数学が約40%の一方で社会と理科は10%未満である。

10年調査から16年調査にかけて、多くするよう心がけている教員が増加している項目をみてみよう。「生徒が考えたり話し合ったりする時間」は、41.8%から54.1%に増

加している。担当教科別では、国語の 68.2%が高い。「グループ活動を取り入れた授業」は、37.1%から 47.5%に増加している。担当教科別では、国語の 58.0%が高く、社会と数学は 40%弱とやや低い。「生徒どうしの話し合いを取り入れた授業」は、10 年調査と聞き方が変わっているので直接の比較はできないが、11.2%から 47.0%に増加している。国語が 61.0%と高く、社会が 39.9%と低い。

なお、「自分で調べることを取り入れた授業」と「体験することを取り入れた授業」は、10 年調査と 16 年調査でほとんど変化がみられなかったが、担当教科によって大きな違いがみられた。

いわゆる受動的な学習方法が減少し、主体的・協働的な学びが増加していること、教科によって心がけられている授業方法に違いがあることがわかる。つまり、新学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」が示される前から、現在進められている方向性での授業方法の変化は起きていたといえよう。

1 章で述べたように、社会の変化をふまえれば、そのような授業方法の変化は望ましいのだが、ただそれには、基礎・基本がきちんとベースにあることが前提だとも思う。

「基礎的・基本的な知識・技能を習得する学習」や「計算や漢字などの反復的な練習」が減少することで、そのベースの部分が揺らいでしまっていないだろうか。もしそれらの授業方法の減少が、教育観の転換や目標とする資質・能力の育成に見合ったものであればよいが、授業時数との兼ね合いで新たに取り組みられるようになった授業方法に押し出されて減少したり宿題に回されたりしているのであれば、そのような授業の改善は本末転倒なので、変化の背景と結果をしっかりと精査する必要がある。

表8【教員調査】授業の際に心がけている時間の使い方や進め方、授業方法				(%)				
		10年	16年	国語	社会	数学	理科	英語
教員からの解説の時間	多くするよう心がけている	23.7	16.3	13.2	24.7	13.6	17.9	13.4
	まあ心がけている	67.6	70.1	75.4	64.4	71.5	71.6	67.9
生徒が考えたり話し合ったりする時間	多くするよう心がけている	41.8	54.1	68.2	46.3	53.9	55.6	47.7
	まあ心がけている	47.8	38.5	28.2	43.5	40.0	38.2	41.3
基礎的・基本的な知識・技能を習得する学習	多くするよう心がけている	77.0	67.7	62.5	64.9	73.7	66.0	69.7
	まあ心がけている	20.9	29.0	34.5	30.6	23.9	30.7	26.7
自分で調べることを取り入れた授業	多くするよう心がけている	18.0	17.9	19.9	31.1	8.1	21.6	12.9
	まあ心がけている	52.3	50.7	59.7	50.0	41.4	51.3	52.1
体験することを取り入れた授業	多くするよう心がけている	22.9	22.9	10.5	8.1	8.1	62.0	26.1
	まあ心がけている	40.6	42.1	47.0	42.4	42.2	32.0	46.7
グループ活動を取り入れた授業	多くするよう心がけている	37.1	47.5	58.0	37.6	36.4	54.9	51.9
	まあ心がけている	43.8	41.5	34.4	47.0	47.1	38.3	40.0
生徒どうしの話し合いを取り入れた授業(自由に議論する授業)	多くするよう心がけている	11.2	47.0	61.0	39.9	45.7	46.3	42.5
	まあ心がけている	44.4	41.7	32.8	46.6	42.6	44.4	42.1
計算や漢字などの反復的な練習	多くするよう心がけている	29.0	23.2	39.1	3.6	39.6	9.2	20.4
	まあ心がけている	42.3	42.3	43.4	28.1	48.6	44.1	45.0

※「生徒どうしの話し合いを取り入れた授業」は16年調査での項目で、10年調査では「自由に議論する授業」として尋ねた。

(2) 教員からみた生徒の身についている力

そこで、本調査の範囲でできる検討として、教員が受け持ちの生徒の身についている力をどう評価しているか、確認してみよう。調査では、9 項目の資質・能力を挙げて「受け持ちの生徒に関して、次のような力がどれくらい身についていると思いますか」と尋ねて、どのくらいの割合の生徒が身につけているかを答えてもらった。表 9 に 4 項目の

結果を示した。

「基礎的・基本的な知識・技能」は、「ほぼ全員」と「半数以上」を合わせて80%に上り、大半の教員が生徒の多くが身につけていると評価している。一方で、「半数以下」と評価している教員も16.7%いることに留意したい。今後「深い学び」をできるようにしていくために必要となる「物事を論理的に考える力」と「根拠に基づいて判断する力」は、「半数以下」しか身につけていないと評価する教員が過半数を占めている。10年調査から16年調査にかけて増加したグループ活動や生徒どうしの話し合いに関わる「人と協力しながら物事を進める力」は、「ほぼ全員」と「半数」を合わせて80%弱に上っている。

表9【教員調査】生徒が身につけている力 (%)

基礎的・基本的な知識・技能	ほぼ全員身につけている	4.9
	半数以上身につけている	76.0
	半数以下身につけている	16.7
	無回答・わからない	2.4
物事を論理的に考える力	ほぼ全員身につけている	1.0
	半数以上身につけている	24.6
	半数以下身につけている	71.1
	無回答	3.3
根拠に基づいて判断する力	ほぼ全員身につけている	1.4
	半数以上身につけている	36.6
	半数以下身につけている	58.3
	無回答	3.7
人と協力しながらものごとを進める力	ほぼ全員身につけている	15.7
	半数以上身につけている	61.8
	半数以下身につけている	19.8
	無回答	2.7

※「半数以下身につけている」は、「あまり身につけていない(半数以下)」「ほとんど身につけていない(一部生徒のみ)」を合算した。

「学習指導要領解説」(文部科学省 2017b)や「新しい学習指導要領の考え方」(文部科学省 2017c)によれば、「基礎的・基本的な知識・技能」が十分身につけていない場合は、その確実な習得を図るよう求めているし、「深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまう」(文部科学省 2017c)アクティブ・ラーニングの失敗事例も報告されており、「深い学び」の視点が重要であると指摘している。そのことをふまえるならば、たとえば「基礎的・基本的な知識・技能」が「半数以下」しか身につけていない学級では、まずは「基礎的・基本的な知識・技能を習得する学習」をしっかりとすることが優先されるだろう。また、「グループ活動を取り入れた授業」や「生徒どうしの話し合いを取り入れた授業」は、十分にその理念や指導方法を理解しないままに取り組み、形式主義に陥ってしまうと、すぐ考えがまとまらなかったり、性格的に意見が出せなかったり、もともと意欲が低かったりする生徒が、「対話的な学び」や「深い学び」をしないうちに授業が進んでしまうことに気をつける必要があるだろう。

そのような生徒にまで十分に指導を行き届かせるにはどうすればよいだろうか。表

10 は、担任をしている学級の規模別⁵⁾に特徴の異なる学習指導の実施状況をまとめたものだ。

「グループ活動を取り入れた授業」をとくに多くするよう心がけている割合は、19 人未満の学級規模では 39.5%にとどまるが、19 人以上では 50%弱に上る。「宿題を授業のたびに出す」や「自学ノートの宿題をほぼ毎日出す」割合は、27 人以上の学級規模では実施率が低くなっている。それに対して「家庭学習時間の指導をしている」割合は学校規模によらない。

グループ活動は、人数が多い方が取り組みやすいという見方と、もともと少人数の学級ではわざわざグループに分ける必要がないという見方もできるだろう。だがここでは「宿題を授業のたびに出す」や「自学ノートの宿題をほぼ毎日出す」の実施状況に注目したい。学級規模が大きくなるにつれて実施率が下がる傾向がみられるということは、生徒一人一人に対応する必要がある学習方法をとったときに、教員の目が行き届く範囲がどの程度かということを示唆しているといえよう。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業の改善には、「基礎的・基本的な知識・技能」の習得を行き渡らせたり、「対話的な学び」や「深い学び」が形式主義に陥らずに取り組みたりできる学級規模はどのくらいかという検証が必要だろう。

表10 【教員調査】 学級規模別学習指導 (%)			
	19人未満	19～26人	27人以上
グループ活動を取り入れた授業をとくに多くするよう心がけている	39.5	48.9	48.6
宿題を授業のたびに出す	40.7	33.8	28.1
自学ノートの宿題をほぼ毎日出す	49.8	55.0	36.8
家庭学習時間の指導をしている	75.7	78.9	74.0
※学校規模別に分類するため、無回答を外して算出した。			

(3) 小括

とくに多くするよう心がけている授業方法は、従来の方法に取り組む教員の割合が減少し、近年求められている主体的・協働的な方法に取り組む教員の割合が増加している。しかし、「主体的・対話的で深い学び」は、「基礎的・基本的な知識・技能」の習得のために必要な授業方法を否定するものではないはずだ。「基礎的・基本的な知識・技能」の確実な習得のうえに「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、授業時数はどのくらい必要か、学級規模はどのくらいが適切かということ、地域や学校の実態や目の前の生徒の様子を勘案して検証していくことが求められる。

6. おわりに

本稿では、平成 29 年 3 月告示の学習指導要領が示した、「主体的・対話的で深い学び」

の実現を目指す授業の改善に取り組むにあたり、筆者が参加した学習指導基本調査データから、中学校を対象を絞って、現状の把握と、教育課程との関連での課題の抽出を試みた。最後に、課題として抽出した主なポイントをまとめておきたい。

第一に、学校の特徴や教員の教育観の状況と移り変わりからは、これまで地道に学習指導のベースを支え続けてきたものと、消長の激しかったものを見極める必要性を指摘した。

第二に、標準年間授業時数を超過した授業時数設定をしている学校が多いことから、年間授業日数、時間割の工夫、授業時間外や休業日の学習指導の取り組みの様子を検討して、教育課程が過密化している実態を明らかにし、教員が担う学習指導の責任の範囲が広がりすぎているのではないかと考察した。それをふまえて、これからの学習指導のあり方について、学校と地域との連携も含めて教員の責任の範囲をどうするか、学校の役割・人の配置・時間配分の観点から捉え直し、過密化する教育課程の改善を図る必要性を指摘した。

第三に、授業の取り組み状況とその移り変わりと、生徒理解の状況をふまえて、「基礎的・基本的な知識・技能」の確実な習得のうえに「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、適切な授業時数と学級規模はどのくらいかを検証する必要性を指摘した。

いずれの指摘も、真新しいものでも特別難しいものでもない、ごく当たり前に取り組むべき改善のための手続きだと思う。しかし、教育改革にあたっては、いつも理念先行で、学校現場の実情に寄り添った手当てがきちんとなされてきたとは言い難い。今般の改訂がこれまでの教育観を大きく転換するような抜本的な教育改革の一環に位置づけるのであれば、なおのこと地に足をつけて現状の把握と課題の抽出を繰り返すことにより、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業が実現されることを期待する。

<注>

- 1)たとえば、「見方・考え方」との関連では、拙稿「小学生の「体験活動」と学習方法の関係に関する実証的検討」(西島 2017)で論じた。
- 2)キー・コンピテンシーの3つの能力の訳は松下(2010)による。
- 3)小学校1年生は67時間、2年生は70時間増加した。
- 4)16年実施の第6回調査の時点では、「主体的・対話的で深い学び」はまだ文部科学省によって示されていなかった。そこでアクティブ・ラーニングを主体的・協働的な学びと定義して調査を実施した。
- 5)担任をしている学級の生徒の人数で3等分して、「19人未満」「19～26人」「27人以上」に分類した。

<引用・参考文献>

松下佳代編著 2010 『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房。

- 文部科学省 2017a 「中学校学習指導要領」。
- 文部科学省 2017b 「中学校学習指導要領解説」。
- 文部科学省 2017c 「新しい学習指導要領の考え方」。
- 西島央 2008 「教育課程編成」『第4回学習指導基本調査報告書』 Benesse 教育研究開発センター。
- 西島央 2017 「小学生の「体験活動」と学習方法の関係に関する実証的検討」『明治大学教職課程年報』 No. 39。
- Benesse 教育研究開発センター 2011 『第5回学習指導基本調査報告書 小学校・中学校版』 Benesse 教育研究開発センター。