

序章 2

中学校 2010年に至るまでの潮流から 今後の潮流を予測する

首都大学東京准教授 西島 央

1. はじめに

2010年前後の数年間は、中学校教育をめぐる動向のなかでいわば潮目の時期にあるといえるだろう。2010年に至るまでの潮流は、第1に学習指導の面では、2002年度から全面实施され、翌年度に一部改正された学習指導要領のもとにありながらも、「ゆとりから脱ゆとりへ」という流れであった。量的には、標準授業時数よりも多い時数を設定したり宿題を出す頻度を増やしたりしてきた。質的には、体験的な活動や表現活動を重視した学習指導から知識・技能を重視する傾向へと変わりつつあった（「第4回学習指導基本調査」）。そして、「全国学力・学習状況調査」をはじめさまざまな学力テストが実施されるなど、「確かな学力」の獲得を保障しようという動きが強まってきている。第2に教育制度や組織の面では、学校選択制の導入や中高一貫校の整備、学校運営協議会制度や学校支援地域本部事業の導入など、地域ごとの公立中学校の特色化・多様化が推し進められてきた。

一方、2010年以降へと向かう潮流は、第1に学習指導の面では、中学校では2012年度から全面实施される新学習指導要領が2008年に出されたことである。その特徴を1つひとつ示す余裕はないが、言語活動、理数教育、体験活動の充実などは、知識・技能が重視される度合いが強まってきた潮流に対して、全国学力・学習状況調査の活用やPISAのリテラシーや読解力の弱さへの対策として示された指導の方向性といえるだろう。第2に教育制度や組織の面では、市町村合併によって行政単位が変わった地域も多く、そのもとで過疎化や少子化に伴う学校統廃合が進められていることがあげられよう。一定の学校規模の確保は、さまざまな教育活動の充実にはつながるかもしれないが、学校と地域のつながりが弱まっていく可能性も伴っている。

第5回学習指導基本調査は、まさにその潮目のまっただ中で実施された。そのため、中学校

の取り組み、教員の学習指導、教員の意識などは、2010年に至るまでの潮流に乗って、前回調査と比べて劇的な変化は必ずしもみられない。しかし、2010年以降へと向かうことが期待されている潮流が、2010年に至るまでの潮流とぶつかって実際にどの方向へと流れていくのか、つまり、新学習指導要領で示された方向性が、個々の中学校のおかれた環境のもとで実際にどのような教育活動として具現化されていくのか、その変化の方向性を支えるもの、または阻害するものは何なのかを予測することはできるのではないだろうか。

本報告書では、中学校の取り組み、教員の学習指導、教員の意識などについて、1つひとつの項目ごとにていねいに分析をしているが、本稿では、それらの分析を手がかりに潮目の渦を解きほぐしながら、2010年以降へと向かう潮流の方向性を支えるもの、阻害するものを予測していくことにしたい。具体的には、①授業時数にみる教員の多忙化状況、②教員の指導観と授業方法、③教員からみる生徒の様子、④地域性・学校規模の違いの4点を取り上げる。なお、本稿で紹介する数値は、基本的に巻末基礎集計表や本文中の図表のものであるが、一部掲載されていない数値も含まれている。

2. 授業時数にみる教員の多忙化状況

「ゆとりから脱ゆとりへ」という流れのなかで、07年調査では、学習指導要領の標準時数よりも多い時数を設定する学校が約22%と、02年調査より5ポイント以上増えるとともに、その結果として、出勤時刻が早くなり退勤時刻が遅くなるなど、教員の多忙化が進んだことが明らかになった。

10年調査ではその流れはどうなったのだろうか。「今年度の貴校の各学年の年間総授業時数は何時数ですか」とたずねたところ、**2章1節 図2-1-8**のとおり、どの学年でも30%台前半の学校が標準時数を超えていた。確かに新学

習指導要領では年間総授業時数が35時間増えて1,015時間となり、数学や理科は移行期間ですでに時数が増えているので、その対応で授業時数が標準を超えている学校もあるだろう。しかし、超えている時数を詳しくみると、標準より36時数以上多い学校が1、2年生で20%強、3年生で14.3%にも上っている。つまり、新学習指導要領が全面実施された段階でも、その標準時数よりも多い時数を設定する学校が出ることが予測されるのだ。

授業時数の増加は、教員の日常生活や勤務実態にどのように影響しているだろうか。「退勤時刻は、だいたい午後何時ごろですか」とたずねたところ、8時半ごろ以降の比率は、02年調査の11.9%、07年調査の20.6%からさらに増えて23.1%にも上っている（巻末基礎集計表〔教員調査〕参照）。遅くなる退勤時刻に押されて、「家で学校の仕事に費やす時間」は「ほとんどしない」が07年調査の16.2%から21.3%に増えている。ただし、「教材研究や授業準備に費やす時間」には目立った変化はみられない。今のところ、授業時数の増加に対して、教員は退勤時刻を遅らせることで教材研究や授業の準備を従来どおり行っているようだが、新学習指導要領では授業時数の増加だけでなく、体験活動の充実など、授業の準備に時間を要する教育活動に取り組むことも求めている。そのことは、教員の多忙化をさらに推し進めることになるだろう。教員の多忙化は、退勤時刻をさらに遅くし、かれらの日常生活をますます圧迫するかたちで現れるのか、教材研究や授業の準備に十分な時間を充てられずに、求められている指導が十全には果たせないかたちで現れるのか、潮流の方向をしっかりと注視していく必要があるだろう。

3. 教員の指導観と授業方法

「確かな学力」の獲得を保障するという流れのなかで、教員の指導観は97年調査から07年調査にかけて大きく変化した。たとえば、**6章3節図6-3-4**のとおり、「自発的に学習する意欲や習慣を身につけさせること」と「たとえ強制してでも、とにかく学習させること」の対比では「とにかく学習させること」が10ポイント以上増えて31.8%に、「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」と「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」の対比では「訓練すること」が15ポイント以上増えて56.2%に、「不得意な教科や領域の学力をつけさせること」と「得意な教科や領域の学力を伸ばすこと」の対比では「不得意」が25ポイント以上増えて63.6%に、「どの子どもにも、できるだけ学力をつけさせること」と「勉強が苦手な子どもには、別の能力を伸ばしてやること」の対比では「別の能力」が20ポイント減って12.3%に、「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」と「家庭や校外での生活も、できるだけ指導すること」の対比では「家庭や校外」が20ポイント増えて63.7%にというように、90年代の指導観に対して2000年代の指導観はまるで正反対の方向へと流れていった。そして10年調査でも、教員の指導観はその流れに乗っていて、どの項目も07年調査とほぼ同じ分布をしている。

一方、心がけている授業方法にはやや流れに変化がみられる。**3章3節図3-3-2**のとおり、「表現活動を取り入れた授業」は、02年調査の39.3%から07年調査では30.9%に減少したが、10年調査では36.5%と再び増加している。また「グループ活動を取り入れた授業」は、02年調査、07年調査とも30%弱だったが、10年調査では37.1%に増加している。

これらは新学習指導要領で言語活動の充実や表現力の育成が求められていることに対応した動きのようにみえる。ただ、求められている方向性にすべて応えるような授業方法の変化がみられるわけではない。「体験することを取り入れた授業」は02年調査からずっと20%強のままだし、「自分で調べることを取り入れた授業」は02年調査の27.3%から07年調査の19.7%、10年調査の18.0%と減り続けている。

教員の指導観と授業方法を合わせてみると、2010年に至るまでの潮流には大きく2つの流れがあったようだ。第1に、「確かな学力」の獲得を保障しようという指導観が強くなってきた。しかし、そこで保障しようとしている学力は、繰り返されるテストで成果の測りやすい知識・技能に偏っていたようだ。第2に、90年

代までの家庭や地域に子どもを帰そうという流れから、子どもの教育は学校が一手に引き受けようという指導観が強くなってきた。しかし、学校で一手に引き受ける代わりに、子どもの多様な可能性を支えながら伸ばすことよりも、上位の学校段階に進むのに必要な学力の獲得を重視するようになったようだ。

それに対して2010年以降に向かう潮流では、活用力、リテラシー、読解力といった学力を高めることが求められている。こういった学力を高めるには、自発的に学習する意欲や習慣を身につけさせるべく、授業でさまざまな体験をさせたり自分で調べさせたりすることが必要ではないだろうか。また、長期的にみたときに、社会が持続的に成長していくには、今ある知識や技能を習得するだけでは不十分であり、新しい知識や技能、考え方が生まれてくる必要がある。新しいものが生まれてくる可能性を担保するためには、生徒の能力や可能性を学校の中の1つの評価軸ばかりで測るのは望ましいことではないだろう。これから教員がどのような指導観をもってどのような授業を行っていくのか、その結果、生徒がどのような学力をつけ、どのような能力を開花させていくのか、潮流の方向をしっかりと注視していく必要があるだろう。

4. 教員からみる生徒の様子

2010年に至る潮流のなかで、前節でみたような教員の教育観と授業方法の下にあった生徒の学習や意識の様子はどのようなものだったのだろうか。生徒の変化の様子をたずねた質問からは2つの流れがみてとれる（6章1節図6-1-2）。第1に、「家庭学習の習慣が身につけている生徒」が「減った」と感じている比率は、02年調査の60.0%から07年調査の55.3%を経て10年調査では50.5%にまで減ってきている。また「生徒集団の学力水準」が「低くなった」と感じている比率も、02年調査の55.3%から07年調査の52.9%を経て10年調査では46.6%に減っている。第2に、しかしながら「受け身の生徒」が「増えた」と感じている比率は07年調査とほぼ同じ54.5%であるうえに、「自己表現力の高い生徒」が「減った」と感じている比率は、02年調査の41.6%から07年調査

の46.1%を経て10年調査では50.9%に増え、「やる気や自信を持っている生徒」が「減った」と感じている比率も、02年調査の36.1%から07年調査の43.0%を経て10年調査では46.7%に増えている。

つまり、授業時数の増加や宿題の指導など、「確かな学力」の獲得を保障しようとするさまざまな取り組みによって、勉強する姿勢の習得とその成果は上がっている一方で、「たとえ強制してでも、とにかく学習させること」という教育観にみられる教員の指導の下で、生徒は主体的な態度を弱めまた自信を失うなど、自己肯定感を下げているのである。筆者は、2006年に実施した『第4回学習基本調査報告書（中学生版）』のなかで、中学生は学習するようになったが、その学びが学校に閉じていること、まじめになったがそれは受け身のまじめさであって主体的な取り組みに向かおうとするまじめさではないことを指摘した。教員を対象にした10年調査でも、生徒が学習はするようになったが、受け身の姿勢であると教員が感じ取っているように、生徒の様子は、2010年に至る潮流のなかで同じ傾向にあるようだ。

2010年以降に向かう潮流では、新学習指導要領で「生きる力」の育成の継続、とりわけ思考力・判断力・表現力といった主体的、能動的な姿勢を育成することが求められている。また、学校段階を終えた後にまで視野を広げてみると、職業教育の充実が求められているが、ここでは単に自分の就く職業に直結する知識や技能を習得することが求められているのではなく、経験を通して、自らにあった仕事を見つけていくことなど職業への主体的なかかわり方ができることも求められている。実際に教員がどのような教育観をもって授業やその他の学校生活の諸場面で生徒に指導をしていくのか、その結果、生徒がどのような態度や意識をもつようになっていくのか、潮流の方向をしっかりと注視していく必要があるだろう。

5. 地域性・学校規模の違い

日本の小学校、中学校、高校は、学習指導要領に基づいて教育課程を編成しており、その意味で、とくに小学校や中学校は、大都市でも郡

部でもだいたい同じような学校環境が用意されているというイメージをもたれているかもしれない。しかし、実際には、これまでの学習指導基本調査でも明らかにしてきたように、都道府県によって、または都市部か郡部かの違いによって、学習指導の様子はもちろんのこと、教員の意識のモチようなども異なっている。たとえば、宿題を出す頻度について「授業のたびに出す」比率は、「東京23区、政令指定都市」では20.0%だが、「5万人未満」の市町村では30.9%である。また指導観のうち、「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」と「家庭や校外での生活も、できるだけ指導すること」の対比では、「家庭や校外」の比率が「東京23区、政令指定都市」では59.0%だが、「5万人未満」の市町村では70.0%である。このような地域による違いは、学習指導基本調査を実施し始める前からもある程度はみられたかもしれないが、地域との連携を強め、個々の学校の特色化、多様化が進められた2010年に至る潮流のなかで大きくなってきたと考えられよう。

また、学校規模による違いも、提供できる学校環境に差をもたらす。まず、当然のことながら教員数が違う。1～6学級の小規模校では、本務教員数が15人以下の学校が90%を超えているのに対して、13学級を超える大規模校では、ほぼ100%の学校で21人以上の本務教員がいる。教員数の多さは、学校としてさまざまな教育実践に取り組む体力があることを意味する。その一方で、教員の抱える悩みとして「生徒指導に時間がかかり過ぎる」と考えている割合（「とてもそう思う」+「まあそう思う」割合）は、1～6学級の小規模校では3割ほどにすぎないが、13学級を超える大規模校では7割を超えて

いる。このような学校規模による違いは、少子化傾向が進んだ90年代以降、学校規模の格差が広がり、2010年に至る潮流のなかで顕著になってきたと考えられる。

2010年以降に向かう潮流のなかで、地域性・学校規模の違いは、個々の中学校の学習指導や教員生活、そして生徒の学習や意識のモチようにどのような影響を与えていくことになるだろうか。冒頭で述べたように、市町村合併の影響や、そのもとでの過疎化や少子化に伴う学校統廃合の影響がどのようなかたちで現れるのだろうか。市町村合併は、個々の行政単位全体の効率を上げることになるかもしれないが、その中に多様な地域特性の学校がある場合、それぞれの学校にとって適正な学校経営をかえって難しくさせることになるかもしれない。学校統廃合は、個々の学校の規模を適正にすることで、学校内での教育活動は量的にも質的にも充実できるかもしれない。しかし、統廃合の結果、通学時間が長くなったり、公共交通機関を使用しなければいけなくなったりして、課外活動や放課後の時間の使い方を拘束することになるかもしれない。また、あまり大規模になると、生徒一人ひとりに十分目が行き届かなくなったり、新しい教育実践に取り組むまでに時間がかかったりして、求められている方向性の実現が十全に果たせなくなるかもしれない。

とくに、大都市に組み込まれたことで取り残された小規模校や、小都市や郡部で統廃合の結果つくり出された大規模校で、これからどのような学習指導や教員生活、そして生徒の学習や意識のモチようが形成されていくのか、潮流の方向をしっかりと注視していく必要があるだろう。