

わが国の中等教育における教育方法と学習指導の動向に関する一考察  
—「主体的な学び」をめぐる議論—

A Study on the Trend of Educational Method and Instructional Guidance for  
Secondary Education in Japan:  
Discussion on “Subjective Learning”

岡村 千恵子

要旨

The term "Active Learning" has been used extensively at school sites from the primary education to higher education in Japan nowadays. With the keyword "active, interactive and deep learning" in the new Course of Study, it will be aimed to improve class practice at elementary and secondary schools from the viewpoint of "Active Learning". By this trend, in what direction are the educational activities of primary and secondary schools going today?

In this paper, the author focuses on various problems of secondary education and clarifies the "subjective learning" required at the site of today's secondary education through considering the trends of today's educational method and instructional guidance.

At that time, by understanding that mutual educational activities of teachers and students "Teaching - Learning" are the definite stones and guidelines for learning in schools, it is important to reconsider subjective learning under a broader perspective including not only students but also teachers.

【キーワード】 中等教育、教育方法、学習指導、主体的な学び、アクティブ・ラーニング、  
授業改善、教師の主体性、学び続ける教師、カリキュラム・マネジメント

## 1. はじめに

今日、初等教育から高等教育に至るまで教育現場ではアクティブ・ラーニングという用語が盛んに用いられている。新学習指導要領<sup>1</sup>でも「主体的・対話的で深い学び」をキーワードに「アクティブ・ラーニング」<sup>2</sup>の視点から初等中等教育の学校現場における授業改善の充実が目指されることになった。こうした動きと相まって、今日、初等中等学校の教育活動はどのような方向へ動き出しているのだろうか。例えば、第6回学習指導基本調査（ベネッセ教育総合研究所、2016年）によれば、教師が心がけている授業時間の使い方として、中学・高校では近年「生徒が考えたり話し合ったりする時間」を意識する教師が増えている一方で、「教師からの解説の時間」については減少している。こうしたデータを参照したとき、今日、中学・高校の学校現場では学習者中心の学びが重点化されていることを確認すると同時に、教師が教える活動は縮小・後退する兆しを発見できる。

しかしながら、わが国の中等教育は従来、中学校にしても高校にしても教科分立型の授業形態で教師による講義中心の一斉授業を行うのが一般的なあり方として普及してきた。わが国の中等教育のこのような特徴は、子どもを1点刻みの成績で選別し振り分けるものとして、その厳格過ぎるあり方が時に批判の対象にもなってきた。その批判を克服する“切り札”として登場するのが、学習者中心主義、すなわち、学習者主体の教育方法である。それは、子どもの関心・意欲を認め、個々の子どものニーズに対応する、作業や活動など実践的な学びに重きを置く、人間重視の教育方法といえる。では、今日、目指されているアクティブ・ラーニングとは、どのような教育のあり方を目指すものなのだろうか。教育現場では、アクティブ・ラーニング、すなわち「活動的な学び」という日本語訳の意味からか、あるいは「主体的・対話的で深い学び」という予め設定された先行イメージのためか、「アクティブ・ラーニング＝学習者中心主義の教育方法」という漠然とした認識が広まっているようである。しかしながら、アクティブ・ラーニングが目指すものは、実際にはそれだけではない。

本稿では、中等教育が抱える諸問題に目を向けつつ、今日的な教育方法・学習指導の動向を考察することを通して、今日の中教育の現場で求められる「主体的な学び」について明らかにする。その際、「教えるー学ぶ」という、教師と生徒の相互的な教育活動こそ学校での学びの定石・指針と捉えることによって、学習者のみならず教師を含みこむより広い視野のもとで「主体的な学び」について再考する。

## 2. 「中等教育」の現状

「中等教育」とは、一般に「初等教育と高等教育（大学教育）の間にある正規の学校教育」を意味する。（安彦 1997:15）よって、わが国の場合、中学校・高等学校相当の学校教育が中等教育にあたる。さらに、国の教育政策を担う文部科学省において今日、中等教育とは「初等中等教育」という幅広い枠組みの中で捉えられている。これは中等教育が紛れもなく、初等教育から繋がるものであり、その接続関係は決して無視できないものとして考えられているからであろう。すなわち、「高等学校段階までの初等中等教育は、人間として、また、家族の一員、社会の一員として、更には国民として共通に身につけるべき基礎・基本を習得した上で、生徒が各自の興味・関心、能力・適性、進路等に応じて選択した分野の基礎的能力を習得し、その後の学習や職業・社会生活の基盤を形成することを役割としている。」<sup>3</sup>こうした考え方は、人間の成長過程や発達段階と、教育の結びつきをいかに適合させていくかという課題を含んでおり、学校現場での日々の教育実践を開発していく上で大いに示唆的である。こうした

前提を踏まえた上で「中等教育」という枠組みだけを取り出して、その現状を鑑みると、今日、学校現場は教育実践上さまざまな課題を抱えており、その改善策が模索されている。また、それは教育方法の問題にとどまらず、学校形態の如何にまで発展している。例えば、中学校と高等学校の接続・移行関係を円滑にすることで、子どもの発達段階や個々の教育的ニーズに応えようとする中高一貫教育<sup>4</sup>の取り組などはそれにあたる。中高一貫教育の実践は、従来、私立の中学校・高等学校併設校や国立大学附属中学校・高等学校において取り組まれてきたが（若井 2016:795-796）、近年、公立の中高一貫校が出現していることは注目すべきである。（小林 2013）こうした動きは、より広い層の子どもたちに選択肢を与え、より早い段階に子どもたち自身が自らの適性に気づいたり考えたりする機会を促進することになったと同時に、中等教育が単に決まりきった方法で行われる画一的なものではなく、もっと柔軟性のあるもの、“可変態”として捉えられるようになったことを意味する。近年のこうしたハード面への改革の着手は、現実のこどものあらゆる教育的ニーズに応えようとする試みであることに間違いはないが、別の見方をすると、間接的には現場の教師に対する“変化の要請”という側面も併せ持つ。個々の子どものニーズを読み取り、それに見合った教育を提供する、開発することのできる教師や教師団が期待されているのである。表1は、今日の中教育機関に該当する学校種と学校数の内訳を示したものである。表1に示すとおり、今日、中等教育の学校実施形態は実に多様である。中等教育の学校現場で求められる教育実践が多様化している表れでもある。

表1 わが国の中等教育の学校種と学校数

中学校	10,404校	(国立 73 公立 9,555 私立 776)	併設型 464 連携型 205
高等学校	4,925校	(国立 15 公立 3,589 私立 1,321)	併設型 465 連携型 87
中等教育学校	52校	(公立 4 公立 31 私立 17)	
義務教育学校	22校	(公立のみ 22)	
ただし、義務教育学校とは第1学年～第9学年までの学校。 このうち、第7学年～第9学年が中等教育にあたる。			
平成28年度 文部科学省「学校基本調査」参照			

### 3. 「中等教育」に関する先行研究の概観と本研究の位置づけ

中等教育を二つの時期「前期」と「後期」に分けて考えた場合、わが国では中学校を「前期中等教育」、高等学校を「後期中等教育」と呼ぶ。（安彦 1997:15-17）両者は同じ「中等教育」という枠組みにありながら、中学校は義務教育、高等学校は義務教育ではないという制度的に根本的な違いをもっている。こうした根本的違いから、必然的にこの二つの教育段階は個々に目指される教育目的や教育目標は異なっている。

わが国のこれまでの教育学研究において中等教育に関する研究がもっとも手薄であり、殊、その教育課程に関しては本格的な研究をした著書や論文はきわめて少ないことがすでに指摘されている。(安彦 1997:11, 矢野 2000:ix) そうした中で中等教育に関する先行研究を一覧してみると、「前期中等教育」研究と「後期中等教育」研究、すなわち「中学校」研究と「高等学校」研究という二つの対象がそこには内在していることがわかる。中等教育という枠組みの中にあるこれら二つの研究はいずれも、①制度的研究、②歴史的研究、③教育課程研究に大別され、この3本柱が先行研究の中心を成している。本論文の研究テーマは、学校現場における学習指導や教育方法に関するものであるから、③の教育課程研究と密接な関係がある。ただし、学習指導や教育方法に重点を置きつつも、中等教育とは従来から何が目指され今日何を目指そうとしているのかという問題そのものが教育課程研究にとって重要であることから、本論文では、その歴史的根拠や制度的変遷についても若干の紙幅を費やした。

前期中等教育（中学校）の教育課程・カリキュラム研究を専門分野とする安彦忠彦は、第二次世界大戦後のわが国の中学校教育の変遷を振り返りつつ、高校進学率の上昇とともに中学校の教育課程で当初目指されてきた教育目標が徐々に変化していく様相を明らかにしている。(安彦 1997:11, 289-299) 例えば、高校進学率がまだ50%前後だった昭和30(1955)年頃には、中学卒業後、実社会で職業について働く者が半数居たという状況の中で、中学校の教育目標は「自立」や「職業」ということが重要であった。しかし、昭和40(1965)年には高校進学率は70%前後になり入試競争が激しくなっていく。そうした状況下では中学校教育は「自立」への完成教育から高校への入試「準備」教育へと徐々に変質していくことになる。(安彦 1997:295) 翻って、およそ30年後、これと同様の現象が「後期中等教育」にも起こっている。高等学校教育への進学率の高まりは、高等教育機関、つまり大学への進学率の増大へと向かう。後期中等教育（高等学校教育）の教育課程・カリキュラムを専門分野とする矢野裕俊によれば、「高等学校卒業者のうち、大学などへの進学者数が就職者数を上回るのは平成5(1993)年のことであり、それまでは高等学校卒業者については就職率が進学率より高かった」ことに触れ、平成4(1992)年までは高等学校は完成教育としての側面の方がまだ主要だったと述べられている。(矢野 2000:166) このように中学校教育も高等学校教育も、そこで求められる教育内容や教育目標は社会・経済の情勢、雇用情勢、国民の実情など時代の要請により次第に異なっていくことがわかる。こうした時代を経て、今日「大学全入時代」と呼ばれる、高等学校卒業者の約半数（大学等進学率54.7%：文部科学省、平成29年度学校基本調査による数値）が大学へ進学す

る時代に突入した。このような局面を迎えた今、中学校の役割、高等学校の役割はそれぞれ一体何なのだろうかという問題に突き当たる。

義務教育としての中学校、義務教育ではない高等学校、そして、先述のような中学校教育、高等学校教育に割り当てられてきた時代ごとの要請の変化—このような中等教育がもつ特有の複雑性について、社会学的視点から中等教育を研究する志水宏吉は、初等教育と高等教育との関係性から次のように言い表している。「中等教育は、「完成教育」と「準備教育」という二つの異なるベクトルをもつ教育内容・カリキュラムを用意する必要がある。この両者は、「職業教育」と「普通教育」と呼びかえることもできる。すなわち、「職業生活に直接役立つ知識・技能を伝授する」役割と、「大学進学に必要な教養教育を行う」役割の二つを担うことが期待されている」。そして「この二つのベクトルは「平等主義」と「能力主義」という教育の二つのイデオロギーと絶妙にクロスする。すなわち、主に初等教育の側からは、中等教育をより平等なものにせよという要請が、逆に高等教育の側からは、より能力主義的なものにせよという要請がかけられる。中等教育機関は、いつもその板挟み状態に苦しまなければならない。」(志水 2010:122-123)と中等教育が置かれる複雑な立場が示されている。このような中等教育の基本的性格こそ今日生起しつつあるさまざまな教育問題の根源になっているように思われる。

以上、「中等教育」がもつ問題点を明らかにするために、その先行研究を概観した。そこから、いくつかの疑問が立ち上がる。一つ目に、今日の中等教育はどのような局面を迎え、何を目的として何を目標にしているのか。そして二つ目に、より正確に言うならば、今日の中学校教育、今日の高等学校教育では、それぞれどのような要請から、どのような教育課程・カリキュラムが目指されているのか。また今後目指していく必要があるのか。そして三つ目に、学校現場では授業や学習指導場面でそれをどのように具現化しているのか。こうした一連の問いは、本稿における問題の設定の出発点である。

#### 4. 今日の中学卒業者の高等学校への進学状況と高等学校教育の多様化

平成 28 (2016) 年度学校基本調査によれば、今日のわが国の中学校卒業者の高校進学率は、2016 年 3 月、98.7(通信制を除く: 96.6)%という数字が出ている<sup>5</sup>。ほぼ全員に近い大多数が中学卒業後、高校へ進学している。この 98%台の数字が、いつ頃からか調べてみると、平成 23 (2011) 年から平成 28 (2016) 年の間、毎年続いている。それより以前のデータを見ると、平成 18 (2006) 年 3 月時点で 97.7(通信制を除く: 96.5)%



であり、およそ 30 年前の平成元(1989)年の進学率で 94.7%(政府統計)、平成 2(1990)年には 95.1%(同)である<sup>6</sup>。このように高等学校は義務教育ではないにもかかわらず、今日わが国では中学校卒業者のほぼ全員に近い大多数が義務教育であるかのごとく高等学校に進学している状況にある。とはいえ、実際には高等学校は義務制ではない。学ぶか学ばないかは本人の自由である。希望者には学ぶ機会を用意するとともに希望しない者には強制しないという開放制である点は高等学校教育の根本原理である。高等学校はこの開放制原理を前提にしているにもかかわらず、今日その進学率は 9 割強に達している。この量的拡大を見る限り、高等学校は大衆化の段階を乗り越えて、ユニバーサル段階がすっかり定着したといえる。(矢野 2000:166-167)それに伴い、中退者の増大や学校生活の不適応などを起こす生徒の増加も問題となっている。ユニバーサル段階にはそうした生徒への配慮を伴った、それにふさわしい教育の内実と学校のあり方が求められる。(矢野 2000:167)

さて、次に今日の高等学校教育の特色の一つとして学科の多様性を挙げるができる。文部科学省公表資料「高等学校教育の現状」<sup>7</sup>によると、今日の高等学校教育では、次のような学科が存在していることが報告されている。昭和 45(1970)年以来、今日においても学校数の点で圧倒的大多数を占めているのは、普通科(3,928校)である。次いで学校数の多い順に、商業科(697校)、その他の専門学科(587校)、工業科(586校)、総合科(338校)農業科(332校)、家庭科(319校)、看護科(97校)、水産科(44校)と続いている。(以上、括弧内学校数は 2010 年の数値データ)この中で、第 3 位に位置する「その他の専門学科」587 校にはさまざまな学科が含まれている。例を挙げると、理数、体育、音楽、美術、外国語、国際関係等の学科である。これらの専門学科は、昭和 50(1975)年に 222 校、昭和 55(1980)年に 234 校、昭和 60(1985)年に 261 校と横ばいにしか増えなかったのが、平成 2(1990)年に 363 校、平成 22(2010)年には 587 校であり、平成に入って以降に急速に増加している。また平成 6(1994)年度より「総合学科」が制度化され、その数は全体の 1 割未満にとどまってはいるが年々増え続けている。このように今日の高等学校教育は、従来からの普通科・職業科に加え、その一端に、新たに専門学科や総合学科を推進しながらますます多様化の方向へ進んでいる。

本稿 2. で示した中等教育における学校種の多様化は、それにとまなう入試の多様化をもたらし、先述の高等学校における学科の多様化は、中学校から高等学校へ進学する際により幅広い選択肢の中から進路選択をする機会を子どもたちにもたらした。しかし、そうした現状の中で、すべての子どもに一定レベルの均質の教育課程や教育

水準が提供されなくなっているともいえる。国公立のそれぞれの設置者による、小学校から中学校（あるいは中高一貫校）への進学、中学校から高等学校への進学、という多様な入試・進学体制を背景として子どもたちの間で学力競争や学力の序列づけはいつそう強まっている。一部の者の中で発生している学力競争や学校選択の低年齢化の対局のところでは、学習動機すらつかめずに学習習慣をつけることなく学習を先送りする子どもたちが一定数存在している。また、厳しい学力試験・入試の対局のところ、（面接・実技による簡便な方法での）無選抜による高校入学などもあり、学校現場では生徒の学習意欲<sup>8</sup>をどう引き出すかが課題となる中で、今日、学習に向かう者と学習から遠ざかる者とを産み出している現状がある。特に中学校教育を終え高等学校教育に参入する頃には、子どもたちの学力別の序列づけが社会の中で顕著となり、いわゆる、学力格差を明示する振り分けが細かく進む。中学校の教室の中で潜在化していた学力格差がここでいっきに表面化する。次に示す、表 2「生徒に身につけている力」は、そのことを顕著に示すデータである。表に示すとおり、高校入学時の学力水準別に公立普通科高校を 4 段階、A～D グループに分けてデータ処理されている。

表 2 生徒に身につけている力（入学時学力水準別\* [公立普通科]）  
「身につけている（ほぼ全員）」＋「まあ身につけている（半数以上）」の割合  
ベネッセ教育総合研究所(2016b)より

	A グループ 評定平均 5.0, 4.5	B グループ 評定平均 4.0, 3.5	C グループ 評定平均 3.0	D グループ 評定平均 2.5, 2.0 1.5, 1.0
各教科の基礎的・基本的な知識・技能	88.5 %	78.8 %	57.9 %	40.9 %
自分の考えを文章にまとめて表現する力	55.3 %	35.3 %	19.6 %	12.9 %
自分の考えをわかりやすく話す力	51.6 %	29.7 %	20.0 %	12.4 %
文章や資料の情報を的確に読み取る力	70.7 %	45.6 %	22.6 %	15.2 %
ものごとを論理的に考える力	64.7 %	36.0 %	17.2 %	10.5 %
根拠にもとづいて判断する力	64.4 %	41.7 %	21.8 %	12.5 %
新しい発想やアイデアを生み出す力	27.8 %	19.9 %	15.9 %	15.2 %
人と協力しながら、ものごとを進める力	73.0 %	66.5 %	56.3 %	42.1 %
自ら学び続ける力	66.0 %	41.4 %	22.7 %	15.6 %

\*入学時学力の水準は「貴校に入学した平均的な生徒の中学校時代の成績（評定平均）」に対する校長回答による

## 5. 今日の中学校・高等学校現場における教育方法と学習指導の実態

ここで、冒頭に言及したベネッセ教育総合研究所による第 6 回「学習指導基本調査」を詳しく参照する。この調査は、2016 年 8 月～9 月に全国の公立の小・中学校、公立・私立の高等学校（全学科）の校長及び教員に対して質問紙調査された結果に基づいた数値データである。調査テーマは、「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」であり、学校現場の教師が日々どのような思いや心掛けで教育実践に携

わっているかを知る手がかりになる。この調査は、一連の調査として1997年以来、すでに6回（第1回～第6回）の調査が行われてきた。日本全国の学校を対象としており、無作為の抽出調査であり母集団の規模も比較的大きく信頼性が高い。本稿では新学習指導要領の改訂をめぐる中等教育現場の学習指導の動向を視野に置いていることから、特に最新の動向として2010年から2016年の変化や推移に注目する。

図1は、「教員の指導観」を経年比較したものである。これによると、中学校・高校教員とも「強制的な学習（訓練重視）」よりも「自主的な学習（自主性・可能性支援）」を重視する傾向が強まっていることがわかる。「自主的な学習」を重視する傾向は、中学校では65.2%から73.1%に、高校では60.2%から74.3%に増加している。（2010年から2016年の変化）また、「学問的に重要なことがらを押さえること」よりも「生徒が楽しく学べる授業にすること」を重視する傾向が、中学・高校とも2010年から2016年の比較で強まっていることも同調査では明らかにされている。

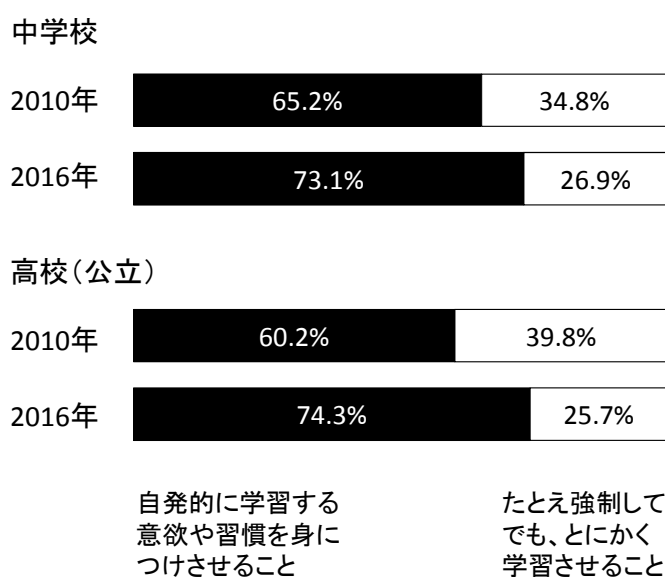


図1 教員の指導観：自主性・可能性支援か訓練重視か  
ベネッセ教育総合研究所(2016b)より

### 5-1 教師が心がけている授業方法

次に示す図2は、（教員が）「心がけている授業方法」に関して2010年と2016年の2点を抜粋して比較したグラフである。ここでは、中等教育が小学校から繋がるものであることを視野において、中学校・高校だけでなく、小学校のデータも若干参照してみる。まず、小学校・中学校・高等学校とも共通の傾向として、授業の中での「(a)計算や漢字などの反復的な練習」が極端に減少していることは注目すべきである。2010



年から 2016 年の変化を見ると、特に小学校での急激な落ち込み（51.5→36.8）は著しい。そして、中学校では 29.0→23.2、高校では 18.0→14.1 という減少の推移となっている。他方、「(b)グループ活動を取り入れた授業」は 2010 年から 2016 年の比較で大きく上昇傾向にある。中学では 37.1→47.5 へと 8.6 ポイントの上昇である。高校では急増して 8.6→24.4 へと 15.8 ポイントの上昇、ほぼ 3 倍に推移している。さらに、これらの動きに連動する形で「(c)教師主導の講義形式での授業」に関しては中学・高校とも減少している。詳しく数値を見てみると、中学で 9.6→6.6、高校で 32.5→24.5 と減少に推移しており、特に高校での 8.0 ポイントの落ち込みは著しい。

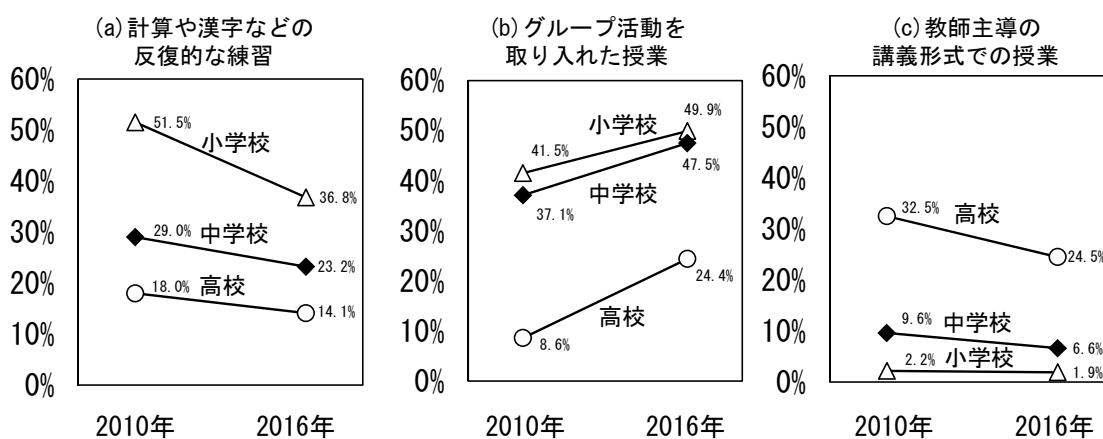


図 2 心がけている授業方法（経年比較）  
ベネッセ教育総合研究所(2016a)より抜粋

グラフは割愛するが、これに関連して「心がけている授業方法」では中学・高校に共通する傾向として「教科横断的な授業や合科的な授業」が極端に少ないことが同調査結果で示されている。中学で「グループ活動を取り入れた授業」が 47.5%、「生徒同士の話し合いを取り入れた授業」が 47.0%であるのに対して、「教科横断的や合科的な授業」はわずか 5.3%である。高校では教師の「自作プリントを使った授業」が 39.6%、「教材を工夫した授業（具体物を使うなど）」31.9%が目立っているのに対し、「教科横断的・合科的な授業」は 5.9%という値にとどまっている。すなわち、グループ活動を取り入れる、具体物を使うなど中学・高校とも、教員は学習者主体の活動、「楽しい授業」の創造に力を入れて工夫を凝らしている様子は窺えるものの、大部分は教科分立型の授業の中でそれらは行われている。また、(教員が)「心がけている時間の使い方」では「机間指導や生徒に個別に対応する時間」(中学：36.9→31.9、高校：26.2→25.6)や「練習や演習の時間」(中学：44.3→39.7、高校：38.3→34.0)は減少し

ており、生徒に個別に施されるきめ細かな指導は中学・高校とも手薄になってきている。こうした結果から中学・高校では今日においてもなお教科分立型の体制で授業を行う傾向が強い反面、グループ学習などが強化されており、学習の個別化や訓練重視傾向の学習課題への取り組みは以前よりも手薄になっていることがわかる。よって、複数教科間の連携や横断化、個別指導の充実、練習・演習などの繰り返し反復学習の強化などが、今後の現場レベルでの授業実践改善の課題となるであろう。

## 5-2 生徒に身につけている学力

以上のような学校現場での学習指導の結果、後期中等教育に至る頃には、前掲の表2のような学校間学力格差が顕在化する。表2では、どの項目いずれの力に関しても最も高い学力を有するAグループの高校の生徒たちが、圧倒的に知識や技能を習得・達成しており、最も不安的で低い学力を有するとされるDグループの高校の生徒は、どの項目いずれの力においても習得・達成がうまく果たせていないことがわかる。第6回学習指導基本調査のいくつかのデータの相関や推移から、子どもの主体性や自主性を重視することは、今日、「楽しい授業」を創造すること、グループ活動を強化することとして学校現場では解釈される傾向にあることがわかった。その結果、生徒自身が活動することに重点が置かれるあまり、教師が教える活動から手を引くことに繋がっていることも同時に窺えた。

## 6. アクティブ・ラーニング「主体的な学び」の多義的意味合い—むすびに代えて

本稿では今日の中学校教育が目指すものは何なのか、高等学校教育が目指すものは何なのかという問題を提起すると同時に、その学校現場における教育方法や学習指導の実態を把握し、「主体的な学び」がそこでどのように具現化されているかを確認した。調査結果数値やグラフで見た一連の学校現場の動向や教師の意識は、「アクティブ・ラーニング」が、新しい教育課程の審議・創造過程において前面に示されてきたことと無関係ではないように思われる。

さて、「アクティブ・ラーニング」を日本語訳するとすれば、「能動的学習」「主体的な学び」などと充てることができる。しかし、今回の学習指導要領改訂の過程において、そうしたわかりやすい日本語訳ではなく、敢えてカタカナ表記の「アクティブ・ラーニング」(溝上・安永・関田・水野 2016) が用いられている点はとりわけ注目すべきである。例えば「能動的学習」や「主体的な学び」と表現すれば、きわめて限定的な意味で使われることになる反面、「アクティブ・ラーニング」とカタカナで表現し

た場合にはそこに多義的な意味を付与することができる。いずれにしても“よりよい教育実践を創造していく”という観点に立った時、その多義性の追究には深い意味があるだろう。

近年、国内はもとより国際的にも＜新しい能力＞概念が氾濫している。(松下 2011:39) そうした現状は学校現場を混乱させると同時に、子どもたちの学びをどう導くべきなのか答えを出させず、迷路に迷い込ませ苦慮させる結果になっているに違いない。この＜新しい能力＞概念は 1990 年代以降、とりわけ 2000 年代に入ってから、さまざまな能力が教育の議論の俎上にのせられるようになった。例えば、「生きる力」(文部科学省)、「リテラシー」(OECD)、「キー・コンピテンシー」(OECD)、「人間力」(内閣府)、「就職基礎能力」(厚生労働省)、「社会人基礎力」(経済産業省)、「学士力」(文部科学省)、「エンプロイヤビリティ(雇用されうる能力)」(日本経営者団体連盟)などである。これら＜新しい能力＞の特徴は、必ずしも認知的な能力だけでなく、対人関係的な能力や人格特性・態度などを含む人間の全体的な能力に及んでいる。(松下 2011:39) また、それらは幼い子どもや発達の真只中にある少年期の子どもに期待する能力ばかりでなく、青年期の若者、ひいては成人した大人に求める能力と思われるものも含まれている。こうした＜新しい能力＞を身につけた一人前の大人となって将来、社会の形成者となっていくために初等中等教育においてはどのような学びが必要かと考えたとき、確かに「アクティブ・ラーニング」の概念は、時を得て学習指導要領に導入されることとなったと考えることもできる。ただ、ここで重要なことは、アクティブ・ラーニングの解釈とその用い方である。それは、決して学習者のためだけの学習論ではないということだ。教師にとってもアクティブ・ラーニングは自らの研鑽のための礎となる概念を多分に有している。なぜならば、「教える」専門家として教師こそ、その技術の向上・改善は必須であり、教育を取り巻く“幅広い専門知識”が豊富でなければならないからだ。教師自身も能動的に学ぶ姿勢を身につけることが求められているのである。

基礎的な力を身につけていない生徒に、本人(たち)のやりたいように任せて活動させるだけでは、彼らに期待される必要な学びが達成されることはありえない。「教えずに考えさせる授業」ではなく「教えて考えさせる授業」(市川 2010:202-209, 小玉 2013:73)こそ、今、求められる学習指導のあり方といえる。アクティブ・ラーニングの概念は、この「教えて考えさせる」という発想によく似ている。それは、一つひとつシャツのボタンをかけていくように、丁寧な学習サイクルを踏む。反復学習や個別学習、子ども一人ひとりの思考過程を捨象することなく学習過程を創造する。そうし

た学習指導習慣の醸成こそ重要である。(Edwards, Susan 2016:4) そうした学習指導過程には、常に教師と子どもの「教えー学び」の原像が一對になって現れる。

中学校・高等学校の場合、一人ひとりの教師は、自分の教える「教科」という枠を超えたところで「教育の専門家」として、学習者の学習・認知プロセスを理解する、評価の方法、授業の方法・技法を幾重にも身につける、あるいは、子どもの学習内容と社会との繋がりを「教科」の枠を超えて日々考察する、といった応用力を磨くことが求められている。それは、教師自身が主体的に学ぶこと、学び続けることを意味する。自らの授業や日々の実践に甘んじることなく、自らの授業のあり方を点検し反省的思考を繰り返すこと、常にさまざまな問題意識を持ち教育活動に当たることを意味する。また、それは教師自身が論理的思考力を磨き実践に生かすことでもある。

教師の最も重要な仕事は、教育の方法・内容を熟知した上でさまざまな取捨選択を行ないながら教える活動・行為であり、つまり「カリキュラム・マネジメント力」である。そういう意味で、アクティブ・ラーニングとは学習者の主体的活動だけに主眼を置いた概念ではないことがわかる。つまり、それは、教師の専門家としての「教える」活動、教師の自省や内省に支えられた「教師自身の主体的活動」にも大いに力点が置かれている。このことが学校現場に広く浸透することが急務である。それには校内研修・校外研修の充実はもとより、職場の同僚性などを通じて自発的・積極的な意識改革が進み、教師の学ぶ体制と学ぶ意欲が促進されることが不可欠となる。今後、中等教育の現場で広くアクティブ・ラーニングを標榜する実践がなされる中で、教師と生徒の「教えるー学ぶ」の関係がより質の高いものになっていくことが期待される。

以上、本稿では「主体的な学び」について議論するにあたって、中等教育という枠組みの中に、中学校教育と高等学校教育という二つの教育段階があることを確認した上で論述してきた。そして、これら二つの決定的な相違点は、義務教育であるか、ないかという点であることについても言及した。この点を踏まえると、中学校の教師と高等学校の教師がそれぞれの現場で直面する課題は、(同じ枠組みの中に属するという点で、一部、共通の部分があるにせよ、) 現実には全くの同一ではないことも推測される。本稿では、中学校と高等学校の接続・移行関係に着目しつつ、高等学校の状況により力点を置いて中等教育について論述したので、中学校教育特有の現状や課題については十分に詳述しきれなかった。その部分については今後より深い考察をし、別の機会に報告することを筆者の後日の課題としたい。

## 注

<sup>1</sup> 現行の学習指導要領に代わって用いられることになる次期学習指導要領（新学習指導要領）が2017年3月に改訂・公示された。今回、改訂・公示されたのは、小学校、中学校の学習指導要領である。高等学校については2018年には改訂される見通しである。目下、新学習指導要領の実施に向けて2017年度中を目途にその周知・徹底が図られている。中学校については2021年度から新課程が全面実施される見通しである。高等学校についてはさらにその後の2022年度より年次進行で実施される予定である。（文部科学省 HP,「改訂のスケジュール」参照,2017年10月18日現在。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384662.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384662.htm)

<sup>2</sup> アクティブ・ラーニングという用語は、「アクティブラーニング」と表記する者、「アクティブ・ラーニング」と表記する者、論者によってさまざまである。先述の学習指導要領の一連の議論・改訂の過程において文部科学省は「アクティブ・ラーニング」という表記法を用いている。本稿ではこれに倣って「アクティブ・ラーニング」という表記法を使用する。

<sup>3</sup> 文部科学省 HP,「初等中等教育の役割」参照, 2018年1月30日現在。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/attach/1309726.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309726.htm)

<sup>4</sup> 中高一貫教育が初めて制度化されたのは、1998年の「学校教育法等改正法」であり、1999年4月から実施されている。歴史的に見ると、中高一貫教育の構想はその時々提起されてきた。主なものを挙げると、「中高一貫校」（中教審答申1971）、「六年制中等学校」（臨教審答申1985）、「地域総合中等教育学校」（日教組・第二次教育制度検討委員会1983）であるが、いずれも実現には至らなかった。（若井 2016:795-796）しかし、この制度化によって、現在の中学校と高等学校に並列させる形で、中高一貫校を設置すること、中高一貫校の設置は地方自治体などの設置者の判断に委ねられること、公立校でも設置できるようになった。この法改正が契機となり、今日までの間に公立の中高一貫校が設置される例が多数見受けられるようになった。現在、制度上、認められている中高一貫校の実施形態は、次の三通りである。（1）中等教育学校（2）併設型の中学校・高等学校（3）連携型の中学校・高等学校、である。

<sup>5</sup> 文部科学省、『平成28年度学校基本調査—調査結果概要—』、文部科学省、18頁。

<sup>6</sup> <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015843>（政府統計総合窓口）

<sup>7</sup> [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afldfile/2011/09/27/1299178\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afldfile/2011/09/27/1299178_01.pdf)（文部科学省公表資料「高等学校の現状」、6頁、参照。）

<sup>8</sup> 中央審議会初等中等教育分科会・学校段階間の連携・接続等に関する作業部会『中高一貫教育制度に関する主な意見などの整理』（2011年）では、子どもたちの学習意欲に関する問題が議論されている。



## 参考文献

- 安彦忠彦（1997）『中学校カリキュラムの独自性と構成原理－前期中等教育課程の比較研究』明治図書.
- 市川伸一「「教えて考えさせる授業」は何をめざすのか」（東京大学教育学部附属中等教育学校編著（2010）『学び合いで育つ未来への学力－中高一貫教育のチャレンジ』明石書店．所収）
- Edwards, Susan (2016) *Active Learning: in the Middle Grades Classroom*, cf. Figure1, Association for Middle Level Education.
- 小玉重夫（2013）『学力幻想』、筑摩書房.
- 小林公夫『公立中高一貫校』（2013）筑摩書房.
- 志水宏吉（2010）『学校にできること－一人称の教育社会学』角川学芸出版.
- ベネッセ教育総合研究所（2016a）『第6回学習指導基本調査 DATA BOOK—学校・教員を対象に－小学校・中学校版』ベネッセ教育総合研究所.
- ベネッセ教育総合研究所（2016b）『第6回学習指導基本調査 DATA BOOK—学校・教員を対象に－高校版』ベネッセ教育総合研究所.
- 松下佳代（2011）「＜新しい能力＞による教育の変容－DeSeCo キー・コンピテンシーとPISA リテラシーの検討」『日本労働研究雑誌』No.614. 労働政策研究・研修機構.
- 溝上慎一監修、安永悟・関田一彦・水野正朗編（2016）『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂.
- 矢野裕俊（2000）『自律的学習の探求－高等学校教育の出発と回帰－』晃洋書房.
- 若井彌一 監修（2016）『必携 2017 年度版 教職六法』 協同出版.