

高校教育課程改訂の問題点

佐々木 享

1

1976年12月18日に教育課程審議会(教課審)が小・中・高校の教育課程の基準の改訂に関して答申を出したので、77年から順次小・中・高校の学習指導要領が改訂される。前回の学習指導要領の改訂は、小学校が68年、中学校が69年、高校が70年に行なわれたのだから、前回の学習指導要領は10年間もたなかったのである。10年どころか、諮問されたのは73年11月だったのだから、実施に移されるや否や、改訂が問題となったのであった。また順を追う形でなく、小・中・高校の教育課程の基準の改訂をまとめて実施しようとしているのも今次改訂の一つの特徴である。

文部省が学習指導要領の改訂を急いでいる理由については、一般に、「学力」問題と高校教育問題であったといわれている。直接の契機は高校教育問題であったとする意見も多い。60年代に積極的にすすめられた能力主義政策と多様化政策の破綻が明らかとなったため、10年の経験を経て改訂するなどという余裕がなくなっていたというわけである。

一見大たんな改善とみられている今回の教課審の答申を生みだした直接の契機が、「学力」問題や高校問題にあるのだとすれば、われわれもまたこの問題について考えてみる必要がある。

2

今次改訂の直接の契機となったといわれる「学力」問題には、いくつかの複雑な問題がからみあっている。

そのひとつは、68年(小)、69年(中)に改訂された小・中学校学習指導要領とそれに

準拠した検定教科書が採用されるや否や、小・中学校において「学力」のおくれ、授業についていけない子、「落ちこぼれ」が急に目立ちはじめたことである。その直接の原因が学習指導要領や検定教科書とそれを金科玉条として教えることを強要する教育の国家統制にあることは明らかであったから、文部省は世論に抗し切れず、小学校の新学習指導要領の実施後僅か1年半後の72年10月に、学習指導要領の若干の手直しをするとともに学習指導要領の弾力的運用なるものを通達しなければならなかった。この「弾力的運用」なるものは、指導事項に軽重をつけよということ、ものによっては省いてもよいということではなかったから、事実においてはいわゆる焼石に水にもならなかった。文部省は学習指導要領を絶対視することこそが教育課程行政の根幹であるとしてきたのだから、事態をいくらかでも改善するためには結局は、自らの決めた国家統制策を緩和するか学習指導要領それ自体を変えるかしなければならなくなったのであって、翌73年11月には早くも教課審に教育課程の改訂を諮問したことがこのことをしめしていたのである。小学校の低学年から半数近くの「落ちこぼれ」が生じている等々の報告はほとんど枚挙にいとまがない程だから、ここではふれないことにする。ただし私はここで、68、69年の学習指導要領が実施になるより前に、新しい教科書を手にした岐阜県東濃民研の教師たちが「これはたいへんなことになる」と顔色を変えて今日あるを予測していた、という坂元忠芳の指摘¹⁾を想起しないわけにはいかない。かくかくのこと

をかく教えようとするれば子どもがどうなるか、を予見しうるかどうかは教師の専門的力量的の問題であって、今日の教師にはそういう力量が期待されていると思うのである。

しかし、近年指摘される「学力」問題はいうまでもなく、小中学生や小中学校の新教育課程に限られているわけではない。 $\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$ というような分数の加算もできない高校生がふえていると全国各地から報告されるようになったが、その高校生たちの全部が68、69年改訂の学習指導要領で小中学校の教育を受けてきたわけではないから、こういう深刻な「学力」問題はずっと以前から進行していたのである。

まず、高校進学率が一般的に高まってきたために、以前であつたら進学しなかつたであろうような学力の遅れた生徒が高校に入学してくるようになり、「学力」問題が顕在化してきたという事実が指摘できる。たとえば、60年に改訂された高校学習指導要領が実施されたはじめた63年の高校進学率の全国平均は66.8%であった。つまり、この年にはまだ33.2%、89万8千人もの中卒者が高校に進学しなかつたのである。この年、文部省は従来の方針を変え、高校入学については、入学希望者数が定員をこえようがこえまいが学力検査をしなければならない、という趣旨の学校教育法施行規則第59条の改悪を実施した。ときあたかも、ベビーブーム期の中卒者の進学期にあたりいわゆる第一次高校全員入学運動の高揚期であったが、文部省はこの運動に水をかけ、検査の結果「学力」ありとされた者だけを高校に入学させるのだとしたわけである。そのまえ62年秋には、経済審議会人的能力開発部会が『人的能力政策の基本的方向』という答申を出していたが、「高度成長政策」に見あった「能力主義」が前面に出てきていたのである。

「能力主義」の一環とみられる文部省の高校進学抑制策は国民の全般的な教育要求のま

えに何の効果もなく、74年以来高校進学率がついに90%の大台に乗ったことは周知のところである。僅か10年間のあいだに高校進学率が20%以上も増大したという事情の変化の根底に、以前であつたら進学しなかつたであろう「学力」が低いといわれる多数の生徒達が高校にくるようになった事実があることを否定することはできない。だから、このことだけに限っていえば、以前であつたら明らかになつていなかった中卒者の低「学力」が、高校教育が大衆化してきたことによって顕在化してきたわけである。あえていえば、戦後長らく見すごされてきた中卒者の学力問題がはじめて顕在化したといえるかもしれない。しかし、高校生の「学力」問題のすべてを高校進学率の向上に伴う問題の顕在化としてしまうのは（文部省にはこういう考え方がみられるが）正しくないであろう。小・中学校と同様に高校生の基礎的な「学力」も一般的に低下している、と指摘する高校教師達の証言が少くないからである。

高校生の「学力」問題が複雑でしかも困難な様相を呈しているのは、能力主義政策と多様化政策が強行されるに伴い、普通科と職業科間の格差が増大し、学区制の拡大に伴って普通科のなかに一流校からXに至る格差がつくりだされているからである。また職業科のなかでも商・工・農・水というような格差がつくりだされ、各小学科間にも格差が生まれる等々の事態の進行のなかで、特定の学校、特定の学科に「学力」の低い生徒が集中しているからである。そしてそこには学習意欲の衰退、非行の激増という事態がつきまとっているのである。

こうして事態は複雑に入り組んではいるが、私たちはそれを正確に分析しなければならない。高校生の「学力」のおくれが基本的には小・中学校の教育期間中に生じたものであるという厳然たる事実を否定することはできない。とするならば、高校生の「学力」問題へ

の対応策は、当然に小・中学校教育の問題でなくてはならない。今次改訂は、事実としてつきつけられているこの事態を、文部省自身が認めたことをしめしている。

しかし、事態を楽観することは許されないように思う。たとえば、今次改訂では小学校で悪評高かった「集合」が事実上削除されるのが一つの特徴とされている。「集合」の導入が「落ちこぼれ」の主要な原因ならば、これを削除すれば改善できる筈である。実際、多くの小学校教師は大学までの間に「集合」のことも学んだことはないと考えられるし、じゅうぶんな研究も経験もないのに、教育の現代化ということでアメリカのSMSGなどのプロジェクトが早期に「集合」を導入しているからという程度の安易さで導入された「集合」が、「落ちこぼれ」のひとつの原因になっていたことはたしかであろう。しかし、これまでの数多くの実践家の報告は、「集合」のはじまる前の学年から、もっといえば小学校の1年のときから「ついていけないうちの子」や「落ちこぼれ」が生じていると指摘している。数と量の結びつきの切断、筆算をていねいにするのではなくひじょうに早くから暗算を導入していること、さらに過大な内容のつめ込みこそが「落ちこぼれ」の原因であるといわれている。こうした「落ちこぼれ」の恒常化が教育内容の国家統制、具体的には検定教科書を通して促進されてきたし、1学級40人以上という過大な負担が教師のゆきとどいた指導を不可能ならしめてきた、と指摘されているのである。

このような指摘を疑うにたる理由はない。とすると、「学力」問題は、今回の改訂のように、「集合」を削除したり、「ゆとりある教育」ということで授業時間数を減らしたりするというような手だてで解決し得るような、なまやさしい問題ではないことになる。すなわち、「学力」問題を改善するためには、雑用に追われて多忙な教師たちの労働条件を改

善して、教師たちが授業に打ち込むことができるようにしなければならないし、ひとりひとりの子どもに行きとどいた教育ができるようにするためには、1学級あたりの生徒数をもっともっと減らすというような施策が必要であるのに、今回の答申ではこういう問題にはひとこともふれていないことが指摘されねばならない。教師が意欲的・積極的に授業にとり組むためには何よりもその職場に自由な雰囲気が必要なのに、近年における教頭の法制化、主任制の職制化とその強行などは、明らかにこれに逆行するものといわなくてはならない。

そして、今日の「学力」問題は、直接には学習指導要領やそれに準拠した検定教科書によって生みだされたものである。いっそうつきつめて考えてみれば、そのような教育内容を国家基準の名のもとに厳しく統制し押しつけてきたところから生れたものである。教育課程の基準としての内容そのものに若干の手直しがされているとはいえ、今回の改訂は、教育内容を国家統制のもとにおくという政策自体を改善しようとしているのではないことを忘れるわけにはいかない。

以上のような点からみれば、今回の「学力」問題の改善策は、なお、教師・父母が一体となって教育条件を改善するたたかいをすすめること、教師集団の労苦はあるが創意にみちた教育実践、そして教育統制に反対するたたかいの前進にまつ所が大きいのである。まして、今日の高校生の「学力」問題は、高校教育自体が生みだしたのではなく、これまでの小・中学校教育のなかでつくり出されてきたものであるから、少しばかり教育課程が手直しされたからといって、何らかの効果がすぐ現われるというような問題ではないのである。

3

今回の改訂で、高校の教育課程の基準はかつて大きく変ることになる。戦後の発足

時から今日まで一貫して卒業に必要な修得単位数は85単位以上だったのにこれを80単位以上と改めたこと、専門教育を主とする学科における専門教育に関する各教科・科目の最低必修総単位数を30単位に引き下げたこと、低学年における必修の教科・科目を専攻学科と無関係に共通としていること、などがそれである。しかし同時に、「生徒の多様な能力・適性・進路に応じ」て教育課程を弾力的に編成するという近年の高校教育課程に特徴的な性格が不変であることを見逃すことはできない。

ところで、経過を少しこまかく調べてみると、高校に関する改訂は小・中学校に関する改訂とは少しく異った経過がある。今次改訂が教課審に諮問されたのは73年11月であった。いっぽう、前回に高校の学習指導要領が改訂されたのは70年10月であり、それによる教育課程は73年4月から実施されたのだった（完成したのは76年3月）。つまり今回の改訂作業は、高校に関する限り、現行の教育課程が実施されはじめたその年に、その結果をみないうちに着手されたのである。教課審の審議と並行して、理科教育及び産業教育審議会（理産審）の産業教育分科会が高校職業教育の改善問題を審議してきたが、この理産審が「職業教育の改善に関する委員会」に「今後の高等学校における職業教育の在り方」について調査研究を付託したのも、同じく73年3月であった。教課審や改善委員会の審議は、高校に関する限り、70年改訂が学年進行で実施されるのと並行して再改訂が審議され、ようやく70年改訂の教育課程が完成した76年秋には次の改訂方針が提示されたというわけである。

この経過をふりかえてみると、私たちはつぎのようにいうことができるように思う。すなわち、高校の学習指導要領は55年改訂をひとつの転機としながら60年に大改訂され、63年度から実施された。その後70年改訂

があつてそれは73年度から実施されたのだが、70年改訂の趣旨は、60年改訂の路線を拡大強化することであった。60年改訂の路線をひとくちに言えば、国家統制の強化、能力主義の抬頭とその強調、そして多様化政策の強化であつたと私は考えている。こういう路線の拡大強化が教育現場、子どもたちのあいだにもたらす矛盾の深刻さは、小・中学校の経験に照らして、実施結果をみなくても文部省にも予想できるほどのものであつた、というわけである。とすると今回の教育課程の基準の改訂に関しては、たんに前回つまり70年改訂と対比してみるだけでは不充分であつて、60年代の文部省の教育政策との関係で研究してみることが必要なのである。

ここで60年改訂の特徴を詳述する余裕はないので、60年改訂の基本となつた当時の教課審の答申から、関連する若干の重要な特徴を指摘しておこう。²⁾

答申はその「基本方針」のなかで、「昭和三十一年度の高等学校の教育課程の精神をいっそう徹底し、時代の進展に即応するようにすることをねらいとして、……」と述べている。60年改訂が56年改訂の趣旨を継承し発展させたものであることがわかる。56年改訂の趣旨をひとりでいえば、①中等教育観の手直し、すなわち高校に大学進学準備課程をおくことを公認すること。②それに関連して、（とくに普通科を中心に）「生徒の個性や進路に応じ」たコース制を導入すること、③学習指導要領の国家基準としての性格を強めること、であつた。この改訂は、戦後初期の学校教育を大きく転換させたものであつた。³⁾60年改訂は、たんにこの56年改訂の趣旨を継承しただけでなく、少くとも二つの点でいっそう徹底させたのである。

その第1は、「能力主義」の導入である。60年改訂の答申に「生徒の能力、適性、進路に応じて適切な教育を行なうことができるようにすること」とあるのがその典型である。

55年の答申にはなかった「能力に応じて」ということが新たにくわえられたのである（中学校学習指導要領では58年改訂から）。この改訂の時期に、たとえば経済審議会の国民所得倍増計画（60年）や同審議会の人的能力開発計画（62年）が「能力主義」を謳いあげていたことは周知のところ、高校の教育課程にもこうした「時代の進展」に即応して「能力主義」が導入されたのである。

その第2は、職業科について「時代の進展」に即応するためと称したいいわゆる多様化政策がはじめられたことである。56年改訂の際の教課審の答申文や学習指導要領の文言では、職業科についてもコース分けを推奨していたのであるが、がらに56年改訂では大学進学準備コースの公認化に主たるねらいがあったから、実体としては普通科のコース制がすすめられた程には職業科におけるコース制や新学科の創設はすすんではなかった。そこで、5年制高専の創設（61年の学校教育法改正）とあいまって、60年改訂以降に高校職業科の多様化政策が急速にすすめられることとなったのである。66年の中教審の「後期中等教育の拡充整備について」と題されたいわゆる多様化答申がこの傾向に拍車をかけたことはいうまでもない。

「能力主義」にせよ「多様化政策」にせよ、その根拠とされた「時代の進展」なるものの正体がアメリカ帝国主義への従属体制の強化と国家独占資本主義の強蓄積過程＝いわゆる「高度成長」政策であったことは、いまでは周知のところである。

4

以上略述した分析をまとめてみると、60年代の高校教育政策は、56年の教育課程改訂を大きな転換期として、60年の教育課程改訂を主軸に展開したとみることができる。それは、教育課程行政への国家統制の強化、「進路・適性・能力に応じ」という名目を主軸とする「能力主義」、それと関連した高校進学抑

制策、および普通科におけるコース制の強化と職業科の学科細分化を中心とした「多様化」政策等々として展開された。これらは、授業についていけない子をおきざりにして「落ちこぼれ」の子を大量に生み出す小・中学校における「能力主義」教育、道府県ごとに実施された学区制拡大に伴って生れた高校間格差の激化、と平行してすすめられた。重要なことは、このような教育がすべて、その基本的な点において1960年代に展開された日本資本主義の強蓄積政策＝いわゆる「高度成長」政策に照応するものであり、「人的能力開発政策」と呼ばれた日本資本主義の労働力政策の枠のなかに組み込まれていたことである。いうまでもないことであるが、「人的能力開発政策」はすべての人間の能力を伸ばすことを企図しているわけではなく、ハイタレントはハイタレントなりに「能力に応じて」教育することを企図したものである。ハイタレントでない者を表わすのに「ロウタレント」ということばを使うことはなかったと思うが、能力のない者にはそれにふさわしい進路と教育とを用意するというのが「人的能力開発政策」の真意であって、その教育理念が「能力主義」と称されたゆえんである。60年代における教育をめぐる争点となった「学力テスト」や「能研テスト」がこうした能力（じつは「学力」）に応じたふるいわけを企図するものであったことは、いうまでもない。

このような政策は、国民の教育要求とは真向うから鋭く対立するものであった。高校進学抑制策が効を奏さずに高校進学率が急上昇してきたことや、「学力テスト」や「能研テスト」が教員組合をはじめとする広範な国民各層の反対のまえに中止・廃止を余儀なくさせられたことに、それが現われている。しかし、教育課程行政における国家統制の強化や「能力主義」が前面に出てきたことは小・中学生の「学力」問題を激化させ、高校進学率が上昇するなかで強行された通学区の拡大や

職業科の多様化は、学校間格差を増大させ、「能力」主義は職業科（職業高校）の急速な地盤沈下をもたらした。こういう事態のなかで、中学校の進路指導は、その実態において、生徒を「学力」に応じて差別し選別する操作に転落せざるを得なくなってしまったものであった。その結果、基礎的な学力の点で著しくおくれってしまった子どもたちが、受験対策でさいなまれ、高校に入ってから授業についていけず、格差意識で萎縮し、学習意欲を失い、総じて学校教育の場から生気が奪われる状況が現出してきたのであった。

私は、以上のような状況が今回の教育課程改訂の直接の契機であったと考えている。そうだとするならば、教育界にみられる今日の諸困難を少しでも改善するためには、この状況を生み出す根源となっている教育政策、教育課程行政そのものを改めることが必要である。そういう眼で今回の教育課程改訂を検討してみると、改善の基本的なねらいはたしかに、

- (1) 人間性豊かな児童生徒を育てること。
- (2) ゆとりあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること。

などが掲げられ、実際に、小・中・高とも各教科・科目の内容が削減され、授業時間数も大幅に減少している。高校については、卒業要件としての必修最低単位数の減少、第1学年での共通履修科目の強化、専門教育の学科については専門教科・科目の最低単位数の減少、多様化した学科の総合、基礎的な専門教育の重視、などが謳いあげられている。これらは、それが実行されるならば、おそらくは幾分かは現状を改善する手がかりになるであろうと思われる。しかし、改善の基本的なねらいとしては、上記のほか、

- (3) 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行なわれるようにすること。

と述べている。前半部分はおそらく今次改訂

の前進面のひとつであるが、「能力に応じた」差別的な教育課程の編成という60年改訂（中学校では58年改訂）以来の基本方針がそのまま温存されている。高校の教育課程についてはもっとはっきりと、中学年および高学年では「生徒の多様な能力・適性・進路等に応じ教育課程の編成が弾力的に行われるようにする」とのべられている。「能力主義」を基軸としたコース制という考え方が厳然として残っていることに注目しないわけにはいかないのである。

いっそう重要なことは、今次改訂が個々の事項については大幅ともいえる改訂をしているにもかかわらず、学習指導要領を国家基準とするという教育課程にたいする国家統制策自体には何らふれていないことである。主任の法制化の強行に代表される教育にたいする近年のいっそうの統制強化がはかられる状況のなかで実施される改訂であるから、教育の現場に自由な雰囲気回復されることをこの改訂に期待するのはもともとむりなのであるが、それだけになお、生徒や国民の期待にこたえるために、教師集団による自由で創意的な実践の展開が重要になっていると考えざるを得ないのである。

1) 坂元忠芳『子どもの能力と学力』

1976年、青木書店

- 2) 60年3月31日に出された教課審の答申「高等学校教育課程の改善について」は、その基本方針の書き出しの部分で、「高等学校教育は、中等教育の完成段階としてきわめて重要な使命をにたりものであることにかんがみ、……」とのべている。ここにしめされている60年改訂の性格は56年改訂のそれと同一である。この問題については、拙稿「高校教育課程の性格について」『教育』1977年2月号、3月号、および同「高校普通科の教育課程の性格に関する覚書」『名古屋大学教育学部紀要』第23巻、1976年を参照して欲しい。

3) 拙著『高校教育論』1976年、大月書店
(名古屋大学)