

改訂高校学習指導要領の問題点

—— 専門教育関係を中心に ——

佐々木 享

I

高校学習指導要領が、ほぼ全面的に改訂された。今回の改訂では、60年あるいは70年改訂とは異って、高校卒業に必要な総単位数の85単位から80単位への引き下げとか、共通必修単位の引き下げ、および教育課程の運用の弾力化などのような、かなり大幅な改訂をふくんでいる。昨年の小・中学校の学習指導要領改訂につづいて高校のそれが改訂されたので、小・中学校については58年改訂以来、高校については60年改訂以来、20年近くにわたって続いた「つめ込み」と「能力主義」、および高校については「多様化」の路線にたいして文部省なりの決算が行なわれ、80年代へ向けての教育課程行政の基本方針が明らかになってきたわけである。私たちとしても、この改訂の特色をみきわめながら、私たち自身の課題を明らかにしてゆく必要があるようにおもう。

前にも述べたように、¹⁾文部省が今次の改訂を教育課程審議会（教課審）に諮問したのは73年11月であった。前回つまり現行学習指導要領が登場したのは小学校が68年、中学校が69年、高校が70年であり、これら現行の学習指導要領が実施されはじめるや否や、とりわけ、高校に至っては完成年度をまつどころか第1学年に実施されはじめたその年の秋に改訂が諮問されたのであった。70年改訂は、いわゆる「高度経済成長」の路線に沿って「つめ込み」と「能力主義」を基調としていた60年改訂の学習指導要領の路線をいっそう拡張

強化したものであった。そしてその路線が破綻に瀕していたことは、完成年度をまたな

くても明らかになっていたのである。それだけでなく、文部省の一貫した高校進学抑制策にかかわらず高校進学率は着実に上昇しつづけていたし、何よりも、70年7月のいわゆる杉本判決を契機として、教育への国家統制に反対し国民の教育権を擁護し教育の自由を発展させるという思想が急速に広がりつつあった。私たちは、文部省が今回の改訂において、こうした状況にどう対応しようとしているかを明らかにすることも必要である。

II

高校学習指導要領の改訂案発表にさいして文部省がしめした「改訂の基本方針」は(1)特色ある学校づくり、(2)個性を生かす教育、(3)ゆとりある学校生活、(4)勤労体験の重視、の4項目をあげている。これらは相互に関連し合っているが、今次改訂が従来の路線を変えたのかどうかは第2項にみられるように思われるので、ここに第2項の全文を掲げる。

(個性を生かす教育)

(2) 生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにする。

このため、多様化した生徒の教育に対応できるよう、必修教科・科目とその単位数を大幅に削減し、選択科目を中心とする教育課程が編成できるようにした。すなわち、主として低学年段階においては、高等学校教育として必要とされる基礎的・基本的な内容を必修科目として共通に履修させ、中学年及び高学年段階においては、個人の能力・適性や興味・関

心に応じてなるべく多様な選択科目が履修できるようにした。

たくさん問題がふくまれているが、まず「個性を生かす教育」という見出しのことばにいつわりがあることを指摘しなくてはならない。本文のほうでは「能力・適性や興味・関心に応じ」とされていて「個性」ということばはないのである。じっさい学習指導要領の正文には「生徒の能力・適性・進路等を十分考慮して、適切な教育課題を編成するものとする」と書かれている。「等」の中味は「興味や関心」であって「個性」ではない。

高校教育を豊かな個性を开花させることをめざして展開するのでなく、「能力に応じて」ということばで、「学力」別にいわば差別的に展開することが、60年改訂以来の高校教育の「能力主義」路線であったことを私たちは忘れるわけにはいかない。念のために確認すれば、戦後初めて高校教育にコース制を導入し、また従来の学習指導要領に必ずつけられていた「(試案)」の文字をとり払って教育課程に対する国家統制の端緒となったといわれる56年版の高校学習指導要領でさえも、「生徒の個性や進路に応じ」としていたのである。60年の改訂ではこの部分が「生徒の能力、適性、進路等に応じて」となったのであるが、これはいわば高校学習指導要領における「能力主義」路線の宣言ともいべき部分であった。「個性」ではなく「能力」に応じてという60年代の路線は、70年改訂にそのまま引継がれ、じつは、今次改訂でも全く変わっていないのである。変らないどころか、共通必修科目を削減し、選択科目の部分を大幅にふやす等のいわゆる弾力的措置をとおして、「能力主義」の路線をむしろ強化することを企図しているのである。本文に書いてない「個性」を見出しにもってきて新聞発表するなどという措置は、人を愚弄するものというべきであろう。

文部省は、第1学年に共通科目を集中し、

第2・3学年を選択科目中心に教育課題を構成するのは「個性を生かす」趣旨だといっているわけであるが、「能力主義」がその前提となっている以上は、進学・就職別、大学の志望別、そして「能力」別のコース制が広範に広まり、豊かなゆとりある高校ではなく、いっそう競争心をあおり立て、多数の高校生に無力感・挫折感を味わわせることになるのであろうことは、発表時に多くの新聞がそっ直に危惧を表明しているように、見えすいているというべきであろう。

また「改訂の基本方針」の第1項「特色ある学校づくり」では、「学習指導要領を大綱的基準にとどめるとともに、学校の主体性を尊重して教育課程の編成と実施についてできる限り学校の自主的判断に委ねることとした」とのべている。第3項「ゆとりある学校生活」では、「卒業に必要な単位数を削減するとともに授業時数等の扱いを弾力化し、また各教科・科目の内容を基礎的・基本的事項に精選して、「運用に創意工夫を加えることができるようにした」ともいっている。この弾力性については、具体面で見ると、専門学科の各科目の標準単位数は学校設置者(公立学校では都道府県教委)が決めればよい(従来は学習指導要領に表示させていた)としている。それだけでなく、「学習習熟度別学級編成」を認めたり、専門学科の種類として、演劇、写真、書道、ホテル・観光、理容、美容などに関する学科を例示している。工業、農業、水産等の従来からあった学科については標準的な学科の種類を減じ、それに応じて例示してある科目も現行の314科目を158科目に減少させ、その限りでは「多様化政策」への批判に答えているかの如くであるが、実際には、現に各種学校として存在するいわば各種学校特有の学科をも高校として認めようというのである。こういう学科が高校として認められるとなると、高校の教育内容のイメージが拡散してしまうという指摘に対し、奥

田審議官は「これは大きなポイントだ。従来の高校のイメージは、とかく知的なものが中心に考えられてきた。ところが今後はそうではなしに、日常の生活技術も取り込んでいこうという考え方なのだ。だから先程のホテル・観光……といった例示のほか、どんなものもできる。」と答えている。²⁾縮小された必修科目さえ学習すればあとは基本的には自由なのだというわけである。これは、多様化政策の修正ではなく拡張である。

私たちは、地域（学校設置者）や学校の自主性を尊重することは大切なことだと考える。その意味では、総単位の削減や、各科目の内容の削減などにみられる「つめ込み」の軽減、全般的ないわゆる弾力化措置の意義を否定するものではない。しかしこうした措置は、一方で普通科の受験体制を容認しながら他方では各種学校の学科をも認めるという無限定な多様化路線に道を開くものであること、しかもそれが、一貫した「能力主義」の強調や、国歌でもない「君が代」を「国歌」として歌わせることを強要する国家主義といわば抱き合わせになっているところに、今次改訂の最も重要な特徴があるというべきであろう。

Ⅲ

技術教育の関係もあって教課審の審議当時から注目されてきた「勤労体験」に如何なる意義づけが与えられているかをみておく必要がある。原正敏が詳細に跡づけたように、³⁾かんらい今次教課審が「勤労にかかわる体験的学習」に注目したのは、同じ時期に開かれていた「職業教育改善委員会」が高校の普通科でも「勤労にかかわる体験的学習」が必要ではないか、そのためには中学校の技術科のような教科を設ける必要があるのではないかという問題を提起したからであった。はじめのうちは教課審にはこの問題提起を積極的に受けとめる姿勢がみられ、「中間まとめ」の段階では教科の新設についても検討の必要があ

るとも言っていたが、次第に後退を重ね、現実には、小・中学校と同様に、特別活動（従来の「各教科以外の教育活動」）のなかの「勤労・生産的行事」のなかにもふくみ込んでしまったのである。ところが、この「勤労・生産的行事」は高校の場合は70年改訂にすでに登場していたのであり、それ以前の60年改訂でも「生産的な活動」という項目は掲げられていたのであった。「勤労にかかわる体験的学習」というややこしい言い方をしているが、実施するとなるとその態様はどうであれ実質は労働たらしめるを得ないと思われるが、「能力主義」体制の現代の高校では、国家基準であるといわれる学習指導要領にきちんと書き込んであっても労働は何ら実施されて来なかったのである。

そこでこのたびは、「勤労体験学習の重視」ということを改訂の4大基本方針の1つであると声を大にしているというのが真相で、「特別活動」のなかだけでなく、学習指導要領の冒頭の「教育課程編成の一般方針等」の中にもその旨が書き込まれたわけである。

学習指導要領が強調すれば「勤労体験学習」は実施されるのだろうか。普通科の多くが受験体制に組み込まれていても「勤労・生産的行事」のことなど一顧だにして来なかった実態からみて、また、教科か教科外かというアンケートにたいして圧倒的多数の普通科の校長たちが教科外と答えている実態からみて（教科外なら実施しなくても問題になることはない）、実施される可能性は極めて小さいとみるべきであろう。

もともと「勤労体験学習」に類似したものを過去に求めるとすれば、教科であれば1931年から旧制中学に登場した「作業科」、教科外であれば1943年から登場した「修練」がこれに相当するといえるであろう。両者はともに勤労精神の鼓舞といういわば道徳教育の意味を強くもっていた。そのうち「作業科」は教科であるだけに「工作」とか「園芸」とい

う一定の実質を伴う教授内容をもっていたが、「修練」は「教科」ではなかったから精神主義がより強く前面に出ていた。こうした前例に徴するまでもなく、今次の「勤労体験学習」が精神主義に傾斜するであろうことは、自由民主党文教部の「高等学校制度および教育内容に関する改革案」（1975年12月）のつぎのような提言にみるならば、明らかであろう。そこには、以下のように記されている。

「校地内の清掃、教室の掃除をはじめ、奉仕活動、実習作業等を生徒みずから行わしめることなどにより、汗を流すことや勤労の喜びを味わせること——これらは、青少年教育の主眼であることを銘記して教科の内外においてその指導に当ること」

「勤労体験学習」が精神主義的な道德教育と結びつけられていることは、じつは、文部省の改訂の概要説明自体がつぎのようにいつていることから明らかなのである。

（4）勤労の喜びを体得させるとともに徳育・体育を重視する。

このため、勤労にかかわる体験的学習を重視し、働くことや創造することの喜びを体得させるとともに望ましい勤労観や職業観の育成に資することにした。また道德教育や体育を一層重視し、知・意・体の調和のとれた人間性豊かな生徒の育成を図った。

「勤労体験学習」が道德教育と結びつけられていることに関連して、今次改訂は、これまでになく道德教育を強調している事実注目しなくてはならない。今次改訂の学習指導要領は全体の記述量が減少し、各項の説明も簡略化されているのだが、冒頭の「教育課程編成の一般方針等」の項だけは記述量がほとんど倍増している。ふえたのは、道德教育について、新たに項を起して詳説しているからで、ここに今次改訂の特色のひとつが現われていることを軽視すべきではない。

なお、この「教育課程編成の一般方針等」

のらんは、1956年版（高校の学習指導要領が小・中のそれと独立して発行された最初のもの）では、「高等学校教育の目的と目標は、教育基本法および学校教育法に定められたところによらなければならない」ということばで始められ、ついで、教育基本法第1条（教育の目的）、学校教育法第41条（高校教育の目的）、同法第42条（高校教育の目標）の条文全部が掲げられていた。これが、60年版では、条文を指示するだけになり、70年改訂では更に簡略化した「法令」ということばで一括されてしまった。文部省の教育基本法制輕視の姿勢がこの書き出しの変化に反映してきたのである。

今次改訂でも、書き出しでは、「学校においては、法令及びこの章以下に示すところに従い……」となっている。これは前回同様ののだが、教基法や学校教育法のことが「道德教育」の説明のなかで出てくることには驚いたというほかはない。

話は前後するが、今次改訂に関する日教組委員長談話が「勤労体験学習」の重視を批判的に扱っている事実をとらえて、朝日新聞（78年6月24日）の「天声人語」が「勤労体験学習」が悪いというのはわからないとしているので、関連して一言つけ加えておきたい。「勤労体験学習」は、このことばだけ切り離してみれば労働の教育を意味すると解して間違いではない。（切り離して理解するのが正しくないことは前述した。）労働の教育自体についていえば、それは、身体的にも人格形成のうえでも豊かな内容をもつものと考えてきたし、私たちはその実現の可能性を追求すべきだと主張してきた。実際には、職業学科の一部で行なわれているだけで、普通科をはじめ大部分の高校では行なわれて来なかったし、学習指導要領に書かれたからといって実施されるみとおしがあるわけではない。ここに現代日本の教育の深刻な矛盾があるといわなくてはならない。私たちは、学習指導要領の

いう「勤労体験学習」が道徳と結びついているという問題点を指摘しなくてはならないが、だから労働の教育に反対だというわけにはいかない。就職コースの生徒だけというような差別でなくすべての生徒に実施できる可能性が少しでもあるならば、私たちはその実現のための努力を惜しむべきではないとおもうのである。

IV

なお、高校の第1学年に共通必修科目を集中する趣旨について、教課審の「中間まとめ」（75年10月18日）は「現在の高等学校が大部分の青少年を教育する国民教育機関としての性格を強めていることに注目して、それにふさわしい教育課程を構想するとともに、小学校・中学校及び高等学校の教育を一貫的にとらえる」必要を認め、「おおむね、小学校及び中学校に加えて高等学校の低学年までは、基礎的・基本的な内容を共通に履修させるように」という、いわゆる10年制教育を示唆する重要な提言をして注目されたのであった。しかし「審議のまとめ」（76年10月6日）では10年制教育の提言ではないと弁明に終止し、「最終答申」（76年12月18日）ではたんに「中学校教育との関連を密にし」というにとどまるところまで後退したのであった。ところが学習指導要領改訂の趣旨説明では全くふれないというところまで後退してしまった。10年制教育構想は、論理必然的に義務教育年限延長問題や学制改革問題に火をつけることになる可能性があるし、少くとも京都以外は広域学区制のもとに実施されている高校入試制度の抜本的改革に手をつけざるを得なくする。10年制教育構想の後退は、教課審にあったこの種の企図が文部省にはないこと、それだけでなく、じつは文部省には高校入試制度改革の企図がないことをもしめしているといえるであろう。

10年制教育という構想を前提して考えると

高校の第1学年の教科・科目の大部分を必修にし、その単位数も揃えるという措置は、中学と高校との教育内容上の接続関係をスムーズにするという点からみて評価できる筈のものであった。しかもよく考えてみると、中・高の教育内容上の接続関係の重視という観点からいえば、高校（とりわけ普通科）へ中学校の技術科から直接に発展する教科を設置することは不可欠な筈であった。10年制教育構想が後退し、高校への技術科新設構想がなくなってしまったため、今次改訂における高校第1学年を共通科目にするという構想は、中・高の接続関係の重視に主眼があるのではなく（接続関係に注目しているという意味が全くないわけではないが）、むしろ、第2学年以降が極端に分岐するのでせめて第1学年だけは共通にしたという意味、つまり第2・3学年の分岐を合理化するという意味づけが与える結果になった。こうして、高校入試制度改革をふくめて中・高の接続関係をスムーズにするという課題、あるいはいわゆる高校教育準義務化構想や義務教育年限の延長という課題は、はるか後景に押しやられてしまった。ただし私たちは、この10年制教育構想が後退していった背景に、高校進学率が90%に近づく頃から高校教育にさまざまな困難な問題の急増している事実が各方面から指摘されるようになり、これに伴って、（問題の立て方それ自体が正しいかどうかは別としても）かつてみられた高校義務化論が数年前から後退しはじめているといわれる事態があることを見逃すことはできないように思う。

V

新高校学習指導要領の専門教育関係の改訂の要点について、文部省はつぎのように発表している。（新聞発表用資料による。）

- | |
|--|
| 1 基礎・基本の重視
(1) 科目の整理統合
過度の専門化を避けるため、科目 |
|--|

を整理統合し、基礎的・基本的な事項に重点を置いて内容を構成した。

(2) 基礎科目の明確化

農業及び工業において低学年でそれぞれ共通に履修させる基礎科目を新設するなど基礎科目を重視するように配慮した。

2 実験実習の重視

実験実習に充てる授業時数の確保をはじめ、全般的にこの観点からの配慮を加えた。

3 教育課程編成の弾力化

(1) 普通科、専門学科に共通する必修科目及びその単位数の削減に応じて専門学科における専門教科・科目の最低必修総単位数についても、現行35単位を30単位とした。

(2) 専門科目による普通科目の代替の措置を拡充した。

(3) 普通科目の履修を専門科目の履修とみなす措置を商業学科以外の職業学科にも拡充した。

(4) 専門科目の標準単位数は設置者が定めることとした。

4 学科について

(1) 標準的な学科として、総合的ないし基幹的なものの名称を掲げることとした。

(2) 設置者が設けうる新しい種類の学科を例示した。

5 各教科の改善点

〔農業〕

(1) 各学科で共通に履修させる基礎科目として「農業基礎」を新設した。

(2) 農業生産における環境重視の立場から「栽培環境」を新設した。

(3) 実験・実習に充てるべき授業時数の割合を増加した（全体の $\frac{4}{10}$ を $\frac{5}{10}$ に）。

〔工業〕

(1) 各学科で共通に履修させる基礎科目として「工業基礎」及び「工業数理」を新設した。

(2) 現行の「電気工学Ⅰ」と「電子工学Ⅰ」とを統合して「電気基礎」とし、関係学科に共通に履修させるようにした。

(3) 現行の「機械実習」，「電気実習」等及び「機械製図」，「電気製図」等を、それぞれ一括して「実習」及び「製図」とし、その内容については各学科の特色が生かせるように設定した。

(4) 実験・実習に充てるべき授業時数の割合を示した（全体の $\frac{5}{10}$ ）。

(5) 生徒の実態を考慮し、学習を容易にするため特に必要な場合の配慮事項を示した。

〔商業〕

(1) 「総合実践」を原則として中学年から履修させるなど実践的学習の拡充を図った。

(2) 生徒の興味・関心に即した自主的な学習を促進する一環として、「商品」及び「文書事務」の内容に「事例研究」を新設した。

〔水産〕

(1) 新しい海洋秩序の下における我が国水産業の動向等も勘案して、標準学科を海洋漁業（漁業，機関，無線通信），栽培漁業及び水産製造とし、科目の構成についてはこれらの学科に対応するものとした。

(2) 現行の「水産一般」及び「海洋実習」の内容を精選集約して再構成を図り、これらを共通基礎科目として明確に位置づけた。

(3) 実習科目の統合を図り、その内容については各学科の特色を生かせるように設定した。

(4) 実験・実習に充てるべき授業時間の割合を示した(全体の $\frac{5}{10}$)。
〔以下、略〕

みられるように、今次改訂は、専門教育の分野だけでも多岐にわたっており、抜本的ともいうべき改革も少なくない。この改訂の多くは、一面において国民の、とりわけて教師たちの批判や要求に応える姿勢をもちながら、同時に、「能力主義」のもとで「選別」されて「学力」のおくれた生徒が多いといわれる職業科の現状を改善しようとするのではなく、この事態を肯定し、教育課程行政を差別と選別といわれるこれまでの施策が生みだした現実に合わせてしようとする特色をもっていることを見逃すことができない。以下に、特徴的な若干の問題にふれてみたい。

まず第一に、いわゆる弾力化措置が目立つ。専門教科目の最低総単位数を35単位から30単位へ引下げたこと、「実習」や「製図」の内容を各学科ごとに明示するのをやめたこと、総じて各科目の「目標」や「内容」の指示を簡略にしたこと、専門教科の科目の標準単位数の設定を学校設置者(都道府県立学校の場合は都道府県教委)にまかせたこと、普通科目と専門科目の代替の幅を拡張したことなどがそれである。一般的に言えば、教育課程行政は教育を受ける国民の教育権とそれを保障する教育の自由という観点で重視されるべきであり、その意味でいえば本来「弾力的」であるべきものであるから、「弾力化」という措置それ自体は歓迎すべき性質のものである。「弾力化」の趣旨は徹底されるべきであって、この点に関していえば都道府県教委や検定教科書を通して行なわれるかもしれない統制策を許さないことが肝要な課題となるであろう。

しかし、この「弾力化」のなかには、今次改訂では高校生に共通に課すべき必修教科目が極端に圧縮されているのに、なおそのうえに、「履修が困難であると認められる場合に

は」その単位を減らしてもよいとか、「同様の成果が期待できる場合においては」というあいまいな限定つきで、専門教科目の履修によって共通必修の普通科目の一部又は全部に代替できるという措置さえふくまれている。無原則にこういうことをする学校がでてくるとは考えにくい。共通必修科目の軽視というこの措置には、少くとも考え方としては、現代の青年にふさわしい共通の教養を与えようという姿勢が欠落しているといわなくてはならない。ここには、勉強する意欲がなくむづかしい科目を嫌がる生徒たちにムリヤリ「数学Ⅰ」や「理科Ⅰ」を勉強させなくてもよいという考え方が顔を出している。これは、書道でも美容でも理容でも学校の学科にすることができるといって高校教育のイメージの拡散策の一環である。

もちろん逆の措置も認められている。これまでは、普通科目の一部を専門科目に代替することを認めていたのは、英語についてその措置を認めていた商業科だけであった。今次改訂では、商業以外の学科でも、5単位までの範囲で、普通科目をもって専門科目に代替することを認めている。専門科目の最低は30単位とされているが、この措置をとれば25単位まで減ることができるのである。職業科でありながら普通科目ばかりやるという極端な「受験校化」は認められないが、ある程度はやむを得ないというのであろう。

専門学科の場合、専門教科目の単位数を35単位から30単位に引き下げたこと自体をどう評価するかは、おそらく場合によって違ってくるであろう。基礎的な学力をつけるためにも普通教科を重視するという観点に立つならば、専門科目の単位は少ない方が充実したカリキュラムを組むことができる。しかし、最近、日本教育学会の入試制度研究委員会が高校生に実施したアンケート調査によると、職業科の生徒のかなり多くの者は、高校生活における満足度の高い項目として「専門科目や

実習」をあげているという事実がある。(普通科と職業科に共通して、最も満足度の高い項目は「友だち」で、職業科の生徒は「専門科目や実習」を2位か3位にあげる場合が多いのである。)ところが同じアンケートによると、職業科の生徒の「授業内容」への満足度はけっして高くなく、むしろ低いという結果の出ている学校が少くないのである。この結果をどう分析するかは簡単な問題ではないが、他の調査などと合わせて考えてみると、専門学科の勉強には関心も高くある程度は満足もしているが、授業内容がわかりにくいのが困ると云っているらしいことがわかる。専門教育の授業や実習を充実させるための手だてはただむやみに授業時間をふやせばよいというものではない。しかし、わかりやすく、いねいな授業をするためにはある程度の授業時間数も必要になる。一部には、専門科目の単位を減らすことが職業教育を民主化する道であるかのような機械的な考え方の傾向があったので、確認しておきたいのである。

第2に、今次改訂では、実験・実習が特別に重視されていることに注目する必要がある。この点に関する限り、弾力的でない。農業科では、従来から専門科目の授業の $\frac{4}{10}$ を実験実習にあてるべきだとされてきたが、今次改訂では $\frac{5}{10}$ とされた。工業に関する学科については、これまでこの種の指示がなかったのに、今次改訂では専門科目の「総授業時数の10分の5以上を実験・実習に充てるものとする」と規定している。「弾力的」でなくむしろ命令調である。前述したことと関連するが、ここには、職業科の生徒たちは学力が低いから実験・実習の時間数をふやすとよい、という「能力」観が顔を出している。私たちが実験・実習を重視すべきだと主張するが、実験・実習を重視することは時間数をふやすことと

同義ではない。どれだけの時間を充てるべきかなどということは、それぞれ弾力的に、教師集団の創意と研究にまかせるべきことである。

第3に、おそらくいろいろな波紋を呼ぶことが予想されるのは「工業基礎」「工業数理」などのいわゆる「基礎科目」の登場である。このうち「工業数理」には、数学の補習という意味がふくまれているように思われる。「工業基礎」が予定しているような、技術教育の入門期に相当する科目は、前記のアンケートにもみられたような現代の高校生の関心からみても必要であろうことは首肯できる。しかしそのためにこういう科目を一律につくることが必要かどうかは別問題である。初めに広く浅くという考え方でなく、初めに、やや本格的な問題に(もちろん手順を踏んだ授業計画としてだが)ふれさせることによって、専門教育の面白さや充実感を味わわせるという考え方もありうると考えるのである。こういう科目については、弾力化のかけ声と裏腹に、検定教科書による画一化がすすむことを恐れるものである。

全体としては、今次改訂では、「弾力化」が強く印象づけられることであろう。そのこと自体は間違いではないので、その意味で、現代の高校生にどう充実した高校生活を送らせるかという点で、教師集団の創意が強く求められていることも確かなことである。

- 1) 拙稿「高校教育課程改訂の問題点」『技術教育研究』第11号、1977年1月。
- 2) 原正敏「勤労にかかわる体験的学習の問題点」、同上誌、同号。
- 3) 奥田真丈・小川利夫・竹内常一「高校指導要領座談会」『河北新報』1978年6月23日付。

(名古屋大学)