

青年期教育を土台からしっかりと

—1999年版高校学習指導要領の特徴と問題点—

佐々木 享

はじめに

高等学校の改訂学習指導要領が、去る1999年3月29日に告示された。この高等学校学習指導要領は、2003（平成15）年度から学年進んで実施される。学校完全5日制は2002年度から実施されるので、それに関連した移行措置は去る6月に告示された。

ここでは、個々の教科、科目に立ち入る紙幅の余裕はないので、この改訂学習指導要領による高等学校の教育課程の構造の重要な改訂点とその若干の論点を検討し、合わせて、私たちがめざす21世紀の高校教育の展望についての感想と希望を述べることとする。換言すれば、外国語の必修化等やや小さい論点には立ち入らない。

教育力の弱体化が危惧されるスリム化

今次改訂で最も目立つ特徴は、学校完全5日制の実施の名のもとに、教育課程がスリム化されることである。すなわち、小・中・高校ともに授業時間（高校では単位数）は大幅に削減される。理論的に、また若干の外国の例に照らしても、学校完全5日制の実施と週当たり授業時間（単位数）の削減とは連動するものではない。このことは、教育課程審議会（教課審）の討議においても確認されている。しかし教課審の「答申」は、中央教育審議会の答申に基づいて授業時間数の削減を打ち出したという経過があった。ここには、学

校は基礎・基本のみを教えればよい、という1995年4月に発表された経済同友会の『学校から合校へ』の提言に示された学校スリム化論の考え方が色濃く反映しているといえる。

念のために確認すれば、以下の如くである。

①週当たり授業時間の削減

高等学校を卒業するのに必要な最低修得単位数は、80から74に削減された。この74単位という数字は夜間定時制課程に合わせたものとされている。

②共通履修科目の総単位数の削減

総履修単位数の削減に合わせて、全日制、定時制、通信制を通じて、すべての学科において共通に履修させる科目の総単位数も、31単位数に削減された。

③週当たり授業時間数の削減

全日制課程を例にとると、週当たり授業時間数は現行の32単位時間から30単位時間に削減された。授業時間が削減され、そのうえ中学校から高校に廻されてくる学習内容がかわる。その上に新設教科「情報」の必修化、「総合的な学習」の導入がかわるので、各教科・科目の内容は単なる単位数の削減以上に非常に窮屈になることは目に見えている。

④各科目の単位数の細分化

必修修の各科目の単位数は、すべて2単位、3単位または4単位など、小さく設定されている。例えば数学では、「数学II」のみ4単位で、他の科目はすべて2単位または3単位と

されている。また理科の各科目は、すべて2単位と3単位である。

こうなると、週2時間とか3時間の授業が多くなり、授業のなかで、ある事柄を反復練習させるようなことは不可能になるなど、単位の小さな科目が教育上にもたらす問題は大きいといわなくてはならない。これも、今次改訂の重要な論点の一つである。

⑤専門教科に当たる最低の単位数は25単位に

専門学科についていえば、専門教科に当たる最低の単位数は、現行の30単位から25単位に削減される。このため、学科としての専門性はいつそう希薄にならざるを得ない。

こうした授業時間数削減や教育内容削減などによる教育課程のスリム化は、経済同友会の『学校から合校へ』にみられた学校の教育課程論が現実になりつつあるかに見える。

しかし私たちは、教育課程のスリム化を手放しで歓迎することはできない。この教育課程が新「学力」観とあいまって、学校の教育力が弱体化することは目に見えている。

実際、授業時間数削減と教育内容削減との関係については、すでに改訂された小・中学校の学習指導要領を綿密に検討した人びとから、今回の教育内容削減は授業時間数削減とは見合っていないので、かえって詰め込み授業にならざるを得ないと指摘されている。同様のことは、高校についても指摘できる。高校では、それだけでなく、各科目の単位数が細切れにされるので、科目ごとに見れば詰め込みはいつそうひどくなる可能性が大きいとみなくてはならない。

スリム化ということで積極的に評価できるのは、おそらく、普通教育としての家庭科の必修の単位数を削減することが可能となったことだけではないかと私には思われる。すなわち、前回の改訂で、普通教育として男女に共通必修の教科とされた「家庭」は4単位という過大な単位を課していたけれども、今次

改訂では、「家庭基礎」(2単位)、「家庭総合」(4単位)、「生活技術」(4単位)から1科目を選択させることになり、「家庭基礎」を選択すれば2単位に削減することも可能となったからである。

教育課程の差別的構造の拡大——国民的教養形成の土台崩壊の危機

必修科目への選択制の導入

教育課程が総体としてスリム化されるだけでなく、保健体育をのぞく国語、歴史地理等の必修科目にも選択制が大幅に導入される。この措置により、高等学校教育としての共通性は喪失の危機にさらされることになる。しかも、必修科目をふくめてすべての科目は、2単位、3単位または4単位など、小さく設定されている。選択制の科目には、基礎的というより安易な科目もふくまれる。こうした措置は、高校教育の基本的な課題である国民的教養形成の土台を危機にさらすことにはではないか、と私は考える。これは、今次改訂の最も大きな論点の一つである。こうした措置により、高校教育としての統一性を確保できなくなることが危惧される。その意味では教育課程編成の原理の問題として、選択必修という制度の意味が改めて問われる、といえる。

学校設定教科、学校設定科目の自由化の可能性と限界

学校設定教科、学校設定科目の自由化

今次改訂の特徴の一つは、学校設定教科、学校設定科目の開設を自由化した点にある。

私たちは、国語、地理歴史、数学、理科等のいわゆる普通教育に関する教科に属する科目の開設が自由化されたことをどう考えるか、を問われている。

文部省は高校制度発足以来、普通教育に関する教科については、学習指導要領に記載された科目以外の科目を開設することを認めな

かった（ただし、専門教育に関する教科については、当初から科目開設は認められていた）。これは、学習指導要領の拘束制の典型の一つで、いわゆる教育課程の自主編成を進めようとする場合に立ちはだかる重大な壁になっていた。ところが1989年改訂の高校学習指導要領は、一転して、普通教育に関する教科についても、学校設置者が学習指導要領に記載された科目以外の科目を開設することを認めた。こうして、いわゆる総合選択制高校の開設や総合学科を創出する装置が作られた。今回はさらに一歩すすめて、学校による教科、科目の開設が自由化されるに至った。

私たちは、この普通教育に関する教科に属する科目開設の自由化をどうとらえるか、が改めて問われることになった。結論だけをいえば、一つの道は、全く自由になったととらえ、アメリカの高校では少なくないといわれるいわゆるショッピングモール方式に、生徒たちの興味や関心を引きそうな科目を自由に開設する方式を採用することである。多様化路線を進める文部省からみれば、生徒が多様化したのだから、それでも差し支えないというわけである。差し支えないどころか、それを狙いとしている、ともいえる。

私たちそうではいけない、と考える。高等学校教育の教科・科目は、限られた時間の中で組織するものであるから、自由化されたといっても、新科目開設にあたっては、当該の科目の教育内容は、高等学校教育として適切なものでなくてはならない、と考えるからである。なにを以て適切とみなすかが論点となるが、私はその科目の内容が国民の教養（その中には、教育基本法にいう政治的教養も含まれる）の土台を形成することに寄与するものでなくてはならない、と考える。これを教育学上の別のことばでいえば、国民の信託に応え得るきちんとした教育価値をもつものでなくてはならない、ということである。

手放しには賛成できない「総合的な学習」の時間の創設

「総合的な学習」の時間の創設

小学校、中学校と同様に、高等学校にも「総合的な学習」の時間を創設するとしていることは、今次改訂の最も重要な特徴の一つで、卒業までに、3ないし6単位の時間を当てるとしている。ただし、すべての高校生に課すとしているけれども、専門学科の場合は、「課題研究」で代替できるとされている。

そうでなくても系統的な学習に当てる教科・科目の時間が削減されるなかで、こうした学習の時間を設定する必要があるのかという疑問も少なくない。一部には肯定的な見解も見られるけれども、私には今次改訂の最も重要な論点の一つであるように思われる。

昨今の論調は、元来「総合学習」設置の提唱者が日教組の教育制度検討委員会報告であったという背景もあるためか、保守派、進歩派ともに肯定的に評価しているように私にはみえる。こうした中で、いわゆる進歩的で民主的な研究者ないしその周囲における論調が日本生活教育連盟ないし和光学園の主張や実践とほとんど選ぶところがないことには、大きな疑問を感じざるを得ない。ただし念のためにいえば、私は日本生活教育連盟ないし和光学園の教師たちの主張や実践が全く駄目だなどと言っているわけではない。

私は、城丸章夫氏の「総合学習について」『教育』1975年11月号（通巻第322号、城丸章夫著作集編集委員会編『城丸章夫著作集 第8巻教育課程・授業論』1992年、青木書店、54～60頁に採録）のような骨のある全面的な反対論が全くみられないことを危惧している。この城丸章夫論文は、かつて日教組の委嘱で組織された教育制度検討委員会が「総合学習」の時間の創設を提唱した際に、そうでなくとも弱体化しがちな教科科目の学習をおろそかにして、栄養剤を与えるみみたいな学習でお茶を濁してはいけないと強調し、「総合学習」の

導入に真っ向から反対したものである。

私は、「総合学習は共通学習たり得るか—青年期における基礎・基本学習に関連して」(『教育』1996年12月号、通巻第608号)で述べたように、職業学科の場合をのぞくと、必修の科目の単位数を減らしてまで、「総合的な学習」の時間を設置する合理的な理由は見当らない、と考えている。

実際には、大学入学者選抜の学力検査が「総合的な学習」の時間に対応する措置をとるとは考え難いので、いわゆる受験校では実施されないのではないか、と考えられる。

教科「情報」の新設、「情報」に関する学科新設への疑問

普通教育としての教科「情報」への疑問

改訂学習指導要領は、普通教育としての教科「情報」を創設した。これは今次改訂の最も重要な特徴の一つである。実際には「情報A」「情報B」「情報C」の中からから1科目を選択必修させるとしている。各科目の内容を一言で特徴づけると、「情報A」は情報処理というべきもので、分かりやすくいえばワープロ練習で、「情報B」は情報科学、「情報C」は情報をめぐる社会科学、ということになる。

結論を先にいえば、必修の科目の単位数を減らしてまで、必修の教科とする説得的な理由は見当らない、と私は考えている。実際にそくしても、また教育学上もコンピュータを学ぶことで子どもが賢くなるなどということは、いまだ説明されていないからである。教科「情報」がいずれか1科目を履修すればよいとしていること、当分の間は理科あるいは数学等で替えることができることなどは、その間の事情を裏書きしているといえる。いずれにせよ、情報化への対応策は、今次改訂の重要な論点の一つである。

ワープロ操作等への関心はそれなりに高いから、現実にはいわばお遊びの時間として「情報A」を課す学校が増加するのではないかと

私は推測している。

しかし他方には、情報リテラシーを教えることは必要なのではないかという意見も少なくない。私は、これからの教師が情報リテラシーに通じていることは必要であるし有用だと考えるけれども、必修の授業時間を設定してすべての高校生に教えなければならない程に重要な内容とは考えない。実際、「情報A」「情報B」「情報C」のいずれかを選択必修としていることは、必要性の曖昧さを象徴しているといえる。

高校教師には、自分の担当教科以外の問題には口出ししないという、奥床しさという弱点があるため、この教科に関する議論は遅れている。教科「情報」だけでなく、「情報」に関する学科を新設するとしていることを含めて議論して欲しい問題の一つである。

「情報」に関する学科、「福祉」に関する学科の新設

情報化に対応すると称する「情報」に関する学科は、全くの新設である。

理産審の答申の附属資料によると、1997年の情報技術関連学科の数は186、これに対して情報処理関連学科は483であった。商業科に設けられている情報処理科やその関連学科は、実態としては商業科の中のコースのようなものである。これに対して工業系の学科として設置されている情報技術科は独自性が強いように思われる。「情報」に関する学科はいつそう独自性が強く、就職面から考えても高等学校でこの種の学科が成立し得るかどうかについては疑問も少なくない。議論を深める必要があるように思われる。

「福祉」に関する学科は、学習指導要領上は新設である。実際には全くの新設学科ではなく、理産審答申に添えられた資料によると、1997年度ですでに64の高校に設置されている。したがってこの学科についても、実態に即して検討する必要があるように思われる。

専門性の弱体化が危惧される専門学科の教育

①専門学科固有の必修科目の削減

それぞれの職業学科で必修とする科目は、現行ではたとえば工業では6科目に及んでいる。これが今次改訂では、各大学科ごとの共通基礎的な科目と「課題研究」の2科目に削減される。これは、現行の教育課程に比べると、編成上の制約が少なくなることを意味する。その意味では、教育課程編成上の自由度がやや大きくなるという。

②専門科目の統合・再編、名称変更

専門科目に当てる単位数の削減にともない、各専門科目の統合・再編、名称変更が実施される。

③学科の多様化

学習指導要領では、従来とは違って、標準的な学科を例示しないこととされている。これは、いわゆる多様化をいっそう容易にするための措置と見られる。

就業体験の提唱に注目

「理産審」の答申を承けて、改訂学習指導要領は、総則の「職業教育に関して配慮すべき事項」の中で、「就業体験の機会の確保について配慮するものとする」としている。これは、「理産審」の答申が多くの紙幅を割いていた在学中の「就業体験（インターンシップ）」をさし、職業学科ではこれをもって「実習に替えることができる」とされている。理産審答申に添えられた資料によると、専門高校で現に「現場実習」に取り組んでいる学科数は、かなりの数にのぼっている。

この在学中の「就業体験」は、高校教育とくに職業教育に重要な問題を提起していると考えられる。教師を含む学校内での授業だけに慣れた者からみると、論点は少なくないかも知れない。しかし教育上の効果を考えると、反対する合理的な理由はないように思われる。結論的には、私は賛成である。換言すれば機械的な「産学共同反対」には同意できない。

実際、教育研究集会での報告など、私が知っている若干の事例では、すべて取り組んでよかったと報告されているものばかりである。教育現場にしてみると、安全の確保など条件を整え難いという問題があることは事実である（とくに、これまでの事例では安全確保が困難であること等を理由にあげて最後まで反対するのは大抵校長であった）。しかし、だからといってこの「就業体験」の導入に逡巡する傾向があることには賛成できない。

ちなみに、民主教育研究所の中等教育問題研究委員会が1998年7月に、「討議資料」としてまとめた「中等教育における高校教育のあり方に関する広範な合意の確立とその早急な実現のために」という文書（『季刊 人間と教育』第19号、1998年9月、106～111頁）は、その第3項で次のように述べていることに注目したい。

「普通科、専門学科、総合学科を問わずすべての高校の教育課程に、青年期にふさわしい、職業と労働に関する内容、教育基本法に定められた政治的教養に関する内容、「生と性」に関する内容、さらに現代の人的諸課題に関する内容を充実させるようにつとめる。」

また私は、この在学中の「就業体験」という問題提起に関して、1978年の高校学習指導要領改訂に際して、当時の理産審が「すべての高校生に勤労体験学習を」という問題提起をしたことを想起する。私たちは、この問題提起が実現すれば高校生活が変わる可能性をふくむものとして大いに注目した。しかし結果は、普通科高校長を中心とした高校長協会の強力な反対で、高校学習指導要領の総則のなかに「勤労にかかわる体験的な学習を適切に行なうようにし、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ものとする」という文言をくわえ、特別活動のなかに「勤労・生産的行事」なる文言を入れることでお茶を濁

されてしまった。

私は、この「就業体験」の導入という問題提起をたんに専門学科の問題にとどめず、むしろ、すべての高校生への課題とすることを主張したい。私はさきに「総合的な学習」の時間なるものを設定することに疑問を呈したけれども、この時間を「勤労・生産的行事」に当てるならば、それは大いに意義ある学習となる可能性があり、国民的教養の土台の形成に寄与するものと信じて疑わない。

今次の高等学校学習指導要領の「就業体験」の位置づけについて広範な合意を得るためには、かなり立ち入った討論が必要になると思われる。討論したい論点の一つである。

高等学校の教育を「国民的教養」形成の土台に

高等学校の教育課程と「国民的教養」との関係に関連しては、近年、一部の論者の間に「国民的共通教養」論なる議論がある。これに関連する問題について、簡単に触れる。

最近「国民的共通教養」に関連して発言している人は少なくない。詳細は、「青年期教育における『国民共通教養』の理念——その起源と系譜」(『技術教育研究』第52号、1998年8月)、「21世紀の高校をどうするか——教育課程審議会の答申を分析する」、日本高等学校教職員組合編『教育課程と授業改革・学校づくり——98年高校教育シンポジウム報告集』にまとめたので、詳細はこれを参照して欲しい。

「国民的共通教養」という考え方や議論には、戦前以来いくつかの流れがある。その一つは、青年期教育の課題として国民(というよりすべての青年)に学ばせるべき最低基準を明らかにする必要があるという1930年代の民間教育研究運動のなかで提起された問題である。そこでは「教養の最低必要量」という言葉も使われており、私の理解では、むしろ青年期教育の教育内容の最低基準設定の問題として

提起されていた。

他方戦後の早い時期に、文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』(1949年4月)が「新制高等学校では、新制高等学校の段階としての国民全般に必要な共通の基礎的教養を養わなければならない。[中略]これが、国語・社会・体育・理科・数学の五教科が全体に共通の必修教科とされなければならない理由である」と述べていた。一言感想をいえば、「基礎的素養」と称するなど言葉遣いはかなり慎重であり、問題を拡散させないように配慮されているとみられ、その意味では比較的正確な表現であったといえる。

ところが、その直ぐ後に出された同じ文部省の『学習指導要領一般編(試案) 昭和26年(1951)改訂版』には、「青年に必要とされる最低限度の教養を確保するために、国語(甲)9単位、一般社会5単位、保健体育9単位、計22単位、および一般社会以外の社会の1科目5単位、数学の1科目5単位、理科の1科目5単位、計15単位をそれぞれ選択して、両者を合わせて38単位を学校種別や普通課程、職業課程の別を問わず、すべての生徒は必ず履修しなければならない」と記されていた。ここでのキーワードは、「青年に必要とされる最低限度の教養」であり、この言葉遣いは、今日の「国民共通教養」よりもむしろ戦前の「教養の最低必要量」の概念に近かったように思われる。いずれにしても、当時掲げられた高校教育の一つの理想を示すものであったとはいえ、いま読んでみるとかなり大胆な発想であった。同時にこれは、先の『新制高等学校教科課程の解説』にみられた表現に比べると、若干の曖昧さをふくんでいたことは否めない。

「国民共通教養」という問題についての後のこの種の議論は省略する。「共通」という言葉遣いも論点の一つである。元来、「教養」なるものは個人的であることをその本質的な特徴としている、と考えられるので、「国民共通教

養」という言葉遣いそのものに、私には若干の抵抗がある。共通性が求められるとしたら、それは教養それ自体ではなく、教養形成の土台の部分についてであるはずだと私は考える。

ところで、このように議論を進めて行くと、共通性が求められるところの、教養形成の土台の部分とは、結局、日本国憲法にいう普通教育の概念に到達するのではないかと考えられる。また「国民共通教養」にみられる「共通」という言葉には、「画一的」なものを要求しているかのようなニュアンスが含まれる。これに関連して私は、竹内常一氏が『高校生活指導』第136号（1998年3月）に寄せた「普通教育の政治性——真正の政治教育としての普通教育へ」という文章を想起することが重要だと考える。同氏はそのなかで、「普通教育」についてはそれが「画一的」なものを要求しているかのような誤解を生まないよう留意する必要があるとして、『現代教育の思想と構造』（1971年、岩波書店、329頁）において堀尾輝久氏が強調したように、「普通教育」の概念には、普遍性と同時にそれ自体に個性的な多様性が含まれると述べて注意を促している。重要な指摘である。

結論をいえば、「国民共通教養」に限らず「教養」ということばは手垢にまみれてしまっている感があるため、論議は果てしなく拡散し易い。しかしその本来の意味に立ち返ってみると、その善し悪しを別として、「教養」な

るものはつねに一定の学習を基礎ないし土台として、そこから醸し出されるものであり、基礎的な学習による知識の修得それ自体をさすことはなかった、と私は考えている。その意味で、「国民的」とか「共通」というかどうかを問わず、基礎的な学習による知識の修得それ自体を「教養」ということばで表現するのは、ことばの誤用というほかない。学校教育に期待されるのは、「教養」を養うための基礎的な土台の形成であって、そこに学校教育の課題があると考ええる。その意味での土台の形成を危うくするところに、今次改訂の重要な問題がある、と私には思われる。

21世紀の青年に豊かな未来を

私たちは、じっくりと学習に取り組む余裕を与えないという、今次改訂の学習指導要領から予想される危機的な状況を克服しなくてはならない。18歳選挙権実現のためにも、高等学校教育を「国民的教養」形成の土台を作る場としなくてはならない。そのための基本的な観点だけをいえば、私たちはこれまで以上に、高校教育課程の構造を深く研究し工夫する必要がある。このことを強調するのは、私の理解では、高校教育課程の構造は、ことに前回の改訂以来、一面では自由化の様相をも強めていると見られるからである。

（技術教育研究会常任委員、愛知大学短期大学部）