

Title	国民的教養と総合の視点
Author	矢野, 裕俊
Citation	人文研究. 48 卷 9 号, p.91-108.
Issue Date	1996
ISSN	0491-3329
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学文学部
Description	

Placed on: Osaka City University Repository

国民的教養と総合の視点

矢野 裕 俊

一、はじめに—高等学校教育改革の現状をどう見るか—

近年の高等学校教育改革は目覚ましい勢いで進められている。文部省高等学校課高校教育改革推進室が調べたところによると、単位制高等学校、新しい総合学科の設置はじめ、六年制中等学校の創設など、新しいタイプの高等学校の出現によって、中等教育のこれまでのあり方は大きく変わり始めている。単位制高等学校は平成五年度の四三校から平成八年度には一二六校に、総合学科は、平成六年度の七校から八年度は四五校にのぼる¹⁾。この他、技能審査の成果の単位認定を実施する県や専修学校での学習成果の単位認定を実施する学校も増えており、高等学校教育を受けるパターンが多様化したことに伴い、生徒の選択の幅は著しく広がったといえる。

それらの目立った改革とともに、無視できないのが従来の高等学校の中で進む改革である。もっとも変化が起こりにくかった普通科高等学校でも実にさまざまなコースや類型が設けられる他、大幅な選択科目が開設され、

かつての普通科高等学校のイメージとは大きく異なってきている。また、職業科の高等学校も専門高等学校という呼称に改められ、新しい教育課程のあり方が模索され始めている。

新しいタイプの高等学校の出現によって、高等学校教育に活気が生まれることを歓迎する意見がある一方で、高等学校教育としての統一性がますます損なわれるのではないかという危惧もみられる。

たしかに、必修の科目以外は履修する科目の種類やそれらの科目を履修する順序は個々の生徒ごとにまちまちであり、教育課程における共通履修部分を確保することによって、生徒が共通に学んだという経験に高等学校教育の統一性を見出そうとする観点からすれば、総合学科の設置や、新しい科目を独自に創設する傾向が顕著となってきた今日の高等学校教育課程のあり方は、制度の拡散を助長するものとも考えられる。

しかし、一〇代後半の青年のための学校教育に何が必要かという観点に立ってみると、新しいタイプの高等学校の出現は、高等学校教育における新たな統一性を、共通の科目履修とは異なった別の所に見出そうという提案であるともみることができると。すなわち、自己の進路を見据えながら、さまざまな科目の中から自分の適性や能力、将来的な必要性にもとづいて科目を選択し、それを自分独自の時間割として編成し、自律的な学校生活を送るという経験である。学習におけるこのような自己組織化の経験を一〇代の青年が高等学校で共有することができれば、これは新たな共通の学習経験とも呼べるものである。

二、国民の共通教養としての高等学校教育課程

高等学校の教育課程に関して、注目すべきことの一つは、それが国民の教養という観点から論じられてきたと

いうことである。筒井清忠によると、教養という語の登場は大正期のこととされ、(旧制)高等学校令の改正により、旧制高等学校の目的が「高等普通教育の完成」とされたことと関わりをもつとされる。²⁾ いわば、教養はごく少数の青年たちだけが享受することのできるものだったのである。

青年に広く中等教育を開放することをめざした新制高等学校の成立は、国民の共通教養という、大衆化した教養概念の形成をもたらしたといえる。

教養という点から高等学校の教育課程のあり方がはじめて論じられたのは、昭和二二年の発学一五六号「新制高等学校の教科課程について」においてであった。この中で、「高等普通教育を主とする高等学校の教科課程」について、生徒が卒業後大学へ進むことを希望する者と卒業後ただちに職業につくことを希望する者とに分かれることにもとづいて、大学進学の準備課程の例と職業人の準備課程の例が掲げられている。表1はその二つの例を示したものである。

「このような単位を修めることを各生徒の志望によって定めて、これによって生徒が毎学年それぞれの教科を修めるようにすれば、もし志望が変わっても非常な困難なしにその課程を修めるように転じて

表 1

(職業人の準備課程)			(大学進学の準備課程)		
教	科	単位数	教	科	単位数
実	業	25	国	語	15
国	語	9	社	会	15
社	会	10	体	育	9
体	育	9	数	学	10
教	学	5	理	科	10
(実業に 関係あるもの)			外 国 語		10
理	科	5	(一ヶ国語)		
(実業に 関係あるもの)			そ の 他		16
そ の 他		22	(自由研究)		
(自由研究)			計		85
計		85			

行くことができる^③と説明されている。そして、「国民の共通の教養として、これらいずれの課程を修めるにしても、次の単位はこれを必ず修めるようにする必要^④」があるとして、国語九単位、社会一〇単位、体育九単位、数学五単位、理科五単位が示されたのである。最初の学習指導要領によって、高等学校の必修科目は、国民の共通の教養であるとしてその必要性が根拠づけられたのであった。

この考え方は、昭和二六年の学習指導要領にも受け継がれて、青年に共通に必要な最低限度の教養を確保するために、「国語(甲)」九単位、「一般社会」五単位、「保健体育」九単位、計二三単位、および「一般社会」以外の社会の一科目五単位、数学の一科目五単位、理科の一科目五単位、計一五単位をそれぞれ選択して、両者を合わせて三八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、と定められた。共通に必要なとされる教養という表現が用いられていたが、それでは高等学校の教育を受けない青年に共通教養をどのように保障するのかという視点はみられない。

技術革新の進行とともに、義務教育段階ではない高等学校が大衆的な学校として発展してきたという事実を背景に、高等学校進学率が上昇する経過を分析することから、小川利夫は、一九六二年の論稿において、「今日における『教育の国民的最低限』を現行法どおり『義務教育九年』だと受け取ることは、すでに一種のアナクロニズムである^⑤」と述べて、高等学校段階の義務教育化を主張していた。また、宮原誠一は、技術革新の進行がもたらした産業の変化とその中で求められる労働者の学力程度を調査した上で次のように結論づけた。

これからの日本国民としてすべての青年が身につけるべき教養の最小必要の基準を、どこに置くべきだろうか。青年の精神と身体の両面にわたる多面的な能力の調和的な発達ということを考えて、最小必要基準は、ひとまず、現在の高校程度ということになる。とくに、将来どんな職業に就いても、その領域で現代の

諸科学の達成と方法を活用するための学習をつづけることができるだけの基礎学力、さらに、地域の中で自分たちの民族の歴史と生活に結びあわせて世界の諸状況に主体的に参加していくための学習をつづけることができるだけの基礎学力というふうと考えていくと、国語・外国語の力の習得と自然科学・社会科学の基本の習得というところから、どうしても、最低、高校程度ということになる。⁶

これらの共通教養論は、本来、多様性を特徴として、個々の生徒の必要に応えようという指向性をもっていた戦後の高等学校の構造を生かす方向にはなく、むしろ教育内容の共通性を強めようとする働きをもつものであった。大衆化が進行する時期に、マンパワー政策から、高等学校教育に多様な学科を設け、コース分化を導入する動きは活発化した。それらは机上でまとめられた計画であり、入学してくる生徒の新しい層に高等学校教育が何を留意して迎え入れるのか、という視点に立つものではなかった。そのため、入学競争の緩和をめざして高等学校増設には力が入れられたが、大衆化した高等学校にふさわしい教育課程づくりや教育方法の面での開発はおろそかにされてきたのであった。

三、「教養のかたより」論と必修科目の増大

昭和三四年一月一九日、教育課程審議会がまとめた「高校教育課程改訂の基本方針（案）」がおおやけにされた。そこでは、次の方針が明示されている。

① 高等学校の生徒には、その能力・適性・進路等にさまざまな違いがあることにかんがみ、それぞれの課程の特色を生かした教育を実現できるようにすること。この際、大学との関連、普通課程と職業に関する課程との

関係にも留意すること。

② 普通課程に置いては、前回の改訂の際に示した類型を単純化して、二、三の基本的な類型を設け、各学校において、それぞれこの基本類型に必要な変化をもたせて運営できるようにすること。また科目の内容について、必要かつ可能な者（たとえば、数学・理科・社会・外国語など）には、内容に二種類を示して、いずれかを履修させるようにすること。

③ 普通課程においては、教養のかたよりを少なくするため、必修科目を多くするとともに、その内容を精選充実に、基本的事項の学習がじゅうぶん身につくようにすること。

④ 職業に関する課程においては中堅産業人の育成を期するため、普通教育を改善充実するとともに、専門教育の基礎を徹底するように教育課程それぞれ編成すること。

⑤ 高等学校段階における道德教育の一その充実強化を期するため、社会科の一科目として「倫理・社会」をおくとともに特別教育活動その他における生徒指導をいっそう充実強化すること。^⑦

この答申の基本方針について解説した『文部広報』は、「わが国の単線型教育体系のよさを生かしながら、分化した課程ごとに、そのねらいとする教育を行なって、多様の統一を保つことがたいせつである」と述べて、高等学校卒業後の進路の多様性にこたえる教育をする必要性を指摘している。そして、科目の問題については、必修の科目を多くして、同種科目に二種を設け、「高等学校卒業業者である以上、地理も、歴史も、物理も、化学も履修させたいというのは世の一致した要求であり、三十一年度の必修を多くする方針を、今回さらに一歩進めた」と説明している。また、「この結果、普通課程男子は原則として必修六十八単位、女子は原則として七十単位（従来は三十九単位）となる。必修に加えられた科目としては、社会と理科が全科目となり、芸術と外国語が一科目

以上、女子には家庭科などがある。教養のかたよりはこれで避けられる」とある。

この教育課程の基本方針については、進路別のコース制や同種の科目に二種の別を設けることには「階層的差別教育」であるとして批判が向けられたが、いわゆる「教養のかたより」論やそれにもとづく必修科目の増加についてはまったく不問に付されたのであった。

ところで、一連の資料に登場する教養概念とは、いったいどのような内容をもつものであったのか。果たして、「高等学校卒業業者である以上、地理も、歴史も、物理も、化学も履修させたいというのは世の一致した要求」であったのだろうか。たしかに、この点についての異論は皆無であったといつてよい。昭和三五年の学習指導要領改訂をめぐって、強い反対を表明した日本教職員組合の諸見解にもまったくこの点についての言及はみられない。したがって、必ずしも明示的ではなかったにせよ、多数の科目にわたる幅広い学習を高等学校段階の生徒に求めるという教養観は少なくとも暗黙裡に支持されていたと考えられるのである。

これは、もっぱら知識の範囲に目を向け、教養の実体を知識の該博さにみる教養観である。このような教養観は大衆化した高等学校の教育課程のあり方を規定することによって、わが国の経済成長を支える中堅労働力に求められる資質として大衆性を帯びることとなった。いってみれば、国民的共通教養は、高等学校教育という制度の大衆化と産業社会が求める基礎的労働能力とが交差するところに成立した教養論だったといえる。これはまた、職業人と教養人の育成が別系統の学校で行われてきたヨーロッパ的な枠組みと対比すれば、きわめて日本的でもあった。

ところが、注意を要するのは、戦後教育改革がもたらした高等学校教育の原則は、このような教養観とはむしろ対立するものであり、すでに明らかにしたように、少数の科目にじっくりと時間をかけて学習することから得

られる能力を重視するものであった。もっとも、知識の幅広さを重視する教養のバランスが論じられていた昭和三〇年代に、まったく別の角度から青年に必要な能力を論じる意見がないわけではなかった。

昭和三八年一月一四日に出された経済審議会の答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」は、「自主技術確立のための基礎的能力のかん養」に触れて、「わが国においては、図式化していえば、科学は先進国で生まれた既知の学問を消化吸収することに努め、産業の方でも先進国で生み出された技術や機械を直接買ってくることを繰返してきたので、産業と科学をつないで自ら新技術を生み出すという努力が強くはなされない傾向が生じたと考えられる¹⁰⁾」という反省の上に立って、「今後自主技術を育成するためには、単に科学技術教育の振興、研究投資の拡充等の直接的な施策にとどまらず、より広く国民一般に自主技術確立を可能にするような基礎的能力がかん養されることが基本的に重要である¹¹⁾」と述べている。そして必要とされる基礎的能力について次のような指摘を行っている。

そのような基礎的能力のかん養とは、現実の問題解決の方法を他に依存しないで自ら考え、自ら生み出してゆくという態度と能力をつけることである。いわば、創造力を身につけるということであるが、このような能力は既知の理論や知識を教えられただけでは得られない。現実の日常生活の中で、系統的に体得されることが重要である。事実を正しく認識し、そこから問題解決の方法を見出すサイエンティフィック・アプローチ（科学的考究法）を教育の全過程を通じて身につけさせる努力がなされるべきである。実践を通じての教育が技術技能系以外の分野においても重視されるべきであろう¹²⁾。

ここで述べられているのは、現実の問題解決の方法を他に依存しないで自ら考え、自ら生み出してゆくという態度と能力を「実践を通じての教育」によって育成していくという課題意識であった。しかしこの課題意識は、

その後、学習指導要領等で示された教育課程編成の方針の中で引き継がれることがなかった。経済審議会答申は、ハイタレント・マンパワーの養成を中心とした人的能力開発政策および教育における能力主義の徹底を提唱した文書としてのみその存在が知られているが、問題解決に向かう態度と能力を育成するという課題の追求を学校教育に求めたという点ではきわめて先見性をもつ、画期的な文書であったということが出来る。ところが、日本の教育にとってはまことに不幸なことに、その点についてはほとんど注目されることがなかったのである。

四、教材の総合と学習の総合

(1) 総合学科の教育

知識の幅広さで教養を代表させようとしてきた従来の教養観からの転換を図るかのよう、現在、総合という語があたかも流行語のごとく高等学校教育にかかわって、しばしば用いられている。その代表的な例は、総合学科や総合高等学校の名称をもつ高等学校が全国に相次いで設けられていることにみられる。ここで若干、総合学科の概要をまとめてみると、およそ次のようである。

総合学科は、普通科と職業学科の中間的な第三の学科として創設された。単位制を採用し、幅広い選択科目の提供をすすめている点では単位制高等学校の一種ともいえるが、一般の単位制高等学校とは違う教育課程の最大の特徴は、「産業社会と人間」、「情報に関する基礎科目」、「課題研究」の三つの科目が原則履修科目となっているところにあるといえる。とくに「産業社会と人間」は総合学科の要ともいえる科目として、その内容の開発が各学校ですすめられている。

総合学科の一例として、筑波大学附属坂戸高等学校をとりあげてみると、この学校の「産業社会と人間」は、「入学したばかりの生徒に、高校生活へのオリエンテーションを兼ねて、自分について考えさせる。次に、人間は職業を通じて自己実現していくが、自分はどのような職業が適しているのかを考えさせる。そして、自分の目的を実現するために本校でどのような学習に取り組むべきか、最後には、人間としての在り方生き方を考えさせ、生涯を見通したライフプランを作成させて学習のまとめとする」という趣旨に沿って編成されてきた。

実際の授業の展開は、地域社会との連携により、「社会人講話」、「職場見学」、「職場実習」を重要な指導内容としている。地域社会との連携を図るために、産業・教育・行政などの専門家による検討組織を設け、それに名を連ねる委員を通じて社会人講師や職場見学のあっせんを依頼するという方法をとってきたということである。

(2) 「一般社会」にみる総合性

高等学校では、総合的性格をもつ科目が何度か設けられてきた。その最初は、発足当初に設けられた「一般社会」である。「一般社会」は、小・中学校での社会科を継続して、総合的な学習をめざす科目であり、生徒の経験を中心として、「学習内容を数箇の大きい問題に総合してある」科目であった。学習内容の総合にあたって二つの原則が示されている。

- ① 学校内外の生徒の日常生活はつねに問題を解決して行く活動にほかならない。
- ② 学校は生徒にとって重要な問題を解決するために必要な経験を与えて、生徒の発達を助けてやらなくてはならない。

一例として、単元「われわれの政治はどのように行われているのであろうか」を取り上げてみると、教材の総

合を通して生徒の学習の総合をすすめるという意図が以下のように説明されている。

生徒が自分の力でいろいろの材料を総合して全体を理解できるようになるのは、限られた経験しか持っていない生徒にとってはほとんど不可能な仕事である。そこで生徒の発達のためには、政治に関するいろいろな問題を解決するに際して、関係のあるすべての部門の教材を結びあわせて用いることが必要となって来る。

このように、生徒が自分の力で社会の問題を解決しうるためには、従来の幾つかの教科の教材が総合され、融合されて来なくてはならないのであるが、この意味で一般社会科は総合社会科とよばれてもよいであろう。といった学習というものは、すべて心理的なものであるから、総合的に与えられる教材は、個々の生徒の心理的過程としては融合的に学習されるものであるという事実を見きわめて、生徒の心の中で行われる融合的な学習過程に必要な材料を、何年間もかかって、別々の教科で与えるのではなく、一時に有効に用いられるように配慮するところに、一般社会科の学習指導の重要な特色がある。¹⁴

また、単元はすでにできあがったものと考えられてはならないのであり、教師は、学級といっしょに、自分自身のやり方をもって指導していかなくてはならないとされた。「単元を用いることによって、断片的な教材内容も、それから一群の経験も、ともに、総合することができ¹⁵」と考えられたのである。

「一般社会」についての、当初の学習指導要領の説明を読むと、重要なのは生徒の学習において行われる総合であると考えられていたことがわかる。ところが、生徒の学習や経験が総合されるためには、教材の総合が必要であるとして、この科目構成にかかわる関心は、もっぱら教材の総合に向けられていた。ここには、教材の総合という、教える側における知的営為が学習（経験）の総合という、学び手の側の知的営為に直結するはずだという、強い信念がみられるのである。

「一般社会」についていえば、『学習指導要領昭和二六年改訂版社会科編』では、「高等学校の一般社会科は、一年間で、地理・歴史・経済・社会の広い分野について、ある程度の学習が行われるように計画されている。これがために実際の指導上には種々な困難もあろうが、このような計画になることは一般社会科の性格上やむを得ないところである¹⁶⁾」と書かれており、指導上に困難があることを認めつつ、その存続が図られた。

ところが、学習指導要領の昭和三二年度改訂版社会科編では、次のように説明され、「一般社会」は「社会」という新たな科目に変えられることになったのである。

「一般社会」は、政治・経済・地理・歴史の諸分野をそれぞれを核としながらも、総合的な内容の組織をもち、第二学年以降において「日本史」・「世界史」・「人文地理」・「時事問題（政治・経済・社会）」に分化する各科目の基礎となるものであった。しかしその取り扱いはむずかしく、また政治・経済・社会の分野において、「時事問題」と内容が重複していた。さらに社会科の学習で、人生観や行為の基準となる道徳や思想について深く考えさせる機会をもたせることの必要を認めた。そこで、政治・経済・社会・倫理の問題を中心として「社会」という新科目を設け、社会・日本史・世界史・人文地理の四科目をもって、社会科を構成した。¹⁷⁾

「一般社会」から「社会」への変更を説明したこの箇所は、わが国の高等学校教育における総合的な科目の性格を如実に示している。

第一に、「一般社会」は低学年に置かれ、その後の分化の基礎として学習する科目だったということである。「一般社会」は、より本格的、専門的な科目を学習するための基礎づくりとして位置づけられていた。総合的な内容を取り扱った後に、分化した科目によって深く掘り下げてゆくという考えに基づいていたといえる。このよう

な考え方は、「分化の基礎としての総合」と呼ぶことができる。

第二に、総合的な内容とは、複数の科目の分野にわたる広領域の内容のことを指すものであったということである。内容の広領域性すなわち総合的であるという考えがここから窺うことができる。

総合とは、教科内容を編成する際の論理であり、広領域にわたる諸分野の中から比較的平易な内容を選んで、将来の、より分化した学習のための基礎として編成することだということになる。総合的な科目がもつこのような性格は、昭和五三年の学習指導要領改訂によって登場した「現代社会」や「理科Ⅰ」にもみられる。この二つの科目は、ともに第一学年において必ず履修しなければならない科目であるとされたことに端的に表れているように、第二学年以降の、分化した諸科目の履修の基礎としての一面をもつものであった。

教材をあらかじめ総合して教えれば、学び手は総合的に学ぶはずだという信念は、教える側の総合にもっぱら関心を向けさせる結果となり、総合的科目を基礎的・広領域的なものとして考える風潮をつくり出したのだといえる。

しかし、重要なことは、学習においてすすめられる総合であり、個別の教科や活動領域での学習や学校外でのさまざまな経験が総合され、学び手にとって新たな意味づけが行われうることである。高等学校教育が実質上、ユニバーサルな青年期教育となっている実情を考慮に入れると、このような知的総合の営みのための機会が在学する期間中のどこかにすべての生徒たちに用意されていることは非常に重要である。学習してきたことの総合化を図る科目の必要性は高い。ところが、高等学校五〇年の歴史の中で用意されてきたのは、基礎的、入門的な総合的科目であり、生徒がみずからの学習の総合化を図ることを期待するような科目ではなかった。学習してきたことの総合化を図る科目は、ようやく平成元年の学習指導要領改訂によって一部の専門学科で必修科目と

して導入された「課題研究」の登場まで、ほとんど見ることがなかったのである。

(3) 「自由研究」と「課題研究」

総合的な学習について考える上で、最初の学習指導要領によって設けられた「自由研究」の時間に注目することが必要である。小学校第四学年以上で、週二時間ないし四時間、中学校では、選択教科の一つとして、週一時間ないし四時間の「自由研究」を履修することが可能であった。「自由研究」を設ける理由について、昭和二二年の学習指導要領は次のように説明している。

教科の学習は、いずれも児童の自発的な活動を誘って、これによって学習がすすめられるようにして行くことを求めている。そういう場合に、児童の個性によっては、その活動が次の活動を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないような場合が出て来るだろう。たとえば、音楽で器楽を学んだ児童が、もっと器楽を深くやってみたいと要求することが起るのがそれである。こういう時には、もちろん、児童は家庭に帰ってその活動を営むことにもなるし、また、学校で放課後にその活動を営むことにもなる。しかし、そのような場合に、児童がひとりでその活動によって学んで行くことが、なんのさしさわりがないばかりか、その方が学習の進められるのにも適当だということもあるが、時としては、活動の誘導、すなわち、指導が必要な場合もある。このような場合に、何かの時間をおいて、児童の活動をのばし、学習を深くすすめることが望ましいのである。ここに、自由研究の時間のおかれる理由がある。¹⁸⁾

明確に教科とは呼ばれない「自由研究」は、活動を誘導する指導によって、自律的な学習を促すことをめざした時間であった。

「自由研究」は、「児童、青年の個性を、その赴くところに従って、のぼして行こう」というのであるから、「ある児童は工作に、ある児童は理科の実験に、ある児童は書道に、ある児童は絵画にというふうに、きわめて多様な活動がこの時間に営まれるようになる」とあるように、子どもの数だけ活動の種類がありうるわけで、その趣旨を生かして実際の指導体制を確立することは決して容易なことではない。そうした困難ともかかわって、この「自由研究」は、早くも昭和二六年の学習指導要領の改訂によって、「教科以外の活動の時間」とされて、教科から切り離された活動領域へと変えられていった。

高等学校段階でも、「実業を主とする高等学校」の教育課程に、選択教科と並んで「自由研究」が置かれたほか、「高等普通教育を主とする高等学校」の教育課程の例として挙げられた前掲の表にもあるように、「自由研究」の時間が想定されていたことがわかる。実業を主とする高等学校に「自由研究」を設けたことについて、生徒の個別的な学習の要求に応ずるためであるとの説明があるが、その中身についてはとくに例が示されているわけではない。

高等学校の「自由研究」としては、第二外国語の学習の時間などとして、昭和三十年代に入るまで存続した学校も一部にはあったが、それはむしろ例外で、小・中学校と同様に、いやそれ以上に、ほとんど教育課程に根付かないままに短期間で終息をみたといえる。

平成六年度から実施されている現行学習指導要領では、専門教育に関する学科の多くに、「課題研究」が必修科目として入れられた。「課題研究」第三学年に年間七〇単位時間をかけて実施される。学習指導要領によると、たとえば、工業科では、「課題研究」の目標は、「工業に関する課題を設定し、その課題の解決を図る学習を通して、専門的な知識と技術の深化、総合化を図るとともに、問題解決の能力や自発的、創造的な学習態度を育て

る」ことにあると明記されている。内容は、(1) 作品製作、(2) 調査研究、(3) 実験、(4) 産業現場等における実習、(5) 職業資格の取得、と幅広いが、生徒みずから課題を設定し、その課題を遂行していく過程で、それまでに学んだことをまさしく「総合」する科目なのである。在学期間の最後に、それまでに学習してきたことを総動員して、課題解決を図るという「課題研究」のあり方は、教育の仕上げを図る時期に文字どおり学習を総合化する機会として重要な意味をもつものである。

五、結 び

考えてみれば、これまでの教育学研究では、高等学校の教育課程についての批判的な吟味がないままに、幅広く知識を摂取させる構造を国民的共通教養を体现するものとして受け入れてきたといえる。高等学校の目的として学校教育法が掲げる「高等普通教育」と「専門教育」を併せ行う教育課程のあり方を本来の高等学校にふさわしいものであるとする議論はあったが、議論が高等学校で行われる教育の中身について向けられたことは意外なほどに少ないのである。

中等教育の開放をめざして発足した高等学校ではあったが、ユニバーサルな中等教育にふさわしい教育課程が模索されるよりも、多分に教養主義的に分化した科目中心の教育課程が存続してきた背景にはいくつかの理由が考えられる。その一つは、大学入学試験の存在である。高等学校の卒業者のすべてが大学に進学するわけではないにもかかわらず、大学入学者選抜のあり方が高等学校の教育課程を強く規制してきたことは疑問の余地がないことである。昭和三四年の教育課程審議会答申では、あえて付帯意見としてその問題を検討する必要性のあるこ

とが書かれていたが、にもかかわらず実情は、その規制がいつそう強く働く方向で事態がすすんでいったといわざるをえない。

第二に、高等学校と中学校とが同じ中等教育段階の学校であるにもかかわらず、両者は設置者が異なり、したがって両者の間には教職員の人事交流もなければ、同じ地域の学校としての運営体制に置かれなかったという問題である。中学校が小学校と同様に、市町村立学校として出発したのに対して、比較的大きな割合を占める私立セクターを別にすると、大半の高等学校は都道府県立であった。要するに、設置・運営の面から見ると、中学校と高等学校とはまったく違った特徴をもっているのである。中学校が地域社会の学校としてつくられたのに対して、高等学校はもともと地域社会の学校として出発したのではなかったといえる。

第三に、高等学校教員のエートスが中学校教員の場合とは大きく異なっていることが挙げられる。高等学校教員には、理科の教員であるという意識よりも物理の教員、生物の教員という意識が強く、大学等で学んだ自分の専門にこだわる傾向も強い。この科目専門主義の傾向は、理科を広領域で教えることを前提とした中学校の教員との間にある重要な相違点である。

学習における総合化の重要性に目を向ければ、高等学校におけるこれらの問題を克服する方途を模索しなければならぬ。

(注)

- (1) 文部省初中局高等学校改革推進室、「進む高校教育改革について」、「文部時報」平成八年六月号、四四ページ。
- (2) 筒井清忠『日本の教養の運命』、岩波書店、一九九五年。

- (3) 「新制高等学校の教科課程について」、国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領1 一般編』、日本図書センター、昭和五五年。
- (4) 同右書。
- (5) 小川利夫「進学と就職」、『講座現代教育学16 青年の問題』、岩波書店、一九六二年、四九一五〇ページ。
- (6) 宮原誠一『青年期の教育』、岩波書店、一九六六年、一七三ページ。
- (7) 「高校教育課程改訂の基本方針(案)」、『戦後日本教育資料集成』第七巻、三一書房、一九八三年、二二二ページ。
- (8) 「高校教育課程の改善(解説)」、同右書、二二二ページ。
- (9) 同右。
- (10) 「経済発展における人的能力開発の課題と方策」、同右書、一三九ページ。
- (11) 同右。
- (12) 同右。
- (13) 服部次郎「筑波大学附属坂戸高等学校の総合科学科」、『高校生活指導』一九九六年春季号、明治図書、一九九六年、一一ページ。
- (14) 「学習指導要領社会科編(Ⅱ)(試案)―昭和二二年度―」、国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領5 社会科編』、日本図書センター、昭和五五年。
- (15) 同右書。
- (16) 「学習指導要領昭和二六年改訂版社会科編」、国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領6 社会科編』、日本図書センター、昭和五五年。
- (17) 同右書。
- (18) 前掲『文部省学習指導要領1 一般編』、日本図書センター、昭和五五年。