

新高校学習指導要領と高校教育の課題 －高校「社会科」の改変を中心に－

河合美喜夫(中央大学)

新高等学校学習指導要領は高校教育をどのように変えようとしているのだろうか。「英語教育の危機」「国語教育の危機」と言われるほど、「社会科教育の危機」「歴史教育の危機」と言われないのはなぜなのだろうか。新型コロナウイルスによって、ICT教育、オンライン授業が広がり、教育の在り方が変えられようとしている。公教育の危機とも言える状況のなかで、高校教育は本来どうあるべきなのかを考えてみたい。

1 新高等学校学習指導要領の何が問題なのか

(1)教育課程の「大綱的基準」を逸脱

新学習指導要領は「何を学ぶか」だけでなく、「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」に重点が置かれている。この転換をどうみたらいいのだろうか。例えば、次のような意見がある。『『何ができるようになるか』という点を重視するコンテンシーベースの学力観は、八〇年代以降からの世界的な潮流でもあります。これまで日本の学校は知識の伝達を中心にしてきたので、今回の改訂は、明治時代以来の大転換だと言っても過言ではありません。そういう学力観は、教育論的に納得できる面はあります』(1)。これは日本教育学会会長の見解である。

新学習指導要領についての研究会やシンポジウムに参加すると、「我々の求めてきたものが学習指導要領に反映されている」「学習指導要領は授業の参考になり役立つ」といった意見と出会った。アクティブ・ラーニングやカリキュラム・マネジメントを評価する意見も少なくない。「歴史総合」についても、『『歴史総合』は歴史学界もなし得なかった日本史と世界史の『統合科目』として設置された。今回の歴史教育の改編は戦後日本の歴史教育の大改革なのである』、「まさに高校『社会科』の復活である」と肯定的に評価する論考がある(2)。

このように新学習指導要領の評価が分岐するのは、そもそも学習指導要領とは何か、といった視点からの批判が乏しいからではないだろうか。今回の新学習指導要領は、1976年の最高裁学テ判決、2011の七生養護学校事件の東京高裁判決(確定判決)から大きく逸脱している。最高裁学テ判決は「大綱的基準」としつつも、「教師に対し教師に対し一方的な一定の理論ないしは観念を生徒に教え込むことを強制するような点は全く含まれていない」とし、七生養護高裁判決は「教育委員会は……教員の創意工夫の余地を奪うような細目にまでわたる指示命令等を行うことまでは許されない」としている(3)。

学力テスト最高裁判決(1976年5月21日)

指導要領の下における教師による創造的かつ弾力的な余地や、地方ごとの特殊性を反映した個別化の余地が十分に残されており、全体としてはなお全国的な大綱的基準としての性格をもつものと認められるし、また、その内容においても、教師に対し一方的な一定の理論ないしは観念を生徒に教え込むことを強制するような点は全く含まれていないのである。

(2)「資質・能力」の育成とは何か

新学習指導要領は極めて難解である。それは、「何を学ぶか」という学習内容にとどまらず、学習方法、学習評価にまで書き込み、「育成すべき資質・能力」として、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等を盛り込んだからである。この「資質・能力」とはいったい何なのだろうか。学校現場では自明のように使われているが、その理解は簡単ではない(4)。

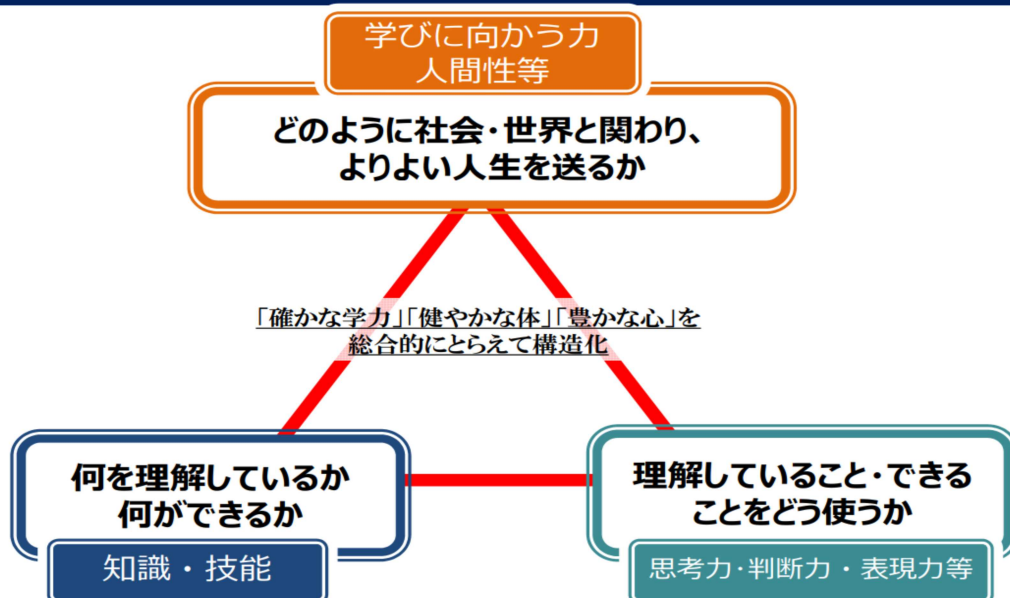
2006年に教育基本法が改定され、教育の目的に「必要な資質」が、教育の目標に「我が国と郷土を愛する」が入った。その代わりに消えたのは「真理と正義を愛し」「個人の価値をたつとび」「自主的精神に充ちた」「学問の自由を尊重し」である。

2007年には学校教育法が改定され、「学力の3要素」が決められた。「学力の3要素」は、新学習指導要領では「育成すべき資質・能力の3つの柱」となった。3つの柱の頂点をなすのが「学びに向かう力、人間性等」である。この「学びに向かう力、人間性等」とは何であろうか(5)。新学習指導要領の総則編の解説では、「生徒が『どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか』に関わる」ものとし、地理歴史科の解説では、「我が国の国土や歴史に対する愛情」が、それにあたるとしている。なお、この「学びに向かう力、人間性等」は当初、「情意・態度等に関わるもの」となっていた。

1947年教育基本法	2006年教育基本法
第1条(教育の目的) 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、 <u>真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび</u> 、勤労と責任を重んじ、 <u>自主的精神に充ちた</u> 心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。	(教育の目的) 第1条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として <u>必要な資質を備えた</u> 心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。
第2条(教育の方針) 教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、 <u>学問の自由を尊重し</u> 、 <u>実際生活に即し</u> 、 <u>自発的精神を養い</u> 、 <u>自他の敬愛と協力によって</u> 、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。	(教育の目標) 第2条 5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた <u>我が国と郷土を愛する</u> とともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

学力の3要素(2007年学校教育法改定) ① 基礎的な知識及び技能 ② 思考力、判断力、表現力等 ③ 主体的に学習に取り組む態度	→	育成すべき資質・能力の3つの柱 ① 知識・技能 ② 思考力、判断力、表現力等 ③ 学びに向かう力、人間性等
--	---	---

高等学校学習指導要領・地理歴史編・解説 第3節 地理歴史科の目標 多面的・多角的な考察や深い理解とは、地理歴史科の学習における考察や理解の特質を示している。そうした学習を通して涵養される日本国民としての自覚、 <u>我が国の国土や歴史に対する愛情</u> 、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚は、地理歴史科において育成することが期待される『 <u>学びに向かう力・人間性等</u> 』であることを意味している。
--



(3)「大学入試改革」で“頓挫”？

今日の高校教育改革は学習指導要領だけを見ているだけでは分からない。幼児教育から大学改革までの「一体的改革」のなかに位置しているからである。とりわけ、高大接続、大学入試改革、大学改革のための高校教育改革となっている。しかし、「大学入試改革」でこの「一体的改革」は“頓挫”することとなった。

文部科学省は「高大接続改革を実現するためには、高等学校教育と大学教育の接続面である大学入学者選抜において、「学力の3要素」((1)知識・技能、(2)思考力・判断力・表現力等、(3)主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度)を多面的・総合的に評価し、大学教育における質の高い人材育成につなげていくことが重要である」との基本方針を掲げている。

しかし、大学入学共通テストにおける英語民間試験、国語・数学記述式問題の導入に批判が高まり、これらの実施は見送られた。焦点となったのは、「思考力・判断力・表現力等」「主体的に取り組む態度」(主体性)は評価できるのか、という問題であった(6)。

	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度
幼稚園等	教育要領等実施				
小学校	教科書検定	教科書採択	指導要領全面实施		
中学校		教科書検定	教科書採択	指導要領全面实施	
高校			教科書検定	教科書採択	年次進行で実施
道徳の教科化	小学校導入	中学校導入			
高校生のための学びの基礎診断	実施大綱策定	本格実施			

大学入試共通テスト			2021年1月 実施予定		
大学	教職課程再課程認定審査	教職課程新課程の開始			
教育振興基本計画	← 第3期(2018～2022年度) →				
学校における働き方改革	変形労働時間制案	改定給特法成立			
ICT環境整備	← 環境整備5カ年計画(2018～2022年度) →				
	明治150年関連施策	新天皇即位参院選挙	東京五輪延期 新型コロナ	東京五輪予定	

3 高校「社会科」の改変

(1) 高校社会科解体以来の大きな変化だが・・・

今回の学習指導要領改訂は、1989年の高校社会科の解体(地理歴史科と公民科に分離)以来の大きな変化である。2単位の必修修科目として「地理総合」「歴史総合」「公共」の3科目が新設された。地理歴史科では、世界史必修を廃止して「歴史総合」を新設し、選択科目は「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」となり、すべてが新科目となった。公民科では、「現代社会」を廃止して「公共」を新設した。

こうした「社会科」の改変について、歴史教育者協議会、歴史学研究会、歴史科学研究会、日本史研究会などの教科書シンポジウムや中等社会科実践研究会(7)などが「歴史総合」を批判的に検討したが、「社会科」として連携した批判と運動は構築できなかった。このことは、1989年の社会科解体のときとの大きな違いである。

現行		○は必修
地理歴史	世界史A(2)	○いずれか1科目
	世界史B(4)	
	日本史A(2)	○いずれか1科目
	日本史B(4)	
	地理A(2)	
	地理B(4)	
公民	現代社会(2)	○現代社会または他の2科目
	倫理(2)	
	政治・経済(2)	

改訂		○は必修
地理歴史	地理総合(2)	○
	地理探究(3)	
	歴史総合(2)	○
	日本史探究(3)	
	世界史探究(3)	
公民	公共(2)	○
	倫理(2)	
	政治・経済(2)	

(2)領土問題と教科書検定基準の改定

新学習指導要領は、領土問題に多く言及している。「地理総合」では「竹島や北方領土が我が国の固有の領土であること」「尖閣諸島については我が国の固有の領土であり、領土問題は存在しないこと」、「歴史総合」では「領土の画定などを取り扱うようにすること。その際、北方領土に触れるとともに、竹島、尖閣諸島の編入についても触れること」、「公共」では「我が国が、固有の領土である竹島や北方領土に関し残されている問題の平和的な手段による解決に向けて努力していることや、尖閣諸島をめぐる解決すべき領有権問題は存在していないこと」を取り扱うとしている。

また、学習指導要領改訂にあわせて「教科書検定基準」も改定された。「教科書検定基準」は2014年に、①未確定の時事問題で特定の事柄を強調しない、②近現代史で通説的な見解のない数字はその旨を例示する、③政府見解や最高裁判例がある場合は反映させる、の3点が改定されたが、今回新たに「多様な見解のある社会的事象の取り上げ方に不適切なところはなく、考えが深まるような様々な見解を提示する」ことが追加された。こうした改定検定基準が、教科書の記述内容に影響を与えることが懸念される。

3 新科目「歴史総合」と歴史教育の危機

(1)学術会議の「歴史基礎」の提言

新科目「歴史総合」について、「期待や可能性」を含めた論文や報告もあれば、「危惧や懸念」を表明するものも少なくない。歴史研究者の中から期待や可能性を論じる傾向があったのが特徴的であった。このことは、日本学術会議(学術会議)の「歴史基礎」の提言と無関係ではない。

学術会議の分科会は、世界史未履修問題、日本史必修化の動き、「知識詰め込み型」の教育の現状を打開するために「歴史基礎」の創設を3回、提言した。これを受けて日本歴史学協会は「日本史と世界史の統合教科としての『歴史基礎』の設置と必修化については、限られた高校教科教育の時間を前提とした場合ほとんど唯一の取り得る方向性に思われる」との見解(2015年3月)を発表した。

しかし、学術会議の提言した「歴史基礎」と中央教育審議会(中教審)が構想する「歴史総合」との間には大きな差異が生まれてきた。そして、「歴史総合」の内容が明らかになるにつれて、学校現場から懸念や疑問が出されてきた。とりわけ、高校世界史の教員からの批判が多くあった。世界史必修が廃止され、「歴史総合」が新設されることによって、世界史を学ぶ生徒が激減し、戦後歴史教育が追究・創造してきた世界史像や世界史認識の自主的形が途絶することへの危機感からである。

(2)中教審の「歴史総合」の構想

中教審は、教育課程企画特別部会や地理歴史・公民ワーキンググループを中心に「新科目」の構想を論議し、2015年8月26日に教育課程企画特別部会は「論点整理」を公表した。「論点整理」では、新学習指導要領が目指すものの第一に「育成すべき資質・能力」をあげ、その中でさらに「特にこれからの時代に求められる資質・能力」を示した。そこには「グローバル化の中で世界と向き合うことが求められている我が国においては、日本人としての美徳やよさを備えつつグローバルな視野で活躍するために必要な資質・能力の育成が求められる」とある(傍点は引用者)。この「育成すべき資質・能力」のために教科・科目を見直し、地理歴史科では「我が国の伝統と向かい合いながら、自国のこととグローバルなことが影響し合ったりつながったりする歴史の諸相を、近現代を中心に学ぶ科目」として「歴史総合(仮称)」を構想したのである。

「歴史総合(仮称)」の内容についてはワーキンググループで検討され、そこでも「育成すべき資質・能力」は「グローバル化する国際社会に主体的に生きる日本国民の自覚」とされた。そして、「論点整理」の段階ではなかった「近代化」「大衆化」「グローバル化」の3つの概念を使った近現代史の構成案が文部科学省側から突如出され、その後の教育課程企画特別部会の「審議のまとめ」、中教審答申として発表されていった。

中教審答申を受けて、2018年3月、新しい高等学校学習指導要領が告示された。「歴史総合」については、「近現代の歴史の変化に関わる事象について、世界と其中的の日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代史の歴史を理解」し、「日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情」を深める科目となり、「近代化」「大衆化」「グローバル化」という3つの概念を使った近現代史となった。

「歴史総合」の内容 A 歴史の扉 (1) 歴史と私たち (2) 歴史の特質と資料 B 近代化と私たち (1) 近代化への問い (2) 結び付く世界と日本の開国 (3) 国民国家と明治維新 (4) 近代化と現代的な諸課題 C 国際秩序の変化や大衆化と私たち (1) 国際秩序の変化や大衆化への問い (2) 第一次世界大戦と大衆社会 (3) 経済危機と第二次世界大戦 (4) 国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題 D グローバル化と私たち (1) グローバル化への問い (2) 冷戦と世界経済 (3) 世界秩序の変容と日本 (4) 現代的な諸課題の形成と展望	A、B、C、Dの順序で取り扱うもの A、B、C、Dの(1)～(3)までの学習をすることにより、Dの(4)の学習が充実するように年間指導計画を作成すること → 中教審答申とは少し異なる ・歴史の扉～歴史をなぜ学ぶか、どう学ぶか～ ・近代化と私たち(18世紀後半～現在) ・大衆化と私たち(19世紀後半～現在) ・グローバル化と私たち(20世紀後半～現在)
---	--

(3)資質・能力を育成する歴史教育への転換

資質・能力の育成をめざす新学習指導要領に沿って、「歴史総合」での資質・能力の育成は以下のようになっている(高等学校学習指導要領「地理歴史編」参考資料)。

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
・近現代の歴史の変化に関わる 諸事象について、世界と其中における日本を広く相互的な視点から	・近現代の歴史の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連	・近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、

捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。	や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し、解決を視野に入れて構想したりする力や、考察・構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。	解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される <u>日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。</u>
--	---	---

ここには「学びに向かう力・人間性等」とは何かが示されている。「日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める」という資質・能力の育成が、地理歴史科の目標や「歴史総合」の目標になっている。このことが、これまでの歴史系科目との大きな違いである。

高等学校学習指導要領の改訂案が出されたとき、産経新聞の「主張」(2018年2月15日付)は「国の歴史に愛情を持とう」のタイトルで「新しい必修科目『歴史総合』の目標として、わが国の歴史への理解とともに、愛情を深めることが明記された。戦後教育に欠けていた点である。……先人が築いてきた歴史と文化に誇りを持って学べる教科書と授業につなげてもらいたい」と述べたが、ある意味で「歴史総合」の狙いを言い当てている。

(4)「近代化」「大衆化」「グローバル化」を柱にした近現代史

では、「歴史総合」は具体的にどのような近現代史を描こうとしているのだろうか。先にみてきたように、「近代化」「大衆化」「グローバル化」の概念は中教審の論議の途中から文部科学省の側から提示されてきた。学会会議の「歴史基礎」の提言はもちろんのこと、歴史学関係者や歴史教育者の側から要望したものではない。歴史学の学問体系にもない、このような歴史の捉え方が突如として歴史教育の中心に据えられてきたのである。

「歴史総合」は、18世紀から帝国主義までを「近代化と私たち」、2つの世界大戦を「国際秩序の変化や大衆化と私たち」、戦後世界を「グローバル化と私たち」で捉える近現代史である。しかも、歴史の大きな変化を「近代化」「大衆化」「グローバル化」で捉えようとするのが特徴であるが、その3つの概念が何を意味しているのかは示されていない。また、基本的に前近代史を学ぶことがなく、近現代史もこれまでのような時系列にそった「通史」ではない。

こうした歴史の捉え方で描かれる近現代史が、生徒の歴史認識の形成にどのような影響を及ぼすのかも危惧される。例えば、「近代化と私たち」の(3)国民国家と明治維新では、「日本の近代化や日露戦争の結果が、アジアの諸民族の独立や近代化の運動に与えた影響とともに、欧米諸国がアジア諸国へ勢力を拡張し、日本が朝鮮半島や中国東北地方へ勢力を拡張したことに触れ」とある。これでは日本の近代化や日露戦争がアジアの国々を独立させたとして「近代化」を礼賛し、朝鮮や中国への侵略を正当化する歴史認識になりかねない(8)。

二つの世界大戦を「国際秩序の変化」や「大衆化」だけで捉えることは困難である。戦後世界を「グローバル化」だけで理解するすることもできない。パレスチナ問題や中東戦争などの学習は欠かせない。東アジアの軍事的緊張の増大、新型コロナウイルスのパンデミック、米国と世界に広がる黒人差別反対・歴史見直しの運動が広がるなかで、世界史必修廃止が良かったのかも、改めて問われな

ければならない。

(5)「歴史総合」を創り変えるために

戦後歴史教育は、世界史と日本史の統一的把握、歴史認識・世界史認識の問題、などについて論議を重ねてきた。「自国史と世界史」「東アジアの中の日本」という視点も大切にし、日本・韓国・中国の歴史教育の交流は現在も続いている(9)。こうした歴史教育の成果を継承・発展させるために、新学習指導要領・「歴史総合」を批判的に考察し、「歴史総合」の授業をどう創造するのが今後の課題となる。

高校で初めて学ぶ必修の歴史系科目であることから、生徒が歴史を学ぶ上での基礎的・基本的な知識を獲得して、歴史を学ぶことの面白さを発見できるような科目となることが期待される。そのためには、「通史学習」を重視して歴史の変化や発展がわかり、自国史中心でなく、世界と日本とのつながりがわかる内容に創り変えていくことが必要である。

歴史教育者協議会は、この5月、『世界と日本をむすぶ「歴史総合」の授業』を刊行した(10)。「歴史総合」の「近代化」「大衆化」「グローバル化」の3つ柱を、「近代化と世界」「2つの世界大戦と平和への希求」「戦後世界と自由・独立・人権・平和をめざすたたかい」に読み替えて、50テーマの授業案を具体的に示した。①通史学習を大切にする、②民衆の視点に立つ、③歴史の変化や発展がわかる、④世界的視野から考える、⑤歴史認識を問う、⑥歴史を学ぶ面白さやたのしさがわかる、の6つの視点を大切にした。

4 新科目「公共」と憲法学習の危機

(1)高校版「道徳科」

「公共」は、「現代社会」とは全く異なる科目である。「現代社会」の目標には「人間の尊重と科学的な探求の精神に基づいて」とか、「現代社会の基本的な問題について主体的に考察し公正に判断する」とあるが、「公共」の目標にはこれらの文言は何もない。

「公共」の導入のねらいは明確である。中教審答申では、道徳教育のところで「公民科に新たに設けられる「公共」や「倫理」及び特別活動を、人間としての在り方生き方に関する中核的な指導場面として関連付けを図る」として、道徳教育としての「公共」の位置づけをおこなった。この位置づけは指導要領でも変わることなく、「道徳教育の目標に基づいて指導計画を作成することを求めている。いわば高校版「道徳科」である。

また、「公共の空間」という独特な言葉を使い、「公共的な空間に生き国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ること」を目標においている。その内容は「公共的な空間における人間としての在り方生き方」となっている。これでは、自立した主権者としての主体ではなく、公としての国家を成り立たせている「公共的な空間」を担う主体を育てることになる。これもまたきわめて道徳的なものといえる。

(2)日本国憲法を学ばない

「公共」では、日本国憲法を学ばない。憲法に触れているのはわずか2箇所である。「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参加する私たち」において、「憲法の下、適正な手続きに則り、法や規範に基づいて各人の意見や利害を公正・公平に調整し」とあることと、Aの(3)の「内容の取扱

い」で「日本国憲法との関わりに留意して指導すること」とあるのみである。

「公共」には、基本的人権、国民主権、平和主義の日本国憲法はなく、18歳選挙権や主権者教育という言葉もない。その代わりに、法や規範の意義と役割、国家主権、領土、安全保障と防衛、国際貢献を含む国際社会における我が国の役割など、時の政権の価値観や基本政策にそった学習事項が列挙されている。改憲の動きが強まり、主権者として必要な学習が求められているときに、日本国憲法を学ばず、その一方で領土問題については「政府見解」を学ぶという必修科目が登場するのである。

「公共」	「現代社会」
1 目標 人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い社会に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) (2) 略 (3) ……現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚や、公共的な空間に生きる国民主権を担う公民として、<u>自国を愛し、その平和と繁栄を図ること</u>や、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うことの大切さについての自覚などを深める。 2 内容 A 公共の扉 (1) 公共的な空間を作る私たち (2) 公共的な空間における人間としての在り方生き方 (3) 公共的な空間における基本的原理 B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち C 持続的な社会づくりの主体となる私たち	1 目標 <u>人間の尊重と科学的な探究の精神に基づいて、</u>広い視野に立って、現代の社会と人間についての理解を深めさせ、<u>現代社会の基本的な問題について主体的に考察し公正に判断するとともに自ら人間としての在り方生き方について考察する力の基礎を養い、良識ある公民としての必要な能力と態度を育てる。</u> 2 内容 (1) 私たちの生きる社会 (2) 現代社会と人間としての在り方生き方 ア 青年期と自己の形成 イ 現代の民主政治と政治参加の意義 ウ 個人の尊重と法の支配 エ 現代の経済社会と経済活動の在り方 オ 国際社会の動向と日本の果たすべき役割 (3) 共に生きる社会を目指して

5 高校教育で大切にしたいもの

(1) 大学教育・大学受験のためではなく

高校教育を論ずるとき、その多くは高大接続、大学改革、大学入試改革にとって必要とされるという視点から発せられる。大学入試改革を推進する鈴木寛元文部科学副大臣は、その必要性につい

て、以下のように述べている(11)。

思考力・判断力・表現力の向上のためです。学校教育において、思考力・判断力・表現力等の育成や言語活動の充実、国語力の向上の重要性といったことが、学校教育法や学習指導要領で謳われてから10年以上が経ちます。……

私は高校や中学校の現場に視察に行きますが、この学習指導要領に基づいた素晴らしい授業を行う熱心な教員や学校も出てきている。しかし、それが大多数にならないもどかしさも感じてきました。中学校の授業は学習指導要領の改訂でかなり変わってきたものの、高校はそれほど変わりません。……

なぜ高校では学習指導要領どおりにならないかという、現在のマークシート型の大学入試によって、高校の学びが知識の暗記中心に歪められているからです。入試が変わらなければ、生徒の学びは変わらない。

大学入試が変わらなければ、生徒の学びは変わらない、という考えに基づいて、大学入試改革、高校教育改革が推進されている。高校生のおよそ半分は大学に進学しない(2019年の大学・短大進学率は58.1%)。高校は大学受験のためにあるものもない。大学教育に必要な資質を育成する場でもない。どの生徒にも必要な学力や人格を発達させるという教育の原点が忘れられている。

(2)「共通教養」論

どの生徒にも必要な学力や人格を発達させるという青年期教育・高校教育論に、かつて「共通教養論」があった(12)。1980年代に一元的能力主義によって青年の学力と人格の発達の危機はさわめて深刻となった。その危機と困難に対抗するものに「国民的共通教養」あるいは「共通教養」の理念があった。序列化・階層化に対して、「すべての青年に、国民としての共通教養を保障する」ことが対置されたのである。ところが、多様化政策が浸透した学校現場とのあいだで議論が十分に深まることなく、やがて表舞台から退場していった。

一方で、長野県高等学校教職員組合や東京都高等学校教職員組合は、この「共通教養」論に立つて高校改革像を提起していた。長野県高等学校教職員組合と教育文化会議は、高校の差別的な「多様化」再編に対抗する理念として「共通教養」論の議論を積み重ね、2006年に教育文化会議がすべての高校生の学びを貫く「共通の目標」を「共通教養」として明らかにする提言を公表した。そこには各教科の「共通教養」の内容も提示されている(13)。

同じ頃、東京都高等学校教職員組合の都立高校ビジョン検討委員会も、「共通教養」の議論を踏まえて「私たちのめざす都立高校」の提言を4回おこなった。「共通教養」の理念が長野や東京の高校の教職員組合運動のなかで活かされ、具体的な提言として示されたことは興味深い。

(3)高校普通科をめぐる問題

「共通教養」の問題は、普通教育の在り方をめぐる議論であり、高校普通科の在り方を問うものでもあった。1990年代には、総合学科や単位制高校などの新しいタイプの学校の導入をめぐって、普通教育、普通科の在り方が議論された。普通科では職業・労働教育がなされていない、序列化・階層化が進み普通科の教育内容に共通性はなくなったとの批判から、総合学科に可能性を見出す論調は多かった。

しかし当時、都立高校の普通科にいたものの実感として、序列化されたなかでも「進学校」が大学

受験に特化することはなかった。それぞれの普通高校では生徒の実態に対応して個性的な教育をおこなっていた。埼玉の県立高校でも、「ふつうの高校でも、『すてきなこと』がたくさんある」と、多様な生徒を受け入れ、地域に開かれた学校をめざして「教養」「自治能力」「良識」を育てる学校をめざす実践があった(14)。

2000年代になると、多様化政策による高校再編だけでなく、教育への介入と教員統制が強化された。東京都では人事考課、主幹制度、日の丸・君が代強制、職員会議での採決禁止、異動年限の大幅短縮(3年で異動対象、6年で強制異動)などの改革が嵐のように学校現場を襲った。その結果、目の前の生徒に向き合い、どういう学校をつくるのかといった議論をする余地はなくなった。教師は「上からの改革」に否応なく駆り立てられ、自主的・主体的な改革の道は閉ざされていった。

(3)普通科の改革

2019年5月、教育再生実行会議が第11次提言を出し、高校普通科の改革として4つの類型(キャリアデザイン支援、リーダー育成、理系のイノベーター育成、地域貢献)を示した(15)。改革の前提として、普通科では「生徒の能力や興味・関心等を踏まえた学びの提供という観点で課題がある」としているが、これまたステロタイプの批判である。「学びの提供という観点で課題がある」なら、少人数学級の実現など教育条件の抜本改善をおこなえば、もっと自由な「学びの提供」が保障されるであろう。

とはいえ、今回の普通科改革の提言はこれまでの改革の延長ではない。幼稚園から大学までの一体的な改革、資質・能力の育成に重点をおく新学習指導要領、学校管理とPDCAサイクルなどで学校と教育の構図が大きく変えられるなかでの「新時代に対応した高等学校改革」の一環としての普通科改革だからである。

教育再生実行会議第11次提言を受けて、文部科学省は高校普通科を再編し、従来の「普通科」に加えて「学際総合科」「地域探求科」の新学科を2022年度から設置する方針を示した。これは、新高等学校学習指導要領の全面実施にあわせて、「先進的」な教育を行う普通科進学校とそれ以外の普通科に差別的に再編するものに他ならない。

(4)Society5.0、「個別最適化」

中教審答申は2030年の社会を「予測困難な時代」だとしたが、新学習指導要領の「解説」では、「予測が困難な時代」について「Society5.0とも呼ばれる新たな時代の到来が、社会や生活を大きく変えていくとの予測もなされている」と説明している。Society5.0とは、いったいどんな未来社会なのだろうか。

内閣府は、Society5.0について「サイバー空間(仮想空間)とフィジカル空間(現実空間)を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会(Society)」であり、第5期科学技術基本計画において、我が国が目指すべき未来社会の姿として初めて提唱されたと説明している。

文部科学省は、2018年6月に「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」を発表し、Society5.0における学びの在り方、求められる人材像を示している。「一握りのスーパースターがいるだけでは不十分」であり、「新たな社会をけん引する人材」が必要であるとして、新たな時代に向けて「着実に新学習指導要領の理念を実現することが求められている」と述べている。

一方、経済産業省は、未来社会に向けた教育政策として、2018年6月に『未来の教室』とEdTe

ch研究会」の第1次提言を公表している。この研究会は「未来社会は予測不可能制が加速度的に高ま」っているとの認識のもとで、「いかにして2020年代の新・学習指導要領の実践をより豊かなものにするか、そして『その先』にある2030年頃には『日本中の当たり前』であってほしい姿を先回りして考え、『民間教育と公教育の壁』を越え、『教育と社会の壁』を越えて今からトライアルすべきことを議論してきた」として、「未来の教室」の提言を行っている。

こうして、突如として、Society5.0という未来社会論が登場した(16)。「Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会」座長代理は、鈴木寛元文部科学省副大臣である。鈴木寛は「毎日新聞」2019年5月22日の「論点」で、「形式的平等主義から公正な個別最適化」のタイトルで、以下のように語っている。

—「令和」で教育はどう変わりますか？

これまでは憲法26条が掲げる『ひとしく教育を受ける権利』に沿った、徹底した形式的平等主義だった。全国一律に月曜から金曜まで、午前8時半ごろから午後3時過ぎまで。同学年の子供たちは同じような教室で同じような授業を寡黙に受けてきた、まさに工場モデル型人材養成。しかし、もはや大人の社会ではそんなふうには仕事をしている人は主流でなくなっている。個々の担当や能力によって仕事内容は違うし、働き方改革によって勤務時間や形態、暮らし方も変わってきている。

教育も今後はIT(情報技術)やAIを生かした上での『公正な個別最適化』が進むだろう。それぞれの特性や才能、環境に応じた最善の学びができるような時代になる。例えば、通信制のN高校が参考になる。ここでは勉強はネットを使って家ですが、年に何回かは農業や漁業などを体験する。週に何回かは教室に集まる生徒も多い。子供の関心や意欲に合わせてカスタマイズされた学びが進むだろう。AIやVR(仮想現実)も駆使して、現場の体験学習とハイブリッドした授業も始まる。20年度から段階的に始まる新学習指導要領で強調している「アクティブラーニング(主体的・対話的で深い学び)」の狙いもそこにある。

憲法26条に基づいた教育ではなく、ITやAIを生かした「個別最適化」に転換すれば「最善の学び」ができる時代になり、その参考となるのが通信制のN高校だということである。

経済産業省の「『未来の教室』とEdTech研究会」は、「乗り越えるべき課題」が「一律・一斉・一方向型授業の神話」にあるという。「一律・一斉・一方向型授業」を「形式的平等主義」だと非難し、ITやAIを利用した「公正な個別最適化」を推進するものである。しかし、その実態は公教育への民間産業の介入に他ならない。学校と民間教育と産業界が一体となった「未来の教室」のどこに未来があるのだろうか。

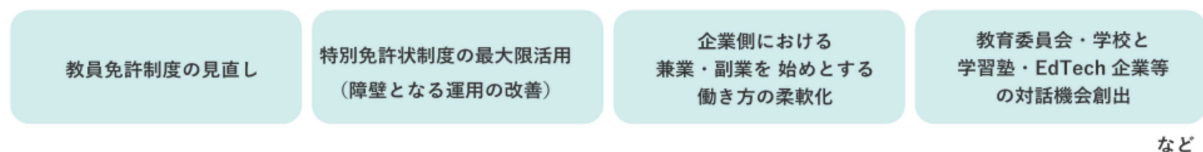
未来の教室ってなに？(経済産業省)

学びの自立化・個別最適化

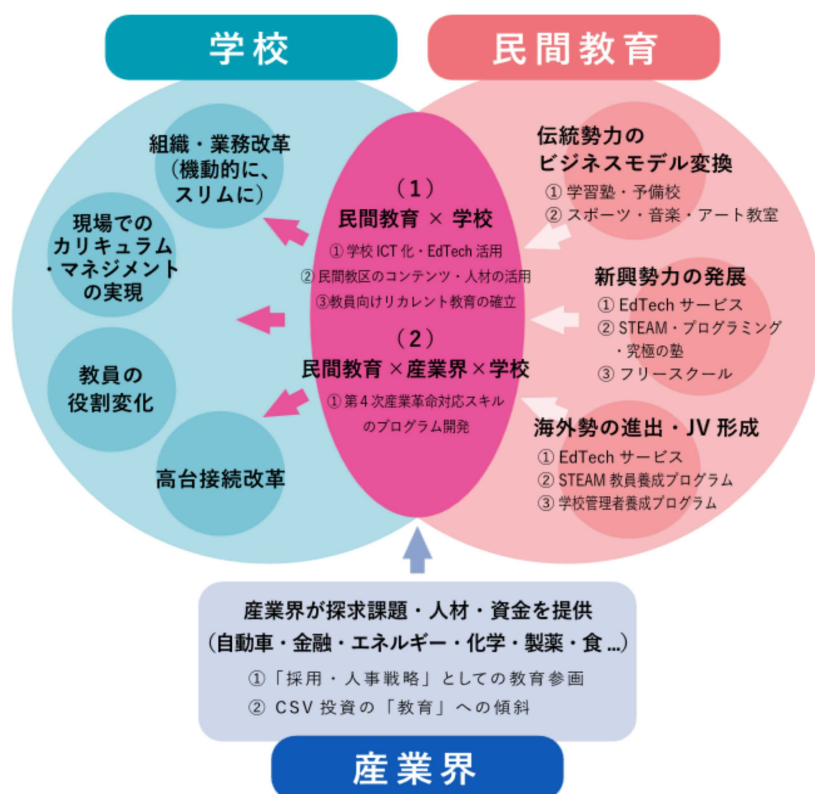
●一人ひとり違う認知特性や学習到達度をもとに、学び方を選べる学びに

乗り越えるべき課題	必要なアクション
一律・一斉・一方向型授業の神話	知識の習得は、一律・一斉・一方向授業から「EdTech」による自学自習と学び合いへと重心を移行
一人ひとりの学習者の個性(認知特性や理解度や興味関心)への細やかな対応の不足	幼児期から「個別学習計画」を策定し、蓄積した「学習ログ」をもとに修正し続けるサイクルを構築

授業時数・学年・居場所の制約(履修主義・学年制・標準授業時数、狭い「対面」の考え方)	→	多様な学び方の保障(到達度主義の導入、個別学習計画の認定、ネット・リアル融合の学び方の導入)
--	---	--



学校 × 民間教育 × 産業界等で作っていく「未来の教室」



(5) 高校教育で育てる力

では、ここまで来ている「改革」にどう対抗することができるか。今一度、戦後教育のなかで議論されてきた高校教育論、とりわけ「共通教養」の理念を新たに創造することにあるのではないだろうか。高校教育は、一部エリートの人材育成の場であってはならない。生徒がひとしく人格形成できるためには、一般教育やリベラルアーツといった教養的な力量を育てること大切になっている。例えば、主権者としての政治的教養やメディアリテラシーも必要となろう。読書や新聞を読むことを通して、疑問を持つ力や批判する力を育てたい。

そして何よりも、学問を学ぶことの楽しさや喜びを得て欲しい。仮想的な「未来社会」ではなく、よりよい社会をどう実現するのかを考えるのも、高校教育で育てる力だと思う。こうしたベーシックな教養がより専門的な学びを創造し、人格形成を育む力となる。

注及び参考文献

(1) 対談・広田照幸、氏岡真弓「新しい学習指導要領は子どもの学びに何を与えるかー政策と現場との距離」

『世界』2017年3月号における広田照幸の発言。この対談は『教育改革のやめ方－考える教師、頼れる行政のための視点』岩波書店、2019年に所収。

(2) 君島和彦「歴史総合とはどのような科目か」『歴史地理教育』2018年6月号。

(3) 中嶋哲彦は、新学習指導要領について、「最高裁が容認した大綱的基準の範囲を逸脱して、教育課程を不当に統制するもの」であり、「資質能力の育成の名を借りて、法規性があると主張する学習指導要領によって人格形成まで国家統制の対象にしたことになる」と指摘する(中嶋哲彦「学びの統制と人格の支配－新設科目『公共』に注目して」『世界』2018年6月号。中嶋哲彦『国家と教育－愛と怒りの人格形成』青土社、2020年所収)。

(4) 本田由紀は、「能力」「資質」「態度」という言葉に着目し、戦前から現在までの教育言説を分析している。例えば「資質」という言葉は、戦前において「公民の資質」などと使われて「国民」「皇国ノ道」と接合されて普及したとされる(本田由紀『教育は何を評価してきたのか』岩波新書、2020年)。

(5) 荻谷剛彦は、法律に教育の目標や教育内容を書き込むことを批判し、「『主体性』や『人間性』という聞き心地のよい言葉に酔ってしまうと、そのリスクは見えてこない。それらの介入は一たとえ官僚や教育学者や教員の善意から発したものであったとしても一、良心の自由や思想信条の自由に抵触しかねない」と指摘する(「『法治主義』的教育改革の誤謬」『科学』、2020年4月号)。

(6) 大学入試改革・新学習指導要領の問題については、鳥飼玖美子『英語教育の危機』ちくま新書、2018年、紅野謙介『国語教育 混迷する改革』ちくま新書、2020年、南風原朝和「大学入試は何を問うべきか『学力の三要素』を批判的検討」『Journalism』朝日新聞社、2020年3月号などを参照。

(7) 中等社会科実践研究会の研究成果は、和井田清司他編『中等社会科100テーマ－〈地理総合・歴史総合・公共〉授業づくりの手引きー』三恵社、2019年にまとめられている。

(8) 日本の近代化や日露戦争がアジアの国々を独立させたとするのは、朝鮮や中国への侵略を正当化する安倍首相の「戦後70年談話」や「明治150年史観」に通底する歴史認識である。ネルーは「日本のロシアにたいする勝利がどれほどアジアの諸国民をよろこばせ、こおどりさせたかということのをわれわれはみた。ところが、その直後の成果は、少数の侵略的帝国主義諸国のグループに、もう一国をつけ加えたというにすぎなかった。そののがい結果を、まず最初になめたのは、朝鮮であった。日本の勃興は、朝鮮の没落を意味した」と述べている(ジャワハルラル・ネルー著、大山聡訳『父が子に語る世界歴史4 新版』みすず書房、2016年)。

(9) 報告者は、2019年11月にソウルで開催された第18回「歴史認識と東アジアの平和」フォーラムにおいて、「今日の日本の歴史認識と歴史教育の課題－高校新科目『歴史総合』と小学校の新しい教科書－」のテーマで報告する機会を得た。

(10) 歴史教育者協議会編『世界と日本をむすぶ「歴史総合」の授業』大月書店、2020年。

(11) 鈴木寛「それでも入試改革が必要な理由」『中央公論』2020年2月号。

(12) 河合美喜夫「『通路』ではなく、『広場』としての学校を」『教育』2019年11月号。

(13) 倉科浩彰「『共通教養論』の復興－長野県における『教育課程づくり』の議論から－」『教育』2008年6月号、寺尾真純「教育『改革』に抗し主権者市民を育む」『クレスコ』2019年7月号など。

(14) 田中祐児「ふつうの普通高校をめざして」『高校のひろば』7号、1993年。

(15) 教育再生実行会議第11次提言にある普通科の類型は以下の4つ。①予測不可能な社会を生き抜くため自らのキャリアをデザインする力の育成を重視するもの②グローバルに活躍するリーダーや国内外の課題の解決に向け対応できるリーダーとしての素養の育成を重視するもの③サイエンスやテクノロジーの分野等において飛躍知を発見するイノベーター等としての素養の育成を重視するもの④地域課題の解決等を通じて体験と実践を伴った探究的な学びを重視するもの。

(16) Society5.0と高校教育については、児美川孝一郎「高校教育はどこに向かうのか?」『クレスコ』2019年7月号、佐貫浩「『Society5.0』の未来社会像と『教育改革』構想の本質」『クレスコ』2020年2月号を参照。