

# 日本における後期中等教育の歴史的展開と教育改革

加藤 憲雄

## I. 日本の教育とその歴史的背景

### 1. 近代以前の日本の教育

それぞれの国の教育は、いくつかの重要な点において、その歴史的な文化的価値観を色濃く反映し、継承しているものである。またそれは、外国との歴史的関わりや相互の影響・融合の中で形成されてきたものである。日本文化の形成にとって、中国や朝鮮の影響を無視することはできない。6世紀に伝来した仏教、それとほぼ同時に入ってきた儒教、漢字を中心とした中国式の筆記法や学問的伝統、中国思想や歴史・文芸の影響などは、日本の歴史や文化の中に、今もなお深く投影している。もちろん中国のそれらは、日本的風土や個性にあうようにデフォルメされ、思想・制度・生活の中に導入されていった。

ポルトガル、スペイン、オランダ、英国など当時の大海洋貿易国家であった、ヨーロッパ諸国との接触・交流も1540年から1643年にかけて、外国商人たちからは、鉄砲などの武器やその他の技術の導入をはかり、イエズス会の宣教師たちからは、印刷技術・日本語辞書・文法書・教科書出版などを通じて文化的影響を受けた。当時日本人の何人かは、ローマ教皇に対する使節としてヨーロッパに派遣された。その後、国内の武力統一を果たした徳川幕府に至り、1643年には、キリスト教禁教、外国貿易の禁止となり、その後200年にもおよぶ鎖国の時代に入るが、その後も長崎の出島を通じて、外国との制限された交易・交流は続き、新しい知識や技術・文物が日本の文化や生活に影響をもたらしてきた。

江戸時代の中頃になると、農村でも、都市でも民衆は、衣食住などの日常生活の中に豊かさを求めて様々な試みをするようになってきた。年中行事や娯楽などに新たな生活文化を生み出し、それらがしだいに日本の伝統文化として形成されてきた。幕藩体制社会の動揺が深まるにつれて、儒学の指導的役割が後退して、多極化する中で、幅広い教養を持つ文人が多方面で活躍するようになると共に、新しく国学・洋楽などが発達した。文化文政年間、つまり18世紀末から19世紀半ば頃迄には、江戸町人文化は、享樂的・退廢的な傾向が多くなった反面、批判的・科学的な研究の萌芽も見られた。近世後期になると文化が地方に広がるだけでなく、地方独自の文化が生まれてきた。

この背景には、郷学、寺子屋、私塾などによる教育の普及によって庶民の読み書き能力が向上してきたことがあげられる。藩校、寺子屋とも、時代と共に増加して、幕末には

全国で、藩校は、200をこし、寺子屋も1万5千にのぼった。各地の私塾も、大阪町人が設立した懐徳堂、豊後日田の咸宜園など、有名な私塾が各地で現れた。吉田松陰の松下村塾も私塾であり、歴史に巨大な影響を与え、近代日本躍進の原動力になった。藩校も会津の日新館、萩の明倫館、熊本の時習館、米沢の興讓館、水戸の弘道館などが有名であった。藩校は、儒学を中心に武道を加えて教育訓練を行った。こうして日本は、徳川末期には、朝廷・貴族、および武士階級のほとんどすべての子弟が、何らかの学校経験を持ち、庶民では、男子の40～50%が、女子では、10%から15%の子供たちが、なにがしかの教育を受けていたといわれる。

日本はこうして、士農工商という厳しい身分制度のもとにあっても、武士階級の教育機関のみならず、庶民の教育機関としての寺子屋や私塾が全国で大きく発展し、今日の世界に誇る日本の教育制度の基礎となったのである。それにとどまらず、日本をして、封建国家から近代国家への、極めて短時日による急速な脱皮をも可能にしたのであった。

## 2. 明治時代から第二次世界大戦までの教育

徳川幕府が1868年に倒され、明治新政府が天皇を戴いて成立した。その指導者たちは、日本の近代化のためには、なにより教育の力を重視し、欧米から積極的にそれぞれの国の教育制度の優れている内容を導入しようとして使節団を派遣した。

明治時代の日本は、学問・技術・文化、さらには社会風習迄も西欧の先進諸国に学び導入しようとして、多くの外国人専門家・技術者を、日本の産業、軍隊、学校など各分野に招聘し、その先進の技術と知識を吸収しようとした。ロナルド・アンダーソンの『日本の教育』によると、「明治期の指導者達は、近代的教育制度を確立するために、当初、主にアメリカの制度を導入しようとしたが、その影響もせいぜい10年間程度しか続かず、その後の日本の教育は、再び儒教の精神に求められ、最終的には、ドイツの教育にその模範をとることとなった。これが1945年迄の日本の国家主義的イデオロギー教育の基礎となる教育勅語として具体化され、第二次世界大戦にまで日本人を導いていった。もちろんその過程では、『自由な1920年代』には、アメリカの民主主義的な教育の影響を受け、デューイなどの進歩主義教育が、師範学校や小学校に受け入れられるという時期もあったが、1930年代の軍部の台頭によって圧殺されてしまった。この時代のその思想的バック・ボーンとなった教育勅語は、儒教的教訓、長幼の序、国家への忠誠、学問と徳性の追求を特徴としていた。」というものであった。こういった彼のこの時代の教育についての記述は、広く日本人にも受け入れられているものである。

この時代、新しい教育制度は、明治以前の基礎の上に成立したが、そのよって立つ基盤は旧制度とは異なり、国家目的に応える人材養成を全国規模で行おうという、公教育制度が全国的に組織されることとなったのである。教育は男子だけではなく、女子にも、また名目的には、社会階層の上下を問わず解放された。

第二次世界大戦とアジア諸国への侵略戦争の結果、無条件降伏となった1945年8月15日迄、学校教育は、国家主義・軍国主義の道具となり、学校そのもののあるべき機能のほとんどは破壊され、破産しており、子供は、満足に学校で学ぶことすれできない状態にまで追い込まれていた。敗戦は、日本のこの時代の偏向きわまる教育「理念」の破産を完膚なきまでに明らかにした。

### **3. 敗戦から戦後日本の教育体制確立まで ～国家主義・軍国主義の教育から民主主義の教育へ**

敗戦直後の混乱期の日本を事実上統治したGHQと米国は、1946年に、アメリカ教育使節団を日本に送り込み、日本の戦前教育の分析と評価、それを踏まえた戦後の日本の教育のあり方についての勧告をまとめさせた。それに基づく改革は、6-3-3制の学校教育構造、修身の廃止を含むカリキュラムと教科書の改革、男女共学制度の確立、表記法の改革、大学による教員養成、高等教育への機会均等の促進、公選制による地方教育委員会などによる教育行政の地方分権化などであった。

しかし、日本は、1952年、サンフランシスコ講和条約によって完全に国家主権を回復するやいなや、占領期間中に行われた教育改革のいくつかを変えようとしはじめた。文部省は、集権的権力を回復し、地方教育委員会は、任命制に復帰した。道徳教育も形を変えて復活した。そしてこの文部省の集権的権力回復過程であった1950年代は、また教職員組合運動（日教組を中心とする）との激しい対立の過程でもあった。1960年6月の日米安保条約の再改定・批准反対の一大闘争まで、日本の進路を巡っての激しい国民的規模の対立が、教育現場にも色濃く反映した時期でもあった。

1950年代以降の10年間の国内政治は、1950年から53年の朝鮮戦争を契機とするアメリカの対日政策の変更と冷戦構造体制での日本の同盟国化といった国際情勢によって規定された。

1950年9月の第2次アメリカ教育使節団の報告書は、第1次使節団報告書が全体として教育の非軍事化、国家主義排除、民主化・自由主義化に重点を置いていたのに対して、

第2次報告書の基調は、教育投資論と人的資源開発論を大きな柱として、理念としては「極東において共産主義に対抗する最大の武器のひとつは、日本の啓発された選挙民である」として反共産主義を掲げた。

1951年5月、アメリカ占領軍のリッジウェイ司令官の命令によって設置された「政令改正諮問委員会」の重要審議部分が教育に関するものであった。同年11月、同委員会は、「教育制度改革に関する答申」を発表した。それは「国力と国情に適合する」教育制度の確立を主張し、「画一性の打破」「実際社会の要求に応じうる」ことを主張し、第1次アメリカ使節団報告書を基調とした日本の戦後教育制度の改変を志向した。この中で、高等学校については次のように述べられている。

「高等学校の課程も、中学校の課程と同様、地方の実情に応じ、各校ごとに、普通課程に重点をおくものと職業課程に重点をおくものとに分ち、後者においては、専門的職業教育を行うものとする。」「総合高等学校はこれを分解し、普通課程学校または職業課程学校のいずれかに重点をおいてその内容の充実強化を図ること。学区制は原則として廃止すること」とした。

これに基づき、1951年6月、国の産業教育への財政補助を強化し、かつ振興とする「産業教育振興法」が公布された。

朝鮮戦争「特需」、アメリカの復興援助などによって、日本の製造工業の生産指数は、戦前水準の2.3倍となり、従来の軽工業中心から重工業・電気・化学工業を基盤とするものになっていった。こういった情勢を反映して、日本経済連合会は、1956年11月『新時代の要請に対応する技術教育に関する意見』、57年12月、同技術教育委員会『科学技術教育の振興に関する意見』を発表した。この中では、「今後の経済発展に対応する技術者・技能者の計画的養成教育」「これを充足するに必要な専門大学の設置、法文系学生の圧縮と理工系学生の増員、工業高校の充実、勤労青少年の技術教育の刷新、小・中学校の理科職業教育の推進」が基本的な考え方であった。また「工業高校の拡充」とあわせ「中学校と結びついた6年制工業高校構想」を提案している。日本の後期中等教育におけるいわゆる「多様化」政策は、これを契機とすると考えられる。

日本は、戦後経済復興と経済成長路線を突き進むにつれて、産業の振興は、人材養成のための学校教育への要請を強いものとし、教育改革や学校改編を巡る鋭い対立と議論が、政府文部省と教職員組合運動との間で高まった。後期中等教育（高校）の教育課程を巡っては「多様化」反対の闘いが日教組を中心に繰り広げられた。

1956年には、任命制教育委員会法案が、500人の警官隊を院内に導入して通過させられた。この時期は、戦後教育の在り方をめぐる対立の大きなピークとなった。「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」案も成立し、教育行政の整備・確立が進んだ。

1955年12月、文部省は「高等学校学習指導要領一般論」（改訂版）を発行した。この時、参考資料という意味であった「試案」という文字が削除され教育内容への拘束制を強めた。改定の趣旨としては、「個性を生かした教育の実現」「普通課程における類型設定と学年進行にあわせた分化した学習の実施」「社会科、数学科、理科における知的教養の偏りを少なくする」「全日制の普通課程における芸術、課程およびその他の職業に関する教育の充実」などであった。その結果、社会科においては「一般社会」「時事問題」が削除された。自由選択制がコース制（2学年からの）になり、普通科にも5つのコースが設定された。また共通必修単位が39～55単位となり上下の幅が拡大した。

公立高等学校入学者選抜については、「定員超過」など例外的な理由による、高校長を主体とする学力検査しか認めていなかった1951年、54年の文部省通達を改め、1956年9月の学校教育法施行規則の一部改正で「選抜のための学力検査」を認める方向をうちだした。これにより全県無試験であった高知県のような例は一掃された。公立高校入学（選抜）学区も、1954年までは半数の都道府県が一校一学区の小学区制をとっていたが、1957年度にはその数は8道府県となり、1966年度以降は京都府のみとなった。こうして政府・文部省は、1950年から1960年までの10年間で、敗戦で失った失地を回復し、独立した主権国家としての中央集権的教育体制を確立したと見ることができよう。

#### 4. 後期中等教育拡充整備と高度経済成長政策の時代

1960年代の教育は、高度経済成長と高校教育の改編に注目される。経団連と日経連は「技術教育への画期的振興策の確立推進に関する要望」（1961年8月）のなかで、「工業高校ならびにこの度創設された高等学校専門学校への積極的な助成施策」を求め、中級技術者を多量に供給し得る新しい学校制度の創設を要望した。1963年に、経済同友会は「工業化に伴う経済教育についての提案」を行い、技術教育と均衡のとれた教育効果を求めた。1963年6月24日、文部省は、中央教育審議会に「後期中等教育の拡充整備について、①期待される人間像について、②後期中等教育の在り方について」を諮問した。この第20特別委員会（後期中等教育の在り方）の審議課程で、日経連教育特別委員会は「要望書」を出し、「技能に関する学科の新設」「コース等の多様化」「教育内容の充実」「中学校における進路指導の充実」「企業内教育の技能高校への移行」「通信制

課程、定時制課程の改善」など、後期中等教育全般への提案を示した。

1960年代という時代を特徴づけるのは、GNP世界第2位の経済成長の「奇跡」を演出した自民党政府の「所得倍増計画」と「高度成長政策」であった。その担い手たる経済界から見て「高度成長政策」のための労働力育成と英才教育は、日本経済の発展にとって欠かせないものと考えられた。この「人的能力開発」政策は1960年11月の「所得倍増計画」に関連する「経済審議会教育訓練小委員会報告」（1960年10月25日）で体系化され、「所得倍増計画」でうたわれ、1962年の文部省教育白書「日本の成長と教育」で公教育の理論として位置づけられた。この理論は3～5%のハイタレントの育成に教育費を重点的に注ぎ込み、最小限の費用で最高の教育の効果の上がる教育投資論に基づいていた。

こうして1960年代の日本の教育界と学校教育は、戦前の「国家」に代わって、「経済（企業）発展」という社会的要求を新たなプリンシプルとして意識するようになったのである。その原理をめぐって、新たな対立軸が形成されていくことになる。

1966年10月31日、中教審は「期待される人間像」を別記とする「後期中等教育の拡充整備について」を答申した。答申は教育の目的は「国家社会の要請に応じて人間能力を開発すること」ばかりでなく「国家社会を形成する主体」の育成にあると述べ、「個性と能力を発揮させる機会」の提供が国家的課題であるとして、高校教育の改善として、「生徒の適性、能力、進路に対応すると共に、職業の専門的分化と新しい分野の人材需要に即応するよう改善し、教育内容の多様化を図る」という方針を打ち出した。60年の学習指導要領改訂（63年実施）、67年の産業教育審議会答申「職業教育の多様化について」、理科教育審議会答申「理科・数学に関する学科の設置について」で、理数科や細分化されたコース・小学科が全国で一気に拡大した。1990年代にかなりポピュラーとなる「企業連携」（69年、連携施設227）や「定通併修制」等の新しい制度もこの60年代に導入された。こういった改革の動きとあわせ、この時代は量的拡大も目覚ましかった。1959年の高校進学率は55.4%であったが、1970年には、82.1%を記録し、後期中等教育の普及と大衆化を明確にした60年代の10年間となった。

この時代の高校段階以外の教育課程の特徴として、基礎学力の充実（国語・算数の時間数の増加）、科学技術の向上、道德教育の徹底等、義務教育段階の教育課程の抜本的な見直しがなされ、従来の経験主義から知識の系統性を重視する系統主義への移行が挙げられる。学習指導要領は、官報への「告示」という形式をとり、国家基準性を明確にした。

1970年「高等学校学習指導要領」第4次改訂では、高校教育の大衆化を反映して、

「数学一般」「基礎理科」「初級英語」「英会話」等の新教科新設、また「必修クラブ活動」が新設され、「家庭一般」の女子必修が導入され「児童・生徒の個性、特性、能力に応じた指導、教育内容の系統性」が重視され、全体として、教育水準のレベルアップが図られた。小・中学校で数学・理科教育の「現代化」が図られた。

70年代を通じて「落ちこぼれ」や「登校拒否」、非行等の問題が顕在化してきた。こうした状況を反映して、1978年の高校第5次改訂では、「調和のとれた人間性豊かな児童・生徒の育成」がめざされた。小・中・高校で、「ゆとりある充実した学校生活」を基調に、授業時数を1割削減して指導内容も大幅に削減した。「ゆとりの時間」（学校裁量時間）を設けて、その活用を重視した。高校の第1学年に「現代社会」「数学Ⅰ」などを必修として新設した。

1989年の改訂では、80年代の国際化、高度情報化、先端技術の進展という状況を反映して以下の改革を行った。①社会の変化に対応できる人間の育成をめざし、小・中での授業時数の弾力的運用、中・高校での選択履修幅、科目数の拡大を図った。②小学校低学年で社会科と理科を廃止して「生活科」を新設した。③小・中学校で、道德教育の内容の重点化と指導強化を図った。④中学校で選択教科の履修幅を拡大し、習熟度別編成を導入した。⑤高校で社会科を解体し、「地理歴史科」「公民科」に再編した。⑥家庭科の男女共学を必修とした。⑦入学式・卒業式等の行事で国旗・国家の取扱を明確にした。

## Ⅱ. 日本の学校教育の特色と成果、および課題

### 1. アメリカから見た日本の教育の特質・成果、そして教訓

1980年代は、アメリカにおいて、日本の経済発展の奇跡、日本、および日本人、そして日本の教育が善きにつけ悪しきにつけ話題となった。書物では『ジャパン・アズ・ナンバーワン』がよく読まれたり、テレビで「日本の素顔」とか『人間の顔をした日本』という番組が関心を呼ぶ。日本の奇跡の経済発展に触発され、同様のテーマがあれこれの分野で取り上げられアメリカの政界・経済界、上層中流階級の強い関心を呼んだのである。特に80年代後半には、『危機に立つ国家』の影響とアメリカ自身の教育改革ブームを反映して、日本の教育システムを対象としてメディアが取り上げるケースが増えてきた。

その論調は「奇跡」の経済発展を保障した「日本の教育に学べ」というものかということそうではない。それも部分的にはある。生徒が勤勉であるとか、数学や理科のテストの成

績が抜群だとかといった点は率直に認める。しかし、それを達成した日本の教育システムや背景にある教育理念、文化的背景には、批判的なものがほとんどであった。「日本の子供たちは、子供らしさ、想像力、独創性を奪われている」とか、「日本人は、社会的・経済的地位を獲得するために、子供の魂を売った」とか言って、教育ママ、塾、浪人、試験地獄、暴走族、登校拒否などを取り上げる。

この時代のアメリカ大衆の一般的な日本人観について、1984年夏の「日米相互に学ぶ」というハワイセミナーに参加したジョセフ・J・トビンは、その際提出された論文でこう述べている。(アメリカ人の日本人観は)『菊と刀』時代と同様、働き蜂、ロボット、自我を持たない兵隊、想像力・創造性のない国民、犠牲の文化圏、血も涙もない社会という皮相なものである。こういった誤った見方をしてしまうのは、アメリカ人が自国の文化に束縛され、誤った仮説をつくりあげてしまうからである。アメリカ人が日本の教育に関して虚像を抱いてしまうのは、日本のそれに、自国の文化に基づいて構築した仮説なり、理想・理念を持ち込むことに起因する。例えば、アメリカ人は、意識的あるいは無意識のうちに、学校教育の第一の使命は、生徒各人の想像力を伸ばすことにあるとか、暗記は心の学習とは無縁のものであるとか、学科試験のみで大学の合否判定をするのは良くないとか、学歴のみで就職や出世が左右されるのは良くないという前提を設けているからである。アメリカ人が、日本の教育は子供の創造性の芽を摘んでいると指摘するが、それは規律や忍耐に対する価値認識、協同作業での協調性のかん養、反復練習を重んじること、基本的な技能の習得といったことと、創造の伸長は両立しがたいという仮説に基づいているのである。アメリカの教育理念がよりどころとしている子供らしさ、学習、社会、平等、個性のいずれの概念も、日本でまったく無視されているわけではないし、日本の文化的・歴史的背景の中でそれらに対する認識があり、存在しているのである。

アメリカ人が日本人の英語の発音を話題にする時、自分の日本語の発音や語学力は無視される。日本の英語教育の非効率性を論評する時、自国の高校で外国語の授業をとっているものが15%しかいないということを忘れている。また自国語の英語でさえ日本人ほどには満足に読めない機能的文盲が、山ほどいるということを忘れてしているのである。

アメリカの高校生が授業中に活発な討論をしたり、独創的な小論文を書いたり、創造的な幅広い教育を受ける機会に恵まれているとアメリカ人あるいは日本人が述べる場合、その比較の対象は上位四分の一、或は三分の一のアメリカの高校あるいは高校生である。そうでない高校生の方が圧倒的に多いのである。

それぞれの国の関係者が、他国の教育に学ぶという時、自国の文化的視点に制約ない広範で慎重な比較調査・分析が必要である。アメリカで「日本の教育に学べ」という時、ア



アメリカ人による論文は、まず最初に「日本の教育から何を学べるか」という問を發し、最後にアメリカの学校及び社会の方が、個性尊重、創造性、非権威主義という点において優れていると自画自賛して終わるのが常である。

もちろん、それはアメリカ人の仮説や偏見ばかりではなく日本人の影響もある。

日本の教職員組合、教育学者、マスコミ、政治家は、日本の教育の達成したことを過小評価しかしていない。

公教育に対する期待が完全主義的過ぎるからか、大学や高校への進学率が世界有数になっても、また国際学力コンテストで世界のトップになっても、日本の教育体制が生み出すマイナス面を強調することの方が、「教育的」とみなされる傾向がある。前進と改革に踏み出すプラスの教育基盤の大きさを、正しく評価することが必要である。そういった観点でマイナス面を評価し、前進に転化させていくという現実合理性の上に立った共通の目標設定、協同作業、相互の信頼感の醸成という点に乏しいものがある。

外国人研究者は、日本語の理解力の不足もあり、外国で話題にされるこのような日本人自身による自己批判なり学校評価上の弱点をそのまま無批判的に受け入れてきた。その結果、日本の教育をその行き過ぎの点で注目するに値すると考えるようになったのである。

しかし、J・J・トビンは、その分析に批判的であるが、以下のように日本の教育に厳しい見方をもったトーマス・ローレンのような文化人類学者の見方も参考になる。

日本の教育、小学校から中学校までのカリキュラム、教育施設、生徒の能力は、アメリカやヨーロッパ諸国よりもはるかに平等である。これらの国々では、日本よりずっと早期に能力別の分化が始められる。日本では、しっかりした基盤のもとに、比較的平等な教育機会を提供しているといえよう。個々の高校の内部でも、一般的に平等主義が支配的である。日本では、高校卒の学歴にはほとんど選別機能がなくなってしまう、卒業する高校のタイプと大学の地位が決定的な意味を持つようになっている。将来の職業及び地位（エリート、管理職、ブルーカラーなど）は、この学校階層と密接に関連している。高校のランクは、非行発生率、行動様式、学習の進度などと深くかかわっている。これらの道徳的・質的要因は、高校のランクと相関関係にある。さらに高校のランクは、家庭の社会・経済的要因、両親の学歴とほぼ一致している。学校序列によって、一種の階級意識が生み出されている。階級意識を覆い隠す要因となっているのが、試験を基盤とした制度にあり、実力主義に基づくものである。そのためにこの制度は、上位にあるものを正当化する有力な

手段であり、その中で個人がそれぞれの役割を受け入れるよう、そのための社会化を促進する重要な動機となっている。日本の高校の3年間は、受験制度を中心とする、いかんともしがたい一連の現実によって足枷をはめられている。道はまっすぐで狭い。懸命に努力しないものは罰せられる。勤勉の文化のもとでは、新しいことを試みるよりも現実への順応を優先し、自己の内部よりも外部を志向する。勤勉とは体制への表面的な順応であり、相当の自己否定につながる。受験志向の生徒はよく聞き、即座に考えることを学ぶが、自分の考えを表現することは学ばない。話すことも、書くことも奨励されていない。思弁とか、論争とか、多様な解釈が可能だということも、ほとんどの授業で取り上げられることはない。思考よりも暗記や客観的な問題への解答が優先され、創造性に対してカリキュラベはほとんど関心を示していない。その教育方法は儒教的である、と彼は日本の教育を分析する。

自らが日本の大学で教鞭をとり、自分の二人の子供を日本の学校に在学させた経験をもつベンジャミン・C・ジュークは、アメリカが日本から学ぶこととして、以下の諸点を挙げている。第一に、学校が真剣な目的意識を持つこと、つまりそれは生徒に頑張りの精神を植えつけること。第二に、基礎教科、つまり読み書きと算数にかかわる教育を教訓とすること。第三に、必要最低限の必要な教育施設で、質実剛健な環境のもとで、より大きい教育効果を上げること。第四に、日本国民、政府、教師たちは、学校が国の社会生産基盤の一部として効果的に機能し、役割を果たすことに期待をかけているということ。つまり生徒の到達する学習水準に十分な関心を持っているということである。第五に、学習規律の問題である。第六に、個人と集団の関係、そして個人が集団に捧げる忠誠心の問題である。第六に、挑戦という概念そのものが持つ意味の重要性である。日本の学校は、学習や行事活動を通じて、旺盛なチャレンジ精神を育てる、きわめて好適な競争的な教育機関である。

1987年1月発表された日米教育協力研究報告書「相互に見た日米教育の課題」において、日本の教育は、世界の第一級の水準にあること、経済発展と同様、他に類をみないものであることが確認され、日本の教育の成果について以下を列挙している。学習意欲と、効果的な学習習慣の獲得、生産的な学習環境と規律の維持、学校内外での教育を目的とした効果的な時間の利用、日本的規範にそった人格形成や態度・行動を育成する努力、有能で熱心な教員の養成とふさわしい尊敬と待遇の付与、卒業生への就職のための効果的な指導体制、そしてこれらを支えた、90%以上の就学前教育と保護者の経済負担、効果的な公立学校制度の整備、初等中等教育段階における児童生徒のニーズに適応した民間の教育機関（塾・予備校）と学校の共存などの諸要素が複合的に存在していることなどを挙げた。（ ） これらはベンジャミン・C・ジュークの指摘と基本的に重なる。

先の日米教育協力研究報告書「後書き」のなかで、アメリカ教育省長官ウィリアム・J・ベネットも、日本の教育の教訓をこう語っている。

多くのアメリカの教育者は日本の教育の「教訓」などはごめんだと考えてきた。では、なぜ我々は日本の教育から教訓を引き出そうとしているのか？ 主な理由は二つある。ひとつは実際的な、もうひとつはもっと理念的な理由である。

日本の教育は「生きて」いる。日本の教育は完全無欠ではないかもしれないが、今日の日本においてその経済に力強い競争力を生み出し、識字率の高い国民を育て、安定した民主的政府をもち、犯罪や暴力の極めて少ない文明社会を出現させ、基礎的な技術基盤がしっかりとした信頼度の高い機能的な社会をつくりあげること明らかに成功してきたのである。これらのことの全てが教育制度のおかげだとは言わない。しかし教育がそれらに強く影響したことを否定するのは愚かといしか言いようがない。我々アメリカ人は現実的な国民だといわれてきた。だから日本の教育が成功したことが明らかならば、そこから何か学んでも良いのではないだろうか。

さらに、もっと抽象的な理由もなる。我々は普遍的教育の価値を信じるものであるが、日本人はそれを実に上手に実現したのである。またアメリカ人は「平等性」と「卓越性」の板ばさみになってしまったが、日本人はむしろ上手にそれを解決した。我々の理想とする教育は日本においてこそ大規模にずっとうまく実現したのである。

## 2. 日本の後期中等教育をめぐる課題

変貌しつつある社会・世界経済・雇用構造・科学と技術の中で、若者の現状と彼らの未来への大きな懸念と不安が、いま国民の中に増大しつつある。政治や企業が、そして学校教育が、今日の日本と日本経済、そして優秀な国民を育成してきたその背景をなす日本的な価値や文化・伝統といったものを失いつつあるという危機意識である。生徒たちの起こすさまざまな行動、「非行」「いじめ」「不登校」「小学校段階から始まる学習規律の乱れ」「高校中退などが示す学習の不応適」は、そういった価値を育んできた日本社会そのものの基盤の崩壊を意味しているのではないかという懸念である。

こうした状況を踏まえ、我が国の学校教育においては、制度の硬直化を見直し、教育理念、入試制度、教育課程、教育内容と指導方法、教育行政と学校管理、生徒・父母・住民参加の学校づくり、企業や地域との連携などの分野で、新たな提案がなされ2002年の

教育課程改訂にむけて、教育・学校改革の動きが急である。

1999年3月29日、高等学校学習指導要領が官報告示された。21世紀初頭の高校教育像を、小・中学校の学習指導要領とともに示したものである。2002年から実施される完全学校週5日制のもとで、「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、生徒自ら学び自ら考える「生きる力」を育成することを基本としている。そのために、以下の四点を基準の「改善のねらい」、つまり課題としている。(1) 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること、(2) 自ら学び自ら考える力を育成すること、(3) ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること、(4) 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること～である。

(4) は、今改訂の特色とも言えるもので、高等学校でも各学校の裁量を大幅に広げ、生徒や地域の実態を踏まえた特色ある教育や学校づくりが促され、「総合的な学習の時間」の創設や学校設定教科・科目の導入、時間割編成の弾力化などを盛り込んでいる。

上記のねらいのもとで同学習指導要領では、①普通教科の外国語を必修とするとともに教科「情報」を新設し、専門教科に同「情報」「福祉」を新設する、②修得単位数を現行の80単位以上から74単位以上に縮減する、③各教科について、複数科目の中から生徒が選択的に履修できるようにする、④必修教科・科目について現行の普通科38、専門・総合学科35の最低単位数をいずれも31単位とする、⑤総合学科の教育課程の基準を新たに示し、「産業社会と人間」を原則履修科目とする一などと内容構成、単位数などを改善している。高等学校学習指導要領は、完全学校週5日制実施の翌年2003年度の第1学年から学年進行で適用される。

1999年4月に発表された大阪府教育委員会「教育改革プログラム」によると、「府立高等学校の現状と課題」を以下の通りとしている。

(1) 減少する生徒数と縮小する学校規模～本府においては、1970年代後半から1980年代後半にかけての生徒急増期において、私立高等学校の協力を得て、公私協調のもと、1978年に大阪府公立高等学校連絡協議会を設置し、公立中学校卒業生の公私受け入れ分担比率等を定めるとともに、府立高等学校の新設、特別教室の普通教室への転用による増学級、学級定員の拡大などで、増加する公立中学校卒業生の受入を図ってきた。

その後、1987年度の147,907人をピークに公立中学校卒業生数が減少に転じ、平成10年度に88,945人(ピーク時の60.1%)となった。この減少傾向は、

今後も更に続き、平成20年度には7万人を割り、ピーク時の50%を下回るものと予測される。小規模化がもたらす学校運営上のさまざまな課題への対応や施設等の友好活用という観点を踏まえ、府立高等学校の再編整備を推進することが大きな課題になっている。

(2) 進学率96%のもとでの高等学校教育～公立中学校卒業者の高等学校への進学率は年々高まってきたが、1989年度以降は約96%程度で推移している。このような状況において、高等学校へ進学してくる生徒の学力や進路希望は多様化している。生徒の中には、基礎的な学力や基本的な生活習慣が身につけていない実態や、何となく進学したりその結果、進路変更や学業不適應などの理由による中途退学者も増加しており、中学校の進路指導や高校における多様な生徒に対応した学習指導の在り方等が課題となっている。卒業後の進路状況については、大学・短大等39.4%、専門学校等29.3%、就職20.0%等（1998年3月卒業者）と、多様なものとなっており、生徒一人一人の自己実現に資する進路指導が求められている、としてさらに「ニーズの高まる専門学科・総合学区」「生徒実態が多様化する職業学科」「生徒数の減少と役割が変化しつつある定時制の課程」「増加する障害のある生徒の入学」などを重要な課題としてあげている。特に高校では「特色ある学校づくり」が大きな柱のひとつとなっている。

高校改革も含め、全府的な教育改革では、教育の地方分権、生徒・住民・地域・企業に開かれた学校づくり、制度の多様化、カリキュラムの画一性や統一性の緩和、授業方法の柔軟化、教育のさらなる個性化などを求めている。

これらの日本における教育改革の試みは、アメリカでの教育改革で課題とされていることと、ある分野では、まさに正反対の方向で行われていることに注目されなければならない。

日米相互のこういった教育に関するものの見方、対処の方法、教育成果の比較、課題意識などについて比較分析することは、「学びあう」関係になった1980年代以降教育改革を考察し、日米両国の21世紀教育改革の方向を探究する上で重要である。果を求めた。1963年6月24日、文部省は、中央教育審議会に「後期中等教育の拡充整備について、①期待される人間像について、②後期中等教育の在り方について」を諮問した。この第20特別委員会（後期中等教育の在り方）の審議課程で、日経連教育特別委員会は「要望書」を出し、「技能に関する学科の新設」「コース等の多様化」「教育内容の充実」「中学校における進路指導の充実」「企業内教育の技能高校への移行」「通信制課程、定時制課程の改善」など、後期中等教育全般への提案を示した。

1960年代という時代を特徴づけるのは、GNP世界第2位の経済成長の「奇跡」を演出した自民党政府の「所得倍増計画」と「高度成長政策」であった。その担い手たる経済界から見て「高度成長政策」のための労働力育成と英才教育は、日本経済の発展にとって欠かせないものと考えられた。

この「人的能力開発」政策は1960年11月の「所得倍増計画」に関連する「経済審議会教育訓練小委員会報告」（1960年10月25日）で体系化され、「所得倍増計画」でうたわれ、1962年の文部省教育白書「日本の成長と教育」で公教育の理論として位置づけられた。この理論は3～5%のハイタレントの育成に教育費を重点的に注ぎ込み、最小限の費用で最高の教育の効果の上がる教育投資論に基づいていた。

こうして1960年代の日本の教育界と学校教育は、戦前の「国家」に代わって、「経済（企業）発展」という社会的要求を新たなプリンシプルとして意識するようになったのである。その原理をめぐって、新たな対立軸が形成されていくことになる。

1966年10月31日、中教審は「期待される人間像」を別記とする「後期中等教育の拡充整備について」を答申した。答申は教育の目的は「国家社会の要請に応じて人間能力を開発すること」ばかりでなく「国家社会を形成する主体」の育成にあると述べ、「個性と能力を発揮させる機会」の提供が国家的課題であるとして、高校教育の改善として、「生徒の適性、能力、進路に対応すると共に、職業の専門的分化と新しい分野の人材需要に即応するよう改善し、教育内容の多様化を図る」という方針を打ち出した。60年の学習指導要領改訂（63年実施）、67年の産業教育審議会答申「職業教育の多様化について」、理科教育審議会答申「理科・数学に関する学科の設置について」で、理数科や細分化されたコース・小学科が全国で一気に拡大した。1990年代にかなりポピュラーとなる「企業連携」（69年、連携施設227）や「定通併修制」等の新しい制度もこの60年代に導入された。こういった改革の動きとあわせ、この時代は量的拡大も目覚ましかった。1959年の高校進学率は55.4%であったが、1970年には、82.1%を記録し、後期中等教育の普及と大衆化を明確にした60年代の10年間となった。

この時代の高校段階以外の教育課程の特徴として、基礎学力の充実（国語・算数の時間数の増加）、科学技術の向上、道德教育の徹底等、義務教育段階の教育課程の抜本的な見直しが行われ、従来の経験主義から知識の系統性を重視する系統主義への移行が挙げられる。学習指導要領は、官報への「告示」という形式をとり、国家基準性を明確にした。

1970年「高等学校学習指導要領」第4次改訂では、高校教育の大衆化を反映して、

「数学一般」「基礎理科」「初級英語」「英会話」等の新教科新設、また「必修クラブ活動」が新設され、「家庭一般」の女子必修が導入され「児童・生徒の個性、特性、能力に応じた指導、教育内容の系統性」が重視され、全体として、教育水準のレベルアップが図られた。小・中学校で数学・理科教育の「現代化」が図られた。

70年代を通じて「落ちこぼれ」や「登校拒否」、非行等の問題が顕在化してきた。こうした状況を反映して、1978年の高校第5次改訂では、「調和のとれた人間性豊かな児童・生徒の育成」がめざされた。小・中・高校で、「ゆとりある充実した学校生活」を基調に、授業時数を1割削減して指導内容も大幅に削減した。「ゆとりの時間」（学校裁量時間）を設けて、その活用を重視した。高校の第1学年に「現代社会」「数学Ⅰ」などを必修として新設した。

1989年の改訂では、80年代の国際化、高度情報化、先端技術の進展という状況を反映して以下の改革を行った。①社会の変化に対応できる人間の育成をめざし、小・中での授業時数の弾力的運用、中・高校での選択履修幅、科目数の拡大を図った。②小学校低学年で社会科と理科を廃止して「生活科」を新設した。③小・中学校で、道德教育の内容の重点化と指導強化を図った。④中学校で選択教科の履修幅を拡大し、習熟度別編成を導入した。⑤高校で社会科を解体し、「地理歴史科」「公民科」に再編した。⑥家庭科の男女共学を必修とした。⑦入学式・卒業式等の行事で国旗・国家の取扱を明確にした。

**（後略～以降の後期中等教育の動向については、別に論ずることとする。）**

**（N. Kato）**