

高校教育から大学教育へいかに接続するか

及川良一¹

国立音楽大学

Smooth Transition from Secondary Education to Higher Education

Ryoichi OIKAWA

Kunitachi College of Music

学校教育法に高等学校の目的は「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度の普通教育及び専門教育を施す」(高等学校)とある。「高度の普通教育を施す」は新制大学以前の旧制高校の目的であった。したがって「高度の普通教育」は高等学校段階における教養教育と位置づけられよう。高等学校における普通教育の現状はどうか。1978年告示の学習指導要領では卒業単位数が従前の85単位から80単位へ、必修単位数が47単位から32単位に縮減されている。現行(25年実施)では、それぞれ74単位、31単位である。生徒の多様化に対応して普通教育としての学びの幅が狭まってきたのである。これに非学力選抜と言われる推薦・AO入試や少数科目入試の拡大が拍車をかける。しかし、現行学習指導要領では教育課程の「共通性」が高められた。共通必修科目、「国語総合」「数学I」「コミュニケーション英語I」の設置である。教育課程の枠組みは、必要最低限の知識・技能と教養を確保するという「共通性」と学校の裁量や生徒の選択の幅の拡大という「多様性」のバランスに配慮して改善を図る必要がある。一方、高等教育では、1991年大学設置基準の大綱化以来切り捨てられていった教養教育だが「国際教養」を冠する学部や学科の新設、主専攻・副専攻制の導入、募集時の大括り化などの動きがある。中等教育における学びの共通性を高める動きと軌を一にする。今高校に求められる大学への「教育上の接続」とは、高等学校段階の「教養教育」、すなわち普通教育の充実だと受けとめる。学校教育法30条第2項の「確かな学力」の保証であるが、とりわけ言語活動の充実による主体的に学び考える力の育成こそが「教育上の接続」として求められていると考える。

[キーワード：高校教育の「質の保証」、普通教育、教養教育、言語活動の充実、教育課程の「共通性」]

1. 問われる高校教育の「質の保証」

2013年10月31日の教育再生実行会議は「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」において、グローバル時代への対応、イノベーション創出に向け、人材の質を飛躍的に高めることが求められているとし、(1)高等学校教育の質の確保・

¹ 国立音楽大学 oikawa.ryoichi@kunitachi.ac.jp

向上、(2)大学の人材育成機能の抜本的強化に関して具体的な提言を行った上で、(3)能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価しうる大学入学者選抜制度への転換を提言した(第四次提言)。背景に、現行の大学入学者選抜が、(1)大学入試に合格することが目的化し、高等学校段階で本来養うべき多面的・総合的な力の育成が軽視されている、(2)大学入学者選抜で実際に評価している能力と本来大学が測りたいと考えている能力との間にギャップが生じ、学生にとっても大学入学後の学びにつながっていない、といった問題認識がある。その認識の下、(1)に関し高等学校教育の質の確保の観点から、学習成果や教育活動の把握・検証による教育の質の向上の仕組みとして「達成度テスト(基礎レベル)(仮称)」の導入が提言された。また、大学教育を受けるために必要な能力判定のための新たな試験として「達成度テスト(発展レベル)(仮称)」の導入が提言された。こうした大学入試改革の方向性は、2012年6月の文部科学省の『大学改革実行プラン』で示された「教科の知識を中心としたペーパーテスト偏重による一発試験的入試」から「志願者の意欲・能力・適性等の多面的・総合的な評価に基づく入試」へ、との大学入試改革の基本的な方向性に沿うものである。

同プランには、これからの時代に必要な力について「生涯を通じ不断に主体的に学び考える力」、「予想外の事態を自らの力で乗り越えることのできる力」、「グローバル化に対応し活力ある社会づくりに貢献することのできる力」等をあげ、これまで大学入試に担わされていたさまざまな機能を再整理する必要があるとしている。すなわち、大学入試本来の機能を「志願者の学力・意欲・適性・総合的能力等の多面的・総合的な評価」とした上で、「大学教育」には、「主体的に学ぶ力など」を身に付けさせる「大学教育の質的転換」を求める。そして、高校教育には「学習意欲の喚起」「幅広い学習の確保」「学力の状況の把握」を求めている。学習意欲の喚起を含め幅広い学習を行わせ、学習成果を把握し修得状況を明らかにする仕組みを構築すること、すなわち高校教育の「質の保証」である。2008年7月の「教育振興基本計画」には「高等学校や大学等における教育の質を保証する」、また2010年3月「高校無償法の国会審議における附帯決議」に「高校教育改革の取組を一層進めるとともに、高等学校等における教育の質の更なる向上に努めること」とされている。これまで高校教育の「質の保証」は、大学入試に依拠してきた面がある。しかし、全入時代を迎え大学入試の選抜機能が低下した現在、高等学校自身が担うべき問題として求められている。

2. 高校教育改革の流れ

これまで高校教育改革は、高校進学率の上昇に伴う生徒の「多様化」への対応であった。戦後のベビーブーム世代が高校に進学した1960年代前半、文部省は、高等学校の入学者の選抜は「高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定して行うものとする」という適格者主義の原則を明示した。その後、高校進学率は飛躍的に上昇し、1974(昭和49)年に90%を超え、生徒の多様化が進む。その多様化に対応し、昭和57年度実施の学習指導要領では、必修単位数が従前の47単位から32単位に、卒業単位数が85単位から80単位へ縮減された。その二年後、高校進学率が94%となった1984(昭和59)年、文部省は「高等学校の入学者選抜は、各高等学校、学科等の特色に配慮しつつ、その教育を受けるに足る能力・適性等を判定して行う」との通知を出し、適格者主義の考え方を大きく転換した。

高等学校の入学者選抜は、あくまで設置者及び学校の責任と判断であることを明確にした。能力・適性、進路、興味・関心等が多様な生徒に対して、教育の水準や内容については一律に固定的にとらえるのではなく、生徒の実態に対応して柔軟な対応を求めたのである。「一般的適格者主義」「絶対的適格者主義」から「個別的適格者主義」「相対的適格者主義」への転換と言われる。「四六答申」(昭和46年中教審答申)に始まる高校教育改革は、このような転換後の適格者主義の考え方に基づいて行われてきた。「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」(平成3年4月中教審答申)では高校教育改革の視点として「ア 量的拡大から質的充実へ」「イ 形式的平等から実質的平等へ」「ウ 偏差値偏重から個性重視・人間性重視へ」のもと、総合学科の導入、単位制高等学校の全日制への拡大、学校外学修単位認定の導入が図られた。また、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(平成9年6月中教審答申)により中高一貫教育制度が導入された。平成25年実施の現行学習指導要領には、「義務教育の学びなおし」規定も設けられるにいたった。

3. 高校教育のコア

2011年11月以来、高校教育の「質の保証」について審議を重ねてきた中教審高等学校教育部会は、2014年6月、審議まとめを出した。同部会は98%の高校進学率の中、生徒の興味・関心、能力・適性、進路等の多様化に対応して教育内容や学習形態等で、生徒の多様な学習ニーズに応えることが可能となった反面、高等学校教育として共通に求められるものは何かという視点が弱くなっているとの認識の上に立ち、生徒の自立に向けて、全ての生徒に共通に最低限身に付けさせるべきものをコアとし、その内容を確実に修得させるために修得状況を明らかにする仕組みについて検討を行った。

コアについては次のように整理された。まず、基礎的知識・技能、思考力・判断力・表現力等課題を解決する力、主体的に学習に取り組む態度といった「確かな学力」の領域である。さらにコアは、社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力としての「勤労観・職業観」、言語を活用して批判的に考える力、「人間関係形成力」、「創造力」、「主体的行動力」、「市民性」、「自己理解・自己管理力」等、さらには「公共心」や「倫理観」、社会奉仕の精神や他者への思いやり等、といった「豊かな心」といった領域にも跨る。言うまでもなく「確かな学力」「豊かな心」は、「健やかな体」とともに「生きる力」を構成し、知識基盤社会の時代においてその理念はますます重要になっているとの認識のもと、25年度本格実施の学習指導要領に受け継がれている。

また、同部会は、生徒の興味・関心、能力・適性等の多様化に対応して、これまで学校・学科や教育課程の多様化が進められてきた一方で、生徒の中には基礎学力が低い者が見られ、また、大学入試機能の低下も進むなど、全国的に共通で対応すべき課題も明らかになっているとし、高等学校全体の質の確保・向上を図る観点から、高等学校段階の基礎学力を客観的に図ることができる新たな仕組みとして、教育再生実行会議から提言された「達成度テスト(基礎レベル)」を設けることが必要であるとした。「達成度テスト(基礎レベル)」の目的は「高校教育の質の確保・向上に向け、生徒が、自らの高校教育における基礎的な学習の達成の把握及び自らの学力を証明することができるようにし、それらを通じて生徒の学習意欲の喚起、学習の改善を図る」とされ、活用方策としては他に「学習改善を図るためにテスト結果を高等学校での指導改善に生かすこと」「推薦・AO入試や就職時

に基礎学力の証明や把握の方法の一つとして、その結果を大学等が用いることも可能とすること」とされた。

これに対し「達成度テスト(発展レベル)」は、「大学及び大学入学志願者が、これからの大学教育を受けるために必要な能力について把握することを主たる目的とし、大学入学志願者に求められる基礎的・基本的な知識・技能及びこれらを活用する力の測定を重視する」とされる。「発展レベル」は選抜ツールの性格を有するのに対し、「基礎レベル」は「教育上の接続」ツールとしての性格が強いと言える。

4. 学校教育の目的としての普通教育

学校教育法に「心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施す」(小学校)、「小学校における基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施す」(中学校)、「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度の普通教育及び専門教育を施す」(高等学校)とある。目的として「普通教育」を施すことが共通している。

「天災は忘れた頃にやってくる」という警句で知られる東京帝国大学教授の物理学者・地震学者でもある随筆家寺田寅彦は、明治三陸地震や関東大震災を始めとした多くの自然災害に関する随筆を書いている。『天災と国防』では「人類は文明を築きあげ自然を征服し、自然の暴威を封じ込めたつもりでいる、しかし、ひとたび自然が暴れだせば、人間はひとたまりもない、天然自然に反抗する人間の営みそのものが自然災害の原因であり、文明が進むほど天災による被害も甚大になる、しかし、天災はきわめて稀にしか起こらないから、人間は備えを怠り、被害はさらに甚大なものとなる」とある。そして、「普通教育」の意義について「人間の科学は人間に未来の知識を授ける。…日本国民のこれら災害に関する科学知識の水準をずっと高めることが出来れば、その時にはじめて天災の予防が可能になるであろうと思われる。この水準を高めるには何よりもまず、普通教育で、もっと立ち入った地震津波の知識を授ける必要がある」と『津波と人間』の中で言っている(寺田, 2011)。先の東日本大震災で『釜石の奇跡』と言われた避難行動をとった釜石市の小中学生には、「想定にとらわれるな」との防災教育がなされていたという。想定内の避難行動を越えた避難行動をとった児童生徒たちの姿に、「普通教育」の意義を見る思いがする。明治以来、日本の学校教育には、「科学的認識能力の形成」すなわち「陶冶」と「価値観や道徳性の育成」すなわち「訓育」の側面がある。あらためて、「陶冶」に預かるのが「普通教育」であることをおさえない。

ところで、新制大学以前、教養教育を担っていた旧制高校の目的は「高度の普通教育を施す」ことであったという(天野, 2013)。普通教育の意義は教養教育の意義に通じるものと理解する。教養教育の意義はあらためて言うまでもない。1949年、新制大学になった東大の第一回入学式で、時の南原繁総長は、旧制高校時代の「教養教育」とは厳に区別した上で、教養部の「一般教養教育」が目指すのは「異なる専門分野を総合する力」、すなわち「個々の科学的真理をどこまでも探求し追求することではなくして、むしろすでに知られている知識を各分野、さらには全体にわたって総合し組織化」することであると述べたという(吉見, 2011)。あらゆる分野でグローバル化が進み、サステナビリティの実現が求められる現代においては、解決をせまられる問題群は複数の専門的諸領域にまたがって

おり、狭い専門性に閉じこもらず、細分化された専門知を結び合わせる総合力、想像力が一層求められ、その重要性は増している。2012年政府のグローバル人材育成推進会議は、グローバル人材の概念を三つの要素にまとめているが、それ以外にも、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力等をあげている。また、教育再生実行会議第三次提言も、高い技術力、発想力、経営力などの複合的な力を備え、新たな付加価値を生み出していく人材の育成のため、教養教育の充実を謳っている。さらに、2008年中教審大学分科会「学士課程教育の構築に向けて」は、「学士力」を、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的思考力、チームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる倫理的、社会的能力、総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力、想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験等としている。このように教養教育の意義は、知識基盤社会における「生きる力」の育成において「普通教育」が果たす意義に通じるものと考えられる。

5. 高等学校における普通教育の現状

高等学校における「普通教育」の現状はどうか。普通科必修科目の変遷を辿ってみる。1963年(昭和38年)実施の学習指導要領では卒業単位数85単位以上のうち、普通科必修は男子17科目(68~74単位)、女子18科目(70~76単位)だった。しかし、高校進学率が上昇するにしたがって変化が生じる。90%を超えた1973年(昭和48年)実施の学習指導要領では、卒業単位数は変わらないが、男子11~12科目(47単位)、女子12~13科目(47単位)に大幅に縮減された。高校教育の量的拡大に伴う生徒の多様化への対応で教育課程の弾力化が図られたのである。1982年(昭和57年)実施の学習指導要領では、「国語I」や「現代社会」といった総合科目が設置され、普通科必修は男子7科目(32単位)、女子8科目(32単位)と更に大幅に縮減され、25年度から実施される学習指導要領では、卒業単位数74単位以上のうち13~15科目(31単位)となっている。こうした普通科必修科目の縮減は、普通教育としての学びの幅が狭まってきたことを意味する。それに非学力選抜と言われる推薦・AO入試や少数科目入試の拡大が拍車をかける。教育再生実行会議第四次提言は、高等学校教育に主体的に学ぶ習慣と文系・理系を問わない幅広い教養を身に付けさせることを求めているのは、こうした現状を踏まえてのことである。

このような中、現行学習指導要領(中学校平成24年度、高校平成25年度完全実施)においては、教育課程における「共通性」を高める改訂がなされた。中学校については、学校教育法施行規則第73条等で規定する年間総授業時数を従前より35単位時間増やした上で、選択教科については別表第2の枠外においた。すなわち、必修教科の教育内容や授業時数を増加することにより教育課程の共通性を高めたのである。高等学校については、国語、数学、外国語に共通必修履修科目、すなわち「国語総合」「数学I」「コミュニケーション英語I」が設けられた。高等学校の教育課程の枠組みは、「共通必修履修科目」を設けて必要最低限の知識・技能と教養を確保するという「共通性」を高めた上で、学校の裁量や生徒の選択の幅の拡大という「多様性」のバランスに配慮して改善を図ることが求められる。中等教育における学びの「共通性」が高められているのである。

一方、高等教育の方はどうか。教育再生実行会議第三次提言「これからの大学教育の在り方について」は、社会を牽引するイノベーション創出のための教育・研究環境づくりに

向け、高い技術力、発想力、経営力などの複合的な力を備え、新たな付加価値を生み出していく人材の育成、そして自然科学・人文社会科学の基礎的素養、考える力、表現力などの幅広い素養、さらには芸術等の文化的素養を育成するため教養教育の充実を大学教育に求めている。1991年大学設置基準の大綱化以来、多くの大学が切り捨てたと言われる教養教育だが、「国際教養」等を冠する学部や学科の新設、主専攻・副専攻制の導入や、募集時の大括り化などの動きは、中等教育における学びの共通性を高める動きと軌を一にしていると受けとめている。

6. 教育上の高大接続について

長らく高等学校教育がかなりの部分で、大学入試の影響を受けてきたことは事実である。とりわけ普通科高校は希望する大学への進学がそのまま出口保証となることから、提供する教育の質や水準の維持を大学入試の選抜機能に依拠してきた。しかし、非学力選抜と言われる推薦・AO入試で進学する生徒に、高校が果たして大学教育に耐えうる学力を身に付けさせてきたのか、内心忸怩たる思いがあったのも事実である。早期に定員確保したい私立大学とできるだけ早いうちに進学先を決定したい生徒と教員の高校側双方の思いがあって、学力不問の推薦・AO入試が拡大したとの見方があるというが、高校側の人間としては心外である。2008年2月の中教審初等中等教育分科会(第59回)の議事録に、高校側委員の次のような発言がある。「(推薦・AO入試は)…大学は学生確保できるし、高等学校は進路先を確保できるというので、この点では利害は全く一致しているように見えるんですけども、このままでいったら我が国の社会が十分に義務教育課程、あるいは高等学校の教育課程を修得し得ていない人たちを、どんどん社会に送り出していくということになりはしないだろうかという心配が、…あります」。全く同感である。大学全入時代、大学進学は「入りたい大学」から「入れる大学」への選択となり、いわゆる受験勉強に対するモチベーションの低下は学習意欲の欠如となって顕在化している。こうした「学び」に関する根本的な問題に関して、高校側がこれまで「当事者」たりえたのかということが、「質の保証」という形で厳しく高校側に問われていると受けとめている。「不本意ながら」と、大学入試の選抜機能に依拠して行ってきた「大学に合格させてそれで終わり」といった大学進学指導の在り方が問われている。

7. 大学教育への接続の試み

筆者は高校に求められる「教育上の接続」とは、高等学校段階の「教養教育」の充実と捉えている。「新しい時代における教養教育の在り方について(答申)」(中教審 平成14年)(以下「教養教育答申」と略す)が指摘する基本的教科・科目の普遍的学習である。さらに言えば、学士課程答申が強調する「専門分野を学ぶための基礎教育や学問分野の別を超えた普遍的・基礎的な能力の育成」に資する「教養教育」である。

かつて筆者が勤務した東京都立三田高等学校の取組を紹介する。同校は、1923年(大正12年)創立、学級数22の普通高校である。ユネスコス쿨の指定を受け国際理解教育、外国語教育に力を入れており、東京都教育委員会より進学指導推進校の指定を受けた中堅上位の進学校である。かねてから本校の生徒には、主体的に学習に取り組む態度の希薄さが指摘されていた。そのため、自ら課題を見つけて、課題解決に取り組むという主体的な

学びを促すために、系統的な探究活動「M プロジェクト」を取り入れた。1年次の「総合的な学習の時間」の代替として行う東京都の学校設定科目『奉仕』の時間に、国際理解教育やキャリア教育、読書プレゼンなどの活動内容から構成し、その探究活動の振り返りノートとしてM1ノートを開発した。この『奉仕』における探究活動をプレ課題研究として位置づけ、2年次の総合的な学習の時間を『課題研究』とした。開発されたM2ノートを活用し、自ら課題を設定し、課題解決に向け自ら探究活動を行い、最終的に2000字の論文にまとめプレゼンテーションを行う。「思考力・判断力・表現力等」や「主体的に学ぶ意欲」、そして知識基盤社会に求められるキーコンピテンシーの育成がねらいである。「大学に合格させてそれで終わる」というような進学指導はしない、それが高校教育の「質の保証」の当事者、卒業認定を行う「校長」の責任だと考えてのことだ。

既述のように、高等学校段階における「普通教育」の学びの幅は狭まっている。かつて国大協は、2010年度以降の入学者選抜制度改革の基本方針として、「高等学校において基礎的教科・科目を普遍的に履修し、大学における総合的な教養教育や基礎教育を受け、さらに進んで先端的な学術分野の成果を修得しうる学生を求める」ことを掲げた。それに応え、少しでも大学教育に接続する学力を付けさせたい、という思いから始めたのがMプロジェクトでもある。それが大学教育への接続を担う高校側の責任だと考えている。自らが「質の保証」の当事者意識をもつのでなければ、いつまで経っても大学入試に翻弄される高校教育、といった被害者意識から抜け出せないと考える。しかし、Mプロジェクトの現状は厳しい。教育委員会からの人的配置がない中で、正規の授業時間以外での個別指導は教員のオーバーワークなしには成り立たない。「教養教育答申」の中に、新しい時代に求められる大学の教養教育に関して「すべての教員の教養教育に対する意識改革なしには実現できない。教養教育に携わる教員には、高い力量が求められる」としている。これはそのまま高校教育の課題と受けとめ、大学関係者と「教育上の接続」の在り方について問題意識の共有を図っていきたい。

参考文献

- 天野郁夫(2013)『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会
寺田寅彦(2011)『天災と日本人』寺田寅彦随筆選 角川文庫
吉見俊哉(2011)『大学とは何か』岩波新書