

地域性を生かした教育課程編成の可能性

— 高校教育の教育課程に注目して —

Potential Curricular for Regionalism

— A Case of High School Curriculum —

海 口 浩 芳*

要旨

義務教育段階の学校と比べ高校では「地域」の特徴や課題について学ぶ機会が極端に少ない。その理由の一つは、義務教育とそれ以降の教育では「統合」と「分化」という異なる機能が付与されているからである。だが、現在、高校教育も準義務教育化している。こうした状況下で、学習指導要領という全国一律の教育課程編成基準の枠内で、地域の独自性や特徴を教育課程に反映させることは可能なのだろうか。本稿では、過去の事例を踏まえ検討した。その結果、地域の課題や特徴を教育課程に反映させ実践するには、①平均的な教員による実践であること、②安易な適用を避け地域性や学校の特性にあわせてアレンジすること、③複数の科目で連携して扱うことが望ましいといえる。

キーワード：教育課程／カリキュラム／地域

I 問題の設定

高校における新学習指導要領は、2013（平成25）年度入学生から年次進行で実施されるが、総則や特別活動などは2010（平成22）年度から、数学と理科は2012（平成24）年度の入学生から先行実施される。

周知のように、学習指導要領とは教育課程を作成する際に基準となる文部科学省告示である。全国統一の教育課程編成上の基準のため、ナショナル・カリキュラムともいわれる。最初の学習指導要領は、1947（昭和22）年3月に発行された『学習指導要領一般編（試案）』で、これは戦前の中央集権的な教育行政のあり方を反省して、各学校が地域の特色を生かし、特色ある教育活動を展開するのに役立つような教師の手引きとして作成された。そのため、この『学習指導要領一般編（試案）』には次のように記されている。

「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つを動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程¹をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。」

しかしながら、その後「逆コース」の影響を受け、1958（昭和33）年改訂の学習指導要領（高校の改訂は1960（昭和35）年）では、法的拘束力をもつ国家基準であることが強調され、以前の学習指導要領が批判していた中央集権的で画一的な教育課程へと転換することになる。

こうした教育課程行政の流れが一般化するなかで、再び教育の地方分権化が動きだす。それは、「地方分権の推進を図るための関係法律の整備等に関する法律」の成立（1999年7月8日）によって、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」等の法改正がなされ、2000年4月から施行されたのを

* UMIGUCHI, Hiroyoshi
北陸学院大学 人間総合学部 幼児児童教育学科
教育社会学

嚆矢とするが、より直接的には2005年の義務教育費国庫負担金制度の廃止・一般財源化をめぐる議論からである²。そこでの論点は、2004年4月からの「総額裁量制」の導入によって、従来の義務教育費国庫負担金制度が抱えていたさまざまな制約が廃止され、「人」と「金」の配分に地方の裁量が認められたなかでの義務教育費国庫負担金制度の廃止・一般財源化をめぐるものだった。結局、義務教育費国庫負担金制度については、廃止ではなく負担率を2分の1から3分の1へと引き下げることで決着したが、一連の動きのなかで地方分権の観点から注目すべきは、総額裁量制により「人」と「金」の配分に地方の裁量が一定量認められたということである。

当然のことであるが、何か新しいことを始める際には、運営を取りまとめる人材だけでなく資金が必要となるが、資金や人材を調えるだけで新たな取り組みが成功するわけではない。では、教育において新たな取り組みが成功するための要素は何なのか。教育における地方分権の機運が再び高まるなかで、本稿では教育課程に注目する。それは教育に対する理念が、制度的にも実践的にも教育課程に投影されるからである。なお、対象として高校の教育課程を選定した理由は次による。

高校以前の義務教育が「広い意味での文化を共通に身につけること」を期待され、「社会的（国家的）な統合の役割」を担うのに対し、義務教育後の高校教育には「やがて果たすことになる役割や、所属することになる集団にむけて、子ども達を分化させていくこと」が目的とされる（天野郁夫1985, p.111）。進学型の普通科と高卒後の就職を念頭に置く工業・商業・農業などの専門科（職業科）とでは、まさに「分化」が行われ、かつての大学進学率がそう高くない時代では、高校教育はいわば完結型の教育とみなされていた。

しかしながら、大学等進学率が5割を超え、ユニヴァーサル・アクセス段階に突入し、高校進学率も98.0%前後で推移している現在、もはや高校教育を完結型教育とみなすことはできず、より上位の学校への接続教育を担っているといえよう。そうした役割を担う高校教育では、内容的な接続、つまり教育課程の連続性も大きな問題である。どのタイプの高校を卒業したかにかかわらず、大学

進学の道が開かれており、それは教育課程にも表れている。すなわち、専門科（職業科）であっても普通科と同じように必修教科・科目が定められており、一部の減免は認められているものの日本は諸外国の専門科（職業科）と比べて普通教科・科目の授業時数が多いという特徴がある³。

本稿では、これらの特徴と準義務教育化している高校教育の現状を前提として、学習指導要領による枠組みのなかで、地域の独自性や特徴をどの程度まで教育課程に反映させることが可能なのかを検討する。

なお、本稿では「教育課程」および「カリキュラム」の用語については、先行研究（例えば、佐藤1996, p.4）に依拠し、「学校において教師と子どもが創造する教育経験の総体」をさす場合には「カリキュラム」を、教育行政が規定する制度や指導計画・授業計画・時間割などをさす場合には「教育課程」を用いることとする。

Ⅱ 先行研究の検討

教育課程に地域の特色を取り入れた実践といえ、戦後の新教育期の「川口プラン」や「本郷プラン」に代表される地域教育計画があげられよう。これらが地域社会の現実と結びつけて教育を展開することをめざし、教育課程の自主編成の必要性を強く主張した点は周知のとおりである。これら戦後改革期の地域教育計画は、海後宗臣（川口プラン）、大田堯（本郷プラン）、石山脩平（福澤プラン）らに代表される「社会の再建を志向した終戦直後の教育学者の教育改革を求める意欲的な行動」の現れであった（朱2000, p.96）。

一方で教育学研究者の直接的な指導や参加によらず、「現場教員の主体的な模索を中心に作成された教育計画」（朱2000, p.100）も存在した。東京都西多摩小学校教員の今井誉次郎による教育実践がその一例である⁴。しかし、これらはいずれも義務教育段階の教育課程を扱ったものであり、高校の教育課程を扱ったものではない。

高校の教育課程に地域の課題や特色を盛り込んだ取り組みが積極的に展開されるようになるのは主として、「総合的な学習の時間」が導入されてからである。「総合的な学習の時間」は、1996（平成8）年7月の第15期中央教育審議会の第一

次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で新たに開設することが提言され、1998（平成10）年の教育課程審議会答申および学習指導要領の改訂により「地域や学校、児童（生徒）の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童（生徒）の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う」時間として導入された。教育課程審議会答申では、教育課程上の位置づけを「各学校において創意工夫を生かした学習活動であること、この時間の学習活動が各教科等にまたがるものであること等から考えて、国が目標、内容等を示す各教科等と同様なものとして位置付けることは適当ではないと考える。このため、国が、その基準を示すに当たっては、この時間のねらい、この時間を各学校における教育課程上必置とすることを定めるとともに、それに充てる授業時数などを示すにとどめることとし、各教科等のように内容を規定することはしないことが適当である」と明示している。このことから、各学校の実情に応じた教育課程の編成や、その実践としてのカリキュラムが各教科等に比べて実現しやすいといえよう。

ところが、学校段階が上がるにつれ、さらには学校ランクが上位であるほど「各教科等のように内容を規定することはしない」ことを逆にとり、本来の趣旨から逸脱した受験準備教育に充てる傾向がある。これに対し、安易な教育課程編成をせず真摯に向き合う教育実践もある。ここで、どの学校でも実施可能という観点から「課題研究」⁵の素地のない普通科高校に焦点化すれば、導入初期の課題や改善点について全国7高校での事例を教育行政サイドから実践例として示した報告（国立教育政策研究所教育課程研究センター2003）、本格実施数年後に教育行政サイドが推奨例として示した報告（新潟県「総合的な学習の時間」事例集（第2集）2007）など教育行政サイドからの模範事例についての報告がある。一方で、研究推進モデル校のような位置づけとは異なり、「総合的な学習の時間」開設以前に現場教員の創意工夫や地域住民の協力によって立ちあげられ実践されていた長野県立阿智高校における科目「地域」のカリキュラムについての研究（海口2003）では、科目「地域」の立ちあげにかかわった教員複数名

からの聞き取りや、教員の記した研究収録および授業を受けた生徒の感想を記した生徒会誌等の文献資料から、この科目の可能性と課題を指摘している。

「総合的な学習の時間」やその要素をもつ科目に地域の特色を盛り込んだ実践報告例が、高校において小学校等の義務教育段階の学校に比べて圧倒的に少ないのは、高校では卒業後の進路に直結した内容が科目に求められ、地域の実情を知るいわば教養的な要素はほとんど重視されないことに起因する。その証左として、「総合的な学習の時間」の先進事例やそれに準じる実践報告は、その多くが普通科であっても学校ランク下位に位置づく進路多様校であったり、定時制高校である。実際、阿智高校の科目「地域」の立ちあげにかかわった教員からは、「（阿智高校に来る）生徒の大半は、勉強が苦手、勉強や受験で心に傷を負った子が多い。そうした子が興味をもって取り組める内容は何か、また大半の生徒が地元就職し、とどまることを考えれば、地元地域のこともっと良く知っておく必要がある。それを生徒たちが苦手な座学ではない方法でできないか、ということが出発点である」との趣旨の発言があった。阿智高校での実践以降、長野県内の複数校に科目「地域」は広がり各学校の立地する地域の特色や実情に応じた個性豊かな実践が繰り返されたが、その後下火となり現在は途絶えてしまった。

一般に高校での「総合的な学習の時間」および地域の課題を取り扱った科目が未昇華に終わるのは、その科目でのみ取り扱う、すなわち、地域の課題をその科目に特化することが失敗の原因なのではないか。地域の課題は一つの科目に特化せず、各教科・科目の内容において取り組むべきではないのか。これが本稿執筆の背後にある課題意識である。

Ⅲ 戦後教育課程の系譜

高校において地域の課題を教育課程に取り込む意義を考察する前提として、まず戦後における高校の教育課程の変遷を概括しておきたい。

戦後新教育の幕開けによって示された1947（昭和22）年の『学習指導要領一般編（試案）』は、経験主義にもとづく教育課程を志向しており、「教

育的な諸経験」や「諸活動の全体」といった文言から、その根底にはデューイ (Dewey, J.) の「教育の過程は連続的な再編成 (reorganizing)、改造 (reconstructing)、変形 (transforming) の過程」(Dewey 訳書 1975, p.87) であるという考え方がうかがえる。だが、この学習指導要領一般編の時点では高校については省略され、1951 (昭和 26) 年の学習指導要領改訂において、①国語、一般社会、体育、②社会 (一般社会を除く)、数学、理科の教科群から各一教科を「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」とされ、これらは「青年に共通に必要とされる最低限度の教養」と位置づけられた。その後、学力低下が問題となると 1958 (昭和 33) 年の学習指導要領改訂 (高校は 1960 (昭和 35) 年改訂) では、系統学習を重視する教育課程編成へと大きく転換する。並行して学校教育法施行規則第 57 条で、高校の教育課程は「教科」、「特別活動」、「学校行事」の 3 領域と定められるとともに、義務教育段階の学校と同様に学習指導要領が教育課程の基準とされた。その背景には、1952 (昭和 27) 年 7 月の文部省設置法改正がある。戦後教育改革における「教基法や学校教育法の成立過程にも明らかにされていたように、それまでは将来学習指導要領の作成を教育委員会にゆだねる含みがあった (文部省設置法付則六項) のにたいして、この改正によりその含みはなくなり (付則六項但書の削除)、学習指導要領は文部省が作成することとされた」(平原 1978, p.255)。以後、教育課程編成の基準についての権限は文部省にのみ帰属するようになる⁶。

高度経済成長とそれを支える人材育成が課題となると、高校の教育課程は 1970 (昭和 45) 年の改訂で、それまでの 3 領域から「各教科に属する科目及び各教科以外の教育活動」の 2 領域へと改められる。この改訂の基本方針は、①調和のとれた発達、②国家及び社会の有為な形成者、③教育課程の弾力的編成、④教育内容の精選の 4 つであった。このうち特筆すべきは、③の教育課程の弾力化と④の教育内容の精選である。教育課程の弾力化とは、いわゆる教育課程の「多様化」のことで、これにより普通教科だけでなく専門教科においても多種多様な科目が設置され、学びの幅が

広がるように思われたが、新たな問題もその後生じることになる。一方、教育内容の精選とは、高度化する社会に学校教育が対応するための「教育内容の現代化」のことである。その背景にはブルナー (Bruner, J. S.) の影響があり、以後、より一層系統性が重視されるようになる。

「教育内容の現代化」の結果、教育の荒廃や学校病理が指摘されると、再び学習指導要領は大きな転換点を迎える。この時期世界的なカリキュラム改革のキーワードは「人間化」で、人間性重視の教育課程が主張されたのを受けて新たな学習指導要領の改訂では「ゆとり」をキーワードに進められた。その結果 1978 (昭和 53) 年改訂の高校の学習指導要領では、共通必修の単位数が 47 単位から 32 単位に減じられ、その代替として選択科目が増やされた。また、勤労体験学習の重視や習熟度別学級編成が認められた。

「新学力観」を掲げて改訂された 1989 (平成元年) 年の学習指導要領では、小中と共通して①心豊かな人間の育成、②自己教育力の育成、③基礎・基本の重視と個性教育の推進、④文化と伝統の尊重と国際理解の推進といった 4 つの教育理念が高校でも求められた。この改訂における教育課程上の特徴は、「生徒の特性、進路等に応じて適切な教育を行うため、多様な各教科・科目を設け生徒が自由に選択履修することのできるよう配慮するものとする」というように、前回の改訂よりも一層多様化を推し進めたことや、職業教育の要請ならびに情報処理および課題研究が職業に関する教科・科目に新設されたことがあげられる。また、この改訂で高校の社会科は地理歴史科と公民科に分割された。

「生きる力」をキーワードとする 1998 (平成 10) 年改訂の最大の特徴は、「総合的な学習の時間」の設定である。小学校から高校まですべての学校段階で扱うことが定められた「総合的な学習の時間」は、職業高校ではこれを課題研究によって代えることができるとされているが、いずれも教科の系統的学習とは異なる特徴的な学びである。また、普通科・専門 (職業) 科・総合学科のいずれにおいても一定の基礎基本を身につけることが求められるとともに、国際化や情報化といった社会の動向を受けて外国語、情報科が必修とされた。

さらに「多様な各教科・科目を設け生徒が自由に選択履修することができるよう配慮する」として、一層の多様化路線が進められた。

ゆとり教育の推進や高校教育の多様化路線と、受験生確保のために大学が受験科目を減らすなどの複合的な要因によって生徒の学力低下が問題となり社会を騒がすようになると、2003（平成15）年12月26日文科科学省は異例ともいえる学習指導要領の一部改正を行う。改正の要点は、「学習指導要領の基準性を踏まえた指導の一層の充実」にあり、「①学習指導要領に示しているすべての児童生徒に指導する内容等を確実に指導した上で、児童生徒の実態を踏まえ、学習指導要領に示していない内容を加えて指導することができることを明確にした」こと、および「②『内容の取扱い』のうち、内容の範囲や程度を明確にしたり、学習指導が網羅的・羅列的にならないようにするための事項は、すべての児童生徒に対して指導する内容の範囲や程度等を示したものであり、学校において特に必要がある場合等には、これらの事項にかかわらず指導することができることを明確にした」ことである。つまり、学習指導要領は最低基準であり、児童生徒の実態に応じて学習指導要領に記載されていない内容を加えて教えてもよいというものであった。

一連の学力低下の批判的世論を受け、2010（平成22）年改訂の学習指導要領では、小・中学校は授業時数を従来比で概ね1割増加としたが、高校では「従前と同様、30単位時間としているが、必要がある場合にはこれを増加することができる」（第1章第4款の2）と授業時数の運用等について弾力化を図っている。だが、「増加することができる」との文言から求められる方向は小中と同様と解釈できよう。その他、この改訂での要点は、①教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ「生きる力」を育成すること、②知識・技術の習得と思考力・判断力・表現力等の育成とバランスを重視すること、③道德教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成することが求められている。

以上概括したように、戦後の高校教育課程の変遷において着目すべき点は、1970（昭和45）年の学習指導要領改訂以降、一貫して多様化路線が

推し進められたことである。その原点は、中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」（1966年10月31日）に遡る。そこでは当時の社会経済状況を鑑み「教育の内容および形態」を「多様なものとする」必要性を説いているが、誰のためにその必要性があるのかといえば、その主体は高度経済成長を急ぐ国家であり、生徒ではなかったといえよう。その是非をここでは問わないが、主体が生徒ではなく国家にあったことが教育課程に地域性が馴染まなかった主因といえる。なぜなら、現在のように高度成長から成熟社会に移行した段階では個人が絶対的価値観にもとづき、それぞれの生き方を志向することで多くの選択肢が展開可能だが、高度成長期のように「豊かさの実現」に社会全体の関心が向いている状況では他者との相対的価値観にもとづいて生活レベルや教育の質および内容をはかるので、必然的に教育課程に地域性を盛り込むといった方策は、当時の趨勢として困難だったといえよう。

Ⅳ 教育課程に〈地域の課題〉を盛り込む困難さ

高校学習指導要領総則の「教育課程編成の一般方針」では、「各学校においては、法令及びこの章以下に示すところに従い、…地域や学校の実態…を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする」と記されている。以下、総則の第2款「各教科・科目及び単位数等」の「4 学校設定科目」および「5 学校設定教科」においても「学校においては、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ、特色ある教育課程の編成に資するよう…」にと記され、第4款「総合的な学習の時間」においても、「総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」というように〈地域の課題〉等が全体を貫くキーワードとなっている（傍点は筆者）。

しかしながら、実際の教育課程編成に際しては、地域の課題や特性が盛り込まれているとは言い難い現実がある。そこには「法令及びこの章以下に示すところに従い、…」の一文が規定するように、総論では地域性等を考慮した教育課程の編成が推奨されるものの、実際の運用という各論の段

階になると、各条文の意味するところを踏まえ無難で定型化した教育課程となるからであろう。もちろん、こうした現状は学校教育法や同施行規則などの法令や学習指導要領の影響が多大であるというだけでなく、高校教育の先にある大学入試制度の影響から他の地域とは異なった特色ある教育課程を特定の地域のみで実施することの困難さがある⁷。また、教育課程行政をテーマに、1998（平成10）年改訂の学習指導要領をめぐる鹿児島県の取り組みを実証的に検証した荻谷らの研究で端的に示されたように、学習指導要領に忠実であるほど、そして「文部省の方針に従順に従えば従うほど、学校現場の変化は大きく」（荻谷他2005, p.5）困難を極めるといふ現実がある。

だが、かつて、〈地域の課題〉を教育課程に取り込み、行政が積極的にその推進を行った例がある。富山県の七・三教育である⁸。七・三教育とは、富山県下の県立高校の職業科と普通科の生徒構成比を1970（昭和45）年度には7対3に再編成しようとする教育政策で、高度経済成長および高校進学者急増期の1960年代にはじまり当時大きな議論を呼んだ。七・三教育には、高度経済成長の波にのり「富山県が工業県として成り立っていく」（北日本新聞地方自治取材班編1970, p.225）ことをめざし、「県の総合開発計画・産業教育振興法や産業教育優先の初の民間人知事として登場した38代の吉田実知事」の意向が色濃く反映されていた（天野隆雄1997, p.121）。当時それは、全国総合開発計画に謳われ、拠点開発方式を実現するために指定された新産業都市（富山県では富山・高岡地域）を人的資源という教育面から支えることが企図されており、「行政計画に全国で初めて教育計画が含まれ、…当時の坂田文部大臣も評価して『富山県の産学協同の教育体制は先導的試行として評価される』と激賞している」（天野隆雄1997, p.119-120）ように、地域の課題に取り組むとともに全国に先駆けた取り組みでもあった。

しかしながら、その後、七・三教育は崩壊する。高度経済成長下で経済的余裕も生まれ、大学進学率が増加してくると、大学進学に有利な普通科への進学希望者が増大し、それとともに七・三教育が普通科への門を狭め、教育本来の姿を歪めてい

るとの批判が増したこと。さらには知事が、七・三教育を強く推進した吉田実から、1969（昭和44）年には中田幸吉に代わったことで、1970（昭和45）年をピークに職業科は漸減し、その後職業科と普通科の比率は逆転した。七・三教育の終焉は、時代の趨勢も影響しているが、「（昭和）43年、県下では当初約6千人の中学3年生が普通科進学を志望していた。しかし、受験期に近づくとともに2千人が志望変更をよぎなくさせられてしまった。普通科の“せまい門”を前にして、3人のうち1人は受験の機会すら失う“ふるい”にかけられていた。生徒や父母に不満が残り、やり場のない不信感が根強くうずまいている」（北日本新聞地方自治取材班編1970, p.134）といった教育を受ける側の強い不満と不信の結果であった。

一般的に義務教育後の高校教育は、生徒の能力に応じて分化するものであり、その手段として選抜は必要である。全国的にも「1960年代から70年代の高校進学率の上昇は、高いレベルでの適格者主義に対応できない生徒の高校入学をもたらし」、その結果、「普通科と職業学科の分離、普通科は更に1960年代以降の適格者入学主義による多くの必修単位の設定する選抜競争型による進学重視型と就職型となった」（坂野2010, pp.45-46）。

しかし、机上で編まれた枠組みが民意とあまりにかけ離れ、かつ独善的で妥協の余地がないものでは、教育の本来の役割が果たせない。教育行政、とりわけ現場の実践に直結する教育課程行政においては、教員が教育活動に専念できるようサポートするのはもちろんのこと、〈地域の課題〉を扱い易くするなどの配慮が求められよう。

一方視点を変え、学習者の興味関心に重心を置き、身近な生活課題や地域課題を取り扱うカリキュラムについて概観すれば、戦後復興期に無着成恭の『山びこ学校』の刊行を契機に再び注目された生活綴方などがあげられるが、これら学習者の主体性を育むことを念頭に置いたカリキュラムは、主として小学校、中学校においてであり、完結型教育あるいは大学進学準備型教育と位置づけられる高校においては、そうしたカリキュラムやそれにもとづく実践は、筆者が散見するかぎり顕著な事例は見当たらない。

では、高校教育において身近な生活や<地域の課題>を扱うことは不可能なのだろうか。答えは否である。それでは、どのような観点から、どう編成することで可能性が拓けるのか、次項で検討してみよう。

V 教育課程編成上の課題

1 編成上の基本姿勢

高校では、身近な生活や地域の課題を扱うカリキュラムについて、これまでほとんど扱われないか、扱われたとしても「総合的な学習の時間」などごく限られた枠内での実施であった。義務教育段階と異なり、高校教育において<地域の課題>を扱うことの困難さは既述したとおりである。

ところで、ややフェーズは異なるが、本田(2009)が指摘する「教育の職業的意義」の構築の困難さや重要さと、本稿での課題は志向する方向性では類似する。本田は、近年の非正規雇用の拡大など若年労働市場の変貌は、戦後の日本において「教育の職業的意義」が軽んじられ、学校で職業能力を形成する機会が失われてきたことに起因するという。長らく日本では、普通教育と職業教育では、職業教育を一段低くみる傾向があったことは事実である⁹。しかしながら、学校教育法では高校の教育目標について、第51条の2で「社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること」を謳い、そのために冒頭で記したように、日本は学習指導要領において職業科であっても普通科と同じように必修教科・科目が定められており、一部の減免は認められているものの他国に比して普通教科・科目の授業時数が多く設定されている。

本田は「人格形成や教養の獲得という教育の崇高な目的をすべて否定するつもりはないが、そのような目的を、個人の職業生涯と上記二つの意味¹⁰で関わりをもちうるような形で制度的に追求することが、個人にとっても社会にとっても必要な社会状況が今生まれている」(本田 2009, pp.11-12)と現実に即した対応の必要性を説く。本稿で検討している、高校の教育課程において<地域の課題>を扱うことは、それぞれの地域の産

業や特色を知り、生徒が自身の将来設計を考える際にも大いに役立つものである。すなわち、学科の別を問わず<地域の課題>を考えることは、自身の将来の職業生活について考えることにも通じる。あわせて<地域の課題>を教育課程に盛り込み扱うことと、本田のいう「教育の職業的意義」とはともに、これまでの高校教育において取り残されてきた課題という点でも共通する。これらの課題が積極的に扱われてこなかった理由は、必要性が低かったからというよりは、親(保護者)や生徒の視線が地方よりは中央という上昇志向のなかで、そのために必要とされる受験学力を重視する傾向が強かったからである。その証左に、受験学力とは直結しない「総合的な学習の時間」を本来の趣旨で実施している学校や<地域の課題>を積極的に扱う科目を設定している学校の多くは、いわゆる進路多様校である。

だが、<地域の課題>を学ぶ必要があるのは、地元によく進学・就職する進路多様校の生徒だけではない。進学校の生徒であっても全国に散り活躍する者もいれば、やがて地元に戻り活躍する者もいる。一度外に出た者は戻った際に改めて地元地域の良さや課題を知るであろうし、他の地域で活躍する者は自分の出身地との比較を通してそれぞれの地域の良さや課題を知るだろう。しかし、このときにそれらの判断のベースとなる自分の出身地域の情報が乏しければどうだろう。それだけ思考や判断が浅薄になるのが否めないのは想像に難くない。かつて幕末の動乱から明治維新までに活躍した先達は、自分の地域(当時は藩といったほうが正確かもしれない)の課題を熟知したうえで、日本のことを考えていた。先の東日本大震災を経験した私たちは、いままさにこうした姿勢と思考が求められている。

2 編成上の留意点

高校教育は、卒業後の進学や就職に即した教育課程であるために、義務教育段階の学校に比べ<地域の課題>を柔軟に教育課程に反映しづらい現実がある。とはいえ、「総合的な学習の時間」や「課題研究」などの特定の科目において<地域の課題>を扱うことが、かえって<地域の課題>を深く知ることを阻害してしまっているのではないだろ

うか。

かつて、長野県の一部県立高校で実施されていた授業である「地域」について、この科目の立ち上げにかかわった教員数名や、別の高校教員ですでに実施されているところに赴任し、この科目を任された教員からの聞き取りでは¹¹、立ち上げの段階では「生徒たちが興味を持って取り組めるような内容、そしてそれが生徒たちの将来に役立つような内容で授業ができないか」という強い課題意識の下で、指導的役割を果たす教員に複数の教員が協力し、地元地域にかんする事柄をテーマとしてカリキュラムを編成したため、教員の意気込みや授業にかける姿勢も並々ならぬものがあった。しかしその後、異動で主力メンバーが去ったり、後に赴任してきたために担当する教員がまだ十分に地元地域のことを理解していない、あるいは“やらされている”という意識でただ授業をこなすために、授業がマンネリ化して停滞していったことが語られた。

ここでいいたいのは、マンネリ化を招いた教員への批判ではない。誰しも新しい環境に慣れるまでには時間が必要であり、また、どの教科・科目であっても事前の教材研究が必要である。そのためには、十分な教材研究ができる環境の整備が必要である。そこで、教員の多忙化¹²が年を追うごとに増すなかで、〈地域の課題〉を盛り込んだ実践的カリキュラム実現のためのポイントを以下に示す。

平均的な教員による実践

一人のカリスマ的な教員によって進められるカリキュラムではなく、多くの平均的な教員たちによって実践されるカリキュラムであることが重要である。どんなに優れたカリキュラムであっても、その実践が一人だけで行われた場合、優れた教材ならびに教育内容そしてそれを生かす教育の方法や技術は、その実践者の授業の枠内にとどまり、他の教員に継承されながら拡大していくことはないからである。したがって、複数の平均的な教員がカリスマ的教員から実践の内容を学ぶことが必要である。

その際、優れた実践者のカリキュラムから学ぶということは、単に教育活動上のテクニックを学

ぶ（真似る）のではなく、そのカリキュラムを通して実践者の思想・哲学を理解することである。したがって、優れた実践者の授業をつまみ食い程度に参観したり、数時間の講話を聴講した程度で会得できるものではない。優れたカリキュラムの背後にある思想・哲学を理解するためには、そのカリキュラムの計画立案の段階から実践者とともに議論をし、カリキュラムを構築する作業にかかわる必要がある。この過程に参画することで、なぜこの教材を使用するのか、なぜこのテーマなのかといったことが表層的な理解を超えて深層部分で理解できる。

戦後の経験主義的カリキュラムや、近年の「総合的な学習の時間」における体験学習の多くは、この点を欠いていた。表層の具体的な事例にばかり目を奪われ、カリキュラムの中核にある思想・哲学を含まない場合、時間が経ちテーマが新鮮味を失うと対応できなくなったり、あるいはテーマを変えたとしても授業の方法がマンネリ化して衰退する。一方、思想・哲学といった骨格をしっかりと押さえている場合、その時々状況にあわせてリフォームできるので、伝えたいことの真髄は継承していくことができる。

安易な適用を避けアレンジする

優れた実践者の思想・哲学を理解しても、それだけで優れたカリキュラムを安易に適用できると考えるのは早計である。優れたカリキュラムであっても実践する場所が異なれば、それに適したカリキュラムにアレンジする必要がある。例えば、戦後の教育改革期にデューイの経験主義的教育にもとづく実践がこぞって行われたにもかかわらず、結果として定着しなかったのは、モデルとしたシカゴ大学付設実験学校（デューイ・スクール）での実践が特殊な例であったことを考慮せず、どのような学校にも同じように安易に適用しようとしたことに起因する。ダイアン・ラヴィッチ（Ravitch, Dianne.）によれば、デューイ・スクールで学ぶ子どもたちは、全員が白人で裕福な家庭の出身、親は専門職従事者であった。また、教師も普通の公立学校とは異なり選りすぐりの教師が集められるなど、理想的な条件下で実施された例であり、デューイ・スクールはカリスマ的指導者

の下で短期間だけ存続可能な学校だったのである (Ravitch, Dianne. 2000, p.174, p.137)。

複数科目で連携して扱う

〈地域の課題〉を特定の科目だけで扱うように特化せず、各教科・科目の内容においてそれぞれ関連づけて取り組む必要がある。優れたカリキュラムであっても、特定の教員だけで実践されている場合、その教員が異動などでいなくなると実践の継続が困難となり消滅してしまう。これを防ぐには、〈平均的な教員による実践〉でも述べたように、複数の教員がカリキュラムの立案段階から参画し、思想・哲学を共有することである。そして、その共有された思想・哲学にもとづいてそれぞれの教員が自分の担当する教科・科目で〈地域の課題〉を扱うのである。学習指導要領に定められた規定時間にそれらをどう組み込めるかは教員の力量が問われるところだが、一つの科目だけで扱われるよりも明らかに生徒たちに影響を与えるだろう。だからこそ、日常において教員同士の議論や行政研修とは異なる自主的な勉強会が必要になる。

各教科・科目が相互に関連しあうことの重要性についてデューイ (Dewey 訳書 1975, p.259) は、「最も望ましくないものは、各学課を独立の完全体系として取り扱う。それは、それと、同じ学科の他の学課や、他の学科との接点を発見する責任を生徒たちに負わせないのである。より賢明な教師たちは、学生たちを系統的に指導して、以前の学課を利用して現在の学課の理解を助け、さらにまた、現在の学課を、すでに獲得したものの理解にさらに多くの光を投げかけるために、利用することになるように気をつける」と述べ、生徒が自ら科目間の関連性を学び取る機会を教員は提供すべきことを指摘している。

VI むすび

本稿では、準義務教育化している高校教育において、地域の課題や特徴を教育課程に反映させることは可能なのか、また可能とするにはどのような要件が必要なのかを検討した。

その結果、過去には地域の特性を教育課程に反映した事例も存在したが、それは学ぶ側の主体

性や学習者自身の将来設計を念頭においたものではなく、高度成長期における人材養成という社会からの要請に答えるために導入された高校教育の多様化路線を背景に生み出された教育課程であった。さらにいえば、富山の七・三教育は“富山”という地域独自の課題を教育課程に反映させたというよりは、当時の国策である工業重点化を支える人材養成のために、他地域の先陣を切って職業科の比重を高めたのであり、その意味では純粋に〈地域の課題〉にもとづいて教育課程に反映させたわけではない。

教育課程に〈地域の課題〉を反映させるうえで求められる要素は、第一に一人のカリスマ的教員による実践ではなく、平均的な教員による実践であること、第二にどんなに優れた実践であっても安易な適用をせず、地域性やその他の特性を考慮のうえアレンジすること、第三に特定の科目でのみ扱うのではなく、複数の科目において科目横断的に扱うこと、を指摘した。いずれもそれぞれが相互に関連しているため、その実現には教員同士のコラボレーション (協働) が不可欠である。したがって、教員間のコラボレーション (協働) が成立する条件についての検証が今後の課題である。

<注>

- 1 当時は、「教育課程」ではなく「教科課程」という用語が使われた。なお、「教科課程」が「教育課程」と改められたのは、1951 (昭和 26) 年学習指導要領においてである。
- 2 議論の詳細については、藤田 (2005) を参照。
- 3 新学習指導要領では、各教科・科目の履修等について、「示されている各教科・科目は、課程や学科のいかんを問わず、すべての生徒に履修させる各教科・科目であり、標準単位数を下らない単位数を配当して履修させること…ただし、生徒の実態及び専門教育を主とする学科の特色等を考慮し、特に必要がある場合には、「国語総合」については3単位又は2単位とし、「数学Ⅰ」及び「コミュニケーション英語Ⅰ」については2単位とすることができ、その他の必修教科・科目 (標準単位数が2単位であるものを除く。) については、その単位数の一部を減じることができる」としている (文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』平成 21 年 7 月 p.38)。
- 4 今井誉次郎の教育実践については、朱浩東 2000『戦後日本の「地域と教育」論』第二章補節「今井誉次郎の教育論と『西多摩プラン』」pp.98-125 を参照。

- 5 「課題研究」は、1989（平成元）年告示の学習指導要領において、課題解決型の学習を一層重視する観点から職業に関する各教科に新しい科目として設置された。個人またはグループで継続的な学習や職業資格等に関する専門的な知識・技術等の習得のための学習によって職業教育の深化をめざすものである。なお、総合学科においても同様の取り扱いをしている。
- 6 以降、同様の動きは加速し、1953年に学校教育法が一部改正されると教科書検定権が文部大臣にあることが明記され、教科書検定が文部省の恒久的な権限の一つとして明記される（文部省設置法5条12の2号追加）。また、1956年には教育委員会法が廃止され、新たに「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が制定された。これ以後、学習指導要領は告示形式で改訂されることになる。
- 7 学力低下をめぐる世論の動向から、高校がその地域の課題や特色を教育課程に盛り込み、より実践的なカリキュラムを行おうとしても、保護者が抱く大学入試に不利に作用するのではないかと不安から、そうした先進的な取り組みに否定的な意見が寄せられ、他地域と同一志向の教育課程の実施に至るという構図が容易に想像できる。
- 8 当時全国的に教育の荒廃が指摘される中でも、テスト至上主義にもとづく中学の歪んだ進路指導など、極めて特異な状況を呈していた。富山県の七・三教育の実態については北日本新聞地方自治取材班編1970『よみがえれ地方自治』第2部「産業に奉仕する教育」pp.130-258に詳しい。
- 9 詳しくは本田（2009）第2章見失われてきた「教育の職業的意義」、第5章「教育の職業的意義」の構築に向けて、を参照。
- 10 “上記二つの意味”とは、「第一に、働く者すべてが身につけておくべき、労働に関する基本的な知識であり、第二に、個々の職業分野に即した知識やスキルである。総じて、前者は、働かせる側の圧倒的に大きな力、しばしば理不尽なまでの要求を突きつけてくる力に対して、働く側がただ翻弄されるのではなく法律や交渉などの適切な手段を通じて＜抵抗＞するための手段であり、後者は働く側が仕事の世界からの要請に＜適応＞するための手段であるといえる（ただし、このような性格づけは相対的なものであり、いずれも内容に応じて＜抵抗＞／＜適応＞の両面をもちうる。」（本田2009, p.11）。
- 11 聞き取りの時期、対象者等については、海口（2003）を参照。

12 例えば、山本（2007）を参照。また、筆者は金沢大学が実施主体である教員免許更新講習の必修領域の講師を担当しているが、受講者である現職教員からは年々教員本来の仕事である教育活動に割く時間が削られ、十分な教材研究の時間確保も難しいとの声を多く聞く。

＜引用・参考文献＞

- 天野郁夫 1985「社会変動と教育」堀尾輝久・松原治郎・寺崎昌男編『教育の原理Ⅰ－人間と社会への問い』東京大学出版会 pp.101-129。
- 天野隆雄 1997『高校教育の形成－富山県における高校三原則と七・三教育』成文堂。
- 海口浩芳 2003「高等学校における『総合的な学習の時間』の展開の可能性」青山学院大学教育学会紀要『教育研究』第47号 pp.81-91。
- 苺谷剛彦・清水陸美・藤田武志・堀健志・松田洋介・山田哲也 2005『脱「中央」の選択－地域から教育課題を立ち上げる』岩波ブックレット No.662。
- 北日本新聞地方自治取材班編 1970『よみがえれ地方自治』勁草書房。
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2003『総合的な学習の時間 実践事例集（高等学校編）』ぎょうせい。
- 坂野慎二 2010「学校体系における中等教育段階の意義と機能」『教育学研究』第77巻第2号 pp.41-51。
- 佐藤学 1996『カリキュラムの批評－公共性の再構築へ－』世織書房。
- 朱浩東 2000『戦後日本の「地域と教育」論』亜紀書房。
- 新潟県ホームページ 2007「総合的な学習の時間」事例集（第2集）（<http://www.pref.niigata.lg.jp/gimukyoi-ku/1192637763705.html>：最終アクセス 2011年8月23日）
- 平原春好 1978「教育行政の再編成」大田堯編『戦後日本教育史』岩波書店 pp.250-268。
- 藤田英典 2005『義務教育を問いなおす』筑摩書房。
- 本田由紀 2009『教育の職業的意義－若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房。
- 山住正巳 1978「『新教育』の反省と民間教育運動」大田堯編『戦後日本教育史』岩波書店 pp.227-249。
- 山本裕子 2007「新しいタイプの高校における教員の仕事と多忙化」『教育社会学研究第81集』pp.45-65。
- Dewey, J. 1916 *DEMOCRACY AND EDUCATION An Introduction to the Philosophy of Education*. (= 1975, 松野安男訳『民主主義と教育（上）』岩波書店）。
- Ravitch, Dianne. 2000 *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*, Simon & Schuster.