

〈研究ノート〉

2020年の高大接続改革を批判する

高 松 正 毅

The Problems of High School/University Articulation Reforms in 2020

Takamatsu Masaki

1. はじめに

本稿では、2020年に始まる教育改革、とりわけ、高大接続改革には効果が見込めないことを述べる。もちろん、実施はこれからであるから、やってみなければ分からない面がある。しかし、根拠を持たず、過去を顧みず、現状を知らない政策が功を奏するとは考えにくい。

なお、表題では2020年としたが、今般のすべての教育改革が2020年からスタートするわけではない。まず、学習指導要領の改定がある。2018年度に移行措置が小学校から始まり、2020年度に小学校で全面実施、2021年度に中学校で全面実施、高等学校では2022年度からの年次進行による実施となる。

また、高校では、2019年度から「高校生のための学びの基礎診断」が新たに実施され、2020年度からは、現行のセンター試験に代わり「大学入学共通テスト」が実施される。

すなわち、学習指導要領の改訂による小学校からのボトムアップと新試験の導入による高校・大学からのトップダウンの双方向から攻める形となっている。

この教育改革のうち、上記「高校生のための学びの基礎診断」を含む高校教育改革、「大学入学共通テスト」による大学入試改革、三つのポリシーによる大学教育改革の三者の一体的な改革が高大接続改革である。

本稿では、大学教育に関するものに限るため、高大接続改革のうち、大学入試改革と大学教育改革の後二者について述べるが、これらに2017年10月の総選挙における政府自民党の公約「若者の地方での就学・就業の促進」と「高等教育（大学・専修学校等）の無償化」を加えたい。

2. 効果が見込めない高大接続改革

2.1 大学入試改革

日本の教育には、長きにわたり今なお学校教育で醸成され続ける悪しき慣習がある。それは、「勉強は試験のためにするもの」という弊風である。受験戦争や受験地獄と呼ばれた熾烈な競争の時代においては、このことが大学生の学力を担保していた。

では、試験問題を変えれば、学びは変わるのか。確かに変わる。あっという間に試験対策法が編み出されて終わるのである。いまだかつて、試験問題を変えることによって学びの質が本質的に深まり、学力が向上したという事実はない。すなわち、試験でどのようにどれほど測ろうとも、測ることで学びの質は良くならず、学習量も増えはしない。試験が学力の向上に寄与しうるのは、間違えた問題の復習に限られる。

また、文部科学省は、「ゆとり教育」により学習内容を削減した。これは、学校現場に少しでも「ゆとり」を持たせるためであった。ところが、学習内容の増減は、子どもたちの学びにはほとんど関与しない。

子どもたちは、上級学校の入学試験問題に出れば、その試験で高得点が得られるように対策するし、試験に出なければ対策しない。つまり、必要があれば勉強するし、必要がなければ勉強しないという極めて単純な行動原理に拠っている。

一方、PISAでの順位の下落が、「ゆとり教育」の導入とほぼ時を同じくして起こった。しかし、「『ゆとり教育』を導入した。だから、学力が下がった。」という因果関係は一切認められない。学力は、単に勉強しなくなったから下がっただけで、学力低下の元凶は「ゆとり教育」にはない。

では、なぜ子どもたちは勉強しなくなったのか。それは、少子化により大学入試が易化し、必死に勉強せずとも、そこそこの大学に入れるようになったからである。

試験のための勉強とは、このようなことを意味する。日本の子どもたちは、必要な分だけしか勉強しないように学校教育で長期にわたり日々訓練され続けている。そして、試験のために勉強し続けた者は、自ら学んで何らかの力を獲得しようとする意識が希薄であり、結果として与えられる点数や評価のみを気にする。

「大学入学共通テスト」では、センター試験のマークシート方式から「国語」と「数学」で記述式解答が導入される。「国語」で、80～120字程度で答える問題が3問程度、「数学」で、「数学Ⅰ」または「数学Ⅰ・数学A」の受験者を対象に、「数学Ⅰ」の範囲から3問程度が出題される予定である。

では、なぜ記述式問題を導入するのか。文科省の答えは次のとおりである。

「記述式問題の導入により、解答を選択肢の中から選ぶだけでなく、自らの力で考えをまとめたり、相手が理解できるよう根拠に基づいて論述したりする思考力・判断力・表現力を評価することができます。

また、共通テストに記述式問題を導入することにより、高等学校に対し、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善を促していく大きなメッセージとなります。大学においても、思考力・判断力・表現力を前提とした質の高い教育が期待され

ます。

併せて、各大学の個別選抜において、それぞれの大学の特色に応じた記述式問題を課すことにより、一層高い効果が期待されます。1]

1990年代、「思考力・判断力・表現力」を評価するために、小論文入試が導入された。しかし、入試への「小論文」の導入は、単に小論文対策を生じさせただけで、高校の教育も高校生自身の学びも、ほとんど変えはしなかった。

また、小論文入試では、「思考力・判断力・表現力」を評価することには必ずしも成功しなかった。よって、今回の記述式問題の導入も、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善を高校へと促すメッセージやシグナルとはならないと考えられる。

さらに、「一層高い効果」が期待されるというが、それがどのようなものを指すのかも分からない。記述式問題を解答させることにより、大学教育が、「思考力・判断力・表現力を前提とした質の高い教育」へと変わっていくことも難しいであろう。

そもそも、「大学入学共通テスト」の記述式問題の中身は、観念的に考えて作られたものであり、効果にかかる測定などの具体的な側面からの検討・研究がなされていない。すなわち、どのような記述式問題の導入が、どのように有効であるかという理論的・学術的な裏付けはない。

筆者は、本務校である高崎経済大学経済学部において、2004年度から2013年度の10年間にわたり、選択必修科目「論文の読み方・書き方²」を主導した。2014年度からは、必修科目「日本語リテラシー³」を担当している。その経験から、「思考力・判断力・表現力」は、書かせれば伸びるといった単純なものではないことが断言できる。有効なのは、対面での指導を伴う丁寧な添削である。「思考力・判断力・表現力」は、ただ書かせるだけでは伸びず、書いたものを繰り返し書き直させることによるのみ鍛えうることを筆者は発見した。

また、「東ロボ君⁴」の研究開発を主導した新井紀子も指摘するとおり、今必要とされている力は「思考力・判断力・表現力」よりも、むしろ「読解力⁵」が先であると考えられる。筆者は、基盤となる「読解力」が弱いから、「思考力・判断力・表現力」が発揮できないのだと考えている。

また、「大学入学共通テスト」では、センター試験の「英語」の問題が「聞く」「読む」であるため「話す」「書く」を加えて4技能とし、その評価には民間資格や検定試験

1 文部科学省高等教育局高大接続改革PT（2017年10月）「[大学入学共通テスト]について 2. なぜ記述式問題を導入するの?」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm

2 報告書に、文献6）、7）、8）がある。

3 報告書に、文献10）、11）がある。

4 2011年から2016年にかけて国立情報学研究所において行われたプロジェクト「ロボットは東大に入れるか」の人工知能の名称。人工知能に東京大学に合格できるだけの能力を身につける事を目標としていた。

5 朝日新聞（2017年11月7日）「教科書の文章、理解できる？ 中高生の読解力がピンチ」<https://digital.asahi.com/articles/ASKC36GYCKC3UTIL01K.html>

を利用するという。では、なぜ英語4技能の評価に資格・検定試験を活用するのか。文科省の答えは次のとおりである。

「グローバル化が急速に進展する中、英語によるコミュニケーション能力の向上が課題となっています。

現行の高等学校学習指導要領では、「聞く」「読む」「話す」「書く」の4技能をバランスよく育成することとされており、次期学習指導要領においても、こうした4技能を総合的に扱う科目や英語による発信能力が高まる科目の設定などの取組が求められています。

大学入学者選抜においても、英語4技能を適切に評価する必要があり、共通テストの枠組みにおいて、現に民間事業者等により広く実施され、一定の評価が定着している資格・検定試験を活用し英語4技能評価を推進することが有効と考えられます。⁶⁾

センター試験にリスニングを導入しても、日本人の英語力は一切向上しなかった。「英語」でも「小論文」と同様に、リスニング問題の導入はリスニング対策を生じさせただけで終わったのである。

また、「資格・検定試験を活用し英語4技能評価を推進することが有効と考えられ」というが、どうしてどのように「有効」と考えられるのか、納得できる理由の説明や根拠の提示は一切ない。

冒頭の「グローバル化」というのもこけおどしである。日本の大学教育はすべて日本語で成り立つのに、なぜか英語を神のごとく崇拜し、世界の大学ランキングにこだわる。これは明らかに不利な高等教育市場における留学生獲得競争へと自ら巻き込まれようとする⁷⁾ことに他ならない。

以上、筆者が結論として主張するのは、大学入試「問題」の出題方法や解答方法といった形式をどのようにどれほど改変したところで、子どもたちの学びの質をより良く変えることはできず、結果として学力は向上しないということである。もはや全入でもある以上、試験問題による評価を重要視しすぎることは、むしろ不適切なメッセージともなりかねない。手を加えるべきは、「問題」の出題方法や解答方法ではない。

そもそも筆記試験では、受験生の勉学への取り組み姿勢ややる気、人格や人間性などは測りようがない。筆記試験など、単に限られた知識量と設問への対応力を知る程度に過ぎないものだとして最初から割り切るべきである。

ただし、何かを学ぼうとするなら、その前提となる知識は絶対に必要である。つま

6 文部科学省高等教育局高大接続改革PT(2017年10月)「[大学入学共通テスト]について 3. なぜ英語4技能評価に資格・検定試験を活用するのか?」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm

7 文献5)を参照。

り、一定の知識量の担保はどうしても必要となる。その点、試験問題としては、現行のセンター試験でほぼ完成しており、知識量を問うだけなら、あれで十分である。

入試の「制度」や「方式」としては、入学希望者のほとんどが高い学力を有する米国ハーバード大のように学力試験の一部を選択制とし、長いエッセイやレポートを書かせる⁸というのが本筋であろう。

80～120字程度で答える問題を3問程度解答させたところで何も変わりはない。結局は、対策法が編み出されるだけで終わることになると考えられる。

2.2 大学教育改革

大学教育改革は、三つのポリシーに基づいて行われる。三つのポリシーとは、① 卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）② 教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）③ 入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）である。

学校教育法施行規則の改正（2016年3月31日公布、2017年4月1日施行）により、全ての大学等において、これら三つの方針を一貫性のあるものとして策定し、公表することが義務づけられた。

「三つのポリシーの策定及び運用に関するガイドライン⁹」によれば、「三つのポリシーに基づく大学教育の諸活動を実施するとともに、その結果の自己点検・評価とそれを踏まえた改善に取り組み、大学教育の内部質保証システムを確立」する、「三つのポリシーとそれに基づく教育の実績等を分かりやすく積極的に情報公開することで、高校の進路指導を改善するとともに、産業界からの理解を得て連携を強化」する、という（下線は引用者）。

ところが、これら三つのポリシーの策定によって、大学教育その他が良くなる兆しは少しもない。よって、これからも良くなる可能性は低いであろう。

上記三つのポリシーの策定を含め、文科省の政策は極めて形式主義的であり、かつ中央集権的である。2004年度以降、日本の大学は、大学基準協会をはじめとする文部科学大臣の認証を得た評価機関による評価を、7年以内の周期で受けることを義務づけられた。

その大学評価の際、必ずチェックされるものにシラバスの標準化と授業の半期15回の確実な実施がある。ところが、シラバスの意義や価値の検証も15回の意義や価値の検証も一切行われていない。つまり、大学は、どうしてあのようなシラバスを書かなければならないのか、科目により精粗があるとどうしてまずいのか、どうして15回なのか、14回だとなぜまずいのか等々は、一切検証されないままである。

かりに大学評価の指示に従わない場合、文科省は補助金の交付にかかる生殺与奪の権を振りかざすため、大学は怨嗟を抱きながらも、その指示に従わざるを得ない。

8 長野光（2016年3月11日）「キーパーソンに聞く 米ハーバード大、入試から学力テスト“追放”へ」日経ビジネスオンライン <http://business.nikkeibp.co.jp/atcl/interview/15/238739/030900143/>

9 中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016年3月31日）「「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf

2.3 地方創生と東京23区の大学の定員抑制

2017年9月29日、文科省は東京23区内の私立大学と短大の定員増加を認めないことを正式に告示した¹⁰。大学・短大は新設も認めない。若者の東京一極集中に歯止めをかけ、地方創生につなげるためだという。

全国の大学生287万人のうち、117万人（40%）が東京圏に、75万人（26%）が東京都内に、53万人（18%）が23区内で学ぶ¹¹。全国の大学生の2割近くを23区内で占める計算である。これに対し、地方には定員割れを起こしている小規模大学が散見される。

しかし、若者が東京に来ないようにすると、ほんとうに地方の大学が学生を確保しやすくなるのか。東京に来ないように入口をふさげば、若者は地方に戻るのか。答えは否であろう。若者が地方を離れるのは、地方には夢や希望、魅力や活力がないからである。また、地方での就業に力を入れるというが、雇用がない地方にどうやって帰れというのか。

この問題は、地方創生が成功し、東京への一極集中が是正されれば自然と解決するものである。また、だめな原因をなくすべきときに、出てしまった結果をなかったことにしようとすることは手をつけるべき順番が逆でもある。

2.4 高等教育の無償化

2017年末時点で、政府が進める高等教育の無償化案では、住民税非課税世帯を対象に国立大の授業料を免除し、私立大も授業料負担を軽減する方針である。たしかに、お金がないがゆえに、大学教育が受けられないのは問題である。しかし、現実には、日本の文系大学生ほど勉強していない大学生は世界に類を見ない¹²。

日本の大学生が勉強しないのは、学生が求めるものが学歴であって、学習内容ではないからである。また、上述したように勉強は上級学校への試験に合格するためにしているため、高校生は大学に合格したとたん勉強をしなくなる。結果として、日本のほとんどの大学生は「勉強したい」「勉強しよう」などとはみじんも考えてはいない。

日本でも、東京大学の1・2年生は必死に勉強しているようである。しかし、それも向学心などからではなく、3年次に進級する際に成績不良だと希望する学部学科に進級できないからである。筆者が見たテレビ番組（フジテレビ「さんまの東大方程式」2016年3月13日放送）では、現役の東大生が、インタビューに「入ってからもこんなに勉強しなければならぬなら、早稲田大学に行けばよかった。若いうちは遊ぶべきだし、東大に来る人はバカだと思う。」と答えていた。

筆者の本務校では、自動車教習やアルバイトを優先し、授業を休む学生がいる。履修者の多い大教室の授業であればあるほど、チャイムが鳴ってから遅刻者が続々と入室してくるし、授業開始から30分も経たないうちに退室する者がいる。居眠りをしている者も

10 日本経済新聞（2017年9月29日）「[23区私大の定員増認めず]正式に告示 文科省」https://www.nikkei.com/article/DGXLASDG28H87_Y7A920C1000000/

11 地方大学の振興及び若者雇用等に関する有識者会議（2017年12月8日）最終報告「地方における若者の就学・就業の促進に向けて—地方創生に資する大学改革—（案）」p.2 https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/meeting/daigaku_yuushikishakaigi/h29-12-08-shiryoku.pdf

12 文献9)を参照。

いれば、授業とは全く関係のない内職をしている者もいる。すなわち、ほとんどの学生は、結果的に単位が取れさえすれば良いのであり、必死に勉強して「優」を取ろうなどとは考えていない。できるなら楽単科目だけで卒業したいというのが本音であろう。

日本の大学では、どんなに成績が悪くても、たとえ、すべての履修科目の成績が「可」であっても問題なく卒業できる。また、企業は採用活動にあたり大学での成績をほとんど見ないため、就職活動さえ頑張れば理想の就職も夢ではない。

このように日本の大学では、勉学へのインセンティブが一切働かない制度設計やシステムになっているわけである。

そのような勉強をしない者に金を出すのは、まさに盗人に追銭である。したがって、高等教育における無償化は、単に所得水準ばかりでなく、意欲や成果をしっかりと見極めるべきである。子ども自身の意思ではどうにもならない幼児教育においては、教育の機会均等の面を重視すべきであろう。これに対し、成人を迎える高等教育においては、人材育成の面をこそ重視すべきであると考えらる。

今や、日本学生支援機構による奨学金の受給率は5割を超えている¹³。受給率アップとともに延滞額も増加の一途をたどり、2016年度末時点で約866億円である¹⁴。また、延滞者の8割は年収が300万円未満である¹⁵ことが分かっている。これは、将来返済の見込みのない者に多額の金を貸し付け、自己破産に追い込んでいるようなものである。借りた金を返せないような者に金を貸し付けた責任は、当然、日本学生支援機構にある。

もとより高等教育は、勤労や納税をはじめとする将来における社会への貢献を求めて施すものではないかもしれない。しかし、努力をしようとせず、結果を出さない可能性が高い大学生に金をかけることは、将来的な社会への貢献が期待できない以上、ドブに金を捨てるのと同じになりかねない。

日本の大学生は、よく米国の大学生と比較され、勉強しないと批判される。文系廃止論が出たのも、学問そのものが短期的には役立たないばかりでなく、特に文系の学生は勉強をしないからである（理系はアルバイトができないほど実験などで忙しいことが多い）。では、どうして米国の大学生はそんなに勉強するのか。

まず、米国では履修科目が極端に少なく、日本の大学の三分の一ほどしかない。それに対し、日本の大学は、履修すべき科目が多すぎる。そのうえ日本の大学生は、生活のためにアルバイトをせざるを得ないことが多い。つまり、学業に十分な時間を割けない状況にあり、そんななかで多くの科目に出席しなければならない。すなわち、日本の大学生は、勉強したくてもできないような状況に追い込まれているのである。

13 独立行政法人学生支援機構（2016年3月）「『平成26年学生生活調査』結果の概要」p.8、7 奨学金の受給状況http://www.jasso.go.jp/about/statistics/gakusei_chosa/_icsFiles/afiedfile/2016/03/18/data14_outline.pdf

14 独立行政法人学生支援機構（2017年11月）「奨学金事業への理解を深めていただくために」p.47 延滞者への対応の必要性 http://www.jasso.go.jp/sp/about/information/_icsFiles/afiedfile/2017/11/14/s_gorikai2017.pdf

15 独立行政法人学生支援機構（2015年3月）「平成25年度奨学金の延滞者に関する属性調査結果」4.本人の年収について http://www.jasso.go.jp/about/statistics/zokusei_chosa/h25.html

一方、米国の大学では、ほとんどすべての科目がゼミで、授業前に大量の文章を読まされ、授業中はディスカッション、授業後には大量の文章を書かされる。さらに、成績不良だと容赦なく退学させられる上に、良い成績を収めないとまともな就職もできない。

つまり、米国の大学生は恐怖に駆られて勉学を強いられているのであり、決して向学心に燃えて勉学に励んでいるわけではない¹⁶。その結果、世界的なエリート大学であるスタンフォード大学では、2人に1人が精神不安を抱え、約10人に1人は自殺を考えたことがあるという¹⁷。

日本の大学でも成績評価の厳格化は必要かもしれない。しかし、成績評価の厳格化によって学生を勉学に向かわせようとすることは、意図に反した思わぬ副作用を生み出しかねない。

3. まやかしのアクティブ・ラーニング

文部科学省が、今般の教育改革において推し進めるものに「学力の3要素」がある。「学力の3要素」とは、以下のとおりである（高大接続システム改革会議「最終報告¹⁸」による）。

- (1) 十分な知識・技能
- (2) それらを基盤として答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく思考力・判断力・表現力等の能力
- (3) これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度

この「学力の3要素」を育成するために、文科省は「アクティブ・ラーニングの視点からの不断の授業改善」が必要であると繰り返し強調する。

アクティブ・ラーニングとは、脳内がアクティブになる（活性化される）学習法を指し、「能動的学習」にかけて「脳働的学習」と訳されることがある。ところが、一般にはグループワークといった「受講者自身に何らかの活動をさせる学習」であると誤解されている。

文科省によれば、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」の三つを合わせた「主体的・対話的で深い学び」である。なお、2017年2月14日に公表された小中学校の学習指導要領の改定案には「多義的な言葉で語義が確立していない」として、「アクティブ・ラーニング」という語は用いられず、代わりにこの「主体的・対話的で深い学び」と

16 文献4)を参照。

17 Jane Chung (2016年6月23日)「米国エリート学生が患う「アヒル症候群」の実態」Education Tomorrow https://edutmrw.jp/2016/global/0627_ducksyndrome

18 高大接続改革会議(2016年3月31日)「高大接続システム改革会議「最終報告」」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf

いう表現が用いられた。

ここで注意すべきは、「主体的・対話的で深い学び」を求める背景には、その裏腹として、今日の学びが「受動的・一方的で浅い学び」になってしまっているとする否定的な見方があることである。

すなわち、文科省は、これまでの教育を知識偏重であるとし、「学力の3要素」のうち(2)の「思考力・判断力・表現力」と(3)の「主体性」の獲得のためにアクティブ・ラーニングを導入しようとしていることになる。

<文部科学省が「否定するもの」と「肯定するもの」>

	否定するもの レクチャー型	肯定するもの アクティブ・ラーニング型
授業の形態	一方的（講話型）、知識注入型・詰め込み型、座学	双方向的（対話型・演習型）、知識活用型・課題解決型・運用力獲得型、討論（話し合い）・グループワーク
学習者の状態	客体的（教授者が教える対象）、受動的、消極的、他律的（先生から指示される）	主体的（自らが学ぶ主体）、能動的、積極的、自律的（自ら考え決める）

「主体的・対話的で深い学び」のうち、主体的な学びの方が良いのは常識的である。深い学びの方が良いのも自明であろう。しかし、対話的な学びの方が優れているとどうして言えるのか。その理論的な説明は一切ない。一方的な講義であっても、内容が良ければ素晴らしいはずである。そうでなければTED Talkに人は感動しない。

頭で「分かる」と、実際に「出来る」とでは違う。文科省は答申で、分かるだけではだめで、出来るようにならなければならないと主張する。しかし、分からないかぎり出来るようにはならない。アクティブ・ラーニングは、学習者に十分な基礎知識がなければ効果を十全には発揮し得ないから、アクティブ・ラーニングによって、分かっていない者を出来るようにすることはできない。

また、ものごとの理解とは、「分かっている」「分かっていない」という二つに一つの状態ではなく、深さや程度がある。

個別の知識を単に理解して記憶するのであれば、覚えたことを説明させる「反転授業（アクティブ・ラーニングの一つ）」を行えば、それで終わりであろう。しかし、それでほんとうに分かったのかどうかは、やはり不明である。覚えた知識が頭の中で他の知識と結びつき強化されて、初めて少し分かった状態と言える。

また、学習内容によっては、日常の生活における行動に変化が見られないと、分かったとは言えない。たとえば、命の大切さを教える「いのちの教育」を受けたら、日々の生活に命を大切にするような行動の変化が見られなければならない。

この世に、命の大切さを知らない人はいない。「命は大切か」と誰に尋ねても、百人が百人「命は大切だ」と答えるはずである。しかし、その百人が百人「命の大切さ」を理

解しているのかといえ、答えは否である。

人が「命の大切さ」を真に深く思い知るのは、自分の身近にいる愛する存在を失った時である。つまり、「いのちの教育」は必要ではあるが、「命の大切さ」を、言葉によって観念的に伝えることは不可能なのである。これを少しでも可能にするのは授業ではなく、文学や映画をはじめとする文芸作品であり¹⁹、断じてアクティブ・ラーニングではない。

すなわち、アクティブ・ラーニングは何にでも効く魔法の特効薬ではない。

4. おわりに

以上のとおり、文部科学省による教育政策における根本的な過誤は、政策が確固たる理論や具体的なデータの裏付けによる根拠や証明を欠くこと、また、政策を実行しても、その成果の検証や反省が一切行われないこと、さらに、政治家や文部官僚、意見を述べる財界人らが教育の現場や現状を知らないことにある。すなわち、根拠を持たず、過去を顧みず、現状を知らないまま政策が行われるのである。

たとえば、「ゆとり教育」に、見込まれる成果を裏付ける理論や根拠、データは存在しなかった。その後「ゆとり教育」はダメだったので、「脱ゆとり教育」になった。ところが、「ゆとり教育」のどこがどのようにダメだったのかという分析や検証は一切なされなかった。そうして「脱ゆとり教育」へと移行したが、「脱ゆとり教育」のどこがどのように、少なくとも「ゆとり教育」よりは良く、どのような効果が期待されるのかの論証もない。

なお、ゆとり世代やさとり世代と呼ばれる現代の若者たちには、なにくそという反骨精神が希薄であり、煽っても簡単には乗ってこない。また、現代の若者たちは、それがなんであれ「強制」を極端に嫌う。

この状況は、しらせ世代（昭和30（1955）年前後の生まれの人々）やアパシー・シンδροーム（1960年代後半から）、三無主義（無気力・無関心・無責任、1970年頃から）と近似しており、今の若者はノンポリという語が意味をなさないほど、世界の政治経済には無関心である。このような学生気質の変化にみじんも気づいていないから、政策の発想はおよそ見当外れなものとなる。

以上のとおり、高大接続改革には効果が見込めない。

（たかまつ まさき・本学経済学部教授）

19 ただし、これもまた作品を読ませたり、観させたりすれば良いかというダメである。授業で扱おうと、単に感想文を書かせるだけで終わってしまう。経験の積み重ねにより、それを受け入れうる時期というのが人にはある。

2020年の高大接続改革を批判する（高松）

参考文献

- 1) 有元秀文 (2017) 『文部科学省は解体せよ』 扶桑社
- 2) 石川一郎 (2016) 『2020年の大学入試問題』 講談社 (講談社現代新書2355)
- 3) 石川一郎 (2017) 『2020年からの教師問題』 KKベストセラーズ (ベスト新書540)
- 4) 荻谷剛彦 (2012) 『グローバル化時代の大学論① アメリカの大学・ニッポンの大学』 中央公論新社 (中公新書ラクレ429)
- 5) 荻谷剛彦 (2017) 『オックスフォードからの警鐘 グローバル化時代の大学論』 中央公論新社 (中公新書ラクレ587)
- 6) 高松正毅編著 (2006) 『経済学部におけるアカデミック・リテラシー教育に関する基礎的研究』 高崎経済大学
- 7) 高松正毅編著 (2007) 『大学全入化時代におけるスタディ・スキルズ教育に関する基礎的研究』 高崎経済大学
- 8) 高松正毅編著 (2008) 『初年次教育としてのアカデミック・リテラシー教育に関する基礎的研究』 高崎経済大学
- 9) 辻太一朗 (2013) 『なぜ日本の大学生は、世界でいちばん勉強しないのか』 東洋経済新報社
- 10) 名和賢美編著 (2015) 『日本語リテラシーと日本語教育』 高崎経済大学
- 11) 名和賢美編著 (2016) 『日本語リテラシーと大学教育』 高崎経済大学
- 12) 藤本夕衣・古川雄嗣・渡邊浩一 (2017) 『反「大学改革」論』 ナカニシヤ出版
- 13) 物江潤 (2017) 『だから、2020年大学入試改革は失敗する——ゆとり世代が警告する高大接続入試の矛盾と落とし穴』 共栄書房
- 14) 山口裕之 (2017) 『「大学改革」という病』 明石書店

ウェブサイトについては、すべて2017年12月13日に閲覧確認した。