

大学志願者の学習意欲と受験行動に対する カリキュラム編成タイプの効果

荒牧 草平*

要 約

この小論は、今日の高校教育改革によって多様化したカリキュラム編成の影響を、大学進学志願者の学習意欲や受験行動の観点から検討する。具体的には、高校における多様なカリキュラムを改革理念への対応状況に基づいて類型化し、各タイプが高校生の学習時間、内発的学習意欲、受験方法、等はどう影響しているかを、生徒への質問紙調査のデータを使用して明らかにする。その主たる目的は、改革理念である「生徒の個性や主体性の尊重」を積極的に推進するタイプのカリキュラムが、生徒の学習意欲を高めるか否か、大学教育への適切な準備学習を促すか否か、を検討することにある。

主たる分析の結果は以下の6点にまとめられる。1) 大学志願者か否かにかかわらず、内発的学習意欲は総合型のみが高い。2) 大学志願者の学習時間は、総合型・自由型・専門型は短く中間型は長い。3) 内発的学習意欲は学習時間と関連しない。4) 大学志願者の受験教科数は、専門型と自由型は少なく中間型は多い。5) 受験教科数は学習時間に対して正の効果を持つ。6) 学習時間に対する自由型・専門型・中間型の効果は、受験教科数を考慮すると消滅する。以上の結果は、生徒の個性や主体性に配慮したカリキュラムが学習意欲を高めたり、適切な受験準備学習を導くとは必ずしも言えないこと、学習時間は内発的学習意欲に導かれることはなく、受験方法に強く依存することを示している。

キーワード：学習意欲、学習時間、受験行動、高校カリキュラム、教育政策

1 本稿の目的と背景

1.1 目 的

この小論では、今日の高校教育改革によって多様化したカリキュラム編成の影響を、大学進学志願者の学習意欲や受験行動の観点から検討する。具体的には、高校における多様なカリキュラムを改革理念への対応状況に基づいて類型化し、各タイプが高校生の学習時間、内発的学習意欲、受験

方法、等はどう影響しているかを、生徒への質問紙調査のデータを使用して明らかにする。その主たる目的は、改革理念である「生徒の個性や主体性の尊重」を積極的に推進するタイプのカリキュラムが、生徒の学習意欲を高めるか否か、大学教育への適切な準備学習を促すか否か、を検討することにある。

1.2 背景と先行研究

こうした目的を設定した背景は以下の通りである。議論を明確にするため、図1に本稿で取り上

* 大学入試センター 研究開発部 試験環境研究部門
〒153-8501 東京都目黒区駒場 2-19-23 aramaki@rd.dnc.ac.jp
2002年12月19日 受理

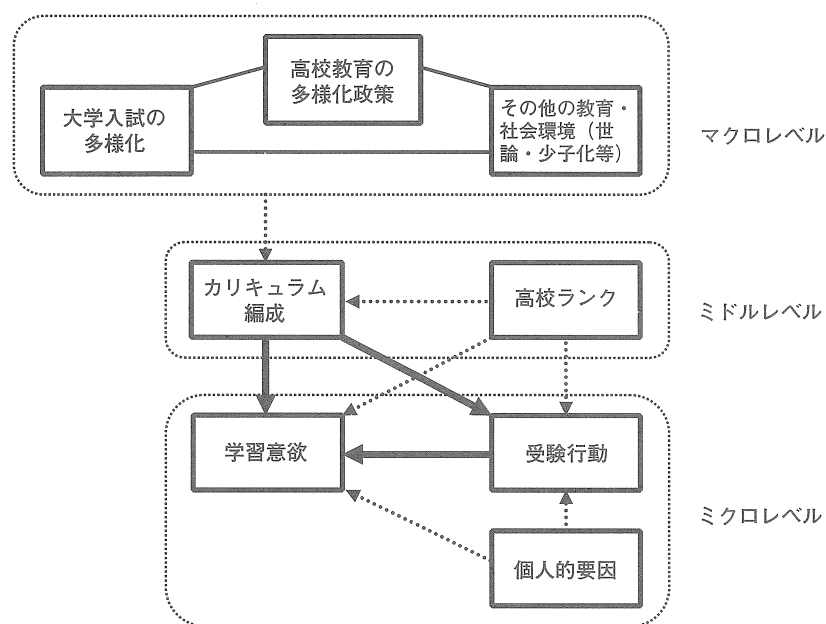


図1 分析枠組み

げる諸概念間の関連を示した。これを参考にしながら、問題の背景、諸要因間の関連、先行研究の知見と本稿の目的について述べる。

問題の背景として、第一に指摘できるのは、高校教育における個性化・多様化政策の進行である。一連の改革理念は、文部省による次の認識に象徴されている。「多様な生徒の実態に対応し、生徒の個性を最大限に伸長させるため、生徒の学習の選択幅を拡大するとともに、多様な特色ある学校づくりを行うことが必要である」（文部省1995:17）。1994年から実施の現行学習指導要領⁽¹⁾においても、必修科目は削減され、生徒による自由な科目選択と個々の学校による独自教科目の設定が奨励されている（文部省1989）。すなわち、今日の高校教育改革は、「生徒の多様な個性」を尊重するため、「多様な特色ある教科目の設定」と「選択幅の拡大」をともに重視することを求めているのである。こうした改革に沿って、新しいタイプの高校や学科の設置は拡大し、特色ある教科目を設定する学校も増えている。また、こうした高校教育改革と並行して、大学入学者選抜方法の多様化も奨励され、推薦選抜やAO選抜など実際にも選抜方法の多様化が進行している。多様な個性を持つ生徒が、多様な高校教育と多様な大学入学者選抜方法から自由に選択することを理想とした改革が進行している。

この間における教育・社会環境の変化も、こうした制度的な改革の進行を後押ししてきた。ひとつは、従来の学校教育に対する批判や反省である。戦後日本社会における平等かつ画一的教育内容は、全体の底上げや経済の高度成長を支えて来た反面、受験競争の激化、不登校生徒の増加、国際社会における競争力ある人材養成の必要性、等の様々な局面において限界を指摘されてきた。見方を変えれば、従来の枠にとらわれない、新しい特色ある高校教育を求める気運が高まってきたのである。近年、生徒の学力低下に対する危機感が広がり新たな方向転換が要望されているとはいえ、これまでの20年ほどの改革は、こうした世論に支えられてきたと言えよう。

さらに、少子化という人口統計学的な要因にも、この改革を促進する面がある。中学卒業生数の減少は、過疎地域ばかりでなく都市部においても、高校の統廃合や再編整備を進行させており（屋敷2001）、改革で求められているような、新しいタイプの学校や学科を設置し、教育内容を見直す機会を提供している。

ただし、少子化は改革理念に相反する作用も及ぼしている可能性がある。大学入学者選抜における多様化は軽量化に過ぎないとの指摘（荒井1999）は、18歳人口の減少に経営の危機を感じた大学において、学生獲得の手段として、入試科目数の削減や学

科試験を課さない選抜方法(推薦選抜やAO選抜など)が採用されている(岩田他1995, 荒井1999)との認識に基づく。こうした大学入試制度の多様化は、高校教育にも影響しているはずである。かつて天野(1992)は、大学入学者選抜の多様化によって、受験準備が早い時期から細分化せざるを得ないこと、高校の多様化政策がこうしたコース分けを助長していることを指摘し、高校教育と大学入試の「多様化」が、初中等教育の質の低下をもたらす危険性があると主張した。

こうした危惧は実証研究においても支持されている。普通科を対象とした全国的なサンプリング調査のデータを分析した荒牧と山村(2002)は、現実に行っている教育課程の多様化が改革の意図とは乖離していることを明らかにし、教育課程の弾力化は効率的な受験準備を促進した側面が大きいと指摘する。また、大学入学者の高校における履修・受験状況を調査した研究(山村・荒牧2003)では、大学進学者の多い高校においてさえも、特定の科目に絞った履修と受験が実際に行われていることが確認されている。また、大幅な科目選択制を採用する一部の「新しいタイプの高校」においても、効率的な受験準備が進行しているとの報告がある。菊地(1996)や小川(1993)は、総合選択制高校や総合学科を対象とした事例研究を行い、これらの学校が「成功」した1つの理由として、科目選択制が私立大学の3教科入試に特化した効率的な履修を可能にしたことを挙げている。これらの研究から、大学入試教科目数の削減傾向(軽量化)と高校学習指導要領の弾力化(必修の削減=選択制の普及)によって、効率的な受験準備が普及している可能性が指摘できる。

しかし、これらの知見は新しいタイプの学校を対象とした事例研究か、普通科を対象とした調査研究のいずれかに基づくに過ぎない。カリキュラム編成と受験行動の関連を今日の高校改革と関連づけて論じるには、改革の旗手たる新しいタイプの高校・学科・コースから従来型の学校まで、様々なカリキュラムを同時に対象とした調査研究が不可欠である。

他方、本稿が生徒の学習意欲に注目するのは、臨時教育審議会以降の「ゆとり教育」路線の進行に合わせて、生徒の学習意欲が低下し、学習時間も減少しているとの指摘(荻谷2001)を重視するからで

ある⁽²⁾。このことは、今日の教育改革が学習意欲の低下を招いたことを示唆する。しかし、両者が同時に進行していることのみによって、因果関係を論じることはできない。学習意欲の低下が教育改革とは全く別の要因によって引き起こされた可能性も否定できないからである。荻谷等の言うように、改革は本当にこうした傾向を促進しているのだろうか。それとも、改革の推進者が意図した通り、そうした流れに対する有効な歯止めになっているのだろうか。

この点に関連した研究としては、飯田を研究代表とする調査研究がある(高等学校の特色ある学科等研究会1999)。彼らは、全国199の「特色ある学科・コース」を対象とした機関調査、および35の「特色ある学科・コース」に在籍する生徒3,532名を対象とした個人調査を実施している。このうち生徒調査においては、学校生活への取り組みなどを尋ねており、その情報からカリキュラム編成と学習への取り組みとの関連を検討することが可能である。しかし、彼らの分析は普通科と専門学科の比較、あるいは専門領域別の比較に留まっている。専門領域間の比較のみによっては、残念ながらカリキュラム編成と教育改革との対応関係が不明である。また、高校ランク(高校の序列階層)など他の要因の影響が検討されていない。したがって、観察された関連から、本稿で意図するようなカリキュラム編成の効果を検討することはできない。

これに対し、耳塚と菊地(1993)や荒川(2001)は、新しいタイプの学校と普通科を同時に対象とした調査研究を行っており、分析においても高校ランクの影響が考慮されている。しかし、彼らは新タイプのカリキュラムを一括りにして扱っており、それを従来型のカリキュラムと比較するに留まっている。すなわち、いかなるタイプのカリキュラムが、どのような効果をもたらしたかの検討には、未だ着手されていないのである。

以上の考察をまとめると、学習意欲や受験行動に対するカリキュラム編成タイプの効果、すなわち、カリキュラム編成のいかなる特徴がどのような影響を及ぼしているのか、教育改革は有効であったのかを検討するには、1) 様々なカリキュラム編成の学校を対象とし、2) 各カリキュラム・タイプの特徴を、今日の教育改革との対応状況に基づいてとらえ、3) それぞれのタイプに在籍する生徒を

対象とした調査によって、彼らの学習意欲や受験行動を直接に調べ、4) それらとカリキュラム編成の特徴との関連を検討することが必要である。しかも、カリキュラム編成の効果を抽出するには、5) 高校ランクや生徒の個人的特性などの影響をできる限りコントロールしなければならない。本稿では、こうした手順に則って分析を行う。具体的な内容を次に示す。

2 研究の枠組み

本稿の研究枠組みを、先に示した図1に沿って改めて述べよう。本稿の目的はミドルレベルのカリキュラム編成が、ミクロレベルにおける個人の学習意欲や受験行動にどう影響するかを検討することである。カリキュラム編成自体の効果をできる限り純粋に測定するためには、生徒の学習行動を規定する上で重要な諸変数をコントロールする必要がある。このうちミドルレベルの要因として極めて重要なものは、いわゆる高校ランクである。改めて説明するまでもなく、わが国の高校は、主に卒業生の進路、特に東大などの威信の高い大学にどれだけ卒業生を送り込んだかによって決定される、入学難易度に基づいて序列づけられている。この序列のどこに位置づけられているかに応じて、生徒の学習行動や意識が強く規定されていることは繰り返し確認されてきた通りである(陣内1975, 米川1978, 武内1980, 岩木・耳塚1983, Rohlen1983, など)。近年になって、とりわけ生活意識の面でこうした関連が弱まっていることが指摘されているが、一方で進路に対する影響は依然として大きいことも同時に確認されている(樋田他2000, 尾嶋編著2001)。また、カリキュラム編成タイプの分布が高校ランクと関連することも十分に予測される。したがって、これをコントロール要因とすることが不可欠である。

ミクロレベルの要因として本稿で着目するのは、生徒の性別、高校での成績、およびカリキュラム選好である。ここで言うカリキュラム選好とは、科目やコースなどの選択において生徒がどういった基準を重視したかである。これを取り上げる理由を説明するため、例えば総合学科には自らの興味・関心を追求するような学習意欲を強く持った生徒が多いと仮定しよう。こうした状況は、いか

にして生じたと考えればよいだろうか。カリキュラム編成自体の特徴に起因するのか、それとも生徒が元から持っている性質に帰せられるのか。すなわち、興味・関心に配慮したカリキュラムに従って学習することで育まれたのか、そうした傾向を持った生徒が単に多く集まっているに過ぎないのか。もちろん、両者を完全に切り分けて検討することは不可能に近い。しかし、カリキュラム選択における生徒の選好を考慮することによって、カリキュラム自体の効果をより純粋な形で取り出すことができるかと期待される。

生徒の選好に着目する意義は他にもある。生徒がカリキュラムの選択において重視するのは、改革が想定するような自らの興味・関心なのか、それとも一般に望ましくないとされている、受験効率や科目の得意不得意によるのか、これを明らかにしようという意図である。これにより、改革の妥当性を評価するひとつの目安を提供できる。

他方、マクロな教育・社会環境の影響は、直接には検討することができない。しかし、これらマクロ要因を考慮に入れておくことにも、いくつかの重要な意味がある。第1に、高校教育の多様化政策が、今日のカリキュラム編成の多様化に直接影響していることは間違いない。これを考慮し、本稿では、改革理念への対応状況に基づいてカリキュラムの類型化を試みた。各カリキュラム・タイプの及ぼす影響を検討することで、改革の有効性を間接的に判断することができる。また、大学入試の多様化を考慮することは、観察された受験行動を解釈する際のヒントを与えてくれる。他方、世論や社会構造も念頭におくことによって、より広い社会的文脈から問題状況を把握し、適切な分析課題を設定し、今後、生ずるであろう様々な展開を予測するための糸口が得られる。

以上の研究枠組みに則り、次の手続きに従って研究を進める。1) 高校教育改革理念への対応状況からカリキュラム編成タイプを類型化する(3章)。2) カリキュラム・タイプと学習意欲・受験行動との直接的な関連を調べる(4章)。改革理念に沿ったタイプのカリキュラムで学習意欲が高いか否か、適切な受験準備学習となっているかが注目される。3) 高校ランクや個人的特質など、生徒の学習意欲や受験行動と強く関連する諸変数を考慮してもなお、カリキュラム編成が統計的に有意な効果を持

つか否かについて、重回帰分析によって詳しく検討する(5章)。4)最後に分析結果を踏まえて考察を加える(6章)。

3 データと変数の構成

3.1 データ

分析には高校3年生を対象として、2001年6～7月に実施された質問紙調査のデータを使用する。調査対象校は、カリキュラム編成の内容・方法与高校ランクを考慮して抽出された、東京都の27の高校である。対象を東京に限定した理由は2つある。1)いわゆる「新しいタイプの高校」を含め、様々なカリキュラムを設定する学校がある。特に注目すべきは、普通科で自由選択制(後述)を導入する学校が多く存在することである。生徒による選択幅の拡大は、今日の教育改革においてとりわけ重視されている。改革方針の是非を論じる上で、自由選択制の効果を検討することは不可欠と言えよう。2)現代高校生心理的特徴が先端的に表れると期待される。

このように、データが特定地区に限定されているため、代表性や結果の一般性の面で限界が生じることが避けられない。したがって、例えば「学習時間の長さ」のような具体的値に関しては安易な一般化を慎まなければならない。ランダム・サンプリングを行わないわが国の教育調査の多くは、こうした限界を持っていると認めざるを得ない。しかし、これらの研究が目的としたのは、特定地域の「精確な記述」ではない。関心は、ある程度の一般性を持つと期待される、何らかのメカニズムを解明することにある。本稿もこの立場に立つ。この意味で本調査は典型法による法則定立的調査(安田・原1982, 9-10頁)ということになる。この場合、上記の限界は致命的な欠陥とはならない。重要なのは、適度な抽象度を持つ分析枠組みを採用し、目的に合ったデータ(調査対象と変数)を適切に選ぶことである。どんな方法を採用するかは、研究目的に沿って戦略的に選び取るべきものと言える。

調査対象の具体的な抽出方法は以下の通りである。1)普通科において、大学進学率ランクごとに、文系・理系に分ける伝統的なカリキュラム編成の

学校とコース・類型制を採用しない学校を均等に含むようランダムに抽出し、2)これに、ランクごとの学校数(クラス数)が均等になるように配慮しながら、特徴的なコース・類型および専門学科と総合学科を加えた。最終的な対象校の学科構成は、普通科22、専門学科7、総合学科1(併設校があるため合計は学校数と一致しない)である。また設置者別では公立と私立がほぼ半々となるように、公立29クラス、私立30クラスを対象とした。こうして27校(59クラス)の2,220名から回答を得た。なお、回答は授業時間の一部を使った集合調査法(自記式)による。なお、リクルート『高校総覧1999』を元に算出した大学進学率ランクごとの生徒数の構成比は、東京都全体:対象校の順に、「50%未満」が33%:28%、「50～90%」が35%:32%、「90%以上」が31%:39%であり、進学率の高い学校の生徒がやや多いが、全体の構成と大きくは異ならない。

3.2 カリキュラム編成の類型化

先に「1.2 背景と先行研究」で述べたように、今日の高校教育改革は、「生徒の多様な個性」を尊重するため、「多様な特色ある教科目の設定」と「選択幅の拡大」をともに重視することを求めている。よって今日の多様なカリキュラム編成の効果を検討するには、1)「生徒の多様な個性」に教科目の構成面でどう対応しているか(構成内容面での対応)、2)生徒による選択幅をどう設定しているか(選択方法面での対応)、の二次元から検討することが有効であると判断できる。

具体的な類型化の手続きは以下の通りである。まず内容が「アカデミックな6教科(英・数・国・理・地歴・公民)中心」「6教科以外の専門性重視(専門型)」「多様な科目を含む(総合型)」のいずれかに応じて3つに分類した。このうち専門型が特定の個性に特化する一方、総合型は一校で多様な個性に対応しようとする。6教科中心の場合は、文字通り6教科を中心に構成される点で違いはないが、選択幅(量と範囲)の設定方法が多様である。これを考慮し「伝統型」「中間型」「自由型」に細分類した。

伝統型は選択単位⁽³⁾の割り当てがほとんどあるいは全くない(0～3単位)。中でも6教科以外に割り当て可能な選択単位がなく⁽⁴⁾、選択が完全に6教科に限定されている。いわゆる文系・理系に分

からとらえたものであり「努力の指標」(荻谷 2001)とも見なしうる。調査では、学校のある平日における放課後の学習時間を尋ねているので、この回答をそのまま利用する⁽⁵⁾。

3.3.2 受験行動

受験行動の指標として、本稿では受験教科目数と受験方法(特に推薦選抜や AO 選抜などの特別な入学方法の利用意志)に着目する。なぜなら受験教科目数や受験方法は、軽量化した大学入試に対応した効率的な受験準備を端的に表すからである。さらに、効率的な受験準備を行うか否かは、当然、学習意欲と関連すると予想される。したがって本稿では、カリキュラム・タイプによって生徒の受験準備に違いが見られるか否かの検討に加えて、受験行動の違いを説明変数とし学習意欲を目的変数とした分析も行うこととする。

具体的に取り扱うのは、受験教科数(0~5 教科)、社会に関する科目(日本史・世界史・地理・公民)の受験科目数(0~4 科目)、理科に関する科目(物理・化学・生物・地学)の受験科目数(0~4 科目)、推薦選抜や AO 選抜など特別な選抜方法の受験意志、の 4 点である。受験教科数とは、国語、数学、英語、理科、社会(地歴・公民)の 5 教科に分けた場合、大学受験において何教科の試験を受ける予定かを問う。かつては国公立なら 5 教科型、私立なら 3 教科型の受験が一般的であったが、今日では例え国公立であっても、0 教科、すなわち学科試験を受けない場合もあり得る。効率的な受験準備学習を測定する代表的な指標と言えよう。なお、理科や社会に関する科目は大学受験において複数課されることもある。その多寡がカリキュラム・タイプとどのように関連するかの検討は、受験教科数の分析によっては把握できない傾向をとらえる助けとなるかもしれない。大学入学の方法として推薦選抜などの特別選抜を受験するか否かも、受験教科目数とは異なる知見をもたらす可能性がある。したがって、これらの指標についても検討することとしよう。

3.4 コントロール要因

以下、学習意欲や受験方法に対して、カリキュラム編成タイプがいかなる影響を及ぼすかを検討して行く。ただし、これらの関連を明確にとらえ

るためには、その影響プロセスに強く関連する諸変数をコントロールする必要がある。先述のように、本稿で取り上げるのは、高校ランク、高校での成績、性別、カリキュラム選択における選好である。

- **高校ランク**：高校ランクの指標としては偏差値を利用した。なお、入学者選抜の段階から複数のコースに分けている学校については、それぞれのコースに対応した偏差値を与えた⁽⁶⁾。対象校(およびコース)の偏差値の範囲は、38 から 73 と広範囲に渡る。
- **高校の成績**：調査では、履修教科目別に高校での成績を 5 段階で自己評価してもらった。このうち、地歴・公民や理科に関する科目は、非開設であったり、生徒が選択しなかったりして未履修となることが多い。一方、国語・数学・英語は未履修者がいない上、核となる教科とみなし得る。よって本稿ではこれら 3 教科の合計点を「高校の成績」として用いた。なお、解釈を容易にするため分析では 10 点満点に換算した値を用いている。
- **性別**：性別は男子を「1」女子を「0」とする「男子ダミー」として用いた。
- **カリキュラム選好**：調査では、カリキュラムの選択において、「何よりも自分が興味を持てる内容を選んだ(興味重視)」 「なるべく受験に必要な科目を選ばないようにした(受験効率重視)」 「なるべく不得意科目を選ばないようにした(不得意回避)」のそれぞれについて、あてはまるか否かを二者択一で回答してもらった。各項目にあてはまると回答した場合を「1」あてはまらないと回答した場合を「0」とするダミー変数として分析に使用した。

4 分析結果 1：平均値の比較

4.1 カリキュラム・タイプの特徴

学習意欲と受験行動に対するカリキュラム編成タイプの効果を検討する前に、各カリキュラム・タイプの特徴を確認しておく。表 1 に 5 つのカリキュラム・タイプ別に、上述のコントロール変数の平均値と差の検定結果(一元配置分散分析)を示した。偏差値についてみると、中間型が最も高く、次

表 1 カリキュラム・タイプ別にみたコントロール要因の平均値と差の検定

	伝統型	中間型	自由型	総合型	専門型	F 値
偏差値	59	64	53	55	42	425.6**
高校の成績	5.7	5.8	5.7	6.1	5.4	4.3**
男子生徒比率	0.5	0.3	0.4	0.2	0.6	25.4**
興味重視	0.5	0.6	0.6	0.7	0.6	2.4
受験効率重視	0.3	0.4	0.3	0.3	0.1	25.3**
不得意回避	0.3	0.2	0.4	0.3	0.2	13.2**
N	461	586	457	198	299	2,001

* $p < .05$ ** $p < .01$ 表 2 カリキュラム・タイプ別にみた学習意欲の平均値と差の検定
(大学志願状況別)

	伝統型	中間型	自由型	総合型	専門型	F 値
大学進学志願者						
内発的学習意欲	5.4	6.0	5.0	6.0	5.2	13.9**
家庭学習時間(分)	134	164	94	98	44	73.4**
N	396	497	344	150	142	1,529
大学進学非志願者						
内発的学習意欲	5.0	4.6	4.7	5.9	4.7	3.4**
家庭学習時間(分)	54	36	32	36	31	1.8
N	65	89	113	48	157	472

* $p < .05$ ** $p < .01$

が伝統型, 続いて総合型と自由型が並び, 専門型が一番低い。高校での成績は総合型が少し高く専門型が少し低いが, それ以外に差は見られない。男子生徒比率は, 専門型が少し高く, 伝統型が半々, 後は女子の方が多く, 特に総合型は4分の3が女子である。カリキュラム選択における選好では, 興味重視に差はないが, 受験効率重視の傾向は偏差値の高いタイプほど高く, 不得意回避の傾向は, 自由型が高く専門型・中間型が低い。これらの関連を念頭において, 学習意欲, 受験行動の順に, カリキュラム・タイプとの関連を検討して行こう。

4.2 学習意欲とカリキュラム・タイプ

はじめに, 内発的学習意欲と家庭学習時間に對するカリキュラム・タイプの効果を調べるため, タイプ別の平均値を求め, 分散分析による検定を行った。結果は大学志願状況別に表2に示した。内発的学習意欲は先述のように主成分得点を10点満点に換算したものであり, 学習時間の単位は分で示してある。

まず内発的学習意欲に関して以下の諸点を指摘できる。1) 大学進学志願者では, 総合型と中間型

の意欲が高く, 他は僅差で伝統型, 専門型, 自由型と続く。2) 非志願者では, 総合型の意欲が特に高く, 次に伝統型が少し高く, 他は違いがない。3) 大学進学志願者と非志願者を比較すると, 前者の意欲が高い傾向にあるが, 違いの大きさはカリキュラム・タイプによって異なる。すなわち, 総合型の意欲の高さは志願者と非志願者でほとんど変わらない(0.1点)が, 中間型では大きく異なる(1.4点)。

学習時間については, 以下の関連が見られる。1) 大学進学志願者では, 中間型が特に長く, 間を置いて伝統型が続き, さらに間を置いて総合型と自由型が並び, 専門型の学習時間はかなり短い。2) 非志願者では, 伝統型が他を引き離しているが, それ以外は大差がない。なお, タイプ間の違いよりもタイプ内での散らばりの方が大きい(40~80分)ため, 検定結果は有意とならない。3) どのタイプでも志願者の学習時間の方が長く, 専門型を除くとその差はかなり大きい。特に中間型は極端に異なる。

総合型の内発的学習意欲が高いこと, しかもその傾向が大学への進学を志願するか否かにかかわ

表 3 カリキュラム・タイプ別にみた受験行動の平均値と差の検定
(大学進学志願者のみ)

	伝統型	中間型	自由型	総合型	専門型	F 値
受験教科数	3.4	4.2	2.4	3.0	1.0	195.9**
社会受験科目数	0.9	1.0	0.4	0.6	0.2	72.0**
理科受験科目数	0.7	1.1	0.4	0.3	0.1	91.5**
特別選抜の受験意志	0.4	0.4	0.6	0.6	0.9	46.8**
N	392	495	313	149	135	1,484

* $p < .05$ ** $p < .01$

らず見られたことは注目に値する。このカリキュラム編成が学習意欲を高める可能性を示唆しているからである。ただし、その総合型においても学習時間は決して長くない。一方、「生徒の多様な個性を尊重する」という改革理念から最も遠い伝統型においても、内発意欲は決して低くないし、学習時間はむしろ長い。さらに生徒の個性に内容面で対応しているはずの専門型では意欲が低い。したがって、生徒の多様な個性への対応を積極的に実践しているカリキュラムが学習意欲を高める、と単純に判断することはできない。いずれにせよ、カリキュラム編成タイプの効果を明確にするには、偏差値など他の要因も考慮に入れて検討する必要がある。中間型において大学進学を志願するか否かで内発意欲・学習時間とも大きく異なる点なども、生徒の学力要因が強い影響を及ぼしていることを示していよう。第5章で検討しよう。

4.3 受験行動とカリキュラム・タイプ

次に大学への進学志願者に限定して、カリキュラム・タイプと受験行動の関連を調べる。検討するのは先述のように、「受験教科数」「社会受験科目数」「理科受験科目数」「特別選抜の利用意志」の4項目がカリキュラム・タイプによってどう異なるかである。結果は表3に示した。

受験教科数、社会受験科目数、理科受験科目数、のいずれにおいても、中間型が最も多く、二番目に伝統型が続く、専門型が最も少ない。特別選抜による受験意志については、これらと全く逆の関連が見られ、専門型では9割以上、総合型と自由型では6割、伝統型と中間型では4割が受験意志を表明している。ここで表1に戻ると、この順序が各カリキュラム・タイプの偏差値の高低と対応していることがわかる。したがって、カリキュラム編成の効果を論じる前に、それぞれの高校ランク

でコントロールする必要があると指摘できる。他の重要な変数も含めて、次章で重回帰分析によって検討しよう。ただし分析の煩雑さを避けるため、以降の分析では、受験教科数のみを取り上げる。4つの指標で確認された傾向が一貫しており、これらのうちでは受験教科数が最も基本的な指標と見なしているからである。

5 分析結果2：重回帰分析

5.1 内発的学習意欲の重回帰分析

先の平均値の比較において、内発的学習意欲は総合型で特に高いことなどが明らかとなった。ここでは、そうしたカリキュラム・タイプの効果が、他の重要な諸変数をコントロールしても認められるか否かを検討する。ここでは、表4示した5つのモデルを用いて分析を進める。

M1はコントロール要因のみを投入したモデル、M2はそこにカリキュラム・タイプを加えたモデルである。初めにM1から、各コントロール要因の効果を確認しておこう。内発的学習意欲に対して正の効果を持つのは、生徒の学力要因(偏差値および高校の成績)、大学進学志願、興味を重視したカリキュラム選択である。一方、男子であることおよびカリキュラム選択における受験効率重視や不得意回避傾向は、負の効果を持っている。これらはいずれも常識的に理解できるものであり、各指標がまずまずの妥当性を持つことを示している。大学受験における効率性を重視する態度が、内発的学習意欲に対して負の効果を持つことを改めて確認しておこう。

ここでの関心は、上記の諸要因をコントロールした上で、カリキュラム・タイプがいかなる効果を持つかである。表4の下段に「追加項の検定」と

表 4 内発的学習意欲の重回帰分析

	M1	M2		M3	M4	M5
		coef.1	coef.2			
偏差値	.034**	.034**	.034	.032**	.023**	.024**
成績	.131**	.126**	.126	.124**	.163**	.148**
男子ダミー	-.284**	-.249*	-.202	-.252*	-.239*	-.184
大学進学志願ダミー	.273*	.314*	.232	-.011*	.307*	.311*
興味重視ダミー	.445**	.423**	.312	.428**	.306**	.268*
受験効率重視ダミー	-.309**	-.316**	-.279	-.318**	-.413**	-.414**
不得意回避ダミー	-.582**	-.522**	-.457	-.504**	-.697**	-.706**
伝統型		.000	-.107	.000	.000	.000
中間型		.193	.086	-.391	.243	.290
自由型		-.162	-.269	-.308	-.049	.063
総合型		.647**	.540	.392	.851**	.761**
専門型		.236	.128	-.142	.283	.228
中間型×志願				.695		
自由型×志願				.136		
総合型×志願				.287		
専門型×志願				.488		
推薦入学ダミー					-.353**	
入学時の興味重視度						.136*
定数	2.60**	2.49**	2.64	2.85**	2.99**	2.46
決定係数(R ²)	.091**	.101**		.103**	.105**	.102**
追加項の検定	—	5.9**		1.2	—	—
N	2,001	2,001		2,001	1,471	1,471

注：* $p < .05$ ** $p < .01$

M2の「coef.1」はダミー変数の値を特定カテゴリー基準で示した場合、「coef.2」は全体平均基準で示した場合。

あるのは、新たに加えられた変数群が有意であるか否かを示している。M2の場合を見ると検定結果は有意であり、追加されたカリキュラム・タイプ変数の効果が統計的に有意であることを示している。具体的な効果は、まず、最も一般的なタイプである伝統型を基準としたダミー変数(coef.1)として示した。平均値の比較で確認された、総合型の内発的学習意欲の高さは、生徒の学力や性別、大学進学志願、カリキュラム選好などの重要な要因をコントロールしても統計的に有意であることがわかる。ただし、決定係数および回帰係数の値に示されるように、それほど大きな影響を及ぼしているわけではない。なお、これでは伝統型自体の効果をどう評価すればいいのかわからない。そこで表4には、全体平均と比較した場合のダミー変数の効果(coef.2)も示した⁽⁷⁾。ここから伝統型自体は弱い負の効果を持つこと、また、この場合にも総合型は大きな正の効果を持つことが確認される。

ところで、平均値の比較では、中間型の効果が大学進学志願者と非志願者で異なっていた。このことは相互作用、すなわち大学への進学志願／非志願によってカリキュラム・タイプの効果が異なる可能性を示唆する。これを確認するために、相互作用項を投入したモデルがM3である。しかしながら、M3の「追加項の検定」欄に示されたように、相互作用項の効果は有意でない。結局、内発的学習意欲に対しては、総合型の意欲が高いことが確認されたことになる。

しかし、これらの効果がカリキュラム・タイプ独自のものであると判断する前に、もう1つの可能性について検討してみたい。それは高校へ入学する以前に生徒が持っていた意欲の影響である。総合選択制高校や総合学科に関する先行研究(小川1993)が指摘するように、これらの学校における学習意欲の高さは、もともと意欲の高い生徒を全県から推薦選抜などによって集めていることが影響している可能性がある。本稿の調査対象となった

表 5 学習時間の重回帰分析

	M1	M2		M3
		coef.1	coef.2	
偏差値	.061**	.056**	.056	.052**
成績	.109**	.112**	.112	.115**
男子ダミー	-.140**	-.168**	-.136	-.141*
大学進学志願ダミー	.572**	.594**	.437	.608**
興味重視ダミー	-.004	.013	.010	.019
受験効率重視ダミー	.374**	.366**	.323	.353**
不得意回避ダミー	-.218**	-.183**	-.160	-.178**
伝統型		.000	.140	.000
中間型		-.034	.106	-.354
自由型		-.339**	-.198	-.379*
総合型		-.477**	-.337	-.759**
専門型		-.142	-.001	.046
中間型×志願				.413*
自由型×志願				.024
総合型×志願				.359
専門型×志願				-.552**
推薦入学ダミー				
定数	-2.78**	-2.39**	-2.38	-2.17**
決定係数(R ²)	.393**	.404**		.413**
追加項の検定	—	9.4**		7.2**
N	2,001	2,001		2,001

注：* $p < .05$ ** $p < .01$

M2の「coef.1」はダミー変数の値を特定カテゴリー基準で示した場合、「coef.2」は全体平均基準で示した場合。

総合型の学校も、推薦選抜制を広く導入している。したがって、本稿では、1) 高校への入学方法(推薦選抜/学科試験)および、2) 高校を選ぶ際に自分の興味・関心をどの程度重視したか(「とても重視した」から「まったく重視しなかった」までの4点尺度)、の2要因の影響も確認することとしよう。後者の要因は、カリキュラム選好における「興味重視」と関連した特徴を測定する指標である。ただし、先の質問が高校入学後のカリキュラム選択を想定しているのに対し、この質問は高校選択時のそれを直接的にとらえており、生徒が元来持っている性向の指標としてより適切である。なお、この分析では併設する中学校からの「内部進学者」等を除外しているため、表の最下段に示したように、M3 までとは分析対象者数が異なる。結果は表4のM4およびM5にした通りである。ここから明らかなように、推薦入学であるか否かおよび入学時の興味重視度をコントロールしても、総合型の意欲は有意に高い。以上の分析から判断する限り、総合型の生徒は、他の重要な諸要因をコン

トロールしても内発的学習意欲が高いということになる。

5.2 学習時間の重回帰分析

学習時間の平均値の比較では、中間型と伝統型の学習時間が長く、専門型の学習時間が短いこと、特に中間型で大学志願/非志願によって学習時間が大きく異なることなどが確認された。しかしながら、これらはいずれも偏差値の高低と対応しており、カリキュラム・タイプ独自の効果であるか否かが判断できない。他の重要な諸要因をコントロールしても、そうした関連が見られるのか、あるいは異なる結果が認められるのか重回帰分析によって検討しよう。結果は表5に示した。

初めにM1からコントロール要因の効果を確認する。生徒の学力と大学進学志願、受験効率重視は正の効果を、男子ダミー、不得意回避は負の効果を持っている。興味深いのは、内発意欲の場合と異なり、受験効率を重視する態度は学習時間を長くする効果があることであろう。

では、これらをコントロールした場合、カリキュラム・タイプはいかなる効果を持つであろうか。まず、M2の検定結果から明らかなように、カリキュラム・タイプは他の要因を考慮しても統計的に有意な効果を持つ。具体的には、伝統型を基準とした場合(coef.1)、総合型と自由型は学習時間に対して負の効果を持っている。これらはいずれも自由選択制を導入したカリキュラムであり、その影響であることが示唆される。一方で専門型の効果は有意でない。ここから、平均値の比較に現れた専門型の学習時間の短さは、主に生徒の学力要因などに起因すると推察される。ここで、全体平均を基準とした場合の伝統型の効果を確認すると、M2のcoef.2に示したように、伝統型は弱い正の効果を持っている。また、この場合にも、総合型と自由型は学習時間に対して負の効果を持っている。

ここで興味深いのは、総合型の効果が内発的学習意欲の場合と正反対なことである。これは、内発意欲の高さが必ずしも学習努力を促進しないことを示唆する。実際に学習時間の重回帰分析に説明変数として内発的学習意欲を加えて検討したところ、全く効果を持たなかった⁽⁸⁾。

次に、平均値の比較で観察された、大学志願状況との相互作用について検討しよう。M3の「追加項の検定」欄に示されているように、学習時間の場合には、相互作用項は有意な効果を持っている。なお、この場合における各カリキュラム・タイプの効果も伝統型を基準としたダミー変数として表5に示されているが、相互作用項も同時に考慮しなければならないため、このままでは傾向を読みとるのが難しい。そこで、各カリキュラム・タイプの効果を大学への進学を志願するか否かの別にまとめたのが表6である。大学進学志願者と非志願者いずれの場合も、それぞれの伝統型を基

表6 大学進学への志願状況別にみた学習時間に対するカリキュラム・タイプの効果

	志願者	非志願者
伝統型	0	0
中間型	4	-21
自由型	-21	-23
総合型	-24	-46
専門型	-30	3

注：表5のモデルM3にしたがった場合。単位は分。志願者・非志願者ともに伝統型を基準とした。

準として示してある(単位は分)。

第1に指摘できるのは、総合型と自由型は、大学を志願するか否かにかかわらず、学習時間が短いことである。特に非志願の総合型は学習時間が短い。興味深いのは、中間型と専門型で正反対の相互作用効果が見られることである。中間型は、志願者の学習時間は伝統型と同程度に長い^が、非志願者の学習時間が20分程度短い。逆に専門型では、非志願者の学習時間は伝統型と変わらない^が、志願者の学習時間が30分程度短い。このうち常識と矛盾するのは専門型の効果であろう。これには、先に見たように、専門型の大学志願者の9割が推薦選抜などを利用することが関連していると思われる。なお、誤解のないように付け加えると、専門型の効果が志願者で短く非志願者で長いというのは、あくまでも各カテゴリーにおける伝統型と比較した際の話である。モデルからは、伝統型の志願者は非志願者よりも学習時間が36分長いと推定される。これに従えば、学習時間に対する専門型の効果は志願者と非志願者でほぼ同じであると算出される。

5.3 受験教科数の重回帰分析

ここでは、大学への進学を志願する者に限定して、受験教科数の重回帰分析を行う。結果は表7に示した。M1はコントロール要因のみのモデル、M2はカリキュラム・タイプを追加したモデルである。初めにM1からコントロール要因の効果を確認しておく。生徒の成績、男子ダミー、受験効率を重視した選好は正の効果をもたらし、不得意科目回避の傾向は負の効果を持っている。興味を重視するか否かは受験教科数とは関係しない。次にM2を見ると、上記の諸要因をコントロールした上でも、カリキュラム・タイプの効果は有意であることがわかる。具体的には、伝統型を基準とした場合(coef.1)、自由型と特に専門型の教科数が少なく、中間型の教科数が多い。なお、全体平均を基準とすると(coef.2)、伝統型もわずかに正の効果を持っている。

これらはカリキュラム・タイプ自体、とりわけ生徒の履修を方向づける機能によって導かれる傾向と推察される。「3.2カリキュラム編成の類型化」で説明したように、中間型には文理系、すなわち文系・理系に分けない進学者向けのカリキュラムが多い。これらの学校では、相対的に文理の偏りが

表 7 受験教科数の重回帰分析(大学進学志願者のみ)

	M1	M2	
		coef.1	coef.2
偏差値	.107**	.080**	.080
成績	.054**	.059**	.059
男子ダミー	.174**	.308**	.245
興味重視ダミー	.080	.104	.076
受験効率重視ダミー	.358**	.310**	.257
不得意回避ダミー	-.428**	-.397**	-.351
伝統型		.000	.105
中間型		.232**	.337
自由型		-.468**	-.363
総合型		.056	.162
専門型		-1.087**	-.982
定数	-3.57**	-2.00**	-2.01
決定係数(R ²)	.469**	.499**	
追加項の検定	—	21.4**	
N	1,484	1,484	

注：* $p < .05$ ** $p < .01$

M2 の「coef.1」はダミー変数の値を特定カテゴリ基準で示した場合、「coef.2」は全体平均基準で示した場合。

少なく、「バランスのよい」履修がなされている。こうした履修制度が受験教科数の多さにも反映しているのであろう。一方、専門型は専門教科の学習に重点がある関係上、大学入試の学科試験に課される科目の履修時間は短く、場合によっては開設さえされていないこともある。当該科目の学科試験を受験しようとする生徒は、特別な補習や独学によって準備をしなければならないことになる。他方の自由型は、生徒の自由に任される部分が大きく、理論的には、様々な教科を履修することも、逆に特定の教科に絞ることも可能である。しかしながら、ここでの分析結果は、自由な履修制度が、軽量化入試に即応した効率的な受験準備を促進する傾向があることを示唆している。

5.4 受験教科数と学習時間

ところで、受験教科数の多寡は、先に見た学習時間の長短と関係しているのではないかと考えられる。したがって、大学進学志願者に限定して、学習時間に対する受験教科数の効果を調べてみよう。結果は表 8 に示した。

M1 から明らかなように、やはり受験教科数の多寡は学習時間と関連している。このモデルでは、受験教科が 1 教科増えるごとに、1 日の学習時間

表 8 学習時間の重回帰分析(大学進学志願者のみ)

	M1	M2	
		coef.1	coef.2
偏差値	.042**	.038**	.038
成績	.106**	.109**	.109
男子ダミー	-.247**	-.265**	-.211
興味重視ダミー	-.054	-.046	-.034
受験効率重視ダミー	.286**	.283**	.235
不得意回避ダミー	-.065	-.051	-.045
受験教科数	.237**	.235**	.235
伝統型		.000	.093
中間型		-.037	.057
自由型		-.174	-.081
総合型		-.392**	-.299
専門型		-.148	-.055
定数	-1.77**	-1.41**	-1.53
決定係数(R ²)	.347**	.352**	
追加項の検定	—	3.2*	
N	1,484	1,484	

注：* $p < .05$ ** $p < .01$

M2 の「coef.1」はダミー変数の値を特定カテゴリ基準で示した場合、「coef.2」は全体平均基準で示した場合。

が 15 分程度長くなると推定される。さらに、カリキュラム・タイプを加えた M2 を見ると、伝統型と比較した場合(coef.1)、総合型のみが統計的に有意な負の効果を持っている。受験教科数を考慮に入れなかった先の分析結果と比較すると、これは興味深い。先の分析では、大学志願者の場合、総合型だけでなく、自由型と専門型も学習時間が短いことを示していた(表 5 の M3 および表 6 を参照)。しかしながら、ここでの分析では、これらの効果は統計的に有意でなくなっている。つまり、自由型と専門型の進学志願者における学習時間の短さは、受験方法に依存する部分が大きいと判断できる。表 6 では、伝統型と比較した場合、自由型は 21 分、専門型は 30 分、学習時間が短いことを示していた。ここで同様の値を求めると、前者が 10 分、後者は 9 分に縮減されている。一方、総合型の場合には、先の分析でもここでの分析でも、伝統型と比較して 24 分短いと推計される。

6 結果のまとめと考察

6.1 結果のまとめ

本稿では、大学進学志願者の内発的学習意欲、学習時間、受験教科数に対するカリキュラム編成タイプの効果について検討してきた。このうち学習時間の長さ等の具体的数値に関しては、「3.1 データ」で述べた調査対象の限定や誤差等が含まれるため、安易な一般化を慎まなければならない。本章では、基本的な関連構造を確認するに留め、それらが当初の分析目的に照らして、いかなる意味を持つのか考察したい。

以上の方針にしたがった場合、本稿の主たる分析結果は、下記の6点に集約される。なお図3は、特に大学進学志願者に限定して、分析結果を図式的に表現したものである。図中の矢印は、他の要因をコントロールしても統計的に有意な関連が見られたことを表す。各カリキュラム・タイプの効果は、最も一般的な伝統型を基準に、正の場合は実線、負の場合は破線で示してある。

- 1) 大学進学志願者か否かにかかわらず、内発的学習意欲は総合型のみが高い。
- 2) 大学進学志願者の学習時間は、総合型・自由型・専門型は短く中間型は長い。
- 3) 内発的学習意欲は学習時間と関連しない。
- 4) 大学志願者の受験教科数は、専門型と自由型は少なく中間型は多い。
- 5) 受験教科数は学習時間に正の効果を持つ。
- 6) 受験教科数を考慮すると、学習時間に対する自由型・専門型・中間型の効果は消える。

これら諸概念間における関連の有無や方向性に関する知見は、本調査データに限定されることなく、あてはまるのではないかと期待される。しかしながら、地域によって異なる結果が得られる可能性も否定されたわけではない。別の地域を対象とした同様の調査研究は、次の課題としたい。

6.2 教育改革とカリキュラム

学習意欲に対する効果として、まず指摘すべきなのは、結果の1)に示したように、内発的学習意欲に対して総合型のみが強い正の影響を持っている

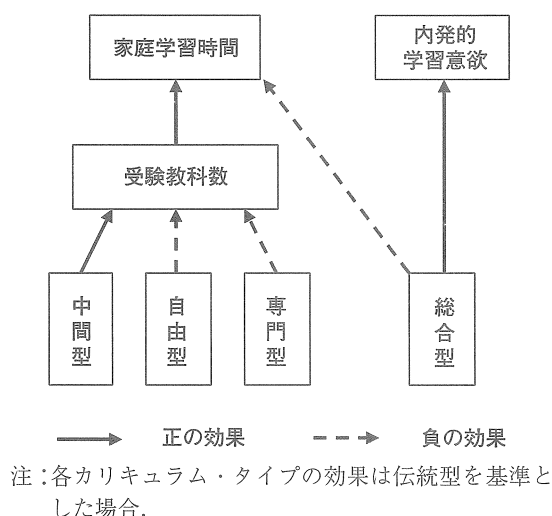


図3 分析結果の概略図

たことである。しかも、この傾向は、生徒の学力や性別、大学進学志願／非志願、カリキュラム選好、推薦入学か否か、入学時の興味重視度などをコントロールしても確認された。もちろん、複雑な教育社会の現象を扱う限り、モデルに含まなかった攪乱要因も作用していると考えられるべきであろう。その意味で結果の解釈には慎重になる必要がある。しかし、本稿で検討した諸要因は、いずれも先行研究の知見から導き出された重要なものである。総合型における内発的意欲の高さが、これら重要な諸要因に還元されなかったのは、紛れもない事実である。

改革の目玉とも言える総合型のカリキュラムで内発的学習意欲が高いことは、この点から判断する限り、改革の成功を裏付けていると見なされるかもしれない。しかし、表4に示した回帰分析が示すように、その効果はそれほど大きいわけではない。さらに、分析結果の2)に示したように、意欲が高いはずの総合型の学習時間はむしろ短いのであるから、これを単純に成功と評価することは慎むべきであろう。われわれは、自らの興味・関心や探求心に基づく学習意欲が高ければ、学習時間も長いと考えがちである。しかしながら、本稿の分析結果は、両者を直接的に結びつけた議論が現実を無視した乱暴なものであることを示している。

学習時間の分析で注目されるのは、受験教科数との関連である。分析結果の2)～5)を見比べれば明らかなように、学習時間に対する専門型、自由

型、中間型の効果は受験教科数を考慮することによって消滅する。これは、見方を変えれば、カリキュラムの構造が受験教科数を媒介として学習時間を規定していることを示唆する。このうち、専門教科の学習に多くの時間を割く専門型で、受験教科数が少ないのは容易に理解できる。また中間型の受験教科数の多さは、すでに述べたように、文系・理系に分けない進学者向けのカリキュラムが多いことに起因すると考えられる。このカリキュラムを設定する相対的に進学者数が多い学校では、入試に対応できるレベルで「5教科」を履修している可能性が高い。では、自由型における受験教科数の少なさは、どう解釈すればいいだろうか。

中学校における選択履修制を研究した田中(2000)は、これらのカリキュラムでは教師によって「安易な選択」と表現される選択、例えば、友人たちと合流する場として授業が選択されることを指摘した。本稿の調査対象でも、表1に示したように、自由型では不得意回避の傾向が強い。自由選択制カリキュラムは、ここで検討しなかったもの(科目の好き嫌いや友人関係など)も含め、改革意図とは異なる理由による科目履修や受験準備を促す可能性がある。

日本の高校教育は、進路に応じた枠づけが強いことが大きな特徴であると言われてきた(Rohlen 1983, 飯田 1996)。もちろん、今でも高校ランクとカリキュラムの難易度は関連しており、それに対応して卒業後の進路も異なっている。しかし、本稿の分析結果は、こうした垂直的な多層性を考慮してもなお、カリキュラム編成の構造自体が学習行動を方向づける可能性を示している。しかも、自由選択制カリキュラムに象徴されるように、そうした方向づけ機能は、本来の編成意図とは必ずしも一致しない。現在の大学志願者の学習時間は、学習への興味・関心よりもむしろ、受験方法と強く関連しているのである。この場合、大学入試の軽量化、とりわけ学科試験を課さない推薦選抜などの拡大は、志願者の学習時間を短くする効果がある。一方で生徒の興味・関心を重視することは、内発的な学習意欲(の自己評価)を高める可能性はあるものの、それは少なくとも現時点では、自らの興味・関心を探求するための学習行動には結びついていない。

以上の結果は、進行中の教育改革と学力低下を

関連づける主張を支持するととらえられるかもしれない。しかし、過去と比較して学力が下がったか否かのみを議論することは生産的ではない。むしろ、そこに過剰にこだわることは、人々の関心を本題から逸らせてしまう危険性がある。われわれが考えるべきなのは、それぞれの学校段階でいかなる学力をつけることが必要であり、各々を良好に接続するための選抜制度はいかにあるべきなのか、現在の制度に問題があるならどのように改善すべきなのかといった事柄である。本稿の分析結果は、そうした視点から高校教育制度や大学入試者選抜制度のあり方を考察する上で有益な情報を提供するものと期待される。

〈注〉

- (1) ただし2003年3月まで。4月からは新しい学習指導要領に基づく課程が実施される。
- (2) 荻谷(2001)がとりわけ問題視するのは、単に全体的な学習意欲が低下するに留まらず、とりわけ出身階層の低い生徒の意欲が低下している(=階層分化の進行)ことである。ただし、荒牧(2002)によれば、学習意欲の階層化は、家庭背景の違いが直接に作用しているというよりも、階層による学校教育(高校ランク)の違いを媒介して間接的に生じたものである。一方、卒業後の進路希望に対しては、生徒の学力や志向性を統制しても、親の教育程度が直接に影響する度合いが大きい。
- (3) 「選択単位数」には、いわゆる「必修選択(選択必修)」に割り当てられた単位数を含んでいない。ここで言う「必修選択」とは、例えば理科において、「物理IB」「生物IB」のいずれか1科目を必ず選んで3単位履修する場合のように、同一教科内から二者択一などの形式で科目を選択し、決められた単位数を履修する制度を意味する。
- (4) ただし1校のみ6教科以外に割り当て可能な選択単位を2単位設定している。
- (5) 塾等での勉強時間も含め、以下の選択肢から最も近いものを選んでもらった：「全くしない」「15分」「30分」「1時間」「1時間半」「2時間」「2時間半」「3時間」「3時間半」「4時間以上」。なお「4時間以上」については「4時間15分」とした。
- (6) 大学入試センターが1997年に実施した高校教育課程調査(10%無作為サンプル)によれば、私立の約半数、公立でも1割程度が、入学時から複数

の教育課程に分化させている(荒牧・山村 2002)。

(7) 詳しくは Treiman (2001)を参照のこと。

(8) 表5のM2に内発的学習意欲を投入したところ、その効果は統計的に有意でなかった。敢えてその効果を計算すると、1点の上昇から期待される学習時間の増大はたったの24秒に過ぎなかった。仮に0点の者と10点満点の者を比較しても4分の違いにしかならないことになる。

引用文献

- 天野郁夫 (1992).「大学入学者選抜論」『IDE 現代の高等教育』1992年9月号, pp.5-12.
- 荒井克弘 (1999).「大学入学者選抜」『高等教育研究紀要』第17号, pp.97-110.
- 荒川 葉 (2001).「高校の個性化・多様化政策と生徒の進路意識の変容——新たな選抜・配分メカニズムの誕生」『教育社会学研究』第68集, pp.167-185.
- 荒牧草平 (2002).「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成——出身階層と価値志向の効果に注目して」『教育社会学研究』第71集, pp.5-23.
- 荒牧草平・山村 滋 (2002).「多様化政策下における普通科高校教育課程の実証的研究」大学入試センター『研究紀要』No.31, pp.11-27.
- 樋田大二郎・耳塚寛明・岩木秀夫・荻谷剛彦 (2000).『高校生文化と進路形成の変容』学事出版.
- 飯田浩之 (1996).「高校教育における『選択の理念』」耳塚寛明・樋田大二郎編著『多様化と個性化の潮流をさぐる——高校教育改革の比較教育社会学』(月刊高校教育 1996年11月増刊号)学事出版, pp.60-75.
- 岩木秀夫・耳塚寛明 (1983).「概説 高校生——学校格差の中で」岩木秀夫・耳塚寛明編著『現代のエスプリ 高校生』No.195, 至文堂, pp.5-24.
- 岩田弘三・清水留三郎・三浦真琴・丸山文裕 (1995).「私立大学における入試科目の推移に関する分析」『大学入試制度と受験競争激化の社会的・経済的・文化的要因に関する総合的研究』平成6年度文部省科学研究費補助金研究成果報告書(研究代表者清水留三郎), pp.3-49.
- 陣内靖彦 (1975).「社会的選抜の主観的帰結——都市高等学校における事例から」『東京学芸大学紀要1部門』26, pp.157-169.
- 荻谷剛彦 (2001).『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会(インセンティブ・ディバイド)へ』有信堂.
- 菊地栄治 (1996).「高校教育改革の『最前線』」耳塚寛明・樋田大二郎編著『多様化と個性化の潮流をさぐる——高校教育改革の比較教育社会学』(月刊高校教育 1996年11月増刊号)学事出版, pp.28-44.
- 高等学校の特色ある学科等研究会 (1999).『特色ある学科・コースの調査分析』平成10年度文部省「高等学校教育多様化実践研究委嘱」報告書(代表 飯田浩之).
- 耳塚寛明・菊地栄治 (1993).「総合選択制, 学校生活, 進路選択」西本憲弘・佐古順彦編『伊奈学園——新しい高校モデルの創造と評価』第一法規, pp.147-173.
- 文部省 (1989).『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局.
- (1995).「文教施策の進展 初等中等教育」『文部時報』1995年4月号, pp.12-21.
- 小川 洋 (1993).「総合選択制高校と教育改革」西本憲弘・佐古順彦編『伊奈学園——新しい高校モデルの創造と評価』第一法規, pp.37-61.
- 尾嶋史章 (2001).『現代高校生の計量社会学——進路・生活・世代』ミネルヴァ書房.
- Rohlen, Thomas P. (1983). 友田泰正訳『日本の高校——成功と代償』サイマル出版会 (1988).
- 武内 清 (1980).「高校教育の変貌」山村 健・天野郁夫編『青年期の進路選択——高学歴時代の自立の条件』有斐閣選書, pp.34-56.
- 田中統治 (2000).「カリキュラムと教育実践——中学校選択教科制の事例分析を中心に」藤田英典・志水宏吉編『変動社会の中の教育・知識・権力——問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社, pp.386-408.
- Treiman Donald J. (2001). Quantitative Data Analysis, Course Pack for Sociology 212A (Fall 2001), UCLA.
- 山村 滋・荒牧草平 (2003).「大学入学者の高校での科目履修と受験行動——普通科に関する実証的研究」『カリキュラム研究』第12号(印刷中).
- 屋敷和佳 (2001).「都道府県における高校再編整備の検討状況」屋敷和佳(研究代表)『各都道府県における高等学校の再編整備に関する調査研究』文部科学省平成12年度高等学校教育多様化実践研究事業委託研究 報告書, pp.11-19.
- 安田三郎・原 純輔 (1982).『社会調査ハンドブック(第3版)』有斐閣双書.
- 米川英樹 (1978).「高校における生徒下位文化の諸類型」『大阪大学人間科学部紀要』4, pp.185-208.

On the Effects of Curriculum Types of the High Schools on the Learning Attitudes and the Preparations toward University Entrance Examinations of the Candidates for Universities

ARAMAKI Sohei*

Abstract

This paper clarifies the effects of curriculum types of the high schools on the self-directed learning attitudes, learning hours at home, and preparations toward university entrance examinations of the candidates for colleges and universities. The purpose of it is to evaluate the current high school educational policy, which try to promote the diversity in high school curriculum in order to accommodate the diverse uniqueness and the independence of each student. To analyze above agenda, I construct, at first, the typology of curriculum type based on the correspondence of them to the idea of current educational policy, and then do the regression analyses, using the data available in the Career Plan and High School Curriculum Survey, which were collected from 2,200 high school seniors who attend one of 27 high schools in Tokyo, in Summer 2001. These schools were selected on the basis of several criteria so that they reflect the crucial varieties of current Japanese high schools.

The main results are as follows. 1) The self-directed learning attitude is high in “Integrated Type” regardless of the career planning of the students. 2) Learning hours at home of the university candidates are longer in “Middle Type” and are shorter in “Integrated Type”, “Free Type”, and “Professional Type” than “Traditional Type”. 3) There is no association between self-directed learning attitude and learning hours. 4) The number of subjects which university candidates are planning to take is large in “Middle Type” and small in “Professional Type” and “Free Type” in comparison with the “Traditional Type”. 5) The number of subjects they are planning to take has positive effect on the learning hours. 6) The effects of curriculum types except “Integrated Type” on learning hours of the university candidates depend on the number of the subjects which they are planning to take. These results indicate that the new types of curriculum which adopt the new educational policy do not lead the good learning attitudes or appropriate preparations among university candidates and that the learning hours do not depend on the self-directed learning attitude but on the number of subjects which the candidates are planning to take.

Key words: learning attitude, learning hours, behavior of university candidate, curriculum of high school, educational policy

* Department of Comprehensive Studies on Admission and its Environment, Research Division, The National Center for University Entrance Examinations, 2-19-23 Komaba, Meguro-ku, Tokyo 153-8501 Japan
aramaki@rd.dnc.ac.jp

