

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

荒牧 草平*
山村 滋*

要 約

本稿では、多様なコース・類型の設置と生徒による多様な科目の自由な選択を奨励する現行学習指導要領のもとで、実際の高校教育課程がどう編成されているかを実証的に明らかにした。使用したデータは、全国の高校から無作為抽出した10%サンプル（回収率86.4%）のうち普通科331校分の教育課程表である。分析の結果、各学校における教育課程の編成方針は、概ね、生徒による科目選択を重視するか、学校側でコース・類型を多めに設置するか、のいずれかであり、またどちらの場合も、生徒が選択できる「多様性」は、ほぼ【進学／非進学】【分野（文／理／他）】【進学先（難易度）】【受験科目】の組み合わせに限定されていた。また、事例研究によれば、一定の大学進学者が存在する学校では、受験に必要な科目を捨てた「効率的」な大学受験準備＝受験シフトを行える教育課程が編成されていた。進学率の低い学校や就職者向けのコース・類型では、選択肢の数（量）の面でも、種類（質）の面でも、選択の余地がさらに制限される傾向にあった。一方、コース・類型に分けない学校では幅広い選択の可能性が残されているが、選択に制限がない分偏った学習も可能である。結局、教育課程の弾力化は、軽量化した大学入試に合わせた効率的な受験準備＝受験シフトを可能にしたことになる。

1 問題の所在

1.1 生徒の多様化と教育課程の弾力化

一般に、進学率が上昇するにつれ、入学者の能力・興味・進路の多様性は増大してくる。各学校段階にとっては、そうした多様性にどう対応するかが重要な課題となる。マーチン・トロウ（1961＝1980）の用語法によるなら、戦後日本の学校教育制度は、高度経済成長期に高校教育のユニバーサル化と大学教育のマス化という大きな変化を経

験し、近年、18歳人口の急激な減少を背景に、大学教育がユニバーサル段階に突入しようとしている。表1に戦後日本における教育の成長と高校学習指導要領の変遷を示した。ここから、卒業に必要な修得単位数および必修単位数の規定が、量的拡大に伴った役割期待の変化に、時差を伴いつつも、対応してきたことがよくわかる。高校進学者が急増した後の1970年代以降に着目すると、次期（2003年）改訂に至るまで、卒業単位数、および（特に主要教科の）必修単位数が減少していることが明白となる。こうした変化の契機は、急激な教育拡大による高校入学者の多様性、とりわけ

* 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, yamamura@rd.dnc.ac.jp

2001年12月18日 受理

表 1 教育の成長と学習指導要領の改訂

改訂/施行年度	卒業	必修	主要	“改訂時の高校進学率”	“改訂時の大学進学率”
1950 年代前半	85	38	29	40%前半	10%未満
1956/1956 年	85	45	30	50%前半	10%前半
1960/1963 年	85	68	43	50%後半	10%後半
1970/1973 年	85	47	31	80%前半	20%前半
1978/1982 年	80	32	16	90%前半	30%後半
1989/1994 年	80	38	20	90%後半	30%後半
1999/2003 年	74	31	14	90%後半	40%後半

「卒業」：卒業に必要な単位数。「必修」：必修単位数。「主要」：主要教科の必修単位数。

学力面での多様性の増大にある（荒井 1995）。

なお、1994 年から実施の現行学習指導要領では、社会科が地理歴史（以下、地歴と略す）と公民に分かれた影響で必修単位数が若干増えてはいる。しかしながら、例えば、教科・科目の総履修単位数（以下、総単位数）を標準的な 90 単位⁽¹⁾で編成している学校の場合、少なくとも制度的には、必修の 38 単位をのぞく 52 単位が自由に決められることになっている。加えて、地歴・公民と理科で 2 単位必修科目が導入され、学校独自科目も設定できるなど弾力性を増している（文部省 1989）。今日の教育課程においては、「多様な生徒の実態に対応し、生徒の個性を最大限に伸張させるため、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」（文部省 1995, 17 頁）が奨励されており、その実現を可能にする制度が整備されているのである。

1.2 課 題

しかしながら、今日と同様「大幅な科目選択制」を特徴としていた新制高校発足当初の教育課程は、結局のところ「卒業後の進路」に応じたコース・類型制の導入と「学校必修（個々の学校による履修科目の指定）」に落ち着いた（飯田 1996, 63-67 頁）。もちろん、当時と現在とでは高校進学者の割合を初め状況が大幅に異なるため、全く同列に論じることはできない。しかし、当時の路線変更に関し強く影響した一因として大学進学者の学力問題に関する議論があり、大学側から高校での科目履修に対し直接的な要請があったこと、高校卒業者の大学進学率は、現在の方が当時を大幅に上回っていることなどを考慮すれば、現行の「選択制教育課程」という理念の実現に疑義を持つのも当然と

言える。また、これを踏まえれば、大学教育や大学入試との関連を視野に入れて研究することが極めて有効であると考えられるのである。

一方、大学進学を目指す生徒を主たる対象とした高校ばかりでなく、まさに多様化・個性化の理念を実現するために生まれたとも言える、総合選択制高校や総合学科を対象とした事例研究（佐藤他 1995, 岡部 1997, 小川 1997, 田中 1999 等）を参考にしても、現行学習指導要領の下では、全くの自由選択でなく、何らかの類型化が導入されているケースが主流であるとみるのが妥当であろう。

加えて、大学進学者の割合が同一年齢人口の半数に迫っている（大学教育のユニヴァーサル化）という現実が、高校教育に及ぼす影響にも目を向ける必要がある。高校教育のユニヴァーサル化を経験した後の 1970 年代における改訂が高校入学者の学力多様化への対応であったように、現行の学習指導要領は、大学進学を予定している生徒達の学力多様化への対応という側面が強い（荒井 1995）。こうした状況の変化は、当然、大学入試にも影響を及ぼしている。1970 年代には、高校入学者の学力多様化に合わせて、学習指導要領における必修科目は削減されたが（表 1）、当時の共通一次試験では、それに合わせて出題範囲を調整することはなかった（荒井 1995）。ところが、現在の大学入試センター試験では、大学進学者の多様化と学習指導要領の弾力化に合わせて、2 単位必修科目をすべて含んだ 6 教科 31 科目が出題されるとともに、ア・ラ・カルト方式が採用されている。加えて、個別大学における入試の多様化は、たてまえ上は入試の改善を目的としているが、実質上は学生の人気取りを強く意識した学科試験の軽量化——入試に課す学科試験の教科・科目数を減らす、出題範

圏を狭くする、あるいは学科試験をなくすなどの傾向——という側面が強く、大学でリメディアル教育が必要とされる事態を招いた原因と考えられている（荒井 1999, 101-103 頁）。もともと入試に課す科目数の少なかった私立大学入試においても、最近その傾向が強まっている（岩田他 1995）。

こうした状況を前提とすれば、生徒の個性と多様性を最大限に尊重するという改革理念が、字義通りに実現されているとは考えにくい。危惧されるのは、こうした目的に合わせた規制緩和（＝教育課程の弾力化）によって、軽量化した大学入試の影響をより強く受けるようになったのではないかという点である。マクロな視点から高校の教育課程を実証的に明らかにする試み自体は、むしろこれまでにこなされている（全国普通科高等学校長会 1985, 佐藤他 1995, 菅原 1996 など）が、研究の焦点が異なるため、いずれも上述の危惧には直接答えてくれない。

したがってわれわれは、まず、①選択制教育課程という理念がどの程度、こういった形態で実現しているか、②特に大学進学志望者を対象とする普通科⁽²⁾の教育課程で何が教えられているかに注目して高校教育課程を実証的に研究することとした。なお、同一年齢人口の 97%が高校へ進学する現在、全体の代表値を調べるだけでは如何にも不十分である。個々の学校に在籍する生徒の質や要求はもとより、それに還元されない様々な特性や教育・経営方針等の違いによって、当然、教育課程の編成も学校間で大きく異なると予測される。そうした学校の質的多様性と教育課程の多様性との関連を解明することは、いわば不可欠の課題と言えよう。したがって、③学校間における教育課程編成の多様性は、個々の学校が持つ特性や教育・経営方針とどのように関連しているか、の解明を第 3 の課題とする。

2 研究の方法

2.1 研究の枠組み

上記の課題の解明は、図 1 に示した諸概念の関連図を念頭に進められる。

前節での考察から明らかなように、高校教育課程をいわば外側から規定する要因として、学習指

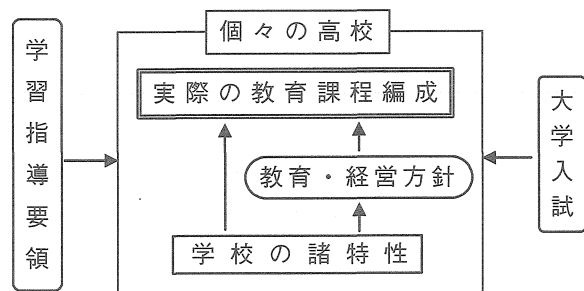


図 1 教育課程編成に影響する諸要因

導要領と大学入試が重要である。前者について本稿では特に、修得単位数および必修単位数に関する規定の緩和（単位数の削減）が現実の教育課程にどのように反映されているかに注目する。他方、本研究が分析に用いるのは、高校教育課程調査（後述）のデータであり、大学入試科目に関する調査を実施したわけではないが、教育課程の編成理由を解明する手がかりとして、大学入試とりわけ学科試験の軽量化の影響に注目していく。

では、個々の学校における教育課程の違いはどのように解明されるだろうか。高校教育に関する多くの先行研究が明らかにしてきたように、生徒の学力、社会的背景、教授方法および内容、進路指導、社会化、卒業後の進路等々の違いは、すべて高校の序列階層上の位置づけ（いわゆる高校ランク）に強く規定されている（岩木・耳塚 1983；T. ローレン 1988 など）。したがって、教育課程の多様性を規定する学校の特性として、第 1 に、個々の学校の序列階層上の位置づけ（高校ランク）に着目しよう。これに加えて、設置者の違いは様々な局面で個々の学校を特徴づける属性要因とみなしう。特に本稿の関心からは、教育行政の影響力が強い公立校と、そこから相対的に自由で、独自の教育方針や経営戦略的側面が強く働く私立校との間で、教育課程の編成自体はもちろんのこと、それを規定する作用も異なるのではないかという点が注目される。なお、われわれが各地の教育委員会および高校を対象に行った聞き取り調査（後述）の中で、学校規模が小さい（＝教室数や教員数が少ない）ために、教育課程のヴァリエーションを増やすことが物理的に困難であるという訴えを何度か聞いた。逆に生徒数が多すぎても、完全に生徒任せの自由な科目選択を実現することには限

界があると予想される。これに限らず、学校規模は、特に私立の場合、学校の経営方針の違いを示す指標とも考えられる。もちろん、これ以外にも、特に地域差の分析⁽³⁾をする場合には、各地の教育委員会の指導方針や産業・職業構造、高等教育収容力、教育風土、歴史的背景など様々な要因を考慮する必要があると言える。しかしながら、本稿では、これらに連なる研究の出発点として、個々の学校における教育課程の違いを規定する主要な特性と考えられる、大学進学率・設置者・学校規模の3変数に注目し分析を行うこととした。

2.2 調査データおよび変数の概要

全国の高等学校⁽⁴⁾から10%にあたる537校を抽出し、1997(平成9)年5月、当該年度教育課程表の提供を依頼し464校から回収(回収率86.4%)した⁽⁵⁾。今回の分析では、全日制普通科(併設校を含む)349校のうち利用可能⁽⁶⁾であった331校のデータを使用する。なお、これまでに24都道府県の教育委員会および高校を訪れ、教育課程に関する資料の収集とインタビューを実施したので、その知見も補足的に利用する。

このデータを使用し、前項の枠組みのもとに、本稿では、具体的に「卒業までに履修する総単位数(以下、総単位数)⁽⁷⁾」「選択科目の設定状況」「コース・類型⁽⁸⁾の設置状況」の分布状況を量的・質的に把握するとともに、各学校の諸特性との関連を解明する。なお、各校の序列階層上の位置づけ(高校ランク)の指標としては大学進学率⁽⁹⁾を、学校規模の指標としては調査時点における第3学年の生徒数を用いた。設置者については、国立高校と公立高校も区別すべきであろうが、今回のデータに含まれる国立高校が少ないため、国公立としてまとめた。

以下、第3節では、設置者別に大学進学率や学校規模の影響を検討しつつ、教育課程における選択制を量的側面から解明し、第4節では、第3節の量的分析から得られた知見を参考にしながら、実際に選択する内容、すなわち教育課程の質的側面に焦点をあてて分析を進める。

3 教育課程の量的把握

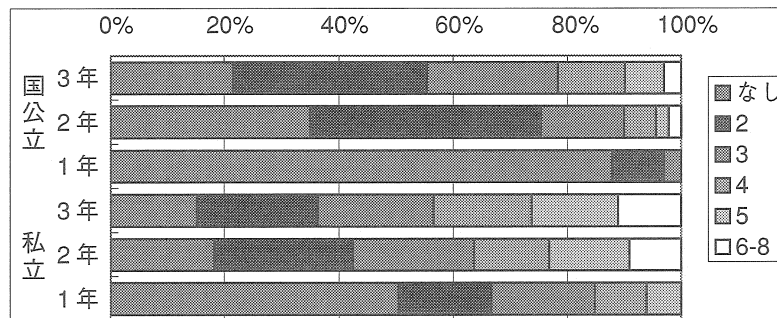
3.1 設置者別にみた教育課程の基礎的構造

現行の学習指導要領では、「卒業までに修得させる単位数」の下限を80単位、授業時数の標準を週32時間(教科・科目の総単位数に換算して90単位)としている(文部省1989)。また、文部省(当時)による公立高校を対象とした調査(1994年実施)によれば、卒業に必要な修得単位数は、旧課程から現行課程への移行に伴って大幅に減少したになっている。すなわち、旧課程と現行課程を比較すると、「80-90単位」が33%から59%に、「91-95単位」が17%から20%に増加する一方、「96単位以上」という学校は49%から22%に減少している。この数字を見る限り、修得単位80単位という規定は変化していないにも拘わらず、ゆとり教育路線の浸透によってか、学習の総量が大幅に減った印象を受ける。しかし、今回の調査データから総単位数を学校単位で集計すると、標準の90単位よりも多い学校が国公立でも54%、私立では7割(「96単位以上」でも5割)に達する。逆に90単位に満たない学校は2割に過ぎない。

各地での訪問調査によれば、このように一見矛盾とも思える調査結果が得られたのは、最低限の卒業要件である修得単位数は文部省の基準にしたがい低めに設定する一方で、実際のところ生徒に履修させる授業時数は多めに確保するという使い分けをしているためである。本稿の調査目的は形式的な修得単位数の下限ではなく、履修実態の解明にあるため、以下は履修単位数に注目して分析する。なお、授業時間を確保すると言っても、1日当たりの授業時間数を7時間や8時間に増やすことは、部活動に支障をきたす、帰宅時間が遅くなる⁽¹⁰⁾などの理由から、教育委員会が許可しない場合が多いらしく、特にその指導が強い公立ではほとんど採用されていない。そこで、特にいわゆる進学校の場合、ホームルーム(以下、LHRとする)や必修クラブを教科・科目に振り替える工夫によって授業時間数を確保していることが明らかになっている⁽¹¹⁾。標準的な授業時数では、LHRと必修クラブのいずれか一方を教科・科目に振り替えると、教科・科目の総単位数は93単位、両方振り

表 2 設置者別にみた選択単位数の分布 (%)

	0	1-8	9-16	17-24	25-32	33 以上	Total	N
国公立	0.9%	25.1	48.4	22.1	2.6	0.9	100%	231
私立	10.1%	40.4	34.3	7.1	6.0	2.0	100%	100



「なし」は、コース・類型に分けない学校のことを、他はコース・類型数を表す。

図 2 設置者別・学年別にみたコース・類型数の分布 (%)

替えた場合は96単位となる。国公立高校の場合、総単位数は90単位が25%、93単位が22%、96単位が14%であり、この3タイプで全体の6割を占めており、聞き取り調査を裏付ける結果となっている。他方、私立の学校では、このように特定の単位数に極端に集中した分布とはなっていない。

次に、個々の生徒にとって選択可能な単位数の分布を表2に示した。学習指導要領の必修規定にしたがえば、標準授業時数の場合でも約50単位が自由に決められることになっているが、その半分に満たない24単位までに9割以上の学校が含まれる。平均値は国公立で12.5単位、私立では9.8単位、4単位科目に換算すれば、3年間にせいぜい2~3科目選択できるにすぎない。しかも、この選択単位数の中には、選択必修（例えば、理科で物理Bと生物Bのどちらか一方を選択して必ず履修すること。必修選択とも言う。）科目も含まれている。結局、過去における「大幅な科目選択制」と同様、制度上は必修にされていない科目の大部分は学校によって決められており、生徒に残された選択の余地はかなり限定されていると言えるのである。

このように、大半の学校で生徒による科目選択の余地が限られているひとつの大きな要因として、複数のコース・類型を設定していることがあげられる。生徒による自由な科目選択の代わりに、学校が用意した科目セット（＝コース・類型）を選ば

せているのである。ただし、そのヴァリエーションは必ずしも多いとは言えない。図2に各学校が設置しているコース・類型数を、設置者別・学年別に示したが、最終的な（3年次の）コース・類型数は、公立では3以下、私立でも4以下の学校が8割弱を占めている⁽¹²⁾。コース・類型をこれ以上細分化することで生徒の多様性に対応しようとする学校は多数派でないことがわかる。

なお、コース・類型分化の時期に注目すると、公立の12%、私立の51%が1年次から分化させている。その多くは高校入試の段階から選抜単位を分けたコース制と考えられる。この場合、高校入学前に卒業後の進路まで見据えてコースの選択をしなければならない上、途中での変更が認められない。コース制を採用する学校がこれほど多いというのは注目すべき事態である。

ところで、上記の結果は過去と比較した場合にどのように評価されるのであろうか。教育課程の実施状況に関する貴重な全国調査で、筆者の知る限り、「3年間の履修を網羅」「履修単位数を量的に把握」「特定の教科・科目のみの集計でない」「公立と私立をともに対象」、という条件をすべて満たす唯一のデータである、全国普通科高等学校長会の調査（1985年実施）⁽¹³⁾と比較してみよう。集計方法が限定されており本研究との完全な比較はできないが、1つ前の学習指導要領下における教育課程の実体が把握可能である。この調査から、コー

表 3 変数間の相関係数

国公立						
	総単位	選択	類型数	1 年分化	進学率	規模
総単位数	1.000					
選択単位数	.133*	1.000				
コース・類型数	.404**	-.230**	1.000			
1 年から分化	-.003	-.173**	.291**	1.000		
4 大進学率	.369**	.279**	.186**	-.087	1.000	
学校規模	.178**	.216**	.199**	-.016	.603**	1.000
私立						
	総単位	選択	類型数	1 年分化	進学率	規模
総単位数	1.000					
選択単位数	-.067	1.000				
コース・類型数	.338**	-.314**	1.000			
1 年から分化	.320**	-.345**	.550**	1.000		
4 大進学率	.225*	.344**	-.096	-.300**	1.000	
学校規模	.103	-.104	.407**	.237*	.053	1.000

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

ス・類型制の実施状況を見ると（公立・私立込み）、実施していない学校は 47%，2 コース・類型 30%，3 コース・類型 14%，4 コース・類型以上 8%であり，相対的にコース・類型数の少ない国公立と比べても，本調査の結果より少ないことが明らかである。また 1 年次からコース・類型制を導入している学校は 16%で現在の国公立と同程度にすぎない。これ以降，特に私立を中心に，1 年次からのコース・類型分化が普及したことが明らかである。残念ながら選択科目数の集計はないので比較はできなかったが，現在の方がコース・類型数も多く分化の時期も早まっていることが明白となった。

3.2 教育課程の編成構造と学校の諸特性との関連

次に，上記の分析から見いだされた教育課程編成構造の諸指標—「総単位数」「選択単位数」「コース・類型数」「1 年次からのコース・類型分化（以下，1 年次からの分化）」—相互の間，およびそれらと学校の諸特性—「設置者」「大学進学率」「学校規模」—との間にはいかなる関連が見られるのか検討しよう⁽¹⁴⁾。

表 3 に示した変数間の相関係数から，設置者に関わらず共通に見られる特徴として，まず，総単位数・選択単位数とも大学進学率と正の相関を持

つことが指摘できる。この関係を表 4 のクロス集計表から詳しく見てみよう⁽¹⁵⁾。表 4a より，総単位数は，国公立の場合，進学率「低」層では 90 単位以下が 7 割であるのに対し，「高」層では逆に 91 単位以上が 7 割を越える。私立の場合にも同様の傾向が見られ，平均値の欄に示したように，進学率の高い層ほど国公立よりも私立で総単位数は多くなる。ただし私立の「高」層では 90 単位未満の学校も少なくない。表 4b より選択単位数と進学率の関係を確認すると，国公立の場合，「低」校では平均の「9～12」単位に満たない学校が過半数であるのに対し，「中高」・「高」層では逆に 13 単位以上の学校が過半数に達する。私立でも傾向は同じであるが，特に「低」層で 8 単位以下の学校が 95%にも及ぶのが注目される。

表 3 で次に注目されるのは，コース・類型数および 1 年から分化が選択単位数と負の相関を持つことである。これは，両者がトレードオフの関係にあることを示している。多数のコース・類型を設置し，さらに多くの科目を選択可能にすることで生徒の多様性へ対応するよりも，コース・類型を設置するか生徒による科目選択のいずれかで対応する学校が多いことになる。ここで興味深いのは進学率との関係である。表 4c に示したように，進学率の低い学校の類型数は決して多くない。表 4b

表 4 大学進学率階層別にみた教育課程編成の諸特性

a. 総単位数									
		80～89	90	91～95	96～99	100 以上	Total	N	平均値
国公立	低	24%	45	23	8	0	100%	66	90
	中低	26%	18	36	20	0	100%	61	91
	中高	15%	19	27	39	0	100%	59	93
	高	11%	13	42	24	9	100%	45	94
私立	低	18%	23	23	18	18	100%	22	94
	中低	29%	8	21	29	13	100%	24	94
	中高	17%	4	30	13	35	100%	23	96
	高	26%	0	10	32	32	100%	31	98
b. 選択単位数									
		0～4	5～8	9～12	13～16	17 以上	Total	N	平均値
国公立	低	30%	24	20	12	14	100%	66	10
	中低	10%	20	26	18	26	100%	61	13
	中高	5%	14	24	32	25	100%	59	14
	高	2%	7	36	29	27	100%	45	14
私立	低	50%	45	5	0	0	100%	22	5
	中低	46%	25	21	0	8	100%	24	7
	中高	17%	17	30	22	13	100%	23	12
	高	19%	10	16	32	23	100%	31	14
c. コース・類型数									
		なし	2	3	4	5 以上	Total	N	平均値
国公立	低	32%	33	21	3	11	100%	66	2.3
	中低	25%	28	30	10	8	100%	61	2.5
	中高	12%	32	24	20	12	100%	59	2.9
	高	9%	51	16	16	9	100%	45	2.6
私立	低	18%	23	18	32	9	100%	22	3.0
	中低	8%	8	21	8	54	100%	24	4.3
	中高	13%	30	22	4	30	100%	23	3.3
	高	13%	32	23	19	13	100%	31	2.9

に示した選択単位数の少なさも合わせて考えると、進学率の低い学校では、少なくとも量的な面で、選択の範囲がかなり限定されていることになる。

表 3 で、コース・類型数が学校規模と正の相関を持つ理由としては、訪問調査の知見として先に紹介した開設教科目数と教員数・教室数の関係、あるいは生徒数が多いと科目選択では対応しきれないことなどが指摘できる。その他の関連については、次項の多変量解析の結果と合わせて検討しよう。

3.3 教育課程編成方針の検討

前項における 2 変数間の相関関係の検討から、総単位数・選択単位数と大学進学率の正の相関、選

択性のトレードオフ問題、コース・類型制の導入と学校規模の関係など、興味深い特徴が見いだされた。ここでは、こうした関係の背景にあると考えられる潜在的な要因を、主成分分析によって抽出することとしよう。抽出された因子の解釈によって、各学校における教育課程編成の傾向性や類型性、およびその背景にある教育・経営方針を理解することができる。こうした方針の中でも特に教育課程をどう編成するかに関わる部分は、教育課程編成方針と呼ぶことができるだろう。

主成分分析の結果を表 5 に示した。国公立でも私立でも固有値 1 を超える因子が 2 つ抽出され、これで分散の約 6 割が説明される。このうち国公立

表 5 主成分分析の結果

	国公立		私立	
	I	II	I	II
総単位数	.566	.396	.639	.395
選択単位数	.517	-.530	-.382	.638
コース類型数	.255	.832	.835	-.123
1年次から分化	-.185	.642	.733	-.366
学校規模	.766	.067	.580	.112
4大進学率	.860	.044	.002	.879
固有値	2.0	1.5	2.2	1.4
寄与率 (%)	34.1	25.2	37.4	23.0

Varimax 回転後の因子負荷量.

太字は因子負荷量の絶対値が 0.5 以上.

立の第 II 因子と私立の第 I 因子は、いずれもコース・類型数および 1 年次からコース分化の因子負荷量が大きな正の値であり、かつ選択単位数の負荷量が負の値であるという共通した傾向が見られる。ここから生徒の多様性に対する対応として、先に指摘したトレードオフ問題にどう答えるか、すなわち教育課程の編成方針として、コース・類型制と科目選択制のどちらを重視するかに関わる因子と解釈することができる。生徒の多様性への対応方法に関連するという意味で多様性因子と呼ぶことにする。他方、国公立の第 I 因子と私立の第 II 因子は、いずれも大学進学率および選択単位数の因子負荷量が大い。なかでも大学進学率の因子負荷量がとりわけ大きいことから、進学校型の教育課程編成か否かに関わる因子という意味で、進学校因子と呼ぶことにする。

興味深いのは、設置者によって因子負荷量が異なる点であろう。これは設置者によってこれらの特徴の決定原理および値の意味が異なることを意味している。まず、国公立の場合、学校規模の因子負荷量が大いなのは、進学校（第 I）因子である。国公立では、学校規模は個々の学校が独自に定められるわけではなく、地域の社会的要請と教育行政当局の強い指導の下に決定される。ここでの結果は、生徒の増加期に進学校の定員を増加させることによって対応してきたという歴史的事実と強く関係している。同様に、多様なコース・類型を導入するか否かも、地域の教育行政に左右されやすい。多様性（第 II）因子に学校規模や進学率といった学校の特性が関係しないのはこのためであ

ろう。公立の場合、いわゆる多様化への取り組みが県によって大きく異なるとともに、県内での対応が非常に似通っている傾向は、われわれの訪問調査でも確認できた⁽¹⁶⁾。中央教育行政の指導方針と自県の事情を考慮して方針を決定し、それを基に一貫した指導をするというのが地方教育行政の姿とすれば当然の結果として納得できる。文部省の調査（1999）を見ても、多様化を全県的に推し進める「先進的」な県⁽¹⁷⁾をのぞけば、少数の学校で実験的な取り組みがなされているのが平均的な姿と言える。

一方、私立の場合、学校規模や総単位数が多様性（第 I）因子に対して大きな負荷量を持つという知見は、教育行政当局の指導から相対的に自由であることから、多様性への対応が学校の教育・経営方針にしたがって決定されると素直に解釈するのが妥当であろう。そもそも学校規模をどの程度に設定するかは、授業料収入等の収入面でも設備投資等の支出面でも学校経営に直結する課題である。その上で、多くのコースを設定するためには教員数・生徒数も多く必要であり、逆に小規模の学校では不可能であるという当然の制約の中で、コース・類型制を導入するか否か、どういったタイプの構成にするかといった事柄が総合的に判断されると考えることができる。

総単位数の負荷量は、国公立でも私立でも、第 I・第 II 因子のどちらにも一定の正の値を示している。このうち進学校因子との関連については、進学校ほど大学受験準備のために、一定以上の授業時数を必要とするからという解釈が成り立つ。特に公立校の場合、LHR や必修クラブを教科の授業に振り替えるという先述の訪問調査の知見が、どの都道府県でも進学校で顕著に見られたという事実とも整合する。なお、教育内容の選択において、生徒と学校のどちらが主導権を握るかという視点からみれば、コース・類型重視型（多様性因子の得点が高いタイプ）が学校主導、科目選択重視型（同じく得点が低いタイプ）が生徒主導であるとみなし得る。この視点にしたがえば、学校主導傾向の強いコース・類型重視型の学校では、学習量（総単位数）も多い傾向にあると解釈することができる。特に私学で負荷量が大いだが、特別進学コースから体育コースまで 1 年次から多くのコースを用意し、「それぞれの個性を伸ばすためしっかり教

育をする（＝授業時数が多い）」ことを特徴とするマンモス私学は確かに存在する。多様な教科・科目の中から自由に選択学習できることを求める生徒もいるだろうが、大学進学・体育・芸術などといった明確な目標設定により強い魅力を感じる者も少なくないのである。生徒達が大学進学実績や競技会、コンクール等で首尾良く活躍し、学校の声価を高めてくれることを期待することもできる。

結局、国公立でも私立でも、大学進学率ランクに応じた教育課程編成が一方の柱としてあり、もう一方の柱である多様性への対応は、コース・類型制と科目選択制のどちらを重視するかの選択としてなされるというのが主な筋書きと言える。なお、多様性への対応は、私立の場合、単位数、学校規模と合わせて、個々の学校の教育・経営方針によって選択されるが、公立の場合、そうした方針は、まず地方教育行政のレベルで選択され、個々の学校による選択はその指導の範囲内に限定されると推察されるのである。

4 教育課程の内容に関する詳細な検討

4.1 検討の方法

前節での分析から、普通科高校における教育課程の基礎的な構造および学校の諸特性との関連や教育課程編成方針について一定の知見を得た。しかし、いずれも量的な把握にとどまっており、教育課程の具体的内容、すなわち、①設置されているコース・類型のタイプ、②選択教科・科目の内容、③選択科目の設定方法（選択上の制限）、はわからない。特に③については、定型的な集計によっては解明できない。したがって、可能な限り多くのサンプル・データを利用しつつも、いくつかの代表的な事例をより詳細に検討することによって、これらの点を明らかにしたい。

なお事例研究では、まず、前節で抽出された2因子の高得点層からそれぞれの平均事例として設置者別に2校ずつ（4校14事例）を選んだ⁽¹⁸⁾。このうち進学校因子の高得点校を「進学校型」の、多様性因子の高得点校を「類型型」の典型事例と呼ぶことにする。また、これらの典型事例には反映されない傾向を補うため、「進学校型」の対局として進学率の低い学校から1校（文・理の2事例）、

「多類型型」の対局としてコース・類型に分けない学校から進学率が「高い」「中程度」「低い」の3事例を選んだ。また極端な事例として、総単位数が最多（135単位）の学校（国際コースと理数コースの2事例）も対象とした。トータルの事例数は、9校（21事例）になる。

4.2 コース・類型のタイプ

まず全サンプル（331校）のデータから各学校で設置されているコース・類型のタイプを調べた。ケース数の関係上、設置者別の集計ではないが、2コース・類型の場合は「文系／理系」（68%）あるいは「進学／就職」（18%）のいずれかの構成で86%、3コース・類型の場合は「文系／理系（どちらかを2分）」（41%）「文系／理系／文理系」（26%）「文系／理系／就職」（19%）のいずれかで86%、4コース・類型の場合は「文系／理系（それぞれ2分）」（54%）「文系／理系／文理系（いずれかを2分）」（14%）「文系／理系／就職（いずれかを2分）」（12%）で80%に達する。なお、設置タイプ別に調べると、国公立でも私立でも文系と理系をともに設置している学校が全体の3分の2に及ぶ。多様化政策の下でも、コース・類型はこれらを中心に構成されていることがわかる。

一方、コース・類型数の多い学校で設置されているヴァリエーションを調べると、名称は少しずつ異なるが、ほぼ「特進文」「文」「英語」「特進理」「理」「文理⁽¹⁹⁾」「体育」「芸術」「就職」からの組み合わせに尽きる。なお、後で触れるように「就職」コース・類型を多数設置している学校はまれである。結局、コース・類型は、【進学／非進学】【分野（文—理—他）】【進学先（難易度）】の組み合わせから設置されている場合が多く、大学受験を強く意識したものと言える。とはいえ、必ずしも進学率の高い学校ほどコース・類型数が多いわけではない。表4cにも示したように、類型数が特に多いのは私立の進学率「中低」の学校である。大学進学率の上昇によって、あるいは経営戦略的な理由から、これらの学校でも、進学者向けのコース・類型を設置するようになったことを反映しているのではないかと予想される。このことと関連して興味深いのは、特に私立の場合、1年次からコース・類型に分ける学校は、分けない学校よりも進学率が低いことである。1年次はコース・類型に分け

ない学校の大学・短大進学率が平均 76%であるのに対して分ける学校が 59%, 4 年制大学進学率では 47%に対し 31%である⁽²⁰⁾。進学率の低い高校の一部は、相対的に学力の高い生徒を 1 年のうちから囲い込むことによって、「進学実績」をあげようとしているのだと推測される。実際、これらの学校では、卒業者の大半が大学に進学しない場合でも「進学コース」「特別進学コース」という名称のコースを設置し大学進学に対応した教育課程を設定している。

4.3 選択科目の内容と制限

次に、選択科目の設定状況について検討しよう。これまでの分析から、進学率と選択単位数が正の相関を持つこと、コース・類型の中心は文系と理系であることが明らかになっている。したがって、進学率「低」層と「高」層の文系と理系に注目し、6 教科 43 科目それぞれについて「必修」「選択可能」「非開設」のいずれに設定しているかを調べた⁽²¹⁾。ただし、ケース数の関係上、設置者は区別していない。結果は表 6 に示した。例えば、文系の進学率が低い学校の場合、「世界史 A」を「必修」で課している学校が 29%, 「選択可能」にしている学校が 0%, 「非開設」の学校が 71%ということになる。ここから以下のことがわかる。①進学率の低い学校では選択の余地が少ない。②多くの学校で選択可能な科目は地歴と理科に集中している。③国語・数学・英語の科目は、多くの場合、必修か非開設のどちらかであり、どの科目を開設するかは進学率と密接な関係にある。例えば文系の場合、進学率の高い学校では、ライティングは 9 割、古典 II は 8 割、数学 B は 7 割の学校で必修だが、進学率の低い学校で同様の比率を調べると、ライティングは 6 割、古典 II と数学 B では 3 割に過ぎない。

次に、選択肢の設定方法（制限）について、代表事例を中心に検討してみる。表 7 は、各事例について、選択科目が「単一教科に固定して割り当てられているか否か」に着目し、主要 6 教科と職業系科目に割り当てられた単位数を示したものである。この表から次の点が指摘できる。①単一教科に固定して割り当てられた選択単位（いわゆる「選択必修」あるいは「必修選択」）は、どの事例でも、地歴と理科に限られている。②単一教科に固定されない選択単位（表中「非固定」の欄）の

うち、6 教科以外の科目も選択可能なのは、コース・類型に分けない学校と私立多類型型の「総合」コースに限られる。③大学進学者向けでない（＝進学率の低い）コース・類型では、単一教科に固定するか否かに関わらず、科目選択の余地が限られている。

最後に、上記の 3 点に沿って、「効率性の追求」「幅広い選択の可能性」「学習機会の制限」といったキーワードを用いながら、各事例をもう少し詳しく検討しよう。

①について：単一教科に固定して地歴と理科に割り当てられた選択科目の具体的な様子を、進学校型の事例から検討しよう。表 8a は文系の地歴の場合、表 8b は理系の理科の場合について、科目の設定状況をまとめたものである。ここでは「世界史 A」「物理 II」といった科目レベルでなく「世界史」「物理」といったレベル（以下、分野と呼ぶ）で表記した。表 8a の国公立の事例では、世界史を必修で 4 単位、選択 1 では世界史と日本史のいずれかを 3 単位、選択 2 では日本史と地理のいずれかを 4 単位選択し、合計 11 単位履修する。私立では、地歴の履修単位数が 17 単位と先の事例の 1.5 倍あり、1 科目で履修可能な単位数が多い。世界史は 13 単位、日本史は 11 単位、地理は 7 単位の履修が可能である。どちらの事例でも日本史と地理のいずれか一方は全く履修しなくともよい。理系の理科の場合には、化学を必修とし物理か生物に重点を置いた選択履修パターンを中心に構成されていることがわかる。総合理科はどちらの事例でも開設されていない。学習指導要領の規定では、地歴は世界史を含む 2 分野、理科はいずれか 2 分野を必ず履修することになっているが、これらの事例では、それぞれ 2 分野しか履修しなくてよい設定になっている。

なお、効率性の追求という観点からは、総単位数が最多（135 単位⁽²²⁾）の学校が際立っている（進学率 9 割以上）。標準の 1.5 倍に及ぶ授業時間にも驚かされるが、これをすべて必修で課すとともに（表 7）、科目の絞り込みが徹底している。理数コースの場合、理科には 27 単位と一般的な理系の約 2 倍の時間が割かれているが、「生物 IB」の 2 単位以外は物理、化学と演習である。国際コースでは、英語と国語に重点的に取り組む一方で、地歴は「世界史 B」「日本史 B」「演習」、理科は「生物 IB」「化

表 6 文理別・進学率別にみた各科目の開設状況 (%)

科目名	文系						理系					
	必修		選択可能		非開設		必修		選択可能		非開設	
	低	高	低	高	低	高	低	高	低	高	低	高
国語 I	100	97	0	0	0	3	100	97	0	0	0	3
国語 II	91	30	0	0	9	70	94	38	0	0	6	62
国語表現	26	8	11	20	63	73	9	8	9	3	82	89
現代文	100	98	0	0	0	2	85	83	0	2	15	15
現代語	3	2	9	2	89	97	3	2	3	2	94	97
古典 I	86	82	6	0	9	18	36	62	3	3	61	35
古典 II	29	83	3	0	69	17	6	41	0	5	94	55
古典講読	3	14	11	17	86	70	0	5	3	3	97	92
世界史 A	29	35	0	15	71	50	45	47	0	17	55	36
世界史 B	69	45	14	45	17	9	52	29	3	35	45	36
日本史 A	20	8	3	33	77	59	36	9	9	35	55	56
日本史 B	60	20	26	70	14	11	30	6	6	56	64	38
地理 A	26	14	9	27	66	59	24	17	9	29	67	55
地理 B	14	6	20	64	66	30	12	8	6	53	82	39
現代社会	49	33	0	0	51	67	48	32	0	0	52	68
倫理	49	64	3	14	49	23	48	64	0	11	52	26
政治経済	63	70	6	18	31	12	61	68	3	11	36	21
数学 I	100	97	0	0	0	3	100	95	0	0	0	5
数学 II	86	91	3	5	11	5	100	97	0	0	0	3
数学 III	3	8	3	6	94	86	76	80	3	9	21	11
数学 A	69	91	11	2	20	8	76	92	9	0	15	8
数学 B	29	70	9	15	63	15	79	92	12	3	9	5
数学 C	0	5	0	11	100	85	48	74	0	12	52	14
綜合理科	6	9	0	2	94	89	3	9	0	0	97	91
物理 IA	11	12	0	8	89	80	21	9	0	5	79	86
物理 IB	9	8	17	29	74	64	36	30	36	65	27	5
物理 II	0	2	6	14	94	85	0	11	33	77	67	12
化学 IA	23	23	0	5	77	73	15	20	0	3	85	77
化学 IB	66	55	11	30	23	15	79	79	18	18	3	3
化学 II	6	2	20	27	74	71	24	56	33	32	42	12
生物 IA	9	17	3	6	89	77	9	12	0	3	91	85
生物 IB	63	36	17	50	20	14	70	27	24	62	6	11
生物 II	3	0	23	29	74	71	9	0	42	76	48	24
地学 IA	17	3	0	6	83	91	24	2	0	3	76	95
地学 IB	6	2	11	30	83	68	0	0	6	20	94	80
地学 II	0	2	0	12	100	86	0	0	0	14	100	86
英語 I	100	95	0	0	0	5	100	97	0	0	0	3
英語 II	97	97	0	0	3	3	100	98	0	0	0	2
オーラル A	66	14	0	5	34	82	64	14	0	5	36	82
オーラル B	31	82	9	6	60	12	33	83	0	2	67	15
オーラル C	3	0	0	8	97	92	0	0	0	3	100	97
リーディング	97	94	0	0	3	6	94	95	0	0	6	5
ライティング	60	91	14	2	26	8	55	88	9	0	36	12
学校数	35	66	35	66	35	66	33	66	33	66	33	66

表 7 代表事例からみた選択上の制限

	単一教科に固定して割当られた単位数							非固定	総単位	選択単位
	国語	地歴	公民	数学	理科	英語	職業			
進学校型 文 (国公立) 理	18 (0)	11 (7)	4 (0)	15 (0)	11 (7)	18 (0)	0 (0)	0	96	14
	15 (0)	10 (4)	4 (0)	17 (0)	14 (7)	17 (0)	0 (0)	0	96	11
進学校型 文 (私立) 理	19 (0)	17 (11)	4 (0)	17 (0)	12 (7)	20 (0)	0 (0)	0	102	18
	16 (0)	7 (4)	4 (0)	20 (0)	20 (8)	19 (0)	0 (0)	3*	102	15
低進学率 文 理	19 (0)	10 (5)	4 (0)	9 (0)	8 (0)	21 (0)	0 (0)	0	90	5
	13 (0)	5 (0)	4 (0)	17 (0)	11 (3)	21 (0)	0 (0)	0	90	3
多類型型 国公立 (国公立) 私大 看護 情報 公務員	16 (0)	9 (7)	4 (0)	18 (0)	13 (5)	18 (0)	0 (0)	0	96	12
	21 (0)	12 (5)	6 (0)	6 (0)	8 (0)	20 (0)	0 (0)	2*	96	7
	17 (0)	4 (0)	4 (0)	20 (0)	14 (6)	19 (0)	0 (0)	0	96	6
	13 (0)	10 (0)	4 (0)	11 (0)	8 (4)	13 (0)	13 (0)	0	96	4
	15 (0)	12 (0)	6 (0)	13 (0)	8 (4)	13 (0)	5 (0)	0	96	4
多類型型 特進文 (私立) 特進理 英語 理数 総合	24 (0)	13 (5)	4 (0)	6 (0)	6 (0)	25 (0)	0 (0)	0	96	5
	11 (0)	8 (0)	4 (0)	20 (0)	16 (4)	19 (0)	0 (0)	0	96	4
	20 (0)	13 (5)	4 (0)	6 (0)	6 (0)	29 (0)	0 (0)	0	96	5
	11 (0)	4 (0)	4 (0)	20 (0)	16 (4)	19 (0)	0 (0)	0	96	4
	15 (0)	12 (4)	4 (0)	12 (0)	11 (3)	18 (0)	0 (0)	6	96	13
類型なし 高 中 低	13 (0)	9 (6)	4 (0)	12 (0)	9 (6)	14 (0)	0 (0)	4-10	84-90	16-26
	11 (0)	6 (0)	4 (0)	7 (0)	8 (2)	13 (0)	0 (0)	14-20	84-90	16-22
	12 (0)	8 (0)	4 (0)	9 (0)	11 (3)	14 (0)	2 (0)	11	90	14
最多単位 国際 理数	30 (0)	13 (0)	6 (0)	16 (0)	14 (0)	39 (0)	0 (0)	0	135	0
	20 (0)	10 (0)	5 (0)	29 (0)	27 (0)	27 (0)	0 (0)	0	135	0

() 内の数値は選択単位数。

「進学校型」は進学校型の「多類型型」は多類型型の代表事例。

「類型なし」は、コース・類型に分けない学校の代表事例 (3 校)。高・中・低は、各学校の大学進学率。

「非固定」は、単一教科に固定されない選択単位数 (ただし、* は 6 教科内での選択)。

表 8 地歴と理科における選択科目の設定状況—進学校型の事例から—

a. 文系・地歴

		世史	日史	地理	合計
国公立	必修	4	0	0	4
	選択 1	3	3	0	3
	選択 2	0	4	4	4
私立	必修	6	0	0	6
	選択 1	3	3	3	3
	選択 2	4	4	0	4
	選択 3	0	4	4	4

世史：世界史 日史：日本史

b. 理系・理科

		総理	物理	化学	生物	地学	合計
国公立	必修	0	0	7	0	0	7
	選択 1	0	4	0	4	4	4
	選択 2	0	3	0	3	0	3
私立	必修	0	1	9	0	2	12
	選択 1	0	4	0	4	0	4
	選択 2	0	4	0	4	0	4

総理：総合理科

値は各科目に割り当てられた単位数。

学 IB」「演習」しか開設されていない。いずれのコースでも、芸術や家庭科は 2 単位ずつと普通の学校の半分にすぎない。

②について：これに対し、類型に分けない学校では、単一教科に固定しない選択単位が認められ

ており (表 7)、選択の自由度が大きい⁽²³⁾。特に進学率が中程度の事例では、芸術や家庭科、職業系科目をも含む 32 科目から 14~20 単位を自由に選択できることになっている。進学率が高い事例では「非固定」の選択単位数が少なくなるが、全員

に「古典Ⅱ」「数学B」「数学C」を学ばせるなど、内容的な偏りが少ない傾向にある。コース制を採用する学校では生徒の希望が途中で変更した場合の対応に困るが、これらの学校では比較的容易である。ただし、選択に制限がない分、履修が特定の教科・科目に偏る可能性もある。実際、この事例では、先の進学校型の事例と同等以上に偏った履修が可能となっている。

③について：一方、同じコース・類型に分けない学校でも、進学率の低い事例では、数字から受ける印象以上に選択の余地が制限されている。「非固定」の11単位は生徒が自由に選べるわけではなく、学校が設定した4つの組み合わせからの選択である。また、開設されていない科目も多い。「低進学率校」の事例や、表6にも示したように、一般に進学率の低い学校では、量的にも・質的にも選択の幅が制限される傾向にある。選択単位が0単位という学校も進学率「低」層の文系では20%、理系では24%、就職者向けのコース・類型では26%存在する。また、就職者向けのコース・類型を設置している学校の73%がそうしたコース・類型を1つしか設置しておらず、2つまでで92%にのぼる。入学前からその学校の職業コース・類型を目指して進学するなら問題ないかもしれないが、職業技能の修得を積極的に考える者の多くは、施設・設備・教員の点で恵まれた職業系の専門学科を志望すると考えられる。

なお、進学率の低い学校における進学者向けのコース・類型では、選択機会が制限された中で効率性を追求している側面も伺える。文系の場合は数学と理科に、理系の場合は国語と地歴に割り当てられた単位数が少ない代わりに、文系の場合は国語と地歴と英語、理系の場合は数学と英語に多くの時間を割いているのである。これらの教科に費やされる単位数は、上記の進学率が高い学校と変わらない。少ない教科目に絞って、軽量化した大学入試に合わせているのではないかと推察される。

5 結果のまとめと考察

5.1 ま と め

今日の高校教育は、「生徒の個性・多様性に応じた選択制の尊重」を重要な理念と位置づけており、

学習指導要領においても、多様なコース・類型と多様な教科・科目を設定し、かつ生徒による選択の余地を大きくすることが望ましいとされている(文部省1989)。しかし、本稿での教育課程表の分析によれば、各学校における教育課程の編成は、それぞれの学校の大学進学率に大きく規定されるとともに、多様性への対応も、生徒による科目選択を重視するか、学校側でコース・類型を多めに設置するか、のいずれかであることが明らかとなった。また、選択単位数もコース・類型数も決して多いとは言えず、生徒に残された選択の余地は、まず量的な面で、かなり制限される傾向が見られた。

さらに、比較的選択単位数の多い進学校型の教育課程を中心に科目選択の内容を検討したところ、実際に選択できるのは、地歴と理科をどの科目に絞って集中的に学習するかに限定される傾向にあった。また、コース・類型の中心をなすのは、従来通りの文系と理系であり、また、コース・類型数の多い学校で設置されているヴァリエーションも、大部分は大学進学を強く意識したものと言える。結局、コース・類型であれ科目であれ、生徒が実際に選択できる「多様性」は、ほぼ【進学／非進学】【分野(文／理／他)】【進学先(難易度)】【受験科目】の組み合わせに限定されており、一定の大学進学者が存在する学校では、受験に必要ない科目を捨てた、「効率的」な大学受験準備を行える教育課程が編成されている。また、進学率の低い学校では、選択肢の数(量)の面でも、種類(質)の面でも、選択の余地がさらに制限される傾向にあった。

これに対し、コース・類型に分けない学校では、選択肢として用意されている科目の数と種類が豊富で、相対的に幅広い選択の可能性が残されている。その限りでは個性化・多様化の理念に最も近い環境を提供している。しかし、選択に制限がない分だけ、偏った学習も可能となっている。

なお、教育課程の編成方針は、設置者によって異なる部分も見られた。これらは地方教育行政の影響、学校の経営方針の違いなどの点から研究を進展させる可能性を示唆している。これら設置者によって異なる傾向が見られた理由の詳細な検討は今後の課題としたい。しかしながら、こうした違いを念頭においた上で、ここで改めて指摘したいのは、上記のまとめが設置者に関わらずあてはまることである。

5.2 考 察

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、「初等・中等教育の質—イクセレンスの低下」をもたらす危険性があると主張した。われわれの調査結果が質の低下の根拠となりうるか否かに関しては議論のあるところであろうが、天野のように、大学進学者が「英・数・国・理・社の5教科を万遍なく、しかもかなり高い水準まで履修」することを理想とする立場からすれば、高校教育と大学入試の「多様化」は、まず、大学準備教育の質の確保という面でマイナスに作用したと判断される。

そもそも今日の「多様化」政策は生徒の個性・多様性の尊重を重視するあまり、高校教育として生徒に授けるべき資質（教育目標）は何であり、それをどのように保障するかという、いわば教育の最も基本的な役割に関する視点を欠いており、高校教育も大学入試も「多様化」する（＝規制を取り払う）ことによって、すべて予定調和的に上手くいくという極めて楽観的な立場に立っていたと言わざるを得ない。

もちろん、誰もが5教科を万遍なく学習する必要はないという主張もあり得るし、われわれの調査結果から、それぞれの生徒の多様性に合わせた効率的な教育課程が編成されていると判断できるなら、そうした立場からは理想的な状態と言えるだろう。しかし、教育課程が対応しているのは、生徒の多様性というよりは主に大学入試の多様性である。しかも、18歳人口が減少する中での大学入試の「多様化」とは主に学科試験の軽量化であり、生物を学んでいない医学部生や数学を学んでいない経済学部生に象徴されるように、それらに的を絞った効率的な学習は、入学後の教育に対する準備学習にもなっていない。こうした状況にも拘わらず、コース・類型制が浸透し、分化の時期が早期化する傾向にあることは、望ましいものとは言えない。各コース・類型はそれぞれの効率性を追求しているため、教育内容の異質性が非常に高く、途中での進路変更が困難であるという問題もある。自分の進路を決めかねている生徒にとって、コー

ス・類型や科目の「選択」は、特定の教科・科目でよい成績を取れるかどうかという意味での「能力」と「適性」によって規定される側面が強いと考えられるが、その「選択」が卒業後の進路と密接に結びつくという構造になっているのである。

遡れば、高校教育がユニヴァーサル化した後にも、教育の質の問題は、受験競争・学歴社会批判等にかき消され、正面から取り上げられることはなかった。ただ、（今日の軽量化に対する）重量大学入試・学習指導要領による規制・人口圧力等といった環境の中で、結果的に一定の教育水準が保たれてきたに過ぎない。しかし、現在はこれらの条件がいずれも崩れさっている。今求められているのは、一時の流行としての「学力低下論争」に終始することなく、高校・大学それぞれの学校段階でいかなる教育を行うべきかを議論し、それらを前提とした上で、アーティキュレーションの視点から、両者をつなぐ大学入学者選抜のあり方を検討することであろう⁽²⁴⁾。他方、今後の展開に極めて多大な影響力を持つ教育政策の決定は、単なる理想論や断片的な見聞に左右されることなく、地道な実証研究の成果や現実社会に働く様々な力学の影響を十分に考慮した上で、理性的になされることが切に望まれる。

謝 辞

本研究は、荒井克弘先生（現 東北大学）を代表者とする大学入試センターの共同研究プロジェクトを基にしている。また佐藤広志先生（現 関西国際大学）には、調査の実施段階から、多大なご協力を頂いた。本稿はお二人のご協力がなければ、完成し得なかったものと言える。ここに記して感謝申し上げる。また、調査にご協力頂いた高等学校の関係者および教育委員会の方々にも、この場を借りてお礼申し上げます。

〈注〉

- (1) 学習指導要領では、週 32 単位時間を標準としている（文部省 1989）。これは例えば、月曜日から金曜日まで 6 時間、土曜日に隔週で 4 時間の授業を行うことに相当する。この場合 3 年間で 96 単位となる。ここから、ホームルーム（LHR）とクラブ活動（必修クラブ）にあてられる 6 単位を引いた残りが 90 単位となる。

- (2) なお専門学科のうち職業系専門学科（いわゆる職業科）の教育課程に関する研究報告としては佐藤他（2000）がある。
- (3) 今回のデータでは調査の設計上、地域分析には限界があるが、西日本の方がリジッドな傾向があること、類型に分けない学校の分布には地域差があり、首都圏と他の地域では背景要因も異なることなどがわかっている（山村・荒牧 2000）。
- (4) 大学入試センターが大学入試センター試験に関する情報等を連絡するために用いているファイルの 1996（平成 8）年度版に記載された 5372 校。過去に統廃合した高校も含まれている。分校は区別されていない。
- (5) うち 1 校は独立した教育課程を設定した分校を有していたため、465 校分の教育課程表を入手したことになる。
- (6) 教育課程表の記載方法には、「a 当該年度の各学年別」「b 当該年度の各学年の入学年度別」の 2 タイプがある。教育課程の改編途上にある学校が、a タイプで記載している場合、当該年度 3 年生の履修経歴を正しく把握できない。明らかにこうしたケースに当てはまるものは分析対象から除外した。また、科目選択の規則が明確でなく、データ化できないものも除外した。
- (7) 複数のコース・類型を設置している場合は平均値を、80～90 単位など幅を設けている場合は下限（この場合 80 単位）を採用した。したがって、本稿に示した値は総単位数を過小推定していることになる。
- (8) コース・類型とは、文系、理系、体育コース、進学コースのように、一定の教育目的に合わせて編成された教育課程のことである。多くの場合、コース・類型ごとにクラス分けがなされている。また、一般にコースとは高校入学段階から選抜単位を分けているものを、類型とは高校入学後に本人の希望や成績などにより分化していくものを指すことが多く、本稿でもこの用語法に従っている。ただし、訪問調査によれば、これとは異なる定義を用いている地域もある。
- (9) 大学進学率（4 年制大学進学率）と後述の学校規模（98 年度卒業生数）はリクルート『高校総覧 1998』によった。
- (10) 過疎地や交通機関が発達してない地域の場合には、これは深刻な問題である。
- (11) こうした振り替えをどの程度許容（あるいは黙認）するかは各教育委員会の方針によって異なる。なお昨年度から学校 5 日制の導入と新課程への移行措置として、これらは必修ではなくなっている。
- (12) まれに 2 年次 2 類型、3 年次 1 類型（＝類型なし）のように、3 年次におけるコース・類型数が 2 年次以下よりも少ない場合もある。
- (13) 全国の普通科高校の 3 分の 1 にあたる 1060 校を対象とした調査。有効回答 964 校（90.9%）。昭和 60 年入学生の 3 年次データ。なお、これらの分析は週あたり授業時数が全生徒同一である学校（82%）に限定されている。
- (14) ただし平均値から標準偏差の 4 倍以上かけ離れ、かつその前の値との間に 2 標準偏差以上の開きがある値は「はずれ値」とし、それらを含む学校（3 校）は分析から除外した。表 5 の主成分分析も同様。
- (15) 対象校の大学進学率分布をもとに、各ランクに含まれる学校数がほぼ同程度になるよう分けた。進学率「低」の学校は、大学・短大（4 年制大学）進学率が 30%（10%）未満、「中低」は 30～60%（10～30%）、「中高」は 60～90%（30～50%）、「高」は 90%（50%）以上にほぼ相当する。
- (16) ほとんどすべての学校で全く同じ類型構成（文系と理系）を指導している県、コース・類型設定ではなく科目選択制を奨励している県、とにかく選択科目数を増やすことを指導している県など、県によって内容は異なるが、指導方針には一定の傾向が見られる。
- (17) 訪問調査では、特色ある学科・コースや選択幅の拡大に関して先進的な県も訪れた。確かに全体的に開設科目数が多い（最大 132 科目）が、実際の開設は概ね 3 分の 2 程度であり、内容も「応用数学」「物理演習」「歴史研究」などといった普通教科が中心であった。また総合選抜制から単独選抜制への移行を含んだ、全県的な進学者支援体制をとっており、大学受験準備の側面をかなり含んでいる印象を受けた。
- (18) 各因子得点について 4 分位数をもとに 4 つのグループに分け、そのうち最も得点が高い層を対象に、表 3 に取り上げた諸特徴のいずれもが平均値に近い事例を代表事例として抽出した。
- (19) 名称としては、「進学」「特進」「選抜」「普通」「総合」「教養」などが含まれる。文系・理系に分けない進学者向けのコース・類型ということで、1 つにまとめた。
- (20) 国公立学校の場合も同様の傾向が見られる。大学・短大進学率は分けない学校 63% に対し 56%、4 大進学率が 36% に対し 30% である。

- (21) 文系あるいは理系を複数設置している学校では、次の方法で集計した。例えば、文系が A と B の 2 つある場合、AB 両方とも「必修」で課している場合を「必修」、両方とも開設していない場合を「非開設」、そのいずれにもあてはまらない場合を「選択可能」とした。例えば A が「特別進学コース（文系）」、B が「普通コース（文系）」で、A では古典 II を「必修」で課し、B では「非開設」の場合、ここでは「選択可能」のカテゴリーに分類される。したがって、個々の生徒による科目選択の可能性は、表 6 に示した以上に低い。
- (22) これは LHR を含めて週 46 時間、例えば月曜日から金曜日まで 8 時間、土曜日に毎週 6 時間の授業をすることに相当する。なお、必修クラブは開設されていない。
- (23) 私立多類型事例の「総合」コースにおける「非固定」は、古典と情報処理からの二者択一であり、コース・類型に分けない学校ほど多様ではない。
- (24) この点に関して、入試科目を増やそうという動きがある。この方策にも一定の効果は期待できるが、根本的な解決とはならないだろう。すべての科目を試験に課することができない以上、「捨てられる」科目ができることは避けられない。また、少なからぬ大学が定員割れを起こしている現状では、この改革によって「恩恵」を受けられるのは一部の大学に限られよう。

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, 5-12 頁。
- 荒井克弘 (1995), 「大学入試」国立大学協会編『文化学術立国をめざして』, 75-84 頁。
- 荒井克弘 (1999), 「大学入学者選抜」『高等教育研究紀要』第 17 号, 97-110 頁。
- 飯田弘之 (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』学事出版, 60-75 頁。
- 岩木秀夫・耳塚寛明 (1983), 「概説・高校生—学校格差の中で」同編著『現代のエスプリ No.195 高校生—学校格差の中で』至文堂, 5-24 頁。
- 岩田弘三他 (1995), 「私立大学における入試科目の推移に関する分析」清水留三郎編『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』（文部省科学研究費補助金研究成果報告書）, 3-49 頁。
- 文部省 (1989), 『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局。
- 文部省 (1995), 「文教施策の進展」『文部時報』1995 年 4 月号。
- 文部省 (1999), 『高等学校教育の改革に関する推進状況』。
- 小川 洋 (1997), 「総合選択制高校と高校教育の変動—普通高校の変容を中心に—」菊池栄治編著『高校教育改革の総合的研究』多賀出版, 3-24 頁。
- 岡部善平 (1997), 「『総合学科』高校生の科目選択過程に関する実証的研究—選択制カリキュラムへの社会学的アプローチ—」『教育社会学研究』第 61 集, 43-161 頁。
- ローレン, T. (1988), 友田泰正訳『日本の高校—成功と代償』サイマル出版会。
- 佐藤広志・山村滋・荒井克弘 (2000), 「職業科高校卒業生の学習歴—大学等進学者の基礎学力は十分か—」日本教育社会学会第 52 回大会（於 北海道大学）発表資料。
- 佐藤 全他 (1995), 『高等学校における学科編成・履修システムの改善に関する総合的研究』, 国立教育研究所。
- 菅原亮芳 (1996), 「私立学校の教育課程の傾向と特色」日本私学教育研究所編『私立高等学校における教育改革の現状』日本私学教育研究所, 101-206 頁。
- 田中 葉 (1999), 「『総合選択制高校』科目選択制の変容過程に関する実証的研究—自由な科目選択の幻想—」『教育社会学研究』第 64 集, 143-163 頁。
- トロウ, M. (1980), 天野郁夫訳「アメリカ中等教育の構造変動」J. カラベル・A.H. ハルゼー編/潮木・天野・藤田編訳『教育と社会変動 下』東京大学出版会, 19-42 頁。
- 山村滋・荒牧草平 (2000), 「地方別にみた普通科高校の教育課程」荒井克弘編著『学生は高校で何を学んでくるか』共同研究報告書 2000 大学入試センター研究開発部, 73-84 頁。
- 全国普通科高等学校長会 (1985), 『第 35 回総会・研究協議会要項』, 78-127 頁。

An Analysis of the Curriculum of “Futsu-ka” Upper Secondary Schools under the Diversification Policy

ARAMAKI Sohei*
YAMAMURA Shigeru*

Abstract

The current Course of Study encourages upper secondary schools to develop their own diversified courses and curriculum which are appropriate for the students who vary greatly in their abilities, aptitude, and interests and concerns. The purpose of this study is to clarify the reality of the curriculum of current upper secondary school by an empirical method. We collected 464 curriculum tables, which were contributed from 86 percent of the 10 percent random samples of all Japanese upper secondary schools. The data we analyzed here consist of 331 curriculum tables of “Futsu-ka”, a type of upper secondary schools that provide general courses.

Some schools organize several courses, and the curriculum of the each course has a few elective subjects. Others have only one or two courses and the each course provides relatively more elective subjects. We classified the curriculum by the following criteria: (1) whether to go on to the next stage or not, (2) type of courses (arts course, science course, other courses), (3) special curriculum for highly selective universities or not, and (4) university entrance examination subjects. This classification revealed that the curricula of “Futsu-ka” were, in fact, not so diverse.

Relationships between university entrance rate and elective subjects were also analyzed. The schools with high university entrance rate tend not to provide elective subjects that are not required for university entrance examinations. The schools with low university entrance rate tend to have fewer elective subjects.

In conclusion, the current National curriculum let the “Futsu-ka” upper secondary schools organize their curricula for the purpose of efficiently passing their students through university entrance examinations that have reduced a number of required subjects the applicants to take.

Key words: (1) Upper Secondary School Curriculum (2) Elective Subjects (3) University Entrance System (4) 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, yamamura@rd.dnc.ac.jp

