

高校教育改革の現段階—1994年—

佐々木 享

はじめに

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. 高校の各学科の現状の概要 | 9. 新学力観の強要 |
| (1) 学科別生徒数 | (1) 新学力観の特徴 |
| (2) 高卒者の進路の概要 | (2) 入学者選抜と新学力観 |
| 2. 3年制専修学校高等課程の準高校化 | (3) 学力観の探求 |
| ——卒業者への大学入学資格付与 | 10. 教科・科目の履修方法の多様化 |
| 3. 定時制・通信制課程の修業年限短縮 | (1) 履修方法の多様化 |
| 4. 単位制高校の創設 | (2) 技能審査の単位認定 |
| 5. 顕著にすすむ学科の多様化 | 11. 注目される専攻科 |
| 6. コース制、「校内コース制」 | 12. 多様化する高校入学者選抜制度 |
| 「学科内コース制」の拡大 | 13. 多様化の現段階と高校教育の転機 |
| 7. 総合学科の制度化 | 〈注〉 |
| 8. 教育課程編成の硬直化と弾力化 | |
| (1) 週当たり授業時数 | |
| (2) 卒業に必要な修得単位数 | |
| (3) 専門教育の希薄化 | |
| (4) 「その他の科目」の開設の弾力化 | |
| (5) 学校5日制との関係 | |

はじめに

臨時教育審議会の答申(1985-87年)以来の教育制度改革は大学改革をふくむ甚だ多面的な様相をもっている。ここでは、そのうちの高校教育制度改革の1994年段階における様相の若干の特徴を整理しておく。高等学校の制度は、発足以来約40年間、発足時の形態を持続してきたと考えられてきた。しかるにここ数年間、高校は部分的にせよその制度的な枠組みをも変えつつあるように見えるので、本稿はこの改革の内容と特質をこの転換の時点で確認しておこうとするものである。

1. 高校の各学科の現状の概要

(1) 学科別生徒数

はじめに、高校教育の現段階の若干の指標を量的側面から把握しておく。

高校生の過半は普通科に在籍しており、職業学科に在籍する者の比率は、1970年代初頭まではつねにほぼ40%であった(府県による差は大きい)。この比率は7

3年頃から一貫して低下し始め、1993年には24%となつた。代わって増大しているのは普通科である。また、僅かであるけれども「その他の学科」も増加している(2%弱)。しかし今日もなお、職業学科には約191万が在籍し、職業教育を行う公的施設としては最も重要な地歩を占めている。

表1 生徒数の学科別内訳(1993年)

	計	男	女
計	5,003,314(100)	2,517,356	2,485,958
普通	3,709,584(74)	1,812,616	1,896,968
農業	138,278(3)	94,005	44,273
工業	438,081(9)	408,101	29,980
商業	500,887(10)	154,232	346,655
水産	13,937(0.2)	11,904	2,033
家庭	103,921(2)	4,243	99,678
看護	23,498(0.5)	188	23,310
その他	75,128(2)	32,067	43,061

生徒は高校入学の際に、全・定の課程、学科の種類を選択する。専門学科（職業学科とその他の学科）に在籍する生徒は、1993年現在、全高校生の26%である。学科別にみた生徒数の多い順は、普、商、工、農、家、その他、看、水、となる。各専門学科の男女比は著しく不均衡である。その大部分は社会慣行を反映した生徒や親の選好にもとづいているけれども、ごく一部には私学だけでなく公立高校にも制度的に別学を強制している学校がある¹⁾。職業学科はが退潮傾向にあるのに対して、「その他の学科」は増勢にある。

(2) 高卒者の進路の概要

1993年度の高卒者約176万名の進路別内訳は、大学等進学者34.5%，専門課程と一般課程とをあわせた専修学校進学者30.5%，就職者29.7%，無業者5.2%であった。専修学校進学者の比率が3割にも達したことなどが注目される。この「専修学校（一般課程）」には公共職業訓練施設もふくまれる。専修学校への進学者のこのような増大は、80年代以降の高卒者の進路の重要な特徴の1つである。これは、一面では就職を先へ延ばすという現代の青年の進路選択意識の遅れを、他面では、職業教育が不要になったわけではないという現代の教育制度問題の一侧面をしめしているといえよう。

勿論この比率は、学科ごとに異なる。普通科では、大学等進学者42.2%，専修学校進学者34.2%，就職者18%，無業者5.6%となる。他方、職業学科すなわち

農、工、商、水産、家庭、看護の合計についてみると就職者が圧倒的に多く66.9%，ついで専修学校進学者が19.3%，大学等進学者9.7%，無業者4.0%となっている。

なお就職者のうち「専門的・技術的職業従事者」と分類された者は、高卒平均では4.2%であるのに対し、衛生看護科では80.3%，工業科では10.1%に達していることが注目される。

2. 3年制専修学校高等課程の準高校化 ——卒業者への大学入学資格付与

高校教育に関連して臨教審が第1次答申（85年6月）でうちだした施策の1つは、「修業年限3年以上の高等専修学校の卒業者などに」「大学入学資格を付与すること」であった。これは、早速に85年10月から実施に移された。

直接の高校教育制度改革ではないけれども、その卒業者へ大学入学資格を付与し、修業年限3年以上の専修学校高等課程に高等学校に準ずる地歩を与えたことは重要である。この方式は、旧学制下の専門学校入学者検定規程（専検）の無試験検定による専門学校入学資格付与方式と同じである。1943年の中等学校令以前において甲種実業学校や夜間中学・夜間高女が中等程度の学校と認められていたのは、これらの学校が専検の指定を受けていたからである²⁾。

また、3年制の高等課程が高校の定期制あるいは通

表2 高校卒業者の進路（1993年度）

区分		大学等進学者	専修学校 (専門課程) 進学者	専修学校 (一般課程) 入学者	就職者	無業者
計	1,755,338 (100) (100)	606,304 (34.5)	290,517 (16.6)	244,065 (13.9)	521,698 (29.7)	91,756 (5.2)
普通	1,310,063 (74.6) (100)	552,608 (42.2)	222,471 (17.0)	225,331 (17.2)	235,351 (18.0)	73,572 (5.6)
農業	46,350 (2.6)	2,865	6,273	2,891	32,740	1,557
工業	146,053 (8.3)	9,637	19,469	4,237	107,951	4,645
商業	179,744 (10.2)	19,474	29,566	6,069	116,529	7,992
水産	4,628 (0.3)	401	315	125	3,674	112
家庭	40,134 (2.3)	6,364	7,544	1,825	21,819	2,578
看護	7,616 (1.4)	2,578	3,306	213	1,368	148
職業学科	424,525 (24.2) (100)	41,319 (9.7)	66,473 (15.7)	15,360 (3.6)	284,081 (66.9)	17,032 (4.0)
その他	20,750 (1.2) (100)	12,377 (59.6)	1,573 (7.6)	3,374 (16.3)	2,266 (10.9)	1,152 (5.6)

死亡・不詳の者（計998）を記載していないので横の計は合わない。

信制と連携している場合には、後述の定時制・通信制課程の修業年限短縮とあいまって、専修学校高等課程卒業と同時に高卒の学歴を取得することができる³⁾。

この改革以後、指定を受けた専修学校的経営者は、当該の学校が高校と同等と認定されている旨を大いに宣伝に活用している。

民間活力の活用による後期中等教育段階の教育の多様化というこの改革と宣伝は効を奏したかに見える。高等課程の修業年限3年以上の学科数は84年以来91年まで着実に増加し、その生徒数はこの間に2.4倍になり、高等課程の生徒総数中に占める3年以上の課程に在籍する生徒の比率は38%から65%へとふえた。高校進学率とくに都会地のそれがある程度以上に上がらない理由の1つはここにある。この種の専修学校の多い都会地では専修学校と高校職業学科とが競合状態に立つことになったといえよう。

3. 定時制・通信制課程の修業年限短縮

「4年以上」とされていた定時制・通信制課程の修業年限は、臨教審第2次答申(86年4月)をうけて、88年11月の学校教育法一部改正により「3年以上」とされ、翌89年4月から実施された。

この改革にそって修業年限3年の課程を開設した学校は、学校基本調査によると、定時制では26校(90年度)から70校(93年度)へ、通信制では同じ年に25校から46校へと僅かずつふえている。

昼間定時制、全生徒が技能教育施設と連携している定時制あるいは通信制においては、修業年限を3年に短縮することは可能であるから、この措置は歓迎もされよう。しかし定時制で最も多い夜間課程においては、全生徒を3年間で卒業させることは多分できない。

実際、筆者らが調査した公立の夜間定時制課程の事例では、4年課程のなかに3年課程を併設したにすぎない⁴⁾。夜間定時制では、学校の授業のみで3年間に取得できる単位は最大限72であり、最低80単位の修得という学習指導要領が定める卒業要件を満たすことができない。連携制下の生徒は別として、一般にはその不足分を通信制課程との併修、大検の科目合格などで補わなくてはならない。同じ学校に4年課程が残されたのはそのためであろう。

4. 単位制高校の創設

高校教育制度は、元来、小・中学校とは異なり、学年制のほかに単位制を併用してきた。これに対して、単位制を基本として学年の区分によらない教育課程を採用する単位制高校が制度化された。すなわち臨教審

の第1次答申をうけて1988年3月にまず単位制高等学校教育規程が定められ、定時制・通信制課程に適用された。単位制高校は92年すでに定時制に24校、通信制に22校、計46校に達しており、なおいくつかの県がその創設を企画している。

この単位制高校は、「高等学校の改革の推進に関する会議」の第1次報告(92年6月)をうけて、93年3月には単位制高等学校教育規程の一部改正により、93年4月1日からは全日制課程にも設置できるようになった。この改正により、同年4月から福島県のいわき光洋高校が全日制の単位制高校として発足した⁵⁾。当局は否定しているといわれるけれども、全国有数のいわゆる中学浪人多発地域に立地している点からみて、同高校は大学受験をめざす進学校となる可能性がある。

単位制高校については発足後の実績がまだ少なく、各高校の成立の沿革や運営形態も多様である。好きな時間帯に好きな科目だけを選んで学べるという利点を否定することはできないけれども、その利点も、東京都立新宿山吹高校のように教員が多く、施設も充実してなくては発揮できない。その意味で、特別に有利な条件に恵まれている新宿山吹高校をもって単位制高校を代表させることには疑問がある。

単位制高校にはまた、制度上HRの時間がなど、友情をつちかい集団的に学ぶという青年期教育の課題にこたえる条件をもたないなどの決定的な弱点もある。困難な勤務条件のなかでこうした欠陥をうめようとする教職員の努力も続けられている⁶⁾。こうした状況にあるので、単位制高校については、一律に断定的な評価を下すことはまだむつかしいようにおもわれる。

ただし、後述の総合学科はすべて単位制課程であるけれども、そこではHRはおかれている。

5. 顕著にすすむ学科の多様化

高校は、その主たる専攻により、普通教育を主とする学科(いわゆる普通科)と専門に関する学科(いわゆる専門学科)とに二大区分されている。専門学科では、普通教育に関する教科・科目のほかに、当該学科の専門に関する教科・科目を30単位以上履修させる。現実に存在するのは、工業に関する学科についていえば、機械科、電気科、建築科、工業化学科等々のいわゆる小学科であり、衛生看護に関する学科には小学科の区分がない。

多様な学科を設けるいわゆる学科多様化政策は1960年代に始められた。しかし、学科多様化の進展状況は臨教審答申以後にとくに顕著で、僅か5、6年の間に200種にのぼる新種の学科が生まれている⁷⁾。

高校教育改革の現段階 —1994年—

表3 顕著に進む学科の多様化

	1985	1991	増
農業	81	137	+56
工業	112	170	+58
商業	28	67	+39
水産	14	35	+21
家庭	15	33	+18
看護	1	1	0
その他	33	49	+16
普通	1	1	0
計	285	493	+208
(職小計)	(251)	(443)	(+192)

現実の学科多様化の様相は、表3にしめされる以上にすすんでいる。1種類にくくらされている普通科が、極めて多様な形で存在しているからである。全国的に中学区・大学区が一般化しているから、普通科は、その卒業生の大部分が4年制大学をめざすいわゆる一流進学校から、大部分の者が就職するいわゆる底辺校、教育困難校にいたるまで⁸⁾、入学者の学力の偏差値によって互いに細かく分断されている⁹⁾。

6. コース制、「校内コース制」「学科内コース制」の拡大

そればかりでなく、近年は、京都府立高校の「類」や、埼玉県、東京都、神奈川県の一部の公立高校などのように、入学者選抜の段階から別枠で生徒を募集する「コース制」が誕生している。神奈川県立高校では「専門コース」と呼ばれ、1983年に始まり、93年には8校に10コース開設されている。この「コース」は、専門学科でないためか「学校基本調査」などの統計には現れていない。

この「コース制」は、当該「コース」に固有の専門教育科目の単位数が30単位以下——多くは20単位前後なので専門学科ではなく、統計上は普通科として扱われている。このため実態の全容を把握しにくいけれども、無視し得ない存在になっている。

1994年度の都立高校の例をみると、次のようなコースが設けられている（いずれも共学）。

九段	語学・人文 自然科学	深川	外国語 語学・文科
南	国際文化 保健体育 生活・科学	小松川 片倉 松が谷	数理・科学 造形美術 外国語



コース名には、外国語、美術、理数、国際教養など、他の府県で設けられている学科名と同じものが少なくない。また設置の仕方も、九段、南、羽田、五日市などのように従来の普通科の定員全部をコースに変えた学校と、深川、小松川、片倉などのように、普通科の定員の一部をコースに変えた学校（つまり、普通科とコースとを併置している学校）とがある。東京都の場合は、専門学科の場合と同じく、コースには学区制がない。またコース制の高校では、約50%と推薦入学比率が高いことも特徴の1つとされている。

たまたま入手した五日市高校普通科（文化・情報コース）の教育課程表をみると、教科は各学年30単位、計90単位である（他に特活が6単位）¹⁰⁾。

コースとしての特色は、第1学年に必修科目として「文書処理」(2)と「Lシ演習」(1)があること、第2学年に必修として「情報処理」(2)と「Lシ演習」(1)、選択制のA群(2)とB群(2)の2科目(計4)があること、第3学年に選択がC(3), D(3), E(2), F(2), G(2)の各群の計5科目12単位があること、である。特有の科目は全学年計で計22単位である。（ ）内は単位数を示す。

しかし、A～G群の各科目には、普通教育科目もかなりの数になる（というよりその方が多い）。したがって、職業教育科目を全部履修したとしても、第1学年の必修の「文書処理」(2)、第2学年の必修の「情報処理」(2)と選択の「文書処理」(2)、第3学年の選択制の「コンピュータグラフィク」(2)と「情報処理」(2)、計10単位に過ぎない。この程度のことなら、通常の普通科の中で履修させることもできるという感がある。しかし、この「コース制」についても、教育条件の改善など一定の条件があれば教育課程の運用が弾力的にできるなどの理由で教育現場で歓迎されている場合も少なくない¹¹⁾。

埼玉県立高校のコース名(1994年度)は次の如くである。()内は開設している学校数をしめす。

情報(8校), 外国語(8), 国際文化(7), 体育(5), 理科(3), 日本文化(2), 美術・工芸(1), 国際観光ビジネス(1), 情報ビジネス(1)

このほか石川県立大聖寺高校が1992年に商業科のうち1学級を募集停止し, かわって情報・デザイン科2学級を設けた際, この2学級分を情報コースとデザインコースに分けて生徒を募集した, などの例もある。この例は, 「コース」は普通科だけでなく, 専門学科に設けることもあることをしめしている。この情報・デザイン科は, 1994年からは情報ビジネス科と情報デザイン科という2つの独立した学科に分割された。

また「平成7年度香川県公立高等学校入学者選抜要項」は, 「特色ある類型を設置する高等学校においては, 当該類型及類型以外の普通科をそれぞれ一つの小学科とみなす」としている。ここにいう「特色ある類型」とは「国際総合」「体育」「国際」「国際教養」「国際文化」の諸類型で, 5校の普通科高等学校に設置されている。ここにいう「類型」は, 入学後の教科・科目の選択方法を類型化したものではなく, 入学者選抜が「類型」を単位として実施されるから, 概念としては上述の「コース」に相当するものといえよう。

このような「コース制」に対して, 普通科として一括して生徒を入学させ, 2学年から, あるいは3学年で文系, 理系などに分ける従来のコース制は, 教育課程としては類型制と称すべきで, 強いてコース制というなら「校内コース制」とでも呼んで, 前者と区別する必要がある。また, 入学後, 2~3学年まで学科の中にコースを設けるのであれば, 「学科内コース制」と称すべきであろう。

近年の高校教育改革に関する施策は文部省主導のものが多い。こうしたなかで, 「コース制」のような, 府県独自のものとみられるものが続伸していることは注目される。

7. 総合学科の制度化

普通科でもなく専門学科でもない第3の学科=総合学科の制度の創設を最初に提唱したのは, 91年4月19日に発表された第14期中教審の報告であった。高校改革推進会議は, この提言をうけて翌92年6月29日の第1次報告において総合学科創設につき中間まとめを報告し, 93年2月12日の第4次報告において, 総合学科構想の全体像をしめした。93年3月には高等学校設置基準第5条が改正され, 普通科, 専門学科と並ぶ「普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に施す学

科」が制度化され, 同年4月から施行された。ついで文部省は, 93年3月22日の初中局長の通知(文初職第203号)「総合学科について」により, この学科がもつべき特色, 教育課程, 授業形態・履修方法についての詳細なガイドラインを提示した。

総合学科の創設は, 近年の文部省が推奨する高校教育制度改革の重点の一つとなっている。

総合学科では, 高校としての必修の教科・科目のほか, 「産業社会と人間」(第1学年), 情報に関する基礎的科目, 課題研究の3科目がこの学科としての必履修科目とされ, また, 総合選択科目群と称して多数の選択科目(30単位以上とされている)を開設することを特徴としている。また単位制課程であり, したがって卒業要件としての必修得単位数は80単位である。

1994年度には岩手県立岩谷堂高校, 栃木県立氏家高校, 三重県立木本高校, 和歌山県立和歌山高校, 島根県立益田農林高校, 沖縄県立沖縄水産高校及び筑波大学附属坂戸高校が初の総合学科を開設した。これまでのところ, 総合学科創設の方式は多様である。

①普通科と職業学科の全部を転換させる方式

○岩谷堂高校

普通科(3)
商業科(2) →総合学科(5)

○氏家高校

普通科(6)
家政科(2) →総合学科(8)

○和歌山高校

普通科(5)
情報科学(2) →総合学科(5)

②普通科と商業学科の併設校で, 職業科の全部と普通科の1部を総合学科へ転換する方式

○木本高校

普通科(7)
商業科(2) →普通科(4)
→総合学科(5)

③職業学科併設校で, その全部を総合学科へ移行する方式

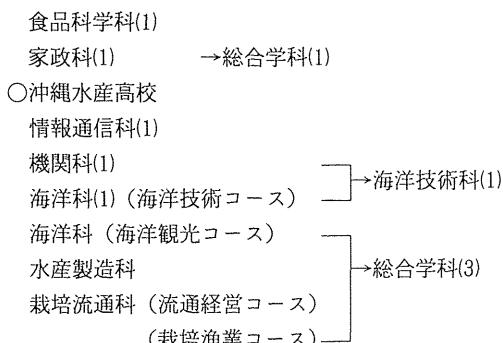
○筑波大附属坂戸高校

生物資源科(1)
機械技術科(1)
家政学科(1)
国際産業学科(1) →総合学科(4)

④職業科の併設校で1部の職業学科のみを総合学科に移行する方式

○益田農林高校

生物生産科(1)
環境土木科(1)



いずれの場合も、総合学科は職業学科の解体によってつくられていることがわかる。

高校は、学校教育法にしたがえば、高等普通教育と専門教育を併せ施す（同法第41条）ことにより、国民教育を完成させることを目的としている¹²⁾。しかし現実には、最も数の多い普通科の大部分は、いわゆる進学校ではない場合もふくめて専門教育科目を全く課していない。進学に熱中している面もあるが、施設・設備がなく、教員配置ができないなどの教育条件面の制約があることも否定できない。その意味では、総合学科に転換しなくとも専門教育科目を課すことができる方策が切実にもとめられている。こうした現実に照らしてみると、新しい総合学科は、前述のコース制もそうであるように、従来の普通科の教育を拡充させる可能性をもつ。他面で、現実にすでにその萌芽が現れているように、総合学科は既存の職業学科つぶしに使われる可能性も大きい。

多くの場合、総合学科については専門学科と同じく学区制なしとして扱われている。こうして総合学科は、臨教審以降の教育政策の動向に位置づけてみる限りは、高校教育の差別の分断構造のいっそうの強化をなわせられているようにおもわれる¹³⁾。

この総合学科については、1995年度には、さらに、秋田（増田高）、山形（余目高）、宮城（宮城野高）、村田高）、埼玉（久喜北陽高）、静岡（小笠農高）、新潟（十日町実業高）、富山（小杉高）、三重（昂学園高）、石川（金沢北陵高）、奈良（山辺高）、島根（迹摩高）、広島（高陽東高）、沖縄（大平高）などの諸県が県立高校に設置すること、また愛媛大学農学部附属農高が総合学科に転換することが決定している。三重、島根、沖縄は県内に2校目の総合学科をつくるわけである。また、95年度に総合学科を設ける学校には、宮城県の宮城野高校（仮称）のような新設校もあり、また山形県の余目高校、広島県の高陽東高校、沖縄県の大平高校のように、普通科のみの高校に設ける例もあることが注目される。東京をはじめ96年度以降に設置するこ

とを検討している県も多いと伝えられている。種々な困難をかかえている学校の現場では、職業学科からの転換は教員定数減でも、普通科からの転換として考えると定数増になって教育条件の改善になるなどの事情がからんで、一部にせよこの総合学科への転換を歓迎する向きがあるので、高校教育改革の最も重要な潮流の1つとなっているといえよう。

8. 教育課程編成の硬直化と弾力化

89年改訂の高校学習指導要領は普通教育科目を現行の43科目から60科目へと細分化し、かつ普通教育科目についても学習指導要領に記載されていないものの開設を容易にするなど、教育課程をいっそう多様化する道を開いた。

(1) 週当たり授業時数

1989年に改訂された高校学習指導要領は、1994年から学年進行で実施に移された。

新教育課程の実施状況に関する文部省の調査によると、全日制普通科では、週当たり34時間以上（3年間をとおして同じとする102単位以上、教科、科目のみについていえば96単位以上）の授業を実施していた学校が、1988年には75.5%あったが1994年度には43.6%に減少している（表4）。

表4 全日制普通科の週当たり授業時数

週当たり授業時数	33以下			34	35 以上
	31以下	32	33		
学科数 (%)	1982	[- 29.7 -]		62.4	7.9
	1983	[- 32.8 -]		59.4	7.9
	1984	0.1	15.5	16.5	59.4
	1988	0.1	9.4	15.0	63.1
	1994	10.3	20.1	26.0	34.8

（注）週当たり授業時数：各教科・科目及びホームルーム活動・クラブ活動の授業時数の週当たりの平均値。

他方、全日制専門学科では、週当たり34単位時間以上の授業を実施していた学科が1988（昭和63）年には69.9%あったが、1994（平成6）年度には33.3%に減少している（表5）。

学科の種類によるバラエティはあるにしても、大幅な単位減の傾向は顕著である。この傾向は、筆者らの調査¹⁴⁾でも裏づけられている。

表5 全日制専門学科の週当たり授業時数の変化

週当たり授業時数	33以下			34	35以上
	31以下	32	33		
学科数 (%)	1982	[- 26.2 -]		68.4	5.4
	1983	[- 32.3 -]		59.4	8.3
	1984	0.1	11.3	20.3	61.6
	1988	0.5	9.5	20.1	60.8
	1994	8.4	30.1	28.2	5.3

(2) 卒業に必要な修得単位数

文部省の調査によると、卒業に必要な単位数も、全日制課程の普通科についてみると、96単位以上としている学校が1988年には49.4%であったのに対し、1994年度には21.5%に激減した。他方90単位以下とした学校は、1988年度の33.4%から、1994年度の58.9%に増加し、学習指導要領が定める最低の80単位とする学校も15.7%に及んでいる(表6)。

表6 全日制課程普通科における卒業に必要な修得単位数

修得単位数	90以下			91~95	96以上
	80	81~85	86~90		
学科数 (%)	1982	[- 38.4 -]		19.7	41.9
	1983	[- 37.3 -]		19.6	43.1
	1984	4.3	9.8	23.7	19.1
	1988	4.3	8.8	20.3	17.2
	1994	15.7	17.1	26.1	19.6

他方専門学科では、96単位以上の学科が1988年度には63.9%であったのが、1994年度には22.2%に激減している。一方、90単位以下の学科は1988年度には19.1%であったところ、1994年には56.8%に激増している(表7)。

表7 全日制専門学科における卒業に必要な修得単位数

修得単位数	90以下			91~95	96以上
	80	81~85	86~90		
学科数 (%)	1982	[- 20.5 -]		19.3	60.2
	1983	[- 24.0 -]		21.9	54.1
	1984	1.6	3.9	16.4	22.3
	1988	1.5	4.1	13.5	17.0
	1994	10.2	15.0	31.6	21.0

ここにいうのは必修得単位の数である。この必修得

単位の教科・科目に学習指導要領が定めている必履修の教科・科目の全部を必ずふくむのか否かは、高校教育課程の重要な論点であるけれども、この調査では明かではない。いずれにせよ必修得単位を80ないしそれに近づけた学校は、実態としては単位制高校に類似したものとなっているというべきであろう。

少なからぬ高校が必修単位数減少へ動いた背景には、「高等学校中途退学問題への対応について」と題した文部省初中局長通知が「履修科目を全て修得しなければ進級や卒業を認めないとする在り方」の改善と、卒業までの修得単位数を「できるだけ80単位に近づけるよう」もとめたという事情があった。今回のような必履修と必修得との拡大は、高校教育課程論ひいては高校教育に期待される学力論に新たな問題を投げかけているといえよう。

(3) 専門教育の希薄化

上述の数値は、学習指導要領のしめす枠組みや、教育課程を一定の枠にはめ込もうとする行政指導が強く働いていることを示唆している。しかし同時に、筆者らの調査によると、現場の側にも単位減を受け容れる傾向があることも否定できない。

工業に関する学科を例にとると、従来からの工業数理、工業基礎、実習にくわえて情報処理に関する基礎科目、「製図」および「課題研究」が準必修化され、さらに「家庭一般」「生活一般」「生活技術」からの1科目が新たに必修科目となったから、教育課程は従来よりも弾力性を失った、換言すれば専門科目の総単位数は従来より減少し、専門教育が希薄化しているとみてよいであろう。

こうしたなかで、校内コース制、学科内コース制、類型制あるいは教科・科目の選択制は、従来よりも増加しているようである。

(4) 「その他の科目」の開設の弾力化

また新学習指導要領の特徴の1つは、専門の教科についてだけでなく、国語、数学等の普通教育科目についても、学習指導要領にないその他の科目を学校がつ

表8 「その他の科目」の開設状況(1994年度)

区分	学科種類	
	普通科	専門学科
その他の科目を開設しているもの	507	1,100
総数	2,898	4,309
比率(%)	17.5	25.5

くることを認めたことである。文部省の調査によると、「その他の科目」の開設状況は表8の如くであった。

この表は、普通教科についての「その他の科目」と、専門教科についての「その他の科目」とを合わせたものと思われる。専門学科では從来から「その他の科目」を作ってきたのでどれだけ増加したのかこの表だけでは不明だが、筆者らの調査と合わせて考えてみると、かなりの数の学科が、普通教育の教科についても「その他の科目」を設定しているとおもわれる。(大阪府教委、京都市教委などのように県教委によっては、「その他の科目」を例示していた。)

(5) 学校5日制との関係

筆者らが1994年から実施する新教育課程表の作成過程を調査した92~93年頃、現場の教師たちを悩ませていた問題の一つは、学校5日制の動向であった。結局94年度からの教育課程表は、現行どおり土曜休日は月1回だけという前提で編成された。ところで、1994年11月24日になって、文部省は来る95年4月より第2、第4の土曜を休日とする、つまり学校5日制を月2回とすることを決めたから、教育課程表もこれに対応して変更されることになる。

9. 新学力観の強要

(1) 新学力観の特徴

文部省は改訂学習指導要領の実施にあたり、知識の理解や技能の修得などよりも、「関心」「意欲」「態度」を積極的に評価する「新しい学力観」を強要している。これは、直接には、小・中・高校の1989年改訂学習指導要領に共通に、総則の冒頭に掲げられた次の文を根拠にしているとされる。

「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」

このうち今回新たに強調されているのは、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」という部分である。ひたたくいえば、いわゆる落ちこぼれを落ちこぼれなりに認めよ、というわけである。

新学習指導要領は、衛生看護科をのぞくすべての専門学科において「課題研究」を履修させるとしている。この科目の評定について、文部省『高等学校職業教科指導資料 課題研究の指導』(1992年5月)は、この科目については「共通の尺度での評価は困難な面が多い」ので、「学習によって修得された『知識・理解』

や『技能』の発達度のみに偏らないように、生徒が課題に対して、いかに積極的に学習し、努力したか、という情意面を重視する。」「学習に対する取組みの中で見られる自主性、持続性、協調性、責任感なども評価の対象に加える。」などの配慮が必要であり、「このように考えると、『課題研究』では、『関心・態度』等に関する評価が、『知識・理解』や『技能』に関する評価に比べて大きな比重を占めているといえよう」とのべている(19-20頁)。

また文部省が総合学科用に作成した『『産業社会と人間』指導資料』(1994年)も、「学習を通して修得された『関心・意欲・態度』については、生徒の関心の持ち方、問題解決への意欲的な態度など、自主性、持続性、協調性なども評価の視点として対象に加える」などの配慮が必要だとし、「このようなことから、『産業社会と人間』の評価では、『関心・意欲・態度』等に関する評価が、『知識・理解』や『技能』に関する評価に比較して、大きな比重を占めている」とのべている(82頁)。

このような考え方は、この2科目に限らずあらゆる教科・科目にわたって適用されるので、その影響はひじょうに大きい。他方、放置すれば教育現場にこれを容易に受け入れてしまう素地があるといわれている背景にも留意したい¹⁵⁾。

(2) 入学者選抜と新学力観

他方、新学力観は、小学校、中学校には高等学校より一足先に導入されている。そして、この意識・関心・態度を積極的に評価する新学力観は、94年度の入試の頃から入学者選抜の調査書の項目のなかに導入され始めている。多くの高校教師はこの面から新学力観に接し始める場合が少なくない。ただし、これは高校入試に限ってのことでは、推薦入学の場合ならともかくとして、新学力観はたとえ高校で強要されようとも大学の入学試験の学力検査では問題になり得ないとみられる。そこで、高校教育における学力観は、いわゆる受験校とそうでない学校とでは違ってくる可能性が大きい。

(3) 学力観の探求

上にのべたような「新学力観」を、児美川孝一郎はつぎのように特徴づけている¹⁶⁾。

今日、教育政策サイドが喧伝する「新学力観」は、子ども自身の「自ら学ぶ意欲」を重視し、一人ひとりの「よさ」を生かすという美辞麗句のもと、これまでの教育のあり方を「知識・理解」偏重、教師主導として全面的に否定する構えに立つ

ている。

その上で児美川は、「こうした『新学力観』に対応すべき私たちの側の実践は、教師が教えるという契機を全面に押しだし、科学や芸術を含む人類の文化遺産をすべての子どもたちに共通に分かち伝えていくという従来のスタイルを堅持すべきなのだろうか。しかし！とだけ答きれない点に、実は、現在の学力・学習論をめぐる、ひいては今日の「教育課程」論議の基本的な方向をも決する争点が存在するのではないか。」と問題を投げかけている。この問題に関連した詳細な分析をここでは省略せざるを得ない。ここでは、彼がつぎのような結論を導きだしていることを紹介するにとどめる。

確かに、文化遺産の継承や必要最小限の知識・技能の習得という観点に立つことが必要な、より基礎的な段階での教育課程があることは否定できない。が、全体としては、そうした問題設定は、子ども・青年自身に、自らが能動的な学習主体となるための基礎的な能力・技能を身につけさせるという位置づけに限定されるべきであって、その先の段階では、「教養」概念自体に大胆な多様性の幅をもたせ、そうであるがゆえに、教育課程もまたその枠組みをより柔軟にする（そのことによって、豊饒化していく）ことが必要なのではないか。

高校進学率の全国平均が95%に達し、高校教育に多様な学科、コース、類型等々の選択性が導入されている今日、「新学力観」を批判することは対置すべき「学力観」を対置することでもある、といえるようにおもわれる。

10. 教科・科目の履修方法の多様化

(1) 履修方法の多様化

最近の高校教育改革の特徴の1つは、教科・科目の履修方法の多様化である。

高校における教科・科目の学習とその結果としての単位認定には、学校での授業につき行われる通常の方式以外にも、いくつかの方式が認められてきた。通信制の学習、「農業」や「家庭」に関する科目におけるホームプロジェクトによる単位増、また、定時制・通信制では勤務先において学習と密接に関連する仕事に従事している場合にその成果を高校の教科・科目の単位として認定できること（いわゆる実務代替）などである。通信制課程においては、ラジオ放送またはテレビ視聴を利用する場合には直接指導の時間数が軽減される。1960年代に入ると、いわゆる連携法により、文部大臣の指定する技能教育施設における学習の一部を

定時制・通信制の単位として認定する道も開かれた¹⁷⁾。最近ではこの指定を受ける専修学校が増加し、また指定する権限が文部大臣から都道府県教委に移された¹⁸⁾。また、定時制・通信制の併修も認められている。このほか1976年の高校学習指導要領改訂から、大学入学資格検定規程（いわゆる大検）による試験に合格した科目については、定時制または通信制の科目の単位として認定する道が開かれた。同じ76年改訂では、高校別科における学習を本科の科目の単位として認定することも可能となった。

しかし、単位認定の道は多様であるといっても、ホームプロジェクトと別科の学習の単位認定とをのぞき、他はすべて定時制または通信制に限られていた。

1992年6月に発表された高校教育改革推進会議の第1次報告は、学習・単位認定方法の拡張に関して、全・定の区分なく、高校間連携、専修学校における学習成果の単位認定、技能審査の単位認定の3つを提言した。この3つの改革は、調査書を用いない高校入学者選抜、単位制高校の全日制への拡張、総合学科制度の創設とともに93年3月10日の省令改正により実現され、3月22日にその旨が通達され、93年4月から実施し得ることになった。

こうして、(1)他の高校における学習成果の単位認定、(2)専修学校における学習成果の単位認定、(3)技能審査の成果の単位認定、という3つの新たな単位認定の方法がつくわえられた。この3つの措置による単位認定の合計は20単位以内とされ、またこのうち(1)については独立した科目として単位認定できるけれども、(2)と(3)については高校において履修する科目の単位増として扱われる。

(2) 技能審査の単位認定

文部省は、全国高等学校長協会へ委託していた技能審査の単位認定に関する調査研究課題の報告書¹⁹⁾を受けて、94年7月14日にはこれを積極的に活用するよう通知した。

この報告書がガイドラインとしてしめした技能審査の種類と、それに対応する高等学校の教科・科目及び増加単位数の例は表9の如くである。

ここに掲げられた技能審査は、いずれも文部大臣認定のものである。工業、商業、家庭科などの高校長協会が実施している各種の技能検定はもちろん、若い人たちの間で人気の高い日本商工会議所の簿記検定や通産省が実施している情報処理技術者試験が対象とされていないなど、選択の基準は必ずしも明確ではない。

このような動きに対応するため、職業高校長協会等

表9 高校の単位として認定することを認める技能審査の種類(級)の対応する教科・科目・単位数

技能審査の種類	対応する教科科目		増加単位数	
	教科	科目		
①実用英語技能検定 (財)日本英語検定協定	2級	外国語	英語I, 英語II オーラルコミュニケーションA, オーラルコミュニケーションB, オーラルコミュニケーションC	3
②実用フランス語技能検定 (財)フランス語教育振興協会	2級	外国語	フランス語	3
③日本漢字能力検定 (財)日本漢字能力検定協会	2級	国語	国語I, 現代語	2
④硬筆書写技能検定 (財)日本書写技能検定協会	2級	芸術	書道I	1
⑤毛筆書写技能検定 (財)日本書写技能検定協会	2級	芸術	書道I, 書道II, 書道III	2
⑥毛糸編物技能検定 (財)日本編物検定協会	2級	家庭	手芸, 被服, 課題研究	2
⑦レース編物技能検定 (財)日本編物検定協会	2級	家庭	手芸, 被服, 課題研究	2
⑧家庭料理技能検定 (学)香川栄養学園	2級	家庭	調理, 食物, 課題研究	2
⑨トレース技能検定 (財)実務技能検定協会	2級	工業	製図, 課題研究	1
⑩ラジオ・音響技能検定 (財)実務技能検定協会	2級	工業	工業基礎, 電子技術, 通信技術, 課題研究	1
⑪ディジタル技能検定 (財)実務技能検定協会	3級	工業	情報技術基礎, 計測・制御, 電子計測制御, 課題研究	1
⑫レタリング技能検定 (財)実務技能検定協会	3級	工業	デザイン技術, 課題研究	1
⑬工業英語能力検定 (社)日本工業英語協会	4級	工業	工業英語, 課題研究	1
⑭画像情報技能検定CG部門 (財)画像情報教育振興協会	3級	工業	情報技術基礎, 製図, 課題研究	1
⑮秘書技能検定 (財)実務技能検定協会	3級	商業	課題研究	1

が実施する技能検定を文部省認定として「格上げ」しようとする動きもあるといわれる²⁰⁾。

これらの措置は、主として高校における学習の選択幅の拡大という観点から説明されている。しかし、ここには少なからぬ問題がある。たとえば(1)と(2)については、高校教育としてそれが必要であるなら当該高校の教育条件を拡充して措置すべきであるにもかかわらず、必要な公的支出を省略してしまう効果をもつ。とくに(2)については、定時制・通信制との連携は学校教育法の一部改正によって実施されたことを想起すると、今回の措置が法律改正なしに行われたことに重大な疑問を禁じ得ない。また(3)の措置は、高校の教育計画に

より実施されたものではない学習の成果を高校の単位として認定するという教育上極めて不条理な問題をふくんでいる。

ただし、技能審査については、とくに商業科において従来から校長協会が実施する技能検定に異常に熱心に取り組んできた事実に留意する必要がある。公的職業資格と違って社会的効用が皆無に近いにもかかわらず盛行している背景には、技能検定には到達目標が明示的で生徒を励ますことができるという性格があるからである²¹⁾。

ちなみにいえば、電気工事士、電検三種などの公的職業資格は、医師免許などと同じく、公権力がその資

表10 専攻科の設置状況(1994年5月1日現在)

	普	農	工	商	水	家	看	その他	計
学校費 (うち私立)	6 (2)	11 (1)	10 (5)	1 (0)	30 (0)	6 (4)	47 (29)	7 (7)	118 (48)
学科数 (うち私立)	6 (2)	12 (1)	11 (5)	1 (0)	60 (0)	6 (4)	47 (29)	8 (8)	151 (49)
第1学年の生徒定員合計	550	300	321	40	587	325	2,370	269	4,762
在籍者数	558	322	475	43	578	264	4,407	187	6,834

格をもつ者にのみ、就業あるいは営業を認める制度であり、それ故に、養成、検定も厳格である。

11. 注目される専攻科

高校職業学科の在り方をめぐっては、一時期、職業学科4年制論があった。このような主張は、かつては原正敏など民間側にもあったし²²⁾、最近は中教審で検討もされたけれども、遂に実現しなかった。

他方、高校には本科卒業者を入学させて高度な専門教育を行う専攻科の制度が從来からあった(1993年度には119校に開設されており、その在籍6,871名)。近年の専攻科在籍者の過半である5,089名は女子で、学科の種類としては衛生看護科が最も多い。

高卒後に大学・短大だけでなく専修学校専門課程(いわゆる専門学校)に進学する者が増加している(さきの表2では、高校専攻科進学者は「大学等進学者」にふくまれている)。こうした状況のなかで、改めて専攻科が見直されている(念のためいえば、男子の短大進学者はひじょうに少ないのに、工業科からの短大進学者が多い)。たとえば、文部省の「産業の高度化に対応した実践的技術者の育成に関する調査研究協力者会議」が94年6月23日に報告書(中間まとめ)を提出し、工業科につき専攻科の活用を推奨していることもそれである。なお、94年4月に埼玉県立深谷商業高校に新設された情報会計専攻科のカリキュラムが『商教協通信』No.59(1994年7月)に紹介されている²³⁾。

12. 多様化する高校入学者選抜制度

高校希望者全員入学運動が高揚していた1963年に学校教育法施行規則第59条が改正され、高校入学者選抜制度(いわゆる高校入試)の基本原則が大変更された。すなわち、志願者が定員以下の場合には選抜試験はできないという希望者全員入学原則は、適格者を入学させるために志願者の多少にかかわらず必ず選抜試験を実施するといいういわゆる適格者主義に変更された²⁴⁾。

この改革は、高校進学率を抑止することはできなかつたけれども、時を同じくして急速に広まった偏差値選別体制と相まって、高校進学問題を重苦しいものとした。66年7月には文部省初中局長通達が、適格者主義を基本としながら高校入試制度の多様化を図ったので、以後、学力検査科目が削減され、東京都立高校に学校群制度が導入され、職業学科(の一部)へ推薦入学制を導入するなどの動きが広まった。

文部省はその後も適格者主義には手を触れることなく、高校入学者選抜方法の「多様化」、選択尺度の「多元化」の方針を打ち出した。学校教育法施行規則の一部改正をふくむ84年7月の通達がそれであった。臨教審は、個性化促進の名のもとにこの動きに拍車をかけた。この段階で始められた高校入試改革は、86年度から推薦入学制を全学科に拡大し、全募集定員の30%をこれによるとした宮崎県の改革をはじめとして、推薦制を普通科にも拡大する動きとして具体化した。愛知県では89年度から受験機会の複数化の名のもとに「複合選抜」が始められた²⁵⁾。

しかし、全般的にみると高校入学者選抜制度の多様化はまだ遅れている、と文部省当局には映ったらしい。そこで、91年4月の第14期中教審の答申でもこのことが強調され、高校教育改革推進会議は、第3次報告(93年1月)において、改めて選抜方法の多様化、選抜尺度の多元化をうたいあげた。この趣旨は早速に、同年2月22日の事務次官通知によって実施に移された。一般的のマスコミはこの通知をもっぱら高校入学者選抜のための業者テスト利用即時禁止という点からとりあげたけれども、主要には高校入学者選抜制度多様化促進を企図したものである。

すなわち、適格者主義を前提とし、「一言で言えば、選抜方法の多様化・選抜尺度の多様化」を図ることにあった²⁶⁾。ここでは高校入学者選抜は従来の如く県立高校全体で一律に実施するのではなく、「各学校・学科・コースごとの特色に応じて多様であることが望ましい」とされ、「さらに、同一の学校・学科等の中で

も入学定員を区分して複数の尺度に基づく異なる選抜方法を実施すること」が推奨されている。調査書を用いず、学力検査のみで選抜する道も開かれた。

現実の入試改革は急速にすみ始めている。東京都や滋賀県では、学力検査科目数や傾斜配点を高校ごとに選択させる方式が始められた²⁷⁾。

茨城県教委は94年度から高校入試の調査書の様式を抜本的に改訂した。同教委が最初にしめた調査書の特徴は、各教科の成績のほか、意欲・関心など各教科の観点別の学習状況、行動の記録などをすべて点数化し、これを選抜資料とする点にある。生徒会活動への参加の状況はもちろん、ボランティア活動への参加が2点、その活動の指導者であったら10点などと、すべてが点数化されていた。人格にかかわる事項まで点数化することに驚いた県民や県高教組が激しい反対運動にたちあがった。反対運動の急速な盛りあがりに対し、県教委は行動の記録の点数化を撤回する妥協策にでた。しかし県民運動は全面撤回をめざして続けられているという。

13. 多様化の現段階と高校教育の転機

高校教育は、生徒急減期に入りつつある。さまざまな面からの多様化が進展するなかで、いわゆる困難校が増加しているといわれる²⁸⁾。教育条件を充実させる必要感が切実なものとなり、またそれに着手する絶好的のチャンスであるこの時期に、高校には、上に概略のべたように、さまざまな局面で「上から」改革が導入されている。それを一口に高校教育の多様化というけれども、その内実は、従来の制度的な枠組みを超えていく。すなわち、定時制・通信制の修業年限の短縮、単位制課程の導入、総合学科制の導入、コース制をふくむ学科の多様化、履修と修得の区分の強化などの教育課程の構造の改革、専修学校との連携をふくむ履修の方法の改革など、従来の制度的枠組みを超えた局面でかつてない規模で多様化されようとしており、そこに、重要な特徴がある。入学者選抜方法の多様化がこれに拍車をかけている。その意味で高校教育制度は大きな転機に立っているといえよう。

1994年度に入って文部省は前述のような専攻科への着目、技能審査による単位増などのほか、本文では触れなかったけれども、「職業教育の活性化方策に関する調査研究会議」が「スペシャリストへの道」と題する「中間まとめ」を発表するなど、職業学科を見直す施策をも打ちだしている。こうした多様な政策のなかでの総合学科制度の創設は、高校教育の充実と差別的分岐の強化という両極の可能性をふくむという点で、

この転機の性格を示唆しているようにおもわれる。

こうしたなかで柔軟な、創意的な実践が問われている。実践の特徴を解明するためには別稿を要するので、ここでは近年現われた文献を注記するにとどめる²⁹⁾。

もちろん、日常の授業実践を充実・改善することは重要であるけれども、それだけで制度的改革を乗り超えることはむつかしい。この点について小島昌夫は次のようにいう。少し長いけれども、ここに引用しておく³⁰⁾。

文部省の政策は法改正や省令の整備により財源が確保され、通知・通達となって都道府県段階に実施を促していく。6年制高校、単位制高校、総合学科のように、運動する側が、国民の政策レベルで反対した施策が実行に移されてくるとき、どう対応するべきだろうか。本来の民主的教育制度改革の道筋は、各学校レベルで生徒・父母の要求と教職員の専門性に依拠して充分に検討し、自主的学校改革計画を練り上げ、それを各都道府県レベルで総合的に検討し、独自教育政策として確立し実行に移していくことである。

この際、国の施策に添わないものは、予算の面で不利が生じるなどして、議会の承認が得にくくなったりもする。さらに都道府県の姿勢が反動的でこれにたいする民主運動側の力が相対的に弱ければ、各学校の自主的教育改革が実現し得ないだけでなく、都道府県が国の意向を受けて各学校に生徒・父母・教師の要求に反した施策も強権的に強要することになる。

もちろん、この場合、生徒・父母・教師の学校、地域を基盤にした強要反対のたたかいが展開されることによって、反動的教育政策と反動的行政の本質が市民レベルに明らかにされ、地域の民主主義的力量を強め、地域の政治的力関係を変革していくエネルギーが蓄積されていくことになる。

しかし、教育の場合は、それ同時に強要されてつくられる学校においても入ってくる生徒のためには最善の教育の場になるような実践も作り出していくなければならない。したがってそういう実践展開につながっていくようなたたかいが施策強行反対のなかでもつくりだされていかなければならない。それは、あくまで生徒・父母・保護者の要求と教育者の専門性と良心に依拠した教育づくりの論議を基盤にしていく以外にないだろう。

このように各県レベルの政治的力関係如何にかかわらず、生徒・父母・地域・教師に依拠して改革を構想しすすめる原則は常に保持しなければな

らない。もう少し、具体的に語れば次のようになる。県レベルであれば①県レベルの高校改革研究協議会、あるいは審議会を設置し、民主的に検討する（全県的に各学校で一定期間検討し集約討議し、県民要求とつきあわせて計画を検討する）、②各学校の検討結果を尊重し、権力的強要をしないといった原則をたてる。この場合、検討の根を各学校の教職員、生徒、父母・保護者、地域にまで深くおろし、密室の形式的論議にさせないことが重要である。以上を組合の交渉で確認する。

行政側が非民主的な姿勢となっていて以上のような対応が十分にできなかつたり、不可能な場合には、一方的強要反対の運動を強めると同時に、組合などが中心になり、県レベル、学区、学校地域レベルで父母・地域住民・中学校教員を含めた地域教育協議会、あるいは懇談会を設定し、われわれにも解決が求められている、①勉強が苦役の生徒が多い問題、②自信、自己表現の弱い青年の状況の克服、③高校入試競争を緩和しなくしていく方途、④状況に対応するカリキュラム創造、教育構造改革・条件整備要求、などについて検討し合意を深め、学校、学校制度改革の運動を下から起こし、行政や議会に迫るようにしていく。

この場合重要なことがある。各学校での自主的な教育課程編成や、自主的な学校改革計画づくりの討議に際しては、構成員の教育論展開にタブーがあつてはならない。あくまで生徒の状況、父母・保護者、地域の要求、教職員の専門性、学問の自由を踏まえての討論が不可欠であり、この中で、中高一貫の可能性、単位制の是非、総合学科の内容・方法の変革・自主編成を含めた利用の可能性についても、教育論としては、さまざまな事態に備えて自由に論議されることが保障されている必要がある。

こういう論議がないと政治的力関係で単位制なり、総合学科に踏み込まねばならない場合に、マイナスをプラスに転化する方途を積極的につくりだしていくことが難しくなる。

高校制度改革の強力な潮流に対して、民主勢力には、地域住民の要求、教職員集団の討議を尊重し、原則的でかつ柔軟な対応がもとめられている、と強調しているわけである。

<附記>

1994年夏には、高校教育改革の現段階とその評価につき見解をもとめられ機会が多かった。本稿は、それ

らの機会にのべたことを拡充し、整理したものである。その基礎となっているのは、拙稿「高校教育改革の現段階」『季刊教育法』第95号、エイデル研究所、1993年12月、6~11頁、である。したがつて論旨には一部に重複するところがあることをお断りしておく。

[注]

- 1) 拙稿「高校における男女共学の現状と家庭科」、『名古屋大学教育学部紀要——教育学科』第38巻、1992年3月、113~126頁。なお、この論文を書いた後、国立で女子のみを入学させていた唯一の高校であるお茶の水女子大学附属高校が多分1996年度から共学となる旨を新聞は伝えている。
- 2) 拙稿「官立実業専門学校の入学試験制度の歴史——盛岡高等農林学校の例を中心に」『名古屋大学教育学部紀要——教育学科』第30巻、1984年3月、223~303頁。
- 3) 大村恵「技能連携制度の研究(その1)——愛知県の実態を中心」『愛知教育大学研究報告』第41輯(教育科学編)、1992年2月、71~84頁。
- 4) 佐々木享・坂口謙一・森川治人「高等学校の教育課程表作成過程に関する実証的研究(第1報)」『名古屋大学教育学部紀要——教育学科』第40巻第1号、1993年9月、佐々木享・坂口謙一・佐藤史人・森川治人「同上(第2報)」同上誌第41巻第1号、1994年10月、佐々木享・佐藤史人「高等学校の教育課程表作成過程に関する実証的研究——事例報告集Ⅰ」『技術教育学研究』第9号、1994年3月、および大村恵「高等学校定時制課程における教育課程表作成過程に関する実証的研究——事例(1) A市立T高等学校(定時制)」『愛知教育大学研究報告』第43輯(教育科学)、1994年2月、67~80頁、を参考。
- 5) 『月刊高校教育』1993年10月号。
- 6) 日本高等学校教職員組合・日高教定通部『「単位制」高校の現状と課題』1994年3月、石川喰紀子「単位制高校の現状が証言する高校教育のあるべき姿」『季刊 高校のひろば』第10号、1993年12月、82~87頁。
- 7) 拙稿「高校の学科構成の歴史の概要」『名古屋大学教育学部紀要——教育学科』第39巻第1号、1992年11月51~67頁、同「高校の学科多様化の新たな様相」『季刊 高校のひろば』第3号、1992年3月、52~65頁。
- 8) いわゆる困難校については、愛知県高等学校教職員組合・教育「困難校」検討委員会『「困難校」白

- 書——教育「困難校」の現状と訴え』1993年、望月由孝「高校の現実、忘れられた生徒たち」『季刊教育法』第95号、1993年2月、宮田雅己「『困難校』から見える『学校』とは何か」『進路指導研究』第122号、1994年夏季号、などを参照。
- 9) 乾彰夫「『普通科』の分裂・解体と『高校像』形成の新たな課題」『高校のひろば』第8号、1993年。
- 10) 『五日市高校ガイドQ&A』(1994年)による。
- 11) 城宝保「コース制になって3年たち、見えてきたもの」『月刊ホームルーム』1993年1月、を参照。
- 12) 拙稿『高校教育論』1976年、大月書店、を参照。この小著については、学校教育法の成立過程に関する記述が調査不十分である旨を鈴木英一教授から指摘された。のちに拙稿「学校教育法の成立」(『講座日本教育史・4』1984年、第一法規刊)などにまとめられた筆者の学校教育法成立過程史研究は、この指摘を契機として始まったものである。鈴木教授の学恩に感謝する。
- 13) 小島昌夫「総合学科設置を検討する」『季刊 高校のひろば』第8号、1993年6月、101~105頁。
- 14) 佐々木享・坂口謙一・森川治人「高等学校の教育課程表作成過程に関する実証的研究(第1報)」『名古屋大学教育学部紀要--教育学科』第40巻第1号、1993年9月、佐々木享・佐藤史人「高等学校の教育課程表作成過程に関する実証的研究——事例報告集 I』『技術教育学研究』第9号、1994年3月、61~134頁。
- 15) 教育科学研究会、坂元忠芳・須藤敏昭編『新学力観をのりこえる——「教育」別冊8』1994年8月、国土社、坂元忠芳『新しい学力観』の読み方』1993年、労働旬報社、同『『新しい学力観』と真の自分を出す学習を』『教育』1994年8月号、を参照
- 16) 児美川孝一郎「『学校知』批判と『新学力観』のあいだ——教育課程論の再考へ向けて」『教育』1994年12月号、64頁。
- 17) 原正敏「産学提携と技術教育」『教育学全集』第14巻、1968年12月、小学館、186~224頁。
- 18) 前掲注3)の大村恵、論文を参照。
- 19) 全国高等学校長協会『文部省認定の技能審査の成果の単位認定のガイドラインについて』1994年3月。
- 20) 『朝日新聞』1994年7月12日。
- 21) 拙稿「労働・職業的発達と公的職業資格、技能検定」『教育と医学』第41巻第4号、1993年4月、25~32頁、同「公的職業資格、技能検定の社会的性格と高校職業教育」『技術教育学研究』第8号、1993年3月、1~16頁。
- 22) 原正敏「工業高校教育の専門性」『技術教育研究』第15号、1979年1月。
- 23) なお拙稿「高校の専攻科を積極的に見直そう」『技術と教育』第248号、1994年8月、を参照。
- 24) 拙稿『高校教育の展開』1979年、大月書店、第8章「高校入試制度改革の基本問題」を参照。
- 25) 愛知県の高校入試については、小川利夫編『愛知の高校入試改革』1987年、エイデル研究所、同県の複合選抜については、あいち県民教育研究所『複合選抜のもとで中・高生、青年はどうなっているか?——複合選抜制3年間の検証』1993年2月、を参照。
- 26) 徳久治彦文部省初中局高等学校教育課課長補佐「高等学校入学者選抜の改善に向けて」『月刊高校教育』1993年5月増刊号。
- 27) 全国的な状況については、あいち県民教育研究所編「公立高等学校入学者選抜制度の改変」1994年、を参照。
- 28) 拙稿「いま高校普通科に問われているもの」『季刊 高校のひろば』第11号、1994年3月。
- 29) 永田栄一『農業高校ってすごい』1994年3月、農山漁村文化協会、久田健吉『私立工業高校復権宣言』1994年4月、高校出版、青山一郎「新しい定時制教育をめざして」『季刊 高校のひろば』創刊号、1991年9月、116~123頁、小島昌夫「『教育困難校』問題と克服の方向」同上誌第2号、1991年12月、40~49頁、斎藤武雄「技術・職業教育を軸に学習観、労働観をゆさぶる杉並工業高校」同上誌、第3号、1992年3月、96~101頁、沼沢博美「生徒が主人公の学校づくり」同上誌第4号、1992年6月、86~91頁、半谷高紀「商業教育は楽しい授業だ」同上誌第5号、1992年9月、158~163頁、太田政男・児玉洋介・橋本三郎・増島高敬・北野庄次「文部省の『高校改革』とどう切り結ぶか」同上誌第6号、1992年12月、74~94頁、堀清彦「基礎学力充実へのとりくみ」同上誌第7号、1993年3月、100~105頁、糀山昇「楽しい学校づくり」同上誌第9号、1993年9月、108~113頁、荻野和俊「定時制工業高校の現状と基礎学力回復のとりくみ」同上誌第11号、1994年3月、126~130頁、松沢「変わら農業高校——長野県上伊那農業高校の現状と課題」『季刊教育法』第95号、1993年12月、斎藤武雄「工業高校で学ぶことに誇りをもたせたい——苦役化した『学習観』、ゆがんだ『労働観』をどうやってひっくりかえすか」『教育』1994年12月号、など。
- 30) 小島昌夫「今後の高校制度のあり方について——希望者全入への道」『教育』1994年12月号。

New Phases of High School Reform in the 1990s in Japan

Susumu SASAKI*

The Temporary Council for Reform of Education submitted several official reports to the Prime Minister in the latter half of the 1980s. This period represented a turning point in contemporary Japanese education because large scale educational reforms are presently proceeding which were based on these reports.

In this article, I researched several important policies for reform in the field of high school education. My conclusions are as follows:

1. These reforms have given greater specificity on the requirements for high school admission for students who complete a three years course of higher course of special training school. This measure means that higher courses of special training school and high school course should be treated equally.
2. Part-time courses and correspondence courses of high school are revised to require a period of over four years to over three years.

In actuality only a small minority will benefit from this particular reform because of the difficulty associated with the three year completion program.

3. A system of course credits and not school years has been established.

The merits and demerits of this new system have yet to be adequately ascertained for the Japanese school system.

4. In recent years the variety of course offerings in high school has increased resulting in a difficult evaluation and purpose of high school education.
5. A comprehensive course system significantly different from the special and general course systems has been established. Under this new system, students have the preference to choose a number of variable courses.

Because of the recent implementation of the comprehensive course, it is difficult to make an accurate valuation. However, there are merits and demerits associated with these comprehensive courses.

6. Regulations for high school courses of study have undergone a remarkable diversification over the past few years.
 - A. The number of schools that have been decreasing credit requirements for graduation has expanded.
 - B. In the special course system of high school, the previously unique character has decreased because the number of required credits allocated to special subjects has decreased.
 - C. High schools have established new subjects which are not in the prescribed course of study.

7. Recently the Ministry of Education has begun to think much more of pupil initiatives, interests, and attitudes than rote learning achievements.

This is the called "New Idea of Learning" and it has greatly influenced high school education.

8. The procedures for selecting high school entrants also has been diversified which has led to anxiety in pupils and teachers of lower secondary schools who do not understand what is necessary for high school admission.

* Professor, School of Education, Nagoya University.