

〈研究論文〉

「学校設定教科・科目」の設置とその運営

飯 田 浩 之
遠 藤 宏 美

「学校設定教科・科目」の設置とその運営

飯田 浩之*
遠藤 宏美**

1. 「学校設定教科・科目」をめぐる問題の所在と研究の課題・方法

1999(平成11)年3月の「高等学校学習指導要領」改訂の柱の一つに、「学校設定教科」「学校設定科目」(以下、合わせて「学校設定教科・科目」と表記)の設置がある。その設置は、従前の「その他特に必要な教科」「その他の科目」(「その他の教科・科目」と表記)を継承すると同時に、それまで学校設置者の権限であった、教科・科目の名称、目標、内容、単位数等の決定を各学校に委ねるものであった。学校設定教科・科目は、「指導要領」の移行措置により2000(平成12)年度から実施されるに至ったのであるが、本研究では、この実施に程近い時点(2002年度)において行った、学校設定教科・科目の設置学科を対象とした調査の結果から、教科・科目設置の状況を概観すると同時に、学校設定教科・科目の運営には幾つかの難しさがあることを踏まえて、各学科における学校設定教科・科目の運営上の取組みを取り上げ、「堅実な運営」をめざす取組みを規定する要因を探るなかで、その在り方を探求する^{①)}。

(1) 「その他の教科・科目」から「学校設定教科・科目」へ

まずは、「学校設定教科・科目」が、高等学校的教育課程においてどのような位置づけを与えられているか、そこにどのような問題が所在しているか、そして、何が研究の課題として浮上してくるか。この点について、「学習指導要領」

の関連の規定の変化を、その前身である「その他の教科・科目」に遡りながら追うなかで、探ってみることにする^{②)}。

「その他の教科・科目」が学習指導要領に現れるのは、戦後、新制高等学校の教育課程がほぼ形をなすに至った1951(昭和26)年改訂の「学習指導要領」においてである。この「要領」では、「その他の科目」についての規定が「高等学校の教科・科目・授業時間数および単位数の基準」を記載した「別表」のなかに示されている。すなわち、「農業」「工業」「商業」「水産」「家庭芸術」の5つの職業に関する教科について、各々、学習指導要領に示す各科目と並んで「○○に関するその他の科目」が掲載され、この5教科については、学習指導要領に示す科目を超えて科目を設置できる、とされている。

一方、「その他特に必要な教科」については、「別表」に掲載されると同時に本文のなかに項目を立てて設定の趣旨が説明されている。記されている「趣旨」は、特定の高等学校においては、学校の教育の目的や目標を達成するために学習指導要領に示す教科以外の教科・科目を設ける必要が出てくることが考えられる。その必要を満たすものとして「その他特に必要な教科」がある、というものである。この説明において「特定の高等学校」として例示されているのは、音楽に関する専門教育を主とする学校と、宗教についての教育を行う私立学校である。周知のように昭和26年度実施の「学習指導要領」は「試案」であり、教育課程の具体化は基本的には各学校に任されている。であるがゆえに、「特定の高等学校」といしながらも、その「特定」の幅が広がることが想定され、その広がり過ぎが警戒されている。ただ、このような警戒がなさ

* 筑波大学教育学系(人間総合科学研究科ヒューマン・ケア科学専攻)

** 筑波大学大学院教育学研究科・院生

れてはいるものの、あるいは見方を換えれば、このような警戒がなされるほどに、学習指導要領におけるこの教科の位置づけは大きい。少なくとも、けっして消極的なものではない。この点は、設定の趣旨を「要領」の本文においてわざわざ説明している点からも窺える。各学校における比較的自由な教育課程編成を前提にしながら、それをより可能にするものとして「その他特に必要な教科」が設けられていたものと推測される。

昭和30年代に入る頃より、高等学校に限らず小学校・中学校も含めて学校の教育課程に対する国の統制が強まってきたことが、各所で指摘されている。学習指導要領における「その他の教科・科目」に関する規定にも、この点が現れている。

「その他の教科・科目」は、国の教育課程行政の枠組み全体を見た場合、その周辺に位置している。学習指導要領に規定される教科・科目を「正規の教科・科目」とするならば、「その他の教科・科目」は、それから外れた存在である。そして、であればこそ、それをどう扱うかが問題となりやすいところである。国が統制を強めれば、「その他の教科・科目」の位置づけも消極的なものとなるし、逆にそれを弱めれば、その位置づけも積極的なものとなってくる。今も述べたように、昭和30年頃より、教育課程に対する国の統制が強まっていく。そしてその分、「その他の教科・科目」は、消極的位置づけに追いやられていく。そのあたりの動きについて整理してみよう。

1955(昭和30)年改訂の「学習指導要領」をみると、「その他の科目」については、それまでの「学習指導要領」と同様、「別表」に示された「職業に関する教科」のなかに「○○に関するその他の科目」として掲載されている。しかし、同時に、「別表」の「備考」欄に、もし「設けようとする場合には、学習指導要領の職業に関する各教科編に定めるところによる」として、それが学習指導要領の枠組みの中にあることが示されている。

一方、「その他特に必要な教科」については、

それまでの「学習指導要領」とは異なり、もはや「本文」のなかで説明がなされていない。「別表」の「備考」欄に触れられるのみである。しかも、そこでの記述は、かなり限定的なものとなっている。すなわち、こうした教科・科目を設けることができるのか、たとえば美術、音楽、体育、電波、商船など特別な課程が、その教育目標を達成するためであるか、あるいは宗教教育を行なう私立高等学校が宗教に関する科目を設ける場合であると限定されている。さらに、「備考」の最後の部分では、「これらの特別な場合を除き、この表に掲げられていない教科、科目およびその単位数を設けることはできない」と、これが「特別」なものであることが強調されている。昭和30年代に入るとともに、「その他の教科・科目」は次第に教育課程上、消極的な位置に追いやられるようになっていったのである。

次に学習指導要領が改訂されたのは1960(昭和35)年のことであり、さらにそれが改訂されたのが1970(昭和45)年のことである。この二つの学習指導要領における「その他の教科・科目」の規定は似通っている。

まず、「その他の科目」についてみると、それを設けることができる「教科」の種類が次第に多くなってきている。60年改訂の学習指導要領では、それまでの教科に加えて「外国語」「音楽」「美術」が追加され、75年改訂の学習指導要領では、さらに「看護」と「理数」が追加されている。これは、学習指導要領に規定される「教科」の種類が、高等学校教育の多様化のなかで次第に多くなってきたことの反映であると思われる。

第二に、「学科」が設置の単位として正面に打ち出されてきている。つまり、規定では、「学科の特質、学校や地域の実態等により、この表に掲げた科目だけではその学校の教育課程を編成しがたい場合」に、「その他の科目」を用いることが定められている。多様化する学科を前提にしながら、それぞれの学科における教育課程編成を助けるものとして、「その他の科目」が位置づけられているのである。

第三に、「設置者」による統制が正面に打ち出されてきている。「科目的名称、目標、内容、単位数等については、その科目的属する教科の目標に基づき、その学校の設置者の定めるところによる」とされ、例えば都道府県立の学校の場合には、都道府県教育委員会がそれを設置することとなったのである。1956年の学習指導要領では、規定をみる限り、「その他の科目」の設置は学校に任せられていた。それが1963年以降、その設置は学校の設置者が行なうようになる。「その他の科目」は、基本的には教育課程行政の枠のなかで、その統制を受けることとなったのである。

「その他特に必要な教科」についてもみておこう。60年および70年改訂の学習指導要領の関係規定から見て取れるのは、一つには、学科の多様化への対応である。この点、60年の規定と、70年の規定では、若干、異なっている。前者の学習指導要領では、「普通科」をはじめ諸学科が列挙され、それ「以外の学科において、その学科の目標を達成するために必要な場合」に、「その他特に必要な教科」を設けることができるとしている。それに対して、後者では、「その他特に必要な教科」は、「たとえば体育に関する学科を設ける場合などで各学科の目標を達成するために特に必要がある場合に限り用いる」ものとされている。前者では、そこに示された「学科」以外の学科はあくまでも例外であって、その点で多様化のイメージが明確に示されていない。しかし、後者では、「体育」という例示によって具体化されている。この時期、高校教育に関しては、「学科の多様化」が開始されている。その点で、「その他特に必要な教科」は、「学科の多様化」とともに、それを可能にする方策という位置づけを獲得していったものと思われる。なお、私立学校が、宗教教育を行なう場合の必要を満たすという位置づけで「その他特に必要な教科」が存在している点は、それ以前と同様である。

第二は、「その他の科目」と同様、「設置者」による統制が正面に打ち出されたことである。「科目的名称、目標、内容、単位数等につ

いては、その学校の設置者の定めるところによる」とされるようになったのである。

「学習指導要領」が次に改訂されたのが1978(昭和53)年である。この「要領」において「その他の教科・科目」についての規定をみると、その内実は、それ以前の規定を概ね引き継ぎつつも、特に「その他特に必要な教科」において、若干の変化を見せている。まず、「その他の科目」についてであるが、表現が若干、違っているが、その考え方には大きな変化はない。表現の違いは、それまでの「別表」が、「普通教育に関する各教科・科目」と「専門教育に関する各教科・科目」とに分けられたためである。ちなみに、「その他の科目」を設けることができるの、従来通り、「専門教育に関する教科」においてのみであり、この時点で新たに加えられた教科は「英語」である。

変化が窺えるのは、「その他特に必要な教科」についてである。この「要領」では、「その他特に必要な教科」を設置できる学科について、「たとえば演劇に関する学科、写真に関する学科、書道に関する学科、ホテル・観光に関する学科その他の専門教育を主とする学科」をあげている。こうした例示は、先立つ「要領」が「体育」を例示するに留まっていたのと比べると多彩である。実際、いわゆる「特色ある学科づくり」は、この規定を根拠に進められていく。「その他特に必要な教科」を設置した「特色ある学科」が多くつくられるようになっていく。つまり、「その他特に必要な教科」は、この頃から「学科の多様化」を超えて「学科の特色化」、換言すれば「特色ある学科づくり」を可能にするものとしての意味をもちだすのである。

「その他の科目」「その他特に必要な科目」の位置づけが大きく変わるのは、1989(平成元)年改訂の学習指導要領においてである。その変化を形式上のことから指摘しておくと、この「要領」では、それまで「別表」の「備考」にあった規定が、「本文」のなか、具体的には「第2款 各教科・科目的標準単位数等」の部分に位置づけられた。つまり、それまで、一部、特別な学科のみに関わることとして例外的に扱われてき

た「その他の教科・科目」が、すべての学校に関わる事項として取り扱われるようになったのである。むろん、このような「形式」の上での変化は、内実の変化に伴つてのことである。内実の変化をみてみよう。

まず、「その他の科目」についてであるが、第一に、その設置を認める範囲が「上記1及び2の表に掲げる教科について」とされた点が重要である。ちなみに、表の「1」は「普通教育に関する教科・科目」であり、表の「2」は「専門教育に関する教科・科目」である。つまり、この「要領」では、「その他の科目」が「普通教育に関する教科・科目」においても設けることができるようになされたのである。もはや、「その他の科目」は、専門教育を主とする学科において、「表に掲げた科目だけではその学校の教育課程を編成しがたい場合」にのみ限定的に設置されるものではない。普通教育を主とする学科においても、普通教育に関する教科・科目のなかで、「必要に応じて」、「その他の科目」を設けることができるようになったのである。

第二は、「必要に応じて」という場合の「必要」の内実である。それまでの「学習指導要領」では、「その他の科目」は、「学科の特質、学校や地域の実態等により」設置するものであった。しかし、89年の学習指導要領では、「地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ」設置するものとなっている。つまり、「生徒の実態」を考えての設置が視野に入れられている。また、「特色ある学科づくり」が想定されている。「その他の科目」を設置する場合に求められる「必要」は、この改訂において、さらに幅のあるものとなってきたのである。

「その他特に必要な教科」についても、その規定の変化をみてみよう。その変化は、基本的には「その他の科目」の場合と同様である。まず、「専門教育に関する教科」のみならず、「普通教育に関する教科」としても、「その他特に必要な教科」を設けることができるようになっている。また、この点と連動して、「専門教育を主とする学科」（専門学科）のみならず、「普通教育を主とする学科」（普通科）においても、こうした教

科を設けることができるようになっている。もはや、「その他特に必要な教科」は、一部の特別な専門学科における専門教育のためのものではない。高等学校全般、高校教育全般に関わるものとして位置づけられるようになったのである。

この点は、「その他の科目」と同様、「特に必要がある場合」の「必要」の内実にも示されている。この学習指導要領のなかでは、「その他の科目」の場合と同様、「必要」のなかに「生徒の実態」が考慮され、「特色ある学科づくり」が想定されている。「その他特に必要な教科・科目」を、特別なものとしてではなく、より一般的なものとして位置づけていくこうとする傾向が、ここにも現れているのである。

ただ、見逃してはならない点を付け加えておけば、こうした動きが、教育課程に対する国の統制が弱まるなかで、さらにそれを弱める形で進行している点である。89年の「学習指導要領」の改訂は、臨時教育審議会（臨教審）と同時進行で審議を行った教育課程審議会の答申に基づくものである。周知のように臨教審で論議されたのは「教育の自由化」である。「教育の自由化」は、最終的には「個性重視の原則」に帰着したのであるが、この論議はその後の教育改革に少なからぬ影響を及ぼしている。教育課程審議会の答申とそれを受けて改訂された89年の「学習指導要領」も例外ではない。その他の教科・科目の拡大は、臨教審以降の教育改革の路線上に位置しているのである。

むろん、とは言うものの、教育課程に対する国の統制は、なお、「その他」の部分に枠をはめている。学習指導要領において大幅に「その他」の存在を認めることは、その「その他」が積極的な意味をもつくると同時に、国が関与できない部分を作り出すことになる。「正規」から外れる部分について、どうそれを取り扱っていくのか、その点が問題となる。この学習指導要領では、この点に関して、一つには「その他特に必要な教科」を設定する場合の例示において、なお、統制を図ろうとしている。すなわち、「その他特に必要な教科」について「例えば、情報、職業、技術などに関する」という限定をかけて

いる。二つには、それを設置する場合には、「設置者は、……高等学校教育の目標及びその水準の維持等に十分配慮しなければならない」という但し書きを付けている。統制が弱まる部分をどのように取り扱っていくのか、国と設置者との間の力学が、そこで問題化することになるのである。

最後に、1999(平成11年)に改訂された学習指導要領における関係の規定を見ておこう。この改訂においては、「その他の科目」「その他特に必要な教科」のあり方が、それ以前の動きを引き継ぎつつも大きく変化している。その大きな変化とは、設置者に代わって各学校が、教科・科目的名称、目標、内容、単位数等を定めることになった点である。そしてそれに伴って名称が「学校設定科目」「学校設定教科」に変えられた点である。つまり、教科・科目的設置が各学校に任せられたのであって、それぞれの学校がそれぞれに、独自の科目・教科を「学校設定科目」「学校設定教科」として設けることができるようになったのである。かくして、「その他の科目」「その他特に必要な教科」は、もはや「その他」ではなくなった。各学校が設定できる教科・科目として「学校設定教科・科目」という新たな位置づけを与えられたのである。

遡って整理しておこう。高等学校の教育課程には、発足の当初より「その他の教科・科目」が存在した。「その他の教科・科目」は、いわば、教育課程行政の周辺に位置していた。周辺に位置していたがために、民主化・分権化を旨とする戦後教育改革の流れのなかでは、それ相応の位置を与えられていた。しかし、1950年代後半より教育課程に対する国の統制が強まっていく。「その他の教科・科目」は、周辺に位置していくればこそ、その意味を失っていく。

高校教育は、1960年代後半、多様化の道を歩み始めた。多様化は、最初、「学科の多様化」として、教育課程に対する国の統制を強めることで進められた。結果として、職業学科(現在の専門学科)を中心に細分化された学科が乱立することとなった。「その他教科・科目」は、「学科の多様化」を可能にする方策としての意味を

もった。

その後、1970年代の後半に、高校教育に一つの転換があった。「多様化」が「学科の多様化」のみならず、「弾力化による多様化」によっても行われるようになった(飯田, 1992, 1997)。この時期、多様な履修形態や履修方法を認めることによって、教育課程を弾力的に編成できるようにし、高校教育の多様化を図っていこうとする動きが生まれている。こうした「弾力化」の動きは、見方を変えれば教育課程に対する国の統制の緩和である。「学科の多様化」は、類別(classification)を強める方策であり、その点で統制の強化である。「弾力化」は、枠付け(framing)を弱める方策であり、統制の緩和である。かくして「弾力化による多様化」への流れが生まれるなかで、教育課程に対する国の統制は弱まった。勢い、各学校に任せられる部分が多くなった。その結果、「特色ある学科づくり」が始まった。そして、「その他の教科・科目」は、「特色ある学科づくり」を可能にするものとしての意味をもちだした。「学科の多様化」を可能にする方策としての意味と、「弾力化による多様化」から派生した「特色ある学科づくり」を可能にする方策としての意味と、「その他の教科・科目」は、高校教育の多様化の方策としての意味を確かなものとしだしたのである。

さらに臨教審以降の教育改革は、教育課程に対する国の統制を弱めることとなった。具体的には、89年の学習指導要領では、「その他の教科・科目」が、「普通教育に関する教科・科目」の枠のなかでも設置できるようになった。同時に、こうした教科・科目的設置に関わる学科が、専門学科のみならず普通科にまで拡大した。つまり、「その他の教科・科目」が高等学校とそこでの教育全般に関わるものとして位置づけられた。教育課程に対する国の統制が弱まるなかで、「その他の教科・科目」は専門学科のみならず、普通科をも多様化する方策として意味をもちだした。次いで、1999年の改訂では、その設置の主体が、学校の設置者から各学校へと変化した。かくして、かつての「その他の教科・科目」は、「学校設定教科・科目」として生まれ変わった。

「学校設定教科・科目」は、高校教育の多様化の流れと教育課程に対する国の統制の緩和の流れが交差する点に生まれてきたのである。

さて、1999年改訂の「学習指導要領」であるが、その規定には、「特色ある教育課程の編成に資するよう」という文言が挿入されている。改訂された学習指導要領で強調されているのは、「特色ある学校づくり」である。「要領」の「第一款 教育課程編成の一般方針」には、「各学校において・・・創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開すること」が謳われている。「その他の教科・科目」が「学校設定教科・科目」として生まれ変わった意味もそこにある。「学校設定教科・科目」は、「特色ある学校づくり」の手段としての意味をもたされている。

「学校設定教科・科目」は、確かに「その他の教科・科目」が衣替えしたものである。しかし、もはや「その他」ではない。その名称の通り、「学校が設定する教科・科目」である。「特色ある学校づくり」を可能とする方策としての意味をもつ教科・科目である。さらに、それは、「特定」「特別」の学校にのみ関係するものではない。「専門学科」の「専門教育」にのみ関わるものでもない。すべての高等学校、そして高校教育全般に関わるものとなっている。その点でも「その他」の域を脱している。高等学校とそこでの教育全般を「特色ある学校づくり」の名のもとに、さらに「多様化」する方策としての意味をもっているのである。

同時に忘れてはならないのは、「学校設定教科・科目」は、その名の通り、「学校が設定する教科・科目」ということで、教育課程編成における学校権限の拡大を内包している点である。この点に関しては、1998年の第16期中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」との関連を読み取ることも可能である。この答申では、「自らの判断による創意工夫を凝らした特色ある学校づくりの実現のためには、人事や予算、教育課程の編成に対する学校の裁量権限を拡大するなどの改革が必要である」と述べられている（中央教育審議会 1998）。「その他の教科・科目」から「学校設定教科・科目」

への改変は、折から進められつつあった「学校の裁量権限の拡大」の動きと連動していたのであり、先にも示唆したように、この改変は、高等学校教育の多様化の流れと教育課程編成に対する学校権限の拡大、すなわち国の統制の緩和の交差する点に行われたのである（櫻井、2001）。

(2) 「学校設定教科・科目」をめぐる問題と研究の課題・方法

以上、「学校設定教科・科目」が高等学校の教育課程においてどのような位置づけを与えられているかを、「学習指導要領」の規定に沿いつつ、「その他の教科・科目」に遡りながら追跡するなかで探ってみた。そして、そのなかで、「学校設定教科・科目」が、高等学校教育の多様化の流れと学校権限の拡大、すなわち教育課程に対する国の統制の緩和の流れの交差する点に位置していることを明らかにした。

ところで、「学校設定教科・科目」が通常の教科・科目と大きく異なるのは、言うまでもなく、その設置・運営が各学校に任せられている点である。もちろん、たとえ「学校設定教科・科目」でも、学校設置者、公立の高等学校でいえば各教育委員会の指導・助言のもとにあることは確かである。「学校設定教科・科目」を設置する場合の教育委員会との関係が、それ以前の「その他の教科・科目」の設置の場合と大きく変わることはないことも予想される。しかし、「学校設定教科・科目」は、あくまでも「学校の設定する教科・科目」である。しかも、それは、教育課程編成に対する学校権限の拡大と関係づけられて設置されている。先に引用した第16期中央教育審議会の答申は、引用箇所に続く部分で、「学校の自主性・自律性を確立するためには、それに対応した学校の運営体制と責任の明確化が必要である」と述べている。この点は、学校設定教科・科目にも該当しよう。この教科・科目については、学校の自主性・自律性、運営体制と責任の明確化が間違いない要求されているのである。かくして、学校設定教科・科目に関しては、それを設置する学校の自主性・自律性と、教科・科目の運営体制、責任の明確化が問われ

てくる。果たして、この教科・科目の設置と運営は、どのようにあるべきか。この点が実践において問われているのであり、この点に焦点を合わせた研究も必要とされてくるのである⁽⁴⁾。

以下、このような問題意識から、学校設定教科・科目の設置・運営に関する特徴を整理しておこう。

まず、第一点は、この種の教科・科目の設置は、いわば特例的な位置づけにある点である。逆の言い方をすれば、特に設置が義務づけられているわけではなく、設置するか否かは学校の裁量に任されており、そのため、設置にあたっては、学校の意向が強く反映する点である。

第二点は、第一点の補足的な特徴ということになるが、高等学校のカリキュラムが学科単位で構成されていることを考えると、学校設定教科・科目の設置にあたっては学校の意向と同時に各学科の意向も強く反映すると考えられる点である。言い換えれば、学科ごとに、あるいは同じ学科でも学校によって、科目の数も内容も位置づけも異なることが予想されるということである。

第三点は、いずれにしても、学校設定教科・科目は、学校・学科が殊更に設置した教科・科目であり、そこでは学校（学科）の意向が大きくはたらき、それだけに教科・科目に込めた「ねらい」と、その設置にかかる「意図」が問われる点である。換言すれば、どのような「意図」のもとに、どのような「ねらい」を込めてこのような教科・科目を設置したのかが、学校の内部においても、また、学校の外部からみても、問題にされるということである。

第四点は、学校設定教科・科目については、それを設置した場合、その運営についても学校（学科）に多くの部分が委ねられる、という点である。カリキュラム全体にどのように位置づけ運営するのか。テキストや担当者をどうするか。単年度に設置してそれで終わりとするのではなく、継続的に設置し続けるためにはどうしたらよいか。設置した以上、各学校（学科）には、各々、その責任において、設置の「ねらい」や「意図」の実現を目指す「堅実な運営」が求めら

れるのである。

第五点は、「堅実な運営」という視点からみた場合の取組みの在り方に関することである。何が、「堅実な運営を目指すための取組み」であるかについては、様々に考えることができるが、あえてその幾つかをあげるとしたら、次のような取組みであると考えられる。

まず一つは、ある程度の数の科目をまとまった形で設ける、という努力である。むろん、一つの科目を重要な位置づけにあるものとして設けることも一つの方策であるが、「1科目のみの設置」といった場合に往々にして起こりがちなのは、その科目が付け足し的な位置づけにおかれることである。そうした場合には、運営上の努力にも欠けることになりがちである。

二つ目は、科目の内容にかかわってのことである。学校設定教科・科目というからには、「学習指導要領」に規定する科目の枠に収まらない内容を科目に込める必要がある。この点は、教育委員会が学校設定教科・科目に関して各学校を指導・助言する場合の観点の一つであるとされているが、既存の教科の枠を超えてその内容を設定すべく努力がなされていることが重要なのである。

三つ目は、学校設定教科・科目を、カリキュラムを構成する要素として充実させていくための努力である。具体的には、適切なテキストを指定する、あるいは作成するという努力がそれに当たろう。また、その年度の授業経験を蓄積し、次年度に引き継いでいくことなども、学校設定教科・科目ならではの努力と言えよう。さらに、その教科・科目についての評価を生徒や教師の手で行うといった試みも、それに当たろう。

四つ目は、設定した教科・科目についての説明責任である。学校が「意図」し、一定の「ねらい」を持たせ、その内容を決めて設置した教科・科目であればこそ、それを履修する生徒や保護者に、その「意図」や「ねらい」を説明する努力が必要となろう。学校設定教科・科目を堅実に運営しようとするならば、教科・科目についての説明責任を果たすことがその重要にな

ってくるのである。

五つ目は、担当者の問題である。その教科・科目を担当する力量をもった教員を適切な形で配置すること、研修などを通じて教員にその力量をつけさせること、さらには一人の教員に任せ「よし」としてしまうのではなく、学校としての運営体制をつくることが必要になるのである。

以上、学校設定教科・科目の設置・運営にかかわって、とりわけ着目しておくべき幾つかの特徴を挙げてきた。では、この教科・科目が発足した時点において、こうした特徴は、どのように関連し合い、教科・科目の実施を方向づけていったのか。学校設定教科・科目がその趣旨に沿って堅実に運営されるための取組みはどこに淵源をもち、その実際にはどのようなインプリケーションがあるのか。先にも述べたように、学校設定教科・科目において問われているのは、学校の自主性・自律性、運営体制と責任の明確化である。であればこそ、学校設定教科・科目の設置が進められている今日、今一度、このような点を明らかにしておく必要があると言えよう。かくして、本研究で課題としたのは、次の点である。

第一は、学校設定教科・科目の設置の概況を把握すると同時に、特にそれにどのような「ねらい」と「意図」が込められていたのかを明らかにすることである。

第二には、学校設定教科・科目であればこそ、「堅実な運営のための取組み」が求められるとの認識にたって、そうした取組みの実際と背景を明らかにすることである。その場合、この教科・科目が、学校が特例的に設置した教科・科目であることを踏まえて、その設置の「ねらい」や「意図」との関連性を明らかにすることも課題となる。

本研究では、この点を明らかにするために、「学校設定教科・科目」を設置している学科を対象に、設置の状況、ねらい、意図、取組みの現状を尋ねる質問紙調査を行った。その調査の概要は、以下の通りである。

* 調査票配布対象：全国24の県・政令指定都

市において平成14年度に「学校設定教科・科目」を設置していた学校、488校（全国の都道府県・政令指定都市の各教育委員会に対する調査より設置校をリストアップ。それをもとに、まず、対象とする県・市を選定、さらにその中から、無作為に学校を抽出。当該の学校において最も多くの「学校設定教科・科目」を設置している学科を対象に回答を依頼）

* 有効回答学科：302学科（学校ベースの有効回答率：61.9%）

* 調査の方法：郵送法

* 調査の期間：平成15年1月下旬～2月中旬

以下、この調査の結果に基づきつつ、先に示した課題の解明を試みる。

2. 「学校設定教科・科目」の設置

(1) 設置の概況

まず、調査で把握した「学校設定教科・科目」の設置状況を概観する。

表-1は、1学科当たりの科目設置数の度数分布である。1科目のみ設置している学科から100近くの科目を設置している学科まで、幅広く分布している。しかし、半数の学科は10科目未満の設置であり、表-2に示すように、中央値は7.4科目となっている。1学科当たりの平均科目数は13.2科目である。

各学科のカリキュラムとの関係では、表-3に示したように、カリキュラムを「発展・展開させる位置」に学校設定科目を設置した学科が35.4%、「補充・補完する位置」に設置した学科が29.5%、「特徴づける中核的な位置」に設置した学科が25.8%となっており、若干の差はあるものの3者ともほぼ同じである。なお、表-4に示すように、学校設定教科科目のうち、必修となっている科目の割合は平均15.5%であり、全体的に「選択科目」として設置するケースが多くなっている。

以上の点を学科別にみると、それぞれの学科における学校設定教科・科目設置の特徴が見て取れる。

表-1 1学科当たりの「学校設定科目」設置科目数
(全体/N=302)

	学科数	%	累積%
1科目	10	3.3	3.3
2~3科目	48	15.9	19.2
4~5科目	50	16.6	35.8
6~7科目	35	11.6	47.4
8~9科目	25	8.3	55.7
10~19科目	55	18.2	73.9
20~29科目	30	9.9	83.8
30~49科目	22	7.3	91.1
50科目以上	11	3.6	94.7
無回答	16	5.3	100.0
合計	302	100.0	

注) 「学校設定教科」の中の「学校設定科目」も含む

表-2 1学科当たりの「学校設定科目」設置科目数
(全体・学科別 平均値/中央値)

		設置科目数平均	標準偏差	中央値
全 体	(N=286)	13.23	15.14	7.38
学 科	普通科	13.11	13.37	8.46
	専門学科	7.66	9.40	4.88
	総合学科	36.94	18.46	34.00

表-3 カリキュラム上の位置づけ (全体/学科別)
(%)

	当該学科のカリキュラムを特徴づける中核的位置	当該学科のカリキュラムを補充・補完する位置	当該学科のカリキュラムをより発展・展開させる位置	特に、 考えていな い	その他	無回答
全 体	(N=302)	25.8	29.5	35.4	2.6	2.6
学 科	普通科	21.8	32.3	33.8	4.5	3.0
	専門学科	34.1	23.7	35.6	1.5	0.7
	総合学科	8.8	41.2	41.2	0.0	8.8

表-4 必修にしている「学校設定科目」の割合 (全
体/学科別 平均)

		必修にしてい る科目の割合 (平均/%)	標準偏差
全 体	(N=295)	15.5	27.8
学 科	普通科	5.5	15.9
	専門学科	28.4	34.4
	総合学科	3.6	4.9

注) 当該の学科において設置している「学校設定科目」
(「学校設定教科」のなかの「学校設定科目」を含む)
全体に占める、必修の「学校設定科目」の割合

まず、特に設置科目数が多いのは総合学科である（平均：36.9科目／中央値：34.0科目）。この点は、生徒の選択の幅を広げるという総合学科の考え方を受けての設置であると思われる。実際、総合学科においては必修にしている科目の割合が低くなっている（平均3.6%）。カリキュラム上の位置づけとしては、それを「中核的な位置」に位置づけるケースが少なくなっている（8.8%）。「生徒の科目選択の幅の拡大のための設置」というのが総合学科における学校設定教科・科目の設置のようである。

その反対に位置するのが専門学科である。専門学科の場合、1学科当たりの学校設定科目の設置数は、平均7.7科目、中央値が4.9科目と他の学科に比べて少なくなっている。ただ、逆に必修にしている科目の割合は高くなっている（28.4%）。むろん、全体的には選択科目となっているケースが多いが、それでも当該の科目を生徒に積極的に履修させようとする傾向にある。また、それを、「学科のカリキュラムを特徴づける中核的位置」に位置づけるケースも、他の学科に比べて目立っている（34.1%）。専門学科においては、その「専門性」ゆえに取り立てて学校設定教科・科目を設けようとはしていないものの、いったん、設ける場合には、専門の特徴を際立たせる形でそれを設ける傾向にあると言えよう。

普通科については、ちょうど、総合学科と専門学科の間に位置するような状況である。調査の結果を列挙しておくと、1学科当たりの設置科目数の平均が13.1科目、中央値が8.5科目、必

修にしている科目の割合が5.5%，カリキュラム上の位置づけに関しては、「発展・展開的位置」に設置している場合が33.8%，「補充・補完的位置」に設置している場合が32.3%，「中核的位置」に設置している場合が21.8%となっている。

なお、「学校設定教科・科目」は、「その他の教科・科目」を引き継ぐ形で設けられたものである。その点で、「その他教科・科目」との関係が問われよう。調査の結果では、表-5に示したように、全体の8割を超える学科（82.5%）において、学校設定教科・科目の設置に先立って「その他の教科・科目」が設けられていた。逆に言えば、「その他の教科・科目」が「学校設定教科・科目」に改編されたのを機にこの種の科目を設置した学科はそれほど多くない。「学校設定教科・科目」と「その他の教科・科目」は、その設置の実際においても連続している。そのように見做すことができそうである。

（2）設置の「ねらい」と「意図」

以上、設置の状況を概観してきたのであるが、先にも述べたように、学校設定教科・科目において何よりも目を向けておかなくてはならない点は、それがその名の通り、学校（学科）によって殊更に「設定」された教科・科目である点である。言い方を換えれば、各学校（学科）において一定の「ねらい」や「意図」を担って設置されたのが「学校設定教科・科目」である。では、その「ねらい」や「意図」は、どのようなものであったのか。それは、どのような基軸によって構成されているのか。

表-5 「その他の教科・科目」設置の経験（全体/学科別）

(%)

		新学習指導要領が実施される以前に、 「その他の教科・科目」を……			
		設置して いた	設置して いなかつた	わからぬ	無回答
全 体 (N=302)		82.5	12.9	3.6	1.0
学 科	普通科 (N=133)	83.5	12.0	4.5	0.0
	専門学科 (N=135)	81.5	13.3	3.7	1.5
	総合学科 (N= 34)	82.4	14.7	0.0	2.9

注) 「その他教科・科目」：「その他特に必要な教科及び当該教科に関する科目」
および「その他の科目」

一つの学科において設置されている学校設定教科・科目は必ずしも一つではない。先にみたように、複数の科目が設置されている。したがって、設置の「ねらい」や「意図」も各科目によって異なることが考えられる。とは言え、各学科は、それなりの方針や思惑をもって学校設定教科・科目の設置を行っているはずである。本調査では、そうした方針や思惑のレベルでもって、科目設置の「ねらい」や「意図」

を把握することとした。

まずは、単純集計結果を示しておこう。表一六は、設置の「ねらい」について14の項目を挙げ、各学科に、学校設定教科・科目設置において、それを「どの程度重視しているか」を尋ねた結果である。表は、「重視している」という学科の割合が多かった項目から順に並べてある。

一方、表一七は、設置の「意図」についての結果である。こちらは関係する11の項目を挙げ、

表一六 学校設定・教科科目設置のねらい（全体／N=302）

	とても重視している	まあ重視している	重視している	加重平均	標準偏差
生徒に広い視野を持たせ、豊かな教養を身につけさせること	52.6	40.4	93.0	3.46	0.64
生徒に、通常の教科・科目を超えて、より専門的・発展的に学習させること	41.7	42.1	83.8	3.26	0.74
生徒に自分自身の生き方・在り方を考えさせること	33.1	43.7	76.8	3.10	0.78
生徒に就職後に役立つ技術や技能を身につけさせること	36.1	31.8	67.9	2.98	0.95
生徒に趣味や特技を深めさせたり、その幅を広めさせたりすること	22.5	41.1	63.6	2.80	0.87
生徒に、社会で問題となっていることを考えさせること	18.2	42.1	60.3	2.72	0.86
生徒に、地域のことを学ばせ、地域の問題を考えさせること	23.2	35.1	58.3	2.70	0.97
生徒に、資格を取得させたり、検定に合格させること	30.8	27.2	58.0	2.76	1.05
生徒に高等教育（大学等）へつながる学問的内容を学習させること	19.9	38.1	58.0	2.74	0.84
生徒に大学等へ進学できるだけの学力をつけさせること	22.8	30.5	53.3	2.69	0.91
大学等に進学しない生徒に適した学習内容を提供すること	13.9	36.1	50.0	2.52	0.89
生徒に、社会のルールやマナーを身につけさせること	9.9	38.1	48.0	2.42	0.88
高校教育についていけない生徒に基礎的な学力をつけさせること	9.3	24.8	34.1	2.20	0.91
技能審査の成果やボランティア活動を単位化として認定し、生徒に多様な形態の学習機会を与えること	11.9	20.5	32.4	2.12	1.01

注) 加重平均：「とても重視している」4点、「まあ、重視している」3点、「あまり重視していない」2点、「まったく重視していない」1点として算出

表一七 学校設定・教科科目設置の意図（全体／N=302）

	強く意図されている	やや意図されている	意図されている	加重平均	標準偏差
学科やコースの特色をより明確化すること	64.6	21.9	86.5	3.48	0.83
生徒の学習意欲を高めること	52.3	42.4	91.7	3.48	0.60
生徒の個性を重視した教育を提供すること	44.7	43.4	88.1	3.33	0.70
教育課程の特色を校外に向けてアピールすること	51.0	37.7	88.7	3.41	0.68
地域・保護者の期待・要望に応える教育を提供すること	30.5	49.0	79.5	3.10	0.73
生徒の実態に応じた教育を提供すること	37.7	51.3	89.0	3.27	0.67
教員に教材研究や授業実践の力量をつけさせること	7.6	31.8	39.4	2.38	0.77
教員間の協力・協働を促進すること	6.6	34.4	41.0	2.38	0.75
入学希望者をふやし、志願倍率を高めること	19.5	40.4	59.9	2.73	0.86
教育課程編成における学校の主体性を高めること	35.1	48.0	83.1	3.19	0.71
進学や就職の実績を向上させること	27.2	42.7	69.9	2.94	0.82

注) 加重平均：「強く意図されている」4点、「やや意図されている」3点、「あまり意図されていない」2点、「まったく意図されていない」1点として算出

学校設定教科・科目の設置において、各項目に示したことがらが「どの程度意図されているか」を尋ねている。

こうした単純集計の結果をみても、「ねらい」と「意図」の概略をつかむことが可能であるが、本報告の目的は、「ねらい」や「意図」そのものの実態を明らかにすることではなく、設置の「ねらい」や「意図」との関係において、学校設定教科・科目の運営の在り方を問うことにある。それゆえここでは、単純集計の結果に立ち入ることはせず、教科・科目の設置における「ねらい」と「意図」の基軸を明らかにし、後の分析に備えることとする。

表-8は、設置の「ねらい」に関する14項目についての回答に因子分析を施した結果である。結果を見ると、設置の「ねらい」が4つの基軸からなっていることが示されている。

各因子を構成する項目から、その基軸を掴んでおくと、第1の基軸は、「学習領域の拡大」というねらいである。因子負荷量が高い項目とし

て、「生徒に、社会で問題となっていることを考えさせること」「生徒に、地域のことを学ばせ、地域の問題を考えさせること」といった項目が並んでいる。

第2の基軸は、「就職・資格取得への対応」というねらいである。「生徒に、資格を取得させたり、検定に合格させること」「生徒に就職後に役立つ技術や技能を身につけさせること」といった項目が、この基軸を構成している。

第3の基軸は、「高等教育進学への対応」というねらいである。因子負荷量が大きな項目は、「生徒に高等教育へつながる学問的内容を学習させること」「生徒に大学等へ進学できるだけの学力を身につけさせること」の2つである。

第4の基軸は、「基礎学力育成」のねらいである。「大学等に進学しない生徒に適した学習内容を提供すること」や「高校教育についていけない生徒に基礎的な学力をつけさせること」といったねらいである。

かくして、学校設定教科・科目設置のねらい

表-8 学校設定・教科科目 設置のねらいの基軸（因子分析結果／全体）

	第1因子 学習領域の拡大	第2因子 就職・資格取得への対応	第3因子 高等教育進学への対応	第4因子 基礎学力育成
生徒に、社会で問題となっていることを考えさせること	0.689	0.059	0.209	0.003
生徒に、地域のことを学ばせ、地域の問題を考えさせること	0.595	0.348	0.005	0.019
生徒に自分自身の生き方・在り方を考えさせること	0.592	0.120	0.012	0.229
生徒に、社会のルールやマナーを身につけさせること	0.577	0.469	0.013	0.225
生徒に広い視野を持たせ、豊かな教養を身につけさせること	0.524	-0.067	0.061	0.199
生徒に趣味や特技を深めさせたり、その幅を広めさせたりすること	0.382	0.165	-0.136	0.172
生徒に、資格を取得させたり、検定に合格させること	0.033	0.760	-0.026	0.306
生徒に就職後に役立つ技術や技能を身につけさせること	0.051	0.618	-0.095	0.383
技能審査の成果やボランティア活動を単位化として認定し、生徒に多様な形態の学習機会を与えること	0.314	0.501	-0.121	0.066
生徒に、通常の教科・科目を超えて、より専門的・発展的に学習させること	0.143	0.180	0.165	-0.050
生徒に高等教育（大学等）へつながる学問的内容を学習させること	0.061	-0.043	0.946	-0.160
生徒に大学等へ進学できるだけの学力をつけさせること	0.010	-0.091	0.671	0.082
大学等に進学しない生徒に適した学習内容を提供すること	0.234	0.228	-0.079	0.780
高校教育についていけない生徒に基礎的な学力をつけさせること	0.242	0.237	0.019	0.580
寄与率（%）	15.5	12.5	10.5	10.0

注) 主因子法／バリマックス回転

が、以上、4つの基軸に整理できたのであるが、参考までに、学科によって、それぞれ、設置のねらいにどのような特徴があるかを示しておこう。

表-9は、4つの基軸、すなわち各因子の因子得点の平均を学科別に算出したものである。

これをみると、普通科では「就職・資格取得への対応」があまりねらいとされていないことがわかる。一言に「普通科」といっても多様化しており、進路多様校においては学校設定教科・科目でもって就職や資格取得に対応しようとしていることを見聞きするケースが増えているが、専門学科や総合学科に比べれば、学校設定教科・科目にこの種のねらいが付与されるることは少ないようである。

専門学科において特徴的なねらいは、「就職・資格取得への対応」であるが、それと同時に「高等教育進学への対応」というねらいが普通科

よりも若干ではあるが顕著に現れている。「スペシャリストへの道」を標榜する専門学科改革の一つとして学校設定教科・科目が位置づけられていることが窺える結果である。

総合学科においては、「学習領域の拡大」と「基礎学力育成」のねらいが重視されている。幅の広い学習を目指すと同時に、学力面でも幅のある生徒を受け入れることになっている総合学科が、それへの対応として学校設定教科・科目を設置している様が窺える。

次に、設置の「意図」についても、その基軸を把握しておこう。表-10は、設置の「意図」に関する11項目についての回答について因子分析を行った結果である。結果をみると、設置の「意図」については、それが3つの基軸からなっていることがわかる。

まず第1の基軸は、「学科のアピール」を意図しての設置である。具体的には、「入学希望者を

表-9 設置のねらい 因子得点平均（学科別）

	第1因子		第2因子		第3因子		第4因子	
	学習領域の拡大		就職・資格取得への対応		高等教育進学への対応		基礎学力育成	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
普通科 (N=124)	0.029	0.888	-0.362	0.861	-0.008	0.954	0.067	0.855
専門学科 (N=129)	-0.058	0.921	0.316	0.756	0.024	0.983	-0.109	0.845
総合学科 (N= 32)	0.119	0.517	0.129	0.639	-0.065	0.924	0.179	0.727

表-10 学校設定・教科科目 設置の意図の基軸（因子分析結果／全体）

	学科のアピール	第1因子	第2因子	第3因子
		生徒の実態への対応	指導体制の強化	
入学希望者をふやし、志願倍率を高めること		0.702	0.068	0.266
教育課程の特色を校外に向けてアピールすること		0.662	0.117	0.062
地域・保護者の期待・要望に応える教育を提供すること		0.501	0.477	0.115
学科やコースの特色をより明確化すること		0.491	0.028	0.106
進学や就職の実績を向上させること		0.451	0.346	0.144
教育課程編成における学校の主体性を高めること		0.418	0.292	0.251
生徒の実態に応じた教育を提供すること		0.047	0.721	0.135
生徒の個性を重視した教育を提供すること		0.056	0.544	0.127
生徒の学習意欲を高めること		0.222	0.465	0.183
教員間の協力・協働を促進すること		0.180	0.244	0.878
教員に教材研究や授業実践の力量をつけさせること		0.288	0.241	0.697
寄与率 (%)		17.9	14.6	13.7

注) 主因子法／バリマックス回転

ふやし、志望倍率を高めること」「教育課程の特色を校外に向けてアピールすること」といった内容である。

第2の基軸は、「生徒の実態への対応」という意図である。「生徒の実態に応じた教育を提供すること」「生徒の個性を重視した教育を提供すること」といった意図でもっての設置がそれである。

第3の基軸は、「指導体制の強化」という意図である。学校設定教科・科目の実施には、「教員間の協力・協働を促進すること」や「教員に教材研究や授業実践の力量をつけさせること」が必要である。そうした必要を前提に、「指導体制の強化」を意図して設置を進めるという構えが、第3の基軸である。

「意図」についても、参考までに、学科ごとの特徴を示しておこう。表-11は、設置の意図に関する因子得点の学科別の平均である。

これをみると、学科による違いは「ねらい」の場合よりも顕著ではない。あえて目立つ点を指摘しておけば、専門学科において「学科のアピール」を意図して設置する傾向が強いこと、総合学科において「生徒の実態への対応」を意図する設置が顕著なことである。普通科に関しては、学校設定教科・科目を「学科のアピール」という意図でもっておこなう傾向が他の学科よりも希薄である。

3. 「学校設定教科・科目」の運営

では、各学校で実際に学校設定教科・科目を運営していく際には、どのような点でいかなる取組みがなされているのだろうか。また、「堅実な運営のための取組み」はいかなる背景のもとに行われているのだろうか。本項では、学校設

定教科・科目の「堅実な運営を目指す取組み」を規定する要因を探ることが目的であるが、まずはそれに先立ち、運営の取組みについての現状を把握する。

(1) 学校設定教科・科目の堅実な運営を目指す取組み

先にも触れたように、各学校は学校設定教科・科目を設置した以上、それらを一過性のものとしてではなく、学校として責任を持って、継続して設置・運営し続けることが重要となる。そのための「堅実な運営」を目指す取組み、いわば基礎固めをなすものとして、再度、簡単に「運営上のポイント」を挙げておくと、①「学習指導要領」に定められた従来の教科・科目の枠を越える、学校独自の内容を設定すること、②生徒がある程度自由に選択ができるように、ある程度の数の科目を設置すること、③カリキュラムとしての充実を図るべく、授業の計画・実施・評価の各側面における努力を行うこと、④学校ごとに設置の「ねらい」や「意図」が異なるため、生徒や保護者に対して説明責任を果たす必要があること、⑤外部講師を含めた担当者の決定や配置など、学校としての実施の体制づくりが必要なこと、である。

上記のポイントを考慮しつつ、実際の学校設定教科・科目の運営において、全体的にどのような取組みがなされているのかを13項目にわたって質問した。表-12に示した単純集計の結果から整理すると、以下の通りである。

- ①学校設定教科・科目に、従来の教科・科目の枠を超えた内容を含ませたり、独自のテキストを作成・使用したりするなど、学校設定教科・科目に特徴的な運営の取組みが

表-11 設置の意図 因子得点平均（学科別）

		第1因子		第2因子		第3因子	
		学科のアピール		生徒の実態への対応		指導体制の強化	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
普通科	(N=127)	-0.194	0.865	0.074	0.884	-0.083	0.964
専門学科	(N=131)	0.209	0.826	-0.106	0.744	0.072	0.875
総合学科	(N=34)	-0.080	0.746	0.134	0.830	0.032	0.862

表-12 学校設定教科・科目運営の努力（全体／N=302）

	あてはまる	どちらともいえない	あてはないまら	(%) N.A.
学校設定教科・科目に、できるだけ従来の教科・科目の枠を超えた内容を含ませるようにしている。	63.6	21.2	14.9	0.3
学校設定教科・科目を、できるだけ多く設けるようにしている。	36.4	40.7	22.5	0.3
学校設定教科・科目を、できるだけ「選択科目」にするようにしている。	59.9	19.9	19.2	1.0
学校設定教科・科目を、生徒が、コースや類型の枠を越えて履修できるよう設定している。	43.3	15.2	39.4	2.0
学校設定教科・科目については、独自のテキストを作成し、使用している。	59.3	22.2	17.5	1.0
学校設定教科・科目については、学校として、指導案などの授業記録ができるだけ残すようにしている。	42.4	35.8	20.9	1.0
学校設定教科・科目については、年度ごとに、学校として授業の成果や問題点などを反省し、内容の改善について検討を重ねている。	54.0	29.5	15.6	1.0
学校設定教科・科目については、アンケートをとるなどして、生徒に授業を評価させている。	19.2	31.8	48.0	1.0
学校設定教科・科目については、目的や内容、成果や問題点を、できるだけ保護者に説明するようにしている。	25.2	32.5	41.3	1.0
学校設定教科・科目については、設置のねらいや内容授業の進め方などを、できるだけ丁寧に生徒に説明するようにしている。	70.9	21.5	6.6	1.0
学校設定教科・科目を、外部講師に頼らずに常勤の教員で対応できる範囲内で設定している。	61.3	19.5	18.9	0.3
学校設定教科・科目を、社会人講師の協力を得て、実施している。	33.4	12.3	53.6	0.7
学校設定教科・科目を、できるだけ同じ教員が毎年担当するようにして実施している。	30.1	40.7	28.4	0.7

注)「あてはまる」＝「とても」「まあ」の合計、「あてはないまら」＝「あまり」「まったく」の合計

多くなされている。また、新しい教科・科目であるがゆえに、授業の進め方等について生徒に説明している学校が多い。

②実施体制（担当教員）の面では、外部講師に頼らず、常勤の教員で対応できる範囲内で教科・科目を設定する傾向がある。このことは、社会人講師の協力を得て実施している割合が比較的少ないことからも裏づけられる。

③学校設定教科・科目の設定の仕方（設置数、履修方法）や、カリキュラムを充実させるための取組み（記録の蓄積や評価）という点では、回答が分散していることから、試行錯誤の段階にあると考えられる。

次に、学科別に取組みの状況をみたところ、

次のことが読み取れた（表-13）。

①積極的な取組みが最も多く見られたのは、総合学科であった。それは、学校設定教科・科目に従来の教科・科目の枠を超えた内容を含ませたり、数多く設置したり、あるいはコース・類型の枠を越えて履修できるよう設定したりといった点に顕著であった。また、このことに起因して、常勤の講師だけでは不足すると考えられるため、学校外の講師を活用する傾向もあった。さらには独自のテキストの作成・使用や授業記録の蓄積等の努力も積極的に行っていた。一方で、生徒による評価や教員間での反省・検討はあまり行っていないようであった。すなわち、教科・科目の設置数を多く

表-13 学校設定教科・科目運営の努力（学科別）

	普通科 (N=133)	専門学科 (N=135)	総合学科 (N=34)	(%)
学校設定教科・科目に、できるだけ従来の教科・科目の枠を超えた内容を含ませるようにしている。	62.4	61.5	76.5	
学校設定教科・科目を、できるだけ多く設けるようにしている。	39.8	28.1	55.9	
学校設定教科・科目を、できるだけ「選択科目」にするようにしている。	71.4	42.2	85.3	
学校設定教科・科目を、生徒が、コースや類型の枠を越えて履修できるよう設定している。	45.1	30.4	88.2	
学校設定教科・科目については、独自のテキストを作成し、使用している。	56.4	60.0	67.6	
学校設定教科・科目については、学校として、指導案などの授業記録をできるだけ残すようにしている。	47.4	36.3	47.1	
学校設定教科・科目については、年度ごとに、学校として授業の成果や問題点などを反省し、内容の改善について検討を重ねている。	54.9	55.6	44.1	
学校設定教科・科目については、アンケートをとるなどして、生徒に授業を評価させている。	21.8	20.0	5.9	
学校設定教科・科目については、目的や内容、成果や問題点を、できるだけ保護者に説明するようにしている。	27.1	23.7	23.5	
学校設定教科・科目については、設置のねらいや内容授業の進め方などを、できるだけ丁寧に生徒に説明するようにしている。	75.9	68.1	61.8	
学校設定教科・科目を、外部講師に頼らずに常勤の教員で対応できる範囲内で設定している。	66.2	65.2	26.5	
学校設定教科・科目を、社会人講師の協力を得て、実施している。	32.3	27.4	61.8	
学校設定教科・科目を、できるだけ同じ教員が毎年担当するようにして実施している。	25.6	36.3	23.5	

注) 「とてもよく、あてはまる」と「まあ、あてはまる」の合計

することによって、こういった側面にまで手が回っていないことが予想される結果であった。

②他方、専門学科では総合学科に比べると、教員同士の反省や検討、あるいは生徒による評価が行われる傾向が見て取れた。しかし全体的に見ると、取組みへの積極性は低かった。また、専門学科の教員のうち、専門教科の教員は異動が少ないため、学校設定教科・科目を同じ教員が毎年担当する割合が高かった。

③普通科では、生徒や保護者に対する説明が積極的に行われていた。このことについて、次のような理由が推察される。つまり、総合学科や専門学科では、普通教科以外の教科・科目の存在が前提となっているのに対し、普通科では設置教科・科目が普通教科

のみと固定的に捉えられる傾向にある。そのため、学校設定教科・科目のような新たな教科・科目が設置された場合には、その位置づけが生徒や保護者にとって分かりにくいため、説明が必要とされるということである。

もう一点、生徒の大学・短大進学率（4段階にカテゴリー化したもの）と学校設定教科・科目運営の取組みとの関連を見てみよう（表-14）。その結果は、以下のように集約できる。

①積極的な取組みは、大学・短大進学率が20～69%のいわゆる進路多様校で多く見られた。特に、学校設定教科・科目の設置数や生徒の履修の仕方の面で、柔軟に設定している点が特徴的である。このような学校では生徒の卒業後の進路が多様なため、学校設定教科・科目でもってそれに対応しよう

表-14 学校設定教科・科目運営の努力（大学・短大進学率別）

(%)

	0~19% (N=60)	20~34% (N=83)	35~69% (N=85)	70%以上 (N=69)
学校設定教科・科目に、できるだけ従来の教科・科目の枠を超えた内容を含ませるようにしている。	68.3	67.5	65.9	53.6
学校設定教科・科目を、できるだけ多く設けるようにしている。	35.0	43.4	36.5	29.0
学校設定教科・科目を、できるだけ「選択科目」にするようにしている。	53.3	65.1	60.0	59.4
学校設定教科・科目を、生徒が、コースや類型の枠を越えて履修できるよう設定している。	41.7	53.0	43.5	30.4
学校設定教科・科目については、独自のテキストを作成し、使用している。	68.3	62.7	56.5	50.7
学校設定教科・科目については、学校として、指導案などの授業記録ができるだけ残すようにしている。	43.3	43.4	49.4	33.3
学校設定教科・科目については、年度ごとに、学校として授業の成果や問題点などを反省し、内容の改善について検討を重ねている。	50.0	57.8	60.0	44.9
学校設定教科・科目については、アンケートをとるなどして、生徒に授業を評価させている。	16.7	15.7	23.5	17.4
学校設定教科・科目については、目的や内容、成果や問題点を、できるだけ保護者に説明するようにしている。	13.3	28.9	21.2	34.8
学校設定教科・科目については、設置のねらいや内容授業の進め方などを、できるだけ丁寧に生徒に説明するようにしている。	65.0	66.3	81.2	68.1
学校設定教科・科目を、外部講師に頼らずに常勤の教員で対応できる範囲内で設定している。	60.0	62.7	57.6	66.7
学校設定教科・科目を、社会人講師の協力を得て、実施している。	31.7	37.3	37.6	24.6
学校設定教科・科目を、できるだけ同じ教員が毎年担当するようにして実施している。	38.3	31.3	31.8	20.3

注) 「とてもよく、あてはまる」と「まあ、あてはまる」の合計

としているのではないかと推察される。

②大学・短大への進学率が低い（0~19%）

学校では、従来の教科・科目の枠を超えた内容を含めることや、独自のテキストを作成・使用する割合が高かった。一般的に授業に関心を持たない生徒が多いといわれるこれらの学校で、進学を目的としない生徒に対し、学校設定教科・科目によって学習への意欲や興味を持たせることを意図していると考えられる。

③反対に進学率70%以上のいわゆる進学校では、概して学校設定教科・科目の運営の取組みに消極的であった。このことは、大学等の受験の際には既存の教科の学習内容が重視されるため、その枠を超えた内容を含むことを前提とした教科・科目の設置を、

これらの学校が必要としていないことを示唆するものである。

ここまで概観してきた、学校設定教科・科目の運営の取組みの現状について簡単にまとめておこう。学校設定教科・科目の実施から間もない時点での各学校における運営の取組みは、全体としてはまだ試行錯誤の段階にあることが窺えた。とはいものの、学科や生徒の卒業後の進路との関係で見た場合、それぞれに特徴があらわれはじめていた。特に生徒の大学・短大進学率との関連においては、進学率の違いがそれぞれの学校にもたらしている課題を補うように、学校設定教科・科目の運営が行われていることも見て取れた。

(2) 学校設定教科・科目の堅実な運営を目指す取組みを規定するもの

さて、このような学校設定教科・科目の運営の取組みを規定する要因はいったい何だろうか。言い換れば、どのようなことに動機づけられて、学校設定教科・科目の堅実な運営を目指す取組みが行われているといえるのだろうか。そして前節で見たような、学校設定教科・科目を設置する際に各学校が教科・科目に込めた「ねらい」や設置の「意図」は、運営の取組みとどのように関連しあっているのだろうか。

そこで、学校設定教科・科目の堅実な運営を目指す取組みを従属変数（被説明変数）とし、それを規定していると考えられる要因を独立変数（説明変数）とする重回帰分析を行うことで、この点を明らかにすることにした。

分析で取り上げた従属変数は、次の手順を踏んで作成したものである。まず、前項で概略を把握した「堅実な運営を目指す取組み」に関する質問のなかから、「運営上のポイント」を考慮してより適切だと考えられる項目を取り出し、①カリキュラムの柔軟化、②カリキュラムの充実、③生徒や保護者への説明責任、の3点に関する8つの質問項目（表-15）を抽出した。そして、これらの質問への回答（とてもよくあてはまる=5、まああてはまる=4、どちらとも

いえない=3、あまりあてはまらない=2、まったくあてはまらない=1、までの5段階）を単純に加算して合成変数を作成した。この先の分析ではこの合成変数を、「堅実な運営を目指す取組み」の積極性を示す従属変数として使用している。

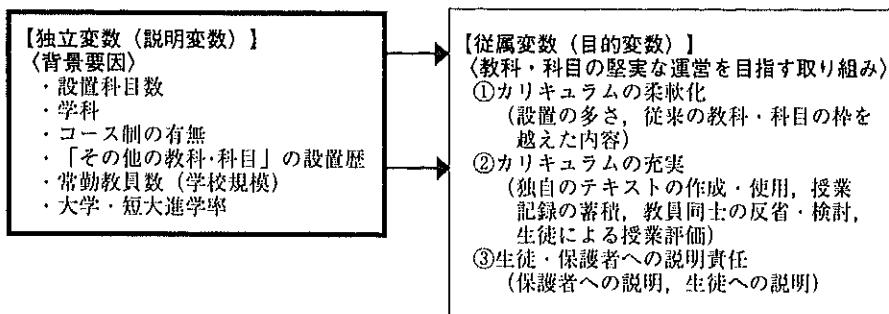
なお、この従属変数の作成から除外した項目¹⁹⁾について、簡単に説明を加えておく。担当者（教員）や指導体制の問題については、教科・科目の運営に際して見逃すことができない点であるが、同時に議論の分かれるところでもあるため、関連する項目を合成変数の作成から除外した。さらに、学校設定教科・科目の履修の仕方（必修・選択の別、コース・類型の枠を越えた履修の可否）についても、望ましい在り方を一つに限ることができないために、関連する項目を変数のなかに含めないことにした。

独立変数については、次の3つのモデルを構成した。まず、学科の違いや教員数の多寡、あるいは学校設定教科・科目の前身ともいるべき「他の教科・科目」を設置していたか否か、といった学校の背景にある要因が、運営の取組みを規定していると考えられる。そこで、学校・学科の特性に着目したモデルを構成した（図-1／モデル1）。次に、設置の「ねらい」を含み込んだモデル（同図／モデル2）と、そ

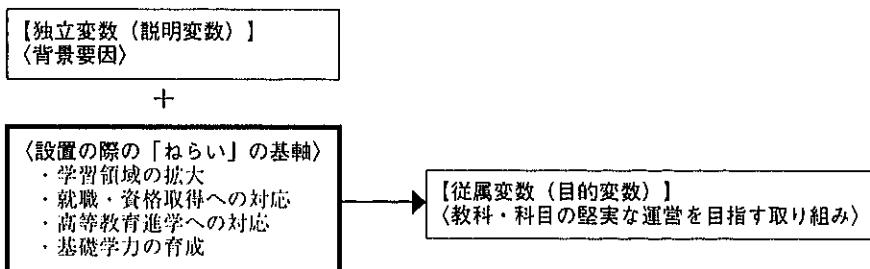
表-15 重回帰分析において、従属変数として用いた合成変数の構成
(学校設定教科・科目の堅実な運営を目指す取組みに関する質問項目)

合成変数構成のポイント	質問項目
①カリキュラムの柔軟化	学校設定教科・科目に、できるだけ従来の教科・科目の枠を超えた内容を含ませるようにしている。
	学校設定教科・科目を、できるだけ多く設けるようにしている。
②カリキュラムの充実	学校設定教科・科目については、独自のテキストを作成し、使用している。
	学校設定教科・科目については、学校として、指導案などの授業記録ができるだけ残すようにしている。
	学校設定教科・科目については、年度ごとに、学校として授業の成果や問題点などを反省し、内容の改善について検討を重ねている。
③生徒や保護者への説明責任	学校設定教科・科目については、アンケートをとるなどして、生徒に授業を評価させている。
	学校設定教科・科目については、目的や内容、成果や問題点を、できるだけ保護者に説明するようにしている。
	学校設定教科・科目については、設置のねらいや内容授業の進め方などを、できるだけ丁寧に生徒に説明するようにしている。

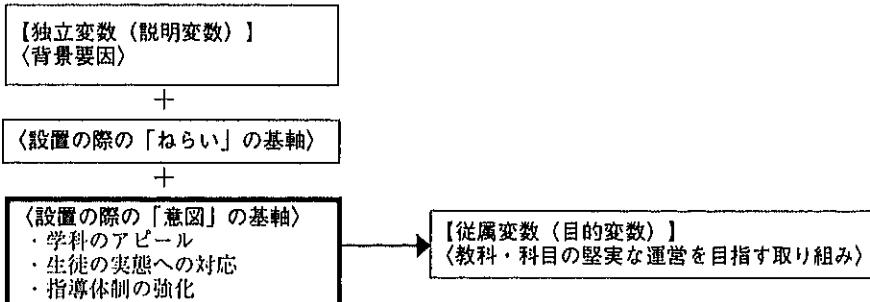
図-1 「学校設定教科・科目の堅実な運営を目指す取り組み」の規定因分析のモデル
モデル1



モデル2



モデル3



れに「意図」を加えたモデル（同図／モデル3）を構成した。このようなモデルの構成を行ったのは、学校設定教科・科目はその名の通り、各「学校」があえて「設定」するものであり、それゆえに、その「設定」を行う各学校の意向、すなわち、教科・科目の設定の際の「ねらい」や「意図」が、その取組み方を規定する要因となると考えたからである。そのなかでも、生徒に向けて学校設定教科・科目の「ねらい」とするところと、学校として学校設定教科・科目の設定を「意図」するところとでは、堅実な運営

を目指す取組み方を異なって規定していると考えられる。そのため、それぞれにモデルを構成することとした。

それぞれのモデルに設定した変数は以下の通りである。

〈モデル1：背景要因のみ〉

- ・設置科目数（実数）
- ・学科（専門学科ダミー：専門学科=1，総合学科ダミー：総合学科=1）
- ・コース制（ダミー：当該学科におけるコ

ース制の実施=1)

- ・「その他の教科・科目」の設置歴（ダミー：前学習指導要領下で「その他の教科・科目」を設置していた=1）
- ・常勤教員数（実数）^⑩
- ・大学・短大進学率（%）

〈モデル2：背景要因+設置の際の「ねらい」の基軸〉

- ・モデル1における投入変数
- ・前項で行った「ねらい」に関する因子分析で析出された4つの因子
 - ・「学習領域の拡大」
 - ・「就職・資格取得への対応」
 - ・「高等教育進学への対応」
 - ・「基礎学力の育成」

〈モデル3：背景要因+設置の際の「ねらい」の基軸+設置の際の「意図」の基軸〉

- ・モデル2における投入変数
- ・前項で行った「意図」に関する因子分析で析出された3つの因子
- ・「学科のアピール」
- ・「生徒の実態への対応」
- ・「指導体制の強化」

表-16 「学校設定教科・科目の堅実な運営を目指す取り組み」の規定因（重回帰分析の結果）

		モデル1 (N=247)	モデル2 (N=233)	モデル3 (N=229)
		標準偏回帰係数	標準偏回帰係数	標準偏回帰係数
背景要因	設置科目数	0.215 **	0.119	0.111
	学科（専門学科）	0.098	0.080	0.038
	学科（総合学科）	-0.067	-0.033	-0.056
	コース制（実施）	0.032	0.036	-0.011
	「その他教科・科目」設置歴（あり）	-0.014	-0.007	0.051
	常勤教員数	0.030	0.047	0.062
	大学・短大進学率	-0.100	-0.083	-0.097
設置の際の「ねらい」の基軸	学習領域の拡大		0.360 ***	0.224 ***
	就職・資格取得への対応		0.129	0.011
	高等教育進学への対応		0.116	-0.042
	基礎学力育成		0.074	-0.040
設置の際の「意図」の基軸	学科のアピール			0.229 ***
	生徒の実態への対応			0.287 ***
	指導体制の強化			0.232 ***
モデル集計	修正済R ² 乗値	0.016	0.190	0.325

注) 変数()内、ダミーの数値を充当

*p<0.05 **p<0.01 ***<0.001

これらのモデルで設定した独立変数を用い、重回帰分析を行った結果は以下の通りである（表-16）。

モデル1：唯一、「設置科目数」において偏回帰係数が大きく、規定力に強さが見て取れた^⑪。しかしこれ全体では、学校設定教科・科目の堅実な運営を目指す取り組みのわずか1.6%しか説明できず、学校・学科の特性は全体として規定力に乏しかった。すなわち運営の「取り組み」は、学科やコース、「その他の教科・科目」の設置歴、学校規模、大学・短大進学率という客観的な要因に規定されたものではなく、学校設定教科・科目を設定する際に各学校が抱えていた主観的な理由に依拠していることが示唆される。

モデル2：モデル1よりも修正済R²乗値が大きくなっている、学校設定教科・科目設置の際の「ねらい」が全体として運営の「取り組み」を規定していることが示唆された。なかでも「学習領域の拡大」の偏回帰係数が統計的に有意に大きく、設置の際に「学習領域の拡大」を「ねらい」

としたことが、堅実な運営の取組みに大きく関わっていることが見て取れた。

ここで「学習領域の拡大」因子に含まれていたのは、生徒に「社会で問題となっていることを考えさせること」「地域のことを学ばせ、地域の問題を考えさせること」「自分自身の生き方・在り方を考えさせること」「社会のルールやマナーを身につけさせること」「広い視野を持たせ、豊かな教養を身につけさせること」「趣味や特技を深めさせたり、その幅を広めさせたりすること」といった「ねらい」⁽⁶⁾であった。これらは、従来の教科・科目の教育目標としては取り組んでこなかった、あるいはほとんど前面にあらわれてこなかった「ねらい」である。その点で、学校設定教科・科目を新たに「ねらい」でもって設定することは、その運営に際しても堅実に、積極的に取り組むことにつながっているといえる。

モデル3：モデル2よりもさらに修正済R2乗値が上昇し、設置の際の「意図」が重要であることが窺えた。先ほどの「ねらい」のうち「学習領域の拡大」の偏回帰係数は比較的高く有意な値を示しているものの、その規定力は弱まっている。それよりもむしろ、設置の際の「意図」に関する3つの変数（「学科のアピール」「生徒の実態への対応」「指導体制の強化」）にあっては、そのすべてにおいて偏回帰係数が有意に大きいことに着目したい。この点で学校設定教科・科目の「ねらい」よりも設置の「意図」に、運営の「取組み」を規定する要因が多くあることが示されている。なかでも「生徒の実態への対応」で最も偏回帰係数が高くなっている、関わり方が大きいことが見て取れた。

ここで「生徒の実態への対応」の因子に含まれていたのは、「生徒の実態に応じた教育を提供すること」「生徒の個性を重視した教育を提供すること」「生徒の学習意欲を高めること」であった。このことより、学校設定教科・科目の堅実

な運営に向けた取組みは、生徒の実態への対応や現実の生徒のニーズへの対応に動機づけられていることが示唆された。

（3）結論

以上の分析の結果も含めて、本研究の結果から学校設定教科・科目の運営について指摘できるのは次のようなことである。

学校設定教科・科目の設置について、学校・学科の意向が強く反映されるという特徴は、運営面においても同様であった。すなわち、学校設定教科・科目を堅実に運営するための取組みは、設置の際に学校が持っていた「ねらい」や「意図」に因っていたということであった。しかもそれは、学校設定教科・科目を通じて生徒をどのように教育したいかという「ねらい」よりも、学校設定教科・科目によって学校が抱えている課題をいかにして解決するかという「意図」に大きく規定されていた。さらに言えば、「意図」のなかでも特に「生徒の実態への対応」という動機によってなされていた。言い換えれば、学校設定教科・科目の運営の努力は、理念的というよりは現実的な要因によって突き動かされていたのである。付言すると、たとえば、生徒の学習意欲の低下や進学・就職指導の充実といった課題に学校設定教科・科目で対処しようという場合の精力的な取組みが、この知見に適合する。

この点に関してさらに考えられるのは、このような「現実への対応」という動機によって学校設定教科・科目の運営がなされることは、ともすれば学校設定教科・科目が対処療法的で、その場限りのものになるという危険性をはらんでいる、ということである。その点で、各学校にあっては、「理念」を体現する教科・科目の「ねらい」一何を教育目標とするのかーの問い合わせ今一度、求められるであろう。そして同時に、その具体的な姿である教科・科目の「内実」もまた問われるであろう。

いま一点、別の観点から結果のもつ意味を探っておく。本稿でみたように、「学校設定教科・科目」の運営は、各学校がそれぞれに抱える現

実的な課題解決の意図でもって規定されている。学校として現実的な課題を抱えていればこそ、学校設定教科・科目の運営に堅実さが加わるのである。このことは逆にいえば、学校設定教科・科目の運営にあたっては、切実な課題を学校全体として共有していることが重要である、ということになろう。願わくは「ねらい」の共有であることが望まれるのであるが、ともあれ、設置の必要性について学校全体で共通理解をはかることが、学校設定教科・科目の趣旨に沿った、堅実な運営につながるものと思われるのである⁽⁹⁾。その点で学校設定教科・科目の設置・運営を学校の体制全体の問題として位置づけ実践していくことが求められていると言えよう。また、研究的にも、そうした観点からこの問題にアプローチする必要があると言えよう。しかし、本研究ではこういった点にまで踏み込んで分析を行うことができなかった。その点が本研究の残された課題である。

注

- (1) 本稿は、平成13~14年度科学研究費補助金基盤研究(C)課題番号13610276「高等学校における『学校設定教科・科目』設置の意図・成果・課題に関する実証的研究」(研究代表者:飯田浩之)の成果に基づいている。また、本稿の主要な部分については、第56回日本教育社会学会大会(平成16年9月12日／於:東北大学)において口頭による発表を行っている。
- (2) 次の表一注1は、これまで実施された「学習指導要領・総則」(山口 2000)における「他の教科・科目」および「学校設定教科・科目」に関する規定を整理したものである。
- (3) 本研究において行った「学校設定教科・科目」設置学科に対する調査によれば、「他の教科・科目」が「学校設定教科・科目」となったことで、「設置のための手続が規定上ののみならず実際に簡素化された」という学科の割合は、全体の27.7%、「教科・科目の設定を自由に発想できるようになった」という学科の割合は、全体の37.3%に止まっている。
- (4) 「学校設定教科・科目」は、本文にも述べた

ように、高等学校教育の多様化の流れの中に位置し、「多様化」を学校単位でもって推進する役割を与えられている。このような多様化の流れを前提に、「学校設定教科・科目」の実践の在り方を問う本研究のような研究視角は、「多様化」を軸とする改革の行き着く先にある「さまざま『闇』を自らの視界から排除するような単純思考」であり、高校教育をめぐる議論を「経営技術論的なテーマ」にすりかえていく手助けをするものである、という批判(菊地 2004)に間違いなく晒される。本研究において、筆者は、こうした批判を甘んじて受けるつもりである。筆者自身、高校教育の多様化をそのまま容認する立場はない。むしろ、高校教育としての統一を喪失させるものとして見る立場に立っている(飯田 1992, 遠藤 2004)。しかし、現に「学校設定教科・科目」は、高校教育の現場に導入されている。大局的な立場において多々問題はあるにしても、現に現場の課題としてその設置・運営が取り沙汰されている。こうした現実に対処し、よりましな実践の在り方を探るのも、たとえそれが「経営技術論的なテーマへのすりかえ」になろうとも、筆者は、それ自体、必要な研究課題であると考えている。換言すれば、本研究は、現場の課題にいかに肉薄するか、という点に、その意義を設定している。

- (5) 重回帰分析において、従属変数として用いた合成変数の作成の際に除外した質問項目と、除外した理由は以下の表一注2の通りである。なお、このような点は、運営上の問題点として実践の場面で表出することが予想される。本稿では扱えなかったこの点についても、今後、あらためて検討することが求められよう。
- (6) 本調査においては、学科単位での回答を求めたため、学校全体としての規模を把握することが困難であった。そのため、「常勤教員数」でもって学校規模に代替している。
- (7) もっとも、従属変数に設置科目数に関わる項目(質問文は、「学校設定教科・科目を、できるだけ多く設けるようにしている」)を含んでいるため、この結果はトートロジーであるといえる。その点で、この規定因分析のモデル作成に問題

表一注1 「学習指導要領」における「その他の教科・科目」および「学校設定教科・科目」の規定（概略）

学習指導要領	「その他の科目」「学校設定科目」	「その他特に必要な教科」「学校設定教科」
1951(昭和26)年 7月1日改訂 *1951(昭和26)年度 実施	・「別表」において職業関係の学科について規定	・特定の高等学校において、学校の教育の目的や目標を達成するために、特に必要な場合を想定。 ・例：音楽に関する専門教育を主とする学校／私立学校における「宗教」 ・クラブ活動とした方がふさわしいような科目を設置したり、入学試験単欄に悪用したりすることに注意を喚起。
1955(昭和30)年 12月5日改訂 *1956(昭和31)年度 実施	・「別表」の「備考」に記載。 ・教科「家庭」「農業」「工業」「商業」「水産」について「その他の科目」を設置できることを規定。	・「別表」の「備考」に記載。 ・特別な課程（たとえば美術、音楽、体育、電波、商船等の課程）において、教育の目標を達成するために特に必要な場合、宗教教育を行なう私立高等学校を想定。 ・設置は特別な場合であることを明記。
1960(昭和35年) 10月15日告示 *1963(昭和38)年度 実施	・「別表」の「備考」に記載。 ・「その他の科目」を設置し得る教科・追加（追加された教科：「外国语」「音楽」「美術」）。 ・学科の特質、学校や地域の事情などにより、既定の科目では当該の学校の教育課程を編成しがたい場合を想定。 ・設置者が、名称、目標、内容、単位数等について定めることを規定。	・「別表」の「備考」に記載。 ・普通、家庭、農業、工業、商業、水産、音楽、美術以外の学科において、学科の目標を達成するために必要がある場合、および私立学校において宗教教育を行なう場合を指定。 ・設置者が、教科・科目の名称、目標、内容、単位数等について定めることを規定。
1970(昭和45年) 10月15日告示 *1973(昭和48)年度 実施	・「別表」の「備考」に記載。 ・「その他の科目」を設置し得る教科・追加（追加された教科：「看護」「理数」）。 ・前「要領」と同様、学科の特質、学校や地域の事情などにより、既定の科目では当該の学校の教育課程を編成しがたい場合を想定。 ・前「要領」と同様、設置者が、科目の名称、目標、内容、単位数等について定めることを規定。	・「別表」の「備考」に記載。 ・私立学校において宗教教育を行なう場合、または、体育に関する学科において、各学科の目標を達成するために特に必要がある場合を想定。 ・前「要領」と同様、設置者が、教科・科目の名称、目標、内容、単位数等について定めることを規定。
1978(昭和53)年 8月30日告示 *1982(昭和57)年度 実施	・「別表」の「備考」に記載。 ・「その他の科目」を設置し得る教科・追加（追加された教科：英語）。 ・前「要領」と同様、学科の特質、学校や地域の事情などにより、既定の科目では当該の学校の教育課程を編成しがたい場合を想定。 ・前「要領」と同様、設置者が、科目の名称、目標、内容、単位数等について定めることを規定。	・「別表」の「備考」に記載。 ・私立学校において宗教教育を行なう場合、または、演劇、写真、書道、ホテル、観光等、専門教育を主とする学科において、各学科の目標を達成するために特に必要のある場合を想定（前「要領」に比べ、多様化に即した学科を例示）。 ・前「要領」と同様、設置者が、教科・科目の名称、目標、内容、単位数等について定めることを規定。
1989(平成元)年 3月15日告示 *1994(平成6)年度 実施	・「別表」の「備考」ではなく、「本文」のなかで規定。 ・「その他の科目」を設置し得る教科・拡大（普通教育に関する教科も対象に） ・「学校や地域の事情」に加えて、「生徒の実態」に応じた設置を明記。「学科の特質」に代えて「学科の特色」という用語を使用。 ・前「要領」と同様、設置者が、科目の名称、目標、内容、単位数等について定めることを規定。	・「別表」の「備考」ではなく、「本文」のなかで規定。 ・「その他の科目」と同様、「地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ」た設置を認容。 ・「普通科」における設置も可能に。 ・情報、職業、技術などに関する教科を例示。 ・前「要領」と同様、設置者が、教科・科目の名称、目標、内容、単位数等について定めることを規定。 ・設置にあたっては、「高等学校教育の目標及びその水準の維持等に十分配慮すること」を追加。
1999(平成11年) 3月29日告示 *2003(平成15年)度 実施	・「本文」のなかで規定。 ・「学校設定科目」に改編。 ・「特色ある教育課程編成に資すること」を明記。 ・各学校が、科目の名称、目標、内容、単位数等については定めることを規定。	・「本文」のなかで規定。 ・「学校設定教科」に改編。 ・「特色ある教育課程編成に資すること」を明記。 ・各学校が、教科・科目の名称、目標、内容、単位数等については定めることを規定。 ・学校設定教科に関する科目として「産業社会と人間」を設置できることを規定。

があつたことを認めざるを得ない。

(8) この点について若干の補足をしておくと、本調査では「ねらいとして重視していること」について、自由記述による回答を得ている（全体の13.6%からの回答）。その部分から抜粋して以下に記すことで、「学習領域の拡大」を「ねらい」としたことの具体例を挙げることに替えたい。

「地域の伝統文化の理解者・伝承者を育てる」

(普通科)

「幅広く生徒の興味・関心に答えられる科目を設定し、生涯学習への発展を目指す」（普通科）

「環境教育を通して、社会のルールやマナーを特に身に付けさせたいと考えている」（専門学科）

「高齢化社会に対応できる心豊かで奉仕の精神

表一注2 従属変数作成の際に除外した質問項目と、除外した理由

	質問項目	合成変数の作成から除外した理由
担当者 (教員) および 指導体制	学校設定教科・科目を、外部講師に頼らずに常勤の教員で対応できる範囲内で設定している。	①外部講師の協力を得ることによって、常勤の教員の責任感が薄れ、学校設定教科・科目の運営を外部講師に任せきりにしてしまうおそれがあるため。 ②毎年同じ教員が担当することで、担当教員が責任を持ってカリキュラムの充実を図ることにつながり、安定した教科・科目運営が見込める。逆に、年度ごとに異なる教員が担当することで、特定の、少数の教員にのみ負担がかかることが避けられたり、そのことを前提に、授業記録の蓄積をはかったりなど、学校全体としての取組みを活発化させる可能性をもつ。したがって、どちらが望ましい在り方であるかを一概に決めることができないため。
	学校設定教科・科目を、社会人講師の協力を得て、実施している。	
	学校設定教科・科目を、できるだけ同じ教員が毎年担当するようにして実施している。	
履修の仕方	学校設定教科・科目を、できるだけ「選択科目」にするようにしている。	①学校設定教科・科目を「選択」として設けることにより、履修希望者の人数によっては開講されないおそれがあり、「学校」として学校設定教科・科目を設置する意義が薄れることが考えられるため。 ②コースや類型を越えて学校設定教科・科目を履修できるよう設定することは、逆に当該コース・類型の特色を失うことにつながりかねないため。
	学校設定教科・科目を、生徒が、コースや類型の枠を越えて履修できるよう設定している。	

に満ちた人材の育成を目指す」(普通科)

(9) たとえば、ある学校(普通科)では、学校設定科目として設置した科目について、「授業の内容を全職員に理解してもらうための研修会を開いて、教員同士の共通理解をはかっているそうである(本調査における自由記述欄より)。学校ごとに実情が異なるので、すべての学校で同じようなことが可能であるわけでも、またそうすべきでもないことを断っておかねばならないが、このような取組みに、学校設定教科・科目の可能性を見出すことができるのではないか。

〈引用・参考文献〉

- 中央教育審議会(1998)「第16期中央教育審議会答申 今後の地方教育行政の在り方について」。
- 遠藤宏美(2004)「高等学校教育の彈力化と学校文化」『教育学研究集録』第28集、筑波大学大学院教育学研究科、1~11頁。
- 飯田浩之(1992)「新制高等学校の理念と実際」、門脇厚司・飯田浩之編『高等学校の社会史』東信堂、3~70頁。
- 飯田浩之(1997)「高校教育改革における『個性』」、萩原元昭編『個性の社会学』学文社、165~187頁。
- 菊地栄治(2004)「公共圏としての高校—全国調査データを読み解くー」、日本教育社会学会第56回大会(於:東北大学)『発表要旨集録』262~263

頁。

櫻井宏明(2001)「普通科高校における『学校設定教科』『学校設定科目』の研究—導入・実施過程における課題とその解決に着目してー」、筑波大学大学院修士課程教育研究科修士論文。

山口 满緯(2000)『高等学校学習指導要領「総則」総集編』、学事出版。

Establishing and Managing School Designated Subjects and Courses

Hiroyuki IIDA

Hiromi ENDO

The new Courses of Study bulletined in 1999 permit each high school establishing School Designated Subjects and Courses. Since each school is able to independently establish School Designated Subjects and Courses, these have features different from typical subjects or courses set by a Courses of Study curriculum. In this paper, from the results of research conducted at 302 schools which established a School Designated Subjects and Courses curriculum, we analyzed the conditions for establishment and management of these. Especially, paying attention to each school's purposes or intentions for establishing this curriculum, we explored factors which regulate management.

The results are as follows;

- ①The purposes for establishing School Designated Subjects and Courses are the following; expanding the study areas of students, supporting job placement and acquiring qualifications, preparing for higher education and improving basic academic abilities.
- ②The intentions for establishing School Designated Subjects and Courses are the following; appealing a school's identity to its community, corresponding to students' actual conditions and empowering teachers' abilities.

③Such purposes and intentions had regulated management. Establishing a School Designated Subjects and Courses curriculum is motivated by the intention to solve problems which a school is facing, especially in corresponding to students' actual conditions, rather than by the purposes to educate students.