

高等学校の「特色ある学科・コース」における  
教育の特色化と生徒

飯 田 浩 之

# 高等学校の「特色ある学科・コース」における教育の特色化と生徒

飯田 浩之

## 1. 問題の所在と研究の課題、方法

本研究は、高等学校の「特色ある学科・コース」において行われている「教育の特色化」のもつ意味を、高校教育多様化の流れの中に位置づけつつ、「生徒との関係」のなかから探っていくというものである<sup>1)</sup>。

周知のように「特色ある学校づくり」を基本方針とし、教育課程の大綱化・弾力化を正面に打ち出した1978年の教育課程の改訂を契機に、1980年代半ば以降、全国の高校で「特色ある学科・コース」の設置が進められている。文部省が毎年まとめている『高等学校教育の改革に関する推進状況』によると、何らかの形で教育の特色化を図っている学科・コースの数は1997年度において学科が1,181、コースが公立・普通科に限った数で292となっている<sup>2)</sup>。学科に関して言えば、全国の学科数が約11,000であることと照らして、その約1割が「特色ある学科」を標榜していることになる。

さらに現在進められている教育改革でも、「特色ある学校づくり」が最重要課題として打ち出されている。現に1999年3月の『学習指導要領』改訂では、各学校の教育課程の特色化に欠かせない「その他の科目」「その他必要な教科」が「学校設定科目」「学校設定教科」に改変されている<sup>3)</sup>。この種の科目や教科の設定が各学校に任される分だけ教育課程を特色化しやすくなることが予想され、こうした点を考えると「特色ある学科・コース」の設置は今後ますます盛んになるものと予想される。

ところで、このように設置が進められている「特色ある学科・コース」であるが、これらは元々が高校教育多様化の流れのなかにあるだけに、そこでなされている教育の特色化も多様な

ものとなっている。先述の文部省の調査に記載されている「特色ある学科・コース」の名称について、幾つかのキーワードに着目しながらどのような名前が付けられているかをみると、表-1のようなようになる。表をみると、確かに学科で言えば「情報」「国際」、コースで言えば「英語」「理数」といった名称が多くはなっているものの、決してそれにとどまらない、様々な名称で学科・コースが設置されてきていることが見て取れる。表の「非該当」の欄は、上にあげたキーワードのどれも含まない学科・コースの数であるが、この数値がかなり高くなっていることにも多様化の傾向が現れている。

さらに多様化の傾向は次の事実にも見て取れる。表-2は表-1の「専門学科」の部分について、学科の設置年別にみたものである。これを見ると、学科の名称は1970年代には「理数」と「音楽」が中心であったものが、1980年代前半には「英語」と「体育」が中心になり、その後、多様化がはじまっている。その先駆けが「国際」と「情報」であり、最近ではそれに加えて「環境」「福祉」「生活」といった名称も用いられている。表が示す通り学科名をとっていてもこの種の学科・コースの多様化は顕著であり、「非該当」、すなわち、ここにあげたキーワードのどれも含まない学科の割合も1995年～97年に設置された学科では23.9%に及んでいる。このように学科・コースの特色化は、それ自体が多様化の流れの中で進みつつあるのが現状である。

そこで問題となるのは特色化の内実である。「特色ある学科・コース」の設置が多様であるだけに、また多様になればなる程、特色の内実についての把握は困難になってくる。この種の多

表一 「特色ある学科・コース」の名称（キー・ワード）（学科・コース別）

		学科・コース数		（％）	
		専門学科	普通科コース	学 科	コ ー ス
キ ワ ド	国 際	129	30	10.9	10.3
	情 報	134	17	11.3	5.8
	理 数	91	47	7.7	16.1
	英 語	76	56	6.4	19.2
	科 学	73	17	6.2	5.8
	体 育	41	44	3.5	15.1
	福 祉	60	15	5.1	5.1
	生 活	65	1	5.5	0.3
	アザイン	54	3	4.6	1.0
	音 楽	48	5	4.1	1.7
	経 済	48		4.1	
	教 養	34	12	2.9	4.1
	ビジネス	37	7	3.1	2.4
	文 化	27	14	2.3	4.8
	システム	40		3.4	
	生 産	39		3.3	
	環 境	38	1	3.2	0.3
	美 術	23	6	1.9	2.1
	流 通	26	1	2.2	0.3
	園 芸	25	1	2.1	0.3
	生 物	25		2.1	
	海洋・マリン	25		2.1	
	食 品	23		1.9	
	外 国 語	14	7	1.2	2.4
	スポーツ	3	9	0.3	3.1
	芸 術	8	3	0.7	1.0
	数 理	6	5	0.5	1.7
	観 光	7	3	0.6	1.0
	医 療	5	1	0.4	0.3
	健 康	2	4	0.2	1.4
	コミュニケーション	2	3	0.2	1.0
	O A	3	1	0.3	0.3
資 源	2		0.2		
バ イ オ	2		0.2		
非 該 当	241	27	20.4	9.2	

注) 文部省「高等学校教育の改革に関する推進状況」1998年2月をもとに作成

様化が急速に進行しつつあることへの懸念も示されている<sup>9)</sup>。果たしてこれらの学科・コースの教育は何を基軸に特色化されているのか。この種の学科・コースの設置が相次げばこそ、特色化の内実を的確に把握することが課題となろう。

ところで、このように多様化の流れのなかに

この種の学科・コースを位置づけたとき、見過ごすことができないのが特色と生徒との関係である。

概括的にみた場合、高校教育の多様化は、1970年代中頃までは総じて分化する社会システムに高校教育のシステムを機能的に対応させる方向で進んできた。この点は、いわゆる普通科

表-2 「特色ある学科・コース」の名称（キー・ワード）（専門学科／設置年区分別）

		配 置 年					
		～1974	1975～79	1980～84	1985～89	1990～94	1995～97
キ ワ ド	国 際			5.7	17.0	12.8	10.7
	情 報	0.8		5.7	13.7	15.0	10.1
	理 数	27.3	38.5	3.8	6.5	4.7	4.6
	英 語	5.5		26.4	11.8	5.1	3.4
	科 学			1.9	3.3	7.7	8.6
	体 育	9.4		18.9	5.2	1.8	0.6
	福 祉			1.9	4.6	5.1	8.0
	生 活		7.7		4.6	5.5	8.9
	デザイン	3.1			3.3	6.7	3.4
	音 楽	23.4	23.1	9.4	1.3	0.2	2.1
	経 済				6.5	4.5	4.6
	教 養				2.6	4.0	3.1
	ビジネス				0.7	3.6	5.5
	文 化			1.9	3.9	2.4	2.4
	システム	0.8			0.7	5.1	3.7
	生 産				0.7	4.5	4.6
	環 境				1.3	3.6	5.5
	美 術	7.8	15.4	7.5	1.3		1.5
	流 通				1.3	3.6	1.8
	園 芸				1.3	3.6	1.5
	生 物				2.6	2.2	3.1
	海洋・マリン				2.0	2.2	3.4
	食 品				0.7	2.8	2.4
	外 国 語	0.8	7.7		2.0	1.4	0.6
	スポーツ					0.6	
	芸 術	1.6			2.0	0.2	0.6
	数 理					0.4	1.2
	観 光			1.9	2.0	0.6	
	医 療				1.3	0.4	0.3
	健 康					0.4	
	コミュニケーション					0.2	0.3
O A					0.4	0.3	
資 源				0.7		0.3	
バ イ オ				0.7	0.2		
非 該 当	21.9	7.7	18.9	18.3	18.8	23.9	

注) 文部省『高等学校教育の改革に関する推進状況』1998年2月をもとに作成

と職業学科の明確な分離や職業学科内の細分化とも言える多様化に顕著に見て取れ、産業構造や職業構造、就業構造の変化に対応させながら新たな学科やコースが設置されるという流れを形づくっていた。

しかし、その後の高校教育の多様化はこのような「機能的多様化」ととどまるものでなく

ってきている。多様化した生徒のニーズを満たすための多様化や、よりよい生徒を確保するための多様化が「自由化」や「個性化」の名のもとに行われてきているのが実際である。あるいは、怠学や中退など生徒の学校離れの対策としての多様化も進められている。いずれにしても社会の分化に対応するよりも、生徒を選択の主

体として、その選択を重視する形での多様化が進められてきているのであり、その点でいわば高校教育の多様化は「市場的多様化」の段階に至っているといつていいものと思われる<sup>95)</sup>。換言すれば「社会システムとの関係」よりも「生徒との関係」に重きを置いた多様化が進められているのが現状である。

言うまでもなく「特色ある学科・コース」の設置もこの動きの中でなされている。したがって、これらの学科・コースにあっても「生徒との関係」が重視されている。生徒を惹きつける特色の設定、特色に合った生徒の募集、生徒のニーズを満たす特色ある教育の提供が、この種の学科・コースにとっては欠くべからざるものになっているのである。そこで問題となるのが、「生徒との関係」から見た時の学科・コースの意味である。生徒はこの種の学科・コースをどのように見て、どのように受け止めているのか。そこでの教育にどの程度、満足し得ているのか。この種の学科・コースの設置が高校教育多様化の今日的潮流のなかに位置していればこそ、こうした視点からの評価が是非とも必要である。

本研究はこのような問題意識に基づきつつ、一つには様々な方向で進められている「特色ある学科・コース」について、そこでの「教育の特色化」の内実を、それを押し進めている基軸において整理しようというものである。そして今一つには、その上になつて「教育の特色化」が生徒との関係においてもつ意味を明らかにし、高校教育多様化における「特色ある学科・コース」の意義と問題点について考察しようとするものである<sup>96)</sup>。

なお本研究は、筆者が代表を務めた「高等学校の特色ある学科等研究会」が文部省からの委嘱を受けて実施した2つの調査——学科・コース対象の機関調査（学校調査）と生徒対象の個人調査（生徒調査）——の結果を再分析したものである<sup>97)</sup>。

2つの調査の概要は、以下の通りである。

#### 〈学校調査〉

調査対象：全国に所在する「特色ある学科・コース」  
調査票配布学科・コース：280  
回収学科・コース：199（有効数）  
調査方法：郵送法  
調査時期：1998年12月25日～1999年2月4日

#### 〈生徒調査〉

調査対象：「特色ある学科・コース」に在籍の生徒、  
1年生～3年生  
調査票配布学科・コース：40  
回収学科・コース：35  
有効票数：3,532  
調査方法：調査票配布・回収；郵送法  
調査の実施：集団記入法  
調査時期：1998年12月25日～1999年2月4日

調査について若干の説明を加えておくと、学校調査では先述の『高等学校教育の改革に関する推進状況』に記載されている学科・コース（コースについては公立普通科に設置のもの）のなかの既に卒業生を送り出している1,178の学科・コースから、全体の構成を反映するようにはほぼランダムに280の学科・コースを選びだし、調査票を配布している。一方、生徒調査の対象は、学校調査で対象とした280の学科・コースのうちから全体を代表するようになつて選んだ40（回収は35）の学科・コースの生徒である。

なお、データの分析方法について説明を加えておくと、前述のように本研究では教育の特色化を生徒との関係において取り上げることに主眼をおいている。したがって分析の中心は学校調査の結果と生徒調査の結果の関係を見ることにある。そこで本研究では、データの分析を学校調査と生徒調査の両方を実施した35の学科・コースに限っている。そして両者の結果を関連させるために、生徒調査の結果をその学科・コースの特性を示すものとして学校調査の結果に組み込み、データの処理を行っている<sup>98)</sup>。

## 2. 「特色化」の内実

### (1) 特色化の基軸

「特色ある学科・コース」における教育の特色化の中心は、何よりも「教育内容の特色化」で

ある。この種の学科・コースの設置は、広く捉えれば高等学校の「特色ある学校づくり」のひとつとして行われているのであるが、これに関しては大きく二つの形が想定されている<sup>9)</sup>。一つは、「総合学科」「単位制高校」「中高一貫校」など、高校教育の制度的枠組みを改変する形でなされるものである。今一つは、基幹となる制度的枠組みを改変せずに、従来の枠のなかでその教育内容を特色化しようというものである。「特色ある学科・コース」の設置は、言うまでもなく後者である。特色ある教育課程を編成することによって成り立っているのが、この種の学科・コースである。

そこで本研究では、各学科・コースの教育課程編成上の重点を調べ、それを手がかりに特色化の基軸を探ることにした。具体的には、「生徒が興味・関心をもつ科目の開設」「最先端の内容の科目の開設」など、教育課程編成に関わる13の項目について各学科・コースがそれにどの程度「力を入れているか」を調べ、その回答に因子分析を施すことで「特色化」の整理を行なうこととした<sup>10)</sup>。では、どのような基軸が見て取れたのか。

因子分析の結果(表-3)をみると、第1因子で因子負荷量の大きな項目には、「最先端の内

容の科目の開設」や「職場で使える知識・技能を教える科目の開設」「資格取得のための教育課程の編成」といった項目が並んでいる。この点からみて「特色ある学科・コース」における「教育の特色化」の基軸は、まず第一に、「職業社会への対応」であるように判断できる。次いで第2因子では、「生徒の趣味・特技を伸ばす科目の開設」「生徒が興味・関心をもつ科目の開設」が並んでいる。この点で「特色化」の第二の基軸は、「生徒の興味・関心への対応」にあるとよいものと思われる。次に第3因子であるが、この因子で因子負荷量が高くなっている項目は「外国語・国際理解関連の科目の開設」「進学を前提にした教育課程の編成」である。若干、判断しづらいところもあるが、この因子において負荷量が高くなっている他の項目をあわせ考えると、「特色化」の第三の基軸は、「進学要求への対応」にあるとみてよいものと思われる。第4因子では「福祉関連科目の開設」「ユニークな科目の開設」「地域に根ざした教育課程の編成」で因子負荷量が高くなっている。この因子については「地域社会への対応」と解釈することも可能ではあるが、後で述べるようにこの因子の因子得点が高くなっている学科・コースが必ずしも地域を志向しておらず、むしろ他の

表-3 特色化の基軸 (因子分析結果)

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
	職業社会への対応	生徒の興味・関心への対応	進学要求への対応	新奇性の強調
最先端の内容の科目の開設	0.813	0.067	0.120	-0.192
職場で使える知識・技術を教える科目の開設	0.782	0.019	-0.313	0.143
資格取得のための教育課程編成	0.781	-0.108	-0.270	0.213
情報・コンピュータ関連の科目の開設	0.721	-0.018	0.242	-0.236
特定の就職を前提にした教育課程の編成	0.538	0.159	-0.478	0.491
生徒の趣味・特技を伸ばす科目の開設	0.104	0.855	0.023	-0.030
生徒が興味・関心をもつ科目の開設	-0.194	0.815	0.231	0.049
広い教養につながる科目の開設	0.061	0.592	0.569	0.271
外国語・国際理解関連科目の開設	-0.046	0.079	0.832	0.146
進学を前提にした教育課程の編成	-0.059	0.187	0.804	0.018
福祉関連科目の開設	-0.095	-0.166	0.137	0.841
ユニークな科目の開設	-0.132	0.455	0.189	0.693
地域に根ざした教育課程の編成	0.238	0.553	-0.013	0.603
寄与率 (%)	21.8	18.2	17.2	15.8

学科・コースとの差異化を意識して設置されているところから、ここではそれを「新奇性の強調」として判断することにした。「特色ある学科・コース」における教育の特色化は、この基軸も含め、以上、4つの基軸によってなされているとみることができるのである。

(2) 特色化の基軸からみた学科・コース

さて、表-4は、以上、特色化の基軸をなす4つの因子の因子得点において、各々、高得点を示した学科・コースを、上位から10位まで列挙したものである。これを手がかりに、今一度、基軸の性格を確認しておくことにしよう。

まず、基軸1を見ると、因子得点が高い学科として、航空、情報、リゾート等、分化・高度化しつつある職業に関する学科・コースが並んでいる。基軸2には、スポーツ、音楽、演劇等、生徒の趣味・好みに合致するような学科・コースが、基軸3には、文化・人文関係の学科・コースや「国際」の名を冠した商業系の学科・コ

ースなど、語学に力を入れた学科・コースが並んでいる。さらに基軸4には、福祉、演劇、リゾート等、他の学科・コースとの差異化を意識した学科・コースの名があがっている。これを見ると、先に因子分析の結果から解釈した4つの基軸の特徴が確認できる。「職業社会への対応」「生徒の興味・関心への対応」「進学要求への対応」「新奇性の強調」——この4つが、「特色ある学科・コース」における「教育の特色化」の内実であることが、改めて確かめられるのである。

ところでこの4つの基軸を見てみると、そのうちの第1と第3の基軸、すなわち「職業社会への対応」「進学要求への対応」は、生徒の卒業後の進路を念頭においての「特色化」とであるとみることができる。言うまでもなく卒業後の進路を念頭におくことは高校教育の機能性を重視することである。その点でこの方向での「特色化」は、先に、「問題の所在」のところ述べた

表-4 特色化の基軸からみた学科・コース  
(学科・コース別因子得点/各10位まで)

「特色化」の基軸			
職業社会への対応		興味・関心への対応	
航空車両整備科	1.83	バイオ工学科	1.26
情報処理科	1.80	健康スポーツ科	1.23
染織デザイン科	1.60	音楽教養コース	1.14
国際ビジネスコース	1.43	体育コース	1.13
国際リゾート科	1.20	国際リゾート科	0.99
ハイテク農芸科	1.02	染織デザイン科	0.90
福祉科	0.96	演劇科	0.79
素材システム科	0.76	航空車両整備科	0.72
情報技術科	0.73	セラミック科	0.71
会計OA科	0.67	比較文化・歴史コース	0.67
進学要求への対応		新奇性の強調	
比較文化・歴史コース	1.59	福祉科	2.21
国際経済科	1.45	スポーツコミュニケーションコース	1.54
国際教養科	1.36	社会福祉コース	1.18
人文学科	1.31	演劇科	1.16
国際ビジネスコース	1.16	体育コース	1.07
美術科	0.87	国際リゾート科	0.93
演劇科	0.80	会計OA科	0.84
国際科中国語コース	0.77	サービス経済科	0.77
素材システム科	0.77	栄養食物科	0.74
スポーツコミュニケーションコース	0.76	人文学科	0.53

多様化の流れで言えば、高校教育の旧来の姿である「機能的多様化」の線に沿ったものであるということが出来る。それに対し、第2と第4の基軸、すなわち「生徒の興味・関心への対応」「新奇性の強調」は、第1、第3の基軸とは異なっている。第2の基軸は生徒個人に焦点を当て、そのニーズを満たすことに力を注ごうとするものである。第4の基軸は他の学科・コースと内容面での差異化を図ろうというものである。「個人のニーズの充足」にしても、「他の学科・コースとの差異化」にしても、これらは最近の市場主義的な高校教育の潮流にのる動きである。その点でこの2つの基軸は多様化の流れで言えば「市場的多様化」の線に沿ったものになっている。それだけに、この方向での特色化は他の2つの基軸と比べて新たな動向としてみる事が可能である。

旧来の多様化の流れに根ざす特色化と、新たな流れの中に根ざす特色化と——、特色化の方向も基軸同様、ひとつではない。では、方向も基軸も異にする特色化は実際にどのように生徒たちに受け止められているであろうか。逆の言い方をすれば、それらは、生徒との関係においてどのような意味をもっているのか。「特色ある学科・コース」の設置が生徒との関係を重視するものであればこそ、この点の解明が必要である。

以下、4つの基軸を手がかりにこの点を明らかにしてみたい。特に新たな動向である「生徒の興味・関心への対応」「新奇性の強調」の二つの基軸については、高校教育多様化の流れが「市場的多様化」の方向を向いているだけに看過できない基軸である。それゆえ、以下の分析も、主にこの二つの基軸に着目しつつ、行うことにする。

### 3. 生徒との関係からみた「特色化」の意味

#### (1) 分析の枠組みと方法

はじめに分析の枠組みと方法を示しておこう。分析の基本的な枠組みは、4つの基軸と生徒との関係を学科・コース単位のデータでもって明らかにすることである。4つの基軸からみた各

学科・コースの傾向性と生徒調査からみた各学科・コースの特性が、どのように、またどの程度、関係しているかを見る事が分析の基本である。そこで、ここではこの枠組みに沿って次のような方法をとることにした。

まず第一に、4つの基軸に関して、各学科・コースがそれぞれどの程度、そうした傾向をもっているかを明らかにする。具体的には、基軸の析出を図った因子分析における4つの因子について、それぞれ各学科・コースの因子得点を算出し、その数値をもってこの傾向性をみる指標とする。一方、生徒に関しては、実施した生徒調査の結果をもとにそれぞれの学科・コースがどのような生徒を入学・就学させているかを明らかにする。具体的には各質問に対するその学科・コースの生徒の反応を、頻度や加重平均値、あるいはこうした値をもとにした因子分析の因子得点において把握し、その数値をもって当該の学科・コースの生徒の特性を示す指標とする。次いで基軸に関する指標と生徒に関する指標の関係をみるために、これら指標の間の相関係数を算出する。このような方法によって「特色化」と「生徒」の関係をみることにしたのである。

なお本研究では各学科・コースの生徒の特性を、「入学」「学校生活」「学科・コースに対する評価」の3点において捉えている。まず「入学」においては、入学してくる生徒にどのような生徒が多いかを問題にしている。次いで「学校生活」については、学校生活に対する構え、学科・コースの教育についての認識からみた時の生徒の特性を取り上げている。また、志望進路からみた時の生徒の特性も分析に加えている。「評価」については、学科・コースに対する満足度と総合的な評価からみた時の生徒の特性を分析の対象としている。4つの基軸とこれらの生徒の特性との関係をみるのが、以下の分析である。

#### (2) 特色化の基軸と入学生徒の諸特性

入学生徒の特性として取り上げた指標は、① 中学時代の自己像、② 学科・コース選択時の行動、③ 当該学科・コースの志望理由の3つであ



る。それぞれの指標について簡単に説明を加えておくと、「中学時代の自己像」については生徒調査における関連の12の質問についての各学科・コースの結果（4段階スケールによる加重平均値）に因子分析を施し、その結果、得られた因子の因子得点を用いている。得られた因子は、「課外活動型」「学校適応型」「受験進学型」の3つである。

「学科・コース選択時の行動」については、「学科・コースの説明会に参加した」「学科・コースの授業を見学した」「学科・コースのことを中学の先生に質問した」「学科・コースのことを家の人に調べてもらった」生徒の割合を指標にしている。これらの指標によって、学科・コース選択時の生徒の積極性を見ようという訳である。

「当該学科・コースの志望理由」については、志望理由を尋ねた質問に関する各学科・コースの結果——具体的には各項目に対する反能率——に因子分析を施し、その結果、析出された3つの因子の各学科・コースにおける因子得点を指標として用いている。析出された3つの因子は、自分の成績を考え、何となく、特に学びたいことがある訳でもなく、友人や先生の影響で進学したという「消極的・他律的志望」の因子、将来役に立ちそうな資格がとれ、就職や進学に有利であり、将来生かせそうな学習内容で

先取的な勉強ができそうだから進学したという「将来性期待」の因子、そして、他校ではできない勉強が独自の施設・設備を使って面白そうなり方のできそうだから進学した、という「『特色』への期待」因子の3つである。

さて、特色化の基軸はこれらの指標とどのような関係にあるのか。表-5は、学科・コースの特色化の傾向性を示す指標と、今説明した「入学生徒の特性」を示す指標との間の関係を示すピアソンの相関係数である。これを見ると、次の2点が見て取れる。

一つは「新奇性の強調」と「中学時代の自己像」のなかの「課外活動型」との間で相関が高くなっていることである。つまり、「新奇性の強調」を特色化の基軸とする傾向が強い程、中学時代に課外活動を頑張った生徒が入学してくる傾向にあるという結果である。さらに「新奇性の強調」は、生徒が学科・コースを選択する際の積極性とも相関している。「新奇性の強調」を基軸に特色化が図られれば図られる程、そうした学科・コースには、積極的に説明会に参加したり授業を見学したりした生徒が入学して来やすくなっている、ということである。こうしてみると「新奇性の強調」を特色化の基軸とすることには、特に特色ある生徒を確保するという点で、一定の成果があるとみてよさそうである。

いま一つは「生徒の興味・関心への対応」の

表-5 特色化の基軸と入学生徒の特性との関係（ピアソン相関係数）

		特色化の基軸			
		職業社会への対応	興味・関心への対応	進学要求への対応	新奇性の強調
中学校時代の自己像	課外活動型	-0.136	0.028	0.038	0.331
	学校適応型	-0.393 *	-0.044	0.219	-0.281
	受験進学型	-0.149	-0.340	0.336	0.035
学科・コース選択時の行動	説明会に参加	-0.209	-0.016	-0.005	0.390 *
	授業を見学	-0.101	0.046	-0.078	0.367 *
	中学の先生に質問	-0.130	-0.167	0.152	0.317
	家の人に調査依頼	-0.227	0.196	-0.073	0.312
学科・コース志望理由	消極的・他律的志望	0.231	0.169	0.012	-0.274
	将来性期待	0.541 **	-0.442 **	-0.204	-0.009
	「特色」への期待	0.259	0.190	-0.163	0.370 *

注) \*\* 1%水準で有意(両側)  
\* 5%水準で有意(両側)

場合である。この場合、特色化が特色ある生徒または特色に関心のある生徒の確保につながっているとさえそうもない。特色化の度合いと、入学生徒の学科・コース選択の際の積極性ととの関係は希薄であり、逆に、この方向での「特色化」が強くなればなる程、学習の将来性に期待して入学した生徒の割合も低くなる傾向が示されている。特にこの点に関しては、「職業社会への対応」を基軸とする場合と大きな違いを見せており、この基軸との対比のなかで「生徒の興味・関心への対応」を基軸とする「特色化」のあり方を再考することが必要であると言えそうである。

### (3) 特色化の基軸と生徒の学校生活

次は、学校生活にみる生徒の諸特性との関係である。この点に関しては、特性を、①学校生活に対する構え、②学科・コースについての認識、③志望進路および将来への展望の3つの側面で見ている。各指標をどのようにとったかについて説明を加えておくと、「学校生活に対する構え」については、学校生活について尋ねた17の質問に関して各学科・コースの加重平均値を算出後、それに因子分析を施し、得られた因子の因子得点を用いている。得られた因子は、「専門分野への関心が深い」「専門に近いことを趣味としている」「楽しく受講している」といった項目からなる「専門に対する関心」の因子、「先生から期待される行動をとっている」「卒業の見込みがある」「進路情報を収集している」といった項目からなる「生徒化志向」の因子<sup>40)</sup>、「進路に見通しがある」「資格の取得、検定の受験をしている」といった項目からなる「卒業後の進路に対する意識」の3つである。

「学科・コースについての認識」に関しては、上記の「学校生活に対する構え」と同様の方法によって指標化を図っている。因子分析によって得られた指標は、「興味・関心とのつながりに着目」、「学習・履修の容易さ、自由さに着目」、「学習内容の将来性に着目」の3つである。

「志望進路および将来への展望」については、卒業後の進路を尋ねた質問に対する生徒の反応の百分率をそのまま指標として用いている。「将

来についての展望の明確さ」については、該当する質問についての生徒の反応の加重平均値を用いている。

さて、以上の指標と「特色化」の基軸とは、どのような関係にあるのか。指標間の相関係数を示したのが表一6である。ここでも、主に「生徒の興味・関心に対応」「新奇性の強調」の2つの基軸に着目してみると、次のような結果が読み取れる。

その一つは、「生徒の興味・関心への対応」と「生徒の学校生活への構え」との相関はさほど強くなく、項目によっては逆相関を示している、ということである。この点で「生徒の興味・関心への対応」を基軸とする特色化は、生徒の学校生活に対する構えをさほど左右していないとみていいものと思われる。これに対して目立つのは、「新奇性の強調」と「専門に対する関心」の相関の強さである。「新奇性の強調」を特色化の基軸とする場合には、それを強く打ち出している学科・コースにおいてほど、生徒が専門について関心をもっていることを示している。

二つ目は「生徒の興味・関心への対応」と、学科・コースの教育を「興味・関心とのつながりに着目」してみる生徒の認識との関連は薄い、という点である。つまり「生徒の興味・関心への対応」を特色化の基軸としているからといってそこに学ぶ生徒たちが、当該の学科・コースの教育を自分の「興味・関心とのつながり」で見るとは限らない、ということである。むしろ「興味・関心への対応」を特色とする学科・コースにあっては、それを見る生徒の目が「学習・履修の容易さ、自由さ」に向けられる傾向にある。逆に「興味・関心とのつながり」から学科・コースの教育を見ることについては、「新奇性の強調」を特色化の基軸とするかどうかの方がより関連が強くなっている。

三つめのファインディングスは、「興味・関心への対応」にしても「新奇性の強調」にしても、そうした特色化の方策によって生徒の志望進路が「就職」あるいは「進学」に大きく偏ることはないことである。ただ見逃してはならないのは、「生徒の興味・関心への対応」を基軸として

表-6 特色化の基軸と生徒の学校生活との関係 (ピアソン相関係数)

		特色化の基軸			
		職業社会への対応	興味・関心への対応	進学要求への対応	新奇性の強調
学校生活に対する構え	専門に対する関心	-0.089	-0.062	-0.180	0.452
	生徒化志向	-0.537 **	-0.280	0.350 *	-0.192
	卒業後の進路に対する意識	0.355	-0.194	-0.007	0.004
学科・コースについての認識	興味・関心とのつながりに着目	-0.053	-0.173	-0.262	0.494 **
	学習・履修の容易さ、自由さに着目	0.044	0.425 *	0.049	0.209
	学習内容の将来性に着目	0.713 **	-0.116	-0.149	-0.038
志望進路および将来への展望	就職志望	0.487 **	0.204	-0.387 *	0.197
	就職・進学未定(どちらでもない)	0.259	0.351 *	-0.158	0.098
	進学志望	-0.489 **	-0.261	0.385 *	-0.181
	進学後学びたいことが明確	-0.035	0.025	-0.164	0.216
	将来したい仕事は明確	-0.106	-0.402 *	0.014	0.288

注) \*\* 1%水準で有意 (両側)  
\* 5%水準で有意 (両側)

特色化がなされているほど、生徒の志望進路が「未定」に偏っている点である。また、加えてその分、将来の職業に対する展望も明確さを欠いている点である。この点で「生徒の興味・関心に対応」する特色化は、生徒の進路形成の上で問題があるように思われる。

#### (4) 特色化の基軸と学科・コースに対する生徒の評価

最後は特色化と学科・コースに対する評価にみる生徒の諸特性との関連である。この側面の特性として取り上げたのは、生徒の①学校生活に対する満足度と、②学科・コースの教育に対する総合的評価の二つである。ちなみに「満足度」の指標は、学校生活の8つの側面に関して生徒に5段階尺度でもって「満足-不満」を評価させた質問の結果をもとに構成している。すなわちこの8つの質問に関して各学科・コースの加重平均値を算出、それに因子分析を施し析出された因子をその指標として用いている。得られた指標は、「学習内容・環境についての満足度」「対教師関係についての満足度」の2つであり、値は各学科・コースの因子得点である。一

方「総合的な評価」に関しては、「入学してよかったか」「今の学習内容は役に立つか」「学習内容を人生に生かしたいか」を指標に、各質問に対する生徒の回答の加重平均値を各学科・コースの特性を示すものとして用いている。

では、特色化の基軸とこれらの指標はどのような関係にあるのか。表-7は、両者の間の相関係数表であり、この表からは次のことが読み取れる。

まず第一に「生徒の興味・関心への対応」を基軸とした教育の特色化と、生徒の「学習内容・環境についての満足度」は関連が薄い、ということである。生徒の興味・関心に合った内容の教育を彼らに合った環境でもって提供していれば、それでもって生徒を満足させることができそうなものであるが、現実にはそうはなっていないという結果である。むしろそのような特色化を図っている学科・コースほど、対教師関係の面で生徒の不満が高くなる傾向すら見て取れる。このような負の相関は「新奇性の強調」を基軸とする特色化にも現れているが、こうした特色化にあっては「学習内容・環境について

表一七 特色化の基軸と学科・コースに対する生徒の評価との関係（ピアソン相関係数）

		特色化の基軸			
		職業社会への対応	興味・関心への対応	進学要求への対応	新奇性の強調
満足度	学習内容・環境についての満足度	-0.210	-0.056	0.090	0.346 *
	対教師関係についての満足度	-0.404 *	-0.354 *	0.195	-0.319
総合的評価	入学してよかった	-0.216	-0.365 *	0.054	0.202
	今の学習内容は役に立つ	-0.014	-0.389 *	-0.093	0.328
	学習内容を人生に生かしたい	-0.177	-0.254	-0.026	0.347 *

注) \*\* 1%水準で有意 (両側)

\* 5%水準で有意 (両側)

の満足度」との相関が正になっており、たとえ対教師関係においては逆効果であっても、この種の特色化が生徒の学習上の満足を高めていることが明らかである。

第二に「総合的評価」についてみると、「生徒の興味・関心への対応」を特色化の基軸としている場合、いずれの項目についても相関が負となっており、特色化が必ずしも生徒に評価されていないことを示している。一方「新奇性の強調」を基軸とする特色化の場合には、すべての項目において相関が正になっており、この方向での特色化が生徒の支持を受ける傾向にあることを示唆している。つまり「新奇性の強調」を基軸に特色化を図った学科・コースにおいて、生徒は学ぶことの意味に関して自らの属する学科・コースを高く評価する傾向にあり、その点でこうした特色化は一定の成果をあげているとみることができそうなのである。

#### 4. 「特色ある学科・コース」の意義と問題点

以上、「特色ある学科・コース」における教育の特色化が生徒との関係においてどのような意味をもっているかを明らかにしてきた。最後にこのことを踏まえて、高校教育の多様化におけるこの種の学科・コースの意義と問題点について若干の考察を加えておく。

まず第一は特色化の基軸に関してである。調査の結果が示すように、この種の学科・コースにおける教育の特色化は、「職業社会への対応」

「進学要求への対応」「生徒の興味・関心への対応」「新奇性の強調」の4つを基軸として行われている。このうちの前二者は、高校教育を「機能的に多様化」するものであるが、後二者はそれを「市場的に多様化」するものである。このことは、同じ「特色化」のなかに方向の異なる2つのベクトルが存在していることを示している。確かに、方向の違うベクトルが存在していることは、そしてその一つがこれまでの多様化とは異なる方向を向いていることは、それ自体、高校教育の多様化をより広範に進展させるものとして評価できよう。

だが、このことが、一方でこの種の学科・コースにおける教育の特色化をわかりにくくしていることも確かである。さらに、こうした特色化による教育の帰結を予測した場合、それは高校教育を「社会化」の方向と「個性化」の方向に二分する機能を果たすものと予想される。「個性化対社会化」問題は、高校教育に限らず学校教育そのものが抱えるアポリアである<sup>(12)</sup>。「特色ある学科・コース」は、一方で「機能的多様化」の流れにのることで「社会化」の方向へと高校教育をシフトさせる。さらに、今一方で「市場的多様化」の流れにのることでそれを「個性化」の方向へと振り向ける。つまりこの種の学科・コースは高校教育を二方向に分化させ、「個性化対社会化問題」という学校教育のアポリアをいわば「棲み分け」によって解決する手段となる可能性をもっているのである。

しかも、付言しておけば、「特色ある学科・コース」はそれが「社会化」の方向に振れようと「個性化」の方向に振れようと「特色ある……」という点では同一である。「特色」という対象を如何ようにも規定できる名辞を冠することによって、こうした学科・コースは高校教育の新たな分化を隠蔽する。「社会化」と「個性化」の対立を「わかりにくさ」のなかで密かに棚上げにする機能を果たすものと思われるのである<sup>19)</sup>。

第二は、本稿において中心的に取り上げた「市場的多様化」の流れのなかの二つの基軸に関してである。今一度、分析の結果を振り返っておけば、「生徒の興味・関心への対応」を基軸とする特色化の場合には、それが生徒との関係の構築に行き着かない問題点を抱えていた。すなわち、この種の特色化の場合には、付随して生徒の消極的な入学や就学、専門性からの逃避が起こっているものと推測された。一方、「新奇性の強調」に関しては、生徒の主體的な入学を促進し、彼らの専門性に対する志向を強化するという点で一定の成果が認められた。「特色ある学科・コース」の眼目が特色と生徒との関係の構築にあるとするならば、この種の特色化は、その眼目に沿ったものとして評価が可能である。

「生徒の興味・関心への対応」は、それが「市場的多様化」の文脈に位置していればこそ、生徒の「学習の消費」を招来しかねない対応である。生徒の学習を「楽しんで終わり」「楽しくなければ学ばない」等々、欲求の即時的充足に終始させてしまう可能性を含んでいる。この点において「生徒の興味・関心への対応」は、生徒との関係を構築する上で、ある部分、脆弱である。上記の分析の結果は、この脆弱さの現れであろう。

教育の「個性化」に関しては、それが優先的に取り組むべき政策課題であるかどうかについて疑問が呈されている<sup>20)</sup>。しかも、その「個性化」が「学習の消費」を招く性格のものであったとしたならば、「生徒の興味・関心への対応」を基軸とする特色化は政策課題としても脆弱である。この方向での特色化は、それが「市場的多様化」の流れのなかに位置することで、内部

に自らを瓦解させる要素を含み込む。そうした脆弱さゆえにこの基軸による特色化は、片方を生徒を学校に惹きつける契機としての意義をもちつつも、少なからぬ問題を孕んでいる。

では、生徒との関係の構築という点で一定の成果をあげている「新奇性の強調」の場合かどうか。「特色ある学科・コース」に限らず一連の改革のなかでは新奇性のある試みが高く評価される。そしてそうした試みに対しては、教員の加配がなされたり、施設・設備の更新がなされたり、あるいは入学者選抜において特別の学区が設定されたり、概して手厚い措置がとられている。ちなみに、この種の試みが、当初、ある程度の成果をおさめるのも、このような手厚い措置があればこそであると言われている。この点はおそらく、「新奇性の強調」を基軸とする特色化の場合にも当てはまる。ある部分の成果は、「新奇」であるが故の手厚い措置によるものであろう。だが、こうした措置はいつまでも続くものではない。それがなくなった時、今認められている成果も失われよう。この点で、「新奇性の強調」による特色化も多分に問題含みである。

しかし、それだけではない。この種の特色化においては、それが「市場的多様化」の流れの中に位置していればこそ、別の側面での問題点の存在が予期される。言うまでもなく市場における価値は、物財の希少性に依拠している。新奇で希少なればこそ、この種の特色化が価値をもち、生徒を惹きつける資源にもなり得ている。しかし、同じような学科・コースが後続して設置された場合には、この価値は間違いなく下落する。設置されて時が経ち、新奇性がもはや時間軸の上で希少ではなくなった場合にも、同じくこの価値は下落する。「新奇」であることが生徒との関係を構築する上でどこまで価値となりうるか。市場においては「新奇性」という価値そのものが消費されてしまうことを考えると、この種の特色化にも、「市場的多様化」であるが故の問題点が見て取れる。「特色ある学科・コース」における教育の特色化には、それが棹さす高校教育多様化の流れに淵源する問題点が付随

しているのである。

ただ、とは言うものの、「特色ある学科・コース」における教育の特色化については、たとえマクロにして長期的な見通しのなかで今見てきたような問題点をもっていたとしても、現に一定の役割を果たしていることもまた確かである。この種の学科・コースにおいては、生徒を惹きつける特色を設定し、特色に合致する生徒を募集し、生徒のニーズを満たす特色のある教育を提供するなどして、生徒との関係を構築することに力が注がれている。そして、学科・コースによる差が大きいとは言え、相応の成果をおさめている。ちなみに本研究が依拠した調査の結果では、全体的に特色に魅せられて入学し、特色を享受して学ぶ生徒の割合が高くなっていた。特色ある学科・コースは、間違いなく高校教育改革上、重要な位置を占めている。とりわけ、生徒たちの「学校離れ」が顕著であると言われている高校教育にとっては現状打破のための一策として意義深い。

しかし、「特色ある学科・コース」の内実は本研究において指摘してきたように複雑である。一言に「特色」といっても幾つかの基軸に分かれている。したがって、その成果と課題、意義と問題点も入り組んでいる。そこで忘れてはならないのは、「特色ある学科・コース」を一括りにしてしまうのではなく、その内実を把握しつつ成果と課題、意義と問題点を的確に抽出していくことである。本研究はそのための試みである。果たしてその目的がどこまで達せられたか。

特色化の基軸について本研究で取り上げたのは、主に「市場的多様化」の流れに沿う2つである。本研究が今述べた試みの一つであるとするならば、当然ながら、「機能的多様化」の流れにある後の2つの基軸についても、より詳細な検討が必要とされよう。またさらに、多様な特色化の内実を把握しようとするならば、一般化のための作業をひとまず差し置き、特定の学科・コースを取り上げ、インテンシブにその成果と課題、意義と問題点を解き明かす研究も必要であろう。この点は、本研究の今後に残された課題である。

## 注

- (1) 本稿は、日本教育社会学会第51回大会(1999年10月2日、於：東京大学)において角替弘規と共にを行った研究発表に追加・修正を施したものである。本研究を行うにあたっては角替氏の協力を得た。
- (2) 文部省『高等学校教育の改革に関する推進状況』1998年2月。
- (3) この改変については、「科目設定を学校の判断で」のタイトルのもとに『内外教育』第5000号(1999年3月26日)で解説がなされている。
- (4) たとえば、佐藤学「高校改革の現況と課題」『月刊高校教育』第30巻7号(1997年5月)、20～23頁。
- (5) 高校教育多様化の流れは、「学科」や「コース」という形で教育課程を「分化」させることで図る多様化から、履修方法や履修形態を「弾力化」することによる多様化へと変化し、それが臨教審以降、「個性化」が教育改革のリーディング・コンセプトとなるなかで、教育課程を各学校・学科・コース、生徒個人ごとに「差異化」することによる多様化になりつつあるものと思われる。むしろこの流れは、教育全体の市場化の流れと密接に関わっている。高校教育の多様化の流れについては拙稿「新制高等学校の理念と実際」門脇厚司・飯田浩之編著『高等学校の社会史』東信堂、1992年、3～63頁/拙稿「高校教育改革における個性」萩原元昭編著『個性の社会学』学文社、1997年、165～187頁。
- (6) 「特色ある学科・コース」に関係する実証的な研究として、埼玉県立南教育センター政策研究部『高等学校における学科再編・コース設置等の成果に関する分析的研究』1997年3月がある。この研究では、種々の調査をもとに埼玉県における高等学校の学科再編・コース設置が中学生や高校生にどのような影響を及ぼしているか、中学校教員や保護者、企業関係者からどのように受け止められているか、高校教員の意識をどのように変えているか、高等学校の教育活動の改善にどのようにつながっているかなどが分析されている。しかし、タイトルからも明らかのように分析の視線は学科・コースの再編・

設置そのものに向けられており、学科・コースにおける教育の特色には向けられていない。なおこの研究については、柏浦勝良「学科・コース再編の隘路と展開」菊地栄治編著『高校教育改革の総合的研究』多賀出版、1997年、45～62頁に紹介されている。

- (7) 2つの調査については既に次の『報告書』を刊行し、その結果を公表している。高等学校の特色ある学科等研究会『平成10年度文部省〈高等学校教育多様化実践研究委嘱〉報告書 特色ある学科・コースの調査分析』1999年3月。また、日本高校教育学会（1999年7月31日、於：筑波大学）において筆者と赤塚顕宏が、「特色ある学科・コースの成果と課題」と題した発表を行っている。なお、この発表の一部を同名のタイトルにて『月刊高校教育』第32巻16号（1999年11月）、58～62頁に公表している。
- (8) 本研究では「学科」と「コース」を一括りにして扱っている。言うまでもなく「学科」と「コース」の間には位置づけや内実の違いがあり、本来ならば別々に扱うべきものである。しかし、本研究において生徒調査の対象とした学科・コースの数は全部で35と限られており、このようなデータの限界から本研究では両者を一括して扱った。
- (9) 市川昭年『臨教審以降の教育政策』教育開発研究所、1995年、141～142頁。

(10) 因子分析に用いた質問の単純集計結果は、付表1の通りである。

- (11) 「生徒化」とは、生徒が「生徒役割」を自らのものとして引き受けることを指しており、この因子を、「生徒化志向」の因子と命名したのは、因子負荷量が高くなっている項目が、こうした生徒による「生徒役割」の引き受けを示すものと判断できたからである。教師から期待される行動をとり、自らの進路形成を行い、「卒業」という形で高校生活を完うすることは、彼らが「生徒」としての役割を完遂することに他ならない。
- (12) 耳塚寛明「高校教育改革と教育構造」耳塚寛明・樋田大二郎編著『多様化と個性化の潮流をさぐる—高校教育改革の比較教育社会学—』学事出版、1996年、101頁、および、同「高校教育の行方」『月刊高校教育 1998年6月増刊 これまでの高校、これからの高校』学事出版、1999年、128頁。
- (13) 「特色ある学科・コース」における教育の特色化は、各学科・コースにおいてその独自性を強調するために、比較的、カリキュラムの「枠づけ」を強くする傾向にある。もし、このような「枠づけ」の強いカリキュラムが幾つかのタイプに収斂し、さらにそのタイプが生徒の進路と強く結びついてくるならば、その結果として「特色」が「カリキュラム・トラック」として機

付表-1 「特色ある学科・コース」における教育の特色化

(生徒調査実施学科・コース/単純集計結果/N=35)

	とても力を入れている	まあ力を入れている	あまり力を入れていない	全く力を入れていない	無回答
生徒が興味・関心をもつ科目の開設	54.3	37.1	5.7	—	2.9
生徒の趣味・特技を伸ばす科目の開設	45.7	31.4	17.1	2.9	2.9
職場で使える知識・技術を教える科目の開設	20.0	40.0	31.4	2.9	5.7
最先端の内容の科目の開設	14.3	40.0	42.9	—	2.9
情報・コンピュータ関連の科目の開設	20.0	45.7	22.9	8.6	2.9
外国語・国際理解関連科目の開設	25.7	22.9	37.1	11.4	2.9
福祉関連科目の開設	8.6	17.1	34.3	34.3	5.7
広い教養につながる科目の開設	31.4	37.1	20.0	8.6	2.9
ユニークな科目の開設	40.0	37.1	11.4	8.6	2.9
進学を前提にした教育課程の編成	37.1	40.0	17.1	5.7	—
特定の就職を前提にした教育課程の編成	17.1	37.1	28.6	11.4	5.7
資格取得のための教育課程の編成	34.3	28.6	14.3	17.1	5.7
地域に根ざした教育課程の編成	22.9	37.1	22.9	11.4	5.7

能することも予想される。その場合、「特色ある学科・コース」が設置される学校の外的な文脈（前身となる学校や階層構造上の位置）との関係も問題となってくる。つまり、「特色」が高等学校の階層構造の再生産装置になる事態も想起される。この点で「特色ある学科・コース」の分化の問題は、社会化と個性化の分化にとどまるものではない。その名辞による分化の隠蔽の問題も、再生産の正当化という、よりイデオロギー的な問題とかがわってくる。

(14) 市川昭午，前掲書，150頁。



## Courses with Distinctive Characteristics and Students in High Schools

Hiroyuki IIDA

After the mid of 1980's, many courses with distinctive characteristics have been established in high schools. Now, as the result, the diversity of the courses is enlarged and it is difficult to grasp the whole meaning of them.

In this study, I analyzed the characteristics of the courses and clarified the meaning of them from the standpoint of students.

The data was collected by two surveys. One is the organization survey administered to 35 courses and the other is the personal survey to 3,532 students of these courses.

The analytical viewpoints are as follows:

- (1) What are the axes that diversify the curriculum of the courses?
- (2) How are the relationships between the axes and the features of students in the courses?

The results and their implications can be summarized as follows:

- (1) Following four axes are found in characterization of curriculum of the courses.
  1. Responding to the request from the job world.
  2. Meeting the demand for going on to the next stage of education.
  3. Corresponding to the interests of students.
  4. Emphasizing the originality.

The former two axes are based on the trend of functional diversification of high school education, and the latter two, marketed diversification. At present, marketed diversification is going on, therefore the latter two are more important to discuss.

- (2) As for the latter two axes, axis 4 is related to the positive features of students but the relationships between axis 3 and the features of students are negative.

According to this result, characterization of course by axis 3 is supposed to be problematic, because it seems to generate "Consumption of Learning" for students. On the other hand, characterization by axis 4 is problematic, too. That is to say, in market originality of the course is apt to lose its luster and the attractiveness of it for students assumed to be lost in a short time.