

高等学校における教育課程編成および実施の弾力化

—教育改革によってもたらされた「見えにくい」部分に焦点を当てて—

遠藤宏美*

1. 問題の所在と研究の課題

1-1. 高校教育改革における教育課程編成および実施の弾力化

本稿の目的は、全日制高等学校普通科において、教育課程編成および実施の弾力化を推進する教育改革のうち、特に、新たに各学校の裁量に任されるようになった部分に焦点を合わせ、改革によって導入された措置が、学校ではどのくらい実施に移されているのか、そしてそれはどのような背景によるものなのかを明らかにすることである。各学校の裁量に任された部分は、それぞれに任されてしまっているがゆえに、一般にはあまり表に出てくることがない。その意味で、弾力化を進める教育改革は、高校教育に「見えにくい」部分を作り出したといえる。本稿では、その「見えにくい」部分に光を当てることで、高校教育の「弾力化」に関する議論の手がかりを得ようとするものである。

高等学校では生徒の科目履修は選択を基本とし、小・中学校に比べ学校や学科ごとに大きく異なる教育課程を編成することができることもあって、新制高等学校の発足時から「弾力化システムが組み込まれていた」と言われる（菱村1997）。しかし、答申で「個性重視の原則」を掲げた臨時教育審議会以降、1990年代からはより弾力化を志向する教育改革が進められてきた。特に教育課程の編成および実施の点で、学校裁量の余地を広げる形で展開してきた。

具体的には、学習指導要領における必履修科目の扱いに弾力化の影響が見て取れる。現在、

必履修科目の単位数はピーク時の半分を下回っており、卒業に必要な単位数に占める必履修科目の割合も、80%を占めていたピーク時に比べるとおよそ半減の41.9%を占めるにすぎない。学習指導要領によって規定される必履修科目の割合が減少すれば、その分だけ残りの、生徒に履修させる教科・科目について学校が定める部分が大きくなる。そのうえ、必履修とはいうものの、現行の学習指導要領では保健体育を除くすべての教科について、複数の科目から選択できることになっている⁽¹⁾。つまり、どの科目を「必履修科目」として生徒に提供するかさえ、各学校の判断に任されている。

他にも、1999（平成11）年の学習指導要領において、各学校が設置することが可能になった「学校設定教科・科目」は、それまで学校設置者であった、教科・科目の名称、目標、内容、単位数等の決定権がすべて学校に委譲されたものである。これも弾力化により、学校裁量の部分が増した例といえよう。

また、弾力化を志向する教育改革は、「1単位時間」（50分）や「1週当たりの授業時数」（30単位時間）について、学習指導要領に示される「標準」とらわれずに設定することや、普通教育に関する各教科・科目に付される「標準単位数」を超えて、増加して配当することなどを可能にした。「標準」として規定されている事項でさえも学校の判断で変更することができ、学校の裁量は大幅に増した。

このように高校教育改革は、教育課程編成の際の学校の自由度を多様な側面にわたって増やしてきた。各学校がそれぞれに教育課程を自由

* 実践女子大学非常勤講師

に編成することが可能になったため、高等学校の教育課程は全体像を捉えにくくなっている。高等学校の場合、課程・学科に分かれていることに加え、小・中学校に比べると学校裁量の余地をもともと広く有していることもあり、あまりに各学校の教育課程が多様である。しかし教育課程の多様化に拍車をかけているのが、今日の高校教育改革がもたらしたさまざまな措置なのである。なかでも、実態がより「見えにくく」、さらなる問題をはらんでいると考えられるのは、生徒が在籍する高等学校以外で行ったさまざまな学修成果を自校における科目の履修とみなして単位を認定する制度（以下、「学校外学修の成果の単位認定」制度と称する）と「各学年の課程の修了の認定の弾力化」についてである。以下にその理由と概要を示しておこう。

1-2. 弾力化を志向する教育改革がもたらした「見えにくさ」

(1) 「学校外学修の成果の単位認定」の種類と弾力化

「学校外学修の成果の単位認定」は、1978(昭和53)年告示の学習指導要領に明記された、高等学校の別科の科目を修得した場合に高等学校の科目の単位としてみなすことに始まる。次いで1988(昭和63)年に学校教育法施行規則が一部改正され、外国の高等学校への留学が認められるようになった。外国の高等学校で履修した成果に基づき30単位までの単位の修得を認定すること、留学して単位を取得し、日本の高等学校における卒業要件を満たした生徒に対し、学年の途中で修了及び卒業を認定することが可能になった。

1993(平成5)年度より、生徒の選択学習の機会を拡大するという目的のもと、その他の「学校外学修の成果の単位認定」が本格的に制度化した。当初は、学校間連携、専修学校における学修の成果、技能審査の成果が単位認定の対象であり、各学校における学習の補完的なものとの位置づけから、認定できる単位数は合計20単位以内とされていた。

1998(平成10)年度からはこれらに加え、

大学・高等専門学校・専門学校・社会教育施設などにおける学修の成果、ボランティア活動・就業体験・スポーツ又は文化に関する分野における活動に係る学修の成果についても単位認定が可能となった。

「高校における履修」とみなして単位を与えることができるものに、文部科学省が実施する「高等学校卒業程度認定試験」(以下、「高認」と称する)がある。周知の通り、高認はかつて「大検(大学入学資格検定)」として実施されてきた。大検として実施されていた当時は、全日制高等学校に在籍する生徒に対しては受験資格が与えられていなかった。しかし、2005(平成17)年から「高認」が導入されると、その受験資格が「受験しようとする試験の日の属する年度の終わりまでに満16歳以上になる者」とのみ規定され、全日制高校に在籍しながら「高認」を受験することが可能になった。それに加え、合格点を得た試験科目については、高校における科目の履修とみなして単位を与えることもできるようになった。つまり、生徒の学校外学修の成果の単位認定の範囲が拡大され、その制度を採用しうる学校の範囲も広がったことになる。現在、全日制高校に適用できる「学校外学修の成果の単位認定」は、学校教育法施行規則によって規定された表1に示す学修を行い、校長が認めた場合に可能となっている。

このうち、①～④の学修については、以前は合計で20単位まで与えることが可能であったが、2005(平成17)年より認められる単位数が増加し、現在は36単位まで可能である⁽²⁾。すなわち、在籍する高校以外の場所で学修を行った成果が、当該高校が提供する教科・科目の履修によらずに、卒業に必要とされる最低単位数74単位のうちの48.6%まで単位として認定されうるということである。

このように、単位認定の対象とする学修の種類や認められる単位数は、この約15年の間に急激に拡大してきた。付言すると、当初、専修学校における学修成果については「高等学校の科目の単位数の一部として認定する」、技能審査については「審査の内容に対応する高等学校の

表1 単位認定が可能な学校外学修の種類とその法的根拠

単位認定が可能な学校外学修の種類 (カッコ内は学校教育法施行規則における規定)	学修および単位認定・授与の内容
①学校間連携 (第63条の3)	生徒が他の高等学校または中等教育学校の後期課程において一部の科目の単位を修得した場合、その単位数を在学する高等学校の卒業に必要な単位に加えること ※同一の高等学校に置かれている全日制・定時制・通信制の課程間併修についても準用
②高大連携 (第63条の4の1)	大学・高等専門学校または専修学校(高等課程・専門課程)、その他の教育施設等における学修について、在学する高等学校における科目の履修とみなして単位を与えること
③技能審査 (第63条の4の2)	知識及び技能に関する審査にかかる学修について、在学する高等学校における科目の履修とみなして単位を与えること
④ボランティア活動やスポーツ・文化活動等 (第63条の4の3)	ボランティア活動やその他の継続的に行われる活動にかかる学修を、在学する高等学校における科目の履修とみなして単位を与えること
⑤外国の高等学校における履修(第61条の2)	留学が許可された外国の高等学校における履修を、高等学校における履修とみなし、単位の修得を認めること(30単位まで)
⑥高等学校卒業程度認定試験の合格科目 (第63条の6の1)	高等学校に在学中または入学する前に高等学校卒業程度認定試験において合格点を得た試験科目に係る学修について、在学する高等学校における科目の履修とみなして単位を与えること
⑦別科の科目 (第63条の6の2)	高等学校に在学中または入学する前に、高等学校の別科において修得した科目に係る学修について、在学する高等学校における科目の履修とみなして単位を与えること

科目について生徒が修得した単位数に一定の単位数を加える」とされ、単位の認定方法は制限されていた。しかし1998(平成10)年からはすべての学校外学修について「校長の判断によること」と改められ、単位の認定方法が限定されなくなった。この点からも、「学校外学修の成果の単位認定」に関する学校の権限が増大したといえよう。つまりどの学修に対しどの程度単位認定するのか、そしてどのように単位が認定されるのかなどは各学校に判断が委ねられているため、学校の外からは実態が「見えにくい」のである。なお、文部科学省による「学校外学修の成果の単位認定」の状況調査からは、都道府県・指定都市別および国公立別に、「学校外学修の成果の単位認定」を実施している学校数などの全国的な傾向は把握できる。しかし、どのような種類の「学校外学修」がどのくらい単位認定されているのかといったデータは公表されていない(文部科学省2007)。

さらに言えばこの制度は、学校外学修の成果を「単位認定」という形で評価することにより、学校が提供する「時間」や学校という「空間」の枠を越えて教育活動を拡大させ、正当化することを意味する。つまり、「学校外学修の成果の単位認定」という制度は、「見えにくい」ところで高等学校の存在意義や高等学校教育の正当性を脅かしていく危険をはらんでいるといえる。

(2)「各学年の課程の修了」の認定に関する弾力化

高等学校は、発足の当初から単位制を採用していた。しかし、学校現場ではすでに学年制が根付いており、「教育上の配慮から、単位制の性格よりも学年制の性格を強調した運用の仕方をして」(斎藤1977, p.102)、履修した教科・科目はすべて修得しなければ進級を認めないという「履修即修得」の扱いをとる学校が多かった。本来、単位制では一度修得した科目の再度の履修は求められないが、原級に留め置かれた生徒には前年度に修得した科目も含めたすべての科目の履修が求められた。つまり、履修と修得に関して言えば、単位制はほとんど形骸化していたのである(佐々木1976, pp.174-175)。

学年制を厳格に運用し「履修即修得」の扱いをすることによって発生する原級留置は、生徒の中途退学の一要因になっていると問題視されていたこともあり、「臨教審以降の審議会のなかで、単位制の活用についてはかなりの比重で検討されていた」とみられる(正木2008, p.190)。そして1989(平成元)年告示の学習指導要領総則において、「各学年の課程の修了の認定については、単位制が併用されていることを踏まえ、弾力的に行うよう配慮」した対応が求められるようになった。この文面は、学年制をとる学校に対し、その学年で未修得の単位がある生徒に

一律に原級留置の処分を下すのではなく、各学年の課程修了の認定を「弾力的」に行う「配慮」を求めると同時に、科目の「履修」と単位の「修得」とを明確に区分することを求めている。

こうした「配慮」は各学校の裁量で行われるものであるため、それ自体が「見えにくい」ものである。加えて、「各学年の課程の修了の認定」の弾力化は、それまで「履修即修得」としてほぼ一括して行われてきた認定の仕方を、①「履修」の認定、②「修得」の認定、③修得した単位の累積結果としての「課程の修了」の認定、と段階に分け、それぞれに「弾力的な扱いの配慮」を求めるものである。この「配慮」とは言い換えれば「基準に達しなくても進級を認めること」であり、まさに風間のいう「狭義の弾力化」、すなわち「進級・卒業を平易にする措置」（風間 2002、p.147）である。つまり「各学年の課程の修了の認定」を弾力化することは、「配慮」という形で生徒の学修の成果に対する評価基準を「見えにくく」したうえで下げる方向へと力が働いており、それは結果的に高校教育の質の保証を放棄することにつながる恐れがある。

1-3. 先行研究の検討と本稿における問題設定

このような、弾力化を志向する教育改革によってもたらされた「見えにくさ」は、「見えにくい」がために、教育改革と教育課程との関連を明らかにしようとした先行研究でも見落とされがちである。大学入試センターは 2003 年、教育課程の編成方針や実施の状況を把握するために、私立を含めた全国の全日制普通科高校を対象に実施した大規模かつ詳細な調査を実施した。そして大学進学率や設置者などによる普通科高校の社会的位置付けを分析視角に設定し、新しい学習指導要領の下で学校はどのような方針のもとでいかなる教育課程を編成しているのかを明らかにした（山村・荒牧・池田 2004）。しかし、研究の主眼が「高校と大学との接続の在り方」に置かれていたためでもあるが、「学校外学修の成果の単位認定」や「各学年の課程の修了の認定の弾力化」などは視野に入っていない。

村澤（1998）は教育課程に限らず、広く高校

教育改革の実施状況を把握した全国調査の結果から、改革のパターンを抽出し、こちらもその規定要因を学校の社会的位置付けに探っている。しかしこの調査で取り上げられている「高校教育改革」のうち、教育課程の編成・実施に関わる事項は「単位制の導入」や「教科・科目の選択数の増加」「特色あるコース・類型の実施」など一般によく知られているものが多く、本稿で「見えにくい」とする「学校外学修の成果の単位認定」や「各学年の課程の修了の認定の弾力化」といったことがらは含まれていない。

このように、教育改革の影響を教育課程の編成や実施と関わらせて論じた研究であっても、そこで取り扱われる事項は、「見えやすい」ものにとどまる。しかし既に述べてきたように、弾力化を志向する教育改革は「見えにくい」部分を拡大させており、その「見えにくい」部分でこそ、高校教育の基礎が揺らぎつつあると考えられる。それゆえ、あえてその「見えにくさ」にアプローチする必要があるだろう。

そこで本稿では、弾力化を進める教育改革が作りだした、高校教育の「見えにくい」部分—「学校外学修の成果の単位認定」と「各学年の課程の修了の認定に関する弾力化」—を取り上げ、それらがどのような学校に、どの程度採り入れられているのかを明らかにする。そして、「弾力化」が進展し、学校の裁量に任されることが増えた先にはどのような帰結が待ち受けているのかを検討する。

本稿の分析対象には、全日制普通科の公立高等学校を設定する。この種の学校は、高等学校の主要な部分を占めるにもかかわらず、先行研究では扱われることが少ない。理由のひとつに、これらの措置は定時制・通信制課程や専門学科・総合学科に受け入れられやすいものであったことが挙げられる。たとえば吉川（2002）は、専修学校における学修の単位認定を行っているのは、対象となる科目を教育課程に有する商業科や総合学科の高等学校が主であるという。しかし、吉川が言及しているデータは 1998（平成 10）年度に実施した調査の結果であり、その後、専修学校を含めた高等教育機関における学修の

単位認定や、その他の学校外学修の成果の単位認定を行っている学校は普通科も含めて急増している（文部科学省 2007）。「普通科」といってもその内実は多様であるため、実態やその背景を明らかにすることが求められよう。

さらに「各学年の課程の修了の認定の弾力化」については、定時制課程や単位制高校の実践事例などで触れられることが多い。「各学年の課程の修了の認定」は学校に委ねられるものであるため、弾力化の実態を明らかにしようとするならば事例研究にならざるを得ないのだろう。しかし、高校教育の質の保証を左右しかねないこの制度がどの程度採り入れられ、そこにはどのような論理が働いているのかを、高等学校全体として把握する必要があるだろう。また単位制高校や単位制の導入が進んでいる定時制課程における「各学年の課程の修了の認定」は、中途退学者に対する指導にかかわるため取り上げられやすい。しかし、「各学年の課程の修了の認定の弾力化」が強く求められているのは、むしろ学年制の高等学校（多くの場合、全日制課程）に対してである。その点で全日制課程における「各学年の課程の修了の認定の弾力化」の実際を把握する必要があると考える。

1.4. 研究の方法と分析に使用するデータ

本稿では、教育課程編成や教育活動の組織化に関する実態調査の結果をもとに、まず、「学校外学修の成果の単位認定」と「各学年の課程の修了の認定に関する弾力化」が、実際に学校ではどのくらい実施に移されているのかを明らかにする。そしてその実施の背景を、主に学校の

表2 学校規模（学級数）

学校の全クラス数	14クラス以下	小規模校	学校数	109
			%	29.5
	15～20クラス	中規模校	学校数	112
		%	30.3	
	21クラス以上	大規模校	学校数	149
		%	40.3	
全体			学校数	370
			%	100.0

特性に探っていくことにする。

使用するデータは、筆者らが行った全国の全日制普通科高等学校に対する「高等学校における教育課程の編成・教育活動の組織化に関する調査」の結果の一部である。この調査は、平成18～19年度科学研究費補助金 基盤研究（C）（2）（課題番号：18530648）『高等学校における教育活動組織化の態様と教員の教育指導、生徒の学校関与』（研究代表：飯田浩之）の一環として実施されたものであり、調査の概要は以下の通りである。

* 調査対象（調査票配布対象）：全国の都道府県立および市町村立の全日制普通科を設置している高等学校（分校を除く）から3分の1の割合で無作為抽出した844校

* 有効回答数：370校（有効回答率：43.8%）

* 調査の方法：郵送法

* 調査の期間：2008（平成20）年7月

学年によって回答が異なる場合には、平成18年度入学者（調査時点で3年次の生徒）の教育課程をもとに回答を求めた。適宜、調査票とともに返送された教育課程表や学校要覧等の資料、各学校が公開しているホームページから教育課程表を参照し、回答の内容を修正した。

学校の基本属性に関わり、分析にあたってカテゴリー化した基準を表2・表3に示しておく。

2. 「学校外学修の成果の単位認定」に関する弾力化

2-1. 「学校外学修の成果の単位認定」の実際

表1で示した学校外学修のうち、現在、別科を設置する学校が1校しかないためほとんど意味をなさない⑦（別科の科目）を除外し、①～

表3 学校タイプ（生徒の卒業後の進路）

4大進学者の割合	70%以上	進学校	学校数	137
			%	37.0
	30～69%	準進学校	学校数	132
			%	35.7
	30%未満	進路多様校	学校数	100
		%	27.0	
	N.A.	不明・無回答	学校数	1
		%	0.3	
全体			学校数	370
			%	100.0

注：「4大進学者の割合」＝「4年制大学進学者」＋「進学準備（浪人）」の割合の合計

⑥について、単位を与えることを認めている割合を表4に示した。ここでは全体の結果とともに学校の属性（「学校規模」「学校タイプ」「学年による教育課程の区分の有無（有り：学年制、無し：単位制）」）ごとに示している。なお、調査では、②の「高大連携」について、「大学又は高等専門学校等の科目等履修生、聴講生、研究生としての学修」と、「専修学校における学修」、「大学の公開講座や社会教育施設において開設する講座における学修」とに分け、④の「ボランティア活動等」を「ボランティア活動やその他継続的活動における学修」と「スポーツまたは文化に関する分野における活動の成果」とに分けて尋ねているため、以下に示す表の記載もそれに従っている。

その結果、学校外学修の成果について単位認定の割合が最も高いのは「⑤外国の高等学校における履修」（全体：92.4%）である。ただし、調査では「留学を認めているか」と問うており、必ずしも「単位を認定している」とは言えないことに留意が必要である。とはいえ、留学先での学修成果を「留学30単位」など「包括的」に認定することがこの制度の趣旨であるため（武川 1999：63）、留学の認定とそこでの学修成果の認定との間に大きな差はないと考える。

次いで高い割合を示しているのは、「③技能審査」（全体：23.2%）である。「技能審査」には、たとえば日本漢字能力検定（国語）、実用英語技能検定やTOEIC（外国語）、簿記能力検定（商業）などの検定で合格したり資格を取得したりしたものが含まれる（カッコ内は、単位を認定する際の教科名）。これらの検定等は生徒になじみが深いものが多く、また社会で通用する資格であるため、それらの学修の成果を「単位認定」することによって生徒の学習意欲を高めることが期待される。

その他の学校外学修は、「⑥高等学校卒業程度認定試験の合格科目」（全体：15.4%）や「①学校間連携」（同：11.9%）、「④-1 ボランティア等」（同：11.1%）について、かろうじて1割を超える学校が単位を認定（授与）することとしているようであるが、全体としてはどの学修についてもその成果を単位認定することに対して消極的であることが窺える。

学校規模別に見た場合、特筆すべきは、小規模校において「①学校間連携」（16.5%）についての単位認定が中規模・大規模校に比べて多くなされていることである。これは、小規模校では学校間連携が比較的多くなされていることと関連するだろう⁽³⁾。

表4 「学校外学修の成果」の種類と、単位認定・授与等の割合
（全体、学校規模、学校タイプ、学年による教育課程の区分の有無別）

		②高大連携				③技能審査：知識及び技能に関する審査（認めている）	④ボランティア活動やスポーツ・文化活動等		⑤外国の高等学校における履修（留学を認めている）	⑥高等学校卒業程度認定試験の合格科目（単位を与える）
		①学校間連携：他の高校において修得した単位（認めている）	②-1 大学等における学修（認めている）	②-2 専修学校における学修（認めている）	②-3 大学の公開講座や社会教育施設における学修（認めている）		④-1 ボランティア活動やその他継続的活動における学修（認めている）	④-2 スポーツまたは文化に関する活動の成果（認めている）		
全体	(N=370)	11.9%	9.7%	4.3%	8.6%	23.2%	11.1%	3.5%	92.4%	15.4%
学校規模	小規模校 (N=109)	16.5%	3.7%	2.8%	2.8%	21.1%	9.2%	2.8%	86.2%	9.2%
	中規模校 (N=112)	12.5%	12.5%	6.3%	11.6%	25.9%	15.2%	6.3%	92.9%	17.0%
	大規模校 (N=149)	8.1%	12.1%	4.0%	10.7%	22.8%	9.4%	2.0%	96.6%	18.8%
学校タイプ	進学校 (N=137)	9.5%	13.1%	5.8%	16.1%	22.6%	10.9%	4.4%	97.1%	19.0%
	準進学校 (N=132)	9.8%	7.6%	1.5%	3.0%	22.0%	11.4%	2.3%	93.9%	17.4%
	進路多様校 (N=100)	18.0%	8.0%	6.0%	6.0%	26.0%	11.0%	4.0%	84.0%	8.0%
学年による教育課程の区分	学年制 (N=347)	12.1%	8.4%	4.0%	7.8%	22.5%	11.0%	2.9%	92.5%	13.8%
	単位制 (N=23)	8.7%	30.4%	8.7%	21.7%	34.8%	13.0%	13.0%	91.3%	39.1%

注) それぞれの学修等の後に付したカッコ内は、当該学修等の単位の扱いを示している。

学校タイプ別では、進学校と進路多様校に特徴が見られる。進学校では生徒の将来の進路につながりやすい「②高大連携」に関する単位認定が、比較的多く認められているようである。他方、進路多様校では進学校・準進学校に比べ、「③技能審査」(26.0%)や「①学校間連携」(18.0%)について単位を認定する傾向にある。これらの学修は生徒の興味や関心を広げ、学習意欲を高める効果が期待できるものである。また進路多様校では「⑥高等学校卒業程度認定試験の合格科目」(8.0%)について単位を与える割合が低い。「高等学校卒業程度」を「認定」する試験であるならば、一般に、卒業が危うかったり学校を中退したりする生徒が多いといわれる進路多様校でこそ、「高認」の合格科目に単位を与えて卒業させることが多いと予想されるため、一見すると意外な結果である。しかし、安易に「高認」の合格科目への単位付与を認めると、在籍する高校で履修している単位の修得はおろか、履修さえ中断してしまう生徒が出現し、学校の授業が成り立たなくなるおそれが生じるだろう。それゆえ、進路多様校において「高認」の合格科目に単位を与える学校の割合が低いのだと考えられる。

学年による教育課程の区分の有無別に見ると、おおむね、単位制をとる学校のほうが単位を認定する割合が高い。とりわけ、「③技能審査」

(34.8%)や「②-1 大学等での学修」(30.4%)について単位を認定することになっている学校が多い。割合としては決して高いとはいえないが、単位制をとる学校は、さまざまな学校外学修の成果を単位認定することによって生徒の学習の選択幅を広げることに積極的に取り組んでいるといえそうである。

2-2. 「学校外学修の成果の単位認定」を規定する、学校の教育方針

どのような「学校外学修の成果」が単位認定につながりやすいのかを、学校の教育方針の違いからも探ってみよう。利用したデータのもととなる調査では、学校の教育方針を19項目にわたって尋ねている。その回答に因子分析を施したところ、「進学準備・学校実績重視」「就職準備教育重視」「高校教育基本重視」「生徒の学校関与強化重視」と命名できる4つの因子が析出された⁽⁴⁾。次に、その際算出された因子得点をそれぞれの教育方針を重視する程度とみなし、その点数によってそれぞれ「高群」「中群」「低群」の3つに分類した(それぞれの構成比を示すべきであるが、すべて3分の1(33.3%、N=118)ずつに分かれたため、省略する)。そして、それぞれの教育方針を重視する程度が、どのくらい学校外学習の成果を単位認定することにつながるのかを示した結果が表5である。

表5 「学校外学修の成果の単位認定」の実施(教育方針の重視の程度別)

		①学校間連携: 他の高校において 修得した単位	②高大連携			③技能審査: 知識及び技能に関する 審査	④ボランティア活動や スポーツ・文化活動等		⑤外国の高等 学校における履修	⑥高等学校 卒業程度認定試験の 合格科目
			②-1 大学 等における 学修	②-2 専修 学校における 学修	②-3 大学 の公開講座 や社会教育 施設の講座 における 学修		④-1 ボラ ンティア活 動やその他 継続的活動 における 学修	④-2 ス ポーツまた は文化に関 する活動の 成果		
進学準備・学 校実績重視	低群(N=118)	11.0%	3.4%	0.8%	3.4%	19.5%	7.6%	0.8%	89.8%	12.7%
	中群(N=118)	12.7%	15.3%	5.9%	12.7%	33.9%	11.0%	4.2%	91.5%	20.3%
	高群(N=118)	11.9%	10.2%	5.1%	9.3%	16.9%	12.7%	4.2%	95.8%	13.6%
就職準備教育 重視	低群(N=118)	7.6%	9.3%	4.2%	12.7%	24.6%	11.0%	1.7%	94.9%	18.6%
	中群(N=118)	11.9%	7.6%	0.8%	3.4%	14.4%	5.9%	1.7%	93.2%	11.9%
	高群(N=118)	16.1%	11.9%	6.8%	9.3%	31.4%	14.4%	5.9%	89.0%	16.1%
高校教育基本 重視	低群(N=118)	5.9%	7.6%	1.7%	5.9%	19.5%	9.3%	2.5%	91.5%	15.3%
	中群(N=118)	14.4%	10.2%	5.9%	11.9%	23.7%	11.9%	4.2%	91.5%	15.3%
	高群(N=118)	15.3%	11.0%	4.2%	7.6%	27.1%	10.2%	2.5%	94.1%	16.1%
生徒の学校関 与強化重視	低群(N=118)	7.6%	11.0%	4.2%	8.5%	26.3%	9.3%	2.5%	92.4%	14.4%
	中群(N=118)	13.6%	11.9%	4.2%	11.0%	24.6%	14.4%	4.2%	92.4%	20.3%
	高群(N=118)	14.4%	5.9%	3.4%	5.9%	19.5%	7.6%	2.5%	92.4%	11.9%

「進学準備・学校実績」の教育方針について見てみると、この方針を重視する程度が低い学校では、概してどの学校外学修の成果の単位認定に対しても消極的である。学校外学修の成果の単位認定に最も積極的に取り組んでいるのは、「中群」に位置する学校である。特に「②高大連携」関連の学修や「③技能審査」(33.9%)、「⑥高等学校卒業程度認定試験の合格科目」(20.3%)の単位認定(授与)に積極的である。「進学準備・学校実績」を重視する学校であれば、学校外学修ではなく、学校で行われるより効果的な学習に力を入れるはずである。したがって、「ほどほどに」重視する方針であるからこそ、高等教育機関との連携を視野にいれつつ、さまざまな学校外学修の成果についても単位の認定を行っているのではないかと考えられる。

「就職準備教育」を重視する方針の学校では、「③技能審査」について単位認定を積極的に行っていることがわかる(31.4%)。これは、技能審査によって得た資格等が就職の際に有利に働くと考えられるため、生徒に受検を勧め、その結果として単位の認定につながっていることが予想される。また、このような学校では、主に地域の他の高等学校と連携をはかる「①学校間連携」(16.1%)にも力を入れているようである。これは「就職準備教育重視」の教育方針に「地域に根ざした教育活動をおこなうこと」が含まれていることと関連するものと思われる。

「高校教育基本重視」の教育方針について見てみると、その重視の程度による差はあまり明

らかではない。あえて目を留めるならば、「高校教育基本」を重視するほど「①学校間連携」や「③技能審査」の単位認定を多く行っていることが読み取れる。これらは生徒たちにとって、他の高等学校という比較的身近に感じられる場での学習や、日ごろから親しみのある資格検定等に関わる学習であると推察される。普段の高校における教育活動を維持しながら、生徒たちの学習意欲を喚起するために、単位認定として採り入れられているのではないかと考えられる。

最後に「生徒の学校関与強化重視」の教育方針については、重視する程度の高い「高群」の、学校外学修の成果の単位認定に対する消極的な様子が窺える(「①学校間連携」「⑤外国の高等学校における履修」を除く)。この方針には「授業への出席率を上げること」が含まれている。学校「外」で行われる学修の成果に対する単位を認めてしまうと、生徒の学校「内」での授業への出席がおろそかになり、学校への関与が薄くなるおそれがある。そのことへの危惧が、結果にあらわれているものと考えられるだろう。

3. 「各学年の課程の修了の単位認定」に関する弾力化

3-1. 「履修」の認定に関する弾力化

はじめに、「各学年の課程の修了の単位認定」の前提となる「履修」の認定に関する実際を把握しておこう。履修が認められるための条件となる、各学校における規定の授業時数における生徒の授業への出席の割合を表6に示した。全

表6 「履修」が認定される出席の割合(全体、学校規模、学校タイプ、学年による教育課程の区分の有無別)

		履修認定の要件(出席の割合)					「履修」が認定される出席の割合		
		5割台	6割台	7割台	8割以上	無回答	N	平均値(%)	標準偏差
全体 (N=352)		4.5%	63.4%	9.1%	20.7%	2.3%	(N=344)	69.5	7.00
学校規模	小規模校 (N=102)	0.0%	59.8%	9.8%	28.4%	2.0%	(N=100)	71.3	6.43
	中規模校 (N=109)	9.2%	62.4%	11.9%	14.7%	1.8%	(N=107)	68.0	7.50
	大規模校 (N=141)	4.3%	66.7%	6.4%	19.9%	2.8%	(N=137)	69.4	6.76
学校タイプ	進学校 (N=130)	7.7%	65.4%	5.4%	19.2%	2.3%	(N=127)	68.6	7.47
	準進学校 (N=129)	3.1%	67.4%	10.1%	16.3%	3.1%	(N=125)	69.2	6.16
	進路多様校 (N=92)	2.2%	55.4%	13.0%	28.3%	1.1%	(N=91)	71.1	7.14
学年による教育課程の区分	学年制 (N=329)	4.0%	63.8%	8.8%	21.0%	2.4%	(N=321)	69.6	6.90
	単位制 (N=23)	13.0%	56.5%	13.0%	17.4%	0.0%	(N=344)	68.2	8.29

注) 履修の認定に関する内規を定めている学校が対象

体では「6割台」に設定している学校が63.4%と最も多く、次いで「8割以上」が20.7%と多い。煩雑になるため表には数値を示していないが、「履修の認定に必要とされる出席の割合」で最も多かった回答は、授業時数の「3分の2」であった（全体の61.4%）。平均は69.5%であることから、授業時数の6割台の出席があって履修を認める学校が多いことが窺える。

このことを学校タイプ別に見ると差異が明らかである。進路多様校においては他の学校タイプと比較して「6割台」が10ポイント以上も低い一方、「8割以上」を設定している学校が28.3%と大きい割合を占めている。また平均値も71.1%と高い値を示しており、進路多様校では履修を認定する出席の割合を高く設定している学校が少なくないといえる。このことは、生徒に安易な欠席をさせないようにするために出席率の基準を高く設定するという、生徒指導と結びつけた方策と考えることができるだろう。

なお、学年による教育課程の区分の有無別に見ると、学年制の学校では「6割台」と「8割以上」に回答が集まるのに対し、単位制の学校では回答が幅広く分布している。標準偏差の大きさの違い（学年制：6.90、単位制：8.29）からもその傾向が窺える。

3-2. 「各学年の課程の修了の認定」に関する弾力化の実際

次に、「各学年の課程の修了の認定」に関する弾力化がどのように、どのくらい行われているのかを探っていく。「履修」と「修得」とを明確に区分したうえでなされる「各学年の課程の修了の認定」の弾力化は、主に次の2つの措置で具体化される。すなわち、①「各学年で履修することになっている科目の幾つかについて、履修していなくても進級させるなど」といった「科目の履修についての弾力化」と、②「各学年で修得すべき単位数を定めていて、それを満たさなくても進級させるなど」といった「単位の修得についての弾力化」である。実際にこれらの措置をとる際にはさまざまな方法で行ったり条件を付したりすることが考えられるが、こ

こではそれらに立ち入らず、「履修」の認定の面での弾力化が進んでいるのか、それとも「修得」の認定の面で弾力化が進んでいるのかを把握することが目的である。

まず、「学年による教育課程の区分を設けている」⁽⁶⁾、つまり学年制をとる学校に対する調査の結果を示したものが、表7である。何らかの「弾力的な扱いをしている」学校は、学年制をとる学校のうちのおよそ半数（51.3%）であった。これは学校タイプによる違いが見られ、進学校や準進学校では50%強が「弾力的な扱いをしている」のに対し、進路多様校で「弾力的な扱いをしている」学校は43.0%しかない。おそらく進路多様校においては、課程修了（進級）の認定を弾力化すると、授業への出席や学習態度が芳しくなくても進級できると安易に考える生徒が出現すると考えられ、それを避けるため、課程修了についての弾力的な扱いに対し消極的になっていることが推察される。

表7 各学年の課程の修了の認定に関する「弾力的な扱い」の実施（学年制をとる学校／全体、学校規模、学校タイプ別）

		課程修了認定の「弾力的な扱い」をしている
全体 (N=347)		51.3%
学校規模	小規模校 (N=107)	44.9%
	中規模校 (N=104)	53.8%
	大規模校 (N=136)	54.4%
学校タイプ	進学校 (N=123)	55.3%
	準進学校 (N=123)	54.5%
	進路多様校 (N=100)	43.0%

注) 単位制をとる学校を除く

次に、「弾力的な扱い」の内容を見ると（表8、複数回答）、その76.4%は「単位の修得についての弾力化」をはかっており、「科目の履修についての弾力化」は25.3%となっていた。各学年の課程修了の認定の弾力的な扱いについては、「科目の履修」よりも「単位の修得」という形で受け入れられやすいことが明らかである。それは、「単位の修得」が、「科目の履修」を前提としているからであるだろう。履修が認められなければ修得はあり得ない。前提となる履修さえ認められれば、修得については補習や追試験

表8 各学年の課程の修了の認定に関する「弾力的な扱い」の内容
(学年制をとる学校、複数回答／全体、学校規模、学校タイプ別)

		「弾力的な扱い」の内容 (複数回答)	
		「科目の履修」についての弾力的な措置	「単位の修得」についての弾力的な措置
全体 (N=178)		25.3%	76.4%
学校規模	小規模校 (N=48)	35.4%	68.8%
	中規模校 (N=56)	16.1%	85.7%
	大規模校 (N=74)	25.7%	74.3%
学校タイプ	進学校 (N=68)	23.5%	79.4%
	準進学校 (N=67)	28.4%	76.1%
	進路多様校 (N=43)	23.3%	72.1%

注) 単位制をとる学校を除く

などを行って認定することが可能であるからだ。

学校タイプ別に見ると、「科目の履修についての弾力化」を行っているのは準進学校に多く(28.4%)、一方で「単位の修得についての弾力化」は進学校で多く取り込まれているようである(79.4%)。進路多様校ではいずれの数値も低かったことから、各学年の課程修了の認定に関する「弾力的な措置」は、学修成果の評価基準を下げ、生徒の学習行動の統制が難しくなるおそれを生じさせるため、導入に消極的にならざるを得ないと考えることができるだろう。

3.3. 卒業までに生徒に「履修」させる単位数と、「修得」させる単位数との関係

卒業までに生徒に「修得」させる単位数は、学習指導要領に「74単位以上」と定められてい

る。むろん、それ「以上」の数の単位の修得を生徒に課すことを禁じるものではない。しかし、1993(平成5)年に文部省通知「高等学校中途退学問題への対応について」において、「生徒に過度の学習負担を課して逆に学習意欲を減退させることにならないよう」、最低限の単位数に近づけるよう改善が求められている。一方、「履修」させる単位数についての規定はないが、学習指導要領では「1週あたりの授業時数」の「標準」が30単位時間となっているため、単純に修業年限である「3年」を乗じると「90単位」前後を想定することができる。

では、卒業までに生徒に「履修」させる単位数と「修得」させる単位数は、どのくらいに設定しているのだろうか。そして学校の特性による違いは見られるのだろうか。「履修」させる単位数については表9に、「修得」させる単位数については表10に示した。

「履修」させる単位数(表9)について、全体では「85～89単位」(37.3%)と「90～94単位」(34.6%)に集中しており、上述の「90単位」に近い値で設定していることがわかる。特に進路多様校では78.0%が「85～89単位」を履修させている。一方、進学校では「95～99単位」(33.6%)や「100単位以上」(11.7%)を履修させている学校も多く、準進学校や進路多様校に比べて多くの単位の履修を課していることが明らかである。言うまでもなくこれは進学準備の授業に充てられていると推察される。

次に「修得」させる単位数(表10)について

表9 卒業までに「履修」させる単位数(全体、学校規模、学校タイプ、学年による教育課程の区分別)

		卒業までに履修させる単位数						
		74単位	75～79単位	80～84単位	85～89単位	90～94単位	95～99単位	100単位以上
全体 (N=370)		0.5%	1.6%	2.2%	37.3%	34.6%	16.2%	7.6%
学校規模	小規模校 (N=109)	0.9%	0.0%	2.8%	62.4%	23.9%	5.5%	4.6%
	中規模校 (N=112)	0.9%	1.8%	3.6%	30.4%	40.2%	12.5%	10.7%
	大規模校 (N=149)	0.0%	2.7%	0.7%	24.2%	38.3%	26.8%	7.4%
学校タイプ	進学校 (N=137)	0.7%	1.5%	1.5%	5.1%	46.0%	33.6%	11.7%
	準進学校 (N=132)	0.8%	1.5%	2.3%	40.2%	38.6%	9.1%	7.6%
	進路多様校 (N=100)	0.0%	2.0%	2.0%	78.0%	14.0%	2.0%	2.0%
学年による教育課程の区分	学年制 (N=347)	0.3%	1.4%	2.3%	38.0%	35.7%	15.0%	7.2%
	単位制 (N=23)	4.3%	4.3%	0.0%	26.1%	17.4%	34.8%	13.0%

見てみると、「履修」の単位数と比べて少なく設定される傾向にあることが見て取れる。とはいっても、全体では「85～89単位」を修得させる学校が最も多く（21.6%）、「履修」を課す単位数に近い。このことを先ほどと同様、学校タイプに着目すると、進学校や準進学校では回答が幅広い値に分布しているが、進路多様校では「85～89単位」に43.0%が集中していることがわかる。進路多様校ではその他のタイプに比べ、「履修」させる単位数と「修得」させる単位数が近く、このことをより踏み込んで言えば、「履修即修得」を求めている可能性が高いと考えられるのである。「履修」させる単位数と「修得」を求める単位数との差がある場合、「未修得」の科目があっても進級および卒業が認められる可能性があるため、生徒が授業をおろそかにするおそれが生じる。そのようなことを避けるため、「履修」と「修得」の単位数の差をできるだけ小さくし「履修即修得」の扱いをすることによって、生徒の学習行動をコントロールしようとしていると考えられる。そういった指導の志向は、進路多様校でより強く窺えるのである。

なお、学年による教育課程の区分の有無別に見てみると、単位制をとる学校は「履修」については比較的多くの単位数を課す一方、「修得」させる単位数については約4割（39.1%）が学習指導要領に定められる最低限の「74単位」とするなど、全般的に少なく設定する傾向がみられる。表の提示は省くが、「履修」させる単位数の平均値は学年制の場合と単位制の場合とでは

ほとんど変わらず、どちらも90単位以上を「履修」させている。それにもかかわらず単位制をとる場合、「修得」を求める単位数に関してはより少なく設定する傾向がある。単位制の場合、「履修」と「修得」とを明確に分離して扱っている様子が、この結果からも窺い知ることができる。

4. おわりに

以上、「学校外学修の成果の単位認定」制度と「各学年の課程の修了の認定の弾力化」という、弾力化を志向する教育改革がもたらした、いわば高校教育の「見えにくい」部分に焦点を当て、学校現場におけるそれらの措置の導入の広がり、導入の背景を調査結果から探ってきた。現在までの約20年間に、単位認定が可能な「学校外学修の成果」の範囲は拡大し、認定できる単位数も大幅に引き上げられてきた。あるいは「履修」と「修得」の分離があらためて確認され、各学校に「配慮」が求められてきた。しかしこれらの措置は、文部科学省が喧伝してきたほどには、学校現場には採り入れられていないことが明らかであった。「学校外学習の成果の単位認定」は、「高等学校」という場における生徒の学習を「時間」および「空間」を越えて際限なく広げるおそれを有しており、高等学校の存在意義が問われかねない制度である。また、「各学年の課程の修了の認定の弾力化」は、生徒の学習成果の評価基準を引き下げることにつながる。つまりどちらも、高等学校で行われる教育

表10 卒業までに「修得」させる単位数（全体、学校規模、学校タイプ、学年による教育課程の区分別）

		卒業までに修得させる単位数						
		74単位	75～79 単位	80～84 単位	85～89 単位	90～94 単位	95単位 以上	無回答
全体	(N=370)	16.8%	10.5%	19.5%	21.6%	18.1%	10.3%	3.2%
学校規模	小規模校 (N=109)	18.3%	10.1%	12.8%	36.7%	11.9%	6.4%	3.7%
	中規模校 (N=112)	18.8%	11.6%	23.2%	11.6%	21.4%	11.6%	1.8%
	大規模校 (N=149)	14.1%	10.1%	21.5%	18.1%	20.1%	12.1%	4.0%
学校 タイプ	進学校 (N=137)	13.9%	7.3%	21.9%	11.7%	23.4%	19.0%	2.9%
	準進学校 (N=132)	22.0%	12.1%	18.2%	15.9%	20.5%	6.8%	4.5%
	進路多様校 (N=100)	14.0%	13.0%	17.0%	43.0%	8.0%	3.0%	2.0%
学年による 教育課程 の区分	学年制 (N=347)	15.3%	10.7%	19.9%	21.9%	18.2%	11.0%	3.2%
	単位制 (N=23)	39.1%	8.7%	13.0%	17.4%	17.4%	0.0%	4.3%

の質を担保することを放棄し、責任の所在を曖昧にする方向へ導く力を持っているといえる。その点で各学校では、高校教育の基礎を脅かしかねないこれらの措置の導入に二の足を踏んでいると推察される。

とはいえ、すでにこうした措置を導入した学校も少なからず存在することも事実であった。生徒の進路希望や進路実績などをはじめとする学校の特性、重視する教育方針の違いなどによって、導入する措置やその程度も異なれば、導入する意図も異なっていた。学校で履修させる単位数を多く設定して進学指導に力を入れ、生徒の進学に役立つような学校外学修についてのみ単位認定をおこなう学校がある一方で、履修や修得の認定基準を下げることや学校外へ目を向けるような学修の単位を認定することはせずに、生徒の学習行動を学校内でコントロールしようとする学校がある。同じ「普通科」とはいうものの、それぞれに異なった方向を目指し、教育改革で提示される措置をそれぞれの意図で利用している様子が窺えるのである。まさにこのことは、弾力化を進めてきた教育改革が作り出した「見えにくい」教育活動が、その中でさらに高校教育を「見えにくく」させていることを示すものであり、「高校教育」が一枚岩ではなくなっていることを確信させる。

すでに今から 30 年以上も前に小川(1978)は、当時、徐々に進行しつつあった教育課程編成・実施の弾力化について、「幾重にも『多様化』された現実を一層『多様化』していこうとする論理」(p.10)であると批判し、「高校教育観そのものを昏迷にし霧散させるような危険性が内蔵

されている」(p.12)と警鐘を鳴らしている。しかしこの 30 年の間に、小川が提起した課題は解決されるどころか、ますます教育課程の弾力化が進展し、「見えにくい」部分を増やしている。「見えにくく」なった高校教育を「見えにくい」ままにせず、そろそろ高校教育改革の帰結を検討しなければいけない時期に来ているのではないだろうか。

注

- (1) 2013(平成 25)年に完全実施となる新しい学習指導要領では、国語、数学、外国語に関する必修科目の選択が廃止され、各 1 科目ずつが必修科目として定められた。
- (2) 構造改革特別区域における特定事業 804「高等学校等における学校外学修の認定可能単位数拡大事業」において講じられた特例措置が評価され、全国化された。
- (3) 調査結果によると、小規模校の 11.9%、中規模校の 9.8%、大規模校の 6.7%が何らかの形で学校間連携を行っていた。
- (4) 分析に使用した教育方針を尋ねる 19 の項目と因子分析の結果は、表注 1 の通りである。

表注 1 教育方針の基軸 (因子分析の結果/全体/N=354)

	第 1 因子 進学準備・ 学校実績 重視	第 2 因子 就職準備 教育重視	第 3 因子 高校教育 基本重視	第 4 因子 生徒の 学校間与 強化重視
高等教育機関での学修に必要な知識・技術を身につけさせること	0.683	-0.011	0.092	-0.105
大学等への進学実績を上げること	0.655	-0.212	-0.043	0.145
豊かな教養を身につけさせること	0.607	0.060	0.330	0.030
伝統を守ること	0.600	-0.038	0.110	0.250
学校行事を活発にすること	0.534	0.061	0.259	0.311
部活動を活発にすること	0.501	0.029	0.247	0.327
ユニークな教育をおこなうこと	0.455	0.326	0.045	0.220
就職後に役立つ技術・技能を身につけさせること	-0.135	0.759	0.141	0.042
資格を取得させたり検定に合格させたりすること	-0.143	0.661	0.156	0.186
専門的な知識や技術を身につけさせること	0.297	0.608	0.003	-0.021
就職実績を上げること	-0.267	0.591	0.101	0.349
地域に根ざした教育活動をおこなうこと	0.276	0.428	0.195	0.268
基本的な生活習慣・社会人としてのマナーを身につけさせること	0.152	0.237	0.691	0.150
規律を守らせること	0.066	0.089	0.684	0.338
自分自身の生き方・在り方を考えさせること	0.474	0.134	0.490	0.060
高校生としての基礎学力を身につけさせること	0.223	0.076	0.303	0.206
原級留置・中途退学の生徒を出さないこと	0.209	0.189	0.241	0.688
授業への出席率を上げること	0.096	0.144	0.180	0.601
入学者選抜で志願者を増やし、定員を確保すること	0.195	0.265	0.134	0.302
寄宿率 (%)	16.0	12.1	9.2	8.9

注) 主因子法/バリマックス回転

なお、この因子について、飯田（2009、p.16）の解釈を援用したことを断わりおく。

(5) 単位制をとる学校には「学年による教育課程の区分」がないため、「各学年の課程の修了の認定」が理論上、存在しない。

主要引用・参考文献

菱村幸彦、1997、「問題は制度ではなく実践だ」『月刊高校教育』1997年6月号、学事出版、pp.17-20.

飯田浩之、2009、「教育改革に向けた学校の取り組み」『高等学校における教育活動組織化の態様と教員の教育指導、生徒の学校関与』平成18年度～平成19年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書（課題番号：18530648、研究代表者：飯田浩之）、pp.8-28.

神奈川県高等学校教育会館教育研究所、「独自調査 教務規定等に関するアンケート」『教育白書99』<http://www.edu.kana.com/kenkyu/hakusho/no99/>（アクセス日：2010年2月28日）

風間効、2002、『高校教育はどう変わるべきか－戦後高校教育の背景・理念・性格・課題・展望』蝸牛新社。

正木智幸、2008、『高校生「空き時間」と教育課程』学事出版。

文部科学省、2007、「高等学校教育の改革に関する推進状況（平成19年度版）」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/2007/index.htm（アクセス日：2010年2月23日）

——、2009、「平成19年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/_icsFiles/fieldfile/2009/04/30/1260129_9.pdf（アクセス日：2010年2月23日）

文部省、1999、『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房。

文部省初等中等教育局高等学校課職業教育課、1993、「高等学校教育の改革の推進に関する会議各報告の概要」文部省『文部時報』第1395号、pp.42-53.

村澤昌崇、1998、「高校教育改革の意味するもの－改革動向に関する全国調査をもとにした一試論－」広島大学大学教育研究センター『大学論集』第27集、pp.69-84.

小川利夫、1978、「新指導要領の高校教育観－いわゆる弾力化とその矛盾」総合労働研究所『季刊教育法』第29号、pp.4-12.

斎藤秀昭、1977、「単位制とその運用」『月刊高校教育』1977年6月号、学事出版、pp.98-102.

佐々木享、1976、『高校教育論』大月書店。

——、1994、「高校教育改革の現段階－1994年－」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第41巻第2号、pp.175-188.

武川正明、1999、「高等学校生徒の留学制度運用上の留意点」、北海学園北見大学学術研究会『北見大学論集』第21巻第3号、pp.55-73.

山村滋・荒牧草平・池田輝政、2004、『高等学校における新しい教育課程の編成』大学入試センター研究開発部。

吉川裕美子、2002、「大学、高等専門学校または専修学校における学修の単位認定」『月刊高校教育』2002年6月号、学事出版、pp.75-79.

付記：本稿は、平成18年度～平成19年度科学研究費補助金（基盤研究（C））『高等学校における教育活動組織化の態様と教員の教育指導、生徒の学校関与』（課題番号：18530648、研究代表者：飯田浩之）の成果に基づくものである。執筆に際して、データの使用を許諾いただいている。

**Organization and Implementation of Flexible High School Curriculum:
By Focus on the "Invisible" Educational Activities Brought by Educational Reform**

Hiromi ENDO

The purpose of this paper is to clarify the actual conditions and backgrounds of the "invisible" educational activities in high schools brought by educational reform. The high school reform increased the discretion of each school. Since the discretionary authority was entrusted to the schools, actual educational activities from outside became "invisible".

This paper chose "unit recognition of result of extra-mural activities" and "recognition of completion of the course each year" as "invisible" educational activities, and considered the impacts of them based on the result of the survey for full-time high schools that have general education programs.

The findings are as follows:

- (1) These "invisible" educational activities was made available to the students beyond the schools, made criteria for learning outcomes "invisible", and lowered the standards of evaluation. Therefore, the most part of schools have not adopted these "invisible" educational activities.
- (2) The schools introduced these "invisible" educational activities are adopted them in different educational intend. In other words, "invisible" educational activities expand the diversity of the schools.

As a result, the significance of high school and the legitimacy of high school education will be in danger in "invisible" educational activities.