

# 高等学校教育の弾力化と学校文化

遠藤 宏美

## 1. 問題の所在と本研究の目的

新制高等学校が発足してから50年以上が経過した。その間高等学校では程度の差こそあれ「多様化」が図られてきた。高校教育の流れを大きく変えることとなった臨時教育審議会でも「多様化」はキー・ワードとなり、それ以来の高校教育改革の流れを方向づけてきた理念のひとつに挙げて間違いはないだろう。そしてその理念は現在もなお、衰えるどころかますます強力に高校教育の変革を後押ししているのである。その「多様化」を実現するためには、さまざまな定めを「弾力化」することが必要となる。すなわち、「多様化」の前提には「弾力化」があるといえる。

ところが、高校教育のさまざまな側面における「多様化」について、多様化が進めば進むほど、高校教育の在り方が曖昧になっていくことが指摘されている(飯田 1992, 62頁)。この指摘から既に10年以上が経過している現在、1990年代後半から各界で推進されている規制緩和政策が華々しく実現されており、高校教育の「弾力化」はその一環としても注目され、実施されてきている。しかし、そこには先に指摘されたような問題はないのだろうか。そこで本研究では、主に高校教育の「多様化」の前提となる「弾力化」に焦点を当て、その諸側面における「弾力化」の展開過程を整理する。そして、その帰結としてどのような問題が生じてきたのか、また生じる恐れがあるのかを学校文化の視点から検討することを課題とする。

結論を先取りしていえば、「弾力化」を推し進めてきた結果、高等学校で行われる教育活動の内容が変化し、それとともに高校を規定するさまざまな制度的な枠組みも変化することとなった。そして何をもって「高等学校」といえるのかさえわからなくなるほどに、高校教育が「曖昧化」してきたのであり、先の指摘は現在でも十分過ぎるほどにあてはまる。以下では、高校教育における「弾力化」が高校の学校文化にどのような影響を及ぼすことになるのか、その手がかりを得ることにしたい。

## 2. 高等学校教育における弾力化の諸相

まずは、高等学校教育における弾力化をさまざまな側面から整理する。大きく分けて①カリキュラム、②学校制度、③高等教育への接続、④高校入学者選抜制度、の4点に関してとなる。それぞれで扱う事項は互いに関係し合うものが多いため、重複して触れざるを得ないことがあることを断っておきたい。また、以下の記述に当たって、学習指導要領については教育ナショナル情報センター(NICER)が公開しているデータベース<sup>1)</sup>を利用した。その他、主に飯田(1992)、山口満編(1995)、「月刊高校教育」編集部編(2002)等を資料として用いている。

### 2-1 カリキュラムに関する弾力化

高等学校のカリキュラムに関する弾力化については、大きく次の二つの視点からその過程を整理する。一点目は学習内容の点での弾力化である。これは「どのような学習内容をどのような形で用意するか」といった、カリキュラム提供の側面に着目したものである。二点目は生徒の履修および単位認定に関する弾力化である。ここでは、提供されたカリキュラムを生徒が履修する際の履修の仕方とその認定、そして修得が認定された単位を累積した結果としての卒業認定に目を向ける。これら二点に関する弾力化の過程を追うことにより、高等学校の内部での教育の変質を見ることとする。

#### 2-1-1 学習内容の弾力化

##### (1) 教科・科目設定の弾力化

原則として、学習指導要領に示す教科以外の教科や科目の設置は認められていないが、例外的に「その他特に必要な教科」として、私立高校の宗教に関する科目のような、学校の教育目標を達成するために特に必要とされた教科を設けることができるとされてきた。

1970(昭和45)年の学習指導要領改訂の際には「職業関係の各教科」という制限つきではあるが、この中に「名称・目標・内容・単位数等は、その教科の目標に沿って設置者が定め」ることができる「その他の科

目」を設けることができるとされた。1989（平成元）年には学習指導要領に示す教科以外の教科・科目（以下、「その他の教科・科目」と略す）を設置者の判断により設置することが、普通教育に関する教科にまで拡大された。また、1999（平成11）年には「その他の教科・科目」が「学校設定教科」「学校設定科目」（以下、「学校設定教科・科目」）と改称され、「設置者が」定めていた教科・科目の名称・目標・内容・単位数等を「各学校が」定められるようになった。

要するに、①学習指導要領に示す教科・科目以外にも教育課程に含められるようになったこと、②それらの教科・科目を各学校の判断で設置できるようになったこと、の2点において弾力化され、学校によって生徒が学ぶ学習内容が異なることになったのである。

## (2) 必修科目に関する弾力化

どの課程や学科に属する生徒であっても共通に履修すべきとされている「必修科目」は、新制高等学校発足時に高校教育を内容の面で統一すべく設けられたものであった。しかし普通科と職業学科との分化がすすみ、カリキュラムの面でも差異を際立たせるような編成がなされるようになると、この理念も姿を変え、必修科目は最低限度の教科・科目および単位数を示すのみとなった（単位数については後述参照）。

さらに1978（昭和53）年の学習指導要領では、生徒の実態を考慮して必修科目の単位数の一部を減じたり、あるいは増加したりすることが可能になり、必修といえども「標準」の幅を大きく超えることが認められた。1999（平成11）年の学習指導要領では、保健体育を除いた必修の各教科に2単位の科目がそれぞれ設けられ、それらを含めた複数の科目の中から選択的に履修できるようになり、いわゆる「共通」の概念はほぼ消失した。すなわち、高校生として生徒の誰もが共通して経験する学習がなくなったのである。

## (3) 学校外学修の高校教育としての認定

学習指導要領に定められた教科・科目やそれ以外の教科・科目（現在の「学校設定教科・科目」）と特別活動のほかにも、高等学校における教育として認められる学習がある。それが、さまざまな学修成果を高等学校の単位として認定する制度である。詳しくは後に紹介するが、単位認定が可能になった学修の内容を簡単に示すと次のようである。①生徒が在籍する高校内の別課程や別科での履修、②過去の在学で修得した単位や、外国の高校も含めた他の高校における履修、③専

修学校や技能連携施設における学修成果、④大学等の高等教育機関における学修、⑤ボランティア・就業体験・スポーツ・文化活動等の学校外活動、⑥大学入学資格検定（以下、「大検」）の合格科目や技能審査の成果、などである。

このような、学校外で経験したカリキュラムを高校の履修とみなして単位を認定することは、逆に、高校教育のカリキュラムを提供する場が高校に限られなくなったことを意味する。

## (4) 年次指定によるカリキュラムの系統性の喪失

新制高等学校発足時から教科・科目の時間数は学年ごとに配当して定められてきた。高校が単位制を採用している一方で、実際の運営上では学年制を用いることが多かったこともあり、履修年次の指定による系統的なカリキュラムが構築されていたといえる。

こういった学年によるカリキュラムの系統性も、弾力化の過程のなかで失われていった。特に1988（昭和63）年の単位制導入以降、「学年の区分によらない教育課程の編成・実施」や「学年をまたがって履修できるような科目の設置」への積極的な取り組みが求められた。また、さまざまな学修の単位認定や科目選択制などもカリキュラムの系統性を必ずしも要求しないものであり、カリキュラムの系統性は喪失していった。すなわち、高校において一貫した教育計画のもとでの教育が行われなくなることであり、高校生の高校での学習経験は体系性を失っていったのである。

## (5) 授業時間の弾力化

1951（昭和26）年の学習指導要領（試案）で「1単位時間は50分」と定められて以降、これが授業時間の「基準」であった。1978（昭和53）年の学習指導要領改訂においてこの「基準」が「標準」に改められ、柔軟に設定できるようになった。さらに1999（平成11）年の学習指導要領改訂ではこの「標準」の規定が改められ、授業時間を各学校において定められることが可能となっている。つまり、授業時間についても一律に定められるものではなく、各学校によって設定がさまざまになされてきたのである。

### 2-1-2 履修および単位認定の弾力化

高校は単位制を基本としているにもかかわらず、事実上は学年制を採用していた。それに付随して、履修科目をすべて修得しなければ進級・卒業ができないとする「履修即修得」の取り扱いがなされ、原級留置や

中途退学などが問題化した。その対応策として1988(昭和63)年に単位制が導入され、単位制の活用が前面に打ち出された。そのことにより、以下に挙げるようなさまざまな学修成果によって単位を累積加算することが容易になり、卒業までに行う学習内容が多様になりえたといえる。

#### (1) さまざまな学修成果の単位認定

高等学校の単位として認定されたさまざまな学修成果は、一定程度まで卒業に必要な単位として認められている。はじめは、働きながら学ぶ生徒が多く在籍していた定時制・通信制課程について、生徒の学習負担を軽減するために設定されてきた。具体的には、1962(昭和37)年に「技能連携制度」や定時制と通信制との併修などが認められた。1978(昭和53)年には実務等をもって職業に関する科目の履修の一部に替えることや、大検に合格した科目も修得単位に見なすことが可能となり、認定の範囲がより拡大された。

その後1988(昭和63)年に定時制・通信制課程において単位制が導入されると、定時制課程と他校の定時制課程との併修も認められ、単位認定ができるようになった。また単位制を活用することにより、過去に在学した高校における修得単位の単位認定も可能とされた。さらに、高校入学前に科目履修生として特定の科目を履修していた生徒が入学した場合、入学した高校における履修とみなして単位を与えることも認められた。

全日制課程においては、1978(昭和53)年の学習指導要領で高等学校別科における修得科目について、1988(昭和63)年には外国の高校における履修について、それぞれ高校の単位としての修得が認められてきた。単位制が全日制課程でも導入可能になると、それまで単位制を敷く定時制・通信制課程のみで認められてきた内容についても、ほぼ同様に適用されている。

1993(平成5)年には、技能審査の成果や専修学校における学修成果についての単位認定が認められた。さらに、他の高校で履修した単位を卒業に必要な単位数に加えることができる「学校間連携」の制度や、他の高校のみならず、同一の高校に置かれている全日制・定時制・通信制の課程間における併修制度も設けられた。

1998(平成10)年改正の学校教育法施行規則では、単位認定の範囲が大幅に拡大し、大学等の高等教育機関における科目等履修生・研究生・聴講生としての学修が加わった。その他、大学の公開講座や社会教育施

設における講座における学修、ボランティア活動・就業体験等の学修、スポーツ・文化に関する分野における活動などで、「高等学校教育に相当する水準を有すると校長が認めたもの」についても単位認定がなされることとなった。これらの学修成果の単位認定は20単位まで可能であり、卒業に必要な単位数74単位のうちの約4分の1を、在籍する高等学校以外での学修をもって替えることができることになる。付言すれば、2004(平成16)年、大検の見直しに伴って、「生徒の多様な学習成果が評価されるよう」全日制課程における大検の合格科目の単位認定が提言されている。

このように、学習成果の単位認定は、主に定時制・通信制課程の生徒の学習負担を減らすことや、中途退学者等の学習を支援することを目的とした特別な制度として取り入れられたものであった。しかし次第に対象が全日制課程の生徒にも拡大され、認定される学修成果の内容も大幅に広がりを見せた。何を「高校の教育」として規定するかの基準が緩み、校長が認めさえすれば「何でもあり」になったとさえいえるのである。

#### (2) 卒業に必要な単位数の削減

新制高等学校発足以降「85単位以上」だった高校の卒業に必要な単位数は、1978(昭和53)年に「80単位以上」に引き下げられた。1999(平成11)年の改訂では、学校週5日制導入により週あたりの授業時数が削減されたことに伴い、卒業に必要な単位数も「74単位以上」に引き下げられている。卒業に必要な単位数の削減によって、高校が生徒に要求する学習量が減った分、生徒にとっては高校の「重み」が軽くなったといえる。

さらに、卒業認定に必要な修得単位数の削減だけではなく、「履修即修得」の考えも改められた。必修科目であっても単位の修得が必ずしも求められなくなり、その点で学習の評価基準、ひいては進級・卒業の認定基準が緩和されたといえる。つまり、必修科目の修得でもって保証されていた高校教育の最低基準が担保されなくなったのである。

#### (3) 必修の割合の削減と学習内容の多様化

卒業に必要な単位のうち必修科目については、1960(昭和35)年の普通科男子68単位、女子70単位から、1970(昭和40)年の学習指導要領改訂で一気に引き下げられ、47単位になった。さらに1978(昭和53)年にも32単位へと大幅に削減された。このとき以来、卒業に必要な単位における必修科目の割合は約4割である(普通科の場合)。1999(平成11)年には31単位にまで減り、新制

高等学校発足以来、最も少ない単位数となっている。

卒業に必要な単位数のうち必修科目の占める割合が低下したことは、裏返していえば、共通ではない部分が多くなったということである。その分だけ高校生の学習内容が多様になり、捉えどころがなくなったといえよう。

## 2-2 高等学校制度に関する弾力化

ここでは、高等学校を学校制度のなかで規定している「枠組み」とその弾力化について概観する。いわば、高校教育の「外側」のかたちを定めている事項である。

### (1) 課程

#### ① 全日制課程

学校教育法第4条において全日制課程は「通常の課程」として定められている。全日制を英語に訳せば full-time course であり、毎日、朝登校して一定の時間を高校における授業に出席することが想定されている。

ところが、不本意入学や中途退学問題が表面化した後、全日制課程にも単位制が導入され、単位制の柔軟な活用が望まれた。その結果、大幅な科目選択制をとって生徒個人によるカリキュラム編成を可能にし、空き時間の設定を認めたり、登校時間や登校曜日さえをも生徒に委ねる全日制課程が増加している。全日制課程といえども、full-time に高校での学習を求められない「全日制」が認められているのである。すなわち、「全日制」と一口には言えないほど多様な形が見られ、一見すると定時制のような設定も可能になった。

#### ② 定時制課程

定時制課程は、「夜間その他特別の時間又は時期において授業を行う課程」と定められている（学校教育法第4条）ように、以前は農閑期等に集中して授業を行う課程も存在したようであるが、夜間に1日4時間程度の授業が開設されていることが専らである。それゆえ卒業までに修得できる単位数が限られ、修業年限は「4年以上」と規定されていた。

しかしその後、指定された技能教育施設で行った学習の成果を高校の単位として認定する「技能連携制度」や通信制課程との併修制度、大検の合格科目を単位認定する制度により、通学して授業を受ける時間を削減することが可能になった。1988（昭和63）年の単位制導入以後、通信制あるいは他の定時制課程との併修によって単位の履修・修得の制限が緩和され、修業年限は「3年以上」に改められた。

定時制・通信制課程の単位制高校においては、多様

な教育機会を用意するため、「複数の時間帯又は特定の時期における授業の実施」等が求められている。この規程等を利用して、定時制課程ではいわゆる「多部制の定時制課程」を設置することが認められている。これは、1日のうちに特定の時間帯で授業を行う課程を複数設置し、午前から夜間まで科目を開設することである。生徒にはそのいずれかの課程に在籍させながら、他の時間帯に置かれている課程の開設科目を履修させることができる。この制度を利用して、定時制課程に在籍しながらも、登下校時刻や学習時間の面では全日制課程に在籍しているかのような履修パターンを作成することも可能である。

つまり、定時制課程は単位制の柔軟な活用によって、高校に通学する時間の削減や、全日制課程と見間違うような教育課程の作成が可能になった。そこでは、いわゆる「定時制」のイメージはほとんど崩されることとなっている。

#### ③ 通信制課程

通信制は「通信による教育を行う課程」（学校教育法第4条）として、添削指導・面接指導・単位認定試験によって学習を行うことが定められている。しかし、先に見た定時制課程同様、技能連携や大検の合格科目の単位認定、定時制課程との併修等が認められ、すべてを「通信による教育」によらずとも、高校の卒業が可能になっている。さらに2003（平成15）年には、インターネットなどの「多様なメディアを利用して行う学習」も加えられ、学習形態が多様化された。このように、「通信制」の形も形骸化しつつある。

なお、学校に登校して授業を受けることを、面接指導の時間とは別に定めている通信制高校の増加がみられる。学校によっては、週5日（＝毎日）登校させていることもある。このような事例によって、さらに「通信制」の意義が薄れ、全日制や定時制との差異が見えなくなっていくことにつながると考えられる。

### (2) 学科

高等学校設置基準には普通教育を主とする学科と、専門教育を主とする学科が示されているが、学校教育法には高等学校の目的として「高等普通教育及び専門教育を施すこと」が掲げられており、どちらの学科においても普通教育と専門教育の両方を行うことが想定されている。しかし、戦後の高度経済成長期を経るなかで産業社会からの要請に応えるように、次第に普通科と専門学科（当時は職業学科）に特化していった。1960（昭和35）年の学習指導要領改訂において必修と

する教科やその単位数が学科ごとに異なって設定されたことにより、普通科と専門学科との間の「壁」は明確化したのであった。

#### ①普通科

1978(昭和53)年の学習指導要領改訂の際、普通科の生徒の多様化により対応するため、普通科においても職業教育の充実が目指された。その後も普通科には「職業に関する科目・教科の履修の機会」の確保が求められている。

ところで、都道府県教育長協議会が1977(昭和52)年に示した報告書では、さまざまな「新しいタイプの高校」が提案されていた。その後、各地で「新しいタイプの高校」構想の具体化が図られ、そのうちのひとつに「総合選択制高校」と呼ばれるものがあった。これは一つの高校の中に複数のコースやそれに付随する多数の選択科目を設け、生徒の科目履修の幅を拡大するもので、主に普通科で実施されている。生徒のコースや選択科目の選択の仕方によっては、専門学科(のちには総合学科も)と類似した教育課程を作成することが可能となり、他学科との間の壁を低くすることにつながった。実際、総合学科は「総合選択制高校」がモデルになったと考えられている(小川 1997, 5頁)。

普通科における職業(専門)教育の提供と、それを可能にする「総合選択制高校」の設置は、明確な分化を遂げた普通科と専門学科を内容的に再接近させることとなり、その区別を曖昧化させたのである。

#### ②専門学科

経済社会における職種の専門分化に対応する形で、極度な「細分化」として具体化された「専門学科の多様化」は、これらの学科への不本意入学者をかなりの割合で生み出すことになった。逆に、細分化された専門分野の知識や技術よりも、変化に柔軟に対応できる知識・技術や創造力などが求められた。そこで、1978(昭和53)年に専門科目の必修単位数の引き下げと、普通科目の履修をもって専門科目の履修と見なす措置の拡大などが行われ、専門学科の「職業」色は薄められた。専門学科の「専門」の部分が減少し、非専門的な学習によって代替できる部分が増加したことで、普通科との間の「壁」は低くなってきたといえる。

#### ③総合学科

先にも述べたように、制度上、普通科・専門学科どちらにおいても普通教育と専門教育の両方がそれぞれの特色に応じて行われることが想定されている。しかし、時を経るなかで次第に学科ごとに施す教育がそれぞれ固定化し、普通科は進学、専門学科は就職を前提

に教育課程が編成されるようになった。そこで1993(平成5)年、普通科・専門学科に並ぶ「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」として、総合学科が設けられた。学科の原則履修科目として「産業社会と人間、情報に関する基礎的科目、「課題研究」を履修することが求められている点が総合学科の特徴である。

しかし、1999(平成11)年の学習指導要領では、総合学科の特殊性を失わせるような改訂が行われた。各学校が「学校設定教科・科目」を設置できるようになり、総合学科でなくとも「産業社会と人間」を開設することが可能となったのである。また同改訂では教科「情報」が新設され、情報に関する基礎的科目が総合学科ならではの教科とはいえなくなった。加えて、新設及び必置となった「総合的な学習の時間」における学習活動をもって、総合学科の「課題研究」の履修に替えることができるとされたため、総合学科を原則履修科目の存在でもって総合学科たらしめることはできなくなったといえる。

新制高等学校発足時に設けられた2つの学科構成に変更を加えてまで創設された総合学科であったが、その3学科とも弾力化によって教育内容が融合する傾向にあり、それぞれの学科の独自性が失われつつある。

### (3) 中高一貫教育制度の導入

中学校教育と高校教育とを一貫して行う「中高一貫教育」の制度については、1985(昭和60)年の臨時教育審議会第1次答申以来、「6年制中等学校」といった形で提案されていた。1998(平成10)年の学校教育法の一部改正により制度化され、同時に学校教育法第1条に定める学校種に「中等教育学校」が加えられた。中高一貫教育制度には①中等教育学校、②併設型、③連携型の3種類があるが、そのうち①および②については教育課程編成において柔軟な取扱いが認められている。この特例措置を活用し、①および②の中高一貫教育校では、教育目標やカリキュラム編成において前期課程(=中学校教育)と後期課程(=高等学校教育)の区分によらない教育を行うことが可能となっている。そのため、学校段階に注目した場合、中等教育段階のうちの後期を担う高等学校の位置づけが不確実化することになった。

### 2-3 高等教育への接続の弾力化

高校の卒業資格は、大学等の高等教育機関への入学資格でもある。高等教育への接続に関しても、さまざま

まな方策によって弾力化が図られてきた。もっともこの点については、高校における弾力化というよりも、高校における教育を受けなくとも大学等へ進学ができるような方策として具体化されてきた部分が大きい。

#### (1) 大検制度の拡大

大検は、義務教育終了後に高校教育を受けられない勤労青少年に対して、広く高等教育を受ける機会を与えるため、1951(昭和26)年に制度化された資格検定である。義務教育を卒業すれば満15歳であっても、定時制および通信制課程に在学中でも受検が認められている。さらに、試験日前日までの退学が条件ではあるが、1999(平成11)年には全日制高校等の中退予定者の出願が受け付けられ、2000(平成12)年には、インターナショナルスクールや外国人学校の卒業生などにも受検資格が拡大された。

1975(昭和50)年以降は学習指導要領の改訂に合わせて、大検合格に必要な科目数も削減されてきた。さらに1994(平成6)年からは大検受検科目免除規定が拡大され、このときには、専修学校高等課程における一定の授業時間数を修得した場合と、一定の技能審査(5種類)に合格した者について、それらに相当する受検科目の免除が認められた。受検科目が免除となる技能審査については、1999(平成11)年までに45種類と増加し、加えて、免除科目の範囲も拡大された。さらに大学等の高等教育機関における学修をもって、大検の選択科目の免除も可能となった。

ところで、2003(平成15)年より中央教育審議会において大検に関する審議が行われ、その中間報告が2004(平成16)年6月に公表された。この中では、現在受検が認められていない全日制高校の在學生にまで受検資格を拡大することを求めている。また、「生徒に目標を与えて意欲を喚起したり、学校生活にうまく適応できない生徒の学習成果を評価したりする際の一方策として」大検を活用することや、大検の合格科目の単位認定制度を全日制課程にも広げることなどを提言している。

このように大検は、高校に就学していない者に対しても高等教育への接続を認める、いわば「バイパス」として用意された。その「バイパス」の幅が拡大してきたのである。加えて、大検の合格科目と高校の単位との互換性が高まることによって、高校と大検がしくみの上で融合する傾向が強まり、高校教育の正統性は低下しつつある。

#### (2) 専修学校への大学入学資格付与

専修学校は1975(昭和50)年に学校教育法改正によって創設された、学校教育法第1条には定めのない教育機関である。高校と同様に後期中等教育を行うにもかかわらず、専修学校高等課程は上記の定めがないため、修了しても大学への入学資格は得られなかった。

1985(昭和60)年、「大学入学に関し高等学校を卒業したものと同等以上の学力があると認められる者」の規定が一部改正され、専修学校高等課程への大学入学資格付与指定校制度が開始された。あくまでも修業年限や総授業時数等の基準を満たした上で指定されるものであるが、事実上、高校以外の教育機関においても高校卒業者と同様に大学入学資格を得ることが可能となっている。つまり、高校が「高校」として定められているがゆえに独占的に認められてきた大学入学資格の付与を、もはや独占できなくなったのである。

#### (3) 大学入学資格の弾力化

1979(昭和54)年、外国人子女の教育を主な目的とするインターナショナルスクールの卒業者に、国際バカロレアの認定という形で大学入学資格が認定された。その後、ドイツのアビトゥア資格およびフランスのパカロレア資格をそれぞれ有する者にも、大学入学資格の付与が拡大された。2003(平成15)年には上記以外の外国人学校やインターナショナルスクールの卒業生に大学入学資格を認めることや、大学の個別審査による大学入学資格の認定が可能とされ、日本の高校を経なくとも日本の大学への入学資格を得る可能性が広がった。こうした措置によっても、日本の高校が保持していた大学入学資格という「特権」を外部へ解き放つことになり、ますます高校の独自性が問われることとなった。

#### (4) 大学入学年齢制限に関する弾力化

高等教育機関への接続に関して、高校を卒業せずとも進学への道が開けてきたこと、しかもその幅が大きく広がってきたことはこれまで見てきたとおりである。しかしながら、そのことは高等教育へのアクセスの選択肢の拡大にとどまり、大学に入学できる年齢については変更されなかった。既に触れた大検に関しても同様で、必要な科目すべてに合格していても、満18歳に達するまでは大学の入学資格を得ることはできなかった。大学入学年齢制限の緩和についての提言がなされてきたが、実現にはほど遠いものと考えられてきた。18歳までは後期中等教育を受けることが原則とされて

きたのである。

しかし、1997（平成9）年、数学と物理学の分野に限り「教育上の例外措置」という形で大学入学年齢制限が取り払われ、満17歳での大学入学が可能になった。2001（平成13）年の学校教育法施行規則改正で、「飛び入学」ができる分野については「大学が定める」と記載され、事実上、「飛び入学」が広く認められるようになった。したがって、高校で3年以上履修すること、あるいはそれに見合う学習を18歳まで行うことが必須条件ではなくなり、高等教育機関への接続の点で高校教育の位置づけが不明瞭になった。

#### 2-4 高校入学者選抜制度に関する弾力化

最後に、高校にかかわる制度について、入学者選抜制度に触れておきたい。高校がどのような形(枠組み)により、そのなかでどのような教育が行われうるのかはたしかに重要なことである。しかしそれと同程度に、どのような生徒を対象に高校教育を行うか、換言すれば、どのような生徒を入学させるべきか、といった点も、高校教育を形づくる重要なポイントであるといえる。

新制高等学校発足時から、高校への進学希望者全員が入学できることが理想とされ、志願者が定員を超える場合のみ選抜が認められるという立場がとられてきたが、1963（昭和38）年にその方向性が変化する。このとき、公立高校の場合は都道府県ごとに同一時期・同一問題によって学力検査を実施すること、調査書と学力検査とは同等に扱うこと、などの原則が定められた。それだけではなく、「高校の目的に照らして心身に異常があり修学に耐えないと認められる者、その他高校の教育課程を履修できる見込みのない者を入学させることは適当でない」と記され、いわゆる「適格者主義」が導入された。同年改正の学校教育法施行規則に、高校の定員を超過する志願者の有無にかかわらず入学者選抜を行うことが示されたことで、「適格者主義」という高校入学者選抜の原則が確立したのであった。「適格者主義」は、希望者全員入学を理想とする立場からは批判の対象となったが、見方を変えれば、生徒が「適格」であるか否かを入学者選抜によって判断することで、高校教育が目指す水準を示すことでもあった。

その後、偏差値での「輪切り」による進路指導や高校への不本意入学が問題化し、カリキュラムに関して多様化・弾力化が図られるなどの対応策がとられはじめていた。そこで1984（昭和59）年、「各高校・学科等の特色に配慮しつつ」入学者の選抜を行うよう改めら

れた。加えて学力検査についても「必ずしも同一時期に同一問題により実施する必要はない」と、従来、各都道府県内一斉に同一時期・同一問題で実施すべきとされていた入学者選抜の方法が改められた。さらに同年通知の「公立高等学校の入学者選抜について」では、①推薦入学を積極的に実施し、普通科における実施も考慮に入れること、②学力検査の内容や方法、調査書の扱い等について各学校・学科等の特色に応じて工夫すること、③「必要がある場合に」行われていた面接を積極的に利用すること、④受験機会を複数回設けることなどが求められた。このように高校入学者選抜の選抜方法が多元化したことと、各学校・学科に比重が移されたことで「適格者主義」は大きく後退した。というのは、第一には、学力以外の評価基準や方法が採用され、「適格」であることの判断基準が曖昧になったことが理由である。第二の理由は、「高等学校教育を受けるに足る資質と能力」の判定が、「各高等学校、学科等の…教育を受けるに足る能力・適性等」の判定に変わり、各学校で「適格」であるならそれでよいとされ、高校全体としては基準が定められなくなったことである。

とはいえ、実際の現場ではさほど変わり得なかった入学者選抜制度に大きくメスが入れられたのは1993（平成5）年のことであり、先に示された入学者選抜の弾力化をより徹底させることが求められた。具体的には、「受験機会の複数化及び推薦入学の活用などにより、多段階にわたる選抜や「学力検査を実施しない選抜、調査書の比重を大幅に軽減する選抜や調査書を用いない選抜」などが示されている。また、普通科における推薦入学についても、よりいっそうの活用が求められた。同年改正された学校教育法施行規則においては、特別の事情のある場合には調査書を用いないことも認められた。さらに1998（平成10）年改正の学校教育法施行規則においては、学力検査と調査書の両方とも使わずに入学者選抜を行うことが可能になった。ちなみに近年、学校独自に学力検査の問題を作成する動きが見られ、各学校に「適格」の判断を委ねる傾向が強まっている。つまり、高校全体として定める「適格」の基準は名実ともに消滅し、「適格者主義」は完全に破綻したのである。

### 3. 高等学校教育の弾力化が学校文化に与える影響

#### 3-1 高等学校教育の曖昧化と存在意義の喪失

以上、高等学校教育における弾力化の諸相を概観し、紹介してきた。まとめると以下のような問題点が浮か

び上がる。

まず、カリキュラムに関する弾力化の特徴は次の3点にある。第一に、高校教育のカリキュラムが共通性を失い、その編成や学習成果としての評価の主体が各学校や生徒個人に移されてきていることである。その結果、各学校や生徒のカリキュラムが多様化し、高校「全体」としての教育が見えにくくなった。第二に、さまざまな学修成果の単位認定をはじめとする「代替」や「みなし」が多くなされ、高校が前提として定めてきた「基本」が消失しつつあることである。換言すれば、カリキュラムの系統性を失い、高校における教育課程の正統性が薄れてきているのである。第三に、二点目に関わることであるが、高校という「場」や、高校に登校し授業に出席するという「時間」を越えたカリキュラム編成が可能になってきたことである。このことにより、高校教育の範囲としてきた領域がアメーバ状に拡大してきている。これら3点からいえることは、「高校は、どのような目標に基づいて、どのようなカリキュラムを生徒に提供し、どのように履修させるのか」といった点で高校教育の内実が捉えどころがないほどに広がり、また、見えにくくなったということである。

こういった高校の内側における拡張を伴った変質は、外側の壁を崩すことになりかねない。実際に、単位制によるカリキュラムの多様化の推奨により、たとえば全日制課程と定時制課程の教育は、先述のような形で接近し、課程間の区切りは名目上設けられているにすぎなくなっている。また、生徒の科目選択の仕方によっては普通科・専門学科・総合学科間の差異がほとんど生じないようしくみとなってきており、学科の区分は不明確なものとなる。教育内容の弾力化の極度な進展は、それを意図するか否かにかかわらず、高校の枠組みを崩すことになってしまうのである。さらには中高一貫教育制度の導入により、これまで維持してきた学校段階における高校の位置をも確定しえなくなっている。高校が「高校」としての形と位置を、もはや保てなくなっているのである。

このように外側も内側も緩み、曖昧化した高校教育が、唯一、存在意義を示すことができる点が、卒業生には無条件に大学入学資格が与えられることであった。しかしこの点に関しても、大検制度や専修学校・外国人学校等への大学入学資格付与制度により、決して高校に限定的に付された特権とはいえなくなった。また、現在のところ普及はしていないが、「飛び入学」の制度化によって、高校教育は3年間もの時間を費やすことを

必要とさえしなくなりつつあり、青年期教育の中での確固たる位置と存在意義を示せなくなった。

高校の存在意義が失われつつあるのは、大学入学資格に関してのみではない。合格科目の単位認定を全日制課程でも可能にするなどの大検の幅広い活用（現在検討中）が実施された場合、大検が「資格検定」以上の意味を持ち合わせることになる。つまり、高校における教育が、高校教育としての正統性を持ち得なくなる危険性ははらんでいるのである。

さらに、高校教育の不明確さや曖昧さは、「適格者主義」が崩壊した高校入学者選抜制度にも支えられている。すなわち、選抜方法や基準の多元化は高校生としての「適格」の判断基準を不明瞭にし、選抜の主体を各学校に移したことで高校全体としての水準を保てなくなったからである。

こうして、高校教育に関わる諸側面における弾力化は、互いに複雑に絡み合っただけでなく、高校教育を曖昧なものにし、高校の存在意義を問い直すことにつながっているのである。

### 3-2 高校における学校文化に与える影響

以上のような、高校教育の諸側面における「弾力化」を目的としたさまざまな制度改革は、「制度が文化を規定する」という関係を前提にした場合、次のような影響を与えることが考えられる。

まず、学校段階を規定する制度に関しては、学校外での学修成果の単位認定制度や大学入学資格付与制度の拡大によって、高校が後期中等教育段階を独占できなくなったことはすでに記してきたとおりである。そればかりか、「飛び入学」の制度化や中高一貫教育校の制度化によって、もはや高校が後期中等教育段階における特定の位置を確定し得なくなってもいた。このことは、「高校」と特定しうるものがなくなり、「高校としての文化」が成り立たなくなることを意味する。

この「後期中等教育段階」に着目すると、そこで行われるべき青年期教育の最大の特徴は、適性や進路に応じた「分化」であるといえる。そこで高校には、学校系統を規定する制度として、それぞれに特徴を持つ3つの課程と3つの学科が設けられてきた。しかし、学習内容や履修形態の弾力化によって、それぞれの課程間および学科間を明確に区別する差異はほぼ消失した。つまりこのことは、「分化」を特徴としてきた高校の「文化」が変容することにつながるといえる。同時に、各課程・各学科が創り出してきた独自の文化が失われていくことも予想される。



これらのことを、よりミクロな視点から検討する。高校教育に関わる種々の制度が高校の文化を規定してきたのであるが、これらの制度が弾力化という形をとってドラスティックに改変されたことは、高校文化のいわば「土台」を揺らがせた。その「土台」が揺らぎ、いまや正統性を失いつつある文化のなかで、高校の生徒や教師が自らのアイデンティティを確認することは難しいだろう。その結果、彼らの「高校生としての」あるいは「高校教師としての」アイデンティティ構築が容易ではなくなることが予想されるのである。

また、高校教育に関わる制度が弾力化し、ひとつの学校の中においても教育活動が多様化したことは、生徒ひとりひとりの行動様式の参照枠も多様になっているということである。また、総合学科や単位制の導入以降、従来とは異なった教育課程運営が行われている高校においては、個々の生徒をとって見た場合、生徒の行動様式＝文化も個人中心に変容しつつあることが明らかにされている（遠藤 2004など）。つまり、文化という視点から当該の高校を俯瞰した場合にも、その内容があまりに多様化してしまっており、ひとつの学校の中での文化としての統一的な把握ができなくなっているのである。

こういった学校文化の変容について、高校の正統性を失い、存在意義が問われる「危機」とばかり捉えるのではなく、魅力ある高校づくりや高校「再生」のチャンスと捉え、前向きに実践に挑むことももちろん可能である。これまで指摘してきた学校文化の変容が、実際にはどのようにあらわれてきているのか、そしてそれに現場ではどのように対応しているのかといった事実確認を丹念に行っていくことが、今後の課題として求められよう。

〔注〕

(1) 教育ナショナル情報センター(NICER)「過去の学習指導要領」データベース

URL : <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/>

引用・参考文献

遠藤宏美 2004, 「学年制を崩すシステムと共生への試み—単位制高校を事例に一」古賀正義編『学校のエスノグラフィー』嵯峨野書院, 42-59頁  
「月刊高校教育」編集部編 2002, 「高校教育基本資料集—通知・通達編—」学事出版  
菱村幸彦 1995, 「教育行政からみた戦後高校教育史」学事出版

市川昭午 1995, 『臨教審以後の教育政策』教育開発研究所  
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  
———1996, 「高校教育における『選択の理念』—科目選択制の歴史的展開と今日の高校教育改革—」筑波大学教育学系論集第20巻第2号, 筑波大学教育学系, 43-57頁  
門脇厚司・飯田浩之編 1992, 「高等学校の社会史」東信堂  
兼子仁編 2001, 「教育小六法」学陽書房  
菊地栄治編 1997, 「高校教育改革の総合的研究」多賀出版  
黒羽亮一 1997, 「ジャーナリストからみた戦後高校教育史」学事出版  
三上和夫・野崎洋司 1998, 「高校通学区制度に関する研究」『神戸大学発達科学部研究紀要』第6巻第1号, 77-94頁  
文部科学省 2003, 「高等学校学習指導要領の一部改正について」(2003年4月30日)  
文部科学省中央教育審議会 2004, 「大学入学資格検定の在り方について ～社会的通用性を高める新試験を目指して～(中間報告)」(2004年6月21日)  
文部省 1947, 「新制高等学校の教科課程に関する件」  
——— 1948, 「新制高等学校教科課程の改正について」  
——— 1951, 「学習指導要領一般編(試案)改訂版」  
——— 1955, 「高等学校学習指導要領一般編改訂版」  
——— 1970, 「高等学校学習指導要領」  
——— 1978, 「高等学校学習指導要領」  
——— 1989, 「高等学校学習指導要領」  
——— 1999, 「高等学校学習指導要領」  
小川洋 1997, 「総合選択制高校と高校教育の変動」菊地栄治編『高校教育改革の総合的研究』多賀出版, 3-24頁  
斎藤剛史 2002, 「高校入試の多様化の現在」『月刊高校教育』2002年11月号, 学事出版, 22-25頁  
榎原禎宏 1998, 「改革の課題と論点」『学校経営研究』第23巻, 53-57頁, 大塚学校経営研究会  
榎原禎宏・大和真希子 2002, 「山梨県における高校通学区制度の機能」『山梨大学教育人間科学部紀要』第3巻2号, 261-277頁  
下村哲夫編 1997, 「教職研修総合特集 No.132 学校裁量と規制緩和読本」教育開発研究所

山口満編 1995, 『教育課程の変遷からみた戦後高校  
教育史』学事出版

山崎保寿 1999, 『高等学校における選択制の拡大と  
進路指導』協同出版

## The Flexibility of High School Education and School Culture

Hiromi Endo

In this quarter of a century, the systems of Japanese high school education became flexible. Now, a deregulation policy is recommended in each field, and the flexization of high school education attracts attention as part of that.

How did high school education change and how do the changes influence on school culture? Aren't there any problems in high school education by this flexization?

This paper focuses on the process which the educational systems have been flexible.

The results are as follows;

- 1) By flexization of the systems which determine the curriculum of high school education, high school education loses similarity, and the curriculum of each school or each student is diversified. As a result, the concept of 'high school' became ambiguous. So, 'the culture as high school' stops realizing.
- 2) Also, the difference which distinguishes clearly between courses and between subjects of study disappeared virtually. This meant losing the feature of 'differentiation' which upper secondary education has.
- 3) The originality of high school was lost by expansion of the requirements for admission to higher education. In consequence, high school does not occupy upper secondary educational stage among the school stages.
- 4) Since the legitimacy of high school education was lost, it will be difficult for students and teachers in high schools to form each identity.

In conclusion, these changes caused the problem; the framework of high school will collapse. So, when we look down at high schools from the viewpoint of culture, it will be impossible to grasp their culture as 'high school culture.'