

高等学校（普通科）の目的達成をはばむ要因

—多様化する生徒の学力を向上させるための指導組織の視点から—

新潟県立新潟西高等学校 石井 博

研究のねらいと方法

現在、高等学校の進学率が90%以上に達していることにより、普通科高校、職業科高校を問わずさまざまな能力、適性、関心をもった生徒が入学している。これはまた各学校において、学力の低下、無気力、非行などにかかわるさまざまな問題に直面せざるをえない状況がでてくることを意味する。

無気力、非行など生徒指導上のさまざまな問題の直接の原因は「授業がわからない」「授業についていけない」という学習問題にその多くが起因しているように思える。

今日、学校での学習状態をあらわして、よく「七五三」という言葉を耳にする。高校で7割、中学校で5割、小学校で3割の生徒が学習を理解できずに毎日を過ごしている状態をいうのである。これらの生徒をも含めて、高等学校の教育を考えると、学校の生徒への対応は、かつてのエリート教育のように専門分野にだけ専念していれば、大方のことは足りた時代と異なり、教師の指導体制を組織的、有機的に確立し、生徒にわかる指導と生徒のニーズに応える教育が求められている。

各教師はそれぞれの担当分野で個性を発揮し、熱心な教育活動を行なっている。それにもかかわらず、教育効果があがらず、生徒は学習に意欲がもてず、非行等の状況がでてきていることは、生徒の主体の問題だけでなく、教師の指導上になんらかの改善すべきことがあるのではないかと疑ってみることも重要ではないだろうか。

現在の高校のかかえる多くの問題は、たしかに教育行政、教育制度の改革をまたなければならず、その解決も急がねばならないが、当面の生徒の指導に対して、各学校の実情にそくして、学校全体の問題としてうけとめ、教師の共通理解のもとで教育目標で期待した認識と行動をどのように生徒のなかに形成していくかということを前提に指導計画をたてそれを実践する指導組織をつくってゆかなければならない。

高校は教科、科目の専門性が確立しているため、生徒の指導に対しても教師間の協力意識が希薄になりがちである。各自の専門分野での深い研究を継続しておこない立派な業績をのこしている教師は多い。このこともわれわれ教師は忘れてはならない任務であるが、生徒にそくした授業研究や関連教科、科目の共同的研究など、現場の生徒を対象とした研究や研修が高校では少ないように思える。同時に専門教科のみから生徒を理解する傾向が強く、生徒のニーズや適性を的確に把握することができないのが高校教師ではないだろうか。

学習につまづきを生じている生徒、多様な能力、適性をもった生徒に学校が応えなければな

らないとさげられながらも、それに対応した指導組織の改善が進んでいない原因と、それを克服する道を、普通科高校で考察したのが本研究である。

第1章では普通科高校の目的をあきらかにするとともに、その目的が達成できないでいる原因を生徒の多様化に対する学習量の問題や教師の日常的教育活動における姿勢の面から考察し、第2章では学力の向上をめざす教育課程の編成はどうあらねばならないのか。普通科高校で実施している教育課程に照らしその問題点と解決の方途をさぐろうとしたものである。第3章では学力が低下、または低滞をきたしている生徒にどのような指導組織が必要なのか、今まで実践してきたコース制・選択制などのどこに問題があり、今後どのような指導組織を指向してゆかなければならないのか考えるとともに、第4章ではこれらの指導組織づくりがなぜ高校において困難であるのかを教師の意識、管理者としての指導性の問題や協働体制などの観点から考察し、これらをも含めたさまざまな問題に対して校内研修を充実し、実践に移す必要性を述べてみた。学力の低下、低滞の原因には、父母の意識、地域性、行財政などさまざまな問題が考えられるが、ここでは学校内、とくに指導体制の面から考察した。

この研究では新潟、福島、富山、長野の4県の普通科高校(50校)でのアンケート調査と、新潟県を除く3県での学校訪問調査(各県3校)を実施した。これらのデータをもとに、文献研究をとおして、実践的考察をすすめた。

この研究が普通科高校がかかえている問題の解決に少しでも役立つならば、この上ない幸せである。私自身、この研究をあしがかりとして、高等学校教育についての研鑽をつみ高校教師としてさらに成長につとめたい。

研修の機会を与えてくださった新潟県教育委員会、研究の過程で細部にわたって御指導くださった筑波大学教授 永岡 順先生及び小島弘道先生、学校経営研究室の大学院生の皆様に対して心から感謝申し上げます。次第である。

1. 普通科高校の目的と実態

(1) 普通科の目的は何か

学校教育法(41条)では、高等学校は「高等普通教育及び専門教育」を施すことを目的としており、さらに高等学校設置基準(5条)では「高等学校の学科は、普通教育を主とする学科及び専門教育を主とする学科とする」のように設置学科の基準を示している。この普通教育を主とする学科で構成する課程を普通科といい、職業科にくらべると普通教育に関する教科、科目に重点が置かれている。

このことから明らかなように普通科高校は基本的には普通基礎学力の充実をめざしたものであるということが出来る。

基礎学力とは中学校における教育の成果を生徒の心身の発達に応じて、さらに発展拡充させ、

生徒自身の関心にもとづき、将来さまざまな分野で自立するに必要な基礎的能力であるという意味に理解しなければならない。

こうした普通科高校の目的を実現するために、各学校は教育目標を設定し、具体的な教育活動を展開している。そこに共通する特徴は、基礎学力の形成、向上と、そのための生徒の意欲、体力の向上、規則正しい生活習慣の形成という、普通科高校教育で達成すべき内容そのものと、そのための主体的要素の充実とに向けられている。

このことを実態をとおしてみたい。

今回のアンケート調査50校中、学校要覧をいただいたのは36校。この学校要覧には最初に教育目標が掲げられている。この教育目標、重点目標は経営目標や校訓などと混同され、本来の教育目標というには無理がある。この経営目標も含めて重点目標を領域ごとに調べたのが表Iである。

それによると、①知的領域、情意的領域、運動的領域が等しく重点目標に掲げられているが、その中心は学力の充実（基礎学力の向上）である。

表1 学校の教育目標の領域（類型）

領域	校数	項目
知的領域	29	1. 学力の充実（基礎学力の向上含む）
	19	2. 個々の能力や適性に応じた指導
	13	3. 意欲的学習（予・復習の徹底含む）
情意的領域	15	1. 自主的行動の確立
	8	2. 情操の深化
	6	3. 基本的生活習慣の確立
	6	4. 責任と協力を重んずる行動
運動的領域		1. 体力の増進 2. 健康・安全の習慣

自主的行動の確立を重んじていることは、学習と進路に対する生徒の主体的な態度こそが大切だという認識があるからだと思われる。

表I以外で特徴のあるものとして、重点目標に対して、各分掌、教科から目標を達成するための生徒の現状分析がなされ、問題点を

具体的にあきらかにし、生徒の自己実現のための指導対策をあげている学校や職業科（商業、家庭科）の併設校では勤労・職業に関する領域がある学校も2～3校みうけられた。

しかし、われわれはこのような普通科高校の目的と各学校の教育目標の達成のなかにだけ今日の高校教育の課題があることを見いだすことでは、それは高校の現実をみていない空論というべきものであろう。むしろ、こうした高校教育の目的達成を阻む要因がきわめて構造的に存在し、からみついていることのなかにこそ、われわれの目が向けられなければならない。このことを明らかにすることの関連で、高校のあり方も考えなければならないといえるであろう。そこで次に高校教育の目的達成を阻む要因についてみていきたい。

(2) 生徒の能力・進路の多様化

高校進学率が94%（昭和54年度）⁽¹⁾に達したという現実には普通科・職業科を問わずさまざまな能力・関心をもった生徒が同一の学校、学級に集まっていることを示している。つまり具体的には、生徒間の学力差が広がっていることである。

ここでとくに指摘されなければならないことは低学力—学業不振の生徒の増加という問題である。こうした事実をわれわれは主体的にうけとめ、その学力向上のための指導的努力を積み重ねることが学校の、そして教師の任務であろう。

この低学力の生徒には①学習意欲はあるがなんらかの原因で成果があがらない生徒、②学習の成績のよしあしを問わず、学習意欲を喪失し自閉的か、学習以外のいわゆる非行的行動に逃避する生徒に大別できる。前者の場合、早期にその原因を取り除かないと、後者に移行する傾向がある。後者の場合、学習意欲をよびおこし、学校生活の意義を見い出させることにかかわった生活指導も同時的にすすめないと、その低学力の克服はきわめて困難となる。

高度産業社会を背景とする国民の教育要求の高まりに応じて、かつてはエリート校といわれた普通科高校においても以上のような状況が現われたことは見逃せない。つまり、1957年、スポーツエクシヨック以来、科学技術教育の振興・創造的能力の開発が提唱され、その質的發展・充実を図ることが急務であるとさげばれ、高度なかつ多量の教育内容が高校段階で取り入れられ、その内容の代謝ははげしく、⁽²⁾5年、7年で学習内容が変わるという高校教育の「現代化」ということと、学歴社会の風潮のなかで高学歴を身につけようとする傾向が強まり、当然のことであるが、特に普通科高校への志望が増加してきた。⁽³⁾

これらの要請・希望に対して教育課程の再編成、学校の増設・新設（特に普通科高校）によってこたえようとしてきた。しかし、さきにみた学力の多様化とそれにとまうさまざまな問題は高校教育とその制度をどう再編成し、組織化していくかという志向とのかかわりのなかで、⁽⁴⁾今日、最も重要な課題となっている。

(3) 指導的努力の不足

このように、制度的な高校教育の改革という今日的課題を意識しながらも、その前に、われわれ教師は現実の能力や適性さらに関心分野などにおいて差異を拡大しつつある生徒に対する指導的努力がはたして十分であったかどうかを問わなければならないであろう。

普通科高校における指導体制は個々の教科科目が独立し専門性が確立しているために、ばらばらな指導になりがちである。教師一人ひとりとしての指導努力は非常に熱心でありそれなりの成果をあげている教師を数多くみることが出来る。しかし、だからといって「オレのところは問題ない」というだけでは普通科高校の現実を改善する展望は開かれてはこまい。むしろ、こうした現実には教師が集団的・組織的に取り組み、解決していく努力こそが今日の普通科高校に課せられた大きな使命である。こうなると、もはや、教師の個別的対応という問題の解決方式というよりは、教育活動の組織化のための経営的努力が必要になる。いいかえれば、以上のような

な問題を解決するために学校の教師集団による教育活動の計画（P）、実施（D）、評価（S）を組織的におこなうことである。それはPDSを専門家集団という発想にたち協力的なPDS組織化への指向を確立することだということである。⁽⁵⁾

このことは、たとえば多くの学校で実施する一斉「学力テスト」は、大部分は実施教科担任のもとで処理され、「今年は良かった。悪かった」などの報告で、その後の対策、指導は担任教師個人に負かされていることが多い。これなどは、教科教師集団で「診断と対策」が計画化され継続的研究課題にまでたかめ、生徒の実態にそくした指導目標を確立することが必要な例である。同様なことが学年教師集団についてもいえる。

生徒間の学力差が広がり、多様なニーズをもっているなかで、同一教師が指導し生徒が同一の学習経験をもつという形式的平等主義の機会均等ではなく、学力差の拡大を防ぎ、また、学力の低下、停滞を生じている生徒に対しては、全面的かつ構造的に把握する心があり、そのために、多くの教師の協力が必要である。そのための指導の組織化がいそがれなければならない。

この観点にたつて、学力差の拡大を防ぎ、生徒の多様なニーズに応える指導組織を教育課程編成の中に組み入れて教育活動の実施展開をおこなってゆかなければならない。

2. 学力向上のための教育課程編成の努力

(1) 学力・進路に対応した編成

学校の教育課程は、学習指導要領の基準に準拠しつつも、教師の指導的努力をとおして教師と生徒、生徒と生徒の相互作用によっておこなうさまざまな教育的経験を重ねることで達成される。

普通科高校の教育課程の領域は普通教科と教科外活動から編成される。

普通教科の領域では共通教科・科目と選択教科・科目から成り、共通教科・科目は必修として、基礎的学力の統一性を保持するものである。同時にこれは専門的な、分化した学習を選択志向する基礎となり、学習の面でも進路の面でも専門的分野への準備を整えることになる。

選択教科・科目は生徒の個性を伸ばし、さらに進路の方向性を確立する役割をはたすことをねらいとしている。

また、教科外活動の領域では趣味、体力の増進の場としてクラブ活動があり、自主性の育成、協力的活動の場として生徒会活動、学校行事などが設けられている。

これらをいかに効果的に展開し、教育目標を達成するかは、各学校の教育課程の編成と学校経営計画に依存しているといつてよい。

普通科高校の場合、職業科高校に比べてやや教育課程の編成が自由であり、生徒の能力適性に応じた編成がしやすくなっている。

この編成を計画する場合、生徒の能力・適性はもちろん、地域、父母の要望や学校の諸条件を考慮し、学校の教育目標や重点目標に沿って教師の共通理解のもとで編成が進められなけれ

ばならないし、全生徒が自分自身の目標となるよう周知徹底させる必要がある。

限られた時間で効果的な学校教育を展開し目標を達成させるために重要なことは、生徒の能力、意欲などを考慮した教育内容の精選を前提とした編成と、指導組織を考えた編成が必要である。

今までの「科学技術の革新を基軸とする高度経済成長」を支える高度な内容と量をいかに多く導入するかの精選ではなく、多様な生徒の発達段階を十分考慮し、彼等一人ひとりにおかる精選でなければならない。また、このための指導組織をどのようにするか、学力別編成が必要なのか、補習の時間を取り入れるのか、あるいはチーム・ティーチングを展開するのかなど生徒の学力向上につながる効果的な指導組織を考えたうえで、教育活動全体の見通しのうえに立って、教育内容を系統的、発展的に組織配列し、時間的配当も十分検討しなければならない。

昭和53年の学習指導要領の改訂に伴ない標準授業時数が32単位に削減された。このことは単に授業時数を減少させて放課にすることを意味するものではない。

学校生活で生徒が自己の適性を見だし、意欲的に学力の向上をめざし、適性にもとづいた将来像の確立をめざす場として活用しなければならない。このために、教師が生徒と接触する時間的ゆとりが必要である。教師と生徒のあいだで教材をじっくり考え、わからない生徒にはていねいに指導することができるようなゆとりをめざしたものである。

学力の低下、停滞をきたしている生徒に対しては自宅学習の時間を多く設けても、その効果が容易にあがらないからである。

また、生徒の希望や意見を活発にひきだし自由な学習形態（ゼミナール等）としたり、教師の積極的な課題提起によって、生徒が教師とともに文献研究や実験研究を進め、さらに専門的学習をめざし生徒の経験を豊かにするためである。

94%の進学率を迎えた今日、各学校の生徒の学力、適性にもとづいて創意工夫がなされた教育課程の編成をぜひとも計画しなければならない。

(2) 教育課程編成の実際

本県の普通科高校においても、教育課程の編成は他県同様、コース制にもとづく教科の時間的配分をしており、他県の教育課程の教育課の編成に準じたものが多いように思われる⁽⁶⁾。その結果、自校の生徒の能力・適性というよりは、教師が満足する高い学習をめざす編成の傾向が強い。つまり、教師は、かつての選ばれた生徒に対して指導したように一律に専門的な教養を教えようとする傾向がある。いわゆる学力・関心の多様な生徒を眼前にしても、そうした意識を変え、現実に対応しようとするには積極的でないのが現状である。

実際にはまた、いくつかのコースや選択科目を設けた教育課程を生徒に提示しているわけであるが、それと同時に学習内容の到達目標と進捗計画を組み入れるべきである。

富山県のいくつかの学校ではほぼ形態が同じであるが、年間の進捗計画とその内容で留意しなければならない箇所を具体的に示している。例えば「この箇所はA教科のここに應用される

とか上級学年のこの分野でこの箇所が基礎になっているなどの関連も明示している」, また, 過去の授業をもとにした経験的資料から生徒が理解しにくい箇所などを指摘した印刷物なども配布していると聞く。(7)

さらに, 教科ごとの到達目標については, 京都府の教育委員会が「到達目標の参考案」(8)を作成し, 各学校と協力して, 学力向上への指導的努力がなされている。

このように学習内容, 進捗計画, あるいは到達目標を明示した教育課程の編成計画が必要である。

本県の普通科高校における週あたりの授業時数の平均は現行の学習指導要領の標準より1時間少なく, 近県の普通科高校の平均より1~2時間少ない。(9)また, 近県の場合, 授業時間の確保に対する教師の共通認識に立って授業を大切にしていることがうかがえる。(10)これらは, 教育課程の編成計画が教師の共通理解に基づいて協働的学習指導計画として作成されているように全教師の生徒に対する責任と意欲の現れである。

また, 遅れが生じている生徒に対して補習の時間も計画的に設定し, 全体の学力差を生じさせないような方策が編成のなかで計画されなければならない。

長野県のA校では自主的学習時間を選択科目の中に組み入れ0~4単位を設けている。この時間は生徒一人ひとりの判断で, それぞれの教科の教師のもとで, 生徒自身の理解不足を補ぎなったり, さらにはより深い学習をめざした時間にあてている。(11)

本県の場合は, 近県に比べて, 週あたり1~2時間の余裕を作りだしているのであるから, この時間を活用して, 学力の低下, 学習の理解不足を解消するために, 教育課程編成のうえで, ぜひとも積極的に計画しなければならない。前述したが, 学力の低下・停滞をきたしている生徒は自主的な家庭学習の時間を与えても, その効果は容易ではないからである。

今回の学習指導要領の改訂にともない, 各学校の実態にそくした教育課程の編成が一層強調されるようになった。ゆとりと充実の学習のために共通科目の単位の削減により, 基礎学力の向上にゆきとどいた指導ができるようにしたものである。この基礎学力の充実, 向上のうえに生徒の要求に応じた選択科目を履習させることが教育課程編成の目的でなければならない。

これを可能にするために, 教育課程の編成計画と教育活動を有機的に統一した組織化が要求されるのである。

(3) 教育課程の経営管理

以上のことから, 教育課程は個々の教師の単なる教育計画→実践ではなく, 学校全体の教育計画であり, 教育目標の実現に向けての有機的, 統一的活動計画である。

これを可能にするためには教育課程の経営管理が必要である。

学校経営の機能と教師の指導方法が合理的に統一されず, 教育活動との関連が希薄になることがしばしばみられる。それは, たとえば同一クラスで同一内容の学習を進めることが多いた

め、理解できないでいる生徒に時間的にゆきとどいた授業ができないで進んでしまうと、生徒の学習意欲がなく、進度が遅れがちとなり、他のクラスとアンバランスになってしまうとか、経営管理としての取り組みが難しいともいえるが、経営的観点と教育的観点とはいずれにしても統合され、まさに「教育課程の経営管理」として確立する必要がある。⁽¹²⁾

指導課程にまで経営の科学的合理性を求めることは教育活動の創造的価値形成の作用として限界があるにしても、教師が指導的作用において進めうるかぎり、経営的合理化のために努力する必要がある。

このような教育日課達成の教育課程編成を経営管理的思考においてなされるためには、直接授業にたずさわる一人ひとりの教師が教育課程を実施する過程のなかで、すでにそのような志向努力がたえずなされなければならない。

いずれにせよ、教育活動の合理化をめざす「教育活動の分析」と経営の合理化をめざす「経営の分析」とが統一されることを教育課程の経営管理の課題としなければならない。⁽¹³⁾

このことは、一人ひとりの教師の専門的自由裁量を尊重すべきであるとはいえ、単なる思いつきの、あるいは非体系的な教育課程の編成は許されないものである。

経営管理は教育目標がたてられ、それを支える経営目標が明確化される。この中で具体的計画が設定されるが、その中核となるのが教育目標にもとづいた教育課程の設定である。⁽¹⁴⁾

この明確化された経営目標を実施段階で達成していかなければならない。

しかし「教育課程の管理」という場合は、教育課程の編成で創意的機能をせまく意味することではない。つまり、教育課程の編成が全教師の十分な共通理解のもとで実施に移されるものであるのに対して、管理はその教育課程編成の組織づくりや、手続きの過程をどのようにするか、また実施計画にもとづいておこなわれているかについての点検作用である。

教育課程の実施での経営管理は高校の教授組織が教科担任制のため指導分野が専門化し校長や教頭の指導助言ができにくいこと、また、経営体制における権力化への危惧から校長や教頭の教育課程の実施管理がおこなわれにくいこと、教師も編成段階に比較してその意識が薄いことなどによって、おろそかにされている。

富山県のB高校で実施段階での経営管理は教科担任が主体となり、各学期末に年度頭初の年間進捗計画や期末までの考査問題などを資料として検討を加え、学力に遅れを生じている生徒に対しては、期末後の休暇を利用し7～10日間の補習をおこない、差を生じさせない努力がなされている。この際、校長、教頭はそれぞれの専門教科に参加し、教材・教具の面や時間の過不足、生徒の理解度、あるいは指導方法などの管理上の問題点など話しあい、次年度の編成計画上の資料にしている。

また1、2学期に一定期間公開授業を実施し、自律的管理と自己の指導研修のための実践がなされている。

このように専門職としての集団（教科担任や学年担任）が自律的に教育課程の実施を管理し、教育課程の実施における創意工夫と維持発展を可能にする努力がはらわれている。

教育課程の経営管理は、教育活動の効果を高める面からも、また学校の実態にあった指導方法とその組織を創造してゆく面からも必要なことである。

3. 学力向上のための指導組織の創意工夫

(1) コース制・選択制・学力別指導の実態

急激な学習の量的増加にともない、教育内容も複雑多様化している。これらの内容をいかに適切に選択し、編成するかそのための精選が必要であることは前にも述べた。

しかし、精選だけで学習内容の未消化な生徒をただちに解消できるというものでなく指導法上の改革の問題がとりあげられなければならない。

現在の普通科高校における指導組織は大別して、選択制、コース制の組織体制がとられている。

この普通科高校における類型制(コース制)は昭和31年度の教育課程の基準の改訂からであり現在までの間、二度(38年・48年)の改訂がなされたが、この間、学力水準を高めることが緊急の課題となり、普通科高校においては選択科目の単位数が減少し、必修科目の割合が増加した。⁽¹⁵⁾

これは、社会的、経済的要請による高い学習内容を万遍なく修得させようとする現われである。

しかし、一方進学率の急増に伴ない、多様化した生徒が多くなり、「落ちこぼれ」などが問題化され、昭和48年の教育課程の改訂でこの高い進学率に応えた教育課程の編成ができるように、必修科目の割合を引き下げ、さらに、普通科にも「数学一般」「基礎理科」「初級英語」などを設けたのである。

これらの配慮がなされながらも、普通科高校で総じていえることは、質的な画一化・均等化の傾向が強く、特色ある、弾力に富んだ教育課程の編成がなされたとはいいがたい。

その原因はいろいろあるが、生活水準の向上、経済成長がすすみ、学校に対する期待や要求が増していること、特に高学歴化の傾向が、いっそうすすみ、その外からの圧力・期待の前に創意を生かした学校づくりをじっくり考え、着実に実行する余地が少なかったためと考えられる。

今回の調査結果でも、表2のようにコース別編成が必要であると答えている学校が50校中45校もある。その理由として、父母・本人の高学歴志向が高いこと、適性に片寄り(文・理)があること、などをあげている。

進路の多様化の場合、むしろ選択制の方がよりそのニーズに応じていると思われるが、学校の施設・設備がまだ充分でないこと、教師の定数の問題があり、選択制は徹底しきれないでいる。

また、コース制の実施学年では3学年が新潟、福島、長野県で多く、富山県では2学年から

が8校と多い。富山県では進路に対する意識を早期に育み、その心構えを準備しておくよう指導しているあらわれである。

新潟、福島、長野県で選択制を実施している学校がそれぞれ7校、1校、4校であるがこのうち、新潟県は4校、福島県1校、長野県2校、計7校が現在の選択制よりコース制の方がよいと解答している。実施している選択制では、諸条件が揃わず教育活動が効果的でないためであろう。

事実、選択制がよいと判っていても、その実施に困難をきたしている学校がある。

長野県のB高校では選択制を実施しているが、その問題点について次の諸点をあげている。

①施設・設備が十分でなくゆとりがない。②時間と教師の関係で履習にいくつかの制約が生じる。つまり、少数の生徒の要望に応えにくい。③3学年の実施で、教師の担当時間あるいは施設・設備が飽和状態であり、2年からの実施が困難である。④時間割が固定し変更できない。

また、コース別の実施数については表3のように文・理型の2コース制が多い。生徒の進路の意識が多様でも、だいたい文理型の学習内容の範囲で生徒の希望をおさめていることがわかる。この場合、教育課程編成表を見ると、コース内でさらにいくつかの選択科目を設けて選択履修を併設している。

このことから、生徒の希望父母の要望に教師は真剣に応えなければならないことはもちろんであるが、施設・設備や教員の定数の拡充を早急に実施し多様化した生徒のニーズを満さなければならない。

ところが、高校への進学率が高まるにつれ学力差が増大しており、彼らに対する指導をいかに実施してゆくかが大きな問題となっている。

全国の高校からドロップアウトする生徒の人数は93,000人(昭和51年毎日年鑑)といわれている。もちろん、この数字は学業不振者のみではなく、怠学的なものも含まれているがその原因の多くは授業がわからない、ついてゆけないところからきていると思われる。

このように授業がわからないままにいる生徒が多くなっている問題に対して、これを指導上どう解決するかということでの試みを示したのが今回の学習指導要領の改訂に伴う「習熟度別

表2 コース別編成の要・不要と実施校

コース別 要・不要の 内容項目 県別	コース別編成の要・不要						コース別編成 の実施の有無		
	必 要			不 要			有		無
	生徒の 進路が多様	得意・ 不得意がある	そ の 他	基 礎 学 力 で あ る か ら わ け る	必 要 が な い	選 択 制 を 実 施	コ ー ス 別 も 差 別 に な る	二 年 生 か ら 実 施	三 年 生 か ら 実 施
新潟	14	1	0	0	3	0	1	10	7
福島	11	0	0	0	0	0	1	9	1
富山	9	1	0	0	0	0	8	2	0
長野	9	0	0	1	0	1	0	7	4

学級編成」であるといえよう。

文部省調査結果では全日制公立高校の15.7%の学校で学力別学級編成や教科、科目編成を実施しており、四国、山陰、関東、甲信越の一部の県では60%以上の高校が取り入れていることが明らかになった(朝日新聞、昭和54年7月2日)。さらに最近の普通科高校長協会の調査では22.7%が実施中であり、新学習指導要領が実施される昭和57年度以降には40%の校長が習熟度別編成を取り入れたいと答えている(内外教育、昭和54年6月8日)。

学力別編成について、本県を含む4県の普通科高校のアンケート調査結果は表4である。

これによると、新潟県では18校中10校(55.6%)、福島県では11校中7校(63.6%)、富山県では10校中4校(40%)、長野県では11校中4校(36.4%)の学校で全体では50%の学校でゆきとどいた授業をおこなうため、あるいは学力差がはげしく同一の授業が困難であるため、学力別授業を実施したいと答えている。

さらに、実際に実施している学校は表5であり、全体の14%である。

実施校では、クラス別編成はなく、科目別編成であり、英語、数学が1学年ないし2学年で、実施されている。

学校で学力別編成の必要を感じながら、実施に移すことができない多くの学校では、その理由として、学力別編成をおこなうことによって、教師が生徒を差別しているという意識と生徒が誤ったエリート意識や劣等感を持つということをあげている。

しかし、学力別編成を実施しない学校においても、現実に学力差を生じている現状を放置しておくのではなく、いろいろと指導に工夫をしてゆかなければならない。

表3 コース別の展開数

コース内容 県別	二 コース	三 コース	四 コース	そ 他
	文・理 コース	文 ₁ ・ 文 ₂ ・ 理 コース	文 ₁ ・ 文 ₂ ・ 理 ₁ ・ 理 ₂ コース	職 業 科 を 含 む コ ー ス
新潟	7	2	1	1
福島	6	1	1	2
富山	6	1	2	1
長野	4	2	0	1

表4 学力別編成の実施の要・不要校数

要・不要 県別	必要と思う				不要と思う						
	その理由	ゆきとどいた授業と学力を向上させるため	生徒の目的を達成させるため	学力困難があるため同一授業	その他	差別意識を与えない	授業効果がない	それ程学力差を感じない	その他	無 答	
新潟	18	4	2	4	0	1	0	5	1	1	
福島	11	4	1	2	0	3	0	1	0	0	
富山	10	2	0	2	0	1	0	5	0	0	
長野	11	2	0	2	0	0	0	7	0	0	
計		12	3	10	0	5	0	18	1	1	
総計		25				24					1

表5 学力別編成実施校

今回調査した近県においては、補習授業を組織的に、積極的におこなっていることがその一つのあらわれである。

(2) コース・選択・学力別指導で何をめざすか

コース制が問題化されたのは昭和28年ごろにはじまる。これは昭和26年の「政令改正諮問委員会」の教育制度の改革に関する答申で総合制高校の分解と学区制の廃止が勧告され同時に社会的要請などを考慮しながら、総合制高校は普通課程と職業課程に分離しはじめた。昭和31年の学習指導要領の改訂で類型(コース制)が設けられたことにより、一層分離の度合がはやまった。

類型(コース制)は昭和38年の学習指導要領の改訂からの多様化、類型化を経て昭和45年の改訂以来今日に到っている。

類型(コース制)は生徒の進路的希望を満たすために選択科目を学校の実状(施設

・設備や教師の人員など)にあわせていくつか組み、学習形態を2~4ほど用意し、その中から生徒に選択履修させるようにしたものである。

類型が実施され現在にいたる間、経済的発展と高学歴志向により、普通科高校の多くは5コースあるいはA型、B型から文型、理型コースへと集中している。

一方、現在コース制をとらず、選択制を実施している普通科高校においても、高学歴志向にもとづく教科・科目を主体とした教育課程を用意し、教育活動が実施されてきた。即ち、選択制にすべての生徒の希望を取り入れることが困難であるため、いくつかの制約を設け15単位前後の科目を選択させ指導してきた。

このように、コース制と選択制の形態は異なるが、今までの普通科高校は生徒の高学歴志向に沿った指導体制が取られてきた。しかし、90%以上の進学率を迎えた今日、生徒の進路的志向とそれを満たすための学力に大きな差が生じているのが普通科高校の現状である。

進路目的を考えた授業展開も考慮しなければならないことは当然であるが、その過程で基礎学力や学習内容を一人ひとりの生徒に対して着実に修得させることに重点をおき、生徒が自か

実施の有無 県別 学年	学力別編成実施			実施しない
	英	数	英・数	
新潟 18校	1年		1	15
	2年	1	1	
	3年			
福島 11校	1年		1	10
	2年			
	3年			
富山 10校	1年			8
	2年	2		
	3年			
長野 11校	1年			10
	2年		1	
	3年			

ら意欲と興味を示し、積極的に授業に参加できるような指導活動を展開しなければならない。つまり、わかる授業の展開と多様化した生徒のニーズを満たす授業の展開が必要である。前者では、入学段階でいままでの基礎学力が身につけていない生徒、および学力に停滞をきたしている生徒に十分に時間をかけ指導がおこなえる体制を創造しなければならないし、後者は多くの生徒のニーズを満たすこと、即ち、生徒のニーズにあう選択の拡充が必要である。

高校教育では、従来、基礎的なものを扱うというよりも、高度な専門的内容を教えることが念頭に置かれてきた。

「数学一般」、「基礎理科」、「初級英語」などが取り入れられなかったのは、さらに専門的な高度の科目との関連が薄く、これらの科目が袋小路になることにも一つの理由があるが、専門職としての教師の考えから、これらが初歩的なもの、内容の低いものにとらえ、これらを扱うことは教育のレベルダウンだと判断したからではないだろうか。

94%という高い進学率に達している現在、普通科高校においても教師の目指す専門の物指しを多様なものにしなければならない。つまり、生徒の現実に照らして考える必要が生じているのである。

そのように多くの生徒の学力、適性を基礎段階から一人ひとりに応じて伸ばすためには学力別編成の教科・科目も取り入れなければならないし、これが実施できにくい学校にあっては、それに変わる指導体制を工夫しなければならない。

長野県のC校では昭和57年度からの改訂にともない時間的ゆとりの活用について次のような案を示している。

「一週間2時間程を補習的選択時間としたい。同一学年に4～5科目（生徒の希望をとらないと確定できないが）をそれぞれA、B別に展開し、これまでの授業で学んだことを基本とし、もっと基礎的講座、あるいは応用的講座を展開し、生徒に自由に選ばせる学習形態を取りたい」。

当面の問題、将来の構想など、われわれ教師はつねに考え、実践に移せる指導組織体制をつくる努力を普段の教育活動のなかで養う必要がある。

文部省は昭和57年度から使用する教科書の検定基準を告示し、あわせて同実施細則を決めた。この中で教科書の使用に際して、学習指導要領で示した内容の一部をカットして教科書に盛り込んでよいか、中学校からの学習移行を滑らかにするため、教材選択について「基礎的・基本的事項に精選する」ことを求めている（読売新聞、昭和54年7月13日）。

また、都道府県教育長協議会の高校教育開発研究プロジェクトチームは「教育課程の多様化・弾力化」「ゆとりあるしかも充実した学校生活」の実現をめざし、従来のあり方にとらわれず創意工夫に満ちた教育課程の編成と実施を提言している。

ここでは、①多様な教育課程の編成と展開—類型と自由選択の拡大、②習熟の程度に応じた指導の展開、③教育メディアの活用と教材の開発、④勤労にかかわる体験的な学習の推進など指導体制の研究、さらに制度的研究として「新しいタイプの高等学校」の創出を求めている（内外教育、昭和54年6月15日）。

高校が真の国民的教育機関として根づくためには、新しい時代における新しい高校教育のありかたについて、われわれ教師も真剣に研究、研修しあい、生徒の学力の向上とともに、能力・適性にあった高校教育を求めてゆかなければならない。

4. 指導組織づくりをはばむ要因

(1) 教師の意識と実態

生徒の学力、適性に対してどのように対応した指導組織づくりが必要なのか、多くの教師は個々にこのことについて考えているはずであるが、日常、生徒のことを話題にするようには自分たちの授業や指導組織の改善についての話しあいがなされているとは思えない。

同じ教科を何年一語に担当していても、授業方法について話し合ったこともないほど、他人の干渉から自由だともいえよう。

高校の教師の多くは、いわばこのような私的な「自由」を取り込むかたちで、その学校に固有な体制のようなものを作りだし、教師間の中に一種の馴れ合い的な反応を繰り返し指導体制の確立を遅らせてしまっているのではないだろうか。また、問題改善の意識をもっていたとしても、現状で施設・設備やスタッフなどを考え、自身の胸中で「無理だ」と結論をくだしてしまっているのではないだろうか。

職員会議の多くは、さし当たりの処理や行動についてのとり決めを行っているか、事務連絡に多くの時間が費され、教師として最も基本的な任務である学習指導や生活指導の改善あるいは体制の確立の話し合いはなされず、それはもつぱら、各教師にまかされたままである。

生徒の指導組織体制づくりと、その基本的共通理解が欠如しているために、生徒とふれることによっておきるさまざまな問題を感じとりながら、その問題について教師が同一のテーマとして話し合い、公然とした教育の問題意識に発展させることが出来ないのではなかろうか。そして、それを一教師対生徒の問題として考えてしまう。また、そのような雰囲気や周囲の同僚がつくってしまうのではないだろうか。

このような職場の中で、仕事（教科・分掌等）の機能化が進み、経験年数を重ねれば重ねる程、自分の仕事は完全にすが、他の事には無関心になり、分業主義にあぐらをかいてしまう姿勢が生れてくる。

このような状況について、ある教師は次のようにいっている。

— 学校では教師間に自分の担当する教科・科目の指導や研究に、他人が口をはさむのを極度に嫌う雰囲気が多くなってきている。それは門外漢が何を言うか、といった気持の人から、自分の不勉強さを指摘されるようでやりきれない、とする人までいろいろ気ままな心境の人が多くなってきているからである —

個々の教師の気持があらわれている一節であり、教師集団としての活力を失い、集団としての実践がなされていないことがうかがえる。

このような雰囲気の中では、個々の教師が自己の学習や生活の指導方法に固執してしまい、毎年変化している生徒に対しても、教師の指導的観点が旧態依然となり、その結果「今の生徒は何を考えているかわからない」で終わってしまうのではないだろうか。

われわれ教師がお互いの壁を取り払い、教育の問題に対して話題を提供しあい、研究課題に発展させる努力を積み重ねなければ、多様化した生徒を指導することが困難になるのである。

さらにまた、今回の学習指導要領の改訂に伴ない「学校の実状に応じた学習指導」「選択科目の拡大」など、教育が各学校の「主体性」に大きくゆだねられつつあるとき、真に教師の共通理解を確立し、共同研修と実践活動に踏みきらなければならない。この実践活動には試行錯誤があるかもしれないが、これらを通して、専門職として教育の科学性を探求してゆかなければならない。

(2) リーダーシップ・フォローシップ

個々の教師はすぐれており、担当の業務に対してはそつがないかもしれないが、教科や分掌の分業化が進み、その結果、他の分野・領域と無関係になったり、組織全体を考慮するという視野に欠けたり、独善に陥ったりすることがままある。こうした組織の分解を食いとめ、むしろ専門分化を再統合し、一層深く専門化が促されると同時に、共通基盤の質を高めていくということがリーダーに要求されることである。つまり、校長は学校という組織構成の全職員を主体として、相互に認めあい、相互の関係の中で成長していく組織体をつくり出すべくリードしてゆかなければならない。

このためには、教育を中心課題として、教師の組織的なモラルを高め、協同化を指向することである。

学校内部の和が乱れないように、波風がたたないようにといった組織維持にのみ気をくばり、経営の目的を離れ、目標が看板となり要は教師が和気あいあいと現実の仕事が続けてもらうために、明確なビジョンも示さないばかりか、各分掌の問題点、改善点など積極的に聞こうとしないようではいけない。

また、「施設・設備など条件整備は精一杯やるから、あとのことは教師にまかせる」とか「学校で起きた問題の責任はすべて私が負うから思うようにやりなさい」といった一見信頼関係が確立し、協同化が進み組織が確立されやすいようであるが、その内実には、設備品などのような予算要求にしても、仕事の領域にしても、狭い専門分野に教師が固執してしまい学校全体として統一のとれないものになってしまう。

こういったことは、校長が同一校の勤務年限が短かく、かつ学校経営の外部（対外）的事項や一般事務に忙殺されたり、伝統校のような場合、それぞれの仕事・分野が慣習的に運営されておるため、教師の適性を的確に把握しその組織化へとリーダーシップを発揮することがむずかしいのかもしれない。

しかし、年々、生徒の多様化と学力差を生じている現実に対してどのように指導しなければ

ならないか、そのための教師の指導組織をどのようにするか、学校にある「問題」を発見し、その事実認識と明確なビジョンをもって、教師と話しあい、問題解決の実践化にむけて共に努力をすることが欠かせない。

校長はまた、教師に対して経営方針を最大限に提示すべきである。現実問題に対して校長の方針なり態度がアイマイであっては職員が一体化し、モラルが高まるはずがない。

校長と教師がそれぞれ異なる立場にあり、違った観点で同一問題を見るところにお互いの存在意義がある。これを統一した経営組織体へと創造する必要がある、ここに互の役割に期待が生じ、モラルが高まる。

職員会議などで、二者択一の解決方法を検討する段階、及び、成りゆきの見通しを明確化する段階で教師の意見を十分聞かなければならないが、校長が決定する段階で教師が信頼してまかせられるものを普段の実践の中で培うことがリーダーとして不可欠である。

一方、学校が組織的に教育活動を進めていくうえで、よいフォローシップは欠かすことができないが、高校教師は、高学歴にささえられ、教科間の専門性を相互に干渉しないといった雰囲気を生じせしめ、とかく狭い視野で判断し、独善的になりやすく、柔軟性を失いがちである。つまり、これは組織全体から自分の仕事を対象化してみることが少なくなっていることである。

専門性を背景として、組織活動への積極性を欠くと同時に、学校内の活動組織がいくつにも細分化してしまい、その間の連帯がとだえてしまったり、校長や他の教師の実践活動に対して「お手並拝見」的なところがないだろうか。

校長の学校経営に対する観点と同一になる必要はないが、学校の組織の一人として、あるいは集団として、また、直接生徒を指導する立場として、教育活動や経営活動に対してそれぞれの立場で問題点を指摘すると同時にその解決への協力が必要である。

校長は学校経営の基本的な面でリードし、教師がそれを補完しながら、全体のレベルアップをおこなってゆかなければならない。

教師が教科の中のみ埋没し、他の事には傍観的であったり、インフォーマルな関係にのみ熱中したり、組合対行政の対立をそのまま学校にもちこんで論じるのは、およそ生産的でないように思える。

(3) 協同体制づくり

教師集団が日常の生活の中で問題意識を欠き、指導に対して情熱や新しい試みを忘れ、マンネリズムに陥ると、生徒達の学校生活もまた張りのない毎日になってしまう。

教師がどのような姿勢をとろうと、生徒達の教師を見る眼は実に鋭いものがある。ただ、教師に対してそのことを口にしないだけのことである。

未知の世界に期待と不安を抱きながら入学する生徒が意欲をもって学力の向上、人格の形成を志向しているとき、それを最大限伸ばすための指導体制を確立しなければならない。

進学率94%に達した生徒に対して、国民的に開かれた教育を実施することは並大抵ではな

い。多様な生徒の中には意欲的に学習し学力の向上をめざしている生徒もいるし、初志を忘れ、学習に対する意欲を失い、さらには自主性までも欠いてしまう生徒もいる。

これらの生徒に充実感をもたせ、さらに向上しようとする意欲を引きだす働きかけをしてゆくことが、われわれ教師の任務であろう。

生徒の学力向上と人格形成の場として学校に求められるものは、教師集団の教育効果を高めようとする教育実践の統一性であり、そのための意識と行動の協同化の志向が基本的に必要となる。

この協同化の状況を客観的に測定する視点は、教師集団の所属意識、凝集度（結合度）、集団目標への意識の明確さであり、さらに、教師集団のモラルの高さである。

教師集団が協同関係を指向する場合、それは民主的な関係でなければならないし、教育効果を高めようとする創意とその意欲から、教師集団が校長とともに、学校の諸問題に対して自発的に参加し、その解決への検討をしようような体制をイメージしたい。これは教師の専門的、自主的活動を基礎として協同体制による教育活動が多面的、総合的活動へと発展することを意味する。教職の専門職としての特性はまさにこの点にあるといつてよいかもしれない。

しかし、協同体制を確立することは容易なことではない。校内研修活動、指導組織の確立・改善など、その自発的、継続的協同体制を組みにくいのが現実である。

教師の協同化を阻害する要因として、高野桂一教授は管理者、教師のそれぞれの側面からの要因を次のようにあげている。

<管理者の要因>

- ① 学校経営における職制が教育の本質に即し、専門職性に適した形態をとらず年功序列的権力的で教育の創意が発揮できない場合。
- ② 校長・教頭・主任等のリーダーシップが指示命令の性格を強くもち、指導助言面で拙劣な場合。
- ③ 職員会議が低い地位しか与えられず、自由解放的発言の雰囲気欠く場合。
- ④ 学校経営方針・教育方針等が一方的な力関係で作られ、教師集団全体の意志が反映できない場合。
- ⑤ 校務分掌の組織と配置が非民主的である場合。
- ⑥ その他

<教師の要因>

- ① 同好グループ相互間の連絡の欠如、② 研修意欲の不足、③ 教職的自覚の不足、④ 組合活動をめぐる分裂、⑤ 教職に対する誇りのなさ、⑥ その他

このほか、行政、制度的阻害要因もあり、改善を求めてゆかなければならないが、学校内における上記のような要因を教師自から反省し、これらを排除する努力を重ね、教師個人のもつ特色ある力量を全体へと統合し、協同化に導く必要があるといえよう。

(4) 校 内 研 修

指導の効果をたかめるためには、教師個人個人の教育活動が、学校全体として有機的な指導体制のなかに位置づけられ、統合されていることが必要となる。

この指導体制を確立、維持してゆくためには学校が抱えているさまざまな問題点の解決にせまることができるような、一つの重要な面として共同的研修活動がある。

高校にありがちな「教科王国」とでもいう閉鎖性を打開し、教師が互に教科・科目の専門性をたかめるとともに、生徒に対して、その指導力量を向上することが必要であり、このことは、ひいては生徒の学習意欲の向上につながることになる。その教師の指導力量を増す研修の一つとして、公開授業があげられる。

先輩、同僚から指導力を学ぶと同時に、生徒の学習態度や意欲など客観的に観察し、また、先輩、同僚から自分の授業をみてもらい、その批判を受けることによって、自からの指導力形成の糧となる。さらに、これを通して、生徒を主体としたさまざまな共通課題を意識すると同時に、その解決へと志向する共通課題研修の場となる。

本来、研修は教師の教育活動における諸問題を意識化し、これを改善しようとする行為である。したがって、教師個人の問題改善への態度と意欲こそが研修の起点となるのであるが、現在のように多様化した複雑な条件下では教師一人ひとりの研修に対する意欲がそのまま実行に移し難いのが実状である。このため、共通の問題意識を日常の教育活動の中でもっている何人かの教師が集まり、その問題意識を深め、解決に努力していくことも一つの方法である。

例えば、診断テストなどでつまづきを生じている生徒を、つまづきの進度(単元)別にグループ化し、単元別講座の開設などをおこない、他教科の教師を加えて、わかる授業の展開を研究し、その成果を積み重ねるなど、小グループで実践活動を試み、創造的活動がつぎつぎと導きだされるような研修組織を生み出す方向をさぐらなければならない。

研修を実施した場合でも、おうおうにして継続的、発展的積み重ねができず尻切れになってしまう場合がある。これは、学校の実状に沿わないテーマを上層部から提起された場合や日常の活動に教師がマンネリ化してしまい問題意識が希薄になってしまった場合などである。これらを排し、われわれ教師は教師集団として一人ひとりの教師の問題意識を研修グループ活動に高める条件とその研修が十分活動できる職場の雰囲気をつくってゆかなければならない。つまり、研修グループに対して周囲同僚のフォローや校長、教頭あるいは主任のリーダーシップがぜひとも必要となる。

さらに大切なことは、校長、教頭がこれらの方向に誘導する視点を常に教師との交流のなかで醸成してゆくことである。したがって校長、教頭は学校における問題改善の視点とその材料を自から持たなければならない。

われわれ教師は専門職として、教える教材を知悉するだけでは不十分なのである。つまり、「指導の効果を高める」ということは「教えたならば、わからせよ」ということである。教える以上、その教材を理解させ、わからせるのでなければならない。この「理解・わかる」とい

うことは習った知識を用いて問題解決ができるようになった状態を指すのである。そこに専門職としての教師の専門的知識と特殊技能が問題とされなければならないのである。

教師は時間的、指導の内容量的に定量化されたなかで教育行為を行う主体である。

このことは教師の指導行為によって「生徒の学習効果を高める」ということであり、指導の結果の状態を指すものである。指導を加え「高める」を求める以上、「高まらなかった」場合、つまり、生徒が十分理解できず、つまづきを生じたり、落ちこぼれの態度が生じているとき、その責任は学習指導者である教師に求められるであろう。

この「高まらなかった」場合を生じさせないためにも、われわれ教師はふだんの研修に積極的にとりくむ必要がある。

今日、学力、適性、ニーズにおいて多様な生徒への指導活動では、彼等に対応する創造的な工夫（研修）を日々重ねることが必要あり、実践を通して解決してゆく専門的知識と技能を高めることを要請されるのである。

このために教師は指導実践や研修を通してその力量をみがきあい、高める努力が不可欠となるのである。

お わ り に

最近、学校経営の現状化ということがしきりに叫ばれている。これは、社会の変化に対する学校の組織上、指導上の対応をどのように改革するかということを意味している。

近年の教育方法や教材の内容の変化と高度化には著しいものがあり、まさに、現代と呼ぶにふさわしいものであるが、こうした教育方法・内容が真に生きたものとして実践化されるためには、学校の人的組織や施設・設備が有機的に改善されなければならない。

この度、研修の機会を得、高等学校の目的達成をはばむ要因として、主に指導組織の面からこれを考察してみた。

学校の改革はすぐれて学校の組織体制の改善を意味することが多いが、その場合、単なる組織の枠組みを変えることのみを意味するのではなく、組織メンバーである教師一人ひとりの組織的行動の変化を期待したものでなくてはならない。

学校の改革は、その管理者のリーダーシップのあり方に左右される面が大きいとはいえ、改革主体は一人リーダーにとどまらず、学校の組織体全体にあると考えなければならない。

高校の進学率が90%を越え、入学してくる多様な生徒の指導にあたって、今日の高校経営は多くの困難な問題に直面し、極論すれば混迷の時期であるといつてもよいかもしれない。

この過度的段階では、改革を要する問題状況のなかで、その問題性の強い面から解決してゆかなければならないのはいうまでもない。

わたくしは、それを指導組織づくりとその基盤形成としての研修体制づくりの側面から考察してみた。

<引用文献・補注>

- (1) 昭和54年7月27日付, 朝日・毎日・読売等の新聞に掲載。これによると全国平均が94%であり, 新潟県は94.1%で昨年より0.3%落ちている。
- (2) 1957年つまり, 昭和32年以降, 科学技術の振興が呼ばれ, 学校にも当然, 大きな影響があらわれた。即ち教科内容の質的充実のもとで高度化傾向がみられた。
特集・高等学校教育30年「中等教育資料」文部省1978, 11, №388
- (3) 朝日年鑑「教育」1970年～1978年
- (4) 昭和54年4月27日, 6月15日付「内外教育」
都道府県教育長協議会の高校教育開発研究プロジェクトチームによる現行の教育課程の改革案。さらにこの研究チームでは制度面からも新型高校の検討がなされている。
- (5) 中留武昭 「高校経営現代化の原理と方法(下)」学事出版昭52年 P156～158
- (6) 今回のアンケート調査と学校要覧を調べた結果, 富山・福島は殆んどコース制であり, その教科内容はほぼ同一である。新潟・長野はコース制と選択制がほぼ2:1の割合である。新潟は地区により同じ編成が目立つ。履修内容はコース制内・選択制内では殆んど変わらない。
- (7) 富山県で3校訪問したが, 指導形態は酷似している, 各1・2・3年の学習しおりの中に進度表・留意点などを示しており, 生徒の学習の心がまえをうながしている。他県でもおこなっているが内容的には富山県が充実しているように思えた。
- (8) 橋本三郎 「新しい高校教育の創造」国土社 昭和53年 P129
- (9) 学校要覧を調べた結果, 新潟県では平均3.3単位時間であり, 富山・福島は3.5単位時間, 長野は標準の3.4単位時間であった。
- (10) 学校訪問で富山, 福島の学校で, その資料を見, 説明を聞いたものである。
突然の休暇以外の出張・年休は殆んど入れ替え授業をおこなっているし, 年休に対する考え方も新潟と違う。入れ替え授業をおこない授業効果を高めるという観点からもコース制を取り入れているとのことであった。
- (11) 長野県のA校, 授業展開で指導上の改善を要するが, 我々が昭和57年度以降の教育課程を展開するうえで参考にできるものである。A校の実態は自主的学習となっているため, 生徒が教室で予習・復習をしている, という段階である。
- (12) 高野桂一 「高校経営現代化の原理と方法(下)」学事出版 昭和52年 P77
- (13) 高野桂一 同 上 P80
- (14) 高野桂一 同 上 P80
- (15) 高校における必修教科の割合は昭和23年～30年まで6科目, 3.8単位で44.7%
昭和31年～37年10～12科目, 4.5～6.1単位で72%, 昭和38年～47年, 17～18科目, 6.8～7.6単位で87～88%, 昭和48年～現在, 11～13科目, 4.7単位で55%, 昭和57年～, 7～8科目, 3.0～3.2単位で37～40%となる。
- (16) 細越紀平, 不勉強な教師周辺「高校教育展望」小学鑑 昭和51年

- (17) 児島邦宏, 「新しい学校の創造」帝国地方行政学会 昭和46年 P 200
- (18) 西 睦夫 「高校経営現代の原理と方法(上)」 P 167
- (19) 高野桂一 学校の組織・編成「現代学校経営講座2」昭和51年 P 142
- (20) 高野桂一 同 上 P 146