

普通科高校における教育課程の類型に関する実践研究
—進路実現をめざす教育課程編成の視座を求めて—

椿 達

北海道情報大学

Practical Research on Types of Curriculum of General High School
—For a viewpoint of curriculum planning aiming at course realization—

Toru TSUBAKI

Hokkaido Information University

平成27年11月

北海道情報大学紀要 第27巻 第1号別刷

〈論 文〉

普通科高校における教育課程の類型に関する実践研究

—進路実現をめざす教育課程編成の視座を求めて—

椿 達 *

Practical Research on Types of Curriculum of General High School — For a viewpoint of curriculum planning aiming at course realization —

Toru TSUBAKI*

要旨

北海道の普通科高校の教育実践から得られた資料をもとに、高等学校における教育課程の類型や進路指導の方法について研究した。また「教育の実践研究に対して教育学研究の成果をどのように活かすのか」という課題に対して、教育実践に教育学研究を「かぶせる」という新しい方法を試みた。

Abstract

Based on the materials obtained from educational practice of a general high school in Hokkaido, I have researched on types of curriculum of high school and the method of guidance. Moreover, for the task “How do we utilize results of research on pedagogy for practical research of education?”, I have tried to establish the new method “Covering” educational practice with the research on pedagogy.

キーワード

教育課程 (Curriculum) 教育課程編成 (Curriculum planning) 類型制 (Types of curriculum) 進路指導 (Career guidance) キャリア教育 (Career education) 実践研究 (Practical research)

* 北海道情報大学経営情報学部准教授 Associate Professor, Department of Business and Information Systems, HIU

1. 本研究の目的

本研究は、北海道の石狩管内にある全日制高等学校（以下「A校」）における教育課程の編成や進路指導等の教育実践を対象とした実証的なものである。A校は、3学科の併置校であり、その教育課程編成は、教科や分掌等から数名ずつ選出された委員と教頭で構成する教育課程委員会において、少しずつ議論を積み重ねて原案を作成し、職員会議で決定、校長の決済を受けるボトムアップ的な作業であった。筆者は、平成13年度から平成22年度までA校に勤務し、平成14年度から16年度まで教務主任として教育課程委員会のリーダーを務めたが、その舵取りはまるで巨大タンカーを操作するようであり、とくに普通科の編成過程においては幾度も難破しそうになった。このあたりの経緯等は、第13回日本高校教育学会（平成17年7月25日、筑波大学）において「教育課程編成における教務主任の役割について—実践報告→研究のいとぐちを探しながら—」と題し、発表した。

その中において、教務主任の教育課程編成上の役割を、「草案の執筆」、「教育課程委員会の運営」、「職員会議への提案」の3点にまとめ、そのうち「草案（原案のたたき台）の執筆」におけるポイントを、「基本は力強い草案を執筆すること」とした。そして草案の執筆に際して、過去の経緯を踏まえているか（連続性保持）、実態を踏まえているか（実態把握）、理性的に納得できるか（理論の構築）を、「力強い草案」の要件とした。

さて、本研究の目的であるが、第1の目的として、A校の教育課程編成に向けての「連続性保持」に資するためである。前回の

教育課程の編成に関わった者が、その教育課程における教育実践を記録し、実証的に振り返っておくことである。

第2の目的として、教育の実践研究に対して教育学研究の成果をどのように生かすかの課題に対して、新しいアプローチを試みることである。教育現場では相変わらず教育学研究に対する「軽視（何を青臭いことを）」や「無視（教育は実践が全てだ）」という冷ややかな眼差しは依然としてある。それとは反対に高校教員が自らの教育実践を振り返り、まとめるときには、それが単なる報告に終わるか、教育学研究の成果を参照する程度のものとなり、研究実践と教育学研究相互の深まりのあるやりとりは、その方法論において、立ち止まったままである。また研究という尺度においては、教育実践の研究はどうしても低く置かれてしまっているのではないだろうか。そのような問題意識に立ち、本研究では教育学研究を教育実践に「かぶせる」という方法を試みた。

「かぶせる」とは、ある物質Xに試薬Yを流し込んで、その反応を観察するような感覚であり、イメージは化学反応の実験である。すなわち教育実践に教育学研究をかぶせるとは、その教育実践の試薬としてふさわしい教育学研究を選び、一冊丸ごとかぶせてみて、分析・解明・整理・批判などを「反応」として引き出して論述する、総合的で対等な新しいアプローチである。

2. 普通科高校における類型制の現状

学習指導要領（平成21年3月告示）において、類型制に関しては、総則の第5款「教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき

事項」の一つの項目に「教育課程の編成に当たっては、生徒の特性、進路等に応じた適切な各教科・科目の履修ができるようにし、このため、多様な各教科・科目を設け生徒が自由に選択履修することのできるよう配慮するものとする。また、教育課程の類型を設け、そのいずれかの類型を選択して履修させることになっている各教科・科目以外の各教科・科目を履修させたり、生徒が自由に選択履修することができる各教科・科目を設けたりするものとする」とある。それは平成 11 年 3 月告示の学習指導要領と変わらない項目であり、類型制を敷くときの留意事項を記述するに留まる。類型制はもはやトレンドではなく、受け取り方によってはシステムを抑制したいとの意図さえ伝わる表現である。

しかし半世紀前は違っていた。昭和 30 年改訂の学習指導要領では、まず「この改訂を行うにあたって意を用いた点」で示した 7 つのうちの一つの項目として「教育にいつそうの計画性をもたせるため、特に普通課程においては、教育課程の類型を設け、これにより生徒の個性や進路に応じ、上学年に進むにつれて分化した学習を行いうることにすること」として、普通科高校は類型制を敷くことが前提であるとの力強い表記になっている。さらに同要領において類型制の定義とも言える次の記述がある。

「普通課程においては、いわゆる普通教科を中心としてその教育課程を編成する。この課程に入学する生徒の間には、個性の特徴や将来の進路にさまざまなちがいが見られる。したがって、その教育課程は、個々の生徒の個性や進路の多

様性に応ずることが望ましい。この場合、個々の生徒の個性や進路の傾向には、これを大きくながめると、おのずと共通する部分がある。その共通な面に着目して典型的に生徒の個性や進路の傾向を捕え、その必要をできるかぎり満たすように教育課程の類型を編成し、これによって、全学年を通じて、広くしかも調和のとれた教育が計画的、能率的に行われるようにしなければならない。」

文部省「高等学校学習指導要領一般編」昭和 30 年 12 月 5 日発行、
pp.8-9

職業科よりも志願倍率が低く、高卒後はすぐに経済を支える人材の即戦力として期待された時代において、普通科は普通教科を中心にして、生徒の個性や進路の多様性に応じて、どのようにして教育課程を編成するか、そのモデルが類型制であった。

どのような類型制を敷くか。そのモデルは同要領の「教育課程編成の方法」(pp.27-28)にあり、「第 1 学年において履修する教科、科目およびその単位数は、できるだけこれを共通にする」や「第 2 学年以後においては、生徒の個性や進路の傾向を重んじ、重点をおいて学習すべき教科群を中心として教育課程を編成する」など、細かく 6 つにわたって指示している。すなわち、昭和 30 年の学習指導要領で示された類型制のモデルは、1 学年は共通で、2, 3 学年は「個性や進路の傾向を重んじ、重点をおいて学習すべき教科群」をまとまりとした類型制であった。

では、現状はどうか。平成 22 年度の調

査であるが、普通科を有する石狩管内の道立高校 35 校のうち、ホームページ上で教育課程表を公開している 23 校の類型を調べてみたところ、次の 2 つの特徴が読み取れた。

- ① 多いのは 2 年まで共通, 3 学年において文と理の 2 類型を設定するシンプルな 1-1-2 型である (9 校)。オーソドックスな類型で, 伝統的な進学校に見られる型であった。
- ② 準進学校では国公立大学の入試に対応しなければならないし, 国公立大学への進学を希望しない生徒をどうするかという観点から, どうしても類型は複線化の傾向となろう。A 校の旧類型の文Ⅱも理型と文Ⅰ型でない類型＝文理型であった。1-1-3 型, 1-2-3 型, 1-3-3 型の学校のうち文理型 (または統合型) を設定するのは, そのような発想に立たざるをえない準進学校に多く見られた。

3. A 校の教育課程について

A 校は, 昭和 23 年に設立, 現在は普通科 (6), 国際流通科 (2), 国際教養科(1)が併置されている (カッコ内は 1 学年の間口数)。国際流通科は商業科 (昭和 14 年度設置) が平成 11 年度に転科し, 同年度に英語の専門学科である国際教養科が新設された。学校の特色として国際理解教育を掲げ, 韓国や米国の高校との相互交流を学校行事や「総合的な学習の時間」の中で実施したり, 第 2 外国語 (ハンダ語・中国語・ロシア語) を選択科目として設置するなど教育課程に特徴を持たせている。しかし A 校を規定するのは, 「地域の学校」という役割である。A 校

(職員) にとって, 「地域の期待」としての量と質のニーズに応じていくことが課せられているという認識があり, 平成 5 年度ころからスタートした A 校の学校改革は, 進学重視の K 校の設立による影響によるものである。

A 校は, 学校教育目標・経営方針を受けて教育課程の編成方針の策定を行うこととし, 教育課程 (普通科) の編成方針の策定 (平成 14 年度) において, 1 つの学年ごとに決定していった。最大の難所は 2 学年の類型をどうするかであり, 「緩やかな類型」というコンセプトに行き着くまでの調整は果てしないものであった。当時の資料をひもといてみると, この類型決定に多大な時間と労力を費やすことになった理由を次のようにまとめた。

- ① 「普通科の類型をどうするか」はまさしく, 大枠論と具体論の行きつ戻りつの質量とも重く膨大な調整となった。それは A 校の抱えてきた「効率(選抜)」VS「平等」の教育価値の対立が根底にあったからである。
- ② そのような対立する教育価値観の調整作業は, どちらともに正当性があることから, 水掛け論に陥り, 議論が空転し, あたかも海辺の砂山のように, 積んでは, ザーっと崩されていくようなむなしさが募るような作業であった。
- ③ 旧カリの問題点の解消は, しっかりと共有できていたものの, 2 年生からの文理 2 類型はしかたないとする現実派主導で具体案を積み上げて行くも, 2 年生までは共通型と心の奥に秘めている理想派が最後まで難色を示していた。
- ④ そもそも旧類型については, 平成 11 年

度の職員会議において従来の枠組み（類型制と選抜クラス）維持は承認された。しかしそのシステムの効果性についてはデータを用いたりする形で評価（総括）されては来なかった。類型制のゆがみを現象面からとらえ、その問題を共有できたとしても、実体に対しての眼差しの尺度や角度の違いがあり、議論は空転してしまった。

以下に、A校の教育課程（普通科）の概要をまとめておく。

<教育課程編成のコンセプト>

- ① 早期必修クリア（生徒の選択の自由度を確保する。できればその必修科目も2,3年で学ぶ受験科目と結合させて深化させる。）
- ② ボトムアップ（旧類型下における意図せざる状況「文Ⅱ系の生徒の中に『学び』から逃避してしまう層がかなり厚く存在してしまうこと」を解消し、生徒全体の学力を面として上げていく。また生徒の希望を生かし、学習へのモチベーションを高め維持する。）
- ③ 生徒の進路希望への対応（生徒の進路目標達成に対して効果的であり、質的にも量的にも伸ばしていくなどA校の役割期待を果たしていくことに希望が持てるカリキュラムとする。生徒が高校で学ぶべきこと、学ばねばならないことを強く求めていく。）

<特徴>

- ① 旧類型の2年次からの「三類型」を、2年次「緩やかな二類型」+3年次「四類型」とした。

- ② 選択科目群の整理をした。特に旧文Ⅱに設定していた教養的な科目（「情報基礎」、「文書処理」、「社会福祉基礎」）を廃止した。
- ③ 三教科や五教科の合計単位数がどの類型も増加し、アカデミック教科（国語・地理歴史・公民・数学・理科・外国語の6教科）に特化し、選択性の自由度の低い「学業重視型」の分類基準である五教科合計71時間を上回っており、客観的にも「大学進学に有利な方向」に特化したカリキュラム色を深めた、と分析できる。

<類型制>

（1）類型への思い

生徒の希望を大切にしたい。少なくとも2年生までは学校側の都合（効率化など）で、生徒の希望が妨げられるのは避けよう。しかし多くの生徒や保護者の希望が国公立大学進学であり、またその希望をかなえていくことが、A校の今までの学校改革の第一義のねらいであり、そのことは同じくらい優先させるべき学校課題である。そうであるならばそれを実現させる、さらにその数を伸ばす可能性のあるシステムを構築し、全教員の共通理解のもとに、新たなるA校の10年間にチャレンジしたい。

（2）ねらい

- ① 生徒の希望を大切にし、学びのモチベーションを高めたい。
- ② 国公立大学への進学希望を更に達成させたい。

（3）具体的な方策

- ① 2学年では選択科目により緩やかな類型選択を実施する。
- ② 3学年では文型理型の類型制を敷き、文

理それぞれに進路希望別のコースを設定する。

- ③ 2年から3年において類型・コース選択によるHR編成の予定されるクラス数は文型5クラス、埋型2クラスである。

(4) 長所と課題

最大のメリットは、3年生までの類型の決定を現在の1年の7月までに設定しなくてもよくなることだろう。類型を考えることは将来の職業を考えることでもあり、生徒の実状を踏まえるならば、進路指導(キャリア教育)面からも時間の有余は望まれていた。また、40人の整数倍にこだわらずに、文理分けを生徒の希望に沿うことが出来ることは、生徒の学習へのモチベーションを高めていく効果は期待でき、今までの文Ⅱ系がかかえてきた課題解決にもつながり、A校生徒の学力の底上げが望める。

4. 教育実践に教育学研究をかぶせて

それでは、この教育実践に、教育学研究をかぶせてみる。その一冊に選んだのは、『『夢追い』型進路形成の功罪—高校改革の社会学—』(荒川, 2009)である。

4-1 はじめに

4-1-1 本書の紹介

荒川は、人気(Attractive)はあるが、稀少(Scarcity)でその職業に就く確率は低く、さらに学問不問(Uncredentialed)なので、その職業を目指して挫折した場合は違った職業に就きにくくなり、フリーターやニートになってしまう確率が高い職業、たとえば「俳優」「声優」「タレント」「お笑い芸人」「バックダンサー」「デザイナー」「ミ

ュージシャン」「ギタリスト」「プロ野球選手」「小説家」「漫画家」などを、ASUC職業と名付けた。

このASUC職業を希望する生徒は、教育改革を推進する高校のいわゆる「下位校」において増加してしまっているなどの現状を、調査分析とフィールドワークを通して実証的に示し、「学校ランクによる希望職業の分断化」や成績の「中・下位校に働く冷却メカニズムの変容(クーリングアウトの制度化)」などが、1980年代後半から「在り方生き方教育」、そして「キャリア教育」を推進する教育改革上で起こっていると指摘する。生徒の「興味・関心」、「将来の夢」に応じた進路形成を目指した高校教育改革の帰結のモノグラフである。

4-1-2 なぜ本書を選んだのか

本書は、若手研究者の「自分がこの研究をやらねば、誰がやる」という気概とともに、「キャリア教育」の推進に一石を投じる良書である。また、序章における研究の前提となる社会背景の整理やトラッキング・トランジション研究のレビューなど、日ごろ教育実践に比重を置かざるを得なく、教育研究をなかなか前進させることが困難な者たちにとって分かり易く、本教育実践にかぶせるための内容が整っていた。

これから、A校の教育課程と進路指導の教育実践を対象として、本書の研究成果をかぶせて、そこから生成する「反応」について論考していきたい。

4-2 「A校離れ」に対して

4-2-1 「A校離れ」という現象

「A校離れ」は、同学区に昭和52年度に新設されたK校へ、地元(A市)からの中学生の進学(流出)が昭和62年度ごろから顕著になり、平成6年ごろまで徐々にそれが増加しつつ続いた現象であった。

筆者はこの現象を、①A校のターニングポイントが、進学者数の逆転が起こった昭和62年度にあったこと、②市内の中学生の流出は、親を自衛官とする子弟を中心に行っていたこと、③この現象に対してA校は、地域の期待はもっと幅の広いものであり、高校教育が人格の完成を目標とすることを本来の営みと考え、普通科単置の新設校に対抗して、ピンポイントの進学ニーズに応えるような早急な対応はできなかった、とデータをもとに分析した。

この「A校離れ」という現象に、荒川の研究(pp.4-14)をかぶせて、改めてこの現象を分析、整理する。

4-2-2 高校階層構造の成立

(1) 第3の教育改革

荒川は、臨時教育審議会(1984~1987年度)以降に本格化した我が国の「第3の改革」と呼ばれる教育改革は、学校教育を個性化・多様化することで、それまでの価値一元的な社会を価値多元化社会へ変えようとしたものであること、小・中学校が教育内容の多寡を問うものだったのに対して、高校段階においては個性化・多様化政策が緊急の課題としておしすすめられ、教育内容そのものの変質を伴い、生徒の「興味・関心」、「将来の夢」に基づく選択学習・進路選択が目指された、とまとめる。

さらに「なぜ高校が改革の中心となったのか」について、高校はその階層構造の中で、

選抜・配分の中核的機構を担ってきたからであるとして、高校階層構造の成立について、次のように整理している。

(2) 高校階層構造下における普通科高校の増設

戦後、日本社会は復興を遂げ、高度経済成長を経験するようになると、威信の高い社会的地位につくことが「成功」と見なされ、人々はステータスの高い社会的地位をめざす大衆競争に参加するようになった。すなわちライフコースをめぐる価値が一元化された社会の出現である。また人々はこぞって学歴を求めた。それは高校入学段階で、一気に学力に基づく選抜が行われるため、高校は、選抜・配分の中核的機構となった。各高校は大学等への進学実績の尺度によって社会的に評価されるため、その尺度によって高校階層構造ができあがった。

この時期(1970年代前半)には大都市圏を中心に高校増設が続いたが、それは普通科を主体とした。普通科高校の増設について、荒川は他の文献から次の点を引用し、その理由としている。

- ① 大都市圏の保護者・生徒の間に普通科希望が強かった。また、この時期に相次いで登場した革新自治体がそれに応えようとした。
- ② 普通科高校は教育内容(同一の教育課程で管理運営)や校舎構造(教室を並べた箱形の校舎も同一の設計)まで画一的で、職業科に比して安上がりであったという現実的な事情も大きく反映した

そして、各高校は大学等への進学実績の尺度によって社会的に評価されるため、普通科と職業科とで、また旧来の伝統校と新しくできた新設校とで、細かく偏差値で序列付けられたいわゆる高校階層構造ができ

あがることになった。新設高校は広範囲に設定された通学区ごとの高校間序列の末端に位置づけられていった。

4-2-3 「A校離れ」の再分析

かつての分析では、A校が開校当初から地域の幅の広いニーズに応える学校（全日制3学科、定時制併置）であるが故に、普通科単置で大学進学に学校目標を特化した新設校に対抗できなかったなど、こちら側からの内省的な分析に留まっていた。しかしこの教育学の研究成果をかぶせて、冷静に考察してみると、「なぜK校に生徒が集まったか（支持されたのか）」という別の視点から、この現象の背景を次のように浮かび上がらせることができる。

- ① K校の創立時（昭和53年度）は、高校が選抜・配分の中枢を担い、人々はこぞって学歴を求める普通科増設の時代であった。生徒や保護者のニーズを一元的に進学に絞り易く、教員も一枚岩になり易く、生徒もモチベーションを有していることから、指導もし易かったであろう。昭和62年度を「A校離れ」のターニングポイントとしたが、それはK校の開校10年目にあたる。研究指定を受けた学校のように、トップランナー効果が有効に作用したのではないだろうか。
- ② K校の設置位置が、JR駅から徒歩圏内であったことが、多くの新設校が「高校間序列の末端に」位置づけられる中で、そうはならなかった大きな理由であろう。A校とK校の中間に位置するB市内の中学校からのA校普通科とK校への入学者の相対的な数は、昭和59年度からの推移において急激な変化がない。

A市内の中学生の動きとは異なった。すなわち、地域の生徒・親にとって自宅からの通学の便も進学先決定の大きなポイントであったことが伺えるのである。

- ③ 学歴を求める大衆的な業績主義的競争に巻き込まれたのは、第三次産業に従事する家庭（サラリーマンや公務員）に顕著であったと考えられる。A・B市は白衛官を多く抱える地域であり、その層からの「A校離れ」が著しかったとの分析とともに、K校の地元C市が昭和40年代後半から団地の造成を進めて、札幌のベットタウンとして発展していったことに伴う単純な人口増による理由をあげるべきである。公務員家庭からの入学者増は、白衛官ばかりではなかったのである。

4-3 「文Ⅱ問題」に対して

4-3-1 「文Ⅱ問題」という学校課題

旧類型下における「文Ⅱ問題」（文Ⅱ系の生徒の中に『学び』から逃避してしまう層がかなり厚く存在してしまうこと）について、かつて「希望の類型に進めなかった生徒、あるいは選抜クラスからの学習意欲や学力低下の生徒（選抜くずれ）を中心として、教育アスピレーション水準を低めたという現象であった」と分析した。そしてその分析と同時に、「しかし実態は果たしてそうだったのか。もっと別のところにリアリティはあるのではないか」として次の3つの仮説を立てた。

仮説Ⅰ）旧類型は進路別による水平的な類型の設定を意図し、それぞれの進路に合わせた学習系で効率的に学ぶことをねらいとしたものの、受

け手(生徒)側からすれば進学と非進学(あるいは選抜と非選抜)といったいわゆる垂直な分化(二層化)と捉え、非進学(あるいは非選抜)に進んだと認識した生徒たちのアスピレーション水準を低め、別の価値(消費文化など)に移行し冷却するなどの適応を促進させたのかもしれない。

仮説Ⅱ) また視点をもっとマクロに移せば、そもそも豊かな社会がアスピレーションを上昇させにくくなっているという問題があり、たとえば高校入学時点で垂直的序列に起因するトラッキング(学校間格差)が、単にもともとアスピレーション水準の高くはない生徒層がA校に入学してきているという厳しい実態が存在しているのであり、文Ⅱという類型(トラッキング)がアスピレーション水準を下げたというよりも、水準のそう高くはないA校の生徒をさらに類型により振り分けていただけなのかもしれない。

仮説Ⅲ) さらに実は「文Ⅱ問題」と学校改革の成果はコインの表裏であったのかもしれない。旧類型下において文Ⅰや理に進んだ生徒たちは文Ⅱ生徒とは反対にアスピレーション水準を高め、学力伸ばしていたのであり、旧教育課程は「平等」の水準を下げるかわりに、「効率」をしっかりと促進する実態(現実)に力強くはたらくシステムであったとも分析できるのかもしれない。

これらの仮説を通して描いてみた旧類型

下のA校生徒の実態に対して、荒川による教育学研究上のトラッキング研究のまとめ(pp.14-18)をかぶせて、考察を加えたい。

4-3-2 トラッキング研究のまとめ

トラッキングとは「たとえば複線型学校システムのように法制的に生徒の進路を限定することはないにしても、実質的にはどのコース(学校)に入るかによってその後の進路選択の機会と範囲が限定されること」(藤田, 1980)である。我が国のトラッキング研究は、教育現場での教育病理が問題にされる中、高校階層構造と教育病理の問題が問題視され、配分されたトラック(=高校)によって到達可能な進路が制限されてしまうメカニズムなどについて、70年代~80年代に蓄積されていった。

荒川は、それらの研究で明らかにされた要素を網羅したものとして菊地(1990)の研究を取り上げている。表1にまとめた4点が菊地が生徒の社会化されるありように着目して明らかにしたトラッキングのメカニズムである。

4-3-3 旧類型の実態

A校の1学年には選抜クラスというシステムがある。旧類型下(平成8年度)で導入したシステムで、現在は入学時において希望を聞き、80名(2クラス)を選抜する。240名の入学生のうち7~8割は希望し、入学時の成績で選抜している。旧類型は、2年生で理型1クラス、文Ⅰ型1クラス、文Ⅱ型5クラスの設定を生徒の希望に沿って決定するというものであったが、その実態は選抜クラスと2年からの文Ⅰ・理型コースが連続するシステムとなっていた。

教員間で選抜クラスから文Ⅱ型に進んだ生徒を「選抜くずれ」と呼称していたことから、「選抜」－「文Ⅰ・理型」の直列は当たり前としていた。すなわち旧類型は、見かけは1-3-3型の類型に分類されるが、選抜クラスを同時に導入したために、1学年で選抜クラスに属することが、2、3年生で希望の類型に進む上ではかなりのアドバンテージになってしまい、実態は2-2-2型でさらに直列の類型として機能していた。すなわち旧類型は、入学時に3年間の類型を決定してしまう、私立高校などに見られるような、選抜・一般クラスと同様のトラッキングシステムであったと分析できる。

4-3-4 「文Ⅱ問題」の深層

この分析の上に立って、「文Ⅱ問題」に教育学研究をかぶせてみると、なぜ「学びから離れてしまうのか」がシステムの問題であったことなど、実態の深層にまで考察を及ぼすことができる。

- ① 文Ⅱクラスの生徒が2年生になって急激に「学び」から離れてしまうということではなく、実は1年生のうちから、教える側の「差別的教授効果」、生徒同士の「差別的友人効果」により、「非選抜クラス」の大多数の生徒は「学び」から離れてしまっていた。
- ② 「選抜クラス」のうち反学校・脱学校的な文化に同調する数名が文Ⅱ型にコースアウトして、同質の集団（peer culture）を「文Ⅱ」において形成していた。それが「選抜くずれ」の生徒たちである。
- ③ 旧類型は「文Ⅱ」＝「勉強しなくても良い集団」というレッテル張りの過程（負

の差別的烙印効果)を伴うものである一方で、「選抜」－「文Ⅰ・理型」のトラックに乗った生徒群は、表1にある3つの「入学後効果」を入学時から享受して、80名という枠組みの中で、同質の集団を形成して、進路目標実現に励むことができた。仮説Ⅲであげたコインの表裏の指摘は正にその通りであろう。

- ④ よって、「文Ⅱ問題」とは現象の表面をとらえただけのネーミングであり、問題の本質は、旧類型の構造的な性質にあり、必然的に多くの生徒をメリトクラシー的な価値観からクーリングダウン・クーリングアウトさせてしまっていたことであった。

4-4 現教育課程の理念「ボトムアップ」

4-4-1 「ボトムアップ」の検証

A校の現教育課程には5頁で示したように、3つのコンセプトがあった。その柱となるのが「ボトムアップ」の理念である。「ボトムアップ」とは、旧類型下における意図せざる状況「文Ⅱ系の生徒の中に『学び』から逃避してしまう層がかなり厚く存在してしまうこと」を解消し、生徒全体の学力を面として上げ、学習へのモチベーションを高め維持することであり、教育課程を牽引し、全スタッフでオールを漕ぐための掛け声でもある。

しかし、その初めての実施学年（平成15年度入学生）が3学年になるときに、生徒が希望した類型に、その人数を制限することなく進ませることから、3学年は2クラスにおいて類型混合（文Ⅰと文Ⅱ、理Ⅰと理Ⅱ）のHRが生じることになった。たとえば文Ⅰ希望の60人を文Ⅱとの混合クラス

と文Iだけの単独クラスにどのように分けるのか、すなわちフラットに編成するか、学力を指標とした「選抜」的なクラス編成をするか、という新たなる課題が持ち上がったのである。

平成16年度12月の教育課程委員会は、この課題解決を巡って議論はまさしく水掛け論になり、暗礁に乗り上げる状況に陥った。この難題に対して、筆者は「ボトムアップ」を絵に描いた餅(理念)の掛け声ではなく、学校改革上においては効率(国公立大学合格者増)を高めるための手段でもあると分析して資料を作り、その解決を図った。その資料において教員が一枚岩になって生徒の学力を「ボトムアップ」していくことが現教育課程の生命線であると訴えつつ、この3学年のHR編成問題に対しては、指標(学力、進路希望)を設定して、クラス編成することを提案したのである。

生徒たちは「ボトムアップ」されているのかどうか、その検証は教育課程評価の要であった。そのデータとして、模擬試験の結果(全国偏差値)、大学入試センター試験受験者数、4年制大学への進学率、3学年の模試受験者数、生徒へのアンケート調査の結果などを用いて、分析、検証した。本稿では、紙面の関係からその掲載を控える。

4-4-2 日本の選抜メカニズム

荒川は、日本の選抜メカニズムを説明した集大成とも言える本として、「日本のメリトクラシー」(竹内, 1995)を取り上げ、その研究成果から以下の点をあげている(pp.18-21)。

① 日本の高校や大学、企業における選抜・配分構造の特質として「傾斜的選抜・配

分システム」、「層別競争移動」があり、日本の高校や大学では、トップランクから一番下のランクまでが、きれいに偏差値の輪切りになった傾斜的選抜システムを形成している。こういう状態であると、偏差値のどこにあっても均等に加熱されやすい。たとえばT大学でなくても、一段下のU大学なら入れるかもしれないと、層別の競争を生む層別競争を引き起こしやすい。

② このような層別競争移動は企業の昇進パターンにも見られる現象であり、絶え間なく傾斜的選抜・配分システムおよび層別競争移動が働いている日本においては、メリトクラティックな競争(役割・地位をめぐる一義的な能力競争)から降りず縮小—再加熱が絶え間なく行われているのが一般的である。

③ Goffman, Clark の冷却概念を発展させ、縮小(クーリングダウン)、冷却(クーリングアウト)、再加熱(リウォーミングアップ)、代替的加熱(ウォーミングイン)の4つの冷却・加熱の類型を提示した。

④ 日本は受験から就職、昇進まで「傾斜的選抜・配分システム」や「層別競争移動」によって、入れ替えや敗者復活で絶えず競争状態を作り出し、ノン・エリートまで競争から降ろさせないため、人々が選抜の後にもメリトクラシーの価値から降りず、縮小(クーリングダウン)、再加熱(リウォーミングアップ)が作動することこそ、日本のメリトクラシーの特徴である。

4-4-3 「ボトムアップ」を掴む

(1) 対象の分類

この4つの冷却・加熱の類型を用いると、「ボトムアップ」は「クーリングダウン」と「クーリングアウト」への働きかけであると、分けて実態を把握しようとする視点が生まれる。ただし、生徒を厳密にこの2つの状態に分類することはできず、実態としてはどちらの要素が混じりながら、学びから逃走しているのだろう。あくまでも、この分類は机上のものであり、実態把握のための手段である。

そして理屈としては、「クーリングダウン」していく生徒層に対しては、再加熱しながら「ボトムアップ」させ、「クーリングアウト」していく生徒たちには、メリトクラシー的価値観への引き戻しを図りながら「ボトムアップ」していかなければならない、ということになる。

(2) 習熟度別授業は万能か

この観点に立つと、2学年文型の数学の授業を習熟度に分けて実施するかどうかの議論に対して、次のような論じ方ができる。

2学年文型の数学の授業では、数学不得意層や学習からの忌避層が厚く、さらに大学等の入試科目として不必要となることから徐々にモチベーションが低くなってしまふ。そのような状況から、上位生徒の学力を伸ばすためにも、習熟度別授業を取り入れるべきであるとの意見がある。

A校の教育課程は類型によらず2学年全員に数学Ⅱ(4単位)と数学B(2単位)を必修として課している。1学年のうちに習熟度別授業に慣れてきた生徒にとって、2学年になりクラス授業になると、上位層を意識して授業のレベルを中の上くらいに合わ

せることから、下位層が悲鳴を上げてくる。しかししばらく双方(教える側と教えられる側)が我慢して続けていくうちに、生徒は何とかがついてくるものである。それは成績下位生徒が、成績中・上位層に引っ張られて、モチベーションをそれなりに維持して、あきらめずに低空飛行ながら墜落せずに、1年間学んでいくのである。

数学Ⅱと数学Bを学び切ることは、文型生徒にとって、進路目標の幅を広げるなど個人のメリットは大変大きい。いかに低学年のうちに基礎学力をつけさせるか、それは「クーリングアウト」させずに、踏ん張らせるか、さらに「クーリングアウト」しながらも、徐々にメリトクラシー的価値観へ引き戻すことができるのか、それに優れた方法を採用しなければならない。

2年文型への習熟度別授業の導入は、下位層を固定し、彼らの学力ばかりだけでなく主体的な学びへの意欲を下げ、「クーリングアウト」したままになる生徒を増やすことにならないかの懸念がある。

4-5 進路指導の実践に対して

4-5-1 「ボトムアップ」を支える進路指導の実践

平成18年度入学生に対して、学年が主体となり実践をした共通の項目は、朝やLHR(総合学習)を利用して、低学年からの「ボトムアップ」を意図して、学習や進路に関する生徒への働きかけを地道に実施してきたことである。筆者は、平成18年度入学生の担任(分掌は進路指導)として3年間、教育課程の理念に沿うことを意図して、学年主体の実践を企画し運営した。それは学年全体の学力と主体的な学びへのモチベーションを面(集団)として高め、タイムリーな

意図（進路指導）の中で自らの進路について考えさせて、進路目標の達成に向けて自ら努力していく生徒の育成（成長）や学年の雰囲気を高じさせる仕掛けであった。ここで全ての実践の内容を記すことはできないものの、表 2 に各学年における指導方針と、表 3 に 1, 2 学年での具体的な実践項目をまとめた。

4-5-2 教育実践から教育学研究への批判（ラフスケッチ）

表 2 において、1 学年の進路指導の方針が「職業や生き方を考えさせる。自分は何になりたいのか、そのためにはどのような進路実現の方法があるのか、いくつかの方法があるとしたらどの方法を選ぶのか（基準は何か）、進路実現の仕組み（外）と自己を知る（内）ことを目標とし、進路目標の具体化については 2 学年の秋くらいまでの目標とする」とあるように、私たちは、低学年のうちから「夢追い型」の進路指導の実践を取り入れてきた。それは生徒の学力を引き上げる（ボトムアップ）実践の一環でもあった。すなわち A 校における「夢追い型」の進路指導は、それ自体を目標として推進していくというよりも、生徒が学びから逃避しないように、学習への意欲を高めるための仕掛けとしてであったり、生徒との会話のネタにして日頃の生活指導に活かすなど副次的な効果をねらって、といった手段としての「夢追い型」進路指導である。

荒川が「(改革実施の) 最も下位の C 高校では、受験に向けた教育がほとんど行われず、生徒に将来を考えさせ、そのまま放任する教育—「夢追い」型の指導—が見られた」(p.177) や「改革実施学科・コースは卒業

後就職が困難な専門学校（「服飾・家政」、「文化・教養」）も許容している様が見てとれた」(p.175) などのデータを元にして、「そのような社会的要因の変化があっても、依然として生徒の進路形成の有り様は、学校の学習指導、進路指導に大きくゆだねられており、学校が、そのような ASUG 職業を、容認する姿勢をとらなければ、ここまで ASUG 職業希望者は増えなかつただろう」(pp.181・185) と結論づけることに、違和感を覚えるのは、きっと C 校においても改革実施のためだけではなく、A 校のように進路指導を主体的な学びのモチベーションを高めたり、「クーリングアウト」を引き留めるために、さらには生徒を学校につなぎ止めておくための実践として有効だからではないかと、推察するからである。そういう感覚から、『高校』というシステムとそれをめぐる社会が持つ不可避な条件の中で、教師はやむをえず、状況に応じた指導を行っているのである」(p.31) と気遣いされると、高校現場はそれほど受け身ではない、と反発したくなるのである。

この「批判」は、とてもラフな論考である。今後の課題としたい。残念ながら、ここで脱稿とする。

引用・参考文献

- 荒川葉 (2009) 『『夢追い』型進路形成の功罪—高校改革の社会学—』東信堂。
- 荒牧卓平 (2003) 「現代都市高校におけるカリキュラム・トラッキング」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第 73 集。
- 内田樹 (2007) 「下流志向—学ばない子どもたち、働かない若者たち」講談社。
- 竹内洋 (1995) 「日本のメリトクラシー」東

京大学出版会。
竹内洋 (2008) 「学問の下流化」中央公論新
社。
椿達 (2005) 「教育課程編成における教務主

任の役割について—実践報告→研究の
いとぐちを探しながら—」日本高校教育
学会第 13 回大会研究発表。

表 1 教育学研究が明らかにしてきたトラッキングのメカニズム

		要点①	要点②
入 学 前 効 果	チャー ター効 果	学校が持つチャーターが極めて可視的 な教育システムにおいては、学校に参入 する前に進路に関するかなりの社会化 が起きている。つまり、生徒は、高校入 学以前にすでに、どこの高校に入れそう かで、その高校のチャーターを読みとっ てしまい、その高校卒業後可能な進路に 対して予め到達可能な進路を予見して しまう (Kamens1981)。	生徒たちは学校に内在する社会化経験に応 じてよりもむしろ、その教育機関が、ある属 性を備えた人間を作り出しても良いという 社会的に承認された免許 (=チャーター) を 保持し、それが社会化に影響を及ぼしてい る (Meyer1970)。 チャーターの構成要素 1) 過去の卒業生が示してきた進路・職業 的地位 2) それについて社会一般のもっている印 象・通念 3) 卒業生が特定の進路・地位についても 当然であるという正当性
入 学 後 効 果	差別的 教授効 果	入学してくる生徒の学力は、各トラック で異なっており、教授ベースの差異を生 む。結果として、履修内容自体にトラッ クによる差が生じることになる。	進学校では教授ベースが加速され、進学に 容易な知識の習得が可能になる。非進学校 ではそうした知識が提供されることは少な い。トラッキングはこれらの教授=学習過 程を日常化されることによって、生徒の学 力や進学意欲の分化を促すというものであ る。
	差別的 友人効 果	同じトラックに配分される生徒は一緒 に行動するうち、価値観・行動様式を同 じにする peer culture を形成するよう になり、トラック別に異なる下位文化が形 成される (耳塚・岩木 1983)。	上位トラックには向学校的な文化が、下位 トラックには反学校もしくは脱学校的な文 化が創られる。トラッキングは同質集団を 創出し、各トラックに応じた社会化をする ことで、トラッキングの選抜機能を補完し ている。
	差別的 烙印効 果	トラッキングはレッテル貼りの過程を 伴う。教師や生徒の期待を経ないまで も、直接生徒に何らかの心理的効果をも たらす。	特に地位分化の明瞭なトラッキング構造の 下位トラックへの振り分けは、生徒の自尊 心・学校規範へのコミットメントを侵害す るレッテルとして作用する。

荒木葉 『『夢追い』型進路形成の功罪』東信堂, pp.15-17 を引用し、作表した。

表2 進路指導の方針（平成18年度人学生）

第1学年	第2学年	第3学年
<p>(1) 方針</p> <p>① 職業や生き方を考えさせる。自分は何になりたいのか、そのためにはどのような進路実現の方法があるのか、いくつかの方法があるとしたらどの方法を選ぶのか（基準は何か）、進路実現の仕組み(外)と自己を知る(内)ことを目標とし、進路目標の具体化については2学年の秋くらいまでの目標とする。</p> <p>② 上級学校への進学について、何のために進学するのかをしっかりと考えさせたい。どんな学問を学び、研究するために進学するのか、調べさせ、答えさせたい。</p> <p>③ どのような進路を選ぶにせよ、基礎学力をがっちり付けさせたい。特に「読み・書き」に対して、量や習慣を強く生徒に求めていく。</p> <p>④ 全体としてのボトムアップ、個人としての土台作りを目標とし、学習指導と生徒指導とともに、学校側の指導に乗せていくようなアプローチをとる。</p>	<p>(1) 2学年進路指導の方針の考察</p> <p>① 高校生にとって進路実現におけるポイントは3学年ではなく、高校2学年の1年間をどう過ごすかにあり、こちら側の指導のピークもここにある。</p> <p>② A校の学問(受験)教科中心の教育課程がトップダウンのアプローチ(葉に栄養を与える)に偏っていることから、総合的な学習やLHR・学校行事などの特別活動においてボトムアップ的なアプローチ(根・枝を豊かに育てる)を意図しなければならない。</p> <p>③ 高校2年の前半は、見えない学力部分の成長を促進するような働きかけ(仕掛け)を講じたい。年間を通じて、昨年度の指導継続の中で、進路希望の具体化を進めさせたい。</p> <p>(2) 方針</p> <p>1学年の方針①～④を継続し、次の一項目を追加した。</p> <p>⑤ (新規)</p> <p>“[実行]・[読み+書き]・[選択] = ARC ([action, feeding + writing, choice])” をコンセプトとした進路指導の実践する。ボトムアップ的なアプローチにより見えない学力(根・幹の学力)を豊かに大きくすることを意図するプログラムを実施する。</p>	<p>(1) 方針の考え方</p> <p>① 発想としては「卒業式を『出発式』にしよう」である。新たな進路先における仕事・学業・生活の基盤を支えることのできる豊かな資質をこの1年間かけてしっかりと育みたい。進路目標達成が我々のゴールではない。</p> <p>② しかしながら、生徒一人一人の進路目標を達成させることが、本人・保護者・地域を含めてのA校の課題である。その課題に対して、全生徒の進路ニーズを受け止め、面としての指導を連携や協働の中で、進めたい。</p> <p>③ 知識基盤社会を生きるという観点から、受験に必要かどうかではなく、A校生としての基礎学力をしっかりと付けさせて、送り出したい。(ボトムアップ)</p> <p>④ 社会との接続という観点から、基本的なマナーやモラル、思いやりや気配りなど人としての暖かさなどを、しっかりと育てて、送り出したい。(生徒指導の仕上げ)</p> <p>⑤ 今までの進路指導の流れを踏まえて、「本質」や「過程」を大切にしたい。一人一人に自己の限界にチャレンジするような努力をさせたい。(努力主義・過程主義)</p>

表3 平成18年度入学生の1・2学年に何を実践したか(一覧)

	平成18年度(1学年)の実施状況	平成19年度(2学年)の実施状況
進路希望調査	2回 4/19,2/21	3回 4/25(新担任把握), 9/26(進路利対応), 2/6(具体化)
適性検査 模擬試験	進路適性検査 5/17 スタディサポート 4/15 進研模試 7/,11,1/20	スタディサポート(チャージ回収) 4/10 進研模試 4回実施 7/,14,11/3,1/26, 2/2 看護・公務員 2/2
ガイダンス	進路オリエンテーション 6/7 進路講演(就職について)11/8	進路オリエンテーション 3回 6/15: 国公立,私立,専門学校,就職 11/7: さらに分野を分けて 3/12: 合格体験談
進学講習	夏休み(英数国×7回) 秋(英国数×3回) 冬休み(英数国×7回) 春休み(英数国×5回)	GW明け(英国数×3回) 夏休み(英数国×7回) 秋(英国数×3回) 冬休み(英数国×7回) 春休み(英数国×5回) 数学朝講習(12月6日から開始 7:45~8:05)
進路学習 (LHR)	進学して何を学びたいか考えてみよう 9/6 進学先の種類や違いについて知ろう 9/27 入試概論・A校の推薦基準について 10/11 受験科目を確認する 10/18 社会問題から職業・学問を考えてみよう(小論文) 11/22	ARCの実践 A) 「春の学校川柳大賞」応募(北海道新聞社主催) B) エッセイ「17歳からのメッセージ」応募(大阪経済大学主催) C) エッセイコンテスト応募(東洋大学主催) D) ドリカムプラン
学習計画記録	3回(GW,夏休み,冬休み)	2回(GW, 夏休み)
定期考査の 反省	2回(前期期末考査,後期中間考査)	3回(前期中間・期末, 後期中間)
朝 dog ²⁾	8:25~8:30 ① 趣旨を改めて伝え,意義を納得させる。 ② 今年度は8:20から自主的にスタートしよう。8:25のチャイム時に教室内外での立ち歩きや話はルール違反である。	次の観点をスタート時にしっかりと生徒に呼びかけ, 実質的な一枚岩の指導を継続したい。 ③ もしも部活の朝練習で遅れたならば, 後ろから静かに教室に入ること。

2) 朝のSHR前の5分間を,読書(d) or 学習(g)の時間とした。生徒は自主的に8:25に着席して,読書か学習をすすめる。A校で初めての試みであった。付加価値として,遅刻が激減した。