

## 高校教育政策と質保証

## High School Education Policy and Quality Assurance

坂野 慎二\*  
SAKANO Shinji

## Abstract

In upper secondary education policy centered on high schools, the different perspectives of diversity and quality assurance have been being pursued simultaneously. The diversity path was promoted in the 1980s against the background of NPM. This has progressed to reductions in the number of credits required to graduate, and through the differentiation of learning and acquiring, to the virtual abandonment of common learning content. From the latter half of the 1990s the reorganization and adjustment of high schools was pursued in a period of quantitative decline resulting from the declining birth rate. Simultaneously, integrated junior and senior high school education was introduced, and more vertical flexibility developed through an early admission entrance system. This increasing diversification and flexibility at the upper secondary education stage revealed that from the standpoint of seeking quality assurance by means of a common framework, the framework itself needed to be reconsidered.

At the same time, however, quality assurance policy in education is moving ahead. The introduction and development of school evaluation policy has been being pursued rapidly in recent years. Quality assurance policy and the virtual abandonment of common standards have aspects that are mutually contradictory.

In seeking an optimum solution, there are probably limits in centralized policy analysis. At a national level it may well be that the time is coming for some kind of minimum standards or prescriptive legislation to be explored. Accordingly, there is a need for goals and targets in high school education, for a road map to reaching those goals and targets, and for the outcomes of these goals and targets, to be verified.

## 1. はじめに

諸外国の教育政策をみていると、学力の高さを如何に保証するのかという「質保証」の問題が大きな課題となっている。中でも、OECD（経済協力開発機構）が実施している国際学力調査であるPISA調査は、各国共通のスタンダードとしての役割を果たしているかのようにみえる（大桃2007）。PISA調査は15歳の生徒を対象として、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシー等を調査するものであり、義務教育終了段階における教育の成果を問うものとして位置づけられる。その結果を通じて、諸外国は学校制度の成果を比較分析し、自国の学校教育の質を高める政策が打ち出され

---

\*玉川大学教職大学院准教授

ている。

こうした学力保証政策は、義務教育段階に限ったものではない。高等教育段階では、すでに1991年の大学設置基準の大綱化以降、自己点検評価、そして第三者機関による認証評価が小中高等学校等に先立って導入された。最近では「学士力」なる大学の質保証政策が提言されている（平成20年12月24日中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」）。

それでは、高校を中心とした後期中等教育段階における学力・教育の質保証とはどのようなものか。本稿は、高校を中心とした後期中等教育における質保証の観点から、今後の政策を進めるために必要と考えられる枠組みを検討し、今後の後期中等教育政策の方向性の示唆を得ることを目的とする。

## 2. 多様化路線による高校改革

### (1) 多様なタイプの高校－「横の多様化」

1980年代、高校は「拡大市場」であった。第二次ベビーブーマーが高校へと進学するようになり、各県は生徒数の増加に対応することが求められた。同時に、高校進学率は1974年には90%を超え、ほぼすべての生徒を受け入れることが教育政策の前提条件となった。

こうした高校の量的拡大は、需要に応じた供給側の対応を求めるとともに、「誰もが入学する高校」へと転化する。1950-60年代に議論された「適格者主義」ではなく、実質的な「高校全入」へと近づくことになった。その結果、高校間における多様化が広がり、ある種の「棲み分け」が求められる。つまり、難関進学校から、不本意入学者が多数を占める学校、中退者が続出するような高校まで、高校間で分業化していく。その際の中心的基準は、学力を端的に示す偏差値であり、例外はスポーツ等の部活動位であった。

偏差値によってある程度固定された枠組みを改革するためには、到達目標を違えて設定することが必要になる。そこに高校の多様化路線が生まれる。この多様化路線は臨時教育審議会（1984-87年）の答申等を契機として、その後実現化されていく（横井2008）。臨教審路線は、高校の多様化を加速すると同時に、すべての生徒が自分でその進路を選び取ったこととなり、結果については「自己責任」を求めることになる。

こうして臨教審によって加速化された多様化政策によって、高校は1つの学校種として、小学校や中学校とは比較にならないほどユニークなものとなった。文部科学省がほぼ毎年まとめている「高等学校教育の改革に関する推進状況（概要）について」（平成19年度）では、制度的な多様化として、①総合学科（1994年から、319校）、②単位制高校（785校）、③高校と大学の連携、④学校間連携等がまとめられている。更に教育内容面では、SELHi（スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール）、SSH（スーパーサイエンスハイスクール）、目指せスペシャリスト（スーパー専門高校）、学力向上フロンティアスクールのように、多様な種類の重点化を促進する学校の指定が実施されてきた。

これらは後期中等教育段階における「横の多様化」として整理することができよう。

### (2) 中学校・大学との関係－「縦の弾力化」

こうした横の多様化と平行して、「縦の弾力化」も進められる。1998年の学校教育法等の改正によって、中高一貫教育が制度化され、1999年4月から施行された。制度的には中等教育学校、併設型、

連携型と3つの形態がある。このうち、中等教育学校と併設型は、学校の設置者が同一であり、中学校（前期課程）と高校（後期課程）の協力・密接度が高い。中等教育学校には義務教育段階から学校制度を複線化するものであるとの批判もあるが、従来からも私立学校や国立学校は通学区域によらない学校であり、実質的には複線化していたといえる。

また、高校と大学との接続も変化しつつある。1991年の大学設置基準の大綱化と少子化によって、大学の入学試験による縛りは緩やかになり、事実上の大学全入時代へと突入しつつある。大学側からはより良い生徒をより多く大学に確保するためのAO入試や推薦入試、そして高大連携や飛び入学による大学への「囲い込み」を行っているところもある。

### (3) 高校教育改革による実質高校全入制と多様化

文部省（当時）は高校生の生徒数減少を予測し、1991～1993年に高校教育改革会議を設置した。同会議において、提案された主な内容は、①高校入学者選抜方法の多様化（脱偏差値）、②教育課程の多様化（総合学科の設置等）、等である。また、1999年告示の高等学校学習指導要領は、卒業に必要な習得単位数を80単位以上から74単位以上へと引き下げ、卒業しやすい高校へと誘導した。

こうした改革提案と施策の実施は、実質的な高校全入制の方向性を打ち出してきたといえよう。と同時に、多様化の名の下に、多様なゴールを用意することにより、高校教育の質保証を各学校に委ねるものであった。もっとも、従来からも高校では学校毎の絶対評価が行われていたため、質保証という意識が希薄であったが、大学入試による歯止めが働いていた。大学入試の歯止めが効かなくなってきたところに、これまでとは異なる様相を示している（この点については後述する）。

## 3. 市場縮小期における高校統廃合

### (1) 少子化・人口の都市部集中

高校の生徒数は1989（平成元）年に564万人とピークに達し、その後減少し続けている。これは高校進学率が100%に近い値で推移しているため、それ以降は出生数の減少することになっていったのである。すなわち高校では第二次ベビーブーム世代の卒業によって、生徒数の減少が進んでいったのである。2008年度の高校生数は、337万人となっている（平成20年度学校基本調査確定値による）。およそ20年の間に約4割の減少になる。

これに加え、人口の社会的移動によって、地方での人口が減少し、生徒数も著しく減少している地域が増加している。例えば石川県では能登半島の人口が急速に減少しており、それと平行して生徒数が減少している。秋田県も急速に人口減少と高校生減少に対応することが迫られている。地方での高校生減少による高校再編整備が喫緊の課題となり、これに遅れて都市部でも高校再編が起こっていったのである（屋敷2008, 24）。

### (2) 県主導の高校再編整備

都道府県は高校生数の減少に対応するため、高校の再編整備計画を、5年から10年単位で策定していった。この高校再編整備（振興）計画は、県の5カ年計画、10年計画と連動して策定されているものもある。すでに1980年代後半には生徒数減少を見越した高校の再編整備計画を人口変動を基本として作成していった。ただし、1990年代の「失われた10年」と呼ばれる経済的停滞の時期と重なったために、地方から都市部への人口移動が加速しており、計画の基盤となるデータ以上に生徒

数の減少が生じる場合が少なくなかった。先に示した石川県も高校再編整備の「第2章」が幕開けしているし、鳥取県では県を2～3ブロックに分けて、高校再編整備を進めている。

### (3) 設置者の関係—国立・公立・私立学校

全国的にみると、高校は県立高校がその中心的位置を占めている。高校の7割は公立高校であり、その中心は県立高校である。しかし公立高校以外の高校、すなわち国立、私立の高校が独自の役割を果たしている。とりわけ、私立高校は東京都で公立高校よりも生徒数が多い他、他県においても重要な役割を果たしてきた。全国平均では私立高校の生徒数は約3割である。各県では県と私立学校の間で「公私協定」が結ばれ、高校入学者数を一定の割合で公立と私立とに配分してきた。

私立高校を設置するのは法令上会社法に規定される営利を目的とする法人（企業）ではなく、学校法人である。私立学校には、その自主性を重んじるとともに、「公共性を高めること」が求められている（私立学校法第1条）。しかしながら、私立高校に対する公的な補助は、県等により異なるがその割合は高くなく、独立採算制が基本である。生徒数の増加が増収と直結するため、生徒数が増加していた1980年代には、私立高校は定員増加を進めたし、県が生徒数急増に対応するために私立高校に定員増加を依頼した場合も多い。

それが1990年代に一転して生徒数減少期に入ると、私立高校は定員増のために設備投資等をおこなっているのであるから、定員を減じることは容易ではない。多くの県では、結果的に公立高校への入学者の割合が低下し、私立高校への入学者の割合が増加する傾向にある。このことは、私立高校の経営からみると、合理的な行動であるが、公立学校では教員数が過剰にならないように、新規採用教員数を極度に抑制する必要が生じる。また、私立学校の入学者の割合が増加すると、教育費における私費負担の問題が生じよう。景気後退期における私立学校の授業料不払い等が各紙で報道されている。

国立の高校は、国立大学（2004年度からは国立大学法人）による高校で平成20年度に15校ある（他に中等教育学校2校）。その存在の意義は法令上明示されていない。

## 4. 教育の質保証政策の動向

ここでは、後期中等教育段階を含めた教育政策全体における教育の質保証について整理しておくこととする。

### (1) 「キー・コンピテンシー」と「生きる力」

OECD が実施している PISA 調査は、15歳の生徒を対象として、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシー等を調査するものであり、義務教育終了段階における教育の成果を問うものとして位置づけられる。この PISA 調査は2000年、2003年、2006年に実施されている。

PISA 調査が従来の学力調査と異なるものとして留意すべき点として、大きく2点挙げられよう。第一に、従来の学力調査は学校で習ったことを習得しているかどうかという、「知識の量」を測定していたのに対し、PISA 調査は「リテラシー」という用語が用いられている。これは本来は「読解力」の意味であった。しかし今日の PISA 型学力が測定しようとしているのは、一般には「キー・コンピテンシー」として整理されており、その意味するところは「知識の使い方」である（ライチェン2006）。PISA 調査の基本的考え方は「知識の量」から「知識の使い方」への転換である。日本

の PISA 調査報告書名を「生きるための知識と技能」としていることも、こうした測定内容の違いを意識していることが推し量れよう（国立教育政策研究所2002、2004、2007）。日本の教育政策もこの方向性にあるといえる。

平成10（1998）年告示の小中学校学習指導要領の中心的概念である「生きる力」は、平成20（2008）年告示の小中学校学習指導要領においても変わらないものとして位置づけられている（文部科学省 HP 参照）。平成20年1月の中教審答申「学習指導要領の改訂について」においては、「キー・コンピテンシー」がキーワードとして登場するが、文部科学省の提唱する「生きる力」が PISA 型学力と同じであるとしている。すなわち、教育政策の方向性として、「知識の使い方」が重視される傾向は変わらないという主張になる。最も、文部科学省は「確かな学力」や「基礎基本の重視」を強調しているのであるから、「知識の量」が必要であるとの立場に立っていると解釈できなくもない（文科省 HP、中教審答申等参照）。

第二に、PISA 調査は、単なる学力・能力調査にとどまらず、家庭を含めた学習環境についても調査し、学校教育以外の要因にも目を向けている点が従来の調査と異なる。学校教育における成果を阻む要因を明らかにし、各国の教育政策の方向性を示唆するものとして、PISA 調査を活用することが期待されている。

このように、PISA 調査は、学校教育政策を単独で立案するのではなく、子どもの生活環境との関連において、教育政策を立案することを重視しているといえる。この点は日本の教育政策においてもすでに平成14（2002）年1月に当時の遠山文部科学大臣が「学びのすすめ」をアピールしたことからも理解できるように、総合的に教育政策を進める重要性が意識されていた。平成19年度から実施されている「全国学力・学習状況調査」は、この PISA 調査と同様に、学力を学校教育の成果のみに帰するのではなく、家庭を含めた子どもの生活状況の中で、学力向上のための要因を把握しようとするものであると位置づけられよう。

## (2) 教育基本法等の改正

平成18年12月の教育基本法改正、平成19年6月に学校教育法等の改正により、学校教育の基本方針が新たに示された。教育基本法の改正では、第1条の教育の目的が文言において修正され、第2条は「教育の方針」が「教育の目標」となり、5つの事項が列挙される形となった。第5条第2項には義務教育の目的が規定された。

教育基本法の改正を受けた学校教育法の改正では、第21条で義務教育の目標が設定され、小中学校は義務教育の目的に沿った目的・目標が規定された（第29条、第30条、第45条、第46条）。

高等学校については、学校教育法第50条に高校教育の目的が、同第51条に高校教育の目標が掲げられている。高校教育の目的は改正前の旧第41条とほぼ同じである。ただし高校は「中学校における教育の基礎の上に、心身発達及び進路に応じて」教育を行うものとされ、進路に応じた教育がより一層求められることが明記された。高校教育の目標は、旧第42条を基盤として3つの項目に整理されているが、若干の修正・追加が行われている。主な修正点（下線を付してある）は以下の箇所である。

（改正前、旧第42条）

- 一 中学校における教育の成果をさらに発展拡充させて、国家及び社会の有為な形成者として必要な資質を養うこと。

二 社会において果さなければならない使命の自覚に基き、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な技能に習熟させること。

三 社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、個性の確立に努めること。

(改正後、第51条)

一 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。

二 社会において果たさなければならない使命の自覚に基<sup>づ</sup>き、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること。

三 個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。

改正前後でのポイントを比較してみると、第一項では、「豊かな人間性、創造性及び健やかな身体」を養うことが追加されている。第二項では、「専門的な技能」の「習熟」から「専門的な知識、技術及び技能」の「習得」へと変化している。知識と技能は、先にみた PISA 調査の報告書から類推するに、英語の「knowledge」と「skill」であろう。第三項では、改正前が「個性の確立」が主たる目標であったが、改正後には「個性の確立」と「社会の発展に寄与する態度」の育成が並立して掲げられている。

### (3) 教育財政—教育振興基本計画

PISA 調査に示されるような国際的な動向と対照的な動きもある。それは教育予算の動きである。諸外国が教育改革の成果を得ようとする場合、教育に資金を投入している (OECD “Education at a Glance” 等参照)。これに対し、日本では行財政改革の中で、教育予算を削減する方向にある。

平成18年12月の教育基本法の改正において、「教育振興基本計画」が第17条に盛り込まれている。その主たる意図は、やせ細る地方財政の中で、文部科学省が教育予算削減に危機感を持ち、教育予算を確保するためであったとの推測もある (荻谷2008a, 54f. 同2008b, 213f)。こうした推測は的外れではないであろう。

同法第17条は、教育振興基本計画について以下のように、整理している。

「政府は、教育の振興に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、教育の振興に関する施策についての基本的な方針及び講ずべき施策その他必要な事項について、基本的な計画を定め、これを国会に報告するとともに、公表しなければならない。

2 地方公共団体は、前項の計画を参酌し、その地域の実情に応じ、当該地方公共団体における教育の振興のための施策に関する基本的な計画を定めるよう努めなければならない。」

しかしながら、教育基本法改正以降の動向をみていると、こうした文部科学省の意図は成功しているとは言い難い。例えば平成20年度概算要求における「子どもと向き合う時間の確保」のための教員定員増は、文科省原案では7000人であったが、結果的には1000人の要求となった。また、教育振興基本計画が承認されるまでの迷走と数値目標がほとんど入らない決定は、報道各紙の報じたところである。

日本の教育政策は、財政縮小期に財源保証がないまま、より一層の成果を学校に求めることにな

るであろう。

## 5. 後期中等教育政策と質保証

これまで見てきたように、近年の高校教育政策は、多様な実態を制度的に追いかけていくこと、同時に、「生きる力」の重要な要素である「確かな学力」の保証という、2つの課題を解決していく最適解を探ることが求められている。これまで整理してきた諸施策は、高校を中心とした後期中等教育政策にどのような影響を与えているのであろうか。

### (1) 学習指導要領の改訂と質保証

中央教育審議会は、平成20年1月に「学習指導要領の改善について」を答申し、新しい学習指導要領の方向性を示した。そこでは「確かな学力」のために基礎基本を重視する姿勢が明らかにされた。小中学校等の学習指導要領は平成20年3月28日に告示された。

高等学校については、平成20年12月に学習指導要領案が示された。そこでは、卒業に必要な単位数は74単位以上、必修科目が31単位以上（他に総合的な学習の時間2単位以上）となっており、1999（平成11）年告示の学習指導要領と、大きな違いはない。あえて違いを示すならば、①国語・数学・外国語の3教科は、従来が選択必修科目であったのに対し、新学習指導要領案では必修科目となっている、②理科が4科目のうち、基本的科目を履修せずに3科目選択も可能になり、受験に対応しやすい構成に改めたこと、である。また、第1章総則第5款3「指導計画の作成に当たって配慮すべき事項」では、必要がある場合には、義務教育段階での学習内容の確実な定着を図ること、単位数を標準単位数の標準の限度を超えて増加して配当すること等が盛り込まれた。

従来からも、高校では実態に応じた多様性が見られた。今回の学習指導要領の改訂は、こうした実態とともに、進学に適した無理のない教育課程編成を可能にするものと考えられる。こうした学習指導要領改訂の方向性は、学習の繰り返しを避けることに資するものと思われる。また、義務教育段階の学習内容を定着させるための工夫は、出口保証の点から学力の定着を実態に即して行うことが可能である。

### (2) 必修科目の未履修問題とコンプライアンス（法令遵守）

平成18年度には高校における世界史を中心とした未履修問題が高校教育界を揺るがした。文部科学省は平成18年11月2日に「平成18年度に高等学校の最終年次に在学する必修科目未履修の生徒の卒業認定等について（依命通知）」を出した。少なくない高校では、進路実現をより効果的に図るために、具体的にいえば、大学受験科目に集中した学習を行うために、学習指導要領によって規定されている必修科目を実際には授業していなかったことが明らかとなったのである。

この一連の報道において、文部科学省や都道府県教育委員会等の対応から改めて理論的整理が必要になったのは、各教科における科目の「履修」と「修得」を区分していることの意義である。「必修」科目は、必ずしも一定の水準に達して「修得」されることを要しないのである。すでに刈谷氏等が指摘してきたように（刈谷2008a, 110f.）、平成元（1989）年告示の学習指導要領の解説において、履修の成果が単位修得に至らなくてもよいように解釈が改められた。つまり、①必修科目を「履修」しており、②卒業要件に必要な74単位以上を「修得」していれば、その内容は問われないことになる。

このことは、高校を卒業したことによる質保証の大きな変更であるといえよう。これまでも実態レベルでは、高校によって修得と見なされる内容は異なり、各高校が絶対評価によって「修得」を認定してきた。先の解釈変更は、実態レベルで起こっていた「修得」の多様性を一歩進め、公式に高校で共通に「修得」した内容を保証する必要があることを認めたものである。高校を卒業した者ならば知っていると予想される知識・技能は、人によりまったく異なる状況が生じたのである。

従来の高校教育一少なくとも大学受験が主な進路先の高校一において、少なくとも質保証に対する一定の枠組みが存在していた。それは法令ではなく、高校卒業者を受け入れる大学の入試制度であった（荒井2005）。とりわけ国立大学の共通一次試験（1979年～1989年）は主に5教科7科目型であったため、多くの教科・科目を履修する必要があり、学習指導要領の枠組みと大きな矛盾は生じなかった。

しかし国公立大学の共通一次学力試験導入後、大学の序列化が進み、地方国公立大学の受験生離れが進むとともに、私立大学は偏差値を高く維持するために、受験に必要な科目を削減していった（喜多村2000, 140）。こうした入試科目減少の傾向は、1987年の共通一次学力試験が5教科7科目から5教科5科目に、更には1990年に大学入試センター試験へと替わり、入試科目を受験生が選択するアラカルト方式へと変わることによって、推進されていった。つまり実質的に高校の教育課程を規定した大学入試は、少科目選択方式、アラカルト方式によって、機能しなくなっていくのである。

平成18年度の高校の必修科目未履修問題は、学校現場で使い分けられてきた、「実態」と「制度」（「本音」と「建前」と言い換えても良い）の乖離を露呈し、今後こうした使い分けは通用しないことを示した。こうした「実態」と「制度」と乖離は、情報公開・開示の流れの中で、一般企業においても、国や都道府県においても、「コンプライアンス（法令順守）」として、厳しく是正することが求められる。部分社会でのローカル・ルールが通用しないことは、大分県教育委員会の教員採用をめぐる問題をみても明らかであろう。

学校、教育界内部の情報公開・開示は、学校や教育界における手続きの正当性を外部に示すことが求められる。前述の学力の保障が「結果の正当性」を示すものと考え、コンプライアンスは「手続き・プロセスの正当性」を示すものとして位置づけられよう。この両者によって、「説明責任（アカウントビリティ）」が果たされるのである。

### ③ NPMとアウトカム・モデルへの転換

学校評価は、すでに高等教育において第三者評価を実施している。高校等においても2008年1月に公表された「学校評価ガイドライン（改訂）」によって、自己評価、学校関係者評価、第三者評価と整理され、その導入が提唱されている。2002年4月施行の高等学校設置基準の改正によって、学校の自己点検・評価が推奨され、2006年3月には学校評価ガイドラインが公表された。その後2007年6月の学校教育法改正、同年10月の学校教育法施行規則の改正によって、学校の自己評価の実施と学校関係者評価の実施が明示された。学校評価の結果は、設置者に報告されることにより、また、関係者に情報提供されることにより、「実態」と「制度」の乖離は困難となる。

この学校評価の目的は「教育水準の向上」（学校教育法第42条）に資するためであり、質保証のための1つの手段であるといえよう。

中曽根内閣以降、とりわけ小泉内閣により推進された、NPM（ニュー・パブリック・マネジメント）の理念に基づく、根本的な行政の変化は、事前規制型行政から事後チェック型行政への転換で



ある。インプット・モデルからアウトプット・モデルあるいはアウトカム・モデルへの転換が挙げられる。

従来の高校教育政策においては、履修・修得すべき内容を規定し、それを前提として接続する教育段階が構想されてきた。各高校は大学・企業等の進路先の選抜によって成果を評価されるシステムであった。そこでは高校入学時から卒業までのプロセス評価の視点が弱く、高校はある意味外部から成果を直接問われない教育機関であった。しかも生徒に対しては、出口評価の圧力（大学入試、就職における学校推薦）を活用するといった形で、出口評価をうまく使い分けてきた。

高校卒業者数の減少期が続く一方で、大学の新增設は審査が非常に緩やかで拡大している。その結果、定員数だけでいえば「大学全入時代」へと入っている。従来のような出口評価による圧力は、生徒への学習意欲を高めるための動機づけとして働きにくくなっている。学習意欲を喚起する新たな方策が必要とされるであろう。

## 6. おわりに

これまで述べてきたように、高校を中心とした後期中等教育政策は、多様化と質保証という異なる考え方が同時に追求されている。この最適解を求めるためには、一元的な政策分析では限界があるだろう。国レベルでは、規定すべき法令や最低基準は何かを検討される時期に来ているのではないだろうか。そこでは高校教育の目的・目標、その目的等を達成するための行程表、成果の検証が求められるよう。

後期中等教育政策は、都道府県レベルでの裁量幅が相対的に広い。国における最低基準という考え方が義務教育ほどは求められないため、国の基準設定も緩やかである。更に都道府県自身が高校の主たる設置主体であることから、独自性を発揮するための要素が整っている。

筆者はかつて高校再編整備について4つの視点を提案した（坂野2001）。改めて次に掲げる。

- ①提供する教育の多様性—普通科（コース制）、専門学科、総合学科、単位制、定時制、通信制など
- ②生活圏と高校配置—通学区域、高校の特質、入学者選抜方法など
- ③学校規模—適正規模、統廃合基準など
- ④高校再編整備を進めるための手続き—策定の流れ、庁内・議会での合意形成、住民参加・情報公開、公私協など

この4つの視点に基づき、各都道府県はしっかりとした原理原則をつくり、高校に諸条件を明示すべきである。原理原則を明示しない場合には、外部勢力の介入を招きやすい。

高校レベルでは、プロセスの見える成果指標を作成することが求められる。自己評価や学校関係者評価、第三者評価等のシステムにおいて、自校が生徒に対して行った教育活動の成果プロセスが見えるよう、3年間での成長をわかりやすく示すことが求められている。

### 【主要参考文献等】

- 荒井克弘（2005）『高校と大学の接続』玉川大学出版部  
 荒井克弘（2000）『学生は高校で何を学んでくるか』大学入試センター研究開発部  
 大桃敏行（2007）『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房  
 蒔谷剛彦（2008a）『教育再生の迷走』筑摩書房

- 苅谷剛彦（2008b）『学力と階層』朝日新聞出版
- 喜多村和之（2000）『現代大学の変革と政策』玉川大学出版部
- 「月刊高校教育」編集部（2008）『高校改革のいま』学事出版
- 国立教育政策研究所（2008）『今後の後期中等教育の在り方に関する調査研究』（最終報告書）国立教育政策研究所
- 国立教育政策研究所（2007）『生きるための知識と技能3』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所（2004）『生きるための知識と技能2』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所（2002）『生きるための知識と技能』ぎょうせい
- 坂野慎二（2001）「今後の高校教育の在り方と課題」『各都道府県における高等学校の再編整備に関する調査研究』平成12年度文部科学省高等学校教育多様化実践研究事業委嘱研究（代表：屋敷和佳）129-136頁
- 山村滋（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
- 屋敷和佳（2008）「再編整備と新しいタイプの高校」『月刊高校教育』編集部（2008）所収19-43頁
- 横井敏郎（2008）「高校教育改革の現段階とその評価」国立教育政策研究所（2008）所収307-321頁
- ライチェン（2006）『キー・コンピテンシー』明石書店（原著は2003年）
- 文部科学省 HP（<http://www.mext.go.jp/>）