

## スウェーデンの高校カリキュラムにおける選択制

—「選択の自由」と「希望進路の実現」の関連に焦点をあてて—

本 所 恵

### はじめに

後期中等教育のカリキュラムの特色を、安彦忠彦は「狭く、深く、少なく、長く」と表現し、この原理に従って選択教科目を設置することを主張している<sup>1</sup>。この原理は、「広く、浅く、多く、短く」と表される前期中等教育の特色に対して、教育内容の専門化を志向していると言える。このように専門化を志向する学習をすすめるとき、生徒にとっては、進路との関連から、どの分野に専門化するかが重要になる。したがって、カリキュラム編成においては、生徒の希望進路を考慮しながら、生徒にどのような選択機会を提供するかを考える必要がある。

日本では、カリキュラムにおける生徒による選択の問題については、進路と関連する「コース選択制」や「科目選択制」の問題として議論されてきた<sup>2</sup>。ここで、科目選択制は生徒に「選択の自由」を大きく認めるものとして支持されてきたが、そこには前提として、それぞれに単独で意味をなす個々の科目を組み合わせるカリキュラムを編成するというカリキュラム編成方式が存在する。スウェーデンの高校における選択制をめぐる議論では、これら二つの要素はそれぞれ別々に論じられてきた。すなわち、生徒による選択の幅や選択機会に関する「選択の自由 (valfrihet)」をめぐる議論と、科目を組み合わせる学校教育のカリキュラムを計画する「科目組立方式 (kursutformning)」に関する議論である。

「選択の自由」と「科目組立方式」は密接に関わっているが、必ずしも同時に存在してきたのではない。「選択の自由」は、分岐型の教育制度で社会背景や性別と結びついた進路分化が行われていたことを乗り越えて、平等な制度を目指す中で強調されてきた。スウェーデンの後期中等教育は1971年に分岐型の学校制度が単一化され、現在につながる総合制高校 (gymnasieskolan、以下「高校」と表記) が設置されており、この頃から、社会階層と専門分化との結びつき、高校と大学・職業との結びつきなどに関する大規模な統計調査が盛んに行われた<sup>3</sup>。そして、社会背景や性別の影響を受けない各生徒の「選択の自由」を目指して、職業や教育の選択に関するオリエンテーションやカウンセリングの発展に力が入れられてきたのである<sup>4</sup>。

これに対して「科目組立方式」は1992年に新しく導入されたカリキュラム編成方式であり、導入を機に盛んに議論されるようになった<sup>5</sup>。科目組立方式は生徒の「選択の自由」を拡大するものとして大きな期待がかけられていたが、これをめぐる議論は、生徒の進路に関わる視点以外にも、教育の質や学校運営など多様な要素を強く含んで行われた。

このように「選択の自由」に関する議論とカリキュラム編成方式との議論を区別することで、カリキュラムにおける選択制について、目的と実現形式との対応を丁寧に見定めながら検討することができる。本稿では、スウェーデンの高校カリキュラムに1992年に導入された科目組立方式

を取り上げてこれを検討したい。この検討において鍵になるのは、古くから「選択の自由」をめぐる議論において重視されてきた「希望進路の実現」の理念である。この理念が「選択の自由」の理念とどのように関連し、これら二つの理念がカリキュラムにおいてどのような実現形式をとったのかを問うことによって、科目組立方式の特徴を明らかにする。

スウェーデンの高校カリキュラムは、日本において、教育機会の平等をめざす制度として、または地域経済の発展や人材育成という側面から紹介されている<sup>6</sup>。そこでは、多様性や教育機会の平等という観点からカリキュラムの制度的概要が明らかにされているが、制度の背景にある理念や目的は詳細に検討されてはいない。歴史的検討としては、松崎巖や中嶋博によって1991年以前のカリキュラム構造が明らかにされている<sup>7</sup>。著者はこれまでに、1992年から実施された改革において、職業教育と成人教育との影響を受けてカリキュラムの構造や編成方式が変更されたことを明らかにした<sup>8</sup>。しかしそこで導入されたカリキュラム編成方式である「科目組立方式」を、改革で重視された理念との関連において十分に検討できてはいない。

よって本稿では、92年に導入された科目組立方式を、生徒による選択と希望進路の実現に焦点をあてながら検討する。まず、教育制度全体を俯瞰しながら90年代前半の改革について整理し、そこで「選択の自由」が強調された理由を検討する。その上で、新しく導入されたプログラム制のカリキュラムを、カリキュラム編成の構造と最小の選択肢である「科目」の特質に着目して検討する。以上から、スウェーデンの高校カリキュラムにおける選択制が、どのような理念をどのように実現しようとしているのかを考察したい。

## 1. 1990年代前半の教育改革

### (1) 公教育全体のカリキュラムに関する変化

スウェーデンでは、中央集権的に公教育制度が整えられてきた。現在は7歳から基礎学校で9年間の義務教育が行われ、約98%の生徒が卒業後すぐに高校に入学する。高校は3年制で、約半数の生徒が卒業後3年以内に高等教育を受けている。また、生涯学習の制度が整えられており、成人後も公立の成人教育機関等で初等・中等教育および職業教育を含む様々な教育を受けることができる。これらの公教育制度は、教育の基本法である「学校教育法 (Skollagen)」と、学校種別ごとに存在する学校規則 (例えば、高校については「高校規則 (gymnasieförordning)」、教育の全体的な価値基盤と包括的な目標を定めている「レーロプラン (läroplan)」によって規定されている。

現行のレーロプランは、1994年に改訂されたものである。この改訂は公教育全体に関わる改訂であり、二つの重要な特徴を持っていた。第一の特徴は、それまで基礎学校、高校、成人教育という学校種ごとに定められていたレーロプランが、義務教育に関するレーロプラン (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo94) と、義務教育以後に任意で受ける教育に対するレーロプラン (Läroplan för de frivilliga skolformerna: Lpf94) との二種にまとめられ、公教育全体をこの二種のレーロプランによって包括した点である<sup>9</sup>。これは、生涯学習社会を意識して公教育のグランドデザインを描こうとするものだった。

第二の特徴は、レーロプランの規定が大綱化されたことである。これ以前は、教科内容、教育方法、授業時間数や実施時期といった具体的な授業の中身がレーロプランによって詳細に定めら

れていた。94年の改訂では、このような詳細な規定がなくなり、全体的な価値基盤と包括的な目標の記述のみになった。すなわち、高校においては、民主主義、平等、人権といった価値を重視した上で、「生徒が知識を身につけてそれを発達させることができるように、知識を伝達して土台をつくる」こと、そして「職業生活や社会生活に積極的に参加してそれを発展させてゆく責任を持った人になるように、生徒の成長を促進させる」ことが主な任務とされている<sup>10</sup>。

教育実践は、「コースプラン (kursplaner)」<sup>11</sup>によって規定されることになったが、その規定も以前のように具体的な内容、方法、時数の規定はなく、各教科・科目の目標を示すにとどまった。この目標としては、「数学的な考察を行い、自分の考えを口頭および筆記で表現する能力を育てる (数学)」<sup>12</sup>といったように到達点を明示せずに学習を方向づける目標が各教科について示され、各科目には、「統計データを、解釈し、批判的に検討し、偏りなく表現することができ、また、一般的な座標軸を解釈し、利用することができる (数学A)」<sup>13</sup>というように、その科目修了時に生徒が身につけるべき内容領域と能力とが示された。これら二種の目標のもとで、具体的に教授する事柄の詳細、使用する教材、教育方法、授業時間数や実施時期は、学校や教師の自由裁量に任されることとなったのである。

## (2) 高校のカリキュラム分岐に関する変化

高校に関しては、上にあげた94年のレーロプラン改訂に先立って、92年にカリキュラム分岐の構造およびカリキュラム編成の方法に関する改革が行われていた<sup>14</sup>。92年以前の高校の内部には、多様な分野に専門化するカリキュラムが「ライン」として並存していた。生徒は高校入学時にひとつのラインを選択し、そのラインにあらかじめ設定されているカリキュラムに沿って学習した。すなわちラインは、専門化してゆく教育内容をまとめて生徒に提供するものだった。

ラインには、大学進学準備を行う3年制の4ラインと4年制の1ライン、職業教育を中心に行う2年制の21ライン、そしてこの二種の中間的な教育を行う2年制の3ラインがあった。各ラインのカリキュラムは専門教育が中心で、共通科目はスウェーデン語と体育のみにとどまり、職業系のラインには一般教科はほとんどなかった。このように各ラインは、進路に、とくに細かな職業種に強く結びついていた。これらのラインに加えて、各種の職業に対応する小規模あるいは短期の特別ラインが存在し、その数は全国合計で500にのぼった。このように、高校は単一の学校種でありながら、内部の統一性は薄かったのである。

1992年の改革は、このような内部での分離を乗り越えて、高校としての統一性を強めることを目的としていた。ラインによるカリキュラム分岐は廃止され、専門分野の区分は再編成されて、すべて3年制の16種の「プログラム」によるカリキュラム分岐が設定された。すべてのプログラムにおいてカリキュラムの三分の一に共通必修科目が設定され、これによって職業系プログラムの生徒にも一般教科の学習が課され、どのプログラムを修了しても大学進学の基本要件が与えられることになった。このように、専門分野の差異を越える共通性が拡大され、高校としての統一性が強化されたのである。

## 2. プログラム制のカリキュラムにおける「選択の自由」の理念

プログラム制の高校においては、カリキュラム編成に際して「選択の自由」が重視された。これは、生徒が自分のカリキュラムを選択する機会を設けて、「各生徒が自分の希望に沿った教育

を受けられる」<sup>15</sup>ことを目指すものだった。しかしながら、改革の際に出された公文書を丁寧に検討すると、この主張には複数の意図が含まれていることが分かる。その意図は、生徒の希望進路の実現、自律的に考え選択する練習、他教育機関との履修方式の調整、生徒の学習意欲向上、中退者や再履修者の減少による公教育の効率化という五点に整理できる。以下、これらを順次検討する。

第一に、生徒の希望進路を実現するために「選択の自由」が主張された<sup>16</sup>。これはまず、プログラムの選択にあたって可能な限り生徒の希望を尊重し、生徒の希望進路に合った分野の専門教育を受けられるようにするという意味合いである。ただし、ここで着目しておかなくてはならないのは、「進路」の捉え方である。10代という若さで将来を見据えた進路をひとつの道に決定することは困難であり、変化が激しく将来像が描きにくい現代社会においてはさらに将来の職業を決めることは難しいということが留意されている。そのため、「希望進路の実現」は、ひとつの領域への専門化のみを意味するわけではなく、一定の広がりと変更可能性を含むものとして捉えられた<sup>17</sup>。つまり、希望が定まっていない生徒が広く多様な分野を学ぶことや、複数の分野に関心がある生徒が、両方の入門部分を学べるようにしておくことが望まれた。これはとりわけ、進学か就職かという進路選択に関わり、あらゆる生徒に大学進学の可能性を開いておくことを意図するものだった。

第二には、選択という行為の教育的意義から生徒による選択が支持された。高校は義務教育ではないため、「生徒には、自分の希望に合わせて自らの教育を編成する大きな権利があり、その結果に責任を大きく負うべきだ」という主張である<sup>18</sup>。スウェーデンでは18歳以上が成人と認められ、これは一般的には高校在学中である。成人すれば社会的に親からの保護はなくなり、高校卒業後には経済的にも自立する若者が多い。よって、成人になる前後の年代である高校生が自分の受ける教育のカリキュラム編成に関わることは、成人になってから様々な事に関して自分自身で選択し、その選択に責任をとる第一歩として有益だと考えられたのである。

第三に、カリキュラムを編成し履修する方式を高等教育や成人教育と合わせるものが根拠にあげられた<sup>19</sup>。高等教育機関や成人教育では、一般的に、一定の制限のもとで学生が科目を選択して自分自身のカリキュラムを編成する。しかし、プログラム制導入以前のライン制においては、生徒は学校から与えられた専門化に向かうカリキュラムの通りに学習を進めていた。高校入学時に専門分野の選択はあっても、その選択後はカリキュラム編成に生徒が関与することはなかったのである。プログラム制の高校では、生徒が将来大学や成人教育において学習することを視野に入れ、そこで行われているように、生徒が自分で科目を選択してカリキュラムを編成することが重視された。このように、同様の履修方式を経験することで将来も学習を続ける素地ができるという点から、科目を選択することが生涯学習社会を支える仕組みとして支持されたのである。

第四には、生徒の学習意欲に関する点から「選択の自由」が支持された<sup>20</sup>。自分の関心がある科目を選択して履修した生徒は、授業への参加意欲が高まる。これは生徒自身にとっても授業をする教師にとっても好ましいことである。また、自発的に学習する経験は、学習への肯定的な態度を生み、生涯学習につながる学習への姿勢を育むとして、生涯学習を目指すマクロな視点からも支持された。

そして第五の意図は、公教育の効率化を目指すものであった<sup>21</sup>。これはまず、高校の中退者を

減らすことだった。高校の中退に対しては、授業についていけないことが一因であると考えられており、個別的な対応が求められた。そのため、同じ内容について学習速度の異なる複数の科目を開設して、各生徒が自分に合った科目を選択するといったように、個々の生徒に応じた教育を提供することが期待された。また、効率化とは、後期中等教育の再履修者を減少させることでもあった。当時は、高校卒業直後に成人教育において、高校時代の履修分野とは異なる分野の高校レベルの教育を受ける生徒が多く存在していた。これはすなわち、はじめの高校教育が生かされていないことを意味していた。無償で公教育を提供している国家にとって、このような再履修者の増大は大きな問題だった。この原因は、高校在学中に専門分野を選択し直せない点にあると考えられ、プログラム制では、高校3年間のカリキュラムをあらかじめ確固として定めて提供するのではなく、科目選択によって在学中の専門分野の変更にも柔軟に対応しうる余地をつくった。

以上のように、生徒の希望に沿った教育を提供するということは、生徒自身にとって重要な進路に関わるためだけでなく、教育的配慮や、生涯学習社会の推進、公教育の効率化といった多様な視点からも支持されていた。そして、生徒の進路に関しては、希望するひとつの進路に向けた専門化のみでなく、すべての生徒に対して一定の専門性の幅と進路変更の可能性を保障し、将来も必要に応じて教育を受ける素地を作っておくことが考慮されていた点に着目できよう。変化が激しい社会において、進路を考慮した教育とは、様々な変化に柔軟に対応する基盤を与えるものと捉えられたのである。そしてその基盤とは、共通の教育内容としてのみでなく、実際に選択しながらカリキュラムを編成し学習を進めることによって生徒が身につける学習への姿勢や履修方法としても考えられていたのである。

### 3. プログラム制におけるカリキュラム編成方式：「科目組立方式」

#### (1) プログラム制のカリキュラムの構造

前章で明らかにした「選択の自由」の理念は、カリキュラムとしてはどのように具体化されたのだろうか。本章では、90年代前半に導入されたプログラム制のカリキュラムの構造を検討し、その理念の実現形式を明らかにする。

プログラム制のカリキュラムは「科目」の組み合わせによって構成され、このカリキュラム編成方式が「科目組立方式」と呼ばれる。組み合わせられる科目は、数段階の共通部分と選択部分によって構造化された。一人の生徒が高校3年間で学ぶカリキュラムは、大きく4種類の科目群から成る(表1)。この4種それぞれの割合は、高校3年間の学習を標準2500単位とする「高校単位数(gymnasiepoäng)」によって示された。なお、各科目には最低授業時間数に基づく高校単位数(多くは30~150単位)が定め

表1 高校のカリキュラム編成(括弧内の数値は高校単位数)

コア教科科目 (750)		すべての生徒に必修
専門教科科目 (1350)	プログラム必修科目	そのプログラムを選んだ生徒に必修
	分科必修科目	その分科を選んだ生徒に必修
	選択科目	個々の科目を選択履修
個人選択科目 (300)		個々の科目を選択履修。プログラムの専門分野外の科目も履修できる。
プロジェクト活動 (100)		

出典：gymnasieförordningen (1992:394), 5kap. 18 をもとに著者が作成。

られ<sup>22</sup>、学年ごとの履修科目は各学校が決定することとなった。

第一の科目群は、どのプログラムの生徒も全員が共通に履修する「コア教科科目」である。これは、スウェーデン語Aと同B、数学A、英語A、保健体育A、社会A、自然科学A、宗教A、芸術Aという8教科9科目が設定され、合計750単位であった。第二は、各プログラムの「専門教科科目」である。この中には、そのプログラムの生徒全員に必修として課される科目、プログラム内に「分科 (gren)」と呼ばれるカリキュラム分岐がある場合に分科の選択に伴って生徒に課される科目、個々の科目を選択する選択科目の三種類がある。これらを合計して1350単位が確保された。第三はプログラムに関わりなく自由な科目を選ぶことができる「個人選択科目」で300単位、そして第四は各分野の専門性を活かして総合的な学習を行う「プロジェクト活動」の100単位だった。

生徒による選択という観点から見ればこのカリキュラムの特徴は、カリキュラム編成において、プログラム選択、プログラム内の分科選択および専門科目の選択、そして個人選択科目の選択というように選択機会が段階的に設けられ、それぞれの選択に異なる意味合いが与えられている点にある。以下ではこれらの選択機会を、それぞれの意味を明らかにしながら順に検討する。

## (2) プログラム選択

生徒は高校入学時にひとつのプログラムを選択し、3年間の高校教育の約半分において、入学時に自分が選択したプログラムの専門教育を受ける。つまり生徒にとって、プログラムの選択は自分の専門分野の選択であり、進路につながる大きな選択であるといえる。

プログラム区分として具体的には、表2に示した16種類のプログラムが設定された<sup>23</sup>。ここからは、プログラムが主に社会の職業分野の区分によって設定されていることが読み取れる。実際の生徒数としては、大学進学を念頭におく「社会科学」と「自然科学」の2つのプログラムで約40%を占めていた<sup>24</sup>。それでもなお、このように選択肢として社会を構成している様々な産業分野を示すことは、高校進学の際に社会の職業分野の全体像を生徒に示し、自分の進路を意識させるといった意味があった。

表2 1992年に設置された16種類のプログラム

児童・レクリエーション／建設／電子工学／エネルギー／芸術／輸送機器／ビジネス・経営／手工芸／ホテル・レストラン／工業／食品／メディア／自然資源活用／自然科学／保健介護／社会科学
--

出典：Skolöverstyrelsen (1991) *information om regeringens proposition 1990/91:85 Växa med kunskaper*, pp.2-4より。

このようなプログラム区分は、改革前に存在していたラインの区分を再編成して設定されたものである。その設定に際しては、社会の産業構造の変化や、国際化や環境への配慮といった社会的ニーズや、生徒の希望への対応が考慮されたと説明されている<sup>25</sup>。ライン制からの変化として、新しい「メディア」「芸術」というプログラムが誕生した。また、これら全国共通のプログラムに加えて、各地方自治体や学校は、それぞれの状況に合わせて、あるいは生徒個人の希望に応じて、全国共通プログラムの一部を変更して「特別プログラム」を編成することも認められた。このように、プログラム分岐は全国共通の産業分野から基本形が定められ、地域や学校の状況を

鑑みて変更の余地が認められていた。

生徒による選択という視点からここで考慮すべき点は、カリキュラム編成に対する考え方がラインとプログラムとで大きく異なるという点である。ラインでは全国共通に履修する科目が規定されており、一定の個人選択の余地はあるが、原則的にはライン選択の後はずでに出来上がったカリキュラムに沿って学習を進めることが念頭におかれていた。これに対してプログラムは、学校の裁量や生徒による選択の自由を大きく残すことを目指していた。プログラムを選択することによって、生徒は専門分野を選ぶ。しかし、プログラム選択によって必修になる科目は専門教育の約半分であり、残り半分には更なる選択の機会が設けられたのである。

### (3) プログラム内での分科・科目選択

一部のプログラムには、更なるカリキュラム分岐として複数の「分科」が設定された<sup>26</sup>。分科には、全国共通に設定されたものと、各地域や学校が独自に設定できるものがあった。

全国共通の分科は主に職業に結びついており、ライン制においても各ライン内での更なるカリキュラム分岐として設定されていたものである(表3)。このように専門的な職業に直結する分科の設置は、改革の趣旨である「選択の自由」に反するとして、生徒や学校教職員の団体から反対意見が多く出されていた。しかしながら、とくに各種職業団体が、専門的な職業教育の必要性から強く維持を主張した<sup>27</sup>。また、生徒や学校教職員の中にも、科目間のつながりや体系性を生徒に示し、高校教育に一定のまとまりを持たせる仕組みとして分科の設置を支持する意見が見られた。さらに、プログラム内に分科を設定することで、多様な専門化の例を示すという効果も期待された。このような議論を経て、ライン制において存在したいくつかの分科が維持された。

表3 全国共通の分科(gren)の例

プログラム	分科	プログラム	分科
建設	住宅・基礎建築／塗装	食品	ベーカリーと菓子／肉類と保存食品
電子工学	オートメーション／電子工学／設備	メディア	出版／情報と広告
芸術	芸術とデザイン／音楽／ダンスと舞台	自然科学	自然科学／技術
工業	工業／木工／テキスタイルと衣服	社会科学	経済／人文／社会科学

出典：Skolöverstyrelsen (1991) *Information om regeringens proposition 1990/91:85 Växa med kunskaper*, pp.2-4 を基に筆者が作成。

地域独自の分科は、全国共通の分科のように特定の職業を志向した専門化のみでなく、地域の特性、各学校独自の目標、その他の社会の状況に応じたカリキュラムを設定することがすすめられた。例えば、「環境専攻」「EU専攻」等である。また、各種スポーツや「映画」等、生徒の興味・関心に応じて設定することも認められた<sup>28</sup>。

以上の分科選択によって課される部分以外の専門教育は、生徒が個々の科目を選択して履修した。各プログラムには、中央当局から「履修推奨科目」と、選択肢として設定すべき科目が数個ずつ規定された。その他には、各学校でそのプログラムの専門に応じて「生徒の知識を広げ深める、多様な科目を含むこと」<sup>29</sup>という原則の下で選択科目が設定された。

#### (4) 個人選択科目の選択

個人選択科目として、自分の選択したプログラムの専門分野にしばられずに多様な科目を選択する余地が全ての生徒に与えられた。個人選択は、生徒の進路の幅を広げるものとして、とくに職業系プログラムに在籍しながら大学進学を希望する生徒への対応として期待された<sup>30</sup>。大学進学のためには、どのプログラムを修了しても得られる基本要件の上に、学部ごとに異なる特別要件として、修得しておく科目が規定される。それらの科目を個人選択科目の枠内で履修するのである。一方、大学進学系のプログラムに在籍している生徒が職業系の科目を取ることもでき、就職か進学かという進路選択を変更する余地を残した。

また、専門分野を越えた科目選択には、定員数の関係で第二希望以下のプログラムに入ることになった生徒に対して、少しでも自分の第一希望分野の教育を受けるチャンスを残しておくという意味もあった<sup>31</sup>。

以上のように生徒にとって利点があるのみではなく、この個人選択科目は、地域や学校にとっても、独自性を発揮できる有益なものとして位置づけられた。各地域は、「地域科目」として独自の科目を提供することができる。学校は、生徒の実情に応じた補習科目や応用科目を設定することによって、各生徒の学習をできる限りサポートできる<sup>32</sup>。また、高校の卒業生の進路先になる大学や労働市場の要望に対応する科目を設定することも意図された。

以上、本章では、生徒による選択機会に沿って、スウェーデンの高校カリキュラムの構造を順次検討してきた。ここでは、まずプログラム選択によって専門分野が決定され、次に分科の選択によって更なる職業的専門化に向けた学習が、あるいは地域や学校や生徒個人が独自に設定した内容の学習が行われていた。これらによって一定のまとまった専門性の育成が意図されたのである。その上で、専門分野内の科目選択は各生徒の意向に沿って専門性に幅をもたせたり専門性を更に深めたりすることを意図しており、個人選択科目は他の専門分野を含めて生徒の関心に応じた学習や進路の変更可能性を保障していた。このように、カリキュラム編成上に段階的に選択の機会が設けられ、すべての生徒に進路を意識した選択を行わせていた。そしてここでは、ひとつの進路に向けた専門化の機会を保障しながら、同時に進路変更の可能性とそれぞれの関心に応じた学習機会を保障しようとしていたといえる。

#### 4. 「選択の自由」と「希望進路の実現」の理念を支える「科目」の特質

科目組立方式の導入に際しては、前章で検討したように選択機会を増加させたカリキュラムの構造とともに、カリキュラムを編成する最小単位である「科目」の特質が重要な着目点であった。科目組立方式の「科目」には、ライン制でのそれとは異なる特徴が与えられ、これらの特徴が、「選択の自由」の理念を支えると同時に、一定の広がりや変更可能性を含みこむものとしての「希望進路の実現」の理念をも支えたためである。その特徴とは、次の三点にまとめられる。

第一に、あらゆる科目がプログラム間で互換性を持つように規格化された点である。ライン制のカリキュラムも複数の「科目」で構成されてはいたが、ここでは、同じ名称の「科目」であってもラインによって教育内容の領域やレベルが異なっていた。つまり、各科目は異なるライン間では互換性がなかった。プログラム制においては、同じ名称の科目は、どのプログラムでも、ひいては成人教育にも、共通する内容領域と到達目標のレベルを持つように設定された。こうする

ことによって、プログラムが異なっても履修科目の比較が容易になり、進路変更の際に過去の学習履歴が活用できるようになったのである。

第二点目は、科目の設定方法として、それぞれの科目で教えられる内容にできるだけ重複や包含関係をなくして科目が設定されたことである。例えば、スウェーデン語という教科の中には、到達目標のレベルが異なるスウェーデン語の「A」「B」「C」という3科目と、内容領域の異なる「文学史」「文学」という2科目がある。スウェーデン語を学ぶには、必ず初めに「A」を履修し、その修了後に「B」、その後選択すれば「C」を履修する。そしてこれらに関わりなく、「文学史」と「文学」は並行して選択履修できる。このように、積み木を並べたり積み上げたりするように各科目を並べ積み上げてカリキュラムを編成することとされた。その特徴は、一番初めの選択機会に「A」「B」「C」のうちから最終的な到達レベルを選択するのではなく、学習を進める中で次のレベルの科目を履修するか否かを選択できる点にあった。こうすることによって、すべての科目の学習履歴が優劣なくそれぞれに独自の価値があるものとして蓄積され、かつ、ひとつの選択がその後の進路を決定的に決めてしまうことがないようにされたのである。

第三点目は、以上の二点をカリキュラム運営上で実質化する特徴として、個々の科目に対して履修・修得が認められるようになったという点である。ライン制では、各ラインはひとつのまとまったカリキュラムであり、個々の科目単独での修得は重要視されなかった。プログラム制では各科目の修得が重視され、個人の履歴に残されることとなった。これにより、進路を変更した生徒も成人教育を受ける生徒も、既習事項を証明してその上に学習を進められるようになった。

前章で検討した選択機会においてはプログラムも分科も何らかの必修科目を課したが、その科目もすべてこの三点の特徴をもつ。そのため、進路変更の際にも過去の学習履歴は消されることなく活用でき、重複履修を避けて効率的に学習を組み立てることができる。これは、進路の可変性を大きく許容し、かつ、一度の選択によって他の道へ向かう可能性が完全に閉ざされる不安を最小限に防ぐ設計である。このようにして、カリキュラム構成単位として個々の「科目」を設定することは、選択機会を拡大するという点で「選択の自由」の理念を支えると同時に、変更可能性を含みこんだ「希望進路の実現」の理念を支えているのである。

## 5. 科目組立方式の実際

90年代前半に行われた改革の成果と課題に関しては、学校庁が、プログラムごとに大規模なアンケート調査およびインタビュー調査を行っている<sup>33</sup>。この報告書では、「選択の自由」について、「ライン制の高校に比べて、生徒がカリキュラム編成に関わる機会は全体的にみて増加した」と書かれている<sup>34</sup>。ライン制に比べて増加した選択機会とは、プログラム選択の後の分科・科目選択や、個人選択科目の選択である。つまり、これらが実際に実施されて位置づけられたのである。

ただしプログラムごとの状況を見ると、すべての生徒が完全にこれら多くの選択機会を得たわけではない。専門分野内での選択機会に関してはプログラムによって状況が大きく異なり、職業に向けた専門化がない進学系プログラムは職業系プログラムに比べて選択機会が少なかった<sup>35</sup>。職業系プログラムの中でも、芸術、ホテル・レストラン、工業、食品加工など、分科が設定されているプログラムでは職業につながる専門化が分科の選択によって行われ、児童・レクリエーション、手工芸、自然資源、メディアといった分科をもたないプログラムでは、科目選択の余地が多

く残されていた。しかし現実には、分科のないプログラムにおいても、専門教育の体系を考慮して複数の科目がまとめて提供されたり、教師や予算の関係から開設する科目の数が制限されたりすることが多く、専門科目について生徒の選択機会や選択の幅は期待されたほどに大きくはないことが明らかにされた<sup>36</sup>。専門性の保持に配慮する姿勢を見せながらも、複数の科目をまとめたものを選択させると学びたくない科目を受け入れねばならない生徒がでてくるということを報告書は憂慮している。

また、専門性からの要請のみでなく、時間割上の都合や職業実習の時期との関連など、カリキュラム運営上の都合から複数の科目をまとめて提供する学校も増加した<sup>37</sup>。多大な科目を選択可能にするには、時間割の調整や各生徒のカリキュラム管理などに多大な労力を要する。このために学校内で教育の質に関する取り組みが減少し、カリキュラム運営に関する取り組みが増加していることが明らかにされ、報告書はこのような事態に警告を発している。

運営上の課題は、特に小規模な学校にとって大きな問題だった。個々の高校は多くの場合2～3のプログラムをもつことが多く、多様な選択教科を提供するのは困難だった。設備・教員が豊かな大規模な学校の方が、幅広い領域から多くの科目を設定することができ、学校規模、経済事情、所在地などによって、生徒によるカリキュラムの選択機会やその幅は大きく異なった。このような学校間格差に対しては、近接する複数の学校や成人教育機関との連携が推奨され、共通必修教科や選択教科の授業を互換するなど協力が進められた。

このように、運営上の課題を解決してカリキュラムにおける選択が積極的に拡大・普及される一方、選択の拡大そのものに対して、いくつかの課題も指摘された。それは、生徒がカリキュラム編成に参加する機会は増えるものの、その反動として各科目の授業における学習活動の計画に参加する機会が減りがちになるといった批判や、異なるプログラムから生徒が集まって同じ科目を履修する場合に、生徒の能力レベルや関心が大きく異なるために授業を進めることが困難であるといった批判である。とくに語学科目では、職業系プログラムの生徒がついていけずに途中で履修をやめてしまう例が多いことが明らかにされた<sup>38</sup>。報告書においては、上述した専門性の確保という課題も合わせて、カリキュラムにおける生徒による選択が授業に及ぼす影響を踏まえた教育の質的向上に向けた取り組みが必要とされた。

## おわりに

本稿では、「選択の自由」という理念と、生徒の「希望進路の実現」との関連に焦点をあてながら、スウェーデンの高校カリキュラムにおける選択制の特徴を検討することを課題としていた。そのために、「選択の自由」を強調する根拠を整理した上で、その理念の下で導入されたカリキュラムの構造およびその選択の最小単位である「科目」の特徴を明らかにした。

この検討において明らかになったことは、第一に、1990年代前半の教育改革において「選択の自由」を支持する理由には、生徒の「希望進路の実現」のみではなく複数の意図が見られたことである。それは、生徒が自律的に選択することの練習になり、高等教育や成人教育機関と履修方式を揃え、公教育の効率性を高めるといった点である。このように、生徒個人の視点のみでなく、公教育全体を考える視点からも選択制が根拠づけられていたことが特徴であった。

そしてここで重要なこととして、「希望進路の実現」の捉え方は、ひとつの進路に向けて教育

内容を狭く深めていく専門化のみを意図していたのではなかった。そうではなく、社会の激しい変化に柔軟に対応するため、または希望進路がはっきりしていない生徒のために、将来必要に応じて学習できる素地を育むことによって、変更可能性を含む広い意味での「希望進路の実現」が保障されていた。

明らかになった第二点目は、プログラム制のカリキュラム編成の構造において、それぞれの選択の意味を明確にしなが段階的な選択機会が設定されていたことである。生徒はプログラム選択によって専門分野を選択し、分科選択によって職業への専門化あるいは地域や学校独自のカリキュラムに沿った学習を行い、専門分野内の科目選択では自分の関心に沿って専門性を深めたり広げたりする機会が与えられていた。また、個人選択科目では異なる分野の学習を含めた進路の変更可能性が確保されていた。このように、段階的に設けられた選択機会は、「選択の自由」の理念を実現するものであり、一定のまとまった専門性の育成を目指しながら、各生徒の意向に沿って専門性の幅や深みを増し、進路の変更可能性を保障するという「希望進路の実現」を明確に示すものだったのである。

そして、科目組立方式においてカリキュラムを構成する最小単位である「科目」は、すべてのプログラムおよび成人教育に共通するものとして規格化され、内容とレベルに重複・包含関係がなく、それぞれの科目の修得が学習履歴として残されることになった。これによって、一回の選択がカリキュラム編成において他の道を閉ざす重大なものになりにくく、柔軟にカリキュラムを編成できるように設計されたのである。「選択の自由」を拡大する鍵であった「科目」は、この特質によって「希望進路の実現」の理念を支えてもいた。

以上の検討から、スウェーデンの高校カリキュラムにおける「選択の自由」と「希望進路の実現」との関連について、次のことが言えるだろう。すなわち、「選択の自由」の理念は生徒個人の希望進路を実現するものとして支持されるが、そこでの希望進路とは以前の「選択の自由」において強調されたようにひとつの領域への専門化を指すだけでなく、生徒の関心に沿った幅広い学習や将来の学習機会の保障を含みこむものとして捉えられる。そしてこのような広い意味合いでの「希望進路の実現」の理念は、選択し履修した学習内容によって実現されると同時に、生徒が自分で考え選択してカリキュラム編成に関わるという「選択の自由」を経験することそれ自体を通して実現されると考えられていたのである。このような「希望進路の実現」の理念の変容は、「選択の自由」が拡大する過程で、カリキュラムにおける選択の最小単位である「科目」の特質が着目され変容したことがひとつの要因であったといえるだろう。

なおここで、段階的に選択機会を設定することによって生徒に進路を意識させながら選択の自由を提供していたプログラム制のカリキュラムは、それぞれの選択機会において選択肢として社会的ニーズを明確に示していた。ただし、社会のニーズに個人の希望を合わせることを強制しないように、各選択機会においては必ず各地方や学校や生徒のニーズに応じた独自の選択肢を設定する余地が残されていた。このように、カリキュラムにおける選択は、社会を構成する諸分野や産業構造について生徒に知らせた上で、各生徒に自分の進路を考える機会を与えることができる。そのために、生徒からの視点とともに社会的視点からもカリキュラムにおける選択制は重要性を持ちうるのである。

ただしプログラム制においては、生徒の選択機会は一般的に以前よりは増加したものの、プロ

グラム間の差異や学校規模による差異を大きく含んでいた。そして科目組立方式の課題として、運営面での労力の多さや授業への影響が指摘されていた。本稿においては、このような科目組立方式の実際の姿や、生じてきた課題を乗り越えるためにスウェーデン国内で行われている議論および学校現場の取り組みに深く立ち入ることはできなかった。よってこれらの点を今後の研究課題としてあげておきたい。

- <sup>1</sup> 安彦忠彦『中学校カリキュラムの独自性と構成原理』明治図書、1997年、332頁。
- <sup>2</sup> 佐々木享『高校教育の探究』大月書店、1979年。飯田浩之「高校教育における『選択の原理』」『筑波大学教育学系論集』第20巻2号、1996年。矢野裕俊「科目選択制——学習における選択の原則——」『自律的学習の探究』晃洋書房、2000年。等。
- <sup>3</sup> 滝充「スウェーデンにおける選抜・配分過程 ——高校進学にはたす基礎学校の機能——」『比較教育学研究』第20号、1994年。滝充「スウェーデンにおける選抜・配分過程（その2） ——大学進学を中心に——」『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』第78号、1995年。Statistiska centralbyrån (1990) *Yrke efter utbildning. Gymnasieutbildade på arbetsmarknaden*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.等。
- <sup>4</sup> Skolöverstyrelsen. (1989). *UTVÄG: Utveckling av den personliga vägledningen inom studie- och yrkesorienteringen*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.等。
- <sup>5</sup> Svenska Kommunförbundet. (1998), *Kursutformad gymnasieskola.*, Ds 1995:78 *Kursutformad gymnasieskola en flexibel skola för framtiden.*, Jan-Olof Hellsten. (2000), *Nytt vin i gamla säckar. En studie av gymnasieskolans kursutformning*. Stockholm: Skolverket.等。
- <sup>6</sup> 二文字理明「教育」二文字理明、伊藤正純『スウェーデンにみる個性重視社会』桜井書店、2002年。岐阜県（共立総合研究所調査・研究）『北欧における知識社会形成に関する調査報告書—学び続ける社会（Learning Society）の実態—』2003年。
- <sup>7</sup> 松崎巖「総合制中等学校の完成へ（スウェーデン）」山内太郎編『教育学叢書第2巻 世界の教育改革』第一法規、1971年。中嶋博「後期中等教育の進化」中嶋博『学習社会スウェーデンの道標』近代文藝社、1994年。
- <sup>8</sup> 本所恵「スウェーデンの総合制高等学校における教育課程改革——履修方式の転換に焦点をあてて——」『カリキュラム研究』第17号、2008年。
- <sup>9</sup> 1998年には就学前教育に対するレーロプランも設定され、現在はこの3種のレーロプランが存在する。
- <sup>10</sup> Läroplan för de frivilliga skolformerna, p.5.
- <sup>11</sup> 本稿では、「コース(kurse)」を「科目」と訳している。よって「コースプラン」を「科目プラン」あるいは「科目計画」と訳すことも可能であるが、「コースプラン」の内容は科目に関する規定にとどまらず、複数の科目をまとめたものである「教科 (ämne)」に関する規定も含まれているため、そのまま「コースプラン」とした。
- <sup>12</sup> Skolverket. *Kursplan. (matematik)* <http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/amnesplan/id/MA/titleId/Matematik> (2008/11/23確認)
- <sup>13</sup> Skolverket. *Kursplan (matematikA)*, 同上。
- <sup>14</sup> 改革の過程については、本所恵、2008年を参照。
- <sup>15</sup> Proposition. 1992/93:250 *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasieskolan och sårsvux* (以下、Prop. 1992/93:250), p.6.
- <sup>16</sup> Prop. 1992/93:250, p.6, p.13, p.34.
- <sup>17</sup> SOU 1992:94, p.9.
- <sup>18</sup> Prop. 1992/93:250, p.9.
- <sup>19</sup> Prop. 1992/93:250, p.13.
- <sup>20</sup> Prop. 1992/93:250, p.13.
- <sup>21</sup> Prop. 1992/93:250, p.7, p.37.

- <sup>22</sup> Prop. 1992/93:250, p.38.
- <sup>23</sup> 2000年には「技術」プログラムが加わってプログラムは17種類になった。
- <sup>24</sup> Sveriges officiella statistik *Elever i gymnasieskolan läsår 1994/95*, Tabell 4.3 A (Elever på linjer, specialkurser och program läsåret 1994/95)  
[http://www.skolverket.se/content/1/c4/80/14/TAB4\\_3web.xls](http://www.skolverket.se/content/1/c4/80/14/TAB4_3web.xls) (2008/11/23確認)
- <sup>25</sup> Prop. 1990/91:85 *Växa med kunskaper*, p.74.
- <sup>26</sup> 1999年の決議によって「分科(gren)」分岐は廃止され、「専攻 (inriktning)」分岐として再編成されて現在に至っている。(Skolverket. (1999), *Gymnasieskolans inriktningar och program mål*. (Dnr.99:01))
- <sup>27</sup> Ds 1995:78, p.53.
- <sup>28</sup> Ds 1995:78, p.53.
- <sup>29</sup> Gymnasieförordning (1992:394), 5kap. 17 § .
- <sup>30</sup> Prop. 1992/93:250, p.6, p.13.
- <sup>31</sup> Prop. 1992/93:250, p.7, p.34.
- <sup>32</sup> Prop. 1992/93:250, p.37.
- <sup>33</sup> Skolverket. (1998), *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck.*, Skolverket. (1999a), *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998.*, Skolverket. (1999b), *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck och forskningsringshot.*, Skolverket. (2000), *Reformeringen av gymnasieskolan- en gemenfattande analys.*
- <sup>34</sup> Skolverket. (2000), p.17.
- <sup>35</sup> Skolverket. (2000), p.69.
- <sup>36</sup> Skolverket. (2000), p.52, 105.
- <sup>37</sup> Skolverket. (2000), p.69., Skolverket. (1999a), pp.68-70, p.82, pp.122-123, pp.155-157.
- <sup>38</sup> Skolverket. (2000), p.70., Skolverket. (1999a), p.69, p.143.

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学講座 博士後期課程 2 回生)

(受稿2008年9月8日、受理2008年12月11日)

## A Study of the Elective System in Swedish Upper Secondary Schools: Focusing on the Relation between "Freedom of Choice" and "Realization of Hope for Students' Future Careers"

HONJO Megumi

This study discusses the curriculum in Swedish upper secondary schools from a perspective of the system of elective subjects. In 1994, the national curriculum in Sweden was revised, and students' "freedom of choice" in making their own curriculum was emphasized. "Freedom of choice" was supported from the viewpoints of the entire public education, the municipalities or schools, and the students. The curriculum in which this idea is embodied includes (1) Compulsory subjects; (2) Compulsory subjects according to students' programs; (3) Compulsory subjects according to their branches; (4) Optional subjects in their programs; (5) Optional subjects that a student can take freely regardless of his or her program. This structure of curriculum has four opportunities of choice (2~5), and each has its own significance. Students specialize in one major by choosing subjects in their own program and branch, keeping possibilities for changing the major by taking the optional subjects. They can take subjects according to the request by the university to which they plan to attend. Organizing such opportunities of choice and giving each opportunity significance leads to making a relation between specialization for a student's future career and the student's freedom of choice.