

戦後の高等学校における総合学習の歴史の変遷

—青年期の「学び」の回復としての試み—

高橋 亜希子*

I. はじめに

高等学校の「総合的な学習の時間」は2003年度から、公立高校を含む全高校において実施された。初めて総合学習が日本のすべての高校において行われることになった。

だが高校の「総合的な学習の時間」は低調な状況にある。2000年の大都市の国公立学校に対する調査では、「総合的な学習の時間」の導入率は小学校99.1%、中学校95.6%であるのに対し、高等学校ではわずか16%に留まっていた（日本教材文化研究財団、2000）。施行から5年がたった現在も、なお低調であり、2007年11月に中央教育審議会が発表した審議のまとめにおいては、時間数縮小の傾向が早くも示されている。

その背景には、3つの「ふ」（＜不安＞＜負担＞＜不要＞）があると指摘される（文教総研、1999）。＜不安＞は、教科の専門性が高く、教科横断的な実践が難しいため実践の蓄積が少なく、「やり方がわからない」という不安、＜負担＞はそのような状況でカリキュラム開発を行う負担、＜不要＞は、受験と直接の関係がなく、生徒の進学や就職に結びつかないため不要だというものである。加えて頻繁な人事異動と進学実績上昇への圧力・週5日制による多忙化を抱えた公立高校

においては、総合的な学習の時間は「お荷物」という扱いを受けている（森、2003）。

しかし、高校での総合学習の試み自体はけっして戦後一貫して低調だったのではない。授業づくり・学校づくりからの自発的な動きとして様々な実践が行われてきていた。新制高校が大学進学準備機関としての意味合いを持つ中で、青年期に必要な学びを問い、「学び」の回復をめざす動きとして高校の総合学習が行われてきた経緯がある。そのような高校の総合学習の歴史的な経緯と意義を捉え返すことが現在必要であろう。

高校総合学習の展開について、戦後の歴史的な経緯を論じたものとしては、和井田（2000a）の論稿がある。しかし、主に1970年代から80年代の動きを追ったものであり、2000年前後の「総合的な学習の時間」導入前後の変化も追う必要があるだろう。また高校教育政策の影響も大きな影響を与えている。そこで、時代背景と高校の政策の変化を踏まえつつ、新制高校の成立から現在に至るまでの高校総合学習の戦後の歴史的な展開を追うことを本稿の目的とする。

久富（1995）は、戦後の新制高校の展開を高校進学率の推移から第一期（1950～1960）第二期（1960～1975）第三期（1975～1990）第四期（1990～）の4つの時期に

*北海道教育大学旭川校准教授

分けている。高校総合学習の経緯もこの時期区分に同期する部分が多い。そのため、この時期区分に準じつつ、新制高校が安定するまでの第一・二期を一つの時期区分とし、また「総合的な学習の時間」の導入後の時期を加えて、本稿では以下の4つの時期区分に沿って、戦後の高校総合学習の展開を検討する。第1期（1948-1975）：新制高校の誕生と進学率の拡大、第2期（1975-1990）：学びの問い直しと総合学習の現れ、第3期（1991-2002）：高校の多様化と総合学習の新たな展開、第4期（2003-）：「総合的な学習の時間」の導入と低迷の4期である。

本論文で述べる「高校総合学習」については、明確な定義があるわけではない。高校のカリキュラムの中で総合学習と称されている実践もあれば、よく似た内容でありながら別の呼称のものもある（特別学習、総合人間科など）。また、カリキュラムの中で一つの時間として位置付けている高校もあれば、国語表現、数学などの教科や生徒会活動などにおいて、学際的・体験的な学習活動を行っているものもある。学術的な呼称としても、「総合学習」（日本教職員組合）「課題学習」¹⁾（教育科学研究会青年期部会）「総合的な学習の時間」（文部科学省）などがある。違う性質のものを取りまとめて扱う懸念はあるが、本稿では、「総合学習は、個別的な教科の学習や、学級、学校内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合して、地域や国民の現実的諸課題について、共同で学習し、その過程を通して社会認識と自然認識の統一を深め、認識と行動の不一致をなくし、主権者としての立場の自覚を深めることをめざすものである」という日本教職員組合の総合学習の定義に準じて、現代社会や高校生の現実に根ざした、主体的・探究的・体験的・学際的な学習を「総合学習」として扱うこととする²⁾。

II. 戦後の高校総合学習の展開

1 第1期：新制高校の誕生と進学率の拡大（1948～75）

戦後の日本において、1948年に新制高等学校が誕生した。戦前に普通教育、職業教育、男女により分化していた中等諸学校を、高等学校という一種の学校制度に一本化するものであり、ほぼ普通高校として成立した。それは選ばれたものだけを対象とするのではなく、機会を求めるものに高校での教育を保障するという総合的中等教育の理念を背景にしたものであり、高校をエリート教育から大衆的な教育へと大きく転換するものであった（乾、1995）。しかし、創立時の進学率は40%程度であり、男女差もあり、社会的には準エリート的な性格が強かった。

しかし、1960年前後に展開された高校全入運動と、農村青年の賃労働化などにより進学熱が高まり、1960年代から70年代にかけて高校進学率が急激に上昇した。1960年に58%だった高校進学率は、70年に80%、74年には90%を超えた。

また、大学進学率の急激な増加も、高校進学率を押し上げた。拡大する日本経済の中で、高学歴志向の浸透・拡大が起こり、1960年から1975年にかけて大学進学率は10.3%から37.8%となった。高校の進学率も大学進学率に引っ張られる形でさらに上昇し、大学進学競争が過熱し、高校は大学進学のための準備機関・選抜機関としての色彩を急激に強めていった（久富、1995）。

進学率が拡大する中で、職業準備的な部分は相対的に縮小し、普通教育、それも伝統的なアカデミックな教科構成を取る普通科がその多くを占めるようになった（乾、1995）。そして、高校が大学進学準備期間の意味合いを強める中で、中等教育機関として現実に行

う教育活動があまり問題にされなくなっていくという意味での、高校の空洞化・抽象化も進行した(久富、1995)。伝統的でアカデミックな教育内容・方法は、70年代までは本格的な問い直しが行われず、オーソドクスで系統的な教科内容構成にそって学校の知識を大量に正確に獲得し定着させる学習スタイルがいつそう浸透することになった(乾、1995)。

この時期にも、1960年前後に宮原誠一が地域の大人と共に学ぶ「地域学習」を提唱し(笹川、1995)、1970年代に入り社会科の選択科目において「時事問題」「課題学習」などがいくつかの高校で自生的に取り入れられた(和井田、2000b)。しかし、総合学習の本格的な展開は次の2期を待つことになる。

2 第2期：学びの問い直しと総合学習の現れ(1975～1990)

1975年から90年の15年間は、高校進学率が90%台前半に、大学進学率30%後半にほとんど固定化して推移した(久富、1995)。しかし、進学競争は沈静化せず、進学率が固定したことにより、進学競争は、上昇へ向かう選抜というよりも子どもたちの進路を「頂点から底辺まで」序列化する機能を持つようになった。偏差値により序列化された高校は、その中核を担うことになった。

しかし、進学率の上昇の一方で高校における中退・授業の不成立などの問題も深刻化した(門脇、1992)。大学進学率の高くない高校では、より高い成績をあげる競争がそれほど重要な意味を持たなくなる現象も生じ始め、とりわけ普通科非進学校でアカデミックな内容、方法を軸とした教育秩序を解体させる大きな要因になった(乾、1995)。また、競争的・受動的・知識注入的な学習形態や抽象的な学習内容に対する批判も生じ始めた。

一方、地球環境問題や資源・エネルギー問

題等の地球的問題群の登場、高度成長と地域社会の変貌などの時代状況の変化により、それらの現代的な問題を取り扱う必要も現れてきた。学習指導要領においても「現代社会」が登場し、現代的な諸課題の学習と生き方の学習を統合するような志向が生まれてきた(和井田、2000a)。

その中で、1970年代後半から授業の行き詰まりを打開するため、あるいは現代的な諸課題を扱うための、授業改革・学校改革の試みが現れるようになる。それらを「日本教職員組合の教育改革課程試案」「教科における授業改革」「国立・私立高校での新たな教育課程づくり・学校づくり」の3つに大きく分け以下に紹介する。

表1は、第1期(1948-75)第2期(1975-90)第3期(1991-2002)第4期(2003-)の高校総合学習の展開を各校ごとに時系列で整理した表である。

A 日本教職員組合の教育改革課程試案

総合学習導入のきっかけの1つは、1976年に日本教職員組合の委嘱のもと、中央教育課程委員会が作成した「教育改革課程試案」である。それは、文部省の中央教育審議会の案に対して、教育学者が集結して制定したカリキュラムの対案であり、<教科・総合学習・自治活動>の3つの柱で構成された。この試案では小学校から高校までのすべての学校において総合学習が置かれ、高校においても「総合学習」を独立した領域として加えることが初めて検討された(中央教育課程検討委員会報告、1976；和井田、2000a)。

「現代の学校教育では、各教科がそれぞれ孤立している。あるいはせっかく獲得した知識が単に『知識』として暗記しているに留まっていることが多い。(中略)また、今日の社会では、『公害』『平和問題』『差別から

表1 第1期から第4期にかけての高校総合学習の展開

		学校単位での実践	教科での実践	高校をめぐる行政
第1期 (1948-75) 新制高校の誕生と進学率の拡大	1948			新制高校の誕生
	1960年代	宮原誠一「地域学習」の提唱		高校進学率の上昇
	1970年代	社会科選択科目「時事問題」「課題学習」の自生的な取り入れ		高校進学率90%を超える
第2期 (1970-90) 学びの問い直しと総合学習の現れ	1976	日教組 教育課程改革試案	仲本正夫(私) 数学 折り紙を用いた微積分の授業の開始	
	1977	和光高校(私)「総合学習」の導入		
	1978	名古屋大学附属中・高等学校(国) 平和教育 広島への研究旅行		
	1980		渡部淳(私) 政治・経済 “帰国生ショック” 獲得型の学びへ	
	1981	茗溪学園(私)「個人課題研究」の開始		
	1983	東京大学教育学部附属中・高等学校(国) 「テーマ学習」「卒業研究」の開始		
	1985	自由の森学園設立(私)	吉田和子(公) 家庭科 家族問題をとり上げる	
	1986	橘女子高校(私)「総合学習」の開始 名古屋大附属中・高校 選択科目 総合学習「生命について」(~1996)		
	1987		藤本英二(公) 国語表現 社会人への聞き書きの開始	
第3期 (1990-2002) 高校の多様化と総合学習の新たな展開	1993	大阪府立松原高等学校(公)「自由選択講座」『文学への旅立ち』『わかる数学』『演劇』『なにわ芸能探訪』など		単位制高校を全日制に拡大。総合学科の創設「課題研究」「産業社会と人間」の履修定める
	1994	高知市立商業高校(公) 生徒会を中心としたラオスとの国際交流活動		
	1995	名古屋大附属中・高校(国)「総合人間科」の導入		
	1996	大東学園(私)「総合科目」の導入 大阪府立松原高等学校(公) 総合学科に。「産業社会と人間」において「社会体験」「職場体験」「自由研究」		
	1997	平安女学院高校(私)「アグネス講座」の開始		
	1998	自由の森学園(私)「総合講座」開始 千葉県立小金高校(公)「総合学習・環境学」開始		教育課程審議会答申:「総合的な学習の時間」創設。中等教育学校の設置
	1999	熊本県立鹿本高校(公)「young doctor plan」 京都市立堀川高校(公) 探究科の設立		
	2000	東大附属・奈良女子大附属(国) 中等教育学校に移行		
	2002	京都市立堀川高校(公) SSHに指定		スーパーサイエンス・ハイスクール(SSH)の導入
	第4期 (2003-) 「総合的な学習の時間」の導入と混迷	2003		
2005		奈良女子大附属(国) SSHに指定		
2006		名古屋大附属(国) SSHに指定		
2007				教育課程審議会答申「総合的な学習の時間」の見直し

の解放』『性の問題』などはどれひとつとっても、個別教科では扱いきれないものになっている。」という問題意識のもとに学際的・横断的な学習が目指された(中央教育課程検

討委員会報告、1976; 和井田、2000a)。

試案において総合学習の学習内容は具体的に示されている。高校の段階においては、国民的な諸課題をとりあげ、実生活とかかわ

て問題を深く捉えるためにフィールドワークに取り組み、さらに自己の進路選択と関わらせて学ぶことが期待されていた（和井田、2000a）。ここでは“現代のテーマを扱う”“学際的に教科を横断して知識を総合する”“探究活動”という高校総合学習を貫く理念が現れている。

それは試案に留まらず、教育課程検討委員長の梅根悟が大学の学長を務め、検討委員森下一郎らが在籍していた私立和光高校において、試案の理念とカリキュラムを踏襲する形で総合学習が1977年から実際に開始された（森下、2000）。

B 教科における授業改革

総合学習導入のきっかけの2つめは、各教科における授業改革の試みである。

その嚆矢となったのは、仲本正夫（「学力への挑戦」1984）による数学の授業改革の試みである。私立の“底辺校”での「高校は卒業できればいい。数学は加減乗除ができればよい」という生徒に対して、一円玉の周囲を顕微鏡でのぞいて、曲線が直線で構成されていることを確認したり、折り紙を折って体積の一番大きな箱を折ったりなどの作業を導入として微積分の本質に迫った実践である。

高校数学は、学習内容が大学受験に絞られ効率化が進んだ結果として、現実とのいきいきとした交流が欠け、多くの数学嫌いの生徒や授業不成立の問題を生んだ（増島、1980）。そこで、数学が単なる計算技術や作られた問題を解くものになっていることを批判し、数学を学ぶ意味を知り、生徒の学習意欲に働きかけ、学習からの疎外の回復を目指す実践が1980年代に生じた（仲本、1980；増島、1995）。

このような動きは数学に留まらず、進学の手段としての競争的、形式的、知識注入的な

学びから、教科の本質を伝え、高校生の切実な課題に学習の題材を近づけていくような授業改革の動きが現れた。吉田和子（1995）は、1984年に下町の商業高校に赴任し、単親家庭の多さなどの家族の抱える問題への気づきから、授業において積極的に家族問題を取り上げた。望月一枝（1995）は、生徒の性被害や性的自立への問題意識から、青年期の性・ジェンダーの問題を取り上げた。このように、人生・生活・家庭・食などの内容を含む家庭科においては、生徒の生活課題に関わる題材や青年期のテーマが取り上げられた。

また、瀧口優（1995）は、英字新聞の見出しを生徒みなどで考えるなど、コミュニケーションを重視した英語の授業を行い、藤本正二（2002）は国語表現において、生徒の書き言葉が自閉的で他者と繋がる言葉ではないことへの問題意識から、周囲の大人の仕事の話の聞き、一人称の語りで表現する実践を、1987年から行った。このように英語・国語などの言語を扱う教科でも、他者との生きた関わりを志向する実践が行われた。

また、受身的な学習スタイルから、能動的な学習スタイルへの転換も図られた。渡部淳（1995）は、帰国子女生徒が多く在籍する高校で、「なぜ自分たちをもっと授業に参加させてくれないのか」という帰国生徒の問題提起に衝撃を受け、ディベートや調べ学習を用いた参加型・獲得型の学習を政治・経済において行った。

その他にも、日本史・世界史・現代社会・倫理・生物（環境）などの科目において、授業改革の試みが行われた。

C 国立・私立高校での新たな教育課程づくり・学校づくり

3つめは、1980年代に国立・私立高校における新たな教育課程づくり・学校づくりの動

きである。進学校化しなかった国立大学附属校や、大学進学のための教育と異なる理念を掲げた私立高校において、新たな教科やカリキュラムの試みが行われた。

国立高校においては各地の国立大学附属学校が進学校化する中で、抽選制を残し進学校にならなかった国立大学附属中高一貫校においては、中・高6年間のカリキュラムを生かし、探究学習、フィールドワークの試みが行われた（東京大学教育学部附属中・高等学校、1993；安彦・名古屋大学教育学部附属中学・高校、1997；奈良女子大学附属高校、1997）。

1949年に実験校・研究校として開校した東京大学教育学部附属中・高等学校は、当初から学力試験でなく公開抽選制での選抜を行った。中高6年間で2年ごとに分け、受験によらず思春期の可能性を開く「もう一つの優秀さ」を目指して、1966年からは「特別学習」が開始された。これは、中1・中2において「グループ学習」というグループでの追究活動を、中3・高1に教員が講座を開き生徒が選択する「テーマ学習」を置いたものである。1983年には、特別学習の総仕上げとして高2・高3において「卒業研究」が開始された（東京大学教育学部附属中・高等学校、1993）。

1947年に設立した名古屋大学附属中・高等学校も、同じく中学と高校の入試に抽選を取り入れた。1980年には広島における平和教育を、1981年には高松から松山へのフィールドワークを行った。1989年からは、高校3年の選択科目において総合学習「生命について」が置かれた（安彦・名古屋大学教育学部附属中学・高校、1997）。

奈良女子大学附属高校は、戦後西日本有数の進学校であったが、1973年から中学校と高等学校を完全乗り入れとして中学入試での

抽選を導入し、非進学校化した（奈良女子大学文学部附属中・高等学校刊行会、1997）。そのため生徒の学力差が広がり、小学校と協力して苦しい実践開発を行った上、1970年から郷土学習を行い1991年から中学3年に総合教科「奈良学」を創設した。また、1980年から環境教育の取り組みを始め、1990年には高校1年に「環境学」を創設した。このように総合学習を中3・高1の中学年におき、生徒の自己決定能力をつけることを目指した。

私立高校においても、先述した和光高校では1977年の「総合学習」を始めとして、新たな学校づくりの動きと同期する形で、総合学習の取り組みが行われた。

1979年に「子どもの個性と国際性を育てる研究実験校」として開設された茗溪学園では、寮での集団生活や国際理解教育などのユニークな取り組みに加え、1981年に高校2・3年次に「個人課題研究」を導入した。

橘女子高校は、生徒数の急減の中で学校理念を見直し、大幅なカリキュラム改革を行った。学科試験での入試を廃止し、入試を作文と面接のみとした。「大学入試を頂点にした受験偏重の空気が教育の中に広がる中で、学校教育とそこで行われる教科教育を見直す」ことを目的に「学習者中心のカリキュラム」が組まれた（山口、2001）。「自分を見つめたり、人間や生命にかかわる問題を総体的に捉える内容を」「体験を通して学ぶ場を」らを目的として、1980年にはクラス園芸を行う「生活の時間」が週に4時間生まれ、1986年に「総合」へと発展し、ほかにもフィールドワーク選択、社会科の卒論などが行われた。

よりラディカルに受験教育への反発を打ち出したのが、1985年に開校された自由の森学園である。管理教育やテストによる点数や成績での評価ではなく、人間の尊厳を貴重と

して、子どもたちの中にひそむ多様な能力を引き出し、自立した自由へのはっきりした意思を育てることを基本的な目標とした。定期テストを実施せず、芸術的な創作活動、自然や社会とのふれあいを重視した。教科学習の中でも相互評価や自己評価を取り入れ、自分なりの人間観・世界観を形成することを目指した（増島、1995）。

これらの実践は形態、内容は異なるものの、学校行事での生徒の自主性を重視した学校運営と密接に結びついて行われている。また、茗溪学園の個人課題研究を東大附属高校が参考にするなど、実践は相互に関わりを持っている。

D 実践に共通する特徴

上記の3種類の実践には共通した特徴がある。それらの共通点を以下5点にまとめて述べる。

① レリバンスの回復

教育内容の抽象化が進み、高校での学習の実質が問われなくなった一方で、生徒にとって学ぶことの意味を見出せなくなる現象が生じ始めた（増島、1995）。それに対して「なぜ学ぶのか、なぜ知なのか」という高校生の根源的な欲求に応え、教科の本質に繋がる学びを目指していることが1つ目である。

それは単に授業に具体物や体験学習を持ち込むことに留まらず教科学習と現実の問題との本質的なかわりを示すことで、学ぶことが現実の世界を主体的に生きていく上での判断や選択、あるいは現実世界への働きかけの重要なモメントになることを示すことを目指している（仲本、1995）。具体的には、仲本（1995）の一円玉を用いた微積分の授業、英語詩の翻訳を通して黒人差別の問題を掘り下げる授業（小島、1993）などが挙げられる。

② 青年期の発達課題、現実の社会問題を取り上げる

2つ目は、生徒が向き合う現実の問題や、青年期の発達課題、現実の社会問題を取り上げる方向性である。それらは1976年の教育課程改革試案においても例示されたが、実際に、性・ジェンダー（望月、1995）、家族問題（吉田、1995）仕事・職業（森下、2000）などの青年期の発達課題、人種差別（小島、1993）、メディア（渡部、1995）などの社会問題・現実的な課題が取り上げられている。

③ 生徒の主体的な学習・自主性の尊重

3つ目は、生徒が学習内容・方法を自己決定する学びへの方向性である。抽象的な思考が可能になり、自分自身の関心の在り処に気づく思春期に、大学受験のようにあらかじめ学習内容が定められた学習でなく、自主的な学びをする必要があるというものである（奈良女子大学文学部附属中・高等学校刊行会、1997）。これらの理念は生徒が自らテーマを決め追究する茗溪学園の個人課題研究、東大附属の卒業研究などに繋がっている。

④ 獲得型・参加型の学習スタイル

4つ目は、獲得型・参加型の学習スタイルへの移行である。ディベート（杉浦・和井田、1994；渡部、1995）、ディスカッションを主体にした授業（渡部、1995）、藤本（2002）の社会人への聴き書きなどが取り組まれた。

⑤ 学校外の社会や大人・生活との関わり

5つ目は、生徒の視野を広げ、実際の社会や人々、環境に触れるために、学校外の社会や自然、大人や異文化との関わりを目指す方向性である。研究旅行での戦争体験の聴き取り（名古屋大学教育学部附属中・高校、1997）、地域のフィールドワーク（奈良女子大学文学部附属中・高等学校刊行会、1997）、社会人への仕事の話への聴き書き（藤本、2002）が行われている。橘女子高校のクラス

園芸や東大附属での東大演習林での宿泊研修は自然とのふれあいを目指したものである。

上の5点は別個ではなく、互いに重なり合っている。また、これらの特徴は、大学受験のための注目の・競争的学習と対比される形で記述されていることが共通している。これらの理念は、獲得型・参加型の学びを提唱した1974年11月の『ユネスコによる国際教育勧告』などによって理論的な裏づけが図られた(渡部、1995)。

3 第3期：高校の多様化と総合学習の新たな展開(1991～2002)

1991年の中央教育審議会答申の中で、高校の現状と問題点として、画一的な教育、受験競争の激化、不本意入学、中途退学の増加が挙げられた。その打開のため、普通科と職業科を総合するような学科の設置、単位制の活用などの提言がなされた(坂野、1997)。この答申を受けて、1993年に全日制高校における単位制の導入、総合学科の導入が決定した。教育課程も選択必修制が大幅に導入され、総合学科では、「産業社会と人間」「課題研究」が原則履修科目とされた。1998年には学校教育法の改正により中等教育学校の導入が定められた(坂野、1997)。

一方で、1992年に埼玉県に端を発する業者テストの偏差値問題が起り、文部省は偏差値に偏らない進路指導の実施を求め、推薦入学、受験機会の複数化、調査書の充実、面接・小論文の活用などが進められた(坂野、1997)。

これら行政の動きを受け、高校の多様化・自由化が1990年代に大幅に進んだ。高校総合学習は、新指導要領の個性尊重、自由選択の動きの追い風を受け、「課題研究」「産業社会と人間」中等教育学校などの新たな制度や

時間を用いて取り組まれていくことになる。この時期の特徴を公立高校の実践と私立高校の実践の二つに分けて紹介する。

A 「課題研究」「産業社会と人間」を用いた公立高校の実践の現れ

この時期の特徴の一つとして、人事異動が多いため学校ぐるみでの総合学習が少なかった公立高校において、学校作りと結びついた総合学習が現れたことがある。

選択教科、総合学科の導入を学校づくりへと積極的に結びつけたのが、大阪府立松原高校である(菊地、2000；和井田、2001)。1974年に同和地区を抱える地元校として設立された松原高校は、差別に反対する人権教育が一貫して目指され、教職員間の連携が図られた。その後、高校が最終学歴になる生徒の多い現状から、「生徒のニーズに応えられる自由選択講座制」が1991年に打ち出された(和井田、2001)。松原高校は1996年に総合制高校へ移行した。自由選択講座を受け継いだ「産業社会と人間」では、春は問題体験、夏は課題研究、秋は職場体験、冬の自由研究と、年間を通じた探究活動・社会体験の豊富な機会が準備された。

選択教科と「課題研究」を用いた実践として、千葉県立小金高校の「総合学習・環境学」がある。中堅進学校である小金高校は、1990年代から、活発な生徒会活動、三者会議など自由で自主性に富んだ学校文化があった。そして1998年に政治・経済の教員と生物の教員が協力し、教科の枠を越えて生徒の探究を支援する学習を目指し、1998年より自由選択科目「生物Ⅱ」の中の「課題研究」の中で「総合学習・環境学」が開始された(和井田、2000b；千葉県立小金高等学校、2000)。

高知市立高知商業高校においては、1994年から、生徒会活動を中心にラオスとの交

流・ボランティア活動が展開された。現地での運動会開催、株式会社の成立、高知のデパートでのラオス物産展と広がりを見せた。それらの活動は生徒会を超えて「課題研究」の中で深める方向性が現れている（岡崎、2000）。

これらの学校においては、人権学習などの歴史的な経緯（松原高校）や、制服自由化をめぐる活発な校内論議（小金高校）などを通して、教職員の協同文化が出来ていたこと、生徒の自主性が尊重される学校文化があったこと、異動の少なさから実践の継続性が保てたこと（高知商業高校は市立であり異動がない。松原高校は教育委員会との連携のもと、中心的な人物が比較的長く松原高校に留まれるよう配慮していた）があり、それらの土壌が、「産業社会と人間」「課題研究」などの科目を通して花開いたと考えられる。

国立大学附属高校においても、名古屋大学附属高校が1997年に「総合人間科」を設置した。2000年に東京大学附属中・高校学校、奈良女子大学附属中・高等学校が中等教育学校へと移行し、東大附属では特別学習が総合学習と名称が変更になるなど、選択教科や中等教育学校などの新たな制度を取り入れた動きが見られた（名古屋大学教育学部附属中学・高校、1997）。

B 私立高校における導入と実践の見直し

私立高校においては、生徒の側の変化や要求に対応する動きとして、総合学習の見直しや新たな導入がなされた。

1977年から「総合学習」を行ってきた和光高校は、1990年代に総合学習のスタイルを大きく転換した（森下、2000；和井田、2000a）。1991年度に留年、居眠り、徘徊、基礎的な学力の不足が目立ち、生徒に問うたところ、生徒は生き方に触れる授業、社会

と自分のつながりがわかる授業、自分たちの考えを述べられる授業を求めていることがわかった。そこで、教師の講義形式が主であった総合学習を、テーマを投げかけ、討論する「生徒参加型」のものへ転換した（和井田、2000a）。自由の森学園においても、生徒の関心と教科の距離を縮め、生徒のやりたいという気持ちを引き出すために「総合講座」が1998年に導入され、カヌー、気球の製作、絵手紙、サンバなどのユニークな講座が置かれた（藤原、2001）。

大東学園高校と平安女学院は、1990年代後半に新たに総合学習を導入した。大東学園では、生活指導上の問題や授業の不成立もある状況を見据え、“生徒を学びの主人公にするため”1996年に「総合科目」を導入し、1年生で「性と生」、2年生で「平和」沖縄への修学旅行とフィールドワーク、3年生「女性と人権」を置いた（原健、2001）。平安女学院においても生徒の急減と生徒層の変化の中で、1997年から「アグネス講座」が導入され、ジェンダーなどの講座が置かれた（大野、2001）。

A・Bともに共通するこの時期の特徴として、受験体制への反発という色彩が弱まった一方で、各校の文献の中に「生徒の要求にこたえるため」「生徒指導の困難を打開する」という記述が頻繁に現れていることがある。1980年代の実践が、受験体制へのアンチテーゼによる教員主導の色彩があったとすれば、1990年代は、多様化する生徒の実情や、困難な生徒指導の中で模索した切実な結果として、学校ぐるみで取り組まれる趣きが強くなっている。

また、次期学習指導要領における「総合的な学習の時間」の導入を見据えた実践も現れた。熊本県立鹿本高校では、文科省の研究開

発指定を受け1999年から進路学習と結びつけた「young doctor plan」などの探究学習が取り組まれた（熊本県立鹿本高校、2003）。

4 第4期：「総合的な学習の時間」の導入と混迷（2003～）

学習指導要領の改訂により、2003年度より「総合的な学習の時間」の漸次導入が決定した。公立高校を含む全高校において、3年間で105～210単位という形で実施された。

これまで限られた高校において行われてきた総合学習が、すべての高校において行われることになった。しかし、人事異動が少なく、長い時間をかけて実践のコンセンサスが得られる国立や私立と異なり、頻繁な人事異動と進学実績上昇への圧力・加えて週5日制による多忙化・連携の難しさを抱えた公立高校においては、総合的な学習の時間は「お荷物」、「やっかいで迷惑な代物」という扱いを受けることになる（森、2003）。

冒頭に挙げた3つの“ふ”（〈不安〉〈負担〉〈不要〉）の他にも、文章評価による生徒の動機付けの得られにくさ、高校統廃合と教員の高齢化による教員の活力不足、十分な説明や予算のないままの文科省の導入への不満も重なった。そのため、「進学と部活、資格取得に追われる進学校、中堅校、実業校においても、また教育実践に成果が見えず統廃合も加わり混迷し、活力が萎えている困難校においても、『総合の時間』はやっかいで迷惑な代物である」（森、2003）という低迷状況を迎えることになる。

これまでの総合学習は、それぞれの高校が生徒指導の困難などを打開するために、いわば自発的に行われてきた。しかし、全高校で実施したことで、高校教員間の連携の弱さや実践基盤の弱さがあらわにされることになった。

少子化は進んだものの、進学競争は緩和されるより、むしろ「沈まない」ための進学競争が生じた。生徒獲得のため学校間の新たな競争が強いられ、進学実績への圧力が増した私立高校においても、総合学習をめぐる状況は厳しいものとなった。

A 公立高校の「総合的な学習の時間」の内容・形式

森（2003）は公立高校で行われている総合的な学習の内容を①「体験学習」（例：車椅子体験・施設体験・華道・ジョギング）②「進路ガイダンス」（例：進路講演・適性検査・小論文・自分史作成・朝読書）③「講座・テーマ型」（例：環境・福祉・国際など教師の特色や教科の分野を中心に講座や調べ学習・テーマ学習等を展開する）の3つに分類している。多くの高校において、一つのテーマを深く掘り下げるよりも、単発的な活動や講座形式の学習が主となった。中でも、若年層の就職難やニート・フリーターが社会問題となったことを受けて、進路指導や職業体験、インターンシップに多くの時間が割かれている。

しかし、限られた労力と時間の中でも様々な工夫もなされた。宮崎（2002）は、教員が異動しても総合学習を維持できるシステムとし、特定の教師への負担の集中を防ぐため、全教師が一つの講座を持つ形式とした。生徒は講座を選択しつつポートフォリオ・ノートを充実させ、3年生で個別課題研究を行う形をとっている。また、同じく講座形式での公立高校のユニークな試みとしては、一人暮らし、消費者金融、悪徳商法など身近であり、社会人になったときに身を守るためのセーフティネットに関するオムニバスの講座を開いたものがある（池野、2004）。

B 新たな形式：スーパーサイエンス・ハイスクール

以上のように、多くの高校で「総合的な学習の時間」が低迷する中で、国立附属高校での従来の実践は、2002年度から文部科学省が導入したスーパーサイエンス・ハイスクールに吸収されていった。スーパーサイエンス・ハイスクールとは、文部科学省が科学技術や理科・数学教育を重点的に行う高校を指定する制度のことである。指定された高校では予算が配分され、論理的思考力、創造性や独創性を高めるための指導方法を研究する。進学校の多くや総合学習を行ってきた国立附属高校が申請し、指定を受けている（奈良女子大学附属中等教育学校は2005年に、名古屋大学附属中・高等学校は2006年に指定）。学校間における市場原理・競争原理の導入であると同時にエリート養成の色彩も強めている。

その中で、科学的な探究と大学進学・進路学習を結びつけ国立大学現役進学率が急伸したのが、京都市立堀川高校である。堀川高校は京都市の実験校として1999年から探究科を置き、高校1年・2年で探究基礎科目を置いた。2002年度から継続してスーパーサイエンス・ハイスクールの指定を受け、大学・研究機関とも幅広く連携し、大学の専門分野と直結するような科学研究を行っている。1、2年生で課題解決能力をつけ関心のある分野を見つけ、高校3年で進路へ向けた学習を行う形で、大学進学実績にも結びつけている（荒瀬、2007）。

C 青年期の変化と理論枠組みの変化

しかし、青年期をめぐる論説の中では、若者の関係性や公共性を再生する学びとして総合学習が注目されている。

90年代からの不況が長引き、若者の非正

規雇用の増加が増加したため若者の職業への移行は非常に不安定なものになった。その中で1950年代以降40年来定着してきた子どもから大人への移行の枠組みが根底から解体されつつある（乾、2000）。その中で、若者たちは自分が縁辺化された疎外感を抱いており、社会に関わる道筋を見出せないでいる（井上、2006）。

竹内・高校生活指導研究協議会（2001）は、現在行われている「学び方」学習やキャリア学習は、若者の置かれている状況を自己責任に帰し、スクラップされたキャリアは自分で立て直させる意味において、ひたすら「閉じた」自分探しに向かわせているとする。そして、社会にある権力関係を批判的に読み取ることができ、判断力を持つ主体を形成するための、シティズンシップ教育として総合学習を再定義している。

一方で、平塚（2005）は、2000年以降の新自由主義的行政改革は、行政を通じて相互扶助しあっていたリスクを再び個人一人ひとりの選択と責任のもとに背負わせるものであり、相互扶助を解体させるものであるという。その中で若者はいわば“社会なき社会”において育ち、雇われやすさとしての社会性を身につけなければならないものの、「自分に何かあったら誰も助けてくれない」という不信と孤立の学習システムの中にいると論じている。その中で信頼関係の構築を基礎とした参加的な学習は、学習内容の共同化あるいは社会化へとつながり、社会的関係を解体された若者たちの創造的社会形成力の再生に繋がるのではないかと述べている。井上（2006）は、平塚と同じ視点から、学校外の大人と生徒が出会い、自己形成課題を意識していくという、自己形成支援の試みとして総合学習に着目している。

Ⅲ. まとめ

以上、戦後の日本における高校総合学習の動向を概観してきた。

高校の総合学習は、戦後現れると衰退するという繰り返しで来ており、いまだに定着はしていない。小・中学校と異なる高校総合学習の特徴の1つ目として、実施のきっかけにおいても、理念においても大学受験の影響が戦後一貫して強いことがある。受験勉強のアンチテーゼとして現れつつも、大学進学のための学び以外の意義を定着させることは難しく、新たな高校政策の中に吸収されていくことを繰り返している。

また、特徴の2つ目に、それぞれの高校や教員の生徒指導の困難を打開するための学校づくり・授業づくりの中で、総合学習が自発的に現れている点がある。「総合的な学習の時間」の失敗は、この内発的な学校づくりの経緯を踏むことができなかったことにあるだろう。

それでは、高校総合学習に意味はなかったのだろうか。総合制を目指したはずの高校は、高度成長による社会構造の変化の中で選抜の開始機関となり、大学進学率の上昇の中で、大学進学の準備機関としての性質を強めた。それは何のために学ぶのかを問わぬまま、受動的な競争的な学びの中に青年を置くことにもなったのである。

その中で、生徒の切実な実態やニーズに寄り添いつつ、学習題材を工夫し、生徒を外界に連れ出し、青年期に意味ある学びを作り出そうとしてきた高校の総合学習は、高校を取り巻く矛盾の中で、絶えず青年期の「学び」の回復を目指してきた試みであったといえるだろう。

現在の高校総合学習は混迷した状況にある。ゆとり教育への批判から、「総合学習」

という言葉は敬遠され、各高校も厳しい学校間競争や「特色づくり」に追われている。しかし、青年期枠組みが変容し、職業への移行が保障されなくなった中で、進学実績のみを問うことは、生徒の中に矛盾を生みますます学ぶ意味を見失わせることにならないだろうか。高校で何を学ぶことが必要なかを問い直し、青年期に必要な学びを再確認するために、戦後の総合学習の試みは大きな手がかりを提供するであろうと思われる。

また、これまでに行われた総合学習実践の中で、生徒自身が何を学び、どのような意味を持ちえたかの確認も必要であろう。川北・浅野・高橋（2006）は、千葉県立小金高校で行われた「総合学習・環境学」を受講した生徒に対する回顧調査を通して、生徒のライフコースの中で総合学習が与えた意味に接近している。進学実績やインターンシップなど、短期的な“実績”で評価されがちな現在において、生徒の“学び”と“意味”を明らかにする試みが今後一層必要であると思われる。

[註]

- 1) 課題学習とは、教育科学研究会青年期部会が「生徒＝学習者が自らの生活現実を意識しながら課題を発見し、従来の見解とその裏づけとされてきた資料を検討し、必要な情報を集め、作業仮説を立て、問題改善の複数の見通しを持つ」学習の形態である（笹川、1995）。
- 2) 和井田（2001）は、学問分野毎に縦割りで組織されてきた従来の教科とは異なって、学際的諸問題や当面する社会的諸問題、あるいは子どもの興味関心に対応した諸課題の学習が組織される場合を総合学習と呼ぶ。その意味では「総合的な学習の時間」も総合学習の概念に包摂されると述べている。そのため、これらの学習を総括して総合学習と呼ぶことは妥当だと思われる。

<引用文献>

安彦忠彦・名古屋大学教育学部附属中学・高校 (1997)。『中・高「総合的学習」のカリキュラム開発—新教科「総合人間科」の実践』明治図書。

荒瀬克己 (2007)。『奇跡と呼ばれた学校—国公立大学合格者 30 倍のみみつ』朝日新聞社出版局。

乾彰夫 (1995)。「戦後高校教育の現在」竹内常一・太田政男・乾彰夫・仲本正夫・吉田和子編『講座高校教育改革 1 高校教育は何をめざすのか』労働旬報社 pp14-60。

乾彰夫 (2000)。「『戦後的青年期』の解体」『教育』2000 年 3 月号 pp15-22。

池野眞 (2004)。「立候補で作った総合プロジェクト」千葉県高等学校教職員組合東葛支部 PATIO 編集委員会『PATIO』第 12 号 pp29-41。

井上大樹 (2006)。「高校生の学習における自己形成課題の意識化」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』98 号 pp173-192。

大野純子 (2001)。「総合学習講座『わたしらしく生きるとは』」竹内常一・高生研編『総合学習と学校づくり』青木書店 pp56-74。

岡崎伸二 (2001)。「海を越えたボランティア活動と学校づくり」竹内常一・高生研編『総合学習と学校づくり』青木書店 pp152-160。

門脇厚司・陣内靖彦編 (1992)。『高校教育の社会学—教育を蝕むく見えざるメカニズム>の解明』東信堂。

川北裕之・浅野信彦・高橋亜希子 (2006)。「卒業生にとっての高校総合学習の意味—質問紙自由記述の分析とインタビュー調査を中心として—」日本カリキュラム学会第 17 回大会発表要旨集録。

菊地栄治編 (2000)。『進化する高校・深化する学び—総合的な知をはぐくむ松高の実践』学事出版。

久富善之 (1995)。「日本社会と高校教育」竹内常一他編『講座高校教育改革 5 青年期をひらく制度改革』労働旬報社 pp19-33。

小島昌世 (1993)。『自分ってなんだろう?』ポプラ社。

坂野慎二 (1997)。「高校教育改革論の解説」菊地栄治編『高校教育改革の総合的研究』多賀出

版 pp83-97。

笹川孝一 (1995)。「多文化共生教育と高校教育」竹内常一他編『講座高校教育改革 1 高校教育は何をめざすのか』労働旬報社 pp131-160。

杉浦正和・和井田清司編著 (1994)。『生徒が変わるディベート術』国土社。

竹内常一・高生研編 (2001)。『総合学習と学校づくり』青木書店

東京大学教育学部附属中・高等学校 (1993)。『教育のある風景』東京書籍。

千葉県立小金高等学校 (2000)。『生徒たちは研究者の卵』平成 11・12 年度新しい時代の学習推進事業報告書。

中央教育課程検討委員会報告 (1976)。『教育課程改革試案』一ツ橋書房。

中留武昭監修、熊本県立鹿本高校編著 (2003)。『生徒の自分探しを扶ける「総合的な学習の時間」—教師が協働する熊本県立鹿本高校の実践』学事出版。

仲本正夫 (1984)。『学力への挑戦—数学“だいきらい”からの旅立ち—』労働旬報社。

奈良女子大学文学部附属中・高等学校刊行会編 (1997)。『鹿の角光—奈良女子大学文学部附属中・高校の一年』日本教育新聞社

原健 (2001)。「大東学園の挑戦」竹内常一・高生研編『総合学習と学校づくり』青木書店 pp105-114。

平塚真樹 (2005)。「次代を開くシティズンの形成」佐藤洋作・平塚真樹編『ニート・フリーターと学力』明石書店 pp258-282。

藤原敏 (2001)。「総合学習『もっと知ろう、体験しよう、韓国・朝鮮』から見えてきたもの」竹内常一・高生研『総合学習と学校づくり』青木書店 pp161-169。

文教総研 (1999)『高等学校における「総合的な学習の時間」の課題と展望：中・高校生の意識と「総合的な学習」実践事例の分析より』—ベネッセコーポレーション 文教総研。

茗溪学園中学校高等学校 (1986)。『生ひたつ若木ら：茗溪学園の教育』茗溪学園中学校高等学校。

宮崎猛 (2002)。「日本の高等学校における『総合的な学習』の導入と展開 —公立普通科高校での試行実施を事例として」『日仏教育学会年報』31 pp57-61。

- 森下一朗 (2000)。『高校生の総合学習と学び』晩聲社。
- 森俊二 (2003)。「できるか「総合」、総合学習と自治」『高校生活指導』2003年冬号 pp6-11
- 望月一枝 (1995)。「男としての自分・女としての自分を考える」竹内常一他編『講座高校教育改革 3 自分探しと高校生活』労働旬報社 pp95-122。
- 月刊高校教育編集部編 (2006)。『高校改革がわかる本—その歴史とこれからの展望』学事出版。
- 藤本英二 (2002)。『聞かしてえ〜な 仕事の話』青木書店。
- 山口直之 (2001)。「『自律的人間の育成』をめざす—総合を核とした橘女子高校の教育課程」竹内常一・高生研編、『総合学習と学校づくり』、青木書店 pp36-55。
- 吉田和子 (1995)。「＜個人的なことがらの政治＞から共生の世界を開く」竹内常一他編『講座高校教育改革 3 自分探しと高校生活』労働旬報社 pp45-68。
- 和井田清司 (2000a)。「高校総合学習のカリキュラム開発に関する一考察」日本公民教育学会『公民教育研究』vol8 pp92-112
- 和井田清司 (2000b)。「高校の総合的学習—その可能性と課題」高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』147号 pp108-115。
- 和井田清司 (2000c)。「総合的学習の生誕…あるケースメソッドの試み…」筑波大学学校教育学会『学校教育研究』vol7. pp44-54。
- 和井田清司 (2001)。「『産業社会と人間』を活用した高校総合学習の可能性に関する一考察—大阪府立松原高校の事例を通して—」『日本高校教育学会年報』vol8. pp40-52。

The Postwar History of Integrated Learning
in Senior High Schools
—An Attempt to Restore Authentic Learning in Adolescence—

Akiko TAKAHASHI

Hokkaido University of Education, Asahikawa Campus

Abstract

Integrated learning was adopted in senior high schools throughout Japan in 2003. There have been difficulties in implementing the program because teachers have found it difficult to develop a new curriculum in addition to performing their ordinary tasks. In this study, we divide postwar into 4 period(I: 1948-1975, II:1975-1990, III: 1991-2002, IV: 2003-)and trace the history of integrated learning in senior high schools. We found that they were always an attempt to restore authentic learning in adolescence.