

〈文部省研究開発〉

自分の人生を自覚的に選択していく力を育てる教育課程の開発 ——「総合人間科」設置の試み—— 総合人間科初年度総括——分析と課題

丸山 豊・徳井 輝雄
田中 裕巳・槙本 直子

【抄録】1995（平成7）年度より本校では、文部省の研究開発学校の指定を受け、3カ年にわたって研究に取り組むこととなった。本論はその一年目のまとめである。

研究委嘱事項は「高等学校において学習の遅れがちな生徒に適応した教育課程の研究開発」を行うものである。本校の研究主題は「自分の人生を自覚的に選択していく力を育てる教育課程の開発」とし、その実践研究としての新科目を設置した。これが「総合人間科」である。

I. 研究課題と「総合人間科」

1. 新教科「総合人間科」とは

(1) 普通科高校の悩みと学習の遅れがちな生徒のとらえ方

本校（名古屋大学教育学部附属高等学校）は、有名大学への進学率を誇る他の国公立大学附属高校とは違い、ごく平均的で並の（いわゆる偏差値ランクでは）普通科高校である。高校の義務教育化の流れの中で多様化する生徒への対応や教育の内容の空洞化などに戸惑いつつ、教師も生徒も大きな問題と矛盾をかかえ悩んでいるのが実態であった。なぜ高校へ行くのか、何のための勉強かに明確な解答を出せない。また従来の学びの枠を越えた学びへの欲求を教師も生徒も感じていながら取り組めない苛立ちや、人間的成長の評価ができにくい現状を何とか打破できないか。そして、学習の遅れがちな生徒をかかえ、同様に悩んでいる多くの「普通科高校」でも取り組むことが可能な研究開発を探ることが附属高校の役割りではないかと考え、研究に着手した。

次に「学習の遅れがち」の捉え方が問題となった。高校の多様化以前の教科中心の学力認知面の概念からなかなか脱却できないのが実情であった。新しい生徒観の確立とその全校的な合意形成の必要に迫られ、「学習の遅れがち」とは、「人間形成にかかわる学習の遅れ」と広義に解釈し、多様な見方で生徒を捉えることとし、主要教科に偏らない生徒観の確立をめざした。

人間形成に関わる学習とは、たとえばコミュニケーションの力、表現力などが不得手といった目に見える能力から、人間らしく生きることを考える力まで幅広い学習として捉えることである。

ションの力、表現力などが不得手といった目に見える能力から、人間らしく生きることを考える力まで幅広い学習として捉えることである。

(2) 研究主題「自分の人生を自覚的に選択していく力を育てる教育課程の開発」について

中等教育の大きな問題点に、人間を考え、人生の選択に直接的に関わる教科がないことが指摘される。人生の選択とは、単に大学、職業選択に留まるものであってはならない。「子どもが学ぶ」ということは、一人ひとりが「どのように生きていくのか」「将来の人生をどう選択していくのか」といった問題に自ら解答が出せる力を養うことである。

そこで、「自分の人生を自覚的に選択する力」とは

人生のあり、人生に対する態度を自分で探究し、自分の人生について主体的に考える力

と定義した。

生徒の自己現実の目標が、既存の教科、科目の枠組みに留まる限り、変貌する社会に対応し、様々な課題を解決していくことはできない。そのための教育課程の開発のねらいは、「生き方への自覚」「自分で考え行動する力」を育て「人生の選択」につながる教科、「人間形成」にかかわる教科をどう実践していくかにあった。

こうして、新教科「総合人間科」が誕生した。

(3) 新教科「総合人間科」とはどんな教科か
〔脱教科、脱偏差値、脱教室を〕

① 総合人間科の教科像と求める生徒像

- (1) 各教科では捉えきれない、かつ避けることのできない現代の*教育課題を*総合的に学習する教科である。

*総合的知識が要求される課題をさす。

*いわゆる教科の合科統合といった従来の総合学習ではない。

- (2) これらの課題を「体験学習」(学校行事、フィールドスタディ、宿泊行事、鑑賞行事など)を核に、生徒自ら取り組み、地域、社会の多くの人々(人間との出会い)から学ぶ。

- (3) 何のために学び、どう生きていかなくてはならないかを課題を学ぶ中から考え、総合的な見方、考え方を身につけ、人生を選択していく力を育てる。

つまり、「総合人間科」は中等教育にあって人間と自然、社会のかかわりを従来の教科の枠を越えて追求し、脱偏差値、脱教科、脱教室を柱に自己実現を目指す教科である。そして、この教科を通して「なぜ学ぶのか」「人類にとっての課題とは」といったこれからあるべき社会を考えることによって從

来の教科学習への環流を図っていくとともに、自分の頭で総合的に物事を判断し、考えたことを自分の言葉で表現したり、行動できる人間を育てる教科ともいえる。

② 総合人間科と教育課程

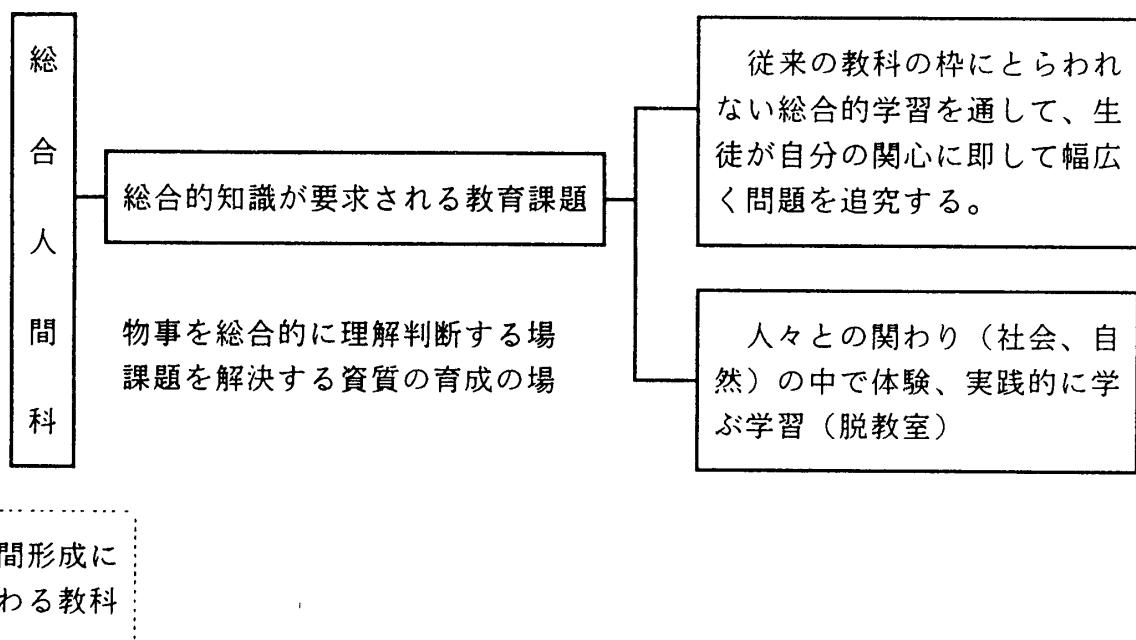
たとえどのような生き方をしようと、人間は社会や自然の問題から逃れることはできない。生命、環境、平和、民族、開発など21世紀に向けた課題は、世界的、地球的規模の問題である。こうした課題を解決していく力量を一人ひとりの未来の主権者につけることこそ今の教育に求められている。

国際理解、平和、核、環境、開発、人権、生命・性、共生、進路、生き方など

これらは、人類の課題であり、このような課題を正面から取り上げる教科はなかった。この課題を学ぶことは、学習本来の意味(なぜ学ぶのか)を生徒自身が理解する糸口になる。

2. 総合人間科の枠組みと教育構造図

(1) 総合人間科の枠組み



(2) 教育構造図の見方について

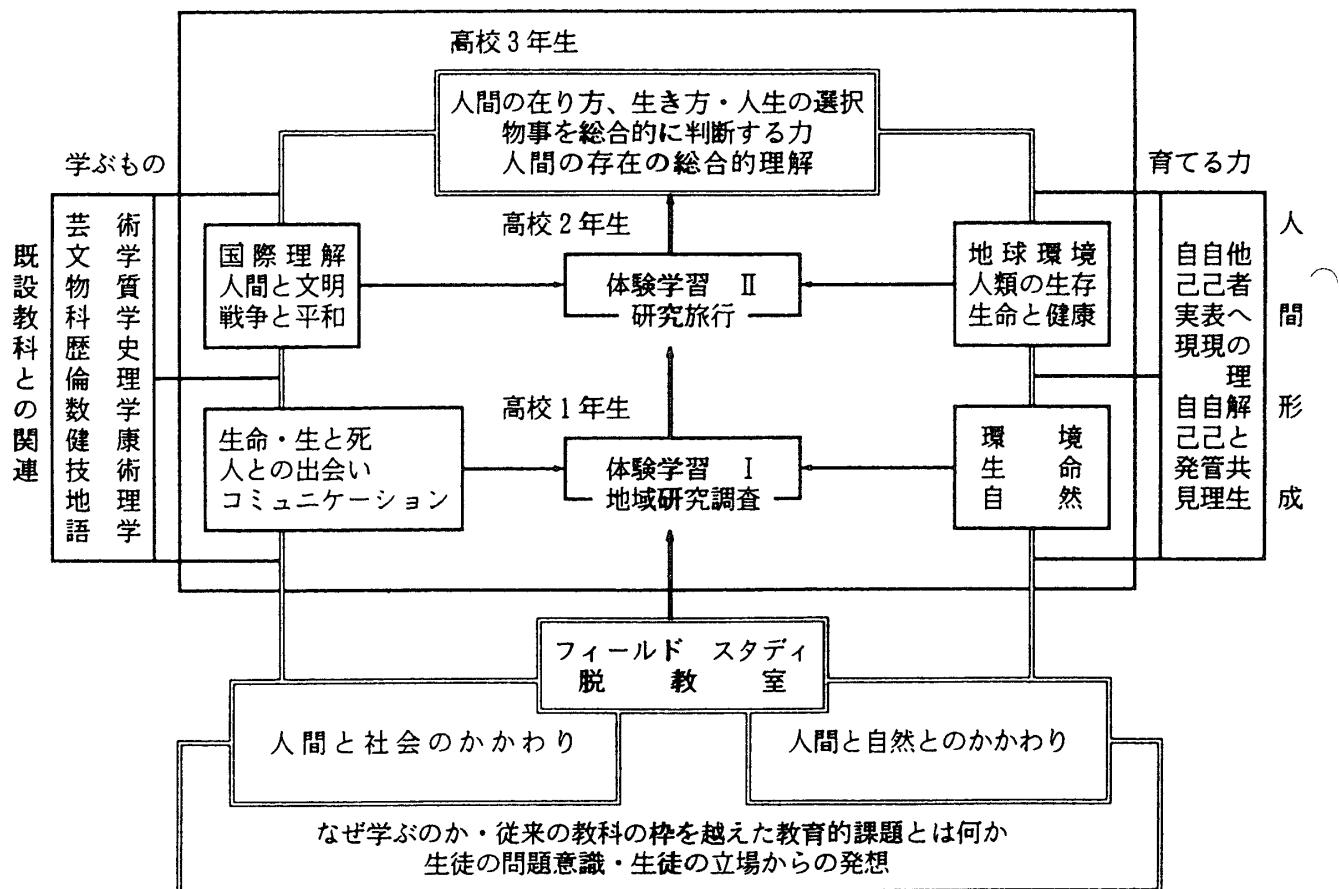
- ① まず、学習の土台として人類が直面する教育課題を生徒の問題意識から掘り起こし、人間と社会・人間と自然の両面のかかわりを基盤とした。
- ② 最終目標としての人間のあり方、生き方、人生の選択から「人間の存在を総合的理 解」「物事を総合的にとらえ判断する力」を定めた。
- ③ 学習方法の中心に「体験学習＝フィールドスタディ」を置き、従来の教室中心の学習方法の転換を図った。(脱教室)
- ④ 体験学習を通して、解決する課題を総合的に学

習し（既存教科との関連）生きた学力を育てるこことを目的とした。（人間形成との関連）

- ⑤ 生きた学力とは、既に学んだ様々な知識と結びつくことで、学びの意義、目的が教科を超えて判断する力であると同時に自己の人間形成にかかわる学力であり、自己を発見し表現していく力でもある。
- ⑥ 自己を取り巻く社会、自然、人間の総合的理 解が、自分の人生を自覚的に選択する力であり、21世紀を築く行動につながると考えた。

(文責 丸山)

「総合人間科」の教育構造図



3. 教育課程の中での位置付け

教育課程の編成

総合人間科を取り入れた本校の教育課程表は以下の如くである。

(1) 高校

| 教科 | 科 目 | 第一学年 | 第二 学 年 | | 第三 学 年 | |
|--------|----------------|------|--------|-------|--------|-----|
| | | | 共通 | 選択 | 共通 | 選択 |
| 国語 | 国語 I | 4 | | | 2 | |
| | 国語表現 | | | | | |
| | 現代文 | 2 | ▼ 2 | | 2 | |
| | 古典 I | 2 | ▼ | | 2 | |
| | 古典 II | | | | 1 | |
| | 古典講読 | | | 2 ◎ 4 | 3 | ■ 3 |
| 地理・歴史 | 世界史 A・B | 2 | | | 4 | ◆ 4 |
| | 日本史 A・B | 2 | ▼ 2 | | 4 | ◆ |
| | 地理 A・B | 2 | ▼ | 2 ◇ 2 | 4 | ◆ |
| 公民 | 現代社会 | | | | 4 | ◆ |
| | 倫理 | 2 | | | | |
| | 政治経済 | | | | 2 | |
| 数学 | 数学 I | 4 | | | | |
| | 数学 II | | 4 | | | |
| | 数学 III | | | | | |
| | 数学 A | | | 1 ◇ | | |
| | 数学 B | | | 1 ◇ | | |
| | 数学 C | | | | | |
| 理科 | 物理 I B | | | 4 ◎ | 2 | ※ 2 |
| | 物理 II | | | | | △ 2 |
| | 化学 I B | 2 | 2 | | | △ |
| | 化学 II | | | | 2 | |
| | 生物 I A | 2 | | | | |
| | 生物 I B | | | 4 ◎ | 2 | ※ |
| | 生物 II | | | | | 2 |
| | 地学 I B | | 4 ◎ | 2 | | ※ |
| | 地学 II | | | | | 2 |
| 保健体育 | 体育 | 3 | 3 | | 3 | |
| | 保健 | 2 | | | | |
| 芸術 | 音楽 I | 2 | ○ 2 | | | |
| | 美術 I | 2 | ○ | | | |
| | 書道 I | 2 | ○ | | | |
| | 音楽 II | | 2 ○ 2 | | | |
| | 美術 II | | 2 ○ | | | |
| | 書道 II | | 2 ○ | | | |
| | 美術 III | | | | 2 | □ |
| 英語 | 英語 I | 4 | | | | |
| | 英語 II | | 4 | | | |
| | オーラルコミュニケーションB | 1 | 1 | | 1 | 2 □ |
| | リーディング | | | | 4 | △ |
| | ライティング | | 2 ◎ ◇ | | 2 | △ |
| 家庭 | 家庭一般 | 2 | ● 2 | 2 ● 2 | | 2 □ |
| | 生活技術 | 2 | ● 2 | ● 2 | | |
| 総合人間科 | | 1 | | 2 ◇ 2 | ※ | 2 □ |
| ホームルーム | | 1 | 1 | | 1 | |
| 計 | | 32 | 26 | 6 | 23 | 9 |

(1) 表中の数字は単位数を示す。

(2) 選択科目の選び方は次の通りである。

1年生

○印より 1科目
2 単位分

2年生

▼印より 1科目
2 单位分

3年生

◆印より 1科目
4 单位分

※印より 1科目
2 单位分

(1年生より同一科目を継続)

3年生

◆印より 1科目
4 单位分

※印より 1科目
2 单位分

■印より 1科目
3 单位分

□印より 4 单位分

△印より 1科目
2 单位分

選択科目は希望者が少ないので取りやめになることがある。

(2) 中学 (表中の数字は週当たりの授業時間数を表す)

| 教 科 等 | 1 年 | 2 年 | 3 年 |
|-------------|--------|--------|--------|
| 国 語 | 5 | 4 | 4 |
| 社 会 | 4 | 4 | 3 |
| 数 学 | 3 | 4 | 4 |
| 理 科 | 3 | 3 | 4 |
| 音 楽 | 2 | 2 | 1 |
| 美 術 | 2 | 2 | 1 |
| 保 健 体 育 | 3 | 3 | 3 |
| 技 術 ・ 家 庭 | 2 | 2 | 3 |
| 外 国 語 (英 語) | 4 | 4 | 4 |
| 総 合 人 間 道 德 | 1 1 | 1 1 | 2 1 |
| 学 級 会 活 動 | 1 | 1 | 1 |
| 生 徒 活 動 | 1 | 1 | 1 |
| 計 | 32 | 32 | 32 |

また、総合人間科の教科構造及び1996年度受講予定者数（高校）は以下の如くである。

| 科 目 名 (単位数) | 高 1 | 高 2 | 高 3 |
|---------------|-------|-------|-------|
| 必修総合人間科 1 (1) | 必修120 | | |
| 同 2 (1) | | 必修121 | |
| 同 3 (1) | | | 必修110 |
| 国際理解と平和 (2) | | 選択 20 | |
| 自然と人間 (2) | | | 選択 39 |
| 人類と平和 (2) | | | 選択 21 |
| 文化・技術と人間 (2) | | | 開講しない |

(文責 徳井)

4. 「総合人間科」の指導方法と内容

(1) 全校的指導原則の確立

研究開発をすすめるにあたり、最大の難関は全校的指導体制をどうつくるかにあった。本校は、中・高の一貫校として全教官が新教科「総合人間科」を共同かつ等しく指導していくために次のような合意を形成していった。

- ① 養護教諭を含む全教員が担当する。「総合人間科」は脱免許の教科である。併設中学でも同時に実施する。
- ② 初年度は1単位とし、土曜の3～4限に時間割りを組み入れる。隔週2時間となり、平均で週1時間。
- ③ 各学年でプロジェクトチームをつくり、学年の集団指導の教科とする。さまざまな教科担任の専門性と個性を生かして、総合的な指導を行う。
- ④ 大学の附属学校の特性を最大限活用する。

(2) 指導内容と学習方法の転換

(学年テーマと脱教室の体験学習の決定)

指導原則に続き、学年のプロジェクトのテーマを設定しなければならない。前述した教育課題を発達段階に即して、中・高にとう振り分けていくかが問題になった。幸い本校は「総合学習」が高3選択で開講していた歴史もあり、また学校行事も授業の一貫として指導してきた流れを受け3つのテーマが決定できた。「生き方」「生命と環境」「平和と国際理解」の3テーマを各学年でより具体的なものとして指導していくことになった。

つぎに、脱教室つまり教室を出ることで、学習方法の転換をはかる体験学習（フィールドスタディ）をどう展開するか。この問題は、本校の従来から取り組んできた校外行事、宿泊行事を新教科の中心部分に据えることで、教科としての学校行事という新しい性格付けができた。

| | 学年のテーマ | サブテーマ | 脱教室(フィールドスタディ) |
|----|-----------|--------------------------|-----------------------|
| 中1 | 生き方を探る I | 人と地域から・自己発見の機会 | オリエンテーション合宿 野外学習 |
| 中2 | 生命と環境 I | 命の源—水と食物— | 特に設定しないが、夏休みを利用した地域訪問 |
| 中3 | 平和を学ぶ I | 世界の子どもたちの広島 インターネットから | 広島・大久野島研究旅行 |
| 高1 | 生命と環境 II | いのちのネットワーク | 林間学校 野外学習 |
| 高2 | 平和を学ぶ II | 国際理解・人権・平和 沖縄から学ぶ | 沖縄研究旅行 |
| 高3 | 生き方を探る II | 自立を求めて、進路を決める | 希望進路先の訪問 |

(3) 「総合人間科の実践」の特色と問題

① 教材研究の場としての学年会

学年の担任団による新教科「総合人間科」のスタートは、教材の掘り起こし、指導内容の検討、各教官の専門性をいかした指導など、いわゆる教材研究は全て学年会で話し合われることになる。中高6学年の個性を生かした実践となっていく。各学年には、共同研究者として教育学部の教官も参加して学習方法の様々な試みが展開された。また、多元的に生徒を見ることから学年会の性格も従来の確認、生徒指導中心から、一人ひとりの生徒の変化を話題にするようになっていった。しかし、一方で学年会の時間が「総合人間科」に終始したため問題も生じてきた。

② 学習方法の様々な試み

(1) 指導教官制と少人数教育・チームティーチング

各学年に共通する指導方法として、指導教官制が挙げられる。(クラス数×2)人が学年の担任団となる。クラスを解体しそれぞれの教官が指導生徒を受け持つ、これが指導教官制である。教官一人あたり18~23名の生徒という少人数の展開が可能となる。また、複数の教官が指導するときはチームティーチングとなるのはいうまでもない。これらのことも学年会で話し合われることになる。しかし、少人数教育やチームティーチングの具体的方法と在り方については今後の課題で

ある。

(2) 名古屋大学の積極的活用

従来、名古屋大学のキャンパスにありながらその土地、環境の利点を十分生かした教育活動がなされてこなかったという反省がある。「総合人間科」の実践により大学の積極的活用が各学年で目立った。たとえば、中2では、農学部の実験室を訪れ、食品実験を見学している。また、中3は、インターネットの活用について教育学部へ出かけ指導を受けた。高校では大学の講義の受講体験がなされたことも総合人間科の教科が広がりを示す。高1、高2ともに教育学部の講義室で「フィールドワークの意義と方法」「学ぶことから学ぶ」といった題目で大学教官の講義を受けた。

この他にも名古屋大学に学ぶ多くの留学生が本校の授業を参観したり、総合人間科の中で懇談をもったり、生徒会行事としての文化祭においても「大学研究室訪問」が企画された。

(3) 講演会、鑑賞行事、生徒会行事と総合人間科のつながり

学校行事を総合人間科の中心部分に据えようとするとき、全校的行事を各学年のテーマにどうつなげるのか難しい問題が残った。本校は従来から「国際理解と平和の教育」の観点から、講演会と演劇鑑賞行事を続けてきた。

本年度は5月2日に小中陽太郎氏を講師に「私には夢がある——リンカーンとキングから——」

と題し憲法講演会をおこなった。「総合人間科」の各学年テーマの導入部になればとの願いでもある。この講演を積極的にその後の指導にいかした学年は中1である。「人との出会いから学ぶ」という学年テーマと合致したためだろう。いずれにせよ、間接的にも他学年の生徒にとって総合人間科の動機づけになっているかを把握していく必要がある。

7月14日に演劇鑑賞行事をおこなった。加東大介原作の「南の島に雪が降る」である。生と死、平和が主なるテーマである。中3、高1、高2の学年テーマとつながりが深いわけだが、生徒に、とってどうつながっていったか明らかではない。

このような全校的文化行事を総合人間科の授業として展開するために、指導の在り方に検討を加える必要がある。

生徒会行事である文化祭と総合人間科の関わりについて触れる。名古屋大学の研究室訪問の企画は総合人間科の生徒主催の授業と評価できよう。情報文化学部社会システム情報学科、工学部建築学科、農学部応用生物学科などがあり、研究者からの説明を受けた。また、保護者を特別講師としたPTA企画の「手話コーラス」「異文化ゲーム」、留学生を招いた「国際交流座談会」も総合人間科の全校的授業の性格が強い。

このように「総合人間科」の目指す「脱教室」は大学、地域、保護者から大いに学ぼうという点で大きな飛躍をみせた。

(4) 情報リテラシーと表現方法

生徒の情報処理手段としてワープロ、パソコン、VTRの活用については、各学年に任せてある。本年度は、インターネットによる情報発進は中3がおこなった。

授業の中での生徒の発表は全ての学年で実施された。発表をよりわかり易く、より豊かなものにするために表現方法の多様性がみられた。模造紙、OHP、VTR、実験、実物の提示、劇化、新聞、マンガつくり、紙芝居、録音などである。このような多様な表現活動は中学生を中心に体験させていくのが望ましい。そのためには教師側の計画的、系統的指導が必要になる。

(5) 生徒自身による「総合人間科研究集録」の作成

各学年とも一年間の学習成果を生徒の手で「研究集録」として作成する計画である。このようなまとめ方は従来から実施してきた。指導教官制により十分な指導がなされると思うが、各学年に要求される内容と質が課題になる。(文責 丸山)

II. 「総合人間科」誕生までの本校の研究のあゆみ

1. 総合学習のあゆみ

(1) 自主的な研究グループのあゆみ

本校では、昭和46年(1971年)から平成元年(1989年)まで、全教官が自主的な研究グループの一つに必ず所属し、隔年に開催された中等教育研究協議会の教科活動に関する実践・研究を分担していた。

ほぼ20年間にわたって自主的に組織された研究グループとしては、教育課程、生徒指導、教育工学、授業、評価、総合学習、マイコン(ワープロ)、進路指導、国際化の延べ9グループがあった。この期間の始めから終わりまで存続した生徒指導研究グループをはじめとして、授業研究、総合学習が比較的長く続いた研究グループであった。それぞれのグループは数名から10名程度の教官で組織された。

平成元年から始まった学校改革のなかで、「国際理解と平和の教育」を展開するために、伝統的な研究グループは再編成され、平成2年より分科会方式に衣替えした。教育課程、国際理解、平和教育、生徒指導、教育条件整備の5つの分科会が作られ、全教官は自らの意志でそのいずれかに所属することとなった。各分科会は、それぞれのテーマで学校改革の理念、問題点を明確化し、改革のリーダーシップの発揮を求められ実践性が強調された。

平成7年度より文部省の研究開発校の指定を受け、上の5つの分科会も解体された。すでに述べられたように、各学年団が、それぞれの学年テーマについての実践と研究の母体となり、教科の専門性を生かしつつ、教科の枠を越えた共同研究を担当するという位置づけになった。

以上が、本校の従来の研究グループを中心とした研究体制の簡単な推移である。あくまでも教官個々の自主性を生かした研究体制から、より全校的組織的なものへの移行と言えよう。全教職員で取り組む学校改革をめざすならば、当然の成り行きである。

今回の「総合人間科」の取り組みには、従来の研究グループ、分科会による多年にわたる実践や問題提起の積み重ねが反映されている。中でも、昭和53年に結成された総合学習の研究グループの実践や問題提起が重要な役割を果たしたと言える。

(2) 総合学習の研究グループの実践について

総合学習の研究グループにも前史がある。昭和47年(1972年)に、技術・家庭・美術・理科・国語・養護の教官6名が集まり、研究グループとは別に、公害教

育について共同研究を開始した。同グループは、公害教育の副読本の製作、学校行事（文化祭）での公害教育実践、本校で採用している全教科書の中にある公害、環境問題関係の洗い出しなどに取り組んだ。同グループはすでに「公害教育は教科の領域を守っているだけでは充分に行なうことができないのであり、教科の壁を越える発想や、多数教科の連携による学習展開の必要性」（本校紀要第19集、1973年）を訴えていたことが特筆される。

この問題意識を受け継ぐ形で、総合学習の研究グループが結成されたのは昭和53年（1978年）であった。当初は、『総合学習の探究』（勁草書房）などをテキストとして理論的な研究に取り組み、昭和54年から順次、次のような実践に取り組んできた。

① 総合学習としての研究旅行の試み

（昭和54年～）

本校の修学旅行は、昭和47年から研究旅行という名前で、京都・山陽・瀬戸内海方面をフィールドとして実施されてきた。3泊4日のうち、京都では終日小グループによる自主研究に取り組んだ。昭和50年からは、広島が必ず行程に入れられるようになり、社会科を中心として平和教育が実践された。それにともなって終日の自主研究のフィールドは萩、高松などに変更されていった。フィールドワークについては学年全体で指導し、広島での平和教育は社会科教師が担当するという体制であった。

総合学習の研究グループでは、この体制を改め、広島でのフィールドワークを総合学習の実践の場として取り組んでみることをはじめた。昭和54年秋の研究旅行では、事前指導として、国語、倫社、数学、物理、英語担当の教官が参加し、石垣りん作品の鑑賞、被爆体験論、放射能の問題、原爆の構造、原爆時の英訳などの授業が試みられた。広島では原爆資料館の見学とともに館長高橋昭博氏の講演が持たれた。

このような実践は、研究旅行のフィールドが、広島から長崎、そして現在の沖縄に変更されても、大筋において継承されてきた。第一に、研究旅行の目的を平和教育にシフトすること、第二に、フィールドワークの重視、第三に、事前指導、事後指導において教科担任は教科の立場からできるだけ行事と結びついた特別授業をすること、第四に、研究旅行全体に学年担任団として協力しあうこと、第五に、旅行中に被爆者や沖縄戦の体験者の話を聞くこと、などである。この実践の理念や方法は、中3の修学旅行（学校改革以降は広島・大久野島）だけでなく、総合人間科の取り組みに大きな影響を与えている。

② 「ゆとり」の時間を利用した総合学習の試み

（昭和56年～58年）

昭和56年実施の新学習指導要領（中学校編）は、週1時間の「ゆとり」の時間を創出した。総合学習の研究グループでは、「ゆとり」の時間の一部を利用して、中学校での総合学習の実践に取り組むことにした。「人間について考える」というテーマで、次の10時間分の授業案を作成し、実践した。（ ）内は、授業者の教科を示している。

- (1) 宇宙の成立から人間の誕生まで（理科）
- (2) サルらはヒトへ（社会）
- (3) ロボットと人間（技術）
- (4) 食物の歴史（家庭）
- (5) 人類の繁栄と食糧問題（理科）
- (6)(7) 生物における性の役割（養護）
- (8) 遺伝子工学の発展について（理科）
- (9) コトバについて（国語）
- (10) 生きているとは何か（社会・英語）

この実践は、2年間にわたって中学3年生に対して取り組まれた。2年間続けられた実践の反省は、教師による一方的な講義に偏り、10のテーマの連続性、関連性が乏しかったことなどであった。授業者の感想・反省、生徒の感想、アンケートなどが、本校紀要第27集（1982年度）、第28集（1983年度）に掲載されている。

生徒たちのアンケートの結果からは、この実践に対して、「試験や評価がないこと」、「見学や実習を多くしてほしい」、「話し合いをしたい」という要望が寄せられていたことは注目したい。また総合学習の研究グループとしては、この実践を踏まえて、「ゆとり」の時間の利用以外に、次の4つの可能性を示唆していた。

- ・既成教科をドッキングする形での総合学習の試み
- ・ロングタイムのHRを利用しての総合学習の試み
- ・学校行事の中での総合学習の試み
- ・総合学習の時間を特設しての試み
(高3文系の選択科目としての総合学習)

③ 総合学習についての理論的な研究

（昭和59年～60年）

「ゆとり」の時間を利用しての総合学習の実践を一応総括したあと、総合学習の研究グループでは、高3文系選択科目の一つとして「総合学習」を開講するための準備に入った。昭和59年度は総合学習のテーマとして、平和・公害・差別・性の問題がミニアム・エッセンシャルズであることを再度確認し、その中でも平和教育こそが他の3つのテーマも内包する課題であることを提起した。

昭和60年度は、次年度からの高3文系選択科目としての「総合学習」の開講にむけて、年間授業プランを検討した。研究グループの各メンバーが、高校3年生に相応しいテーマを出しあった。

「科学技術と人間」、「ことばについて」、「食生活を考える」、「差別について」、「生命について」等が提出されたが、その内の「生命について」が他のテーマをも含めできるテーマとして選ばれた。年間授業計画としては、1学期は総合学習へのオリエンテーション、問題関心を高めるための教師たちによる問題提起と話し合い、2学期は生徒たちの自主研究、発表、3学期は発表の続きと最終的なまとめとしての討論を構想した。1学期の教師たちによる問題提起のための授業は、次のように多岐にわたるテーマであった。

- ・「生命の誕生」（宇宙カレンダー・進化、神話による生命誕生）
- ・身体としての生命（生殖・個体発生、成長・老化、遺伝子操作、脳死と臓器移植）
- ・精神としての生命（心の悩み、生命の思想史）
- ・生命の尊重（戦争と平和、自殺と殺人）
- ・生命と労働（遊び、労働の疎外）
- ・生命の持続（食糧問題、人口問題）
- ・生命の共同性（ことば・コミュニケーション、生命のリスク）

通年の授業の担当者は、社会と技術の教師2名とするが、他の研究グループのメンバーも最低一回は授業を担当し、時間の許す限り授業に参加するチームティーチングとすることになった。

④ 高3文系選択科目「生命について」の実践 (昭和61年～平成7年)

上のように構想された高3の選択科目「生命について」は、翌61年から開講され、平成7年度まで10年間にわたって実践された。この10年にわたる実践も、最初の構想どおり、研究グループ全員によるチームティーチングとして取り組めたのは、始めの4年間だけであった。(1)の研究グループのあゆみで触れたように、平成2年度より学校改革推進のため、自主的研究グループが再編成され、この科目的担当者であった総合学習の研究グループ自体が解散してしまったからであった。

平成2年度より社会と技術の教師2名のみによる展開となり、当初の一学期の授業構想にも大きな変化が見られた。もちろん開講当初からの世相の変化なども反映して、「生命について」の問題提起が、 Chernobyl原発事故を中心とした放射能問題、フロンガスによるオゾン層破壊の問題、熱帯雨林荒廃の問題、そして臓器移植と脳死論などに傾斜して

いった。10年間にわたる実践において、授業形態も変わつていかざるを得ない側面もあったわけだが、最後の2～3年は、学部の教授である校長を始めとして、その他の学部の先生や本校の非常勤の先生の特別授業を設定して、チームティーチングを復活させようとした。

10年間にわたる実践の全体的な総括はこれからであるが、研究グループとしては中間的なまとめを何回か行なってきた。

担当者の一人は、最初の3年間のまとめとして、「評価方法の難しさ」、「生徒相互間での学びあい」、「他の授業との相互乗り入れ」、「学習発表形式の多様化」「チームティーチングの積極的活用」、「学校教育全体の総合化に向けて」を提言している。

(本校紀要第34集、1989年)

また別の一人は、9年目の実践を終えるにあたって、「エコロジカルな視点、効率ではなく価値による評価、非言語による知の伝達」など、この実践の出発点にあった理念・方法を再確認している。

そして研究開発につながるものとして、「学校行事を核として、教科指導や生活指導に一貫性・系統性を持たせる」上で、「学校行事に対し、担任団として、あるいは校務分掌として、教科の枠をこえて総合学習の場として取り組む姿勢、合意が少しずつ形成してきた」と評価している。(本校紀要第39集、1994年)

以上、総合学習の研究グループの20年間にわたる実践と研究を概観した。学校教育全体を総合学習を核にして組織化すること、生徒の直接経験を重視したフィールドワークや観察を意識的に用いること、学習成果の発表には文字以外の多様な方法も用いさせることなどの提言が、文化祭への取り組み、憲法講演会、鑑賞行事、中1と高1の野外学習などに生かされてきた。これらが下地となって、「総合人間科」の取り組みがスタートしたと言えよう。

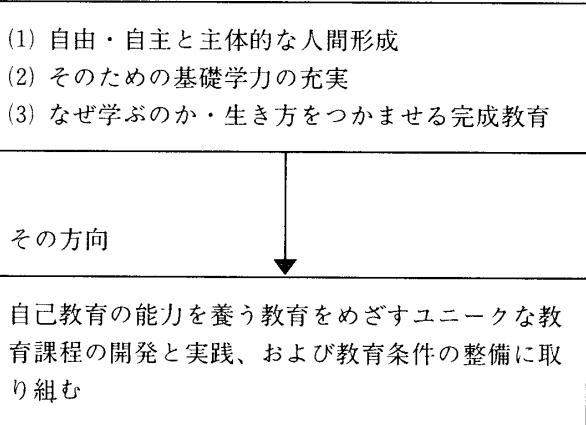
(文責 田中)

2. 学校改革の流れの中から

(1) 学校改革の基本方針をめぐって

附属学校の在り方をめぐり、1989(平成元)年度から学校改革に踏み切って7年目、文部省の研究開発学校の指定として、新教科「総合人間科」の実践のスタートを切ることになった。7年前、学校改革目標として掲げられた「国際理解と平和の教育」の流れの延長上にこの新教科は生まれたといってよい。様々な論議の末、教育学部との合意が形成されたのが1988年10月であった。その学校像は新しい教育課程の開発のために3つの視点とその方向を確認している。

3つの視点



これは、学校改革の基本方針であった。その結果、「国際理解と平和の教育」はこの3点と方向を統合する目標として実践されてきた。(1989～1994) この間本校の実践は着実な進歩と質的变化をみせた。「平和を大事にする教育」とは「生き方の教育」であり「人間の在り方の教育」そのものという認識の変化である。

(2) 「総合人間科」準備時期としての「国際理解と平和の教育」

自由な研究が保障される本校では、すでにユニークな教育実践が行われてきた。教科、個人レベルの独自の取り組みの積み重ねから始まり、修学旅行、正課クラブの活動、有志教官の教育研究グループへと発展し、学校行事と授業との関連が重視されてきた。この中にあって有志教官による「総合学習」の実践は前述した学校改革によって全体のものとなっていました。こうして国際理解と平和を総合的に学習していく学校を目指すことになる。しかし、新教科としての認知には至らなかったが、総合人間科のモデルは今から7年前の1989年に提唱されていたのである。つまり、「ユニークな教育課程の開発」にむけて新教科を設置する必要性が論じられていた。学校改革の理念的改革として「民主的価値観」「人生の目的、実践」を育てるための新教科である。この新教科は、平和、人権、情報、総合技術、国際、環境がその核となっていた。次にその新教科の学習方法は、抜本的改革を強調し自学、自主、助け合い、発表、脱教科、実験など本来の学習とは何かを問うものであった。

また、学年の担任団による特設時間を設定した「テーマ学習」への取り組みの提言がなされている。各学年が与えられたテーマを集団的に取り組む授業方法、つまりチームティーチングである。そのテーマとは「性」「いじめ」「差別」「平和」「核」「環境」「生命」「職業選択」が候補にのぼっていた。最終的には次の

5つに絞られた。「環境」「人権」「平和」「国際理解」「生命」であった。

学校改革の柱ともなるべきこの提案は、1989年の段階では合意に達せずその結果「国際理解と平和」を学校行事を中心に展開することで、本校の改革を推進することとなった。

(3) 総合人間科の誕生へ

行事を核とした総合学習的指導が、「国際理解と平和の教育」を中心に展開されていった。憲法講演会、演劇鑑賞、研究旅行、野外学習が取り組まれた。中学3年生の旅行に広島・大久野島を、高校2年生は沖縄が目的地として選ばれていた。

しかし、成果とともに問題点も見えてきた。つまり、行事重視か授業重視かという対立である。この問題は、教師自身が教科セクトから脱皮できない弱さであった。行事と自分の授業とのつながりがはっきりしないため、行事が打ち上げ花火であり（イベント主義）、関係する一部の教科に任せてしまう（おまかせ主義）問題が生じてきた。

大学準備という高校の大きな課題と、生徒の実態の狭間で揺れている現実では、なかなか新教科の主旨には賛成だが踏み切る勇気がなかったといえる。この間、大学を含めて教育学部及び附属学校の存在の意義が大きく問われてきた。本校は、国立大学の附属高校としては珍しい平均的レベルでかつ、多様な生徒構成であり、他の一般的な普通高校の悩みを全て共有しているのが特色である。附属学校の役割とその意義を明らかにしていくために、また、学校改革を一步前進させるためにも研究開発は必然的な流れであったといえよう。

こうして「総合人間科」が誕生したのである。

III. 「総合人間科」の取り組み

1. 総合人間科の実践

上で述べたように、「総合人間科」では人間と自然、社会の関わりを従来の教科の枠を越えて追求し、脱偏差値、脱教科、脱教室を柱に自己実現をめざす教科である。知識や技術の集積といった結果重視の従来の学力観から教師自らが脱却し、「自己学習力（問題発見・問題解決）」や「自己表現力」を含む過程重視の幅広い意味での学力を育てる視点から方法論を学年担任団で模索している。

初年度にあたる95年度では、高校1年から3年までの各学年団を3つのプロジェクトチームとして様々な学習方法を試みた。総合学習的見地から、教科の枠を

こえ専門分野や個性を生かすとともに連携し、現存の教科領域ではカバーできない複合的な現代社会の諸問題に取り組む体制の一つのあり方が学年担任団によるチーム・ティーチングの試みである。6人から8人の学年団で一つの教科を担当するには、この学習の意義や指導方法についての教師集団の意志統一が必要であり、教師自身の教育活動の活性化が求められた。

(1) 学年テーマについて

総合人間科のカリキュラムの開発に際して、学年ごとにテーマを設定し3年間で学ぶ内容の流れを決定した。テーマの設定にあたっては、学年の性質や学年行事との関連も考慮し、1年間を通して学年団全員で取り組めるものとした。高校1年では15年以上にわたって実施されてきた環境などをテーマとした野外学習、高校2年では平和学習を中心とした沖縄研究旅行、こうした従来からの教育実践を軸とし生かしながら新しい展開を試みた。「総合」のとらえ方としては、教科内容だけでなく教科外の活動をも包括するような学校文化の形成をめざすものである。

各学年のテーマとそのねらいは次のようにある。

〈高校1年〉

「いのちのネットワーク ー生命と環境を考えるー」

総合学習の入門的段階である高校1年では、まず学び方を学び、その過程で地域社会や人とのつながりを形成させながら自己の存在意義の実感をめざした。「いのちのネットワーク」とは、私たちがタテ（親から子、歴史など時間的）のつながり、ヨコ（地域、国、地球の自然環境や社会環境など空間的）のつながりといった無数のいのちの関連（ネットワーク）の中で生きていくことを学び、みんなで支えあって生きていると実感することをめざしている。

また、個人研究として自然科学や社会科学、人文科学、芸術と様々な視点からのアプローチを可能にし、より多くの学問分野を結びつけ総合的なものの見方を育て、学ぶ過程での情報や人間の幅広いネットワークを築くことも期待した。

〈高校2年〉

「沖縄から世界を考える ー国際理解・人権・平和ー」

総合人間科の目標である「自分の人生を自覚的に選択する力」を育てるには、教科の学力と同様に選択する力の背景となる「社会を認識する力」を豊かにすることが必要である。学年テーマである「国際理解・人権・平和」を追求することにより、今ある社会を身近に感じ、生徒自身の社会認識の枠を広げ、彼らの力を発揮する方向性をめざしている。

具体的な学年目標としては、教科の学力だけではなく生徒自らが、①調査・研究する力=社会に積極的・直接的に関わりを持つこと、②発表・討論する力、③まとめ・伝達する力=社会性を高め自ら発信する力を育てていくこととした。

〈高校3年〉

「生き方を探る ー自立を求めて、進路を決めるー」

「自分の人生を選択する力」の真価、達成度が最終学年として試される。自分の人生のできるだけ長期的な目標に向かって計画性のある日常の家庭・学校生活を送り、自分の就こうとしている職業をよく理解し社会的意義を考える。ただ進学就職だけしか考えない高校3年生ではなく、自分の生きてきた中でどのように進路を決めようとしているのか、根本を考える時間として総合人間科の時間をとらえた。

「明確な進路意識」を育てることが狭義の“学習の遅れ”（基礎的教科学力の不足）の回復の必要性を気づかせ、広義の“学習の遅れ”（自分の人生について長期的短期的目標が見えない）に対しての指導となるであろう。

(2) 学習方法

学年団のチーム・ティーチングとして様々な学習形態が試みられた。総合人間科の基本方針としては、①学習における共同化（教えるから学びあう）②社会と結びつき地域へ出していく学習（脱教室の学習）③生徒の自主活動への発展を視野にいれた学校文化・学校行事の3つがあげられている。この方針のもとで各学年ともこれまでの教育実践をより発展させた活動が行われた。

〈高校1年〉

学び方を学び「自己学習力」を育てる第一段階として、自らの興味関心の発掘、一人一人が自分に課す問題を発見し一年間通して追求していく個人研究を軸とした。画一的で受動的な授業形態を避け常に生徒自身が活動する場面を生み出すことながけた。

① 問題提起 学年団6人の集中講義

（林間学校にて）

生徒一人一人が個人研究テーマを見いだす一助として現代社会が直面している課題を提示した。

② 自己PR集の作成

ともに学びあう仲間づくりの発端として各自の持つ興味関心を集めにむけて投げかけた。

③ 個人研究 1テーマを多様な方法で1年間追求

自己学習力を育てる基本として「自分を見つめる」ことに重点をおいた。個人研究とすることで

自己発見の機会が持てるることをめざした。

- ④ 指導教官制 1学年3クラスを解体しテーマの傾向ごとに7グループを形成

1グループ20人以下とし、少人数での綿密な指導をめざした。グループ内の討論、発表、相互評価の機会を多くとり、仲間からの刺激による自主的な活動の可能性を探った。

- ⑤ フィールドワーク 学校行事「野外学習」を核に年間を通して活動を推進

「人と社会に学ぶ」ことを総合人間科の方法の第一の力点とした。従来の単発的であったグループでの「野外学習」を発展させ総合人間科の一行事として位置づけ、継続的な活動を求めた。「野外学習」は個人研究の一貫として実施したので訪問先は120人でのべ96ヶ所に上がった。

また日常的活動としてボランティアに参加したり様々な催しに出かける生徒が多数存在した。

- ⑥ 個人研究論文の作成・発表、周囲への発信

研究のまとめを形として残し、自分の考えを整理し周囲に伝えることにより社会性を持ったものをめざした。

〈高校2年〉

本校では1972年以降修学旅行を研究旅行として生徒の自主活動の場としてきた経緯がある。旅行先でのフィールドワークの伝統も培われ、旅行委員を中心とした運営も行われてきた。生徒自らが学ぶ研究旅行（沖縄）を総合人間科の中に取り込み教育活動の総合化を図った。また、「国際理解・人権・平和」の主題にそって授業を構成した。

- ① 総合人間科としての沖縄学習 ティームティーチング授業

生徒一人一人の学習を深めるために、教員2・3人1組のチームをつくり沖縄の授業「人権・産業」「文化・国際理解」「平和・環境問題」

- ② 教育学部における植田先生の講義 教育学部との研究協力

「総合人間科での調査活動のために」

- ③ ディベートによる沖縄学習 テーマ；「沖縄米軍基地は撤廃すべきである」

「発表・討論する力」を高めることを目標とし、さらに基地問題を中心にしながら現実に存在する問題を直視し、多面的なものの見方があることを考えさせる場とした。

実際に「肯定的」「否定的」に分かれて準備を重ねると、かなり沖縄について調べないと討論できないことがわかり、事前学習の深まりにつながった。

- ④ フィールドワーク グループ研究と個人研究
従来からのグループワークに加えて、個人研究テーマも設定し取り組んだ。共同で学ぶこととともに一人一人が積極的に学習する場面をつくった。

- ⑤ 指導教官制

フィールドワークの指導にあたり、各グループに指導教官を配置し自主的活動への助言をした。

- ⑥ 研究集録の作成 グループ・個人研究発表
研究のまとめを通して社会性を高め、自ら発信する力を育てる。

高校1年に対しての研究旅行報告会により次年度の活動への協力をし、他に伝える力を培う。

〈高校3年〉

最終学年の進路決定の時期にあっても、高校1・2年で行ったフィールドワーク同様、調査・研究・発表に取り組んでもらいたいという望みを以て実施した。高校を卒業すれば数多くの選択肢があるが、それらを対比し、その中で自分の生き方を探る手段を模索した。

- ① 分科会による進路研究

教師の分掌・教科・専門・個性を生かした分科会を発足させ、系統別に進路を考え調査や情報交換を行った。

(系統別；人文学・社会学・理工学・農医薬看護・教員養成家政就職・芸術体育)

- ② フィールドワーク

各自の将来設計や進路希望に即した見学、訪問、調査を行い調査した。

- ③ 学外講師による講演会

卒業生等を講師に、職業選択の動機・職業観・仕事内容・生きがいについて体験談を聞く。

- ④ 卒業研究「自分史」

人生の区切りとして、大人への出発点として18年の自分史を職業・進路選択の動機や自己分析を中心に目標・計画をまじえ作成した。

各クラスごとに「自分史の中での進路」について発表。

2. 指導の経過

年間スケジュールは、学校行事の時期をふまえ立てられた。各学年ともに初年度にあたる95年度は最初オリエンテーションを行い、総合人間科の意義を伝え生徒の研究体制を整えることに力点がおかれた。2学期が活動の中心となり、3学期に研究集録の作成や研究発表が実施された。具体的な年間実施計画は次ページからの表に示した通りである。(高校と同時に実施している中学の計画も併記した。)

(1) 1学期の授業実施状況

| 月 日 | 中学1年 | 中学2年 | 中学3年 | 高校1年 | 高校2年 | 高校3年 |
|--------------|---|--|--|---|--|---|
| 第1回 4月15日 | | オリエンテーション 総合人間科の目的と内容 | | | | |
| 第2回 5月 6日 | アンケート 生活意識の 現状調査 | 方法説明 (食物調べ) 意識調査 (学校生活 と学習) | 方法説明 (7種類の新教 材について) | 附属中学卒業論文 報告会 (研究の動機・ 過程・感想) 生徒代表7人 | 学年担任団から 問題提起 | アンケート (進路と職業に ついて) |
| 第3回 5月20日 | 憲法講演会 について 興味を持った人 物・事柄につい て調査 グループ討論 | 4/16~22 食物調べ実施 ↓ 1週間の食物調 査結果のまとめ 疑問点の整理 グループごとに 発表 | 映画鑑賞 「二十四の瞳」 感想文 | 林間学校における 総合人間科にむけ ての準備 ・研究係選出 ・クラス討論の テーマ検討 ↓ アンケート実施 (宗教・学習観) | 教官チームによる 講義(2人1組) ①国際理解・文化 ②平和・環境 ③人権・産業 3クラスを ローテーション | 担任団による 進路別説明会 (6グループ) アンケート調査 について 分析・討論 |
| 第4回 6月 3日 | 担任団より 問題提起 発表・討議 (4回完結) 戦争中の中学生 木を植えた男 映画「学校」 | 食物調査から 各自疑問点吟味 ↓ 追求テーマ決定 テーマ発表と 意見交換 ↓ グループ分け | 広島 フィールドワーク グループづくり 旅行オリエンテーション | 自己PR原稿作成 (社会的興味関心 理想とする人生) *5/30~6/1 林間学校にて ・クラス討論 ・担任団6人より 問題提起講義 | 同 上 | 先輩による講義 (3人) ・職業選択動機 ・職業観 ・仕事の内容 ・生きがい |
| 第5回 6月17日 | 同 上 | 指導教官別 学習計画作成 (見学場所・実 験方法・調査活 動・聞き取り調 査先など) 新聞切り抜きの 開始 | パソコン学習 キーボード リテラシー 完全習得学習 | 個人研究テーマ の検討 ↓ クラスでの発表 (テーマ・動機・ 研究方法・フィー ルドワーク候補地 など) 研究テーマ提出 | 同 上 | 大学・短大・ 専門学校・職場 訪問 |
| 第6回 7月 1日 | 同 上 | 事前学習 参考文献・ 資料を集約 | 現代史学習 岩波書店 「昭和史」 世界恐慌と 農村の惨状 | 個人研究テーマ別 指導教官決定 ↓ グループ別討議 (7グループ) テーマと研究方法 の再検討 (より具体的に) | 教育学部講義 (植田先生) 学ぶことを学ぶ | 訪問の発表会 (1分野5分 6グループ) |
| 第7回 7月15日 | 一学期のまとめ と夏休みの宿題 | 夏休みの 活動計画 中間発表 | 読書と作文 暮らしの手帳社 「戦争中の 暮らしの記録」 | 指導教官別 個人研究 夏休み計画書作成 (参考図書のリストアップ、フィー ルドワーク実施計 画案など) | 研究テーマ検討 グループテーマ 個人テーマ 教官グループから の指導・助言 | 卒業研究 テーマ内容につ いての説明検討 |
| | | | インターネット とは何か 活動計画づくり 課題設定 | 教育学部講義 (新海先生) フィールドワーク にむけて | 同 上 | 卒業研究 作業開始 (自分史作成) |

(2) 2学期の授業実施状況

| 月 日 | 中学1年 | 中学2年 | 中学3年 | 高校1年 | 高校2年 | 高校3年 |
|----------------|---|--|--|---|---|--|
| 第8回 9月16日 | 夏休み自由課題 発表会① (クラス別) | 夏休み調査活動 (フィールドワーク) ↓ 中間報告書提出 教官への報告 ↓ 中間発表会準備 ① | 二学期に向けて 調査・討論の リエンテーション インターネット ホームページ の解説文作成 | 夏休み活動報告 (指導教官別) フィールドワーク 実施報告 報告書作成・提出 | 沖縄研究旅行 研究テーマ検討 ③ グループテーマ 個人テーマ 教官グループから 指導・助言 | 卒業研究 自分史まとめ① 進路選択の動機 自己の性格能力 当面の目標計画 スピーチ原稿 |
| 第9回 9月30日 | 夏休み自由課題 発表会② (クラス別) | 中間発表会準備 ② 提示資料・実物 の準備 発表方法検討 | 広島研究旅行 フィールド ワークについて 班別にテーマと 役割分担の決定 | 野外学習実施計画 ① ・メンバー ・訪問先候補選定 ↓ 次回までに 電話で依頼 | 沖縄学習について ディベート準備 ・役割分担と 内容、留意点 ・討論の流れ 時間配分 | 卒業研究 自分史まとめ② スピーチ原稿 の検討 |
| 第10回 10月7日 | 野外学習の 事前学習① 各クラス 4グループ (テーマ別) | 中間発表会準備 ③ 方法について 指導教官との 個別面談 | フィールド ワーク事前学習 インターネット による資料検索 | 野外学習実施計画 ② 実施計画書作成 (調査目的・内容) 12日提出締切 | 第1回 ディベート授業 〔沖縄の米軍基地 は撤廃すべきか〕 | 卒業研究 [自分史と進路] スピーチ① 生徒間の相互評 価(批評) |
| | 10/7～ 適宜 学活・道徳で 事前準備 | 10/11, 18, 24 中間発表会準備 ④⑤⑥ (授業後・道徳) | インターネット を使う調査のた めのアンケート の作成 | 10/21 (中間試験最終日) 野外学習実施計画 ③ 質問状作成・送付 | ディベート準備 | |
| 第11回 10月26日 | 野外学習の 事前学習② 各クラス 4グループ (テーマ別) | 中間発表会① A組・B組 各3組の発表 | 10/26～28 広島研究旅行 フィールドワー クと現地での発 表会 | 野外学習 実施計画報告会 指導教官別 (7グループ) 訪問先と調査内容 生徒間での助言 | 第2回 ディベート授業 〔沖縄の米軍基地 は撤廃すべきか〕 | 卒業研究 [自分史と進路] スピーチ② 生徒間の相互評 価(批評) |
| 第12回 11月2日 | 野外学習の 事前学習 発表会① (クラス別) | 中間発表会② A組・B組 各3組の発表 | 中間発表会 広島の班別調査 およびインターネ ットの利用状 況 | 個人研究 中間発表会 ・テーマとねらい ・研究研究 ・野外学習計画 | 第3回 ディベート授業 3クラス合同 決勝大会 〔沖縄の米軍基地 は撤廃すべきか〕 | 卒業研究 [自分史と進路] スピーチ③ |
| 第13回 11月18日 | 野外学習の 事前学習 発表会② (クラス別) 野外学習 12月6日 実施 | 中間発表会③ A組・B組 各3組の発表 | 聞き取り調査 名古屋市千種区 老人クラブ 戦争中の暮らし について | 11/9 事前指導 11/16 野外学習 実施当日 事後指導 ・訪問先への礼状 ・実施報告書作成 | 11/15～11/18 沖縄研究旅行 | 卒業研究 [自分史と進路] スピーチ④ |

〈文部省研究開発〉 自分の人生を自覚的に選択していく力を育てる教育課程の開発

| 月 日 | 中学1年 | 中学2年 | 中学3年 | 高校1年 | 高校2年 | 高校3年 |
|----------------|-----------------|---------------------------|-----------------------------------|--|----------------------|-----------------------|
| 第14回 12月7日 | 野外学習の事後指導(クラス別) | 中間発表会④ A組・B組各3組の発表 | 電子メールによる文通(12/2) インターネットと電子メール | 野外学習報告会(指導教官別) 生徒間の相互評価 | 沖縄研究旅行 グループワーク発表会 | 卒業研究[自分史と進路] スピーチ⑤ |
| 第15回 12月16日 | 野外学習の事後指導(クラス別) | 中間発表会⑤ A組6組 B組5組の発表 | 広島フィールドワーク 研究集録の原稿作成 | 野外学習報告会②(指導教官別) 個人研究のまとめにむけて(研究論文の構想) 冬休みの計画 | 沖縄研究旅行 個人研究発表準備 | 卒業研究[自分史と進路] スピーチ⑥ |

(3) 3学期の授業実施状況

| 月 日 | 中学1年 | 中学2年 | 中学3年 | 高校1年 | 高校2年 | 高校3年 |
|---------------|--|-------------------|------------------------------------|--|---|-----------------|
| 第16回 1月20日 | 野外学習の事後指導 発表会準備 | 個人研究のまとめ ガイダンス | 班別フィールドワーク 研究集録編集 パソコンで文章作成① | 個人研究論文作成① 論文の書き方指導(作戦、留意事項 原稿の体裁) | 沖縄研究旅行 個人研究発表会① 各クラスごと自己評価 相互評価 指導教官からのコメント | 総合人間科の 授業の感想 |
| 第17回 2月3日 | 野外学習発表会 研究結果のグループ別発表 | 個人研究 論文の作成① | 班別フィールドワーク 研究集録編集 パソコンで文章作成② | 個人研究論文作成② 指導教官からのアドバイス (論文締め切り2月13日) | 同上 ② | |
| 第18回 2月17日 | 野外学習個人レポートの仕上げ 一年間の反省とアンケート | 個人研究 論文の作成② | 広島学習の研究発表準備 (2年生への報告会) | 個人研究論文最終チェック(指導教官) グループ内相互批評・評価 | 同上 ③ | |
| 第19回 3月16日 | <晴天> 東山動物植物園(出会いを求めて) <雨天> 体育館で球技 | 学年の 研究集録作成 | 広島学習 研究発表会 | 3月7日～発表会準備(原稿・資料) 個人研究発表会(学年全体) | 総合人間科のまとめ 作文 アンケート 討論会 | |

※ 総合人間科の授業は中学1年から高校3年まで6学年すべてで土曜日の3・4限で展開した。

※ 学校行事と関連させて実施したので、この時間以外(おもに放課後)にも指導が行われた。

3. 生徒の変容

「総合人間科」の学習により、自分の興味関心を探ることが求められ、常に「何を学びたいのか」「何のために学ぶのか」が問い合わせられる。また、現代社会が抱える諸問題が提示されることにより「今、何を考えなければいけないのか」「生きていく上で大切なものは何か」を突きつけられる。これまでの既存の教科の学習でも一時的には考えることはあったであろうが、系統立てて調査研究することにより、問題意識の芽生えと成長が多くの場面で見られ、学ぶことの楽しさを実感する生徒も何人か現れた。また、総合学習であることから、これまでの教科の学習の枠だけではとらえられない問題に気づくとともに、基礎知識や教科学習の重要性を再認識したり、教科の学習から総合人間科で取り上げる内容にせまる試みも見られた。

目標である「自分の人生を自覚的に選択する力を育てる」という視点からみると、各学年で実施されたフィールドワークにより、実際の社会とそこで活躍する人との出会いを通じて具体的な生きがいや将来設計について考える機会が与えられた。こうした機会を継続して与えることによって生徒の社会性が高まり、自己認識や社会認識の変容が期待される。



例〈高校1年〉

- ① 教科の枠を越えたテーマによる個人研究
 - ・教科学力が不足し自分に自信の持てなかった生徒が、以前から関心のあるテーマ（障害者問題）での研究で他のリーダーとして活躍。積極的にボランティア活動を展開した。
- ② フィールドワーク
 - ・教科学力を能力の価値基準として授業以外の活動に意味が見いだせなかつた生徒が、実際にフィールドワークを実施し人との出会いから学習の喜びを発見した。
 - ・「どこに調査にいければよいのか」「何を調べればよいのか」と問題意識に乏しかつたり研究の方法がわからなかつた生徒が、一度の経験から積極的にその後もフィールドワークを実施した。
 - ・調査の過程で基礎知識の不足を痛感し教科の学習や読書に取り組む意欲を發揮した。
 - ・病院に調査に行き、看護婦さんの話から将来の進路を決めた。



例〈高校2年〉

- ① ディベートによる沖縄学習
 - ・準備段階で調査の必要性を痛感し、事前学習に積極的に取り組んだ。

- ・最初ディベートに対して乗り気でなく討論に参加しなかった生徒が実際に行ったあと「討論に参加する方が面白い」という意見に変わり、急遽第2回を実施した。

- ・ディベートの授業により、沖縄=基地問題についての意識や理解が深まり、自分の意見を持った。
- ・多面的な視野から考える力や客観的な判断力が形成され、ディベートに対する興味・関心が増した。
- ・自分の考えを言葉で表現する難しさを感じた。

② 沖縄でのフィールドワーク

- ・「観光のない沖縄旅行はいやだ」と総合人間科の授業に積極的でなかつた生徒達も、実際に今の沖縄に接してこれまでの学習の意義がわかつた。
- ・実際に沖縄の人の話を聞いて、自分の考えたことの間違いに気づいた。

例〈高校3年〉

「自分史の中での進路」の発表

- ・発表することで将来の目標が意識化、自覚化された。
- ・発表後の先生や講評の同級生の質問意見は、人生を語り合う場面になった。

総合人間科の意義を実感できることが生徒の社会性を育てる第1歩である。
(文責 横本)

V. 「総合人間科」開発研究の問題点と今後の方向

1. 研究課題

(1) 文部省実地調査の指摘

「総合人間科」のスタートから1年を経た現在、各学年はこの教科をどう評価しているのか。文部省の実地調査の際指摘された点は以下のとおりである。

- ① 既に実施されている「総合学科」および勤労体験学習の実践校からカリキュラム構成、評価、体験学習の在り方を学ぶこと。
- ② 総合人間科の各学年テーマが果たして総合的知識、理解に沿うものであるかの検討を行うこと。
- ③ 既存の教科と総合人間科とのクロスカリキュラムの検討をし、ねらいをはっきりさせていくこと。
- ④ 生徒に何を求めるのかを学年ごとに明確にし、獲得した力を積み上げレベルを高めていくこと。
- ⑤ 週1単位の再検討と総合人間科の教科の目的を「学びかたを学ぶ」とするなら、生徒の自発的な学習課題をどこまで尊重できるか検討すること。

⑥ 新教科の性格にふさわしい抜本的な評価の在り方を検討すること。

「教科としての構造とカリキュラム内容」と「評価の在り方」「教科、体験学習の系統性と指導方法」の3点に集約される。

(2) 「総合人間科」の意義と問題

- ① 学年担任團で取り組むことの意義と問題
意義としては次のようにある。
- 完全に教科の枠がはずれ、全ての教師による学校全体の「共通教科」として実践された。教師の個性、専門性が互いにかみあい総合的指導となった。
 - 異教科の教師によるチームティーチングが実施された。
 - 指導教官制の導入による少人数指導により、生徒一人ひとりへのきめ細かい指導が可能となった。
 - 学年会が合同教材研究の場となり、教科の枠を超えた指導方法の在り方が論議されてきた。
一方で問題も指摘されている。
 - 学年の系統性が曖昧になる。
 - 学年会が総合人間科の指導計画に終始したため他の指導が十分とはいえないかった。
- ② 教科指導の接点としての役割
- 「総合人間科」で学習した内容が生徒の日常生活にとう反映し、生きた学力になるのか、生徒の生活にとう関わるのかが明らかでない。校務分掌を「総合人間科」の視点から見直す必要がある。
 - 生徒の自主性な活動と「総合人間科」の接点を探り、行事に目的をもたせ生徒会活動につなげていくこと。

(3) 学習方法の転換について

1月11日、各学年会で「総合人間科」の学年自己評価を試みた。各学年に共通していることは、「総合人間科」の学習方法が従来の教科にはない積極的な試みとして実践できたことを一様に挙げている。脱教室としてのフィールドスタディ（野外学習＝体験学習）を組み込むことで生徒の主体性が見られたこと、既存の教科では見られない新しい生徒像がその中で発見できること、多様な活動が大事にされ、生徒の個性を活かした表現力が出てきたこと、などである。また、名古屋大学の諸施設利用や大学教官の受講などが、生徒への興味関心の喚起に留まらず、自分の人生の選択にも影響を与えたという指摘もある。インターネットの設

置も大学の指導で実現し意欲的な利用がみられた。

2年次は、大学の附属学校の利点を今年度以上に活かしていくことが課題になろう。

(4) 総合的な教育課題=いわゆる学年テーマについて

自分の人生の自覚的選択にむけて各学年にテーマを設定することは既に述べたとおりである。「生命と環境」「平和を学ぶ」「生き方を探る」の3テーマは果たして妥当な課題であったかが問われるところである。教師の問題意識と生徒のそれとは一致しないのは当然として、テーマを生徒が自らの問題として解決していくとする意欲をどんな方法で掌握すべきか、むずかしい。「総合人間科」の全体評価に関わってくる問題だが、学年の実態をみるとテーマを拡大的にとらえ、柔軟に対応しているようだ。範囲を広げるか、狭めるかは各学年に任せてきたためである。

受験を目前に控えた高校3年生にとって「生き方を探る」というテーマを具体的にどう展開するか2年次の課題でもある。

2. 中等教育にとって「総合人間科」とは

(1) 普通科高校に求められているもの

一教科エゴからの脱却

学校5日制にむけて学校のスリム化が叫ばれている。しかし、高等学校において各教科の専門性を重んずる余り教科の再編は特に困難を極めると思われる。また、教員免許制度もスリム化、再編には大きな壁になるであろう。選択の多様化も受験の圧力の中で画一性が進むという指摘すらある。

このような中で、学校全体で全教師が取り組むという新教科が、普通科高校にあってもいいのではないかという問題意識から出発した「総合人間科」であった。また、行事を脱教室の体験学習として捉え直すことで、学習・授業の性格が強調され大きく変化する。地域に学ぶ学習展開の可能性も大である。受験教科ではないが、全員が学び、全教官が指導するという「総合人間科」は、完成教育を目指す高等学校にとって、大きな意味で人間形成に関わる教科として全ての普通科高校で認知されるよう、今後の研究開発に取り組みたい。

(2) 教育改革としての「総合人間科」

教育をとりまく環境は大きく変化している。総合学習へも単なる教科の合科的側面から、教科では扱えない総合的教育課題と幅広い。環境科、国際科、人権科といった教科の名称では多くの課題に答えきれない。各学校が教育改革として特色ある学校を構築していくとき、このような新教科が模索されるだろう。

（文責 丸山）