

I. 「総合人間科」3年間の実践—その成果と課題

1. 「総合人間科」の教科について（教科論）

丸 山 豊

総合学習としての新教科「総合人間科」の教科論を次の観点から述べる。普通高校の生徒の実態変化と学校の実状を踏まえた、教育改革の核となりうる「総合人間科」の教科像を、新たな学びの意義をつかみ・他者へのヒューマンな関係を広げ・開かれた学校を展望する教科として明らかにする。

次に高校教育における「総合の概念」を「生きる力」との関連から探る。高校生は「現代の課題」を自らの問題として学ぶことではじめて「総合」の意義に気づく。その中から自分の人生課題を模索していく。これが「生きる力」である。私たちはこれを「自分の人生の自覚的選択」とし総合人間科の全体目標とした。また学びの中心となるフィールドワークを学校行事と一体化させることにより「総合学習」は教職員・生徒・保護者・地域を取り込み新しい学校像を創る可能性を秘めた教科として位置づけた。

最後に「総合学習」の新しい評価観点を示すとともに、基礎・基本と総合学習の関係、また総合学習が陥りやすい問題点を考え、教科論としての課題を提起したい。

1. 「総合人間科」へのスタート —自分の人生の自覚的選択を目標に—

生徒をとりまく実態は、研究開発取り組み以前と現在では大きく変化している。当初の「研究のねらい」は「学習の遅れがちな生徒への対応」だった。つまり普通高校の生徒の多様化に伴う諸問題を解決する糸口として「総合人間科」を発足させたわけである。この間、総合学習の必要性、重要性の声が高まり、3年後の今日、本校の研究実践教科「総合人間科」は高校におけるモデルとして評価されるようになってきた。そのなかで「学習の遅れがちな生徒」の捉え直しと、「学びの意義」がわからず、また自分の人生を選択する力も育てていない中等教育への痛烈な批判への回答を私たちは要求された。

こうした社会の要請を受けた「総合人間科」は、生徒の実態に立った明確な教科像を示さなければならなくなった。

(1) 高校生と学校の変化

まず高校生と学校の実態と変化を次のように考えた。これは同時に「学習の遅れがちな生徒」のとらえ直しでもある。

- 高校生が学校離れをおこしているのではないかと（学びからの逃避）
- 生徒の人間関係の希薄さと異質なもののへの排除な

どの閉ざされた社会としての学校になってしまったのではないかと（学校・生徒の内なる鎖国化）

- 人生の自覚的選択（自己実現の目標）に自信もてず、「自分探し」のなかで迷い、自己を見失っているのではないかと（自己認識の喪失、あきらめ）

具体的には、偏差値を中心とした「学習の遅れがちな生徒」ではなく、学ぶ意義を見いだせず、同年齢集団の同質な矮小化された人間関係の中で、あきらめに近い毎日を過ごす高校生の実態にどう対処すべきかという大きな課題に直面した。そのため本校の研究開発は現代の高校教育の抱える問題を少しでも解決していくための試行錯誤的な経過がある。

(2) 「総合人間科」を軸とした学校像の再構築

高校生と学校の変化という実態からどのように高校教育を再構築すべきなのか、またそのためのカリキュラムはどうあるべきか。「3つの脱」を軸に提唱したい。

- （脱学校・脱教室）鎖国状態にある学校から生徒も教師も飛び出す
- （脱教科・脱専門）教師の狭い専門性を脱ぎ捨て、学びの意義の発見につながる開かれた教科の創造
- （脱偏差値・脱友人観）旧態依然たる教師の生徒観、生徒間の生徒観を打破する取り組み教師も生徒も同じ土俵で学び合うことで、新たな発見、価値を

1. 「総合人間科」の教科について（教科論）

見出すことができるような取り組み

「3つの脱」は開かれた学校、新たな学びの意義の発見、異質な他者への共感、ヒューマンな関係を創り出していくはずである。この役割はまず「総合学習」に期待される。いわゆる「総合学習」は、こうした学校像を再構築する【核】となる教科・領域と位置づけることが出発点である。本校の「総合人間科」もこうしたねらいをもってスタートした。

2. 教科論からみた「総合人間科」

(1) 「総合的」から真の「総合」へ

本校は総合学習の長年にわたる取り組みがあったにもかかわらず、当初「総合人間科」の教科像は共通理解にほど遠い存在であった。それは「総合」の捉え方に問題があったからである。たとえば、国語で詩をつくる、英語に訳す、その詩を絵で表現する……（これが総合）かなりの教官がこのレベルに留まっていたようだ。クロスカリキュラム、選択講座段階のいわゆる「つまみ食いの・総合的」学習としての理解である。社会的要請としての現代の課題を「総合人間科」の中心に据えることこそ脱教科、脱教室、脱偏差値を必然とし、生徒が一人一人自分の中で総合化していくことが求められるのである。こうした理解は実践を重ねていくうちに根づいていった。「総合的」から「的」を削除する意識変革である。

(2) なぜ「総合」か、生きる力との関連

大事なことは高校生自身が「総合学習」の必然性をどう受けとめているかである。結論から述べるなら、高校での総合学習の必然性は「自らの人生」を「どう選択していくか」という「人生課題」＝「生き方」と「現代の課題」＝「社会のあり方」を重ねて追究していくところにある。「生きる力」はその問題解決の中から生まれてくるものだ。

「生きる力」は「現代の課題」を正面から取り上げてこそ高校生の人生選択の方向を見い出していく

中1 生き方を考える1（出会いから学ぶ）学びの方法
中2 生命と環境1（生活の中から考える）学びの関連
中3 平和を学ぶ1（国際社会に生きる、過去・現在・未来）



高1 生命と環境2（自然、社会、人間、共生）
高2 平和を学ぶ2（平和・国際理解・人権）
高3 生き方を考える2（人生選択と社会のあり方）

力になる。なぜならどんな生き方をしようとも、人は社会や自然の現実問題から逃れることはできないからだ。これらのどの課題も解答は1つではない。総合的な問題解決能力と思考力が要求される。故に「総合」たりうるのである。

(3) 「総合」で取り上げる「現代的課題」とは何か

現代的課題とは生徒の知的関心を高めていく内容とつながる場合が多い。同時にそれは今日の学校教育の教科の枠をはみだしている。たとえば、本年度、高1の一生徒が取り上げた「人工受精」は医学の進歩といった自然科学ばかりか、生命の誕生、家族のあり方といった社会、倫理問題に及ぶ。「人間の存在とは何か」に生徒自身が自ら調査・体験し解答を見つけながら、自分の生き方に重ねていくのである。

現代的課題とは21世紀の課題にほかならない。生命（性、生死、健康、医学）、自然と環境（地球、開発、エネルギー、食糧）、人権と共生（生存、福祉、介護、障害、差別）、心の問題（教育、犯罪、異質）、平和（戦争、民族、国際理解、歴史）などあまりに多い。

次に「総合人間科」として、これら「現代的課題」を学校全体でどう目標化し、学年でどう具体化していくかを考える。

3. 学校テーマ「自分の人生の自覚的選択」と各学年の課題

(1) 「自分の人生の自覚的選択」を学校目標に

生徒の自己実現の目標を青年期教育の中で明確にすることが、今日の学校教育の課題になっている。「生きる力」である。しかし、単に「生きる力」を掲げると混迷する競争社会でのサバイバル的な力と混同される。「自分の人生の自覚的選択」は「総合人間科」のみならず、すべての教科の目標でもある。したがって生徒も、保護者も理解できる「総合」のテーマとしてふさわしいと考えた。

学びの方法
学びの関連
学びの意義



人生課題と
現代の課題を
重ねて考える

(2) 各学年での取りあげ方と系統性

現代の課題を細分化するのではなく、大きなキーワードとして次のような学年テーマを考えた。

本校は中高一貫校である。3つのキーワードである「生き方を探る」「生命と環境」「平和を学ぶ」を6カ年で2回ずつ学ぶことになる。(前ページの表E参照)

各学年のねらいは次の通りである。

①高1は生徒個々人の興味・関心を出発点とする。そのため「生命と環境」のような包括的なテーマがふさわしい。同時に知的関心と問題発見の力を育てたい。最大一人一テーマもかまわない。ただし、生命と環境が各人のテーマをつなぐ。フィールドワークは体験も重視し身近な地域でじっくりと取り組ませることが必要である。

②高2は高1で身につけた問題解決の力や知的関心を日本及び国際社会のあり方まで大きく広げていく必要がある。これは高1では個人から出発し追究したが、高2は個人的レベル問題に留まらずグローバルな多元的視点を育てるねらいがある。本校はフィールドとして沖縄を取り上げた。修学旅行と総合学習の一体化である。戦争と平和の問題、国際理解、人権・差別など問題意識を広げ、共生とは何か、平和に生きるとは何かを歴史と現実をふまえて学習していく。

問題はある。高1の個々人のテーマが高2でどう発展するのか。一致しない場合が多い。また、学習形態も高1の個人中心学習から高2ではグループと変化する。小集団で一つのテーマを追究する困難さを味わうことになる。しかしその摩擦の中で「学び合い」つつ「異質な他者」を理解することで人間関係を学ぶことも重要なねらいである。

③高3は受験準備の中での困難さをいかに乗り越え、自分の学習として取り組むことができるか、問われる学年である。生徒が自ら学習してきた内容を自分の生き方につなげていく。つまり現代的課題を自分の人生課題とリンクさせて初めて生きた学習になる。大切なことは、どのように人生を選択し、社会の中で生きていくのかであって、どの大学に進学するか、合格するかではない。従来のような進路指導から踏み出すことが総合人間科で十分可能になる。

フィールドは、保護者、卒業生、大学研究室、地域、社会教育に広がるが、直接学校に来ていただいて生徒と膝を交えて懇談する方法もある。この体験により自分の将来が十分見えてきたとする生徒も多

い。

総合学習の系統性については論議の余地がある。系統性を強調するあまり生徒の問題解決意欲が学年毎中断するかもしれないこと、本来生徒が自分の課題について自由に選択するフィールドが学年テーマによって固定されてしまい学習意欲を後退しかねないこと、結果上から与えられる学習に陥ってしまう恐れがあることなどである。

4. 「総合人間科」の教科像と求める生徒像

(1) 総合人間科の教科像

- 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課題を総合的に学習する教科である。
- ②これら現代の課題を、フィールド体験を通し、地域、社会の多くの人々から学びながら、生徒自ら問題解決していく教科である。
- ③現代の課題を自ら学び探求する中から社会・自然のあり方と自分の人生課題を重ねていく「人生の自覚的選択」=「生き方」をつかむ教科である。

(2) 「総合人間科」の求める生徒像

- ①現代の課題をさまざまな体験を通して自らの問題とし、主体的に学びながら表現し、共に学び合うことができる生徒像
- ②自分の人生選択を社会と重ね合わせて考え、未来に向けて自覚的に行動していくことができる生徒像

5. 学びの体験的フィールドの場としての学校行事

(1) フィールドワーク、修学旅行、鑑賞行事などを「総合人間科」に統合

生徒が主体的に学ぶ場として各学年にフィールドワークを取り入れている。修学旅行も「総合人間科」の観点から見直すことになる。これだけで学校は変わらざるを得ない。学校五日制に向けての行事精選の尺度になる。学校像の再構築は総合人間科を核として進んだ。

フィールドワークの具体的方法については後で述べたい。フィールドワークは脱学校、教室の中心学習である。そのためには全教職員が地域にネットワークを広げていくことが大事である。そのためには学校ボランティア制度の整備を必要とする。そのためには地域、保護者の「総合学習」に対する理解が前提となる。

1. 「総合人間科」の教科について（教科論）

表1 本校のフィールドワーク・修学旅行と総合人間科

中学校の場合

中 学 1 年	身近な人々との出会いのフィールドを何回か計画する。 第1段階 クラス、学年、中学2～3年生、高校生に広げていく 第2段階 世話になった人々との出会い 第3段階 自分の将来を考えて地域社会を訪ねる出会い
中 学 2 年	夏休みの林間学校で学ぶ 科学館や資料館、研究施設などの訪問見学フィールド 研究テーマの体験、経験学習としてのフィールド
中 学 3 年	修学旅行（広島・大久野島）をフィールドとし過去・現在・未来を考える。名古屋大学に学ぶ多数の留学生と交流を深め、「国際社会に生きる私たち」についてフィールドワークを行う。

高校の場合

高 校 1 年	林間学校は環境を学ぶフィールド 夏休みを利用した体験的活動（ボランティア、看護、福祉）の試み 11月脱教室としてのフィールドワークで地域、大学などに出て行って学ぶ
高 校 2 年	沖縄研究旅行（3泊4日）を「総合」のフィールドとして、沖縄戦・基地・歴史・文化・民俗をグループで中一日自由にフィールド
高 校 3 年	大学の研究者、社会人、保護者を学校に招いての懇談会 大学のオープンキャンパスへの参加

表2 学校行事と総合人間科

①芸術鑑賞行事	主に演劇鑑賞“人間の生き方”につながる主題を選んでいる。 翼を下さい、すみれさんが行く、星の王子様、奇蹟の人、12人の怒れる男たちなどを鑑賞し「総合人間科」導入としている。
②憲法講演会	憲法にこだわらず総合人間科のテーマへの動機付けとして実施している。平和・人権・生命から生き方を探る目的で講演会を続けてきた。今までに森英機、高木敏子、小中陽太郎、松井やよりなどの各氏を呼んでいる。ユニークなところではフォークシンガーの笠木透のトーク演奏会もある。
③文化祭	あくまで生徒の立場を尊重すべきだが、中に「分科会」のプログラムを置きPTAに呼びかけ文化講座を展開している。また生徒会主催として「名大に行こう」が企画され名大の研究施設を訪問し第一線の研究者から話を伺う機会をもった。スクールボランティアの制度化によって保護者の全面的な協力を得ている。
④卒業式	高3の最後の総合人間科の授業となってきたようだ。答辞作成委員会で3年間の学びを総括する。

（2）なぜ、学校行事との一体化が必要か

特色あるカリキュラムを創っていくとき、学校行事の精選と改革は常に問題にされてきた。しかし、「総合学習と学校行事の一体化」はその問題解決の糸口を見出すこととなる。なぜなら一体化は行事に総合学習のフィールドという新たな意義づけを生みだす。そのため行事そのものが全職員、保護者、生徒を含めた総合的な教育活動へと変わってくるからである。つまり各行事の目的が明確化されることで、生徒の総合学習、教科への動機付け、学び直し、学習意欲を喚起することが期待できる。

6. 「総合人間科」の評価について（観点と方法）

総合学習の評価についてはまだ確立していない。生きる力といった情意的側面の評価観点が難しいからである。

（1）生きる力の評価の限界

「生きる力」を評価することは非常に難しい。強固な意志とか、立ち向かっていく意欲、失敗にめげない態度…等と表現すると、どこやらの部活動と混同してしまう。このようなサバイバル「生きる力」

で終わってしまうところに「総合学習」の弱点がある。

「生きる力」を育てるためにとりあえず「機能的学力」について整理しておく必要がある。「学び方」「調べ方」「表し方」などへの関心・意欲・態度をはじめ「課題発見」「問題解決」「実践行動」「協同と協調」など指摘されている学力観を評価観点と照らしていくことが求められている。

(2) 評価をどのように考えるか

私たちは、学習の主体者が生徒であることを確認しつつ「総合人間科」の評価を次の3つの点から検討を重ねた。

- ① 評価主体の問題
- ② 総合的能力とは何か
- ③ 評価観点の問題

① 評価主体をどう考えたか — 4つの主体—

「総合学習」は従来にない学習活動が展開される。情報の収集、フィールド体験、メディアの駆使、自分の意見表明、様々な表現の多様性、人との出会いなどである。このような生徒の学習活動を評価するためには、新しい評価観を確立する必要がある。

そのために私たちは、評価主体を当初、生徒自身、生徒同士、教師間、の3者から考えた。しかし、「総合的学習は」教師と生徒の間だけで成り立つものではない。常に、地域社会の多くの人々から直接学ぶ。現在はそのような外部評価を加えた4主体を検討している。

(a) 自己評価の問題

(b) 相互評価の問題

(c) 教師評価の問題

生徒の自己評価力(自己、相互)を伸ばすものでなくてはならない。次のような教師評価が考えられる。たとえば「励まし」「アドヴァイス」「相談活動」「教師のコメント」などである。

大事なことは「多元的評価」を必ず行うことである。このことで教師相互の話し合いによる評価観の問い直しが求められる。

(d) 第三者による外部評価

「総合学習」は脱教室で学ぶ。フィールドワークで、訪問先で、地域の人々、その道の専門家の方など生徒が教室を出て学ぶ教科である。第三者による評価とはお世話になった方から評価を頂くことであ

る。

大半は好意的で生徒の良さを指摘し、このような活動を積極的に評価してくれる。しかし、評価観点を整理し「総合的学習」の評価に対する相手方の理解を得ておかないと、誤解を招く恐れがある。

② 4観点からみた総合的能力

「総合的能力とは何か」がまだ明らかでない。しかし、教科や教科外活動、社会的体験などで培った知識や能力を「生きる力」まで引き上げる力こそが総合的能力の求めるところである。このことは、前述した「課題を設定していく力」=「認識」、「行動力」=「実践」の2つを生徒自らが統一していく能力でもある。

「総合人間科」の実践の中で、私たちは評価の論議を繰り返しながら観点を4つにまとめた。①知的関心の形成と問題解決能力、②体験・コミュニケーション能力③創造的表現力④総合的思考力と実践能力である。これらは「総合学習」が求める学力観ではあるが「総合的能力とは何か」を問い直す観点である。

知的関心の形成と問題解決能力

総合学習の基本となる問題解決能力である。問題を解決していくためには、生徒自身の知的探求力を育てる必要がある。そのためには教師の側から知的関心の形成を働きかけてやらねばならない。いわゆる動機づけである。「総合学習」難しさはこの動機づけにある。外的、内的の両者の比重とバランスは個々の生徒によって異なる。これが崩れると、徘徊主義もしくは押し付けの批判を受けることになる。

中高生にあっては知的関心の形成は中学低学年で最も重視されなくてはならない。高校生はむしろ問題解決のための企画力こそ問題解決能力につながるものである。いわゆる「自ら調べる力(知的探求心)」は、生徒の問題意識の質と深さにストレートに結びつくだけに、この「知的関心と問題解決能力」については課題を生徒自身どう自分のものにしていくかのプロセスに教師の指導力が問われる。

体験・コミュニケーション能力

「総合学習」は教室を飛び出して(脱教室)、地域、社会に学ぶ学習が中核をなす。外部社会との接触、ボランティアを含む様々な体験活動にいかにか意欲的に取り組むことができるか。その中ではコミュニケーションが大きな比重を占めることになる。地域社会の人々と、友人同士、協同で学び合うとき、このコミュニケーションは、現在の中高生に欠けている能力の一つといえる。

1. 「総合人間科」の教科について（教科論）

「総合的学習」は対話、討論の学習形態に発展する。ディスカッション、プレゼンテーションでのスピーチ、ディベートといった従来の教科ではあまりみられない形態である。これもコミュニケーション能力である。この活動の中で自分の意見表明をし、他者を理解し多角的な見方を形成できる。

創造的な表現力

コミュニケーションを言語表現力とするなら「総合的学習」での成果をどう発信し伝えていくかが「創造的表現能力」である。音楽、美術と言った芸術的表現から、劇化、詩、コンピュータに至る自己表現力とっていい。ここでは既存の教科や、生徒の生活が総合的に表現される。しかし、十分な時間的保障がなされないと生徒自身過重負担を感ずる場合が多くなる。

総合的思考力と実践能力

「総合学習」が重視する「生きる力」につながる観点

である。学んだことをどう生かすことができるか。中学段階では「問題解決の中での感動、困難を克服した力、充実感」を各教科への還元ばかりでなく、学校生活の中に行動として生かしていく力である。

高校生では「総合学習」で学んだことを通して積極的に社会へ働きかけていくことが望まれる。社会への参加または発言する意欲を育て、その中で自らの人生を選択し、これからの社会の在り方に主体的に関わっていくという社会的な自立を目指す。

しかし、このような評価は最も困難である。多くの生徒はそう劇的に変化しない。この観点は生徒の大きな変革を性急に求めるのではなく、小さな変化を見逃さず評価していくことが大事である。その積み重ねが生徒個々の自己評価力を高め、自分の良さを再発見させていく。

以上、総合的能力を4つの観点から分類し、「総合学習」の求める評価を考察してきた。次に示す図は、これらを図表化したものである。

※総合人間科が求める総合的能力と評価観点

総合的能力	中学校評価観点例	高等学校評価観点例
I 知的関心の形成と問題解決能力 ・課題決定力 ・課題追究力 ・課題解決力	(1) 課題に向けての知的関心の形成 (2) その中から課題を発見する力 (3) 課題を追究していく意欲 (自ら調べる力)	(1) 課題を決定し、探究していく力 (2) 創造的に問題解決していくための企画力と問題解決能力
II 体験・コミュニケーション能力 ・体験学習への意欲 ・協同、連帯 ・討論、主張 ・相互認識	(1) 様々な人から学ぶ意欲 (2) 体験への積極的参加態度 (3) 協同、協調、コミュニケーションへの意欲 (4) 話し合い、討論できる力	(1) ディスカッション デイベート スピーチ 等の能力 (2) 積極的な対話力 討論能力
III 創造的表現能力 ・自己表現力 ・発表能力	(1) 多様な表現能力 (まとめる力と発表能力)	(1) 問題解決に向けての表現力
IV 総合的思考力と実践能力 ・行動力 ・社会的態度 ・自らの生活と関わる力	(1) 課題解決の中での感動、困難克服、充実感の体験を学校生活に生かしていく態度 (2) 各教科にかかわる学力を総合的に働かせる意欲	(1) 学んだことを総合的に働かせる力 (2) 社会への参加、発言等の行動力 (地域社会への積極的参加) (3) 自己と他者を理解し自己実現に向けての実行力 (人生の自覚的選択)

7. 教科論としての課題

新教科としての「総合人間科」の課題を考える。

(1) 生きる力の問題

第1に「生きる力」の問題である。現在の中・高生の諸問題は、自分の将来像が描けないところにある。その中で生きる力の強調は、サバイバルな力にすり替わっていく危険性がある。何をどのように学んでいくことが「自己実現と結びつく生きる力」につながるのかを、まず吟味することが総合学習の展開の第1歩である。

(2) 「総合」の必然性の問題

第2に中・高校生は「総合」の必然性をどのように捉えるのかの問題だ。まず中学では小学校の生活科の延長であってはならないのは当然である。かつ高校にあっては中学校の「総合学習」との系統と相違を明確にしておかねばならない。特に高校生は「現代の課題」を探求する中から、社会のあり方を学び自ら「人生の課題」をつかんでいく学習が「総合学習」の本質となるべきだ。中学校はその導入となるわけだが、中学段階も生き方と乖離した学習は「真の総合」として成り立たないといってよい。これが私たちの3年間にわたる研究の結論である。

(3) 既存教科との関連の問題

第3に「総合学習」と既存教科の関連についての問題である。総合学習は行事と一体化することで学校を変えていく教科の性格と生徒の人間形成、人生選択を担うカリキュラムとして新しい教科・領域の性格を併せて持つことになる。したがって高校では現時点で既存教科と無理に結びつける必要はない。むしろ、結びつけるのは生徒自身であり生徒の中で「総合化」されていく過程を大切にしたい。しかし、中学校においては「総合学習」と教科の関連性をより重視しなければならない。「学びの意義」「学びの方法」「学びの関連」が中心となってくる場合が多いからだ。さきの中教審答申で示された中学選択学習の多様な展開は、各学校の独自のカリキュラムが可能だけに、その方向性をめぐって現場に混乱をもたらすことが予想される。そのとき「総合学習」が選択学習の核としてまた、接着剤として、若しくは統合のシンボリック的存在として大きな役割を果たさるう。

(4) 学力・評価の問題

第4に学力観、学習観、評価観の問題である。「総合学習」の学習観、評価観を確立することで既存教科の学習観、評価観を変えていくことがどこまで可能なのか。二元的学習観、評価観では生徒はごまかしを見抜く。「総合学習」は授業づくりに生徒が積極的に参加していく教科であることを忘れてはならない。

学力観では基礎・基本の概念が揺れている現在、問題が大きい。「総合学習」が従来の基礎・基本の概念を覆すことも予想されるだけに今後の研究課題である。当面的な課題として「基礎・基本の上に立つ総合学習」の捉え方では「総合学習」導入でまず大きな壁に直面するだろう。具体的には「基礎・基本」ができていない生徒にとって「総合学習」は困難だ、とばかり性急に結論づけて既存教科の補充や上級学校の補習に消化されるかもしれない。

(5) 「うわべだけの総合学習」の問題

第5に「うわべだけの総合学習」について触れたい。学校の生き残り競争の道具として「総合学習」が利用される問題である。学校づくりは教職員と生徒を中心に保護者、地域が共に協力していくことが出発点である。しかし、現実には高校は輪切りにされ競争原理にさらされている。生き残りをかけた「特色ある学校づくり」「多様化」のかけ声は「上からの総合学習」となり、強制されていく結果、総合に名を借りた「うわべだけの体験学習」となり「カルチャーセンター講座」「地域貢献学習」に変質していく恐れが十分ある。

(6) 名称をどうするか

最後に「総合学習」の名称を各学校でどう名付けていくのか、教科の性格が一変するだけに大きな問題である。私たちが「総合人間科」と名付けた理由もここにある。