

4. 3年間の実践上の成果と課題

中村明彦・榎本直子

中学3年間、高校3年間、または中高6年間という長い期間での総合学習の在り方を考え、生徒が主体的に取り組むための今後の方向を示す。

1. 中学校実践の歩みと問題

3年目を終え、中学校の各学年での総合人間科に対して、取り組んできた内容を踏まえ、各学年が主に重点を置いてきた内容は、以下のようにまとめることができる。

中学1年では、コミュニケーション能力を育てるため、人との触れ合いを中心としている。総合人間科という初めての教科に慣れ、練習する時期としている。生徒が主役である授業への導入段階である。

中学2年では、中学1年の段階をより深めるものとして、各自が主体的に学ぶ姿勢を育てる時期としている。この学年より「事前調査～フィールドワーク～まとめ～発表」という一連の流れを個性豊かに取り組むための学習が始まる。特に、テーマの設定と調べ学習に重点が置かれ最初の段階である。

中学3年では、学ぶ楽しさの共有を主に、自分ばかりでなく他者への理解に目を向けた形が考えられる。流れとしては、「問題意識～個人テーマ～フィールドワーク～発表～研究収録作成」という学習課程の継続は前学年と変わらないが、各項目への取り組み内容を深める時期としている。特に、脱教室への多様な活動を大事にし、個性豊かな表現力の育成に重点が置かれる。

3年間で、3つの脱、すなわち脱教室・脱教科・脱偏差値といった理念が、生徒の学びのスタイルを深めており、学びの問題意識を育てていると考えられる。

特にフィールドワークは、生徒が自分の調査対象に関する知識と愛情を深めたり、フィールドワークで得た知識を自分の頭で消化し、考え、調査研究としての学習を充実させるのに役立つと考えられる。それを補う意味でも理論だけでなく、フィールドワークという体験を含めていることは、主体的に考える良い機会となる。

3年間を通じて、発表の仕方、他者の発表を聞く

こと、集録の書き方、人との接し方、話の仕方等、継続してこそ「力」となり得るものに特に注目せざるおえないのである。

教師の立場から、学年担任団で取り組むことの意義があり、教科の枠が外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、教師の個性と専門性がお互いに噛み合い総合的な指導となっている。また、指導教官制を導入する学年もあり少人数の指導によりきめ細かい指導が可能になったといえるが、中学生にとっては、個人テーマを他の生徒と共に「学び合い」「学びの共有」の場を創りあげる指導法をもっと探る必要がある。また、学習の主体は生徒中心であり、自主性を大切にすべきだが、学習を深めるガイド役としての教師の役割をもっと果たす必要がある。中学生では、個人研究が調べ学習でおわる傾向にあり、学びの重要ポイントである自分の調べたテーマについて自分の頭で考え、考察するという指導法の開発と、指導に時間をかける必要性があると思われる。

1年目にもあげられた問題として、生徒に何を求めるかを明確にすることがあげられる。3年目に至っても担任団のテーマ設定の仕方に重点があり、生徒が各時間で何をすることが明確になるようなテーマと毎時間の目標設定が不可欠であるとの意見がよせられている。

総合人間科として3年間実施してきた中で、教育を取り巻く環境が大きく変化してきた。中学生にとってこの「総合人間科」という教科名の中の「人間」という文字が、今後重要なこととなり、人間としてあるべき姿を学ぶ教科として、より一層価値ある教科となるように思われる。総合人間科は教科書が無く、教師が教えるのではなく、生徒が学び合い、教師も一緒に学んでいく授業であり、他の教科にも影響を及ぼしていくものと考えられる。

2. 高校実践の歩みと問題

総合人間科は「現代の高校生は何を通して人間と社会を理解していくのか」「高校で何を学ぶのか」を根本的に問い直すことを課題としている。また、既存の教科の枠組みだけでは対応できない複合的な現代社会の問題を解決する力を育てるために、学力とは何かを改めて考える教科でもある。

これまでの多くの総合的学習の試みはほとんどが小中学校での実践であり、高校教育にあっては、教科学習中心主義、大学受験至上主義が浸透し、特に普通科高校では取り組まれていない。しかし、自己を確立し社会人としての自立を目指していく重要な青年期に、広く社会に眼をむけ豊かな人間関係を築いていくことは大きな意味を持つ。現行の学校教育の中で欠如しがちであった、問題解決能力やコミュニケーション能力、創造的表現力、実践的社会的態度の育成を、他の状況を変えずに現在の教育環境の中で行うためには、多くの制限もある。たった週1単位の新教科で何ができるかという疑問もあるが、生徒だけでなく教師の意識、行動の変化は大きく、1単位以上の大きな意味を持つ試みであった。

総合人間科で求める総合的能力として、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、の4つの観点が掲げられ、すべての観点の基礎的及び発展的手段として、⑤情報・コンピュータリテラシーと情報選択力も含めて、どのように育てていくかが問われた。総合人間科は学年プロジェクトで取り組まれるため、一年ごとの計画が立てられてきた。しかし、求める能力はどれも一朝一夕に獲得できるものではなく、すべてを同時に要求することはかなりの無理を強いることになる。高校3年間かけてじっくりこれらの力を培い、最後に総合的思考力と実践能力にまで到達できるような展開を考えることが大切である。既存教科では常に答のある問題を一定時間内に正確に解くことが求められるが、総合人間科では問題そのものも自分で発見し、正解のない問題を方法を模索しながら追究していく。このような教科の特徴を考えるならば、画一的な到達目標を設定したり、一定の結果を出すことにこだわることは無意味である。生徒一人一人に焦点を当て、1年ではなく3年間という長いスパーンで眺め学習計画をたてることが重要であろう。

実際には、①～⑤の各観点を視野にいれながらも、高校1年では、求める能力のうち特に①知的関心の形成と問題解決能力と②体験を、高校2年では、②体験・コミュニケーション能力と③創造的表現力を、

高校3年で④総合的思考力と実践能力、と自覚的な人生選択を重視した実践となった。簡単な表現として、1年で「自己発見」、2年で「自己表現」、3年で「自己実現」として生徒には示し、そのためにはフィールドワークや集団での学び合いが意味を持つこと、様々な方法で学んでいくことを呼びかけた。

以下に3年間の実践の歩みを、学年にしたがって簡潔に紹介する。

<高校1年>

高校3年間の導入として、自己の存在意義を社会の中で実感させ、学ぶ楽しさを経験させることを目的とした。学びの方法を獲得することで、今後の学習意欲につなげようというものである。結果を求めるよりはこれからの社会で必要とされる学力とは何かを考えさせ、これまでの学習観（知識技術の獲得や偏差値）からの脱却と問題意識の育成に重点をおいた。

学習形態としては、学年テーマ「生命と環境」のもとに1年間の個人研究を採用した。基本的な学びの方法を自分のものとして会得するには、最初に一人一人に責任を持たせることが必要との考えからである。1年間は「個」にこだわって、自分を正面から真剣に見つめ自己の掘り起こしを図った。もちろん学習の過程では人とのつながりが重視されるが、出発点としての自分を中心における学びのネットワーク作りを心がけた。

また、個人研究のテーマは、「生命と環境」を幅広くとらえ自由な発想で設定させた。ある程度範囲を限定した方がよいとか環境なら環境に焦点を当てた方がよいという意見もあるが、「総合」を意識するならば生命と環境にあらゆる分野が関連するを感じるためにもバラエティに富んだテーマが望ましいと考えた。各個人が一つのテーマをより深く追究していく一方で、学年全体では「生命と環境」を物理・化学・生物といった自然科学や法律・経済・政治・国際関係・福祉といった社会科学、文学・歴史・教育・心理といった人文科学、さらに芸術や保健体育家庭と多種多様な視点からのアプローチが可能になり、より多くの学問分野を結び付けることができる。多様な生徒の興味関心を受け入れ、押しつけではない自発的な学習意欲に期待した。一人の学びの成果が最後に集団に投げかけられることで、豊かな情報や人間の学びのネットワークが形成される。

学習の経過

1学期；問題発見と学び合う集団作り

林間学校（クラス討論「何のために勉強するのか」「宗教とは何か」）
（学年担任団の特別講義によ

る問題提起 個人テーマ決定
の参考に)

自己PRの作成 (趣味、興味関心のあ
る社会問題、理想とする生き
方など)

自分を探り、自分を語ることが仲間へ
の影響、仲間からの刺激となる

研究テーマの検討 (クラスで発表し、
助言を受ける)

研究テーマの決定

テーマにより指導教官の決定

研究計画

研究グループでのディスカッション

2 学期；個人研究活動 (フィールドワークを
中心に)

フィールドワーク計画、事前学習、実施
フィールドワーク報告会 (中間発表)

3 学期；個人研究のまとめ

研究論文の作成

研究発表会

<高校2年>

1年では一人一人の問題意識の発見を重視した学
習を行ってきたが、これを集団での学び合いに発展
させた。自ら問題提起をし考えていく姿勢を大切に
しながら、今度は一つの問題を複数の眼で検討し論
理的に議論していく過程で様々な価値観や考え方を
知り理解を深めていくことを目指した。

個人研究では問題意識や主体的に調査研究する力
を培ったが、「個」にこだわった部分も多く、独自性
を重視し他との共同を拒んだり、興味関心が狭い範
囲に限定したり、研究成果を他に伝えることへの消
極性なども見られた。指導教官からのアドバイスだ
けでなく生徒間の言葉や情報のやりとりや議論など
の刺激によってより考えを深めていく必要性がある。

高校2年の学年テーマは「国際理解・人権・平和」
であり、「生命と環境」で学んだ人間と社会の関わり、
人間と自然との関わりが、時間的 (歴史的) にそし
て空間的 (地域から国、世界へ) により広がりを持
ったテーマにしていきたい。特に、沖縄研究旅行を
生かして社会認識を深め世界の動向に眼をむけなが
ら学習を進めていくことが考えられる。学習方法と
しては、コミュニケーション能力や創造的表現能力
の獲得を中心にグループ学習やディスカッションを
多く取り入れた。

学習の経過

1 学期；生徒と教師によるチーム・ティーチ
ング「テーマ授業」

生徒5~8人+指導教官1人のティ-

ムでクラスへ30分授業

「国際理解」「人権」「平和」「民族」
「文化」「自然」「産業」「女性」

チームでの教材研究、学習指導案の
作成、授業の自己評価と相互評価

沖縄研究旅行事前研究

沖縄研究グループワーク 研究テーマ
の決定

2 学期；ディベートによる沖縄学習 (研究グル
ープ対抗、クラス単位)

「沖縄は独立すべきか否か」

グループディスカッション、立論最終
弁論の作成、作戦打ち合わせ

沖縄研究旅行

全体での平和学習

(沖縄戦の歴史的な理解、日米関係から
みる米軍基地、講演)

グループワーク

(タクシーによる1日分散活動)

グループワーク研究発表

3 学期；研究のまとめ

高校1年への沖縄報告

研究集録の作成

(俳句、平和メッセージ)

自己評価、相互評価

特別講演「国際理解・人権・平和を考
える」

カンボジア寺子屋視察生徒報告

学外講師 (ユネスコ協会)

<高校3年>

これまでの2年間の学年テーマでの学びを発展さ
せ、総合人間科の最終的である広い視野にたっ
た自覚的な人生設計をめざした。社会との関わり
の中で前向きに生き方 (進路) を考えることが、総合
的思考力と実践能力 (社会的態度と自らの生活に関
わる力) にもつながる。最終学年として研究開発の
目的である「自分の人生を自覚的に選択していく力
を育てる」が、3年間の総合人間科の学習で問われ
る場面でもある。

高1、高2ではこれからの社会が抱える総合的課
題を「生命」「環境」「国際理解」「人権」「平和」と
いったキーワードで考えてきた。こうした多くの課
題を抱えた社会でどのような生き方をしていくのか、
個人研究やグループワークで培った総合的な問題意
識や社会認識を基盤として、意識化を図り、進路と
かみ合わせていくことが求められた。ともすれば、
総合人間科と進路 (避けることのできない受験) が
対局にあると受け取られがちであるが、密接に関係

4. 3年間の実践上の成果と課題

していることや真の学力に気づく機会としたい。

また、個人的な進路だけでなく、ともにこれからの社会を築く仲間として何が求められるのか、お互いに問いかけ、学びあい、社会の中での自己の存在意義を考えていく視点を忘れないよう配慮した。3年間最後の学年全体のパネルディスカッションのあとには期せずして生徒から「最後にすべてがつながって、これが総合人間科なんだと分かった。」という言葉が発せられた。

学習の主体が生徒であることも指導体制の変化として現れている。1年では指導教官制による進行であったものが2年の研究旅行では教師はオブザーバーに、3年では教師と生徒研究委員の共同指導体制となり授業計画に生徒が積極的に参加してきた。

学習の経過

1学期；進路研究と目標設定

進路系統別グループによるディスカッション

進路に関わる学外講師による講義、助言

2学期；未来を語る

3分間スピーチ（クラス単位）

パネルディスカッション

（学年全体、パネリストは各グループ代表）

卒業CD（オリジナル曲「道」の合唱）、卒業文集の制作

3. 「総合人間科」の系統性

これまでの3年間の総合人間科は、学年プロジェクトによる1年単位の取り組みの蓄積であった。全校的取り組みの意思統一のもと学年大テーマは3年間固定されており、もちろん前年度の実践は考慮にいれ継続は心がけて学習計画をたてるものの、毎年構成メンバーが変わる上、この教科の特色でもあるが担当者各人の価値観、問題意識や興味関心、個性によりテーマのとらえ方が大きく異なる場合もある。学習方法においても学年団の教員の得意不得意もあり、試行錯誤の段階であったともいえる。

また1年という限られた期間にやってみたいことや新しいアイデアをいろいろと盛り込んでしまった観も否めない。1年から3年まで教師が持ち上げる体制ではないため、先の学年を見通して計画を考える人が少なく、1年完結式に早急に結果を出そうという気持ちが無意識にも働いていたのではないだろうか。どの学年も年度当初に研究テーマを決定し、最後は研究集録といった流れが出来上がり、形とし

て残る1年のまとめを要求した。さまざまな体験や活動をさせればそれぞれ生徒たちが得るものは多いが、それでよしとしていたのでは一過性の感動の連続で終わってしまう。学習の積み重ねが、生徒の思考力を深め広げ、多くの学びを有機的に結び付けていく力を培っていくためには、3年、6年といった長いスパンで何を学ばせるのかきちんととらえ直す必要がある。

現在3年間の実践を終え、この視点にたった総合人間科のカリキュラム作成が検討される段階となった。（3年間の多様な試みは前出の「総合人間科の学習方法」で分析、比較したので、参考にされたい。）各学年ごとの学習目的を鮮明にして、3年間、ないし6年間の系統性を担当者全員が認識して取り組む体制としたい。

総合人間科の系統性を考えるに当たって、学習内容をその基準とすることは難しい。その理由の第一は、総合人間科の学習目的（求める能力）は、知識の獲得ではないからである。他の既存教科では、明確にこの学年で何を教えるかといった知識の到達目標が設定されているが、総合的学習にはそれがない。第二には、総合人間科で扱う課題は文字どおり「総合」であり、これまでの教科の枠組みではとらえきれない複合的な現代的地球規模の問題であるからである。「テーマを明確にし範囲を厳格に示す（例えば高校1年では自然科学的分野、高校2年で社会科学的分野）方がやりやすい」といった声もあったが、それでは総合の意味がない。多角的な視点で問題を扱って初めてこの教科の意義が見い出せるのであって、学習内容を限定するのであれば、それはこれまでの教科でやればよい内容である。

では、何を指標として系統的なカリキュラムが作れるであろうか。これは総合人間科が求める総合的能力の4つの観点を確認することで方向が見いだせる。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) 創造的表現能力、4) 総合的思考力と実践能力、この4つの観点である。これら能力の評価の観点例としてあげられているものは学習方法であり行動である。学習方法が中学3年間、高校3年間で繰り返すのではなく、深まりや広がりを持つような展開ならば、生徒自身が自らの学びの力の発達を実感として持てるのではないだろうか。（高校3年間の例は先の(2)で紹介をした。）

中学高校の6年間で視野にいれた系統性となると、その発達段階に留意して考慮する必要がある。総合人間科のマイナス点として総合的学習への拒否反応をあげるものが少なくない。6年間、自主的な学習を継続させるには、これまでの1年単位の計画の積

み重ねでは生徒の興味関心を引きつけ続けることは難しい。中学と高校の学習方法には大きな違いを打ち出さないと、特に学年テーマが繰り返されるだけに、学習意欲がそがれることとなる。中学では生活に密着した形で具体的に体で学び、総合学習の楽しさを実感させ、眼でみて耳で聞いて手で触れて情報リテラシーの獲得などを目標にして高校につなげることも考えられる。