

## 高校1年生

# 生命と環境Ⅱ

### —自分を見つめ、共生を考える—

湯澤秀文・石川久美  
寺井一・飯島幸久  
米田閏一・丹下容子  
中野和之

**【抄録】** 高校1年では、本来の学びの姿勢や自覚的なキャリア形成力の育成を目指し、生命と環境に関する総合学習を行った。一年を通じて、フィールドワークなどの体験活動を織り交ぜた個人研究を中心に学習を進め、その成果を研究集録にまとめた。また、年度末には個人研究の成果を踏まえたクラス討論をパネルディスカッション形式で行い、本校の研究協議会において公開した。

**【キーワード】** 生命 環境 共生 体験 フィールドワーク 林間学校 個人研究 パネルディスカッション  
研究集録 学び 自分 キャリア形成

### 1. 学年テーマについて

本校の高校1年における総合人間科の学年テーマは「生命と環境Ⅱ」である。「Ⅱ」とあるのは、附属中学出身者については中学2年において「生命と環境Ⅰ」を学んでいるからである。このため、附属中学出身者はその時の学びをさらに深める機会となる。一方、高校からの入学者にとっては、本校における初めての総合的な学習の時間となる。

「生命と環境」という領域がこの学年に設定されたのは、高校からの入学者が初めて取り組む総合的な学習に適した領域と考えられるからである。すなわち、現在この領域は様々な分野と深い関連をもち、多様かつ身近な側面からの切り口が可能であるため、「誰でも、どこからでも、どのレベルでも取り組める」ということと、そして、それゆえ「生徒各自の興味・関心に基づいた主体的な学習を行いやすい」ということである。また、同様の理由から、高校1年における学習形態は、個人研究を中心としたものとなっている。

しかし、生命や環境に関する個人研究の学習は、生徒の興味・関心を深めやすい反面、自然科学や人文科学、社会科学等の内一つの側面に偏ったものとなりやすい。そのため、一面的な視点だけでなく、他の分野とのつながりを見出し、視野を拡大して行く必要がある。その視野拡大の契機となるキーワードとして、私たち学年担任団は「共生」を取り上げた。それは、生命や環境の問題は、それに直面する特定の個人やグループ、あるいは特定の自然や種だけの問題なのでは

なく、それらの関係性の中にこそ問題の本質がある、との認識からである。そこで、学年テーマの中に「共生」という視点も加えることにより、生徒の意識が特定の分野の追究のみにとどまらず、様々なレベルや様々な側面から生命と環境について考える必然性が生まれると考えた。このような担任団の願いを込めて、サブテーマの中に「共生を考える」を掲げた。

### 2. 総合人間科とキャリア形成

前述したように、高校1年では個人研究の学習形態をとっている。それは、生命と環境という領域が多様かつ身近な側面からの切り口が可能であり、生徒各自の興味・関心に基づいて取り組みやすいためであると述べた。しかし、この学習形態には、もう一つの願いが込められている。それは、単に生徒の意欲を喚起しやすいというだけではなく、広い意味でのキャリア形成の機会となってほしいという願いである。

本校は平成7年に、「自分の人生を自覚的に選択していく力」の育成をねらいとして、この総合人間科の実践に取り組み始めた。そのねらいはまさに「広い意味でのキャリア形成」を意味し、新学習指導要領のことばで言えば、「生きる力を培う」ということに相当する。総合人間科創設以後の本校の卒業生を見ていると、この高校1年時に取り組んだ各自のテーマが、その後の進路に大きな影響を及ぼす割合が多いように思われる。それは、各自の興味・関心に基づいて選んだ研究テーマを、1年間という時間をかけてじっくり追究したという経験や、その経験によって強化されたり

裏付けられたりした進路選択に対する自信、といったものの存在があるのではないかと考えられる。もちろん、高校1年で選んだテーマが、全ての生徒の進路に直接つながるとは限らないが、そこで得られた自分の興味・関心・適性等に関する自己認識や自己発見が、その後の進路選択に大きな影響を及ぼすことは大いに考えられる。事実、本校のある卒業生が、進学先の大学における卒業研究で、本校の総合人間科に対する卒業生の意識調査を行ったところ、キャリア形成への影響を裏付けるデータが得られ、新聞にも取り上げられた。

このように、個人研究という学習形態には、単なる意欲の喚起にとどまらず、生徒各自の興味・関心に基づいた追究活動の中から生まれる「さらなる自己発見」を期待しているのである。そして、それが自らの進路に直接つながるか否かにかかわらず、広い意味でのキャリア形成の機会となることを願っているわけである。こうした担任団の願いを、サブテーマの中の「自分を見つめ」に込めている。

### 3. 学年目標

以上のように、総合人間科は「表面的、形式的には知の追求の形が取られているが、実質的には心の教育や人格形成にも影響を与えているとみることができる（速水前校長：本校紀要第45集）」のである。さらに詳しく言えば、各自のテーマ（内容）を追求しつつも、その追求の過程で得られる追究の仕方（方法）自体も目的とされ、さらには内容や方法に触れていく中で、「自分（態度）」についての認識を深め、人格形成の一助となることをも目指しているのである。つまり総合人間科のねらいは、「内容知、方法知、自分知（または態度知）」とでも言うべき三重の構造をもっていると考えられる（ここで用いた「知」ということばには、単なる「知識・理解」という意味合いだけでなく、「方法や考え方の修得や活用」、「情意面や態度の成長」という意味合いも込めて用いている）。ただ、このような構造は、既存の教科についてもいえることである。しかし既存の教科は、その教科特有の学習内容が前提となっているため、教科目標においては内容知や方法知を前面に押し出すこととなる。それに対して総合的な学習は、学習内容や学習方法が予め決められているわけではなく、学校や生徒自身の選択に委ねられている。そのため、自分の人生を自覚的に選択していく力の育成といった、生徒一人一人に密着した「方法知」「自分知」の方に、より重心を置くことが可能となる。

このような「ねらいの構造」もふまえ、先に述べた学年テーマとサブテーマをより具体化したものが、次

の学年目標である。

- ①生命と環境に関する学び（知識・理解）を深め、自然や社会における共生について学び合う。
- ②「主体的な学びの姿勢」を学ぶ。
- ③各自がテーマを設定し追究する中で、自らの興味・関心・適性等に目を向けることにより、広い意味での進路を考える機会とする。

### 4. 学習方法と支援・指導体制

まず、学習形態についてであるが、これまでも述べてきたように、高校1年での総合人間科は、生徒各自の興味・関心を最大限に生かした個人研究センターの学習形態をとっている。この個人研究において生徒は、まず文献やインターネットなどによる調査を行い、それをもとにフィールドワークに出かけ、それらの結果をもとにさらに調査・研究を行い、レポートや集録にまとめる。その際、フィールドワークの訪問先との交渉なども、原則的には生徒各自が行うようにしている。このように、個人研究テーマ（学習内容）も追究の仕方（学習方法）も生徒一人一人が最終決定しながら、実行していく。その一方で、各自の研究テーマの表面的な理解に陥らないため、レポートに「共生」という視点からの考察を入れたり、発表会や討論会といった学習活動を行うことにより、他者の視点や考えにも目を向けて行くようにプログラムを組む。このように個人と全体での学習活動を併用しながら「表面的、形式的には知の追求の形」をとって学習は進められた。

次に、こうした学習を支える支援・指導体制についてであるが、生徒が各自の研究テーマをもつということは、教師は極めて多様なテーマにきめ細かく対応しなくてはならないということである。そのため、学年担任団全員で学年の生徒の支援・指導にあたる必要がある。そこで、各教官が一応20名前後の生徒を担当する指導教官制を基本とした。本年度は、事務的な作業や連絡のしやすさも考慮した上で、個人研究テーマによる大まかな分類により、各クラスを2つずつのグループに分けた。従って、各教員の生徒への個別的な支援・指導は、自らが担当するグループを中心とすることにはなるが、それはグループの枠を越えて支援・指導することを拒むものではない。教官も各自の専門性や個性を生かし、相互に助け合い、相談し合いながら他のグループの生徒にも支援・指導を行った。

また、カリキュラムによる支援としては、丁寧なガイダンスと活動時間の確保がポイントとなる。個人研究において、一年間の活動を有意義なものにしていくために最も重要な場面は、個人テーマの設定である。これをおろそかにすると、せっかくの追究活動が表面的なものとなり、充実感も乏しく、「自分知」「キャリ

ア形成」にまでせまれない活動となってしまう。そこで、生徒のテーマ設定を支援するカリキュラムとして、行事とリンクした丁寧なガイダンスを行った。さらに、生徒の追究活動の支援として、学級活動の時間等

も用いて特別講義等の機会を設けた。このように行事や学級活動の時間とリンクすることにより、生徒の学習活動をできる限り授業時間内に保障するよう工夫した。

## 5. 学習の経過

次の表に示すような日程で、学習活動を展開した。

項目	内 容	日 時	場 所
ガイ ダ ン ス	目標・年間計画・テーマ例・林間概要説明 (授業参観、1時間)	4/16月5	図書館
	林間学校について(概要・役割分担等)	4/21土3・4	第一総合/HR
	林間準備(事前学習・全体説明)	5/19土3・4	第一総合
	林間学校(分科会・クラス討論・見学・体験活動)	5/23水~25金	茶臼山
個 人 研 究	テーマ設定・研究計画書作成(全体指導後、資料調べ等)	6/2土3・4	第一総合+α
	テーマ・研究計画発表会(グループごと)	6/16土3・4	各HR・社会・ 化学・図書・TM
	事前学習開始		
	事前学習(ワークシート利用)	6/30土3・4	各HR・図書・情報3
	FW計画	7/7土3・4	各HR・図書・情報3
	夏休み(事前学習ワークシート完成、FW計画案完成)	夏休み	
	FW計画完成(訪問先調整・日程・アポ取り)	9/29土3・4	各HR・図書・情報3
	FW準備(依頼状・質問事項)	10/6土3・4	各HR・図書・情報3
	特別講義「フィールドワークの方法」: 的場正美 名古屋大学教授	10/20土3・4	各HR・図書
	FW	11/15木	
集 録 等	レポート作成(冬休み中に完成)	12/15土3・4	
	集録原稿作成	1~3月	
発 表 ・ 討 論	パネルディスカッション準備	2/2土3・4	各HR
	パネルディスカッション準備	2/16土3・4	各HR
	パネルディスカッション(研究協議会)	2/21木	各HR
評価	評価・感想	3/16土3・4	第1総合

(文責: 湯澤秀文)

## 6. 生徒の取り組みの様子と変容

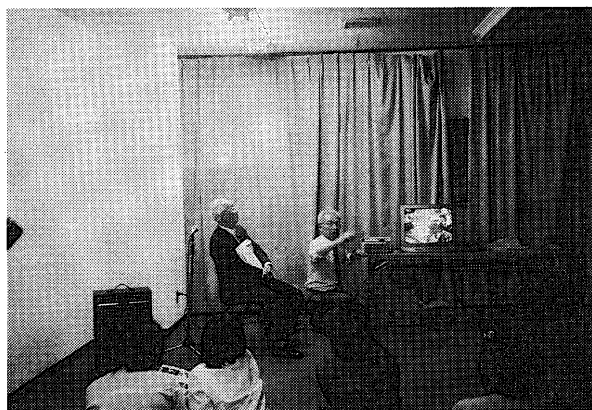
### (1) 林間学校

一年間にわたる個人研究を有意義なものにしていくために最も重要なポイントは個人テーマの設定の場面であると述べた。それを支援する一つの体験的場面として、林間学校がある。

5月23日~25日までの林間学校では、茶臼山に向かう途中で、勤八処分場においてごみ処理の現状について説明をしていただいた。実際に不燃ごみが山積みされているところ、次々とトラックがごみを運び入れる光景、びんを1本1本手作業で色別に分ける様子などを見学することができた。

茶臼山では、矢作川の水源地の見学および利き水を行い、根羽村役場の方に森と水の関係について説

明をしていただいた。また、分科会として、またぎの話、五平餅づくり、魚釣り、バードウォッチング、花祭り、ハーブせっけんづくりを開講し、いずれも



分科会「花祭り」

現地の方に指導をしていただいた。

さらに、クラスごとの企画として、討論会を行った。研究系の生徒が自分たちで企画・運営を行うことができ、生徒たちも楽しみながら、意見交換をしていた。



クラス別 討論会

これらの取り組みを通して、「生命と環境」という総合人間科の大きなテーマの中から、どのようなアプローチの個人テーマを選ぶかを考え始めていった。

## (2)教育発達科学研究科 的場正美教授のお話

### 「見学や聞き取り調査の方法」

林間学校の取り組みの後は、学年全体の3クラスが6つの小グループに分かれてお互いにアドバイスしあいながら個人テーマとフィールドワーク先を決定していった。フィールドワークを実りあるものにするために、的場正美先生をお願いして、聞き取り調査のポイントをお話していただいた。わかりやすいプリントを用意していただき、具体的な留意点を話していただいたため、生徒たちの参考になった。

## (3)フィールドワーク

オリエンテーション、林間学校での分科会や討論会、小グループごとの討論などを通して生徒たちは、個人テーマを考え、追究活動を行ったが、やはり、一番追究活動を充実させたのはフィールドワークであった。生徒たちは、自分で考えて自分で交渉して実行したフィールドワークを次のように受け止めている。

「僕は子どもについて調べていました。フィールドワークも保育園に行き、夏休みには一週間保父体験もしてきました。そんな中、僕は子どもたちに教わったことがたくさんあります。その中でも、一番心にひびいたのは、表情の素直さでした。子どもたちは、「楽しい」「悲しい」「好き」「嫌い」こんな

あたりまえの感情を小さな顔いっぱいに表現します。その表情はとっても強く伝わってくるものがありました。自分では気づきませんでした。素直に表情に表現することを。なんだか、僕が子どもで、子どもたちが先生みたいでした。」 (K君)

このK君のように、フィールドワークの内容そのものを新鮮に受け止めている生徒も多かったが、次のI君のように、説明をしていただいた“人”から大きな影響を受けた生徒も多かった。また、Yさんや、Aさんのように、“人と交流”“人と接する”ことに対する考えを深めた生徒もいた。

「何もわからない高校生のために資料をまとめてくださったたり、担当の方が、とてもむずかしく、奥が深い医療機器について、わかりやすくていねいに教えてくださいました。その熱心さには、心うたれ、これだけやってくださっているんだから、自分もがんばろうという気持ちになり、それ以後の活動の励みになりました。」 (I君)

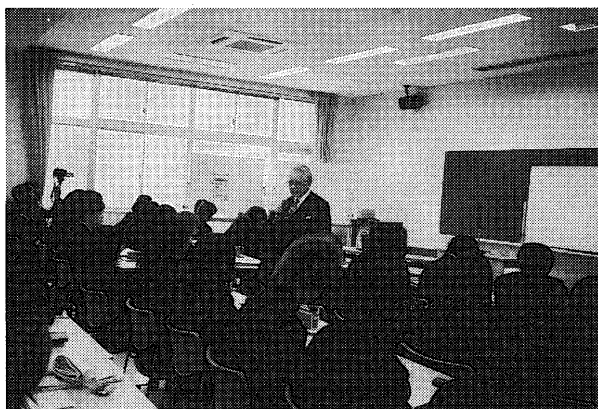
「フィールドワークについて考えさせられました。初めて、自分で人に質問し、答えてもらって、人と交流することについて考えました。自分の好きな仕事をする人の思いがとても伝わってきて、感動しました。人と話すためには、自分自身も知識を得なければならないと感じました。フィールドワークのとき、答えてくださった言葉の一つ一つを理解するために、その後、多くの本や資料を読みました。」 (Yさん)

「総合人間科という授業を受けて、改めて自分の興味・関心があるものが何なのかわかった気がします。個人研究テーマ決めて最初に調べようと思っていたものは結局は違うテーマを調べることになってしまったけれど、今考えると今回調べたテーマの方がより興味・関心があることがわかりました。一年間、研究したおかげで、自己発見ができたと思っています。私は今回“薬物乱用の現状”というテーマで研究・追究してきたのですが、事前学習、フィールドワーク、レポート作成の全過程を通じて、自分の知識のなさ、自分一人で物事をなしとげる力のなさを痛感しました。また、本では知ることができないものでも、人から話を聞くことにより得られる知識があるということもわかりました。今までは、そんなに深く“人と接する”ということを考えていなかったけれど、フィールドワークを通じて、その必要性がわかりました。」 (Aさん)

## (4)名古屋大学総長 松尾稔先生の特別講義

### 「科学技術と環境」

松尾稔総長の特別講義を11月27日に行った。「科学



松尾稔総長の特別講義

技術と環境」というテーマのもと、科学技術とは何かということからわかりやすく説明していただいた。

環境を考えるには、文明を考えねばならない。20世紀まで私たちは様々なものを設計し、懸命につくってきたが、安全性や経済性は考えてもエネルギーや自然の浄化力の有限性を考えてこなかった。これらを考えて入れると、設計は困難になるが、自由競争の時代から、環境との共存へむけて、ライフスタイルの変更を伴うような大きなパラダイムチェンジが必要であることを強調された。

さらに、21世紀の科学技術を考えるには、文理融合が必要であり、領域にとらわれることなく、俯瞰的に考えねばならない。例えば、生命科学技術はさらに発展していくが、医学のみでなく倫理学、心理学、社会学などとともに考えねばならないという総長のお話を、熱心に記録を取りながら聴いた。講義後には、生徒から、総合人間科において、生徒一人一人が追究活動している内容と結びつけた質問も次々と出た。生徒たちに対して、領域にとらわれず幅広く興味をもって欲しいというメッセージもいただき、「科学技術と環境」を大きな視野で考える機会となった。

次のIさんのように、生徒たちには、松尾先生からのメッセージを真摯に受け止め、自分のこととして考えていこうという姿勢が見られた。

「ライフスタイルの変更というのも興味深かった。先生は一度進歩したものを退化させるということは非常に難しいとおっしゃっていたが、そのとおりだと思う。だから「ライフスタイルの変更」というところがキーワードになってくるのではないかと思った。いかに今の状態を保ったまま自分本位の甘い考え方を変更していくか、が課題になってくるのではないだろうか。“無限パラダイムから有限パラダイム”それを実現するためにも、一人一人がいろいろなことに興味を持ち、文理関係なくチャレンジして

可能性を広げていくことができればよいと思う。そしてそれらをいかにして“ライフスタイルの変更”に役立てていくか—これからの私たちの未来に期待したい。そして私もいろいろなことに興味を持って行動してゆきたい。」

(Iさん)

(文責：石川久美)

## (5) 討論会

### 「1C流国会—ライフスタイル改善特別委員会—」

フィールドワークを終え、それまでの各自の調査・研究をもとにして個人研究レポートをまとめることにより、個人研究は一区切りとなった。

次の段階として、各自の研究がテーマの一面的な理解に陥らず、他者の視点や考えにも目を向けていくことをねらい、クラス討論会を行った。一年間の総合人間科の総仕上げの段階である。この討論会の様子は、2月に行われた本校の中等教育研究協議会において100分間の授業として公開された。ここでは、1年C組の討論会への取り組みについて具体的に述べる。

### ア) 討論形態の決定

担任団の当初の計画では、討論会はクラスごとにパネルディスカッション形式で行うことにしていた。A組、B組ではその形態がとられたが、C組は議長を選出したあと、討論会の形態自体から議論をし直すことになった。それは、自分たちのクラスは個人がパネリストとなる一般的な形式では意見を出しにくいのではないだろうか、という生徒達自身の判断があったからである。そこで、議長を中心に何度も話し合いを重ね、クラスのみんなが話し合いに参加しやすいディスカッションの形態を模索して行くところからスタートした。その過程で、党対抗で議論を行う国会の形式で討論会をやってみてはどうか、という案が出た。「一つのグループ(党)が一人のパネリスト」というイメージである。しかし、国会の本会議は、各党の代表一人が質問するといった形式が主である。そのため、「本会議」というイメージから、その前段階に行われる「党対党の委員会での議論」というイメージに修正し、この方向で準備を進めることが合意された。ただし、ディスカッションのねらいはもちろん、実際の委員会と全く同じ「形式」を追究することではなく、あくまでも「議論そのものの活性化と深化」である。従って細かい形式にはこだわらず、「一つのグループ(党)が一人のパネリスト」というイメージに基づいた、まさに「1C流」の国会、委員会を創ろうというこ

とになった。A組、B組においても、国会というイメージはとらなかったものの、各パネリストの発表や討論を助けフロアーとの討論を深めるため、小グループをつくるというサポート体制が用いられた。

#### イ) クラス討論のテーマ決め

さて、形態は決まったものの、次は、何について討論するのかというテーマ決めが問題となった。「生命と環境」そのものをテーマとしたのでは、当然ながら議論が漠然としたものになってしまう。国会というからには法案審議という形となるが、では、どのような法案について審議したらよいのか、これを決めるのにも多くの時間を費やした。各自が研究してきた個人研究をできるだけ活かし、しかも、みんなが関心を持って議論に参加しやすいテーマとなると、なかなか適切なものが見つからない。様々なテーマをクラスの中で出し合っては消すことを繰り返した。そして、結果的には、名古屋大学総長である松尾先生の講義にも出てきた「ライフスタイルの変更」というキーワードに集約された。すなわち「21世紀の人類の様々な課題を解決して行くためには、我々のライフスタイルを変更する必要があるのか。あるとすれば、どのように変更すべきか。」というテーマである。そしてこのテーマに基づき、各党が国会における特別委員会に法案の素案を提出し、それを議論するという設定である。これにより、ディスカッションのタイトルは最終的に「1C流国会—ライフスタイル改善特別委員会—」と決まった。

#### ウ) 組織づくり

次の段階は、グループ分けと役割分担である。まず、グループ分けは、できる限り研究テーマが近い生徒同士で同人数のグループ(党)を6つつくるという原則をクラス全体で合意し、グループ分けの実際の作業は議長と正副室長に一任された。

グループ(党)が決まると、党内の役割分担に取りかかった。まず各党で党首と副党首を選出した。次に党内をさらに2つのグループに分けた。一方は委員会において自らの党の法案を発表し、他党からの質問・意見へ答弁する準備を中心に行うグループ、もう一方は他党の法案を検討し、委員会において他党に質問や意見を述べる準備を中心に行うグループである。前者を「国会対策委員会A」と名付けて党首がその中心となり、後者を「国会対策委員会B」と名付けて副党首がその中心となった。

#### エ) 法案づくり

組織づくりができると、次は各党で委員会に提出する法案をつくることとなる。しかし、その前に、党というからには、その党のよってたつべき理念や基本方針、そしてそれら象徴する党名が必要となる。まず、これらについて党全体で議論し、それに基づいて法案づくりに入った。

各党の名称と提出法案は次のとおりである。

- \* 医療最強軍団党 「医療技術開発促進法」
- \* 新生活党 「リサイクル促進法」
- \* パーフェクトライフ党  
「完全週休2日制・残業時間短縮法」
- \* ハートフレンズ党 「共働き禁止法」
- \* 福祉意識改善党 「福祉活動義務化法」
- \* 混併党 「社会体験義務化法」

これらの党名には、各党の理念を反映した様々な意味が込められている。例えば「混併党」という党名には、2つの意味やメッセージが込められている。一つは、お菓子の金平糖のように、一人一人の人間の力は小さくても(一粒一粒の金平糖はそれだけではお菓子として物足りなくても)、みんなの力を集めればりっぱな社会をつくることのできる(何粒も集めればりっぱなお菓子となる)という意味を表し、もう一つは、社会において人種や年齢、性別などを含めた様々な立場の人たちが「混」ざりあい、「併」さっていくことが大切なのだ、というメッセージである。討論会当日に向けて各党の法案と党名を垂れ幕に書く作業場面でも、みんな目を輝かせ、様々なアイデアを楽しく出し合っている姿が見られたが、生徒たちは党の理念や方針を決め、それを象徴する党名や法案を創り出していく過程で、自分たちの党名や法案にたいする愛着を深めていったようである。

提出された法案の内容については、厳密に見れば、知識や考えが不十分であったり、稚拙な部分も多く見られる。しかし、準備期間の短さや、活動への熱心な取り組み、本質を捉えた視点などを考慮すれば、内容の不十分さを差し引いてあまりあるものとする。

#### オ) 討論づくり

党の理念や名称、提出法案が決まれば、それで討論会の準備は終わりかということ、そうはならない。議論を深め有意義な討論会にするためには、もう一段の工夫が必要であった。それが、各党内をさらに2つに分けた「国会対策委員会A、B」である。そこで次は党内で2つのグループに分かれ、それぞれ討論を深めるための準備を始めた。もちろん、各小グループで考えたことは党全体で

も再検討する。これを何度か繰り返す。また、さらに議論を深めるため、中間段階におけるお互いの党への質問や意見を一度交換し、それをもとにさらに深めた答弁や質問・意見の準備を行った。

#### カ) 討論会 (公開授業)

公開授業となった討論会では、まず前半に3つの党が図や表などを用いて党の理念や法案を説明したあと、その3つの法案について審議し、後半は残りの3つの法案について前半と同様の手順で発表・審議するという形式で行った。討論の内容は「科学技術か生命倫理か」、「今の生活の便利さをとるか地球環境をとるか」、「仕事かゆとりか」、「仕事か家庭か」、「福祉の増進か負担か」、「学力か人間性か」など、とても深い問題に様々な視点から興味深い意見が出された。生徒達は多くの参観者を前に多少緊張しながらも、個人研究で調べたことや討論会に向けて党内で話し合ったことを基に活発な意見交換を行った。思いがけない意見や指摘に驚いたり、感心したり、笑い声がもれたり、最後は参観者がいることも忘れて、みんないきいきと議論に熱中し、討論を楽しんでいた。

#### キ) 討論会を振り返って

実際に討論をした生徒達は、次のような感想を述べている。

「一から授業を“創り”あげていく過程はとても楽しかった。普段の一对多数というのではなく、というより、“対”という概念ではなく、皆で一体になれた気がする。こっちが言ったことをきちんと受け止めて、リアクションしてくれるとても良い雰囲気であった。とにかく楽しかった!!最高のクラスでした!!」 (A君)

「パネルディスカッションはとにかく準備がたいへんでした。本当に。人にうまく説明するのは難しいと思いました。自分でわかっていることは、意外に伝えにくかったです。図にするのもなかなか難しいことでした。当日は、みんなが意見を出せたと思います。なかなか楽しかったです。良い体験ができました。」 (Hさん)

「今回は国会みたいにやっても楽しかった。党で、党名や法案を考えたり、準備はとても大変だったけど、当日は充実していて他の党の意見が聞けたし、良かった。」 (Mさん)

「公開授業はおもったよりも白熱しておもしろかった。準備はちょっと大変だったけど、テーマが似ている子が集まったせいか、考えもうまくまとまってよかった。自分が思ったよりもすごく反論したい気持ちとか、わかって欲しい気持ちがはたらいて、充実した一日になった。」 (Kさん)

「当日、うまくいくかどうか、とても不安でした。討論、発表、何もかもが初めてで、右も左もわからないまま、準備をし、当日を迎えてしまいました。けれど、やってみると、本当にすごく楽しくて、公開授業であることを忘れてしまいました。他の学校の先生方にも誉めていただいたりと、すごくいい一日でした。」 (Tさん)

「みなさんの意見がすごかった。ほとんどの人がちゃんと筋の通った発言をしていて、質問されると、何て答えていいのか一瞬とまどってしまった。緊張してしまって、何を話しているか自分でわからなくなってしまったりもしたので、もっと自信をもって話せるようになりたいと思った。ただのディスカッションではない、本当に高1Cだけの国会だったなあとと思った。機会があれば、また同じメンバーで討論の続きをしてみたい。」 (Sさん)

「研究授業の国会形式は自分たちの意見を“党”という単位でまとめて、お互いに発表し、とてもおもしろかった。もう一度、統高1C流国会・ライフスタイル改善委員会をやりたい。」 (S君)

今回のC組の試みは、生徒にとっても担当教員にとっても初めての取り組みで、単に討論をするというだけでなく、討論の形態やテーマを決めるところから試行錯誤を始めた。しかしその分、クラスの全員が問題意識を共有でき、とても充実した授業になったように思う。C組は、自分たちのクラスは一般的なパネルディスカッションでは討論がうまく深まらないのではないかと心配して、討論の形態を考えるとところから出発したわけであるが、討論の形態を決めるその話し合いでさえ、クラス全体では意見が出ず、小グループに分かれて個人の意見を吸い上げ、それをまた全体へ返す、という繰り返しであった。しかし、今振り返ってみると、既にその時点から「討論」づくりが始まっていたとも考えられる。小グループとクラス全体での話し合いを繰り返しながら、徐々に全員の問題意識を共有し、全体での討論の雰囲気をつくり出していったと考えられる。

この討論会の準備における教師の役割は、議長の相談にのったり、小グループでの話し合いやクラス全体での話し合いにおける助言、まとまった意見や方針を資料にまとめることなどであった。

実際の討論では、100分間の授業で6つの法案審議を行ったため、時間的には無理があり、議論を満足の行くまで深めることはできなかった。しかし逆に、6つの法案は互いに関連しあい、「生命と環境」さらには「社会」や「人」「自然」などに

関連する深い問題の存在とその重要性をかいま見ることができた。また、40人を6グループに分け、6グループとも法案を提出するため、必然的に全員が大切な役割を担って討論づくりに参加することとなった。そのため、討論づくりへの責任感と参加意識が高まり、討論会における楽しさや充実感の体験につながったと考えられる。

## (6)研究集録の作製

討論会を終え、一年間の総合人間科の実質的な活動は終わった。最後に、各自が一年近くかけて作りあげた個人研究レポートを、学年の他の生徒とも共有し保存するために、研究集録を作製した。生徒各自の研究レポートを要約し、それに一年間の学年での取り組みの記録を加えて製本した集録は400ページ近いものとなった。

(文責：湯澤秀文)

## 7. 一年を顧みて

一年の取り組みを顧みて、生徒たちがどのように総合人間科を受け止め、自らの変容をどのように自己分析しているかを考察してみた。以下に引用した文は、最後の授業で生徒が書いた小論文の一部である。

次のN君は、他の教科と違って、自分だけのテーマだったからがんばれたと受け止めている。この総合人間科の研究はどこからスタートしてもよく、また、どこまで進んでもよい科目である。しかし、一方で、「自分があきらめたらそこで終わる」ということが、継続して困難を乗り越える一つの原動力となっていることは確かである。また、継続できたことが自分自身の自信となっていることが伺える。

「個人テーマが“遺伝子治療”だったので、とても調査がむずかしかったし、ほとんど今まで聞いたことがないような言葉ばかりでテーマを変えようかと思ったほどだった。しかし、もう少しがんばってみようと思って、自分にデータや情報が来るのを待つのではなく、自分から情報をとりにいかなくではならないと思いはじめてからは今までがうそのように進んでいった。もし、これが、総合人間科ではなく、他の教科だったらおそらく、わからないから友達に聞こうか、とか他人に頼ったり、わからないから放っておこうかとか思っていたと思う。しかし、総合人間科では、同じテーマの人はいないし、あきらめたらそこで研究は終わってしまう。だから僕はがんばれたのだと思う。(中略)何にも知らなかった自分がここまでできるんだということが自信になった。」(N君)

これらの活動を通して、生徒たちはサブタイトルにあるように、自分を見つめ直していった。次のIさん

は自分の成長を、総合人間科を通して実感している。また、Sさんは、総合人間科をこれからの自分を知る方向性をつかむきっかけとしている。

「今年の総合人間科は、とにかく時間が少なかった。(中略)中学のときは何故あんなにも時間があり、余裕をもって取り組めたか…そのおかげで多くのことを知り、レポートや研究集録も満足がいくものを作りあげることができた。それなのに今年は…(中略)書いているうちにどんどん調べたことが頭に浮かび、“ここは問題点だなあ”“これはこう思う”などと自分の考えがすらすら出てきて、なんと考察は1枚の半分以上を埋め尽くしてしまった。そして内容を読み返してみると、なかなかのぞきだ。中学の時には、あんなに時間をかけてやったことが、高校では、その何分の一かの時間でできてしまった。しかも、調べたことに対する自分の考えが前よりも深くなっているような気がする。私は**自分の成長の跡を総合人間科に見たような**気がした。」(Iさん)

「研究を進めていって思ったことは、自分がまだまだ本当に未熟だということです。世界が見えていなくて、概念にしばられた生き方をしていると思いました。だからもっと、たくさんの人や物に会いにいて、正しい見方のできる“自分”を創っていきたいです。総合人間科をやって、さまざまな分野のスペシャリストに出会うことで、今の自分を知り、そしてそこから次に何をすべきなのか、考えるきっかけになったと思います。」(Sさん)

また、高校1年生は、秋に次年度の選択科目を選ぶという、進路の節目の時でもあり、生徒たちは、自分の進路を具体的に考え始める。その時に、次のAさんやSさん、Mさんにとっては、この総合人間科の追究活動が大きな手助けとなったようである。

「何を研究したいのか、自分は何がしたいのか、ということは何度も考えさせられた。そして、この疑問はやがて自分の将来、進路へと結びついた。想起すると自分自身のことについて真剣に悩んだのは初めてだったかも知れない。2001年秋、私は悩みに悩んだ結果、人生最大の(?)決断をした。この決断においては自分で自分を称えたい。あの決断の日から生活が一変して、もうすぐ半年を迎える。満足・充実した日々をおくっている自分がある。あの時の決断力は、かなり総合人間科の影響が大きかったと思う。中学1年の発表時、同級生の語彙力、表現力の豊かさに驚かされて始まった絵人。4年目にしようやく、その良さを存分に知ることができた。」(Aさん)

「スポーツトレーナーという夢はすごく遠くに感じていたけれど、実はそこまで遠いところにはなく、手の届く場所にあることがわかった。そしてスポーツ



レーナーという夢がもっと強いものになった。」

(Sさん)

「総合人間科で、自分の興味をもっていることを調べられ、さらに考えを深めることができた。自分の興味をもっていることを自分の好きなだけ調べるわけだから、自然と将来のことも考えるようになった。総合人間科の学習をする前は、漠然としか将来のことを考えることができなかったけど、今は、**自分が将来何をしたいのかが、はっきりとして、将来目指すべき姿が頭の中に表れるようになった。**」 (Mさん)

次のK君のように、総合人間科の取り組みと他の教科との関連を自分なりに考える生徒もいた。

「せまく深くやっていくには、**全体としての基礎知識がいることを知った。**今、他の教科で学んでいることは、一見意味がないように思えるけど、どこかで関わることがあるかも知れないので、その時のための基礎知識なんだろうな。**総合人間科や新教科群といった、専門的な教科をやるには、まず、普通の教科をある程度理解していなくてはならないと思った。**(中略) 区切られている教科も、すべてどこかで関わりあっていて、そのほとんどをしっかりと理解していないと、専門的なことをやるときに、支障がでてきてしまう。」

(K君)

多くの生徒が書いた文の中に、“知ることが楽しかった”という表現が多く見られた。次のKさんやS君のように、調べていううちに次々と新たな疑問をもち、知的追究心が継続していく生徒も多かった。

「あこがれの獣医さんにお話を聞くことができ、嬉しかったし、調べていくうえで、知識が増えていくことに、喜びを感じました。**こんなに次から次へと知りたいが増えていくことに驚きました。**」 (Kさん)

「自分の好きなテーマを選んで進めていって、一つの問題の答えがわかったときとか、“じゃあなんでこれはこーなんだろ”といった感じで、また新たな疑問が浮上ってきて、きっと生涯かけてこのことを追究していても、調べ終えることは出来ないと思う。物事に終わりはない、というのを実感しました。」 (S君)

さらに、以下のように自分自身の視野の広がりや深まりについて分析している生徒も多かった。

「フィールドワーク先でお聞きした話で、日本以外にこんなにアレルギーがひどい国はないという話にとてもショックを受けました。なぜなら、自分の住んでいる国、日本を知らないうちに、基準として考えていたからです。今回は、そのようなことで自分の考え方がとても小さいなあと気づかされました。**人間は知らず知らずのうちに自分自身を基準として物事を考え、物を比較するが、それだけでは小さな部分しか見えないのだなあと**思い知らされました。**新教科群で言われた、**

**ミクロな世界とマクロな世界からアプローチするという言葉が実際に体験したことで分かったような気がしました。**」 (H君)

「総合人間科は自分の中では、どの教科よりも勝る新鮮な教科であった。この教科に触れる前にも、自分は社会や自然に対してある程度考えはもっていた。そしてこの教科に触れたことで、その思想が五倍、十倍、百倍にも膨れ上がって、より多くの考え方ができるようになった。」 (Y君)

「**新教科もそうだけど、総人を勉強して自分ももっていた固定観念がどんどん崩れていきます。**いいと思っていたことが、別の視点から見るとあまりよくないことだったりする。そういうのはとてもショックだけど、この頃、世の中ってそういうことばかりだと思います。**なるべく広い知識をもって深く掘り下げて自分の意見を探っていきたい。**」 (Yさん)

「やはり先生ともなるとすごい人であると思う。知識の深さだけではなく、自分の考えをもち、深めていってようである。また、僕のような知識もほとんどないような人間に教えられるだから、知識といっても表面的なものではなく、しっかりと先生自身に浸透しているのではないかと思った。あのような知識の追究者と話をしていると、今テストなどのために勉強しているのが、大切でありながらひどくむなしいような気もしてくる。**自ら求めるのではない知識では頭にはあまり残らず、自分から求めた知識はささいなことでも頭に残りやすいのではないかと思う。**そのために、今学んでいることも積極的に学ぼうとすればよいのであるが…。しかし、そのような学びはどうしても押し付けられている感触がぬぐいきれない部分もあるから難しいところである。**興味あることだけでは生きてゆくことはできないが、生を充実させるためには、自らの学びが必要不可欠ではないかと改めて思った。**」 (M君)

総合人間科での追究活動で育てた、知的好奇心、自信、自己分析力などをさらに発展させて、このM君が指摘している“**自らの学び**”を身につけ、生徒たちが“自分の人生を自覚的に選択していく”ことを願っている。

(文責：石川久美)

## 8. 課題と展望

感想文からも読みとれるように、生徒達は総合人間科のねらいを鋭くそして肯定的に捉えている。それと同時に、“学習の質的向上の過程”を端的に表現してくれている。そこからうかがえる構造は、「認識(“知”の獲得)」「動機付け」「追究」という3つのステップの繰り返しから成る学びのサイクルと、内容知、方法知、自分知との関係である。以下では、まずこの学習過程

の質的向上の構造について考察し、その視点も踏まえて総合人間科の課題と展望について考察する。

前に、総合人間科のねらいは内容知、方法知、自分知から成る三重の構造をもっていると述べた。これら3つの「知」は、それぞれが、先に述べた「認識」「動機付け」「追究」という3つのステップの繰り返しから成るサイクルをもっている。そしてこれら3つのサイクルは、それぞれが独自に、常に一定のレベルで繰り返されるものではなく、サイクルを繰り返すごとに互いに影響し合い、時には交差し合いながら、全体としては質的にも量的にも高まって行くような三重の螺旋構造をなしていると考えることができる。この螺旋構造において、その上昇の原動力となるものは、内容知のサイクルについては“知的好奇心(知的欲求)”であり、自分知のサイクルについては“自己実現への欲求(情意的欲求)”である。そして、方法知のサイクルについては、内容知や自分知のサイクルの高まりによって上昇し、逆に、方法知のサイクルが高まれば内容知や自分知のサイクルの上昇につながるという構造をもっている。この螺旋構造が上昇して行く方向は、追究力をともなった夢や希望、生きがい、見通しといった、人生の動機とでもいべき方向であることが望まれ、それは言い換えれば「生きる力」を目指しているということにもなる。そしてこのサイクルの上昇がやがて自立的になったとき、それが「自らの学び」といえるのであろう。しかし、そこに至るまでには教師の支援・指導が重要な役割を果たす。

さて、以上のことを踏まえ、総合人間科の課題と展望について、教師の考え方や姿勢、個別的支援・指導、学年カリキュラム、支援・指導体制、個人研究におけるデータの信憑性、の順に述べて行く。

まず、最も重要と考えられることは、総合人間科に対する教師の考え方や姿勢である。これがカリキュラムや支援・指導体制づくり、そして具体的・個別的な支援・指導など、全ての方向を決定してしまうからである。では、教師の考え方や姿勢の在り方を考えて行くためにはどうすればよいのか。一つの方法は、前述のように総合人間科のねらいや学習過程の構造を、時には個人的に、時には討論を通して分析し、意識的に捉えてみることである。これにより、実際の支援・指導の場面やカリキュラム作成の際に、それが適切であるか否かを、意識的に判断する基準を得ることができるからである。

次に、個別的な支援・指導の方法について考察する。前に述べた3つの学びのサイクルは、初めから常に上昇して行くわけではない。適切な支援・指導がなければ、生徒の追究活動は同じレベルで足踏みをしたり、別の方向に進んだり、停止したり、下降することさえ

あり得る。従って、学びが自立的なものになるまでは、適切な支援・指導が必要である。そこで重要となるのが、教師のカウンセリングマインドである。生徒が支援を求めている場合などは、内容知、方法知、自分知のどこで躓いているのかとか、特に自分知については、どのように追究して行くとよいのかなどについて、カウンセリングマインドを発揮して行かなくてはならない。では、このカウンセリングマインドが最も必要とされるのは、どのような場面であろうか。それは個人テーマ設定の場面と、追究過程における興味・関心の喪失や迷いの場面である。学びのサイクルは、全体としては単なる知識や好き嫌いの認識といった低次の段階から、自己実現へ向けた内容知、方法知、自分知の融合といった高次の段階まで徐々に高まって行くのが一般的である。ところが、高校1年での追究活動の最初にあたるテーマ設定の場面では、初めから深い自分知が求められるのである。それは一年間の個人研究に耐えうるテーマを設定するため、ある程度はやむを得ないことではあるが、徐々に学びのサイクルを上昇させて行くはずのスタート地点において、生徒は最も困難な課題に突き当たるという逆説的な状況が生じるのである。この解決策の一つとして、多様かつ身近な側面からの切り口が可能な学年テーマを設定したわけであるが、もちろんそれだけでは充分とはいえない。従って、その年その年の生徒の状況に応じた丁寧なガイダンスの工夫が不可欠となる。そしてそれに加えて、全体指導後の個別支援・指導におけるカウンセリングマインドが特に重要となってくる。ここをしっかりと支援して行くことが、一年間の追究活動の方向を決めることになるからである。ただし、最初からあまりに自分知を追究させすぎるとは、その追究の仕方に慣れていないが故に、かえって逆効果ということにもなりかねない。テーマの設定においては、失敗をさせないことが第一目的なのではなく、その時点で納得して自覚的に進むことが大切である。初めからはっきりとした答えが見えていない場合、失敗はつきものであり、興味・関心の揺れ動きは当然のことだからである。実際、前に取り上げた感想文の中にも、追究途中におけるテーマの変更により、さらに充実した活動ができた様子が見えてくる。納得した上での失敗は自己責任へとつながり、次のステップへの財産となる。ただしその際、そうした認識を生徒に伝え、励ますカウンセリングマインドがここでも重要なのである。テーマ追究過程における興味・関心の喪失や迷いの場面でも同様である。ただ、この場合は、教師による支援・指導だけでなく、フィールドワークによる第三者との交流が大変有効である。それは、訪問先の人の仕事に取り組む真摯な姿勢や、訪問した生徒に対する熱意などが生

徒の心を揺さぶるからである。従って、教師による支援・指導に加えて、第三者との交流も有効に活用して行く必要がある。また、評価を支援・指導の一環と見るならば、カウンセリングマインドに満ちた評価方法の検討も必要である。こうした点について、教員の智慧を共有して行く必要がある。

学年のカリキュラムについてみると、今年度の高校1年のカリキュラムは、活動時間の不足を除けば、全体的には肯定的な反省ができると思う。ただ、もう一つ改善点を上げるならば、総合人間科自体の在り方に関する討論をカリキュラムに組み込む必要性も感じられた。先に述べたように、今年度は一年間の学習活動の締めくくりとして、個人研究をベースとしたクラス討論会を行った。そこでは生命と環境に関連した内容知が討論の中心となった。もちろんその内容知に関連して、人類や自分たち若い世代はどのように社会に関わって行くべきかという議論もなされた。そうした中で、B組の公開授業後、参観者から「総合人間科をどう思うか」という質問があり、生徒達は正直な気持ちを述べ合っていたという。このような、総合人間科自体の在り方についての討論も含め、一年間の学習活動で苦労したこと、感動したこと、有意義に思ったこと、失敗したことなどの感想をなかまと共有することは、「学び」そのものについての意見交換となり、それは内容知の共有にとどまらず、方法知や自分知の共有や、それらの意義への新たな気付きにつながるのではないだろうか。また、お互いの考えや感情を認め合うことは、情意面の安定と次のステップへの意欲につながる。それが次年度の総合人間科や他の教科、ひいては学校生活や生活全般のさらなる動機付けにつながるのではないだろうか。一方、教師にとっては当該年度の反省となり、それは次年度の総合人間科のカリキュラムづくりや、既存教科の授業づくりの参考にもなる。ただし、この討論の前提としては、学年やクラスの学びに対する認識や雰囲気などが大きく影響するため、感想を文書化して共有することなども含めて、実施の仕方には工夫が必要である。

次に、支援・指導体制について考察する。全国的には、総合的な学習の時間の実施に備えた「情報コーディネーター」を設置する動きもあると聞くが、本校においても、研究部によるスクールボランティア一覧表の作成や、図書情報部による関連書籍の購入や情報技術の指導などが行われており、今後もさらに環境整備を充実し、学校として情報のコーディネートを進めて行く必要がある。その一つとして、複数の学年が同一の日時にフィールドワークに出かける際の、訪問先との交渉のコーディネートがあげられる。本校ではこの部分のシステム化がまだ充分とはいえない。早い段階か

ら学年を越えた交渉方法を見通す取り組みや、過去の反省点を蓄積して行く取り組みが必要である。

最後に、生徒が自ら調べたデータや内容の信憑性の問題について考える。生徒は文献やインターネット、フィールドワークを通してデータの収集や調査を行う。しかし、インターネット上の情報はすべて正しいというわけではない。また、文献やフィールドワークによる調査も、インターネットに比べれば信憑性は高いと思われるが、生徒の勘違いや理解不足、転記の際の間違いなど、追究を始めたらしきりがない。そのレポートを教員がチェックするわけであるが、非常に専門的な知識や見落としなど、やはりチェックしきれないのが実情であろう。そうしたデータに基づいて、発表会などで多くの生徒が知識や理解を共有することになるわけであるから、この問題について考えないわけには行かない。しかし、こうした問題は、生徒の興味・関心をいかした総合的な学習においては不可避の問題である。従って、この弊害を最小限に抑える対策を考えるよりほかはない。まず考えられる対策、というより、大前提は、こうした弊害が存在することを、教師が明確に認識して支援・指導にあたることである。次に、個別の支援・指導の場面においては、できる限り複数の教員でこれに当たることである。発表会といった場面では、なお一層その必要がある。そして、最も重要なことは、発表を聴いたり、友達の集めたデータを見る際には、こうした弊害が存在することを生徒に伝え、疑問に思った点や、自分が参考にした点については、できる限り自分で確かめることを適宜指導して行くことであろう。

総合学習には以上のような課題が考えられるが、それらの多くは既存の教科にも共通する課題であるとも考えられる。そして、先に述べたように、総合学習ならではの可能性や長所も多い。そこで、この総合学習と既存教科、あるいは行事まで含めた学習活動全体とのバランスや特徴を常に意識しながら、課題を一つ一つ克服し、意識的な計画と意識的な支援・指導を積み重ねて行くことが大切である。それにより教師の考え方や姿勢がより洗練され、カリキュラムや支援・指導システムも洗練され、それが生徒にも伝われば、さらなる相乗効果が期待できるであろう。

(文責：湯澤秀文)