

教育課程における『総合的な学習の時間』の意義と展開案

数学科 青木 猛 正

1. はじめに

平成3年、第14期中央教育審議会答申において、従来から量的な拡大と形式的平等を標榜してきた学校教育の転換を求め、質的な充実、実質的平等、および「新しい学力観」が提唱された。これらは、従来の学校観・教科観・評価観の転換を求めるものであり、臨時教育審議会において提唱された「教育改革の基本的な考え方」における、①個性重視の原則 ②基礎・基本の重視 ③創造性・考える力・表現力の育成 等々の実現に向けての具体化であった。

第14期中教審の答申を受けて、第15期の中央教育審議会では、「生きる力」と「ゆとり」をキーワードに、大人が指示・命令する従来の教育のあり方ではなく、子どもたちの「自分探しの旅」を支援し、扶ける営みとして、教育を捉えている。

このことは、とりもなおさず「教える教育」から「学ぶ教育」への転換であり、子ども側の立つ学校の構築を意味している。

- 第15期中教審の答申では、「生きる力」を
- ① 自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力
 - ② 自ら律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性
 - ③ たくましく生きるための健康や体力
- と定義している。

これは、変化の激しい社会において、単に過去の知識を記憶しているということではなく、初めて遭遇するようなような場面でも、溢れる情報の中から、自分に本当に必要な情報を選択し、主体的に自らの考えを築き上げていくことが「生きる力」の重要な要素としている。

学校において、従来の教科中心の教育においては、知識の量を求めることが中心であり、それを利用する実体験が不足している。生徒の持つ知識が教科の枠内の知識であり、自らが持つ知識や技能を総合化することができず、困難な場面に直面したとき、それを乗り越えるだけの知恵を持つことができない。

そのため、「生きる力」を育むことの具現化として、単に「教わる」学習から、自ら「学ぶ」学習への転換として、『総合的な学習の時間』が創設されたと考えられる。

本稿においては、『総合的な学習の時間』が設けられた経緯を見直すことにより、「総合的（あくまで「総合的」であり、「総合」ではない）」の意味を考え、合わせて『総合的な学習の時間』の教育課程の在り方や学校としての取り組みについて考察していく。

その面から、本稿においては「総合学習」や「総合的学習」ではなく、あくまでも『総合的な学習の時間』として記述する。

2. 『総合的な学習の時間』の位置づけ

中教審答申・教課審答申・学習指導要領と、『総合的な学習の時間』成立の経緯を順にたどっていきながら、そのねらいや目標、教育課程における位置づけについて考えて見る。

(1) 中央教育審議会答申

第15期中央教育審議会の答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」において、「生きる力」をはぐくむための中核となる教育活動は「横断的・総合的な学習にある」との立場で、以下のような提案をしている。

「子供たちに「生きる力」をはぐくんでいくためには、言うまでもなく、各教科、道徳、特別活動などのそれぞれの指導に当たって様々な工夫をこらした活動を展開したり、各教科等との連携を図った指導を行うなど様々な試みを進めることが重要であるが、「生きる力」が全人的な力であるということ踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる。

（中略）各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間（以下『総合的な学習の時間』と称する）を設けて横断的・総合

的な指導を行うことを提言したい。」

(2) 教育課程審議会答申

中教審の答申を経て、教育課程審議会の答申では、『総合的な学習の時間』創設の趣旨やねらい等を次のように述べている。

「各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。また、自ら学び考える力などの〔生きる力〕は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。」

「ねらいは、各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである。(中略) 学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探求活動に主体的・創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう。」

「評価については、この時間の趣旨、ねらい等の特性が生かされるよう、教科のように試験の成績によって数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価することとし、例えば指導要録の記載については、評定は行わず、所見等を記述することが適当と考える」

(3) 学習指導要領

高等学校学習指導要領においては『総合的な学習の時間』のねらいは教課審と同様である。学習活動の例示として、

ア 国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的総合的な課題についての学習活動

イ 生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動

ウ 自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動

の3つを与えている。

この中で、特に高等学校だけに示された例示が「ウ」の「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」である。高等学校においては、より「在り方生き方および進路」の関する学習の必要性が込められている。

このことは、ひとえに総合学科の原則履修科目である、『産業社会と人間』の実践の成果と言える。

3. 「総合的」とは

「総合的」とは、「系統的専門的」とは異なり、生活体験や学習体験を重視するということと解される。従来の教科学習のように、縦方向に伸びていく形ではなく、先に延びれば伸びるほど、横への広がりが大きくなる形である。

以下では、「総合的」と「横断的」の違いから、「総合学習」と『総合的な学習の時間』との違いを概観し、『総合的な学習の時間』の本質に迫ってみる。

(1) 「横断的学習」と「総合的学習」

「横断的学習」と「総合的学習」の違いについて、児島邦宏氏は「両者の相対的な差違は教科という枠をどれだけ強くするかにある」(参考文献14)と述べている。

例えば「環境」という現代的な課題を考えると、各教科・領域の指導内容で、そのテーマに関連する項目を洗い出し、「環境」という総合単元を設定する。この「環境」という横線に対して、各教科・領域を縦線としてクロスさせるとき、これを「横断的学習」と言っている。

それに対して、縦糸となる各教科・領域をあらかじめ意識して題材やテーマを設定することなく、「環境」について学習していく過程で、必要に応じて各教科・領域と結果的に関連が持たれるような学習形態を「総合的学習」と規定している。

さらに児島氏は、教科と総合との相互関係について次の4パターンに分類している。

① 生活総合的学習

これは、現行の「生活科」のあたるもので、子どもの生活に直結した問題を取り上げ、教科の枠組みはその背後におく。生活そのものを対象として学習問題を設定するものである。

② 課題総合的学習

現代社会の課題を学習問題として取り上げる。教科とは別の立場に立ちながらも、複数の教科の知識を駆使し

ながら問題解決にあたっていくものである。生徒が主体となり持っている知識を創意工夫しながら応用していく。

③ 教科総合的学習

現にある、教科で扱われている単元等を出発点として、相互の関連を図りながら現代社会の課題を設定していくものであり、学習内容に着目して教科・領域の関連・融合を図るものである。合科学習あるいは横断的学習といわれる。

④ 総合教科による総合的学習

総合科学の知見と方法を基にしながら「環境科学」「国際比較論」等の新しい教科・科目を設定する。ここでは、子どもの問題意識や、興味・関心等の面は後退し、教科としての論理が先立つものである。

以上の4パターンを通して共通する点として、従来の教科の枠ではなく、あくまでも現代的な「課題」を端緒としている点ではないだろうか。それは、④の総合教科でも言えることである。

それは、従来の各教科の授業への批判（反省）であり、「現代的課題」の内容を学習活動の中にどのように取り入れ、生徒の自発的な学習活動をどう育てて行くかがその鍵である。

実際、『総合的な学習の時間』は、教科学習で行われているように学習内容を認識した結果として、覚える知識である「内容知」よりも、「内容知」を厳選し、いかに学ぶか、どのように対象に迫っていくかという学びの方法であり、獲得した知識を場面場面で活用できる「方法知」を重視するものといわれている。

ただし、「方法知」を探究する根底には、「基礎的・基本的事項の確実な定着」を求める「内容知」があることが前提となっている。

(2) 「総合(的)学習」と「総合的な学習の時間」

2. で示した、中教審、教課審、学習指導要領における『総合的な学習の時間』の趣旨を通じて、共通するキーワードとしては「横断的・総合的」がある。

中教審の答申においては「横断的・総合的な指導を一層推進」と記述されている。それが、教課審の答申では、「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習」と「指導」が「学習」と変化している。このことは、学習指導要領においても、「総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。」と、教課審の答申とほぼ同様に記述されている。

さらに、学習指導要領の例示のアでは「横断的・総合的な課題についての学習活動」となっている。(同様の記述は教課審の答申にも見られる)

すなわち、教師主体の記述である「横断的・総合的な指導」が「横断的・総合的な学習」と、生徒主体の「学習」の記述になっている。さらに、具体的な例示では「横断的・総合的な課題」と変化している。

この点に関連して、宮原修氏は「『総合的な学習の時間』＝『総合(的)学習』は間違いだということを明確にしておこう。」と述べている。(参考文献12)

宮原氏の論点は、「横断的・総合的な学習」とあるだけで、「教科の横断的・総合的な学習」とは書いていないし、いわゆる「クロスカリキュラム」を想定しているものではないことである。

さらに学習指導要領の「例示」においても、「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康など」の横断的・総合的な「課題」であって、国際理解等の「学習」を意味しているのではない。

「総合学習」の語感は「クロスカリキュラム」に近い感じがする。それも、教師主導で指導するイメージがつかまとう。宮原氏の論拠を借用すれば、『総合的な学習の時間』はあくまでも、「横断的・総合的な課題」に、生徒が主体的に取り組むための学習を「保障する時間」と考えると考える。

単なる言葉の問題ではあるが、中教審が示した『総合的な学習の時間』の名称は素晴らしい。その意味もあって、本稿では『総合的な学習の時間』の名称を使用している。

その「横断的・総合的な課題に取り組む学習を保障する時間」が目的とすることは、「主体的な思考力」「主体的で創造的な問題設定・発見・探究・解決の能力」「主体的で創造的な学習方法能力」の育成であると言えるのではないだろうか。

(3) 「総合的な学習の時間」で求められるもの

上記宮原氏は、「学習指導要領の『総合的な学習の時間』については、『例えば』として4つの『課題』が例示された上に『など』がついている。『総合的な学習の時間』は『総合(的)学習』とイコールにはなり得ないが、『総合(的)学習』あるは『横断(的)学習』を真に包含してもよい。極論すれば『何をやっても良い時間』である。」とも述べている。

工藤文三氏は、『総合的な学習の時間』の学習対象としては、現代的な課題や生徒自身の在り方生き方に関わ

る課題を選ぶことであると述べて（参考文献10）いる。さらに、学習活動としては次の5項目に分類している。

- ①課題性・・課題によって学習内容を編成する
- ②主体性・・生徒による主体的な学習活動を行う
- ③探究性・・課題について探求的に学ぶ
- ④活動性・・観察や実験、調査や制作等の活動
- ⑤表出性・・ともに学習し、発表や討論等の中で自分を表現する

その上で、『総合的な学習の時間』の学習成果として期待される効果は、

- ①自己学習能力の育成
 - ②問題解決能力の育成
 - ③自己存在感・自己効力感
 - ④他者との協力性や共感性 等
- としている。

すなわち、『総合的な学習の時間』においては、現代的な課題や、生き方在り方に関する課題を設定した上で、生徒自身の主体性や探究性を最大限生かしながら活動を実践し、その学習を通して、自己学習能力や問題解決能力を育成していくことが望まれることになる。

（4）『総合的な学習の時間』のタイプ

『総合的な学習の時間』の展開タイプとしては、児島氏の4つの総合的学習のパターンを参考にすると、

- ①「産業社会と人間」型
- ②「課題研究」型
- ③「教科発展」型
- ④「クロスカリキュラム」型
- ⑤「総合教科」型

に分類できるのではないだろうか。

この中で、各学校の実態と特色を生かした展開案を作成することになる。

それぞれを具体的に見てみる。

①の「産業社会と人間」型は、総合学科における原則履修科目である「産業社会と人間」の展開を参考に、生徒の在り方生き方や進路に対する学習に重点を置いた展開例で、学習指導要領における例示のウに相当する。

②の「課題研究」型は、学習指導要領における例示のイに相当するパターンで、現行の総合学科における原則履修科目である「課題研究」がそれにあたる。生徒がそれまでの学習を通して、各自の目的に応じて自由に課題を設定し、探究するパターンである。

③の「教科発展」型は、教科の学習内容を発展させた課題を設定させ、探究するタイプである。個々の課題設

定においては、生徒の主体性を尊重することにより、『総合的な学習の時間』として成立する。専門学科における「課題研究」の形であろう。

④の「クロスカリキュラム」型は、大枠のテーマに対して、複数の教科が連携して課題を提出し、それに基づいて学習を行うパターンである。「教科による指導」を前面に出さず、生徒個々の主体性を尊重した課題解決を援助する体制を持つことにより、学習指導要領における例示のアに相当するタイプになりうる。

⑤の「総合教科」型は、現代的な課題や地域的な課題をもとに、それらを総合した教科として設定し、生徒の主体性を生かした展開を行うタイプである。奈良女子大学附属中・高等学校の「奈良学」や「環境学」、名古屋大学附属中・高等学校の「総合人間科」がその例である。ただし、あくまで『総合的な学習の時間』の趣旨やねらいを生かす必要がある。教科の論理が先立ってはならない。

4. 留意事項

『総合的な学習の時間』の実施については、そのねらいの達成のために、従来の教育活動や指導観との違いを十分に認識しなければならない。

（1）学校間・学年間の相違

『総合的な学習の時間』は、各学校の特色を生かし、学校や生徒、地域の実態に応じた教育課程の編成が必要とされている。すなわち、学校間で『総合的な学習の時間』の取り扱い方が異なる。

上記のような『総合的な学習の時間』のパターンを見ても、様々な展開案が考えられる。そこには、学校間の差違が当然のように存在する。

学習指導要領においても、簡単な例示を示すのみで、具体的な展開は各学校の任されている。各学校における教育課程の編成の方針、あるいはバックボーンとなる学校の体制、さらに地域を活用したフィールドワークの可能性一つをとっても、画一的な取り扱い是不可能である。したがって、学校としてどのような指導計画が可能であるか十分に考えなければならない。さらに、高等学校の場合、生徒が中学校において、どのような『総合的な学習の時間』を経験してきたかを考慮しなければならない。極端な場合、高等学校よりも中学校の方が、生徒にとってより高度で、主体性や探究性を生かした『総合的な学習の時間』を経験している場合もある。

他校の実践例を研究することとともに、地域の中学校の実践例も十分に研究した上で、自校の教育課程を作成する必要が生じる。そこには学校としての目指す「生徒像」を明確にしなければならない。

さらに、上記の『総合的な学習の時間』のタイプを考える場合、生徒の学年を考慮しなければならない。生徒の発達段階に応じた、適切な教育課程の編成を行うことが重要である。

一般に年齢が進むに従い、生徒の持つ課題設定能力、主体性、課題探究能力、活動範囲、あるいは論理的思考能力、抽象的思考能力等は高まる。各教科・科目による「内容知」も深まる。

その意味で、一般に学年進行とともに、課題提示学習から課題設定学習へ、グループ研究から個人研究へと移行する形を取ることが望まれる。さらに、「産業社会と人間」型は、入学段階で行わなければ意味がない。

高等学校における『総合的な学習の時間』として、最終的な目標は、生徒が各自の目的を持った課題を設定する「課題研究」型であると考えられる。

(2) 教科・科目との相違

『総合的な学習の時間』は、教科・科目ではない。それは、学習指導要領を見れば明らかなように、各教科・科目、特別活動とは別立てで、『総合的な学習の時間』が示されている。

それでは、どのような点が異なるのであろうか。

従来から、各教科の学習においては、その背景・基礎をなす「親学問」等の学問領域の成果と方法が前提になっている。その成果や方法を系統的・体系的に生徒の内面に育てていくことが優先される。

学習指導要領における、教科「数学」の目標を例に取ってみる。

「数学における基本的な概念や原理・法則を深め、事象を数学的に考察し処理する能力を高め、数学的活動を通して創造性の基礎を養うとともに、数学的な見方や考え方のよさを認識し、それらを積極的に活用する態度を育てる。」

この記述の中で、「数学における基本的な概念や原理・法則を深め」る点で、上記の「親学問」の系統性・体系性が求められる。教科学習の形態は「知識伝達型」が主であり、「内容知」を求めている。

しかし、『総合的な学習の時間』で求められるものは、現代的な課題や生き方・在り方に関する、ある意味では個人的な課題を探究することである。その中には、特定の

「親学問」の枠内での学習ではなく、場面場面で、各自が必要に応じて得た知識を活用することを求めなければならない。まさしく「方法知」である。

したがって、上記の「教科発展」型や「クロスカリキュラム」型、「総合教科」型であっても、講義型式や指定した演習型式のように、従来からおこなわれている学習形態では、その趣旨に反する。あくまで生徒の主体性や課題性を尊重し、教師は「指導者」ではなく、生徒の主体的な学習の「支援者」にならなければならない。

(3) 特別活動との相違

学習指導要領における特別活動の目的は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方・生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」とある。

すなわち、特別活動は生徒が望ましい集団活動を通して集団の一員としての自覚を深め、豊かな人間性や社会性の育成を目指す、いわば集団と個の関係づくりをねらいとしている。

一方『総合的な学習の時間』では、横断的・総合的な課題等を学習の対象として、自らの課題の解決を目指す、いわば生徒個人の意識のもとに成立する。

このような相違点をしっかりと押さえ、これまでの学校行事やクラブ活動を安易に『総合的な学習の時間』に移行して実施するようなことや、『総合的な学習の時間』そのものが、クラブ活動の二の舞になることは避けなければならない。

学校行事の中には、各教科等における学習の成果を生かし、総合的に発展させるための活動もあるが、これは、あくまでも特別活動の目標を達成するためのものであり、『総合的な学習の時間』のねらいの下で行われる活動そのものでないことに留意する必要がある。

したがって、『総合的な学習の時間』に学校行事を実施するための準備などを充てるようなことは避けなければならない。

ただし、従来に行われている学校行事も、そのねらいを整理・精選させることにより、『総合的な学習の時間』のねらいを持つことも可能であろう。すなわち、生徒各自の持つ課題に応じた学習の実現や体験の場として、従来の学校行事を位置づけることである。

『総合的な学習の時間』によって生徒が獲得した課題の実現を特別活動で図ることや、逆に特別活動における

体験をもとに、課題が生まれ、『総合的な学習の時間』においてその課題を解決していくことは十分に考えられる。

各教科等で身につけた知識や技能等を相互に関連づけ、深め、総合的に働くようにするために、『総合的な学習の時間』と学校行事の指導計画の有機的な連携に配慮していくことが必要である。

このように互いの特性を生かしつつ、関連を持たせることが重要である。

(4) 指導観の相違

とかく、教師は「教えたがるもの」である。しかし、上記の通り、『総合的な学習の時間』においては、あくまで生徒の主体性や課題性を尊重し、教師は「指導者 (teacher)」ではなく、生徒の主体的な学習の「支援者 (supporter)」にならなければならない。『総合的な学習の時間』のねらいを達成するために、教師には今まで以上に、生徒の活動を支援 (support) し、調整する役割が求められる。

多彩な課題探究活動は、多様な学習活動を伴う。生徒の多様な学習活動を円滑に展開するために、教師は校内の施設設備を整えたり、学校内外の学習情報を整備・活用する体制を整えたりすることが大切である。

また、教師間の連携はもちろんのこと、生徒の課題解決のための協力者や、調査活動が可能な関係機関との連絡等、保護者や地域の方々との連携も図る必要が生じてくる。

生徒が主体的に行動することが重要である。しかし、学校組織としても、人やものを効果的に結び付け、調整する役割が必要となる。

したがって、『総合的な学習の時間』における指導観とは、知識や技術の生徒への伝授ではなく、生徒の学習へ支援、生徒が自ら「総合的」な知識や技術を獲得できる環境整備にある。

生徒の学習活動の場面に教師が入っていくばかりではなく、学習活動を外から眺めることも求められることになる。

課題設定の場面において、教師の位置づけは、上記の5つのタイプによって異なってくる。

教師が課題となるものを投げかけて、生徒が選択する場合。生徒と教師が様々なやりとりをする中で、生徒が課題を設定する場合。生徒に在り方生き方や進路に対する意識を持たせた上で、生徒が課題を設定する場合。教師は傍観者で、生徒の持つ問題意識に応じた課題設定を

待つ場合。等々。

注意することとして、教師にとって「扱いやすい課題」が生徒の求める「課題」とは異なる。あくまで、支援者である教師は、生徒の課題設定を「待つ」姿勢を失ってはならない。さらに言えば、生徒の設定した課題を教師も一緒になって探究することが望まれる。

5. 本校の場合

総合学科として6年が経とうとしている本校においては、原則履修科目として「産業社会と人間」および「課題研究」の実施の先駆けとなっている。これらは、当初の指導計画作成段階においては『総合的な学習の時間』を想定したものであり得ない。

しかし、高等学校における『総合的な学習の時間』の実践例として、一人歩きしている感は否めない。また、そのことが本校において『総合的な学習の時間』の理解の妨げになっているとも言える。

そこで、本校における「産業社会と人間」および「課題研究」を『総合的な学習の時間』の趣旨から見直し、併せて、特別活動として実施している2年次の「校外学習 (修学旅行)」の事前学習の取り扱いを考えてみる。

(1) 産業社会と人間

上記の通り、高等学校学習指導要領における『総合的な学習の時間』の学習活動の例示のうち、特に高等学校だけに示された例示が「ウ」の「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」である。

平成5年の文部省初等中等教育局長通知では、「産業社会と人間」の目標について、

- ア 自己の生き方を探究させるという観点から、自己啓発的な体験学習や討論などを通して、職業の選択決定に必要な能力・態度、将来の職業生活に必要なコミュニケーション能力を養うとともに、自己の充実や生きがいを目指し、生涯にわたって学習に取り組む意欲や態度の育成を図ること。

イ 現実の産業社会やその中で自己の在り方生き方について認識させ、豊かな社会を築くために積極的に寄与する意欲や態度の育成を図ることとする。

と示されている。さらに、学習指導要領においては、

- ア 社会生活や職業生活に必要な基本的な能力や態度及び望ましい勤労観、職業観の育成
- イ 我が国の産業の発展とそれがもたらした社会の変化についての考察

ウ 自己の将来の在り方生き方や進路についての考察及び各教科・科目の履修計画の作成の事項について指導することに配慮を求めている。

今回の学習指導要領の改訂において、総合学科の原則履修科目として「課題研究」はなくなったが、「産業社会と人間」は残っている。そればかりではなく、学校設定教科に関する科目として、「産業社会と人間」を総合学科以外の学校においても設けることが可能となった。

『総合的な学習の時間』の学習活動の例示の「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」と、「産業社会と人間」の関連については十分に考察しなければならない。

現行の「産業社会と人間」は、生徒にとっての自己理解・自己認識、社会情勢と産業構造の理解、それらの体験学習を通して、職業観・勤労観の育成、さらに在り方生き方とそれに基づいた進路に対する考察等、実に網羅的である。生徒に対しては、学習活動に応じたテーマの提示が繰り返され、生徒が自ら課題設定・探究・解決の活動ができるゆとりが乏しくなっているのが現実である。

これらのことは、決して「産業社会と人間」を否定しているわけではない。総合学科においては、そのガイダンスの役割を果たす上で、現行の指導計画は不可欠と考えている。さらに、「産業社会と人間」の学習成果は、総合学科の中で十分に生かされている。

しかし、どうしても教師主導となり、『総合的な学習の時間』として位置づけることにはならない。その点で、総合学科の原則履修科目として「産業社会と人間」が残されていることは意味のあることと考える。

「産業社会と人間」と『総合的な学習の時間』との関連を考えた場合、「産業社会と人間」で学習すること自体が大きな意味を持つ。生徒が「産業社会と人間」として与えられた学習活動を行う中で、個々の学習内容を深めるための動議付けとなり得る。「産業社会と人間」における学習で、生徒が自らの在り方生き方を考えるきっかけを持ち、さらにそれらに関する考察を深めるための課題を設定することが期待できるのではないだろうか。

例えば「産業社会と人間」の中で、現代社会の問題として「環境」についての学習を行うとする。その学習は教科的・学問的な扱いではなく、人として生きていくための問題から、産業構造まで含み、体験学習まで可能である。その体験が、生徒の中に「環境問題」という大きな課題を持つことになる。生徒は自らの判断、自らの意志で「環境問題」に取り組む興味や関心を持てるのではないだろうか。その課題の探求として『総合的な学習の

時間』が果たす役割は大きいものと思う。

「産業社会と人間」の学習は、在り方生き方の考察や進路に関する学習として、生徒のライフプランの作成に寄与できる。さらにライフプランの実現のための具体的な方策として、高等学校における学習計画（履修計画）作成のガイダンス機能がある。

それに加えて、高等学校における『総合的な学習の時間』の学習活動の基礎となる役割を担うことができると考えられる。

(2) 課題研究

高等学校学習指導要領においては『総合的な学習の時間』の学習活動の例示の「イ」として、「生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動」が上げられている。さらに、『総合的な学習の時間』を行う上での配慮事項として、総合学科においては『総合的な学習の時間』における学習活動として、原則的に例示の「イ」に示す学習活動を含むよう求めている。

総合学科の原則履修科目から「課題研究」は消えた。このことは、「産業社会と人間」とは異なり、従来の「課題研究」の目標を『総合的な学習の時間』で達成できることを意味している。

本校の「課題研究」においては、生徒に独自の課題を設定させている。しかし、何も無いところから、まったく自由（好き勝手）に課題を設定させているわけではない。2年次のガイダンスの段階から、

①本校で学びたいこと

②本校における学習の中で得た興味・関心や深化したいことから、

③進路について考えていること

等を十分に考えた上で、具体的な課題、課題設定の理由、課題解決のための取り組み等を持つような指導を行っている。

現在の指導経過は、『総合的な学習の時間』の趣旨に則っていると見える。ただし、現行は「課題研究」という「教科」としての指導体制である。今後は『総合的な学習の時間』の趣旨を今一度考えた上で、移行して行かなければならない。

第1に考えなければならない点は、「指導体制の在り方」である。

現行の「課題研究」は、16名で担当しており、この16名が、「その他特に必要な教科『課題研究』」の構成員となり、その16名で指導計画の作成をはじめとする「教

科運営」をしている形になっている。

しかし、『総合的な学習の時間』となると、教科・科目ではなく、学校組織としての教育課程編成の問題となる。『総合的な学習の時間』として捉える場合、全教師が指導にあたる必要がある。

あくまで教科としてではなく、「教師として」生徒の課題設定活動や課題探求活動を支援していく意識が不可欠となる。生徒からは、教師は自分の担当者「一人」ではなく本校の教師「多数」である必要がある。

第2の点は、教科・科目の指導において、より横断的・総合的なものの見方を指導することである。

総合学科では、多様な普通教科・専門教科の中から生徒が進路や興味・関心に応じて選択履修することになっている。総合学科の生徒は特定の教科のみの学習をしているわけではない。

現状においても、生徒個々の内面では複数の分野の学習内容が総合化されている部分はある。それは、生徒本人はもちろん、指導する教師においても意識的に行われていることではない。

今後は、『総合的な学習の時間』における課題探求を通して、横断的・総合的に知識や技術の深化・統合が図れるよう、日常の授業場面においても、今まで以上に意識して「知の総合化」が図れるように指導を行っていかなければならない。

(3) 国際理解

本校では2年次末に校外学習を実施している。従来は修学旅行と呼んでいたが、総合学科改編以降、事前学習や事後学習を充実させる意味で、「校外学習」と名称変更した。校外学習では、現在韓国に訪問することが定着している。海外への校外学習は、その国の持つ歴史や日本との関わり、日本との文化の違い等、様々な観点から、十分に事前学習を積み重ねることによって、より学習成果が期待できるものである。

「産業社会と人間」では、様々な体験学習を通して自己の内に眠る新しい自己や自己の可能性の発見に努めてきた。その体験学習の場を国際的に広げ、異文化体験の中からさらに新しい自己発見を図る。その意味で、校外学習は「産業社会と人間」の発展的体験学習として位置づけられる。

校外学習の事前指導は、1年次後期から学年団を中心に、ロング・ホームルームや学校裁量時間を利用して計画的に実施している。歴史学習や語学研修、総合学科である本校の系列に関連する分野をもとにした、韓国の経

済・文化・習慣等の課題学習、文化祭を利用した研究成果の発表等。

校外学習の事前指導は、3年次の「課題研究」を念頭におき、自ら学び、自ら解決する課題設定の意識の養成を目指している。そのために自らの問題意識から課題を設定し、個人研究を行っている。

自ら課題を設定し、自ら解決するという手法はこれまでそのような学習機会の少ない生徒にとってはかなり困難なことである。「課題研究」で充実した研究を行うためには、予備的学習の機会が必要であろう。そのために、校外学習に関わる取り組みが、生徒にとって大きな学習体験となっている。

『総合的な学習の時間』の例示の「ア」に「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的総合的な課題についての学習活動」がある。上記のような指導経過を考えると、本校で取り組んでいる「校外学習」に関連する事前指導を『総合的な学習の時間』における「国際理解に関する学習活動」に発展させることが考えられる。

ただし校外学習は、現在のところ特別活動の「旅行・集団宿泊的行事」の位置づけである。上記の通り、学校行事を実施する準備を、そのまま『総合的な学習の時間』の学習活動に充ててしまえば、ねらいに反することになる。「国際理解」に関する学習と「校外学習」は独立に設定する必要があるだろう。

6. 校内指導体制

『総合的な学習の時間』において、重要視されることが、指導体制づくりである。そのためには、校内において『総合的な学習の時間』のねらいや位置づけ等についての共通理解を図ることが不可欠となる。

(1) 指導目標の設定

通常、教育課程に関しては、教育課程編成委員会等が組織されており、教育課程の編成・実施・評価・改善を行っている。各教科の教育課程は各教科ごとの検討になるが、「産業社会と人間」等、従来の教科の枠に収まらない科目の開発では、そのための検討委員会を教育課程検討委員会と絡めて組織することが多いと思う。

『総合的な学習の時間』は、従来の学習親や指導親と大きく異なる、新しいタイプの学習活動である。『総合的な学習の時間』における学習活動は、教育活動における様々な領域や分掌との関連を持っている。教科や学年はもちろん、特別活動や進路指導に関係する分掌、地域

との連携に係る分掌等々。したがって、『総合的な学習の時間』は、より多様なメンバー構成による検討委員会の設置が必要となる。

学校としての創意工夫が求められる『総合的な学習の時間』の教育課程を検討するためには、学校として目指す生徒像を明確にしなければならない。その生徒像に沿って、各領域や分掌等の英知を結集した総合化が必要となる。目指す生徒像の育成を図るために、学校としての特色を出し、それらを踏まえた形で、『総合的な学習の時間』の学校独自の指導目標を明らかにして行かなければならない。

本校は「総合学科」である。総合学科では生徒個々に主体的で総合的な学習がなされている。そのことを基本にして、『総合的な学習の時間』を位置づける必要がある。

現行の本校の教育課程に照らしてみれば、1年次における「産業社会と人間」の学習を通じて、自己発見・自己認識を求めている。2年次の選択科目の履修や、「校外学習」においては、自己表現を高めている。そして3年次の「課題研究」を通じて、自己実現を図っている。

この流れを維持しながら、『総合的な学習の時間』の指導目標を設定することが現実的であろうと考えられる。

(2) 指導体制

『総合的な学習の時間』は特定の教師だけで指導を行うものではない。各教師には専門分野がある。生徒が多様な課題を設定し、探求活動を行うことが『総合的な学習の時間』の在り方である。課題解決のための支援において、各教師の専門分野を生かす意味でも、全教師が何らかの形で指導に加わることにより、大きな成果が期待できる。したがって、全教師が一体となった校内指導体制を確立していかなければならない。

各教科が持つ枠組み生かしつつも、そこから脱却する意識と、主体的に自己の在り方生き方を探究する生徒像を絶えず持ち続けることが求められる。

その意味においても、校内指導体制として、求められることは、「課題設定への支援体制」ではないだろうか。上記5. で述べた通り、中学校の実践例をもとに、教科・科目や特別活動、進路指導等のあらゆる教育活動を通じて、課題設定に対する態度の育成が重要である。その上で、生徒とのやりとりを持ち、生徒の主体的な発想を尊重する姿勢が必要である。

『総合的な学習の時間』では、教科を超越した現代的な課題、あるいは生徒自身の在り方生き方や、生活に密

着した課題が必要となる。そのために、生徒の支援者であるすべての教師自らが、あらゆる面で課題意識を持ち続けることが、『総合的な学習の時間』の成功の大きな鍵を握っているのではないだろうか。

(3) 学習環境

校内体制に付随して、生徒の課題探求活動の支援設備として、視聴覚機器や情報機器も含めた学校図書館の充実も必要となる。生徒が自ら学ぶ学習・情報センターとしての機能を有し、自分の求める課題について、積極的な学習環境を整えなければならない。

予算面等で厳しい現実があるであろうが、

①インターネット等の情報機器を自由に使用できる環境の整備

②資料収集のための書籍や資料の整備

③プレゼンテーションのためのビデオやプロジェクター等の視聴覚機器の整備

等は、最低限必要な設備として、考えていかなければならない。

あわせて、地域の教育施設等を利用できるよう、日常的に、学校と地域の連携を図っていかなければならない。

7. 評価

前述のように、教育課程審議会答申においては、『総合的な学習の時間』の趣旨やねらい等の特性が生かされるよう、数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについてのよい点や学習に対する意欲や態度、進歩の状況等を踏まえて適切に評価することとしている。指導要録の記載については、評定は行わず、所見等を記述することが適当と述べている。

従来は、ともすると試験の結果等の学習の成果や、知識や技術の量の評価を行っている。一般的に「評定」とは、一連の学習活動が終了した際に、その成果を確定して表現するものであると言われている。しかし、指導要録に評定を記載しないということは、学習活動の成果ではなく、あくまでも生徒の学習の過程を重視することを言っている。

したがって、『総合的な学習の時間』においては、評価の結果が、その後の生徒の課題探求活動の意欲を喚起し、さらに主体的・積極的な態度を形成する評価でなければならない。また、課題探求において、期待される結果が得られない場合には、生徒自身がどのように課題を

受けとめ、取り組んだか、その問題点がなかったかの判断に生かされる評価でなければならない。

すなわち、生徒が自ら立てた研究課題に対して、生徒自身がどのように取り組んでいるか、その学習の状況、姿勢、態度等のいわゆる「パフォーマンス」を評価するものである。教師は生徒の活動を観察し、資料の蓄積を行う。生徒は絶えず自己評価をし、さらに生徒同士の相互評価を取り入れる。これらの行為で終わるわけではなく、その評価によって、その後の課題探究の新たな方法の獲得を可能にしなければならない。

最近、脚光を浴びている評価法として、「ポートフォリオ評価（参考文献17）」がある。これは、学習活動の過程において、蓄積（ファイル）された資料やデータ（ポートフォリオという）をもとに、学習経過の状況や深化の度合いを確認し、さらに、そこから先への進展や軌道修正を支援する評価方法である。教師のはたす役割としては、生徒のパフォーマンスを評価し、ポートフォリオをもとに、生徒と絶えずやりとりを行う。その中で、将来の目標設定や今後の課題探求の進め方に調整を加えることができる情報（アセスメントと言われる）の提供により、課題探求の改善が絶えずはたせるような関わりが必要となる。

ポートフォリオについては、さらに研究を重ねて報告することにすると、『総合的な学習の時間』における評価観は、従来のように教師サイドから提示した課題の解決状況を見る（何を学ばせるか）ことではない。生徒自ら課題解決の過程を見る（何を学んでいるか）ことである。生徒の「よさ」を積極的に見つめて、そこから成就観や意欲・関心を高めるようにすることが望まれる。それは、「評価」本来の持つ意味を生かすことである。

教師の役割は、批評や批判をすることではなく、アドバイスをすることである。そして、自己評価・相互評価の場にもなりうる発表の場を随時持つことである。

8. 教育課程私案

今後、本校において考えられる『総合的な学習の時間』の在り方についての私案を提示する。それは、あくまでも本校の総合学科の枠組みが前提となっているものである。

(1) 「産業社会と人間」型

現行の通り「産業社会と人間」を前期集中で行う場合、「産業社会と人間」の継続として、後期に「自己の在り

方生き方や進路について考察する学習活動」として、『総合的な学習の時間』を設定することが考えられる。上記5.(1)で述べた通り「産業社会と人間」を学習する意味は大きいものがある。その学習の中で深まった意識や生徒が培った課題を、後期において探究することが主眼となる。

具体的には、「産業社会と人間」の授業における様々な取り組み（それらはある面、教師主導で網羅的である）から、生徒が一つないし二つ程度の学習項目を選択し、自ら培った在り方生き方に基づいて、課題を設定し、深化させる学習である。それは、生徒主導の「産業社会と人間」の第2章とも言えるものである。

現実的に、「産業社会と人間」の学習活動で高まった意識や学習体験が、その後の日々の学校生活の中で風化して行く傾向がある。生徒の内面で振れた琴線をさらに揺り動かすものとして、意味を持つ学習の時間となるであろう。

「産業社会と人間」の学習項目がもともになるから、方法論は無限でも、課題自体は「職業についてもっと知ろう」、「福祉施設の在り方を考える」、「障害を持つ人との交流を深めよう」等、限られたものとなるため、グループ研究が必然となる。生徒にとって、じっくりと腰を落ち着かせた学習になるのではないかと考える。

この学習の目的としては、自己と他者や社会とのかかわりの中で、自己の認識をすること。そのことを通して、自己を確立し、将来のあるべき姿を見つめることとなるであろう。

(2) 「国際理解」

2年次における韓国への校外学習を視野に入れた「国際（異文化）理解」をテーマに、『総合的な学習の時間』を2年次に設定することを考える。

現在、本校の校外学習の対象国（訪問国）は韓国であるが、『総合的な学習の時間』として位置づけるためには、単に韓国と限定した課題ではなく、たとえば、韓国を含めた広くアジア全域を対象とする必要があるであろう。「国際（異文化）理解」のテーマをもとに、生徒は地理的にも近い外国であるアジア諸国に対し、教科等で学んだことがらなどから課題を設定する。

例えば、生徒が「国」を選んで、その国のあらゆることを課題とする場合。逆に「文化」や「産業」等の課題をまず設定し、その課題を諸国において調べること等が考えられる。

そのような課題探求の学習を経て、『総合的な学習の

時間』の具体的な体験の場として、韓国への校外学習を位置づけていけば、校外学習の意義がより深められるものになる。

展開例としては、年間を通して国際理解をテーマとする『総合的な学習の時間』を設定して、平行して特別活動として、韓国を対象とした「校外学習」の事前学習の不足部分（例えばハングル語講座等）を行うことが考えられる。しかし、『総合的な学習の時間』を前期集中で実施し、その中で高まった意識をもとに、より明確に体験の場として「校外学習」を捉え、事前学習を後期集中で行うことも効果的である。

本校の「校外学習」の目的には、「韓国の高等学校の生徒との交流を通じて、新しい国際関係を考え、異文化に接することにより、グローバルな国際感覚と視野を養う」とある。

そのことを踏まえて、この「国際理解学習」の目的は、異なる文化の人との共生を図るために、異文化理解を深め、望ましい国際感覚を身につけることであろう。

(3) 「課題研究」型

上記の通り、高等学校における『総合的な学習の時間』として、最終的な形態は、生徒が各自の目的を持った課題を設定する「課題研究」型であると認識している。したがって、本校のように「課題研究」を実践している学校においては、それを発展させることがもっとも現実的である。

上記5.(2)の通り、本校の課題研究においては、生徒が教科・科目の学習で培ったこと、学習の過程や結果で持った興味・関心、あるいは進路等を考えた上で、独自の課題を設定させている。そこには、教師が提示するテーマは存在しない。したがって、現状でも『総合的な学習の時間』としての位置づけも可能である。

しかし、当然ながら現状は（原則履修）科目として捉えられており、科目担当者で授業を行っている意識である。このことは、限られた教師の指導（支援）となってしまう。

したがって、課題研究を発展させて『総合的な学習の時間』として位置づける場合、大きな改善点としては、従来のように教師を「科目担当者」として分類せず、全教師（ただし、現状の形であると、他学年次の教科・科目の授業を平行して行っているため、授業を行っていない全教師である）が関わることでと考えている。そのために、従来のように教師の持ち授業時間数としてはカウントしないことが望ましい。

課題設定のためのガイダンスは該当学年団が行う。何よりも、課題設定が鍵を握っている。ガイダンスを経た後、生徒は設定する課題（必ずしも「課題」になっていなくとも、やってみたいこと等）を持って、関連する分野の教師のもとに行き、内容や経緯等を説明し、アドバイスを求める形が考えられる。そのようなやりとりを繰り返し、課題として確定する。

東京大学教育学部附属中等学校の「卒業研究」では、生徒が自ら設定した課題を持って3人以上の先生の了解印を取るようになっている。これを参考に、複数の教師の関わるようにすることが望まれる。

チーム・ティーチングは、一般的に複数の教師が生徒集団を、協力あるいは分担して指導を行うことである。これを発展させて、個々の生徒の個々の課題をチーム・ティーチングすることが必要ではないだろうか。それも、教師は部屋にいて、必要に応じて生徒が訪ねてアドバイスを求める形が理想的であろう。

9. おわりに

教科の研究会に参加をすると、「教科としてどのよう
に『総合的な学習の時間』に関わるか」が議論される
ケースがある。『総合的な学習の時間』の学習活動を
「総合学習」として捉え、クロスカリキュラムを全面に
出せば、教科としての関わりが関係してくる。

しかし、本稿の議論の柱は、「『総合的な学習の時間』とは生徒が設定した課題解決のための学習の時間のこと」である。生徒の課題設定の場面においては、教科としての関わりが考えられる（課題の例示等）が、学習場面においては「はじめに課題ありき」である。それらの課題に応じて、教師としての支援活動が必要となる。そこには、教科としてと言うよりも、各教師個人の関わりが重要と考える。

したがって、学校として『総合的な学習の時間』のねらいや位置づけや指導計画等の議論なしに教科の関わりを議論することは意味をなさない。まして、各学校が横並び的な方針ではあり得ない。むしろ、生徒や学校、地域の実態が異なる以上、横並び的であってはならない。

『総合的な学習の時間』は今回の教育課程改訂の目玉である。とともに、学校の体制や組織力、創意工夫が試される。様々なパターンが考えられる中で、学校としてのねらいを明確に、生徒の実態を的確に把握した改善を常に施していかなければならない。

平成11年12月16日の中央教育審議会の答申「初等中等

教育と高等教育との接続の改善について」では、検討課題の中で、「『自ら学び、自ら考える力』と『課題探求能力』の育成を軸にした教育」を提言している。

今後の教育においては、生涯学習社会の到来を踏まえて、初等中等教育段階では「自ら学び、自ら考える力」の育成、高等教育段階では「課題探求能力」の育成が重要である。そのためにも、初等中等教育においては『総合的な学習の時間』を生かすことが肝要であるとしている。

かように、『総合的な学習の時間』は、高等学校を含めた初等中等教育段階のみならず、高等教育から生涯学習までを見据えた上で、もっとも期待が大きい教育活動である。

実際、今後増えるであろう、大学のAO入試等においても、『総合的な学習の時間』における課題探求の成果が、生徒にとっての大きな「武器」にもなりうる。

『総合的な学習の時間』は必修クラブの二の舞であろうと言う悲観的な意見も聞かれる。しかし、生徒の〔生きる力〕を育むことを目指し、明確な学校方針のもと、必修クラブの二の舞にはしない覚悟が、学校現場に求められている。

参考文献

- 1) 中央教育審議会答申(1991)
新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について
- 2) 中央教育審議会答申(1997)
21世紀を展望した我が国の教育の在り方について
- 3) 中央教育審議会答申(1999)
初等中等教育と高等教育との接続の改善について
- 4) 教育課程審議会答申(1998)
- 5) 文部省告示(1999) 高等学校学習指導要領
- 6) 文部省(1993)
「産業社会と人間」指導資料(ぎょうせい)
- 7) 全国国立大学附属学校連盟(1999)
「総合的な学習の時間」発表会 資料集
- 8) 筑波大学附属坂戸高等学校(1999)
第5回総合学科研究大会 資料集
- 9) 小川一郎(1999～)
「総合的な学習の時間」の理論と実際
(学事出版 月刊高校教育4月号～)
- 10) 工藤文三(1999)
「総合的な学習の時間」のとらえ方と進め方
(学事出版 月刊高校教育9月号 P16～p19)

- 11) 亀井浩明(1999)
「総合的な学習の時間」に向けた校内体制について
(学事出版 月刊高校教育9月号 P26～p29)
- 12) 宮原修(1999)
新学習指導要領における「総合的な学習の時間」
別冊教職研修1～3月号(教育開発研究所)
- 13) 「月刊高校教育」編集部(1998)
「総合的な学習の時間」実践の手引き(学事出版)
- 14) 児島邦宏(1998)
教育の流れを変える総合的学習(ぎょうせい)
- 15) 奈須正裕(1999)
総合学習を指導できる「教師の力量」(明治図書)
- 16) 高階玲治編(1999)
「総合的な学習」の指導体制をつくる
(教育開発研究所)
- 17) 加藤幸次・安藤輝次(1999)
総合学習のためのポートフォリオ評価(黎明書房)
- 18) 埼玉県立南教育センター(1999)
総合的な学習の時間Q&A
(南教育センターホームページ)