

「総合学科」とESDの接点を探る

－教育政策・制度的枠組みの検討から－

地理歴史科 今野良祐

2013年に20周年を迎える高校「総合学科」と2014年に10周年を迎える「ESD」。本研究は出自の異なる2つの教育スタイルの接点を探り、総合学科高校におけるESDの進展および両者の再興に資するための教育政策・制度的枠組みを整理することを目的とする。

キーワード：高等学校 総合学科 ESD(持続可能な開発のための教育) 学際化・総合化 つながり

1. はじめに

2013年4月、総合学科初年度開設校は第20期生の入学を迎えた。このことはつまり高校教育改革の目玉として、普通科・専門学科に次ぐ第三の学科として1994年に創設された総合学科高校の20周年を意味する。勤務校である筑波大学附属坂戸高等学校を含めて全国7校でスタートしたが、開設20年にあたる2013年(平成25年度)に363校¹⁾にまで増加した。戦後高校教育史の流れの中で、個性尊重、多様化、偏差値偏重打破、単位制、総合選択制、キャリア教育など様々な課題と使命が課せられた総合学科は、幾多の苦労とともに、多くの教育困難校を再生させることに寄与するなど着実に成長を遂げてきた。しかし、この20年の歩みの中で高等学校学習指導要領が1999年、2009年と2度変わり、社会の趨勢・時代の要請が変わるとともに総合学科の教育の在り方にも少なからず影響を与えた。こうしたなかで、場合によっては開設当初の総合学科の理念からかけ離れた高校が現れるなど、理念なき拡大ともいえる現象が進みつつある。また、1999年に中高一貫校²⁾が制度化されて以来、文部科学省の教育改革政策の力点も総合学科から次第に離れ、それともなって開設校の増加も鈍化している。

開設から20年経った現在、文科省の教育政策から取り残される形になっている総合学科について、今一度その有効性を検証し、場合によっては軌道修正する必要もあろう。開設20年目は人間で言えば成人にあたる年である。総合学科の第2ステージをどのように形作ってゆくのか。本研究の目的の一つはそこにある。

2014年には2005年から世界的にスタートした「ESDの10年(以下、DESDと記す)」の最終年を迎え、愛知で閣僚級会合、岡山でユネスコスクール世界大会など、提唱国である日本でいくつかの国際的会合が予定されている³⁾。長らくの間、ESD(持続可能な開発のための教

育・持続発展教育)は学校現場に浸透していない状況であったが、2008年の教育振興計画(第1期)⁴⁾においてESDの必要性について触れられ、2009年(平成21年)告示の高等学校学習指導要領において、各教科の文言に持続可能な社会の構築が明文化されるに至った。2002年のヨハネスブルクサミットにおいてわが国の提唱によってスタートしたESDの視点がようやく指導要領に明文化され、学校現場での実践が本格的に求められるようになったのである。また、ESDの実践推進拠点としてユネスコ、そしてユネスコスクールが指定されており、ESDの認知度の高まりとともに、ユネスコスクール加盟校も着実に数を増やしている⁵⁾。

2013年に20周年を迎える高校「総合学科」と2014年に10周年を迎える「ESD」。本研究は出自の異なる上記の2つの教育スタイルの接点を探り、総合学科高校におけるESDの進展および両者の再興に資するための教育政策・制度的枠組みを整理することを目的とする。

2. 高校教育における「総合学科」の制度的位置

1960年代の高度経済成長を背景とする高校進学率の上昇と高校の増設、「適格者主義」に基づく選抜学力試験の実施による受験競争の激化があった。いわゆる高校の「量的拡大」は70年代を通じても継続が続けるが、多様化の名の下で普通科と職業学科の乖離はさらに進み、偏差値輪切りによる高校序列化が進んだ。そうした中で、不本意入学や高校中退が深刻化し、80年代には受験競争の末に両親殺害などの家庭内暴力や校内暴力・いじめなどの学校荒廃が全国的に起こっていた。偏差値輪切りの底辺に位置する職業学科や新設された普通科高校においても「底辺校」や「教育困難校」というレッテルを貼られ、教師・生徒間の教育的関係や日々の指導が成立しない例が多くみられた。一方、受験教育にシフトした普通

科進学校でも、不本意入学や落ちこぼれなど高校生活に活路が見いだせない生徒がいたり、受験学力を重視した教育は勤労観や職業的技能の育成には及ばずに学校と社会との接続に課題が残る。臨教審はこうした学校現場で生じた教育病理を「高度経済成長の負の副作用」と総括した。

以上のような高校教育をめぐる諸問題に対して、80年代から新しいタイプの高校の議論が進み、高校入学時点で普通科・専門学科かを特定する必要がなく、高校在学中に進路が決定できるよう、普通科目も専門科目も自由に学べる高校として、従来の普通科・職業学科という学科制度を超えた「普・職の一体化を図る高校」が模索されることになった。

1991年の中教審答申において、普通科と職業学科を総合するような新しい学科設置の意向が示され、1993年2月の高等学校教育の改革の推進に関する会議によって総合学科の教育システムが具現化された(第四次報告)⁶。

総合学科教育の特色として①将来の職業選択を視野に入れた自己の進路への自覚を深めさせる学習を重視すること。②生徒の個性を生かした主体的な学習を通して、学ぶことの楽しさや成就感を体験させる学習を可能にすること。とある。具体的には、原則履修科目「産業社会と人間」を基盤とするキャリア教育の実践、普通教科・専門教科にまたがる多様な選択科目の設置と将来の職業選択や進路をふまえた時間割作成、そして3年間の学習の集大成としての「課題研究」への取り組みである。総合学科の教育課程は大きく4つの科目から成り立っている。すなわち、高等学校必修科目、総合学科の原則履修科目(「産業社会と人間」、「課題研究」⁷)、総合選択科目、自由選択科目である。総合選択科目は、生徒が自己の興味・関心に基づき選択して履修する科目として、体系的や専門性等において相互に関連する科目を総合選択科目群または系列として開設するものである。ただし、コース制や小学科制とは異なり、あくまで科目選択の指針・目安として提示するものであるとしている。したがって、自己の興味・関心や将来の職業選択をふまえて、好きな科目だけを選択したり、複数の専門教科にまたがった科目選択が可能であり、生徒一人ひとりが学際的・総合的な学習に取り組むことができる。また、望まれる授業形態として、見学、実習、調査研究、発表、対話、討論、聴講などの学習方法を取り入れて、事実と体験に基づく学習を重視する多様で弾力的な授業形態が求められている。

総合学科の教育システムについて梅沢(2000)が指摘

する「生涯学習社会の視点、従来の産業分類を超えた複合的な産業・職業の発展、人類的・地球規模的な課題や福祉・地域社会の課題等の現代的課題への対応という3つの「縦(タテ)糸」を、生徒が将来の職業や進路選択を見つめ・学び・体験するという「横(ヨコ)糸」で編みこんでいくような教育課程(カリキュラム)」の実現が各校や地域の実情に応じて目指されている⁸。

日本では、第2次世界大戦後の戦後復興、とくに食糧不足の解消に注力されたが、朝鮮特需に引き続き1960年代に産業の中心は農林水産業(第1次産業)から鉱工業(第2次産業)にシフトし高度経済成長期を支えた。1973年のオイルショック以降の経済停滞期に工業分野では重厚長大型から軽薄短小型へのシフト、サービス経済化の進行で第3次産業従事者割合が増加した。また、バブル崩壊や人口減少時代の到来などを受けて、日本企業の海外進出が進み、国内では産業の空洞化が生じた。このように産業構造の転換や国際化・情報化の影響で職種が多様化が進み、高等教育における学術分野においても学際化・総合化への動きが見られた⁹。特定の課題に対して、様々な分野・領域からアプローチする試みは、高等教育のみでなく初等中等教育においても取り組まれることになる。それが2002年より新設された「総合的な学習の時間」である。

高等学校学習指導要領における「総合的な学習の時間」の目標は、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、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成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする。」とし、学習テーマとして国際理解、情報、環境、福祉・健康といった横断的・総合的な課題が例示されている¹⁰。これらの学習を通して、関心・意欲の喚起、課題設定・解決能力の育成、学習方法の習得、主体性の確立、各教科等でそれぞれ身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになること、つまり知の総合化が目指されている。山根(1999)は、「総合的な学習の時間」が求められている背景として、第一に社会や時代の要請、第二に学校教育の行き詰まり、特に教科中心の教育の破たんと親学問の変化、第三に体験的な学習や問題解決的な学習を積極的に取り入れることを挙げている¹¹。これらの点は先に述べた社会の変化に対応しきれなかった学校における様々な教育病理の発生への対応や産業構造の転換

の影響と学術分野の学際化・総合化の影響が大きく、それらが学校教育における学びの質と方法の変革をもたらした。そうしたなかで個性尊重や多様化、偏差値偏重打破などの教育改革に舵をとった高校教育において誕生した総合学科は、学科レベルで総合的な学習を進められるシステムであり、総合的な学習の時間の理念と軌を一にするものであるといえよう。キャリア教育や生きる力が公に定義される以前から、総合学科では開設当初からこれらの観点が教育システムに組み込まれている。

ただ、開設から20年が経った総合学科をめぐる現状も決して順風満帆とは言える状況ではない。専門高校における進学率の上昇、普通科高校における単位制や総合選択制などの増加などもあって、普通科、専門学科と総合学科との差異や境界が不明瞭になりつつある。また、脱ゆりの教育方針の転換や大学全入時代を迎え、総合学科生徒の大学進学を希望者が増え、科目選択において大学受験を意識した普通教科へのシフトが顕著になっている¹²。しかし、「産業社会と人間」や「課題研究」、専門教科など、受験教科とは直接関係のない科目の負担が大きく、受験には不利という評価がある。二井(2009)は、平成11年と平成19年の総合学科高校に対する調査結果¹³の分析を通して、総合学科の理念は概ね生徒に理解されているとするが、総合学科進学の原因として「やりたい勉強ができる」「自由に学ぶ科目を選択できる」といった割合が減少傾向にあり、科目選択が総合学科高校の魅力であったが、先述の状況と合わせて総合学科特有の個性が薄れてきていると指摘している。平成23年度文部科学省「総合学科の在り方に関する調査研究」¹⁴において、総合学科の改善点について、授業内容、科目選択、系列、原則履修科目「産業社会と人間」、進路などに関することを挙げており、生徒たちは、体験的な学習方法、個性尊重の教育、キャリア教育に向けた科目選択や進路指導の充実など、普通科には無い総合学科ならではの教育を生徒たちが求めていると指摘している。

3. ESD(持続発展教育)のこれまでの経過

ESDとは、Education for Sustainable Developmentの頭文字を取ったもので、日本では長らく「持続可能な開発(発展)のための教育」と訳されている¹⁵。その教育領域は環境、福祉、平和、開発、ジェンダー、子どもの人権教育、国際理解教育、貧困撲滅、識字、エイズ、紛争防止教育など多岐にわたるとして、2002年に創設された「総合的な学習の時間」などで既に学校等で取り組まれている既存の個別分野の教育活動を否定するもので

はなく、むしろそれらを包含する概念としてとらえ、学際的・総合的な取り組みが期待されている。

ESDの世界的な取り組みの契機となったのは、2002年9月のヨハネスブルグサミット(持続可能な開発に関する世界首脳会議)で小泉首相(当時)による提案を受けて、同年12月の第57回国連総会において決議され、2005年から2014年までの10年間で「ESDのための10年(DES D: Decade of Education for Sustainable Development)」とすることになり、先導機関としてユネスコが指名されたことによる。ユネスコはESDをこれまでの「ミレニアム開発目標(MDGs: Millennium Development Goals)」や「万人のための教育(EFA: Education for All)」など既存の取り組みを包括する教育活動と位置づけ、2005年9月に各国の具体的対応の指針となる国際実施計画が策定された。ここでは、「持続可能な開発の原則、価値観、実践を、教育と学習のあらゆる側面に組み込むこと」と指摘されている。2006年に作成されたわが国の国内実施計画では、ESDの目標は、「地球的視野で考え、様々な課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、持続可能な社会づくりの担い手となる」よう個人を育成し、意識と行動を変革することとされている。また、人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むという観点、個人が他人、社会、自然環境との関係性の中で生きており、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むという観点が必要であるとされている。この点においても、1987年の臨教審答申および1989年(平成元年)告示の学習指導要領で取り上げられた新しい学力観と重なる部分が多い。

戦後復興から1960年代の経済成長優先の開発と環境問題の広がりを受けて、1962年のレイチェルカーソンによる『沈黙の春』や1972年のローマ・クラブによる『成長の限界』などの幾多の警鐘をもたらしていた。1972年のストックホルム会議(国連人間環境会議)での議論が「Sustainable Development(持続可能な開発)」概念の思想的潮流となる¹⁶。そしてストックホルム会議の10年後のナイロビ会議(国連環境計画(UNEP)管理理事会特別会合)において、日本政府による「環境と開発に関する世界委員会」設置の提案が採択され、1984年に国連「環境と開発に関する世界委員会(ブルントラント委員会)」が組織された。3年間の議論を経て、1987年に「我ら共通の未来(Our Common Future)」と題する報告書が提出され、このなかにおいて「将来の世代が自らのニーズを充足する能力を損なうことなく、今日の世代

のニーズを満たすような開発」とする「持続可能な開発 (Sustainable Development)」の定義づけがなされた。さらに、1992年のいわゆる地球サミット(国連環境開発会議)において採択されたアジェンダ 21において、持続可能な開発を推し進めるためには改めて教育が重要な役割を担っていることが指摘された。

持続可能な開発をテーマとする教育活動は、環境教育や開発教育の分野で長年取り組まれてきた。環境教育は、アメリカでの自然保護運動が発端とされるが、1972年のストックホルム会議および同年に発行されたローマ・クラブの「成長の限界」が世界に与えたインパクトが大きい。その後、1975年「ベオグラード国際環境教育ワークショップ」や1977年の「トビリシ環境教育政府間会議」などで、環境教育の理念や目的などが検討された。日本においても、自然系、生活系、地球系¹⁷などの側面で個別に行われていた環境教育が、持続可能な開発概念の登場を受けて相互に歩み寄り、総合系環境教育が登場した。1997年のテサロニキ会議(環境と社会に関する国際会議)において「環境教育を「環境と持続可能性のための教育」と表現してもかまわない」とされ、社会の変化とともに、環境教育の在り方や学習の対象が変容しており、環境教育は常に概念の拡張が行われてきた。

開発教育は、1960年代に欧米で始まったとされる。米ソの東西冷戦構造の中で南北問題が表出したのがその契機となった。当初の途上国への援助広報的な教育への批判とオイルショックなどの世界的な混乱は、世界が相互依存関係にあること、さらには低開発の原因がしばしば先進国にもあるという認識をもたらし、問題解決に向けた相互連帯・協力への関心や態度を養う教育にシフトした。1980年代に開発教育の世界的な広がりを見せ、日本でも1982年に開発教育の普及・推進に関心を持つ個人や団体で開発教育協議会(現:開発教育協会)が設立された。1990年代以降の環境、人口、貧困、人権などの地球的課題に関わる大きな国際会議が行われ、そのなかで「持続可能な開発」の概念の登場により、開発教育において、開発問題を他の諸問題との関連の中で捉えていこうとする動きが強まってきた¹⁸。

このように、環境教育や開発教育がその概念や対象領域を拡大する中で持続可能な開発概念が登場し、これまでの環境や開発についての教育活動と国際理解教育や福祉教育など目的や分野が重なる教育活動を包括する形でESDという枠組みへと結実していった。2009年の学習指導要領にESDの視点が盛り込まれたものの、依然として学校現場での理念・実践の普及・浸透に時間を苦労

している。また、これまで行われてきた各種教育とどのように違うのかなど、ESDと既存の教育の位置関係をめぐる議論が続いている。阿部(2006)は、従来の環境教育とESDの違いについて、1点目は、個人の態度の変容ではなく社会・経済構造、ライフスタイルの変革に焦点を当てていること、2点目に、トップダウンや結果重視であったが、ボトムアップやプロセス、参加型学習の重視を強調している点を指摘している¹⁹。また、原田(2009)は、学校現場でESDが実感を持って取り組まれている要因として、ESDは国内の教育実践と離れた場所で企画されトップダウンで現場に導入されたことによると指摘している²⁰。開発教育や環境教育などのように、行政主導ではなく学校やNGOなど教育の現場からボトムアップで積み上げられてきた経験を結集して、まさに学際的・総合的な取り組みとしてESDの振興に資するべきであろう。

4. 総合学科とESDの接点を探る

これまで見てきたように、高校「総合学科」とESDの双方において、教育の内容・領域、方法・学び方、育みたい力・価値観など共通する事項が多い(表1)。しかし、総合学科の創設とESDの国際的取り組みの端緒は、同時代の社会の変化や教育上の諸課題をそれぞれ契機としているが、必ずしも同一の発想や理念から生じたものではない。つまり、学校教育をめぐる諸問題への対応、いわゆる内側からの要請が中教審答申や学習指導要領などに明示され、教育改革に反映される。高校「総合学科」の創設は高校教育の現状を打開する大きなチャレンジであった。一方で、国内外の社会情勢をめぐる諸問題への対応、いわゆる外側からの要請が環境教育や開発教育として展開され、環境と開発をめぐる国際会議での概念規定や国際的連帯と結びつき、ESDという枠組みに収められた。2005年のDESD開始当初は学校とESDは比較的近い関係にあったが、2008年に教育振興基本計画、2009年に新学習指導要領にESDの視点が記載され、学校教育への急接近が見られた。文部科学省は、従来の教科学習はもちろんのこと、2002年より始まった総合的な学習の時間を活用しての、学校現場でのESDへの取り組みの活性化を期待している。ちなみに現在に至るまでに、総合的な学習の時間の理念を学科レベルで実践している総合学科の教育システムを利用したESDの実践や活性化に関する指摘はほぼ皆無である。しかし、筆者は総合学科の教育課程自体がESD実践そのものであるととらえ、両者の接近を試みた。その構想を以下に

示す。

まず、1年次の「産業社会と人間」において、自己の興味・関心や将来の進路・職業選択の適正などを見つめなおすことと、科学技術の発達に伴う産業の発展と社会の変化の双方を学ぶ中で、持続可能な社会づくりへの動機づけを行い、多種多様な科目の中から科目選択を行う。ここでは、社会と自己を「知る」と視野を「広げる」ことに力点を置く。2年次以降は、普通教科・専門教科にまたがる選択科目を学び、生徒一人ひとりのなかで複数の領域にまたがる事象を「つなげる」と、それらを通して持続可能な社会づくりについて学際的・総合的に「考える」ことに力点を置く。多くの総合学科高校で2年次に設定されている「総合的な学習の時間」の活用が適しているであろう。そして3年次には「課題研究」において、生徒一人一人が持続可能な社会づくりのための課題や使命を持って、調査・研究にあたる。3年間の学際的・総合的な学習成果をさらに「深める」段階である。その際に、実際に現場にフィールドワークに出かけたり、調査結果をプレゼンテーションしたりと「行動する」場面がいくつか設定されている。

以上のように、年次が上がるにつれて、学習の段階が

「知る」→「考える」→「行動する」とステップアップするとともに、学習の視点も「広げる」→「つなげる」→「深める」という流れで、課題研究や高校卒業後も見据えた進路実現に結実させていくという仕組みである。また、総合学科の特徴として、多くの科目で実習や作業などの実学・体験を要する授業形態がとられ、グループ学習や協働学習など周囲とコミュニケーションや協力しながら進めていく形式がとられる。この点もESDの理念と一致するのである。

高校教育の多様化政策の中で、次第に総合学科としての理念や特色が薄れ、今後の針路がみえにくくなった「総合学科」と学習指導要領に明記されて学校現場での実践が必須となったが浸透しているとは言い難いESDの両者が意識的に歩み寄ることで、双方の振興に寄与できるのではないかと考える。「総合学科」とESDの次の10年が双方にとって実りあるものになるように、研究と実践を重ねていきたい。

注：本稿は筆者が筑波大学教育学会第12回研究大会で口頭発表した内容に加筆・修正を加えたものである。

¹ 文部科学省『高等学校教育の改革に関する推進状況（平成25年度版）』による。平成26年2月4日公表

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/02/1343732.htm

² 前掲(1)によると、2013年(平成25年度)は450校に増加した。また、2014年(平成26年度)以降、新たに18校を新設する予定であるという。

³ 日本ユネスコ国内委員会ホームページ内に特設サイトが設けられている。「持続可能な開発のための教育(ESD)に関するユネスコ世界会議」

<http://www.unesco.org/new/jp/unesco-world-conference-on-esd-2014/>

⁴ 平成26年6月14日付で、文部科学省ホームページにて第2期教育振興基本計画が発表されている。

http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/index.htm

⁵ ユネスコスクールホームページ <http://www.unesco-school.jp/>によると2014年2月現在675校の加盟校がある。

⁶ 高等学校教育の改革の推進に関する会議「総合学科について(第四次報告)」平成5年2月12日公表

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/seido/1258029.htm

⁷ 総合学科開設当初は、「情報に関する基礎的科目」が含まれていたが、2002年に必修科目として教科「情報」が新設されて、そちらで賄われることになった。

⁸ 梅沢収(2000)：「戦後高校教育における総合学科の歴史的位罫」、静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学篇 51、pp233-242。

⁹ 産業構造の変化だけでなく、少子化の影響による大学の学部統廃合・再編などの際に、複数領域が統合されるケースもみられる。

¹⁰ 文部科学省(2009)「高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」による。

¹¹ 山根耕平(2009)：「今なぜ、総合学習なのか」、神戸親和女子大学児童教育学研究 18、pp12-26。

¹² 白仁田哲也(2008)：全国総合学科の現状と課題、工藤文三研究代表「今後の後期中等教育の在り方に関する調査研究(最終報告書)」、国立教育政策研究所

¹³ 二井正浩(2009)：「総合学科の動向に関する調査結果—平成11年と平成19年の調査結果を比較して—」、国立教育政策研究所紀要第138集、pp31-42。

詳細な結果は総合学科の今後の在り方に関する調査研究協力者会議(2000)：「総合学科の今後の在り方について～個性と創造の時代に応える総合学科の充実方策～(報告)」および国立教育政策研究所(2008)：「今後の後期中等教育の在り方に関する調査研究」を参照のこと。

¹⁴ 服部次郎研究代表 高等学校総合学科検証調査研究会(2012)「総合学科の在り方に関する調査研究」、文部科学省「高等学校教育改革の推進に関する調査研究事業(平成23年度)」2012年3月公表 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/seido/1321484.htm

¹⁵ 文部科学省では2008年よりESDの訳語として「持続発展教育」という略称で統一されていたが、教育の特徴のわかりづらさや2つの訳語があることでの混乱を避けるため、2013年5月に従来からの「持続可能な開発のための教育」に再び統一した。

¹⁶ 中山修一(2005)：「国連持続可能な開発のための教育の10年(UNDESD)をめぐる国際動向」、広島経済大学研究論集第27巻第4号、

pp51-60.

¹⁷ 阿部治 (2006) : 「国連「持続可能な開発のための教育」の10年」、学術の動向 11 (4)、pp46-51.によると、環境教育の3つの分類について、「自然系」としてアウトドア活動、ネイチャーゲーム、農林業体験、「生活系」として公害教育、リサイクル教育、エネルギー教育、「地球系」として地球環境問題、開発教育、国際理解教育などが例示されている。

¹⁸ (特活) 開発教育協会内 ESD 開発教育カリキュラム研究会編 (2010) : 『開発教育で実践する ESD カリキュラム』、207p.

¹⁹ 前掲 (18) による。

²⁰ 原田泰 (2009) : 「日本での ESD の理論研究の可能性」、環境教育 19 (2)、pp31-32.

表 1 総合学科と ESD (持続発展教育) の共通項

総合学科		ESD (持続可能な開発のための教育)	
内容・領域			
<ul style="list-style-type: none"> ・普通教科、専門教科にまたがる教育課程 ・産業社会と人間、課題研究、横断的・総合的な学習 		<ul style="list-style-type: none"> ・環境、経済、社会・文化 (3分野 15領域) ・さまざまな分野をつなげて総合的に扱う 	
方法・学び方			
<ul style="list-style-type: none"> ・将来の職業選択を視野に入れた自己の進路への自覚を深めさせる学習、キャリア教育 ・生徒の個性を生かした主体的な学習 ・学ぶことの楽しさや成就感を体験させる学習 		<ul style="list-style-type: none"> ・具体的な実践を通して学ぶ ・オンザジョブトレーニング ・知識伝達にとどまらず体験、体感を重視 ・探求や実践を重視する参加型アプローチ 	
育みたい力・価値観			
<ul style="list-style-type: none"> 【生きる力】 ・社会の変化に主体的に対応できる資質・能力 ・自ら課題を見つけ、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 		<ul style="list-style-type: none"> ・体系的な思考力 ・批判的思考力 ・情報分析能力 ・コミュニケーション能力 ・リーダーシップの向上 	<ul style="list-style-type: none"> ・人間の尊重 ・多様性の尊重 ・非排他性 ・機会均等 ・環境の尊重
その他特色など			
<ul style="list-style-type: none"> ・社会人講師、大学・NPO 等との外部連携 ・地域との交流、社会貢献活動 		<ul style="list-style-type: none"> ・多様な主体との連携・協働 ・地域づくりに参画 	

高校「総合学科」創設とESD成立の経緯

