

# 「総合的な学習の時間」のカリキュラム編成に関する研究

— 秋田県立由利高等学校の事例を手がかりとして —

伊 藤 大 輔

## 1 はじめに

2005（平成17）年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」は、21世紀を知識基盤社会（knowledge-based society）の時代と位置づけた。そこでは、知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増すとしている。また、情報基盤社会の特質として、「1. 知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、2. 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、3. 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる、4. 性別や年齢を問わず参画することが促進される」の4点を指摘している。

実際、これらの傾向は、近年加速度的に顕著になりつつあると言えよう。中央教育審議会大学分科会将来構想部会による「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ（平成30年6月）」は、2040年代を見据えながら、「人工知能（AI）、ビッグデータ、Internet of Things（IoT）、ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられ、社会の在り方そのものが大きく変化する超スマート社会（Society5.0）の到来」を指摘している。そこでは、「資本集約型・労働集約型経済から、知識集約型経済への移行」を通して、人々は現時点では想像もつかない仕事に従事していくことも予想される。そのため、中間まとめでは、「幅広い知識をもとに、新しいアイデアや構想を生み出せる力」や「AI が持ちえない人間だからこそその能力としての創造性やコミュニケーション能力」の重要性が強調されている。

概して言えるのは、急激な社会の構造的変化に柔軟に対応しつつ、自らの人生を切り拓いていく力、すなわち「生きる力」が、次代を生きる子供たちには不可欠になるということである。

この「生きる力」は、中央教育審議会（1996）によって提示された概念であり、「基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようとして、自ら課題を見つけ、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、自らを律しつつ、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の豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力など」と定義された。さらに、1998・1999（平成10・11）年改訂の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」が新設されたが、教育課程審議会（1998）によれば「我々は、この時間が、自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うものと考えている」とその意義が強調されている。

しかしながら、学生に中学校・高等学校時代の「総合的な学習の時間」の経験を想起させると、特別活動（特に学校行事）と混同したり、具体的な学習内容を思い出せなかったりすることが少なくない。一方、学校側に注目すると、教科の補充・発展学習や学校行事などと混同された実践例も散見されると言う（総合的な学習の時間実施状況調査研究会、2006）。

そこで本稿では、秋田県内の高等学校における総合的な学習の時間の先進的事例を取り上げ、学習計画<sup>1</sup>及び推進体制の特徴と意義を明らかにすることを課題とする。まず、総合的な学習の時間の設置経緯及びその特質と意義を概観す

る。次に事例校の状況を整理しつつ、目標と学習計画、その基盤となる指導体制の特徴を示す。以上を踏まえ、他校の実践事例との比較を通して、本事例の教育実践的意義を明らかにする。

## 2 総合的な学習の時間

### 2.1 今日までの経緯

総合的な学習の時間は、1996（平成8）年の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（一次答申）」において、創設が提言されたことに端を発する。同答申によると「これまでの知識の習得に偏りがちであった教育から、自ら学び、自ら考える力などの[生きる力]を育成する教育へとその基調を転換していくためには[ゆとり]のある教育課程を編成することが不可欠」であるとしつつ、教育内容厳選の必要性が強調されている。また、そのための視点の1つとして「環境や人の成長・健康に関する内容をはじめとして各教科間で重複する内容は、総合的な学習等を行うまとまった時間を設定することや各教科間の関連的な指導を一層進めることなどを考慮し、精選を図る」ことが指摘されている。さらに、横断的・総合的な学習が「生きる力」の育成に有効であるとの認識を示しながら、「一定のまとまった時間（総合的な学習の時間）を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」を提言した。この提言を受け、中央教育審議会（1998）は「各学校が創意工夫を生かし特色のある教育、特色のある学校づくりを進めること」を、教育課程基準の改善のねらいの1つに位置付ける一方、「総合的な学習の時間」の創設を提言し、小学校3年生から高等学校まで、各学校の教育課程上必置されることになった。

2003（平成15）年には、学習指導要領の一部改正が行われた。一部改正では、「各学校において総合的な学習の時間の目標及び内容を定めるとともにこの時間の全体計画を作成する必要があること、教師が適切な指導を行うとともに学校内外の教育資源の効果的な活用などを工夫する必要があること」が学習指導要領に明示されることになった。

さらに、中央教育審議会（2008）を受けた、

平成20・21年の学習指導要領改訂では、「変化の激しい社会に対応して、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ねらいとすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる『知識基盤社会』の時代においてますます重要な役割を果たすものである」と位置づけられた。また、小・中・高等学校共通のねらいとする一方、実社会や実生活との関わりを重視すること、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動を行うことなどをより明確にすることなど(ア)～(ウ)の具体的な改善事項が提示された（文部科学省、2009、p.4-5）。

さらに、中央教育審議会（2016）では、高等学校段階の総合的な学習の時間について、「生涯にわたって探究する能力を育むための、初等中等教育最後の総仕上げとなる重要な時間」と位置づける一方、「小・中学校と比較して高等学校での取組が低調であるとの指摘もあるところであり、重要性を踏まえた位置付けを明確化するため、名称を例えば『総合的な探究の時間（仮称）』として見直す」ことが指摘された。これらを受け、2016・2017（平成28・29）年の学習指導要領の改訂では、小・中学校段階は従前通り総合的な学習の時間、高等学校では総合的な探究の時間と改称され、次の改訂の基本的な考え方が示された。

- 1) 小・中学校における総合的な学習の時間の取り組みを基盤とすること
- 2) (その上で) 各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的に働かせること
- 3) 自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら「見方・考え方」を組み合わせさせて統合させ、働かせながら、自ら問いを見いだし探究する力を育成すること（文部科学省、2018、p.7）

### 2.2 特質

文部科学省（2018）は、新たに規定された総合的な探究の時間の特質として、1) 探究が高度化し、自律的に行われること、2) 他教科・科目における探究との違いを踏まえることの2点を指摘している。

まず前者に注目する。総合的な探究の時間で

は、「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学び」が展開されるのに対し、総合的な学習の時間では「課題を解決することで自身の生き方を考えていく学び」であり、求められる探究の姿に相違があることを示している。また、質の高い探究について、「(1) 探究の過程の高度化」及び「(2) 探究が自律的に行われる」の2つの視点から考えられることとしている（表1）。

表1  
質の高い探究の姿

視点	探究の姿（状態）
(1)	①探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性） ②探究において適切に資質・能力を活用している（効果性） ③焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性） ④幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）
(2)	①自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題） ②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用） ③得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）

次に後者である。学習指導要領の改訂により新設された古典探究や地理探究等との相違について、文部科学省（2018）は、次の3点を指摘している。

- 1) 学習の対象や領域が、特定の教科・科目に留まらず、横断的・総合的であること
- 2) 複数の教科・科目等における見方・考え方を総合的に働かせて探究すること
- 3) 学習活動が、解決の筋道がすぐには明らかにならない課題や、唯一の正解が存在しない課題に対して、最適解や納得解を見いだすことを重視していること

## 2.3 意義

ここでは、総合的な学習（探究）の時間の意義として2点を指摘したい。

1点目は、全国学力・学習状況調査の結果から示唆される、総合的な学習の時間の成果であ

る。中央教育審議会（2016）は、「総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えていること」などの一定の成果があったことを示している。

2点目は、生徒の発達段階である。文部科学省（2018）は、一般的な特徴を整理しつつ、高等学校の生徒の発達段階とその状況に照らし合わせて、総合的な探究の時間を学ぶ意義を次のように指摘している。

高等学校の教育課程において、自然や社会との深いつながりや質・量ともに豊かな経験を意図的、計画的、組織的に提供し、そこで出会う教育的に価値ある諸課題の探究に、各教科等で学んだ知識や技能をも活用しながら、主体的、創造的、協働的に取り組む機会を得られることから極めて重要な意義を有する（p.74）。

まとめると、従前の総合的な学習の時間よりも「探究」の位置づけやその意義が明確化され、高校生の発達段階に対応した改訂となっていることがわかる。

## 3 秋田県立由利高等学校

### 3.1 対象設定の理由

本研究では、秋田県立由利高等学校を対象とした。理由は2つある。第1は、平成24年度から3年間、秋田県教育委員会からキャリア教育実践モデル校として指定されたことを契機に、キャリア教育の推進体制が整備されたことにある。第2は、2018（平成30）年6月補正予算に計上された「夢実現！高校生ステップアップ事業」の一環として、キャリア探究アドバイザー1名が配置されたことである。

### 3.2 沿革の概略と特徴

由利高等学校は、1920（大正9）年に設立された本荘町立実科高等女学校を前身とする全日制高等学校である。創立4年後、高等女学校への改組及び秋田県への移管に伴い、秋田県立本

荘高等女学校と改称、また戦後の教育改革に伴い1948（昭和23）年に秋田県立由利高等学校と改称された。さらに2007（平成19）年、男女共学化とともに、普通科に加え理数科・国際科の2学科が設置され、今日に至っている。<sup>2</sup>

2018年5月1日現在、生徒数は515名（1年生：175名、2年生：172名、3年生：168名）である。同校の特徴は2つある。1つ目は、入学者選抜の際、3学科一括募集を行い、1年次に3学科同一の教育課程で学ぶ点にある。つまり、1年次に学科選択を実施、2・3年次から3学科に分かれ、各人の希望進路に合致する教科・科目を履修しつつ、卒業を目指すことになる。

2つめは、就職希望の生徒向けに普通科の教育課程に専門教科が開設されている点にある。具体的には、音楽（器楽）、美術（ビジュアルデザイン）、家庭（フードデザイン、子どもの発達と教育、生活と福祉）、商業（簿記、情報処理、ビジネス基礎、マーケティング）の各科目が2～3年生時に選択履修できるようになっている。<sup>2</sup>

2017年度の進路先は、進学（大学・短大・専修学校）が140名、就職が34名であった。<sup>2</sup>

#### 4 総合的な学習の時間の年間学習計画

##### 4.1 目標と育む資質・能力

各学年の年間学習計画に注目する前に、総合的な学習の時間の目標と育む資質・能力を確認しておきたい。表2に各学年の総合的な学習の

表2  
各学年の総合的な学習の時間の目標

学年	目標
1	時代や社会の潮流を見極めながら課題を発見し、情報を収集・分析し、効果的に自己表現できる力をつける。
2	校内外で体験を重ね、自己の役割を自覚し責任を果たすとともに、諸活動を進路選択に役立てる力を伸ばす。
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・進路実現に必要なことを自ら判断して、状況を把握修正しながら実行する。</li> <li>・ライフプラン実現のために生涯を通して学び続ける姿勢を持つ。</li> <li>・意見や立場が異なる相手から、新しい考え方を吸収する。</li> </ul>

時間の目標を示す。

3年生のみ箇条書きで示されているが、高等学校3年間を見通したキャリア教育に対応した目標を設定している点に、由利高校の特徴があると言える。具体的には1年は、「校内で人間関係を築き、職業や社会を知る学年」、2年は「校外で体験を重ね、進路選択に役立てる学年」、3年は「進路実現のために、知識や技能を活用する学年」と位置づけられており（秋田県立由利高等学校、2018、pp.1-2）、それぞれ対応した目標になっていることを確認できるだろう。

本方針は、育む資質・能力でも一貫されている。由利高校では、目指す生徒像として「状況に応じた正しい発言、対話、行動ができる生徒」及び「夢を持ち、実現するために自ら行動できる生徒」を掲げ、キャリア教育を通して「A 社会とつながる力」、「B 自分を見つめる力」、「C 見つけて動く力」、「D 前へ進む力」の4つの資質・能力を育むとしている。表3に由利高等学校のキャリア教育で育む資質・能力を示す。

表3  
キャリア教育で育む資質・能力

領域	資質・能力
A 社会とつながる力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者と関わり、社会との関わりを理解し自分の意見を述べるができる。</li> <li>・グループにおける自己の立場を自覚して他者と協力できる。</li> </ul>
B 自分を見つめる力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分を客観的にみつけ、やりたい事やできる事を実行し達成感を得られる。</li> <li>・自分の考え方や行動の特徴を理解してコントロールできる。</li> </ul>
C 見つけて動く力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報や日程を調整して、目的達成のために計画・実行できる。</li> <li>・自分の取り組みの過程を振り返り、課題を発見して、その解決のために適切な対応ができる。</li> </ul>
D 前へ進む力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分のよさや社会の仕組みを理解したうえで、様々な情報を活用して将来設計ができる。</li> <li>・自分の目標を達成するために、必要な取組を継続できる。</li> </ul>

※秋田県立由利高等学校（2018）『キャリアノート：由利高校』（p.4）を表形式に整理した。

総合的な学習の時間を始めとする教育課程全体を通して、表3の資質・能力を育成するという



方針が、キャリアノートを通して生徒にも説明されている（由利高等学校、2018、pp. 3 - 5）。つまり、キャリア教育の目的や意義を生徒と共有しつつ、その中核となる場として、総合的な学習や特別活動（学校行事等）を位置付けている点が特徴的である。

#### 4.2 第1学年

表4に第1学年の年間学習計画を示した。由利高等学校では、2学期制が導入されており、内容も大きく2分される。前期は、自己情報の理解及び学科選択・決定に向けた学習内容が中心である。一方、後期は小論文やライフプランの作成等、課題研究に向け必要となる資質・能力の学習が中心となっている。また、各学期に2度行われる定期考査に向けての目標・計画の立案や、学期末・学年末には、振り返りの時間も確保されている。併せて、2年生の課題研究の成果発表や3年生の入試体験談を聞いたり（第23・30回）、学科別に学習に取り組んだりする時間（計5時間）も設定されている。さらに、夏季休業中にもオープンキャンパスへの参加や職業人インタビューなど、自身の進路の選択・決定に向けた情報収集を課し、その報告会（第12回）を設定するなどの工夫が特徴的であった。

#### 4.3 第2学年

表5に第2学年の年間学習計画を示した。2年生で中心になるのは課題研究である。普通科は個人単位、理数科と国際科はグループ単位で課題研究に取り組むことになる。普通科の就職希望の生徒には、9月上旬にインターンシップへの参加が義務付けられており、オリエンテーション（第2回）や事前指導（第10回）の時間が確保されているが、11月の課題研究発表会までは、全学科が課題研究に取り組む。また、2011（平成22）年より課題研究発表会は1・2年生合同で開催され、保護者や地域住民にも公開されている。課題研究の総括と振り返り（第21回）以降は、履歴書・志望理由書の作成が中心である。さらに、1年生と同様に、定期考査に向けた目標・計画立案の時間や、学年末の振り返りの時間も確保されている。

#### 4.4 第3学年

表6に第3学年の年間学習計画を示した。3年生の中心は「由利ゼミ」である。主たる内容は、小グループによる進路研究及び進路対策である。生徒は、それぞれの希望進路に合わせ、13ゼミのうちいずれか1つに所属し、学部・学問・職業に関する研究や、志望校に関する情報

表4  
第1学年「総合的な学習の時間」の学習計画（平成30年度）

回数	学習の項目	回数	学習の項目
1	総学オリエンテーション、自分発見	18	小論文を書こう②
2	新聞ノート	19	小論文を書こう③
3	スタディーサポート	20	学科別内容①
4	R-CAP 実施	21	定期考査対策の計画③、私の目標評定値
5	文系と理系の違いを理解しよう①	22	学科別内容②
6	定期考査対策の計画①	23	課題研究発表会
7	R-CAP 分析	24	ライフプランについて①
8	学科選択①（概要 普通科）	25	ライフプランについて②
9	学科選択②（理数科）	26	学科別内容③
10	学科選択③（国際科）	27	ライフプラン発表会
11	夏休みの過ごし方について	28	進路講演会
12	夏休み中の進路活動を振り返る	29	学科別内容④
13	定期考査対策の計画②	30	ようこそ先輩（推薦・AO）
14	前期目標値の設定	31	定期考査対策の計画④、私の目標評定値
15	1年生前期の振り返り（Can-DO リスト）	32	学科別内容⑤
16	小論文講演会	33	1年生の振り返り（Can-Do リスト）
17	小論文を書こう①	34	2年生に向けて

表 5  
第 2 学年「総合的な学習の時間」の学習計画（平成30年度）

回数	学習の項目	回数	学習の項目
1	課題研究オリエンテーション	17	(普)ゼミ内発表会／(理・国)校内発表会
2	(普)インターンシップオリエンテーション (理・国)グループ別研究	18	(普)校内発表会 (理・国)研究の整理・まとめ
3	課題研究：調査・研究活動	19	課題研究：研究の整理・発表準備
4	課題研究：調査・研究活動	20	課題研究発表会
5	課題研究：調査・研究活動	21	課題研究のまとめ
6	定期考査対策の計画①	22	進路講話（志望理由書・自己PR書の書き方）
7	課題研究：調査・研究活動	23	求人票の見方、志望理由書の作成①
8	課題研究：調査・研究活動	24	求人票の見方、志望理由書の作成②
9	課題研究：調査・研究活動	25	求人票の見方、志望理由書の作成③
10	(普)インターンシップ事前指導 (理・国)課題研究：研究活動	26	求人票の見方、志望理由書の作成④
11	(普)インターンシップ (理・国)課題研究：研究活動	27	ようこそ先輩（推薦・AO）
12	定期考査対策の計画②	28	定期考査対策④、私の目標設定値
13	課題研究：研究活動	29	小論文を書こう
14	課題研究：研究活動	30	2年生の振り返り（Can-DOリスト）
15	課題研究：研究活動	31	3年生に向けて
16	課題研究：研究活動		

収集・整理に取り組むことになる。また、必要に応じて、志望理由書案の作成や面接練習にも取り組むとされている。さらに、センター試験受験者に向け、出願書類作成の説明会や激励会（第13・26回）が設定されている。一方、2～3年生と同様に、定期考査の準備や学期末・学年末の振り返りや自己評価の時間が確保されている。

## 5 総合的な学習の時間の推進体制

ここでは、由利高等学校における総合的な学習の時間の実施体制の特徴に注目する。文部科学省（2009）は、体制整備の基本的な考え方として、1）校内組織の整備、2）授業時間数の確保と弾力的な運用、3）環境づくり、4）外部連携の構築の4つの視点を指摘しているが、ここでは、生徒に対する指導体制に焦点化したい。と言うのも、総合的な学習の時間においては「横断的・総合的な学習の時間が展開されるため…（中略）…教師の特性や教科等の専門性を生かした全職員の協同的な取り組み」と推進体制の構築が極めて重要になるからである（文部科学省、2009、p.80）。つまり、総合的な学

習（探究）の時間のカリキュラム編成を議論する場合、その推進体制も併せて検討することにより、初めて意義をもつと考えられるのである。

表7に、由利高等学校における総合的な学習の時間の推進体制を示した。まず、1・3年生に注目すると、学級担任を中心とするチームで総合的な学習の時間を担当しており、進路指導部の教員が中核的な役割を担っているとのことであった。これに対して、2年生は、横断的・総合的な学習が展開される課題研究が中心となる。そのため、教員間で申し合わせを行い、平成30年度から全員による推進体制を構築しているという。

以上のように、各学年の目標や学習内容の性質に合致するよう、1・3年生と2年生で体制を変えている点に同校の特徴があると言えよう。また、授業担当者による会議も推進体制の確立のためには重要である。なぜなら、文部科学省（2009）も指摘するように、授業の実践にあたって、学年や学科で共通理解を図りながら展開していくことが不可欠となるからである（p.81）。特に1・3年生では、学年部会と同時に、週1回の頻度で実施されている点が特筆される。また、担当者による会議は、連絡・調整のほかに、

表 6  
第 3 学年「総合的な学習の時間」の学習計画（平成30年度）

回数	学習の項目	回数	学習の項目
1	由利ゼミオリエンテーション	16	由利ゼミ：グループ別の活動
2	由利ゼミ：グループ別の活動	17	由利ゼミ：グループ別の活動
3	由利ゼミ：受験生としての心構え	18	由利ゼミ：グループ別の活動
4	定期考査対策の計画①	19	由利ゼミ：グループ別の活動
5	由利ゼミ：グループ別の活動	20	由利ゼミ：グループ別の活動
6	由利ゼミ：グループ別の活動	21	定期考査対策の計画③
7	由利ゼミ：グループ別の活動	22	進路研究①：進路別の活動
8	進路講話：外部講師による進路別講話	23	進路研究②：進路別の活動
9	由利ゼミ：グループ別の活動	24	由利ゼミ：グループ別の活動
10	由利ゼミ：グループ別の活動	25	由利ゼミ：グループ別の活動
11	夏休みの計画と進路実現	26	センター試験激励会
12	由利ゼミ：グループ別活動	27	進路研究③：進路別の活動
13	センター試験出願説明会	28	1年間の振り返りと Can-Do リスト
14	定期考査対策の計画②	29	ようこそ先輩（推薦・AO）
15	Can-Do リストによる評価		

表 7  
由利高等学校の「総合的な学習の時間」の推進体制（平成30年度）

学年	担当者数	主担当	スタッフ	授業担当者による会議
1	11名	・進路指導部の教員	・学級担任を中心とするチーム	・毎週の学習活動の進め方について、随時打ち合わせを行い、足並みをそろえるようにしている
2	普：8名 理：7名 国：6名	・(基本的に)全教員	・申し合わせを行い、今年度より手の空いている全教員が担当することになった ・指導可能なテーマについて、約10名程度の生徒を担当	・長期的なスパンでの取り組みとなるため、学習過程の節目や各行事前後が中心になる ・各ゼミ内では毎週のように進捗のチェックなどが行われる
3	14名	・進路指導部の教員	・学級担任を中心とするチーム	・毎週1回の学年部会の際、随時時間を確保している ・活動のスタート時は、かなりの時間を割く場合が多い

注：本表は、2018年8月6・7日に3名の学年主任に実施した、インタビュー結果の概要を整理したものである。

「指導計画の改善や実践に伴って次々と生まれる諸課題や効果的な指導方法等について学び合うなどの研修の場」としての機能をもつと言う(文部科学省、2009、p.81)。この点からも、定期的な担当者会議の時間を確保している意義は大きいと言えるだろう。

## 6 おわりに

### 6.1 他校による実践事例との比較

ここでは、文部科学省(2013)に掲載されている総合的な学習の時間の事例との比較を通して、由利高等学校の特徴とその教育実践的意義

を検討したい。表8に文部科学省(2013)に掲載された5事例について、各校の設置学科、学級数、育む資質・能力、内容の概略を整理した。

まず、育む資質・能力・態度に注目すると、2つに分類できる。前者は、総合的な学習の時間の学習過程に関わるプロセス・スキル<sup>3</sup>である。例えば、北杜高等学校の「課題を発見する力」、「情報・知識を得て活用する力」、「問題を解決する力」、「まとめる力」、「自己の考えを発信する力」、「コミュニケーションを図る力」などである。後者は、基礎的・汎用的能力<sup>4</sup>である。具体的には、安芸南高校の「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、

「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」がこれに相当する。由利高等学校では表2の通り「社会とつながる力」、「自分を見つめる力」、「見つけて動く力」、「前へ進む力」の4つの力

を育む資質・能力に掲げているが、後者の基礎的・汎用的能力を強く意識している点が特徴と言える。

次に学習内容（テーマ）に注目したい。設置

表8  
文部科学省（2013）に掲載された総合的な学習の時間の実践事例の概要

学校名	学級数	育む資質・能力・態度	学年別テーマ・内容
山梨県立 北杜高等学校 ・総合学科 ・普通科 ・理数科	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題を発見する力</li> <li>・情報・知識を得て活用する力</li> <li>・問題を解決する力</li> <li>・まとめる力</li> <li>・自己の考えを発信する力</li> <li>・コミュニケーションを図る力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年：いのち（個人研究）</li> <li>・2年：つながり（グループ研究）</li> <li>・3年：あした（将来像と関連づけた課題探究）</li> </ul> ※課題に対応した8分野（自然・環境、福祉・共生、医療・健康、文学・歴史、情報・工学、国際理解・言語、地域・社会、芸術）に分かれて学習する。
岡山県立 真庭高等学校 ・普通科 ・看護科・専攻科 （5年一貫）	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題への主体的な取組</li> <li>・情報収集力、探究的分析力</li> <li>・説明、発表の能力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年：ものごとを調べ、まとめる方法を学ぶ</li> <li>・2年：自分で課題を設定し、調べる</li> <li>・3年：進路実現・卒業後の生活のために学ぶ</li> </ul> ※「HOW TO LEARN」、「WHAT TO LEARN」、「HOW TO LIVE」の各テーマのもと、テーマ設定や研究手法は学年団の指導に一任されている。
広島県立 安芸南高等学校 ・普通科	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間関係形成・社会形成能力</li> <li>・自己理解・自己管理能力</li> <li>・課題対応能力</li> <li>・キャリアプランニング能力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年：自分史研究・総学新聞・希望別のゼミ形態によるグループ課題研究を行う。</li> <li>・2年：北海道研修旅行における課題別グループ研究、希望別のゼミ形態による個人課題研究・レポート作成・社会問題に関する論文作成等を行う。</li> <li>・3年：個人学習・グループ学習を随時繰り返しながら探究活動を行う。</li> </ul>
金沢大学 人間社会学域 学校教育学類 附属高等学校 ・普通科	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題発見力</li> <li>・情報収集・処理・分析力</li> <li>・論理的構成力</li> <li>・コミュニケーション力</li> <li>・プレゼンテーション力</li> <li>・異文化理解力</li> <li>・自らを振り返り、自己の意見を形成し発信する力</li> </ul>	<b>【1年】生活と社会（2単位）</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な課題を教師が提供し、生徒がブレインストーミングをして、ポスター発表。</li> <li>・身近な課題を生徒が選択し、ディベート。</li> <li>・未来を創造するテーマについて2チームがプランを提案し、コンペティションする。</li> </ul> <b>【1～2年】台湾現地学習（1単位）</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループテーマを決め、その中で個人が個別テーマを定めて事前研究、現地調査・検証をし、結果をレポートにまとめ発表する。</li> </ul>
大分県立日田 三隈高等学校 ・総合学科	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・調べる力</li> <li>・まとめる力</li> <li>・発表する力</li> <li>・聞く力</li> <li>・計画する力</li> </ul> ※「4つの力+1」と呼称されている	<b>【1年】産業社会と人間（2単位）</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・進路学習、職業人インタビュー、科目選択、ライフプランの作成等を行う。</li> </ul> <b>【2年】総合的な学習の時間（1単位）</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・就業体験とその事前・事後指導、3年次に向けた研究テーマの設定を行う。</li> </ul> <b>【3年】総合的な学習の時間（1単位）</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自ら研究テーマを設定し、調査・研究・作品制作などを通じて課題の解決を図る。</li> </ul>

※文部科学省（2013）.『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）：総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』, (pp.121-152) 東京：教育出版に記載されている実践事例の概要を再構成した。



学科・学級数は異なるが、各事例に共通するのは、3（もしくは2）年間の学習内容の系統性である。真庭高等学校や北杜高等学校がその典型と言えるだろう。また、両校では身近なテーマから範囲を広げ、3年次では進路の選択・決定と関連づけているという点で、キャリア教育を重視したプランとなっている。また、1年次に自己情報の理解をねらいとして、自分史研究を位置付けている安芸南高等学校もキャリア教育のプロセス<sup>3</sup>を意識したものとみられる。さらに、インターンシップ（就業体験）及びその事前・事後指導を扱う事例（安芸南高等学校、日田三隈高等学校）も同様と言えよう。

一方、各学校の実態や生徒のニーズを重視したテーマを設定しているのが、金沢大学附属高等学校や日田三隈高校である。前者は、論理的構成力や異文化理解力を育む資質・能力に位置づけたり、ディベートやコンペティション形式での成果の共有を行ったりするなど、特色あるプランとなっている。また後者では、2年次でのコース・類型選択を考慮して、1年次に進路学習や科目選択に関する学習活動を位置付けている。

では、由利高等学校の学習内容の系統性にはどのような特徴があるのだろうか。まず、1年次は学科選択、小論文やライフプランの作成、2年次に向けた課題研究の準備等が行われる。これらは、自己情報の理解（例：R-CAPの実施と分析等）、進路情報の理解（例：職業人インタビュー等）、啓発的経験（例：ようこそ先輩等）のキャリア教育のプロセスと、課題研究の準備（必要となるスキルの習得やテーマの選択・決定に向けた活動）を組み合わせた活動となっている。これに対して、2年次は課題研究の教科横断的・探究的な学習活動が中核となる。さらに3年次では、真庭高等学校のように進路別の課題学習（由利ゼミ）が中心となり、卒業後の進路の選択・決定に向けた進路学習が行われる。つまり、学年段階に合わせて、進路学習と教科横断的・探究的な学習活動を両立させている点に同校の特徴がある。

このように、生徒の多様な進路志望を考慮して、総合的な学習の時間をキャリア教育の視点から再構成したところに、教育実践的意義があ

ると言え、「総合的な学習の時間」のカリキュラム編成の1つのモデルになると考えられる。

## 6.2 今後の課題

最後に本稿を結ぶにあたり、残された課題を3つ指摘したい。

1点目は、比較事例が文部科学省（2013）に掲載されている5校に限定されたことである。特に由利高等学校に類似した学科編成の学校のカリキュラム編成と比較・検討が必要である。

2点目は、総合的な学習の時間の学習計画と、キャリア教育の過程との厳密な対応が分析できなかったことにある。特に普通科進学校では、進路学習を中心としたカリキュラム編成になるケースが多いと考えられる。1点目とも関連するが、普通科進学校の総合的な学習の時間の指導計画をキャリア教育の過程との対応を検討することにより、事例を類型化できる可能性がある。

3点目は、学年主任3名に対するインタビューデータについて、概要の報告にとどまり、その詳細を分析できなかったことにある。

いずれにしても、これらの課題については、由利高等学校における総合的な学習の時間の学習指導やその教育効果と併せて、稿を改めて論じたい。

## 謝辞

本稿の作成にあたり、快く調査を引き受け、また貴重な資料を提供頂いた佐藤緑校長先生に心より御礼申し上げます。また、ご多用中にもかかわらずインタビュー調査にご協力頂いた、先生方にも厚く御礼申し上げます。

## 参考文献

- 秋田県立由利高等学校（2018）.『キャリアノート：由利高校』. 未刊行
- 中央教育審議会（1996）.『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm)
- 中央教育審議会（2005）.『我が国の高等教育

の将来像（答申）』。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm)  
中央教育審議会（2008）.『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm)  
中央教育審議会（2016）.『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)  
中央教育審議会大学分科会将来構想部会（2018）.『今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ（平成30年6月）』。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1406578.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1406578.htm)  
教育課程審議会（1998）.『幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）』。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_katei1998\\_index/toushin/1310294.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm)  
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』。東京：海文堂  
文部科学省（2013）.『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）：総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』。東京：教育出版  
文部科学省（2018）.『高等学校学習指導要領解説：総合的な学習の時間編』。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1407074.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm)  
総合的な学習の時間実施状況調査研究会（2006）.『総合的な学習の時間実施状況調査調査結果の概要（抄）（中学校）』。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/attach/1399181.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/attach/1399181.htm)

## 註

- <sup>1</sup> 本稿では、年間学習計画を「意図したカリキュラム（intended curriculum）」と捉えている。カリキュラム概念は多義的であるため、単独での使用を避けつつ「学習計画」で統一する一方、カリキュラムは「編成」と組み合わせで使用した。なお、IEA（The International Association for the Evaluation of Educational Achievement）による「意図したカリキュラム」、「実施したカリキュラム（implemented curriculum）」、「達成したカリキュラム（attained curriculum）」の3層から捉えたカリキュラム概念の詳細は、次の文献を参照されたい。Mullis, I. et al. (2003). *TIMSS Assessment Frameworks and Specification 2003 2nd Edition*, Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/timss2003i/frameworksD.html>
- <sup>2</sup> 『平成31年度 入学生用学校案内：由利高等学校』を参考にした。なお沿革は、由利高等学校のホームページも併せて参照した。
- <sup>3</sup> ここでは、教科横断的な学習課題を探究するためのスキルという意味で用いている。1960年代に全米科学振興会が提唱した初等教育理科のプロセス・スキルをその嚆矢として、特に科学教育分野で注目されてきた。
- <sup>4</sup> 分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向け必要となる能力とされている。詳細については、次の文献を参照されたい。中央教育審議会（2011）.『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』。東京：ぎょうせい
- <sup>5</sup> ここでは、①自己情報の理解、②進路情報の理解、③啓発的経験、④キャリア・カウンセリング、⑤卒業後の進路の選択決定への支援、⑥追指導から構成されるプロセスを示している。詳細については、次の文献を参照されたい。三村隆男（2004）.『キャリア教育入門：その理論と実践のために』。東京：実業之日本社