

「総合的な学習の時間」と基礎・基本

茨城大学教育学部 新井孝喜

“Period for Integrated Study” and the Basics

Takayoshi ARAI

Faculty of Education, Ibaraki University

要約

基礎・基本とは、子どもが伸びていくもとになる教育内容を指し、学習を進めるための basic な側面と学習の本質を把握する essential な側面とから考えられる。それらは、教育全体の中に様々な形で入っており、固定的な所与のものではなく、教育の目標と計画とを考慮して、それぞれの教科・領域や学習段階にふさわしいものとして決定される。「総合的な学習の時間」で育てる力と基礎・基本も、教科と対立するものではなく、それぞれの相互関連から考えねばならない。学習指導要領に示された各教科の内容も、適切な配置を考えれば、「総合的な学習の時間」の学習課題と関連づけられる。「総合的な学習の時間」では、それらを効果的に学習していくための学習計画の策定と教材・学習形態の開発が必要となる。

キーワード：総合的な学習の時間 基礎・基本 教材 学習計画

key words: Period for Integrated Study, Basics, subject matter, teaching plan

1 「基礎・基本」を考える立場—目標、場面、段階に応じて想定する—

1.1 問題の所在

本稿では、今後「総合的な学習の時間」を実践していくにあたって、多くの学校で問題が生じると予想され、また、社会的な関心の高い「基礎・基本」の概念に焦点をあてて、論点を整理し、「基礎・基本」の習得を踏まえた「総合的な学習の時間」のあり方（計画・教材開発）を考察したい。

「大学生の低学力問題」を象徴として、学力をめぐる論議がかまびすしい。これは、表面的には特に「新しい学力観」以降の「ゆとり教育」に対する批判の形をとることが多く、実践的な問題提起には見えにくいかもしれないが、学校で子どもに獲得させるべき「力」がどのようなものであるのかを考える上で、教師たちが無視して通り過ぎることはできない。

またその一方で、連続する少年犯罪や、袋小路に入り込んだかのようにも見えるいじめ、学級崩壊、不登校等の問題もある。これらは、依然として簡単には解決策が見いだせないままであり、学校教育を越えて、社会全体での「次世代育て」（あるいは「世代間の共生」）に深刻な問題を投げかけている。こうした状況に対しては、極端な「しつけ論」も見受けられるものの、全体のトーンと

しては、子どもたちに目を向けて、学校や地域、そして家庭が教育のあり方を考え直さねばならないこととして論じられている。

これら青少年の学力と心の問題は、現在の学校と社会をめぐる議論の中心となっている。これは、ここまで深刻化してようやく国民的な関心事になったと言えればそれまでであろうが、各世代が未来への展望をどう切り開くかを真剣に考えるまたとない機会とも言える。「教え」と「学び」との乖離に対応するかのように、学習はルーズで、生活はハードという悪循環を断ち切らねばならない。

教育をめぐる問題は、成果が出る前に結論を下すことはできないし、かといって結果が見えた時には当事者にとっての修正・修復はあまり意味がない。実証的なデータの収集と分析は不可欠であるが、「現在」のそれのみに眼を奪われると、その背後で進行している重要な変化を見落としてしまう。例えば、「いじめ」や「学級崩壊」の定義次第で、あるいはそれをどのように調べるかによって、報告される発生件数は大きく変わりうる。全体のトレンドを正確に知るためには、その数値だけを云々しても意味がないのであって、個別のケースに着目して質的变化を明らかにする必要がある。そうでなければ、解決に向かっているのか、悪化しているのかは単純に判断できない。

また、「学力」についても同様であり、将来の社会で必要とされる能力は何か、そのために各発達段階でどのような現在を過ごすことが必要なのかを適切に判断することなしに、特定の知識の有無だけを問題にすることは一面的である。なぜその知識が獲得されていないのかを、例えば、「学習しなかった」からなのか、「学習したのに忘れた」のか、あるいは「『教えた』つもりだけで、子どもにとっては頭の上を通り過ぎただけだった」のか、等想定される理由から考察しなくてはならない。さらには、「学習しなかった」としたら、それは、全般的な学習意欲の喪失からなのか、それとも「受験に出ないから」なのか、等が理由として検討されるべきであるし、学習者の側だけの問題でとらえるのではなく、親の意識、受験産業やマスコミからもたらされる情報、あるいは教師の「教え方」の問題も考慮される必要がある。

1.2 「基礎・基本」を考える視点

したがって、単純に「この知識がないのはけしからん」というような議論は生産的ではない。遠回りのように見えるかもしれないが、なぜ全員にその知識が必要なのか、そしてそれはいつ獲得されねばならないのか、が重要なのである。

「基礎・基本」の問題は、まさにその点に正面からスポットをあてることになる。これは、現在及び将来にわたって日本社会を構成する全国民に、(理念上は)不可欠な学力とは何かを構想し、その点から、学校教育とその教育課程を見直すことである。それには、経済活動に必須の技術・技能ばかりではなく、科学や文化あるいは社会的な価値・道徳の継承と創造、人間性や感性等個人の内面の豊かさまでを視野においた考察が必要となる。その意味では、「基礎・基本」は、それとして単独ではなく、教育の目標や内容の体系性との関係で考えられねばならない。

例えば、「九九」が「基礎・基本」であるかどうかは、なぜ算数・数学を学ぶのか、九九が学習されねば教育の目標は達成されないのか、あるいはもっと一般的に四則演算はどうか、等の視点からの検討が必要である。その意味では、簡単だからだからといって、それだけの理由から自明のものとして個々の「基礎・基本」があるのではない。極端に言えば、ある漢字の習得が「基礎・基本」になるかどうかは、それが常用漢字であるかどうか、学習指導要領で何年生に配当されているか等の人為的な理由に左右される。これらは、電卓やワープロの普及によって、暗算、筆算、読み、書き、書き順等が、そっくりそのまま獲得されねばならない理由が見えにくくなっている問題である。

また、ある学問にとっての重要な要素が、必ずしも教育上の「基礎・基本」とはみなされないこともありうる。それは、例えばアインシュタインによって提示されたエネルギーと質量との等価性を示す $E = mc^2$ という公式（等価原理）を想定すればすぐにわかるように、自然科学上の原理や法則が、単純に記述されるからといって、（初学者にとって）理解が容易だとは限らないことから明らかであろう。逆に、用語としては難解であっても、日常経験で実感できる概念もある。例えば、慣性の法則は「だるま落とし」から思い浮かべることができる。

学校・学年段階や学習の進度に応じて、どこでその概念が必要となるかが考えられねばならない。等価原理あるいは相対性原理という用語や概念は、小学校段階では「基礎・基本」ではないかもしれないが、中学校では、そして高等学校ではどうなるのか。また、ある現象を自覚的に経験できる年齢と、用語としてそれを知り説明できる学年とは、どのような関係にあるのか。これらが考察される必要がある。

それゆえ、簡単、単純だから、あるいは重要だから、それで「基礎・基本」だということは短絡的である。教育の目標や生活の変化も考慮した上で、求められる技術、学問・科学の体系性と学習の順序性、学校・学年段階の特徴等、様々な要素から、個々の学習内容が検討されねばならない。これは、決して迂遠な道のりではない。その検討を通して、教育の目標・評価を考えることにつながる大切な作業なのである。

2 「基礎・基本」とは何か— basic な側面と essential な側面を手がかりに—

2.1 「基礎・基本」の意味

以上、「基礎・基本」を考える基本的立場を論じてきた。大切なのは、「基礎・基本」と言われるものの自明性を疑い、「その内容は、なぜ、その領域で、その学年で、必要なのか」を考えることである。それは、現在明示されている内容についてこうした検討をすると同時に、今後必要になると想定される内容を考えていく視点ともなる。

そのためにもまず、「基礎・基本」という用語について定義づけを試みたい。前項で論じたように、そのまま特定の内容を指して「基礎・基本」の範囲を限定することは困難であり、その意味を考えるとところから、内容を判断する手がかりを得たいということである。

「基礎」および「基本」は、日常語としてはほぼ同義であると言っても差し支えなからう。しかし、違いを強調するなら「礎」と「本」の文字に注目して、「基礎」は土台、「基本」は幹という区別も可能である。厳密に使い分ける程ではないかもしれないが、語感から比喩的にイメージすれば、樹木が根を張る部分が「基礎」、枝葉をつける本（もと）が「基本」ということになる。なお、「本」には、「木の下の部分」、「中心となるもの」という説明がある²⁾。

教育の場面で考えると、「土台」にしても、「幹」にしても、子どもが伸びていくのを支える「もと」（「基」）であり、ここまでやっておけば、後は自分でできるという内容を指すと言えよう。

2.2 「基礎・基本」の basic な側面

また、「何にとつての」という要素として考えると、各教科や「総合的な学習」あるいはその他の学習活動を問わず、どのような教育活動においても、それぞれの「基礎・基本」が想定される。これは、特定のことがらだけが「基礎・基本」なのではないことを意味している。その一つの手がかりとしては、教育の目標からの考察があるだろう。

例えば、「生きる力」との関係で考えれば、以下の四つの領域があることがわかる。すなわち、①基本的な生活習慣、②情意的内容、③知的内容、そして④学び方、である。内容の大枠を例として

掲げれば、表1のように整理できる。

①の基本的生活習慣は、日常生活を円滑に進めるために必要な基礎である。内容的には生活リズムや人間関係に関わることがあり、例えば、食事を規則的にとる、あいさつをする、などが相当する。これらの大半は要素化することが可能であり、学校教育よりむしろ家庭での子育て・しつけのチェックポイントのような意味があるかもしれない。

②の情意的内容は、人間的感性の基礎とでも言うべきものである。例えば、共感する、豊かな喜怒哀楽の感情を持つなどであり、具体的な行動として、自分より弱いものをいたわる（幼い子や小動物など）、大好きな人や物を大切にする、ルールを決める・守る、などがあるだろう。

③の知的内容は、学習に不可欠な「道具」としての知識・技能である。これらは、意味や概念として学習されるものであると同時に、例えば言語を用いて思考が行われるように、次の学習や他の場面での活動のために使用されることになる。

④の学び方は、「何々のやり方」として括れるものである。自分が知りたいことを知っていくために、何をどのように調べればよいのか、また、知ったことを他者に伝えるにはどのようにすればよいのかということである。例えば、漢和辞典の引き方、壁新聞の作り方、などは、手続きを「知識」として述べることも可能だが、実際に「する」ことではじめて意味を持つ。その点では、「方法」は単にそれとして分離可能なのではなく、内容とセットになって獲得され、実行されることを強調しておきたい。「学び方」は、内容に乗せる「器」（しかも内容に応じて変幻自在な）なのであって、「器」だけを取り出して「陳列」しても、実効的ではない。

能力の区分	必要な内容の枠組み
基本的生活習慣	生活リズム（身体的） 人間関係（コミュニケーション）
情意的内容	やさしさ 愛情 正義感
知的内容	3 R' s（読み・書き・算） リテラシー
学び方	自分にとって必要な情報を得る力 表現力

表1 「基礎・基本」の区分と内容例

もとより、以上の区分にしても、例示した内容にしても、想定する「生きる力」の内実とその関連構造や、内容そのものの定義によって、大幅に変わりうる。というのは、例えば「表現力」を想定する場合、一般的に自己を表出する力と考えても、学校段階や、場面によって、様々な階層がある。ホームページを作成して自分の調べたことをまとめられるのは、大学生には必須の「基礎・基本」かもしれないが、小学生ではかなり学習が発展した段階での話になるかもしれない。その意味では、ここで指摘した「基礎・基本」は、あくまでも枠組みとして考えるべきものである。

しかし、これらは、いずれも学習の学習を成立させる要素であり、能力（学力）を発達させていく「道具」的な意味合いが強いことだけは確かである。いわば、「これがあれば次へ（自分で）進める」という basic なものである。「基礎・基本」という場合、「基礎」にウエイトを置いて考えるとこれらが強調されることになる。これらが組み合わせられて、応用・発展のレベルでの学習が展開していくことになる。それぞれの段階での、それぞれの教育活動にとって、欠かすことはできない前提条件（先行する知識や技術、あるいは性向）が何であるのが、綿密に精査する必要がある。

2.3 「基礎・基本」の essential な側面

もう一方で、必ずしも学習の出発点（ないしは初期）には来ない「基礎・基本」の場合もある。こちらの場合は、先行して獲得されていなければ次に進めないというより、そこまでの学習を振り返ったときに、「欠かしてはならない」「本質的」な学習内容である。原理や法則、あるいはその学習内容を学ぶ目的と興味等は、必ずしも次の学習に直接役立つ「道具」である必要はない。思考の原点となり、学習を継続・向上させるための足場、中心となるものである。

これらは、教育目標との関係で決定されるが、中心的な価値（文化的、道徳的、学術的等）への志向を持つ「価値意識」と「学習意欲」とで考えることができる。学習の方向性を決定するものであり、essential な教育内容と言えよう。「基本」にウエイトを置いて「基礎・基本」を考えた場合は、こちらが相当する。また、単一の正解がある学習活動ではなく、試行錯誤や、各個人の多様な筋道があってはじめて「自分のもの」と自覚される内容であり、学習の「ほんもの性」はこの点に由来する。社会にとっての「ほんもの」（生活現実と直結する）の追究が、自分にとっての「ほんもの」（本気）になるという関係に支えられているのである。

ここでは「知りたいこと」（「もっと知りたいこと」と「伝えたいこと」）は、同一のものとなる。自分で本当におもしろいと感じてきたことは、他者と共有したくなる。「学び」とはそのようなものであり、わかったことを伝えたいというのは、その自然な流れである。道具として「基礎・基本」の basic な側面だけを強調すると、このことが忘れられがちになる。追究や表現は決して高度な応用ではなく、「基礎・基本」の大切な要素なのである。

これは、特に総合学習で重視される部分である。というのは、次の学習ないしは、別の学習場面で利用できる「道具」や「やり方」の獲得もさることながら、例えば活動を通して実社会にアクセスしたという実感（ボランティアで喜んでもらえた、インタビューでいねいに対応してくれた、など）は、学ぶことの意味を考える上で、きわめて重要である。これは、教育目標が内面化されたものであり、学習意欲が形成されることである。

あるいは、教科の学習内容で言えば、本質を見抜くセンスのようなものも考えられよう。もちろん、「センス」は細分化され、共有可能な「要領」（先述の「学び方」に近い）のように示されることもあり、それを育てるためのプログラムを特定の学習体系の前提に組み込むことも可能である。しかし、別の場面での様々な体験や、その個人が存在している環境（地域・家庭の環境や、場合によっては遺伝的な要素も）に左右されることが多いのがセンスである。わかりやすい例としては、自然に親しむことが自然を見る「眼」を育てたり、幼児期・少年期の十分な「遊び」が、人間関係ばかりではなく、知的な活動の土壌となったりすることがあげられる。

これらは、個人としての価値意識を育てることである。例えば、「真・善・美」と言われる価値は、科学や道徳や芸術の分野で発展的に獲得されるものであり、同時に、そうしたとり着くべき目標への志向は、幼いうちからの学習や生活場面や醸成されるものでもあろう。

こうした学習の「ほんもの性」、センスを育てるための体験や環境は、ややもすれば、これまでの教育では、正面から受け止められてこなかった要素である。その主な理由は、これらが言語化、数量化しにくく、客観的に共有可能な説明ができないことにある。あるいは、あまりにも個別の「背景」に依存しているため、「個性」の名のもとに、組織的な教育としては「責任回避」されがちであった部分かもしれない。その意味では、明示されたカリキュラムだけではなく、ヒドゥン・カリキュラムの領域にまで及ぶ問題である。

ところが、一人ひとりの子どもたちの育ちを真剣に考える教師たちが腐心してきたのは、まさに、

こうした essential な力をどうつけるかという部分ではなかろうか。「基礎・基本」の basic な側面は、そのかなりが、繰り返し学習や、適切に配慮されたトレーニングで獲得可能かもしれない。しかし、使われない知識がやがて忘れ去られていくように、学習の前提となる知識・技術は、永続的なものではない。これに対して、essential な力は、人格の重要な構成要素となる。例えば、歴史の学習で事件や人名を記憶することと、歴史の発展を生き生きと理解できることとは、どのように関連してくるのか。両者が「基礎・基本」として重要な内容であればこそ、詳細に解明されねばならない。

2.4 「基礎・基本」の構造

以上、basic と essential という区別で、「基礎・基本」の内容を考察してきた。ここでは、この違いを学習の段階ではなく、側面と考えている。なぜなら積み上げ的に basic な内容がなければ essential な内容が獲得できないというのではなく、上記の説明からわかるように、直観的、体験的に essential な内容の獲得も可能だと考えるからである。いわば、basic な内容は生活や学習の出発点となる「基礎・基本」の姿であり、essential な内容は学習の方向を決定する「基礎・基本」の姿である。こうして「基礎・基本」を考えるにあたっては、二つの側面で整理できる（表2）。

basic と essential とを対立させて考えることは誤りであるが、両者の特徴である内容の理解と本質の獲得は、ちょうど実質陶冶と形式陶冶の関係と同様である。直接的な内容の獲得（実質陶冶）が想定されるのか、それとも、学習を通じた価値の獲得（形式陶冶）が重視されるのか、ということである。これは、とりわけ教材の性質を検討する際に重要なポイントとなる（この点については後述する）。

学習の方向を決定する 「基礎・基本」≒基本 (形式陶冶的 = essential)	価値意識 (真・善・美) 学習意欲 (教育目標の内面化)			
生活や学習の出発点となる 「基礎・基本」≒基礎 (実質陶冶的 = basic)	基本的 生活習慣	情意的 内容	知的 内容	学び方

表2 「基礎・基本」の構造

また、この表では、場合によっては同じ内容が違う角度から説明されていることもある。例えば、現実の子どもの姿から見るとき、essential な価値として獲得させたい善悪の意識と、basic な内容である情意的内容として育てたい正義の感覚とは、区別されないだろう。これは、どのような方向に向かうかという「性向」が、実際に表出される行動や感情からしか判断できないことが理由である。こうした関係は、それぞれの項目ごとに想定可能である。それぞれの内容は関連あるいは重複しており、表2では、斜線で結んでいる関係がそのことを示している。ある内容をどのように見るかで、位置づけ方が異なるという意味である。

このことは、具体的な場面を設定せずに「基礎・基本」を分析的に要素化する際の限界を示している。どのような目標で、どのような内容を、どのような学習機会（教材、場面）に、どのような状態の子どもたち（学年、個性）が学ぼうとしているのか、こうした様々な条件を勘案しなければ、特定の「基礎・基本」を示すことはできない。その意味で、表1にしても表2にしても、個々の「基礎・基本」の内容を判断する枠組みにはなるが、この表の内容として、項目を詳細化したところで

あまり意味はない。もしその作業をするのであれば、各学年、各教科、各単元、あるいは各授業時間、各個人ごとの表を作成して、それぞれにふさわしいプログラムが策定されねばならない。整理の際の枠組みとして、これらの項目に当てはめていくという方向である。

3 「基礎・基本」の具体例

3.1 教材例からの検討

ここまで、「基礎・基本」を考察する視点と、その手がかりとなる内容の枠組み（側面）を検討してきた。次は、一つの教材を例に、こうした考え方がどのように適用されるのかを示したい。ここで例として取り上げるのは、小学校第5学年の「円の面積」である。関連する学習指導要領の記載は次の通りである。

B 量と測定

(1) 基本的な平面図形の面積が計算で求められることへの理解を深め、面積を求めることができるようにする。

ア 三角形及び平行四辺形の面積の求め方を考え、それらを用いること。

イ 円の面積の求め方を考え、それらを用いること。

C 図形

(1) 図形についての観察や構成などの活動を通して、基本的な平面図形についての理解を一層深めるとともに、図形の構成要素及びそれらの位置関係に着目して考察できるようにする。

ア 直線の平行や垂直の関係について理解すること。

イ 平行四辺形、台形、ひし形について知り、それらをかいたり、作ったり、平面上で敷き詰めたりすること。

ウ 基本的な図形の簡単な性質を見だし、それを用いて図形を調べたり構成したりすること。

エ 円周率の意味について理解すること。

三角形・平行四辺形及び円の面積の求め方、これらの図形の作図と操作、そして円周率の意味の理解などは、数量や空間を認識する「基礎・基本」として妥当であろう。これらは basic な内容として、その後の算数・数学の学習だけでなく、例えば部屋の広さの計算といった日常的な計算にも応用され実用性を実感したり、あるいは円周率の無理数としての意味から「無限」の概念を essential な内容として獲得していくことになったりするかもしれない。

そして、円の面積の求め方は、公式としての「半径×半径×3.14」なり「 πr^2 」なりを「覚える」ことで理解できたとみなせるかという点、もちろんそうではない。「なぜ」そうした公式が導き出されるのかを考えることが重要なのである。その際には、個別の内容としての「基礎・基本」が、単に basic な「知的内容」ばかりではなく、essential な側面で考えられる必要がある。

図1・図2は、授業でよく実践される円の面積の求め方である。図1は、方眼紙等に円を書き、マス目を数えることで面積を導くやり方であり、図2は、多数の扇形を切り出して、それらを適切に組み合わせることで長方形をつくるやり方である。

図1の場合は、マス目の細かさにもよるが、例えば、1 cm 四方の正方形でまず埋めて、円周がかかっているところは1 mm の正方形で埋めるという作業になる。また、図2の場合は、縦が半径で、横が円周の半分の長方形ができる。子どもたちは、曲線部分の「半端」や「でこぼこ」の「割り切れなさ」をもどかしく思いながら、「おおよそ」の面積として、図1の場合は正方形の数を数え、そして図2の場合は（円周÷2）×半径という式を導いて計算するだろう。

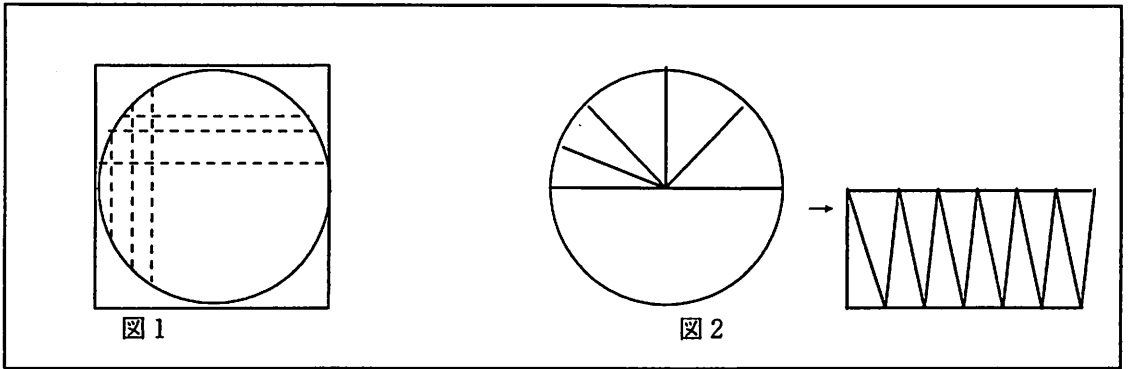


図1・図2 円の面積の求め方(1)

数量の世界の不思議さに子どもたちが直面するとしたら、それは、この「もどかしさ」が、さらに極微まで細分化することで解決するのだろうかという疑問を持つところから始まるかもしれない。例えば、0.1mmのマスでは、0.01mmでは・・・、あるいは中心角をもっともっと狭くして・・・という形で。これはもちろん、小学校の算数の内容ではないが、高等学校の数学での「極限」や「微分法」への興味につながっていくはずである。

「なぜ」を問わない学習であるなら、ここまでを考える必要はない。内容としての円の面積の求め方を「覚える」ところで、あとは計算する、ということになるだろう。「極限」に興味を示してさらに細かく（しかし不器用に）マス目を書いたり、扇形を細分しようとする子どもに、「それはしなくていいの」と指示する教師の姿が想起されるかもしれない。

しかし、「基礎・基本の確実な習得」とは、決して「公式を覚える」ことだけではない。むしろ先の「もどかしさ」への挑戦が、数学が追究してきた本質の一つなのであり、essentialな価値としてはこちらが大切なはずである。「算数・数学ざらい」や「理科離れ」の問題を考える際の、「問題ができるかできないか」ではなく、「なぜ」を問い、興味を持つことの重要性に相当する。

その点で次に、教材研究によっては、basicな側面とessentialな側面を容易に満たせることを示したい。図3は、円の半径で中心まで切れ目を入れて、皮をむくように円周を直線に開いていく等積変形をしたものである。この変形では、直観的に円が三角形に変形可能であることが理解できる。しかも、同じ等積変形でも図2のように円周の「でこぼこ」が残らない。この教材の利点は、図1・図2のような分割では限界のある曲線を、動きによって直線に変換することで、変形に伴う「もどかしさ」をかなり消すことができる点である。三角形の底辺が円周と同じ長さであることは、ロープやヒモを使えば簡単に実感できる。工夫次第で良質な教材が開発できる例である。

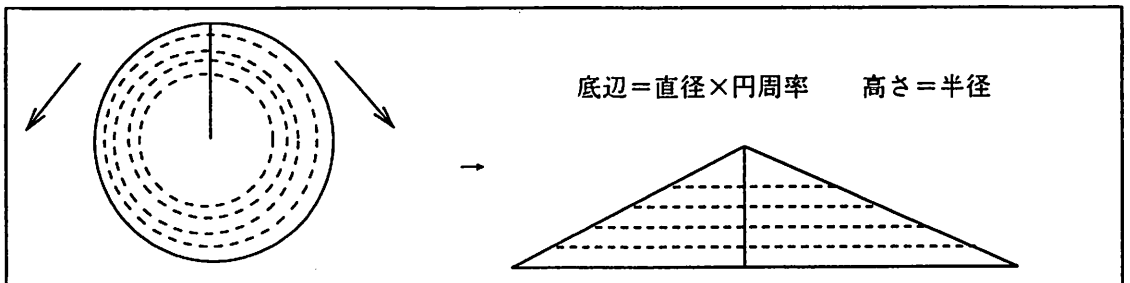


図3 円の面積の求め方(2)

そしてこの場合は、底辺が円周、高さが半径の二等辺三角形ができ、円周が「直径×円周率（半径×2×円周率）」であり、三角形の面積が「底辺×高さ÷2」であることを知っていれば、（半径×2×円周率）×半径÷2＝半径×半径×円周率という式が導き出される。

実際には、例えば太めのヒモを巻いて円を作ったものを台紙に貼り、これにカッターで切れ目を入れて開いたものを横に添えれば、等積変形の過程が一目瞭然となる。パソコン上でコンピュータグラフィックスやアニメーションとして動きを描ければ、視覚的効果もあがるかもしれない。

このような教材を教師が準備できるかどうか、授業の成否を決めると言っても過言ではない。公式を覚えさせるだけではなく、「なぜその公式でよいのかを考える」、あるいは「それを導く過程での数学的な操作への興味を持つ」ことまで、どうかカバーできるかが大切なのである。その点で、図3の例は、basic な側面である円の面積の公式の学習と essential な側面である数学的な操作・概念への興味を両立させることが可能である。

ところで、ここまでの議論では、小学校5年生という段階で学習指導要領に明示された「量と測定」・「図形」の内容としての円の面積の求め方を「基礎・基本」とみなしてきたが、この一連の操作をするためには、例えば、さらに前提となる内容として、円の性質（半径はどこでも等しい）や計算の仕方（乗法）についての理解が必要となる。これは、円の性質については4年生、乗法については3年生の内容とされる。あるいは、図2を実習する際には、はさみとのりの使い方にも習熟していなければならない。線に沿ってまっすぐに切る、あるいはすき間を空けないでいねいに貼る、などの作業が確実にできなければ、アイデアを実行に移すことはできない。

すなわち、ある「基礎・基本」には、その前提となる「基礎・基本」がある。ある学習内容についてどこまで既習事項を意識する必要があるかは、教材ごとに確認されるべきである。これは、理想的には教育内容全体についての体系あるいは相関が示された一覧表として作成されることが望ましいが（この作業は厳密な到達度の測定のためには不可欠である）、少なくとも学習指導要領に示された各学年・各教科等の内容項目については詳細に研究されねばならないだろう。

この点と関連して、興味深い事項がある。円の面積の求め方で、学習指導要領の「内容の取扱い」には、「（円の面積と円周率について）円周率としては3.14を用いるが、目的に応じて3を用いて処理できるよう配慮するものとする。」とされており、道具的な計算では概数を用いることも可能とされている。例えば、先の図3のように当積変形が直観可能なような教材の場合は、計算の便法として3.14を用いるか、3を用いるかは、本質的な問題とはならない。子どもが概ねこのくらいになるということを実感するには、もしかすると煩瑣な計算を避ける方が妥当かもしれない。しかし、同時に計算力も身につけるといことが授業の目的であるなら（これが明示されているかどうかは別として）、より正確な値を用いた方がよいということになるかもしれない。

概数であるという点では、3であれ、3.14であれ、「不正確」であることは変わらず、それは、 π という無理数の性質を考えると、どこまで計算するのが実用的かという判断をしているに過ぎない。むしろ、学年段階を考えればどこまで追究するかは別として、「およそ3ないしは3.14」という数字のあいまいさを考えさせる方が、数学的なものの見方には近づくかもしれない。この点を単に計算の桁数の問題に矮小化することは、他の教科で枝葉末節な知識をどこまで覚えていなければならないかを議論することと同じ過ちに陥ることになる。

basic な側面に注目するにしても、essential な側面で考えるにしても、以上のように一つの具体例からでも、「基礎・基本」は広く、深い問題を提起することになる。よい教材とは、抽象化されてコンパクトにまとまっているだけのものではなく、むしろ具体性があり、しかも本質的な要素を踏

まえていることが必要である。典型、象徴とは、そのような意味であり、それでこそ「基礎・基本の確実な習得」が可能になると考える（その点では、ドイツの「範例教授法」に学ぶ必要があろう）。こうした教材研究のためには、教材開発者、そしてそれを授業で使用する教師の側の、視野の広い、高度な研究が不可欠である。

もし教科書の字面を覚え込ませることだけが「基礎・基本」の学習であるなら、そのための授業はすべて、暗記のための語呂合わせとドリルによる練習に終始するであろう。理想的にはもちろん、現実としても、学校での授業は決してそうではない。その点で、教師たちは、「教科書を教える」ことを通して、「教科書で教える」ことを心がけているはずである。教師の教材研究は、さらにはカリキュラム開発は、こうした点を常に考慮して行われなければならない。

3.2 各教科・領域と「総合的な学習の時間」

これまで述べてきたように、たとえ具体的な教科・教材を想定しても、「基礎・基本」を特定のものとして示すことはできない。それは、先の「円の面積の求め方」と、そのために必要な「円周」の理解や計算の仕方の関係を想起すれば十分であろう。ある段階、ある場面での「基礎・基本」が、既習事項の発展・応用であったり、あるいは並行して学習されることで、相互の意味づけや学習意欲の向上に寄与したりという関係がある。その関係は、教科の学習全般と「総合的な学習」との関係にも当てはまる。

しばしば、教科では「基礎・基本」を、「総合的な学習の時間」では応用・発展を、という誤解を耳にすることがある。確かに「総合」の一つのイメージとして、それまでの学習をまとめあげるという側面はある。しかしこれは、多様に実践可能な「総合」の一つの意味に過ぎない³⁾。「総合的な学習の時間」も他の生活場面や前後の学習に関連・連続しており、「基礎・基本」の習得とことさら対立させて考える必要はない。学びたいことを学ぶ中で、人間関係が豊かになり、感動し、ほんものの「智」が育ち、さらに学ぶ意欲が向上していくのが「総合的な学習の時間」の特徴なのであり、そこで学んだ力が、現実の生活や教科の学習に応用・発展することは当然である。

そして、「総合的な学習の時間」の組織的・計画的な実践を考えると、特にそこで重点的に育てるべき「基礎・基本」の内容をさらに精緻化して、関連づけ、系統づけることが必要となる。これは、「総合的な学習の時間」独自の内容計画となるが、これを教科や他の教育活動とに関連させていくことによって、学校・学年段階や年間のスケジュールに対応した学習課題（テーマ）や活動が配列可能であろう。

それぞれの場面で培われる力が、次の活動にとっての「基礎・基本」となるイメージを示したのが図4である。各教科や「総合的な学習の時間」は、いずれも固有の「基礎・基本」を育てる学習活動であり、決して固定的に一方が他方の準備あるいは発展としての位置にあるのではない。学習の進行に応じて、既習事項が次の学習の基礎となり、また、とりわけ「総合的な学習の時間」では、

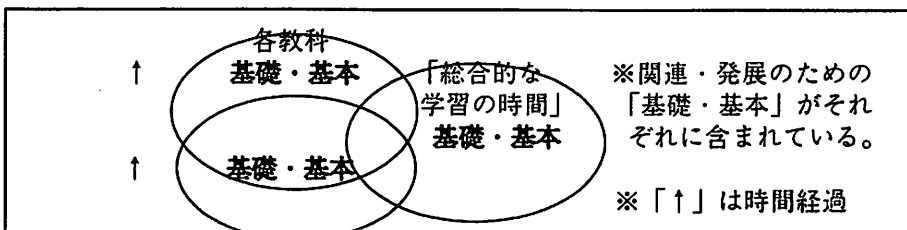


図4 各教科と「総合的な学習の時間」における「基礎・基本」の関係

学習意欲や学び方が、後の学習を発展させる「基礎・基本」となる。

以上のように各教科と「総合的な学習の時間」における「基礎・基本」の関係を把握するなら、教科では「教える」、総合では「楽しく遊ぶ」という使い分けで教科と総合とを二分したり、両者を対立させて考えたりすることが誤りなのが見えるはずである。

「総合」は、決して「発展」、「統合」だけを意味するのではなく、「生活の全体性からの題材の提供」、「体験場面での全体的な認識の獲得」も意味しており、これは、学習の出発点となるものである。したがって、「総合的な学習の時間」での学習活動は、basicなものとして、各教科や学校生活の「基礎・基本」としての側面を持つ。これはいわば、「基礎としての総合」の意味である。

また、「総合的な学習の時間」では、子どもの学習対象への興味・関心や「学び方」を育てる。特定課題への興味・関心を学習全般への動機づけにつなげることで、また、そこで獲得した「学び方」をふさわしい対象への学習に応用することは、「総合的な学習の時間」で育つ力が、学習全般の「基礎・基本」となることである。さらに、そもそも、目標となる「総合」する力（まとめる、関連づける力）は、essentialなものである。これは、「基本としての総合」の意味である。

これらを考慮して、学習指導要領に示された、各教科・領域から「総合的な学習の時間」に密接に関連すると判断できる項目を取り出して、学年別、内容別に整理したものが表3である。典拠となる教科・領域は、カッコ内に示している。これを一瞥すれば、教科との連携による具体的な「総合的な学習の時間」の計画が策定できることがうかがえるであろうし、さらには、これらの内容を「総合的な学習の時間」で取り上げることによって、「基礎・基本」の内容をより豊かにできることがわかるであろう。

なお、表3の「総合的な学習の時間」の学習領域の整理の枠組みは、学習指導要領に例示された課題を参照して、これに取り立てて学習内容として想定されるものを加味したものである。例えばここでは「興味・関心に基づく課題」に「表現・学び方」を含めたが、これは発表や調査の機会を想定してのことであり、当然、この枠組みそのものも、各学校での実践によって変更が加えられるであろう。また、3・4年理科の「身近な生物（飼育・栽培）」や全学年特別活動の「勤労生産・奉仕的行事」等が複数の分野で含まれているように、活動の意味の違いで、それぞれの内容が異なる課題に位置づくことになる。さらに、「国際理解」を「異文化理解」として考えれば、5・6年国語の「共通語と方言」や5・6年道徳の「郷土・国の文化と伝統」もそこで学習される内容に分類されるかもしれない。課題そのものの意味をどう考えるかで、個々の内容の位置づけが違ってくる可能性もある。あくまでも試案としての分類であることに留意されたい。

ここでは、さしあたり小学校の内容だけをラフにスケッチするにとどめるが、中学校でも同様の作業が可能であることは言うまでもない。例えば、中学校学習指導要領には、「学校周辺の身近な自然環境について調べ」（理科）、「環境や資源に配慮した生活の工夫について、課題をもって実践し」（家庭）、「よりよい社会を築いていくために解決すべき課題として、地球環境、資源・エネルギー問題などについて考え」（社会・公民的分野）、等が示されている。これらを適切に組み合わせれば、「総合的な学習の時間」を中心としたクロス・カリキュラムの編成が可能となろう。

小学校にしても中学校にしても、学習指導要領の記載を取り上げただけでも、以上のように各教科・領域で扱う内容と密接に関連づけた「総合的な学習の時間」の内容が構想可能である。ここから、「基礎・基本」の習得と「総合的な学習の時間」とが決して矛盾・対立するものではないことがわかるはずである。そして、適切な計画上の配慮によって、他の学習場面と有機的な関連を持った総合的なカリキュラムが編成されるのである。

表3 「総合的な学習の時間」と連携可能な各教科・領域の学習内容
(小学校学習指導要領から)

領 学 域 年	横 断 的 ・ 総 合 的 な 課 題				興 味 ・ 関 心 (表 現 ・ 学 び 方)	地 域 や 学 校 の 特 色 (調 査 , 体 験)
	国 際 理 解	情 報	環 境	福 祉 ・ 健 康		
3		<ul style="list-style-type: none"> 棒グラフ(算数) コンピュータの利用(算数) 学校図書館の利用(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> 身近な生物(飼育・栽培)(理科) 	<ul style="list-style-type: none"> 健康(体育) 発育・発達(思春期)(体育) 高齢者(道徳) 望ましい食習慣(特別活動) 勤労生産・奉仕的行事(ボランティア)(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> 辞書の使い方(国語) 棒グラフ(算数) 礼儀(道徳) 自主性・協力(道徳) 学芸的行事(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> 地域学習(社会) 身近な生物(飼育・栽培)(理科) 方位(理科) 郷土・国(道徳) 遠足・集団宿泊的行事(特別活動) 勤労生産・奉仕的行事(特別活動)
4	<ul style="list-style-type: none"> ローマ字(国語) 	<ul style="list-style-type: none"> 資料の分類・整理, 折れ線グラフ(算数) 電卓の利用(算数) コンピュータの利用(算数) 学校図書館の利用(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> 季節・環境(理科) 身近な生物(飼育・栽培)(理科) 	<ul style="list-style-type: none"> 死(理科) 健康(体育) 発育・発達(思春期)(体育) 高齢者(道徳) 望ましい食習慣(特別活動) 勤労生産・奉仕的行事(ボランティア)(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> 辞書の使い方(国語) 資料の分類・整理, 折れ線グラフ(算数), 礼儀(道徳) 自主性・協力(道徳) 学芸的行事(特別活動) クラブ活動(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> 地域学習(社会) 災害(社会) 身近な生物(飼育・栽培)(理科) 方位(理科) 郷土・国(道徳) 遠足・集団宿泊的行事(特別活動) 勤労生産・奉仕的行事(特別活動)

新井：「総合的な学習の時間」と基礎・基本

領域 学年	横断的・総合的な課題				興味・関心 (表現・学び方)	地域や学校の特徴 (調査, 体験)
	国際理解	情報	環境	福祉・健康		
5	<ul style="list-style-type: none"> ・仮名及び漢字の由来(国語) ・民族楽器(音楽) ・各国の美術鑑賞(図工) ・外国(道徳) ・自立心, 国家・社会の一員(道徳) 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報活用(図鑑・事典)(国語) ・地図・統計の利用(社会) ・概数・統計・百分率・円グラフ(算数) ・電卓の利用(算数) ・コンピュータの利用(算数) ・電子楽器(音楽) ・学校図書館の利用(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> ・公害(社会) ・国土の保全(社会) ・災害(理科) ・衛生(家庭) 	<ul style="list-style-type: none"> ・発生・成長(理科) ・生活時間・栄養・衛生・金銭(家庭) ・心の発達(体育) ・薬物(体育) ・男女協力(道徳) ・悩み・心の揺れ(道徳) ・望ましい食習慣(特別活動) ・勤労生産・奉仕的行事(ボランティア)(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> ・敬語(国語) ・情報活用(図鑑・事典)(国語) ・地図・統計の利用(社会) ・概数・統計・百分率・円グラフ(算数) ・仕事(家庭) ・自由・真理(道徳) ・自分(道徳) ・自主性・協力(道徳) ・学芸的行事(特別活動) ・クラブ活動(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> ・共通語と方言(国語) ・地図・統計の利用(社会) ・民族楽器(音楽) ・暮らしの中の作品(図工) ・郷土・国の文化と伝統(道徳) ・自立心, 国家・社会の一員(道徳) ・遠足・集団宿泊的行事(特別活動) ・勤労生産・奉仕的行事(特別活動)
6	<ul style="list-style-type: none"> ・仮名及び漢字の由来(国語) ・民族楽器(音楽) ・各国の美術鑑賞(図工) ・外国(道徳) ・自立心, 国家・社会の一員(道徳) 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報活用(図鑑・事典)(国語) ・比例・平均(算数) ・電卓の利用(算数) ・コンピュータの利用(算数) ・電子楽器(音楽) ・学校図書館の利用(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> ・環境と生物(理科) ・土地(理科) ・衛生(家庭) 	<ul style="list-style-type: none"> ・人間の体(理科) ・生活時間・栄養・衛生・金銭(家庭) ・心の発達(体育) ・薬物(体育) ・男女協力(道徳) ・悩み・心の揺れ(道徳) ・望ましい食習慣(特別活動) ・勤労生産・奉仕的行事(ボランティア)(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> ・敬語(国語) ・情報活用(図鑑・事典)(国語) ・比例・平均(算数) ・仕事(家庭) ・自由・真理(道徳) ・自分(道徳) ・自主性・協力(道徳) ・学芸的行事(特別活動) ・クラブ活動(特別活動) 	<ul style="list-style-type: none"> ・共通語と方言(国語) ・民族楽器(音楽) ・暮らしの中の作品(図工) ・郷土・国の文化と伝統(道徳) ・自立心, 国家・社会の一員(道徳) ・遠足・集団宿泊的行事(特別活動) ・勤労生産・奉仕的行事(特別活動)

4 「総合的な学習の時間」の全体計画と教材

4.1 「総合的な学習の時間」の全体計画面案

続いて、学習指導要領や試行されている実践を参考に、「総合的な学習の時間」と連携可能な各教科・領域の学習内容を意識した小・中学校の全体計画モデルを示し、そのための教材開発の考え方を検討したい。

表4・表5は、小学校・中学校の各学年で実施可能な「総合的な学習の時間」の全体計画をまとめたものである。小学校と中学校で枠組みが異なるのは、小学校では（学校全体の協力体制が整えば）「総合的な学習の時間」を核として全体の教育課程が組みやすいのに対して、中学校では各教科や行事の連携を意識しながら「総合的な学習の時間」を位置づけていくという発想の方が現実的だからである。そのため、小学校では「目標」「課題」という大枠を設定し、中学校では、「目標」「課題」「関連」という大枠となる。なお、右端の「テーマ案」は、各学年でこれらの内容にふさわしい大きなテーマとして筆者が提案しているものである。

前出の表3の内容も意識しながら若干説明を加えれば、これらの学年の計画は、決して「ある特定の学年でこの課題」、「このような学習形態」という意味ではない。あくまでも重点を置いて計画していくのがここに示した課題なら、関連や積み上げが現実的なものになるであろうという意味である。例えば、小学3年生で「地域」が中心となるのは、社会科の「地域学習」や理科の「飼育・栽培」など、連携しやすい教材が他の学習活動に含まれているからである。

学年	目標・内容	課題・活動	テーマ案
3	共通教材による「地域」の学習	地域の自然、歴史、文化、産業	ふるさと
4	共通教材による「学び方」の獲得	国際理解・情報	ふるさと
5	共通教材による現代的課題の学習	環境・福祉（人権、平和、性）	いのち
6	興味・関心に基づく個別課題の設定と追究	自分史・卒業研究	わたし

表4 小3～小6の「総合的な学習の時間」全体計画モデル

学年	全体の目標	学習課題と学習形態	関連学習・活動	テーマ案
1	「学び方」の獲得	現代的課題の共通学習が主体	各教科の連携（クロス・カリキュラム）	ふるさと
2	共通の体験学習を通じた課題の明確化	グループ化によるテーマ学習（共通課題から個別課題へ）	職場体験 選択教科の活用	いのち
3	進路を踏まえた自分の課題追究	個別課題の追究と交流 社会的実践	教科からの発展 ボランティア活動	わたし

表5 中学校の「総合的な学習の時間」全体計画モデル

同様に、4年生で国際理解、情報としているのは、国語で「ローマ字」、算数で「電卓」があり、郷土から国、外国への拡張、あるいは情報機器の積極的な利用という学習の流れや学び方の準備として妥当と判断するからである。しかし、道徳の「高齢者」との関連を考え、それを重視しようと思えば、4年生で「福祉」の学習課題が入ってくることは差し支えない。あるいは逆に5、6年生で音楽の「民族楽器」、図工の「各国の美術鑑賞」、道徳の「外国」等があることを考慮すれば、国際理解に重点をおく学年が5・6年であってももちろんよい。横断的・総合的な課題の学年配置は暫定的なものである。要は「総合的な学習の時間」の時間配分や各学年の流れを想定する際に、各学年で重点的な課題を設定し、これを中心に配置することで、必要な「学び方」の獲得や無用の重複が避けられるという意味である。

この点は中学校でも全く同じである。大切なのは、小学校からの連続を意識しながら、中学校にふさわしい一層高度な学習活動を展開していくことであり、そのために必要な「学び方」の獲得や学習場面の拡張をどこに求めるか、ということなのである。その上で不可欠なのが学習の総合性を追求するためのクロス・カリキュラムの発想であり、また、進路とかかわって学習内容を自分のものと実感する「真剣さ」の保障や、学習の継続性の確保が重要となる。その際に、どの学年でどのような内容を学ぶかは、完全に学校や地域の状況に依存することになる。

小学校・中学校ともに、設定のポイントは、学習が発展する性格を一つの流れでとらえている点である。すなわち、「全体から個別へ」という学習形態、また「具体―抽象―具体」という教材・学習内容の配列であり、この原理に発達段階や他領域での学習の進展、学校・地域の行事等を考慮している。これは、理想的な総合学習が自己実現のための「学び」の統合であるにしても、現実態としては一足飛びにそこに到達するのではなく、子どもも教師も（あるいは地域も）「総合的な学習の時間」のイメージをつくり、必要な「学び方」を獲得し、そして、各教科や諸活動では単独で実現できない学習を可能とした後に、初めて「総合」の意味が実効性を持つものだからである。こうした現実的な要請から、可能な一つの筋道を示したものに過ぎない。

したがって、ここで示したのは考え方として把握すべきものであり、全体計画も試案的なモデルである。各学年の行事、学習活動、各教科の学習内容との関連性を考慮して、学校ごとに様々な案を作り、交流することが必要である。こうして各学校での詳細な計画が創出されたとき、「総合的な学習の時間」の目標・内容・方法、そして評価が、効果的に動き出すはずである。

4.2 「総合的な学習の時間」の教材開発

ここまでは、「基礎・基本」の意味を検討し、また「総合的な学習の時間」と連携可能な各教科・領域の内容を試案的に提示することで、「総合的な学習の時間」における「基礎・基本」の獲得のあり方を考察してきた。以上を踏まえて、このような「基礎・基本」を意識した効果的な「総合的な学習の時間」の実施のための教材開発のポイントを示してみたい。

そのための手がかりとして、「基礎・基本」の二つの側面から、「総合的な学習の時間」の教材の種類をあげ、それぞれを特徴づけてみたい。

basic な側面としては、①基本的な生活習慣に対応するコミュニケーション、自己意識、他者意識を育てる教材、②情意的内容として自分の身の回りや地域の特徴を実感するための教材（地域の自然、文化、経済）、③知的内容として現代的課題を考えるため入門的教材（子ども向けの環境教育教材、国際理解教育教材、福祉教材等）、④「学び方」を獲得するために、「学び方マニュアル」や表現法（発表の仕方）をまとめた教材、が想定できる。

また、essential な側面としては、それが「知りたい」「(もっと) 知りたい」「伝える」という「学

び」の流れに即して考えれば、⑤問題把握のための課題設定、追究のための手続きをまとめた教材（KJ法、Webbing法等）、⑥「学び」を自分のものにしていき、自分の学習マップを作成するためのリファレンス教材（課題について調べていくための参考文献のリストや検索された一覧）、⑦普遍的価値づくりに参与し、学習成果を共有する方法を示した教材（冊子編集やホームページ作成の方法等）があろう。これらはいずれも「学び」を「ほんもの」にするために役立つものである。

basic, essential 両側面の特徴は、先述の通り、客観化・細分化が可能な「道具」(basic, ①～④)と、学習の中心や本質を獲得・理解・共有するためのもの(essential, ⑤～⑦)である。とはいえ、具体的な教材を想定すれば、ある教材が両者の側面を持つこともある。例えば、④に対応する「学び方マニュアル」を作成しようとすれば、事典の引き方や、インタビュー、アンケートの方法に加えて、⑤の課題設定の方法や⑦の学習成果の共有に関連する内容も盛り込まれることになる。

この点、「総合的な学習の時間」で獲得させたい「学び方」は、「道具」と「学習意欲」とが重なり合うところにあるとも言えるかもしれない。「やり方」は「何々についての」という対象が伴わねば意味がないが、一方で「やり方」がわかれば目標にたどり着く見通しが持てる。これは、先に「基礎・基本」を検討した際に言及した実質陶冶と形式陶冶の関係でもある。

特に「総合的な学習の時間」の場合は、知識の獲得が中心的な目的となるのではなく、課題の重要性に気づくことや学習意欲を育てることに重点が置かれる。その特徴からすれば、むしろ形式陶冶を意識した実践が必要となる。

とはいえ、それは実質陶冶を無視してよいということではなく、先に「円の面積の求め方」で検討したように、良質な教材の内容を通して、実質陶冶と形式陶冶双方からの要請を満たすことが必要なのである。そのためには、個々の教師が教材開発を全面的に請け負ってしまうことには限界がある。むしろ、全国共通に用意された良質な教材群から適切に選択することで、教材研究の効率化を図り、実践そのものの充実を期すべきである。

とりわけ、「横断的・総合的課題」、および課題にかかわらず学習活動において獲得が期待される「学び方」については、それぞれの専門家（例えば環境や福祉の）によるスタンダードな考え方、研究方法や、典型的な事例の提示が必要となる。これらを発達段階を考慮して適切に配列、あるいは編集することで、子どもの学習にふさわしい教材が開発できるであろう⁴⁾。もちろん、その際には教育の専門家（教師、教育学・心理学の研究者等）の協力が不可欠である。

「総合的な学習の時間」における学習内容としては、地域の特色や学習者の興味・関心に応じる課題が、個々に想定不可能なほど多様に存在しうる。これらについて全国共通の少数あるいは単一の教材を作成することは不可能である。これらをカバーするためには、地域、学校、各教師の単位で教材を開発していくための「手引き」が必要となろう。これは、上記の全国共通教材の構成がそのまま流用されることもあろうが、硬直化を避けるためには、ガイドラインやマニュアルが整備され、それに基づいて簡便に多様な教材が開発できるようになることが望ましい。

また、教師にとっても、子どもたちにとっても、さらに学習を展開していくための「窓口」となるリファレンス教材が必要である。これは、課題についての参考文献リストのようなイメージであるが、インターネットの「リンク集」は、まさにこれに該当するものである。印刷メディアであれ、電子情報であれ、誰もが簡単に使用できる情報検索のシステムとあわせて、課題に応じたリファレンス機能の充実した教材が必要である。これらを適切に利用することで、完全に個別には対応しきれない共通教材の限界を超えて、子どもや教師が各自の学習や教材開発を自分の手で進めていくことが可能となる。

ガイドラインに基づく教材開発やリファレンス教材から発展させていく学習成果は、そのまま、創造的な実践の展開となる。このとき「学び」が知識の伝達ではなく、新たな文化の創造であることを、教師も子どもも実感することになるだろう。「総合的な学習の時間」は、こうした可能性を秘めているのである。

4.3 「総合的な学習の時間」の学習形態と教材

最後に、「基礎・基本」の意義、「総合的な学習の時間」の全体計画、教材の特徴を意識して、実践が展開する姿を考察したい。これは、学習の展開に応じて、学習形態と教材がどのように変わっていくのが効果的かを示すことである。

コンテンツ（実質陶冶に傾斜）とリファレンス機能（形式陶冶に傾斜）に着目すると、先の教材の特徴は図5のように整理できる。直接に内容を扱うか、それとも「学び方」に重点が置かれるかの違いである。

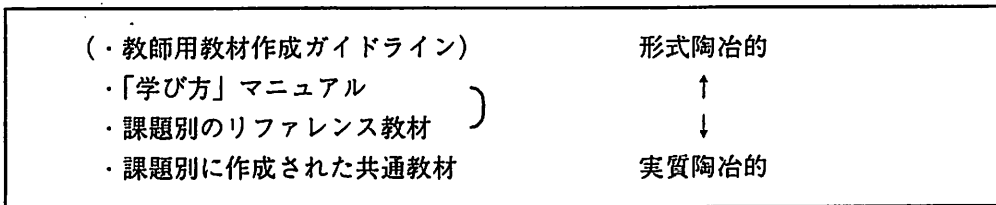


図5 教材の特徴と機能

一斉授業による共通学習がふさわしい段階では、課題別の共通教材や「学び方マニュアル」が主に用いられ、そこでは、各課題の内容が獲得され、同時に「学び方」が学ばれる。そして、個別課題の追究が可能になった段階では、これを発展させていくためのリファレンス機能が重要となる。また、継続して、新たな課題追究のための「学び方」が必要となることもあろうし、成果の共有のための発表の機会をどう作ればよいかも示されていくであろう。

こうして、学習の流れに沿って教材の特徴を整理し、それぞれの段階でふさわしい学習形態を考えると、表6のようになる。ここでは、表4・5と同様、共通から個別へ、具体から抽象へ（そして再度具体へ）、という学習の流れが基盤に置かれているが、共通に用意される教材や学習場面、個別の学習場面、そしてこれらを遂行する学習組織の変化を示している。

学習の「入口」としては、共通課題、「学び方」、典型的な事例のバーチャルな学習・体験、それに類する個別の身近な具体的事例を、学年、学級を単位として学んでいく。次いで、学習組織を共通から個別へとシフトさせ、リファレンス教材を用いた追究の活動や教室外での調査や体験を加え

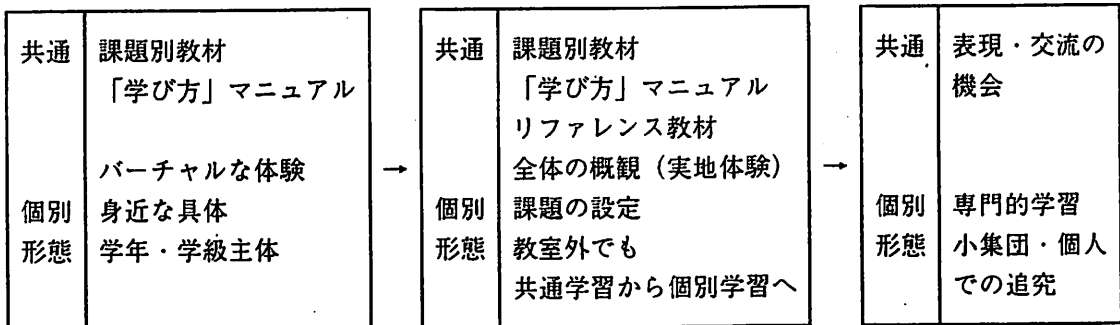


表6 学習場面・学習形態と教材の特徴の変化

ていく。そして、各自の学習課題が定まる段階では、小集団・個人での学習を展開し、さらに専門的な内容にアクセスしていくことになる。また、この段階では、学習の「出口」として自己表現が重視され、これを通して、学習集団全体に学習成果が環流されることになる。

また、共通教材は、評価の素材としても利用できる。これらは内容がかなり固定可能なので、例えば課題別の入門的内容をまとめた副読本や、「学び方マニュアル」としての使用を意識したワークシート、フィールドノートは、教材と評価の素材を兼ねることになる。「総合的な学習の時間」の評価の素材は、学習成果として表現されるものだけではなく、学習過程での課題の理解や「学び方」の獲得も意識されるべきである。そうでなければ、「発表会」だけが延々と続くことになってしまう。従来の教科の「テスト」とは異なるが、子どもの学習の段階を適切に判断し、方向付けをすることが、教師の支援なのであり、それが評価の活動である。

特に、個別課題の学習や表現活動を展開する場合は、ポートフォリオ評価を意識したファイルが必要となる。それは調査活動等にそのまま利用可能であり、同時に学習成果を集積していくものとなる。これにより、学習、表現、評価という一連の実践が、容易に統合されることになる。実践の過程に即した評価活動の必要性が指摘できる。

さらに重要なのは、評価の素材としての子どもの学習成果は、そのまま次に同様の学習をしていく子どもたちのための教材となりうる点である。これは、学習の主導権が教師だけにあるのではなく、学習者自身にもあることを意味している。

教師は、ある学習成果が、当事者の子どもにとっても、また、次に同様の課題に取り組む子どもにとっても、価値あるものとなるように援助していくことが役割となる。これは、先に示した、実践が文化の創造となることと表裏一体の関係にある。「総合的な学習の時間」は、実践を通して、教育の意味を問い直す機会を提供している。

註

- 1) 少年法の改正に見られるように、少年犯罪に対する「厳罰主義」が存在する。これは、従来の少年法が教育の論理で「更正」を前面に出しているのに対して、治安の論理から少年についても自己責任を要求するものだと考えることができる。「教育の論理」の場合、成長途上にある少年の「誤り」は社会の共同責任として考え、本人の罪を問うことよりも社会復帰への保障が優先される立場となる。一方「治安の論理」では、「抑止力」としての刑罰が優先され、これによって犯罪の誘発を防止しようとする。目の前の犯罪（あるいは「問題行動」）の解消を目的とするなら、「教育の論理」が無力に思われがちであることは否定できないけれども、処罰が持つ抑止力についての懸念も出されている。確かに「罰せられるからやらない」ということを一般化するのは無理があり、結局のところ、取り締まりと「見せしめ」のためのより厳しい罰へのエスカレーションが懸念される。かといって、「子どものため」という耳障りのよいことばで放任することも誤りである。社会の維持と再生産のためには、「治安の論理」も「教育の論理」も必要なのであり、(賞)罰の自己目的化や先行世代の責任回避（事実上の教育の放棄）をどう解決するかが問題となる。なお、このことを考える場合に、社会システムが必然的に持っているヒドゥン・カリキュラムの側面も考慮されねばならない。つまり、反社会的価値への接近の誇示（「箔つけ」）や、本音のレベルでの「我が身・我が子かわいさ」は、正面から議論の俎上に乗せようとするとき、建前としては否定されるが、現実としては行動を決定する重要な要素たりうるからである。

- 2) 『広辞苑 第五版』岩波書店, 1998年, による。
- 3) 「総合」の概念整理とその教育課程への反映については, 拙稿「『総合的な学習』の教育課程経営」(『日本教育工学会研究報告集』JET2000-3, 2000年5月)を参照。また, 多様な意味合いを可能な限り採用したプランとしては, 拙稿「『ふるさと』『いのち』『わたし』の総合学習の提案」(茨城県教育会『茨城教育』802号, 2000年2月)を参照。
- 4) 共通教材が作成できたとしても, これは「教科書」とはなりえない点には留意する必要がある。そして, 教師の側の意識として, 最終的にこれらで獲得された知識の量を測定することが評価になるのではないという評価観の転換が求められる。その理由は, 現代的な課題は多様に存在する学習課題の一例に過ぎず, 覚えることが目的ではなく, また「学び方」も課題に応じて様々な獲得の過程がありうるからである。これらを通してどんな力が育つか, が問われねばならない。

付記: 本稿は, 平成11・12年度文部省科学研究費補助金による「小・中学校における『総合的な学習』地域教材の開発と試行」(奨励研究(A), 研究代表者・新井孝喜, 課題番号11780117)の研究成果の一環である。また内容の一部は, 日本教材学会第12回研究発表大会におけるシンポジウム「基礎・基本の学び方と教材研究の課題」(2000年11月11日, 於・成蹊大学)での発表資料(原題「『総合的な学習の時間』の立場から『基礎・基本』を考える」)及び同研究発表「総合学習の学習形態と教材開発」を基にしている。