

学会誌に見る過去10年の総合的学習における研究動向 についての考察

A Study of Research Trends of Integrated Studies from Considering the Past 10 Years of the Japanese
Journal of Education for living Environment Studies and Integrated Studies

村 井 万寿夫
Masuo MURAI

〈要旨〉

総合的な学習の時間は1998年の学習指導要領改訂によって新設された領域であり、移行期から盛んに授業研究や授業実践が取り組まれ、学校研究の中核となったり広く授業公開したり、学会が設立されたりするなど、顕著な動きが見られた。しかし、学習状況調査結果等を反映した2008年改訂の学習指導要領において、知識・技能の確実な習得と、いわゆる活用力をはぐくむことが重視され、総合的な学習の時間の年間授業時数は削減された。これによって、総合的な学習の時間の位置や注目度は創設時に比べて下がったと言える。このような状況に鑑み、過去10年間の学会誌に掲載された論文をレビューし、研究動向を把握してみた。その結果、カリキュラム、授業力、評価について考察することができた。特に、評価については、ポートフォリオやルーブリックといった手法だけでなく、評価の客観性や妥当性のある評価にするために、モデレーションについての研究に焦点が当たっていることが分かった。

〈キーワード〉

総合的学習、研究動向、カリキュラム、授業力、評価

1 研究の背景

総合的な学習の時間（以下本文においては「総合的学習」と称す）は、1998年の学習指導要領改訂によって創設された領域である。そのため、移行期の段階から盛んに授業研究や授業実践が展開された。総合的学習は他の教科等には見られない学習活動の自由度さからも研究や実践の取組みに拍車をかけた。そのため、学校研究の中核として広く授業を公開したり、学会が設立されたりするなど、顕著な動きが全国で見られた。

その後、PISA調査などの学習状況調査結果を反映した2008年改訂の学習指導要領において、基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得と、これらを活用して課題を解決するためのいわゆる活用力をはぐくむことが重視され、教科とは異質の総合的学習における年間授業時数は大きく削減されることになった。

これらによって、総合的学習の位置や注目度は創設時に比べて下がったと言える。例えば、小学校においては第3学年から第6学年の年間授業時数70時間が学習指導要領で示されているが、市町教育委員会が指定する共通の時間が管轄の学校全てに組み込まれ、学校カリキュラム（年間指

導計画）を年間70時間で編成できない場合もある。

このような状況に鑑み、過去10年間の学会誌に掲載された論文をいくつかの視点をもとにレビューし、研究動向を把握することによって現状認識を深めたいと考える。

2 研究の目的

本稿においては、我が国における総合的学習に係る唯一の学会である「日本生活科・総合的学習教育学会」の学会誌の過去10年分を俯瞰しながら、総合的学習に関する研究動向について把握し、研究の成果や課題、今後の方向などについて考察することを目的とする。

3 研究の方法

3-1 対象

考察の対象とするのは、2005年から2014年までに発行された日本生活科・総合的学習教育学会誌（以下「学会誌」と称す）第12号から第21号までの10冊とする。

これをもとに小学校における総合的学習の理論研究及び実践研究について、次項に示す3つの視点から考察するとともに、課題や今後の方向性について言及する。

3-2 考察の視点

3-2-1 カリキュラムについて

カリキュラム編成は教科の学習指導以上に重要となる。それは、教科の場合と異なり、総合的学習においては学習指導要領で「ねらい」が示されているだけで、「目標」や「内容」は各学校において定めることとしているからである。さらに、教科の場合には教科書や指導書があり、年間指導計画もあるが、総合的学習においてはそれもないため、カリキュラムが重要になる。よって、カリキュラムの編成や留意点についての示唆を得る。

3-2-2 授業力について

総合的学習はこれまでにない学習であり、カリキュラムに基づいて授業を実施していく教師にはこれまでにない力（総合的学習の趣旨やねらいに沿った授業を計画・実施していく力など）が求められている。このようなことから、授業力についての示唆を得る。

3-2-3 評価について

上記の授業力に評価を含む考え方もあるが、ここでは評価に焦点を当て、評価の方法としてどのようなものが実践されたり研究されたりしているかの示唆を得る。さらに、評価のついでに理論の変化や移り変わりがある場合、その現状についての示唆を得る。

4 研究の結果

4-1 カリキュラムについての考察

4-1-1 題材の選択のポイント

第15号（2008）の『自由稿』において、木村は「総合的学習と学校生活の相互連関に関する一考察—子どもの興味・関心の芽生えはいかにして育まれるか—」⁽¹⁾の中で、子どもの興味・関心の芽生えは、子どもの学校生活の在り方とそこでの教師と子どもの関係性が重要になるとの立場から、第3学年の総合的学習「草花調べ」の実践をもとに5つの連関点を見いだしている。

- ・ 子どもたちは学校生活における日常の教師の振る舞いに憧れを抱いている。
- ・ 子どもたちを多様な体験へと導く教師の学習環境の設定がある。
- ・ 教師は、子どもたちとのコミュニケーションを通して、体験を共有している。
- ・ 子どもたちは、休み時間などの学校生活においても、学習につながる体験をしている。
- ・ 教師と子どもたちの共通の体験が、総合的学習のリソースとなっている。

これらのことから、「総合的学習実践の題材は、教師からトップダウンに与えられるものではなく、子どもと教師のかかわりの中から、教師の不断の働きかけによって、子

どもの興味・関心が生起し、題材が選択されていくのである」としている。

学習指導要領で示されている総合的学習の第1のねらいである「(1)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てる」⁽²⁾ためには、子どもの興味・関心を学びのベースにしなければならない。よって、カリキュラム編成においては、各学年の子どもたちの生活経験や自然・社会体験、学習経験などをもとにどのようなことに興味・関心を示すかを吟味することが重要であると言える。さらに、木村の指摘に着目するならば、カリキュラムを編成したのち、それを計画通りに実施するのではなく、子どもとのかかわりや教師の不断の働きかけによって子どもの興味・関心が刺激され、その結果、子どもと教師によって題材を選択していくことが重要であると考えられることができる。

4-1-2 ことばと体験・体感

第15号（2008）の特集『学習指導要領改訂の方向と生活科・総合的な学習』において、澤本は「ことばと体験と経験—言語経験の再定義を踏まえたカリキュラムの総合化を一」⁽³⁾の中で、消費の場としての学校から生産と創造の場としての学校へと変わる必要があることを指摘してき。子どもたちの作文の内容が非常に偏っていることを例に挙げ、「子どもたちはもっと面白くてワクワクする経験をしているはずだが、それを想起し表現する術を学んでいない」と指摘している。

「作文の多くが表層的で魂の躍動が感じられない」「学校文化の持つ形式主義、パターンの教え込み重視の指導の弊害が考えられる」とし、総合学習（当時はまだ「総合的学習」が創設されていない時期であり、低学年においては生活科も創設されていないために「総合学習」という位置づけをしていると考えられる：筆者注）による生産・創造体験の企画実施の実践例をもとに、「ことばとは体験と体感を伴い子どもの体内で蓄積され経験化されるものだろう」と述べている。

この実践例は1987年のお茶の水女子大学附属小学校第2学年の総合学習であるが、今日の総合的学習の単元設計に大いに通じるものであると考えることができる。

総合的学習は生活科と同様に、子どもたちが自らの活動を通して課題解決に取り組んでいくことが重視される。そして、その過程で見つけたり気付いたり、考えたり分かったりしたことをお互いに共有したり、他の人に知らせたり伝えたりする。そこには「ことば」が必要になり、ことばは活動を通して体内で蓄積され経験化されることにより、深層的で魂の躍動が感じられるものになる。そのような子どもの姿を描いて総合的学習を計画・実施するためのカリキュラム化が必要であると捉えることができる。

4-1-3 クロス・カリキュラム

第16号（2009）の特集『授業をどう変える・どう変わる～新学習指導要領の視点』において、野口は「総合的な学習の時間と各教科との関連—クロス・カリキュラー・アプローチによるカリキュラム開発—」⁽⁴⁾の中で、「日本の学校カリキュラム開発において、クロス・カリキュラー・アプローチのもつ意味は極めて大きいものと言える。つまり、子どもが主体的に自らの学びの経験を総合化することをうながすために、また、それを実践していく上で、教師にも主体的で総合的な学校カリキュラム開発をうながすという、二つの学びを包含したアプローチであると考えられるからである」と述べている。さらに、「クロス・カリキュラー・アプローチは、教科型の学習と総合的な学習のバランスに配慮したカリキュラム開発を進める上で極めて有意義な方法である」と強調している。

総合的学習が創設されることを想定していち早く文科省の教科調査官の指導のもとに取り組んだ金沢市立明成小学校の『教科関連型学習』の理論と実践は、このクロス・カリキュラー・アプローチによるものであると言える。

筆者は当時、この明成小学校の教諭として教鞭をとるとともに、教科調査官の進言のもとに「発信型の学びをめざす総合的学習～古都・金沢発“自力解決できる子”～」と題した単行本発刊（1999年発刊）に向け、“校内編集長”の任にあったので、クロス・カリキュラムのことについても知り得ていた。明成小学校ではイギリスが発祥と言われる「クロス・カリキュラム」を『教科関連型学習』と置き換えて実践していたのである。

当時は1996～1997年のことであるが、野口がクロス・カリキュラー・アプローチによるカリキュラム開発を論じたのは2009年であり、その前年に新しい学習指導要領が告示されたことに密接に関係すると考えられる。

すなわち、2008年改訂の学習指導要領では、総則の「総合的な学習の時間の取り扱い」に示されていた「ねらい」が「目標」となり、その中に「探究的な学習」の文言が加わった。これは「各教科等の学習を通して身に付けた知識技能等は、本来児童の中で一体となって働くものと考えられるし、一体となることが期待されている」⁽⁵⁾という考えに基づいている。

4-1-4 教科との関連

第17号（2010）の『特集』において、江間は「社会科と総合的な学習の時間の接点」⁽⁶⁾の中で、社会科と総合的な学習の関係をめぐる3つの言説（補完論・競合論・純化論）を挙げながら、両者の関係を建設的により意味のあるものにする課題を検討する上では、補完論と競合論がよいとする立場をとっている。

補完論においては「わたしたちのくらしとごみ」（社会

科）と「やってみようリサイクル～ごみ減量化のために～」（総合的学習）を例に、学習活動の前半は社会科のねらいから、そして後半は総合的学習のねらいから迫る学習のもとに、補完論を支えている「近接性」と「役割分担」について述べている。

一方、競合論においては、まず、競合論とは「社会科において課題性の高いテーマを位置づけた問題解決学習を重視し、その扱う学習活動において、社会科と総合的な学習が重複・競合すると位置づけるものである」とした上で「ゴミ学習」を例に挙げながら、社会科の学びの中にも社会的事象の意味を探る探究的な学習があるが、総合的学習の固有性は「生活実践上の問い」を中心としたスケールの大きい探究にあるとし、この「生活実践上の問い」のプロセスに「教科の問い」の学習を関連付けていくことが課題であると指摘している。

これらのことは、2003年12月の学習指導要領一部改正において総合的学習の「ねらい」の3番目として追加された「(3)各教科、道德及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」にまさしく合致する。

すなわち、一部改正時に言われた「教科との関連」を重視したカリキュラム編成の必要性についての示唆と捉えることができる。

4-1-5 4つの基本原理

同じく第17号（2010）の『特集』において、新富は「特別活動と総合的な学習—4つの基本原理からの関係付け—」⁽⁷⁾で、「自立性の原理」「共感性の原理」「主体性・自発性の原理」「開放性の原理」の4つを挙げ、特別活動と総合的学習の関係付けについて論じている。

4つの基本原理について端的にまとめるとすれば、次のようになる。①自立性の原理：「体験活動」が両者にとって指導上の基本原理となる。②共感性の原理：教科学習による「知る」ではなく、両者の時間において独自の「識（し）る」学習活動でなくてはならない。体験活動を通して「識る」とき、知識理解における「知る」にはない“共感的理解”が介在していることに留意する必要がある。③主体性・自発性の原理：“子どもから出発する”ことが共に基本理念であり、いかにして子どもを活かすかである。④開放性の原理：両者は各教科（但し、生活科は別範疇）のような「まとめる」という授業の構成論理を志向しない。学級・学校の内外に、家庭や地域など、より外の社会に向けて働きかけようとする“ひらく・ひろげる”志向でなければならない。

以上の4つの基本原理は、総合的学習のカリキュラムを編成する段階における指針と成り得ると言える。

4-1-6 学校カリキュラム

第21号(2014)の特集『総合的な学習の時間研究の課題と展望—10年を振り返って』において、村川・野口・猪股は「『総合的な学習の時間』と他教科との関連」⁽⁸⁾の中で、総合的な学習と各教科等とを関連させることで育てる子どもの主体的な学びについて言及し、「子どもが自ら各教科等で学んだ知識や技能を相互に関連付けたり、他の学習場面や生活場面において生かしたりすることで、そこから学んだことを、総合的に判断して活用する能力を獲得していくことにある」と整理している。そして、これを実現していくためには、大人が与える安定的な内容を学習する教科と、子どもの経験によって構成される不安定な内容を対象とする総合的な学習といった両者の関係を捉えた上で、これらの学びが子どもにとって総合的に働くようにする「知の総合化」が求められるとしている。さらに、そのような豊かな学びを生み出すには、学校カリキュラムが必要になると指摘している。

学校カリキュラムとは、学校全体で総合的な学習の学年ごとの目標や内容、単元、題材、実施時期などをもとに計画した年間のカリキュラムのことであると言えるが、例えば、単元や実施時期などをもとにしながら各教科の単元や実施時期とを突き合わせながら学習する内容について検討することにより、総合的な学習と各教科等との関連を見いだすことができると考える。ただ、その際には村川らが言うように、教科では知識や技能の「習得」とそれらを「活用」する学習を行い、総合的な学習において「探究」的な学習を行う、というような区分したり役割分担したりするといった意識ばかりにとらわれてはならない。教科学習においても独自の探究活動が行われているからである。

例えば、社会科の場合がそれに該当する。村川らはこのことに焦点を当て、カリキュラム編成の際には、各教科の「探究」と総合的な学習の「探究」との接点を探ったり、どのように位置づけたりするのかを明らかにしていくことが今後の課題であると指摘している。

4-2 授業力についての考察

4-2-1 「合意」や「納得」

第12号(2005)特集I『授業力の向上』において、寺尾は「生活科と総合、教科の学びの改善をどうするか」⁽⁹⁾の中で、授業の主体は誰かと問いながら、次のように言及している。「教師も児童生徒も両者がともに主体であることを今日、『相互主体性』と呼ぶが、こうした点を再確認した上で、授業力の向上とは、児童生徒の学びを活発化することを意図した教師にとっての課題であると理解していく必要がある」と、児童生徒主体の授業の捉え方に警鐘を鳴らしている。さらに、教師は「出過ぎてはいけない。出な

くてもいけないなどという抽象的な答えではいけないのである」とした上で、教師のとるべき態度は「児童生徒のしぐさや応答を考慮しつつ、その都度、「合意」や「納得」を取り付けながら進めていくのが正しい」と指摘している。

確かに授業は教師と子どもたちとの相互交渉作用によって成立するものであり、『相互往還作用』と呼ぶこともある。特に総合的な学習の授業展開においては、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」とあることから、教師が前面に出てはいけないといった授業観を持ちやすい。寺尾の言う「合意」や「納得」の場面を教師が意識して見いだしていくことで授業力が向上すると言える。

4-2-2 教師の熱意

同じく第12号特集Iにおいて、大内は「教師に求められる授業力とは」⁽¹⁰⁾の中で、「今、教師に求められているのは、子どもたちがひたむきに学ぶ授業を創造できる力である」とし、いくつかの授業像を示している。子どもたちが生き生きと活動する授業、熱のこもった話し合いをする授業、自発的に問いが生まれ追究する授業などである。

そのような優れた授業は単に教材の内容を注入すればできるものではなく、教師が教材とじっくりと向き合ってその本質をつかみ、想像力を働かせて子どもの心の動きを読み取ることが必要であると指摘している。大内はこれらをもとに教師に必要な3つの授業力について示している。

- ・ねらいを見きわめ、教材の本質をとらえる力
- ・子どもの内に問いや葛藤を生み出し、授業を展開する力
- ・学ぶ姿勢を育む学級経営力

このような力を付けるためには、「常にそういう授業を創造していきたいという意欲をもち続けること」や、「優れた授業を観ること」も大切な方策であると述べている。

ここでの「教師の意欲」や上記の「教材とじっくり向き合う」は、子どもたちのためにより授業をしようと熱い思いで臨む教師につながる。要するに、授業力向上の秘訣は教師が熱い思いで授業に臨むとことであると言える。

4-2-3 4つの課題

第14号(2007)特集1『生活・総合における授業力』において、嶋野は「生活科・総合的な学習の時間における授業の精神と形」⁽¹¹⁾の中で、総合的な学習における授業力をめぐる課題について次の4点を挙げている。

- ・学校において具体的な目標や内容を明確に設定できずに活動を実施し、必要な力が児童生徒に身に付いたか否かの検証・評価が十分行われていない。
- ・教科との関連に十分考慮していない。
- ・教科の時間への転用が見られる。
- ・教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施せず、教育的な効果が十分上がっていない。

これらの課題の背景や要因には、総合的な学習の教育理念・

原理が、これまでの教科とは全く異質な点にあるとしている。総合的学習の教育理念・原理を理解するためには、単に学習指導要領における「ねらい」（後に「目標」となる）だけでなく、創設の趣旨に立ち戻って理念や原理を理解する必要があると思われる。

「総合的な学習の時間」は、1996年7月19日に第15期中央教育審議会（有馬朗人会長）が文部大臣に対する第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」^[2]の中で初めて提言された。そして、これを踏まえた1998年7月29日の教育課程審議会答申「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）」^[3]において「総合的な学習の時間」の創設が提言され、その趣旨について、次のように示した。

「総合的な学習の時間」を創設する趣旨は、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、自ら学び自ら考える力などの「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。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。

以上のことを受けて、1998年12月告示の小学校と中学校の新学習指導要領に位置付けられたのである。

4-2-4 4つの能力

同じく第14号特集Ⅰにおいて、矢野は「生活科・総合的な学習を充実させるための『授業力』について」^[4]の中で、授業力について次の4点を挙げ、これらのバランスがとれていなければ、「授業力」とはいえないのではないかと述べている。

- ・ 授業を構想する能力
- ・ 授業を実践する能力
- ・ 授業を評価する能力
- ・ 授業を改善していく能力

この4つからキーワードを取り出すと、「構想」「実践」「評価」「改善」となり、マネジメントシステムの用語としてのPDCAサイクルに合致したものになり、学校現場においては既に浸透している観点であると言える。

4-2-5 5つの力

同じく第14号の特集Ⅰにおいて、白川は「生活科・総合的学習の授業力とは～生活・総合の若い力に授業力をみる～」^[5]の中で、授業力について次の5点を挙げ、「授業力」は子供理解から始まることを強調している。

- ・ 子供を理解する力
- ・ 教材を研究・開発する力

- ・ 授業を構成する力
- ・ 指導技術力
- ・ 保護者や地域と連携する力

先の矢野の提唱する授業力と比べてみると、「子供理解」のほかに異なる力として「保護者や地域と連携する力」に着目することができる。この力は特に総合的学習を計画・実践していく際に特に重要となる。総合的学習の素材やフィールドは地域がベースになるからである。

4-3 評価について

4-3-1 ポートフォリオ評価・ルーブリック

第18号（2011）特集『教育諸学の立場から見た生活科・総合の意義と課題』において、高浦は「教育評価研究と生活科、総合的な学習」^[6]の中で、評価方法としてのポートフォリオ評価とルーブリックに焦点を当て、独自の理論を展開している。

ポートフォリオ評価は、アメリカにおいてテストによる測定評価に代わって「真正の評価」の方法として登場したことを紹介している。すなわち、「ポートフォリオ評価は、標準化されたテストに代わる新たな方法として考案されたもの」ということである。

アメリカのこの考えや方法が日本に取り入れられ、「生活科が早くポートフォリオ評価法を導入し、テスト資料以外に、例えば観察、面接、質問紙、作品、ノート、レポート、自己評価等の多様な評価資料を集めた」と述べている。つまり、生活科は他の教科のように知識や技能等の向上を目指し、その力が付いたかをテストによって測定するものではないということから、新たな評価方法としてポートフォリオ評価が受け入れられたとすることができる。

このポートフォリオ評価は、総合的学習が創設された時期から評価の方法として導入されて今日に至っている。総合的学習の評価は、教科の評価とは異なるためである。しかし、高浦が指摘するように「中にはポートフォリオというよりは、資料を単に収集した『学習ファイル』と類似になったりしたものもある」という問題点がある。

ルーブリックとは、「一セットの得点化指針（a set of scoring guideline）のことである」とし、「何をセットとするのか、どのようなフォームを使うか、何段階の得点化の指針とするか等をめぐって定説はないようである」と説明した上で、独自のルーブリックのフォーマットを作成して評価に取り組んでいることを紹介している。そして、ルーブリックを取り入れた評価について、「客観性や妥当性の高いルーブリックが一朝一夕にできるわけではない。あるいはこれが客観的で妥当なものだというのがア prioriにあるわけでもない」とし、「より多くの教師の“間”で共有され、より多くの教師から使われるようなものこそ

客観的で妥当なものであろう」と述べている。

総合的学習のねらいである「(2)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に、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」からも分かるように、子どもたちが自らの学び方を身に付けたり主体的に取り組むためには、子どもたちが自己の学び方や取り組み方の目印なり指標とかいったものが必要と言える。

要するに、学びの途中のゴールや最後のゴールとかいったものがあるほうが良い。その目印なり指標とかいったものがループリックによって示すことができるため、総合的学習の評価方法として注目されていると言える。

4-3-2 モデレーション

第20号(2013)の『自由稿』において、浦郷・佐藤は「総合的な学習の時間における評価研修に関する研究—グループ・モデレーションを用いた実践を通して—」⁽⁷⁾の中で、総合的学習の評価と方法について「近年では、評価の客観性や妥当性、信頼性を高めるために評価指標の設定方法を明確にすること、及びループリックの設定と活用がなされてきた」と整理するとともに、総合的学習は児童生徒の個人的な探究活動であるがゆえに、「それら全てを補う評価を追う結果、ループリックの記述語が抽象的になり、そのことによってその信頼性が低下することがある」と指摘している。

そして、これを解決する方法として、ループリックに具体

的な事例を付けることで信頼性を高めることはできるが、その具体的な事例を主観的でなく、客観的に設定・共有する手立てとしてのグループ・モデレーションを提案している。

モデレーションは「均す」ことの意味を持っており、教師個々が設定した具体的な事例に折り合いを付けることであるということができる。通常、ある学年のクラスが複数あって、共通のテーマで合同して総合的学習を展開している場合には、各クラスの担任で共通の評価の観点や方法を設定して評価する。その評価の際の子どもの具体的な姿、すなわち学習状況についても共通にしておくことで、信頼性のある評価になる。この場合には例えば学年2クラスある場合には「ペア・モデレーション」と言ってよいだろう。

5 研究のまとめ

カリキュラム、授業力、評価の3つの視点について考察することによって、これまでと現在の研究動向について把握することができた。また、今後の課題につながることもについても見いだすことができた。特に評価については、ポートフォリオやループリックといった手法だけでなく、評価の客観性や妥当性のある評価にすべく、モデレーションの研究にスポットが当たっていることが分かった。

今後は、得られた知見をもとに授業を参観してカリキュラムや授業力についてさらに研究するとともに、評価の理論と方法についても研究を深めていきたい。

注

- (1) 木村学(2008),「総合的学習と学校生活の相互連関に関する一考察—子どもの興味・関心の芽生えはいかにして育まれるか—」, 日本生活・総合的学習教育学会,『せいかつ&そうごう』, 第15号, PP.60-67
- (2) 文部省(1998),「小学校学習指導要領」, P.2
- (3) 澤本和子(2008),「ことばと体験と経験—言語経験の再定義を踏まえたカリキュラムの総合化を—」, 日本生活・総合的学習教育学会,『せいかつ&そうごう』, 第15号, PP.52-59
- (4) 野口徹(2009),「総合的な学習の時間と各教科との関連—クロス・カリキュラー・アプローチによるカリキュラム開発—」, 前掲学会, 前掲書, 第16号, PP.36-43
- (5) 文部科学省(2008),「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, 東洋館出版社, P.12
- (6) 江間史明(2010),「社会科と総合的な学習の時間の接点」, 日本生活・総合的学習教育学会,『せいかつ&そうごう』, 第17号, PP.4-11
- (7) 新富康央(2010),「特別活動と総合的な学習—4つの基本原理からの関係付け—」, 前掲学会, 前掲書, 第17号, PP.28-35
- (8) 村川雅弘・野口徹・猪股亮文(2014),「『総合的な学習の時間』と他教科との関連」, 前掲学会, 前掲書, 第21号, PP.34-43
- (9) 寺尾慎一(2005),「生活科と総合, 教科の学びの改善をどうするか」, 前掲学会, 前掲書, 第12号, PP.12-19
- (10) 大内美智子(2005),「教師に求められる授業力とは」, 前掲学会, 前掲書, 第12号, PP.20-27
- (11) 嶋野道弘(2007),「生活科・総合的な学習の時間における授業の精神と形」, 前掲学会, 前掲書, 第14号, PP.4-11
- (12) 文部省(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 (2014年6月参照)
- (13) 文部省(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 (2014年6月参照)
- (14) 矢野英明(2007),「生活科・総合的な学習を充実させるための『授業力』について」, 日本生活・総合的学習教育学会,『せいかつ&そうごう』, 第14号, PP.20-27
- (15) 白川景子(2007),「生活科・総合的学習の授業力とは—生活・総合の若い力に授業力をみる—」, 前掲学会, 前掲書, 第14号, PP.28-35
- (16) 高浦勝義(2011),「教育評価研究と生活科, 総合的な学習」, 前掲学会, 前掲書, 第18号, PP.56-63
- (17) 浦郷淳・佐藤真(2013),「総合的な学習の時間における評価研修に関する研究—グループ・モデレーションを用いた実践を通して—」, 前掲学会, 前掲書, 第20号, PP.84-91