

子どもの育ちを支える学び

— 幼児期の「遊び」から小学校「総合的な学習の時間」へ —

Learning supports the development of children
— From the infancy “play” to the elementary school
“hours of comprehensive learning” —

原 子 純

Jun HARAKO

概要

子どもたちの遊びは、「生きた智慧」を学ぶ「生きた学習」なのである。つまり、遊びのない遊びはないとして、遊びと学びを別々の対立として見るのではなく融合的にとらえ、子どもの遊びは正に「総合学習」なのである。

小学校に「総合的な学習の時間」が導入されて約 10 年。新学習指導要領（2008 年告示、小学校 2011 年）では、「ゆとりか詰め込みかではなく、『生きる力』を育む教育」をうたっているにもかかわらず、その育成の主幹教科であったはずの「総合的な学習の時間」の授業時数は大幅に削減されている。

本論文では、「総合的な学習の時間」がどのような役割を担っていけるのか、どのように展開していくべきなのかを考察していく。

キーワード：子どもの育ち、遊び、総合的な学習

Abstract

Children’s play, so learn some “living wisdom” learning “alive”. In other words, learning is not as fun without, caught interdisciplinary rather than viewed as a separate conflict play and learn, so children’s play is “integrated study” exactly.

About 10 years in elementary school “Period for Integrated Study” has been introduced. (Announced in 2008, 2011 elementary school) New National Curriculum despite the fact that singing in, “not whether packed or clear,” “education to nurture a” zest for living, should have been a subject chief editor of the breeder Jisu class of “period of Integrated Study” has been greatly reduced.

In this paper, we will discuss how to do plays “Period for Integrated Study” what kind of role, and how we should continue to expand.

Keywords: Child's breeding, Play, Integrated study

目次

1. はじめに
2. 幼児期の遊び
3. 「総合的な学習の時間」創設過程
4. 「総合的な学習の時間」の概要
5. 「総合的な学習の時間」の現状
6. これからの「総合的な学習の時間」のあるべき姿
7. おわりに

1. はじめに

子どもたちの遊びは将来の心の糧を蓄え、心の支えを築くための大切な取り組みである。いわば「生きた智慧」を学ぶ「生きた学習」なのである。昔から「よく学び、よく遊び」という言葉が使われ、遊びと学びが対立するように考えられてきているが、学びの中にも遊びはあり、遊びの中にも学びはあるはずである。遊びの内容は何であっても、それ自体が目的であればよいのであって、学習内容が入る場合もある。遊びのない学びはない。つまり、学びのない遊びはないとして、遊びと学びを別々の対立として見るのではなく融合的にとらえ、遊びも学習の中に入れられてきている。

子どもが遊びに集中し、一生懸命遊ぶとき、その子にとって遊びは一種の学習と考えることもできる。このとき、本人は、真理の追求に燃え、遊ぶ内容とともに、思考（試行錯誤）している活動そのものが学びとなっているのではなかろうか。

戦後の詰め込み教育への批判や、バブル崩壊、国際化、高度情報化と急速に変化する社会を背景に、1996、97年の第15期中央教育審議会答申において、ゆとりの中で「生きる力」の育成が初めてうたわれた。そしてそれを達成するために学習指導要領が改定（1998年告示、2002年より全面実施）され、「総合的な学習の時間」は「生きる力」育成の主幹教科として登場してきたはずだった。

しかし、学力低下やゆとり教育への批判などを受けた形で改訂された新学習指導要領（2008年告示、小学校2011年、中学校2012年より全面実施）では、「ゆとりか詰め込みかではなく、『生きる力』を育む教育」をうたっているにもかかわらず、その育成の主幹教科であったはずの「総合的な学習の時間」の授業時数は大幅に削減されている。その背景には、主要科目の授業時数の増加、小学校における「外国語活動」の完全導入のためのコマ数の確保という理由があるのだろう。だがそれ以上に、日本の教育界も「総合的な学習

の時間」に対して意義と成果を明確にできなかったということが大きいのではないだろうか。

「総合的な学習の時間」が導入されて約10年。その中で明らかになった現場の課題が存在するはずである。本論文では、「総合的な学習の時間」の先行事例や先行研究をもとにして、限られた授業時数の中で「総合的な学習の時間」がどのような役割を担っているのか、どのように展開していくべきなのかを考察していく。

そこでまず、幼児期の遊びとは何かを取り上げ、子どもの育ちにおける体験的活動について考察する。次に、「総合的な学習の時」が日本の学校教育の変遷の中で、どのような経緯で導入され現在に至ったのか、どのような趣旨を持って教育課程に位置づけられているのかを見ていく。さらに、「総合的な学習の時間」に関する既存の調査・研究成果を基にして、「総合的な学習の時間」の現状を明らかにし、この10年の成果と課題について考察する。そして、それらの内容を踏まえて、授業時数が大幅に削減される中で、「総合的な学習の時間」が、どのように変化していくのか、どのような役割を担っているのかを考察する。

2. 幼児期の遊び

『人間の遊び』や『動物の遊び』の著者であるグロス（K.Gross 1898）は、「原因であることの喜び」に遊びの動機があると述べている^{注1}。すなわち、人間は、自分自身が原因であることを確かめるために遊ぶという主張である。しかもそれは、ヒトにおいては乳児期にすでに見られる行動であるという。これはのちに、心理学者のホワイト（White、R.W. 1959）が主張した「能力＝効力」説^{注2}の原形である。

能力＝効力説は、行動を「内発的動機づけ」によって説明する。これまでの教育論や学習論は、「外発的動機づけ論」とも言えるものが、中心であった。外から賞や罰といった「刺激」を与えることで、子どもの行動を動機づける刺激－反応論であった。

これに対して能力＝効力説は、活動の動機になっているのは、効力感であるとする。行為者は、対象である環境に働きかけて、その結果、対象の側になんらかの変化や効果がおきたときに得られる効力感が、行動の動機になっていると考える。何かを成し遂げられたときに得られる達成感や効能感や成功感が、効力感である。こうした感情は、自己充実感や自信を生み、さらに次のより高いレベルの課題に取り組もうとする向上心や挑戦意欲を生み出す。遊びも、遊びが発展した形のスポーツも、能力＝効力説で説明できる部分が多い。遊びに限らず記録に挑むチャレンジ精神は、まさに能力＝効力説で説明できる世界である。

起き上がれないし、おすわりもまだできないで、ベビーベッドに寝たままの乳児に対し

でも、適切な遊び環境を用意することで人間らしい能力を育てることができる。例えばスパーリングとルイス（1982）は『ふれあいの学習ゲーム』^{注3}の中でベビーベッドに寝ている乳児の目の前に、紐で吊されていて触ると動くモビールをぶら下げ、2・3日ごとにモビールを取り替えることをすすめている。モビールを変えることで環境の変化に気づかせるのがねらいである。また、カラフルな座布団状の軽い四角い布に紐を付け、片方を乳児の腕に結びつける。乳児が腕を動かすと布も動く。乳児は何が起きたかを知ろうと、動くものに目を向ける。布の動きをもう一度見ようと腕を動かす。物の動きと自分の手の動きとが連動していることに気づき、また喜んで手を動かす。この体験を通してまわりの対象（環境）がじぶんによって制御されることに気づく。ホワイト博士も長崎県五島のある家庭で同じような実験を行った。足に結んだモビールが自分の力で動く喜びを、乳児は体験し学習した。一週間後ホワイトは実験装置を変えた。今度は足をいくら動かしてもモビールが動かない。乳児はべそをかき、しまいには泣き顔になる。グロースは、遊びの動機を「原因であることの喜び」でもって説明したが、その例がまさにこれである。対象を自分の力で統御できることを知って、そこから遊びへの動機が生まれるのである。環境におけるなんらかの変化が自分の力によることを知って、乳児は自分なりに能力に無意識のうちに気づいている。乳児なりに効力感・達成感を感じ、これが次の活動の動機づけになり、そこから意欲や新しいものへのチャレンジ精神（挑戦意欲）が育つ。このメカニズムによって、子どもたちが（おとなたちもそうだが）ゲームやスポーツに、なぜあれほど夢中になり、熱中するのか、その心理も説明できる。対象に対する統御感覚体験が効力感・達成感を通して自己存在感を体験し、意欲を育てることになる。

人間は、一般的には新しいものや新奇な珍しいものに対して、好奇心を抱き、これに働きかける。遊び行動はその典型である。しかし、いつも行っているゲームやスポーツのように、新奇性が失われている対象に対しても、引き続き働きかけるのはなぜか。ホワイトの動機論「能力＝効力」説がそれを説明する。ホワイトは「環境の中で行動の結果を統御したり生み出したりする能力が自分にあることを証明したいという欲求によって、行動は動機づけられている」と述べている。新奇でなくなったものに対しても働き続ける活動は、「環境をマスターしようとする衝動の表れ」だとホワイトは言う。これはグロースの「原因であることの喜び」という考えに似ている。グロースの言う「喜び」とは、達成感という肯定的な積極的な感情である。現代の脳科学は快感を生み出すドーパミンのような脳内分泌物によって喜びの感情を説明できるという。おそらくこの2つの喜びの感情は同じ種類の感情であろう。

ホワイトは、環境・対象をコントロールしマスターする能力を、従来の読字力や走力のような「何かができる」という狭い能力概念（ability）と区別して、意欲や態度のような動機づけ（motivation）まで含めた広い能力概念「コンピテンス（Competence）」を提唱

した。この「能力」は「環境と効果的に相互作用する有機体の能力」つまり「環境処理能力」である。この能力は生得的なものではなく、学習によって長期間かけて大脳神経システムの中に取り込まれていく能力である。この能力の発達を説明するには動機づけの概念が必要になるが、能力を学習する強化子としてホワイトは「効能感」「効力感」**effectance**という概念を持ち込んだ。「能力は効力感によって動機づけられ、まわりの世界と相互作用することによって生まれる」。遊びにおいて子どもがまわりとの相互作用の過程に、なぜ絶えず積極的にかかわるのかを説明する理論が、「能力＝効力」説である。

環境を統御しマスターしようとする行動には、環境に対して自分が与えることのできる効果と、自分に対して環境が与える効果（効力感・達成感）の発見が含まれている。この結果が、学習によって保持されるレベルに応じて、環境処理能力が形成される。

子どもが環境に働きかける「探索→調査→操作→認識」という遊びの過程に見られる一連の相互作用は、自発的な自己学習の特徴でもある。子どもは、自然の植物や昆虫や動物に対して、これはなんだろうと好奇の目を向けて調べ始める。五感を動員して調査や捜査活動をする。さらに対象を比べたり、分類したり、試したりして対象が何であるかを認識する。活動の量を見る限り、遊びも学習も同じなのである。

社会的学習理論で有名なアルバート・バンデューラが1990年代に提唱し、現在わが国の企業でも取り入れられている「自己効力感」の考えかたも、ホワイトの概念を発展させたものと言えよう。自己効力感の高いひとは、新しい課題に向かって「これならできる」という予想のもとに課題に取り組む。逆に低いひとは「自分にはできないかも知れない」と消極的になる。

自己効力感が高いかどうかは、次の4つによって決まると考えられている。

- ①自分自身の体験として「達成体験」をどれくらい持っているか。
- ②ほかの人がするのを見て（「代理体験」）「じぶんにもできそうだ」と予期できるか。
- ③「きみにもできる」と言葉でくりかえし励ます「言語的説得」がどれくらいあるか。
- ④苦手な場面でも落ち着いてやれる「生理的情緒的高揚」感を持てるか。

子どもたちが遊び集団の中で大きく成長するのは、集団の教育力によるが、遊び仲間集団の教育力は子どもたちが「育ち合い」の体験をどれだけ持てるかで決まる。友だちの言うことやること（言動）をモデルにして自分もやってみる。友だちに励まされて新しいことや苦手なことに何度も挑戦する。思いがけず予想以上のことが落ち着いてできたとか、みんなで遊んで楽しかったとかいう、遊び仲間集団で日常的に見られる体験が、子どもたちの自己効力感を高めるのである。自己効力感が高まるような教育力の高い遊び仲間集団をどう作るかは、援助者であるおとなの、子どもたちに対する関わり方が大きくものを言う。遊び集団の中で、おとながどんなリーダーシップ論に基づいて子どもたちに関わるかが、子どもの育ちに関わるおとなにとっては大きな課題になる。能力＝効力説は、援助

のあり方の基礎である学習観や指導を考える際に、非常に参考になる理論だと言えよう。活動の結果得られる効力感は、楽しさの源である。それだけでなく自己の能力を証明するものである。それは自己存在の証明でもある。その結果は、やり甲斐や生き甲斐さえも得させてくれる。

乳幼児が誰かに指図されてやらされるのではなく、自分なりに楽しんで遊び、初めてのことや少し難しいことにもすすんで挑戦したり夢中になって取り組みむような活動をする。テレビやパソコンのゲームなどバーチャルで受け身な体験ではなく、友達と鬼ごっこや公園でブランコするなど、直接的な体験こそが、乳幼児期の「遊び」の本来の意義であると筆者は考える。このような「遊び」を通して子どもはたくさんのことを学んでいくのだ。その意味では「遊んでばかりいる」ということは、たくさん「学び」を経験していることになる。

乳幼児期でもっとも大切なことがある。それが「遊び」である。乳幼児期の「遊び」には、この時期に必要な育ちや学びの要素がたくさん含まれているからである。かつての子どもたちは友達集団の中で群れて遊んでいた。その中で、思いきり体を動かしたり、友達と共感したり、悔しい思いをしたり、自然と触れ合ったり、様々な経験をしていた。このような経験を重ねることは、結果的に、できることが増えて自信を持ち、動植物の性質や生態を知り、きまりやルールを学ぶことになる。また、思いきり遊んだ後は休むというように、物事に集中して取り組んだり、メリハリのある生活が送れることにもなり、生活リズムを形成することにもつながる。

よって、乳幼児期の「遊び」は、興味を持って取り組む姿勢やそのことを追究したいという気持ちを育て、工夫したり物事に積極的に関わる態度を育てている。これが小学校以降の学びの基礎、基底にもなっている。さらには、この「遊び」こそが「総合的な学習」といえよう。

3. 「総合的な学習の時間」創設過程

「総合的な学習の時間」導入の経緯は、大きく考えればすなわち日本の戦後教育改革の歴史の変遷と言え換えることができる。つまり、終戦直後まで遡って検討することが可能であるが、内容が膨大になってしまうため、本節では学習指導要領の改訂のおおまかな変遷を中心としながら、「総合的な学習の時間」に大きく関係する、「ゆとり」「生きる力」「学力低下」といった言葉に力点を置き、「総合的な学習の時間」が日本の教育にどのように登場し、現在に至っているのかを概観する。

1947年に、文部省の試案という形で、戦前の「教授要目」「教授細目」に代わるものとして、初めての学習指導要領が作成された。GHQの指令によって廃止された「修身」「日

本歴史」「地理」に代わるものとして、「社会科」が新設され、小学校においては男女共修の「家庭科」、中学校において「職業科」が新設された。また、「自由研究」の時間も新設された。アメリカのバージニアプランが参考とされ、児童・生徒中心主義、経験主義の影響を強く受けた教育観であり、「生活の力になることを、力になるように学ぶ」ことが重視された。

1951年の学習指導要領では、文部省に「教育課程審議会」が設置（1949年）された影響を受け、従来の「教科課程」が「教育課程」へと改称された。「自由研究」に代えて「教科外の活動」「特別教育活動」が設置され、また、中学校の「体育」が「保健体育」へと変えられた。高等学校「社会科」には、「日本史」「東洋史」「西洋史」が新設された。これは、デューイの経験主義をより具体化したものとされる。

続く1958年の学習指導要領では、初めて試案から、法的拘束力を持つ「官報告示」の表記となった。文部大臣が公示し、学校教育法、施行規則が改定され、告示されるという法体系の整備がなされ、教育課程の基準としての性格が一層明確化された。また、基礎学力の充実が言われ、国語・算数の授業時間が増加された。中学校の「職業・家庭科」は「技術・家庭科」に代わり、高等学校には「倫理社会」が、小・中学校には「道徳」が新たに特設され、教科・道徳・特別活動・学校行事の4領域から教育課程を編成するという形が完成した。研究機関や教育者などによって、学力の低下が言われるようになり、それは経験主義学習による弊害であるとされ、より系統だった知識や理解が中心の系統学習を推進するようになったのである。

1968年の学習指導要領は、高度経済成長期の時期であり、世界的な科学技術教育の振興など、より質の高い教育内容が求められるようになった。期待される人間像として、国家・社会に有意な人間の育成がうたわれ、教育の現代化が行われた。調和と統一（すべての子どもに共通的に形成できる能力中心）ある教育課程として、教科・道徳・特別活動の3領域から編成されることになった。

1971年に全国教育研究所連盟の「義務教育改善に関する意見調査」において、「半分以上の子どもが授業内容を理解していない」と思う教員が小学校で65.4%、中学校では80.4%もいることが分かった。このことは、マスコミを通じて、社会や保護者に衝撃を与えることになり、こうした学校の授業についていけない子どもたちを「落ちこぼれ」という言葉で呼ぶようになっていった。これらは、行き過ぎた系統学習、学習内容の過密化による、新幹線授業の増加、詰め込みなどが原因であるとされた。また、そうした流れの中で、学力別学級を設ける学校が出てくるようになる。そうすることで、できないほうのクラスに入れられた子供や、中卒で就職する生徒などが劣等感を感じたり、荒れだしたりするようになり、校内暴力が社会的な問題としてクローズアップされるようになっていった。さらに、受験競争の過熱、学歴主義も問題視され、偏差値偏重の根本的な是正も求め

られていた。

そうした学校問題を背景とし、1977年の学習指導要領では、「ゆとりと充実」「ゆとりと潤いを」がスローガンとされ、以下のような変更が行われた。

- ・教科指導を行わない「ゆとりの時間」創設。
- ・教育内容を基礎的・基本的な事項に精選、学習内容及び、授業時数の大幅な削減。
- ・豊かな個性や特性を重視し、画一的な指導ではなく、グループや個別による弾力的な指導を行う。

1989年の学習指導要領では、そうした流れをに受けながら、さらなる学習内容と授業の削減が行われた。新しい学力観がうたわれ、豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる資質や能力の育成といった、自己教育力、生涯学習の力を高める教育が目指された。小学校低学年においては、生活科が新設された。

1996・97年の第15期中央教育審議会答申「21世紀を展望した教育のあり方」では、学校教育を取り巻く状況について、主に以下のように述べられた。

- ・戦後の物質的な繁栄の反面、ゆとりを失い、自己実現や心の豊かさの実感がなくなっている。同質志向、横並び意識といった価値観にとらわれており、多様な価値観に基づく自己実現や心の豊かさが求められている。
- ・我が国は、経済成長の衰退、国際化、情報化、科学技術の進歩といった、急速な変化に直面し、先行き不透明な厳しい時代を迎え、社会の変化に柔軟に対応できる個性的な人材の育成が不可欠である。
- ・今後の日本は、個性が尊重され、自立した個人が自己責任の下に多様な選択を行うことができる、真に豊かな成熟した社会の創造が求められている。
- ・家庭や地域の教育力が低下し、学校教育に求められているものはさらに大きくなっている。

こうしたことを背景として、これからの学校教育は、知識を教え込む教育から、自ら学び自ら考える教育へと転換し、生涯学習の基礎的な力を育むことを大切にしていくなすべきだとされ、ゆとりの中で「生きる力」を育成していくことが方向性として示された。

「生きる力」は、「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」「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力」として定義され、「生きる力が全人的な力であることを踏まえると横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手立てを講じて、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。国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まっており、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育である」ということから、一

定のまとまった時間を設けて横断的・総合的な学習を行うことが提言された。

これを受けて、1998年の教育課程審議会答申では、「生きる力」を育むことを目指す、教育課程の基準改善の趣旨を実現するための、極めて重要な役割を担うものとして、「総合的な学習の時間」の創設が提言された。創設の趣旨は以下のようなものである。

- ・各学校が地域や学校の実態等に応じて、創意工夫を生かした教育活動を展開できるような時間を確保すること。
- ・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。

こうして、「総合的な学習の時間」は1998年告示の学習指導要領に位置づけられ、2002年から全面的に実施されていくこととなった。それとともに、さらなる学習内容と授業時数の削減が行われ、「絶対評価」が導入された。さらに、完全学校週5日制も実施されることとなる。

こうして実施されることになった「総合的な学習の時間」だが、その当初は学校現場に多くの混乱を与えることになった。理念先行で、その目的や意義について、現場への意識徹底がなされておらず、各学校に指導方法や指導内容が全面的にゆだねられていたため、学校現場はその準備に多大なる負担を負うことになった。計画を立てることで、あるいは体験をさせるだけで手いっぱいとなり、現実には思ったような学習効果が上がらない、といった学校も多く、また、教員個人にすべてが任されてしまう学校などもあった。実際、2003年の中央教育審議会答申によると、学校現場が抱える問題として以下のように述べられている。

- ・目標や内容が明確でなく、検証・評価が不十分である。
- ・児童・生徒の体験や自主性を重視するあまり、教員の必要かつ適切な指導を欠き、効果が上がっていない取り組みがある。
- ・各教科等の内容との相互の関連や計画的な指導が必要。
- ・学年間・学校間・学校段階間の連携を明示すること。
- ・地域施設や人材等、多様な教育資源を把握し、活用すること。
- ・学校としての全体計画＝取り組み内容を不断に検証すること。

このように、「総合的な学習の時間」は多くの問題を抱えながら、しかし、確実に研究・実績を積み重ねながら、学校現場で実践されていった。ところが、「総合的な学習の時間」導入とほぼ時期を同じくして、日本の子ども達における学力の低下が再び言われ始めるようになる。その始まりは定かではないが、1999年に西村和雄によって出版された、『分数ができない大学生 21世紀の日本が危ない』^{注4}が、社会に大きな影響を与えたとされて

いる。学力低下の論争は、マスコミなどでも大きく取り上げられ、多くの教育研究者や保護者などを巻き込んで大論争へと発展した。また、各種の国際的な学力調査も、そうした世論の追い風となっていった。以下にその主なものをまとめておく。

- ・2000年のOECD（経済協力開発機構）による調査（以下「PISA調査」）において、日本の子どもの学力は、国際的にみて上位に位置するものの、勉強する時間は参加国中最低であるという結果が出る。
- ・2003年のPISA調査において、「数学的応用力」や「科学的応用力」「問題解決能力」はおおむね良好であるといった結果が出る一方、「読解力」が大きく低下したことが問題となる。また、上位層と下位層の差も浮き彫りとなった。
- ・また、IEA（国際教育到達度評価学会）による国際数学・理科教育動向調査（以下「TIMSS調査」）において、前々回、前回よりも平均得点が下回っているとの結果が出た。また、数学が楽しいと思う者の割合も低下していた。
- ・2006年のPISA調査において、「数学的応用力」が6位から10位へ、「科学的応用力」が2位から6位へと低下し、「読解力」はさらに低下した。学力低下がさらに進んでいると大きな問題となる。

こうした中、学力低下や学習意欲の低下が「ゆとり教育」によって引き起こされたという論調が主流を占めていき、全国的な学力調査の実施など、「ゆとり教育」の見直しが着手され始める。2007年の中教審答申では、「ゆとり教育」による学力低下を認め、その反省から、授業日数の増加、算数・数学、理科、外国語の授業時数の増加が提言された。

こうして、2008年に公示された、新しい学習指導要領において、「生きる力」を育むという理念を引き継ぐとしながらも、学力低下に対する方策として確かな学力の確立が教育の柱とされ、小学校における「外国語活動」の新設など、各教科の学習内容、授業時数が大きく増加される一方、そのあおりを受ける形で、「総合的な学習の時間」の授業時数は大幅に削減されることとなったのである。

4. 「総合的な学習の時間」の概要

「総合的な学習の時間」は旧学習指導要領（1998年告示、2002年より全面実施）と、改訂された現行の学習指導要領（2008年告示、小学校2011年より全面実施）で、その取扱いが大きく変化している。そのため、本節では、大きく変化した部分では旧学習指導要領に触れながら、「総合的な学習の時間」を概観する。

旧学習指導要領における「総合的な学習の時間」のねらいを踏まえ、現行の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の目標を「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、共同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。」として示している。これに対し、1996・97年の第15期中央教育審議会答申では「生きる力」を「自分で課題を見つけ、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」として定義しており、「総合的な学習の時間」が「生きる力」育成の主幹教科として期待されていることがわかる。

「総合的な学習の時間」は、学校教育法施行規則第50条において「小学校の教育課程は国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭科及び体育の各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間によって編成するものとする」と定められ、各学校における教育課程上必置とされている。これに基づいて、旧学習指導要領では、各教科、道徳及び特別活動について、どの学年で何を指導するというような内容が、それぞれ章立てで示されていたが、「総合的な学習の時間」については総則において、趣旨、ねらい、学習活動及び実施にあたっての配慮事項が定められているだけであった。これは、「総合的な学習」の時間が各学校において創意工夫を生かした学習活動を行うものであること、そしてこの時間の学習活動が各教科等の枠を超えたものであることなどが理由である。こうしたことから、国が目標や内容等を示す各教科等と同様なものとして位置付けることは適当ではなく、国がその基準を示すにあたっては、この時間のねらい、この時間を教育活動上必置とすることを定めるほか、それに充てる授業時数などを示すことにとどめ、各教科等のように内容を規定せず、各学校の裁量において柔軟に運用することができるようにされていたのである。また、各学校が創意工夫をし、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習などを展開するというこの時間の性格から、学習指導要領では教科等と並ぶ1つの章を立てて位置づけることなく、各学校における教育課程の編成、実施について各教科等にわたる共通的な事項を定めている総則において、この時間の趣旨、ねらいなどを示していた。

これに対し、現行の学習指導要領では、「総合的な学習の時間の教育課程における位置づけを明確にし、各学校における指導の充実を図るため」として、総則から取りだし、新たに章立てられて位置づけられている。これは、各学校の裁量を限定するような意図ではなく、また、「総合的な学習の時間」が他教科とは独立したものとして位置付けられたわけでもない。小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編第1章総説第2節「総合的な学習の時間改訂の趣旨」に「総合的な学習の時間の実施状況を見ると、大きな成果を上げている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる。また、小学校と中学校とで同様の学習内容を行うなど、学校種間の取り組みの重複も見られる」、「総合的な学習の時間においては、補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている例も見られる」とあるように、実施に当たって難しさを感じ、迷走してしまってい

る学校現場に対し、「総合的な学習の時間」のねらいと指導の方針を明確にしようという意図であると考えられる。

先に述べたように、「総合的な学習の時間」では、各教科等のように、どの学年で何を指導するのかという内容は明示されていない。そのため各学校においては、国の示す目標に従って、地域や学校、児童の実態に応じて、創意工夫を生かした内容を定めることが期待されている。そのためには、各学校において目標を定め、その実現のためにふさわしい学習課題を定めることが必要となる。

この課題としては、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題や、児童の日常生活、生活環境に根差した、興味・関心に基づく課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題などが考えられる。横断的・総合的な学習としての性格を持ち、探究的に学習することがふさわしく、そこでの学習や気付きが自己の生き方を考えることに結びついていくようなものでなくてはならない。

現行の学習指導要領では、各学校が定める内容の具体的な要素、学習対象について以下のように例示されている。

[横断的・総合的な課題]

- ・地域に暮らす外国人とその人たちが大切にしている文化や価値観
- ・情報化の進展とそれに伴う日常生活や消費行動の変化
- ・身近な自然環境とそこに起きている環境問題
- ・自分たちの消費生活と資源やエネルギーの問題
- ・身の回りの高齢者とその暮らしを支援する仕組みや人々
- ・毎日の健康な生活とストレスのある社会
- ・食をめぐる問題と地域の農業や生産者
- ・科学技術の進歩と自分たちの暮らしの変化

[児童の興味・関心に基づく課題]

- ・将来への展望とのかかわりで訪ねてみたい人や機関
- ・ものづくりの面白さや工夫と生活の発展
- ・生命現象の神秘、不思議、すばらしさ

[地域や学校の特色に応じた課題]

- ・まちづくりや地域活性化のために取り組んでいる人々や組織
- ・地域の伝統や文化とその継承に力を注ぐ人々
- ・商店街の再生に向けて努力する人々と地域社会
- ・防災のための安全なまちづくりとその課題

「総合的な学習の時間」の評価については、学習指導要領に特に示されていないが、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適当ではない。各学校や生徒の実

態に応じた特色ある教育活動が展開されるという趣旨から、学習の状況や成果などについて、生徒の良い点、学習に対する意欲や態度、個人の目標に対する進歩の状況などを踏まえて評価することが適当である。

そうしたことを踏まえ、小・中学校の指導要録については、「総合的な学習の時間」に行った学習活動を記述したうえで、指導の目標や内容に基づいて定めた「観点」を記載し、それらの「観点」のうち、児童・生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記載するなど、どのような力が身についたかを文章で記述する「評価」の欄を設けることが適当であるとされる。

また、評価を学習活動の終末だけではなく、事前や途中で位置付けて実施することが大切である。「総合的な学習の時間」では、児童ごとに異なった目標、課題に取り組むことも多くなる。児童の学習活動の進展、改善へ教員が適切な支援を行うためにも、学習活動のすべての過程を通して、児童の実態や学習状況を把握しておく必要がある。現行の学習指導要領では、そのための多様な評価の方法を、以下のように例示している。

- ・発表や話し合いの様子、学習や活動の状況などの観察による評価
- ・レポート、ワークシート、ノート、作文、絵などの製作物による評価
- ・学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したポートフォリオによる評価
- ・一定の課題の中で身に付けた力を用いて活動することによるパフォーマンス評価
- ・評価カードや学習記録などによる児童の自己評価や相互評価
- ・教員や地域の人々等による他者評価

学習指導要領の改訂に伴い、「総合的な学習の時間」の年間授業時数も大きく変更されている。

表1 「総合的な学習の時間」の年間授業時数

	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
旧学習指導要領	95	100	75～110	75～110
現行学習指導要領	70	70	70	70

今回の改訂で、小学校の授業時数は1～2学年では週2時間、3～6学年では週1時間の増加となっており、年間の総授業時数は大きく増加している。にもかかわらず、表1にあるように「総合的な学習の時間」の授業時数が大きく減少しているのは、国語、社会、算数、理科、体育といった主要教科の授業時数が約1割増加したこと、5・6学年で外国語活動の時間が週1時間新設されたことによる埋め合わせの影響である。授業時数

が減少したのは「総合的な学習の時間」だけであった。

5. 「総合的な学習の時間」の現状

「総合的な学習の時間」の現状を明らかにするために、ここでは、関西国際大学准教授、川村光による調査（川村、2011）を紹介する^{注5}。

川村らは、「総合的な学習の時間」が本格実施されて間もない時期から、質問紙調査によって学校や教員に対するそのインパクトを研究してきた。そして、一連の研究からは、<「総合的な学習の時間」の理念>と<学校現場の構造的な特質>と<実践の実際>の三者間のズレがあり、その理念が必ずしも実現されていなかったことが明らかとなった。この調査は、そうした中でも定着期に入った「総合的な学習の時間」が、どのように実施されているのか、現在の学校における「総合的な学習の時間」の在り方を明らかにすることを目的としたものである。

この調査は、2県の全公立小・中学校と、そこに勤務している教員を対象とした質問紙調査の経年比較によって行われている。第1回の調査は学校調査を2004年度に実施し、教員調査を2005年度に実施した。第2回の調査は、学校調査及び教員調査を2009年度に実施した。

2004年調査と2009年調査ともに変わらず重点的に良く取り上げられている「総合的な学習の時間」のテーマは、小学校については75%前後の学校が「地域」「自然・農業体験」、66%の学校が「環境」を取り上げている。中学校では、80%前後の学校が「社会体験・ボランティア」、70%強の学校が「地域」、60-70%の学校が「福祉・健康」を重点的に取り上げている。一方、小・中学校の「情報」（小：37.5%→21.6%中：33.1%→18.2%）、中学校の環境（64.5%→49.6%）などは重点的に取り上げられなくなってきている。また、テーマ決定の方法については、小・中学校ともに、学級担任と子どもでの話し合い（小：60.3%→51.8%中36.3%→24.2%）、子ども同士の話し合い（小：28.3%→20.9%中24.4%→14.4%）、個々の子どもによる決定（小：10.3%→4.8%中：24.4%→14.4%）と割合が減少している。

これらのことから、「総合的な学習の時間」のテーマは、特定のものに絞られてきていること、テーマ決定に当たっては学習主体である子どもの意見が取り入れられなくなってきており、学校組織でテーマが決定される傾向になってきていることがわかる。「総合的な学習の時間」は、各学校においてパターン化されるかたちで定着してきているのである。

次に、「総合的な学習の時間」の実施にあたって、学校が力を入れていることについては、2004年調査、2009年調査ともに約80%以上の学校が「子どもの主体的な学習への取り組み」「子ども自身の生活と密着した学習内容」「生きる力や問題解決力の育成」「協

力・協同する力の育成」「充実した体験が得られること」「個々の子どもの興味や関心」「人としての心の育成」を挙げており、「総合的な学習の時間」の理念を実現するために、各学校での取り組みが行われていることがわかる。また、「総合的な学習の時間」を行う教員集団の姿勢については、小学校では2004年、2009年ともにポジティブな意見が多く、小学校教員の多くは、「総合的な学習の時間」の趣旨を十分に理解しつつ、情熱をもって熱心に実践を行っていたようである。また、中学校教員は、「『総合的な学習の時間』の趣旨を十分に理解している」(75.3%→90.0%)「情熱をもって熱心に取り組んでいる」(82.4%→90.8%)「嬉々として取り組んでいる」(45.5%→61.8%)といった項目の割合が増加し、「学習効果に疑問・不安を抱いている」(47.2%→23.8%)「授業の中での自分の役割に戸惑っている」(24.0%→11.5%)の割合が減少していることから、「総合的な学習の時間」に対してポジティブな関わり方をしている中学校教員が増えていることがわかる。

小・中学校教員個々の「総合的な学習の時間」の実践において共通していることは、「総合的な学習の時間」の授業がうまくいっていると回答している者が多くなっていることである(小:58.2%→68.4%中:57.6%→73.5%)。また、「総合的な学習の時間」についての文部科学省の趣旨を十分に理解したうえで授業を行っている者(小:58.2%→63.7%中:53.9%→63.9%)も増加している。それに対し、自分の役割に戸惑ったり(小:31.3%→23.9%中:27.0%→19.0%)、学習効果に疑問や不安を抱いたりしながら授業を行っている者(小:50.9%→43.8%中:57.9%→46.8%)は減少しており、「総合的な学習の時間」が個々の教員に徐々に受け入れられてきている様子が見えてくる。

「総合的な学習の時間」における学習活動については、まず、学習活動単位については、小学校では学級単位での実施(50.1%→44.3%)が減少する一方、学級内の小グループでの実施(4.5%→7.5%)や個々の子どもを単位とすること(2.1%→4.8%)が増えている。よく用いられる学習単位は学級単位であることに変化はないものの、学習単位がやや個別化している。一方中学校では、2005年と2009年の調査結果に差異は見受けられず、主に学年単位で「総合的な学習の時間」が行われている。

小学校で2005年と2009年ともに積極的に取り上げられている学習活動としては、「体験活動」(75%前後)、「グループ学習」(55%前後)、「子ども同士の話し合い」(50%強)、「友達に向けての成果の発表」(50%前後)があげられる。一方、変化のあったものでは、「個別学習」を積極的に取り入れている割合(27.5%→34.1%)が高くなってきており、学習活動からも、学習の個別化が進んでいることがわかる。また、「外部講師による授業」を積極的に取り入れている割合(26.5%→33.9%)も増加しており、ゲストティーチャーによる授業が一つの形として定着してきているようである。

中学校で2005年から一貫して積極的に良く取り入れられている学習活動としては、「体験学習」(70%強)、「グループ学習」(50%強)、「友達に向けての成果の発表」(50%強)

があげられる。一方差異が確認された項目は、小学校と同様に「外部講師による授業」(24.3% → 32.6%) が積極的に取り入れられるようになった。積極的に取り入れられる割合が減少したり、そもそも取り入れられなくなったりした項目としては、「インターネットの利用」「インタビューやアンケートによる調査」「学校図書館の利用」「社会教育施設の利用」「保護者や地域住民への成果の発表」があげられる。子ども自身が調べて学習を進めていくような活動や、学校外部の人々に対する成果の発表が減っているようである。

以上の結果から、現在の小・中学校教員が取り入れている「総合的な学習の時間」の授業スタイルとしては、ゲストティーチャーによる指導を含めた体験型の授業を軸として、子どもにグループ単位で学習を進めさせ、成果を子どもの前で報告させるものが想定される。これらの学習活動を取り入れる判断を行う主体としては、中学校では2005年調査、2009年調査ともに、「学校や学年会等の方針」によって主に決められている。ところが、小学校の場合は「学校や学年会等の方針」で決められていると回答した者の割合が増加しており、教員個人の判断が少なくなってきたことがわかる。小・中学校ともに学習活動の形態は、教員個々の判断ではなく、学校が組織的に決定する傾向にあるといえる。

教員、学校、社会に対する「総合的な学習の時間」の影響については、子どもに良い効果や影響があると回答した小学校教員の割合は85%前後といった高い割合で、2005年と2009年の調査結果に差異は確認されなかったが、それ以外の小・中学校教員の回答を確認すると、「日本社会」「地域社会」「学校」「教員」「子ども」「保護者」のいずれの項目においても、2005年調査時よりも2009年調査時のほうが、良い効果や影響があると回答した者の割合が高くなっている。

以上のことから明らかになったことは、子ども、教員、保護者、学校、地域社会、日本社会に対して、「総合的な学習の時間」がポジティブな効果をもたらしていると考えられる教員が多くなっていることである。「総合的な学習の時間」は学力低下との関連で批判されてきたが、教員たちはその学習の良さを認めてきており、そのような教員たちの取り組みを通して、「総合的な学習の時間」の理念が徐々に実現されてきていると考えられる。特に中学校では、導入初期の調査結果からは十分な成果が表れているとは言えなかったが、この5年間に成果が表れつつあるようである。こうした背景には、中学校教員たちが、「総合的な学習の時間」に組織的に取り組んでいく中で、その良さを実感するようになってきたことがあると考えられる。このことは、「総合的な学習の時間」の授業を行って、手ごたえを感じた経験のある教員が増えていることや、「自分の専門教科の枠を超えて学ぶことが多い」という言葉に代表されるように、教科の壁を超えるかたちでの教員の学びがあることから推察される。また、「総合的な学習の時間」は5年以上かけて、パターン化されたものとして学校組織内に定着してきている。このことは、個々の教員によるテーマや教育方法についての判断や、毎回検討しなければならない子ども達の意向を取り入れる必要が少なく

なるため、導入初期よりも教員たちの負担が軽くなり、また、教員によって「総合的な学習の時間」の実践の質に極端な差異が出にくい環境を生み出すと推察される。しかし、「総合的な学習の時間」がパターン化されていくことは、子どもと話し合っただけでテーマを決定し、その時々に応じた多様な学習方法を取り入れて、「総合的な学習の時間」の実践を行っていきたい教員たちにとっては、自らの専門性を発揮することができにくい状況が形成されつつあることも意味する。

6. これからの「総合的な学習の時間」のあるべき姿

ここまで、「総合的な学習の時間」、そして子どもの自発的な活動である「遊び」について考察してきた。「総合的な学習の時間」は、その創設時、突然学校現場に降りてきて、混乱をもたらした。その効果や方法に疑問の声も多かった。確かに、いまだ多くの課題を抱えたままであり、特に、教員の負担の大きさ、学習成果をどのように見つけ出し、示すことができるのかといった問題は、「総合的な学習の時間」にとって考え直さなければならない緊急の事項である。しかしながら、この10年余りの時間をかけて、「総合的な学習の時間」の研究・実践がされてきた中で、徐々にではあるが、学校現場がその意義と大きな成果を実感しているということもまた、この論文を通して見てきた事実なのである。だからこそ、このタイミングで、「総合的な学習の時間」が大幅に削減されるということは残念であるとしか言いようがない。「総合的な学習の時間」創設当時の学校現場と文部科学省とのすれ違いが、今度は全く逆の形で現れてしまっていることは、皮肉なことである。

これから、「総合的な学習の時間」がどうなっていくのかは、個人的には想像しているが、現実にはまだまだ分からない状況である。そのような中で、今現在の「総合的な学習の時間」が抱えている最大の問題は、授業時数の減少に現場がどう対応していくかということである。ここでは、それに対する私なりの考察を述べていく。

①各教科との連携

各教科との連携が最大のキーになってくるであろう。さらに大げさに言えば、「総合的な学習の時間」の学習内容を取り込むような教科編成が必要なのである。では、具体的にどの教科が「総合的な学習の時間」の役割を担っていけるのだろうか。

まず、音楽・図画工作・体育・家庭科といった技術、芸術分野の教科は適当ではないと私は考える。もちろん、これらの教科は、伝統や文化、福祉・健康といった「総合的な学習の時間」の内容と合致してはいる。しかし、これらの教科はそもそもの授業時数が少なく、特に音楽や体育においては、授業時数の圧迫によって、難しいやりくりを求められている音楽祭や卒業式、運動会などの学校行事を運営していくにあたって、その練習と教科の学習とを両立することが可能であり、おそらくその流れは変わらないだろう。そうした

中で、さらに「総合的な学習の時間」に時間を割くというのは現実的ではない。また、算数、理科、国語といった主要科目も、「総合的な学習の時間」の役割を担っていくのは難しいだろう。これらの科目は今回の改定で一様に授業時数が増加したが、それは授業内容の増加によるものであって、時間的なゆとりが生まれたわけではない。

次に、外国語活動であるが、これもまた国際理解、伝統や文化といった「総合的な学習の時間」の内容に合致する可能性がある。また、小学校における外国語活動では、アルファベットや英単語、英文法といった内容を暗記したり、覚えこませたりする学習活動は避けるべきだとされている。逆に、児童の体験的な活動や、外国人講師との触れ合いの中で、英語に親しみ、外国やそこに住む人々に興味をもてるような学習内容が望ましいとされており、そうした学習形態の面からも、「総合的な学習の時間」との連携を行っていく可能性、展開は大いにあり得ると思う。しかしながら、外国語活動は今回の学習指導要領改訂によって新設された教科であり、導入当初の「総合的な学習の時間」同様、あるべき形を模索している段階である。そうした中で、「総合的な学習の時間」の役割も担っていくというのは、現実的ではない（あるいは成熟されていない段階であるからこそ、「総合的な学習の時間」を受け入れる土壌があるともいえるが）。

こうなってくると、個人的には、社会科に「総合的な学習の時間」の中核的な役割を担わせることを提案したい。冒頭で見た、「総合的な学習の時間」の学習内容として望ましいとされているテーマの多くは、異なる部分を見つける方が難しいくらいに、社会科の授業内容と類似している。特に、第3・4学年の社会科では、身近な地域について学ぶこととなっており、地域教材の発掘・活用という点でも期待が持てる。また、第5学年では地理、第6学年では歴史を学ぶことになっている。これからの社会科は、従来から批判されてきたような、単なる暗記で終わらせるだけの科目であってはいけないうのだと私は思っている。これを乗り越えていくためには、日本や世界の地理や歴史を、こどもたちが生きている社会や地域と結び付けていく必要があるのである。そして、そのためにはより多くの時間をかけて、子ども達が主体的に学習をすることが必要なのだ。そう考えると、「総合的な学習の時間」と社会科が連携することは、お互いにとって有益なのではないだろうか。この考えに、私が社会科教育を専攻していることによる影響があることを否定できないが、それ以上に、社会科こそが、「総合的な学習の時間」になり代わり得るのだという確信が、私にはあるのである。

②小・中学校間の連携の強化

「総合的な学習の時間」の授業時数が減るのだから、今まで問題となってきた小学校と中学校における学習内容の断絶も改善していかななくてはならない。これまでのように、小学校は小学校で、中学校は中学校でといった考えを捨て、例えば中学校で行われている取り組みの学習成果を、小学校へと提供したり、逆に、中学校における学習に必要な知識・

技能についての取り組みを小学校で行うなど、お互いが削減された時間を補い合うための連携が密に行われることが望まれる。

③生活科とつながりを持たせる

小学校においては、低学年で行われる生活科を、「総合的な学習の時間」の前段階として活用しない手はない。そもそも生活科は、新しい学力観のもと、児童・生徒が生涯学習を始めるための基礎科目として新設されてきた経緯があり、総合学習の原点ともいえる教科である。しかし、これまでは、生活科と「総合的な学習の時間」を直接結び付けるような考え方、取り組みはあまりされてこなかったように思う。今後は、生活科を小学校低学年における「総合的な学習の時間」として位置付けて、小学校1年生から小学校6年生までのつながりのある学習を行っていく必要があるのではないだろうか。

④教員による学習支援場面の増加

今までの「総合的な学習の時間」は、児童・生徒の自主性・主体性を重んじるばかりに、教員による学習指導を避けてきたきらいがある。しかし、そのことが結果としては、子どもたちの学習成果をあいまいなものにしてしまい、「総合的な学習の時間」を、学力低下論争の矛先にあげてきてしまったのである。

もう一度、知識や技能を「習得」することが、「探究」につながっていくのだということを見直さなければならない。「探究」を行わせるだけが良い「総合的な学習の時間」とは言えないのだ。教員による各教科の指導や事前の教授活動が、まさに「総合的」に結びつき、児童による主体的な学習活動につながっていくのだということが、やはり基本なのである。

7. おわりに

「総合的な学習の時間」は、今回の学習指導要領改訂によって、日本の学校教育に「いない」と言われたのだと私は思っている。「総合的な学習の時間」は確かに教育課程の中に残されたが、それはあくまで今回の改訂では、という限定的なものであって、ゆくゆくは日本の学校教育から無くなっていくのだと思う。現時点で、国や文部科学省に、「総合的な学習の時間」を無くしていく算段があるとは思わないが、今回の学習指導要領の改訂が、学校現場、教員の負担を増すことになるのは明らかであり、そうした中でももとの負担が大きい「総合的な学習の時間」を以前のように運用していけるかといったら疑問符がつく。その一方、「総合的な学習の時間」に求められる成果は依然として大きいままであり、やはり授業時数がさらに限られた状態で、それが達成できるとは思えない。明らかに、「総合的な学習の時間」の理念と実際の存在の仕方が、今の学校教育の中で矛盾してしまっているのだ。

しかしながら、「総合的な学習の時間」が目指していた、「生きる力」の理念は、先行き不透明な、希望を感じる事の難しい現代社会、そしてこれからの世界を「生き抜いていく」ために、まさに必要な力なのである。「総合的な学習の時間」が無くなっても、子どもたちが生き生きと、真剣に取り組むことのできる学びが行われることを今後の教育に期待したい。

注

- 1 K.Groos 1901 『The Play of Man』 New York: Appleton
- 2 R.W. White 1959 『Motivation reconsidered: The concept of competence』 Psychological Review
- 3 スパーリング&ルイス 森監訳 1982 『ふれあいの学習ゲーム』黎明書房
- 4 西村和雄 1999 『分数ができない大学生－21世紀の日本が危ない』東洋経済新報社
- 5 川村光 2011 「総合的な学習の10年間－2004年学校調査・2005年学校調査と2009年学校・教職員調査の比較分析結果報告－」『関西国際大学研究紀要 12』 pp.1-12

参考文献

- ・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
- ・水越敏行・村川雅弘 1998 『小学校総合的学習の新展開』明治図書出版
- ・市川伸一 2008 『教育の羅針盤1 教えて考えさせる授業を創る－基礎基本の定着・深化・活用を促す習得型授業設計－』図書文化社
- ・原田善造 2000 『生活科の学びを拓く これならできる総合学習107名の実践集1・2年』民衆社
- ・平川晃 2003 『別冊教育技術2003年4月号 総合的な学習の時間実践パーフェクトブック』小学館
- ・尾崎周二 1992 『遊びと生活の哲学－人間的豊かさと自己確証のために－』大月書店
参照ホームページ
- ・文部科学省 HP：<http://www.mext.go.jp/>