

# 総合的な学習における「方法知」を問い直す

— 中学校の場合 —

水 山 光 春

(京都教育大学)

## A Reappraisal of "Learning Strategies" in Integrated Learning — in Junior High Schools —

Mitsuharu MIZUYAMA

2000年11月30日受理

抄録：総合的な学習の持つわかりにくさを減ずるために、そのわかりにくさを内容知と方法知の関わりから捉え直し、総合的な学習においては、「経歴」としてのカリキュラムを創造していく学びの視点が重要であることを示すとともに、特に方法知の視点から、問題解決の過程のあり方について考察した。そして、「問題の発見及び仮説の設定までの段階」を大切にしつつ、問題解決のサイクルを2度組み込んだ問題解決過程のモデルを提示するとともに、そのモデルを習得するための具体的な学習のあり方について検討した。

キーワード：総合的な学習、問題解決の過程、方法知と内容知

### 1. はじめに

2000年4月、いよいよ全国の公立学校で総合的な学習の試行が始まった。第15期中央教育審議会答申以来、これまでの総合的な学習の取り組みは大きく次の3期に分けることができる。

第1期＝中教審答申発表当初の、国立大学附属学校や研究開発学校を中心としたいわゆる四課題（環境・国際・情報・福祉）に関する取り組み。

第2期＝新学習指導要領発表前後の、先進的な公立学校を中心とした学校や地域の特色を生かした課題への取り組み。

第3期＝新学習指導要領への移行を踏まえた取り組み。

巷の書店には、すでに第1期や第2期の先行グループの実践を紹介した本があふれている。第3グループの学校は、先行グループの実践の「良いところ」をしていわゆる後発の利益を得たいところである。しかし、総合的な学習にはいまだにある種のわかりにくさがつきまとっている。より正確に言うとはっきりしていて分かりやすい部分と不明瞭で曖昧な部分が渾然一体としているというべきか。確かに、後者の曖昧な部分は、それこそが各学校における独創性を発揮せしめる動機づけとなるという意味では重要ではあるが、一方、第3グループの学校にとっては、総合的な学習に取りかかるにあたっての戸惑いを生んでいる。

そこで、本稿では、総合的な学習の本質的なねらいに関わって、「方法知」とりわけ問題解決的な学習の過程に焦点化し、課題を再確認することを通して、第3グループの中学校の「総合的な学習の時間」の実践がスムーズに始まる一助となることをめざしたい。

なお、本稿では、「総合的な学習の時間」における「学習」を、特に必要な場合を除いて「総合的な学習」と略称することとする。

総合的な学習はいかにあるべきか、学習指導要領が発表される以前においては制約のない自由な議論も有効であるが、学習指導要領が発表されて現にある以上、議論はそれを踏まえて行われる必要がある。そこで、次節では、学習指導要領のねらいに関わるわかりにくさの源を三点、及びその対極にあるものを一点確認する。

## 2. 総合的な学習のわかりにくさ

### (1) 「総合」の意味

まず、本質的なこととして、「総合的な学習」における「総合」もしくは「総合的」の定義は、新中学校学習指導要領には示されていないことを確認しておく。「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」として例示はあるが、これはあくまでも学習活動の例示であって、上述した「総合」もしくは「総合的」を厳密に解題するものではない。

「総合的な学習の時間」における「総合」の定義に近いものは、『学習指導要領解説（総則編）』の中にある。

総合的な学習の時間は、自ら学び自ら考え、問題を解決する力などの「生きる力」の育成や学び方やものの考え方の習得などのねらいの下、各教科等で身に付けられた知識や技能等を相互に関連付け、深め、総合的に働くようにすることを目指すものと言える。このような時間の活動を通して、特に学校で学ぶ知識と実生活との結びつき、知の総合化の視点を重視し、各教科で得た知識や技能等が実生活において生かされ総合的に働くようにすることが大切である。(p.55)

見なれた文言ではあるが、ここからいえる総合的な学習における「総合」とは次のようなものである。

- ・各教科等で身に付けられた知識や技能等の相互の関連付け、深化、総合
- ・学校で学ぶ知識と実生活との結びつき、すなわち「知の総合化」としての総合

これら各教科「等」、技能「等」、「知の総合化」ということばが示しているように、「総合」の意味するところは内容的にも方法的にも概念的にもあまりにも広い。裏を返せば、学校で身につけたものを内容的・方法的に関連付け、実生活と結びつけるならば、それらはすべて「総合」であるということができる。突き詰めて考えれば、学校における活動で純粋に総合的でないものはない。どのような活動や学習にも総合的な要素は必ず含まれている。まして総合「的」なのであるから、その示す範囲はさらに広くなる。ということは結局、「総合」の概念は何も示されていないのであり、各人がそれぞれに意味づけければそれが「総合」になる。つまり、「総合」の形は理念としてアブリアリにあるのではなく、「結果」として、多くの実践者の支持によって作り上げられていくものといえよう。

### (2) 総合的な学習が求める学力の構造

総合的な学習が求める学力、及びそこに至る道筋については、これまで次のような議論が交されてきた。<sup>1)</sup>

#### 〈総合的な学習に対する批判〉

〈A〉到達目標を認識内容として構造化して示し得ない教育は迷走する。

〈B〉相対的な教科時数の減少は学力の低下をもたらす。

#### 〈総合的な学習批判に対する反批判〉

〈a〉総合的な学習のねらいは実体的な学力としての認識内容の獲得ではなく、機能的な学力としての問題解決力の育成にあるので、到達目標としての認識内容は示さなくともよい。

〈b1〉教科内容は基礎基本を踏まえて厳選されており、何ら影響をもたらすものではない。

〈b2〉個々の教科について具体的に語る必要がある。低下が懸念されるのは今までのような記憶中心の学力であり、総合的な学習が求める「新しい学力」とは異なる。

全体として言語的・身体的を含めて「表現」に関わる部分に触れる機会が多くなり、そのような教科の学力はむしろアップする。

次の式は、中学校における総合的な学習の時間と教科学習の時間の比を示している。

(第1学年)

(第3学年)

それに対して、〈a〉は学力を実体的なものと機能的なものに分けた上で、〈A〉の批判は実体的な学力をめざす学習にのみ当てはまり、機能的な学力をめざす学習には当てはまらないという。学力を実体的なものと機能的なものあるいは内容知と方法知に分けるとして、学習内容とその学習を通して身につく学力が密接に結びつくのは当然であるが、その中で操作的に方法知としての学力にのみ目を向けようというのである。ただ、ここで注意すべきは、〈a〉が否定しているのは総合的な学習における目標としての内容知であって、内容知と方法知との共変関係ではないということである。

対する〈b1〉〈b2〉は、〈b1〉の守備範囲をさらに限定したものが〈b2〉になっている。〈b1〉はどれか一つの教科を取り上げてその教科の学力が低下していることを言えば崩れてしまうが、〈b2〉は個々の教科において検討すべきことを主張する。

結局、〈A〉〈B〉をめぐる議論は、総合的な学習がめざす「学力」の問題であり、内容知と方法知の関わりの問題である。「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資質・能力」、及び「学び方やものの考え方、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組むとともに、自己の生き方を考えようと創造的に取り組む態度」の育成といった総合的な学習のねらいが次の三点において問われているといえる。

〈ii〉それは旧来の教科の学習の枠の中での改革・改善によっては成し遂げ得ないものなのか。

今日、書店に並ぶ多くの実践例は、〈i〉については何とか述べてはいても、〈ii〉〈iii〉についてはほとんど述べていない。それが総合的な学習を分かりにくいものにさせる一因となっている。

## (3) 学びの範疇

(1) (2) に対応して逆に明らかなこともある。それは、「総合的な学習は教科・領域を超えるものであり、教科・領域の学習の範疇では語れない」ということである。

そもそも総合的な学習は、学習指導要領では第1章「総則」の中に述べられており、「教科・領域」とは異なる位置づけが与えられている。そこから、教科・領域における学習と互に相互の関連を図るかが課題であるとされる。そのことに関して、小西正雄は「時間」の観点から次のように問題点を指摘している。<sup>2)</sup>

- ・教育課程の改訂にともなって新しく登場するのは「総合的な学習」ではなく、「時間」である。その時間の中身が総合的な学習であるというにすぎない。
- ・領域教授学の視点に立って慎重に選択され、用意されたものに接することによって成立する学びと、その埒外にあって試行錯誤する中ではじめて気づかれていく学び、敷衍すれば「コース」としてのカリキュラムに則った学びと「経歴」としてのカリキュラムを創造していく学び…、そういう背反的な二つの学びの共働作用の結果として真の「知の総合化」が現出するというのが、今次改訂の真の筋書きであったということである。

さらに小西曰く、「たとえば小学校第3・4学年のゴミ学習と『総合的な学習の時間』の清掃ボランティア活動がほとんど抵抗なしにつながっていくような授業展開」が想定されたとしても、それは「現象としての学習活動がたまたま連続しているのみであって、たとえ教師が意図的に仕掛けたとしても、あくまでも『結果としてそうになった』という説明しかできない（してはいけない）種類の『連続』にすぎない」のである。<sup>3)</sup>（下線部：筆者）

すなわち、総合的な学習の時間は、「時間」としての学びの範疇から語られるものであり、教科の学習との補完関係や因果関係において語ることはカテゴリー間違いであり、「両者を同時に抹殺する愚考にほかならない」<sup>4)</sup> 自滅的行為だというわけである。

その時間における「経歴としてのカリキュラムを創造していく学び」は、加藤幸次のことばで言い換えるなら、「子どもたちのその時その時の興味・関心に即して学習活動を組織していこうとする『ノン・カリキュラム』にもとづく学び」<sup>5)</sup> となろう。

学校現場を振り返ったとき、このような学びは、実際にはなかなか成立しがたいというのが現実であろう。だとしても、総合的な学習がめざす学びの究極がどこにあるのかを明らかにしておくことは、議論の出発点として重要なことといえる。

ところで、ノン・カリキュラムに基づく学びにおいても、学習者は「自ら学び、自ら考える」という行為そのものではなく、行為の結果としての内容知（学習の成果）を求めている。指導者の役割は、そのような内容知に至るための方法知、及び方法知と内容知の関わりを見通しについて支援することにある。

小学校から高校までの過程を考えると、この内容知と方法知の関わりは次のような概念図で表すことができる。

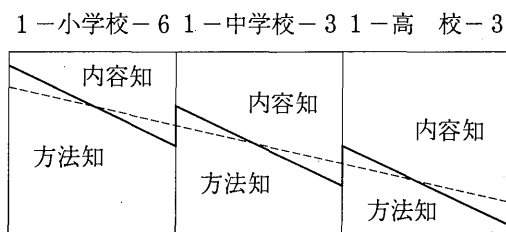


図1 内容知と方法知の発達の関連

図1は、小学校から高校にかけて、全体的には方法知よりも内容知を深めていく方向にある（点線）こと、及び各学校段階においては、方法知を深め直しつつ方法知から内容知へ向かうという方向にある（太実線）ことを示している。ゴールとしては高校における「課題研究」を想定できよう。

図1に示されるように、比較的、方法知が中心となる小学校と内容知が中心となる高校の狭間であって、中学校においては、両者との関連を図りながらどのように方法知と内容知のバランスを図るかが課題となる。

そこで、次節では、その関わりを「問題を解決する過程」において検討する。

### 3. 問題を解決する過程

#### (1) 現状と課題

問題解決に関わる能力については、一般的な「問題を感じ把握する能力、仮説を設定する能力、資料を収集し吟味する能力、仮説を推敲する能力、仮説を検証する能力」<sup>6)</sup> から、その基礎をなす「言語リテラシー、メディアリテラシー、情報活用能力、コミュニケーション能力」<sup>7)</sup>、さらにはより総合的な「関心、発見力、企画力、実行力、発表力、評価力、応用力、発展力」<sup>8)</sup>、など、研究者や実践者によって様々に考えられている。これらはそれぞれの学校が独自に重点の置きどころを設定しながら開発するものであるので、本稿では考察の対象とはせず、より共通性の高い問題解決の過程について考える。

問題解決の過程については、新学習指導要領では「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、自ら（学習指導要領の文面上では「主体的に」）判断し」と、ことさらに「自ら」が4回繰り返して強調されている。しかし、くり返されればされるほどその意味するところは曖昧になっていく。そして、この「自ら」行われる学びに対して、指導者はどのような支援をどのように行えばよいのかますます悩むこととなる。

ちなみに、この過程についても、「問題を把握する段階、問題解決の方法を探る段階、問題解決に向けて実践する段階」<sup>9)</sup>といった一般的なものから、「気づこう・見つめよう、考えよう・はぐくもう、求めよう・深めよう、創造しよう・表現しよう、生かそう・広げよう」といった発展的なもの<sup>10)</sup>まで様々に考えられている。

そもそも問題解決の過程は、デューイの反省的思考の過程を問題解決のための学習過程に置き換えたものと言われている。デューイの反省的思考の過程は次の5段階からなっている<sup>11)</sup>

- ア 示唆の与えられる段階（とまどいや困難）
- イ 知性的整理の段階（問題点を明確にする）
- ウ 仮説設定の段階
- エ 推論の段階
- オ 検証の段階

これまで多くの学校で行われてきた総合的な学習の実践は、この5段階をそのままあてはめたものもあるが、一般的には次のような段階をたどったものとなっている。

- ア 課題を設定する。
- イ 課題を解決する計画を立てる。
- ウ 計画に基づいて課題解決ための行動をする。
- エ 中間発表を行う。
- オ 計画を修正し、課題解決のための行動を続ける。
- カ 課題は解決されたものとして、その成果をまとめる。

この学習過程の特徴は、デューイの5段階に比べて「仮説・検証が曖昧なこと」、及び「中間発表による計画の修正を行っていること」であるが、とりわけ後者の中間発表を含んだ学習過程は、「計画（plan）－実践（do）－評価（see）－改善（improve）－再実践（do）のサイクル」<sup>12)</sup>などと名付けられ、一種のスタンダードになっている。

このような学習活動に対して、藤井千春は次のように問題点を指摘している。<sup>13)</sup>

問題解決学習の学習活動で、先のような段階をたどらせることが重視されてしまうと、つまり、そのような段階を子どもたちの思考にたどらせることにより、自主的な問題発見力や追究力が育つと考えられてしまうと、かえって子どもたちの自主的な思考力の育ちを妨げてしまうことになる。

問題解決学習により、子どもたちの自主的な問題発見力と追究力を育成するのであれば、むしろ「問題解決学習とは」と問われたときに、これまでなされてきたような、先のような段階での捉え方は忘れた方がよい。

そして、問題解決学習の本質としての「問題」が成立している状態を、『こうしたい』『こうあるべきだ』など、自分なりのめあてや願いをもって、その実現を目指して取り組んでいる活動が、妨害されていると意識している状態」と述べている。<sup>14)</sup>

つまり、問題解決学習の本質はその過程よりも、そもそも「問題」が成立していることにあるというわけである。まさしくここに、指導者の支援の在り方も問われている。

しかし、だからといって、問題解決の過程を体得することの重要性が減じられるわけではない。そこで、この藤井の指摘を踏まえつつ、問題解決の過程にこだわってその改善めざすにはどうすればよいかを次節では考えてみたい。

## (2) 「学習の1－サイクル」

デューイの反省的思考の過程を、より問題解決的に改良するものとして、遊佐毅は「学習の1－サイクル」を示している。遊佐は、授業運営上の統制を取り去っていくためにこそ、「雛形となる学習の進行パターンを明確に設定し徹底する」<sup>15)</sup> ことが必要と考える。そして、「教える内容を型にはめるのではなく、学習の各段階で、どのような点に意識を集中すべきかということだけをパターン化する」ものとして「学習の1－サイクル」を提唱する。

遊佐の「学習の1－サイクル」は、基本的に次の四つの段階からできている。

1. 問題の発見, 2. 現状の調査・原因の究明, 3. 対策の考案, 4. 考案した対策の問題点の発見

遊佐はこの四つの段階をさらに分析し、以下のような「学習の1－サイクル構造」を示している。<sup>16)</sup>

1. 問題の発見
  - 1-1. 問題の発見
  - 1-2. 問題の表現と定式化
2. 現状の調査・原因の究明
  - 2-1. 現状の調査, 資料の収集
  - 2-2. 調査結果や資料のまとめと整理
  - 2-3. 調査結果や資料の分析・理解
  - 2-4. 原因などについて仮説を立てる
  - 2-5. 仮説の検証 ((2-1) から (2-3) を繰り返す)  
 仮説が実証され、十分に状況が理解できたと思われる場合は以下へ進む。
3. 対策の考案
  - 3-1. 解決方法や対策の考案
  - 3-2. 解決方法や対策の有効性の検証  
 ある程度有効なものが得られるまで (3-1) (3-2) を繰り返す。  
 場合によっては (1-2) まで戻る。  
 ある程度有効な対策が得られた場合、以下へ進む。
4. 考案した対策の問題点の発見
  - 4-1. 解決方法や対策についての新たな問題点の提起  
 ここでも場合によっては (1-1) から (4-1) までのステップを何度か繰り返し、納得できるまで学習を深める。
  - 4-2. 発表・報告

上記の遊佐説の特徴は次の五点にある。

- ① 問題の発見から仮説の設定までが丁寧であること。
- ② 躓いたらいつでも元に戻ることを保障していること。
- ③ 考案した対策を自らの手で壊し、その問題点を発見しようとする事。
- ④ このサイクルを繰り返すことによって、サイクルの定着を図るとともに、その質的なレベルアップを図ろうとしていること。
- ⑤ 学習過程の全体において、厳しく自己の学びを「メタ学び」するものになっていること。

しかし、藤井の指摘を踏まえると、「問題の発見」および「対策の考案」の段階にはさらに改善の余地があると考えられる。そこで、「問題の発見」「対策の考案」の段階を中心に、「学習の1－サイクル」を次のように改

良する。

(3) 「学習の1－サイクル」(改)

| 〈学習の1－サイクル(改)〉                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 〈問題解決の過程〉                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 問題の発見               <ol style="list-style-type: none"> <li>1-1. 問題の発見</li> <li>1-2. 問題の表現と定式化</li> </ol> <p>* 場合によっては(1-1)から(1-2)を繰り返す。</p> </li> <li>2. 現状の調査・原因の究明               <ol style="list-style-type: none"> <li>2-1. 現状の調査, 資料の収集</li> <li>2-2. 調査結果や資料のまとめと整理</li> <li>2-3. 調査結果や資料の分析・理解</li> <li>2-4. 原因などについて仮説を立てる</li> <li>2-5. 仮説の検証((2-1)から(2-3)を繰り返す)</li> </ol> </li> <li>3. 対策の考案               <ol style="list-style-type: none"> <li>*3-1. 解決方法や対策の発見</li> <li>*3-2. 対策の表現と定式化</li> <li>*3-3. 対策についての仮説を立てる</li> </ol> </li> <li>4. 対策についての仮説の有効性の検証               <ol style="list-style-type: none"> <li>*4-1. 対策に関する調査, 資料の収集</li> <li>*4-2. 調査結果や資料のまとめと整理</li> <li>*4-3. 調査結果や資料の分析・理解</li> <li>4-4. 対策の有効性の検証</li> </ol> <p>* ある程度有効なものが得られるまで, (4-1)から(4-3)を繰り返す。<br/>               * 場合によっては(3-1)まで戻る。</p> </li> <li>5. 考案した対策の問題点の発見               <ol style="list-style-type: none"> <li>5-1. 解決方法や対策についての新たな問題点の提起</li> <li>5-2. 発表・報告</li> </ol> </li> </ol> | <p>問題を把握する</p> <p>仮説を立てる</p> <p>資料を収集し検討する<br/>仮説を推敲する<br/>仮説を検証する</p> <p>問題を把握する</p> <p>仮説を立てる</p> <p>資料を収集し検討する</p> <p>資料を収集し検討する<br/>仮説を推敲する<br/>仮説を検証する</p> |

「学習の1－サイクル(改)」の特徴は、問題や対策の発見の過程を重視するとともに、問題解決の過程を2度組み、問題解決のサイクルをさらに体得しやすくしていることにある。

この「学習の1－サイクル(改)」を生かしつつ、次のような指導・支援を行うならば、より質の高い問題解決的な学習を実現することができる。

- ① 問題発見まで、及び仮説設定までの過程を大切にする。
- ② 1～5まで必ず到達しなくても良しとする。(途中まででもよくできたとほめてやる)
- ③ 5-1の「問題点の提起」をはじめ、あらゆる段階で自らの思考過程を反省的に吟味し、自らの思考の結果を作っては壊す。
- ④ ①～③を実現するために
- ⑤ 1～5までたっぷりと時間をとってゆとりのある学習を保障する。
- ⑥ 1～5を形を変えて何度も繰り返す。

#### (4) 問題解決過程の具体化

問題解決のサイクルを体得するにはくり返すことが効果的である。遊佐は「課題を教師が設定し、クラス全体で取り組む」「最初に与えた課題から派生する様々な課題のうちから自らの興味に基づき選択し、それぞれの課題をグループに分かれて取り組む」「個々人が完全に自由に自らの興味に基づいて課題を選択し、主体的・創造的に取り組む」の三つのパターンを設定し、形を変えて三度くり返すことを提案している。<sup>17)</sup>

このような変化以外に、「長期間のサイクル vs 短期間のサイクル」、「ものづくり vs 調査」など様々なパターンが考えられる。一般に「短期間のものづくり」の方が、「長期間の調査」よりも問題解決のサイクルとしては明快で、学習者にとってはサイクルを意識化しやすい。例えば、総合的な学習として「紙飛行機をつくる」ことを考えると、より遠く安定して飛ばすために翼の形を変えるなど様々な工夫をするとしても、その問題解決のサイクルは10分とかからないことも考えられる。一方、「調査」の場合には、図2のようなサイクルが考えられるが、場合によっては一つのサイクルが1年ということも十分にあり得る。サイクルが長期にわたる場合にはどこで次の段階へ進むかの決断や微調整が難しい。

具体的に学習を展開するにあたっては、遊佐の推奨する collaborative な要素をはじめ、様々な要素を加味しながら問題解決のサイクルを構成していくことになろう。

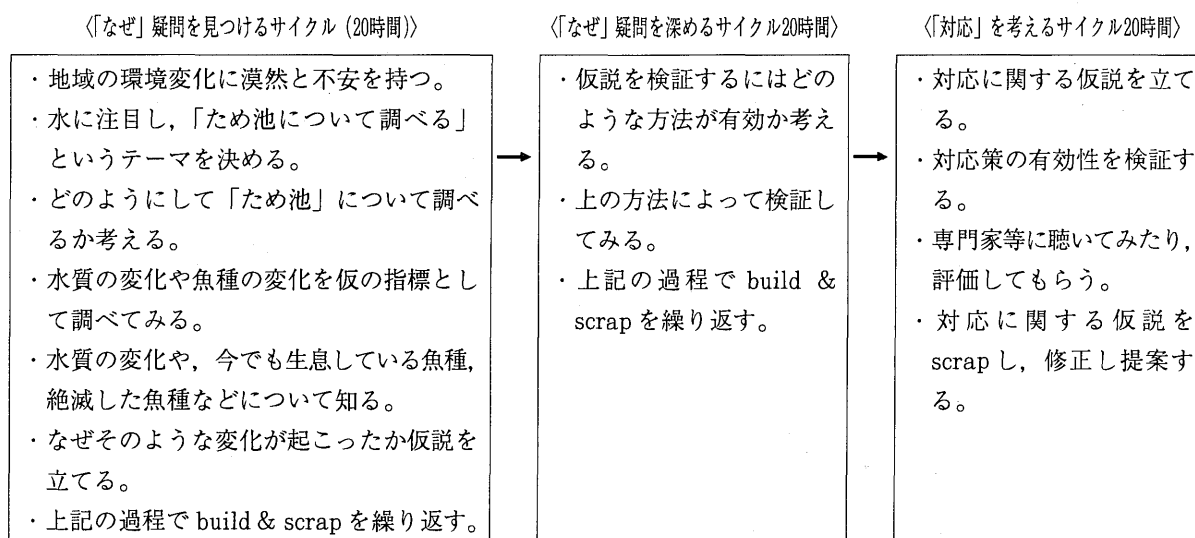


図2 調査のサイクル

#### 4. 終わりに

総合的な学習においては、課題の設定に目を奪われがちであるが、①総合するものは何なのか、②総合的な学習で子どもたちにどのような方法知を身につけさせたいのかを、明確にすることが大切である。また、学習を構成するにあたっては、こどもの履歴を跡づけること、内容知と方法知のバランスに配慮することが必要である。特に後者は、学校段階や個々の学校、あるいは個人の事情によっても微妙に異なるであろう。

方法知の中核をなすものは問題解決の過程であるが、問題の解決においては教科内容を型にはめるのではなく、その過程のどこに意識を集中するかポイントとして捉えることが求められる。従来の総合的な学習においては、問題解決の過程の捉え方が大雑把であった。意識を集中するには多様なポイントがあり、このポイントを意識化することによって、主体的かつ質の高い問題の解決に結びつけることができる。また、そのことによって支援や評価のポイントも見えてくる。問題解決のサイクルにおいては、コラボラティブ (collaborative) な関係、学ぶ対象の性格、サイクル周期などを変化させることにより、学習者にあった最適のサイクルを探す工夫が必要である。

なお、その際、重要なことは、これらすべてに「正解はない」ということである。また、その設計はまさに各学校の自主性に任せられている。それゆえに、各校はこれらに対して学校としての仮説を設定することが大切である。仮説は何も難しいものである必要はない。大切なことは、正しいことを無批判に実施しようとするのではなく、常に仮説を持ち、吟味しながら検証することである。その意味で、子どもたちに問題解決的な学びが求め

られているように、「学校」そのものにもまた、問題解決的な学びが求められているといえる。

#### 【引用文献】

- 1) 加藤幸次・村川雅弘他（1999）『中学校の総合的な学習』小学館 他.
- 2) 小西正雄（2000）「社会科と『総合的な学習の時間』との関係をめぐって」, 社会認識教育学研究, 第15号, p.5, p.8.
- 3) 同上, p.8.
- 4) 同上, p.8.
- 5) 加藤幸次（1999）「三つのカリキュラム『コア』『活動』『ノン』」, 総合的学習を創る, No.108, 明治図書, p.31.
- 6) 奥井智久（1998）「それは問題解決能力だ」授業研究21, No.487, p.81.
- 7) 宇都宮大学教育学部附属中学校（2000）「『学び方』の育成に重点をおいた総合学習」, 文部省, 特色ある教育活動展開のための実践事例集－『総合的な学習の時間』の学習活動の展開－（中学校・高等学校編）, 大日本図書, p.14.
- 8) 小石寛文（1999）「『総合的な学習の時間』で何を育てるか」, 中等教育資料, No.725, 大日本図書, pp.20-25.
- 9) 福岡教育大学附属福岡中学校（2000）「『学び方』と『生き方』の育成を目指した総合学習」, 文部省, 同上書, p.113.
- 10) 熊本大学教育学部附属中学校（2000）「生徒の創造性を育む総合的な学習」, 文部省, 同上書, p.126.
- 11) 森田尚人（1990）「反省的思考」新教育大辞典, 第5巻, 第一法規, p.550.
- 12) 岐阜県岐阜市立東長良中学校（2000）「総合的な学習『自己創生』と『郷土長良』の時間」, 文部省, 同上書, p.66.
- 13) 藤井千春（1998）「自分をコントロールして自己実現してゆく能力」, 現代教育科学, No.499, pp.50-51.
- 14) 同上, p.51.
- 15) 遊佐毅（1999）「総合的学習を生かす二つの鍵」日本総合学習学会誌, 第2号, p.1.
- 16) 同上, pp.2-5.
- 17) 同上, p.2.