

「主体性」の心理的概念批判

—創設当時の「総合的な学習の時間」の検討を中心として—

小野沢 美明子
(文教大学教育学部)

Criticism of the Psychological Concept of “Independence”:
Focus on Examination of “the Period for Integrated Studies” at the Time of its Introduction

ONozawa MIAKO
(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

本稿では、「主体性」の心理的概念に内在する問題に関して、創設当時の「総合的な学習の時間」を中心に検討した。その結果、問題点として、曖昧な「主体性」の解釈のまま、感覚的印象に依存し判断されること、学習展開の決定者であることが、そのまま子どもの「主体性」とであると断定されること、教師と子どもの優先順位により「主体性」が価値づけられること、「主体性」の概念が一方的に子どもに帰属して解釈されていることの4点が明らかになった。

1 はじめに

本稿の目的は、教授・学習過程における「主体性」の心理的概念に内在する問題を明らかにすることである。その際、結果重視からプロセス重視へと学習観の転換を図り、学習者の主体的追究過程を重視して1998年に創設された「総合的な学習の時間」を中心に検討する。現在のカリキュラムデザインの中核を為す「主体的・対話的で深い学び」の底流にある「総合的な学習の時間」新設当時の問題を改めて振り返ることで、今後の授業改善の一助としたい。

学習者の主体的・創造的学習への質的転換を図った「総合的な学習の時間」は、「主体性」の含意が広汎かつ多義に及んだことから、当初は極端な拡大解釈がなされ、教授・学習過程を混乱させる一因となった。子どもの「主体性」を尊重する教師の役割は、「子どもが自ら」課題を設定し、思考、判断し、問題を解決していくプロセスを見守ることである

と理解され、そのためには、学習過程における子どもの自己決定を最大限容認する必要があると考えられたのである。そうして、子どもの「主体性」を保障しようとすればするほど、教師は子どもに対する指示や示唆を極力控えるようになっていったのである。教師が課題を設定し、積極的に関わり活動を展開していくことは、子どもの主体的追究の可能性を阻害することになるのではないかと懸念を抱いたためである。結果的に、学習の文脈から逸脱した、子どもの放縦で無秩序な世界をも容認するような状況を招き、「教師不在、生徒まかせの時間になっている事例が多くみられる」(町田, 2006, p.28) ようになったのである。

こうして、「子どもが自ら」「主体的に」の文脈は、「子どもが教師よりも先に」との活動決定者の優先順位を含んだ解釈がされるようになる。子どもは常に自分の意思を優先させて活動を展開し、教師は子どもの考えを全

面的に容認することが「主体性」の尊重になると考えられていった。「総合的な学習の時間」において、子どもの「主体性」が尊重されているか否かという判断基準は、教師が先か、子どもが先かという、活動を決定する順位に着目されてきた側面が大きいと言えよう。

その後、こうした教師不在の無秩序な状況に対する批判を受けて「目標及び内容に基づき、児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと」（文部科学省，2003）と学習指導要領が一部改正されたことにより、創設から20数年が経過する現在、当時の「主体性」という言葉に翻弄された混乱は、一応収まったかのような様相を呈している。しかしながら、「主体性」の概念に対する十分な議論がないまま、多くの学校では「主体性」を感覚的に捉え、「総合的な学習の時間」の年間計画に沿って、毎年同じ実践を踏襲している学校が多いように見受けられる。子どもの「主体性」を尊重するということは、子どもが活動を決定することと同義なのであろうか。また、たとえ同一の年間計画であっても、子どもの「主体性」が尊重されている状況では、活動に参加している教師や子どもが異なれば、それぞれ固有の学びのストーリーが紡がれていくのではないだろうか。

本稿では、以上のような疑問に対して「総合的な学習の時間」創設当時の、「主体性」の心理的概念を批判的に検討することにより、今後の「主体的・対話的で深い学び」の授業デザインに寄与することを目的とする。

2 「主体性」の心理的概念に対する批判的検討

本節では、従来の「主体性」の概念を検討し、その問題点を明らかにする。

（1）感覚的印象に依存した曖昧な「主体性」の解釈

まず一つは「主体性」の育成を目的とした

実践的研究において、子どもたちの主体的関わりを、感覚的な印象で判断したり評価したりしている点が挙げられる。例えば広島県H小学校の実践事例「主体的に問題を解決していく子どもの育成」では、以下のような研究成果が述べられている。

本校の目指す学びを、「自らの課題から出発し、学んだことを自らの生活に生かす学び」「自尊感情の高まりが次の学習意欲につながる学び」と考え、総合について現代的な課題を追究する「日吉台発」、教科から生まれた児童の興味・関心に基づく課題を追究する「チャレンジ」、コンピュータ・リテラシーとしての「情報」の3つの学習活動により、学びをつくる研究に取り組んだ。主体的に問題解決する学習過程、生活科と「総合」の関連、「総合」と教科・道徳・特別活動との関連が次第に明らかになるなか、意欲的に学び、学んだことを次の学習や自分の生活に生かそうとする児童の姿も見えてきた。（小林，2002，p.9）

小林は、本研究において具体的な課題及び学習活動を提示することにより、主体的に問題を解決していく子どもを育成するのに有効であったと述べている。しかしながら、その一連の活動の中で、子どもの「主体性」が発揮されたと判断する具体的内容に関しては触れられていない。

「主体性」の概念は、観念的であるがゆえに多様な解釈が可能となる。その概念の持つ曖昧性ゆえに、教師の感覚的な印象に依存して判断される面があるのではないだろうか。そのような感覚的な印象による判断に依存するのではなく、根拠に基づいた解釈がされるためには、活動の文脈に即して「主体性」の

概念を解釈し、子どもたちの関わり方を丁寧に分析していく必要があると思われる。

（２）学習展開の決定者に焦点化した「主体性」の解釈

二つには、学習展開の決定者であることが、子どもの「主体性」であると断定している点である。学習課題や活動内容、学習方法等を子どもが自ら決定することが「主体性」であると認識されている傾向が見られる。すなわち、一連の学習活動が展開される中で、子どもが決定する事柄が多ければ多いほど、「主体性」が尊重されていると見なされ、他方、教師が決定する事柄が多い場合は、教師の主導性が強く、子どもは主体的に関わっていないと判断されるのである。活動を展開する上での決定者であることがそのまま「主体性」の指標となり、決定までのプロセスが吟味されないまま、決定内容の項目数によって量的に判断されるのである。以下、いくつかの事例を挙げて検討していく。

たとえば村川は、総合的な学習の時間を、課題性と「主体性」を考慮して、9つのタイプに分類し、次のように述べている。

縦軸を「課題設定・学習展開の決定」とし、上に行くほど教師が学習課題や学習展開の決定を行う度合いが強い、下へ行くほど子ども自身が学習課題・学習展開の決定を行う度合いが強い、いわゆる「課題設定学習」のスタイルである。中間的なものとしては、教師が設定した課題の中から学習者が選択する「課題選択学習」のスタイルがある。（村川，2000，p.52）

村川の「主体性」の指標は、課題設定と学習展開の決定を誰が行うかに依存する。教師が決定するか、子どもが選択するか、もしくは

は子どもが決定を下すかによって、「主体性」の度合いを判断しようとするものである。しかし、教師と子どもが共に活動に参加する中で、子どもの決定権の有無に焦点化し、主体的関わりを判断することは、活動プロセスへの参加の文脈を捨象することになるのではないだろうか。学習展開の決定に至るまでには、活動に参加している教師や子どもが議論を重ね、相互交流を図ることが不可欠である。その上での決定であるのであれば、教師と子ども双方が主体的に参加していると認めることができるのではないだろうか。最初から課題設定と学習展開の決定者のみに焦点を当てた「主体性」の判断は、決定に至るまでの多様で微妙な駆け引きのプロセスをパターン化するものであり、再考の余地があると思われる。

また、船尾・野村（2002）は「歴史の発見の旅」の実践において次のように述べている。

学習内容は、子ども自身が決定するため、学習の主体者は自分自身であるという実感を子どもたちが持つことになり、主体的に問題を解決しようとする姿勢が見られた。（船尾・野村，2002，p.137）

船尾等もまた、学習内容の決定者であることを「主体性」の指標として位置づけていることが認められる。仮に、教師が学習内容を決定した場合、子どもが主体的に学習に参加することは不可能なのかと言えば、そうではないであろう。学習内容を子どもが決定することのみに着目し、価値付けることの危険性に配慮する必要があると思われる。

同様に渡部は「主体性」を育てるための条件は、「子どもの主体性（参加）をどこまで認めるか」（渡部，2001，p.150）であると主張する。渡部は「主体性」因子として、「課題設定レベル」「学習活動計画レベル」「学習

活動レベル」を提示し、行為の決定を「教師の指導・支援」と「子どもの主体性」の二者で分割している。

渡部もまた、課題設定や学習活動計画を決定することが、子どもの「主体性」であると述べている。渡部の指摘する子どもの「主体性」(参加)は、教師の指導・支援によって、「どこまで認めるか」という一定の範囲に限定されるものである。しかし、子どもの参加は常に参加の仕方を変化させながら多様な形態を生産するものであると考えられる。

さらに、佐藤・鶴見は、「主体性」の因子として「評価基準の設定」を挙げて、「教師主体」を「提示型」、「子ども主体」を「委任型」、中間を「創出型」として分析している(佐藤・鶴見, 2003, p.98)。佐藤等は、評価基準を決定することが「主体性」であると認識していることがわかる。

末政は「学びの構造図」において、「主体性」の因子として「学習内容」と「学習方法」を設定している。児童・生徒が決定する形態を「学習者中心」であり、教師が決定する形態を「教師主導」と述べている(末政, 2003)。末政もまた、「主体性」を決定権の問題であると捉えている。

このように、子どもの「主体性」が保障されているかどうかの指標は、子ども自身が学習を展開する上での決定権の有無で判断されてきた事例が多数あることが認められる。しかし、子どもの「主体性」の指標は、決定権の有無というよりむしろ、自らの役割を認識し、活動に積極的に参加することではないだろうか。したがって、子どもが目標に向かって熱意を持ち、意欲的に責任を果たそうとしている状況かどうかを吟味する必要があると思われる。

以上、本項では学習のプロセス全体において、活動を決定する割合によって、「主体性」を量的に解釈する概念を検討した。

(3) 教師と子どもの優先順位への価値付け

三つめは、「主体性」の指標が、学習活動を発信する優先順位に価値付けられている点に関して検討する。

「総合的な学習の時間」は、創設当初より子どもの興味・関心に基づき、子ども自らが課題を設定することに注力されてきた。課題は教師が提示するのではなく、子どもが初めに設定することが「主体性」を最大限発揮できる状況であるとの認識が浸透していくことになる。さらにそれは、学習活動を展開する全てのプロセスにおいて、常に最初に子どもの意思決定があり、2番目に教師が位置するという優先順位を示す文脈として容認されていくことになる。教師はあくまでも裏方に専念することが求められる風潮が広がっていったのである。

しかし、子どもがはじめに意思決定を行うことを最優先させた結果、「子ども主体といながら『放任』に近い実践も存在」(町田, 2006, p.37) するようになっていく。こうした子どもの放任状態に対する危機感が強まるのに伴い、優先順位を変える必要があるとの論調が高まっていく。

勝見は、優先順位を入れ替える必要性に関して、次のように述べている。

児童の興味・関心に放任した追及素材決定から、児童に触れさせたい現実社会の問題構想とそれを反映する具体的追究素材の選定への転換が必要視されるのである(勝見, 2006, p.47)。

勝見は、それまでの、子どもの興味・関心を最優先にした素材決定から、教師が学ばせたいと思う素材の選定へと転換する必要があると主張している。さらに、子どもの興味・関心から発した単元のデザインは、「児童に放任された『ドラマ』性のない様相を呈す

る」と批判している（勝見，2006，p.48）。

また町田も「あくまでも児童・生徒の主体的取り組みが求められているが、課題設定はすべて子どもの側からと思込んではない」（町田，2006，p.29）と、子どもの設定に対して懸念を抱いている。

これら一連の議論は、子どもが初めに課題を設定することが「主体性」を保障する主たる要因であるとの確信のもとに展開されてきたものである。森はこのような状況に対して当初より疑問を呈している。「初めにこどもありき、という言い方も誤解をよぶのではないか。子どもも教師も、共に初めからあるのである」（森，2001，p.37）と述べている。子どもが先か、教師が先かという順番の問題ではないと指摘しているのである。子どもが課題を設定しさえすれば、必然的に子どもが主体的に追究するかというそうではないし、教師が課題を提示したからといって、それが子供の「主体性」を阻害する要因になるとは限らないのである。したがって、子どもが初めか、教師が初めかという優先順位のラベリングが意味あるのではなく、子どもや教師、そしてその活動に参加している者全てが、自分の問題として課題と向き合い、活動に参加しているかどうかが重要なファクターになると考える。

（４）子どもに帰属した「主体性」概念

これまで検討してきたように、「主体性」に関する研究のほとんどは、「主体性」概念そのものに対する十分な吟味を欠いたまま、子どもの「主体性」を保障するための方法論を検討するにとどまっている。「総合的な学習の時間」において、子どもの「主体性」を保障するということは、子どもの自己決定をできる限り優先し、教師は子どもが決定した学習プロセスを見守ることであるとされてきた。教師は子どもの共同学習者として、主体的追究過程を支援する役割を担うのである。

ところが、この「主体性」に対する解釈は、教師主導の強制的指導を懸念するあまり、思わぬ波紋を広げることになる。「子ども主導の学習を奨励するのならば、むしろ、教師が授業で見通しを持たなくてもいいのではないか」（結城，2002，p.169）というような、教師の「指導」に対する否定的論調が増長され、教師の役割を曖昧にしたのである。結果的に教師は全くの傍観者になるか、単なる助言者としての役割に徹することを余儀なくされることになった。

そのような「主体性」概念の曖昧性は、教師の役割を見えづらくし、あらゆるものを許容しようとする風潮を生み出していくことになる。教師が授業の見通しを持つことに対する否定的な見解もその一例であると言えよう。

そこで本節では、「主体性」の概念そのものに焦点を当てて、検討していく。

例えば浅海は、学校教育における主体性因子の抽出を試みる際に、以下のように主体性を定義している。

他のもの（周囲の人の言動、自分の中の義務感（こうしなければいけないといった考え））にとらわれず、行為の主体である我として、自己の純粋な自由な立場において、自分で選択した方向へ動き、自己の立場において選択し、考え、感じ、経験すること。また、そういった、心の構えがある状態。（浅海，1999，p.157）

また、井上と林は、浅海の定義をふまえて、「主体性」を以下のように定義し、「総合的な学習の時間」における児童・生徒の主体的学習態度の変容を図る授業の実証研究を試みている。

周囲の大方の意見や自己の義務感にとらわれることなく能動的な行動の

主体として問題意識を持ち、自分で選択した課題にそって考え、判断し、行動しようとする、また、これらの構えがある状態。(井上・林, 2003, p.4)

両者の定義に共通しているのは、「周囲の人の言動、自己の中の義務感にとらわれず」(浅海, 1999, p.157)、「周囲の大方の意見や自己の義務感にとらわれることなく」(井上・林, 2003, p.4)と、周囲の状況性から自己を切り離して捉えている点である。周囲の意向に影響されることがなく、自己の選択や判断、考えに従うことが「主体性」とであると主張している。

しかしながら、自己の選択や思考、判断は、自己の置かれている状況の中にこそ存在するのではないだろうか。すなわち、周囲の人々の意向も含めた総体的な周囲の状況との相互関係性においてこそ、自己の選択や思考、判断が明確に認識され、はじめて「主体性」が発揮されるのではないかと考えられる。したがって、周囲の意見や自己の義務感との十分な対話や議論が重要となってくるであろう。他者との相互関係性を考慮せずに、自己の選択した課題を孤立して考えたり、行動したりすることは、物事を多角的に解釈することなく自己完結してしまう危険性があると思われる。

また、井上と林は、主体的であることの難しさを次のように述べている。

教師は生きる力として児童・生徒が自ら課題を見つけ、自ら問題解決をする力を身につけることを期待するが、学校社会において子どもたちは常に何らかの心理的・身体的制約を受けており、真に主体的であることは難しい。(井上・林, 2003, p.13)

井上等が指摘するように、子どもは学校生

活の中で、常に種々の制約を受けていると思われるが、制約には時間的制約や物理的制約もあれば、社会生活を営む上でのルールや、道徳心、倫理観等も含まれている。これらの制約を無視することは不可能であるし、子どもの無制限で無秩序な状況下における「主体性」という名の活動は、単なる自己中心的な振舞いを誘発することになるのではないだろうか。自己の考えに固執し、閉じられた世界の中で完結するのではなく、他者及び総体的な環境との相互関係性の中で、「主体性」もまた変容し、更新していくことが可能になると考えられる。

本節では、「主体性」の心理的概念に関して、感覚的印象に依存した曖昧な「主体性」の解釈および、学習展開の決定者に焦点化した「主体性」の解釈、教師と子どもの優先順位への価値付け、子どもに帰属した「主体性」概念の4つの視点から検討、考察した。次節ではそれらの検討をふまえて、これからの「主体的・対話的で深い学び」を実現するための「主体性」の概念に関して提起する。

3 社会的相互関係性の文脈の中にある「主体性」概念

これまでの検討から、「主体性」の概念が心理的、感覚的印象に依拠し、子どもに一方的に帰属するものとして解釈されてきた傾向があることが明らかになった。

生越によれば、「子どもの主体性は単に子どもに帰属する性質ではない。子どもの主体性はその子どもと大人(他者)との出会いの『あいだ』に成立する」(生越, 2004, p.326)。すなわち、子どもの「主体性」を保障し、尊重するということは、子ども一個人の問題ではなく、教師や子どもを取り巻く周りの人々との相互関係性の文脈の中にこそ成立すると考えられる。そのような状況においては、自分自身と向き合うと同時に他者からも、自分の存在や役割が認識され、意味付けられるこ

とが重要になってくる。主体性は、自己充足的な個人内行為として認識されるのではなく、社会的相互作用を伴う活動への参加過程の中に位置付けられると考える。

「主体性」が子どもと、子どもを取り巻く社会との関係性の中にあるとするならば、「主体性」は、一定の型に当てはまるようなパターン化されたものではない。子どもが自ら課題を設定すれば、それが主体的な学びであることの立証にはならないし、また教師が課題を設定した場合、それが子どもの「主体性」を阻害する因子になるわけではない。同様に、学習プロセス全体においても、子どもが思考し判断することが、必ずしも主体的に関わっていることの代名詞にはなり得ない。子どもが自ら何かをすること自体が「主体性」なのではなく、社会的世界との関係性の中で活動に参加する文脈に沿って、「主体性」が育まれていくと考えられる。すなわち、子どもが自らを取り巻く人やモノ、事象との関係性を広めたり、深めたり、新たな関係性を構築し更新させる中で、「主体性」もまたその関わり方の変化の中で発達していくのである。そのように考えると、子どもの社会的世界の広がりと共に「主体性」のあり方も変容し、発展していくと捉えることができる。子どもの「主体性」もまた、社会的世界の動きと共にあるのである。

このように、子どもの「主体性」は、活動への参加過程の文脈の中にこそ意味付けられると考えると、子どもがどんなモノやコトに興味を持ち、誰と関わりながら意見交換しているか、そして何を考え、どのように変化しているかという学びのプロセスを、丁寧に吟味していくことが求められる。時には、迷ったり、活動が停滞したり、失敗したり、葛藤があったり、対立したりと、困難な局面もあるかもしれない。しかし、社会的な相互関係があるからこそ生じる学びの軌跡であり、それらの多様な相互交流の中でこそ、子どもの

「主体性」が意味づけられ、発達していくと考えられる。

また、子どもの活動を分析する際、一部分を断片的に取り出して判断することは避けることが肝要である。一連の活動プロセスの流れの中で、子どもと他者との相互関係性を読み解きながら、主体的な参加の仕方を検討していく必要がある。なぜならば、「主体性」自体が活動の流れの中にあり、子どもや子どもを取り巻く他者との関係性の変化に伴い変容し、更新していくからである。子どもと子どもに関わる対象を部分的に切り取り、時間的空間的制約を課した中で関係性を解釈することは、逆に子どもの主体的関わりを見えづらくすることになるだろう。

以上、本節では「主体性」概念を、個人内行為から社会的相互作用のある参加過程の文脈に位置付けることにより、子どもの社会的世界の広がりと共に、「主体性」もまた変化し、発達していくことを明らかにした。

4 おわりに

本稿では、「主体性」の心理的概念に内在する問題に関して、創設当時の「総合的な学習の時間」を中心に検討した。その結果、次のような4つの問題点が明らかにされた。一つには、曖昧な「主体性」の解釈のまま、感覚的印象に依存し判断されること、二つには、学習展開の決定者であることが、そのまま子どもの「主体性」とであると断定されること、三つには、教師と子どもの優先順位により「主体性」が価値づけられること、四つには、「主体性」の概念が一方的に子どもに帰属して解釈されていることである。

「主体性」とは、子どもに一方的に帰属するものではなく、社会的相互作用を伴う活動への参加過程の中に意味付けられている。すなわち、子どもに関わる全ての人やモノ、コトとの関係性の中で認められているのである。それは、時間的空間的制限を伴うような閉塞

的世界の出来事として限定されるものではないし、人と活動の営みをパターン化してラベリングできるような単純な構造を持ち合わせているわけではない。子どもと子どもを取り巻く全ての事象の関係性により構成されている社会的世界は、子どもが活動に参加している限り、再構成され更新していく。子どもが社会的相互作用のある活動に参加すること自体が主体的営みなのである。子どもの社会的世界は常に変化し、広がっていく。子どもの「主体性」は社会的世界の広がりと共に更新され、子どもと共に成長していくと考えられる。

今後の課題として、主体的・対話的で深い学びを実現するべく、現在実践されている事例を分析、検討していきたい。

引用・参考文献

- 浅海健一郎 (1999) 「子どもの『主体性尺度』作成の試み」 人間性心理学研究, 17-2 : 154-163
- 井上文子・林徳治 (2003) 「メディアを活用した児童・生徒の主体的学習態度の変容を図る授業の実証研究」 教育情報研究, 19-3 : 3-14
- 妹尾理子・内野紀子他 (2004) 「循環型社会の形成者としての主体性育成をめざした総合的学習の教材開発」 教材学研究, 15 : 147-152
- 生越達 (2004) 「子どもに学ぶということ—研究における子どもの主体性の尊重—」 茨城大学教育実践研究, 23 : 323-337
- 勝見健史 (2006) 「総合的学習の単元デザインにおける教師の指導性の意義」 京都ノートルダム女子大学研究紀要, 36 : 39-52
- 栗本郁夫・吉沢智大他 (2001) 「自ら課題を把握し、学び方を身に付け、主体的、創造的に解決していこうとする生徒の育成」 群馬大学教育実践研究, 18 : 209-300
- 小林元之 (2002) 「主体的に問題を解決していく子どもの育成 —『総合的な学習の時間』の教育課程の創造」 『岡山大学教育実践総合センター紀要』 2 : 1-9
- 佐藤真・勝見健史 (2003) 「ポートフォリオ評価法における評価基準の設定主体に関する研究 —『総合的な学習』の実践を手がかりとして」 『兵庫教育大学研究紀要』 23 : 91-99
- 末政公徳 (2003) 「総合的な学習の時間に関する支援の研究」 『京都女子大学教育学会』 43 : 9-26
- 鳥内禎久・松本謙一 (2003) 「『総合的な学習の時間』における活動意欲を高める話し合いの比較 —小学校6学年単元『地久子川環境ウォッチング』の2場面から」 『富山大学教育学部研究論集』 6 : 59-67
- 野田敦敬 (2002) 「主体的な学習態度を育む教育課程改善の工夫」 『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』 5 : 71-77
- 藤野寛 (2006) 「主体性という理念とその限界」 『高崎経済大学経済学会. 高崎経済大学論集』 48 (3) : 203-211
- 船尾日出志・野村 裕子 (2002) 「歴史の発見の旅 —安城市立北部小学校における総合学習の実践—」 『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』 5 : 131-137
- 増田富・石上靖芳 (2006) 「キャリア教育の充実を目指した『総合的な学習の時間』の実践研究—主体的な学びが生まれる継続的・相関的なカリキュラム開発の試みとその評価」 『静岡大学教育実践総合センター紀要』 12 : 245-256
- 町田健一 (2006) 「『総合的な学習』指導のあり方に関する研究 —養成・研修段階における試みのカリキュラム論的意義—」 『国際基督教大学. 国際基督教大学学報 1-A教育研究』 48 : 27-36
- 船尾日出志・長友欽哉 (1999) 「自ら課題を見つけ、主体的に探求を深める子どもた

ち — 安城市立南部小学校における総合
的学習 —」『愛知教育大学教育実践総合
センター紀要』2：89-96

村川雅弘（2000）「総合的な学習のカリキュ
ラム開発の類型化 — 『現代的課題への
対応』と『子どもの主体性の育成』に焦
点を当てて —」『教育実践学研究』2-1：
49-57

森透（2001）「『総合的な学習の時間』におけ
る子どもと教師の関係性」『日本教師教
育学年報』10：33-38

文部科学省（2003）『小学校学習指導要領一
部改正 第1章総則 第3 総合的な学習
の時間の取扱い 6（1）』

結城恵（2002）「総合的な学習の時間に求め
られる教師の役割」『教科教育学研究』
20：161-177

渡部強（2001）「情報を軸とした『総合的な
学習』における教材の系統性」『教材学
研究』12：148-150

