

特集：「学習指導要領」改訂～その意義と課題～ 「生きる力」と総合的な学習の時間

松本浩之

(文教大学情報学部)

The Zest for Living and the Period for Integrated Studies

MATSUMOTO HIROYUKI

(Faculty of Information and Communication, Bunkyo University)

要旨

学習指導要領の改訂で、文科省は児童に「生きる力」をはぐくむという現行指導要領の理念の継続を明言している一方で、「生きる力」をはぐくむための重要な手立てとして創設した総合的な学習の時間を大幅に縮減した。本稿では、その背後にある「生きる力」の解釈と総合的な学習の時間の性格づけに関わる文科省の方向転換を指摘し、今後教育現場で総合的な学習の時間の行く末を予想する。そして、これからの総合的な学習の時間が、本来のねらいをめざす存在として生き残るための方策について提案する。

1. はじめに

この度の新学習指導要領の実施によって、総合的な学習の時間の授業時数は、小中学校では、どの学年も「縮減」となり、現行より3割強時間が短くなる。初めての改訂で大幅な縮減。年間指導計画の抜本的な手直しは必至であろう。総合的な学習の時間の学習は、小・中・高と3校種にまたがり、しかも学年によっては、年間最大で130時間も割り当て始められた時間である。教育に関わる者は、朝令暮改と言えるこのような改訂が許されてしまったことに疑問を持ち、縮減の理由をはっきり問い質すべきであろう。

2. 「生きる力」の変質

問い質すべき点は、もう一つある。学習指導要領改訂の基本的な考え方として「現行指導要領の理念である『生きる力』をはぐくむこと この理念は新しい指導要領に引き継がれます。」⁽¹⁾ とし、平成20年1月の中教審答申でも改訂の基本的な考え方の中で二つ目の

ポイントとして「『生きる力』という理念の共有」を掲げ「こどもたちの『生きる力』をはぐくむことの必要性や『生きる力』の内容を……理解の上共有」しなければならないとしている。⁽²⁾ 「生きる力」の路線の継続である。創設当初、「総合的な学習の時間」は、子どもたちに「〔生きる力〕をはぐくむことを目指す」現行指導要領の「趣旨を実現する極めて重要な役割を担うもの」⁽³⁾ として位置づけられてきた。このことから考えると、新指導要領が「生きる力」の理念を継続し、重要視するという方針を変えずに「生きる力」をはぐくむための「極めて重要な」学習の時間を「縮減」という方針には、表面上明らかに矛盾がある。

しかし文科省はこれを矛盾として認めていない。その背景には現行指導要領の実施前後に「生きる力」のとらえ方をめぐって次のようなからくりが仕込まれていたからではないかと推察できる。

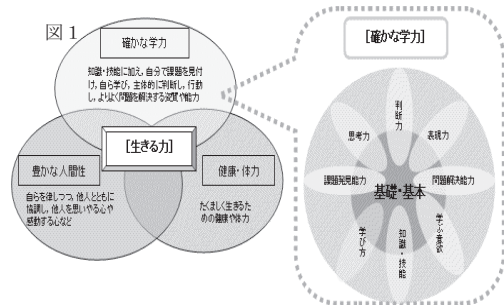
「生きる力」を公に定義したのは、「総合的な学習の時間」の創設を提言した平成8年7月の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第一次答申）においてである。文章記述の中から一般的に次の三点でまとめられることが多い。

- ①いかに社会が変化しようと、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
- ②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性
- ③たくましく生きるための健康や体力⁽⁴⁾

「生きる力」の説明は実はこれだけに留まらず、内容の重複を含みながらさらに約800字に渡り詳述されている。紙面の都合上ここに紹介するゆとりがないが、冗長とも思えるその書きぶりから感じられるのは、「生きる力」が諸要素に分解不可能な人格全体に関する概念だという事である。このように定義された「生きる力」をはぐくむ場として、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習が想定されていることは明らかであると解釈できる。

その後、教育課程審議会答申、学習指導要領公示と続き、それに基づく学校週5日制の完全実施、授業時数の縮減と教育内容の厳選、そして総合的な学習の時間の実施となるのだが、文科省は、折からの学力低下を懸念する声に端を発したジャーナリズムからの「ゆとり教育」批判の矢面に立たされ、対策を立てることを余儀なくされることとなる。その一つに「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」(平成15年10月中央教育審議会)の答申があり、これに基づいて平成15年12月の学習指導要領が一部改正された。実は、この答申において「生きる力」のとらえ方が変化する。何が変わったか見てみよう。「答申の概要」を広げるとまず目に付くのが「生きる力」と「確かな学

力」の構造図である。(図1)⁽⁵⁾



先に見た平成8年の答申で文章記述されていたものがここには、知・徳・体の三つの構成要素に分解され示されている。それぞれが前述平成8年の答申の中の定義の①②③に対応しているが、次のような点で質的な変化を遂げたと言える。

- ・「確かな学力」とタイトルづけされた内容は平成8年の答申の定義の①にほぼ対応するが、平成8年の答申では、「いかに社会が変化しようと、」と始まっているのに対して、図では「知識・技能に加え」という文言に入れ替えられている。総合的な問題解決のための資質や能力を定義していた内容が、知識や技能の習得を前提とした「確かな学力」に入れ替えられてしまった。⁽⁶⁾

- ・三要素にはっきり分けて、タイトルづけをしたことにより、異なる三つの力を組み合わせれば生きる力がはぐくまれるような印象を持つ。つまりこの図は、教科教育、道徳教育、保健体育各分野の推進によって「生きる力」がはぐくまれると解釈することが可能なのであって、そこから総合的な学習の時間の実施の必要性を感ずることはできない。

まとめよう。平成8年の答申の「生きる力」の詳細にわたる説明文は、知識注入型のいわゆる詰め込み授業の対極にある子どもたちの学習の姿として総合的な学習を念頭において書かれたと思われる。それがこの平成15年の答申で図式化されることによって総合的な学習の時間を抜きにしても語れる一般的な教育理論に変容してしまったのである。

平成8年の答申と平成15年の答申とで学習論に関してもうひとつ大きな変化がある。それは、「ゆとり」の語句を消し去ったということである。平成8年の答申のサブタイトルは「子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を」であった。本文では、「ここで〔ゆとり〕と言うとき、もちろん時間的な〔ゆとり〕を確保することも重要であるが、心の〔ゆとり〕や考える〔ゆとり〕を確保することがさらに重要である。」⁽⁷⁾と述べられており学校週5日制の完全実施による教育内容の厳選からの「ゆとり」ではなく、心の「ゆとり」や「考えるゆとり」の確保の重要性を強調している。また「生きる力」に関係して、「〔ゆとり〕のある教育環境で〔ゆとり〕のある教育活動を展開する。そして、子供たち一人一人が大切にされ、教員や仲間と楽しく学び合い活動する中で、存在感や自己実現の喜びを実感しつつ、〔生きる力〕を身に付けていく。」とある。⁽⁸⁾学校の中で最も「ゆとり」ある教育環境は、教育内容の縛りのない総合的な学習の時間であろうから、ここがメインとなって生きる力を育てなさいというメッセージであると解釈することができる。このように「生きる力」をはぐくむ前提として「ゆとり」をとらえていたわけである。

ところが平成15年の答申では、「ゆとり」の語句が出てこない。「知識や技能を単に教え込むことに偏りがちな教育から〔生きる力〕を育成する教育へとその基調を転換するため、教育内容の厳選、選択学習の幅の拡大、個に応じた指導の充実、〔総合的な学習の時間〕の創設などを行った。ただし、このことが、知識や技能を軽視するものではない（中略）基礎・基本の徹底の重要性を示していることから明らかである。」とある。ここから推察されるのは、学力低下を声高に叫ぶジャーナリズムに配慮し、「ゆとり」を奪ってきた知識や技能を逆に擁護しなければならなくなったために、「ゆとり」の語句を消し去ったと

のではないかということである。「ゆとり」にとって変わったキーワードが「確かな学力」である。語句の意味合いや使われる文脈は違うが、これは明らかな方向転換と受け取られる変わり方である。

さて、今回の指導要領改訂の指針となった平成20年1月の中教審答申では、「知識基盤社会」という新しいキーワードを加えながら平成15年答申の流れを踏襲している。これは改訂のポイントとして一番目に「生きる力」の理念の共有、二番目に基礎的・基本的な知識・技能の習得を謳っていることから明らかである。「生きる力」の定義づけは平成15年の答申ですでに変質させてある。そのまま「確かな学力」路線を踏襲すればよいということである。

まとめよう。授業時数の縮減、教育内容の厳選がさらなる学力低下を引き起こすという感情的なジャーナリズムの批判（学力低下の実態が明らかでないことは今や周知のところとなってはいるが）をかかわすためか、文科省は「生きる力」という言葉の幅の広さをうまく使いながらこれを当初使われた意味から変質させ、ゆとり路線から確かな学力路線へと、現行指導要領実施直後から方向転換したのである。したがってこれにより、結果的に総合的な学習の時間は、「生きる力」をはぐくむ主役から降板させられたことになる。

3. 総合的な学習の時間の矮小化

新指導要領によると総合的な学習の時間の目標のはじまりが、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して……」となっており、現行指導要領の目標にはなかった「探究的な学習」が登場した。これを読んで違和感を覚えない者はいないのではないだろうか。というのも横断的・総合的な学習というのは、扱うテーマの質の特徴を表現しているのに対して、探究的な学習というのは、テーマは関係なく学習の仕方とか学習の質の特徴を表現しているので両者が併記されていることに何か

ちぐはぐな印象を持つからである。この文言がさしこまれた背景は、平成20年の中教審答申に見て取れる。答申の思考力・判断力・表現力等の育成の項目に「今回の改訂においては、各学校で子どもたちの思考力・判断力・表現力等を確実にはぐくむために、まず、各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を充実させることを重視する必要がある。各教科におけるこのような取組があってこそ総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な学習も充実するし、各教科の知識・技能の確実な定着にも結び付く。」とある。つまり

○各教科→知識・技能の習得とその活用によって思考力・判断力・表現力を育成する

○総合的な学習→課題解決的な学習と探究的な学習を充実させる。

ということかと思われる。

さらに「このように、各教科での習得や活用と総合的な学習の時間を中心とした探究は、……」⁽⁹⁾と続きここで各教科と総合的な学習の棲み分けがなされたとされている。この棲み分けの背景について黒上は、「この時間がジャーナリズムの批判にさらされたこと」にあるとしている。総合的な学習が、当初目されていた成果を上げていない。しかし総合的な学習の必要性や重要性は、関係者の間では共通理解がなされている。「教科と総合的な学習の時間のどちらも重要で、それは相反するものではないということが明示されることが必要であった。これを整理したのが『習得・活用・探究』という概念である。」⁽¹⁰⁾というのである。

ここでも読み取れるのは、総合的な学習の教育上の役割を限定し、矮小化しようとする試みである。今まで総合的な学習にゆだねようとしていた思考力・判断力・表現力等の育

成を各教科のテリトリーに戻すのだから、その分総合的な学習の時間が削られても仕方がないだろうという理屈である。実際、平成20年度の中教審の答申の「教育課程の基本的な枠組み」の項目には、「教科の知識・技能を活用する学習活動を各教科の中でも充実することなどから、総合的な学習の時間の授業時数については各学年において縮減し」と明記されている。⁽¹¹⁾

4. 文科省への苦言

以上のような推察を長々と書いてきたのは、文科省が、現行指導要領の実実施直後から、感情的なマスメディアの論調の顔色をうかがう形で、「生きる力」という看板は掲げたまま、すなわち教育行政にブレはないと見せかけながら、その内側では、言葉の綾とも思えるロジックを用いることで、各教科の時間数増による知識・技能の重視の方針、現行学習指導要領の目玉であったはずの総合的な学習を主役の座から降ろすという大きな方向転換を図ってきたことに憤りを覚えるからである。

「生きる力」をはぐくむためのメイングラウンドは、総合的な学習である。新しい学習であるために、その本当の趣旨が理解され、教育現場に根付くまでには時間がかかるだろう。そして「目に見えない学力」をはぐくむのだから成果が現れにくいかもしれない。しかししばらくはこの教育改革の動向を冷静に見守ってほしい。平成15年の中教審答申でそう国民に訴えることは不可能ではなかったはずだ。

新学習指導要領において総合的な学習の時間を縮減するのはやむを得なかっただろう。現行指導要領であれだけの各教科一律の授業時数縮減をやれば反動は必至だからである。特に中学校・高等学校の教員にとって自分の担当教科の授業時数が減ることは身分や雇用の不安に直結する。だから縮減の理由はあくまでも他教科とのバランスの問題なのである。そこに「生きる力」の育成と総合的な学習と

の特別な関係を希薄化させたり、総合的な学習を「探求」に閉じ込めてしまうようなロジックを使う必要はなかったはずである。⁽¹²⁾

5. 予想される教育現場の対応

さて、新学習指導要領完全実施のための移行措置の期間に入っている現在、現場は総合的な学習の時間の行く末をどのように感じ対応していくだろうか。新学習指導要領はこの論考のこれまでの論旨に反するように、表面的には総合的な学習の時間を重要視している。その一つが総則から取り出し新たに章立てをしたことであり、「学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」を上梓したことである。学習指導要領解説はかつて、いわゆる「指導書」と呼ばれ、各教科領域の指導計画を立てる際などに拠り所にする「教員の教科書」といった意味合いを持っている。内容としては学習指導要領の文言を文字通り解説しているわけだが、現行指導要領の総則における説明があまりに簡単に授業作りの手がかりに乏しく、当時当惑した現場が多かったことを反省してか、解説は非常に丁寧にできている。目標の解説、各学校において定める目標、育てようとする資質や能力及び態度や内容の設定の仕方、全体計画・年間計画・単元計画の考え方と作成方法、学習指導や評価の仕方、条件整備や授業時数の運用など指導要領の文言の解説に留まらず、詳細にマニュアル化されている。

にもかかわらず、これからの総合的な学習の時間の成り行きについての筆者の予想は悲観的である。特別な研究校や校長が強力なリーダーシップを発揮する学校など一部の学校を除いて、総合的な学習の時間は子どもたちにとって、影の薄い学習の時間になるだろう。こう予想する根拠を列挙する。

・前述のように、文科省は、総合的な学習の時間を「生きる力」をはぐくむ主役から降板させてしまった。総合的な学習の時間に力を入れなくても「生きる力」は育ちますよとい

う論理の道筋を自ら拓いてしまった。

・各学校は、現行学習指導要領完全実施から今日までの間に、戸惑いながら、試行錯誤を繰り返しながら、学校ごとに取組の深まりに違いはあっても、総合的な学習の時間の年間計画を作り上げている。総合的な学習の時間をようやく肩ひじ張らずに実施できるまでになってきた時期である。せっかく作り上げた年間計画を大幅に縮減することになれば、なかみを圧縮する苦労は選ばず、単元を削るという安易な方向に流れるのが自然であろう。残る単元は、たとえば小学校の中学年では、英語活動。現行指導要領下では、国際理解教育推進の名の下、全学年で英語活動が積極的に取り入れられた経緯がある。高学年では外国語活動が別枠になり切り離されたが中学年には別枠はない。しかしALTなどを活用した学習システムがようやく定着した現在、これを真っ先に削るとは考えにくい。授業時数でいえば、英語活動が週1時間組まれ、残りは週1時間。英語活動を除く総合的な学習の時間は半減することになる。同じような現象は中学校の職業体験でも予想できる。キャリア教育の一環としての職業体験は多くの中学校で定着しつつあり、総合的な学習の時間を当てている。これに要する時間は、それこそ探究的な学習過程を踏むとすれば総計35時間以上になる可能性が高い。こうなると各学校が創意工夫してきた独自の単元を削らざるを得なくなり、「総合らしい総合」の学習が影をひそめていくと予想されるのである。⁽¹³⁾

・小中学校の新指導要領の第1章総則第3授業時数の取扱いの5（高等学校は同じく総則の第4款各教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動の授業時数等）に「総合的な学習の時間における学習活動により、特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施と同様の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替

えることができる。」とある。これは「総合的な学習の時間において体験活動を実施した結果、学校行事として同様の成果が期待できる場合にのみ、特別活動の学校行事を実施したと判断してもよいことを示しているものである。特別活動の学校行事を総合的な学習の時間として安易に流用して実施することを許容しているものではない。」⁽¹⁴⁾と解説されている。しかし、総合的な学習の時間の学習としての体裁さえ整えれば、従来学校行事として実施していた時数を総合的な学習の時間の時数にカウントすることができることに変わりはない。もともと学校行事の時数というのは標準的なきまりはなく、学校行事の時数を減らせばその分、各教科の授業を基準より多く実施できる仕組みになっている学校が多い。流れは当然、今以上に学校行事が体裁を整えて総合的な学習の時間を「喰う」方向に向かうだろう。

このように、文科省がいくら丁寧にマニュアル化して奨励したとしても総合的な学習の時間に本来めざされるべき学習は、影をひそめていくと予想される。平成8年の中教審答申のキーワードのひとつの「ゆとり」を消し去ったために、総合的な学習の時間がまともに成立するゆとりを教育現場は失っていくだろう。

6. 総合的な学習の時間の生き残りの道

中教審初等中等教育分科会教育課程部会の委員を務めた安彦は教育内容における究極的なものへの自覚が必要だとして次のように述べている。「ここで『究極的なもの』とは、人間の生存可能性に対する責任の自覚という面から見た、『平和』『国際性ないし世界性』『生命と死』『個人性（個性）』『人権』『絶対的有限性』などといったキーワードで示せるようなもの、である。」とし、これを中教審は、「今日的課題」と呼んでいるとしている。

⁽¹⁵⁾ このような「究極的なもの」とは、すなわち横断的・総合的なテーマであり、子ども

たちに課題解決的、探究的に取り組ませる必要がある教育内容であろう。これは本論の2で紹介した平成8年の中教審答申の「生きる力」の詳述箇所にも通じている。

安彦が言うような人として必ず取り組むべき課題を教育現場が今後も実際に扱っていけるようにするためにはどうすればよいのだろう。道は二通りあるのではないだろうか。

一つ目は、年間35時間、週1時間ペースでこなせる内容の教科書を作ってしまう方法である。35時間としたのは、配当70時間のうちのせめて半分だけでも、という意味である。日本の教員は教科書があるとこれを扱わなければならないという使命感がわくようにできている。しかも教科書があれば教育内容に関しては不安なく指導にあたることができる。子どもが自ら学ぶことに意義をおく学習に教科書なんてとんでもない、と思われるだろう。しかしこれは日本の教育界の教科書に対する信仰に近い信頼感や使命感を逆にとる方法なのであり、教科書の編集を工夫すれば、教え込みの授業に墮する危険性は回避できる。横断的・総合的な課題をよく吟味して発達段階や各教科との関係を考慮して学年に配当する。教科書にはそれぞれのテーマを探求する学習のきっかけとなるような素材が多く示されていけばよい。あとは、学年に応じた話し合いの仕方、アイデアの集め方、資料収集の方法、インタビューの仕方、アポの取り方、プレゼンの仕方などハウツウ的な内容でよい。（この辺りについては、現在の国語や社会や理科の教科書もかなり親切に解説している。）半ば強制だが本当に重要で必要なテーマであるならば最も浸透しやすい方法である。教員は、教科書を足がかりに、子どもや学校や地域の実態に合わせて内容や方法をアレンジしていけばよい。

二つ目は、総合的な学習の時間を各教科の担当に割りふる方法である。谷川は「各教科等を教えながら、実はこんな内容も考えさせ

たい、教えてみたいと考えている教師には、総合的な学習の時間は格好の教育の場である。教科の指導をしていながら、何でこんなつまらない内容を教えなければならないのかと疑問に思っている教師にも向いている。」と記している。⁽¹⁶⁾ 本研究紀要第16号に実践記録を寄せている栗原光子氏や川上泉氏もこのような先生に入るだろう。⁽¹⁷⁾ 教科教育を究め、その中で子どもたちに真の学びを成立させたいと考える教師は、自然と教科書の枠をはみ出していくのだから、はみ出すための「ゆとりの時間」を総合的な学習の時間として割り当てていくのである。割り当てる比率は教科一律である必要はない。森島は、「国語科はこれまでも、ごく自然な形で『総合学習』に取り組んできた。ことさらに『国語科をベースにした総合の時間の構想』を叫ばなくても、あるいは『総合の時間』と国語科の異同や境界線を声高に言わなくても、どうということはない。」「国語科は、本来的に他教科にまたがる知識概念・話題題材を横断的学際的に抱え持つ教科なのである。」⁽¹⁸⁾ と述べている。そうであるならば、国語に他教科よりも多くの時間を割り振った方がよいかもしいない。(事実、現在の国語の教科書には、「究極的なもの」につながる題材が散りばめられている。)授業時数の弾力的な運用が奨励されている現在、それこそ各学校の事情に合わせて配分していけばよいだろう。各教科の教科書もこれを想定し、総合的な学習の時間につながるような発展的な投げかけを配置するなど工夫すると、なおよいだろう。これにより、総合的な学習の時間＝学年一斉の時間で自分の専門でないことを他教科の担当教師と協力して(この協力の難しさが今まで中学校・高等学校の総合的な学習の時間を滞らせてきた一つの原因である)手探りで授業しなければならないという「憂鬱感」から、教員は間違いなく解放されるだろう。

最後にもう一つ提言したい。評価のことで

ある。特に保護者への成績の通知であるが、現在多くの学校では、総合的な学習については、指導要録の項目にならい、記述しているだけのところが多いだろう。しかもよいことばかり記述する。よいことがみつからないとその子がしたことを羅列して終りにする。保護者が見てもなんと判断のしようがない。つまり評価の機能を果たしていない。教員はよいところを褒めて書くのは上手だが、悪いところをきちんと伝えることを躊躇する。特に教員自身がまともに指導したと自信の持てない学習については、曖昧な評価をしがちである。総合的な学習の時間の評価は、関心・意欲・態度の観点を中心に評価し、はっきりした表現で伝える。これによって、総合的な学習の時間を学校ではきちりと行って、教員は子供達を確実に評価していることを伝える。このようにして、保護者を通して、総合的な学習の時間の学習効果についての評判をよくしていくことが大切だと考える。

注

- (1) 文部科学省H P,
学習指導要領改訂の基本的考え方
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index/.htm
(平成21年9月10日現在)
- (2) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」5. 学習指導要領改訂の基本的な考え方(平成20年1月17日, 中央教育審議会)
- (3) 「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」2 各学校段階等を通じる教育課程の編成及び授業時数等の枠組み(2)「総合的な学習の時間」(平成10年7月29日, 教育課程審議会)
- (4) 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」今後における教育の在り方

- の基本的な方向（平成8年7月19日，中央教育審議会）
- (5) 「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」（答申の概要）1新学習指導要領や学力についての基本的な考え方（平成15年10月7日中央教育審議会）
- (6) この点，村川は，「『生きる力』は『見えない学力』と言われ，その伸びや成長が分かりにくい。」とした上で，現行学習指導要領実施前後に出された文科省の一連の見解は，「決して『狭義の学力』重視に方向転換したわけでも，総合的な学習の時間の軽視を主張しているのでもなく」と述べているが（村川雅弘「中学校・高等学校における総合的な学習の時間の充実化戦略」『中等教育資料』ぎょうせい平成18年8月号）筆者は村川とは逆に，「生きる力」の定義に巧妙にしかも明確に「確かな学力」「知識・技能」をすべりこませることによって，生きる力には目に見える狭義の学力も含まれます，という論理の道筋を作ってしまったと考える。
- (7) 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」今後における教育の在り方の基本的な方向（平成8年7月19日，中央教育審議会）
- (8) (7) に同じ
- (9) 「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」5.学習指導要領改訂の基本的な考え方（平成20年1月17日，中央教育審議会）
- (10) 黒上晴夫 「総合的な学習の時間と探究的な学習」『中等教育資料』ぎょうせい，平成20年12月号，pp.14-15
- (11) 「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」6. 教育課程の基本的な枠組み（平成20年1月17日，中央教育審議会）
- (12) 「探求」に閉じ込める，というのも実は矛盾のある言い方である。黒上が述べているように探求という用語はこれまで教科の学習の中で用いられてきた。（黒上晴夫「総合的な学習の時間と探究的な学習」『中等教育資料』ぎょうせい平成20年12月号p.15）どの教科にも探求的な学習は織り込まれるものなのである。だから習得と活用は各教科で，探求は総合でというような棲み分けは，机上の空論と言ってもさしつかえない。
- (13) このような憂慮は先の中教審初等中等教育分科会教育課程部会生活・総合的な学習の時間専門部会の中でも複数の委員から出され審議されているが，
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shingi/chukyo/chukyo3/021/siryu/07101502.htm平成21年9月22日現在）その意見が取り入れられた形跡は見られない。
- (14) 文部科学省 『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，平成20年8月，p.30
- (15) 安彦忠彦『教育課程編成論』放送大学教育振興会，2002，p.20
- (16) 谷川彰英『『総合的な学習の時間』に『内容』論を』『中等教育資料』ぎょうせい，平成18年8月号，p.12
- (17) 栗原光子「身の回りの野草を知る・・・命の教育」『教育研究所紀要』第16号，2007，pp.55-64
川上泉「体験を通して学ぶ人間の歴史」『教育研究所紀要』第16号，2007，pp.65-71
- (18) 森島久雄「いま，国語科は何かができるか—国語科新学習指導要領をめぐって—」『教育研究所紀要』第8号，1999，pp.23-24