

〈原著論文〉

世界市民教育と「総合的な学習の時間」の カリキュラム接合に関する検討

A Study of Curricula of “Comprehensive Learning” in
Japan and “Global Citizenship Education”

谷村 綾子¹

要旨

本稿では、UNESCOをはじめ各国で導入が進められている市民性教育 (Citizenship Education)、世界市民教育 (Global Citizenship Education) の学校カリキュラムへの展開について、先行研究からその概要を検討し、我が国の「総合的な学習の時間」のカリキュラムとの接合関係について示唆を得るものである。1990年代からの蓄積を経て、市民性教育は世界市民教育へと昇華されようとしているが、そのメッセージ性も一定の集約を経て、いくつかの要素を抽出することが可能である。市民性教育の要素は、我が国の学習指導要領においても重視される内容と重なるところが多く、特に「総合的な学習の時間」における教科横断的・体験的な問題解決学習という目的と合致するところが大きいといえる。

キーワード：世界市民教育, 市民性教育, 総合的な学習の時間, 教科横断カリキュラム, 問題解決学習
Global Citizenship Education, Citizenship Education, Comprehensive Learning,
Cross Curriculum, Problem Based Learning

はじめに

今日、世界的な規模で非包摂的な動きが顕在化している。世界の調和、多様性の尊重と相反するものとして報道されるISの活動やプロパガンダ、また先進国のリーダーといえども自国中心主義を宣伝的に用いる戦略がとられるなど、時流の変化が見て取れる。この状況を「グローバリゼーション・ファティーグ (疲労)」と呼ぶのはエマニュエル・トッドであるが¹、家族人類学に基づいたその見識は卓越するものがあるとしても、グローバリゼーションに向けて根強い活動を継続してきたこれまでの国際的な流れの数十年を無視することもできない。

斬新で過激な演出による「非包摂的な世界」のメッセージは、包摂や多文化主義に少し飽きを感じてきたアカデミックな世界にも少なくない衝撃をもって迎えられているようである。しかしその巧みなメディア操作に目をくらまされて、実際の状況を読み誤ってはならない。

同じくエマニュエル・トッドが指摘するように、非寛容なメッセージが「自由」を標榜しつつ耳目を集めるこのような事態にこそ、包摂や異なるものの「平等」についての言説に光を当てることは必要なのではないだろうか²。

UNESCO (2012) はGlobal Citizenship Education (世界市民教育) を提唱し、世界の包摂や多様性の尊重について多くのメッセージを発した³。「市民性教育」はわが国では未だに馴染みが薄いのが、西欧諸国を中心に学校カリキュラムへの導入が進んでいるテーマである⁴。また研究上では一定の蓄積もなされている⁵。本稿の目的は、これからの時代を生きる子どもたちにとって必要な力を育む、という直接的な視点から、市民性教育のカリキュラムについての先行研究を取り上げ、我が国の学校カリキュラムが世界市民教育という包摂的テーマに向かうための接合点について考察する。

1 Ayako TANIMURA 千里金蘭大学 生活科学部 児童教育学科

受理日：2017年9月8日
査読付

1 UNESCOによる世界市民教育の提唱

UNESCO(2012)の、“Education for Global Citizenship”によれば、世界市民とは、①より広い世界についての気付き、また世界市民としての自身の役割の感覚を持っていること、②多様性を尊重しまたその価値を見出すこと、③世界をより良くまた維持しようとする行動を進んで起こすこと、④自分の行為に対する責任をとること、といった要素を身に付けた人々のことである (Oxfamの定義による。表1)⁶。

また世界市民教育の目標は、児童生徒が主体的(active)で積極的な役割を、学校や家庭、社会や世界的規模で果たすように準備をすることである。これは国(Nation)に対する参加や責任感とともに主体的であるという態度をも意味している。世界市民教育は、多様性の受容と他者の人権に対する尊重、平和的な手段で共有する問題を解決するために他者と協力するという心の持ちようを発達させることであるとされる。

表1 世界市民とは

The global citizen as someone who: ・ is aware of the wider world and has a sense of their own role as a world citizen; ・ respects and values diversity; ・ is willing to act to make the world a more equitable and sustainable place; ・ takes responsibility for their actions.

(UNESCO2012)

世界市民教育の具体的な内容については、国により様々なバリエーションが見られ、取り扱いの異なりもある。またUNESCOはこのようなグローバル教育が主に先進国の教育で取り上げられてきたことを指摘し、発達途上国における同様の教育内容の実施を強く進めている。なぜなら多様性の尊重というテーマは、紛争を抱えた地域や国でこそ、未来を担う子どもたちにとって必要とされる教育だからである。

世界市民教育の概念は、寛容性や多様性、紛争解決、平和教育、人権や人権法、市民としての責任、などのテーマを網羅するもので、これらが地域(Local)、国(National)、国際(International)というそれぞれのレベルで展開される。また教科との関連で言えば、価値教育や人権教育、平和教育と並んで、歴史や地理の学科との関連性が重視

されていることが特徴的である。

世界市民教育を実施する際のカリキュラムは、ホリスティックかつスパイラルであることが提唱されている。例えば高校の最高学年でのみ取り扱われる教科内容としてではなく、学校教育の初期から最終時期まで、児童生徒の発達度合いに応じて、一貫して深化させていくようなカリキュラムが構想されている。

この報告書において取り上げられている事例は、北アイルランドの紛争解決における市民性教育、ネパールの紛争後の人権教育、コロンビアの市民社会支援の取り組みなどである。

例えば北アイルランドの紛争解決における市民性教育では、1921年の北アイルランドとアイルランドへの分離の際に生まれた、マイノリティ対マジョリティの争いに焦点を当てるものである。北アイルランドにおいて主流派であるプロテスタント派は英国との統一を望んだのに対し、マイノリティであるカトリック派はアイルランドとの統合を望んだ。その対立は1960年代の市民権運動の盛り上がりの中で、少数派の政治参加や文化的承認への要求の高まりとなり、これに対応する形で多数派と少数派の間での暴力が渦巻いた(数千人が死亡したとされている)。1990年代初頭からは人権派の動きが起こり、人々は民主主義について、またそれはどうあるべきなのかについて考え始めた。1990年代には各国で市民性教育が盛んになったが、北アイルランドにおいても同様で、少数派と多数派の対立を乗り越えるための児童生徒の社会参加を促すカリキュラムについての考察が進んだのである。

北アイルランドの教育課程局は当時の調査から、若い世代に対する民主主義や政治的参加についてのカリキュラムが十分に提供されていないことを問題視し(若者は政治に参加しているという意識はないが、もっと知りたいという意向は持っている)、クロスカリキュラムのテーマとして「中立的な理解のための教育」を設定した。アルスター大学との共同開発で提示されたカリキュラムは4つのテーマを含む領域を設定している。一つ目は「多様性と包摂」、二つ目は「平等と社会的公正」、3つ目は「民主主義と主体的(active)な参加」、4つ目は「人権と社会的責任」である。それぞれのテーマはローカルおよびグローバルな視点で取り扱われることが期待された。

北アイルランドの市民性教育は、現実社会にお

ける社会的コンフリクトを教育によって解決に近づけようとする精力的な活動である。また大学との協働によるカリキュラム開発という手法は、他の国々でも見られ、一定の成果を収めている。

UNESCOは、世界市民教育は先進国のカリキュラムにのみ適応されるものではないと提言しているが、具体的には、3つのフェーズを設定していることが導入に際して指針となっている（表2）。市民性教育は平和時における教育ではなく、社会的なコンフリクトが高まった時にも必要とされるものだというメッセージをはっきりと打ち出している。フェーズ1は予防のための教育、フェーズ2は緊急的教育、フェーズ3は社会及び市民の再構築のための教育である。

表2 紛争の状態と教育の主導型

紛争の状況	紛争ではない； 相対的に平和	内的な問題； 穏やかでない、 紛争の手前	武装した紛争	暴力からの脱出、 平和への道	紛争後
教育の主導型	予防のための教育 (人権教育含む)		緊急的教育		社会及び市民の再構築のための教育

(UNESCO2012より筆者記)

2 市民性教育のカリキュラム実践例

前述の北アイルランドの事例のように、1990年代に市民性教育への意識が高まりカリキュラムに反映された国々が多い。またUNESCOが世界市民教育という概念を「網羅的なもの」と定義しているように、その取り組みや概念の構成、使用されるキーワードは多様である。以下に様々な国で展開されるいくつかの事例の特徴について取り上げる。

2-1 コスモポリタニズムと地理教育との関連

市民性教育は多文化教育と親和性が高い。ハイディ・ビセツ (2017)⁷は、スカンジナビアでのコスモポリタニズムの実践的意義について、外国人の異質性に焦点を当てるのではなく多文化教育を民主主義・教育と結びつけるものであるとしている。カリキュラムへの導入に当たって、ハイディ・ビセツが語る4つの次元は、市民の形成（第1の

次元）、正義と市民の平等（第2の次元）、共に生きること（第3の次元）、コスモポリタニズム（第4の次元）に分かれる。市民学習を「社会化」の次元と「主体化」の次元に分けるピーターズの考察なども取り上げながら、多元的な社会の在り方を目指すコスモポリタニズムの実践について述べている。

また藤本 (2016)⁸は、アメリカ合衆国の教育学者であるメイラ・レヴィンソンの提唱する市民性教育の原理とカリキュラムについて紹介しているが、マイノリティの生徒に特に関心や経験の深いレヴィンソンの市民性教育は、セルフエスティームの大切さについて説くもので、自身のマイノリティ文化と同時に主流文化の知識が市民としての力を増すものであることをも指摘している。

レヴィンソンのいう市民性教育とは「自己決定する力」であり、自らの生活において意味のある選択をするための知識とスキルを獲得することであるという。エンパワメントは個人的な所有物・状態ではなく、集合的状况であること、生徒と教師が体験している学校教育の在り方そのものが市民性教育であるという指摘も紹介されている

市民性教育は、市民であることについて学ぶことと同時に、市民であることを通して学ぶことであるというレヴィンソンの指摘は、この領域が「当事者性」を抜きには語れないものであることを示唆している。

市民性教育を展開する教員の取り組みに関する研究は、たとえばMaria Esteves (2014)⁹の地理教員に対するアンケート調査（ポルトガル）などがある。市民性をどう教えることができるのか、という現実的な問いに対し、現場の教員が戦略的に取り組んでいること、また方法論としての取捨選択が行われていることが理解できる。また地理という教科と市民性教育の関連の深さについても述べられている。

このように、カリキュラムの実践例からも、市民性教育はクロスカリキュラム（教科横断的、合科授業）を志向していること、これからの時代を生きる子どもたちが身につけるべき資質能力として提唱されていること、社会的包摂を目指す、国際理解教育、多文化教育であることを指摘できる。

2-2 パブリック・アチーブメント（アメリカ合衆国）の手法と省察的サイクル（チリ） 社会問題との関連という視角から、大津(2016)¹⁰

はアメリカ合衆国の市民性教育の事例としてパブリック・アチーブメント (PA) の教育方法を紹介している。PAは貧困層の多い学校でも採用される手法であり、子どもたちが自分自身の問題として自分に密着した語りから自分の物語へとつなげていく、子ども (当事者) をスタートラインとした方法論を持っている。子どものエンパワーに重点を置くということがこのPAの特徴として挙げられる。

またDavid Contreras & David Aceitunob (2017)¹¹らは、西洋やラテンアメリカで進展している市民性についての考察を受け、チリにおける教員養成の市民性教育コースの「省察的サイクル」の導入を描く。知識中心のものから身近な社会問題にかかわりを持つという市民性の理解へと進展させることが目標であった。この分析は、大学を基盤としたコースが市民性を教える能力を向上させることを示している。

David Contreras & David Aceitunobによれば、チリでは市民性教育が初等および中等教育のカリキュラムに構造的な形で取り入れられ、市民性能力はカリキュラム全体に浸透しており、特に歴史、地理、社会科学といった学科においてその関連が顕著である。現在チリでは「市民性教育2016プラン」がすべての教育段階で実施されている。ナショナルカリキュラムにおいて市民性能力の育成をめざす内容が提供されているということを意味する。

彼らは、この考察の結論として、市民性教育のようなセンシティブな問題に対してであっても、教員養成コースをそれように編成することは可能である、としている。また初期の教員養成において、学校関係者との協働のなかでコースデザインをする可能性を示している。この協働は、クラス担任や他の教員に概念的また方法論的な革新を促す。

このように、市民性教育をカリキュラムに導入するにあたっては、社会問題に対する当事者主体の視点や教員養成段階からの創意工夫など、他教科ではみられない試行錯誤があることが伺える。

2-3 変動する市民性というメッセージ(イタリア)

また人々の移動と文化的変動という現代状況のイタリアでは、市民性は常に教育の中心にあり、また教育制度の改正の中心にあるものである。Rina Manuela Continia (2013)¹²の調査結果は、1314人のイタリア人および外国からの若年者中等学校在籍者のものである。ただ一つのグループに

よらない市民性についての再考および権利教育やそれを十二分に生かすことについての介入についてというテーマが探求されている。

ここではコスモポリタンという軸での市民性の再考が必要な状況が強く主張されている。多元的な社会現実が強まっていく中でグローバリゼーションの過程や移住の流れによって、今日、市民性や市民であることの経験はどちらも変質を迫られている。市民性の多元主義 (異なる市民性がおなじ区域の中で存在する) が現れている。今日の市民性の概念は、個人的な権利や自由と同時に、すべての人々の完全なる尊厳や、異なること、多元であることへの権利とも深く結びついているとされる。

西欧社会では、多文化主義の中で、近代的な市民性という概念の危機が訪れている。国民性や、国家主義への閉じこもりがみられる。近代的な市民性の概念は、個々人と政治的、法的組織との関係を基盤としたものである。近代的な市民性 (民主的市民性と定義される) は権利の対象としての個人と、国家の一部としてのステータスという2点において言及される。

近代的市民性の危機は、国民性や国家主義の受容と関連が深い。戦略的な国家主義は、国家と一体化することをその統合において求めている。そのような見方からすると、移民は、問題のある例外であり、そのルーツのなさは規制対象となる。出身地のアイデンティティを強くもった移住者は、移住先の国に「調整」されなければならない存在なのである。この視点を乗り越えるためにコスモポリタニズムの視点から、多文化主義的な文脈を持ったままでの共存を考えることをこの研究は示唆している。そのためにはコスモポリタンとしての市民性を再考し、近代的市民性を乗り越えることが必要とされている。

グローバリゼーションのプロセスは、市民の権利と人間としての権利の関係について、コスモポリタン市民としての在り方を討議するその端緒にある。市民性についての新しいアイディアは、教育の中心に置かれるものになると予測されている。

多様性の包摂という課題が、それぞれの国によって程度の差はあれ、今後の教育課題として、また学校カリキュラムの編成原理の一つとして十分に影響力の大きいものであることはこれらの研究からうかがい知ることができる。

2-4 世界市民教育のカリキュラム的特徴

以上、取り上げた先行研究のようにさまざまな方面から検討されている市民性教育であるが、UNESCOの報告にあるように、今日それは世界市民教育へと昇華されつつある。ナショナルなものとグローバルなものとのバランスのとり方を試行錯誤するカリキュラム研究とその知見は、多文化化の進展という問題に直面する地域にとってなくてはならないものである。

ここで、市民性教育、世界市民教育がカリキュラムへの導入として言及されるとき、いくつかの共通点が見られる。まず第一に、知識中心型の学習からの脱却である。実践的な学び、体験的な学びから、日常生活での実践までを視野に入れる、いわゆるアクティブラーニングの視点がここにもみられる。そして第二に、クロスカリキュラムという形態や、スパイラル方式という編成法である。特にクロスカリキュラムについては、歴史、地理との関連がよく指摘される。単一の教科として区切られる学びではなく、包摂的なカテゴリーとしていくつかのトピックを教科横断的に学習するという形態が考えられている。最後に第3点として、今日的な課題に対する主体的な参加を目指すという教育目標の共通性である。問題解決につながるような思考技術を身につけることは、市民性教育において特に重視されている点であるといえる。

3 総合的な学習の時間との接合点

市民性教育、世界市民教育という領域は、まさに21世紀を生きるこれからの若者のニーズに沿った、問題解決型の学習であることがわかる。否、知識創造型の社会の中で生き残りをかけた、21世紀型スキルの重要な一部として、市民性が求められているともいえる¹³。

翻って我が国においても、21世紀型の資質能力の育成は、世界的潮流に追随する形で提唱されており、学校カリキュラムにおけるアクティブラーニングの導入もすでに認識としては浸透してきた感がある。また1998年に創設された「総合的な学習の時間」においては、まさに未来に向けた課題解決型学習として、教科横断的なテーマを追求する実践が推奨されていることから、市民性教育との親和性は高いと考えられる。

以下では市民性教育と、現代的課題に迫る教育としての「総合的な学習の時間」との接合点を考察するために、授業事例をいくつか挙げながらそ

の異同について検討する。

3-1 初期社会科カリキュラムとの関連

そもそも総合的な学習の時間とは、カリキュラム論でいうところのクロスカリキュラムの考えに親和的であり、また「総合的な学習の時間」での学びが体験的であることによって、各教科、領域の学習の深化・発展につながり、「問題意識に満ちた系統的な教科学習への主体的な取り組みが生まれる」¹⁴という考え方がある。総合的な学習の時間では、教科横断的、総合的な視点や、児童の興味・関心に基づく内容が取り扱われ、また将来を見据えた、近接的な問題を取り扱うことによる問題解決型学習への展開を目指している。

畑島ら(2017)¹⁵の指摘のように、歴史的に見れば、木下竹次の「合科」との関連も指摘される。合科授業のポイントは、「児童の生活(圏)にある課題と、教科・領域で意図されるものとを、『学び』の中で調整していく姿勢を教師が貫くということ」「その『学び』が具体的な「人」「もの」「こと」との関係の中で相対化されながら獲得されていくものとして、過程の可視化とともにオープンであり続けること」とあり、児童自身が課題解決の主体であること、相関関係の中で学び身につける力があることが指摘されている。

3-2 「総合的な学習の時間」のカテゴリー的理解

教科書のない授業として始められた「総合的な学習の時間」の現時点での実践例は、テーマだけでもずいぶんと多岐にわたるものである。畑島ら¹⁶の報告する実践例も、教科横断であることを主眼とした、郷土料理の研究や、国際理解教育というテーマを扱った、海外からの観光客に対するアンケート調査、ボランティアの実施、海外児童生徒との交流体験やものづくり体験(パンフルート作り)¹⁷など様々である。

我が国の「総合的な学習の時間」の取り扱いは非常に多岐にわたるため、文部科学省の意図とは裏腹に、時には特別活動や道徳との住み分けがあまりないと感じる部分も多くある。その一因として、そもそも「ゆとり教育の象徴として総合的な学習の時間が導入された」と理解される向きがあるような経緯が関連しているかもしれない。教科学習との対比で導入された「総合的な学習の時間」に、教科外活動である道徳的な内容や、集団・組織を主体とするような特別活動的要素を

取り扱わない、というルールは設定されなかったからである。

これは、カリキュラム接合を考える際に、欧米諸国で展開される「市民性教育」が、カリキュラムのコンテンツは多様であるとはいえ、一定の内容的枠内にとどまるのに対し、「総合的な学習」という名称自体が、どのような専門のカテゴリーをも指し示すものではないため、さらに広い範囲をその領域としてしまっているという、我が国特有の複雑さがあることを示している。

この複雑な内容を理解する足がかりとなるのは、学習指導要領の記載にある「生きる力」の位置づけである。「総合的な学習の時間」自体は2000年から段階的实施されているものであるが、初期には体験学習、問題解決型学習、家庭や地域との連携が重視されること、テーマとしては、国際理解、情報、環境、福祉、健康などが例示されていること、学校としての特色を打ち出す契機でもあると理解されていることなどが共通理解の範囲であった。

2003年には学習指導要領にて、全体計画の必要性が提示され、思考力、判断力、表現力等を育むこと、社会体験、観察、実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動、地域の教材活用などの要素がここに加わった。なお現行学習指導要領の改定時に、「総合的な学習の時間」は削減され、150時間の減少(53.6%)となり、その代替として各教科学習に探求的な学習を取り入れる方向性が打ち出されたのである。

今日、「総合的な学習の時間」において目指されているものは、クロスカリキュラム的であり、主体的な活動や参加を促す体験的な学びであり、また21世紀型の資質能力、「生きる力」を生きた力として(「できるようになる」を目標として)実際に身につける教育内容としての期待も高い。これは先に述べた市民性教育、世界市民教育の教育活動にみられる共通点とも合致するものである。

3-3 価値的問題の取扱い

さらに、「総合的な学習の時間」は、創設当時、あえて価値観を含まない名称とすることで、道徳との差異化を図ったのかもしれない。道徳という既存のカリキュラム領域とは区別されて、しかし教科教育に収まらない近接的な領域部分の、主体的な学習意欲の核となるべき体験や経験の実践が可能な領域として、あるいは期待されていたのである。しかしここで一つ提起される疑問は、なに

よりも価値意識の育成や価値的な態度の醸成がこの領域から排除されてしまうなら、教科教育に収まらない複合的な学び、生活実態に即した、またこれからの子どもたちが将来直面するであろう、自身の課題を主体的に解決する学びにはつながらないのではないか、という点である。実践例には価値的なテーマの追求という要素を色濃く含むものから、ほぼ教科学習の範囲に収まるものまで、様々な内容が見受けられる。この点についての共通認識や明快なルールはまだ醸成途上であるといつてよい。

道徳が特別の教科となったことなどをうけて、いたずらに価値的な内容を切り離し集約させるのではなく、「主体的な問題意識」という意欲と教科学習の深化・発展との架橋を、当初の目的の通りに実現していくことは、「総合的な学習の時間」の変わらぬ核であると捉えることが必要である。そして「主体的な問題意識」は、児童生徒の生活や将来に直結する社会への参加、まさに「市民であることを通して学ぶ」という視点から、より良く導かれるということをおきたい。

単なる教科の応用や発展ではなく、またアクティブラーニングという授業形式のみを重視する時間にするのでもなく、より広い視野に立ち、知識を生かすことを学ぶための「総合的な学習」であるという認識に立ち、今後のカリキュラム研究を行うことが必要なのではないだろうか。その際、民主主義という価値観の育成を明言しこれを教育の中心に据えるという諸外国のカリキュラム編成に対する熱意は、非常に参考になるものであると考える。

今後の世界を見据えるならば、世界市民教育を進める教育課程に関する革新的な動きに対しては、特別の教科となった道徳や特別活動など教科外活動と位置付けられる領域との接合なども視野にいれ、「形ありき」ではない実質的な目指すべき資質能力の育成に資する検討が必要であると考えられる。

参考文献

- 1 エマニュエル・トッド (2016) 『問題は英国ではない、EUなのだ』 文藝春秋
- 2 エマニュエル・トッド (2016) 『シャルリとは誰か?』 文藝春秋
- 3 UNESCO (2012) “Education For Global Citizenship”

- ⁴ Elisa Navarro-Medina, Nicolas de-Alba-Fernandez (2015) “Citizenship Education in the European Curricula” *Social and Behavioral Sciences* 197 (2015) pp.45 – 49 など
- ⁵ 大江洋 (2016) 「市民性教育とリベラルデモクラシー」『岡山大学法学会雑誌』第65巻 第3・4号など
- ⁶ 同上書
- ⁷ ハイディ・ビセツ (2017) 「市民性教育における多文化主義の役割 —スカンジナビアの視点—」(訳：中井悠加) *学習開発学研究* (10) pp.3–13
- ⁸ 藤本奈美 (2016) 「メイラ・レヴィンソンによる市民性教育—その原理とカリキュラム」*京都大学大学院教育学研究科紀要*第62号 pp.29–41
- ⁹ Maria Esteves (2014) “What Geography Teachers Think On The Subject And How They Are Involved?” *Social and Behavioral Sciences*191 (2015) pp.447–451
- ¹⁰ 大津尚志 (2016) 【資料解題】「アメリカ合衆国における市民性教育の資料紹介：パブリック・アチーブメントと貧困問題」*武庫川女子大学大学院 教育学研究論集* 第11号 pp.53–56
- ¹¹ David Contreras & David Aceitunob (2017) “Learning to teach citizenship competencies through a school university collaborative action research project” *Social and Behavioral Sciences*237 pp.90–95
- ¹² Rina Manuela Continia (2013) “Multiethnic societies, educational policies, citizenship” *Social and Behavioral Sciences* 84 pp.1411–1416 13 P.グリフィン他 (2014) 『21 世紀型スキル～学びと評価の新たなカタチ』北大路書房
- ¹⁴ 天野正輝 (2006) 『評価を生かしたカリキュラム開発と授業改善』晃洋書房
- ¹⁵ 畑島英史、井出弘人 (2017) 「『21 世紀型の資質・能力』をめざす総合的な学習の時間のカリキュラム開発—合科的指導に焦点をあてて」*長崎大学教育実践総合センター紀要* 第16 号 pp.200–206
- ¹⁶ 同上
- ¹⁷ 小出良幸 (2017) 「小学校教員養成課程の『ものづくり』を通じた『総合的な学習』の実践力の育成」*札幌学院大学総合研究所紀要*第4号 pp.47–59

