

総合的学習に於ける学習材構造の実践

千葉 昇

キーワード：学習材構造, 4 階層・3 ベクトル, アクティブ・ラーニング,
3 次（出会う→深める→表現する）の学習構成

1. はじめに

総合的学習の創設は、子ども本来が持つ「主体的な問題解決力」と「体験に根ざした学習習得力」を取り戻すことに起因している。所謂「教える為の教材」から、学習の主体たる子ども自らが学び考え、判断・参画する「学ぶ為の学習材」への問い直しであり、それは、子ども自らが動かす学習として成立させる構造反転の授業設計の追究である。

複雑な関連・関係の中で絶えず変化し続ける現代的課題を、子ども自らが追究対象とする総合的学習にとって、教材解釈の深化と子どもの問題解決による学習デザインとの一体化は、常に重要な課題である。

具体的には、学習内容の階層分析の検討であり、子どもの問題解決学習の構造的理解、子どもにとっての価値ある学習活動と子どもが直に立ち向かう学習材の追究である。この問題の解決なくしては、子ども主体の学習設計の成立にはならないものとする。ここに「構造的な学習デザインの構築＝構造化論」成立の由来があることは言うまでもない。しかも、現代的課題に体験的に立ち向かう総合的学習は、課題の対象幅が広く、その学習の組み立てと深化を設計する難しさという問題をも常に抱えている。

教科学習の場合は、ともすると基礎となる学問の教材論理に引きづられ、知識の内容伝達たる「教材の構造化」に留まる傾向が強いことも否めない。今、この教える為の「教材の構造化」ととどまらず、これを土台にした子ども自らが学ぶ為の「学習材の構造化」として学習を構築し直し、学びの主体たる子ども自身の問題解決学習の具現化を図る必要がある。

教材解釈の深化とは、ベースとなる学習内容の更なる本質やその質的变化を追究し、教師自らの学習構造の理解を概念形成に向けて分析的に問い続けることである。それは同時に、総合的学習の対象たる現代的課題に対する子どもの豊かな追求視点を取り出して、子ども主体の学習としての可能性を追究することでもある。本論考でテーマとする「学習材」とは、子どもを主体とする学習活動の実践に於いて、子どもが直に立ち向かう追究材との連動によって成立するものと定義する。

本論考は、総合的学習に於けるこの「学習材の構造化」を明確にし、実践に寄与することを目的としている。すでに、教材構造から学習材構造への基本的な取り組みについては拙稿で提案してきた⁽¹⁾。本論考ではこれを土台にしながら、学習全般ではなく、総合的学習の実践に特化して実践的に論ずるものである。

2. 現代的課題と総合的学習の6つの領域

学習指導要領解説⁽²⁾では、総合的学習で子どもたちが立ち向かうべき探究課題として4つの課題を挙げている。

横断的・総合的な現代的な諸課題として「国際理解、情報、環境、健康・福祉」等の項目を先ず挙げ、資源エネルギーや安全、食や科学技術などを例示している。

それに続けて、各学校の地域性や特色に応じた取り組みとして「地域、伝統・文化」等を挙げて、町づくりや地域経済、防災などを例示している。

更に子どもの興味・関心に基づく課題として、一人一人に合わせた「追究課題」を付け加えている。ここには、キャリアやものづくり、生命などの例示もされている。

最後に中・高を軸にして、職業や自己の将来にかかわるキャリア課題を加えて、職業選択や働くことの意味へ迫っている。

これらを実践的にまとめて領域整理をすると「環境、国際、健康・福祉、地域・伝統、人間、情報」の6つに整理することができる。この領域設定とその範疇やポイントについては、すでに拙稿で例示してきた⁽³⁾。

学習指導要領解説では領域設定をしていない「人間」の領域については、課題解決への主体となる人間としての自分自身の課題であり、これはすべての領域の土台にあるものでもある。「1／2成人式（小4実践）」や「12歳の自分史」（小6実践）など「自分の個性や成長、そして支えた人間関係」など単独の単元として成立するものでもあるが、「環境と人間」「多文化間共生と自分」「為すことによって学ぶ多様化」「地域・伝統を学び支える人」等、他の領域に於いて、社会参画する自分や人間として問い返していく基盤ともなっている。

更に、プログラミング教育が実践話題となっている「情報」については、やはり、ICT・AIを主体的に活用する人間としての主体性を問い直すものであるとともに、今やすべての領域でプログラミング思考と情報活用力が関係づけられていることも忘れてはならない。

総合的学習の対象となる現代的課題は、「横断的・総合的」の言葉にある通り、本来単独で成立しているものではなく、絶えず有機的な複合関連の基に成立しているものと考えられる。そしてその土台には前述した通り、その主体たる「人間」と不可欠な「情報」の領域が必然的に絡み合っていることを実践上も踏まえる必要がある。

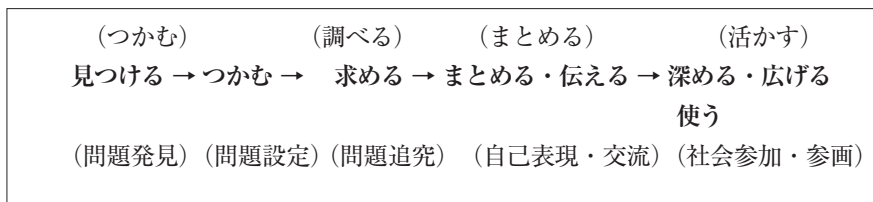
更にこれらの探究課題は、これからの持続可能な開発目標の現代的課題として取り上げられた国連の「SDGs」の17項目⁽⁴⁾と往還するものともなっていることは言うまでも無い。

3. 総合的学習を構成・推進する学習要素

(1) 子どもの問題解決過程

学習指導要領の標榜する3つの学びは、「主体的・対話的で深い学び」である。これらはいずれも、子どもの問題解決学習を支え・深化させるものである。

子どもの問題解決の学習過程のモデルについては、拙稿で提案しているが⁽⁵⁾、以下に示す5段階モデルは、総合的学習に於いても、子どもと共有して実践する学習過程である。後に提示する学習材構造図に於いては、横軸の推進力となるものであり、子どもの問題解決の成立を評価する指標ともなるものである。



子どもの問題解決成立の可否については、この過程成立を実践実証していくことが不可欠となる。

特に、問題発見から問題を絞り込んで設定する前半の段階が、総合的学習では特に重要となる。子どもが現代的課題に出会い、自らの生活と結びつけて自分の問題を見つけて、何が問題であるのかを絞り込む導入段階だからである。子どもの問題意識の強さはここで決定されていくといっても過言ではない。

又、後半の深める段階は、自己表現による伝達・交流・共有の中で、深化ある再発見を進める学びへの到達段階となる。体験するだけに留まらず、体験に基づいて学習深化を積み上げる単元の核となる段階である。

更に、総合的学習で大切な「生活の中」へ広げて活用する後半の段階は、総合的学習ならではの重要な、自らの生活への実践参画へと往還する段階と捉えている。自分の生活への具現化なくしては、総合的学習の価値は半減する。

(2) 総合的学習の中心概念と3つの知、そして評価規準

単元目標を規定していくこの中心概念は、内容知・方法知・自分知の総括概念である。

内容知とは、子どもが学ぶ学習内容「子ども自身は何を学ぶか」である。総合的学習の指導要領解説には、教科内容と異なり前述した探究課題の例示はあるものの、学年の内容設定は明示されていない。つまり3～6

年で6領域の何を扱い、何を単元目標とするかは、各学校の子どもの実態に則したカリキュラムマネジメントに委ねられている。内容知に於いては、子ども自身が主体的に学ぶべき内容を求めて、より絞り込む必要がある。

方法知とは、子どもが学ぶ方法「子ども自身はいかに学ぶか」である。後述するように、子どもが現代的課題に立ち向かう体験に基づいて、思考・判断・表現で学習を積み上げる学習方法である。前述の学習過程でも論じたが、体験しただけに終わらない、深化あるアクティブラーニングが求められている。

自分知とは、「子どもが学ぶ価値や意味」の具体化である。自分探しの学習と言われる総合的学習では、子ども自身の実態に即して、現代的課題に立ち向かい、自分の生活へと往還する価値と意味を意識する必要があるからである。そしてそれに立ち向かう中で、自分自身の新しい発見を重視することが欠かせない。まさにこれは、子どもが学ぶ価値としての自己発見を問い続けることである。

この3つの知を明確にしてまとめると、中心概念が絞られ、延いては単元の目標設定が具体化していくことになる。その意味で3つの知は、学習目標の具体化を支え総括目標の土台となる分析と言えよう。

更にこれら3つの知は、3つの評価規準である「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」とも連動していることは言うまでもない。

つまり、「知識及び技能」は、内容知と情報活用に関わる評価規準であり、「思考力・判断力・表現力」は、方法知の中で具体化されるアクティブラーニングの評価規準となる。そして、「学びに向かう力・人間性等」は、学ぶ価値と意味のを問う自分知との関連が深い。

いずれにしても3つの知の分析が、評価規準との完全同期ではないものの、実践で意味ある評価活動に連動していくものと受け止めている。

4. 総合的学習の体験重視とアクティブ・ラーニング

冒頭で「学習材」とは、子どもを主体とする「学習活動」と実践上子どもが直に立ち向かう「追究材」との連動によって成立するものと定義した。ここでは、学習材の構造化とアクティブ・ラーニングで求める子どもの主体性について考察する。

(1) アクティブ・ラーニングの基盤

アクティブ・ラーニングとは、「教員の一方的な講義形式とは異なり、学修者の能動的な参加を採り入れた教授・学習法の総称」と2012年に出された中央教育審議会答申では定義している。そして、学修者の「認知的、倫理的、社会能力、教養・知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図るジェネリックスキル」の育成を目指しているものと指摘している⁽⁶⁾。

しかし、このアクティブ・ラーニングについては、具体的な学習活動が「深い学び」に繋がっていないという実践上の問題点も指摘されてきた。更に深い学びを促すアクティブラーニングとしては、「知識の獲得ではなく、剥落することのない思考方法の獲得」こそが必要であり、「構造化された深い知識とは、新たに得た知識を既存の知識と結びつけ、新たな全体像を構築すること」として、活用できる知識の重視が提唱された⁽⁷⁾。

また松下は、ディープ・アクティブラーニングを提唱して、「内的活動における能動性」という学修者のより高い質的転換を求める必要性を訴えてきた⁽⁸⁾。

知識伝達中心の一方向的な理解型・解説型の「教える受動授業」から、学修者が「自ら学ぶ能動的授業」へのパラダイム転換は、大学を皮切りにして、高校・中学の学習転換を求めた方法波及となり、今も小学校の学習活動に質的転換を求め続けているのが現状となっている。

しかしこの問題に対して小学校現場では、子どもの能動化と学習深化を促すという質的転換を受け止めきれず、従来からの学習活動の繰り返しに留まっているのも現状となっている。もちろん、子どもの学びを主体化し、双方向の学びを生み出す学習活動は、小学校の学習に於いては常態的に重視されてきた取り組みである。しかし今、アクティブ・ラーニングとして問われているのは、子ども自身の主体的・能動的活動を創り出す価値や質が、子ども自身の思考の内的深化をもたらしめているのかの問題となっている。今一度、

かつての「這い回る経験主義」の反省に立ち、子ども自身の学習内容（内容知）と活動方法（方法知）、そして追究材によって成立する学習材の有機的関連とその価値や意味（自分知）を問い、子どもが獲得する内的汎用的な学びに於ける主体的の保証を捉える必要があると言えよう。

小学校に於けるアクティブ・ラーニングは、子どもの思考を活性化する学習材（学習活動と追究材）の創出によってこそ具現化するものと考える必要がある。

(2) 学習材構造図に於けるアクティブ・ラーニングの位置づけ

それでは学習材構造図に於いて、このアクティブ・ラーニングは、どのように位置づけられるのであろうか。

それは、「学習活動の要素」の位置づけとして問われることになる。「○○（学習活動）を通して……」のスタイルで書き表すこの3階層目の価値は、子どもを主体にする学習活動の要素と質、そしてその方向を押さえるべきものとなる。基本的事項へ子どもが辿り着く為に、子どもの主体的な活動の中での活動要素を構造図に明確に描く出す必要があると考える。

更に、4階層目に位置付く「追究材」は、学習活動との連動で子どもが直に立ち向かうものである。これは実践に於いて、学習活動をより子どもの主体性に方向付け、具体的な資料等で支えるものであり、アクティブ・ラーニングを「経験の形式化」に陥らせないために具現化する階層として、構造図に明確に位置づける必要があると考えている。これは、子どもの実際の活動に取っては欠かすことの出来ない階層明示と考えている。

5. 「構造化論」の実践上の課題

構造化論の研究蓄積とアクティブ・ラーニングの動向に立脚して、「学習材＝学習活動＋子どもの追究材」と捉え直し、「学習材構造図」による学習デザインを描こうとするとき、以下の3点からの実践的追究が不可欠となる。

①構造図の横軸が、子どもの問題解決過程で構成されているか

前述した問題解決の学習過程を、子どもの立場から「見つける（問題発見）→つかむ（問題設定）→求める（問題追究・自己解決）→まとめる・伝える（自己表現・交流）→活かす・広げる（社会参加・参画）」として描いたとき、構造図の横の流れ（次単位の学習の連続性）は、子どもの具体的な問題解決の文脈として成立しているのかを実践的に問い直す必要がある。

そして、階層的な目標分析がなされると、子どもの問いを集約する学習問題の方向も次単位で浮かび上がる。子どもの学習計画にも連なる学習問題の質とその連続性を問い直し、実践の中で修正する必要がある。

特に総合的学習に於いては、単元全体を3次で構成し、「出会う→深める→表現する」の過程で、子どもの問題解決過程を具体化する必要がある。

②学習材（学習活動と追究材）の連動とその必然性を問う

「自ら学び考え判断する」子どもの主体的な姿は、学習活動の中でこそ生み出され、確かな追究へと誘われる。方法知として価値ある学習活動とその明確な方向性は、アクティブ・ラーニング成立の不可欠要素であり、素材を子どもの学習に加工した追究材との連動によって確かな「学習材」が創造されてこそ、子どもは能動的に働きかけ、思考・判断する追究の姿になる。更に実践に於いては、この「学習材」の要素とその方向が子どもの学習成立として問われることは言うまでもなく、創造的で双方向に交流する子ども・子ども集団の表現を求めていくことこそ確かな力として培われるものと考ええる。まさに、アクティブ・ラーニングの具体的な質を問う学習の核になるものと考えている。

③学習材構造図の実践活用を問い続ける

学習材構造図は、ボトムアップで中心概念を獲得していく子どもの学習ステップである。もし子どもがステップアップ出来ずに留まっている、或いはダウンしている学習の姿があれば、構造図に於いて教師に

よるボトムダウンの階層分析に無理があるか、学習活動の質が子どもの主体性と追求方向を生み出せていないのかを問い直す場となる。

つまり、学習材構造図は、授業評価の見取り図にもなるものと考えている。指導案作成という学習デザインの練り上げ段階から検討対象とすべきものであるとともに、日々積み上げていく授業実践の修正対象ともすべきものと考えている。学習材構造図を上下にアップ・ダウンする子どもの学びと、左右に推進する子どもの主体性の問題解決過程の推進を描き出す設計図であるとともに、子どもの実践的な授業評価図でもあるものと考えている。

学習材構造図は、子ども学習、子どもと共に創る学習の中で、子どもの学習実態に基づいて、どこまで修正活用が出来るかが価値となる。

6. 学習材構造図に於ける3ベクトルと4階層

ここでは、学習材構造化論を展開させる上で、その階層と構成要素を明らかにし、実践デザインとして授業構築していく為の有機的階層関連を論じていく。

(1) 構造図を支える3ベクトル

学習材構造図に於いて授業は、子どもが取り組む構造図のボトムアップのベクトルと教師が取り組む構造図分析のボトムダウンのベクトル、そして、横軸を推進する問題解決ベクトルの接点に成立する。

子どもの主体性を生み出すアクティブな学習材（学習活動と追求材）と問題解決の成立は、子どもの学習の動力源である。一方教師の動力は、子ども一人一人、子ども集団に子ども・子ども集団自らの学習を成立させようとする強い願いに立脚した指導・支援を導くための確かな分析である。

実践授業は、この3ベクトルがぶつかり合う接点の場として具体化し、学習材構造図を上下左右する。その意味で学習材構造図は、授業を支える階層的要素の分析と追求材を活用した学習活動の必然性と価値、そして子どもの問題解決の流れを一望出来る設計図としての価値を持つものである。また、上下左右に動く授業の子どもの学習現点と問題解決の原点を相互に確認することができる授業評価図にもなる事を再確認しておく。

(2) 「学習材構造図」の4階層

次頁以降に示した事例は、樹形図的に組み上がる「学習材構造図」の全体像である。

4層構造で構成するこの図の第1層に位置づく「中心概念」は、子どもたちの単元目標となる中心概念である。現代的課題と自分の生活を認識し、自分の果たす役割を考える概念であり、内容知・方法知そして学ぶ価値としての自分知の統合された抽象度の高い性格を持つものである。

2層目の「基本的事項」は、「中心概念」を支え構成する現代的課題の事実・事象であり、目標に迫るための不可欠な追求事項である。指導計画上では「中心概念」の具体化として「次」構成をする単位となるものであり、階層分析の核であることは前述してきた。この「基本的事項」の次構成が、子どもの問題解決という学習デザインとして練り上げられないと、教材の論理優先の「教える学習」や体験のみに留まり、子どもが「自ら学び考え・判断する」主体的学習は成立しない。子どもの問いを集約する学習問題もここに位置付き、その質と方向と連続性が問われることになる。

「学習材構造図」は、すでにここまでの構成の中でも、子どもの学びを核にした3つの知の追究の練り上げが必要である。特に総合的学習に於いては、単元全体を3次で構成し、「出会う→深める→表現する」の3次過程で、子どもの問題解決を具体化しているのかを問い続ける必要がある。

3層目を構成する「活動要素」は、2層目の「基本的事項」に立ち向かう子どもの方法知の具体化である。具体的な学習活動の想定であり、体験を軸にした主体的な子どもの追究を創り出すアクティブ・ラーニングの具体化である。

4層目を構成する「追究材」は、3層目の「活動要素」と連動して支える「子どもが立ち向かう追究材」である。学習活動に於いて、子どもの主体性と創造性、そして表現・交流によって実践を具体化するものである。この充実こそが子どもの追究を支え、活動の価値を生み出すものとなる。

7. 実践提案

ここでは、小学校4年総合的学習「復活！三河島菜」の実践を通して、学習材構造の具体化を示してその価値を考察する。今頁に示したものは、実践に基づいて再検討を加えて構成し直した学習材構造図である。

総合的学習に於ける学習構成は、前述してきた「出会う→深める→表現する」の3次構成となっている。



第1次の「出会う」の構造は、「三河島菜って何だろう？」→「三河島菜を育ててみよう」の2つの学習要素の8時間構成の単元導入である。問題解決過程では、「見つける」の問題発見から「つかむ」の学習問題の集約

段階になる。

野菜の少ない冬に、江戸名物番付のベスト5に入っていた三河島菜、この漬物を食することから対象と出会い、三河武士が故郷の伝統野菜を江戸（荒川）に持ち込むその由来を調べる。それを土台に、三河島菜とはどんな野菜かを自分たちで育てながら学ぶ段階である。

1メートル前後にまで成長する三河島菜は、野菜の少なくなる冬菜としては大きく、収穫量も多い。どのように育てるかは、自分たちで調べるとともに、地域のプロの農家と交流しながら子どもが働きかける栽培体験として組み込んでいる。体験をベースにした総合的学習ならではの栽培活動のアクティブラーニングである。成長過程を記録に残す表現の中で体験の学びを根付かせる。

第2次の「深める」の構造は、「三河島菜をもっと知ろう（なぜ廃れた？）（どう復活した）」→「江戸の伝統野菜」の9時間構成である。体験だけに終わらせない、何を深めるかの学習の核に当たる自ら求める段階である。

近代の西洋野菜ともいえる白菜の登場は、伝統野菜を瞬く間に凌駕し、三河島菜を絶滅の危機に追い込む。それが「芭蕉菜」として仙台で細々と作り継がれ、時を経て小金井で復活を遂げ、荒川の伝統野菜として故郷へ戻ることとなる。その苦労と努力を、復活に携わった人との聞き取りからつかみ取る学習深化である。子どもの視野からの交流を軸とした学習である。

その復活劇は、多種多様な「江戸の伝統野菜」にも共通のもので、それを三河島菜と比べながら、伝統野菜の特色を考える学習へと更に深化させていく段階である。

第3次の「表現する」学習構造は、自分たちの育てた三河島菜の良さを踏まえて、レシピを考え実践する食育の10時間構成である。学習を広げて、自分たちの生活に返し、根付かせる活用の段階である。

地域の人と協力しながら、「地産地消（地域の素材を活かして地域で消費）」と「土産土法（地域の素材を地域ならではの方法）」で料理する中には、旧レシピと新創作レシピのアイデアに広がり期待している。伝統を引き継ぐとともに、新しい伝統へと繋ぐ試みである。

後半は、「私たちの三河島菜を伝え受け継ごう」の地域への実践伝達表現と交流の社会参画の体験である。学習の価値と意味である自分知の具現化の段階である。自分たちの地域の伝統である三河島菜を伝え、受け継ぐ単元の価値付けの学習である。

伝統とは、ただ受け継ぐことの繰り返しに終始することなく、常に新しい伝統として未来を生み出し続けていくものと考えている。

共に研究実践を進めた荒川区の学校では、種を次の学年に引き継ぎ、現在も総合的学習として三河島菜が作り続けられ、食育総合が実践されている。

又、食育を軸にした、生活科から総合的学習までのカリキュラムマネジメントとしては、切り干し大根まで作る1年実践、3種野菜の栽培に取り組む2年実践、大豆栽培から豆腐作りへ深める3年実践、そしてこの三河島菜の4年実践、総括的实践となる和食を考える5年実践、そして世界の料理からひいては宇宙食までを視野に入れる6年実践へと整理している⁽⁹⁾。

いずれの実践段階にしても、学習全体を教師の4階層の分析と子どものボトムアップの実践、そして横軸の3次の問題解決の3次で構成する学習材の構造把握があればこそその実践化と受け止めている。

8. 終わりに

平成10年の創設から、部分改訂を経て、平成20.21年・平成29.30年と指導要領の改訂が進んだ「総合的な学習の時間」。

その中で、高校の「探究の時間」の名称変更で代表されるように、子どもの主体的、共同のプロセス、そして探究の深化が益々実践に於いては求められている⁽¹⁰⁾。その具現化がこの構造化論であると受け止めている。

「学習材構造図」の中で子どもたちは、学習の進展に伴い上下左右に動き続ける。体験からの学びをもとに、

力強い推進もある。しかし時には戸惑って立ち止まり、時には悩んで退歩する事もある。そこに子どもの学習到達である現在点を常に掴み取り、4階層の分析を問い続けて見直す実践上の取り組みが不可欠である。

そして、子どもの問題解決の原点を求め続けて、アクティブラーニング+追究材の学習材修正を図り、子ども自身の学習の支援と指導を積み上げる事も欠かせない。まさに「授業はいきもの」「授業はなまもの」の実践である。

構造図を支える3ベクトルの行方を絶えず確かめて、子どもの未来点を探り続ける評価の取り組みもまた不可欠な作業である。常に単元全体の子どもの動向の中で、総合的学習を修正していく必要があるからである。

「学習材構造図」は、授業を支える階層的分析の成果と子ども自身が追求材を活用した学習活動の必然性と価値、そして子どもの問題解決の流れを一望出来る指標図と言えよう。

この子どもの学びで描く「学習材構造図」の作成に於いて、教師による教材解釈の深化と学習デザインの練り上げは、教育臨床という実践の積み上げに永く携わってきた経験知からは、教科全てに通じる問題であり、学習指導要領の具現化であると受け止めている。現在は、教科外の領域に位置しながらながらも、現代的課題に体験的に挑む総合的学習に於いては、教科以上に、単元全体を子ども自身の学習で見通す指標としての不可欠な取り組みとなる。それは、現代的課題に体験的に問題解決で深化・総合していく学習だからこそである。そして、子ども本来の問題解決力を取り戻すために発足した学習という創設の理念だからである。これは、たとえ小学校の低学年、高学年であろうと、中学・高校であろうとも、更には大学生であろうとも、6領域に整理した現代的課題に直面していることに変わりはない。

だからこそ、その追究単元を「出会う→深める→表現する」の3次構成で実践化することは、総合的学習特有の取り組みであると考えている。

総合的学習の実践検証を積み上げる中で、「学習材構造化論」のより一層の分析構成の一般化と3つのベクトルの実践精度を高めていくことを考え、子どもの動きの実態に応じて、より実践的に授業修正を図れる「学習材構造図」へと練り上げていく必要性を考えている。

注

- (1) 千葉昇 2019「教材構造化論の新展開—教材の構造化から学習材の構造化へ—」国士館大学人文学『人文学会紀要』第47号 pp.25-27
- (2) 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」2008 東洋館出版
村井万寿夫 2014 「学会誌に見る過去10年の総合的学習における研究動向についての考察」金沢星稜大学人間科学研究第8巻第1号 pp.29-33
- (3) 千葉昇 2010「小学校に於ける総合的学習のカリキュラムデザイン—その実践的展望—」国士館大学人文学『人文学会紀要』第42号 pp.69-71
- (4) 蟹江憲史 2020「SDGs（持続可能な開発目標）」中公新書 pp.65-124
- (5) 千葉昇 2019「教材構造化論の新展開—教材の構造化から学習材の構造化へ—」国士館大学人文学『人文学会紀要』第47号 pp.28-31
- (6) 中央教育審議会 2012「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—」
井上雅喜 2002「総合的な学習の時間における現状の問題点と今後の課題」数学教育学会誌 2002/Vol.43/No.3.4 pp.81-87
- (7) 河合塾編小林昭文・成田秀夫（2015）「今日から始めるアクティブラーニング」学事出版 pp.10-29
小針誠 2018「アクティブラーニング—学校教育の理想と現実—」講談社現代新書 PP.21-57
- (8) 松下佳代 2015「ディープ・アクティブラーニング」勁草書房 pp.17-26
- (9) 千葉昇 2015「和食の伝統を活かした食育総合カリキュラム—その開発と実践—」国士館大学『初等教育学研究論叢』創刊号 pp.66-76
- (10) 川崎知己 2019「総合的な学習（探究）の時間の推進・充実に関する促進要因の検討—教員の特性に焦点をあてて—」千葉商科大学紀要第1号 pp.35-38
佐方はるみ 2020「総合的な学習の時間に於ける検証と今後の方向について」九州女子大学紀要第57巻2号 pp.35-38