

「総合的な学習の時間」と大学での主体的な学び

白井 靖敏・三宅 元子

The Period for Integrated Studies and Active Learning at a University

Yasutoshi SHIRAI and Motoko MIYAKE

抄 録

初等中等教育において、学生がこれまで経験してきた「総合的な学習の時間」の成果が、大学での主体的な学びにどのように活かされているかを検討するため、大学入学後、半期の学修を終えた時点でアンケート調査を行った。結果、「総合的な学習の時間」のなかで、グループによる協働学習や体験学習などのアクティブな学びが企画され実践されていても、そこで学ぶ児童生徒が、「どのような力を身につけるのか」について、あまり理解していないことから、その効果が定着していないことが分かった。この結果を踏まえると、初等中等教育では、「総合的な学習の時間」で学ぶ意義や、身につける力を認識させ、教科学習にも活かせるよう工夫する必要がある。そして、大学においては、まず「初年次教育」において、学生の過去の学習経験を振り返り、「総合的な学習の時間」で得た成果を見直すことから始め、大学4年間での主体的な学びの意識を高めていく授業デザインを考えなければならない。

キーワード：総合的な学習の時間、主体的、対話的、課題発見、課題解決

1. 目 的

初等中等教育における「総合的な学習の時間」の導入については、1996年の中央教育審議会答申¹⁾によって、「横断的・総合的な学習の推進」の中で次のように述べられている。

『子供たちに生きる力をはぐくんでいくためには、言うまでもなく、各教科、道徳、特別活動などのそれぞれの指導に当たって様々な工夫をこらした活動を展開することや、各教科等の間の連携を図った指導を行うなど様々な試みを進めることが重要である。[生きる力]が全人的な力であるということを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効である。』

この学習の時間のねらいは、各学校の創意工夫のもとで行われる横断的・総合的な学習を通じて、「自ら課題を見つけ、よりよく課題を解決する資質や能力の育成を重視し、自らの興味・関心に基づき、ゆとりをもって課題解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度の育成を図る。」こととされた。また、知識内容を教え込むのではなく、情報の集め方、調べ方、まとめ方、

報告や発表・討論の仕方、学び方やものの考え方の習得を重視し、主体的な学習を推進するとともに、各教科、道徳、特別活動それぞれで身に付けられる知識や技能を児童生徒の中で総合化することもねらいとされた。

その後の学習指導要領の改定を経て、2017年に公示された小学校学習指導要領²⁾の「第5章 「総合的な学習の時間」」では、各学校において定める目標及び内容の取扱いとして、「探究課題及び探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が育まれ、活用されるものとなるよう配慮すること」とある。これは、2008年改定の学習指導要領においても、「総合的な学習の時間」が新設された1998年の学習指導要領に準じた記述があり、これらを踏襲している。中学校（2017）、高等学校（2018）の新学習指導要領においても、同様の趣旨の項目が示されている³⁾。新学習指導要領では、特に、「主体的・対話的で深い学び」の重要性が示され、学習者が自ら生活や地域社会における課題を発見し、探究的な活動を通して問題を解決しようとする「総合的な学習の時間」が全ての学習の基盤となる資質・能力の育成につながることを意味する。

「総合的な学習の時間」導入後、これまでの知識内容注入型の教育のなかで、その学習の趣旨に沿った教育方法や技術が十分であったとは言えず、様々な課題が表面化してきた。文部科学省の各種調査結果⁴⁾からも、「教員の打ち合わせ時間の確保」「学年全体を見通した発展性や系統性の構築」「体験的な活動等の実施のための経費」「外部機関等との連携」「校内の指導体制の構築」などが「総合的な学習の時間」の実施上の課題として挙がっている。また、「総合的な学習の時間」に対する批判として「基礎学力が低下するのではないか」「教師の裁量に任されているので、教育の質が担保できない」などの指摘もあった。「総合的な学習の時間」に関して、その必要性や重要性については共通理解が得られているが、「学校によるばらつきなどの実施上の課題がある」ことや、「優れた事例の情報提供やコーディネーターの育成などの支援策を充実することが必要である」などが指摘されている⁵⁾。また、義務教育に関する意識調査⁶⁻⁷⁾では、「興味を持ったことをもっと調べてみたくなった」「自分の将来の進路や仕事について考えるようになった」と回答する児童生徒が多い一方、「教師の力量や熱意に差があり指導にばらつきが出る」「教材作成や打ち合せなど授業の準備に時間がかかり、教師の負担が重くて大変だ」と回答する教師が多い結果が出ている。このように、「総合的な学習の時間」の趣旨やねらいの実現のためには、学習指導要領の改訂において内容の改善を図るとともに、学校や教師に対する支援策を充実することが求められた。そこで、「総合的な学習の時間」の改善点を踏まえた取り組みを、先導的に行う協力校を設け、その成果の普及を図るとともに、引き続き、教材の開発、教員の指導力の向上に取り組み、学校における「総合的な学習の時間」を支援するための施策が、2007年より実施された⁸⁾。

①「総合的な学習の時間」推進普及事業

新学習指導要領における改善点を踏まえた取り組みを行う協力校を設け、実践研究を行うとともに、地域において、その成果の普及を図る。20地域（1地域当たり、小、中、高等学校：計10校）

②「総合的な学習の時間」で活用できる「教材の開発」

「総合的な学習の時間」で活用できる教材（国際理解、情報・福祉・健康、科学・現代社会、文化・伝統・芸術など）の開発を教育研究団体、民間等に委託。10件

③「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座の開催

「総合的な学習の時間」の総合的な企画・調整を担う「総合的な学習の時間コーディネーター」

の養成のための講座を、全国の大学の教員養成学部、都道府県等の教育センター、民間等との連携により実施。47ヶ所

筆者も③「総合的な学習の時間コーディネーター養成講座」に、2007年、2008年に携わり、教員の指導力向上に寄与した⁹⁻¹²⁾。

こうした経緯のなかで、現在、大学で学んでいる学生は、すでに小学校から「総合的な学習の時間」での学びを十分経験していることから、この学習の成果が、大学での主体的な学びにどのように活かされているかを、本稿で考察する。

2. 方 法

2018年改訂の新学習指導要領の高等学校編では「総合的な探求の時間」に名称が変更され、今後「主体的・対話的で深い学び」としての「生きる力」がより重要視され、アクティブラーニングが推進されていく。そこで、2019年度入学のN女子大学1年生を対象に、小学校4年から高校3年までに経験した「総合的な学習の時間」を振り返り、この学習における体験が、大学での学び、特に主体的な学びにどの程度効果を発揮しているかを調査し、今後の大学教育、特にアクティブラーニングの推進に役立てたいと考えている。調査は、1年生が入学後に半期の授業を受けた時点（前期15回目）として、必修科目「初年次セミナー」担当の教員の協力を得て、2019年7月26日～8月1日に実施した。無記名とし、主な調査項目は、小学校4年から高等学校3年までに学んできた「総合的な学習の時間」において、①興味が持てた学習、②関心が持てなかった学習、③地域と連携した学習など8項目、そして、同項目ごとに、最も印象に残り、以後の学習に大きく影響した学習内容等についてである。また、「総合的な学習の時間」を通して身に付けた力、学習評価の妥当性、大学での授業において、特に、主体的な学修に活かされているかなどとともに、大学での学びに対する意識も問うた。

3. 結 果

「総合的な学習の時間」は、小学校3年から実施されているが、ここでは、小学校4年から6年、中学校1年から3年、高等学校1年から3年のそれぞれ3年間ごとの区切りとした。有効回答は、回答が不十分な5人を除いたKA学部94人、BN学部195人、KK学部210人の計499人であった。

学生の基本属性では、名古屋市を含む愛知がほぼ80%、岐阜・三重・静岡で20%となっており地元志向が強い。出身高等学校の種別

表1 出身地、出身高等学校所在地、出身高等学校の種別および教育課程

		出身地	出身高校	種別	
名古屋市を除く愛知県		49.0%	45.0%	公立	64.3%
名古屋市		26.1%	31.1%	私立	34.7%
三重県		10.4%	10.0%	国立	1.0%
岐阜県		6.2%	6.6%		
静岡県		5.6%	4.8%		
その他		2.6%	2.4%		
教育課程					
全日制	98.3%	学年制	97.5%	普通科	92.2%
定時制	0.9%	単位制	2.2%	専門学科	7.8%
通信制	0.9%	総合型	0.2%		

や教育課程では、公立が中心であるが比較的私立（35%）も多く、ほぼ、全日制普通科、学年制となっている（表1）。これらの差および学部間での有意な差は見られないため、499人を母数として結果を示す。

（1）「総合的な学習の時間」で経験した学習

調査対象学生が過去を振り返って記憶に残っている学習経験を「大いに経験した」「経験した」

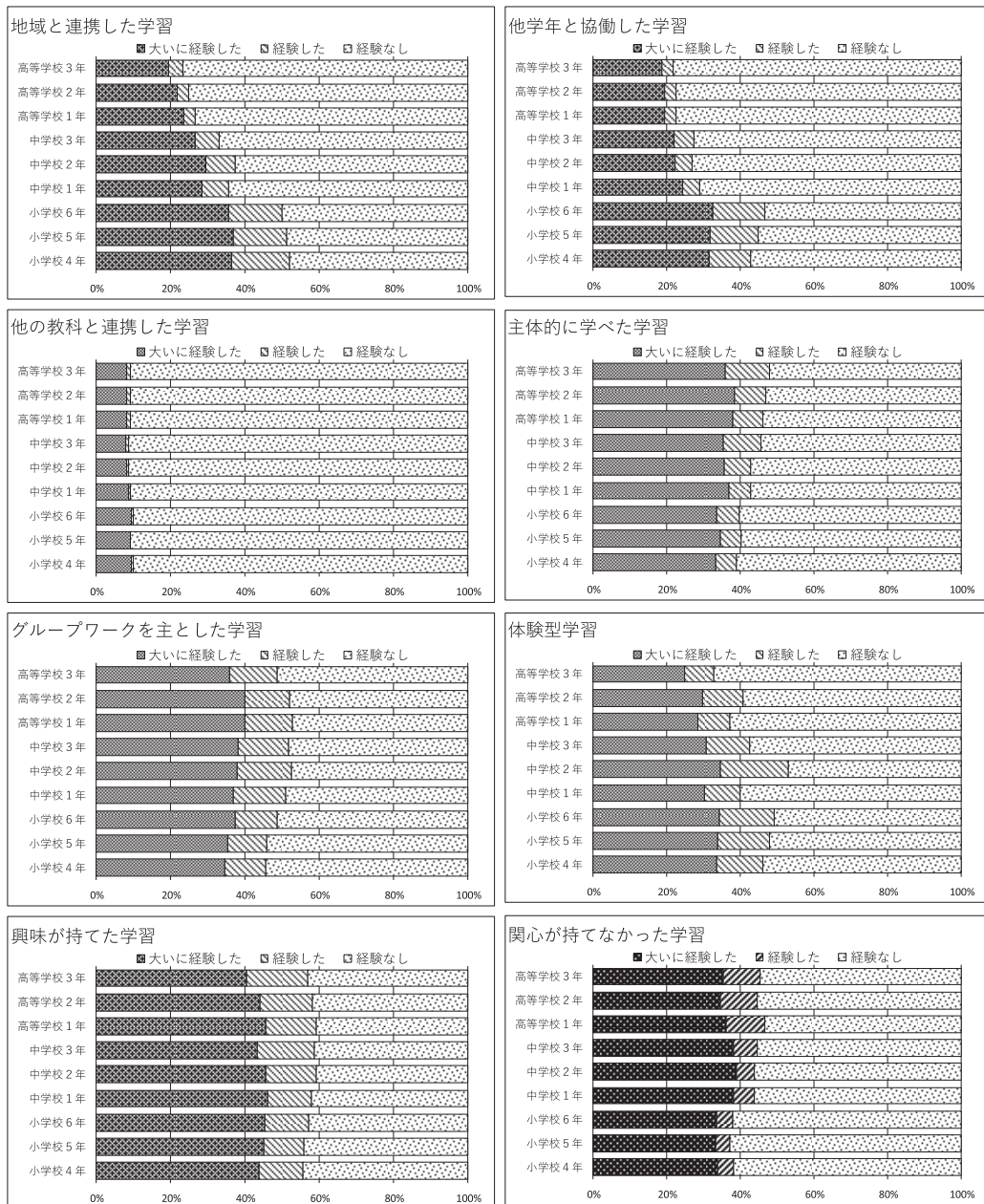


図1 小学校4年生から高等学校3年生までに経験した学習（振り返って記憶にある学習）

の区分で得た回答を図1に示す。「経験なし」については、経験しなかった場合と、経験していても思い出せない、または、記憶に残っていない学習を含んでいる。なお、過去を振り返っての記憶であるため、曖昧な回答も含まれると思われるが、概要としての傾向は見てとれる。

小学校4年から高等学校3年までの間において「経験なし」が半数を超えているが、この9年間で「総合的な学習の時間」における学習経験がない学生はほとんどおらず、どこかの学年でなんらかの学習は経験している。どの学年でも半数以上は、興味が持てた学習経験があるものの、関心が持てなかった学習経験も少なからずある。このことは、教師がしっかり授業デザインをしても興味や関心を引き出すことができなかった活動もあると思われ、中学校でやや多い。小学校から学年が進むにつれ、「主体的に学べた学習」や「グループワークを主とした学習」は微増傾向にある一方、「他学年と協働した学習」や「地域と連携した学習」、「体験型学習」は減少傾向にある。「体験型学習」が中学校2年で多くなっているのは、社会体験が多く行われていることが影響している。「他の教科と連携した学習」はどの学年も少なく、教科間連携型の授業デザインは難しいと考えられる。中学校以降について、連携した科目に挙げていたのは、「国語」「理科」「社会」「数学」「英語」「家庭」などであったが、高等学校では、教科の補習や大学入試センター試験対策と記載しているケースもあり、「総合的な学習の時間」のねらいに疑問のある学習も若干みられた。

(2)「総合的な学習の時間」のなかで身に付けたと思っている力等

過去の「総合的な学習の時間」での学習経験を通して、学生自身が身に付けたと思っている力等について、①課題発見力、②課題解決力、③判断力、④発信力、⑤協働力、⑥協調性、⑦主体性、⑧積極性における複数選択の結果を図2に示す。このとき、「総合的な学習の時間」

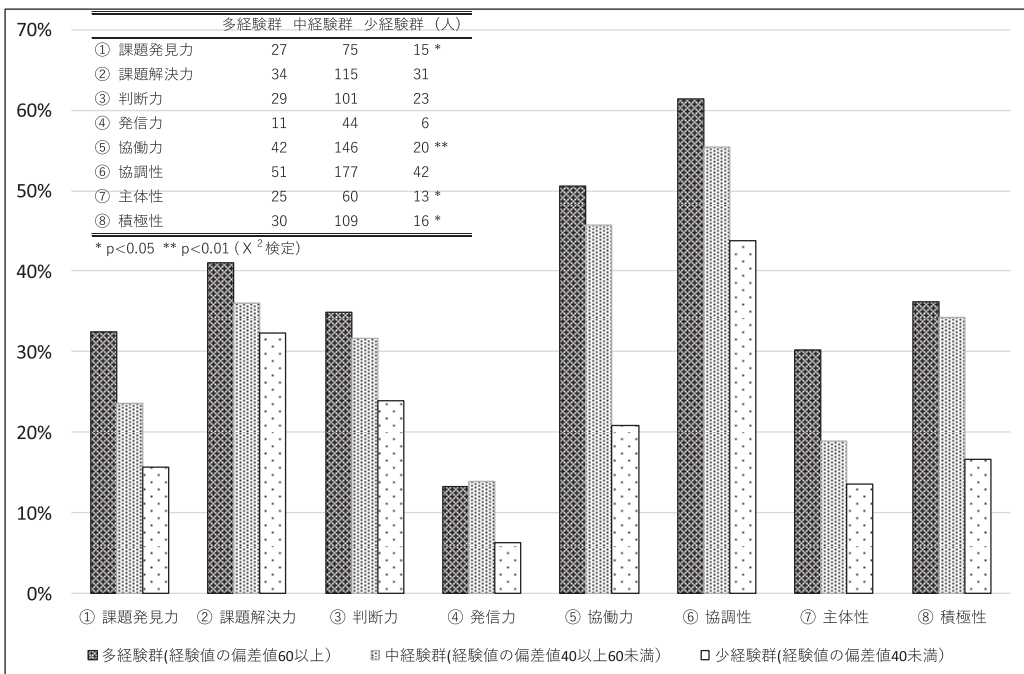


図2 「総合的な学習の時間」の学習経験を通して身に付けたと考えている力

における経験値を、「関心が持てなかった学習」を除いて、「大いに経験した」を2点、「経験した」を1点、「経験しなかった」または無回答を0点として数値化した。小学校4年から高等学校3年までの合計値の偏差値60以上を「多経験群」(83人)、40以上60未満を「中経験群」(319人)、40未満を「少経験群」(96人)に区分した。

各群とも発表したりする「発信力」が少なく、3群で比較すると、協働して学習する「協働力」($p < 0.01$)、「課題発見力」($p < 0.05$)、「主体性」($p < 0.05$)、「積極性」($p < 0.05$)で有意な差が見られ、「課題発見力」「協働力」「積極性」で少経験群が少なく、「主体性」では中・少経験群で少ない。有意な差は認められないが「発信力」に少経験群が少ない傾向も見られた。選択数でみると、多いほど多くの力を身につけていると仮定すれば、表2に示すように3群において有意に差があることが分かった。「総合的な学習の時間」における学習活動の経験が多いほど、身につけていく力等は多くなるので、こうした学習経験は重要であると言える。

表2 過去の「総合的な学習の時間」での学習を通して身に付けた力等の3群比較

身に付いた力の数($p < 0.01$)				これまでの「総合的な学習の時間」を通して学んだことが大学での学習、特に、主体的な学修に活かされているか			
	多経験群	中経験群	少経験群		多経験群	中経験群	少経験群
8個	1.2%	1.6%	0.0%	活かされている	21.6%	17.7%	19.5%
7個	0.0%	0.6%	0.0%	やや活かされている	50.0%	55.4%	51.9%
6個	6.0%	2.8%	2.1%	あまり活かされていない	24.3%	24.1%	24.7%
5個	15.7%	4.1%	3.1%	活かされていない	4.1%	2.7%	3.9%
4個	12.0%	14.7%	5.2%	大学の授業で、グループ学習を行うなどの主体的・対話的な深い学びを取り入れてほしいか			
3個	19.3%	24.5%	12.5%	取り入れてほしい	18.7%	13.5%	15.0%
2個	27.7%	25.7%	26.0%	やや取り入れてほしい	73.3%	68.3%	70.0%
1個	18.1%	26.0%	51.0%	あまり取り入れてほしくない	2.7%	15.2%	11.3% *
主体性・積極性 (Aの数)				取り入れてほしくない	5.3%	3.0%	3.8%
7個	1.2%	0.3%	0.0%	* $P < 0.05$ (χ^2 検定)			
6個	2.4%	2.8%	0.0%				
5個	6.0%	7.5%	4.2%				
4個	12.0%	16.6%	13.5%				
3個	31.3%	19.7%	15.6%				
2個	15.7%	19.7%	26.0%				
1個	31.3%	33.2%	40.6%				

(3)「総合的な学習の時間」の経験値と、大学での主体性等との関係

「総合的な学習の時間」における経験値および身に付けたと思っている力のは前述のとおりとし、さらに、1年生の半期の学修を経て学生自身の主体性を2者択一形式(表3)で質問し、A(主体的)を選んだ数をカウントした。また、過去の「総合的な学習の時間」を通して学んだ経験が大学での学習、特に、主体的な学修に活かされているかについて、「活かされている」～「活かされていない」までを4段階で、そして、大学の授業のなかでグループ学習を行うなどの主体的・対話的な深い学びを取り入れてほしいかについても、「取り入れてほしい」～「取り入れてほしくない」を4段階で示した結果を表2に示す。また、この4段階を、4か

ら1までの値で数値化し、「経験値」を含む相互の相関係数を表4に示す。「経験値」と「身に付けたと思っている力」および、「大学でアクティブラーニング等の主体的で対話的な授業を取れ入れて欲しい」は弱い相関は認められるが、総じて相関がきわめて弱い。

多経験群、中経験群、少経験群の3群での比較（表2）においても、大学の授業で主体的・対話的な深い学びを「あまり取り入れて欲しくない」にやや有意な差はあるものの、「主体性」を含め、有意な差は認められない。

小学校から学習してきた「総合的な学習の時間」は、大学での主体的な学修へあまり結びついていないように思われる。

表3 大学での学びに対する主体性・積極性

1	A	アクティブラーニングへの導入科目「初年次演習」（1年後期）選択する予定である
	B	アクティブラーニングへの導入科目「初年次演習」（1年後期）選択する予定はない
2	A	主体的な学びへの導入科目「基礎ゼミ」（2年前期）選択する予定である
	B	主体的な学びへの導入科目「基礎ゼミ」（2年前期）選択する予定はない
3	A	深く考えるグループ学習など、アクティブな学びがよい
	B	講義のように、授業を受けての学びがよい
4	A	自分の将来を考え、自ら課題を見つけ考えて解決していくのがよい
	B	自分の将来についての方向性などの示唆をもらい選択するのがよい
5	A	授業で自由席の場合、前の方に座る
	B	授業で自由席の場合、後ろの方に座る
6	A	人の前で話しをするのが好きである。
	B	人の前で話しをするのは苦手である。
7	A	自分の興味や関心のある授業を第一に考えている
	B	大学卒業や資格取得に必要な授業を第一に考えている

表4 「総合的な学習の時間」における経験値等との相関

相関係数	経験値	身に付いた力の数	活かされたか	取り入れて欲しい	主体性
経験値		0.28	0.07	0.10	0.13
身に付いた力の数			0.16	0.09	0.13
活かされたか				0.24	0.20
取り入れて欲しい					0.29

（4）「総合的な学習の時間」における評価等

「総合的な学習の時間」では、評定を付ける必要はないが、学習活動における評価は必要とされている。しかし、学生が過去を振り返って「総合的な学習の時間」における学習成果が、「あまり評価されていなかった」を含め「評価されていなかった」と25%が答えていることにも注目する必要がある（図3）。また、この学習のねらいである「変化の激しい社会に対応して、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や能力を育てる」ことが達成されたかについて、「やや達成された」を含めると80%が達成されたと答えている。「総合的な学習の時間」の設置目的は、おおむね達成できているかに見え、学習活動の評価も、おおむねフィードバックはされているが、児童生徒が、主体的な学びにお

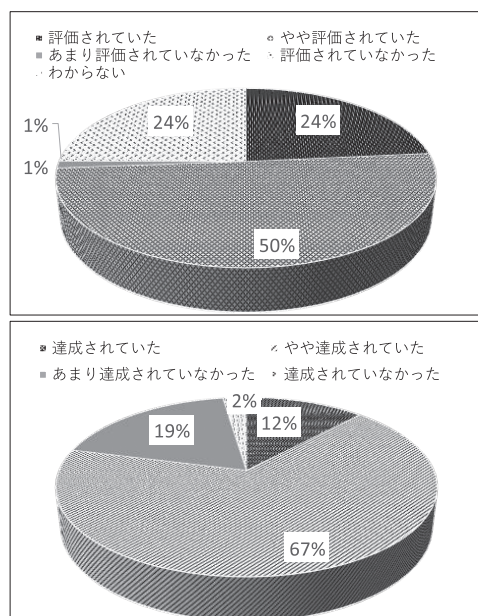


図3 「総合的な学習の時間」における評価および達成感

ける様々な力を身につけて、将来の学習活動、たとえば、大学での学修に活かしているかは疑問が残る。

4. 考 察

結果の項で述べてきたことを踏まえ、学生の自由記述を含めて考察する。「総合的な学習の時間」の導入当初は、全国の多くの学校で実践研究が活発に行われた。また、2007～2008年の「総合的な学習の時間」の改善点を踏まえた取り組みとして、先導的に行う協力校を設け、その成果の普及を図る「総合的な学習の時間」の推進事業では、多くの実践研究やコーディネーターの養成が行われた。しかしながら、本研究で対象とした学生は、こうした全国的な取り組みの後の年代であることで、学校での「総合的な学習の時間」の学習プログラムが固定化され、新しい取り組みや実践研究が減少していった時期に当たる。2019年8月に現職教員（小学校教員3人）に対して行った聞き取り調査から、「現状は、すでに固定化した学習プログラムが、あまり改善もなされず毎年実施され、児童生徒にもこの学習のねらいをしっかりと理解させていないまま、ただ単にプログラムに従って行事等をこなしていく形になっている」との意見をいただいた。グループによる協働学習や体験学習などのアクティブな学びが企画されていても、そこで学ぶ児童生徒が、「どのような力を身につけるのか」について理解していないため、その効果が定着していないように思われる。

「総合的な学習の時間」の中での学習活動のうち、「興味を持てた学習」などに具体的内容の記載があった数を表5に示す。回答者499人のなかでは

表5 具体的な学習内容を記載した学生数（499人中）

	小学校	中学校	高等学校
興味を持てた学習	15	27	71
地域と連携した学習	63	27	6
他学年と協働した学習	44	6	10
他の教科と連携した学習	6	3	11
主体的に学べた学習	7	10	35
グループワークを主とした学習	12	14	51
体験型学習	24	77	28
関心が持てなかった学習	16	23	42

少ないが、図1に示すように中学校では「体験型学習」が、小学校では「地域と連携した学習」が多く、印象も強いと考えられる。具体的に多くの記載があった学習として、「体験型」では、保育、デイサービスなど施設、企業などでの職業実習や職場体験が最も多く、この他、修学旅行、社会見学と書いている学生もあり、特別活動を「総合的な学習の時間」と誤解しているケースも見られた。小学校での「地域と連携した学習」では、田植えや芋掘りなどの体験が18人、清掃や街探検（調べ学習）、地域ボランティアが17人、その他、社会見学、施設訪問などの記載があった。高等学校で多くなっている「グループワークを主とした学習」では、教科の補完的な学習、多いのは英語で、具体的には英会話、英語リスニング、英語プレゼンテーションなどであった。次に多いのは修学旅行を題材とした事前事後学習であり、「いじめ」や「興味ある学部」など様々なテーマを設定したディスカッションやディベート、ポスター作りなどもあった。「主体的に学べた学習」として書かれた内容では、高等学校は自己分析や職業調べなども書かれていたが、最も多いのは教科の補習や受験対策、大学入試センター試験対策であり、「総合的な学習の時間」のねらいからは外れた活動と見られても否定できない。逆に「関心が持てなかった学習」にも高等学校で多く書かれており、ここでも教科の補習や受験対策が多くなっていることは、「総合的な学習の時間」を埋める形での受験指導が、生徒の興味関心を低くしているように思

われる。「他学年と協働した学習」では小学校が多く、特に、低学年の児童と遊んだり、芋掘りなどの協同体験、体育祭での協同種目が目立った活動となっている。具体的な学習活動を記載した学生が少ないことや記載されていても「総合的な学習の時間」のねらいが達成しにくい教科に関する学習、修学旅行や社会見学など特別活動に関連する取り組みも比較的多く見られ、現職の先生からの聞き取り内容ともおおむね合っている。

これまでに学んできた「総合的な学習の時間」は、文部科学省が意図している目的「変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、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や能力を育てる」が、実感として達成できているかについては、しっかり「達成された」と回答したのは12%の学生のみであった。

「達成されていない」とした学生について、そこに記載された理由の主なものを次に示す。

- ・「総合的な学習の時間」のねらいを知らない。
- ・課題を見つけるような授業はなかった。
- ・印象に残る活動がなかった。
- ・主体的に取り組まなかった。
- ・その場限りで終わることが多くて次につなげようとしなかった。
- ・文部科学省が求める若者の姿になっていたとしたらきっとこの大学にはいない。
- ・よりよく問題を解決する資質や能力はあまり育てられなかった。
- ・自ら学べる時間が足りてない、またその場がない。
- ・ポスター作りなど作業が重視されていた。
- ・自分というよりやらされたという感じの方が強い。
- ・自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断するという部分で主体性がとても強調されているけれど、今までずっと主体性が身についたと感じたことはなかったし、今まであまりついていないと感じている。
- ・もともと自主的な人は自分で動くし、もともと消極的な人は自分の考えを強要されるのは苦痛でしかない。

本調査を通して、「総合的な学習の時間」での学習成果が、大学での主体的な学びへはあまり影響しておらず、活かされているケースも少ないことが分かった。2019年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査¹³⁾のなかでも、国語や数学（算数）の成績との相関が示されているが、関係性は小さい。成績とコンピテンシーとは評価指標が異なるので断定はできないものの、教科の学習においてもアクティブな学習が増えたり、自ら課題を見つけたり解決する学習が多くなると、自ずと成績がアップすると考えられることから相関が強くなると予想されるはずであるが、必ずしもそうっていない。

「総合的な学習の時間」で身につけた力が、教科学習へあまり反映されていない、児童生徒は、それぞれの科目は個々に考え、関連させていく意識が希薄なことや、大学での初年次教育のなかで、アクティブな手法を取り入れて実践しても、他の科目の学びにはつながっていかないことに通じる。たとえアクティブな学習方法を学んでも、主体的に学ぼうとすることは、意識し労力を要することから、一般的な一斉型の講義形式であれば、ただ聞いているだけのほうが楽だと考えている意見も学生から聞こえる。

「やらされている」「学習プログラムに沿ってこなしているだけ」という学習であっても、一斉授業型の受け身的な学びではなく、少なからず、自分で考えて行動した経験はあると思う。

「総合的な学習の時間」の成果が大学での授業に活かされていないと思っている学生は多いが、自分で考え行動した経験の意味が理解されていない、あるいは、「総合的な学習の時間」を学ぶ意味がきちんと理解されていないだけではないかとも考えられる。

大学での初年次教育というと、ノートの取り方、レポートの書き方などのスキルを学ぶ傾向が強いが、今一度見直し、高校までに経験した「総合的な学習の時間」での学習経験を活かしていく手立てを考えていく必要がある。そのためには、過去の学習経験を振り返り、「総合的な学習の時間」で学ぶ意味や身につける力を認識させ、この学習で得た成果を省察することから始めると「主体的」の認識が高まると思う。今後、本調査結果を踏まえ、初年次教育のなかで、過去のアクティブな経験を引き出し、大学での学びへの橋渡しをしていく授業デザインを考えていきたい。

引用・参考文献

- 1) 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、中央教育審議会第一次答申、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2019閲覧)
- 2) 文部科学省、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm (2019閲覧)
- 3) 佐藤知条、総合的な学習の時間の扱いの変遷に見るこれからの課題、スポーツと人間 第3巻 第2号 PP99-104 (2019年)
- 4) 文部科学省、総合的な学習の時間に関する主な論点例、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/021/siryu/attach/1403461.htm (2019閲覧)
- 5) 中央教育審議会教育課程部会「第3期教育課程部会の審議の状況について」(平成19年1月26日)、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1346691.htm (2019閲覧)
- 6) 文部科学省、「義務教育に関する意識調査」結果について、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217009_1424.html (2019閲覧)
- 7) ベネッセ、義務教育に関する意識調査 報告書 2017.11
- 8) 文部科学省、総合的な学習の時間の推進、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/attach/1403882.htm (2019閲覧)
- 9) 下村勉、白井靖敏、鷲尾敦、他19名、「総合的な学習の時間」の成果と課題についての実践的検証、三重大学創造開発研究センター研究報告第12号、PP1-11、平成16年12月
- 10) 下村勉、白井靖敏、鷲尾敦、他10名、「総合的な学習の時間」の実践検証と今後の展開、三重大学創造開発研究センター研究報告第13号、PP5-12、平成18年
- 11) 白井靖敏・鷲尾敦・下村勉、体験型教員研修の成果と課題、名古屋女子大学 紀要 第56号、PP53-66、平成22年
- 12) 白井靖敏、学習者参加型授業を促進する教員の学修支援スキル育成カリキュラムの開発、平成19-20年度化学研究費補助金報告書、平成21年
- 13) 文部科学省、平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査
 - [1] https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/factsheet/data/19p_421.xlsx
 - [2] https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/factsheet/data/19m_421.xlsx