

東邦大学学術リポジトリ

Toho University Academic Repository

タイトル	「探究」が日本の教育の要になる
別タイトル	"Inquiry" becomes the cornerstone of Japanese education
作成者（著者）	押尾, 勲
公開者	東邦大学教員養成課程
発行日	2021.08.31
ISSN	24358290
掲載情報	東邦大学教職教育研究. 1(4). p.1 8.
資料種別	紀要論文
内容記述	研究論文
著者版フラグ	publisher
メタデータのURL	https://mylibrary.toho u.ac.jp/webopac/TD81174300

「探究」が日本の教育の要になる

"Inquiry" becomes the cornerstone of Japanese education

押尾 勲

Isao OSHIO

はじめに

探究力の育成に力点を置いた教育が21世紀を生き抜く児童・生徒に求められることを、学習指導要領と「総合的な学習の時間」の変遷から考察する。

According to the consideration about the transition of the course of study and Integrated Studies, Education that emphasizes the development of inquiry ability is required for children and students who survive the 21st century.

I 教育観の変遷について

日本の教育は、表1の教育観の変遷に示す観が、振り子のように揺れ動きながら2008年の学習指導要領改訂まで実施されてきた。

年代区分	改訂の特徴	教育観の変遷
1940年代	1926年～1945年 戦前～戦時下 ●国家統制教育	系統主義的教育観>経験主義的教育観
	1945年～1947年 学習指導要領試案 ●児童生徒中心教育	系統主義的教育観<経験主義的教育観
1950年代	1951年 学習指導要領全面改訂 ●教科間連携重視	系統主義的教育観<経験主義的教育観
	1955年～1956年 学習指導要領一部改訂 ●地理・歴史教育の系統性重視	系統主義的教育観>経験主義的教育観
	1958年～1960年 学習指導要領改訂 ●基礎学力・科学技術教育重視	系統主義的教育観>経験主義的教育観
1960年代	1968年～1970年 学習指導要領改訂 ●基礎知識と技能習得重視	系統主義的教育観>経験主義的教育観
1970年代	1977年～1978年 学習指導要領改訂 ●ゆとりの時間	系統主義的教育観<経験主義的教育観 自ら考え判断できる生徒
1980年代	1984年～1987年 臨時教育審議会 ●個性重視の原則 ●生涯学習体系への移行(学歴打破) ●国際化・情報化等変化への対応	系統主義的教育観<経験主義的教育観 「新学力観」の提言
	1989年 学習指導要領改訂 ●小学校低学年の生活科	系統主義的教育観<経験主義的教育観 「新学力観」に基づく教育
1990年代	1996年～1997年 中央教育審議会答申 ●生きる力の提示	系統主義的教育観<経験主義的教育観 「生きる力」の提言
	1998年～1999年 学習指導要領改訂 ●総合的な学習の時間	系統主義的教育観<経験主義的教育観 「生きる力」を育む教育
2000年代	2002年 2002アピール「学びのすすめ」	系統主義的教育観×経験主義的教育教育 バランスの模索時代 「生きる力」の継承
	2003年 学習指導要領の一部改訂 ●確かな学力 ●総合的な学習の時間の充実	
	2003年 OECD報告 ●キー・コンピテンシーの提示	
	2006年～2007年 教育基本法改正 学校教育法改正 ●学力の3要素 教育再生会議・教育再生懇談会 ●OECD結果の分析と学力向上への動き	
	2007年 全国学力・学習状況調査実施(小6、中3全員)	
2008年～2009年	学習指導要領改訂 ●言語活動の充実	系統主義的教育観と経験主義的教育教育 バランスの時代 「生きる力」の継承
2010年代 ↓ 2030年へ	2017年～2018年 学習指導要領改訂 ●「何を知っているか、何ができるか」 「知っていること、できることをどう使うか」 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」	系統主義的教育観と経験主義的教育教育 調和の時代 「生きる力」の継承 「探究」

表1 学習指導要領の変遷について

出典：(資料) 学習指導要領等の改訂の経過 文部科学省
出典：学習指導要領改訂に伴う移行措置の検討 大島隆太郎 教育行政学論叢 東京大学大学院教育学研究科 第34号 2014年
出典：21世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革 松尾 知明

日本の教育観に変化が生じるのは、1970年度以降に顕在化した「落ちこぼれ、校内暴力、不登校、いじめ」等の教育諸問題と急速な社会変化等に対処し、教育基本法の目的達成のために教育の改革を図るという意図で、1984年に設置される臨時教育審議会前後からである(表1 1980年代「コンテンツ偏重からコンピテンシー視点が加味され始める」)。

1 臨時教育審議会設置前の教育観について

戦後直後は、これまでの極端な国家主義的統制教育から、アメリカの教育学者デューイの影響を受けた児童・生徒中心の経験主義的教育観に基づく教育が行われた⁽¹⁾。

1950年～1970年後半まで、日本は高度成長期を迎え、時代は一定の知識を均一に持つ優良な社会人を大量に必要とした。そのため効率よく学習を進めるには系統主義的教育観に基づいた学習指導要領が実施されることになる。同時代には、科学の新知見に呼応したいわゆる教育の現代化によって学習の内容が一層肥大化した。当時の学力観は、いわゆる測定可能な知識の多寡にあった。そのためにいわゆる詰め込み教育が小学校から高等学校にまで行われることになった。結果として、俗に言う「落ちこぼれ」が小学校から高校で見られ、子供たちの学校教育への不満が校内暴力、不登校、いじめといった教育諸問題の発生増加につながっていった⁽²⁾。

1970年代後半～80年代後半にかけて、こうした教育諸問題に対処するために、学習指導要領の姿勢は、知識中心の系統主義的教育観から児童・生徒を中心に据える経験主義的教育観の傾向が高まることになる。1977年の学習指導要領は、いじめ、登校拒否、校内暴力、受験戦争の低年齢化を鑑み、知識偏重教育からゆとりの中で豊かな人間性を重視する教育へと軸足が動き、自ら考え判断できる子供達の育成をめざすことになる。

戦後から臨時教育審議会設置前までは、学

力といえば学習内容(コンテンツ)がどれだけ身につけているかが専らの評価尺度になっていた。この単純な尺度が人間の評価基準となっていたために、その時々⁽³⁾の社会事情が教育に影響を与え、教育観の揺れにつながったと考えられる。

2 臨時教育審議会設置後の教育観について

1984年、教育の抜本的改革を図るため臨時教育審議会(1984年～1987年)が設置された。臨時教育審議会は、「これからの学校教育は、生涯学習の基礎を培うものとして、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視する必要がある」として、これまでの学歴重視と知識量に偏った学力観から、社会の変化を見越し主体的な対応をとることができる人間の育成を提言した⁽⁴⁾。臨時教育審議会の意義は、個性重視の流れを作り、コンテンツ偏重から個人の最良な行動特性であるコンピテンシー重視へとという教育観の流れを作ったことにある(表1中央の下向方向の矢印)。

(1)「新学力観」から「生きる力」へ

臨時教育審議会の答申を踏まえ、1989年の学習指導要領は、自己教育力の育成を重視した「新しい学力観(以後、新学力観)」を提唱した。文部省は、「新学力観」について「これからの教育においては、これまでの知識や技能を共通に身につけさせることを重視して進められてきた学習指導(コンテンツ偏重*)のあり方を根本的に見直し、子どもたちが進んで課題をみつけ、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、解決したりすることができる資質や能力を重視する学習指導(コンピテンシー重視*)へと転換を図る必要がある」とした説明した⁽⁵⁾。

新学力観の提唱から10年後、1996年～1997年の中央教育審議会の答申である「21世紀を展望した我が国の教育のありかた在り方について

(第一次答申)」の中で、21世紀を「変化の激しい先行き不透明な厳しい時代」として捉え、そのような時代をこれからの子供たちが生きぬくためには、「生きる力」(日本型コンピテンシー*)を育むことが必要と提言した。

提言された「生きる力」は、「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」つまり新学力観と、「自らを律し、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動するところなど豊かな人間性」と「たくましく生きていくための健康や体力」を加えて定義されている。

< (*) と下線は筆者による >

(2)「総合的な学習の時間」の登場

1998年に制定された学習指導要領では、教科・科目の内容を3割減じ、生じた時間で「生きる力」を育むための「総合的な学習の時間」が、小学校3年生以上の教育課程に設置された。しかし、この新たな学習指導要領が公示される直前に、これまでゆとり教育(表1 1970年代 ゆとりの時間)に疑問を呈する学力低下論争が起こった。

学習指導要領は予定どおり公示されたが、2002年に「学びのすすめ」緊急アピールが文部科学大臣から発出され、2003年には、学習指導要領の一部改訂が行われ、学習指導要領の確実な実施のために「確かな学力」の育成が学校現場に指示された。総合的な学習の時間(実施時数的には減少している)については、一層の充実を図るとして、各教科等の知識や技能を相互に関連付けることや、「総合的な学習の時間」の目標、内容などを示した全体計画の明示、教員の適切な指導や教育資源の活用を各学校に求めた。

2003年の一部改訂を見ると、「生きる力」とは「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」の3要素から構成されるとしている(図1)。1998年の誕生当時の「生きる力」は、

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」(新学力観)、②「自らを律し、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動するところなど豊かな人間性」(豊かな人間性)、③「たくましく生きていくための健康や体力」(健康・体力)であった。つまり、2003年の「確かな学力」とは、1998年の「生きる力」の①に表現された「新学力観」の要素を、「確かな学力」と整理、表現されることが分かる。1998年の①の「新学力観」には、当然に教科等の基礎・基本の定着が必要なことは明らかであるが、表1の2000年代の教育観の駆け引きが示すように、系統主義的教育観と経験主義的教育観が熾烈な綱引きを行っている時代である。「新学力観」を「確かな学力」と整理し、学力を強制的に表現することで、「生きる力」の継承路線が継続されたと捉えられる。しかし、2003年のOECD調査で、日本の子供たちの学力に陰りがみられる結果が公表された(図2)。このことが布石となって2006年から2007年にかけて教育再生会議が内閣府に設置され、2008年同会議から「ゆとり教育の見直し」、「これまでの知識・技能部分に焦点を当てた学力の向上を目指す」などの学力重視の教育観が提言されることになる⁽⁶⁾。このような揺れがみられた90年代後半から2000年前半にかけては、日本の教育は、系統主義的教育観と経験主義的教育観のバランスをいかにして図るか社会が模索していた時代であった(表1 2000年代 バランスの模索時代)。

2006年の教育基本法改正を踏まえ、2007年に学校教育法の改正が行われた。学校教育法第30条2項に学力の3要素として、「基礎的な知識及び技能(新学力観ではあえて触れなかった部分に再び光を当てた)」「それらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」及び「主体的

に学習に取り組む態度」が明示された。この学力の3要素に基づく「確かな学力」をバランスよく育むことで「生きる力」の育成をより一層図ろうとした2008年の学習指導要領へとつながっていく。

これからの時代に求められる力とは？

変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちには、【生きる力】、【確かな学力】を育むことが必要です。

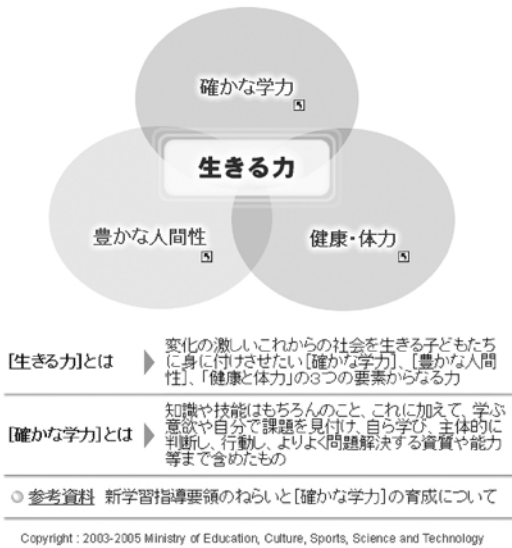


図1 これからの時代に求められる力とは？ | 確かな学力—文部科学省

出典：https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm

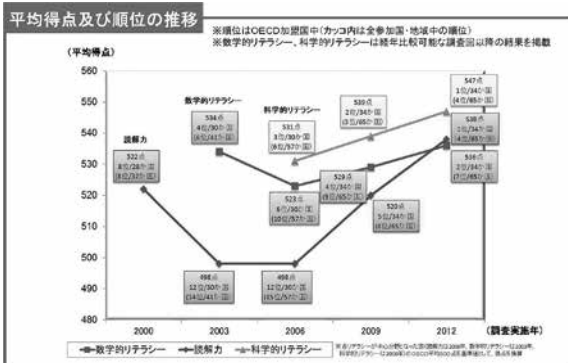


図2 OECD調査結果の変化データ
出典：文部科学省・国立教育施策研究所「OECD生徒の学習到達度調査 (PIZA2012) のポイント」より

3 「総合的な学習の時間」の扱い

1998年に制定された学習指導要領で「生きる力」を育むために「総合的な学習の時間」が小学校3年生以上の教育課程に設置された。設置当初は学習指導要領の第一章総則の第3に記述があるのみである (小学校学習指導要領 平成10年12月)。

そこには、「総合的な学習の時間」の指導上のねらいが、

- (1) 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こと。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

と書かれ、このねらいを踏まえて、学校は例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとしているが、具体的な実施はすべて学校に任されていた。

2003年に、学習指導要領の一部改訂が行われ、総合的な学習の時間 (実施時数的には減少している) の一層の充実を図るため、先述したように各教科等の知識や技能を相互に関連付けることや、「総合的な学習の時間」の目標、内容などを示した全体計画の明示、教員の適切な指導や教育資源の活用を各学校に求めている。

2008年1月の中央教育審議会答申では、2007年の学校教育法改正を踏まえ、次期学習指導要領に於いて「学びの過程」である「習得・活用・探究」について、「知識・技能」の習得と活用は教科が担い、「総合的な学習の時間」では、教科等を横断した課題学習や探究活動に発展させるとしている。つまり、「学びの過程」の内、教科では主に知識・技能の「習得・活用」を担い、「総合的な学習の時間」は、「習得・活用」の結果である知識・技能を総合的に統合的に働かせる「探究」に取り組むこととされた。学びの過程を完全に分業化はできないことは自明ではあるが、「総合的な学習の時間」は、「探究」を担うことが強調された点を指摘しておきたい⁽⁷⁾⁽⁸⁾。2000年代に入り、国際社会もコンピテンシーを重視した教育活動

に取り組み始めたが⁹⁾、日本は90年代後半から日本型コンピテンシー「生きる力」を提唱し「総合的な学習の時間」によってその力を育む教育に取り組んでいた。

2015年、教育課程企画特別部会<論点整理文部科学省 平成27年8月26日>は、『OECDの学力検査に於いても「生きる力」の育成に関わる「総合的な学習の時間」の役割は、クロスカリキュラムによって子供主体の活動を中心とした学習に取り組んだことで、PISAの好成績のみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献した』と論じている。結論は、「総合的な学習の時間」が国際的なコンピテンシー重視の流れに乗り、世界からも高く評価されたとしている。同論点整理では、次期学習指導要領の改訂に向けて、これまでは、各教科の知識・技能は教科ごとに体系化してきたが、今後は、教科等が行う学びでどのような力が身に付き、さらに、その教科等の学びを踏まえて教育課程全体でどういった力を育むのかという視点が求められるとした。こうして2015年以降、「生きる力」を育むための「総合的な学習の時間」を構造的に支える在り方が示されて行く。具体的には、全教科の目標が「確かな学力」の3要素と関連付けられた3つの柱から成る資質・能力の視点で論じられ(表2と図3)、それぞれの教科科目で身に付けた見方考え方を総合的統一的に「総合的な学習の時間」で活用すること、教科等の指導方法に於いては、アクティブラーニングの手法を取り入れること、そして「総合的な学習の時間」の目標の到達状況をカリキュラムマネジメントによって評価し、教育課程の改善に取り組むことを提示している。こうして「総合的な学習の時間」の実践から如何にして「生きる力(図4)」を育むかを構造的に示す現学習指導要領が作られていく。

2016年の中央審議会答申(平成28年12月21日)では、小学校、中学校、高等学校で行われている「総合的な学習の時間」に、校種間

の連続性と接続性を踏まえた計画を立て、キャリア形成につながる「総合的な学習の時間」の位置づけを求めている。それは、小学校から中学校までの発達段階では、体験的な活動や探究的な活動をとおして、自己の生き方を探索する時期ととらえ、「総合的な学習の時間」の中でその実践をもとめた。高等学校段階の生徒には、小学校・中学校の「総合的な学習の時間」での学びを踏まえ、将来の自己のキャリアモデルを勘案した課題を設定し、その課題への探究活動を通して、キャリアをより深く考えさせる「総合的な探究の時間」が位置付けられた。

これらの議論を踏まえて、2017年・2018年の学習指導要領は、「生きる力」の育成を教育の基本理念としつつ、教科・科目の目標を3つの柱(育成すべき資質・能力の三つの柱)で統一的に構造化し、教科・科目の目標が「総合的な学習の時間」等の目標に収れんするよう構成されている。さらに、「総合的な学習の時間」等の指導技術につながるアクティブラーニングを全教科に求め、加えて「生きる力」が教育活動全体で図られているかを確認・改善するためのカリキュラムマネジメントが示されている。「総合的な学習の時間」・「総合的な探究の時間」を全授業の頂点に置いたPDCAサイクルを実践することを意図した構造的な学習指導要領が誕生した。

育成すべき資質・能力	学力の3要素
何を知っているか、 何ができるか (個別の知識・技能)	基礎的な知識 及び技能
知っていること・ できることをどう使うか (思考力・判断力・表現力等)	思考力、判断力、 表現力等
どのように社会・ 世界と関わり、 よりよい人生を送るか (学びに向かう力、人間性)	主体的に学習に 取り組む態度

表2 現学習指導要領に示された「育成すべき資質・能力」と「学力の3要素」の関係

平成29・30年度 学習指導要領海底の考え方(改編)

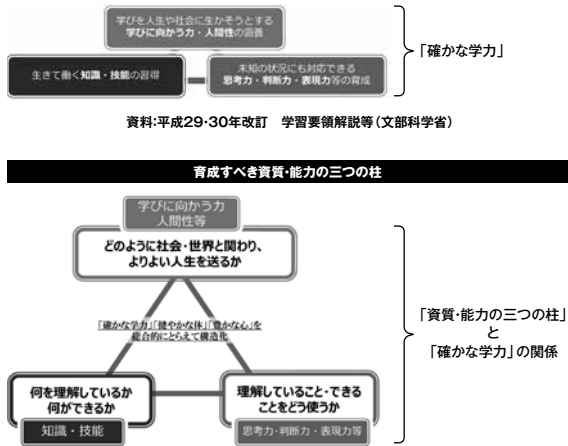


図3 「確かな学力」と「育成すべき資質・能力の三つの柱」の関係整理

出典:平成28年7月7日教育課程部会総則評価特別部会資料1学習指導要領改訂の方向性(案)に筆者加筆

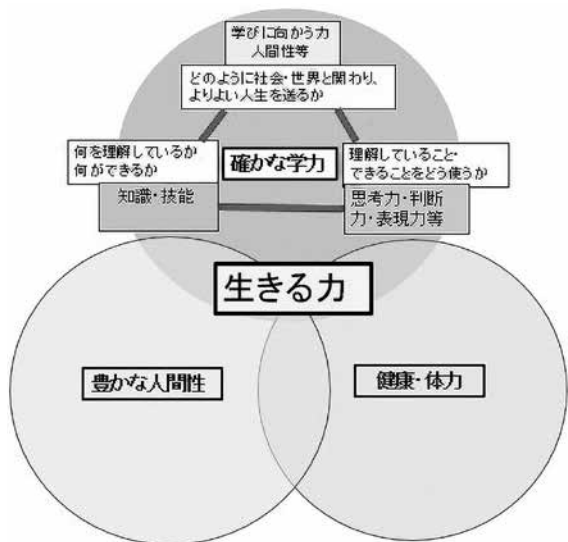


図4 「生きる力」と「確かな学力」・「育成すべき資質・能力の三つの柱」の関係(筆者作成)

4 「総合的な学習の時間」の本質とは

現学習指導要領の小学校・中学校はこれまでと同じ「総合的な学習の時間」だが、高等学校では名称が前述のとおり「総合的な探究の時間」に変更されている。それぞれの目標の冒頭を見ると、小学校・中学校では「探究的な見方考え方を働かせ・・・」、高等学校では「探究の見方考え方を働かせ・・・」と示されている(表3)。

平成29年告示「総合的な学習の時間」の目標小学校学習指導要領と中学校学習指導要領

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

平成30年告示「総合的な探究の時間」の目標

高等学校学習指導要領 探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

表3 「総合的な学習の時間」・「総合的な探究の時間」の目標比較

出典:平成29年小学校・中学校学習指導要領・平成30年高等学校学習指導要領

高等学校学習指導要領は、教科・科目の目標の冒頭は「○○○の見方考え方」等と書き出している。たとえば、数学は「数学的」、理科は「理科の」、国語は「言葉による」、地理歴史・公民では「社会的な」などと教科・科目の本質を端的に示した書き出しになっている。表3の「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」の目標の冒頭書を見ると、「探究的な、探究の」となっている。「総合的な学習の時間」および「総合的な探究の時間」の本質は、教科・科目の書き出しに倣えば、「探究」であると解することができる。前述の2008年1月の中央教育審議会答申が、「総合的な学習の時間」は、「学びの過程」の「習得・活用・探究」の内、探究に取り組む

としている記述していることを指摘した。この見解を現行学習指導要領は一層強く打ち出している。では、初等中等教育段階における「探究」とは何かを考察する。

高等学校の「探究」は、高等学校学習指導要領解説（平成30年7月 文部科学省）の第2節目標の趣旨に、「…問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく。これを探究とよぶ。…要するに探究とは、物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営みのことである。」と記述されている。ここから考えるに、初等中等教育段階の「探究」は、児童・生徒の興味関心に基づいて物事の本質に迫る過程が、自己の将来との関わりを考えさせるキャリア教育の視点があることに注意する必要がある。また、高等学校の同解説書では「探究の見方考え方」とは探究のプロセスを支えるものと記述されている。探究のプロセスは、『①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現』であるとしている。各学校段階で児童・生徒に体験・経験させる探究のプロセスは、児童・生徒が将来よって立つ社会にどのように関わって生きようとするのか、自己の在り方生き方を見極めて行くための一連の過程であると捉えることができる。

「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」の本質である「探究」は、多くの児童・生徒に研究者たる姿を望んではない。所属する学校段階にあった探究的な見方考え方、探究の見方考え方を働かせながら、探究のプロセスを踏ませることで、将来の在り方生き方を考えることができる力としての「探究」の育成が、「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」の本質として期待されていると結論する。

まとめ

日本の教育は、2030年に向け、コンテンツ偏重の時代を経てコンピテンシーとして学力

を総合力にとらえる時代に入った（表1）。「生きる力」（日本型コンピテンシー）を育む「総合的な学習の時間」は、20数年の実践的経験値から、小学校から高等学校までの連続性・接続性が重要視され、小学校・中学校の「総合的な学習の時間」と高等学校の「総合的な探究の時間」という発展的な構成となった。本論文では「総合的な学習の時間」、「総合的な探究の時間」の本質が「探究」であると明らかにした。初等中等教育段階の「探究」は、教科・科目の見方考え方を横断的、総合的、統合的に活用しながら「探究の見方考え方」にまでに個人の中で昇華され、その見方考え方を働かせながら探究のプロセスを経験・体験してこそ育まれる資質・能力であると言える。

これからの児童・生徒には、主体的・協働的に課題に対処しながら、自分の立ち位置を確立し、その立ち位置で新たな価値を創造（平成30年 高等学校学習指導要領「総合的な探究の時間」の目標（3））し、変化の激しい先行き不透明な厳しい21世紀を生き抜く「生きる力」（日本型コンピテンシー）を育むことが求められている。本論文では、「生きる力」を根底で支える資質・能力が「探究」であり、ゆえに「探究」が日本の教育の要になると結論する。

多忙な教員の労働環境にあっては、管理職をはじめ一人一人の教職員が学習指導要領の趣旨を学び取るための時間がとれない実態がある。現実の学校現場では、「生きる力」を学校全体としてどのようにして育てていくべきか、そのベクトルを揃えることは大変難しい。

だからこそ初等中等教育学校の教職員が、日本の教育の要である「探究」の意義を共有し、日々の教育実践を児童・生徒の「探究力の育成」でベクトルを揃えことができれば、21世紀を生きる児童・生徒に「生きる力」が着実に育まれると信じる。

文献リスト

- 文献1：戦後教育の変遷とゆとり教育 2005
年山本ゼミ共同研究報告書 慶應
義塾大学 2006年
- 文献2：いじめ防止資料（戦後の問題行動党
や推移や背景とその対応）NPO法
人CAPセンター JAPAN 2014年
- 文献3：学習指導要領等の改訂の経過（資
料）文部科学省
[https://www.mext.go.jp/a_menu/
shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afie
ldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afielldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf)
- 文献4：臨時教育審議会第4次答申（最終答
申）昭和62年8月7日
- 文献5：「新しい学力観に立つ教育課程の創
造と展開」東洋館出版社 文部省
1993年
- 文献6：教育再生会議 最終報告 2008年
- 文献7：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（答申）平成
20年1月
- 文献8：「総合的な学習の時間」における外
部人材活用の意義と課題 - 「協
働」概念による課題の克服を目指
して-長野大学紀要 第39巻第3号
41-52頁（125-136頁）2018年 早
坂 淳
- 文献9：Definition and Selection of Competencies
(DeSeCo) 2005