

PISA と総合的な学習の時間を起点としたカリキュラム観の論考

Study of the curriculum interpretation as starting from PISA and integrated learning

松井 典夫
Norio MATSUI

要旨 (Abstract)

第1回目のPISAが2000年の春に実施され、世界で32カ国、265000人の15歳生徒が調査に参加した。日本では高校1年生の抽出された生徒、約5100人が参加した。この世界で初めての試みの結果、学力が「測られ」、思い込みで通用してきた各国の教育におけるアセスメントが覆されることになった。1998年の「総合的な学習の時間」の創設の直後、2000年のPISAショックで「学力低下論争」が起きた。それは、「総合的な学習の時間」の出足を挫くような潮流であったかもしれない。その中で2002年には文部科学省が2002アピール「学びのすすめ」(前掲)を発表し、2003年には学習指導要領の一部改正「確かな学力」を実施した。2007年には「全国学力・学習状況調査」が導入され、2008・2009年学習指導要領改訂で授業内容と授業時数が増加されるという流れがあった。このような学力低下への危機感による矢継ぎ早な対策の数々は、結局は社会構造の中に子供を組み込み、意図的に教育するナショナル・カリキュラムの性格が強く表出した時代だったと言えるだろう。そこで本研究では、「総合的な学習の時間」の理念、時数の変遷について、カリキュラム観をもとにして論考する。そして本研究では、カリキュラムは子供のための「地図」なのか、ナショナル・カリキュラムとしての「地図」なのか論考し、明確にしていくことを試みた。

キーワード：カリキュラム観、総合的な学習の時間、学習指導要領、PISA、Well-Being、学びの地図

I. 本研究の目的とカリキュラム観

これまでに学習指導要領は8回の改訂を経てきた。その改訂の背景には、時代、社会の背景に関連があり、時代や社会が要求する学力観、あるいは子供の姿に呼応してきたと言えるだろう。その改訂が、新たな科目、領域の新設という大掛かりなものであれば、その時代の社会にどのような要求があり、その新設によってその目的は果たされているのかという検証は、大いに関心の高いところである。

1998・1999年改訂学習指導要領では、「総合的な学習の時間」が新設された。新設当初は、小学校3年生から6年生まで週あたり3時間(105時間)の授業時数が設定されていたが、2008年の学習指導要領改訂では、それぞれ週2時間(70時間)に縮小された。このことは、「総合的な学習の時間」の設置に掲げた理念がどのような経緯で、何をエレメントとして縮小されたのかを検証することが重要である。「総合的な学習の時間」の価値が低下したのか、必要性が時代背景や社会の変動とともに低下したのか。それとも多くの実践の検証の結果、週2時間が妥当であると結論されたのか。大橋(2019)¹⁾は「総合的な学習の時間」の時間の縮小と「学力低下批判」と関連させて

論考した。そこでは、ゆとり教育と時を同じくして誕生した「総合的な学習の時間」は、その後の学力低下論と相まって時数削減へとつながったという論が展開された。そこで本研究では、「総合的な学習の時間」の理念、時数の変遷について、カリキュラム観をもとにして論考する。そして本研究の目的は、カリキュラムは子供のための「地図」なのか、ナショナル・カリキュラムとしての「地図」なのか論考し、明確にするというところにある。その目的に向けて探究するためには、まず本研究におけるカリキュラム観を明確にする必要がある。

カリキュラムとは何か。J.Dewey (1902) は「子どもとカリキュラム」(“Children and the Curriculum”)のなかで、カリキュラムを「地図」というメタファーを用いて説明した²⁾。J.Dewey は、カリキュラムを、児童の経験(それを「探検」と例えた)が作り出し、しかも完成した「地図」であると例えた。カリキュラムを説明するとき、この「地図」というメタファーを用いると理解しやすい。当然、1900年当時と比較してカリキュラムを取り巻く状況(環境)は大きく様相が変わり、その変化はこれからも続いていく。その時代の様相に合わせるようにカリキュラムが表現するものも変容する。しかし、カリキュラムが持つ「役割」は時代が変わろうとも同様の役割を果たし続けることは、1900年初頭にJ.Dewey が用いた「地図」というメタファーが、現在においても有効であることが示している。では本研究では、カリキュラムとは、子供(人々)がその社会(世界)のなかでよりよく生きる(Well-Being)のための「地図」であると定義するとしよう。2017・2018年学習指導要領では、学習指導要領を「学びの地図」と表現した³⁾。そこでは、「学校教育のよさをさらに進化させるため、学校教育を通じて子供たちが身につけるべき資質・能力や学ぶべき内容などの全体像をわかりやすく見渡せる「学びの地図」として学習指導要領を示し、幅広く共有」することが、改訂の理念として掲げられている。しかし、ここでいう「学びの地図」と本研究でいうところの「地図」はその解釈、あるいは意味が違うのではないだろうか。

ここでは、その違いを確認するための探究が必要となってくる。

1974年(昭和49年)、東京において文部科学省はOECD(経済協力開発機構)の内部機関であるCERI(教育研究革新センター)と協働し、「カリキュラム開発に関する国際セミナー」を開催した⁴⁾。ここでは、日本におけるそれまでのカリキュラム観が大きく転換されることになった。当セミナーでは、OECD-CERIのカリキュラム観が紹介され、そのカリキュラム観に直接接触した日本の研究者は大きな衝撃を受けたのである。それまでの日本のカリキュラム観とは、学習指導要領をスタンダードとした教育課程そのものであり、それは子供たちが学ぶべき基準という捉え方が一般的だった。そしてカリキュラムという用語は「教育課程」の訳語であり、それが狭義であるか広義であるかという議論は起こりようがなかった。いわゆる「ナショナル・カリキュラム」である学習指導要領が示す教育課程の指針とは、国が示した疑いようのないカリキュラム観であった。そのことが、現在のカリキュラム・マネジメントが教師や学校の側に存在できない所以であることは、松井(2020)⁵⁾が指摘したところである。そこで当セミナーでは日本のカリキュラム観が「OECD-CERI 専門家の広い動的なカリキュラム観」に大いに影響を受け、「学習者に与えられる学習経験の総体がカリキュラムであり、それは日常の学習・教育活動の中で開発されていくものであるという考え方」に移行しようとする様相が見られた。

したがって、ナショナル・カリキュラムの系譜を辿る2017・2018年学習指導要領における「学びの地図」概念は、「学ぶべき内容を広く見渡すことができる」ためのものであり、「学ぶべき内容」は学習指導要領が示すところがあり、それはやはりナショナル・カリキュラムの概念を変容させるものではないと解釈することができるだろう。

では、本研究が示すカリキュラム観である「Well-Beingのための地図」とは何か。それを解釈するためには、日本の教育の変遷を辿る必要がある。

II. 日本の教育の変遷

日本の教育の変遷については多様な取り上げ方が可能だが、ここでは本研究に関連して要する内容について、国立教育政策研究所がまとめた「我が国の学校教育の歴史について」⁹⁾を参考に、戦後の日本の教育の変遷について以下の表にまとめた(表1)。

表1 「戦後教育」の変遷(筆者が編集)

年代	教育の事象	教育に関連した社会の事象
1945～1952年	<ul style="list-style-type: none"> ・1947年学習指導要領(試案)。法的な位置付けは不明確 ・学校教育法制定 ・教員の慢性的不足から資格の開放制採用 	GHQによる指導・監督の元で軍国主義や国家主義を排除し、戦後教育改革へ。
1952～1958年	<ul style="list-style-type: none"> ・1956年、全国学力調査を開始 ・1958年学習指導要領改訂。学習指導要領の法規命令化。 	日教組による「学習指導要領改訂」「全国学力調査」「勤務評定の実施」に対する反対闘争
1958～1960年代中頃	<ul style="list-style-type: none"> ・公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律(義務標準法)を制定(1958年) ・教員不足が逼迫。教員養成制度の変革へ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ベビーブーム世代の入学による児童生徒の急増 ・高校進学率が42.5%(1950年)から82.1%(1970年)に
1960年代中頃～1970年代前半	<ul style="list-style-type: none"> ・国立及び公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法(給特法)を制定(1972年) ・1968・69年学習指導要領改訂(基本的な知識、技能の習得、体力の増進、判断力や創造性、情操や意志の養成を重視) 	<ul style="list-style-type: none"> ・高度経済成長後の社会、経済活動の高度、複雑化(教育の質の高度化へ) ・学生運動・大学紛争激化 ・東京オリンピック(1964年)
1970年代中頃～1990年代前半	<ul style="list-style-type: none"> ・1977・78年学習指導要領改訂(授業時数の大幅削減、道徳教育の充実、「ゆとりの時間」の新設) ・1989年学習指導要領改訂(「新しい学力観」、国旗、国歌の取り扱いの明記) 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育の量的拡大の結果、「落ちこぼれ」や校内暴力等の問題行動の発生 ・「でもしか」教員の増加 ・受験戦争の激化
1990年代後半～	<ul style="list-style-type: none"> ・1998・99年学習指導要領改訂(「生きる力」を育む理念、完全学校週5日制、「総合的な学習の時間」の新設) ・2003年学習指導要領一部改正(「確かな学力」) 	<ul style="list-style-type: none"> ・インターネットの普及 ・OECD学習到達度調査(PISA)への参加、「PISAショック」 ・全国学力・学習状況調査の開始(2007年)
2000年代後半～	<ul style="list-style-type: none"> ・2008・09年学習指導要領改訂(「生きる力」の継続、授業時数の増加、小学校外国語活動の導入、思考力・判断力・表現力の育成) 	<ul style="list-style-type: none"> ・2006年、教育基本法改正 ・知識基盤社会
2010年代後半～	<ul style="list-style-type: none"> ・2018・19年学習指導要領改訂(社会に開かれた教育課程、カリキュラム・マネジメント、道徳科の創設、アクティブ・ラーニング) 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会における情報化の急速な進展と教育の情報化 ・Society5.0時代へ ・AIの進化
2020年～	<ul style="list-style-type: none"> ・全国の学校一斉休校(2020年3月1日～6月まで継続) ・休校による多大な影響(授業時数の確保、行事の精選、宿泊行事や入学式、卒業式の中止や縮小) 	・新型コロナウイルスによる世界的パンデミック

表1を見たとき、特に学習指導要領の変遷は、その当時の世相を反映して変化してきたことがわかる。たとえば1960年代の高度経済成長から社会は教育の質を高めることを要求した。その結果、「落ちこぼれ」が社会問題化し、学習指導要領が改訂される(1978・79年改訂)。そこでは「落ちこぼれ」問題や学校社会の荒れを省みて、「ゆとり路線」を歩み始める。この傾向は学習指導要領次期改訂(1998・99年改訂)にも引き継がれ、知識、あるいは学歴偏重主義の社会の傷を覆うかのように、学校週5日制の完全実施や「総合的な学習の時間」が創設される。このとき日本の社会の捉え方としては、これまで子供たちに知識を詰め込みすぎた、これからは学歴の社会ではなく、社会の変化に対応していくことのできる「生きる力」を育むべきであるという傾向が強くなっていった。言い換えると、学力は十分だからもっと幅広く、教科の枠にとらわれず横断的に学ばせようというものであった。ところが学力を世界の中で比較したときに、その勘違いに気付かされたのである。いわゆる「PISAショック」というものである。

Ⅲ. PISA と「総合的な学習の時間」

経済力や人種など、ありきたりな指標で教育が語られることは多くある。特に学力と経済格差論はよく見受けられる主張だが、学力を生まれ育った経済環境で片付けることは、あまりにも論理的ではないことは言うまでもない。「学力」というものにはもっと多くの、煩雑な要件が絡み合う。

たとえばPISA 2000で調査された読解リテラシーについて、総合力がもっとも高かったのはフィンランドであり、日本は読解力の各リテラシー(総合読解力・情報の取り出し・解釈・熟考・評価)においてフィンランドを下回り、総合では8番目という世界比較となった⁷⁾。この結果から「日本の子供は数学的および科学的リテラシーに比べて読解力が低い」という評価が生まれた。その要因として、「趣味として読書をしていない」という回答が55%であり、OECD平均の32%よりも高いことが大きな要因であるという分析をしている。ところが別の視点で見ると、Amanda Ripley(2014)は、PISAの調査対象となった15歳の生徒のうち、「親と複雑な社会問題について話をしているという受験者は、成績が良いだけでなく、読むこと全般が好きであるとも答えている」⁸⁾という分析に関心を示した。また、読解リテラシーが総合的に上位であったニュージーランドと、全体的に低かったドイツ中の読解リテラシーの成績分析を例に挙げ、「小学生のときに親が定期的に読み聞かせをしてくれたという生徒の成績が、そうでない生徒の成績をおよそ1.5学年分も上回っていた」⁹⁾という分析を例に挙げた。ここからさらに読解リテラシーの高さの要因について追究しようとする、「読み聞かせに使用した書籍の種別」「読み聞かせを多くした年齢」「読み聞かせをしたのは父親か母親か、それ以外か」「読み聞かせを多くする家庭環境とは」など、様々な要因が頻出し、それらを分析する膨大な労力と先の見えない迷路に嵌まり込むことになる。だから教育はこれまで、エビデンスのない簡便でおとぎ話のような、たとえば「子供たちの目がキラキラ輝く授業」といったような言葉でやりとりされ、「教育で大切なものは、目には見えないし、数値で測れないもの」という言葉が語られてきたのである。

OECDに所属するドイツの科学者Andreas Schleicherは、研究対象としては「軟派な」教育というものに対して、物理学者が研究に取り組むように向き合い、世界中の子供の学力を経済格差や人種といった社会的な要因を排除して比較することに取り組んだ。その結果開発されたものが「学習到達度調査」Program for International Student Assessmentである(以下、PISA)。PISAは批判的思考力を働かせながら新たな問題に対して取り組み、解決する能力を測ることが可能な、これまでの「テスト」とは概念を異にするものだった。そして第1回目のPISAが2000年の春に実施され、世界で32カ国、265000人の15歳の生徒が調査に参加した。日本では高校1年生で抽出された生徒、約5100人が参加した。この世界で初めての試みの結果、学力が「測られ」、思い込みで通用してき

た各国の教育におけるアセスメントが覆されることになった。フィンランドが世界一になり、各国の調査団がフィンランドを訪れるようになった。自国の教育制度が世界一であると自負していたドイツはその結果にショックを受け、アメリカは「落ちこぼれゼロ法」によって教育改革に取り組むことになった。Amanda Ripley は「PISA が示して見せたのは、(略) 教育にお金をかけたからといって子供が賢くなるわけではない、ということである。すべては(そう、すべては) 教師、親、生徒がその投資によってなにをしたのかにかかっているのだ」¹⁰⁾ と述べた。経済的格差や人種と学力との関連は、ゼロとは言えないもののそれが大きな要因であるというものは空理空論であったことを PISA が示したのである。

PISA 2000 の直前に、日本では学習指導要領の改訂が行われている。そこでは「生きる力」を育む筆頭として大いに期待されながら「総合的な学習の時間」が創設された。しかし先に述べたように、世界の諸国と同様、PISA ショックに直面した日本は、ただちに学習指導要領の一部改訂を行い、「ゆとり路線」や「自ら学び、自ら考える」ことができる「生きる力」を育む路線を修正し、「確かな学力」を理念に掲げた。

さらに「総合的な学習の時間」が設置された経緯と理念について整理しておこう。

1996 年に、文部省が中教審答申を受け、「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第 1 次答申)」を出した。そこでは「子どもに生きる力とゆとりを」がテーマとして掲げられた。これは当時の社会背景が大きく影響している。それは目次を紐解くだけでもその世相が反映されていることがわかる。「第 1 部 今後における教育の在り方」では、「過度の受験競争の緩和」の項が構成されている。そこでは「学歴偏重社会」が「子供たちの生活を多忙なものとし、心の[ゆとり]を奪う、大きな要因となっている」¹¹⁾ と述べられた。そして同答申「これからの学校教育の在り方」の中で、「横断的・総合的な学習の推進」が提案され、ここで初めて「総合的な学習の時間」の創設が提言されたのである。ここでは、「[生きる力] が全人的な力であるということ踏まえると、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と考えられる」¹²⁾ とされ、「総合的な学習の時間」は「生きる力」の育成に向けた核として位置づけられたといえよう。その後、1998 年の教育課程審議会答申で、「総合的な学習の時間」の創設の提言がされ、「各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開できるような時間を確保」することと、「社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保」することが提言された。そして 1998・1999 年改定学習指導要領で「総合的な学習の時間」が小中学校、高等学校で創設されたのである。

その後、先に述べた PISA ショックの影響による学力低下論争の中で、「総合的な学習の時間」の価値が変容していった。文部科学省は 2002 年に「確かな学力向上のための 2002 アピール『学びのすすめ』」を発表した¹³⁾。そこでは「…(略) 一方で、授業時数や教育内容の削減によって児童生徒の学力が低下するのではないかという点について社会の各方面から寄せられている懸念に対しては、新しい学習指導要領のねらいとその実現のための施策とを今一度明確に示すとともに、…(略)」と示され、実施されている完全学校週 5 日制の導入に伴う教科書内容の大幅な削減による学力低下の懸念が示された。また、PISA ショックにも触れ、「経済協力開発機構(OECD)の『生徒の学習到達度調査(PISA)』の結果によると、…(略) その一方で、我が国の生徒の『宿題や自分の勉強をする時間』は参加国中最低であること、最も高いレベルの読解力を有する我が国の生徒の割合は OECD 平均と同程度にとどまっていることなどの結果も出ています」と言明した。

そして、2002 年の同アピールの中で、「これからの変化の激しい社会にあって、生涯にわたって自ら意欲的に学んでいく態度を育成するため、学校教育において、学ぶ楽しさを実感できるようにすることが不可欠です。新しい学習指導要領の下では、総合的な学習の時間において、各教科等の学習との関連付けを工夫しながら、児童生徒に

学び方やものの考え方を身に付けさせ、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成することが重要です。また、社会人の方々にご協力いただいて実社会での生きた知識や経験に触れる機会を増やしたり、わかりやすい目標を立てて取り組ませるなど、各学校において、学ぶ楽しさを実感できるようにするための工夫が求められます」と示された。ここで、「総合的な学習の時間」が、「学ぶことの楽しさの実感」や「学習意欲を高める」ためのカリキュラムであるという位置付けが新たになされたのである。

IV. Well-Being のカリキュラム観

Well-Being には日本国内において様々な訳語が当てられてきた。そのため、「幸福」や、あるいは「福祉」を示すなど、その概念形成は多様なものとも言える。その中でも WHO 憲章では、

“Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.”

(「健康とは、病気でないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあることをいいます。(日本 WHO 協会訳)」)

とし、Well-Being が身体的健康のみではなく、精神的にも、そして社会的にも「よりよい」状態であるという概念を示した。その後においては Well-Being は「社会的幸福」を唱える “Social Well-Being”¹⁴⁾ や「心理的幸福」の “Psychological Well-Being”¹⁵⁾ など、世界の研究の潮流の中で多様な概念が提唱されてきた。そして近年になり、Well-Being の概念が注目を集めたのは SDGs (持続可能な開発目標) における 2030 アジェンダを構成する 17 のグローバル目標の一つ「すべての人に健康と福祉を」に挙げられたことが大きな要因だろう。また、時期を同じくして OECD は PISA2015 の報告書の中で、Well-Being を「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な働き (functioning) と潜在能力 (capabilities) である」¹⁶⁾ と解釈した。

本研究において、学校におけるカリキュラム解釈に「Well-Being のための学びの地図」というメタファーを用いるのは、もう一つの側面がある。

2021 年 1 月に、中央教育審議会によって『令和の日本型学校教育』の構築を目指して「～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」が出された。これは Covid-19 のパンデミックによる教育への影響についてのメンションが要素となっていることは言うまでもないが、そこではこれまでの社会構造の変化と「日本型学校教育」について、以下のように言及された。

「我が国の教師は、子どもたちの主体的な学びや、学級やグループの中での協働的な学びを展開することによって、自立した個人の育成に尽力してきた。その一方で、我が国の経済発展を支えるために、「みんなと同じことができる」「言われたことを言われたとおりにできる」上質で均質な労働者の育成が高度経済成長期までの社会の要請として学校教育に求められてきた中で、「正解(知識)の暗記」の比重が大きくなり、「自ら課題を見つけ、それを解決する力」を育成するため、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分なされていないのではないかという指摘もある。

学習指導要領ではこれまで、「個人差に留意して指導し、それぞれの児童(生徒)の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること」(昭和 33(1958)年学習指導要領)、「個性を生かす教育の充実」(平成元(1989)年学習指導要領等)等の規定がなされてきた。

その一方で、学校では「みんなで同じことを、同じように」を過度に要求する面が見られ、学校生活においても「同調圧力」を感じる子供が増えていったという指摘もある。社会の多様化が進み、画一的・同調主義的な学校文化が顕在化しやすくなった面もあるが、このことが結果としていじめなどの問題や生きづらさをもた

らし、非合理的な精神論や努力主義、詰め込み教育等との間で負の循環が生じかねないということや、保護者や教師も同調圧力の下にあるという指摘もある。』¹⁷⁾

ここでは、これまでの「日本型教育」の自己批判とも言える文言が並んだ。「言われたことを言われた通りにできる」ことがリテラシーとして求められてきた子供たちは、「暗記」中心の学習の中で、「個を生かす」ことを学んでこなかった。あるいは「個性の主張」は異端であり、同調圧力を感じながら何事も周囲に合わせることを求められてきた。このような日本の社会構造は、現在においてもさほどの変容は見られないが、変化を求める方向性の合意はされつつあるといえよう。

近年においては、1998年の「総合的な学習の時間」の創設の直後、2000年のPISAショックで「学力低下論争」が起きた。それは、「総合的な学習の時間」の出足を挫くような潮流であったかもしれない。その中で2002年には文部科学省が2002アピール「学びのすすめ」（前掲）を発表し、2003年には学習指導要領の一部改正（「確かな学力」）を実施した。2007年には「全国学力・学習状況調査」が導入され、2008・2009学習指導要領改訂で授業内容と授業時数が増加されるという流れがあった。このような学力低下への危機感による矢継ぎ早な対策の数々は、結局は社会構造の中に子供を組み込み、意図的に教育するナショナル・カリキュラムの性格が強く表出した時代だったと言えるだろう。その中で、同調圧力と均一な能力を自省する教育の流れは、子供たちのWell-Being（よりよい人生）のための道標となることを期待していきたい。

本研究で唱えるカリキュラム観とは、Well-Beingのための学びの地図に他ならない。子供たちが、社会構造の中におけるリテラシーベースのカリキュラムで学び続けた結果、そこにそれぞれのWell-Beingは生まれてこなかったことは歴史が実証してきた。そこには、「総合的な学習の時間」のカリキュラムとしての有用性が示唆されるのである。「総合的な学習の時間」は、実社会や世界において、容易には解決しようのない難題に対して、探究的に、そして果敢に取り組む学習である。その学習は、社会構造の中に自分自身を組み込む作業ではなく、自己の生き方、よりよい人生Well-Beingを作り出す学びであるといえよう。本研究に関する今後においては、「総合的な学習の時間」がWell-Beingにおいてどのように有効なカリキュラムを形成しているのか、あるいは形成していくその可能性について、実証的に探究していきたい。

引用・参考文献

- 1) 大橋隆広 2019 「総合的な学習の時間の変遷 —「学力論」との関係から—」 広島女学院大学人間生活学部 紀要 第6号 pp.59-68
- 2) J.Dewey 「子どもとカリキュラム」 The Children and The Curriculum
- 3) 文部科学省 「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及び必要な方策等について（答申）」
- 4) 文部省大臣官房調査統計課 1975 「カリキュラム開発の課題 —カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書」
- 5) 松井典夫 2020 「カリキュラム・マネジメントの今日的課題と成立要件の考察 —M.Skilbek のSBCD理論を基点に—」 Consideration of today's issues and requirements for curriculum management-Based on SBCD theory by M.Skilbek - 奈良学園大学紀要 「人間教育」 第4巻第2号 pp.15-21
- 6) 国立教育政策研究所 2012 「我が国の学校教育制度の歴史について」 https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/kenkyu_01.pdf
- 7) 文部科学省 2001 OECD生徒の学習到達度調査（PISA）《2000年調査国際結果の要約》 <https://www.mext.>

go.jp/b_menu/toukei/001/index28.htm

- 8) アマンダ・リプリー 2014 「世界教育戦争」北和丈訳 Amanda Ripley “THE SMARTEST KIDS IN THE WORLD” 中央公論社 p.162
- 9) 同上 p.162
- 10) 同上 p.29
- 11) 文部省 審議会答申等「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701f.htm
- 12) 同上
- 13) 文部科学省 確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」
- 14) Corey Lee M.Keyes “Social Well-Being” Social Psychology Quarterly Vol.61, No.2 (Jun., 1998), pp. 121-140 (20 pages) Published By: American Sociological Association
- 15) By Ryff, Carol D. “Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being.” Journal of Personality and Social Psychology, Vol 57(6), Dec 1989, 1069-1081
- 16) 国立教育政策研究所 OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2015年調査国際結果報告書『生徒の well-being（生徒の「健やかさ・幸福度」）』（概要） https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015_20170419_outline.pdf（2021年10月1日確認）
- 17) 中央教育審議会 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）2021年1月