

原著 (Article)

小学1・2年生の国語科教科書における 「共通点・相違点の比較」

Comparative learning of common points and differences in
some textbooks of Japanese language of elementary school
first and second grades

森 和久*
MORI, Kazuhisa*

キーワード：国語科教育，深い学び，関係付け

Key words：Japanese language education, deep learning, relation

1. 背景と目的

中央教育審議会（2016）答申では、予測できない変化が起きる時代にあって、時代の変化に主体的に対応して生きていくための資質・能力を養うためには、受動的な学習ではなく、能動的に学習することが必要であるとされ、「どのように学ぶか」と言う観点において「アクティブ・ラーニング」が提起された。しかし、一方で「アクティブ・ラーニング」について特定の学習や指導の「型」に拘泥してしまうことの懸念も表明されており、2017年3月に公示された新学習指導要領においては、「アクティブ・ラーニング」という言葉はなくなり、それを引き継ぐ形で「主体的・対話的で深い学び」という言葉が出された。

「深い」学びとは何か

「アクティブ・ラーニング」の代替用語として出された「主体的・対話的で深い学び」は、方法、型ばかりに目がいきがちであった「アクティブ・ラーニング」をめぐる状況を改善するために、学びの質にも目が行くよう意図されている。そして、その質について主に言及しているのが、「深い」という言葉である。学びを形容する言葉は、例えば中央教育審議会答申文の中では、「主体的な」「対話的な」「深い」の他に「豊かな」「質の高い」「生涯にわたる」「意味のある」などが使われている。仮に「主体的・対話的で質の高い学び」でもよかったように考えられるが、「深い」としたのは、「ディープ・ラーニング」という考え方が背景にあると考えられる。

溝上（2014）は、「学習の形態を強調」する「アクティブラーニング」と「学習の内容を強調」する「ディープラーニング」の両者を兼ね備えた「ディープ・アクティブラーニング」を提唱した。その中で、「ディープラーニング」を「概念を既有知識や経験と関連づける」と規定している。また松下（2015）は、「ディープ・アクティブラーニング」を「外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重

視した学習」と規定している。すなわち、身体活動がアクティブであることにとどまらず、概念を関連付けたり、意味を考えたりするなど、頭の中がアクティブであることを重視しているのである。

一方、「ディープ・ラーニング」とは、人工知能（AI）の機械学習の手法として、注目されている言葉でもある。この機械学習としての「ディープ・ラーニング」に関して文部科学省（2016）は、学習指導要領改訂の背景を示した資料で、「AIは、人間が物事を深く理解する過程（個々の知識を関連づけて概念を理解していく学習過程）を模した『ディープ・ラーニング』を取り入れ、飛躍的に進化。⇒習得・活用・探究を通じた過程の中で、新たな知識を、自分が持つ経験やその他の様々な知識と関連づけて深く理解し、どのような時代でも通用する、生きて働く知識として身に付けていく、という学習過程の強みが実証。」と記述している。即ち「個々の知識を関連づけて概念を理解していく学習過程」がディープ・ラーニングの本質であると解されているのである。

さらに、中央教育審議会（2016）答申の中では、「深い学び」について、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』」と記されている。これらのことを整理すると、単に知識を習得する学習は「浅い」学びで、「新たに得た知識と既有知識や自分の考え、ひいては自分自身とを関連付けて、次に活用できる知識とする学習」が「深い学び」であると考えられる。

「深い学び」のための国語科の役割

中央教育審議会の答申で、「学びの『深まり』の鍵となるものとして」整理されたのが、「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』」である。中央教育審議会答申（2016）では、この「見方・考え方」を、「『見方・考え方』は、新しい知識・技能を既に持っている知識・技能と結び付けながら社会の中で生きて働くものとして習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものとしたり、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものである。既に身に付けた資質・能力の三つの柱によって支えられた『見方・考え方』が、習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりし、それによって『見方・考え方』が更に豊かなものになる、という相互の関係にある。」と定義し、国語科における「見方・考え方」は、「言葉による見方・考え方」とされ、「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」と規定されている。

「深い学び」を簡略化すると、「『見方・考え方』を働かせながら、「知識を相互に関連付けてより深く理解する学び」となるが、そこに「言葉による見方・考え方」を

簡略化して代入すると、「関係性を問い直して意味付けること」を働かせながら、「知識を相互に関連付けてより深く理解する学び」となる。極めて同語反復的であるが、「関係性を問い直して意味付ける」力を用いて、新たに「関係性を問い直して意味付け」ということを繰り返す、まさにAIが行っている「ディープ・ラーニング」に似た学習を行うと考えればよいのではないだろうか。様々な事柄を関係付け、新たな意味付けを行う、その事柄とまた別の事柄を関係付け、さらに新たな意味付けを行う。このようなことを無限に繰り返していくことが「深く学ぶ」ということである。

そして、「知識を関連付け」たり、「意味付け」たりすることの多くは、言葉を介して行われるわけであるから、「言葉による見方・考え方」を養うことは、「深い学び」に不可欠なことなのである。国語科は、「言葉の力」をつけることを目標とする教科であるため、「言葉による見方・考え方」を養うための中核的な教科でなければならない。そして「知識を相互に関連づけてより深く理解するための学び」のための基盤となる能力を養う教科でなければならない。このような意味で、新学習指導要領の求める「深い学び」を成立させるために、国語科の果たす役割は大きいと考える。

中央教育審議会答申（2016）では、国語科について「②課題を踏まえた国語科の目標の在り方」の項で、「より深く、理解したり表現したりするためには、『情報を編集・操作する力』、『新しい情報を、既に持っている知識や経験、感情に統合し構造化する力』、『新しい問いや仮説を立てるなど、既に持っている考えの構造を転換する力』などの『考えを形成し深める力』を育成することが重要である。」と述べている。ここで述べられている「考えを深め形成する力」は、「深い学び」の「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだし解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」と重なる点が多く、「深い学び」に国語科が寄与すべき点が多いことがここからも窺える。

国語科の新学習指導要領解説では、残念ながら、「深い学び」と国語科の学習を明確に関連させた記述は認められない。しかし、「深い学び」につながる「関係付け」を新たに加えていることに、今回の学習指導要領（文部科学省、2017）の今日性があると考えられる。

「関係付け」が新たに加わったのは、大きく括って言うと二つである。一つが、新設された「情報の扱い方に関する事項」で、各学年の「知識・技能」の中に、以下の項目が加わっている。

- 1・2年「ア 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。」
- 3・4年「ア 考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解すること。」
- 5・6年「ア 原因と結果など情報と情報との関係について理解すること。」「イ 情報と情報との関係付けの仕方、図などによる語句と語句との関係の表し方を理解

し使うこと。」

もう一つが、「話すこと・聞くこと」及び「書くこと」のいわゆる「取材」に関する箇所、以下の項目が加わっている。

3・4年「ア 目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を比較したり分類したりして、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。」(話すこと・聞くこと)

5・6年「ア 目的や意図に応じて、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝え合う内容を検討すること。」(話すこと・聞くこと)

3・4年「ア 相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり分類したりして、伝えたいことを明確にすること。」(書くこと)

5・6年「ア 目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすること。」(書くこと)

1点目の「情報の扱い方に関する事項」は、「情報と情報の関係」や「関係付けの仕方」「関係の表し方」について理解するもので、まさに「関係性を問い直して意味付ける」基盤となるものである。そして、「関係付け」を「共通」、「相違」、「順序」、「考えとそれを支える理由や事例」「全体と中心」「原因と結果」のように分類整理し、段階に分けて示している。そして、図などによる「関係付け」の仕方についても学ぶようにしている。2点目の、「話すこと・聞くこと」「書くこと」では、自分の考えを明確にするために、情報を「関係付ける」ことを示している。この2点は、「深い学び」を成立させる「見方・考え方」を養う基礎となる力であり、これらの学習を、他の学習や自分の日常生活に活用できるように意図して行うことは意義深いと考える。

国語科の新学習指導要領で、「関係付け」の内容は新たに位置付けられたものであるが、当然これまでの国語科の学習でも行われており、現行の教科書にも「関係付け」の学習がいくつか提示されている。しかし、それらについて整理した研究はこれまでなかった。本稿は「関係付け」の内容が小学校の国語科の教科書にどのように位置づけられているかを明らかにし、今後の課題について考察するものである。

2. 研究方法

先に見たように新学習指導要領の「情報の扱い方に関する事項」で「関係付け」が整理されているが、その最も基礎的な内容は、1・2年「共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。」である。本稿では、中でも「共通、

相違」に絞って1・2年生の現行の教科書で、「共通、相違」がどのように扱われているかを調べる(表1)。「共通、相違」の「関係を理解する」とは、「同じところを見つける」、「違うところを見つける」ことであり、「比べる」ことである。そこで、表1の5社の国語科教科書において「共通点や相違点を見つける」、「比較する」活動がどのように示されているかを以下のような方法で調べた。①教科書の中から児童に「共通点や相違点を見つける」、「比較する」学習活動を促している箇所を探す。②何と何を比較しているかで分類整理する。

表1. 本研究で用いた小学校1・2年生の国語科教科書

出版社	学年	教科書名
東京書籍	1	新編 あたらしいこくご 一上, 一下
	2	新編 新しい国語 2上, 2下
学校図書	1	みんなとまなぶ しょうがっこうこくご 一ねん上, 一ねん下
	2	みんなと学ぶ 小学校こくご 二年上, 二年下
三省堂	1	しょうがくせいのこくご 一年上, 一年下
	2	小学生のこくご 二年
教育出版	1	ひろがることば しょうがくこくご 一上, 一下
	2	ひろがることば 小学国語
光村図書	1	こくご一上 かざぐるま, こくご一下 ともだち
	2	こくご二上 たんぼぼ, こくご二下 赤とんぼ

3. 結果と考察

5社の1・2年生の教科書を調査した結果、「比較する」学習活動は、以下の(1)~(6)の類型に分類されることがわかった。それぞれについて以下に詳述する¹⁾。

(1) 教科書の同一教材内に書かれている事柄と事柄を比べる

教科書の教材文に書かれている事柄を比較することを促すものである。以下のア~オの類型が認められた。

ア 文字、発音、言語などの事柄を比較するもの

例:「ねこ」と「ねっこ」について「ちがうところにきをつけましょう。」(東書1上 p.39) というように投げかけるもの。類型: 東書1上 p.49, 64, 学図1上 p.31, 1下 p.82, 教出1下 p.51, 118, 119, 2上 p.99, 115, 2下 p.51, 97, 105, 135, 光村1下 p.72, 2上 p.48, 2下 p.116。文字や言葉を見比べて、違いに気付く学習は、文字や言葉の理解を促す際に有効な手段である。また、「ちがうところをみつける」ような学習活動を促す記述がなくても、「にたかんじ」(似た漢字) などのような記述もあり、ほとんど全ての教科書が、このような比較を念頭においた提示の仕方をしていると言える。このような学習をすることで、何かと何かを比べるということの第一歩を

行っていると考えられる。

イ 説明的文章で書かれている事柄と事柄を比較するもの

例：いろいろな自動車について説明した文章で「じどう車くらべをしよう」と投げかける（学図1下p.8）。類型：東書1下p.89,96,97,98,99,学図2上p.98,102,三省1下p.26,32,33,光村1下p.28,92,98。この類型の学習活動も大変多い。乗用車とトラックを比べる、客船とカーフェリーを比べるなどの活動によって、それぞれのものの本質を理解することを促している。「たくさんの人を運ぶ」「重い荷物を持ち上げる」などの役割と「座席のところが広い」「じょうぶなあしがついている」などのしくみは、他と比較することで明確に理解でき、自動車やふねといった上位概念に対する個別の特性を理解することができる（森,2017）。

ウ 物語文の場面や人物を比較するもの

例：「きつねのおきゃくさま」で「場めんと場めんをくらべて、おなじところ、にているところを見つけてみましょう。」（学図2上p.76）。類型：東書2上p.68,学図1下p.42,2下p.45,教出1下p.82,2上p.77。場面と場面の違い、登場人物の行動の場面による違いを比較する学習である。イが物を並列的に並べて比べているのに対して、時間的経過を伴う二者を比較しており、より高度になっている。

エ 説明の仕方を比較するもの

例：ふろしきについて説明している二つの文章を読み、「二つのせつめいをくらべよう」と投げかける（東書2上p.75,80,82）。捉えにくい表現形式の特徴を、比較することによって気付かせることをねらっている。

オ その他

例1：伝言ゲームの「はじめとさいごをくらべてみましょう。」と投げかける（学図1下p.55）。これは、伝言ゲームの面白さ、ひいては正確な伝達の重要性に気付かせるための活動である。比較そのものには、主眼はないと考えられる。類型：東書2上p.48。例2：ものの分類についての学習で「一つだけちがうものは、なんでしょう。」と投げかける（教出2上p.90）。上位概念、下位概念、ものの分類について学ぶ学習である。これについては、「ちがうもの」を問うような活動が示されていなくても各社扱っており、イの比較の延長として、概念形成を図るための教材として有効である。「比べましょう」という投げかけの言葉はないものも多いが、結果として比べながら分類する活動になっている。例3：詩に書かれている事柄に対して「生きものの『いのち』に、ちがいはあるでしょうか。」と投げかける（教出2下p.7）。詩の解釈を問う投げかけである。「深く」考えることができる内容であるが、比較ということに主眼があるわけではない。以上細かく分けて見てきたが、(1)の「教科書の同一教材内に書かれている事柄と事柄を比べる」類型は、同一教材内に提示されている二者を比べるという点で、最も分かりやすく、最も基礎的な比較であり、各社とも学習活動として示している。

(2) 教科書に書かれている文章と他の文章を比べる

教科書の文章と発展的に読んだ他の文章とを比較して、文章に書いたり、話したりする活動である。例：ライオンとしまの赤ちゃんについて書かれた説明文を読んだ後、他の動物について書かれた本を読み、「ほかのどうぶつの赤ちゃんと、くらべてみましょう。」と促す（光村1下 p.99）。類型：学図2上 p.93, 光村1下 p.100。(1)の活動のうちとりわけイの発展学習として行われる活動である。教科書に書いてある物以外の物を自分で調べて、教科書に書いてある物と比べる。例えば、自分で「救急車」「タンクローリー」などを調べて、教科書に書いてある「乗用車」「トラック」などと比べる活動である。直接書かれていない物と書かれている物を比べるという点で、より高度な学習になっているが、結果として目の前に提示された二者を比べるという点では、同じである。

(3) 調べたこと同士を比べる

自分が調べた複数の事柄を比べ、文章に書いたり、話したりする活動である。例：いろいろな自動車について調べ、「みんなでしらべたことをあつめて、にているところやちがうところを見つけよう。」と促す（学図1下 p.13）。類型：東書2下 p.100, 101, 102, 103, 学図2上 p.103, 104, 105, 106, 107, 108, 109。調べたこと同士を比べるという点で、(1)のイの類型のさらに発展させたものである。これも結果として目の前に提示されているものを比べるという点では同じである。ただし、イも同様であるが、いくつかある物のうちから自分が調べるものを選ぶという手順が必要であり、頭の中でいくつかの物を並べて、比較し選択するという思考が働いていると考えられる。本稿では調査の対象とはしていないが、この「選択」という思考も「関連付け」の一つであり、意図的に養っていくべき能力であると考えられる。

(4) 教科書に書かれている事柄や調べた事柄と既有知識を比べる

得た情報と既有知識を比較する活動である。例1：キュウリの葉を観察して赤ちゃんの手のひらと大きさを比較するなど、「大きさや形がにているものとくらべてかく」ことを促す（東書2上 p.53）。例2：獣医の仕事について説明した文章を読み、「知っていることや、みのまわりのこととくらべて、考えたことや気づいたことを話しましょう。」と促す（光村2上 p.113）。目の前に提示された情報と既有知識を比べる活動である。既有知識は、目の前に提示された形では存在せず、自分の頭の中で、思い出し、比較し、比較に足る物かどうか判断するということを何度か行うという作業を行わなければならない。「深い学び」につながる「概念形成」のために重要な思考方法である。

(5) 自分の考えや人の考えを比べる

自分の考えと人の考え、人と人の考え、自分の以前の考えと今の考えを比較する活

動である。例1：「あそびのやくそく」を話し合っ決めて活動で、「よい考えをえらんだり、にている考えを合わせたりしてまとめる。」ことを促す（東書2下p.56, 58）。例2：「グループはっぴょう会」で何をするかを話し合う活動で、友達の意見をカードにし、「ないようがにているカードやいっしょにできるカードをまとめ」る活動を促す（教出2上p.94）。例3：説明文「エンペラーペンギンの子そだて」を読み、人と自分の感想の違いや「はじめて読んだときと二どめに読んだとき」の感想の違いに着目させ、「どうしてかんそうがちがうのか、かわったのか」を考えることを促す（学図2上p.35）。例4：物語文「スーホの白い馬」を読み、「くわしく読んだ後、はじめのかんそうとくらべて、かわったところがありますか。」と感想の比較を促す（光村2下p.115）。自分が考えたことと以前に考えたことを比べる活動である。人の考えと自分の考え、自分の以前の考えと今の考えの比較は、眼前に提示されているのではない二者を、しかもそれぞれある程度の抽象化をし、比較をするということが必要となり、より高度な活動である。(6)の類型と同様、「深い学び」を促すための重要な「見方・考え方」とであると考える。

(6) 教科書に書かれている事柄と自分自身とを比べる

情報と自分自身とを比較する活動である。例1：物語文「ゆうやけ」を読み、「きつねのことにているなとおもったところがありますか。」と登場人物と自分を比較するよう促す（光村1上p.111）。例2：物語文「わたしはおねえさん」を「じんぶつと自分をくらべて読もう」と促す（光村2下p.54, 66, 67, 68）。(4)の既有知識や(5)の「自分の考え」と同様、「自分自身」は、眼前に提示されているわけではなく、自分は普段どういう言動をするのか、自分とはどういう人間かということをもメタ認知し、一旦抽象化した上で、眼前の事象と比べるという作業が必要となる。そのような高次の活動を行うという点で意義がある。また、事象と自分との関係を明らかにすることで、自分にとっての意味が生じ、新たな意味付けがなされるという点で、自分自身との比較は、「深い学び」を行う上で、極めて重要な「見方・考え方」とであると考える。なお、低学年では、物語文の登場人物と自分との比較が最も自然に行われる活動であるが、人物が自分にとって身近な書かれ方をしていないと比較しにくい。教科書で扱う物語文の選定は、評価が高い定評のある作品、長年扱われてきて教師になじみがある作品が選ばれがちであるが、その作品を読むことが、目指す資質・能力をつけるための学習活動とつながるかどうかという観点が必要なのではないかと考える。

以上、5社の1・2年生の国語教科書の中から「比較を促す学習活動の提起」がなされているものを抽出して分類することを試みたが、必ずしも「学習活動の提起」がなされていなくても、教師の指導として当然比較をすることが期待されていると考えられる教材や「比べましょう」というような言葉が使われていないだけで、「つながりを考えましょう。」のように結果として比較と同じ効果が期待できる投げかけもある。ましてや「教科書で教える」わけであるので、現場には様々工夫した実践がある

はずである。しかし、今回客観的に抽出したことにより、一定の傾向が明らかになった。今回「比較する」学習を(1)～(6)の類型に分けて見てきたが、「深い学び」との関わりが大きいと考えられる(4), (5), (6)の類型の比較は、個々の教科書ごとに見ると、必ずしも取り上げられているわけではない。既存知識や考えや自分自身と比べて関係付ける学習を今後より多く取り上げていくことを新学習指導要領に対応した新たな教科書編集の方向性として期待したい。

なお、教科書の中には、これらの学習の中で、以下のように「比較すること」や「比較の仕方」について、コラム的にまとめて示しているものもあった。「ことばの力 くらべてかんがえると、にているところや、ちがうところを見つけることができます。」(東書1下 p. 99)。「ことば くらべて書くときにつかうことば・同じ・ちがう・どちらも・～は…けれど、～は…です。」(東書2下 p. 103)。「ことばの力 くらべて分かったことを書く。○色、形、大きさなど、くらべるところをきめてからくらべる。○何と何をくらべたのかをはじめに書く。○同じところ、ちがうところをせいりして書く。」(東書2下 p. 103)。「くらべるということ(中略)つまり、なにかをくらべるということは、まずおなじところを見つけ、それをもとに、ちがいを見つけるということです。ちがいを見やすくするには、ひょうや図にせいりする方ほうがあります。」(学図2上 p. 103)。このように「比較という手法そのもの」を対象化し自覚できるようにすることをねらった記述は大変効果的であると考えられる。また、比較するための言葉の使い方をその学習場面で押さえておくことも有効であると考えられる。

4. まとめ

現行の教科書にも「関係付け」の最も基礎と言える「比較」の学習を促す記述は多くあった。しかし、最も簡単な目の前にある2つの事柄を比較するという学習活動が中心である。もちろんその活動が一番の基礎ではあるが、「深い学び」に資する「関係付け」としては、目の前の情報と別の情報との比較、さらには自分との比較が重要であると考えられる。物語の登場人物と自分を比べたり、人の考えと自分の考えを比べたりするためには、登場人物の行動や友達の意見を一端抽象化すること、そして、自分の行動や自分の意見を抽象化することを経て、比較することが成り立つ。目の前に比較の対象がないことや自分を客観視しなければならないという点で高度ではあるが、日常生活に活用できる概念を形成するという点から言うと不可欠な活動であると考えられる。

佐藤(2016)は、「アクティブ・ラーニングは学びの型の一つの手法であり、目的は『学びの質』、『質的な価値ある深まり』(ディープ・ラーニング)の獲得、答えのない時代に授業で『習得・活用』した学びの方略を自己課題や生活経験・生き方と結び付け、『一般化・汎用化(探究)』できるようなメタ認知能力の育成にあるといえる。そのための主体的・能動的な学習システムの開発・再構築が必要である。」と述

べている。国語科は、まさにこうした「学習システム」の中核をなすべきであり、今後国語科の学習活動において、このような意図をもった学習が構築されることを期待したい。

謝 辞

本論文において、貴重なご助言を賜った椋山女学園大学教育学部の野崎健太郎准教授に深く感謝し、厚く御礼申し上げます。

■注

1) 5社の検定教科書のうち1年生、2年生の教科書について調査した。教科書のうち物語文や説明文などの本文、目次、扉、付録を除き、学習の目当て、学習の手引き、比較を促すことを意図して作成された教材文で、同じところ、似たところ、違うところを探し、比較する学習活動を促す箇所を全て探し、それに該当するページ数を記している。「にたことば」など単に事実として提示している場合は除いている。引用の表記は分かち書きを省略している。出版社名、教科書名は略記している。

■引用文献

- 佐藤洋一・森和久・有田弘樹 (2016) 国語科におけるアクティブ・ラーニングの開発と課題—「質の高い深い学び」につなげる活用型テキスト—。愛知教育大学教職キャリアセンター紀要, 1: 35-42.
- 松下佳代 (2015) ディープ・アクティブラーニング, 288 pp., 勁草書房, 東京.
- 溝上慎一 (2014) アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換, 208 pp., 東信堂, 東京.
- 森和久 (2017) 小学校1年生の国語科教育における「乗り物紹介型説明文教材」の特質と指導方法. 椋山女学園大学教育学部紀要, 10: 95-102.
- 文部科学省 (2016) 教育の強靱化に向けて (文部科学大臣メッセージ) について (2016年5月10日), 参考資料1 学習指導要領改訂の背景 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/05/1370648.htm (2017年12月23日閲覧可能).
- 中央教育審議会 (2016) 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) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (2017年12月23日閲覧可能).
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm (2017年12月23日閲覧可能).