

総合的な学習の時間の指導力量を形成するための教員養成教育の課題

足立 淳

要 約

本稿は、総合的な学習の時間（以下、総合的学習）を指導するうえで教員に求められる力量の内容について考察し、それを教職課程履修者に形成するための教員養成教育の課題について論じることを目的とする。総合的学習の中核に位置づく「探究的な学習」の原理に則するならば、その指導において教員に求められるのは、事前に立てた学習計画や評価枠組に固執することなく子どもの学習活動に柔軟に寄り添い、ともに面白がることのできる資質であり、また、個別的で具体的な学習活動の様子に即して子ども一人一人に学ばれたものを多義的に解釈し、価値づけ、言語化し、共通理解を形成することのできる能力であると考えられる。これらの指導力量を教職課程履修者に形成していくためには、「探究的な学習」の原体験を多様なかたちで保障すること、また、学校教育において「探究的な学習」の実現を阻害している諸要因に関する認識を形成することが重要である。

キーワード

総合的な学習の時間 指導力量 教員養成教育 教職課程コアカリキュラム

はじめに

本稿は、総合的な学習の時間（以下、総合的学習）を指導するうえで教員に求められる力量の内容について考察し、それを教職課程履修者に形成するための教員養成教育の課題について論じることを目的とする。

周知の通り、2016年11月に教育職員免許法が、翌年11月に同法施行規則が改正され、教職課程における履修事項が全面的に見直された。同時に文部科学省は「教職課程の質保障」を目的として「教職課程コアカリキュラム」（以下、コアカリ）を発表し、教員に求められる資質・能力の内容を示した¹。

コアカリ策定の動向に対しては、その是非を巡って関係する各方面から多数の要望

や意見²、懸念や批判³などが提起された。それにも拘わらず、上述の法改正を受けて実施された再課程認定においては、コアカリに示された到達目標と、各大学が開講する授業科目の内容（＝シラバス）との対応関係を明記することが求められることになった。

さらに、コアカリは、教職課程認定大学にその内容を反映させた教員養成教育を実現することを求めている。採用者（教育委員会や学校法人の関係者など）にも、それを踏まえた選考や採用を実施するよう期待している。こうした思惑が将来的に現実化するならば、コアカリ自体がいくら大学の「自主性」や「独自性」を尊重⁴するものだと強調していたとしても、結果的に、多様な資質や能力を備えた教員の養成を目的としてきた

戦後の開放制教員養成制度の理念を空洞化させかねない。

本稿で扱う総合的学習についても、「各科目に含めることが必要な事項」のなかに「総合的な学習の時間の指導法」が位置づけられ、全体目標と三つの一般目標、さらに六つの到達目標が定められた。そこには、総合的学習の意義と原理、指導計画の作成、指導と評価について教職課程履修者に修得させるべき内容が示されている。

だが、そもそも、教育学や心理学の専門学会、教員養成教育に関わる種々の教育研究団体などから数多くの修正意見や根本的な疑念が寄せられたことを考えると、コアカりに書き込まれた教員としての資質や能力の内容は、現在の学問的知見や卓越した実践知に照らして妥当かどうかを慎重に検証されねばならない段階にあるといえよう。

だとすれば、今後、教職課程に携わる大学教員に求められることは、コアカ리를踏まえつつも、それを金科玉条のように扱うのではなく、むしろ、それを自らの教養や経験に照らして相対化し、批判的に乗り越えていくことのできる力量を備えた教員を養成していくことだと考えられる。以上の問題意識に立って本稿では、以下の諸課題に取り組みたい。

まず、次期学習指導要領における総合的学習の趣旨と、その中核に位置づく「探究的な学習」の概要について確認する。次に、コアカりに示されている、総合的学習の指導において教員に必要とされる資質・能力の内容を通覧する。そのうえで、それらが形式的な知識・理解・技能に傾斜した不十分なものであることを、近年の世界的な潮流となっている「汎用的な学力」観が孕む問題と関

わらせながら指摘する。

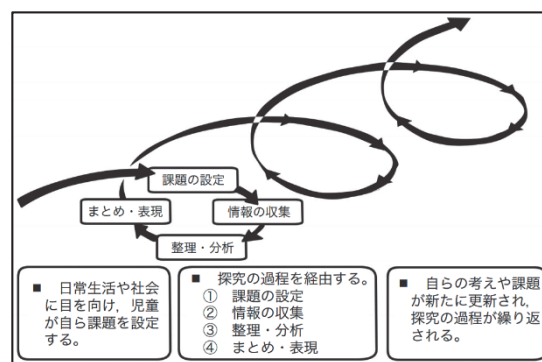
最後に、上述したコアカリの不十分さを克服し、子どもたちに「探究的な学び」を保障していくために教員に求められる指導力量の内容について考察するとともに、そうした指導力量を教職課程履修者に形成するための教員養成教育の課題について論じる。

1. 総合的学習の趣旨

まず、本稿における議論の前提条件となる、次期学習指導要領における総合的学習の趣旨と、その中核に位置づく「探究的な学習」の概要について確認しておこう。

総合的学習は、1998年の学習指導要領改訂において「知の総合化」を目的とする教育課程上の新領域として設置された。2008年には目標の明確化が、2017年には資質・能力への重点化が図られて現在に至る⁵。ここでは便宜的に次期中学校学習指導要領を参照しよう。そこでは、総合的学習の目標について「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

図1 探究的な学習における生徒の学習の姿



出典 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』（2017年7月、文部科学省、9頁）

いくための資質・能力を〔中略〕育成すること」だと説明されている⁶。

そして、ここでいう子どもに育むべき資質・能力とは、一つには、「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」こと、二つには、「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」こと、三つには、「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」ことを意味しているという。

なお、学習指導要領の解説を見ると、総合的学習の中核に位置づく「探究的な学習」とは、前頁の図1のように模式的に表現されている。

2. コアカリに見る教員の資質・能力

次に、コアカリに示されている、総合的学習の指導において教員に必要とされる資質・能力の内容を通覧しておこう。以下の通りである。

全体目標：

総合的な学習の時間は、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・能力の育成を目指す。

各教科等で育まれる見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活

の課題を探究する学びを実現するために、指導計画の作成および具体的な指導の仕方、並びに学習活動の評価に関する知識・技能を身に付ける。

(1) 総合的な学習の時間の意義と原理
一般目標：

総合的な学習の時間の意義や、各学校において目標及び内容を定める際の考え方を理解する。

到達目標：

1) 総合的な学習の時間の意義と教育課程において果たす役割について、教科を越えて必要となる資質・能力の育成の視点から理解している。

2) 学習指導要領における総合的な学習の時間の目標並びに各学校において目標及び内容を定める際の考え方や留意点を理解している。

(2) 総合的な学習の時間の指導計画の作成

一般目標：

総合的な学習の時間の指導計画作成の考え方を理解し、その実現のために必要な基礎的な能力を身に付ける。

到達目標：

1) 各教科等との関連性を図りながら総合的な学習の時間の年間指導計画を作成することの重要性と、その具体的な事例を理解している。

2) 主体的・対話的で深い学びを実現するような、総合的な学習の時間の単元計画を作成することの重要性とその具体的な事例を理解している。

(3) 総合的な学習の時間の指導と評価
一般目標：

総合的な学習の時間の指導と評価の考

え方および実践上の留意点を理解する。
到達目標：

- 1) 探究的な学習の過程及びそれを実現するための具体的な手立てを理解している。
- 2) 総合的な学習の時間における児童及び生徒の学習状況に関する評価の方法及びその留意点を理解している⁷。

以上の内容から、総合的学習の指導にあたって教員が身に付けておくべきとされる資質・能力が、その意義と原理、指導計画の作成、指導と評価に関する知識・理解・技能に傾斜していることが看取される。

だが、日本において総合的学習の重要性が強調されるようになってきた背景に世界的な学力観の転換があることを考慮に入れると、これら形式的な知識・理解・技能は不十分であるといわざるをえない。それはどういうことか、以下に論じよう。

3. 「汎用的な能力」の危うさ

総合的学習の意義を重視してきた近年の日本の教育課程改革の動向は、知識の体系から資質・能力の体系へという、「汎用的な能力」としての学力観が打ち出されてきた20世紀末以降の世界的な教育改革のそれと軌を一にしている⁸。

実際、次期学習指導要領に先立つ中央教育審議会の答申においても、「各教科等で育まれた力を、当該教科等における文脈以外の、実社会の様々な場面で活用できる汎用的な能力に更に育てたり、教科等横断的に育む資質・能力の育成につなげたりしていく」ための「重要な枠組み」の一つとして総

合的学習が位置づけられている⁹。

このような新しい学力観への転換が叫ばれるようになった背景には、「産業社会」から「知識基盤社会」へという社会構造の変化や、環境や食料、資源・エネルギーといった全球的な諸問題の顕在化や深刻化のなかで、それらに協同的・創造的に適応・対応しうる人間の育成が急務であるという問題意識がある¹⁰。

しかし、「世界標準」としての「汎用的な能力」の実現が強迫的に推進されていくなれば、現実の学校教育においては、かえって目の前の子どもにとって必要な資質・能力の内実を問い直す機会を見失わせたり、「探究的な学習」の形骸化を招いたり、従前から存在する地域間・学校間の「学力格差」を固定・拡大させたりしかねない¹¹。

こうした危うさを払拭し、一人一人の子どもにとって意義のある「探究的な学習」を展開できる教員の指導力量の内容とは、いかなるものであろうか。少なくとも、コアカリ上に羅列された形式的な知識・理解・技能によって保障されるとは思われない。むしろ、「探究的な学習」の起源と原理にまで遡って考察しておく必要があるだろう。

4. 「探究的な学習」の起源と原理

「探究的な学習」の起源が、20世紀初頭の米国においてデューイ (John Dewey) が構想した問題解決を中軸に据えた学習活動のなかに見出されることは、よく知られている。その問題解決の過程を「プロジェクト活動」と称して考察した橋本美保と田中智志の所論では、その原理について「反省的思考」(reflective thinking) と「専心活動」(occu-

pation) だと整理されている¹²。

ここで述べられている「反省的思考」とは、①問題（課題）の把握、②事実の観察、問題構造の整理、③予想や仮説による問題解決（課題達成）の示唆、④仮説を緻密なものへ練りあげる推論、⑤証拠による検証、という五つの局面によって構成¹³されるものだと言われる。

また、「専心活動」とは、単に学習活動に没頭することのみでなく、その目的が個々の子どもの意図を超えることで、よりよい生の本態（＝協同性）が暗示されることをも意味する。換言すれば、デューイは「社会を協同的に形象化することで、子どもたちは真に解決すべき問題を構想し、真の反省的思考を展開できる」と考えたという。

これら二つの原理によって方向づけられる「プロジェクト活動」の指導において、教員は、「子どもに好きなことをやらせ、ただ見守る存在ではなく、[中略] 子ども自身が自分の人生をよりよく物語るために、子どもを入念に支援し、自分の働きかけそのものをよりよく物語化する存在」でなければならない。そして、その成否を分ける指導上の要点は、以下のように説明される。

子どもと活動の目的を共有し、子ども自身が知的な真実を発見したかのように仕向け、さらにその知的な真実を方向づける理想へと向かわせるという教師のストーリーテリングが、プロジェクト学習を成功させる鍵だった。

以上に見てきた「プロジェクト活動」の原理と、そこにおける教員の役割および指導の要点は、個々の教員が「探究的な学習」の

原理について理解し、その実現を企図するうえで重要な参照軸になると考えられる。

5. 教員に求められる指導力量の内容

では、「探究的な学習」の原理を教育実践として具体化するうえで教員に求められる指導力量の内容とは、いかなるものか。

この問題について考える際の前提とすべきは、「探究的な学習」において子どもに学ばれるものは、先に見た「専心活動」の原理に示唆されているように、教員が学習の計画や評価の枠組を周到に準備しておいても、それらを超越していく可能性を常に秘めているという事実である。

むしろ、教員の思惑を超えて躍動する子どもたちの姿のなかに、より大きな文脈へと接続・発展していく学びの契機を見出し、それらを彼らと一緒に確認したり、共有したりしていくことのなかにこそ、「探究的な学習」の本質的な意義がある。

従って、子どもたちの学習活動を自らが事前に立てておいた学習計画や評価枠組に落とし込んで理解しようとする教員は、かえって「探究的な学習」の目的を見失う危険性が高い。彼らは往々にして、一見、自由な学習活動を保障しているように見えて、結局のところ、自らが子どもたちからは見えないように予め引いておいた枠線から逸脱しようとするものを様々なかたちで抑圧してしまう¹⁴。

そうした雰囲気が支配する教室においては、自由な学習活動の結果として、奇しくも期待された答えに辿りついたかのように演じることが、子どもたちにとっての至上命題となってしまう。他方、上手に教員に付度

することのできない子どもたちは、教室の周辺部へと追いやられ、抑圧されたり沈黙させられたりしてしまうのである。

このように考えると、事前に立てた学習計画や評価枠組に固執することなく子どもの学習活動に柔軟に寄り添い、ともに面白がることのできる資質、また、個別的で具体的な学習活動の様子に即して子ども一人一人に学ばれたものを多義的に解釈し、価値づけ、言語化し、共通理解を形成することのできる能力こそが、教員にとって「探究的な学習」を組織するうえで重要であろう。

6. 教員養成教育における課題

(1) 「探究的な学習」の原体験の保障

では、上述した資質や能力を教職課程履修者に身に付けさせていくために、今後の教員養成教育において取り組んでいくべき課題とは何であろうか。この問いに対する答えは多岐に及ぶが、本稿では、現在の筆者が特に重要と考えている二つの点に絞って論じてみたい。

第一義的に重視すべきことは、教職課程履修者自身に「探究的な学習」の良さや楽しさを実感できるような体験を様々なかたちで保障することだと考えられる。

総合的学習が教育課程上に設定されて以来、その時間が、教科の補習のために充てられたり、特別活動の一部として流用されたりといった、本来の趣旨から逸脱した実態が一部にあることが指摘され、問題視されてきた¹⁵。このことは、教職課程履修者に、かつて経験したはずの総合的学習において何に取り組んだか、何を学んだかと問うて

も記憶や印象がほとんど残っていないと答える者が少なくないという、大学教員としての筆者自身の実感とも符号する。

未解決の切実な問題に徹底的に取り組んでみたい、ぜひ自分なりの答えを見つけ出してみたいという願いをもって夢中で試行錯誤したり、時間の経過を忘れて仲間と協働したりした体験を自らのものとして有していない教員にとって、子どもたちの「反省的思考」と「専心活動」を組織し、それらに共感しながら励ましていくことなど、想像することさえ困難であろう。

筆者は、かつて公立小学校との連携事業の一環として、自らの研究室に所属する学生たちとともに総合的学習のための電子教材を制作するプロジェクトを推進したことがある¹⁶。そこでは学生たちが、①3年生の子どもたちを地域学習へと導入することを目的として、②地域の自然や文化、歴史などに関する取材の成果を電子教材としてまとめ、③授業における活用方法を具体的に考え、④当該小学校の教員集団との議論を踏まえて練りあげ、⑤補助者として参加した授業の映像記録に基づいてより効果的な活用方法を検証し、改善に取り組んだ。

こうした一連の取組のなかで学生たちは、子どもたちに豊かな学びを保障するためには、何よりもまず自分自身の主体性と対話性を培い、深く学ぼうとする探究的な態度を身に付けなければならないことを痛感したようであった。「探究的な学習」の指導において教員に求められる資質や能力とは、このような原体験に根ざして初めて育まれるものだと考えられる。

ただし、以上に紹介したようなプロジェクトを、開講期や単位数が固定された教職

課程の一科目においてそのまま取り入れていくことは現実的とはいえない。従って、たとえば、近年、教員養成教育の分野においても注目を集めつつあるサービス・ラーニング (Service Learning) の一形態として導入するなど、多様で柔軟な展開の可能性を探っていくことが今後の課題となろう¹⁷。

(2) 「探究的な学習」の阻害要因に関する認識の形成

次に、教職課程履修者に、学校教育において「探究的な学習」の展開を阻害している諸要因に関する認識を形成することが重要である。それはどういうことか、以下に論じてみたい。

既述の通り、「探究的な学習」とは、原理的に、多かれ少なかれ教員の想定を超えていくものである。従って、総合的学習における学習計画や評価枠組は、そのことを前提として構想され、子どもの学習活動の展開に応じて不断に修正されねばならない¹⁸。この点において総合的学習は、教科における学習とは性質を異にしている。

しかし、たとえば、学力テストの到達度を重視する考え方¹⁹が教員集団を支配していて総合的学習の意義が十分に理解されなかったり、授業の進め方や学習進度を揃えるための慣行や基準が教員集団のなかに強い同調圧力を生み出していたり、教育課程の大半が既存の教材で占められていて新たな教材を導入する余地がほとんど残されていなかったり、慢性的な多忙感のなかで教材を研究・開発する十分な時間の確保が極めて困難であったりするなど、「探究的な学習」に真剣に柔軟に取り組もうとすればするほ

ど、現実の学校教育には多くの教員が直面する深刻な困難さが山積している。

従って、コアカリ上の知識・理解・技能の内容についても、上に指摘したような学校教育の実態や文脈を等閑視して抽象的な説明に終始するのであれば、教職課程履修者に「探究的な学習」の指導力量を形成することは覚束ない。むしろ、優れた総合的学習の教材や教育課程の事例を紹介しながら、その実現を阻害した諸要因とはどのようなものであったのか、教員集団はそれらをどのように克服したのか、といった問いを投げかけ、当該教員集団の一員になったつもりで具体的に想像させたり現実的に考察させたりすることが有効であろう。

おわりに

以上、はじめに設定した全ての課題を終えた。以下では、これまでの論点を簡単に整理したうえで、今後の教員養成教育において取り組むべき課題の所在を指摘し、本稿を閉じることにしたい。

次期学習指導要領における総合的学習の目標は、「探究的な学習」に取り組ませることを通じて子どもに課題解決や自己実現できる資質・能力を育成することだとされている。他方で、コアカリに示された、教員に必要な資質・能力の内容を見ると、総合的学習の意義と原理、指導計画の作成、指導と評価に関する知識・理解・技能に重点が置かれていた。

しかし、近年の教育課程改革が重視してきた「汎用的な能力」としての学力観が現実の学校教育に与えかねない悪影響を考慮すると、総合的学習において教員に求められ

る指導力量の内容が形式的な知識・理解・技能に傾斜していることは危うい。

むしろ、その起源や原理にまで遡って考察するならば、「探究的な学習」に必要な指導力量の内容とは、学習計画や評価枠組に囚われることなく、子どもの学習活動に寄り添い、ともに面白がることのできる資質、また、子どもの個別的で具体的な学習活動の様子に即して一人一人に学ばれたものを多義的に解釈し、価値づけ、言語化し、共感や共通理解を形成していくことのできる能力であると考えられる。そして、上述した資質や能力を形成していくためには、教職課程履修者自身に「探究的な学習」の原体験を多様なかたちで保障すること、また、学校教育の実態や文脈に照らして「探究的な学習」の展開を阻害している諸要因に関する認識を形成すること、の二つが重要であると考えられる。

いうまでもなく、今後の教員養成教育においてこれらの課題に取り組んでいくことは、将来的に教員採用選考試験においてコアカリの内容をどれほど理解しているかが問われるような事態が訪れたとしても、それらを正確に暗誦できるように教職課程履修者に覚え込ませていくこととは完全に次元を異にしている。まさに、教員養成教育そのものの豊かさが問われているのである。

〔註〕

- 1) コアカリの趣旨と具体的な内容については、教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会編『教職課程コアカリキュラム』（文部科学省、2017年11月）参照。
- 2) いくつかの例を挙げれば、日本教育心

理学会は「教職課程コアカリキュラム案に関する意見」（2017年6月）を、情報処理学会は「「教職課程コアカリキュラム案」に関する意見」（2017年6月）を、また、全国私立大学教職課程協会は「教職課程コアカリキュラムに関する文部科学省宛意見書」（2017年6月）を提出している。

- 3) たとえば、上智大学課程センターは2017年6月14日に開催した公開シンポジウム「職課程コアカリキュラム案のどこが問題か？—パブリックコメント提出に向けた論点整理のために—」を通じて批判的に論点を提起している。また、教育科学学会は2018年6月に機関誌『教育』（かもがわ出版）上で教員養成に関する特集を組み、そのなかでコアカリに対する批判的検討を行なっている（佐藤隆「教師の仕事と枠づける文科省流資質能力論」教育科学学会編『教育』第869号、かもがわ出版、2018年6月）。
- 4) コアカリは「地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性が教職課程に反映されることを阻害するものではなく、むしろ、それらを尊重した上で、各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保障を目指すものである」とされている（前掲『教職課程コアカリキュラム』2頁）。
- 5) 学習指導要領における総合的学習に関する記述の変遷については、さしあたり、中村仁志「「資質・能力」時代における総合的学習の展望」（中野真志・加藤智編著『生活化・総合的学習の系譜と展望』三恵社、2018年）を参照。
- 6) 文部科学省編『中学校学習指導要領（平

- 成 29 年告示)』文部科学省、2017 年、159 頁。以下、同書より引用。
- 7) 前掲『教職課程コアカリキュラム』20 頁。
- 8) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社、2017 年、25 頁。
- 9) 中央教育審議会「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)」中央教育審議会、2016 年 12 月、32 頁。
- 10) 奈須正裕「コンピテンシー・ベースの教育と教科の本質」奈須正裕・江間史明編著『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化社、2015 年、18-19 頁。
- 11) この点に関連して竹川慎哉は、ベネッセ教育総合研究所が 2010 年に公表した第 5 回学習指導基本調査の結果を参照しながら、「学力平均」の低い学校ほど計算や漢字などの反復学習を多く行ない、高い学校ほど活用学習を多く行なう傾向があると指摘している(竹川慎哉「日本における「学力形成」の語られ方」木村裕・竹川慎也編著『子どもの幸せを実現する学力と学校ーオーストラリア・ニュージーランド・カナダ・韓国・中国の「新たな学力」への対応から考える』学事出版、2019 年、19 頁)。
- 12) 田中智志・橋本美保著『プロジェクト活動 知と生を結ぶ学び』東京大学出版会、2012 年、4 頁。以下、本文中の記述については同論考を参照。
- 13) その詳細については、さしあたり、ジョン・デュウイー著、植田清次訳『思考の方法ーいかに我々は思考するかー』(春秋社、1955 年)の第 7 章を参照。
- 14) このような危険性は、既に久野弘幸らによって指摘されている。久野らによれば、総合的学習では、教員が編成したカリキュラムが前面に出れば出るほど、子どもたちの「探究的な学習」における価値判断や意思決定の自由度が狭められ、主体性の発揮も限定的となり、予め敷かれた軌道の上を歩かざるを得なくなるとされる(久野弘幸・大内美智子・齋藤和貴「学会誌・実践ブックレットにみる「総合的な学習の時間」のカリキュラム」『せいかつか&そうごう』第 21 号、日本生活科・総合的学習教育学会、2014 年 3 月、14-23 頁)。
- 15) このことについては、さしあたり、子安潤「教科・領域を横断する教育実践と教育方法」(日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社、2014 年、308 頁)を参照。
- 16) その詳細については、足立淳「総合的な学習の時間における「主体的・対話的で深い学び」の起点となる電子教材の製作と活用ー松浜小学校交流プロジェクトの成果を中心にー」(『新潟医療福祉大学教職支援センター年報』第 1 号、新潟医療福祉大学、2018 年 2 月)参照。
- 17) サービス・ラーニングの意義と背景については、さしあたり、宗澤忠雄「教員養成系大学の学校支援活動とサービスラーニングに関する考察」(『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』第 8 巻、2003 年 11 月、日本福祉教育・ボランティア学習学会)参照。
- 18) このことに関連して木村光男は、総合的学習のカリキュラム編成において教師が直面する困難さは、「指導計画」ありき

か、「子どもの実践」ありきか、という二項対立から生じると指摘しつつ、その困難さを、子どもに問いをつかませる「一次体験」、その問いに基づいた調査を通じて仮説を生成させる「二次体験」、さらに仮説を検証させる「三次体験」という「体験の構造」を踏まえた教師の支援によって解消する方法論を提起している（木村光男「総合的な学習の時間におけるカリキュラム編成と教師の役割」『常葉初等教育研究』第2号、常葉大学教育学部初等教育課程、2017年3月、59-61頁）。

- 19) 現代の日本の学力テスト政策が抱える問題点については、さしあたり、北野秋男・下司晶・小笠原喜康著『現代学力テスト批判－実態調査・思想・認識論からのアプローチ』（東信堂、2018年）参照。