

総合的な学習の時間において育成される力とその課題

課題発見・解決能力の育成に向けて

法政大学キャリアデザイン学部准教授 遠藤 野ゆり

1. はじめに～総合的な学習の時間のこれまでの歩み

「総合的な学習の時間」は、2000年の開始よりすでに17年が経ち、各教育現場において、一定の実践の蓄積がみられるようになってきた。しかしその道のりが順調であった、とは言い難い。

開始当初は、詰込み型教育への反省として、児童生徒が自ら主体的に学ぶことや、創意工夫の力を伸ばすことを目的としており、「生きる力」すなわち「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能力」、「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力」¹の育成のために、鳴り物入りで導入された。しかし実際の授業運営においては、効果的な学習方法がわからないなど現場の混乱が指摘された。

当時の現場の混乱からは、主としてこの活動には2種類の課題があることが指摘できる。一つは、多忙な教員にとっての準備の負担であり、もう一つは、生きる力を育むために必要な児童生徒の基礎的学力の不足である。

前者について、例えば佐藤義隆は、「①『総合的な学習の時間』の内容が分からない、②題材を決められない、③指導計画が立てられない、④体験的な活動がうまく盛り込めない、⑤課題づくりができない、個の課題に対応できない、⑥人材を集めることができない、⑦課題活動に対応できない、⑧評価の仕方がわからない」の8点に集約されることを指摘する(佐藤 2002)。この授業は、学校ごとに目標を定めること、学校ごとにカリキュラムを組むことなど、その目的設定から具体的な指導方法までを学校に一任したものである。文部科学省の示す学習指導要領と、検定済みの教科書で構成される授業計画に慣れた学校教員にとって、本授業の実施は、自由度が高く、取り組みの可能性が広いと同時に、課題もまた広く深い授業であったことがう

かがえる。

後者について、基礎的な学力の低下ゆえに、応用的な学習に結びついていないという調査結果も指摘されている(荻谷剛彦・清水睦美・志水宏吉・諸田裕子 2002)。

こうしたことから、本授業は、導入当初より、「学校において具体的な『目標』や『内容』を明確に設定せずに活動を実施し、必要な力が児童生徒に身に付いたか否かの検証・評価が十分行われていない実態」や、「教科との関連に十分配慮していない実態」、「教科の時間への転用」などが指摘されている²。また、「児童生徒の主体性や興味・関心を重視するあまり、教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施せず、教育的効果が十分上がっていない取組」があることも指摘されている³。

以上のような反省も踏まえて、その後、2010年の学習指導要領の改訂に伴い、総合的な学習の時間には「探求的な活動」が組み込まれた。さらに、2018年度の教職再課程認定に向けて、文部科学省より示される「コア・カリキュラム」では、「主体的・対話的で深い学びを実現すること」が実習計画の作成における目標とされる見込みであるなど、生徒同士のより協同的な取り組みが実施されるようになった。これまでの実践の反省を踏まえ、教育政策として、より充実した授業の準備をしていることがうかがえる。

新しい総合的な学習の時間をつくりだすにあたって、しかし、これまでの分析では不十分な点がある。それは、この授業の長期的な評価である。本授業のねらいが達成されたかどうかの評価が難しいこともまた、導入当初より指摘されてきた。その理由の一つとして、生きる力は長期的に評価されなければならないことが挙げられる。それは、授業直後の評価では、体験型の授業直後の生徒たちの一時的な高揚感などから、客観的な分析が難しい、というだけではない。そもそも「生きる力」とは、長い人生の中で初めて、その力の有無が測れるような質のものといえる。したがって、本来この授業の評価には、数年規模での事後的な評価が必

¹ 文部科学省第15期中央教育審議会第一次答申パンフレット(2019年9月1日参照)。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309638.htm

² 中央教育審議会(第32回)の配付資料「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(審議の中間まとめ)」による。2017年9月1日閲覧。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1345016.htm

³ 同上。

要である、と考えられる。

そこで筆者は、大学生を対象に、中学校、高校における総合的な学習の時間の授業から数年を経て、どのように当時の取り組みや自分自身の力を評価しているのか、質問紙調査を行った。本稿は、その結果と考察とをすることを目指している。

また、結論を先取的に述べると、(かつての)生徒の自己評価によれば、より体得の困難な力として、課題解決能力が挙げられる。そこで、こうした力を育む実践を、商業高校の課題研究など、類似のカリキュラムから学びたい。こうした検証を通して、各学校がそれぞれの学校種、学校課程に適した総合的な学習の時間の具体的な実践方法を模索することが、本稿の目的である。

2. 総合的な学習の時間で育まれる力と不足する力

(1) 研究方法

総合的な学習の時間を、生徒たちはどのように受け止めているのだろうか。またそのことによって、生徒自身はどのような力がついたと感じているのだろうか。本稿では、この点を検討するために、大学生に質問紙調査を行った。

調査対象を大学生にしたのは、以下の理由からである。一つは、授業実践直後の調査では、授業を受けたことによる興奮状態から、評価が高くなる傾向にあり、客観的な評価とならないこと。一つは、総合的な学習の時間によって育みたい力、すなわち生きる力は、長期的な視点で測る必要があることである。

本質問紙は、法政大学で教育学系の授業を受講する51名の学生に配布した。回答を任意としたところ、回答があったのは、32名(回答率62.7%)であった。本授業の受講生は、教職課程を履修している者も履修していない者も含まれるが、すべて、文系の学部にも所属している。

分析に当たっては、SSISを用いた。

(2) 調査結果

1) 「総合的な学習の時間」に関する認識

自分の中学校時代に「総合的な学習の時間」が実施されていたかどうかについて、実施されたという認識をもっているのは81.3%である。これに対して高校での実施については、67.7%で、高校での実施については、中学での実施よりも認識が乏しいことが明らかとなった。約3人に1人はこの授業そのものを認識していない、という結果は、かなり由々しい数値を示しているといえる。というのも、学校の時間割は、科目ご

とに表にして示される等、何がいつ実施されているのか、本来生徒たちには明示されているものだからである。文部科学省が指摘するように、総合的な学習の時間を、不足している教科学習時間にあててしまい、実質的に不実施になっている学校もあるため、これが、生徒自身の認識の乏しさなのか、実際にこの授業が不実施だったのかはわからない。

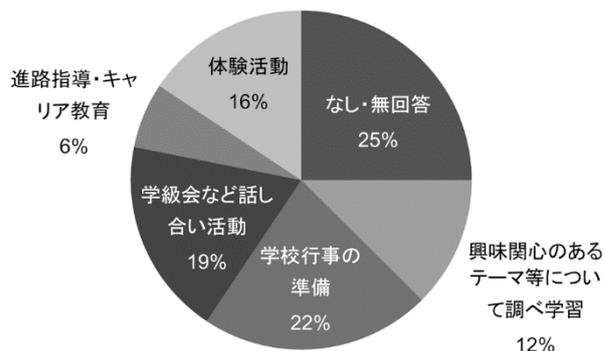
次に、総合的な学習の時間の認識があった回答者に、自分の学校で定められた「総合的な学習の時間」の目標の認識の有無を質問した。その結果、中学校における目標の認識率は14.3%、高校では、19.0%であった。本授業の特徴の一つである、各学校における独自の目標設定の意義は、生徒には十分に伝わっていないことがうかがえる。

2) 「総合的な学習の時間」の印象

さらに、総合的な学習の時間の様々な取り組みの中で、最も印象に残っているのはどのような活動であったかを調査した。「興味関心のあるテーマ等について調べ学習」「学校行事の準備」「学級会など話し合い活動」「進路指導・キャリア教育」「外国文化体験やボランティア体験など体験活動」という6つの選択肢から1つを選択してもらった。調査結果は下のグラフのとおりである。

中学校において、もっとも印象に残った活動は、「学校行事の準備」(22%)である。学校行事は本来「特別活動」に区分される。すると、総合的な学習の時間が、特別活動の補助的な役割となっていることがうかがえる(図表1)。

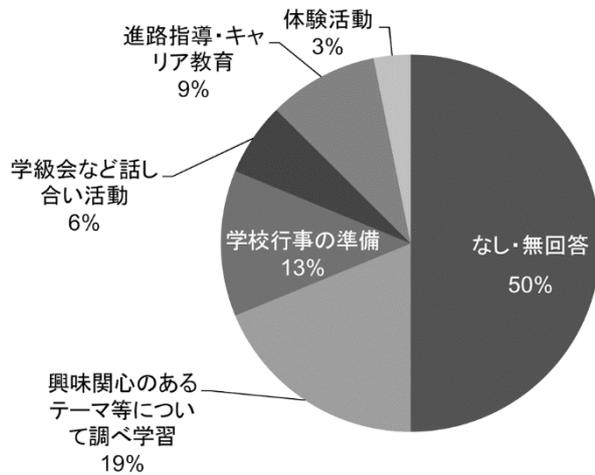
図表1 中学校においてもっとも印象に残った活動



高校において、もっとも印象に残った活動は「興味関心のあるテーマ等について調べ学習」である(19%)。高校では、総合的な学習の時間としての授業が、一定の意味をもっていることが窺える。他方で、高校においては、半数が、「印象に残った授業はない」(もしくは無回答)であり、高校における総合的な学習の時間

そのものの印象の弱さが指摘できる（図表2）。

図表2 高校においてもっとも印象に残った活動



3) 総合的な学習の時間において獲得された力

総合的な学習の時間で身に着けることが求められているのは、以下の9つの力である。すなわち、「問題を解決する力」「主体的に活動する力」「創造力」「人と協力する力」「社会について考え学ぶ力」「年齢の違う人とふれあう力」「コミュニケーション能力」「自然に親しみ環境に興味をもつ力」「情報機器を扱う力（メディアリテラシー）」という力である。

結果は、図表3のとおりである。

図表3 「ついた力の自己評価」平均値

質問項目	平均値	標準偏差
問題を解決する力	3.32	1.204
主体的に活動する力	3.79	1.134
創造力	3.26	0.933
人と協力する力	4.05	1.026
社会について考え学ぶ力	3.53	1.264
年齢の違う人とふれあう力	2.89	1.729
コミュニケーション能力	3.84	1.015
自然に親しみ環境に興味をもつ力	3.11	1.243
情報機器を扱う力（メディアリテラシー）	2.84	1.385

学生の回答の平均値をみると、最も高い数値を示したのは、「人と協力する力」（4.05/5点満点）で、「コミュニケーション能力」も次いで高い数値を示している。他方、最も低い数値を示したのは、「情報機器を扱う力（メディアリテラシー）」（2.84）であり、「年齢の違う人とふれあう力」や、「自然に親しみ環境に興味をもつ力」なども低い水準でとどまっている。

この中で、特に問題なのが、「問題を解決する力」の弱さである。情報機器や自然への親しみなどは、生徒

の学習環境によって評価が左右されることは否定しない。他方、問題を解決する力は、総合的な学習の時間に特徴的な育成目標であり、かつ、他の教科学習では育成を直接的に目標としづらい力である。しかも、どのような学習環境においても、本来、育成が可能な力である。にもかかわらず、この力に関する自己評価の平均値は、3.32と、高くない水準にとどまっている。ここで、「人と協力する力」と「問題を解決する力」の質問項目間の平均値の差をt検定（両側）によって比較した結果、1%水準で有意であることが示された。このことから、この力が十分に育成されていないことが、課題として示される。

(3) 考察

以上の結果をふまえると、総合的な学習の時間については、次の点が指摘できる。

総合的な学習の時間は、導入から17年が経っても、（かつての）生徒たちには十分に認識されていなかったり、記憶に残っていなかったりする現象がみられる。特に、学校ごとに設けられる「目標」に関する認識は乏しく、2割程度しか認知されていない。これは、総合的な学習の時間という授業が、特別活動や道徳など、評価を伴わない他の授業と混同されやすかったり、目標をもって授業に取り組むという習慣が学校教育の中では一般的ではないことに由来する、と考えられる。実際に、印象に残っている活動が、中学校では学校行事の準備など、補助的な役割にとどまるものであることも、本授業の運営の難しさを物語っている。

また、総合的な学習の時間において、人と協働してコミュニケーションを取ったりする、という能力については高い評価が得られる一方で、問題を解決する力に関しては、あまり高い評価が得られないことがわかった。

3. 課題解決能力を育むカリキュラム

(1) 総合的な学習の時間における「課題解決能力」とはなにか

課題解決能力とは、生きる力の中の一つとしてあげられる。この能力は、正確には、「課題発見能力」とセットになっている。どのような課題解決も、それに先立ってその課題そのものを発見することが求められる。課題発見能力なくしては、課題解決能力の効果は乏しい。

この点について、学習指導要領ではどのように表現されているのかを見ておこう。総合的な学習の時間における「課題解決力」は、「①【課題の設定】体験活動などを通して、課題を設定し課題意識をもつ」こと、

「②【情報の収集】必要な情報を取り出したり収集したりする（観察、実験、見学、調査、探索、追体験などを行う）」こと、「③【整理・分析】収集した情報を、整理したり分析したりして思考する」こと、「④【まとめ・表現】気づきや発見、分の考えなどをまとめ、判断し、表現する（一人一人の児童の考えが明らかになったり、課題が一層鮮明になったり、新たな課題が生まれたりしてくる）」こと、とされている。ここからも、課題解決の力は、最初に「課題の設定」が求められることが明らかである。

（２）課題解決能力が育ちにくい背景

こうした授業は、自分の興味ある事柄についての調べ学習等で実施されることになる。中学校では1年次、2年次、3年次にそれぞれ50時間、70時間、70時間という授業時数が、高校では卒業までに3～6単位という単位が設定されており、これらの時間が十分に探究的な活動に割かれれば、課題発見と解決の実践的な取り組みが十分可能、と考えられる。

しかし、質問紙調査の結果からは、学校行事の準備や話し合い活動といった、特別活動に類似する取り組みが行われている実態がうかがえる。さらには、学習時間の補助等にもこの時間を相当しているという文科省の指摘からすると、実際には、じっくりと自分の興味関心を探求する時間を確保することは難しいといわざるをえない。特に、課題発見は、日常的に、座学で受動的に教わるということを学習の基本スタイルとしている生徒たちにとっては、不慣れな活動である。したがって、能動的、主体的に授業に取り組むという姿勢を育むだけで、膨大な時間が必要とされるはずである。

多くの学校では、多様な活動をする中で、課題発見・解決能力を育む努力をしつつも、実際には他の授業との関係や、学校行事等との連携を念頭に置かざるを得ず、課題発見・解決型の授業に十分な時間が取れないのが現状であろう。長期的な視野で育まなくてはならない課題発見・解決能力は、中途半端な取り組みでは最後まで獲得されず、いたずらに時間を要するだけとなる。とりわけ進学校に分類される高校では、進学に向けたキャリア教育なども本授業の一部として取り込まれるため、生徒や保護者の要望からも、本時をそうした活動に充てる必然性が高くなる。以上の背景から、課題解決の能力を育むための授業実践が、実施されにくい現状ができあがっている、と考えられる。

しかしながら、課題発見・解決能力が、現在の生徒たちに育む必要性の高い能力であることは、いうまで

もない。こうした活動を、カリキュラムの工夫によって積極的に取り組んでいる学校実践から、総合的な学習の時間における課題発見・解決能力の育み方へのヒントを示すことが、本章の課題である。

（３）課題解決能力を育む実践 —商業科の「研究課題」を例に

本稿で紹介するのは、長野県立飯田 OIDE 長姫高等学校の商業科における教育実践である。全国の商業高校や商業科では、企業や自治体とコラボレーションしつつ、生徒が商品開発をおこなったり、町おこしに参加したりといった活動を積極的に行っている。こうした実践が多数展開される背景には、全国商業高等学校協会が実施する、商業高校を対象としたさまざまなコンテストがある。「全国商業高校研究発表大会」等、実践の成果を発表し評価される場があるということが、こうした取り組みを後押ししている、といえる。

１）カリキュラム概要

飯田橋 OIDE 長姫高等学校は、2013年4月に長野県飯田工業高等学校と長野県飯田長姫高等学校が統合して開校した高等学校であり、旧・飯田長姫高校所在地に設置された、長野県内初の総合技術高等学校である。全日制6科（工業系5科と商業科）と定時制2科（工業系1科と普通科）を持っている⁴。

飯田橋 OIDE 長姫高等学校の商業科では、「地域人教育」という地域連携教育プログラムを展開している。このプログラムには、高校だけでなく、飯田市と松本大学とが2012年より連携して関わっている。飯田市はもともと社会教育に熱心な地域として有名であり、そうした地域の特性を活用する形で、このプログラムは実施されていると考えられる。

本プログラムの特徴は、伸ばしたい力（「自分で考え、行動できる力」）と、育てたい人財像（「地域の産業、暮らしの中核を担うリーダー」）とを定め、1年次から順を追って3年次まで、目標と具体的活動とが設定されており、3年間にわたる見通しの立ったカリキュラム構成になっている点である。先に述べたように、課題発見・解決能力を育むためには、日常的な学習と根本的に異なるスタイルを獲得する必要がある、こうした長期的な取り組みが効果的と考えられる。

1年次には、「地域を知る」という目標のもと、フィールドスタディ（飯田市の中心市街地を練り歩き、街の人から地域の魅力や課題を教えるとともに、自分たちでも発見する）と、地域に関する講演（松本大学の教授による地域連携に関する講義のほか、地元

⁴ <http://www.nagano-c.ed.jp/oideosa/>（2017年9月10日閲覧）。

の経営者、金融、行政の専門家の話)を聞くという活動をおこなう。

2年次には、「地域で活動する」を目標に、地元で行われるイベントに運営者として積極的に参加する。また、地域資源を生かした商品の企画・開発に取り組み、POP、広告、プレゼンテーションなどの情報発信の方法を学ぶ。

3年次には、「地域の課題解決に向け行動する」を目標に、地域課題を発見し、その課題解決に向けて、地域資源を生かした企画をおこなう。この際には地域と協働できる実践を基本とする。また、この実践から、地域の魅力発信や、課題の解決策を、市長や地域と意見交流しつつ提言していく。先に述べた「全国課題研究発表会」では、こうした活動全体をとりまとめたものをプレゼンテーションする。

こうした取り組みには、かなりの授業時間数を要する。そこで、「課題研究」の授業等を活用していく。

2) 地域人教育という取り組み

先に述べたように、長野県飯田市は、社会教育の熱心な地域として有名である。本取り組みがこうした幅広い展開をできるのは、地域のこうした特性をうまく活かしているからだ、ともいえる。また一方で、社会教育の側からみれば、一般的に社会教育の分野においては、その活動主体に、10代から20代の若者が不足しがちである。その社会教育活動に、10代の若者たちが早くから参画することで、地域における社会教育活動をさらに発展させることが可能である。そうした意味で、本取り組みは、双方にとって得るもの大きな活動、といえる。

実際にはこの取り組みの中核を担うのは、飯田市内にある20地区の公民館である。各公民館には市の担当職員が配属され、とりまとめをおこなう。とはいえ、公民館活動は基本的には住民の自治活動であり、その実際は、地域にいる人びとによって担われている。そこで、地域にいる「顔の広い」人を「コーディネーター」と位置づけ、公と私人との連携によって、活動をおこなっていく。

3) 学校教育と社会教育の連携

一般的に、学校教育と社会教育は、連携が難しいことが多い。というのも、学校教育と社会教育では、目指す目標も異なれば、子どもを育てる際の方法論も異なるからである。一般的に学校教育においては、学力の向上を最大の目標とし、子どもたちの知識や学力を教師が引っ張り上げていく、といったスタンスが取られる。そこでは子どもは「教育する」ものであり、「育てる」ものである。他方社会教育においては、社会の

発展の中で子どもたちが自ら育っていくことを目標とし、おとなたちはそうした子どもたちの自らの「育ち」を支えるもの、阻害しないように見守るものである。

こうした方針の違いは、しばしば「連携」どころか、相互を拒否するような事態にさえなりかねない。さらには、一般に学校教員は、その学校の地域に居住しているのではないために、地域社会の構成員ではないことも、連携を困難にする要因であろう。したがって、そうした困難を乗り越えて、飯田市の社会教育が発展してきた背景には、そうした違いをプラスに変える、もしくは少なくともマイナスにしないための工夫を重ねてきた歴史があるからだ、と考えられる。

2017年9月に実施した聞き取り調査によると、飯田OIDE長姫高校の「地域人教育」の取り組みにおいては、こうした違いをゆるやかに保持しつつ、それぞれの立場がそれぞれの優先事項をもつことを相互に許容し合う、というスタンスがとられているようである。本取り組みにおける実質的な課題は、「学力の向上」と「社会性の育成」と「愛郷心を育むこと」、とされている。いうまでもなく、学校教育において重視されるのは「学力の向上」であり、社会教育において重視されるのは「愛郷心を育むこと」である。そして双方にとって必要なのは、「社会性の育成」である。

飯田OIDE長姫高校において教師や生徒の保護者が重視する学力の向上に関しては、学校教育のシステム上、評価が必要になる。評価をするためには、客観的に評価ができる成果物が必要である。他方、生徒たちの行うグループワークは、同じグループ内でも参加の仕方が個人で異なっていることなどから、評価の対象にしないという。こうした形をとおして、生徒にとってわかりやすく、納得のいく評価基準を定めている。評価への信頼が高まれば、生徒たちは意欲的に活動をしやすくなる、と考えられる。

他方で、地域人教育の片翼を担う市の行政や公民館の側からは、子どもたちについた力を、アンケート等を実施したり、協力する松本大学の調査等によって、測っている。こうした評価は、学校教育の活動を妨げるものではないので、あくまでお互いにお互いの目標を阻害しない形で関わる、という形が実現しているといえる。

4) 「仕掛けづくり」の工夫

以上で述べてきたように、飯田OIDE長姫高校における「地域人教育」の取り組みは、学校教育と社会教育が相互に違いをゆるやかに許容しつつ、活動として共有できる部分を見出すことによって成立している、と考えられる。しかしながら、こうした活動は、言うは易しであっても、実現するにはかなりの困難が想定

される。実践的取り組みをおこなう多くの学校が直面するのは、協力してくれる連携先の地域活動や、その活動において高校生の活動を確保することなどの課題であろう。

どれほど計画的にカリキュラムが生まれ、まずは地域を知るという1年次の活動からスタートしたとしても、生徒たちが必ずしも主体的に課題を発見したり、その解決方法を発見できるわけではない。特に学校教育では、興味の過多にかかわらず全員の生徒たちがこうした活動に取り組まなくてはならないがゆえに、生徒間の温度差も当然生まれる。したがって学校側は、こうした活動にあまり主体的に取り組めない生徒たちを支援し、活動につなげていくことが求められる。いわゆる「仕掛けづくり」が求められるのである。

飯田 OIDE 長姫高校においては、この「仕掛けづくり」の一つとして、学校教員が地域の人々と頻りに深い交流をもっている、という。頻りに設けられる公式の会議だけでなく、いわゆる「飲み席」を設けることによって、教員と地域の人々が個人的なネットワークを築き上げていく。

先に述べたように、学校教員は一般的に地域の構成員ではないことが、学校教育と社会教育との連携を難しくする。したがって、飯田 OIDE 長姫高校の教員が、地域に出ていき、そこで個人的なネットワークをつくりあげることが、教員が地域の疑似的な構成員になることを意味している。こうした背景の支えでもって初めて、本取り組みは成立している、と考えられる。

教員のこうした取り組みは、さらにもう一つの作用をもたらしている、と推測される。それは、「地域に自ら出ていきそこで課題を発見する」ということの実践を、学校の教員が自ら実現している、ということによる作用である。生徒たちは、課題発見・解決が、それなりに困難な課題であると同時に、そうだとすも実現可能であること、それが実現したときには、単に課題が解決するだけでなく、人間関係の豊かさや参画した人々の喜びを生み出すことをも、教師の背中から学ぶことになる。また、教師がネットワークづくりのなかでぶつかる壁や、人間関係の軋轢は、生徒たちが本活動において体験するものと相似関係をなす、と考えられる。おとなもまた、こうした困難と共に課題を乗り越えていくのだ、ということを見ながら学ぶことは、学校教育の中において社会教育的学びが実現し、社会教育において学校教育の学びが機能する、ということの好例になっているといえるのではないだろうか。

(4) 総合的な学習の時間で課題解決能力を育む指導案の方向性

前節では、飯田 OIDE 長姫高校の取り組みを検討し、

それが子どもたちのどのような学びにつながっているのかを検討した。最後に、こうした取り組みを、中学校や普通科高校における「総合的な学習の時間」に活かすための方向性について検討したい。

中学校や普通科高校においては、進学を前提とした授業カリキュラムを組まざるをえない。生徒個人の実感はともかく、実質的には、進学こそが最大の関心事となっていることは珍しくないであろう。そこで、総合的な学習の時間においては、生徒たちの興味からいっても、学校に要請されるものとしても、進路に関するキャリア教育をおこなうことが考えられる。

その際に、生徒たちが教師の背中から学ぶためにはどうしたらよいか。飯田 OIDE 長姫高校の取り組みになれば、教師自身の試行錯誤こそが、生徒たちの良い教材であり、手本となっていることがうかがえる。幸か不幸か、少子化、グローバル化、ダイバーシティ化等々、社会の変化は目まぐるしいものがあり、教師にとっても、未来の社会の形を予測することは難しい。であるならば、未来の社会の在り方を、教師自身が試行錯誤のもとに検討し、その中から進路選択をしていくという道を示すことはできないだろうか。

具体的には、既存の高校や大学といった進学先について調べるのではなく、社会には5年後、10年後にどのような変化が生じそうかという予測のもと、必要な学校制度やカリキュラムを生徒たちとともに作り上げる、といった取り組みである。たしかにこうした取り組みは、社会に出て実践経験を積むというカリキュラムとは異なり、実践力の育成においては不十分さ否定できない。しかし、そもそも実践的なカリキュラム構成の難しい中学校や普通科高校生徒たちの興味関心を引き出し、学ぶことが生徒たちによってわかりやすいメリットになっていると同時に、現在の学校教育をめぐる社会の課題を発見し、その解決方法を探っていくことは、座学を中心としながらも課題解決の能力を育成するうえでの一つの方向性となりうるだろう。

文献

佐藤義隆 2002 「総合的な学習の時間への苦手意識を克服するには」 『児童心理』 第56巻 第15号 10月号臨時増刊 金子書房 11-18頁
荻谷剛彦・清水睦美・志水宏吉・諸田裕子 2002 『「学力低下」の実態』 岩波書店