「総合的な学習の時間」における探究活動に関する理論的研究
−デューイの教育理論からの検討−

○加藤伎（東洋大学大学院・学生）

はじめに - 研究の背景・課題・目的

2017 年 3 月に小学校・中学校新学習指導要領が公示され、「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」、「社会に開かれた教育課程」などの改訂のポイントが示された。その中でも「主体的・対話的で深い学び」の「深い学び」の例として、「事象の中から自ら問いを見いだし、課題の追究、課題の解決を行う探究の過程に取り組む」ことが取り上げられている。2008 年改訂の中学校学習指導要領では「総合的な学習の時間」における探究の過程は、【課題の設定】→【情報の収集】→【整理・分析】→【まとめ・表現】という問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動と示されていた。

特に『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』の高等学校編には、探究的な学習における学習指導として、探究過程を 4 段階に規定して、計 45 の事例が紹介されている。2017 年改訂の中学校新学習指導要領においても探究的な学習が重要であるとし、探究の過程は「総合的な学習の時間」の中心に据えるとし、問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく学習が目指されている。つまり、探究的な学習は問題解決的な学習であるとされているのである。そして文部科学省は、この探究の過程において、「収集した情報を、様々な考え方（process）によって整理・分析し、自らの考え（product）を明らかにしていく過程は、まさに思考力を発揮する場面であり、こうした学習活動こそが、思考力を育成することにつながる」とし、探究の過程では、3 段階目にあたる【整理・分析】が思考力を育成するために重要であると考えられているのである。

こうした探究的な学習の思想的背景として、アメリカの哲学者ジョン・デューイが挙げられる。先行研究では、デューイの探究段階に関して早川（1994）と山上（2010）が、デューイの主要著作の中身を詳細に比較分析している。早川は、『民主主義と教育』（1916）における探究過程に関して「問題→データの収集と分析→諸示唆もしくは観念の投機と精緻化→実験的応用とそれによって生じる推論もしくは判断」の４段階としている。しかし、山上はその「問題」の前に「困惑、混乱、疑惑」を加えている。問題を明らかにする前に、目の前の世界の状況に関する「困惑、混乱、疑惑」を記載することで、山上はデューイの思考の 5 段階を表現しているのである。

本論文の目的は、次期学習指導要領のポイントとされている「深い学び」、特に「総合的な学習の時間」における「探究的な活動」に関して、デューイの哲学から解明することである。

1、「問題解決学習」と「探究」の概念の違い

問題解決学習は、『新教育学大辞典』によれば、「学習者がすすんで学習問題をとらえ、解決思考の学習活動をしながら、これを追究し解明していく学習方法である」とし、その背景にはデューイの経験的教育思想および反省的思考（＝探究）があるとしている。反省的思考は「未知ないしは不確定な新事態に当面して、疑惑や困惑に端を発し、詮索や探究の過程をくぐりぬけて、洞察や解決策を生み

出していく思考である」とされ、反省的思考は問題解決思考になると説明されている。

本章は、デューイの探究理論を問題解決学習と同様のものと見なしてよいのかという視点から考察を進めた。たとえば、2017 年改訂の中学校学習指導要領「総合的な学習の時間編」の総合的な学習の時間で育成することを目指す資質・能力の（2）では、「実社会や実生活の中から問いを見出し、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」とある（傍点は筆者加筆）。自分で課題を立てるということは、複合的な要素が絡み合っている問題に関して向き合い、その中から課題を見つけ解決を目指す学習のために立てられるものであるとしている。

2、探究の過程における文部科学省と学校現場の「課題」認識の違い

文部科学省は、2010 年に『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（中学校編）』、2013 年に『同上（高等学校編）』を、「総合的な学習の時間」における探究的な学習について事例も含めながら作成した。その背景には、1998 年改訂の学習指導要領の「総合的な学習の時間」の位置づけに関する反省が見られるであろう。その中で、「総合的な学習の時間」は章立てされることなく、総則の中に位置づけられ、大まかな目標を提示し、内容は各学校の裁量に任せるといった方針を立てた。しかし、そういった方針のもと始まった「総合的な学習の時間」は，「補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり，運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている例も見られること」や PISA ショックにおける学力低下論の要因とされ、2003 年には一部改正され、2008 年の学習指導要領改訂で授業時数は減らされた。

しかし、1998 年改訂の学習指導要領で「総合的な学習の時間」が「生きる力」の中心とされたことは、2008 年改訂の学習指導要領においても引き継がれている点は見逃せない。ゆとり教育の理念は引き継がれているという点から、筆者は「脱ゆとり」ではなく「続ゆとり」と位置付ける。

文部科学省は探究的な活動の課題のひとつに「探究のプロセスの中でも【整理・分析】【まとめ・表現】に対する取組が十分ではないという課題がある」とする。しかし、数多くの先行研究において、学校現場で課題とされていることは【整理・分析】【まとめ・表現】ではなく、【課題設定】だということがわかっている。加藤（2016）は、教員が負担に感じているのは、課題設定やテーマ設定であると教員への自由記述調査から明らかにしている。大矢（2017）では、教員の多忙化により、課題を設定し、教員が準備をすることが困難だという教員の意見が挙げられ、武田他（2018）では、授業をするうえで難しい点として、発達段階に応じたテーマの設定が教員への質問紙調査から挙げられている。

3、結論と今後の課題

探究は、目の前の状況への「困惑、混乱、疑惑」がきっかけとなり、浮かんでくる問題を解決することが連続される過程であることを前提として、本論文では、単なる解決を目指す探究過程では浅い探究となることを指摘した。さらに本論文では、「深い学び」を実現できるような実践を取り上げ、探究過程における「課題設定」の重要性をデューイの教育理論とともに明らかにした。今後、教員の課題意識として挙げられている「課題設定」に関する研究がさらに必要とされる。

＊参考引用文献等は当日の配布資料に記載いたします。