

# 事実をもとに「考察」を組み立てられる大学生を育てる ——中学校・高校の「探求」を手掛かりにした試行的提案

川 北 稔

## 1 はじめに

近年「アクティブな学び」に慣れているはずの大学生だが、依然として（あるいは、ますます）「考察」することを苦手としているのではないか。授業での発表やレポートにおいて、内容が事実の反復や感想にとどまることも多く、学生自身が新たに考えを展開した部分は見つけにくい。事実に対して疑問を差し挟み、その答えを探すといった思考を通じ、オリジナルの考察を付け加えることは難しいことが伺われる。その実態を受け、事実をもとに考察を組み立てられる学生をどう育成するか考えることが本稿の課題である。

大学生向けの学習や研究のガイドでは、学生が意見を持つ方法よりもそれを表現する論文作法に力点が置かれるなど、必ずしも独自の「問い」や「答え」を持つ方法が十分に紹介されていない。本稿では中学校や高校の学習において提案されている「探究」の方法論を参考に、日常的なレベルの事実注目することから考察へと歩み出す方法を検討したい。大学の授業で提示できるような学習課題の例も挙げる。

以下、2節では考察を苦手とする大学生の実情やその背景と考えられる事情について述べる。3節では、大学生の思考力を育てるうえで手掛かりとなるような先行の提案を検討し、それらを踏まえて大学生向けの学習課題の例を挙げる。4節は、趣味に関する受講生同士のインタビューをもとに思考を働かせる試行的取り組みについて紹介する。

## 2 問題の所在

アクティブ・ラーニングが推進される現在、グループでディスカッションし、パワーポイントなどのソフトを用いてプレゼンテーションするなどの学びが以前にまして活発に行われている。ところが、調査結果のまとめやディスカッションの段階になると、内容は情報の羅列や情意的な感想にとどまりがちである（渡部・井手口 2020）。複数の事実から一定のパターンを見つけだしたり、既知の内容と目新しい内容を区別したりすることなどによって、オリジナルの考察を付け加えることは難しいことが伺われる。

個人のレベルで考察を生み出す力が乏しく、事実に対する分析や評価を発展させられないために、話し合いやディスカッションを通じて思考を発展させる余地もやはり乏しい。こうした課題は、単にコミュニケーションを重視した対話的な学び、または社会に開かれた学びを促進するだけでは解決しないように思われる。

ここで「考察」とは何だろうか。本稿では、特定の事実をもとに、事実とは区別された分析や評価を述べることを幅広く考察として捉えておく。そこにはレポートやゼミで「意見を言う（書く）」（田中編 2018:36-39）ことなども含まれる。そのような分析や評価は、事実に対して「問い」（「いつ、どこで」のような素朴な問いを含む）を投げかけることから生まれる。

考察するための思考のプロセスには、後述するように断片的な事実の暗記のような単純な段階から、複数の事実の比較や、事実の背景の分析などの高度な段階までが含まれる。高校までの学習では、暗記した事実の再生に最も重きが置かれるのが実情だろう。近年アクティブ・ラーニン

グの導入が主張され、グループワークやプレゼンテーションが盛んになっても、意見交換の段階になると「互いの発表のよいところを伝え合う」などの儀礼的なコミュニケーションにとどまり、互いの思考を発展させるには至らないことなどが指摘される<sup>1</sup>。暗記の重視に加え、学校現場では「感想を言う」という行為が求められがちであり、考察の方法を学ぶ機会は乏しいように思われる<sup>2</sup>。

一転して、大学生には自ら問いを持ち探究することが求められるが、その準備が十分できているわけではないだろう。大学での学びをガイドする図書においても「意見を持つ」「質問する」などのスキルに関する解説は意外に少ない。学生が問いや主張を持っていることは、学びの前提として自明視されているようにも見える<sup>3</sup>。自分で問いを立てたりテーマを見つけたりするための助言内容は、「情報を鵜呑みにするな」というリサーチ・リテラシー論をはじめ、ややハードルが高いものが多い<sup>4</sup>。学問的な新しさ<sup>5</sup>や独自性<sup>6</sup>のある問いへの要求は、研究初心者のニーズに合致しているのか疑問がある。

そこで本稿では、「考察する力」へのヒントを中学校や高校での「探究」を扱った文献に求める。それらにおいては大学生に学びを説く図書よりも広い領域に通じるような、科学の基礎にさかのぼる思考法も紹介されているのである。

## 2 探究学習にみる問いの構築

問いや考察という課題に対し参考すべき研究は非常に幅広いが、今回入り口に選んだのは、中学校や高校での「探究」学習についてガイドする図書である。

渡部・井手口（2020）による『社会科授業づくりの理論と方法——本質的な問いを生かした科学的探究学習』と、佐藤浩章編（2021）による『高校教員のための探究学習入門——問いから始める7つのステップ』は、いずれもタイトルまたはサブタイトルに「探究」と「問い」のキーワード

---

<sup>1</sup> 渡部ら（2020）は、かつては小学校で実施されていた歴史新聞づくりや作品発表会を高校でも目にするようになったと述べる。こうした主体的な学習が生徒に好評である一方、その理由は「座学より面白い」といった印象にとどまり、グループワークや発表によって社会がより分かるようになったという生徒の実感は乏しいという。

<sup>2</sup> 渡辺（2004：86-89）は、アメリカの作文教育では様々な様式を模倣することで技術を習得させることが目指されているのと比較して、自由に感じたままの気持ちを書かせる日本の作文教育において、むしろ多様性のない似通った作文が生まれていると指摘する。日本の作文教育が、根拠をもとに主張する習慣を遠ざけることを上野（2019：28-29）も批判している。

<sup>3</sup> 論文の書き方に関するバランスの取れた入門書である小熊（2022）は、次のような論文の「型」を提示する。「結論を先に」のポリシーに従い、執筆者の主張を冒頭（「序論」）に置き、続いて主張の論拠を述べる「本論」、主張を再確認する「結論」を置くのである（小熊 2022：31-32）。だがこうした論文作法はあらかじめ「主張」が存在する執筆者には明快であるものの、研究上の問いや主張自体を見つけるための手引きからは遠ざかるように思われる。

<sup>4</sup> 東谷（2007）は、問うことは非日常的行為であると位置づけ、与えられた情報をそのまま受け取らずに疑問を持つことを勧める。

<sup>5</sup> 学生に問いを持たせるにあたり、社会学や心理学の批判的思考法に関する図書も有益な内容を含む（荻谷 1996、山田・林 2011）。しかし常識的なものの見方の誤謬、または先行研究の限界に注目せよという指針は、専門的研究者の職業意識の反映ではあるだろうが、一般の学生や市民にはやや荷が重い呼びかけのように思われる。常識的見方を脱しようとする姿勢自体、当の常識の内容や、それを覆そうとする専門領域の思考法に従属する一面があるのではないか。

<sup>6</sup> 上野は、研究の成功は「問い」にかかっていると述べる一方（上野 2018：17）、「まだ答えのない問いを立てるには、生き方もセンスも問われ」、問いの立て方は教員が教えることができないともいう。問題意識は「現実に対する違和感、疑問、こだわり」のようなものであり、自明性の世界にとどまっていれば持つことができないのだ（上野 2018：36）。たしかに生き方やセンスは研究の出発点として貴重なものだが、大学生などの初心者には「問うこと」の意味を知ってもらうには距離が大きい教えなのではないか。

ドを含んでいる<sup>7</sup>。この2冊を入り口として、それらの図書で紹介される文献や概念にも幅を広げ、視点を獲得していきたい。

## 2. 1 社会科授業づくりの理論と方法

渡部・井手口（2020）は、先に述べたことと重なるが、アクティブ・ラーニングが導入されて以後も大学生のレポートの質が変わらないと指摘している。つまり課題に対して「どうなっているのか」と情報を網羅的に収集し、要素別にまたは時系列的に整理するが、レポートの最後のページには「考察」とか「総合考察」といったタイトルの「感想文」が置かれる。そこには情報に対する個人の印象が「～と思った」「～と感じられた」などと述べられているという（渡部・井手口 2020：38）。

渡部らが問題視するのは「なぜ」という問いを立て、仮説を立て、検証するようなレポートがないことである。そこで渡部らは、「なぜ」の問いを中心とした、主に中学校の社会科の学習を提案する。「なぜ、どうしての問い」、原因を追究する問いを授業の計画のなかに連続的に配置することで、事実と事実とを因果関係で結び付け、その時代の特色を構造的に捉えることができるよう工夫する。狙いは、歴史とは詳細かつ断片的な事実の集合ではなく、因果律で結びついた構造であると子どもに認識させることである。

## 2. 2 社会科教育からの展開：事実と考察の区別

渡部らの提案は「なぜ」という問いを重視するのに対し、以下では「なぜ」の前提となる事実の認識という基本的な段階に立ち返って考えていきたい。初学者が、事実関係を十分に踏まえないうまま「なぜ」の問いを立てて答えることは表面的な学びにつながることを荻谷・石澤（2019：199-201）が指摘している。事実を知ることに対する一定の手応えがないまま「なぜ」の問いを積み重ねる学びは、学習者に無用の負荷をかけるようにも思われる。

渡部・井手口でも紹介されているが、森分（1978：103）は、知識を「事実記述的知識・情報」と「概念的説明的知識・理論」に分けた。さらに岡崎（2018）は、「個別の事実に関する知識」、「概念等に関する知識」、「価値的知識」を区別している（岡崎 2018：12-14）。「〇〇駅の周囲に商業施設が広がっている」などは個別の事実に関する知識であるが、数多い事実を比較したり関連づけたりすることで「駅の周囲には商業施設が集まっている」といった概念的知識が生まれる。そして「駅周辺の道路整備等に税金を使うことが必要だ」というように、社会への関わり方を選択・判断する結果生まれるのが価値的知識である<sup>8</sup>。

---

<sup>7</sup> 「探究」というキーワードの図書に行き着いたのは必然ではなく探索の結果である。「探究学習」では、学習者が探究の道筋をたどることを通して、科学的概念の抽象的・論理的体系を知り、学問の構造および学問独自の探究法を学ぶことを重要視するという（今野ほか編 2003：502-503）。近年改訂された高等学校の学習指導要領（2018年3月告示）では、探究を冠する科目が導入されている。なお「探求」と「問い」をタイトルに含む書籍には日本図書館協会図書館利用教育委員会・図書館利用教育ハンドブック学校図書館（高等学校）版作業部会（2011）もある。

<sup>8</sup> 渡部ら（2020）は、森分（1978）らによる知識の分類、特に「事実と判断の二元論」などは現代的な動向に沿わないものとして否定的に評価している。だが、筆者は本文でも述べるように事実的知識、概念的知識と価値的知識の区別は依然として有用だと考えている。

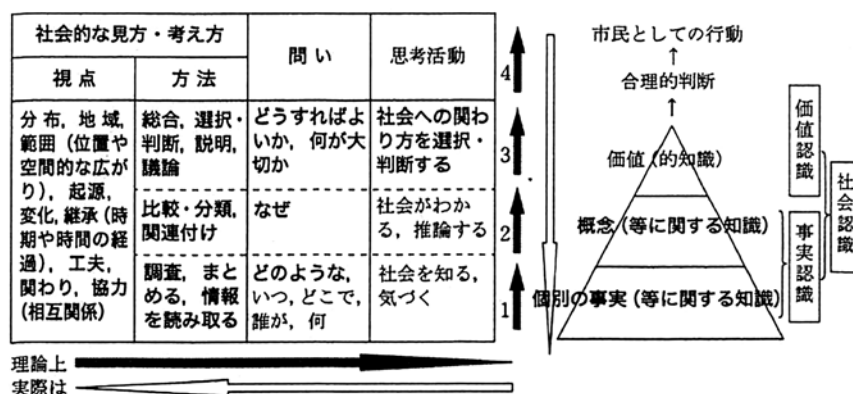


図1 個別の事実、概念、価値および「問い」の内容：岡崎（2018：13）の「図6『社会的な見方・考え方を働かせる』授業づくりの基本プロセス」を引用

事実と概念、価値の区別は、社会科学の基本であるだけでなく、考察への第一歩という点でも有用な考えであると思われる。学習者の創意工夫が求められる「考察」と異なり、事実への注目は、資料や経験に依拠するところから論述を始めることができる。資料の内容と、自らの考察の区別は、研究倫理上も極めて重要である。

多数の事実のうちどれに注目するかを判断することは単に事実を写し取る作業ではなく、学習者の主体性も発揮される。そして次のステップとして、その事実はなぜ生じたのかという因果関係や、事実のメリット・デメリットなどに関する価値判断へと進んでいくことが期待される。

「事実」と「意見」を区別するという指針は、大学生向けの学びのガイドにもみられる（田中編 2018、南田ほか 2017）。田中編（2018：39）は、「このケーキは甘すぎる」「私の体重は、67キロである」「日本の景気は3年以内に回復する」などの文を、意見と事実に分けることを求めている（事実といえるのは2番目のみである）。

こうした内容は共通して「問いの立て方」ではなく「レポートを書く」スキルのなかで扱われている。だが、事実と意見を区別して論述するプロセスには、「与えられたテーマに沿う事実は何か」「事実に関連するメリットやデメリットは何か」といった問いに答えていくことも伴うだろう。学生は、資料や自身の経験から特定の事実注目し、それに対する考察を付すことで、「感想文」とは異なるレポートを仕上げることができる。

下記の図2の事実、考察、結論はそれぞれ事実に知識、概念的知識、価値的知識に対応している。「考察」に加え「結論」を求めるかどうかは学習課題次第といえる。

事実	→	考察	→	結論
空の半分以上を黒い雲が覆っている。		間もなく雨が降ると予想される。		雨に濡れたくないので、きょうの外出は中止したい。
私は小学生時代に学級委員を務め、交流教育で障害をもつ友人とも身近に活動した。		この体験から障害への理解と友人の個性の理解を深めた。		多くの子に、表面的なレベルにとどまらない交流教育を経験してほしい。
日本の男性の家事時間は○時間で、女性の○時間に対して少ない。		男性と女性の家事時間の差は国際的にも顕著であり、男性の長時間労働とも関連がうかがわれる。		長時間労働の是正や女性の就業の支援が求められる。

図2 事実・考察・結論の例：筆者作成

#### 学習課題の例

- ①資料の中から(または自身の体験の中から)注目した事実を挙げよう。
- ②事実Aをもたらす背景や、事実Aがもたらす影響について述べよう。
- ③事実Aのメリットやデメリットを評価し、それらを促進(抑制)する方法について論じよう。

### 2. 3 高校教員のための探究学習入門

佐藤編(2021)は、学習にあたっての問い、進め方、答えのいずれも教員が主導してきた学習から脱し、生徒主体の学習に移行することを念頭に、「課題を見つける」「問いをつくる」「目標を立てる」「計画を立てる」「問いを探究し答えをつくる」「学びを評価する」「学びを振り返る」という7つのステップにしたがって学習をガイドする図書である。

一般的に講義型の授業において「問い」や「答え」を用意するのは教師であるが、探究学習はレベルに応じて「答え」、「学習の進め方」を順次生徒の側に委ねる。そして最もレベルの高い探究学習では、「問い」も生徒に委ねるのである。

## 2. 4 認知過程の分類の活用

本稿で特に注目したいのは、2 番目のステップに位置づけられている「問いをつくる」方法である。ここでは B・ブルームの分類学（タクソノミー）が紹介され、学習内容に対してどのような認知過程を働かせるかが分類されている（表 1）<sup>9</sup>。

「①記憶する」ことから始まる認知過程は、徐々に高度な思考へと移る。事実から、事実間の関係の考察、価値判断へという分類法は、すでに見た事實的知識、概念的知識、価値的知識にも対応することが理解できる<sup>10</sup>。たとえば雑多な知識の暗記は①記憶のレベルに属するが、大学生に期待される考察は②以降の認知過程を必要としている。

これらの認知過程の区別は、そのまま「問い」の分類にも対応している（表 1）。以下では特に「理解」「応用」「分析」の過程に注目したい。

②は理解の過程である。喫茶店を学習対象にする場合について考えてみる。目の前にある喫茶店の事実をほかの喫茶店と比較する場合には、複数の事例が「同じく喫茶店に属する」という判断が必要となる。つまり、個別の現実を超えた概念の活用が求められる。このような思考を働かせる中で、喫茶店とは言いづらい境界事例（バーやレストランのような喫茶店）に遭遇するなど、そもそも喫茶店とどういうための本質的な要素を特定する必要が生じる（図 3）。

③は応用の過程である。ここでは、当の概念とは異質な概念を用いて事例を検討するなどの思考を働かせることになる。5W1H のような基本的な問いを適用すれば、駅からの距離、時間ごとにどんな客層が集まっているのか、メニューの豊富さなどの問いを投げかけることができる。また喫茶店というテーマに特有の「雰囲気」などの問いを当てはめることもできる（図 4）。

④は分析の過程である。若者に人気の喫茶店とそうでない喫茶店にはどんな違いがあるのか、③で調べたデータに即して検討することができる。特定の結果が生じる喫茶店に「ある」、そうでない喫茶店に「ない」要素の特定などがその方法となる（図 5）。

<sup>9</sup> ブルームのタクソノミーについては Bloom et al. (1956)、アンダーソンによる改訂版 (Anderson et al. 2001)、上見 (2018)、佐藤編 (2021)、石井 (2022) などを参照した。それぞれの認知プロセスについての解釈は著者によって異なっており、表 1 は佐藤編 (2021) を参考にしながら若干解釈を変更している。特に 3 番目の段階である「応用」の本稿での位置づけには検討の余地が残った。ブルームの原著で Application は「理解したことを未知の場面で応用する」というように「理解」の発展形という意味合いが強い (Bloom et al. 1956)。対してアンダーソンらにおいては（理解とは別の）「手続きの適用」というニュアンスで表現されている (Anderson et al. 2001)。本稿は後者に近い理解を採用した。事実について、事例間で比較したり分類したりするのが「理解」だとすれば、事例内の特徴を何らかの基準によって検討することを「応用」、検討した結果を複数事例間の因果分析などに活用することを「分析」と解釈できると考えたからである。ただし事例を要素に分解して検討することは、もともとのタクソノミーでは「分析」に属するとも解釈できる。本稿のような学習課題を考えるにあたり、「応用」は省略して「分析」に統合してもよいのかもしれない。

<sup>10</sup> 正確には森分や岡崎が示している知識の分類と、ブルームによる思考過程の分類は議論している対象が異なる。つまり、ブルームが提示しているのは思考の主体の側が頭の中で働かせるプロセスであるのに対し、社会科の知識はそうした思考が対象とする客体の側に属している。両者を対応させると、知識の次元と認知過程の次元が組み合わされ、一つの表の形で表現される (Anderson et al. 2001、石井 2022)。

表1 喫茶店というテーマを例にした認知過程の分類：佐藤編（2021）を参考に一部改編して作成

レベル	認識プロセス	具体例
①記憶	長期記憶から関連する知識を引き出す	知っていること、覚えていることは何か。 例：「知っている喫茶店はあるか。喫茶店についてもっている知識はあるか」
②理解	教示的なメッセージ(口頭、記述、視覚的メッセージを含む) から意味を構築する	〇〇の例は何か。たとえばどのようなものが〇〇か。似たようなものを挙げるなら何か。〇〇ではないものの例は何か。 例：「この喫茶店はどんな点で喫茶店といえるか。他にも喫茶店といえる例はあるか。喫茶店といえないような例はどのようなものか。」
③応用	ある方法を与えられたシチュエーションで実施する、または利用する	いつ、どこで、どのように、誰が。〇〇の概念を当てはめるとどうなるか。 例：「客層や雰囲気の概念では、この喫茶店はどう評価できるか」
④分析	事象を要素に分解して、それらの要素がそれぞれ、また全体の構造や目的にどのように関連しているか判断する	原因は何か（なぜ）。結果は何か（どんな影響をもたらしているか）。事象の要素間にはどんな因果関係にあるのか。 例：「若者に人気がある喫茶店とそうでない喫茶店の違いは何か」
⑤評価	基準や標準に基づいて判断する。	どれが最良か。どちらを選ぶか。どうすべきか。 例：「この喫茶店の活性化案の中で最も優れたものはどれか。その理由は何か」
⑥創造	一貫した、または機能的な全体像を形成するために要素をまとめる。新しいパターンや構造へと要素を再組織化する	よりよくするなら何が提案できるか。何を創造できるか。分析の結果に基づいて、何を変えることが望ましいか。 例：「この喫茶店の活性化案を、他の喫茶店でも応用可能なものにするとした場合、どのようにまとめればよいか」

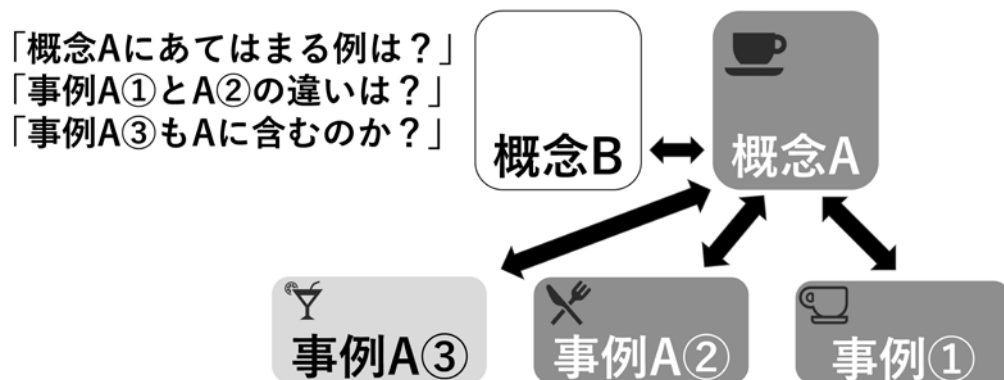


図3 「理解」のプロセスに関する問いのイメージ：Anderson et al.（2001）などを参考に筆者作成

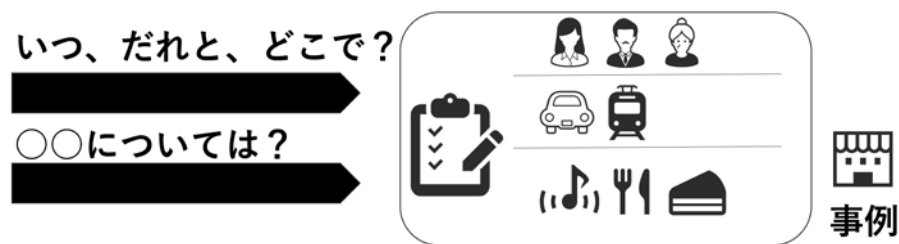


図4 「応用」のプロセスに関する問いのイメージ：Anderson et al. (2001)などを参考に筆者作成

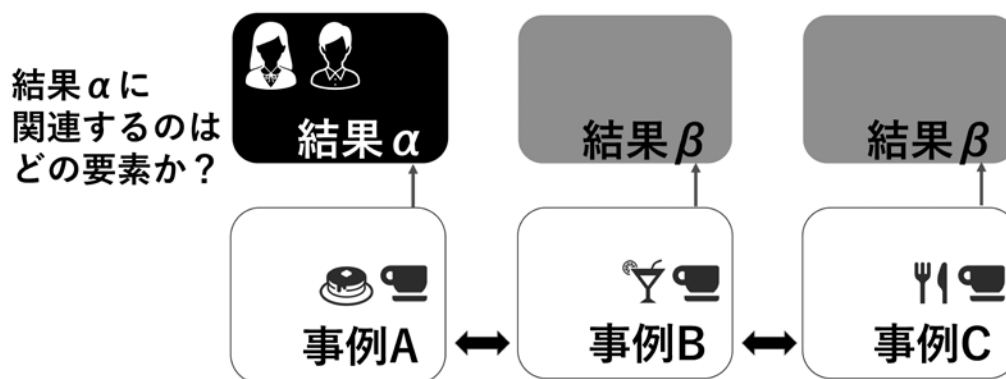


図5 「分析」のプロセスに関する問いのイメージ：Anderson et al. (2001)などを参考に筆者作成

#### 学習課題の例

- ②理解 提示されている事例と同じような事実を挙げて比較してみよう。それらの事実、なぜ同じといえるのだろうか。事例の特徴に注目するとどのように分類できるだろうか。
- ③応用 事例に、5W1Hの問いや、テーマに関連する問いをあてはめてみよう。
- ④分析 事例はどのような結果に結び付くだろうか。なぜ結果に結びつく事例とそうでない事例があるのか。それは、③までに得た事例のデータからどう説明できるか。

### 3 「趣味への関与」をめぐる探究の事例

#### 3. 1 事例の概要

本稿の前半で得られた視点をもとに、後半では大学の授業において学生の考察の力を育てる実践を例示する。以下の内容は本格的な成果報告というよりも、前半の内容を補強する意味で紹介したい。素材として扱うのは趣味への関与である。2022年11月14日に筆者が担当する「教育社会学」（大学2年生）の授業で学習課題を提示し、受講生60名のうち59名からオンライン上で課題の提出があった。

学習課題は、授業内で自身の趣味や他者の趣味について相互にインタビューを実施したあと、「①自身の趣味について」「②インタビューをした他者の趣味について」「③資料や見聞から知ることができる他者の趣味について」のうち、いずれか1つ以上について報告を求めた（それぞれ200字以上）。事実と考察を分け、双方について述べることを条件とした。資料として趣味の社会学の概要や、後述するように趣味を探究するための認知過程の例（表2）を示した。

趣味に関する学習課題に積極的な意味はない。ただ、趣味はあまり複雑なデータなどの参照が



必要ではなく、学生が自身の経験をサーチすることでどのように趣味に関与してきたかを再認識したり、学生同士がインタビューしたりすることが手軽にできる素材である。一方で、趣味への関与には個人の嗜好や出身階層に左右され一定の多様性がある（片岡 2019）。

趣味とは、仕事ではなく余暇などに実施する活動であり、基本的にはプライベートな活動と考えられる<sup>11</sup>。ただし個人が完全に自由に趣味を選んでいるわけではない。趣味の社会学では「相続資本」と「獲得資本」としての趣味が区別されており、前者は出身家庭の影響が強い（片岡 2019）。楽器演奏などの文化的活動やスポーツは幼少期から家庭教育の一環として実施され、家族の文化的環境を子どもに受け継がせる手段の一つである。趣味などの体験活動の多寡は、子どもの学業成績を左右するとも指摘され、階層の再生産に寄与する要因の一つと目される。

趣味について考察するうえで、学生には表 2 のような認知過程の例を示した。

②の「理解」の過程では、趣味に関する個別の事実を、抽象的な「趣味」概念と照らし合わせながら考察することが求められる。学生は、自身が関与している活動のなかで、趣味と言っているものは何かを考える。具体的な事実を思い浮かべながら、「趣味とは何か」を考えるような活動となるだろう。

③の「応用」の過程では、趣味をめぐる別の視点を導入しながら考えることが求められる。趣味に特有の視点として、卓越性、相続文化と獲得文化の区別、階層差などがある。

④の「分析」の過程には、趣味への関与は何を原因としているのか、またどのような結果を招くのかなど、因果関係をめぐる考察などが該当する。

⑤の「評価」の過程は、趣味のメリットやデメリットを考えることとした。

⑥の「創造」の過程は、それまでの過程を踏まえ、新たな趣味の楽しみ方を創造することをめざした。

表 2 趣味に関する問いを生み出すための認知過程

認知過程	個人の趣味について	趣味ジャンルについて
①記憶	趣味に関して記憶していることは何か。	
②理解（例示など）	私にとって趣味とは何か。買い物、喫茶店巡り、読書、動物飼育はそれぞれ趣味なのか。読書は仕事のためではないか。買い物は楽しみとしての関与度が低いのではないか。	鉄道ファンには、乗り鉄、撮り鉄などの種類があり、それぞれ仕事や生活の必要性ではなく楽しみとして鉄道に関与している。上記の 2 つ以外の鉄道ファンはどのような人いるだろうか。
③応用（事例検討など）	私の喫茶店巡りへの関与について。いつからどの程度関与しているか。階層や卓越性、相続文化・獲得文化について（趣味独自のテーマに関する問い）。	鉄道ファンはいつから存在するか。どのくらい広がっているか。階層や卓越性、ほかの趣味との相違点について（趣味独自のテーマに関する問い）。

<sup>11</sup> 広辞苑によると、趣味は次のように定義されている。「①感興をさそう状態。おもむき。あじわい。②ものごとのあじわいを感じとる力。美的な感覚のもち方。このみ。「一がよい」③専門としてでなく、楽しみとしてする事柄。「一にピアノを弾く」④〔哲〕カントの用語。対象を美しいと判定する美的判断力の一つ」（『広辞苑』第六版、岩波書店）。日常的には③のように行動としての趣味がイメージされるが、①や②のように味わいに関する意味内容は、感性や卓越性の発揮というように外面的な行動だけではうかがえない趣味世界の特色に関連している。

④分析（相関・因果関係など）	喫茶店巡りの背景や、その結果は何か。何をもたらしているのか。	鉄道ファンが社会に存在する背景（誰がファンになりやすいか）。何をもたらしているか。
⑤評価（得失）	喫茶店巡りで得るもの、失ったものは。	鉄道ファンが社会にもたらすメリット、デメリットは。
⑥創造（提言など）	喫茶店巡りのメリットを最大化し、デメリットを少なくするような関与の方法は。	鉄道ファンが存在するメリットを生かし、鉄道会社、沿線住民、ファンそれぞれを幸せにするには。

### 3. 2 結果の紹介

#### ②理解（①記憶については省略する）

学生が自身の経験をサーチし、趣味に該当するかどうかを判断する様子が見られた。趣味との境界として検討されたのは、健康のための散歩は趣味なのかどうかなどである。インタビューの結果としてアルバイトを趣味と考えている友人に関する報告があった。仕事を趣味と呼ぶのは定義から外れるが、むしろ本業から逃避する時間をアルバイトに見出しているということだろう。以上のように、厳密に趣味に該当するかどうか疑問がある行為は、日常の余白のような部分に位置しており、新たな概念で呼ぶべき行動を示しているのではないか。

本業から外れる活動としてみると、趣味はさまざまな余暇活動に紛れてしまう。一方、趣味の本質といえるのが「趣を感じる」という種類の関与だといえる。「匂いに関する好みを味わう」（香水）、地形による戦略の違いを楽しむ（駅伝観戦）、いつ当たるのかというドキドキ感（パチンコ）などに関する記述があった。ギャンブルの射幸性は、趣味を越えて依存症の領域に達する危険をはらんでおり、「どこまでが趣味で、どこからが依存なのか」という探究につながる。

社会一般の趣味に関する言及は少なかったが、スマートフォンなどを通じた動画視聴による映画館離れや、そもそもスマホが「暇つぶし」として活用されることによる全般的な「趣味離れ」が起きているのではないかという示唆的な指摘があった。

#### ③応用

ここでは、趣味に対して何らかの視点を当てはめて考察することが期待される。卓越性という視点については、（アイドルなどの）推しに関して「他者に伝えたい欲求もあるが、知識のない人に浅い説明をしなくてはならないというジレンマ」が述べられた。

趣味は、無難な自己紹介の材料であるとともに、趣味の「味」に通じている者どうして深さを共有するという、相反する機能を持っている。映画鑑賞は本当の趣味を隠すときに使われるのではとの指摘もあった。また香水を趣味とする者からは、身にまとうこと自体にさまざまな配慮が必要となるとの体験談があった。

#### ④分析

分析の認知過程に属する記述は一例しか見られなかった。インタビューを通じた発見ではなく、授業で配布した資料へのコメントだが、男女別の趣味人口の違いに関するデータ（片岡 2019：167）からパターンを見出し、「女性はじっと見る趣味、男性は自らが動き実践する趣味を愛好するのではないか」とのコメントがあった。

また、別の回の授業でのコメントだが、量的調査を用いて身近なテーマを調べる場合に、どのような調査を企画できるかを課題とした際に、趣味に関する記述があった。一つは「趣味歴が長い人ほど、初心者に知識をひけらかすことをしない」という変数間の関係に関する仮説だった。もう一つは「アイドルや俳優、アニメなどに推しがいる人ほど、恋人がいらないのではないか」との仮説だった。これらは必ずしも量的調査に適したテーマではないが、趣味に関する卓越性や関与という概念を学生が受容した結果生まれた考えであるといえる。

#### ⑤評価

趣味のメリットについては、「散歩によるリフレッシュ」「自分が好きなものが肯定され気分が良くなる（日本のアニメを見る外国人のリアクションの視聴）」などが挙げられ、デメリットについては、趣味による多忙、学業・仕事の両立の問題などが挙げられた。またグッズの購入を目当てとした過剰な消費の弊害、パチンコなどの依存の問題に触れる記述もあった。「分析」の認知過程を十分に働かせたわけではないので、評価の前提となるような複雑な現実理解、たとえば多様な変数間の関係を考慮したコメントはなかった。

一般的に趣味は社会問題に属するようなテーマではないため、「功罪」という議論になじまないようにも思われた。単に「趣味が生活に差し障る」というデメリットを挙げるだけでは常識的な議論にとどまってしまうのである。卓越性と大衆性の両立など、よりテーマを深める課題を提示する余地も大きいと考えた。また、⑥の創造に属する記述は見られなかった。

以上、ブルームのタキソノミーに基づく認知過程の例を示し、質問例に基づくインタビューを実施することで、学生の多くは事実および考察を最低限兼ねそろえたコメントを書くことができた。コメントの文字数が不足した例や、他者の趣味について表面的な評価を下すことで感想にとどまっている例が1例ずつみられた。

本稿での取り組みはあくまで試行的なものであり、学生にとって身近な現象について1回の授業で完結するような簡易的な内容の課題にとどまる。より本格的な実践を今後の課題としたい。またコメントの内容が認知過程にあてはまるかどうかはあくまで教員の判断であり、学生自身が自覚的に認知過程を活用することも課題となる。

#### 4 まとめと今後の課題

本稿では、大学生が考察する力を育てることを目指し、探究に関する指導法の図書を入り口として、社会科の知識に関する分類、認知過程の分類などを参考に学習課題の例を作成した。また大学の授業で学生に提示し、回答を求めた事例を紹介した。

今後の展望について触れたい。事実を踏まえて考察を行うということは、(A)「資料を読んで気づいたことをコメントする」「他者の発表を聞いて質問を考える」「授業で出された課題に対するレポートを書く」、また(B)「自身が研究したいテーマを決める」「問いを立てる」「問いに対する答えをまとめる」など、大学での学びや研究の随所に関わっている。

探究型の学習といえば上記の(B)に分類した内容が連想されやすい。つまり自ら問いを立てて答えを導く活動である。しかし、(A)のようにすでに提示された事実に対して考察を行うことも、(B)の準備段階として重要なのではないか。(A)では、「似ている事実としてこうした例もあるのではないか」(理解)というように、比較的素朴な関心から考察を出発させることができる。無からオリジナルな問いを生み出すのは難題だが、「この事例に類似する例は何か」といっ

た素朴なレベルの問いを繰り返し、価値のある問いにたどりつくことも期待できる<sup>12</sup>。

事実から思考を出発させることは、問いと答えの距離を縮めることにもつながる。実際の研究のプロセスにおいても、得られそうな「答え」（仮説）から逆算して問いを作ることも多いはずである。つまり、問いを作ることはすでに手元にある「答え」をよく確認することと無縁ではない。こうした「答え」に関する見通しがないままフィールドワークで収集したデータを前にしても、「自分の立てた問いに該当する答えはどれなのか」が読み取れずに迷子になってしまうことは珍しくない<sup>13</sup>。

オリジナルな問いを立てる訓練も大事だが、問いと答えをセットとして考え、「問い、答える」というサイクルを豊富に経験することも大切であろう。先行研究を読みこんだあとにはじめて問いが生まれる、または膨大なデータを分析したあとに答えが生まれるという経験は、専門的研究を志向するわけではない学生にとってはハードルが高い可能性がある。具体的な事実に注目することが、それ自体がひとつの「答え」として手ごたえにつながり、「他の場合はどうなのか」といった新たな問いへ道を開くことを期待し、さらに検討を進めたい。

## 文献

Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. eds., 2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Abridged Edition, New York : Longman.

Bloom, B. S. ed., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R., 1956, *Taxonomy of educational objectives : Handbook I : Cognitive domain*, New York : David McKay.

東谷護（2007）『大学での学び方——「思考」のレッスン』勁草書房。

石井英真（2022）「教育目標と評価——何を目標とすればよいのか」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門——人を育てる評価のために〔増補版〕』有斐閣。

片岡栄美（2019）『趣味の社会学——文化・階層・ジェンダー』青弓社。

荻谷剛彦（1996）『知的複眼思考法』講談社。

荻谷剛彦・石澤麻子（2019）『教える技術』筑摩書房。

今野喜清・新井郁男・児島邦宏編（2003）『新版 学校教育辞典』教育出版株式会社。

南田勝也・矢田部圭介・山下玲子（2017）『ゼミで学ぶスタディスキル【第3版】』北樹出版。

森分孝治（1978）『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版。

日本図書館協会図書館利用教育委員会・図書館利用教育ハンドブック学校図書館（高等学校）版作業部会（2011）『問いをつくるスパイラル——考えることから探究学習をはじめよう！』日本図書館協会。

新谷和幸（2014）「小学校社会科における『概念カテゴリー化学習』の授業構成——概念の名辞

<sup>12</sup> 南田ら（2017：30-32）が文献を読む方法をガイドするうえで、文献の著者が提示する「問い」と「答え」の部分に注目して要約を作成させていることは参考になる。また新谷（2014）は、小学校段階では一般性や法則性の理解が難しいことから、概念的知識を直接習得するのではなく、「これって〇〇だけ？」（このような事例は〇〇に限られますか？）といった問いを通じ、具体的事物を上位概念へまとめ上げるような探究学習を提案している。この例も、理解しやすい「問い」と「答え」を繰り返すことで、事実の羅列にとどまらない学習を可能にする試みといえる。

<sup>13</sup> 荻谷・石澤（2019：9）や上野（2019：31-32）が述べるように、「現在論じているのは何の問いについてなのか」、また「問われたことと答えがかみ合っているのか」などといった議論の土台自体を、学生あるいは我々は見失いがちであるといえる。

- とカテゴリー化の手法に着目して」『社会科研究』80：57-68。
- 小熊英二（2022）『基礎からわかる 論文の書き方』講談社。
- 岡崎誠司（2013）『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房。
- 岡崎誠司（2018）『社会科授業4タイプから仮説吟味学習へ——「主体的・対話的で深い学び」の実現』風間書房。
- 佐藤浩章編（2021）『高校教員のための探究学習入門——問いから始める7つのステップ』ナカニシヤ出版。
- 田中共子編（2018）『よくわかる学びの技法 [第3版]』ミネルヴァ書房。
- 上見めぐみ（2018）「ブルームの分類学に基づいた学生レポートの検証——「思考力・判断力・表現力」の育成の重要性」『国際短期大学紀要』33：61-82。
- 上野千鶴子（2018）『情報生産者になる』筑摩書房。
- 渡部竜也・井手口泰典（2020）『社会科授業づくりの理論と方法——本質的な問いを生かした科学的探究学習』明治図書出版。
- 渡辺雅子（2004）『納得の構造——日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館出版社。
- 山田剛史・林創（2011）『大学生のためのリサーチリテラシー入門——研究のための8つの力』ミネルヴァ書房。