

中等教育社会科における「課題研究」・探究的な 学習と大学教育における社会科学の導入教育

—「未来の社会科学ユーザ」を育てるために—

相 澤 真 一
兎 玉 英 靖
荒 井 英 治 郎

1. はじめに

本稿では、新学習指導要領で実施される予定の社会科学を含んだ「探究的な学習」と高等教育における社会科学の導入教育の両者に役立つ知識・経験を提供すべく、主に著者たちが「未来の社会科学ユーザ」を育てる教育として実践してきた実践報告をまとめつつ、その批判的検討を行う。

2022年から高等学校にて施行される予定の学習指導要領の改訂の基本的なポイントとして、「知識の理解の質を高め、確かな学力を育成」することが目標に掲げられている。また、そのような「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」を求めている。特に、理数系の科目では、従来の数学、理科のみならず、「理数」の科目が設置され、「理数探究基礎」、「理数探究」が設置されることとなった。「理数教育の充実」が改善事項の主要なポイントに掲げられており、「日常生活や社会との関連を重視（数学、理科）する」こと、「科学的に探究する学習活動の充実（理科）」、さらに、必要なデータを収集・分析し、その傾向を踏まえて課題を解決するための統計教育を充実（数学）」することが謳われている。このような「探究」活動が、地歴科、公民科にも反映されており、地歴科では、「日本史

探究」、「世界史探究」、「地理探究」の科目が設けられ、公民科では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業」の実践科目として「公共」が必修科目として設けられる予定である。

このような「探究」と称する形で中等教育の学習過程における問題発見－解決型プロセスを導入することは、中等教員の教員たちには目新しく感じるかもしれない。一方で、本来、大学の研究者たちが行っている研究プロセスには非言語的なレベルまで組み込まれているものである。特に、社会科学の研究では、自らの問題関心に基づいた課題発見と解決のプロセスの修得が独立した研究者たるためには必須とされている（例えば、伊丹 2001; 大谷編 2004）。そこで、社会科学の研究プロセスの導入を高校段階の探究活動と共有していくことは、中等教育における問題発見－解決型学習の実施円滑化にとどまらず、生徒たちが卒業した後の大学などでの研究活動の導入や創造的な職業キャリアの形成にも大いに役立ちうるはずである。

本稿では、新学習指導要領において記載されている探究的な学習と「課題研究」がどのような可能性を持っているかをまずは学習指導要領のテキストをベースに検討する（第2節）。その上で、現状の大学に置ける社会科学教育の導入の現状を批判的に考察する（第3節）。そこから、著者たちが行ってきたこれまでの教育実践を踏まえて提示し（第4節）、そこにはどのような問題点が想定されるかを提示する（第5節）。さらに、この問題点について、学校教員の立場から見えてきたものを検討することにより（第6節）、中等教育の探究的な学習と大学教育における社会科学教育の導入教育の両者をより良くしていく方向性を検討していく（第7節）。

2. 中等教育段階における探究的な学習・「課題研究」と新学習指導要領¹

2018年春に告示された学習指導要領は、探究的な学習と課題研究を打ち出すと共に、前述したように、地歴科・公民科に数多くの「探究」という名称の入った科目が設置され、社会科学が一貫した知として、理数科あ

るいは自然科学と並立できるほどの研究可能性と体系性があるか、を問いかけるものとなっている。それとともに、この20年間、教育学研究が辿ってきた「いつか来た道」を想起させるものとなっている。

ちょうど今から20年前、「総合的な学習の時間」を新設した学習指導要領が告示され（小中学校は98年告示、高等学校は99年）、2002年度より完全実施された。当時、「完全学校週5日制の下で、各学校が『ゆとり』の中で『特色ある教育』を展開し、子どもたちに学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせることはもとより、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむ²」ことを目指したものであった。この学習指導要領は、学校週5日制の完全実施に伴い、削減された内容を多く含むことから、「ゆとり」という言葉が一人歩きし、それまで必ずしもネガティブな意味を含まなかった「ゆとり」が「ゆとり教育」批判ひいては「ゆとり世代」という言葉を産み出していくこととなった³。

このような「ゆとり」教育による学力低下が論じられた時期に、ちょうどその傍証として論じられたデータが、OECDが実施するPISA（Programme for International Student Assessment、生徒の学習到達度調査）である。2000年に開始され、3年おきに実施されている。2003年の結果が、2004年に発表され、2000年より有意に低下したことがセンセーショナルに報じられたことは、「学力低下」が実態面で進んでいることの裏付けとなった⁴。その後、文科省は、上記の文言から「ゆとり」の部分を削除し、「生きる力」を前面に押し出し、「確かな学力」として「基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する力」を打ち出すようになった⁵。新しい学習指導要領の改訂方針は、高大接続において、より踏み込んだ立場を打ち出しつつ、基本的な学力観については、現行学習指導要領を踏襲したものを見ることができる。

ところが、皮肉なことに、「学力低下」への批判とその対応は、新しい学習指導要領において、高等学校において、課題研究にどう取り組めばよ

いか、という点について、極めてねじれた関係を浮かび上がらせていることを指摘する必要がある。2013年12月に2012年のPISAの結果が読解力、科学的応用力が4位、数学的応用力が7位に準備を上げた際、新聞各紙は、「学力 脱ゆとり効果 12年 OECD 調査 日本の高校生、順位を上げる」（日経新聞2013年12月4日）、「OECD 学力到達度調査 脱ゆとり成果「レベル維持し教育再生」（産経新聞2013年12月3日）、「国際学力調査、日本は過去最高点 「脱ゆとりが奏功」（朝日新聞2013年12月4日）と一斉に、「脱ゆとり」の効果という文科省の説明をそのまま認めて報じている。

一方、PISA リテラシーは、教育学の観点から見た場合、「内容的知識やポリテクスの視点を捨象し、グローバルに共通すると仮想された機能的リテラシー」を測定しようとするものであり、調査問題に具体化される段階で、グローバルに実施される国際調査として多くの制約を背負い込んでいる（松下2014）。すなわち、PISAで測定されている学力は、「確かな学力」で謳われている表現のうち、冒頭の「基礎的な知識・技能」を意味していない。PISAによって、明らかにされているのは、「活用して、自ら考え、判断し、表現する」能力がPISAという観点から見た場合に高かったという事実である。

これに対して、「脱ゆとり」によって重点的に進められた施策は、「100ます計算」の流行をはじめ、基礎・基本への回帰であった。2002年度に施行された学習指導要領のもう一つの目玉であった「総合的な学習の時間」は、高校での時限数は大きな変化はなかったものの、小学校や中学校は削減対象となり、例えば、小学3年生以上で105時間から110時間あった時限数が70時間まで削減された。PISA2012の報告書では、2012年調査での日本の良好な結果は、総合的な学習の時間の貢献が大きいことが論じられていること⁶はあまり注目されていない。

この「学力低下」批判から、基礎・基本への回帰へという流れは、日本の教育の歴史では、しばしば繰り返されてきた。とりわけ有名なのは、戦後の新教育に対する批判である。文部科学省の説明に拠れば、「昭和26年

の学習指導要領については、全教科を通じて、戦後の新教育の潮流となっていた経験主義や単元学習に偏り過ぎる傾向があり、各教科のもつ系統性を重視すべきではないかという問題があった。」として、基礎学力の充実に関連した理数教育の改善要請があったことが示されている⁷。「主体的・対話的で深い学びの実現」するために期待を寄せられている課題研究は、このように「学力低下」として批判される可能性を常に秘めている。それでは、このような事態を避けるために、課題研究をどう取り組めばよいのだろうか。

3. 社会科学の導入教育の現状と可能性——「常識を疑う」を超えて

本来、第2節の最後で提示された、「学力低下」や「はいまわる経験主義」に陥らないような課題研究のあり方を提示すべきなのは、大学教育にそのリソースが求められるはずである。大学は、高等学校までとは異なり、研究機関の性格を持っており、研究のプロセスには、後に教科書『課題研究メソッド』での定義も紹介するように、経験を科学的知識に変換し、さらには人類の英知の刷新へとつなげていくという認識過程がまさに組み込まれているからである。

しかしながら、人々にとって、社会科学の教育はどのように映っているであろうか、を考えた場合、そこはいささか心許ない現状が少なくとも日本の社会科学教育には存在している。おそらく、理数科教育に比べて体系立っていない、何をやっているかわからない、あるいは、表面的にプレゼンテーションや議論をしているだけで、実社会には役立っていない、そのように見えるかもしれない。実のところ、これらの批判は、すべて筆者（相澤）あるいは所属する現代社会学部の教育に対して、直接向けられたことのある批判である。また、いわゆる「文系」の大学教育は受けても役に立たないため、就職するためには、勉強するよりも、アルバイトをはじめ、別のことをして社会経験をした方がいいと評価されていることはしばしば

見受けられる（辻 2013）。

高度経済成長期以降の日本において、このような時代の大学教育を評する言葉が「レジャーランド」であった。そして、大学を「レジャーランド」のように語っていた時代（新堀編 1985）に、大学教育の大多数を占めていたのが、私立社会科学系の大学・学部に通う学生であった。学校教育における悉皆調査である『学校基本調査』によると、第二次ベビーブーマーが大学に進学した1991年、大学への進学者数は52万1899人であった。このうち最も多くの割合を占めていたのは社会科学系の学生で、21万1627人で、全体の4割以上を占めていた。そのうち、私立大学の学生は18万9900人で、全ての大学生から見ても、35%以上が私立大学に通う社会科学系の学生であった。実験とレポートの繰り返しのなかで、学問的方法と専門知識の修得が励行される理工系の学生たちに対して、卒業論文はおろか、ゼミナールを履修する機会もなく卒業していく学生は、少数派とはなったとはいえ、現在でも存在している⁸。

一方で、社会科学の導入教育として強調されてきた流れが「常識を疑う」という考え方である。特に社会学の導入教育では「常識を疑う」という教え方が強調されてきた（Collins 1992=2013；荻谷 1996 → 2002；友枝・山田編 2007）。この教育方法として、分野を越えて広く用いられている荻谷剛彦の『知的複眼思考法』でも、「常識」にしばられたものの見方、単眼思考から複眼思考へと見方を変化させていくことを導入として紹介している。この「常識を疑う」ことを社会学ひいては社会科学の導入において強調することは、社会科学の導入教育の重要な方法論的ヒントを提供してきた。ところが、この教育方法には、進学率50%を超える現代の日本の大学においては問題と行き詰まりを見せているのではないか⁹。具体的には、次の3点が挙げられる。

第1に、「常識を疑う」という形の「常識」をどう位置付けるかである。例えば、上述の『知的複眼思考法』では、偏差値や受験、就職活動について、「一般的に言われていること」を「常識」としてみなし、いかに学生

たちが常識にとらわれているかを踏まえた上で、「常識を疑うこと」を示している。しかしながら、常識を疑うことを強調し、今持っている知識について疑いの目を向けさせれば向けさせるほど、持っている知識の連続性を意識できなくなる。すなわち、知識を学習することよりも、懐疑する姿勢を強調することは、学習よりも懐疑の姿勢を、大学教育において強調してしまうこととなる。

第2は、第1の論点とも関連するが、持っている知識を「常識」として矮小化することによって、知識を科学として構築していくことができなくなるという問題点である。後述するが、経験主義的な小学校の社会科の内容を中学・高校の社会科において「単元」として、地理学・歴史学・政治学・経済学・社会学の入り口を学び、さらに大学の社会科学の学習へと、科学的認識を養っていくように、本来、(少なくとも小学校から高校までは)学習指導要領では目指されているものの、実際には、小学校では経験させること、中学・高校では学習すべき知識を教えることに、限られた時間のなかで注力せざるを得ない。社会科学の知識を総合化する機会として、大学の社会科学を学ぶ機会が貴重であるにもかかわらず、「常識」と認識させて矮小化することにより、知識の体系としての社会科学を教育していくことが難しくなる。

第3に、そしてこれがある意味で日本の大学教育での最も深刻な問題であると考えられるものが、進学率が50%を超え、マーティン・トロウの言うところの「ユニバーサル・アクセス」の段階に至ったことである。喜多村和之がまとめるように、ユニバーサル段階では、「共通の一定水準」が喪失し、「スタンダードそのものの考え方が疑問視される」状態となる(喜多村 1986 → 2010 : 21)。すなわち、そもそも「常識を疑う」と議論できるだけの「常識」を大学生が共有していないことが多くなっていく。この点で、90年代までの大学入学試験が選抜機能を果たしていた時代に通じた「常識を疑う」という形で教えようとする考え方は、2010年代後半の日本の多くの大学では明らかに行き詰まりを見せている¹⁰。

以上より、大学の社会科学の学部教育が、それまでの社会科の知識を前提とした「常識破壊ゲーム」から組み立てることは明らかに難しくなっている。むしろ、中等教育において、社会を知るための科目として機能している社会科教育の延長線上に、社会を科学として捉える視点を大学の社会科学の教育のなかで強調していく必要がある。そして、社会を知るための知識として学んできたことを活用し、知識と科学的方法の有機的に連関できる経験を大学教育のなかで作っていく必要がある。

4. 「未来の社会科学ユーザ」を育てることを目指したこれまでの教育実践から

第2節で見てきたように、中等教育段階では、「探究的な学習」や「課題研究」を進めることが政策として進みつつある。一方で、大学段階では、従来の社会科学の導入では、履修者が中等教育からの連続性を認識しづらい問題がある。そこで、両者をつなぐ手立てとして、生徒・学生を「未来の社会科学ユーザ」と見立てた時に、中等教育・高等教育でどんな教育ができるのか、そして、大学の社会科学教育と中等教育の社会科教育（高校の地歴公民を含む）が教育実践のなかでどのように接続できるのか、という視点から教育実践を考える研究プロジェクトを立ち上げた。具体的には、2014年度より3年間かけて、科学研究費補助事業「未来の社会科学ユーザを育てるためのカリキュラム構築：社会科学系の学部教育から」として補助を受けて、教育研究活動を行ってきた¹¹。

このプロジェクトを通じて意識してきたことは、「研究」は大学の独占ではなく、ユーザに開かれたものであるという視点が第一にあった。そのため、ただ社会科学を「学ぶ」のではなく、社会に出て「使う」人として社会科学教育を捉えた時、社会科と社会科学の教育はどのようなことをすべきなのかという視点から、社会科教育と社会科学教育をつなげる実践を検討してきた¹²。相澤と児玉が行き着いた視点の一つは、「課題」や「探究」として生徒が関心を持てるために、社会の動態性を組み込んだ教育実践を

行うことであった。例えば、デュルケムの『社会学的方法の規準』には、「社会的諸事実を物のように考察する」ということが提唱されている（Durkheim 1895=1978: 71）。このような視点で見た場合、中学・高校で習う社会科は、社会的諸事実を物のように見た知識として、見事な体系を成している。しかしながら、そのような知識の体系をできる限り効率よく教えるために、流動的な知識は省く傾向にあり、静的な知識に収斂していく傾向がある¹³。一方で、「未来の社会科学ユーザ」として社会を捉えようとする場合に必要視点は、社会は動いており、社会科学とは、これまでの知識を踏まえて、動的な社会を科学的に捉えている営みにあることを実感させる必要がある。本節では、このような動的に社会を捉えるために、相澤と児玉が行った実践を、前著論文（児玉ほか 2015；相澤 2016）を踏まえつつ、紹介を行う。

4-1 社会調査（Social Research）の中学・高校での教育実践から

相澤と児玉が行った実践の一つが量的調査（アンケート調査）を用いた授業実践であった。2014年度に、児玉と協働して、児玉が担当する9月から10月の12コマ分の授業を用いて、中学3年生が文化祭の際にアンケートを配り、文化祭後、このデータの分析を行った。2015年度は、高校の1学期（=大学の春学期）に高校の2コマ分（=大学の1コマ分）を用いて、総合的な学習の時間として、高校生と大学生を対象としたアンケート調査を行い、このデータの分析を行った。どちらの実践でも、自分たちでアンケート調査を作り、表計算ソフトで分析し、プレゼンテーションを行った¹⁴。

どちらの授業実践でも重視したことは、学術的研究でも行われているアンケート調査（質問紙調査）の方法のエッセンスを伝え、実際に生徒たちがデータを集め、得られた分析結果からストーリーを語れるようにすることであった。すなわち、アンケート調査の内容については、方法を教えて、中身は自分たちで考えるようにさせた。そして、自分たちで問いを立て、仮説を作って、検証するという流れを伝えることを意識させた。また、仮

説が成立しなかったら、なぜそのような結果になったのかを考える、ということによって、「動態」としての社会を捉えることが具体的に行えるように企図した。

この実践の詳細は、中学校段階については児玉ほか（2015）にて、高校段階については相澤（2016）にて、詳しく報告しているので割愛する。また、数年を経て、その教育にどのような意味や効果があったのかについては、第6節にて児玉が再検討する。なお、既に別稿（相澤 2019）で紹介しているが、実際に学術的なアンケート調査（質問紙調査）の方法論を認識することができたか否かという点では、生徒の学力差以上に中学3年生と高校3年生という発達段階の違いの方が大きく影響しており、高校生ではアンケート調査（質問紙調査）によって、社会的な関係性を捉えるという「メタ認知」の考え方がより認識できるようになれる可能性が示唆された（相澤 2019）。

4-2 『課題研究メソッド』を用いた実践から——高校での「課題研究」の教科書を大学の研究に応用する

4-1 で示した 2014、15 年度の研究教育実践を通じて、大学で教えている研究の考え方や方法をわかりやすく伝えられるようなテキストを作成することを検討していた途上¹⁵、岡本尚也氏の手になる教科書『課題研究メソッド』が教科書販売会社の啓林館から出版されることを 2016 年中に知った。出版の少し前から情報共有を開始し、2017 年 3 月にはロンドンでの打ち合わせを行い、2017 年度の大学のゼミで使用する教育実践を構想した¹⁶。

この『課題研究メソッド』について、岡本氏から伺った話のなかでも印象的だったのは、高校生から大学院生の研究計画書まで使えるテキストを意図したということであった¹⁷。例えば、岡本尚也氏は『課題研究メソッド』の冒頭において、「世界共通の学術的な方法（メソッド）」として、課題研究を次のように定義している。

①先人たちが行った研究の諸業績をふまえたうえで、社会・学術の諸問題から自分が取り組むべき課題を見だし、それに対して、②客観的なデータをもとにしつつ、③自分自身の考察やアイデアなどで新たな知見を創造、探究し、④他者と共有することで、課題解決に貢献すること（岡本 2017: 8）

このように、『課題研究メソッド』では、研究とは何か、どう進めるのか、という極めて根本的な話題を、社会科学・自然科学の分野を問わず、実践する上で極めて有益な情報を網羅的に含んだテキストとなっている。相澤は、2017年9月よりこのテキストを用いて、卒業研究に至る水準の研究を伝えようとする実践を行ってきた。一言で言えば、社会学あるいは教育社会学を専門として、比較すれば狭い対象や方法論で調査研究をする場合でも、大変なじみやすく作られている教科書であった。とりわけリサーチクエスション・研究手法・研究計画書・まとめるという流れは大変使いやすかった。

一方で、疑問に残ったのは、この教科書を使いこなす教員の側の工夫、経験の問題である。すなわち、研究というものがどういう流れで進められており、どういう完成形となるのか、という具体的なイメージを教員が持っていなければ、この教科書を用いて導くことが難しいことがはっきりと理解させられた。高校生にも配慮したやわらかい表現の一方で、研究として高度な水準を記述そのものが要求しているため、使いこなすには、教員の補助が明らかに必要な個所が多数見られた。長くても1年度のサイクルでまわすことの多い高校の「課題研究」に対して、場合によっては2年程度をかけることとなる大学の卒業研究とのタイムスパンの違いは、学生たちに意識させる必要があった。また、第5章では発表の仕方が説明されているものの、高校の「課題研究」では、成果報告が主にプレゼンテーションやポスター発表になる一方で、社会科学系の学部教育で研究を実践させる場合、2万字程度以上の卒業論文の執筆を課されることが多いので、論文の書き方については情報が必要な個所も見られた¹⁸。

4-3 大学の教育を中高で実践することと高校の課題研究を大学から眺める実践の小括

本節では、大学の教育で行ってきた社会調査の実践を中学、高校に実践してきたこと(4-1)と、高校の「課題研究」の教科書を用いて、大学レベルの教育・研究を行うこと(4-2)の両者を筆者が行ってきたことを紹介してきた。

「研究」という営みを学び合いで共有するという共通項を持ちながら、両者のクロスオーバーする実践を通じて、次のようなことが明らかになってきた。第1に、4-2の『課題研究メソッド』のように、探究的な営みを高校段階で行おうとするということは、高校の教員のみならず、大学教員にとって、研究・教育の両方に携わる者として、研究と教育の技量が求められる大変チャレンジングな営みが始まりつつあるのだということである。このなかで、中学生・高校生を惹きつけられる学問であるか否かは、今後の日本国内の学問研究の動向にも影響してくることであろう。そして、このなかで、第3節に示したように、旧来型の「常識を疑う」というだけの導入教育ではなく、むしろ社会科学においても、静態的・体系的な知識の積み上げを意識させながら、動態的な社会を捉えられるように、大学の社会科学の研究者は中等教育で教えられる知識をもっと応援できるように目を向けていく必要がある。そして、教育学研究として、研究対象としての教育のみならず、教育実践への関与を、研究を教えるという水準で求められるようになっている現状が浮かび上がってきた。

次節以降では、「課題研究」および探究的な学習の教育実践への批判的考察を行う。第5節は、教育学および教員養成の立場から、第6節は、中高の教員の視点から考察を進める。

(以上、第1節から第4節まで、相澤真一)

5 「課題研究」、探究的な学習の教育実践への理論的・実践的論点

以下、すでに様々な先行研究において一定程度の検討・応答がなされているものの、今後さらなる検討を加えていく必要がある理論的・実践的な論点を提起しておく。

第1は、課題研究の意義に関してである。端的に述べれば、課題研究の教育的意義はいかなる点に求めることができるだろうか。これまでも、課題研究の成果として、「認知的能力」（IQテストや学力検査等から測定される3R'sや学歴など）だけでなく、社会的・情動的・行動的特性である「非認知的能力」（やり抜く力、忍耐力、誠実さ、自制心、楽観主義、責任感、好奇心、学習・労働意欲、自信、努力、協調性、計画力など）に対する影響も指摘されているところであるが、課題研究の展開がこうしたハードな能力とソフトな能力に対していかなる影響を与えうるものとなるのか、実証的な研究を展開していく必要がある。

第2は、「課題研究」と「探究的な学び」の関係に関してである。近年、あらゆる学校段階（小学校、中学校、高等学校、大学等）において「探究的な学び」の必要性が指摘されているが、改訂学習指導要領における「探究的な学び」と高等学校における「課題研究」の共通点・相違点をどのように理解し、また相互の関係を位置付けていくべきか、理論的な整理も必要となろう。

第3は、課題研究と教育課程内／外の活動との関係に関してである。課題研究を推進していくことは、既存の教育課程内の活動、教育課程外の活動の関係を再構成していくことを迫るものとなる。当然のことながら、高校現場ではこれまでも教育課程内／外の活動では「芳醇な学び」を保証してきたが、課題研究でしかなし得ないこと、あるいは課題研究でこそ保証しうる学びとはいかなるものなのか、三者の関係を改めて問う必要がある。

第4は、「メソトロジー」学習の意義と方法に関してである。これまでの総合的な学習における時間における「調べ学習」を乗り越えていくためには、課題研究の初期段階において、自然科学・社会科学的な研究方法を

体系的に学ぶこと（メソロジー学習）が前提となる。他方で、メソロジーを形式的に学ぶだけでは、学習者がある種の「退屈さ」を感じ、課題研究の醍醐味を味わう前に挫折してしまうという懸念もある。では、いかなる「仕掛け」を通じて、学習者に「メソロジー」を学ぶことの意義や意味を理解・体験させ、学習のモチベーションを維持していくことができるだろうか。

第5は、課題研究の阻害要因に関してである。課題研究を推進していく上で、今後障壁となりうる課題、あるいは阻害要因としてはいかなるものが想定されるであろうか。一例を挙げれば、高等学校における学習概念や学力概念に対する前提、当該学校が置かれている歴史的文脈や地域的特性、経路依存性の性質を帯びた学校文化や教員文化、各教員の教科専門性を前提とした協動的な組織体制の未整備などが挙げられよう。

第6は、課題研究の成果の公表に関してである。課題研究の成果を共有する方法として、最終的にプレゼンテーションを行うことが想定される。ここでのプレゼンテーションとは、つまるところ、課題研究を通じて得られた成果を他者に説明し、かつ他者の理解と納得を得る積極的な行動を指す。ところが、得てして、資料作成においてリーダーフレンドリーでなかったり、声の大きさ・スピード・高さ、姿勢・動作・態度の適切さなどの点で他者に伝える技術が乏しかったりと、膨大な時間をかけてきた課題研究の成果が十分に伝わらないという事態に陥る事例も少なくない。成果を他者に伝える方法に関しても課題研究のプロセスの一部に明確に位置付けていく必要があるかもしれない。

第7は、課題研究の評価に関してである。「課題研究」といえども、評価の観点は免れ得ない。評価と一口に言っても、プロセス評価、パフォーマンス評価、ルーブリック評価、ポートフォリオ評価など、多種多様な方法や視角があるが、いかなる評価観を適用していくべきか、また課題研究のいかなるプロセスに対して、いかなる評価の方法が適合的か、さらなる検討を進めていくべきである。また、今後は、高大接続の観点、より具体

的に言えば、大学入試等においても課題研究の成果が積極的に活用されていくことが予想される。では、いかなる観点に基づいて、課題研究の取り組みを大学入試等における調査書等へ「変換」していくことができるか、現場教員にとってすぐれて実践的な課題となる。なお、課題研究の成果の可視化とともに、課題研究の成果を持続可能な形でアーカイブし蓄積していくことも課題研究の質的向上のためには肝要となる。

第8は、課題研究に内在するリスクに関してである。今後、課題研究が普及すればするほど、次のような課題が生じうる。すなわち、メソトロジー学習や探求のプロセスに関して体系的であろうとすればするほど内容や方法において規格化し、ひいては学習それ自体が陳腐化するリスクが、また、成果の可視化にこだわろうとすればするほど過度の経験主義や態度主義・活動主義に傾倒してしまうリスクが高まる。こうしたリスクに対してはどのような対応方法が考えられるだろうか。

以上、上記の論点に関しては課題研究や探究的な学習が本格化していく途上においても自覚的である必要がある。

（第5節 荒井英治郎）

6. 実りある課題研究・探究的な学習はどう構想できるか—社会科教員として携わる立場から

6-1 はじめに

本節では前節までと立場を変えて、中高の教員の視点から考察を進めていきたい。

第3節と第4節では、大学の（社会科学）研究者にとっての「課題研究」「探究的な学び」について整理してきた。そこでは、今後大学の教員にとって中高での取り組みを支援していくこと、そしてそのために研究と教育の両方に向き合うことの重要性が高まっていくことが指摘された。この変化は中高の教員にとっても無縁ではない。課題研究や探究的な学習に携わる中高の教員にも、教育と研究の両方の技量が求められるようになるであろ

うからである。

もっとも、筆者（兎玉）ひとりがすべての現場の声を代弁できるとは、露ほども考えてはいない。しかし、中高の社会科教育の現場と、大学での研究の世界の両方に足を置くものとして、ここから見えるものを「肌感覚」からの記録として留めておきたい。

本稿で取り上げるテーマに関しては、日本教育学会におけるラウンドテーブルにおいて、議論に先駆けて「問いの共有」が提案された。「課題研究」と「探究的な学習」とはどう違うのか。「社会科学教育」と「社会調査入門」は、これらとどう関連づけられるのか。どの学校種について論じるのか。学校種による違いをどう理解し、学校種間の連続性と断絶についてどう考えるのか。議論の前提としての「問いの共有」の重要性の指摘は、「問いの共有」の難しさの裏返しであるともいえる。

しかし、氾濫する情報と迫りくる実施へのカウントダウンの中で、はたしてどれほどの一般教員が、議論の前提となる「問いの共有」について意識できているのだろうか。「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」の違いひとつにしても、頭で理解はしていても「言葉遊びのひとつ」にしか感じられないような感覚は、研究者としても授業者としても失格かもしれないが、必ずしも一般教員の感覚から大きく外れているとも思わない。

教育雑誌には、毎号のように新学習指導要領に向けての記事が掲載され、それを見越した先行的な授業実践の紹介記事も多く目になってきた。こうした中で、一般教員が日々の授業準備や校務、部活動指導の合間を縫って、政策文書に目を通し、こうしたあまたの書籍、学術論文、雑誌記事などをレビューし、動向をチェックすることは、なかなか簡単にできるものではない。

本節はこうした感覚をベースに、第5節で整理された論点を踏まえつつ、記述を進めていきたい。

6-2 「課題研究」「探究的な学び」についての理論と実践の統一は可能か？

「課題研究」や「探究的な学び」に関する理解や授業実践は、それぞれの教員がそれぞれの研究にもとづく授業実践を行うことによって、職員室の中は「百家争鳴」状態になりつつある。

筆者は2018年度、中学3年生の担任として、生徒と授業担当者全員に『課題研究メソッド』を配布した。生徒に対しては、わからないことがあったらこの本をいつでも参照するように指示しつつ、この本で書かれている方法は大学までずっと使い続けることだということを説明し、授業担当者にはできるだけこの本を使って説明してほしい旨、年度初めに依頼した。しかし実際には授業担当者はそれぞれの自分のやり方で授業を進めていった。まさに、同じ学年を担当する授業担当者の間でも「百家争鳴」が起きたのである。

こうした中で、はたして「天下統一」はなされるのだろうか。

「探究的な学び」が、先行して教育現場に導入された「アクティブラーニング」の延長上にあるのだとすれば、この点についてまずはアクティブラーニングに立ち返って考えておきたい。

日本私学教育研究所の研究紀要には、全国の私立中学高校の現職教員によって行われた1年間の教育実践が報告されている。30人が報告を寄せている2017年度の研究報告¹⁹のうち、内容的にアクティブラーニングに関係するものは24本のほった²⁰。この24本は、学習の形態としてのアクティブラーニングという点では共通しているが、その内容はバラエティに富んでおり、引用参考文献もまちまちである。アクティブラーニングという「ふわっとした」概念のゆるさが、誰にでも実践可能な間口の広さを準備しているとともに、こうした百家争鳴の状況をもたしているように思われる。

「探究的な学び」を教科学習の中心にすえる方向性について異論はない。ただしこれもまた、その「ふわっとした」概念ゆえに、百家争鳴状態のまま、それぞれの教員の授業実践が有機的なつながりを欠いたまま、ふわっ

と全国の教室に広がっていくことは、想像に難くない。

6-3 現状における学校における「課題発見」と「課題解決」との整合性

学習指導要領が想定する「探究のプロセス」とは、①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現、という4つの段階で構成され、これが次の課題の設定につながっていくというように、らせん階段状に学びが深まっていく、というものである²¹。このような学びのあり方は、従来の学習指導要領でも、総合的な学習の時間をはじめとして追求されてきたものであり、これが次の指導要領において前面に押し出されてきたものである。

しかし、従来の学校教育においては、この「探究のプロセス」に生徒たちが取り組む機会は十分ではなかったのだろうか。

従来の枠組みにおいても、総合的な学習の時間での、あるいは学校設置科目における課題研究や卒業論文作成は、多くの学校で行われてきた。たとえば、先述の日本私学教育研究所の委託研究の中においても、中央大学杉並高等学校の14年にわたる授業実践が紹介されている。同様の実践は、たとえば関西学院高等部の読書科の一連の授業実践²²があるし、筆者の勤務校でも中学3年生「総合」での卒業論文作成が行われている。それらの中ではいずれも、問いを立て、先行研究を確認し、資料や文献を調査し、論文としての体裁にまとめて発表する、というプロセスを、教員の助言と指導のもとでひとつひとつ進めていく。これをもっと広く教科学習において展開していく新学習指導要領の狙いだとしても、これまでではどう不十分だったということが、はっきりしない。

また、このような先行的な取り組みではなくても、すでに日本中の学校で行われてきたことに、課外活動がある。部活動や学校行事において、生徒たちは、教員や指導者と一緒に、目標を設定し、その達成のための課題を確認し、解決する手段を模索し、日々の活動を通してひとつひとつ乗り越えながら、大会や発表会を迎える。多くの運動部で採用されている「部

活ノート」は、課題の見える化の手段であり、指導者と部員との情報交換ツールであり、これを通して競技力の向上と心身の成長をめざす取り組みである。その目標は、全国大会優勝から、文化祭公演の成功まで、さまざまな次元はあっても、そのプロセスは同じである。だからこそ部活動や学校行事の教育効果が強く主張され、教員の働き方改革や部活動改革をめぐる議論において大きな争点となっていることは、よく知られている。

こうしたところから、前節で指摘されたように、これまでの教育課程の内外で行われてきた取り組みと、新しい学習指導要領のもとでできるようになること（新しい学習指導要領によってしかできないこと）とが、どういう関係性にあるのだろうか。教育課程内での活動と、課外活動や部活動との間には、「知的探求」や「社会貢献」という要素の有無という厳然たる境界線があることは確かである²³。しかし、高校の「総合的な探究の時間」の解説を見れば、従来の「総合的な学習の時間」における課題と生徒の関係が「課題を設定し、解決していくことで、自己の生き方を考えていく」ものであるのに対し、「総合的な探究の時間」においては「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していく」ということとされている²⁴。それならば、部活動に積極的に取り組む生徒にとっては、「総合的な探究の時間」の求める課題の発見と解決とは、コマ切れの週何回かの授業によってではなく、まさに部活動の方がはるかに教科の目的に適うということにはならないだろうか。そして仮にそうだとすれば、今次の学習指導要領の改定が、学校教育のあり方全般をリストラすることにつながり、ひいては「教員の働き方改革」や「ブラック部活動」問題の解決の糸口となる可能性も秘めているということでもある。

課外活動とのアナロジーから、モチベーションの問題についても指摘しておきたい。上記のような課外活動における正のサイクルは、公演の成功や試合の勝利への強いモチベーションを持たない生徒には、あまり期待できない。彼／彼女たちにとっての学校行事や部活動への強制参加が苦痛なものとなりかねないのと同じように、強いモチベーションを持たないまま

に「課題研究」「探究的な学び」は成り立つのだろうか。すなわち、生徒が自主的に取り組んだ課外活動が目覚ましい教育効果をもたらす一方で、制度化され強制参加によって維持される取り組みは、活動自体が自己目的化し、教師にとっても生徒にとっても重い負担となつてのしかかってくるように、「課題研究」「探究的な学び」を行うことが自己目的化し、形骸化が進むことにはならないだろうか。

もうひとつ、課題研究を進める上で気がかりな点を挙げておきたい。学校現場に社会科学の課題研究を持ち込もうとするのであれば、「学問の自由」が学校教育の中でどこまで保障されるのか（保障する強い意志が学校あるいは行政当局の側にあるのか）、という点である。

辺野古への米軍基地移設問題と沖縄県民投票の問題に気づき考察しようとする、森友学園問題をめぐる政権に対する官僚の付度と民主主義との関係について検証しようとする、原発から出た放射性廃棄物の最終処分場の問題、あるいは校則の問題、組体操と学校の安全の問題、いじめと教育委員会の対応の問題……「主体的・対話的で深い学び」の結果として、社会への関心を高め、このような疑問を持ち、問いを立てて資料を集め、批判的に検証し考察することが、今の日本の学校制度あるいは政治状況の中ではたしてどこまで許容されるのだろうか²⁵。

小針誠もこうした懸念を「アクティブラーニングの政治性」という観点から指摘する（小針 2018：242-258）。戦時中の日本で天孫降臨に「先生そんなのうそだつぺ」と発言した生徒の例、中国やシンガポールでは批判的思考力を育み高める授業が行われていないという指摘、「信じる心」をテーマにした道徳の授業で「疑う心」も必要だと発言した児童の話、ナチス・ドイツの全体主義を体験する歴史授業を通していとも簡単に教室に全体主義が成立したアメリカの学校の例。

こうした事例を挙げながら、小針は警鐘を鳴らす。

政府見解と対立する道徳観、歴史観、社会観なども幅広く採り入れて、

多様な価値や内容を許容していかなければ、豊かで実りある授業実践は成立しませんし、同じ価値を共有できない子どもは対話（話し合い）や深い学びから排除の対象になる恐れがあります。教師も同様です。それが進めば全体主義（ファシズム）に転化しかねないのです。（小針 2018：243-244）

日本国憲法や子どもの権利条約が保障する生徒の自由を、きちんと学校が保障することができるのか。あるいはその裏返しとして、ネット上にあふれるフェイクニュースやヘイトスピーチに対して毅然とした態度で挑めるだろうか。「政治的中立」を口実とする政治教育への介入や政権批判の自主規制をもたらしかねない昨今の政治状況に、学校や教師はどこまで自由であり得るのか。そしてこれは同時に、教員集団における「自由」「権利」への意識と自覚を問われることにもなる。これもまた、教職をめぐる政治の一側面であるのだが、こうした点を抜きにして「主体的・対話的で深い学び」は成り立たないし、そのための自己研鑽が教師に求められるということである。

6-4 実りある課題研究・探究的な学びの実現のために

最後に、初発の問題に立ち返り、「未来の社会科学ユーザ」である中高生に向けた社会科学教育はいかにして可能か、という点について整理したい。

まず、筆者が中学3年生を対象に実施した「社会調査入門」についての後日談から始めたい（児玉ほか 2015、児玉 2016）。高校3年生になった生徒たちに「おさらいテスト」を実施して、当時のことを振り返ってもらった。生徒の多くは授業の内容については3年間でほとんど忘れてしまっており、中3時の「おさらいテスト」の結果は、ほとんど正解できていなかった²⁶。そのころに彼らから寄せられた声の中には「今もういちど受けたい」「あのときにはよくわかっていなかった」「もったいないことをした」とい

う声もあった（もっとも、このようなことは、高校生が卒業を前に昔の自分を振り返ってよく言う言葉であり、社会調査に限ったものではないようにも思われる）。また、卒業後に会う機会のあった3人の生徒に当時のことを振り返って、今ならどう考えるか聞いたところ、三者三様の答えが返ってきた。

「考える習慣がついた」（Y くん、医学部志望）

「かなり忘れてしまったのがショック」（I くん、国立大学文科系進学）

「当時も今もあまり関心がない」（N くん、国立大学工学部進学）

ここからまず、大学生と同じような授業を中学3年生を対象に実施したことについて、それが妥当だったのか、が問われる。そして次に、それならば発達段階に応じてどのような授業が適当なのかということになる。大学の先生が書く「中学生・高校生にわかる社会科学入門」は、言葉をやさしくしただけで、中身は生徒に届かないものがとても多いという現実も、この課題が克服されていないからだろう。

なお、大規模な社会調査入門（量的調査法）に対して、インタビューの技法（質的調査法）の方は、授業者としては準備しやすく、生徒にとっても敷居が低く、さらにその後の応用も効くものであったことも付記しておきたい（兎玉 2016）。

次に、メソドロジーの問題である。運動部活動において徹底した基礎練習が重要であるのと同じく、課題研究を進めるにあたって、社会科学教育ということを考えても、基礎となるメソドロジー学習がしっかりとなされなければならない。この点については、さまざまな先行する授業実践が相互参照され、開発された指導案や教材が公表されることで、そしてそれに対応する教科書や副読本が相次いで登場することによって、クリアされていくことを期待したいし、実際にそうした動きは始まっている。

また、問いを立てるために必要な知識はどうやって獲得するのか。これ

も基礎練習やメソッドロジー同様、反復練習や量をクリアすることが求められるのだが、その時間と内容とをどこでどうやって確保するか。仮に学校で確保できなかった場合、課題研究の成否は、家庭の教育力、文化資本や経済力の違いに簡単に行き着いてしまうことだろう。誰のための課題研究なのか、何のための課題研究なのか、という疑問が生じることになりはしないか。

そして、教科横断的な取り組みを行うにしろ、学校全体での取り組みを整理するにしろ、それぞれの教員の取り組みを理解しつつないでいく学校組織としてのマネジメント力が問われる。しかし、百家争鳴からの「天下統一」事業は、ボトムアップによっては難しいとはいえ、こうしたトップダウン的なイニシアティブに期待することは、筆者のような（考えの古い）教員には、どこかしら違和感と抵抗感を否めない。

以上、本節では、社会科学教育を進めることと、課題研究を進めること、探究的な学びを深めることとを関連づけながら、現職教員の「肌感覚」という視点から整理してきた。教育が変わり、学校が変わる大きな契機となる可能性への期待と、その一方でますます現場のしんどさに拍車がかかることへの不安とが入り混じる中で、新学習指導要領の実施は、刻一刻と迫っている。

（第6節 児玉英靖）

7. 実りある課題研究・探究的な学習と社会科学教育のために ——まとめにかえて

本稿では、相澤による問題提起と関連する実践を提示した上で、荒井による8点の論点提示と児玉による現職教員の「肌感覚」から論じてきた応答を示してきた。まとめを行いながら、今まで議論されていない論点について、本実践なりの検討を示して本稿をまとめよう。

第2節の学習指導要領の検討において、学習指導要領の変遷のなかでもたらした学力低下批判について提示したが、これは、第5節の8点目の過

度の経験主義や陳腐化とも結びつきうる点である。私自身が20年以上前に Checkland & Scholes (1990=1994) を用いた社会調査の授業を受けた際に、方法論を習って課題に取り組む際に、「課題をこなす人」と「課題をものにする人」で大きく差がつくということを指摘されたことがある²⁷。陳腐化せず、課題研究・探究的な学習からメソドロジーを学び取り（第5節4点目の論点）、意義ある形で公表を行い（第5節6点目の論点）、その成果をどうしたら適切に評価できるであろうか（第5節7点目の論点）。

Fadel et al. (2015=2016) では、21世紀の学習者のあり方が「何を知り、何を理解しているか」という「知識」、「知っていることをどのように使うか」という「スキル」、「どのようにふるまうか、どのように世界とかわるか」という「人間性」の3点が交わる場所に「21世紀の学習者」の姿があるとしている一方、これらを包含するものが、「どのように省察し、どのように適応するか」という「メタ認知」と「成長的思考態度」から構成される「メタ学習」にあると指摘する（Fadel et al. 2015=2016:62）。

おそらく多くの方は気づかれると思うが、最初の「知識」、「スキル」、「人間性」というのは、現在の日本の教育政策では、「知識・技能」「思考・判断・表現」、「関心・意欲・態度」という学力評価に対応しているものである²⁸。これに対して、学習心理学の立場からは、このような学力を展開させていくために、「学習の目標、方略、結果について省察する」という「メタ認知」の必要性を訴える（Fadel et al. 2015=2016:62）。ファデルらは、メタ認知を育成しなければならない理由として、「メタ認知を働かせることで、知識やスキル、人間性特徴を、それを学んだ文脈以外の領域で使うことができるようになる点」(Fadel et al. 2015=2016:134)を挙げている。そして、メタ認知が身につくプロセスを次のように説明する。

1. すでに言語的な知識を言葉で表現する（例：物語の中の出来事を思い出して報告する）
2. 非言語的な知識を言葉で表現する（例：ルービックキューブをどう

やって解いたかを思い出して報告する)

3. 言語的または非言語的な知識に関する“説明”を言葉で表現する
(例：物語の修辞構造の知識を読みにおいてどのように利用しているかを説明する)

(Fadel et al. 2015=2016 : 136)

ファデルらの研究では、このようなメタ認知を身につけた状態とは、第3段階に至った段階であると指摘する。もちろん、この第3段階に至るまでの間に、1や2を言語化する練習が日々の活動のなかに行われているほど、3に至るきっかけを作ることが容易となるであろう。課題研究や探究的な学習は、このようなメタ認知へと至るプロセスに組み込みやすい学習であり、長い目で見た場合、主観的にも客観的にも役に立つ学習となりうる。

このような学習を中等教育の場でどのように展開するか、その方法論と障害（第5節第3と第5の論点）は既に第6節でも議論してきたことであるし、ここでこれ以上展開してもあまり意義はなかろう。むしろ、大学教育側が引き受けるべき課題を明示したい。それは、大学で行ってきた研究教育活動とメタ認知を作り出すプロセスについて、言語化していき、その言語化されたプロセスを陳腐化しないように直接、中等教育の場に持ち込む体制を作ることであろう。ここに、社会科学の研究教育活動と教育科学の研究活動の接続可能性を見出すことができる。そして、このような社会科学の教育実践の言語化によって、実りある中等教育社会科における「課題研究」・探究的な学習と大学教育における社会科学の導入教育の実践可能性があり、ひいては、学習者が「未来の社会科学ユーザ」になりうる種をまくことができるはずである。

(第7節 相澤真一)

【付記】

本研究授業実践の実施にあたり、森田次朗（中京大学）、竹内麻貴（当時、立命館大学大学院、現在、山形大学）、堀兼大朗（当時、中京大学大学院、現在、中京大学）の各氏には、大変なご尽力を賜ったことについて記して謝意を申し上げる。また、実験的な授業実践の実施に協力してくださった洛星中学・高等学校、中京大学附属中京高等学校、中京大学現代社会学部の生徒・学生・教員・職員の皆様に記して謝意を申し上げる。

なお、本稿は、2014年度から16年度において、科学研究費補助事業として行われた「未来の社会科学ユーザを育てるためのカリキュラム構築：社会学系の学部教育から」の成果を問うべく、日本教育学会第77回大会に設けられたラウンドテーブル「中等教育における探究的な学習と「課題研究」教育の重要性と可能性」（2018年8月29日、於：宮城教育大学）で行われた報告・議論を展開させたものである。本稿の執筆者のうち、相澤は企画者・報告者を、兎玉は報告者、荒井は司会を務めている。他の共著論文とは異なり、第5節、第6節にて、著者が変わることにより、記述のトーンが異なるのは、このような当日の役割の立場とそれを原稿化して本稿の成り立ちに由来する。このほかに、日本教育学会大会では、一般社団法人 Glocal Academy 理事長の岡本尚也氏にも報告を賜った。当日は想像をはるかに上回る来場者に恵まれ、活発な議論が交わされた。岡本氏と、一人ずつのお名前を挙げることはできないが、当日の参加者の皆様に記して謝意を申し上げる。

文献

- 相澤真一，2016，「『未来の社会科学ユーザ』として現代社会学部の学びを高校生と共有する」『中京大学現代社会学部紀要』第9巻第2号，pp.23-46.
- 相澤真一，2019，「人文社会科学の課題研究を実践する——理数科教育との方法の共有を意識しながら」『Rimse』24，pp.6-9，理数教育研究所.
- Checkland, Peter, & Scholes, Jim. 1990. *Soft Systems Methodology in Action*.

- Wiley, (=妹尾堅一郎監訳, 1994, 『ソフトシステムズ方法論』有斐閣).
- Collins, Randall. 1992. *Sociological insight: An introduction to non-obvious sociology*, Oxford University Press, (=井上俊・磯部卓三訳, 2013, 『脱常識の社会学：第二版：社会の読み方入門』岩波書店).
- Durkheim, Émile, 1895, *Les règles de la méthode sociologique* (= 1978, 宮島喬訳『社会学的方法の規準』岩波書店).
- Fadel, Charles, Maya Bialik, and Bernie Trilling. 2015. *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Center for Curriculum Redesign (=岸学監訳『21世紀の学習者と教育の4つの次元——知識, スキル, 人間性, そしてメタ学習』北大路書房).
- 伊丹敬之, 2001, 『創造的論文の書き方』有斐閣.
- 荻谷剛彦, 1996 → 2002, 『知的複眼思考法——誰でも持っている創造力のスイッチ』, 講談社.
- 金馬国晴, 2004, 「戦後初期に「学力」の「低下」が意味したこと——〈学力調査〉から戦後新教育の批判へ」, 荻谷剛彦・志水宏吉『学力の社会学』 pp.237-265
- 喜多村和之, 1986 → 2010, 「高等教育体制の段階移行論——〈トロウ・モデル〉の再検討」, 中村高康編『リーディングス 日本の高等教育1 大学への進学——選抜と接続』玉川大学出版部.
- 小針誠, 2018, 『アクティブラーニング』講談社.
- 児玉英靖・竹内麻貴・森田次朗・相澤真一, 2015, 「未来の社会科学ユーザを育てる社会科・公民科の授業づくり」『中京大学教師教育論叢』第4巻, pp.11-28.
- 児玉英靖, 2016, 「未来の社会科学ユーザを育てる社会科・公民科の授業づくり（2）インタビュー調査法を応用した実践報告」『中京大学教師教育論叢』第5巻, pp.111-120.
- 松下佳代, 2014, 「PISA リテラシーを飼いならす」『教育学研究』第81巻第2号, pp.150-163.
- 中切正人, 2015, 「日米の大学入試「世界史」で測定される歴史的知識と歴史的思考力」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』(67)134-135.

- 岡本尚也, 2017, 『課題研究メソッド』, 啓林館.
- 大谷信介編, 2004, 『問題意識と社会学研究』, ミネルヴァ書房.
- 辻太一郎, 2013, 『なぜ日本の大学生は、世界でいちばん勉強しないのか?』, 東洋経済新報社.
- 佐藤博志・岡本智周, 2014, 『「ゆとり」批判はどうつくられたのか：世代論を解きほぐす』, 太郎次郎社エディタス.
- 新堀通也編, 1985, 『大学生——ダメ論をこえて (現代のエスプリ No.213)』 至文堂.
- Takayama, Keita. 2008. The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate, *Comparative Education*, 44:4, 387-407.
- 友枝敏雄・山田真茂留 (編), 2007, 『Do! ソシオロジー 現代日本を社会学で診る』, 有斐閣.

¹ 本節の記述は、理数教育研究所が発行している広報紙『Rimse』に相澤が寄稿した文章「人文社会科学の課題研究を実践する——理数科教育との方法の共有を意識しながら」の第2節を、紙幅の問題から含められなかった箇所を中心に、大幅に加筆したものである。

² 文部科学省「新しい学習指導要領の主なポイント (平成14年度から実施) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320944.htm (2018年11月30日取得) より引用。

³ この当時、ゆとり教育を批判し、その後、「脱ゆとり」を礼賛する記事は数多く見られるが。このような議論を研究として、俯瞰した研究として、佐藤・岡本 (2014) が挙げられる。

⁴ この「学力低下」を認め、政策が変化する過程については、Takayama (2008) に詳しい。

⁵ 文部科学省「学習指導要領『生きる力』」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm (2018年11月30日取得)。

⁶ 文部科学省「総合的な学習の時間について 教育課程部会生活・総合的な学習

の時間ワーキンググループ資料7」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/23/1370879_5_1.pdf (2018年11月30日取得)。

⁷ 文部科学省, 2011, 「学習指導要領等の改訂の経過」。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (2018年11月30日取得), 3頁より引用。ただし、当時の学力調査と生活単元学習の実施状況を突き合わせてみると、経験主義や生活単元学習の採用と「学力低下」傾向との関係が重ならないことが金馬(2004)によって明らかにされている。

⁸ 例えば、法学部や経済学部では、卒業論文を必修としなかったり、演習(ゼミ)を必修としなかったりすることも多い。この点についての政策上の言明や詳しい統計は管見の限り、見つけられなかったものの、広島大学法学部において、卒論が制度上ない事情については説明が行われている。「広島大学法学部FAQ」(2019年1月15日確認)

https://www.hiroshima-u.ac.jp/law/faculty/hougakubu_faq

⁹ 以下では、「常識を疑う」というこれまでの社会科学の導入教育の考え方一般の問題点を指摘している。一方で、例えば、既に苜谷剛彦は、高校生や高校教員向けには、より研究の方法を咀嚼した紹介を「課題研究に取り組むにあたって——イギリスより日本の教師・生徒へ(前・後)」『課題研究通信』1, 2号(啓林館)にて行っている。

¹⁰ このような大学生の学力崩壊は既に『分数ができない大学』などで90年代後半前後に問われてきたものの、より一般化した状態として、2010年前後から学術的にもジャーナリスティックにも取り上げられてきている。

¹¹ 本プロジェクトの詳細については下記URLを参照のこと。<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-26590101/>

¹² ただし、相澤が専門とする社会学、児玉が専門とする社会学あるいは政治学の視点からの視点が主な立脚点となっている。なお、このような検討のなかで、着手したものの、実践できなかつたものとして、高校での歴史の知識に、近代

社会科学の動的な視点を盛り込むことができるのか、ということを検討し、例えば、カール・ポランニーの『大転換』の読書会なども行ったものの、実践を組み立てるところまでは至らなかった。

- ¹³ 静態的な知識に収斂していく最たる傾向が大学受験の社会科学における歴史科目の重視であると言えよう。このような日本の世界史教育における知識と思考力の課題については、模範解答や受験対策の存在を挙げている中切 (2015) を参照。
- ¹⁴ さらに、森田次朗 (中京大学現代社会学部) の協力を得て、質的調査 (インタビュー調査) についても授業実践を行っている。これについては、詳しくは、児玉 (2016) を参照のこと。
- ¹⁵ 教科書の作成をすることにより、動的な社会科学の捉え方を説明することが本プロジェクトの最終年度の 2016 年度に入る前の段階での方針となっていた。ここでいう教科書とは、大学で販売しているような社会調査の教科書ではなく、一般的な社会科学の方法を実践でき、中等教育段階で教科書を作成する方向で模索を進めていた。教科書というよりは、進め方をまとめたリーフレットやブックレットのような体裁でも良いと考えていた。以上の 2015 年度、16 年度の経緯についても本プロジェクトのウェブサイト上の報告書に記載している。
- ¹⁶ ちなみに、例年は白井利明・高橋一郎編『よくわかる卒論の書き方 第2版』ミネルヴァ書房、2013年発行を使用していた。
- ¹⁷ 2017年3月1日のロンドンでのミーティングより。ただし、あくまで聞き書きを記憶し、メモしたものであるため、本発言引用についての責任は相澤が負う。
- ¹⁸ もちろん、論文の書き方の重要なポイントについては説明されている。例えば、岡本 (2017) 第5章を参照のこと。
- ¹⁹ 『日本私学教育研究所 紀要』第54号 (2018年6月)
- ²⁰ 列挙すると、以下の通りとなる。「『フォーカス・オン・フォーム』」を取り入れた英語アクティブラーニング」「オンライン英会話の授業導入における生徒の英語技能に与える効果の検証」「子どもたちが『もの・こと・人』に能動的に働きかけ、友だちとともに数理を追求する力の育成」「高校世界史を通したシチズンシップ教育」「多様な数学的表現の主體的な活用を目指したアクティブ・ラーニ

ング型授業の実践」「アクティブ・ラーニング×ICT×ロジック×ホームルーム=□」「資料を解釈する力を深める授業実践研究」「21世紀に求められる資質・能力を育むデジタルストーリーテリングの効果と可能性」「中学理科に高校生物を導入した授業におけるアクティブ・ラーニングの手法の検証」「高校生の論文作成における自己評価方法の構築」「生徒によるICTを利用したアプリケーションの作成とプレゼンテーションの発表」「ICTを用いたアクティブ・ライティングの実践」「ICT機器と思考ツールを活用した小学校音楽科4領域の横断的授業の開発」「中学校道徳教育への【TOK導入】の有効性の検討」「高校生の統計分析を活用したアクティブ・ラーニング型会議の運営とその授業実践の研究」「アクティブラーニングを促進する学習ポータルのはたき運用における一考察」「『学校周辺の淀川水系に関わる水質と学校内の飲料水の水質』にかかる調査研究―簡易水質調査における一考察（調査研究におけるアクティブラーニングの実践）」「探究的な歴史学習の改善をめざして」「高校生による数学研究（アクティブ・ラーニング）の指導方法の研究」「『時間』対『効果』に最適な授業展開」「アクティブ・ラーニングとしての探究的な社会科学授業に関する実践的研究」「国語および芸術の視点を取り入れたアクティブ・ラーニング型理科授業の開発」「物理基礎の学力を高める授業の研究」「アクティブ・ラーニングを浸透させる授業研究協議会の実践」

²¹ 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』12頁、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407196_21.pdf、2019年1月15日確認。

²² 「論文作成過程」（関西学院高等部ホームページ、https://www.kwansei.ac.jp/hs/hs_008074.html、2019年1月15日確認）

²³ 岡本尚也氏は「課題研究」の特徴として「社会や学術への貢献を考えること」「実践を通して総合的な知力を身につけること」などを挙げており（岡本2017：14-15頁）、「知的探求」が課題研究のもっとも重要な要素であることを示唆している。

²⁴ 文部科学省（2018）前掲、9頁。

²⁵ これは、教科「公共」における主権者教育のあり方についてもいえることである。

²⁶ 問題を事前に予告せず、抜き打ちテストにしたことも一因である。

²⁷ 当時の講師は、本書の監訳者の妹尾堅一郎氏であった。

²⁸ 評価政策のまとめについては、下記の2点の文部科学省資料を参照。2019年1月15日確認。

「学習評価のあり方について」(2015年)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364317.htm

「学習評価の現状と課題」(2017年)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/_icsFiles/afieldfile/2010/02/19/1290282.pdf