

学際系学部 1 回生の「社会調査リテラシー」

—必修科目「社会データ処理基礎」期末試験の得点分析から—

筒井美紀

要旨

「多くの学生が、グラフが読めない／レポートは、ネットからグラフや表を貼り付けてくるだけ」——筆者の着任（2004年4月）以来、しばしば指摘されてきた点である。それでは、(1) なぜ学生たちは「社会調査リテラシー」に欠けるのか。(2) いかなるカリキュラム・授業を展開すれば、この能力を効果的に習得させることができるのか。(3) 習得状況は、どのような方法によって把握すればよいのか。本稿は、(1)「社会調査リテラシー」欠如の原因を「学校化された」知性に求め、(2) この能力を向上させるのは「活動理論」に基づくカリキュラム・授業であること、その具体的実践として「初級者向け・科学的探究モデル」の教授-学習に取り組んだこと、について説明する。その際、(3) 習得状況については、期末筆記試験の得点分析によって把握する。このように本稿の試みは、「社会調査リテラシー」取得をねらいとする「アクション・リサーチ」の、最初のスパイラルをなしている。

キーワード：社会調査リテラシー、アクション・リサーチ、活動理論、学校化社会論、「初級者向け・科学的探究モデル」

I 問題の所在と本稿の構成

本稿は、1回生の必修科目「社会データ処理基礎」の、期末試験の得点分析を通して、学生の「社会調査リテラシー」の習得状況を明らかにし、この能力を効果的に習得させるカリキュラム・授業のあり方について熟考する。本稿の試みは、「社会調査リテラシー」習得をねらいとする「アクション・リサーチ」の、最初のスパイラルをなすものである。

なぜ、このような解明と熟考が重要なのか。その前提として、なぜ、「社会調査リテラシー」の習得が重要なのか。その理由は2つある。第1に、「社会調査リテラシー」は、「情報化社会」「知識社会」等とその特徴を記述される現代社会においては、「機能的識字 functional literacy」（社会生活を営む上で必要な読み書き能力）と言っても過言ではないからである。第2に、それゆえ、その習得はあらゆる学生にとって必要だからである。以上2つの前提に立って本稿は、「社会調査リテラシー」の、とりわけ1回生の習得状況を解明することの重要性を2点主張する。第1点、1回生の必修科目「社会データ処理基礎」は、積み上げ学習を不可欠とする「社会調査リテラシー」の、まさに基底部分である。第2点、それゆえ、その習得状況の把

握は、2回生以降の授業、中でも社会調査関連科目に関する「結合の緊密なカリキュラム coherent curriculum」(Smith, MacGregor & Matthews et.al. 2004) の設計に資する。

以上の目的とその意義から明らかなように、本稿はアクション・リサーチの1つの試みである。アクション・リサーチとは、Shani and Pasmore (1985: 439) の定義によれば、

「…応用行動科学の知識が、既存組織の知識と統合され、実際の組織における諸問題の解決に応用されるところの、喫緊の探究プロセスとして定義されよう。アクション・リサーチは同時に、組織における変化、組織メンバーの自助的コンピテンシーの発展における変化をもたらすこと、ならびに科学的知識への追加的貢献と関連している。最後にアクション・リサーチは、協働と共同的探究の精神において担われる前進的プロセスである。」

このような厳しく限定的な定義からすれば、筆者の試みは、アクション・リサーチの最初のスパイラルにすぎない。しかしながら、アクション・リサーチが日本の教育現場、中でも大学においてどれほど根づいていないかを鑑みれば、その第一歩を踏み出すことの意義は、決して小さくはない。

さて、アクション・リサーチは、Coghlan and Brannick (2005: 22-25) によれば、診断 diagnosis → 行動計画 planning action → 実行 taking action → 行動評価 evaluating action という4つのステップからなるサイクルの、螺旋状の発展過程である。では早速に、最初のステップ「診断」を踏んでみよう：1回生たちの「社会調査リテラシー」はいかなるものなのだろうか。筆者の着任(2004年4月)以来、しばしば指摘されてきた点を要約すると次のようになる：グラフが読めない／レポートは、ネットからグラフや表を貼り付けてくるだけ／そのグラフや表の説明がない。

この指摘は、1回生についてではなく、2-4回生についてのことであった。これは、診断から行動計画へと進む契機として、3つの疑問を喚起する。第1、このような学生は全体のうちどのくらいを占めるのか。より一般化して言えば、習得レベルの分布はどうなっているのか。学生たちは「社会調査リテラシー」の、具体的にはどのステップを習得し、どのステップを習得していないのか。第2、なぜ、グラフが読めないのか。第3、なぜ、グラフや表を貼り付けるだけで何の説明もしないのか。

まず第1点から考えてみよう。私たち教員間では、グラフや表を貼り付けるだけの学生のこと時折話題にのぼる。だが、「きちんと説明をつける学生もいる」「まあ、いろいろな学生がいるから」といった、学生の多様性に拡散して終わりがちである。しかしながら、教育実践の組織的向上を目指すのであれば、こうした世間話レベルに終始すべきではない。学生たちの「社会調査リテラシー」の習得状況が、教員の個人的経験を超越して数量的に把握されなくては、効果的なカリキュラムの設計にはつながらない。さらには、次節で述べるように、「社会調査リテラシー」の何たるかを鑑みれば、この能力は社会調査関連科目のみならず、学問諸分

野共通の、科学的探求 scientific inquiry の構造を有する、と言える。すなわち「社会調査リテラシー」は、ある特定の分野を学ぶ学生にとってだけでなく、あらゆる学生にとって重要性を持つ。それゆえ本稿は、その習得状況を数量的方法によって全体的・具体的に解明していくのである。

第2、第3の疑問に対する筆者の解答は、次章にて説明する「活動理論 activity theory」「学校化社会 schooled society 論」に負うものである。まず、グラフが読めないのは、グラフを描き（＝データを加工し）、その形状について書いた（言語化した）経験がないからだ。リテラシー literacy が「読み書き能力」と訳されるように、読むことと書く（描く）ことは密接に関連しているために、グラフが描け（書け）なくては、それをうまく読むことはできない。次に、グラフや表を貼り付けるだけで何の説明もしないのは、論文やレポートが自己の発見やその驚き・喜びを伝える1つの対話 dialogue 形式だ、という認識に欠けるからである。別言すれば、「宿題／課題だから書く」に、あまりにも長年馴れ親しんできている—学校化されている—からなのである。

以上の「活動理論」「学校化社会論」に依拠する解答からは、いかなる教授－学習方法論 teaching-learning methodology を用いるべきかについての仮説（＝検証を必要とする行動計画）が導出される。すなわち、グラフの描画（＝データ加工）やその言語化（記述）というステップを必ず踏み、最終的に科学的探求の全体的流れ（構造）の身体化へと至ることで、学生は「社会調査リテラシー」の習得において、上向きの螺旋 upward spiral を昇っていくはずだ、という仮説である。筆者は、こうした仮説に則って「初級者向け・科学的探求モデル」という、1つの教育パッケージを試作した。「初級者向け」とは、社会科学方法論の哲学的厳密性を追求するわけではないことを意味する。追求を求めない理由は、それが初級者にとって適切性・関連性 relevance を欠くからだ。アリストテレスが強調するように、目的に応じた厳密性があればよいのである。話を戻すと、必修科目「社会データ処理基礎」の講義はこのモデルに基づき、さらには2回生以降の諸科目—とりわけ社会調査関連科目—との結合緊密性 curricular coherence を念頭に置きつつ、なされてきた。

本稿は、「活動理論」「学校化社会論」の理論や知見を踏まえた、かかる教授－学習方法論が、一定の妥当性を持つと前提した上で、学際系学部1回生の「社会調査リテラシー」の習得状況を明らかにしていく。これを解明する本稿の構成は、以下のとおりである。次の第II章は、先行研究の理論や知見にふれながら「社会調査リテラシー」を定義し、なぜ、このリテラシーがあらゆる学生に必要なのかについて述べる。続く第III章は、方法とデータについて説明する。期末筆記試験の得点分析によって、「社会調査リテラシー」の習得状況を解明するという試みを持つ、論理構造についての説明である。そして第IV章は、まず総合得点の記述統計量を概観した上で、総合得点の規定要因に関する重回帰分析を行う。次に、各小問の変動係数 coefficient of relative variation の比較から、1回生が「初級者向け・科学的探求モデル」が有する諸ステップ／領域のうち、どれをより習得し、どれをあまり習得していないかを明らかにする。最後に

第V章は、知見の整理に基づき、今後の研究上の課題と教育実践上の課題について述べる。

Ⅱ 「社会調査リテラシー」とその必要性

この節では、まず「社会調査リテラシー」とは何かについて、旧ソヴィエトの心理学者 Vygotsky に端を発する「活動理論 activity theory」—に依拠して述べる。続いて、なぜ「社会調査リテラシー」が学生たちに必要なのかについて説明する。

1. 「社会調査リテラシー」とは：活動理論的定義

「社会調査リテラシー」とは何かについては、この言葉を2つに分けて述べるとわかりやすい。まずリテラシーから見ていこう。活動理論は、「読み書き能力」と訳されるリテラシー literacy を、何かの知識を知っていること knowing というよりはむしろ、読み書きによって何ができるのかという視点で定義する。では、リテラシーの習得によって私たちは何ができるようになるのか。Vygotsky にしたがえば、それによって私たちは物理的・社会的外界との接触／への働きかけが可能になる。言い換えれば、言語（数学的記号等も含む）の媒介 mediation があってはじめて、私たちには意味生成＝理解（＝意味が分かる、ということ）が可能になる。それゆえ、描いたグラフの形状について記述することは、言語による媒介の一例である。言語による媒介は、知識の可視化によって意味生成への自己責任を自覚させるという効果を持つ。平易な言い方をすれば、「理解しているのか否かがよく分かる」ということである。1つエピソードを挙げよう。「社会データ処理基礎」の第6回講義では、全員にM字型カーブを4時点で描かせた上で、その経年変化を描写（記述）するよう、ある学生を指名した。彼女は、喉まで出かかっている様子であったものの、その記述に戸惑った。見たら分かる——でも口頭では上手く記述できない、そんな様子がありありとうかがえた。彼女の場合の「分かっている」とは、視覚的情報の一目瞭然さに依存しているのであって、必ずしも、より深い理解に至っているわけではないのである。

このエピソードは、「リテラシーの習得によって何ができるようになるのか」の対話的側面、すなわち「分かる」ということの対話性を物語っている。「分かる」とは「自分が分かったことを他者に分からせるのに成功する」ことに他ならない。このときの自己は、自らの理解を可能にした概念的構造を、他者と共有するのに成功しているのである。

以上のようにリテラシーは、それによってある行為ができるようになることを指す。この活動理論的定義は、講義をする教員を知識の伝達者 a transmitter of knowledge／学生を知識の貯蔵庫 a stocker of knowledge と見なす「伝統的」心理学のそれとは大いに異なっている。因みに Davydov (1970／邦訳1975) は、教師が焦点を当てねばならないのは「学問 discipline の構造に対する理解を深めるために、学生は何を知るべきか」の定義ではなく、「学生は何をするべきか」の定義である、と強調した。Davydov によるこの定式化もまた、物理的・社会的外界

の理解・認識／への働きかけが、リテラシーによって高まることを指している。

それゆえ、「社会調査」の「リテラシー」があるということは、「社会調査」が要求する、このような意味での読み書きができるということである。では、「社会調査」とは何か。それは、単なる調査技術では決してなく、社会現象を調査するための方法論 methodology を持つ1つの認識行為であると同時に、科学的探求 scientific inquiry なのである。したがって、その探求は、調査者／研究者側の理論的関心によって導かれた分析に他ならない。以上のような性質を持つ認識行為と探求行為ができること、それが「社会調査リテラシー」があるということの意味である¹⁾。

しかしながら、「社会調査＝アンケート＝訊きたいことを質問にすればできる」という悲しむべき誤解が、世間一般に、そして学生の間において少なくない。その理由の1つには、谷岡(2000)の「(本人曰く)過激な」表現を借りれば、この国の「社会調査の過半数が『ゴミ』である」ことがあるだろう。こうした氾濫は、「社会調査は簡単にできる」という誤解を強めこそすれ弱めはしない。いま1つの理由としては、大学における社会調査関連の講義では、従来「こういう調査があってその結果はこうなっている」といった紹介、すなわち知識の伝達 transmission of knowledge に終始しがちか、あるいは、調査データ収集という技術的な問題に焦点がおかれがちであった点が挙げられるのではなかろうか。

このような社会調査に対する誤解に加えて学生たちは、Illich の概念を借りれば「学校化 schooled」されている。学校化されると学生は、「教授されることと学習することを混同するようになる…彼の想像力も「学校化」されて、価値の代わりに制度によるサービスを受け入れるようになる」(邦訳13頁)。言い換えれば、「講義＝知識の伝達＝貯蔵庫としての学生」なる教授モデルを深く内面化しているのである。もっとも、伝達中心の講義をつまらなく感じ、別のあり方を望む学生は多いだろう。しかしながら思うに、大学入学までの12年間、この教授モデルを内面化してきたあまり、「社会データ処理基礎」が求める「学習＝ある行為ができるようになること」の身体化に、学生たちは相当の時間を要した／要し続けていることだろう²⁾。

さて、以上の説明は、授業実践に関する次の2つの疑問を喚起するかもしれない。第1に、知ること knowing よりもすること doing を意味する「社会調査リテラシー」の習得を目指すのは、260余名の大講義で可能なのか。第2に、1回生の段階で、一体どこまで科学的探求が理解できるというのか？ こうした疑問はもっともであろう。しかし、まず第1点に関して言えば、それは可能である。具体的工夫については第三章で説明しよう。次に第2点に関して言えば、1回生の段階でも、科学的探求全体の流れを理解することは可能である。初級者の学習には、諸ステップについては基礎だけを盛り込み、かつ「全体の流れ」を明示したモデルが有効

1) この点については、盛山・近藤・岩永(1992)3-4頁を参照。

2) 試験問題に付した自由回答欄からは、この方法論を理解している学生の存在が確認される。「グラフや表を見て、なぜ、こうなるのかを考える力は、ついたのではないかと思う。実際に自分でグラフを書くと、とても勉強になると思った」

なのである。なるほど科学的探求の上達とは、詳細部分を理解し、より深いレベルに進むことを意味する。しかし、その前に、さらにはその後にも、「木を見て森を見ず」に陥らないことこそ肝心と言える。そのための教育パッケージが、筆者が試作した「初級者向け・科学的探求モデル」なのである。このモデルは、経験的学問諸分野に共通の7ステップと、諸分野で異なる「領域特定の知識 domain specific knowledge」から成り立っている。共通の7ステップとは、〈①How question を発する→②データ収集の方法論→③データ加工＝図表作成→④図表の記述 description →⑤Why question を発する→⑥仮説設定→⑦仮説検証〉という一連の流れである。このモデルの学習が、実際どのように講義中に展開されたのかに関しては次章で説明する。続いては、なぜ「社会調査リテラシー」の習得が、学生たちに必要なのかについて述べよう。

2. 「社会調査リテラシー」の習得はなぜ必要か

大学における学問専攻を、自然科学／社会科学／人文科学の3つに分けたとしよう。上述の「初級者向け・科学的探求モデル」にまずもって則っているのは、自然科学と社会科学であり、人文科学はその限りではない。社会調査が、社会現象の認識行為の1つであるであることを鑑みれば、社会科学専攻の学生は、政治学、経済学、心理学、社会学などのいずれの学問分野にせよ、そのリテラシーの習得は不可欠と言えよう。

もっとも、研究領域 domain は異なってくる。研究領域が異なれば、そこで理解を求められる諸知識も異なってくる。すなわち、「領域特定の知識 domain specific knowledge」が存在する。「社会データ処理基礎」では、学生一般の関心・有意味性 relevance を踏まえて、「大卒就職」と「女性の就労」という領域を取り上げた。これらにおける領域特定の知識としては、「大卒者の就職決定率」や「女性の有業率」などが挙げられる。こうした知識は、「出生前診断に関する言説」や「いじめの心理」などを研究テーマとしたい学生にとっては、あまり関連性 relevance がないかもしれない。しかしながら例えば、比率や割合が提示されたら、必ずそこで、分子は何か／分母は何かを突き止めようとする習慣、データに潜むデータ加工者の意図や思惑、あるいは分析（力）の不足を探ろうとする習慣の発揮は、いずれの経験的学問分野にせよ不可欠である。「いじめの心理」を研究したい学生は、「女性の就労」を研究したい学生と同様に、「女性の有業率」に接する中で、こうした習慣を身につけることができる。

それでは、自然科学専攻や人文科学専攻の学生にとっては、その4年間の勉学を全うしていくために、「社会調査リテラシー」の習得は必要なのか。社会調査関連科目を学ぶことが、自らの研究に必要なのか。必ずしもそうではないだろう。しかしながら、卒業後の社会生活までも射程に入れてみると、話は違ってくるのではなからうか。「現代社会は情報社会である。世の中に氾濫する情報を鵜呑みにしてはいけぬ。批判的に検討する眼を持たなくてはならない」。この主張には恐らく誰もが反対しまい。つまり、卒業後の社会生活までも考慮すれば、誰もが「社会調査リテラシー」の習得に賛成である。では、どうすれば学生は、情報を鵜呑みにせず、批判的に検討する眼を持てるようになるのか。そのための教授－学習方法論はいかな

るものであればよいのか。具体的な教授－学習方法論と授業実践の中身が提示されなければならない。それを欠いては、上記の主張は単なる心構え論に終わってしまうだけだ。

活動理論に基づけば、情報を批判的に検討できる－データが深く読める－ためには、データを加工しそれを言語化する側、すなわち調査者／研究者の側に立たなければならない。新聞・雑誌などに掲載される様々な情報－その多くが、グラフや表をとまなう－を批判的に検討できるようになるためには、読む記事の数をこなすだけでは極めて不十分だ。それゆえ「社会データ処理基礎」では、データ加工のエクササイズ（＋それに続く諸ステップ）を可能な限り行ったのである。

以上から本節をまとめよう。今日、社会調査は、政策決定や身近な国民生活の様々な局面において広く活用されている重要な社会現象の1つとさえなっている（盛山・近藤・岩永1992：3）。それゆえ、「社会調査リテラシー」は「機能的識字 functional literacy」であると言っても過言ではない。だからこそ、学生たちにとって、その習得－科学的探求の共通構造を身体化すること－が重要である³⁾。したがって、この実現に向けてのカリキュラムの設計や授業改善、それらが基づくべき教授－学習方法論の試作・実行・検証－アクション・リサーチ－が不可欠となる。活動理論をはじめとした「学習科学 learning science」は欧米諸国で盛んである。その対象は初等中等教育のみならず、広く高等教育にも及ぶ。大学教育研究の中で、教授－学習研究という領域が確立しているのである。日本でも、高等教育学会や大学教育学会の研究者を中心に、こうした研究が蓄積されてきてはいるものの、大学界全体を見渡すと、対文部科学省業務としてのFD（Faculty Development）に矮小化するような認識が、少なからずあるようだ。しかしながら、カリキュラムの設計や授業改善は、単なる業務ではなく研究対象であり、教育実践に対する自己省察の営みに他ならない⁴⁾。

Ⅲ 方法論とデータ

1. 教員の権能とその一貫性

さて、期末試験の得点分析によって、「社会調査リテラシー」の習得状況が解明され得るための条件は何か。その論理とデータについて、Innes（2004：212）による教員の権能 authority に関する整理にしたがって説明しよう。Innesによれば、教員の権能とは、①カリキュラムの開発、②授業の目標設定、③学生の成績評価、の3つである。筆者の場合、③は期末試験であるから、この試験は、②授業で設定した「社会調査リテラシー」の習得という目標を確認でき

3) 試験問題に付した自由回答欄からは、筆者のこの意図を理解している学生の存在が確認される。「この講義では情報であふれた現代社会で、情報にふりまわされたりしない方法や、情報の隠れた真実を見抜く方法をたくさん知ることができました。これからは、この学んだことを生かし、世の中を渡っていきたくと思いました」「社会にある様々なデータが実は、そのデータを作る人にとって、有利なものになることがあるということを知り、これから大学で学ぶのに、「つっこみ」がいかに重要かがよくわかった。「つっこみ」ができるように努力していきたいです。」等々、少なからずの回答があった。

4) この学部におけるそうした営みとしては嘉本（2004）を参照。

るものでなければならない。さらにこの大目標は、幾つかの小目標にブレイクダウンされている必要がある。前述の「初級者向け・科学的探求モデル」の各ステップ+領域特定の知識が、その小目標に相当する。これら小目標は、筆記試験の小問に対応し採点される。そして最後に、①のカリキュラムは、これら大目標／小目標の達成に適した教授-学習形態・内容でなければならない。このように、カリキュラム-目標-評価手段の一貫性を保持することで、期末試験の得点分析による「社会調査リテラシー」の習得状況の解明が可能になる。

2. 筆記試験の出題内容と講義との共通構造

それでは、筆記試験の出題内容を具体的に見ていこう。試験問題を図1に示した。まず、大問1は、データ収集の方法論（ステップ②）、ならびに領域特定の知識 domain specific knowledge を問うものである。問1“官庁統計にはどのようなものがあるか”、問5“調査方法にはどんな種類があるか”を問うている。難易度で言えば、問5の方が難しい。なぜなら、問1は暗記で対応できるのに対して、問5は解明課題に適切な調査方法は何かを問う問題だからである。問2～問4の3題は、領域特定の知識を問うている。順に「性別役割分業観」「日本的雇用慣行」「仕事競争モデル」の定義を求めたものである。

なお、以上の諸項目は、「定義や意味などを求められたら答えられるように」として、最後から2回目の講義で配布したレジюмеに掲載した。こうしたレジюмеを用意したのは、それが無くては学生たちが暗記に走るであろうと懸念したからだ。本講義の第一義の目標は、「社会調査リテラシー」の習得であって、どれだけ多くの領域特定の知識を正確に暗記したかではなく、これを避けたかったのである。ただし、各回で配布したレジюмеには、「日本的雇用慣行」等の定義それ自体は故意に載せていない。なぜなら、眼を皿にしてレジюмеやノートを見直したあげく、関連書籍にあたるという学習を経てほしかったからだ。こうした学習の中で、領域特定の知識の獲得そのものを第一義の目標として意識させずに、増加させることがその狙いであった。というのは、大問2と大問3は、身についたはずの「初級者向き・科学的探求モデル」の発揮を求めており、それには領域特定の知識—大問2は女性の就労、大問3は大卒就職—を必要とするからである。

大問2に進もう。問1は、スウェーデンと日本の年齢階級別・女性の労働力率の表から、グラフを描くというものである（ステップ③）。問2は、描いたグラフの記述（ステップ④）を求めており、第I章でふれた「グラフが読めない」のかどうかを試している。問3は、前2問をふまえ、Why question の設定（ステップ⑤）と仮説の設定（ステップ⑥）とを問うている。なお、仮説検証（ステップ⑦）は、2回生以降に学習するので求めていない。ただし講義では、「Xの原因はYだ——証拠はどこにある？きちんと証拠を見せることが「仮説検証」の意味である」という点は再三強調した。それゆえ、仮説検証それ自体はまだできなくても、証拠提示のない言説の批判はできる。これが大問3で問われるのである。

ところで仮説の設定は、領域特定の知識とそれに基づく想像力を不可欠とする。「なぜ？」と

いう問いを發して、仮説を設定して、それを検証する」という探求の流れを理解していることと、実のある仮説が設定できることは、関連はあるものの別の行為である。講義で取り上げた女性の就労は日本のそれであって、スウェーデンについては全くふれなかった。それゆえ大問2の問3では、その時点で学生が有していた、スウェーデンについての知識と想像力が試された、と言える。

続く大問3は、文部科学省・厚生労働省による大卒内定率調査に関する新聞記事の批判的検討を求めた問題である。論述を若干手助けするため、「①調査はこれでよいか、②盛り込むべき情報・内容は何か、③記事に書くべきことは何か、などについて論ぜよ」との補足をつけた。大問3も前問と同様、領域特定の知識（大卒就職）を前提としている。ただし前問と異なるのは、データ収集の方法論、およびデータに潜むデータ加工者の意図や思惑、あるいは分析（力）の不足を探ろうとする習慣の發揮を求めた点である。つまり大問3は、「初級者向け・科学的探求モデル」の習得状況を試す総合問題と言える。

さて、問題用紙の最下段には、解答随意のボーナス問題（ボーナス5点）とある。これは、ミニ質問紙（解答用紙に記載：省略）となっており、出席率、講義への参加、試験勉強の度合を尋ねている。これらが「社会調査リテラシー」の習得とどのように結びついているのか。この解明は、総合得点の規定要因についての重回帰分析によってなされる（次章）。

以上からは、「社会調査リテラシー」すなわち「科学的探求のモデル」が、試験問題中に構造化されていることが理解されよう。まとめると表1のようになる。

ここで講義について4点補足説明をしておく。第1点は、問いを發することに関する。自ら問いを發する力、これはどのような科学的探求にも共通の不可欠の能力である。その涵養は、大講義においていかにして可能か。学生たちが問いを發することを待って講義を組み立てるのは非現実的である。この点については、学生の関心とレリバンスに沿った（と講義者が仮定 assume した）「どうなっているのだろうか？」すなわち How question を講義者が設定し發するという工夫が可能である。

第2点は、「社会調査」が要求する読み書き能力＝リテラシーは、いかにして身につくかに関する。繰り返し強調してきたように、それは、実際に描いた（書いた）上で読んでみるという行為が不可欠である。したがって、エクササイズが必要になる。大講義であっても、それは可能である。例えば、「M字型就労」を取り上げた第6回“日本における女性の就労”では、その就労カーブの経年変化についてグラフを提示して解説した後、都道府県別の年齢階級別・女性の有業率の表からグラフを描くというエクササイズを行った。自分の出身府県や行ってみたい府県など、複数のグラフの比較は、共通点や相違点を否が応にも認識させ、さらには「なぜ？」すなわち Why question を喚起するのである。

もっとも、これは理論的にはそうということで、グラフに慣れていない学生は、必ずしも Why question を發するとは限らない。それゆえ、第3点は、講義者が Why question を發するという「即興的実演」の重要性である。大学入学までの12年間、問いを發するのは教師や試験

問題であり、生徒はそれに答えるという「役割分業」に慣れてきた学生たちに、「自ら問いを発しなさい」と言うのは、ただのナンセンスである。それよりも、問いを発する様を見せる、つまり即興的に実演する方がずっと効果的であろう。

表1 筆記試験の出題内容と講義との共通構造

科学的探求モデルの「領域特定の知識」	大卒就職	女性の就労
講義内容	現社の就職／京女の就職	日本における女性の就労
	大卒就職の現実	専業主婦・パート主婦のゆくえ
	新卒派遣は「勝ち組」か？	
	資格取得と就職の違い	
	民間企業への就職とその調べ方	
	公務員就職とその調べ方	
教師を目指すこと／教師になってから		
筆記試験問題	大問1－問3：「日本的雇用慣行」の特徴	大問1－問2：「性別役割分業観」の定義
	大問1－問4：「仕事競争モデル」の説明	大問2：年齢階級別・女性の労働力率
	大問3：大卒者の10/01現在内定状況	大問2－問3：スウェーデンと日本の女性の就労

科学的探求モデルの7つのステップ	Step 1	Step 2	Step 3	Step 4	Step 5	Step 6	Step 7
	How question→データ収集方法論→加工（グラフ描画）→グラフの記述→Why question→仮説設定→仮説検証						
講義内容	学生の関心・レリバンスに沿った How question 提示 Step 2：データソース提示		Step 3-6 は講義中にエクササイズ=行為としてのリテラシー習得 ただし、Step 4 & 6 は素早いフィードバックが不可欠 さらに、Step 5 は講義担当者による「実演」も必要			2-3 回生 科目 にて習得	
筆記試験問題	大問2-問1：与えられた表からグラフ描画 → 問2：グラフの記述 → 問3：Why question と仮説設定						2-3 回生 レポート 筆記試験 にて評価
	大問1-問1 & 5 および大問3① データ収集の方法論						
	大問3②③：大卒就職に関する新聞記事の批判的読解 = Steps 1-7 の構造を習得しているかを問う						

最後に第4点は、「初級者向け・科学的探求モデル」習得へのモチベーションをいかにして向上させるか、についてである。「先生だからできるのだ」「それが何の役に立つのか実感が薄い」と感じる学生は少なくないだろう。こうした懸念を払拭する方法としては、学生プレゼンテーションが有効である。表1に示した「民間企業への就職とその調べ方」「公務員就職とその調べ方」「教師を目指すこと／教師になってから」では、各回に1名で20分のプレゼンテーションを実施した。これら3名は、職業・企業調べをテーマとした筆者の前期ゼミ（基礎演習I）の履修者である。2企業の女性雇用を比較して相違点を発見し、そこから女性活用についての仮説を設定する、職員の年齢構成データを得るため、役所に直接電話して頼み込む、全て契約講師として雇用される新任教師の離職状況について、聴き取り調査に行き確認してくるなど、「初級者向け・科学的探求モデル」の行使を彼女たちは「実演」した。就職・就労という、ほぼあらゆる学生たちに共通の課題における活動の質が、この探究モデルの行使によっていかに向上するか。発表者3名が示したのはまさにこの点なのであり、試験問題に付した質問紙の

自由回答からは、この試みがかなりのところ成功したことがうかがえる⁵⁾。

以上の説明から、カリキュラム－目標－評価手段の一貫性が保持されていることが確認されよう。そこで次章では、期末試験の得点分析によって「社会調査リテラシー」の習得状況を解明していこう。

IV 分析と考察

1. 総合得点の記述統計量とその規定要因：重回帰分析

まずは総合得点に関する記述統計量を確認しておこう（表2）。ここで扱う得点データは、「解答随意のボーナス問題（5点）」を含んでいない。また、受講生の中の短大編入生と再履修者は除いており、1回生のみである。なお、1回生の未受験者は8名であった。最小点41点、最高点95点、平均67.58点、標準偏差9.19点となっている。

表2 総合得点に関する記述統計量（N=236）

総点	最小	最大	平均	標準偏差
100	41	95	67.58	9.19

* 1回生のみ。未受験者8名。

それでは続いて、総合得点の規定要因について、重回帰分析によって解明していこう。表3に変数一覧を示す。

最後からの2変数について補足しておこう。筆者が第10回の講義で実施した「現社1回生の学習行動・就職意識・資格習得に関する調査」⁶⁾のQ7は、基礎演習Ⅱでどのような力がついてきていると思うか、8項目について4スケールで質問した。これを因子分析にかけたところ、2因子が析出された。1つは「B. 要点を押さえたレジюмеが書けるようになってきている」「E. 物事を広く深く考える力がついてきている」などの値が高く、いま1つは「H. チーム・ワーク力が身につけてきている」「I. 知らなかった人とも笑顔で話している」の値が高い。前者は cognitive skills の習得感、後者は social skills の習得感と呼ぶことができよう。

5) 「学生プレゼンテーションにはすごくシゲキを受けました。同じ1回生なのに、自分はおいていかれているという危機感も覚えました（後略）」「私は多くの人の前で発表するのが苦手です。なので、プレゼンテーションをした学生さんたちはすごいと思いました。私も、いつかは、人前で発表しないとイケない日があるかもしれません。そのときは、この授業での資料の集め方や発表の仕方を参こうにしていきたいと思います」

6) 調査方法・内容の詳細については、筒井（2006近刊）を参照。

表3 総合得点の規定要因に関する重回帰分析の変数一覧

従属変数	総合得点	0-100 (実際には41-95)
独立変数	第1セメスター成績 (平均点)	A= 4, B= 3, C= 2, D= 1
	この講義の出席率	「全て出席」= 5, 「1-2回欠席」= 4, 「3-4回欠席」= 3 「半分ていど欠席」= 2, 「半分以下」= 1
	「講義に出たときは真剣に聴いた」	「よく当てはまる」= 4, 「まあ当てはまる」= 3 「あまり当てはまらない」= 2, 「全然当てはまらない」= 1
	「このテスト勉強を頑張った」	
	基礎演習Ⅱでの cognitive skills の習得感	因子得点
	基礎演習Ⅱでの social skills の習得感	

表4に、重回帰分析の結果を示す。ここから分かることは3点ある。

表4 総合得点の規定要因に関する重回帰分析の結果

	非標準化係数		標準化係数	t	有意確率
	B	標準誤差	β		
(定数)	43.148	5.651		7.635	0.000
1セメ成績	5.177	1.143	0.301	4.532	0.000
出席率	-0.208	0.782	-0.018	-0.266	0.790
講義真剣に聴いた	0.871	1.136	0.051	0.767	0.444
テスト勉強を頑張った	1.966	0.979	0.136	2.008	0.046
cognitive skills の習得感	0.165	0.675	0.016	0.245	0.807
social skills の習得感	0.538	0.750	0.048	0.717	0.474

Adjusted R² = .106 F値 = 5.229 (有意確率 .000)

第1に、5%水準で有意なのは、第1セメスターの成績ランクと「テスト勉強を頑張った」の2つだけであり、ベータ係数はそれぞれ0.301と0.136となっていて。第1セメスターの成績の規定力が、最も大きいのである。第2に、出席率と「講義を真剣に聴いた」は有意でもなく、ベータ係数も小さい。出席したからといって、あるいは真剣に聴いたからといって必ずしもそれが高得点に結びつくわけではない。第3に、「cognitive skills の習得感」「social skills の習得感」のいずれも有意ではなく、ベータ係数も小さい。この理由としては、Q7で問うたのが達成レベルではなく能力の伸びであること、そえゆえ主観の入り込む余地が、「テスト勉強を頑張った」に比べてより大きいことが挙げられよう。

2. 「初級者向け・科学的探求モデル」の習得状況：各小問の変動係数の比較

続いて、各小問の記述統計量を見ていこう (表5)。最初に2つの留意点を挙げておく。1点目は、左端の列「大問1の間3ab」についてである。これは、「日本的雇用慣行」の特徴を2点指摘するものなので、順不同であり、その合計点としている。2点目は、同じく左端の列

「大問3a」「大問3b」という分け方である。前者は、「調査そのものはこれでよいか」というサンプリングに関する問題、従って「科学的探求モデル」のStep②に相当する質問、これに対して後者はStep3～6ならびに領域個別的知識（表中ではDSKと略記）を問う問題となっている。

表5 各小問の記述統計量と変動係数（N=236）

	配点	最小	最大	平均	S.E.	C.V.	平均÷配点	出題内容	実証的探求モデル
大問1の問4	5	0	5	0.42	1.29	3.07	0.084	仕事競争モデルとは	DSK
大問1の問5	8	0	8	2.81	3.38	1.20	0.351	社会調査法（課題との適合性）	Ste 2
大問3a	6	0	6	3.14	2.42	0.77	0.523	社会調査法（サンプリング）	Step 2
大問1の問1	6	0	6	4.27	2.72	0.64	0.712	社会調査法（官庁調査名称）	Step 2
大問2の問3b	15	0	15	6.69	4.01	0.60	0.446	仮説設定（福祉国家スウェーデン）	DSK
大問1の問3ab	12	0	12	9.39	4.37	0.47	0.783	日本的雇用慣行とは	DSK
大問2の問2	15	0	15	11.09	3.15	0.28	0.739	グラフの記述	Step 4
大問3b	14	0	14	10.92	2.84	0.26	0.780	総合問題（新聞記事の読解）	Step 3-7+DSK
大問1の問2	6	0	6	5.89	0.62	0.11	0.982	性別役割分業観とは	DSK
大問2の問3a	5	0	5	4.96	0.46	0.09	0.992	Why questionの設定	Step 5
大問2の問1	8	7	8	7.98	0.13	0.02	0.998	グラフ描画（←労働力率の表）	Step 3

*小問は変動係数（C.V.）の降順にならべた。 *DSK=Domain Specific Knowledge=領域特定の知識

さて、表5で各小問は、変動係数の大きい順に並べ替えられている。変動係数 coefficient of relative variation とは、標準偏差を平均点で除したものである。各小問は配点異なるので、当然のことながら平均点と標準偏差も異なり、どの小問で得点のばらつきが大きいのかを比べるのが厄介となる。これを容易にするには、標準偏差を平均点で除すことによって、近似的に標準化する—変動係数を算出する—のがよい。表5がこの係数の大きい順に沿っているということは、表の上方にある小問ほど、正解／不正解のばらつきが大きかったことを意味している。この変動係数の右側に、「平均点÷配点」の値を示した。この値が高いほど、「平均点が高かった」ことになる。この値も2点を除き、変動係数と並行している。1つは「官庁調査の名称」である（ $=0.712 > 0.446 =$ 福祉国家仮説設定）。いま1つは「日本的雇用慣行」（ $=0.783 > 0.739 =$ グラフの記述）である。平均点が高いのに変動係数が高いというこれら2つは、易問で落としていることを意味する。なお、表の右端2列には、領域個別的知識ならびに「初級者向け・科学的探求モデル」の各ステップが示されている。

これらと変動係数をつき合わせつつ見ていくと、3つの知見が得られる。第1に、領域個別的知識の中でも、正解／不正解のばらつきが大きいものと小さいものがある。すなわち、「仕事競争モデル」→「スウェーデン／福祉国家」→「日本的雇用慣行」→「性別役割分業」の順で難しかったということである。この結果は、学生たちの「常識 common sense」を雄弁に物語っている。「男性は会社、女性は家庭」「終身雇用」「年功序列」が、彼女たちの極めて

身近な日常的知識であることは頷けよう。「スウェーデン／福祉国家」は、合計特殊出生率が1.23を記録したという発表などとの絡みで、ときどき新聞にて取り上げられていた。こうした部分にまで「常識」を拡張しているか否かが問われたのである。これらに対して「仕事競争モデル」は、変動係数=3.07と、他と比べて圧倒的に値が大きい。その理由としては、このモデルが学生たちの「常識」—「資格を取れば就職に有利」「能力ある者が雇われる」—に、かなり反することが挙げられる。アメリカの経済学者 L. Thurow が提唱したこのモデルの要諦は、「雇用されるか否かは労働需給が左右する」ということで、言われてみれば当然である。しかしながら「常識」が、ものの見方を縛るその力は大きい。それが正解／不正解の極めて大きなばらつきとなって現れたのではないかと推察される。

第2の知見は、データ収集の方法論 (Step②) が2～4位と上位を占める点である。なぜ、データ収集の方法論に関する問題が難しかったのか。その原因は、「大問1の問1」については学生の学習方法に、「大問1の問5」「大問3a」については、授業でのふれ方にある、と推察される。「大問1の問1」の不正解者は、調査名称の暗記を怠ったか、調査名称を暗記したものの「毎年行っている調査か否か」の確認を行わなかった、のいずれかである。

他方、「大問1の問5」「大問3a」については授業でのふれ方に原因がある、というのは次のような意味である。すなわち、各種の社会調査法やサンプリングについては、レジュメには掲載したものの、授業では解説しなかった。レジュメに掲載したのは、盛山・近藤・岩永(1992)『社会調査法』の28-31頁である。第2章“調査法の設計”の第4節“調査方法の決定”であり、そこでは、テーマと解明課題に適した調査法を選ぶことの必要性、各種の調査方法にはどのようなものがあるか、それぞれの長所と短所は何か、などが解説されている。授業で解説しなかったのは、端的に言って時間がなくなったからである。しかし、筆者は、授業で解説すべきことに優先順位をつけている。「初級者向け・科学的探求モデル」の各ステップの詳述にまで至れるのが理想的だとしても、必ずしも実行できるとは限らない。それゆえ、7つのステップには優先順位をつけるべきである。Step②のうち、各種の社会調査法やサンプリングの優先順位を低くしたのは、2回生の必修科目「データ処理論ⅠⅡ」ならびに選択科目「社会調査法ⅠⅡ」で詳しく学ぶからである。ただし反対に、これらの授業は、各種計量モデルの具体的活用あるいは調査データ収集という技術的な問題に焦点がおかれるため、科学的探求の全体的流れの理解に至り難いという問題点がある。それゆえ筆者は授業において、Step②の詳細な解説よりもむしろ、科学的探求の全体的流れを提示することを優先したのである。

第3の知見としては、大問3bすなわち総合問題のばらつきが小さく、平均点も高い(10.92点/14点)ことが指摘できる。その理由としては、1つには大卒就職という、関心が高くしかも講義で多くの時間が割かれた領域であったこと、いま1つには新聞が表面的な記事を掲載することがいかに多いかという、2つのことが挙げられよう。この2点は関連している。すなわち、関心が高いと知りたいこと(よって視点)も増えるので、表面的な記事であればいっそう、批判的に読むことができる。では、学生たちはどのように批判的に読んだのか。平均点を上

回った解答例を幾つか紹介しよう。

例1：「この記事では、3年ぶりに改善したと大きく取り上げられているが、でわ（ママ）なぜこのような結果が得られたのか。記事には「景気回復に伴う…」としか書かれていなくて、どうして大卒就職率低下の中で3年ぶりに改善されたのかを詳しく書いてほしい。全体としての就職率は改善しているが、記事に載せられている男女別のグラフを見ると男性は確かに変化が見られる。しかしその一方で女性の就職率は少しの増加が見られるもののほぼ一定である。この点は触れられていない。就職率は上昇したのは良いが、その就職した人たちはどのような会社に就職したのか、そしてその人たちは正社員としてか非正社員として雇われたのかが書かれていない。」

例2：「調査は、学部別にもっと細かくすべき。そうすれば、今社会に不足している分野、必要とされている分野が分かる。また地域も都道府県別に見ないと、「関東地方」と一くりにしてしまえば、大都会東京と田舎の農村部のデータは全く違うものなので、いけない。また、なぜ理系が5.3ポイントも上がったのかを記述すべき。地方によっても非常にばらつきがあるので、なぜこんなにもばらつきがあるのかや関東と中国・四国の違いを記述すべき。「内定率が上がった」といっても、男子が1.8ポイントも上がったのに対し、なぜ女子はわずか0.1ポイントしか上がらなかったのかを書くべき。「景気回復」とあるが、事実、どれくらい回復しているのか。その回復率と今回の上昇はちゃんと比例しているのか。正社員や契約社員などの違いも書くべき。」

例3：「(サンプリングに関する部分は略)…地域別で差が出ているというが、もしかしたら、地域によっては、内定を出すのが遅い地域もあるかもしれないのに、勝手に決めつけているような所があるように思う。見出しも、3年ぶりに改善とかかかれているが、男女別に見ると、男子は1.8ポイント上昇したが、女子は0.1ポイントしか上昇していないのに、改善ということはできないと思う。しかも、この時期だけに焦点をあてていて、昨年よりも多いということが出来るが、最終的にももしかしたら、昨年のほうがより内定者が多くなる可能性もある。そう考えると、景気回復にともなうということは言えなくなるはずである。」

例1と例2に共通するのは、男女差と地域差、内定者の雇用形態についての指摘、さらには、景気回復が内定率上昇の原因であること（根拠）を示すべしという指摘である。前章で述べたように、仮説検証（ステップ⑦）それ自体はまだできなくても、因果に関する証拠提示のない言説を批判することはできるのである。なお、例3は、内定の地域差が生じる原因や内定率の累積状況についての仮説提示（ステップ⑥）まで行っている。このような仮説設定までとした答えは、この問いの高得点者に少なくなかった。因みに、例1～3は総合得点がそれ

ぞれ60点台、80点台、70点台となっている。

V 結 論

以上、本稿は、「社会データ処理基礎」の期末試験の得点分析によって、学生たちの「社会調査リテラシー」の習得状況を把握しつつ、この能力を効果的に習得させるカリキュラム・授業のあり方について考察を展開した。

本稿の分析で得た知見は、次の4点に整理される。第1に、総合得点の規定要因は第1 Semesterの成績ランクと「テスト勉強を頑張った」である。第2に、領域特定の知識の中でも、正解／不正解のばらつきの大小がある。第3に、データ収集方法論に関する諸問題は、いずれも難しかった。第4に、総合問題のばらつきは小さく、平均点も高かった。

以上の知見から得られる含意と示唆は以下のとおりである。第1に、勉学を頑張った者ほど得点が高い—「学問に王道なし」という、この当然の結果は、いかにして勉学のモチベーションを高めるかという問題を導く。この問題への対応には、まずはモチベーションの構造を解明することが必要である。勉学のモチベーションは、1人の人間の中においても単純ではなく重層的な構造を持ち、さらには人によって異なっている。それを解明した上で、モチベーションを高める教育上の大道具・小道具を用意していくことが肝心である。

第2に、「仕事競争モデル」→「スウェーデン／福祉国家」→「日本的雇用慣行」→「性別役割分業」の順で難しかったことが示すように、学生たちにとって身近でない概念や術語、モデルや理論をいかにして教えていくかが、教育実践上の1つの課題として挙げられる。身近ではない概念や術語、モデルや理論こそ、その習得によっていわゆる「常識 common sense」に疑義を呈する力が与えられるのであり、そこでの驚きは、学問的探究の主たる原動力の1つだからである。

第3に、2回生配当の社会調査関連科目では、データ収集の方法論について、より緻密に教授－学習する必要がある。系統学習を標榜するカリキュラムは、誠に形骸化しやすい。カリキュラムの結合緊密性 *curricular coherence* を保つのは、教授－学習方法論に裏打ちされた教育実践の組織的展開である。

第4点は、大卒就職という、学生のレリバンスが高い領域で発揮された分析力や洞察力が、他の研究領域においても十全に発揮されるにはどうすればよいか、という問題である。そのためには、いずれの特定の研究領域 *specific domain* も、経験的学問諸分野共通の探求構造と領域特定の知識を有するというメタ認知 *metacognition* を学生に持たせることが、とりわけ学際系学部においては、極めて重要である。というのは、学際系学部は、学生の眼には学問諸分野の雑居体に映りがちであるため、多くの学生は、領域特定の知識の洪水に吞まれかねないからである。ものの見方や考え方を広げるために、様々な研究領域の講義やゼミを取ること、それは推奨されてしかるべきである。しかしながら、上記のメタ認知なくし

ては、異なる対象領域への、理論やモデル、分析力や洞察力の転移 transfer は、極めて生じにくくなる (Georghiades 2000)。それゆえ、学際系学部におけるカリキュラムはとりわけ、科学的探究の共通構造の行使を繰り返し経験させることで、学生の転移を巧みにサポートすべきである⁷⁾。

以上のように本稿は、学生の「社会調査リテラシー」向上をねらいとするアクション・リサーチの、最初のスパイラルであり、同時に第2スパイラルの描き始めである。第2スパイラルの結果については他日、別稿にて論じたい。

参考文献

- Coghlan, David and Teresa Brannick 2005 *Doing Action Research in Your Own Organization*, Second Edition, SAGE Publications, London.
- Davydov, B. B. 1970 『教科構成の原理：論理－心理学的諸問題』駒林邦男・土井捷三訳（1975）、明示図書出版。
- Georghiades, P. (2000) Beyond conceptual change learning in science education : Focusing on transfer, durability and metacognition. *Educational Researcher*, 42(2), pp. 121-139.
- Greeno, J. G., On claims the answer the wrong question. *Educational Researcher*, 26(1), pp. 5-17.
- Illich, Ivan (1970) *Deschooling Society* 『脱学校の社会』東洋・小沢周三訳（1977）東京創元社。
- Innes, Robert. B. (2004) *Reconstructing Undergraduate Education : Using Learning Science to Design Effective Course*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.
- 嘉本伊都子（2004）「女子学生のライフコース設定と就労意識—2003年度質的社会調査を通して—」『現代社会研究』Vol. 7, pp. 63-82.
- 盛山和夫・近藤博之・岩永雅也（1992）『社会調査法』（放送大学教材53746-1-9211）放送大学教育振興会。
- Shani, A.B. and Pasmore, W. A. (1985) Organization inquiry : Towards a new model of the action research process, in D. D. Warrick ed., *Contemporary Organization Development : Current Thinking and Applications*. Glenview, IL : Scott, Foresman. pp. 438-448.
- Smith, B. L., MacGregor, J. & Matthews, R. et. al. (2004) *Learning Communities : Reforming Undergraduate Education*, Jossey-Bass, USA.
- 谷岡一郎（2000）『「社会調査」のウソ リサーチ・リテラシーのすすめ』文春新書。
- 筒井美紀（2006近刊）『「資格を取った方がいいですか？」—資格は弱い味方・序説—』初瀬龍平・小波秀雄・加茂直樹編著『現代社会論—当面する課題—（仮題）』、世界思想社。

7) Greeno (1997) によれば、学習への参加パターンに一貫性があるほど転移は起こりやすい。