

総合／探究のリサーチクエスチョンの立て方の再検討

－「高志学」での実践をふりかえって－

滋賀大学 データサイエンス学部

伊達平和

本稿は、総合／探究で社会調査を行う際、最初に立案する「問題意識」「調査テーマ」「リサーチクエスチョン」「仮説」の4つの要素について、とくにリサーチクエスチョンの在り方を検討することを目的とする。高志中学校「高志学」における研究授業での実践では、「記述的な問い」と「説明的な問い」の区別と、さらに「実証可能性」「価値・意義」「動機」の3要素によるリサーチクエスチョンの検討枠組みを提示した。あわせて、山中ほか(2025)のいう「当事者性」「公共性」との比較を通して、本実践の位置づけを考察した。その結果、三要素の枠組みの「動機」に「当事者性」の視点を加えることで、より主体的で持続可能な探究につながる可能性が示唆された。

<キーワード> データサイエンス 社会調査 探究 リサーチクエスチョン

I はじめに

1 本稿の目的

本稿は、社会調査において効果的な調査課題の設定、すなわち、「問題意識」「調査テーマ」「リサーチクエスチョン」「仮説」の4つの要素について、特に「リサーチクエスチョン」に注目して、近年出版された探究活動に関する書籍の知見をもとに、再整理することを目的としている。「リサーチクエスチョン」とは研究上の問いのことであり、社会調査の文脈では調査を通じて明らかにしたい問いである。このリサーチクエスチョンは「問題意識」「調査テーマ」「仮説」と論理的に整合性が取れている必要があり、その検討の具体的な事例については以前報告した通りである(伊達 2025)。

2025年度のデータサイエンス学習会は、高志中学校「高志学」で研究授業を行った。「高志学」では、中学校2年生の夏休みに調査を実施する。よって1学期中に「問題意識」「調査テーマ」「リサーチクエスチョン」「仮説」を整理する必要がある。今回の研究授業では、主にリサーチクエスチョンに焦点をあて、望ましいリサーチクエスチョンの在り方、リサーチクエスチョンをブラッシュアップする方法について講義を行い、グループワークによる批判的検討を経て、リサーチクエスチョンを育てる作業を行った。

2 「探究」におけるリサーチクエスチョンの設定の方法の事例

本節では授業で提示した内容について整理する。リサーチクエスチョンには大きく分けて「記述的な問い」と「説明的な問い」がある。前者の「記述的な問い」は「ある事象Yがどのようになっているのか」ということについての問いである。ある未知の事象の実態を把握するための問いであるともいえる。具体的には「ある学年の遅刻の頻度はどのくらいか?」「ある地域で高齢者の孤独感は何の程度か?」というのがこのタイプのリサーチクエスチョンである。

一方後者の「説明的な問い」は「どのような原因Xがあれば、Yをするのか(もしくはYであるのか)」ということについての問いである。これはある程度、事象の実態がわかっているときに、その原因や集団における差などを明らかにして、説明をするための問いである。先ほどの具体例に対応させると「どのような生徒が遅刻しやすいのか?」「ある取り組みAをすることで高齢者の孤独感を軽減することができるか?」というのがこのタイプのリサーチクエスチョンである。

この「記述的な問い」と「説明的な問い」というのは、一見すると「説明的な問い」の方が重要そうに見えるかもしれない。しかし実際はそれほど単純ではない。先ほどの例でいえば、そもそも遅刻する生徒がいない、孤独感を感じている高齢者がいないという状況であれば、「説明的な問い」は意味をなさない。ある状況が未知の場合は、「説明的な問い」よりも「記述的な問い」が優先されることもある。「記述的な問い」は「説明的な問い」の前提条件になっているともいえるが、どちらを選択するかは場合による、ということである。

何らかの研究課題を立てることができたとして、そのまま調査を実施することは一般的には難しく、より良い問いへと育てていく必要がある。データサイエンス学習会では「調査テーマ」と「研究課題」は、図1に示すように、①実証可能性（できること）、②価値・意義（求められていること）、③動機（やりたいこと）の3点を満たすように、と提案をした。①の実証可能性はデータに基づいて何らかの答えを出すことができるか／調査資源（経費・時間・マンパワーなど）の制約条件内で答えを出すことができるか、についての基準である。次の②価値・意義は、答えを求めることに社会的・実務的な意義や価値があるか、についての基準である。最後の③動機、は調査を実施する本人に「本当にその課題に取り組みたいか」という動機があるか、についての基準である。

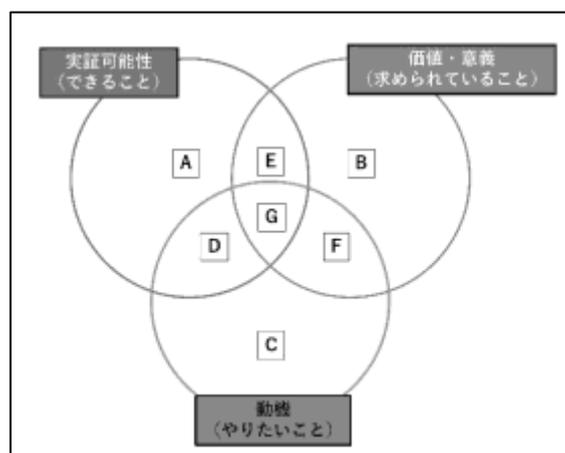


図1. ①実証可能性、②価値・意義、③動機のベン図

望ましい研究課題は、このすべてが満たされるものである（Gの領域）。「調査テーマ」や「研究課題」のブラッシュアップの過程では、グループワークを通して、それぞれの「研究課題」がこの領域に近づくように調整を行う。ただし、3つとも満たすことが難しい場合は、最低2つを満たすと上手くいくことが多い。

例えば、①の実証可能性と②の価値・意義を満たしていれば、自分の内発的な動機ではなかったとしても、「人に求められていることを解決する」ということへの達成感を動機にして、探究活動を遂行できる。①実証可能性と③動機、を満たしていれば、他者がその意義を理解できなくとも、自己満足が高い実践が可能である。また、得てして最先端の探究の中にはその意義を周囲が理解できないということもある。そのような場合は、実践をした結果、②価値・意義が認められる、ということもあるだろう。②価値・意義と③動機しかない場合は、通常であれば実証可能性を満たさないので実行することは不可能のように思われる。もちろん時間やお金などの資源がなければ不可能である。しかし、実証可能性を満たせないのが生徒の能力の問題である場合は、能力がある人との協働（例えば大学の教員や、大学で専門的な教育を受けた中高の教員、あるいは地域の指導者など）をすることによって、Gを満たすことが可能である。

満たすのが1つの場合は探究を続けることが難しい。①実証可能性が満たされるだけでは、取り組みやすさとしてはよいが、探究をする本人も楽しくなければ、他人にとっても意義がわからないので、単に形だけの「探究」をすることになる。②価値・意義だけの場合もある。特に壮大な調査テーマや研究課題

の場合はこのタイプに陥りがちである。「地球温暖化をどうしたら食い止められるのか」「地方の人口を増やすにはどうすればよいか」といったリサーチクエスションは、誰もが認める意義のある問いであり、やりたくなくても「空気を読んで」選ばれたりするだろう。しかし世界中の研究者が取り組んでいる問いを中学生、高校生が取り組むことは、意義は認められるものの、失敗するリスクも高い。③やりたいこと、だけの場合は、実証可能性と価値・意義が満たされていないため、他人からの協力も得られにくく、自分で実行することもできないため、夢想するだけで終わってしまうことだろう。

「高志学」では、グループに分かれて、自らの調査テーマやリサーチクエスションをこのベン図の中に配置し、「どのようにすればGになるか」を話しあった。他者の視点を媒介することで、生徒らは当初のリサーチクエスションをより良いものにブラッシュアップし、一定の成果を得ることができていた。

一方で、今回の指導は1つのやり方を紹介したに過ぎない。近年では様々な「探究」「総合」に関する書籍が発行されている。紙幅の都合で1冊が限度であるが、今回は、山中ほか(2025)『探究学習のための「問い」の立て方』を補助線として、今回の実践との差異や共通性を整理し、方法論を再検討したい。

Ⅱ 「探究」に焦点をあてた書籍の知見まとめ

1 山中ほか(2025)『探究学習のための「問い」の立て方』の知見の整理

山中ほか(2025)の議論で重要なのは、問いを立てる前提としての「当事者性」と「公共性」の2つの概念である。「当事者性」とは「探究者自身の体験に基づいており、他の誰でもないその探究者とその『問い』に取り組む必然性があること」(山中ほか 2025: 33)のことである。続いて「公共性」とは「探究者自身にしかわからない前提や想定を排除し、探究を他の人々にも共有できるものにする」(同書: 34)を示す。探究ではこの2つのバランスが重要である。「当事者性」のみであれば独りよがりな研究になり、「公共性」のみであれば探究者との接点が無くなる。

この2つのうち、より重視されるのは「当事者性」であると本書は述べる。本書の例によって解説をすると、例えば「フードロス」が探究のテーマだとすると、国や地域レベルでのフードロス事情を調べるよりも、アルバイト先の食品廃棄について扱う方が当事者性が高い。当事者性が高いテーマであれば、実際の成果として具体的な解決策まで提案できれば、探究者の生活にも変化を及ぼすことが可能である。

これと逆の志向性を持つものを本書は『「他人事」探究』とよぶ。「他人事」研究は「自分が特に関心を持っていることではなく、探究学習として取り組みやすい」(同書: 26)テーマであるとしている。この「他人事」探究が生まれる背景には2つある。第一に、探究する内容と探究者の関わりが軽視され、評価者のための探究(あるいは他者のためのゴマすり)になってしまうことである。探究では、社会的な意義や時代の要請にあったテーマを選びがちである。それ自体は悪いことではないかもしれないが、例えば気候変動やグローバル化といった大きなテーマが探究者本人の興味関心を伴わない場合、「相手の求める答えを探すだけの学習」(同: 30)になってしまう。第二に、限られた時間内で、探究者自身が考えたい「問い」を見つけるのが難しいという点である。限られた時間の中で自己の関心を深く掘り下げることは適切な指導がなければ難しく、「結果として、学生は探究学習に関するテキストやインターネット上の『探究型学習のテーマ一覧』から「一般的なテーマを選んでしまう」(同書: 31)ことになる。

本書では、「他人事」探究ではなく、「当事者性」と「公共性」が両立した探究にするため、探究者の体験を振り返ったり、体験をエピソードとして整理したりすることを経て、問いを立てることを提案している(「ブレ探究」と呼ばれる)。紙幅の都合でこの部分は割愛するが、重要なプロセスであるため、適宜参照されたい。

続いて、問いを立てる時の参考のため、具体的に「探究」にふさわしい問いの形式や、逆にふさわしくない問いの形式を整理している。まず探究における「問い」の種類を7つに整理したのが表2である。この表は山中ほか(2025)でも指摘されている通り、「問い」の種類を網羅しているわけでもなく、応用的な「問い」や複数の種類を組み合わせた「問い」も考えられるが、探究のとりかかりとしてこの表を用いる。

表1. 探究活動における「問い」の種類

番号	問の種類	例
①	あるものの意味や構成要素を問う	「～とはどういう意味か」「～とは何か」
②	原因・理由・根拠・目的を問う	「なぜ～なのか」「なぜ～は生じているか」
③	反対の事例を問う	「～ではない場合はないか」「～とは別の可能性はないか」
④	関係を問う	「～と～はどのように関係しているのか」…など
⑤	比較して問う	「～と～は違うのか」…など
⑥	信ぴょう性や常識を問う	「本当に～だろうか」「～なのは当たり前か」…など
⑦	問題解決のために問う	「～を解決するためには何が必要なのか」「～を改善するためには何をすべきか」…など

注) 山中ほか (2025) 92 頁より筆者作成

次に、探究学習に向かない「問い」について整理したものが表2である。この表はチェック項目として活用すれば、中高生にとっても使いやすいかもしれない。

表2. 探究学習に向かない「問い」

番号	問の種類	例
①	規模が大きすぎる「問い」	存在とは何か
②	高度な専門性が必要な「問い」	量子力学によって宇宙をどう説明できるか
③	情報が集めにくい「問い」	未知の生物種は地球上に何種類存在するか
④	すでに広く受け入れられた唯一の答えがある「問い」	食事後から入眠までに何時間空けるべきか
⑤	ハウツーの「問い」	英語を勉強する最適な方法とは
⑥	調べたことを列挙するだけの「問い」	花粉症の原因は何か→遺伝、生育環境…
⑦	調べればすぐにわかる「問い」	日本で漢字が使われるようになったのはいつか
⑧	予想・推測する「問い」	もしCovid-19によるパンデミックがもう一度起こったら、どうなるのか

注) 山中ほか (2025) 101-102 頁より筆者作成

このように、同書で提案されていることは比較的理解がしやすく、探究のハウツーとして現場にも応用がしやすいものである。福井県で実践しているデータサイエンス学習会での指導内容とオーバーラップするところも多々あり、次節ではその差異と共通性について整理する。

Ⅲ データサイエンス学習会の実践との差異と共通性

1 当事者性と公共性

まず今回の実践と共通しているのは「公共性」である。この概念は図1のベン図の中では②価値・意義（求められていること）に対応する概念であるといえる。つまり「求められているかどうか」を考えていくと、おのずと他の人々と共有できる公共性の高いものになっていくと考えられる。

一方で「当事者性」は図1のベン図の中でいうと、③動機（やりたいこと）に近いが、差異も認められる。動機があるというのは主観的・感情的な状態であるが、必ずしも個人的な体験に根差しているとは限らない。例えば「なんとなく楽しそうだと感じる」という状況でも成立する。一方「当事者性」では、その問いが自分の生活や経験と結びつき、自分自身が問いに取り組むことに意義がある。よって「当事者性」は「動機」をより深いところから下支えし、探究の推進力を向上させるという点で重要であるといえる。

以上より、図1のベン図を用いてリサーチクエスチョンをブラッシュアップするにあたっては、③の動機には「当事者性」という要素を追加することで、さらにより実践になる可能性がある。

2 「問い」の種類

まず確認しておきたいのは、この表2に記述されている問いの種類は、問題意識や調査テーマをリサーチクエスションの形にするための思考の型であり、それぞれが「記述的な問い」と「説明的な問い」に一対一対応するものではない。あえて整理するなら、①「あるものの意味や構成要素を問う」③「反対の事例を問う」⑤「比較して問う」は「記述的な問い」の要素が強い。ただし「比較して問う」については、その比較が例えば、ある興味がある現象に対してAとBで比較し、メカニズムを説明しようとする場合は「説明的な問い」になるだろう。②「原因・理由・根拠・目的を問う」は複数要素があるため、本来それぞれの要素で異なることには注意が必要だが、代表して「原因」を問うことを取り上げるとすれば、これは「説明的な問い」である。④「関係を問う」はある事象と事象の相関を問う、影響関係を問うという意味では「説明的な問い」に近いだろう。

ただし、この中で⑥「信ぴょう性や常識を問う」は、どちらかといえば「問題意識」に近く、そのまま調査に進むことは難しいと考えられるため、社会調査を行う上でのリサーチクエスションとはいえない。また、⑦「問題解決のために問う」について、単に問題解決を漠然と問うだけでは、表2の「ハウツーの問い」になってしまうこともあるため、注意する必要がある。この点については次項で検討をする。

3 リサーチクエスションに向かない問い

この表の項目はベン図の実証可能性（できること）、と探究する意義という観点から再整理できる。まず、実証可能性という点で探究学習に向かないのは①規模が大きすぎる「問い」、②高度な専門性が必要な「問い」、③情報が集めにくい「問い」である。いずれも中学生や高校生の情報収集能力や時間を大きく超える可能性がある。このような「問い」は中学生や高校生が取り扱える大きさまで課題を小さくする必要がある。

次に探究する意義という点で探究学習に向かないのは④すでに広く受け入れられた唯一の答えがある「問い」、⑥調べたことを列挙するだけの「問い」、⑦調べればすぐにわかる「問い」である。これらの問いは、いわゆる「調べ学習」であり、探究活動としての意義が小さいと言わざるを得ない。

ただし、ここで取り上げられている⑤と⑧は厳密には「向かない」というよりは日本語の表現としての課題とも考えられる。まず⑤ハウツーの「問い」について、例えば「英単語を覚える方法としてAとBであればどちらが効率が良いのか」はハウツーを問うものであるが、このまま探究するのにふさわしい課題であろう。このようなパターンは「高志学」でもみられる。これらの問いは漠然と問題に関する解決策を問うているが、このままでは調査の方針が立てにくい。よって調査の方針、あるいはリサーチクエスションの先にある仮説を立てられるような問いに「ズラす」必要がある。

表3は当初のリサーチクエスションと改善案を整理したものである。1と2は筆者が準備したもので、3と4は中学生が作ったものである。当初のリサーチクエスションは漠然と解決策を問うているものであるが、これはリサーチクエスションというよりは問題意識を繰り返しているに過ぎない。この問題意識をスタート地点にして調査テーマを厳選し、リサーチクエスションを再設定する。1の場合、遅刻する人と遅刻しない人の違い、例えば就寝時間やカフェイン摂取量などを調べて差があれば、遅刻を減らすには早く寝たり、カフェイン摂取量を減らすことが有効という結論を得られるかもしれない¹⁾。4の場合だと、サッカーを見ない層の若者にターゲットを絞り、その理由を尋ねることで、若者がサッカーをみるようになるヒントを得ることができるかもしれない。このように、問いを適切に「ズラす」ことができれば、このタイプのリサーチクエスションであっても、調査を実施できる²⁾。

表 3. 問いをズラした例

番号	当初のリサーチエスチョン	改善案
1	遅刻を減らすにはどうしたらいいか	遅刻をする人と遅刻をしない人の違いは何か
2	どうしたら早寝早起きの生活習慣が身につくのか	早寝早起きをする人は、どのような理由でできているのか 早寝早起きをしていない人は、どのような理由でできていないのか
3	どうすれば親子が美術に興味関心が持てるか	どのようなイベントを開催すれば親子の双方が美術への関心が高まるか
4	どうしたら若者がサッカーの試合を観てくれるのか	サッカーの試合を見ない若者はどのような理由があるのか

最後の、予想・推測する「問い」については、本書は例として「もしもう一度パンデミックが起こったらどうなるか」を挙げている。このようなリサーチエスチョンは「証拠に基づかない曖昧な予想に終わりがち」（山中ほか 2025:103）とされているが、そのような探究になってしまうことが問題なのであって、予想や推測の問いそのものが完全に誤りであるとはいいがたい。過去のデータに基づいて将来を推測することは様々な分野で行われているからである³⁾。よって、⑧は「根拠を得ることができない未来予想」などにするとよいかもかもしれない。いずれにせよ、このようなチェックリストを生徒に提示することで、よりよいリサーチエスチョンを作ることができるのではないかと考えられる。

IV おわりに

本稿では、社会調査におけるリサーチエスチョンの設定について、「記述的な問い」と「説明的な問い」の整理を出発点に、データサイエンス学習会で用いてきた「実証可能性」「価値・意義」「動機」の三要素による検討枠組みを再確認した。さらに、山中ほか（2025）の提示する「当事者性」「公共性」の概念と照合することで、問いの質をどのように高めうるかを考察した。

その結果、三要素の枠組みについては、「動機」に「当事者性」の視点を加えることで、より持続的で主体的な探究へと発展しうる可能性が示唆された。また、「問い」の種類をそのまま社会調査のリサーチエスチョンとして用いることの注意点を示すとともに、リサーチエスチョンに向かない問いをチェックリストとして活用する方法が、中学生や高校生に取り組みやすい可能性を示した。

本稿は一実践の整理にとどまるが、今後は問いの形成過程そのものの分析や、探究成果との関連について、さらに検討を重ねていきたい。

注

- 1) 実際にはこのような因果関係を明確に示すには高度な統計処理や実験的手法が必要になるが、議論をわかりやすくするために単純化している。
- 2) 佐藤(2024)のように、記述的な問い(What)、説明的な問い(Why)を繰り返す際に、解決策の問い(How to)を念頭に置くことを重視する立場もある。
- 3) 例えば、人口構成に基づいて将来の人口を予測することや、過去の売り上げデータに基づいて将来の売り上げを予測するなど。

参考文献

- 伊達平和, 2025, 「社会調査における効果的な調査課題の設定に関する一考察—金津高校「探究」実践を例として—」『福井県教育総合研究所紀要』第 130 号: 7-13.
- 佐藤郁哉, 2024, 『リサーチ・クエスチョンとは何か?』ちくま新書.
- 山中司・坂場大道・増田智香, 2025, 『探究学習のための「問い」の立て方』朝日出版社.