

議論する力の育成を目指す社会科授業改善の方法に関する研究

— 子どもの思考過程に着目した学習評価を通して —

愛媛大学 井上昌善

I はじめに

本研究は、議論する力の育成を目指す社会科授業改善の方法について、中学校社会科歴史的分野の授業における子どもの思考過程に着目した学習評価を通じた授業改善の取り組みを示すことで、明らかにすることを目的としている。

学習指導要領が改訂され、「深い学び」を目指す社会科授業開発が各地で取り組まれている。「深い学び」を実現するためには、子どもの思考を深めることを目指す授業の開発・実践と評価・改善の視点をふまえた教師の主體的な授業研究が必要である。しかし、授業研究に関する多くの研究会では、指導する立場の教師が、主にその授業で取り扱った学習内容に関してコメントをしたり、参加者同士が意見交換をしたりして終わるという光景がよく見られる。これでは、コンテンツ・ベースの授業開発から脱却することは困難である。

このような現状を打破するためには、社会科授業の実践研究を問い直す必要がある。つまり、従来の実践研究では、授業を開発するうえで、教材化に関する視点と方法は多く提案されているものの、実践した授業においてどのように評価を行い、授業改善へとつなげるのかという評価と改善に関するプロセスの解明や具体的な方法についての提案は、十分に行われているとは言い難いのではないだろうか。指導と評価の一体化を通して、子どもの学習改善につなげる取り組みを推進することが求められている昨今において、従来の研究成果をふまえ、社会科の授業改善に着目した研究をさらに推進する必要がある。

このような問題意識をふまえ、本研究では、議論する力の育成を目指す社会科の授業改善の方法について提案したい。議論する力¹⁾は、小学校から高等学校へ段階的に育成が目指される「思考力・

判断力・表現力等」に関する資質・能力であり、社会科教育の目標である市民的資質の育成に大きく関係するものである。議論する力の育成を目指す社会科授業改善の方法について検討することは、従来の学習評価を問い直し、指導と評価の一体化を実現するための方法を示すと共に、コンピテンシー・ベースの授業開発研究の方途を示すことにもつながると考える。

本研究では、次のような方法に基づき論を展開する。第一に、従来の社会科授業改善に関する研究の特質と課題を明らかにする。第二に、従来の研究成果をふまえ、本研究における授業改善の方向性を示す。第三に、開発授業の学習評価の結果をふまえた授業改善の実際を示す。第四に、改善した授業の学習評価の分析結果に基づいて授業改善の方法について検討する。

II 従来の社会科授業改善研究の特質と課題

代表的な社会科授業改善研究として、峯明秀の研究成果²⁾がある。峯は、従来の社会科授業改善は教師の自己の社会科観の擁護を前提としていると批判し、新たな授業改善の方法論を提案している。峯に拠れば、主に授業者である教師が依拠する社会科観を自覚し、その授業観に基づく授業を生み出したうえで授業改善を行う段階（第一段階のPDCAサイクル）と、教師自身が依拠する授業観を対象化し、異なる授業観との違いを吟味することによって授業改善を図る段階（第二段階のPDCAサイクル）という二つの段階（螺旋PDCA）に基づいて授業改善は行われる。この峯の研究成果は、授業改善に関するPDCAサイクルの具体的な方法を示しており、教師が持つ教科観を吟味し、検証する営みの重要性を主張している

点に特質とその意義を見出すことができる³⁾。

一方で、峯の授業改善研究には、次の点で限界がある。第一に、授業観の批判的検討の方法についてである。多忙を極める教師は、自己とは異なる授業観に触れ、相対化する機会がどこまで保障されているのだろうか。峯の提案は、学校現場の教師の現実的な授業改善の営みとして実践できるものなのか疑問が残る。教師が授業観の批判的検討を行う際に、最も重視するのは、知的に成長した子どもの姿である。よって、子どもの知的成長をみとる「まなざし」の精緻化のための取り組みとして、教師は学習の成果をどのような観点から評価し、その結果をどのように改善につなげるのかというケース・スタディの蓄積が必要である。

第二に、学習評価から授業改善へのプロセスについてである。従来までは主に教師と子どもの関係に着目した授業改善となっており、子ども同士の関係をふまえたものになっているとは言い難い。これでは、授業改善を行う際に注目されるのは教師の問いに対する生徒の応答であり、最終的にこれらをいかに修正し、「知識の質」を高めるかという議論に終始することになる⁴⁾。つまり、従来までの研究は大人である教師の論理に基づく授業改善となっており、子どもの実態を十分にみとり、その結果を改善プロセスに反映することができていない点に課題があるといえる。

この課題を克服するために手がかりとなるのが、社会文化的アプローチの考え方である。渡部竜也は次のように主張している。

社会文化的アプローチが授業改善を検討することに応用されることがあったとしても、それは学習者の学びへの意味づけを変えるために、彼らが埋め込まれている状況を変えること、もしくは学習者が埋め込まれている状況下においても学習者が意味を感じることができるような学習主題や発問を提案することに向けられる⁵⁾。

この渡部の主張から、社会文化的アプローチが重視するのは学習者である子どもの学習への意味づけと彼らが置かれている状況との関係であり、ここに授業改善のヒントがあることがわかる。子

どもは、授業者である教師だけではなく同世代の仲間やその授業以外で知り得た情報からも強い影響を受けている⁶⁾。子ども自身の学習改善を促すことを通して、知的成長を実現させるためには、これまで以上に子どもが置かれている環境や思考の特性をふまえ、教師と子どもとの関係だけではなく、子ども同士や学習に関わる人との関係に着目した対話的な学びのプロセスを解明し、指導と評価の一体化を実践することが求められる。

以上のことから、従来の学習評価を再考し、授業改善の方法を検討することが必要なのである。

Ⅲ 本研究における授業改善の方向性

従来の学習評価を問い直すうえで、示唆に富むのが南浦涼介の形成的評価に関する研究成果⁷⁾である。南浦は、従来の社会科の授業実践研究では、結果として習得した知識に注目してきたため、学習評価はペーパーテストなどの総括的評価が主流をなしてきたと批判し、総括的評価だけではなく形成的評価の充実の必要性を主張している。そのうえで、ワークシートを含めた授業記録に基づき、教師へのインタビュー調査を通して形成的評価の実際と形成的評価を可能にする学習活動の条件について考察している。南浦に拠れば、学習プロセスにおいて教師や子ども、あるいは子ども同士はどのように関わっているのか、その関わりの中で既存の知識をどのように修正し、質の高いものへと高めていったのかという思考過程の「可視化活動」が、形成的評価を行うためには重要であることがわかる。

以上の研究成果をふまえ、本研究では、次のような方向性に基づいて授業改善を実施する。第一に、学習活動において子ども同士がどのように関わり、相互に影響を与え合っていたのか、子どもは学習活動自体をどのように受け止めたのかという子どもの「状況」⁸⁾を含めた評価を行う。第二に、その結果を授業者はどのように受け止め、授業改善を行ったのかという点を明らかにする。これによって、子どもの思考過程における他者との関わりや影響、学習への意味づけをふまえた授業改善を行うことが可能となる。本研究では、主に以下の①～④の方法に基づいて授業開発・実践・評価・

改善を行う。

- ① 大学教員（著者）と社会科の授業担当教員が協働して授業開発を行う。
- ② 子どもの思考過程に着目した学習評価に関する取り組みの実際を示す。その際、子どもの思考過程において、社会認識形成と学習活動に対する子どもの「状況」に着目して学習評価を行う。
- ③ 授業改善を行う際に重視した授業者の視点と方法を明らかにしたうえで、改善版の授業実践の結果を示す。
- ④ 授業の結果の分析を通して、授業改善の方法について検討する。

IV 議論する力の育成を目指す社会科授業開発

1 「議論する力」の定義と教材化の視点

授業開発を行った高知県内の公立中学校では、2017年度から社会科授業の学習課題に「二者択一」の選択肢を設定し、「選択・判断」させることで、生徒同士で自分の意見を共有したり、意見交換させたりする議論を取り入れた学習を継続的に展開してきた。これらの取り組みの成果をふまえ、2名の社会科教員と著者の3名で「aim talk（エイムトーク）」⁹⁾を意図した協議を行い、社会科授業を通して育成を目指す「議論する力」について定義した。表1には、協議のプロセス（表中A～C）と本研究の「議論する力」を示している。

表1 協議のプロセスと定義した「議論する力」

<p>【協議のプロセス】</p> <p>* 研究協力校の社会科担当教員2名と著者の3名で、以下のプロセスに従って協議を行った。</p> <p>A. 研究協力校で実践されてきた社会科カリキュラムの目標・内容・方法について共有</p> <p>B. 社会科担当教員のこだわりをふまえた育成したい資質・能力についての検討</p> <p>C. Bをふまえた「議論する力」の策定</p> <p>【社会科担当教員のこだわり】</p> <ul style="list-style-type: none">• 生徒たちが生活する地域に関連があり、学習内容とのつながりを感じさせることができる教材を取り扱うこと• 説得力がある意見形成を促すことができること• 学校外の社会教育施設と連携すること <p>【議論する力】</p> <ul style="list-style-type: none">○ 根拠に基づいた意見をつくることができる力○ 未来の社会を考えたり、予測したりすることができる力

（著者作成）

議論する力を育成する社会科授業開発を進めるうえで、中心教材として設定したのが、慶応4年2月15日に発生した堺事件である¹⁰⁾。堺事件は、堺港においてフランス水兵11名が堺守護に当たる土佐藩士によって殺害され、その報いとして土佐藩士11名が切腹を命じられた事件である。この事件を中心教材とした理由は次の点にある。

第一に、生徒の歴史認識を形成することができる教材だからである。堺事件は、「幕藩体制の終焉を露にするとともに、明治新政府の力を見る試金石となった」¹¹⁾という時代の転換を捉えさせることができる歴史事象である。つまり、堺事件が起きた背景や原因を考察することによって、江戸時代から明治時代へと転換する社会状況を捉えさせることができる。また、寺迫正廣は、堺事件のWikipedia（フリーの電子百科事典）日本語版では「土佐藩士が切腹した事件」、フランス語版では「デュプレクス号の水兵11名の虐殺事件」と説明しており「正反対の視点を打ち出している」¹²⁾と述べている。このことから、堺事件は、立場の違いによって多様な解釈ができ、生徒の歴史認識を形成することに適した教材であると言える。加えて、実際に堺港の警備を担当したのが、土佐藩士であり、堺事件に関わった人物は生徒が生活する身近な地域とゆかりがある。よって、学習者である生徒とのつながりを感じさせることができる教材であるため、興味関心を持たせやすいと考えた。

第二に、地域人材の活用を通して、多様な意見形成を保障することができるからである。堺事件の解決策は、明治新政府がフランス側の要求をすべて受け入れるというものであった。この解決策に対して、直感的に評価するように促すことで全ての生徒に仮説を立てさせることができる。そのうえで、高知県立歴史民俗資料館の学芸員の方に協力してもらい、生徒の意見に対する講評をもらったり、資料館を訪れた人たちの堺事件に対する意見を紹介してもらったりする。このように地域人材を活用することによって、複数の視点から自己の主張の根拠を問い直すことができ、説得力のある多様な意見形成を促すことができる。

第三に、現代や未来の国際問題を考えるための示唆を得ることができる歴史事象だからである。

堺事件は、幕末の日本が1858年日仏修好通商条約締結後、具体的な対外政策を模索している最中に発生した。このような国際問題の解決策を考えることを通して、グローバル化に伴う課題とその解決のための方法を検討する際に必要となる見通しを持つことができる。

以上のことから、本研究では堺事件を中心教材として取り上げ、当時の明治新政府の対応を評価させる授業開発を行うことにした。

2 開発単元の概要と展開

表2は、開発単元の概要を示したものである。表2には、「単元目標」などに加えて「議論を促すための主な指導」の項目を設け、単元の各段階において授業者が学習者の議論を促すために行う主な指導法を示している。本単元は、Ⅰ「問題の把握と問題に対する仮説立案」、Ⅱ「当時の社会状況の理解に基づく意見の批判的検討」、Ⅲ「意見の比較による視点の自覚化」、Ⅳ「多様な視点を踏まえた意見の再構成」の四段階の授業構成となっている。

開発単元では、他者との議論を通して説得力のある意見形成を目指す学習を行う。表2にあるように、目標として、「○堺事件の解決策について、複数の視点から考察したことを基に意見を形成することができる。その意見を基に学習した内容や他者の意見をふまえて意見を問い直し、他者と議論することを通して、自他の意見が重視している視点を理解し、より望ましい視点に基づいて意見を再構成することができる。」の二つを設定した。なお、本単元(全3時間)は、2018年9月にⅠ教諭(2年生2クラス)とⅡ教諭(2年生1クラス)が実践を行った。

Ⅰ「問題の把握と問題に対する仮説立案」では、堺事件の概要について説明を聞いた後、賠償金やフランス水兵を殺害した土佐藩士の処罰といったフランスの要求を、すべて受け入れた明治新政府の対応を評価する。ここでは、明治新政府の対応について、賛成か反対かという二者択一の選択肢を設定して、直感的に評価させることで仮説としての意見を形成するように促す。

Ⅱ「当時の社会状況の理解に基づく意見の批判

表2 本単元の概要

単元目標	○堺事件の解決策について、複数の視点から考察したことを基に意見を形成することができる。その意見を基に学習した内容や他者の意見をふまえて意見を問い直し、他者と議論することを通して、自他の意見が重視している視点を理解し、より望ましい視点に基づいて意見を再構成することができる。(事象を関連付けて考察することができる) ○自学習を通して、できるようになったことを具体的に説明することができる。(学習の意味づけを行うことができる)		
単元構成(授業時間数)	主な発問	主な学習内容	議論を促すための主な指導
Ⅰ 問題の把握と問題に対する仮説立案(1時間)	○堺事件の解決策は、どのようなものだったのだろうか？(資料①②) ○実際の堺事件の解決策についてあなたの意見をつくろう。	○堺事件の解決策は、フランスの賠償金や土佐藩士の処罰などの要求をすべて受け入れるというものだった。	○直感的に選択・判断できるような二者択一の選択肢を用意する。
Ⅱ 当時の社会状況の理解に基づく意見の批判的検討(1時間)	○自己とは異なる主張の根拠を考えよう。その際に、当時の社会状況をふまえて考えること。(資料③)	○当時は、戊辰戦争中であり、旧幕府と明治新政府が対立している状況だった。 ○フランス人と日本人の考えが異なっていた	○自己とは異なる立場を与え、主張の根拠を考えさせる。
Ⅲ 意見の比較による視点の自覚化(0.5時間)	○堺事件の解決策についてのグループの意見の中で「なるほど!」と思った意見を選び、その理由を記入しよう。 ○自分たちが考えた意見と「なるほど!」と思った意見とを比較して何が違うのか考えてみよう。	○各グループで出てきた意見は、手続き・コミュニケーション・責任・外国との関わり・関係性・国の体制維持などの視点を重視している。	○自他の意見を比較させ、重視している視点の違いを明らかにする。 ○日々の日常で行っている意見形成との関連性を説明する。
Ⅳ 多様な視点を踏まえた意見の再構成(0.5時間)	○これまでの学習内容をふまえて、堺事件の解決策について最終的な意見をつくろう。	○歴史事象を捉える視点が違えば、意見の内容が異なる。	○多様な視点の中からより重要と考える視点に基づいて意見形成をするように説明する。 ○自分とは異なる立場の人たちの意見を提示する。
資料	①次の文献を参考に加工したものを資料として提示した。寺石正路『明治元年土佐藩土州堺列挙』法文館、1937年。②次の文献を参考に加工したものを資料として提示した。横田辰五郎『堺表土佐藩士攘夷記』(宇賀四郎氏蔵) ③高知県立歴史民俗資料館の学芸員作成のワークシートを使用した。主な出典は、次の通りである。大岡昇平『堺港攘夷始末』中央公論社、1992。佐々木甲象『泉州堺土佐藩士列挙実紀 全』1893年。寺石正路『明治元年土佐藩土州堺列挙』法文館、1937年。		

(著者作成)

的検討」では、当時の社会状況をふまえて、Ⅰでつくった意見を批判的に検討する。まず、当時の社会状況について、高知県立歴史民俗資料館の学芸員の方の説明を聴くことで理解を深める。次に、明治新政府の対応について「正しかった派=賛成派」、「正しくなかった派=反対派」のグループに分かれて、それぞれの主張の根拠を資料に基づいて考えさせる。その際、堺事件は国際問題であること、当時のフランスと日本の様子や人々の感覚は異なること、当時の日本国内は戊辰戦争中で不安定な状況だったことをふまえるように指示する。そして、グループ内で今回の学習内容をふまえて最も説得力があるといえる主張の根拠を検討しまとめる。

Ⅲ「意見の比較による視点の自覚化」では、各

グループで考えた意見を発表させ、グループごとの意見を比較させることで、それぞれの意見が重視している視点を可視化する。実際の生徒の意見は、「手続き・コミュニケーション・責任・外国との関わり・関係性・国の体制維持」などの視点に基づいて形成されていた。これを受けて、I教諭は現在の社会問題を考えるうえでも、ここでも明らかになった視点が重要であることを説明し、今取り組んでいる学習の意義づけを行った。また、学芸員の方は生徒たちが考えた意見に対する講評を行ったうえで、再度自分の意見を見直し、より説得力のある意見を形成するために重要となる視点や方法を示した。

IV「多様な視点を踏まえた意見の再構成」では、まず、これまで学習した歴史を捉える多様な視点の中から最も重要と考える視点を選び、その視点に基づいて最終的な意見を形成させる。次に、Iで考えた意見とIVで考えた意見を比較させ、気づくことを記入させることで、自己の意見の変容＝知的成長に気づかせるようにする。そして、授業の最後に、授業者から今回の堺事件について学習することの意義を説明する。また、学芸員の方から資料館を訪問した人々の堺事件に対する意見を紹介してもらう。これによって、堺事件に対して自己とは異なる立場の人々の意見を理解することができ、このことは多様な歴史事象に対する解釈を保障することにつながる。

以上のような学習を通して、生徒の意見の根拠を問い直し、より説得力のある意見を形成する力を育成することができる。

V 開発授業の効果の検証

開発授業の効果を検証するために、「事象を関連付けて考察できているか＝歴史（社会）認識の形成」、「できるようになったことを自覚しているか＝学習への意味づけと他者との関わり」という観点に基づいて、授業記録やワークシートを評価し、分析を行う。具体的には、まず、ワークシートの記述内容に基づく評価を行い、生徒の歴史認識の形成プロセスを明らかにする。次に、単元の最後に生徒同士が学習活動全体を振り返る場面を設定し、その対話を記録する。また、同じグループ内

で、ワークシートの評価が異なる生徒（同グループ内のA～C評価の生徒）に対して、ワークシートの記述に基づくインタビュー調査を行う。これらの結果を関連づけて、学習活動における「他者の関わり」を分析する。このような生徒の思考過程に着目した評価を行うことによって、多様な生徒の思考の特性や生徒同士の相互の関係について考察することができる。また、今回の授業を通して、生徒自身ができるようになったことを解明することによって、生徒の学習への意味づけの実態をみとることができ、生徒の「状況」をふまえた授業改善につなげることができる。なお、インタビュー調査を行う際には、質的研究に関する研究成果を踏まえて実施した¹³⁾。

1 歴史認識形成の過程に着目して

表3は、授業実践を行った2年J組の生徒が記述したワークシートの記述内容を評価したものである。また、表4は、A～C評価の生徒X～Zのワークシートの記述内容である。なお、生徒X～Zの3名は、同じグループで議論を行った。ここでは、主に表4に示したワークシートの質問項目【1】～【4】に対する生徒の記述内容(ア)～(ケ)からわかることについて説明する。

第一に、【1】と【2】に対する生徒の意見に注目する。質問項目【1】課題①の記述を見ると、全ての生徒が、明治新政府の対応に対して、「反対」と主張しており、その理由は、「命をもののように扱っている」とある。しかし、質問項目【2】課題④の記述(ア)の下線部から生徒Xは、通訳が必要であることを認めつつ、その理由を「新政府ががちり組織されていない状態での出来事だった」というように、当時の社会状況をふまえて通訳の必要性を説明している。また、「攘夷」のため、土佐藩士がフランス軍を攻撃した」という土佐藩士の行為について説明していることから、当時の社会状況に着目して考察していることがわかる。B評価の生徒Yの記述(イ)を見ると、堺事件に関する出来事に言及してはいるものの、通訳の必要性を主張するだけで、当時の社会状況をふまえて説明することができていない。C評価の生徒Zの記述(ウ)の下線部を見ると、明治新政府と藩に堺事件の責任があると主張しているものの、その

表3 本単元の評価基準と評価結果（J組）

	評価基準	結果	全体の傾向
A	堺事件に対する明治新政府の対応について、当時の社会状況や他の歴史事象と関連付けるとともに、堺事件について複数の視点から考察したことに基づいて意見を形成することができている。	22% (23名中5名)	全体の傾向として、多くの生徒（B評価の生徒）は、堺事件に関する出来事（事実）を踏まえて、意見を形成した。一方で、責任の所在を政府にあると判断した生徒が多かった。そのように判断した理由として、政府がフランス入国を認めていることを伝えることができていなかったことに対して、「伝達ミス」と捉えていたことが挙げられる。また、評価がAだった生徒は、当時の社会状況や他の歴史事象と関連付けて意見を形成していた。
B	堺事件に対する明治新政府の対応について、当時の社会状況や他の歴史事象と関連付けることができておらず、堺事件に関する史実をふまえた意見にとどまっている。	48% (23名中11名)	
C	堺事件に対する明治新政府の対応について、個人の感情に基づいた意見にとどまっている。	30% (23名中7名)	

（著者作成）

表4 A～Cの評価をした生徒のワークシートの記述内容

質問内容 【1】～【4】	A評価の生徒Xの意見	B評価の生徒Yの意見	C評価の生徒Zの意見
	2018年9月19日記入		
【1】課題① 「堺事件に対する明治新政府の対応に賛成？反対？」というテーマについて意見を記入しよう。（1時間目終了時記入）	主張：反対です。 理由：人の命をもののように扱うのはいけないと思うから。（原文ママ）	主張：反対です。 理由：人の命はくじ引きで生死を決め、フランス人は11人切腹したのを見て帰るのはおかしいと思うから。土佐藩に知らされていなかったから。（原文ママ）	主張：反対です。 理由：人の命をもののように扱うのはいけない。処罰する場なら全員するべきだったのではないかな。
【2】課題④ 「堺事件に対する明治新政府の対応に賛成？反対？」というテーマについて意見を記入しよう。（3時間目記入）	(ア) 主張：賛成です。 理由：今日の勉強で、僕が賛成だと思った理由は新政府ががっちり組織されていなくて、通訳などの出来事だったので、通訳などを派遣することができなかったから。「攘夷」のため、土佐藩士がフランス軍を攻撃したから。（原文ママ）	(イ) 主張：反対です。 理由：通訳を連れてこなかったフランスも悪いし、フランスが来ることを知らせなかった新政府も悪い。土佐藩は何も知らず言葉も伝わらなかったからフランス人も殺してしまったのは仕方がない。（原文ママ）	(ウ) 主張：反対です。 理由：新政府も藩も両方悪いので、同じ処罰をうけないといけない。言葉が通じていたらよかった。（原文ママ）
【3】課題①と課題④を比較して気づいたことを記入しよう。（3時間目記入）	(エ) ものごとは簡単にはいかない。もっと深い。（原文ママ）	(イ) 通訳がカギになっている。（原文ママ）	(カ) 未記入（原文ママ）
【4】今回の学習を通して、できるようになったことを記入しよう。（3時間目終了時記入）	(キ) すごく一方的にものごとを見ていたけれど、ものごとを多面的にみつめることができるようになった。（原文ママ）	(ク) 一方的なことばかりではなく、両方の意見を聞き、判断すること。積極的に意見を言い合うこと。（原文ママ）	(ケ) 意見を出して、言い合うことができるようになった。（原文ママ）

（著者作成）

理由は示されていない。よって、これらの意見は学習内容を十分にふまえたものではなく主に感情に基づく記述であるといえる。

第二に、質問項目【3】の課題①と課題④の比較に関する記述内容(エ)～(カ)に注目する。生徒Xと生徒Yは、記述内容の質は異なるが、授業前後の自己の意見を比較し、気づいたことを記入している。一方で、生徒Zは記入することができていない。このことから一概に断定することはできないが、自己の変容のきっかけや要因について、自覚的であるかどうかによって、ワークシートの評価が変わってくるのがわかる。

第三に、質問項目【4】に関する記述内容(キ)～(ケ)に注目する。生徒Xの記述(キ)の下線部からは、歴史事象を複数の視点から捉えることができるようになったことを自覚していることがわかる。また、生徒Yの記述(ク)の下線部からは、他者の意見を聞いたうえで判断すること、積極的に意見を表現できるようになったことを自覚していることが

わかる。さらに、生徒Zの記述(ケ)の下線部からも、他者に意見を表現できるようになったことを自覚していることがわかる。このことから、今回の学習を通して、生徒Xは、主に歴史事象を捉えるための視点や方法を、生徒Yと生徒Zは、主に他者に対して意見を表現できるようになったと自覚しており、歴史事象を考察するための具体的な方法について自覚的な生徒ほど、説得力のある意見形成を行うことができる傾向にあるといえる。

2 学習への意味づけと他者との関わりに着目して

表5は、表4中の質問項目【4】の記述内容をふまえて、「この学習を通して、どのようなことができるようになったのか。」という問いに対する生徒同士の対話の一部を示したものである。表6は「ワークシートの記述内容」や「学習活動」に関して、生徒X～Zに行ったインタビューの質問項目【1】～【3】とそれに対する生徒の意見を示したものである。これらを分析することによって、生徒の意見形成の過程をより具体的に明らか

にすると共に、子どもの学習への意味づけと学習者同士の関わりについて考察することができる。表5からわかることは次の点である。第一に、ワークシートの評価が低い生徒は、自己の成長を感じてはいるが、自己の成長のきっかけや理由については具体的に説明できていないという点である。注目すべきは、下線部①生徒Zの「歴史の見方が変わった。」という発言である。生徒Zは、これまでの学習を通して、自己の知的成長を実感できていることがわかる。ただ、自分自身の歴史の見方がどのように変わったのかという点については、下線部②「藩はこういうこというのに、新政府はこういうこというのととか」というように具体的な説明はできていない。

第二に、ワークシートの評価が高い生徒は、学習内容に関する自分なりに設定した問いについて、歴史的な見方・考え方¹⁾を働かせて探究する

表5 学習活動の振り返り場面の一部

生徒Z：友達と話すこと。意見を言い合うこと。 生徒Z：①歴史の見方が変わった。 授業者：どういう見方に変わったん。 生徒Z：②藩はこういうこというのに、新政府はこういうこというととか、わからん。 生徒X：おれね。③戦国時代は勝ったものがいようにかかれていて。負けた人のいうことは全くかかんのに、勝った人のことしか書かれてないけど、今日は五分五分とか6：4で日本負けてるけど、日本がやろうとしたことも見えたし、意見の食い違いが見えたから、一方的なことではなかったと思う。 生徒Z：歴史楽しいわ。日本は静まり返ってるよね。 生徒X：今に続いているね。一方的にもごとを見るのではなくね。 生徒Z：裁判がほしいね。裁判があったら解決するんちゃう。 生徒X：裁判に入る前にフランスに殺されと。 (2018年9月19日(水)授業中の発言)
--

(著者作成)

ことができるということである。生徒Xの発言の中で注目すべきなのは、下線部③の「戦国時代は勝ったものがいようにかかれていて。負けた人のいうことは全くかかんのに、勝った人のことしか書かれてないけど、今日は五分五分とか6：4で日本負けてるけど、日本がやろうとしたことも見えたし、意見の食い違いが見えたから、一方的なことではなかったと思う。」である。この発言から、戦国時代と幕末に起こった堺事件に関する「歴史の描かれ方」を比較し、その類似性や差異に着目して、考察していることがわかる。また、生徒Xは、「歴史とはどのようなものか」という本質的な問いについて考え、自分なりの歴史解釈を行うことができています。なお、生徒Yは、ここでは一度も発言をしなかった。

表6からわかることについて説明する。第一に、学習者によって他者の意見の受け止め方に差があり、影響の受け方が異なることである。まず、生徒Xは、授業の最初の段階では、あくまで予想で意見形成を行っていたが、下線部①にあるように授業中の教師の当時の社会状況に関する説明をふまえて、最終的に意見形成を行ったと説明している。また、他の班の意見に対して、当時の社会状況をふまえて形成されたものであると述べている。このことから、生徒Xは、他のグループの班の意見を評価しつつも、特に教師が説明した内容が、自己の意見形成に大きな影響を与えたことを自覚していることがわかる。次に、生徒Zは、下線部④から授業の最初に形成した自己の意見の確

表6 インタビューの質問項目と生徒の主な意見

質問項目	生徒 X	生徒 Y	生徒 Z
【1】ワークシートの課題①と課題④で記入した意見を比較してみてください。何か気づくことはありますか？	課題①と課題④の意見は変わっている。予想をもとにつくった意見が課題①、授業を通して学習したことをふまえて課題④はつくった。①あやふやな状況だったということが一番なるほど思った。講師の先生が、「先生が言ってくれたことだと思ふ。俺と生徒Zがやっていた議論は、確認だった。すべては通訳がいなかったのが原因だった。②2班の意見には、準備、対策、対応を書いていた。この意見になるほどと思った理由は、できにくい状況で起こったことだったから。	土佐藩もフランス人も殺して、土佐藩もわるいかなとおもっていた。新政府からフランスが来ることを、知らされていない。フランスも通訳をつれてきていない。土佐藩には責任があるのかな？と疑問に思いついた。③生徒Xと生徒Yの話をきいていて思ったのと、課題②の時に他の班の意見を聞いて思うようになった。「通訳」がいるなということを知ったのが大きかった。最初は自分は考えていなかった。	土佐藩は、最初は悪くないと思ってた。藩にもフランスにも新政府にも責任があつて、藩は何も悪くないのに、16人殺した。正しい派、正しくなかった派でわかれて、意見を聞いたときにこのように思いついた。藩も悪かったところを書いていた。④2班の「通訳がいなかったら」という意見を聞いて、最初から思っていたけれど、「通訳」が大切と思うようになった。
【2】堺事件が起こった当時の社会状況を説明してください。	⑤当時の社会状況は、新しい人たちが仕切るようになった。権力者が一つに集中することを目指している状況だった。	⑥外国とうまくいってなかった。「いい関係」ではなかった。	⑦うーん。日本にもいけないところがあるっていうのが、当時の社会の様子だといえる。
【3】他者と話し合う学習は、苦手意識はありますか？	苦手意識はない。今回は、⑧グループ内で議論をしてというよりも、他の班の意見を聞いたり、先生の指示を聞いて意見をつくった。テレビで見た戦国時代のことと比較させることもできた。	苦手意識はある。⑨意見は持てるけど苦手。恥ずかしい思いが先に来る。得意になりたいなという思いはある。どうしたらできるようになるかは、国語や理科でもしているんで、わかりやすく人に伝える方法は聞いたと思う。	苦手意識はない。わかりやすく伝えるために心がけていることは、⑩ごちゃごちゃにならないようにする。

(著者作成)

からしさを補強するために、他の班の意見を聞いていたことがわかる。そして、生徒Yは、下線部③からグループ内で行われていた議論における生徒Zの発言や他の班の意見に影響を受けて、意見を形成していったことがわかる。

第二に、問いを主体的に創ることができる生徒は、自己の意見形成において取り入れるべきものを判断でき、学習内容についても深く理解することができるという点である。下線部⑤から生徒Xは、当時の社会は中央集権国家を目指す動きがあったことを把握しており、「政治権力」に着目して、当時の社会の様子について考察していることがわかる。一方で、下線部⑥や下線部⑦は、非常に漠然とした意見であるといえる。このことから生徒Yや生徒Zは、当時の社会状況について十分に理解できているかどうかについては疑問が残る。

第三に、学習活動に対する生徒の捉え方は、発達段階や人間関係と関連していることである。下線部⑧から生徒Xは他者の意見をふまえて、自己の意見を形成することができるため、「苦手意識を持っていない」ことや「授業外で知ったことを授業で学習したことと比較していること」がわかる。つまり、生徒Xは、自己の意見を振り返り、他者の意見やこれまでの学習内容と自己の意見を比較し関連付けたり、場合によっては主張の根拠を修正したりすることができる力を持っていると考えられる。生徒Zは、「苦手意識はない」としながらも、下線部⑩「ごちゃごちゃにならんようにする」と発言している。このことから、生徒Zは、学習課題に対する意見は思いつくものの、学習内容をふまえ、説得力のある意見を形成し表現することについて課題があるといえる。上記の二名の生徒に対して、生徒Yは「苦手意識がある」と答えた。その理由として、下線部⑨「意見は持てるけど苦手。恥ずかしい思いが先に来る。」と答えている。

以上のことから、生徒は多様な思考の特性を持っており、生徒一人一人の発達段階や人間関係、学習環境などの「状況」と関連していることがわかる。では、授業者は、この学習評価の結果をどのように受け止め、授業改善を行ったのだろうか。

VI 授業改善の視点と方法の検討

1 評価結果に基づく授業改善の実際

授業者であるI教諭は、授業直後の研究協議会、放課後の評価結果をふまえた授業改善の検討会において次のように発言している（【表7】参照）。

表7 I教諭の意見

<p>①当時の社会状況を表すキーワードが生徒の意見には出てきていなかったですね。例えば「開国」や「攘夷」が出てこない。「伝達ミス」という手続的なことがありすぎたように思います。生徒の意見から、②主張の根拠を丁寧に指導する必要性を感じました。具体的には、意見を形成する上で、賛成派の根拠、反対派の根拠を考えさせる際に具体的な発問を提示することだと思います。これによって、主張の根拠もつくりやすくなるし意見を形成しやすくなると考えます。（9月19日授業後の研究協議会でのI教諭の発言）</p> <p>知識の部分も大切だけど、③特に子どもの人間関係についても留意して、説得力のある意見をつくるための指導を考える必要があると思いました。</p> <p>（9月19日学習評価の結果をふまえた授業改善に関する検討会でのI教諭の発言）</p>
--

（著者作成）

表7中の下線部①と下線部②から、I教諭は自身の授業を、「歴史認識＝知識」と「認識形成のための技能＝方法」の観点から省察していることがわかる。表3にあるように、グループで堺事件の明治政府の対応の是非について考えさせた後に出てきた意見の多くは、堺事件によって多くの人が亡くなった責任を明治新政府の「伝達ミス」にあると結論付けていた。この生徒の意見に対して、I教諭は当時の社会状況を十分にふまえられたものではないと捉え、多くの生徒は「歴史認識」について課題があると判断した。このような課題を解決するためには、下線部②のように「主張の根拠を丁寧に指導すること」が重要であると捉えている。つまり、賛成派、反対派の立場で根拠を考えさせる際に、具体的な発問の提示の必要性に気づいたと考えられる。また、注目すべきは、下線部③である。I教諭は学習評価の結果（インタビュー調査結果）の生徒Yの「意見は持てるけど苦手。恥ずかしい思いが先に来る。得意になりたいなという思いはある。」（表6中の下線部⑨）という発言を最も重視していることが読み取れる。このことからI教諭は、説得力がある意見形成を促すためには、学習内容や方法だけではなく、生徒の人間関係にも留意して、他者の意見をふまえて自己の意見を形成することができる「状況」を創造することの重要性を認識していることがわかる。

2 改善した授業の評価結果の分析

I 教諭は、「主張の根拠を批判的に検討させために、具体的な発問を提示すること」、「他者の意見をふまえて主体的に自己の意見形成を促すための指導を行うこと」の二点を重視して授業改善を行い、K組で改善版の授業を実践した。一点目に関する主な発問とそれに対する生徒の意見について整理したものが表8である。また、改善した授業実践の評価の結果を示したものが表9である。まず、表8において特に注目すべきは、具体的な発問を設定したうえで、下線部<政治の主導権>などのように、意見形成を行う際に着目した視点を可視化している点である。この歴史を捉える視点は、歴史的な見方・考え方に相当するものであり、この学習を通して、歴史事象を捉える視点を自覚させることができ、歴史事象を捉える視点の多様性に気付かせることにつながる。このことは、生徒自身が深い学びを実践するための方法について理解することを意味している。

つぎに、グループにおける議論を活性化させるために、意見を「いいっぱなし」で終わらせるのではなく、他者の意見との違いを明らかにして、意見を聞くことや、他者の意見をつなげて自己の意見を表現すること（改善した授業の中で、I教諭は「～でも、自分は～だと考える。」というように意見を言ってみよう。」というように具体的な指示を行っていた。）を議論の場面で指導することにした。

改善した授業の評価結果は次の通りである。表9からK組全体の傾向として、J組と同様にB評価の生徒は、堺事件に関する出来事をふまえて、意見を形成しており、責任の所在は政府にあると判断している生徒は相当数いた。しかし、政府の「伝達ミス」と捉えている記述は、J組と比較すると少なく、土佐藩士がフランス入国許可の伝達ができなかった理由を言及している意見が多かった。また、A評価だった生徒は、特に立場を明確にして、堺事件が明治以降の日本の動向に及ぼす影響について言及していた。

表8 新たに加えた発問とそれに対する生徒の意見

【賛成派】が考える発問 (○) と生徒の意見 (→)	【反対派】が考える発問 (○) と生徒の意見 (→)
○フランスの要求を新政府が受け入れた理由は？受け入れなかったらどうなるのか？ →世界の国々と交渉するのは、「旧幕府」ではなく、「新政府」であることを示そうとしていたから。<政治の主導権> →受け入れないと今まで築き上げてきたフランスとの友好関係が崩れてしまう。日本に対する外国の印象が悪くなり、国際社会の中での日本の立場は不利になるから。<対外関係><影響> ○フランスの要求をすぐに受け入れることのメリットは？ →新たな犠牲や争いを防ぐため。こちらが先に発砲したため罰を受けることは、国際法に定められていることで国際法を守ることは強国の仲間に入ることになるから。<国際社会の地位><影響> ○当時はどんな社会状況だったか？その中で、正確な伝達は可能か？「通訳」をつけることは簡単なことだったのか？ →当時は、戊辰戦争中だったから正確な伝達ができなかった。<社会状況>	○土佐藩士の考え方は、誰によってつくられたのか？当時の武士が当たり前にかけていた感覚は誰の影響によってできたものか？ →もともとは、当時の存在していた藩の方針で攘夷思想が教えられていた。<社会的風潮> ○土佐藩士が理不尽だと思ったのはどんな部分だろうか？ →攘夷思想に基づいて使命を全うしただけである。<役割> ○政府は誰に謝罪やその後の生活の保障をするべきだったのだろうか？ →土佐藩士に謝罪するべきである。下級武士にフランス入国の伝達が行われていなかったのは事実だから。<責任> ○新政府・土佐藩・フランス・土佐藩それぞれの責任は何か？ →土佐藩は攘夷思想を重視する人を堺に行かせたこと。フランスは通訳をつれてこなかったこと。<責任>

(著者作成)

表9 改善した授業を実践したK組の評価結果

	評価基準	結果	全体の傾向
A	堺事件に対する明治新政府の対応について、当時の社会状況や他の歴史事象と関連付けるとともに、堺事件について多面的・多角的な考察を行うことで意見を形成することができている。	36% (22名中8名) J組では22%	全体の傾向として、多くの生徒（B評価の生徒）は、堺事件に関する出来事（事実）を踏まえて、意見を形成した。責任の所在は政府にあると判断して記述をしている生徒は相当数いたが、政府の「伝達ミス」と捉えている記述はJ組と比較すると少なかった。また、評価がAだった生徒は、当時の社会状況や他の歴史事象と関連付けて意見を形成しており、特に立場を明確にしていたり、堺事件が今後の日本の動向に及ぼす影響について言及していたりする意見があった。
B	堺事件に対する明治新政府の対応について、当時の社会状況や他の歴史事象と関連付けることができず、堺事件に関する史実のみをふまえた意見にとどまっている。	59% (22名中13名) J組では48%	
C	堺事件に対する明治新政府の対応について、個人の感情に基づいた意見にとどまっている。	5% (22名中1名) J組では30%	

(著者作成)

以上のことから、本研究の学習評価及び授業改善に関する事例の範囲においては、議論する力の育成を目指す社会科授業改善を行ううえで、次の二点が重要であることが示唆された。第一に、問いや自己の意見から導出できる社会事象を捉えるための視点を可視化し、視点の多様性に気付かせることで、生徒自身に思考を深めるための方法についての理解を促すことである。第二に、自他の意見の相違点に着目させ、自己の意見を批判的に検証し、意見の再構成を促すことで、他者と学ぶ意味や意義を見出せる学習環境を創造することである。

VII 本研究の成果と課題

本研究は、議論する力の育成を目指す社会科授業改善の方法について、子どもの思考過程に着目した学習評価を行い、その結果をふまえた授業改善の取り組みを事例として検討することを目的とした。授業改善のためには、社会認識と学習者の学びへの意味づけや他者との関わりを含めた複合的な観点から学習評価を行うことで、生徒の「状況」をみとり、その結果を指導にいかすことが重要であるといえる。

本研究は、あくまで一つの事例分析の結果に基づくものである。今後の課題は、他の事例の分析を通して、今回示した社会科授業改善の方法論を精緻化することである。

【註】

- 1) 文部科学省 webpage 「資料4：社会科、地理歴史科、公民科における思考力、判断力、表現力等の育成のイメージ」『社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議のまとめについて』
www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377052_02_1.pdf (2020年3月30日確認)。
- 2) 峯明秀「社会科授業改善の方法論改革研究—資質形成の相違に応じた螺旋PDCAサイクル—」風間書房、2011年。
- 3) 峯は、アクションリサーチによる社会科授業改善研究のプロセスについても、次の論稿の中で論じている。梅津正美・原田智仁編著「教育実践学としての社会科授業研究の探求」風間書房、2015年、pp. 136-152。
- 4) 次の論稿には、教育実践学に基づく社会科授業改善の

研究成果が示されている。これらの研究成果は、主に社会認識形成を目指す授業理論の構築を重視している。前掲3) pp. 153-236。

- 5) 梅津正美編著「協働・対話による社会科授業の創造 授業研究の意味と方法を問直す」東信堂、2019年、p. 229。
- 6) この点については、次の文献を参考にした。キース・C・パートン リンダ・S・レヴィスティック 渡部竜也ら訳『コモン・グッドのための歴史教育 社会文化的アプローチ』春風社、2015年。
- 7) 南浦涼介「社会科授業における教師の評価と子どもの学習のダイナミクス—学習活動の設定とその機能から見る形成的評価論の構築を目指して—」『研究論叢 第3部 芸術・体育・教育・心理64』2014年、pp. 281-295。
- 8) 前掲5) pp. 27-30。
- 9) aim talk (エイムトーク) に関しては、次の文献を参考にした。スティーブン・J・ソートン (著者) 渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田論 (訳者) 『教師のゲートキーピング—主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて—』春風社、2012年、pp. 68-71。
- 10) 寺迫正廣「日仏双方から見た堺事件 (1868)」日本フランス語教育学会「Revue japonaise de didactique du français」, 4(2), 2009年、p. 35。
- 11) 前掲10), p. 41。
- 12) 前掲10), p. 38。
- 13) 関口靖広「教育研究のための質的研究法講座」北大路書房、2013年、pp. 148-178。S・B・メリアム (著)・堀薫夫ら (訳) 『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房、2014年、pp. 104-135。
- 14) 歴史的見方・考え方に関して、本研究では、「社会的事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり事象同士を因果関係などで関連付けたりして働かせるもの」と捉えることにする。次の文献を参考にした。工藤文三編著『平成29年改訂 中学校教育課程実践講座 社会』ぎょうせい、2018年、pp. 115-116。

【附記】

本研究は、研究協力校の所属長の承認を得て取り組んだものである。ご協力いただいた中学校の先生方・生徒の皆様に対し、心から御礼申し上げます。本当にありがとうございました。