

子どもたちの社会科授業に対する学習ビリーフ

—診断テストの開発と試行実施から—

南浦涼介・長野由知*・野上歩美**・安松洋佳*・柳生大輔*

Learners' Beliefs for Social Studies: Development of diagnostic test and the trial practice

MINAMIURA Ryosuke, NAGANO Yoshitomo,
NOGAMI Ayumi, YASUMATSU Hiroyoshi, YAGYU Daisuke

(Received September 30, 2011)

1. 研究の背景と目的

私たちがよりよい社会科の授業を実践しようとするときに、子どもたちを前にして感じる壁が2つある。

1つは、「よさ」についての教師と子どもの見解の相違である。教師が「よい」と考えて行う授業と、子どもが「よい」と考える授業は必ずしも同じではない。そのため、たとえ授業の中で社会問題について議論させたり、ある事象について探求させたりしようとしても、子どもたちが「社会科の勉強とは知識を効率よく覚えることができるかだ」と思っていれば、授業は効果を期待することは難しい。授業での教師の行動や発問の意図が理解できず、「どうしてこんなことしなきゃいけないの?」という言葉となって意欲が失われていく可能性は高い。

もう1つは、子どもの自律的学習の姿勢が養われていないことである。教師がどれだけ授業準備をし、そしてその授業を子どもたちも面白がり、意欲的に学習が行われたとしても、そこで子どもたちが、自ら探求したり、自ら進んで議論をしたりする意味を理解していない限り、やがてはそうした能動的な学び方は失われてしまう可能性が高い。学年が終了したり、学校を卒業したりして、その教師と子どもたちを取り囲む教室の状況・関係がなくなってしまうとき、子どもたちは受験をはじめ、世の周りの声、イメージに巻き込まれ、やはり「どのように効率的に教えてもらえるか?」を考え始める。すでにそれは能動的学びではなく、受動的学習である。そうした学習態勢になったとき、私たちが意図するような市民的資質の育成は非常に困難となる。

Deci, E. L. (デシ&フラスト, 1999: 68) は、内発的な動機づけ——自律に支えられた学習こそが、豊かな経験、深い概念の理解、よりよい問題解決を導くと述べている。この言葉が示すように、つまるところ、子どもたちが社会を認識し、考察し、市民として社会に参加・行動していく資質を身につけていくためには、その前提が必要である。それは、子どもたち自身がなぜ学んでいるのか、何を、どのような学び方によって学ぶ必要があるのか、その意味の理解を指していよう。私たち社会科教育に携わる者は、「何のために、何を、どのように教えるの

*広島大学附属三原小学校・同中学校 **鈴峯女子高等学校

か」という問いで、社会科を教える目的、その内容、方法を研究・実践してきた。しかし、子どもたちが長い人生の中で社会を認識し、市民的資質を獲得していくためには、本来子どもたち自身が「何のために、何を、どのように学ぶのか」を考えていかなければならないはずである。これまで社会科教育研究では教育の目的・内容・方法を総合的に捉え、その教育のあり方を考えてきた。が、その実、子どもに対しては、獲得した知識、変化した見方・考え方といった「獲得した学びの内容」への注意が中心で、それ以外の「獲得した学びの目的」や「獲得した学びの方法」についての注意は果たして十分であっただろうか。

このようなことから、筆者らは、子どもたちが社会科学習の意味を捉え、自ら学び続ける資質を身につけることが、市民的資質の育成には不可欠であると考えている。そこで、そうしたことを探索する研究の手がかりとして、小論では、

- (1) 社会科教育研究における「学習ピリーフ研究」の必要性とその意義を示すこと。
- (2) 「学習ピリーフ研究」を可能にする診断テストの試作版を開発すること。
- (3) 診断テストの試行実施を行い、その結果を示し、活用例とその可能性を示すこと。

の3点について考えていく。

2. 研究の意義と先行研究

社会科教育研究にもたらす意義

ピリーフ (beliefs) とは、学習についての内容、方法や効果などに関して、その人が自覚的／無自覚的に持つ信念や信条、確信のことを指す (Horwitz, 1987; 岡崎, 1999)。

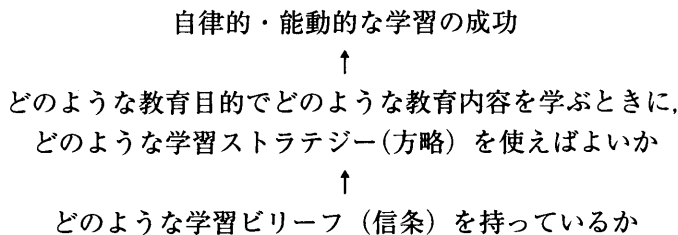
教育についてのピリーフは、誰もが持ちうる。教師のもつ「教え方」——社会科の授業は、こういう目的で、こういう内容を、こういう方法で教えていくのがよい、というものは、これは教授についてのピリーフで、これは教師のピリーフ (teachers' beliefs) と定められる。同様に、子どもたち——学習者も教育についてのピリーフは持ちうる。子どもたちの持つ、社会科の授業は、こういう目的で、こういう内容を、こういう方法で学ぶのがよい、という考えは、教師ほど意識的明示的ではないにしても存在する。これを、学習者のピリーフ (learners' beliefs) という。これまでの教師のピリーフについては、類似の概念として「授業観」という言葉でそれを表していた。「ピリーフ」という言葉は、「ややおぼろげで、あいまいながらも誰もが有する授業に対する信条、信念」という点で、教師視点で明確に授業についての考え方を表す「授業観」に比べ、やや広義の印象を持っているといえる。その意味で、教師・子どもそれぞれの持つ「授業」についての考えかたを表す際に有用な概念である。

したがってピリーフは教師も学習者も (あるいは教育経験をもつ者なら誰もが) 有しているために、問題意識でも述べたような、教師と子どもが持つピリーフが一致しないことによって生じる諸問題に焦点を当てることができる。それは主として、以下の2点である。

第1に、教師側の持つピリーフと、子ども側の持つ「ピリーフ」がそれぞれどのようなものを持っているか、その差異をどう埋めていけるか、という点である。これまで社会科教育は、その教科の特性上、さまざまな教育観に基づき、さまざまな原理による授業が提示されてきた。「教える」という教師の視点からは、その原理の特質と限界さえふまえておけば、これらの原理はそれぞれ並列的に共存していて差支えない。しかし、授業が実施される教室でも、教師の側と子どもの側の社会科についてのピリーフに決定的な違いが存在すれば、授業における学習効果という点で問題となる。教師が教える際に、子どもは社会科をどのようなものと捉えて

いるかを知ることは、教師と子どもが相互に「社会科教授／学習」についての考え方の差異を埋めていくことにつながる。それはかつて森分（1978）が示していた、「今日、この内容を、この方法でなぜ学ぶのか」（p.1）という、今なお続けられる子どもの切実な問いかけへの1つの解答につながっていく。

第2に、ビリーフは、自律的・能動的な学習の成功を目的とする際に、その基盤となる点である。子どもが持つ学習ビリーフは、ある目的によってある内容を学ぶ際の学習ストラテジー（方略）を選択・決定する判断の根拠となる。例えば、授業で合意形成を目的として、子ども同士の話し合い活動が推奨されていても、子ども自身がその話し合うことについてのよさのビリーフを持っていないければ、「話し合う」という学習ストラテジーを自ら選択して実行しようという選択は行わないだろう。「なぜ学ぶのか」「なぜこの方法を使うのか」への解答となる学習ビリーフの持ちようが、子どもが自律的に社会的事象に問いかけ、探求・理解し、意思決定や問題解決をおこなっていくのである。



このように、社会科学学習を進めていく上で、学習ビリーフのありようは、子どもたちに「学びの意味」を見いださせ、学習の態度、進めかたを決定づけるという点で、第1と第2の意義は密接に関連したものであるといえる。

先行研究

以上であげた学習ビリーフ研究はこれまでどのような研究内容を、どのような研究方法で進められてきているのだろうか。学習ビリーフ研究は、1980年代からアメリカで注目され始め、1990年前後からまず英語教育の分野で研究が盛んに進められた。Horwitz（1987）は、BALLI（the Beliefs About Language Learning Inventory）という、英語学習の考え方をリストアップした質問紙を開発している。この質問紙は、その後さまざまな文化圏での英語学習者に対して試みられ（Sakui & Gaies, 1999）、英語教育のみならず、日本語教育など、他の第二言語としての言語教育分野でも用いられている（板井, 2000, 2001；岡崎, 1998, 他）。また、BALLIは質問紙を用いた量的調査であるが、量的調査の限界性から、インタビューを用いた質的調査も行われ始めている（Matsuura, Chiba, & Hilderbrandt, 2001）。2000年代に入ってから、言語学習者の学習ビリーフの構造やその変容の研究結果の蓄積を応用した新たな教授方略の提唱も現れはじめている（田中, 2005）。

文化的に多様な学習者がいることが前提の、第二言語としての言語教育の分野で注目されてきた学習ビリーフ研究であったが、近年では、理科・数学算数教育をはじめとした教科教育でも注目され始めている。理科分野では子どもが素朴概念から科学概念へ概念変容をもたらす際に使用する学習ストラテジーや、そのために必要なビリーフの研究が進められている（小野瀬・森本, 2005, 2006；小野瀬・村澤・森本, 2008；甲斐・森本, 2009；高垣他, 2009）。数学・

算数分野でも、授業実践の効果と動機・信念といったビリーフ変容の関係についての研究が進められつつある（廣瀬他，2008，2009）。

また、社会科教育領域では棚橋（1997）が、科学的社會認識形成に資する情意の構造とその評価方法を外国の事例をもとに探っている。が、その前提となる社会科の自律的学習という観点からの情意的側面をはかる研究は管見の限り見当たらない。

こうした先行研究を俯瞰すると、学習ビリーフ研究は以下の3つに大別することができる。すなわち、(1) 学習ビリーフの構造についての研究、(2) 学習ビリーフの変容についての研究、(3) 学習ビリーフ研究を応用した教授方略研究、である。

(1) は、子どもたちの学習ビリーフはどのようなものか、その状態や構造を知るものである。(2) は、子どもたちの学習ビリーフは変わるのか、変わるとするならどうして変わるのか、授業を通して変えることができるのか、変容やその原因についての研究である。(3) は、学習ビリーフの構造やその変容についての研究成果を、どのような教授方略として応用できるか、についての研究である。したがって、(1) は学習ビリーフの静的研究、(2) は学習ビリーフの動的研究、(3) は学習ビリーフの応用研究と位置付けることができるだろう。これら(1)から(3)の研究は、その優劣を示すものではなく、基本的に(1)を基礎として(2)の研究が成り立ち、(1)(2)の研究を基礎として(3)の研究は成立しているという、包含関係を持っているといえる。

筆者らが考える社会科におけるビリーフ研究も、その最終目的は(3)の段階にある。しかしそのためにはまず、(3)にエビデンス（根拠）を与えるために、学習ビリーフが変容するかどうか、そのためには教師・子どもは何をしなければならないのかを示す(2)の研究が必要である。そして(2)の研究にエビデンスを与えるためには、変容前・変容後の状態、すなわち(1)をはかるための計測手段が必要である。したがって、(3)を目指すためにはやはり(1)からのスタートが必要となる。また、その手段としては、質問紙などによる量的な方法と、面接などによる質的な方法がある。先述のように、もっとも研究が進む言語教育の分野では、量的調査から質的調査へとその手法が次第に移行しつつある。

研究手順と小論の射程

筆者らが取った社会科学学習ビリーフの把握の手法は、本研究では質問紙調査による量的手法をとった。その理由は、量的手法は子どもたちのビリーフの傾向を総括的に捉えることができ、全般的に実践現場の教師の扱いやすさの問題である。質的調査は、収集したデータが膨大であり、その厚い記述を現場の教師が授業の合間に扱うには時間がかかり過ぎることである。その反面、質問紙調査であれば、事前と事後に比較的短時間に実施することが可能であり、また自学級の規模であれば分析にそれほど時間はかからない。自学級の授業づくりの指針に使うのであれば、統計的分析をかけなくても、目視でその変化を見るだけでも十分参考になる。質問紙による量的手法には、「状態、およびその変化したことは確定できるが、なぜ変わったかの原因は測れない」「子どもの状態によっては妥当な結果が得られないときがある」などの問題点はあるが、日常の実践の中で使用するツールとしては、質的手法より手軽である。より細かな検討や、原因についての詳細な質的データは、専門的に分析する研究者と教室で実行する実践者が協働で行っていくのが望ましい。ただし、質問紙自体が信頼性・妥当性の備わっているのが前提である。

こうしたことをふまえ、筆者らの研究では、

研究1 社会科学学習ビリーフ診断テストの開発と信頼性の向上の研究

研究2 社会科学学習ビリーフ診断テストを用いた子どものビリーフ構造の研究

研究3 社会科学学習ビリーフ診断テストを用いた子どものビリーフ変容の事例研究

という手順を考えている。研究1→研究2→研究1→研究3→研究1とスパイラルに繰り返すことにより、診断テストの信頼性も向上していく。それは最終的に、子どもの社会科学学習の自律性を向上させる研究につながる。

小論では、こうした流れの中で、①学習ビリーフ診断テスト試行版の開発、②①の小中一貫校による2に向けてのパイロット調査の実施によるデータの開示とその考察である。これは、研究1と研究2についての予備調査に位置づく。

3. ビリーフ診断テストの開発手順

記述式質問紙の実施

ビリーフ診断テストは、以下の手順で開発を進めてきた。まず、筆者らの所属する小学校と中学校、広島県下の小学校・中学校・高等学校、および大学の社会科教育を専門とする大学院生の、計63名に対して、教師のビリーフを問う記述式のアンケートを実施した。質問内容は、

- ① 社会科を通して、子どもたちにどんな力を身につけさせたいと思いますか。
- ② ①のような力を身につけるために、授業ではどのような活動が重要だと思いますか。
- ③ 社会科に関する学習がよくできる児童生徒とはどのような子どもだと思いますか
- ④ 社会科授業の中で、重要だと思う教師の役割とは何でしょうか。

の4点であった。①は、社会科授業の目的・内容に関すること、②は社会科授業の方法に関すること、③は、よい社会科学習者像、④は、社会科教師の教室での役割に関することである。①②は、社会科の目的・内容・方法といった授業構成に関わるビリーフである。③④は、自律的学習者を育成するための観点の抽出であり、③は、教師が考える、よい社会科学習者としての子ども像、④は子どもが自律的学習を行っていく際には、教師の役割をどう捉えるかという観点が重要であると判断したためである。

7つの仮説的ビリーフ尺度の抽出

収集した教師のビリーフのデータを、KJ法を用いて筆者ら2名（南浦・野上）で分類した分類の結果、63名の記述データから、社会科についての目的・内容に関する観点が6個、方法に関する観点が7個、よい社会科学習者としての子ども像に関する観点が5個、教師の役割に関する観点が2個、抽出することができた。ただし、質問紙調査という特性から、あまりに多くの観点を質問紙に入れ込むことはできない。そのため、本研究の目的を鑑みて、上の観点の内、目的・内容に関する事柄を優先し、それに共通する点を他の部分からも集約し、社会科の学習に関するビリーフとして5つ、学習遂行における教師の役割に関するビリーフとして2つに絞った。そうしてできた社会科学習ビリーフの尺度が、以下の仮説尺度である¹⁾。

- 尺度1 教養的知識の獲得（学習に関するビリーフ）
- 尺度2 概念的知識の獲得（学習に関するビリーフ）
- 尺度3 自己の意見の構築（学習に関するビリーフ）
- 尺度4 多様な価値の理解（学習に関するビリーフ）
- 尺度5 社会参加・行動能力の育成（学習に関するビリーフ）

尺度6 知識提供者としての教師（学習遂行における教師の役割に関するビリーフ）

尺度7 学習支援者としての教師（学習遂行における教師の役割に関するビリーフ）

抽出した尺度それぞれに、教師の記述式アンケートの回答文を援用した9つの質問項目を作成し、合計7尺度×9項目の合計63項目の質問を作成した（付録参照）。例えば、尺度1については、「過去や現在のことを広く知ることが社会科で重要だと思う」「一般常識としてのたくさんの知識を知ることが社会科では大切だ」などがある。尺度2では、「将来自分が社会に参加する力を身につけるために、社会の授業はある」「自分自身が社会の中でどう生きるかを考えるために、さまざまな時代や場所の勉強は役に立つ」などがある。これら63項目を任意に配列し、作成している。

なお、63項目は子どもに対する項目数としては多い部類に入る。しかし、試作段階では項目の妥当性や信頼性が検討されていないため、1つの尺度を見るためにはなるべく多くの項目を作成しておく必要があった。

各項目について、①とてもそう思う、②そう思う、③あまり思わない、④ぜんぜん思わない、の4件法で解答をするように設定した（分析の際は、①4点、②3点、③2点、④1点で計算）。

4. ビリーフ診断テストの試行実施とその考察

3で開発した試行版テストは、小学生（高学年）中学生・高校生それぞれ300～500人程度のインフォーマントに行ってもらい、今後信頼性を高めていく必要がある（先の研究1と研究2）。それに先んじて、本校で試行版がどのような結果をもたらすのか、試行版によるパイロット調査を行った。調査は、小学校高学年と中学生の社会科学習ビリーフの比較である。

調査の目的

目的1 試行版テストを大量調査者に対して行っていくための予備調査

目的2 同一カリキュラム（自律的に学ぶことを校是としている）によって行われる学校内での、小学校6年生と中学校3年生という小中各段階の「出口」における子どもたちの社会科学習ビリーフの状態を知り、小・中での社会科指導への示唆を得る。

対象者

広島大学附属三原小学校6年生（75名） 広島大学附属三原中学校3年生（80名）

方法

- ① 対象児童・生徒にビリーフ診断テストを実施（7月）
- ② 小学校6年生群中学校3年生群の2群によるt検定を実施。
- ③ どの設問に有意差が見られるかを検討。

結果

小学校6年生群（以下、小6群）と中学校3年生群（以下、中3群）に対して、項目ごとの2群に差があるかどうかを調べるために、t検定を実施した結果をまとめたものが以下の表1である²⁾。

表1 小学校6年生群と中学校3年生群のt検定結果

I 教養的知識の獲得	項目	1†	8	15	22	29	36	50	57	
	6年平均	3.33	3.24	3.40	3.36	2.92	3.44	2.87	2.75	
9年平均	3.56	3.23	3.40	3.27	2.79	3.18	2.76	2.91		
t値	-1.94	0.95	-0.22	0.73	0.94	0.69	0.45	-1.21		
df	126.6	154.0	155.0	154.0	136.6	155.0	155.0	140.6		
II 概念的知識の獲得	項目	5	12	19*	26	33	40	47	54	61*
	6年平均	3.45	3.40	3.18	2.92	3.25	3.00	3.31	3.34	3.11
9年平均	3.62	3.37	3.45	2.79	3.37	2.90	3.35	3.29	3.50	
t値	-1.45	0.20	-2.40	-0.73	-1.01	0.66	-0.39	0.34	-3.48	
df	155.0	155.0	155.0	155.0	155.0	155.0	139.1	154.0	155.0	
III 自己の意見の構築	項目	13	20	27	41	48	55	62†		
	6年平均	3.34	3.27	3.23	3.25	3.43	3.19	3.19		
9年平均	3.30	3.18	2.96	3.31	3.39	3.23	2.96			
t値	0.36	0.67	-1.69	-0.46	0.32	-0.38	1.72			
df	155.0	155.0	131.5	137.2	155.0	136.4	155.0			
IV 多様な価値の理解	項目	3	10	17	31	38	45	59		
	6年平均	3.08	3.34	3.28	2.68	3.27	3.25	3.23		
9年平均	3.22	3.46	3.36	2.79	3.43	3.32	3.39			
t値	-1.18	-1.15	-0.64	-0.70	-1.29	-0.54	-1.31			
df	155.0	154.0	154.0	154.0	131.9	155.0	155.0			
V 社会参加・行動能力の育成	項目	2*	9†	23	30*	37	44*	51*	58	
	6年平均	3.37	3.09	3.32	3.08	3.15	3.36	3.20	3.05	
9年平均	3.07	2.84	3.14	2.75	3.18	3.07	2.73	2.89		
t値	2.54	1.95	1.36	2.34	-0.23	2.14	3.30	1.12		
df	147.2	155.0	155.0	155.0	140.2	155.0	155.0	155.0		
VI 知識提供者としての教師	項目	4*	11*	18*	25	32†	39	46	53†	60
	6年平均	2.82	3.19	3.19	3.15	2.76	3.14	2.68	2.92	3.12
9年平均	3.12	3.50	2.74	3.40-1.	3.03	3.17	2.77	2.68	2.93	
t値	-2.26	-2.48	3.13	29	-1.93	-0.25	-0.65	1.61	1.50	
df	140.6	126.7	153.0	153.0	132.0	137.1	140.2	153.0	154.0	
VII 学習支援者としての教師	項目	7	14	21	28*	35*	42	49	56*	63
	6年平均	3.12	3.10	3.14	3.32	3.47	3.27	3.30	3.34	3.27
9年平均	3.07	3.00	3.03	3.12	3.18	3.08	3.56	3.11	3.10	
t値	0.38	0.86	0.87	2.85	2.44	1.50	-2.23	1.74	1.23	
df	135.7	124.8	131.1	155.0	143.4	154.0	139.6	154.0	137.5	

注) 第1段: 質問項目番号 (*: 有意 (p<.05) †: 有意傾向 (p<.10))
 第2段: 質問項目の小学6年生平均値
 第3段: 質問項目の中学3年生平均値
 第4段: t値 (t値にマイナス符号が付いているものは, 中3群のほうが高いことを示している)
 第5段: df (自由度)

表1から, まず着目できるのは, すべての項目について, 小6群・中3群ともに平均値 (2.5点) より高い点数がついていることである。この点で, 子どもたちの多くは, 項目の内容について中間よりは肯定的な側に解答していることがわかる。それをふまえて各尺度の結果を見る。

まず, 尺度1の「教養的知識の獲得」であるが, これは小6群において項目1にのみ有意傾向がついたのみで, 残りの項目には小6群・中3群の間に有意差が見られなかった。

尺度2の「概念的知識の獲得」であるが, これも多く項目で小6群, 中3群の間に統計的有意差は見られなかった。ただし, 項目61については, 中3群のほうが有意に高い結果となった。また, 統計的には差は見られなかったものの, 誤差の範囲内になるが, 項目5, 19, 26, 47も,

若干中3群のほうが高い平均値が得られている。

尺度3の「自己の意見の構築」については、有効回答7問中1問、項目62のみ、小6群に有意傾向が出たのみで、その他の項目には2群間で有意差は見られなかった。統計的な有意差は見られなかった項目も、2群でどちらか一方が常に高くなることもなかった。

尺度4の「多様な価値の理解」については、すべての項目で2群間に有意差は見られなかった。ただし、すべての項目で若干ながら中3群が高い傾向は見られた。

尺度5の「社会参加・行動能力の育成」については、有効回答8項目中5問で、小6群が統計的に有意であった（5%有意：項目2, 30, 44, 51, 有意傾向：項目9）。

尺度6の「知識提供者としての教師」については、有効回答9項目中4問で中3群が有意（5%有意：項目4, 18, 53, 有意傾向：項目32）であり、9項目中1問では小6群が有意（項目11）であった。有意差が見られなかったものについては、可視的にも小6群が高いとも、中3群が高いともいえなかった。

最後に、尺度7の「学習支援者としての教師」であるが、これについては、有効回答9項目中、3項目で小6群が有意に高かった（項目28, 35, 56）。また、統計的な有意差はなかったが、1項目を除き（項目49）、残りはすべて小6群が高い傾向が窺えた。

考察

得られた結果から、子どもたちの社会科ピリーフの特徴と、そこから見る当校の社会科授業への改善の視点を考えてみたい。

主として以下の4つの特徴が小6群と中3群の間に見られるといえる。すなわち、

- (1) 維持され続ける「知識」の重要視、
- (2) 社会科における「社会参加・行動」についての学習重要性の低下、
- (3) 意見の主張やその意見を他者のものと比べること、多様な価値の存在については重要性の無変化、
- (4) 支援者としての教師の役割の緩やかな低下、

である。ここから、以下の3点をまず指摘することができる。

まず第1にいえるのは、「教養的知識の獲得」「概念的知識の獲得」とも、小6群中3群とも、さほどの変化は見られないことである。これは、当校においては、小学校6年生の時点ですでに「知識」が社会科においては重要であるという認識があり、それは中学校に進むにしたがってそのまま維持、もしくは若干ながら重要度が高まっていく傾向があるとうかがうことができる。

第2に、その反面、小6から中3にかけて、「社会参加・行動」についての重要性が低下していること、また、意見の主張や多様な価値の重要性については、2群とも平均値あたりを推移し、変化はあまり見られないことである。後者については、したがって、子どもたちは社会科の学習において、非常に重要と感じているわけでも、さりとて全く意味がないと考えているわけでもないという中庸な位置にこれらはあるのだといえる。

また第3に、学年が上がるにつれ、知識提供者としての教師のニーズがあがり、学習を支援する補助者としての役割は、相対的に低下していく傾向が窺えることである。

こうしたことから、教師のピリーフと子どものピリーフのズレ、という観点から、当該学校における社会科授業では、仮説的に次のような視点の必要性が見えてくる。

1つは、小学校段階ですでに、「知識の提示とその整理」について敏感になっておくことで

ある。私たちは、普段の授業で、「子どもたちが主体となって追究すること」「そのための『なぜ』に導く社会的事象についての問いを提示すること」を重視してきた。しかし、その反面追究に必要な知識についてはそれほど重視をせず、その整理等に関しては重視をしていなかった。が、子どもたちがすでに「社会についてのあらゆる知識が重要である」という認識を持っているのだとすれば、教師は提示の際に、どのような知識が重要であるのかについて、注意を払いながら整理していく必要があると考えられる。そうでなければ、この時点でやみくもに子どもたちは知識を覚えようとしたり、あるいはそれを忌諱しようとしたりする行動に移ると考えられ、「社会科学学習の闇雲な暗記」の素地を作り始めるのではないだろうか。

2つめに、中学校段階では、知識の重要性が高まるために、社会的事象についての価値多様性などについても、子どもたちにとって「理解すべき情報の1つ」となって認識されている可能性があることである。私たちに教師の立場では、多様な価値観の理解や、社会参加スキルといった事柄は、市民的資質を育成するためのものと捉えている。しかし、子どもたちにとっては、それらは認識すべき知識の1つになっているのかもしれない。したがってこの点を引き上げていくためには、当校の中学校のカリキュラムの中に、現状では比較的機會の少ない「参加・発信」の観点をに入れていく必要があるといえる。

また、上記のような点はあるものの、小6群、中3群いずれも、各項目において平均値(2.5)以上あったということは、教師が必要だと思う社会科学のビリーフを集めることからはじめた質問紙において、子どもたちの意見は非常に大きな乖離を見せているわけではないことから、当校実施、という範囲内においては、項目に一定の妥当性はあるものと考えられる。もちろん、調査を広げ、テストの妥当性や信頼性を高めていく必要はあるが。

5. まとめ

小論では、教師と子どもたちとの社会科学学習の意味についての合意、自律的学習を促進する必要性から、学習ビリーフ着目し、それをはかる質問紙の診断テストを試行的に開発し、当校に対して実施した。

その結果をみると、試作版による限定的な調査であったものの、子どもたちは、「何のために、何を、どのようにして社会科学を学ぶのか」について、子どもたちなりのある一定のビリーフを持って社会科学に挑んでいることがわかった。また、教師がそれを知ることは、「何のために、何を、どのように教えるか」という、授業づくりの際の教授方略決定の判断材料になる。そういう点から、ビリーフ調査は、子どもたちに対する有効な社会科学授業に自身の授業を改善していくという点で、一定の有効性を持つのではないかと考える。

最後に、小論で行った研究の限界性を述べておき、その上で今後の課題と方向性を確認しておきたい。小論では、学習ビリーフの試行テストにおいて、当校の小6群・中3群ともすべての項目で平均以上の得点がでた。これについては、子どもたちが項目に答える上での「社会的望ましさ」が働いた可能性があることは否定できない。したがって、今後調査対象者を広げていく中で、1尺度につき9項目準備した項目を整理し、項目の文章についても検討を重ねる必要がある。ただし、そうした「望ましさ」が働いた可能性をふまえながら、それでも群間に差が表れたことには、やはり意味があるのだと考える。また、小学生に対する実施と中学生に対する実施において、子どもたちの文章理解の度合いの差も今回は考慮していない。小学生に対しては、教師が面前で読み上げ、随所で解説を入れながら実施したが、文章の精緻化を考えて

いく必要がある。

したがって、今後の行うべきことは、①診断テストの信頼性・妥当性向上のためのテストの精緻化、②中長期的な視点の中で子どもたちの学習ビリーフ変容の様子、およびその要因の検討などの研究が必要となってくるだろう。

注

- 1) したがってこの尺度は、これが社会科授業観のすべてを包括する、という意味ではない。これ以外にも社会科授業観として考えられるものはあるだろう（例えば、「地域に対する愛情」などもそうかもしれない）。質問紙が一定以上の信頼性・妥当性を得られ、公開に辿りついたときには、使用者自身の図りたいことを付加して実施することも可能である。
- 2) ただし、設問6, 16, 24, 34, 43, 52は当初逆転項目として作成していたが、子どもたちの回答の結果、逆転項目に限り外れ値が非常に多く出たため、カット・データとして扱った。

参考文献

- Cotterall, S. (1999). Key Variables in Language Learning: What Do Learners Believe about Them?. *System*, 27, 493-513.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. Rubin, J. & Wenden, A. (Eds). *Learner Strategies in Language Learning*. (pp.119-132). Prentice-Hall International.
- Little, D. (1995). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik: Dublin.
- Matsuura, H., Chiba, R., & Hilderbrandt, P. (2001). Beliefs about Learning and Teaching Communicative English in Japan. *JALT Journal*, 67-82.
- Sakui, K., & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.
- 板井美佐 (2000) 「中国語学習者の日本語学習に対するBELIEFSについて：香港4大学のアンケートから」『日本語教育』104, 69-153.
- 板井美佐 (2001) 「香港における中国人学習者の日本語学習に対する動機 (BF), 学習ST及び学習活動上の好みに関する調査：香港4大学機関の調査から」『筑波大学留学生センター日本語教育系論集』16, 83-104.
- 岡崎眸 (1999) 「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」宮崎里司・ネウストブニー, J. V. (編) 『日本語教育と日本語学習：学習ストラテジー論に向けて』 (pp.147-158), くろしお出版.
- 小野瀬倫也・森本信也 (2005) 「理科授業における子どもの概念プロフィールの変換に関する一考察」『理科教育学研究』46-1, 1-14.
- 小野瀬倫也・森本信也 (2006) 「子どもの科学概念構築と学習に対する動機づけとの関連に関する研究：中学校2年電磁気単元の事例から」『理科教育学研究』46-3, 2-11.
- 小野瀬倫也・村澤千晴・森本信也 (2008) 「理科における自己制御的学習支援に関する研究」『理科教育学研究』48-3, 24-34.

- 甲斐初美・森本信也（2009）「科学概念変換と学習に対する動機づけとの関連に関する研究：中学校理科『消化と吸収』概念を事例として」『理科教育学研究』50-1, 1-12.
- 高垣マユミ・田爪宏二・中西良文・波巖・佐々木昭弘（2009）「理科授業における動機づけ機能を組み込んだ教授方略の効果：小学理科『水溶液の性質』の事例を通して」『教育心理学研究』57, 223-226.
- 田中信之（2005）「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス：ピリーフ調査をもとに」『日本語教育』126, 144-153.
- 棚橋健治（1997）「科学的社会認識形成における情意的領域の評価ストラテジー：MACOS評価プログラムを手がかりとして」『社会科研究』47, 11-20.
- デシ, E. L.・フラスト, R.(1999)『人を伸ばす力：内発と自律のすすめ』桜井茂男[監訳], 新曜社.
- 廣瀬隆司・齋藤昇・藤原伸彦・長谷川勝久・林隆宏・坂井武司（2009）「児童の数学に対する信念・価値・素質・感情・態度の向上を図る実践の効果：第5学年の『小数×小数』『小数÷小数』の授業実践を通して」『日本数学教育学会誌』91, 2-13.
- 森分孝治（1978）『社会科授業構成の理論と方法』明治図書

付 録

- 1) 過去や現在のことを広く知ることは社会科で重要だと思う。
- 2) 社会の学習は、将来社会に生きるために必要だからするのだと思う。
- 3) いろいろな価値観を知ることが、社会の学習ではとても重要だと思う。
- 4) 資料や知識を整理するのは先生の重要な仕事である。
- 5) 社会のしくみを理解することが重要だ。
- 6) 社会科の授業の中で、世の中に対して自分なりの意見を持つ必要はない。
- 7) 先生の仕事は、私たちが自分で理解できるようになるための手助けをすることだ。
- 8) 社会の授業は、さまざまな知識をはば広く覚えることだと思う。
- 9) 社会科は、実際の社会でよりよく行動できるようになるために存在する。
- 10) 社会の出来事について、さまざまな視点から考えることが必要だと思う。
- 11) 先生は、教科書などにのっている難しい言葉や説明文について、分かりやすく説明するべきだと思う。
- 12) 直接見えない世の中のしくみを知ることが、社会の重要な学習だと思う。
- 13) さまざまな事件に対して自分なりの考え方を持つことが授業では必要だと思う。
- 14) 先生は、私たちが考えたり、案を出したりしていくためのサポートをするのが役割だ。
- 15) 一般常識としてのたくさんの知識を知ることが社会科では大切だ。
- 16) 将来社会で生きていくための力をつけることは、社会科では必要ないと思う。
- 17) 友だちと意見を述べ合って、いろいろな角度から考えることは、社会科の授業に必要な。
- 18) 授業では、私たちが暗記できるように、覚えやすい教え方をすべきだ。
- 19) 出来事の原因や結果を理解することが、社会科の大事な目的である。
- 20) 社会の出来事に対して何か考えが持てるようになるために、社会の授業はあると思う。
- 21) 先生は、私たちが自分で社会の問題点に気づけるようになるためのサポーターだと思う。
- 22) たくさんの知識を幅広く覚えておくことこそが、社会科の学力をあげる方法だと思う。
- 23) 将来自分が社会に参加する力を身につけるために、社会の授業はある。

- 24) 社会科の授業では、いろいろな人と議論するべきではない。
- 25) 先生は、社会のたくさんの知識を分かりやすく私たちに教えてくれることが仕事だ。
- 26) 社会の勉強で大切なのは、人々の取り組みの理由を知ることである。
- 27) 社会の授業の中で、自分なりの意見を発表することは重要だと思う。
- 28) 授業では、先生に教えてもらうのではなく、自分たちで学ぶことが大切だ。
- 29) 社会の授業は、一般常識を知るためにある。
- 30) 社会の授業は、将来さまざまな問題にぶつかったときに、どうすればいいのかを考えるための力をつけるためにある。
- 31) 社会科の授業では、いろいろな人の価値観を知ることが求められている。
- 32) 先生は、この世の中の事実を整理して教えてくれるのが役割だと思う。
- 33) 今の社会ができた、その成りたちを理解することが重要だ。
- 34) 社会問題に対して自分で解決法を考えることは、社会の授業では重要ではない。
- 35) 先生はヒント係だ。まずは、分からなくても自分たちで考えるのが大切だ。
- 36) 社会の出来事をたくさん知れば知るほどよい。
- 37) 自分自身が社会の中でどう生きるかを考えるために、さまざまな時代や場所の勉強は役立つ。
- 38) 自分の意見をお互いに述べ合うことは、社会の授業として必要だ。
- 39) 授業での先生の最も重要な仕事は、分かりやすく私たちに教えてくれることだ。
- 40) 歴史の中にある、法則を知るべきである
- 41) 授業では、自分なりの意見をつくり、それを発表するべきだと思う。
- 42) 先生は、教科書に関係なく、私たちが学びたいことをサポートしてほしい。
- 43) 何度もくりかえして重要な知識に触れることは必要ない。
- 44) 社会の勉強は、社会をよりよくしていく力を身につけていくためにあるのだと思う。
- 45) 社会の授業の最も重要なのは、出来事をさまざまな視点から考えていくことだと思う。
- 46) 「教科書の内容をどれだけ分かりやすく教えるか」を、先生は考えてほしい。
- 47) 授業の中で、社会のしくみを知るとは、とても役に立つと思う。
- 48) 社会の問題点や課題について、自分なりの考えを持つことが重要だ。
- 49) 何はともあれ、私たちである自分自身が意欲を持っていなければ授業は成り立たない。
- 50) 率直に言って、社会の学習とは知識の暗記だと思う。
- 51) 社会科は、将来私たちが世の中で活躍していくための練習の場だ。
- 52) 歴史の資料からは、唯一の正しい真実が読みとれる。
- 53) 覚えるべきことを整理してくれる先生がいい先生なのだと思う。
- 54) 暗記をするよりも、「なぜそうなるのか？」の理由を考えるほうが役に立つ。
- 55) 授業で、自分なりの社会についての考え方を主張することは重要だと思う。
- 56) 自分たちで勉強を進めていくことができるように、フォローをしてくれる先生がいい先生なのだと思う。
- 57) はっきりいって、社会科の力は、どれだけ知識を知っているかで決まると思う。
- 58) 社会科の学習は、得た知識を実際の場面で役立てられなければ意味がないと思う。
- 59) 他人と話し合い、議論することが、知識を深めていく方法だと思う。
- 60) 覚えることを整理して、分かりやすく教える先生がいい先生なのだと思う。
- 61) 社会の勉強で大切なのは、社会の出来事の背景を知ることだと思う。

- 62) 社会科の力は、自分の意見をもてたかどうかで決まると思う。
- 63) 自分たちの力で学習が進められるように、先生は支え役に徹してほしい。

(本小論は筆者らが広島大学附属三原小学校および中学校に所属していた2009年、2010年度に研究を行い、2010年度全国社会科教育学会全国研究大会で口頭発表したものに加筆修正したものである)