

# 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めざして—

南 浦 涼 介

The Dynamics of Assessment between Teacher and Learner in the Classroom  
of Social Studies: Focusing on Activities and the Functions.

MINAMIURA Ryosuke

(Received September 26, 2014)

### 1. 問題意識と目的

これまで、社会科教育における実践研究では、主として「実践の理論化」あるいは「理論の実践化」双方の視点によって研究が推進されてきた（例えば、社会系教科教育学会，2010）。これらの研究はいずれも、授業（単元）の全体像を目的・内容・方法の観点から構造的に把握・説明する「構成の理論（授業構成論）」をその論理の中心に据えるという点で概ねの一致を見せる。これに加えて、近年は評価研究も注目され、ここでは、子どもの達成度や変化を見る試みもなされつつある（例えば、中本・河田，2006）。こうした評価研究ではその多くが「検証」作業によって、子どもが授業の目的に到達したかどうかが目目されやすい。これには、主として2つの理由が想定されよう。

まず第1に、実践研究のアプローチそれ自体の要因がある。冒頭に述べたとおり、ここでの実践研究には、理論的な視点に基づいて授業（単元）を構造化していく、いわゆる「授業（単元）構成」の研究の一環としての評価研究だからである。ここでは、検証とはその授業構成のよしあしを測ることが目的であり、したがって、評価とは授業構成の理論仮説を裏づける子どもの到達度が注目される。第2に、こうした研究アプローチが主流となるのは、長年にわたって社会科の授業で子どもが身につけるべきものが「知識」であり、その「知識の質」が問われていたことにも起因しているといえる。「知識」を子どもが獲得したかどうかは、授業の結果において判断が可能となる。こうしたことが相俟って、「実践の評価」の研究は、総括的評価がその主流をなしていたといえる。

しかし、近年の社会的状況と子どもをめぐる学力観の転換は、こうした社会科教育の実践研究のアプローチに、新たな視点の必要性を投げかけているのではないか。例えば、社会的状況であるが、グローバル化、価値多元化の世界の中で、社会は複層的に関係し合い、社会科学的世界の中で「正しい解」は捉えられないものであるのが自明となりつつある。また、そうした中で生きる子どもたちにとって重要なのは、質の良い「知識」の蓄積というよりは、自身がさまざまな社会についての「（構築された）情報」を精査し、そこから「暫定的な解」を得るための思考力や判断力、あるいはその「情報」に対する見方や考え方、という社会に対峙するための能力の形成が求められつつある（例えば、池野，2009）。

こうした学力観に立ったとき、実践研究には、教師の発問と子どもの応答を基本単位にした

授業（単元）全体の構造とそれを支える理論のありよう、それを検証するための総括的評価の研究という流れもさることながら、具体的な授業の場における指導と、それを可能にする「形成的評価」の精緻化も必要となる。なぜなら、こうした学力観に立つとき必要となるのは、緻密だが静的な単元の構築力だけでなく、複雑な社会的事象について、子どもたちの一面的思考を揺さぶり、あらたな見方の可能性を示し、それについて再考させるための状況対応的な指導力が求められるし、そのためには、その時点での子どもたちの認識のありようを把握する必要があるからである。

このような実践過程の子どもの状態を把握する手法の1つに挙げられるのが、教師が授業内に積極的に子どもたちの思考や認識の「可視化活動」だろう。これにはKJ法、マインドマップなどをはじめ、教師の実践の中から種々生み出されている（例えば、向当ら、2010；鈴木、2010）。しかしこれまでの多くの社会科の実践報告の中では、学習活動は基本的には、構成された単元全体の中で、教師の設定する「発問」から子どもたちが考えていくための手段として位置づけられている（例えば、松井、2012）。そのため、この活動そのものに焦点を当てたものは少ない。また、坪内（2001）では、指導の各場面に設定されたポートフォリオの一端をなす諸活動の計画が詳細に示され、ポートフォリオ評価を組み込んだ中で評価活動の重要性について言及されている。

しかし本来、形成的評価とは、授業における教師と子ども、あるいは子ども同士が相互に関わり合う環境の中で、教師が指導の実際場面において子どもの「今-ここ」のありようを把握し、次時の実践をより効果的なものにするという、社会・文化的状況に依存したダイナミクス（動態的関係）を持つものである。そのため、「教師の意図」—「学習活動」—「子どもの実態の把握と価値づけ」—「授業行為の調整・改善」という一連の動的過程としてとらえていかなくては評価活動の意味が見いだしにくい。

つまり、これまでの研究は授業理論の仮説検証という流れに立脚し、これが構造的・静的な性質を内包していたため、学習活動は学習活動として、形成的評価は形成的評価の問題として切り分けられて論じられていた。そのため、社会科のその学習活動と教師の評価行為の関連性は論じられてこなかった。したがって、学習活動がどのようにして評価の対象物となるのか、だから学習活動にはどのような条件が必要となるのか、といった社会・文化的な関係性が見えないままであった。そしてそれは、学習の指導を教師の経験知に依存させていく土壌を生み出しかねない。

このような問題意識から、本稿は、教師の社会科授業の中で実施した学習活動に焦点を当て、日常にある「見えているが気づいていない」活動と評価の関係を探りたい。すなわち、研究の主眼は、(1)教師はどのような活動を用いてどのような子どもの様子を把握でき、それをどう授業に活かそうとしたのか、という点を、「可視化活動」によって生起する教師の評価行為の動的な全体像から検討し、(2)形成的評価を可能にする学習活動にはどのような条件が必要か、という点を考察していくことである。

## 2. 研究経緯と方法

本研究では、A小学校（山口県）のB教師と筆者による協働的体制による授業実践を取りあげる。

Bは教員として豊富なキャリアを持つ中堅教員であり、かつ山口地域の研究推進校であるA小学校の研究主任というポジションである。そうしたことからBは研究という行為に対して十

分な理解を持っており、なおかつそうした視点を持つことによって、自らの実践をある程度客観視することができる教員であった。また、Bの幅広い専門性が挙げられる。BはA小学校に赴任するまでは体育を専門にしていた。逆に、授業経験は豊富に有しているが、社会科は現在3年目であり、これまでの教員キャリアの中では比較的短いものであった。こうしたキャリアは、社会科教育の既存の理論的枠組みをある程度理解しながら、それにとらわれず、挑戦的な試みを可能にしやすいとみられた。

本研究では、筆者がB教師の教室に入り、Bの実践に対して協働的に関わりを持つ形であった。Bの志向する授業に沿う形での学習活動を提案したり、それをBの教室の子どもたちの実態からBが改変したり、あるいは、筆者が参与観察しながら子どもたちの実態をBに授業後報告したりしていった。あくまで、筆者はBに対しての指導者という形で入るのではなく、「立場の異なる者同士が、一つの教室の中でともに仕事をする中で、何か見出すことができなにか」ということを指向しながら行っていった。

本研究では、こうした筆者とB教師の関係の中で、試行錯誤的に行った学習活動が、実際に社会科授業をめぐる子どもたちや実践者のBの間で、どの様に機能していたのかを把握する。その把握のために、筆者の参与観察、単元終了後に行ったB教師に対するフォローアップ・インタビューを通した、質的な手法によって、仮説的にその意味を探っていく。

### 3. 実践の概要

Bが2010年12月初旬から2011年3月上旬にかけて継続的に行った社会科実践の概要は次の通りである。

第1次 瑠璃光寺五重塔の概要について知る

- ①三つの名塔を比べ、瑠璃光寺五重塔の知識や疑問を交流する。
- ②五重塔を見学し、住職から塔の歴史を聞く。

第2次 瑠璃光寺五重塔を保存する取り組みについて知る。

- ③文化財保護課の人から話を聞き、話し合う。
- ④檜皮葺職人のSさんの仕事を見学する。
- ⑤五重塔を守る職人Sさんの工夫や努力、願いについて話し合う。
- ⑥五重塔を守るこれからの取り組みをどうしたらいいか考える。(第8時～第10時)
- ⑦五重塔を守る取り組みについて職人(Sさん)に尋ねる。

第3次 五重塔を守る取り組みについて考えたことを手紙に書く

山口市内に位置するA小学校の近隣にある瑠璃光寺の五重塔は、大内氏によって建立されたもので、日本三塔に数えられる国宝である。また、檜皮葺による五重塔としては希有な存在である。また、そうした建築様式の五重塔は、近年の檜皮葺職人の減少、道具・技術の衰退、維持に伴う財政・行政的問題から維持・継承には非常な困難や課題をとまなっている。

このような背景を持つ小学校近隣にある国宝文化財と、その修理に携わる人々の仕事の学習を通して、子どもたちが「地域の文化財・伝統を守ることは何をどうすることなのか」を考えさせていく。これが、この単元の骨子である。

## (3) 授業時の実際

本稿では、単元の中でもっとも学習の佳境段階に入った第8時から第11時に焦点を当てる(次頁表1)。この段階までに、子どもたちは第1次で瑠璃光寺の五重塔の概要、歴史的経緯を知りそれが全国でも珍しい檜皮葺が使用された五重塔であることを知る。そして第2次でこの瑠璃光寺の檜皮葺を保持していくための檜皮の入手の困難さや、それを檜皮葺にする際の竹釘を用いた工法の難しさ、職人の少なさ(西日本で1名)を知り、今後どのようにしていくことがよいのか、ということ子どもたちは考えていく。それを通して「伝統の維持」とは何をどうすることなのかを考えていくことが意図されていた。この「伝統の維持」のありかたを考えていく部分が、本小論で扱う第8時以降の場面である。

そこで、この段階で子どもたちに考えを深めさせていくため、B教師と筆者で、それを可能にする学習活動を考案し、授業に挟み込んでいった。第8時では、「瑠璃光寺をこれからも守るためにどうすればいいのか」という議論の中から子どもたちが2つの考え方を提案した。それは、①入手困難で、使いこなす職人も少なくなりつつある竹釘ではなく、入手の容易な鉄釘を使っていくことで瑠璃光寺を存在させ続けることができるのではないかと、②鉄釘を使うという時点で580年間行われてきたやり方を変えることになり、守っていることにならない、というものであった。授業の展開の中で、やがて子どもたちの議論は、竹釘を使うか、鉄釘を使うかの意思決定ではなく、どの程度までなら鉄釘を受け、B教師は子どもたちに活動シートを用意した(資料1-1)。資料1上段にあるような鉄釘を使う範囲を5つの尺度に分けて、子どもたちに選択をさせ、かつその理由を書くというものであった。子どもたちはこれを書いた後、それをもとに班で話し合いをし、その結果、合意を得られた選択とその理由をA3のシートに記入して黒板に掲示した。その後、全体で意見を確認しあった後、最後に先と同じシートで個別に判断をさせた。

第10時では、第8・9時の活動を経て、子どもたちの中に「伝統をそのまま維持していくことは困難である」という意識が高まってきたのを見て、Bは子どもたちに優先順位を考えさせる活動を行った。まず、Bは子どもたちそれぞれに、「五重塔を守っていくために大切なもの、

表1 パート6(第8時~第9時)の授業展開の概要

授業での学習課題	教師の用いた活動	道具	子どもたちの主な気づき
第8時 瑠璃光寺をこれからも守るためにどうすればいいのか。	伝統的な竹釘を使いつけるのがいいのか、鉄釘を使用してもいいのか、2つの立場から考えさせる。		竹釘だけでも鉄釘でもよくない。鉄釘をどのくらいの割合で使用するかを考える必要がある。
第9時 鉄釘をどの程度なら使用してもいいのか。	鉄釘を使用する範囲を段階的に定め、子どもたちに話し合わせる。	信条の尺度の変化シート(資料1)	どの程度鉄釘を使用してもよいかは、人によってかなり考え方が違う。
第10時 伝統を維持するために必要なことは何か。	伝統を維持するために必要な要素の優先順位を考えさせる。	ダイヤモンド・ランキング(資料2)	伝統を維持するためには、人も道具も気持ちもそれぞれが関係して必要ではないか。
第11時 伝統を維持するために必要なことは何か。	伝統維持に必要な要素を「守りたい気持ち」「職人」「道具・技術」「地域の人や観光客」の並び替えから考えさせる。	ダイヤモンド・ランキングの結果	やはり、伝統を維持するためには人も道具も気持ちもそれぞれが関係して必要である。



【会話1】（以下、R：筆者、B：B教師）

《第9時の授業を終えた際のことを振り返って》

- B 子どもの価値観。子どもっていろいろ価値観を持っているじゃないですか。①今回もその、《児童C》さんなんてもう、極端なんですね。極端でこの子なんかは、ほんとに超現実的っていうか、合理主義的っていうか、そういう考えなんですよね。で、今回の鉄釘もそうだし、そのあとの道具についても。で、そういう子どもと、例えば、一緒のグループにいた《児童D》君とかのような、人の気持ちにぐうーっといってる子。②その、心情面にぐっとうっている子がいて、そういう子どもとの絡みの中で、少し価値観が、凝り固まったわけじゃないんだけど、開けるっていうかですね。社会科だけじゃなくて、いろんな授業でやっていきたいっていうのがあって。で、②よく見てみるとその子の背景、それはすごく、価値判断とか、立場をきめるときには出てきますよね。
- R そうですね。こういう活動を取りこんで、こういうシートからは見えますか。
- B それは見えますね。はっきり自分の立場の最初と最後で、立場を変えて、それでこの理由を書けるんで。

### 資料3 資料1の児童CとDのシートの記述

名前	理由
C	<p>前 【鉄くぎが見えてもよい】塔が丈夫になって、大内義弘さんのお墓で《筆者注：以下時間がなくて書けていない》</p> <p>後 【鉄くぎが見えてもよい】Dくんは、どうしてもときといても、外には鉄くぎがいるなー。だったら私と意見が同じになって、鉄くぎが3個でそしたら頑丈で、守るのも優先できて、鉄くぎが見えてもよいとして、③鉄くぎが、見えなかったらよいと言っている人は見えなくて、観光客は、嘘をつかれて自分も嫌な気持ちになって、観光客も嫌な気持ちになるから、「鉄くぎが見えなかったらよい」は、私は反対します。《筆者注：私は鉄釘を使うということは、頑丈にもなるし、瑠璃光寺の保存もできる。また、鉄釘を見えないところに使えばいいという人もいるが、それは建造時と同じ工法でできていることに魅力を感じる観光客を騙すことになる》</p>
D	<p>前 【どうしても時だけ鉄くぎ】伝統は守らないといけないけど、どうしてもときは使って五重塔を守ったらいいと思う。</p> <p>後 【どうしても時だけ鉄くぎ】Cさんは「見えてもよい」といったけど④それだったら伝統を守ってないし、目立つ。しかもどうしても時以外に使ってしまうと職人さんもしやな気持ちになるからどうしても時だけ。</p>

これは、第9時の瑠璃光寺の檜皮葺を、「伝統的竹釘による修復でなければならないか、鉄釘を使うことを許可してもよいか」「どの程度鉄釘は許容できるか」について話し合いを行い、授業の前後で子どもたち自身の考えを書かせたものである（資料1-1のもの）。Bは、教師は、活動によって、子どもの思考過程が把握できたことを述べ、その具体例として児童Cと児童Dをあげている（下線①②）。ここではBは2人の子どもたちが挙げられている。「鉄釘を塔の内部にのみ隠して使っても、使用していることには変わりないのだから、ならば、全体で鉄釘を使用しても構わないだろう」という合理的な価値観で判断しようとしているC（下線③）と、そ

れに対して、檜皮葺職人の心情を配慮しつつ、鉄釘を使うのは、あくまで補完的な役割にとどめるべきであるという、伝統をできるだけ守ろうという心情を前面に出すDの思考（下線④）の特性を把握している。そして、それをもとに子どもたちが、瑠璃光寺の檜皮葺に見られる伝統工法の保持に対してどのような価値判断を示すか、そのありようを掴もうとしていることが見て取れる。

また、第2は、教師の授業終了時点での子どもの考え方についての考察である。例えば、第10時では、授業を終えた際の子どもの省察ノートの記述から、それを見ている。

【会話2】

B 例えば、⑤E君なんかはいろいろな考えを書いてますね。いろいろな考えが。友だちの意見によって。あまりその、グーツと学習に行くような子じゃないんだけどね。

R ああ、そうなんですね。

B うん。それでも一生懸命書いてますよね。これ見たら。だから、⑥いろいろなものが大事なんだなってところ。結局一位を自分も持っているんだけど、ほかのよさも感じているような子どもでしたね。あとは、⑦Fさんなんかはやっぱり自分の考えを見つめていますね。もう一回自分の考えを見つめて、でもやっぱり、つていう。ちょっと離れている所があるけれど、職人さんのこと、道具とか材料のこと、お金、気持ち、職人さんが来て。

資料4 第10時の児童E・児童Fのノート

《児童E》

ぼくは、⑧1位が心柱でした。こんなに書かなかったチームもいれば書いたチームもいたけど、いっぱいヒノキの皮とかいっぱい書いていて発表していたからすごいと思った。こんなに五重塔を修理して、人の協力があつたから五重塔は昔から来たんだから五重塔を大切にしているんだなと思いました。あとみんなの話を聞いたら道具が多かったなと思いました。⑨それで道具も大事だなと思いました。それで五重塔が好きなSさん《南浦注：檜皮葺師》は頑張っていると思いました。⑩僕の結論は竹こぎのほうが良いと思います。その方が見えやすくなるからです。その方がすごいからです。

《児童F》

⑪私は考えは変わらなかったけど、守る人の気持ちや見にくる人の協力は大切だと思ったし、檜皮葺職人も一人しかいないから守るといいなと思います。一番は、守る人の気持ちです。

Bは、児童Eと児童Fについて言及し、活動時のランキング（資料1-2）とノートの内省（資料4）を比べて、子どもたちの授業後の認識の状態とそこに至る活動時の様子を把握している（下線⑤⑥⑦）。例えば、児童Eは、授業内の活動によって、瑠璃光寺の建築の伝統を維持していくために必要な物事の優先順位について、Eが「（塔の中心物である）心柱がもっとも大切」（下線⑧）と自己の最優先事項を決めつつも、他者の話を聞いて「道具」が多く、それに納得できるということを述べるなど、他者の優先順位を考慮し（下線⑨）、受容したうえで、自分の判断を行っている（下線⑩）。これを、BはEの他者の意見に開かれた態度として評価している（下線⑦）。Fも同様に、他者の考えを受け入れつつ、自己の考えに帰結していったことを自身で書いている（下線⑪）、ということをBは把握している。

## (2) 個人への評価2：子どもの役割関係の把握

また、Bは個人の成果物を見ることによって、子どもの認識の状態だけではなく、子どもたち同士の役割、関係性についても言及し、子どもたちの認識の状態や変化の過程を推測している。

## 【会話3】

- B 例えばこのGさん。この子なんかですね。ちょっと特殊なパターンなんですよね。多くの子どもは、「どうしてもものときだけ竹釘」って言って、あまり変わらないことが圧倒的ですね。竹釘のよさを感じながら、どうしてもものときだけ、というのが普通の考えじゃないですか。<sup>⑫</sup>Cさんの「正直と先生が言って私もいいなあと思いました」。考えないで、反射的にぱつとやっている。消した後も見えるじゃないですか。なんか変えなくちゃいけないとか。
- R ああ、そういうことだったんですね。<sup>⑬</sup>Cさんが言ったことに対して、先生がこう、Cさんの意見を認めたときに、それに影響されて…
- B <sup>⑭</sup>そうですそうです。ちょっとした価値づけに「あつ」と思って、動いちゃったりしてるっていうところがありますね。

## 資料5 資料1についての児童Gの記述

## 理由

- 前 <sup>⑮</sup>【どうしてももの時だけ鉄くぎ】例えば次の日に台風が来たとしたら壊れちゃうから鉄くぎを使います。
- 後 <sup>⑯</sup>【鉄くぎが見えてもよい】<sup>⑰</sup>なぜかという、Cさんに「正直」と先生が言って、私も「あ、いいな」と思いました。

教師は、児童Gが、授業前に「どうしてもものときだけ鉄くぎ」(下線⑮)としていたのだが、授業終了時に、同じく「どうしてもものときだけ鉄くぎ」を選択していたものを消して「鉄くぎが見えてもよい」(下線⑯)に変更していることに着目している。Gの記述を見ると、事後の理由には、B教師が児童Cの発言(資料1参照)に対して「正直に言えたね」というフィードバックを行い、自分がそれに共感したからとしている(下線⑫⑬⑭⑰)。B教師は、ここに自身の授業時の言葉がけと、そこから派生した子どもたち同士の関係を見て取っている。そして、Gの思考の特性や自身の価値づけの影響について把握をしている。

## (3) 全体への評価1：クラスの認識の把握と次時への調整

次に、「可視化活動」をもとに、B教師は、子ども個人の認識の状況だけではなく、授業におけるクラス全体について把握しようとしていることがうかがえる。これは、まずB自身の記述した授業後の振り返りノートが端的に示している。



資料6 B教師の振り返りノート

《第9時終了後》

⑮話し合う前も後も、「鉄くぎが見えてもよい」「すべて鉄くぎでもよい」という子どもはごく少数であった。⑯話し合い後は「鉄くぎが見えなかったらよい」「どうしてもものときだけ鉄くぎ」が増えていた。理由に目を向けると伝統を守りながら、丈夫にしていくのがよいという考えに向かっている。話し合うことによって極論が少なくなっていた。

《第10時終了後》

黒板に並んだ、五重塔を守るための「大切な人やもの」「大切なこと」にグループでランキングをつくり、その根拠を交流することで次のようなことが見えてきた。

まず、⑳大切な要素をまとめると、「保護に直接携わる職人」「間接的に携わる地域住民や観光客」「道具や材料」「守りたい、守るために協力したいという心情」「五重塔の構造」であった。これまでに学習した内容や活動が反映されている。

そして、これらの優位性について個々の意見を交流した際、「人」と「心情」が結びついているということに対しては、早い段階で合意がはかられたことが子どもの発言やつぶやきから伺えた。あるグループは「職人」と「道具」どちらが大切かそれぞれの考えを交流するが、結局時間内に決めることができなかった。㉑全体に問いかけたところ、この2つも切り離して考えるべきではないのではないかという流れに傾いていった。

あえて、㉒優位性について話し合うことで様々な人やもの、思いや願いが五重塔を支えていることに気づくことになったのではないかと思う。

このように、第9時では、「可視化活動」をもとに全体の価値判断の傾向をつかんでいることを把握している（下線⑮⑯）。また、第10時では、子どもたちが各班で作成したダイヤモンド・ランキングに当てはめた、伝統の保存にとって必要な事項を把握することで、教師自身がその事項を「保護に直接かかわる職人」「道具や材料」など、子どもたちのランキングの事項を類型化して把握しようとしていたことがうかがえる（下線⑳）。Bは、このように伝統を維持するために必要な要素について、子どもたちの考え方を、ダイヤモンド・ランキングの結果を把握しつつ、その場で即座に傾向を類別していきながら、ときに問いかけを用いて、子どもたちの考え方をより精緻に把握しようとしている（下線㉑㉒）。

(4) 全体への評価2：教材への反省

また、全体の評価についていえば、上にあげた全体の把握と次時への調整機能とは別に、作成した教材それ自体に対する反省的吟味がみられる。

【会話5】

B ダイヤモンド・ランキングについては、子どもから黒板に大事だと思うものを出してですね、その中の近いものは、一緒にグルーピング、類別できるものもあったじゃないですか。その意味で、㉓ちょっと後悔は。

R そうですか。

B あとからやってるんですね、いわゆる直接類別を、もしやるとしたら、直接保護とか、そういう取り組みとか、いわゆる職人さんとかそういう人たち。檜皮葺師さんとか原皮師さんとか直接保護に関わっている人たち。観光客とか地域の人とか、もちろん子どもたちもここに関わっている。道具とか、材料とか。それから出るとは思わなかったけれども、構造、五重塔自体の構造、心柱とか。もう一つは、人の気持ち、最後の人の気持ちっていうか、③その5つくらいに多分類別できると思うんですね。それを、全体で一緒に考えてもいいかなって。どのグループもその5つで例えば、ランキングをしてみようという、例えばですね。ダイヤモンドの形にしなくて、一位が2つ来てもいいよ、とかですね。全部もしかしたら横に全部一位とかいう子もいるかもしれないし、そういうのもあったかなと思って。

たとえば、第10時のダイヤモンド・ランキングは、授業過程でも述べたように、伝統維持に必要な物事について、子どもたちが学習経験から導き出したことをそのままランキングした。しかし、Bは同じようなもの（例えば、「檜皮葺師」「原皮師」は「職人」で括ることができる）が並び、結果として子どもたちが比較検討しづらいものになってしまったと述べる（下線③④）。最初に類別化した上でランキングをするべきだったかもしれないと述べる（下線④）。（これは次の11時に活かされる）

#### (5) 教育環境への評価：ルール的重要性

子どもたちの個別、あるいはクラス全体に対する把握やそこからの次時への調整については既に述べた通りである。ここではそれに付加して、こうした諸活動が成立するための条件としてBが述べていることにも注目しておく。

#### 【会話6】

B グループとかですね、⑤そのグループでやって全体にあげてとか言うのは、あまりやってなかったんで、私自身とまどいはありましたし、また子どもたち自身も慣れていないからちょっとグチャグチャとなっちゃったりもしたんですけど。

(中略)

B あと⑥もう一つ一番大切なのは、その、話し合いをすることに対して、子どもたちがよさを感じているかどうかです。この話し合いの目的もそうです。この話し合いはいつたい、何のための話し合いなのか、それが子どもたちもわかって、話し合いをしたことで考えが深まったりとか、新たな問いが生みでたりだとか、ほんとに心情面のですね、良さを感じてるかっていうのはすごい大事。

今回の「可視化活動」の多くが教師、子どもたち双方にとって初めての試みのものが多かったため、それを成功裏に導くために必要な学習上の共通ルールが成立しきれていなかったとBは述べる（下線⑤）。すべての学習活動を成功させるためには、子どもたち自身が何のためにこの活動をするのか、そのためにはどのようなやり方が必要か、という共通ルール、学習方法のメタ認知が必要であるという（下線⑥）。これが今回は十分でなかったと述べる。これは、

1つには、筆者とBの関係の問題があったように思われる。筆者が提案する学習活動を、今回Bはできるだけ取り込む形で行った。しかし、その分だけ子どもたちにその活動を行うための基本的ルールが確立していなかったといえる。このように、さまざまな「可視化活動」が成立するためにはその基盤となる授業での学習ルールの確立がまずもって必要だったといえる。

## 5. 考察：活動と評価のダイナミクス

### (1) 活動と評価の関係図式

さて、冒頭で述べたように、本研究は教師の評価行為についての授業内での動的過程を考察するものであった。Bと筆者とのかかわりの中から作られた「可視化活動」は、Bの社会科授業の場で、どのような役割を果たしていたか。

まず、社会科授業における「可視化活動」それ自体の役割を考える。本事例で行われたように、優先の度合いを示す尺度表、優先事項の内容を示すダイヤモンド・ランキングなど、これら「可視化活動」は、ある社会的事象について、それらをどのような視点で考えるか、クラスで議論をしていくための基盤となる分析視点を与える装置となる。この装置がクラスの中に置かれることによって、クラスの中の教師と子ども、あるいは子どもたちの中にさまざまな関係が生み出される。

上述したBのインタビューから得られたBの会話からは、社会科授業における「可視化活動」によって生み出されたものとして、①個の認識の把握と理解、②子どもの役割関係の把握、③クラスの認識の把握と次時への調整、④教材への反省、⑤ルールの重要性、の5つのカテゴリーが見いだされた。これら5つのカテゴリーから、以下の3つの内容について、教師の把握を可能にした。第1は、子どもたちの社会的事象に対する見方・考え方の把握である。ただし、これはクラスの個々人の思考の把握のみをしているのではない。それだけではなく、「可視化活動」の全体像から全体的な子どもたちの把握をしているということも含まれている。第2に、考え方の基盤となる分析視点が置かれることで、子どもたち同士が自他の考え方の差異や共通点を明確にしたりすることを可能にした。さらに、それが「可視化」されていることによって記録性が増すことで、教師にとっても子どもたちの関係、関係からの思考の変化が把握できるようになるという点である。第3に、教師自身の用いた活動や教材それ自体についての不十分さ、反省点の把握である。こうした点が、「可視化活動」を用いて教師が子どもたちの現時点での社会的事象についての認識の在りようを把握し、次時への方針を検討したり、授業の反省をしたりする形成的評価行為を可能にした。

こうした関係を把握するのに、エンゲストローム (Engeström, Y) の「活動理論 (activity theory)」のモデル (エンゲストローム, 1999) は理解の助けとなる。エンゲストロームのこの理論は、人間の集団的活動が生成され構築されるプロセスや関係を把握するためのモデルであり、「主体」が「客体」に働きかけるときに媒介となる「人工物」と、それらの間で間接的に関わりがある「共同体」「分業」「ルール」の観点から、それぞれの関係性を把握するものである。図2は、そのモデルにB教師への聞き取りから得られた観点をあてはめて再構成したものである。この図のような形で整理すると、教師の形成的評価と教材、子どもの関係を一連の過程で示すと次のようになる。

① 教師は自分の教授意図・目的に沿って、社会的事象の分析視点となる「可視化活動」

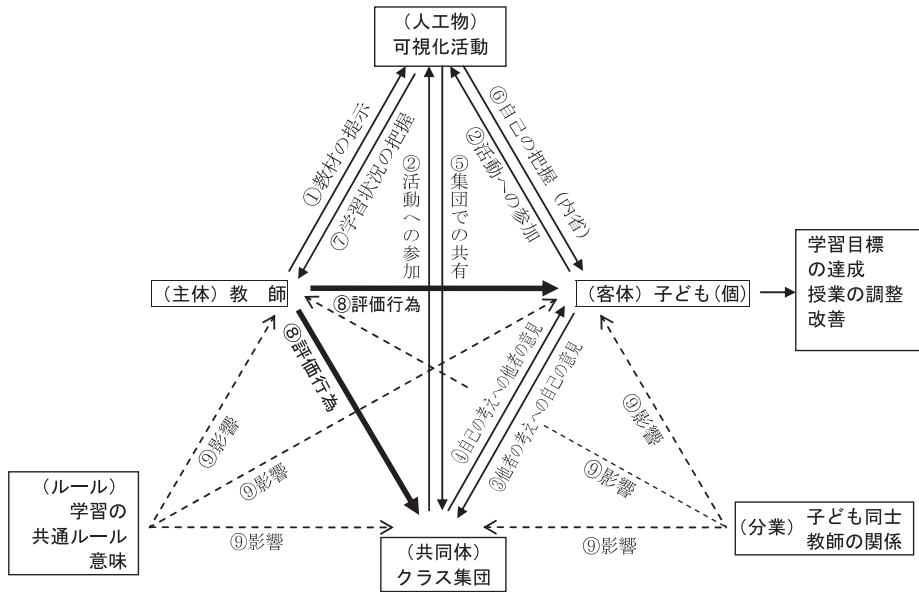


図2 学習の「可視化活動」と子どもの認識形成、教師の評価・授業調整の関係（筆者作成）

を提示する。

- ② 子どもたちは、その活動に参加し、自身の内面の認識（思考や価値観・判断事項）を外部に表す。
- ③④ 子どもたちは外部に表した自身の認識をもとに、他者との比較や議論をする。
- ⑤ 外部に認識が表れたものをもとに、クラス全体でその認識を共有する。
- ⑥ そうした外部での他者との交流を経て、子どもたちは認識を変容させたり、再構築させたりして、再び自己の認識に内化する。
- ⑦ ②～⑥の子どもの認識の様相を、「可視化活動」によって、教師は把握する。
- ⑧ ⑦をもとに、子どもたち個人の認識の様子、変容を評価可能にし、また、全体の把握をもとに、次時の計画の実施を再調整・改善することができる。
- ⑨ また、こうした活動・評価の過程には、「授業での学習に関する共通ルール」や「子ども同士、子どもと教師の関係」が影響していることを考慮する必要がある。

このうち、⑨については、この度の「可視化活動」の議論では大きくは取りざたされなかったものである。

このように、社会的事象の考察のしかたについてのクラス全体で共有できる分析視点となる基本的枠組みを提示し、その中で個々の見方・考え方をやり取りできることで、「可視化活動」は社会科授業にふさわしい学習方法に昇華する。なぜならこうした解の見えにくい問題に対して、その構造を可視化し、それをもとに班やクラスで他者と協働しあい、合意を形成していくためには、共通の議論の枠組みとなる「分析視点」が欠かせない。この視点の存在によって、子どもたちは事象を多面的に考察することが可能になるし、ときに、分析視点の枠組みそのものを疑う目を作り出すことにもつながっていく。今回の分析対象となった実践でいえば、伝統維持・継承をどのようにすればよいか、というテーマが、論点と子どもたちそれぞれの意思を可視化させる活動によって、「『伝統を守る』という言葉の意味の捉え方を、他者との意見の交換や比較で変化させ、深める」「クラス全体の中で課題解決の合意や共有を行う」という社会

科ならではの学習に変換されたのだといえる。こうしたことを考えれば、子どもの認識変容を保証し、かつ教師がその様相を把握・評価し、次時への調整機能を有するようにするための活動は、次の4条件が必要となることが推察される。

- (a) 子どもが自身の社会的事象に対する見方・考え方を表出させ、自己・他者ともにそれを把握できるような「可視化活動」による分析視点を授業内に組み込むこと。(①⑦⑧より)
- (b) 表出させた社会的見方・考え方を、他者と自己とのそれと比較させたり交流させたりできるような対話過程を組み込むこと。(②③④⑤より)
- (c) (b) で深まった学習を、内省によって再び自己の社会的見方・考え方として内化させること。(⑥より)
- (d) 学習活動の意味やルールをクラスで納得・共有させること、活動が実行可能な良好な人間関係を醸成しておくこと。(⑨より)

このような条件のもとにおかれたとき初めて、「目的」→「活動」→「認識変容の保障」→「評価」の一体的活用ができると考えられる。

これらの具体的な活動の事例は、社会科授業の中で、さまざまに教師が経験的に行ってきたものである。しかし、社会科の授業では、活動をそれ単体で切り取って考えるのではなく、その活動によって、社会的事象についてのそれぞれの見方や考え方に基づく意見の立場が表明できるものであり、それをもって子どもたちがそれぞれの立場について意見を交わすことができるものである必要がある。これによって教師は子どもたちの立場について把握可能となり、揺さぶりや価値づけが可能になる。社会科において効果的な「可視化活動」は、こうした状況を作り出せるものである必要があるだろう。

## (2) Bの実践の意義

このような観点から考えたとき、今回のBの実践事例は、資料1-1や1-2で示した学習活動の素材によって、子どもたちは五重塔の保存に関しての自身の立場(資料1-1の場合)や、「『伝統を守る』とは何を意味するか」という、ことばの内実を捉えるグループとしての立場(資料1-2の場合)のあり方を把握することができ(a)、それによって、個人間(資料1-1の場合)やグループ間(資料1-2)でそれぞれの立場にもとづいて後継者のいない五重塔の保存のあり方、あるいは「伝統」という言葉の捉え方についての議論を可能にした。また、資料1-1の後段や、あるいは授業後の子どもたちの振り返りノートによって、議論を終えたうえで自身の五重塔の保存のありよう、あるいは伝統という言葉の捉え方についての再考察を可能にした(c)。

このように、今回のBの実践では(a)～(c)については十分に踏まえてられていた。そのため、Bは子どもたちの状態を把握することが可能になったことで、あらかじめ想定された大きな単元構造の枠の中で子どもたちの状態を踏まえた次時への調整や改善行為となって表れたといえる。

また、今回の「可視化活動」は、単元の中でB教師と筆者が試行錯誤で入れ込んだものであった。そのため、クラス内でまだ活動についてのルール(議論をするときの基本的ルール)の共有がいささか不十分であり、これが授業の長大化、子どもたちの這い回り、認識の固執化を招く土壌ともなった(条件(d)の不十分)。いずれにしても、このように(a)～(d)のような条件をふまえていたことによって、図2のようなサイクルが授業の中に生み出されたといえる。

## 6. まとめ

冒頭に述べたように、これまでの社会科の実践研究は、「授業（単元）構成」という、授業を構成する全体的な構造の論理を基底に据えて研究が推進されてきた。それに対して本研究は、社会的事象を考察するための分析視点となる「可視化活動」を置くことで生み出される教師の指導と子どもの学習の相互関係のダイナミクスから、形成的評価行為が機能する条件を抽出した。

この条件をより成功裏に納めていくためには、どのような活動がどのような条件でより機能するのかというような、指導事例の蓄積が必要となってくる。本論文で述べたのは、あくまでB教師と筆者との間で協働的に行った授業の断片からの帰納的仮説生成にすぎず、実践の蓄積からモデルや活動を再検討していく余地は十分にある<sup>2)</sup>。

考察でも述べたようにB教師が、事前に大きな単元の基本軸を射程に入れながら、活動を実施したように、この研究は従来の授業構成を基底とする研究に対立するものではなく、これらは補完関係にある。しかし、授業構成を基底とする静的な構造の研究では、授業の全体的構造と、その中での教師の「問い」と「答え」で成り立っていることがほとんどであり、子どもたちを思考させ、社会についての見方・考え方の変容を促す具体的な手段、あるいはそこでのありようは検討できない。「学力観」の転換に呼応するとき、社会科の実践研究はこの学習活動を含む、実際の教室の場における教師の動的な場面での指導の研究を視野に入れていく必要がある。本稿の考察はそのための示唆の一端である。

## 注

- 1) 以下の会話1～6、資料1～6は、本来、平仮名混じりで書かれた子どもの文章や、教師との会話のインタビューである。ここでは、可読性を考慮して、内容の意味を損なわない範囲で、文章の修正（漢字仮名交じり文、感嘆符や相槌表現の整理、相槌や言いよどみ、繰り返しなどの部分の削除など）を施している。
- 2) 例えば、南浦ら（2013）では、社会科における「可視化活動」の一つの可能性として、教師と子どもが授業中で作成する「図化」の活動について論じている。

## 参考文献

- 池野範男（2009）「社会科への挑戦：知識教育のパラドックスとその克服」『学校教育』1104, 12-17.
- 向当誠隆・塚田勝利・永田賀保（2009）「探求のプロセスを辿る」福井大学教育地域科学部付属中学校研究会（編）『授業のプロセスとデザイン 社会・体育・家庭・保健編』（pp.6-49）、エクシート.
- 中本和彦・河田節生（2006）「科学的な見方や考え方を拡大・深化させる小学校社会科の単元開発とその検証：小学校3年生単元『物売る仕事—通信販売—』を事例として」『社会系教科教育学研究』18, 19-30.
- 鈴木宏紀（2010）「『考える力』を育てる問題解決的な学習づくり：『矢印学習』を取り入れた単元の開発 京都市立百々小学校での実践を通して」第59回全国社会科教育学会全国研究大会課題研究IV：「実践（授業・教材開発）」研究からせまる社会科 口頭発表資料.
- 社会系教科教育学会編（2010）『社会系教科教育研究のアプローチ：授業実践のフロムとフォー』

学事出版.

- 坪内康朗 (2001) 「中学校社会科におけるポートフォリオ活用の指導と評価：公民的分野『平和主義と自衛隊』単元を手がかりにして」『社会系教科教育学会』13, 109-116.
- 松井克行 (2012) 「『地域生活の変貌と住民生活』の視点から持続可能な社会の形成を目指す公民化教育：参加型学習教材『フードマイレージ買い物ゲーム』を事例として」『社会科教育研究』115, 53-66.
- 南浦涼介・吉川幸男・稲垣宏美・叶屋良太・田中秀幸・徳永淳一・中野稔・山本健作・吉安司 (2013) 「学部-附属間の日常的社会科実践研究コミュニティの可能性：メーリングリスト活用の試みの事例から」『山口大学学部附属共同研究』第12号, pp.101-113.
- エンゲストローム, Y. (1999) 『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』山住勝広・松下佳代・百合草禎二他訳, 新曜社.