

多面的・多角的に考察する力をはぐくむ言語活動の工夫

坂井 宏行
社会科 上谷 知未
寺田 康彦

1. テーマ設定の理由

昨年度は、言語に関わる能力の育成を意図して、「社会科で学んだことをもとに、意欲的に発表ができる生徒の育成」をテーマにして研究に取り組んだ。「説明する」という言語活動に取り組ませることで、生徒は、自分の考えを結論と理由に分けて考え、分かりやすく発表することができるようになってきた。その一方で、生徒の思考や判断が一面的なものにとどまり、社会的事象に対する認識が十分深まっているとはいえないという課題が指摘された。

言語活動の充実がめざすところは、思考力・判断力・表現力の育成である。社会科では、「社会的事象を多面的・多角的に考察し、公正に判断して、その過程や結果を適切に表現する力」が、それにあたる。そのなかで多面的・多角的に考察する力は、生徒一人ひとりが調べたことや考えたことを他の生徒と共有し、社会認識を深めていくための土台にあたるものである。しかし、指導する我々は、多面的・多角的に考察することの意味や意義を十分理解してこなかったように思われる。

こうした経緯をふまえ、今年度の研究では、言語活動の充実による思考力・判断力・表現力の育成を大きな目標にしながら、その土台となっている多面的・多角的に考察する力をはぐくむための手だてを明らかにしようと考えた。また、言語活動の充実を意図した研究の2年目にあたることから、「指導と評価の一体化」の在り方についても方向性を示したいと考えた。

2. 多面的・多角的に考察することについて

社会科において多面的・多角的であるとはどういうことかを、あらためて問い直してみた。まず、多面的であることを、「社会的事象が、地理的、歴史的、政治的、経済的、社会的、法的などのさまざまな側面をもっていること」と定義した。一方、多角的であることを、「社会的事象を見ているさまざまな主体（立場）」と定義した。例えば、歴史的分野における身分や、地理的分野や公民的分野における国民・政府・企業などがそれにあたる。

多面的・多角的に考察するということは、この側面と立場を組み合わせる思考することによって他ならない。ある社会的事象を立方体に例えると、6つの面が側面であり、その立方体を見ている主体が立場である。そして、生徒が複数の側面および立場の存在を意識できる学習活動を設定していけば、社会認識が深まり、社会的な思考が身に付くと考えられる。側面と立場をはっきりすることで生徒は事象を身近なものとしてとらえ、学習活動に主体的に関わるようになることも期待される。

3. 社会科における言語活動について

「思考」を言語活動の面からとらえると、「社会的事象の意味や意義を解釈すること」及び「社会的事象の特色や事象間の関連を説明すること」が社会科で重視されている言語活動にあたる。事象を一面的にとらえたり、考えたりしていたのでは、こうした思考は身に付かない。そこで、授業では、事象の側面やそれを見る立場を意図的に与えたり、思考・判断した過程や結果を共有させることで、新たな側面や立場・考え方があることに気付かせることが必要となる。

また、解釈や説明という思考を支えている学力が何であるかを考えたとき、「事象を比較したり、関連付けたりする思考」が欠かせないことが分かる。授業では、事象を比較したり、事象を関連付けたりする学習活動を重視する必要がある。以上のことから、事象を多面的・多角的に考察するパターンと伝え合う言語活動の形態を、次のように考えた。

<思考パターン>		凡例	□・△ (事象)	a・b (立場)	→・↑ (側面)
ア		イ	ウ	エ	
a ↓		a ↓ b		a ↓ b	a ↓ b
→ □ ←		□	→ □ ←	→ △ ←	→ □ ←

ア. 1つの事象を、1つの立場から複数の側面でもとらえて考察する。

イ. 1つの事象を、複数の立場から1つの側面でもとらえて考察する。

ウ. 1つの事象を、複数の立場から複数の側面でもとらえて考察する。

エ. 2つの事象を、複数の立場から複数の側面でもとらえて考察する。

<伝え合う言語活動の形態>

ア. 発表 (静的・一方向的な言語活動)

イ. 討論, 発表と評価 (動的・双方向的な言語活動)

思考力の育成をねらった授業は、これらの考察パターンと、伝え合う言語活動の形態を組み合わせたものになる。事象がもつ複数の側面を生徒に示すことで、生徒に多面的に考えさせることが考察パターンの基本となる。そのなかで、解釈や説明という言語活動を最終的に行わせる。その前提として「自分の考えを分かりやすく説明する力」を定着させておく必要がある。今年度、その点については、「トゥールミンモデル」を用いてより論理的に説明させることを試みた。

トゥールミンモデルは、イギリスの分析哲学者であるスティーブン・トゥールミン(Stephen Toulmin)が提唱した議論レイアウトである。このモデルでは、自分の主張を、①D: データ (結論を導くための証拠の部分)、②C: 結論 (データから導き出される結論)、③W: 理由付け (データから結論への結び付きの妥当性を表すもの) ④B: 裏付け (理由付けが権威あるものとして受け入れられるものであること裏付ける事実や考え方) に分けて形づくる。

このモデルには思考を構造的に「可視化」できるという利点がある。そのため、このモデルを価値判断を伴った思考を表現する手だてとして用いることで、論理的に説明する技能を高めることができると考えた。思考を可視化できるため、このモデルを評価のツールとして用いることもできる。

4 言語活動と評価について

社会的な思考・判断・表現を評価する手だてとしては、「パフォーマンス評価」が適している。事象の意味や意義を解釈する、事象の特色や事象間の関連性を説明するという社会科の言語活動に、生徒一人ひとりの価値判断が含まれるためである。評価の対象は、発表や討論での発言内容、ワークシートやレポートの記述内容となる。社会的な思考・判断・表現の評価については、これまでもパフォーマンス評価を用いてきたが、授業または単元の終末に「総括的評価」として行うことが多かった。定期テストでの論述問題や、単元の終末に取り組ませるレポートなどがそれにあたる。

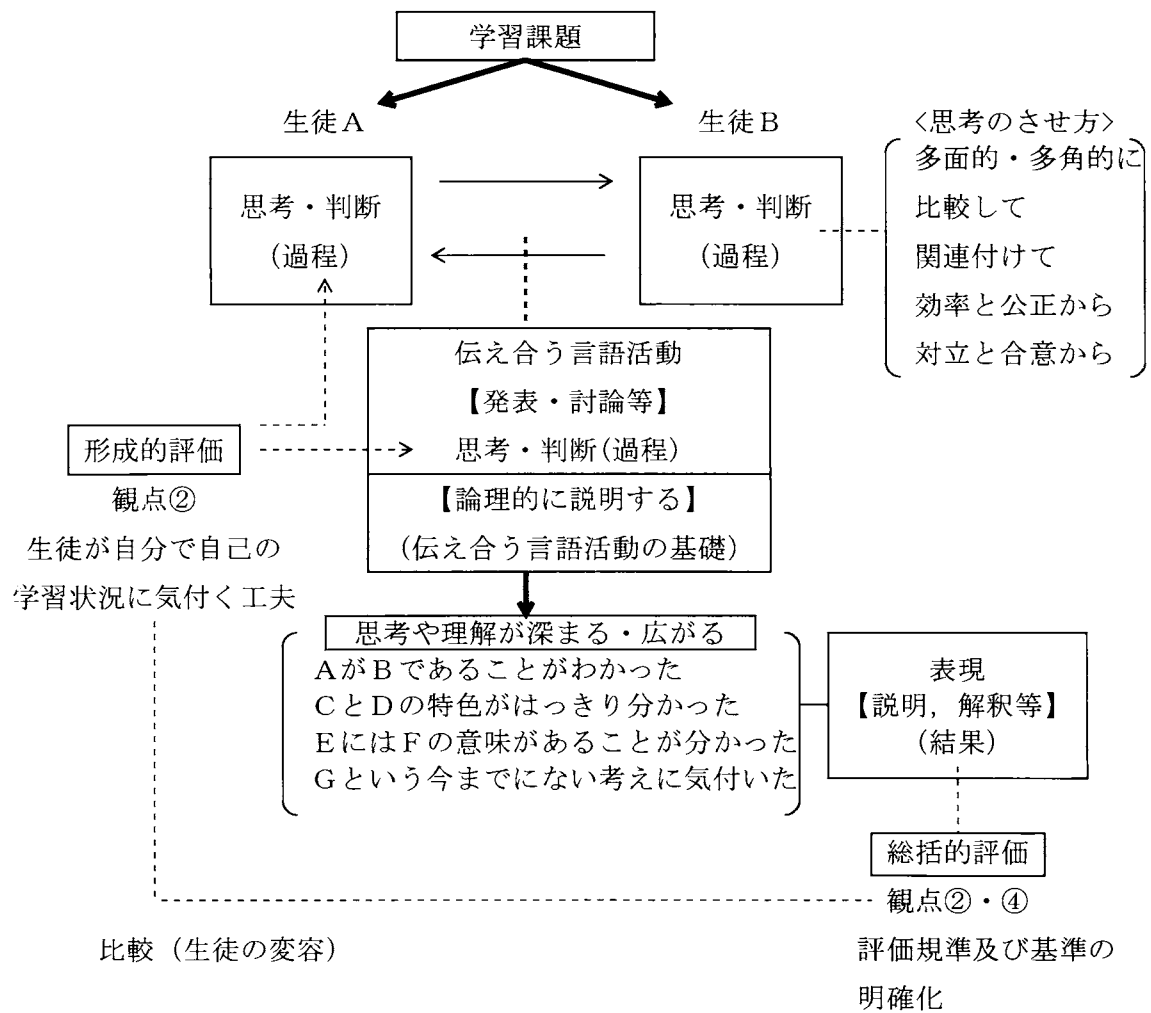
総括的評価は、単元の学習が終了した時点で、個人の学習の到達度を教師が知るためのものである。そのため、この評価は学力の向上に直接結びつきにくい。そこで、授業や単元の途中における形成的評価の重要性が増してくることになる。また、学習意欲をはぐくむ観点からも、形成的評価が必要になると考えられる。教育活動の目標のひとつは、生徒の自己指導能力を高めることである。生徒が限られた時間のなかで、自己の学習状況をおおまかに評価し、学習目標に近づく手がかりをつかめるようにすることを「指導と評価の一体化」の基本方針とした。そのうえで、生徒が自己の学習状況を把握する手だてとして、次の4つを考え、実践を試みた。生徒自身が、自分にはない事象の側面や事象を見る立場の存在、あるいは比較・関連といった思考の仕方などに気付き、自分で学習目標に到達できるようにするための工夫である。

- ア. 発表や討論での説明内容を黒板や小黒板（ホワイトボード）に書き出し、教師が評価を与えながら生徒に示す。生徒はそれを見聞きして、自己の学習状況を把握する。
- イ. 前次の授業で思考・判断した結果を授業の導入に用いる。その後、それらの結果を検証していく学習活動を行うことで、生徒が自己の学習状況を把握する。「～のような意見が出ていたが、実際にはどうだったのか確かめてみよう」といった形態の授業を指す。
- ウ. 思考・判断した過程や結果を、トゥールミンモデルにあてはめてみることで、生徒が自己の学習状況を評把握する。結論・事実・理由・裏付けがそろい、それぞれの内容が適切であるかを判断する。
- エ. 同じ表現活動を2回行わせる。教師や他の生徒からの指導や助言などをもとに表現を修正する過程で、生徒が自己の学習状況を把握する。

生徒自身が把握すべき学習状況は、①どんな側面や立場から事象をとらえていたか（他の側面や立場はないか）、②比較したり、関連付けたりして考えようとしたか、③論理的に考えることができたかの3点になる。③については、トゥールミンモデルの枠組みである、D・W・Cを用いてみた。なお、形成的評価であることから、教師側としては必ずしも総括的評価のようなA・B・Cの評定を付けるものではない。

生徒が、自己の学習状況を把握することになるため、主体的な学習態度の育成にも取り組むことにした。具体的には、教師が黒板に書いていることだけをノートに写すという受動的な学習態度を改めさせ、ノートやワークシートに教師が黒板に書かなかったことや、生徒が自分で調べたこと、他の生徒が発表したことを進んで記入させるようにした。また、多面的・多角的に考察することを促す動機付けとして、多面的・多角的に考察したことが分かる表現に「この見方がよい」などの肯定的なコメントを記入した。発言内容についても、同様の観点から肯定的な評価を与えるようにした。

【研究のイメージ図】



5 各学年の実践

1 年生の実践

1. 実践内容

社会的諸事象を比較・関連付けて考察する力を身に付けさせる必要から、1年ではワークシートの活用やレポートの作成など「書く」ことに重点を置いた指導を行った。言語活動としては要約や論述を中心に設定した。

第1学年社会科（歴史的分野）学習指導案

(1) 題材名 ヨーロッパ人との出会い

(2) ねらい

- ・民衆の立場から見たキリスト教，戦国大名の立場から見たキリスト教のそれぞれの姿をとらえながら当時の支配者である戦国大名にとってキリスト教伝来がどのような意義をもっていたのかを考えることができる。

(3) 評価の観点

- ・支配者（戦国大名）の立場から，多面的にキリスト教がもたらすメリット・デメリットについて考察することができる。【観点② 思考・判断】

(4) 言語に関する活動の評価について

- ・社会科では思考・判断した結果をトウルミンモデルにあてはめて可視化することは，教師及び生徒が客観的な評価を行う上で適切であると考え。本時では課題に対するまとめは別紙に記述し，翌日に回収した上で教師が評価を行う。授業内においては授業途中の生徒の学習状況を把握するためにもトウルミンモデルを利用し，DWCが明確に書かれているかどうかで，根拠に基づいて考察しているかを判断する。

(5) 本時の展開

学習活動・内容	教師の指導・支援及び留意点 評価○ と方法〔 〕	
1 前時の復習	・近世まとめプリントを活用し，アジアでキリスト教の布教が始まった理由について，前時の内容について生徒が理解していなかった点等を補足する。	3
2 戦国時代の支配者，被支配者の状況を理解する。	・当時の戦国大名と民衆の性格について事実を説明する。	4
3 ヨーロッパ人の来航について理解する。 ・鉄砲，キリスト教伝来	・ヨーロッパ人来航についての基本的な流れを説明する。	5
戦国大名はキリスト教をどう受け止めたのだろうか？		
4 戦国大名はキリスト教を支持したかどうか考える。	・資料集を使って考えさせ，発表させる。 ・トウルミンモデルのDWCを意識するように促す。 ○根拠に基づきながら，戦国大名がキリスト教を支持したかどうかの価値判断ができている〔ワークシート〕（形成的評価）	8
5 民衆はキリスト教を支持したかどうか考える。	・4種類の資料を1人1種類配布し，考察した結果をグループ（4人一組）内で共有させる。その後，全体場で発表することで教室内での意見の共有を図る。	15

<p>6 戦国大名はキリスト教を支持したかどうか再度考える。</p> <p>7 本時のまとめ</p>	<p>・できていない点については、グループ内で補わせる。</p> <p>○根拠に基づきながら、民衆がキリスト教を支持したかどうかの価値判断ができています。〔ワークシート〕(形成的評価)</p> <p>・被支配者である民衆の考えを踏まえて再度考え、発表させる。</p> <p>・別紙ワークシートに課題に対するまとめを記入する。</p> <p>○支配者(戦国大名)の立場から、キリスト教がもたらすメリット・デメリットについて考察することができる。【観点②】</p> <p>〔ワークシート〕</p>	15
--	--	----

評価の観点及び規準

「関心・意欲・態度」	「思考・判断・表現」	「技能」	「知識・理解」
<p>・戦国の動乱とその時期のヨーロッパ人の来航に対する関心を高め、意欲的に追究しようとする。</p> <p>・織田・豊臣の時期の政治や社会の大きな変化と対外関係のあらまし、武将や豪商などの生活文化の展開に対する関心を高め、意欲的に追究しようとする。</p>	<p>・キリスト教や鉄砲の伝来、南蛮貿易に注目して、ヨーロッパ文化の伝来が日本の社会に及ぼした影響を考察し、その過程や結果を適切に表現している。</p> <p>・織田・豊臣による統一事業とその当時の対外関係、武将や豪商などの生活文化のあらましから課題を見いだして考察し、その過程や結果を適切に表現している。</p>	<p>・戦国の動乱とその時期のヨーロッパ人の来航、織田・豊臣による統一事業と、当時の対外関係や文化に関する図版、史料、年表、歴史地図などの様々な資料を収集するとともに、情報を適切に選択して読み取ったり、図表などにまとめたりしている。</p>	<p>・戦国の動乱とその時期のヨーロッパ人の来航について理解し、その知識を身に付けている。</p> <p>・織田・豊臣の時期の政治や社会の大きな変化と対外関係のあらまし、武将や豪商などの生活文化の展開を理解し、その知識を身に付けている。</p>

評価基準表

学習活動	概ね満足できる状況	努力を要する状況への支援	備考
<p>考察</p> <p>・戦国大名はキリスト教を支持したか。</p> <p>・民衆はキリスト教を支持したか。</p>	<p>・ツールミンモデルのDWCが明確に書かれており、その内容が適切である。</p>	<p>・机間巡視の際に資料読解のポイントを指摘する。</p> <p>・グループ内での意見交換を通して不十分な点を補わせる。</p>	<p>ワークシートの記入や発表を確認</p>
<p>まとめ</p> <p>・戦国大名はキリスト教をどう受け止めたか。</p>	<p>・ツールミンモデルのDWCが明確に書かれており、その内容が適切である。</p> <p>・戦国大名と民衆の二つの視点を踏まえて考察している。</p>	<p>・解答を書き写させることで、生徒自身で何が足りなかったのかを考えさせる。</p> <p>・次時で間違った解釈や理解の不十分な点について解説し、重要な点を指摘する。</p>	<p>別紙ワークシートに記入後回収</p>

授業実践について

この授業実践ではキリスト教伝来という事象の歴史的な意義をより深く考えさせるために、多面的・多角的な考察ができるように計画した。ここではキリスト教伝来という事象が持つ宗教、政治、経済、社会福祉の4つの側面（多面的）を戦国大名、民衆の2つの主体（多角的）からとらえさせた。学習課題は戦国大名の立場での考察だが、資料をもとに民衆の立場で一度考察し、それを考慮して再度戦国大名の立場で考察することでより深く歴史的な事象を理解できると考えた。

言語活動としては論述とその発表、小グループでの意見交換の場を設定した。特に論述では学習状況を把握するための形成的評価を行うこととし、評価に客観性を持たせるために、トウルミンモデルを利用した。1年生では結論を明確にし、根拠に基づく思考を促すための手段としても、トウルミンモデルを授業に導入している。D「事実」、W「理由付け」、C「結論」が明確に書かれており、内容が適切であるものをBの基準とし、ワークシートの記述を見て評価した。評価のフィードバックとしては基準に達していない生徒について、机間指導時の助言による個別指導、意見交換での生徒同士の教え合いによる支援を中心とし、考察結果の発表を板書することで、全体での共通理解を図った。

この授業でのまとめは別紙ワークシートに記入させた。このワークシートは題材ごとの学習課題をまとめたもので、1枚で単元の学習の流れが見えるように作成した。授業後に生徒はその日に学習した題材の課題について論述する。そして授業翌日に回収してA～Cの評価（単元内での形成的評価）を行い、解答例を掲示し、A以外の評価であれば生徒に解答例を書き写させる。生徒に解答例を書き写させることで自分の論述の不備に気づかせ、何が不十分であったかを考えさせる機会を設定した。また、評価する中で、どこが生徒にとって理解できていないのかを教師側が把握し、次の授業で理解の不十分な点を解説することで、評価のフィードバックを図った。

2. 考察

多面的・多角的な考察について、立場を変えての多角的な考察を行う際、生徒は客観的に第3者（現在の自分）として事象をみる傾向が強く、時代背景を理解して当時の人間としていかに思考を深めさせていくかが課題である。そのためには多角的な考察の機会を増やすと同時に、考察のための土台となる時代背景の事実認識を確実に定着させる必要がある。

年度末に生徒に対して授業に関するアンケートを実施したが、トウルミンモデルによる学習内容の理解については「やや理解しやすい」が大勢を占め、多くが「少し慣れた」と考えている。定着に向けて、今後も継続した指導が必要である。まとめのワークシートについては「理解しやすい」という意見がほとんどで、「少し大変だった」と感じている生徒が多い。生徒に負担がかかった反面、ある程度の成果をあげたものと考えられる。また、今年度の学習で身に付いた力として「歴史の流れをつかむ力」「文章にまとめる力」をあげる生徒が多く、「一つのことをいろんな方向から見て考える力」「事実を関連づけてみる力」などという意見も見られた。社会的事象の関連付けによる多面的な考察については、論述によってある程度力がついてきたと考えられる。事実、ワークシートでの論述においては、回を重ねるごとに自分の言葉でまとめた文章を書けるようになってきた。一方で、要点がまとめられていない文章も多く、トウルミンモデルを理解し、結論、根拠を明確にした文章が書けるように指導が必要である。

トウルミンモデルは論理的な思考を促すツールとしては有効であるが、どうしても型にはめることに意識がいつてしまい、柔軟な思考を妨げる可能性がある。また、D、W、Cの区別が難解であり、教師自身が明確にこれらを理解して生徒に指導していかなければならない。生徒が自信を持ってそれぞれの要素を理解することで、初めてこのモデルを活用した学習が生きてくると考えられる。

2 年生の実践

1. 実践内容

(1) 複数の側面と複数の立場から二つの歴史的事象の意義を考察した実践例

①単元名 「幕府政治の改革」 歴史的分野（全8時間）

②学習活動 二人の老中（田沼意次と松平定信）の政策を多面的・多角的に考察し、幕府にとっての意味や意義を解釈する。

③言語活動と形成的評価

本時では、二人の老中が行った財政再建策のどちらがよりよいのかを、武士、商人、農民の三つの身分（立場）から小グループに分担させて考えさせた。小グループごとに支持する政策とその理由を発表させた。発表内容を黒板に書き出し、教師が評価を与えながら生徒に示した。生徒はそれを見聞きして、最終的に個人で支持する政策を決めた。

④生徒の学習活動のようす

財政再建と幕藩体制（大名統制、身分制度、鎖国）の維持を関連付けて結論を導き出すことができ、それぞれの政策の意義を多面的に説明しようとしていた。その際、板書の内容を参考にしようとしていた。多面的・多角的に思考させるうえで資料の精選に課題が残った。

(2) 言語活動に討論を取り入れた実践内容

①単元名 「世界との結びつきを強めるフランス」 地理的分野（全6時間）

②学習活動 EUの課題を多面的・多角的に考察し、ヨーロッパの地域的特色を説明する。

③言語活動と評価

本時では、EUの課題である「EUはひとつの国になるべきか」という政策論題について討論を行った。討論での発言内容を黒板に書き出し、教師が評価を与えながら生徒に示した。生徒はそれを見聞きして、ヨーロッパの地域的特色をワークシートに記述した。

④生徒の学習活動のようす

本時にまでに習得した知識や概念を用いた討論が行われ、生徒の学習意欲も高まっていた。討論の内容は多面的・多角的であったが、その質を深めたり、内容を文章として適切に表現させる指導の工夫が必要だと感じた。時間配分や資料提示に課題が残った。

(3) 形成的評価を意図した実践

①単元名 「立憲国家の成立」歴史的分野（全7時間）

②学習活動 民権運動の目的が達成されたかどうかについて多面的に考察し、説明する。

③言語活動と評価

前時に、国会開設を10年後に約束された民権派の人々が、国会開設までにどんな準備をしたかをワークシートに記述させた。その内容を集約したものを、本時の導入時に示して、実際にはどのようなことが行われたのかを確かめる授業を行った。生徒は、自分の予想をもとに教師の説明や資料を見聞きして、自分の予想が正しかったかどうかを評価した。

④生徒の学習活動のようす

予想をしているだけあり、学習課題に対して生徒が意欲的に取り組む姿が見られた。民権派と政府のめざしていたものの違いが明確にとらえられ、民権派の目的が十分達成されなかったことを多面的にとらえた記述が見られた。

資料(1)ー1

実践例1(歴史的分野)

2人の老中の政策を多面的・多角的に考察し、幕府にとっての意味や意義を解釈する。

松平の改革

武士
農民
商人

田沼の改革

武士
農民
商人

江戸幕府の基礎

- ①大名統制
- ②身分制度
- ③領国
- ④財政収入

武士の視点(面)

【学習課題】
二人の老中が行った政策は、武士・商人・農民にとって、どちらがよりよいのだろうか？
(最終的に幕府＝武士の立場から判断)

身分＝立場(角)

(1)ー2

実践1ー① 学習の流れ(2時間)

- ①2人の老中が行った政策について知る (一斉)
- ②個々の政策のねらいが、収入増加・支出削減かを判断する (個人)
- ③どちらの政策がよりよいか考える (個人)
- ④小グループごとにいずれかの身分になり、どちらの政策がよりよいか考え、発表する (小グループ)
- ⑤幕府にとってどちらの政策がよりよいかを解釈し、記述する (個人)

幕府(武士)にとっての視点を幕府の基礎という形で示しておく。

この時点では、教師から生徒へ立場(身分)は示されていない。

思考・判断の結果を観点②で評価

(1)ー3

実践1ー② 評価について

【評価の観点】 社会的な思考・判断・表現(観点②) **思考・判断の結果**

【評価規準B】 概ね満足できる状況
二人の老中の政策を多面的・多角的に考察したうえで支持する立場を決め、適切に表現している。

【評価基準】
財政再建策と支配体制の維持が結びついていることがわかる記述が1つ見られること。

【B規準の例】

【まとめ】幕府にとって、田沼・松平、どちらの財政再建策がよりよいと思いますか。

松平定信、幕府が長く支配できるためである基礎の一つに身分制度がある。寛政の改革では借金返済に武士と農民と農民と武士とを互換して、武士と農民の身分を反転して、幕府の財政を建て直した。幕府が長年続くとともに、財政と再建するのは効率が悪いと思う。

資料(2)ー1

実践例2(地理的分野)

EUの課題を多面的・多角的にとらえる学習を通して、ヨーロッパの地域的特色を説明する。

立体＝社会的事象

ECSC, EEC, EC, EU
→ 発展 戦争の歴史

歴史的

政治的

経済的

EU (欧州連合)

戦争の回避
外交や安全保障で
の共通政策を強化

域内の人、物、サービス
貨幣の移動の自由化
GDPは世界トップ

面＝枠組み(視点)

地理的

東ヨーロッパ諸国の加盟
拡大中
人口4.9億人 多民族

a フランス
b ルクセンブルグ
c ボーランド

生徒

【学習課題】
EUはひとつの国になるべきか。(討論)

(2)ー2

実践2ー① 学習の流れ(1時間) EUの課題と将来

- ①EUの目的を再確認する。(一斉)
- ②EUが目指している統合の姿とその段階を知る。(一斉)
- ③「EUはひとつの国になるべきか」について考え、賛否の立場と理由を記述する。(個人)
- ④課題について討論を行う。(一斉)
- ⑤ヨーロッパという地域はどのような特色をもったところかを説明(記述)する。(個人)

思考・判断の結果 観点④で評価

思考・判断の過程 観点②で評価

中心国のひとつフランス、最も豊かなルクセンブルグ、領土問題と貿易を担えるポーランドを3つの立場として、議論が深まる

(2)ー3

実践1ー② 評価について

【評価の観点】 社会的な知識・理解(観点④) **思考・判断の結果**

【評価規準B】 概ね満足できる状況
ヨーロッパの地域的特色である多様性にふれたうえで、地域格差が存在する地域であることまたは協調性が必要な地域であることを、記述している。

【評価基準】 上記に同じ(概念的な記述となる)

【B規準の例】

【まとめ】ヨーロッパという地域はどのような特色をもったところか説明してみよう。

...富強な国と、多様な文化がある。この国と文化の多様性、地域による格差が大きい。地域間の格差が大きい。格差があるため、1つにまとめる利点があり、欠点もある。

(4) 論理的な思考の仕方についての実践（単元テスト）

トールミンモデルを授業で活用できるよう、単元テストの問題を通して身に付けさせた。

設問

明治政府が、1867年から1890年までに取り組んだ「新しい国づくり（政策や方針）」について、あなたが①最もよかったと考えること、②最も問題があったと考えることは何ですか。

①・②のどちらかを選び、そう考えた理由も含めて書きなさい。

正答例

番号（①）の例	【思考・判断】④	番号（②）の例	【思考・判断】④
C 地租改正を行ったことがよかった。		C 地租改正を行ったことに問題がある。	
D 地価の3%を現金で納めさせた。		D 地価の3%という額は、江戸時代の	
W 年により収穫量が変化する年貢より政府は安定した収入を得ることができた。		年貢率とあまり変わっていない。	
B 近代化のための改革をたくさん行い、持続させるためには収入が安定していた方がいいから。		W 政府のために行っている政策である。	
		B 政治は国民のために行うものであり、世直しを期待した国民を裏切ること	
		はよくないから。	
C・・政策名や方針名がある。1点 D・・政策や方針の内容（事実）が示されている。1点			
W・・理由が示されている 1点 B・・理由の裏付けとなる考えがある。1点			
*原則は、C・D・Wが3つそろっていること。 ★事象の意味や意義を考える。			

2. 考察

年度末のアンケート調査で、「一年間の社会科の学習を通して、どんな力が身に付いたと思うか」という質問の答えに多く見られた言葉は、「視点」、「立場」、「表現力」の3つであった。「いろいろな側面や立場から物事を考えることができるようになった」と答えた生徒の記述を見ると、そのことが楽しかったと感じていることも分かった。同じ調査で「最も興味・関心のあった学習内容は何か」という質問に対しては、教師が、多面的・多角的に考察する力を身に付けさせるために実践した授業や単元をあげた生徒が多かった。言語活動の面からは、討論の授業が印象に残ったと答えた生徒が多かった。こうした結果を見ると、指導の意図が生徒にも概ね伝わっていたことが伺える。

授業においては、多面的・多角的に考察することを促すことができてきたが、単元テストの出題形式がどうしても知識・理解に偏る傾向にある。パフォーマンス評価を中心とした総括的評価の在り方についても再考し、指導と評価の一体化をさらに進めていきたい。

3年生の実践

1. 実践内容

社会的な思考力・判断力・表現力は、“見えにくい学力”である。この“見えにくい学力”を可視化することによって、社会科における言語活動の評価方法を工夫してみた。具体的には、ツールミンモデルを基準としたパフォーマンス評価を手だてとして、「発表や討論」を通しての評価と、「ワークシートやレポート」を通しての評価に力点を置いて取り組んだ。

以下にその一例を述べる。

(1) 発表や討論における授業での評価実践

〈単元名〉「人権と日本国憲法」 ～憲法第9条を改正すべきか～

- ① 言語活動の場面と評価の観点 ― 基本的人権のまとめの段階での討論活動を通し、話すことや聞くことを評価の観点とした（討論，ワークシート）。
- ② 言語活動の種類 ― 前次で行った授業の結果をもとに、自分たちで設定した『憲法第9条改正の是非』という課題についての討論が言語活動の中心である。
- ③ 学習形態 ― 賛成派と反対派をほぼ半数に分け、それぞれの立場から立論，質問・反駁，最終弁論で意見を戦わせるディベート形式である。
- ④ 生徒の学習活動のようす

前時までの流れとして、憲法第9条をめぐる賛否両論に対し、実際に出された憲法改正試案やディベート授業での根拠となる資料を用いてセルフディベートを行いながらリサーチを行った。その後、小グループ内でお互いに意見交換や相談をしながら、どちらの立場からでも論じることができるように立論の準備を行った。賛成派と反対派のグループ分けは教師が決定し、両派とも「平和主義」「独立」というキーワードを活用して、自分の考えを論じた。

また、発表の際はまず結論を示し、そのあとで根拠を示すことを意識させた。同時に、感情論による空中戦にならないよう、地理・歴史・公民的分野における既習の知識や技能、与えられた資料などを根拠に、政治面・経済面・文化面・社会面など様々な側面(多面的)からと、様々な人の立場(多角的)から論じるように意識させた。

◆この授業実践の具体的評価（生徒の活動状況の表れ）

題 材 名	授 業 形 態	概ね満足できる状況	努力を要する 状況への支援	備 考
人権と日本国憲法 ～憲法第9条を 改正すべきか～	個 別 活 動	与えられた資料を中心に、 自分なりに十分調べ、ワー クシートにまとめている。	各資料が何を示しているの かに気づかせ、意見をもて るように支援する。	意志決定シートや立論準備 カードの確認と、発表準備の ようすの観察。
	グループ発表	既習の知識や技能を見出 し、小グループの中で自分 の言葉で紹介している。	同じような意見でもいいか ら、自信をもって意見交換 ができるように促す。	小グループ内での活動のよ うすを観察。
	ディベート (討論)	キーワードを活用し、立場 と根拠を示しながら自分の 考えを話している。	メモをとりながら、相手の 意見の「論点」に対応でき るよう意識させる。	ディベート時のようすやワ ークシートの確認。キーワー ドは、「平和主義」と「独立」。

※矢印は、支援・指導の流れを表す。

⑤授業の展開（学習指導案より抜粋）

学習活動・内容	教師の指導・支援及び留意点 ◇評価と方法	時間
<p>1. 本時の学習課題を確認する。</p> <p>(1) いくつかの改正案の確認をする。</p> <p>(2) ディベートマッチを行う。</p>	<p>・今回のテーマに関する「平和主義」「独立」というキーワードを、本時の討論で活用できるように助言する。</p>	2
<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">『憲法第9条を改正すべきか!?』という論題で討論をしよう</div>		
<p>2. 論題について、賛成派と反対派に分かれて、既習事項をもとに討論を行う。</p> <p>(1)立論 (予想される立論)</p> <p>○反対派 = 改正すべきでない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・憲法の平和主義は世界に誇れるものだ ・日本は国際社会で不戦を訴える義務がある ・自衛隊は、復興支援に協力するだけでよい ・平和あつての生活で、人権保障が大事 など <p>○賛成派 = 改正すべき</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テロ対策の為に、戦力を持つことは不可欠 ・米軍基地問題解消の為に改正した方がよい ・国の独立を守るためにも戦力は必要だ ・戦力がないと外国からなめられる など <p>(2)質問・反駁</p> <p>(3)作戦タイム</p> <p>(4)最終弁論</p>	<p>・感情論による空中戦ではなく、地理・歴史・公民的分野における既習の知識や技能、与えられた資料などを根拠に、様々な視点から立論するように助言する。</p> <p>・教師が双方の立論の要点を板書し、補足を加える。</p> <p>◇各々のグループの意見を聞き、自分の考えをさらに深めることができたか。(② 観察)</p> <p>・同じような意見でも、なるべく多くの生徒に自分の意見を発表させたい。</p> <p>◇一人ひとりが意欲的に発表できたか。(①② 観察, ワークシート)</p> <p>・メモをとりながら、相手の意見の「論点」に対応できるよう促す。</p> <p>◇相手側の意見を聞き、疑問点などをメモにとりながらしっかりと聞くことができたか。(③ 観察)</p> <p>◇効果的な質問や反駁をしているか。(③ 観察)</p> <p>・積極的に話し合い、有効な反駁につなげられるように声かけをする。</p> <p>・「憲法第9条改正の賛否」に対する双方の論点を明確化させる。</p> <p>◇既習事項を活用し、論点を絞って弁論できたか。(②③④ 発言, ワークシート)</p>	9 9 10 5 5
<p>3. アフターディベートを行う。</p> <p>(自己評価表・感想用紙に記入する)</p>	<p>・ディベートでの立場を離れ、論題について自分の立場を明確にし、その理由や到達目標の達成度を自己評価表に記入させる。</p> <p>・反対の立場も意識しながら討論を振り返り、自己評価させるようにする。</p> <p>・討論後、自分の意見がどう変容したか（または、変容せずさらに確信を持ったか）を自己評価させ、感想をもとにまとめさせる。</p> <p>◇討論で吟味したことを元に、自分が重要視した討論の流れや具体的な例を用いて最終的な自分の考えを文章で記述しているか。(②自己評価表)</p>	5
<p>4. 意見・感想を発表する。</p>	<p>・授業の感想をもとに、できるだけ多くの生徒に発表させる。</p> <p>・これから学習する「民主政治」や「地球社会」の単元への足がかりとすると同時に、将来めざすべき日本の姿を思い描かせたい。</p> <p>◇討論を通して憲法や人権についての現状をつかみ、将来の展望に興味を持つことができたか。(① 自己評価表, 発表)</p>	5

(2) ワークシートやレポートを通しての授業における評価実践

〈单元名〉「卒業論文を書こう」

- ① 言語活動の場面と評価の観点 ― 中学校3年間の総仕上げとしての卒業論文の制作において、自分の考えを結論と根拠・理由に分けて考え、わかりやすく説明する力を評価の観点とした。
- ② 言語活動の種類 ― 3年間で学んだことをもとに、自ら追究したいテーマについての論文の記述が言語活動の中心である。
- ③ 学習形態 ― 地理・歴史・公民3分野の既習内容をもとに、さらなる関心や疑問から生じた事象について個別に追究・まとめを行い、記述・発表をする形式である。
- ④ 生徒の学習活動のようす

社会科全般にわたる内容の中から、一貫したテーマに沿ってレポートを作成した。その際、資料に基づいて正確に調べ、調べた結果から自分なりに考えたことや意見を主張できるように支援した。

また、レポート作成時には、最初に言いたいことをはっきりと打ち出すこと、根拠となるデータや考え方を示すなど理由をしっかりと書くこと、一文は40字以内にまとめることなどをポイントとした。さらに、トールミンモデルの「結論(C)」「データ(D)」「理由づけ(W)」の3つを、記述・発表の基本要素とすることを意識させた。

2. 考察

発表や討論における授業では、個人で行った調べ学習の内容を小グループの中で意見交換したことによって、全員が自分の意見を持つことができ、ディベートの際にも大半の生徒が意見を発表できた。また、同意見の仲間の支援があるためか、それぞれが自信を持って意欲的に発言できたように思う。そして、反論準備カード(メモ用紙)を持たせたことにより、疑問点などをメモにとりながら相手の意見をしっかりと聞き、その論点に対応できていたようである。

しかし、限られた時間の中での討論であるので、せっかくいい意見をもっている生徒を思うように活かせなかったことが反省点として挙げられる。今後は、もう一度小グループでの活動に還元するなどして個を活かす工夫をしていきたいと考えている。また、グループ活動を伴わない個別活動の発表にも力を入れていきたい。

一方、ワークシートやレポートを通しての授業では、常に社会的事象をさまざまな側面から多面的にとらえることと、さまざまな立場に立って多角的にとらえることを意識させながら他者と意見交流をさせてきた。その結果、生徒たちは自分では気づかなかった視点からも社会的事象を見つめ直すことができるようになり、テーマ追究に深みが増したように感じる。同時に、トールミンモデルを意識させてきたことにより、事象の特色や事象間の関連についての説明・事象を比較したり関連づけたりする言語活動において、生徒一人ひとりの価値判断など思考・判断した過程の評価もしやすくなった。

これらパフォーマンス評価の実践はまだ取り組み始めたばかりではあるが、多くの時間と労力を要することや、客観テストに比べ信頼性が低いということ、課題数が制限されるといった問題点も多々生じてきた。今後は、これらの解決策として、日々の普通の授業の中でパフォーマンス課題を日常化していくことが大切であると思う。そうすることによって、言語による場面設定もしやすくなり、パフォーマンス評価の視点で見えていくことができるようになるのではなかろうか。

6 成果と課題について

今年度の研究では、思考力・判断力・表現力の育成を大きな目標にしながら、その土台となっている多面的・多角的に考察する力をはぐくむための手だてを、評価を含めて明らかにしようと取り組んできた。その成果のうち、生徒に見られた変容として、①事象の側面やそれを見る立場が分かるようになり、生徒の学習意欲が高まってきたこと、②事象について今まで見えていなかったことが見えるようになり、思考の深まりが見られたことがあげられる。

教師側にとっての成果は、①思考力を身に付けさせるための「授業の姿」が明確になってきたこと、②思考力を高める評価の在り方について方向性が見えてきたことの2点があげられる。特に、社会科における考察パターン、伝え合う言語活動、形成的評価の3点から授業をとらえ直すことができ、今後も継続して使っていける授業づくりの手法が得られたと考えている。ただし、細部については、以下のような成果や課題が明らかになった。

多面的・多角的に考察させるためには、事象の側面やそれを見る立場の数に応じた資料が必要となり、教科書や市販の資料集だけでは不足する場面が多かった。資料の質や量がそのまま思考の質を左右することになる。その一方で、さまざまな資料に触れる機会が多くなったことから、資料を正しく読み取ったり、活用する力が身に付いたと感じている生徒が多かった。

立場を変えて多角的に考える際、生徒はどうしてもその立場になりきれず、今の自分の立場から客観的に事象をとらえる傾向が強いことが分かった。それぞれの立場を理解させるための指導を充実させる必要を感じた。

トールミンモデルを表現活動及び評価の手だてのひとつに取り入れたことにより、教師は、生徒の思考・判断の過程や結果を評価しやすくなった。思考を構造的に可視化できることから、どの部分で生徒がつまづいているのかをつかみやすかった。ただし、このモデルにたよりすぎると、生徒の柔軟な思考が損なわれることになる。そのため、このモデルに適している単元や題材を明確にしておく必要がある。その際、事実論題、価値論題、政策論題の何れかで学習課題を設定すべきかを考えておくとうい。

トールミンモデルを用いて生徒に思考・判断させる上で、大きな課題が見つかった。それは、D（データ）・W（理由付け）・B（裏付け）の区別がつかない生徒が少なくないということである。なかでもDの部分については、揺るぎない事実なのか、自分や他人の考えなのかを区別できていなかった。事実認識を誤ると公正な判断ができなくなる。今後は、基本的な知識・理解の定着にさらに力を入れるとともに、事実と考えを区別する力を生徒に身に付けさせていきたい。

授業における形成的評価については、多面的・多角的に考察することを促すという観点から、今後とも大枠を決めて行うことが望ましいと考える。大枠とは、①どんな側面や立場から事象をとらえていたか（他の側面や立場はないか）、②比較したり、関連付けたりして考えようとしたか、③論理的に考えることができたか、の3点である。この3点については、実際にできていたかを3または4段階で生徒に評価させ、学習状況を評価することへの動機付けとしていきたい。