

社会系教科におけるみ方・考え方の評価法作成方略

— 「モデルに基づく社会認識形成を目指す授業」の場合 —

鳴門教育大学 井上奈穂

I 問題の所在

社会系教科を教える授業者にとって、論文や書籍、研究会への参加を通して、社会学などの社会科学や歴史学などの人文科学の研究の動向についての情報を収集することは、授業者としての資質を高める上で必要な活動といえる。なぜなら、そのような活動を通して、科学者集団が形成した汎用性の高い社会的事象を説明するためのモデルについての情報が得られるからである。授業者は、これらのモデルの中から、子ども／生徒にとって意義のあるものを選択し、習得しやすいよう実態に即した「み方・考え方」へと加工し、授業化するのである。

このような授業観に立つ授業は、社会系教科の先行研究の中で多く見られる。しかしながら、評価という観点から見た場合、既存の研究成果の再現に留まり、社会的事象に関する知識の獲得を確定する評価方略¹⁾との差異が明確ではない。

本稿では、中学校社会科歴史的分野の授業に対応した評価法の開発を通して、「モデルに基づく社会認識形成を目指す授業」に対応した評価法作成方略を明らかにする。この立場の授業論は、教授書として開発された授業が多く存在し、目標設計から授業まで一貫性のある理論が示されている²⁾ため、開発する評価法が依拠する授業設計過程を明確に示すことができる。

II み方・考え方を習得する評価法の条件

1 モデルに基づく社会認識形成の特質

み方・考え方の習得を目的としたとき、授業者はどのような点を意識しながら、授業を行うことになるのだろうか。棚橋は以下のように述べる。

この型の授業の「よさ」の根拠は、子ども自

身が社会の構造を分析できるようになるためにその手段となる一般的知識を獲得することであり、それらが社会のみ方・考え方になるということにある³⁾。

授業者が、意識しなければならないのは、子ども／生徒が、社会の構造を分析できるようにすること、そして、その手段となる一般的知識を獲得させることである。では、このような授業を通して、どのような学力の形成が期待されているのだろうか。

2 形成される学力

社会系教科は、社会認識を手段と考えるか、目的と考えるかをはじめ、様々な議論が存在する⁴⁾が、子ども／生徒の社会認識形成を担い、社会についてのみ方・考え方を獲得させる教科である点については一定の合意が得られていると言える。その前提に立ち、授業を通して「形成される学力」を捉える枠組みとして、授業後に想定される社会認識の側面に着目する⁵⁾。

以上を踏まえ、「モデルに基づく社会認識形成を目指す授業」で形成される社会認識を確定しよう。

社会のみ方・考え方の習得を子ども／生徒が行うと言うことは、授業者が示すみ方・考え方を受け入れ、それをを用いて様々な社会的事象を説明できることと言える。言い換えれば、授業者の示す「一般的知識」をそのまま受け入れることが求められているといえる。つまり、授業者の示した「一般的知識」を授業で扱った事例を通して理解し、また、授業で扱わなかった様々な事例に対しても、獲得した一般的知識を用いて理解することが、子ども／生徒に求められるのである。より多くの「一般的知識」の獲得と、それらをより多くの「個別的知識」と関連付けることによって、子ども／生徒の社会認識が深まることになる。

表 1. 形成される社会認識

	子ども／生徒	授業者
価値的知識		
一般的知識		←
個別的知識	←	←

さらに、ここでいう知識の質について、棚橋は、「そのような知識は、一般的に分析的な社会科学理論と呼ばれるものから得られる」としており、それらを明らかにするためには、「政治学、法学、人類学などの諸学問が、その分析対象とする社会に対して投げかける疑問を考えることが有効である」としている⁶⁾。また、その獲得の過程については、「授業自体が一般的知識の形成過程そのものとなるようにすることが必要である」とも述べている⁷⁾。

これらの棚橋の指摘から、「モデル」は、学問成果に依拠したものと、思考過程に依拠したものの⁸⁾に分けることができる。また、学問成果に依拠したモデルの場合、依拠する科学の性格によって区分する必要がある⁹⁾。科学の性格とは、つまり、自然科学を対象としたモデルか、人文科学を対象としたモデルであるかという点である。前者は、社会学や経済学の工場立地論や消費社会論のように目の前の事象をモデル化して説明しようとするものが挙げられる。これを「分析モデル」としよう¹⁰⁾。一方、後者は、歴史学のように、社会構造の変化や相違を解釈として説明しようとするものが挙げられる。これを「解釈モデル」としよう。

以下では、このうちの「解釈モデル」に対応した評価法とそれを行うためのツールを示し、み方・考え方の習得につながる評価法作成方略とその活用の論理を示す。歴史を取り上げたテスト問題は多く開発されている¹¹⁾が、社会系教科一般を対象とした、評価のためのツールの条件を示すための事例に留まっており、個々の授業論に対応した評価法作成方略として示されていない。本稿を通し、個々の授業論に対応した評価法を明らかにすることは、授業に対応した社会系教科の評価法の開発過程を理論的に明らかにする上で意義がある。

Ⅲ モデルに基づく社会認識形成の実際

「解釈モデル」に基づく社会認識形成は、授業のどのような場面の中で行われるのか。そして、解釈モデルに基づく社会認識は、どのように確定することが可能なのだろうか。そして、その形成を保障するためには、どのような評価法が求められるのだろうか。

ここでは、社会に対する「み方・考え方」のモデルの中から、「解釈モデル」を取り上げ、「モデルに基づく社会認識形成の保障」のための評価法とそれに対応する具体的なツールを開発し、先の問いに答える。

1 授業場面の特質

「解釈モデル」の習得が目指されることが授業の「よさ」とされる場合、授業はどのようなものとなるのか。このような構想に基づく授業は、森分らの開発した教授書に見ることができる。森分は、歴史授業で一般的に行われている通史学習の問題点を克服するものとして、3つの日本史教授書試案¹²⁾を開発している。以下、森分の構想¹³⁾である。

われわれは、まず歴史学研究成果に立脚して、教師が生徒たちに教授すべき「時代構造論」をおさえ、それを教授可能な形でモデル化し、授業の中でモデルを明示しながら、個々の歴史的事象・出来事を説明していけば、教師の持つ理論が生徒たちに「見えるもの」となり、生徒たちがそれを批判的に吟味していくことも可能ではなかろうかと考えた。

このような授業の「よさ」は、時代構造を「見えるもの」とし、個々の歴史的事象・出来事の説明を通して、生徒たちが批判的に吟味していく過程を保障しようとする点である。ここでいう「時代構造論」は過去の社会事象を1つの構造に即して説明したものである。では、1つの構造に即して説明された「解釈モデル」は、授業のどのような場面の中で形成されるのか、そして、子ども／生徒に形成された「解釈モデル」はどのように確定することが可能なのだろうか。そして、解釈モデルに基づく社会認識形成を保障するためには、

どのような評価法が求められるのだろうか。

以下、具体的な授業事例として、単元「古代国家の歩み」を取り上げ、「解釈モデルに基づく社会認識形成」の保障のための評価法と対応する具体的なツールとその開発過程を示す。

2 授業場面の実際

(1) 単元「古代国家の歩み」の構成

ここで取り上げる単元「古代国家の歩み」¹⁴⁾は、日本における律令制の成立から展開について、天皇を巡る政治権力の変化から理解させることがねらいとなっている。取り上げる「解釈モデル」は森分らの授業で用いられているものと枠組みは同じであり、1つの時間的なまとまりをもった社会体制、つまり、時代構造を子どもにとらえさせること¹⁵⁾が目的とされている。しかしながら、森分らの提案する教授書は、投げ入れ教材であり、授業の前提となる既習事項¹⁶⁾が設定されている。そ

のため歴史的事象を解釈するための「解釈モデル」の習得過程が明らかではない。その意味で、単元「古代国家の歩み」によって明らかにされる「解釈モデル」の習得過程は、意義があるといえる。

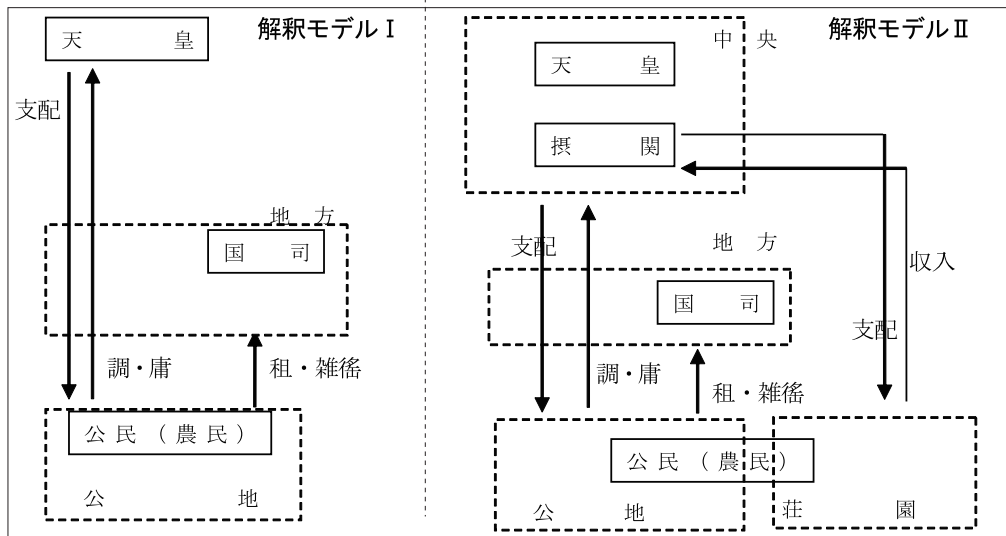
(2) 「解釈モデル」を通じた社会認識形成

① 「解釈モデル」の実際

単元「古代国家の歩み」で示される解釈モデルの作成の過程としては、教授書「平安期の時代構造」の構造モデル「A. 律令体制」、「B. 王朝国家体制」の2つに見られる具体的事例、概念を教科書¹⁷⁾に準拠したものに変更するという段階をとった。

この「解釈モデル」を中学校社会科歴史的分野及び使用した教科書に合わせ、再構成したものが表2である¹⁸⁾。習得すべき「解釈モデル」は、「律令体制」に対応する「解釈モデルⅠ」と、「王朝国家体制」に対応する「解釈モデルⅡ」がある。

表2. 単元「古代国家の歩み」における「解釈モデル」



(構造図は教科書に記載されている言葉のみを用いて再構成した)

解釈モデルⅠは、教授書の構造モデル「A. 律令国家」を再構成したものである。この解釈モデルⅠでは、天皇が直接、人々を支配する「公地公民制」がとられていたことと、公地公民制の下で行われていた「租庸調制」の位置づけを読み取ること、これら2つの制度が大宝律令の制定によって明文化され、1つの社会システムとして定着し

たこと、このようなシステムで成り立つ国家のことを「律令国家」ということに対応し、制度の成り立つ国家の定義に対応している。

次に、解釈モデルⅡは、教授書の構造モデル「B. 王朝国家体制」を再構成したものであり、解釈モデルⅠに、「摂関」と「荘園」が加わっている。これにより、摂関が天皇の補佐役として中央政府

の中で大きな力を持つようになったこと、天皇の直接支配体制から天皇の支配の及ばない「荘園」が出現したこと、荘園は摂関家である藤原氏など貴族の収入源となっていたことに対応している。

表 3. 単元「古代国家の歩み」における解釈モデルと事例の関係

	第1次	第2次	第3次	第4次
	解釈モデル I 			解釈モデル II 
問い	聖徳太子はどのような政治を目指したのでしょうか。	律令国家はどのようにしてできあがったのでしょうか。	奈良時代の人々はどのような生活をしていたのでしょうか。	平安京での天皇や貴族の政治はどのようなものだったのだろうか。
内容	天皇を中心とした公地公民制が整えられた。	大宝律令が制定され、律令国家となった。	人々は租庸調の負担を強いられた。	摂関家が台頭し、律令国家の体制が崩れてきた。
具体的事例	中国では6世紀末に隋が強大な帝国を作り上げた・7世紀の初めに隋に代わって唐が中国を統一した・唐は律令などの法律を作った・戸籍に登録した人々に土地を分け与えた・税や兵役を負担させた・朝鮮半島では百済や新羅が勢力を強めた・大和政権は朝鮮半島南部で勢力を失った・国内では地方豪族が反乱を起こし、豪族同士の争いが続いた・推古天皇の即位・聖徳太子が摂政になる・蘇我馬子との協力・中国や朝鮮に学ぶ・天皇を中心とする政治制度・冠位十二階の制度・十七条の憲法・小野妹子を隋に送る(遣隋使)・唐が高句麗を攻撃・蘇我氏の独裁・中大兄皇子・中臣鎌足が蘇我氏を倒し、政治改革を行う(大化の改新)・公地公民として国家の直接の支配を行う	新羅・唐の連合軍に日本敗れる(白村江の戦い)・新羅の朝鮮半島統一・中大兄皇子が天智天皇となる・全国の戸籍を作る・天皇のあとつぎをめぐる戦い(壬申の乱)・天武天皇即位・701年大宝律令が制定・天皇、貴族、近畿地方の有力豪族が中心となった律令国家の運営・710年平城京遷都・奈良時代のはじまり・碁盤の目のような区画をもった都・市の開催・和同開珎の発行・地方の区分・国府の設置・貴族の国司としての派遣・豪族の郡司への任命・都と地方を結ぶ道路、駅設置	律令のきまりにもとづいて支配された・6年ごとに戸籍が作られた・良民(公民など)と賤民(奴婢など)に分けて登録・良民のうちでも一握りの貴族たちは太政官をはじめとする高い地位についた・貴族は、調、庸や兵役が免除・貴族は高い給与や多くの土地を与えられた・貴族の権限は子孫にも引き継がれた・奴婢は売買の対象とされた・奴婢は奴婢以外の人との結婚を禁止された・奴婢の子は奴婢とされた・6歳以上のすべての人々に口分田が与えられた・死ぬと国に返すことになっていた(班田収授の法)・口分田に応じて租を負担する・調・庸は都まで運ぶ・兵役の義務・防人・逃亡者・鉄製農具の広まり・口分田の不足・743年墾田永年私財法・貴族、寺院、郡司などが私有地を広げる	奈良時代中ごろから貴族や僧の間で勢力争いが激しくなる・桓武天皇の遷都(平安京)・平安時代の始まり・朝廷の蝦夷への攻撃・蝦夷の抵抗・藤原氏が勢力を伸ばす・藤原氏は娘を天皇の妃にし、その子を次の天皇に立てて勢力を伸ばす・天皇が幼い時には摂政、成長すると関白という職について政治の実権を握る(摂関政治)・11世紀前半の藤原道長と、その子頼通のころが、もっともさかん・藤原氏は朝廷の高い地位をほとんど独占する・藤原氏は国司からたくさんのおくり物を贈られる・藤原氏は多くの荘園をもつ・地方の政治はほとんど国司に任される・国司は自分の収入を増やすことだけに励む・国司の中には任地に代理を送って収入だけを得たりするものも出る・地方の政治が乱れる

具体的事例については、教科書(東京書籍 pp. 32-43より抜粋)

② 「解釈モデル」から見た内容の構成

「解釈モデル」と具体的事例との対応関係を示したものが表3である。

表3では、各展開部で問われる問いと形成が期待される内容、対応する具体的事例を示し、横に第1～4次までの展開部を示した。結果、第1次から4次で形成が期待される内容と具体的事例にあたる歴史的事実、それぞれの授業の中で形成されると解釈モデルの対応関係が示されている。

表3を踏まえると生徒に獲得が求められる内容は以下ようになる。

第1次は、解釈モデルIに基づき、「天皇」と「公民（農民）」との関係性を捉え、「天皇を中心とした公地公民制が整えられた」という内容の形成が期待される。次に、第2次では、解釈モデルIを全体的に俯瞰し「大宝律令が制定され、律令国家となった」という内容の形成が期待される。第3次は、解釈モデルIに基づき、天皇のいる中央政府と国司の地方政府それぞれと「公民（農民）」がどのようなつながりがあるかを捉え、「人々は租庸調の負担を強いられた」という内容の形成が期待される。最後に、第4次は、第1～3次で用いた解釈モデルIと新たに出てきた解釈モデルIIの比較を通し、「摂関家が台頭し、律令国家の体制が崩れてきた」という内容の形成が期待される。

3 評価のためのツール設計の実際

(1) 「解釈モデル」の習得過程

以上の考察から、「解釈モデル」の習得の過程は、図1のように示すことができる。

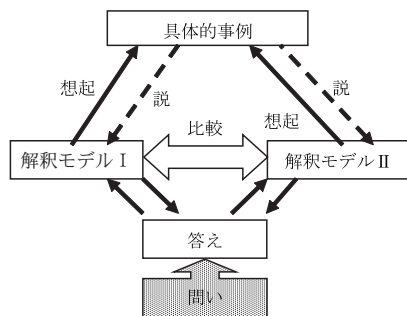


図1 「解釈モデル」の習得の過程

「解釈モデル」を習得するとは、次のような思考過程を想定していると言える。

1つは、「解釈モデル」に対応する歴史上の具体的事例を表出する思考である。この思考を「想起」としよう。解釈モデルIにおける「想起」の思考を促す問いとして「聖徳太子の活躍した時代に、政治の中心に居た人物は誰ですか？」が挙げられる。まず、聖徳太子の活躍した時代が、解釈モデルIの状況にあること、そして、政治の中心である「天皇」の地位にある人物を具体的事例として表出することが求められている。つまり、解釈モデルIから具体的事例である「推古天皇」を引き出す思考である。

2つは、「解釈モデル」を構成する個々の要素の関係性を踏まえ、対応する具体的事例相互の関係性を捉えさせる思考である。この思考を「説明」としよう。解釈モデルIにおける「説明」の思考を促す問いとして「聖徳太子はどのような政治を行おうとしたのですか？」が挙げられる。この問いは、聖徳太子が目指した政治には、「天皇」、「公民」、「国司」の関係の改善があったこと、そして、「天皇」が直接「公民」を支配し、地方は、「天皇」の命を受けた「国司」が支配する政治形態が目指されたことを表出することが求められている。つまり、個々の要素、対応する具体的事例の関係性から解釈モデルIを再構成させる思考である。

3つは、複数の「解釈モデル」を時系列に並べることで、社会の変化を捉えさせる思考である。この思考を「比較」としよう。「比較」の思考を促す問いとして、「平安時代になると、なぜ、藤原氏が力を持つようになったのだろうか？」が挙げられる。この問いは、解釈モデルIIでは、解釈モデルIにはなかった「摂関」や「荘園」という要素が加わっていること、そして、これらの要素が加わったことが、藤原氏が力を持つようになった背景にあることを表出することが求められている。つまり、奈良時代から平安時代への社会構造の変化を解釈モデルIから解釈モデルIIの差異から捉えさせる思考である。

以上、3つの思考の組み合わせにより、「解釈モデル」の習得と対応する内容の形成がなされる。そのため、評価法に対応するツールは、この3つの思考を行える形式となる必要がある。

(2) 評価法に対応するツールの設計

① 解答行為の設定

「解釈モデル」の習得につながる評価法に対応するツールの設計過程を見ていこう。

「解釈モデル」の習得過程に見られる3つの思考の有無を問うためのツールは、問いと対応する解答行為を行わせる形式が適している。そこで、構成する問い、そして、補助的な情報を与えるリード文、正答の組み合わせると、解答行為は表4のようにまとめられる。

表4では、縦に「正答」、横に「問い・リード文」となるものを示した。「正答」や「問い・リード文」になるものとは、授業で示された「解釈モデル」と「具体的事例」である。「解釈モデル」の習得という点から考えると、評価対象となるのは、「解釈モデル」と具体的事例、類似の事例のそれぞれの対応関係なので、同じ項目が問い、リード文、正答となることはない。このことから、想起、説明、比較の3つのパターンの解答行為を想定できる¹⁹⁾。「想起」から「説明」、「説明」から「比較」と、最終的には複数の「解釈モデル」を社会のみ方考え方として使える段階までを問えるような場面を想定している。では、それらの解答行為を実際に基づき示そう。

表4 子ども／生徒に求められる解答行為

正答	問い・リード文	具体的事例	解釈モデル	
			I	II
具体的事例	—	—	想起	想起
解釈モデル	I	説明	—	比較
	II	説明	比較	—

② 全体構成

大問が2題（【1】【2】）で構成されている。まず、【1】は解釈モデルIに対応し、【2】は解釈モデルIIに対応している。さらに、【1】【2】は3つの小問からなり、(1)は「想起」、(2)は「説明」、(3)は「比較」の解答行為の確定を意図している。まず、「想起」の思考を通し、取り上げた時代の解釈モデルIと具体的事例との対応を問うている。次に、解釈モデルIに位置づけた個々の具体的事例の相互の関係を問うている。最後に、解釈モデルIとその次の社会を説明する解釈モデルII

を比べ、何が加わり、何がなくなったのかの変化を問うている。以上の過程を踏まえることで、各時代の「解釈モデル」の習得、活用を確認した上で、異なるモデルとの比較を意図している。

③ 評価法に対応するツールの実際

解釈モデルIを基準とした【1】を見てみよう。

【1】では、リード文と解答のための資料として、6世紀の日本の政治の仕組みを示した図が示される。示される図は、解釈モデルIに対応する。まず、「想起」を意図する(1)を見てみよう。(1)は①②の2つの設問で構成されている。まず、(1)①は「(ア)には日本の政治の中心になる立場が入ります。適切な言葉を答えなさい」と指示し、解釈モデルIに対応するモデル図の完成を求める。(1)②は「このような仕組みを確立させようとしていた聖徳太子は、(イ)を補佐し、政治を行うある役職につきます。その役職名を答えなさい」と指示し、解釈モデルIを構成する要素に対応する「具体的事例」を問うている。()の前後にヒントとなる具体的事例や図を示し、対応する具体的事例を「想起」させている。

次に、「説明」を意図する(2)を見てみよう。(2)は①②の2つの設問で構成されており、リード文、問いとして「この時代に行われた改革について、次の問いに答えなさい」という指示がなされる。

まず、(2)①は「十七条の憲法を設定した目的は何か。「豪族」「役人」「天皇」の3つを使って説明しなさい」と指示し、摂政という天皇に近い立場に立った聖徳太子が、十七条の憲法を示した意図を、「豪族」、「役人」、「天皇」の3つの関係性から答えさせる問題である。また、(2)②は「この時期に確立されようとしていた「公地公民」制とはどのようなものか。説明しなさい」と指示し、解釈モデルIを構成する要素間の関係性を問う問題である。

最後に、「比較」を意図する(3)を見てみよう。(3)は①～③の3つの設問で構成されており、リード文、問いとして「聖徳太子がなくなると、図に示したような形ではなくなります」という提示がなされ、聖徳太子が築き上げた社会を解釈モデルIからどのような要素がなくなり、また、加わったことによって解釈モデルIIへと変化したのか、

その短期的な変化をとらえさせる問題である。

まず、(3)①では「どのような政治になっていきますか？」と問い、聖徳太子がいなくなったことにより、解釈モデルⅠの「天皇」の位置に対し、貴族である蘇我氏が力を持ち、解釈モデルⅡへと社会の構造に近づいたことを把握しているか否かを問うている。(3)②では「これに対して、図のような政治のしくみに戻そうとする動きがおこります。このことを何と言いますか？中心人物は誰ですか？」と問い、この出来事をきっかけに、蘇我氏が倒され、解釈モデルⅠの体制へ戻ったことを把握しているか否かを問うている。(3)③では「②の結果、日本はどのような政治が進められるようになりましたか？」と問い、一旦、崩れようとした社会の仕組みが、大化の改新を通して、元の実天皇中心の社会へ戻ったという変化を把握しているか否かを問うている。

次に、解釈モデルⅡを基準とした【2】を見てみよう。

【2】では、リード文、解答のための資料として、8世紀に行われた平城京遷都の事例が示されている。まず、「想起」を意図する(1)である。(1)は、リード文の内容を踏まえ、平城京遷都を行った当時の政治の中心人物を答えさせる問題である。これは「解釈モデルⅡ」の「天皇」に対応する「具体的事例」を答えさせる問題である。

次に、「説明」を意図する(2)ある。(2)では、リード文中の下線部「奈良に新しい都が作られた」への着目を指示し、①～③の4つの設問から構成されている。(2)①では「なぜ、新しい都を建てたのか。「貴族」「僧」という言葉を使って、その理由を説明しなさい」と指示し、天皇が行った政策の意図の「説明」を求め問題である。「貴族」、

「僧」の2つの具体的事例を解釈モデルⅡに照らし、その関係の「説明」が問われている。(2)②では「桓武天皇ののち、藤原氏が力を持つようになってきます。藤原氏はなぜ力を持てたのだろうか。説明しなさい。」と指示し、藤原氏に権力を与えるきっかけとなった出来事を、「天皇」と「貴族」の関係から答えさせる問題である。そして、(2)③は「藤原氏以外の人々はどのような手段で地位や生活を向上しようとしていただろうか。それぞれの立場を選択し、説明しなさい」と指示し、「都の貴族」、「国司」、「農民」、藤原氏との対応を踏まえ、解釈モデルⅡを構成するそれぞれの要素の関係を問う問題である。

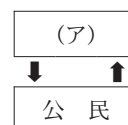
最後に、「比較」を意図する(3)である。(3)は①～③の3つの設問で構成されており、リード文として「(3)では「平安時代の社会の中で力をつけてきた人々について考えよう」が示され、解釈モデルⅠからどのような要素がなくなり、また、加わったことによって解釈モデルⅡへと変化したのか、その短期的な変化をとらえさせる問題である。

(3)①では「力をつけたのはどのような立場の人々だろう」と問い、解釈モデルⅠのどのような変化が、解釈モデルⅡにつながったのかを答えさせる問題である。(3)②は、①の前提となる社会のモデルを答えさせる問題である。(3)③では、そのきっかけになった人物を答えさせる問題である。

このように【1】【2】で示すように、「想起」、「説明」、「比較」と段階的な問いがどこまでできるかを問う事を通して、子ども／生徒が、解釈モデルⅠ・Ⅱや、解釈モデルⅠからⅡへの形成過程について、具体的事例との対応関係として把握しているかを見ることができる。

【1】 6世紀の日本の政治の仕組みは、左の図のように示すことができます。

(1) ① (ア)には日本の政治の中心になる立場が入ります。適切な言葉を答えなさい。



答：天皇

②このような仕組みを確立させようとしていた聖徳太子は、(ア)を補佐し、政治を行う

役職に就きます。その役職名を答えなさい。

答：摂政

(2) この時代に行われた改革について、次の問いに答えなさい。

①十七条の憲法を設定した目的は何か。「豪族」「役人」「天皇」の3つを使って説明しなさい。

答：豪族たちに天皇の役人としての心構えを示すため。

②この時期に確立されようとしていた「公地公民」制とはどのようなものか。説明しなさい。

答：すべての民とすべての土地は天皇のものであるということ。

(3) 聖徳太子がなくなると、図に示したような形ではなくなります。

①どのような政治になっていきますか？

答：蘇我氏を中心とした独裁政治

②これに対して、図のような政治のしくみに戻そうとする動きがおこります。このことを何と言いますか？中心人物は誰ですか？

答：大化の改新／中大兄皇子・中臣鎌足

③②の結果、日本はどのような政治が進められるようになりましたか？

答：蘇我氏のように、天皇ではないものが力を持っていないような政治をめざす・天皇を中心とした国づくり

【2】以下の文章を読んで次の問いに答えなさい。

710年、唐の都にならって、奈良に新しい都がつけられた。都は広い道路によって碁盤の目のように区画され、東西の市では各地の産物が取引された。このように都が華やかになる一方で、地方に住む農民は税や労役・兵役などで重い負担を強いられていた。

(1) 下線部について。奈良に新しい都を建てたときの政治の中心人物は誰か。

答：桓武天皇

(2) 下線部について。

① なぜ、新しい都を建てたのか。「貴族」「僧」という言葉を使って、その理由を説明しなさい。

答：都での貴族や僧の勢力争いが激しくなったから。

② 桓武天皇ののち、藤原氏が力を持つようになってきます。藤原氏はなぜ力を持ったのだろうか。説明しなさい。

答：娘を天皇の妃にし、孫を天皇にし、影響力をもった。

③ 藤原氏以外の人々はどのような手段で地位や生活を向上しようとしていたのだろうか。以下に挙げるそれぞれの立場から説明しなさい。(都の貴族・国司・農民)

答：都の貴族：藤原氏に贈り物を贈る・取り入る、国司：都の貴族に贈り物を贈る・取り入る、農民：都に住む貴族たちの土地（荘園）を耕し、税を免除してもらう。

(3) 平安時代の社会の中で力をつけてきた人々について考えよう。

① 力をつけたのはどのような立場の人々だろう。

答：貴族

② 結果、飛鳥時代・奈良時代に築かれたどのような体制が崩れたのだろうか。

答：天皇を中心とした律令国家体制

③ そのきっかけになった人物は誰だろう。

答：藤原道長・頼通

IV モデルに基づく社会認識形成の保障

本稿では、社会的事実のみ方・考え方につながるモデルとして、「解釈モデル」を取り上げた。この「解釈モデル」の習得を確定する評価法で用

いられるツールの条件としては、授業で取り上げられた「解釈」を要素と要素の関係から成る「解釈モデル」としてとらえる。そして、それらの要素や関係に対応する「具体的事例」を明らかにす

ること、複数の「解釈モデル」の比較を通して、その違いを意識させることが必要となる。そのため、子ども／生徒が「解釈モデル」を習得したか否かを確定するためには、複数の「解釈モデル」、学習活動で扱われる内容である「具体的事例」をリード文や答えとして設定し、これらの関連性を検証するための3つの思考（想起・説明・比較）を解答行為とした場を設定する必要がある。

では、このような評価法の活用の論理はどのようなものとなるのだろうか。評価法として用いた評価ツールは、教授された「解釈モデル」を用いた社会のみ方・考え方の習得の有無を明らかにする上では、有効である。例えば、思考に対応した3つの解答行為の「想起」、「説明」ができるのに、「比較」ができなければ「解釈モデル」相互の違いを理解の不足が判断でき、「想起」、「説明」はできないが、「比較」ができれば、その逆を指摘できる。このような結果をどのように活用できるのか。例えば、前者であれば、大化の改新や藤原氏の摂関政治の事例を取り上げ、対応する解釈モデルⅠと解釈モデルⅡを比較させ、その違いを再度確認する手立てを取ること、また、後者であれば、具体的事例と個々の「解釈モデル」の対応関係を確認する手立てを確認することによって、子ども／生徒の学力保障の手立てをとることが可能となるといえる。

V おわりに

本稿では、「モデルに基づく社会認識形成を目指す授業」に対応した評価法作成方略として、「解釈モデル」に対応するものを分析し、対応する評価法と対応するツールの条件を提示した。

この授業観に立った授業は、社会学などの社会諸科学や歴史学などの人文科学の研究を基盤としている。そのため、授業の中で、モデルとなった研究成果を生み出した「科学者」の思考をいかに子ども／生徒に再現させるかが課題であったといえる。しかし、研究成果として示された「モデル」は常に「具体的事例」との対応で具体化される。そのため、研究成果をそのまま構造化すると、結果として、「社会的事象に関する知識の獲得を目的とする授業」に対応する評価法と同様の構造をもつ

ものとなり、子ども／生徒に対し、当初の目的とは違った誤ったメッセージを与え、授業者の意に反した社会認識が形成される恐れがある。

本稿は、社会系教科における特定の授業観に基づき、これまで所与のものとしてされた評価を開発し、その理論的枠組みを示した点で意義はある。今後は、他の授業観についても分析を行い、社会系教科における学力保障のための授業と評価の関係について明らかにしていきたい。

【註】

- 1) 井上奈穂「社会系教科における評価のためのツール設計の論理—社会的事象に関する知識の獲得を目的とする授業の場合—」社会認識教育学研究、第25号、2011年、pp. 31-40。
- 2) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』、明治図書、1978年。
- 3) 棚橋健治『社会科の授業診断—よい授業に潜む危うさ研究—』明治図書、2007年、pp. 96-98。
- 4) 片上宗二「社会認識と市民的資質」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、1994年、pp. 67-76。
- 5) 「形成される社会認識」については以下を参照。井上奈穂『社会系教科における評価のためのツール作成の論理』風間書房、2015年。
- 6) 棚橋、2007年、同上、pp. 97-98。
- 7) 同様に、森分も次のように述べている。
 1. 社会科授業は、子どもひとりひとりが社会をまちがいなく理解し、科学的に説明できるようになることをねらいとして構成されるべきである。（目標）
 2. 社会科授業は、可能な限り、科学性のレベルのより高い説明の過程として構成されるべきである。（内容）
 3. 社会科授業は、子どもが説明過程を自己の内面で追いかけて納得していくことができるように構成されるべきである。（方法）また、森分は、以上の社会科授業の3つの構成原理に加えて、以下のような第4の原理を加えている。

社会科授業はとりあげられる事象を、子どもが直接経験に結びつけてとらえることができるように構成されなければならない。

ここでいう直接経験とは、生徒自身の持つ個別的知識となるものである。このことから単に一般的知識の探求を求めているのではなく、それを具体化する個別的知識との対応関係も生徒に求めていくような授業論であるといえよう。森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984年、pp. 190-193参照。
- 8) 井上奈穂「社会科教育における目標に対応した評価方—科学的探求に基づく理論学習の場合—」社会科研究、第65号、2006年、pp. 11-20。
- 9) 依拠する科学の性格に合わせた内容構成とその類会については、以下を参考とした。

- 金子邦秀『アメリカ新社会科の研究—社会科学科の内容構成—』風間書房, 1995年。
- 10) 井上奈穂「社会系教科における学力保障のための評価の視点—科学的知識の形成」を目標とする授業の場合—」日本教科教育学会誌, 第32巻2号, 2009年, pp. 49-58。
- 11) 伊東亮三他「社会科テストの教授学的研究 (I～III)」日本教科教育学会誌, 第11巻, 第3号, 第12巻, 第1～2号, 1986～1987年, pp. 9-14, pp. 11-16, pp. 7-12。
池野範男ほか「社会科テストの教授学的研究 (IV～VIII)」広島大学教育学部学部・附属共同研究体制『研究紀要』第18～22号, 1990～1994年, pp. 55-65, pp. 117-127, pp. 71-80。
梅津正美「地理歴史科教育の評価論」社会認識教育学会編『地理歴史科教育』学術図書出版社, 2000年, pp. 129-130。
- 12) 森分孝治ほか「社会科学的概念学習の授業構成 (II) —「幕藩体制」の授業書試案—」広島大学教育学部学部附属共同研究体制研究紀要(5), 1976年, pp. 29-38。
森分孝治・河南一, 「社会科学的概念学習の授業構成 (III) —「平安期の時代構造」の教授書試案—」広島大学教育学部 学部附属共同研究体制研究紀要(10), 1982年, pp. 35-46。
森分孝治・河南一ほか, 「社会科学的概念学習の授業構成 (V) —「鎌倉幕府の成立」の教授書試案—」広島大学教育学部学部附属共同研究体制研究紀要(13), 1985年, pp. 21-33。
- 13) 森分孝治ら・河南一, 1982年, 同上。
- 14) 中学校社会科の大項目「(2)古代国家の歩みと東アジアの働き」に位置づく実践として, 広島市立井口中学校第1学年を対象に2007年12月～2008年3月にかけて井上が行った実践である。文部科学省「中学校学習指導要領 社会 (平成15年12月改正)」参照, <https://www.nier.go.jp/guideline/h15j/chap2-2.htm> (2014年2月23日確認)。
- 15) 森分ら, 1982年, 同上, p. 35。
- 16) 江戸時代の幕藩体制を扱ったものについては「まだ江戸時代の学習に入っていない場合」の学習が想定されているが, 戦国時代から明治維新までの社会構造の変化に着目した歴史を概観したものであり, 導入部に加えられているのみである。いずれの教授書も, 授業以前に該当する時代についての知識の獲得が前提となっている。その意味では, 子どもたちの知識の獲得過程は含まれておらず, 獲得した知識を前提とした再構成と再発見を目的としたものであるといえる。
- 17) 本稿では, 教科書を教材として捉え, 掲載された資料や歴史についての記述を利用した。このような教科書の解釈については, 河南を参考にした。教科書は, 学級で採用されていた教科書に準拠した。
河南一「教科書をどう研究するか」熊本大学教育学部社会科教育方法研究室編『研究室紀要』第1号, 1994年, pp. 25-40。
五味文彦ほか『新しい社会 歴史』東京書籍株式会社, 2008年, pp. 32-43。
- 18) 教授書で扱われている構造モデルは, 1982年に開発されたものであり, 歴史学的検証の必要である。しかし, 本稿は厳密な歴史学的理論の正当性よりもむしろ, 解釈モデルの習得を目指す学習の具体化に力点を置き, 教科教育的立場から, 取り上げた構造モデルを簡略化した。なお, 構造モデルの改編の適否は筆者に責任を負うものである。
- 19) 「分析モデル」の類似した構造を持つ。これについては以下の棚橋の論考を参照とした。
棚橋健治『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開—学習評価に見る社会科の理念実現過程—』風間書房, 2002年, pp. 170-171。