

1 節 社会科における主体性の評価のための検討課題

1. はじめに

学校現場では、学習指導要領に示される「主体的・対話的で深い学び」をどのように実現するかに関心が向けられている。それは学習者が自ら学ぼうとする姿勢や学習者間で対話することなど外部に表出される様子を見取ることにより、「主体性」を捉えるということであろうか。これについて、我が国の平成29・30・31年の学習指導要領と同時期に検討されていたOECD Education 2030 プロジェクトにおけるエージェンシー (agency) に着目する¹⁾。

「将来に向けて準備ができている生徒は、自らの教育や生活全体を通して、エージェンシー (agency) を発揮していく必要がある。エージェンシーは、社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていることを含意する。また、エージェンシーは、進んでいくべき方向性を設定する力や、目標を達成するために求められる行動を特定する力を必要とする。エージェンシーの発揮を可能としていくためには、教育者は学習者の個性を認めるだけでなく、例えば、教師や仲間たち、家族、コミュニティなど、彼らの学習に影響を与えているより幅広い関係性を認識する必要がある。」

このエージェンシーに近い概念は、学習指導要領解説（総則編）における「主体性」に見つけることができる。それは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているか」と示される²⁾。また、特別の教科道徳において「主体性のある日本人の育成」（第1章第1の2の（2）の4段目）が掲げられ、中項目カにおいて

未来を拓く主体性のある人間とは、常に前向きな姿勢で未来に夢や希望をもち、自主的に考え、自律的に判断し、決断したことは積極的かつ誠実に実行し、その結果について責任をもつことができる人間である。

と示される。総則や道徳他の教科における解説には「主体性」について直接的に内実を示す記述はなく、「主体的・対話的な学び」として示される。すなわち、「主体性」は教育における期待される全人的な目標であり、社会文化的な文脈の中で、多義的に使用される用語を表すものではなかろうか。もともと主体性の語源は哲学におけるsubjectであり、それは主観と主体の両義を持つ。前者は客観との対比によって用いられ、後者は自主的・実践的意味を持ち、社会状況のなかで行動する動作主という意味で用いられる³⁾。ゆえに、主体性の英訳はindependence, subjectivity, autonomy and individuality, self-directionの複数の用語が与えられる。以上のことを踏まえると、本研究会として主体性そのものを定義し、統一的な見取りの要素をもとに、各実践者が授業を構成し、その改善を試みることは困難と言わざるを得ない。そこで、校種や学校環境の異なる授業者が学習者に「主体性」について、どのような期待を込めて、学習をデザインし、評価資料を収集しようとしているのか、学習計画と学習の事実を提示し検討することを通して、状況に応じた主体性追究の実践研究としたい。

2. 主体性の見取りにおける学習に向かう姿勢と、教科固有の思考・判断・表現

(1) 質問紙調査による学習に向かう姿勢の見取り

学習に対する態度について、心理学では動機づけや自己効力感、達成目標、学習観などと学習の仕方（学習方略）の関連で研究されてきている。このことは、主体的な学習への取り組みがどのような心理的状况から促されているのか、その要因を探る手がかりとなる。例えば、児玉・石隈は中学・高校生の学習に対する態度について、認知・行動・情緒の3側面から測定するための質問紙を作成し、ポジティブな感情と関与肯定やコスト受容などの因子分析を行っている⁴⁾。また、平澤・久坂は、中学校理科教育における主体的に学習に取り組む態度評価のための質問項目を開発している⁵⁾。これは自らの学習を調整しようとする側面と、粘り強い取り組みを行おうとする側面からの評価指標になり得る尺度を意図したものである（表1-1-1・表1-1-2）。

表1-1-1 社会科学習における自らの学習を調整しようとする態度

- 1 社会科の授業で分かったことが、日常生活やこれからの学習にどのように活用できるか考えるようにしている。
- 2 社会科の授業後に、今回学んだことに対して新たな疑問点等を見つけるようにしている。
- 3 学習内容や身の回りの事象に対して、自ら疑問や問題を見つけようとしている。
- 4 友達と自分の意見を比較しながら、より良い考えを生み出そうとしている。
- 5 授業前と授業後で、自分の考えがどのように変わったか考えるようにしている。
- 6 課題を解決するときは、目標を明らかにしてから取り組もうとしている。
- 7 社会科の学習を通して、どのような力を身に付けたいか考えるようにしている。
- 8 社会科の学習を通して、どのような力が身に付いたか振り返るようにしている。
- 9 社会科の学習中に自分が分からないことは何かを考えるようにしている。
- 10 一見興味がわかなそうなことでも、意欲的に取り組むようにしている。
- 11 学習したことを身の回りの現象や生活経験と結びつけるようにしている。
- 12 最初はあまり興味もてない課題でも、それを解決しようと取り組むことができる。
- 13 自分の苦手なことや分からないことを明らかにしてから学習に取り組んでいる。
- 14 学習の仕方について友達と確認したり共有したりするようにしている。
- 15 課題を解決するときは、すぐに答えを探すのではなく、解決の方法を考えたり計画を立てたりするようにしている。
- 16 考察やまとめを書くときは、もっと他に良い考え方がないか探すようにしている。
- 17 課題に対して予想を立てるときは、習ったことや生活経験をもとに考えようとしている。
- 18 学習のなかで自分が納得できないときは、友達や先生に聞くなどして解決するようにしている。
- 19 授業で分かったことを再度自分の言葉でまとめるようにしている。

(注釈5) の資料より一部抜粋)

表 1 - 1 - 2 社会科学習に対して粘り強く取り組む態度

- 1 友達の力を借りる前に、まずは自分の力で考えようとしている。
- 2 他のことに興味や関心が移ったりせず、一つのことを徹底的に追究しようとしている。
- 3 解決に時間がかかる問題でも、すぐにあきらめず最後まで向き合っている。
- 4 話し合いでは、より良い考え方を求めて深く考えようとしている。
- 5 授業を通して明確な答えが分からなくても、納得できるまで学習しようとしている。
- 6 毎時間、著察や結論、まとめなどをノートやプリントに最後まで記入している。
- 7 授業のなかで理解できなかったところは、授業後に自分で理解しようと努力している。
- 8 難しい課題に直面したとき、投げ出さず最後まで取り組もうとしている。
- 9 答えが分からないとき、友達や先生にすぐに答えを聞かず、自分の力で答えを出そうとしている。
- 10 常に学習課題や解決したい疑問を意識しながら授業に取り組もうとしている。
- 11 自分の考えが他者に伝わるように、根気強く説明したり、説得したりしようとしている。
- 12 授業で友達や先生の話をお聴くときは、最後までしっかりと聴くようにしている。
- 13 考察の場面で、複数の考え方が現れたとき、どの考え方がより適切かを判断するようにしている。
- 14 内容が難しくなっても興味関心をもって取り組むことができる。

(注釈5) の資料より一部抜粋)

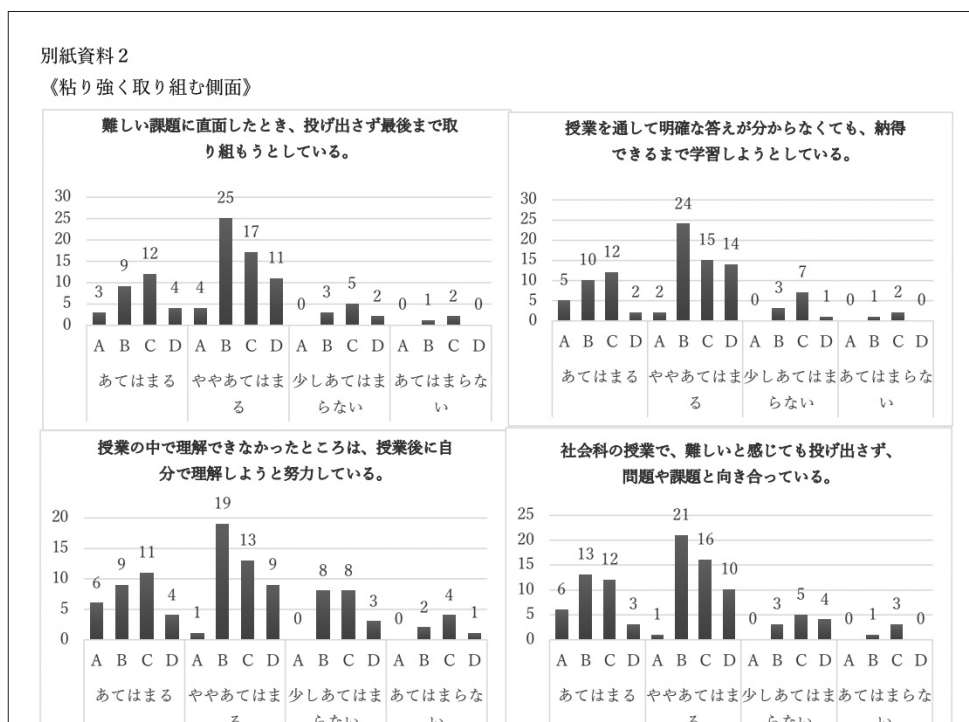


図 1 - 1 - 1 江本美帆「単元 学習アンケート」(一部)

本研究でも、アンケートを用いて授業実践の事前の学習者の状況を把握し、振り返りをすることで実践の効果を確かめようとしている。

江本氏は、「学びのあしあと」というワークシートを用いて評価を試みている。開発のねらいや授業と評価の実際については、第2章4節に委ねるが、記述内容の見取りから、学習意欲を見取ろうとするものである。授業者は書かれた内容を読み取り、資料収集や学習の深め方など学習者への

声かけをする直接的な働きかけを報告している。小西氏もまた単元におけるワークシートの毎時間の振り返りに対する教師の声かけを記述することで、学習に取り組む意欲の高まりを実感として報告している。改めて、授業者の個別具体の丁寧な働きかけの重要性が指摘できよう。木村氏は、授業前の評価・授業後の評価をどうするか、振り返りシートの形成的評価の見取りを報告された第2章2節。本研究会を通じて、学習者の変容を見取る

歴史的分野-第2部歴史の大きな流れと時代の移り変わり 第1章古代国家の成立と東アジア 第1節人類の登場から文明の発生へ			
＜単元目標＞文明の成立と発展について理解する。			
＜単元を貫く問い＞人間社会はどのように成立し発展したのだろうか？			
単元を貫く問いへの、はじめの考え		人間社会は時代がたつにつれて育つたし身を知ることによって仲間意識が強く発展したと思う。	
学習内容	本時の問い	本時の学習で一番大切なこと	先生より
1. 人類がたどった進化	人類の生活はどのように変化してきたのだろうか？	人類の生活は氷河時代から始まった豊かな精神活動や氷河時代の終わりによる畜養ないかした牧畜や農耕など気候や動物と合わせた生活へと変化していった。	気候が変化のきっかけ？
2. 世界各地で生まれる文明	各地の古代文明はどのように異なるのか？	どの文明も王がいたり、農業や牧畜が発達している。また、独特な文字もある。その一方で、時の教え方などのちがいはある。	生活のたどる軌跡は似ている
3. 東アジアの文明の広がり	大きな領土を治めるにはどのような工夫が必要だろうか？	大きな領土を治めるには力や象徴的な印や貢品、民衆に対して命令するなどの力が必要である。	これらの中でどうやって獲得していくか
4. ギリシャとローマの政治と文明	民主政治とは、どのような考えに基づいているのだろうか？	民主政は戦いで出る男子(成人)が政治や暮らしの基本として方針や法律をつくれた。それらは、人々の思想や道徳を思いつくその後の哲学が影響している。	思想・哲学が大切。政治も影響している。
5. 仏教・キリスト教・イスラム教の誕生	三大宗教は、どのようにして生まれたのだろうか？	人間の貧富の差や差別におきかたがたに不平を抱き、それによって宗教は貿易の道(シルクロード)や国の発展によって広く信仰された。	多くの人が信じた理由は？

図1-1-2 小西信行「単元まとめシート」(一部)

ためのパフォーマンス課題やポートフォリオ評価におけるルーブリックが共通の問題意識として検討された。記述内容はどのように評価できるのか、各校種で「主体性」を追究する授業を構想実践することとした。授業構想においては、単元や内容のまとまりによる授業デザイン、習得した知識を活用するパフォーマンス課題、他者との対話による自己の学びのリフレクション(振り返り)とメタ認知などが考えられる。

他方、社会科においては、知識・技能及び思考・判断・表現と切り離された態度が考えられないことも明らかである。表1-1-3の情意・態度(素朴な興味と共感、文脈や根拠の吟味、異なる見方への関心)は、単に学習一般に共通する学習に取り組む姿でなく、社会科固有の学習態度といえよう。これは、知的好奇心や達成による自己効力感から内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲に踏み込んだ様相を示している。学習行動や方略の使用に影響を与える態度の重要性について、各実践者の経験を通じて明示化されるそれぞれの内容に対して、どのような見取りをしているか、注目されるだろう。

表 1 - 1 - 3 社会科における見方・考え方を生かしたカリキュラムの構造化モデル

学力のレベル		目標の柱	知識	技能	思考力・判断力・表現力	情意・態度
見方	知識の獲得 (知っている)	事実	情報読解	事実的思考・事実判断	記述	素朴な興味と共感 異なる見方への関心
考え 方	意味の理解 (分かる)	概念	探究方法	理論的思考・推理	説明	文脈や根拠の吟味
活用・創造 (使える)	価値	提案	価値的思考・価値判断	議論・意思決定	自己の見方の構築	

(原田智仁『中学校新学習指導要領 社会科の授業づくり』明治図書, 2018年)

(2) 教科固有の思考・判断・表現の見取り

教科における学力の伸長は、「社会の見方・考え方がどのように変わったのか」によって測られるのかとすれば、どのような情報・データや根拠を持って解釈・分析したのか、そして、他者との学びで新たな発見や解釈に至ったのかを見取ることになろう。それは、専門家が知を探究する過程を追体験することにほかならない。注意しなければならないことは、実用や応用に一足飛びに結びつけないということである。この点で、ブルームの改訂版タキソノミーから動的な認知次元を着目する石井氏の教科する (do a subject) 授業、知識構築型の学習の考え方と重なる。

表 1 - 1 - 4 改訂版 ブルームのタキソノミー

知識次元		認知過程の次元					
		記憶	理解	応用	分析	評価	創造
事実に知識	単語や知識などを知っている						
概念的知識	分類や区分などの系統を知っている						
手続き的知識	経験則やパターン、利用シーンを知っている						
メタ認知的知識	自分がどのように感じているかを知っている						

改訂版では「知識⇒理解⇒応用⇒分析⇒評価⇒創造」

A Taxonomy for learning, teaching, and assessing. (A Revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives.) Anderson, Krathwohl 2000

実際、社会科における事実に知識 (年代, 人物名, 固有名詞など) や概念的知識 (命題, 説明的知識) を記憶することより、それぞれのつながりや関係、構造的な理解を大事と考える教師の多くが、自らがどのように理解したのか、どのように意味づけているのかを明

らかにせず、仮説を立てさせたり分析・評価させようとしてきたのではなからうか。

そこで本研究では、知識の獲得から意味を理解するための学習と、それらを踏まえた上での活用・創造する学習を分ける「問いの違い」に着目した研究を進めることとした。このことは、従来のなぜ（Why）やどのように（How）の疑問形を使いつつも、構造的な理解を目指す問いと、正答が得られない開かれた問いを中心に据えた単元構想し実践することになる。例えば、「第二次世界大戦後は、どのようになったのだろうか」「アフリカでは、なぜ貧困問題の解決は難しいのだろうか」「武家政権は、日本にどのような変化をもたらしたのだろうか」など、学んだことを生かす問いの事例や「あなたは街おこし復興事業メンバーとして、過疎化に悩む街に派遣されました。復興プランを提案して下さい」「清盛と平氏のイメージアップのための冊子を作ろう（中世）」などのパフォーマンス課題に対し、学びの成果を活かしさらに創造的な解決を迫る単元開発を行っている。

（3）教科における探究と教科横断の探究



図1-1-3 「主体性」のタキソノミー（対象への関与と学びの所有権拡大のグラデーション） <https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/line/library/topics/2022/0929/0929-2.html>
（最終閲覧日：2024年3月10日）

石井氏は図1-1-3を示し、学習者と対象世界との関わりにおいて、入り口と出口の情意と態度との関係を整理している。

学習への関与が高まることで、授業や学校の外の生活における関心の幅が広がったり、考え方が思考の習慣になっていたり、学校で学んだ先に子どもたちは教科などの世界に参画し学び始める。さらに「総合的な学習（探究）の時間」や課題研究においては、自分は何を学びたいのか、何をやりたいのかと、学び関与する対象、主題、問い、領域を自分で設定したりすることで、自己との対話を深め、学校外の世界のホンモノの問題や活動や人とも出会ったりもする。そうして、視座が高まり自分の軸が

形成され、学習者は自らの学びや人生を生きる主人公になっていく。さらに、特に社会参画を伴う探究的で協働的な学びや、自分たちの学級や学校の集団を切り盛りしていく自治的な特別活動などを通して、目の前の現実を自分たちで創りかえていける実感と力量を高めていく。

ここでは、学習者が自ら問いを立て、情報を収集し、問いに答える探究は、単なる情報の受動的な収集ではなく、問題解決や理解の深化を促進する学習手段に位置付け、学習者が好奇心を持ち、自分の疑問や興味に基づいて学び、課題解決や探究的な活動を通じて知識を構築することが示されている。そして、総合学習や特別活動の領域において、自律、人間的成熟、自治（変革人：エージェンシー）へと進むことが示される。また、教科学習における探究は、関心の広がりや思考の習慣（知的性向）を目指す問い、総合学習における教科横断の探究では、自分事の問題の生成・深化が求められるものと区別できよう。このことは、令和4（2022）年から高等学校で実施されている総合的な探究の時間では、教科学習を超えて異なる教科や学問領域を統合し、関連するテーマや問題にアプローチすること、学習者が複数の視点から問題に取り組むことと整理できよう。例えば、環境問題や人口増加、食料問題、紛争解決などについて、複数の教科を組み合わせる総合的な理解を深め、現実の課題に対処するために必要なスキルを用いるアプローチは、単なる教科ごとの知識の蓄積ではなく、学際的な視点を通じて学びを深め、実世界の問題に対処する能力を培うことになる。教科における探究的な学びと教科横断のアプローチは、まさにOECD2030プロジェクトや学びの羅針盤として示される能力の中核と言えよう。

3. 社会系教科目における探究を誘う問いと社会参画

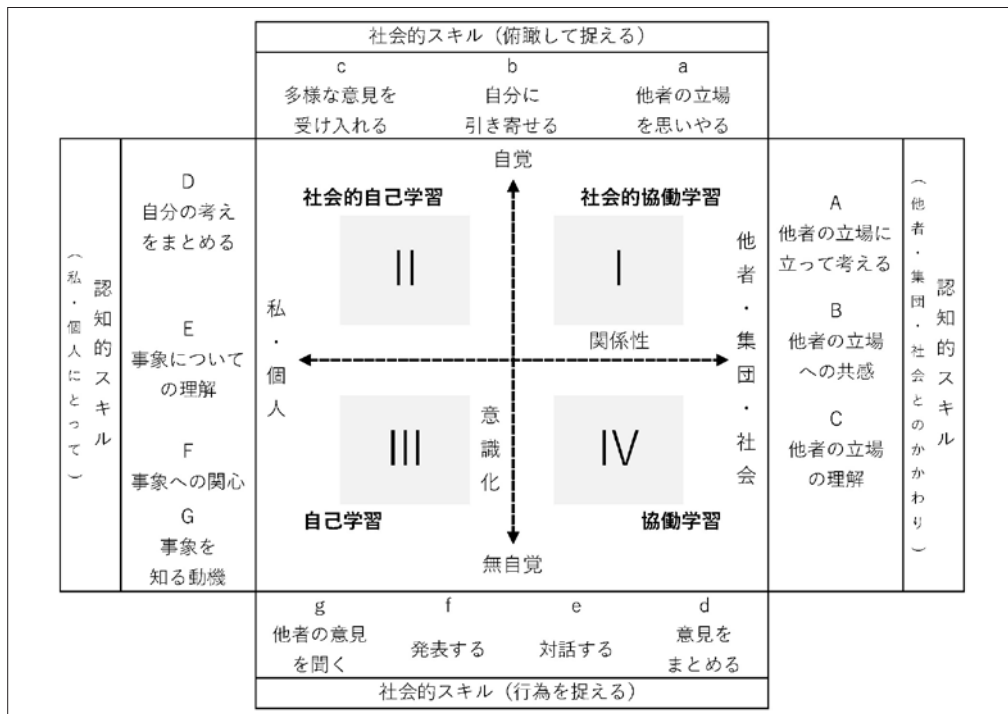


図1-1-4 認知的スキル及び社会的スキルの関係 西口・峯（2021），p.17

最後に、現実社会への関与としての主体性について言及する。それは社会認識を通して、対象や状況に対する行動の準備状態（disposition）を捉えることになる。そして、学習者の「振り返り」に着目するとき、次のような学習過程が想定できる（図1-1-4）⁶⁾。主体性は、無自覚な行動から自覚した意識の変化による参加によって区別される。それは「Ⅰ知る：自分の身の周りの問題に気づく、それぞれの要素のつながりに気づく」、「Ⅱ分かる：自分の周りで起きていることを認識する。身についた知識（知恵）となる」、「Ⅲつかう（活動、行動する）：知り、理解し、考えたことを実行に移す」、「Ⅳ振り返る：気づいたこと理解したことについて自分なりに評価し、価値観を明確にする。どのように行動すればよいかを自ら考える、そして新たにⅠ→Ⅱ→Ⅲ→Ⅳを繰り返す」という流れで捉えられる。その際、対象化される社会を、私・個人と他者・集団・社会との関わりにおいて捉え、認知的スキルと社会的スキルとしての具体の要素a～gを抽出している。意見をまとめたり、他者の意見を聞いたりする態度から、他者の立場を思いやり多様な意見を受け入れる態度は、教室のなかにおける参加を發揮した姿ではなかろうか。また、政治的な参加の視点から、社会参加学習の範囲・程度に関して、次のように考える。

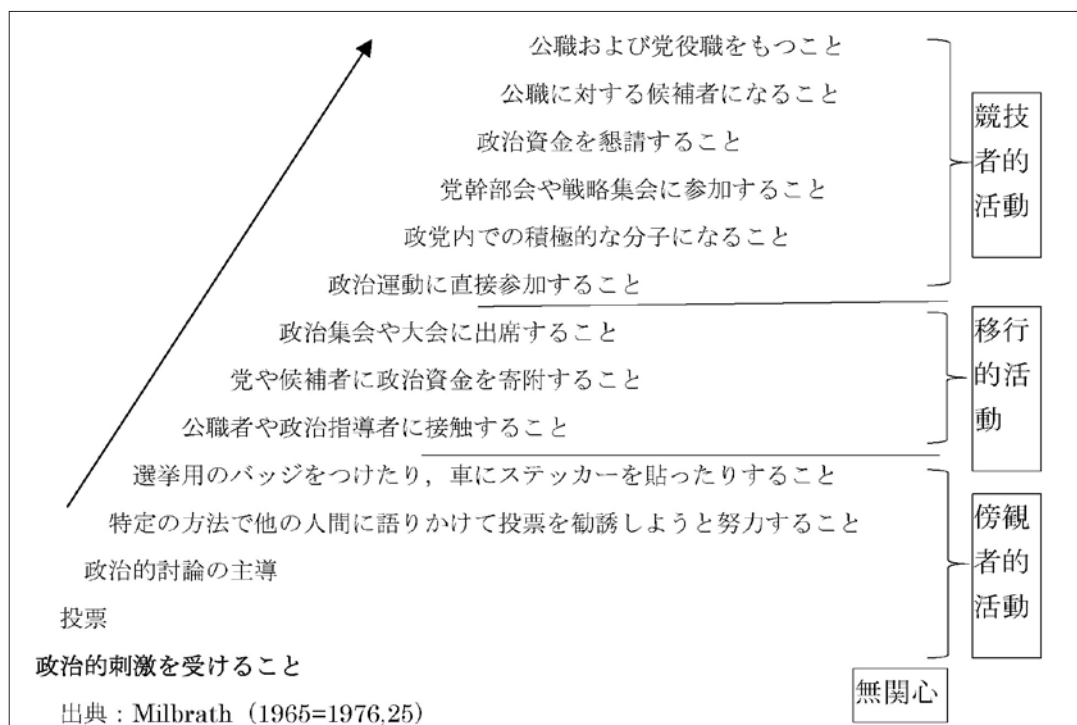


図1-1-5 レスター・W, ミルブレイスによる政治的関与のヒエラルヒー

(山田2016)

サミュエル・P.ハンティントンは、政治的関与（political involvement）を関与の強弱によって、無関心、傍観者的活動、移行的活动、競技者的活動に分類・整理している⁷⁾。このうち、無関心と「政治的刺激を受ける」境界は、「あくまで実際の活動であって心理的指向は含まない」⁸⁾という概念規定における政治参加に従事していないことが前提となる。このことは、学校教育において、現実社会の「投票」以上の政治参加の活動が、教育の政治的中立（教育基本法第14条第2項）に反することから留まらざるを得ないとも考

えられる⁹⁾。他方、最近の主権者教育において、模擬投票や模擬議会、専門家を迎えての政治的教養を高める諸活動が取り入れられていることは、傍観者的活動を越えた関与を望む授業者の願いの表れでなかろうか。

社会科はそれぞれの教科観、授業観によって、社会認識形成と市民的資質育成の射程を問題にしてきた。「社会科は、①社会が分かればよいのか、②社会における問題を発見し、原因を説明できればよいのか、③社会を批判し、改善を求めるのか、④学習者は市民として社会にどのように関与するのか」¹⁰⁾。これらの問いに、どのように答えるのかによって、社会への参画の範囲・程度は異なってくる。石井氏が主張する専門家のように「教科する」学びは、①→③に至らしめることが窺えよう。しかし、知識・技能の「実用」「応用」を抜きにする活動や体験が、どこまでの政治的関与を促すかについては疑問が残る。本研究に参加する実践者は、社会に参画する態度にどこまで踏み込むことが望ましいと考え実践するのであろうか。

<注>

- 1) https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf. (最終閲覧日：2024年3月10日)
- 2) OECD (2018) のポジション・ペーパーでは、「エージェンシーは、社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていることを含意する」とある。これは新学習指導要領で示されている主体性に近い概念であるが、より広い概念と示されている。
- 3) 大澤真幸、吉見俊哉、鷺田清一、見田宗介『現在社会学事典』弘文堂、2012年。
- 4) 児玉裕己・「中学・高校生の学習に対する態度についての研究」日本教育心理学会『教育心理学研究』63号3巻、2015年、pp.199 - 216.
- 5) 平澤傑・久坂哲也「中学校理科における『主体的に学習に取り組む態度』の評価指標の開発」『理科教育学研究』、第62巻、第1号、2021年、pp.149 - 157.
- 6) 西口卓磨・峯明秀「社会参加学習の評価指標となる認知的、社会的スキルの抽出-小学校『日本の財政を考えよう』における『振り返り』の分析を通して-」『社会系教科教育学研究』33号、2021年、p.17.
- 7) 山田真裕『政治参加と民主政治』東京大学出版会、2016年、pp.6 - 7.
- 8) 山田、前掲書(注16)、p.7. Huntington, Samuel P. and Joan M. Nelson (1976.No Easy Choice: Political Participation in Developing Countries. Harvard University Press.) 政治参加の五つの定義の一つ。
- 9) 総務省・文部科学省『私たちが開く日本の未来【活用のための指導資料】』に示される指導上の政治的中立の確保に関する留意点を参考。
https://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/senkyo/senkyo_nenrei/01.html
(最終閲覧日：2024年3月10日)
- 10) 峯明秀「社会科における意思決定学習」『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012年、p.186.
(峯 明秀)