

社会科におけるアウトプットアクティビティの開発

～中学校での学びと評価の一体化を目指して～

所属コース 教育実践開発コース
氏名 黒河 新
指導教員 白松 賢 山内 孔

【概要】

社会科の評価研究は、実態調査や評価活動の仕方、テスト問題の工夫など様々な実践が行われてきている。しかし、実際の評価活動に関して理論と実践を一体化する評価方法論はいまだ確立していない（峯 2014）。本研究では、学習の過程を評価するツール（アウトプットアクティビティ）を開発することで、より生徒の学習活動の質を向上させることをねらいとする。今回は思考・判断・表現の中で、特に表現の部分に着目した実践を行った。学習活動を客観的に判断するために評価規準を作成し、実践による学習の効果をパフォーマンス評価して分析した。実践を重ねていくにつれて、生徒の記述量の高まりと文章の質的な高まりをみることができた。また、教員の授業改善に役立つ成果があり指導と評価の一体化を図る効果もある活動であることを見出すことが出来た。

キーワード アウトプットアクティビティ 指導と評価の一体化 授業改善

1. 問題設定

現在の中学校社会科の授業において、教師主導型の授業ではなく、生徒の習得、活用、探究の過程の学習が求められている。これまでの中学校社会科授業の様相として、「社会科は暗記科目」というイメージが強く、内容が多いという理由から、学習内容を一方的に説明し覚えさせるといった知識注入型の授業が行われてきた過程がある。また、「社会科は学習内容が多く、授業時数も限られているため、説明が多くなってしまいう面」、「記述式の解答が苦手な生徒もいる」、「記述になると答えられない」、「最初から考えない」という課題も挙げられる（西，藤井 2019）。

現在は「主体的・対話的で深い学び」が重要視され、多くの学習活動の実践がなされている。しかし、様々なある実践の中でも、生徒が記述したものをテキスト分析したり、事後の質問紙調査から活動に対する学習の振り返りをしたりしている。だが、明確な判断規準を設けることが難しい実態がある。また、活動が授業内の時間に収まりきらず、最後の活動が省略されたり、課題として行われたりしている。

連携実習校 A 中学校の授業観察でも、資料の提示や意見を交換して考える時間など表 1 に示したような活動が適宜取り入れられているが、説明中心の授業展開になることが多い。また、記述してまとめる活動に対して苦手意識を持っている生徒が多く見られた。

表1 連携校実習先での授業に取り入れられている工夫

授業終わりの振り返りプリント	授業の終末部分で、文章が書かれたプリントを配布し穴埋めをする。一つのプリントに2~4程度の穴が用意されており、教科書の太字重要語句が入るようになっている。
学習内容をまとめた穴埋めプリント	単元末に重要語句等を穴抜きにしたまとめプリントを配布。 授業観察した際は、授業内で実施し、答え合わせを実施。
センテンスカードを使つての復習	教員が前時の授業で学習した内容をセンテンスカードにまとめて提示し、生徒の挙手によって、学級全体で復習の時間を設けている。センテンスカードは年代順や人物等に分類して構造的に板書に貼って示す。
内容(単元)ごとにまとめる	プリントを配布し、学習した内容を項目に応じて文章形式でまとめていく。単元のまとめの時間に実施。
<ul style="list-style-type: none"> ・授業で学習した範囲の内容を問題集で復習(授業の余った時間や課題として) ・自主学习ノートの活用(課題) ・授業中の発問による既習事項の復習タイム(導入部分) 	

「生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018) のポイント」(OECD, 2018) では、日本の子どもたちは、「読解力の自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝わるように根拠を示して説明することに、引き続き、課題がある」との結果が示されている。読解力とは、「自らの目標を達成し自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組むこと」と定義されている。また、近年の大学入学者選抜改革においても、記述式問題が導入され、自らの力でまとめたり、相手が理解できるよう根拠に基づいて論述したりする思考力・判断力・表現力が求められている。

本研究でのアウトプットアクティビティは、学習した内容を、書いたり話したりする過程を通して、既知の知識を活用した学習活動の過程を評価するツールとして定義する。アウトプットアクティビティの実践を学習方略等の枠組みに当てはめながら実践可能なモデルの開発を目指す。また、アウトプットアクティビティの効果を図るためにも判断規準を作成し、生徒の記述を評価した。

2. 先行研究

2-1 アウトプットアクティビティの概念と方法上の整理

本研究でのアウトプットアクティビティを位置付けるためにアクティブ・ラーニングについて先行研究を調査した。^{註1}社会科におけるアクティブ・ラーニングについて、西・藤井(2019)は4つに分類している。第1に、主体的に取り組めるような課題や問の設定が重要である。第2に、個人で考え学級や小集団で交流(対話)する学習場面の設定が必要である。第3に社会との関わりを意識した学習を通して社会認識を深める。第4に、活動が目的ではなく、何のために、どのように学習するのかをしっかりと考えるである。

また、西・藤井(2019)は授業実践(計14時間、地理的分野6時間、歴史的分野4時間、公民的分野4時間)を行っており、毎時間その授業のまとめや振り返りを文章で書く時間を設けている。その成果と課題を以下の表のようにまとめている。

表2 先行研究の実践の成果と課題

成果	<ul style="list-style-type: none"> ・課題に対してのまとめを自分の言葉で行うことで、学習を振り返り深い理解につながる。 ・自分でまとめを積み重ねることで、考える力、まとめる力、文章力が身についていく。
課題	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめが苦手な生徒への手立てが必要である。 ・まとめ、振り返りの共有の工夫が必要である。 ・まとめを行う時間の確保が必要である。

出典) 西・藤井 (2019) より作成

また、牧嶋 (2016) は、これまで中学校でアクティブ・ラーニングが行われてこなかった背景として、「教科書の指導内容が豊富なため、教師主導型の講義式授業を多用しないと最後まで指導しきれないと思っている」、「教員は従来からの教師指導型の一斉・講義式の授業に慣れ親しんでおり、生徒の主体的・協働的な学習に考えが及ばない」と指摘している。牧嶋 (2016) は、先行研究の中でいくつかの授業実践の指導を行っている。その実践の反省として、授業の終了時間になり発表 (表現) に至らなかったことや放課後の課題に変更するなど、授業時間内に活動が収まらなかったことを挙げている。観察している授業でも、終末のまとめの部分で時間が足りずに省略されたり、書くだけで終わったりした活動もあった。

現在の中学校社会科の授業の実態として、上記のような現状があり、学習の過程を評価する場面は少ない。本研究の活動のモデルを検討する際は、授業内で実施できると共に継続的に実施できる活動が望ましいと考えた。

次に、アウトプットアクティビティの位置づけをより明確化させるために、学習方略のカテゴリーに当てはめて検討していった。

今回想定しているアウトプットアクティビティは、インプットした学習内容を書いたり話したりするアウトプットの過程を通して学習の定着の過程を評価していくものである。表3に示すカテゴリー分類に当てはめて考えると、精緻化方略に当てはまる。本研究では学習方略の精緻化方略のカテゴリーに位置するものと定義して展開していく。

表3 学習方略のカテゴリー分類

リハーサル方略	用語を反復, 図を模写, 教科書に下線を引く など
精緻化方略	学習したことを他の言葉で言い換え, 学習内容を要約 など
体裁化方略	学習内容を分類分け, 階層化, 図や表で整理 など
理解監視方略	学習課題に対して自問, 記述した文章を再読 など
情緒的方略	より良い発表資料を作る, 計画的にテスト勉強 など
外的リソース活用方略	問に対してグループワーク, インターネットの活用 など

出典) 綾部・田中 (2016) を参考に作成

また、篠ヶ谷 (2012) は、学習のプロセスとして、本学習フェイズ・事前学習フェイズ・事後学習フェイズの3つを位置付けている。本学習フェイズとは、学習内容の習得を目指して、テキストや教師の説明などの情報リソースを用いて学習を行うフェイズと位置付けられている。本学習の内容と同一、または関連する内容を事前や事後に学習するフェイズはそれぞれ事前学習フェイズ、事後学習フェイズと位置付けている。篠ヶ谷 (2012)

は3つのフェイズが必ずしも予習・授業・復習に対応するわけではないとしている。授業の導入部分で、前時の復習を取り入れたり、授業のまとめの部分で内容の確認をしたりすることもある。このように、事前学習フェイズや事後学習フェイズが授業の中に組み込まれる場合もあるとしている。本研究では3つのフェイズの枠組みに当てはめると、既知の学習内容を活用して定着を図るという特徴から事後学習フェイズに当たる実践として展開をしていく。

アウトプットアクティビティの実践は指導と評価の一体化の側面としての機能があるかを検討するために、中学校社会科の評価に関する先行研究を検討した。

中川・梅本（2003）は今日の学校教育現場の課題として指導と評価との一体化、そして学習と評価の一体化を強く求められていると主張している。しかし、金子（2003）は中学校教師が生徒全員に対して観点別に客観的な絶対評価をするのは非常に難しいとしており、テストや提出物といった限られた評価材料に頼らざるを得ないと論じている。確かに、連携校実習先での評価も限られた材料に頼らざるを得ない現状にある。

そのような、現状の中でアウトプットアクティビティを活用すれば生徒の学びの過程を評価できるといった側面としての機能も見出すことが出来ると考える。吉田（2012）は、生徒の記述に対して評価規準のルーブリックを設け、提示し自主採点をする実践をしている。アウトプットアクティビティを開発していく中で、明確な判断規準を設けることで、生徒の学習の過程を評価するツールとして活用することができる可能性がある。

本研究のアウトプットアクティビティの実践では、量的な評価規準と質的な評価規準を設けて、生徒の学習の過程も評価できるように工夫をする。

先行研究の検討から、改めてアウトプットアクティビティの定義を以下の通り整理する。

表4 アウトプットアクティビティの定義の整理

<ul style="list-style-type: none"> ○学習した内容を、書いたり話したりする過程を通して、知識の効果的な習得を図るねらいのある活動のこと ○規準をもとに活動の過程を評価し、定着を見取る ○中学校社会科の授業の実態を踏まえ授業内で実践できる活動 ○学習方略の精緻化方略のカテゴリーに分類される ○学習フェイズは事後学習フェイズに分類される ○評価をする際は量的な評価規準と質的な評価規準を設ける
--

この定義の下、連携校実習先でアウトプットアクティビティの実践をしていく。

3. 研究の方法と対象

3-1 研究の方法

本研究では、A中学校の第一学年（45名）を対象に、2019年10月30日に実践を行った。また授業実践で行ったアウトプットアクティビティを、連携校実習先の先生に協力していただき、歴史的分野「中世」の計10回のテキストデータを継続的に集計した。本研究では表3に示している授業での学習の過程を分析していった。実習日程の都合上、第1

回目の授業を筆者が実践し、第5・8回目の授業を観察した。それぞれの学習課題に対する評価規準を作成し、それをもとに生徒の学習の過程を評価していった。

表5 各授業の学習課題一覧

回	学習課題
1	武士はどのようにして生まれ、勢力を伸ばしていったのだろう (実践)
2	鎌倉幕府はどのような仕組みで成り立っているのだろう
3	鎌倉時代の武士や農民はどのような生活をしていったのだろう
4	鎌倉時代の文化はどのような特色を持っているのだろう
5	鎌倉幕府はなぜ力を弱めていったのだろう (観察)
6	鎌倉幕府が滅んだあと、政治はどのように変わったのだろう
7	室町時代、日本は東アジアの国々とどのように関わっていったのだろう
8	応仁の乱後、戦国大名はどのように領国を治めたのだろう (観察)
9	産業の発展により、人々の生活はどのように変化したのだろう
10	今日に伝わる室町文化には、どのようなものがあるだろう

表6 それぞれの学習課題に対する評価規準

1	<ul style="list-style-type: none"> ○地方豪族や有力農民が武装して武士が登場した。 ○朝廷は反乱を抑えるためや政治の実権を握るためには、武士の力に頼らないと実権が握れないほど、武士は勢力を伸ばしていった。
2	<ul style="list-style-type: none"> ○源平の戦いの過程があり、源氏は勢力を拡大していった。 ○守護や地頭を置いて、年貢の取り立てや治安維持にあたり支配を強化していった。
3	<ul style="list-style-type: none"> ○将軍と武士は御恩と奉公の関係性にあった。 ○農業の技術が進歩し、二毛作や道具、肥料の使用があり、人々が集まる場所では定期市が開かれ、交通の要地には問が発達していった。
4	<ul style="list-style-type: none"> ○平安時代末から続いた社会不安から発展していた鎌倉時代の仏教は、わかりやすく実行しやすいものであったので、貴族や武士・民衆に広まっていった。 ○鎌倉時代の文化は、武士の勢いや力強さが文化にも反映されるようになった。(具体例の提示一つ)
5	<ul style="list-style-type: none"> ○元が二度にわたり襲来し、一度目の経験から対策を立てて退けることができた。 ○元寇は防衛戦だったため、恩賞は少なく、御家人は不満を募らせていった。徳政令により社会は混乱し幕府は力を弱めていった。
6	<ul style="list-style-type: none"> ○後醍醐天皇が幕府に不満を持つ公家や地方の武士に呼びかけ、幕府を倒す計画を進め、幕府を滅亡させ建武の新政を初めた。 ○幕府を倒した恩賞が不十分なうえに、政府の方針が公家を重んじるものであったので武士たちの失望が広がり、足利尊氏は都を攻め、南朝と北朝ができ、南北朝時代が始まった。
7	<ul style="list-style-type: none"> ○明との貿易では、倭寇と区別をするために、勘合を用いて防衛を行った。 ○朝鮮国や琉球王国、蝦夷地とも交易を行い交流があった。
8	<ul style="list-style-type: none"> ○将軍家の対立や管領家の対立から、応仁の乱がおこった。 ○戦国大名は城の周りに城下町をつくり、分国法を定め家臣への支配力を強めていった。
9	<ul style="list-style-type: none"> ○産業が発達し、土倉や酒屋といった金融業者が活躍したり、陸上の輸送では車借や馬借が活躍し

	<p>たりしていった。</p> <p>○農村では惣と呼ばれる自治の仕組みができたり、座と呼ばれる同業者の組合が作られ 営業を独占したり自治の動きが広がっていった。</p>
10	<p>○足利義満の頃の文化を北山文化といい、足利義政の頃の文化を東山文化という。</p> <p>○室町時代は民衆や地方にも広まり、今日にも伝わる文化が形成された。</p>

3-2 実践で用いたアウトプットアクティビティ

授業実践では、重要だと思うキーワードを授業で学習した内容の中から4つ選び、それを使って学習課題に対する答えの文章を自分の言葉で記述するというアウトプットアクティビティを行った。第1回目のアウトプットアクティビティは筆者が授業実践したため、授業後生徒の記述を回収し、コメントをつけてフィードバックした。第2回目から第10回目のアウトプットアクティビティは、期末テスト後のノート回収で記述内容を確認した。計10回のテキストデータを集め、活動の効果や成果、改善点を分析していった。

3-3 評価規準の設定

吉田(2012)を参考にアウトプットアクティビティの評価規準を作成した。評価の観点に公平性を持たせるために、量的評価規準と質的評価規準の2種類を設けて生徒のアウトプットアクティビティを評価した。

表7 量的評価規準

A	2文以上で充実した記述がみられる。
B	記述できているが、短い記述となっている。
C	一言程度に留まっている。白紙。

*Aは達成ライン、B・C未達成ラインと設定

表8 質的評価規準

4	キーワードをすべて使用し、文章で学習課題に正確に答えられている。
3	キーワードを使用し、文章で学習課題に答えられている。
2	キーワードを使用して、学習内容をまとめられている。
1	キーワードを使用して、記述しているが内容的に不足している。
0	白紙。内容的に不足している。

*3点・4点は達成ライン、0~2は未達成ラインと設定

4. 研究の実践と分析

4-1 授業実践の概要

【日時】 2019年10月30日(木)

【場所】 松山市立A中学校第1学年 Xクラス:2時限目 Yクラス:6時限目

【単元】 第2章 中世の日本 第1節 武家政治の成立

【学習課題】 武士はどのようにして生まれ、勢力を伸ばしていったのだろう

【本時のねらい】

中世に入り、武士が台頭するようになった背景を理解し、武士の力なくして政治の実権が握れなくなっていた社会の変化に気付く。

4-2 アウトプットアクティビティの教師側のメリット/デメリット

第1に、評価規準に従って、授業設計・学習過程の見取りができたことである。作成した評価規準に照らし合わせて、生徒の記述を評価すると量的な高まり、質的な高まり両方を見ることができた。統一した規準を設けて評価することでより明確に学習の過程を評価できた。規準に基づいて生徒の記述を評価したため客観的に生徒の学習の過程を評価するツールとして活用できると考える。

第2に、生徒の記述から、まだ理解が不十分なところを見つけることができたことである。回収したワークシートを評価する際に、生徒の記述の誤りを訂正してコメントを返した。記述をチェックすることで生徒の認識をすぐに修正できる点もアウトプットアクティビティのメリットともいえる。(表8 生徒の認識の誤りの発見) また、全体の記述内容の偏りや誤りから、授業改善の視点にも使用できるツールとしての可能性も見出すことができた。

デメリットとしては、全員に丁寧なフィードバックを返すのにかなりの時間を要することである。継続的に活用できるツールとしては難しい部分がある。この、課題を解決するためには、あらかじめ、評価規準を示しておき、生徒自身でセルフ/ピアアセスメントができる仕組みづくりが必要になってくるので今後検討していきたい。

表9 生徒の認識の誤りを発見

	訂正前	訂正箇所
生徒C	農業技術が進歩して、二毛作が行われるようになった。都市では陸上の輸送には馬借が活躍。保管を行っていたのを問屋という。 <u>幕府に徳政令を出したことを土一揆という。</u>	幕府に徳政令を出すように要求した農民の反乱を土一揆という。
生徒D	武士は“御家人”となり“奉公”と“御恩”の関係で土地などをもらい、“惣領”を中心として生活をしていた。また、農民は御恩でもらった土地を耕し、生活をしていた。	御恩は武士がもらうもの

4-3 アウトプットアクティビティの生徒側のメリット/デメリット

メリットとして第1に、アウトプットアクティビティが自分の言葉を用いた学習の機会になるという点である。学習したことを、自分の言葉ですぐにフィードバックできるので、学習内容を整理・修正することができる。

第2に、読解力の向上にも効果が期待できることである。回を重ねるごとに、記述の量的な高まりがみられた。(表10 記述量の高まりの例, 図1 量的変化) 単純な合計文字数は、全体を通して2クラスとも増加した。Xクラスは規準に沿って変化を分析すると、規準Aの生徒は全体を通して増加し、規準B・Cの生徒は減少していった。Yクラスも同様にAの生徒は増加し、B・Cの生徒は減少していった。同様に、記述の質的な高まりもみることができた。(図2 質的变化) 両クラスとも、活動を継続的に行っていくごとに、

規準3・4を満たす生徒が増加していった。Xクラスでは第1回目の活動で達成ラインを満たしていた生徒は13人であったが、第10回目では18人と増加している。また、規準3から4を満たす生徒も増加している。第1回目は規準4に達している生徒が3人であったが、第10回目では7人に増加している。Yクラスも同様に規準達成ラインを満たす生徒が増加し、規準3から4を満たす生徒が増加している。回を重ねるごとに、活動が生徒の中で習慣化され活動時間が短くなっていった。第1回目の筆者の授業実践の際のアウトプットアクティビティでは、筆者の授業力不足かつ初めての活動であったので、キーワードをつなげて文章を書くのが難しい様子が見られた。なかには、どのキーワードを選べばいいのかに迷って、文章を作成する時間が足りなかった生徒もいた。しかし、アウトプットアクティビティを重ねていくごとにキーワードを選びすぐに記述し始める生徒が多く見られた。活動を継続的に続けていけば、自分の言葉で学習した内容を簡潔にまとめることができるようになるので、アウトプットの効果が高まるとともに、文章力の向上を図ることができる。

一方で、文章力に課題がある生徒の活動への抵抗感が大きいことがデメリットとしてあげられる。キーワードを選んでかつそれらを使用してまとめの文章を作成するという制約があるため、なかなか文章をうまく組み立てられない生徒がみられた。習慣化されるまでは抵抗感が大きい活動である点は課題である。今回の実践の反省を踏まえて、次回は図やイラスト、文章等で自由にまとめるアウトプットアクティビティを実践していく。

表9 記述量の高まりの例

	第1回目	生徒A→8回目 生徒B→5回目
生徒A	“武士”は“武士団”を作った。“平将門の乱”，“藤原純友の乱”で反乱を抑えるために、武士の力が必要なくらい大活躍 (48文字)	1467年，“応仁の乱”で義尚が勝利。その後、守護大名が、成長し“戦国大名”になった。この時代を“戦国時代”という。また、城は山から平地に作るようになり、城の周りに“城下町”をつくり、分国法という決まりを作った。 (95文字)
生徒B	10世紀頃に，“平氏”や“源氏”などの“武士団”を形成し、社会は戦いの平定や犯罪の取り締まりをする武士の力が必要となり勢力を伸ばしていった。 (68文字)	元の“フビライハン”から日本は元に従え！と命令されたが元は日本に却下され、元と日本の2回の戦い“元寇”が行われた。どちらとも勝利した。が！！幕府はもう与える土地もなく、恩賞をほとんど与えませんでした。すると武士は不満を募らせ幕府は御家人たちを借金から救うため“徳政令”を出したが、かえって社会を混乱させた。(153文字)

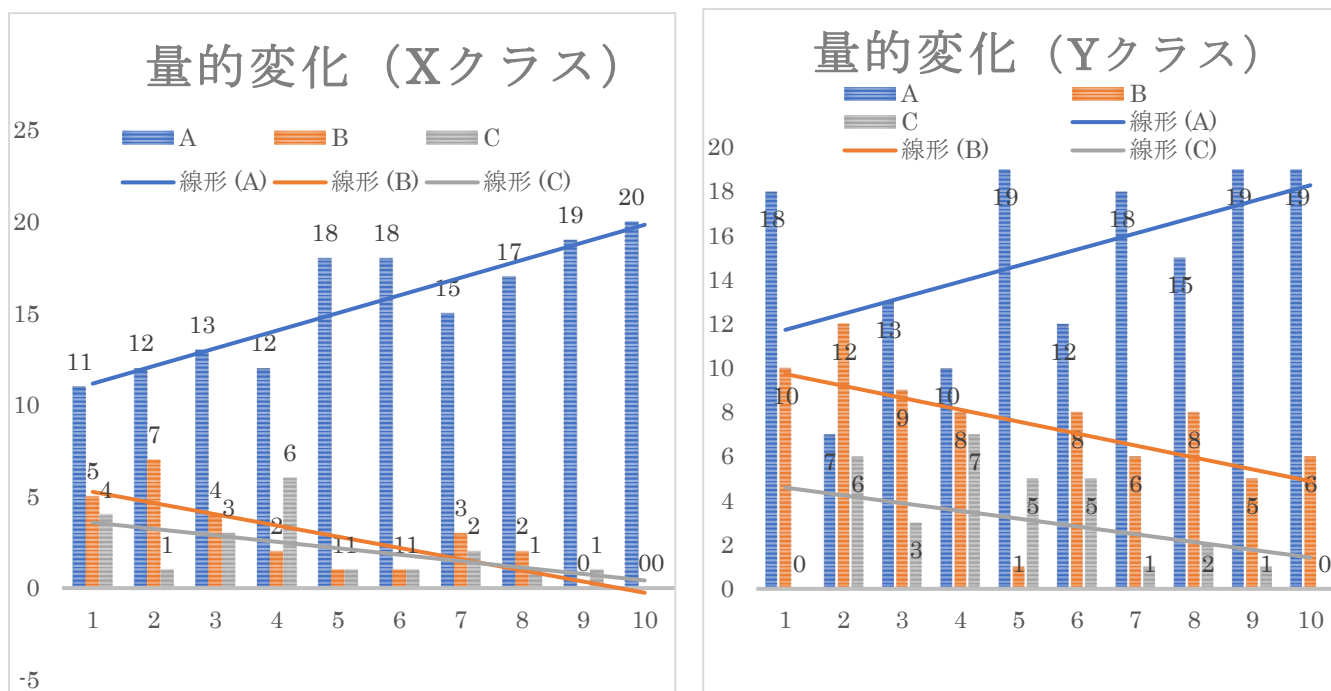


図1 量的変化

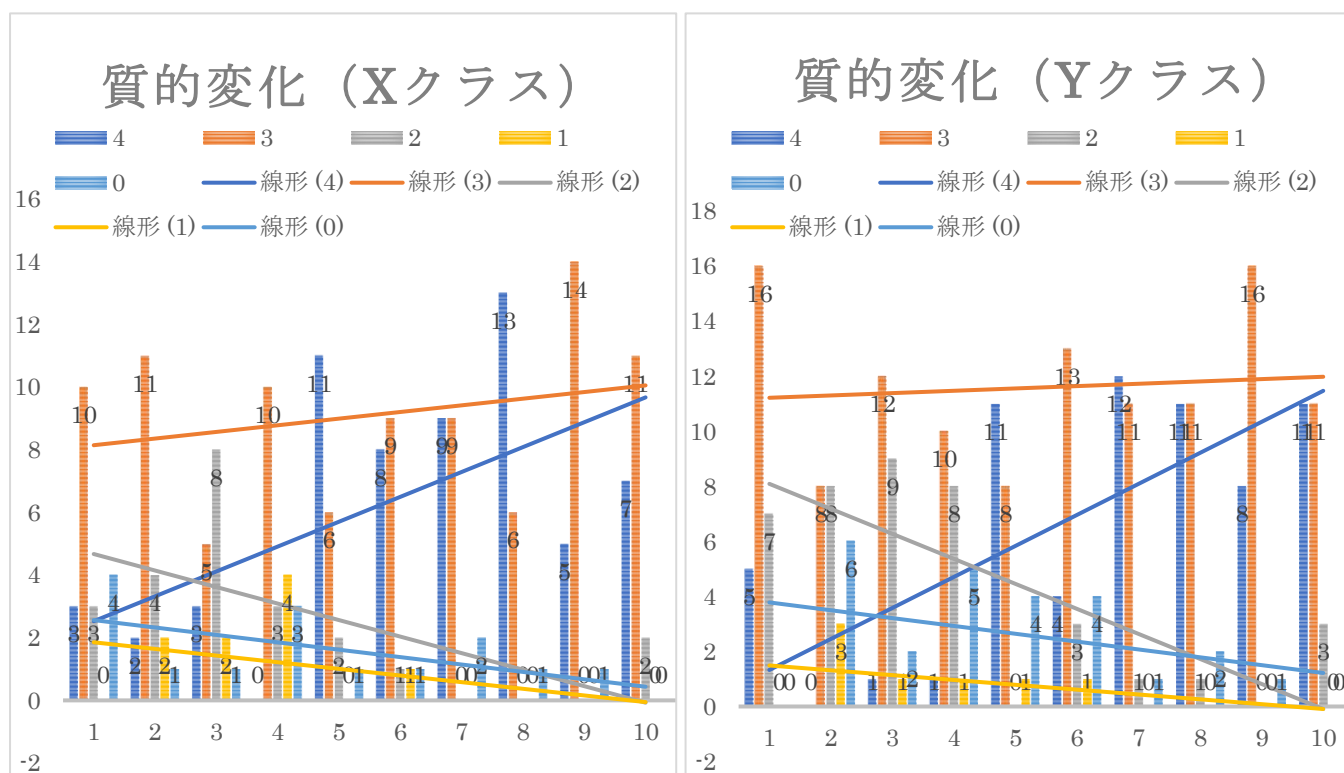


図2 質的変化

*図1・2とも未提出者を除く (Xクラス:7人 Yクラス:3人)

5. 今後の展望—アウトプットアクティビティの在り方—

継続的にアウトプットアクティビティを用いることで、学習した内容を文章で表現し、記述的な高まりと質的な高まりを見ることができた。この結果から、読解力の向上に効果がある実践であるといえる。また、今回は規準を基に筆者が生徒の記述を評価したが、生徒にあらかじめ評価規準を伝え自分自身で評価をすることで、振り返りにもつながりより効果的な方法になると考えた。他にも、授業をテキストデータで分析することにより、自分自身の授業の改善をすることもできた。本研究を通して、アウトプットアクティビティは指導と評価の一体化を図る方法的可能性を見出すことができた。来年度から教員として正式採用されるので、今回の研究での学びを生かすために、評価規準の精選や各単元の学習課題に対する模範解答の準備等、より良い実践となるようにさらに検討を重ねていきたい。

主要引用・参考文献

- 綾部宏明・田中博之（2016）「活用学習における学習方略プログラムの開発研究」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第8号, 89-111
- 金子真理子（2003）「中学校における評価行為の変容と帰結—教育改革の実施過程に関する社会学的研究—」『教育社会学研究』第72集, 107-128
- 牧嶋秀雄（2016）「中学校社会科におけるアクティブ・ラーニングの実践」『神奈川大学心理・教育研究論集』第40号, 163-173
- 峯明秀（2014）「社会科の学力評価論の批判的検討—学習の事実に基づく授業改善研究の必要性—」全国社会科教育学会『社会科研究第80号』, (33-44)
- 文部科学省 「大学入学共通テストについて」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm（最終アクセス日 2020年7月31日）
- 文部科学省・国立教育政策研究所（2019）「OECD 生徒の学習到達度調査 2018年調査（PISA2018）のポイント」, 1-16
- 中川恵正・梅本明宏（2003）「モニタリング自己評価を用いた教授法の社会科問題解決学習に及ぼす促進効果の分析」『教育心理学研究』51, 431-442
- 西由香里・藤井伊佐子（2019）「社会的思考力の育成をめざした中学校社会科の授業改善—アクティブ・ラーニングの手法を取り入れて—」『鳴門教育大学授業実践研究—授業改善を目指して—』第18号, 129-135
- 篠ヶ谷圭太（2012）「学習方略研究の展開と展望—学習フェイズの関連付けの視点から—」『教育心理学研究』60, 92-105
- 吉田英文（2012）「パフォーマンス評価による教科学習観の変化—「覚える」社会科観から「説明する」社会科観へ—」『東京学芸大学教職大学院年報』1, 55-66

ⁱ 近年では、「主体的で対話的で深い学び」の実現として検討されているが、それまではアクティブ・ラーニングという言葉で検討されてきたことを踏まえ先行研究ではこの文言で統一している