

資料からの読み取りと活用を重視した社会科授業づくり

山内 敏男 下館 史嗣 大津 圭介 米田 豊

1 問題の所在

学習者に問題意識をもたせ、事実判断や推理をしていく展開からなる授業はこれまでも数多く紹介されてきた。その一方で、学習者の立場に立ったとき、その学習方略、学習内容が受け入れられてきたか、学習した成果が本当に得られているかについては、検討の余地がある。

社会科の学習においては、個別事象に意味をもたせて認識するのではなく、様々な事象を関連付けて、社会認識を形成していくことが肝要である。とりわけ、中学校歴史的分野以降の歴史学習では、既有知識と新たに見知った事象とを関連付けながら、対象とする時代における社会の仕組みを再認識することにより、社会認識は深化される。

その一方で、歴史学習は「暗記の学習である」、あるいは「難しい」といった言葉はよく聞かれる。暗記中心の学習とされる要因については、学習指導をする側の問題として、少しでも多くの事象（というより、語句や年代）の習得が目ざされることにより、個々の歴史事象を一時的なものとしてとらえ、覚えさせる類の知識の注入が「暗記」を強めていることが想定される。こうした学習では社会認識形成はおぼつかないことは周知のことであろう。さらに、生徒たちが歴史事象について、十分な認識をもち得ていない場合は、その認識をゆさぶり、十分なものにするという学習活動も想定しなければならない。社会科領域においても学習者の既有知識や先行学習経験に誤りや不十分さが見られ、しかも、「正しい知識を教示するという通り一遍の授業では、誤った知識は容易に修正されない。また、授業直後には正しい知識を用いることができても、しばらく時間が経つと元の誤った認識が発動されることがある」と指摘されており*1、その修正は容易ではない。学習者に資料を読み取らせ、その内容を活用させていくためには、既有知識や先行学習経験をふまえた学習過程を構想し、実践していく必要がある。

2 研究の目的

学習に際して、生徒の興味関心を引き出したり、身近に感じさせたりする際、その方略が的はずれなものでは授業の成立すらおぼつかない。学習者への動機付けを図る際、学習者がもつ既有知識と関連付けて学習過程を組み立てることが重要である。しかしながら、ともすると学習者が関心を引きそうな内容をトピック的に取り上げたり、事象の背景を「裏話」「エピソード」として披露したりして、当座の「面白さ」を注入して日々の授業をこなしていること（自省の念を込めて）も多いのではないだろうか。これでは、学習者が資料から読み取り、その内容を活用できるような学習は望めない。

高垣マユミの知見によると、学習者のもつ既存の概念構造を解き明かした上で、それと矛盾する科学的概念とつなげるために、認知的葛藤を組み込んだ方略や思考のガイダンスを行うことで概念の変容・深化に一定の効果をあげる、という具体的な教授的介入の方法が提供されている*2。

認知的葛藤を生起させる一つの方略として、学習者が抱きがちな「誤った認識」（年表の表記など視覚的な情報の読み誤りや過剰な単純化によってもたらされる、歴史学や考古学をはじめとする社会諸科学の研究成果に合致しない認識）や「不十分な認識」（ある歴史事象に対して相対的に考えることができず、断定的な解釈をした結果としての認識）を取り上げることがある。この方略では、「誤った認識」をもつ学習者に、矛盾する事実（反証例）を提示することによって認知的葛藤を生起させると、学習者はその解消に向けて関心が向き、情報活動が生起するというD. E. バーライン (Berlyne, D. E) の考えに基づいている*3。こうした方法を授業に組み込んでいくことで、目標とする社会認識が形成され、なおかつ「誤った認識」「不十分な認識」が修正されるという点で優れた方略として位置付けることができる。

そこで、本研究では、認知心理学の研究成果を援用しつつ、歴史事象について、既存知識や先行学習経験によって獲得してきた認識に対し、再考を促したり、考えを深いところに導いた

りする学習展開，特に資料の読み取りから導出される問いと活用の過程を取り上げる。そして，歴史事象間の関係を吟味し，よりの確な要因（ないしは，複数の要因）を理解する学習方略を提案し，その効果について検討を試みる。

3 学習における資料の位置付け

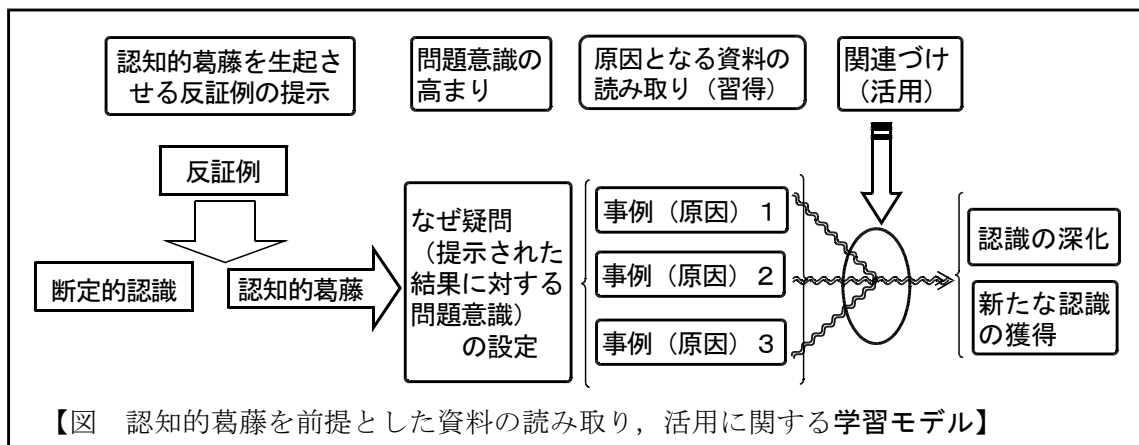
学習者にとって，問いに結びついていく認知的葛藤を生起させていくためには，教師による教示ではなく，学習者自身による活動の結果引き起こされることが望ましいことは言うまでもない。社会科では「資料からの読み取り」が想定される活動がこれにあたる。資料からの読み取りに際して，下館史嗣は次の2点の課題（留意点）を指摘している。

- ・ 与えられた役割に相応しい社会事象を資料に取り込むこと。
- ・ 「読み取らせたい社会事象」を学習者が読みとれるようにすること。*4

また，「読みとらせたい社会事象」を学習者に的確に読みとらせることは，学習者の認知的葛藤を的確に解消できる資料であることが求められる。このことについて下館は，「『読みとらせたい社会事象』以外の様々な社会事象を取り除くこと」が肝要であるとしている*5。これは「読みとらせたい社会事象」が幾通りにも生じてしまうことで，授業の焦点化が困難となり，教師が意図するねらい，目標の達成も難しくなることにほかならない。言い換えれば，「読み取ることができるであろう内容が単純である」ことが必要である。

学習者の思考過程をふまえ，資料から読みとった内容を活用することによって，よりの確な社会事象間の関係を理解することができる。活用について，米田豊は「習得した知識や技能を，新たな学習場面で使うこと」と定義している*6。具体的に授業に当てはめると，資料から読み取り，解釈した内容つまり，習得した知識を関連付ける活動であるとも言える。

認知的葛藤の生起を前提として，資料の読み取りと活用に関する一連の学習活動を図に示すと次の【図】のようになる。



とらえさせたい問題に対してその要因が読み取れるであろう史資料を複数用意し，関連付けることで，認識の変容，深化を図る。それに先立ち導入の段階では，断定的認識を想起させ，既有概念をゆさぶる反証例を提示する。反証例は，現代を生きる学習者の思考・感覚とは異なる，対象とする時代独特の思考・感覚を示す事例として位置付ける。その上で，なぜ反証例のようなことが生じるのかを問い，問題意識を高める。そして，「原因となる資料の読み取り（習得）」の活動場面では結果となる事象と原因と考えられ得る事例との関連付けだけではなく，原因となる事例同士が互いに連関しているかどうかまで検討を行う（一つの事象に対して複合的な原因を検討できる）学習を構成する。

以上のように，反証例による認知的葛藤の生起とそれを解消する事例を資料として複数組み込んだ学習は，資料の読み取りによって習得したことを活用することによって，妥当性の吟味ができ，関連付けたことを構造化する過程と組み込んだものとなる。

4 実践

小単元「モンゴル襲来と鎌倉幕府」を例にして、認知的葛藤を前提とした資料の読み取り、活用に
関する学習を提案する。単元の範囲は「モンゴル襲来」～「鎌倉幕府の滅亡」にかけてである。幕府
政治（執権政治）の展開と滅亡にかかわる特色をとらえていく際、認知的葛藤を前提として、複数の
資料から読み取りを行い、活用する学習が有効と思われるのは次の点である。

現代に生きる我々が「悪党」と聞くと、「わるものの集団。転じてわるもの。」というイメージがま
ず浮かんでくる。しかし、広辞苑によると右のよう
な意味があるとしている。ここで「悪」の意味につ
いて注目したいのが、古語における用例が見られる
④である。また、「悪党」の意味を加えると、下線
部が示しているように、支配者の立場から見て「秩
序を乱す」存在であり、立場が変われば「わるもの」
とは言い切れないことが推測できる。当時の社会に
即して言えば、幕府や朝廷、寺社などの権力・権威
に反抗する人々、その命に従わない人々が悪党と呼
ばれていたことになる。そこで、悪＝必ずしも悪く
はないことを反証例として取り上げることで認知的
葛藤を生起させる。そして、「なぜ『悪党』呼ばれ
たのだろう。」「誰にとっての『秩序を乱す存在』
なのだろう」といった問題意識が生成されることを
期待する。

その上で、悪党について記載された法律（式目追
加法や関東御教書など）、悪党が誰なのか特定した
文書（悪党交名注文）の推移をグラフから読み取ら
せ、なぜ、増加したのかを問う。グラフからは、悪
党交名注文の増加は1280年代から増加に転じ、1300
年以降ピークを迎えることが読み取れる。そして、
その要因として、年表とともにaからdの事例を資料
で示せるようにした。

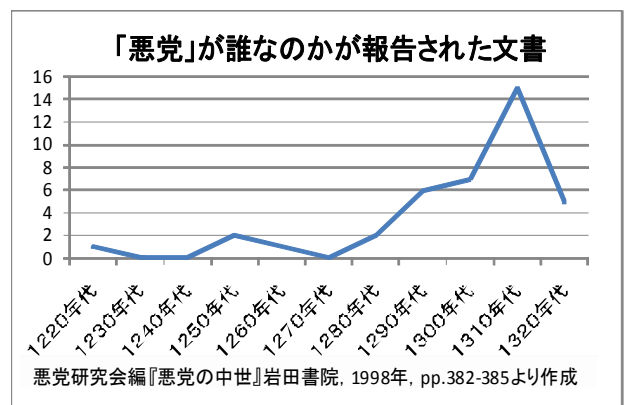
「悪」

- ①「よくないこと、正義・道徳・法律に反すること」
- ②「みにくいこと、不快なこと」、③「おとること」
- ④「たけだけしく強いこと」*7。

「悪党」

- ①「わるものの集団。転じてわるもの」、「鎌倉後
期から南北朝時代にかけて、秩序を乱すものとして
支配者の禁圧の対象となった武装集団。風体、用い
る武器などに、従来の武士とは異なる特色を持ち、
商工業・運輸業など非農業的活動に携わるものも少
なくなかった（下線部筆者）。」*8

【『広辞苑』に記載されている「悪」「悪党」の意味】



a 「分割相続の様子」

分割相続により領地が減少、あるいはなくなってしまう武士が増え、荘園などを侵害したので、悪党と呼ばれた。（相模国地頭職大友氏の相続、竹内理三編『鎌倉遺文』8巻、東京堂出版、1975年p. 112より作成）

b 「元の襲来（元寇）後の恩賞」

元の襲来で勝っても武士には十分な恩賞が与えられず、荘園などを侵害してしまうので、悪党と呼ばれ、その数を増加させた。（荒井孝重『蒙古襲来』吉川弘文館、2007年、pp. 190-195より作成）

c 「自力救済」を説明する文章

この時代は自分が実力で問題を解決する時代だったので、問題を自分たちで解決しようとして自らが武装し、武力で自己主張する悪党と呼ばれる人たちも増えた。（小林一岳『日本中世の歴史4 元寇と南北朝の動乱』吉川弘文館、2009年、p. 85より作成）

d 「鎌倉末期の守護の配置の移り変わり」

北条得宗家による専制政治が進み、他の武士の不満が増大し、悪党と呼ばれる人たちも増加した。（佐藤進一『鎌倉幕府守護制度の研究増訂版』東京大学出版会、1983年、より作成）

【原因となる資料の出典と、習得内容】

5 学習モデルの検証

授業後に行ったアンケートでは、次のような質問を行い、それぞれについて「1. ほとんどそうは
思わない、2. そう思わない、3. どちらでもない、4. そう思う、5. とてもそう思う」の5段階
尺度で評定を求め、「悪党」に関する反証例と悪党増加の要因を示した事例の効果を検証した。

本授業で実施した反証例提示による認知的葛藤の生起，原因と考えられ得る資料の提示によって，学習者の問題意識が高揚し，習得内容を活用できたかを検討するために，社会認識にかかわる4点の各質問項目の平均評定値について，評定値の中央値(3.00)を期待値として比較の対象とし，t検定を行った。

その結果，①悪の意味に対する意外感に関わる平均評定値(4.16)は期待値よりも有意に高かった ($t(62)=7.73, p<.001$)。このことは，学習者が本授業によって悪の意味に対する意外感をより強く感じたことを示している。このことから，本授業で実施した反証例の提示によって，学習者は認知的葛藤を生起させ，自らが生きる時代の常識としての「悪」の意味ではなく，歴史事象が起こった当時の様々な社会背景を考え合わせた上で，「悪」の意味を改めて捉え直していることが示唆されよう。

②悪党がなぜ増えたかに対して疑問を感じるかに関わる平均評定値(4.25)についても期待値よりも有意に高かった ($t(62)=7.19, p<.001$)。このことは，学習者が本授業によって悪党がなぜ増えたのかについて疑問をより強く感じたことを示している。この結果から，意外感が高く疑問ももてたことが理解できるであろう。このように，「悪」の意味について意外に感じたことや(意外感)，なぜ悪党が増えたのか疑問に思うこと(認知的葛藤を解消しようとする思考の表れ)の平均値が高いことから，反証例の提示が問題意識の高まりと焦点化に相当程度寄与していたことがわかる。実際の学習では，資料「悪党が誰なのか」が報告された文書から，「1280年頃から増加している。」「1300年頃になるとすごく増えている」といった発言が見られ，読み取り内容は「悪党の増加」に絞られていた。このことから，読み取ることができるであろう内容が単純である資料を提示することによって，問題意識を的確にもてたことを示している。

さらに，③悪党が増えたのにはいくつかのことが関連しているかどうかの平均評定値(4.38)が期待値よりも有意に高かったことに着目したい ($t(62)=8.26, p<.001$)。というのも「悪党の増加にはいくつかのことが関連している。」と思っている傾向が強いことを意味するからである。

実際の授業において，学習者が資料から読み取った内容は右のようなものであった。また，学習者がどの資料を活用し，関連付けていたかを次頁【表】に示した。この表は，悪党が増えた原因となる要因としてどのようなものを挙げたかについて示したものである。表中の○印は表の上覧に示した要因を関連付けており，人数は関連付けた要因のパターンが同じ場合の人数を示している。複数の要因を挙げた学習者は15名になる。このことから，ほぼ半数の学習者が資料から読みとった内容，つまり習得内容を活用し，悪党が増加したことの様々な要因を関連付け，理解していたことがわかる。例えば，学習後のまとめカードの記述において，「元に勝っても恩賞がなかったこともあって，自力救済でもあったから悪党が増えたと思います。」，「分割相続で領地が減ったため生活が苦しくなり，自立救済をした武士が多くなったと思う。」といったように，複数の要因を文章で表現できた

資料「鎌倉時代の年表」からの読み取り

元寇が終わって，貧しくなった御家人たちの借金が増え，その後徳政令によって借金は帳消しになったけど，土倉からの信頼がなくなり，金が借りられなくなってさらに生活が苦しくなる。(以下，徳政令とする。)

資料「元の襲来後の恩賞」からの読み取り

モンゴル襲来で恩賞はなかった。(恩賞なし)

資料「分割相続の様子」からの読み取り

親が死んだとき，子どもに分け与えられる財産や土地はどんどん減っていった。(分割相続)

資料「自力救済の時代」からの読み取り

自分ことは自分で守る。この時代は武力で自分たちが正しかったことを主張することは普通で，悪党は自力救済を行う集団だった。(自力救済)

資料「鎌倉時代の守護の配置」からの読み取り

元寇の後，北条氏の守護が増えている。(守護独占)

資料「悪党が誰なのか」が報告された文書」からの読み取り

悪党を取り締まる法律ができたから。(法律)
その他(読みとった資料がはっきりしないもの)
人が代替わりして，反発する人が増えたから。
領地が減ったから。金がなくなり，生活が苦しくなったから。

【各資料から学習者が読み取った内容】

ことは、悪党増加の要因について資料から読み取った内容を活用し、構造化することができたことを示している。また、単数の要因を挙げている学習者についても17名中15名が、参考になる友達の意見を記述する欄に他の要因を書き込んでおり、他者が読み取った要因を吟味、検討を加えた上で自己の解釈を記述している様子がうかがえる。このことから、認知的葛藤を駆動因として、悪党増加の要因、つまり、なぜ疑問の解となる諸要因を資料から読み取り、活用することができたことが示唆される。さらに、このことは、自力救済を悪党増加の一因であると考えた生徒（9名）のいずれもが、モンゴル襲来後の恩賞がなかったことや分割相続など他の要因と関連させていたことから推定できる。これは、自力救済は「ある問題に対して、自分のことは自分で守る」ことであり、前提として「ある問題」がなければ正当化できないことを、自立救済を一因とした生徒のすべてが理解しているということに他ならない。諸要因を関連付けることができたことは、鎌倉時代後期の社会の仕組みや時代の構造、特に得宗専制における諸矛盾（複合的な矛盾）が構造的に理解されたとも言えるのではないだろうか。

【表 学習者の関連付け】

恩賞なし	分割相続	自力救済	守護独占	徳政令	法律	自由記述	人数
○							6
○	○	○					5
○	○	○		○			1
○	○	○	○	○	○		1
○	○						4
○		○					1
○					○		1
	○						4
	○			○			1
	○	○					1
			○				3
					○		1
						○	3

合計 32名

本授業で実施したように、悪党の増加という歴史事象に関する反証例が提示されることによって認知的葛藤を生起させた学習者は、その解消に向けて資料を読み取り、その内容を活用したことにより、妥当性の吟味ができ、関連付けたことの構造化が促進されたと考える。歴史学習において、反証例による認知的葛藤の生起と問題意識を高めるための読み取り内容が単純で明確な資料の提示、さらには、認知的葛藤を解消する事例を資料として複数組み込んだことが効果的な学習方法の一つであることが少なからず示唆されることであろう。

6 本研究の成果と課題

既存知識や先行学習経験によって獲得してきた認識に対し、認知的葛藤を生起させる反証例を提示することで、問題意識を高揚させ、習得すべき内容を焦点化する役割を果たすことが明らかとなった。

また、原因となる資料を読み取り、習得した内容を活用した場面では、結果となる事象と原因と考えられ得る事例との関連付けだけではなく、原因となる事例同士が互いに連関しているかどうかまで検討を行う（一つの事象に対して複合的な原因を検討できる）学習が展開できれば、読み取った内容を活用して、一つの時代の枠組みを構造的にとらえることが可能となる。そして、構造化された知識も相互に連関させたものになり、認識の深化を促す手がかりとなることを実証できた。ただし、どのような事例を資料として提示することが適切なのか、その要件を規定していく必要がある。今後の課題としたい。

【註】

- *1 麻柄啓一、進藤聡彦『社会科領域における学習者の不十分な認識とその修正 教育心理学からのアプローチ』東北大学出版会、2008年、p. 3
- *2 高垣マユミ「教授理論と授業」、高垣マユミ編著『授業デザインの前線Ⅱ理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房、2010年、pp. 3-8
- *3 Berlyne, D. E, 橋本七重, 小杉洋子訳『思考の構造と方向』明治図書、1970年、pp. 298-299
- *4 下館史嗣『資料の役割を明確にした社会科授業の設計』兵庫教育大学特定の課題についての学修の成果、2011年、p. 38
- *5 同上書、p. 144
- *6 米田豊「習得・活用・探究の授業構成と学習課題」岩田一彦・米田豊編著『小学校社会科学習課題の提案と授業設計—習得・活用・探究型授業の展開—』明治図書、2009年、p. 41
- *7 新村出編『広辞苑 第6版』岩波書店、2008年、p. 30
- *8 同上書p. 33