

大学生の社会科観に関する一考察 —テスト問題の改善と授業案の作成を通じて—

國分麻里*

はじめに

ここ数年、筆者は教職科目である社会科教育法関連の授業ガイダンスの時間に、学生自らが受けてきた小・中・高の社会科授業に関する質問紙調査を行なっている。学生の授業前の社会科教育に関する認識を知るためであるが、その中で主に中・高での望ましくない授業例として学生が挙げているのは次の3点である。1点目は教師の話を中心に一方的に授業が展開されるもの、2点目は授業が単調もしくは単純作業が多く興味が持てないもの、3点目は勉強する意味がわからないというものである¹⁾。もちろんすべての内容がこの分類に整理されるわけでもなく、相互に重なり合っている場合も多い。しかし、こうした質問紙による大学生の社会科観に関する意識調査の内容は、筆者の指摘を待つまでもなくすでに歴史分野を中心に先行研究で明らかにされている²⁾。大学へと進学してきた学生の多くは、社会科は教師主導で行なわれ、暗記をするものという印象を持っていることは否定できないのである。

「社会科は教師主導で行なわれる」という前者の教師主導型授業観の問題点として、寺尾健夫は次の4点を指摘している³⁾。1点目、学習は基本的に教師が準備した学習内容（知識）を子どもに伝達することによって成り立つという観念が強い。2点目、学習内容は教師が直接的に伝達する者と考えられている。3点目、学習内容・教師の説明・資料により授業を考える傾向がある。4点目、社会事象の理解の深まりを、単純に社会的な事柄についての知識や専門科学の知識の増大をもとにして捉える傾向があるというも

のである。この状況に寺尾は社会科の授業プラン⁴⁾を作成する力を通して、教師主導から「子どもも主体の思考や理解の筋道を考えて学習過程を構成する発想」⁵⁾を育もうとするのである。

これに対して筆者は、後者の「社会科は暗記」という学生の社会科観に対して、テスト問題の分析・改良・授業案⁶⁾作成を通じて、その変容を促がすための試みを行なう。社会科は暗記という高校卒業までに培われた学生の認識は、社会科教師の責任というよりも、各学校段階の節目に行なわれる高校や大学に入るための入学試験などの試験制度が、授業内容や方法を規定していることが最大の要因であろう。学生の多くが社会科のテスト問題は知識を問うものであるというイメージを持っており、そのイメージと教師主導型授業観が社会科を暗記と認識する大きな要因となっていると考えられるのである。しかし、実際のテスト問題では資料・統計、記述式などの問題も出題され多様である。

本稿では次の構成をとる。まず、学生は全国の高等学校入学試験の分析を通じて、そこでの問題が知識だけでなく思考力や判断、技能・表現を問うものもあることを知る。次に問題の改良・作成を通じて、思考力や判断力をテスト問題で問うことの難しさを経験することとともに、その問題に合う授業案を考えることで評価と授業の連動を試みる。このような内容と方法により、学生の社会科観に揺さぶりをかけようとするものである。これは同時に、テストを受ける側の学生から、テストを作成する側の教師へと立場と意識の移動を促す試みともなる。

なお、本稿での入試問題とは高等学校入学試

*筑波大学大学院人間総合科学研究科

験問題（以下、高校入試問題と称する）を指し、私立高校を除いた都道府県立の公立高校をその対象とする。これに対して、テスト問題とした場合は、上記の高校入試問題とともに学期ごとの定期考査用の問題も含めたペーパーテスト全般を指すことになる。

1. 授業構成とテスト問題

2009年度に本稿の授業実践を行なったA大学は、関東北部にある国立大学法人である。人文学部にも所属する3年生18名の学生は、中学校社会科の教員免許を取得するために2学年後期中等社会科教育法Ⅰ（2単位）を受講し社会科教育の歴史やカリキュラム、地理・歴史・公民の内容や方法の概説を学んでいる。引き続き3学年前期において、本稿で取り上げる中等社会科教育法Ⅱ（2単位）、そして中等社会科教育法Ⅲ（2単位）を取得する。これにより、免許法

に定められている中学校社会科の「各教科の指導法」に該当する6単位を充足する。「各教科の指導法」の目標については教育職員免許法には記述はないが、1998年に教育職員養成審議会が出された「新たな時代に向けた教員養成の改善方針について」では、次のように記されている。「各教科、道徳及び特別活動の指導法等に関する各科目等については、学習指導要領の掲げる事項に即して包括的な内容を教授する必要があり、制度的にもその旨を明確化する必要がある」⁷⁾。ここでも概略しか示されておらず詳細は不明だが、教科に関する内容と方法を学ぶことを目的としていると言えよう。その中で本稿は、内容や方法を教授する前の前提となる学生の社会科観に着目するものである。

中等社会科教育法Ⅱの授業計画は、オリエンテーションを入れて15時間で構成した。その授業構成は以下の通りである。

【表1 社会科教育法Ⅱの授業構成】

分類	時間	学習の目標	形態	内容および方法
導入	1	ガイダンス	全体	・社会科の授業と高校入試・大学入試 ・「望ましい社会科の高校入試問題とは」を問う ・社会科教育に関する意識調査（質問紙調査）
一次	2～4	高校入試問題の分析	班	各班に分かれて、地方別・都道府県別の高校入試問題の分析を行なう。
	5～6	高校入試問題の報告	班	各班より都道府県・地方の高校入試問題の特色を分析軸にしたがい説明する。
中間 総括	7	社会科と評価	全体	・評価の意味と種類 ・社会科の目標と評価の関係 ・高校入試問題分析の整理と今後の課題提示
二次	8～10	問題の改良・作成（1）	班	各班に分かれて、問題の改良あるいは新しい問題を作成する。
	10～11	問題の報告（1）	班	各班より、改良した問題あるいは新しい問題について、その意図や模範解答を説明する。
三次	12～13	問題の改良と授業案の作成（2）	班	他班の作成した問題に対して、さらに再改良を加えるとともに、その問題を解くための授業案を考える。
	14	改良問題と授業案の報告（2）	班	再改良した問題と、その問題のための授業案を報告する。
総括	15	まとめ	全体	社会科授業と評価・テスト問題との関係を考える。本授業に関する振り返りを行なう（質問紙調査）。

表1のように、第一次の目標は高校入試問題の分析作業を通じて入試問題の傾向を自ら知ることにある。その手順としては、まず受講生18人を6班に分けて各班3名で構成した。次に47都道府県を6つのブロック、即ち、北海道東北、関東、中部北陸、近畿、中国四国、九州沖縄に分けて、その6つのブロックに該当する7～8都道府県の高検入試問題を各班が分析しその傾向を把握することに努めた。第二次は、班のメンバーを変えて第一次で行なった高検入試問題を改良して報告した。第三次では、テスト問題と授業案の関係を重視することにした。テスト問題に関しては、第二次で他班が改良した問題をさらに改良したり、定期考査用の問題を作成したりして、授業案と連動する問題を作成し報告した。まとめの授業では、社会科授業と評価・テスト問題の関係を考え、質問紙調査により自己評価を行なった。

ここでテスト問題作成についての先行研究にも触れておきたい。1989年の学習指導要領に「自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力などの育成に重点を置くこと」と明記され、1991年の指導要録では各分野の観点とともに、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「資料活用の技能・表現」「知識・理解」という評価の4観点が示された。これに伴い、国立教育政策研究所の参考指標が出され、単元の観点別評価に関する問題の開発、その評価に関する基準研究などが進んだ。さらに国立教育政策研究所では、中学校社会科の全国公立高等学校の入試問題を分野別に4観点で分類し、入試問題と教科教育の改善の方向性を提示している⁸⁾。教育現場に即したものとして、特に北尾倫彦・祇園全祿らの研究が注目される。北尾・祇園らは中学校社会科を中心に、指導と評価の一体化を図る観点別評価のための実践事例や観点別評価テストの例を紹介している⁹⁾。評価方法は従来のテスト法だけでなく、観察法や作品法、自己・相互評価法などもある。北尾は、「さまざまな評価技法の中であって、テストは最

も効率の高い技法であり、多忙な学校現場の中で継続可能な評価を模索している教師にとっては手放すことのできない技法である」¹⁰⁾と、観点別テスト問題の改良を主張する。近年、「ゆとり教育」批判として基礎・基本とともに知識を重視する風潮が再び強くなっているが、この4つの観点は社会科が知識偏重に陥らないためにも今後も重視すべき観点であると考えられる。ここでは、北尾・祇園の整理に従ってこの4つの観点を説明する¹¹⁾。

「関心・意欲・態度」は、その名の通り、課題に対しての児童生徒の関心・意欲・態度を見るものである。「意欲」はこの1991年の指導要録で初めて導入されたものであり、これにより谷川は「人間が生きぬく力を根底にとらえる学力論を展開する素地ができてきた」¹²⁾と高く評価している。しかし、これらの観点はテスト問題で測定することは難しく、授業では観察法や作品法などで検討される場合も多い。だが、北尾らは課題に対する活動を計画したり、疑問や追究課題を書かせたりするという方法によりテストでもこれら进行评估することが可能であるとする。次の「思考・判断」については、思考は「単に、覚えている知識を思い出して答えるのではなく、知識と知識をつなげて考えることや、知識をベースにしながら論理によって解を見つける」ことであるとする。知識が基盤になるものの、論理的思考、情報の分類・整理・総括といった総合的な思考、疑問やアイデア・問題点など指摘する創造的思考力なども思考に含まれている。判断力は、思考力に基礎をおいた「主観的な選択や解釈」を指している。そのため、相反する選択肢の提示による葛藤場面での判断を求めるテストが示される。「技能・表現」についても、読み・書き・計算に対応するものは今までもテスト化されてきたが、コミュニケーション能力や調査・実験の技法は評価することが難しいとされる。このような技法については、「現実の場面に似た状況を文章や図で示し、そこでの技能・

表現を書きことばで代理的に試す」形式が考えられている。また表現についても、表現に至るまでの意欲や思考などのプロセスをともに評価することが求められている。最後の「知識・理解」は、「思考・判断」や「技能・表現」などの基礎となるものであるが、ここでの知識は教科の「中核になるような重要な知識や概念」を指している。理解は知識と同意で捉えられることも多いが、単純に知識や概念を問うのではなく、問題状況や文脈の中での知識の適用や概念による説明・解釈を問うようなテストが考えられるとする。また、その後もテスト問題を用いた評価については、思考力や資料活用能力の評価に関する山本憲令の研究¹³⁾、テスト問題の構成に関する梅津正美の研究¹⁴⁾などがある。これら観点別評価や思考力や判断力の育成に焦点を当てたテスト問題と比較すると、学生が作成した本稿で提示するテスト問題は特に目新しいものではない。本稿の目的が新しいテスト問題の作成にあるのではなく、主に高校入試問題の分析と改良および授業案の作成を通じて、評価と授業の両面から学生の社会科観を問うところにあるからである。

2. 高校入試問題の分析

(1) 分析の基準

第一次の高校入試問題の分析では、次の2点を分析基準として提示した。

1点目は入試問題の分類の仕方である。具体的には、次の①～⑤の方法を選択した。①の各分野の特色とは、地理・歴史・公民の3分野によって出題内容や方法の傾向差異があるかを調べることとした。②は、史資料・グラフ問題、③は論述問題である。④の分野を

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 各分野の特色 ② 史資料・グラフ問題 ③ 論述問題 ④ 分野を統合した総合問題 ⑤ 地域性のある問題 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

統合した総合問題とは、地理・歴史・公民という3分野に試験内容が区分されず、3分野が総合されてその内容が出題されている場合である。⑤は、地域性のある問題である。高校入試問題は都道府県ごとに作成されるために、その都道府県に即した問題が作成されているのではないかということである。

2点目は内容分析の視点を明確にすることである。前述したとおり、学力評価の観点として「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」がある。この中で最も目に見える学力として、従来の社会科教育では「知識・理解」の比重が大きかった。このような背景を踏まえて、入試問題の内容については以下のA～Cを分析基準として提示した。

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> A：特定知識で解く問題 B：知識を基にしてグラフや統計を読み取る問題 C：特定知識よりも前後の文脈・常識で解く問題 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Aは、いわゆる知識問題である。地名や人名、事件・事項名など覚えていなければ解けない問題を指している。Bは知識を基にしてグラフや統計を読み取る問題として、資料活用の技能・表現を問う問題である。Cは、学習して得た知識を問うよりも常識として知っているであろう、あるいはその前後の文脈の中で正解を導き出せる問題を指す。このBやCの視点は「思考・判断」「技能・表現」として、特に1989年度の学習指導要領に示された「新学力観」で社会科においても強く打ち出された視点でもある。北尾・祇園は新しい学力テストの条件として、従来のテストの妥当性・信頼性・難易度の3つに加えて、文脈依存性と教育的影響と実用性を挙げている。文脈依存性とは、「知識や概念をテストする場合、それらが使われる現実的ないし学問的な文脈の中での知識や概念をとらえているかどうか¹⁵⁾」というものである。教育的影響と実用性は、学校現場でのテストの客観性や採点の容易さと

いった実用性だけでなく、文章を書く経験を通して培われる論理性や話す能力、発想力など教育的配慮をする必要があるということである。上記の内容分析のB・Cは、この文脈依存性と教育的影響という「記憶に頼らない問題」「覚えているだけでは解けない問題」¹⁶⁾の視点なのである。

このようなことを踏まえて、本分析では従来の社会科テスト問題の中心であった「知識・理解」を軸に、「思考・判断」、「技能・表現」を主に分析対象とした。

(2) 分析の結果

まず、①3分野の問題傾向については、どの班からも歴史については総じてA問題、即ち特定知識で解く問題が多いという意見が多かった。近畿地方の分析をした班からは、「歴史は史実であるためにどうしても覚えたことを答えるA問題が多くなってしまい」¹⁷⁾とその理由を述べている。また北海道・東北地方の学生d・p・qからは、地理については情報処理能力、歴史は知識、公民は知識と表現力と、各分野で求められている能力には偏りがあるのではという指摘があった。②史資料・グラフの使い方については、埼玉県は、地理はグラフや表の読み取りおよび地形図に慣れておく必要がある半面、岩手県は地図・地形図・グラフを的確に読み取りさえすれば解ける問題が目立つといった意見もあった。③論述問題については、兵庫県は論述を求める問題が多く、鳥取県は各分野の最後にそれぞれ70字以内での記述問題があったとした。また、宮城県は総問題数が比較的少なめだが、用語記述問題・文章記述問題がたくさんあり、難問が多く応用力を要求する問題が多いと分析した。④総合問題については、関東では栃木県が3分野の総合問題（融合的な問題）を出題しているが、近畿地方は京都府・大阪府においては、大問全てが地理・歴史・公民の要素を含

んだ総合問題を作成していたという。こうした総合問題の意図を、近畿地方の試験問題を分析した学生e・k・nは、「地理は資料統計、歴史・公民は知識理解というお決まりの出題方法を崩すことが、3分野総合問題を出題する府県の1つの目的かもしれない」¹⁸⁾と推測している。

この他、沖縄や中部地方、北海道・東北地方などで地域色のある問題が出題されていたことも報告された¹⁹⁾。

それでは、これら公立高校の入試問題の分析作業を通じて学生の意識の変容は見られたのか。まず、入試問題が、知識を問うものだけでないことを感想として挙げた班がある。九州地方を分析した学生b・c・rからは、未だ社会科のテスト問題はかなりの暗記を強要しているとしながらも、昔とは異なり資料を使った問題（新聞資料）、時事問題（裁判員制度）、記述問題が非常に多く、これが現在の入試問題の実態であるとしている。

実際に、このような知識問題から脱却しようと努力している現在の入試問題の姿を述べている班もあった。関東地方を中心に分析した学生g・j・lからは、「単なる常識問題に偏りすぎておらず、C問題のような問題を織り交ぜることで知識重視型の入試問題から脱却しようとしていることがうかがえる」²⁰⁾と述べている。同様に、「暗記だけでは解けない問題が学力向上につながっているのではないかと思った。学習したことをいかし、そこから発展させて解く問題、理解力をどのようなかたちで見ることがこれからの入試で重要なのではないか」²¹⁾と中国・四国地方の班も意見を述べている。

さらに、社会科教師のあり方にまで言及しているところもあった。「ある程度の暗記は必要だと思われるが、もう少し斬新な問題を考えることが社会科の教員全体に求められてくるのではないかと思った」²²⁾と九州地方を分析した班は記している。入試問題の分析を通し

て、教師の役割にまで言及しているのは興味深いものである。

以上のように学生らは、まだまだ社会科の問題には知識を問うものが多いとしながらも、資料や統計、論述問題も多数出題されていることを知った。そして今後は、知識を基礎にした応用力、理解力を問う問題を増加することや、それらの問題に対応する教員のあり方を考えていたのである。

3. テスト問題の改良・作成・授業案の実際

この後、学生らは高校入試問題を含めたテスト問題の改良・作成、それと連動する授業案作成へと進んでいく。ここでは、学生による試験問題の改良・作成と授業案に関する2つの事例を提示する。1つ目の事例は、公立高校入試問

題の分析を経て後それを改良したテスト問題の例である。2つ目の事例は、定期テストの作成と連動する授業案の例である。

(1) 入試問題の改善例 —北方領土問題—

まず、学生c・f・pが改善しようとした公立高校入試問題は、【I】である²³⁾。

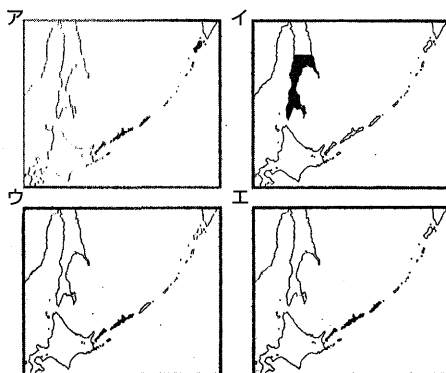
上記の従来の問題について、学生は「北方領土の位置・範囲についての問題であるが、特に発展性が感じられない」として、「もう少し掘り下げた問題を作成した方がこの単元の理解に結び付けられるのではないかと改善点を示した。

それでは、上記の問題をどのように変更したのか。以下、【II】は改良した問題である。

改良した問題の間1は、島の位置から名前を4択する問題である。問題の出題意図として

学生より次の説明がなされている。「問題となっている領土は4島であり、その4島について島名、位置を理解しておく必要がある。AとBで国後島と択捉島を選び、CとDで歯舞諸島と色丹島を選ぶ形にしたため、選択肢としては考えやすく、万が一忘れてしまっても思い出しやすくなっていると思う」。このように学生は、4島の名前を知ることが大事であるが、島名が正確にわからなくても選択肢を提示することで解答しやすくなると考えている。

【I】 下線部③(日ソ間の領土問題-筆者)は、ソ連からロシア連邦に引き継がれたが、現在も未解決である。日本政府がロシア連邦政府に対して返還を要求している、日本固有の領土である北方領土を■で示している地図を、右上のア～エから選びなさい。



【II】 図1は、日本政府がロシア連邦政府に対して返還を要求している、日本固有の領土である北方領土の地図である。(前頁のア・イ・ウ・エの北方領土を示す地図-筆者)

問1 図1のA～Dの島名で適当なものをア～エから選びなさい。

- | | | | | |
|----|--------|--------|---------|---------|
| ア. | A. 国後島 | B. 択捉島 | C. 歯舞諸島 | D. 色丹島 |
| イ. | A. 択捉島 | B. 国後島 | C. 歯舞諸島 | D. 色丹島 |
| ウ. | A. 国後島 | B. 択捉島 | C. 色丹島 | D. 歯舞諸島 |
| エ. | A. 択捉島 | B. 国後島 | C. 色丹島 | D. 歯舞諸島 |

問2 北方領土問題は、日本政府とロシア連邦との協議が続けられており、現在も未解決のままである。両国それぞれの主張があるが、あなたがこの領土について今後どちらが権限を持つべきだと考えますか。どちらかの国名を挙げ、理由も添えて述べなさい。

問2については、現在のロシアと日本の領土問題を踏まえて、どちらの国がこの4島の権限を持つべきかを問うている。学生の出題意図は、次のとおりである。「両国それぞれの主張を把握した上で、自分の意見を述べさせている。『日本人だから、北方領土は日本のもの』という固定観念に落ち着くのではなく、この問題の背景を理解し、国の立場になって考えることで多角的な視野を身につけることができる」。この問題で学生は、単に北方4島は日本の領土と断定して教えるのではなく、ロシア側の立場も考えて、総合的に判断することを求めている。そのため、模範解答では「理由の筋が通っていればよい」と、日本・ロシアのどちらかの立場に立って北方4島の領有権を主張してもよいこととなっている。

ただ、問2については両国の主張を吟味する材料がなく単に考えを聞いているところに、学習者の既存の知識量が解答内容に関係することが容易に想像できる。また、2008年に改訂された中学校社会科の学習指導要領では地理分野の「内容の取り扱い」において、「北方領土が我が国の固有の領土であることなど、我が国の領域をめぐる問題にも着目させるようにすること」²⁴⁾と明記されている。具体的には「その位置と範囲を確認させるとともに、北方領土は我が国の固有の領土であるが、現在ロシア連邦によって不法に占拠されているため、その返還を求めていることなどについて、的

確に扱う必要がある」²⁵⁾とされている。今後は、こうした点も含めて問題を考えていかなければならないであろう。

(2) 定期テスト改善例と授業案との連動

－公害問題－

次の【Ⅲ】は、学生が公害問題に関して作成した定期テスト問題について扱う²⁶⁾。この定期テスト問題を見ると、まず(1)の問いでは地図記号の名前を尋ねるという知識を問う問題の後に、(2)の問いではA地点に住むN君の周辺で予想される公害を考えさせている。

A地点に住むN君の家の周辺には鉄道があり、鉄道を越えた山には工場がある。また、その工場の下流にはA君の家の近くを流れている川もある。学生の作成した模範解答によると「大気汚染・水質汚染・騒音・振動のどれか」を(2)の問いの正解としており、やはり工場と鉄道、河川からの影響を考えていることがうかがえる。それらの問題を踏まえて、(3)の問いは海上に造られた空港の理由を問うものである。模範解答では、土地取得が比較的容易(都市圏内に比べて)、騒音被害を防ぐ、安全面での配慮、アクセス面での配慮の内の2つを挙げることにしている。このように、模範解答では単に空港からの騒音公害や飛行機の墜落という事故を避ける工夫だけでなく、地価や交通など空港の立地条件なども考えさせる総合的な思考を要求していることがわかるのである。(1)の

【Ⅲ】

(1) 地図中の地図記号が示しているものを答えなさい。

☆	▲
△	□

(2) 図中のA地点に住むN君において考えられる公害について述べなさい。

(3) 図中の□は空港である。海上に造られた理由を2つ述べなさい。

問いは地図記号に関する単純な知識を問うもの、(2)(3)の問いでは公害に関する論述問題を掲げており、(1)で答える基礎的な知識の上に、(2)(3)の問いが応用問題として構成されていることがわかる。ただ、地図記号を答えさせる(1)の問いにとどまらず、(2)の問いはN君の家周辺の公害についても公害の定義や意味、種類を知らなければ解けない問題である。また、(3)の問いについては空港の立地条件を書いても正解とされ、公害問題も含めた空港立地を取り巻く総合的な問題となっている。

それでは、このような問題を解くことができる授業を学生はどのように考えたのか。以下、授業案である。

表2の授業案は、公害に関する一般的な内容を学んだ後に、その問題点と解決策を生徒に考えさせ、実際にどのような解決策が取られているかを学ぶという授業構成になっている。導入において、騒音に関するドラマを見て生徒はその問題点を挙げ、身近な公害について考える内容となっている。その後の展開は、騒音以外の公害に話をつなげ、その実態と解決策を探るものとなっている。騒音以外の公害としてここでは悪臭・水質汚染・大気汚染などが挙げられ、実際に教室の中の音量を測定したりする。そして、それら公害の解決策を考え

た後、高速道路の騒音対策や24時間営業の店で実際に行なわれている解決策を学ぶ。かなりおおまかな授業案であるが、騒音を軸に公害について身近な問題→具体的内容→解決策を考えさせるという一連の構成となっている。視聴覚教材を用いたり、班活動を行ったりするなど、生徒の興味関心にも配慮した授業案である。この授業を受けた生徒は公害の意味やその種類・状況、解決策を学ぶこととなる。テスト問題との関連で言うと、(1)の問いである地図記号は基礎的な内容を問うものの、(2)の問いはA地点に住むN君が被るであろう公害を考えさせる問題、(3)の問いは空港が海上に造られた理由を考える問題など、授業を踏まえての思考力や判断、表現を問うものとなっている。このように、授業案は基礎的な事実を認識する内容、そして先に紹介したテスト問題はこの授業案の応用的な内容として両者が連動していることがわかるであろう。ただ、(2)の問いの正解は授業で学んだ公害の種類とほぼ同じであり、結果的には思考を問う側面が弱くなっている点をどうするか、(3)の問いでは空港造成後の公害も組み合わせるなど、授業での基礎的事項を発展させる問題も今後は考えられるであろう。

【表2：公害に関する授業案】

○授業のテーマ：公害		○授業の目標：身近な公害について理解する
主な学習活動		
		資料など
導入	公害のドラマを見る。 →騒音（工事現場の周辺住民） ・生徒に問題点を挙げさせる	ビデオ
展開	騒音以外の公害について学ぶ。 →悪臭・水質汚染・大気汚染・地盤沈下・土壌汚染・振動など ・様々な音の大きさの例をみる。測定器で教室内の音の大きさを調べてみる ・解決策について話し合う（グループ）	音量測定器
	実際の解決策を学ぶ。 →高速道路の騒音対策 24時間営業の店がとっている対策など	
まとめ	公害について学んだことをまとめる。	

3. 社会科観への影響

それでは、これら一連の活動を終えた学生の社会科観には変容の跡が見られるのか、最終の授業で行なった質問紙による自己評価により明らかにする。

まず、社会科については次のような意見が見られた。学生 a は、「テスト問題に自分の勉強を合わせているところがあった。この活動を通して、自分は何を教えたいか、どのようにすれば分かりやすく伝えられるかを考えるようになった」と書いている。次に、学生 b はこれらの作業を通じて「問題のひとつに一つに意味があることを初めて知った」としている。さらに、学生 k は「単純な知識の暗記にならないように工夫していく中で、教師の視点というのを意識することができた」としている。このような感想からは、社会科が単なる知識を覚える教科ではなく、たとえ知識を聞く問題であってもその裏には問題の多様性や教師の思惑があることを学んだことがわかる。テスト問題の改善や授業案作成を通じて、その背景の複雑さに目を向け始めているのである。

それでは、具体的にどのような場面で社会科に対する認識を新たにしていたのか。学生には易・やや易・普通・やや難・難という5つの選択肢を示し、高校入試問題の分析から改善、それに合う指導案の作成という学習過程のそれぞれの項目についての評価および感想を示してもらった。表3は、その人数を数値化したものである。

上記を見てみると、学生が最も「難」と考えた作業は (c) 「新しい問題を考えている時」であっ

た。学生 15 名中 9 名が難しかったと答えている。これについて、学生の b は「今までの社会は知識を問うのがほとんどであったのは間違いなくて、自分で考えさせるような問題を考えるのは大変だった。また、自分たちの意図に沿ったようなことを考えさせる部分や考えを聞くところでも、採点基準などを明確にするのは苦勞した」と (c) を挙げた理由を書いている。難しかった理由として学生から出された意見は、試験を受ける生徒が考える問題の作成と、教師の意図通りとなる問題の作成の2点であった。前者の生徒が考える試験問題作成の困難さについては、今までは学生という立場であり試験問題を作成した経験がなかったことに加えて、社会科の問題において自ら考えて答えるという問題をあまり経験したことがなかったという2点があることが考えられる。このことは、学生 m の「新しい問題をつくることは、自分たちが経験してきたこととは全く違う視点でつくらなければならなかったから」という叙述でも読み取ることができる。さらに、生徒が考える問題とした場合、多くの学生は記述問題を例として出し、教師の意図通りの問題となるかについては、前述の学生 b が述べたように、採点基準を作る際に明確になると考えていたようである。また、学生の作成したテスト問題では、テーマに関する基本的な知識を問う問題から、資料・統計、論述問題を出題するという形式が多くみられたことも傾向として挙げるができる。

次は、15人中6名が「難」と答えた (f) 「授業案を考えていた時」である。これについては、

【表3：一連の学習過程での困難さ】

(回答者 15 人)

学習過程	易	やや易	普通	やや難	難	備考
(a) 問題の分野・テーマを考えていた時	2	1	4	6	2	
(b) 問題の改良を考えていた時	0	1	8	3	0	3名選択なし
(c) 新しい問題を考えていた時	0	1	2	3	9	
(d) 問題に合う資料を考え探していた時	0	1	2	8	4	
(e) 問題の語句や言葉遣いを考えていた時	0	0	6	7	3	
(f) 授業案を作成していた時	0	0	4	5	6	

歴史の問題の改良と指導案作成を試みていた学生らがより困難を感じていた。学生kは、「普通の歴史の授業のようになってしまい、どのように工夫したらよいかわからなかった」と困難な理由を書いている。また、学生aは「歴史は知識があって初めて流れを捉えられるようになったり解釈できるもの。なので、そこから発展させた授業や、生徒に考えさせる授業を考えるのが難しかった」としている。歴史分野に関しては他分野よりも知識を問う問題が多いため、知識を問わない問題とそれに関連する授業案の作成が困難であったと吐露しているのである。その後は、(d)「問題に合う資料を考え探していた時」、(e)「問題の語句や言葉遣いを考えていた時」が続く。(d)については、学生oが設問に合う新しくてわかりやすい資料を見つけるのが困難であったということ、(e)については、学生dが「どう書けば理解してもらえるか、資料をどう読ませるか」といって点が困難」だったとしている。このような結果を見ると、自分の頭の中にある既存の問題型を変化させることと、内容と評価の連動が難しかったことが分かる。

最後に、このような一連の授業を学生はどのように認識していたのか。回答は複数可であったが、「新鮮だった」が11名(73%)、「興味深かった」が10名(66.6%)、「疲れた」「楽しかった」がともに7名(46.6%)、「またこのような活動がしたい」3名(20%)と続く。テスト問題を分析し・改良、授業案を考えるという作業は、高校までの社会科教育では学ぶことのない教師の視点であり、「新鮮だった」という項目に73%の学生が同意している。実際、筆者も授業を進行しながら、「何をどう考えればいいのか」とテスト問題の改良や授業案の作成を班で行なう場面で、多くの学生が頭を抱えて四苦八苦していた授業の情景を思い出す。教師の立場となり、自分たちが学生時代にあまり経験したことのない思考力や判断力・表現を問う社会科の問題や授業案を作成しなければならない状況が学生を悩ませ

ていたのである。

おわりに

本稿では、テスト問題の改善・授業案作成を手がかりに、「社会科は暗記」という学生の社会科観を問う試みを行なった。成果として、テスト問題を自らから改良・作成して授業案と結びつけることで、社会科の評価や授業に対する意識の変容を少なからず図ることができたことを挙げるができる。学生は、社会科の都道府県高校入試問題が暗記だけでは解けない思考力や判断力を問う問題も少なからず出題されていることを知り、思考力や判断力を評価する問題へと改良しながら連動する授業案の作成を行なった。これにより、社会科のテスト問題や授業の改善を考えただけでなく、作業過程を直接経験することで、今まではただあるものを受容するものであった学生の立場から授業をする教師、テスト問題を作成する教師へと意識を変容させたのである。

ただし、今後の課題として次の3点を挙げるができる。1点目は、テスト問題分析の基準をより明確化することが必要である。本稿では入試問題の分析を行なうにあたって知識を中心にA：特定知識、B：技能・表現、C：思考・判断という3つの視点を示した。しかし、Aの知識を知らなければ解けない問題の中でも、単純な知識を問う以外に因果関係や比較・関係など知識を活用する問題もある。北尾・祇園の区分では、Aが重要な知識や概念、Cが知識を基盤とした論理的・総合的・創造的思考とされているが、入試問題を分析する際には知識と思考の内実や関連をさらに明確にする必要がある。2点目は、知識理解の問題が地理や公民に比べて相対的に多い歴史テストの改良について、より特化して考えていく必要があるということである。今回の授業においても、歴史問題を改良する班があったのだが、他の地理や公民の班と比べて従来の知識中心の出題傾向から抜け出すことは

できなかった。歴史教育における知識と技能、思考力などの関係が教師側に問われていると言えよう。3点目は、「教師になる」ことをより掘り下げて、指導案の作成・模擬授業・カリキュ

ラム・教材の作成など、様々な授業場面へと結びつけていくことが必要である。社会科教師を構成している様々なパイプより、多角的に学生の社会科観を考えていくことが大切である。

註

1) 1点目は次の内容である。(a) 高校地理でひたすら写真を見せられ、口頭で説明だけされてどんどん進められた。覚えられないし眠くなった。(b) 流れや詳しい状況を説明するのではなく、ただ単に暗記(人物名など)になってしまうのが嫌だった。(c) 教科書を先生が一方向的に読むだけの授業で、頭に入ってこなかった。(d) 教科書の音読と暗記作業。説明ばかりで集中力も持たなくて、誰も聞いていないような授業。(e) 常に先生の授業が教え込みで、飽きてしまった。2点目は次の内容である。(e) 淡々と歴史の授業をされると絶対眠くなるし、かつ怒られるので嫌でした。(f) 教科書を読んでノートに書いていく作業が嫌だった。(g) 高校の世界史がとっても大変でした。センター試験の学校平均点で全国一を取らせるような先生で、小さな文字びっしりのプリントを何枚も配られ、かなり細かなことまで暗記させられ、昼休みや放課後も補講があったりしてかなりきつかったです。(h) 高校では単調な授業が多く、苦手科目だった分、辛かった。(i) 板書を写していく坦々と進んでいく授業。歴史にあまり興味がわかなくて眠かったから。単に歴史を追っていくだけの授業で、とても眠たかった。3点目には次の意見がある。(j) 中・高を通して歴史(特に日本史)が大嫌いだった。面白さを全く感じない。知ったところで役に立つ気がしない。名前を覚えるのが面倒だし(特に日本史は漢字だから嫌)。飛鳥～江戸まで進歩を感じない。いつも同じことを繰り返しているようで新鮮さがない。(k) 暗記。わ

けも分からずするのがツライ。キャパを多く要する。(l) 特に高校。語句穴埋めのような暗記中心の授業がとてつまらなかった。覚えたことを忘れてしまったら今となっては何も残っていない。

- 2) 例えば、山田孝が社会科教育法受講者を対象に行なった質問紙調査がある。山田孝は高校時代の歴史授業が受験対策のものだったかを聞いた後に印象に残った授業を答えさせている。教科書以外の話をしたり作業を取り入れたりする授業に対しては好意的な意見も多かったが、特定の分野だけに時間をかけたり教師が自己本位で授業を進めたりしたことに対して学生は否定的であった。山田孝「大学生(社会科教育法受講者)の社会科の認識について」『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』37集, 1992, 63～64頁。
- 3) 寺尾健夫「思考場面の構成を基軸とした社会科授業プラン作成力育成の試み－教員養成課程における社会科教育法関連授業の改善－」『福井大学教育実践研究』32号, 2007, 57頁。
- 4) 寺尾によると、授業プランとしたのは形式重視の従来の学習指導案の観念を払拭して、「授業の基本要素を押さえて授業構成を行う計画」ということを表現したからだとする。同上), 68頁。
- 5) 同上, 57頁。
- 6) 学生には指導案(略案)で示したが、本授業を進める中で学生の負担を少なくするために学習活動と資料だけを書く簡単なものに変更したため本稿では授業案と呼ぶ。
- 7) 「新たな時代に向けた教員養成の改善方策に

- ついて」(教育職員養成審議会第1次答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm#06 を参照。
- 8) 工藤文三・永田忠道・谷田部玲生『高等学校の入試問題改善のための分析研究(社会編)』渡邊寛治(国立教育政策研究所), 文部科学省科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書, 2002。それ以前にも国立教育研究所から次のものが出されている。三宅征夫『国・私立中学校・高等学校の入試問題の分析研究』文部科学省科学研究費補助金総合研究(A)研究成果報告書, 1992。
 - 9) 中学校社会科に関して刊行されている本には次のようなものがある。北尾倫彦・祇園全禄編集『観点別評価実践例-資料の収集・解釈と評価技法のアイデア-』図書文化, 2003:『新しい観点別評価問題集中学校社会-単元の観点別テストと開発問題-』図書文化, 2004。
 - 10) 北尾倫彦・祇園全禄編, 前掲書(2004), 8頁。
 - 11) 以下の4観点の説明に関しては, 北尾倫彦・祇園全禄編の前掲書12~13頁の内容に依っている。
 - 12) 谷川彰英『『新しい学力観』における『観点』の構造-その歴史的背景を中心に-』『社会科教育研究』70, 1994, 7頁。
 - 13) 山本憲令「学ぶ力(思考力, 資料活用能力)を測定評価できる社会科テスト問題の開発」『社会系教科教育学研究』11, 1999。
 - 14) 梅津正美「社会科におけるテスト問題構成の方法-社会科学力評価-」『鳴門教育大学研究紀要』22巻, 2007
 - 15) 北尾・祇園編集, 前掲書(2004), 10~11頁。
 - 16) 北尾・祇園編集, 前掲書(2004), 表紙帯の文章。
 - 17) n・e・k「地方別高校入試問題分析・近畿地方」2009.5.20, 学生の報告プリント。本稿では学生の名前は通し番号のアルファベットで示した。
 - 18) 同上。
 - 19) しかし地域色のある問題について, 例えば中部地方では地理や歴史に問題が出されているが, それが解答には直接的に結びつくものになっていないといった指摘もなされている。
 - 20) l・g・j「関東地方・静岡県・神奈川県の高専入試問題考察」2009.5.20, 学生の報告プリント。
 - 21) o・i・a「中国四国地方」2009.5.20, 学生の報告プリント。
 - 22) r・b・c「中等社会科教育法高校入試問題の分析と開発」2009.5.15, 九州地方の報告プリント。
 - 23) 「北海道」『全国高校入試問題正解社会』旺文社, 2008, 4頁を修正。
 - 24) 「日本の様々な地域」『中学校学習指導要領解説社会編』文部科学省, 2008, 40頁。
 - 25) 同上, 41頁。
 - 26) 実際のテスト問題では地図の規模や等高線なども必要であるが, 作成のための時間的制約がありここでは省略した。