

# KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

## 教員による授業の自己評価法： PDCAサイクルの実現に向けて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 公開日: 2017-04-01 キーワード (Ja): 自己評価法, 授業評価, PDCAサイクル キーワード (En): 作成者: 白崎, 護 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学
URL	<a href="https://doi.org/10.18956/00007723">https://doi.org/10.18956/00007723</a>

# 教員による授業の自己評価法

— PDCA サイクルの実現に向けて —

白 崎 護

## 要 旨

近現代日本史の政治経済分野を題材として高校生を対象に実施した「日本史A」の授業実践に基づき、授業改善に向けたPDCAサイクルに必要な教員自身による社会科の授業評価法を提案する。まず、教員各自が理想とする授業の実現に向けた教員自身による授業評価の必要性を説明する。当実践の目指す授業は、学習指導要領の要請する歴史的思考力の養成と高校の現場で要請される大学受験に必要な知識の習得を両立する授業である。そこで、言語活動を通じて表現される歴史的思考力の内容を明らかにする。実践の内容として、授業に基づく長文の論述課題を生徒に課し、論述解答用紙とともに回収したアンケートの内容、および論述解答の観点に関する計量的な照合分析を行う。この分析により、PDCAサイクルに基づき正しい論述内容および望ましい学習態度の両方を得るための授業の改善点を、教員自身が発見する方法について明らかにする。

キーワード：自己評価法、授業評価、PDCA サイクル

## 1 問題意識

### 1.1 授業評価研究の必要性

本稿は社会科教育法において授業評価研究が不足する現状に鑑み、授業者が授業改善の指針を得るために自身で実践可能な授業評価法を提案する。授業評価研究が不足する実態は、李(2010)、大澤(2012)、藤本(2012)が報告する。『CiNii』を確認した李(2010)によると、1992年から2008年の間に日本で公刊された社会科教育法の論文のうち、教員の認識や指導法を扱う論文は197本であった。そのうち12本のみが授業の実践過程を対象としており、残る大半は指導案や教材の開発についての理論研究である。また日本社会科教育学会・全国社会科教育学会の2011年度全国研究大会における78本の実践的研究の発表内容を分類した大澤(2012)によると、「分析・解釈」、「評価・検証」、「改善・開発」が、各々18、0、60本であった。さらに藤本(2012)によると、2012年の段階においても社会科教育法のなかで授業評価研究の蓄積は少なく、日本での授業の評価法を体系的に論じた公刊文献は峯(2011)による1件のみである。

藤本(2012)、大澤(2012)、小原(1989)は、授業評価研究が不足する原因を挙げる。藤本(2012)によると、生徒についての評価の実践活動が守秘義務の対象なので研究方法の議論自

体も低調になるという。他方で大澤（2012）によると、授業実践における個別具体的な事実の追究よりも理論や授業モデルの提示を重視する社会科教育研究の傾向自体が、「評価・検証」研究の希少な状況を導いたという。授業評価研究が不足する事態は1980年代において既に指摘されており、小原（1989）によると、教員の要求から離れた従来の授業研究が実証的な授業評価に必要な理論とデータを提供していない点に原因がある。

授業評価研究が不足する結果として、大澤（2012）と李（2010）は理論と実践の乖離を懸念する。大澤（2012）は、「評価・検証」研究を通じた授業実態への認識の深化・相対化に基づく授業改善を訴えた。また李（2010）は、授業改善の方策に関して理論に偏重した研究傾向が、現場との乖離を生んだと指摘する。同じく社会科教育における理論と実践の乖離を指摘する岩野（2013）は、理論を構築するために個別の実践の「よさ」を他者が検証可能なかたちで示す必要性を説く。他者に「よさ」を示せる授業を目指す上で、まず授業者自身に納得いく教育成果を得るための授業改善が必要である。そして、授業改善が必要な箇所、および授業改善の効果を他者が検証可能なかたちで把握するためには授業評価が必要となる。

李（2010）、大澤（2012）、藤本（2012）の研究に照らせば、現在なお授業評価法は未発達と言えよう。本稿は、社会科教育法において先行研究の不足する実践的な授業評価法の知見を提供すべく、高校普通科「日本史A」の授業に関する計画・実践・評価・再試行というPDCAサイクルのうち、授業の成果に対する教員の自己評価の実践的方法へ焦点を当てる。

## 1.2 教員による自己評価の必要性

續（1973）は、計画・実践・評価・再試行という一連の活動のなかで評価を捉えた。そして續は、自身の目標の達成度に鑑みて自身が活動を改善するので、評価は本質的に自己評価だと主張した。また近年において峯（2009）は、授業者の視点に基づくPDCAサイクルの必要性を指摘した。峯によると、社会科での従来の授業改善は、授業者以外の評価者が各自の理念・目標に照らして行う授業者への改善要求に基づいていた。そのような改善要求は評価者各自の授業観が前提の外的批判にとどまり、授業者自身の理念・目標に基づく改善を導かぬと批判する峯（2011）は、PDCAサイクルの実践授業をとりあげ、授業者が自身の授業に固有の統一性と継続性を維持した上での改善の必要性を指摘した。峯の指摘通り、授業者自身の理念・目標に基づく授業改善は、授業の自律性や整合性の点で重要である。河原（1993）も、組織による授業評価の前に、教員の自律性を念頭に置いた授業者による自己評価の必要性を説く。

加えて、授業者による自己評価を行わざるを得ぬ事情も存在する。峯（2014）の指摘通り、中学社会科および高校地歴・公民科の学習指導要領と学習指導要領解説は科目別の目標を記す一方、社会事象を説明する一般理論を示さない。この結果、目標達成のための授業内容と学習成果の評価方法を各教員が考案せざるを得ぬ点で、実際は教員に広範な裁量を委ねる。このよ

うな事情も重なり、授業者以外の者が授業者の個々の授業に関して PDCA サイクルの実現を援助する機会は稀である。従って、日々の授業について授業者自身の掲げる目標の達成度を自己評価するとともに、改善の方向を示す手法が求められる。

そこで本稿は、授業者による授業の自己評価手法を提案するとともに、その適用例を示す。以下、「2 歴史的思考力の育成」では授業者の目標を、「3 授業の実践」では授業の内容を、「4 答案とアンケートに関する計量分析」では計量分析の手法を、「5 分析結果」では授業の自己評価と改善指針を説明する。

## 2 歴史的思考力の育成

### 2.1 授業への現実的な要請

本稿が扱う「日本史A」は2単位だが、3年生が対象の本実践の場合、考査・行事の影響から授業時間数は約50時間にとどまる。2002年度施行の学習指導要領における「日本史A」の『内容の取扱い』には、「…基本的な事項・事柄を精選して指導内容を構成し、細かな事象や高度な事項には深入りしない」とある。だが基本事項の精選を試みても、受験に対応可能な水準を保ちつつ全範囲を履修せねばならない。従って、受験が求める標準的な学習事項を逸脱し、特定の時期・分野を探求可能な時間は乏しい。また標準的な学習事項さえ、理解を促す論述問題など演習に割ける時間は乏しい。テーマ探求型授業に関しては加藤（2000）の例が著名だが、教科書記載事項に関する自学自習という加藤の前提は、日本語文章の読解さえ困難な学力低位層について成立しない<sup>1)</sup>。基礎知識の習得と歴史認識の発展を両立させる授業の必要性を説く吉浜（1993）は、後者に偏るテーマ探求型授業を批判する。また河名（2007, 2008）は、基礎知識と関連した論点の生徒への提示を通じ、テーマ探求型授業によらず歴史認識を深める日本史Aの授業実践を報告する。本稿の実践に関しても、乏しい授業時間と低い基礎学力が授業を制約する条件となる。

竹田（2009）によると、大学が高校に学力の担保を望む教科は英・数・国・理だが、地歴・公民に関しても教科書記載事項の知識の亡失程度は毎年悪化している。この現実の下、「近現代史を中心とする日本史の展開を、世界史的視野に立ち日本を取り巻く国際環境など関連付けて考察させることで歴史的思考力を培い、国民としての自覚と国際社会に主体的に生きる日本人としての資質を養う」との学習指導要領の『目標』をいかに実現するか。

### 2.2 歴史的思考力の計測

中尾（2009, 2010）や田尻ら（2009）の指摘通り、2013年度施行の学習指導要領の特徴は、総則と地歴教育における論述や討論など「言語活動」の重視であり、本稿はこの点を念頭に置

く<sup>2)</sup>。2011年度において言語活動を扱う社会科教育の実践研究が希少な点を危惧する大澤(2012)も、学習指導要領に鑑みて言語活動を扱う授業についての評価・検証の必要性を唱える。だが通常、入試問題の形式を意識する高校生の歴史の学力は、一問一答問題や空欄補充問題に対応する知識から発達する。この問題形式では、生徒が断片的な知識を豊富に具備するのみなのか、または言語を通じて体系的な知識を自在に駆使する域にあるのかを判定し難い。

では、言語活動により育成・表現される歴史的思考力とは何か。小田中(2007)によれば、2004年・2005年の調査で高校教員の多くが「因果関係の把握」と「史実への多様な解釈」の2点を歴史的思考力として挙げる<sup>3)</sup>。また藤井(1997)も、歴史的思考力の育成において事象の因果関係を理解させる必要を説く。そして船田(2012)は、事象の因果関係の説明こそ社会科での言語活動の中核と考える。船田の日本史の授業では、原因たる独立変数、結果たる従属変数、両者を結ぶ媒介変数の3変数へ事象を分類し、独立変数から媒介変数を経て従属変数に至る因果関係を矢印で結ぶ作業を経て、最終的に因果関係全体を文章で説明する作業を生徒に課す。時間的制約を意識した本稿の実践では、独立変数から媒介変数を経て従属変数に至る因果関係の説明を教員が行った上で、因果関係全体を文章で説明する作業を生徒に課す。数百字程度の論述問題に対応可能ならば、確実な知識に基づき事象の因果関係や多面的な解釈を記述できる域に達しており、高校段階に求められる歴史的思考力を備えたと見てよかろう。世界史に関する田尻(2005)の授業実践においても、指導要録の観点である「技能・表現」・「思考・判断」を評価する上で論述課題の有効性が示された。

入試への対応という現実的要求と歴史的思考力の涵養という最終目標の両立を目指す本稿の実践は、教科書の記載事項から逸脱するテーマ学習ではない標準的な授業を行う場合、①.「教員が目指す内容の歴史的思考力の育成をどの程度実現したか」、②.「『①』の実現度をいかに高めるか」につき、論述内容、および課題に関するアンケートに基づく統計的な自己評価法を論じる。

### 3 授業の実践

本稿の提案する授業の自己評価法が教員に求める実践準備は、授業案、授業案に即す論述課題、採点基準、受講者の心理や課題への取組みについてのアンケートの4点である。習得させようとする知識や因果関係の取舍選択は教員が行う。また、アンケートも教員の関心に基づき設計する。

では、実践内容を記す。2010年度2学期における筆者の勤務校の3年生のうち98名に対して、表1の授業案に基づく授業を行う<sup>4)</sup>。授業案に基づく授業は合計3時間であり、各々「国立銀行条例」・「松方財政」・「激化事件」を扱う。松方財政は、「政策の必要性」・「政策の内容」・

「政策の結果」を一連の因果として説明しやすく、かつ資本主義の成立という重大な結果を招く点で「近代日本の急速な形成過程を理解させる」との学習指導要領の内容に適す。

引続き、約半数にあたる成績下位者に対して2学期末考査直後の12月第2週に、提出期限を翌月第3週末とする表2の課題を出題した<sup>5)</sup>。授業改善のための資料を得るほか、定期考査の成績下位者に理解を促すとともに、定期考査とあわせて成績評価の資料を得る目的に基づく。この時点まで、課題の出題に関する受講者への通知は一切行わない。また課題の出題と同時に、課題への取組み方と自覚的な学習効果の確認のためのアンケートを予め配布しておき、答案と共に回収する<sup>6)</sup>。

藤本(2013)は、歴史の論述問題におけるキーワード設置の有効性を指摘した。解答の糸口を与えつつ授業内容に即した論述を導くと共に、採点基準を明確化するため、本実践も解答に用いるキーワードを設ける。説明すべき事項をキーワードごとに設けると共に、キーワードと間接的に関わりつつ課題の趣旨から言及すべき事項を設ける。これら採点対象の14事項を「観点」と呼び、表3の採点基準に示す。本稿では、観点同士の関連に基づき受講者が抱く事象の因果関係の構造を把握する。成績下位者を適切に指導する上でも、観点別の詳細な学習状況の把握が有効である。

表1 授業案

題材	目標	過程		
国立銀行条例の制定	目的の理解	導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>○主な発問</li> <li>●生徒が習得する知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・予想される生徒の反応</li> <li>*指導上の留意点と指導の内容</li> </ul>
		展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>○銀行の役割とは何か。</li> <li>●銀行には預金機能のみならず、貸出機能も存在する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・預金機能のみを知る生徒が多いと予想される。</li> <li>*利子の原資を考察させ、貸出機能に気づかせる。</li> </ul>
		展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>○誰がどのような目的で銀行から借金するか。</li> <li>●殖産興業には銀行を通じた企業融資を要する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・経営に大金を要する事実、および起業家が間接金融に依存する事実を生徒は把握していないと予想される。</li> <li>*資金の使途を尋ね、経営に大金が必要と気づかせる。</li> </ul>
	目的の理解	導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>○成立後間もない明治政府の認可する銀行券を一般に信用させるには、どうすればよいか。</li> <li>●紙幣への信用を創造し、銀行券の流通を確保する上で、兌換制度が必要であった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・管理通貨制下の生徒には、即答し難いと予想される。</li> <li>*食券に代金を払う理由を考えさせ、「金銀との兌換の保証」という仕組みに気づかせる。引続き、皆が価値を認める商品を考えさせ、貴金属と銀行券との交換の保証が紙幣への信用を創造する点を理解させる。</li> </ul>
条例改正の理解	導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>○兌換制度を可能ならしめる条件は何か。</li> <li>●紙幣の発行量に相当する貴金属の所有が、銀行設立の条件である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・貴金属が高価な事実を知る生徒は多いと予想する。適切な回答を得ぬ場合、以下の通り誘導する。</li> <li>*「兌換制度の下、諸君でも銀行を設立できるか」と尋ね、設立時の高い要求基準に気づきやすくする。</li> </ul>	

題材	目標	<p>過程</p> <p>○主な発問 ●生徒が習得する知識</p>	<p>・予想される生徒の反応 *指導上の留意点と指導の内容</p>
国立銀行条例の制定	<p>展開</p> <p>○銀行不足の解消のための条例改正に伴い不換紙幣の発行を許可した結果、どのような問題が生じたか。 ●不換紙幣を発行する銀行の乱立によって物価が上昇するとともに、物価上昇が人々の生活を圧迫した。</p>	<p>●「殖産興業には銀行が必要」・「紙幣の信用のため兌換制度が必要」・「兌換制度には貴金属の蓄積が必要」・「不換紙幣の乱発は物価上昇を招く」の4点に関し、各点についての、また各点の間での因果関係を確認する。</p>	<p>・まず、物価上昇の原因を知らぬ生徒が多いと予想する。 *商品量以上の食券の発行が招く帰結を尋ね、不換制度下での物価上昇の原因を理解させる。また、物価上昇の事実を米価推移の折れ線グラフから確認させる。</p> <p>・因果関係に基づく史実の整理の有効性を認識せぬ生徒の存在が予想される。 *板書した各事象を矢印で結び、因果関係の連鎖を視覚的に示し、因果関係に基づく史実の理解を促す。</p>
松方財政	<p>政策の目的・手段の理解</p> <p>導入</p> <p>○1870年代後半の物価上昇の原因は何であったか。 ●国立銀行の乱立に伴う不換紙幣の乱発に加え、西南戦争の戦費調達に伴う不換紙幣の発行も一因となった。</p>	<p>○「官営事業払下げ」とは、いわゆる「民営化」である。現代における民営化の例と、民営化の目的を挙げよ。 ●「払下げ」は、第1に「歳出抑制を通じた不換紙幣の償却に基づく物価抑制の実現」という目的を持つ。</p> <p>○殖産興業の必要条件を挙げよ。 ●「払下げ」は、第2に「産業資本の育成による殖産興業」という目的を持つ。</p>	<p>・不換紙幣の乱発に関して、正答を予想する。 *西南戦争は学習済みだが、戦費調達を目指す政府の不換紙幣発行が事態を悪化させた点に注意する。引続き、紙幣発行量と米価の時系列変化を示す折れ線グラフから、松方財政開始時の経済状況を確認させる。</p> <p>・例を正答できる生徒は多いと予想するが、目的を答えられる生徒は少ないと予想する。 *歳出抑制が政府による紙幣の使用抑制を意味する点に注意する。最後に、紙幣発行量と米価の時系列変化を示す図表の折れ線グラフから、緊縮財政と不換紙幣の償却に基づく物価下落の状況を確認する。</p> <p>・「資金」、「労働者」、「設備」などの解答を予想する。 *「設備」を持たぬ者が鉱工業に参入するには、生産設備の安価での払下げを要した点に気づかせる。</p>
	<p>政策の結果の理解</p> <p>導入</p> <p>○米価・籾価の下落で困るのは誰か。 ●物価下落により農民が困窮する。</p>	<p>○払下げを受けたのは誰か。 ●出身藩を通じて政府との関係を持つ政商が、払下げを得て産業資本家に発展した。</p> <p>○困窮した農民は、どうするだろうか。 ●離農者は産業資本家の下で労働者となり、また、土地を集積した寄生地主が産業資本家に投資する。</p> <p>○不換紙幣の残高が減少するなか、再度の物価上昇を回避する手段はあるか。 ●唯一の発券銀行たる日銀が設立され、銀兌換紙幣が発行された。</p>	<p>・正答の「農民」を指摘できる生徒は多いと予想する。 *政策には、時に副作用が伴う点に気づかせる。</p> <p>・「購入資金のある人」との解答が多いと予想する。 *皆が購入できたのではなく、売却主である政府との関連が強い財界関係者である必要を説明し、正答を導く。</p> <p>・「離農し、町へ働きに出る」との解答が多いと予想する。 *農民が大半の日本において、殖産興業には離農者が労働力として必要な点に気づかせる。同時に、農地を買収する寄生地主が殖産興業に果たす役割を確認する。</p> <p>・兌換制度の利点は理解しつつも、国立銀行条例の失敗に鑑みた新たな制度に気づく生徒は少ないであろう。 *不換紙幣が整理された状況の説明を通じ、再度兌換制度を実施可能な環境が整備された点に気づかせる。</p>

題材	目標	過程	<ul style="list-style-type: none"> <li>○主な発問</li> <li>●生徒が習得する知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・予想される生徒の反応</li> <li>*指導上の留意点と指導の内容</li> </ul>
松方財政	総括	<ul style="list-style-type: none"> <li>●離農を通じた「労働力の析出」、払下げを通じた「産業資本の成立」、寄生地主制の成立を通じた「産業資本への出資」、銀本位制に基づく「近代的貨幣信用制度の成立」の4条件が、資本主義の基礎を築く点を説明する。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・因果関係に基づく史実の整理の有効性を認識せぬ生徒の存在が予想される。</li> <li>*板書された各事象を矢印で結び、因果関係の連鎖を視覚的に示し、政策の総合的な結果を理解させる。</li> </ul>
		原因の理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自由党の党是の特徴は何であったか。</li> <li>●国民主権を掲げる急進的自由主義が同党の党是である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・立憲改進黨の党是と混同した解答が多いと予想する。</li> <li>*自由党と立憲改進黨の党是の比較表を再確認させ、自由党の主張が藩閥政府と敵対する点を想起させる。</li> </ul>
激化事件	展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>○激化事件の多くは農村で発生したが、農民は何に不満であったのか。</li> <li>●松方財政の招いた農産物の下落が農民を困窮させた。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・「政治への不満」という漠然とした解答が多いであろう。</li> <li>*激化事件の発生年代に注意を促すことで、松方財政の時期と重なる点に気づかせる。</li> </ul>
		秩父事件の理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>○図表に記載された埼玉県秩父郡の職業構成グラフを見ると、何がわかるか。</li> <li>●耕地面積の限られた当地では、養蚕が主要産業である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「養蚕関連業の従業者が8割を占める」事実は、グラフから直ちに読み取れると予想する。</li> <li>*養蚕に過度に依存する状況に気づかせる。</li> </ul>
福島事件の理解	展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>○租税減免を求めた農民の暴動に対する明治政府の対応は、どのような内容であったろうか。</li> <li>●政府は農民の要求を拒み、軍隊による暴動鎮圧の後、首謀者を厳罰に処した。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・「暴動の鎮圧」と「農民への譲歩」という2つの解答がありうると予想する。</li> <li>*自由民権運動への政府の対応を想起させ、暴動に対しても政府が厳しく対処するであろう点に気づかせる。</li> </ul>
		導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>○府知事・県令には誰が任命されたか。</li> <li>●政府の役人が任命されたので、中央政府の意向を強く反映した地方政治が行われた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「政府の役人」と正答できる生徒が多いであろう。</li> <li>*現在の公選知事との差異を再度強調し、藩閥による中央集権政治が地方を支配した点に注意を促す。</li> </ul>
	総括	<ul style="list-style-type: none"> <li>○道路工事への強制徴用の停止を求めた農民に対する県令の対応は、どのような内容であったろうか。</li> <li>●政府は農民の要求を拒み、警察による騒乱鎮圧の後、福島自由党員を含む関係者を厳罰に処した。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・「徴用の強行」と「農民への譲歩」という2つの解答がありうると予想する。</li> <li>*自由民権運動への政府の対応を想起させ、騒乱の鎮圧を通じた福島自由党への打撃が県令の目的でもあった点に注意を促す。</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>●一部党員の暴走と政府による弾圧が連鎖するなか、党運営に自信を失った板垣退助が自由党を解党した。この後、自由民権運動は停滞期を迎える。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・松方財政という経済的背景、政府と自由民権運動の衝突という政治的背景が激化事件を招いたという因果関係に基づく史実の整理が不徹底な生徒もいるだろう。</li> <li>*経済的背景、政治的背景、激化事件、自由民権運動の退潮という4点に関する各史実を矢印で結ぶ板書を通じ、因果関係の連鎖を視覚的に示すことで、日本史における激化事件の位置を理解させる。</li> </ul>

表2 課題

まず、1881年の時点における日本経済の課題を明記した上で、この課題に対処した松方正義の政策の目的・内容について説明せよ。次に、松方の政策は社会に大きな影響をもたらすが、この影響が生じた事情（経緯・理由）、および「この影響」の内容を説明せよ。その際、以下8つの語を使用せよ。

1882年 1872年 1884年 不換紙幣 離農 銀本位制 緊縮財政 資本家

表 3 採点基準

キーワードと直接関連する観点	
①. 「1872年」:	国立銀行条例の制定年である点を記しているかを観る。(観点 a)
②. 「不換紙幣」:	「改正国立銀行条例が不換紙幣の発行を認める」・「不換紙幣が物価上昇の原因である」・「松方財政は不換紙幣の整理を進める(デフレ政策を実施する)」という3点を記しているかを観る。(順に観点 b・c・d)
③. 「緊縮財政」:	「官営事業払下げは緊縮財政の一環である」・「緊縮財政が物価下落を結果する」という2点を記しているかを観る(順に観点 e・f)
④. 「離農」:	「米価・繭価の下落が農民の離農を促す」・「離農した農民が労働者となる」という2点を記しているかを観る。(順に観点 g・h)
⑤. 「資本家」:	「払下げを得た政商が資本家に成長する」・「土地を集積した寄生地主が出資者の役割を担う」という2点を記しているかを観る。(順に観点 i・j)
⑥. 「1882年」:	日銀の設立年である点を記しているかを観る。(観点 k)
⑦. 「銀本位制」:	「日銀が銀兌換紙幣を発行した」という点を記しているかを観る。(観点 l)
⑧. 「1884年」:	物価下落が1884年における秩父事件の一因となった点を記しているかを観る。(観点 m)
キーワードと間接的に関連する観点	
「析出した労働力」・「産業資本と出資者の登場」・「円滑な金融をもたらす兌換制度」が資本主義の礎を築いた点が記されているかを観る。(観点 n)	

#### 4 答案とアンケートに関する計量分析

まず使用変数を記す。第1に、表3の各観点の記述があれば「1」、なければ「0」の「観点変数」を設ける<sup>7)</sup>。第2に、アンケートの7つの質問項目を用いる。第3に、各人の基礎学力を示す変数として当該年度に5度行った定期考査の平均点を用いる<sup>8)</sup>。質問「①」を除く質問項目と考査平均点を「態度変数」と呼ぶ<sup>9)</sup>。

次に、手順と目的を記す。第1に、主成分分析に関して記す。「5.1 観点変数の主成分分析」では、観点変数同士の関係を解明する。成分負荷に基づき同時に正答を得やすい観点を確認し、受講者の抱く松方財政像を抽出する。これが、「2.2 歴史的思考力の計測」に記す「①. 教員が目指す内容の歴史的思考力の育成をどの程度実現したかを検証する」という目的

を実現する。同時に、授業内容について偏向した理解が生じる際の傾向を知ることで、授業改善に役立つ。これが、「2.2 歴史的思考力の計測」に記した「②.『①』の実現度をいかに高めるか」という目的の達成の始点となる。同様に、「5.3 態度変数の主成分分析」では、態度変数同士の関係を解明する。成分負荷に基づき、課題への認識と課題解答に伴い形成された認識について同時に抱きやすい態度を確認する。これにより、望ましい態度の形成に役立つ出題方法を探る<sup>10)</sup>。

第2に、主成分分析の際、観点変数と態度変数に対して補助的に試みるクラスタ分析につき記す。クラスタ分析は、反応の似た変数群の発見という目的の点では主成分分析と同様である。だが、観点変数に対して補助的にクラスタ分析を試みる場合、殊に特定の2変数に関する受講者の反応の類似性を確認する目的がある。つまり、2つの観点変数が連続でクラスタ化する状況は、両変数への反応の類似性を示すので、受講者が両変数の表す史実を一連の因果のなかで捉える状況を示唆する。従って、因果関係の把握を歴史的思考力の要素と見なす本実践の成否の判断材料となる。他方、変数の個数が限られる態度変数に対して補助的にクラスタ分析を試みる場合、主成分分析が抽出する限られた個数の次元についての解釈を容易ならしめる目的がある。つまり、主成分分析が抽出する次元と同数のクラスタを得たならば、主成分分析が抽出する各次元で高い因子負荷を持つ変数と、クラスタ分析が抽出する各クラスタに含まれる変数を照合しつつ、各次元の解釈の妥当性を検証できる。

第3に、主成分得点に基づくクラスタ分析に関して記す。「5.2 観点変数の主成分得点に基づくクラスタ分析」では、まず観点変数の主成分分析が抽出する各次元の主成分得点を各人で算出する。この得点に基づき、抽出された次元数と同数のクラスタへ各人を分類する。すると、課題への理解の仕方に応じて各人が限られた数のグループへ分類されるので、史実の説明に関して、各グループの特性に応じた事後指導や、次年度の授業改善を行う際の手がかりとなる。「5.4 態度変数の主成分得点に基づくクラスタ分析」では、同様の作業を態度変数に対して行う。すると、課題を含む日本史学習全般へ取り組む姿勢に応じて各人がグループへ分類されるので、関心や自信の面で指導の余地ある受講者の心理を総体的に把握する手がかりとなる。

第4に、コレスポネンス分析に関して記す。観点変数の主成分分析につき、各主成分の次元で高い正の因子負荷を持つ変数を1つずつ抽出し、これらを「観点グループ」と呼ぶ。態度変数の主成分分析でも同様に変数を抽出し、「態度グループ」と呼ぶ。グループの各変数は、主成分分析の析出した各次元が表す内容の中核と言える。そこで、「5.5 観点変数と態度変数のコレスポネンス分析」では、観点グループの変数と態度グループの変数の組合せに応じ、「解答に最も役立った教材」の差異をコレスポネンス分析で確認する。同分析は、互いに異なる2つの変数グループに属す各変数の間の関連性を評価するために用いる。観点グループの各観点で正答を導き、かつ態度グループが扱う日本史への理解や関心の向上に資する教材が判

明すれば、授業での各観点の説明に役立つ。

## 5 分析結果

### 5.1 観点変数の主成分分析

表4・表5は、観点変数の主成分分析の結果を示す。考慮する次元が多いと解釈が複雑となるので、説明された分散の割合を勘案の上で4次元に限定した。次元1は、国立銀行条例の制定と日銀設置の意義を一連の因果関係のなかで捉えぬ点、松方財政の当面の目標である紙幣整理を指摘せぬ点、寄生地主の増加を捉えぬ点の特徴である。逆に言えば、負の成分負荷を持たずに10個近い観点の説明には成功しており、「バランス記述」軸と呼べる。次元2は、デフレが農村を襲った結果として離農と激化事件が生じた点を説明する一方で資本家の成長を説明せぬ答案、またはその逆の答案を示す。従って、この次元を「農村—資本家」軸と呼べる。観点変数の値自体についての補助的なクラスタ分析では、観点fとgが第2段階でクラスタ化しており、デフレと離農の因果関係の記述をうかがわせる。次元3は、松方財政の意義を総括する上で重要な資本主義の説明に関わるので、「資本主義」軸と呼べる。観点変数の値自体についての補助的なクラスタ分析では観点jとnが第1段階でクラスタ化しており、寄生地主制と資本主義を関連づけた記述をうかがわせる。次元4は条例改正へ言及せず、直接に条例がインフレを招いたと説明する点、また銀本位制の説明に紙幅を割き他の事項の説明に乏しい点の特徴の答案を示す。従って、インフレ回避の策として銀本位制を目指す点に注目した答案である。または、緊縮財政によるデフレが労働力の析出を招く点に注目した答案である。いずれにせよ他の事項へ配慮が欠けており、この次元を「インフレ防止—労働力析出」軸と呼べる。観点変数の値自体についての補助的なクラスタ分析では観点eとhが第3段階でクラスタ化しており、緊縮財政と労働力析出の因果関係の記述をうかがわせる。

表4 モデル集計

次元	Cronbach の $\alpha$	説明された分散	
		固有値	分散の%
1	.787	3.720	26.574
2	.544	2.021	14.435
3	.324	1.431	10.222
4	.279	1.350	9.646
合計	.951	8.523	60.877

表5 成分負荷

観点	次元			
	1	2	3	4
a	.232	.307	.124	.733
b	.727	-.274	-.417	-.016
c	.578	-.176	-.136	.294
d	.053	.460	.010	-.028
e	.728	-.034	-.020	-.376
f	.506	.593	.289	-.316
g	.543	.503	.336	-.108
h	.727	-.109	-.093	-.386
i	.592	-.516	.162	.052
j	.007	-.667	.179	-.187
k	.151	-.203	.734	-.011
l	.615	-.199	-.106	.456
m	.553	.408	-.397	.071
n	.365	-.072	.501	.272

## 5.2 観点変数の主成分得点に基づくクラスタ分析

図1は、各人を主成分得点から4個のクラスタに分類した図である<sup>11)</sup>。グループ4は均衡ある記述を実現しており、「バランス記述型」と呼べる。グループ1は、特定事項に目を奪われ全体像を見失う「一点集中型」と呼べる。特定事項の説明に字数を費やす結果、他の事項を説明する紙幅を失い得点が伸び悩む。従って、「キーワードごとの説明事項は限られるので、特定のキーワードを用いた説明が一定の字数を超過する答案は望ましい内容となりえぬ」点を出題時に注意すれば、グループ1の難点を回避しえたかも知れない。つまり、この点は授業内容というよりも出題時の注意事項の問題と思われる。グループ2は、記述不足の観点に特徴を見出し難いグループであり、そもそも何らかの因果の連鎖に基づく記述が欠けた「基礎学力不足型」と呼べる。グループ2に関しては、より限られたキーワードと制限字数に基づく簡略な論述課題を複数出題するなどの手段で、段階的に松方財政の全体像を把握する方略を検討すべきであろう。グループ3は、デフレの農村への影響と資本家の成長のいずれか一方の記述を欠くのでバランス記述の得点が伸び悩み、やはり「農村—資本家型」と呼べる。農民・地主・政商の各々に対する松方財政の影響を意識的に区別して説明する段階と、三者の被る変化が最終的に資本主義の形成へ収束する点を説明する段階に授業を分ければ、グループ3の難点を克服しうると思われる。

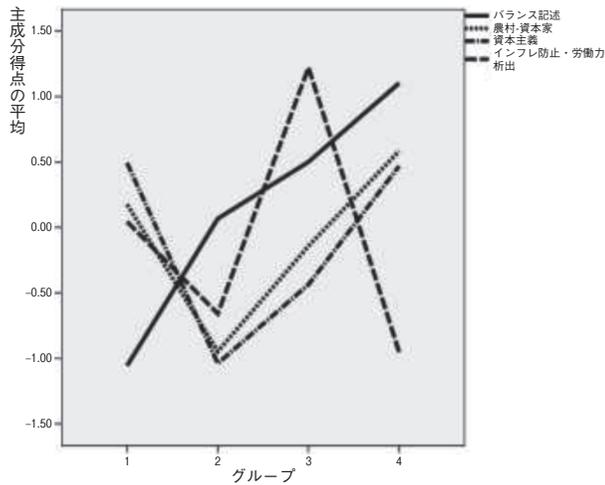


図1 主成分得点に基づくクラスタ

### 5.3 態度変数の主成分分析

表6・表7は、態度変数の主成分分析の結果を示す。観点変数と同様の理由から、2次元に限定した。次元1は授業と課題の関連を理解し、かつ、課題や日本史への理解・関心が高い様子（または正反対の様子）を示すので、「日本史への愛着」軸と呼べる。次元2は、一定の基礎学力により課題難度を低く認識するとともに課題への高い関心を抱く一方、答案に自信を持ってぬ様子を表す。または逆に、低学力により課題難度を高く認識し、課題への関心も希薄であったが、納得いくまで課題に取り組んだ様子をうかがえる。そこで、この次元は「学力－関心」軸と呼べる。態度変数の値自体に関して補助的に試みたクラスタ分析は、課題難度を問う質問項目および平均点から成るクラスタとそれ以外の質問項目から成るクラスタへの二分を示しており、主成分分析の結果に矛盾しない。

表6 モデル集計

次元	Cronbach の $\alpha$	説明された分散	
		固有値	分散の%
1	.749	2.794	39.918
2	.554	1.906	27.228
合計	.918	4.700	67.146

表7 成分負荷

態度	次元	
	1	2
平均点	-.158	-.553
質問2	.286	.767
質問3	-.377	-.532
質問4	.901	-.342
質問5	.929	-.283
質問6	.504	-.648
質問7	.785	-.336

#### 5.4 態度変数の主成分得点に基づくクラスタ分析

図2は、各人を主成分得点に基づき2つのクラスタに分類した図である<sup>12)</sup>。グループ1は、態度変数に格別の特徴を見出せない「態度バランス型」と呼べる。グループ2は、一定の基礎学力と課題への関心を持つにもかかわらず、日本史自体への理解・関心に乏しい「外発型」と呼べる。グループ2は、単位取得との関連でのみ課題に関心を抱くので、解答が日本史への理解や関心の深化を促さない。一定の基礎学力を持つので、授業での学習事項を整理すれば解答に至る課題の性質に気づき、知的好奇心が刺激されなかったと思われる。但し、課題の趣旨は授業内容の定着なので、あえて授業外の知識を一部に求めるような課題内容の修正は不要と判断する。

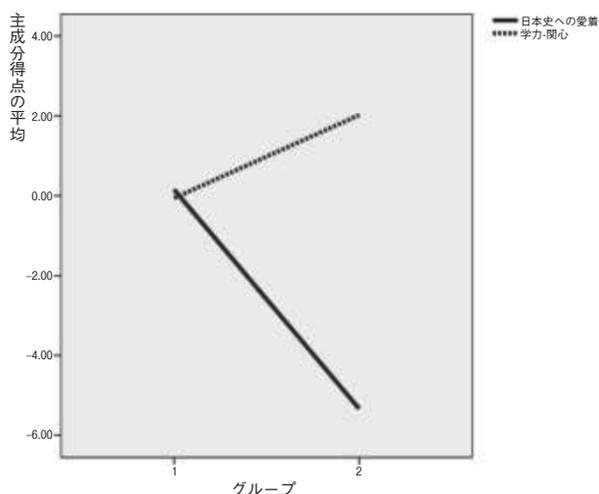


図2 主成分得点に基づくクラスタ

#### 5.5 観点変数と態度変数の相関分析

観点変数の主成分分析に基づき各次元を代表する変数として順に観点 e・f・k・a を、同様に態度変数の各次元を代表する変数として順に「解答に伴う日本史への理解の進展度」（質問「⑤」）と「課題への自信の程度」（質問「②」）を選択する<sup>13)</sup>。両変数群の組合せである8回の相関分析に基づき教材と両変数群の関係を検証したが、紙幅の制約から有意確率が最小となった観点 e と質問「⑤」の組合せの事例のみを表8・表9に示す<sup>14)</sup>。

次元1の得点を見ると、「授業外の教材を用いた場合、正答を得たか否かに関わらず課題や日本史への理解・関心が向上する」状況と、「授業での使用頻度の高い教材を用いた場合、課題や日本史への理解・関心が向上するか否かに関わらず正答率が向上する」状況が対となる軸を構成する。態度変数の主成分分析の結果に照らすと、一定の基礎学力の保持者が授業の教材

を用いて正答に達する反面、課題や日本史への理解・関心という面で満足感を得ない。他方、課題への関心から授業外の教材に触れた者は必ずしも高得点を得ぬが、理解・関心の向上を認める。

次元2の得点を寄与率とともに見ると、「授業での使用頻度の低い教材を用いた場合、課題や日本史への理解・関心が向上せぬが、正答率が向上する」状況を示す。授業への参加を経て教科書や用語集の解説を理解し、解答に活用する学力を持つが、知的好奇心を誘う機縁に乏しい教材では日本史への愛着を招かぬ点で、次元1の含意と同様である。ただ、「5.4 態度変数の主成分得点に基づくクラスタ分析」に記す通り、課題の趣旨は授業内容の定着なので、授業で使用中の教材が観点eの充足に役立つ現状は維持してよいと判断する。

表8 モデル集計

次元	特異値	要約した inertia	$\chi^2$	有意確率	inertia の寄与率	
					説明	累積
1	.680	.462	16.64		73.49	73.49
2	.408	.167	6.00		26.51	100.00
集計		.629	22.64	.012		

表9 各次元の概要

質問項目	周辺確率	次元の得点		次元の inertia に対する寄与率	
		1	2	1	2
<b>教材</b>					
プリント・図表	.472	-.616	.478	.263	.265
教科書・用語集	.278	-.212	-1.017	.018	.704
参考書・ネット	.250	1.398	.227	.719	.031
<b>観点／態度</b>					
観点到誤答／低	.167	.280	-.255	.019	.027
観点到誤答／中	.194	.449	.384	.058	.070
観点到誤答／高	.083	1.267	-.460	.197	.043
観点到正答／低	.111	-.460	-1.576	.035	.676
観点到正答／中	.389	-.778	.387	.346	.142
観点到正答／高	.056	2.056	.555	.346	.042

## 6 結論

天野（2002）によると、評価の行為は一連の教育実践の全過程に内在し、実践の科学化・合理化・自律化を実現する上で授業者と受講者の双方に要求され、自身の対象化を通じて過去から未来へと自身の営為を連続して捉える行為である。従って、評価を自覚的に位置づけ、機能させねば、教育活動に対する外部からの介入を容易に許し、実践の主体性を喪失するという。

天野の指摘は「1.2 教員による自己評価の必要性」に見た峯（2009）の問題意識とも重なり、授業者自身による授業評価法の確立を要請する。

この要請に応じる本稿は、授業効果の評価と授業の改善を目指す分析手続きの手法、および適用例を示した。授業現場の個別性は強く、また本稿の標本規模は小さいが、自身の教授法の傾向の自覚こそ授業改善の始点である。この傾向を統計的に検出するため、採点基準で表す授業者の期待と解答内容の乖離から授業効果を測定した。同時に、課題への取組み方を探るため、答案分析をアンケート分析と組合わす手法を示した。分析結果から自身の教授法が受講者に与える影響を理解し、授業と課題の内容を改善するならば、所与の制約下においても歴史的思考力の育成と入試への対応は両立すると考える。

### 注

- 1) また、加藤はテーマ探求型ではない通常の授業内容での補講の必要性を認める。
- 2) 中尾の指摘通り、史的事象と関連した主題の設定・追究・表現を求める点も新学習指導要領の特徴であり、本稿はこの点も考慮する。
- 3) 小田中の指摘通り、史実の原因を生徒に思考させる授業では原因・結果が一揃いに認知されるため、生徒も因果関係を軸に個別の史実を自然に連結させていく。
- 4) 98名は、ほぼ同数の4学級に分割されており、各学級の全員に対して同一の授業案に基づく授業を行う。図表と配布プリントが主な教材であり、教科書と用語集の参照頻度は低い。
- 5) 中間・期末考査の平均点が34点以下の者、10段階評価での2学期の評定が「5」以下の者、および2学期の中間考査または期末考査を欠席した者に課題提出を義務づけたほか、学年末における単位不認定の可能性を感じる者にも任意の提出を認めた。提出を義務とされた45名のうち35名が提出し、義務とされていない1名とあわせて36枚の答案を得た。
- 6) 榎本（2002）も、論述課題を通じた受講者の認識変化を把握する重要性を指摘する。アンケートの内容は採点と無関係であり、内容の秘密を守る点はアンケートに明記する。以下にアンケートの質問文および回答選択肢を示す。選択肢の後のカッコ内の数字は、当該選択肢の選択者数を示す。質問「①」での「それ以外」の内容は「参考書（3）」・「インターネット（6）」に大別されたので、予めアンケートに列挙した教材に加え、参考書・インターネットを含めた名義変数を分析に用いる。質問「④」は4段階、他は5段階の順序尺度なので、各々の回答に1～4、または1～5の数字を付す。質問「③」を除き、肯定的な評価に大きな数字を付す。質問「③」は、難度を高く認識するほど小さな数字を付す。以下が、質問文である。
  - ①. 解答の際に最も役立つ教材1つにマルを、『それ以外』の場合は、カッコ内に記せ。  
「教科書（5）」・「プリント（13）」・「図表（4）」・「用語集（5）」・「それ以外（ ）」
  - ②. 提出課題に対して、どの程度の自信があるか。以下の中から1つにマルを付せ。  
「かなり自信がある（2）」・「少し自信がある（3）」・「自信があるともないとも言えない（21）」

「あまり自信がない (8)」・「まったく自信がない (2)」

- ③. 提出物の難度をどのように感じたか。以下の中から1つにマルを付せ。

「かなり難しかった (12)」・「少し難しかった (19)」・「難しくもなかったし、簡単でもなかった (5)」・「少し簡単だった (0)」・「かなり簡単だった (0)」

- ④. 提出課題と授業内容との関連性をどのように感じたか。以下の中から1つにマルを付せ。

「授業内容とかなり関連の深い課題だった (14)」・「授業内容とやや関連のある課題だった (21)」・「授業内容とあまり関連のない課題だった (1)」・「授業内容と全く関連のない課題だった (0)」

- ⑤. 課題への解答によって、日本史への理解は深まったか。以下の中から1つにマルを付せ。

「かなり深まった (2)」・「少し深まった (19)」・「深まったとも言えないし、深まらなかったとも言えない (11)」・「あまり深まらなかった (3)」・「全く深まらなかった (1)」

- ⑥. 課題を配布されたとき、課題への関心はどの程度であったか。以下の中から1つにマルを付せ。

「かなり関心のある課題だった (1)」・「少し関心のある課題だった (8)」・「関心があるともないとも言えない課題だった (19)」・「あまり関心のない課題だった (4)」・「全く関心のない課題だった (4)」

- ⑦. 課題への解答によって、日本史への関心は深まったか。以下の中から1つにマルを付せ。

「かなり深まった (2)」・「少し深まった (15)」・「深まったとも言えないし、深まらなかったとも言えない (12)」・「あまり深まらなかった (5)」・「全く深まらなかった (2)」

7) 観点 a から n に関して記述を認めた答案数は、各々  $18 \cdot 14 \cdot 22 \cdot 27 \cdot 20 \cdot 25 \cdot 25 \cdot 22 \cdot 14 \cdot 4 \cdot 32 \cdot 17 \cdot 8 \cdot 4$  である。

8) 小数点以下は四捨五入する。考查問題は用語の空欄補充や一問一答問題が主であり、複数の文から構成する論述は求めない。

9) 調査平均点は態度と異なる範疇だが、他の態度変数を左右しうる。そこで、標準化後に態度変数に含めた。変数名は「平均点」とする。素点の平均は19.64、標準偏差は12.43である。

10) 例えば、「課題の難度」(質問「③」)と「解答に伴う日本史への理解の進展度」(質問「⑤」)の関連が深い場合、課題難度の調整で理解を促しうる。

11) 1から4のグループに属す人数は、各々13、6、9、8である。

12) 1と2のグループに属す人数は、各々35、1である。

13) 標本規模に鑑み、結果解釈のためにカテゴリ数を限定した方がよい。そこで、5段階の順序尺度の態度変数を「1、2」・「3」・「4、5」の3個のカテゴリ変数に再編し、表9では各々「低」・「中」・「高」と記す。また教材に関して、授業での使用頻度の高い「プリント・図表」、使用頻度の低い「教科書・用語集」、授業では不使用の「参考書・インターネット」の3個のカテゴリ変数に再編した。

14) 他の組合せのうち有意確率が5%を超えるのは2事例のみであり、教材と観点変数・態度変数の関係を認めうる。

## 参考文献

- 天野正輝. 2002. 「学校をめぐる『評価』の日本的事情 — 『指導と評価の乖離』的伝統の歴史的分析」『学校教育研究』17.
- 岩野清美. 2013. 「社会科教育における実践研究の動向（2012年度）」『社会科教育研究』119.
- 榎本勝己. 2002. 「形成的評価としてのレポート等の可能性」『歴史地理教育』637.
- 大澤克美. 2012. 「社会科教育における実践研究の動向（2011年度）」『社会科教育研究』116.
- 小田中直樹. 2007. 『世界史の教室から』山川出版社.
- 加藤公明. 2000. 『日本史討論授業のすすめ方』日本書籍.
- 河名勉. 2007. 「明治維新をどう教えるか」『歴史地理教育』723.
- . 2008. 「日清・日露戦争と明治文化」『歴史地理教育』735.
- 河原尚武. 1993. 「学校における教育実践評価試論 — 教員評価研究における専門職性と責任性」『教育目標・評価学会紀要』3.
- 小原友行. 1989. 「社会科授業研究の論争点 — 方法論を中心に」『社会科教育論叢』36.
- 竹田和夫. 2009. 「高校日本史と大学講義の接続実践②」『歴史と地理』627.
- 田尻信壹. 2005. 「歴史的思考力と『観点別評価』 — 地理歴史科世界史Bの単元開発を事例として」『学校教育研究』20.
- 田尻信壹・中尾敏朗・吉開潔. 2009. 「各教科の展望 地理歴史」『中等教育資料』876.
- 續有恒. 1973. 『教育心理学の探求』金子書房.
- 中尾敏朗. 2009. 「日本史改訂の趣旨と要点」『中等教育資料』879.
- . 2010. 「日本史A『近代の追求』」『中等教育資料』891.
- 藤井千之助. 1997. 『歴史教育研究序説』広島経済大学地域経済研究所.
- 藤本和哉. 2013. 「指導と評価をつなぐ試み — 定期テストを軸とした一体化イメージ」『歴史と地理』664.
- 藤本将人. 2012. 「『評価研究』からみた社会科研究の方法論と国際化の課題」『社会科教育論叢』48.
- 船田次郎. 2012. 「歴史事象の因果関係を『説明』する中学校社会科歴史授業の開発 — 単元『武士の台頭と武家政権の成立』における『説明モデル』の作成を通じて」『社会系教科教育学研究』24.
- 峯明秀. 2009. 「学習者の内面の表出を図る社会科授業のPDCA サイクル — 自らの生き方を追究させる築地実践の分析を通して」『社会系教科教育学研究』21.
- . 2011. 『社会授業改善の方法論改革研究 — 資質形成の相違に応じた螺旋PDCA サイクル』風間書房.
- . 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」『社会科研究』80.
- 吉浜幸雄. 1993. 「歴史認識を育てる授業研究 — 教材『奈良の大仏』を中軸として」『教育目標・評価学会紀要』3.

李貞姫. 2010. 「社会科授業分析方法論の改革 —『授業のホリスティック分析』の意義と方法」『日本教科教育学会誌』 32(4).

(しらすき・まもる 外国語学部准教授)