

〈実践論文〉

社会科の授業改善をねらい DESC を活用した実践研究

Practical research using DESC with the aim of improving social studies classes

甲南大学教職研究センター 黒木 幸敏*¹

要約: 本実践は社会科授業の改善をねらい、自己表現スキルであるアサーション・トレーニング（以下：AT）の DESC（デスク）を活用した授業デザインを提案した実践報告である。DESC を活用した社会科授業は 2 回実施し、実施後に DESC を活用した授業の理解、授業の楽しさ、授業への取組みに関するアンケートを実施し、第 1 回 DESC 授業後と第 2 回 DESC 授業後の変化より本実践の効果検証を試みた。DESC とは会議の場や話し合いで何かを決めたり課題を達成したりする場におけるアサーションのスキルであり、身につけたい自己表現スキルでもある。授業方法は講義とグループワークから構成された。生徒たちは DESC 作成手順の説明を受けた後、最初は共通の与えられた課題に対して DESC を作成し、DESC 作成の理解の練習を行った。その後、自分が主張した歴史上の人物に対して各自で DESC を作成した後、3～5 人のグループに分かれて自分たちが作成した DESC を順番に各自紹介した。全員の DESC 紹介が終わった後、グループで 1 つ DESC を作成し、最終的にはグループごとに作成した DESC を発表した。効果は、時期×性別の 2 要因混合計画分散分析で検証した。自己評価アンケートの 3 項目すべてに第 1 回よりも第 2 回の平均点が有意に上昇した。性別では授業への取組みについて男子より女子平均点が有意に高い傾向がみられた。交差遅延効果モデルでの検証結果は第 1 回楽しさから第 2 回理解と取組みに有意なパスがみられた。第 1 回取組みから第 2 回理解に有意なパスがみられた。以上より、DESC を活用した授業改善の効果は、生徒たちが授業を楽しく感じると取組みと理解に有意な影響が示唆され授業への取組み姿勢が理解に影響することが示唆された。

Key words: 表現力 アサーション・トレーニング DESC 社会科 熟議民主主義

I. 問題と目的

本実践は社会科の授業改善をねらい、アサーション・トレーニング（以下：AT）の自己表現スキルである DESC（デスク：概要はⅡの 3(1)に記載）を活用した実践を報告し、その効果を検証した実践研究である。これまでの社会科授業における課題は、例えば「知識・理解中心の教師主導による一方通行の授業」「話し合い活動はみられるが、それによって得られる学びが

少ない授業」等が挙げられる。原田（2019）、池野（2006）は教師の説明中心で子どもの思考・表現の時間が少ない従前の社会科の学習方法改善の必要性について述べている。原田（2019）は「探究を通してこそ、基礎・基本の知識も習得される。」と述べ、池野（2006）は「私たちが子どもたちに示される歴史を再検討し、再構成することこそが、歴史授業の役割」と述べている。本実践では正確な社会認識（歴史的事実）をふまえ、子どもたちが歴史的事実についてどう思うのかを大切に、そしてそれを的確に表

*¹ Yukitoshi KUROKI
Konan University Teacher Education Center

現できるようになることをねらい、そして意見や考えが異なった場合でもお互いに尊重し、多様性を前提とした意見交流を体験することでより深い学びにつながると考えた。具体的には DESC の D とは歴史的認識に該当し、E は子どもたちの思いや考え、意見にあたり、S は子どもたちが考える提案に該当する。DESC は熟議民主主義（田村, 2008, 2017）を推進するための基礎的なスキルに該当すると考えた。田村（2008, 2017）によると熟議民主主義は、「熟慮し議論すること」で、自分の意見を的確に述べると同時に他者の異なる意見にも耳を傾ける姿勢を持ち、自分で納得したり自己の意見を修正する柔軟な姿勢を持っている議論であることから DESC を社会科に活用して熟議の基礎力を育成する点においても有効な実践と考えた。次に本実践のねらいと共通性があると考えた社会科構成理論は、池野（2003）が提唱する「市民社会科」が当てはまると考えた。竹内（2017）は「市民社会科授業論が、他者との社会的な交流・対話を通じた協働による新たな集合的認識の形成を目的としている点にある。」と述べている。本実践は生徒同士の話し合いを通じて各自の価値を作り出し、共有できる価値の形成をめざすものであり、市民社会科が提唱するねらいと DESC は共通性があると考えた。

続いて本実践と熟議（熟議民主主義、以下：熟議）との関連について述べる。中平（2020）は熟議とは何かについて、田村（2008, 2017）、及び田村・松元・乙部・山崎（2017）を引用しまとめている。それによれば「熟議とは、多数決などの集計型民主主義とは異なる。熟議は、話し合いを中心とした民主主義を示す。何らかの合意が形成されることが期待されるが、それが目的ではない。熟議は、参加者が個々に納得できる結論を目指すものである。熟議では何らかの意見を表明する際に、自らの意見を正当化する理由を大切にす。」としている。続いて、

市民社会科、熟議とアサーションの関連について述べる。アサーションは、自分も相手も尊重した自己表現をめざし（平木, 1993, 2009）、他者との円滑な自己表現を行うために自己表現スキルのトレーニングを行う。アサーションの発祥はアメリカであるが、アメリカ社会におけるアサーションについて平木（1993, 2009）は、「たんにうまくいかない自己表現や対人関係のための個人的な治療法というだけでなく、広く人間の価値や平等に対する考え方として、また差別などの人権問題に関わるときの有効な対応法として認識されていった。」とも述べている。1960年代、1970年代のアメリカ社会は黒人差別や女性の地位向上等に社会の関心が集まっていた。平木（1993, 2009）は「これまでより具体的、明確に社会的に認められる言動について知ることも要求されていった。」と述べている。アサーションは人権や差別等のアメリカ社会の課題と密接に結びついて広まった歴史があり、アサーションもアメリカ社会では社会変革と深く関わってきた歴史がある。先述した市民社会科や熟議民主主義と共通性があると考ええる。

アサーションの概念について、堀田（2013）、用松・坂中（2004）はアサーションは「自己尊重」と「他者尊重」という2つの軸があることを指摘しているが、必ずしも合意形成を目指すものではない。相手と意見が考え方が違っていても一致点や妥協点を見い出し、折り合いをつけ、場合によっては自分で納得して譲ることが可能な柔軟な姿勢を持つ自己表現である。平木（2015）は「自分の思いを大切に『伝える』と同時に、相手の思いを大切に『聴く』ことで成り立つ」と述べている。ATには相手の意見を否定せずに聴くことはすべてのワークで参加者に要請され、お互いに価値観の多様性を尊重することが求められているので AT を活用することにより他者を尊重しかつ適切な自己表現力を身につけることが可能となると考え AT のスキ

ルである DESC を活用した。本稿での AT 定義は平木（1993, 2009）の「自分も相手も尊重した自己表現をめざすためのトレーニング」とする。またアサーションとアサーティブネスは同じ意味として「自分と他者の人権を侵すことなく自己表現すること」（平木, 2015）として用いた。

次に中学校社会科への AT 活用に関する先行研究と総合的な学習の時間等を用いた AT 実践について述べる。総合的な学習の時間及び特別活動における中学校での AT 実践報告は多数報告されている（例えば、廣岡・廣岡, 2004；黒木・夏野, 1999；黒木, 2001；黒木, 2018；中村・黒木, 2018）らが挙げられる。ただ DESC を活用した実践は黒木（2014, 2015）の実践報告以外はみられなかった。Kelly, C. (1979) はアサーションとは DESC が習慣化されたもので繰り返し DESC を練習すれば無意識にアサーションができるようになることを指摘している。つまり、アサーションの自己表現スキルの DESC を使いこなすことがアサーションの目的と言える。本実践ではこれをふまえ、社会科での表現力の向上のためには DESC を使いこなせるようになるまでの継続した取り組みが重要であると考えた。本実践以降も定期的に DESC を社会科に活用する予定である。黒木（2014, 2015）は社会科の中で中学 2 年生が作成した DESC 実践例の紹介を行い継続した DESC 実践で生徒たちのスキルが向上したことを報告し、AT 実践継続の重要性を指摘している。ただ、黒木（2014, 2015）の実践ではその効果測定についての詳細は論じられていない。ゆえに、本実践では社会科での DESC 活用についての理解度等の効果検証を行うこととした。

II. 方法

1. 調査協力者

本実践は A 中学校校長及び職員会で許可を得た後 A 中学校で実施した。社会科での実践時期は 201X 年から 201X+2 年であった。欠席者を

のぞいた各年度の中学 2 年生が対象であった。201X 年（男 55 名, 女 58 名）、201X + 1 年（男 47 名, 女 68 名）、201X + 2 年（男 34 名, 女 40 名）であった。全体では、男 136 名, 女 166 名, 計 302 名が本実践に参加し、分析対象者とした。本実践は中学 2 年生を対象とした 201X 年実施分の授業展開例である。テーマは「歴史上の人物に主張しよう！」というテーマで実施した。実施時間数は 50 分×2 で実施した。

2. 効果測定について

(1) 自己評価アンケートと自由記述

第 1 回 DESC を活用した授業後に自己評価アンケート 1 を実施し、第 2 回 DESC を活用した授業後に自己評価アンケート 2 を実施した。分析にあたり、この第 1 回自己評価アンケートと第 2 回自己評価アンケートを用いた。自己評価アンケートについて DESC を活用した社会科授業の最後 7 分程度で生徒各自が記入した。自己評価アンケート内容は 4 件法での回答を求めた。項目内容は DESC 理解度、DESC 授業の楽しさ、DESC 授業への取組みの 3 項目についての回答と感想等の自由記述欄から構成されていた。AT の効果について各回の DESC 実施後の 4 件法による自己評価アンケートを得点化して平均点を出し分析を行い、AT 効果を自由記述データも含めて検討した。4 件法の例は DESC の理解は「よくわかった」(4 点), 「だいたいわかった」(3 点), 「あまりわからなかった」(2 点), 「ほとんどわからなかった」(1 点) である。本実践では自己表現力である DESC が生徒たちに身についているかどうかを検証することが 1 つのねらいであったので、DESC 理解度で回答を求めた具体的な項目は「表現力をつけるやり方」と「D (事実) と E (主観) の区別」であり、DESC 作成に関する理解で表現方法に関するものであった。2, DESC 授業の楽しさは「とても楽しかった (4 点), 「楽しかった (3 点)」, 「あ

「あまり楽しくなかった(2点)」、「まったく楽しくなかった(1点)」とした。DESC授業への取組みには、「とても取り組めた(4点)」、「取り組めた(3点)」、「あまり取り組めなかった(2点)」、「まったく取り組めなかった(1点)」とした。アンケートの得点は4点から1点でこの得点をアンケート得点とした。

(2) 分析方法

効果測定では自由記述、各グループで作成されたDESC作品及び各年度及び実践をまとめて性と時期の2要因混合計画分散分析を用いて検証を試みた。ただ、当該A中学校での運営上、本実践では統制群を設定することが困難であったので、FINKEL(1995)が推奨する交差遅延効果モデルと同時効果モデルの活用を考えた。ただし、1点目の変数からの交差遅延効果が存在する場合には同時効果モデルを用いることができないとされ(服部・丹野2015;高比良・安藤・坂元,2006),最初に交差遅延効果モデルを用いて検証し、交差遅延効果が確認されない場合のみ同時効果モデルを用いてその効果を検証することとした。

3. 社会科でのDESC活用の留意点

(1) DESCについて

DESC授業は社会科教員で臨床心理士でもある中学生へのアサーションの指導について3,000人程度の実践を積んだ本実践研究者が実施した。DESCとは、会議の場や話し合いで何かを決めたり課題を達成したりする場におけるアサーションのスキルであり、本実践のAT理論プログラムにおける最終の内容である。DESCとは、平木(1993,2009,2021)によれば会議の場や話し合いで何かを決めたり課題を達成したりする際におけるアサーションのスキルである。「D」とは英語のdiscribe:描写するという単語の頭文字の「D」を意味する。DESCを伝える時は「事実」という意味あいで使用してい

る。「E」はexpress:表現する,explain:説明する,empathize:共感するの「E」で、「S」はspecify:特定の提案をする,「C」はchoose:選択するというそれぞれ英単語の頭文字を採っている。

(2) 社会科におけるDESCの評価方法について

DESCはアサーティブな自己表現のスキルで、日常生活場面において活用できるようになることはAT活用の最終的目標である。社会科でのDESC作成の評価について、あらかじめ評価の基準を示した上で実施した。評価基準を以下に示す。

DESCの評価ポイント(価値観や意見の評価ではなく、DESCの形式に対する評価ポイント)

D(事実)とE(主観)が混じらないこと。

E(気持ち)が攻撃的や評価的になっていないか。

E(気持ち)とS(提案)が分けてあるか。

C(選択)は、相手がYESの場合とNOの両方の場合について考えているか。

E(気持ち)やS(提案)やC(選択)が攻撃的な表現になっていないか。

ATは自分も相手も尊重した自己表現をめざすので、特に「E」の主観的な意見や状況を表現する文脈では「評価的な表現を避けよう」と説明した。具体的には「だめだ」「よくない」等である。理由は、アサーションは対等な人間関係を前提とした自己表現をめざしていることによる。この点につき、DESCを作成する前にあらかじめ生徒たちに説明をした。具体的には、「DESCは相手を尊重した自己表現をめざすスキルであり、他者の人権を侵害するような内容にならないこと」であった。例えば、社会科において歴史上の人物が非道な行為を行っていたという歴史的事実があっても、「攻撃的な表現を避けて自分の思いを伝える工夫をするのがア

サーション」という考え方で DESC を作成することを生徒たちに求めた。社会科では DESC を活用するには歴史的地理的内容に間違いがないことが必須とし、社会科における DESC の評価ポイントとして歴史的な事実や地理用語に謝りのないことの例を示して説明をした。例えば D (事実) として「江戸幕府は 1600 年に開かれましたね」は誤りであり、歴史の教科書には、江戸幕府が開かれたのは 1603 年と書かれていることと異ならないように説明した。DESC の台詞づくりの形式と社会科で学ぶ歴史用語や地理用語等に間違いがないことは DESC の評価に含まれることを生徒たちと共通理解して DESC 評価を行った。そして生徒たちの考えや価値観に関する評価は行わないので成績にも反映しないことも説明を加えた。これらの検証は生徒作品で行うこととした。

4. 社会科での DESC を活用した授業について

(1) 測定データについて

DESC の授業概要について説明する。全員が同じ課題（織田信長に関する歴史的事実）について DESC を個人で作成し、その後グループワーク（4 人を基本）で各自作成した DESC を披露し、グループでもっとも良いと考える DESC を 1 つ作成した。すべてのグループで DESC が完成した後、自発的に順番を選んだ後、発表を行った。発表方法は寸劇のように演じるグループや代表が模造紙に書かれた DESC を読み上げるグループ等があった。グループの発表が終わるごとに教師が DESC の評価基準（DESC の形式を中心に）に沿って講評を行った。その際に、できるだけグループで作成した DESC のよいところを取り上げるように心がけた。本実践は社会科の中で表現力の向上をめざすねらいがあるので、DESC の形式面、攻撃的な表現になっていないか等を講評する際のポイントとした。

(2) 倫理面への配慮

倫理面への配慮について A 中学校校長の許可を得た後に、職員会議で社会科に AT を活用する趣旨と授業計画を説明した。学習に参加する生徒に対しては、自己評価アンケート調査は授業の評価には一切関係しないことを説明した。保護者には生徒から説明してもらい、承諾を得た。その上で、自己評価アンケートは実践 2 回でのみ使う番号をくじ引きで決定し生徒の承諾を得て番号を用いて無記名式で実施された。

III. 結果

1. 生徒作品の DESC 評価ポイントによる効果検証

グループで作成した「井伊直弼」に主張した DESC 例を以下に示し DESC 評価ポイントに沿って効果を検証する。

D : 「あなたは国を守るために攘夷派のリーダーを次々と逮捕し、橋本左内、吉田松蔭を処刑しましたね。」

E : 「あなたは自分なりに国の最善策だと考えてやったのだと思います。でも、そのことによってたくさんの人が悲しんだと思います。」

S : 「自分ひとりで考えるのではなく、みんなと話し合っただけで決めればよかったんじゃないですか。」

(直弼が) YES の場合 : 「ありがとうございます。これから一緒に国について考えていきましょう。」

C : (直弼が) NO の場合 : 「もう一度、同じ過ちを犯してほしくないんです。もう一度、考え直してもらえませんか。」

まずD（事実）とE（主観）に分けられているかどうかについて、Dでは歴史的事実としても正しいことが述べられ、Eと区別されている。Eについては評価的（だめだ、よくない）ではなく、「悲しい」という相手を責める言い方ではなく自分が悲しいと表現しており、攻撃的な表現ではない。またEとS（提案）は分けて表現され、S（提案）は「みんなと話し合うこと」を提案しているので、攻撃的な表現ではない。C（選択）ではさきのS（提案）に対して、直弼がYESと応えた場合とNOと応えた場合についての表現が記述されており、評価ポイントを満たしている。以上のように各グループの発表が終わるごとに教師がDESC評価ポイントに沿って講評していった。結果、8グループすべてのグループがDESC評価ポイントに沿ったDESCが作成されていた。

2. 自由記述例

○信長を怒らせないように書くのがとても難しかったけれど、でも楽しかった。信長をどんどん追い詰めているみたいでした。信長は悪

いところもあればよいところもあったので、それを伝えるのが難しかったけれど、楽しかった。またやりたいです（女）。

○自分で考えたDESCを発表させてもらったので、とてもうれしく思いました。このDESCの授業は歴上の人物以外にも学べると思うので、またやりたいと思いました（男）。

○はじめは難しかったDESCですが、続けていると、おもしろくなってきて、楽しかったです。いろいろな人の歴上の人物への主張を聞くのも、結構おもしろかったです。またやりたいです（男）。

○DESCの授業をすることによって、相手に自分の気持ちを伝えることが上手くなったと思います。また、班になって話し合うことで、自分とは違った考え方をしている人を知って、いろいろな考え方を知ることができてよかったです（女）。

○DESCは相手に自分の気持ちをうまく伝えるとてもいい方法だと思います。それに歴上の人物を調べてより詳しくなったり、班での

表1 自己評価アンケートの平均値と標準偏差、及び、相関分析表

	M	SD	a	b	c	d	e	f
a. DESC理解度1	3.25	0.62	-					
b. 楽しさ1	3.25	0.57	.36**	-				
c. 取り組み1	3.00	0.61	.41**	.35**	-			
d. DESC理解度2	3.56	0.52	.27**	.25**	.26**	-		
e. 楽しさ2	3.45	0.55	.18**	.29**	.33**	.28**	-	
f. 取り組み2	3.17	0.58	.23**	.26**	.34**	.34**	.33**	-

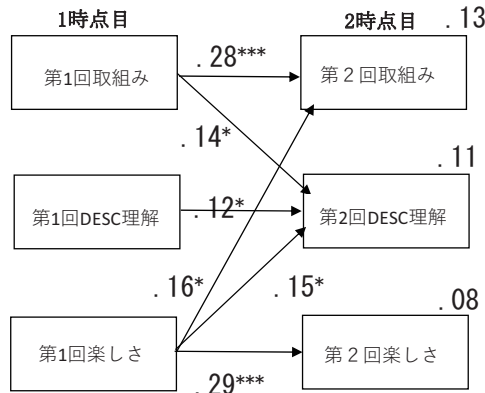
** $p < .01$

表2 自己評価アンケート第1回と第2回の基本統計量と効果量

項目名	第1回		第2回		性別 (F値)	η^2p	時期 (F値)	η^2p	交差作用 (F値)	η^2p
	男子	女子	男子	女子						
DESC理解	3.18	3.38	3.59	3.68	2.24n.s.	.03	19.36**	.21	0.48n.s.	.01
	0.63	0.54	0.50	0.47						
楽しさ	3.15	3.38	3.50	3.53	1.59n.s.	.02	9.60**	.12	1.56n.s.	.02
	0.61	0.59	0.51	0.51						
取組み	2.85	3.10	3.00	3.33	7.46**	.09	4.24*	.06	0.19n.s.	.00
	0.66	0.44	0.60	0.66						

* $p < .05$, ** $p < .01$

※上段が平均値、下段が標準偏差



※ 共分散, 誤差値は省略した
* $p < .05$, *** $p < .001$

図1 交差遅延効果モデルの結果

発表の時、他の班の発表も聞けたりしさらに詳しくなれたと思います。DESCを活用したいと思います(女)。

3. 記述統計量と相関係数

各アンケート項目の加算平均得点を分析対象とした。各項目の平均値と標準偏差及び項目間の相関係数を表1に示した。

4. 性別と時期による2要因混合計画分散分析による検討

各項目における性別と時期による差を検討するため性別(男・女)、時期(第1回、第2回)を独立変数、DESC理解、楽しさ、取組みを従属変数とする2要因混合計画分散分析を実施した。その結果はすべての項目につき有意な交互作用は認められなかった。時期の主効果は3項目全てに第1回より第2回の平均点が有意に上昇した。性別の主効果は取組みにおいて第1回より第2回平均点が有意に上昇した(表2)。

5. 因果関係の検討

DESC理解、楽しさ、取組みの関連を検討するために、交差遅延効果モデルを用いた。有意ではないパスを削除し最終的には図3のモデ

ルを採択した。採択したモデルは十分な適合度を示した($\chi^2 = 3.17$, $df = 3$, $GFI = 1.00$, $AGFI = .98$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .01$, $AIC = 39.17$)であった。第1回の授業の楽しさから第2回DESC理解へ有意な正のパス($\beta = .15$, $p < .05$)がみられた。第1回楽しさから第2回取組みに有意な正のパス($\beta = .16$, $p < .05$)がみられた。第1回取組みから第2回DESC理解に有意な正のパス($\beta = .14$, $p < .05$)がみられた。

IV. 考察

1. 成果と課題について

本実践の効果は、時期×性別の2要因混合計画分散分析結果から時期の主効果は3項目全てに第1回より第2回の平均点が有意に上昇し、第1回よりも第2回の方がDESCの理解、授業の楽しさ、授業へ取組みのすべてに向上したことが示唆された。性別の主効果では、取組みにおいて女の方が男子よりも第1回より第2回平均点が有意に上昇したことから、女子の方が取り組む姿勢は高い傾向が示された。交差遅延効果モデルでの検証結果は第1回楽しさから第2回理解と取組みに有意なパスがみられた。自由記述においても「授業の楽しさ」や「DESC作成できるようになり、面白くなった」との記

述や、グループでの話し合いや他のグループの発表を聞くことを通じて「自分と違う考え方を知ることができてよかった」と記述した生徒も複数みられ、授業改善の効果が伺えた。また DESC の定着度も自由記述から定着した生徒が多かったことが示唆された。実践場面での観察から、グループ内での話し合い活動やグループごとの発表では、女子が話し合いの司会者の役割を果たすことが多かったり、発表する際にグループで寸劇を考えて発表したりするグループもあったが、その際にリーダー的な役割を演じているのは女子が多いと実践者は感じた。第1回取組みから第2回理解に有意なパスがみられが、実践者の観察と自由記述から「グループ活動が楽しかった」という記述を書いているのは男女とも見られたが女子の取組みでの活躍が多かったのではないかと推察した。

次に交差遅延効果モデル結果と自由記述もふまえて考察する。楽しさから取組みと理解に有意なパスがみられたことから、授業における楽しさは重要な要因であることが示唆された。授業で生徒たちが楽しいと感じることは生徒たちの理解向上と授業に向かう姿勢である取組みに影響することが示唆され、授業改善の効果も示唆された。そして授業の楽しさとは、DESC 理解及び社会認識を含んだ「授業がわかった」と思えるような授業者の工夫だと考える。それは「授業への主体的な参加」を授業者が仕組むことやお互いの意見を否定せずに聴く安心・安全な場の確保といった授業者の支援も不可欠である。これらを通して「グループ内で認められた」とお互いを感じる事が可能となり、授業の楽しさ、授業への取組み及び DESC 理解に影響することが示唆されたのではないだろうか。

続いて、社会科における本実践の位置づけについて述べる。竹内（2017）は「異なる価値観の共存のために必要なのは、対話と交流を通じた妥協点調整の試み」と述べ、「価値多元社会に

おいて、「共有可能な」歴史認識を形成する歴史教育の二つの特徴は、他者との対話というコミュニケーションを通じた歴史事情への吟味・検証と、歴史認識の共有を目指して活動することにある。」と述べている。本実践で活用したアサーションは、価値観の多様性を背景に他者及びお互いの価値観や意見の違いを尊重し、意見が違った場合は一致点や妥協点を見い出そうとするコミュニケーションであり、他者を尊重した社会で認められる自己表現である。アサーションは正確な歴史認識を前提として、生徒たちが共通理解した歴史事象にそれぞれの思いや意見を持ち、それをお互いの伝え合い、自分とは違った意見や考えを尊重し理解することは熟議と共通性があると考え、社会科に活用した本実践は熟議民主主義を担う国民の育成にも貢献できると考える。

課題は、本実践は1事例だけの実践で一般化はできないので今後も実践を積み、教育現場で可能な科学的アプローチを含めた効果検証を行っていき DESC 授業の有効性検証を継続したいと考える。

また、今回測定した理解度は、DESC 作成に関する理解を中心としたデータで検証したが、今後は社会認識理解度も併せて測定した検証を行いたいと考える。

【引用・参考文献】

- 1) FINKEL, E.S. (1995) 「Causal analysis with Panel Data.」 SAGE Publications, Thousand Oaks London, New Delhi.
- 2) 原田智仁 (2019) 「社会科教育研究における授業づくりの意義と課題」, 『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』, 69, pp.53-59
- 3) 服部陽介・丹野義彦 (2015) 「思考抑制に関するメタ認知的信念が侵入思考に与える影響」, 『心理学研究』 26 (1), pp.62-68
- 4) 平木典子 (1993) 「アサーション・トレーニング」

- 『金子書房』, pp.24-25
- 5) 平木典子 (2009) 「アサーション・トレーニング改訂版」『金子書房』, pp.25-27
 - 6) 平木典子 (2015) 「アサーションの心」『朝日出版』, pp.9-11
 - 7) 廣岡雅子・廣岡秀一 (2004) 「中学生のコミュニケーション能力を高めるアサーション・トレーニングの効果—授業での実践的研究—」, 『三重大学研究紀要』教育科学 No.55, pp.75-90
 - 8) 池野範男 (2003) 「市民社会科の構想 社会科教育のパスpekティブ」, 『社会認識教育学会編, 明治図書』, pp.44-53
 - 9) 池野範男 (2006) 「市民社会科歴史教育の授業構成」, 『社会科研究』, 第 64 号, pp.51-60
 - 10) Kelly, C. (1979) *Assertion Training: A Facilitator's Guide*, University Associates
 - 11) 黒木幸敏・夏野良司 (1999) 「中学校へのアサーション・トレーニングの活用に関する研究」, 『中国四国心理学会論文集』, pp.64
 - 12) 黒木幸敏 (2001) 「アサーション・トレーニングを取り入れた学級経営—生きる力を育む学校教育の創造」, 『平成 13 年度加古川市教育研究所研究紀要』第 68 号, pp.3-8
 - 13) 黒木幸敏 (2014) 「中学校でのアサーション・トレーニング活用に関する実践研究—社会科における表現力の向上の実践といじめ防止の実践を通して—」, 『日本教育心理学会第 56 回大会発表論文集』, pp.758
 - 14) 黒木幸敏 (2015) 「中学校社会科での自己表現力向上をねらったアサーション・トレーニング活用の実践研究」, 『関西教育学会年報』通巻第 39 号, pp.111-115
 - 15) 黒木幸敏 (2018) 「アサーション・トレーニングの効果に関する実践研究—中学校学級を対象とした実践から主張性と自尊感情への影響について—」, 『日本心理臨床学会第 37 回大会発表論文集』 pp.41
 - 16) 中村豊・黒木幸敏 (2018) 「アサーション・トレーニング教育用プログラムが中学生の自尊感情に及ぼす効果の検討」, 『東京理科大学教職教育研究』第 3 号, pp.75-84
 - 17) 中平一義 (2020) 「主権者教育への熟議民主主義の応用可能性に関する研究」, 『明治大学教職課程年報』42, pp.49-59
 - 18) 中平一義・山田圭祐・米山翔真 (2022) 「社会科における熟議民主主義教育の実証研究」, 『上越教育大学研究紀要』42, pp.165-188
 - 19) 高比良美詠子・安藤玲子・坂元章 (2006) 「縦断調査による因果関係の推定—インターネット使用と攻撃性の関係—」, 『パーソナリティ研究』15, (1), pp.87-102
 - 20) 竹内佐和子 (2017) 「歴史教育としての市民社会科の再評価—「正しさ」から「共有可能性」へ」, 『人間文化研究』第 27 号, pp. 253-268
 - 21) 田村哲樹 (2008) 「熟議の理由 民主主義の政治理論」, 『勁草書房』
 - 22) 田村哲樹 (2017) 「熟議民主主義の困難 その乗り越え方の政治理論的考察」, 『ナカニシヤ出版』
 - 23) 田村哲樹・松元雅和・乙部延剛・山崎望 (2017) 「ここから始める政治理論」, 『有斐閣』

Abstract

Practical research using DESC with the aim of improving social studies classes

Konan University Teacher Education Center Yukitoshi KUROKI

This is a report on a proposed design for a social studies class that utilizes DESC, a self-expression skill known as assertion training (hereinafter referred to as “AT”), with the aim of improving the social studies class. DESC is a skill of assertion in meetings and discussions to make decisions and accomplish tasks. DESC is a skill of assertion in meetings, discussions, and other situations where decisions are made and tasks are accomplished, and it is also a skill of self-expression to be acquired. The teaching method consisted of lectures and group work. After the students were briefed on the DESC creation procedure, they first created a DESC in response to a common assigned task and practiced understanding the DESC creation process. After that, they created their own DESC for the historical figure they claimed to be, and then divided into groups of 3 to 5 students to introduce their DESCs in turn. After everyone had introduced their DESCs, each group created one DESC, and finally each group presented their DESC. Effectiveness was verified by a two-factor mixed design analysis of variance (timing x gender). The mean scores of all three items of the self-evaluation questionnaire increased significantly in the second session compared to the first session. The mean score for girls tended to be significantly higher than that for boys in the area of class effort by gender. The cross-delayed effects model showed a significant path from enjoyment in the first session to understanding and effort in the second session. There was a significant path from the first effort to the second understanding. These results suggest that the effect of DESC on class improvement is significant when students feel that the class is enjoyable, and that their attitude toward the class affects their understanding of the class.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)

Key words : expressive ability, assertion training, DESC, social studies, deliberative democracy