

## 他者との関係構築的な社会認識形成を評価する 中学校社会科のペーパーテスト開発 (2)

福岡教育大学	豊嶋 啓司
飯塚市立穂波西中学校	柴田 康弘
福岡教育大学大学院生	平田 大夢
福岡教育大学大学院生	野田 惟仁

### I. はじめに (問題の所在)

「なぜ、パフォーマンス評価による社会科ペーパーテストか。」それは、社会科の究極目標「社会の形成者としての市民的資質」の育成が、評価する手続きにおいて未だ要領を得ないため、社会科の現場は「用語の暗記」に堕してしまい、正鵠を射ることを断念しているからである。殊に大きく的外した中等社会科における授業実践の常態化から、我が国における中学生の市民的資質育成が著しく疎外され続けている状況を打開する一手立てとして、「他者との関係構築的な認識形成」を目指す社会科固有のパフォーマンス評価は喫緊の課題である。同時に本研究は、今般の教育課程改訂の根拠である、PISA型読解力等、国際標準の学力 (アーギュメンテーション<sup>1</sup>) 向上に社会科としてアプローチすることに他ならない。2003, 2006, 2009年実施のPISA (15歳: ペーパーテスト方式) には、社会科の目標と齟齬があるものの、社会事象の特定場面を切り取り、アーギュメンテーション評価が意図された事例が頻繁に散見される。

#### [研究の目的]

本研究は、社会科の究極目標である「社会の形成者としての市民的資質」の育成に照射し、PISA型読解力やキー・コンピテンシー (OECD) でも指摘される「他者との関係構築的な認識形成」(いわゆる「アーギュメンテーション」: 理由付けの主張/それら主張のやりとり) について、社会科固有の枠組をもとにペーパーテスト開発として、その評価方途を明らかにすることを目的とする。

具体的には、学問的な認識論や社会構築論等をもとに社会科評価の観点や規準等を析出し、中学校社会科において、議論や交渉など他者との対話的な相互作用を前提とする社会のわかり(「かかわりの知」)を測定する評価問題としてペーパーテスト事例に具体化、類型化して開発し、それら有効性の検証を通して提案することをねらう。

#### [研究内容・方法]

1. 中学校社会科の各種学力調査、入学試験、定期考査等、ペーパーテスト事例を収集し、特に「社会科の方法原理(依拠する認識論や社会構築論等)」及び「他者との関係構築的な認識形成(の有無)」の観点から、市民的資質の指導と評価の実態を分析し、具体的な課題を明確化する。これらをもとに、「社会の形成者としての市民的資質」を評価するペーパーテスト作成の基盤となる、社会科固有の評価枠組みを明らかにする。
2. 析出された社会科固有の評価枠組みをもとに、定期考査、入学試験、学力調査等での実用を想定して、具体化された問題事例を開発するとともに、実施して得られたデータをもとに、通過率、正答・誤答例等の分析から、開発した問題事例の妥当性及び信頼性を検証して広く提案する。

※ なお、本稿は研究内容・方法2の途中までを射程とする。

本発表は、昨年、同主題発表の後、現在までの進捗を〔研究内容・方法〕2. の途中まで拡張した成果の中間報告である。よって本発表では、昨年発表済みの研究基礎部分は可能な限り省略し、具体的な評価問題作成に必要な枠組みの確定や作成者間での共通理解等、それらの運用に照射して報告する。

## II. なぜ、社会科でパフォーマンス評価なのか？

### 1. 市民的資質評価の現状

(要約) …(1)～(4)は同研究の昨年度分要約

- (1) 極言すれば、社会科は「市民的資質」を育成するためにある。しかし、社会科における市民的資質評価の研究は未だ十分とは言えない。
- (2) 近年、我が国の社会科教育研究は市民的資質の直接的な育成を目指す、「意思決定<sup>2</sup>」「合意形成<sup>3</sup>」「社会形成<sup>4</sup>」等、市民社会科がさかんに主張される。しかし、“WYTIWYG<sup>5</sup>: テストすることしかわからない”の視点から、市民的資質評価の研究の遅れに対する深刻な「はだかの王様<sup>6</sup>」問題が指摘される現状にある。
- (3) 市民社会科では総じて、トゥールミン図式<sup>7</sup>を方法に価値認識の妥当性や正当性を可視化し評価資源とされる<sup>8</sup>。しかし、政策やルールなど対話による社会的な判断を要する「合意形成」「社会形成」では、関係構築的な認識形成の点から、評価根拠の説得力を欠くと言わざるを得ない。
- (4) 英国K3 (2007年版教育課程:11-13歳)歴史学習の学習評価の一つとして、バナム(Banham,D.,1998)による、史料について生徒自らの解釈や判断を主題に関する小論文に仕上げさせる枠組、エビデンス・ハンバーガー(evidence hamburger)が報告されている<sup>9</sup>。これは、自己の主張に終始せず、反対意見を予想・論駁する論拠を明示するなど、他者の主張や思考に応える、まさに「他者との関係構築的な認識形成」過程が位置付けられた枠組として、我が国の社会科「市民的資質」評価においても大いに参考となろう。

### 2. 関係構築的な社会認識形成の必要性

2008年に改訂された教育課程の中学社会科において、その公民的分野で「現代社会をとらえる見方や考え方」として「対立と合意／効率と公正」概念（下線及び傍点は筆者、以下同様）が打ち出された。これを単に、(1)内容「私たちと現代社会」の一部<sup>10</sup>と捉えるには、深遠かつ広範に過ぎる概念であり、むしろ、分野を越えて社会科全体の本質を突く、まさに市民的資質の中核概念と言えよう。この「対立と合意／効率と公正」では、社会認識内容としての事象間に働く関係のみならず、社会を認識・形成・共有する主体としての他者との関係が肝要である。とりもなおさず、これは他者との関係構築的な認識形成として市民的資質の育成を目指す、まさに社会科の中核概念であり、社会科の今後の在り方を示唆する画期的な方向概念の提示とも言えよう。同時に、これを如何に評価するかが問われているのである。この種の評価問題の多くは、小論文、レポートや文章問題など、「記述問題」が採用されてきた。しかし、それら「記述問題」は、妥当性や信頼性の点から、評価の規準やその運用において曖昧さが払拭されていない。

(省 略)

社会科における評価研究の現状と課題

- (1) 社会科における評価研究の動向
- (2) 「真正の評価：Authentic Assessment」論
- (3) 「真正の評価」としての社会科学習評価研究

なぜ、ペーパーテストか？

- 1. 中等社会科の評価実態・・・理想と現実（カリキュラムと入試）

これらより、本研究では、社会科における市民的資質の真正性を「他者との関係構築的な認識形成」と捉え、学び手（解答者）自らが他者（意見・存在）を踏まえつつ、社会形成について相互主体（間主観）的な課題解決に向け探求する評価問題の開発が必要と考える。つまり、アーギュメンテーション状況を設定し、他者を前提とする説明、解釈、主張、提案、議論、妥協、調整といった対話的交渉としての思考・判断の表出を社会科固有のパフォーマンスとして捉え、「本質的な問い」「原理と一般化」「永続的理解」の評価に適う、ペーパーテストによる評価問題の開発を目指す。

### Ⅲ. 学習のための評価論

教育評価研究において、石井氏は「評価」の二つの機能を指摘する。その一つは、子ども、教師、学校を序列化しそれを管理する道具としての機能であり、もう一つは、学校の改善や教育の質と平等を実現する道具としての機能である。

特に、後者については 1980 年代末、ハイスティクスな標準テスト批判から「真正の評価(authentic assessment)」論が提起され、そうした教育実践が育む本物の学力を映し出すべく、「パフォーマンス評価(performance assessment)」「ポートフォリオ(portfolio)」「ルーブリック(rubric)」などの新しい評価の考え方や技術が生み出された。

さらに氏は、「真正の評価」と並んで教育評価改革を導いてきたキーワードとして、「学習のための評価 (assessment for learning)」を指摘する。以下、氏の報告を概説する。

教育実践の最後にテストを行い評価するのみであった、従来の「学習の評価(assessment of learning)」中心の評価実践から、「教室における評価(classroom assessment)」をベースにし、教師や子どもへのフィードバックを重視する「形成的評価(formative assessment)」を軸とした評価実践への転換がそこでは意図されていることを、以下のように報告する<sup>11</sup>。

1990 年代  
「真正の評価」をスローガンに州レベルで「スタンダードに基づく改革(standards-bas

表 1. 形成的評価(formative assessment)の定義における概念の拡張

学習過程についての情報 (スクリバン)			
学習過程についての情報 (ブルームら)	教師が授業についての決定に使えるもの		
学習過程についての情報 (サドラー)	教師が授業についての決定に使えるもの	生徒が自身のパフォーマンスの改善に使えるもの	
学習過程についての情報 (ブラックとウィリアムなど)	教師が授業についての決定に使えるもの	生徒が自身のパフォーマンスの改善に使えるもの	生徒を動機づけるもの

(Brookhart 2007, 44)

ed reform)」が開始された米国では、「どの子ども置き去りにしない法(No Child Left Behind Act of 2001)」制定後、(中略)形成的評価や「学習のための評価」により多くの視線が注がれるようになってきている。教室外からの成果要求と、教

室での学習充実とのギャップを埋め、評価を実質的な学力向上や学校改善につなげていく上で、形成的評価は有効であるとの認識が広まったことが一因である。

ここで、こうした「形成的評価」概念の再評価が、その捉え直しを含んでなされている点に留意しよう(表1)。ブラックとウィリアムに先だて、オーストラリアの評価研究者のサドラー(D. Royce Sadler 1989)は、求められるレベルと実際のレベルとのギャップを埋めるものとしてのフィードバックこそが、形成的評価の鍵であると捉え、教師のみならず、子ども自身が、求められている学習目標、および、それと実際のパフォーマンスとのギャップを埋めるための改善の手立てを理解していることの有効性を説いた。さらにブラックとウィリアム(1998b)は、形成的評価の子どもの動機づけや自尊心への影響も指摘している。

なお、1980年代の欧米では、「教育評価」を意味する言葉として、「エバリュエーション(evaluation)」に代わって「アセスメント(assessment)」が使われるようになった。アセスメントは、“sit beside”や“sit with”(そばに寄り添う)を意味するラテン語のAssidereを語源としており、こうした用語法の変化からも、評価という営みを、学習者の学習プロセスに寄り添いながら、学習者のためになされるものとして捉えなおしていこうという教育評価研究の方向性が見て取れよう。

こうした形成的評価研究の新しい展開を受けて、近年、形成的評価と総括的評価という対概念に代えて、「学習のための評価」と「学習の評価」という対概念がしばしば用いられる(Black, Harrison, Lee, Marshall, and Wiliama 2003; Stiggins, Arter, Chappuis, and Chappuis 2004)。なお、イール(Lorna M. Earl 2003)は、子ども自身を評価の主体として位置付ける近年の形成的評価研究の固有性をより明確にすべく、「学習のための評価」を、教師が主体となって授業改善につなげる意味で狭く規定し、形成的評価研究の現段階を示す用語として「学習としての評価(assessment as learning)」を用いている(表2)。

**表2. 「学習の評価(assessment of learning)」、「学習のための評価(assessment for learning)」、「学習としての評価(assessment as learning)」の特徴**

アプローチ	目的	準拠点	主な評価者
学習の評価	席次、進級、卒業証書などに関する判断	他の生徒	教師
学習のための評価	教師の授業に関する決定のための情報	外的なスタンダーダや期待	教師
学習としての評価	自己の学習のモニターおよび、自己修正または自己調整	個人的な目的や外的スタンダード	生徒

(Earl 2003, 26)

以上、石井氏による教育評価研究の趨勢における「学習のための評価」論は、従前の社会科評価問題、殊にペーパーテストについて、教師が習得させたい目標のみに従い、単元や時間の学習後に当該の学習内容(その多くは、個別的、具体的、詳細な知識又は原理や法則など概念そのものの「なまえ」や「大方の意味」のみを切り取った)についての、一時的な確認に止まっている現状を根底から覆す必要を指摘するものである。現状は、大きく「学習のための評価」論の内に区分される「学習としての評価」アプローチをも視野に、我々は本研究において、社会科における市民的資質の真正性を「他者との関係構築的な認識形成」と捉え、学び手(解答者)自らが他者(意見・存在)を踏まえつつ、社会形成について相互主体(間主観)的な課題解決に向け探求する評価問題の開発が必要と考え、パフォーマンス評価を基盤とする社会科ペーパーテストの開発に当たった。

#### IV. どのような枠組みを前提・共有したか?

##### 1. 市民社会科としての「かかわり」の知

筆者は、これまでに「他者との関係構築的な認識形成」として「社会の形成者としての市民的資質」

を育成するための社会科学学習指導の理論的枠組「**かかわりの知**」<sup>12</sup>を提案した(図1)。この「**かかわりの知**」では、三つの「かかわり」、つまり、①事実関連の「**係わり**」、②対話的交渉による認識形成の「**関わり**」、③問い続け、学び続けるコミットメントの「**拘わり**」から「社会の形成者としての市民的資質」を捉えようとするものである。社会科に限らず教育評価の公理とも呼ぶべき「指導と評価の一体化」の原則から、本研究における、他者との関係構築的な社会認識形成の評価枠組においても、前提とする指導枠組と一体化させるうえで「**かかわりの知**」を基盤とする。

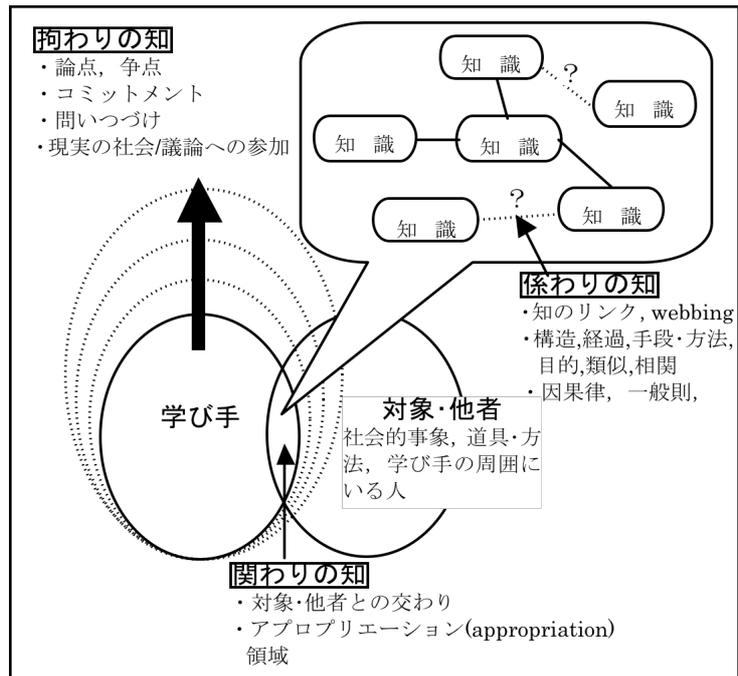


図1. 社会科で育む「かかわり」の知 (豊寫作図)

評価枠組みの具体的な要素は以下の通りである(表3)。

① **社会事象間の関係(係わり) … 関連性**

第一の要素としての「**係わり**」は、社会認識内容としての関係を捉え評価しようとするものである。ここでの**関連性**とは、第一義的には事実(**個別的/概念的)関係**及び**価値関係**を、また、必要に応じて事実関係を構築する要素としての事実認識(いわゆる個別的知識)を捉え評価の射程とする。

② **認識主体間の関係(関わり) … 他者性**

第二の要素としての「**関わり**」は、社会認識方法としての関係を捉え評価しようとするものである。ここでの**他者性**とは、「**社会でわかる**」うえで不可欠な対話等における相互作用(**アーギュメンテーション**)としての、**認識主体ともう一人の認識主体との関係**を捉え評価の射程とする。社会科での相互作用(アーギュメンテーション)としては、他者への自己認識の説明, 他者認識の活用(引

表3. 「かかわりの知」による関係構築的評価枠組

<p><b>社会事象間の関係(係わり) … 関連性</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○社会認識内容としての関係 … 事実/価値</li> <li>・関係構築の要素(いわゆる個別的知識)としての事実認識</li> <li>・個別的<b>関係認識</b></li> <li>・概念的<b>関係認識</b></li> <li>・価値<b>関係認識</b></li> </ul>
<p><b>認識主体間の関係(関わり) … 他者性</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○社会認識方法における<b>他者性</b>(相互作用)としての関係 … <b>アーギュメンテーション</b></li> <li>・他者への自己認識の説明</li> <li>・他者認識の活用(引用・援用・批判・妥協・調整など)</li> <li>・討論など他者との直接的な対話的交渉</li> </ul>
<p><b>社会事象と認識主体の関係(拘わり) … 状況性</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○参加を促す<b>状況</b>(課題に向かう目的)提示としての関係 … <b>パフォーマンス課題</b></li> <li>・社会論争問題としてのパフォーマンス課題…現実社会への参加要請</li> <li>・学習活動遂行としてのパフォーマンス課題…共に学ぶ社会への参加要請</li> </ul>

用・援用・批判・妥協・調整など), 討論など他者との直接的な対話的交渉等を想定することができよう。

③ 社会事象と認識主体の関係 (拘わり) ……状況性

第三の要素としての「拘わり」は、社会認識成長/活用としての関係を捉え評価しようとするものである。ここでの状況性とは、認識主体に (現実社会/学習課題) 参加を促す状況 (課題に向かう目的: **パフォーマンス課題**) 提示としての、社会事象と認識主体の関係を捉え評価の射程とする。社会科でのパフォーマンス

課題としては、現実社会への参加要請を促す「社会論争問題としてのパフォーマンス課題」、共に学ぶ社会への参加要請を促す「学習活動遂行としてのパフォーマンス課題」の二つが想定できよう。

さらに、これら「他者との関係構築的な認識形成」の諸要素・概念と、パフォーマンス評価の基盤をなす三要素「**本質的な問い**」、「**原理と一般化**」、「**永続的理解**」との意味関連について、以下の枠組みに統合して捉えることとした (表4)。

表4. 社会科市民的資質とパフォーマンス評価

		パフォーマンス評価 三要素		
		原理と一般化	本質的な問い	永続的理解
社会科 市民的資質	関連性 (係わり)	具体的事象間に働く因果律の説明 (個別の関係認識) を統合し、一般則への概念化として昇華された説明 (概念的関係認識)。	現実の社会的文脈に位置付いて、原理や概念の具体的事象への適応・解釈及びそれらを用いた個別の・概念的関係認識をもとに、個の社会への位置付けや社会の在り方についての規範的な問い (価値関係認識)。	現実の社会的文脈に位置付いて、原理や概念の具体的事象への適応・解釈及びそれらを用いた個別の・概念的関係認識としての説明。
	他者性 (関わり)	事実関係認識の把握について、原理・一般則や概念を用いた、他者への説得的説明 (事実関係認識の共有)。	事実関係認識又は価値関係的判断の選択にかかわって、原理・一般則や概念を用いて意思決定すべき、個の社会への位置付けや社会の在り方についての規範的な問い (対立/合意)。	事実関係認識又は価値関係的判断の意思決定にかかわって、異なる認識や判断を持つ他者への説得的説明による認識共有できた理解又は議論を経た対立的理解。
	状況性 (拘わり)	課題に向かう目的を明確に持ち、社会実践、学習タスクなど、現実の社会的文脈に位置付いて、知識・概念など知的道具の演繹的または帰納的な活用。	課題に向かう目的を明確に持ち、社会実践、学習タスクなど、現実の社会的文脈に位置付いて、社会の在り方についての意味、意義やそれを成り立たせる方法を問うための問い。	課題に向かう目的を明確に持ち、社会実践、学習タスクなど、現実の社会的文脈に位置付いて、知識・概念など知的道具の活用を通じ課題解決することによる、それら知的道具の我有化。

(豊冨作成)

3. 評価の性格…直接内容準拠評価と再構成探求評価

① 直接内容準拠評価

まず、社会科における特定の単元内容の範囲で学習成果を直接に評価する性格のパフォーマンス評価である。単元や時間の範囲での比較的小さな学力としての原理や概念の応用についての評価である。主として、習得した原理や概念の応用としての「手続き的知識<sup>13)</sup>」の評価を目指す。単元末テストや定期考査などの用途を想定したパフォーマンス評価である。

つまり、1時間や単元の範囲で短期的に育成された社会科の学力を「関係構築的な社会認識形成」とし

て評価する際、時間や単元の学習において直接習得した、特に原理や一般化された知識・技能について、それらを活用させることで、類似するパフォーマンス課題の解決を確認したり、新たな探求として深化、拡張、発展させたりすることを通して、関係構築的な社会認識を評価する。

② 再構成探求評価

もう一つは、社会科における複数の単元の学習内容を関連・統合し自ら再構成して探求する学習成果を評価する性格のパフォーマンス評価である。1つの単元に収まらない範囲の比較的大きな学力としての原理や概念の選択・統合的な応用についての評価である。主として、習得した原理や概念をもとに新たに探求を深め自ら再構成した「宣言的知識<sup>14</sup>」の評価を目指す。学期のスパンを超えた実力考査や入学試験などを想定したパフォーマンス評価である。

つまり、単なる1時間や単元末の確認テストではなく、実力テストや入学試験としての学力テストなど学期を越える中長期に育成された社会科の学力を「関係構築的な社会認識形成」として評価する際、直接には学習していない事象・内容やその解釈（例えば、国語や英語での初めて読む長文解釈問題のような）を取り上げる必要がある。そして、それについてのパフォーマンス課題の解答を、これまでに社会科で学んだ知識・技能を総動員して活用し、新たに探求を深め、関係構築的な社会認識の再構成を評価する。

直接内容準拠評価、再構成探求評価とも、「関係構築的な社会認識形成」の評価は、受験者である生徒が「解答しつつ新たに学ぶ」ことが不可欠な要素であると考えられる。直接内容準拠評価では小幅に、再構成探求評価では大幅に「解答しつつ新たに学ぶ」のであり、我々が目指すパフォーマンス評価による社会科ペーパーテストは、単なる定着学力の確認に止まらず、新たな発展的学習プログラムとしての性格を併せ持つものとも言える。

これは、パフォーマンス評価の三要素、「本質的な問い」について、「原理と一般化」を活用し「永続的理解」を計ろう（図ろう）とする本来の趣旨からすれば、むしろ当然とも言えよう。

これら、社会科のパフォーマンス評価の性格については表5のように整理できる。

表5. 社会科パフォーマンス評価の性格

	直接内容準拠評価	再構成探求評価
カリキュラム上の評価様態	単元内/時間内	単元間/単元統合
学力の評価範囲	(比較的) 小さな学力	(比較的) 大きな学力
核となる評価要素	原理・概念の応用	原理・概念の選択・統合
基本的な評価特性	主) 手続き的知識 副) 宣言的知識	副) 手続き的知識 主) 宣言的知識
実践に向けての評価用途	単元末テスト/ 定期考査 など	学期超の実力考査/ 入学試験 など

(豊寫ら作成)

4. 足場かけされた問題構成・・・解答者の探求を促す

直接内容準拠評価、再構成探求評価とも、「関係構築的な社会認識形成」の評価は、受験者である生徒が「解答しつつ新たに学ぶ」ことが不可欠な要素であることを指摘した。よって、本研究の成否は、我々が目指すパフォーマンス評価による社会科ペーパーテストが、新たな発展的学習プログラムとして、受験者である生徒が解答時に「関係構築的な社会認識形成」をいかに成長させ得るか、にあると考える。つまり、社会科教育固有の「足場かけ (scaffolding)」(目標, 内容, 方法等)として、思考を促す状況設定としての問いやその順序, 補助ツールとしての枠組みやデータ提示, 論理的・対人的な答え方, 具体と概念(一般化)の対比など, 問題作成方法を明らかにできるかが「鍵」である。翻って、この鍵は同

時に、入学試験や学力検査等における標準化された問題作成に不可欠な要件である・・・「前後の問題の成否に影響されず独立した一つの問題として解答可能であるべき」・・・という暗黙の定石“独立性保持（と呼ぶことにする）”に対するアンチテーゼでもある。

(1) 探求を促進する方途としての「足場かけ」とは

ヴィゴツキーの理論の「発達の最近説領域<sup>15</sup>」を、ブルーナーは「足場かけ (scaffolding)」というアイデアへと発展させている。「足場かけ」とは「発達の最近説領域」において道具や言葉による介助を行うことを意味している。米国においてブルーナーの「足場かけ」は、言語と道具を媒介として学習を社会的に組織する理論として普及し、一斉授業の方式を活動的で協同的な学習へと転換する理論的基礎を提供するものとなった<sup>16</sup>。

より具体的に、近年の学習科学では、構成主義の基礎に立脚し、深い学習を促進するための支援のことを、学習科学者たちは「足場かけ (scaffolding)」とよぶ。すなわち足場かけは、学習者が目標を達成しようとする際に必要とするものに応じて彼らに与えられる支援なのである。それは直接子どもに何かの仕方を教えたり、代わりにやることではない。(中略) つまり、効果的な学習環境とは足

表 6. 学習者中心のデザインアプローチに知識を与えるデザイン (LCD) 枠組み

3つのアプローチ	原理又は指針	具体的方略
<b>アプローチ 1</b> <b>足場かけされた知識統合枠組み</b> (4つのメタ原理)	(a) 科学を利用可能にすること	<ul style="list-style-type: none"> <li>個人的に意味ある問題を与える</li> <li>動機づけを高める。</li> <li>学び慣れた状況や先行知識に結びつける。</li> </ul>
	(b) 思考を可視化すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>熟達者にとって暗黙の思考を学習者に可視化し外化する</li> </ul>
	(c) 他者から学ぶことを援助すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習者、学習仲間、教師、熟達者間の社会的相互作用を促進する。</li> <li>自分のアイデア、理解、作品を発表する。</li> <li>他者の作品を評価する場が与えられる。</li> </ul>
	(d) 自律して生涯学び続けるのを促進すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>自律性と生涯学習を促進する。</li> <li>自分が学習の主体であることを認識させる。</li> <li>包括的な活動に従事できる問題解決の文脈を提供する。</li> </ul>
<b>アプローチ 2</b> <b>足場かけのデザイン枠組み</b> (足場かけの指針と方略)	①意味形成	指針 1：学習者が自分の理解と表象を結びつけることを援助することである。 指針 2：研究の方略や専門用語を明確にすることである。 指針 3：様々な方法で洞察し、操作可能な学術的表象（例えばグラフ）を学習者に与えることである。
	②プロセス管理	指針 1：ソフトウェアに境界線を設け、複雑な課題を整理して提示し、機能モードを用いて学習スペースを規制することである。 指針 2：実践の性質や理論的根拠を説明することである。 指針 3：学習の主目的から外れる課題をルーティーン課題にしたり自動化することである。
	③省察と明示化	学習者が作業を計画し、モニターするのを支援する
<b>アプローチ 3</b> <b>枠組みを用いるための学習</b>	①動機づけ ②知識構成 ③知識の精緻化	「学習者自身による主導が望ましいのであるが、目的に方向づけられた行動をとることで学習者は自分の知識を構築する」

R. K. ソーヤー編／森敏昭・秋田喜代美 監訳『学習科学ハンドブック』培風館，2009年，Chris Quintana, Namsoo Shin, Cathleen Norris, and Elliot Soloway, 8章, 学習者中心のデザイン, 過去への省察と未来への方向づけ, 98-109頁。をもとに、豊島作成

場が建物の建築を支援するような方法で生徒の能動的な知識構築を援助することである<sup>17</sup>。

(2) LCDとして足場かけされた知識統合枠組みによる問題作成アイコン

この「足場かけ (scaffolding)」の方途については、学習科学における「学習者中心のデザインアプローチに知識を与えるデザイン枠組み」(Learners Centered Design;以下, LCD と表記)における、**足場かけされた知識統合枠組み, 足場かけのデザイン枠組み, 枠組みを用いるための学習**という3つのアプローチ (表6)<sup>18</sup>が、明確かつ分析的な枠組みとして大いに参考になる。これらをもとに、中学校社会科のパフォーマンス評価としてのペーパーテストを作成する手順を明確化するため、LCD 枠組みと関係構築的認識形成枠組み (かかわりの知) とを関連付け、統合し、「足場かけ方略」及び「問題作成アイコン (問作スキル)」として、全体的な方途を表7 (別添資料) のように確定した。

加えて、評価指標については、上述までに示した諸枠組みをもとに、当初、5段階のルーブリックを作成し (表8) 基本方針としたが、より現実的に「これをもとに問題が作成可能か?」及び「こ

表8. ルーブリック基本指針 (5段階案)

ステージ	評価指標	アンカー
5	原理・一般則や概念を用いた、異なる認識や判断を持つ他者への説得的説明又は認識共有 (事実関係認識の共有又は価値関係的判断)	資料EとFより、米の消費が減りパン食が増えたのでその原料の小麦や乳製品など脂質、さらに大豆やトウモロコシなど輸入穀物を飼料とする肉など畜産物を多く消費するように日本人の食生活が変化したことが原因で、資料Aのとおり生産額ベース、カロリーベースどちらも食料自給率が減少した。同時に、資料Dのように、このことは、カロリーベースの食料自給率があまりに低く計算される原因となっているが、資料Cのように、生産額ベースで見れば、70%近くの食料自給率を確保できている。 <u>この意見について、パン、乳製品、肉類を食べられなくなってしまうという反論に対しては、資料Dの畜産物を見れば、輸入される小麦や油脂類の多くは家畜の飼料であり、直接私たちの食料原料になっているわけではないこと、主食である米はほぼ100%近く食料自給率を確保できていることがわかるから、問題は深刻ではないことが主張できる。だから、私たち日本人の食生活は大丈夫といえる。</u>
4	原理・一般則や概念を用いた、他者への説得的説明 (事実関係認識の共有又は価値関係的判断)	資料EとFより、米の消費が減りパン食が増えたのでその原料の小麦や乳製品など脂質、さらに大豆やトウモロコシなど輸入穀物を飼料とする肉など畜産物を多く消費するように日本人の食生活が変化したことが原因で、資料Aのとおり生産額ベース、カロリーベースどちらも食料自給率が減少した。同時に、資料Dのように、このことは、カロリーベースの食料自給率があまりに低く計算される原因となっているが、資料Cのように、生産額ベースで見れば、70%近くの食料自給率を確保できている。だから、私たち日本人の食生活は大丈夫といえる。
3	一般則への概念化としての説明、あるいは原理や概念の具体的事象への適応・解釈	資料EとFより、米の消費が減りパン食が増えたのでその原料の小麦や乳製品など脂質、さらに大豆やトウモロコシなど輸入穀物を飼料とする肉など畜産物を多く消費するように日本人の食生活が変化したことが原因で、資料Aのとおり生産額ベース、カロリーベースどちらも食料自給率が減少した。
2	具体的事象間に働く因果律を関係認識として説明	資料EとFより、米の消費が減りパン食が増え、日本人の食生活が変化したことが原因で食料自給率が減少した。
1	個別的事実の確認	資料EとFより、米の消費が減りパン食が増えた。肉など畜産物を多く消費するように日本人の食生活が変化した。資料Aのとおり食料自給率が減少した。

※ 豊寫作成：基本的には5段階 (3段階として使用時は2と3, 4と5をまとめて)。

れをもとに評価（みとり）が可能か？」など、実用可能性を考慮し、現状では3段階のルーブリックも試しつつ、併用している。これについては、実際に試行された評価データの検証を通して、より理論重視の5段階か、より実用重視の3段階か検討を深めたい。

## V. どのような評価問題が可能か？

(別添：評価問題事例 参照)

## VI. おわりに

本研究の方向性として以下の2点を見込んでいる。

(1) 「用語暗記」の目的化から、社会科の本質「市民的資質」育成へ授業改善される。

一般に中学校での社会科授業では、入学試験の問題傾向（個別的知識の暗記）に対応する「指導と評価の一体化」が見られる。方法的には本末転倒であるが、本研究の成果が、広く中学校社会科の教科書、参考書、問題集等の学習材、さらには諸学力調査、入学試験等に浸透すれば、これに対応すべく、社会科授業の様態が、暗記を前提とした知識注入から、議論、交渉など対話による関係構築的な認識形成へ、つまり社会科の本質「社会の形成者としての市民的資質」の育成に向かって改善されることが予想される。

(2) 中等社会科において、PISA や新教育課程が指摘する学力が評価可能となる。

PISA 調査での読解力は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力」と定義される(OECD, 2009)。また、OECD の学力指標、キー・コンピテンシーは、①個人と社会との相互関係、②自己と他者との相互関係、③個人の自律性と主体性、3つのカテゴリーからなる。両調査、指標とも「社会参加/形成」、「相互関係」など他者との「関係構築的な認識形成」が重要な学力要素として定義付けられている。これらを改訂根拠の1つとして、新教育課程では、「基礎的・基本的な知識・技能」を活用し、「思考力・判断力・表現力」を育成することが基盤とされる。特に社会科では、「思考力・判断力・表現力」は生徒指導要録における評価の第二観点として、(旧「技能・表現」から変更して)位置付けられ、そのため「言語活動の充実」が図られること、「社会の形成に参画する学習」を重視することが必要と指摘されている。これらの背景には、「表現力」が技能ツールから思考ツールとして役割を転じ、「考えを伝え合うことで、自分の考えや集団の考えを発展させる」、つまり、「他者との関係構築的な認識形成」として、議論や交渉など他者との対話的な相互作用を前提とする社会のわかりが目指されていると言えよう。本研究は中等社会科において、PISA や新教育課程が指摘する学力を評価可能にするものである。現状、社会科は評価対象教科にはなっていないが、昨今、「学力」を捉える指標として度外視できない OECD による PISA 調査や我が国の全国学力学習状況調査のような「ハイ・ステイクス評価<sup>19</sup>化」が指摘される中、社会科の指導及び評価はいかに対応しなければならないかについて、この種の調査を否定する社会科の「正論」を模索することもできようが、もはや、その内側に安住するだけでは済まされない状況にあらう。よって、本研究においては、一般的に受け入れられやすいであらう「直接内容準拠評価」だけに止まらず「再構成探求評価」の方途も併せて模索したい。

[現時点での成果及び課題]

現時点における本研究の成果について、以下の3点を考える。まず1点目は、理念・理論の提案にとどまらない、具体的、実践的な社会科評価研究を“試行実践レベル”で推進できていることがあげられる。このことと関連し2点目として、研究代表者（豊嶋）とともに、中学校で実際に社会科の指導に携わる教員（柴田ら）及び社会科教育研究に携わる大学院生（平田・野田ら）・大学生ら研究協力者による実践研究チームにより、中学校社会科パフォーマンス評価問題作成プロジェクトとして、問題作成の方略を発表者以外の研究協力者とともに共有し、問題事例の開発・蓄積を広範囲に推進できていることである。加えて3点目は、実際に開発したペーパーテストを実施、分析した事例から、「関係構築的な認識形成」への“逆向き設計”として授業改善を志向する教師の意識変化が現れていることである（分析結果の詳細については別の機会にゆずる）。

翻って、今後の課題として、以下の3点を捉えている。1つ目の課題は、開発した問題事例の質（妥当性・信頼性、ルーブリックやアンカーを含む）についての（子どもの解答に基づいた）分析的検討・改善が必要である。2つ目の課題は、中学校社会科の各分野内容にかかわって、より多くの問題事例を開発する必要がある。3つ目の課題は、各フレームワークにおける問題作成アイコンの追加・修正など検討を深め、県内外の中学校現場への問題作成方略・アイコンの提供、敷衍による社会科授業改善の推進を最終的な目標として具現する方途を明らかにする必要がある。

【附記】本研究は平成24～26年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）基盤研究(C)「他者との関係構築的な社会認識形成を評価する中学校社会科のペーパーテスト開発」(研究代表者：豊嶋啓司)による研究成果の一部である。

[注]

- <sup>1</sup> アーギュメント研究は、大まかには、理由付けの主張／それら主張のやりとりを射程とする。アーギュメントは学び手「個人内」に、アーギュメンテーションは「個人間」の関係構築として知識の形成をねらう。
- <sup>2</sup> 小原友行「社会科における意思決定」社会認識教育学会編『社会科教育ハンドブック』1994年、明治図書、pp.167-176。
- <sup>3</sup> 吉村功太郎「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』第45号、1996、pp.41-50。水山光春「合意形成をめざす中学校社会科授業—トウルミンモデルの『留保条件』を活用して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号、1997、pp.51-60、など。
- <sup>4</sup> 池野範男「批判主義の社会科」全国社会科教育学会『社会科教育』第50号、1999年、pp.61-70。服部一秀「社会形成科としての社会科の学力像」全国社会科教育学会『社会科研究』第56号、2002年、pp.11-20、など。また、法教育として語られる研究もこの原理の範疇として捉えられよう。江口勇治「社会科における「法教育」の重要性—アメリカ社会科における「法教育」の検討を通して—」,日本社会科教育学会『社会科教育研究』第68号、1992年、pp.1-17。橋本康弘「市民的資質を育成するための法カリキュラム—『自由社会における法』プロジェクトの場合—」,全国社会科教育学会『社会科研究』第48号、1998年、pp.81-90。渡部竜也「法原理批判学習—法を基盤にした社会科の改革—」,全国社会科教育学会『社会科研究』第56号、2002年、pp.41-50、など。
- <sup>5</sup> What You Test is What You Get の略。教師は、生徒について、テスト結果から知り得る以上の情報を得ることはできないという意味。WYSIWYG (What You See is What You Get : 画面に表示されたとおりに紙に印刷されることを目指すパソコン用語) を模倣したものである。  
Diane Hart 著／田中耕治監訳『パフォーマンス評価入門』2012年、ミネルヴァ書房、8-10頁。
- <sup>6</sup> 「第15回社会系教科教育学会」(2004年2月7,8日 於 兵庫教育大学)のシンポジウムでは、「評価から社会科の学力を問う—市民的資質は評価できるか」というテーマで、活発な議論が交わされた。シンポジウム基調での「評価できないものを学力と称することは裸の王様に等しい。(中略) 市民(市民)的資質については納得しうるデータがない<sup>6</sup>」(於:兵庫教育大学、2004)等、深刻な問題が指摘された。
- <sup>7</sup> Toulmin, S. E. (2003) *The Uses of Argument Updated Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.  
米国人研究者(Ehninger and Brockriede 1963)によるディベート教科書中、トウルミンの「Layout of arguments」(1958)の紹介が契機となりトウルミン図式(Toulmin Model)が全米に広がったと逸話される。本

人は予期せぬ反応に戸惑い、この改訂版で問題提起している。これについて牧野は以下のようにまとめている。(略) 本来の意図は数学的・形式的な論理学に対する問題提起であったが、その意図が反映されないまま切り取られた概念がトゥールミン図式(Toulmin Model)として一人歩きを続けた・・・「Layout of arguments」をモデルとして提案することが目的だったのではない。実践的な議論には必ず「文脈」があることを示そうしたのである。この彼の問題提起は、近代合理主義の「脱文脈化」(decontextualization)に対する挑戦であり、また、排除された「文脈」をとりもどす「再文脈化」(recontextualization)の試みであった。

トゥールミン,S.[著]藤村龍雄ら[訳]『近代とは何か』2001年,法政大学出版局,pp.50-54。

牧野由香里『「議論」のデザイン』2008年,ひつじ書房, pp.37-50。

- <sup>8</sup> 尾原康光「社会科授業における価値判断指導について」全国社会科教育学会編『社会科研究』第39号,1991年, pp.70-83 (同『自由主義社会科教育論』2009年,溪水社, pp.3-54にも同論文掲載)。

尾原は価値判断指導の構造・原理の研究に先んじて、社会科で習得が目指される一般化(知識)根拠としての妥当性,知識の成長過程等についてもトゥールミン図式を基底に解明している。

- <sup>9</sup> 原田智仁「中等歴史教育における解釈学習の可能性」『社会科研究』第70号,2009年,1-2。

エビデンス・ハンバーガーの基本形をなすハンバーガー・パラグラフ(hamburger paragraph):これは生徒に馴染みのあるハンバーガーのアナロジーとして,効果的なパラグラフを示したものである。上部のパンは議論の最初になされる意見のアウトラインを,真ん中のハンバーグステーキやレタスは議論で最も重要な証拠(自己の主張を論拠づけたり,反対意見に反駁したりする証拠)を,底部のパンは最終的な結論を意味する。バナムによれば生徒に忘れられないイメージを残すためにはこの単純さが大切だという。なお,ハンバーガー・パラグラフは生徒の学力に応じて使い分けることが可能である。Banham, D., Getting ready for the grand prix: learning how to build a substantiated argument in Year 7, Teaching History, 92, 1998, 11

- <sup>10</sup> 文部科学省『中学校学習指導要領 社会編』,2008年,日本文教出版, pp.100-102。

内容(1)私たちと現代社会,イ 現代社会をとらえる見方や考え方,「社会生活における物事の決定の仕方,きまりの意義について考えさせ,現代社会をとらえる見方や考え方の基礎として,対立と合意,効率と公正などについて理解させる」と記述されている。「対立」「合意」「効率」「公正」が現代社会をとらえる概念的な枠組みの基礎とされる。「効率」・・・無駄を省く,「公正」・・・手続きの～/機会の～/結果の～,が明示された。

- <sup>11</sup> 石井英真「教室の内側からの評価改革-『学習のための評価』論とネブラスカ州の評価システムに焦点を当てて-」,教育目標・評価学会第23回大会自由研究発表資料,2012年。

- <sup>12</sup> 拙稿「社会科蘇生の脱構築-「かかわり」の知をめざす社会科授業設計-」『社会科研究』第67号,2007年, pp.1-10。

- <sup>13</sup> Winograd, T. 1975 *Frame Representation and Declarative-Procedural Controversy*. In D .G.Bobrow. 淵一博(監訳)1978『人工知能の基礎-知識の表現と理解』近代科学社 pp.171-194。

知識の表象形式について,ウィノグラードは条件と行為の連鎖の集まりで表現される「手続的知識(procedural knowledge)」と,意味のネットワークとして表現しやすい知識を「宣言的知識(declarative knowledge)」と名づけ区別している。

- <sup>14</sup> 前掲書。

- <sup>15</sup> ヴィゴツキーが提唱する発達概念であり,子どもが一人でできるレベルと誰かの介助や何かの道具を媒介すればできるレベルとの間の領域を意味している。L.S.ヴィゴツキー著,柴田義松訳『思考と言語』明治図書,1962年。

- <sup>16</sup> 佐藤学『教育方法学』岩波書店,1996年,29-32頁。

- <sup>17</sup> R.K.ソーヤー編/森敏昭・秋田喜代美 監訳『学習科学ハンドブック』培風館,2009年,1-13頁。

- <sup>18</sup> Chris Quintana, Namsoo Shin, Cathleen Norris, and Elliot Soloway 「8章,学習者中心のデザイン,過去への省察と未来への方向づけ」R.K.ソーヤー編/森敏昭・秋田喜代美 監訳『学習科学ハンドブック』培風館,2009年,98-109頁。

- <sup>19</sup> ハイ・ステイクスな評価とは,被評価者にとって利害関係の大きい評価のこと。具体的には,入試などの選抜にかかわる評価,予算配分など資源にかかわる評価,採用や昇任などの人事にかかわる評価などを指す。統一学力テストの結果を学校ごとに発表する場合,それは学校にとってハイ・ステイクスな評価となる。田中耕治編『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房,2005年, pp.186-187。