

パフォーマンス評価による中学校社会科のペーパーテスト開発 —「社会の形成者としての市民的資質」を評価する ペーパーテストの可能性—

Developing Social Studies Paper Tests Based on Performance Assessment for Junior High school — A Possibility of Paper Tests to Evaluate “The Citizenship as Builders of the State and Society” —

豊 畠 啓 司

Keiji TOYOSHIMA

社会科教育講座

(平成25年9月10日受理)

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一根拠である、PISA 型読解力等、国際標準の学力（アーギュメンテーション）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。

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…関係構築的な社会認識形成

学問的に社会科は「社会認識形成を通した市民的資質の育成」と一般化される。¹ 極言すれば、社会科は「平和で民主的な国家・社会の形成者」としてのよりよき市民 (*good citizenship*)、つまり「市民的資質」を育成するためにある。翻って、「社会科における市民的資質の評価は如何か」。残念ながら、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。むしろ、社会科学の解が内包する多義性・多様性、市民的資質に伴う規範性²などを背景に、「唯一解に収斂しない」、「態度評価からは引き下がるべき」とする科学教育の立場から市民的資質評価の研究は敬遠されてきた。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が奔流となり、「意思決定³」「合意形成⁴」「社会形成⁵」等、価値判断を伴う「他者との関係構築的な認識形成」を目標原理とする市民社会科がさかんに主張される。しかし、これら市民社会科への警鐘として、評価研究者から「提唱された社会科において、学習成果として実際に評価可能になったもののみが、その社会科教育において実際に形成される学力となる⁶」のであり「意図・願望でなく、事実としてその社会科でどのような資質形成がなされたかを明らかにするのが評価研究である⁷」、また、「第15回社会系教科教育学会」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) 公民(市民)的資質については納得しうるデータがない⁸」(於:兵庫教育大学, 2004)等、「WYTIWYG⁹: テストすることしかわからない」の視点から、研究の遅れに対する深刻な問題が指摘される現状にある。

「市民的資質は如何に評価可能か」。過去には「R.R.方式」がある¹⁰。これは、子どもの思考体

制の変化、発展の方向について、個人と集団のメンバーとのかかわりから全体的な力動関係を通してみるもので、クリスタル(三角形の関係図)を用い、初期のコンピューター集計による先駆的な研究であったが、時間、労力、費用がかかりすぎる難点から広がりを見なかった。今日、前述した市民社会科の現状は、総じて、「～すべきか」価値判断を援用する論理枠組としてトゥールミン図式¹¹の作成を方法に論理を精緻化させ、学習者に形成された価値認識の妥当性や正当性を可視化し、同時に同図式が評価資源とされる。¹² とはいえ、「私は○○すべきか」個人的な「意思決定」の場合はまだしも、「社会の形成者としての市民的資質」として、「我々は○○すべきか」「(政策やルールなど)○○を導入/改変すべきか」といった、議論や交渉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。

思考教育としての歴史学習の最先進国とされる英国に眼を転じれば、最新 K3 (2007 年版教育課程:11-13 歳)では、歴史学習の鍵概念の一つに「解釈(interpretation)」が、鍵をなす過程の一つに「論拠の利用 (Using evidence)」が位置付けられた。原田は、その学習評価の一つ、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) を報告している¹³。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應える、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。

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¹⁴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、これは関係構築的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。

よって、本研究では、評価方途をいわゆる「記述問題」のみに画一化せず、多用な方途の開発を目指す。

2. 社会科の真正評価・・・F.M. ニューマンら

教育評価研究の進展に伴い、近年「オーセンティック・アセスメント：Authentic Assessment（真正の評価）」概念が注目されている。ここでは、高次の学力評価を重視するこの学習評価論の特質および研究動向を、その発祥であるアメリカ合衆国、および我が国の先行研究の成果から明らかにする。

①アメリカにおける評価研究の進展

「オーセンティック・アセスメント：Authentic Assessment（真正の評価）」とは、1980年代後半のアメリカにおいて登場した、比較的新しい評価論である。それは、「大人が仕事場や市民生活、個人的な生活の場で試されている、その文脈を模写すること」（G.Wiggins, 1998）、「リアルな課題」にとりくませるプロセスのなかで子どもたちを評価すること」（B.D.Shaklee, 2001）と規定される。すなわち、この評価論では、「現実の（真正な）状況（文脈）におけるパフォーマンス」こそが重視されるといえよう。

アメリカにおいて、この評価論が登場した背景＝1980年代は、大きく揺れた時期である。それは、1983年のレポート『危機に立つ国家（Nation at Risk）』の発表に端を発している。このレポートによって、学力向上が米国の国家的課題であることが認識され、「スタンダード運動（standards movement）」が生み出される。これは、子どもに身につけさせたい内容や資質をスタンダードとして設定し、それを達成するべく教育を行うというものである。その達成状況を見取るのは、「標準テスト（standardized test）」であり、以後このテストが成績、入試、説明責任（accountability）などにおいて、いわば公式な評価としての役割を果たすこととなる。

表1：標準化されたテストの問題点

- ①限定的な測定手段である。
- ②テストの過度な使用は、カリキュラムを狭める。
- ③プロセス、問題解決の諸能力の測定が困難。
- ④高次の思考技能（higher order thinking skill）の低下

（L.Darling-Hammond, J.Ancess, B.Falk, Authentic Assessment in Action, Teachers College, 1995, pp.6-10.）

表2：F.M. ニューマンによる「真正の学力」の規定

知識の統合／構成	記憶だけでなく、問題解決を通して、事実・情報や知識を活用し関連づけながら、新たな知識を生産すること。
修練された探求法	既知の知識を活用し、問題を深く理解し、新たな観念の形成をなすこと。
学校を超えた価値	大人が手紙や記事を書くときのような、社会的な価値を持つ学力を身につけること。

（高浦勝義『ポートフォリオ評価入門』明治図書, 2000年, pp.27-29. より筆者らが要約、整理した。）

しかし、州政府による上からの評価であったこのテストには次のような問題があった。

それは、テストがかなり作為的で、日常の授業場面と断絶した“テストのためのテスト”となっている、ということである。ダーリング・ハモンド（L.Darling-Hammond）らは、これらの問題点を、右の表1のように挙げる。

そこから次のような疑問が提出されるようになる。「子どもに本当に身につけさせたい学力が評価できるのか」「標準テストは一体何を評価しているのか」といったものである。

こうした動きの中から、真正のカリキュラム開発や教育実践の追求、その結果としての真正の知的学力の育成が模索されるようになる。たとえばニューマンらは、表2のようにこれを規定する（F.M.Newmann, 1988）。こうした潮流の中、「生きて働く学力は、真正な課題に取り組む中で形成されるものであり、その学力の様相をこそ評価すべきである」という、前出のウィギンズらの主張が生まれることとなったのである。

②依拠する学習観

「オーセンティック・アセスメント」は、構成主義の学習観に依拠している。評価研究の文脈からは、「知識は受動的に伝達されるのではなく、主体によって構成されると考える立場（略）。

「知」とは 個人の頭の中に貯め込むことではなくて、自分のまわりにある人やモノと「対話」「協同 (collaborate)」しつつ、構築していくもの (略)」と説明する。

このように、「知識は構成 (構築) されるもの」という学習観に立つならば、学習評価、特に本研究がその射程とするペーパーテストによる評価において、記憶したことを再生したり、選択肢の中から選んで解答するといった問題を解けたりすることが、ものごとを理解したことと同義にはならない。理解度を評価するためには、実際の文脈において「知」がいかにか働いているか、という様相を捉えなければならないのである。すなわち、本項のはじめに参照したように、「オーセンティック・アセスメント」として、大人が仕事場や市民生活、個人的な生活の場で試されている、その文脈を模写することや、“リアルな課題”にとりくませるプロセスの中で、子どもを評価することが求められるのである。

3. PISA 型学力と社会科

ここでは、我が国の「オーセンティック・アセスメント」研究の動向を、教育学とりわけ教育評価の分野と、社会科教育学の分野から整理する。

①一般教育学における「真正の評価」と社会科教育学

ここでは、一般教育学としての教育目標・教育評価研究における昨今の「真正の評価」研究に目を転じ、それら成果の大まかなものを紹介する。

西岡は「真正の評価」論の主張のポイントを次の3点に集約する¹⁵。

- 1) 学校で保障すべき学力は、知識・スキルを再生する力だけでなく、知識そのものを生み出す力や学問的な探究を行う力であり、それ自体で審美的・実利的・個人的な価値を持つような「真正の評価」である。
- 2) パフォーマンス評価の方法を用いる必要性である。
- 3) 評価規準として「ルーブリック (rubric: 評価指標)」を使用することの重要性である。

加えて、「知識やスキルは、ばらばらなものとして獲得されるだけでは不十分であり、それらを自分のものとして使いこなせる状態にするためには、個々の知識やスキルが互いに関連づけられ構造化される形で深く理解されている必要がある」とし、このような知のとらえ直しの背後に構成主

義的学習観を指摘する。

また、このパフォーマンス評価にかかわって、鋒山は、前出のウィギンスに依拠し、中心課題として、「原理と一般化」としての「永続的理解」の内容を明らかにすることが基盤に据えられるべきとし、「原理と一般化」の「理解」とは、小、中、高、大学、さらには、大人の研究現場の実践として、くり返し深め、探究していくべきものであり、「教えと学び」の実践は「理解の到達点」を固定的に考えるべきではないとも言えることを指摘する。¹⁶ 加えて、パフォーマンス評価のような新しい評価法に基づくカリキュラム設計において、「本質的な問い」(各文化・教科の核となる教育内容 = 「大きな概念」を解明するための問い)を明らかにすることが位置づけられていることは、「目標づくりへの参加」、「目標の意味の共有」を、その前提となる「本質的な問いづくりへの子どもの参加」の課題として再定義できる¹⁷としている。さらに、直近の PISA Framework2009 で、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、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、省察 (熟考) し、これに取り組む (能力) こと」()内は国立教育政策研究所による訳語「取り組む」が付加されたことも、これら研究趨勢と軌を一にするものと考えられよう¹⁸。

以上のような一般教育学での主張は、教育目標・評価も射程に社会科教育学との結節的研究にあたる池野が構成主義的学習観の立場から主張する「要素の分類・分離、平面的構造としての学力構造、観察者の客観的な記号関係の評価からなる習得主義学力観から、要素の関係、立体構造としての学力構造、学習者の遂行関係としての評価からなる向上主義学力観へ転換すること¹⁹」への必要性和符合するものと考えられよう。

以上の研究趨勢は、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。

②社会科教育学における「真正の評価」研究

社会科教育学の分野においても、「オーセンティック・アセスメント」に着目した研究が藤本²⁰、峯²¹、佐長・真子²²、そして発表者ら²³によって、すでに行われている。その研究の概要は、次

のようである。藤本は、「オーセンティック」を社会科固有の教授・学習原理として確立したアメリカ：ミシガン州の評価プロジェクトの分析から、ミシガン州における「オーセンティック」の実態を明らかにしている。氏は、ミシガン州の想定する「オーセンティック」とは、議論に基づく授業構成を軸として、論争問題解決に取り組み、その知識の有効性を「市民参加」という過程、すなわち実社会の中で検証させる授業構成・評価原理となっていると結論づける。また、峯は、子どもの自由記述レポートを詳細に分析することにより、社会科における高次な思考の評価を試みている。この中で、子どもが学習環境における相互作用の中で社会的事象を意味づけ、概念を構成していく過程、そしてその評価を授業改善に生かす方法を明らかにしている。佐長・真子は、歴史的分野の単元「明治維新—明治政府は『大盟主義』でなく、『小国主義』の道を選択すべきであった—」の学習を前提に、「消費税率を引き上げる前に、日本の防衛費を削除し、削減した分を福祉に使うべき」か、現実の社会的論争問題に参加し、適切な発言（①明確な主張、②事実的理由付け、③価値的理由付け、④資料の活用）により他者とともに論争をより望ましいものへと導こうとする市民的パフォーマンスを課した。佐長らは、ループリックを用いた子どもの自由記述レポート分析を通して、歴史的学習の発展として、今日の社会における政策的課題について考察し、意見を記述するパフォーマンス課題を評価の妥当性及び信頼性から意義づける。さらに、発表者らは、4～6名程度の集団事例面接により、実際の議論における対話的交渉の評価枠組みを開発、その実践的検証を試みた。市民社会科における、真正なパフォーマンスとして、議論における社会形成力を、実際の対話過程から分析することを示した。

これら先行する社会科学習評価研究の成果は、すでに広く認められているところではあるが、一方でその評価・分析のための時間あるいは作業労力といった評価コストへの配慮に欠けるなど、学校現場における実践として、現実味のある提案とはいえない。

Ⅲ. 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）

社会科における評価方法について、祇園は表3のように整理している²⁴。祇園は、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」という文部科学省が示す指導要録の四観点（いずれも当時の観点）に対応する形で、各種評価方法の適合可能性を示している。そして、各観点の評価に妥当するよう、教師が評価方法のもつ特性を理解・熟知して評価にあたることの重要性を主張する。ただし、このうち「観察法」や「面接法」については、その重要性が説かれる一方で、客観的な評価方法の確立の困難さや時間・労力がかかりすぎる等、評価の信頼性・妥当性・公平性の担保、過重な評価コストへの配慮不足が指摘されている²⁵。

2. 中等社会科ペーパーテストの先行研究

その中であって、比較的研究蓄積が進んでいるのはペーパーテスト問題の開発研究である。代表的なものとして、次のような研究が挙げられる。

伊東らは、社会科テスト作成の理論構築をめざし、歴史的分野に限定した一連の研究を行っている²⁶。また、前出、祇園は、社会科における

表3：祇園による社会科観点別評価に妥当する評価方法

	おおむね妥当する評価方法・手法			
	観察法	作品法	自己・相互評価法	テスト法
社会的事象への関心・意欲・態度	◎	◎	◎	△
社会的な思考・判断	○	○	○	○
資料活用の技能・表現	○	◎	○	△
社会的事象についての知識・理解	△	△	○	◎

〔◎：最も適した方法，○：やや適した方法，△：あまり適さない方法〕

（祇園全録『中学校社会科地理的分野「事例学習」におけるペーパーテスト問題の開発』（平成11年度～平成13年度 科学研究費補助金基盤研究（C）（2）研究成果報告書）2002年，p.23. より，引用。）

説明・判断・推論に着目したペーパーテスト問題開発、さらに四観点の観点別学習評価に対応したペーパーテスト問題開発を行っている²⁷。澁澤は「覚えているだけでは解けない」問題作りを提唱し²⁸、さらに近年では、原田を研究代表者とする社会科思考力テスト研究会による成果も発表されている²⁹。

このように、ペーパーテスト問題の開発研究が盛んに行われてきた背景には、次のような理由がある。その1：内容教科である社会科では、これまで伝統的に知識・理解の側面が重視されてきたこと。その2：学校現場におけるニーズ。現場教師、特に中学校・高等学校の教師にとって、ペーパーテスト評価は、根強く支持されている。それは、「作成－実施－採点－分析（評価≒評定）」といった一連のプロセスが、時間的に、また客観性・公平性の観点からも前述の課題をクリアするものと見なされているからである。こうした現場サイドからの要求、需要もあって、特にペーパーテスト問題の開発研究が多くすすめられてきたものといえる。

さて、これらの研究は、いずれも社会科の主たる目的を「社会認識形成」と捉える立場からの研究である。従って、認識内容として社会科授業で子どもが身につけた様々な知識や、それを元にした思考力・判断力といった力をいかに測定するか、がその研究目標とされている。

一方、「市民的資質育成」を主とする立場からの評価研究は、どうであろうか。例えば、すでに前述したように、「問題解決」を原理とする社会科を提唱する重松鷹泰、上田薫らを中心とした、名古屋大学グループによる研究がある。それは「R.R.方式（Relativistic Relation Research Method：相対主義的関係追究方式）」と呼ばれ、質問紙による回答間の相関関係から、「子どもの思考体制のあり方そのもの」を測定するものである³⁰（重松・上田，1961）。しかし、上田らの提唱するこの方途については、その方法原理の持つ価値の問題と合わせて、森分がすでに次のように問題点を指摘している。少し長いが、以下に引用する。

「初志の会のいう思考体制は、こうした子どもの内面のトータルな体制のことであり、そのはあく（ママ）は、よりいっそう困難になる。ここに、評価の研究、思考体制の研究が この立場の中心的研究テーマとなっていくわけがある。R.R.方式は、思考体制把握の客観的方法として案出されたものであるが、なお主観性の強いもの

であり、社会科における授業構成可能なレベルのものにはなっていない。観点による分析を拒否し、全体論的なはあくをめざす研究方法では、客観的なはあくの方法を確立しえないのではなかろうか。とするならば授業構成は、主観的恣意的となり、授業は教師の自己満足に終わっていくことになりかねない。」³¹

またこの方途は、専用の機械（カードリーダー）による膨大な集計作業及び高度な分析技術を必要とするものであり、決して現実的な方途であるとはいえない。

次に、尾原康光に代表されるトゥールミン図式の作成・活用を取り入れた研究が挙げられる³²。これらは、議論の構造としてのトゥールミン図式を利用することで、価値判断を構造化し、明示する方法を示す。授業の前後における図式の変容や、その内容分析を通じた評価への利用が示唆される。しかし、具体的にその評価に言及されたものはみられない。

他の評価事例としては、佐長健司の討論授業に対応したテスト問題の開発がある³³。それは、ディベート的な討論を取り入れた社会科授業後に、特に議論の構造を視点として、「議論の的確な把握」「公正な判断」の可否について測定するものである。討論授業によるその技能的側面までを射程にした学習成果を、テストによって評価しようとする研究である。

さらに池野範男らも、佐長同様、ペーパーテストによる評価を試みている³⁴。これらは、社会の見方・考え方や社会を読み解く力に段階性を設定し、その向上・進展度から評価を行おうとするものであった。

以上のような、市民的資質育成を主とする立場からの評価研究の多大なる成果ではあるが、これら研究においても、他者との関係を前提としたペーパーテスト開発に関する研究は見られない。

IV. どのような枠組みに拠るか？

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」により「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」³⁵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。

2. 具体的な評価の三要素… 関連性・他者性・状況性

評価枠組みの具体的な要素は以下の通りである(表4)。

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

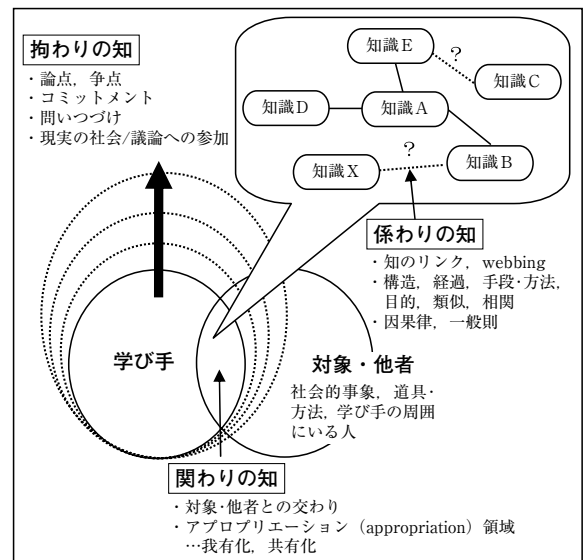


図1. 社会科で育む「かかわり」の知 (筆者作図)

表4. 「かかわりの知」による関係構築的評価枠組

社会事象間の関係(係わり)… 関連性
○社会認識内容としての関係… 事実／価値
・ 関係構築の要素(いわゆる個別的知識)としての事実認識
・ 個別的 <u>関係認識</u>
・ 概念的 <u>関係認識</u>
・ 価値 <u>関係認識</u>
認識主体間の関係(関わり)… 他者性
○社会認識方法における <u>他者性</u> (相互作用)としての関係… <u>アーギュメンテーション</u>
・ 他者への自己認識の説明
・ 他者認識の活用(引用・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
社会事象と認識主体の関係(拘わり)… 状況性
○参加を促す状況(課題に向かう目的)提示としての関係… <u>パフォーマンス課題</u>
・ 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
・ 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

ては、他者への自己認識の説明、他者認識の活用（引用・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。

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³⁶」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。

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³⁷」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。

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。

V. どのような評価問題が可能か？

本稿では、紙幅より再構成探求評価の問題事例（公民的分野）についてのみ掲載する（別添参照）。

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

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

(豊島作成)

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³⁸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る。よって、本研究においては、一般的に正道とされる「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。

【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。

² 伊東亮三「公民的資質とは何か」日本社会科教育学会編『社会科における公民的資質の形成—公民教育の理論と実践—』1984 年、東洋館出版、pp.17-23。

³ 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。

⁴ 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 —トータルミンモデルの『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。

⁵ 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。

⁶ 棚橋健治『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開』風間書房、2002 年、p.2。

⁷ 棚橋健治、前掲書 6、p.5。

⁸ 「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—公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。

⁹ 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。

¹⁰ 重松鷹泰・上田薫『R.R. 方式—子どもの思考体制の研究—』1965 年、黎明書房。上田薫「II. R.R. 方式と認識の問題 (「R.R. 方式による思考体制の追

¹ 内海巖編著『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学の原理—』1971 年、葵書房、p.7。

究」)日本教育学会大会研究発表要項 24, 1965 年, p.100. (<http://ci.nii.ac.jp/naid/110001173549>)

¹¹ 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, トゥールミンの「Layout of arguments」(1958) の紹介が契機となりトゥールミン図式 (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。

¹² 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。

¹³ 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

¹⁴ 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。

¹⁵ 西岡加名恵「4 教育方法学的アプローチの 20 年」教育目標・評価学会編『「評価の時代」を読み解く』日本標準, 2010 年, pp.54-63。

¹⁶ 鋒山泰弘「1 学力評価」教育目標・評価学会編『「評価の時代」を読み解く』日本標準, 2010 年, pp.24-33。

¹⁷ 前掲書, p.30。もちろん, 各文化・教科領域の深い教育内容研究に裏づけられた「本質的な問い」を明らかにする作業とそれを子どもに提示していくことは, 専門家としての教師の責任である。しかし, 子どもから発せられる「素朴な問い」や「深い問い」の「表現」を聴き取り, それが各文化・教科領域で追究されている「本質的な問い」に, どのようにつながっているのかを, 教師と子どもとが明らかにしていくことは「本質的な問い」への「子どもの参加」を開くものである。

¹⁸ Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society. となり, 「取り組み」が入った。「取り組み」とは, 「生徒の読みに関する意欲面の特性と行動特性 (the motivational attributes and behavioural characteristics of students' reading)」を指している。(中略) 読解に関する教育の目的は, 読解に習熟することだけでなく, 読解に「取り組む」姿勢を養うことも含まれると指摘する。「取り組み」には, 次の 4 つの特性があるとされている。すなわち, 読むことへの関心や喜びがあり読むことを楽しみに感じていることを意味する「読みへの関心」, 読む内容を精査することや読むものを自分で決められるという感覚

を持つことを意味する「自律性の認識」、読むことの社会的次元へ関与することを意味する「社会的相互作用」、そして様々な読みをたびたび実践することなどを意味する「読みの実践」である。そして、これらの特性は「自己決定の読解 (self-directed reading)」に基礎をおいていると指摘されている。八田幸恵「国語科における思考力の内実に関する課題整理」『教育目標・評価学会紀要』第21号, 2011年, pp.27-36。

¹⁹ 池野範男「独立「活用」論の問題性とその克服—習得主義から向上主義への学力論の転換—」『教育目標・評価学会紀要』第19号, 2009年, pp.8-15。

²⁰ 藤本将人「市民性教育におけるオーセンティック (Authentic) 概念の特質—ミシガン州社会科評価プロジェクトの場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第61号, 2004年, pp.21-30。

²¹ 峯明秀『Authentic Assessment 概念に基づく社会科学学習評価研究』(平成17年度～平成19年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書), 2008年。

²² 佐長健司・真子靖弘「公民的資質を育成する社会科パフォーマンス評価の開発」『佐賀大学教育学部研究紀要』第13号, 2008年, pp.155-174。

²³ 豊畠啓司・柴田康弘「社会科討論学習の真正評価—対話実践の検証を通して市民的資質をみとる—」『教育実践研究』, 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター, 第17号, 2009年, pp.1-8。

柴田康弘「市民社会科における対話的交渉過程の評価方法開発とその実践的検証」『社会系教科教育学研究』第21号, 2009年, pp.81-90。

²⁴ 祇園全禄『中学校社会科地理的分野「事例学習」におけるペーパーテスト問題の開発』(平成11年度～平成13年度 科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書) 2002年, p.23。

²⁵ 吉川幸男「観察法」森分孝治・片上宗二『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書, 2000年, p.300。寺尾健夫「面接法」同, p.313。

²⁶ 伊東亮三他「社会科テストの教授学的研究(I)～(III)」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』(I)—第11巻3号, 1986年, pp.9-14。(II)—第12巻1号, 1987年a, pp.11-16。(III)—第12巻2号, 1987年b, pp.7-12。

²⁷ 祇園全禄「説明・判断・推論を重視したペーパーテスト問題の開発I～III」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』I—第4号, 1992年, pp.81-86。II—第6号, 1994年, pp.53-58。III—

第10号, 1998年, pp.117-124。北尾倫彦, 祇園全禄編『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年。

²⁸ 澁澤文隆編『新学力観に立つ社会科の高校入試問題と授業改善』明治図書, 1997年, 『中学校社会科の新評価問題づくり』明治図書, 1998年。

²⁹ 社会科思考力テスト研究会『思考力・判断力を問う中学校社会科テスト問題の開発研究』財団法人日本教材文化研究財団, 2008年。

³⁰ 重松・上田, 前掲10。

³¹ 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1978年, p.57。

³² 尾原, 前掲12など。

³³ 佐長健司「社会科討論授業に対応したテスト問題の開発」『佐賀大学教育学部研究紀要』第5号, 2000年, pp.17-29。

³⁴ 池野範男ら「認識変容に関する社会科評価研究(1)」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第10巻, 2004年, pp.61-70。および 池野範男「連載 社会科の読解力を鍛えるテスト問題1～12」『社会科教育』NO.562～573, 明治図書, 2006年～2007年。

³⁵ 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。

³⁶ 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。

³⁷ 前掲書。

³⁸ 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、入試などのせんばつにかかわる評価、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。

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
ペーパーテスト事例・・・再構成探求評価（豊嶋作成）

〔問 題〕

けん君とゆりさん達はテーマ「日本の食料自給率は低いのか？」について立場を決めた討論学習の準備をしています。論点は次の通りです。

論点1：なぜ、食料自給率は減少しているのか？

論点2：なぜ、カロリーベースと生産額ベースで食料自給率が異なるのか？

論点3（結論）：日本の食料自給率は低いのか・・・私たち日本人の食生活は大丈夫か？

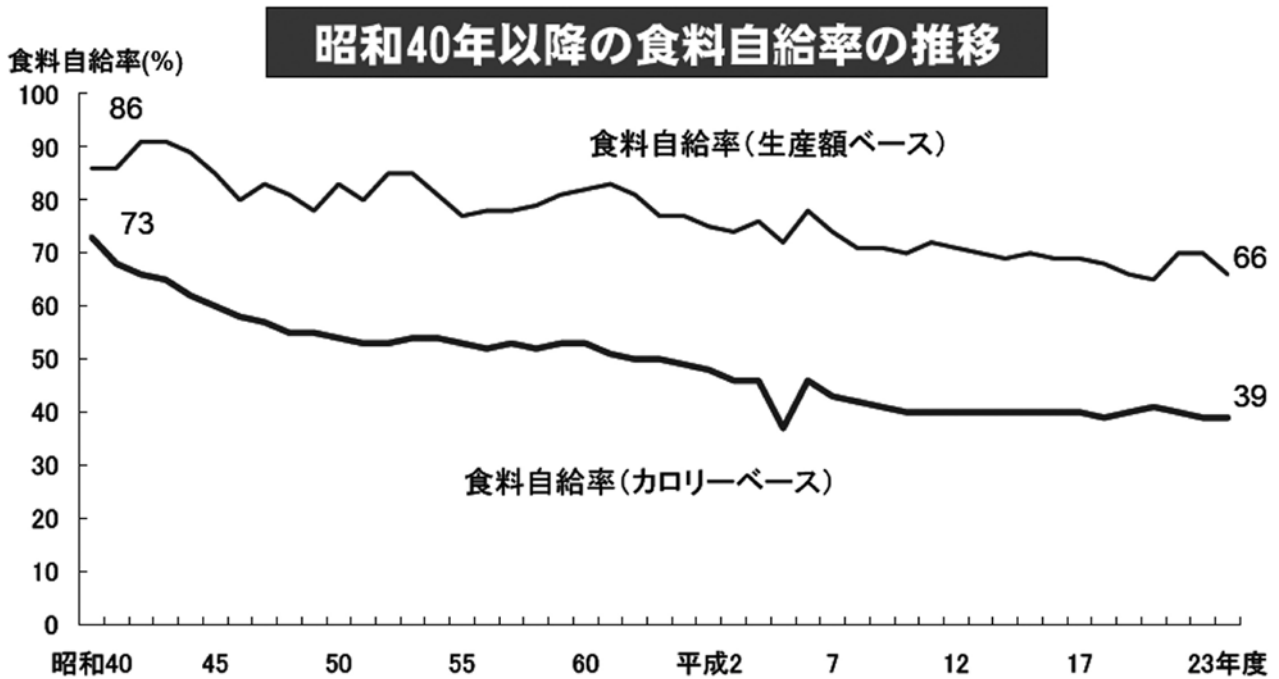
けん君は、「低いとはいえない」の立場から意見をするために、以下のように論点を整理することにした。次の各問いについて、(1)～(3)はけん君の立場から、(4)はあなた自身の考えを答えなさい。

- (1) 論点1を明らかにするため、けん君が用いるべき資料はどれですか。原因と結果に用いるべきものを資料A～Fから選び、それぞれ記号で答えなさい。
- (2) 論点2を明らかにするため、けん君が用いるべき資料はどれですか。原因と結果に用いるべきものを資料A～Fから選び、それぞれ記号で答えなさい。
- (3) 資料A～Fを適宜活用し、けん君の立場から、結論としての論点3について主張しなさい。その際、ゆりさん達の立場（「低い、大丈夫ではない」）からの反論をあらかじめ予想し、より説得力のある主張に仕上げることを。
- (4) けん君、ゆりさんどちらの立場もふまえ、このテーマにかかわって、あなた自身が自分なりの結論を導き出すために、これから先、どのようなことに着目していけばよいと考えますか。着目することとその理由を簡単に記述しなさい。

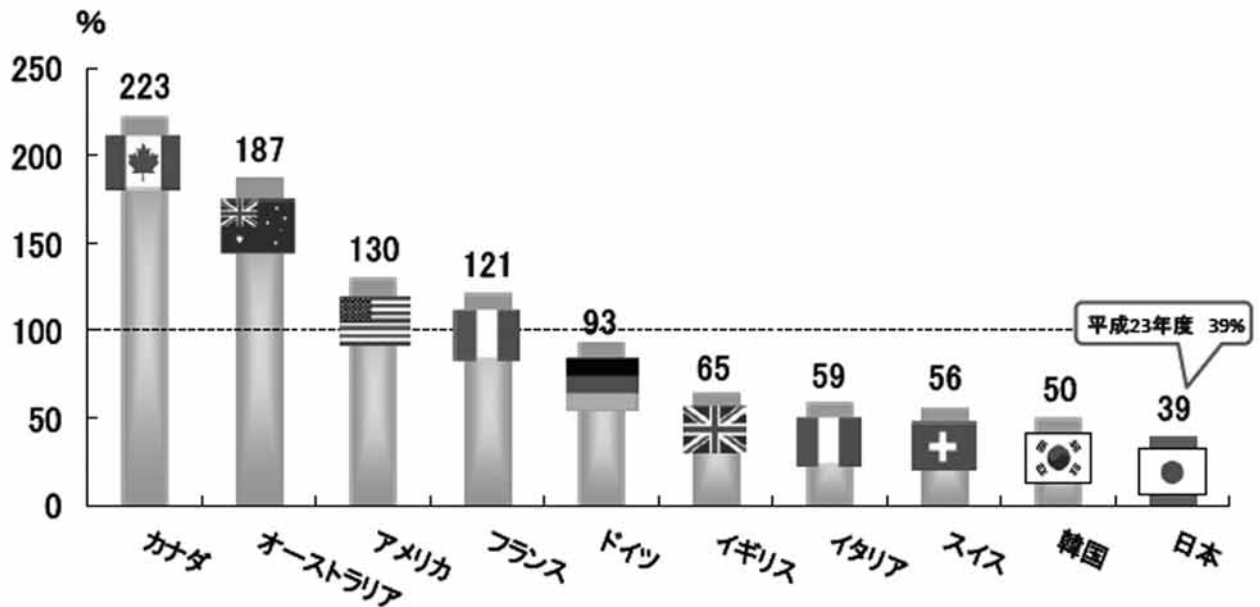
〔資料出典〕資料A～F全てのグラフ及び表は以下のサイトから引用した。

農林水産省 HP 食料自給率の部屋 <http://www.maff.go.jp/j/zyukyu/index.html>

資料A. 昭和40年以降の食料自給率の推移



資料B. 先進国におけるカロリーベースの食料自給率（平成23年）



資料C. 生産額ベース・カロリーベースの食料自給率の各国比較（平成 15 年）

試算結果 平成15年】

(単位: %)

	オーストラリア	アメリカ	フランス	オランダ	ドイツ	日本	イギリス
生産額ベース	155	102	101	96	75	70	40
カロリーベース	237	128	122	58	84	40	70
穀物自給率	333	132	173	24	101	27	99

資料：農林水産省「食料需給表」、FAO「Food Balance Sheets」等を基に農林水産省で試算した。

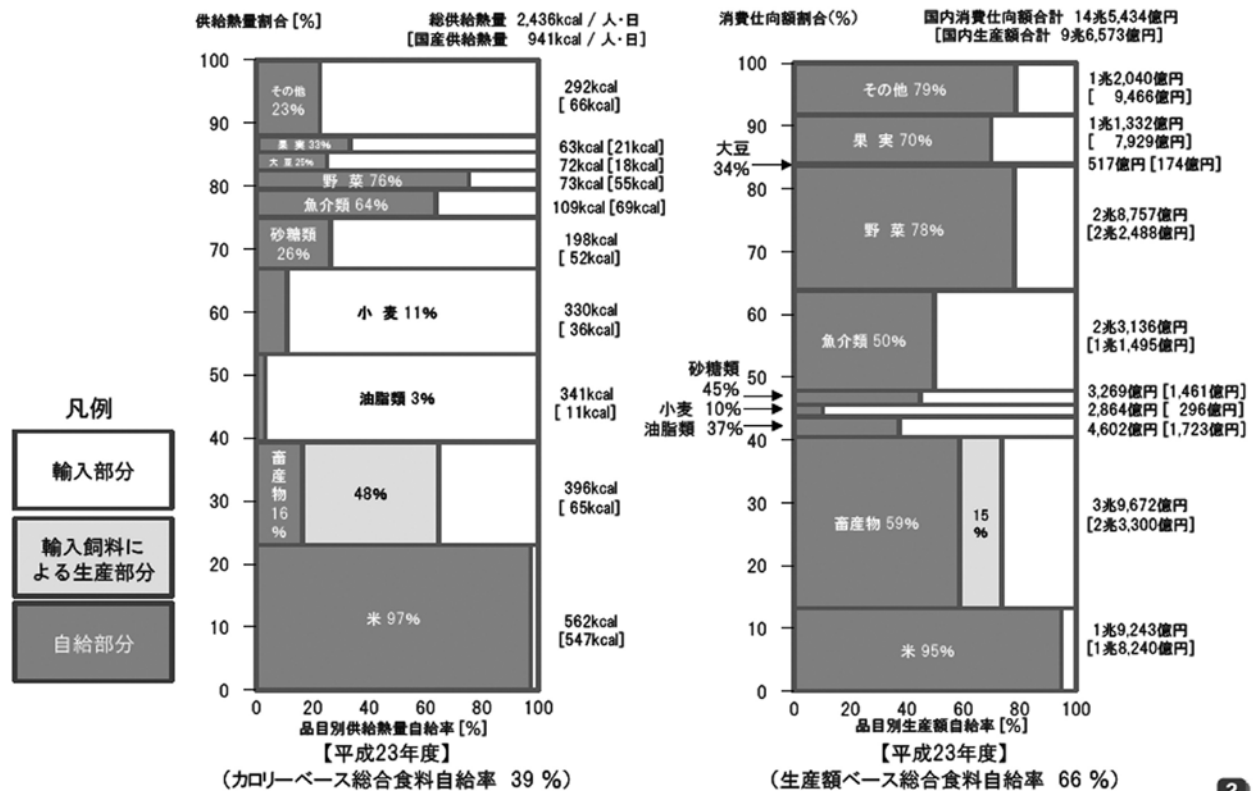
注1：日本は平成15年度の数値。

2：各品目の国産単価及び輸入単価については、FAO（国際連合食糧農業機関）のPrice STAT及びTrade STAT等より算出。

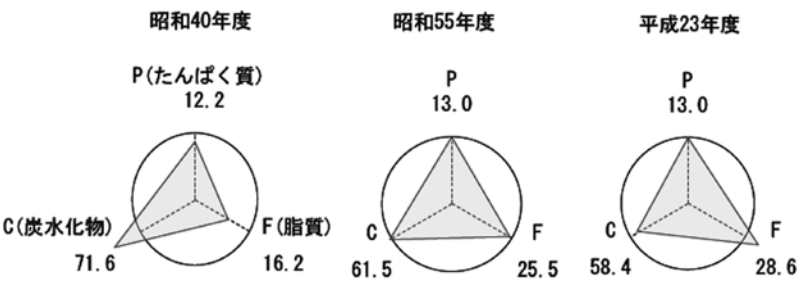
資料D. わが国における生産額ベース・カロリーベースの食料自給率比較（平成 23 年）

カロリーベースと生産額ベースの総合食料自給率（平成23年度）

※ラウンドの関係で合計と内訳が一致しない場合がある。



資料E. 供給純食料の推移（国民1人・1年当たり）

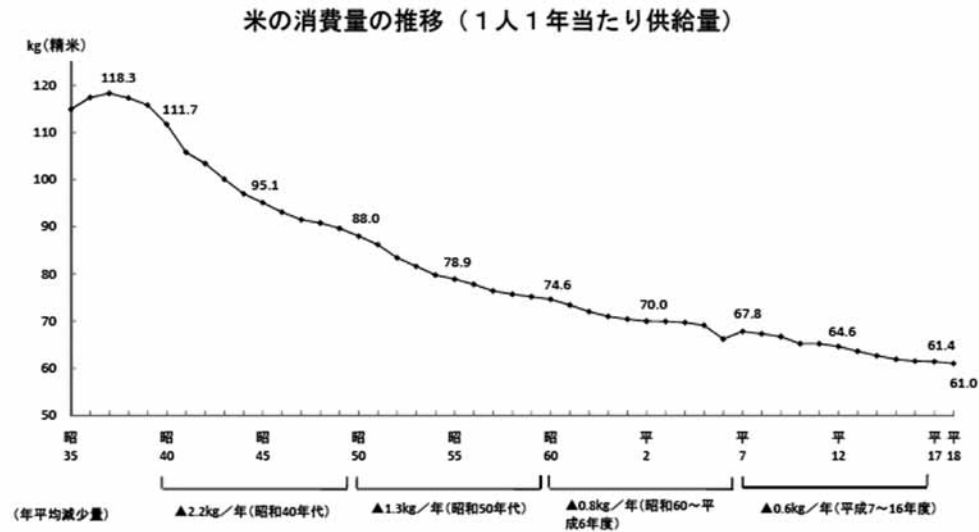


○ 国民1人・1年当たり供給純食料の推移

(単位: kg)

年度	穀類			いも類	でんぷん	豆類	野菜	果実	肉類	鶏卵	牛乳・乳製品	魚介類	砂糖類	油脂類
		うち米	うち小麦											
昭和 40	145.0	111.7	29.0	21.3	8.3	9.5	108.1	28.5	9.2	11.3	37.5	28.1	18.7	6.3
50	121.5	88.0	31.5	16.0	7.5	9.4	110.7	42.5	17.9	13.7	53.6	34.9	25.1	10.9
60	107.9	74.6	31.7	18.6	14.1	9.0	111.7	38.2	22.9	14.5	70.6	35.3	22.0	14.0
平成 7	102.0	67.8	32.8	20.7	15.6	8.8	106.1	42.2	28.5	17.2	91.2	39.3	21.2	14.6
14	96.0	62.7	31.9	19.9	17.2	9.3	97.4	42.0	28.4	16.8	92.9	37.6	20.0	15.0
15	96.0	61.9	32.6	19.5	17.5	9.4	95.9	39.8	28.2	16.7	93.0	35.7	20.0	15.0
16	95.2	61.5	32.3	19.9	17.5	9.3	93.8	41.5	27.8	16.5	93.9	34.6	19.9	14.4
17	94.6	61.4	31.7	19.9	17.6	9.3	96.3	43.1	28.5	16.5	92.0	34.4	19.9	14.6
18	94.2	61.0	31.8	19.5	17.6	9.2	94.9	40.0	28.1	16.7	92.2	32.8	19.5	14.5
19	95.0	61.4	32.3	20.3	17.5	9.2	94.5	41.2	28.2	17.1	93.3	32.0	19.8	14.4
20	91.5	59.0	31.1	19.5	16.9	8.8	93.6	40.1	28.6	16.8	86.3	31.5	19.2	13.8
21	91.6	58.5	31.8	19.3	16.4	8.6	90.9	39.0	28.6	16.6	84.8	30.1	19.3	13.1
22	93.4	59.5	32.7	18.6	16.7	8.4	88.1	36.6	29.1	16.5	86.4	29.4	18.9	13.5
23 (概算)	91.9	57.8	32.8	19.0	16.8	8.3	91.1	37.3	29.6	16.6	88.6	28.6	18.9	13.5

資料F. 米の消費量の推移



資料：農林水産省「食料需給表」

注：年間の国内の食料消費量として仕向けられた数量を総人口で除した値であり、飼料用、種子用、加工用（酒類、みそ等）の米は含まない。なお、加工米飯、もち、米菓、米穀粉は含んでいる。

