

脱中心化を原理とした協働的な学びを評価する社会科学学習評価の開発

—中学校社会科地理的分野単元「中国・四国地方」を事例に—

野田 英樹

Development of a Social Studies Learning Assessment to Evaluate Collaborative Learning Based on the Principle of De-centering

-A case study of the geographical unit "Chugoku/Shikoku Region" in junior high school social studies-

Hideki NODA

【要約】「対話的」「協働的」な学びへの取組が謳われている。いわゆる、相互構成的な学びである。しかし、学習評価の現状はこれに反していると言わざるを得ない。なぜなら、個に還元する評価が自明とされているからである。学びの現状と学習評価の現状が、齟齬をきたしているのである。

そこで、脱中心化へと原理の転換を図りたい。他者や環境との関係を重視する脱中心化を原理とした社会科授業を構想することにより、「対話的」「協働的」な学びそのものの評価が可能となった。また、集団及び個としての二重の主体を生きている個の評価も、集団への貢献を視点に、新たに評価可能であることが事例を通して明らかとなった。

【キーワード】学習評価、協働的な学び、脱中心化、二重の主体、貢献

1. 問題の所在

社会科教育の目標は、「社会認識を通して、市民的資質を育成する」とされる。この目標を達成するための学習内容論や学習方法論、学習評価論等の違いにより、複数の社会科教育論が存在する。問題解決学習の社会科、共同体主義の社会科、科学主義の社会科、社会形成の社会科等がそれである。

しかし、それら社会科教育論いずれもが「市民的資質を育成する」対象を、無自覚に子ども個人と捉えている。その証拠に、学習指導案に明示された単元の目標や本時の目標は、子ども個人が達成すべきものとして設定されている。その背景には、近代以降の合理主義的な考え方が存在する。つまり、子ども個人を他者との関係性から切り離せることを自明のものとし、切り離れた子ども個人をさらに資質・能力毎に切り分け、その資質・能力毎に育成することを可能とする考え方である。そして、子ども個人の内面にそれらが定着するとする。いわゆる内化が可能とするのである。果たして、そのようなことは可能なのであろうか。

折しも、新学習指導要領が全校種で完全実施となった。その主な趣旨は、今後必要となるであろう資質・能力の育成を目標に、何を学ぶか・どのように学ぶかを、全教科・領域で統一したことである。特に、どのように学ぶかに関しては、「主体的・対話的で深い学び」に努めることとされている。さらに、令和の日本型学校教育においても「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両輪で補完しあうこととされている。中学校学習指導要領解説社会編においても、「議論等の学習活動が組み込まれた、

課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である 1)』と述べられている。そして、当然ながら、これらの取り組みは学習評価の対象になるものである。しかし、学習評価は従前のままである。そこに、齟齬が生じているのではなかろうか。つまり、他者との対話や協働的な学びが掲げられ推進されているにも関わらず、学習評価は相変わらず、子ども個人に還元するのである。

本小論においては、学習評価を中心に原理の転換を試みる。つまり、内化という立場をとらず、脱中心化の立場に立つことで協働的な学びそのものを評価することを試みる。

まず、社会科教育における学習評価の現状を批判的に検討する。その上で、脱中心化を原理に、集団による協働を評価することを検討する。最後に、中学校社会科地理的分野を事例として取り上げ、学習評価の在り方を具体的に示すこととする。

2. 社会科学習評価に関する先行研究の批判的検討

現在、社会科教育における学習評価に関する研究は、精力的に行われてはいる。しかし、授業開発に関する研究と比較すると、少ないと言わざるを得ない。日本社会科教育学会とその学会誌『社会科教育研究』、全国社会科教育学会とその学会誌『社会科研究』を取り上げても、2022年2月時点で、集団による協働を評価する研究論文については皆無である。豊畷啓司と柴田康弘は、「指導理念・方法のみが重視され、「他者との関係構築的な思考」の評価方法は未確立のまま、市民的資質の「学習指導と評価の一体化」は放置されている 2)』と、思考力を中心にはしているが、やはり他者との関係性を見取る学習評価開発の必要性を指摘している。

そこで、学習評価の現状を可視化することを目的に、四象限図(図1)を用いる。縦軸には「学習活動」を設定する。「対話的」「協働的」な学びが行われているのか、それとも個別の学びが行われているのかを示す。一方、横軸には「学習評価の対象」を設定する。集団として評価しているのか、もしくは個別に切り離して評価しているのかを示すのである。以下、カテゴリⅠ～Ⅳの順に批判的に検討していく。

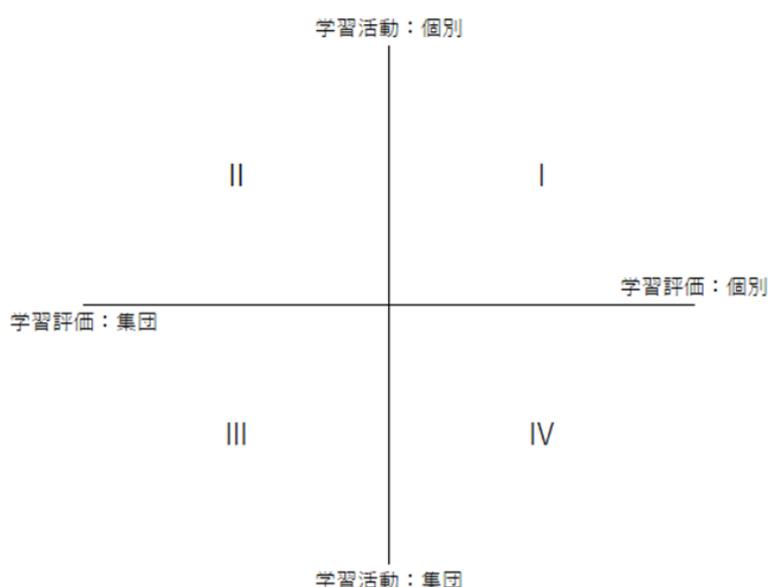


図1 学習活動の区分と学習評価の対象

(1) I：個別の学びを個別に評価する

学校での学習は、学級を基本的な単位とする。すなわち、学級集団としての学習である。しかし、講義形式の一斉授業であっても、実際は学習者個々の学びになっている。そこでは、IRE連鎖の中で、授業者と学習者個々が繋がっている状態とも言える。すなわち、授業者の発問(Initiation)に対し、発言可能な学習者が応答し(Reply)、その正誤を授業者が評価(Evaluation)するのである。このことは逆に、学習者間の繋がりは見られない状態でもある。

もちろん、社会科授業のすべての時間が、個別の活動だけで構成されているわけではないことは承知している。しかし、社会科授業が入学者選抜試験対策という状況に埋め込まれていけば、**「I」**は成立しやすくなるのも事実であろう。

(2) II：個別の学びを集団として評価する

「II」の事例として考えられるものとしては、例えば全国学力・学習状況調査が該当するであろう。学習者個々で調査に協力し、その後数ヶ月の期間を経て調査結果が記された個票を受け取る。そして、その個票から自己の学習を振り返るとともに、今後の学習にフィードバックするのである。ここまでであれば、**「I」**に分類されるであろう。

しかし、この調査はここでは終わらない。学習者個々が通学している学校単位で、学校を管理している市町等の教育委員会単位で、さらには市町等の教育委員会を管理している都道府県単位の教育委員会単位で、その結果が公表されるのである。そこでは、それぞれの単位で平均値(平均得点)が示され、それによって比較することが可能となる。つまり、学習者個々の学びが平均化された結果、各単位の集団の評価に繋がられるのである。

ただし、全国学力・学習状況調査においては、社会科の調査は行われていない。今後、実施されることになれば、**「II」**の事例として分類されることになるだろう。

(3) III：協働的な学びを集団として評価する**① 無着成恭『山びこ学校』の批判的検討**

「III」に該当する社会科授業として、無着成恭による『山びこ学校』を検討する。問題解決学習の社会科、その代表的な実践である。戦後すぐの、生活に困窮する山形県山元村の社会的実情を中心に、中学2年生の子どもたち43名それぞれが書いた詩や作文、報告書等をまとめた実践記録である。

テーマの設定や綴り方の方法は子どもたちそれぞれではあるが、無着の問いに対して応え、最終的に作文集として結実し書籍化が図られたことを考えると、協働的な学びの成果物と捉えることができる。実際、『山びこ学校』は、出版直後から各方面で大きな反響を持って受け止められている。奥平康熙は「出版物として量的に大成功した。それ以上にその教育実践についての評価は高かった。3月発刊の直後から、多数の書評にとりあげられ、次々と評論や座談会の対象にされた。ほとんどが「山びこ学校」実践への、絶賛といってもいい評価であった³⁾」と、その盛況ぶりを表現している。このことは、無着をはじめ山元中学校2年生という学びの集団に対して、評価がなされたと見ることができよう。ただし、あくまでも子ども一人一人の生活の中から見出された思いとその綴り方であり、それらを集約したものとしての『山びこ学校』である。現代的な言い方をすれば、「個別最適な学び」としての成果を集約したものとなるだろう。また、評価に関しても、その成果物に対する評価、すなわち個の集約に対する評価と捉えるならば、「II(個別の学びの集団評価)」に分類することも妥当なものとなるだろう。

② ハーバード社会科＝社会的論争問題分析テストの批判的検討

棚橋健治はその著書において、アメリカ合衆国の主要な社会科教育論を時間軸に沿って整理し、4つに分類している。

4つの社会科教育論とは、①社会の事理解をを図る社会科(1910～30年代)、②社会の価値的理解をを図る社会科(1930～50年代)、③社会の概念的理解をを図る社会科(1960年代)、④社会の概念的理解・価値的理解をを図る社会科(1960～70年代)である。このうち棚橋は、「社会的事象を概念的知識を明確に踏まえた上で価値的知識のレベルまででとらえようとする4)」として、④を「教科の理念に対する評価法が確立した5)」と高く評価する。

④においては、その目標を、民主主義社会を構成する担い手として合理的意思決定能力を形成することとする。そのため、学習評価においても、それが形成できたかどうかを評価することとなる。その代表的な事例がハーバード社会科であり、学習評価法としての社会的論争問題分析テスト(Social Issues Analysis Tests 以下 SIAT と表記)である。すなわち、ハーバード社会科が育成を目指す市民的資質は、政治的論争問題において合理的に意思決定できる者であり、それを測定するためのものとして SIAT を用いるのである。

SIAT 1 及び 2 は多肢選択の筆記テスト、SIAT 3 は口述テスト、SIAT 4 は口述テスト及び子どものみによる自由討論と多岐にわたるが、労働組合を巡る論争など、いずれも民主主義の価値をめぐって生起する社会的問題についての論争の場に子どもたちを立たせることになる。特に SIAT 4 では、円形に着席した 12 人程の子どもたちがそれぞれ、社会的論争問題について意思決定を図るとともに、満場一致で集団としての意思決定も図るのである。このことは、協働して合意形成を図るプロセスとも言えよう。あるいは、協働の成果として満場一致に至る、あるいは満場一致に至るために協働するテストとも言えよう。

さて、この SIAT 4 の評価である。子どもたちが意思決定を図る場には、教師は立ち会うことはしない。教師は、録音された子どもたちの言葉を、後で評価するのである。評価は、知識・判断・態度を評価項目、いわゆる観点毎に分けて評価する。また、「個人的意思決定をもとに、自己の属する社会としての合理的合意の形成すなわち社会的意思決定に寄与できることの成否を判定している 6)」ことから伺われるように、個に還元して評価する。つまり、目的は個の評価を行うことであり、そのため的手段として協働の成果を用いるのである。そうであればやはり、「IV」に分類されることとなる。

(4) IV：協働的な学びを個別に評価する

「状況論的アプローチによる社会科学学習評価の開発—小学校第6学年単元『佐賀市まちづくりについて考えよう』におけるパフォーマンス評価」において田本正一は、問い「佐賀市まちづくりの今後の方向性について決めよう」について討論を行わせる。子どもたちは、佐賀市の現状を分析するとともに、佐賀市の都市計画マスタープランを批判的に検討する。検討の場としての討論を行った後、子どもたちは最終的な主張をレポートとして記述する。すなわち、市民としてのパフォーマンスを行うのである。しかし、田本は「課題も残る。それは集団の評価である。本小論では個人のパフォーマンスを評価対象とする。よりよい議論ができたかなど集団のパフォーマンスをどのように評価すべきかについては次の課題としておく 7)」と述べる。つまり、脱中心化を原理とした社会科授業ではあるものの、学習評価の対象はあくまでも子ども個人なのである。そもそも、集団による協働的な学びを評価するための目標ならびに学習評価に関する設定も、見ることができない。つまり、内化を自明のものとして認識し、無自覚の内に評価を個に還元してしまっていると言えよう。結果、「IV(協働的学びの個別評価)」に分類することとなる。

3. 原理の転換 —内化から脱中心化へ—

(1) 内化の限界

内化(internalization)とは、西欧近代以降の個人主義・合理主義を背景とした見方・考え方である。すなわち、他者と切り離された個人の内面に、知識や技能が構築されてくとする。学習の場面に即して言えば、生徒個人に知識や技能をコンピュータ的に入力し、データベース化を図る。そして、いつか・どこかで現れるであろう場面に応じて、その知識や技能が出力されるとする。当然、入力される知識や技能は、文脈や状況から乖離したもの(脱文脈・脱状況)であり、転移や応用が利くものとされる。このような実験室的な文脈の中で、これまで常識的に個に還元する学習評価が実施されてきたのである。ここでは、評価の妥当性よりも信頼性の方に重きを置いてきたものと思われる。

日本の社会科教育の文脈においては、佐長健司が次のように述べている。それは、

現代の認知主義は、個人の内面、あるいは個人の心のなかに 知識や認知構造の成立をみようとする。したがって、共同で学習したとしても、学習の主体は個人なのである。共同での学習の成果を、集団の学習として評価することはない⁸⁾

やはり、これまでの学習評価、さらには社会科授業における学習評価も、内化の考え方に支配されてきたと言えよう。

しかし、協働的な学びの充実・推進を図るためには、学習評価の対象として協働的な学びそのものを扱うべきである。なぜなら、対象としての協働的な学び及びその成果は、個人には還元できないからである。そのためには、内化という見方・考え方からの脱却として原理の転換を図るべきである。この点に関して福島真人は、次のように述べている。

思考や学習を支える様々な情報、その典型は言語であるが、これらは個人の占有物でなく、集合的現象である。その集合性を土台として、個人レベルの創発性が形成される。とすれば、我々の知的活動を記述・分析する枠組みは、必ずしも個人心理学に限定される必要はない。というよりもむしろ、それを個人レベルに封じ込める視点に、何か根本的な欠陥があるかもしれない⁹⁾

個人レベルへと還元することに対して、欠陥の可能性を指摘する。この指摘を根本的に転換するための見方・考え方として、原理として脱中心化を用いるべきである。

(2) 脱中心化とは

脱中心化(decentering)とは、関係性そのものを対象として捉える見方・考え方である。すなわち、これまで切り離せるものとしてきた個人、他者との相互行為、さらには環境といった周りの状況にまで視野を広げ、一体として捉えようとするのである。

学習の場面に即して言えば、他者等との相互行為の中に知識や技能は認められる、形成されるものとして捉えるのである。換言すれば、特定の文脈や状況に応じてそれらは意味を持ち、それがまた文脈や状況に意味を与えるということになる。その都度、いま・ここで行われる相互行為は、特定の文脈や状況において意味を持つのである。

学習観としては、状況論に基づく状況主義的学習観¹⁰⁾、具体的には正統的周辺参加論やそれとの親和性が高い拡張的学習論を挙げることができよう。そこでは、実践の共同体への参加を学習として捉

えたり、集団として矛盾を解決していくことこそを発達と捉えたりする。つまり、このような学習観に立てば、集団そのものが学習評価の対象となり得るのである。佐長は、比喻を用いながら次のように述べる。

たとえば、マグロは水流を利用して、水流を欠いた場合とは比較にならないほどに速く泳ぐことができる。速く泳ぐ行為の達成は、マグロの個体の能力と環境である水流との、いずれにも還元できないとみる。このような環境との相互作用による行為の達成として、人間の能力をもとらえるべきなのである 11)

このような例は、社会生活においては多々見ることができであろう。オーケストラやバンドの演奏、劇やお芝居、サッカーや野球の試合など、その成功や勝利を1人の演奏者や演者、選手に還元することはできないのである。さらに佐長は、学習評価に関して、社会科教育の文脈で次のように述べる。

多くの異質な他者との関係から切り離して、学習者が民主的な市民としての望ましい態度をとっているかどうかは、評価できない。なぜなら、他に誰もいない真空のような状況において、その学習者が民主的な市民としての態度を示すことはできないからである。したがって、態度のような公的資質の場合も個人の内面を超えて、他者との関係の中に認めることになる 12)

つまり、学習指導要領において、子ども同士、さらには地域の方々を含めた多様な他者との協働的な学びのさらなる推進を謳う以上、個人に還元する学習評価だけでは不十分であり、その関係性そのものを学習評価の対象とすべきなのである。ましてや、異質な他者と協働しながら、社会を形成していくことを目指す社会科教育である。関係性の中で生み出されてくる暫定的な答え、そしてそこに至るまでの相互構成的なパフォーマンス全体を学習評価の対象とすべきであろう。

4. 脱中心化を原理とした評価へ

(1) 集団と個人の関係

脱中心化を原理とした学習評価を開発するにあたっては、精神医学者である木村敏の論が手がかりになると思われる。木村はその著書『からだ・こころ・生命』において、次のように述べている。それは、「各個体は、集団の構成員として集団的な主体を生きるのと同時に、各自の個別的主体性も生きています。(中略)いわば二重の主体性を生きる 13)」ことになるとする。また、「集団全体の主体性と各個体の主体性が、各個体において二重構造を構成している 14)」とする。そして、この二重の主体性を生き、二重構造を構成する主体性については、次のように述べる。

複数の個人が寄り集まったときに明瞭に意識できるこの共同主体性もしくは集団的主体性は、個人が集まってそこではじめてできあがるような、二次的な形成物ではない。それはむしろ、一人の個人が単独で行動しているときにも、その人の個別主体的な意識のもうひとつ奥底に、いわばその奥行きとして、すでにはたらいていたものであるに違いない 15)

このように、集団の一員としての自覚を持ちながら生きる時はもちろんのこと、自分の生を生きて

いると自認するときも、実は無自覚のうちに集団の一員としての生を生きているとするのである。つまり、「人間社会では集団全体の共同主体性がつねに個別主体性と重なり合っている¹⁶⁾」のである。所属する集団の数の分、我々はそれを生きることになる。ここには、参加を学習とする状況学習論との親和性も見られよう。

また、アメリカ合衆国の認知科学者であるスローマンとファーンバックは、その著書『知ってるつもり 無知の科学』において、次のように述べる。

新たなアイデアが生まれたとき、それを特定の個人に帰属させるのは難しいことが多い。なぜなら、たいてい会合に参加した多くの人が、難問を解いたり、あるいはひらめきを得るのに少しずつ貢献するからだ。特定の個人ではなく、集団全体が功績を認められるべきだ¹⁷⁾

つまり、会合におけるアイデアの創発等、集団での目標達成は集団全体がその功績を認められるべきであり、個人に帰属させるのは困難だとする。むしろ、個人の貢献の産物として、集団の目標達成を評価すべきとする。そして、個人の貢献については、「これまでは個人の知能指数(IQ)によって賢さを測ろうとしてきた。しかし人間の知的営みが集団的なものなのであれば、『集団にどれだけ貢献できるか』を賢さの基準とすべきではないか¹⁸⁾」と述べるのである。ここに、集団とその集団における個の関係、さらには個が持つ意味や果たす役割を評価する手がかりが存在すると考える。

(2) 政策提案型パブリック・ディベートのルールを手がかりに

コンテスト形式をとっている「政策提案型パブリック・ディベート」(主催は九州経済産業局とパブリック・ディベート・コンテスト実行委員会)だが、目的は次の通りである。それは、資源・エネルギー・環境問題等の社会的問題について、一般市民にも聞き取りやすく理解が容易なスピーチを展開し、市民としての考察を深めることである。つまり、難解な言葉を早口で矢継ぎ早に繰り出し相手チームを論破することで勝利を得るといふ、一般的な競技ディベートとは一線を画すのである。

ルールの中には、「互いに政策の質を高め合うように議論する¹⁹⁾」ことの大切さや、「この目的の達成によりよく貢献することが望ましい²⁰⁾」など、パブリック・ディベートならではの文言もみることが出来る。そして、勝敗の判定ならびに順位の設定については、「第1に試合全体を評価する試合評価、第2に試合の質を高めるために貢献度の評価ともなるチーム評価を行う。また、2つの評価による評点を合計して、その試合におけるチームの成績得点とし、その点数が高いチームの勝利とする²¹⁾」とする。まさに、集団としての協働の成果を求めるルールになっているのである。また、集団としての協働の成果を高めるための、相手にも貢献する態度の育成も目指すルールとなっている。これも、協働的な学びを評価する際の、目標設定に関する有効な手がかりの1つだと考える。

5. 脱中心化を原理とした学習評価 —目標・内容・方法を中心に—

ここまでの論の展開で、学習評価開発の在り方も見えてきたのではなかろうか。それは、集団の評価は、個人では達成し難いが集団だからこそ達成可能なものを求める評価である。一方、個人の評価は、集団の目標達成に貢献することであり、集団に貢献するからこそ個人として成長が図れるものの評価である。集団としてのルールを踏まえたうえで、個人の特徴や個性を互いに生かしながら、自然発生的な分業を通して、それぞれの達成を目指すのである。

学習評価のための学習目標設定の在り方については、具体的に次のように変えていくことが必要となろう。すなわち、集団として達成すべき目標設定とともに、個人として貢献できる目標設定の、両

者の設定である。そして、それに基づいて評価を行うのである。

それぞれの評価方法については、次のようなことが考えられるであろう。協働的な学びを集団として評価するにあたっては、協働の振り返りの場の設定及びその活用である。協働的な学びを通して達成した集団の姿を、授業者・学習者全員参加で評価するのである。学びを終えた後に、目標をどの程度達成できたのか、良かったところ・修正すべきと感じたところを互いに述べ合うことで、授業者も含めた学習者集団の学びの成果を測ることは可能であろう。ここに、協働的な学びにおける妥当性を重視した指導と評価の一体化、学習活動と評価の一体化を見ることができる。

一方、個人の貢献を評価するにあたっては、文章の記述や口頭でのインタビュー等が考えられるであろう。子ども一人一人、貢献できる内容は異なるはずである。得意なことを集団のために役立てるにあたって、まさに二重の主体性を感じながら目標を設定することとなる。その異なる目標の達成とその達成程度の確認については、自己評価を中心にすべきである。そして、自己評価の記述やインタビュー等を通して、その成果を自覚していくこととなるはずである。その際、過去の自分との対話や、未来の自分との対話も行いながら、今回の学びについて評価することになる。そこには、自明とされている観点毎に自分の資質・能力を切り分けたり、その集約としての自分を他者と切り離して評価することはない。あくまでも、集団の一員としての自分、集団の目標達成を通して学び終えた自分がいるのである。

6. 社会科学習評価モデルの開発

(1) 国立教育政策研究所が例示する社会科学習評価事例の批判的検討

中学校社会科地理的分野単元「中国・四国地方」を事例に、脱中心化を原理とした学習評価モデルの開発を試みる。その際、比較検討の対象として、国立教育政策研究所(以下、国研と表記)が出版している『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料中学校社会』を取り上げる。本書には、中学校社会科各分野2事例ずつの計6つの事例が掲載されているが、紙幅の制限もあり、掲載されている事例の1つをその対象とする。

地理的分野「大項目C 日本のさまざまな地域(3)日本の諸地域」における、②人口や都市・村落を中核とした考察の仕方を用いた実践である。

【学習課題】国研が示す事例

「人口減少が進み、人口の偏在が見られる中で、地域に応じた地域づくりの取組が、どのように進められているのか」

学習課題自体は、新たな解決策を見出したり、提言したりすることを求めているわけではない。あくまでも、現状を認識するところに留まるものである。第二次(3時間扱い)において「それぞれの地域の人口減少対策についてグループで考察する」、第三次(1時間扱い)において「自分が担当しなかった地域についてまとめたメンバーと、新たなグループを編成する」、「新たなグループで説明し合う」などの学習活動を認めることができる。学習指導要領に準じれば、これらの活動が「対話的」「協働的」な学びに該当するところだと推察することができる。さて、学習評価はいかがだろうか。

【単元の評価規準】国研が示す事例

「知識・技能」

①中国・四国地方について、都市部と山間部や離島との間で見られる人口偏在や、それぞれの地域での持続可能な地域づくりに向

けた取組があることを理解している。

②人口や都市・村落を中核とした考察の仕方では取り上げた人口の偏在や持続可能な地域づくりに向けた取組と、それに関連する特色ある自然環境、産業の様子や、そこに生ずる課題を理解している。

「思考・判断・表現」

③中国・四国地方において、「人口減少が進み、人口の偏在が見られる中で、地域に応じた地域づくりの取組が、どのように進められているのか」を、都市部と山間部・離島の地域の広がりや各地域内の結び付き、人々の対応に着目して、特色ある自然環境や産業の様子、そこでの人口の偏在や持続可能な地域づくりに向けた取組と有機的に関連付けて多面的・多角的に考察し、表現している。

文末表現が、①と②は「理解している」、③は「表現している」となっているものの、文言そのものは、当然ながら単元の目標と整合性が図られている。従来と大差ない、観点別の目標設定とその評価規準の設定となっている。しかも、学習評価の内容についても従来と同じであり、「対話的」「協働的な学び」を測定するものとは十分なり得ていないと言わざるを得ない。また、学習評価の対象も、やはり従来と同様の個に還元する学習評価に留まっているのである。

(2) 脱中心化を原理とした社会科学学習評価モデルへの転換

① 単元の構成要素

脱中心化を原理とした学習評価モデルへの転換を図るにあたって、先述の状況学習論を社会科授業づくりのアプローチとして用いる。

学習内容	社会問題を、パフォーマンス課題として知る
学習目標	課題解決の過程を通して、市民らしいパフォーマンスを行う 集団として、より良い解決を図る 個人として、協働的な学びに貢献する
学習活動	パフォーマンス課題について、議論を行う
学習評価	市民らしいパフォーマンスを評価する 集団として、より良い解決に至ったか 個人として、協働的な学びに貢献できたか

② 国研が例示する社会科学学習評価事例の修正

まず、学習課題そのものの修正を図る。

【修正した学習課題】

「人口の変化(数や年齢構成等)を基に、今後必要な〇〇市町のまちづくりプランを作成し、〇〇市町に提言しよう」

現状を基に、今後必要となるまちづくりプランの作成を行うことで、授業者・学習者一緒になっての協働が可能となる。なぜなら、正解という答えが未だない課題であり、状況を踏まえながら誰もが探究し続けなければならない課題だからである。

次に、暫定的であるにせよ、現時点でのまちづくりプランを見出していく必要がある。そのためには、集団として意見を交わしていく場、すなわち議論が必要となる。しかも、よりよいプランを見出していくためには、建設的な議論を行っていく必要があり、仲間の意見を参考にしつつ自らの意見を表明していくことになる。その結果として見出されたプランは、集団による協働の成果であり、個人に還元できるものではなくなる。

最後に、建設的な議論を行うことを目的として表明された個人の意見は、よりよいプランを作成するためになされた行為である。つまり、調査活動を踏まえて表明された個人の意見は、集団による協働への貢献となるのである。

このような意味や価値を含む学習課題の解決に挑むことにより、次のような学習評価規準を設定することが可能となろう。

【修正した単元の評価規準】

＜集団としての評価＞その一例

〇〇市町の住民同士の立場で、現状を踏まえたうえで建設的な議論を展開し、これまでにな
い新しくよりよいまちづくりプランをみんなで創り上げることができたか。

＜個人としての評価＞その一例

まちづくりプランの作成にあたって、調べたことを資料としてまとめたり、発言したりす
ること等を通して、少しでも建設的な議論に貢献しようと努めることができたか。

③ 修正を反映させた単元構成

単元構成としては、以下のように示すことができる。逆向き設計論を援用した単元構成である。なお、〇〇市町の一例として、佐賀市を取り上げることとする。国研の事例では、単元「中国・四国地方」を取り上げてはいるが、他の地方で暮らしている学習者にとっては縁もゆかりもない地方であり、学習内容は他人事となりかねない危険性を持つ。そのため、単元「中国・四国地方」を事例として学びつつ、学習者が暮らす地方、特に身近な市町の状況に身を置いて学ぶこととしたい。

主な学習内容及び学習活動(全7時間)	主な学習評価とその場面
<p>1. 単元を通して解決を図るパフォーマンス課題を知る。【学習内容】</p> <p>「人口の変化(数や年齢構成等)を基に、今後必要な佐賀市のまちづくりプランを作成し、佐賀市に提言しよう」</p> <p>2. 単元の目標を確認する。【学習目標】</p> <p>「課題解決を通して、市民らしいパフォーマンスを行う」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・クラス全体で、<u>集団としての目標を共有</u>する。 ・各自、<u>自分にできることを、個人の目標として設定</u>する。 <p>3. 単元の見通しを持つ。</p> <p>4. 佐賀市の現状について調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書の内容を確認しつつ、佐賀市の現状と関連付ける。 	<p>＜集団としての目標＞</p> <p>佐賀市の住民同士の立場で、現状を踏まえたうえで建設的な議論を展開し、これまでにな い新しくよりよいまちづくりプランを<u>みんなで創り上げる</u>。 <u>る。</u></p> <p>＜個人としての目標＞</p> <p>まちづくりプランの作成にあたって、調べたこ</p>

<p>・佐賀市の現状として、</p> <p>少子化が進んでいる、高齢化が進んでいる＝自然減</p> <p>他の市町へ引っ越す人が多い＝社会減</p> <p>商店街が衰退してきている、郊外に大型店舗ができています</p> <p>コロナ禍でイベントの開催が減っている</p> <p>国スポを控え、スポーツ施設等が充実してきている など</p> <p>5. 各自、現状を踏まえたまちづくりプランを作成する。</p> <p>・子育て支援を充実させるべき、福祉施設を支援すべき</p> <p>・工場を誘致し、働く場所を確保すべき</p> <p>・子育て世代への住宅補助、教育支援を行うべき</p> <p>・無料巡回バスを導入し、駅前と商店街を繋ぐべき</p> <p>・自治体として、後援を積極的に行うべき</p> <p>・健康的なまちづくりを目指し、国スポ後もスポーツを支援すべき</p> <p>6. ペア、さらにはグループで意見交換を行う。【学習活動：議論】</p> <p>7. クラスで討論を行う。【学習活動：議論】</p> <p>・他のプランを尊重し、建設的な討論を行う。</p> <p>・クラスとして1つに絞ることなく、バランス(比重)を検討する</p> <p>8. 討論を振り返る。【学習評価】</p> <p>・<u>集団として、また個としての評価を行う。</u></p> <p>・評価は言葉、記述を主な道具として行う。</p> <p>・評価した内容は、次の単元の学びへと繋げる。</p> <p>9. 最終的に支持するまちづくりプランを、佐賀市役所に提言する。</p> <p style="text-align: center;">【学習評価 外部評価】</p> <p>・返信があった時点で全員で共有し、今後の課題とする。</p> <p>・佐賀市のまちづくりに、関心を持ち続ける。</p>	<p>とを資料としてまとめたり、発言したりすること等を通して、少しでも建設的な議論に<u>貢献しよう</u>と努める。</p> <p>※資料収集や資料作成の段階を中心に、各自の興味や関心、特技を生かすように努める。</p> <p>※プラン作成の段階においても、各自の興味や関心、特技を生かすように努めるとともに、周りにいる親兄弟姉妹等にもインタビューし、より良いプランを作成する。</p> <p><集団としての評価></p> <p>佐賀市の住民同士の立場で、現状を踏まえたうえで建設的な議論を展開し、これまでになくよりよいまちづくりプランを<u>みんなで創り上げる</u>ことができたか。</p> <p><個人としての評価></p> <p>まちづくりプランの作成にあたって、調べたことを資料としてまとめたり、発言したりすること等を通して、少しでも建設的な議論に<u>貢献しよう</u>と努めることができたか。</p>
--	--

学習活動1においてパフォーマンス課題を知った後、学習活動2で単元の目標を確認する。この時、集団の目標を授業者及び学習者で共有する。すなわち、集団として協働する際の、目指す姿を共有するのである。また、これを受けて、各自の興味や関心、さらには特技等を鑑み、個人の目標を設定する。この目標は、学習活動4の調査活動や学習活動5のプラン作成、そして学習活動6と7での討論

へと繋がっていくものである。

学習活動8の振り返りでは、集団としての評価を全員参加で行う。どの程度達成できたのか、良かったところ・修正すべきと感じたところを述べ合うのである。明確な評価基準はない。しかし、参加した者同士の語りから、その姿を質的に構築していくことは可能であると考え。また、個人としての評価については、自己評価で行う。学習活動2で設定していた個人の目標に、どの程度迫ることができたか、文章で記述する。記述することで、よりよくメタ認知を働かせることに繋がると考える。なお、インタビューの実施も、時間の確保等も考慮しながら検討したい。

いずれの評価も、次の単元以降の学びに繋がりたい。すなわち、ポートフォリオ的に蓄積していくことで、集団としての協働の高まりについてはもちろん、個としての貢献の高まりについても、メタ的に自覚することが可能になると考える。

7. 成果と課題

本研究の成果は、次の2点である。1点目は、集団による協働を評価するために、協働の学びとしての目標設定を明示すべき、とした点である。内化から脱中心化へと見方を転換させることにより、それが可能となることを明らかにした。2点目は、学習評価及び学習目標を設定するにあたって、「集団としての協働」「個人としての貢献」の視点を用いることとした点である。個人ではなしえないこと、換言すれば集団だからこそ達成できる学習と、その達成に向けて個人として貢献できる学習を明示することとした。メンバーとして加わる集団、集団の一員としてのメンバー、その二重の主体性を学習評価の視点としたのである。これらのことにより、学びの現状と学習評価の現状の間に存在する齟齬を、解消する1つの契機となったと言えよう。

今後の課題としては、次の1点を挙げておく。授業実践での協働的な学びの評価を試みることであり、量的・質的なデータを収集、分析することである。より実証的な研究へと進めたい。現行の学習評価システムを変更することが、容易でないことは承知している。だからこそ、指導と評価の一体化を図るべく、実践への移行とその精緻化を今後の課題としたい。

【註及び引用文献】

- 1)文部科学省, 2018, 『中学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版社, p.15。
- 2)豊畠啓司・柴田康弘, 2016, 「アウトカムのための社会科市民的資質評価－『真正の学力』論と『学習のための評価』論を手がかりに－」『教育目標・評価学会紀要第26号』, p.41。
- 3)奥平康熙, 2013, 「『山びこ学校』と戦後教育学 序説」『和光大学現代人間学部紀要第6号』和光大学現代人間学部, p.8。
- 4)棚橋健治, 2002, 『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開－学習評価にみる社会科の理念実現過程－』風間書房, p.278。
- 5)同書, p.3。
- 6)同書, p.319。
- 7)田本正一・佐長健司, 2010, 「状況論的アプローチによる社会科学習評価の開発－小学校第6学年単元『佐賀市まちづくりについて考えよう』におけるパフォーマンス評価」『佐賀大学文化教育学部研究論文集第14集第2号』佐賀大学文化教育学部, p.90。
- 8)佐長健司, 2021, 「学び合う『共同存在』－本来的実存からの考察－」『佐賀大学教育学部研究論文集5巻1号』佐賀大学教育学部, p.215。

9)福島真人, 2010, 『学習の生態学 リスク・実験・高信頼性』東京大学出版会, p.i。
10)脱中心化を原理とした学習論の1つに, 状況学習論を挙げることができる。レイヴとウェンガーによるこの論によれば, 学びは参加であるとする。実践の共同体に参加することによりアイデンティティの形成を図ること, すなわち, その共同体の一員らしくなっていくことを学びとするのである。その過程は, 新参者として周辺から参加し, 古参者へと向かう中で十全参加を果たすとする。正統的周辺参加と呼ばれるこの概念は, アイデンティティの形成と同時に, その一員のアイデンティティがより良く形成されることにより, 共同体の維持・発展が成されるとする。つまり, 学習論と社会形成論を統合する総合的な理論なのである。

社会科授業においては, 子どもたちに市民社会という共同体への参加を促す。そして, 市民としてのアイデンティティを周辺から十全へと向かう過程で形成しようと試みる。具体的には, 論争中の社会問題を教室に持ち込む。そうすることにより, 教室であろうとも市民社会に埋め込まれた状況を生み出すのである。社会問題についての議論を繰り返し経験していくことにより, 少しずつ市民らしく振る舞えるようにアイデンティティの形成を図る。このことは同時に, 市民社会の維持・発展にも繋がるのである。

11)佐長健司, 2019, 「二人称アプローチによる学習評価」『社会科教育の脱中心化 越境的アプローチによる学校教育研究』大学図書出版, p.219。

12)佐長健司, 2006, 「社会科学力としての公民的資質の状況論的検討」全国社会科教育学会研究大会発表資料, p.15。

13)木村敏, 2015, 『からだ・こころ・生命』講談社学術文庫, pp.43-44。

14)同書, p.75。

15)同書, p.98。

16)同書, p.98。

17)スティーブン・スローマン, フィリップ・ファーンバック, 2021, 『知ってるつもり 無知の科学』(土方 奈美 訳)早川書房, pp.184-185。

18)同書, p.396。

19)パブリック・ディベート・コンテスト実行委員会, 2021年9月6日制定「政策提案型パブリック・ディベート・ルール」。

https://www.kyushu.meti.go.jp/seisaku/energy/public_debate/211109_1_3.pdf

2022年12月6日閲覧

20)同上。

21)同上。

【おもな参考文献】

ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー, 1993, 『状況に埋め込まれた学習正統的周辺参加』(佐伯胖訳)産業図書。

(2024年1月31日 受理)