

民主主義の実践が問い直す社会科評価の方法

— 「社会的な見方・考え方を選択して論述する問題」を事例として —

A Method of Social Studies Assessment and Evaluation That the Practice of Democracy Re-Questions : A Case Study of “Argumentation Tasks Selected the Social Perspectives”

鬼塚 拓・藤本 将人

(宮崎大学教育学部附属中学校・宮崎大学)

キーワード：社会科，評価，民主主義の学習，参加と責任のシステム，異議申し立て

Key Words : Social Studies, Assessment and Evaluation, Learning Democracy, System of Participation and Responsibility, Claim Making Activities.

I. 問題の所在

— 民主主義を問い直す回路の閉塞

民主主義の実践は、民主主義の学習に先行する。民主主義の学習は、民主主義の実践がもつ意味を「肉付け (flesh out)」⁽¹⁾しながら漸進していく。それは、「民主主義自体が、いわば『未完のプロジェクト』であり、その意味と可能性は、民主主義の実践を通して不断に発見され、創造されなければならない」⁽²⁾からである。民主主義の未来は不確定であり、常に「来たるべき」⁽³⁾ものにとどまる。それゆえ、民主主義の学習を中核的に担う社会科は、「民主主義によって擁護されるのではなく、問い直され、鍛え直されるべき教科」⁽⁴⁾であり続ける。

社会科はその成立以来、「民主主義社会を論理的な前提として、社会科で育成されるべき能力を目標として設定してきた」⁽⁵⁾。この「論理的な前提」に基づき、これまでの社会科教育では、「問題解決」「理解」「説明」「議論」「意思決定」「社会参加」等、既に多様な方法原理が構築され⁽⁶⁾、これら多様な方法原理は、社会科の授業として体現されてきた⁽⁷⁾。

このように、これまでの社会科教育では「子どもたちが民主主義を学習する場」として社会科の授業を位置付けてきた。しかし果たして「子どもたちが民主主義を学習する場」は、社会科の授業以外にはないのだろうか。

本研究の目的は、「子どもたちが民主主義を学習する場としての評価」を、社会科の目標を実現するための新たな方法として位置付けることである。そのために、社会科の評価活動を「参加と責任のシ

ステム」⁽⁸⁾として措定した上で、子どもたちが社会科の評価活動において何を実践したのか、そして、子どもたちが自身の実践の意味をどのように肉付けしていったのかを明らかにする。

社会科の評価活動を「参加と責任のシステム」として措定することは、民主主義それ自体の特質を根拠とする。民主主義には、「問題状況の共有とその解決の道への共同的模索」⁽⁹⁾を開かれたものにしておくこと、そして、公共的議論の結果について責任をもつことが求められているからである⁽¹⁰⁾。

「参加と責任のシステム」の発動とその成立には、「外見上の支配者が奉仕者であること、逆から言えば外見上の被治者が支配者であること」⁽¹¹⁾の自覚が必要である。すなわち、教師は子どもたちの学習の「奉仕者」であること、子どもたちが、彼ら自身の学習の「支配者」であることの自覚が求められる。奉仕者としての自覚、支配者としての自覚によって、社会科の評価活動は教師と子どもたちとともに開かれ、その結果に対してともに責任をもつことができるようになる。

社会科の評価活動を「参加と責任のシステム」として措定しようとする研究は、これまでの社会科教育研究においても蓄積がなされてきた⁽¹²⁾。その多くは「真正の評価」論⁽¹³⁾を下敷きとしながら、子どもたちが取り組む評価課題の改善に着目してきた⁽¹⁴⁾。社会的な問題状況を直接的または疑似的に教室内に形成し、子どもたちをそこに参加させ、解決行為に責任をもたせることで、現実生活を意識できる問題へと改善しようとする。

しかし、社会科の目標実現のためには、評価課

題の改善と併せて、評価方法の改善についての研究が必要である。評価方法の改善についての研究は、理論的な枠組みの提示に留まっていると言わざるを得ない¹⁵⁾。なぜなら、子どもたちの実践や学習の実際が明らかにされていないからである。このことは、民主主義を問い直し、鍛え直すための回路が閉塞しているということを意味する。その回路を開放しなければ、民主主義を学ぶ教科、つまり社会科としての理念を達成できない。回路を開放する「参加と責任のシステム」としての評価活動において、子どもたちは何を実践し、その実践から何を学ぶのだろうか。そして、社会科教育研究にとってこれらの実際を明らかにすることの意義はどのようなものであると考えることができるだろうか。

上記の問いを解明すべく、以下の手続きを採る。

①「異議申し立て」¹⁶⁾概念に着目しながら、社会科の評価活動を「参加と責任のシステム」として措定する。②社会科の評価活動における子どもたちの実践と学習を、子どもたちの記述を分析することを通して明らかにする。ちなみに、考察対象とするのは、子どもたちにとって高い関心と影響を有する評価場面としたい。具体的には「定期テスト」¹⁷⁾を考察対象として設定する。定期テストの結果は評定に強く影響する。評定は様々な評価資料をもとに算出するが、中でも定期テストの結果は大きな位置を占める。評定は指導要録や調査書等、上級学校に進学する際の諸資料にも反映される。定期テストは子どもたちにとってハイ・ステイクス¹⁸⁾であり、ハイ・ステイクスであるということは子どもたちにとっての「現実」だからである。

「異議申し立て」概念に着目すれば、評価における主体（教師）と客体（子どもたち）という、これまで自明とされてきた関係の問い直しを迫ることができるだろう。「異議申し立て」概念は、これまで子どもたちに閉じられていた評価活動を対象化し、「参加と責任のシステム」を発動させ、成立させていくための要諦となる。

社会科の評価活動における子どもたちの実践と、その実践に対する子どもたち自身による意味づけを考察することは、社会科の目標を実現するための重要な手立てを考察することと同値であ

る。このことは、「子どもたちが民主主義を学習する場」としての社会科そのものを問い直し、鍛え直していくことにつながるのである。

Ⅱ. 「参加と責任のシステム」としての評価活動の組織化 — 評価の「責任者」となる子どもたち

「参加と責任のシステム」としての社会科の評価活動は、「民主主義的な評価」¹⁹⁾の実現を目指すために、以下の手続きを採ろうとする²⁰⁾。まず、教師は子どもたちに対して評価の目的と方法を提示する。次に、子どもたちは提示された目的と方法について検討し、納得できない場合には教師に修正を求める。こうして教師と子どもたちが協働し、評価の実践の在り方についての「契約（約束）」²¹⁾を結んでいく。教師はこの「契約（約束）」に基づいて子どもたちを評価する。また、子どもたちは教師と「契約（約束）」を結ぶからこそ、「自己の学びを掌握し責任をもつことができるようになる」²²⁾。

「参加と責任のシステム」を発動、成立させるためには、子どもたちから教師への異議申し立ての機会保障が必要であり、子どもたちからの異議申し立てに対して教師が「反応する」²³⁾姿勢を示すことが必要である。異議申し立てを無視したり、無条件に受け入れなかつたりすれば、子どもたちからの異議申し立ては社会科の評価活動に対して「影響力を持たない」²⁴⁾ものとなる。

上記の考え方に基づき、定期テストにおける「参加と責任のシステム」としての評価活動を、表1のように整理した。表1は、「段階」「教師の指導(○)」「子どもたちの学び・学習活動(◆)」という3つのカテゴリーで記述した。「参加と責任のシステム」としての評価活動は、「Ⅰ 出題方針と採点規準の共創」と「Ⅱ 定期テストの実施と振り返り」という大きく2つの段階から構成する。

「Ⅰ 出題方針と採点規準の共創」は、「準備」「教師からの提案と子どもたちからの異議申し立て」「教師による見直し」「出題方針と採点規準の再提案と確定」という4段階から構成する。これら4段階は、さらに「1. 出題方針と採点規準の暫定的設定Ⅰ」「2. プレテストの実施」「3. 出題方針と採点規準の提案Ⅰ」「4. 出題方針と採点規準への異議申し立て」「5. 出題方針と採点

規準の見直し」「6. 出題方針と採点規準の暫定的設定Ⅱ」「7. 出題方針と採点規準の提案Ⅱ」「8. 出題方針と採点規準の確定」という8段階へと精緻化する。

「1. 出題方針と採点規準の暫定的設定Ⅰ」では、教師が日々の授業実践をもとに、「出題方針」と「採点規準」を作成し、言語化する。出題方針と採点規準の設定後、子どもたち向けの説明文書

表1 「参加と責任のシステム」としての評価活動

段階		教師の指導 (○)	子どもたちの学び・学習活動 (◆)
I 出題方針と採点規準の共創	準備	1. 出題方針と採点規準の暫定的設定Ⅰ ○ 出題方針と採点規準を暫定的に設定し、子どもたちへの説明文書を作成する。	
	教師からの提案と子どもたちからの異議申し立て	2. プレテストの実施 ○ 出題数と解答時間をそれぞれ半分に設定したプレテストを作成し、実施する。	◆ 定期テストで出題される問題数と設定された解答時間がわかる。 ◆ 自分の現状についてメタ認知できる。 ◆ テストに向けた対策を採ることができるようになる。
		3. 出題方針と採点規準の提案Ⅰ ○ 出題方針と採点規準を、子どもたち向けに作成した文書を使って説明する。	◆ 出題方針と採点規準がわかる。 ◆ プレテストの解答を自己評価できる。 ◆ 何を、どのように学習することが求められているのかを知ることができる。
		4. 出題方針と採点規準への異議申し立て ○ 出題方針と採点規準に対する異議申し立てを行うことを説明する。 ○ 子どもたちからの異議申し立てをもとに、出題方針と採点規準の見直しを行うことを約束する。	◆ 出題方針と採点規準に異議を申し立ててよいことを知る。 ◆ プレテストの経験等を踏まえながら、異議申し立てをすることができる。
		5. 出題方針と採点規準の見直し ○ 子どもたちからの異議申し立てを受け、出題方針と採点規準の見直しを行う。	
	教師による見直し	6. 出題方針と採点規準の暫定的設定Ⅱ ○ 出題方針と採点規準を暫定的に設定し、変更がある場合は、変更理由を含めた子どもたちへの説明文書を作成する。	
	出題方針と採点規準の再提案と確定	7. 出題方針と採点規準の提案Ⅱ ○ 出題方針と採点規準を見直した結果を、子どもたち向けに作成した文書を使って説明する。	◆ どの部分が見直され、どの部分がそのまま維持されたのかがわかる。 ◆ 自分たちが行った異議申し立てに対してどのように回答されたかが分かる。 ◆ 異議申し立てをすることによって、自分たちが納得できる出題方針や採点規準を創り出すことができることを知る。
		8. 出題方針と採点規準の確定 ○ 見直した出題方針と採点規準について、さらなる異議申し立てがある場合は、個別に申し出てくるように伝える。	◆ さらに異議申し立てを行ってもよいことを知る。
II 定期テストの実施と振り返り	実施	9. 定期テストの実施 ○ 子どもたちと約束した出題方針と採点規準に基づいてテストを作成し、実施する。	◆ 自分たちが異議申し立てを行い、改善された出題方針と採点規準のもとでテストを受けることができる。
		10. 定期テストの採点 ○ 子どもたちと約束した採点規準に基づいて採点する。	
		11. 定期テストの返却 ○ テストを返却する。	
	振り返り	12. 採点規準に基づく採点確認 ○ 採点規準に基づいて正確に採点が行われているかを点検するよう伝える。	◆ 約束した採点規準に基づいて採点が行われていることを確認する。
		13. 評価活動の振り返り ○ 評価活動に参加して考えたことを振り返り、記述することを求める。	◆ 評価活動に参加して考えたことを振り返り、記述する。

(筆者作成)

を作成する。

「2. プレテストの実施」では、定期テストと同形式でのテストを実施する。子どもたちは実際の出題形式をあらかじめ知り、実際に問題を解くという経験をすることで、異議申し立てを行いやすくなる。「3. 出題方針と採点規準の提案Ⅰ」から「4. 出題方針と採点規準への異議申し立て」では、教師は子どもたちに対して、出題方針と採点規準の説明を行う。子どもたちは、出題方針と採点規準について異議申し立てを行う。ここでは、「定期テストの出題方針と採点規準に対して異議申し立てができること・異議申し立てをするべきであること」を子どもたちに指導し、子どもたち自身が評価の主体であり、責任者であることを自覚できるようにする。

「5. 出題方針と採点規準の見直し」から「6. 出題方針と採点規準の暫定的設定Ⅱ」では、子どもたちからの異議申し立てをもとに、教師が出題方針と採点規準の見直しを行う。その上で、子どもたちからの異議に納得できた場合には、必要に応じて出題方針と採点規準の再設定を行い、変更理由を含めて、その内容を子どもたち向けの文書にまとめる。

「7. 出題方針と採点規準の提案Ⅱ」から「8. 出題方針と採点規準の確定」では、子どもたちに対して、出題方針と採点規準の再提案を行う。その後、再度、子どもたちからの異議申し立てを保障し、期日までに新たな異議申し立てがなされないことをもって出題方針と採点規準の確定とする。こうした段階を経て確定された出題方針と採点規準が、教師と子どもたちが協働しながら取り組ぶ定期テストに関する「契約（約束）」となる。

「Ⅱ 定期テストの実施と振り返り」は「実施」「振り返り」という2段階から構成する。これら2段階は、さらに「9. 定期テストの実施」「10. 定期テストの採点」「11. 定期テストの返却」「12. 採点規準に基づく採点確認」「13. 評価活動の振り返り」という5段階へと精緻化する。

「9. 定期テストの実施」から「11. 定期テストの返却」では、教師と子どもたちはともに「契約（約束）」に基づいて行為する。教師は「契約（約束）」に基づいてテストを作成し、採点を行う。子どもたちも「契約（約束）」に基づいてテストを受

け、その結果を受け取る。

「12. 採点規準に基づく採点確認」から「13. 評価活動の振り返り」では、「契約（約束）」が守られているかどうかを確認するとともに、評価活動に参加した一連の活動についての振り返りを記述する。

このように、社会科の評価活動を「参加と責任のシステム」として組織化することによって、子どもたちは、彼ら自身の学習と評価についての責任者となるのであり、評価における主体（教師）と客体（子どもたち）という、自明とされてきた関係は捉え直されることになるのである。

Ⅲ．子どもたちによる異議申し立ての実際

一 教師と子どもたちが結ぶ「契約（約束）」とその履行

「参加と責任のシステム」としての社会科の評価活動の実際を、宮崎大学教育学部附属中学校第1学年（全160名）における実践を分析対象として明らかにする²⁵⁾。定期テスト実施は2020年11月16日、出題範囲は地理的分野「世界と日本の地域構成」「世界の様々な地域」及び歴史的分野「古代までの日本」「中世の日本」である。

考察対象とするのは「社会的な見方・考え方を選択して論述する問題」である。この形式の問題を出題するという方針は、日々の社会科学学習を背景としている。子どもたちは授業で学習した社会的な見方・考え方をカード化し、蓄積している²⁶⁾。授業では、社会的な事象について、子どもたち自身が最適だと判断した社会的な見方・考え方を自ら選択して説明したり、議論したりする学習に取り組んでいる。

「社会的な見方・考え方を選択して論述する問題」は「自由記述式」であり、「正答例というものはありません。その通りでなくては不正解となるような唯一絶対の正答というものには存在しない」²⁷⁾。それゆえ、子どもたちが出題方針や採点規準について考えやすく、評価活動に参加しやすいと判断した。

1. 出題方針と採点規準の共創

「Ⅰ 出題方針と採点規準の共創」の実際は以下の通りである。

(1) 準備

「1. 出題方針と採点規準の暫定的設定Ⅰ」に

において、出題方針は、次の2点から説明した。第1に、教師から指定された社会的な見方・考え方を使得って答えるだけでなく、最適だと判断した社会的な見方・考え方を選択して考えていくことこそが、民主主義社会を担う人材に期待されていること、第2に、授業で学習したことを別の場面でいかせてこそ、学びの意義や価値を実感できること、この2点である。

採点規準は4つ設定した。第1に「視点と主張が論理的に結びついているかどうか」である。社会的な見方・考え方を選択して論述するとき、そこで展開されている論述が、選択した社会的な見方・考え方に基づいているかに着目すべきだからである²⁸⁾。

第2に「授業で配付された社会的な見方・考え方が書かれたカードを選択しているかどうか」である。授業では、子どもたち自身が社会的な見方・考え方を創造し、カード化することもある。ただし、定期テストには一定の公平性を求めるべきだという教師の考えから、カードの選択範囲に制限を設けた²⁹⁾。

第3は「社会的に受け入れられる考えであるかどうか」である³⁰⁾。日々の授業を通して、「社会的に受け入れられない考え」の例として、「ある特定の人々に、不当に負担を押し付けるものになっている」「ある特定の人たちの人権を侵害している」等を例示している。

第4は「解答欄の太線まで主張を書き込めているかどうか」である。論述問題の解答には一定の文字数が必要である。そこで、6行の解答スペースの上から4行分目に太線を引き、その太線まで論述が到達していることを採点の条件とした。

(2) 教師からの提案と子どもたちからの異議申し立て

「2. プレテストの実施」は、定期テスト1週間前(2020年11月9日)に行った。問題量と解答時間は、定期テストのおよそ半分に設定した。プレテスト用の問題には、車いす利用者の電車乗車時の介助をめぐる問題³¹⁾を用意した。この事例を取り上げた理由は2つある。第1に、複数のステークホルダーが関わっており、その関わりが明確に見て取れるからである。プレテストでは「車いす利用者」と「JR宮崎」という2つの立場から、

この事例に対する意見の論述を求めた。第2に、子どもたちがこれまで学習してきた多様な社会的な見方・考え方を選択して論述できる事例だからである。プレテストでは、子どもたちがどの社会的な見方・考え方を選択したのかが可視化できるよう、そして論述に必要な文字数が使われていることが判別できるよう、図1の解答形式を用いている。Aの吹き出しには、子どもたちが選択した社会的な見方・考え方を、Bには選択した社会的な見方・考え方に基づく論述をそれぞれ記入するようにした。

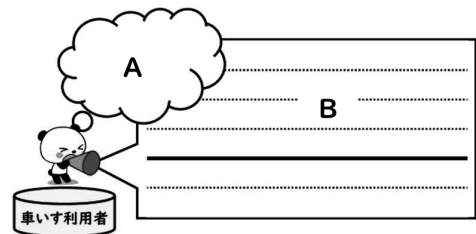


図1 プレテストの解答形式(筆者作成)

「3. 出題方針と採点規準の提案I」の後、「4. 出題方針と採点規準への異議申し立て」へと進み、子どもたちは出題方針と採点規準に対して異議申し立てを行った。子どもたちには「意見書」を配付し、異議申し立てがない場合は「同意します」を選択し、異議申し立てを行う場合は、具体的な内容についての記述を求めた。

異議申し立ての内容は、表2のように分類できる。出題方針に対する「意見書」153枚のうち、「同意します」が選択されたものが117枚(76%)であり、「異議を唱えます」が選択されたものが36枚(24%)であった。1枚のなかに複数の趣旨の異議が認められるものについては、それぞれを別個で取り出し、類型化している。表2では、類型化したときの「表題」と「主たる記述内容」を掲載している。

出題方針についての異議申し立ては9つに類型化できる。異議申し立ては総計42件あり、それらはA. 解答時間設定への異議、B. 社会的な見方・考え方の選択範囲への異議、C. 出題事例への異議、D. 出題数への異議、E. 出題方針への異議、F. 問題予告への異議、G. 難易度への異議、H. 立場の選択への異議、I. 個人差(得意・不得意)が解答に影響することへの異議、として

表2 「出題方針への異議申し立て」の類型

A	解答時間設定への異議 (N=14)
1	時間をあと5分のばしてください。あせりはテストに必要かもしれませんが、でも、この25分はそれさえ超えるほど短いです。
B	社会的な見方・考え方の選択範囲への異議 (N=11)
1	「民主主義社会を担う人材」になるためだったら、自分がつくった視点を使うのがいいと思います。
2	指定された視点ではないが、先生から配られたいくつかの視点から決めているから、自分の意見じゃない気がする。
C	出題事例への異議 (N=3)
1	もう少しメジャーなニュースにしてほしいです。
2	もう少し自分たちの身近なこと(日ごろ考えること)のような問題にしてほしい。
D	出題数への異議 (N=2)
1	問題数を減らしてほしい。
E	出題方針への異議 (N=4)
1	まとめのテストならば、ツールミンや before & After などの問題も復習として出すべきでは？
2	将来がどう言う前に、高校受験のことについてもう少し考えてみてほしい。
F	問題予告への異議 (N=1)
1	はじめから問題を伝えておくのは、それぞれに差が生じ、不公平になる可能性もあるので、私は賛成できません。
G	難易度への異議 (N=5)
1	もう少し問題のレベルを上げてもいいと思う。
2	レベルを上げすぎ。
H	立場の選択への異議 (N=1)
1	立場を作問者に決められるよりも、自分でそこから考えた方がより深く考えられていいのでは？
I	個人差(得意・不得意)が解答に影響することへの異議 (N=1)
1	文を書くのが得意か、得意じゃないか、パターンを使うのが得意か、得意じゃないかで個人差があるから。

(筆者作成)

表3 「採点規準への異議申し立て」の類型

A	採点規準1「視点と主張が論理的に結びついているかどうか」への異議 (N=0)
	※ 異議申し立ては行われなかった。
B	採点規準2「授業で配付された社会的な見方・考え方が書かれたカードを選択しているかどうか」への異議 (N=13)
1	この規準はなくすべきだと私は考えます。理由は、配付されたパターンは、すべてが私たちの考え方に当てはまるわけではないはずだからです。それで私たちの考え(思考)を狭めるのはおかしいと思います。
2	先生は公平性が大事だから「配付したもので書いて」と言った。しかし、自分で書いた、自分で考えた視点を使うことによって、自分らしい、自分だけの意見ができる。そして自分で書いた人はあとで先生に見せればいいと思う。
C	採点規準3「社会的に受け入れられる考えであるかどうか」への異議 (N=5)
1	社会的に受け入れられなくても、先生が「これ、Good アイデア」と思ったらOKにしてほしい。
2	「社会的に受け入れられるか」は1人では決められない。複数、もしくは全員で決めるべき。
D	採点規準4「解答欄の太線まで主張を書き込んでいるかどうか」への異議 (N=64)
1	私は、今回の記述で太線まで文章を届かせるために不自然な文をつくってしまいました。なので、ある程度文に条件をつけて、太線を消してほしいです。
2	「主張の根拠が具体的に示されているかどうか」に変えてほしいです。

(筆者作成)

9つに類型化できる。

一方、採点規準に対する「意見書」153枚のうち、「同意します」が選択されたものが80枚(52%)であり、「異議を唱えます」が選択されたものが73枚(48%)であった。異議の内容は、表3のように分類できる。表3では、子どもたちが記入した異議を4つの採点規準ごとに整理し、分類している。

(3) 教師による見直し

子どもたちからの異議申し立てを受け、「5.

出題方針と採点規準の見直し」及び「6. 出題方針と採点規準の暫定的設定Ⅱ」を行った。

「出題方針」については変更を行わず、子どもたちからの異議に対して、次の2つに重きを置いて回答した。第1に、例えば、表2のE1に代表されるような、「日々の授業で取り扱った問題を復習として出すべきではないか」という趣旨の異議への回答である。これに対しては、「社会的な見方・考え方を選択して論述する問題に取り組んでいるときには、これまで学習した様々な力が発揮される

表4 異議申し立て前後での採点規準の変化

	異議申し立て前	異議申し立て後
規準1	視点と主張が論理的に結びついているかどうか。	視点と主張が論理的に結びついており、根拠をもとに主張できているかどうか。
規準2	授業で配付された社会的な見方・考え方が書かれたカードを選択しているかどうか。	授業で配付されたパターンもしくは自分で創造したパターンを選択しているかどうか。
規準3	社会的に受け入れられる考えであるかどうか。	自分の考えを聞いた人たちが「その考えは、社会的に受け入れられる(平和で民主的な社会をつくる)ものだね」と言えるものにすることを目指して回答するかどうか。
規準4	解答欄の太線まで主張を書き込んでいるかどうか。	設定なし。

(筆者作成)

ことになる」という説明を行った。第2に、表2のE2のような「高校入試を考えてほしい」という異議への回答である。これに対しては、宮崎県立高校入試問題にも、社会的な見方・考え方を働かせて記述する問題が出始めたことや、学習指導要領改訂にもなまって学び方が変わった結果、出題の傾向も変わっていくという説明を行った。

採点規準については、表4のような変更を行った。

採点規準1には、「根拠をもとに主張できている」という文言を追加している。

採点規準2は、「自分で創造したカード」³²⁾も選択範囲に含むという変更を行った。例えば、表3のB1に代表されるように、子どもたちからの異議は、教師から指定された視点に限定されることへの違和感の表明として読むことができる。この採点規準の変更は、教師にとって、社会的な見方・考え方を選択して思考することの意義を見直す機会ともなった。ある特定の視点だけに固執し、それ以外の視点を不可視化したり排除したりすることは民主主義社会にはそぐわないこと、複数の視点に目を向け、自分の考えを相対化することが重要であることについて説明する機会となった。

採点規準3は、表3のC2のような、「社会的に正しいかどうかを出題者だけで判断・決定できるのか」という異議申し立てを受け、「自分の考えを聞いた人たちが、『その考えは、社会的に受け入れられる(平和で民主的な社会をつくる)ものだね』と言えるものにすることを目指して回答する」と変更した。

採点規準4は、実に多くの子どもたちからの異議申し立てを受け、廃止するという決定を行った。こ

の変更の際し、採点規準1をふまえながら、解答欄に太線は設けないものの、根拠をもって論述するためには、一定の文字数が必要となることを伝えた。

(4) 出題方針と採点規準の再提案と確定

「7. 出題方針と採点規準の提案Ⅱ」及び「8. 出題方針と採点規準の確定」において、子どもたちに対して、文書をもとに説明を行った後、この回答に対して、さらなる異議申し立てがある場合は、個別に相談に来ることを伝えた。実際に個別の相談はなく、出題方針と採点規準はこの時点で確定することとなった。

2. 定期テストの実施と振り返り

「Ⅱ 定期テストの実施と振り返り」の実際は以下の通りである。

(1) 実施

「9. 定期テストの実施」において、出題には、聴覚障害のあるスタッフを積極的に雇用し、新たな価値提案を創出しているスターバックス国立店を事例として取り上げた³³⁾。事例選択の理由は、プレテストと同様である。「お客さん」と「経営する人」それぞれの立場から意見の論述を求めた。

「10. 定期テストの採点」では、子どもたちと「契約(約束)」した採点規準をもとに採点を行った。点数の配分は「視点の設定」ができていれば5点、設定した視点に基づいて論述できていれば5点(合計10点)としている。「視点の設定」とそれに基づく「論述」が4問あるため、総計40点満点とした。今回の平均点は38.2点となった。

「11. 定期テストの返却」では、子どもたちと「契約(約束)」した採点規準に沿って採点をしたことを伝え、返却を行った。

(2) 振り返り

「12. 採点規準に基づく採点確認」では、子どもたちの回答が「契約(約束)」された採点規準に沿って採点されているかどうかを、子どもたち自身にも確かめるように指示した。

「13. 評価活動の振り返り」では、子どもたちに今回の一連の学習についての振り返り記述を求めた。振り返りの記述にあたっては、今回の取組のねらい(自分たちのテストのことを自分たちで考え、議論し、決定した上で、テストに取り組むこと)を改めて説明したあとで、自由に記述することを求めた。

IV. 社会科の評価に参加することによる学び

ー 民主主義を学習する子どもたち

「参加と責任のシステム」としての社会科の評価活動を通して、子どもたちは何を学んだのであろうか。子どもたちが振り返りを記述した用紙は、合計 151 枚である。そのうち、点数が良かった、悪かった等、「テスト結果（点数）についての感想しか記入されていない用紙」と「肯定的な解答をしているが、その理由が記入されていない用紙」を除いた 114 枚を分析対象とした。

子どもたちの記述は、表 5 に示すように、A . 協働することの良さの実感・民主主義の学び、B . モチベーション・安心感・納得感の向上、C . 他教科への拡大要求、D . さらなる改善要求、の 4 つに類型化できる。

「協働することの良さの実感・民主主義の学び」については、例えば、A 2 が代表的である。「学校は私たちが学ぶ場所であり、先生が生徒を、勝手に

視点を決め、勝手に評価する場所ではない」と気付いたことは、まさに民主主義を問い直したことを意味しており、これまで閉塞していた回路が開放されたことを意味している。さらに、例えば、A 1 「意見がしっかりあれば・集まれば変えられることに驚いた」、A 2 「あらかじめ私たちはどのような理由から評価されるのか知る権利がある」、A 4 「先生と自分が等しい関係にあると思えます」等の記述から、「参加と責任のシステム」としての評価活動に取り組むことによって、子どもたち自身が授業以外の場（評価の場）で民主主義を学習できていることを見出すことができる。すなわち、これまで閉塞していた問題的状况の共有とその解決の道への共同的模索の回路が開放されている。

「モチベーション・安心感・納得感の向上」について、表 5 の B 1 や B 3 のように、評価活動に参加したからこそテストに対する取り組みやその結果に責任をもとうとする意欲が芽生えてきたことがわかる。これはまさに子どもたちが、彼ら自

表 5 「子どもたちの振り返り記述」の分類

A	協働することの良さの実感・民主主義の学び (N=49)
1	とても良いと思う。この取り組みがあったことにより、自分の思っているようなかたちでできたのでとても解きやすかったです。これからも、意見書みたいなものを出して、「私はこう考えます」というのを言っていきたいです。自分たちで意見を出してモチベーションが上がりました。意見がしっかりあれば・集まれば変えられることに驚いた。
2	あらかじめ私たちはどのような理由から評価されるのか知る権利がある。そして、私たちがどう評価するのも、私たちが提案する必要がある。学校は私たちが学ぶ場所であり、先生が生徒を、勝手に視点を決め、勝手に評価する場所ではない。評価の方法や規準、内容等は私たちも関わっていかなければならない。互いに納得できる評価をしてほしいと思う。
3	この取り組みは、日本の民主主義社会を保つ上でも、人権を守る上でも、非常に大切だと思いました。この取り組みには、「新しい視点で問題を見つける」「解決する」「テストの採点規準に対する責任を持てる」「間違いを指摘できる」等の学校生活をより豊かにするための経験値を積むことができます。これは、とても価値のあるものだと考えました。私はこの取り組みをすべてのテストの採点規準を決めるときに必ずやるべきだと思います。
4	生徒の考えを先生が受け取り、反映してくれることが、私はとても嬉しいです。先生と自分が等しい関係にあると思えます。私たちの考えをくみってくれる先生が、私の理想です。
B	モチベーション・安心感・納得感の向上 (N=41)
1	とてもよかったです。何が出るのか分からなくても、出題形式がわかるとやりやすかったです。それに自分の意見は取り入れられたとき、自分でこうしてほしいと考えたんだから、できるようにならないという気持ちになり、勉強が進む。だから今回のやりとりはいいと思った。
2	とても良かった。自分が「こう評価してほしい！」という考えがテストに出てくるなんて、そうそうないから。さらに、そうすることによって、授業がとても楽しくなると思う。
3	今回のような「自分たちの意見でつくられたテスト」は今まで以上のやる気で取り組むことができました。そのおかげで、自分ではなかなか良い点が取れたと思います。意見書はとても良いと思いました。
4	多分、途中にあったアンケートがなければ、時間内に終わらずに、採点規準にも不満を持ったままだと思うので、とても良いものだと思います。
C	他教科への拡大要求 (N=9)
1	皆の意見を取り入れながらテストを作る、という新しい形のテストは、とても民主的で良い方法だと思う。これからは、社会のテストだけではなく、すべてのテストをこのような形で作ってほしい。また、あらかじめ評価規準を知っておけることで、テストを受けることにおいてとても有利になることができるから、これからもあらかじめ評価規準を伝えてほしい。
D	さらなる改善要求 (N=15)
1	良いと思いました。でも名前を書いて異議を言うのはちょっと抵抗があるなと思いました。
2	意見書を毎回毎回書いて求めるのはめんどくさい。なので 1 回すればいいと思う。
3	とても良かったと思います。問題を作る側も解く側も「評価」に対する疑問や否定の気持ちがなくなるからです。国語などの記述問題でもしてほしいなと思いました。しいて言うなら、もう少しプレテストの実施を早めにしてほしいかったです。次の定期テストもぜひしてほしいです。

(筆者作成)

身の学習や評価の「責任者」であることを自覚したものと捉えることができる。

「他教科への拡大要求」は、子どもたちが民主主義を学習した成果として捉えることができる。評価に参加することの意義を学んだことで、他教科で実施される評価にも参加したい・参加するべきだという要求が生まれたのだと言えよう。

「さらなる改善要求」からは、D1「異議申し立てに記名することに抵抗感を有する子どもたちへの配慮の方法」、D2「子どもたちが評価活動に参加するタイミングの適切な設定方法」等が、課題として提示されたものとして捉えることができる。

V. 成果と課題 — 社会科評価研究の新たな地平

本研究の目的は、「子どもたちが民主主義を学習する場としての評価」を、社会科の目標を実現するための新たな方法として位置付けることである。本研究の成果は、以下の3つに整理できる。

第1に、子どもたちが評価の「責任者」となるように、社会科の評価活動を「参加と責任のシステム」として組織化したことである。

第2に、教師と子どもたちの「契約（約束）」を成立させるために、子どもたちの異議申し立てを保障し、「評価する教師」と「評価される子どもたち」という、これまで自明とされてきた関係を問い直したことである。

第3に、社会科評価という場において、子どもたちが民主主義を学習したという事実を、彼ら自身の記述の分析を通じて実証したことである。

一方、本研究の課題は、以下の2つである。

第1に、子どもたちの多様な異議申し立てに対応するための手続きの在り方を明示していくことである。本研究でも確認されたように、例えば、評価問題の難易度の捉え方に対して相反する異議申し立てが認められた。多様な異議申し立てにどのように対応していくべきか、さらなる精緻化を進めたい。

第2に、上記の課題と関わって、点数配分の決定、すなわち、1点の価値づけについて検討することである。点数配分の「契約（約束）」は、教師と子どもともに責任をもつことができる範囲を広げることになる。

民主主義の実践は、民主主義の学習に先行する。民主主義の学習は、民主主義の実践がもつ意味を肉付けしながら漸進していく。本研究の意義は、閉塞していた回路を子どもたち自らが問い直し、開放していく姿を捉えたことにある。民主主義により問い直され、鍛え直されることを謳う社会科だからこそ、社会科評価は少しずつでも、民主主義を学習する場とならなければならない。

【注記・引用文献】

- (1) 加賀裕郎 (2020)『民主主義の哲学—デューイ思想の形成と展開』ナカニシヤ出版、p.129.
- (2) 同上、p.49.
- (3) 宮崎裕助 (2012) 自己免疫の民主主義とはなにか—ジャック・デリダにおける「来たるべきデモクラシー」論の帰趨、思想1060、pp.45-68、國分功一郎 (2013)『来るべき民主主義』幻冬舎、pp.196-205、参照。
- (4) 児玉修 (2012)「社会科と民主主義」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、p.24.
- (5) 同上、p.17.
- (6) 例えば、社会認識教育学会編 (2012)『新社会科教育学ハンドブック』明治図書では、社会科の方法原理について次のような論考がある。小田泰司「社会科における問題解決」(pp.152-160)、藤瀬泰司「社会科における理解」(pp.161-168)、山田秀和「社会科における説明」(pp.169-177)、田口紘子「社会科における議論」(pp.178-185)、峯明秀「社会科における意思決定」(pp.186-194)、橋本康弘「社会科における社会参加」(pp.195-203)。
- (7) 例えば、全国社会科教育学会編 (2011)『社会科教育実践ハンドブック』明治図書では、「問題解決」「理解」「説明」「議論」「意思決定」「社会参加」という方法原理が示された後、それらの方法原理を体現した多様な授業実践例が報告されている。
- (8) 宇野重規 (2020)『民主主義とは何か』講談社、p.8、参照。
- (9) 伊藤邦武 (2016)『プラグマティズム入門』筑摩書房、p.110.
- (10) 前掲(8)、pp.50-51、参照。
- (11) 前掲(1)、p.5.
- (12) 本研究と同様の問題意識のもとで、既に以下のような研究が蓄積されている。例えば、藤本将人 (2004)「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」, 社会科研究 61, pp.21-30, 藤本将人 (2010) 「小学校社会科の評価技法」原田智仁編著『社会科教育のフロンティア－生き抜く知恵を育む』保育出版社, pp.163-168, 参照.
- (13) 「真正の評価」とは, 「生徒が, 知識や技能などを使って, 仕事場や市民生活など現実世界の課題と類似した, 本物らしさ (真正性) をもった課題に取り組むことを要請する評価の方法」と説明される. 松下佳代 (2010) 「学びの評価」佐伯睦監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店, p.444, 参照. また, 「真正の評価」論では, 子どもたちにとって学ぶ価値のある評価課題を設定すること (質の保障) とともに, 評価場面への子どもたちの参加を保障することの重要性が主張されている. 教育方法学・教育評価論の立場からオーセンティック (真正性) 概念について論じる田中耕治は, 「『真正の評価』論の主張は『教育評価』において『質』と『参加』を保障することである」(田中耕治「監訳者による解説」ダイアン・ハート (2012) 『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房, p.159) と述べている.
- (14) 社会科教育研究において, 評価課題の質的改善を観点とした研究として, 例えば, 以下のような先行研究を挙げることができる. 豊島啓司・柴田康弘 (2018) 社会科パフォーマンス課題における真正性の類型化と段階性的実践的検証, 社会科教育研究 135, pp.14-26, 桑原敏典 (2019) 「『真正の学び』論に基づく高等学校の評価と学習の改善」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究のプレイクスルー』風間書房, pp.265-274.
- (15) 前掲(12), 藤本 (2010), pp.163-168, 参照.
- (16) 「異議申し立て」とは, 「他者に対して何か問題であること, 解決されるべき問題が存在することを説得しようとする主張であり, 試みである」と説明される. ジョエル・ベスト (2020) 『社会問題とは何か』筑摩書房, p.34, 参照.
- (17) 以後, 「定期考査」や「定期試験」等の名称で実施されるテストを「定期テスト」と表記する.
- (18) ハイ・ステイクスなテストとは, 「テストに関与する当事者にとって重大な stakes (利害関係) をもつテスト. たとえば, 入試は最もハイ・ステイクスなテストの一つである」と説明される. 前掲(13), 松下 (2010), p.444, 参照.
- (19) 前掲(12), 藤本 (2010), p.168.
- (20) 同上, pp.164-167, 参照.
- (21) 同上, p.166.
- (22) 同上, p.167. ダイアン・ハートも, 「真正の評価」論の立場から, 子どもたちが評価に参加していくことで「自身の学習や成長についての所有権 (ownership) をますます自覚するようになります」と述べている. 前掲(13), ダイアン・ハート (2012), p.80.
- (23) 前掲(16), p.30.
- (24) 同上.
- (25) 宮崎大学教育学部附属中学校では, 実験的な教育活動が日常的に組織されている. 本研究を進めるにあたって, 子どもたちの成果物を利用することを説明し, 許諾を得ている.
- (26) 本稿の前提となる授業と具体的実践については, 鬼塚拓 (2020) 社会科授業におけるパターン・ランゲージの可能性, 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要 28, pp.79-93, 参照.
- (27) 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編著 (2015) 『新しい教育評価入門』有斐閣, p.127, 参照.
- (28) 鬼塚拓 (2009) 社会科授業における概念理解の分析, 宮崎大学大学院教育学研究科修士論文 (未刊行), pp.50-69, 参照.
- (29) 前掲(26), 参照.
- (30) 前掲(3), 國分 (2013), pp.28-67, 参照.
- (31) 『朝日新聞デジタル』2020年6月27日掲載記事「車いす介助, 宮崎・川南駅は「ダメ」 JR 指導, なぜ?」<https://www.asahi.com/articles/ASN6V6Q4MN6JTNA-B00J.html> (最終閲覧 2020年11月1日)
- (32) 子どもたちが創造したカードの事例については, 前掲(26), p.85, 参照.
- (33) 『朝日新聞デジタル』2020年11月13日掲載記事「手話の接客, スタッパのぬくもり 店員 18人に聴覚障害, 筆談や指さしでも OK」<https://www.asahi.com/articles/DA3S14694296.html> (最終閲覧 2020年11月14日)

【附記】

本研究は, JSPS 科研費 (17K04803) の助成を受けたものである.