

# 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

— 中学校公民的分野单元「成人年齢を考える」を事例として —

Developing and Practicing Assessment of Negotiation in 'Social Studies Education for Civil Society': A Case Study of Opinion-Making on the Legal Adult Age

柴田 康弘

(飯塚市立穂波西中学校)

## I はじめに (問題の所在)

近年、社会科の究極目標である「市民的資質」育成を主眼とした社会科教育論として、「市民社会科」に総称<sup>1)</sup>される諸論が盛んに提案され、その研究成果も相当数蓄積されてきた。この社会科論は、特に「社会の構成原理にもとづいて、社会秩序を批判的につくり出し、『社会知』の形成をめざす」<sup>2)</sup>点において、従来の論との違いを主張する。そして、育成すべき資質の中核を、議論による批判や調整を通じて、よりよい社会を形成・更新するための資質、「社会形成力」として構想する<sup>4)</sup>。

授業論の有効性は、授業実践の事実から説明されねばならない。その際、授業において育成された資質を、何らかの評価方法によって見取り、示すことが不可欠である。このことに関しては、本学会第15回研究発表大会シンポジウムにおいても、「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」との辛辣な表現によって、すでに問題提起されている。市民社会科においては、社会形成力をいかにして評価するか、が問われている。

先に述べたように、市民社会科は社会の原理に基づく。その方法は「議論」であり、目標は「社会秩序の構成、再構築＝社会をつくる(社会形成)」である。これらは、「授業(学習活動)における議論によって、子どもが(あるべき)社会(のルールやコード)についての、間主観的な理解を構築すること」であると言い換えられよう。その意味で、市民社会科における議論は、関係的に社会をわかるための“方法”であり、かつ新たに作りかえ、形成する社会の“内容”でもある。よって、

社会形成力は、授業单元における一連の過程の中でも、特に議論の場面を中心に発揮され、育成されるものと想定できる。そうであるならば、その評価は、議論そのものを対象としてもなされるべきであろう。

そこで本研究では、市民社会科授業において育まれる社会形成力について、子ども間で交わされる議論の様相に着目した評価方法を開発し、さらにその有効性を実践により検証するものである。

## II オーセンティック・アセスメントとしての対話的交渉過程の評価方法

### 1 「市民社会科」に求められるオーセンティック・アセスメント

教育評価研究の進展に伴い、「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。この論の代表的な提唱者である、ウィギンズ(G.Wiggins)は、これを次のように規定している。

「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」<sup>5)</sup>

この評価概念は、「知識は主体によってそのまわりにある人やモノと『対話』『共同』しつつ構築していくもの」<sup>6)</sup>であるとする、構成主義の学習観に基づいている。

同様に、市民社会科も構成主義の学習観に依拠している。この「構成主義」、さらには「現実(社会)」を志向する点においても、市民社会科論と、オーセンティック・アセスメントとは、理論的対応関係にあるものといえる。

従来、社会科(特に「社会科学科」に代表される社会認識形成を主眼とした社会科論)の評価と

しては、ペーパーテスト・レポート（説明文）など、何らかの子どもの「記述物」に拠る方法が提案されてきた。授業後の学習成果を、“静的（static）”なものとして見取り、評価しようとするものである。しかし、授業や評価が構成主義に依拠し、現実（社会）を志向するならば、実際の文脈において、その知が構成されていく有り様をこそ、見取らなければならない。それは、学校を越え、社会においても発揮できる力であるかどうかを、授業の今、ここにおいて真正な課題に取り組む子どものパフォーマンスから、いわば“動的（dynamic）”な学習成果として捉え、評価しようとするものである<sup>7)</sup>。

これらより、議論を前提とする市民社会科においては、オーセンティック・アセスメント概念に基づく評価、すなわち「現実の（真正な）状況（文脈）における、子どものパフォーマンスによる評価」こそが相応しく、また要請されているといえよう<sup>8)</sup>。

## 2 対話的交渉過程から社会形成力をいかにみとるべきか

社会をつくる（社会形成の）議論とは、どのようなものだろうか。

門脇厚司氏は、人々の相互行為とは、「互いに相手に対し働きかけ、同時に相手から働きかけられるという行為のやりとり」<sup>9)</sup>であり、こうした相互行為こそが、「社会の“現場”に他ならない。」のだという。

また議論の結果としての「理解」の観点からは、バフチン（M.M.Bakhtin）が次のように述べる。

「理解すべき発話の一つ一つの言葉の上に、私たちは自らの一連の答える言葉を、いわば積み重ねるわけです。答える言葉が多くなればなるほど、また、それらが重要なものであればあるほど理解はより深いものとなり、より本質的なものとなります。」<sup>10)</sup>

さらに、

「了解の主目的は、使用された形態の再認ではなく、（略）あたらしきものの了解にある」<sup>11)</sup>

のだという。このように捉えるならば、たとえ同じ記号を用いた発話であっても、文脈や話者によって、その定義は異なるものとなる。つまり、議論

とは、異なる見解を持つ他者との間において、両者の納得を導くための、新たな意味を交渉する対話なのである。

一方、社会科における交渉に関しては、谷口和也氏が、自立した市民に必要な資質の一つとして、「交渉や合意を通じて新たなルールを形成できる」資質を挙げ、それを次のように定義している。

「特定の参加メンバーと特殊な社会的問題状況を前提として交渉を行い、合意に達するための資質で、自分たちの所属する社会を更新させるものである。」<sup>12)</sup>

これらのことから、社会をつくる（社会形成の）議論とは、独りよがりの主張や対立状況を生むものでなく、社会的関係として互いに働きかけつつ交わるものであることが重要である。その議論は、「ディベート」のように意見の異なる相手を“論破”することよりは、むしろ異なる主張を持つ他者との間における双方向の説明、例えば説得や妥協、調整によって、お互いが納得・共有できるものへと再構成することこそが目指される<sup>13)</sup>。このような関係における議論は、いわば「対話的交渉」というべき性格のものである。

では、このような対話的交渉から、社会形成力をいかに見取るか。谷口氏は、先に引用した「新たなルールを形成できる資質」の定義に続けて、その評価に関して、次のように述べている。

「ある条件下で提出された社会問題に、子どもたちがどのように対処し、結論に達したかで評価されるべきである。その中で、授業で培われた知識・理解や諸リテラシーがどのように生かされたかが重要である。」<sup>14)</sup>

以上より、対話的交渉としての議論の過程において、構成員間における間主観的理解の成否、およびそのための諸技能を社会形成力として、評価すべきである。

## 3 対話的交渉の発話分析指標

### (1) T D (transactive discussion) による質的分析手法

これまで、社会科(市民社会科も含め)における議論の指導では、トゥールミン図式を利用し、主張の作成、吟味を行う手だてが多くとられてきた。しかし、トゥールミン図式は、国語をはじめとす

る他教科でも取り入れられる論理ツールであり、社会科固有の手だてとはいえない。また、図式により記述的論理性が高まったとしても、それを刻一刻と変わる実際の議論の文脈において“発揮”できるか否かはまた別の話であり、評価の観点からは、その「真正性(authenticity)」に課題が残る。

教育心理学の分野では、授業分析の新しい方法として、社会的相互作用過程に着目した質的研究が行われている<sup>15)</sup>。そこでは、特に、「相互作用のある対話(transactive discussion, 以下TD)」に焦点を定める。対話のラリーや方向性、状況などの詳細な対話分析を行うものであり、すでに、複数の発話分析指標が開発されている。

このようなTDの手法は、社会科授業における対話的交渉を対象とした評価を行う本研究にとって、示唆的である。しかし、教育心理学研究において示された分析指標は、社会科固有のそれとして設定されたものではない。そこで、以下では、TDの手法を援用して、社会科としての評価に資する発話分析指標を設定する。

## (2)社会科固有の発話分析指標の設定

分析指標を設定するにあたり、まず、組織心理学における「紛争解決」の考え方を参照しよう。野沢聡子氏は、紛争解決には次のような「協調的交渉」が必要であるという。

「素直に相手に自分のことを伝え、相手の話にも耳を傾け、お互いに情報交換をしながら、それぞれの欲求、思惑、感情などをきちんと受け止めて、「問題」を「われわれの問題」として取り組み、お互いに満足できる解決策を一緒に探し出すこと。」<sup>16)</sup>

そして、そのための主要技能として、「情報伝達」「情報収集」「共通の基盤づくり」を挙げる。

これらは、野沢氏が、「紛争解決だけではなく、社会のあらゆるレベルの問題解決に応用できる汎用性のある技術」<sup>17)</sup>であると述べるように、社会形成（現実の、あるいは市民社会科授業の）としての議論においても適用することができる。

次に、市民社会科では、社会形成として、議論による社会の間主観的理解構築が目指されるのであった。これは社会科固有のわかりである。また、これに関わって、パーカー(W.C.Parker)は、社会

科カリキュラムの核となる討論のスキルとして、表1に示す6点を挙げる。

表1：W.C.パーカーによる討論スキル

- |  |
|--|
| ①教師よりもむしろ生徒同士で話し合うこと。挙手はしないこと。<br>②話すだけでなく聞くこと。<br>（ある人にとっては、聞くだけでなく話すこと。）<br>③互いに批判しあうこと。<br>④討論に他者の参加を促すこと。<br>⑤論拠をそえて、意見を裏付けること。<br>⑥人格よりもむしろ見解に対して異議を申し立てること。<br>（個人的な攻撃を避けること。） |
|--|

W.C.パーカー、藤本将人訳「社会科の核に位置づく討論授業」 溝上 泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004年、pp.370-371より柴田が引用、整理した。）

そこで、社会科における発話分析指標を次ページ表2のように設定した。これは、対話的交渉における合意をめざした意見調整のあり方に重点を置き、筆者が仮説的に設定したものである。なお、設定にあたっては、既に表示されているTDの分析指標および議論の基本形としてのトゥールミン図式の諸要素を基盤としながら、協調的交渉の技能、社会科固有のわかり、パーカーによる討論スキルを加味することで、社会科固有の枠組み構築を志向している。

ただし、これは単なる“コミュニケーションの技能”のみを評価するものではない。なぜならば、よりリアルな対話的交渉（授業時の議論も含む）において、こうした技能を駆使したやりとりを実現するためには、当然、対象となる社会事象（論題）に関する認識を不可欠とするからである。このことは、「認識と資質を結びつけ、媒介する」<sup>18)</sup>という市民社会科の特質とも対応している。ここでは、その時々文脈に応じて、知識・経験・技能といった自己の能力を総動員した即興的な発話によって、構成員間で共有する社会が形成できたか否か、が重要となるのである。

## Ⅲ 開発評価方法検証のための実証授業の概要

表2において示した発話分析指標による評価方法を適用するため、市民社会科授業を開発し、2008年5月、福岡県内の中学校3年生（3学級、121名）を対象に実施した。なお本研究は、評価方法の開発・検証を第一義とする。紙幅の制限により、開発授業については、その概要を示すに留める。

表2：社会科における対話的交渉の分析指標（分析カテゴリー）

交渉の技能*	発話カテゴリー		分類基準（発話内容）	発話例
	上位カテゴリー	下位カテゴリー		
情報伝達	主張	主張	・自己の意見、解釈、立場の提示。	「被害家族の心情に第一の配慮をして、被告人を有罪にすべきだと思います。」
		正当化	・自己の主張を裏付ける、データや論拠、事例の提示。	「これまでの同様の事件の判例16例を見ても、その量刑は妥当です。」
情報伝達または情報収集	正当化要請	批判（反論）	・他者の主張を否定、あるいは他者と対立する発話。また、相手の主張の不備を指摘したり、疑義を唱えることで正当化を促す発話。	「でも、企業間競争の促進は、消費者の立場から見れば、むしろメリットだと思うよ。」 「そのデータは、2000年当時のものだから、現在は大きく様子が変わっているよ。」
情報収集		質問	・相手の主張や議論の不明点を明確化するための発話。	「その意見には、育児休業中の給与保障や、福利厚生などのさまざまな保障も含まれていると考えて良いの？」
共通の基盤づくり	調整	留保条件	・主張の効力を限定する条件の提示。	「第三者機関による調査の結果、生態系への影響の無さが数値で示されるなら、空港建設には賛成です。」
		譲歩	・他者の主張を認めつつ、条件を（一部）譲ることを表明する発話。	「確かに、現状では公共施設充実よりも、地域への経済効果を、企業誘致の大きなメリットとして優先して考慮する必要があるな。」
		一般化	・自己や他者の主張を、より広く適用可能な形で言い換えて示す。	「それはつまり、交通アクセスの良いところに作った方がいいということだね。」
		例外	・自己や他者の主張において、適用が除外される事例を示す。	「でも、自動車産業だけは、逆に輸出が増えているよね。」
	代替案**		・互いが納得できるような修正プラン、次善策を提案する。	「では、新市民からの投票結果によって、合併後の新市の名称を決めたらどう？」
	合意**		・提示された代替案への同意を示す。	「それなら、お互いの意見がいかせるね。」

\* [交渉の技能] は、野沢聡子氏の示した「協調的交渉の技能」に依拠している。 \*\* 代替案および合意としては、「形式的合意」「実質的合意」の両方を想定している。（参考：吉村功太郎「社会的合意形成をめざす社会科授業」『社会系教科教育学研究』第13号，2001年，pp.21-28.）（筆者作成）

## 1 単元名

「成人年齢を考える」－中学校公民的分野

成については、次ページ表3および図1を参照のこと。）

## 2 単元の目標

- 憲法改正に関する「国民投票法」の成立以後活発化している、民法の成人年齢規定見直しに関する議論の概要を説明できる。
- 成人年齢引き下げの是非に関する各主張には、その背景となる社会的見方・考え方（現在の社会観、若者観、理想とする社会像など ※図1：議論の構図参照）に違いがあることを把握し、それらの特徴を説明できる。
- 成人年齢規定のあり方について、対話を通して互いの意見を調整しようとする。
- 成人年齢規定のあり方をめぐる他者との議論において、自己の知識や対話的交渉の技能を駆使することで、見解を合意へと導くことができる。

## 3 単元の展開

池野範男氏による市民社会科の基本授業過程<sup>19)</sup>に依拠して単元の授業を設計した。（※授業構

## 4 発話データの採取および分析の手続き

第3次、意見調整のための議論（集団討論）を行うにあたり、次の条件を設定し、指示・周知した。

- ・1グループを、8～9名で構成する。
- ・時間は、15分を目途とし、教師は極力介入しない。
- ・必要な資料は、議論の場に持ち込み、利用してよい。
- ・議論は、グループにおける合意・協調をめざして行う。

議論の様子を、ビデオカメラで録画し、「発話データ」として全て書き起こした。さらに、得られたデータを、表2の基準により分類した。なお、データ分析の手続きは、以下のようである。

- ①「1発言：1カテゴリー」として分類する。
- ②一つの発言が長く、明らかに違うカテゴリーに属する内容が含まれていると判断できる場合は、枝番号を付けて区別する。
- ③2名の評価者によって発話を分類し、カテゴライズ結果が異なる場合は、事例ごとに協議した上で確定する。



表 3：開発した授業の構成

市民社会科の一般的過程		本開発授業における学習過程		
段階	学習活動 (としての社会的行為)	主な問い	主な資料	獲得・判断させたい知識
前慣習的段階	社会的存在としての事実の確定 (社会的状況の把握)	○成人(成年)は法律や辞書ではどのように定義されているのだろうか。 ○「成人年齢引き下げ」についての議論とは、どのようなものか。また、どのような点が問題となっているのか。	・広辞苑、成人年齢関係法律条文 ・読売新聞世論調査結果2008/4/20付朝刊 ・「国民投票法」条文 ・法制審議会 民法成年年齢部会第1回会議資料 など	※図1：本開発授業における議論の構図を参照のこと。
慣習的段階	社会的存在の存在理由の探求 (先行する社会秩序の認知とその構造の探求)	○「成人年齢引き下げ」の主張とは、どのようなものか。なぜ、そのような主張をしているのか。なぜ、そのような見方ができるのか。 ○「成人年齢を引き下げない」とする主張とは、どのようなものか。なぜそのような主張をしているのか。なぜ、そのような見方ができるのか。	・新聞各紙社説(読売新聞2008/2/14, 産経新聞2008/2/15, 毎日新聞2008/2/17など) ・田中治彦「18歳成人を考える」 <a href="http://www.rikkyo.ne.jp/web/htanaka/07/Seijin02.html">http://www.rikkyo.ne.jp/web/htanaka/07/Seijin02.html</a> ・斉藤環『思春期ポストモダン』幻冬舎, 2007年 など	
脱慣習的段階	社会的存在の改善と正当性の追究 (立場の選択と可能な行為の究明, 結果の予測と新たな社会秩序の選択)	○「成人年齢」のあり方についてどのように考えたらいいか。議論を通して、互いの見解を調整しよう。(10名程度の小グループによる集団討論) 論題： 「成人年齢規定は、どうあるべきか？」	・広井多鶴子 北海道新聞2008/3/23, 朝日新聞2008/4/6掲載の各記事 ・毎日新聞「闊論」2008/3/2付朝刊 ・町沢静夫『成熟できない若者たち』講談社, 1999年 など	※実際の議論の様子については、次ページ5 議論(集団討論)における発言データにおいて、その一部を抜粋して示した。

(筆者作成)

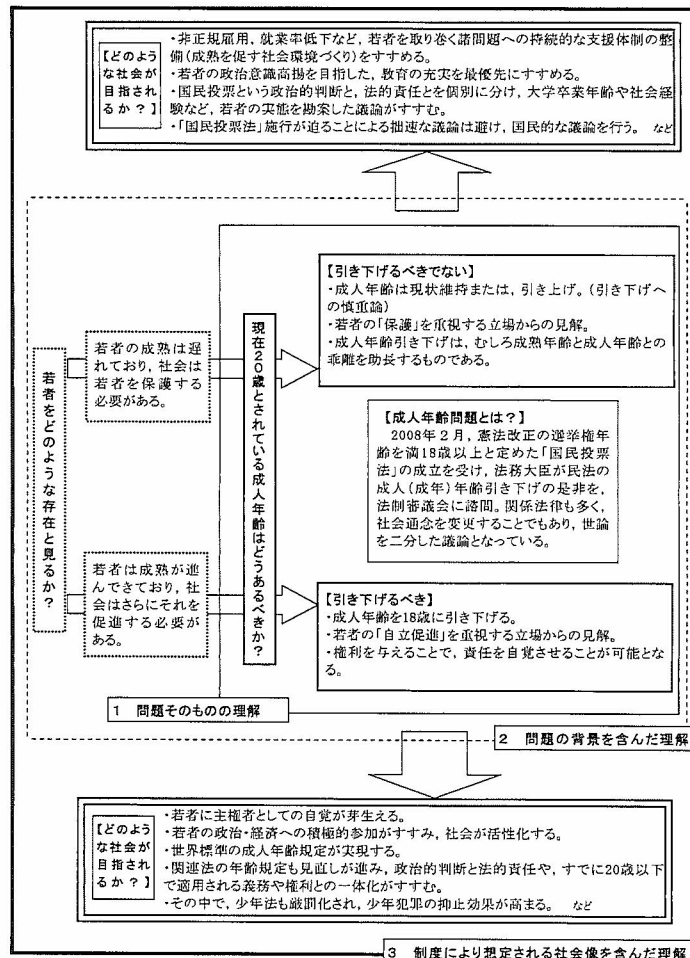


図 1：本開発授業における議論の構図（子どもに身につけさせたい見方・考え方）

5 議論(集団討論)における発話データ(※一部抜粋。子どもの名前は全て仮名。)

(1) Bグループ(9名:男子4名, 女子5名)の発話データ

発話 ターン	発話分析指標(分析カテゴリー)			発話者	発話内容
	スキル	上位 カテゴリー	下位 カテゴリー		
1	(課題提示)			教師	それではよろしくお願いします。
2	伝達	主張	主張	たく	そもそも、(成人年齢を)引き下げるのは、精神的にも大人として扱うのは難しいと思うし、お酒やタバコの問題もあって、厳しいでしょう。
3	伝達・収集	正当化要請	批判	ひろと	お酒やタバコは、また別の問題じゃない？別の法律もあるし。「民法」の成人年齢の規定をどうするのでしょうか？
4	伝達	主張	正当化	ちか	でも、「民法」はいろいろな法律の基準というか、おおもとなっているから、民法が変わったら当然他の(法律)にも影響するでしょう？だったら、そういうところも考えておかないといけない？
5	伝達	主張	主張	あいこ	そうすると、(成人を考えると)やっぱり、選挙権とかは大きいよね。
6	(課題提示)			教師	どんな観点からでもいいですよ。いろいろ出して、このグループでの結論を出しましょう。
7-①	伝達	主張	主張	なつき	えと、私は引き下げるとは思っています。ただ私は、成人年齢は20歳のままにしておいて、選挙権だけ18歳に引き下げたいと思っています。
7-②	伝達	主張	正当化	なつき	若い人の政治参加が可能になれば、国が盛り上がると思うので。
8	(確認)			教師	引き上げるのは？
9	伝達	主張	正当化	けん	沖縄の成人式なんかの映像をみると、まだまだそれに合う状況ではないように見える。選挙やその他の権利をまじめに実行させようと思うのなら、成人年齢は引き上げないとダメそう。
10	伝達・収集	正当化要請	批判	ゆうか	引き上げたら、ますます腹に甘えて、一人前になれなさそう。
※ 略 ※					
27-①	伝達・収集	正当化要請	批判	けん	それはわかるけど、18歳はまだ高3だよ。
27-②	伝達	主張	正当化	けん	3年後なんてすぐじゃん？自信ねえ。知識は勉強でできたとしても、社会経験もないし、受験もあって大変だし。権利を与えるのは、納税とかの義務を果たすようになってからでいいんだよ。
28	基盤	調整	例外	れい	18歳でも納税したり、子育てしたり、働いたりして義務果たしている人はいらるよ。
29	基盤	調整	一般化	なつき	まあ、憲法改正の国民投票も18歳に決められたわけだし、時代という社会的にそういう動きがあることは間違いない。
30-①	伝達・収集	正当化要請	批判	たく	だからといって、民法も、っていうわけじゃない！
30-②	基盤	調整	譲歩	たく	まあ、そういうことを考える一つのきっかけではあるかね？
31-①	基盤	調整	一般化	けんこ	国民投票も選挙の投票も、同じ政治参加でしょ？
31-②	伝達・収集	正当化要請	批判	けんこ	それなら、年齢基準は一緒じゃないとおかしい？
※ 略 ※					
46	基盤	代替案	代替案	あいこ	この際成人？成年？の年齢？、その基準ですべてを決めるのをちょっとやめてみる。
47	基盤	調整	一般化	けん	理想は、若い人たちの保護をしながら、権利も与えて、育てることでしょう。
48-①	基盤	代替案	代替案	れい	そうすると、成人年齢は現状維持じゃない？
48-②	伝達	主張	主張	れい	まあ、その方が混乱も少ないか？世論も真二つだし。
49	基盤	調整	留保条件	なつき	はじめに言ったみたいに、行きたい人というか、やる気のある人には、政治参加という選挙の機会を与えても良いと思う。
50	基盤	調整	一般化	れい	なるべく多くの人にやらせて、反映させたいなら、選挙権は引き下げた方がよさそう。
51	基盤	合意	合意	けん	決まりました。選挙権だけを下げて18-20歳の間はこれまで通り保護もされつつ、政治に参加しながらしっかり自覚という勉強して、20歳で成人する。成人したら、もう一人前なんだからその保護が無くなる。さっきの、国民投票法とかとの関係もスムーズでいいね。
52	基盤	調整	一般化	たく	じゃあ、引き下げてそういう権利は広く与えておいて、やる気のある人は選挙にいけばいいというようにすればいいんだ。
53	基盤	調整	留保条件	けん	ただ、そのためには高校までの教育制度の中で、関連するような知識を身につけておくことが大前提になる。教育を覚えないと行けないねえ。
54	基盤	代替案	代替案	ゆうか	高校に入る人がほぼ100%の状況では教育も大事だけど、現在それでも政治への意識の差がついているということは、各家庭の中でもそういう意識を育てることが大事だということだと思う。
※ 略 ※					

(2) Cグループ(8名:男子5名, 女子3名)の発話データ

発話 ターン	発話分析指標 (分析カテゴリー)			発話者	発話内容
	スキル	上位 カテゴリー	下位 カテゴリー		
1	(課題提示)			教師	リラックスしてやりましょう。スタート。
2-①	伝達	主張	主張	ひろ	僕は成人年齢は今のまま維持するべきであると思うなあ。
2-②	伝達	主張	正当化		成人年齢を減えとて様々な法律が絡んできて、現実的にはとてもやっかいだと思う。
3	(課題提示)			教師	さあ、どうでしょう。同じ判断でも違う判断でも構いません。
4-①	伝達	主張	主張	こう	えと、違う立場で、僕は18歳以上にすべきだと考えました。
4-②	伝達	主張	正当化		他の国と比べると、やはり遅れていると思える。
5	収集	正当化要請	質問	りょう	遅れているって、どんなところ？
※ 略 ※					
10-①	伝達	主張	主張	りお	私は、成人年齢は下げるべきと考えています。理由は二つ。
10-②	伝達	主張	正当化		一つは、多くの人が言っているように、一人ひとりに責任が早くから生まれ、社会人としてのルールを知り、それを守るようになります。ですから20歳からそういう社会のルールを学ぶよりも、もっと早くからそうした勉強ができると言うことは、二つ問題などにも効果があると思われます。
10-③	伝達	主張	正当化		二つ目は、諸外国での成人年齢を調べると、162ヶ国が18歳を成人としています。また、1989年に国連で採択された子どもの権利条約では、こどもは18歳と定義されています。さらにヨーロッパでは、1970年代に成人年齢や選挙の投票年齢が下げられていて、この議論の主流である若者の意見が社会に反映されるしくみが出てきています。逆に日本では、親や学校や社会が、20歳やそれ以上の年齢までこどもを保護するばかりで、若者の意見が社会に反映されていません。これは、若者を未熟と見なす意識ばかりがなされているので、こういうしくみにしているのだと思います。日本の若者は外国の若者と比べて未熟という意識はないので、私は成人年齢を下げて問題ないと思います。
11	伝達	主張	主張	こう	すごい、完璧だ。
※ 略 ※					
24	伝達・収集	正当化要請	批判	はじめ	成人年齢を引き上げると、確かに多くの人が精神的には成熟するかもしれないけど、今度は大半の年齢とかも問題になるよね。
25	伝達・収集	正当化要請	批判	こう	保護が長くなって、逆に依存が強まるかもしれないし。
26	基盤	調整	一般化	りょう	そうかあ、でもそう言っていたらりおさんじゃないけどいろんな問題が、結局何も変わらなくなってしまふよねえ。それも問題だよなあ。
27	基盤	調整	一般化	りお	そう、今の社会の状況に目をうつることになる。
28	収集	正当化要請	質問	ふみ	でもさあ、あと2年で国民投票法ははじまるよ。現実として、成人年齢はどうする？やっぱり、合わせていかないといけないんじゃないの？
29-①	伝達・収集	正当化要請	批判 (反論)	みき	ともや君の言っていた若者は未熟だから引き下げないと言うことですけど、未熟だからこそ無理矢理成人年齢を引き下げること、意識の高まりとか自覚とか、成熟していくのだと思うので、そういう点では、保護しすぎるのも良くないから、選挙権や成人の定義など基本的には引き下げるべき。
29-②	伝達	主張	主張		でも、デメリット、例えばさっき言ったような飲酒・喫煙などのデメリットの部分については、個別に対応すべきだと思う。
(沈黙)					
30	(課題提示)			教師	という意見ですが、他にはどうでしょうか？時間も来ていますので、まとめてください。
31	伝達	主張	主張	こう	じゃあ、はい。成人年齢引き下げは、若者の成長というか自覚を促すという点でも効果があると思う。国民投票法にも合うし、政治参加の面でも、それから少年犯罪の防止にも良い影響がありそうだから、やはり引き下げるべき。
32	収集	正当化要請	質問	とも	変化の混乱とか、若者の未熟さとかはあっておくということ？
※ 略 ※					

表4：総発話数に占める発話分析指標別割合

グループ	総発話数 (ターン数) *	発話カテゴリー **												
		[主 張]			[正当化要請]			[調 整]				[代替案]	[合 意]	
		主張	正当化		批判(反論)	質 問		留保条件	譲 歩	一般化	例 外			
B	66 (59)	21 (31.8%)	6 (9.0%)	15 (22.7%)	18 (27.2%)	16 (24.2%)	2 (3.0%)	19 (28.8%)	3 (4.5%)	3 (4.5%)	7 (10.6%)	6 (9.0%)	5 (7.6%)	3 (4.5%)
C	37 (33)	24 (64.9%)	11 (29.7%)	13 (35.1%)	10 (27.0%)	6 (16.2%)	4 (10.8%)	3 (8.1%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (8.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

\* 総発話数には、同一ターンの発話が長い場合等に、その内容から別カテゴリーとして区別したものもカウントしている。

\*\* 小数点第2位以下を四捨五入したため、合計値が100%となっていない。(筆者作成)

#### IV 対話的交渉の分析結果と評価<sup>20)</sup> の実際

##### 1 2グループの対話における差異要因の検討

社会形成の有り様は、議論の文脈すなわち集団の構成員や議論内容(過程)といった“変数”に影響される。そこで、実証授業において発話データを採取したグループの中から、特に対照的な議論を展開した2グループ(3年C組：B・Cグループ)を任意に抽出し、分析・検討する。

表4は、各グループの議論においてみられた発話を、表2の分析指標ごとに総発話数に対する割合として示したものである。Bグループは、上位カテゴリー[主張]において、その下位カテゴリー主張よりも、根拠やデータを示す正当化が多くなっている。同様に[正当化要請]では、批判(反論)がその大部分を占めた。[調整]にあたる発話については、全発話の約3割を占め、中でも一般化や、例外といった他者の発話を言い換えて説明するような発話が多く見られる。[代替案]としては、5発話がカウントされ、付随して[合意]を示す発話も見られた。対して、Cグループでは、[主張]が65%近くを示している点が特徴的である。[調整]においては、一般化の3発話が見られるのみであり、留保条件や譲歩、例外といった発話は見られなかった。[代替案]や[合意]を示す発話も、議論中には出現しなかった。

では、これら2グループの事例における議論内容(過程)、結果(合意の有無)の差異は、いかなる要因により生じたのか。

両グループとも、議論前半は[主張]の発話によって、互いの見解を表明し合うやりとりがなされるという点では共通している。違いは、その後である。Bグループでは、自らと異なる見解に対して、例えば[30]の一連の発話や[31-②]に見られるよ

うに、相手にさらなる説明(正当化)を求めるような、相手から引き出すための批判的発話がなされる。また、[28]例外や[29]一般化のように、“言い換え”る発話もみられた。これらは、互いによりよくわかろうとするための発話である。こうした発話が繰り出されたことで、結果的に、総発話数の増加がみられたとともに、議論が滞ることもなく、議論継続を促す教師介入も不要であった。良い意味での“発話の応酬”がなされたものといえる。議論後半、まとめ段階においては、これら豊富なやりとりを基盤に、合意をめざした意見調整が行われた。結果、個々のレベルでは最高の結論とは言えないまでも、“次善策(second best)”として、グループの合意をつくるに至った。

対してCグループでは、[26]や[27]のように、説明を一般化しようとする発話が見られるものの、[25]や[29-①]のように、自己の見解をより声高に主張するための批判的発話がなされる。その結果、調整や代替案など、互いの共通基盤から新たなプランをつくり直すという発話は見られない。いわば、相手を論破すべき対象とみなし、互いの主張の言い合いに終始している。時に議論に沈黙を生じさせ、再三にわたる教師の介入が必要であったことはその証左である。

それはまた、〈りお〉[10]の発話にも明らかである。この〈りお〉は、いわゆる「競技ディベート」に習熟した子どもであると思われるが、その発話は、まさしくディベートフォーマットの「立論」におけるそれである。意識的にせよ、無意識的にせよ、論破のみを意識した子どもの姿勢が、こうした発話に現れたものと解釈できよう。

これらより、最終結論としても、グループ内の多数派であり、終始強く主張し続けた「成人年齢

引き下げ」派の見解が、ほぼそのまま採用される形[31]～[35]となった。

## 2 集団(グループ)としての評価

従来の教育や評価は、集団を構成する「個人の能力」を高めることに注目してきた。ここには、「個の能力の総和が集団の能力であり、個を高めることが集団を高めるものである。」との前提がある。しかし、市民社会科においては、むしろそれとは逆に「集団をいかにして高めるか」に注目し、「集団が高まれば、それを形成する個人の能力も高まる。」ことを前提とする必要がある。その理由は、次の通りである。

現実社会は、複数の個人からなる集団によって構成され、つくられる。この社会の原理に基づく教育としての市民社会科では、構成主義の立場に立ち、集団による関係的なわかりとして、「社会知」が目指されるのであった。まさに、ここにおいて、集団として「いかなる社会をつくるか(つくったか)」(社会形成力)が問われるのであり、その評価が重要となる。このことは、リアルな文脈に基づく「オーセンティック・アセスメント」の評価観からも、同様に説明できよう。

これらの考え方に基づいて、2つのグループの議論を見ていこう。まず、Bグループは、集団討論の結果として、最終的に法的な成人年齢規定を「現状維持」とし、選挙権についてのみ18歳への引き下げを認めるというプランで合意した。さらに、59ターン(66発話)に及ぶやりとりは発話回数が単に多いだけでなく、協調的なコミュニケーションスキルを議論の展開に即して駆使することで、対象についての(批判的)検討を重ね、認識の共有化を図っている点からも評価できる。

対して、Cグループの討論は、合意というよりはむしろ、終始強く主張した側の意見が押し通されたものであった。発話分析結果からは、そのやりとりも主として主張に終始し、「集団としてわかる」というよりは、「相手にわからせる」形であったことが明らかとなった。それでも、結果としてグループを構成する皆が納得し、互いが共有できる認識に到達すれば一定の評価はできよう。しかし、その議論は散発的な自己の認識の表明に

終わった。社会形成のための議論としては、不十分であったと言わざるを得ない。

このようにしてグループを評価する際、構成メンバーの違いをいかに捉えるべきかが問題となる。例えば、論題についての豊富な知識を持った子どもの有無、議論の能力に長けた子どもの有無、などが想定される。しかし、「社会をつくる」「集団としてわかる」ことを目指すならば、どのようなメンバーであれ、他者を意識し、ともにわかろうとする発話が不可欠である。当該メンバー間において、いかに振る舞うかも社会形成力の一部といえよう。すなわち、その状況(文脈)において、「他者から引き出しつつ、自分の意見を関連づけながらわかること」が求められるのである<sup>21)</sup>。

## 3 子ども個人としての評価

集団としての評価がいかに重要であるとはいえ、それが「教育の営み」である以上、個人の評価が求められる。本開発方法において、個人の評価はいかに可能か。その事例を示そう。

ギプス(C.V.Gipps)は、教育評価原理としてのあらたな「信頼性」概念として、「評価の統一(比較可能性:comparability)」を提起する<sup>22)</sup>。これは、評価者間でその対象となるパフォーマンスを、同じループリック(rubric:質的評価指標)から公平に評価することで、評価の一貫性が確保されているか否かを検討する概念である。「信頼性」を担保するためには、ループリックの設定が必要となる。そこで、表2の発話分析指標を前提に、本研究におけるループリックを、次ページ表5のように暫定的に設定した。あえて、暫定的にと述べるのは、本来的にループリックづくりは、子どものパフォーマンス事例を集約することから帰納的に、そして複数の評価者(教師)によって検討・修正され続けるべきものであるからである<sup>23)</sup>。

なお、ループリックの尺度設定にあたっては、主に分析指標による発話の「質的」側面に着目し、発話数のような「量的」側面は考慮していない。それは、どんなに発言が多かったとしても、議論の文脈に無関係な発話では、社会形成力としては評価できないからである。

このループリックを、Cグループ:〈りお〉の

表5：本研究におけるルーブリック例

尺度(scale)	発話の特徴
4	自らの主張を、正当化する根拠を元にして明確に述べる。他者に正当化を要請する批判や質問によって議論を焦点化し、他の発言を導く。留保条件・譲歩、一般化や例外などを提示して意見調整したり、議論内容を踏まえた代替案を提示したりして、議論を合意へと導く。
3	自らの主張を、正当化する根拠を元にして述べるだけでなく、他者に正当化を要請する批判や質問によって、議論を焦点化する。共通の基盤作りの観点から、留保条件・譲歩、あるいは一般化や例外などの提示によって、意見調整を試みる。
2	自らの主張を明確に述べ、それを正当化する情報を発話する。また、他者の主張と自らの主張との差異を認識し、批判(反論)や質問によって、議論を進めていこうとする。共通の基盤から、留保条件や譲歩などによって意見を調整したり、代替案を提示したりする発話は見られない。
1	いくつかの主張は述べるものの、それらを裏付けたり根拠を示す正当化の発話は見られない。他者に正当化を求めるような質問、批判といった発話が見られない。

※「発話の特徴」においてゴシック体で示したものは、表2の分析指標と対応している。

(筆者作成)

事例に適用し、評価すれば次のようになる。

「成人年齢引き下げ」の立場から集団討論に参加した、〈りお〉の全発話は次の通りである。

[10]「成人年齢引き下げ」の立場を表明し、その主張を二点の理由から正当化  
 [15]「成人年齢現状維持」の見解に対して、その理由を質問  
 [18]混乱や制度変更の煩わしさを理由とした「現状維持」の主張に対して、それでは、若い人を含めた様々な意見が取り入れられないと批判  
 [27][18]の意見を、「社会の状況に目をつぶること」と、一般化して提示

〈こう〉[11]の発言に見られるように、Cグループの議論では、他を圧倒していた〈りお〉であるが、自らの主張や議論の焦点化の発言が目立つ一方、合意へ向かって問題を捉えなおしたり、他者の発言を導くといった発話は見られなかった。

このような〈りお〉の発話を、表5のルーブリックに照らせば、「3」と評定できる。

#### 4 カリキュラムとしての評価

子どもたちの議論内容(発話データ)から、本開発授業のカリキュラムとしての評価も、また可能となる。

2008年12月、「成人年齢規定のあり方」に関する、法制審議会民法成年年齢部会による「中間報告書」の概要は表6のようである。

表6：法制審議会民法成年年齢部会「中間報告書」の概要

・意見がまとまらず、賛否両論を併記。  
 ・選挙権年齢と成人年齢は、必ずしも一致する必要はなく、切り離して議論すべきである。  
 [部会における賛成意見]若者の社会参加、自立促進  
 [部会における反対意見]消費者被害拡大の懸念、ニートなど自立できない若者の拡大、困窮を懸念

(筆者作成)

賛否両論併記という、「形式的合意」を選択した専門家らによる実際の議論と、授業における子どもの議論は、同じ結論ではない。しかし、既に示したように、内容的には近似の議論を展開している。つまり、子どもたちの議論は、現実の社会形成に近い、「オーセンティック」な議論であったのであり、この点から、市民社会科としての本開発授業の一定の成果、妥当性を説明できる。

他方、個々の発話内容を見れば、個人的な印象のみを語るものも多く見られた。もちろん、社会形成において、思いや願いの全てが否定されるものではない。しかし、社会科授業として、ある問題に対して批判的な考察をすすめるためには、議論の事前準備として、論拠や資料を明らかにする、あるいはそれらを相手に要求する、などの指導が必要であることが示唆された。

#### V おわりに

本研究の意義は、市民社会科における対話的交渉(議論)に着目し、評価方法としての発話分析指標およびルーブリックのモデルを示し、さらにその有効性を実践により検証したことにある。

開発した評価方法は、オーセンティック・アセスメントとしての一方法であり、実際の議論の文脈における真正学力として、社会形成力を見取るものであった。検証の結果、対話的交渉の動的過程とその要因、授業改善に資するフィードバック情報、さらには開発した授業の有効性をも明らかにし、一定の成果が認められた。

他方、今後乗り越えるべき課題として、何よりも本開発評価方法を適用した、「事例蓄積の必要性」があげられる。それは次の二つの理由による。



第一に、提案した評価方法は、筆者による中学校公民的分野の一実践において、適用・検証されたものでしかない。評価方法の「妥当性」「信頼性」を確立し、汎用可能なものとするには、仮説的・暫定的に設定した発話分析指標やルーブリックについて、他の事例への適用とその検討を通じた、帰納的修正・改善が施されなければならない。

第二は、指導と評価の関連についての説明責任の要請に応えることである。本研究において分析指標として示した対話的交渉の評価要件、すなわち議論の操作的技能については、検証授業における一連の過程中、直接的な指導は行われていない。いかに認識と資質を一元的に捉える授業論に立つとはいえど、子どもを評価する以上、そこでどのような指導がなされたかについては、説明責任が求められる。オーセンティック・アセスメント概念に拠れば、真正な評価課題に取り組むことが、真正な学力を形成することになる<sup>24)</sup>。これを、市民社会科にあてはめれば、真正な学力としての社会形成力育成は、社会秩序の構成、再構築という真正な評価課題を組み込んだ授業によってなされる。いわば、社会科授業におけるこうした評価の反復・繰り返しこそが、まさに指導なのである。複数の単位による継続的、かつより長いスパンにおける「指導と評価の一体化」によって、その説明責任を果たすことができるといえよう。

#### 【注および引用・参考文献】

- 1) 池野範男氏は、「開かれた価値観形成」「合意形成」「社会形成」等の社会科を「市民社会科」と総称している。池野範男「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書、2003年、pp.44-53.
- 2) 同上、p.44.
- 3) 同上、p.52.
- 4) 吉村功太郎「社会的合意形成をめざす社会科授業」『社会系教科教育学研究』第13号、2001年、pp.21-28. 佐長健司「社会科授業の民主主義論的検討」『社会科研究』第59号、2003年、pp.21-30. などがある。
- 5) G. Wiggins, *Educative Assessment : Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass, 1998, p.24.
- 6) 田中耕治編『よくわかる教育評価』、ミネルヴァ書房、2005年、p.35.
- 7) 田中耕治氏は、オーセンティック・アセスメントによって、ものごとの理解度を明確にし、子どもたち自身が自らの「知」を鍛え、達成度を自己評価できるようになる、と述べている。前掲<sup>6)</sup>、p.35.
- 8) 決して、社会科における他の評価方法を否定するものではない。評価者が、各評価方法のもつ特性を理解・熟知して評価にあたることが重要であることは言うまでもない。
- 9) 門脇厚司『子どもの社会力』岩波書店、1999年、p.39.
- 10) M.M.バフチン、北岡誠司 訳『言語と文化の記号論』新時代社、1980年、pp.226-227.
- 11) M.M.バフチン、桑野 隆 訳『マルクス主義と言語哲学【改訂版】』未来社、2004年、p.100.
- 12) 谷口和也「社会科で求める学力とは何か 9」『社会科教育』No.558、明治図書、2005年、pp.132-133.
- 13) ただし、その内容や討論の展開によっては、論破することで他者を説得し、認識の共有へ至ることも十分想定されうる。
- 14) 前掲<sup>12)</sup>、pp.132-133.
- 15) 高垣マユミ編著『授業研究の最前線』北大路書房、2005年、pp.5-16.
- 16) 野沢聡子『問題解決の交渉学』PHP研究所、2004年、p.197.
- 17) 同上、p.204.
- 18) 前掲<sup>1)</sup>、p.46.
- 19) 池野範男「社会科の読解力を鍛えるテスト問題 7」『社会科教育』No.568明治図書、2005年、p.122.および同「市民社会科歴史教育の授業構成」『社会科研究』第64号、2006年、p.52.などを参考にした。
- 20) 本研究における「評価」は、個人の学力評価だけでなく、授業、カリキュラムまでを含めた、広義の「教育評価」の意を含むものとして捉える。これらについては、田中耕治編、前掲<sup>6)</sup>、pp.6-7.を参考にした。
- 21) ただし、能力の変容を見取ろうとする場合には、継続的・長期的な評価が必要である。なおその際には、メンバーや討論時間、教師の関わりといった諸条件を段階的に変えていくことなどの配慮も必要であろう。
- 22) C.V.ギブス、鈴木秀幸 訳『新しい評価を求めて』論創社、2001年、p.237.
- 23) 西岡加名恵『逆向き設計で確かな学力を保障する』明治図書、2008年、pp.23-26.
- 24) 前掲<sup>6)</sup>、pp.34-35.