

社会科評価論 —行動目標からパフォーマンス評価へ—

猪瀬 武則（日本体育大学）

本稿の目的は、社会科評価において、ブルームの評価理論の受容と展開、および新しい評価方法としてのパフォーマンス評価にいたる経緯を検討することである。社会科評価の歴史的流れに応じて行動目標、ブルームの評価理論、観点別評価、目標に準拠した評価などに対応してきた。しかし、定着したはずの1980年代ですら、名うての小学校教師、向山や有田の指導計画に十分には反映しなかった。現在、行動目標や観点別評価のアポリアを乗り越える、構成主義的な転換がなされようとしている。その具体例として池野の向上主義学力論による評価、またパフォーマンス評価が提起されている。

キーワード：行動目標分析、ブルームのタキソノミー、パフォーマンス評価、構成主義、向上主義

Evaluation Theory of Social Studies: —From behavioral objectives to performance evaluations—

Takenori INOSE (Nippon Sport Science University)

The purpose of this paper is to investigate the acceptance and development of Bloom's evaluation theory and the process of performance evaluation as a new evaluation method in social studies. According to the historical flow of the social studies evaluation, behavioral objectives, Bloom's evaluation theory, criteria assessment, evaluation based on the goal, etc. have been implemented. However, even in 1980's when it should have settled, it was not sufficiently reflected in lesson plans of famous elementary school teachers, Mukoyama and Arita. At present, a constructivist transformation is being made to overcome the aporia of behavioral goals and criteria assessment. As concrete examples, Ikeno's evaluation based on the theory of improvement based academic ability and performance evaluation are proposed.

Key Words: The Analysis of Behavioral Objectives, Bloom's Taxonomy, Performance Evaluation, Constructivism, Advance Objectives

1. はじめに

本稿は、社会科の評価に関して、歴史的経緯を踏まえて、代表的な評価方法を概括し、特に新しい評価方法としてのパフォーマンス評価および授業実践を検討することを目的とする。

まず本稿で社会科の評価を論じるために、本研究科の「教科評価論」のシラバス（日本体育大学大学院教育学研究科，2016）を確認し、その範囲を確定させたい。その目標には「教科において評価の目的や方法を構想し、構想した計画を授業実践で検証できるようにする」とあり、社会科の評価の目的や方法、計画の構想、授業実践での検証の明示が課題となる。さらに、「教科で行われている種々の評価方法について収集、分析し、新しい評価方法を構想し、授業実践で検証する方法について解説する。」と具体的な展開が明示されている。

以上をふまえて、次の三つの視点から論じていくこととしたい。

第一に、社会科の評価の目的と方法の概要について歴史的経緯を踏まえて論じる。第二に、新しい評価法と授業実践での実情を概括する。第三に、小学校社会科でのパフォーマンス評価の現状を概括し、典型的な事例を検討する。

具体的な叙述は次の通り進める。第一の社会科の評価と目的に関しては、これまでなされてきた社会科の評価研究を概括した研究に負うことなく、変則的ではあるが、1980年代の有田・向山の「立ちあい授業」から時代の文脈とともに、目標に準拠した評価の実態を検討する。第二の新しい評価法として、池野の向上主義学力論をふまえた評価方略と第一で述べた従来の評価の枠組みを変更するパフォーマンス評価を確認する。第三に、パフォーマンス評価の小学校社会科の事例を提示し、検討する。

2. 社会科の評価の歴史的経緯—「立ちあい授業」における行動目標の未達と可能性

2.1 評価理論のこれまでと社会科評価研究

社会科の目標は、「社会認識を通して市民的資質を育成する」という大前提がある¹⁾。したがっ

て、その二つの要素が評価の対象になることが想定される。その教育評価を論じるために、評価の大きな流れを確認する²⁾。

教育評価の大きな流れは、ソーンダイクの測定からタイラーの評価へという流れが多く教育評価のテキストで説明される(田中, 2008, pp.15-17)。この評価の目的は、学力を生得的で固定的なものとするのではなく、全ての子どもたちに、学習の結果を保証しようとするものだった(田中, 2010, pp.10-11)。1970年代にはブルームのタキソノミーによる行動目標分析が導入され、そして形成的評価が導入されて以降、1977年版学習指導要領時の指導要録には達成目標としての評価の観点が加えられた。

中野(1985)は、四観点から社会認識形成を練り上げて公民的資質に至るモデル図を設定し、伊東(1982)は、同様に達成目標を明示し、さらに観点別評価での目標に準拠した評価を導入した。1980年代以降、学習指導要録に観点別評価が導入されて定着したが、形成的評価も含めて、目標潰し、静的形式的表面的で硬直的な評価などの批判も絶えなかった。1980年代後半になり、その隘路を越える視点として現在のパフォーマンス評価(真正の学習理論)が試みられている。

こうした経緯は、「行動主義から構成主義へ」「習得から活用へ」「知識・理解・適用から分析・総合・評価へ」「ドリルによる要素学習からゲームによる全体論的学習へ」「教師の評価から参加と共同・自己評価へ」「科学的一般性から真正性(authenticity)へ」「教師主体の一方方向性から参加と共同」「知識理解偏重から表現(パフォーマンス)へ」「教師評価から自己評価へ」という教育思想・哲学を背景とした深化変容がある³⁾。

その経緯を十分に確認することはできないが、具体的でアクチュアルな評価に関連する「現実＝教育現場」の実情を検討することは必要である。一足飛びに、ブルームが受容され、行動目標が定着、棄却されたわけではない。そして現在のパフォーマンス評価があるのではないはずである。その経緯、あるいは中間地点を改めて確認し直した

い。

たとえば、池野（2006, p.121）は、ブルームのタキソノミーが、到達度評価論を中心に、大きな影響を及ぼし、その後、ブルームの標榜はなかったが、新しい学力観以来、確実に学校教育に没透し、学力論の基盤に据えられたとする。しかし、その実質化は、著名な実践家にあっても容易ではなかったことを次節で検討したい。

2.2 1980年代の社会科評価の実相とその萌芽的意味—有田・向山「立ちあい授業」の目標を巡って

① 立ちあい授業での三つの論点

1980年代、当該の「社会科授業研究会」は、ブルームの評価理論の導入が一巡し、目標と評価の一体化、目標に準拠した評価などが一定程度、教育現場に普及してきた時代に行われたものであった（田中，2009）。

しかし、授業全記録及び関連する討論，対論，応酬などから、「小学校教育の熟達者の保持する目標論」が露わとなり、図らずも評価の時代的文脈を知る上で有益なものとなっている⁴⁾。授業者は、希代の実践者である有田和正と向山洋一であった。

この授業実践の記録やそれを巡る応酬から三つの論点を示すことが出来る。第一に、当時の指導案における目標の位置づけである。第二に、行動目標分析による記述の有無である。第三に、能力育成の位置づけと意義である。

第一の目標の位置づけとは、当日の授業検討会で「目標がない指導案」についての疑義が出され、その後、目標記述の有無に関しての応酬がなされたことである（社会科授業研究会，1985, pp.47-51, 宇佐美，1985, pp.146-149, 谷川，1985, p.252）。

有田（1985a, pp.10-11）の指導案には、「ねらい」として、「（南側に便所を置くこと）は、増産の努力に努める農家の人々の生活の知恵であることを考えさせる」という記述があり、また、「研究主題」には、「日本の歴史に対して、問いかけの姿勢をもてるようにする」とある。前者の「考えさせる」という記述は、思考とみなせるが、「生活の知恵」についての知識理解である。後者の「研究主

題」は、「問いかけの姿勢」という態度目標である。

したがって、有田のものは、現在のような観点別評価に対応した目標ではなくとも、ある程度、それらを示唆するものとなっている。

一方、向山の指導案こそは、ねらいや目標記述がないのである。しかしながら指導案の全体を包括する「研究主題」に、「歴史資料を活用できる能力を育てる」（向山 1985a, pp.26-27）という記述があり、これは態度・能力目標である。したがって、「形式上の問題ではないのか」という問いも成り立つのだが、後に、向山自身がもう一つの雑誌特集で論じるように、指導案に目標は必要ない⁵⁾とまで断じる（向山 1985b, pp.28-29）ことによって、向山自身の目標・評価への態度が決定されていく。いずれにせよ、ブルームの評価理論定着後の1980年代ですら、名うての授業者達にとっても、目標の位置づけは十分なものとはいえなかったのである。

第二の目標記述の分析については、記述や分析の仕方が粗雑で不十分であるということであった。そして、第一の論点でも示したとおり、その位置づけも不十分であった。指導案の目標・ねらいに記述されるのではなく、そもそも、ねらいと研究主題に、知識・理解と態度・能力の記述が分断され、その記述内容も素朴なものであったからだ。

こうした目標記述に関して森分（1985, pp.70-72）は、目標分析が不十分であるとして、代替案を次のように示した。すなわち『『着目させる』『考えさせる』』は、『『知る』『知らせる』、『わかる』『わからせる』』とすべきであるとした。さらに森分は、有田のねらいは、知識理解より、むしろ態度・能力育成にあるのだから、それらをねらいに盛り込むべきであるとして、次のように目標記述を提案した（森分, 1985, p.71）。

知識・理解（知り、わからせたいこと）

(1) 四国の祖谷地方の江戸時代の農家の間取りでは、南向きの一番日当たりのよい場所にとび出すように「便所」が造られている。

(2) 江戸時代の農家の便所は、人糞や汚水をた

めて発酵させ、こやしとして利用するためのものである。

- (3)便所をこのような目的でつくり使用するの
は、増産に努める農家の人々の生活の知恵
である。

態度・能力（でき、なるようにさせたいこと）

- (1)江戸時代の農家のくらしの学習に興味と自
分なりの問題をもって取り組む。
(2)現在の便所と比較したりしながら江戸時代
の農家の便所の位置やはたらきを自ら追究
する。
(3)「便所」を他の社会事象と関係づけながら考
える。
(4)視点の転換をして、全く別の角度からも考
える。

知識理解の（2）についての下位の目標として

- (a)大量のこやしをつくるため、汚水やゴミ、庭
の草、枯葉、灰なども便所に投げ入れた。
(b)日光が当り混度があがると人糞や汚水など
は発酵してこやしになる。
(c)灰を入れると便所のこやしは中性になりよ
い肥料となる。

以上の記述は、まさにタイラー(1978, 原著
1949)以来の行動目標に、ブルームのタキソノミ
ーをふまえた目標分析(ブルーム, 1973)に基づく
もので、認知領域・情意領域を日本の観点別評価
に置き換え、なおかつ知識の分析論(森分, 1982)
をふまえた明確な目標分析となっている。

以上をふまえれば、目標の設定や分析に関して
行動目標分析の一般化以降も、名うての教授者で
あれ、あまり重視しないか、あるいは不分明な記
述をしていたことが明らかである。

第三の能力育成の位置づけと意義に関しては、
既に第一の論点を考察した際に、有田が追求する
態度の育成、向山が資料活用能力の育成を図ろう
としたものであることを確認している。

問題は、資料活用能力の育成は、知識理解に比
して、学習目標たり得ない(吉本, 1985)という批
判や、資料批判能力育成の授業であり、資料活用
能力を育てる授業としては成立していない(岩田,
1985, p.8) というものであった。岩田は、資料活
用能力の育成を目標とする場合には、目標となる
社会認識内容を明示し、その目標達成のために資
料をどのように活用すべきかを問題にしなければ
ならないとしたのである。

ここでも、目標記述が不明確で、その意義を明
示することがないため、能力育成のねらいが伝わ
ることは無かったのである。

② 資料活用能力育成の意義と史料批判

前項の第三の論点の問題は、向山がそこでなさ
れた批判に対して、「目標記述は不要である」(向
山, 1985b, pp28-30)と応答したため、向山の主
張の中心である「資料活用能力」育成が宙に浮
いてしまい、その意義の検討がなされなかったこ
とである⁶⁾。

たしかに向山実践では、指導案や目標・評価が
不十分であったが、現在から勘案すれば、二つの
意義を確認できるのである。第一に、史料批判能
力育成を図ることによって「教科する」主体形成
を図っている点であり、第二に、それこそは、パ
フォーマンス評価の先駆けとして意義づけられる
ことである。

第一の点に関しては、石井が論じてきた(石
井, 2015a, 2018)、真正の学習としての「教科す
る」課題を追求するための史料批判がなされた
という点である。

先にも岩田(1985, p.8)が指摘したとおり、
向山の実践は、「資料活用能力」より、「史料批判
能力」育成であるといえる⁷⁾。しかしこのこと
は、吉本(1985)の批判にあるような、「社会科
の本質ではなく単なる技能育成に留まる」もので
はない。むしろ、史料批判による真正の学習を展
開したと評価できるものである⁸⁾。

歴史学で重視される「史料批判」について遅
塚(2010)は、史料批判が「歴史家の利用する史料

のそれぞれについて、その真偽や来歴や信憑性などを検討する作業である」(遅塚,2010,p. 243)としている。その作業を経て、歴史的事実を確定する考証、現象の説明としての実証がなされるとする(遅塚,2010,p.243)。

もちろん、子どもたちに歴史学の作法を学ばせることが小学校の歴史教育の目標ではないし、そもそも、向山の準備した人口のグラフは、三次史料どころか、向山自身の誤記や意図的誤りなど(谷川 1985, 藤岡 1985)を含むものである。しかし、これこそが、教科の本質や学校の外の専門家や大人たちも追究に値すると認めるような、「教科する」文脈(石井, 2018,pp.42-43)にあるものととらえられる。

すなわち、向山実践での史料批判の授業は、同時代の安井俊夫実践「スパルタクスの蜂起」と共通の意味を持つのである。そこでの論争で、西洋史学の熊野(1986, pp.42-43)は、次のように喝破する。すなわち、プロガラテン語などのテキストを使用して行うのが歴史研究であるが、邦訳や要約による再構成といえども、低いレベルだが、生徒・学生なりの歴史研究である。そして、史料にもとづいてみずから歴史を再構成する力を身につけることが、歴史教育の目標である(熊野, 1986, p.43)という。

筆者は、熊野が安井実践を「子どもによる歴史の再構成」として評価したように、向山実践を子どもによる「史料批判」であり、資料活用能力育成をはかるものとして、その意義を認めるものである。それは、子どもにとって不動のものと思われる「テキスト(ここでは著名出版社の図書、事典類)」が、決して不動ではなく、誤りや不確定な部分があることを理解することになるからである。

宇佐美(1985b, p.62)の向山批判にせよ、「法則化運動」ないし、授業技術一般としての進め方や展開、さらに授業技術そのものへの検討・批判であって、資料活用能力や史料批判授業についての検討ではなかったはずである。

しかしながら、向山の資料活用能力育成実践への批判は、本多(1985, p.240)の「歴史像形成がな

されていない」という批判や、北(1985, p.260)の「統計の見方育成」程度のもので資料活用にあらず、というものであった。

二十年以上経ってから、徳永(2009,p.13)は、向山実践を、PISA 調査の数学的リテラシーの犯罪増加のグラフ比較と同様の趣旨であるとし、それが、統計処理や数的処理の読解力と同等のものと見立てている。

たしかに向山の展開には、朝倉隆太郎の統計処理の見方考え方をふまえた構成(向山, 1985a, p.324)があるため、徳永に見られるような批判、そして当時の批判は、当然のことである。しかし、これらの課題が、後のパフォーマンス評価に通底する問題を内包しているといえるのは、次の三点からである。

第一に、過去の出来事ではあっても、人為的な操作によって歴史は構成されるということに気づく契機を持っている点である。二つのグラフから構成される世界は、実のところ、過去データを解釈することによって、同時に(誤りを)構成することもあることが明らかだ。第二に、これこそが真正性が確保されている課題として評価できるものであるという点である。メディアリテラシーのみならず、フェイクニュースが話題となる現在において、そうした事態は、社会的構築ではなく、むしろ連綿と続く「事実」なのではないか、という批判は、「不動のテキスト」批判であり、ひいては、懐疑主義に陥ることなく、一方で、徹底的な批判吟味が必要であるからだ。第三に、答えの見いだしにくい課題との対話や格闘であるという点である。

以上の三点から、目的や時代の文脈もあるが、向山が提起した実践や指導案には、現代から見れば、パフォーマンス評価に通底する課題を見いだすことが出来るのである。

向山実践で子どもたちは沢山の発言をし、多くの仮説を提示している。たしかに有田の授業のように、子ども同士の議論がなされることはなく、そこで「討論がない」という批判にもなるが、基本は、子どもたちのパフォーマンス(表現や追求)

が示されたか否かである。ここに、パフォーマンス評価に通底するパフォーマンス（表現）を確認するのである。

3. ブルームの評価理論を超える視点—向上主義学力論とパフォーマンス評価

3.1 池野の認識変容研究と向上主義学力論からの評価方略

① 向上主義学力論をふまえた評価

ブルーム以後の社会科評価の動向は、冒頭の峯（2014）のまとめによって、現在までの評価論の枠組みは示されている。その中でも、とりわけ池野の向上主義学力論に基づいた評価論は、ブルーム以後の評価の動向を自らが提起する向上主義によって乗り越えようとしている点で、独自性を持つ。

池野（2006, pp.120-121）は、ブルーム批判としてその問題点を、次のようにまとめる。それは、「第一に、指導や評価が静的であること。第二に、達成や評価が一時的なものであること。第三は学力の向上発展の視点を欠いている」（p.121）ことである。

池野（2006, p.120）はその代案として、PISA 評価や英国ナショナルカリキュラムから「向上主義」を提唱する。具体的には、「①学力とは、要素の集合ではなく、要素の構造とその向上・進展である。②学力の向上・進展とは、量的増加ではなく、質的增加・変化である。③学力の質的增加・変化は、認識構造の変容である。」というものである。

池野の提起は、直近ではブルームの評価理論を乗り越え、さらに近年の PISA 評価、英国ナショナルカリキュラムをふまえたものであるが、同時に、これらは、梶田（1992, pp.80-81）の次の分類もふまえたものと捉えることが出来る。すなわち、①達成目標、②向上目標、③体験目標であり、①は、特定の具体的な知識や能力を完全に身につけることが要求され、②は、ある方向へ向かっての向上や深まりが要求され、③は、学習者側における何らかの変容を直接的なねらいとするものではなく、特定の体験の生起自体をねらいとする（梶

田, 1992, pp.80-81）というものである。

このことに関しては、伊東（1984）が、それらを予見した総括を加えている。伊東は、目標の明確化、完全な目標到達などを認めつつ、要素分析も含めその限界を指摘した。そして「向上目標・方向目標」として位置付けられる態度・関心を長期的課題とする。さらに、「知識・理解のみでなく、思考力や資料活用能力をも評価しようとするのであれば、目標の全体が構造的に達成されるような授業」の必要性（伊東, 1984, p.24）を指摘するのである。池野の構想は既に、1980 年代に伊東と共に構想されていた可能性があり、その先見性を認めざるを得ない。

② 向上主義学力の構造

池野は向上主義学力の構造として、トゥールミン図式（モデル）による議論の構造と学力構造の特質をあげた（池野, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e）。

前者のトゥールミン図式（足立, 1984, 井上, 1977, 安彦, 1981）は、Stephen Toulmin の翻訳（戸田山ほか 2011）が刊行される遥か以前から、社会科教育（尾原, 1991）では一般化したものである。

池野がトゥールミン図式によって、社会科での議論の構造を示す理由は、事実の価値負荷性を露わにすることである。池野（2006e, p.121）は要素分解によって、価値を排除し、各要素同士のまとまりや各要素の関連を事実レベルに集約し、事実が自立することによって、事実と価値の関連性を失うとする。さらに、要素も要素の示す事実も、そのまとまりや構造の中にあるかぎりにおいて存立するから、その構造に組織されてはじめて、要素となり、事実となることを強調した（池野, 2006e, p.121）。

以上をうけた特質として、内容関連的、論拠依存、構成的人為性、見方の多元性を挙げる。議論の構造が特定テーマに依存し、経験的事実は主張や論拠とむすびつき、複数の図式吟味検討、磨き上げの関係である（池野, 2006e, p.123）。見方の多元性は言うに及ばない。

そして、事実そのものに関して、次のようにまとめる(池野, 2006f, p.123)。すなわち, 「①事実は、客観的ではない。②事実は、イメージ図式などの概念的な枠組みによって、組み立てられ、解釈される。③事実は、人により解釈されて作り出された社会的なものである。」というものであり、授業で事実の社会性を読み解くとするのである。

以上から、構成主義的な認識論にあることが認められよう。こうした向上主義学力論に基づく授業構成や評価方略はどのように展開されるのだろうか。

③ 向上主義学力論をふまえた認識変容研究による評価—小学校地図学習の評価分析

池野ら(池野ら, 2006)は、小学校社会科の単元開発「地図とはどのようなものでしょうか?」とその実践で、評価の分析を試みている。

その課題は、「学習結果の認識の変容(成長)を見方・考え方の変化として評価すること」(池野ら, 2006, p.255)である。開発された単元の評価目標は「(1)子どもたちが地図に対する見方・考え方として、写像論の他に構成論の認識が獲得できたか。(2)各認識論の中で地図に対してより高次の認識レベルを獲得できているかどうか」である。そのために、評価レベルを写像論・構成論という認識論レベル、感覚的認識・功利的認識・価値的認識・社会的認識という段階レベルの二つを設定し、測定したのである(池野ら, 2006, p.258)。

そこでは、次の成果が得られたという。それは、認識論・認識レベルの2つの指標にもとづく見方・考え方の評価方法によって、単なる知識・理解の測定ではなく、児童が持つ認識の変容を把握したとする。実践、アンケート的な(事前事後)評価問題を通した質的分析、統計処理を含まない割合による傾向性把握によって、「技能・能力」「思考・判断」「関心・態度」などのこれまで捉えられなかった見方・考え方を測定可能としたことから、見方・考え方を育成する授業と評価の一体化が示せたとする(池野ら, 2006, pp.259-264)。

以上の評価研究には、2つの論点を示すことが出来る。第一に、トゥールミン図式をふまえた認

識レベルの評価規準の妥当性であり、ルーブリックなどの「汎用性」を持つのか否か判然としない点である。新タキノミーを提起したマルザーノ(2013, pp.45-46)は、このトゥールミン図式を、認知レベルのエラーにおいて妥当性を担保する「道具」として位置付けており、池野が向上主義学力で提起したような「事実と価値を一体化させるための思考図式」とはとらえていない。また、感覚的認識から社会的認識にいたる段階性は、常識的な理解を可能とするものであるが、ピアジェ(1972)の発生的認識論における4段階やコールバーク(1987)の段階論などとの異同や関連も含めて、その実相を検討する余地が残されている。

第二に、現在の評価の大きな流れとの関連である真正性やパフォーマンス評価との異同である。それらを絶対視するものではないが、提示された指導計画は、真正の課題、パフォーマンス課題としてどのように位置付けられるか異論もありうる。一方で、構成主義的な「認識内容」は、現在の評価理論と即応するが、授業の展開や評価の規準は、構成主義的なものといえるのか課題を残している。

3.2 パフォーマンス評価による小学校社会科の事例

① パフォーマンス評価の意義

現在の課題である「パフォーマンス評価」は、真正の評価と一体となったものである(田中, 2010, p.23)。

従来の「到達度評価」の枠組みで把握されていた「目標に準拠した評価」は、総合的学習の時間の評価への対応としてポートフォリオ評価、2004年のPISAショックに対応したパフォーマンス評価の導入という経緯があった(田中, 2010, p.23)。そして「真正の評価」も、「目標に準拠した評価」を強化するため導入されたとする。

そもそも目標に準拠した評価には、次の4つの課題があったとする(田中, 2010, p.26)。第一に、ゴールフリー(目標にとらわれない)評価からの批判である。これは、目標の基準から逸脱した子どもへの対応でもある。第二に、子ども自身の自

己評価の位置づけからの批判である。指示待ちではない、主体性重視の視点である。第三に、成果結果に至るプロセスの評価の課題である。成果に拘り、過程が蔑ろにされることへの危惧である。第四に、評価の課題の不全である。課題をよりリアルにし、学力の多様な表現方法への配慮である。そこで田中（2010, pp.27-31）は、6つの視点を提示する。すなわち、(1)評価の文脈の「真正性」、(2)構成主義的な学習観、(3)結果だけでなくプロセスを重視した評価、(4)子どもによる評価の選択、(5)自己評価の促進、(6)教師と子ども、保護者や地域住民を含む参加と共同による評価である。

これらは、現状の静的な学校教育現場にドラステックな改善を要求するものであるが、指導と評価の一体化や子どもに全的な教育権の保障を考慮するならば、評価理論の当然の帰結といえるだろう。

② 小学校社会科でのパフォーマンス評価事例

小学校社会科に限定するとパフォーマンス評価の事例は極めて限定されたものとなっている。

前項で示した6つの条件を満たす可能性のあるものとして田本（2010, 2017）をあげることができる。

他には、次の事例があるが、6つの条件を全て満たすような実践とは必ずしもなっていない。佐藤ほか（2017）は、自己評価を基盤として、ペーパーテストを掛け合わせているところに独自性がある。大山（2017）は、自己評価・相互評価を主軸に目標達成・対話創造・協調維持・安心実現などの能力育成を図っている。坂井（2011）は、思考のプロセスを重視した評価を行っている。

以上挙げたとおり、いまだ限定された指導計画、実践を確認するのみであり、類型化や評価をするには素材の不足を認めざるを得ない。そこで、本稿では、ほぼ全ての条件を満たしている田本（田本・佐長, 2010, 田本, 2017）の実践を事例として検討する。

③ 小学校社会科単元「佐賀市まちづくりについて考えよう」の場合—パフォーマンス評価として

の先進性

(イ) 第6学年の場合

「佐賀市まちづくり」を学習内容として、市民的パフォーマンスの測定をねらったものである（田本ほか, 2010）。

目標

単元の総括目標は、佐賀市が埋め込まれている状況を分析し、その分析を通して佐賀市中心街活性化優先プランの有効性を検討し、佐賀市まちづくりの方向性について討論。その結果に基づく主張を作成するというものである。

主張は、次の3つである。第一が、経済を優先したまちづくり。独自性が根拠である。第二は、福祉優先のまちづくり。高齢化への対策が根拠である。第三は、多機能のまちづくり。移動と便利さが根拠である。

下位目標は、知識目標、能力目標、態度目標である。知識目標は、佐賀市の地理的状況、産業と経済状況、安心住みよい町への市民の思いである。能力目標は、自己の立場の決定と主張作成、相互討論、主張の評価、修正である。態度目標は、関心を高め積極的な調べ収集、自己の主張の正当化、批判の受け入れとより良い主張作成への意欲である。

評価の観点・基準

これらの目標でのパフォーマンスを十全に評価するために、前節での池野ほか（2006）の実践と同様に、トゥールミン図式による主張の構成がある。そして、まさしくその図式による主張の構図が、評価の対象となる。そのための基準は、「結論と根拠、さらに根拠にも結論(価値的理由)と根拠(具体的事実を踏まえた理由)」である。この構造からの基準設定は次の通り（田本・佐長, 2010, p.87）。

基準1 論題に対する結論を述べているが、十分な根拠を欠いている。

基準2 議題に対する結論とその根拠を述べている。

基準3 論題に対する結論とその根拠、さらにそれ

を根拠づける具体的事実を踏まえた理由を示している。

主張をよりよく相手に怯える伝達の観点は以下の通り（田本・佐長，2010，p.88）。

基準1 誤字、脱字や不適切な表現があり、読み手を意識していない。

基準2 読み手を意識し、主張をアピールする表現が見受けられる。

基準3 読み手を意識し、主張を強くアピールする表現が多数見受けられる。

なお、トゥールミン図式による主張の構造の具体は、下記の二つの主張構造の図によって明らかである。人口減少について、主張は「佐賀市は衰退している（主張）」、データは「若者が流出することで人口減少」、根拠は「若者流出によって地方経済悪化」である。こうした主張構造をもとに、表1の基準に照らして評価する訳である。

【人口減少についての主張構造】

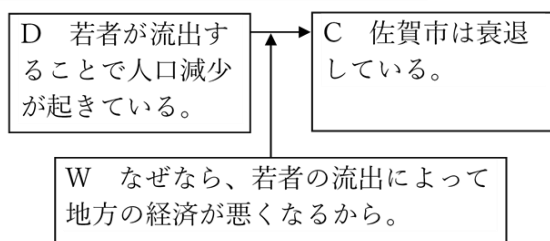


図1 人口減少と年間商品販売額の主張構造
（田本・佐長，2010，p.89 より引用）

（口）第3学年の場合

おなじ「佐賀市のまちづくり」であるが、対象は小学校3年生である（田本，2017）。

ここでの評価の対象は特に、「市民社会への参加についての学習評価」である。その際、教師以外の第三者による評価が試みられている。

市民社会への参加ということが、目標、評価の基準などを設定することが困難を極めることが予想されるにもかかわらず、教師以外の第三者による評価は、さらに困難を極められると思われる。

その手法は、ナラティブアプローチであり、質的研究方法による。実証主義的なインタビュー法とは異なり、インフォーマント（情報を提供してくれる人）の語りに驚いたり、共感したりすることに重点を置くという直観的な手法である（田本，2017，p.26）。これらは、教師が参与観察の形式で行うことは可能であっても、第三者（実のところ、保護者、NPO）を対象にインフォーマントから情報（子どものパフォーマンスへの評価）を得ることは、難しいことである。

単元目標は、「佐賀市は急速に少子高齢化が進むことを理解する。少子高齢化に対応したまちづくりを進めていく必要性について考えていくことができる。さらに、少子高齢化社会における佐賀市まちづくりについて討論することで市民の一員として参加していることを自覚する。」であり、観点別評価に対応する内容である。

学習評価は、主張の内容への評価であり、第三者にまかせるため、ゴールフリー（目標にとらわれない）評価となる。しかしながら、およその目途として、次の3点を大まかな規準として設定している。1 実現可能な主張となっているか、2 主張することにより、新たな問題を生じさせないか、3 主張を実行することは効果的かであり、主張を行う上で欠かすことができないとする（田本，2017，p.30）。この規準をもとに、第三者がどのように評価しているかが把握され、さらに、評価後は学習者各自に振り返らせ、意見文を修正させ、評価のフィードバックとしての機能を果たさせるというわけである。

評価者は、保護者（主婦）、校内の教師（知識豊富）、まちづくりNPO法人職員（中心街活性化のまちづくり専門家）の三者であり、評価依頼状に、評価例として書き方のひな形、経済の観点例示がある。

田本は、正統的周縁的参加論に依拠して、この実践での分析を行っている。

バリアフリーに反対し高齢者中心ではないまちづくりの主張に対して、評価者（NPO法人）から、バリアフリーが若者を引き寄せるというパラ

ドクスとコンパクトシティの薦めで、認めながら、対立意見を発する。これをレイブらの「熟練者と徒弟(世代間)コンフリクトは、日常の参加の過程で発生する」を引いて、あり得ることと納得していくのである。こうした過程を経て、市民的パフォーマンスは変容するという。すなわち、「コンパクトシティの建設による利便性の向上、少子高齢化に対応するまちづくり」への理解と主張の修正である(田本, 2017, p.35)。これによって、市民的パフォーマンスが認められるとするのである。

これこそ第三者による評価の醍醐味であり、効果・有効性であろうが、ここで、疑問ないし、視点をずらした見方をしたい。それは、これが評価を超えた「対話」ではないかというものである。評価者と被評価者が、対話を通して、相互の知識から態度に至るまで、互いに共有し、磨き合う、まさに、冒頭に示した、(4)子どもによる評価の選択、(5)自己評価の促進、(6)教師と子ども、保護者や地域住民を含む参加と共同による評価の3つの要件が満たされたものとなっているのである。

4. おわりに

以上、社会科の評価に関して、歴史的経緯を踏まえて、代表的な評価方法を概括し、特に新しい評価方法としてのパフォーマンス評価および授業実践を検討した。

まとめると、社会科評価では、測定から評価概念の導入以後、その流れに応じた行動目標、ブルームの評価理論、観点別評価、目標に準拠した評価などに対応してきた。しかしながら、1980年代に定着したと思われた時代ですら、名うての小学校教師の指導計画に盛り込まれることは困難であった。しかしながら、当時批判されていた実践の中にも、現代に通じうるパフォーマンス課題への追求がなされた側面も確認された。この時期までの行動目標、目標に準拠した評価の課題を越える視点として、「行動主義から構成主義」に始まる、評価の転換として、池野の向上主義学力論に基づく評価論、パフォーマンス評価とその具体例が検討された。

残された課題は、次の二点である。

第一に、筆者が開発したパフォーマンス評価の事例としての単元「どんな学校カフェテリアをデザインする?・リバタリアン・パターナリズムの事例」を示し、その可能性を問う予定であったが、精緻化などに課題を残し、本稿に盛り込むことが出来なかった。

第二に、ポートフォリオ評価も含めた、真正の評価に関連する全体像を示すことが出来なかった。

第三に、性向(disposition)概念と、二重過程論との整合化を第一の指導計画に整合化させる予定であったが、果たせなかった。

注

- 1) この言説は、社会科教育では大前提となっており、多くの論稿で確認されており、まずは、(内海, 1971, p.7)を参照のこと。
- 2) 現在、社会科の教育評価を総括し、俯瞰する研究は、棚橋(2002)、峯(2011)、藤本(2017)がある。しかし、峯を除き、高度の専門性を持った研究か、現在の評価の課題からは若干離れた研究であり、現在の教育評価や教育改革との関連を筆者には理解することが出来なかった。そのため、これらを中心として記述展開はしなかった。棚橋の研究(2002)は、博士論文として高い評価を得られたものであり、したがって、それは社会科の本質に密接に関わり、社会認識形成といういわば「独自で特別」、「科学的、学術的」、したがって、普遍的評価研究である。本稿は、小学校社会科の現行の教育改革やその動向とリンクした、ある程度実践可能で「現在的」な社会科の評価を扱おうとしている。そのため、ブルーム以降の小学校現場での驚くようなやりとり、あるいは現在の「ワクワクするような」教育評価の流れに即応することが願いであるため扱わなかった。また藤本の研究(2017)は、日本の社会科評価研究の歴史的展開をまとめ、萌芽期、模索期、研究基盤形成期、研究方法論の反省的探究期と分けて、学

会誌レベルの評価に関連する論文を分類し、検討している。学術レベルなので、現在の「教育評価」のキーワードと離れることも可能だろう。とはいえ、行動目標、ブルーム評価理論とそれ以後、観点別評価、指導（目標）と評価の一体化、目標に準拠した評価、現在のパフォーマンス評価実践などとの関連などが判然としない。そのため、本編では対象としなかった。峯（2011）の研究は、社会科評価と学力の関係を論じつつ、文部省、文科省の提起、教育現場と学術世界との関連、そして、二つのアプローチでの類型化（仮説検証アプローチと仮説生成アプローチ）によって、北・澁澤、棚橋・池野、原田の理論を仕分けし、その「事実」を分析することから、社会科評価の方向性モデルを示しており、社会科の評価研究を迫る上で有益である。なお、池野の認識変容、向上主義学力論による評価論（池野、2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f, 2004）や峯（2017）による提案は、現状のパフォーマンス評価や真正の評価に通底しつつも、もうひとつのアプローチとして特筆すべきであろう。

- 3) 田中(2009)や石井(2008, 2015)を参照した。
- 4) このイベントの事実に関しては、精密な授業と事後検討会の文字起こし、参加者や依頼による批判や支持の多くの論考からなる『授業研究』臨時増刊号（1985年、283号）が刊行されている。また、そこでの提起や論争をふまえた特集が組まれている（『教育科学 社会科教育』明治図書、278号、1985年）。
- 5) これらのやりとりについては、次のような課題が内包されている。すなわち、向山は、教育技術・方法を伝えようとしているのであって、目標まで示すのはおせっかいで読み手を馬鹿にしていることになるため、あえて記述しなかった（向山、1985,p.28）というのである。
- 6) 当該授業研究は、新たな授業改革運動（歴史

的名称は「授業技術の法則化運動」）での一イベントでの出来事であり、熟達者である有田・向山にとっても、1985年の時点においてすら、精密な目標に準拠した評価や行動目標による分析への意識がほとんどなかったことを根拠として、その運動の意義を矮小化しようとするものではない。

- 7) 向山、岩田ともに、記述は「歴史資料」であり、「史料」記述ではない。
- 8) 石井(2018, pp.42-43)は、その具体を加藤公明の「一遍上人絵伝」の授業から展開し、真正の学習論に位置付けている。社会科教育の文脈は「正答主義からの脱却」「生徒による討論」「主体的認識」であった。

引用文献

- 安彦一恵(1981)「道徳の正当化-道徳的論証の正当化に関する諸説の展開-」『思想』684,p.13.
- 足立幸男(1984)『議論の構造-民主主義と議論』木鐸社.
- ブルーム, B.S.ほか(梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽訳)(1973)『教育評価法ハンドブック-教科学習の形成的評価と総括的評価』第一法規.
- 藤本将人(2017)「日本における社会科評価研究の歴史的展開-米国社会科の影響の考察」『社会科教育論叢』50, pp.121-130.
- 本多公栄(1985)「二つの貴重な共通課題の提起」『授業研究』283,p.24.
- 池野範男, 渡部竜也, 竹中伸夫(2004)「認識変容に関する社会科評価研究(1)」『学校教育実践学研究』第10巻, pp.61-70.
- 池野範男, 竹中伸夫, 田中伸, 二階堂年恵, 川上秀和(2006)「認識変容に関する社会科評価研究(2)」『学校教育実践学研究』第12巻, pp.255-265.
- 池野範男(2006a)「社会科の読解力を鍛えるテスト問題-(1)二世紀社会科とその学力-」『社会科教育』562, pp.120-123.
- 池野範男(2006b)「社会科の読解力を鍛えるテス

- ト問題-PISA の学力概念と読解力-ブルームの学力構造批判-」『社会科教育』563, pp.120-123.
- 池野範男(2006c)「社会科の読解力を鍛えるテスト問題-タンス整理型学力と片づけ型学力:向上主義社会科学力-」『社会科教育』564, pp.120-123.
- 池野範男(2006d)「社会科の読解力を鍛えるテスト問題-英国イングランド到達度評価論:NC の「向上(Progress)」の構造-」『社会科教育』565, pp.120-123.
- 池野範男(2006e)「社会科の読解力を鍛えるテスト問題-向上主義社会科学力の構造:マルチ・パースペクティブ-」『社会科教育』566, pp.120-123.
- 池野範男(2006f)「社会科の読解力を鍛えるテスト問題-向上主義社会科学力論:社会を読み解く(1)事実の組み立て-」『社会科教育』567, pp.120-123.
- 池野範男(2006g)「社会科の読解力を鍛えるテスト問題-向上主義社会科学力論:社会を読み解く(2)問題の構制-」『社会科教育』568, pp.120-123.
- 井上尚美(1977)『言語論理教育への道-国語科における思考』文化開発社.
- 石井英真(2015a)『今求められる学力と学びとは-コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影-』日本標準.
- 石井英真(2015b)「教育評価の立場」『新しい教育評価入門』有斐閣, pp.2-22
- 石井英真(2018)「社会的な思考力・判断力・表現力」を育てるパフォーマンス評価-本質的で深い学びを生み出すために」『社会科教育』55(9), 32-37.
- 伊東亮三(1982)『達成目標を明確にした社会科授業改造入門』明治図書.
- 伊東亮三(1984)「IV 総括(シンポジウム 社会科教育における評価研究の課題)」『社会科教育論叢』31, pp.25-29.
- 岩田一彦(1985)「綺麗事で済まなくなった社会科授業分析」『教育科学 社会科教育』278, p.8.
- 梶田叡一(1992)『教育評価 第2版』, 有斐閣双書.
- コールバーク, L., ヒギンズ, A. (岩佐信道訳) (1987)『道徳性の発達と道徳教育』麗澤大学出版会.
- 北俊夫(1985)「『二つの授業から学んだことと疑問に思ったこと』, 『授業研究』283, p.260.
- 熊野聴(1986)「歴史学と歴史教育のあいだ-2-研究と教育の統一のために」『歴史学研究』556, pp.42-43.
- マルザーノ, R.J., ケンドール, J.S. (黒上晴夫, 泰山裕訳) (2013)『教育目標をデザインする』北大路書房.
- 峯明秀(2011)「社会科の学力評価論の批判的検討-学習の事実に基づく授業改善研究の必要性」『社会科研究』80, pp.33-44.
- 峯明秀(2011)『社会科授業改善の方法論改革研究-資質形成の相違に応じた螺旋 PDCA サイクル』風間書房.
- 向山洋一(1985a)「私の授業について-教育技術の法則化のために」『授業研究』283, pp.320-331.
- 向山洋一(1985b)「臨刊号で問われた疑問点・問題点に答える-知的で行動的な青年教師のために-」『教育科学 社会科教育』278, pp.27-33.
- 森分孝治(1982)『現代社会科授業理論』明治図書
- 森分孝治(1985)「より高い目標の批判しやすいかたちでの表示を」『教育科学 社会科教育』278, pp.69-72.
- 中野重人(1985)『社会科評価の理論と方法』明治図書.
- 尾原康光(1991)「社会科授業における価値判断の指導について」『社会科研究』39, pp.70-83.
- 大山和則(2017)「『やり抜く力』と『つながる心』を高める社会科授業-パフォーマンス評価を導入した学習過程の改善を通して」『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』8, pp.281-290.
- ピアジェ, J. (滝沢武久訳) (1972)『発生的認識論』白水社.
- 佐藤健翔, 藤本将人, 内山隆(2016)「多様な認識形成を保障する社会科学習評価研究:自己評価

- 論を取り入れた『学習評価問題』の開発」『北海道教育大学紀要. 教育科学編』, 67(1), pp.221-236.
- 坂井誠亮(2011)「児童の『思考・判断・表現』の場面における評価に関する考察-5年生『くらしを支える情報』の実践を通して」『学校教育研究』, 26, pp.140-151.
- タイラー, R.W.(金子孫市監訳)(1978)『現代カリキュラム研究の基礎-教育課程編成のための』日本教育経営協会.
- 田本一正・佐長健司(2010), 「状況論的アプローチによる社会科学学習評価の開発ー小学校第6学年単元「佐賀市まちづくり」について考えようー」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』 14(2), pp.81-91.
- 田本一正(2017)「市民社会への参加に注目した社会科学学習評価の検討ー小学校第3学年における学習者のナラティブを事例として」『社会科研究』 86, pp.25-36.
- 田中耕治 (2008)『教育評価』岩波書店.
- 田中耕治 (2010)『新しい「評価のあり方」を拓くー「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから』日本標準.
- 棚橋健治(2002)『アメリカ社会科学学習評価の史的展開』風間書房.
- 徳永俊太(2009)「有田和正・向山洋一の立ちあい授業に関する一考察:社会科教育としての側面に着目して」『教育方法の探究』, 12, pp.9-16.
- 宇佐美寛(1985a)「有田氏の授業分析」『授業研究』 283, pp.140-149.
- 宇佐美寛(1985b)「向山氏へ明確な言葉が必要です」『教育科学 社会科教育』 278, pp.57-63.
- 内海巖編 (1971)『社会認識教育の理論と実践:社会科教育学原理』葵書房.
- 吉本均(1985)「授業の成立・展開にとって『資料』とはなにか」『授業研究』 283, pp.230-234.