

---

# 社会科評価研究における原理的転換の可能性

## －内化から脱中心化へ－

### **Possibility of the fundamental shift in social studies evaluation research : From internalization to decentering**

田本 正一\*

Tamoto Shoichi\*

(摘要)

本研究は、社会科評価研究の原理的転換について論じることを目的とする。これまでの社会科評価研究は内化の原理に基づいて展開されてきた。しかし、個人の知識や行為は状況や集団と切り離して成立しないという立場がある。それを脱中心化という。したがって、状況や集団との関係まで拡大して社会科評価研究を展開すべきである。脱中心化の見方は個人を超えて状況や集団との関係の中に知識や行為の達成を認めるのである。これらのことから内化から脱中心化への原理的転換を意図することとした。

キーワード：社会科評価研究，脱中心化，内化

(Abstract)

The purpose of this study is to discuss the possibility of the fundamental shift in social studies evaluation research. Social studies evaluation research to date has been developed based on the principle of internalization. Internalization refers to the perspective of looking at the acquisition of knowledge and skills within individuals. However, there is a position that an individual's knowledge and actions cannot be established separately from the situation or group. This is called the principle of decentering. Therefore, social studies evaluation research should be expanded to include relationships with situations and groups. The principle of decentering has its roots in the legitimate peripheral participation and sociocultural approaches that have emerged in social studies education in recent years. This view sees the establishment of knowledge and actions in relationships with situations and groups. Based on these factors, we have decided to aim for the fundamental shift from internalization to decentering.

Keywords: social studies evaluation research, decentering, internalization

## 1. 研究の目的

社会科教育にとって評価研究は極めて重要である。なぜなら、評価は授業やカリキュラムを大きくコントロールするからである。そのような言に従い、社会科評価研究が展開され、蓄積されてきた。なお、社会科評価研究とは個別の評価に関する研究全体のことを意

味する。例えば、社会科評価研究における個別的研究としては、観点別についての研究（高山、1984；三浦、1984；中野、1984）や米国における社会科評価についての研究（棚橋、1992；1997；藤本；2004）、パフォーマンス評価（Performance assessment）についての研究（佐長・真子、2008；田本、2012）などが展開されている。観点別評価についての研究では、能力を

---

\* 山口大学教育学部

*Journal of East Asian Identities* Vol. 11 March 2026 (pp. 20-30)

複数にわけて（例えば、知識・理解、思考・判断、観察・資料活用、関心・態度）、それらの達成度を測定する方法などについて明らかにした。米国における社会科評価についての研究では、実践されている評価の原理について明らかにすることで、国内における評価研究に大きな示唆を与えた。パフォーマンス評価についての研究では、単一の知識や技能を超えて総合的な市民的パフォーマンスを対象とした評価を可能とした。それらは、オーセンティック評価（Authentic assessment）と関連することでさらなる研究的展開が期待されている。

一方で、『社会科教育論叢』第50集においては社会科評価に関する論考の蓄積が少ないことが指摘されている。藤本は「数がカリキュラム研究や学習指導研究に比べて相対的に少ないため、発展の過程が見えにくいものとなっている」（藤本、2017、p.121）という。その理由として「事例の蓄積が少ない状況で短期間のうちに対象と方法が変わっていけば、発展の過程は見えにくいものとなる」（藤本、2017、p.129）ことを挙げている。さらにこの状況を脱却するために、「評価研究をさらに発展させる手がかりは分析研究の中から見出すことができる」（藤本、2017、p.127）と結論づけている。しかし、果たして藤本がいうように社会科評価研究において変化が生じているのであろうか。答えは否であろう。これまでの社会科評価研究の対象と方法は大きく変化していないと考えられる。なぜなら、それらを捉える根本的な原理について変化していないからである。

以上からすると、藤本の提案する4つの時代区分全体は、1つの原理としてまとめることができよう。すなわち、これまでの社会科評価研究は個人を評価の対象とし、その内面に知識や技能が蓄積されるという内化（internalization）の原理に基づいている。このような内化の原理に基づき社会科授業や評価は研究されてきたと考えることができよう。内化を原理とする社会科評価研究は、個人の内面を評価対象の単位とするのである。

これらを踏まえれば、社会科評価に関する論考の蓄積の少なさを1つに内化の原理を自明視して研究が進められてきたことを原因として挙げることができるのではなかろうか。そうであれば、新たな社会科評価研究の原理が求められよう。このような状況を鑑み、近年、正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation）（Lave, J.・Wenger, E., 1991）や社会文化的アプ

ロチ（Sociocultural Approach）（Wertsch, J., 1991）が社会科教育において台頭してきた。それは個人の内面を考察対象としない。人間の行為を環境と切り離さずに社会的状況との関係の中で捉えようとするので共通している。すなわち、行為の考察枠組みをそれが埋め込まれている状況や社会文化的な状況へと拡張するのである。なお、状況とは行為の意味を明らかにすることができる枠組みのことである。このように個人だけではなく、それが埋め込まれている状況まで拡張して行為を捉える学習観を脱中心化（decentering）<sup>1)</sup>とよぶ。正統的周辺参加や社会文化的アプローチに基づく脱中心化の原理からすれば、社会科評価研究についても新たな考察が可能ではなかろうか。すなわち、個人を評価対象とするのではなく、それが埋め込まれている状況にまで拡張するのである。それは個人の内部へとベクトルを向ける内化から個人を超えて状況などの外部へとベクトルを向ける原理的転換となる。すなわち、内化から脱中心化への原理的転換である。

以上を基にして、本研究では社会科評価研究について内化から脱中心化への原理的転換の可能性について検討することを本研究の目的とする。その目的を達成するために、第1に『社会科研究』あるいは社会科教育関連学会誌<sup>2)</sup>に掲載された代表的な社会科評価に関する論考をレビューし、整理する。そのことで、内化の原理に基づいた社会科評価研究が展開されてきたことを明らかとしたい（第2章）。第2は、内化を原理とする社会科評価研究の批判的考察を行う。そのことで、これまでの評価研究の成果と課題を明らかとしたい（第3章）。第3に近年台頭してきた正統的周辺参加および社会文化的アプローチを概観し、それらが脱中心化の原理に基づいていることを明らかにする。そのことで、脱中心化へと原理的転換すべきことを主張したい。加えて、社会科評価研究において脱中心化を意図している論考を取り上げ、その具体を明らかとする。それらのことで、脱中心化の原理に基づいた社会科評価研究の可能性について言及することとしたい（第4章）。

## 2. 内化の原理に基づく社会科評価研究の歴史的展開と類型化

### 2.1 社会科評価研究の歴史的展開

『社会科研究』および『社会科教育論叢』において評価研究は多様に展開されてきた。前述した藤本は社

会科評価研究の発展過程を4つの（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）に区分した。本研究も藤本の論考を参照する。なぜなら、この区分によって評価研究の歴史的展開が明確となるからである（表1）。

表1から明らかなように、社会科教育において評価に関する論考が提出されるのは1961年である（池田、1961）。池田は、「社会科の目標と評価」を提示し、米国の評価研究について紹介している。このことから社会科評価研究は授業研究同様にその歴史は長いことがわかる。

前述した藤本の論考においては、日本における社会科評価研究の歴史的展開を4つの時期に分けて整理している。前述した「評価」を冠する論考が出された

1961年から1970年を「萌芽期」とする。次に、日本において評価に関する実践研究が展開された1984年あたりを「模索期」とする。さらに評価方法の分析や開発研究が展開された1986年から2004年あたりを「研究基盤形成期」とする。最後に新たな理論に基づいた評価方法を反省的に探究する2006年以降を「研究方法論の反省的探究期」としている（藤本、2017、p.122）。

藤本は以上の区分を基にして社会科評価研究は大きく変化しているという。確かに長い評価研究において評価対象の明確化や評価方法の精密化がなされてきた。その意味において社会科評価研究は発展・深化しているといえよう。しかし、一方で評価に関する論考の蓄積の少なさも指摘されているのである。本研究では、

表1 藤本の4つの区分に対応した社会科評価研究論文のリスト

時期区分	著者	年号	掲載誌名	論文名
萌芽期	池田博重	1961	『社会科教育論叢』 (第6・7・8集)	「社会科の目標と評価」
模索期	小原友行	1984	『社会科教育論叢』 (第31号)	「D中学校社会科教科書を活用する授業と評価－歴史的分野『明治維新』を事例として－」
	小西正雄	1984	『社会科教育論叢』 (第31号)	「B『現代社会』の授業と評価－思考力の育成とその評価を中心に－」
	森分孝治	1984	『社会科教育論叢』 (第31号)	「D高校『現代社会』の指導と評価－指導内容・方法の明確化を－」
研究基盤形成期	棚橋健治	1992	『社会科研究』 (第40号)	「社会科における思考の評価－アメリカ新社会科における探究テストを手がかりとして－」
	棚橋健治	1997	『社会科研究』 (第47号)	「科学的社會認識形成における上位的領域の評価ストラテジー－MACOS評価プロジェクトを手がかりとして－」
	棚橋健治	1999	『社会科研究』 (第51号)	「社会科の本質と学習評価－アメリカ社会科学学習評価研究史の位相－」
	井上奈穂	2002	『社会科研究』 (第57号)	「目標達成度を明確化した態度評価法－ハーバード社会科の社会的論争問題テストS I A Tを題材に－」
	藤本将人	2004	『社会科研究』 (第61号)	「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－」
研究方法論の反省的探究期	井上奈穂	2006	『社会科研究』 (第65号)	「社会科教育における目標に対応した評価法－科学的探究にもとづく学習理論の場合－」
	土肥大次郎	2009	『社会科研究』 第71号	「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業－公民科現代社会小単元『市町村合併と地方自治』の場合－」
	峰明秀	2014	『社会科研究』 第80号	「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－」
	岡田了祐	2014	『社会科研究』 第81号	「意思決定型社会科における子どもの飛躍とつまづき－構築型評価モデルによる子どもの社会認識形成過程の分析－」

その原因を社会科評価研究における原理が変化していないことに求めたい。変化していない原理とは内化である。繰り返しになるが、一般的に評価の対象は個人であることに異論はないであろう。そのため、個人は自明視され、評価の対象はその内面に形成される知識や技能、あるいは個人の行為の結果としてのパフォーマンスと考えられているのである。

## 2.2 内化を原理とする社会科評価研究の類型化

表1の社会科評価研究は代表的事例である。その整理は前述したように評価研究の発展過程に基づいている。そのことで藤本は多様に評価研究がなされてきたことを示している。しかし、それは1つの原理に基づいた評価研究であろう。そのため、評価対象や評価方法の観点から整理し直すこととする。そのことで評価研究が内化の原理にとどまることを明らかにすることができるからである。内化の原理から評価対象や評価方法が構想されることは個人を対象とし、個人を評価する方法について言及することとなる。つまり、異なる原理に基づくそれらの構想の可能性が弱まると考えられるのである。

では、改めて内化の原理について明らかにしよう。その際、森分の論考（森分、2001）を参照する。森分はその論考においてこれまでの市民的資質は内実が明らかではないことを指摘する。さらに、それを踏まえて市民的資質の構造を明らかにする。森分による市民的資質の構造によれば、市民的資質は「社会認識体制」・「感情」・「意志力」で構成されているという。一方で森分は「社会認識体制のなかの事実認識の指導のみに関わり、それも日常生活においては形成できない科学的認識の形成をねらいとする」（森分、2001、p. 48）と述べている。ここでは日常生活とは異なる科学的認識の形成が社会科教育において育成すべき目的となるのがわかる。では、科学的認識はどこに育成されるのであるか。それについて森分は、「市民的資質は人格の内部構造に関わる問題」（森分、2001、p. 46）であると述べている。つまり、市民的資質は個人の内面に形成されることが明らかであろう。このような個人の内面に市民的資質が形成されることは無自覚にコンセンサスを得ているように思える。

しかし、「何を測定するのか」、「どのように評価するのか」という評価対象と評価方法については前述したように多様であると思われる。評価対象について森分は「社会科は市民的資質育成のどこまで関わるのか」

（森分、2001、p. 47）という。すると、市民的資質育成の関わりを最も狭く限定する立場とその関わりを広くする立場がある。本研究では前者を科学的認識の形成を評価する研究とよび、後者は合理的意思決定を評価する研究とよぶこととする。

第1に、科学的認識の形成を評価する研究の場合である。それでは科学的認識を評価対象とする。そのため、科学的認識は目標によって明示されなければならない。すなわち、科学的認識と目標を一体的に開発する評価研究がある。例えば、棚橋（棚橋、1992；1997）や井上（井上、2006）などの研究がそれに相当しよう。第2に、合理的意思決定を評価する研究の場合である。それは主に論争問題学習に対応する評価研究である。論争問題学習は時期によって2つの異なる評価研究が展開されている（藤本、2004）。すなわち、オーセンティック（Authentic）に基づく論争問題学習の前後のことである。オーセンティックに基づく論争問題学習が出現する前の代表的研究が、ハーバード社会科プロジェクト（Harvard Social Studies Project）における評価である社会的論争問題分析テスト（Social Issues Analysis Test、以下SIATと表記）である。それではあらかじめ分析フレームワークが準備され、それにしたがって評価がなされてきたという。例えば、棚橋（棚橋、1993）や井上（井上、2002）などの研究がそれに相当しよう。なお、棚橋（棚橋、1993）の論考は表1には含まれないが、ハーバード社会科における評価研究の代表的事例であるため、考察の1つに加えることとする。

2つはオーセンティックに基づく社会科評価研究である。それでは現実の市民社会の状況に授業に取り入れたり、あるいは学習者がおかれた状況を重視したりする。それを対象として評価するのである。例えば、藤本（藤本、2004）や土肥、（土肥、2009）や岡田（岡田、2014）豊畠ら（豊畠・柴田、2016）などの研究がそれに相当しよう。なお、豊畠ら（豊畠・柴田、2016）の研究も前述同様に表1に含まれないが、オーセンティックに基づく社会科評価研究の1つの代表的事例であるため、加えて考察の対象としたい。

以上のように、評価対象や評価方法の観点から社会科評価研究を3つに類型化した。第1は科学的認識の形成を評価する研究であり、その特徴は個人の科学的認識を対象とすることである。第2はハーバード社会科プロジェクトにおける評価研究であり、その特徴は合理的意思決定を評価対象としてすることである。第

3はオーセンティックに基づく社会科評価研究であり、その特徴は文脈と資質・能力の関係を評価対象としていることである。次章ではこれらの類型ごとに具体的な社会科評価の論考を取り上げ、それらが内化の原理に基づいていることを示すそのことで、これまでの社会科評価研究の成果と課題について考察することとしたい。

### 3. 内化を原理とする社会科評価研究の批判的考察

#### 3.1 科学的認識の形成を評価する研究についての批判的考察

第1は、2.2で示した類型である科学的認識の形成を評価する研究について批判的考察を行う。科学的認識の形成を評価する研究の代表的事例として棚橋（棚橋、1992）と井上（井上、2006）を取り上げよう。棚橋は、ホルト社会科を取り上げ、社会科における評価について論じる。ホルト社会科はフェントン（Fenton, E.）を中心として1960年代の米国における「教育現代化」の文脈の中で作成された。棚橋は思考を中心に据えているが、それについて「社会的事象に関する自らの知識を成長させることであり、それは分析的質問という形の社会科学的知識と不可分のものとしてしか評価できないもの」（棚橋、1992、p. 181）と表現しているように科学的認識を評価対象としていることがわかる。さらには思考を「社会学的知識の成長という形で質においても限定した」（同）ことによって「社会科の事業で作成した社会認識固有の思考の評価たりえている」（同）という。

この論考においては科学的認識に評価対象を限定することで社会認識有の思考を評価する方法について示唆を与えた。しかし、評価対象は個人である。棚橋自身も「そもそも思考とは行動が頭の中に内化したものであるという考え方が見られるといえよう」（棚橋、1992、p. 174）と述べている。つまり、思考を評価するが、それは頭の中にあるのである。したがって、内化の原理を前提としている評価研究であるといえよう。

井上は、社会科を社会科学科として捉え、その評価方法がどのようなものであるかを考察する。具体的には森分が開発した「公害」の授業（森分、1978、pp. 166-184）に対応した評価を開発・実施することである。そこで重要となるのが、目標と評価の対応である。井上は「授業と評価をつなげる者は、目標であ

る。目標には、その授業で育成が目指される理想の生徒像が端的に示される」（井上、2006、p. 11）という。そのため、明確な生徒像を示し、目標の到達度を測定することが重要であるという。

この論考においては目標と評価の関係性を明確にし、それを指導にフィードバックすることを可能にするいわゆる「指導と評価の一体化」への示唆を与えたといえることができる。しかし、この評価研究においても対象は個人である。なぜなら、個人の内面に個人的知識や一般的知識を習得することを前提としているからである。

以上、第1の類型である科学的認識の形成を評価する研究の代表的事例を取り上げた。すると、内化を原理に基づいていることが明らかとなる。知識や思考は議論やグループワークなどにおいて他者との関係のなかで形成されるが、その結果がすべて個人の内面に還元されるのである。しかし、個人の知識や思考は他者との相互作用を欠いて捉えることはできない。そうであるならば、知識や思考の形成は個人と他者とのいずれにも還元することはできないはずであろう。このように科学的認識の形成を評価する研究は他者との相互作用を個人の内面に還元することに問題があるのである。

#### 3.2 ハーバード社会科プロジェクトにおける評価研究についての批判的考察

第2は、2.2で示した類型である合理的意思決定を評価対象とする研究について批判的考察を行う。この評価研究は、2.2で示したようにさらに2つに分けられる。その1つ目は、オーセンティック以前であるハーバード社会科プロジェクトにおける評価研究である。その代表的事例として棚橋（棚橋、1993）や井上（井上、2002）を取り上げよう。棚橋はハーバード社会科プロジェクトにおける学習評価であるSIATについて論じる。SIATは1-4まで修正を加えながら作成されている。SIAT4は学習者に現実の社会的問題について討論させ、評価する。そのことで、「子ども自身を討論参加者の一員として、リアルな論争状況に直接関与させるものであり、現実の社会における論争状況での意思決定に限りなく近い状況を学習評価の場に行っている」（棚橋、1993、p. 50）という。

一方で、価値教育の危険性を孕むことを指摘する。すなわち、「社会的論争問題の解決を中心に据える授業は、価値葛藤の構成次第で、ひとつの解決を肯定す

る価値教育に陥る危険性も含んでいる」(棚橋、1993、p. 54) ののである。そのため、「価値葛藤が生まれざるをえない社会にメカニズムを被験者が科学的に探究し、意思決定に位置づけることを求める問いの構成が求められるのではないか」(同)とも述べている。そうであれば、棚橋は、科学的知識の探究を重視していることが明らかである。

以上のようなハーバード社会科における学習評価を分析することで、意思決定や議論の発言を評価できることを明らかとした。そのことでは、その後の議論を原理とした社会科の評価やパフォーマンス評価に大きな影響を与えている。

しかし、科学的知識の探究や意思決定を実施したとしてもその対象は依然として個人である。個人が科学的知識を踏まえて意思決定できているかが評価対象となるのである。棚橋も指摘しているように、ハーバード社会科は「社会としての合理的意思決定合意を形成するすなわち集団としての社会的意思決定をなす市民の育成を目指している」(棚橋、1993、p. 52) ののである。すると、社会的意思決定を構成する状況へと考察枠組みを拡張し、個人の意思決定を捉えるべきではなからうか。

井上も同様にハーバード社会科の SIAT を取り上げ、態度面の評価法について考察する。井上は態度面の評価は量的に測定することができないため、評価規準の明確化が困難であったことを指摘する。それを踏まえて測定可能な態度の評価法のあり方を探る。具体的には「他者や自分の主張を整理し、論争に見られる対立点を明らかにする側面」と「その問題に対する一つの決定を下す側面」(井上、2002、p. 52) である。前者を「整理する側面」、後者を「話し合い側面」とよんでいる。そのことで客観的な評価規準を設定することができると述べている。以上を踏まえて、「SIAT は、論争問題を解決する能力を、段階的に評価するテストとなっている」(井上、2002、p. 58) という。

この論考ではハーバード社会科で設定されている到達目標を明確にすることを可能にし、態度面の評価法にまで言及されている。そのことで、目標と評価の明確な対応関係を主張した論考であるということができよう。しかし、依然として評価対象は個人を超えることはない。なぜなら、態度は個人の内面に想定されるという前提は変わらないからである。

以上、第2の類型であるハーバード社会科プロジェクトにおける評価研究の代表的事例を取り上げた。合

理的意思決定も個人の内面を評価することにとどまる。そのため、前述した棚橋が指摘しているように社会的意思決定を目指すならば、それを生み出す状況へと評価対象を拡張すべきではなからうか。なぜなら、それらとの関係の中で個人の合理的意思決定はなされるからである。

### 3.3 オーセンティックに基づく社会科評価研究についての批判的考察

第3は、2.2 で示した類型であるオーセンティックに基づく社会科評価研究についての批判的考察である。オーセンティックに基づく社会科評価研究の代表例として土肥(土肥、2009)、岡田(岡田、2014)、豊畠ら(豊畠・柴田、2016)を取り上げよう。土肥は事実認識を重視しながら価値認識の領域まで射程に捉えた社会科授業を提案する。具体的には授業の対象を社会的論争や社会の構造に求めず、社会的意思決定とする(土肥、2009、p. 41)。さらに、それに対応するように評価が開発され、その結果を示している。

授業では内海町・沼隈町・神辺町と福山市との合併が取り上げられ、その社会的意思決定を考察することとなる。現実の社会においてなされた決定を考察するという意味においてはオーセンティックである。さらには、これらを踏まえて「民主主義社会を担う市民が必要とする社会認識の形成をめざしていく」(土肥、2009、p. 43) という。一方、評価については記述的判断力や説明的判断力などの評価規準を設ける。さらには評価問題を作成する。そのことで価値認識にまで踏み込んだ授業と評価の実践が可能となるのである。

以上のことで社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業および評価のあり方が明確化された。さらにはオーセンティックな状況においてなされた行為をどのように評価するのかについて具体的に考察した点において大きな意味や価値を有するであろう。しかし、それらを踏まえたとしてもやはり個人を対象とした評価にとどまることになる。なぜなら、学習の成果を個人の認識に還元するからである。しかし、認識は個人の内面では生じない。そうではなく、認識は状況との相互作用によって生じるのである。すると、認識を生み出す状況について評価することも重要ではないか。

岡田は構築型評価モデルを活用して意思決定型社会科における学習者の社会認識形成過程について明らかにしている。岡田はこれまで社会科評価研究において活用されなかった質的研究法を取り入れた。そのこと

によって学習者のつまずきに対しての適切な評価および指導を可能とした。その意義は、「モデルを活用することにより、数量的な序列づけや授業の有効性の担保という次元を超えた、その子どもにとって真に必要な指導はどのようなものかということをつかひ上げられる評価が可能となる」(岡田、2014、p. 49) ことである。

以上の研究は、質的研究法を取り入れた社会科評価研究として大きな価値があろう。さらには、学習者の社会認識過程を踏まえたより適切な指導を可能とするものである。しかし、社会認識形成を主とする立場は前述した評価研究と同様である。繰り返しになるが社会認識が形成されるのは、他者や状況との相互作用によってである。それらを切り離して社会認識形成のみを論じることはできないであろう。

豊嶋らは真正の学力としての市民的資質を評価するためにパフォーマンス評価を取り上げている。その際、課題として『「他者との関係構築的な思考」の評価方法は未確立のまま」(豊嶋・柴田、2016、p. 41) であることを挙げる。それを受け、解決するための基盤のフレームワークを作成し、実践授業について実証的に検証する。この論考において評価すべきは、他者との関係性の視点を取り入れたことである。確かに他者との関係において思考は成立する。そのため、成立した思考は個人にとどまらない。逆にいえば、他者との関係のなかに成立していると考えられるのである。よって、評価対象を状況へと拡張する可能性を秘めているといえる。しかし、依然として評価対象は個人にとどまる。ルーブリックには個人の到達目標が記述されているからである。オーセンティックな学力を問うならば、それが個人に育成されることと同時にそれが育成された状況についてまで評価することが重要であるように思える。

以上、第3の類型であるオーセンティックに基づく社会科評価研究の代表的事例を取り上げた。オーセンティックな評価は現実の市民社会の状況を重視し、授業が展開され、そこで形成された資質・能力を評価しようとする。しかし、前述同様にそれらを個人の内面に還元しようとする。教師や他者との関係性は主題化されにくいのである。それらの相互作用として捉えるならば、個人を超えて他者との関係性を含めて1つの単位とする原理が必要ではなかろうか。

## 4. 脱中心化を原理とする社会科評価研究の可能性

### 4.1 脱中心化の原理

2及び3において類型化したそれぞれの社会科評価研究が内化の原理に基づいていたことを明らかにした。そこでの限界は個人を評価対象とすることで状況との関係性を問うことができないことである。繰り返しになるが、個人の行為は関係の中に埋め込まれている。例えば、原発問題について意見を表明したり、議論したりすることを可能にするのは状況や他者があるからこそである。それらを切り離して意見表明や議論は成立しないのである。すると、新たな原理に基づいた考察が必要と考えられるのではないか。その新たな原理が、脱中心化である。脱中心化は「学習者個人の内面に焦点をあてない。それは、心と身体、および環境、他者との関係に学習を見るように視野を拡大する」(佐長、2019、p. 3) ことである。そのため、個人の内面を前提とする内化の原理とは異なることが明らかである。したがって、近年社会科教育において台頭してきた脱中心化の原理において通底する正統的周辺参加および社会文化的アプローチを確認し、原理的転換の準備を進めたい。

まずは正統的周辺参加である。正統的周辺参加は、あらゆる学習を実践共同体への参加としてみなす。実践共同体への参加を通して新参者はアイデンティティを形成する。一方、古参者は新参者を一人前にしようとする行為によってアイデンティティを形成する。これら相互によって実践共同体は成立しているのである。さらには参加の形態である。参加は正統的かつ周辺的でなければならない。正統的とは実践共同体への参加が真正であることを意味している。周辺的とは新参者は比較的容易で責任の軽い仕事を任務とする。そのことは古参者よりもアクセスできるリソースが制限されるため無力さを有する。しかし、周辺的な参加だからこそ思いもよらない行為を可能にする。すなわち、両義性を有するのである。

このように正統的周辺参加の理論は学習を内化ではなく、実践共同体への参加としてみなす。レイヴらは、「事実的な知識のまとまりを『受容する』ようなものではないことを強調し、世界の中で、世界とともに行う活動を重視し、また、行為者、活動、および世界がそれぞれを作り上げている」(Lave, J.・Wenger, E., 1991, p. 33) という。すなわち、学習とは世界と活動

と行為者を同時に作り出すことでもある。

次に社会文化アプローチの理論である。それはヴィゴツキー (Vygotsky, L.) やの理論が基盤となる。ヴィゴツキーは課題に直面した際、直に目的に向かうのではなく、媒体あるいは道具を利用して解決を図ろうとすることを主張する。すなわち、主体が課題対象に対して媒体や道具を用いた社会的行為を学習とよぶのである。このような媒体や道具を用いることを学習と考えるのであれば、それはもはや個人内のみに焦点をあてることはできないであろう。すなわち、「具体的な社会文化的状況下で見られる行為（とくにその記号的媒介過程）を分析し、個人内機能への影響を明らかにする視点」（田島、2003、p. 141）へと転換しなければならない。さらに重要なことは視点を拡大するだけにとどまらず、「個人の認識・行動を真に理解するには社会・文化・歴史的な脈を外しては不可能であり、最小分析単位にそれらが含まれていなければならない」（田島、2003、p. 142）ことである。このように視点を転換することによって「学習・発達は社会的な関係システムの全体的変化」（田島、2003、p. 143）となる。これは前述した正統的周辺参加と重なる。すなわち、学習とは世界と活動と行為者のシステムの全体的変化なのである。

以上のように脱中心化に通底する正統的周辺参加および社会文化アプローチは学習の見方を状況との関係性まで拡張させる。つまり、個人と状況が1つの単位となるのである。それは内化の原理が個人へと還元することによって見落としていた多様な現象を新たに作り出すことを可能にするであろう。

## 4.2 評価対象の拡張

4.1 で示した脱中心化の原理によれば、社会科教育における評価はどのようなあり方となるのであろうか。具体的に考察しよう。脱中心化の原理においては前提として評価対象の単位を拡張しなければならない。評価対象は個人ではない。個人を含みこむ状況である。繰り返しになるが、個人の知識や技能は他者や状況を欠いては成立しない。なぜなら、それらは相互構成的だからである。すると、これまでの評価についての考え方を捉え直す必要がある。内化の場合は、個人を評価対象とする。そのため、評価者と被評価者が切り離されている。一般的な事例でいえば、教師が学習者を評価するのである。これらは非対称的な関係であるといえよう。しかし、評価対象の単位が拡張すると、そ

の関係性が問い直されることとなる。なぜなら、評価者と被評価者は切り離すことはできないからである。そのため、それらは対称的な関係性へと変化することとなろう。具体的にいえば、ある課題に対して教師が問い、学習者が応答する。一方で、学習者が教師へ問い、教師が応答することもある。これらは切り離すことはできないのである。このように、評価対象の拡張によって評価者と被評価者の関係は対称性を生みだすものとなろう。以上から脱中心化に基づいた目標、内容、方法について概観しよう。

第1は、評価の目的である。一般的に評価の目的は被評価者の達成度を測定することである。しかし、このことも評価対象の拡張によって見方を変えるべきであろう。繰り返すが、被評価者と評価者は切り離すことはできない。すると、評価の目的は両者の成長となる。具体的には、学習者の成長にとどまらず、教師の成長も捉えることが重要なのである。もちろんその程度の差はあろう。しかし、協働的に学習が展開されれば、両者はともに成長が可能ではなかろうか。加えて、両者の成長は関係するどちらにも還元できないのである。第2に評価の内容である。評価の内容は集団として何を生みだしたのか、個人としてどのように貢献したかの2点である<sup>3)</sup>。脱中心化においては集団で達成した内容は振り返りなどによって相互に確認できる。一方、個人の貢献も同様に振り返りなどで確認できよう。特に、集団として何を生みだしたのかを評価する点は脱中心化の評価としては欠かせないであろう。第3に評価の方法である。評価の方法は対話を重視したい。ある学習成果物が作成されたとしてもそれは学習者だけの成果ではない。教師や他者が関係しているはずである。そのため、教師は学習成果物に対してコメントする一方で、学習者が応答したり、質問したりするのである。それは、「学習の活動と成果を振り返り、さらに目標や方法を修正するなどして学習を発展させる。同時に、教師自身も学習指導のあり方を見直することができる」（佐長、2019、p. 228）のである。したがって、対話を評価の方法に位置づけ、脱中心化の原理を徹底することとしたい。

以上、脱中心化の原理に基づく社会科評価のあり方について考察してきた。脱中心化に基づく社会科評価と内化の原理に基づくそれとが大きく異なることは、評価対象を拡張することである。では、それらを踏まえた社会科評価研究はどのような可能性を持つのであろうか。具体的な社会科評価の実践を踏まえて明らか

にしたい。

### 4.3 脱中心化を原理とする社会科評価の実際

4.2 で示した脱中心化の原理による社会科評価の具体として示唆的な研究が重松・上田（重松・上田、1965）の「思考体制の研究」である。思考体制とは個人の思考と集団の思考を関係論的に捉えることである。すなわち、「各個人の思考の動的関係として成立する集団の考え方もまた、種々な変化、発展の方向を含みつつ動いていく」（重松・上田、1965、p.11）のである。個人の思考の変化は集団の思考の変化と切り離すことはできない。さらに、「考え方をとらえようとすれば、その背後にあって、それを生みだしている子どもの心の体制を把握しなければならない」（重松・上田、1965、p.11）のである。それらを「思考体制」とよぶのである。さらにそれは「動的調和」とよばれるように常に変化することで整合性を維持しようとしている。したがって、変化する思考体制を捉えるには個人の内面に注目するのではない。そうではなく、「個人を超えた全体的な思考体制の動的調和のあり方を研究対象にした」（重松・上田、1965、p.12）のである。

さらに思考体制は「クリスタル図形」として客観的に表現される。それは次のようにして表現される。まず多くの学習者に作文や問いを複数出し、選択肢から選択させる。次に各回答間の相関関係を求める。その相関関係で示された図がクリスタル図形である。そのため、クリスタル図形は相関関係が緊密な場合、希薄な場合に分けられる。その関係の濃淡が思考体制として示されるのである。

以上のように重松らの研究は今より 50 年以上前の教育実践であるが、集団を評価対象とした社会科評価研究の先駆けであることには間違いなく、脱中心化への原理的転換への示唆を多く与える研究である。

しかし、次の批判に傾聴すべきである。それは「個人についての見方を変え、集団の中の個人という見方を明確にしているが、それでも個人の中に『思考体制』をみようとする姿勢を維持している」（佐長、2019、p.260）という批判である。確かに思考体制は個人の背後にある心性を捉えようとする。それは脱中心化の原理に基づく考え方である。しかし前述したクリスタル図形はあくまでも個人の思考を対象としている。その意味において個人を超えることができていないと考えることもできよう。すなわち、脱中心化の原理をより徹底すべきことが重要となるのである。

では、脱中心化の原理をより徹底した社会科評価の実践はどのようなものであるか。その事例の 1 つは、野田（野田、2017）の実践である。単元は、地理的分野「中国・四国地方」であり、10 時間で構成されており、探究する問いとして「コンパクトシティ機能充実のために、コンベンションホール建設は必要か」を提示し、ディベートを行っている。ただし、一般的なディベートとは異なり、中学生生徒とゲスト・ティーチャーである専門家が対等な立場で討論していることが特徴である。

実践後の発話記録によると、専門家は、公共交通機関が集まる佐賀駅周辺にコンベンションホールを作れば、集客が期待され、地域の活性化が見込まれることから賛成する。一方、生徒は建設により借金が増加していくことを理由にして反対する。生徒に対して専門家は、未来のためには借金することも必要であること、あるいは未来のことを考慮していないことを反駁する。

授業後のインタビューで専門家は、「借金の方だけが目立つのだな、と。なんで、こういう借金があって、どういうものに先輩たちは金をかけてきたのかということ、いったいどういうふうにはぼくらは説明すればいいのだろう、と思いましたよ」（野田、2017、p.452）という。専門家は未来のために借金をすることは当然であるという。一方、生徒にとってそのことは当然ではない。そのことで専門家は自らの常識を揺さぶられたのである。一方で生徒は、インタビューで「コンベンションホールだけじゃなくて、他の施設とかを建設する上でも、近い未来への視点はなくて、もっと先を見通した視点で、そういう公共物の建設とかを考えていくことが佐賀市民にとって大切なことじゃないかな」（野田、2017、p.450）という。生徒は未来にとって必要なことは借金をしてでも建設する重要性について学んだと考えることができよう。

この実践では評価対象が拡張されていることがわかる。本実践は、専門家と生徒は切り離すことはできない。専門家の発言に対して生徒が応答する。その逆も同様である。両者の関係が対称性を生み出しているのである。繰り返すが、「コンパクトシティ機能充実のために、コンベンションホール建設は必要か」についての議論は両者を切り離して考えることはできないのである。加えて評価の目的である。評価の目的は両者の成長である。確認しよう。本実践では前述したように専門家と生徒によるインタビューの記録がある。ここでは専門家が自らの常識が揺さぶられる一方で、生

徒の常識も揺さぶられていることが明らかとなっている。それらは両者の協働による成長である。どちらかに還元はできない。したがって、両者の成長を認めることができる実践と言えるのではなからうか。次に評価の内容である。実践では専門家と生徒が相互に議論を振り返り集団として達成できた内容について確認できている。一方、個人の貢献については前述していないが学習者の感想等から努力した点などが明らかとされている。最後に評価の方法である。実践者である野田は、インタビューからもわかるように対話を重視している。対話によって専門家の成長や生徒の成長、あるいは自身の成長を認めようとしているのがわかるのである。このようであれば、野田の実践は脱中心化の原理に基づいた社会科評価の実践の1つとして挙げるができるであろう。

以上、脱中心化を原理とする社会科評価の実践について考察してきた。それでは個人の行為のみをみるのではなく、行為が達成された状況へと評価対象を拡張するのである。評価対象が状況を含みこむため、集団を評価することと個人を評価する可能性を生じさせよう。その集団には当然ながら教師も含む。そのため、教師が評価者となることはできない。むしろ学習者と協働的に作り出した状況などを評価することとなる。一方で、個人の評価も欠かせない。作り出された状況にどのように貢献したのかを振り返ることが重要となろう。この点についても教師や学習者と協働的に振り返ることとなろう。教師学習者ともにその後は授業や学習にフィードバックすることとなる。それは協働的なフィードバックでもある。このように考えることで脱中心化の原理を貫徹した新たな社会科評価研究が展開の可能性が拓けるのではなからうか。

## 5. 本研究の総括

本研究ではこれまでどのように社会科評価研究が展開されてきたのかについてそれぞれの論考をレビューし、課題を明らかにすることが主張の1つであった。さらに、その課題を乗り越えるための原理に基づいて社会科評価研究を展開すべきことを主張した。以下に整理し、本研究を小括する。

これまでの社会科評価研究は内化の原理に基づいていた。すなわち、評価対象や評価方法が個人を前提としているのである。そのため、個人の内面の構造や変化を捉えることに尽力してきたのである。したがって、

科学的知識を評価すること、あるいはパフォーマンスを評価することなど方法が異なってもそれは内化の原理に基づいていると指摘することができる。その原理に基づき社会科評価研究は発展してきた。しかし、個人の行為は状況や集団と切り離して意味や価値を持つことはできない。すると、個人の行為を可能にする状況や集団へと見方を拡大することが重要ではなからうか。

このような現状を踏まえて、社会科教育において新たな原理である正統的周辺参加や社会文化的アプローチが台頭してきた。すなわち、脱中心化の原理である。脱中心化の原理であるならば、それは個人を超えて他者や状況との関係の中に知識や行為の達成を認めることができるのである。すなわち、内化から脱中心化への原理的転換の可能性である。このような原理的転換は新たな社会科評価研究の展開を期待できる。それは冒頭に示した社会科評価研究の蓄積が少ないという課題も克服できるのではなからうか。

最後に脱中心化の原理は社会科評価研究にとどまらない。授業研究やカリキュラム研究についても原理として位置づけることができよう。しかし、本研究は社会科評価研究において脱中心化への原理的転換を示すことでその可能性を明らかにすることとした。脱中心化の原理に基づく授業研究やカリキュラム研究の可能性については他の機会において示すこととしたい。

### 註

- 1) 脱中心化は正統的周辺参加や社会文化的アプローチ以外にもノットワーキング (knotworking) (エンゲストローム、2013) やアクターネットワーク (Actor-Network Theory) (ラトゥール、2019) においても通底している。詳細は佐長 (佐長、2019) や田本 (田本、2021) を参照されたい。
- 2) 本研究で取り上げた社会科教育関連学会誌は、全国社会科教育学会『社会科研究』および『社会科教育論叢』以外に日本社会科教育学会『社会科教育研究』、教育目標・評価学会『紀要』である。
- 3) 集団として達成した内容と個人の貢献度について評価する試みには次がある。1つはディベート競技においては試合を評価する「試合評価」において認められる (佐長、2017)。加えて、田本 (田本、2020) や野田 (野田、2024) の論考も集団と個人の関係性を捉えて評価しようとしている。

## 引用・参考文献

- 池田博重 (1961) 「社会科の目標と評価」西日本社会科教育研究会『社会科教育論叢』第6・7・8集、pp.24-31.
- エンゲストローム、Y. (2013) 『ネットワークする活動理論－チームから結び目へ－』(山住勝広他訳) 新曜社.
- 佐長健司・真子靖弘 (2008) 「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」佐賀大学文化教育学部『研究論文集』第13集第1号、pp.155-174.
- 佐長健司 (編) (2017) 『パブリック・ディベートから始めよう－主権者になるための学び合う議論－』パブリック・ディベート研究成果報告書.
- 佐長健司 (2019) 『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.
- 重松鷹孝・上田薫 (編) (1965) 『R.R.方式－子どもの思考体制の研究－』黎明書房.
- 高山芳治 (1984) 「I 知識・理解」日本社会科教育研究会『社会科教育論叢』第31号、pp.13-17.
- 田島信元 (2003) 『共同行為としての学習・発達－社会文化アプローチの視座－』金子書房.
- 棚橋健治 (1993) 「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの学習評価論－問題場面テストによる社会科学学習評価への示唆－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第69号、pp.45-55.
- 田本正一 (2012) 「市民的パフォーマンスを高める社会科学学習評価の設計－真正の評価論に基づいた小学校単元の開発を事例として－」教育目標・評価学会『紀要』第22号、pp.63-72.
- 田本正一 (2020) 「ネットワークングを意図した社会科授業の実践－外部連携による相互的な学習を目指して－」教育目標・評価学会『紀要』第30号、pp.51-60.
- 田本正一 (編) (2021) 『学びの脱中心化－知的冒険としての学校教育研究－』大学図書出版.
- 豊嶋啓司・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、pp.41-51.
- 中野重人 (1984) 「III 関心・態度」日本社会科教育研究会『社会科教育論叢』第31号、pp.21-25.
- 野田英樹 (2017) 「正統的周辺参加論に依拠した、市民的パフォーマンスを高める評価のあり方に関する研究－ラーニング・パートナーとの共同的な学びを通して－」佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター『実践研究』第34号、pp.445-459.
- 野田英樹 (2024) 「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－」佐賀大学大学院学校教育学研究科『紀要』第8巻、pp.337-349.
- 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－」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第50号、pp.121-130.
- 三浦軍三 (1984) 「II 思考・判断」日本社会科教育研究会『社会科教育論叢』第31号、pp.17-21.
- 森分孝治 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書.
- 森分孝治 (2001) 「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第13号、pp.43-50.
- ラトゥール、B. (2019) 『社会的なものを組み直す－アクターネットワーク理論入門－』(伊藤嘉高訳) 法政大学出版局.
- Lave, J. ・ Wenger, E., (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press (=レイヴ、J. ・ ウェンガー、E. (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).
- Wertsch, J. (1991), *Voices of Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press (=ワーチ、J. (1995) 『心の声－媒介された行為への社会文化的アプローチ－』(田島元信他訳) 福村出版).

## 〈作者略歴〉

田本 正一 (たもと しょういち)

山口大学教育学部、准教授、博士 (学校教育学)。

主な論文：田本正一 (2021) 「市民的変容の実存論的考察－公的領域への現れとしての活動－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第143号、pp.86-97. 田本正一 (2024) 「学びにおける自己変容と時間の関係についての実存論的考察－本来的自己としての学びの可能性－」Journal of East Asian Identities 『Journal of East Asian Identities』Vol.9、pp.44-53. 主な著書：田本正一 (編) (2021) 『学びの脱中心化－知的冒険としての学校教育研究－』大学図書出版. 田本正一 (2024) 『正統的周辺参加としての社会科教育の展開－アンラーニングによる社会参加をもとに－』春風社.