

# 市民性教育としての社会科学習評価論の動向と課題

— 地理学習を何のためにどのように評価するのか —

宅島大堯

(2020年10月5日受理)

Trends and Issues in Social Studies Assessment Theory as Citizenship Education:  
How to Assess Geography Education and for What Purpose?

Hiroataka Takushima

**Abstract:** This paper aims to review the past research on why and for what purpose learning assessment as citizenship education has been considered from the perspective of “Assessment as Learning”, especially in geography education. The change from “evaluation” to “assessment” in learning assessment is an important perspective in Japan as well. The research results are summarized as follows: (1) the key concepts in social studies learning assessment theory as citizenship education are “Assessment as Learning,” “self-regulation,” and “agency;” (2) the assessment of learning as citizenship education is the assessment of the learning process that teachers and students construct together to improve learning for the development of civic qualities; and (3) by clarifying the achievement and issues of social studies learning assessment theory in Japan, it points out the necessity of constructing a practical methodology that combines theory and practice.

Key words: Citizenship Education, Geography Education, Assessment as Learning,  
Self-Regulated Learning, Agency

キーワード：市民性教育，地理教育，学習としての評価，自己調整，エージェンシー

## 1. 問題の所在

社会認識と市民的資質の一体的な育成が目指される社会科において、学習評価とは何をどのように行うことなのか。藤本（2017）は、日本の社会科評価研究の発展について、評価研究の理論化や科学化が進められた1986～2004年を「研究基盤形成期」とする<sup>1)</sup>。この時期の先駆者である棚橋（2002）は、社会科固有の学力・評価研究について「提唱された社会科において、学習成果として評価可能になったもののみが、その社会科教育において実際に形成される学力」<sup>2)</sup>であり、「意図・願望ではなく、事実としてその社会科でどのような資質形成がなされたかを明らかにするのが評価研究である」<sup>3)</sup>とし、構造化された知識を学習成果としてみとろうとした。また、峯（2014）が「棚橋氏の学習者に

身につけられた成果の検証による静的な評価に対し、授業実践に応じてプレ・ポストテストや観察等の評価方法・手段やデータを質的・量的に分析する動的な評価」<sup>4)</sup>であるとする池野の研究では、向上主義社会科学力論に基づき、学習者がもつ社会の見方・考え方を現状のものから、より上位のものへと成長させることを目的に、学習者の認識構造上の質的変容を評価しようとした<sup>5)</sup>。

2000年代後半になると、社会認識としての個別的な知識の正誤判断に陥りがちなペーパーテストだけではなく、パフォーマンス評価の導入が検討されるようになる。佐長ら（2008）は、「社会認識としての事実に知識の習得に関する評価」となっている社会科の学習評価が、「単元授業の知識目標を基準とし、その達成度を評価するものにとどまっている」ことを指摘す

る<sup>6)</sup>。そしてこの課題をパフォーマンス評価やルーブリックの活用によって乗り越え、「公民的資質の育成に通じる授業構成」を導こうとした。パフォーマンス評価論を援用したペーパーテストの開発に取り組んだ豊嶋(2015)は、市民的資質としての学力の実態である「学び手の事実」を取り出し、それをルーブリックやアンカー(解答例)に基づいて評価しようとした<sup>7)</sup>。また、岡田(2019)は、ルーブリックだけではとらえられない学習者の多様な学びを、鑑識眼的評価で補うことで多面的な評価の可能性を模索した<sup>8)</sup>。

このように、従来の社会科学学習評価論は、社会科で「何をどのように評価すべきか」について論じられてきた。では、社会科では何のために学習評価を行うのか。この問いは、現在の市民性教育としての社会科学学習評価論の課題を浮き彫りにする。つまり、学習評価は「教師がする」ものであるという暗黙の前提があり、それは教師が学習者の学習をみとめるため、または教師の指導改善のためという目的に限定されていたのではないか。教師がルーブリックを用いて学習者の市民的資質の到達度を総括的に「評価」し、レベル付けを行うことは、とすれば教師が考える望ましい市民像を固定化し、それを学習者に押し付けることにもなりかねない。ここに現在の社会科学学習評価論の本質的な課題がある。

欧米では1990年代頃から、学習者のための学習評価のあり方について、形成的評価の再考が行われた。そのなかで、評価を教師の指導のみと結びつけるのではなく、学習者の学習と結びつけて考えようとするイギリスの Assessment Reform Group (ARG) による「学習のための評価」が注目されるようになった<sup>9)</sup>。後述する L.M. アール (Earl) は、学習者自身を学習評価の主体とする「学習としての評価」に重きを置いた学習評価への移行を主張する<sup>10)</sup>。

このような流れは日本にも影響を与えており、社会科においても学習評価を学習者の学びに還元しようとするものや、「学習としての評価」に言及する研究がみられるようになった<sup>11)</sup>。佐藤ら(2016)は、「評価活動を通して収集した学習の事実が教師の教育活動のみにフィードバックされており、子どもが自身の必要に応じて学ぶためにフィードバックされていない」ことを指摘する<sup>12)</sup>。そこで、学習者の学習の事実を可視化し、教師と学習者がともに評価活動を行うことを可能にするために、学習者による評価活動として自己評価票法とペーパーテストを掛け合わせた「学習評価問題」を開発した。これを用いた実践は管見の限り見あたらないが、「学習評価問題」では「教師が学習目標、目標達成の規準の提示」し、学習者はその学習目標を

達成するための自己評価を行う。このことから、依然として学習評価の主導権は教師にあり、学習者による評価活動が行われてはいるものの、教師が目指す市民像に対する形成的・総括的評価にとどまっている。得居(2017)は、哲学対話における「学習としての評価」の役割を明らかにすることを目的に、「生徒自身が評価規準を設定し、自らの学習を評価していく」学習活動の分析を行った。得居の研究は「学習としての評価」を哲学対話の実践レベルで具体化し、学習者主体で評価規準を作成することで「生徒は自らの学びの過程を自らの言葉で語ることができ」、「哲学対話を充実させるとともに、哲学対話を通じた探究のコミュニティの形成にも有効に機能した」とする成果を示した。

これらの研究は、自己評価や評価規準の作成など学習者自身が実際の学習評価に関与することが具体化されている点で示唆に富む。しかし、なぜ学習者は自らの学習の評価主体とならなければならないのかについてはブラックボックスのままである。そこで本稿では「学習としての評価」を視点として、市民性教育としての学習評価とは何のために何をどのように評価することだと考えられてきたのかについて、過去の先行研究を広くレビューすることを目的とする。とりわけ管見の限り「学習としての評価」や市民性教育としての学習評価に関する議論がほとんど見られない地理的分野において、市民性教育としての社会科学学習評価論の動向と課題を明らかにする。

なお本稿では、以下の順に検討を進めていく。第一に、今あらためて社会科において学習評価は「何のために行うのか」という目的を問い直すことの意味について、「学習としての評価」を観点にして述べる。(第2章)。第二に、多義的な市民的資質は「何のために何をどのように評価するのか」について、D. カー (Kerr) の論考やイギリスのシティズンシップ教育ではどのように考えられているのかについての具体を示す(第3章)。そして第三に、シティズンシップ教育と地理教育との関係はどのように語られ、その学習評価は何のために何をどのようにすることだと考えられているのかを整理する(第4章)。そして最後に、日本における社会科学学習評価論について、その到達点と課題を明らかにする(第5章)。

## 2. 学習評価を問い直すことの意味

### 2.1 “Evaluation” から “Assessment” へ

欧米における形成的評価の再考では、学習者を測定、評定するという意味合いでの「評価 (evaluation)」ではなく、学習者に寄り添うという意味合いでの「評

価 (assessment) が用いられるようになる。「学習のための評価 (Assessment for Learning)」は、主に教師によって行われる評価であり、学習者の知識や理解、学習状況を把握し、効果的なフィードバックを行うなどして、教師の指導改善や学習者の学習改善につなげようとするものである。1990年代以降、欧米における形成的評価の研究において、教師だけでなく学習者自身が評価活動に主体的に参加することの意義が強調されるようになった。さらに、「学習のための評価」だけでなく、学習者自身によって行われ、自らの学習状況を学習目標と照らし合わせて自己モニタリングし、必要に応じて学習を自己調整するための評価として、「学習としての評価 (Assessment as Learning)」についての議論も深められている。

「形成的アセスメント」の理論的發展についての整理を行った安藤 (2013) は、“evaluation” から “assessment” への用語の変化を、「指導と評価の一体化」から「評価と学びの連動」への変化であるととらえ、「形成的アセスメントは『教師は、教える人、子どもは学ぶ人』という固定観念を打破する方法論になりうる」とする<sup>13)</sup>。学習者に対する学習評価については、「学期末や学年末などの事後での評価に終始してしまうことが多く、評価の結果が児童生徒の具体的な学習改善につながっていない」との指摘もされており<sup>14)</sup>、あらためて市民的資質の育成を目指す社会科では、何のために何をどのように評価するのかを問い直す時期に来ている。

## 2.2 「学習としての評価」

アールは「学習としての評価」とは、学習者自身による学習の自己モニタリングや自己修正、自己調整を目的とするものであるとし、学習評価と児童生徒の学習を結びつけるために学習者自身の役割に焦点を当てている。そのうえで、従来の環境下におけるほとんどすべての教室での学習評価が、主に教師によって行われ、単元や学期などの終わりに学習者の評定やランク付けを目的として行われる総括的な「学習の評価 (Assessment of Learning)」に重点が置かれたものであることを指摘する。そして、「学習の / ための / としての評価」という三つの評価アプローチのバランスを、「学習のための評価」と、その一部<sup>15)</sup> であり三つの土台となる「学習としての評価」に重点を置いたものに再構成することを主張する。そして、このような学習評価の目的について、学習者を分類することから学習者のための学習改善に移すことは、何のための学校教育なのか、なぜ教師は学習者がどのように考え、学習しているかについての情報を収集しなければならないのかということについて、長年にわたりもち続け

られてきた信念に挑戦するものであるとする<sup>16)</sup>。

「学習としての評価」において、学習者自身が学習評価の主体になることの目的についてアールは、学習者は答えが「正しい」かどうかを教師や政治家などが教えてくれるのを待つのではなく、ある時点で、自分自身で動機付けができ、自分の人生を構成する決断や課題に自分の才能や知識を生かせるようになる必要があると述べる<sup>17)</sup>。そして、そのような力をもち物事を批判的に考えたり、問題を解決したりできるようになるためには、学習者自身が評価主体となり自己調整的な学びのスキルを身につけなければならないとする<sup>18)</sup>。

## 2.3 学習者が主体であるためには

### (1) 自己調整力

学習と評価の一体化のなかで、学習者を主体とする「学習としての評価」では、自らの学びを自己調整する力が求められる。「自己調整学習」の提唱者の一人である B. J. ジーマーマン (Zimmerman) は、「自己調整学習は、学習者たちが自分たちの目標を達成するために、体系的に方向づけられた認知、感情、行動を自分で始め続けられる諸過程のこと」<sup>19)</sup> であるとし、「自己調整は、知的能力でも学業成績のスキルでもなく自発的過程のことであり、その過程を通して学習者たちは、自分たちの知的能力を課題に関連した学業スキルへと変換する」<sup>20)</sup> とする。その学習は、「計画」、「遂行または意思的制御」、「自己内省」という学習者自身によるメタ認知的な学習サイクルの中で行われ、学習者が自らの学習を自己モニタリングすることで理解の状態を把握し、必要に応じて自らの行動を調整したり他者に援助を求めたりすることが求められる。

また、ジーマーマンらは、有意義な自己調整には「エージェンシーとしての感覚」<sup>21)</sup> が必要であり、「アイデンティティの発達と自己調整学習は分離不可分である」<sup>22)</sup> とする。その理由として「学校で生徒たちが追求している行動は、生徒たちがどのような人間になろうとしているかを示すものだからである。また、このように考えると、生徒の目標や役割、アイデンティティから分離された『良い方略』カリキュラムによって自己調整学習を指導することはできないということも明らかであろう」<sup>23)</sup> と指摘する。「何のために学習評価を行うのか」、「何のために学習者は自らの学習の評価主体とならなければならないのか」。そこには自らの学習において、主役としての自覚や責任をもった学習者の姿がなくてはならない。

### (2) 生徒エージェンシー

「学習としての評価」や「自己調整学習」は、いずれも学習者を学習過程における能動的な主体として想

定している。教師によって設定された条件や場所でのみ主体的なのではなく、「なりたい自分」になるために自らの意志と責任の下に、学習を深めたり行動に移したりするエージェントとしての存在であることが求められる。OECD(2019)は、「生徒エージェンシー」を、「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」と定義し、「働きかけられるというよりも自らが働きかけることであり、型にはめ込まれるというよりも自ら型を作ることであり、また他人の判断や選択に左右されるというよりも責任を持った判断や選択を行うこと」であるとする<sup>24)</sup>。ここでは学習者が自らの学習について、何をどのように学ぶかを決定することに積極的に関与するエージェントであることのメリットとして、学習者がより高い学習意欲を示し、学習の目標を立てるようになることや、生涯を通して使うことのできる「学び方」というかけがえのないスキルを身につけていくことが期待されている。そして、実際に学習者がエージェンシーを発揮し、自分の潜在能力を発揮するためには大人の支援が必要であることから、生徒エージェンシーを奨励する教育システムでは、学習は指導や評価だけではなく生徒や教師などが「共同エージェント」として、共に学習プロセスを構築する営みであるとされている<sup>25)</sup>。

### (3) 教師の役割

「学習としての評価」では、学習者自身を学習評価の主体にして、学習プロセスを評価 (assessment) することによって、学習者の学習改善を促そうとする。このような学習では、単に教師が「良い」授業をするだけでなく、学習者が「生徒エージェンシー」を実感しながら、「なりたい自分」になるための自己調整力をもつことが求められる。では、このような学習において単なる学習のファシリテーターではなく、学習の「共同エージェント」としての教師の役割とはどのようなものか。

アールは、学習者だけでなく教師にも自己調整力が必要であるとし、「生徒の最適な学習のために評価 (assessment) を用いることは、生徒とともに教師も成長、変化し、自己モニタリングをすることでさらに変化するプロセス」であり、教師自身も学習者であることを学習者に示す必要があると述べている<sup>26)</sup>。

このことをふまえると、教師には学習における「共同エージェント」としての二つの役割があると考えられる。一つ目は、教師が設定した学習目標の達成を目指すエージェントとしての役割である。教師は教科の高い専門性をもった存在として、学習者が自らの力だけではたどり着くことのできない学習目標として、形成したい社会認識や育成したい市民的資質を開

示し、その達成へと学習者を導かなければならない。そこでは、「学習の評価」として学習者の学びの到達度を評価 (evaluation) することや、その学習プロセスにおいて学習者の学びの成長を支援するための評価 (assessment) が求められる。

二つ目は、学習者が設定した学習目標の達成を共に目指して支援を行うエージェントとしての役割である。学習目標の設定においても学習者が主体となる学習では、教師が掲げる理想の市民像と、学習者が思い描く「なりたい自分」像とが共存することになる。それらが交わるなかで、学習者が調整を行い最終的に目指していくものと、そこに至るプロセスを共に評価 (assessment) し、より良いものにするために支援を行うエージェントとしての役割がある。

## 3. 市民的資質を評価するとは

### 3.1 何のために評価するのか

「市民的資質」は、依拠する社会科学や論者によって多義的に用いられる概念である。では、そのような「市民的資質」は何のために評価を行うべきなのか。ここでは、2000年版ナショナル・カリキュラムで教科「シティズンシップ」が法定教科となったイギリスにおいて、国立教育研究財団などでシティズンシップ教育に関する主要な調査研究を主導してきたD.カーの論考およびイギリス国内の事例をもとに検討したい。

カー (2002) は、「シティズンシップ教育における評価とは、若者の成長そのものを『市民』として評価するのではなく、むしろシティズンシップ教育に関する学習の質を評価することである」とし<sup>27)</sup>、シティズンシップ教育における学習プロセスの評価 (assessment) の重要性を説く。また、カーら (2009) は、ヨーロッパ8か国・地域での調査では、多くの国・地域がシティズンシップ教育において評価を行うための具体的な根拠を示せていないとしながらも、スコットランドでは、「シティズンシップ教育における評価の目的は、生徒のシティズンシップを評価することではなく、生徒が達成した学習や、学校や地域社会への貢献を認識することであることを明確にしている」としている<sup>28)</sup>。

2002年から教科「シティズンシップ」が必修化されたイングランドでは、シティズンシップ教育を評価すること自体に賛否が分かれるが、シティズンシップ教育における学習評価の重要性について、学習者のモチベーションを高めることができ、自らの学習の長所と短所が明確になることで学習を進展させることができるものであることが挙げられている<sup>29)</sup>。

このように、イングランドにおいて学習者の学習改善のために学習評価を用いようとする考え方の背景について川口(2016)は、「学習のための評価論(Assessment for Learning)に代表される形成的評価研究が既に学校教育に浸透している」ことを挙げている<sup>30)</sup>。シティズンシップ教育の原則が能動的で参加型の学習であることをふまえても、そこでの学習評価は、学習者の学習改善を目的として、学習の結果だけではなく学習プロセスを評価(assessment)することに重きが置かれている。

### 3.2 何をどのように評価するのか

「シティズンシップ教育に関する学習の質を評価する」とは、何を評価することであると考えられているのか。カーらはシティズンシップ教育における学習評価には三つの中核的な側面があるとし、「『学習のための評価(AfL)』を通じて、シティズンシップの伝統的な認知的側面(知識と理解)だけでなく、能動的側面(スキルと行動)や情意的側面(価値観と態度)も評価する機会が生まれている」と述べる<sup>31)</sup>。

シティズンシップを独立した教科としてではなく、すべての学習者と若者が身につけるべき能力のうちの一つとして捉えるスコットランドでは、学習成果として「知識と理解」、「スキルと能力」、「価値と態度」、「創造性と積極性(enterprise)」を挙げている<sup>32)</sup>。同様に、ウェールズのカリキュラムにおいて横断的なテーマとして位置づけられているESDGC(Education for Sustainable Development and Global Citizenship)は、学習者に単に答えを伝えることを目的としたものではないとして「価値と態度」や「スキル」の必要性を挙げている<sup>33)</sup>。これらの事例のように、シティズンシップの何を評価するかについては、認知的側面だけでなく、能動的側面や情意的側面についても対象となっている。

では、「シティズンシップ教育に関する学習の質」は、どのように評価するのか。カーは、能動的で参加型の学習であるシティズンシップ教育における評価には、①はじめから授業や学習経験に不可欠な要素として計画されるべきである、②学習者が次に何をすべきかを見極めるのに役立つように学習者が自分の進歩や成果について定期的にフィードバックを受けられる機会を提供する、③学習目標と希望する学習成果について、学習者を巻き込んで議論する、④自己評価やピア・アセスメントなどを通じて学習者を評価プロセスのパートナーとして参加させる、⑤コミュニケーションと参加のスキル、知識と理解の発展における生徒の進歩の根拠を反映している、⑥インクルージョンの原則を反映し、学習者の学習スタイルや知能の範囲を反映して

いる、⑦可能であれば既存の適切な仕組みを利用して、シティズンシップ・ポートフォリオや進捗ファイル、学習計画、または学校や地域社会における学習者の活動実績の幅広い記録などを利用して、学習者が活動実績の根拠を収集する機会を提供する、という七つの原則があるとしている<sup>34)</sup>。

イングランドでは、評価を通じた学習の改善には、①学習者への効果的なフィードバックの提供、②学習者を積極的に学習に参加させること、③評価結果を考慮した指導の調整、④学習評価が学習者の意欲と自尊心に大きな影響を与え、これらはいずれも学習に重要な影響を与えるものであることについての認識、⑤学習者が自分自身を評価し、どのように改善すべきかを理解できるようになること、という五つの重要な原則が必要だとされている<sup>35)</sup>。

以上のように、市民的資質の学習評価は認知的側面だけでなく能動的・情意的側面を含む学習プロセスを対象とし、評価主体として学習者を積極的に自己評価やピア・アセスメントに関与させることで、学習の進捗を支援する「学習のための評価」や「学習としての評価」として具体化されている。

### 3.3 市民的資質を評価するとは

カーの論考やイギリスの事例からは、シティズンシップ教育における学習評価の目的は、「市民」としての到達度を評定する「学習の評価」ではなく、「市民」の育成プロセスを「学習のための評価」や「学習としての評価」を通じて評価することに重きが置かれていることが分かる。では、実際の評価はどのように行われているのか。

川口は、シティズンシップ教育を実践する上での評価の難しさとして、①結果だけではなく学習プロセス自体を評価する点、②能動的シティズンとしての思考・判断・行動には常に価値が含まれる点、③誰がスタンダードをつくり、誰が評価するのか、という3点を挙げ、実践上の評価の在り方についてイングランドを事例に考察を加えている<sup>36)</sup>。このなかで①については、試行や実践などのプロセスを「スキル」として評価可能な形にしていること、②については、価値そのものが評価されることはないが、学習の中で間接的に価値を含む内容が取り扱われていること、③については、時代によって変容するものの、誰が評価するのかについては、教師と学習者が連携して評価を行うことが重視されていることを明らかにしている。

また、河原(2016)は、イングランドにおける中等教育修了資格試験(GCSE試験)「シティズンシップ」の分析をとおして、意図や願望ではなく実際に評価されている市民性を明らかにしている<sup>37)</sup>。河原は、

GCSE 試験は、ペーパーテストによって「シティズンシップに関する知識や概念の『理解』や『活用』、実社会における「論争的な政治的言説の『分析』と議論の『構成』を『政治的リテラシー』として評価」し、そこにカリキュラムに埋め込まれた評価の中で、実社会における諸課題の解決に向けた行動を実際に行う「コースワーク」によるポートフォリオ評価が加わることで、「実践的かつ省察的に社会へとかかわっていく、自己と社会との関係構築の過程」としての「動的な」市民性の評価を可能にしているとする。

このように、イングランドにおけるシティズンシップ教育では、認知的側面としての知識や理解だけでなく、能動的側面としてのスキルや行動が評価の対象となっており、評価はされないものの情意的側面としての価値や態度が学習に組み込まれている。そして、ここでは教師と学習者がともに「共同エージェント」として学習プロセスを構築し、より良いものへと改善していくための学習評価が行われている。

## 4. 地理教育において市民的資質を評価するとは

### 4.1 シティズンシップ教育としての地理教育論

欧米では、シティズンシップ教育において地理学がいかに貢献することができるのかという観点からの議論がみられる。J.P. ストルトマン (Stoltman) は、「地理教育がなぜシティズンシップを補完するのかについては、説得力のある議論が可能である」とし<sup>38)</sup>、その具体として、地理的知識は市民が幅広い範囲の意思決定や判断をするための基礎として機能していることと、地理教育は市民が地域社会から国際的な規模のものに至るまでの公共政策を立案し、それを評価できるようにするための情報を、内容やプロセスの形として提供することの2点を挙げている<sup>39)</sup>。そのうえで、「地理学のシティズンシップ教育との関連は、共通善にとって重要な意味をもつ大きなアイデアを徹底的に研究し、行動の方針を決定し、責任ある市民的行動に向けて個人またはグループで参加することによってコミットメントを示す『深いシティズンシップ』の中で見られるべきである」とし、学習者が民主的な市民として共通善をもたらすための対話や行動に向かうためにも、地理的な知識や技能を応用することが欠かせないということを述べている<sup>40)</sup>。

D. ランバート (Lambert) は、地理学を通じたシティズンシップ教育は、単に教師から学習者への単純な知識や価値を伝達するものではなく、学習者が主体的かつ批判的に物事を考えて行動することを促すよ

うな価値観を含むものであるとし、「学校で行われる地理の学習は、個人と国家の関係についての用心深さ (vigilance) を維持する方法を学習者に提供する可能性を秘めている」とする<sup>41)</sup>。そのうえでランバートは、「人々が世界について理解し解釈し、考えることを可能にする抽象的・理論的な知識の形態」である「力強い学問的知識 (Powerful Disciplinary Knowledge)」に着目する。「力強い学問的知識」は、「専門的かつ概念的な知識であることに加えて、議論の余地が残されているという性質」をもち、偶然の出来事や日々の体験といったインフォーマルな状況では、ほとんど学ぶ機会がないものであるため、専門的な知識が豊富でスキルのある教師によって教えられなければならないとされている<sup>42)</sup>。ランバートは、このような「力強い学問的知識」の重要な側面が、若者が地理的に考えることができるようになることにであると主張する<sup>43)</sup>。

このように、シティズンシップ教育と地理教育との関係については、地理学における学問的な知識をもって行動をするようになることがいかに民主的な市民の育成にとって有効であるかが語られてきた。

### 4.2 何のために何をどのように評価するのか

地理教育では、「何のために」学習を評価すべきと考えられているのか。P. ウィーデン (Weeden) とランバート (2006) は、P. ブラックやD. ウイリアムらの形成的評価研究に基づいて書かれた小冊子“Geography inside the black box - Assessment for learning in the geography classroom”のなかで、地理教育における「形成的アセスメントは、生徒が地理的能力を身につけ、その能力を伸ばすことに焦点を当てるべきである」とする<sup>44)</sup>。このタイトルに“Assessment for learning”が含まれていることから、学習評価の目的は、学習者の学習改善のための支援にあると言える。

では、地理教育では「何をどのように」評価すべきと考えられているのか。ランバートは、先述したように学問によってもたらされる、人々の日常経験を超えた専門的知識としての「力強い学問的知識」を重視しており、カリキュラム・リーダーとしての教師の責任について言及する<sup>45)</sup>。ランバートらを中心に2012年に始動した地理教員養成・研修プログラム「地理ケイバビリティ・プロジェクト」では、力強い地理の知識として、①「場所」や「空間」などのようなメタ概念である、「世界についての新しい考え方」を学習者に提供する知識、②力強い分析や説明、理解の方法を学習者に提供する知識、③学習者に自分の知識に対する力を与える知識、④若者が地域や国家、世界の重要な問題についての議論をたどり、それに参加できるように

するための知識、⑤世界の知識、という五つを挙げている<sup>46)</sup>。これらをどのように評価するかは具体的に述べられていないが、ここで想定されている地理教育では、教師が設定した学習目標としての「力強い学問的知識」に到達するために、学習評価が行われるものと思われる。

#### 4.3 「学習としての評価」からみた課題

ウィーデンとランバートは、「教師は、アイデアについての議論を促進し、次の学習ステップへの指導を行うことで、素晴らしい授業を作ることができるが、その学習を行うことができるのは学習者だけであり、教師が学習者に代わって行うことはできない」として、学習者が自らの学びを自己評価ができるようになることの必要性についても述べている<sup>47)</sup>。

しかし、第2章で述べたように、「学習としての評価」では学習者が自らの学習におけるエージェンシーを実感しながら学習に取り組むことが不可欠である。教師のみが「力強い学問的知識」を習得させるために努力するのではなく、その意義を学習者も実感しながら「共同エージェント」として学びを構築していくための「評価」が必要となるのではないか。管見の限り、地理教育においては、「学習としての評価」や市民性教育における学習評価についての検討が十分に行われておらず、課題として残されている。

## 5. 日本の社会科学習評価論の動向と課題

以上をふまえ、最後に日本における市民性教育としての社会科学習評価論についての動向と課題について検討する。

### 5.1 日本の社会科学習評価論の到達点

まず、政策レベルでは新学習指導要領において、「主体的に学習に取り組む態度」を、「自らの学習を調整しようとする側面」と「粘り強い取組を行おうとする側面」から評価することが求められており、その具体的な評価方法として、「ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や、生徒による自己評価や相互評価等の状況を教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとして用いることなど」が挙げられている<sup>48)</sup>。学習者主体の学びにおける学習評価の目的や方法の変化とともに、学習者には自らの学びを評価し、自己調整する力が求められるようになっていく。

次に研究レベルでは、市民性を育成するための授業論やカリキュラム論についての議論は盛んに行われてきたが、学習評価論については遅れがみられる。これ

までの社会科学習評価論は、「何をどのように」評価するかに論点が集まり、評価をするのは教師であるという前提の下で語られることが多かった。しかし、そもそも学習評価は「何のために」行うのか、今あらためてその目的が問い直されなければならない。なかでも地理的分野においては、市民性を育成するためのカリキュラム研究や授業開発は行われてきたものの<sup>49)</sup>、「学習としての評価」についての議論が見られないことなど、その評価論については課題が残る。

そして実践レベルでは、学校現場において依然としてペーパーテストなどによる総括的評価に重点が置かれている現状がある<sup>50)</sup>。学習評価の方法において、学習者は評価される人という位置づけに留まることから、市民的資質の認知的側面の「評価 (evaluation)」が重視され、学習者の学習改善を目的として、学習者が自らの学習においてエージェントとして関与する情動的側面や、学習を改善するための自己調整力などの能動的側面についての「評価 (assessment)」が見落とされているのではないか。これについて筆者らは、「学習としての評価」の観点から、学習評価を学習改善につなげていくことを目的として、学習者自身による学習目標の設定と評価課題の作成（作問活動）を組み込んだ実践を継続的に実施している<sup>51)</sup>。そこでは、単に生徒を学習評価活動に参加させるだけでは、生徒の学習目標・評価観の構築や成長に対する影響は小さいことが明らかになっている。現在、この課題の解決に向けた実践を継続的に行っており、これについては稿を改めることとした。

以上のように日本では、政策レベルにおいて教師だけでなく学習者も自らの学びを自己調整することが求められているが、学習の自己調整を含む「学習としての評価」については研究レベルにおいて十分な検討がなされておらず、市民性教育としての社会科学習評価論とは「何のために何をどのように」評価することであるのかについての課題が残されている。「自己調整」や「学習としての評価」は、いずれも学習評価の主体として学習者を積極的に関わらせようとするものであるが、社会科においてはその具体的な実践的方法論が確立されておらず、学校現場にはその意義や具体が十分には伝わっていないという現状がある。

学習評価は、「『生徒にどういった力が身に付いたか』という学習の成果を的確に捉え、教師が指導の改善を図るとともに、生徒自身が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるようにする」<sup>52)</sup> ためのものとして、その重要性が増している。このようななかで、学習者自身による学習の自己調整を重視する「学習としての評価」の役割は、今後ますます大きくなる

と考えられる。

## 5.2 成果と課題

本稿では、以下の三点が成果として挙げられる。

一点目は、市民性教育としての社会科学学習評価論における重要概念として、「学習としての評価」、「自己調整」、「エージェンシー」に注目すべきである点を明らかにした点である。

二点目は、それらの概念に基づき、実践レベルでの具体化のための示唆を得た点である。先行研究の体系的なレビューをとおして、市民性教育としての学習評価は、市民的資質の育成に向けた学習者の学習改善を目的として、教師と学習者がともに構築していく学習プロセスを、「評価 (assessment)」することであることを明らかにした。

三点目は、日本における社会科学学習評価論の到達点と課題を明らかにしたことで、理念や理論と実践とを結ぶための実践的方法論の構築が研究レベルで求められていることを指摘した点である。

一方で、このような学習における学習者の複雑な学びの実態や効果的な教師の介入のあり方、学習者の役割については、今後の継続的な実践の分析を通して明らかにしていく必要がある。

## 【註】

- 1) 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集, pp.121-130
- 2) 棚橋健治 (2002) 『アメリカ社会科学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.2
- 3) 前掲書2), p.5
- 4) 峯明秀 (2014) 「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 -」全国社会科教育学会『社会科研究』第80号, pp.33-44
- 5) 池野範男 (2006-07) 「連載 社会科の読解力を鍛えるテスト問題1-12」『社会科教育』明治図書, 2006年4月~2007年3月
- 6) 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』Vol.13(1), pp.155-174
- 7) 豊寛啓司 (2015) 「社会科の市民的資質評価 - パフォーマンス評価論に依拠した中学校社会科のペーパーテスト開発 -」『福岡教育大学紀要』第64号, 第2分冊, pp.67-80
- 8) 岡田泰孝 (2019) 「『政治的リテラシー』のラーニング・

アウトカム評価とその実践的課題 - 論争問題の意見文をパフォーマンス評価し, その限界を鑑識眼的評価で補う評価方法」『社会科教育研究』No.136, pp.14-27

- 9) P. ブラックや D. ウィリアムらの形成的評価研究を土台として生み出され, ARG によって「学習のための評価」として提唱されている。二宮衆一 (2012) 「イギリスの ARG による『学習のための評価』論の考察」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第38巻, pp.97-107に詳しい。
- 10) L. M. Earl (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- 11) 得居千照 (2017) 「哲学対話における『学習としての評価』」- 高等専門学校『対話としての哲学・倫理入門』『現代社会論』の実践分析を手がかりとして」『社会科教育研究』No.132, pp.27-39や, 宮本英征 (2019) 「語用論的資質を探究する歴史授業における『学習としての評価』研究 - 世界史単元『貨幣について考える』を事例にして」『玉川大学教育学部紀要』第19号, pp.43-67など。
- 12) 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)』第67巻, 第1号, pp.221-236
- 13) 安藤輝次 (2013) 「形成的アセスメントの理論的展開」『関西大学学校教育学論集』第3号, pp.15-25
- 14) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2019) 「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」, p.4
- 15) 前掲書10) Second Edition (2013) では, 「学習としての評価」は「学習のための評価」の “subset” であるとする内容が追記された。p.28
- 16) 前掲書10) Second Edition (2013) p.122
- 17) 前掲書10) p.25
- 18) 前掲書10) Second Edition (2013) p.111
- 19) バリー・J・ジマーマン, デイル・H・シャック編著, 塚野州一訳 (2014) 『自己調整学習ハンドブック』北大路書房, p.1
- 20) バリー・J・ジマーマン, デイル・H・シャック編著, 塚野州一訳 (2006) 『自己調整学習の理論』北大路書房, p.1
- 21) 前掲書19) p.25
- 22) 前掲書20) p.285
- 23) 前掲書20) p.285
- 24) OECD (2019) 「Student Agency for 2030 仮訳」



- 25) 前掲書24)
- 26) 前掲書10) Second Edition (2013) p.129
- 27) David Kerr (2002). *Assessment and Evaluation in Citizenship Education*. 2002年7月, 中国・北京の British Council Seminar での発表論文  
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003464.htm> (最終閲覧日: 2020/9/28)
- 28) David Kerr, Avril Keating and Eleanor Ireland (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough: NFER/CIDREE, p.41
- 29) QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2006). *Assessing citizenship: Example assessment activities for key stage 3*, p.6
- 30) 川口広美 (2016) 「能動的シティズンシップをどのように評価するのか—イングランドの中等シティズンシップ教育の事例を手がかりに」教育目標・評価学会『教育目標・評価学会紀要』第26号, pp.11-20
- 31) 前掲書28) , p. X (Summary)
- 32) LTS (Learning and Teaching Scotland) (2002). *Education for Citizenship in Scotland: A Paper for Discussion and Consultation*, pp.4-6
- 33) DCELLS (Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills) (2008). *Education for Sustainable Development and Global Citizenship: Information for teacher trainees and new teachers in Wales*, pp.14-15
- 34) 前掲書27)
- 35) 前掲書29), p.7
- 36) 前掲書30)
- 37) 河原洗亮 (2016) 「評価からみたイングランド『シティズンシップ』の学力像 -GCSE 試験の分析を通して」広島大学大学院教育学研究科・修士論文
- 38) Joseph P. Stoltman (1990). *Geography Education for Citizenship*. Social Science Education Consortium, p.1
- 39) 前掲書38) , pp.44-45
- 40) Joeseph Stoltman and Lisa DeChano (2002). *Political geography, geographical education and citizenship*. Rod Gerber and Michael Williams (2002). *Geography, Culture and Education*. pp.127-144
- 41) David Lambert (2002), *Geography and the informed citizen*. Rod Gerber and Michael Williams (2002). *Geography, Culture and Education*. pp.93-104
- 42) GeoCapabilities  
<https://www.geocapabilities.org/> (最終閲覧日: 2020/9/28)
- 43) デヴィッド・ランバート, 訳: 広瀬悠三, 志村喬 (2017) 「地理の教室では, 誰が何を考えるのか? —力強い学問的知識とカリキュラムの未来—」『新地理』65巻, 3号, pp.1-15
- 44) Paul Weeden, David Lambert (2006), *Geography inside the black box: Assessment for learning in the geography classroom (paperback)*, Geographical Association; King's College, London. Department of Education and Professional Studies, p.3
- 45) 前掲書43)
- 46) 前掲書42) サイト内, *A typology of geography's powerful knowledge*
- 47) 前掲書44) p.17
- 48) 国立教育政策研究所 (2019) 「学習評価の在り方ハンドブック 高等学校編」, pp.8-9
- 49) 草原和博 (1998) 「市民性育成のための地理教育—時事問題研究カリキュラムの示唆するもの—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第10号, pp. 37-46, 泉貴久 (2008) 「地球市民育成のための地理教育のあり方: カリキュラム開発へ向けての一試論」中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』第27号, pp.13-26, 永田成文 (2013) 「市民性を育成する地理授業の開発—「社会的論争問題学習」を視点として—」風間書房など
- 50) 小池俊夫 (2000) 「社会科とテスト」日本社会科教育学会 (編) 『社会科教育事典』ぎょうせい, pp.278-279, 草原和博 (2012) 「中学校社会科の学習指導と学習評価の工夫改善—学習過程の単線化と定期テストへの依存を考える」文部科学省『中等教育資料』第913号, pp.22-27
- 51) 宅島大亮・山口裕平 (2020) 「継続的な作問活動は生徒の学習評価観の構築にどのように影響するのか—高等学校地理の場合—」社会系教科教育学会第31回研究発表大会自由研究発表資料
- 52) 前掲書48) p.4

(主任指導教員 草原和博)