

## 社会科における「新しい評価」の実践的課題

—中学校社会科公民的分野を事例として—

桑原 敏典 (岡山大学教育学部)

本研究は、平成13年4月の指導要録改善に関する通知によって、学校現場における評価のあり方がどのように変わったかを明らかにしたうえで、その基盤となっている評価に対する考え方を検討し、実際に評価を行っていくうえでいかなる問題が生じるか、今後よりよい評価を行うためにはどうすればよいかを明らかにしようとするものである。評価規準等の事例の分析から「新しい評価」の最大の問題は、評価規準・基準作成の方法が十分に確立されないまま、絶対評価を全ての教科そして観点において一律に実施したことが明らかとなった。

キーワード：社会科、評価、絶対評価、観点別評価

### I. はじめに—問題の所在—

平成13年4月の指導要録改善に関する通知により、観点別学習状況と、評定がともに目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）で行われるようになった。いわゆる「新しい評価」とは、これによって始まるのである。この指導要録の改訂は、平成12年12月に出された教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」を受けてなされたものである。この答申の内容から推察される「新しい評価」の基本的な考え方は、次の3点にまとめられよう。

- ①「新しい評価」には、教師の指導のみならず、学校の教育課程、国の教育政策等の改善に資することが求められる。
- ②「新しい評価」は、教師にとってだけでなく、生徒にとっても、自分自身が何をどれくらい達成したかが客観的に分かるものでなければならない。
- ③「新しい評価」は、指導の中に適切に組み込めるように、方法等が工夫されたものでなければならない。

こういったことが、これまで全く考慮されてこなかったというわけではないが、一般的には評価活動の中心は到達したレベルに応じて子供をクラスの集団の中に位置づけることであり、その目的は、本人や保護者に集団内の順位を伝えることであったと言え

る。しかし、「新しい評価」の導入によって、今後は、評価は教育課程や教育政策改革の判断材料となるものでなければならず、それに関する情報は子供や保護者にも公開され、さらに指導との一体化が求められ授業構成に組み込まれるものになったのである。

現状では、このような変化に学校現場が十分に適応できているとは言えない。特に、絶対評価の導入は、その方法や特質が教師たちにまだ明確に理解されていなかったこともあって、混乱と動揺を引き起こした。本研究では、「新しい評価」の理念や方法について、中学校社会科を例に検討して問題点を明らかにするとともに、それを実践していくうえで今後どのような課題を解決していくことが必要かを提案していくことにしたい。

### II. 絶対評価の意義と問題点

先に述べたように、「新しい評価」ではこれまで観点別学習状況の評価のみに取り入れられていた目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）が一層重視されるようになり、評定に関しても絶対評価を用いるように改められた。本章では、この絶対評価導入の意義を明らかにしたうえで、その長所や短所に関してなされている議論を検討し、それを実施するうえでの留意点を明らかにしていきたい。

#### 1. 絶対評価の意義

絶対評価が目標に準拠した評価であると言われる。

また、ときに到達度評価とも呼ばれてきた。それを厳密に定義するならば、次のようになる。

絶対評価（到達度評価）は一定の教育目標や内容がどの程度達成されたかを示す尺度上に、一人一人の生徒を位置させて解釈し、目標を実現しているかどうか、その目標の到達度はどの程度であるかを明らかにする方法である。他の生徒との比較ではなく、教育目標に対する到達の絶対的位置を知ろうとするのである<sup>1)</sup>。

指導要録で「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」と表記されているものは、まさにこの意味での絶対評価である。簡単に言い換えると、これは、あることができるようになったかどうか、例えば国語科であれば漢字が書けるかどうか、数学科であれば計算ができるかどうか、社会科であれば地図を読み取ることができるかどうかといったような評価をすることである。わが国においては、戦前になされていた教師の絶対性を規準とする主観的、恣意的な評価や、子供の持つ個性の絶対性を規準とする個人内評価も絶対評価と呼ばれてきた<sup>2)</sup>。今回の「新しい評価」における絶対評価が、教師の絶対性を規準とするものでないことは言うまでもない。田中耕治氏は、「新しい評価」における目標に準拠した評価は、戦前の主観的恣意的な絶対評価とは明確に区別されるべきであり、それらが同一視されることによって相対評価が復権する歴史の逆行があってはならないと強く主張している<sup>3)</sup>。そして、そのためには目標に準拠した評価においては、「公開と約束の原則」が貫かれていなければならないと述べられている<sup>4)</sup>。公開の原則とは、規準としての教育目標が評価する側である教師の中だけにあるのではなく、評価される側の子供たちや保護者にも公開されていなければならないということである。つまり、これは、「教師が示す教育目標は公開されて、吟味や批判の対象になりうる」ということを意味している。また、約束の原則とは、提起された教育目標を全ての子供たちに保障するという約束がなされていることが不可欠であるということである。このため、教える側である教師は、目標に到達していないことを子供自身の取り組みの不十分さや、保護者の指導不足のせいにはできない。絶対評価には、教師が評価の結果に基づく教育活動の反省を経て、学力保障のための取り組みをすることが必要条件とも言える。

## 2. 絶対評価の長所と問題点

この度の評価改革の経緯を見れば、絶対評価の方

が相対評価よりも優れているように思われる。しかし、それぞれに長所や問題点があり一概に優劣を付けることはできないという見方もある。『2003年改訂版 教育評価法概説』（原著・橋本重治／改訂版編集・財）応用教育研究所図書文化社、2003年。）では、絶対評価については、それが正確に実施されれば、教師の指導計画や学校の教育計画の改善、生徒自身の学習状況の把握に役立つ点が長所として挙げられている。また、相対評価については、客観性が確保し易いことや、実施するのも結果を理解するのも比較的容易である点が長所として挙げられている。相対評価の長所としては、進学や就職などをめぐって人々が競争せざるを得ない社会の実情に適応していることや、異なる教科の間で成績を比較するなど、異質の目標間の比較診断を行う際に便利であることも指摘されている<sup>5)</sup>。

一方、問題点については、共通に挙げられていることとして、生徒の個性を評価することが困難であることや、評価が低い生徒に対して心理的に悪い影響を与える可能性があることなどが指摘されている。そして、絶対評価については、目標となる規準や基準を設定することが極めて困難であることが問題点として挙げられている。相対評価の問題点は、生徒が実際に何をどの程度達成したのかが分からないために指導改善に活かされないことや、成果を挙げている場合であっても1や2という低い評価を付けなければいけないということなどである<sup>6)</sup>。

これら二つの評価法の長所と問題点を比較して、石田恒好氏は次のように述べている。

解釈法（評価法）は、一人一人の生徒の学習を助け、教育目標を達成させることができるという教育学的要請と、主観を排して妥当性・信頼性・客観性が高いという測定学的要請の、2つを充足することが望ましいのであるが、この点からみて、絶対評価と相対評価は長短相半ばしている<sup>7)</sup>。

したがって、これら二つの方法を目標や、評価の時期、授業の形態などによって使い分けることが必要であると考えられる。石田氏は、例えば、いわゆる基礎学力と言われるものについては、到達基準の設定が可能であるから絶対評価が可能であるが、発展的な学力についてはそれが困難となるため、相対評価の方が自由な発展を促す意味からも有効であると述べている。また、評価の時期については、学習の途中又は過程の評価については絶対評価を用い、

終わりの評価は主として相対評価で行い必要に応じて絶対評価を用いるようにし、事前の評価には双方を用いることがよいのではないかと提案している<sup>8)</sup>。しかし、「新しい評価」においては、観点別学習状況や評定も絶対評価で行われることになっており、石田氏の主張と矛盾している。この点について、石田氏は、「観点別学習状況」や「評定」を絶対評価で適切に行うためには、その主観性や独善性の有無をチェックする必要があると述べられている<sup>9)</sup>。

以上の考察から、絶対評価と相対評価は、全く正反対の概念というわけではなく、評価のための資料の解釈方法の違いであると言える。したがって、評価活動の目的や場面に応じてこれらを適切に選択し、組み合わせることが必要であると言える。しかし、評価改善の取り組みの全体的な流れは、相対評価から絶対評価への全面的移行となっているかのように見える。なぜ、評価改善とは絶対評価の導入であるという道筋が作られていったのであろうか。

### 3. 絶対評価導入の問題点

絶対評価にも問題点があるにもかかわらず、学校現場における評価研究の比重が相対評価から絶対評価へと移行してきているのは、従来の評価が余りに相対評価一辺倒であったことへの反動があるのではなかろうか。第1節でも主張を引用した田中耕治氏は、「新しい評価」として絶対評価が採用されたことを強く支持している研究者の一人である。田中氏は、我が国の教育に絶対評価を根付かせるためには、相対評価を徹底的に批判する必要があるとして、次の4点をその問題点として挙げている<sup>10)</sup>。

- ①非教育的な評価論であること。
- ②排他的な競争を常態化させること。
- ③学力の実態を反映しないこと。
- ④教育活動を評価できないこと。

このうち①～③は、既に表1でも指摘したものであるが、さらに④を田中氏は追加している。④は、相対評価が序列化を目的とするものである限り、子供たちの努力や能力の不足のみが問題とされ、評価結果が教育活動の反映であるという点に思いが至らなくなってしまうということである。このように相対評価を厳しく批判する一方で、絶対評価の問題点である評価規準設定の困難性については、絶対評価の下では評定の学校間格差が生じるのではないかという疑問に対して答える形で次のように述べている。

それが評価規準の設定と評価方法上の問題であるならば、各学校間での討議・検討を経て調

整する(モデレーション)ことによってこそ、「目標に準拠した評価」の客観性を高めていくべきでしょう<sup>11)</sup>。

つまり、絶対評価の評価規準や評価方法上の問題については、絶えずそれを検討し改善していくことによって解決されていくものであるというのである。

田中氏の主張に対して異存はない。確かに、絶対評価の教育的価値を活かすために、その問題点を克服して理想的な教育を目指すことは教師を含めた学校教育に関わるものの使命であろう。困難であるからといって、それを拒否するわけにはいかない。従来の学習指導が評価をもって完結しがちであり、それを指導の改善に活かすという発想が余り見られなかったのも事実である。その意味で、絶対評価の導入は、教師の指導の在り方を見直す重要な契機とも言うことができ、その意義は非常に大きい。しかし、今回の「新しい評価」の導入に対して敢えて一つ疑問を投げかけるとすれば、それは、相対評価に代わって絶対評価を全面的に導入したことが果たして妥当であったかということである。「新しい評価」では、小学校から高等学校までの全ての学校段階の、全ての教科において相対評価ではなく絶対評価が採用されることになった。しかし、先に石田氏の論を引用しながら説明したように、評価の時期については、絶対評価が適している時期もあれば、そうでない時期もある。また、基礎的な学力(教育目標)の評価には適しているが、発展的な学力の評価には向いていないと言われている。東洋氏も、「絶対評価は可能か」として、その限界を次のように指摘している。

このような到達度評価で一番重要な問題は、全ての教育目標がこのような種類の評価になじむわけではないということです。こういう評価のやり方の基本としては、最終の目標および道筋の途中の諸目標というのをできるだけ、その目標を達成しているか否かは行動ないし反応を見ればすぐにわかるような、つまり評価する人が特別の推論を用いなくてもすぐに目に見えるような形に表現しなければなりません<sup>12)</sup>。

この問題点については、国語科や算数・数学科といった基盤となる学力を形作る教科よりも、理科や社会科など発展的な学力に深く関わる教科の方が、小学校よりも中学校や高等学校の方が、より影響が大きい。社会科に関して言えば、目標となる評価規準を明確にかつ具体的に設定することができるのは、地名や年代、社会的事象の名称等の知識の理解や、

地図の読解や図表からのデータの読み取りといった技能の習得に関してのみであろう。社会的事象に関する思考や判断、ましてそれらに対する関心・意欲等について規準を設けることはきわめて困難である。また、身近で単純な社会的事象を取り上げることが多い小学校段階の社会科の学習に比べ、直接関わることができず様々な要素が関わりあっている複雑な事象を扱う中学校や高等学校においては、それらの作業は一層困難になることが予想される。

以上の考察から、絶対評価導入にあたって社会科、特に中学校以上の社会科教育には重大な課題が突きつけられていると言える。指導要録に示された4つの観点別学習状況について明確で生徒や保護者にも分かり易く、妥当性・客観性のある評価規準・基準を研究することが強く求められている。それは、一人の教師の手には余る作業であり、また、そのような取り組みから得られたものは客観性に乏しいと言わざるを得ない。田中氏も指摘していたように、クラスを越え、学校全体、あるいは地域全体で検討・調整する努力が不可欠なのである。しかし、その結果、必ずしも全ての観点で、あらゆる教育目標について皆が納得できる規準が作成できるとは限らない。絶対評価がなじまないと指摘せざるを得ない観点や教育目標もあり得るのではないか。絶対評価を導入しそれを実施していく中でも、絶対評価自体を絶対視するのではなく、どのように導入していけば子供にとってよりよい教育ができるのかを慎重に検討・判断していく姿勢が必要ではなからうか。

### Ⅲ. 社会科における評価規準・基準作成上の留意点

絶対評価を実際に行っていくうえでは、評価規準・基準を設定することが何よりも重要である。相対評価を行う場合でも必要な手続きではあるが、絶対評価の場合は設定された評価規準・基準の妥当性が、評価の結果の信頼性を左右するので必要性の度合いは全く異なる。規準と基準については、既に多くの文献で論じられている。要するに両者の違いを簡単に言い表せば、規準とは「何を評価するのか」という質的な判断の根拠であり、それに対して基準とは「どの程度であるか」という量的な判断の根拠である<sup>13)</sup>。

#### 1. 評価規準・基準作成の手続き

各学校において評価規準を作成するための手続きは、学習指導要領に示された「評価の観点及びその趣旨」を、単元レベル、そして授業レベルのものへ

と段階的に具体化していくことである。そして、評価基準の設定は、評価の方法を具体的に検討する中で行うことになる。

単元ごとの評価規準に関しては、国立教育政策研究所から参考例が示されている。各学校では、これらを利用しながら、実際の評価規準を設定していくことになる。評価規準設定までのこの段階を工藤文三氏は次のように表している<sup>14)</sup>。それは、「A 各教科における評価の観点及びその趣旨→B 分野別の評価の観点の趣旨→C 国立教育政策研究所及び教育委員会等における評価規準等の研究開発や参考例→D 各学校における単元や時間ごとの観点別評価規準」である。この手続きにおいては、Dを設定したらAやBにさかのぼってその妥当性を検証することも必要である。工藤氏の示した手続きは、各学校レベルでなされる具体的な作業にまでは言及していない。そこで、評価基準設定までを含むさらに詳細な手続きを、佐藤真氏の論考を手がかりに整理すると次のようにまとめられる<sup>15)</sup>。それは、「①その学校における学年ごとの社会科の教科目標を確認する。②学年ごとの社会科の単元目標と内容の体系を確認する。③学年ごとに社会科の単元目標や内容に基づいた「評価規準」を決定する。④単元の「評価規準」の項目ごとに「評価基準」を、「A：十分満足できると判断される」、「B：おおむね満足できると判断される」、「C：努力を要すると診断される」の三段階程度で決定する。⑤「指導と評価の一体化」を念頭に「評価基準」に照らし合わせて適切な評価方法を決定する。⑥全ての項目とその手続きについての最終的な検討を全教職員の協議によって行い、自校の教職員の総意の下に決定する」である。

①～③までの手続きの中では、掲げた目標に合わせて評価規準を観点別に設定していく作業が重要である。評価規準が漠然としていては、評価が曖昧となるだけでなく、評価すること自体が困難になってしまう。そのため、できるだけ具体的に生徒が自分で書いたものや、その行動などから判断できるような内容を規準として設定する必要がある。しかし、余りに細かすぎるとは評価の回数が多くなり過ぎ評価作業が煩雑になるだけでなく、教育指導自体に支障を来すであろう。そのため、一つの単元あるいは一時間の授業において設定する各観点の評価基準を、どれくらいの数にするかは観点の性格や単元内容、単元の大きさを考慮しながら慎重に検討する必要がある。その数については、おおよそ各観点につき2

から3程度にするのが実際的であるという意見もある<sup>16)</sup>。

④では、上で示したように3つの段階の基準をそれぞれ決定しておく場合と、Bの「おおむね満足できる」という段階の特徴だけを言葉で示しておく場合がある。この場合には、その特徴よりも優れているならばA、劣っているならばCとするのである。この段階ごとに言葉で示される特徴は、まずは、教師が自らの経験に基づいて作り出していく他はない。しかし、それが個人的で、独善的なものとならないように、留意する必要がある。

⑤では、具体的な評価方法を授業の構成や指導の方法に合わせて選択・決定していく。それは、例えば前節で取り上げたテスト法などの中から適切なものを選択していくことだけではない。工藤文三氏は、評価方法決定の要素として、「a. 誰が評価するのか(評価者)、b. 何で評価するのか(評価資料)、c. どの次期にどの場面で評価するのか(時期、場)、d. どう判断するのか(観点、評価規準・基準)」を挙げている<sup>17)</sup>。bは先に挙げた評価の手法のことであり、dは既にこれまでの段階で一通り完了している。aの評価者について言えば、必ずしも教師だけとは限らない。生徒自身による自己評価や、生徒同士による相互評価、授業に協力をしていただいた保護者や外部人材による評価なども考えられる。4つの観点全てでこれらの評価者による評価を行うというわけではないが、目標に応じて選択していく必要がある。「関心・意欲・態度」については自己評価や相互評価が有効であろうし、「技能・表現」については、保護者や外部人材の意見は大いに参考になると思われる。cは単位時間ごとに行うのか、単元終了後か、学期末か、あるいは学習前の状況か、学習の過程又は学習終了後の状況を把握しようとするのかを決定していくことである。これは、これらの時期や場面のどこかで評価すればいいということではない。いずれの時期、場面においても何らかの評価は行わなければならない。時期や場面に応じて、どの観点について、何のために評価するかを決定していくことである。

⑥の段階を佐藤氏は特に重視している。この点について、氏は「各学校において自校の児童の実態に応じた独自の『評価規準』や『評価基準』の設定の仕方が、正当な手続き(due process)であることを説明・結果責任として児童や保護者等に納得してもらうことが必要なのである」と述べている<sup>18)</sup>。これ

は、第II章で述べた「新しい評価」の導入の背景となっている考え方の一つでもあり、従来は特に省みられることがなかったが、今後は学校運営上極めて重要になってくる事柄である。

以上のような手続きを踏まえて、社会科において評価規準・基準を作成するうえでの留意点を次節にて検討していくことにしよう。

## 2. 社会科における評価規準作成上の留意点

既に観点別学習状況の評価規準・基準を示した資料が開発され、発行されている。ここでは、具体的に提案されている評価基準表の検討を通して、社会科において評価規準を作成する上でどのような点に注意すべきかを明らかにしていくことにする。

取り上げるのは、北尾倫彦・祇園全禄編『観点別評価実践事例集 中学校・社会一資料の収集・解釈と評価技法のアイディア』(図書文化社、2003年)に示されている公民的分野の単元計画「個人と社会生活」である<sup>19)</sup>。この単元は、学習指導要領に示された中学校社会公民的分野の内容「(1)現代社会と私たちの生活」の、「イ 個人と社会生活」に相当する。ここでは、人間が本来社会的存在であることをふまえ、個人と社会のかかわりについて考えることと、家族制度が個人の尊厳と両性の本質的平等の理念に基づいていることや社会生活におけるルール的重要性やそれを守ることの意義や責任を認識することがねらいとされている。そして、それらを学習する際には家族、学校、地域社会などの身近な社会集団を取り上げ、具体的な事例に基づいて考えさせることが求められている。

この単元について、北尾・祇園[2003]前掲書の中で提案されている単元計画の概略は以下の通りである<sup>20)</sup>。

### 単元「個人と社会生活」(全9時間)

#### ①単元のねらい

社会生活における取り決めの必要性を知り、個人の尊厳と両性の本質的平等を守ることの意義に気づくことができるようにするとともに、責任をもち、社会とのかかわりを考えていこうとする態度をもつことができるようにする。

#### ②指導計画

##### 第一次(2時間配当)

##### ○自分の将来像について考える。

- 1) 自分の将来の節目について考える。
- 2) 年齢ごとの将来設計表を作成する。
- 3) 自分の将来設計を発表する。

○将来像と社会のかかわりを考える。

- 1) 民法上のかかわりを予想する。
- 2) グループごとに、調査の分担を行う。

第二次（5時間配当）

○社会における取り決めについて考える。

- 1) 予想される節目に関する法または伝統的習慣について調査する。
- 2) 調査内容をグループでまとめる。
- 3) 取り決めが生じている課題を確認する。

○夫婦別姓の意義について考える。

- 1) 夫婦別姓導入の必要性を考え、その論拠の信憑性を調査する。
- 2) 夫婦別姓の導入の是非について討論する。

第三次（2時間配当）

○将来設計計画をつくり上げる。

- 1) 夫婦別姓について意思決定理由を話し合う。
- 2) 将来の自分への手紙（意見文）を作成する。
- 3) 将来設計計画を完成する。

この授業は、家族生活が個人の尊厳と両性の本質的平等に理念に基づいていることや、現在の家族のあり方が民法という法律に基づいて規定されていることを、夫婦別姓導入という現在盛んに議論がなされている論争問題を手がかりに考察させている点と、生徒自身にもその是非について意思決定させている点が特徴である。この単元について設定された評価規準が、表1である。社会科全体又は公民的分野の観点の趣旨を、単元の教育目標や内容に合わせて具体化したものがこれらの規準である。

単元の評価規準はその単元の目標であり、ある程

度理想的・抽象的に表現されるのは仕方がない。問題は、それが達成されているかどうかを、学習活動の中のどの場面でのどのように把握していくかである。それを示しているのが、表1の「学習活動における具体的評価規準」である。提示されているものを見ると、それらが活動主義的・形式主義的なものとなっており、それぞれの観点の実態を捉え得るものとはなっていないことを指摘できる。これは、絶対評価の規準には、客観的に把握し易い具体的な行動の形で示すことが求められることの弊害と考えられる。活動主義的または形式主義的であるとは、森分孝治氏が指摘した、「新しい学力観」が抱えている問題点である<sup>21)</sup>。簡単に説明するならば、それは、調べたり発表したりしていれば、子供は授業で取り上げた社会的事象について考えたり、判断したりしていると見なす傾向のことである。森分氏は、思考力について論じる中でこの表現を用いているが、このような傾向の弊害は他の観点についても適用できる。表4の具体的評価規準に関して言えば、規準が知識内容として客観的に示される「知識・理解」の観点以外について、この問題が当てはまることを指摘できる。

「関心・意欲・態度」の観点については、3つの評価規準が設定されている。表の①は、第一次の将来設計表を作成する場面で、②は第二次の夫婦別姓導入の是非について調査する場面で、③は第三次の将来設計計画を作り上げる場面で見取るようになっている。そして、それぞれ「法的、慣習的行事の予想をする」、「個人の考えを述べることができる」、「…に配慮して別姓問題を考える」と表現されており、

表1 公民的分野 単元「個人と社会生活」の評価規準と学習活動における具体的評価規準

	社会的事象への 関心・意欲・態度	社会的な思考・判断	資料活用の技能・表現	社会的事象についての知 識・理解
単元 の評価 規準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の人生設計を立てようとする意欲を高めようとする。</li> <li>・公正に判断しようとする意欲を高めようとする。</li> <li>・社会とのかかわりを考えようとする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会集団の中でよりよい生活を営んでいくためには、個人は社会とどのようにかかわればよいかについて、日常生活に見られるルールや規則などを取り上げ、多面的・多角的に考察する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・適切な資料を用いて人生の節目と社会とのかかわりを探究する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会における取り決めの重要性や個人の尊厳と両性の本質的平等を守る意義を理解する。</li> </ul>
学習 活動 にお ける 具体 的 評価 規準	<ol style="list-style-type: none"> <li>①結婚、転居、死亡や成人、就職の節目を設定し、法的、慣習的行事の予想をする。</li> <li>②「意思を表す」など個人の考えを述べるができる。</li> <li>③結婚する際の自分に対して、配偶者、両親、子どもに配慮して別姓問題を考える。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>①親族の範囲が民法によって規定されている理由を考察できる。</li> <li>②夫婦別姓について、自分なりの判断を書くことができる。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>①各種ホームページや地域広報誌、新聞や取材などをもとに、情報を取捨選択して調査することができる。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>①民法における戸籍上の扶養規定や遺産相続または身近な習慣についての必要性を説明することができる。</li> </ol>

(北尾倫彦・祇園全禄編『観点別評価実践事例集 中学校・社会—資料の収集・解釈と評価技法のアイデア—』図書文化社、2003年、p.98.)

それぞれの活動に積極的・熱心に取り組んでいるか否かをワークシートや発言から判断するように計画されている。この評価は、これらの学習活動に積極的・熱心に取り組んでいれば、結婚や就職など人生の節目となる事象や、夫婦別姓などの社会的問題に関心があると見なすことによって成り立っている。しかし、厳密に言えば、この規準では、まじめに授業に取り組む教師に対して従順であることと、取り上げた社会的事象そのものに関心を持っていることを区別することはできない。

「思考・判断」の観点については、「理由を考察できる」と「自分なりの判断を書くことができる」という二つの規準が設定されている。前者については、第一次の自分の将来像について考える際に、後者については、夫婦別姓の是非について討論する際に、それぞれワークシートと発言から見取るように計画されている。この規準の問題は、この授業を通していかにレベルの高い思考・判断ができるようになったかという、思考・判断の内容に基づいて設定されるのではなく、思考・判断をしているかどうかという形式だけを子供の活動から評価するように設定されている点である。たとえこの授業を受けなくても子供は理由を考えることや、自分なりの判断をすることはできる。しかし、それは子供なりの幼稚でレベルの低いものでしかない。授業は、そのような子供なりの思考・判断のレベルを高めてやるために行うのである。したがって、この授業を通して育成しようとしているレベルの高い思考・判断がいかなるものか、その具体的な内容が規準として示されなければならないのである。

「技能・表現」の観点についても「思考・判断」と同じ問題点を指摘することができる。資料や実際の取材を通して、「情報を取捨選択して調査することができる」という評価規準が設定されている。この観点も、たんに調査することができればよいというものではなく、より専門的で洗練された方法によって調査ができるようになることを評価するものである。目指すべき専門的で洗練された調査方法とはいかなるものか、それが規準として示されていないと、授業の中で技能・表現をいかに指導していくかという方向性がみいだせないのではなかろうか。

以上の問題点を踏まえると、評価規準作成上の留意点として以下の2点を評価規準作成上の留意点として指摘することができる。

①「関心・意欲・態度」の観点については、学習の

過程において評価するよりも、学習を通して社会的事象に対する興味や関心が高まった結果として現れる子供の日常の様子を規準として設定する。

②「思考・判断」や「技能・表現」については、期待される高いレベルの思考や技能の内容を評価規準として表す。

①のような評価規準を活かすためには、この観点について学習の前後で評価することが必要であろう。また、②の作業のためには、たんに現在取り組んでいる単元についてだけでなく、その学年段階において、どのようなレベルの思考・判断又は技能・表現ができることを目指すかを明らかにしておくことが必要であろう。

### 3. 社会科における評価規準作成上の留意点

観点別学習状況の評価を手がかりに、評定を決定する作業においては、作成された評価規準が重要な意味を持つてくる。評価規準に基づいて決定された判定が、評定検討のための資料となるからである。ここでは、4つの観点のうち、評価規準作成が特に困難であると思われる「思考・判断」について、前節と同じ事例を取り上げて検討していきたい。

北尾・祇園 [2003] 前掲書では、先に取り上げた単元「個人と社会生活」の第二次の夫婦別姓の是非について討論させる場面において、「思考・判断」の観点の評価を実施するように計画されている。ここでは、生徒の発言（あるいは自分の意見を記述したもの）の内容を手がかりに、「思考・判断」の観点に設定した「夫婦別姓について、自分なりの判断を書くことができる」という規準に関する評価をしようとしている。設定されている判断の基準は次の通りである<sup>21)</sup>。

(A) 十分満足できる状況

・別姓問題について配偶者や両親、子どもの人格を尊重して考えを構築している。

(B) おおむね満足できる状況

・別姓問題について配偶者の人格を尊重して考えを構築している。

下線部分が、A、Bの判断のポイントとなる場所である。Aと評価するかBとするかは、1つの立場だけでなく複数の立場への影響を考慮しているかどうかという点で決まってくる。自分が夫婦別姓問題に直面したと仮定して、当事者である自分と配偶者のことだけでなく、両親や自分の子供の人格まで配慮して判断していれば、より満足できるレベルに達しているということになる。これは、子供の思考・

判断の内容の質的特徴を立場の数という量的特徴に置き換えて解釈していると言える。この單元内では、親族の範囲が民法によって規定されている理由を考察させる際に、思考・判断の観点を評価しているが、その際にも生徒の判断に対して同様の解釈がなされている。具体的に言えば、理由を一つの視点から考察していればBと判定されるが、複数の視点から考察できていればAと判定するように評価基準が設定されているのである。思考・判断の内容について質的特徴からレベル分けすることは非常に困難であるので、この方法は示唆に富んでいると言えよう。

しかし、以上のような手続きに問題がないわけではない。立場や視点の数が多いだけで、思考・判断のレベルが高いと言い得るのかという疑問がどうしても払拭しきれないのである。社会科で求められるのは、社会的な思考・判断である。「社会的な」とは、個人的な立場や感情だけに基づくのではなく、自分を含む社会を対象化し、客観的に分析・検討したうえで、ということである。夫婦別姓の問題に関していえば、自分と関係のある配偶者、両親、子どもの立場だけではなく、社会全体においてどのような立場の人が、どのような主張をしているか、現行の制度はどのような立場の人には受け入れられ、それによって不利益を被っているのはどのような立場の人かといったことをふまえた思考・判断が求められるのである。したがって、思考・判断の内容の質的特徴を量的特徴に置き換えて解釈するのも一つの方法ではあるが、それは飽くまで代替的な措置であり、質的特徴のレベルの違いを把握できるような評価基準作成の努力をしていくことが必要ではなからうか。

思考・判断の観点だけではなく他の観点についても、判断のポイントを量的特徴に着目すれば評価基準の作成も実際の判断も容易になる。しかし、その判断は社会科で育成すべき学力の評価としてふさわしいものか、判断のポイントとなっている量的な特徴の違いで評価に差をつけることが、教科目標を達成するために意味のあることなのかを慎重に検討することが必要である。たんに簡便さだけを求めているのは、指導改善のためではなく評価のための評価になってしまうではなからうか。

#### IV. 社会科における評価問題作成上の留意点

観点別学習状況の評価や絶対評価に比重がおかれるようになって、評価の手法は多様になったことは既に述べたとおりである。実際の評価作業を進める

際には、それぞれの手法に関して、生徒にどのような問題や課題を提示するか、生徒の活動や作品をどのような点に着目して評価するかといったことを検討しなければならない。それら全てをここで考察することはできないので、従来から評価の中でも最も重要な位置を占めてきたテスト、特に單元ごとに行なわれるテストの評価問題作成上の留意点について最後に検討しておくことにしたい。

北尾氏と祇園氏は、前章で取り上げた実践事例集の他に評価問題集も編集されている。その『新しい観点別評価問題集 中学校社会』（図書文化社、2004年）から、前章と同じ「個人と社会生活」の単元のために開発された観点別評価テストを取り上げて分析し、評価問題作成上の留意点を明らかにしていくことにしよう。

評価問題についても、評価基準作成が困難と思われる思考・判断と関心・意欲・態度の二つの観点について検討していくことにしたい。分析する評価問題は、表2に示したとおりである。問1が関心・意欲・態度に関する問題で、問2が思考・判断に関するものである。

問1については、国際化社会や情報化社会の進展、個人の権利の保障、核家族化、価値観の多様化などが解答として求められている。そして、そのような解答を評価する基準は、「婚姻の形態の変化に繋がる社会の変化を根拠に挙げればB、個人の尊厳や両性の本質的平等の確立を根拠に挙げればAとして考える」となっている<sup>22)</sup>。人々を取り巻く社会の状況の変化が個人のライフスタイルに及ぼす影響という事実だけではなく、個人の尊厳や権利といったライフスタイル決定の根底にある価値観を捉え、それに基づいて事象を捉えようとする態度を高く評価することをねらいとして設定された評価基準と考えられる。しかし、このような解釈・判断は極めて難解である。この問題によって、関心・意欲・態度の観点が評価されることについて、果たして生徒や保護者の納得が得られるであろうか。そもそも、この観点についてテストで評価しようとするところに無理があるのではないか。関心・意欲・態度については、教師が子どもの実態の深いところまで捉えることができる観察や作品評価等の方法を用いるべきであろう。

問2は、社会性のある判断を自分なりに行うことができるかどうかを問うために作成された問題である<sup>24)</sup>。解答としては、例えば、立場1を選択した場



表2 単元「個人と社会生活」の評価問題の例

《テスト例》

問1 近年、国際結婚やディンクス（共働きで、子供がいない家庭）のように、婚姻や家族のスタイルが多様化しています。その原因として考えられるものを書きなさい。【関心・意欲・態度】

( )

問2 次の6つの立場から2つを選んで夫婦別姓の是非についての考えを述べなさい。また、どのような結論が妥当と考えるか、下のア～オから選んで、その理由も述べなさい【思考・判断】

立場1「結婚に関する個人のプライバシーを守る」  
 立場2「家（名字）の存続を保つ」  
 立場3「家の嫁扱いを防ぐ」  
 立場4「家族の絆を守る」  
 立場5「子供の健全な成長への影響：」  
 立場6「伝統や習慣が薄れる」

立 場	夫婦別姓の是非について

結論ア「現行どおりどちらかの姓に統合する」  
 結論イ「統合か別姓か選択できるようにする」  
 結論ウ「別姓を原則とし、希望者のみ統合」  
 結論エ「男女の性を結合して新たに結合姓を認める」  
 結論オ「ア～エのどれでもない新たな考え」

妥当な結論 ( )  
 そう考えた理由 ( )

(北尾倫彦・祇園全禄編集『新しい観点別評価問題集 中学校社会』図書文化社、2004年、p.152.)

合、姓の転換により結婚や離婚など個人情報が必要になるといふ理由を述べ、別姓を支持する判断が出来ること求められる。評価は、このようにそれぞれの立場について理由を述べて整合性のある判断ができていればB、最後に賛成、反対の意見を比較し合意を導こうとする意図が読み取れる理由が述べられていればA、という判断に基づいてなされる。判断する者の立場と予想される判断結果を、根拠のある理由に基づいて説明させることは、思考力や判断力を要する作業であるから、この問題によって思考・判断を評価しようとするのは十分に納得できる。しかし、合意形成を導こうとする意図の有無をAかBかの判断のポイントとするのは、やや形式的過ぎるのではないか。確かに賛成と反対を止揚した合意形成は、より高度な判断のように思われる。しかし、賛成または反対に固執する判断が、たんなる思い込みや感情に基づく低次元のものであるとは限らない。どのような判断をするかは個人の価値観の問題である。ライフスタイルの決定において個人の尊厳や人権を何よりも優先するか、個人を取り巻く社会の伝統や秩序を優先するかによって、この問題に対する判断は異なってくる。そのような価値の対立構造を把握したうえでの判断は、一方の価値しか捉えられていない判断に比べるとレベルが高いと評価できる<sup>25)</sup>。したがって、思考・判断の形式の違いではなく、内容の質的違いが明らかになるような問題作成が求められるのである。

以上の考察から、評価問題作成上の留意点として次の3点を指摘することが出来る。

- ①全ての観点を評価しようとするのではなく、テスト法によって評価可能なものは何かを慎重に検討すべきである。
- ②思考・判断の評価に関しては、知識同士を関連付け、その論理的整合性を評価するような問題を作成することが望ましい<sup>26)</sup>。
- ③思考・判断の評価に関しては、形式ではなくその内容の質的違いに着目して評価基準を設定することが必要である。

## V. おわりに

評価規準・基準の設定は、「新しい評価」を実施するうえでは欠かすことができない作業である。しかし、それは子供の態度や思考・判断を統制することにつながりかねない。特に、社会科においては、規準として示された態度や思考・判断を身につけさせるために都合のよい知識が教育内容として選択され教え込まれることで、結果として子供に特定の価値観を注入するということが懸念されるのである。現状の教育改革は、基礎・基本の徹底、「確かな学力」の育成といったスローガンのもとで、子供の自立した思想形成を阻むものとなる可能性が高いと言わざるを得ないのである。

本研究で指摘した留意点に十分配慮して評価作業を進めるとともに、相対評価の結果を参照しつつ絶

対評価が適している教科，学年，教育内容は何かを慎重に見極めていく必要であろう。

[注]

- 1) 原著・橋本重治／改訂版編集・(財) 応用教育研究所『2003年改訂版 教育評価法概説』図書文化社，2003年，p.44.
- 2) 田中耕治編著『教育評価の未来を拓く一目標に準拠した評価の現状・課題・展望一』ミネルヴァ書房，2003年，p.4.
- 3) 同上，p.5.
- 4) 同上，p.5.
- 5) 原著・橋本重治／改訂版編集・(財) 応用教育研究所，前掲書，pp.47-48.
- 6) 同上，pp.48-49.
- 7) 同上，p.49，( ) 内は筆者補足。
- 8) 同上，pp.50-52.
- 9) 同上，p.52.
- 10) 田中耕治編著『新しい教育評価への挑戦 新しい教育評価の理論と方法 第I巻 理論編』日本標準，2002年，pp.8-10.
- 11) 田中耕治編著[2003年]前掲書，p.221.
- 12) 東洋『子どもの能力と教育評価 [第2版]』東京大学出版会，2001年，p.165.
- 13) 原著・橋本重治／改訂版編集・(財) 応用教育研究所，前掲書，p.39.
- 14) 長谷川浩・工藤文三監修・社会科授業改善研究会著『中学校社会科授業のり・デザイン 新しい授業づくりと絶対評価』東洋館出版社，2002年，p.43.
- 15) 佐藤真『教授用資料 小学校社会科と絶対評価』大阪書籍，2004年，p.5.
- 16) 北尾倫彦・祇園全禄編『[平成14年版] 新観点別学習状況の評価基準表 中学校・社会一単元の評価規準とABC判定基準一』図書文化社，2002年，p.16.
- 17) 長谷川浩・工藤文三監修・社会科授業改善研究会著，前掲書，pp.46-47.
- 18) 佐藤真，前掲書，p.5.
- 19) 本稿で取り上げたもの以外に，佐伯眞人・澁澤文隆・佐野金吾監修／宇野彰人編集代表『中学校社会科どうする絶対評価一「新しい評価」の実践マニュアル一』東京法令出版，2002年，澁澤文隆編『中学校社会科の新絶対評価問題』明治図書，2003年，澁澤文隆編『中学校社会科絶対評価の方法と実際』明治図書，2003年，などを検討した。
- 20) 北尾倫彦・祇園全禄編『観点別評価実践事例集中学校・社会一資料の収集・解釈と評価技法のアイディア一』図書文化社，2003年，p.107を簡略化した。
- 21) 森分孝治「社会科における思考力育成の基本原則一形式主義・活動主義的偏向の克服のために一」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号，1997年，pp.1-10.
- 22) 北尾倫彦・祇園全禄編[2003]前掲書，p.112.
- 23) 北尾倫彦・祇園全禄編集『新しい観点別評価問題集 中学校社会』図書文化社，2004年，p.153.
- 24) 同上，p.153.
- 25) 価値認識にまで踏み込んだ社会科授業構成のあり方については，拙著『中等公民的教科目内容編成の研究一社会科公民の理念と方法一』風間書房，2004年，を参照してください。具体的な評価問題の作成方法については，拙稿「合理的思想形成を目指した公民学習における評価方法一小単元『議会の働きと政策決定』の教授書開発を通して一」『社会系教科教育学研究』第16号，2004年，pp.63-71，を参照してください。
- 26) 知識同士を結び付けるのは社会的なものの見方考え方である。この点については，拙著『小学校社会科改善への提言一「公民的資質」の再検討一』日本文教出版，2004年，を参照してください。また，知識の構造については，森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書，1978年，を参照してください。

Title : The Issues of "New Assessment Strategies" of the Social Studies

Toshinori KUWABARA (Faculty of Education Okayama University)

Abstract : In this paper, I describe the Issues that the social studies teachers face when they practice new assessment strategies. The feature of the new assessment strategies is adoption of the absolute evaluation. But the absolute evaluation has some defects. The most difficult problem is that a teacher can't set criterion that anyone can accept. Through practicing the new assessment strategies, teachers must consider the rational norm of evaluation. When they make test for evaluation, they don't have to estimate all point at a test. Some points are not adequate to a test.

Keywords : The Social Studies, Assessment, Absolute Evaluation

---