

論争的な問題を議論する活動における自己評価の意義と課題 —評価活動に関する生徒の意味づけの分析を通して—

岩崎圭祐*・岡島春恵**・植原督詞***・井上昌善****・木下博斗*****

(2023年11月15日 受理)

Significance and Challenges of Self-Evaluation in Controversial Issue Discussion in Junior High School Social Studies: An Analysis of Students' Creation of Continuous Evaluation Activities.

IWASAKI Keisuke, OKAJIMA Harue, UEHARA Atsushi, INOUE Masayoshi, KINOSHITA Hiroto

要約

本稿は、社会科の学習において論争的な問題を議論する際に、生徒が議論への関与の仕方を自己評価する活動を取り入れることの意義と課題について検討するものである。近年、学校教育活動全般を通して、他者と共に関わり議論することの重要性が主張されてきており、「議論」は教科の枠組みを超えて追究されるテーマとなっている。しかしながら、社会科教育研究における議論の評価に関する研究の蓄積は少ないのが現状である。そこで本稿では、米国の社会科教育研究者らが作成した議論の評価指標に着目し、「議論スキルを高める自己評価シート (IDS シート)」を作成した。その上で、中学校社会科公民的分野の授業においてシートを活用した授業を複数回行い、自己評価を行うことよって生徒の議論スキルや態度などが、どのように変化したのかについてシートの内容や生徒へのインタビューから明らかにした。議論を自己評価する活動の意義は、教師、生徒の双方に議論の在り方を捉えなおし、自らの発言や態度を反省的に振り返るきっかけとなる点である。一方で、評価活動そのものに意味を見出せないでいる生徒や、指標自体を理解できていない生徒も見られ、評価活動自体を考えさせ、継続的に取り組んでいく必要があることなど、実践上の課題も明らかになった。

キーワード：論争問題学習、議論、自己評価、社会科、インタビュー

* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 助教

** 備前市立伊里中学校 教諭

*** 伊勢崎市立四ツ葉学園中等教育学校 教諭

**** 愛媛大学 教育学部 准教授

***** 愛媛大学教職大学院 院生

I. 問題の所在

本稿は、社会科の学習において論争的な問題を議論する際に、生徒が議論への関与の仕方を自己評価する活動を取り入れることの意義と課題について、中学校社会科における自己評価シートの活用事例から検討するものである。

「対話的な学び」、「協働的な学び」、「考え議論する道徳」という言葉に示されるように、近年、学校教育活動全般を通して他者と共に関わり話し合うことの重要性が主張されてきており、「議論」は教科の枠組みを超えて追究されるテーマとなっている。他方、社会科教育研究では、「政治的二極化 (Hess, 2015)」や「エンパワーメントギャップ (Levinson, 2012 渡部・桑原訳, 2021)」の克服など、異なる観点から議論の重要性が示されてきており、熟議に向けた効果的な指導方略や、生徒個人の文脈への注目など、その研究の裾野は広がってきている。しかし、社会科において議論を何のために、どのように評価するかということに着目すると、その研究の蓄積は少ないのが現状である。

そのような状況の中で、本稿が論争的な問題の議論の評価に着目する理由は2点ある。第一に、評価という教育行為が生徒の議論への向き合い方をどのように変えるのかについて検討するためである。例えば、渡部・臼井 (2022) では、特定の優秀な生徒の反論や再反論が教室内の議論を停滞させてしまったり、議論が一部の生徒のみによって独占的に展開してしまったりする、いわゆる「論破」、「議論支配」の問題を指摘し、その改善策として教師のリヴォイシングに注目している。論争的な問題を議論することは民主主義の根幹であり、議論に反対することは民主主義に反対することと同じことである (Hess, 2009 渡部・岩崎・井上訳, 2021)。現実の教室で起こっている論破や議論支配の問題は民主主義教育の重大な障壁であるといえよう。生徒が安心して声を発し、傾聴し、礼節を持って反論し合う。そのような議論の場づくりに教育評価はどのように関わっていくことができるのかについて明らかにする必要がある。第二に、教師が論争的な問題を避ける要因の一つとして挙げられる「学習活動をどう評価して良いのか分からない」とする教師の持つ課題に答えていくためである。西村 (2019) の調査によれば、特に20代、30代の若い教員が「生徒の学習活動をどう評価して良いか分からない」ことを実践上の困難に挙げている。論争的な問題を議論する上で、何をどのように評価すべきか、評価できるのかについて検討することが教師の実践可能性を高める上でも重要であるといえる。

そこで本稿では、はじめに元ミシガン大学教授デイヴィット・ハリス (1996, 2002) が開発した議論の評価指標に着目し、論争的な問題の議論を評価する上での基準や方法を明らかにする。その上で、「話し合いのスキルを高める自己評価シート (IDS シート)」を作成し、中学校社会科公民的分野の授業において複数回活用した実践を行う。その後、シートを活用した自己評価を行うことによって生徒の議論スキルや学びへの意識に対してどのような変化が見られたのか、生徒の振り返りシートの内容、共同研究者である教師や授業に参加した生徒8名へのインタビュー内容を踏まえて明らかにする。最後に、本研究の意義と課題を示すとともに、今後の研究や議論を評価する活動

における留意点について提言する。

II. 議論活動の評価に関する研究の特質と課題

議論とは、特定のテーマに対する多様な価値観や考え方を踏まえて、自分の意見を表明し、論じ合うことである。特に、社会科教育における議論は、論争性を帯びた社会問題の解決方法について判断し、他者に表明するコミュニケーションである。論争的な問題についての議論活動の評価に関する先行研究として、次の2点を挙げる。第一に、柴田康弘（2009）の研究成果である。柴田は、社会形成力育成のために行われる社会問題について議論する学習を評価するためには、子どもが議論する場面を見取ることが重要であると述べる。そこで、「成人年齢を引き下げるべきか」について子ども同士により交わされるコミュニケーションを評価の対象として、子どもが他者とどのように議論を進めているのかを教師が分析し評価する方法を提案している。柴田の研究成果は、子ども同士の議論場面における発話を教師が分析し類型化することで、議論する力を評価する方法を明らかにしている点に特質がある。第二に、岡田泰孝（2019）の研究成果である。岡田は、論争的な問題についての他者との議論活動を通して、育成された子どもの意思決定能力を評価することが重要であると述べる。そこで、「原発再稼働への賛否」をテーマに子どもがまとめた意見文を評価対象として設定し、他者との議論を経て論争的な問題についてどのように判断したのかを教師が分析し評価する方法を提案している。また、子どもの学習の成果をより多面的に評価するために、ルーブリックに基づく形式的な評価を教師の鑑識眼的評価で補完する必要性を述べている。岡田の研究成果は、議論を経て育成された子どもの意思決定能力を見取るために、議論活動の成果である意見文を、教師が鑑識眼的評価を用いながら分析し評価する方法を明らかにしている点に特質がある。

これらの先行研究は、議論の過程に注目し子どもの発話内容を評価対象とするか、議論の成果に注目し子どもの意見文を評価対象とするかという点に違いはあるものの、いずれも子どもの議論活動を教師が分析し評価する方法が提案されている。このことから、これまでは教師が主体となって議論活動を評価する方法の提案が目指されていたと言える。一方、子どもが評価の主体であるという発想に基づく議論活動に関する研究は、未だ十分に蓄積されているとは言い難い。このことから、論争的な問題について議論する活動に対して、子ども自身がどのように意味・意義付けたのかを明らかにすることが、議論活動の評価に着目した研究の推進につながると考える。

III. 研究の手続き：自己評価シートの作成と適用

1. ハリスの評価研究への注目

本稿では、議論の評価指標の作成にあたって、ハリス（1996, 2002）が開発した「公的論争問題の議論の評価（Assessing Discussion of Public Issues : ADPI）」に着目する。その理由は、ADPIには学習者の議論内容とともに、議論姿勢を評価するための指標が組み込まれており、議論に関する問題（「論破」や「議論支配」など）を改善する具体的な手立てが示されているからである。

本稿では ADPI の特質のうち、自己評価シートの作成にあたって参考とした評価指標の枠組みについて端的に示したい。

ADPI は、大きく 2 つの規準から構成される。第一の規準は、「実質的規準 (Substantive Criteria)」と呼ばれるものである。これは、議論での学習者の発話が論争問題の深い理解を示すものになっているか、という学習者の議論内容を評価するものである。第二の規準は、「手続き的規準 (Procedural Criteria)」と呼ばれるものである。これは、議論での学習者の発話が建設的な議論に寄与するものになっているか、という学習者の議論姿勢を評価するものである。これらの 2 つの規準には、さらに詳細な評価規準が設定されており、これをもとに学習者の発話を点数化して採点することが、ADPI の方法として想定されている。評価規準の内容とそれに対応する発話例をまとめたものが、表 1 である。発話例は、ハリスが評価規準を説明するために示している架空の生徒の発話であり、ここで生徒たちが議論しているテーマは、「同性愛者の米国軍への入隊は認められるべきか」である。

ADPI の特質は、学習者の議論内容と議論姿勢の双方を評価するための規準が設定されていることにある。論争問題の議論の際に、いかに仲間の発言を引き出し、その主張に耳を傾け、自らも積極的に主張していようとも、もしその内容が、浅い理解を示すだけのものであったり、重大な事実の誤認を含んでいたりするのであれば、それは適切な議論とは言えない。一方で、いかに学問的知識を取り入れ、多様な事例を用いて説得的かつ正当な主張をしていようとも、その姿勢が、他者を個人攻撃したり、一方的に話し続けて議論を支配したりするものであったら、適切な議論とは言えない。ADPI は、議論内容・議論姿勢の双方に関する評価指標を設定することで、民主的かつ建設的な論争問題の議論の評価を可能としている。なお、ADPI の具体的な評価規準とスコアルーブリック及びそれを用いた評価方法の実際については、植原 (2023) の研究を参照されたい。

表 1：ADPI の評価規準の内容と発話例

規準		発話例	
実質的規準	①問題を提起・特定している	<p>【価値的問題】問題は、過去に同性愛者が密かに軍隊に入っていたかどうかじゃない。(…)性的指向を理由に軍隊から排除されることが公平かどうかってことだよ。</p> <p>【定義的問題】逸脱した行動ってどういう意味？逸脱した行動っていうのは、単に普通の人がすることとは違って意味なの、それとも他人に害を及ぼす行為のこと？</p> <p>【事実的問題】性的指向って学習して、そうなるものなの、それとも遺伝的に決定されるものなの？</p>	
	②学問的知識を活用している	<p>議会では、人種、宗教、性別、国籍にもとづく差別から人々を守るための公民権法を定めているけれど、性的指向は対象外になっているよ。</p>	
	③説明、理由、証拠が伴った主張をしている	<p>【立場の説明】現在の方針を継続すべきだと思う。同性愛者であることを公表している人の入隊は、禁止されるべき。この方針の変更は、現在入隊している多くの人の士気を下げると思う。(…)また、異性愛者のプライバシーを侵害するという指摘もある。</p> <p>【価値判断の理由】同性愛者を受け入れることは、異性愛者のプライバシーの権利を侵害することになると思う。(…)誰も、不本意ながら誰かの性的関心の対象となるような状況に置かれるべきではない。</p> <p>【事実的な証拠】私たちが読んだ(…)国防総省の調査には、そうは書かれていない。このような犯罪の発生率は、軍隊では同性愛者よりも異性愛者の方が高いみたい。</p>	
	④価値、定義、事実を規定している	<p>【価値的主張の規定】とりあえず、人は性的指向に関係なく平等に扱われる権利があると仮定してみよう。</p> <p>【定義の規定】「行為」とは、軍務中または非軍務中であっても軍服を着ているときの行動を指すことにしよう。</p> <p>【事実の規定】タイム誌によれば、5%以下というのが妥当なところじゃない。話し合いのために、人口の2%から4%が同性愛者であるとみなしてみよう。</p>	
	⑤価値や価値の対立構造を認識している	<p>【価値の認識】君の話は、「国家の安全保障」を判断の決め手にすべきだと言っているように聞こえるけど。</p> <p>【価値対立の認識】2つの価値（「機会の平等」と「プライバシーの権利」）は、軍隊における同性愛者の問題を巡って対立しているように見える。</p>	
	⑥アナロジー（類推）によって論証している	<p>彼らの性的指向を嫌う人がいるから同性愛者を禁止するのが正しいのなら、彼らの人種を軽蔑する人がいるから黒人を隔離するのも正しいことになる。</p>	
手続的規準	ポジティブな規準	A 他者の発言を引き出している	ドオンの意見はまだ聞いてないね。あなたはボブとクレオのどっちに賛成？
		B 他者の主張を承認している	アレサの個人的な思いはわかった。だけど、歓迎されないことに対するあなたの思いは、ここでなされるべき政策の決定とどう関係する？
		C 主張の正確性、論理性、関連性、明瞭性に挑戦している	同性愛者を禁止することなく、エイズから軍人を守ることはできるよね。血液検査でできる。(…)だから軍隊でエイズが蔓延するのを防ぐために、同性愛者を禁止することが必要であるとは言えない。私の論理に同意する？
		D 合意点と不合意点のポイントを要約している	国に尽くす権利は平等にあるということで意見が一致したけど、アレサが、国家の安全保障は平等な権利よりも優先される(…)と言ったとき、この合意はなくなったんだ。同性愛者の兵役は国家の安全保障に脅威を与えるかどうか、決着がついていないってことだ。
	ネガティブな規準	E 議論を逸脱する無関係な主張をしている	そんなつまらない話じゃなくて、たとえば試合の後にみんながどこでパーティーしているのかっていう話でもいい？
		F 妨害的に議論に割り込んでいる	発話例なし
		G 議論を独占している	発話例なし
		H 個人攻撃をしている	ボブ、それは馬鹿げた考え方だよ。(…)君のステレオタイプにはもううんざりだ！

(植原督詞「論争問題学習における議論の指導と評価の方略」, 2023年 より引用)

2. 「議論スキルを高める自己評価シート (IDS シート)」の作成と適用

ハリスの示した評価指標 (ADPI) をベースにして「議論スキルを高める自己評価シート (IDS シート)」を作成した (IDS シートを利用した具体的なワークシートは付録に示した)。IDS シートは議論している内容を理解し、話す力である「発言スキル」と、多様な考えを引き出し、よりよく話し合う力である「関わりスキル」からなる。それぞれの項目は5つの評価基準に細分化される。

「発言スキル」は、以下の5項目からなる。

- ① 「理解」…議論している問題の論点やその問題に関係のあることについて理解できた
- ② 「知識」…問題に関係する基礎的な知識や用語を正しく使用できた
- ③ 「根拠」…主張の根拠となる情報 (事実・例・資料など) を正確に選択し、発言することができた
- ④ 「理由」…自分の立場や主張を適切な理由づけによって説明することができた
- ⑤ 「価値」…議論している問題にある価値の対立を理解し、その価値の対立を認めることができた

「関わりスキル」は、以下の5項目である。

- ① 「聞く」…他の人に発言をふり、発言を認めることで、話し合いの中で多様な観点をを持った発言を生みだせた
- ② 「応答」…他の人の発言を理解し、考えていることを示しながら返答することができた
- ③ 「異議」…相手の発言を尊重しながら異議 (反論) を行うことができた。他の人から異議や反論を受け入れた
- ④ 「態度」…発言と態度は一致していて、うなずき、積極的に学ぶ姿勢、アイコンタクトのある前向きな態度で参加できた
- ⑤ 「まとめる」…同意できた点とできなかった点をまとめ、議論を次のステップに進めることができた

それぞれの項目に対して、生徒はA (できた)・B (だいたいできた)・C (あまりできなかった)・D (できなかった) の評価で記入し、今回の話し合いでうまくできたこと/できなかったことやその理由について自由記述で振り返る形式をとった。また、それぞれの観点の意味についての共通理解を図るため、「例: そうですね (それも重要だと思います)。でも、A とも言えますよね」のように、評価基準に関わる例文を評価項目の内容とともに例示した。

作成した IDS シートとハリス (1996, 2002) が示したルーブリックとの違いは大きく3点ある。第一に、「学習のための」自己評価としての教育評価を重視し、教師による点数化を行わなかったことである。ハリスは ADPI を、自己評価のルーブリックとして用いるのではなく、教員が生徒を評価する、または生徒同士が評価する枠組みとして提案している。しかし、そのような評価システムを構築するには評価規準についての教員同士で検討し、ある程度の妥当性や信頼性を確保することや、評価の導入に対する教師と生徒間での共通理解が不可欠であると考えられる (Harris, 1996)。今回

の研究では、議論を評価する活動を初めて導入する学校であること、評価活動が学習に及ぼす意味を検討することが目的であることも考慮して、「学習のための」自己評価を採用した。一方で、後述するように導入の仕方にやや限界があったことも事実である。

第二に、総括的評価とするのではなく、評価の観点を「発言スキル」や「関わりスキル」に分け、それぞれの項目を評価する観点別評価にしたことである。ハリスが示した ADPI は表 1 にもあるように「実質的規準」と「手続き的規準」に分けられている。しかしながら、評価する段階においてはそれぞれの項目を総合して評価するようになっていた（詳しくは、植原, 2023 を参照）。また、従来のハリスが示したルーブリックを米国の学校で採用した事例（Miller & Singleton, 1997）を検討したものの、評価方法は学校の文脈や教師個人の裁量が大きく、生徒が議論を振り返る自己評価として利用できるものとはいえなかった。そのため、ハリスのルーブリック、及びハリスのルーブリックを参考に示されたアーターとマクタイ（Arter & McTighe, 2001）の評価方法を参考にして、観点別に評価することに変更した。

第三に、50 分の授業で完結し、繰り返し行うことができることを目的に、評価項目を簡略化し、具体例を記述したことである。また、簡略化の中で、教員が現状取り組んでおらず、教室で毎回見られるものではない定義や言葉の規定、アナロジーを削除した。議論の中で使われる言葉について定義することやアナロジーを用いて話し合いを進めることは論争問題学習で求められる重要な要素であるが（Oliver & Shaver, 1966 渡部・溝口ほか訳, 2019）、自己評価を導入する上で議論は難解で取り組みにくいと生徒が感じるようになることを避けることを最重視した。その点で、IDS シートは実践校の文脈を考慮した自己評価シートであることにも留意が必要であり、そのレベルによって評価項目の精選が図られるべきであると考えられる。

3. 評価活動を通じた教師の見取りとフィードバック

IDS シートは中学校公民的分野における論争的なテーマを扱う 3 回の授業実践で活用された。授業では IDS シートを配布したのちに評価項目の確認や前回のフィードバックを行い、あるテーマに対して班（小グループ）による議論を行った。議論後に各班の討論内容を全体で確認し、最終意見と IDS シートを完成させた。ここでは、それぞれの授業や振り返り活動での教師の見取りとフィードバックを示し、IDS シートをどのように活用することができたのかを明らかにする。

第 1 回は「ツイッター削除訴訟」であり、知る権利とプライバシーの権利の対立する事案に対してどのような判断を下すべきかを考えさせるものであった。1 回目にも関わらず、生徒は IDS シートを効果的に使おうとしており、子どもの振り返りのツールとして使用できる実感を得た。一方で、相手の発言を「聞く」ことに関しての評価は高いものの、「異議」を唱えたり、発言内容を詳しく聞き返したりすることがなかったことが課題として挙げられた。そこで、第 2 回目では、授業の冒頭で「異議」の項目を意識することや、反対意見だけでなく、自分と異なる意見全般に対してさらに意見を聞くことを促した。

第2回は「日本における死刑制度の是非」である。このテーマは賛否が割れやすく、生徒にとって馴染みのある議論しやすいテーマであったことで前回よりも発言自体が多くなっていた。ここでは、「異議」も含めた活発な議論がどの班でも見られたが、議論が白熱したために班の意見を整理しまとめることができていなかった。そこで、3回目の冒頭では自分が発言するだけでなく、他の人の意見を自分から「聞く」ことや、様々な意見が出てくる中でどのように意見を集約するかという「まとめる」ことを頭に入れて議論しようと助言した。

第3回は「参議院議員をくじ引きで選ぶことの是非」である。3回目となり授業スタイルに慣れてきたこともあったため、議論のために配布した資料を多くした。そのため、資料を根拠にした議論を行おうとする姿が多く見られた。シートの活用方法にも工夫が見られ、議論が停滞すると振り返りの項目を活用して議論を進めようとする生徒もいた。そこで、「3回の授業を通して議論スキルがだいぶ身につけてきましたね。データに対してどういうふうに意見が言えるかとか、お互いの立場を考えて議論ができていたのではないのでしょうか」と肯定的にフィードバックした。

表2は3回を通した生徒の自由記述による振り返りの一例である。生徒Aの記述のように、抽象的かつできたことのみを記述する生徒も一定数見られた。どのように教師が生徒個人の振り返りの質を高めていけるかは検討課題である。しかし、生徒Gのように、議論の中でできなかったことを自覚し、次の活動で改善したいポイントを示す生徒も存在した。生徒Gの記述と教師が授業後に感じた見取りはかなりの部分で一致が見られる。教師は、授業の中で感じた見取りを生徒の自己評価を踏まえて検討し、次の授業でフィードバックしていたといえよう。

表2：IDS シートの自由記述欄の内容（生徒A・生徒G）

○生徒Aの自己評価シートの自由記述内容

【1回目振り返り】

その事を認めるか、認めないかを決めるのはこれから重要になってくる事だと思うし、自分がこうなったらと考えてみると、2つの意見の主張の考えがキーになってくるんだろうなと思いました。でも相手の意見を尊重することも大切である。

【2回目振り返り】

相手の意見も尊重しつつ、自分の意見を相手に伝えることができました。また、このような話し合う機会があれば活用していきたい。

【3回目振り返り】

自分の意見と相手の意見の相違点を見つけ合いながら、しっかりと自分の意見を相手に理解できるようにしました。

○生徒Gの自己評価シートの自由記述内容

【1回目振り返り】

対立していたが、互いに意見を認め合い、自分の意見は変わらなかったが考え方は変わった。また、多様な立場からの意見もあるよな..と、視野が広がった。そこから判決を一つに決めることの難しさを知った。今回、班員の意見を尊重しすぎた可能性もある。「異議」や、そこから意見を「まとめる」ことがあまりできなかったと思う。それは意見に間違いはないから。でもお互いに納得できること、できないことをハッキリしてまとめにつなげるようにしたいと思った。

【2回目振り返り】

今回の話し合いでは意見が割れた。でも、反対派の意見の説得力がすごかったし、私と同じ意見の人たちも、私には

ない意見があって、改めて自分の意見を深めることができた。「私の意見は～です。」でもあなたの意見は～ですよ。でもそれもとて共感します。こんな流れの話しはできた。だからこそ、互いに意見が納得しすぎて、一つにまとめられなかった。

〔3回目振り返り〕

今回の話し合いでは、積極的に友人の意見につっこんで質問ができて、少し楽しさも感じられた。聞くことでより他人の意見を深めて自分の中に取り入れることができるということを知った。ぜひ次はまとめたい！！

IV. 評価活動の検証

ここでは、IDS シートを活用した生徒による議論の自己評価にはどのような効果や意味があったのかについて検討する。まず、図1は3回のIDSシートを用いた自己評価の結果である。結果から、「発言スキル」、「関わりスキル」の全ての項目で第2回「死刑制度の是非」に関する評価が高かった。これはテーマ自体が生徒にとって議論しやすい、または関心が高かったことが影響している可能性がある。また、発言スキルに関しては、第1回と第3回で同様、もしくは下回るものもあった。取り扱う問題自体の難しさや授業で提示した資料数などで左右されたと考えられる。しかしながら、「応答」、「異議」、「態度」、「まとめる」の4観点で第1回よりも第2回、第3回の方が高くなっていることを踏まえれば、調査のサンプル数に限界があるものの、「関わりスキル」自体には一定の改善が見られたことが分かる。

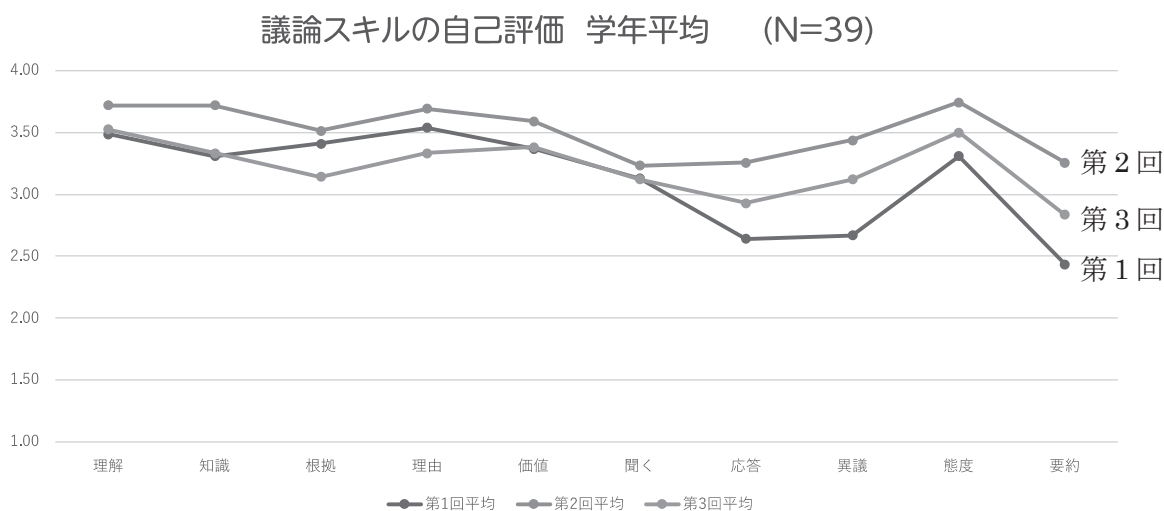


図1：IDSシートに示された自己評価（数値）

次に、生徒が自己評価にどのような意味を見出したのかについて、生徒8名のインタビューをもとに明らかにする。インタビューは2人1組になって1グループ30分程度で行った⁽¹⁾。それぞれのインタビュー内容をKJ法(川喜田, 1967)で分析し、できあがった表札のテーマを肯定的な捉えに関連する表札と、否定的な捉えに関連する表札に分けて分析した。その結果、自己評価に対して生徒個人の中で肯定と否定の表札が同時に含まれる生徒も存在するが、自己評価の高低に関係なく、

生徒 A・生徒 B の 2 名が自己評価活動を否定的に、その他の 6 名が肯定的な意味づけをしていたことが明らかになった。以下では、(1) 社会科の授業の中で議論を自己評価することの意味をどのように捉えたか (2) 学習を通して社会科の中で議論することの意味をどのように捉えたかについて示す。

(1) 社会科の授業の中で議論を自己評価することの意味をどのように捉えたか

はじめに、肯定的に捉えた 6 名の理由づけに着目し、IDS シートを活用した自己評価の意味について検討する。6 名に共通した肯定的な理由づけを表 3 に示した。第一に、シートによってどのような関わり方が望ましいのかを理解し、意識して取り組むことができることで、自己評価シートが「話し合いのヒント／発言の参考として機能」することである。第二に、個々人が自己評価シートの項目を意識して話し合い活動に取り組むことで、結果として「グループ内の発言や話し合いの質の変化」を感じたことが挙げられる。第三に、自己評価に取り組むことは、議論を言いつばなしにせず、「自分の長所／短所に気づき、改善に活かす機能」を持つということである。論争的な問題を社会科で議論する目的は、その問題の中身を学ぶだけでなく、価値の対立が生じる問題を議論することの意味やその関わり方を学ぶことにある (Parker & Hess, 2001)。生徒 D が「自己評価シートがない時はただ議論して、特に何も考えずに終わりだけ」と発言しているように、通常の授業では議論そのものを振り返ることがなかったことを踏まえると、自己評価シートを活用することで振り返る場が生徒に与えられることの意義は大きいのではないだろうか。

表 3：IDS を活用して議論を自己評価することの意義 (太字は筆者強調)

<p>① 話し合いのヒント／発言の参考としての機能</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この評価シートを見て、相手の意見も詳しく聞くべきだなんていうのをすごく感じて、相手の意見を聞くって言うのが身についたのかなって思います。(生徒 D) ・自分的には、えっと変わったと思います。紙を見ながらヒントを見て、ベースがあることで、効率よく会話ができたかなって思います。(生徒 E) ・僕も少しは意識したのかなって思います。いつもだと、(自分の書いた)紙見せるだけとかが多いんですけど、今回は一言、二言添えてとか、そういうのができたから、少し変わったかなと思います。(生徒 F)
<p>② グループ内の発言や話し合いの質の変化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれが自分の意見を言った後に、どういうことかなっていうのを詳しく聞いたり、ここはこうした方は良いよねっていう違う意見を出したりする人もいますので。会話、話し合いがすごく盛り上がる気がします。(生徒 C) ・ワークシートに書いてあることをそのまま言って、ホワイトボードに書くっていうのではなくて、自分でその場で理由をちょっと付け足したりして、分かりやすく言ってくれた。(…)アイコンタクトとかうなづきは多くなったと思います。(生徒 G) ・自分が聞かなくても、どう思っているとか 2 人で話し始めるとかがあるから、それがこっちに流れてきてホワイトボードに書けることがあるので、聞くってところが。(生徒 H)
<p>③ 自分の長所／短所に気づき、改善に活かす機能</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自己評価シートがない時はただ議論して、特に何も考えずに終わりだけ、自己評価シートがある

ことで、どんなことができているとどんなことができていないかなど次に繋げることができるから…
(生徒D)

- ・評価してみて、評価は必要かなって思いました。話し合いの途中では、話し合いしている時には、やっぱり自分の話し方とか、あんまり題材に夢中でそういうのを気にしてなかったんで。あとで振り返ってみると、できてなかったことが見えてくるので、次へのステップになるのかなって思いました。(生徒E)
- ・このA/B/C/D段階の自己評価で、やっぱり一つの議論をしている中で、全てこれを頭に入れて意識してやろうっていうのができなくて、後で振り返ってみると意外とできていないところがあるなっていうことを気づけるから。それを次の議論に、反省を活かせるから良いなと思いました。(生徒G)
- ・最後に前回の自己評価シートを配られた時に、やっぱりここ成長してるんだとか。ここはできてなかったんだなっていうのがそのタイミングでわかるから。次回気をつけようと思ったら気をつける部分に自分が注意して、一つでもできるようにしていこうって思えば。なかったら、多分誰も振り返ろうとしないから。やっぱあった方が振り返るっていう感じですね。(生徒H)

一方で、自己評価に否定的な意味づけをした2名の生徒(A・B)に着目すると、議論を評価することの難しさも明らかになった。インタビュー1に示すように、生徒Aは、自己評価シートに示された具体例となっている発言について「企業同士の対談とかじゃないと、あまり言わないと思う」と、クラスでの議論にはそぐわないものだと考えていた。また、「これが基盤となったら、お互いが喋れなくなると言うか。そういう考えはダメなんだろうけど。クラスの中だからっていう感じがある。(…)会食だったら、あの、ちゃんと公私混同はしてないし。しっかりとした場なんですけど。学校のクラスの授業でされたら、公私混同もいいとこなんで。急に、『そうですね、そう思います。ですが』とか言われたら」というように、小中学校9年間の中でできあがった生徒同士の関係性と、自己評価シートが求める議論の仕方にはギャップがあり、自らの話し方を改善することに抵抗を感じていた。また、生徒Bは「共感ができんよね、1回」というように自分の主張を率直に発言し、グループの中で自分の意見を通したいと考えていた。そのため、相手の意見を共感的に聞くこと、内容をまとめること、一致点を見出すことに関して「自分にはできないこと」と捉え、改善しようとする意欲が見られなかった。そのため、「もう書けって言われて、無理やり書かされているような感じするんで。なんかあんまりこういうのをやっても意味がない気がする」と、議論を自己評価することの意味を感じていなかった。

インタビュー1：「企業の会食みたいな話し方はできない」

B: 異議の「そうですね。それを重要だと思います」こんなこと無理ですよ。

A: とんでもねえよな。普段の会話の中で「そうですね、それも良いと思います」とかあんまり言わないと思う。

I: 確かにね。

A: 企業の、企業同士の対談とかじゃないと。あんまり言わないと思う。

I: でも、反対派の意見からしたらこうじゃんとか。これも異議じゃない？これ本当のこと言ってるのかとか。

B: あー。共感ができんよね。1回。

I: そうね。確かに。共感して異議しようって話やもんな。

B: 「でも」の方がうちら喋るよね。

A:「でも」がある。これが基盤となったら、お互いが喋れなくなると言うか。そういう考えはダメなんだろうけど。クラスの中だからっていう感じがある。(…)会食だったら、あの、ちゃんと公私混同はしてないし。しっかりとした場なんですけど。学校のクラスの授業でされたら、公私混同もいいとこなんで。急に、「そうですね、そう思います。ですが」とか言われたら。なんとと言うか。

(2) 学習を通して社会科の中で議論することの意味をどのように捉えたか

なぜ生徒A・Bは、議論を自己評価する活動を意味のないものと捉えられたのだろうか。その一因として「なぜこの自己評価を行うのか」、あるいは「なぜ社会科で議論を行うことが大切なのか」についての共通理解が図られていなかったことがあるのではないかと考える。以下のインタビュー2の発話からもわかるように、生徒A・Bは社会科での議論を「国語みたいなことをする」、「全く内容は違うけど、やってることは大体同じ」と国語での話し合い活動と同一視している。また、生徒Gは「話し合うっていったら家族とかになる。だから意見をぶつけやすいので、聞く力が必要かな」、生徒Cは「普段の生活の中で、態度だったり知識だったりを生かすことができる」というように、自己評価を肯定的に捉えている生徒の中でも、社会の中に存在する多様な価値の対立を調整することや国内外の政治的対立が深まる中で異なる他者と議論することの大切さなど、社会科教育が狙いとする議論の意味まで到達している発言は見られなかった。

インタビュー2：国語みたいなことをする

A：なんか国語のようなことをしているよなと思いました。
 I：お、なるほど。というのは？
 B：こういう「応答」とか「聞く」とか、なんかそういう国語の議論のような。
 A：何かちょっと違うけど。なんかその題材について、何か2つのなんか文章があって、どちらの方に自分が。どちらの共感が強いのか。
 B：例えば、中学校ではシャーペンがありかなしか見たいな。
 I：分かる分かる。面白いね。分かりやすい。
 A：全く内容は違うけど、やってることは大体同じみみたい。うん、そのスキルアップ版みみたいなのが来たなって思います。

レヴィンソン (2021) は、マイノリティの生徒が政治的な対話を通じて効果的に政治参加を行うためには、多数派の言語や文化的表現をマスターする「コードスイッチ」を行わなければならないとしている。「企業の会食みたいな話し方はできない」という生徒Aの言葉からは、小中学校9年間を共に過ごした仲間であるという親密な関係性の中で「コードスイッチ」を行う必要性を感じていないと捉えることもできる。一方で、親密圏から離れた場所で、意見の異なる他者と議論を交わし理解していくことが目標であるならば、その場を意識して議論への関わり方を学ぶことも大切だろう。この点を踏まえると、今後は、社会科の授業の中で論争的な問題を議論することやその議論を評価することの意味をどのように共有するのか、それをどのように継続的にフィードバックしながら深めていけるのかといった議論の意味や評価活動のプロセスに着目した研究の推進が必要であると考える。

V. 本研究の意義と課題

本研究の意義は、我が国における議論学習を推進するために求められる評価の在り方について、米国における議論学習の評価研究の成果を援用し、複数の単元における子どもの自己評価の結果に基づいて検討している点である。本実践の結果より、議論を子どもがどのように意味づけたのかという点を教師が丁寧に見取り、フィードバックを行うという継続的な「指導と評価の一体化」の充実が必要となることが示唆された。また、従来までの海外の研究に着目した我が国における研究成果では、カリキュラムなどの学習原理を解明することが重視されており、それに基づく具体的な指導の手立てや評価方法についての検討は十分に行われてこなかったと言えよう。議論の評価方法の提案に加えて、海外の研究成果を援用する際の視点や方法について言及している点に本研究の意義が認められるのではなかろうか。

一方で、本研究の課題として、社会科という教科目標に沿った議論に対する意味づけを促す指導方法を検討することが挙げられる。今回、取り組んだ議論について、子どもは他の教科でも取り組むことができるものであると捉えており、自分たちが取り組んだ議論に対して社会科という教科目標をふまえて意味を見出すことはできていなかったといえる。この課題を克服するためには、従来までの議論に着目した社会科教育研究の成果をふまえ、社会科の議論学習だからこそ育成可能な市民的資質を解明し、それを育むための授業構成に基づく指導の在り方を学校や子どもがおかれている状況をふまえて具体的に検討することが必要となろう。

註

- (1) 当日のインタビュアーは、浅野ひかる、今城義明、森崎陸斗（岡山大学教育学部 4 年：当時）と執筆者（岩崎）の 4 名である。インタビュー開始前に参加者に対して本研究の内容について説明し、口頭で同意を得た上で聞き取りを行なった。また、インタビュー開始前には授業者（岡島）の「参議院議員をくじ引きで選ぶことの是非」に関する授業を観察し、インタビュー対象者の授業中の発言や様子を踏まえた上でインタビューを実施した。

参考文献

- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom: Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*. Experts in Assessment Series. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Harris, D. E. (2002). Classroom Assessment of Civic Discourse, In Parker, W. C, *Education for Democracy*. pp.211-232.
- Harris, D. E. (1996). Assessing Discussion of Public Issues: A Scoring Guide, In Evans, Ronald W. and David W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues: NCSS*

Bulletin 93, National Council for the Social Studies. pp.289-297.

ヘス, D, E. [渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善訳] (2021) 『教室における政治的中立性：論争問題を扱うために』春風社, p.42. (原著 2009)

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *Political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York, NY: Routledge.

川喜田二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために—』中公新書

レヴィンソン, M [渡部竜也・桑原敏典訳] (2021) 『エンパワーメントギャップ：主権者になる資格のない子などない』春風社

Miller, B. & Singleton, L. (1997) *Preparing Citizens: Linking Authentic Assessment and Instruction in Civic / Law-Related Education*. Boulder, CO : Social Science Education Consortium.

西村太志 (2019) 『『論争的テーマ』を扱う社会科授業の現状と課題：滋賀県立高校社会科教員対象の『『主権者教育』についての意識調査』結果より』『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第 22 号, pp.71-81.

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.

オリバー, D, W., シェーバー, J, P. [渡部竜也・溝口和宏・橋本康弘・三浦朋子・中原朋生訳] (2019) 『ハーバード法理学アプローチ：高校生に論争問題を教える』東信堂, pp.169-172. (原著 1966)

Parker, W., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273–289.

柴田康弘 (2009) 「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—中学校公民的分野単元「成人年齢を考える」を事例として—」『社会系教科教育学研究』第 21 号, pp.81-90.

植原督詞(2023) 「論争問題学習における議論の指導と評価の方略—D. E. ハリスの評価指標と米国社会科教師の実践に着目して—」『中等社会科教育研究』第 42 号

渡部竜也・臼井太一(2022) 「論争問題の議論における一部生徒の『論破』『議論支配』の回避法：ある中学校教師のリヴォイシング行為についての事例研究」『社会系教科教育学研究』第 34 号, pp.11-20.

【付記】

本研究は JSPS 科研費 JP22K20250 の助成を受けたものです。

資料 1：議論スキルを高める自己評価シート (IDS シート)

議論スキルを高める自己評価シート(IDS シート)		
()組 ()番 氏名()		
<p>このシートは、さまざまな社会の問題を議論する時に、話し合う力を高めることを目的に作られた自己評価シートです。話し合いの中で、あなたはテーマについて理解し、あなたの考えをうまく説明し、他の人と協力的に話し合いをすることができましたか。今日の自分の姿を自己評価をしてみましょう。</p> <p>最後に次の話し合いに向けて、今日できたことや次できるようになりたいことを振り返りましょう。</p> <p style="text-align: right;">A(できた)・B(だいたいできた)・C(あまりできなかった)・D(できなかった)</p>		
☆発言スキル ー議論している内容を理解し、話す力ー		自己評価(A/B/C/D)
理解	議論している問題の論点やその問題に関係のあることについて理解できた。 : 今回の議論の主要な対立点は何か説明できるようになりましたか？	A・B・C・D
知識	問題に関係する基礎的な知識や用語を正しく使用できた。 : 知る権利・プライバシーの権利とは何か、原告や被告は誰で、どんなことを主張したかについて説明ができるようになりましたか？	A・B・C・D
根拠	主張の根拠となる情報(事実・例・資料など)を正確に選択し、発言することができた。 : 資料に基づいた発言ができましたか？	A・B・C・D
理由	自分の立場や主張を適切な理由づけによって説明することができた。 : 「私はツイート削除に賛成です、なぜなら…」…の部分にみんなが納得できる理由を述べることができましたか？	A・B・C・D
価値	議論している問題にある価値の対立を理解し、その価値の対立を認めることができた。 : ツイート削除をめぐる議論には、どんな価値の対立があったかを理解できましたか？	A・B・C・D
☆関わりスキル ー多様な考えを引き出し、より良く話し合う力ー		自己評価(A/B/C/D)
聞く	他の人に発言をふり、発言を認めることで、話し合いの中で多様な観点を持った発言を生みだせた。 例：「私はAと思いますが、〇〇さんはどう思いますか？」「違う考えの人はいますか？」「私の考えは合っていますか？」というような発言。	A・B・C・D
応答	他の人の発言を理解し、考えていることを示しながら返答することができた。 例：「△については少し違う考えを持っていますが、もう少し詳しくあなたの考えを教えてくださいませんか？」というような発言。	A・B・C・D
異議	相手の発言を尊重しながら異議(反論)を行うことができた。他の人から異議や反論を受け入れた。 例：「そうですね。それも重要だと思います。でも、Aとも言えますよね。」というような発言。	A・B・C・D
態度	発言と態度は一致していて、うなずき、積極的に学ぶ姿勢、アイコンタクトのある前向きな態度で参加できた。 : 論点を逸らしたり、話し合いを停滞させるコメントをしていない。 あたたかい雰囲気での他の人の発言を引き出した。	A・B・C・D
まとめる	同意できた点とできなかった点をまとめ、議論を次のステップに進めることができた。 例：「〇〇と△△については意見が一致しているね。それでは**についてはどうでしょう？」というような発言。	A・B・C・D
振り返り(今回の話し合いでうまくできたこと/できなかったこと、その理由などを書きましょう。)		