

【全国社会科教育学会・第70回全国研究大会】

自由研究発表・第6分科会(2)・発表資料(2021.10.24)

【発表題目】

「社会科評価研究」の困難性

—大学院生・現場教員による研究者へのインタビューを通して—

【内容構成】

- I. 問題の所在：「社会科評価研究」の曖昧さ
- II. 研究方法論：社会科評価研究のオーラル・ヒストリー
- III. 分析結果：5名の社会科評価研究者の語り
- IV. 考察：「社会科評価研究」の困難性を見るための仮説枠組み
- V. 本稿の成果と今後の展望

【発表者】

広島大学大学院	玉井 慎也
広島大学大学院	両角 遼平
宮崎大学附属中学校	鬼塚 拓
盛岡市立黒石野中学校	細川 遼太
浜中町立霧多布中学校	佐藤 健翔
広島市立南観音小学校	石原 ナツミ

※本稿末に【引用・参考文献】【補助資料のリンク先】【謝辞】【研究倫理の遵守】があります。

※資料に関するお問い合わせは、玉井宛(d215442@hiroshima-u.ac.jp)までご連絡ください。

I. 問題の所在：「社会科評価研究」の曖昧さ

「社会科評価」や「社会科評価研究」と聞いて、どのようなイメージや感情を抱くだろうか。あるいは、社会科における「主体的に学習に取り組む態度」の評価をする、研究すると聞いて、どのようなイメージや感情を抱くだろうか。

大学教員、小・中・高の教員や児童生徒やその保護者、大学院生、教員志望学生、一般市民など、立場によってイメージや感情は異なるだろう。ただ、前述の問いを投げかけて相当数提出されるイメージや感情の多くは、できれば扱いたくない曖昧で困難なもの、多様な解釈があり他の先生との共通理解が難しいもの、「開かずの扉」という印象ではないだろうか。あるいは、ブラックボックスで実際のところイメージや感情すら抱かない、正直そのようなことを考える余裕もないという印象こそ、実は多いのではないだろうか。

上記のイメージや感情が大勢を占めると予想される中で、さらにはコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへの学力観・カリキュラム構成の転換、そして「評価」概念の細分化（玉井・藤本，2020）という時代の潮流の下、「社会科評価研究」の足元は決して強固ではない。むしろ、教育心理学や教育方法学の“事例研究”や中身を変えただけの“銅鉄研究”として見なされ、社会科教育学の基盤構築や発展に寄与する「社会科評価研究」ではないと判断されるケースも出てくるだろう。

では、「社会科評価研究」を専門領域とし、現在も大学というフィールドで教員研修や教員養成に携わる「大学教員としての社会科評価研究者」は、「社会科評価」や「社会科評価研究」をいかに意味づけているのだろうか。専門家であれば、「社会科評価研究」に対する困難性をあまり感じないのだろうか。いやむしろ、「社会科評価研究者」と呼ばれたり、見なされたりする人には、専門家だからこそ“見える（無意識的に見えてしまう）”「社会科評価研究」の困難性やその解消の方向性・手立てがあるのではないか。こうした期待感に対して、「研究者」と「教育者」の二面性を持つ「大学教員としての社会科評価研究者」は、どのように応えているのだろうか。

本研究は、「大学教員としての社会科評価研究者」が感じたり、見たりしてきた「社会科評価研究」の困難な状況に焦点を当て、その変革に関する示唆を得ることが目的である。

Ⅱ. 研究方法論：社会科評価研究のオーラル・ヒストリー

Ⅱ－i. 前提：社会科教育学における「社会科評価研究」の相対的立場

社会科教育学の研究では、「社会科」の多様化に伴い、「社会科の理念をどのように実現しているのか」や「授業における子どもの資質・能力形成の具体的事実をどのように捉えるか」(棚橋, 2012: p.33)という問いの究明が徐々に蓄積してきた。こうした「形成すべき学力」とともに「形成された学力」についても究明し、その研究成果に基づき教師の指導改善や子どもの学習改善を図っていく研究領域は、学界の中で一般的に「社会科評価研究」と呼ばれている。しかし、論文蓄積が他の領域に比べて少なく、「社会科評価研究」の定義に関するコンセンサスも取りづらく、研究方法論の未確立が度々指摘されるため、学内での社会科評価研究(者)の相対的立場は、“マイノリティ”に位置づくと言える。

その証拠に、社会科教育「学」の確立という観点から社会科研究の方法論的課題を考察した棚橋(2012)は、カリキュラム研究や授業研究と並んで、評価研究を社会科研究の主要な研究領域として位置づけ、社会科評価研究者間の共通の研究観や研究方法を議論する必要性を指摘している。他にも、「社会科評価の何を取り上げ、どう分析すれば社会科評価研究となるのか」(藤本, 2012: p.57)、「なぜ評価研究の蓄積が少なく研究方法が未だに整備されていない、という指摘が繰り返されるのか」(藤本, 2017: p.121)、「社会科評価研究は何を目的にどう論じていくべきなのであろうか」(玉井・藤本, 2020: p.96)という研究方法論の確立は度々求められ、学界における「評価」言説の歴史的な展開の整理や一定の認識枠組みが提案されているものの、基盤構築は未だ緒に就いたばかりである。

曖昧な「社会科評価研究」という概念を共有するためには、今後も多様な「社会科」観、「評価」観、「研究」観を理解することが求められ、「社会科評価研究」を建設的に批判・発展させていくことが非常に重要となる。裏を返せば、それ自体が困難な研究課題になる。

こうした困難性は、学術研究の成果として論文執筆をする大学教員や大学院生にとって切実な問題であるとともに、小・中・高の学校現場で日々「社会科評価」と向き合っている教員、そして今後の社会科教育に携わろうと志している大学生、ひいては社会科学学習の主体である児童生徒にとっても関係してくる重要な問題である。

II - ii. 対象：5名の「大学教員としての社会科評価研究者」

以上で述べてきた「社会科評価研究」の困難性には、少なくとも研究的な側面と教育的な側面の二面性があると仮説を立てた。教科教育学は、各教科教育を対象にした研究成果を学界に還元するとともに、学校現場（教員や児童生徒など）にも還元していくことが重要である。ここに、研究それ自体に発生する困難性と、研究成果を他者に伝達・普及していく際に発生する困難性の二面性を見ることができる。

そこで、本研究は、限定的ではあるものの、「研究者」の側面と「教育者」の側面を持つ大学教員を「社会科評価研究者」の専門家の一人として見なす。具体的には、以下の2つの規準をいずれも満たし、なおかつ発表者らとのラポール形成を前提としたインタビューの実施可能性を考慮して調査対象者を選定した。

【規準①】「社会科評価」という概念を全面に出した学位論文（修論／博論）を提出し、なおかつ査読付きの学術論文を複数発表し続けている

【規準②】教員研修、大学院生の研究指導、教員養成学生の教師教育に携わっている大学教員である

本稿では、上記の規準に該当する棚橋健治氏（広島大学）、峯明秀氏（大阪教育大学）、井上奈穂氏（鳴門教育大学）、藤本将人氏（宮崎大学）、岡田了祐氏（お茶の水女子大学）を「社会科評価研究者」の代表として選出した。5名は、いずれも広島大学大学院に在籍していた時期があり、いわゆる「棚橋ゼミ」のメンバーだという共通点がある。社会科評価研究の困難性に一定のコンセンサスがあるかどうかも「棚橋ゼミ」という軸で分析できると判断し、規準に該当する他の研究者に先行してインタビューを実施することとした。

なお、規準①の「社会科評価」という概念を全面に出した査読付き論文を複数発表し続けている研究者は数多くいたため、大学院生時代の社会科評価研究の困難性をも窺い知ることができる学位（修士号もしくは博士号）所有者に限定をかけた。さらには、「研究的実践者」としての側面も考慮すれば、学校現場の教員も対象に入る。今後、本調査を拡大していく際には、こうした調査対象者をも包括してインタビューを実施する余地がある。

II-iii. 手法と手続き：文献調査を踏まえた半構造化インタビュー調査

大学教員としての社会科評価研究者は、どのような社会科評価研究の困難性を感じたり、見たりしてきたのか。これが本稿におけるリサーチ・クエスチョンである。

「社会科評価研究」の困難な状況の変革を目指すアプローチとして、本研究は経験的・実証的研究法（草原ら，2018）を採用する。具体的には、「大学教員としての社会科評価研究者」というマイノリティかつエリート立場の声を拾い上げる手法として、「エリート・オーラル・ヒストリー」（御厨，2007）のアプローチを採用する。

「エリート・オーラル・ヒストリー」とは、本来「政策研究」の領域で生まれた「公人の、専門家による、万人のための口述記録」というように表現されるアプローチである。様々な事情や都合から論考（発言）に制約がかかり、時に好き勝手に表現する公人の裏側、つまり「オモテ」には出て来づらい側面を第三者の介入によって表出させる意義がある。こうしたアプローチは、日本教育社会学会が学会をあげて取り組んだ20人の研究者へのインタビューにも活用されている（日本教育社会学会，2018）。

近年の社会科教育研究では、国内外の「大学教員としての社会科研究者」への量的・質的調査がなされており（川口ら，2014；草原ら，2014；田中ら，2014），研究者の研究方法論解明に当たっては、インタビュー調査が有効な手法として認知されつつある。

そこで、本研究でも「大学教員としての社会科評価研究者」を一公人と認識し、学会誌論文への掲載には当該学会の文化やニーズが、商業雑誌等への掲載には読者の文化やニーズが制約として機能し、「本音」と「建前」が調整された結果、一つの論考が出来上がると見なす。特に、「社会科評価研究の困難性」は、論文の中で表出されにくいテーマであり、関係者間での私的な会話やゼミ指導の中では見聞きするものの、第三者の介入無しに公共的な検討材料となることは限りなく無いというものとして捉えたい。

以上を踏まえ、本研究では図1で示す8段階の手続きによって「社会科評価研究の困難性」に対する口述の歴史的史料の事実を確定し、本稿のリサーチ・クエスチョンに対する考察を進める。

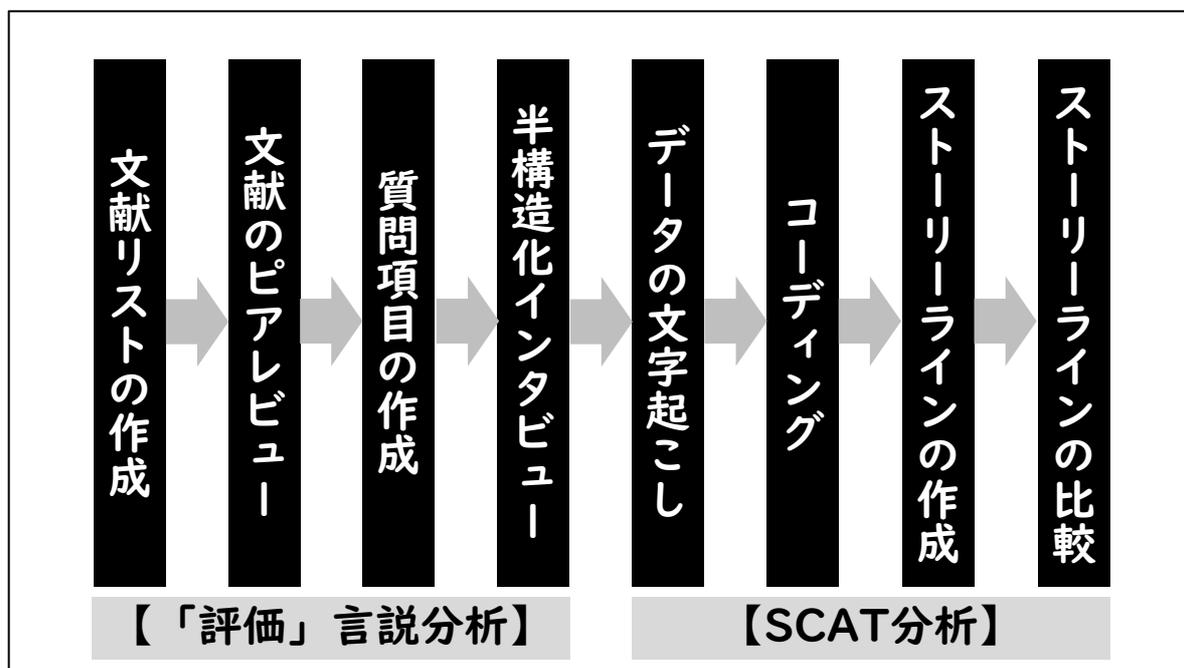


図1：本研究のリサーチ・デザイン

第1に、インタビューに先立って、調査対象者の5名がこれまでに執筆してきた文献のリストを作成する。文献リストは、インタビューの質問項目を構想する際の既存の文書史料であるとともに、誤った記憶のもとで発言されることも想定される口述的史料の検証材料ともなる。対象とする文献は、①査読付き学会誌掲載論文（青色）、②大学紀要掲載論文（緑色）、③商業雑誌等掲載論文（オレンジ色）として色分けし、出版年が古いものから順に表で整理した。本稿末の【補助資料1：文献リスト】を参照されたい。

第2に、文献リストの論文を共同研究者間でピアレビューし、繰り返し表現される言説や「社会科評価」の定義や文献上で表出する困難性を引き出す。なお、ピアレビューは、棚橋論文は玉井と石原、峯論文は両角と細川、井上論文は両角と鬼塚、藤本論文は玉井と両角、岡田論文は玉井と佐藤が担当した（調査対象者の敬称を略して「〇〇論文」と記す）。

第3に、ピアレビューを踏まえて得た仮説的な枠組みを「研究者編」と「教育者編」で構成する8つのカテゴリーに整理し、具体的な質問項目を作成する。なお、もともと大学院生の玉井・両角がたたき台を提案した際のカテゴリーの数は7つだったが、現場教員の鬼塚・細川・佐藤・石原と協議した後に8つ目の「学校現場に対するスタンス（研究の還元の仕事）」を追加した。本稿末の【補助資料2：調査日程と質問項目】を参照されたい。

第4に、半構造化インタビューによって、5名分の「エリート・オーラル」を採取する。

インタビューに際しては、基本的に文献のピアレビューをした組み合わせとなるようにインタビュアーとインタビュイーを決め、大学院生が研究者編、現場教員が「教育者編」の質問カテゴリーを担当した。2021年8月18日～20日の間で集中的に実施した。日程の都合上、峯氏に対する聞き取りのインタビュアーは両角、藤本氏に対する聞き取りのインタビュアーは玉井が務めた。当日は、途中休憩を入れながら、それぞれ1時間半～2時間ほどかけて聞き取り、その際の様子を録音・録画した。

第5に、録音データを文字起こしする。文字起こしデータの最終版の作成に当たっては、聞き取り不明確な箇所がある場合に再度インタビュイーへメールで問い合わせ、確定した。

第6に、文字起こしデータを「SCAT」という分析法によってコーディングする。SCAT(正式名称: Step for Coding And Theorization)は、医療看護や教育研究で活用されている質的コーディング法の一つであり、質的研究の初心者でも「着手しやすく小規模データにも適用可能な手法」(大谷, 2008・2011)であることから採用した。具体的には、5つのステップを踏んでコーディングを実施する。第1段階は、分析対象となるテキストを文字起こしデータからハイライトし、分節化(セグメント化)する(本研究では該当箇所に黄色マーカーを付けた)。第2段階は、各テキストデータの中の着目すべき語句を特定する(本研究では該当箇所を赤字にした)。第3段階は、着目すべき語句を言い換える。第4段階は、テキスト外の概念がある場合は特定する。第5段階は、以上の手順を踏んで浮き上がるテーマや構成概念をネーミングする(本研究では共同研究者間でピアチェックし、ワーディングを検討した)。**本稿末の【補助資料3: SCAT分析結果】を参照されたい。**

第7に、SCATを通して得られたテーマ・構成概念に基づき、5名分のストーリーラインを作成する。詳細は、本稿のⅢ章を参照されたい。

第8に、5つのストーリーラインを比較し、「社会科評価研究」の困難性とその要因を総括する。詳細は、本稿のⅣ章を参照されたい。

以上の手続きによって得られた考察を踏まえ、最終的には、社会科評価研究の困難性を解消する方向性や手立てに関する示唆を得る。詳細は、本稿のⅤ章を参照されたい。

Ⅲ. 分析結果：5名の社会科評価研究者の語り

5名の「大学教員としての社会科評価研究者」は、どのような社会科評価研究の困難性を感じたり、見たりしてきたのか。以下、それぞれが抱える困難なストーリーを示そう。

Ⅲ-ⅰ. 棚橋健治氏の場合：社会科評価研究のゴールに到達する難しさ

表1は、棚橋健治氏の語りをSCATによって分析した結果得られた「社会科評価研究」の困難性関連概念の一覧である。研究者編の質問カテゴリーで21, 教育者編で8, 延べ29のテーマ・構成概念が得られた。

結論を先取りし、棚橋氏の特質ある語りを示すと、「社会科評価研究のゴールに到達する難しさ」に関して繰り返し述べていることが挙げられる。インタビュー冒頭から「私は本当の意味では評価研究者には成りえていない」「私のはね、評価を窓口とした本質研究なんですよ」「やっぱり独自の評価ツールまで行かないとね」(No.5)という語りがある中で、核心に迫ったのが研究者編冒頭での聞き取り場面である。「何度も言うように評価研究はその評価の理論やる人はツール研究まで行かないと、本当の評価研究にはならないと思っています」「評価の研究になってるんですかって言われると危ないんです」(No.23)と語っている。つまり、社会科の本質を評価という視点から追究する先には、その本質を反映した授業に対応する評価ツールの開発研究があるというゴールポストを示している。

表1：棚橋氏の語りから見える「社会科評価研究」の困難性関連概念

教育者編				研究者編			
1	一貫性	9	信頼性のある説明	17	学校現場の事情	22	新規性・独創性
2	一貫性	10	授業と評価の対応	18	環境づくり	23	評価研究のゴール
3	問題意識	11	斬新性	19	学校現場の事情	24	社会科本質論研究のゴール
4	問題意識	12	大学教授としての仕事	20	環境づくり	25	社会科本質論研究のゴール
5	社会科評研究のゴール	13	学校現場のニーズ	21	研究者としてのスタンス	26	データ
6	講義の機会	14	包括的な研究			27	社会科評価研究のゴール
7	授業と評価の対応	15	アイデンティティ			28	子ども理解
8	授業と評価の対応	16	授業と評価の対応			29	現実味

(発表者ら作成：黒塗り箇所は特質ある概念)

社会科評価研究のゴールポストを指摘した棚橋氏に対し、インタビューの最終盤、「今まで社会科評価研究っていうものを見たっていうことはありますか」と問うてみると、「それを社会科と言っていいかっていうふうな議論もあることをちょっと脇に置いて。それとか、それが本当にいいのかとか。実現可能なのかとか、そういうのも全部脇に置いて。 (中略) 重松鷹泰, 上田薫の R.R.方式なんです (中略) 高く評価したいです」(No.30) と語った。初期社会科の本質とそれを反映した授業, そしてその授業における学習の事実の確定とそれに基づく授業診断, さらには診断を可能にするツールの存在。これらが一体となって, 包括的に論じられた時, 本当の意味での「社会科評価研究」の目的に到達するという棚橋氏の理想的な研究方法論と目的に到達した研究(No.14)が重松・上田(1965)の R.R.方式だったという (R.R.方式については, 柴田・石原(2020)を参照されたい)。

学会における社会科評価研究のゴールへの到達状況については、「弟子たちの方が私よりも高見へ行っている」(No.27)と語る一方, 学校現場における到達状況については, より到達が困難な実態を見聞きしたりするという。例えば, 社会科の授業と評価が対応していない習慣が残る教員や自信を持って信頼性のある説明に不安を残す教員(No.7,8,9,10)と関わる中で実践的な困難性を見ている。同時に, 学校現場における喫緊の課題に対する話をして欲しいというニーズや学校種ごとの事情(No.13,17,19), 評価まで考える時間や学校全体の条件整備がなく, 難しいせめぎ合いになるという実態(No.18,20)も見ている。学校現場における環境づくりの必要性を語りつつ, 現状では「本当の意味の評価はしていない」(No.20)と捉えているのである。

だからと言って研究者自身の良いと考えるものを実践者に押し付けることはしないというスタンスを取っている(No.21)。「研究者っていうのはあくまでも選択肢を冷静に紹介する」(No.21)という語りに表れるスタンスは, 大学の講義でも意識しているという。実際, 「自分が推してる社会科も含めて, まずはどういう社会科の本質の考え方があって。それはいいところ, 悪いところ, どういうところがあるんだっていうのをできるだけ私情を押しさえて公平に紹介しようと思ってるんです」(No.6)と語る。

教育者編では, さらに大学教員としての経歴がベテランの棚橋氏だからこそ感じる困難性について聞き取れた。例えば, 教員志望学生向けの社会科評価に関する専門的講義が大学カリキュラム再編の中で消えたこと(No.6), 研究科長の仕事など大学での他の仕事が増えたこと(No.12)を背景に, 大学院生時代や博士論文と連続する研究が継続できなくなったという。こうした環境の変化が, 棚橋氏の文献リストで大学紀要掲載論文が2003年以降連続的に蓄積され, 附属校との共同研究が実施された事実の裏側にあったのである。

Ⅲ－ii. 峯明秀氏の場合：独創的な社会科評価研究方法論を生み出す難しさ

表2は、峯明秀氏の語りをSCATによって分析した結果得られた「社会科評価研究」の困難性関連概念の一覧である。研究者編の質問カテゴリーで25，教育者編で19，延べ44のテーマ・構成概念が得られた。

結論を先取りし、峯氏の特質ある語りを示すと、「独創的な社会科評価研究方法論を生み出す難しさ」に関して繰り返し述べていることが挙げられる。主に研究者編での聞き取りにおいて、「社会科の本質に照らして、いわゆるどういう目標に照らして一体どういうふう

に授業実践した結果、どういうふうな子どもが育ったかということ、丁寧に、いわゆる実証主義的にちゃんと出したものが重要かなっていうふうに思いますね。(中略) 解釈を伴う名古屋の研究っていうのは、これは実証的な、まさに子どもの学習の事実をちゃんと出すという点では僕はすごくいいと思う」(No.21)と語り、名古屋大学の教育方法研究、すなわちR.R.方式について触れ、実証主義的な方法論に基づく評価研究の重要性を述べている。さらに、「評価は難しいよねっていつも言う。誰でも。研究方法論を確立してなかったからじゃないかな。今、新たに社会学のいろいろな研究方法が出てきて、今、社会学の世界では量的研究とか質的研究っていう、さらに現場もエビデンスということいわれてきて、今、新たないろいろなソフトが出てきて、それが分析したり解析できたりするじゃないですか」(No.27)と語る。このように、他学問領域における最新の知見を取り入れた新たな方法論に基づく社会科評価研究を生み出すことの重要性とその難しさを示している。

表2：峯氏の語りから見える「社会科評価研究」の困難性関連概念

教育者編				研究者編			
1	学校現場のニーズ	11	新規性・独創性	20	学力・本質－評価の対応	33	教師の成長
2	学校現場のニーズ	12	評価可能な領域	21	実証主義的な研究方法	34	アイデンティティ
3	波及	13	理論と実践の往還	22	予定調和的	35	広島流
4	ラベリング	14	曖昧な表現	23	教室の事実の表現方法	36	時間
5	波及	15	学校現場の言葉	24	共通理解	37	大学教育の使命
6	体系性	16	説明力の高い言葉	25	学習の事実の見とり	38	優れた実践
7	共通理解	17	学習の事実の見とり	26	資質・能力の変容の説明	39	学際的研究
8	新規性・独創性	18	授業と評価の対応	27	新たな研究方法論	40	共同研究
9	新規性・独創性	19	時間	28	学校現場の実態	41	共通理解
10	新規性・独創性			29	ウエートの置き方	42	共通理解
				30	目的意識	43	学校現場の言葉
				31	評価可能な領域	44	新規性・独創性
				32	意識と実際の乖離		

(発表者ら作成：黒塗り箇所は特質ある概念)

また、峯氏は学習者の情意面という評価可能な領域の拡大に触れながら、新たな研究の可能性について語る。例えば、「認知領域じゃない、情意領域を含めて、もし評価が可能になるんだとしたら、社会参加やそういうところの評価ができるんじゃないかとか考える」(No.12)、「評価研究の中における手法をさまざまに開発することね。それは、今まで評価できない、見えない、可視化できなかったから評価してなかったの、可視化できるようになれば評価可能になるじゃないですか。そうするとさっき言った、情意領域も実は評価できるようになるというふうに僕は思う」(No.31)と語る。

インタビューでは、専門分野を超えた共同研究の必要性についても話が及んだ。例えば、「これからのやはり評価研究についてはそういうふうな研究者の垣根を越えた、さまざまな分野の先生が共有して、そしてそこを解釈していくような、そういう研究は必要なんじゃないですかね」(No.39)、「教科については社会科教育の研究者はできるんだけど。しかし、子どもの心理の研究をやっているときには心理の専門家が入ったほうがより研究の中身が深くなるわけですから、そういう意味でいうと、共同研究は必要になる。」(No.40)という語りである。このように、峯氏は今後、評価研究を社会科教育の専門家のみではなく、他の学問分野の専門家と共同で行っていく必要性を語っている。一方、共同研究をする際の難しさとして、「共同でやると時間がかかるよね。なんでかという、共通理解をしていくために時間がかかる」(No.41)、「フラットな関係になってくると時間はかかるんじゃないかな(中略)広さと深さを出すために共同研究は重要なんだけど、それをするためには時間はかかるということですよ」(No.42)と語っている。

特に共通理解に関連しては、学校現場の教員とのコミュニケーションにおける難しさも語られた。例えば、「エレガントな理路整然とした、なるほど論理性整合的な、そうなるだろうというよう論理でなくて、実践そのものに常に返っていくような、話のいわゆる理論を持っていく必要があるんじゃないのかな」(No.13)、「ある意味、理論の精緻化っていうか、理論のきっちりした部分がない、獺としたようなところで、実は曖昧さを残したままで書かざるを得ないんだけど、現場にそういうことのほうがよく通じるのね」(No.14)、「現場の先生が経験的にいろいろなことやるので、そのことはあながち間違っていないんだけど、それを説明する用語、タームを持ってないんですよ」(No.15)、「だからそこが研究者としての、けむをまいたような難しい用語じゃなくて、そこをちゃんとみんなが汎用可能な説明力の高い言葉に置き換えて説明すればいいというふうに僕は常に思いますね」(No.16)と語る。このように、研究によって生み出された理論や知見をもとに学校現場の教員と授業や評価について意見を交わす際には「現場では現場の用語」(No.43)を使う必要性も語っている。

Ⅲ－iii. 井上奈穂氏の場合：基準が確定しない不安定な社会科評価の難しさ

表3は、井上奈穂氏の語りを SCAT によって分析した結果得られた「社会科評価研究」の困難性関連概念の一覧である。研究者編の質問カテゴリで18, 教育者編で17, 延べ35のテーマ・構成概念が得られた。

結論を先取りし、井上氏の特質ある語りを示すと、「基準（物差し）が確定しない不安定な社会科評価の難しさ」に関して繰り返し述べていることが挙げられる。自身の研究上の位置づけを示しつつ、その領域が自然科学系の教科に比べて弱点であることを次のように指摘する。例えば、「私、評価の研究の多分、確定研究なんだと思います。（中略）その基準のところを作る研究なので、（中略）だから、メジャーを作ってる気持ちですよ、自分的には」（No.27）、「理科とか算数とかの評価研究を見ると、確定してるから先に進んでるわけでしょう、わけだと思うんです。社会科の場合は圧倒的に抽象的な言葉が多くて、何の思考過程を見ているのかっていうところの確定の研究があまりにも少な過ぎて、それは進むわけないわって思うんですよ」（No.30）と語る。井上氏が「メジャー（物差し）」と表現した社会科評価の前提となる「基準」の確定やそれを反映したツール開発の蓄積が少ない理由については、「社会科っていう言葉が定義されていない（中略）制度上の社会科の話をしているのか、初期社会科のころにあるような理念としての社会科の話をしているのかが分からない」（No.19）、「社会科も揺れてて評価も揺れてる」（No.33）と語った箇所から窺い知ることができる。

表3：井上氏の語りから見える「社会科評価研究」の困難性関連概念

教育者編				研究者編			
1	データ	10	理論的根拠の存在	18	射程範囲	27	基準の確定
2	データ	11	理論的根拠の存在	19	概念規定	28	評価の作り易さ
3	学生への研究指導	12	実習指導	20	概念規定	29	概念規定
4	講演	13	授業と評価の対応	21	射程範囲	30	基準の確定
5	学校現場のニーズとの距離	14	授業と評価の対応	22	対象の授業への依存性	31	学校現場のニーズとの距離
6	学校現場のニーズとの距離	15	授業と評価の対応	23	授業と評価の対応	32	偏見
7	学校現場の教員の自身	16	目的意識	24	授業と評価の対応	33	不安定
8	学校現場の教員の責任	17	授業と評価の対応	25	授業と評価の対応	34	先行研究の蓄積
9	学校現場の教員の責任			26	授業と評価の対応	35	概念規定

(発表者ら作成：黒塗り箇所は特質ある概念)

そこで事例として取り上げるのが説明型と意思決定型の社会科授業論における思想哲学の揺るぎない基盤の存在である。「意思決定は、なんかちょっと、もうちょっと考えないといけないかなと思うんですけど。社会科学のほうは、だって、ポパーだったりとかそういうのが基盤にあるから、論理哲学が基盤にあるからしっかりしてるんですよ」(No.28)と語る。

こうした自身の「確定研究」としての評価研究を「原子核みたいなところの話をしているみたいな感じ」であり「一番つまらない」(No.27)と語る一方、自身も当初はやってみたかったという「授業(開発)研究」には「夢がある」(No.23)と語る。その「夢を壊す」「水を差す」という点に評価研究をすると嫌われる理由があり、「評価に踏み込まない方が夢のまま」だからこそ、「夢膨らんでいる人たちに対して評価研究はきつい」と捉えられていると語る(No.22,23,24,25)。こうした観点から、教員養成の段階では「評価の話をするときに、授業の話がないと評価の話はできないので、授業の話のある程度してから評価の話をする流れにもっていったる」(No.13)という。大学院生への研究指導でも「私はあんまり勧めないんですけど。だって授業作りもやったことがないのに評価の話から入ると、なんか浮くような気がして、いいのかなっていうところがあるので。やりたいって本人が言うのであれば、最終、きちっと授業の話をした後で評価の話をしたほうがいいかなって思っているの。結果、そこまで到達しない」(No.14)と語る。こうした研究の指導方針を採る理由としては、「評論みたいにやるのが一番嫌なんです。ちょっとこれ、いいよね、悪いよね、みたいな。授業と一緒に評価の話をしていくほうが楽しいし、なんか、いい気がします。自分としては合ってるような気がします」(No.15)と語る。

一方、そうした授業と評価が切り離されて対応しない現状に対しては、問題意識を持っている。「授業研究されてる方が評価研究作ると、全く違う新しい資料、持ってくるじゃないですか。新しい資料だったりとか別の面白い資料だったり持ってくるじゃないですか。私は、あれ、完全にナンセンスだと思っていて」(No.26)、「授業研究と評価が一緒になって、授業研究の測定みたいな感じで評価研究がくっついてくるときがあるんで、あれはどうかかって思う」(No.34)と語る。また、「現場の先生としてはかなり切実な問題なんだとは思いますが、なんかダブルスタンダード的な、聞いているほうも話をしてるほうもどちらもダブルスタンダード的な感じになってるな」(No.5)と語り、学校現場のニーズを受け取りつつも、「シビアナ話」(No.6)になってしまう際の距離の取り方や教員としての自信・責任を持ってもらうことに対する難しさ(No.5,6,7,8,9)を語っている。

Ⅲ-iv. 藤本将人氏の場合：納得感をもたらす民主的な社会科評価の難しさ

表4は、藤本将人氏の語りを SCAT によって分析した結果得られた「社会科評価研究」の困難性関連概念の一覧である。研究者編の質問カテゴリーで20、教育者編で20、延べ40のテーマ・構成概念が得られた。

結論を先取りし、藤本氏の特質ある語りを示すと、「納得感をもたらす民主的な社会科評価の難しさ」に関して繰り返し述べていることが挙げられる。インタビュー冒頭から「先生、どうやって評価しているんですか。そうすると、いろんなことをみんなが言ってくれたけれども、どれも納得できる答えがなかった」(No.2)という自身の大学生時代の教育実習の経験が語られる。この「納得感」がもたらされないことで生じる「恐怖感」を取り除き(No.2)、自信や責任を持って教壇に立ち(No.3)、子どもに失礼にならないように実際にできる評価(No.4)を考えようとした契機とともに語られたのが中学生時代の被教育経験や長男としての兄弟への教育経験である(No.7)。そうした中で、学校現場の文化に対する「そんな評価でいいのか」(No.8)という納得感がもたらされない状況に、「論理的齟齬」(No.7)を見たという。そして、こうした「納得感」を評価のステイクホルダーにもたらしするために、そして研究者人生の中で藤本氏が師匠である「棚橋先生のその先の世界を見る」(No.34)ために描く社会科評価研究のビジョンが「民主主義的な評価のあり方、つまり、社会科固有の評価」(No.35)だという。「民主主義」は藤本氏にとっての「究極的な基礎、思想」(No.13)に当たる。「つまみ食い」ではなく包括的に社会科評価を論じる際の基盤として位置づけているため、研究が公開されるには、まだ時間がかかるようである(No.14)。

表4：藤本氏の語りから見える「社会科評価研究」の困難性関連概念

研究者編			教育者編				
1	無知の知	11	先行研究の蓄積	21	学校現場のニーズ	31	民主主義
2	納得感	12	翻訳	22	謙虚さ	32	概念規定
3	責任	13	究極的な基礎	23	共通の悩み	33	学習評価論の先行蓄積
4	実際	14	包括性	24	関係性	34	社会科の固有性
5	選択肢	15	学校現場のニーズ	25	研究共同体	35	民主主義
6	人類への寄与	16	共通理解	26	権力性	36	概念規定
7	学校現場の文化	17	学生のニーズ	27	無知の知	37	概念規定
8	納得感	18	書き方	28	自己調整	38	概念規定
9	学校現場のニーズ	19	ラベリング	29	比較対象	39	データ
10	時間	20	ラベリング	30	学習成果の確定	40	研究共同体

(発表者ら作成：黒塗り箇所は特質ある概念)

藤本氏が社会科評価研究のゴールとして描いている民主的な社会科評価、つまり基準の共有・批判・代案の機会を保障し、納得・合意した上で授業やテストをする(No.34,35)、あるいは第三者(子どもや教師の同僚など)が「授業に対して発言したコメントをフィードバックの事実と捉えて、その価値観をどう捉えるか」という研究課題の考察に向けて体系的に論じる研究には典型例が無いと語る(No.31)。自身も「未到達」(No.31)であると認識しつつ、自身が関わった論文の言説としては既に萌芽している点も挙げている(【補助資料1:文献リスト】におけるNo.8,9,42,50,52,58)。ここで挙げられた論文を含めて、藤本氏が語る「社会科評価」とは、「学習評価(学習成果の確定)→授業評価(学習の成長を価値づける)」という手続き(No.30,31,32)があり、ゆえに「学習評価論の先行蓄積」(No.33)が求められるという。

さて、学習成果を確定させるためには、授業の事実(データ)が必要となる。藤本氏は、「評価研究の一番の難しさ」を「結局、評価で扱うものってというのは、個人情報なんです。なので、まずそれが開示されない」(No.39)と語り、評価研究が滞ってきた要因(No.40)に挙げている。それは大学教員という立場で評価情報の収集に限界があることを意味し、だからこそデータやフィールドを持っている「仲間が要る」(No.39,40)と語るように、学校現場の教員と共同で評価研究をしていくことの必要性を感じている。

藤本氏は、こうした学校現場の教員との共同研究を進めていく上で、時間をかけて相手のニーズを把握し、社会科評価以外のことにも寄り添っていくスタンスを取っている。さらに、「周りから求められたことに応える」(No.9,15)というスタンスは、教員養成でも同様の姿勢だという(No.17)。藤本氏は、学校現場の教員でも教員志望学生に対しても、半ば反感を持って臨まれる定期的な免許更新講習や講義での「出会い」(No.25)を大切にし、そこで興味を持ってもらい仲間を徐々に増やしていくという(No.26)。周りから「社会科評価研究者」とラベリングされることに対しては嬉しいと捉えつつ、「日本の評価という言葉の意味自体を変えたいと思っている」(No.19)、「授業は評価だ。評価は授業だ。でも、それだけでは幼稚だから、別の言葉、編み出したい」(No.37)と語る。「言葉がないんだと思う」「つくって言葉だけが走りだすと、マジックワードになる」(No.38)と語っていることから、自身が海外の先進的な教育評価として注目してきた「オーセンティック・アセスメント」を再文脈化しながら翻訳することの難しさ(No.12)、そして誰が読んでも共通理解できるような表現で論文を書いていくこと(No.16)の難しさを語る。

自身の卒業論文で評価に関する「分からない」(No.1)という無知の知を働かせた藤本氏は、学校現場の先生にも「何が分からないかを分かる」ような仕組み(No.27)を組織し、研究共同体として上記の難題に「一緒に悩みながら」(No.23)漸進している。

Ⅲ－ⅴ．岡田了祐氏の場合：子どもを質的に捉える社会科評価研究の難しさ

表5は、岡田了祐氏の語りを SCAT によって分析した結果得られた「社会科評価研究」の困難性関連概念の一覧である。研究者編の質問カテゴリーで12，教育者編で14，延べ26のテーマ・構成概念が得られた。

結論を先取りし、岡田氏の特質ある語りを示すと、「子どもを質的に捉える社会科評価研究の難しさ」に関して繰り返し述べていることが挙げられる。それをよく物語るのがインタビュー冒頭における大学院生時代の自身の研究が周りから承認されにくい学界の雰囲気を感じていた発言である。例えば、「当時、今とちょっと状況が違って、質的研究とかがまだあまり、認知はされてたと思うんですけど、なじんでなかった、業界全体。そのような中で、かなりコンパクトにして、できるだけ分かりやすくやろうっていうことを意識して」(No.1)、「モデルとなる論文をどうするかっていうところがなかなか定まらなくて。自分で形を作ってくしかないなっていうところが一番、困難でしたね。あと、一番は、今は子どもを見るっていうことが結構、スタンダードになってきて。むしろ、中心に来つつあると思うんですけど。僕のは、子どもを見るっていう時点で、もう否定されていて。学会内外から」(No.2)と語る。博士課程の限られた時間(No.3)の中で、従来の社会科教育の世界における「授業の事実」を見る方法論改革に取り掛かった岡田氏が子どもを質的に捉えるという方法論の共有(No.4)に苦労した語りである。「社会科っていうことをもっと厳密に、深くやりたい人にとっては、評価から社会科の本質だとか、学力論だとか、社会科とは何ぞや、みたいなものが抽出されないと社会科の研究じゃないんじゃない？っていうような難しさもあると思うんですけど(中略)あんまり、昔からそこに重点を置いていない」と語るように、より広い「社会科」を想定して子どもの視点から質的に社会科を捉えることで既存の社会科論を乗り越えるアプローチを採る際に発生する難しさと言える。

表5：岡田氏の語りから見える「社会科評価研究」の困難性関連概念

教育者編				研究者編			
1	浸透	8	概念規定	13	キャリア	20	学校現場のニーズ
2	モデル	9	学校現場のニーズとの距離	14	成績付けと日常の見とり	21	研究と実践の協働
3	時間	10	概念規定	15	専門性	22	学校現場のニーズとの距離
4	研究方法論の共有	11	子どもの見方	16	学校現場のニーズとの距離	23	キャリア
5	学びの過程と結果の関連	12	子どもの見方	17	学校現場のニーズとの距離	24	新規性・独創性
6	理想と現実のギャップ			18	成績付けと日常の見とり	25	学校現場のニーズとの距離
7	オーディエンスのニーズ			19	学校現場のニーズとの距離	26	概念規定

(発表者ら作成：黒塗り箇所は特質ある概念)

自身の研究と学界の文化との「距離」を感じていた点は、大学教員になってからの学校現場と自身の研究の「距離」を感じる点ともリンクしてくる。例えば、「公立の先生と組むときは、当然、自分の論文は勧めないですし。というのは、距離があり過ぎるのでね。パフォーマンス評価とかいったことか、もしくは、何かその先生が関心を持ってやるやり方があるんだったら、それに乗かってアイデアを出すっていう感じですね」(No.9)、「就職した後に、あまりにもやってきたことが、公立の学校でやられてることと差があり過ぎて、何がギャップなのか気付かないっていうことがあった」(No.16)と語る。岡田氏は「自分が思ったよりも、いろいろできる裁量ってもしかしたら少ないのかなとか、ちょっと自信をなくしてしまった」(No.19)と語るように、学校現場の環境を踏まえた際の評価研究の活かし方に課題意識を持っている。こうした背景には、論文としての新規性・独創性を出せば出すほど「浮世離れしたような形になっちゃうんですよね。その距離を埋めなきゃいけないっていう話になってしまう」(No.24,25)と語るように、学界との距離、学校現場との距離が深いものになるという。そして、「自分ももっとキャリアを積まなければいけないし、若手の研究者がそんなこと、言っても聞いてもらえないっていうのもあるし、自分の論が熟してないっていうのもあるし。まだ尚早かなと思ってる。これが距離です」(No.23)と語り、若手研究者というキャリアや論の成熟具合も要因にあると見ている。

こうした距離感を埋めるために、岡田氏は「自分のほうが現場にとって魅力的なことをやらないといけないなと思ってます」(No.20)、「評価研究っていうものを現場に。自分のやってきた研究と現場を接続するっていうことは意識して進めていけたら」(No.21)と語る。その際、岡田氏が大学教員として赴任した聖徳大学やお茶の水女子大学の特性から、幼・小段階の学校現場の教員と共同研究をしていく上での前途多難な課題として「子どもの見方」の違いを挙げている。例えば、「幼稚園とか、幼児教育の先生たちを話をすると、発想が全然違うなっていう感じさせられることがたくさんありますし。子どもの見方とか考え方が全然違うなっていうこと感じてて。小学校の先生の子どもの見方と、幼児教育の先生の見方、どう違うのか。それをうまく接合というか、うまく折り合い付けてくにはどうしたらいいか」(No.11)、「難しいんですよね。この見方。場面にもよると思うんですけど。さっきの話ともちょっとつながるんですけど。その子が何が興味があったりだとか、何に関心があるとか、何が得意なのかとか、何が不得意なのか、みたいなのを幼児教育の先生は見抜いて、さり気なく、遊びの中でそれを発展させることが得意ですよ」(No.12)と語る。つまり、「子どもを見る」＝「評価」と捉える際には、学校種によって違いが生じることを難しさと捉えているのである。

IV. 考察：「社会科評価研究」の困難性を見るための仮説枠組み

大学教員としての社会科評価研究者は、どのような社会科評価研究の困難性を感じたり、見たりしてきたのか。以上、5名の語りからは、多様な答え方ができる。本稿では、5名の調査対象者がそれぞれ描く「社会科評価研究」の射程範囲（世界観）を重ね合わせながら全体像を地図化し、それぞれが目的地に向かう中で生じた困難性を見るための仮説枠組みを構築することで、上記の研究・クエスチョンに対する一つの回答としたい。

結論を先取りし、5名が見る「社会科評価研究」の射程範囲・目的地を地図化したものが図2である。図2の中心に位置する「(指導と学習の両面を含んだ)授業の事実」というキーワードは、5名の語りに共通して表出されたものである。評価研究の一番の困難性として「データが取れない」という点に研究蓄積が進まない要因があるとの見解には、一定のコンセンサスが見られる。だからこそ、学校現場の教員のニーズに寄り添いながら、時間をかけて社会科評価研究に取り組む共同体を構築し、データの採取を図る必要性に5名とも触れている。こうした共通点を踏まえ、研究上発生する困難（データの採取）、そして研究の知見を共有する際に発生する困難（共通理解）を見ながらも、5名はどのような目的地を目指したのか。その継承・発展性をまとめよう。

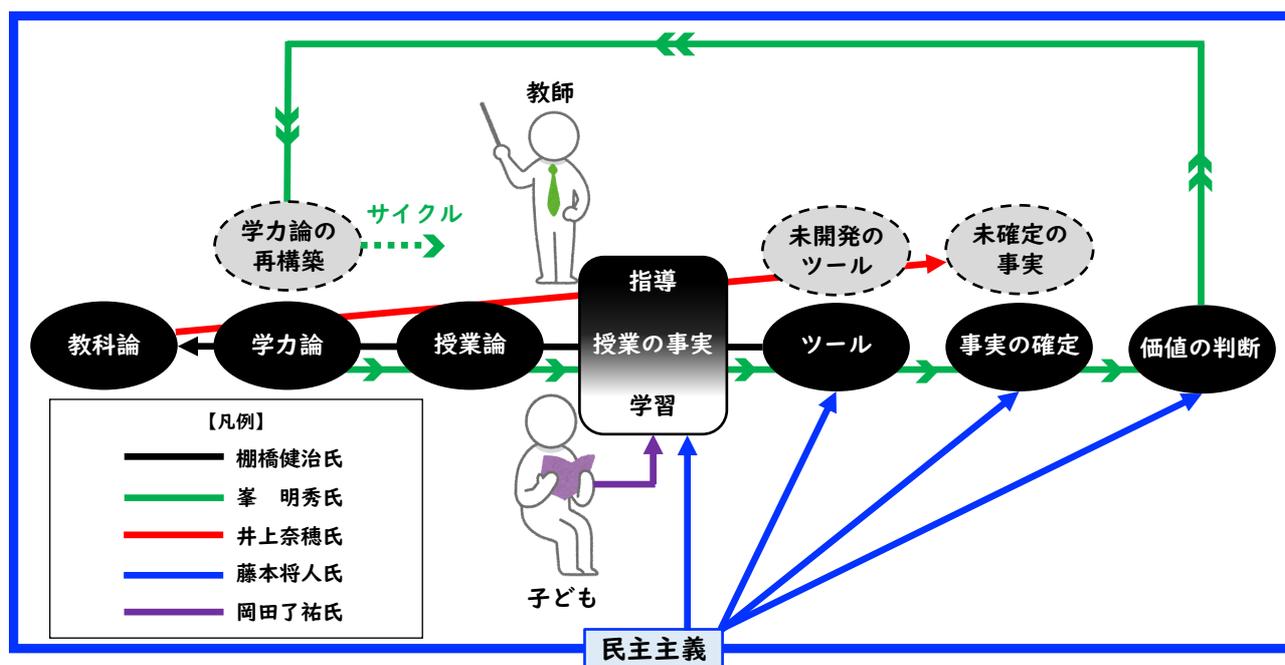


図2：5名が見る「社会科評価研究」の射程範囲・目的地

授業の事実を捉える評価ツール(例えばテスト)を窓口に社会科の資質・能力(学力論)や本質(教科論)の理念追求過程を見ようとしたのが棚橋氏であった。ただ、棚橋氏は自身の研究の到達点を「社会科評価研究」の「前半部分」と位置づけ、「後半部分」として今度は既存の確定している教科論・学力論・授業論に対応する未開発の評価ツールを考えていく研究を位置づける。棚橋氏にとっての「本当の社会科評価研究」とは、社会科論の立場としては異なるものの、方法論として理想とする「初期社会科論-R.R.方式の授業分析」のように、「教科論-評価ツール」を一体的に論じるべき研究である。しかし、学会誌掲載論文などの個々の論文では論理の再構成や紙幅にも限界があり、なかなか到達できないという難しさが生じる。

こうした中で、棚橋氏が指摘した「後半部分」の目的地を目指したのが井上氏であった。既存の揺るぎない教科論・学力論・授業論、例えばポパーなどを思想的基盤に置く「社会科学科-科学的社會認識の形成-説明型授業」という一貫した社会科であれば、「基準が確定」しているからこそ斬新な評価ツールを開発することが可能となる。一方、「基準が確定」していない不安定な社会科論に対応する評価ツールを開発することは難しいと捉える。だからこそ、評価の物差しを作る学力論研究の発展や授業論研究の発展を待つことになる。

「基準が確定」している社会科論の評価ツールしか実践的に浸透しなければ、例えば情意面までをも資質・能力に含む社会科授業とは対応しない評価の現実が一向に変わらない。

そこで、新たな研究方法論を参照しながら授業の事実を捉える幅を拡張し、既存の学力論を再構築する螺旋型 PDCA サイクルの形成を目指したのが峯氏であった。峯氏は、棚橋氏や井上氏が進めてきた教科の本質の理念追求過程とその本質を反映するツール開発の論理を統合し、徐々に見えてきた授業の事実の確定(学習成果)を授業改善に活用し、授業者自身が依拠する学力論・授業論を問い直し・再構築を促す仕組み(峯氏の発言を借りれば、「マネジメント」機能)を社会科のカリキュラム内に整備した。ただし、意思決定や議論や社会参加などの「大きな社会科」論、そして認知面とともに情意面も評価対象とする社会科論では、子ども研究や質的研究の知見を参照し、オリジナリティのある研究方法論の確立や評価ツールの開発をしなければ、PDCA サイクルを働かせることへと繋がらない。

棚橋氏・井上氏・峯氏が教師の立場から授業の事実を捉えようとしていたのに対して、パラダイムを転換して子どもの立場から授業の事実を捉えようとしたのが岡田氏である。しかし、岡田氏の大学院生時代(2015年ごろ)は社会科教育学界で子どもを捉える質的研究の方法論の共有が難しく、学校現場で実際に質的研究の手法を活用することも難しい状況があった。岡田氏は、他の調査対象者と比べてキャリアが若く、赴任先の大学では幼稚園・小学校を主とする発達段階の子ども、そしてその子どもを見る教員と関わるが多い。子どもの立場から社会科論を打ち立てる研究の発展や学校種の違い・発達段階の違いから社会科評価研究のあり方を捉え直す研究の発展は、同時に学校現場で喫緊の課題や評定作業に悩む教員との距離を生む。こうしたジレンマと対峙していくことが教員研修や教員養成の役割を担う大学教員(教師教育者)としての社会科評価研究者の難しい舵取りとなる。

そして最後に、4者の社会科評価研究を包括しつつ、社会科の究極的な思想基盤である民主主義を評価研究に組み込み体系づけようとするのが藤本氏である。従来の社会科評価の論理は、特定の研究者や学校現場の教員による論理・規範によって構成されたものであり、子どもや規範の異なる教員が納得感を持たない実態があるとすれば、それは「社会科」の究極的な目的である「民主的な社会」に到達していないと見ているわけである。論理整合性ととも、社会科評価のステイクホルダー間での「共有」「批判」「納得」「承認」「合意」といった民主的な価値とプロセスを評価行為に内在させることは、藤本氏の発言を借りれば「棚橋先生のその先の世界を見る」ための一つのアプローチとなる。社会科固有の評価研究を論じる上で多様な「民主主義」論を枠組みとして用いれば、授業の事実を誰がどのように確定させ、その事実をいかに価値判断するかという答えも豊かになる。ただし、それらを一体的に論じようとするれば、相当の理論・実践の蓄積を自ら研究共同体を組織して進めるか、他者のそれを待たなければならない。また、学校現場で民主的なプロセスのもと社会科評価に取り組めば、教員にとっては都合の悪い状況も生まれるかもしれない。

5名の語りから見えてくる「社会科評価研究」の困難性は、それぞれの目的地に到達する際に、そしてその先の目的地を示唆することで新規性・独創性のある研究領域を切り拓く際に、さらにはジレンマとして学校現場との距離が開くことで生まれるものだと言える。

V. 本稿の成果と今後の展望

本稿の成果とそこから見えてくる今後の展望は、歴史的意義・学術的意義・実践的意義の3つの観点から総括する。

1つ目の成果は、「棚橋ゼミ」周辺の関係者であればインフォーマルな場面でよく語られる社会科評価研究の言説を口述として記録し、全国社会科教育学会というパブリックな場にその一部を公開したことである。歴史的意義の観点から見れば、今後の社会科教育学界全体の問い直し・基盤構築を図っていく上での土壌の一つを作ったと言えるのではないだろうか。ただし、あくまでも本研究が対象としているのは5名に限定されており、その語りの発話量も十分とは言えない。こうした限定を解除するためには、多くのコストがかかるが、例えば学校現場で社会科評価に特に注力する実践者の語り、社会科評価に問題意識を持つ児童生徒の語り、社会科評価に関する論考を提出している本調査対象者とは別の大学教員の語り、社会科評価に関わる政策立案者の語り、教育方法や教育心理などの他領域の専門家の語りなど、語り手の対象範囲を広げ、5名の「社会科評価研究」だけが実在する「社会科評価研究」ではないという点も考慮していく必要があるだろう。

2つ目の成果は、【補助資料1：文献リスト】にある従来の社会科評価研究を再評価し、また今後の新たな社会科評価研究を構想するための仮説枠組みを提示したことである。図2は、「棚橋ゼミ」の5名と関わる限定的な世界の中で継承・発展させてきた「社会科評価研究」の地図と見ることができる。学術的意義の観点から見れば、図2を活用し、社会科評価研究に取り組むことで、どこが一定の目的地となるのか、どこでつまづく可能性があるのか、どのような困難性が待ち受けているのか、先駆者の5名はどのように困難を乗り越えようとしたのか、こうした問いに対する方向性や手立てについて示唆が得られるのではないだろうか。また、図2の空白部分や矢印の長さ・向き（目的地・手続き）に注目することで、「新しい地図」へとバージョン・アップする際の手がかりが得られるのではないだろうか。例えば、「ツール」を活用する主体は教師なのか児童生徒なのか、あるいは「教師－児童生徒」や「児童生徒－児童生徒」間で共同して活用できるものはないのか。学習の事実を確定させて価値判断をする前に、児童生徒の学習改善や自己調整のために評価情報を開示できないのか。このように、「評価主体」や「評価目的」の複数性から見たとき、「古地図」である図2には、今後考察すべき対象の余地が残っていると見えよう。そして、それは「社会科研究」としての性質と「評価研究」としての性質を同時に満たす必要があるという「社会科評価研究」の条件整備（承認基準）に欠かせない研究として位置づけられるのではないだろうか。

3つ目の成果は、5名の調査対象者の「研究的側面」と「教育的側面」の姿から見えてきた「大学教員—学校現場の教員—大学院生—教員志望学生」がタイアップできる箇所と今後ギャップを埋めないといけない箇所を明示したことである。社会科評価研究に取り組む上での最大の障壁は、個人情報である「授業の事実(データ)」の取得であり、これは授業者と研究者が一致していない場合、連携を要する。また、社会科評価研究を共同で進めていく上では、「社会科」「評価」「研究」といったスペシャル・タームの共通言語を共有することに共同体内のギャップや距離があればあるほど時間がかかる。実践的意義の観点から見れば、「社会科評価研究」という概念規定を進めるとともに、それを多くのアクターやステイクホルダーと共有できる環境づくりを進めていくことがより一層「社会科評価研究」やその知見を活用した社会科実践を豊かにしていく上で重要な視点になると言えよう。

【引用・参考文献】

- 大谷尚(2008)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第54巻, 第2号, pp.27-44.
- 大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」日本感性工学会『感性工学』第10巻, 第3号, pp.155-160.
- 川口広美・後藤賢次郎・草原和博・小川正人(2014)「教科教育学研究とは何をどのように研究することか—米国在住の社会科教育研究者に対するインタビューを通して—」『日本教科教育学会誌』第37巻, 第1号, pp.85-94.
- 草原和博・渡部竜也・田口紘子・田中伸・小川正人(2014)「日本の社会科教育研究者の研究観と方法論」『日本教科教育学会誌』第37巻, 第1号, pp.63-74.
- 柴田好章・石原正敬(2020)「名古屋大学教育方法研究室における「授業分析」と「R.R.方式」の教育評価論としての意義の再検討」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第66巻, 第2号, pp.139-155.
- 渋谷博子・伊達宏子・清水由貴子(2018)「教師の協働を振り返る教師の語りとその分析—SCATを用いて—」東京外国語大学『留学生日本語教育センター論集』第44号, pp.65-82.
- 田中伸・草原和博・渡部竜也・田口紘子・小川正人(2014)「日本の社会科教育研究者の研究観と方法論(2)」『大坂大谷大学紀要』第48号, pp.56-75.
- 棚橋健治(2012)「「学」の確立から見た社会科研究の方法論と国際化の課題」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第48集, pp.27-36.
- 玉井慎也・藤本将人(2020)「「評価」概念の細分化時代における社会科評価研究のあり方の考察—「学習としての評価」研究に重点を置いた社会科評価研究—」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』第28号, pp.95-110.
- 藤本将人(2012)「「評価研究」から見た社会科研究の方法論と国際化の課題」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第48集, pp.57-66.
- 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.
- 御厨貴編(2007)『オーラル・ヒストリー入門』岩波書店.

【補助資料のリンク先】

➤ 【補助資料1：文献リスト】

<https://drive.google.com/file/d/1bXVgGsHst1JZ7jJ9E5DplqIwhIoriX7g/view?usp=sharing>

➤ 【補助資料2：調査日程と質問項目】

<https://drive.google.com/file/d/14hHQvZOH0POmJRxySd5biUxAM-bVHPAO/view?usp=sharing>

➤ 【補助資料3：SCAT分析結果】

https://drive.google.com/file/d/1PXOQdvxKcCbexH_z2bQp3AnY9yrRnS89/view?usp=sharing

【謝辞】

本研究を実施する中で、調査対象者の5名の先生には、大変お忙しい中、貴重なインタビューを快く引き受けていただきました。改めて、棚橋健治先生、峯明秀先生、井上奈穂先生、藤本将人先生、岡田了祐先生にお礼を申し上げます。誠にありがとうございました。

また、本研究は、2021年度・全国社会科教育学会研究推進プロジェクト（研究代表者：玉井慎也）の助成を受けて実施しております（採択通知日：2021年5月12日）。本発表での報告は、助成対象の成果の一部です。本調査で作成した基礎データ（文献リストやインタビュー文字起こし）は、今後デジタル・アーカイブ化する予定です。全国社会科教育学会員の皆様から頂戴した会費の一部を活用して研究を遂行することの重みを認識して、引き続き、調査と成果報告を共同研究のメンバーで協力して進めてまいります。

【研究倫理の遵守】

本研究の実施に当たっては、質的インタビューのデータの取り扱いに関して研究倫理上の配慮事項や対応を要した。そこで、筆頭著者が所属する広島大学大学院の人間社会科学研究科教育学系プログラム倫理審査合同委員会における研究倫理審査の承認を受けてから本研究を遂行した（承認番号：2021024，承認日：2021年6月4日）。