

中堅社会科評価研究者が証言する「社会科評価研究」の「困難性」

—藤本将人の「葛藤」「障壁」「課題」に着目して—

玉井慎也* 鬼塚拓** 両角遼平* 細川遼太*** 佐藤健翔****

石原ナツミ***** 藤本将人*****

A Mid-Career Social Studies Assessment Researcher Testifies to the Difficulties of "Social Studies Assessment Research"

—A focus on Masato Fujimoto's "Conflicts", "Barriers", and "Challenges"—

Shinya TAMAI, Taku ONITSUKA, Ryohei MOROZUMI,
Ryota HOSOKAWA, Kento SATO, Natsumi ISHIHARA,
and Masato FUJIMOTO

I. 問題の所在

「社会科評価研究」と聞いて、どのようなイメージを抱くだろうか。大学教員、小・中・高の学校現場で働く教員、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の多くは、「難しそう」というものではないだろうか。実際、学部生・大学院生・教員として「社会科評価研究」に携わった筆者らも「難しい」と感じていた経験がある。一方で、そうした「困難性」やその要因をうまく言語化できずにいた実態もある。

コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへの学力・カリキュラム観の転換、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」を専門とし、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は、「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、「教育者」と「研究者」の二面性を持つ「社会科評価を専門とする大学教員」は、どのように応えているのだろうか。

本稿の目的は、「社会科評価を専門とする大学教員」としての藤本将人（現・宮崎大学准教授）が証言する「社会科評価研究」の「困難性」を聞き取り、今後の「社会科評価研究」の变革に関する示唆を得ることである。社会科教育学界では未だマイノリティの立場にあると言わ

*広島大学大学院・博士課程後期 **宮崎大学教育学部附属中学校 ***岩手県／盛岡市立黒石野中学校

****北海道／浜中町立霧多布中学校 *****広島県／広島市立南観音小学校 *****宮崎大学教育学部

ざるを得ない社会科評価研究者が見てきた「困難性」の解明は、学術研究の成果として論文等の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師やその教師教育者、そして今後の社会科教育に携わろうと志す教員志望学生、ひいては社会科学習の主体である児童生徒やその保護者にとっても関係してくる重要な問題である。

II. 研究方法論

II - i. 理論的枠組み

「社会科評価を専門とする大学教員」が抱える「困難性」とはどのようなものか。結論を先取りすると、悩みや複数の選択肢の中での迷いなど「心理的な困難さ」を意味する「葛藤 (conflict/ambivalent)」, 目的に向けて立ちはだかる制度・環境など「構造的な困難さ」を意味する「障壁 (barrier)」, 最終目的と現状の到達点との距離を埋めるための挑戦を意味する「課題 (challenge)」の3種に分類できる。こうした「困難性」の枠組みは、以下で示す3つの研究分野から導出されたものである。

(1) 教育者と研究者の二面性を持つ大学教員の「困難性」

高等教育研究の分野では、教育者と研究者の二面性を持つ大学教員の「困難性」が解明されている。

教育基本法第7条第1項、学校教育法第52条及び第65条では、「大学（そして大学院）」の基本的な役割として教育と研究の二側面を規定している。したがって、大学教員は、教育者と研究者の二側面を持った専門職であると言える。折しも、新しい高等教育の在り方を巡っては、各大学のミッションや個々の教員に求められる役割を踏まえて、①教育と研究の両立をいかに果たすか、②教育と研究のどちらに軸足を置くか（その多様な形態）という心理的な「葛藤」や構造的な「障壁」を巡る審議が展開されている最中にある（中央教育審議会，2021）。

審議のまとめや先行研究の中では、大学教員が抱える一般的な「困難性」として、「情熱不足」「学生とのコミュニケーション不足」「学士課程と修士・博士課程の異なる指導の在り方に対する理解不足」「経験不足」といった個人的な「葛藤」「障壁」とともに、「研究業績と教育能力の両方の評価が同時に求められることに対する苦悩」「ワークライフバランスの観点から見た従事時間の不安定さ、準備時間の無さ」「研究の人的・物的リソース不足（他の教員や関係者とチームを組むという視点の欠如、文献へのアクセスなど）」といった社会的な「葛藤」「障壁」も挙げられている（篠宮，2020；中央教育審議会，2021；両角ら，2022）。

(2) 社会科教育学を専門とする大学教員の「困難性」

社会科教育研究の分野では、教師教育者と教科教育研究者の二面性を持つ「社会科教育学を専門とする大学教員」の「困難性」が解明されている。

「教師教育者」の側面に注目して先行研究の知見を整理すると、「実務家教員（学校から大学へ、教師から教師教育者への移行）」と「研究者教員（大学院から大学へ、学生から教師教育者への移行）」の抱える困難性は異なるという（大坂ら，2020；大坂，2020）。事例的ではあるが、「実務家教員」の場合は「大学講義のカリキュラム・デザインの経験不足」「学校現場との関係

の希薄さ」「社会科教育学の基本的な訓練不足（特に理論）」（大坂ら，2020）などが、「研究者教員」の場合は「現職経験不足」「理想の授業を実践化する能力不足」「自覚的な教師教育経験不足」（大坂，2020）などが「葛藤」「障壁」として挙げられている。また、「駆け出し」段階（大坂，2020）と「中堅」段階（大坂ら，2020）というキャリア（実年齢／研究歴／大学教員歴）や、大学の規模や大学附属校の所有の有無も「困難性」の違いをもたらす要因として挙げられている。

他方、「教科教育研究者」の側面に注目した先行研究の知見を整理すると、海外の社会科教育研究者の研究観や方法論をインタビューによって質的に解明した論考は僅かに蓄積されているが（草原，2012；川口ら，2014），日本の社会科教育研究者の研究観や方法論の解明は質問紙調査（草原ら，2014；田中ら，2014）のみで、「困難性」に関する分析はメインの研究対象にはなっていない。ただし、「学問・研究のあり方（独立指向か協働指向か，本質主義か文脈主義か）」、「教育現場・実践者との関わり方（トップダウンかボトムアップかコラボレーションか）」、「公的カリキュラム・体制との関わり方（適度な距離を保ち客観的に分析するか，目標提言に参画するか）」に関しては，各研究者間／個人内での思想対立が垣間見え、「葛藤」と表現されている（田中ら，2014）。

(3)「社会科評価研究」そのものに内在する「困難性」

上記では，大学教員という「役割」や「立場性」に注目して見てきたが、「社会科評価研究」そのものに内在する「困難性」，すなわち学術的な到達点を踏まえた「課題」についても理解する必要がある。

「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）という問いの究明が徐々に蓄積されてきた。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，社会科教育学界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），「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），「社会科評価研究は何を目的にどう論じていくべきなのだろうか」（玉井・藤本，2020）という研究方法論の確立が度々求められ，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。

上記の問題意識に共通する曖昧な「社会科評価研究」という概念を共有するためには，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っている。

II - ii. リサーチ・デザイン

上記で明らかになった「社会科評価を専門とする大学教員」の「困難性」は、あくまでも文献調査の中で浮かび上がってきた「読み手」による仮説的な枠組みである。本研究では、著書や論文の「書き手」本人が、どのような「困難性」を抱えているのかという視座を取り、当事者の「証言」に基づいて「困難性」を特定していく。そのためのリサーチ・デザインについて、以下で示す。

(1) アプローチ

本研究は、「社会科評価研究」の困難な状況の変革を目指す経験的・実証的研究法（草原ら，2018）の具体的なアプローチとして、「社会科評価を専門とする大学教員」というマイノリティかつエリート（指導的地位）の立場性にある人物の声を拾い上げる「エリート・オーラル・ヒストリー」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（御厨，2007）。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（建前）」には表出しづらい側面を第三者の介入（聞き取り）によって「ウラ（本音）」の側面を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名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）。

そこで、本研究でも「社会科評価を専門とする大学教員」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、論文の中でさえ表出し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ものとして捉える。

(2) サンプリング

本研究では、社会科評価を専門とし、「教育者」と「研究者」の二側面を持つ大学教員を選定する上で、2つの規準を設ける。第1は、「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こと。第2は、教員研修、大学院生や学部生の研究指導、教員志望学生の教師教育に携わっている大学の専任教員であること。これら2つの規準を満たした上で、本稿執筆者らとのラポール形成があり、またインタビューの実施可能性を考慮して調査対象者を絞り込んだ。

以上の手続きを踏まえた結果、棚橋健治（広島大学・教授）、峯明秀（大阪教育大学・教授）、井上奈穂（鳴門教育大学・准教授）、藤本将人（宮崎大学・准教授）、岡田了祐（お茶の水女子大学・講師）を選出した（所属・役職は、インタビュー調査を実施した2021年当時のもの）。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。他方、教師教育者の移行に注目すると、棚橋・藤本・岡田は長期の現職経験を持たない「研究者教員」、峯・井上は10年以上の現職経験を持つ「研究者教員」という相違点がある。

本稿では、全国社会科教育学会の機関紙『社会科教育論叢』の48集・50集でいずれも「社

会科評価」に関するレビューを依頼され、前述の通り選出した5名の中でもキャリアが中堅段階に当たる藤本氏の証言に限定し、「社会科評価研究」の困難な状況を解明していく。なお、他の4名へのインタビュー調査結果の分析や各々の調査結果の比較分析は、別稿で論じることとする。

(3) インタビューの手法

本研究では、大まかな質問項目を作成し、回答に応じて適宜掘り下げて質問していく「半構造化インタビュー」(大谷, 2019: p.139)を採用する。

インタビューに先立ち、藤本将人が2021年7月末までに執筆した文献目録を作成した(本稿末の【別添資料: 藤本将人の文献目録】を参照されたい)。文献目録は、インタビューの質問項目を構想する際の既存の記述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(濃い灰色網掛け・白字反転箇所)、②大学紀要掲載論文(灰色網掛け箇所)、③商業雑誌等掲載論文(無色網掛け箇所)に分類し、出版年が古いものから順に表で整理した。

インタビューに向けては、文献リストにある論考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、「社会科評価」の定義、文献上で表出する「困難性」を引き出した。そして、文献調査の段階で得られた仮説的枠組みを「教育者編」と「研究者編」で構成する8つのカテゴリーに整理し、表1で示す具体的な質問項目を作成した。

表1: インタビュー項目

カテゴリー	具体的な問いかけ
1. リサーチ・ライフヒストリー	<ul style="list-style-type: none"> ● 「社会科評価研究」に関心を持ったきっかけは何でしたか? ● 「社会科評価研究」で苦勞されたことには何がありますか?
2. 「社会科評価研究」の典型例	<ul style="list-style-type: none"> ● 「社会科評価研究」の典型例はありますか? ● ある場合、誰のどの論文が該当しますか(思い付きますか)?
3. 「社会科評価研究」の定義・性格	<ul style="list-style-type: none"> ● 「社会科評価研究」をどのように定義しますか? ● 「社会科評価研究」には、どのような価値があると考えますか? ● 先行研究と比較して、ご自身の研究の特質は何だと考えますか? ● 他教科と比較して、「社会科評価研究」の特質は何だと考えますか?
4. 「社会科評価研究」の方法論	<ul style="list-style-type: none"> ● 「社会科評価研究」という際の「社会科」をどう捉えていますか? ● 「社会科評価研究」という際の「評価」をどう捉えていますか? ● 「社会科評価研究」という際の「研究」をどう捉えていますか?
5. 「社会科評価研究者」アイデンティティ	<ul style="list-style-type: none"> ● ご自身を「社会科評価研究者」だと考えますか? ● 他者から「社会科評価研究者」だと見なされることがありますか?
6. 「社会科評価」に関する研究指導	<ul style="list-style-type: none"> ● 学生や大学院生に「社会科評価研究」を指導したことがありますか? ● ある場合、どのように指導してきましたか?
7. 「社会科評価」に関する教員研修・教員養成	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師教育の場で「社会科評価」を扱うことがありますか? ● ある場合、どのように扱っていますか?
8. 学校現場に対するスタンス	<ul style="list-style-type: none"> ● 学校現場で行われている社会科評価実践に関して、どのような課題があると考えますか?(目についてしまうこと、お願いしたいことなど) ● ご自身の研究は、学校現場の先生や実践にどの程度介入しますか?

(筆者ら作成)

聞き取りは、2021年8月18日にオンライン通信媒体（Zoom）を用いて実施した。当日は、途中休憩約15分を含め、約2時間かけて聞き取り、その際の様子を本人了承の下で、録音・録画した。なお、メイン・インタビュアーを玉井、サブ・インタビュアーを鬼塚、テクニカルサポーターを両角が担当した。また、後日、細川・佐藤・石原が録画データを視聴し、分析・考察の手続きに参加した。

(4) データ分析の手法

聞き取りした録音データは、文字起こしを施し、聞き取りで不明確な箇所がある場合には、再度インタビュアー（藤本）へメールで問い合わせ、確定した。

確定した文字起こしデータの分析手法には、「SCAT (Step for Coding And Theorization)」（大谷，2019）を採用した。SCAT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、質的研究の初心者想定した「着手しやすく小規模データにも適用可能な手法」（大谷，2008）である。

具体的には、5段階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、文節をナンバリングした）。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（本研究では「困難性」を示す「葛藤」「障壁」「課題」を特定した）。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。なお、本研究では、第1段階から第5段階までの1サイクル目の分析を玉井が実施し、2サイクル目を共同研究者間（ただし、藤本を除く第二著者から第六著者）でピアチェックした後最終確定した。

以上の手続きを通して得られたテーマ・構成概念に基づき、藤本が証言する「社会科評価研究」の「困難性」に関するストーリーラインを作成する。その中で、どのような「困難性」を語っていたか、その「困難性」はどのようなタイプのものかを分析し、藤本の証言から得られた社会科評価（研究）の変革に関する示唆を導出する。

Ⅲ. 分析・考察

インタビューの結果、藤本将人自身は、「社会科評価研究」の「困難性」をいかに証言したか。

表2は、SCAT分析によって得られた藤本将人が証言する「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（以下の記述におけるナンバリングは、表2の構成概念のナンバリング箇所に該当する具体的な証言を指す）。結論を先取りし、藤本の特質ある証言を示すと「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（表2の濃い灰色網掛け・白字反転箇所が該当）。

また、各概念を「葛藤」「障壁」「課題」の枠組みから捉えた分析結果についてはカッコ内で示した。研究者編では「葛藤」が9つ、「障壁」が5つ、「課題」が6つ、教育者編では「葛藤」が7つ、「障壁」が6つ、「課題」が7つあることがわかった。中でも、藤本自身が「一番の難しさ」として挙げたNo.39・40の「障壁」には、星印（★）を付けた。

以下、まずは藤本が証言する「社会科評価研究」の「困難性」に関連するストーリーラインを記述し、その上で藤本の具体的な「葛藤」「障壁」「課題」を捉えよう。

表2：藤本将人の証言から得られた「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（課題）	11	先行研究の量（障壁）	21	教員ニーズ（葛藤）	31	民主主義（課題）
2	納得感（葛藤）	12	翻訳（課題）	22	謙虚さ（葛藤）	32	概念規定（葛藤）
3	責任（葛藤）	13	究極的な基礎（障壁）	23	共通の悩み（課題）	33	学習評価論の整備（障壁）
4	実際（葛藤）	14	包括性（課題）	24	関係性（課題）	34	社会科の固有性（課題）
5	選択肢（障壁）	15	教員ニーズ（葛藤）	25	研究共同体（障壁）	35	民主主義（課題）
6	人類への寄与（課題）	16	共通理解（課題）	26	権力性（課題）	36	概念規定（葛藤）
7	学校文化（障壁）	17	学生ニーズ（葛藤）	27	無知の知（課題）	37	概念規定（葛藤）
8	納得感（葛藤）	18	書き方（課題）	28	自己調整（葛藤）	38	概念規定（葛藤）
9	教員ニーズ（葛藤）	19	ラベリング（葛藤）	29	比較対象（障壁）	39	★データ（障壁）
10	時間（障壁）	20	ラベリング（葛藤）	30	学習成果の確定（障壁）	40	★研究共同体（障壁）

（筆者ら作成）

Ⅲ－i．ストーリーライン：藤本将人が証言する「社会科評価研究」の「困難性」

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。

こうした「納得感」を評価のステイクホルダーにもたらすために、そして研究者人生の中で藤本が師匠である「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）。

藤本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、つまり評価基準の共有・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（【別添資料：藤本将人の文献目録】における No.8,9,42,50,52,58 の文献が該当）。ここで挙げられた論文を含めて、藤本が

語る「社会科評価」とは、「学習評価（学習成果の確定）から授業評価（学習の成長の価値づけ）へ」という手続き（No.30,31,32）があり、ゆえに「学習評価論の整備」（No.33）が先行して求められるという。

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）。

教員研修や教員養成の場において、周りから「社会科評価研究者」とラベル付け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。そして、「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の難しさ（No.16）を語る。

以上で見た藤本の人生経験の根幹にある研究姿勢は、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経験にある。そして、大学教員としては中堅となった現在においても、学校現場の教員に「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）漸進する姿勢を大切にしているという。

Ⅲ - ii. 藤本将人が証言する「社会科評価研究」の「葛藤」「障壁」「課題」

では、以上で藤本が証言した「社会科評価研究」の困難性関連概念は、「葛藤」「障壁」「課題」の内、どの枠組みから捉えることができるだろうか。

(1) 藤本が証言する「葛藤」

悩みや複数の選択肢の中での迷いなど心理的な「困難性」を意味する「葛藤」に注目すると、研究者編では「社会科評価」に対する「納得感」（No.2,8）が得られない経験や「責任」（No.3）を果たせないという自信の無さが研究動機の根底にあること、「教員ニーズ」（No.9,15,21）や「学生ニーズ」（No.17）に応える姿勢を大切にすると必ずしも社会科評価研究に費やす機会や時間が保障できないこと、「社会科評価研究者」と「ラベリング」（No.19,20）されることには懐疑的なスタンスを採っていることが挙げられた。また、教育者編では、自身の社会的地位を利用

することなく、どのような相手にも「謙虚さ」(No.22)を忘れないように留意するスタンスを「自己調整」(No.28)しながら採っていること、無闇に「授業」や「評価」に関連する学術用語の「概念規定」(No.32,36,37,38)をせずにあえて保留するスタンスを採っていることが挙げられた。

以上を踏まえると、藤本の場合、①大学生までに経験した「社会科評価」に対する恐怖感、②教員や学生とのコミュニケーションにおける謙虚さ、③若手から中堅にかけてのキャリアの中で「社会科評価」を定義することへの慎重さという3つの要素が「葛藤」を生み出し、「社会科評価研究」を急進的ではなく漸進的に追究するスタンスを形成していると言えよう。そして、こうしたスタンスは、学界における社会科評価研究の蓄積が立ち遅れている一要因になると見ることもできるが、藤本が重視する研究観・教育観との間に生じるアンビバレントな状況と見ることもできる。そして何より、藤本自身はそうしたスタンスを採ることによって、社会科評価研究の発展があると見通しているのではないか。

(2) 藤本が証言する「障壁」

目的に向けて立ちほだかる制度・環境など構造的な「困難性」を意味する「障壁」に注目すると、研究者編では大学院進学に向けた指導教員の「選択肢」(No.5)が限定されていたこと、「学校文化」(No.7)として学習評価に対する暗黙の了解があること、大学院生時代に「先行研究の量」(No.11)や「究極的な基礎」(No.13)が無かったこと、論文にかける「時間」(No.10)の有限さが挙げられた。また、教育者編では「比較対象」(No.29)が無ければ評価研究になり得ないこと、「学習評価論の整備」(No.33)が無ければ授業評価が成り立たないこと、大学の研究室に居るだけでは授業の中で得られる個人情報の「データ」(No.39)が開示されないこと、データを収集・共有するための「研究共同体」(No.25,40)を作り上げることが挙げられた。

以上を踏まえると、藤本の場合、①大学院生時代の「社会科評価研究」の黎明期における先行研究の蓄積や学習評価論に関わる基礎的な思想・哲学の欠如という学界の状況、②論文執筆にかける時間が保障されづらい研究環境、③学習評価に関して論理的齟齬が見られる学校文化(暗黙の了解)、④学習評価の「データ」を共有しづらい研究環境という4つの要素が「障壁」となり、「社会科評価研究」を十分に推し進めることが困難になる状況があったと言えよう。だからこそ、藤本は、若手から中堅にかけてのキャリアの中で後述する「民主主義」を究極的な基礎と置き、その思想・哲学に基づく学習評価の実践データを共有するための研究チームづくりを重視することで、学習評価に対する学校文化の再構築とともに社会科評価研究の発展を目指しているのではないか。

(3) 藤本が証言する「課題」

最終目的と現状の到達点との距離を埋めるための挑戦としての「困難性」を意味する「課題」に注目すると、研究者編では学習評価がわからないという「無知の知」(No.1,27)や評価がもたらす「人類への寄与」(No.6)を巡る探究の永続性、「オーセンティック・アセスメント」のように「共通理解」(No.16)が得られる形で「翻訳」(No.12)しきれていない学術用語の存在や論文の「書き方」(No.18)を工夫する必要性、分析と開発を両方含んだ形での「包括性」(No.14)のある研究の必要性が挙げられた。また、教育者編では、自身の「権力性」(No.26)を自覚しながら教員や学生と対等な「関係性」(No.24)の下で「共通の悩み」(No.23)を探究する必要性、「社会科の固有性」(No.34)を示す「民主主義」(No.31,35)の理念を反映した「社会科評価」

のあり方を探究する必要性が挙げられた。

以上を踏まえると、藤本の場合、①「評価」という人間生活の中で付随する永続的な研究課題と向き合っていること、②海外の「評価」関連用語を日本の教員向けに共通理解できるような形で翻訳しなければならないこと、③民主主義的な社会科評価のあり方を体系的・包括的に論じる基盤を形成しなければならないことという3つの要素が研究者人生をかけた「課題」となり、現在も理想とする「社会科評価研究」に未到達ながらも挑戦を続けていると言えよう。

IV. 示唆

本稿の成果は、中堅社会科評価研究者として位置づけることができる藤本将人の証言を事例に、「社会科評価研究」の「困難性」を「葛藤」「障壁」「課題」という枠組みから捉え、藤本なりの解消の方向性・手立てを言語化・可視化した点にある。あくまでも事例だが、学界では決してマジョリティではない社会科評価研究者側から見た「社会科評価に関わる『教育』と『研究』の世界」を提供することで、現職教員・教員志望学生・学習者が抱える「社会科評価」の「困難性（葛藤・障壁・課題）」と比較したり共有したりする土壌も形成できた。今後、本研究プロジェクトにおける他の大学教員へのインタビュー結果と比較し、相対的な藤本の特質や社会科評価研究史を考察することが研究課題となる。

また、インタビューの中で副次的に見えてきた研究課題もある。それは、「各研究者の研究テーマの特質という枠組みからの再検証が必要なのではないか」というものである。藤本自身は、「究極的な基礎・思想」として「民主主義」について繰り返し言及していた。筆者らによる文献目録の作成及びインタビューの分析を進めていく中で、藤本が一貫して取り組んでいる社会科評価研究は「民主主義についての研究」「民主主義による研究」「民主主義としての研究」という相互に関連・影響し合う3領域で駆動しており、それゆえ「困難の三重性」を帯びていると見ることはできるのではないかと、という新しい仮説枠組みが構築された。以下では、現在藤本と共同研究をしている現職教員の第二著者の立場から、藤本の証言を読み解く際の補足と最新の研究状況（鬼塚・藤本，2021）が生まれた文脈を基に、藤本だからこそ抱える「困難性」を示し、「民主主義」という枠組みから再検証する可能性を示唆する。

IV-i. 藤本将人が取り組む「民主主義についての研究」とその「困難性」

「民主主義についての研究」とは、日本および海外で生成されてきた「民主主義」の概念についての研究である。社会科評価研究において民主主義を究極的な価値として位置づけることを企図する以上、民主主義それ自体についての研究を欠くことはできないからである。

「民主主義についての研究」がもたらす困難性は、「民主主義」という概念が揺らぎ続けることを宿命づけられていることにその源泉を有する。「いまの民主主義がつねに不完全であると認識するとともに、将来のいつかの時点で完全な民主主義が実現されるという甘い期待を抱くべきではない」（山本圭，2021：p.228）という指摘があるように、「民主主義についての研究」は常に妥当性のある仮説を提出し、批判によって鍛えられ続けていくものである。言い換えれば、「民主主義」の概念や価値を確定することはできないのであり、それゆえに、「民主主義」の概念や価値の「安定」や「確定」を目指しつつ目指さない、という「葛藤」を受け入れ続けなければならないのである。

IV - ii. 藤本将人が取り組む「民主主義による研究」とその「困難性」

「民主主義による研究」とは、日本および海外で生成されてきた「民主主義」の概念についての到達点と限界をもとに社会科評価研究の原理を明らかにしようとする研究である。「民主主義」と一言で表しても、「参加民主主義」や「熟議民主主義」、「代議制民主主義」や「くじ引き民主主義」など、様々な類型を確認することができる。この「民主主義の多様性」とでも言うべき現状を批判的に摂取しながら、藤本が取り組む「民主主義を究極的な価値として位置付ける社会科評価研究」は進んでいく。

「民主主義による研究」がもたらす困難性は、コミットできる（しようと決意する）民主主義の概念や価値について、藤本が問われ続けていることにその源泉を有する。「参加民主主義」や「熟議民主主義」、「代議制民主主義」や「くじ引き民主主義」など、様々な分岐している民主主義論は、それぞれに基底的な価値やそれを実現するための方法原理を主張している。藤本は様々な分岐し、様々な主張を展開している民主主義論について、「どのような主張にコミットメントを表明するのか（どのような主張にはコミットメントを表明しないのか）」を問われ続けている。各種の民主主義論は、その構築過程において、様々な鍵概念を提出する。たとえば、「参加」や「責任」、「熟議」や「討議」、「選択」や「代表」等の鍵概念を確認することができる（山本圭, 2021）。藤本は、自身の社会科評価研究を基礎づける鍵概念について、何をどのように選び取っていくのか、そして、必要とあれば自身によってどのような鍵概念を生成していくのが問われて続けているのである。このことは、藤本が「オーセンティック・アセスメント」をまさに「オーセンティック・アセスメント」として表現することに留めており、その翻訳の難しさ（葛藤）を実感していることから窺い知ることができる。

IV - iii. 藤本将人が取り組む「民主主義としての研究」とその「困難性」

「民主主義としての研究」とは、藤本が一人で社会科評価研究を進めようとするのではなく、「仲間」をつくりながら、「仲間」とともに社会科評価研究を進めていこうとする姿勢に現れている。研究者が理論をつくり、現場の教師がその理論に基づいて実践するというかたちではなく、現場の教師とともに理論をつくり、実践を豊かにするとともに、それら豊かな実践から理論を鍛えていくという姿勢を藤本は有している。それゆえ「理解してもらえぬ言葉で語ること」「誰が読んでも共通理解できる表現を目指すこと」などの研究姿勢を採り、「現場の先生に認められて『大学教員』になる」と語っている。

「民主主義としての研究」がもたらす困難性は、現場の教師が抱える「困難性の事実」や「実践の事実」を蓄積することの難しさにその源泉を有している。現場の教師が「社会科評価」について抱えている困難性を公的な場で語ることは、現在ほとんどないと言っているだろう。だが、そうした現場の社会科教師が直面している困難性にこそ、社会科評価研究への大いなる示唆が含有されていると捉え、共同して乗り越えようとするのであれば、「共に語る場」をいかに構築していくのかという環境整備の課題が生じる。さらには「授業をしてから評価をする」という、学校現場に広く受け入れられているパラダイムに対して、「評価を確定してから授業を実践する」というパラダイムをどのように対抗させ、現場の教師が受け入れ可能なものにしていくのかという点にも藤本の研究姿勢の葛藤が生じるのであろう。

引用文献

- ・大坂遊 (2020) 「駆け出し教師教育者は自らの実践をどのように形作っていくのか」『教育学研究紀要』第 65 巻, pp.7-12.
- ・大坂遊・川口広美・草原和博 (2020) 「どのように現職教師から教師教育者へ移行するのか」『学校教育実践学研究』第 26 巻, pp.87-94.
- ・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」『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 (2019) 『質的研究の考え方』名古屋大学出版会.
- ・鬼塚拓・藤本将人 (2021) 「民主主義の実践が問い直す社会科評価の方法」『社会系教科教育学研究』第 33 号, pp.31-40.
- ・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」『日本教科教育学会誌』第 37 巻, 第 1 号, pp.85-94.
- ・草原和博 (2012) 「日本の社会科学研究の方法論的特質」『社会科教育論叢』第 48 集, pp.97-108.
- ・草原和博・渡部竜也・田口絃子・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.
- ・草原和博・溝口和宏・桑原敏典 (2018) 『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書.
- ・篠宮さやか (2020) 「女性研究者のキャリア形成とワーク・ライフ・バランス」『日本労働研究雑誌』No.722, pp.1-17.
- ・田中伸・草原和博・渡部竜也・田口絃子・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)」『大阪大谷大学紀要』第 48 号, pp.56-75.
- ・棚橋健治 (2012) 「「学」の確立から見た社会科学研究の方法論と国際化の課題」『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」『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.
- ・中央教育審議会 (2021) 「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について (審議のまとめ)」文部科学省.
- ・日本教育社会学会 (2018) 『教育社会学の 20 人』東洋館出版.
- ・藤本将人 (2012) 「評価研究から見た社会科学研究の方法論と国際化の課題」『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」『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.
- ・両角亜希子・福留東土・栗原郁太・佐藤寛也・篠田雅人・白水晶子・高木航平・中里祐紀・西健太郎・水野雄介・森田尚子 (2022) 「大学教員の教育・研究に係る両立の困難感の規定要因」『大学経営政策研究』第 12 号, pp.137-153.
- ・山本圭 (2021) 『現代民主主義』中央公論新社.

附記

本稿は、2021 年度・全国社会科教育学会研究推進プロジェクト助成「社会科評価研究者は、「社会科評価研究」をいかに意味づけているか? : 5 名へのインタビューを通して」(研究代表者: 玉井慎也, 共同研

究者：両角遼平，鬼塚拓，細川遼太，佐藤健翔，石原ナツミ）の支援を受けた研究成果の一部である。なお，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）。

最後に，本研究および本稿の執筆に際して，インタビュー等に快諾いただいた藤本将人氏に深く感謝申し上げます。

別添資料：藤本将人の文献目録

所属	No.	年数	タイトル	発行機関
広島大学大学院 マスター	1	2002	社会科における目標評価の方法－ミシガン州社会科評価プロジェクトにおける評価テンプレートの分析－	『教育学研究紀要』48
広島大学大学院 ドクター	2	2003	ルーブリックとは何か：基礎基本入門	『総合的学習を創る 絶対評価と総合ルーブリックの作り方』 明治図書
	3	2004	社会科の核に位置づく討論授業（錯誤）	『社会科教育実践学の構築』明治図書
	4	2004	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－	『社会科研究』61
	5	2006	知識構成型社会科授業モデル－ポートフォリオによる知識構成過程のメタ認知－	長崎大学『教育実践総合センター紀要』5
長崎大学助手・ 助教	6	2007	オーセンティック概念に基づく社会科授業開発モデル－知識構築型授業への転換－	長崎大学『教育実践総合センター紀要』6
	7	2010	歴史教育における授業開発方法論研究－資料（史料）の扱い方に関する民主主義的検討－	『北海道教育大学釧路校研究紀要』42
北海道教育大学 釧路校講師	8	2010	社会科教育の評価	『中学校社会科教育』学術図書出版
	9	2010	小学校社会科の評価技法	『社会科教育のフロンティア－生きぬく知恵を育む－』保育出版
	10	2010	全国学力「国語」「算数」から類推する社会科長問の条件	『社会科教育』明治図書
	11	2011	市民性の育成を保障する社会科授業の開発－「社会化」を踏まえた「対抗社会化」による社会科－	『北海道教育大学紀要』61（2）
	12	2011	多文化世界を捉えさせる授業－社会科単元「言語景観から読み解く都市」の開発－	『北海道教育大学紀要』61（2）
	13	2011	価値分析としての公民学習	『社会科教育実践ハンドブック』明治図書
	14	2012	パンフレットライティングの読み方と日本の研究に示唆するもの－研究における実践者と研究者との位置づけに注目して－	『社会科研究』77
	15	2012	構成主義に基づく社会科学習評価の設計－単元「ごみ問題と社会」の場合－	『北海道教育大学紀要』63（1）
	16	2012	社会科における「思考・判断・表現」の評価のあり方－全国学力・学習状況調査（国語・算数）からみえる社会科学力－	日本教材文化研究財団「研究紀要」41
	17	2012	「評価研究」からみた社会科研究の方法論と国際化の課題	『社会科教育論叢』48
	18	2012	社会科における学習評価の設計－単元「都市形成の論理」の場合－	『北海道教育大学紀要』62（2）
	19	2012	社会科授業の目標の転回	『社会科教育』明治図書
	20	2012	教員養成課程における金融教育実践者育成のためのカリキュラム開発－北海道教育大学講義「金融教育」の場合－	『北海道教育大学紀要』63（1）
	21	2012	社会科における資料（1）文字資料	『新社会科教育ハンドブック』明治図書
北海道教育大学 釧路校准教授	22	2013	北海道東部地域における教師教育の課題とその克服（2）－授業開発の実践－	『北海道教育大学紀要』64（1）
	23	2013	北海道東部地域における教師教育の課題とその克服（1）－社会科授業づくりの可視化と共有－	『北海道教育大学紀要』64（2）
	24	2013	過疎・過密の問題：ミニ討論になるネタ	『社会科教育』明治図書
	25	2013	連載①「そだったのか」発見と納得のある導入ネタ：教材づくりへのアプローチ	『社会科教育』明治図書
	26	2013	連載②「そだったのか」発見と納得のある導入ネタ：複数の視点で教材を用意する	『社会科教育』明治図書
	27	2013	連載③「そだったのか」発見と納得のある導入ネタ：多性を問うてみる	『社会科教育』明治図書
	28	2013	連載④「そだったのか」発見と納得のある導入ネタ：説明のためのひな形を手に入れる	『社会科教育』明治図書
	29	2013	連載⑤「そだったのか」発見と納得のある導入ネタ：実感を導く	『社会科教育』明治図書
	30	2013	連載⑥「そだったのか」発見と納得のある導入ネタ：社会が分かるという体験を創る	『社会科教育』明治図書
	31	2013	北方領土をロシアが返還しない訳	『社会科教育』明治図書
	32	2013	リレー連載 わが県の情報 ここにこの授業あり 北海道の巻	『社会科教育』明治図書
	33	2014	釧路校における「教職実践演習」の実践と課題－社会科グループの場合－	北海道教育大学釧路校『釧路論叢』（46）
	34	2014	中学校家庭科の授業における消費者市民性育成の可能性－金融教育の実践実践から－	『北海道教育大学紀要』64（2）
	35	2014	中学校社会科における新聞活用方法	『中学社会通信』教育出版
	36	2014	リレー連載 社会科研究最前線 わが教室の取り組み ここに注目して 地域とともに歩む教育研究活動	『社会科教育』明治図書
	37	2014	授業に「リズムと変化」をつくる教材ネタ・開発ヒント、公民教材＝定石・定番ネタに「このサイズ」	『社会科教育』明治図書
	38	2014	教育実践からみた注目すべき取り組み	『社会科で取り上げる「国境・国土・領土」の問題』明治図書
	39	2015	実物教材を使用した授業－中学校社会科における授業開発研究－	北海道教育大学釧路校『釧路論叢』47
	40	2015	中学校社会科における新聞活用学習の開発－「自ら学ぶ意欲」の育成に着目して－	北海道教育大学釧路校『釧路論叢』47
	41	2015	アラスカのへき地教育について－教員養成カリキュラムの実情と日本への示唆－	『平成25年度 HATOプロジェクト北海道教育大学教員養成開発 連携センター年次報告書』
	42	2015	授業評価のモノサシ：事実の把握と合意の形成？	『新社会科授業づくりハンドブック』明治図書
	43	2015	『新聞を活用する教育：中学校社会科の授業づくり』	共同文化社
44	2015	諸外国とのかわりを測る視点・尺度とは	『社会科教育』明治図書	
45	2016	多様な認識形成を保障する社会科学習評価研究－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』67（1）	
46	2016	教員養成課程における「脱教科型学習」の構想	『北海道教育大学紀要』67（1）	
47	2016	未来社会へ向け人口動態・地域社会を考える社会科授業づくり：過疎化	『社会科教育』明治図書	
宮崎大学准教授	48	2017	日本における社会科評価研究の歴史的展開	『社会科教育論叢』50
	49	2017	学びを起動させる仕組みをいかに埋め込むか	『社会科教育』明治図書
	50	2018	「この力」を鍛える新テスト：「指導の機能」を大切にしたい問題づくり	『社会科教育』明治図書
	51	2019	学習評価の工夫	『テキストブック公民教育 第一学習社』
	52	2019	新学習指導要領で、社会科の「問い」はどう変わるか：実証性を求める問いを踏まえてさらに納得性を求める問いへ	『中学社会通信：Socio express』2019年春号、教育出版
	53	2019	新学習指導要領で、社会科の「評価」はどう変わるか：授業設計方法の改善にむけた提案	『中学社会通信：Socio express』2019年秋号、教育出版
	54	2019	社会へのかかわり方を選択・判断できる子どもの育成－宮崎大学教育学部3附属学校の教育目標「かかわる力」を具現化した小学校社会科授業の報告－	『宮崎大学附属教育協働開発センター紀要』27
	55	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」に重点を置いた社会科評価研究－	『宮崎大学附属教育協働開発センター紀要』28
	56	2020	宮崎大学教育学部附属中学校におけるキャリア教育実践の特質と課題	『宮崎大学附属教育協働開発センター紀要』28
	57	2020	宮崎県における小規模校の学校づくりに関する基礎的研究	『宮崎大学教育学部紀要』95
	58	2020	中学校社会科、高等学校公民科教育の授業分析・開発・評価：授業はどのようにして、そこから何を学び、どのように授業づくりに活かすのか	『中学校社会科教育・高等学校公民科教育』学術図書出版
	59	2021	宮崎大学教育学部附属中学校におけるキャリア教育実践の特質と課題（2）－媒体としてのキャリア・パスポート－	『宮崎大学附属教育協働開発センター紀要』29

(2022年9月30日受理)