

学習評価の視点による長岡社会科の再評価

—変動する社会と人間を追究し続ける力の育成—

Re-evaluation of “Nagaoka Social Studies” from the Perspective of Educational Evaluation:
Developing the Ability to Continually Investigating Changing Human Beings and Society

渡 邊 巧
(広島大学大学院)

I. 問題の所在

授業における評価活動は、子どもの理解度を把握し、より有効な授業を作り出す上で不可欠な要素である¹⁾。また、教師自身の教育理念(目標)を踏まえてそれをおこなう時、公定カリキュラム(学習指導要領や教科書等)を子どもの分かり具合に即して再設計することが可能になる。つまり、評価は教師の主体的な実践を支えている。

こうした評価の本質は、政策にも反映され「指導と評価の一体化」といった考え方が広く共有されることになった。学校現場では、これを意識した実践や研修がおこなわれている。しかし、その言葉のみが独り歩きし、「説明責任」という名の下で、厳密で客観的な評価が求められ、教師による主体的なカリキュラムデザインや教材研究の機会や発想を奪うものとはなっていないだろうか。

これまで社会科教育において様々な有名実践がおこなわれてきた。それを対象とした研究も多い。しかし、実践を成立させた条件として学習評価を位置づけ、その特質を検討したものは見られない。この分析によるとき実践の本質が明らかになり、再評価することができる。

授業で「真に教える」とは、「子どもをさぐることのなかにしか成立しない」²⁾と述べ、評価活動を意図的、計画的に組織した教師がいる。それが、本稿で取り上げる長岡文雄である。長岡文雄は、1917(大正6)年に生まれ、奈良女子大学文学部附属小学校(以下、奈良女附小)を中心に40年近くの教師生活を経て、兵庫教育大学等で教員養成・教師教育に携わった実践的研究者である。長岡の生涯における研究は、教育実践に根ざした子ども理解研究と言えるものであった。このよう

な研究は、『昭和26年版小学校学習指導要領社会科編(試案)』の学習内容の項目に記載された「発達特性」に対する問題意識(不満)から発している³⁾。そのため、『奈良プラン』『しごと』の実践を通して子ども理解を目指した論文等が特に数多く見られ、これを分析することで社会科学学習評価の論理やその実際を見出すことができる。

長岡による社会科授業やそれに関する所論(以下、長岡社会科と総称する)は、多くの研究者が分析をおこなってきた。今日までの先行研究は、人間研究型とシステム研究型に大別することができる。前者は、子どもの思考や教師の意図を分析することによっておこなわれるアプローチである。日比裕⁴⁾や藤井千春⁵⁾による研究が好例である。このアプローチでは、人間に注目するあまり教科教育学として解明しなければならない授業の内実(目標、内容、方法)が不明確となっている。後者は、授業構成を分析することによっておこなわれるアプローチである。森分孝治⁶⁾や木村博一⁷⁾による研究が好例である⁸⁾。このアプローチでは、授業の内実は明らかにされているが、子どもの様子や彼らが生活する家庭、地域の文脈が切り離される傾向にあり、授業を成立させるために教師がおこなった評価活動の実際や意義までも見えなくなっている。

長岡社会科の研究が、大きく2つのアプローチに分かれる背景には、論者が依拠する知識論の相違がある⁹⁾。特に人間研究型は、上田薫が提唱する動的相対主義に立っている。この場合、教師が設定した理解目標へ子どもを導くことが否定され、授業構成のシステムの分析はおこなわれない。むしろ、授業の実際的帰結を明らかにするためには、

子どもの認識や資質まで捉える必要がある。しかし、人間研究型の研究手法では、授業構成やそれを成立させる条件が不明確であり、教科教育学研究として不十分である。そこで本稿では、システム研究型の手法を踏まえ、その射程を教師がおこなった評価活動にまで拡大する。なぜなら、授業における評価活動は、教師が子どもに保障しようとした認識や資質の成長を捉えるものであり、実践の特質が濃縮されていると考えるためである。

以下の手順で検討をおこなう。第1に、長岡社会科における目標構造と社会認識形成の段階を確認する。第2に、長岡がおこなった子ども理解研究の成果を検討することで、そこに内在する社会科学習評価の観点を特定していく。第3に、観点を踏まえて評価活動の実際を分析し、その特質と意義を解明する。本稿では、第3学年「近鉄地下乗り入れ工事」と第6学年「寄合」の実践記録を用いる。両実践は、作文や発言を分析する上で、十分な記録が残っていること、多くの先行研究で分析され長岡社会科のイメージを形作ってきた実践であることなどから本稿の問題意識に対する分析対象として適切である。

このような学習評価研究は、評価活動の特質を明らかにするとともに、最終的に長岡社会科の新たな一面を提示し再評価にも繋がる。

II. 社会認識形成の段階と目標構造

1. 『奈良プラン』の理念

長岡社会科は、奈良女附小における『奈良プラン』の枠組みでおこなわれたものである¹⁰⁾。まず、ここに見られる理念を確認する。

『奈良プラン』は、「しごと」「けいこ」「なかよし」といった既存の教科の枠にとらわれない大きな単元学習として組織されていることに特徴がある。ここでは、「子どもたちを、人間として強い人間に育てたい」¹¹⁾と大きな理念が掲げられている。

これを踏まえ、社会科的能力指導の系統として「1. 自己把握の能力」「2. 他人と協力する能力」「3. 自然に適應しこれを利用する能力」「4. 社会の各種の機能や施設に順應しそれを有効に生かしていく能力」「5. 社会に関する各種の知識を

有効に使う能力」といった5つの能力が想定されている。これらは、1が基盤となり、残りの4つが相互に関連している。つまり、順に自己認識、他者認識、自然認識、市民性、社会認識と言い換えることができる能力を大きな単元学習によって、統一的に育成することが子どもの人間形成に資すると考えられていたのである。

ここで示されたものはあくまで枠組みであり、教師自身の手で実践が形作られていった。その1人である長岡は、「しごと」を初期社会科の理念を受け継ぐ「社会科」として位置づけている¹²⁾。

2. 指導目標と認識形成の段階

長岡社会科における目標は、「自分たちの生活とその根底を、どこまでもくわしく追究し、その動きをとらえようとする子ども」¹³⁾と説明されている。それは、主体的に「事実とその動き」に注目して、社会事象を把握することができる子どもともされている¹⁴⁾。長岡は、このような子どもを育てる過程自体が「人間性の回復、人権の確立」¹⁵⁾といった社会科の目標そのものであるとする。

ここで言われる事実とその動きに注目して社会事象を把握する過程とは、子どもがどのように社会を分かることを意味するのだろうか。以下に、その考えを垣間見ることができる。

三、四年生の社会科は、①どんなねらいをもって郷土に対するかを、はっきりさせたいものである。特に、経験が具体的であればあるほど、それは特殊なものになる。②それを特殊のままにしないで、一般化し、客観化する方法を明らかにしなければならない。…(中略)…また同じように「郷土を知る」といっても店や、駅の名や場所をおぼえたりすることと、③その店と駅のはたらきの関係を知ったりすることでは、ずいぶんちがうことを忘れてはならない。ややもすると④評価が前者の「知る」に止まりがちな傾向になってきた。後者の「知る」の中にこそ、社会を構造的、機能的にとらえる力がこもっている¹⁶⁾。

(傍線部・番号は筆者)

ここで注目したいのは、傍線部の箇所である。まず傍線部①と②では、授業に際して明確な目標の下に徹底的に個別・具体を追究し、それを一般化・客観化していくことが必要であると述べている。その上で、傍線部③においては「その店と駅のはたらきの関係」を捉えることの重要性を指摘

している。このように事象間の関係や事象同士の相互作用による変化を掴む学習過程によって、傍線部④で指摘されているように、社会の仕組みや働きを発達段階に応じ把握していくことが目指されている。このような目標は、傍線部④で「とらえる力がこもっている」と表現されているように、1回や数回の授業で達成されるものではない。6年間の社会科を通して、繰り返し、そして段階を上げながら育成が図られている。

具体的に、低学年から第1学年「給食室」¹⁷⁾、中学年から第3学年「近鉄地下乗り入れ工事」¹⁸⁾、高学年から第6学年「寄合」¹⁹⁾を事例に見ると、以下のような段階となっている。

まず、低学年の「給食室」の授業では給食室や給食室のおばさんについて家庭の台所との違いから追究することで事象や人の役割や働きが注目されている。ここでは、ねらいの中で「物や人の役割に対して目を開き」²⁰⁾とされているように、目を向けるといった基礎段階がおこなわれている。

次に、中学年の「近鉄地下乗り入れ工事」の授業では、駅の工事とそれに関わって生じた多様な変化を手がかりに、事象間の関係性や相互作用が注目されている。

そして、高学年の「寄合」の授業では室町時代の村における寄合という自治的行為に注目し、現代にも残る寄合にまで展開が及んでいる。ここでは、ねらいの中で「現在のわれわれの生き方のなかにある寄り合いや座などにも目を向けさせ、具体的に深く社会を見る目をみがかせたい。」²¹⁾とされている。つまり、過去の社会における事象の機能や変化による相互作用の把握に留まらず、時間軸を越えて一般化し現代への適応を試みている。

このように、6年間の社会科を通して社会の仕組みや働きを把握する力を段階的に育てることが目指されている。以上は、教師が意図する目標とその形成における段階である。つまり、長岡の言うところの指導目標に該当する²²⁾。

3. 指導目標と学習目標の関係性

長岡社会科では、子どもの問題を把握することが、授業を成立させる重要条件の1つとされている。つまり、教師が子どもに対して持つ指導目標と子ども自身が授業以前から持っている学習目標

を統合することが重要になる。

両者の関係性について、第3学年の大単元「奈良の町」に位置づく小単元「近鉄地下乗り入れ工事」(全5次)とそれに関わる所論を取り上げて説明する²³⁾。単元展開は、表1の通りである。

表1：単元の展開

1次	追究問題をかためる。
2次	地下乗り入れ工事を始めた理由を確かめる。
3次	地下乗り入れ工事の現場を見学して、工事のすすめ方を調べ、油阪駅を廃して大宮駅を新設したり、国鉄との総合駅はつくらなかったりしたことの理由を考えあう。
4次	地下乗り入れ工事につながって動いたもの、これから動くものをみつけ、実例をあげて話しあう。
5次	道路の建設についても調べ、町の近代化への動きを考えあう。

(筆者作成)

なお、教材や授業構成に関しては、本研究の主題とは異なる上に先行研究で詳細な分析がおこなわれているので省略する²⁴⁾。

本小単元の目標について、学習目標と指導目標という視点から整理すると次のように説明できる。まず、学習目標は「なぜ地下乗り入れの工事をしているのか」「油阪駅をつぶして、なぜ大宮駅をつくるのか」「工事はどのように進んでいるか」となっている。つまり、工事の理由や状況といった事象(出来事)それ自体に集中している。これに対して、長岡は、以下の指導目標を持っている。

この子どもたちの追究を支援して、地下乗り入れ工事が、思いがけないような、いろいろなことにささえられながら実現し、また、その実現が、関連するいろいろなことがらに変化を与え、動的なからまりのなかに進展することに気づかせたい²⁵⁾。

ここでは、事象それ自体の追究を超え、関連して起きた(起きると予想される)他事象の変化を問うレベルまで子どもの追究を引き上げようと意図している。つまり、子どもが日常生活で素朴に感じている問題を授業に持ち込み、社会においてその現象が持つ意味(仕組みや働き)を考えていくことで、日常生活におけるより高次の追究の基盤となる認識とそれをおこなう方法を育成している。

このような目標に基づき授業を設計していくためには、日常的に教師が子どもを捉え（捉え直し）続けていることが前提となる。

Ⅲ. 評価活動の論理と実際

1. 日常を通した評価 —授業の前提—

長岡は、「授業時に限らず、遊び時間や放課後、家庭生活など二十四時間生活のなかで子どもをとらえたい。」²⁶⁾と述べるように、学校に留まらず日常生活のあらゆる場面で子どもを捉えようとしている。長岡は、評価という术语とすぐにペーパーテストによる知識量のチェックが連想されるという学校現場の状況を批判し、その本来の役割について次のように述べている。

評価というしごとは、人間の可能性をつきつめる活動であり、この子どものどこをどう動かせばどのような発展が期待されるかを指示できるものでなければならない。つまり発展の可能性を具体的にとらえることでなければならない²⁷⁾。

長岡が考える評価とは、授業の事前・展開中・事後における子どもの実態や成長を確認し、その発展の可能性を見つけ出し、どのような指導がその子に有効であるかを考えるデータを得ることにあったとみることができる。

そのため、様々な評価活動をおこなっている。長岡は、主に用いる評価材として、作文、日記、ノート、スピーチ、授業における制作物（新聞や図）、子どもの発言・発表・つぶやき・様子、親による言葉・記述といった7種類を紹介している²⁸⁾。この内、重要視されていたと考えられるものは、「近ごろ変わったこと」という作文と「毎日帳」「私の考え帳(高学年)」という日記である。長岡は、「子どもの力を育てるのに欠かせないのは、『自分を文に書く』ことができるようにすること」²⁹⁾と説明している。このことから、発言や子どもの姿より子どもが書いた文章を重視していたと言える。

「近ごろ変わったこと」(作文)と「毎日帳・わたしの考え帳」(日記)を用いて子どもを捉える意義は、以下のように説明されている。

このような文によって、その子どもの生活を幅広く知ることができる。また、長い期間にわたって読み続けると、彼の人生観の変化や、学力のつき方がよくわかり、個性的な人間理解ができやすい。もちろん教師の指導が子どもにどのような意味をもたらしているかを評価させられずに済むことができない³⁰⁾。

月に一度定期的におこなう作文や毎日の日記は、子どもの実態や成長を広く、そして長く教師が把握するための資料であったとみることができる。

また、「近ごろかわったこと」(作文)には、そのタイトルにも表れているように「最近、あなたやあなたの周囲で、変わったことには、どんなことがありますか。」という変化を意識させる問いが内在されている。つまり、子どもが生活している社会(家庭、学校、地域等)に対する子どもの認識を捉えるものとして機能している。

このように教師の発問に対する子どもの反応より、制作物や話し合いといった主体的な学習の様子、さらには、授業よりも日常生活における子どもの発言や記述が重視されることになる。

以上の評価材及び評価の考え方は、日常生活全体における子どもの実態や成長を把握する手段であると同時に、授業を成立させ、さらに子どもの認識形成を捉えるツールともなっていたと考えることができる。長岡はこうした評価の考え方をどのように社会科授業に反映していたのだろうか。

2. 長岡社会科における評価観点

長岡が、「近ごろかわったこと」という作文を用いておこなった子ども理解研究の成果を分析することで、評価観点を抽出する。ここで取り上げる作文自体は、一教科としての社会科授業の中で書かれたものではないが、『奈良プラン』や長岡が考える大きな単元学習としての社会科の性格からすれば、授業においてその到達度を評価する観点が内在しているものと見なすことができる。

以上を踏まえ、2つの所論を取り上げ検討する。

(1)子どもの認識対象 —問題—

長岡は、「個性的追究」の様子を説明するために、子どもの作文をそこで言及されている内容から「人間」「人間関係」「自然的」「社会的、人間」「社会的」といった5つに分類している³¹⁾。これを整理したものが、表2である。表2の左から長

表2：認識対象の観点(分類)

分類	長岡が取り上げた子どもの作文	長岡による子どもの状態・成長の把握	奈良プラン	認識 資質
人間	(M男) このごろぼくはどうだろう。席順も変わり、はんも変わったし、あまり注意もされないと思うけど、みんなはどう思っているだろう。ぼくは、せいっぱいこれから力を出そう。	M男には、「ぼくはどうだろう」「人からどう見られているだろう」という気の使い様がめだつ。自分を「注意される人物」と評価しながら生きているようである。	自己把握の能力	自己認識
人間関係	(B男) T君がすきになってきた。それは学校で野球をしていないからだ。けど、ぼくはT君が好きだ。なぜ好きなのかわからないけれど。	B男は人間関係に悩んでいる。文章表現にも不安定さを感じられる。しかし積極性が出ている。B君の成長を、H女のようにとらえている者が多かった。B君の転機がきているようである。	他者と協力する能力	他者認識
	(C男) このまえ席がえをした。したときはうれしかったが、となりに女がすわった。そして、うんが悪くMさんとならんだ。なぜ運が悪いかというと、前の席でも、うしろにMさんがいたからだ。	C男には「うんが悪い」に象徴されるようなとらえかたがみられやすい。		
	(H女) 近ごろ、B君が一学期にくらべたら、すごくおとなしくなったと思います。一学期は、N君とすごく問題が多かったし、みんなからよく言われていたけれど、T君ともよくしゃべるし、とてもやさしい子になったと思います。	H女には、きまって人間の心、生き方に関わる話題がみられる。		
自然的	(Z女) 近ごろ、わたしが変わったように思う。なぜだろう。わたしは、せきがえしたからだと思う。きょうのように、おたずねをしつこくやったのははじめてだ。自分でも、なんだか、わたしでないように思ってしまう。	Z女は、自分にこもって考えようとする。自分に自分が驚いている。	力を自然に適用し、それを利用する能力	人間性
	(O男) 台風17号のせいで、何日も何日も雨がつついた。長良川では、最長雨を記録した。これまでは六十八時間くらいが最長だったが、こんどは八十時間もずっとふりつづいたそう。八十時間というと三日をこえる時間だ。	M女やO男には、きまって自然現象があらわれ、それが中心をなす。O男は自然へのとり組みについても、きわめて緻密で、数量的である。科学的なむずかしい話を始めるはO男である。		
	(W男) 団地のまわりの木が、きれいにさんばつされました、見通しがよくなり、団地全体が明るくなりました。切った木はきれいにそろえてありました。植木屋のおじさんか、土木管理のおじさんか、はっきりわかりませんが、仕事が終わったあとも、きっちりとしてあるのは気持ちがいいものです。	W男には、社会正義的なとらえ方が目立つ。団地を住みよくしてくれた人の心使いなどに深く目を注いでいる。		
社会的、人間	(N男) 近ごろ大ニュースが多い。毛沢東の死、ミグ25函館空港にきた、台風17号は大型台風で死者が50人近い。	N男の着眼は、たいてい社会的であり、大人びている。学級に社会的なむずかしい情報を持ち込むのは彼であり(省略)。	社会に関する各種の知識を有効に使う能力	市民性
社会的	(T男) 近ごろ、セブンスターマンションの手打ちうどんという店がよく売れはじめました。はいったことはないけれど、いつも学校の帰りに見ているのです。	T男は気がよい。		

(筆者作成)

岡自身が、各作文に対して貼っているラベリング、引用されている作文、それに対する長岡の捉え、さらに筆者による分析・解釈の順で示している。

ここで示された5分類は、『奈良プラン』の枠組みを踏まえて、奈良女附小で設定された「社会科的能力指導の系統」と対応関係にある。長岡による各分類は、社会科における5つの能力目標を具体化したものとみることができる。つまり、長岡が子どもの「問題」进行分类する視点がここに表れている。したがって、子どもの問題を社会科授業に取り込む際の視点であり、その授業における子どもの到達度を評価する1つの観点群を見出すことができる。本研究では、これらを認識対象の観点と表記する。

(2)子どもの認識方法 ―追究姿勢―

長岡は、小学1年生Y子の1年間における成長を捉えた視点を説明するために、Y子の作文に見られる表現に対応して22の段階性を提示している³²⁾。これを整理したものが、表3である。

表3：認識方法の観点（段階）

22	人間に迫る
21	仮定する
20	例示する
19	ねばり強くなる
18	論理展開の息が長くなる
17	心に迫る
16	行動力ができる
15	実証的となる
14	具体的となる
13	考える過程を意識する
12	過去の自己を意識する
11	未来を予測する
10	教師や友人へはたらきかける
9	疑問を深める
8	視界をひろげる
7	動的なとらえ方をする
6	自己の生き方を考える
5	変わった理由を考える
4	変わったことによる影響に気づく
3	どう変わったかをとらえる
2	変わったことを単純にあらわす
1	変わったことに気づく

(筆者作成)

これらは、数字が大きくなる程、質の高いものになっていく傾向にある。そこには、「14. 具体的となる」や「19. ねばり強くなる」など問題に対する子どもの追究姿勢を把握する長岡の観点を見出すことができる。本研究では、これらを認識方法の観点と表記する。

他の子どもの状態を把握する際にも、表3に示した観点による説明が見られる。例えば、4年生のN男に言及する際も、「納得いくまでねばり強く追究していくという学習の姿勢の中核は、四年生の郷土の学習と高知平野の学習の過程で培われたように思う。」³³⁾としている。ここには、観点19が見られる。また、「17. 心に迫る」や「22. 人間に迫る」というような抽象的なものも見られる。しかし、ゆるやかな傾向性が存在している。それは、外界に対する追究の方法で構成され、とりわけ観点1－5に見られるような変化を捉える側面が全ての基盤として位置づけられているということである。以上を踏まえると、長岡社会科では認識対象の5分類と認識方法の22段階が組み合わされたものが、評価観点となっていたと考えることができる³⁴⁾。これらを踏まえ、長岡社会科における評価活動を検討する。

3. 長岡社会科における評価活動の実態

(1)授業後の作文

授業後の作文に関して分析可能な第3学年「近鉄地下乗り入れ工事」を取り上げる。

長岡は、自著の中で本小単元を説明する際に作文や日記を中心に子どもの様子を示している。その内、何度も長岡によって取り上げられている「扇田君」という子どもがいる。彼に対する長岡の捉えに注目してみたい。

扇田くんは、営業始めの日、登校するなり、教師をつかまえて、「先生ね、けさ目がさめたらね、ぼくの家のところを通る人の、靴音の方向がかわったよ。」と報告した。人の動きの変化を靴の足音でまで敏感につかんでいたのである。また彼は、授業を終えて、三か月近く経たころになっても、この問題の続きを追究していることが教師にわかった³⁵⁾。

長岡自身は、扇田君が授業後もねばり強く追究し続けているという側面を重視している。しかし、次の点を指摘していることも注目できる。それは、

近鉄地下乗り入れ工事によって、駅が変わったという社会事象の変化を知った子どもが、さらに、その変化に関係して生じた人の行動の変化に気づいているということである。

長岡が、ねばり強い追究と指摘する扇田君が単元終結から3か月に書いた作文に注目してみたい³⁶⁾。これを筆者が整理したものが、表4である。

ここでは、授業で取り上げた近鉄地下乗り入れ工事に関わって、油阪の駅がなくなったという社会事象の変化から生じた自分の家の問題に着目する「Ⅰ」から始まる。その後、「Ⅱ」で彼が生活する地域社会(商店街)の状況を説明した上で、「Ⅲ」からそれに対する自己の考えを述べる。その上で、「Ⅳ」において家族に生じた変化・問題に言及するという構成になっている。つまり、駅がなくなったという変化と商店街の変化を関連づけ、人の動きの変化を説明できている子どもの様子が表れている。まさに、「社会的、人間」に関する追究が持続的に続けられている。

さらには、表中①-④の傍線部に注目したい。

ここでは、父親が扇田君によって客観的に捉えられている。彼が目をつけている箇所を学習目標の形に直すと、「こんな小さな村にもかかわらず、郵便局があるのはどうしてか？」とすることが出来る。これは、駅がなくなったことによって人の動きが変わり、商店街のお客さんが減少した(自分の家が困っている)という事実の理解をおこなった方法が一般化され、小さな村にある郵便局を見る視点となっていると解釈できる。

長岡の授業では、「～はどのように変わったか(～はどのように変わろうとしているか)」といった問いと「～にもかかわらず～なのはどうしてか」といった問いが、目標につながる大きな問いとして用いられることが多い。前者は「変化」を、後者は「関係」に着目したものである。この点から考えると、長岡が目指した社会を構造的・機能的につかむ力を子どもに身につけさせるという大きな目標から導き出された1つの段階としての小単元目標が達成されていることになる。

そして、『奈良プラン』との関係から見れば、

表4：3月13日の3年扇田君の作文 <家の人の問題>

	作文の内容
I	<ul style="list-style-type: none">・近ごろ家の人は、問題をもっています。・その問題は油阪の駅がなくなったので、これからどうするかということです。
II	<ul style="list-style-type: none">・この問題は船橋通りみんなの問題なので、船橋通りで、今、かいぎをひらいています。・けれども、このかいぎでは、「船橋通りに、アーケードをはれ」ということや、「大売り出しをしろ」という話ばかりです。・それで、ぼくのうちの人は、「こんなことばかり言っている、何に役だつね。」と言っています。
III	<ul style="list-style-type: none">・ぼくは、こう思います。・アーケードや大売り出しをしても、人がこなかったら、何にもならないと思います。・<u>けれども</u>、大売り出しをしたら、人がたくさんくるかもしれません。・なぜかという、雨の日など、かさをさしていると足がぬれます。・足がぬれるとこまるのでアーケードの所へは行って行って、そこでいろいろな物を買っていくからです。・<u>けれど</u>、やっぱり、アーケードなどをするお金の方がたくさんいると思います。・<u>けれども</u>、これは、はっきりわかりません。
IV	<ul style="list-style-type: none">・うちの人は、アーケードのことや、大売り出しのこととちがって、今は、土地のことが問題です。・<u>きっと</u>土地を買うつもりだと思います。・<u>おとうさん</u>たちが、車と土地を見にいくので、つれて行ってもらいました。・そこは、まるで村のようなところでした。・今、<u>おとうさん</u>が目をつけているところは、学園前とみささき町の間の赤んどうという村です。・①<u>その近くにゆうびん局があります。</u>・②<u>おとうさんは、「こんな村にゆうびん局があるのには、何かわけがある」と思って、聞きに行きました。</u>・③<u>ゆうびん局の人の話では、「ここは、いろいろな村の中心になるところで、この近くの土地は、おおかた買われていて、</u> <u>もうすぐひらかれてくる。」</u>ということでした。・④<u>ぼくは、この話をきいて、おとうさんは、こんな遠いところまで、よくわかったものだと思います。</u>・そこを見てから、へいじょう駅にいて、時間表で、一時間にへいきん、どのくらい電車が通るか見ました。・それから、赤んどうのうらの方を見に行って、たてているじゅうたくを見たりしました。

(傍線部、数字は、筆者による。)

特に「社会的、人間的」(市民性)への言及が見られている。つまり、これらの側面を評価する方法として、「近ごろかわったこと」という作文が位置づいていると考えることができる。

長岡社会科では、子どもの日常生活から教材が設定されている。そのため、授業の効果があれば、子どもが日常生活における変化を書く作文には、授業で扱った社会事象を以前よりも高次に捉えた記述が表れるとされていたとみることができる。このような方法により、授業の効果を検証できるものとなっていたのである。また作文は、授業中の発言やテストにおける子どもの記述の背景を理解する補助的な評価材としても位置づいている。

(2)授業中の発言

授業中の発言に関して分析可能な第6学年「寄合」を取り上げて分析を補足する。子どもたちに対する長岡の捉えを整理したものが表5である。

ここには、社会事象の変化や関係に関する側面は見受けられない。あくまで、具体的な追究やねばり強さといった側面などが言及されている。つまり、最終的に目指される人間形成の側面が表れている。しかし、評価のもとになった子どもの発言から長岡が何をもって評価しているのか分かる。肯定的に評価されている「清水・村田」の発言に注目する。2名の発言は、表6の通りである。

ここでは社会的事象、それも人間の行動に着目して、村で寄合が始まったという変化から生まれる事態の予測について述べられている。まさに、2人の子どもたちは社会的かつ人間的な追究をおこなっている。しかし、同様に社会的かつ人間的な対象への追究をおこなっていても、不十分さを指摘されている子どもがいる。それは、「中田」である。中田の発言は、「それについて、資料でしらべたのですが、共同の用水や共同の山の使い

表5：子どもの取り組みに対する長岡の捉え

子ども	長岡の捉え
柏本	この授業には発言者が多くあられ、活気があった。しかし、はじめは気分がやや固かった。(柏本)の発言から気分がほぐれ、自由なふん囲気となった。やはり(柏本)を学級経営で生かすことが大切である。彼は、一般的に知的に低いとされがちな子どもの学習意欲をもちたてる。重要な鍵をにぎっているとみてよい。
赤土	(赤土)の活躍は、教師の予想外であった。成長がめざましい。郷土の具体的資料を級友に提供できたので、学級の学習がいやが上にも高まりをみせた。本による学習によりかかる傾向の子どもたちに、大きな示唆を与えたとみてよからう。
中田 菅原	(中田)(菅原)の追究力には、いま一步の <u>ねばりがほしい</u> 。本をうのみにした学習から脱皮させ、自分の考えを構築することに力を入れさせたい。
清水 村田	(清水)(村田)の発言には、ひときわ <u>ねばり</u> と、きめのこまかさが見られてきた。人間の生きるねがいやその実現について、足もとで具体的に考えていく。 <u>人間へのあたたかい思いやりが根底にある</u> 。
吉田	(吉田)は、前掲のノートでも知られるとおり、自分の考えをしっかりと組み立てている。するどいところがある。
橋本	(橋本)の発言など、教師の意表をつくものであった。かの女の可能性について、認識を新たにした。

(傍線部は、筆者による。)

表6：長岡が肯定的評価をする清水・村田

子ども	子どもの発言
清水	C57：ぐちや不平はまえからあったと思いますがね、寄り合いがはじまったらね、はじめのうちはみんな一人で悩んでいたことが解決されてきたと思います。 C76：田植や道具など、実行することばかりより、寄り合いのはじまったときはね、ただ話しあいからはじまったと思います。 C77：集まってね、いろいろ話しあって寄合が進んできたらね、実行したのだと思います。
村田	C41：わたしは、みんながいったようにすると、けんかのもとになると思います。一番はじめの寄り合いは、用水路をつくろうとか、そういうことはすぐできないと思います。だから一番はじめの寄り合いはね、 <u>やっぱり上の人のやることだとかの不満などを話しあっているうちに、こういうことをしたらいいじゃないかということになってきたのではないかと思います</u> 。だから、はじめからこういうふうなものをつくろうとか言わないで、はじめはぐちをこぼしたり、不平などを言いあったりしていたと思います。

(傍線部は、筆者による。番号は、子どもの発言全体での位置を表している。)

方を相談してきめたそうです。それはなぜかという、自分たちの生活を守るためです。』³⁷⁾ というものである。

両者の違いは、その追究姿勢にある。長岡の言葉で言えば、「学習法」³⁸⁾ である。長岡は、資料で調べたことを鵜呑みにしている姿を問題視している。つまり、社会と人間への追究を日常生活でも可能にする追究姿勢を育てることが学校全体を通して目指されていた。その中でも、社会科授業としては、社会事象と人間行為に焦点が当てられていた。このことは、長岡が「社会科は『人を見る力』『社会を見る力』を育てるものといってよい」³⁹⁾ と述べていることから確認できる。

IV. 長岡社会科における学習評価の特質

長岡社会科の評価活動は、社会の仕組みや働きと人間に対する子どもの認識形成を捉えるものとなっていた。ここでは、現状とその変化と関係を追い求めていく子どもの姿が想定されていた。具体的には、「近ごろ変わったこと」という作文を中心的な評価材として用いていたのである。授業の効果があれば、授業で扱った認識対象（問題）と授業以前より発展した認識方法（追究姿勢）が子どもの記述に表れてくるという仮説に基づいていたと考えることができる。また、長岡社会科では子どもは日常生活において絶えず社会と人間の様子を追いかけ続けているという認識論に立っている。それを子どもたちにも意識させ最大限に学習へ生かすという考え方である。そのため、評価材である作文も教材として用いられている。

すなわち、長岡社会科にとって評価は、授業設計にも重要な役割を果たしている。まず、単元の設定は、日常生活における子どもの認識対象（問題）とそれに対する子どもの認識方法（追究姿勢）を捉えることでおこなわれる。この時、見られた子どもの認識方法が、教師が子どもに育成しようとする指導目標に対してどのくらいの程度差にあるのか。さらに、子どもが認識対象に対して既存の認知では捉えきれないことに気づきかけている場面に長岡は着目している。そして単元展開中は、発言や制作物、さらには作文や日記等で捉え続けていく形となる。その上で、単元終了以降

では学習効果（目標に対する到達度）と次への発展可能性が作文によって捉えられるのである。

V. 長岡社会科の再評価

長岡文雄は、子どもの個性的思考や人間性を育てる重要性を主張している。そのため、長岡社会科も人間教育といった側面に注目され解釈されることが多い。しかし、評価活動の実際を精査して見た場合、そこで実質的に作用している観点は、社会事象に対する変化や関係、相互作用について捉えていく認識論的なものであった。

その上、教師が設定した目標に対する評価活動が見られた。たしかに長岡は、1970年代頃からの目標優先の到達度評価は「人間の核心の部分が欠落する」⁴⁰⁾ として否定している。しかし、目標との関係で評価を位置づけていない訳ではない。人間性の育ちを捉えながらも、子どもの社会認識を計画的に形成、保障していたのである。それは、日常の子ども理解を踏まえて、彼らが生活する家庭や地域の文脈も取り込み、適切な目標を設定し、それに依拠した社会科学学習評価を継続的にこなうことでなし得ていたのである。

長岡は、このような評価及び授業を通して、現実社会の変化や関係、相互作用を追究し続ける力を育成していた。このことは同時に、動的な社会を作っていく「強い人間」に子どもを成長させることでもあった。長岡社会科では、科学知を絶対視するのではなく、子どもが地域社会の中で獲得した生活知と科学知の関係づけがおこなわれている。これによって、現実社会における市民（子どもや保護者等）の感覚を反映した科学的社会認識を形成する学習となっていたのである。

また、評価活動は授業改善に資するだけでなく、教師としての資質・能力を向上させることにも繋がっていたと考えることができる。つまり、社会科学学習評価は、長岡文雄という優れた実践者を生み出した1つの重要条件ともなっていたのである。

【註】

- 1) 棚橋健治『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理念実現過程－』風間書房、2002年。峯明秀『社会科授業改善の方法論改革

- 研究』風間書房、2011年。
- 2) 長岡文雄『子どもをとらえる構え』明治図書、1975年、p.7。
 - 3) 長岡文雄「私の歩んだ道(11)－「子どもをとらえる構え」を模索する時代－」『考える子ども』第200号、1991年、pp.60-63。
 - 4) 日比裕「実践記録にみる社会科授業で育てた子ども像－長岡文雄の場合」『社会科教育』No.136号、明治図書、1975年、pp.101-110。
 - 5) 藤井千春「関係性の中での公共的市民の育成－長岡文雄の問題解決学習の教育実践を手がかりにして－」『日本デュイ学会紀要』第49号、2008年、pp.165-174。藤井千春『子どもが蘇る問題解決学習の授業原理－学習指導と生活指導を合体する指導法の魅力－』明治図書、2010年、pp.73-88。
 - 6) 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984年、pp.211-230。
 - 7) 木村博一「社会科教育としての歴史授業－長岡文雄の「寄合」実践の場合－」『歴史研究』第36・37号合併号、1991年、pp.87-108。
 - 8) この他、年代順に小原友行「社会科授業原理の探求－林竹二・長岡文雄実践の分析を通して－」『教育学研究紀要』第22巻、1977年、pp.192-194。片上宗二『社会科授業の改善と展望』明治図書、1985年、pp.98-107。藤澤國治「長岡文雄氏の社会科教育実践史研究－問題解決学習の理論構築過程の解明－」『社会系教科教育学研究』第10号、1998年、pp.29-36などがある。
 - 9) この解釈は、木村博一「社会科問題解決学習の成立と変質－昭和26年版『小学校学習指導要領社会科編(試案)の再評価－』」『社会科研究』第50号、1999年、pp.11-20を参考にしている。
 - 10) 『奈良プラン』に関しては、以下の論文で説明されている。長岡文雄「終戦と「奈良プラン」の樹立」『社会系教科教育学研究』第2号、1980年、pp.7-12。プランの全体像は、奈良女高師附属小学校学習研究会『確かな教育の方法』秀英出版、1949年を通して確認することができる。
 - 11) 奈良女高師附属小学校学習研究会『確かな教育の方法』秀英出版、1949年、p.1。
 - 12) 長岡文雄「教育課程の根幹と柔軟性」『学習研究』253号、1978年、pp.16-19。
 - 13) 長岡文雄『若い社会科の先生に』黎明書房、1980年、p.14。
 - 14) 同上書、p.15。
 - 15) 同上書、p.14。
 - 16) 長岡文雄「郷土の学習－特殊と一般」『学習研究』130号、1958年、p.39。
 - 17) 長岡文雄『考えあう授業』黎明書房、1986年、pp.48-71。
 - 18) 同上書、pp.97-149。長岡文雄「つながりの動きに取り組む」『学習研究』204号、1970年、pp.26-31。
 - 19) 長岡文雄『子どもをとらえる構え』明治図書、1975年、pp.163-181。長岡文雄「室町時代「寄り合い」を中心に－六年一学期－」『考える子ども』第52号、1967年、pp.11-18。
 - 20) 前掲書17)、p.48。
 - 21) 前掲書2)、pp.164。
 - 22) 長岡文雄「問題解決学習と目標　－一年「きゅしょく」の単元を導入しつつ」『考える子ども』第54号、1967年7月、pp.10-14。
 - 23) 前掲書17)、pp.97-149。長岡文雄「つながりの動きに取り組む」『学習研究』204号、1970年、pp.26-31。
 - 24) 以下の書籍に詳しい。釜本健司「第八章教育史にみる社会科らしい実践とその構造　小学校における社会科授業(1)」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012年、pp.383-391。
 - 25) 前掲書17)、pp.98-99。
 - 26) 前掲書2)、p.109。
 - 27) 長岡文雄「尺度のゆらぎ」『学習研究』192号、1968年、pp.14-19。
 - 28) 『子どもをとらえる構え』や『子どもの力を育てる筋道』では、タイトル通り数々の子どもを捉える手だてが示されている。
 - 29) 長岡文雄『子どもの力を育てる筋道』、黎明書房、1977年、pp.37-38。
 - 30) 前掲書2)、p.40。
 - 31) 前掲書29)、pp.11-17。
 - 32) 前掲書2)、pp.54-71。
 - 33) 前掲書2)、p.81。
 - 34) なお、観点は永遠に普遍のものではなく、変化・発展が見られる。しかし、基本的な性格は一貫している。以下の文献では、一部表現の異なる観点も見られる。長岡文雄「「この子」の育つ筋道」『学習研究』265号、1980年、pp.8-13。
 - 35) 前掲書17)、pp.136-137。
 - 36) 前掲書17)、pp.138-140。
 - 37) 前掲書2)、pp.167。
 - 38) 学習法は、以下を参考にしたい。長岡文雄『「この子」の拓く学習法』黎明書房、1983年。これは木下竹次の理論を長岡がアレンジしたものである。
 - 39) 長岡文雄「人物を通しての歴史学習について」『考える子ども』第189号、1990年、pp.11。
 - 40) 長岡文雄『「この子」の拓く学習法』黎明書房、1983年、p.6。