

長岡文雄氏の社会科実践における学習指導活動の解明

—ドナルド・ショーンの「反省的実践家」の概念を手がかりに—

A Study on Teaching Social Studies in the case of Fumio NAGAOKA Practices :

Based on the Concept of “Reflective Practitioner” from Donald Schön

荻野俊明

(山梨県竜王町立玉幡小学校)

1 問題の所在

新学習指導要領の実施に向けて、教師たちの総合的な学習の時間に対する関心が高まっている。この時間は、前回の学習指導要領の改訂（平成元年3月）によって、小学校に生活科が新設されて以来の教科枠の改変によって設立されたものである。

総合的な学習の時間のねらいを新学習指導要領は次の2項で示している¹⁾。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

さらに新学習指導要領は、このねらいを達成していくための配慮事項として体験的な学習や問題解決的な学習を積極的に取り入れていくことを明記しているが、実践家としての教師は、まず問題解決学習といわれるものがいかなるものであるかを学び直すことから始める必要があると言えよう。なぜなら、総合的な学習の時間がねらいとしているものは、まさに問題解決学習の優れた実践において実現されるものであると考えられるからである。

わが国の問題解決学習の実践史は、戦後の新教育の時代にまで遡る。民主主義社会の建設を目標に教師たちは地域の特徴を生かしたカリキュラムを作成し、授業実践に日夜励んだという。

それでも、問題解決学習は「はいまわる経験主義」批判のもとに、短命に終わった。指導上の本

質的な難しさが内在したのであろう²⁾。

そして、総合的な学習の実践を求められている現在の教師たちと、戦後初期の教師たちの間には問題解決学習の実践家として共通性がある。

問題解決学習を広く根付かせる以前に、「はいまわる経験主義」の批判を乗り越えることができなかった戦後初期と同様に、今回も同じ事態を招くおそれがないとは言えない。

そこで、長年に渡って問題解決学習を推進してこられた元・奈良女子大学文学部附属小学校教諭、長岡文雄氏の実践が注目される。氏は、木下竹次の「学習法」の伝統を受け継ぐ奈良女子大附属小において、重松鷹泰主事のもと、総合学習としての社会科（同校ではこれを「しごと」学習と称し、まさに問題解決学習であった。）に研鑽を積み、その実践は多くの研究者、実践家から高く評価されている。

問題解決学習には指導上の本質的な難しさが内在しており、それが短命に終わった要因の一つであるとすれば、氏はどのようにしてその本質的な難しさを克服していったのであろうか、そもそも、本質的な難しさとは何であろうか。このような課題にせまり、それを明らかにしていくことによって、今日の総合的な学習の実践を推進していくための手がかりを得たい。

2 研究の方法

前節に示した課題に迫るため、ドナルド・ショーンの「反省的実践家 (reflective practitioner)」の概念を手がかりとする。彼の提唱する「反省的実践家」の中核要素である「活動過程における省察 (reflection-in-action)」(後に詳述する)は、

授業中の実践家の内面でどんな精神的活動が営まれているかを明らかにするための重要な概念であるからである。

「反省的実践家」が行う授業が「反省的授業 (reflective teaching)」である。そして、長岡氏を「反省的実践家」、氏の問題解決学習の授業を「反省的授業」と仮定し、それを証明する方法を用いる。このことが証明されれば、「活動過程における省察」の観点から、授業中における氏の内面でどんな精神的活動が営まれているかを明らかにできる。それはまた、われわれがいままで着目できないでいた問題解決学習の指導に内在する本質的な難しさがどこにあるのかに迫ることとも言えよう。

3 ショーンの「反省的実践家」の概念

ショーンはマサチューセッツ工科大学の哲学科教授で、デューイ教育哲学の後継者として位置づけられ、彼の「反省的実践家」の概念もデューイの批判的摂取の上に成り立っている。

ショーンは、デューイの思想の要点を、「(1) 二元論 (思想と行動, 理論と実践など) の克服のために探究の論理を模索した。(2) 探究は、探究者自身が未知の状況に身を置き、それと交渉することによって進展する。(3) 探究者と状況との関係は不可分で、交渉の進展は両者の新たな関係を生み出す³⁾」とした上で、次のように批判する。「デューイは、・・・われわれのものの見方の相違やそれによって問題状況の解釈の仕方も異なってくるという人間のあり方そのものの違いと真正面から対峙することを果たし得なかった⁴⁾。」

ショーンは、デューイの探究の論理に共感しながらも、なお、デューイの論理が個の内面の相違を明確に位置づけ得なかった点に異議を唱えたのである。そして、この点を明確にした彼自身の探究の論理を「反省的実践家」の概念として提唱したのである。

ショーンの「反省的実践家」の概念は次のようなキーワードで説明することができる。

(1) 「技術的合理性 (technical rationality)」と「デザインの合理性 (design rationality)」

専門的知識を有する実践家が現在の複雑化した社会の問題に対処できなくなってきたのは、専門的知識に対する特定の見方に起因している。彼らは専門的知識のある場面に適用することで問題解決をはかろうとする（「技術的合理性」）が、それ以前に複雑化している状況において、問題解決のために何が問題であるかを明示し、そのための枠組みをつくるという創造的活動を行わねばならない（「デザインの合理性」）。「反省的実践家」とは、後者の取り組みをする実践家のことである。

(2) 「活動過程における認識 (knowing in action)」と「活動過程における省察 (reflection in action)」

われわれが日常茶飯事に行っている活動のもとを成し、またそのような活動から逆に伺い知ることのできる認識のことを「活動過程における認識」と言う。それは、歩く、這う、自転車に乗るなどの身体運動にも見られ、時には、直感とか、本能とか、自律運動とも見なされる。「活動過程における認識」は、ある人が通常、どのようなもの見方や考え方、行動の仕方をするかの構造を示すものである。「活動過程における省察」という用語は、ある人が活動中に立ち止まって考えることだと誤解されやすいがそうではない。それはまさに活動を進行している最中に行う省察のことである。ジャズピアニストがトランペット奏者のメロディーを聴きながら即興的に演奏するような場合である。この「活動過程における省察」は、優れた実践家が創造的実践を行うための中心的役割を果たすものとしてたいへん重要である。

「活動過程における省察」は、実践家の意識の中でほんのわずかな注意を喚起するだけであるが、これこそがその本質的な性質である。実践家が探究活動をスムーズに進めている最中に瞬間的に生起し、状況を改善するためのヒントを残してすぐに消えてしまうのである。

「活動過程における認識」と「活動過程における省察」の関係は次のように示すことができる⁵⁾。

「活動過程における認識」

↓
“驚き”

↓
「活動過程における省察」

↓

「その場における即興的試行」

人が探究活動をはじめるときは、自身のものの見方、考え方、行動の仕方のもとをなす「活動過程における認識」が妨げられる時であり、人はその時、驚きを持って事態に対処する。そしてその場の状況を改善しようとして、即興的試行を行うのである。

(3) 「反省的实践」の構成要素

ショーンは、「反省的实践」に参加する教師と生徒が探究を深めていく過程を次の5構成要素で示した⁶⁾。なお、①と②については、上述してきたので③以下の要素を説明する

表1 反省的实践の構成要素

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------|
| ①「活動過程における認識 (knowing in action)」 |
| ②「活動過程における省察(reflection in action)」 |
| ③「状況との対話
(conversation with the situation)」 |
| ④「活動過程における認識と省察に関する反省
(reflection on knowing- and reflection-in-action)」 |
| ⑤「状況との反省的な対話 (reflective conversation with the situation)」 |

・「状況との対話

(conversation with the situation)」

「状況との対話」とは、〈図1〉に示すように、厳密には「状況における素材との対話」のことである。教師や生徒が「素材(教材)」に働きかけ、同時に「素材」から働きかけを受ける相互交流の関係を意味する。この場合、教師や生徒は、自らの「活動過程における認識」を「素材」からの働きかけを受けることによって見直さざるを得なくなる。つまり、「活動過程における省察」を行うことになる。「状況との対話」とは、「活動過程における省察」をデューイの相互交流の考えから述べたものである。

素材(教材)

↑ ↓ ↑ ↓ ↑

学習者

図1 「状況における素材との対話」

- ・「活動過程における認識と省察に関する反省」(reflection on knowing- and reflection-in-action)」

「活動過程における認識と省察に関する反省」とは、例えば、教師が帰宅途上で、授業中に生徒から受けた質問の意味をすぐに理解できなかったのはなぜか(教師自身の「活動過程における認識」について)、そしてその場で自分はどうか振る舞うべきであったのか(教師自身の「活動過程における省察」について)を改めて振り返り、反省してることである。このような反省は自己批判的な役割を果たす。

- ・「状況との反省的な対話 (reflective conversation with the situation)」

「状況との反省的な対話」とは、ある人が状況を十分に省察すると同時に、その状況における自身の考え方、行動の仕方をも省察するデューイ流の探究のことである。「状況との対話」は、自分がどのように対話しているかという明確な意識を伴う必要はないが、「状況との反省的な対話」は、探究の探究であり、明確な意識を必要とする。

「状況との反省的な対話」は、何かを発見しようとしたり、デザインしようとする過程で生起する。教育の場において、このような「状況との反省的な対話」が成り立っている授業をショーンは、「反省的授業」と名付けたのである。

4 長岡文雄氏の社会科実践の特徴

長岡氏の社会科の実践記録を調べると、単元全体の展開過程は、低・中・高学年によっても異なるし、時数が3時間扱いのものもあれば、10時間扱いのものもあり、すべて一括にすることはできないが便宜のためにモデル化すると、ほぼ、図3のように表すことができる⁷⁾。



図3 長岡氏の社会科実践の単元展開

上記の①から⑥およびAからFの内容を説明すると次のようになる。

①子どもが文章を書く（「近ごろ変わったこと」など）

長岡氏の社会科実践の特徴のひとつは、子どもの書く力を特に重視することである。中でも毎月の半ばに一度、ひとりひとりの子どもに書かせる「近ごろ変わったこと」の作文は、単元展開の出発点として重要な意味を持つ。「私は、この作文を読まなければ、たちまちに子どもに立ち入れなくなる。立ち入れなければ、子どもの土台骨をゆるがすような教育はできなくなる⁹⁾」と長岡氏は言う。

②子どもの問題の所在を探る

長岡氏は子どもの書いたものをもとに、さらに授業の中で子どもを探ろうとする。次のように言う。「一般に、『授業は子どもを教える場だ』と考えられている。しかし、わたくしは、あえて、『授業は子どもをさぐる場だ』と自分に言い聞かせている⁹⁾。」

③ひとり学習で予想や予測を書く

長岡氏は「人間の實力はどれだけ予想、予測することができるかで決まる」と説き、見学や調査活動の前に子どもに予想や予測文を書かせる。また、パン工場の実践において、工場の予想図を描いたT君を次のように評価する。

「『現実ばなれしている予想だ』と笑う人がいるかもしれないが、その人は『学習』ということがわからない人である。『真の学習』は、このよう

なイメージを描き、それを修正していく過程ではないのである¹⁰⁾。」

④構成活動等を行う，見学をする

構成活動とは、工作用紙などを使って子どもたちが学習対象としているものを個人やグループで製作することである。「ゆうびんのしごと」の学習であれば、ポストを製作したりする。また、構成活動と見学との関係は見学に行く前に構成活動を行えば、子どもたちが知っているつもりでいたポストの構造を本当は知っていなかったという不明に気づき、見学の視点を鋭くすることになるし、見学後に構成活動を行えば、誰が何を製作するかによって関心の所在を把握しやすくなる。

⑤相互学習を行う（その1）

長岡実践における「相互学習」は、それまで独自学習で築いてきたひとりひとりの子どもの学習対象に対する見方、考え方を発表していくことから始まる。発表に際しては、予想文や予想の絵、あるいは構成活動でつくった作品等を示して行われる。長岡氏はそれまでの単元展開からひとりひとりの子どもの学習過程を把握しており、誰の予想文や予想の絵などを取り上げれば教材として生きるか、また、発表を聞く側の子どもたちが活発な質問や意見を出しやすいかなどを事前にイメージし、計画を立てている。

⑥相互学習を行う（その2）

相互学習が何回か進められるうちに、子どもたち同士の間にも自然発生的に討論が開始される。このような事態を長岡氏は「授業は生きもの」ととらえ、次のように述べる。「学習をしていくとき、生きものとしての授業は、しばしば行きづまります。また、思いもよらぬ発展をするときがあります。教師の計画を超えて、予想以上の学習が展開するときは、うれしいものです。『子どもがしてしまう授業』とでも言える授業が生まれると、子どもの目は輝き、体当たりによって、内容的にも深い学習になります¹¹⁾。」

⑦AからF

長岡氏の学習指導活動は、授業時間の中だけで完結しない。前時と本時の間に、授業中における教師の指導活動を振り返り、本時の授業計画を練り直したりする。この授業と授業の間の活動が長

岡氏にとって非常に重要であるのは、教師は次の授業を子どもの具体的な動きに対応しながらどう切り開いていくか考えねば、子どもの動きに即することができないからである。

5 「反省的实践家」、としての長岡文雄氏の社会科実践

長岡氏が「反省的实践家」であり、氏の社会科実践が「反省的实践」であることをいくつかの視点から検証する。

①二元論を克服する探究の論理に則っているか。

長岡氏は木下竹次の「学習法」の継承者として知られているが、長岡氏は実践のねらいを次のようにも述べている。「私は、木下時代の実践での『もの足りなさ』を『学習者の一人について、その学習の深まりをきめ細かく、息長く追究したものが少ない』『児童理解についての目が今一步足りない』ととらえ、自分の実践では、特にこの点に力を注ぎ、『児童の経験の力動的発展に意を尽くした¹²⁾。』この児童の経験の力動的発展を達成するという観点から長岡氏の社会科実践の単元展開（前ページ、図3）を改めて見てみると、次のことを指摘できる。

○〈図3〉の「①子どもが文章を書く」、「②子どもの問題の所在を探る」、③「ひとり学習で予想や予測を書く」ようにする長岡氏の指導は、ひとりひとりの子どものものの見方、考え方が異なるものであることを前提にし、その見方、考え方を個々にとらえようとするところから出発している。これは、ひとりひとりの子どもの「活動過程における認識」のあり方を教師が探るものである。

○〈図3〉の「④構成活動を行う、見学をする」指導は、学習者である子どもが、〈図1〉「状況における素材との対話」を行うことを促すものである。この過程で子どもは、自己の経験を表出させ、ものの見方、考え方を深めはじめていく。

○〈図3〉の「⑤相互学習を行う（その1）」と「⑥相互学習を行う（その2）」は、主に、これまでの学習が個人学習であったのに対し、ここからは教師と子ども、子どもと子どもによる集

団での学習である。この過程において、教師と子どものそれぞれは、「状況との対話」と同時に自己のものの見方、考え方をも省察する「状況との反省的な対話」が行われる。（事例としては、小2「パン工場」の授業記録¹³⁾などがある。）このように長岡氏の社会科実践における単元展開の流れは、二元論を克服する子どもの探究の論理に則ったものとなっている。

②教師の「デザインの合理性」はどのように働いているか

解決の見通しの立っていないある状況において、専門的知識を適用して問題解決をはかろうとするのではなく、その状況において問題となっている事柄を明示し、解決のための枠組みを設定し、専門的知識を適用できる場をつくることが「デザインの合理性」を働かせることであった。それは〈図4〉の平行四辺形の面積を求める場合にもあてはまる。

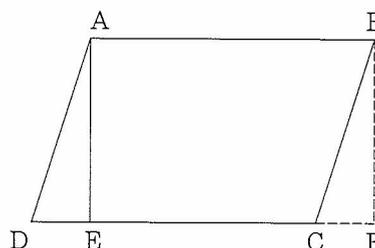


図4 平行四辺形の面積の求め方

平行四辺形の面積の求め方は、「底辺×高さ÷2」の公式でどんな場合でも求めることができるから、その公式を適用すればよいとするのが「技術的合理性」を働かせることである。一方、「面積を求めるにはどうしたらよいか」という問題状況において、三角形ADEを三角形BCFに移動させ、長方形に変形するという操作を行う（問題解決のための枠組みをつくる）ことが「デザインの合理性」を働かせることである。学習者は、この操作を行うことによってはじめて、「底辺×高さ÷2」の公式を適用し、問題解決を果たすことができるのである¹⁴⁾。

では、長岡氏は、社会科実践においてどのように、「デザインの合理性」を働かせているのであろうか。上記の〈表2〉「『パン工場の予想』子どもの問い分布・分布つながり表は、それを示す資

表2 「パン工場の予想」の子どもの問い分析、分布つながり表¹⁴⁾

(理由) は理由づけあり (予想) は予想あり () は教材化できそう

<ul style="list-style-type: none"> • どんな機械どうする機械—石原((渡邊 (予想))) • 機械と人間 —((石原 (予想))) • 機械の大きさ —岩田 • 機械の形 —岩田 • 機械の数 —岩田 • 焼く機械 —岩田 • まるい形 —渡辺 • 機械の配置 —((渡部 (予想))) • 製茶工場との比較 —((渡部)) • かきまぜる —山中 • あつい —((岩田)) • 味 —((岩田)) • こげる —山中 • 手と機械の関係 —((石原 (予想))) • 機械は沢山作らねばならないから —((山中 (理由))) • 手分けをしているのは沢山作るから —((渡部 (理由))) • 作るのにむずかしいパン —岩田 • パンの種類と製法の関係 —((石原 (予想))) • 包む機械 —梅本 • 機械のほかの道具 —渡辺 • 扇風機 —山中 • 圧力 —山中 • 電気 —山中 • ガソリン —梅本 • スイッチ —梅本 • ボタン —岩田 • 工場の広さ —岩田 • 一番だいじな道具 —山中 • つくる時間 —梅本 • 夜何時まで —岩田 • 仕事はじめの時刻 —渡部 	<ul style="list-style-type: none"> • 一日に何個 —渡辺 • ねだんと味 —((渡辺)) • 材料の入手法 —((石原 (予想))) • 服装 —岩田・((渡辺 (予想))) • 国語「白いにわとり」と比較 —渡部 (予想) • 働く人数 —梅本 (予想) ・岩田 • 働く人男女のちがい —((石原 (予想))) • からだで一番よく使うところ —((山中 (予想))) • 失敗 —梅本 (予想) ・岩田 • 休む時間 —山中 (予想) • 時間割 —((渡辺 (予想))) • 機械がこわれたとき —梅本 • 分業 —((渡辺)) • 一番だいじにしているもの—岩田 • 気をつかう —((山中 (理由))) • 気をつけること—梅本 (予想) ((山中 (予想))) • いそがしいとき —((梅本 (予想) ・渡辺)) • こまること —岩田 • なくなったらこまるもの —渡辺 • たのしいとき —渡辺 • 働く人のめあて —((石原 (予想))) • 一番気にしていること —((山中 (予想))) • 働いている人の職場に対する気持ち —((石原 (予想))) • 配達車 —梅本 (予想) ・渡辺 • 配達方法 —岩田 • どのパン屋へ売るか —岩田 (予想) ・渡辺 • 中小企業 —((石原)) • 算数の考え方で順々の方式 —((渡部)) • 先生はどう思うか —岩田 • みなさんや先生はどう思うか —石原
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

料である。この表は、長岡氏がひとりひとりの子どもに「パン工場はどんなになっているだろうか」という予想を見学前に書かせたものを、テーマ別に分類し、個と集団の関わり方を探ろうとしたものである。教師には同じ「パン工場」の学習であっても、個々の子どもが「パン工場」にどんな問いかけを持ち、どんな探究をしたいと思っているか、容易にはわからない。

さらに、それが相互学習においてどのような絡まり合いとなり、どの方向に発展していくのかも予測しにくいものである。探究の論理に則った単元展開を指導しようとする教師には、授業という場も解決の見通しの立っていない問題状況なのである。長岡氏はそのような状況の中に身を置いて、教師の指導のあり方を模索するために『「パン工場の予想」子どもの問い分布・分布つながり表を

作成したと考えられる。この点において長岡氏は「デザインの合理性」を働かせていると言えよう¹⁶⁾。

以上の①、②から長岡氏が「反省的实践家であり、氏の社会科実践が「反省的授業」であることは明らかである。では、長岡氏においては「反省的实践家」であるためのもとを成す「活動過程における省察」は、どのように働かせているのだろうか。次にそのことを検証する。

すでに述べたように「活動過程における省察」は自身の「活動過程における認識」が何らかの理由によって阻まれた際に、驚きを感じることから生起するものである。長岡氏においても、子どもの言動に驚きを持って接することを記した報告はかなりあるが、その一つを取り上げて検証したい。次のように述べる。

「三年生が奈良の町を学習したとき、Eさんは、『町の西部に工場ができたのはなぜだろう。』ということに対し、『田んぼばかりだとさびしいから』とつぶやいたのである。決してふざけたのではない。わたしはがく然として立ちつくした。この考えをささえる体制を、わたくしはつかみそこねていたのであった。ここで、わたくしのEさんを見る目は変わったし、授業におけるEさんの位置づけも変わった。Eさんは、どうして、このような『つぶやき』を生んだのであろう。わたくしは、この足場になった経験をさぐっていった。Eさんはたしかに発達がおくれている。農家の子どもである。農村の田畑のひろがりを経験している。『農村はさびしい』ということをつも町と比較して実感してきたのであろう¹⁷⁾。」

長岡氏は、どのようなものかという見方や考え方をしているかというひとりひとりの子どもの持つ体制を探ろうとし、それぞれの子どもごとに氏自身の見方や考え方を持っている。しかし、それが子どもの何気ないつぶやきから破られる場合がある。そして、それが驚きとなり、その子の持つ体制をもう一度とらえ直そうとする。つまり「活動過程における省察」を行うのである。さらに、そこからその子に対する新たな解釈を導こうとしている。長岡氏のこのような内面における精神的活動が重要であるのは、子どもに対する新たな見方、考え

方とその子の授業における位置づけまでも変える端緒となったことである。授業における位置づけを変えられた子どもは、新たな可能性をより力強く拓いていくはずである。

ところで、長岡氏はなぜこのような驚きを持つことができたのであろうか。このことを「①二元論を克服する探究の論理に則っているか」と「②教師の『デザインの合理性』はどのように働いているか」を考え合わせ、二点を挙げる。

- (1) 単元の全過程において、常にひとりひとりの子どもの体制を探り続ける努力をしている。それが教師の指導活動の中心を成していた。
- (2) 教師の子どもの体制をとらえる見方、考え方も絶対ではなく、それを改める姿勢を持っていた。それは容易なことではないが、固定化しないからこそ、子どもに即せる。

この二点において、長岡氏は子どもの探究活動を保障する具体的な指導の手だてを生み出し、氏自身の教師としての可能性も拓いてきたと言えるのではないだろうか。長岡氏の社会科実践における学習指導活動とは、そのような氏の姿勢（生き方）の上に成立したと言えよう。

6 結語

総合的な学習の実践を求められているわたしたち教師は、現在もまだ手探りの状況であり、識者の論もまた種種様々である。

しかし、いたずらに流行を追ったり、単なるものまねに走るのもあってならない。長岡氏が眼前の子どもたち、ひとりひとりの琴線に触れようとし、相対する子どもとの関係から、自らも自己更新をはかっていったその姿勢をこそ学ぶべきであろう。それはまた、新学習指導要領に示されている「生きる力」に連なるものでもある。

[註]

- 1) 文部省『小学校学習指導要領』平成10年12月発行、pp.2-3。
- 2) もちろん、昭和20年代の問題解決学習が短命に終わったことをひとつの要因だけに求めることはできない。昭和25年の朝鮮戦争の勃発による政治的要因もあったという。

- 3) Schön, Donald, *The Theory of Inquiry: Dewy's Legacy to Education*, Curriculum Inquiry, 22:2, 1992, pp.121-122。
- 4) *ibid.* pp.122-123。
- 5) *ibid.* p.124。
- 6) *ibid.* pp.123-127。
- 7) このモデル図の作成は、次の文献をもとにした。
- ・長岡文雄「工場ではたらく人」上田薫編『新版社会科わかる教え方2年』国土社, pp.48-105。
 - ・長岡文雄「子どもがつくり出す教材ーリールオープンはパン工場の王様か」奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『学習研究』1974.12., pp.34-39。
 - ・長岡文雄「ポストをめぐって開きあう目ー小2ゆうびんのしごと」社会科の初志をつらぬく会『社会科の初志をつらぬく会の授業記録選第二集』明治図書, pp.49-95。
- 8) 長岡文雄『私の歩む道』伸光印刷, pp.55-56。
- 9) 長岡文雄『子どもをとらえる構え』黎明書房, p.7。
- 10) 長岡文雄『〈この子〉の拓く学習法』黎明書房, p.89。
- 11) 長岡文雄「工場ではたらく人」上田薫編『新版社会科わかる教え方2年』国土社, p.92
- 12) 長岡文雄『学習法の源流ー木下竹次の学校経営ー』黎明書房, p.284。
- 13) 「状況との反省的な対話」が示されている授業記録として、次のものが挙げられる。
- ・長岡文雄「工場ではたらく人」上田薫編『新版社会科わかる教え方2年』国土社, pp.92-94。
 - ・長岡文雄「子どもがつくり出す教材ーリールオープンはパン工場の王様か」奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『学習研究』1974.12., pp.34-34。
- 14) 長岡文雄『子どもをとらえる構え』黎明書房, pp.138-139 尚、児童名は長岡氏が著書の中でアルファベットで記したものを、引用者が変更した。長岡氏は、このような「子ども
- の問い分析、分布つながり表」を、たとえば小3「近鉄地下乗り入れ工事」の実践などでも作成している。
- 15) 「デザインの合理性」を示す平行四辺形のたとえば、次の文献に拠った。
- Schön, Donald, *The Theory of Inquiry: Dewy's Legacy to Education*, Curriculum Inquiry, 22:2, 1992, pp.132-133。
- 16) 長岡氏は、このような「子どもの問い分析、分布つながり表」を、たとえば小3「近鉄地下乗り入れ工事」の実践などでも作成しており、氏の実践において重要な役割を果たすものとなっている。
- 17) 長岡文雄「つぶやきに根ざす授業」奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『学習研究』1970.8., p.27。