

授業とは何をいうか[†]

—社会科における評価の手がかり—

溜池 善裕*
宇都宮大学教育学部*

昭和22年版の学習指導要領社会科編I・II（試案）において「学習結果の判定」という評価項目を作成するのに携わったうちの1人、重松鷹泰の評価論は他者と自己との違いを乗り越えてそこに意味を見出し普遍的な共存の道を歩む世界観や哲学に支えられている。その世界観や哲学の要となるのが、重松が見出した評価の手がかりのうち、尺度の転換と共同思考への参加のし方である。

キーワード：初期社会科、思考体制、評価、尺度の転換、共同思考への参加のし方、重松鷹泰

目的

本稿は昭和22年版の学習指導要領社会科編I・II（試案）において「学習結果の判定」という評価項目を作成するのに携わったうちの1人、重松鷹泰が、その後の学校現場との研究を続ける中で、何を問題としましたそこで何を評価の手がかりとして見出したかについて考察するものである。

社会科はとくにどのような社会を形成するどのような人間を育てるかが教科としての最大の目的であるが、その目的は「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者」であり、次期指導要領でも「主体的に生きる」が加わったのみで、その内実については各学年の目的・内容・内容の取り扱いが代わって示すのみである。また、それらの内容や取り扱いは示されつつも、とくに次期学習指導要領では評価を指導に生かすことが総則に明示され、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力、人間性等」という大まかな観点が示されているが、戦後の社会科評価論を通覧すると、観点別の評価については観点別の形成的評価の詳細な事例は示されながらも、今日それが十分に活用されているとはいいがたく、評価と指導の一体化をめぐっては、ほとんど何も分かっていないに等しい状況であ

る。それは例えば、自治体で配布されるパソコンのソフトに業者テストを採点した観点別の点数を入力し、そこに普段の何らかの観察等を生かしながら評価をしているという現実からもうなづけよう。しかし現実のそのような評価の実態において、根拠をもって学習指導に生かしているかといえは心もとなのである。

本稿では、重松の一連の評価研究が十分に具体的に分析的で実際的であったことを踏まえて、何らかの示唆がそこから今後得られるのではないかという考えにもとづき、この次期の重松の評価論を整理し、今後何を研究しなければならないのかについて明らかにするものである。

1. 文部省の社会科評価論

(1) 昭和22年版社会科学習指導要領の評価

社会科評価論の原型である文部省の昭和22年版の社会科学習指導要領（試案）には9年間にわたって実施される社会科についての総論を述べている部分、「第六節 学習結果の判定」がある。そこには「学習効果の判定のおもな仕事は、生徒が自分及びまわりの人たちの生活を、いかに豊かにし、向上して来たかを確かめることである」という一文が明記されており、それぞれの問題についての学習を通して子ども達が自らの生活を向上させまたそれを豊かにすると同時に仲間を含みまわりの人たちの生活をも同様に向上させ豊かにすることへの願いが根底にあることが了解される。

[†] Yoshihiro TAMEIKE*: Consideration about the Clue of Evaluation in Socialstudies
Keywords: Socialstudies, Clue of Evaluation
* School of Education, Utsunomiya University
(tameike@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

この願は各学年の問題ごとに設定された「結果の判定」に具体的に示されているが、上記の「おもしろな仕事」は、例えば第4学年「問題七 ほかの土地の人と仲よくするには私たちはどうすればよいか」についての「勉強したり遊んだりする場合、ほかの土地から来た子供に不快をいだかせないように留意するか。引揚者に対して積極的に援助するか」を見ると、評価は、他者と自己との違いを乗り越えてそこに意味を見出し普遍的な共存の道を歩む世界観や哲学に支えられており、そうになっているかどうかを確かめる作業でもあることが了解される。

学年ごとに設定された問題の評価のうち知識の理解等をのぞく上記の「おもしろな仕事」と関係するものを抽出すると、「厳粛な理解」（第3学年問題四 動植物はどのように人間に頼っているか）、「どんな友達にでも公正な態度で対する」（第3学年問題九ほかのなかまの者と仲よくするには私たちはどうすればよいか）、「開拓者や祖先が、たがいに依存し有無通じあった」（第4学年問題二 私たちの祖先は、どのようにしていろいろな危険を防いだか）、「自然資源の利用に貢献した人々を理解し尊敬しているか」（第4学年問題三 動植物、鉱物等の天然資源はどのように利用することができるか）、「他人の仕事の価値を理解するということが、いろいろな仕事を生かすようになることや、また仕事をしてくれる人に対する尊敬や礼儀」（第6学年問題一 仕事を通じて人々はどんなふうに関係するか）、「買えるもの、必要なもの、価値のあるものに自己の欲望を制限する力」（第6学年問題五 上手な物の買い方には私たちはどんな知識を必要とするか）等が見出されるが、ここには自然や動物そして人といった生命への尊厳と尊敬、そして子ども達もまたそのよう尊厳たる存在として生きるべく努力を惜しまないものの見方が見出され、先に述べた世界観や哲学に通底していると考えられる。

(2) 22年版の評価論の発展

社会科学学習指導要領（試案）が短期間でつくられるなかで、担当者を悩ませたのは、上記のような普遍的価値が各学年の具体的問題に学習を通して子ども達が行き届く際に、どのような具体的なすがたとなって現れるかがであったものと拝察される。当時のことを担当者の一人である重松鷹泰は『教育研究事典』（1954）⁽¹⁾の小宮山栄一の指摘を参照しつつ

次のように述べている。やや長いが小宮山の指摘を重引して示そう。

(1) 教育目的乃至指導目標の妥当な分析がさらに強力に行われなければならない。換言すれば、児童生徒の具体的な態度・行動において記述することが、評価の妥当性の確保のためにも必要である。たとえば、人生観、理想の育成、鑑賞力の発達等が、教育の重要な目的でありながら、その十分な評価の行われがたいのは、妥当な分析の不十分のためである。
(4) 分析的に測定された個々の測定値が、個人の全体的理解に総合される方法が不十分である限り、いかに個々の測定が客観的になされても、その解決は妥当性を欠くことになる。評価の結果が個人的指導に直結する方策をたてるためにも、診断性と予診性をもった評価技術の発展が望まれる。

戦後最初の学習指導要領（社会科編）をつくったとき、わたくしの最も当惑したのが、この評価の問題であった。各学年の各問題毎に評価の項を設け若干の示唆を述べてはいるが、はなはだ自信のないものである。評価を省くことのできないという教育の厳然たる事実と直面しながら、それを相互に信頼し交換しあえるほどのものに具体化することができないことに、わたくしは強い敗北感をさえ覚えたのである。評価の具体的な方策を探し出すということが、わたくしを奈良の女高師付属小の職場に赴かせた一つの大きな動機であった。小宮氏はこの頃文部省にあって教育評価のことを研究しておられたのである。

社会科発足の際、わたくしたちは社会科の評価は、子どもの成長を文章的に表現する以上の方法が考えられないから、指導要録の中に欄を設けることを見合わせるか、さもないと特別な記入欄をつくるよう、強く要請したのであるが、意図的に実施する教育である以上、他の教科の教育と同様に評価すべきであるという見解によって、押し切られてしまったのである。その頃のわたくしは、評価の困難なのは社会科であって、算数や国語その他ではさほどの困難がないらしい、というような甘い予測を持っていたのである。

奈良の現場にきて、この予測はたちまちに瓦解してしまったのである。木下竹次主事以来いわゆる通信簿を否定している学校であったのである。わたく

しは、小宮山氏のいう（１）の課題に取組み、人間として強い人間という、なかま同志の共通目標にむかっただけで、各種能力指導系等表なるものの作製にとりかかったのである。まがりなりにも一応つくり上げて、『たしかな教育の方法』の中に、それを発表したのであるが、いくつかの点で、自分たち自身にも納得のいかないものであった。一つにはそこに示した能力の段階というものが、まだきわめて漠然としていて（いわば学年に配当したという程度で）、本当にそれらの能力の発展していく節（それを乗り越えることによって、より高い能力が育ちはじめる個所）を明らかにすることができないでいる。今一つには、小宮氏の示した（４）の課題につながることであるが、個々の能力が全体として子どもにいかん位置づけられるか、逆にいえば個々の能力が子どもの全人的発展の動きの中からのどのような根拠によって抽出されてきたか、について答えられないでいる。⁽²⁾

小宮山の指摘する（１）の点は、奈良女高師附属小で『たしかな教育の方法』において示した各教科にわたる「各種能力指導系統表」⁽³⁾であるが、社会科についてはそのうちの「社会科的能力指導の系統」がそれにあたる。そこでは「人間が社会生活を営む場合、人間として強い人間としての自己に対する誠実さ—自己の真実の姿を見きわめる能力が、まず根柢に要求せられてくる。日本人においては封建的な社会秩序の外部的な力の支配や、宗教的なものと外部的な力との結合が障害となって、この自己に対する誠実さが伸ばされていない。社会科においては、このような能力が要求せられていると思われる」として、自己把握の能力が根柢にしてそれぞれの能力が重なり合うという視点に立って次のように能力が整理されている。

1 自己把握の能力

- ・ 自己の誠実な要求を認める誠実さ
— 切実な権利を主張する能力
- ・ 他人の要求の切実さを認める寛容さ
— 他人の権利を承認する能力
（無力な個人が全体の進歩に貢献する有力さを認めるすなおな態度）

2 他人と協力する能力

- ・ 他人の主張や立場をみとめる能力
— 社会正義に対する敏感さ

— 寛容な態度を維持する能力

- ・ 誠実な友情を維持し楽しむ能力、正しい礼儀を守る能力

- ・ 批判的に判断する能力

3 自然に適応しこれを利用する能力

- ・ 生命・財産・資源を保護する能力、物を生産する能力

- ・ 物を購入し消費する能力—生活を維持する能力

4 社会科の各種の機能や施設に順応しそれを有効に生かしていく能力

- ・ 社会の構造や過去を理解する能力、職業を選択しそれで貢献する能力

- ・ 家庭生活を楽しむ、よいものにしていく能力、資源を尊重し開発する能力

- ・ 公衆衛生を重んじ向上する能力、学問を重んじこれに貢献する能力

- ・ 芸術を鑑賞しこれを創作する能力、リクリエーションを楽しむ拡充する能力

- ・ 法律を作りこれを使う能力、政治に参加する能力

5 社会に関する各種の知識を有効に使う能力

上記のように、社会科的能力は、人間が自己把握を根柢におきつつ4つの能力を十全に発揮させて社会的営みを行う存在であるという見方のもとに考えられたのである。したがって「社会科的能力指導の系統」は、その営みを学年ごとに子ども達が行うものとする問題として想定し、そこに各種能力をそれぞれ具体化して配置して作られたのである。この系統表作成にあたっては、奈良の学習法における指導を通して教官達に経験的に蓄積されていた学年ごとの子ども達の生活や学習の特性は大いに生かされたものと考えられる。

(3) 文部省の社会科評価論の発展における問題点

しかしこの系統表を作成したのちに、重松の研究方針は転換する。当時、重松とともに実践研究を進めていた長岡の言葉を参照しよう。

重松氏が、文部省において最初の社会科の学習指導要領をつくり、その足で奈良女子高等師範附属小学校主事に着任されたのは、昭和22年の暮であった。当時同校教官であった私は、氏と共に、「奈良プラン」づくりをし、23年9月より、その実践に入った。「奈良プラン」作成では、その基盤として、子どもの「関

心」調査した。子どもの生きている場所と生きかたをさぐるためであり、子どもの「問題」をつきとめることをめざしたのである。(中略)これが「子どもの究明」は、これ(能力指導の系統：引用者注)が出発であったといってよい。「子どもの『問題』とは何だろう」と、実践のなかで、重松主事とさぐり続けた。(中略)当時、ある段階まで行ったとき、「どうも正面から、『子どもの問題とは何か』と迫ってもむずかしい。子どもが熱中する事実を集めて、その背景をさぐっていく方がわかりやすいようだ」ということに研究法が変わったことを、私は、はっきり覚えている。(中略)私たちは、子どもたちが、思いがけず熱中して仕事を続けたり、歓声をあげたり、感動の色を表したりする事実を記録して話し合い、「しごと」の単元設定に、これを生かした。⁽⁴⁾

長岡の言葉における「子どもたちが、思いがけず熱中して仕事を続けたり、歓声をあげたり、感動の色を表したりする事実」が、まさに重松の言う「本当にそれらの能力の発展していく節(それを乗り越えることによって、より高い能力が育ちはじめる個所)」なのである。

のちの述べるように、63年当時、52年から研究を始めて10年以上が経過していた「思考体制」についての研究が、小宮山氏の指摘する(4)の問題つまり評価はその子の部分しかとらえることができないけれどもそれがなぜ全体の理解と把握につながるかについて、全体を「思考体制」として考えその「思考体制」が何であるのかを解明しようとして、そのために子ども達に取り組ませる問題を設定しそれについての記述を分析していたことから考えると、52年には「能力の発展の節」の存在には気づいていたものと推察される。教師が予期せず子ども達が熱中してしごとを続け、またそこで歓声をあげたり感動したりするのは、子ども達がしごとを通して自らの能力を転換させ、その際に自らも自己の能力が次の節に移ったことを感じているからである。重松はおそらくそれに気づいていたと考えられる。

重松が関わった59年の『たしかな教育の方法』には、しごとについてすでに「真実の生活をさせることによって、人間として強い人間を育てていくためには、その生活に、全身全霊を打ち込んで共同して仕事(遊び)をしていく部面がなければいけません。それが生活の中心になるべきです。私たちはこ

の生活の部面を『しごと』と呼ぶことにしました」⁽⁵⁾と書かれてはいるが、それがなぜ重要であるかについて気づき始めたのは、長岡の言う附属小の「研究法が変わった」頃であり、重松は子ども達が熱中する学習を集めそれを確かめることを通して、その意味をあらためて理解したのである。

2. 「思考体制」の研究と評価

(1) 「RR方式による思考体制の追究」

先述したように、もう一つの問題、「個々の能力が全体として子どもにいかん位置づけられるか、逆にいえば個々の能力が子どもの全人的発展の動きの中からどのような根拠によって抽出されてきたか」という問題の追究は、重松が名古屋大学に移って、1952年の「小学校社会科における評価の研究」から「RR方式による思考体制の追究」につらなる、「思考体制」についての研究がそれに該当する。

52年の「小学校社会科における評価の研究」は、重松が主事を務めていた附属小の長岡文雄が担任した4年から6年にわたる十数人の日記「心の記録」⁽⁶⁾を精読するところから始められるが、なぜそのような作業をしたのかといえ、先に引用したように長岡はこの頃になると「子どもたちが、思いがけず熱中して仕事を続けたり、歓声をあげたり、感動の色を表したりする事実を記録して話し合い、『しごと』の単元設定に、これを生かした」はずであり、そのような熱中するしごとに取り組んでいる子ども達を書く作文の中に「本当にそれらの能力の発展していく節(それを乗り越えることによって、より高い能力が育ちはじめる個所)」があり、そのような節を乗り越えながら育つ子どもの中に起こっているものに目を向けることこそが、この時の重松の問題意識だったからである。

この作業を通して発見したものが、それぞれの子どもの心の動きにある一貫した底流であった。そこで例示されているのは、長岡文雄の担任した両親がなく姉と2人でおばさんに育てられているK君である。おばさんに育てられているK君には「おばさんをよろこばす」「おばさんをしあわせにする」という一貫したものがあり、そのようなものを「思考体制」と名付けて研究したのである。

しかし、「RR方式」は、当時珍しかった大型コンピュータによる統計処理による解析をもとにそこから得られたクリスタル図を分析・考察して進められ

る⁽⁷⁾という研究であったこともあり、「思考体制」のタイプ（傾向性）として、①分裂的な傾向にあるもの、②単純な統一をめざすもの、③既成の権威や慣習等によりかかって統一をたもとうとするもの、④抽象的独断的な立場で統一をたもとうとするもの、⑤具体的な立場に立って動的な統一をもつもの等を導き出す結果となってしまうのである。この研究結果は、もちろん当時としては意義あるものであったが、重松が当初考えていたものとはほど遠いものであったと拝察される。

なぜならこの結果については、最初に子ども達の日記を提供した長岡も「私の学級の日記や、『心の記録』には心の動きが素直に表現されたものが多く、R・R方式の研究にも耐えた。しかし、私は、自分なりに、もっと子どもの心のひだに迫り、その個性的成長、生きるしんの筋をつかむことを模索せずにはおられなかった」と書いており、学習を通して子ども達を育てている教師の側からすれば意味のある研究とはなっていないのであり、つねに現場教師の側に立つ重松もまた同様のもどかしさを感じていたはずだからである。

「思考体制」がいくつか大別されることが示されるということは、長岡がいくら子ども達が熱中するしごと学習を設定しそれを実践しても、子ども達にはもともと持っている「思考体制」の型があって、それは変わらないことになってしまう。長岡は子ども達と向き合い、子ども達を育て、自らも一緒に伸びていく教師として、このような分析ではとらえられない、成長する子どもの姿を感じていたのである。長岡は言う。

子どもは、とらえてもとらえても、とらえつくすることができない。底なしの沼のようなものである。ある人は「どうせとらえつくせないのだから、たいていで打ち切っておけ」というかもしれない。しかし、そうはいかない。底なしであるからこそ、絶えず子どもをとらえなおし続けなければならないのである。とらえる息が切れることは、子どもを見失うことである。⁽⁸⁾

(2)「子どもの構想力」

「思考体制」を「子どもの構想力」という視点から授業研究をしていた帝塚山小学校は、1955年から研究を開始し子どもの思考過程を丁寧分析しは

じめた。60年には「授業の展開図」を考案して分析に用いるようになり、そこでは「矛盾対立する子どもの考え方を、正面にもち出して、話題にすることが大切」であることを発見している。また、63年に実施した授業の分析をもとに、次のような仮説を見出している。

(a) 対立し緊張関係を保ちながら解決へ：Aという事実が、子どもの生活論理と矛盾したとき、即ち子どもの問題として露呈した時、それを吟味しようと、Bという見方が出てくる。そこには、 $B_1 \cdot B_2$ という相反した考えが展開され、互いに緊張した関係の中で、Cという見方になって、発展するように見受けられる。が、それと同時に、子どもたちの矛盾となり、新しい問題となる場合が多い。この過程、AからBを経て、Cに達するとき、この過程に支えられて、思考が深まったと、言えるであろう。今ひとつは、(b) 矛盾成立条件を吟味して：図（略：引用者注）のように、 $B_1 \cdot B_2$ が相対立するのではなく、 B_1 を補足したり、矛盾を追ったりして、 $B_2B_3B_4B_5$ と変容して、Cに達する場合である。つまり、一つの見方について、その矛盾成立条件を多方面から吟味して、新しい視点に変わっていくことを度重ねて解決に迫る道筋である。⁽⁹⁾

ここでとらえようとしているのは、学習における子どもの「構想力」の動きであるが、これを明らかにする研究過程の中で、「構想力」のもつ次の4つの要素を見出すのである。それは、①見通し…問題が具体化し内容と方法の二面に互ってすじみちの立った相が浮かびそれをもとにして意欲的な構えがとれる、②経験…既に獲得した経験（知識）が再構成され既有経験が自らを超越して新しいものを生み出し未来に可能的な像を構想することができる、③実践的な構え…体をとおして対象世界（問題）と対決する（空想とは区別される）、④個性的理解…子どものものを見る視点が関連をもって多面的となりしかも自己自身の足場を粘り強く保持しながら弾力的に発展変容していく姿・学級集団の場を通して対立し響きあう中でますます個性的になっていく、である。⁽¹⁰⁾

本書が出されたのは1968年であるが、先に述べたように、帝塚山小学校の言う「構想力」が子どもの学習を通して「個性的理解」に達する過程につい

ては、63年までにはある程度明らかになっていた。研究の全体について重松がどの程度認識していたかは分からないけれども、学習における対象と自己との矛盾や緊張対立の重要性は認識していたものと考えられる。

(3) 社会科の初志をつらぬく会・学習研究連盟における評価の実際の検討

以上のような研究を背景として、社会科の初志をつらぬく会（以下、初志の会と略記）と学習研究連盟⁽¹¹⁾（以下、学研連と略記）は合同で社会科評価の実際の検討をはかった⁽¹²⁾。合同とここで敢えて記したのは、学習研究連盟は初志の会結成の母胎となっていたが、機関誌を持たずまた委員長が初志の会の創設者の一人、重松鷹泰であったため、区別なく初志の会で活動をしていたからである。学研連会員が初志の会の集会に集うことについて、重松は初志の会機関誌『考える子ども』の「第6回日光集会特集」の直後にあえて「学習研究連盟について」⁽¹³⁾という一文を載せ、「学習研究連盟に参加している学校や個人の大部分は、考える子どもの誌友である」と記しているのはその複雑な関係を物語る。学研連会員は初志の会機関誌『考える子ども』に論攷や実践記録を投稿し、また集会にも参加して実践提案⁽¹⁴⁾することで評価の議論に積極的に関っているのである。以下、学研連を含む初志の会における評価についての議論の動きを追ってみよう。

初志の会では、第6回夏季集会のあり方をめぐり上田薫によって評価の問題を取り上げることが主張され⁽¹⁵⁾、『考える子ども』1963年3月号に第6回合同集会を予告している。初志の会は1962年第4回集会で「社会科における指導法と目標の解明：子どもの思考をのばそうとする授業の具体的な研究を通して」を翌63年第5回集会では「社会科の指導と教材研究：指導記録を手がかりとして」を開催しているが、そこでは一貫して子どもの「思考体制」とその発展に着目し、1965年に『子どもの思考と社会科指導』⁽¹⁶⁾を出版している。「思考体制」は評価においてどのような意味をもつのが問題だったのである。

さて予告された6回合同集会のテーマは「社会科における評価の問題 指導記録を手がかりとして」であり、日程は1963年8月5日正午から7日正午まで、場所は日光中禅寺湖畔である⁽¹⁷⁾。集会は5月号⁽¹⁸⁾

以降、日光集会と通称⁽¹⁹⁾され、誌上には重松・上田を含む8人によるテーマについての座談会、提案される6つの実践記録、上田による「集会における研究についての提案」を矢継ぎ早に掲載し、集会実施後の9月号には日光集会での議論を詳細⁽²⁰⁾に整理している。評価研究は継続され、64年3月号には8月の和歌山県の湯川集会を告知し、「座談会 さらに一步を進めるために」⁽²¹⁾によって作文やペーパーテストといった評価の具体的方法を集会で検討する方針を示している⁽²²⁾。さらに7月号には湯川集会のテーマ「社会科における評価の方法」や詳細な日程、集会での4つの討議資料のすべてと、その具体的な検討方法が示され、集会実施後の9月号には日光集会同様議論の詳細⁽²³⁾が整理された。

3. 重松の社会科評価論

(1) 評価の手がかり

この間、委員長である重松は、「評価の研究」「評価と理解」「評価の資料としての作文」「評価の手がかり」「物をみる尺度」「共同思考への参加」「評価の手がかり」「評価のあり方」を『考える子ども』誌上に発表し⁽²⁴⁾、社会科評価についての考察を進めた。

すでに述べたように、重松は「思考体制」については「RR方式」の研究を行い、その傾向を明らかにすることには成功していたが、それは現場教師にとってはあまり意味のあるものとなっていると言いは難かった。しかし、自らが関わる帝塚山小学校のように、「構想力」を手がかりにして、子どもの学習の過程を追ひ、「個性的理解」に向かって、子ども達が個人の学習における矛盾や緊張関係と学級集団の場における対立と響き合いの中で育っていくことについては、ある程度認識していたと考えられる。したがって、子ども達の学習の過程をとらえることで、「能力の発展していく節（それを乗り越えることによって、より高い能力が育ちはじめる個所）」を明らかにすることが出来るのではないかと考えていたことは間違いないであろう。

それを裏付けるように、重松は9月号の「評価の手がかり」⁽²⁵⁾において、前号7月の『考える子ども』に掲載され、8月の日光集会で提案される、小2・「しょうぼうのおじさんのしごと」の記録中のD児の事実を分析し、重松は大きな発見をするのである。それは尺度の転換と共同思考への参加のし方という評価

の手がかりであった。

提案された単元は、Ⅰ 火事と消防のおじさんの仕事（2時間）・Ⅱ ふだんの時の消防のおじさんの仕事（4時間）・Ⅲ 火事を防ぐくふう（1時間）からなるが、具体的には、第1時「火事は人の生命をうばったり、その家の生活をだいなしにしてしまうことに気づかせる」、第2時「火事の時の消防のおじさんの仕事ぶりから、危険な仕事であることに気づかせる」、第3時「話し合い：いざ火事という時にふだんから用意していることやそのために消防署の施設がすぐ出動できるようになっていることについて」、第4・5時「消防署の見学」、第6時「見学をもとにして、いつも緊急事態に備えている消防のおじさんの仕事の特色を理解させる」、第7時「消防のおじさんは、火事を防ぐ仕事もたえまなく続けているが、わたしたちにもできる火災予防について話し合う」というかたちで進められた。

重松が分析したのは、Dという「成績普通。おとなしい。女子」である。また学習については次のような評価結果が提示されていた

重松が分析したのは、Dという「成績普通。おとなしい。女子」である。また学習についてDには次のような評価結果が提示されていた。

	事前調査	3時	5時	6時
仕事の事実を知る	×	△	○	○
仕事の特色の理解	×	×	○	○
(○…理解している。△…ふたしか。×…知らない。)				

事前調査：ゆっくりねている（かじの時はつかれるから、ひるまもねている。）

第3時学習後：くんれん。車の手入れ。火のみでのみはり。午前中はねている。バトミントンはつかれた時と思う。

第5時学習後：夜だけこうたいでねる。テレビ、お茶はひまな時だけ、みたりのむ。電話がかかり。マイク。電話3こ。地図がいっぱいあった。

第6時学習後：車の手入れ。地図でしらべる。夜中もおきているのがわかった。

これに加えて集会で提案される詳しい資料から次の2つの作文を重松は提示している。

第5時学習後

「わたしはうちへかえらないのかと思ったら1日こうたいでうちへかえることがわかりました。だから夜だけこうたいでねて、ひるまはねないのです。おひる休みがあって、その時テレビを見たり、お茶をのんだり、バトミントンをするといっていました。そして休みじかんにかじがおきた時には、すぐ出かけていきます。わたしはテレビをおわりまでみられるのに、しょうぼうのおじさんは、とちゅうでやめて、でかけます。電話がかりの人がいて、電話やマイク、まわりにはちずがいっぱいはってありました。」

第6時学習後

「ずっと前にしょうぼうしで車をみがいているだけだとおもいましたが、かじの時でかけられるようにするためだということがわかりました。ちずを出してしらべています。高山くんのかじの時、夜でもこられたわけがわかりました。それから夜中でも、だれかがおきています。」

これをもとに重松は次のように分析する。やや長いがそのまま引用する。

D児の回答を検討していくと、いくつかのことに気づく。1ねることを終始問題にしながら、発展させている。（ゆっくりねている。午前中はねている。夜だけこうたいでねてひるまはねない。夜中でも、だれかがおきています）。2テレビを見たり、お茶をのんだり、バトミントンをすることなど、休み時間の使い方に着目している。3消防署員は、消防署に住んでいるかのように考えていた。4自分の生活のし方とくらべて消防署員の活動を捉える。5消防署にある地図とその活用法を追っている。

これらのことを総合してみると、D児は自分の家庭生活を尺度として、消防署ならびに署員の活動を、理解しようとしていた、といえそうである。第6時終了後には、その尺度をすてて、公共施設としては、別の尺度をあてはめるべきだ、と理解したらしい。わたくしは、この物をみる尺度の変化を、評価の手がかりの一つと考えたと思う。これは問題に取り組む土台だからである。もちろんこれは、問題としている事がらによってちがうのではないかと思うのであるが、互に無関係なものではないから、その移動を追跡することが、子どもの思考や認識の発展やその方向を、見さだめるのに役立つのではあるまい

か。D児の場合は、普通の家庭生活をとらえている尺度を用いていたのを、変えなければならないというところまで進んだので、新しい尺度をたしかめるところまできていないが、今少し追究を続けさせれば、その内容が明らかになるであろう。(中略) つぎにD児の回答を、七時間の授業の進行と対比してみると、第3時、消防署員がどうしてそんなに早くこられるかを考えるために「火事のない時は、しょうぼうのおじさんはどんな仕事をしているのだろう」を学習したときの板書(前号36頁)の中で、□にいれられた疑問「たいそう」「ゆっくりねている」「バトミントン」「おちゃをのむ」の4つの中2つに対して「午前中はねている」「バトミントンはつかれた時にすると思う」という防衛的・弁解的な見解を提示し「車のていれ」「かじのあとを見ている」の中3つをあげている。これはD児の学級集団の、共同思考に対しての参加の状況をほぼ示しているものであろう。

(2) すべての人間的幸福の実現

重松の分析において重要となるのは、尺度の転換と共同思考への参加の仕方であるが、この両者については、すでに述べたように帝塚山小学校における授業研究を通して予見されていたことであり、それが念頭にあったのは想像に難くない。この2つに加えて、獲得された知識の種類や量・道徳的实践性という評価の手がかりを上げているが、先に上げた評価の手がかりを使うと知識が獲得されたことについては「他の児童と全く同一点に達しているようにみえるが」「先の2点(本文では3点となっているが誤りであろう:引用者注)を評価の手がかりとした場合には、他の児童といちじるしくちがう、個性的なものが見出されるのである」とし、もう一つの評価の手がかりである「道徳的实践性」については「人間としての自己を提示し、人間としての他人を認め、それと争い、それと協力する、という意味のもの」として、文部省時代での評価とほぼ同じ見解を示し、それ以上の説明はない。

その後、②尺度(視点)の転換については63年11月号での中学校1年・理科「燃烧」の授業記録をもとにした「物を見る尺度」⁽²⁶⁾によって、③共同思考への参加態度の変化については64年1月号での堀川小5年・「工業と貿易」の授業記録⁽²⁷⁾をもとにした「共同思考への参加の仕方」⁽²⁸⁾によって考

察が深められ、次の和歌山県湯川集会前の座談会に際してそれらは整理されて、①経験や知識の拡大・②尺度(視点)の転換・③共同思考への参加態度の変化・④思考体制の構造的変化として提示された。湯川集会前の5月には、31号と同名の35号「評価の手がかり」において、④を撤回し⁽²⁹⁾あらたに、④事態への肉薄性・⑤道徳的实践性を加え、湯川集会後の37号「評価のあり方:湯川集会の成果について」では、この5つを手がかりにして社会科の評価をするのが妥当ではないかという提案をするともに、35号での以下の文章を再掲し、社会がめざすべき人間像を提示している⁽³⁰⁾。

わたくしたちが既成の固定した尺度を廃棄し、伸縮自在な尺度を持ち、共通の問題についての共同思考に積極的に参加するようになり、しかもその問題の追求を持続して、生活そのものに肉薄していこうとするようになったとき、わたくしたちは他の人びととの連帯感を強くし、すべての人の人間的幸福の実現にむかって、つきすすんでいく姿勢になったといっている。

重松の評価論はすでに昭和22年版の指導要領に見出される世界観とそれを構成する教育観としては不動のものであったと考えられる。その世界観は重松にとっては真理であり、それゆえ授業分析によって同様の真理が見出されると考えていたと思われる。そしてそのような世界観と直接関係し反映するのが、②尺度の転換であり③共同思考への参加の仕方なのである。それは理想とする社会を実現するために重松が考え出した評価の手がかりではなく、世界にそのままの形でまさに真理としてそこに存在するものなのである。尺度が転換しまた共同思考に参加することが起こらなければ、22年版の指導要領の「結果の判定」に見出される、他者と自己との違いを乗り越えてそこに意味を見出し普遍的な共存の道を歩むことは不可能なのである。

一方、上田は、名古屋大学教育学部における重松との共同研究「RR方式の研究」を背景に「数個の論理」⁽³¹⁾を奈良女子大学文学部附属小の『学習研究』に発表し、子どもを評価するには統一された「一」ではなく三つ以上の「数個」によるとらえが必要だという主張を行った。この論攷をふくらませて発表したのが『考える子ども』誌上の「詩と空白と評価

と」「数個の論理（上）」「数個の論理（下）」であり「評価の根本問題」もその延長線上で論じられた⁽³²⁾。上田の考察は哲学的な考察にもとづく抽象性の高い観念的なものであり、したがって湯川集会後の論攷⁽³³⁾で示したペーパーテストの原則はそれとつながるものにはならなかった。また、湯川集会では子どもの思考をペーパーテストでとらえることが困難であるという指摘⁽³⁴⁾がなされるなどして、「テストは、ある断片よりしか調べることができないので、その局所的な調べより全体をおしはかる評価のあり方を考える」⁽³⁵⁾という位置付けを行っている。

評価をめぐることは、あくまでも子どもの事実をもとに考えようとする重松と、哲学的な考察を徹底しようとする上田では大きな差があり、日光集会、湯川集会終了時には、どのようにして評価するかについての見解の一致はなかったが、初志の会としては1969年に『評価を生かす社会科指導』⁽³⁶⁾を世に問い、重松が見出した評価の5つの手がかりが示され⁽³⁷⁾ると同時に上田が示したペーパーテストの原則も示され⁽³⁸⁾、全体として小学校低・中・高学年の詳細な実践記録と具体的な子どもの「思考体制」に迫る考察、言い換えればそれぞれの方法での具体的な評価方法を示す体裁となっている。

結論

重松の社会科評価論は、昭和22年版にはそれを支える世界観や哲学があったと拝察されるが、その世界観や哲学は、今日においてもなお普遍性をもつものであり、それに支えられる評価の手がかりについても、社会科の学習における子ども達の実事分析・考察を通して、その妥当性を検討しつつ、より正しいものにする必要性はいまだ担保されていると考えられる。したがって、重松が評価研究で参照した長岡文雄が、しごとと学習を実践する中で子ども達を書いた作文を参照したように、現在もなおしごとと学習を実践している奈良女子大学附属小のしごとと学習での作文等を手がかりに、それを分析・考察する研究を進めていく必要があるだろう。

注

(1) 石山脩平他編『教育研究事典』（金子書房、1954）。

(2) 重松鷹泰「評価の研究」（『考える子ども』no.28, 1963-3）。

(3) 奈良女高師附属小学校学習研究会編『たしかな教育の方法』（秀英出版、1949）所収、pp.179-278。

(4) 長岡文雄「子どもの『問題』をどうしてとらえるか」（『考える子ども』no.159, 1985-1）。

(5) 前掲学習研究会編『たしかな教育の方法』p.30。

(6) 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』no.200, 1991-11）。

(7) 平山勉「授業研究における授業記録作成と分析視点に関する一考察（1）：子どもの可能性を伸ばす叙述的方法の究明に向けて」（『考える子ども』no.188, 1989-11）。

(8) 前掲長岡「私の歩んだ道（11）」。

(9) 帝塚山小学校『子どもの構想力』（明治図書、1968）所収、pp.54-55。

(10) 前掲帝塚山小学校『子どもの構想力』pp.7-21。

(11) 学研連の詳細については、長岡文雄「私の歩んだ道（9）：守勢に立ち始める時代」（『考える子ども』no.198, 1991-7）のうち「○学習研究連盟（学研連）・如月会」を参照のこと。

(12) 学習研究連盟（以後、学研連と略記）は、重松鷹泰が1949年に奈良女子高等師範学校附属小内に「如月会」として設立し、その後、重松の名古屋大着任にともなって事務局を附属小外に出して1952年に改称、これを母体にして設立したのが初志の会である。当初、初志の会の集会単独での実践提案はむずかしかったと考えられ、学習研究連盟と初志の会の合同集会としての位置付けであったと思われる。学研連は『考える子ども』や奈良女子大学文学部附属小学習研究会の『学習研究』には記事を掲載しているが正式な機関誌を持たず、また地方での集会を開催しなかったため、会を解消しようという意見もあったが（重松鷹泰「学習研究連盟について」『考える子ども』no. 31, 1963-9）、今日もなお存続している。

(13) 重松鷹泰「学習研究連盟について」（『考える子ども』no.31, 1963-9）。

(14) 例えば1964年8月の和歌山県東牟婁郡での湯川集会では、帝塚山小の白岩義男・丹羽佐智子が、小5「日本の農業」を提案している。

(15)「座談会 夏季集会のあり方をめぐって」（『考える子ども』no.28, 1963-3）。

(16) 社会科の初志をつらぬく会編『子どもの思考と社会科指導』（明治図書、1965）。

(17) 「第6回合同集会研究テーマ 社会科における評価の問題：指導記録を手がかりとして」（『考える子ども』no.28, 1963-3）。

(18) 『考える子ども』（no. 29, 1963-5）。

(19) 小林常男「日光集会裏話」（『考える子ども』no.29, 1963-5）。なお小林は宇都宮市立西原小学校の所属である。

(20) 「第6回日光集会特集 評価の問題：授業記録を手がかりとして」（『考える子ども』no.31, 1963-9）。

(21) 「座談会 さらに一步を進めるために：39年度夏季集会をめぐって」（『考える子ども』no.34, 1964-3）。

(22) 評価の具体的方法としてのペーパーテストの検討を提案したのは小野慶太郎である（「座談会考える子ども100号に寄せて」（『考える子ども』no.100, 1975-3））

(23) 「湯川集会の報告」（『考える子ども』no.37, 1964-9）。

(24) 重松鷹泰「評価の研究」（『考える子ども』no.28, 1963-3）、同「評価と理解」（『同』no.29（1963-5）、同「評価の資料としての作文」（『同』no.30, 1965-7）、同「評価の手がかり」（『同』no.31, 1963-9）、同「物をみる尺度」（『同』no.32, 1963-11）、同「共同思考への参加のし方」（『同』no.33, 1964-1）、同「評価の手がかり」（『同』no.34, 1964-5）、同「評価のあり方：湯川集会の成果について」（『同』no.37, 1964-9）。

(25) 前掲重松「評価の手がかり」（no.31）。

(26) 前掲重松「物をみる尺度」。

(27) 富山市立堀川小学校『授業の改造：子どもの思考を育てるために』（明治図書、1962）所収、pp.61-79。

(28) 前掲重松「共同思考への参加のし方」。

(29) 前掲重松「評価の手がかり」（no.35）。

(30) 前掲重松「評価のあり方：湯川集会の成果について」。

(31) 上田薫「数個の論理」（『学習研究』no. 161, 1963-2）。

(32) 上田薫「詩と空白と評価と」（『考える子ども』no.28, 1963-3）、同「数個の論理（上）」（『同』no.29, 1963-5）、同「数個の論理（下）」（『同』

no.30, 1965-7）、同「評価の根本問題」（『同』no.31, 1963-9）、同「評価の性格とペーパーテストの原則」（『同』no.37, 1964-9）。

(33) 前掲上田「評価の性格とペーパーテストの原則」。

(34) ◎実践記録の発表（1）「評価が悪いのか・指導が悪いのか」：2年生「おみせやさん」の記録（発表者 山田勉）、（2）日本の農業「ペーパーテストの評価」をめぐって（白岩善雄）、

(35) 「第7回湯川集会 社会科における評価の問題：新しいペーパーテストの創造」

(36) 社会科の初志をつらぬく会編『評価を生かす社会科指導』（明治図書、1969）。

(37) 小川正「評価の視点」（前掲『評価を生かす社会科指導』所収）pp. 25-38。

(38) 里野清一「評価の方法」（前掲『評価を生かす社会科指導』所収）pp. 39-49。

※本研究は、2016年度（交付）科研「教科道徳を視野に入れた小学校社会科中学年授業モデルの構築（16K0466・基盤研究（C）・研究代表：溜池善裕）の助成を受けた。

平成29年3月31日 受理