

「共感的理解志向の社会科」授業の誕生  
(その3)

吉 田 正 生

北海道教育大学旭川校社会科教育研究室

北海道教育大学紀要（教育科学編）

第 53 卷 第 2 号 別 刷

平成 15 年 2 月

## 「共感的理解志向の社会科」授業の誕生 (その3)

吉 田 正 生

北海道教育大学旭川校社会科教育研究室

### 目 次

#### 問題の所在

論文の目的と方法，研究の意義など

#### 第1部 誕生編

##### I章 東京都大田区立大森第六小学校における「共感的理解志向の社会科」授業の誕生

- (1) 中野重人からの聞き取り調査を軸にして（以上，前々号掲載）
- (2) 大田区立大森第六小学校の元研究同人からの聞き取りを軸にして（①～②－2迄，前号掲載；  
②－3～今号掲載）
- (3) 小括

##### II章 長野県上田市立東小学校における「共感的理解志向の社会科」授業の誕生

- (1) 中野重人からの聞き取り調査を軸にして
- (2) 上田市立東小学校の元研究同人からの聞き取りを軸にして
- (3) 小括

##### III章 岐阜県岐阜市立長良東小学校における「共感的理解志向の社会科」授業の誕生

- (1) 中野重人からの聞き取り調査を軸にして
- (2) 岐阜市立長良東小学校の元研究同人からの聞き取りを軸にして
- (3) 小括

##### IV章 小学校社会科教科書における「共感的理解志向の社会科」記述の誕生

- (1) 中野重人からの聞き取り調査を軸にして
- (2) 教科書編集者からの聞き取りを軸にして
- (3) 小括

#### 第2部 浸透編

##### V章 北海道旭川市及びその周辺地域における浸透について

- (1) 北海道教育大学教育学部附属旭川小学校の場合
- (2) 旭川市教育研究会社会科部会の場合
- (3) 上川教育研修センター研修講座（小学校社会科）の場合
- (4) 小括

#### 成果と課題

## I章 大森第六小学校における「共感的理解志向の社会科」の誕生

### (2) 大田区立大森第六小学校の元研究同人からの聞き取りを軸にして

前回に引き続いて、田中かよ子先生の話から入ろう。

#### ②-3 大森第六小学校の「関心・態度の評価」研究

「総合」の研究は、文部省指定とか都の指定とかいうことでやっていたのじゃなくて、いわば自主公開ということでやっていました。それでもずいぶん遠くから、たくさんの人たちが見にきてくれました。田上校長が、昭和53年で退職されて、その後、田中敏子校長がお見えになりました。この校長先生の下で、「関心・態度」の評価に焦点を当てた大六の研究が始まりました。これまでのテーマとは変わりましたが、校長先生や教育委員会から、こうした研究テーマを押し付けられたという意識はありません。校長先生が「どう？」って出されて、職員がやりましようってという感じで始まりました。

---

#### 【インタビュー一註】田上昇校長から田中敏子校長へ

先に書いたように、田上校長は昭和53年3月31日をもって、定年退職となった。その後を襲ったのが、田中敏子校長であった。したがって大六の昭和50年度～52年度（昭和53年3月31日）の研究と実践をまとめた『子どもが前面に出る教育』は田中敏子校長時代に出されたことになる。「はじめに」の文章も田中敏子校長が書いている。重松鷹泰は、大六の研究が継続発展されることを願ってであろう、先に引用した文章に続けて、次のように書いている<sup>①</sup>。

新しく、婦人校長田中敏子先生を迎え、学校はいよいよ充実しようとしている。荒御魂が前面に出ていたところから、和御魂がめだつ段階にうつりはじめたのかもしれないが、新しいものを生み、そだてることに変わりはないはずである。

---

再び田中先生に語ってもらおう。

文部省が「関心・態度」に力を入れているのは知っていましたが、文部省の先導的な研究をやろうという意識はありませんでした。研究推進委員には、前の研究のときからやっていた人たちがほとんど残っていましたが、「子ども中心」「みんなで協力して」という研究姿勢はくずしていませんでしたから、子どものやる気とか意欲をどうやって引き出そうかという方向にさらに研究を進めていくんだという意識の方が強かったように思います。

当時は、教育委員会とかを敬遠する風潮も一般にはあったんですが、私たちにはそういうものはありませんでした。「指導室を大いに活用しよう、教えてもらおう」ということで、区の教育委員会の指導主事の先生方にも助言者として来ていただいて、一緒に授業づくりなんかをやりました。

授業づくりの基本には「ころがす授業」の考え方がありました。子どもたちの興味・関心を大事にして、子どもたち自身が探究活動をはじめ、自分なりに考えをまとめていく、教師はそういう子どもたちの背中を押してあげるというような……。

中野先生が私たちの学校に来てくださったのは、やっぱり大六が「関心・態度」というところの評価をどうするかというところで研究を進めていましたから、文部省の主張する新しい教育のあり方の裏づけを見た

かったということではないでしょうか。

### 【インタビュー一註】文部省が進めた「関心・態度」の評価について

文部省は、昭和52年版の学習指導要領の徹底を図るべく、昭和55年に指導要録の改訂を行い、従来の「知識・理解」「技能」などの評価項目に、「関心・態度」という評価項目を新たに付け加えた。また、学習指導のゴールに評価があるという発想ではなく、学習指導のはじめと中途にも評価が必要であるということを強調した。

これに関連して、当時文部省教科調査官であった中野重人は、次のように書いている<sup>2)</sup>。

従来の評価は、ペーパーテストによって、知識・理解の定着度を見ることに主力が注がれ、評価を指導の改善に役立てるという発想に乏しかった。ペーパーテストの点数によって、成績を出すことが評価であると考えられてきたのである。……（中略）……。

近年の新しい評価観は、このような従前の評価のあり方を反省し、指導のための評価を重視する。

……（中略）……。

また、従前の評価では、ペーパーテストによって、知識・理解や技能などの認知的な事柄を評価の対象としたものが圧倒的であった。そこでは、興味や関心・態度など、情意的な側面の評価は、ほとんど問題とされなかったといつてよい。とりわけ、教育の現代化（科学化）が叫ばれ、その影響を受けたころにあっては、そうであった。しかし、学校教育に人間性豊かな児童生徒の育成が求められるようになると、等閑視されていた情意的側面が注目されることとなった。このように、興味や関心・態度などの評価と指導を重視することも、新しい評価観の特色の一つとしてあげられるのである。

新指導要録には、上述したような新しい評価観に立脚して、「観点別学習状況」欄が新設されたこと、また、各教科の評価の観点の一つに、「関心・態度」が設けられたことは、新指導要録の特色として、よく知られるところである。しかし、このような新指導要録の趣旨を実践に生かすことは容易ではない。評価と指導の一体化も、関心・態度の評価と指導も、言うは易く、行うは難しである。これまでほとんど積み上げのなされていない領域だけにその取り組みには、解決すべき多くの課題が横たわっているのである。

文部省は、「関心・態度」の評価をどうしたらよいかを明らかにするために、研究協力校を指定した。書籍等を通じて全国的に知られた学校として、たとえば東京都千代田区立佐久間小学校、長野県上田市立東小学校、広島大学附属東雲小学校などがある<sup>3)</sup>。

よく知られたことであるが、昭和52年版の学習指導要領の基本的方向を決定づけたのは、アメリカにおける「教育の現代化」から「教育の人間化」への方向転換、国内における「知識詰め込み教育」や「落ちこぼし」教育に対する批判であった。こうした批判に答えるかたちで、「ゆとりと充実」をスローガンとして掲げた学習指導要領が作成された。教えるべき事項を精選して削減し、しかも基礎基本として残されたものをわかりやすく教えることがめざされたのである。

また、教育とは単に知識を教えればよいというものではないという立場がいよいよ明確に打ち出された。社会科でも、こうした動きに符合して「公民的資質の育成」が強調され、「関心・態度」の育成に力点をおいた授業構成や単元構成が模索された。その先頭に立ったのが、当時、文部省の教科調査官であった中野重人であり高野尚好であった。

文部省が、「関心・態度」の評価を昭和52年版学習指導要領の中核として打ち出したことに対する批判は、教育学者からも教育実践家からもあった<sup>4)</sup>。こうした批判に答えて、中野は「頭デッカチのひよわな人間を

育てるのではなく、知・情・意・体の調和的な発達を図り、人間性豊かな児童生徒の育成が、とりわけ、今日の学校教育に求められている」という基本認識に立って、「関心・態度」育成の教育を進めていくことの大切さを説いた。また、従来の「関心・態度」をめぐる学力論争を整理し、その弱点は、「（関心・態度を学力に含めるべきであるとする論、含めるべきでないとする論）いずれの学力論においても、共通していることは、抽象的、一般的な次元の学力論に終わり、具体的に授業の次元で学力が論じられていないということである」と指摘している。このような認識をもつ中野にとって、大森第六小学校の研究は、魅力的なものであったろう。

（他校の研究との関わりについて、田中かよ子は次のように語っている。）

私たちの研究の方が佐久間小学校の研究より早いですね。佐久間小学校の研究発表を見に行ったことがあります。その時に分科会で、都立教育研究所の指導主事になっていた新見先生が「関心・態度の評価研究にいち早く取り組んで成果をあげている大森第六小学校の先生が来ていますから……」ということで紹介されたりもしました。

（大森第六小学校の研究紀要における社会科を見ると、「態度」が「学習態度」と「社会的態度」の二つに分けられているが、これは誰のアイデアか、というインタビュアーの質問に対して）

態度をこのように分けるという考え方は、特に誰かに教わったとか何か他校の研究物を見てということでは生まれただけではありません。社会科における態度をどう考えるかということ、自分で考えて行き着いた結論です。私は、あまり本を読んで勉強するタイプじゃなくて、授業なんかでも先輩の先生や同僚の先生のすごい実践を見て、それで勉強するっていうタイプなんです。

授業のなかで「態度」って言ったらふつうは学習態度になってしまうでしょう。でも、それだけじゃない。やっぱり生き方に関わるもっと広い意味での態度がありますよね。社会科の場合には、それを「社会的態度」って呼んだんです。「社会的態度」っていう呼び方も私が社会科部会に提案しました。

学習態度よりも広い意味での態度を育てようとしたのは、社会科部会ばかりではありません。国語でも算数でも……。

#### 【インタビュアー註】大森第六小学校の「態度」育成の教育について

当時の大六の実践が、社会科部会に限らず他の教科部会でも、学習態度よりも広い意味での態度を育てようとしていたということ、田中は、上で書いた以上には語ってくれなかった。語っても実際に授業を見ていないインタビュアーには理解してもらえないと思ったか、あるいはそれにふさわしい実践記録をすぐに示すことができず、インタビュアーに申し訳ないと思ったのであろう。

昭和56年12月の公開研究会の時に配付された「研究紀要」にある国語等、他教科の「関心・態度」の「各学年の達成目標」を見ても、それらの教科で学習態度以上の何ものかを育てようとしていたとは思えない。国語の場合には、「表現」と並記されているのは「読書」であり、いずれも昭和52年版の学習指導要領に示された「態度」でしかない<sup>5)</sup>。算数と理科の場合も同様であり、算数の場合、育成する「関心・態度」として示されたものは「数量・図形に対する関心・態度」と限定され、たとえば1年生については次の三つがあげられている<sup>6)</sup>。

- …（略）…加法及び減法の計算に関心をもつ。
- 直接比較、間接比較を通して測定の基礎となる経験をもととする。
- 図形を考察する時に用いる操作にも漸次着目し関心をもつ。

理科においては、「各学年の達成目標」として示された「関心・態度」は、学習指導要領にある文の文末など一部が変えられてつくられたものである。1例として1年生のものを示す。先に示したものが学習指導要領の文章であり、後が大六のものである。

- 身近に見られる生物を探したり世話させたりさせて、生物の著しい特徴に気付かせるようにするとともに生物に親しむ楽しさを味わわせる。
- 身近に見られる生物を探したり、世話をしたりして、生物に親しむ楽しさを味わう。

社会科の場合も、学習指導要領にある文章や語句が組み合わされて、各学年で育成すべき「関心・態度」が記述されていて、学習指導要領に沿おうとする姿勢が窺われる。しかし、学習指導要領にはない「学習態度」／「社会的態度」の分割表示が行われており<sup>⑦</sup>、この点で他教科とは異なっている。

しかし、田中が他教科でも「学習態度」より広いところで態度を育てるような実践が行われていたと言うのは、「ころがす授業」の基本的考えが、授業実践に生きていたからだと思われる。「子どもがころがす授業」は、一言で言うなら、子どもの人格形成までを視野においた授業であった。それは『子どもが前面に出る教育』にある「4 子どもがころがす授業の事例」にある諸実践を見ると伝わってくる。

まず、事例1として挙げられた国語<sup>⑧</sup>を見てみよう。佐藤さとの「龍宮の水がめ」を題材とした5年生の授業である。授業記録、授業分析とつづいたあと、「4 本時をめぐって」という項目が出てくる。そこには「(1) K子の変容」という小項目と「学級の動き」という二つの小項目がある。

「(1) K子の変容」には、「気が弱く内気」であまり発言のできなかつたK子が、この題材の学習をしていくなかで、どのように成長していったか、変容していったのかということが書かれている。つまり、教科指導を行うなかで、教師の目は教材をどのように教えたらよいかということだけを見ているのではなく、子どもの人格の変容（高まり）をも見据えているのである。この実践記録を書いた教師は、次のようなK子の学習感想文を引用している<sup>⑨</sup>。

グループ研究をやってから、だんだんと自分の力が出て、今までよりも思っていることを、主張できるようになってきた。私は、今までは、引っこみじあんだから、自分で思っていることをいえなかった。でも、この前、みんなの前で発表してから、自分でも思っていることをいえるようになってきた。

そしてさらに、この題材の学習の最終段階におけるK子の様子を次のように記している<sup>⑩</sup>。

K子はその後、がんばり表子どもの時間、国語の室で創作童話に取り組んだ。そして、「海のご殿」の童話を書いた。がんばり表の空欄には、・龍宮の水がめの感想文が書ける。・創作童話を書ける。と記入された。

大六の実践は、「初志の会」の実践と同一の系譜にある。すなわち、教科の授業のなかでも目標を単に、その教材を知的に理解させたり何らかの学習技能を習得させることだけにおわらせず、その教材がはらむ子どもの人格変容性に着目し、その部分と子どもが触れ合うことで、子どもの人格にながしかの変容が生まれることを願って授業を構成するという授業実践の系譜である。

こうした授業を組みにくいと思われる算数でも次の実践記録（事例3〈5年算数〉：整数の分け方）<sup>⑪</sup>に見られるように、それが意識されて授業の振り返りが行われている。

この授業で発言内容は素朴であるが、発言回数の最も多い意欲的な田端が、集団思考への動機づけになっていることは見のがせない。この驚くほどの変容の要因の1つに、平常、疑問やまちがっていることでも平気で提案できる友

だち、金子の欠席がきっかけになって発表し、自分の考えを友達の意見を聞いて訂正していく（授業中、うん、うん、と何回もうなずいている。）謙虚な態度が、うかがえたこともあげられる。

…（中略）…特に6年1学期現在では、本授業では質問だけでめだたなかった佐々木（男）が、展望を開く発言を頻繁にするようになり、集団を高めてくれる一人に育ってきている。

上の引用文は、授業に積極的に加われるようになるという学習態度だけが問題にされているとも読めるが、この実践の背後に「友達を認め合い励ましあう学級の雰囲気<sup>⑧</sup>」づくりをめざすという教育姿勢があることを考慮するなら、一人一人の子どもの人格の変容そのものが問題とされていると見ざるを得ないのである。すなわち、人格の変容が授業等における学習態度の変化として現象するという考えが根底にある、ということである。

理科の実践記録には、算数以上に学習態度の変化は子どもの人格の変容を反映したものであるという考えのあることが見て取れるものがある（事例4：理科2、変容のきっかけをつくったところがす授業）。長くなるが、引用する<sup>⑨</sup>。

（K男は）図工が大好きで、図工の授業がある日は喜んで学校にくるが、図工の時間がつぶれた日は、1日中不機嫌になる。そんな子である。

…（中略）…しかし、机の前にすわってじっと本を読んだり、字を書いたり、計算をしたりすることをとても嫌うのである。とにかく、手を動かして何かをつくったりすること以外は、すべて敬遠しているのである。

そんなある日、この風ぐるまの授業をたくさんの先生方が参観にみえた時に、K男のつくった風ぐるまがみんなの目にとまり、みんなの前で軸に糸をまきつけて、重いおもりのはいったプリンのカップを動かす見本を見せることになった。

…（中略）…以来、その授業を転機として、K男の学習に対する姿勢が少しずつ変わりはじめた。いつもは半分程度しかできなかった理科のテストが、この「風ぐるま」の授業から、8～9割程度の点をとりだしたのである。これには本人も、いささかびっくりしたようである。

また、以前は何の興味も示さなかった算数で、式の立て方や計算の仕方がわからないと、はっきり「今のところの説明がよくわかんない？もう一度説明して！」などと、いうようになってきたのである。

そんな時、「K男はさいきんなかなかがんばるな！」などと、ほめてやるようにしてやったが、そのことがますますK男のやる気をおこしていたように思う。

係活動では、飼育栽培の係長になり、生物の世話も毎日きちんとやり、クラスで飼う生物を寄付して欲しいなどと、みんなに訴えたり、積極性が見られるようになった。

下線部に見られるように、教師のまなざしは、授業中の子どもの様子や意欲だけに注がれているのではなく、学校生活全体における子どものありようにまで及んでいるのである。

また、次の文章は、教材が知的な学習のためだけにあるものではないという考え方があったことを如実に示すものである<sup>⑩</sup>。

……「風ぐるま」のところがす授業は、K男の内に秘められていた意欲を引き出すのに適切な教材であったことと、子どもの中から発見されるのを待ったのがよかったのではないかと思う。

社会科の実践をまとめた〈事例2〉には、大六の「ところがす授業」の基本姿勢が明確に書かれている<sup>⑪</sup>。

「子どもがころがす授業」は問題解決という学習を通して、考える力、正しい認識を育てるのみでなく、人間性を形成する上にも役立っている。重松鷹泰先生は、問題解決学習は、「主体の個性的な統一を成立させ、それを検討させ、発展させるのに不可欠である。」と述べられている。…（中略）…

「子どもがころがす授業」での教材、仲間や教師との心のふれ合いは、ひとりひとりの生き方を深めていっているようである。教育という営みがそこまでの深さのあることを教えられたのが「子どもがころがす授業」である。

こうした考え方を初対面でどの程度の知識を持っているかわからない人間に話すことはためらわれたのであろう。それが、田中の言い淀みであったと思われる。

大六の「ころがす授業」は、上に見てきたように、どの教科も子どもの人格の変容までを射程においたものであった。昭和55-56年度の「関心・態度」の研究時においても「ころがす授業」を実践してきた職員がまだ大勢残っており、研究文書に残された以上に子どもの人格変容を意識した授業が展開されていたのであろう。

社会科の場合、この実質的な継続を「社会的態度」という言葉で表すことができた。しかし、他教科の場合にはそうした言葉を見つけることができず、学習指導要領に示された言葉に拠ったのであろう。したがって、「社会的態度」という言葉を見つけ、「ころがす授業」を受け継いで、子どもの人格変容をめざす社会科授業のあり方を言葉として表現した田中の功績は大きいと言わなくてはならない。

しかし、ここに一つの疑問がある。それは、「社会科における関心・態度は、学習意欲・学習態度の側面と社会的態度・社会的行動の側面との二側面をもつと言われているが<sup>④</sup>」という文章を田中が残していることである。下線部は、「関心・態度」を学習関心・態度と社会的関心・態度とに分けるアイデアを田中がどこから得たことを示している。それは、中野重人→白石裕一という線なのか、それともまったく別の線なのか、インタビューの中では他から教わったものではないと言っていたことと矛盾するがそれをどう解釈したらよいか、ということである。

まず、「関心・態度」を二つに分けるアイデアが、中野→白石という線で田中に入ってきたという可能性は大いにある。それは、中野重人が次のような文章を残しているからである<sup>⑤</sup>。

「社会的事象に対する関心・態度」について、指導要録は、「社会的事象に関心をもち、それを意欲的に調べようとするとともに、社会の一員としての自覚をもって責任を果たそうとする。」とその趣旨を述べている。この説明から察せられるように、関心・態度には二つの側面が含まれている。

その一つは、学習対象である社会的事象に興味・関心をもち、それを意欲的に調べようとする、すなわち、社会科学学習に対する関心・態度という学習態度に関わる側面である。この関心をもって、意欲的に学習に取り組むということは、社会科に限らず全教科に共通していえることである。

他の一つは、個人の感情や価値観、また帰属している集団のもつ雰囲気や価値基準などに左右されやすい社会的態度、行動的態度の側面である。社会科は社会的事象を客観的に理解するだけにとどまらず、児童の主体的な考え方や立場を大切にしながら、国家・社会の一員としての公民的資質の基礎を育成する教科であるから、この社会的・行動的態度は、この観点の重要な側面であるといえる。

ここには明らかに、「関心・態度」を学習関心・態度と社会的関心・態度とに分けるアイデアが見られるのである。したがって、中野がこれより早く書いた同趣旨の文章を田中がどこかで読んでいた可能性、あるいは白石指導主事との話のなかでそのような考え方があるということを聞かされていた可能性は否定できな



い。

しかし、これらの文章が書かれてから二十数年経った時、田中が「関心・態度」を二つに分けるという考え方は自分のものであり、それを社会科部会に提案したと述べたのは、このアイデアが単なる受け売りでなく、田中自身の中に芽生えていたものであったことを示すのではないだろうか。この点について、筆者は後日、田中に手紙で確かめたが、もう記憶が定かではないという返事しかもらえなかった。

いずれにせよ、似たようなアイデアがほぼ同時期に生まれるということは、他にも例がある。

「関心・態度」の二分法が大六の場合、すでに昭和55年に田中の手によって成し遂げられていたという事実、そのことだけは動かしがたい。

さて、聞き取り調査でもう一つ、ぜひとも聞いておかななくてはいけないことがあった。それは「働く人への共感→子どもたちに自分なりにできることを考えさせる」という「共感的理解志向の社会科」授業の指導過程が、誰のアイデアなのかあるいはどのようにして生まれたのかということである。項を改めて、その点についての田中先生の語りを記述していく。

#### ④ 大森第六小学校における「共感的理解志向の社会科」授業の誕生

（「ぜひお聞きしたいのは、『ごみの学習』で、働く人に共感させて、それをばねにして、子どもたちに自分なりにできることは何かと考えさせている、あの指導過程がどうやって出来上がったのか。中野先生とか、あるいは指導主事の先生から何らかの助言をいただいて出来上がったのか。そういうことではなくて、先生のアイデアなのか、それとも市原先生のアイデアなのか、ということなのですが……」というインタビュアーの質問に答えて）

現場の研究ですからね、誰のアイデアかといわれても……。でも、原案は私が部会に提案しました。こんなのを考えてみたけど、どうって……。

大体、私は人に授業を見られるっていうのは好きじゃないんです。でも、指導案を考えたり、アイデアをまとめたりっていうことは好きでした。

学生時代、私は教育方法学の研究室に属していました。同期は、私も含めて4人で、吉田昇先生についていました。お茶大っていうのは、あまり大きな学校ではなくて、学生数もそれほど多くないんです。演習なんかも教官と一対一なんっていうことがありました。宮田丈夫先生に附属中学校の教官室で一対一で教わったなんていうこともありました。

学生時代、東井義雄の『村を育てる学力』なんかも読みました……。

教育方法学でしたから、国語の同じ題材について、一つは三読法で、もう一つは一読総合法で指導案をつくって、実際にやってみるといようなことを学生時代はやりました。私の母校は大森二中なのですが、まだ教えてくださった先生なんかいて、お願いして授業をやらせてもらったりもしました。どちらがいいのかを実験するための授業ですね。ただ、心の中では（一読総合法の方がいいな）なんて思って授業してましたから、それがなんとなく子どもたちにも伝わって、成功とはいえませんでしたけど……。

社会科でも、こんなふうにして2種類の指導案をつくって、分けてやったような気がします。

私は授業を実際にやるよりも、指導案を考えている間の方がずうっと楽しいっていうタイプでした。教師になってからもそうで、他の人の指導案でも自分で根本から考えるなんていうこともありました。「中間報告書」<sup>4)</sup>にある「寒くて雪の多い土地の気候と冬の暮らし」も、原案は私がつくりました。授業者の平井一男先生はまだ大六に来られたばかりで基本的な考え方がよくわからないというので、それじゃあということで原案をつくって社会科部会に出して、みんなで話し合いました。