

社会科評価の変遷

兼 重 宗 和

はじめに

社会科は、戦後新しく誕生した教科で、その目標も社会の変化に対応し、改訂ごとに重点・視点が少しずつ変化してきている。その目標を受けて評価の観点・対象が成立するのであり、よって評価も内容的に変化している。成立当初の社会科は、軍国主義等を払拭し、民主主義社会を早急に定着させる大きな役割を担っており、評価も具体的に詳しく説明されていた。しかし、今日では高度な国際化・情報化社会という時代を迎え、それに対応し生涯学習の観点に立ち自己教育が前面に推し出され、学習意欲等が評価の重要な視点となった。

本稿では、こうした評価の変化を、学習指導要領、指導書等を中心に明らかにしてゆきたい。

社会科評価の変遷

1946（昭和21）年、社会科準備委員会が組織され、CIEの指導のもとで日米合作の形で学習指導要領の作成が進められ、翌1947年に「学習指導要領一般編（試案）」「学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）」「学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）」が刊行された。

学習結果の考査の必要性について、「児童や青年が、一つ一つの学習にどれだけの効果をおさめることができたか」、「教材が果たして適当であったかどうか、また、教師の環境のとのえ方や活動の呼び起し方、すなわち、指

導法が適切であったかどうかを反省することができるし、また、一人一人の児童や青年の学習結果を知って、これからの指導の出発点をはっきりさせたり、その指導計画を考えたりするいとぐちを見つけ出すこともでき、これあって、はじめて指導の効果を、よりいっそう、あげることができる¹⁾」のであり、学習結果の考查の意味がそこにある。一方、児童や生徒にとっても、「学習の進行の現状を知ることは、自分の学習が、その目ざすところにどれだけ近づいているかを、はっきり、とり出してみる機会となり、これによって、かれらもまた、これからの学習を如何にすべきかを考えるいとぐちをつかむことができ、学習の効果をあげて行く上に、たいせつなものを得ることができる²⁾」のであり、ここにも学習の結果の考查の意義がある。

社会科の学習結果の判定について「学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）」に次のごとく記載している。社会科の内容は、「大部分生徒の生活からとられたものに基づいて構成され」ており、ゆえに「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³⁾」。そして、各単元の目標に即してそれぞれ指導結果の判定の項目を設けている。また、「学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）」に「社会科の判定の目的は、理解・態度・認識・知識・技能・能力について、生徒の成長を明らかにすることである⁴⁾」とその意義を明記している。さらに、注意事項として、「判定は学習指導の目標や目的に照らして行わなくてはならない」し、また「判定は、単元の開始前に始めて、単元の活動が進行している間じゅう続けて行い、単元が終る時には、最も重要になり、さらに、単元が終ってからも継続する」ことが必要であり、「問題解決の手続き・活動・目的・および到達点についての判定は、単元の進行中に、教師も

注1) 上田薫編『社会科教育史資料1』(1974年刊)東京法令出版株式会社, 211頁。

2) 注1) 同。

3) 文部省著『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』(1947年刊)東京書籍株式会社, 14頁。

4) 文部省著『学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）』(1947年刊)東京書籍株式会社, 13頁。

生徒も絶えずこれを行っていかなくてはならない」と、準備的評価・形成的評価・総括的評価に関しふれている。また、「判定には、生徒が自分の進歩を判定することも、教師が自分の進歩を判定することもともに含まれている」のであり、「社会科の判定が適当に行われるためには、それは包括的なものでなくてはならない」こととともに、「判定の方法は客観的技術と主観的技術との両方を含んでいなくてはならない」。そして、「生徒の行動の記録をとることは判定に際して、最も重要な技術の一つ⁵⁾」である。この1947年版では、戦前の考査に代わって判定の言句が使用された（ただし文中には評価の語句が使用されている）。評価のことが使用されるのは、1951（昭和26）年の第一次改訂からである。

1951年発刊の「中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ 一般社会科（試案）」に、「各単元の評価の例には、知識・理解・能力・態度などがあげられているが、これらはここに掲げた単元例を学習すれば、その結果としてこのようなものが出てくるのではないかとの、ある目やすを考えたものにすぎない。したがってこれらは決して最低限度を示したものではない⁶⁾」と、学習成果の評価の観点を知識・理解・能力・態度などにおいた。「中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅰ 中等社会科とその指導法」のⅢ章に「社会科の指導と評価」が設けられている。それによると、「生徒が知識・理解・態度・能力・技能などの点で、それぞれりっぱに成長しつつあるか」、「もしも教師が期待しているような教育効果が上がっていないようであったら、早くその原因をつきとめて対策を立てなければならないし、また次の単元計画や指導法にも改善を加えなければならない」。「その中には生徒自身の反省がどの程度になされているか含まれていなければならない」。また、評価は「指導の過程の一部として、生徒の望ましい成長の度合を知り、またこれを促進するために、あらゆる機会をとらえて、教師側からも、あるいは教師と生徒

5) 注4) 同書、13～17頁。

6) 文部省著『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ 一般社会科（試案）』（1952年刊）明治図書出版株式会社、3頁。

との協力によって絶えず行われなければならない」と評価の意味を述べている。社会科の評価は「客観的でなければならない上に、態度・能力等の評価の場合は、長時間にわたって絶えず注意を払っていなければならないし、その発達を数量的に表わすこともむずかしい」のである。そして、社会科で「学習全体の立場からの評価に最も重要な観点を与えてくれるものは、社会科の一般目標」であり、「評価の目的は、これらの目標に向かって、生徒がどれだけ成長しつつあるか、または成長したか、あるいはいっそうよく成長させるために教師はどのような助力をなすべきかを知ることにあるから」、その方法は「客観テストや論文テストもしばしば利用されなければならないが、その他討議・観察・面接・記録等もこれに劣らず重要な方法⁷⁾」である。各単元に共通した評価法として次のように記している。

(1)単元の学習にはいるに先だち、その単元で取り扱う諸問題について、簡単な予備テストを行う。これは各生徒がそれらの問題について、どの程度の知識・理解・能力・技能などをもっているかを知るためである。これは生徒の関心・能力・必要などに応じた単元を計画する上にも重要な資料となるばかりでなく、その単元の学習を通して、各生徒が各方面にどのくらい成長したかを測定する一つの基礎として利用できるであろう。

(2)単元の学習中に行われる自由討議・パネル討議・報告等の活動の際に、各生徒をよく観察して、機会があるごとに次の諸点について記録をとっておく。

- a. 自分たちの学習すべき問題と考えて、これに取り組み、積極的にこれらの活動に参加しているか。
- b. 生徒はいつも自分たちの計画や活動に対して、みずから反省しているか。
- c. 自分の意見をはっきり発表することができるか。
- d. 他人の意見を、まじめに広い心をもって聞いているか。

7) 文部省著『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅰ 中等社会科とその指導法(試案)』(1951年刊) 明治図書出版株式会社, 24~26頁。

e. 各生徒の考えには問題解決に対して、合理的・建設的・独創的な点などの程度認められるか。

(3)単元学習中における各生徒の行動をよく観察して他人との協力，他人の権利の尊重，寛容・自己の責任の自覚・義務の実行・礼儀その他の態度について成長したと思われる点を記録しておく。

(4)客観テストや論文テストあるいは読図・作図等のテストを実施して，生徒が正確な知識・理解・問題解決の能力・技能等の上で，どのような進歩を示しているかを見る。また生徒の学習ノートを調べて，その努力の度を判断する。

(5)学習期間を通じて，しばしば生徒と学習計画・指導法等の改善すべき点について話し合う。

(6)生徒各人に，はたして目標をどの程度達成したかと自分で評価させる。

(評価表略)

(7)生徒が単元の学習中にとった行動や熱心さについて，機会があるごとに父兄と話し合って記録しておく。

(8)学習が終了したあとの1，2時間を，次のような事項について生徒とともに話し合い，その単元の学習において，どのような長所や短所があったかを確かめ，教師および生徒の反省の資料とする。

- a. 単元の目標は適当であったか，多すぎたり，到達が困難なものが含まれたりしていなかったか。
- b. 単元の内容が多すぎたり，程度が高すぎたりしたことはなかったか。
- c. 生徒各人が種々な学習活動に参加する機会が得られたか。
- d. 教科書その他の資料が有効に利用できたか。
- e. 各種の学習活動は，はたして目標の達成に役だったか。
- f. 学習活動は興味深く行えたか。
- g. 各生徒はその単元の学習によって大いにうるところがあったと自覚しているか。
- h. その単元の学習を通して，どういう点が最も短所だったと思うか。

(9)単元終了後、テストを行って、その結果を最初の予備テストその他のテストと比較し、知識・理解・能力・技能などにどのような進歩の跡がうかがわれるかを確かめる⁸⁾。

評価の対象について、「社会科で評価の対象としてとりあげることは、単に個々の児童の学習成果だけでなく、もっと広い範囲の事がらであって、少なくとも次にあげる三点に及ばなくてはならない⁹⁾」として、1. 学習指導計画、2. 学習指導法、3. 児童の学習成果の3点の評価対象をあげている。対象は、評価の観点により評価の対象となる。「評価の観点は、指導の目標とか、ねらいとかいわれるものと表裏の関係をなすもので、目標をひるがえせば、評価の観点となる¹⁰⁾」のであり、よって評価の対象と観点は基本的に目標により規定される。そして、「目標がどの程度に達成されたかを測定する観点や方法を、できるだけ具体的にあげ」、「知識・理解ばかりでなく、態度・能力等の評価法についてもじゅうぶんに考慮されなければならない¹¹⁾」のである。

各単元ごとに評価の例を設けていたのは1951年版の学習指導要領が最後である。すなわち、社会科は戦後新しく誕生した教科であり、その定着の早期実現を目指すとともに、問題解決学習を採用したことにより、単元ごとの評価が記載された。しかし、1950年代半ばから系統学習へと移行し、しかも社会科がほぼ定着したこともあり、単元ごとの評価は略された。

1958(昭和33)年版の「中学校学習指導要領」には、総則に「指導の成果を絶えず評価し、指導の改善に努めること¹²⁾」と簡単に記載するに止まる。詳しくは「中学校社会指導書」に評価の項目を設け説明している。社会科における評価の意義には、「生徒の学習成果を明らかにし、その成長発達の姿

8) 注7) 同書、26～28頁。

9) 文部省著『小学校学習指導要領社会科編(試案)』(1951年刊)日本書籍株式会社、31頁。

10) 文部省著『学習指導要領一般編(試案)』(1951年刊)明治図書出版株式会社、107頁。

11) 注7) 同書、13頁。

12) 上田薫編『社会科教育史資料2』(1975年刊)東京法令出版株式会社、695頁。

を客観的にとらえること。教師の指導法および社会科の指導計画の改善に役だてること」の2点があげられる。つまり評価は、「単に生徒の学習成果を測定するばかりでなく、教師が指導法および指導計画について反省するための材料を提供してくれる」ものであり、よって「学期末や学年末に鉛筆や紙だけのテストで、生徒の記憶の量をはかり、それによって、生徒の学習成果を評定することだけにとどまってはならない」のである。評価は、「指導の過程の一部として、生徒の望ましい成長の度合を知り、またこれを促進するために、あらゆる機会をとらえて教師側からも、あるいは教師と生徒との協力によっても、絶えず行わなければならない¹³⁾」ものである。社会科における評価は、社会科の目標および各学年の目標が基本的な観点となる。評価の対象の分類に関しては、「知識・理解・能力・技能・態度とするのが常識的であり、実際のでもあろう¹⁴⁾」。その評価の方法には、「論文体テスト、客観テスト、標準テスト、行動の観察、生徒の自己評価と相互評価」などがあるが、「それらはそれぞれ特色をもつとともに、限界をもって」おり、したがって「できるだけ多くの方法を併用することによって、学習の成果をあらゆる面からとらえる¹⁵⁾」ようにしなければならない。学習指導の展開にそった評価方法は、前掲1951年版の学習指導要領を踏襲し、ほぼ同様な内容であるが、次の点が異なる。1951年版の(2)のeの問題解決学習に関する事項が省略された。これは、従来の問題解決学習から系統学習へ転化したからである。また、(7)の父兄との話し合いの事項も取除かれた。そして新しく(4)評価結果の処理と解釈の項を設けた。評価が機能を果たするためには、「評価の結果得た資料をそれぞれの目的に従って、分析し解釈し、個人または集団の傾向を判定しなければならなく、「そのためには、最初から結果の処理、解釈を念頭において、作業を進める」ことが重要である。しかるに、「生徒の長所や短所を診断するためには、数量的に結果を処理するにしても、一つのテスト

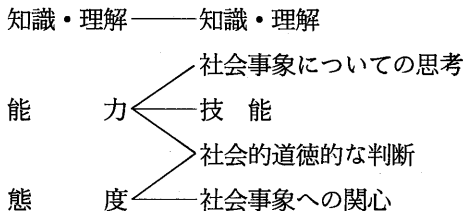
13) 文部省著『中学校社会指導書』(1959年刊)実教出版株式会社、252頁。

14) 注13)同書、253頁。

15) 注13)同書、254・255頁。

でいろいろな判断の資料を得ることができるように、採点や整理の基準を決めてかかることが望ましい」のである。そして、「学級の平均点を求めるだけでなく、得点の度数分布を調べて、能力の高い生徒だけを対象とした指導にならなかったかを反省したり、総点だけでなく、各問題別や評価の観点ごとに得点を分析して、指導計画に改善の余地はないかを吟味したりすること¹⁶⁾」も重要である。

1969（昭和44）年版の学習指導要領では、総則の9の(7)に「指導の成果を絶えず評価し、指導の改善に努める¹⁷⁾」と記し、詳細は「中学校指導書社会編」に次のごとくある。評価の意義は1959年版の中学校社会指導書と同文である。評価の観点は、従前に比べより体系化された。つまり、「教科の目標、各分野の目標がさらに具体化されて単元の目標や本時のねらい」となり、「評価に関する計画は、具体的には、単元の目標や本時のねらいに即して立てられる」と、従前の内容なる語句が削除される一方、より具体的に本時の語句が使用されている。そして、従来評価の対象の分類にあげられていた技能が、能力の一部として取扱われた。さらに、1961年公表の『生徒指導要録』の社会科の評価の観点、「社会事象への関心」「社会事象についての思考」「知識・理解」「技能」「社会的道徳的判」を取上げ、次のように分類している。



知識と理解の関係は、「理解は事物や事象の内部構造と他の事物・事象との関係を明らかにし、知識を真の知識とするはたらきであるから、両者の関係はとりわけ不可分」である。また、「技能は客観的な技術が正しく身につ

16) 注13) 同書, 257・258頁。

17) 『文部省発表中学校学習指導要領』（1969年刊）明治図書出版株式会社, 3頁。

いたもので、技術的能力であると定義¹⁸⁾」できる。評価の方法は、(ア)おもな評価方法とその特質 (イ)指導過程における評価の方法 (ウ)評価結果の処理と解決の3項目より構成された。ただし、(ウ)は、1959年版の(4)評価結果の処理と解釈がここに小項目として組み込まれたものである。従前と比較し、社会科における評価方法として新しく観察、発言の分析、作品の分析が取入れられている点が特色である。観察は「生徒の発言とか、文章や地図・グラフなどを用いて表現された作品を除外して、文字どおり、行動・態度そのものを評価の対象として観察する方法に限定」する。観察の留意点として、第1に「学習指導のどのような場面で、どのような行動や態度が予測されるかをあらかじめ考慮して、観察の時期と観点とを教師のほうで用意しておく」、第2に「観察には個々の生徒に対して先入観をもって対してはならない」、第3に「観察の結果、教師が気づいたことは記録する習慣をつける」ことである。また、「生徒の発言を通して、教師は生徒の発想や思考をとらえることが」でき、「知識や理解の程度を評価することもできるが、それよりも重要な評価対象は生徒の思考力にある」のであって「時として、生徒のきわめて独創的な思考過程をさぐることができる」。作品の分析に関しては、「作品の評価に客観性を与えるためには、一般に大きく二つの方法」があり、一つは「作品をその全体価値において一体として評価するもので、これには一対比較法、順位化法、等距離差法」があり、もう一つは「作品をいくつかの観点から分析して評価するもので、これには、評定尺度法¹⁹⁾」がある。テストでは、1959年版と同様に論文体テスト、客観テストを記載し、さらに新しく問題場面テストを取上げている。論文体テストは、1959年版とほぼ同一内容である。客観テストは、1959年版の内容に加え、再生形式と再認形式をあげている。再生形式(単純再生法・自由完成法・訂正法)は、「知識・理解の完全な再生想起を要求するので、生徒は明確な知識の記憶や理解がないと答えられないので、大いに努力して勉強する」ようになる。再認形式(真偽

18) 文部省著『中学校指導書社会編』(1970年刊)大阪書籍株式会社、395・396頁。

19) 注18) 同書、396・397頁。

法・選択法・制限完成法・組み合わせ法)は、「想起再生の苦しみを感ぜないですむので、論文体テストはいうまでもなく、再生形式の客観テストよりもいやがられない」が、「再認形式のものだけを連用すると、生徒に安易な学習態度をつくるおそれがある」ものの、「選択法、組み合わせ法は、適切に作成されているならば、再成形式よりも、いっそう思考力や判断力を評価するのに妥当」であろう。問題場面テストは、「それまで授業で取り扱っていない新しい問題場面を設定提示して、これに対する生徒の反応をみる方法である。その問題場面は、なんらかの解決されるべき問題を含む新しい場面であって、単なる既習事項の記憶だけでは解決できない場面である。要因の分析、関係の把握、既存の知識や原理の再生と適用、判断、推理、概括など複雑で高度の精神活動を要求するような場面である。一般には再認形式で作成されるが、妥当性は広い。ただ問題の作成には苦勞が多い²⁰⁾」のである。(イ)指導過程における評価の方法の内容は、1959年版をほぼ踏襲するが、次の点が新しく加味された。まず、「生徒が提出した質問は、授業のあとで必ず記録しておくで後日の指導にきわめて役に立つ」こと。次に、「テストの答えは、可能ならばテスト後直ちに生徒自身に自分の答案の適否を検討させることも、生徒の自己評価を重んずる評価法では試みられてよい。また、そうでなくても、特別の事情のないかぎり、教師は採点后、できるだけ早い機会に答案を生徒に返し、個々の生徒の学習の弱点を指導したいものである²¹⁾」とテストの扱い方を記載した。(ウ)評価結果の処理と解決は、1959年版の正誤の内容を分類した評価基準を削除し、他はほぼ同一文である。

1977年版の「中学校学習指導要領」の総則の9の(6)に「指導の成果を絶えず評価し、指導の改善に努めること²²⁾」とある。しかし、従来のごとく「中学校指導書社会編」には、評価に関する記載がなく除かれた。

1989(平成元)年版の「中学校学習指導要領」には、「指導の過程や成果

20) 注18) 同書, 398・399頁。

21) 注18) 同書, 400頁。

22) 文部省著『中学校学習指導要領』(1977年刊)大蔵省印刷局, 3頁。

を評価し、指導の改善を行うとともに、学習意欲の向上に生かすよう努めること²³⁾」と記載する。これに関し、「中学校指導書教育課程一般編」で次のように説明する。指導の過程や成果を評価し、指導の改善に努めることは、「教育の効果を高めるための不可欠の要件であり、自ら学ぶ意欲を高め、主体的な学習の仕方を育成する上でも、また個に応じた指導の充実を図っていく上でも、評価の在り方は極めて重要である」。学習指導における評価は、「指導の成果とともに指導の過程における生徒の学習に対する努力や意欲などを評価し、生徒の学習意欲の向上に生かすようにすることが大切」であり、また、「個に応じた指導を進める上で学習過程における評価は欠かせない要素である」ので、この点も留意する必要がある。学校においては、「生徒一人一人の学習を促進するための評価という視点を一層重視し、教科や指導内容の特性に応じて、事前、事後を含めて学習過程の適切な場面で、教師による評価とともに、生徒の自己評価など適切な方法によって行う²⁴⁾」ことが大切になる。すなわち、今度の教育課程の基準の改善のねらいの一つに、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること²⁵⁾」があげられ、それを受けて、「学習に対する努力や意欲などを評価」することが取上げられた。

おわりに

社会科発足時の評価は、これまで知識・技能等に重点を置いていたが、これらは「現にやっている仕事に精神を集中するとか、完成までやりとげるかというような仕事の習慣。他人を認めること、寛容、批判的精神、社会感覚、誠実さ、観察や叙述の正確さ、美しいものを認める態度や認識。他人と

23) 文部省著『中学校学習指導要領』(1989年刊)大蔵省印刷局, 5頁。

24) 文部省『中学校指導書教育課程一般編』(1989年刊)第一法規出版株式会社, 102頁。

25) 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の改善について(答申)」『日本教育新聞』1988年1月16日。

ともに生活し、仕事をするいろいろな能力。異なった地域や異なった文化の段階にある人たちが、互に相互依存の関係にあるというようなことに対する理解。すべてこれらのものは、学校が学習効果の判定に際して考慮に入れなくてはならないもの²⁶⁾」と、民主主義の定着をねらった評価が打出された。1951年版も、1947年版と同様に民主主義に重点が置かれ、態度・能力の評価も重視され、そして「生徒たち自身が常に自分たちの学習について反省しながら活動を進めていくよう²⁷⁾」、教師は評価を絶えず行うよう指摘している。すなわち、社会科発足時より問題解決学習が採用され、評価もこの学習方法に即した方法が用いられた。

1955年頃から系統学習が採用され、各単元の評価は削除された。1958年版の学習指導要領から教育課程の基準として文部大臣により告示されることとなり、各学校の指導上の困惑を解消し、全国的な教育内容の水準の維持向上が図られた。教育課程の基準の規定を明確にすることを意識して、従来的一般編と教科編に分けず、学校種別の学習指導要領となり、評価に関しては指導書で取扱われることとなった。この改訂では、講和・安保体制の成立により戦後教育改革の反動的再編が開始され、「愛国心」の育成が掲げられ、地理・歴史教育では「国土への愛情」と「先人の業績に対する尊敬と感謝」が重視された。

1960年代は高度経済成長段階にあり、教育課程政策も産業界の要請を受け、教育内容の現代化が打出された。しかし、結果的には過密教材となり、大量のおちこぼれ等を増大し教育荒廃に拍車をかけた。社会科の評価では、観察、発言の分析が重視され、テストも従来のものに問題場面テストが加えられた。

「ゆとりある教育」を主張した1977年版の学習指導要領は、従来の知識伝達に偏った学校教育を、知・徳・体の調和のとれた人間形成へと質的に転換

26) 文部省著『学習指導要領社会編Ⅱ（試案）』（1947年刊）東京書籍株式会社、13頁。

27) 注7) 同書、24頁。

した。

臨時教育審議会は、その答申で「偏差値偏重，評価の単一化，知育偏重などの弊害」が「学校教育体系全体を荒廃させる大きな要因²⁸⁾」となっており，よって「個々の児童・生徒に対し，行き届いた教育を行い，豊かな人間性を育成するため，指導方法を多様化するとともに評価の在り方を改善する²⁹⁾」ことが必要と指摘している。これを受けて，1989年の改訂では，生徒の学習に対する努力や意欲，主体的な学習などを評価することとなった。

社会科における評価は，その目標を受けて行われるが，評価の観点としては教育課程の基準の改善のねらいが重要な要因となる。

28) 臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」 「文部時報」第1327号（1987年8月），90頁。

29) 注28) 同誌，118頁。