

研究紀要

第42集

児童生徒の歴史理解とその指導

〔3〕

—小、中、高校における学習指導の実証的研究—

1964

新潟県立教育研究所

まえがき

最近における科学技術の飛躍的發展は、人類の歴史に大きな進歩をもたらしつつある。この新しい時代に向かって、教育のあり方も、大きな發展を遂げなければならない時期にあっているとと思われる。こうした時において、世界各国が、次代をにやう青少年の育成に民族の興隆を賭け、その能力の開発に全幅の努力を競っていることは、今日の著しい世界的動向の一つであるといつてよいであらう。

わが国においても、たびかさなる教育課程・学習指導要領の改訂、全国的な学力調査の施行など、学力向上への努力は、行政面でも、実践面でも、たゆみなく真剣に行なわれている。本県においてもこの学力向上の問題は、青少年の健全育成とともに、一大県民運動ともすべき緊急な問題であり、諸種の有効適切な施策が要請されるのであつて、今回発表された本県長期総合教育計画においても、このことがうたわれているのである。

こうした動向の中で、われわれは満5年前に、学力と学習指導の問題を当研究所の中心的な研究課題としてとりあげた。いうまでもなく、この学力と学習指導の問題は、学校教育の中心的課題である。われわれはこの学力の問題を考える時、児童生徒各自の人間形成という教育の本質的な問題の中にこれを位置づけ、この学力と学習指導の問題を根本的に検討してみることが、きわめてたいせつなことであると考えた。教育的にみて、本質的な学力向上対策がとられるのでなければ、それは一時的な効果に終わつたり、かたよつた学力の形成に陥るおそれなしとしないからである。今日の歴史的時点において、どのような学力を、どのように育ててゆくことが望ましいのであるか、こうした困難な問題を研究課題としながら、望ましい学習指導法の樹立を目ざし、全所員の共同研究体制のもとに、小・中学校の全教科にわたつて、実証的な研究を行なつてきた。36年度からは、全国教育研究所連盟でも、国語、社会、算数数学、理科の4教科について、3か年計画の全国的な共同研究を行なうようになったので、当研究所も積極的にこの企画遂行に参加し、主要な幹事県としてその推進に寄与してきたのである。

学力と学習指導の問題は永遠の研究問題であり、われわれの研究も、その探究の進むにつれて、日暮れて道なお遠き感を楽しみじみ味わうのであるが、今年度をもってこの5か年間の共同研究に一応の終止符を打つことにした。今後この学力と学習指導の問題は、さらに視点を新たにして引き続き研究を深めてゆこうと計画している。

この紀要は、研究紀要「児童生徒の歴史理解とその指導」〔1〕および〔2〕に引き続き、小・中・高校における児童生徒の歴史認識を深める学習指導についての研究をまとめたものである。これまでの研究成果を利用し、「封建制度の動揺」に関する指導内容について、歴史事実の一次認識からその意味をは握させる過程について意図的な指導をなし、その過程および結果を分析考察し、効果的な指導の方途を明らかにしようとしたものである。おおかたのご批判を得れば幸いである。

なお、この研究は、それぞれ研究協力校の絶大な協力のもとに行なつたもので、学校長はじめ、直接間接に協力していただいた職員各位、ならびに児童生徒諸子に対して、心から深く感謝の意を表するしだいである。

昭和39年3月23日

新潟県立教育研究所長 小林正直

目次

第一章	研究経過の概要と研究課題	1
I	研究問題	1
II	研究経過の概要	1
1.	学習指導過程を成立させる三要素の関係とその分析	1
2.	授業分析の理論と方法に関する仮説	2
III	研究課題	3
第二章	研究の目的と構想	6
I	研究の目的	6
II	歴史認識 —— 意味は握と思考 ——	6
1.	歴史事実とその意味は握	6
2.	歴史的意味をは握する過程	8
3.	意味は握と思考	9
III	教材提示・コミュニケーションにおける指導	11
1.	指導内容の構造化	12
2.	教材提示の順序	12
3.	教材の表示形式と提示者	13
4.	思考をすすめる理解させるための指導	13
IV	研究の手順・方法	15
V	指導内容および実施学校と学級	17
第三章	「世の中の移り変わり」の学習指導とその考察（小学校）	19
I	指導計画と考察の観点	19
II	児童の再構成した時代像の分析とその考察	22
III	一校時における学習指導の考察	29
1.	記述文から学習を発展させた指導の考察 —— 商業の発達 ——	29
2.	町人文化における一般化の指導とその考察	42
3.	直観教材から学習を発展させた指導の考察 —— 百姓一揆 ——	45

第四章	「封建制度の動揺」の学習指導とその考察（中学校）	55
I	指導計画と考察の観点	55
II	五校時全体をとおした指導結果の考察	61
1.	課題意識と時代の認識	61
2.	生徒の再構成した時代像の分析	68
3.	歴史事実の関係は握——客観テストの結果——	73
III	一校時における学習指導の考察	80
1.	直観教材から学習を發展させた指導の考察——武士の窮乏——	80
2.	視覚象徴から学習を發展させた指導の考察——農村の変化・百姓一揆——	88
3.	記述文から学習を發展させた指導の考察——享保の改革——	100
第五章	「幕藩体制の動揺と幕政改革」の学習指導とその考察（高等学校）	105
I	指導計画と指導の概要	105
II	指導結果についての考察	109
1.	生徒の再構成した時代像の分析とその考察	109
2.	幕政の推移についての調査結果とその考察	115
3.	学習指導後における面接をとおした考察	118
第六章	研究課題の総合的考察	124
I	歴史認識を深める学習と指導の関係	124
II	教材を提示し、課題意識を發展させる指導	125
1.	指導内容の構造化と児童生徒の歴史像を再構成する論理	125
2.	教材提示の順序と課題意識	126
III	歴史事実の一次認識から歴史的意味をは握させる指導	127
1.	歴史認識の深まるすち道と教材提示	127
2.	認識の構造的変化と指導の関係	128
3.	作成した指導計画と実施した授業のずれについて	135

第1章 研究経過の概要と研究課題

この研究は、当研究所における「学力の形成過程」に関する継続研究の最終年度のものであり、また全国教育研究所連盟の「学力と学習指導」に関する共同研究の一環として行なわれたものである。したがって、この研究の位置および研究課題を明らかにする目的で、今までの研究経過の概要を述べる。

I 研究問題

この研究は、分野を歴史的分野にとり、「現実の客観的条件の上に立ちながら、しかも効率の高い学習指導とは、いかなるものであるか」という学習指導の理論を実証的に追求しようとするものである。

そこで、さらにこの研究問題を、学習指導過程を成立させる要因とその関係という面から検討を加えた。すなわち学習とは、児童生徒が客体としての教育的内容を内在化しようとする働きで、それを心理的側面からみるなら、客体としての教育内容に直面して形成される緊張場を解消しようとする心理的な運動であるといえることができよう。この運動が、望ましい方向に向って能率的に行なわれるには、それを援助する働きとしての教師の指導が必要である。それ故、学習指導過程は、学習者である児童生徒と学習対象としての教育内容、及び指導者としての教師の三つが、もっとも本質的な要素であると考えることができる。（その他の要因として、その場のもつ条件……人間関係、環境など……もあがるが、それはこの研究では、とりあげなかった。）

そして学習がもっとも効果的に進められるには、以上三つの要因が、それぞれのもつ本質的な機能にしたがって効率の高い条件に転化することが必要である。

以上のような考えから次の二つが研究課題として設定された。

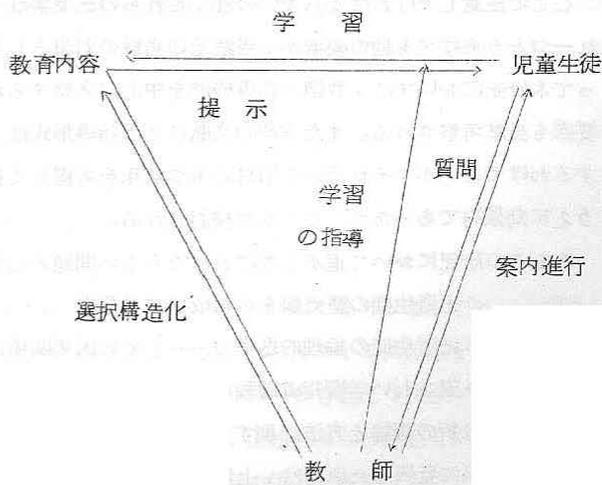
- (1) 学習指導という運動が三要素のいかなる関係において成立するか追求すること
- (2) 三要素のおのおのについて、その内部構造とはたらきを(1)の限界において追求すること

II 研究経過の概要

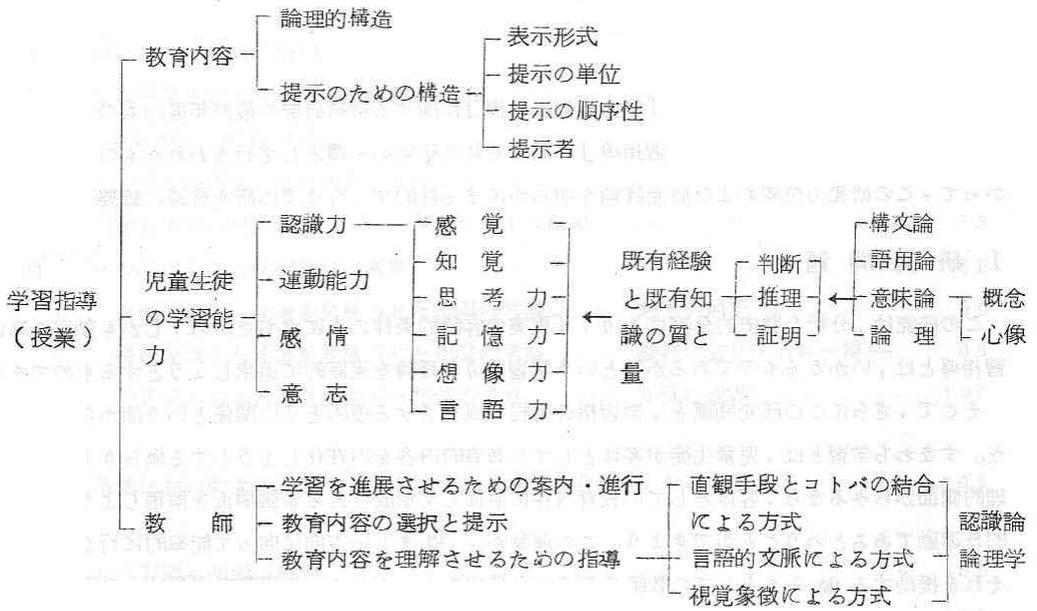
1. 学習指導過程を成立させる三要素の関係とその分析

学習指導の三要素は、それぞれ孤立したものではなく相互の関係のもとにとらえなければその機能を明らかにすることはできない。

そこで学習指導過程における三要素の関係を図式化するならば、右図のように考えることができる。



この関係構造から、三要素を分析した結果が次の表である。



さらに上の表の言語的文脈による指導の方式は次の七つの形式に分類される。

- A. 既存知識の再生。
- B. 新しい意味を付け加える。
- C. 意味の選択
- D. いかえ
- E. 類推
- F. 上位概念を与える。
- G. 下位概念を与える。

左記の分析項目にもとづき、歴史に関する教育内容の理論構成を分析し、さらに歴史学習の観察にもとづく、児童生徒の認識力及び、教師の指導機能についての理論が展開された。

その詳細は、紀要第30集（以下紀要30集と書く）を参照されたい。

ここで注意しなければならないのは、これらの三要素は、学習指導の研究である限りにおいては、どれ一つとりあげても他の要素が、当然その考察の対象として入ってくる関係にあることである。したがって本研究においては、教師の指導機能を中心に考察するわけであるが、それとの関係において、他の要素も当然考察される。また言語的文脈による指導形式は、必ずしも、この七つの形式に分類して考察するわけでないが、それぞれの項目のもつ意味を考慮して指導にあたり、児童生徒の歴史認識を深めるうえで効果的であったか、どうかを検討される。

なおこの研究において追求しなければならない問題として残された点は次のようなことであった。

- 児童生徒の歴史像を再構成する構想力
- 児童生徒の論理的思考力——とくに因果関係について
- 望ましい学習指導過程の展開とその構造

2 授業分析の理論と方法に関する仮説

紀要40集に発表した研究は、上記の残された課題を直接に考察するより、それを解明する方法論に

検討が加えられ、その方法論の中に効果的な学習指導に関する提案も含まれていた。

すなわち、学習指導過程を構成する三要素のうち、児童生徒が、歴史を理解するとは、描かれた歴史像（叙述された歴史）を理解することを通して児童生徒が自らの歴史像を再構成することであり、この再構成が、効果的に行なわれるには、他の要素である教育内容及び教師の指導機能が、どのような条件をもったらよいかを実証的に明らかにされなければならない。それには、どのような観点で、どのような方法で学習指導過程を分析し考察してゆくか、ということが重要な問題となってくる。その場合、前記の分析された項目全般について実証的に考察しようとするのは研究方法として必ずしも効果的であるとはいわれない。むしろ、それらのある観点のもとに統一し、秩序づけることが必要となってくる。

そこで、学習指導の効率を高めるもっとも重要な要因として、教師の指導機能を取りあげ、とくにその中の教材提示及びコミュニケーションに問題をしばった。

この問題は後述する全国教育研究所連盟による共同研究において設定した問題でもあったわけである。そして、この問題を研究する方法論として導入したのが記号論理学的方法と意味論であり、それによる分析の観点と方法について考察をなした。これについては紀要40集を参照していただきたい。

ここで、とくに注意しておきたいことは、児童生徒の歴史理解を妨げている困難点は、コトバの意味がよくわからないために思考を進めることができず、理解がふじゅうぶんになることと、論理的思考がよくできないために、断片的な知識になりやすい、という二つの点が指摘されたことである。

そして、それらを効果的に解消してゆく学習指導理論を形成するために意味論（ここでは一般意味論をさしている）及び記号論理学的方法で学習指導過程を分析し、考察を進めようというのが意図であった。

しかし、この研究は、研究員が病に伏したため仮説にとどまり、実証することはできなかった。本研究は、この意図を引き継ぎ、児童生徒の歴史認識を深め、歴史像を再構成させるための効果的な教材提示及び指導機能としてのコミュニケーションの方途を実証的に追求しようとするものである。しかし方法論としての意味論及び、記号論理学的方法のうち、後者については研究員の交代もあり全面的に受けつがれたわけでない。この点については、第二章の研究方法において述べることにする。

III 研究課題

以上、研究経過の概要を記述することをおして本研究の意図を明らかにしてきたのであるが、この研究は、全国教育研究所連盟による共同研究の一環として行なわれているので、そこにおける研究問題との関係を考察し、本研究のもつ研究課題を明らかにしたい。全国共同研究における研究問題は、次の四つである。

1. 子どもの思考活動と教材の提示
2. 教材に対する子どものとりくみ方……課題意識
3. 子どもの思考活動とコミュニケーション
4. 社会認識の深まりの追求

このうち、4の問題は、1、2、3のいずれの問題にもかかわる問題であり、またそれらの問題との関係において考察される問題である。当研究所が昨年度、意図したのは1、3に焦点をすえた研究であった。しかし大部分の研究所では、1もしくは2のうち、いずれか一つを選んで実証的に研究を進め、本年度は、最終年度にあたるので、今までの研究成果に基づき、上述の四つの問題を総合的に考察することになったわけである。したがって、この研究も、他の研究所の第二次研究における実証的な研究成

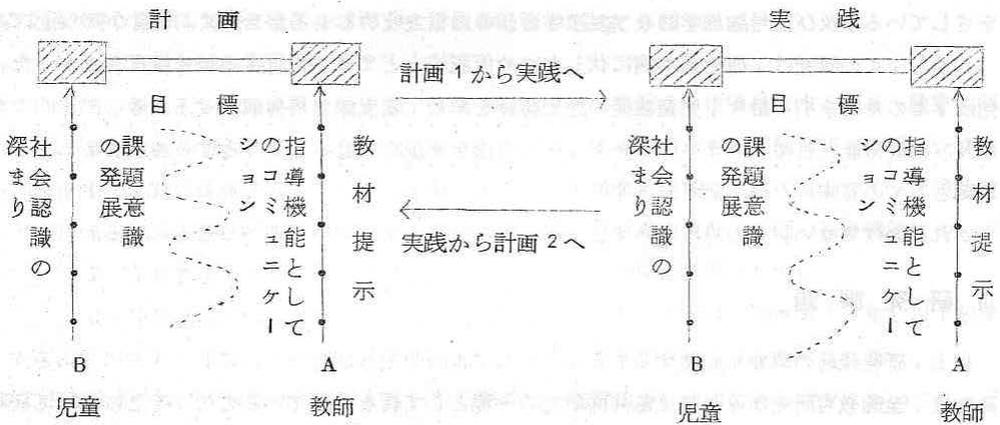
果をふまえて研究を進めなければならない。

これらの研究成果については、「社会科と社会認識の形成・その指導Ⅱ」を参照していただきたいがここで注目されることは、次の点である。

すなわち、2の教材に対する子どものとりくみ方（課題意識）を研究問題としてとりあげた、千葉県立教育研究所の研究成果では、四時間の全学習過程を通じて、時代課題を意識し続けさせるためには、その時代の全学習過程が基本的には時代課題の構造と一致したものでなければならない⁽¹⁾、という結論に到達していることである。つまりここでは教育内容のもつ論理構造を十分ふまえた教材提示が必要であることが強調されている。

次に、研究問題Ⅰの教材提示を研究問題として研究した東京都立教育研究所の研究成果では、授業単元に対する生徒の認識のすじ道を見きわめた上で中心的な学習課題を設定し、構造化をはかる必要性が結論として強調されている⁽²⁾。つまり、ここでは生徒の課題意識をどのように発展させていくか、十分見きわめた教材提示が必要であることが強調されているわけである。

以上の研究成果は、この研究問題に対する考察に対し、重要な示さを与えていると思われる。第三次研究においては四つの研究問題が並列するものでなく、なんらかの観点のもとに相互関連的にとらえられなければならない。そこで、これらの研究問題を学習する児童生徒の側面と、指導する教師の機能の側面との関係において考えてみると次のような関係になる。



上記の図で、計画・1において、A（教材提示および指導機能としてのコミュニケーション）は、内容のもつ論理構造およびBのプロセス（社会認識の深まりおよび課題意識）を想定して計画される。そして、実践されたAは、Bの過程及び結果をとおして適否が反省される。計画2では、実践をとおしてBに対する認識が深められ、より効果的な計画がつけられる。

学習指導という教育実践の研究は、以上のような展開の条件発生法⁽³⁾をとるものと思う。もちろんこの場合、教材提示は児童生徒によってなされることもあるが、それも教師の意図的な計画のもとでなされるわけであるから、提示者のいかにかわらず教師の指導機能に含められる性格のものである。

またコミュニケーションにしても分析されるものは、学習指導過程における現象的なものであるが、主として問題とされるのは、教師の指導機能としてのたしかめとか、思考をうながす手だてなどの適否である⁽⁴⁾。

さらに、課題意識の問題は、単に表面的にあらわれる学習態度だけでなく、児童生徒が、どのような意識をもって、教材に取り組んでいったか内面的なものを重視している⁽⁵⁾。そのような意味においては認識の深まる過程に即して発展していくものと考えらる。

以上のようなことから、この共同研究の研究問題は、B（社会認識の深まりおよび、課題意識）に関する考察をもとにしたA（教材提示および指導機能としてのコミュニケーション）を計画し、実施し、その過程および結果の考察から、AとBの関係を実証的に追求することにある。

それ故、当研究所で意図した研究問題を受け継ぐ本研究の研究課題を記述すれば次のようになる。

「児童生徒の歴史認識を深めるために、教材提示およびコミュニケーションにおける指導について、意図的な指導をなし、学習の過程および結果の分析をおして、教師の指導機能としての教材提示およびコミュニケーションについて、効果的な方途を明らかにする。」

参考文献

- 註 (1) 社会科学習における生徒の課題意識と歴史認識の深まり 昭和37年度 千葉県立教育研究所
- (2) 社会認識の形成過程に関する研究 昭和37年度 東京都立教育研究所
- (3) 黒田正典編 教育心理学 朝倉書店 P・299
- (4) (5) 全国教育研究所連盟 社会認識の形成とその指導 II 東洋館出版社 P・20
P・22

第二章 研究の目的と構想

この章では、前述の研究課題に基づき、この研究の目的を述べ、ついで研究の理論的背景として、児童生徒の歴史認識に関する考察をなし、それに基づく教材提示およびコミュニケーションについての仮説をこれまでの研究成果を利用して述べ、その研究の手順および方法を説明する。

I 研究の目的

児童生徒の歴史認識を深めようとする意図的な学習指導をなし、その過程および結果の考察をとおして教材提示および指導機能としてのコミュニケーションについて効果的な方途を明らかにする。

- 児童生徒の歴史認識に関する理論的な考察をする。
- 上記の考察に基づく教材提示およびコミュニケーションにおける指導についての理論的な仮説をもつ。
- 学習指導計画を作り実施する
- 学習指導過程および結果を分析し解釈する
- 指導機能としての教材提示およびコミュニケーションについての効果的な方途を明らかにする。

II 歴史認識 ———— 意味は握と思考 ————

1 歴史事実とその意味は握

ここでは、児童生徒の歴史学習をとおしての歴史認識の深まりを問題としているので、その点について考察をする。これまでの研究で、このことについては、「歴史とは原因結果の整然たる連鎖として叙述されたものであり、歴史学習は描かれた歴史像を理解するという過程をとおして、自らの歴史像を再構成することであり」その「歴史像とは単に心像だけでなく統一された論理構造をもつ言語場が成立」⁽¹⁾ することであると明確にしている。

ここで注意したいのは、どのような操作をとおして、因果の整然たる連鎖として叙述されるのかということであり、この問題は歴史を認識するということを考察する上に重要な手がかりを与えるものと考えられる。この点については、下記のような学者の考えを引用しておきたい。

- 歴史的真理に近づくためには、同時に二つの途をとって進まねばならぬ。その一つは正確公平、かつ批判的に事実を究明することであり、他は研究されたものを結合し、前者の方法によっては獲得されないものを予知することである。⁽²⁾
- 歴史は、歴史の意味から見た選択の過程です。……歴史の意味の基準は、彼の考えている合理的な説明および解釈の型の中へ事実をはめこむ彼の能力ということなのです。⁽³⁾
- 歴史的事実の地位は、………確証しようとした主張なり解釈なりを他の歴史家たちが正当かつ有意義なものとするか否か、それによって決まるでしょう。⁽⁴⁾

以上をとおしても、歴史は、史実の究明と、史実と史実の関係の解釈をとおして叙述されたもので、(その二者を媒介するものが史観である。) とりあげられた史実とは単なる事実でなく、選択された歴史の意味をにたったものであり、そしてその歴史の意味とは、その史実と他の史実との関係を意味づけ、歴史の流れに位置づけた解釈であり、その解釈が広く他の歴史家によって認められているもの、と

いうことができる。

このように考えると、児童、生徒が、歴史を理解するということは、そのような歴史の意味をになった歴史事実を知るということであり、それをさらに分けて考えるなら

- ある歴史事実があったということを知る一次的な認識
- その歴史事実のになっている歴史の意味をは握するより高次の認識

この二つに分けて考えることができる。これは、結局、歴史事実に対する認識を深めていくことであるといつてよい。そこで、この歴史事実の意味をは握するとはどういうことか、考察してみたい。

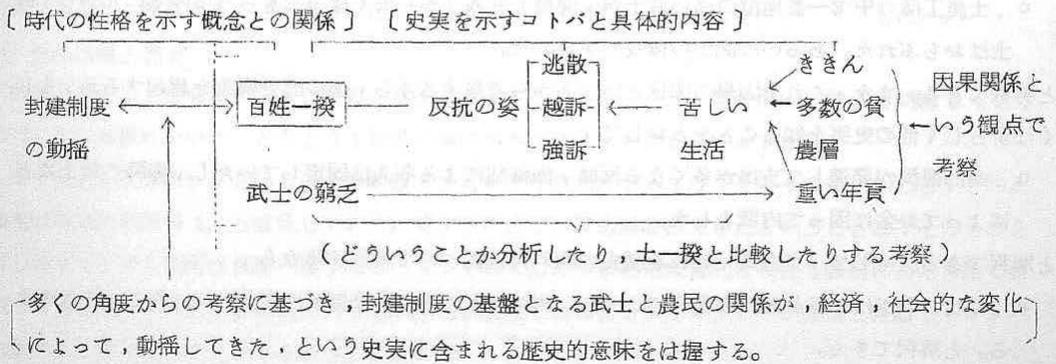
意味という概念の意味は、きわめて多義的であり、思考心理学の領域においても、そのうちの限られた領域のみしか問題とされておらず⁽⁵⁾、また学習指導上の問題としても未解決の問題であるが⁽⁶⁾この研究では、今までの研究成果に基づき、次のように考えて研究を進めていくことにする。

・歴史事実を示すコトバや、解釈された命題を示すコトバの意味する具体的内容を理解し、その間に正しい意味作用が成立すること。

意味は握の問題の一つは、コトバの意味をは握するということである。コトバによる刺戟に対して想起される表象の根底には、イメージの内面化された心像（視覚的なものだけでなく言語的なものも含めて）があるろうが、具体的な内容の理解をとおして、コトバと正しい表象とが内面的に結びつけられるようになることが必要である。意味論では、コトバによる刺戟と、それによって想起される表象との連合づけられる心理的過程を意味作用というが、意味は握とは、このような意味作用が以下に述べるようにより正確に、より精緻に、より構造的になるということであろう。すなわち、封建制度の動揺というような抽象度の高い解釈された命題を示すコトバの意味は握は、時代構造のは握が必要であるし、百姓一揆というコトバの意味は握は、その意味する具体的内容を理解することをとおして、その史実に含まれる時代の性格を示す意味をは握することが必要である。このことは次のようにいふことができよう。

・歴史事実を多角的に考察し、その史実を歴史の流れに位置づけて意味をは握すること。

歴史事実を具体的に理解し、そこに含まれている時代の性格を示す意味（これが歴史の意味である）を正しくは握するためには、その史実を具体的に分析したり、他の史実と比較したり因果関係を考察したり、以前と比べての変化など多角的に考察する歴史的思考が必要である。例えば百姓一揆ということを具体的に理解し、その歴史の意味をは握する構造は、次のように示すことができよう。



以上は、中学校の場合を例にとった単純な図式化であるが、百姓一揆という史実について、その意味

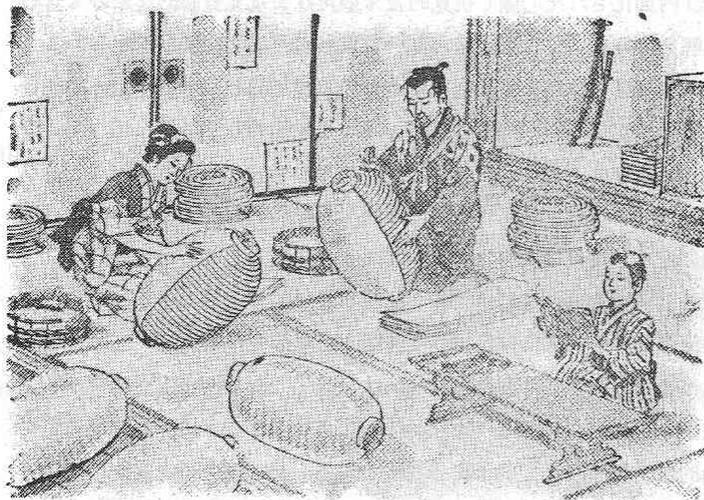
をは握することは、上記のような関係構造が理解されることによって正しい意味づけがなされるもの
と考える。したがって史実の歴史的意味をは握するということは、次のようにもいうことができよう。

・ その歴史事実を構造的には握ること

歴史事実とは、他の歴史事実との関係、それを含みより上位の概念、含まれるより下位の概念など
との関係構造のは握において正しい解釈に基づく意味は握が成立することになる。ピアジュのいう
可逆的思考の成立が学習の構造化となる⁽⁸⁾という考え方も歴史学習にあてはめるならこういうことを
指すものとする。しかし、今まで述べたことは未だ概括的であるので、さらに歴史的意味をは握する
過程として、次に考察し、さらに概念形成の問題とも関係するので、思考という面からも考察する
ことにする。

2 歴史的意味をは握する過程

この点については、単純化した形で、具体的な例をあげて説明したい。今ここに下図のような想像図



がある。この絵を見てください

a. 武士がみすぼらしいか
つこうをして、ちょうち
んをはっている。

と認知できる。次にこれを分
析して意味づければ、

b. 身分の低い武士が、お
金に困って、ちょうちん
をはる手細工を内職にし
ている。

と解釈できる。それをさらに
変化という面から考察するな
ら

c. 士農工商の中で一番地位の高い武士が、問屋(町人)から安く買ってもらっているのだから、武
士はおちぶれた。あるいは武士の権威がすたれた。

と解釈できる。また、これを因果の関係という面から考察するなら、他の歴史事実を想起するか、もし
くは新しく他の史実を知ることとおして、

d. 商品経済が発達して支出が多くなる反面、俸祿制による収入は固定していたし、俸祿の借上など
によってお金に困って内職をした。

と解釈できる。そして、さらに、これを歴史の流れに位置づけて考察するなら、

e. 武士の窮乏は、商品経済の発達によって、封建制度の中の身分制度が変質してきたことを意味す
る。と解釈できる。

以上のごとく、具象的な歴史事実を解釈して、その歴史的意味をは握していくには、aという感覚を
とおして認知する段階から、eという感覚では得られない高次の認識段階にいたるまで、いくつかの次
元を異にする段階が考えられることと、いくつかの他の歴史事実と比較したり、関係づけるために多角

的に考察する観点が必要となる。その考察のし方としては、紀要30集P54・55において、歴史を理解する能力として、児童生徒がいかなることを自問自答できればよいか詳細に分析されているので、それらを参考にして、この研究では、意味をは握する過程を次のように考えた。

I. 歴史事実に対する第一次の認知

- ア・事物、人物、行為、場所などの認知、(どこで・なにか・誰が・なにを、というように認知)
- イ・存在の認知(なにがあったのか・いつあったか)
- ウ・時間的連続、長さの認知(それは、いつまで続いたか)

II. 認知されたことを多角的に考察し意味づける。

- ア・分析、比較による相違点の認知
- イ・機構、機能、活動などの諸側面の分析 }による特色のは握
- ウ・因果関係および関連のは握(行動の客観的原因や動機なども含める)
- エ・時間的前後による異同の認知、および時間的経過による変化のは握

III. IおよびIIに基づき、より高次の次元において考察し意味づける。

- ア・歴史的意義(歴史の流れに位置づけた意味のは握)
- イ・概念のは握(総括的判断、再構成された意識体系)

IV. 時代を総合的に考察する。

- ア・時代の特色 ・ 時代の概念(総括的判断)

さて以上の段階および、観点での考察において、実際上一つの具象的な歴史事実のみで解釈し、一般化することは児童生徒にとって不可能である。そのために、それぞれの段階で、教師の説明が入ったり命題(広く認められた判断の記述)が与えられたりして解釈を進めていくわけである。また、逆にeのような命題が先に与えられて「なぜ、そのようなことが、いわれるのか」という疑問のもとで、より具体的な命題b・c・dのようなものが提示されて、逆に進むこともある。しかし、それは、学習指導の順序の問題で、本質的には一次認識から意味は握が成立するためには、上記のような過程が必要であることに変わりがない。したがってこれは学習指導の順序ではなく、また、学校段階に応じて到達段階に相違もあるし、教材のもつ意味内容に応じて必要度のうすい観点もあることはいうまでもない。

3. 意味は握と思考

前述のごとく、歴史事実のもつ歴史的意味をは握するということが、概念形成に関する問題でもあるので、その過程において、どのような思考の操作がなされるか考察をしておきたい。

まず概念とはなにか、ということが問題になるが、この点については「そのものにかかわる、そのものもつ構造的言語場」⁹⁾と規定しておく。要するに正しい概念形成ができたということは、そのものをさし示すコトバ(例えば百姓一揆)について、そのものにかかわる本質的な特性を脈絡のある言語で表現できることで、それは意味論でいう意味作用の成立であるし、ウイゴツキーが指摘した如く、コトバの意味のは握ということにもなる。¹⁰⁾

この概念を形成する過程については、メンチンスカが指摘しているように¹¹⁾、歴史の場合は、単に具体から抽象という路線だけでなく、児童生徒のもつ未分化な一般的なもの(例えば、町人の文化が発達した)から、その時代という歴史的特殊性の中において意味づけることをとおして特殊性がは握され、

それにより歴史的な概念が形成されていく路線の重要性も考慮しておかなければならない。そこで、この形成について、紀要30集で考察された概念の成長と拡充という2点から考察をすすめることにする。

概念の成長

例えば、前記の武士に関する例で、 a' 、武士が内職をした。ということを知り、さらに a'' 、武士が武器を買入れた。 a''' 、武士が商人から借金をした。と知るならば、 a 、武士が窮乏した ということに関する心像が豊富になり、 a に関する概念の外延が、 a' から a'' a''' と広くなり、その概念が成長したということになる。

この場合に働らく思考としては、比較し、弁別し、集合をつくるという操作である。認知したことに基づいて集合をつくっていく論理的な操作は、どんな教科の学習においても働らく基礎的論理操作といえることができる(12)。しかし、歴史の場合には、集合をつくと同時に、その差異を弁別するということが非常に重要である。(例えば、土器……縄文式土器と弥生式土器・その相違)

このような過程は、また概念の拡充という問題とも関連してくる。

概念の拡充

しかし、いくら概念が成長しても、それのみでは、不じゅうぶんである。上記の a が、身分制度の動揺という上位概念に含まれる下位概念であることがわからなければ、歴史の流れに位置づけることは不可能である。そのような関係の成立することを概念の拡充という。しかし、武士の窮乏がなぜ身分制度の動揺という意味をもつかを理解するには、前述8頁のような、いろいろな考察が必要なわけである。

例えば、8頁の判断 b の成立を一つ考えてみると、

- ・このみなりでは、身分の低い武士だ。…………… 推論ア
- ・このみずほらしいかっこうではよほどお金に困っている。…………… 推論イ
- ・お金に困ったから、こういう手細工を内職にしたのだろう。…………… 推論ウ

というような推論に基づく判断が総合されて形成されたものである。

- ・その中で、ア・イは、生徒が生活経験で形成されている判断から直接に導き出すことが可能な判断であるから直接推理による判断といえることができる。
- ・しかし、ウの判断は、次のような推理によって成立する判断である。

- ・本業のほかに、かさはりやちょうちんはりなどをしたなら①、手細工を内職にしたといわれる。②
- ・武士は職人でないのに、お金に困ってちょうちんはりをしている。①
- ∴だから武士はお金に困って手細工を内職にした。②

これは、あらかじめ知られた二つの判断から、他の一つの判断を導き出したものであるが故に、間接推理であり、その中の前件肯定の推理である。

以上によってもわかるように、概念の拡充には、どうしても論理的思考が入ってくることになる。今まで、述べたことを、記述文および、具象的教材に例をとれば次のようになる。

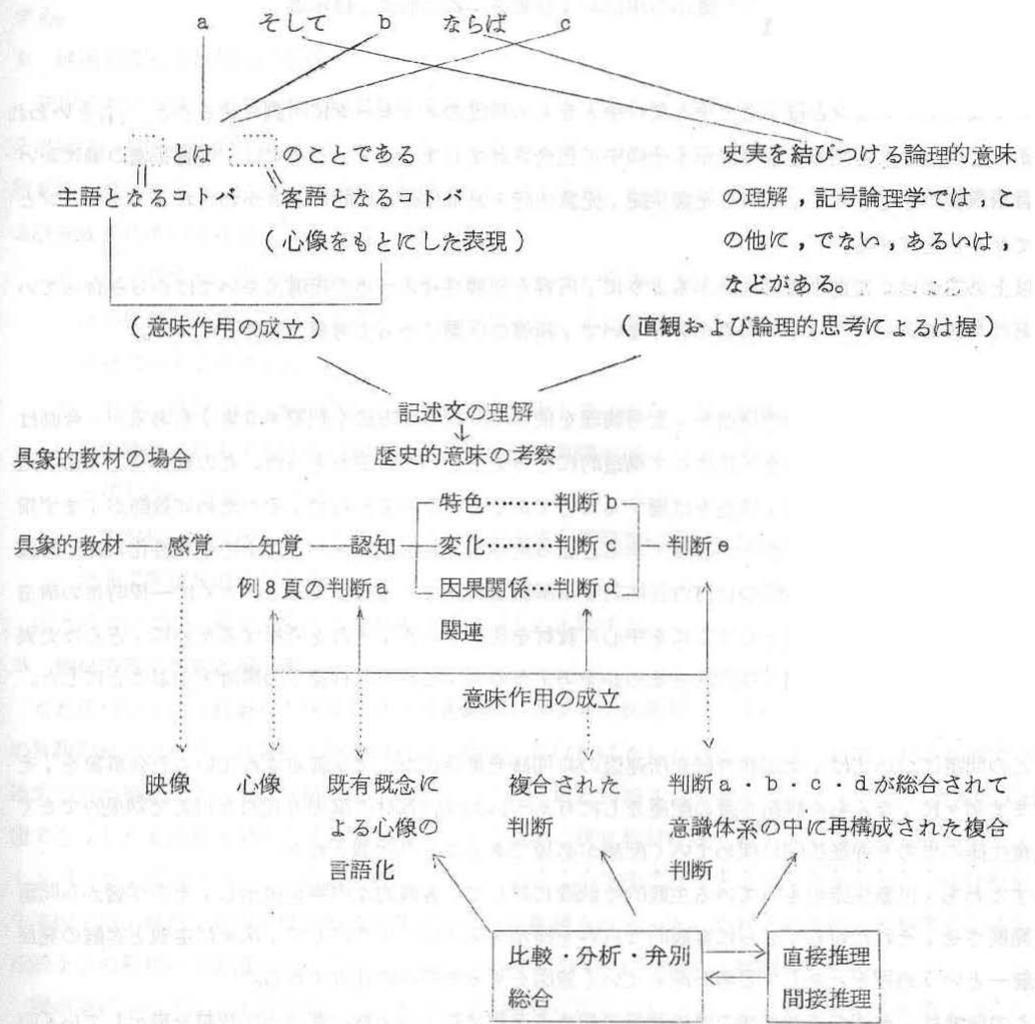
記述文の場合

例文 T社発行教科書より

農民たちの中には、不作やききんがおこったとき(a)や、重い年貢にたえられなくなったとき

などには いっきをおこすものが出てきました(c)

以上の理解には、まず a や b など c、という構文の中で、なぜ、a そして b は、c という結果をもたらしたのかを理解しなければならない。ところが、その理解には、 でかこんだ、コトバの意味が理解されなければならない。したがって、その理解構造は、次のようになる。



III 教材提示・コミュニケーションにおける指導

この研究では、教師の指導機能としての教材の提示およびコミュニケーションを問題としているので以上の考えに基づいた指導上の考察を進めたい。

まず最初に、教材提示およびコミュニケーションについての用語を規定しておく必要がある。

○教材について

学習指導過程を成立させる三要素の一つとして教育内容があるが、それは教育目標と児童生徒の発達段階とを配慮してつくられた教育的系統をもった知識技能の体系である。基本は文部省指導要領にあって、それが、地域、学校などの教育過程にくみこまれているわけである。しかし、それが、そのまま学習されるわけでない。学習指導の場に移されるときは、なんらかの存在形式をもたなければならない。

教材とは、学習の場において、児童生徒が直接対峙する具体的存在形式をもった教育内容⁽¹³⁾と規定することにする。教材提示に関しては、2頁に掲載してあるように、次のような問題が考えられる。

認識論的構造

教育内容の論理構造

➤ 提示の単位および順序、表示形式、提示者

○コミュニケーション

コミュニケーションとは、送り手と受け手とをある特定のメッセージに同調させること⁽¹⁴⁾といわれるが、このように考えると教材提示もその中に包含されてしまうので、ここでは、学習指導の場において言語表現の形をとって、教師と児童生徒、児童生徒と児童生徒との間にとりかわされるメッセージとしておくことにする。

以上の二つは、二頁の表でもわかるように、内容を理解させるための指導においてはからみ合っているわけである。したがって、両者を分けずに、指導の手順にそって考察することにする。

1. 指導内容の構造化

これには、教育内容の論理構造を、記号論理を使って分析する方法(紀要40集)もあるが、今回は歴史事実と歴史事実の関係を図式化して構造的にとらえるという方法をとった。この操作をとりあげた理由は、前述の意味は握は、構造をは握することであるという考えからで、そのために教師が、まず指導内容を構造的には握ることが必要であると思ったからである。したがって、その構造化には、指導目標からみた重点づけ、教師の指導内容に対する解釈も入ってくるわけである。とくに一校時毎の構造化は、児童生徒の認識の対象としてなにを中心に教材を提示するか、それを考察するために、どんな史実を関係づけ、どういう範囲で学習させるのかを考えたので、これを教材提示の構造とよぶことにした。

2. 教材提示の順序

この問題については、全国教育研究所連盟の共同研究会において、叙述されている社会事象を、そのまま順々に、なんらの課題意識の配慮なしに与えていく方法は教材の累加方式的な指導で効果的でなく児童生徒の思考を弁証法的に深めていく配慮が必要であることが強調された。

すなわち、児童生徒のもっている主観的な認識に対して、客観的な内容を提示し、その学習から問題を発展させ、それに対し、さらに客観的な内容を提示するというようにして、次々に主観と客観の発展的統一という過程をとおして思考を深めていく意図をもった提示の仕方である。

この研究は、前述の児童生徒の歴史認識の深まる過程に対する考察に基づいて教材を提示していくのであるがそのために、提示の順序を次のように、典型的に分けて検討を試みた。

○具象的な教材と抽象的な教材と、どちらを先にするか

この点については、両者の提示がともに必要であるという立場で順序は問題としないことにした。

○全体から部分へといくか、部分から全体へと進めるか、という問題

これについては、次のように、典型的にわけてみた。

・A 全体(大体のアウトラインをえがかせる) → 部分へ

・部分から全体へ — [B・部分 — 部分 — 部分 — 全体へ……並列的に提示する……累加方式
C・中核的な部分 — 発展的、関連的な部分へ — 全体へ

・A B、もしくは、A Cという併用

この研究では、前述の考察から、○もしくは、A Cという型の順序をとるわけである。それ故、中核的な部分について説明しておきたい。それは、1校時の場合は、その時代の性格を示す典型的な史実で

あり、かつ児童生徒の既習の内容から、スムーズに発展し得る教材である。また数時間のまとまった時代の学習については、その時代を学習する一つの視点を子どもに意識づけるような教材である。したがって、提示の順序は、児童生徒の課題意識の発展ときわめて深い関係をもつもので、その点の考察をする。

0 課題意識と教材提示の順序

学習においては、どのような意識で教材に取り組んだか、ということが問題となる。その場合における意識は、目的追求的に認識の深まりに即して発展していくものであろう。したがって目標に向って課題意識が発展するように提示の順序を配慮する必要がある。この点については、今までの共同研究による研究成果に基づき次のような指導上の仮設をもった。

- 小学校では、学習の終わりに、学習結果に基づく発展的な問題を次時の課題として出しておき、その課題に対する予想をもたせ、その予想をたしかめる形で教材を提示し、そこから問題を発展させていくようにした。(15)
- 中学、高校では、前時代からの学習の発展として、その時代の直面した課題を、とらえさせ、その課題に対応する社会の動きにそって生徒の意識が深まっていくように教材を提示していくことにした。(16)
- 中学校の一学級については、上記の方法をさらに発展させて、仮説をたて、検証するというかたちで学習を進めてみた。

以上については、章をあらためて具体的に述べることにする。

3. 教材の表示形式と提示者

これについては、具象的な視覚教材、視覚象徴(グラフ、図表等)、資料、史料、教科書の記述などの言語教材があろう。具象的な視覚教材は、捨象しなければならないことが多いので、わかりやすい記述文の方が場合によっては理解しやすいということが最近指摘されてきている(17)。しかし直観的には握でき、しかも注意を集中させ興味を増すという点では視覚教材はすぐれているということができよう。したがって、前述のごとく、心像を豊富にするために、小学校では、とくにスライドなどの視覚教材を、中学校では、資料、高校では史料を利用することに配慮をほらった。それとともに、教科書の記述文、絵図などの利用にも留意した。これらの点についても章をあらためて検討をしたい。

提示者については、実施学級のこれまでの学習訓練に応じて行なりこととして特別の配慮はほらわれないことにした。

4. 思考を進め理解させるための指導

ここでは、とくに、前述の一次認識から意味は握の段階および、考察する観点に基づいて児童生徒の思考活動をどのようにながし、また教材に対するとりくみ方をどのように吟味するかについての仮説をもった。この問題は2頁に示したごとく提示する教材の表示形式(具象的な視覚教材、視覚象徴、言語的文脈)の相違によって、指導の方式を三つに分けてある。ここでは、次の二つの表示形式に指導機能の原型的なものを9頁の歴史的な考察の仕方に基づいて考えてみた。

- 具象的な視覚教材を考察してゆく場合……………∧の記号で示す。
- 記述された命題を考察してゆく場合……………∨の記号で示す。

視覚象徴は、図式の記号の意味がわかれば、これに準じて考察していくことができようし、また上記の二つは、実際の授業には、必ず混用されて、学習のふしぶしにおける思考の発展をうながしていくものと

考える。なお、数学は、9頁の考察の段階および観点にひとしい。

I 1 〆 これを見なさい。これはなにか、誰か、なにをしているか、どこか、いつごろか。など
Ⅱ 〆 ○〇と書いてあるが、これはなにか、どんな状態をいうのか、この意味は、

III 1 〆 これは、どういうはたらきをもっているか、どんなしくみになっているか、
これとこれとでは、どこが違うか、どういう特色をもっているといわれるか、
Ⅱ 〆 このような特色があるといっているが、どういうことをいっているのだろうか

2 〆 これは、以前のこれと比べてどんなちがいがあるか。以前のこういう状態に対してどういう変化を示しているか、どれ位の間に変化しているか、

Ⅱ 〆 こういふ変化があるというが、どういう状態をいっているのか。

3 〆 どうして、このようなことがおきたのか(類推、既習の史実との関係)

Ⅱ 〆 どうして、このようなことがおきたのか、これを見て考えなさい。(新しい歴史事実の提示)

Ⅱ 〆 こういふわけでこうなった、といわれているが、どうして、そういうことがいわれるのか、

III 1 〆 これは、この時代のなにかが、どうなってきたといわれるか

Ⅱ 〆 この時代のなにかが、どんなことによって、どうなってきたといわれるか

Ⅱ 〆 なぜ、そういうことがいわれるのか、どういう状態をさしているのだろうか。

2 〆 今までのことをまとめて、これについて説明してみなさい。

Ⅱ 〆 これは、どういうことをいうのか。どんな意味だろう。

以上は、あくまでも原型で、内容に応じて、また記述文の抽象段階、児童生徒の発達段階に応じて変形されるのは当然である。しかし、こういう原型をのみこんでおくことが必要であるとする。さてこの段階で、当然、配慮すべき点であるし、また考察の観点ともなるのは、次のようなことである。

(1) 教材を提示する時期と時間

提示の時間が不じゅうぶんのため、じゅうぶんに考えさせることができないことが、紀要30集において指摘されている。また提示の時期に関しては、視覚教材の場合は、ザンコフが詳細に分析しているが、ここでも、ひとつの分析の観点となる。

(2) 提示して思考を進めるプロセスにおける問題

〇 心像を形成し、認知する際、記述文(主として資料)であろうと、具象的な教材であろうと、どこを認知させるのか明瞭でなければならない。そうでないとあいまいに読んだり、たいせつなところをぬかして不要なところを認知することがおきてくる。

〇 認知する場合、過去の経験、知識によってそのし方が異なる。どこから出発すべきが考慮しなければならない。(例えば、前記8頁の絵図で、小学校の低学年なら、武士ということが認知できないことが考えられるし、高校生なら一挙にeの段階で認知するかもしれない。)

〇 認知したものを解釈して、より高次の段階で認識するためには、比較、相違の弁別、集合をつくらせたり、直接推理、間接推理などの思考の操作が入る。この段階では、

- ・ 既習の知識がもとになるから、できるだけ既習の知識を動かしさせるように配慮すること。
- ・ 歴史が、過去における人間の行為を問題とする以上、直接推理による意味は握は非常に重要である。「歴史の重みを感じる」とか「しみじみとわかる」といようなことは、直接推理のできるどころまで状況を具体的に知るといふことであろう。
- ・ いくつかの推論を重ねる間接推理は、論理的思考の中で最も重要な役割を果たしているわけて

ある。これには演繹的推理と 帰納的推理とがあり、それはさらにいろいろ分けられようが、学習のプロセスにおいては主として内面的な思考の操作として行なわれるし、また意識的に行なっているとは限らない。そのため、現象的にはなかなかとらえにくい。しかも学習のプロセスの中には、こういう推論がかなり多く入っており、その大部分が直観的に行なわれている場合が多いのも事実であろう。この問題に対しては、次の2点の配慮が必要である。

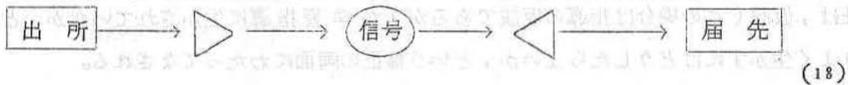
- ・相当難解のところは、思考の段階を細かくふんで論理的に飛躍しないこと。
- ・重要な推論を直観的に判断したと思ったら、「なぜそう考えたか」と判断の根拠を問い分析的に考えさせること。

- 記述文を提示する場合、児童生徒がわかったと感ずるのが普通であろう。どのコトバの意味、どの関係に疑問の眼をむけさせるのか留意しなければならない。疑問点が明確にとらえられるようになれば思考力は相当ついてきた、ということになる。
- 思考を進めるプロセスばかりとは限らないが、教師の意図と子どもの考えとの間に生ずるずれ（予期しない応答、意見、無反応、ずれた質問）に対して、これをどのように処理して目標に近づけてゆくかは重要な問題である。また、子どもと子どもの意見のくいちがいの処理も同様である。

(3) 教師の要約、補説、説明の場合の問題

- どこで行なうか、時期の問題、これは、教材提示の時期とからんだ問題である。また問答の進め方とも関係する。
- コミュニケーションは次のような構造をとる。したがって記号化と解号化がじゅうぶん同調することが必要である。（意味作用が成立しなければならない。）そこで次のようなことが問題となる。

記号化するもの（この場合、コトバ） 解号化するもの



- ・ 使用するコトバの抽象度の問題、高いレベルのみの話では、なにをいってるかわからないし低いレベルのみの話では、どう処理すべきか方向がつかめない。両方の相互作用が必要である(19)。
- ・ 歴史の記述には児童には理解しにくいコトバが非常に多く、そして、それを完全に理解させることがむずかしいときがある。そこで類推が重視される。しかし類推は誤った認識をさせることもあるから注意されなければならない。
- ・ 定義、要約は、そのものの本質的な特性を明確に表現されなければならない。その点は案外あいまいなのではなかろうか。

IV 研究の手順・方法

今まで述べたことを整理し、研究の内容を概括すれば次のようになる。

- 研究目的 前述
- 研究の内容
 - ・ 研究課題 歴史認識を深める授業構造の究明——認識を深める指導と学習の関係
 - ・ 理論的考察 歴史認識を深める学習指導についての考察
 - ・ 歴史認識 ・ 教材提示およびコミュニケーションにおける指導……前述

- 指導上の仮説
 1. 教材を提示し、課題意識を發展させてゆく指導(13頁)
 2. 歴史事実の一次認識から意味をは握させる指導(14頁)
- 学習指導計画
 - 教育内容の構造化
 - 仮説1に基づく教材提示の順序と学習課題の發展、および表示形式 } 後掲
 - 仮説2に基づく指導過程および予想される反応……掲載省略
- 実 施
 - 学習指導過程および結果の考察
 - 指導において意図した課題意識と時代の認識との関係
 - 児童生徒が歴史像を再構成する論理と指導との関係
 - 歴史事実の一次認識から意味は握について教材提示およびコミュニケーションにおける指導の考察
 - 直観教材から学習を發展させた指導の考察
 - 視覚象徴から学習を發展させた指導の考察
 - 教科書の記述文から学習を發展させた指導の考察
 - 研究課題の総合的考察 指導仮説を中心に授業構造を考察

以上の手順で研究を進めたのであるが、研究方法として以下の諸点について明確にしておきたい。

○仮説と検証について

教育実践の研究では、仮説と検証のもつ性格が、自然科学とは自ら異なる。実践の対象が児童生徒であるから、実践そのものが仮説どおりにいくとは限らない。したがって、この研究では実践をとおしての検証は、仮説(この場合は指導の仮説であるが)が学習指導に生かされていたか、という検討と、よりよく生かすにはどうしたらよいか、という修正の両面にわたってなされる。

○了解的方法と説明的方法について

考察の仕方は、了解と説明によった。了解的方法については紀要30集を参照されたいが、要するに授業、面接、観察などの記録をとおして、そこにあらわれた重要な意味をとらえていこうという方法であり、その結果の表現は、意味をもつものとしてとらえたものを、ありのままに記述する方法をとる。それに対し説明は、体験的なものの根拠を体験を超えるなにかに(例えば、数字、記号)求めて結果を示そうとする方法(19)である。学習指導の研究は、主として了解的方法による面が多いのであるが、一面数量化することによって、よりくわしく検討できる場合もある。教育研究は、この二つの併用が必要である。

○記号論埋学的方法について

紀要40集で研究に導入した記号論埋学的方法(上記の説明的方法の一つである)について若干述べておきたい。現代の分析哲学における認識論では、記号論埋学と意味論とは大武器であるといっても過言ではないだろう。それ故、この理論の導入はすぐれた着想であったといわなければならない。これを利用して、ごく狭い範囲での精密な実験調査もあらわれてきている。(20)しかし複雑な要因のからみ合った、また広い範囲で思考の操作がなされる授業の分析にこれを利用するには、相当の研究期間が必要と思われる。そこでこの研究では、児童生徒のえがいた時代像を、命題論理を利用して(それも厳密な記号論埋学によるものではない)分析してみた。また調査結果の分析にも一部利用した程度

にとどまった。この方法に関しては今後さらに研究を続けてゆく必要がある問題であると考えている。

○記述の仕方について

各学校段階毎に内容の時間数も多い上、実施学級も2～3学級であるので全部記載することは不可能であり、また必要のないことでもある。その中の数時間分について、必要部分を検討するという方法をとったので、記述も実践授業全般にわたっているわけではない。

V 指導内容および実施学校と学級

授業を実施したところの指導内容は、全国教育研究所連盟の共同研究として、歴史的分野では、下記の内容を共通に実施することに決めた。それにより当研究所では、小・中・高校毎に内容を次のように決めて実施した。

封建制度の動揺	—	小学校	「世の中の移り変わり」のうち4時間
	—	中学校	「封建制度の動揺」 5時間（共同研究として共通）
	—	高校	「幕藩体制の動揺と改革」のうち4時間

以上のうち高校については、研究の対象としたのが本年が最初であり、また生徒の学習能力、発達段階、教授方法も小中学校とおもむきを異にしている。そのため、高校に関しては今まで述べた仮説、研究の手順などを計画どおり実施したわけではない。

○授業を実施した学校および学級の知能分布は、以下のとおりである。

小学校

- ・新潟市立入舟小学校 6年1組 男20名 女22名 計42名
知能分布 教研式知能テスト（以下の知能テストは、全部各学校が実施したものである）
偏差値 34以下 35～44 45～54 55～64 65以上 (21)
2名 13名 16名 11名 0 計42名
- ・新潟市立内野小学校 6年4組 男25名 女25名 計50名
知能分布 教研式知能テスト
知能指数 79以下 80～92 93～108 109～124 125以上 (22)
6名 10名 22名 10名 2名 計50名
- ・新潟市立沼垂小学校 6年6組 男24名 女20名 計44名
知能分布 教研式知能テスト（分類上記に同じ）
知能指数 3名 9名 19名 9名 2名 計42名
1名は不能，1名は，テストを受けていない。

このうち、沼垂小学校は、実験的な調査を授業過程に実施したものである。

中学校

- ・中蒲原郡亀田町立亀田中学校 2年9組 男26名 女20名 計46名
知能分布 田中B式知能テスト（分類 上記に同じ）
知能指数 0 5名 16名 13名 12名 計46名
- ・新潟市立白新中学校 2年1組 男26名 女23名 計49名
知能分布 教研式知能テスト
知能指数 2名 5名 19名 17名 6名 計49名

・新潟市立鳥屋野中学校 2年4組 男21名 女24名 計45名

知能分布 教研式知能テスト (1名受けず)

知能指数 2名 14名 10名 16名 2名 計44名

高等学校

・新潟県立中央高等学校

2年, 就職コースの学級 および3年 就職コースの学級, (3年の日本史は2年1単位,
3年3単位のカリキュラム)

以上の学級については, 以下の章の考察において, 小a, 小b, 小c, 中a, 中b, 中c, 高a, 高
b という符号(上の順とは必ずしも一致してない)を使って記述する。

参考文献

- 註 (1) 研究紀要第40集 児童生徒の歴史理解とその指導 新潟県立教育研究所 P.4
(以下 研究紀要第40集と略記する。)
- (2) 林健太郎著 史学概論 有斐閣 P.59
- (3) E・H・カー著 清水幾太郎訳 歴史とは何か 岩波新書 P.155
- (4) 同上 P.10~11
- (5) 矢田部達郎著 思考心理学I 培風館 P.193
- (6) 山口 康助 社会科における「構造化」研究の意義 児童心理, 38・10月号
- (7) ビエール・ギロー著 佐藤信夫訳 意味論 クセジユ文庫 白水社 P.18
- (8) 黒田正典編 教育心理学 朝倉書店 P.160
- (9) 研究紀要第30集 新潟県立教育研究所 P.57
- (10) ヴィゴツキー 著 柴田義松訳 言語と思考下 明治図書 P.156
- (11) メンチンスカヤ著 栗林 邦男訳 ソビエト・学習心理学 明治図書 P.91
- (12) 国立教育研究所紀要第39集 思考における基礎的論理操作とその言語表現
- (13) 研究紀要第30集 新潟県立教育研究所 P.143
- (14) 雑誌「授業研究」(38年10月) 授業研究の基礎科学 島田 厚 明治図書
- (15) 教育研究所紀要第37集 小中学校における社会認識形成過程の構造的研究
愛媛県立教育研究所
- (16) 社会科学習における生徒の課題意識と歴史認識の深まり 千葉県立教育研究所
- (17) 黒田正典編 教育心理学 朝倉書店 P.168
- (18) 雑誌「授業研究」(38年10月) 授業研究の基礎科学 島田 厚 明治図書
- (19) 黒田正典編 教育心理学 朝倉書店 P.42
- (20) 国立教育研究所紀要第39集 思考における基礎的論理操作とその言語表現
- (21)(22) 四方 実著 現代教育評価法 P.116 知能の品等段階の区分を適用
他に 須藤新吉著 論理学概要 内田老鶴圃

第3校時 町人文化 ○町人の生活がこのようになってきたが、武士の生活はどう変わっただろう。

第4校時 武士の窮乏と政治 ○農民の生活は、どのように変わっただろう。
のたてなおし

第5校時 百姓一揆 ○世の中がみだれてきた。このころどんな学問が発達してきただろう。

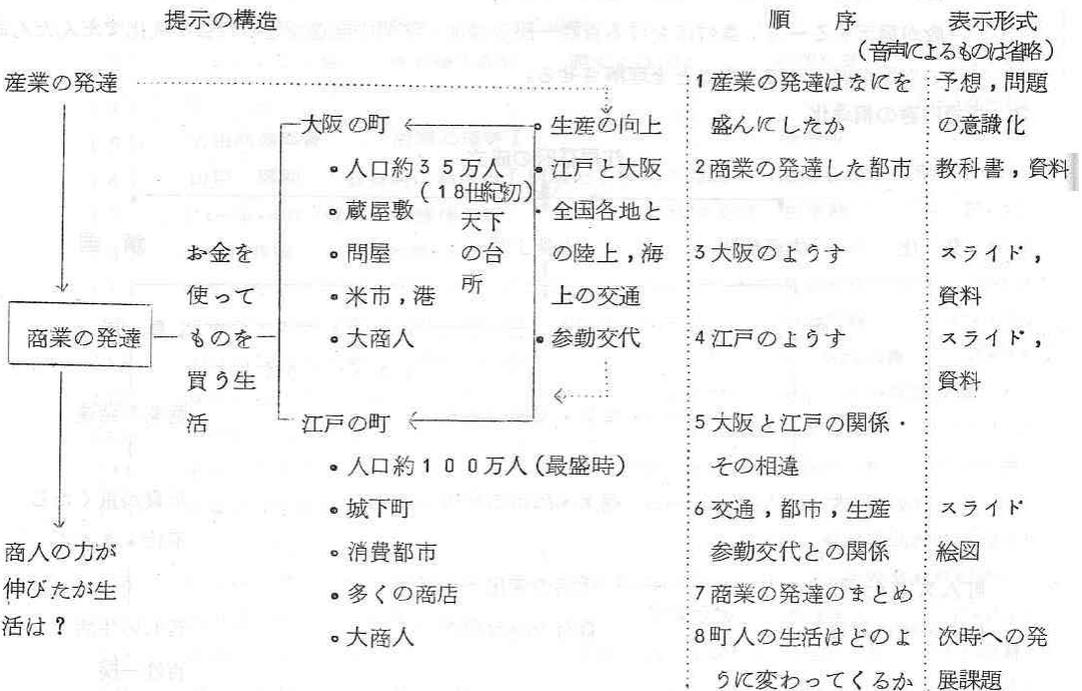
第6校時 国学と洋学の発達 ○まとめ

以上のうち、研究の対象としたのは、2～5時間までの4時間である。その範囲での児童の歴史認識の発展を問題としたので、以下4時間分の教材提示の概要（提示の構造・単位と順序・表示形式）を述べ、その後、考察の観点と方法について述べることにする。

4 各校時毎の教材提示の概要

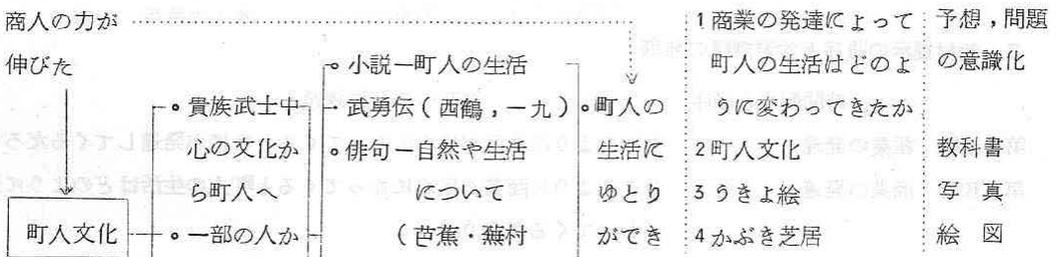
第一校時 商業の発達

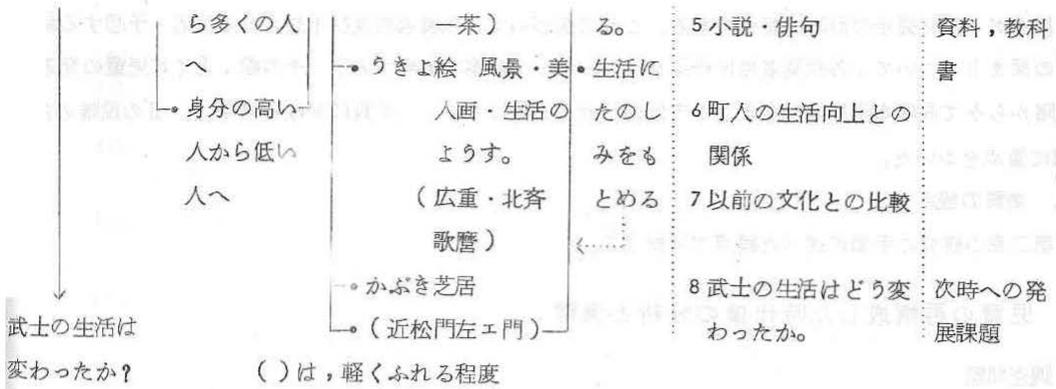
目標 江戸時代における大阪、江戸の繁栄ぶりをとおして商業の発達のあらましを理解する。



第二校時 町人文化

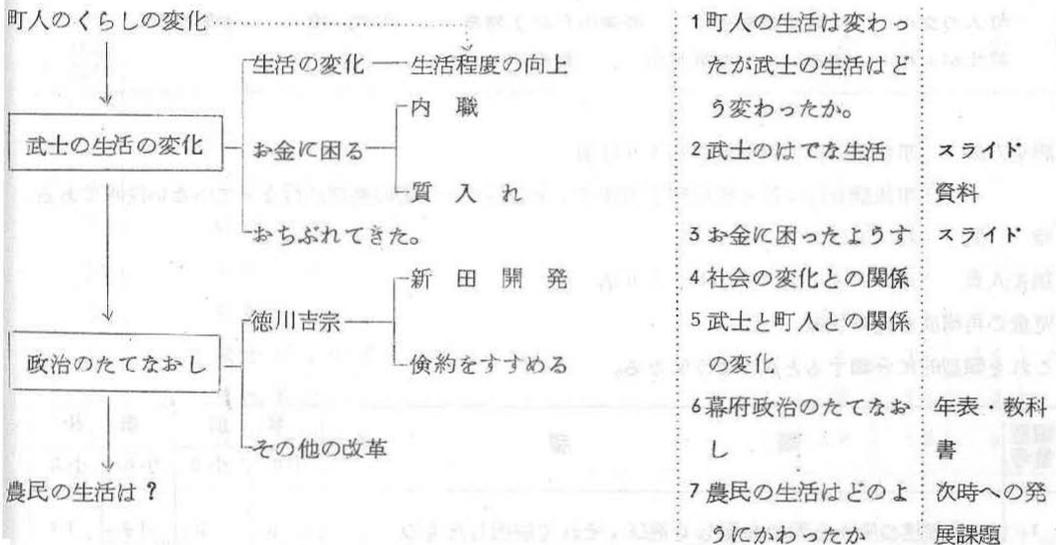
目標 町人の生活向上に伴って発達してきた町人文化のようすやその特色を理解させる。





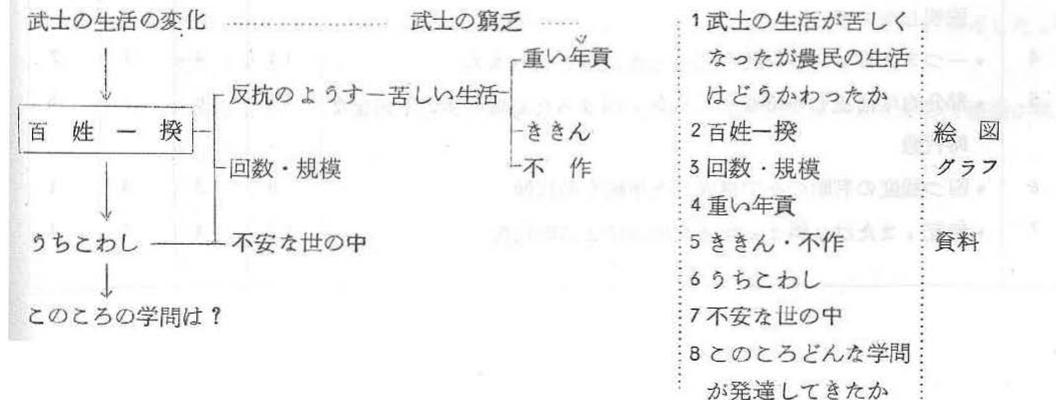
第三校時 武士の窮乏と政治のたてなおし

目標 社会を支配する立場にあった武士が生活の変化に伴って財政が苦しくなり，幕府も政治のたてなおしを図ったことを理解させる。



第四校時 百姓一揆

目標 農民が重い年貢やききんなどで，生活が苦しくなり，支配者に反抗したことを理解させ，江戸時代中ごろからの社会不安に気づかせる。



以上が、教材提示の計画の概要である。これに基づいて、指導過程及び予想される反応・予想する認識の深まりについて、各授業者毎に細案をつくった。(細案は省略する) その際、とくに児童の発達段階からみて高度な発展の概念成立まで到達させる必要はなく、9頁における考察Ⅰ・Ⅱの段階の指導に重点をおいた。

4 考察の観点

第二章の研究の手順に述べた観点で考察する。

Ⅱ 児童の再構成した時代像の分析と考察

○調査問題

江戸幕府のしくみが整い、鎖国が行なわれて、国内に平和が続いてくると産業が発達し、武士、町人、農民の生活が、いろいろ変わってきました。どのように変わってきたか、世の中の移り変わりの特色を、次の八つのことばの中から四つを選び、そのことばを使って、あなたの考えをまとめて書いてください。使ったことばには○印をつけてください。

町人の文化 武士の文化 商業の(が)発達 百姓一揆 参勤交代
 武士が暮らしに困る 産業革命 幕府が栄える

○調査方法 事前調査は授業実施の約10日前

事後調査は、第4校時終了直後で、その時代の学習の整理は行っていない段階である。

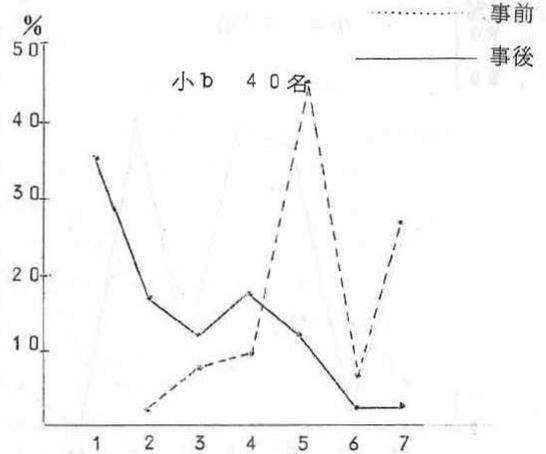
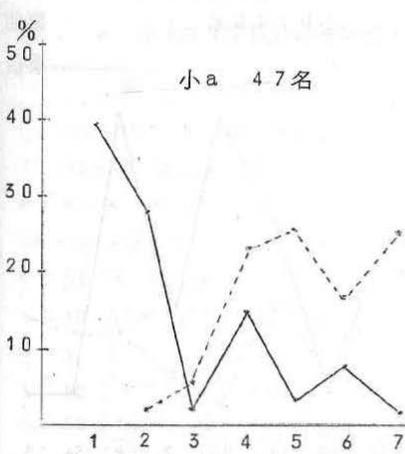
○時 間 約20分

○調査人員 小a 47名 小b 40名

○児童の再構成した時代像

これを典型的に分類すると次のようになる。

類型番号	類 型	事 前		事 後	
		小a	小b	小a	小b
1	○ 選択肢の中から四つを正しく選び、それで説明したもの	0	0	19	14
2	○ 四つを正しく選んだが(または三つだけ選び)三つのみ使って説明したもの	1	1	13	7
3	○ 四つを正しく選んだが(または二つだけ選び)二つのみ使って説明したもの	3	3	1	5
4	○ 一つまたは、二つ程度の誤まった認識を含むもの	11	4	7	7
5	○ 部分的には正しい認識もあるが、誤まった認識の多い不完全な時代像	12	18	2	5
6	○ 四つ程度の判断のみで構成した単純な時代像	8	3	4	1
7	○ 無記、または、誤まった考えのみによる時代像	12	11	1	1



・次に、選択肢ごとの反応状態をみると、次のようになる。

命題番号	選 択 肢	事 前		事 後	
		小 a	小 b	小 a	小 b
⑤①	町人文化	6	7	26	22
52	武士の文化	13	6	3	4
⑤	商業の(が)発達	14	13	34	22
⑬	百姓一揆	8	3	38	33
2	参勤交代	12	6	10	11
⑧	武士が、生活に困る	5	10	38	33
36	産業革命	9	10	0	4
3	幕府が栄える	32	12	6	4

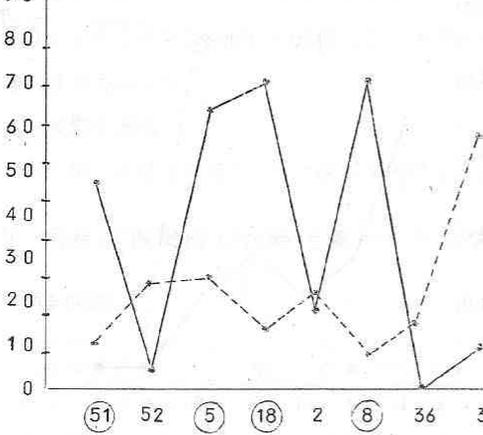
・命題番号とは、後掲別表によるもので、小中高校の児童生徒のえがいた時代像を分析するために準備した、52の命題の番号である。その番号は、小・中・高校ともに共通である。

・○印のある命題は、正答としたものである。

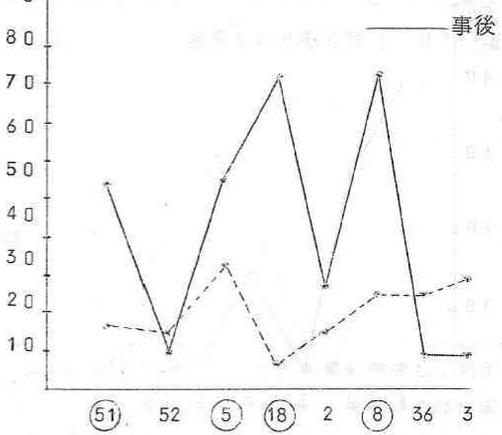
・しかし、○印のある命題については、次のような場合、反応としてとらえないことにした。

- ・単独で使用されて、他の史実との関係で記述されない場合、例えば、商業が発達した、町人文化が発達した、というような記述
- ・史実と史実の因果関係を誤って記述した場合、例えば、産業革命がおきたので商業が発達した、というような記述

小 a 47名



小 b 40名



次に児童がどのような命題をどのような論理で結合したか、命題論理で分析してみる。

・命題番号は29頁の後掲別表で、小・中・高共通である。分析のため準備した命題は52で、実際生徒が記述したものを分析するには不足したので次のような操作を行なっている。

- ・準備した命題と表現が異なっても、意味がだいたいひとしければ、その命題番号を使う。
- ・準備したものになく、まちがっているものはXの記号で示す。例えば X 5 は武士が町人に金を貸したので商業が発達した。
- ・再構成した時代像の中で重要な意味をもたず、準備した命題にないものは省略する。

・使用した記号は、次のような意味をもっている。

- ・⑤のーは“でない。否定 前記は、商業が発達しなかった。⑧=武士が生活に困らなかった。
- ・・=“そして、という連言の意味、14・15は年貢が重くなり、そして、ききんになった。
- ・∩=“ので、”ならば、”の意で二つの意味に使用する。一つは因果関係の意味で、14 ∩ 17は年貢が重くなったので農民の生活が苦しくなった。

もう一つの場合は、含意の関係を示すもので、武士が身分(株)を売ることは身分制度の動揺を意味するという場合は、9 ∩ 11と示す。

- ・∴=記述文の大きな段落を示す
- ・∴=项目的に書いたものを示す
- ・^X36=上のX印は、あやまった認識を示す。どんな命題も、問題とされた時代、それと結びつけられた史実との関係において、はじめて真偽がいわれる。封建制度が動揺しはじめた時代においては、^X36、つまり産業革命が行なわれたは偽となる。また身分制度が動揺したので商業が発達したは、11 ∩^X5と示す。
- ・()=記号は原則としてその前の命題との関係を示すので、二つ以上の命題にかかる場合は()でくくる。例えば、武士の生活がはでになったので、生活に困り内職をしたのは7 ∩ (8・9)と示す。

- 向って左の番号・右の番号は、類型化した番号を示す。
- 小Iの1学級分のみ掲載することにする。

事 前		事 後		
1	$(4 \supset 5) : 51 \cdot 3 \cdot (4 \supset 51)$	3	$(4 \cdot 5) \supset 51 : 51 \supset 7 \supset 8 \supset 14 \cdot 15 \supset (17 \cdot 18)$	1
2	$3 \supset 52 : 14 \text{ ⑮} : 2 \quad 3 :$	4	$4 \supset 5 \supset (10 \cdot 51 \cdot 51') : 2 \supset 3 \cdot 7 \text{ ⑧}$	2
3	$x \cdot x \cdot x \cdot x$	7	$7 \supset 8 : 14 \supset 18 : 4 \supset (5 \cdot 10)$	2
4	$52 \cdot 5 \cdot 2 \supset 3$	6	$5 \supset 10 \supset 51 : 7 \supset 8 \supset 9 \supset 14 \cdot 15 \supset (17 \cdot 18)$	1
5	$x \supset 51 : x : 14 \supset 18 : 3$	5	$10 \supset 51 : 9 \supset 14 \supset 18 : 7 \supset 8$	2
6	$1 \supset 10 \cdot 5 : x \supset 18 : x \supset 17 \text{ ⑧}$	5	$4 \supset 5 \supset 10 \supset 51 : 8 \supset 9 \supset 14 (17 \cdot 18)$	1
7	$x \cdot 5 \cdot 2$	6	$5 \supset 7 \supset 8 \supset 14 \supset 18$	2
8	$1 \text{ ⑧} \supset 52 : 1 \supset 36 : 5 \supset 51 : 3$	5	$10 \cdot 7 \cdot 5$	6
9	$3 \supset 52 : 1 \supset 5 : 2 \supset 3 : 1 \supset 3$	4	$4 \supset 5 \supset 51 (51') : 7 \supset 8 \supset (9 \cdot 14) \cdot 15 \supset 18$	1
10	$5 \text{ ⑧} \supset (52 \cdot 3 \cdot \frac{x}{17}) \cdot 14 \supset (17 \cdot 18)$	4	$5 \supset (51 \cdot 7) \supset 8 \supset 14 \supset 18$	1
11	$17 \cdot 51 \cdot x \cdot x \cdot x \cdot x$	7	$14 \supset 18$	6
12	$1 \supset (5 \cdot 3 \cdot 10) \cdot 8 \supset 9$	3	$2 \cdot 4 \supset 5 \cdot 7 \supset 8 \supset 14 \cdot 15 \supset 18$	2
13	$1 \text{ ⑧} \supset 8 : 1 \supset 3 : 18 : 1 \supset 36$	5	$2 \cdot 10 \cdot 51 (51') : 7 \supset 8 \supset 9 : 8 \supset 14 \supset 18$	2
14	$1 \text{ ⑧} \supset 51 : 3 : (1 \cdot 4) \supset 5$	4	$10 \supset 51 (51') : 2 \cdot 7 \supset 8 \supset 14 \supset 18$	2
15	$35 \cdot 52 \cdot x \supset 3 \cdot x \cdot x \supset 8$	7	$(15 \cdot 14) \supset 18 : 7 \supset 8 \supset 9 : 4 \supset 5$	2
16	$x \cdot x$	7	$8 \cdot 5$	6
17	$8 : \frac{x}{51} : 52 : 18$	6	$2 \cdot 3 : 10 \supset 51 : 15 \text{ ⑧} \supset (8 \cdot 18)$	4
18	$3 \text{ ⑧} \supset 17 : 5 : 52 : 17 \supset 18$	4	$5 \supset (10 \cdot 8) \supset 14 \supset 18 \cdot 3$	4
19	$1 \supset 3 : 4 \supset 36 : 2 : 1 \text{ ⑧} \supset 52$	5	$2 \cdot 4 \supset 5 : 10 \cdot 7 \supset 8 : 14 \supset (17 \cdot 18)$	2
20	$52 \cdot 5 \cdot x \cdot 3$	6	$7 \supset 51 \text{ ⑧} \supset 52 : 8 \text{ ⑧} \supset 14 \supset (17 \cdot 18)$	5
21	$1 \text{ ⑧} \supset 18 : 4 \supset 5 : 1 \cdot 10 \supset 51 : 3 \supset \frac{x}{8}$	4	$5 \supset (10 \cdot 51) : 7 \supset 8 \supset 14 \cdot 15 \supset 18$	1
22	$35 \supset 5 : x \supset 18 : x \supset x : x$	7	$2 \cdot 7 \supset 8 \supset 14 \supset 18$	3
23	$x \supset 10 : x \supset 5 : x \supset 3 : x \supset 18$	7	$5 \supset (10 \cdot 51 \cdot 51') : 7 \supset 8 \supset 9 \supset 14 \supset 18$	1
24	$52 \cdot 14 : 5 : 8 \text{ ⑧} \supset 18 : 3$	4	$4 \supset 5 \supset 10 \supset 51 : 7 \supset 8 \supset 9 \supset 14 \supset 18$	1
25	$2 \cdot 5 \cdot 3 \cdot 14 \supset 18$	6	$1 \supset 5 \supset (10 \cdot 51) : (14 \cdot 15) \supset 17 \supset 18 \cdot 3$	4
26	$1 \supset 5 : 3 : 5 \supset 36 : 3 \supset 52$	5	$4 \cdot 5 \supset 10 \supset 51 : 7 \supset 8 : (14 \cdot 15) \supset 18$	1
27	$1 \supset 5 \supset (\frac{x}{5} \cdot \frac{x}{51}) : 2 \supset 3$	5	$5 \supset 10 \supset 51 : 2 \text{ ⑧}$	4
28	$4 \supset 36 : 2 : 5 : 18$	4	$5 \supset (\frac{x}{17} \cdot 10) : 8 \supset 14 \supset 18$	4
29	$11 \supset 3$	7	$5 \cdot 10 \supset 51 (51') : 7 \supset (8 \cdot 9) \supset 14 \cdot 15 \supset 18$	1
30	$3 \cdot 5 \supset 10 \cdot 8 \supset 9 \cdot x$	4	$4 \cdot 5 \supset 10 \supset 51 (51') : 7 \supset (8 \cdot 9) \supset (14 \cdot 15) \supset 18$	1
31	$7 \text{ ⑧} \supset 51 \cdot 3 \cdot 5$	6	$10 \cdot 5 : 7 \supset 8 : 7 \text{ ⑧} \supset 3 : 7 \text{ ⑧} \supset (9 \cdot x)$	5
32	$2 \supset 3 : 8 \supset 9 : 4 \supset 5$	3	$5 \cdot 10 \supset 51 : 7 \supset 8 \supset 14 \cdot 15 \supset 18$	1
33	$x \supset 5 : x \supset 8 : x \supset 18 : x \supset 51$	7	$5 \cdot 18 \cdot 8 \cdot 3$	6
34	$2 \cdot 35 \supset 5 : 10 \supset 51 : 17 \supset 18$	2	$5 \supset 51 : 7 \supset 8 : 14 \supset 18$	1
35	$3 : x \supset 18 : x \supset 5 : 8$	5	$5 \supset 10 : 8 \supset 14 \supset 17 \cdot 18$	2
36	$x \supset 52$	7	$4 \supset 5 \cdot 52 \cdot x \cdot 7 \supset 8 \cdot 14 \supset 18$	4
37	$14 \supset 18 : 18 \text{ ⑧} \supset 8 \cdot 3$	5	$2 \cdot 4 \supset 5 : 7 \supset 8 \supset 9 : (14 \cdot 15) \supset 18$	2
38	$x \cdot 5 \cdot 36 \text{ ⑧} \supset 3$	7	$x \supset 5 : 10 \supset 51 : 7 \supset 8 \supset 18$	4
39	$3 \cdot 5 \cdot 51 \cdot 7 \supset 8$	6	$5 \supset 51 \cdot 7 \supset 8 \supset 14 \supset 17 \cdot 18$	1
40	$x \supset 51 : 3 \supset 5 : 2 \text{ ⑧} \supset 2 : x \supset 3$	7	$10 \supset 51 : 1 \supset 5 : 7 \supset 8 : 8 \supset 14 \supset 18$	1

	事 前	事 後	
4 1	$10 \supset \textcircled{51} : X \supset 52 : 4 \supset \overset{X}{36} : X \supset \textcircled{18}$	$X \supset \textcircled{5} \cdot 10 \supset \textcircled{51} : 7 \supset \textcircled{8} \supset 14 \supset 17 \cdot \textcircled{18}$	1
4 2	8	$X \cdot X \cdot 2 \cdot X$	7
4 3	$4 \supset \textcircled{5} : \textcircled{5} = \overset{X}{36} : \overset{X}{52} : 3$	$10 \supset \textcircled{51} : 4 \supset \textcircled{5} : 14 \supset \textcircled{18} : 7 \supset \textcircled{8}$	1
4 4	$3 \supset \frac{X}{10} : 14 \supset \overset{X}{52} : 14 \supset \textcircled{18} : 30 \supset \textcircled{5}$	$\textcircled{5} \supset 10 \supset 7 \supset \textcircled{8} \supset 14 \cdot 15 \supset (17 \cdot \textcircled{18})$	2
4 5	$1 \supset 5 : \textcircled{18} : \textcircled{18} \supset \textcircled{8} : \textcircled{5} \supset \textcircled{51}$	$\textcircled{5} \supset 10 \supset \textcircled{51} (\textcircled{51}^v) : 7 \supset \textcircled{8} \supset 9 \supset 14 \supset \textcircled{18}$	1
4 6	$4 \supset \overset{X}{36} : 3 : 1 \supset \textcircled{51} : \textcircled{18}$	$4 \supset \textcircled{5} \supset 7 \supset \textcircled{8} \supset 14 \cdot 15 \supset (17 \cdot \textcircled{18})$	2
4 7	$3 \cdot 2 \cdot 4 \supset \textcircled{5}$	$4 \supset \textcircled{5} \supset (10 \cdot \textcircled{51}) : 7 \supset \textcircled{8} \supset 14 \cdot 15 \supset \textcircled{18}$	1

別表 命題番号

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 鎖国が行なわれる。鎖国によって平和が続く
国内が平和になり戦いがなくなる 2. 参勤交代が行なわれる 3. 幕藩体制が確立する(高)・封建制度が整った(中) 幕府が栄える(小) 4. 国内産業が発達する・工業, 農業, 交通が発達する 5. 商品経済が発達する・貨幣経済が発達する
商業が発達する(小) 6. 自給自足経済がくずれる 7. 武士の生活がはでになる, 武士の生活程度が向上する, 武士が金を多く使う(小) 8. 武士が窮乏する, 財政窮乏, 生活に困る 9. 武士が商人から金を借りる, 質入れをする, 町人との縁組みをする, 内職をする 10. 商人の力が増大する, 生活にゆとりをもつ 11. 身分制度が動揺する 12. 農村に換金作物の栽培・副業が盛んになる
農村の自給自足の経済がくずれる 13. 大地主と小農にわかれる, 階層分化がおきる 14. 年貢が重くなる, を重くする 15. ききんや凶作におそわれる, がおきる 16. 農村が荒廃する 17. 農民の生活が苦しくなる 18. 百姓一揆がおきる, 増加する・百姓一揆,
うちこわしが発生する 19. 社会不安になる・世の中が乱れる(小) | <ol style="list-style-type: none"> 20. 文治政治が行なわれる・綱吉, 白石の政治が行なわれる。
20^v その政策の内容 21. 幕政改革が行なわれる 22. 享保の改革が行なわれる
22^v 享保の改革の内容 23. 田沼政治が行なわれる
23^v その内容 24. 寛政改革が行なわれる
24^v その内容 25. 緊縮政策がとられる 26. 商人資本を利用した積極政策がとられる 27. 諸藩の改革が行なわれる 28. 薩長の勢いが強くなる, 活潑になる 29. 尊王攘夷の運動がはげしくなる 30. 外国船が来航する, ベリーがきたる 31. 開国をする 32. 安政条約が結ばれる 33. 外国の文化, 思想, 宗教の影響 34. 民主主義思想が発達する 35. 外国と貿易が行なわれる 36. 産業革命が行なわれる 37. 日本独自の文化が発達する, 儒教が発達する 38. 封建制度がくずれはじめる, 幕藩体制が動揺する 39. 王政復古になる, がされる 40. 近代化が進んだ |
|---|---|

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 41. 明治維新をむかえた | 47. 商業資本，高利貸資本が農村に進出する |
| 42. 討幕運動がおきる | 48. 物価が上がる |
| 43. 武士がおちぶれる，権威がなくなる | 49. 商人は武士に対する寄生的性格をもつ |
| 44. 幕府が滅亡する | 50. 幕政改革が失敗する |
| 45. 天保の改革が行なわれる | 51. 町人の文化が栄える |
| 45 ⁺ その内容 | 51 ⁺ その内容 |
| 46. 貨幣改鑄が行なわれる | 52. 武士の文化が発達する |

以上を考察してみるとまず事前においては、(数字は命題番号)

- ・誤まった認識が多い，例えば，百姓と百姓が戦争をした。武士がくらしに困って山からおりてくる，武士が町人に金を貸して商業が発達してきた，というような認識がある。
- ・また，既習の知識をそのまま次の時代にあてはめて想像する傾向，幕府が栄える 3・武士の文化 52 鎖国 1・参勤交代 2 などの反応率がたかく，幕府が栄え，武士の権力はだんだん強くなってくるといふ考え方が多い。
- ・産業革命というコトバは 5 年生のときに習っているわけだが，わかっていて使ったものより産業の発達というような意味で使われているのではなかろうかと考えられる場合が多い。選択肢としては適切でなかったことが反省される。
- ・論理的には，項目的に一つ一つの判断が孤立した点状の構造₁₎で，関係づけても二つの命題を因果の関係で結ぶ単純な結合である。

事後になってくると，誤まった認識が是正され，史実に即した判断がなされ史実と史実とを関係づけて記述しうる理解構造をもってくるのであるが，その史実と史実とを関係づけるタイプは，次のような三つに分かれる。

- ・各時間毎の内容を単位として，項目的に記述する。その論理は，産業が発達したので商業が発達した・年貢が重くなったので百姓一揆がおきた。—単純な因果関係で結んだ点構造の理解である。
- ・ある程度，多くの史実を因果の関係で結ぶが，単純で直線的な因果関係₂₎で記述する。
はでな生活 7 — 武士の窮乏^⑧ — 年貢を重くする 14 — 百姓一揆^⑬
- ・さらに，内容が豊富になり，武士が困って町人から借金する 9・あるいはききん，不作 15 などの命題が前者に位置づけられて理解構造が網状的₃₎になっているもの

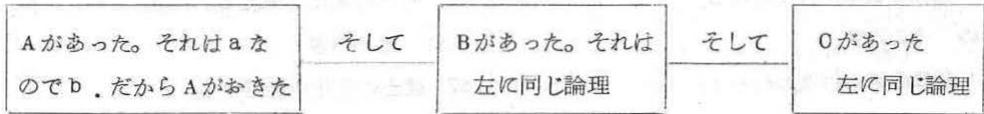
以上であるが，記述するという場合，話しコトバに対して書きコトバは構文形式が複雑で 児童には再構成したものを述べる上に障害があること，また選択肢を利用しようとして項目的になったり，あるいは単線的な構造になったということも考慮される点である。

○時代像を再構成するのに使用した史実の数は，事前に比べれば量も多くなるが，原因 — 結果(原因) — 結果という関係構造に入りにくい史実は全体の構造に位置づけられない場合が多い。(例えば 9 や 15 の命題で，これは，中学生の場合も同様の傾向がみられる)

逆に原因 — 結果(原因) — 結果とつながる史実は，小学生としても相当広範囲まで関係づけて記述しうる傾向がみられる。例えば

商業の発達^⑤ — 町人の生活がゆたかになる¹⁰ — 生活がはでになる 7 — 武士の窮乏 9 — 年貢を重くする 14 — 百姓一揆^⑬ というような関係づけである。

○しかし、因果の関係で結ぶ範囲は、だいたい一校時毎の学習内容の範囲か、もしくは、商業の発達と町人文化、 武士の窮乏と百姓一揆、の二つにわけて関係づけるものが多い。そして、その二つもしくは、四つのまとまりをつなぐ論理は “そして” であるといつてよかろう。その構造はだいたい次のような図式になる。



このような論理構造の特色からいうと六年生の時代の特色については握は、その時代における象徴的な史実を、上記のような団子の串さしのような形では握させる、という一般にいわれている見解は、妥当なものと考えられる。しかし、その団子に相当する部分がどの範囲まで関係づけられるのか、ということは決定できない。この研究では成績上位の児童は4時間を論理的に関係づけたが、大部分は2時間、もしくは1時間の範囲であった。しかし、これは内容の性格や指導のし方も影響してくるから断定はできない。

○四校時分の学習内容の中で一番位置づけられなかったのは、図表Ⅱにみられるように町人文化である。これは、町人文化という単語で出されたいえ抽象度の高いコトバであること、文化というコトバから想起されるイメージが、絵画とか文学とかいうもので、経済的な関係の中に位置づけにくかったということもある。この学習については後で検討するが、一般化の過程はあまり問題がないけれども経済生活の変化との関係は握が徹底しなかったということも考えられる。

○小bにおいて、商業の発達に対する反応も低いのであるが、これは第1、2校時の学習内容がじゅうぶん意識化されなかったのではないかと考えられるが、録音機が途中で故障したため分析は不可能であった。

以上のことを指導との関係で考察すると次のような留意点が必要となる。

- 小学校六年生の歴史に関するレディネスは、この調査のみでは断定できないが、他の調査においてもみられる共通の傾向として、既習の知識をあてはめて次の時代を想像する傾向があるから、前の時代と異なった発展をしてきた、その相違をよくは握させることが必要である。
- また、あまり多くの内容を盛りこんだ複雑な提示の構造は、事前の知識が乏しいので避けなければならない。この調査では選択肢が抽象的なものもあり、単語として出されているものもあるという影響もあるが、正答とした四つは全部、各校時の主題である、21頁に示した程度の内容構造で、その四つを全部他の史実と関係づけて記述したものは小aで40%、小bで35%である。ただし関係づけないで、こういうこと、こういうこと、という記述も含めるなら数は多くなる。

因果とか、含意の関係で叙述しうる範囲は、どの程度の密度を要求するかによっても異なるが、1校時における主題としたものを関係づけるという程度では、それを全部構造の中に位置づけることは4時間程度でも容易でないことがわかれる。

- したがって、1校時における指導において全体と部分との関係をしっかり、のみこませるような配慮が必要となってくる。例えば、その時代の内容構造を図示して掲示しておくとか、学習の整理または導入のとき、全体の中に位置づけて説明するという配慮である。
- 因果の連鎖として線構造の中に入ってくる史実は時代像の中に位置づけやすいから定着度も強く

なる。しかし線構造に入りにくい史実、例えば町人文化、などについては、それを前の学習した基本的史実に関係づける ことに多くの努力をほらう必要がある。商業の発達とをつなぐ媒介となる知識、町人の生活の向上、生活にゆとりをもつようになった、ということを経介として関係が意識化されたら全体構造に位置づいてくることになる。したがって、基本的内容に結びつけられるものは、それを結びつけて指導し、その関係をよく理解させることが必要になる。

Ⅲ 一校時における学習指導の考察

ここにおいて、すべての授業について考察を試みることは必要がないと考える。そこで、記述文を中心にして、その意味をは握させるために直観教材を利用した指導の例として「商業の発達」を、具象的な視覚教材から出発して、それを解釈し意味づけるために記述文を利用した指導の例として、「農民の生活の変化と百姓一揆」を考察する。

また、時代像に位置づけにくかった町人文化については、その一般化した授業過程を小 a について検討する。前の二つについては、主として授業過程に 実験的に調査を行なった小 c を中心に考察をすることにする。

1 記述文から学習を發展させた指導の考察

—— 商業の発達 ——

○実施された提示の順序

小 a	小 c
1. 復習、産業の発達はなにを盛んにしたか。 5分	1. 産業の発達はなにを盛んにしたか
2. 商業の発達した都市 1分	2. 商業の発達の確認 新しい問題へ発展 (教科書記述文)
3. 大阪の蔵屋敷 (スライド使用) 7分	3. 商業の発達した都市 (資料使用)
4. 大阪の町のようす (資料使用) 7分	4. 大阪の商業 一蔵屋敷・問屋・港一
5. 江戸の町のようす (資料使用) 8分	5. 交通のようす } (スライド使用)
6. 大阪と江戸の相違 5分	6. 江戸の町のようす
7. 交通の発達、貨幣の普及との関係 12分 (スライド)	7. 大阪や江戸の商業の発達についてのまとめ
8. 商業の発達のみとめ 4分	8. 商業の発達したわけ
9. 町人の生活はどう変わっただろう 次時の課題	9. 町人の生活はどう変わっただろう 次時へ (途中で、調査を実施したので時間は測定しない。)

○記述の凡例

○1・2……は提示の単位と順序 ○教師の発言は T1・T2 ○児童の発言は、C1・C2 ○男子は ♂ 女子は ♀ ○複数の発言は () に記入 ○板書は (板書) ○※は考察 ○1' は1分

(1) 小 a における学習

1	T1～T3まで復習 省略
2'	T4 ところで、今日は、産業が発達したことによって、どんなふうに世の中が変わった。変わっていったか、なにが予想をたててきましたか。どんな予想ですか、○君 C4 ♂ 産業が発達すれば商業も発達する。

T5 まだほかに (板書) Kさん……… O5 ♀ 商業が発達すると交通も発達する。
T6 ほう、交通も発達する。まだあるかね、こんなことかね。……… O6 ……ハイ(口々に)
T7 それじゃ、予想があたるか、どうか、君たちの予想はどうか、まずKさんの商業が発達す
3' れば交通が発達する。これから先に進みましょう。それじゃあ皆さん、調べてきてくれたこ
とをどんどん出してください。Fさん

O7 ♀ 各地の大名が産業を起こすことに力をいれ、米をはじめとする農産物、製紙
絹織物、せとものなど手工業、製品などたくさんつくられるようになった。

(ノートを読む)

4' T8 それは、だいたい昨日の勉強と似てますね。まだほかに、ではちょっとやりにくいようです
から、こういうように聞いてみましょう。商業が発達したということは、たいへんよく調べ
てわかっているようですが、どこに発達したんでしょう。新潟ですか長岡ですか はいHさ
ん……… O8 ♀ はい 大阪や江戸

T9 ほかの人は……… O9 いいです(口々に)

5' T10 いいですか、大阪、それから江戸だったね。(板書)地図を書くと面倒ですから大阪と江戸
をこんなに書きましょう。(大阪、江戸と離して板書) まだほかに、はい大阪の商業の発
達のようにすなど調べてきた人、ありますか。大阪は、どんなだったHさん。

O10 ♀ 大名は、大阪に蔵屋敷を置いて、各藩でとれた米や産物を運んだ。

T11 ほほう、もう一回聞かしてください。よく聞いているんです。

O11 ♀ (前と同じことをくり返す)

26' T12 蔵屋敷ね (板書) 大名が蔵屋敷をおいた。その蔵屋敷というのは、はいT君

O12 ♂ 年貢米や特産物を集めている蔵のある屋敷

T13 蔵のあるところを蔵屋敷、お化けの出るところをお化け屋敷、ここにいろいろなところから
7' 集まってくるものを入れて、それからどうする……… O13 ♀ お金に換えます。

T14 お金に換えた。わかるかね、わからない人。……… O14 大部分拳手

T15 先生が話しましょう。大名たちは農民から年貢として米をとるとその米だけで生活ができ
8' ますか。……… O15 できません。(口々に)

T16 それで、なにに換えなければならぬ。……… O16 お金に換える。(口々に)

T17 ところが、大名が米をかついで、えー米・えー米はいりませんか、と売って歩くわけにゆか
ない。そこでどうした。……… O17 商人に売ってもらう。(口々に)

T18 商人に中に入ってもらうのだが、いちいち商人のところにもってゆくわけにはゆかないので
大阪の町につくって、そこに米やほかのものをおさめて、これを売買してお金に換えたので
9' す。その蔵屋敷は大阪に百以上もあったといわれています。その蔵屋敷についてちょっとス
ライドをみましょう。

ス ラ イ ド 映 写

ここでの問答、これはなにか — 米 — どこからあげているのか — 海 以下大阪
の人口(そのころの外国と比較) — 消費 — 商業の発達 と進む。

※・ 児童の課題意識の発展のさせ方が、やや表面的にすべてきたことがうかがわれる。O4・O5の
応答はなぜそう思ったのか、つっ込むべきであったろうし、「調べてきてくれた人は…」というよ

うに予習にたよった流し方のため、全体が史実を確認し、そこからさらに問題が発展するという形にならない。また、07のようなプリント外れの答も、もう少し示さを与えて考えを引き出してやるべきであろう。

- ・ 蔵屋敷を理解させる指導において、このスライドによる提示の時期が遅かったので、その効果が低くなっている。スライドを映写し、感性的な握から、一般化してゆく操作がなされるべきであった。

5 および7での学習指導(江戸のようすおよび、因果関係について)

5 20'	T42	じゃあ、このへんで、江戸にゆこうか、あまり教科書に書いてないね、だれか調べてきた人ありませんか、では、ちょっと黒板をみてください。(板書)これを読んでください。
21'	O42	鐘一つ 売れぬ日はなし 江戸の春 (一斉)
	T45	ということは何か、これを見て、江戸のようすをなにか感じませんか……(この間約10秒・このころから教材提示の時間が非常に短くなる。)
22'	T44	では、先生が見当をつけましょう。一日のうち、ものが売れないような日がなにもなくたいへんものが売れるところだよということです。そうすると、江戸は誰がすんでいた。最もなんとかなのある。…… O43 8 もっとも力のある將軍
	T45~T48	まで 省略
	T48	そこで最初にくばったプリントを出してごらん。江戸の人口はいくら O47 50万(一斉)
	T49	そこで、その資料にはないから、武士の人口を先生が足しますが、武士の人口は50万、合わせると いくらになりますか…… O48 100万(口々に)
	T50	ね、100万ですよ、今東京は、…… O49 1000万(口々に)
25'	T51	1000万ね、その10分の1くらいの人口が集まった。多いというのは、ちょっと右の方を見てごらん……ベルリン、ウィーン、ロンドンのそのころと比較する。

- ※
- ・ このころから、教材を提示して考えさせる時間が非常に短くなる。これは、一般的に他の学校でも共通の現象で、紀要30集でもこの点は指摘されている。
 - ・ T42の教材は、教師の意図は明瞭であるが、児童には、その意図がつかめない教材であった。もう少し考えさせる時間も必要であったが、教材の質として児童にはすぐ理解できないところがあった。
 - ・ 江戸の大きさを人口で数量的には握させ、他の都市と比較させたのは、非常に強い印象を残していたことが面接でうかがわれた。これから消費都市と進めたのは、効果的な順序であった。
 - ・ ここでは掲載する余裕がないが、交通、貨幣の普及と商業の発達との関係については、非常にたくみに誘導されたようであるが、事後の面接においては、必ずしも、その関係がは握されていたとはいわれなかった。

(2) 記述文から学習を発展させた指導 商業の発達 小0

- ここでは上述のような問題から、次のことをさらに追求するために行なわれた実験授業である。
 - ・ 児童の課題意識の発展のさせ方
 - ・ 教材提示の時間、時期

- ・ 感性的な認識から 理性的な認識への過程。(蔵屋敷)
- ・ コトバの意味は握(商業の発達について) ・ 因果関係のは握について。

提示の
順序

- 1 / T11 昨日は、農業や手工業、鉱業、金や銀を掘るね、それらが発達したことを勉強しましたが、そうすると、どんなことが発展してくるか、なぜそう考えられるか、ということを考えてくることになってましたね。では一つ聞いてみましょう。Yさん
- O1 ♀ 工業が発達すると、それにつれて、商業が発達すると思います。理由はものを多くつくれば、品物が増えて、町人に売られるからです。
- T12 なるほど、商業が発達するというわけですね。E君は
- O2 ♂ 交通が発達した。
- T13 どうして、そう思うの…………… O2 無言
- T14 N君、今の考えは、どう思う…………… O3 ♂ 僕も交通が発達すると思う。
- T15 どうしてそう思うの、…………… O4 ♂ 品物を運ぶために、
- T16 なるほど、それ以外のことを考えた人は・Tさん
- O5 ♀ その町が発達する。商業が発達すれば、町が大きくなる。
- T17 なるほどね。今あげた中で、商業が発達すると考えた人は手をあげてごらん。
- T18 はあ、大部いますね、交通は……………これも大部分ですね(板書) このほかになにかあったかな…………… O6 町が発達する(口々に)
- 2 T19 そう、そう、そういう大きい町を都市といいますね。それ以外にないかな……………じゃあ、それらを、教科書でたしかめてみましょう。教科書の84頁を開いて読んでみてください。

織物・とうじき・製紙・酒づくりなどの手工業や、金、銀、銅などの鉱業は、いままでになく発達しました。これにつれて、交通も開け、商業もさかんになりました。大阪や江戸の町人のなかには、大名や武士に金を貸す大金持もあらわれました。 T社 教科書

- T10 読みましたか(1分経過)どうでしょう。商業が発達したというのは、
- O7 いいです(口々に)
- T11 交通が発達したというのは、…………… O8 いいです(口々に)
- T12 都市が発達したというのは…………… O9 いいです……………O10 ♂ ちがいます。悪いです。
- T13 どうしてちがうの…………… 先ほどの生徒無言
- T15 Kさん、あなたは、どう思う…………… O11 ♀ 本には書いてないがよいと思う。
- T16 じゃあ、みんなに聞いてみよう。よいと思う人……………挙手5・6名
- T17 悪いと思う人……………挙手2・3名……………わからない人……………大部分挙手
- T18 じゃあ、これは、わからないわけだね。それでは、この本に都市の名は出ていませんか、
- O12 出ています(口々に)
- T19 はっきりしないが、大阪や江戸には発達したらしい。ということは、わかりますね。あのね、この本を読むとなんだかみんなわかったような気がするのですが、よく考えると今

のような疑問の点があると思うのです。もう一回よく読んで、考えてください。なにか疑問に思ふ点がありませんか。例えば、商業っていうのは、どういうことか なんてね。

2 分 経 過

T20 はい では君は、どう。

O15 〇 江戸や大阪には、大名や武士に金を貸す大金持があらわれた。というが
どんな商人なのかわからない。

T21 ほう、どういう大商人なのかね。まだほかに

O16 〇 交通が開け、とあるが、どんな道路が、どこから、どこへということが
わからない。

T22 なるほど、まだほかに……挙手なし…… じゃあ、この問題はとりあげてよいね。そ
うすると、商業が発達し、交通も発達した。しかし、大阪や江戸には、商業が発達したの
かどうかまだわからない。武士に金を貸すような大商人というのには、どんな商人か、どん
な交通路が開けたのかという問題になるね。(板書)では、最初の問題から調べてゆきま
しょう。今くばったプリントね。それを読んでね、ははー大阪は、商業が発達したなーと
思ったら、そこを書き出してください。

このころ(1600年代の終わりごろ)大阪は約3.3万人で、ほとんど町人である。よど川にか
かったなわ橋の上に立って、西をながめれば、中の島の蔵屋敷や、日本一の港がある北浜の米
市が見えて、数千げんの間屋が立ちならび、白かべは、夜明けの雪のようだ。三角形に、つみ上
げた俵は、山が動くようで、人馬につけて運べば、大道は、ものすごい音がとどろきわたる。江
戸省略

T23 はい、やめてください。 [調査 I 1分間の教材提示]……

では、もう1回先生が読みましょう。……読む……もう1回考えて、大阪は商業が発達し
たなーと思うところはプリントに○印をつけてください。前と同じでも、そこへ○印をつ
けなさい。

[調査 II 2分間の教材提示 用紙は授業後回収]

4 •結果、問答 次に江戸も同様に商業が発達したことを確認する。ついで、大阪の方での
人口、問屋などの問答の後、蔵屋敷に入る。

T33 蔵屋敷というのは、どういうところ、わかる人は、手をあげてごらん。……ほとんどあ
がらず……わからない人……大部分挙手……わからないわけですね、まだ勉強しない
んだから、では、それについて勉強しましょう。スライドで見ましょうか。

T34 これはなに…… O29 くら(口々に)

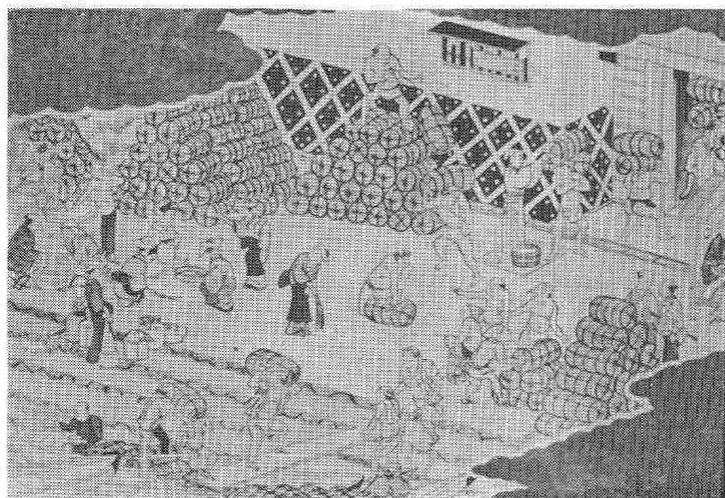
T35 これは…… O30 米・米(口々に)

T36 この人たちはなにをしているの…… O31 米を運んでいる。

T37 この蔵はね、大名の蔵なんだよ、大名のね。そうすると、この米は、誰の米なんだろう。

O32 大名の米 (口々に)

T38 この米は、誰からなんてとったの、Kさん。…… O33 ♀ 農民から年貢にとった。



T39 農民から年貢にとつ
たんだね。それをどろ
して大阪までもってき
たんだろ。

O34 ♂ わかりま
せん。

O35 ♀ あのね、
売るため、

T40 そうすると、この米
は大名が売るので、

O36 ♂ 家来に売
らせる。

T41 家来の武士が、米や

一、米や一と売って歩くのかな。…………… O37 ♂ 商人に売ってもらう。

T42 それで、お金は誰がとるの…………… O38 大名(口々に)

T43 そうすると、この蔵は、なんのためにつくられたのかな、T君

O39 ♂ 大名が、米を売って金に換えるため

T44 そう、そう、この蔵はね、大名が、領地でとれた米や産物を金に換えるためにたてた蔵
だね、そうすると、蔵屋敷というの、どういう蔵のある屋敷かな、わかったことを書いて
ごらん。 [調査 III 蔵やしきについて、2分]

T45 さあ、書いたものをよんで、もらおうかな…………… 2人ほど読ませ訂正する。

T46 え一ともう1回いしましょう。大名が、自分の領地にとれたお米や、そのほかの品物を
大阪や江戸にもってきて商人に売ってもらう。そのためにつくった蔵のある屋敷、です。
では、もう1回書いてみてください。 [調査 IV 蔵屋蔵について 3分]

ついで、北浜付近のようすをスライドで映写……………問答、…問屋が港の付近にあるのはなぜか
→海運の便→天下の台所としての役割→交通→とくに江戸と大阪の交通→江戸と進む

5・6 交通のようす ・江戸の町のようす(越後屋のスライド映写)……………省略

7 T70 あのね、今まで大阪や江戸の町の商業について勉強してきたけれどもね、ひとつまとめ
てみましょう。まずこのころの商業の発達について考えをまとめて書いてごらん。(板書
消す) [調査 V 2分]

T71 いいですか、じゃあひとつ読んでもらおうかな、K君

O66 ♂ 大阪や江戸などの都市が、おもに発達して、いろいろな商人の中には、武
士や大名に金を貸す大商人もあらわれてきた。交通が開け、五つの街道や海
の交通も開けた。

T72 はい、ではG君

O67 ♂ 江戸時代の商業では、とくに大阪や江戸が発達した。大阪は問屋が多く江
戸は少ない。大阪の問屋からは主に江戸の商店に品物が送られた。

T73 じゃあ、先生の方で、もう1回まとめてみようかな、江戸時代には大阪や江戸を中心に

商業が発達した。大名の米や、特産物売るための蔵屋敷、全国各地から品物を集めて売る問屋、それから小売店、その中には越後屋のような大きな店もあった。そういう商店の主人の中には大名や武士にお金を貸す商人もいたね、そして品物を運ぶ交通も発達してきたね。じゃあどんなふうにまとめられるか、となりの人と話しあってごらん ………

生徒 話し合い 2分

T74 はい、いいですか、では、先生の話や、話し合ったことをもとにして、もう1回書いてみなさい。 [調査Ⅵ 3分]

8 T75 はい。これまで商業が発達してきたようすを調べてきましたが、それをもとにしてね、どうして商業が発達して、商人がこんな大きい力をもつようになったのか考えてみましょう。蔵屋敷なんかおかれたのは、なぜだろう T君…………… O68 ♂ お米を金に換えるため、

T76 どうして、お米を金に換えなければならないの……………

O69 ♂ T 参勤交代があるので大名が1年中江戸にいななければならない。

T77 G君は …………… O70 ♂ G 僕もそう思います。

T78 皆さんは、…………… O71 はい(口々に)

T79 そうすると、前に習った参勤交代が商業の発達に影響したわけだね。(板書)それでお金を手に入れて、また品物を買ったわけですね。しかし蔵屋敷にしろ、問屋にしろ、なにが発達してこなければだめだろうな…………… O72 交通(口々に)

T80 そう交通の発達が商業の発達に役だってるね。しかし交通が発達したって各地に送るだけの品物がなければ困るでしょう。そうすると…………… O73 産業(口々に)

T81 産業の発達が、重要だね、それを売る、ほらあんなに大きな店ね、あんな大きな呉服屋なんか繁昌したのは、どういうことに関係しているだろう、野原に作っても売れないね。

O74 人口が多い、人々が多く集っていたから

T82 そうするとね、江戸時代の商業って、どういうことと関係し合って発達してきたのかな。

O75 交通だの産業だの…あの……都市だの O76 参勤交代

T83 商業が発達して大商人が出てきた。それは、このころ産業、交通、都市、参勤交代などいろいろ関係しあって発達したわけだね。じゃ 江戸時代の商業は、どんなことと関係しあって発達したのか紙にまとめてみましょう。板書消す [調査Ⅶ 3分]

(3) 指導の考察

- 学習課題の発展のさせ方であるが、ここでは、児童の問題——教材(教科書)——認識、より具体的な問題三つ)——教材(資料)——認識、より具体的な問題(北浜のようす、問屋、蔵屋敷)——教材(具象的教材)——認識——関連する問題(天下の台所—交通)——江戸と学習を進めたもので児童にとっては、抽象的な記述から具体的なものへと問題を発展させていった指導である。

メンチンスカヤは、所産としての抽象と抽象化の過程は区別しなければならず、とくに歴史の場合是一般から特殊へと進む理解過程も一般化の成立に重要な過程である⁵¹⁾ことを指摘している。教科書の記述文は、一般化された形で記述されているので児童の認識過程はそれを理解するためにより特殊へと進むわけである。

しかし、ここでの問題は、具体へと問題を発展させる過程に時間を多くとられることである。例えば

T1 から T22 まで 11 分程度の時間をとっている。その理由は、教科書の記述は、スペースの関係もあり、きわめてばくぜんとしか書かれてない。そして教師には、その裏にあるものが見えている。だからここに疑問の眼を向けさせようと思う。しかし児童には、その裏にあるものが見えなく、構造がとらえられないから、わかったように感じてスーと通ってしまい、なかなか問題のは握ができないところにその原因がある。この対策としては、次の二点が必要と思う。

- 教師が、教材研究として教科書の記述文について検討し、抽象的な記述には、どんな具体的なことが省略されているのか、よくつかんで指導にのぞむこと。
- 教科書の記述には、非常に重要な意味がひそんでいるのだから、そのまま読みすごしてはいけない、ということを見えさせるように、指導をつみ重ねていくことである。

例えば、事前面接において、商業とは、どういうことかという問いに対して、

男子中 IQ 104 「あー手でなんかものをつくる」 T 「手でものをつくることは手工業というんだよ」 O 「あーわかりました。ものをつくって売ったり仕入れて売ることだと思います」

女子中 IQ 107 「ものを、つくったり売ったりすること」 男子上 IQ 121 「品物を売り買いで利益を得ること」 男子下 IQ 91 「ものを売ったりすること」 女子上 IQ 123 「問屋から仕入れて、それに利益をつけて売ってもらうける」 女子下 IQ 90 「なにかつくって交換する」

と答えている。このようなことを考えてみると日常使用しているから、わかっているように感じて読みすごして教師に聞かれ、始めて気がつくという場合が多いと思われる。最初のうちは多少時間がかかってもあいまいな読み方をさせないようにしてゆけば、記述文から問題を発展させる時間を短縮させることはできよう。

また、この課題意識の発展にあたっては、C10 の発言のような教師の予想に反する児童の意見もでてくる。しかし、それをとりあげて学級に投げかけ、批判させたり、考えさせたりすることによって問題として発展する場合もあるわけである。

• 教材提示の時間

一般に授業を観察して共通な傾向として感ずる点は教材提示の時間が短いことである。1分という時間は書かれると短いのが、観ていても、また授業していて、だまって考えさせているときには相当長い時間に感じられる。したがって、じゅうぶん考えさせないで反応の早い児童を対象にして授業を進めがちになる。しかし、児童にとって記述文による教材の場合は、相当の時間を要することを次の調査 I, II の結果が物語っている。

資料の記述文のうち、商業の発達を示す箇所として、a・33万人でほとんど町人 b・蔵屋敷 c・数千げんの問屋 b・日本一の港 e・北浜の米市 f・俵の動くありさま、と分けて、いくつ書き、または○印をつけたかみると次のようである。

	成績上(9人)		成績中(26人)		成績下(9人)	
	1分	計3分	1分	計3分	1分	計3分
記入なし	3	0	14	0	6	0
1か所	3	0	5	2	2	2
2～3か所	2	4	6	10	1	6
4～5か所	2	5	1	13	1	1
6か所	0	0	0	1	0	0

最初は、書かせたのであるから、当然少ないわけだが、無記が20人もいるわけだから、あの程度の教材では1分間程度では提示した意味がなくなる。さらに2分間与えて○印をつけさせてようやく大部分の生徒が、2か所以上を指摘することができるようになる。

このことは、子どもに読解力がないから、とか、教材が面倒すぎたからと簡単にわりきれない問題である。商業に関する知識をもっていることと、それを働かして分類するという思考力が必要である。したがって記述文の場合「これを読みなさい」「どうでしたか」という程度では、子どもに思考力がついてこないわけである。鉛筆をもたせ、明確な指示を与えて、線を引かせるとか、書き出すとかの作業によって、弁別したり、分類する思考力を働かせることになる。そういう訓練をつんでいるか、どうかによって時間が異なり、また思考力も異なってくるのである。そして、そのような学習をさせるためにはある程度の時間を与えなければならない。

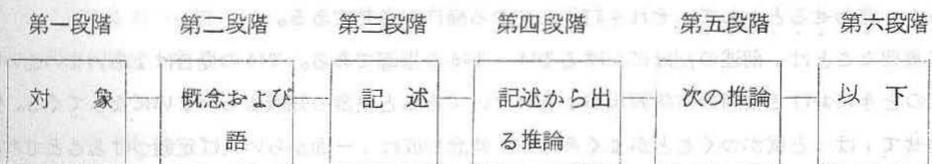
・具象的な視覚教材から概念を形成するプロセスについて

この点については蔵屋敷を例にして試みたわけであるが、この蔵屋敷については、小学校6年生に教える必要があるかどうかという問題がある。ここでとりあげたのは、次のような意図からである。

ひとつは大部分の児童がはじめて接するコトバで情報量が大であるから実験的な試みにむくということ、ふたつめには、江戸時代の商業という歴史的な特殊性を知るには、その時代の性格を示す特殊性を理解することが必要であると思ったことである。ここでは、次のような三つの考察すべき点がある。

すなわち、ひとつは、029から031までは感覚をとおしてのは握であるが、039は感覚では、とらえられない蔵の機能をとらえた発言である。このプロセスの問題、第二に、029では蔵だと認知している。しかし039は、大名が、年貢でとった米を売るためにつくった蔵というように特殊な意味づけがなされている。つまり感覚から一般化してゆくプロセスが、意味的側面では、一般から歴史的な特殊性へとさがることと平行しているという問題、第三には、問答によって、目標に到達したように現象的には見えても、他の大部分の生徒は、どうなのか、という問題である。

第一の問題、これは、ザンコフが直観手段とコトバの結合方式として示した第二形式、直観対象を基礎として、児童が所有している知識を土台として、知覚過程では認め得ない諸現象の連関を意味づけし定式化するよう教師はコトバによって生徒を案内する⁽⁶⁾形式に該当する方法である。この場合第二章に述べたごとく、ステップを細かくふむという仮説であった。その点に関して注目されるのが、意味論における抽象のハシゴである。コースィブスキは、抽象段階のはしごを次のように示している。



(7)

最初の蔵だ、米だ、人が米を運んでいるという認知段階から、推論をいくつか重ねて意味づけてゆく過程は、まさしくこのハシゴを、意味的には、一步一步おりてゆくことになる。この過程で、非常に重要なことは、できるだけ既習の知識を動かして考えさせるということである。(例えば、T38のような発問)

ブルーナーは、このようなことについて、答えられることができ、どこかに手応えのある「媒介になる質問」をさがすのがコツである。と述べている⁽⁸⁾。ここでは、抽象のハシゴを考えることが効果的である。

あること、既習の知識を動かして答えられるような質問を考える ことの二つの重要性を指摘したい。

第二の問題、この点については、前述のメンチンスカヤがすでに指摘している(9)わけであるが、この実践のプロセスでみられるような感覚から一般化してゆくプロセスが、意味的には、O29の蔵だから・O39では特殊な意味づけがなされているということである。このプロセスにおける二つの相違を混同すると、具体的な教材をとおして認識する過程がすべて具体的な概念から抽象的な概念を形成する過程であると考えられて適切な指導がなされないということになる。(形式論理学における概念形成の考え方を、児童の概念発達の過程に機械的に適用するのは、現実的でなく、実際は、花というコトバをおぼえそれから、キクとかサクラがわかるようになるのだとヴィゴツキーも指摘している。)(10)。ともかく歴史的な概念の形成は、一般的なコトバから歴史的な特殊性のは握りによる意味づけをとおしてなされる場合もあるわけである。

次に、第三の問題であるが、この点については、調査Ⅲ、Ⅳの結果をもとにして考察する。

調査の整理は次のような命題をどのように記述されているか調べてまとめた。

- a. 大名が領地でとれたお米や産物を、金に換えるためにつくられた蔵のある屋敷
- b. 大阪や江戸に多くあった。
- c. (蔵のものは)商人に売ってもらう。
- d. (ただ単に)お米や産物を入れておく蔵のあるやしき

	成績上(9人)		成績中(26人)		成績下(9人)	
	1回め	2回め	1回め	2回め	1回め	2回め
a	3	0	9	1	1	1
c	0	0	0	0	0	0
a c	3	1	5	3	0	5
a b c	3	8	1	22	0	3
d	0	0	7	0	5	0
記入なし	0	0	4	0	3	0

以上のように、問答で、ある段階に到達したからといって、児童全体が、そこまで到達しているとは限らない。一回フィードバックして、もう一回説明して、教師の意図したことが、しん透する。したがって重要な概念については、その時間内で、一回フィードバックすることが必要である。書かせて発表させるか、言わせるとかして、それを訂正してやる操作が必要である。

次に重要なことは、前述の記録におけるT44・T46の指導である。T44の発言は、あいまいないいで、このときにおける教師の言語表現が、あいまいであると児童の知識もあいまいになってくる。生徒に言わせて、はっと気がつくことがよくあるが、概念形成は、一面からいえば定義づけることであるから、適確なコトバの表現が重要になってくる。T46は、それに気づいて指導したものである。

・商業の発達について、児童は、どのような知識をもったか。

前記の調査Ⅴ・Ⅵの結果を、次のような項目にわけて整理をしてみた。

- a. 大阪や江戸を中心に、各地から品物が集まる。
- b. 問屋ができた。
- c. 多くの小売店ができた。
- d. 大名の年貢を売るために設けられた蔵屋敷があった。
- e. 多くの人を使って利益をあげたり、大名に金を貸す大商人もできた。
- f. 品物が動き、売り買いが盛んになった。

	成績上(9人)		成績中(26人)		成績下(9人)	
	1回め	2回め	1回め	2回め	1回め	2回め
・ a～e まで5つ	0	7	0	4	0	0
・ 同上のうち4つ	4	2	0	8	0	0
・ 同上のうち3つ	0	0	3	4	0	0
・ 同上のうち2つ	2	0	5	7	0	3
・ 同上のうち1つ	3	0	13	1	3	4
・ f だけ	0	0	3	3	2	2
・ 記入なし	0	0	2	0	4	0
・ 以上のうちで a の 欠けているもの	(1)	(0)	(15)	(2)	(8)	(4)

一回めの調査時間が2分というのはいち早く終わるというよりも、一面なにも書くことがない、というような顔つきの生徒が多かったので、そこできったのである。この結果をとおして感ずることは、次の点である。

- ・ その時間に学習した内容が全部脈絡がついているわけではなく、あるものは印象が強く、あるものはうすく、定着の度も異なる。その傾向は成績上位の生徒にもみられるが、下位の生徒ほど著しい。したがって、学習した内容を整理し脈絡づける指導を意図的に行った場合と、そうでない場合とでは、学習結果に相当大きな差が開くことになる。

その重要性は、この指導を欠いた一回目の調査と意図的に指導した二回目の調査結果を比較してみるなら、いかに大きいものであるかはわかってもらえるものと思う。しかし、二回目は再生的に言われたことを書いた、という傾向もあるだろうし、さらに面接結果を検討してみることにする。

女子 下 IQ 90

事 前

- T 商業ってどんなことをするの。
- O なにかつくって交換する。
- T 商業はなにかつくるものもいろいろの。
- O ちがいます。
- T そうすると商業というのはどんなことをするの。
- O つくったもの……買って売ったりする。
- T 江戸時代には、そういう売り買いをしたと思うか。
- O したと思う。
- T 江戸時代のそういう売り買いについて知っていることはないか。
- O わかりません。
- T 大阪という町知っている。 O はい。
- T そういう町は江戸時代にあっただろうか。
- O なかったと思う。
- T 江戸時代今の東京をなんと言った。

事 後

- T 今日勉強したことで、どんなことがわかった。
- O 江戸時代は、大阪や江戸に商業が発達した。
- T 商業が発達したことは、どんなことでわかった。
- O ……………
- T スライドなんかで見た感じは、
- O とてもにぎやかだった。
- T 米をつんだ蔵があったね。あれなんと言った。
- O 蔵屋敷。
- T 蔵屋敷ってどういうところ
- O お米を運んで蔵の中に入れておきそれを商人に売ってもらう。
- T 誰か売ってもらうの大名、それから、まだなにかなかった。
- O 大きい商店。
- T どんな商店。
- O 大きい呉服屋。
- T なんていう店。

- O 江戸。
 T 江戸は今の新潟市と、どっちが人間が多く住んでいたと思う。
 O 新潟市。

O 越後屋。

事前 男子上 IQ 121 事後

- T 商業とは、どういうこと。
 O 品物を売り買いして利益をうること。
 T 江戸時代は、そういう売り買いをしたと思うか。
 O あの中ごろから後半にかけて盛んになったと思う。
 T そのころの商業のようすについて知っているか。
 O 考えつかない。
 T 大阪という町あったと思う。 O はい。
 T どんなこと。
 O 大阪は昔、日本の台所といわれた。
 T どうしてそういわれるの。
 O 地方の米がみんな大阪に集まってそこに大名の屋敷がある。
 T そのほかになにか知っている。
 O 港が相当栄えた。
 T 江戸については。
 O 江戸、……火事とけんかは江戸の花。

- T 今日、どういうことを勉強した。
 O 江戸時代の商業。
 T 商業が発達したと思った。 O はい。
 T どんなことでわかった。
 O 大阪では大名の蔵屋敷や問屋、日本一の港、江戸では越後屋というような大きい呉服店。
 T 蔵屋敷ってどんなことをするの。
 O 大名が自分の領地にとれた米や品物を大阪や江戸の蔵に入れて商人に頼んで売ってもらいその金をとる。
 T どういうわけで発達したの。
 O 交通が発達してきたし、産業が発達して多くの品物が出まわり、町人なんかも多く集まっていた。

以上の例でもわかるように学習前のレディネスが生徒によって相当異なるわけである。下位の生徒は江戸時代には大阪という町があった、ということも知らないし、一方は大阪で相当商業が発達していたということを知っている。そして学習後は、大阪や江戸に商業が発達した、ということがわかるが、それを支えているものは、スライドによって形成されたイメージであり、まだ知識化されていない。

一方は知識がある程度体系だてられている。このようなことを考えると到達目標は、一定のところは固定されるべきでなく児童の能力に応じて重層的にとらえられるべきである。したがって整理の段階では前記の整理事項a、江戸や大阪に、各地から品物が集まり商業が発達した、という最低限の目標をおさえて、下位の生徒は、このあたり、上位の生徒は、ここまで、ということ留意して整理することが必要である。

・因果関係、関連についての考察

この学習では、因果関係、関連のは握を一番後にもってきている。この商業の発達には、他の多くの事象ときわめて複雑な関係をもっている。したがって、それを深く考察させることは無理であろう。しかし、交通、都市の発達および前に習った産業の発達と全くきりはなされて、別のものと意識されたのではなお、いけないわけである。ところが、小a、bでは、面接のさいに、そのような傾向が多分にみら

れた。

そこで、このような複雑な関係は、一次認識→関係は握→総合という形をとらないで、一次認識を中心に(もちろん、その中に交通、都市の学習が入るが、なぜ発達したか、という意識で学習を進めないで)学習して、最後に帰納的に、どんな史実が関係し合っているか明確にしようとした。

あの問答の後の調査結果は、関連する史実を次のように記号化して整理した。

- a. 産業が発達した。
- b. 交通が発達した。
- c. 大阪や江戸に多くの人間が集中した。
- d. 参勤交代などで費用がいるので大名が米や産物を大阪に送って売った。

	成績上 9 人	成績中 2 0 人	成績下 9 人
a b c d 4 つ	2	2	0
上記のうち, 3 ~ 2	6	1 9	7
上記のうち, 1 つ	1	5	2
要因別にみると			
a	5	1 3	4
b	5	1 4	8
c	7	1 8	7
d	8	1 7	1

上記のごとく、2つ以上、関連する史実をあげたのが 8 4 %で、要因別にみると、上中位と下位とは、参勤交代との関係のは握は、いちじるしく異なった様相を示している。次に面接記録で検討してみる。

事 前	事 後
女子下 IQ 90 商業が発達したと思う、という程度であとはわからない。	女子下 IQ 90 T そう大阪に商業が発達したね、なぜだろう。 C 交通
女子中 IQ 107 T 商業が発達するというのはどういう場合だろう O 一番よく米がとれたりするとき T この町が商業が発達したな—というときは O 人口が多くて…………… T それから O 交通が発達している。	T ほう、どんな O 西まわり…………… T 西の方をまわる航路が発達したね。それからあんなに大きな呉服店があったのは O …………… T そういうところにならべる品物があるということ O 農業の発達
女子上 IQ 123 T 商業が発達するというのは、どういうことと関係するだろう。 O 人口が多いところで、そのものの必要な河とか鉄道とか、港とか、そういうものがあるとき	女子中 IQ 107 O それは産業が発達して、作物がよくとれ、それと交通が発達してきたからです 女子上 IQ 123 O 産業が発達したからです。
男子中 IQ 107 T 江戸時代、商業が発達したといったけれども	T それから O 交通が発達してきて、人口が多く集まったか

なぜ発達したの

Q わかりません。

らです。

男子中 IQ 107

Q それは、交通や都市が大きくなったからです

T どんな交通

Q いろいろな航路、五つの……街道

T それから、蔵屋敷なんかできたのは

Q わかりません

以上をみると、記述したものにおいて、参勤交代という制度と商業の発達とに関係ありとした生徒は相当多いが面接では、その関係はなかなか理解されていないようである。

児童は、現在の社会については、ある事象に関する因果関係のは握はできていても、それが歴史事実の因果関係となると、特殊性をもっているからは握しにくいものと思う。したがって、一次認識からすぐに、それはなぜか、というせまり方は、現代のことをあてはめて簡単に考える危険がある。複雑な史実が関連し合う学習内容は、とくにそうであるが、いかにあったか という学習に重点をおき、最後にそれは、どういうことが関係し合っているかということ帰納的に明らかにしてゆくのも一つの効果的な方法であろう。そして抽象的な形で、交通とか都市の発達とあげるけれども、当時の状態に即して具体的に関係をは握するということとはなかなか容易でないわけである。

2 町人文化における一般化の指導とその考察 小 a

この内容については、児童の時代象に、もっとも位置づけられなかった点であるが、どのように一般化されたのか、その点を考察することにする。小 a の授業の経過は、だいたい次のとおりである。

- | | |
|-----------------------------------|--------|
| 1. 商人が力をもつようになって、どんなくらしをするようになったか | 8分 |
| 2. 町人文化が発達したことの確認 | 教科書 8分 |
| 3. 浮世絵 | 写真 5分 |
| 4. 歌舞伎 | 絵図 6分 |
| 5. 小説 | 資料 5分 |
| 6. 俳句 | 資料 5分 |
| 7. 町人文化の整理 | 2分 |
| 8. 町人文化の発達の意義 | 8分 |

教材提示 7の段階から

- 7 35' T56 ……略……そうすると、小説や、俳句や浮世絵や、歌舞伎しばいのようなもの、そういうものは、町人のくらしの中に、どんなだったということがいわれますか O君
O50 ひろまってきた。
- T57 ひろまってきた。ほかの人は、…………… O51 いいです(口々に)
- T58 そうすると、こういうのは、どうですか。小説は多くの人によろこんで読まれるようになった。…………… O52 いいです(口々に)
- 36' T59 俳句は、町人に好まれて、多くの人が俳句を詠むようになった。
O53 いいです(口々に)
- T60 浮世絵は、多くの人によろこんで 見て、見て…………… O54 くれた(口々に)
- T61 それから、歌舞伎は、多くの人によろこんで見た。といわれるね。こういう生活を町人

のなんていうの …………… O55 町人の文化(口々に)

T62 こういったものを町人文化というなら、こういうものがだんだんひろまってきたのは、どういうわけだろう。なにかわけがあるね。みんなで話し合ってください

38' O56 グループで話し合う(50秒)

T63 では聞きましょう、O君、…………… O57 いろいろな産業が発達してきて、国民にも学問や芸術をたのしむゆとりがでてきた。

T64 なるほど…(くり返して)…(板書)ゆとりができた、ゆとりってなんだ…O58 ひま。

T65 はーひまね、ひまができた。(板書) 余裕ともいうし、ひまともいわれるね。K君

40' O59 特に町人が、経済的な力をたくわえて、自分たちの文化を生み出した。

T66 経済的な力ってなに …………… O60 K 金。

T64 なるほど金をもっているわけだね、わかりやすく言ってもらおうかな、あまりむずかしい

41' ことばを使わないで、産業が発達して、ここからどんなことが発達した。

O61 商業(口々に)

T65 商業や交通がだんだん発達してきた(板書)そこでどんな人が力をもった。… O62 商人

T66 そこで商人が力をもってきた(板書)力をもってきたということは、なにがいっぱいになったの。…………… O63 金(口々に)

42' T67 それから …………… O64 品物(口々に)

T68 こういうものをよけいもつことができるようになった。そこで、そういう力をもつようになる、そこで、そこで…………… O65 たのしみをもとめるようになった(口々に)

T69 お金がなければ、毎日働かねばくてゆけない。お金をもったから今日はまあこれくらいにして遊ぼうということになるね。つまりゆとりがでてくる。そうしてこういう町人文化を生み出した、町人文化がひろまったわけは、Sさん

O66 商業が発達して町人が生活にゆとりをもつようになった。

T70 それで、いいですか…………… O67 はい。(口々に)

44' T71 今まで、いろいろな文化を習いましたね。平安の文化、鎌倉の文化と、それらと比べてねそのひろまり方で、一番ちがう点はどこでしょう。……………間……………

鎌倉のころは誰が中心…………… O68 武士(口々に)

T72 平安のころは誰が中心…………… O69 貴族(口々に)

T73 この文化は…………… O74 町人(口々に)

T74 そうすると、貴族や武士の文化から、町人の文化となったわけだね。だんだん文化はどういう

45' いうふうにひろまってきたの……………O75 国民の間にひろまってきた

T75 国民を中心にする文化になった。なるほど、身分の高い人からだんだんどうなった

O75 身分の低い人にひろまってきた。

T76 身分の低い町人を中心にする文化になってきたわけだね。

※ この授業全体が、子どもが興味をもち、スムーズに進められ、提示の構造も妥当であり、一般化の過程も無理のない指導をしている。T64からT69までは効果的である。とくにT69は効果の高い指導である。ただし、T62は、もっと明確な規定がほしかったし、T76で身分の低い町人を中心に

する文化になってきたのはなぜだろうか。もう一回考えさせたら、なお効果があり、史実と意味のは握がうまくいったのではないかと思う。この結果を面接記録でみると、(今日、学習したことは、から浮世絵、歌舞伎、俳句などの問答は省略)

- 男子 上IQ 114・T「そういうことをなんというの」O「町人文化」T「どうして、江戸時代の中ごろから、ひろまったの」O「鎖国や平和な世の中がずーと続いて、それから町人の人たちの生活がゆたかになったからです。」・男子 中IQ 100 T「そういうのをなんていうの」O「町人文化」T「江戸時代の中ごろから、町人文化が発達したのは、どういうわけ」O「商人がお金をもったから」T「どうしてお金をもつと文化が発達するの」O「ゆとりをもつから」T「ゆとりってなに」O「ひま」・男子 下IQ 89 「そういうのを、なんていうの」O「……武士の文化」T「武士の文化というの」O「町人」T「うん、それでなに文化というの」O「……」T「町人文化というね、こういう文化が発達したのはなぜだろう」O「……ゆとり」T「どうしてゆとりができたの」O「交通のゆきき」T「それから」O「……金とものとの、とりひきがさかんになって……金もうけする人がでてきた」
- 女子 下IQ 92 T「そういうのをなんていうの」O「町人文化」T「町人の文化が、そのころ発達してきたのはどういうわけ」O「……」T「なにかの発達と関係がない」O「商業」T「商業が発達すると、どんな人が力をもってきた」O「商人」T「それで」O「……」
- 女子 中IQ 101 T「そういうのをなんていうの」O「町人文化」T「町人文化が発達したのは、どういうわけ」O「商業や交通が発達して町人がお金をもって力が強くなったから」T「どうしてお金をもつと文化が発達するの」O「ゆとりをもつから」T「ゆとりってなに」O「ひま」
- 女子 上IQ 125 T「そういうのをなんていうの」O「町人文化」T「どうして町人文化が発達したの」O「産業が発達して、交通も商業も発達して町人にゆとりができた」T「ゆとりってなに」O「金があって、遊ぶひまができた」

この面接記録をみると、成績下位の生徒をのぞいては、コトバと具体的内容の意味作用も成立しているし、その因果関係も町人の生活向上との関係がよくとらえられており、指導として成功していると思う。しかし、時代像の中に、なかなか位置づけにくかったのはなぜだろうか。

文化というコトバはすでに、武士の文化とか、貴族の文化とか、学習に使用されている。しかし文化について真の概念形成がなされているわけでない。文化というコトバは、それぞれの時代における絵画とか、文学、建物などを指し示すコトバとして使用されている。ウイゴッキーはこのような状態において使用される概念を真の概念と区別して潜勢的概念とよび、その特色を「潜勢的概念は習慣の動き以外なものでもないかもしれない。……もっと正確にいうなら、そういうふうに思いこむことにある。理性というのは、私が暑いとき私が水をのまないことです、と子どもがいう、このような種類の具体的な機能的意味が、潜勢的概念の唯一の心理学的基礎を構成する」(11)と述べている。文化とは、絵画、彫刻、文学、演劇のようなことを指すこと、と習慣化している児童が、商業、武士の生活、百姓一揆という経済、社会的なつながりの中に、町人文化の背景となる町人の経済力の向上というところまで考えて位置づけることが容易でなかったといわれよう。したがってもし、選択肢を、町人の生活の変化とか、町人の生活 というようにしたら、その反応はかなり変わったのではないかと思われる。

ここで、問題がそれるけれどもそれなら、真の概念形成が行なわれないものなら、そのコトバを与え

では、あるいは使用してはいけないのかということが問題となる。その点は社会科学習における一つの問題点である。この点についても、ヴィゴツキーは、概念は、単に経験のあれこれの要素の論理的加工の結果として生ずるものでなく、……あとでのみ子どもに自覚され、論理化されるので、……過渡的な年齢における概念の適用に特徴的な要因として、少年が概念を直観の状況の中に利用する⁽¹²⁾ということ述べている。そのような点は、われわれの日常経験にもみられるところで、子どもがお金ということばを使っているからといって、貨幣の概念を形成しているわけでない。しかし、そのコトバを使わなかったら、きわめて不便で、非能率である。社会科でも、実は、意味はわからないけれども、やさしいことばにおきかえたり、(例えば、資本をもとで)面倒な用語をそのままふだんの学習で使用している(例えば文化)場合が多い。したがって、コトバとしておぼえて使用しているだけの場合もあるわけだ。それを述べているからといって必ずしも正しい概念形成が行なわれているわけでないということをわきまえておくことが必要である。

3. 直観教材から学習を發展させた指導の考察 一百姓一揆一

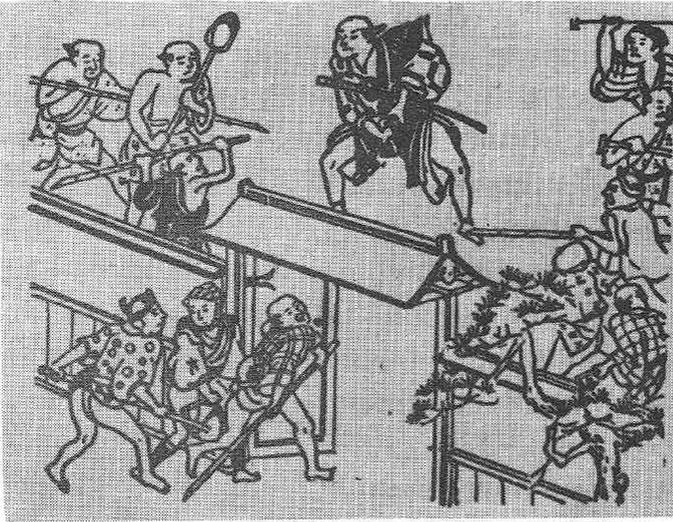
ここでは、具象的な直観教材(絵図)から出発して、それを解釈し意味づけるために教科書の記述文や資料を利用して指導をすすめる、その過程における認識の状態を調査したものである。授業の過程は、小aおよび小bにおける観察、面接結果をもとにして多少改善がなされている。授業の経過は次のとおりである。

(1) 小cにおける教材提示の順序

- | | | |
|-------------------------|------------------------|-----------|
| 1. 復習, および学習課題について | 6. 百姓一揆の件数 | 視覚象徴(グラフ) |
| 2. 百姓一揆について 具象的教材(直観教材) | 変化のは握 | |
| 知覚から認知へ 調査 II | 7. 百姓一揆の意味 | 調査 V |
| 3. 百姓一揆のおきた理由(教科書の記述文) | 百姓一揆の感想 | 調査 VI |
| 因果関係 調査 III | (調査Iは、学習のはじまる前に、百姓一揆とは | |
| 4. 年貢が重いということについて | どういふことか書かせた。授業の経過時間は、 | |
| 5. 不作, ききんの意味 資料 | 調査を入れたので測定しなかった。) | |
| 因果関係 調査 IV | | |

提示の順序

- T1~T8 まで復習, 省略
- 1 T9 そのように商人, 武士の生活は変わってきたのだが, 農民はいったいどうなったと思う。
O11 ♀ 農民の生活は苦しくなった。
T10 なぜ, そう思うの。…………… O12 ♀ 武士に年貢を重くとられるから。
T11 君は, どう思う。…………… O13 ♂ 僕も農民の生活は苦しくなったと思う。
T12 どうしてそう思うの。…………… O14 ♂ やはりね, 武士に年貢を重くとられるから。
T13 そのように思う人, 手をあげてみなさい。……………ほとんど挙手……………ほとんどがそうですね。(板書 生活に困った, 理由 年貢が重い)
- 2 T14 そこで, 農民は生活に困ってどんなことをしたかな。この絵を見てください。(次頁の絵図を太陽紙に書いて提示), これは なにをしているの。
O15 武士と農民が戦っている。
T15 この青いのは…………… O16 竹, 竹, 竹,



- T16 竹の先をほら、こういうようにして、
 O17 竹槍、竹槍(口口に)
 T17 これは
 O18 かま、かま、
 T18 これは、
 O19 くわ、くわ
 T19 これは、誰… O20 武士
 T20 竹槍やくわをもっている人は…… O21 農民
 T21 1人か大勢か
 O22 大勢で、団体で

- T22 それじゃね、この絵で、わかったことを書いてみてください。〔調査 II 2分〕
 T23 書きましたか、このようにね、農民と武士が争っているようなことをなんていうの、
 O23 ♀ わかりません。
 O24 ♂ 一揆
 T24 一揆、一揆ということ習いましたか。…………… O25 ハーイ(口々に)
 T25 一揆というのはどういうこと
 O26 ♀ 忘れました。…………… O27 ♂ 年貢が重いので一揆をおこして武士と争う。
 T26 なるほど、こういうのを百姓がおこしたから百姓一揆というわけだね。ではどうしてこんなさわぎをおこしたの。…………… O28 ♂ 年貢が重いので、
 T27 そう年貢が重いのでね、では、教科書を読んでね、農民の生活が、どんなだったから、こんなことがおきたのかね、そのところへ鉛筆で線を引いてください。

そして、農民たちのなかには、不作やききんがおこったとき①や、おもいねぐにたえられなくなった②ときなどには、いっきをおこすものも多くなってきました。③

教科書記述文

提示してからの問答、省略

- T31 そうすると、君たちのたてた予想と合わせると、こういうことになるね。ねぐを多くとられた。ききんがあった。生活が困った、いっきがおきた、(板書する)だから、百姓一揆は、武士が年貢を重くしたり、不作やききんなどで、お百姓さんが、生活に困って、武士にも少し年貢を負けてください、と大勢でお願いにゆく、年貢を負ければよいが、負けないので、そこでこのような争いになるね、では、この絵をもう1回見てください、(板書の上にはる)この絵は、どういうことを示しているか書いてください。(教科書をとじさせる)
 [調査 III 3分]

- 4 T32 書きましたか、武士が年貢を多くとる、というのがありましたが、年貢っていうのどういうこと…………… O31 ♂ その年のとれたものから、武士におさめるもの

Q32 ♀ とれたなかから、武士におさめる……税金のようなもの

T33 そうですね。毎年、とれたなかから武士にさし出す米や、その他の産物をいうのですが、どうして多くとられるようになったのだろう。

Q33 ♂ 武士がお金がなくなったので、… Q34 ♀ 武士がお金を使いすぎて、お金に困ったので、…… Q35 ♀ 武士がぜいたくをして、お金が足りなくなってきたので、

T34 だいたい、どれくらい取ったと思う。…… Q35 ♀ 半分…… Q36 ♀ 75%

Q37 ♀ 7割…… Q38 ♂ 6割…… Q39 ♂ 半分以下

T35 ほう、君は、どうしてそう思うの…… Q40 ♂ 全体を1として自分たちがつくったんだから半分より多く自分がとる。

T36 君の考えは、たいへん正しい考えだが、昔は、そのように耕やした人が尊重されなかったのです。だいたい半分はとられたのですね、そういうのをなんていうかな……生徒無言

T37 そういうのを5公5民というね、公はおおやけ、で 民は人民の民(板書)5割を武士の役所がとって5割をお百姓さんがとるのです。もし6割とったらなんていう……

Q41 6公4民(口々に)

T38 7割とったら…… Q42 7公3民(口々に)

T39 そうですね、このころ、場所によってちがうのですが、ひどいときには7公3民といって7割をとった大名もあるそうです。7割とられたら、どういうことになる、あなた方のお父さんは、つとめている人もあるでしょう…… Q43 ハイ(口々に)

T40 もしね、お父さんが、給料をもらってくる時、半分税金にとられたらどういうことになるでしょう…… 生徒 がやがや話し出す。

T41 そんなことになったらたいへんなことになるね、収穫したお米の7割もとられたらどういうことになるでしょう。手もとに残るお米は…… Q44 非常に少なくなる。

T45 非常に少ないね、そうなれば、その当時の小さなお百姓さんは、暮らしてゆける。

Q45 暮らしてゆけない。

5 T44 大きいお百姓さんでも苦しいでしょうが、小さなお百姓さんは、生きてゆくのが せいっぱいでしょうね。そういう状態のときに不作になったらどうでしょう。不作というのはお米のとれるのが少なくなることで、どんなときにそうなる。

以下、原因として、台風、害虫、ひでり、冷害 などと出て、ひどい不作のときは、どうなったか 資料プリントを与えて読ませる。…ひどいなーと思ったところに線をひかせる。

T48 はい、では答えてもらいましょう。O君

Q46 ♂ そのころ仙台の方では約14万から15万のが死者を出した。ということと 食べものは、なに一つなくなったので牛や馬の肉はもちろん、犬、ねこまで食いつくしたが、それでもうえ死していったこと。

Q47 ♀ 20軒から30軒もあった村々がみな死にたえたこと。

以下 当時のようすの問答を続けて(省略)から

T53 うん、ききんということの説明するに一番たいせつなことはなんだろう。たべものがひどい不作でとれなくなること、これは必要だろうか。…… Q52 必要です。

T54 必要だね、しかし今だって作物がとれなくなることがあるでしょう。そういうとき、ききんといひますか…………… O53 いいえ。(口々に)

T55 いわないでしょう。そうすると、どういふことがおきるとききんといふのかな。

O54 ♀ 大部分の人が、飢え死をするような状態

T56 そう、そう、ひどい不作で、たべ物がなくなり、飢えて苦しむような状態になることをいふのですね。そうすると、年貢が重いということや、不作、ききんがどんなにお百姓さんの生活を苦しめたかわかるでしょう。そんなときにね、もし君たちがお百姓さんだったらどうする

O55 ♂ みんなで相談して一揆をおこす…………… O56 ♀ 大名のところへ行って文句をいう…………… O57 ♀ 私もやっぱりみんなと相談して一揆をおこす。

T57 さっき、大名のところへ行って、文句をいふといひましたね、どんなことをいふの

O58 ♀ 年貢をもっと少なくしてくれといふ。

T58 なるほど、もし、さげてくれなかったら、どうする。そのままさがって飢え死する。

O59 ♀ 皆で協力して、米をとり返す。

T59 そんなふうに考えるとなんだか一揆の意味がわかってきますね。ではね、もう1回この絵を見てください。この絵は、どういふことを示しているのでしょうか、もう1回書いてください。

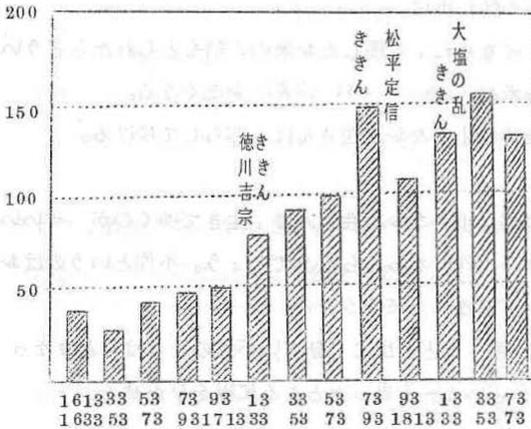
[調査Ⅳ 3分] 終わってから、それを補説しまとめる。

6 T60 こういふ百姓一揆はどつだ、たくさんおきたと思ふ。

O60 ♂ たくさんおきたと思ふ。

T61 どうしてそう思ふの…………… O61 だんだん苦しくなつて、がまんできなくなつたから

T62 そうね、では、このグラフを見てごらん。[一揆の発生件数を棒グラフにして示す 下図]



百姓一揆件数
(中学教科書より図表化)

明治六年

T63 だんだんときがたつにつれて、どうなつていふ。

O62 多くなつていふ。(口々に)

T64 とくにどんなときに多くなつていふ。

O63 ききん ききん(口々に)

T65 ……このように回数もだんだん増えたといふことは、世の中が、どういふようになつてきたことを意味するでしょう。あなたの考へを書いてください。

[調査Ⅴ 2分]

T66 はい、やめ、君はどう書いた。

O65 ♂ 混乱してきた。また戦いの時代にもどつた。

O66 ♀ 世の中がさわがしくなり幕府の力が弱くなつた。

O67 ♂ 農村では平和な世の中ではなくなつた。

T67 しかし戦いのある世の中とはいわれないようですね、どういふことを使えばいいかな。

O68 ♂ 不安な世の中になつた。…………… O69 ♀ みだれてきた。

- T68 そう、そう、世の中が乱れてきた、不安な世の中になってきたわけですね。誰がいったい不安な世の中にしたんだろう。…………… O70 大名, 大名(口々に)
- T69 大名のなにが悪かったの…………… O71 政治, 政治(口々に)
- T70 なるほど、どんな政治の仕方が悪かったの…………… O72 武士がぜいたくをしてお金に困ってそれで年貢をあげたりした。
- T71 武士が自分たちだけのことを考えて、政治をしたということですね。ではね一番最後に百姓一揆について、あなたの感想を書いてください。〔調査 VI 3分〕

(2) 学習過程における調査の結果

調査 I 学習前における、百姓一揆に関する知識 2分

記 述 内 容	成績上 9 人	成績中 2 6 人	成績下 9 人
・武士が、年貢を多くとるので、武士と戦かう、せめる	6	4	0
・百姓が大勢で、大名におしかける、せめる、戦かう	1	2	0
・農産物がさわぐこと	0	8	1
・農民から武器をとったので、さわいだおよびその他	0	1	0
・記入なし	2	11	8

調査 II 絵図を見て認知したこと 2分

記 述 内 容	上 9 人	中 2 6 人	下 9 人
・農民が年貢をまけろ(または、米を返せ)といって武士と戦っている。	2	0	0
・農民が、くわ、かま、竹やりなどをもって、武士と戦っている。	7	23	7
・農民が、文句を言いに行った。農民が戦かうけい古をしているなど	0	3	1
・記入なし	0	0	1

調査 III 教科書の記述文を読んでからの、絵図に対する認知

記 述 内 容	上 9 人	中 2 6 人	下 9 人
・年貢が重いのに、不作やききんなどがあり、(不作があり)農民が生活に困ったので、武士にたのみにいったが、きいてくれないので戦った。	8	17	0
・年貢が重いので、下げてくれとたのんだが、きいてくれないので。	1	8	7
・農民が生活に困ったので、おしかけて戦った。	0	1	0
・武士に文句をいいに行った。	0	0	1
・記入なし	0	0	1

調査Ⅳ 年貢が重い、ききんについて、コトバの意味をは握した後の絵図に対する認知

記述内容	上9人	中26人	下9人
・年貢がたくさんとられたり、不作やききんが続くと百姓が生活に困り農民たちが、団体で武士に年貢を軽くするよう要求して争った。	9	22	7
・年貢をあまり多くとられるので、農民が武士のところにおしかけていった。	0	2	1
・不作や、ききんで百姓が生活に困ったのでおしかけた。	0	1	1
・百姓が、くわやかまをもって、ひとかたまりになっておしかけた。	0	1	0

調査Ⅴ 百姓一揆が、だんだん多くなってきたのは、世の中がどうなってきたことを意味するか。

記述内容	上9人	中26人	下9人
・ a および b	1	2	0
・ a . 世の中が乱れてきた。不安になった。混乱してきた	6	10	3
・ b . 幕府や、大名の力がよわった。	0	4	0
・ c . だんだん、ききんが多くなった。または、年貢が多くなった。	1	2	1
・ d . だんだん百姓の生活が苦しくなった。	0	2	2
・ e . 百姓一揆が多くなった。	0	0	1
・ f . 悪い世の中になった。戦かいの世の中になった。	0	1	0
・ 記入なし	0	0	0

調査Ⅵ 百姓一揆に対する感想

記述内容	上9人	中26人	下9人
・ a および b (内容は下記)	1	0	0
・ a . 年貢をあげたりした、武士の政治の仕方が悪いから当然だ。	6	17	6
・ b . 武士を倒して農民の天下にすべきだ、新しい政治にした方がよい。	2	0	0
・ c . 百姓はえらい、殺されるのによくやった	0	1	0
・ d . 暴力によらないで、もっと話し合いによるべきだ。	0	2	0
・ e . 世の中が不安になり、みだれてきた。	0	4	1
・ f . 大名の力がよわった。 その他	0	1	0
・ 記入なし	0	1	2

(3) 学習指導の考察

- ・ 調査Ⅰにあらわれた、学習前の知識をみると、約23%程度は、年貢が重くなる、ということと関係づけては握しているし、約13%が、農民と武士との間のできごとであることを知っている。これは、学習以前において、応仁の乱のころ一揆がおきたということについて学んでいるからである。しかし、87%は、無記または、あやまった認識をもっていたわけである。

・ 提示の順序と課題意識

児童は、年貢が重くなったから、百姓の生活は困っただろう、という予想をもった。そこで百姓一揆の直観的教材を提示し、低次の認知から出発し、なぜ、このようなことがおきたのか、と問題を発展させ、記述文や資料を利用して考察させ、直観教材のもつ歴史的な意味をは握させ、より高次の認識ができるよう指導をすすめた。

・ 具象教材に対する認知

この絵図をとおして児童が認知したのは、調査Ⅱのとおりであるが、この認知は、T14～T20までの問答をとおして、知覚されたものに対する認知である。一般に、視覚教材は、やさしいようではあるが捨象されなければならぬ非本質的な要素を多分に含んでいるので、それに妨げられて本質的なものを見失うことがおこりがちであることを指摘されている⁽¹³⁾。そうであるとすれば問答で知覚すべき点を指摘してやるのが効果的である。ここでは武士、農民、農民の団体、争い、というようなコトバで認知させようと意図したのであるが、T16からT20までの竹槍とか、かまなどの認知が強く印象づけられて、事後の面接において百姓一揆とは、という発問に対して次のように答えている。

女子下 I Q 90 かまや竹槍などをもって武士と戦かうこと

男子下 I Q 91 年貢が重くて耐えられなくて、大名のやしきへ行って年貢を軽くするようにお願いにいて軽くしてくれないとき争った。

男子中 I Q 104 年貢が重いので農民たちが集団で手に竹槍やくわ、かまをもって役所へ行って武士と争うこと

女子中 I Q 107 農民たちが多く集まって、くわやかま、竹槍などをもって大名や役人をお願いして聞き入れてもらえないときに争うこと

以上のうち、女子下は捨象できず、コトバと絵図、そのものがビタリと結びついている。男子中にもそういう傾向が少し残っている。一面、農民と武士、争い ということはどんな児童も直観的に早く認知できる点は長所であろう。そこで、T26のなるほど、こういうのを一揆というのですね という指導までに、もっと捨象させる指導が必要であったわけである。

この段階では、調査結果でもわかるように、武士と竹槍や、かまを持った農民との争いという認知は上、中、下位にかかわらず誰でもできるわけである。そこから百姓一揆というコトバで認知する過程が重要な意味をもつことになろう。そこで、記述文や資料をとおして学習をすすめ、その絵図に対する認知がどう変わっていくか調査したのであるが、それらをもとにして考察をすすめてゆくことにする。

・ 教科書の記述文を読んだからの絵図に対する認知

この記述文は、第二章で例示したごとく、①そして②などで③ という構文である。そして③の原因が①、②であるということは、われわれが期待するようには、生徒はすぐつかめない。前掲の記録でこの部分を省略したのであるが、それを書いてみると次のようになる。

T28 「はい、では君、いってごらん」 O28 ♂ 「不作やききんがおきたので」 T29 「それだけかな Kさん」 O29 ♀ 「年貢が重くなった」というように原因は完全につかめないところがある。そこで T31 の整理した指導をしたわけである。そして「この絵図をみて、これはどういうことを意味しているか、書いてごらん」と書かせた。その結果では、不作、ききん、年貢が重くなったからこういうことをしたんだ、と認知した生徒は約56%にすぎない。ここでは構文がつかめないからということも

あるうが、それは、T31である程度指導されているわけであるから根本的な理由は、ききん とか、年貢が重い というコトバの意味がわからないから、それを使って認知することができなかつたといつてよい。このように考えると教科書の記述文を提示しても、それで認識が深まるわけではなく、そのコトバの意味を理解しなければ認識は深まらないといわれる。

• 年貢が重い、ききんのコトバの意味は握をとおしての絵図に対する認知

年貢というコトバは、この学習以前にしばしば使われており、武士におさめる米、税金という理解もっている。しかし、その重いことが、農民の生活をどのように困らせたのかは、じゅうぶん理解しているわけでない。O35からO38までの予想もまったく直観的なものである。そして、そのことが、いかにたいへんなものであるかを、理解させるのは容易でない。そこでT40は類推を使った指導である。類推はある具体的な状況に関する既知の判断から、それと同じような条件をもった場合のことを推測するわけであるが、この場合、適切な資料があれば（年貢で農家が困つた）もっと効果はあがつたであろう。

次に、ききんのコトバの意味であるが、ここで、とくに指摘したい点は、心像をもたせることができても、それで、正しい理解が成立するわけでないことである。具体的な資料をとおして、O46・O47のように具体的な心像をもつたからといつて、ききんの本質的な特性がは握されているわけでない。そこでT53、T54の指導が必要になる。小a、小bでは、この過程がなかつたため、面接で、ききんというコトバの意味をじゅうぶんとらえられず、不作と混同していることがわかつた。本質的な理解に影響するほどの問題でないようだが、このことは、認識過程を考える場合に重要な意味もっている。そこでT54からT56までの、ききんには、単なる不作をいうのでなく、ひどい不作で、人々がたべることがなくて、うえ死するぐらいに苦しい状態になることだ、という指導があつて、はじめて、そのコトバのもつ意味をは握でき、それで他と弁別し得る理解が成立するわけである。子どもは、心像はもつても、そのものにかかわる本質的な特性をは握するわけでない といふことがいわれるわけである。

このコトバの意味をは握して、児童は、はじめてO55からO59の理解「私もやっぱり一揆をおこす」といふ考えが成立してくる。第二章に述べた直接推理のできるころまで 具体的な状況を知つたからであろう。この結果は、調査Ⅳにもあらわれてきているように、約88%が 指導者の方で意図したような 認識が成立してくる。この認識が、さらに歴史の移り変わりの中へ位置づけて、より高次元な認識へと発展させるためには、これを変化や、それらの現象の底にある根本的な原因を児童なりにとらえさせる必要性があるわけである。

• 歴史の移り変わりに位置づけた意味は握

この指導では、百姓一揆というコトバの意味を、とらえさせる指導にじゅうぶん時間を使って、その後で、それがどのようにおきたのか 件数を前掲のような棒グラフで示し、変化をとらえさせたのである。ここで、だんだん、ときがたつにつれて多くなつたこと、また、ききんのとき多くなつてきていることを知つたのであるが、それを、どのように解釈したか調査したものが、調査Ⅴである。世の中が、変化した、というように解釈したのが、(a・b・f)約61%で、他は、前の学習したことを適用している。したがつて、ここでは、書かせたものを、いわせて指導したT66からT68の指導が、重要な意味をもつてくる。そして、ここでも、とらえたことを言語化するときのコトバの問題があらわれてくる。O65の、戦かひの時代になつてきた といふ発言は、前の絵図からのイメージが強く影響しているからである。しかし、彼がほんとうに戦国時代のような戦乱の世を考へていたのかは疑問である。適当なコトバがみつからないので、イメージに左右されていつたのかもわからない。したがつて、T67の、どう

いうコトバを使えばいいかな、という反問が必要になってくる。これも、それまで観察した小 a および小 b の授業と面接をとおして強く感じたのであるが、同じ心像をもっている、それを言語化するときに、生徒のもつコトバによって、いろいろあやまった表現となってあらわれてくることもある。視覚教材、視覚象徴(グラフ、図表)などのときは、言語化するときに、適確に言語表現をさせるか、どうか、正しい知識を成立させるか、どうかのきぎになっているといつてよいと思う。

そして、不安な世の中になってきたが、それは、いったい、だれがしたんだろうと、もう一回因果関係の考察にはいったわけである。前の学習で、ききん、年貢が重い、という直接的な原因は、コトバの意味は握をとおして理解されている。こんどは、その背景となる間接的な原因であり、歴史の流れに関係する問題である。小学校 6 年生には、少し無理な要求かもしれない。しかし、それは新しいことを学ばなければ、考えられない質問でなく、今まで学んできた(とくに第三枚時、武士の生活の変化と幕府の政治のたてなおし)知識によってじゅうぶん考えることが可能なことである。T68 から T71 の発問は考えた根拠を追求してゆく発問であるが、これによって子どもの考え方の限界をある程度知ることができ、抽象化する段階において、ともすると、直観に基づく飛躍した発言をする児童に対して分析的に考えさせることもできる。考えた根拠を追求する発問が、子どもの思考力を高めてゆくと同時に、考え方を知る上にも必要であることは、面接などをとおしても指摘できる点である。

この調査は、感想ということ、書かせたのであるが、約 69% が、(a ・ a および b) が、武士の政治の仕方が悪いという感想をもっている。これは、感想であるから、相当の価値判断が入ってくるのはやむを得ない。なお、この点を面接記録でさぐると次のようである。

・男子中 IQ 104 T 「一揆が多くなって、世の中はどうなったと思う。」 O 「平和な時代からだんだん暗い時代になった。」 T 「どうして、そういう暗い時代になったの」 O 「大名が年貢を多くとりすぎた」 T 「それは、結局なにが悪かったの」 O 「武士の政治」

・女子下 IQ 90 T 「一揆はだんだん、どうなっていった」 O 「多くなった」 T 「多くなったことは世の中が、どうなってきたこと」 O 「複雑になってきた」 T 「なるほど、まだ別にいわれない」 O 「みだれてきた」 T 「どうして、そのようにみだれたの」 O 「……………」

・男子下 IQ 91 T 「なるほど、多くなってきたね、多くなったのは、世の中がどうなったこと」 O 「混乱した」 T 「そうすると混乱したのはお百姓さんが悪いの」 O 「乱暴したのは悪い」 T 「乱暴したのは悪いようだが、もし、そうしなかったらどうなっただろう」 O 「うえ死した」 T 「うえ死するか非常に困るだろうね、そうするとまだ別に悪いものがないかな」 O 「政治のやり方が悪かった」

・女子中 IQ 107 T 「それで世の中は、だんだんどうなった」 O 「農民と大名たちが、戦うようになった」 T 「戦いの世の中、ちょっとおかしいね」 O 「農民が反抗するようになった」 T 「結局なにが悪かったの」 O 「大名が、お金に困って、たべものがないほど年貢を多くとった」

・男子上 IQ 121 T 「多くなったのは、世の中がだんだんどうなったの」 O 「だんだん平和な世の中がぶっそうになった」 T 「そのような世の中になったのはなぜだろう」 O 「大名の責任です」 T 「どうして」 O 「悪い政治をして農民から年貢を多くとりたてるからです」

・女子上 IQ 123 T 「多くなったのは、世の中が、だんだん、どうなってきたの」 O 「乱れてきた」 T 「乱れてきた、誰の責任」 O 「大名」 T 「どうして」 O 「お金に困って年貢を多くとりたてるから」

まだ抽象しきれない具象的なイメージにもとづく発言であるが、武士の政治が悪いというように考えている。武士が悪いというより、商業の発達にもとづく支出の増加と、窮乏からぬけ出そうとする収入

を貢租の加重でまかなわなければならないから封建制度のしくみに根本の原因があるというような理解は、小学生には困難であろう。しかし、果たして小学校6年生が、このあたりが、理解の限界なのか、もう少しつっ込んで考察させるべきでなかったか、ということも反省される。なお今まで述べてきたようなことに基づく総合的考察は、章をあらためて述べることにする。

参 考 文 献

注

- | | | | | |
|------|---------------------|--------------------|---------------|----------------|
| (1) | 研究紀要第30集 | | 新潟県立教育研究所 | P・83 |
| (2) | (3) 同上 | | | P・83 |
| (4) | ヴィゴツキー著
柴田 義松訳 | 言語と思考 下 | 明治図書 | P・209 |
| (5) | メンチンスカヤ他著
粟林 邦男訳 | ソビエト学習心理学 | 明治図書 | P・91 |
| (6) | ザンコフ 著
矢川 徳光訳 | 授業の分析 上 | 明治図書 | P・100
P・101 |
| (7) | ピエール・ギロー著
佐藤 信夫訳 | 意 味 論 | クセジユ文庫
白水社 | P・116 |
| (8) | ブルーナー著
鈴木・佐藤訳 | 教育の過程 | 岩波書店 | P・50 |
| (9) | メンチンスカヤ他著
粟林 邦男訳 | ソビエト学習心理学 | 明治図書 | P・90 |
| (10) | ヴィゴツキー著
柴田 義松訳 | 言語と思考 上
言語と思考 下 | 明治図書 | P・246
P・56 |
| (11) | 同 上 | 上 | | P・238 |
| (12) | 同 上 | 上 | | P・245 |
| (13) | 滝沢 武久著 | 教育的認識論 | 明治図書 | P・211 |

その他の参考文献

文部省学習指導要領

- | | | |
|-------------------|------------------------------|---------|
| 波多野 完治 著
滝沢 武久 | 子どものものの考え方 | 岩波書店 |
| 沼田 次郎著 | 日本全史 7 近世Ⅱ | 東京大学出版会 |
| 読売新聞社 | 日本の歴史 8 土農商工
同 上 9 ゆらぐ封建制 | |
| 沢田允茂著 | 現代論理学入門 | 岩波新書 |
| 山口 康助編 | 社会科指導内容の構造化 | 新光閣書店 |