

第四章 「封建制度の動揺」の学習指導とその考察（中学校）

I 指導計画と考察の観点

指導内容の要旨は「幕政の改革，新しい学問，社会の新しい動き，幕政への批判などの学習を通して江戸幕府のゆきづまりの事情について理解させる。」ことをねらいとしたもので，中学校2年の歴史的分野における位置は，紀要第30集p. 35を参照されたい。⁽¹⁾ただし授業を分析し考察する場合における範囲の限界および使用教科書の記述の構成などから範囲をしぼり，江戸中期から末期にかけて，貨幣の流通が盛んになるにつれて一部の商人に富が集中し，武士も農民も生活難に直面し，土農工商の身分制度が，しだいにくずれてきたこと，また農村における貧富の差の拡大や，天変地災の災禍，領主の悪政などから百姓一揆がしばしばおこり，また都市においても，打ちこわしがおき，社会不安が高まってきたこと それらに対する幕政改革などを，政治，経済，社会などの面から総合的に考察させようとしたものである。

1 指導目標

- 商品経済の発達に伴い，自給自足的経済がくずれ，武士の窮乏，商人の経済力の向上による身分制度の動揺および農村の変化などの経済的，社会的変化を理解する。
- 農村の変化，ききん，年貢の加重などから，農村では，百姓一揆，都市では 打ちこわしなどの社会不安が増大してきたことを理解する。
- 時代の直面した課題に対して，幕府がどのような改革を行ない，どのような結果に終わったかその推移の考察を通して，江戸幕府ゆきづまりの事情を理解する。

2 指導内容の構造化 次頁

3 教材提示の順序と課題意識の発展

この点については，A型，B型の二通りのものを実施したので，それについて述べる。

A型，江戸時代の中期より，商品経済の発展という，封建制度が直面した課題を意識させ，その課題に対する社会，政治，経済の動きに即して，学習を展開させ，時代のもつ課題を中核にして時代象が総合的に再構成されるように教材を提示し，指導していく配慮をしたもので中a，中bの2学級に実施した。

時間配当と順序

次時への発展課題（予告程度）

第1校時	武士の窮乏	・ 農村には，どんな変化があらわれてきたか。 幕府は，どんな対策を講じたか。
第2校時	農村の変化と享保の改革	・ 享保の改革は，その後，どのように受けつがれ，封建制度は，どのように変化したか。
第3校時	田沼時代と寛政の改革	・ 農村では，どんな問題が生じていたか。
第4校時	百姓一揆	・ 幕府や諸藩は，どのような改革を行なっただろうか。
第5校時	天保の改革と諸藩の改革	・ まとめ

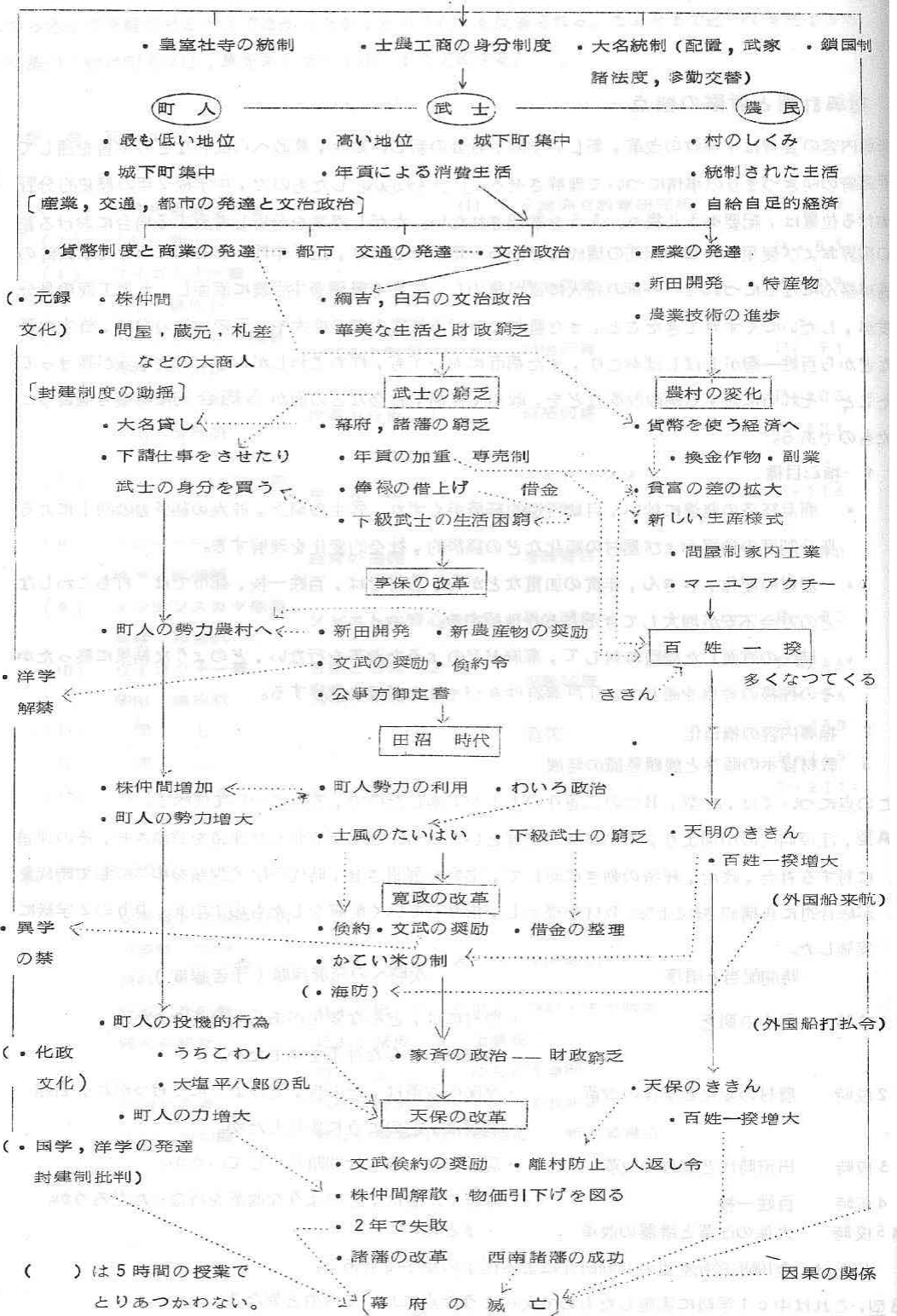
以上は，全国研究所連盟の共同研究による提示の順序でもある。

B型，これは中c1学級に実施したもので次のような点においてA型と異なる。

指導内容の構造化

〔江戸幕府の成立〕

- ・幕府の勢力と政治組織
- ・幕府の統制政策



・元禄期までの産業、交通、都市、商業の発達、および文治政治を学習した後、一まずそれを整理し
 ついで、このように、国内に平和が続く商業が発達しいろいろな商品が出まわるようになると封建制
 度の中で、どんな変化が生じてくるだろうか。封建制度というものをよく考えて、予想をたててみな
 さいと小集団で話し合わせた。それをもとにして、さらに全体で話し合った結果、次のような予想を
 もつことができた。

- ・ 幕府の財政はますます苦しくなり、権力が弱まってくるのではないか。
 - ・ 大名もお金に困って力が弱まってくるのではないか。
 - ・ 商人の経済力が強くなるだろう。
 - ・ 武士は、生活がはてになり金に困ってくるのではないか。
 - ・ 身分制度がだんだんくずれてくるのではないか。
 - ・ 農村の自給自足の経済も変わってくるのではないか。
- 農村については、教師の助言によってなされたものである。

以上の見とおしをもたせ、その意識を基にして指導を進めたのである。したがって商品経済の発達を中
 核にし、時代の直面した課題を関係づけるようにしてゆこうとすることは、A型と変わりはない。

・第二の相違点は、提示の順序として、A型の第4校時、百姓一揆を第3校時をもってきて、幕政改
 革を第4・5校時とした点である。これは、生徒が時代を再構成する際、その方が生徒のもつ論理
 に適しているのではないか、ということも考えられたからである。

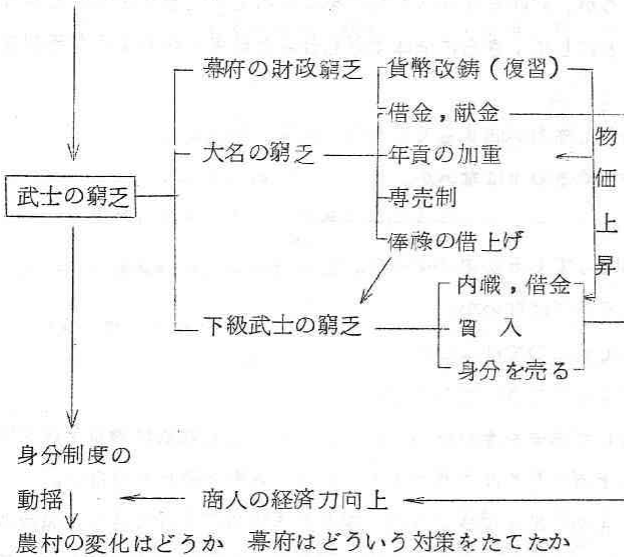
	時間配当と順序	課題意識
第1校時	武士の窮乏	・ 身分制度がだんだんくずれてくるのではないか。
第2校時	農村の変化	・ 農村の自給自足の経済が変わってくるのではないか。
第3校時	百姓一揆	・ 農村にはどんな問題が生じてくるだろうか。
第4校時	享保の改革と田沼時代	・ 幕府はどうするか、幕府の財政は苦しくなり権力が弱
第5校時	寛政の改革と天保の改革	まってくるのではないか。

A型 第1校時 武士の窮乏

目標 商品経済の発達で、自給自足経済のしくみをくずし、封建制度のしくみにたよる武士の財政
 を困窮させ、商人の経済力の向上とあいまって、士農工商の身分制度をくずしてきたことを
 理解させる。

提示の構造

商品経済の発達に伴う生活の変化と年貢にたよる収入の固定性



提示の順序

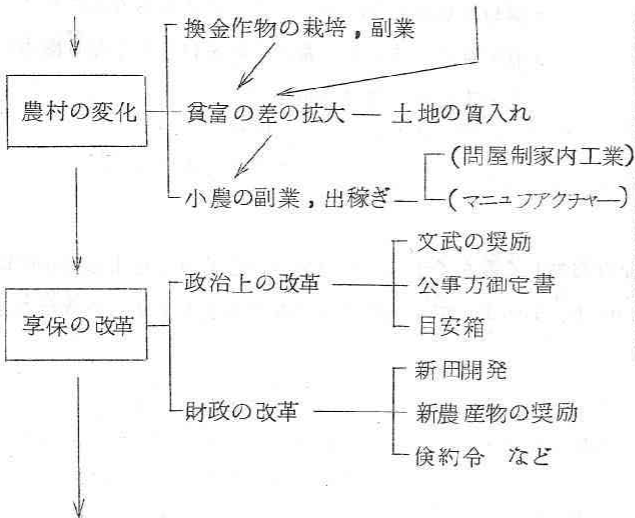
表示形式

1. 幕府の財政は窮乏してきたが、一般の武士は、どうだったろうか。(音声によるものは省略)
2. 下級武士の窮乏
3. 大名の窮乏
4. 窮乏の理由
5. 商人との関係
6. 武士と商人との身分関係の動揺
7. 時代の直面した課題

第2校時、農村の変化と享保の改革

目標 農村にも商品経済が浸透し、貧富の差が大きくなってきたこと、幕府では、徳川吉宗が享保の改革を行ない、行政、財政など一時的に立ち直ったことを理解する。

商品経済の発達に伴う武士の窮乏——年貢の加重



1. 農村では、どんな変化が生じてきたか。
2. 農村における貧富の差の拡大
3. 小農の副業、出稼ぎ
4. 貧富の差の生じた理由、農村統制のゆるみ
5. 享保の改革
6. その影響

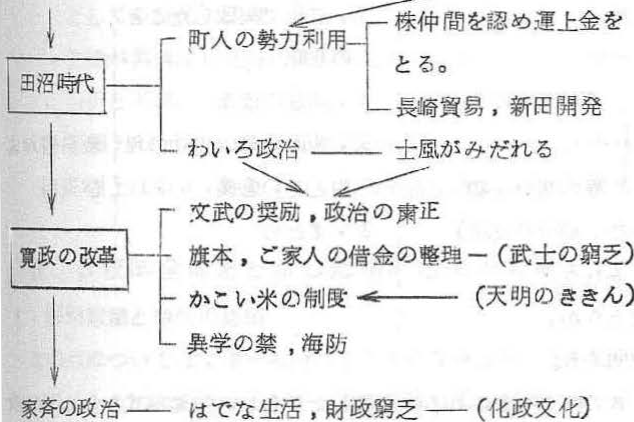
() は時間の関係で、簡単にふれる程度とし、実験授業終了後補説する。

享保の改革は、その後、どのように受けつがれたか

第3校時 田沼時代と寛政の改革

目標 田沼時代は、吉宗の積極政策の面を引き継いだが、政治がみだれ、士風はたい廃した、定信は吉宗の政治のひきしめの面をうけついだが、きびしすぎて成果があがらなかったことを理解する。

吉宗の改革 — 財政的に一時立ち直る・町人の経済力の増大



1. 吉宗の改革によって
どんな影響があつたか。

2. 田沼時代の政治
3. その影響
4. 松平定信の改革
5. 結果とその影響
6. 家斉の時代

資料, 教科書,
教科書, 資料
同上
教科書

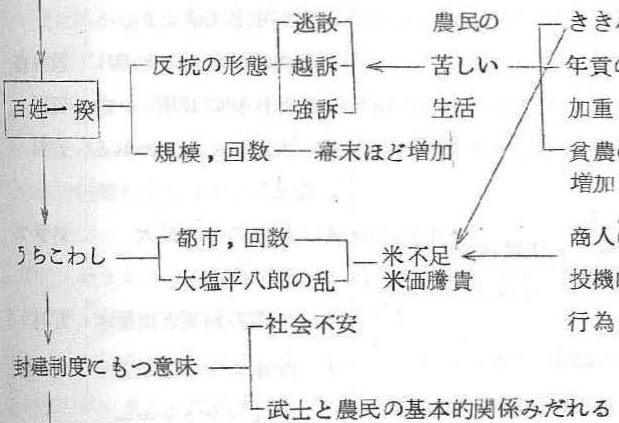
() は堅くふれる

農村では, どんな問題が生じていたか

第4校時 百姓一揆

目標 農村における貧富の差の拡大, 年貢の加重, ききんなどにより, 農村の荒廃がはなはだしく, 百姓一揆が多くなり, また都市でも, うちこわしがおき社会不安が増加してきたことを理解する。

農村 — 貧富の差の拡大, 年貢の加重, ききん



1. 農村では, どんな問題が生じていたか。

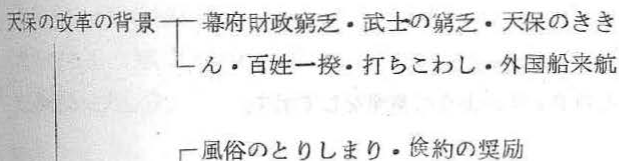
2. 百姓一揆の年代順の件数
3. 発生の背景となった農村の事情
 - ・貧農の増加
 - ・年貢の加重
 - ・ききん
4. うちこわし
5. 大塩平八郎の乱
6. 封建制度と百姓一揆
7. まとめ

グラフ
グラフ
教科書
資料
グラフ
資料
教科書

幕府や, 諸藩は, どのような改革を行なったか

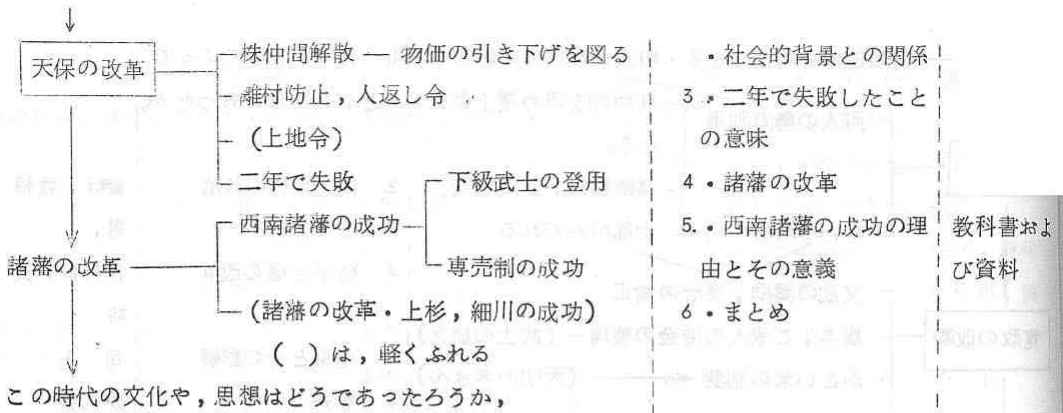
第5校時 天保の改革と諸藩の改革

目標 天保の改革は, 2年で失敗し, 幕府権力の衰えと, 政治のゆきずまりを示したこと, および西南諸藩における改革の成功は次の時代の中心となる力を養ったことを理解する。



1. 天保の改革の社会的背景
2. 天保の改革
 - ・内容

教科書および資料



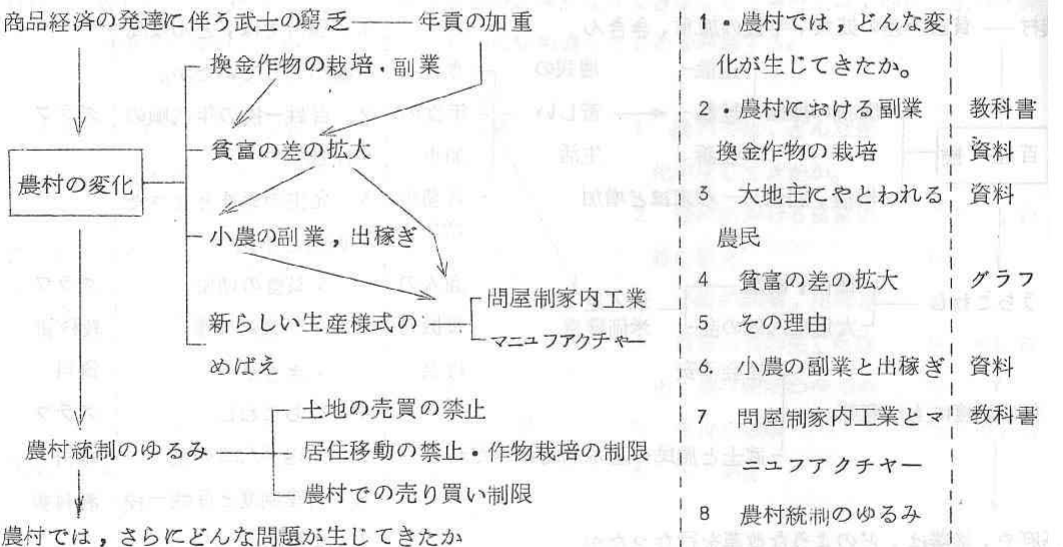
教科書および資料

B型 A型と変わったところだけを説明する。

第一校時は同じである。第二校時は, Aでちよつとふれる程度にした新しい生産様式を含めて, 次のようにした。

第2校時 農村の変化

目標, 農村にも 商品経済が浸透し, 換金作物, 副業が盛んになってきたこと, そして年貢の加重などもあり, 貧富の差が増大し, それに対応して, 新しい生産様式がめばえてきたことを理解する。



農村では, さらにどんな問題が生じてきたか

以上を, 1校時分として持ってきたのは, ひとつはA型では農村の変化をじゆうぶんとらえることが困難であったように感じた点もある。

第三校時は同様である。第四, 五校時は 内容の組み合わせが異なり, 享保の改革と天保の改革となるが, その内容構造は変わらないので省略する。そして諸藩の改革は次時へまわした。

5 考察の観点

ここでは, 小学校と若干異なる点があるので, 次のように整理をして示す。

5校時全体をとおした指導結果の考察

- ・指導において意図した課題意識とその結果としての時代の認識
- ・生徒が再構成した時代像の記述についての分析と考察
- ・客観テスト形式による調査結果の考察

以上は中 a・中 b・中 c の三学級を考察

1校時における学習指導の考察

- ・具象的な直観教材から学習を発展させた指導の考察 武士の窮乏
- ・視覚象徴から学習を発展させた指導の考察 農村の変化, 百姓一揆
- ・教科書の記述文から学習を発展させた指導の考察 享保の改革

II 5校時全体をとおした指導結果の考察

1 課題意識と時代の認識

この点については、第一校時にどのような指導をしたかを例示し、ついで、第五時の終りに、どういう考えをもつにいたったかを、授業記録および面接記録、調査結果などで示すことにする。

(1) 第1校時における意識化の指導

A型, 中 b 第1校時の終末

T₁ 「そうすると、こういう現象がおきてきたのは、封建制度の中の、どういうしくみが、だんだん変わってきたのだろう。」 P₁ ♂ 「身分制度がくずれてきた」 P₂ ♀ 「僕もそう思う」

P₃ ♂ 「自給自足の経済がくずれてきた」 P₄ ♂ 「身分制度が、くずれてくる」

T₂ 「身分制度が、くずれてきたと思う人、手をあげなさい。」……………大部分挙手

T 「そうですね、身分制度が、前から比べると、くずれてきたといえますね。だいたい 18世紀から19世紀にかけて、商品経済の発達に伴って武士の生活が変わって支出が増えて生活に困り、身分制度がくずれてくる。重大な問題に直面したわけですね、封建制度は、それだけでなく、封建制度の基本となる農村においても商品経済の発達によって、どんな変化が、生じてきたでしょうか、また、武士は、必死になって、これをくい止めようとして、どんな改革をしたのでしょうか。明日は、それを勉強しましょう。」

B型 中 C 第1校時の終末

T₁ 「そうするとね、皆さんが、最初にたてた学習の予想のなかの、どれがあつたということになるの」 P 「身分制度がくずれる (口々に)」----- T₂ 「なるほど、どういう事実が、その予想にあつたということになるの」----- P₂ ♀ 「権力が弱まった。」----- T₃ 「権力が弱まった、というのは、まとめた結果でしょう、そのもとになる事実は、どんなこと」----- P₃ ♂ 「武士が生活に困って、商人から借金したり、質入れをする。」----- T₄ 「O君」----- P₄ ♂ 「商人の下請仕事をしたりする」----- T₅ 「そうですね、その他に金持の商人の娘を嫁にもらったりしてね。そういうことが身分制度をくずしてきたという根拠になるわけだね。そういうことを、おこしてきた根本の原因は、なんだろう。」----- P₅ 「商品経済の発達 (口々に)」----- T₆ 「そうね、それによって、生活が向上し、支出が増加したけれども武士の収入がそれに伴わない。年貢によっているという問題があつたね。18世紀ごろから、こういう問題に封建制度が、直面したわけだね。それだけでなく封建制度にもつとも重要な農村は、商品経済の発達によって、どのように変化していったのだろう 武士はそれに対して必死になって、どんな対策を講じたのか、それを明日から勉強していきましょう。」

(2) 第5校時の終末段階における時代の認識

商品経済の発達を中核にして、時代像を再構成させようとした意図が、どのような結果をもたらしたか、まず授業記録を通して検討する。

中a A型 第5校時 学習を全部終了してから

T₁ 「今まで、5時間にわたって、ずーと勉強してきたね、それをふり返ってみたいと思うのですが、封建制度がだんだん、どうなってきた。」 P₁ ♀ 「くずれてきた。」 P₂ ♀ 「くずれてきた」

T₂ 「封建制度が、くずれたということは、どんなことでいわれるの」…………… P₃ ♂ 「商人の力が強まって、百姓などが、一揆をおこした。」 P₄ ♀ 「商業が発達して、商人の力が強まった」 P₅ ♀ 「商業が発達して、大名が金を借りるために、商人たちに頭を下げたり、百姓が武士に反抗して、百姓一をおこした」 P₆ 「商業が発達して、自給自足の経済から貨幣をもとにする経済になって、商人の力が向上して、身分制度が、くずれてきた」

T₃ 「武士が金に困り、商人に頭を下げて借金する、農村で百姓一揆がおこる。都市では打ちこわしがおきる。幕府では、それを改めようとしたが失敗したね、それで、封建制度がゆるんできた原因はなんだろう。これだ、という根本的なものはなんだろう。」

P₇ ♀ 「商品経済の発達」 P₈ ♀ 「私もそう思います」 P₉ ♀ 「商品経済が発達して、自給自足の経済がくずれてきた。」 P₁₀ ♂ 「商品経済が発達したため、大名が衰えた」 P₁₁ ♂ 「やはり僕も商品経済が発達して武士などぜいたくになった。」

T₄ 「ではね、商品経済が発達すると、なぜ封建制度がくずれるの」

P₁₂ ♂ 「商品経済が発達すると、商品が多く出まわり、武士や大名の生活がぜいたくになり、大名の財政が苦しくなり、武士の生活が苦しくなった。そして町人の力が強まり身分制度が動揺した。」

P₁₃ ♂ 「商品経済が発達すると、今までの自給自足の経済がくずれて、今まで自分でつくっていたものまで買うようになった。そのため武士もぜいたくになり、それで商人から金をかりて身分制度がくずれてきた。また農村でも百姓一揆がおこった。だから根本は自給自足経済がくずれてきたことです。」

P₁₄ ♂ 「産業が発達したから、商品経済が発達し、武士がぜいたくして、町人から金をかりて、商人に頭があがらなくなり、身分制度がくずれてきた。」

中b A型 第5校時 指導計画の提示の順序、3、幕政改革失敗の理由について

……前、省略…… T₁ 「3回も、大きな改革をしましたが、幕府は社会を、どういうところをもってゆきかかったのでしょうか。」…………… P₁ ♂ 「封建制度を、しっかり固める。」…………… T₂ 「幕府の成立当初のころの封建制度のようにしようとしているわけですね、しかし、3回もやって、どうでしょう。成功した。」

P₂ 「成功しない(口々に)」

T₃ 「なぜ、成功しないの。」

P₃ 「きびしすぎた(つぶやき)」 P₄ ♂ 「時代の流れに合わない」 T₄ 「時代の流れというのは どういう流れ、はい、あんだ。」 P₅ ♀ 「商品経済が、発達してきて、世の中が変わり、生活が、一般にはでになり、商人の力が向上してくる」 P₆ ♀ 「だんだん商品経済が発達して、町人の力は、商人の力が強くなってきているのに、それを、おさえようとした。」……以下略

・この時間の終了段階、6の段階、封建制度の動揺について

T₁ 「今まで、封建制度がくずれはじめたことについて5時間勉強したね、封建制度がくずれはじめた一番根本になる原因はなんだろう。」

P₁ ♂「自給自足の経済がくずれてきた。」 P₂ ♀「商品経済が発達して、武士が金に困って身分制度がくずれてきた。」

T₂ 「商品経済が発達すると、なぜ封建制度がくずれるのだろう。」

P₃ ♂「商品経済が発達すると、商人の力が向上し、武士の力がだんだん弱まる、自給自足経済の場合には、武士は年貢にたよっていても、それほど困らないが、商品が出まわると、それを買うようになり、だんだんお金に困って、商人から金を借りたりして身分制度が動揺してくる。」

P₄ ♀「同じです。」

P₅ ♂「商品経済が発達すると、武士の権力が弱まる。」

P₆ ♀「商品経済が発達するにつれて、だんだん武士の生活がはでになり、町人から金を借りたりして武士の権威がおちぶれる。」

P₇ ♂「商品経済の発達で、身分制度がくずれて、武士の権力が弱まっているのに、武士が時代に合った政治をしないで失敗したから」

中C B型 第5校時の最終段階、幕政改革失敗の理由および封建制度の動揺について

ここは、幕政改革を二時間連続して、指導した後、天保の改革失敗の理由、幕府権力の衰え、最初にたてた予想のたしかめ、その後幕政改革全体をとおして結局失敗したのはなぜか考察させたわけである。

T₁ 「あのね、こんなに幕府が、一生懸命になって政治を改革したのになぜ成功しなかったのだろう。よく考えてください。」小集団で話し合わせる(約2分間)

P₁ ♀「このころは、だんだん町人の力が株仲間とか、いろいろ強まってきたところへもってきて、武士が金に困って商人からお金を借りるなどだんだんだらくしてきて幕府の力が弱まってきたから、せつかく決めたまきりでも、町人の方でも、幕府の力を甘く考えて、守ってくれる人がいたかも知れないが絶対的な権力がなくなった。」

T₂ 「だいぶ長く話せるようになったね、Eさん」

P₂ ♀「このころになると、商品経済が発達してきて、あの一武士の生活が、はでになって身分制度がだんだんくずれてくる。それによって財政困難になり、幕府の力が弱まった。だから改革が失敗した。」

P₃ ♀「Iさんや、Eさんとだいたい同じですが、商品経済が発達してくると、幕府も大名も、武士全体の生活がはでになり、財政が困難になって、それに比べて商人の経済力が非常に強くなってくるわけでしょう。だから経済面では、武士が商人に頭があがらなくなってきた。商人の力が向上し幕府の力が弱まってきた。」

P₄ ♂「封建制度は、根本的には、農民から年貢をとって、幕府の財政をたてているわけだから、農民から入る年貢は、そう変わりがないが、出てゆく支出が多かったし、それに平和になって、することもないので、生活が向上してはでになったので財政が苦しくなり、一方商人の力は非常に強くなってきた」

T₃ 「私の質問は、なぜ幕府の改革が結局、失敗に終わったのかという質問です。幕府の政治のねらったところと、今のあなた方がいつた時代の動きとの関係を考えてごらん。幕府の改革は、どういう方向へ政治をたてなおそうとしたの。」

P₅ ♂「封建制度のはじめのころにもどそうとした」 P₆ ♂「僕もそうです」

T₄ 「じゃあなぜ失敗したの」…P₇ ♂「あつ、政治のやり方が悪かったんだ」

T₅ 「そう簡単にわりきるから、考える力がつかないんだよ、政治の仕方が悪いというなら、どこが悪かったの」 P、がヤガヤ話し合う……間……

P₈ ♂ 「世の中が、だんだん商品経済が発達してきたため、封建制度がくずれかけてきたのに対して幕府はまたもとの封建制度にもどそうとした。世の中の流れに対して、さからったやり方をした。」

T₆ 補説 省略

T₆ 「それで、封建制度がくずれはじめた根本的原因はなんだ。」

P₉ ♂ 「幕府が、町人やね 農民などをおさえる力が弱まってきたこと。」 P₁₀ 「商品経済の発達」

P₁₁ ♂ 「僕も商品経済の発達だと思います。」 P₁₂ ♂ 「僕もそう思います。」

T₇ 「そう思う人、手をあげてごらん」………大部分挙手

T₈ 「商品経済が発達すると、どうして封建制度がくずれるの、」 P₁₃ ♀ 「武士がね、一定しか俸祿しかもらわないけど、商人は、産業が発達してくると収入が多くなるでしょう。だから商業が発達してくるにしたがって、武士や幕府の財政は苦しくなるが、反対に町人の力は、伸びてくるのです。」

(3) 面接記録による検討

第5校時 終了後実施

中 a (A型)

女子上 SD 6 3

T 「今まで5時間勉強してきたが、封建制度が動揺した根本的原因は何か。」 P 「商品経済の発達です。」

T 「商品経済ってどんなこと。」 P 「商業が発達して他人のつくったものをお金で買うようになること。」

T 「どうしてそうなると封建制度がくずれるの。」 P 「武士がぜいたくになり、農民は重い年貢をとられ、苦しい生活になり、百姓一揆などおこすようになった。」 T 「幕政改革で習った4人の中で一番商品経済の発達に合ったやり方をしたのは誰でしょう。」

P 「徳川吉宗。」 T 「どうして。」

P 「吉宗は新田を開発したから」 T 「田沼はどうか」 P 「わるい政治をしたから関係はない。」

T 「商品経済の発達に反対のやり方をした者は。」 P 「水野忠邦」 T 「どうして。」

P 「ぜいたくな生活をおさえ、株仲間を解散させた。」

男子上 SD 6 5

T 「今まで、5時間、勉強してきたが、封建制度の動揺した根本的原因はなんだと思う。」 P 「商品経済の発達だと思います。」

T 「商品経済ってなに。」 P 「お金で、他人のつくった品物を買う経済。」

T 「なぜ、そういう経済になると封建制度がくずれはじめるの。」 P 「商品経済が発達すると、今までの自給自足の経済がくずれて、武士の生活が向上し、収入では不足するようになり、商人から金を借りなければならなくなって、大名や武士が 商人に頭を下げるようになり、また農民に年貢を重くかけて 百姓一揆などがおこるようになった。」

T 「幕政改革の中で、比較的 商品経済の発達に合った政策をしたのは誰か。」 P 「徳川吉宗。」

T 「それをおさえようとしたのは。」 P 「松平定信・水野忠邦。」 T 「どうしてそう思うか。」 P 「株仲間を解散させたから。」

男子下 SD 4 1

T 「封建制度が、動揺しはじめたのはなぜか。」 P 「武士がはでな生活をして、ぜいたく品を買った。」

T 「どうして、はでな生活をするようになったの。」 P 「商品経済が発達して、いろいろな品物が出まわった。」

T 「商品経済ってなに。」 P 「必要なものを自分でつくるのではなく、お金で品物を買う経済。」 T 「武士が、それでどうなった。」 P 「お金に困って、商人から借金したり質入れをするようになった。」

T 「そのほかに、どんなことがある。」 P 「武士が生活に困って年貢を重くして百姓一揆

を起すようになった。」 P「幕政改革の中で、一番、商品経済の発達に合ったやり方をした人は、誰だと思う。」 P「松平定信。」 T「なぜ、そう思うの。」 P「商品経済に積極的なことをして、それでだめになったから。」 T「どんなことをした。」 P「わすれました。」

・男子 中 SD 50

T「封建制度が、動揺しはじめた根本的原因はなんだと思う。」 P「商品経済の発達と 생각합니다」

T「商品経済って、どういうこと」 P「必要なものを自分でつくるのでなく、お金で、他人のつくったものを買う経済」 T「なぜ、そういうようになると、封建制度がくずれるの」 P「いろいろな品物が出まわってきて、それを買うので、お金をたくさん使って、商人にお金を借りて、頭があがらなくなった。」 T「まだ、ほかにどんなことがある。」 P「武士が困って、年貢を多くとつたので農民が、一揆をおこした。」 T「幕政改革の中で、比較的、商品経済に合った政治をしたのは誰か」 P「徳川吉宗」 T「なぜ、そう思うの。」 P「改革の中で、吉宗が一番成功したから」 T「商品経済を、おさえようとしたのは。」 P「水野忠邦」 T「どうして。」 P「株仲間を解散させたから。」

・女子、中上SD52

P「それは、商品経済が発達したからです。」 T「商品経済って、どういうこと。」 P「産業が発達して多くの品物が、出まわると、武士の生活が、はでになって、お金に困り、商人から借金をしたり、農民から、高い年貢をとつたので、百姓一揆が、起きてきた。」

中b (A型)

・女子上、IQ 126・T「5時間勉強しましたが、封建制度の動揺の根本原因はなんだと思う。」 P「商品経済の発達。」 T「商品経済って、どういうこと。」 P「産業が発達して、それぞれ各地方にいろいろなものがつくられて、貨幣によって流通する。」 T「商品経済が発達すると、なぜ、封建制度がくずれるの。」 P「商品経済が発達すれば…商品経済が発達すれば、生活程度が向上するから、しぜんと生活の費用がかさみ、武士は年貢だけでは生活に困る。」 T「そこで」 C「武士の場合、商人から金を借りたり、内職しなければ生活ができなくなる。」 T「農村では、どうだった。」 C「農村では、商品経済が発達することによって、多くの人が、土地を手放すようになった。」

・女子中上 IQ 117・T「5時間、勉強したが、封建制度が、だんだんくずれはじめた根本は、なんだと思う。」 C「私はやはり商品経済の発達だと思う。」 P「商品経済ってなんだ。」 C「自給自足経済は、必要なものは、自分でつくるが、商品経済とは、他人のつくったものをお金で買う経済。」 T「それが発達するとなぜ封建制度がくずれるの。」 P「そうすると町人の経済力が向上して、武士がお金に困って、身分制度がくずれてきた。」 T「農村ではどうか」 P「農村では、やはり、暮らして困って、土地を手放して、貧富の差が大きくなってきた。」

・女子中下 IQ 109・T「5時間、勉強しましたが、封建制度がくずれはじめた根本的原因はなんだと思う。」 C「自給自足経済がくずれ、あの一 武士がはでな生活になり、商品経済が発達して身分制度がくずれてくる。」 T「商品経済ってなに。」 C「自給自足経済は自分に必要なものは、自分でつくってゆくのだが、商品経済は、その反対に、誰かがつくったものをお金で取引する。」 T「商品経済が発達すると、どうして身分制度がくずれるの。」 P「商品経済が発達すると武士の生活がはでになるから……」 T「それで」 P「お金に困って内職したり、質入れしたり、町人と縁組みして助けてもらった。」 T「農村の方はどうなの。」 P「やっぱり、あの—— なにか、そうなると農村に貧富の差がおきてきた。」

(4) B型における予想に対する認識の状態

ここでは、面接を行わず、質問紙法によつた。調査のねらいは、最初にもつた予想に対して、生徒がどのような認識をもつたか検討するためである。調査問題は下記のとおりで、5校時終了の翌日実施した。

調 査 問 題

封建制度がくずれはじめるということについて、皆さんが、最初にもつた予想が、どういう事実でたしかめられましたか。予想があつた、という事実(具体的なできごと)をあげてください。

- 1 身分制度がくずれはじめる……………武士と町人との関係
- 2 武士と農民との関係の変化を示す事実がありましたか(予想をたてなかったが、加えた)
- 3 農村の自給自足の経済が変わる
- 4 幕府の権力が弱まる
- 5 大名の力が弱まる

結果、調査人員 40名 (IQ 75以下2名削除、途中1~2校時分欠席した生徒、IQ 83 IQ 111, IQ 98 3名削除)

成績および、知能指数をもとにして、上、中、下位の三群にわけて整理する。

調 査 結 果

1. 身分制度がくずれる。(武士と町人の関係) 成績上10人、成績中19人 成績下11人

町人から金を借りて頭があがらなくなる、町人の下請仕事をする、町人と縁組みをする、町人に武器などを買入れする、のうち2つ以上あげた者	10	18	3
以上のうち、1つだけしかあげない者	0	1	6
その他、または記入なし	0	0	2

2. 武士と農民の関係の変化を示すことがありましたか

百姓一揆	10	18	7
その他、または記入なし		1	4

3. 農村の自給自足の経済が変わるのではないか

副業、商人が入りこむ、換金作物の栽培、土地を手ばなす、などのうち、二つ以上をあげた者	10	17	4
一つだけしかあげない者	0	1	3
その他、または記入なし	0	1	4

4. 幕府の権力が弱まってきたのでないか

a, 財政困難で。 b, 天保の改革が2年で失敗 c, 農村で百姓一揆がだんだん多くなる。

a, b, cの三つあげた者	3	0	0
a bまたは b c	6	7	2

• a c または a	0	3	4
• b	1	6	0
• c	0	2	0
• その他, または記入なし	0	1	5

5, 大名の力が弱まってくるのではないか。

a, 財政困難で金貸しに頭があがらない。 b, 農村で百姓一揆がだんだん多くなる。

• a, b の二つをあげた者	2	6	0
• a だけあげたもの	8	12	8
• その他, および記入なし (b だけはなし)	0	1	3

さて以上の結果をとおして, 次のようなことが言われるのではなからうか。

- A・Bともに, 商品経済の発達を意識化させ, その観点で時代構造をとらえさせようとした指導の意図は, 授業記録および面接記録をとおしてみても一応達成したものと考える。
- また, 幕政改革の失敗の理由を, 商品経済の発達に伴う社会の発展に対して, 幕藩体制成立のころの強固な封建制度にかえそうとする努力が 時代の流れに合わない, それにさからっているという見方を(まだ, 確然としたいい方になりきっていないけれども)もつにいたっている。この点も指導の意図はかなり達成されているものとする。
- しかし, この場合, 商品経済という真の概念形成がなされているわけではない, 商品経済に関する真の概念形成は, 社会的分業, 私有財産制, 需要供給の法則などを学んではじめて形成されるわけでそれは3年生の経済学習まで待たなければならない。ここでは学習経過が, 元祿期までの産業の発達—商業の発達・貨幣制度というように学習をすすめてきているので, 基をなしている生産の発達を重視し, 産業の発達に伴って多くの品物が商品として出まわり, 貨幣で売買されるようになってくることを商品経済の発達というコトバを使って指導をすすめてきたもので(生徒もその程度には 面接記録でわかるように理解している)その程度の理解において使用されているコトバである。(この点については, 指導書では, 当時の同一の経済現象を流通面からみるときは貨幣経済, 生産面からみるときは商品経済というようにコトバを使いわけているが, もとよりその二つのコトバを使って説明せよという意図ではないと思うし, また, そのような使いわけは, 中学2年生には無理と思われたので使いわけはしなかった。)したがって, 44頁に述べたような潜勢的概念として使用されているわけである。
- 商品経済の発達による武士と町人との関係の変化は容易にとらえられが農村の問題については問いかければ考えつくが, 問いかけないとすらすら出てこないところがある。そして, この点に関してはA型ではもう少し農村の変化に時間をかけるべきであったと反省される。
- 幕制改革は 時代の流れに合わない, という見方には 問答で一応到達しているが, 面接では 誰が, どうしたことが時代の発展に即し, また時代の発展に即さないことになるのか, とつつ込むとまだじゆうぶん理解されていないことが うかがえる。
- B型では, 予想したものを整理の段階でたしかめるようにしたので その点について質問紙法による調査を行なった。結果としては, 仮説, 1, 2, 3は, 一部の成績下位の生徒をのぞいてはだいたい事実と意味を結びつけることができるようである。そして, 幕府, 大名の力が弱まるという点に関しては 財政窮乏という事実をあげることはできる。しかし, 幕府権力が, 綱目のころの生類あわれ

みの令という悪法が、長期間にわたって続いたのに、天保の改革が2年で失敗したという象徴的な史実を比較して考えさせたのであるけれども、その点から、は握してくれたのは60%程度であった。以上をとおして、複雑な事実の関係し合う時代構造をは握するには、中核的な時代課題を意識化させそれをたえず念願において指導を進めることは、効果的な方法の一つであるといえる。そして、ある程度具体的な仮説をもって学習を進めるなら、その効果はさらにあがるのではないとも考えられる。この点は、さらに、生徒の再構成した時代像や客観テストの結果を分析することによって検討してみたい。

2 生徒の再構成した時代像の分析

ここでは、記述形式と客観検査形式の二つの調査を実施したので、それぞれの結果について分析し、考察することにする。

記述形式の調査は次のような問題である。これを調査Iとする。

次に10のことがあります。そのうちから5つのことを選び、そのことを使つて「封建制度が、どのように動揺してきたか」について、あなたの考えをまとめて書きなさい。(使つたことはの前には、○印をつけなさい。)

鎖国 身分制度がくずれる 社会不安 産業革命 自給自足経済がくずれる
幕政改革 商品経済が発達する 民主主義が発達する 王政復古

調査時期 学習が開始される約2週間前、客観テストの実施後

 学習が終了した直後、客観テストの実施後 (軽くとりあつかったり6校時目にまわした内容を指導して総括的なまとめをする前)

調査時間 2.5分

○客観テストによる調査、これは、調査IIとする。問題は後掲

調査時期は、調査Aと同じで、調査時間は、2.5分である。

○調査人員、中a 44名、中b 47名、中c 40名 (欠席およびIQ75以下を除く)

調査Iについて

○生徒の再構成した時代像を類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		
		中 a	中 b	中 c	中 a	中 b	中 c
1	選択肢の中から五つを正しく選んで説明したもの	1	0	1	23	17	23
2	正しい四つだけを使用して説明したもの	1	0	0	6	12	5
3	正しい三つだけを使用して説明したもの	2	0	1	4	3	1
4	誤まりはないが、国内の動揺にわずかにしかふれず、外国船来航、王政復古まで含めて説明したもの	5	3	2	0	0	0
5	1から4までの時代像で、一部の誤まりを含んだ時代像	6	15	6	8	9	5

6	一部の正しい認識を含んでいるが、全体として誤まりの多い時代像	7	7	12	2	1	2
7	だいたい正しいが、6つ前後の判断をならべた単純な時代像	8	4	4	0	2	2
8	無記、または、誤まった認識の時代像	14	18	14	1	3	2

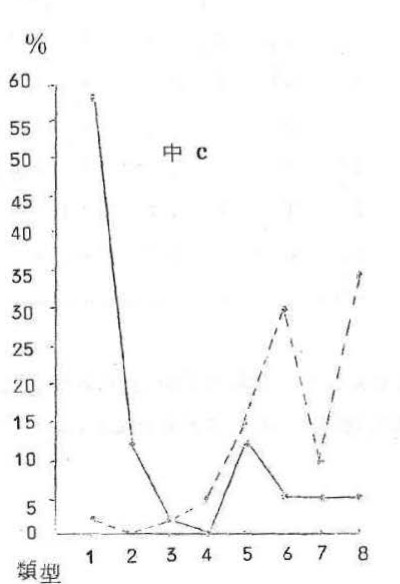
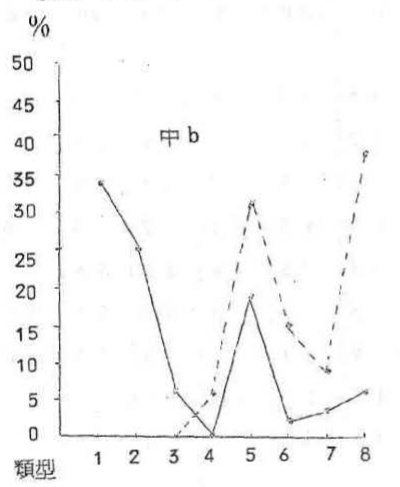
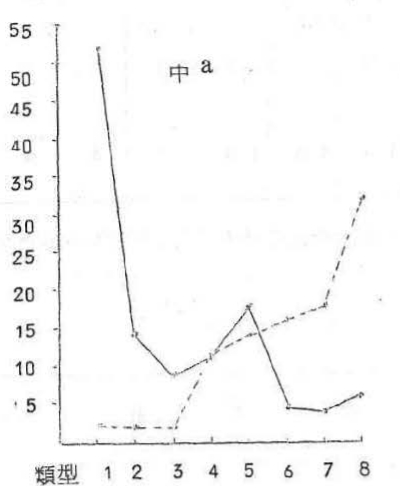
○次に、選択肢、および時代像の再構成に必要と思われる主要な命題に対する反応状態をみると次のようになる。

命題 番号	命 題	事 前			事 後		
		中 a	中 b	中 c	中 a	中 b	中 c
1	鎖 国	15	23	5	7	8	4
⑪	身分制度がくずれる	12	11	7	42	35	31
⑩	社 会 不 安	14	9	7	33	23	31
36	産 業 革 命	10	13	15	7	4	3
⑫・⑥	自給自足経済がくずれる	7	5	4	39	36	31
②	幕 政 改 革	6	4	6	30	31	33
⑤	商品経済が発達する	9	11	6	40	37	33
34	民主主義が発達する	15	20	16	1	1	1
39	王 政 復 古	15	5	6	1	0	0
	以上は選択肢である。以下は選択肢外の命題						
8	武士が窮乏する	1	0	3	39	31	31
10	商人の経済力が増大する	4	8	5	33	34	30
13	農村で大地主と小農にわかれる	0	0	0	1	6	10
14	年貢が重くなる	2	2	0	27	11	20
15	ききんや不作におそわれる	2	1	1	12	6	15
18	百姓一揆がおきる	1	2	0	23	12	26

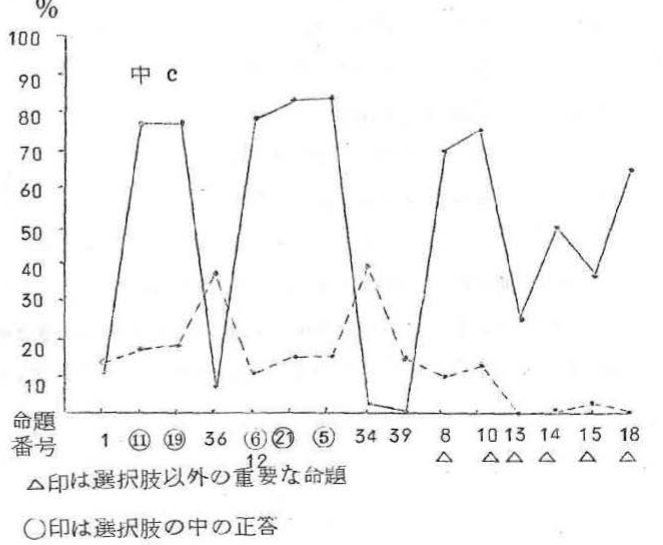
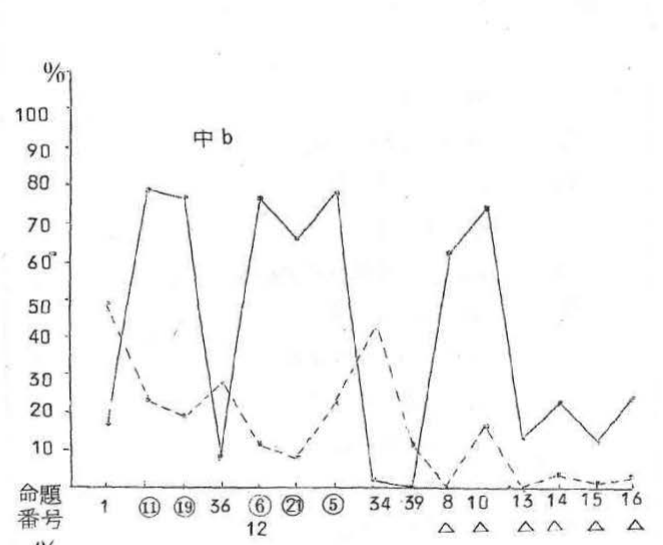
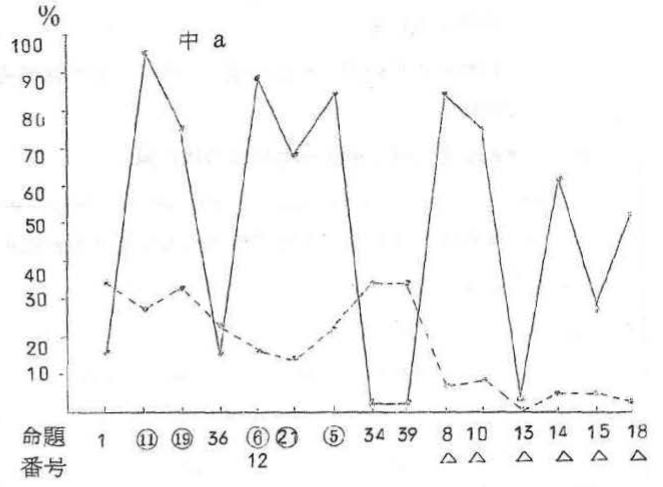
・○印は、選択肢の中の正答としたものである。

・○印および、選択肢外の命題については、小学校のときと同じく、他の史実と関係づけられず、孤立化して述べた場合と、史実との因果関係が誤って結ばれている場合は反応としてとらえてない。

図Ⅰ 類型別 事前 事後



図Ⅱ 選択肢の反応状況



△印は選択肢以外の重要な命題
○印は選択肢の中の正答

個々の生徒が、歴史事実をどのような論理で結合しているか、命題論理で分析したもの（中 a）の生徒の一部）を次に掲げる。この示し方に関しては、26頁から29頁を参照していただきたい。なおさらに次の点を付け加える。

- 前にも述べたように、記号論理学の規則を あてはめて分析しているわけでない。したがって
 - (そして) によってつながれる連続文の場合、その中の一つの命題が偽であっても、全体が偽であるとしていないし、(ならば) でつながれる条件文の場合、前件が偽で、後件が真の場合には、これを偽としている。（例えば、産業革命によって、商品経済が発達したは 偽）
- 記号は、原則として、その前の命題と関係しているのであるが、中学生の場合、多くの命題を関係づけて記述するので、() にくくれない場合もある。終りの方の命題は、前の方まで かかる場合が多いと思われる（正確なところは、面接しないとわからない）が、() をつけず、そのままにしてある。
- したがって、後で考察する際、だいたい、どういう命題を、どういう順序で結合しているか、その例として示しているので、他の生徒も、ほぼ、このような傾向にあるわけである。

中 a

出席番号	事前	類型番号	事後	類型番号
1	$3 \cdot 4 \rightarrow (11 \cdot 6) : 5 \rightarrow 3 \cdot 6$	8	$(5 \cdot 7 \rightarrow 8) \cdot 6 \cdot (8 \rightarrow 14 \rightarrow 18) \cdot (8 \rightarrow 9 \rightarrow 11) \rightarrow 19 \cdot 38$	5
3	$(5 \cdot 6) \cdot 19 \rightarrow 11$	8	$[(5 \rightarrow 12) \rightarrow (7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10) \rightarrow 11 : 14 \rightarrow 17] \rightarrow 21 \cdot 50 \rightarrow 19 : 27$	1
5	$4 \cdot 4 \cdot 1$	8	$(11 \cdot 11) \cdot (5 \rightarrow 8 \cdot 9) \cdot (6 \cdot 8) \rightarrow 21 \cdot 50$	6
7	$6 \cdot 4 \rightarrow 6 \cdot 19 \cdot 1$	6	$35 \cdot 1 \cdot 6 \cdot (4 \rightarrow 5 \rightarrow 6) : 5 \rightarrow (7 \cdot 8 \cdot 9) \rightarrow 10 \rightarrow 11$	3
9	$1 \rightarrow 36 \cdot 5 \rightarrow 6 \rightarrow 19 \cdot 11 \cdot (34 \rightarrow 38)$	8	$1 \cdot 31 \rightarrow (19 \cdot 33 \cdot 36 \cdot 34 \cdot 11)$	4
11	$1 \cdot 31 \rightarrow (19 \cdot 33 \cdot 36 \cdot 34 \cdot 11)$	4	$4 \rightarrow (6 \cdot 5) \rightarrow (7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10) \rightarrow 11 \rightarrow 21 \rightarrow 19 \rightarrow 29$	1
13	$(3 \cdot 36) \cdot 1 \cdot 30 \rightarrow 19 \cdot 6 \cdot 11 \cdot 5$	5	$1 \rightarrow 5 \rightarrow (7 \cdot 6 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10) \rightarrow 11 : (8 \rightarrow 14) \cdot 15 \rightarrow (16 \cdot 18) \rightarrow 19$	1
15	$5 \rightarrow (10 \cdot 9) \cdot 11 \cdot 12 \cdot 6 \cdot 36 \cdot 4 \cdot 33 \cdot 1$	5	$(5 \rightarrow 6) \rightarrow [10 \cdot (7 \rightarrow 8) \cdot 9] \rightarrow 11 \rightarrow 21 \cdot 50$	2
17	$1 \cdot 30 \rightarrow 19 \cdot 31 \cdot 34 \cdot 21 \cdot 11$	8	$[(5 \rightarrow 12) \rightarrow (7 \cdot 8 \cdot 9) \rightarrow 14 \rightarrow 17 \rightarrow 18 \cdot 19] \rightarrow 11 \rightarrow 21 (22$	1
19	$1 \rightarrow 33 \rightarrow 19 : 34 \cdot 11 \cdot 39$	8	$5 \rightarrow 16 \rightarrow (7 \cdot 8 \cdot 10) \rightarrow 19 : 8 \rightarrow 21 \cdot 50 \cdot 12 \cdot 11 \cdot 38$	1
21	$1 \cdot 3 \cdot 5 \rightarrow 6 \rightarrow 8 : (14 \cdot 15) \cdot 18 \rightarrow 21 \cdot 50 \rightarrow 19 \cdot 28 \cdot 29$	1	$[1 \cdot 4 \rightarrow 5 \rightarrow 6 \rightarrow (7 \cdot 8 \cdot 9) : (8 \rightarrow 14) \cdot 15] \rightarrow 21 (22 \cdot 24 \cdot 45) \cdot 50 : (10 \cdot 18 \cdot) \rightarrow 19 \rightarrow 11 \rightarrow 38$	1
23	$5 \rightarrow 9 \rightarrow 11 : (34 \rightarrow 38) \cdot (21 \rightarrow 11) \cdot (39 \rightarrow 11)$	1	$1 \cdot 4 \rightarrow (6 \cdot 5) \rightarrow (7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10) \rightarrow 11$	3
27	$30 \rightarrow 19 \rightarrow 31 \cdot 36 \cdot 5 \cdot 39$	7	$1 \rightarrow 3 \rightarrow 5 \rightarrow 6 \rightarrow (7 \cdot 8 \cdot 9) \rightarrow 21 (22 \cdot 23 \cdot) \cdot 50 \cdot 38$	3
29	$1 \rightarrow (35 \cdot 4) \rightarrow 5 \cdot 4 \rightarrow (10 \cdot 9) \rightarrow 11 \rightarrow 21$	3	$8 \rightarrow (9 \cdot 14) \rightarrow 21 : [(5 \rightarrow (10 \cdot 6)) \cdot (14 \cdot 15) \rightarrow 18 \rightarrow 19] \rightarrow 11$	1
31	$1 \rightarrow (3 \cdot 40) \rightarrow 19 \cdot 11 \cdot 39 \cdot 34$	6	$(6 \cdot 5) \rightarrow (7 \rightarrow 8 \cdot 9 \cdot 10) \rightarrow 21 (22 \cdot 24 \cdot 45) \cdot 50 \rightarrow 11 \rightarrow 38 \cdot 34$	2
33	$(11 \rightarrow 19) \rightarrow 21 \cdot 34 \cdot 39$	8	$[(5 \rightarrow 12) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 14) \rightarrow 17] \rightarrow 21 \cdot 50 : 18 \cdot 19 \cdot 38$	2
35	$1 \cdot 3 [(15 \rightarrow 21) \cdot (9 \cdot 10) \rightarrow 11] \rightarrow 19 \cdot 39$	5	$\{ 4 \rightarrow (6 \cdot 5) \rightarrow (7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10) \rightarrow 21 (22 \cdot 23 \cdot 24) \cdot 50 : [(8 \rightarrow 14 \rightarrow 17) \cdot 15] \rightarrow 18 \rightarrow 19 \cdot 45 \cdot 50 \} \rightarrow 11 \cdot 38$	1
37	$21 \cdot 31 \cdot 36 \cdot 6 \cdot 5 \cdot 39$	7	$5 \rightarrow 6 \rightarrow [(7 \rightarrow 8 \rightarrow 14 \rightarrow 17) \cdot (10 \cdot 9)] \rightarrow 11 \rightarrow 21 \cdot 50 \rightarrow 38$	2
39	$6 \cdot 36 \cdot 31 \rightarrow 35 \cdot 11 \cdot 34 \cdot 21$	8	$1 \cdot [(5 \rightarrow 12) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 10) : 8 \rightarrow 14 \rightarrow 18] \rightarrow 11 \rightarrow 21$	2
41	$1 \cdot 21 \cdot 11$	8	$6 \cdot (7 \rightarrow 8 \cdot 9 \rightarrow 10) \rightarrow 21 \cdot 50 : (14 \rightarrow 17 \rightarrow 18 \cdot 19) \rightarrow 21 (24 \cdot 45) \cdot 50$	1
43	$30 \rightarrow 19 \cdot 21 \cdot 50$	7	$4 \rightarrow (5 \cdot 12) \rightarrow [(7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10) \rightarrow 11 : (14 \cdot 15) \rightarrow 18 \cdot] \rightarrow 21 \cdot 50 \cdot 38$	2

$$45 \quad X \rightarrow 21 \rightarrow 39 \rightarrow X \rightarrow 19$$

$$8 \quad 1 \cdot (5) \cdot 9 \cdot 12 \cdot \frac{X}{6} \rightarrow 7 \rightarrow 14 \rightarrow 17 \cdot (18)$$

5

中 c

1	$(11) \cdot (19) \cdot (21) \cdot 39$	7	$(5) \rightarrow (6) \rightarrow (7 \cdot 8 \cdot 10) \rightarrow (11) : [(11) \cdot (14 \rightarrow 18) \cdot (19) \rightarrow (21) \cdot 50]$	1
3	$\frac{X}{36} \rightarrow [10 \cdot (8 \rightarrow 9)] \cdot \frac{X}{34} \cdot 39 \cdot \frac{X}{(29 \rightarrow 19)}$	6	$(6) \cdot (5) \rightarrow [10 \cdot (7 \rightarrow 8 \cdot 9)] \rightarrow (11) : [(8 \rightarrow 14) \cdot 15] \rightarrow (18) \cdot \frac{X}{19} \rightarrow (21) \cdot 50$	1
5	$(21) \rightarrow (11) \cdot \frac{X}{34} \cdot (6) \cdot 10 \cdot (5)$	8	$1 \rightarrow (36 \cdot 4 \cdot (5)) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 9) \cdot (8 \rightarrow 14 \rightarrow 18) \rightarrow (21) \cdot 50$	5
7	$X \rightarrow (19) \rightarrow X \cdot 39 \rightarrow (5)$	8	$(5) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 9) \rightarrow (11) \cdot [(8 \rightarrow 4) \cdot 15 \cdot 12] \rightarrow 18 \cdot (19) \rightarrow (21) \cdot 50$	1
9	$1 \cdot (11)$	7	$(1 \cdot 3) \cdot (18 \rightarrow 11) \cdot (X \rightarrow 21) \cdot (21 \rightarrow \frac{X}{6}) \cdot (5 \rightarrow 38)$	6
11	$(19 \cdot 11) \rightarrow 38 \cdot 39 \cdot 34$	7	$(5) \rightarrow (8 \cdot 10) \rightarrow (11) \rightarrow (21) : (19 \cdot 17) \rightarrow 18 \cdot 19$	1
13	$(6) \cdot (5) \rightarrow (7 \cdot 9) \rightarrow 38 : (30 \rightarrow 31) \cdot 30 \rightarrow (19) \rightarrow 38$	4	$1 \cdot (5) \rightarrow (7 \rightarrow 8 \cdot 10 \cdot 9) \rightarrow (11) : (12 \cdot 13 \cdot 15) \rightarrow 18 \cdot (19) \rightarrow 21 \cdot 50 \cdot 38$	1
15	$1 \rightarrow (5) \cdot (10 \cdot 8) \rightarrow (11) \rightarrow (19) \rightarrow (21) \cdot 34 \rightarrow 38$	5	$1 \cdot 4 \rightarrow (5) \cdot (12) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 9 \cdot 10) \rightarrow (11) \rightarrow (21) \cdot (22 \cdot 23 \cdot 24 \cdot 45) \cdot 50 \cdot 38$	2
19	$4 \rightarrow (19) \rightarrow (11) \rightarrow 34$	8	$(6) \cdot (5) \rightarrow 7 \rightarrow (9 \cdot 14) \cdot 10 \rightarrow (11) \cdot 14 \rightarrow 18 \cdot (19) \rightarrow (21) \cdot 50 \rightarrow 38$	1
21	$(11) \cdot 39 \cdot 36 \rightarrow 5 \cdot 34$	8	$20 \cdot (6) \cdot (5) \rightarrow 7 \rightarrow (9 \cdot 10) \rightarrow (11) \rightarrow (21) \cdot 50 \rightarrow (19)$	1
23	$1 \rightarrow (35 \cdot 4) \cdot (26 \rightarrow 5) \rightarrow (6) \cdot 10 : 30 \rightarrow (19) \rightarrow 38$	5	$1 \cdot 4 \rightarrow (5) \cdot (12) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 9 \cdot 10) \rightarrow (11) : 8 \rightarrow 14 \rightarrow (17 \cdot 18) \rightarrow (21) \cdot 50 \rightarrow 38$	2
25	$(6) \rightarrow (11 \cdot 19) \rightarrow 21 \rightarrow 34$	6	$4 \rightarrow (10 \cdot 6) \cdot (5) \cdot \{(5) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 9) \cdot [(14 \rightarrow 17) \cdot 13] \rightarrow 18 \rightarrow (19)\} \rightarrow (11) \rightarrow (21) \cdot 50$	1
27	$35 \rightarrow (\frac{X}{36} \cdot (5)) \rightarrow (6) \cdot \frac{X}{34} \rightarrow (21)$	8	$(5) \rightarrow (12 \cdot \frac{X}{36}) \cdot 7 \rightarrow (8 \cdot 9) \cdot 10 \rightarrow (11)$	5
29	$(11 \rightarrow X) \cdot (38 \rightarrow 34) \cdot (X \rightarrow 6)$	8	$4 \rightarrow (5) \cdot (12) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 9 \cdot 10) \rightarrow (11) \cdot 14 \rightarrow 18 \rightarrow (19) \rightarrow (21) \cdot 50$	1
31	$(X \rightarrow 36) \cdot (X \rightarrow 6) \cdot (X \rightarrow 11)$	8	$\frac{X}{36} \rightarrow 17 \rightarrow (21) \cdot (5) \cdot (46 \rightarrow 48) \cdot (21 \rightarrow 19) \cdot (8 \rightarrow 9 \cdot 10) \rightarrow (11)$	5
33	$(38 \rightarrow 19) \rightarrow (21) \rightarrow \frac{X}{19} \cdot (11 \rightarrow 5) \cdot 36$	8	$(5) \rightarrow (6) \rightarrow (10 \cdot 7 \rightarrow 8 \cdot 9) \rightarrow (11) : (14 \cdot 15) \rightarrow (17 \cdot 18) \rightarrow (19) \rightarrow (21) \cdot 50$	1
35	$3 \cdot \frac{X}{34} \rightarrow (19) \rightarrow (21) \cdot (5) \cdot (7 \rightarrow 8 \rightarrow 9) \cdot 50$	5	$4 \rightarrow (12 \cdot 5) \rightarrow (10 \cdot 7 \rightarrow 8) \rightarrow (21) \cdot (22) \cdot 50 \rightarrow (19) \cdot 38$	2
37	$(5) \rightarrow (8 \cdot 10) : 30 \rightarrow (19) : 28 \cdot 29 \cdot 38$	4	$4 \rightarrow (5) \cdot (6) \rightarrow 10 : (12 \cdot 13) \rightarrow 17 \rightarrow 18 \cdot (19) : (5) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 9) \rightarrow (11) : \rightarrow (21) \cdot 50 \cdot 38$	1
39	$(11) \rightarrow (6) \rightarrow (19) \cdot \frac{X}{36} \cdot (5) \cdot 38$	8	$4 \rightarrow (5) \cdot (6) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 9) \cdot 10 \rightarrow (11) : 15 \rightarrow (17 \cdot 18) \cdot (19) : \rightarrow (21) \cdot 50 \rightarrow 38$	1
41	$(\frac{X}{34} \cdot 11) \rightarrow (21) \cdot (5) \cdot (6)$	6	$4 \rightarrow (5) \cdot (12) \rightarrow 7 \rightarrow (8 \cdot 9) \cdot 10 \rightarrow (11) : [(8 \rightarrow 14) \cdot 15] \rightarrow 18 \cdot (19)$	2

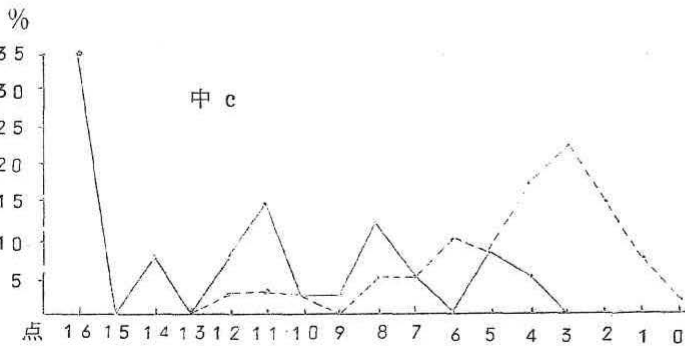
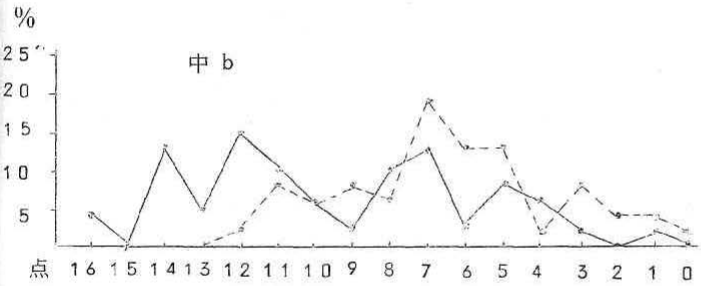
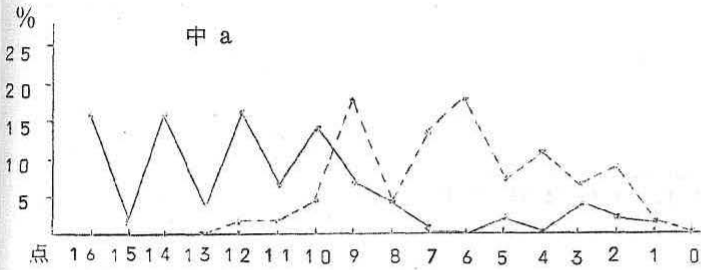
以上、主徒の再構成した時代像の考察については、調査Ⅱの結果と合わせて行なうこととして、次にその結果を示すことにする。

3, 歴史事実の關係は握 客観テストの結果

前記の記述文では、主要な史実を、どのように關係づけて時代像を再構成しうるかをみたのであるがそこでは、幕府改革の内容と時代の動きとの關係や、より細かい史実と史実との關係を、どのようには握しているかは明らかでないので、別表のような客観テストの調査をしたわけである。

・1問を1点として点数で示すと、次のようになる。

図表Ⅲ

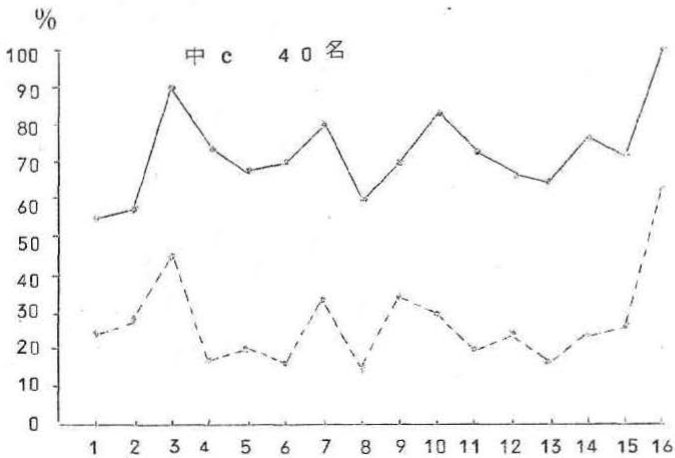
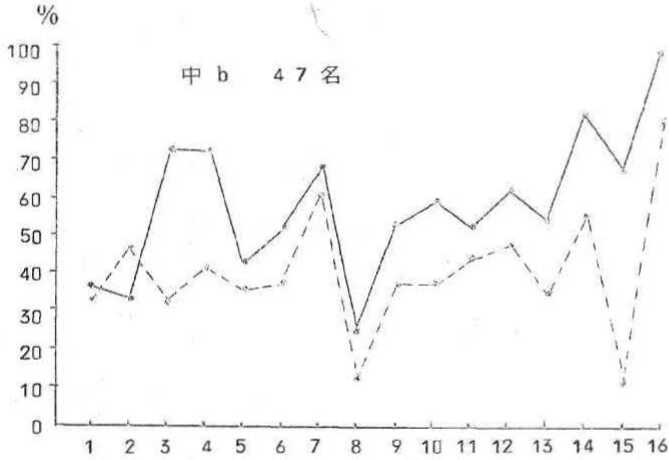
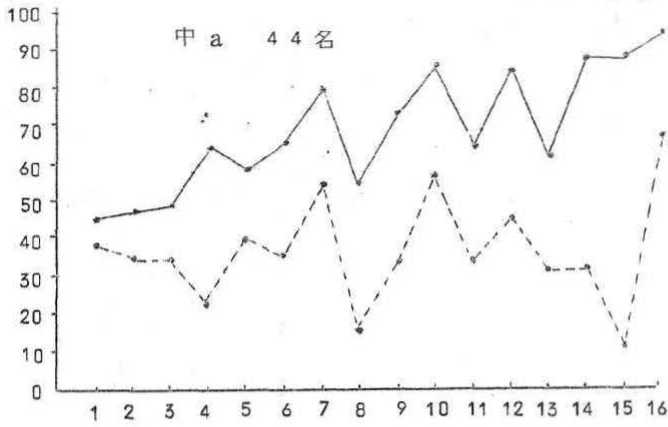


点数	事前 事後	中 a	中 b	中 c
16	前	0	0	0
	後	7	2	14
15	前	0	0	0
	後	1	0	0
14	前	0	0	0
	後	7	6	3
13	前	0	0	0
	後	2	2	0
12	前	1	1	1
	後	7	7	3
11	前	1	4	1
	後	3	5	6
10	前	2	3	1
	後	6	3	1
9	前	8	4	0
	後	3	1	1
8	前	2	3	2
	後	4	5	5
7	前	6	9	2
	後	0	6	2

o, 問題別の反応状態
%

図表Ⅳ

— 事後
- - - 事前



6	前	8	6	4
	後	0	1	0
5	前	3	6	3
	後	1	4	3
4	前	5	2	7
	後	0	3	2
3	前	3	4	9
	後	2	1	0
2	前	4	2	6
	後	1	0	0
1	前	1	2	3
	後	0	1	0
0	前	0	1	1
	後	0	0	0

中学校 年 組 番 氏名

江戸時代になると、次のようなことが起こってきました。

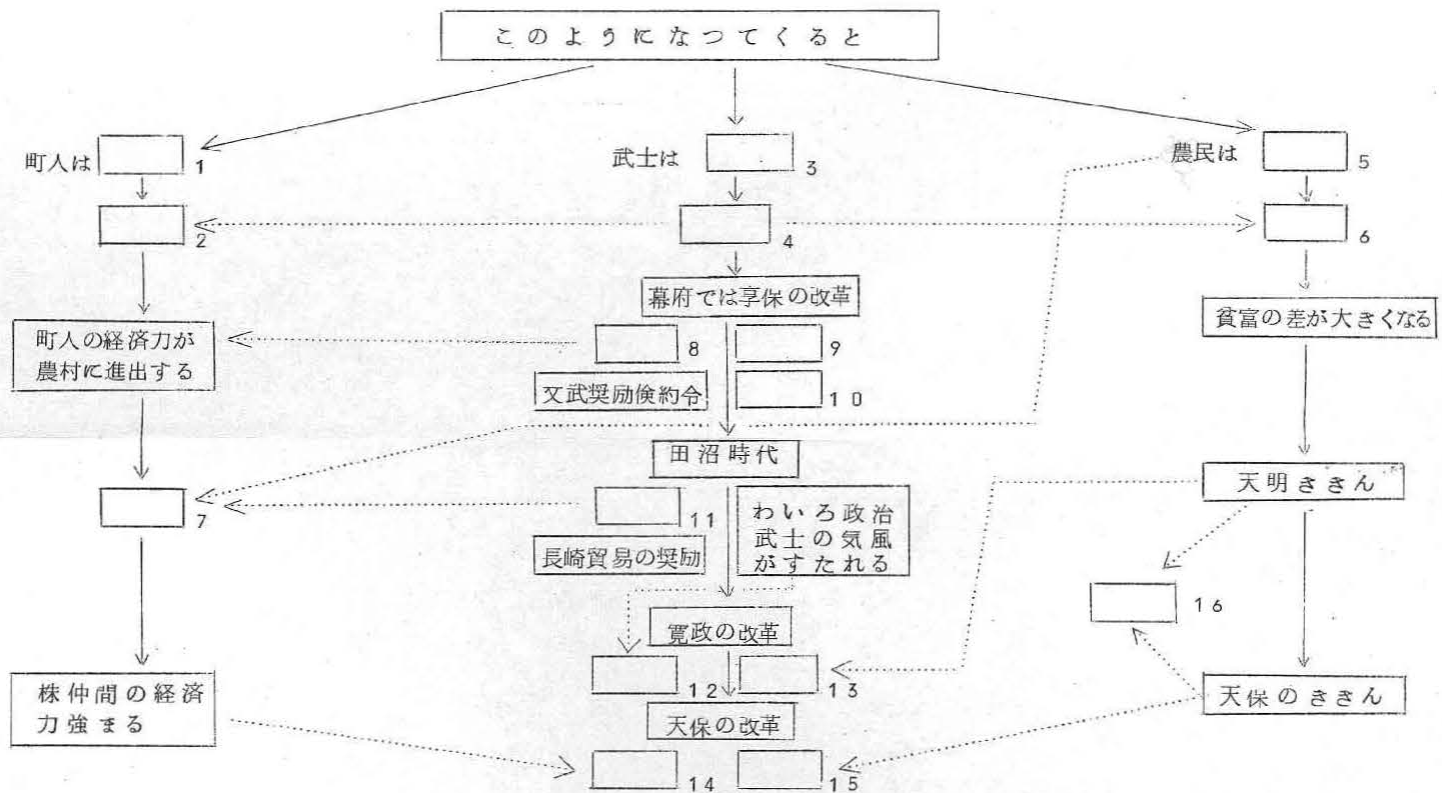
幕府が社会のしくみを整え、鎖国により国内に平和が続いている間に、諸国の産業が発達し、いろいろな品物が生産されるようになった。そして、都市や交通の発達とともに商業が発達し、貨幣によって生産物が売買されるようになった。

このような社会になってきて、武士、町人、農民の生活がたいへん変わってきました。どのように変わってきたか次の問いに答えてください。答は、下の表に書いてある歴史的なことから、たて、よこのつながりを考えながら表の の中に書き入れてください。

- (1) このような社会になって、武士、町人、農民の生活は、どう変わってきたでしょうか。
- ① 町人の生活は、どう変わってきたでしょうか。A群の中から選び その符号を 1 2 に書き入れなさい。
 - ② 武士の生活は、どう変わってきたでしょうか。A群の中から選んで、その符号を 3 4 に書き入れなさい。
 - ③ 農民の生活は どう変わってきたでしょうか。A群の中から選んで、その符号を 5 6 に書き入れなさい。
- (2) 武士、町人、農民の生活が変わってきて、どんなことが起こってきたでしょうか。
- ① 町人はどんなしくみをつくりましたか。B群の中から選んで、その符号を 7 に書き入れなさい。
 - ② 幕府では、武士の生活が変わってきたことや、農民の生活の変化に対してどんなことをしましたか。 8 から 15まで、B群から選んで、その符号を の中に書き入れなさい。
 - ③ 農民は、どうするようになってきましたか。B群から選んで、その符号を 16 の中に書き入れなさい。

表

- 凡 例 A → の印は AからBへ変化したことをあらわします。
 C → の印は Cが原因でDが結果であるか、CとDの関連を意味します。



A 群
 ア、いろいろな品物を買って生活がはでになった
 ウ、年貢を多くかけられることになった
 オ、換金作物をつくったり、副業がさかんになってきた
 キ、生活に困窮する者が多くてきた
 イ、下請仕事をさせたり、金を貸しつけたりする者ができた
 エ、武芸や学問がさかんになってきた
 カ、多くの利益をあげ、経済力のある人ができた

B 群
 ク、株仲間を認め 運上金をとった
 ケ、株仲間を解散し、物価の引き下げをはかった
 コ、かこい米義倉をもうけた
 サ、離村を防止し 入返し令を出した
 シ、政治を肅正し、文武を奨励した
 ス、新田開発や産業を奨励した
 セ、公事万御定書をつくった
 ソ、百姓一揆が増大した
 タ、目安箱をもうけた
 チ、新しく株仲間がつくられた

問題番号		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
中 a	事前	18	16	16	11	19	17	24	7	16	25	16	20	14	17	5	30
	事後	20	21	35	30	26	31	35	24	32	38	28	37	27	39	38	42
中 b	事前	15	22	15	19	17	18	31	6	18	18	21	23	17	27	6	38
	事後	17	15	34	36	20	24	32	11	25	28	25	29	26	39	32	47
中 c	事前	10	11	18	7	8	7	13	6	14	12	8	10	7	10	11	25
	事後	22	23	36	29	27	28	32	24	28	33	29	27	25	31	29	40

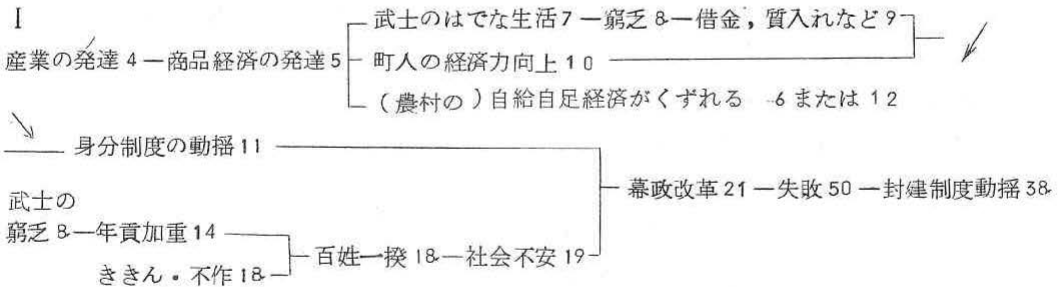
4. 調査結果の考察

(1) 記述文について 調査 I

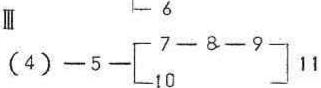
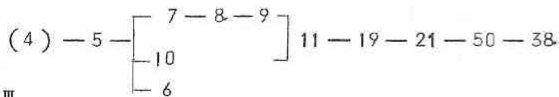
・事前調査では、大部分あやまった認識をもっているか、そういうことがあった、という程度の点状構造である。また使用される史実もきわめて少ない。

事後になると、図 I にもみられるように、大部分の誤まった認識が是正され、多くの史実をあげて、それを関係づけて時代像を再構成している。これを、小学生と比べてみると、使用される史実が多いこと、数時間の学習が単線構造もしくは網状構造となって因果の関係で再構成され、いわゆる団子の串さし型(30頁参照)にならないこと、などに大きな相違がみられる。

・その関係を記述する論理構造は、大まかにわけると次のようなタイプにわけられる。(数字は命題の番号を示す。)



II, 番号で記す



IV I~IIIの中に、産業革命 36 とか民主主義 34 が入ってくる

V 大部分誤っている。

Iの型は、中a, 中cでは、約50%程度で、中bはやや少なくなる。IIおよびIIIは、相当単線構造となるわけであるが、この型は案外多い。図表IIに見られるように、百姓一揆に対する反応率は案外低いのであるが、その理由はおそらく次のようなものと思われる。

- ・社会不安という選択肢は、それで百姓一揆、打ちこわしなどが想起できるであろうと思って出したのであるが、その意味作用が成立しないので 武士と町人との関係のみが、非常に強く意識化されている。そして、これは 5 校時の最終段階での授業記録に見られる思考の傾向と同じである。

このことは、一面、Ⅰの型のように、理解がじゆうぶん網状化していないことを示している。

- ・生徒の再構成した時代像の記述の論理は、前頁に示したごとく、経済、社会的変動をあげて、それに対して幕府は政治の改革を行なったけれども 失敗した、という論理である。これが図表Ⅰの類型Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの生徒の75%を占めている。単純な論理であるが、教材提示の順序という点から考えると重要な意味をもって思われるので、後で検討したい。

- ・この記述形式の時代像の中で、もっとも位置づけられていないのは、図表Ⅱにも見られるように農村に関する史実である。とくに農村の階層分化、ききんなどが著しい。その理由としては、

- ・選択肢の影響、これがもっとも大きいであろう。次に25分という時間の影響もあろう。

- ・しかし、その他に、前の学習において封建制度という概念を形成する際、農村の重要性や、武士と農民の関係などの基本的事項が、じゆうぶん意識化されていなかったのではないか、ということも考えられる。このことは中心の仮説をたてる際、生徒は、幕府、大名の権力、主従関係、身分制度などというコトバは容易に出てくるのであるが、農村がどうなるか、という予想には、教師が示さを与えない限り出てこなかった点からもうかがえる。しかし、この内容に関する知識の事前調査も客観テストで行なったのであるが中 a、bとも農民統制、武士の経済的基盤についての知識は75%以上は正解している。すなわち聞かれれば答えられるという程度の要素的知識はあるが、封建制度の基盤という意識がうすいと思われる。

- ・この農村の変化については、A型では1校時半、B型では2校時を使っている。そのB型でも、時代像に出てくるのが少ないのは、明らかに前に述べたごとく選択肢の影響であるが、もう一つは内容のもつ困難さもあろう。農村に商品経済が発達することによって、階層分化をおこし、それが荒廃、百姓一揆の原因ともなれば、また新しい生産様式のめばえとも関連するという点についての理解は 中学生にとって容易でない。したがってじゆうぶん意識化されなかったともいえよう。

(2) 客観テストの結果について 調査Ⅱ

- ・全体をとおして、たてよこの関係で考えてゆけば、ある程度学習してなくても正答できるところがある。したがって、記述形式ほど事前と事後に大きな差は見られない。しかし、事後に案外誤答が多い理由は、このたてよこの関係をあまり考えず、学習によって獲得した知識を た だ、たての一面だけで記入した傾向があるのではないかと思われる。

- ・図表Ⅵにも見られるように、1・2の問題の誤答が多いのは、カ・イと書くべきを、イ・カと書いた生徒が大部分であるし、5・6についても、オ、ウと書いた生徒が多い。

- ・また、幕政改革についても同様で、例えば中bの8が非常に悪いのは、公事方御定書や目安箱を8に書いたものが大部分である。

このことは、……印の意味がわかりにくかったということも一つの原因であるが、他の場所では それを考えて、ちゃんと正解しているのであるから、結局……印で示した事象との関係を、この問題の全体構造の中でとらえられなかった、ということができよう。

- ・その点では、農村の方は、とくに悪いともいわれないし、また記述形式では 武士の窮乏と町人との関係がよくとらえられていたけれども、客観テストの調査では じゆうぶんとはいわれない。

幕政改革についても同様に、8の農業政策、11の株仲間、13のかこい米、などの政策と当時の社会情勢との関係のは握が、まだよくとらえられていないことがみられる。

(3) A型とB型について

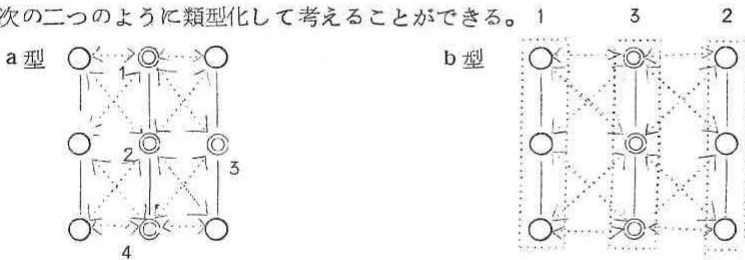
・記述形式の調査については、A型とB型にあまり大差がない。ただB型は、農村の変化に少し時間をかけたから、図表Ⅱに見られるように農村における貧富の差が拡大したことについては、多少反応が多くなっている。また幕政改革に対する反応も、A型より逆によくになっていることがみられる。

・しかし、客観テスト形式の調査では、かなりの差がみられてB型の方がよい。この理由としては、次のようなことが考えられる。

- ・ 1校時毎に、どういふ史実が 封建制度の動揺となるのか、予想をたしかめる形で整理していたこと（57頁参照）
- ・ 教材提示の順序として、幕政改革を最後にもってきたので、封建制度の動揺となっている史実を一回整理して、それとの関係で幕政改革の内容を考えさせるように学習を進めたこと。（A型でも、その点は配慮したが 政策の内容が多かったので、その政策の意義をじゆうぶんに考えさせる余裕が少なかった。そして、とくに中 b はそれが顕著であった。）
- ・ 中Cは 一番最後に指導したので、中 a、中 b の実践をとおして指導上留意すべき点、例えば板書、最後の整理のし方、教材の選択などの改善がなされている。これらは 1校時の指導の考察でさらに検討をする。

(4) 時代像を構成する論理と教材提示

歴史ばかりでなく、地理、政治、経済いずれにしろ、複雑な関係構造をもつ内容を教える場合、どういふ順序で教材を提示したらよいか、実施する際に判断に迷う問題の一つである。その場合提示の順序には次の二つのように類型化して考えることができる。

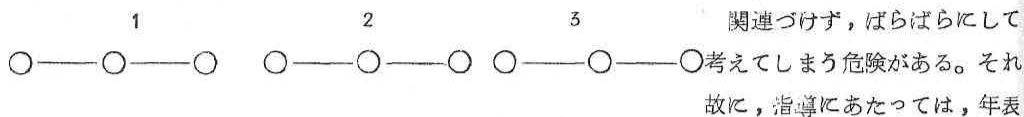


a型は、1・2・3・4という順序で考察して、それをとおして関係する史実をもとらえていこうとする順序であるし、b型は、◎印の史実の背景となる問題点を、ひととおり1・2と考察しておいてそれから 3を考察するという順序である。前に実施したA型はどちらかというとな型に近く、B型はb型に近い。

この場合、前述した時代像を再構成して記述する中学生の論理は選択肢の影響を受けているが明らかにb型である。これを高校生の時代像を構成する論理と比較すると（指導内容や選択肢も異なるのであるが）中学生の論理の特色はb型のような単純な、やや平仮化した形が特色のように思われる。この問題を検討するには例も少ないし、調査方法、指導の仕方の影響もあるから断定はできない。しかしa型のような教材提示は、生徒に相当論理的思考力を要求することは明らかである。したがって、学習内容とする史実の関係構造の複雑さによってa型の教材提示とb型の教材提示と使いわける配慮が必要であ

ろう。この封建制度の動揺のような、細かい史実が複雑にいきんで発展しているような時代の学習には、a型の方は高校生にはむくけれども、中学生には、少し要求が高すぎはしないだろうかということが、実施の結果をとおして感ずるのである。

ただ、b型の場合には、気をつけなければならないことは、指導する際に教師が内容を構造的には握して、指導しないと、生徒は提示の順序を、あたかも時代の推移のように考えて、1・2・3を



による対比や、板書の構造化がどうしても必要であろう。これらについても授業の考察をとおして検討してみたい。

Ⅲ 一校時における学習指導の考察

I 直観教材から学習を發展させた指導の考察 ——— 武士の窮乏 ———

(1) 教材提示の順序と指導の記録

中 c		中 b	
1 復習	2分	1 復習	2分
2 絵図 下級武士の窮乏(資料)	7分	2 絵図 下級武士の窮乏(資料)	7分
3 商人との関係	3分	3 下級武士の困窮した理由(教科書)	
4 下級武士の困窮した理由(教科書)	11分	・大名の窮乏(資料)	10分
・大名の窮乏(資料)		4 大名と商人の関係	3分
5 大名と商人の関係	4分	5 武士が窮乏した理由(資料)	18分
6 武士と商人の関係の変化	5分	6 武士と商人の関係の変化(資料)	4分
7 身分制度が動揺した理由	14分	7 まとめ	4分
8 予想の検証と整理	4分		

・ 中bの指導をとおして反省された点は、次のようなことである。

5の段階の経済の発達に基づく、封建制度の内部的なしくみとの矛盾関係は、5の段階で行なうより、武士と商人との関係の変化から、身分制度が動揺してきたことに気づかせ、その理由として、最終段階に考察させた方が、より歴史の流れに位置づけるには合理的であろうということ。この見解は、小学校における「商業の発達」の因果関係について述べた42頁を参照されたい。

- ・ 武士が窮乏した根本的な理由は、中学生が完全に理解するということは無理な面がある。そこで教科書の記述文を中心に、そのコトバの意味をとらえさせるということに重点をおいた。
- ・ 3の段階の下級武士の困窮については、教科書の記述文をとおして、その理由を考察させたのであるが、小学校のときと同様に、生徒はなにが原因で、なにが結果であるか、よくつかめないところがある。ここでも、日ごろから教科書を利用して思考をさせる訓練が必要であることを感ずる。

8頁に掲げた想像画から、下級武士は、なぜ、このように窮乏してきたと思うか、その原因をこのプリントの文(教科書と同文)を読んで、傍線を引きなさい。と指示して、2分30秒提示した結

果は次のとおりである。

教科書の記述文

武士が都市で生活し、すべてにはでな生活をするようになると、土地からの限られた収入では、^a経済がたちゆかなくなつた。このような傾向は、元禄のころからいちじるしくなつてきた。^b
 そこで幕府は、綱吉以来、^c貨幣の質を落として利益をはかり、^d諸藩でも、年貢を重くしたり、藩士の俸禄を借りたり、藩内の産物を専売にしたりして急場をしのいだ。
 それでも足りないぶんは、商人に献金を命じたり、商人から借り受けた。このため商人の力がだんだん強くなり、なかには、名字を名のことや刀をさすことを許される者も出てきた。ことに、大阪の蔵元などの大商人は、大きな富をたくわえていたから、その前には、大名でさえ頭が上がらないほどであつた。^e幕府や藩の財政が苦しくなると、禄をもらつていた武士の生活も苦しくなつた。

以上の中で、生徒が傍線を引いたのを見ると、次のようである。

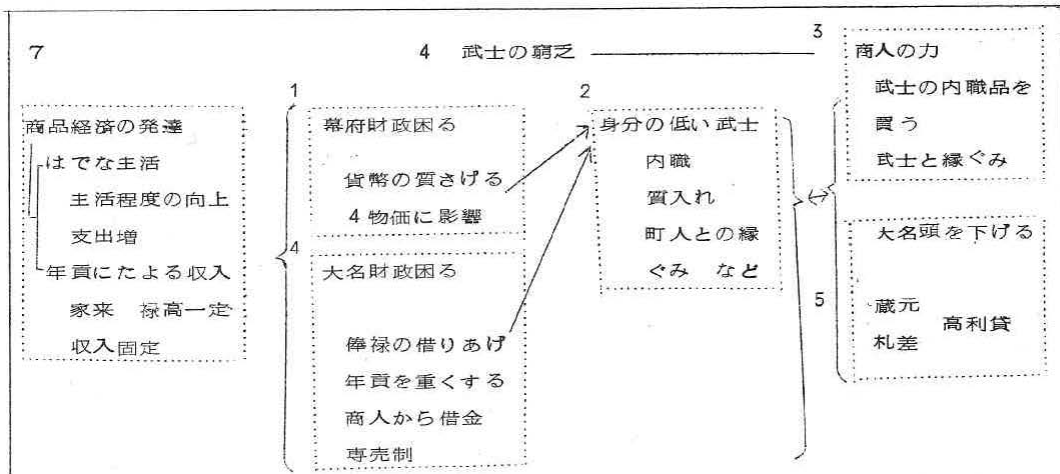
a = 39名 (83%) b = 30名 (64%) c = 9名 (19%) d = 13名 (28%)
 e = 21名 (45%) である。その他に、年貢を重くした = 7名 (15%)
 商人から金を借りた = 4名、専売制にした = 4名 などがある。

cに傍線を引いたのは 優秀な生徒で、なぜ、そこに傍線を引いたか、と問うと、「幕府は、貨幣が沢山できてよかつたかもしれないが、そのため物価が上がつてきた。しかし身分の低い武士は、もらうものに変わりがないから生活に困つた。」と答えた。このような論理的思考をさせる場所は、教科書には沢山あるわけで、それを利用するか、しないかということも生徒の思考力の養成に大きな影響を与える一つである。

次に a が非常に多いのは、はで、ということばからうかぶイメージが窮乏の理由としてすぐ結びつくからで、このようにイメージにたよつて行なわれる思考を直観的思考といわれるが、これによつてとらえられたものといえよう。(5)

そこで中 c では、まず、板書を掲げ、ついで、4と7の段階について考察をする。

板書



武士の権威 ——— おちぶれる
身分制度くずれはじめる

数字は、前記の教材提示の順序により記入した順序を示すし、点線でかこんだわくは、教材題示の単位を示すものである。このような板書をする際には、あらかじめ、生徒にのみこませて、メモをとらせる必要がある。板書はだいたい、四列をなすから、ノートも四列に区分しておくように指示した。

ここで考察をするのは、主として、4および7の段階であるが、前記の教材提示の順序、および板書事項から、おおよそその3までのプロセスは、わかっていたかと思うので、その説明は省略する。

具象的な想像図(8頁参照)の認知から出発して、その他、下級武士の窮乏の実情を、資料で学習し商人との関係について、考えた後、その背景を教科書で考えさせたのである。

中 C 4 の段階

T₁₈ …略……こういふわけで、身分の低い武士は困ってきたな—と思うところに線を引きなさい。

作業 2分30秒

T₁₉ いいですか、1か所だけしか引かない人(かなり多く挙手)……以下略

T₂₃ A君、どこへ引いた。

P₂₅[♂] 貨幣の質をさげたり、年貢を重くしたり藩士の俸禄を下げた。

T₂₄ 年貢をあげたことが、どうして下級武士が困るの、武士は困りますか。

P₂₆ 困らない。 P₂₇ それは対策だ。

T₂₅ 対策でしょうね。君のいったところで、あたってはいるのは、どこかな。

P₂₈ ……………無言

T₂₈ それじゃあ、他の人でね、貨幣の質を下げたというところに線を引いた人、手をあげてごらん。

P₂₉ (5名ほど挙手)

T₂₉ はい、あんた、どうして貨幣の質を下げる
と武士は困るの。

P₃₀[♀] 物価があがる。

P₃₁[♀] 物価があがるけれども、武士のもらうものは、変わらない。

T₃₀ そうですね、前に勉強したように、貨幣に入れる金を少なくして貨幣の質を下げたので、

ものねだんがあがるわけですね。そこで武士ばかりでもないでしょうが、人々の生活は苦しくなるね。(板書。——>の印を書く)

それ以外にまだないかなNさん。

P₃₂[♀] 幕府や藩の財政が苦しくなった。

T₃₁ そう、そこもよいですね、それで幕府は、³¹ こういうことをしたのですが、大名はどうしたの、苦しくなったので。

P₃₃[♂] 苦しくなったので、年貢をあげた。

T₃₂ そういうこともしたな、しかし、それは身分の低い武士の窮乏に影響したわけでもないですね、大名のとった政策の中で、どんなことが家来に影響しているだろう。

P₃₄[♂] 先生、俸禄というのは、どういうことですか。

T₃₃ 藩士の俸禄というのは、禄高200石なんていうでしょう。大名が、家来に米をやるわけですね。今の時代でいえば、月給のようなものです。

P₃₅[♂] あ—藩士の俸禄を大名が、一時借りたの

P₃₆[♂] あ—おれも、そうじゃないかと思ってた。

P₃₇[♂] 俸禄というのがわからなかった。

T₃₄ その家来にやっている俸禄をね、大名が全部渡さないで借りている。この時代には、1割

か2割くらい借りたそうですが、もっとひどく

なる」と5割くらい借りた大名もあるそうです。ね、そうすれば、生活も困るわけでしょう。そうすると大名もやはり生活が苦しかったわけだね、そのほかはないかな。(板書 4)

P₃₈♂ はでな生活になったが、入ってくる収入は一定で、物価が上がるので苦しかった。

T₂₈ なるほど、そこへ引いた人、手をあげてごらん。……生徒、大部分挙手

T₂₉ よし、これは、重要な問題だな、これは後でもまた考えてみましょう。(黒板のすみに板書)↗

※ この学習段階は、下級武士窮乏の理由を記述文で考察させ、同時にそれをおして大名の窮乏をも認識させようと意図した指導である。この段階中での調査でもわかるように、生徒は記述文の中から因果の関係を握ることが容易でない。史実の関係構造が複雑になると P₂₅ のように原因と対策を混同するし、P₃₄ P₃₅ P₃₆ にみられるようにコトバの意味は握ができないため関係をつかめない。これは小学校と同様の傾向である。さらに P₂₉ にみられるように、わずかな生徒しか既習の知識を利用した論理的思考をしない、ということもみられる。貨幣のところを引いた生徒でも、P₂₈ のように、ほんとうにわかって引いたのでない場合がある。

次に、8の段階を考察してみよう。

T₆₅ …略… そうすると、封建制度の中においてだんだん身分制度がくずれてきたのですがなぜ、こういふようになってきたのか、考えてみよう。前に皆さんから、はでな生活と、限られた収入ということが出てきましたね、それで、なぜ、はでな生活になってきたのか、それから武士の収入は、どういう性格のものか、この二つのことをよく考えてね、どうして身分制度がくずれてきたのかよく考えてみてください。

となりの人と、よく話し合ってみなさい。
・小グループで話し合わせる。 3分

T₆₆ では話し合ったものを出してもらいましょう。M君

P₆₁♂ 世の中が平和になってきたから、武士の生活は、自然にはでになってきた。

P₆₂♀ 産業が発達して商品がだんだん多く出まわってくると、武士がどうしても、それを買う↗

↘大名もお金に困って家来の俸禄を借りあげた。貨幣の質をさげて物価があがった、収入は増えないのに生活ははでになってきた。などが関係しているね。そこで大名もお金に困っていたことがわかったわけですが、どんな対策をたてたのだろう。

以下大名の窮乏の対策として、商人からの借金、献金、専売制、などの学習を指導して、ついで大名と商人の関係を資料で、考察させ、大名も頭を下げるほどの大商人がでてきたことを指導する。

↘ようになる。

P₆₃♀ やはり商品が多く出まわって、それを多く買うようになってきた。

P₆₄♂ 武士の気持がゆるんできた。
(以上は黒板のすみの方に板書)

T₆₇ 今、いろいろな答が出てきましたが、これは、いいな、と思うのはどれですか。

P₆₅♂ 商品が多く、出まわってくる。

P₆₆♂ M、いや、そうじゃない。

T₆₈ M君はどうして反対するの、

P₆₇♂ M、いくら商品が出まわってきても、世の中が乱れていては、はでな生活にならない。

T₆₉ そうね、しかし、平和だから、すぐはでな生活になるともいわれないでしょう。

P₆₈♂ M 平和になって、貨幣が使われ、商品が出まわってきた。

P₆₉ 両方が必要だ(別の生徒の自由発言)

T₇₀ そうすると、平和になって、品物が多く生

- 産され、商品として出まわり、貨幣で売買するようになった。そういう経済をなんていうの。
- P₇₀ 商品経済（口々に）…（元禄時代で説明）
- T₇₁ そうすると商品経済が発達してきた（板書 7）
それで、生活がはでになってきた。しかし、はでになったって収入がそれに伴えばよいわけでしょう。収入は、どうだ。
- P₇₁ 一定、一定（口々に）
- T₇₂ 一定だと思う人、手をあげてごらん。
- P₇₂（大部分挙手）
- T₇₃ では、なぜ武士の収入は一定なの、Eさん
- P₇₃ ♀ 大名からもらう禄高は決まっていたわけでしょう。
- T₇₄ そうですね、たしかにあなたのいうように家来の場合は一定です。しかし、大名や幕府の場合は、なぜ一定なの。
- P₇₄ ♂ 農民から、とりあげる年貢そのものは、あまり変わらない。それに幕府や大名も、農民から、とれるだけとっている。
- P₇₅ ♂ O 年貢はあまり変わらない。
- T₇₅ しかし、なぜ、年貢は一定なの
- P₇₆ ♂ O: 検地をしている。
- T₇₆ しかし、土地を開墾したりして、新田開発をやったでしょう。その収入の向上はどうだ。
- P₇₆ ♂ 多少、増加したかもしれないが、田畑からとれる量というものは、あまり変わらない。
- T₇₇ 田畑からとれる量は、多少増加するけれどもあまり変わらない。だから年貢そのものもあまり変わらない。いいですか。（板書 7）
- T₇₈ しかし、まだ問題があるよ。収入が年貢にたよっている、あまり変わらないなら、ぜいたくなんかししないで、検約すれば、よいわけでしょう。そうすると、このはでになった、という意味をどうとればよいのかな。
- P₇₇ ガヤガヤ話し合う。
わかりません。
- T₇₉ そんなら、この資料を読んでもらおうかな

略 まず衣服ですが、慶長のころ仙台平という袴を着て殿様の前へ出た武士がいました。殿様は、それを見て「おのれ、もうそのようなぜいたくをしているか。」とおこり、御長刀で、その武士をおどろかせ叱りつけました。ところが、今は、仙台平という袴などは、足軽のような下級の武士まで着るようになってきているありさまです。
（世帯見聞録から）

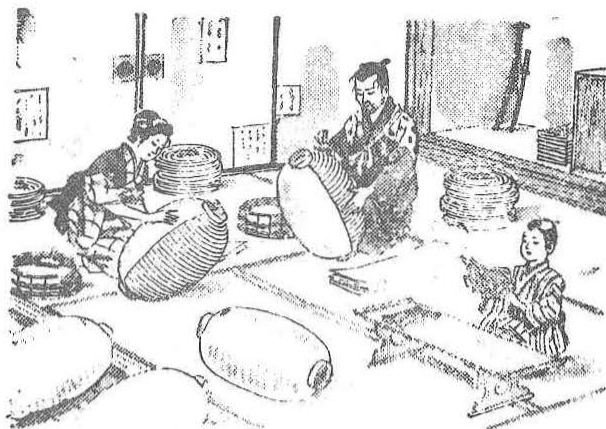
- こういうことわね、どういうようになった、といえよいのかな。
- P₇₈ ♀ 品物が多くなってきた。
- T₈₀ 品物が多くなり、みんながそれを使うようになってきた。そういうものをなんという。
- P₇₉ ♂ わかりません。
- P₈₀ ♀ くらしがね、だんだんよくなってきた。
- T₈₁ そうそう、生活程度が向上してきた。そういう意味にとってよいな。（板書 7）
生活程度が一方では向上し、支出が増加したが一方では収入は固定していた。そこへ、物価が上がったりする。そうすると身分制度が、くずれてきた。根本的原因是、どこにあるの
- P₈₁ ♂ あのね、商品が出まわってきたこと
- P₈₂ ♀ お金でものを売買する商品経済
- T₈₂ そうするとね、皆さんの最初にたてた予想のどれが、あたったということになるの。
- P₈₃ 身分制度がくずれる。（口々に）
- T₈₃ なるほど、どういう事実が、その予想にあつたということになるの。
- P₈₄ ♀ 権力が弱まってきた。
- T₈₄ 権力が弱まった、というのは、まとめたことでしょう。そのもとになる事実は、どんなこと。
- P₈₅ ♀ 武士が、生活に困って、商人から借金したり質入れをする。
- P₈₆ ♂ 商人の下請仕事をしたりする。
- T₈₅ 教師補説、以後の過程は前掲 6 8 頁参照

(2) 調査結果

この調査は、次のような絵図を、わら半紙で、その大ききだけ切り抜かせ教科書の上にかぶせ、考察した結果を問題用紙に記入させたものである。

調査結果の整理は、知能指数および成績によって、上位生徒 10名、中位生徒 20名、下位生徒 12名にわけ整理をした。

問題は、以後のものもそうであるが学習の過程に即応するようにつくった。



I この絵は、なにを示していますか (選択肢) 上10人 中20人 下12人

選 択 肢	事前	事後	事前	事後	事前	事後
・ 武士が金に困つて内職をしている	10	10	20	20	11	12
・ ちようちんをはる職人が武士のかつこうをしている	0	0	0	0	1	0
・ 他の選択肢には反応なし						

2, このような状態の生じてきたわけはなんででしょうか (選択肢3つに○をつける)

選 択 肢	事前	事後	事前	事後	事前	事後
・ 新田開発をしたので	3	0	1	0	0	1
・ 大名がお金に困つて家来の禄を借りあげたので	5	10	6	16	4	4
・ 戦いがなくなり、ほうびがもらえないので	7	0	7	0	3	0
・ 年貢が重くなつたので	0	0	3	1	7	2
・ 特産物の生産が盛んになつたので	0	0	4	0	1	1
・ いろいろ品物を買う支出が増加したので	10	10	16	15	9	4
・ 武士のもらう禄高は固定していたので	6	10	5	18	10	11
・ 専売制にしたので	0	0	3	4	2	10
上記の関係は掘について						
・ 3つともできたもの	0	10	2	15	1	0
・ 2つだけできたもの	8	0	8	3	8	8
・ 1つだけできたもの	2	0	9	2	3	4
・ 無記, 誤まり	0	0	1	0	0	0

3, このような状態は、だんだんなにが、どういふようになったという変化を示していますか (記述)

記述内容	成績上10人		中20人		下12人	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
・武士の権威がおちた、(弱くなった)	0	6	1	7	0	3
・封建制度がくずれた (おとろえた)	5	2	6	1	5	3
・武士が貧しくなった。	3	2	7	4	1	1
・幕府、大名の力が弱くなった(財政苦しくなった)	1	0	3	5	2	1
・自給自足経済から商品経済に変わってきた。	0	0	1	1	0	1
・身分制度、主従関係くずれた	0	0	2	2	1	3
・その他	1	0	0	0	3	0

4、このような状態がおきてきた根本的な原因はなんだと考えますか、説明してください。(記述)

・(商品経済が発達して)、いろいろな品物が出まわり、武士の生活がだんだんはでになったが年貢による収入は固定していた。	0	6	0	4	0	0
・(商品経済が発達して)、いろいろな品物が出まわり、武士の生活がだんだんはでになった	4	3	6	7	2	3
・世の中が平和になり 品物が出まわって武士の生活がはでになってきた	1	0	0	1	0	3
・武士の生活がはでになったので	0	0	6	3	1	0
・その他	5	1	8	5	9	6

- ・商品経済というコトバは、元禄期の産業 商業の発達、貨幣制度の学習で教えてある。
- ・その他は、ある特定の傾向がなく、武士の生活が苦しくなった(同義語) 商人の力が強くなった、封建制度がおとろえた、などいろいろである。

5、このような状態は、封建制度の中のなにがだんだんくずれてきたということになりますか。(記述)

記述内容	成績上10人		中20人		下12人	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
・身分制度がくずれてきた	6	10	9	20	4	10
・主従関係がくずれてきた	1	0	5	0	1	1
・幕府の力がくずれてきた	0	0	2	0	1	0
・その他	3	0	4	0	6	1

(3) 指導および調査結果の考察

- ・ 絵図に対する低次の認知、これは成績のいかに変わりなく、ある段階まではできるのである。これが、どこから差を開いてくるかというところ、それを考察し解釈し、意味づけるところからである。ここでは、絵図を分析して、その特色をとらえる段階の問題は出さなかったもので、主として因果関係および変化、歴史の流れに位置づけて解釈した面を考察する。
- ・ 因果関係、この指導では、下級武士の窮乏の実情をとらえ、その理由を考えさせて、そこから大名

財政窮乏とその対策へと学習を発展させたわけである。この結果は、問題2にみられるように、上、中、下とかなりの差がでてくる。3つとも正解したのは約60%で、中の一部、下位の生徒は、1つもしくは2つである。その誤まりの原因は、窮乏の原因と大名のとった対策（結果）の混同で、それが、下位になるほど著しい。とくに下位の生徒は、年貢が重い、専売制、に多く反応している。専売制については、説明したのであるが、そのコトバの意味が、じゅうぶん理解されていなかった、ということになる。年貢が重いということに反応した生徒は、武士の収入の基になっていることの理解がないからで、封建制度のしくみそのものがよく理解されていなかったといえることができる。6番の支出の増加が事前に多いのは、経験をおしてもっている常識的な考えを適用したのも多いことが考えられる。

- ・ 問題3の変化という面で絵図を考察させた場合、学習前では、次のような二つの特色がみられる。一つは、イメージ（心像）にたよって解釈すること………武士がまずしくなった。という反応がそれである。非常に抽象的なコトバによって解釈すること、………封建制度がくずれた。（衰えた）

そして、この二つは、学習が終っても、なお残存しているわけである。前者については、生徒の学習では、イメージにすがって理解を発展させるものと、理解の発展に伴ってイメージを深化させるものとの二つの型を指摘することができる⁽⁴⁾が、具象的な教材を中心に学習を進める場合、前者には、じゅうぶんを注意をはらわなければならない。それと同時に、逆に、非常に抽象的なコトバで認知してしまう傾向もあるわけで、それは中、高校生がおらいうやすい欠陥の一つである⁽⁵⁾といえるべきであろう。そして学習後を見ると、案外これは上中位の生徒に多いようである。

- ・ 具象的なものを、抽象化して（意味的には、歴史的な特殊性をは握することになる）歴史の流れに位置づけて考察する点については、まず、問題、Ⅵの方を先に考察する。これは、学習前においても身分制度が動揺しはじめた、ということは、比較的好くとらえられ、学習後も結果は非常に良い。

その理由は、学習の最初に封建制度がどうなるかということに対して、予想をたてさせておいたので、身分制度の動揺という課題意識をもって絵図を認知したといえるであろう。それと一番身分の高い武士のみじめなようすが比較的、その意味をとらえることを容易にしたとも考えられる。

次に調査 4 の結果であるが、これは前掲の学習段階7の結果である。指導したとおりに答えた者は、約24%である。商品経済の発達に伴う武士の生活の変化という点については、約71%の生徒がよくとらえている。しかし、武士の経済的基盤が貢租にたよるものであることの矛盾関係を書かなかった者が多い。

この問題は、前の因果関係の調査で、武士のもらう禄高が固定していたので、というところに対する反応が最も多かったことを考え合わせると必ずしも当時の武士の収入の性格を理解していないわけでない。そうすると、T₇₈からT₈₁までの指導が非常に強く印象づけられたわけで、とくにT₇₉の資料の影響が強かったといえることができる。この問題はもちろん米価に対する他の諸物価の相対的な騰貴が強く影響しているわけである⁽⁶⁾が、それらは中学生には難解であり、主として教科書の記述文をもとにして指導をすすめたのである。その際、T₇₁からT₇₇までの指導において、封建制度における経済的なしくみを図表化した資料を使つたならばより効果があがったと思う。高度な論理的思考を要するところは、やはり図表などの視覚に訴えることが必要である。

次に武士の窮乏が、身分制度の動揺という意味をもつことを比較的容易にとらえたということは、具象的教材による武士のおらふれたようすのイメージが相当影響している。もし、言語で提示したならも

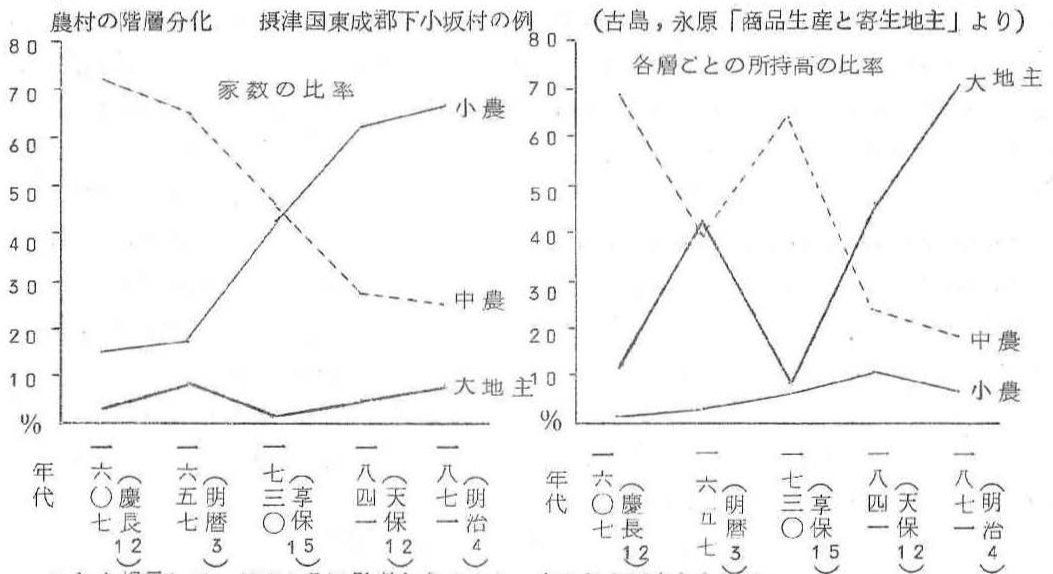
っと異なった悪い結果を生じたであろう。その点、具象教材は直観的思考で相当なところまで進むことができる。しかし、問題Ⅲの考察で述べたように、そのイメージからなかなか抜けきれないために抽象的思考ができないという欠点も、もっている。

次に、商品経済の発達とか、封建制度の動揺とか抽象的なコトバも、生徒には容易に定着し、それを使うことも多くなる。それは抽象的で包括的であるから、なににも適用できるという長所もっているが、それと具体的な事実との結びつきができないのに使用するという危険性がある。しかしこの点は、最初の第1校時だけで評価するのも無理で、幕政改革や、農村の変化などの学習をとおして漸次深められていく性格のものであろう。

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——

(1) 農村の変化

ここでは、主として教材の性質と指導の関係を考察する。60頁の指導計画、第2校時、提示の順序2の段階で提示したグラフは、次のようなものである。(横に統計表をつけ、グラフはわかりやすくするため上農はぬいてある。)



これを提示して、どのように思考をさせたか、中 a および中 b をみる。

中 a

中 b

T₁ その資料をみてください。この折れ線グラフは2つに分かれていますね。その左の方をみてください。それを見ると縦軸が、家の数の比率、そして小農、中農、大地主の三つにわけてあります(統計は上農もあるのであるが、わかりやすくするため、ぬいてある。統計表は、そのそばについている。)横の軸が年代、慶長という江戸時代のはじめ、それからずーと江戸時代まで、どのように変わっているか。

T₁ このグラフをみてください。これはある村の1607年、江戸時代のはじめから、明治までの、ある村の農民が、どう変わっているか示されています。小農は、面積が出ていませんが、土地の少ない人、中農は中位、大地主は土地を沢山もっている人、それが、グラフを見ると少しずつ変わってきています。農村では、どういうことにおきているか知りたいと思います。この村では、どういうことにおきているでしょ

その三つの中で農家の数が減ったのは、どの農家かな。

P₁ 中農です。

T₂ 中農が減ってますね。逆に農家の数が増えたのはどこでしょう。

挙手多数 15秒

P₂ 小農

T₃ 小農ですね。そうすると中農はだんだんに変わっていったのですか。

挙手ずつと減る。

だんだん減ってどこへいった。減ってなにになったの。

P₃ 小農 37秒

T₄ なるほど、小農にいったわけだね、それで右側のグラフを見てごらん。これは大地主、中農、小農の土地の持高の比率を見たのです。そこから考えると、さっきの中農が減ったというのはなぜだろう。

差手、さらに減る。 20秒

P₄ あの一、大地主のところに土地がいった。

T₅ うん、大地主のところへ集まったね。そこで右と左を比べてごらん。大地主の数は増えた。

P₅ 増えない。 15秒

T₆ そうすると、数は増えないが土地の持高が増えたことはどういうこと。

P₆ 地主1人の持高が増えた。 20秒

T₇ うん、そこで、土地が中農の手から離れて小農の数が多くなるし、大地主に土地がどんどん集まるのは、いつごろから激しくなる。

P₇ 享保から

T₈ 享保ごろからですね。今までのことをまとめると、享保ごろから、中位の農家がだんだんおちぶれて小農になるし、大地主は数は少ないが多くの土地をもつようになった。そういうことが、このグラフからわかりますね。

以下 その理由へと発展する。

T₁ から T₈ まで 5分

う。

15秒

P₁ 中農が減少して小農が増加してきている。

T₂ 小農が増加してきている。その反対に中農が減少している。(板書) えーこれは、小農が増加するということは、外の村から、どんどん入ってくることでしょいか。 15秒

P₂ 中農は、お金がなくなって土地を売った。

P₃ 貧富の差があって、だんだん暮らしをよくするために中農はだんだん土地を売った。

P₄ 中農は、暮らしが困ってきて地主に土地を売った。

T₃ そうすると、中農の少なくなった土地は誰のところにゆくの。

P₅ 地主のところに、

T₄ うん、地主のところに行ったかも知れませんが、となりの土地の所有高の変化のグラフを見せてください。中農の面積はだんだん減ってきていますが、大地主の土地はどんどん増加してきている。これは、中農の手放した土地がだんだん大地主のところに集まったことを示すグラフだと思います。(板書)

こういうことは、時代がたつにつれて村や農民は、どういふようになってきているといわれますか、

P₆ 地主と小農

T₅ うん、大きな地主と小農の二つにわかれてきた。農村では、大地主と小作、小農ですね。それに、だんだんわかれてきているということが出来ますね。

T₁ から T₅ まで 8分 T₁ および T₅ の話しは少し要約してある。

きて、以上の提示の仕方と、それに費やした時間を比べると、どちらが効率が高いかは、明瞭であろう。中bの事後の面接において、この図表を提示して質問したとき、男子下、[Q 89は「村の中農がだんだん小農に変わったことを示しているし、大地主が増加したことを示している」と答えている。男子中 [Q117も、女子中下 [Q109も同様である。いつごろから、ということについては、ばくぜんと江戸時代の半ばごろからと答えている。中Iは、このグラフをとおして、なにを読みとらせるか、じゅうぶん配慮して、それを子どもが答えられるように、一段ずつステップを細かくふんで意図したところに到達させている。中bのP₂ P₃ P₄ は資料をよく見て答えているのか、どうかは疑問である。だからT₄が次に右のグラフを見よと指示しているわけである。時間をかけた割にあまり思考をさせず、到達点も低い。視覚象徴の場合細かい注意をはらわないと、生徒はたいせつなことを見のがして誤まった認識をもってしまふのである。しかし、生徒の学習が相当訓練をつんでいるなら中bの方法も効果的であろう。この教材自体は、子どもが、イメージを内面化して、心像を形成するには抽象的であるし、また、なぜ、このように分かれてくるのかというように学習を進展させ、約25分できりあげて享保の改革に入ったことは計画が無理であったことを感じた。そこで中cは、63頁の計画のように、改め教材も変えてみたわけである。

その教材としては、グラフでなく(グラフは効果的でない、というのでない)もつと生徒に多くのイメージを与え、しかも、いろいろな角度から考察し、意味づけられる性格のものという観点で変えた。やはり、一種の視覚象徴であるが、下記の摂津の国の農家の収支の表である。ある教材を提示して、そこから、できるだけ多くの意味をみつけさせることが効果的であることは指摘されている⁽⁷⁾ところであるが、それには多くの意味を含んだ教材価値の高い資料を利用することが必要である。

<p>商品作物をつくる農家の収入 寛政年間 摂津の国</p> <p>○収入の部</p> <ul style="list-style-type: none"> 一 米 五十一石 田を二町五反半作り一反に付二石として 一 綿 九本 綿の罫四反半作り一反に付二本 一 麦 二十八石五斗 麦の罫四反半作り一反に付三石 一 菜種 五石七斗七升五合 なたね罫五反二畝半作り一石に付一石一斗 一 金 百拾二匁七分 一 銀 二百九十五匁 <p>わら売った金 麦売った金 女がもめん売った金 男がわらしごとをしてそれを売った金</p>		<p>右のうち年貢その他を差引するもの</p> <ul style="list-style-type: none"> 一 米 十九石五斗 年貢米 一 麦 六石四斗五升 男女八人分の夫食 一 米 三石三斗三升 家庭用
<p>○差引残高</p> <ul style="list-style-type: none"> 一 銀 五百五十匁五分一厘 諸雑費 一 銀 七百三十匁 雇人にはらう 一 銀 二百五十匁 農具を買った費用 一 銀 二貫七十七匁六分五厘 肥料代 一 銀 二百四十一匁 農具修理代 	<p>○支出の部</p>	

61頁の計画の提示の順序 2の段階から掲載する。

T₁ …略… えー寛政年間というと、18世紀の終りごろだね、このあたりです(年表をさす) 摂津の国とあるが、大阪の付近です。その農家をよく見てごらん。米や麦のほか、なにをつくっている。

P₁ 綿や菜種

T₂ 綿というのは綿花ですね。そういうものを作っている。そのほか農業以外になにか副業をしていますか。なにをしている。

P₂ わら仕事、木綿、木綿(口々に)

T₃ 木綿(もめん)というのは、どういう仕事。

P₃ 織るんだ、織る。(口々に)

T₄ そういう仕事をしている。そういう仕事をするのにね、どうでしょう。人をやとっている。

P₄ やとつていま一疋(口々に)

T₅ ほう、どこでそういうことがわかる。

P₅ 書いてある。やとい人、というのがある。(自由発言)

T₆ 支出の方を見るとね、銀730匁雇人にはらうとあるね、そこを、もう少し見よう。この農家ではね、雇人を雇って、なぜこういうものを作ったり、副業なんかやるの。なぜだと思う。

P₆ ♀ ……………

P₇ ♀ 収入を多くして、農具を買ったり肥料を買う。

P₈ ♂ 商品経済が発達してね、そういうものが高く売れた。

P₉ ♀ いろいろな農具を買ったり肥料を買うのにお金がかかるから、お金をとるようにしなければならぬ。

T₇ 良いところに気がついたね、そこを見ると農具、肥料など買っているね。そのために綿や菜種をつくったり、副業をしている。そうするとこの農家はすでにこういう仕事をするのはどういう経済になっているからなの、

P₁₀ 商品経済(口々に)

T₈ 商品経済に入ってきているからものを買う。買うために売ってもらうようとする。そういうようになってきた。ここでまとめましょう。

(板書 2) 農村も商品経済に変わってきたね。(板書しながら説明)

(板書 2) 米、麦以外に菜種、木綿を作った。こういうものを、売ってお金に換えるので換金作物とか商品作物と言いますね。

そのほか副業として、わら仕事や、綿織物なんかつくっている。(板書しながら説明)

T₉ このように変わってきたのだが、商品経済の発達以外に もう一つ原因があるのですよ。

昨日の学習から考えてごらん。

P₁₁ ♂ 米や麦だけでは、大部分が年貢にとられるので 生活がなりたたない。

T₁₀ そう、年貢が重いということがあるね。年貢が重いからなんとかしなければならぬ。ということになる。(板書 3)

それから人々を雇うと言いましたが、雇われる人々はどんな人だと思う。

P₁₂ 水呑百姓(自由発言)

T₁₁ 水呑百姓と思う人は、手をあげてごらん。

(大部分 挙手)

T₁₂ そうすると水呑というのは、土地を持っているの。

P₁₃ 持っていません。(口々に)

T₁₃ それは、ちよっとおかしいね。なぜなら江戸時代の初めにはね、幕府の方針として、みんな土地を持ったお百姓さんをつくろうとしたわけでしょう。土地をもたないお百姓さんなんかどうしてできたのかな。

P₁₄ 生れてくる、生れてくる（2、3の生徒）

T₁₄ えー、生れてくるというのは、

P₁₅ δ あのね、人間が増える。

T₁₅ あっ、次男とか三男が増えそね、なるほど、そういう場合も考えられるな、しかし、それ以外にないかな。

P₁₆ δ あまり年貢が重くて、年貢が納められず土地を失なってしまう。

T₁₆ どうでしょう。

P₁₇ 教科書にも書いてある。自由発言（笑）

P₁₈ ♀ K君と同じに、生活が苦しくなればやはり土地を売る。

T₁₇ そういうことがあるな、生活が苦しくて土地を手放す。じゃあ、いったい、どうだったかな、資料を見てください。

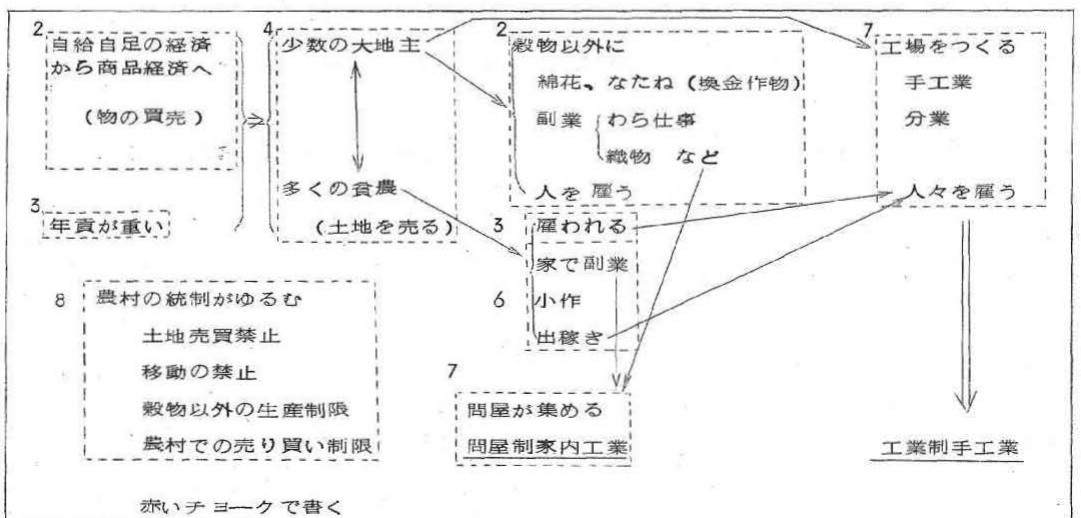
• ここから88頁と同じ順序をとる。ほぼその過程は前記、中aに同じである。

• 提示の順序 5の段階で、大地主と小農にわかれた理由を整理し、資料の農家が その大地主の方に入ることを学習してから次のような補説をした。

T₁₈ もう一回まとめると、農村では自給自足経済から・商品経済に変わってきた。ものを売り買いするようになると、お金を沢山持つ人と お金がほしいという人がでてくる。一方年貢が重くなって生活に困る農家も出てくる。そういう農家は、自分の土地を質に入れてお金を借りるそして結局、土地を多くもつ少数の大地主と、わずかしかなかった多くの小農に分かれてくる。そして大地主は、そういう小農を雇って副業をしたり、換金作物を作るからますます大きくなる。一方は雇われて働いたり、副業をするようになる、ね。（板書 6）

以下 問屋制家内工業に入る

板書 番号は提示の順序（指導計画と同じ）点線のわくはその段階での板書事項



※ 農村における貧富の差が大きくなることの理由は生徒には難解である。そこで T_{18} の程度にまとめたのであるが、それは、 $T_7 \sim T_{17}$ の問答および、それ以後の問答をもう一回整理したものである。この教材をもとにして考察を進めた順序は、換金作物 T_1 —副業 T_2 —人を雇って行なっている T_4 —なぜ、そういうことをするか T_6 —どういふ経済に入っているか T_7 と進んでいる。 T_6 の発問に対して、 P_8 の商品経済の発達といった答は、良い答のようであるが教材を良く見ないで答えているもので、こういう答に引きずられると、生徒にじゆうぶん思考をさせないことになる。 $P_7 P_9$ の応答はよく教材を見た答で、そこに眼をつけさせてはじめて、 P_{10} の抽象化が楽になってくるわけである。 T_{13} の発問は、非常に重要で、もし、 P_{10} の発言で満足してしまつたら、 $P_{16} P_{18}$ のような思考の結果がでてこない。つまり分解の理由がまだじゆうぶん意識化されていないにしてもここで理解されてくるわけである。

o 調査結果

・前掲、農家の収支の表を提示（プリント）して答えさせる

1 米、麦以外になにをつくっていますか（記述）

記 述 内 容	上 10 人		中 20 人		下 12 人	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
・麦、菜種を作っている	8	10	17	17	11	12
・その他	2	0	3	3	1	0

2 どんな副業をしているか（記述）

・もめんを織つたり、わら仕事をしている	8	10	13	20	0	8
・上うち1つだけ答えたもの	1	0	4	0	5	1
・2つとも答えられないもの	1	0	3	0	7	3

3 人を雇っているか（記述）

・雇っている	9	10	14	20	8	11
・雇っていない	1	0	6	0	4	1

4 どんな人を雇っているか（雇うに反応した生徒）………（記述）

・水呑百姓、または貧農	8	10	9	17	2	8
・雇人（同義語）	1	0	5	3	6	3

5 この資料の農家では、なぜこういう仕事をするようになったのか（記述）

・商品経済の発達による生産物の売買・年貢加重	0	5	2	7	0	2
・商品経済が発達して、肥料、農具も買うようになったから	1	3	0	2	0	0
・商品経済が発達して、品物が売買されるようになったから	1	2	0	5	0	0
・年貢が重く、米麦だけでは生活が苦しいから	6	0	10	2	6	2
・生活が苦しいから	2	0	6	1	2	2
・お金をもうけようとして	0	0	1	1	2	3
・その他	0	0	1	2	2	3

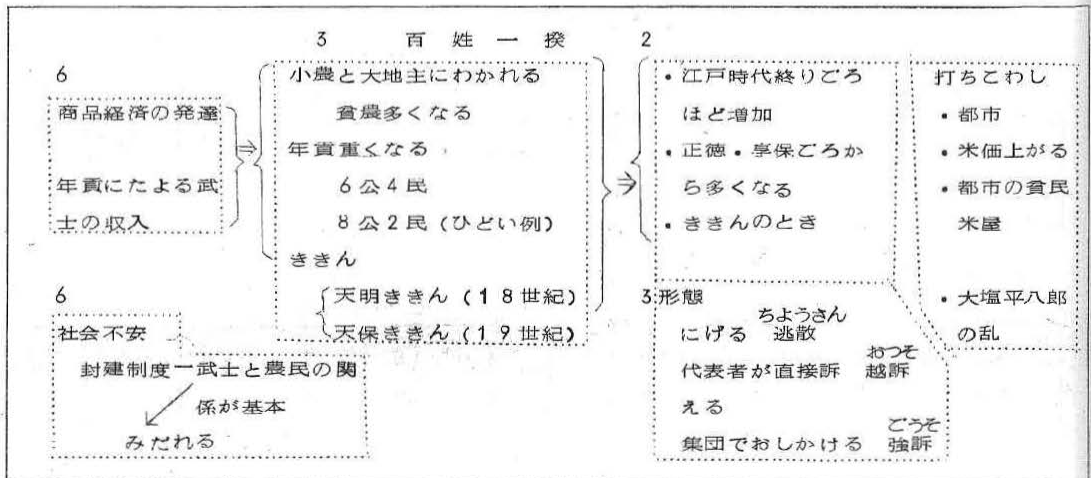
6, このような現象は、農村に対する統制のどういうところがゆるんできたのか (記述式)

前掲の板書 8 の点線でかこんだ農村統制のゆるみ、四つについて	事前	事後	事前	事後	事前	事後
・四つとも全部記述したもの	0	8	0	4	0	0
・その中の三つ記述したもの	0	1	0	5	0	0
・二つだけ記述したもの	0	1	0	6	0	2
・一つだけ記述したもの	1	0	2	1	0	4
・農村に対する統制がゆるんだ	2	0	1	1	0	0
・誤まり, または記入なし	7	0	17	3	12	6

(2) 百姓一揆

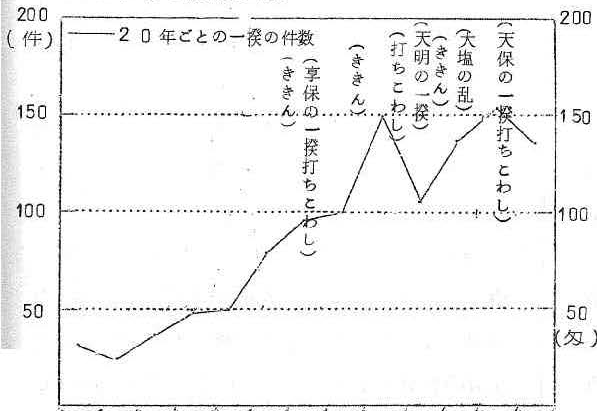
前掲 頁の指導計画によるもので、提示の順序, 3 および 6 について主として考察する。

板書 番号は提示の順序 (指導計画と同じ) 点線はその段階での板書事項



学習の中心とした教材, 使用した教科書では、一揆の発生件数を逐年別にグラフ化してあるため、

幕末になるほど多くなる、ということが直観的にとらえられない。そこで別の教科書の教材をプリントして使用した。



1613	1633	1653	1673	1693	1713	1733	1753	1773	1793	1813	1833	1853	1873
慶長十	寛永十	承応二	延宝六	元禄三	正徳八	享保三	宝暦三	安永二	寛政五	文化十	天明四	嘉永六	明治六
年	年	年	年	年	年	年	年	年	年	年	年	年	年

百姓一揆の発生件数

T₁ さっきのグラフで享保のころから多くなりはじめた、ききんの時多いとわかったのだが享保というのは、昨日勉強したことによると、農村では、なにか変化がはげしくなってきた年ですね、どんな変化がおきてきたのだろう。

P₁ ……………

T₂ 思い出せる人、手をあげてごらん。

挙手・少数 (5・6名)

T₃ 5人ですからもう1回前に配ったグラフを見ましょう。

・ 88頁の農村の階層分化のグラフ提示
享保ごろという農村では、どういふ変化がはげしくなる。
挙手多数になる。

P₂ ♀ 小農が増えて中農が減少した。

T₄ 大地主が、土地を沢山もつようになったね、そういう大地主と貧農に分かれてくるということは、百姓一揆となにか関係があるのでしょうかあると思う人、手をあげてごらん。

挙手 多数

T₅ はい、じゃあ、なぜ、大地主と貧農に分かれることが百姓一揆に関係するのかな、

教材提示の順序1では、復習と農村でどんな問題がおきてきたか予想をたてる。そこで生徒からでた百姓一揆という発言をとりあげ、そのコトバの意味を問答をとおして説明する。

ついで、一揆の発生件数のグラフ(左図)を提示して、どのように一揆が発生しているか考察をさせた。その結果、板書の2のわくでかこんだことを生徒に認知させることができた。

それから提示の順序、3の段階に入り一揆の発生がどんな農村の事情から発生してきたのか、という学習に進んだわけである。

この段階は、中a、中cほとんど同様であるので、中cのみ掲げる。

→ 皆さんは、関係ありと考えたのでしょ。なぜそういうことが関係するの……間 1分……

P₃ ♂ あのね、小農の人がね、土地が少ないから結局、田畑の収穫が少ないからね、年貢が多くなると生活に困って一揆をおこす。

P₄ ♂ 山崎君と同じです。

P₅ ♂ 同じです、……P₆ ♂ 同じです。

T₆ 同じだということは、同じようにいうことです。同じですというのは、ちつとも同じでない。(笑)

T₇ そうすると農村で貧富が大きくなるということは、収入の少ない生活に困る人が、非常に多くなっている。そこへ何が加わったの。

P₆ 年貢が重くなった。 P₇ ききんがおきた

T₈ . 年貢はどれぐらいとられたか知ってますか

P₈ . $\frac{1}{3}$ P₈ いや $\frac{2}{3}$ だろう。

T₉ そういふのは何公何民という

・ 以下年貢が重くなる、ということについて学習する。

・ 次にききんについて、資料を提示して学習、

T₂₀ こういふ状態になってくる。君たちが農民だったらどうする、だまって座っていて死ぬか。

- P₂₁ よその土地へにげてゆく
- P₂₂ 一揆をおこす
- P₂₃ 死んでしまう
- P₂₅ 庄屋から、米などをぬすみだす。
- P₂₆ 集団で、武士に文句をいう。
- T₂₁ そうだな、今みんなの言ったようなことを行なったわけだな。だからね、一揆というのは、広い意味をもつんだよ。
- 一つは、にげるという場合がある。これを逃散といいます。もう一つは、代表者が直接に領主とか幕府に訴え出る。こういうのを越訴というね。そして、最後には、集団でおしかけて、交渉がまとまらないときは、暴力で争う。こういう

→うのを強訴というのです。(坂書 3)

教科書の文章では、百姓一揆というコトバをせまい意味で、第三番めの意味で使っているわけですね。

農村では、このような現象が、おきてきたわけですが、一揆が多くなっているときには、また、なにが多くなっていた……

以下、うちこわし(提示の順序4に進む)

※ ここでは、農村の階層分化が一揆の一つの原因となっていることの理解が困難であるので既習の教材および知識を利用して考えさせたわけである。

指示の順序7の段階百姓一揆・打ちこわしの意義

中 C

- T₁ …略…百姓一揆や打ちこわしが多くなってきたのは、世の中がだんだんどうなってきたといわれるでしょう。
- P₁ ♂ 乱れてきたと思います。
- P₂ ♂ 暗くなってきた。(笑)
- T₃ まっくらになった、ということでないんだよね、そういうのをどういえばよいの。
- P₃ ♀ 不安になってきた。
- P₄ ♀ 乱れてきた。
- T₄ 社会的に不安になったね、別のことばでいうなら封建制度が乱れた。(坂書 6)
- T₅ しかし、どうして封建制度が乱れたといわれるの
- P₅ ♀ 封建制度の中では幕府とか大名に絶対服従しなければならなかったことになっていたが、幕府や大名にたてつくようになった。
- P₆ ♀ 同じです。
- P₇ ♀ 百姓一揆、打ちこわしがおきるということは、幕府や大名がそれをとりおさえることができなかつたから乱れた。
- T₆ しかし、随分ひどい処罰したんだよ、首謀者は片っぱしからとらえて殺したんですよ。

中 a

- T₁ このように百姓一揆、打ちこわしがおきているわけですが、このような百姓一揆や打ちこわしが多くなることは、封建社会はだんだんどうなってきたのだろう。
- P₁ ♂ 乱れてきた。
- T₂ そう思う人、手をあげてごらん。挙手多数
- T₃ じゃあ、どうして一揆や打ちこわしがあると封建社会が乱れてきたことになるの。
- P₂ ♂ 農民が、武士のいうことを聞かなくて身分関係が破れてきた。
- P₃ ♀ 武士と農民の主従関係がみだれてきた。
- T₄ 封建社会のしくみは、なにをもとにした主従関係
- P₄ ♂ 土地を中心としている。
- T₅ うん、そこでね、土地を中心にした主従関係。そうすると、武士は土地を直接自分で耕やしているわけでなく、誰が耕やしているの。
- P₅ ♂ 農民
- T₆ うん、そう、だから封建社会は、土地と農民を支配するという基本的な支配関係がある。だから、殺さぬように、生かさぬように農民を支配し、いろいろな規則を作って農民を支配し

もう少しね、なぜ封建制度が乱れてきたといえるのか考えよう。

封建制度というのは、どういうしくみなのか、誰と誰の関係が基本的な関係なのか、よく考えてごらん。

P₈ ♀ 武士と農民。

T₇ 武士は農民をしっかりとおさえて、そこから年貢をとっていたのですね。だから百姓一揆は、なぜ、封建制度が乱れたということになるの。

P₉ ♀ 武士と農民の関係がくずれた。

T₈ くずれたというのはおかしいね。

P₁₀ ♂ 武士と農民の関係がみだれた。

T₉ たいせつな収入のもとになっている農民が、ときには反抗するようになってきたんだね。

(板書 6)

T₁₀ そこでね、こういう変化がおきてきたのはどうということから、おきたのだから。これ(板書の原因をさす)貧富の差がおきたり、武士自身がやはり困って年貢をあげたね。

こういうことは、どんなことから生じたんだろう。

P₁₁ ♂ あのね、商品経済の発達

P₁₂ ♂ 商品経済が発達すると武士が財源に困って年貢をあげたわけでしょう。それから大地主と小農にわかれてきたのも商品経済の発達だから根本は商品経済の発達でないかと思う。

T₁₁ たいへん深く考えたね、君のいうとおり、たしかに商品経済の発達が、いろいろな原因になっているね、そういう社会で誰の政治の仕方が悪かったの。

た。それで、こういうことになったのは、だれとだれの関係が、ゆるんだの

P₆ ♀ 武士と農民 ・ ♀ 同じです。

T₇ そうですね、武士と農民の関係がおかしくなる。そこで一揆をおこすのは、農民が悪いと思うか、武士が悪いと思うか感想を述べてごらん。

P₇ ♂ 武士が悪い、年貢を重くするという武士のやり方

P₈ ♂ 村役人が農民たちに不正を働らいたり、下っぱの武士も悪いが、自分の意見がとおされないからといって、暴力をふるって自分たちの要求をおそそうするのは、農民が悪い。

P₉ ♀ 武士が、農民をしっかりとすけ、一揆やうちこわしなどおこさないようにしなければならない。

P₁₀ ♀ 武士が財政が困ったからといって年貢を重くして農民を苦しめるのは 武士が悪い。

中 C (左よりのつづき)

↘ P₁₃ ♂ あの—封建制度の中で、商品経済が発達してくると幕府や大名の財政が苦しくなって年貢を重くしたのだから、こういうものをなくするには制度を変えるより仕方がないと思う。

P₁₄ ♀ やはり、武士の政治の仕方が悪かったと思う。

P₁₅ ♀ 生きるためには仕方がないと思う。だから、やっぱり武士の政治の仕方が悪い。

T₁₂ 百姓一揆も後になると政治的要求をもつようになったことを説明する。

o 調査結果 前掲のグラフをプリントして問いに答えさせる

1 一揆の発生が、どういうときに多くなり、どういう傾向を示しているか (記述)

記 述 内 容	上10人		中20人		下12人	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
・ ききんのとき多い、終りごろほど多い	6	10	15	17	5	7
・ ききんとき多い	4	0	5	3	5	5
・ その他 記入なし	0	0	0	0	2	0

2 百姓一揆とは、どういうことか (選択肢, 数は限定せず)

選 択 肢	上		中		下	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
・ 百姓が集団で代官所とか領主のところへおしかける	9	10	12	20	6	10
・ 武士が中心で, 百姓をひきいておしかける	0	0	1	0	0	0
・ 土一揆のこと	8	0	11	2	3	2
・ 百姓が集団で名主や大地主をおそう	7	10	14	19	6	6
・ 民主的な社会にしようとして領主や幕府と戦う	0	0	3	0	3	1
・ 2つともできたもの	1	10	2	17	2	2
・ 2つとよけいなものをつける	6	0	8	2	2	2
・ 1つできたもの	1	0	5	1	4	2
・ 1つとよけいなもの	1	0	1	0	0	5
・ 全部まちがい	1	0	4	0	4	1

3 百姓一揆は、どういう農村の事情から発生したか (選択肢 数は限定せず)

・ 農村に工業が発達した	0	0	3	0	1	0
・ ききん・不作	10	10	15	19	7	7
・ 農村に商業が行なわれた	0	0	1	0	2	0
・ 多くの貧農と大地主に分かれた	3	10	4	18	4	12
・ 年貢が重くなった	9	10	16	19	6	12
・ 都市から貧農が入ってくる	0	0	1	0	2	2
・ 農民が封建制度を改めようと考えた	0	0	4	0	4	1
上記のうち						
・ 3つともできたもの	3	10	0	16	0	5
・ 3つ以外につけ加えたもの	0	0	2	0	1	1
・ 2つ	6	0	7	3	3	3
・ その他	1	0	11	1	8	3

4 百姓一揆が多くなってくるのは、封建制度がだんだんどうなってきたことだと思いますか(選択肢)

選択肢	上		中		下	
ア みだれてきた	8	10	12	19	7	9
イ くずれてしまった	2	0	6	1	3	2
ウ 民主的になった	0	0	1	0	1	1
その他の選択肢	0	0	1	0	1	0

5 なぜ、そのような考えましたか、わけを説明してください。(記述式)

ア 事後調査 乱れてきた , といふところに反応した生徒についてみると

記 述 内 容	上10人	中19人	下9人
・封建制度は武士が農民を一方的に支配するのだが、それがくずれた	8	11	4
・幕府や大名の権力が弱くなつて統制がゆるんできた	2	5	2
・ききん、年貢が重くなるなどの一揆の原因を述べたもの	0	2	1
・その他(あやまり)	0	1	2

(3) 視覚象徴を中心に学習を進めた指導結果の考察

- ・まず教材に最初接したときの認知であるが、具象教材の場合には成績に関係せず、一定の段階まで認知できた。この場合農村の変化・百姓一揆は記述式の関係もあろうが、この最初の段階においてすでに相当の差が開いてくる。視覚象徴は抽象化され、記号化されているからそのよみ方を知らなければならず、最初によみ方で差が開き、次に、それをよんで一次の解釈をする際に指導の仕方によって、認知したことに大きな差が開いてくることがみられた。
- ・百姓一揆とは どういうことか、という問題は図示されたことを示すコトバの意味をどうとらえているか、という問題であるが、ここでは次のような重要なことがよみとられる。選択肢の中の土一揆に対する反応が事前において上、中位の生徒に多く、事後は下位の生徒に多いということである。学習前においては上、中位の生徒は類似の現象に対して既習の知識を適用しようとする傾向がみられる(これは当然である)、したがって、学習においては、類似の史実については その相違を理解させることが重要となつてくる。メンチンスカヤが本質的特徴をつかむには諸概念の差をつかむことが必要⁽⁸⁾といつてるのもその点を指摘しているわけであろう。学習後、上中位の生徒は分離できて、今度は下位の生徒が多く反応している。この生徒たちは、事前には、それにさえ反応できなかつたが、学習後は理解がじゆうぶんでなかつたので、今度は混同するようになったわけである。混同もしない知らない段階から混同・その分離という過程がみられるのである。
- ・因果関係についてであるが、百姓一揆の場合、事前においてある程度ききんとか年貢が重くなる、という原因がとらえられているが、貧富の差が開いてくることが原因の一つであるといふは握のできない者が多い。したがって指導にあたっては、このことが一揆とどういう関係があるか、グラフを比較させ実証的にたしかめるという指導と、ききん、年貢が重い、階層分化などが並列的でなく、相互に関連し合つて多くの農家を窮乏におとし入れていたことを理解させる指導が重要となる。中学校の場合は、原因と結果という単純な直接関係でなく、原因と原因が相互に関連し合つて結果をりむ、その原因と原因の関連はまた、この時代の封建制度における武士の貢租にたよる経済機構と商品経済の発達という問題から発生しているわけで、そこに気づいたとき、最も大きな認識の構造的変化が行なわれるわけであろう。農村の変化の原因も同様である。そして、この点はたしかに中学生には高度な要求である。しかし、掲載した記録は、それを、実験的にある順序をもって、最初は直接的な関係をとらえ、終りの段階で、間接的な時代の直面している課題(封建制・商品経済)との関係をとらえさせようとしたものである。直接的関係のは握から論理的思考を要する間接的関係のは握へと進めることは指導の重要点⁽⁹⁾の一つであり、それには適切な助言が必要である。

・変化という面について。

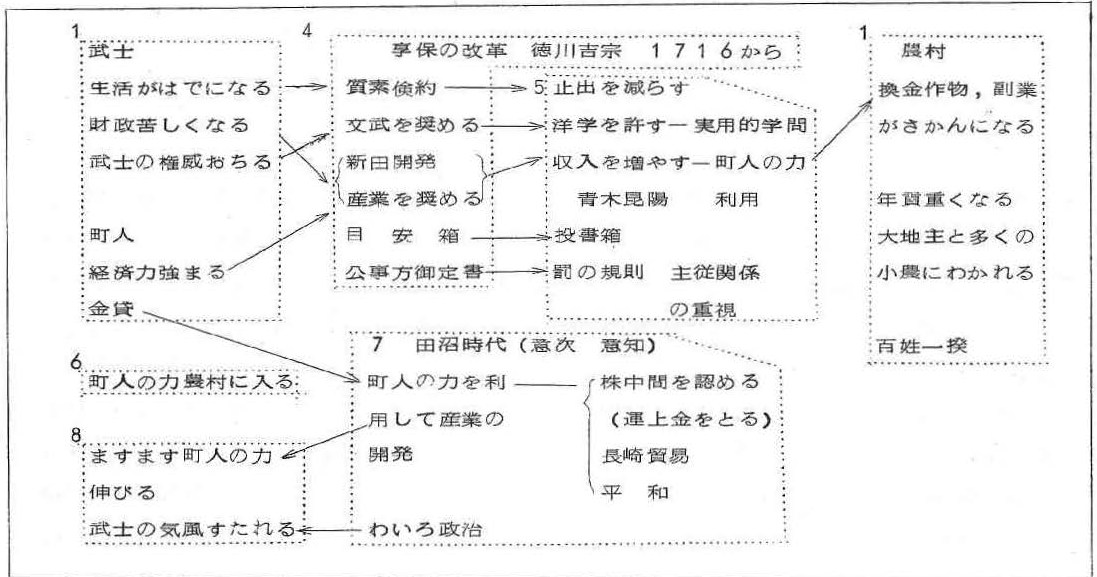
農村の変化では、資料を事前に学習した農村統制を想起して農村の変化という面で意味づけることがほとんどできない。これは、以前に学習した農村統制の理解が不じゅうぶんであったからであろう。この学習は教科書の農村統制と比較させてすすめたのであるが、これをとおして復習もなされるわけだから変化の認知に関する学習はきわめて価値の高い学習であるといわなければならない。百姓一揆の問題⁴および9については、事前において封建制度がみだれたという認知はできる。しかし、その根拠となる考えは封建制度のもつ基本的性格を考えているわけでない。それは一揆というコトバからばくせんと、幕府、大名の力が弱まったと考えたわけである。学習後は54%がそこから脱脚しているが、他はまだその状態にとどまっている。一揆の学習で中7の段階は、中学生には少し無理なくらい深く入っている。しかし、ときには上位（半分程度の）生徒をうんと考えさせるような学習も必要である。小学校でも述べたごとく目標は一定の固定したものでなく、層をもつべきで下位の生徒には、また整理の段階で、それに即した思考をさせるべきであろうと思う。

3. 記述文から学習を発展させた指導の考察 一享保の改革一

教材（教科書記述文）

1 8世紀の前半、8代将軍徳川吉宗は、家康の政治にならい、質素・検約をすすめ、文武の道をおこしたが、ことに吉宗が力を注いだのは、新田の開発と産業の奨励であった。吉宗はさらに、裁判のよりどころとして公事方御定書をつくり、政治の引きしめをはかった。この改革を享保の改革という。（その他、上欄に目安箱のことが記載されている） 以下 田沼時代略

板 書



この板書は量が多すぎてメモする時に時間がかかるだろうと思って、中央の作業をする2列を空欄にした後掲のようなプリントを配布して、そこに記入させた。番号は下記の提示の順序、点線はその段階での板書事項を示す。

提示の順序 (実施結果)

1 封建制度の中で生じてきた問題 (復習) 6分	5 改革の内容と時代の背景 問答 17分
2 幕政の推移の概観 (年表) 6分	6 その意義 2分
3 享保の改革, 徳川吉宗について (肖像画) 3分	7 田沼時代 11分
4 改革の内容と時代の動き (作業) 8分20秒	8 その意義 2分

A型では、享保の改革は農村の貧富の差の拡大とともに第2校時に実施の予定であったが、中bは農村の変化に時間をとり第3校時に実施した。その際には、改革の内容として次のようなものをあげた。

武芸学問の奨励, 足高の制, 上米の制, 新田開発, 定免制, 新しい農作物, 目安箱, 公事方御定書 実学の奨励, 株仲間, などで、これらについてひととおり説明して、政治を改める 財政をたて直すの二つに分類させ、それをさらに収入増加, 支出を減らすの二つに分類させ、また一つ一つの意義を考えさせる方法をとった。(これは計画によるものより少し多くしてある) また板書は、問答, 説明に応じて書き、黒板の板面が不足すると消して書くという ほどで多量の板書であった。この学習の結果は、面接をとおしてみると、

・男子中 I Q117 T「享保の改革というのは、いつ頃、誰が行なったの」 P「18世紀前半徳川……」 T「どんなことをした」 P「内容としては、質素儉約……あと忘れました」

・男子下 I Q89 P「18世紀前半のころで、8代將軍吉宗が封建制をひきしめるために改革をおこした」 T「どんなことをした」 P「内容は、……生活をはでにしていけないとか……百姓の年貢を一定にしたり……いろいろきまりをつくった」 T「どんなきまり」 P「えーと……」

・女子中上 I Q117 P「その内容としては……質素儉約とか文武の奨励をしたり、きまりをつくった」

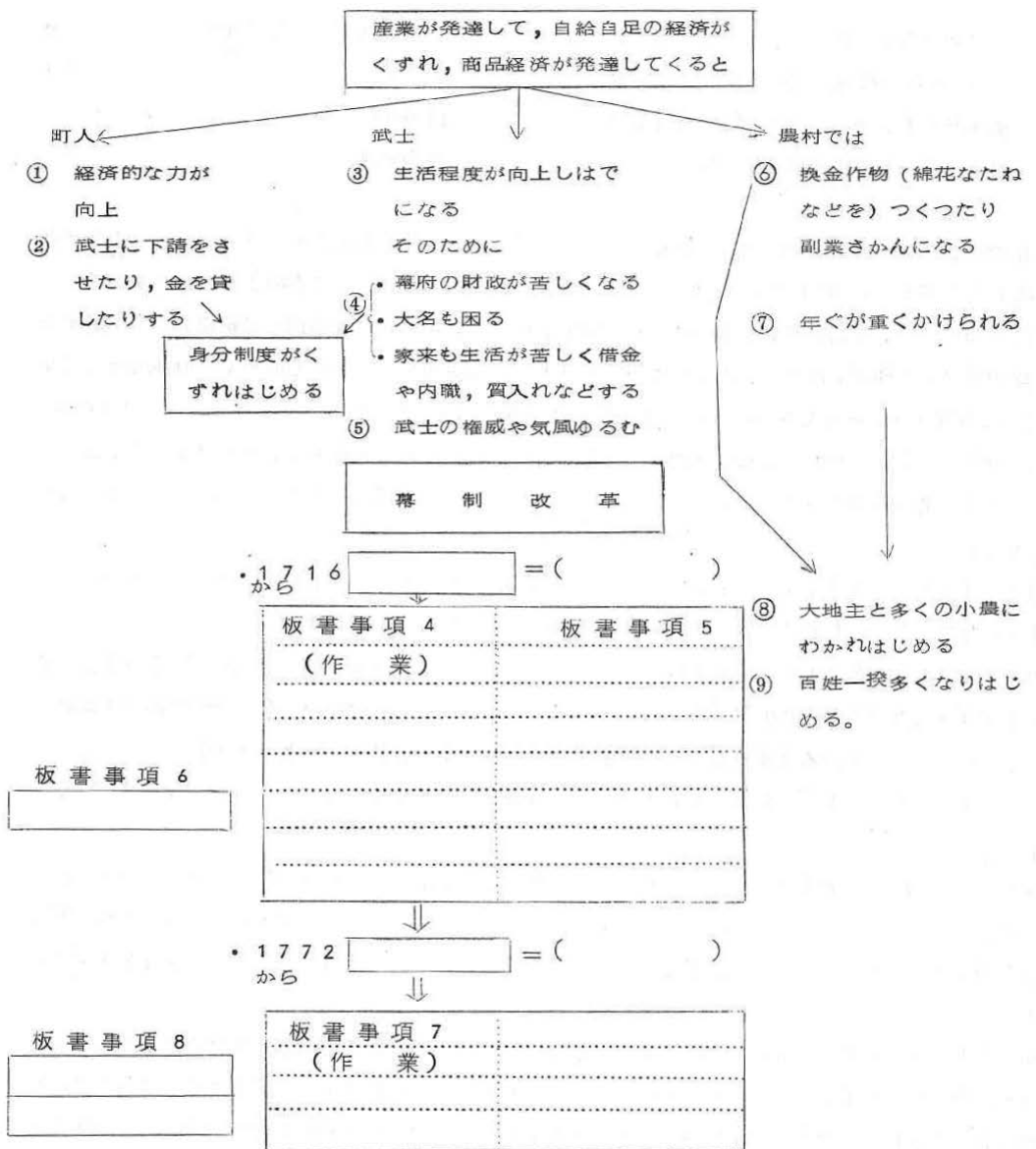
・女子中下 I Q109 P「年貢をあげたり、新田開発をしたり、目安箱をつくり、公事御定書を決めた」

・女子上 I Q126 P「その内容は、えーと、えーと、えー」 T「なんか、きまりをつくったね」 P「公事方御定書や目安箱をつくった」 T「財政をたて直すために」 P「年貢を一定にして、産業を奨励した」

・男子上 I Q137 P「身分制度がくずれたり、農村にいろいろな変化がおきてきたので、もとのような政治に返そうとして、大名から1万石につき100石とったり、質素儉約を進めたり、武芸をあげむようにしたり、新田開発を進め、株仲間を認めたり、新しい農作物を栽培したり公事御定書を決め、足高の制をひいた。」 T「感心だね、よくおぼえたね、なにかコツがあるの」 P「後で聞かれるだろうと思って、先生が説明しているときに資料をよく見ておぼえようと努力した」

以上のごとく、内容を多く与えすぎたこと、板書などで構造的は握をさせ得なかったために、生徒には、内容がよくとらえられていなかったのである。これらがまた75頁の5校時をとおした調査結果にもあらわれ、図表Ⅳの示すように幕政改革のところあまり良い結果を示さなかった理由でもあろう。

そこで、中cでは、享保の改革については、内容を教科書の記述に限定して、時代の動きとの関係のは握に重点を入れて実施してみたわけである。



提示の順序 4の段階

T そこで吉宗は、どんな改革をしたか、表（前掲）のこの場所に、教科書をよくみて書いてもらいましょう。そのとき教科書の上の欄もよくみるのだよ、そして、書いたら君たちが最初の復習した町人や武士、農村の変化と関係あると思うところをね、番号をつけて結びなさい。はい、でははじめ。

作業 約 8分20秒 机間巡視 ↗

※ この作業の状態をみると、前掲の記述文程度でも、8分でもじゆうぶんといわれなくらい時間がかかるのである。観察でみられることは次のようなことである。

- ・成績下の一部の生徒は、どこを見ればよいのかわからない。頁を言ったぐらいではだめで指で、ここと指摘しなければならない。
- ・下位の生徒、中位の生徒の一部には、どこまで

が享保の改革で、どこから田沼時代の記述なのかわからずに、混同して書いているのがある。
・教科書の二欄には整理して番号までふっているのだが、それと照合してたしかめようとしなない。
・全部の生徒が困難で、一番時間を費やしているのは、時代の動きとの関係を番号で結ぶところである。

提示の順序 5の段階

T₂₅ いいですか、なかなか面倒ですね。

私が今黒板に書いたようなこと（4の枠でこんだところ）を書きましたか。

P₃₂ ハイ（口々に）

T₂₆ 質素検約ってどういう意味だかわかる。

P₃₃ ♂ むだ使いしないこと

T₂₇ そう、むだ使いしない、ということなんだな吉宗は、人に進めただけでなく、自からが率先してもめんの着物を着たり、玄米をたべたそうです。どういう情勢だったから、そういうことをしたのでしょ。

P₃₄ ♀ 3の生活がはでになってきたことと、4の財政が苦しくなってきたこと。

T₂₈ そう、そういうように考えた人、手をあげてごらん。

P₃₅ ・はでになるという番号もつけた。（私語）

・財政が苦しくなるもですか（私語）

T₂₉ そうだよ、両方に関係するわけでしょう。

（板書 線を引く）

T₃₀ そうすると、これは財政困難なので、なにを減らそうとしているわけ。

P₃₆ 支出。

T₃₁ 支出を減らそうとしているわけだね。

（板書 5）

T₃₂ 文武を奨める、学問や武芸を奨励するというのは、世の中のどういう状態に対して進めようというの。

P₃₇ ♀ 5の武士の権威がおちてきた。

T₃₃ うん、そういうように考えた人……挙手半分程度……よし、武士の権威がおちて、平和が続

くから、だらだらしている。そこで気分を引き締めようというわけでしょうね。吉宗はたいへん 狩が好きで、多く行なったそうですね。

馬にのって 狩りなどに出かけた。

学問としては、なにを奨めたかという儒学ではなくて、実際に役だつものを奨めた。とくに自然を研究する科学を好んだのですね。そうすると日本の学問ではふじゆうぶんなので、どこの学問がよいか。

P₃₈ 外国、外風（口々に）

T₃₄ 外国でしょう。そこで吉宗は、キリスト教に關係のない、自然科学の本で中国語にほんやくされた洋書の輸入を許したのです。

（板書 5と線を引く）

T₃₅ 新田開発や産業の奨励、こういうことはどうして、こんなことをしたのでしょ。

P₃₉ ♀ 7の年貢が重くかけられるから。

T₃₆ どうして、そう考えるの。

P₄₀ ♀ 田畑が荒れて米がとれなくなり、年貢による収入が少なくなったので開発して収入を多くするため。

T₃₇ なるほど、彼のところに年貢による収入が減ったわけではないのですよ。しかし、あなたの言った後の方は正しいわけですね。だから、もっと妥当なところと結ぶにはどこだろう。

P₄₁ ♂ 4の財政が苦しくなった。

T₃₈ 財政が苦しい、というところと結んだ人。

挙手 20名程度

T₃₉ 新田を開発したり産業を奨励するのは、吉宗が、なにをねらったんでしょ。

P₄₂ ♀ 収入を増やす。

T₄₀ 収入を増やす、なぜ収入を増やす必要があったの

P₄₃ 財政が苦しいから（口々に）

T₄₁ そうすると財政が苦しかったからだね。

（板書 線を引く 板書5）

T₄₂ 新田の開発を盛んにするために、年貢の量を普通の田畑より、ずーと減らしたのです。

それから産業を盛んにするために、例えばね、教科書に書いてあるように、有名な青木昆陽という人を雇ってね、なにを作らせた。

P₄₄ さつまいも (口々に)

T₄₃ さつまいもなどね、しかも、これらの新田開発や、産業を盛んにするために町人の力を利用

したのです。町人は、お金を沢山もっている
ので、お前はひとつ開墾してもよいぞ、とい
うようにすすめたわけです・・・以下略

以上のように、教科書の記述文を、そのコトバのもつ意味のは握と、時代の動きを示す史実との関係は握に利用したもので、この結果は、5校時をとおしての調査Ⅱ、図表Ⅳ (74頁) のとおりである。

参 考 文 献

注

- | | | | |
|-----|----------------------|------------|------------|
| (1) | 中学校社会指導書 | | p 115 |
| (2) | 同上 | | p 116 |
| (3) | 波多野 完 治 著
滝 沢 武 久 | 子どもものの考え方 | 岩波新書 p 28 |
| (4) | 上 田 薫 編 | 授業分析の理論と実際 | 黎明書房 p 130 |
| (5) | 滝 沢 武 久 著 | 教育的認識論 | 明治図書 p 195 |
| (6) | 岩 波 講 座 | 日本歴史 近世3 | p 301 |
| (7) | ブルーナ 著
鈴木、佐藤訳 | 教育の過程 | 岩波書店 p 65 |
| (8) | メンテンスガヤ著
栗 林 邦 男訳 | ソビエト学習心理学 | 明治書店 p 330 |
| (9) | 上 田 薫編 | 授業分析の理論と実際 | 黎明書房 p 129 |

その他の参考文献

- | | | |
|----------------|--------------------------|---------|
| 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 7 士農工固
8 ゆらぐ封建制 | |
| 史料による日本の歩み 近世篇 | | 吉川弘文館 |
| 日本史料集 | | 山川出版 |
| 日本史料集成 | | 平凡社 |

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）

I 指導計画と指導の概要

指導内容の概要は、土地経済を基調とする封建社会が、商品経済、貨幣経済の発展に伴い、しだいに動揺していく過程を政治、経済、社会、思想などの面から総合的に考察させることをねらいとしたもので、そのうちの「幕政の推移」では、幕府や諸藩が封建社会の維持について懸命の努力を払った事情や、その政策と現実との矛盾について理解させ、とくに、幕府、諸藩の財政や武士階級が窮乏し、一部の商人層に富が集中して町人階級が台頭したため、身分制度がくずされていったことに注目させる。また、百姓一揆、打ちこわしなどが天災地変の災禍や一部領主の悪政によって起こり、封建社会が動揺していく過程を考えさせる⁽²⁾という趣旨のものである。

なお、実施した学級は、2年と3年の就職コースであり、使用教科書や週における時間数も異なるので、指導計画はそれぞれわけて並列して掲載する。

高 a (3 学年)

- ・幕藩体制が、その内在的諸矛盾の成長により体制の危機をはらむようになり、幕府がそれに対する幾度かの改革にもかかわらず次第に動揺しその打開は封建制度という枠の中ではもはや不可能になってきたことを具体的に理解させる。
- ・幕藩体制確立の諸方策が結果として商工業の発達をうながし、それが武士の窮乏をまねき、さらに町人階級の台頭、農村の変質（商業資本および高利貸資本の侵蝕と封建支配者の搾取による）百姓一揆、打ちこわしを頻発せしめたこと。そして、これらが封建権力、身分制度、封建的基盤などを動揺せしめていったことを理解させる。

○時間配当

- 第1校時 時代の直面した課題と享保の改革
- 第2校時 享保の改革と田沼時代
- 第3校時 寛政の改革・調査
- 第4校時 武士の窮乏
- 第5校時 農村の窮乏と百姓一揆

2. 指導の概要

高校の指導形態は、ほとんど講義であるので講義の概要を掲げて指導内容および教材提示の順序を示すことにする。なお一部録音をしなかったところもあるが、それは事前に作成した指導計画を示すこと

高 b (2 学年)

- ・前代に確立した封建制度が変質しはじめ、封建支配が動揺していく過程を次のような点から理解させる。
 - ・享保の改革、田沼時代、寛政の改革において、この動揺をくいとめるためにどのような対策がとられたかを理解させる。
 - ・封建制度を動揺に導いた理由を、商品経済の発達、農村の分解、これから自然に生ずる民衆の封建制への抵抗の激化、および一方における武士の窮乏と町人の台頭に探り、上述の政治改革も結局はこのような動揺の原因を除去することにあつたことを理解させる。

○時間配当

- 第1校時 武士の窮乏と農村の変化
- 第2校時 享保の改革
- 第3校時 田沼時代と寛政の改革
- 第4校時 農村の荒廃と百姓一揆、打ちこわし

にする。(番号、符号は執筆者がつけたものである)

高 a

第1校時 享保の改革

1. 時代の直面した課題

- ア. 封建社会の基本構造 支配階級としての
武士が土地を支配し農民から年貢をとる
- イ. その関係の中に、商品生産、貨幣による交
換経済が発達
- ウ. その影響
 - ・武士のはでな生活——金に困る——財政窮乏
 - ・農民の自給自足経済の破壊——商品作物
 - ・年貢の増徴——農民の再生産過程が危機
におちいる。

武士と農民を中心とする封建制度にかえそうと
する

2. 吉宗の改革

- ア. 吉宗の人物について、その根本政策
「庶事の事、権現様お定めの通り」
- イ. 質素儉約について
- ウ. 武芸の奨励、鷹狩りを好む
- エ. 財政政策
 - I. 足高の制
 - II. 上米
 - III. 定免制
- オ. ご家人の救済 棄損令
- カ. 結果と影響 財政的危機をきりぬける
しかし米価の調節に苦労 米將軍
米価をあげて安定させることが不可能

第2校時 享保の改革および田沼時代

1. 享保の改革 殖産興業政策

- ア. 産業の奨励
 - ・商品経済の発達
 - ・商品経済の発達に着眼し、その利益を吸
いあげようとする武士階級のねらい。
 - ・吉宗の政策
 - ・商品作物の栽培奨励 朝鮮人参、さとう
きび、さつまいも
 - ・そのための自然科学の知識としての洋
学の導入 青木昆陽
 - ・新田の開発

2. 行政面での改革

- ア. 公事方御定書 刑法の整備
裁判の公正をねらいとする

高 b

第1校時 武士の窮乏と農村の変化

- 1. 復習、文治政治と幕府の財政窮乏
- 2. 藩財政の窮乏
 - 借金、献金、俸禄の借りあげ、貢租の増徴
- 3. 旗本、ご家人 藩士の窮乏
 - ア. 借金、ご家人株の売買、内職 (史料)
 - イ. 身分制度の動揺
- 4. 農村の変化
 - ア. 幕府・諸藩の対策としての貢租の増徴
 - イ. 商品経済の発達 自給自足経済の崩壊
貨幣の流通、肥料、農具の購入
生産物の販売
 - ウ. 階層分化
 - ・水呑百姓の増加と大地主の出現
 - ・寄生地主の発生
 - ・商業資本の進出
- 4. 時代の直面した課題
 - 自給自足経済の崩壊——商品経済の発達
 - 本百姓が分解——貧農の増加
 - 武士の窮乏
 - 政治の改革が必要

第2校時 享保の改革

1. 享保の改革の時代的背景

2. 享保の改革

- ア. 基本方針 文治政治から武断政治へ
- イ. 吉宗の人物について
- ウ. 政治の改革
 - I. 気風の刷新 武芸の奨励 風俗のきよ
う正
 - II. 儉約令
 - III. 足高の制
 - IV. 公正な政治
 - V. 公事方御定書
 - VI. 目安箱の設置
- エ. 財政政策
 - ・上米の制
 - ・棄損令
 - ・産業の奨励
 - ・新田開発を奨励する
 - ・新しい殖産物の奨励
 - ・定免制

縁座法をゆるめる

イ。目安箱の設置 投書箱

3. 享保の改革のまとめ

ア。支出を減らし、収入を増やす士風をひきしめ、政治の姿勢をなおす

イ。財政政策 米価の調節できず
ききん——全国的に百姓一揆多くなる

4. 家重・家治の時代

5. 田沼時代

ア。田沼意次。意知

イ。都市の商業資本を積極的に利用する
貨幣経済を積極的に利用する

ウ。株仲間の設置——運上金 冥加金をとる

エ。専売制 とくに金属類——銅、鉄など

オ。長崎貿易の奨励

銅、倭物を輸出して金銀を輸入する

カ。殖産興業 干拓事業（因幡沼・手賀沼）
北海道の開発計画 商業資本を利用し
て進める

キ。わいろ政治

この時代の傾向。それを罪悪視せず

ク。時代に対する影響

- ・士風がみだれる
- ・農村に商業資本が入り、農村の変化激しくなる、本百姓で窮乏するものぞる
- ・天明のききん。浅間山の爆発
農村 百姓一揆多くなる
都市 米価騰貴、打ちこわし

ケ。田沼の暗殺、失脚

6. 田沼政治の性格

商業資本の利用という特色、しかし封建制度をますますくずしてゆく、士風もみだれる
定信の登場

第3校時、寛政の改革（事前の計画）

- ・社会政策に重点がおかれた、この改革をとおして18世紀以来の政治。社会の混乱を理解させる
- ・社会政策や復古的。反動的政策が幕政のゆきずまりを打開できなかつた歴史的意義を理解させる。

1. 社会政策

- ア。町会所（七分金積立）
- イ。人足寄場
- ウ。囲い米
- エ。離農制限

2. 緊縮政策

カ。実学——洋学の奨励

自然科学に関する実用的な学問

キ。米価の調節

- ・米価の下落とその対策
- ・享保のききん 百姓一揆 打ちこわし

ク。その影響

- ・都市の商人が 農村に進出
- ・階層分化を盛んにする
- ・商品生産、貨幣の流通をますます盛んにする。
- ・財政的には1時的に立ち直る。

幕政の中興

第3校時、田沼時代と寛政の改革（事前計画）

- ・田沼の政治について、その寛政の面だけでなく享保の改革のもつている一面との連続において正しく位置づけて理解する。
- ・寛政の改革は、田沼の政治を修正して、幕府初期の政治のやり方に復帰させようとして、復古的、反動的政策をとつたことを理解させる。

1. 田沼政治の性格 側近政治

商品・貨幣経済の発展に即した現実主義的積極策

2. 政策

- ア。新田の開発。因幡沼手賀沼の干拓計画
- イ。専売制度 銅、真鍮、鉄、朝鮮人参など
- ウ。株仲間の公認 運上、冥加金の徴収
- エ。長崎貿易の積極化 銅、倭物の輸出
- オ。蝦夷地開拓計画

3. 結果

- ア。わいろ横行、士風のたい弊
- イ。天明の大ききん 百姓一揆、打ちこわし
- ウ。失脚、意知暗殺より落ち目

4. 意義

わいろ政治展開、しかし新氣運の動き認められる

5. 寛政の改革

- ア。性格 享保の改革を目標。緊縮、反動的政策
- イ。財政改革
 - I 俵約令
 - II 棄損令
 - III 農村復興策。囲い米の制

- ア・綱紀の東正
- イ・財政立て直し
- ウ・寛政異学の禁
- エ・風俗出版の取り締り
- オ・海防策

第4校時 武士の窮乏

1. 諸藩の政治改革

ア・藩政改革の共通点

農村統制の強化——年貢増徴

殖産興業策——専売制

イ・成功した藩、薩摩、長州、熊本藩などの西南諸藩

2. 領主階級の窮乏と対策

年貢増徴、専売制、借金、献金、俸祿の借りあげ

3. 下級武士の窮乏

ア・窮乏の実情（世事見聞録）

イ・内職、質入れ

ウ・借財

エ・町人との縁組み 武士株の売買

4. 支配階級としての武士の権威失墜

身分制度の動揺

5. 封建制度の土台となっていた農民は、どういう変化をとげたか。

第5校時 農村の窮乏（事前の計画）

・農村の変質が幕藩体制の動揺においても意義を理解する

・百姓一揆、打ちこわしが、封建制度における身分秩序——武士と農民の関係を破たんさせる意味をもつことを理解する。

1. 農村変化の諸相

2. 変化の原因

ア・商業資本、高利貸資本の農村侵蝕

イ・封建支配者の収奪の激化

ウ・天災地変

3. 農村の変化

ア・農村の荒廃

イ・本百姓体制の分解

ウ・寄生地主の発生

4. 百姓一揆

ア・性格

イ・変せん

ウ・歴史的意義

七分金積立

ウ・商業の取り締り

商品作物の栽培制限

諸座の廃止と株仲間の整理

エ・人足寄場

オ・言論、思想の統制

・寛政異学の禁

・林子平の禁固

・町人文芸の取り締まり

6. 結果

極端な政策への反感——失脚

第4校時 農村の荒廃と百姓一揆

1. 農村の荒廃

ア・商業資本の進出と年貢の加重——本田畑の荒廃

イ・天災地変による不作・ききん

・ききん

天明のききん（史料利用）

天保のききん（同上）

ウ・離村

・出稼ぎ、身売り

エ・間引き

オ 人口停滞

2. 百姓一揆

ア・一揆発生の原因 荒廃について整理する

イ・百姓一揆発生件数。（史料利用）

・享保期のピーク

・天明期のピーク

・天保期のピーク

・幕末のピーク

3. 一揆の意図と形態

ア・初期 年貢減免、検地反対などの直訴

イ・中期 経済的要求に政治的要求加わる惣百姓一揆

・幕府の貨幣改鑄による物価変動から改悪に反対

・専売制に反対

ウ・後期 だいたい19世紀、政治的要求がより強くなる。

・貧農が中心となり、領主、および領主と結びついている村役人、高利貸、地主をおそう（史料利用）

例、近江一揆

4. 歴史的意義

ア・本居宣長の見解（史料利用）

- 5. 打ちこわし
 - ア. 天明の打ちこわし
 - イ. 大塩の乱

(この校時は、ここで終る。)

以上のごとくで、高校では、小、中学校とは指導形態も異なる上、生徒の発達段階からみても、また学習能力からみても非常に異なっているので、第二章で述べた仮説をここで全面的に適用して計画を立て指導したわけでない。しかし、指導にあたっては次のようなことをとくに配慮した。

- ・生徒が課題意識をもって講義を聞くように教材提示の順序、講義の仕方に留意すること。
- ・史料の利用に留意すること。

したがって、第1校時において、この時代の直面した課題を生徒に意識させるよう留意して指導がなされたわけである。

II, 指導結果についての考察

ここでは、4・5校時をとおして学習した結果、生徒がどのような時代像を再構成したか、また幕政改革の政策を時代の動きと、どのように関係づけては握したかを調査結果をもとにして考察することにする。

I 生徒の再構成した時代像の分析とその考察

o 調査問題は次のとおりである。

次の12のことはの中から6つを選び、それを使って「幕藩体制の動揺と幕政改革」という題であなたの考えをまとめて書いてください。使ったものには○印をつけなさい。

商品経済 鎖国 百姓一揆 参勤交代 文治政治 薩長の動き 商人
 資本を利用した積極政策 身分制度の動揺 明治維新 緊縮政策 農村の荒廃
 安政条約

- ・ 調査時期 事前 学習前1週間前 事後 学習直後
- ・ 調査時間 25分
- ・ 調査人員 高 a 40名 高 b 47名 (放課後実施したので、学校行事との関係で欠席者があつた。)

・ 生徒の再構成した時代像を類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	
		高 a	高 b	高 a	高 b
1	国内の経済、社会、政治の動きについて、選択肢を6つを選び説明する	0	0	12	15
2	選択肢5つを正しく使って開くこと説明する。	4	1	18	14

3	選択肢 4つを正しく使って説明する	2	6	7	7
4	類型 1 から 3 程度の時代像で、一部の誤まった認識を含む	6	6	2	8
5	国内の動揺については、選択肢の中から 3 ないし 2 程度のことにしかふれず、国際関係、幕末の国内情勢の説明が主になる	10	8	1	3
6	国内の動揺にはほとんどふれず、主として幕藩体制の成立、国際関係、幕末の情勢を説明する	5	6	0	0
7	類型 5 から 6 程度の時代像で一部の誤まった認識を含む	7	14	0	0
8	5つ以下の判断の結合による単純な考え、または誤まった認識が多い時代像	6	6	0	0

o次に選択肢および時代像の再構成に必要な主要な命題に対する反応状態をみると次のようになる。

命題 番号	命 題	事 前		事 後	
		高 a	高 b	高 a	高 b
⑤	商品経済	22	22	36	32
1	鎖 国	28	24	13	10
⑮	百姓一揆	20	27	27	46
2	参勤交代	20	20	6	4
20	文治政治	11	7	5	15
28	薩長の動き	15	18	2	0
⑳	商人資本を利用した積極政策	9	12	26	36
㉑	身分制度の動揺	19	16	34	40
41	明治維新	10	1	1	0
㉔	緊縮政策	7	10	35	35
⑳	農村の荒廃	9	16	33	42
32	安政条約	4	3	0	0
	以上は選択肢である。				
9・8	武士の窮乏または、武士の内職、質入	22	24	33	44
12・	農村の自給自足の経済がくずれ、商業資本高利貸資本の進出	1	4	8	22
13	農村における階層分化	0	0	4	10
14	農村に対して年貢が重くなる	8	15	27	26
15	ききんや不作におそわれる	1	6	10	27

選択肢の中の○印は、正答としたものを示す。この6つと選択肢以外の5つについては、他の史実と関係づけて記述されない場合、また関係づけても、その因果関係が誤まっている場合は反応としてとらえてない。その他は記述された場合全部反応としてとらえてある。また、正答とした6つの選択肢に○印をつけて、なお鎖国、参勤交代、文治政治などのことばを使っている生徒もある。その時代像に誤りがなければ類型別分類ではもちろん1としたが、上記の選択肢別の反応には、それを反応としてとらえてある。(図表は次頁)

- 生徒の再構成した時代像の論理を分析すると次のようになる。
- ・命題論理による分析の方法は、小学校27頁中学校71頁を参照されたいが、だいたいの記号の意味は次のとおりである。
 - ・⑤のーは、“でない”否定を示す。この場合は商業が発達しなかった。
 - ・・は“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。
 - ・⊃は“ので”“ならば”の意で二つの場合に使用する。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。
 - ・∴は記述文の大きい段落を示す。
 - ・×は誤まった認識を意味する。
- ・命題番号は29頁の別表によるもので小、中、高校共通である。参考までにだいたいの番号と内容との関係は、1～3は幕藩体制、4～6は産業経済の発達、7～11は武士と町人との関係、12～19 農村の変化、社会不安 20～17幕政の推移、28～29、尊王攘夷 30～36 黒船来航、開港、その影響 37～41 幕府滅亡などに関係する命題である。
- ・だいたいの傾向を示すために、高a、高bの出席番号奇数の生徒の事後調査の分のみを示す。

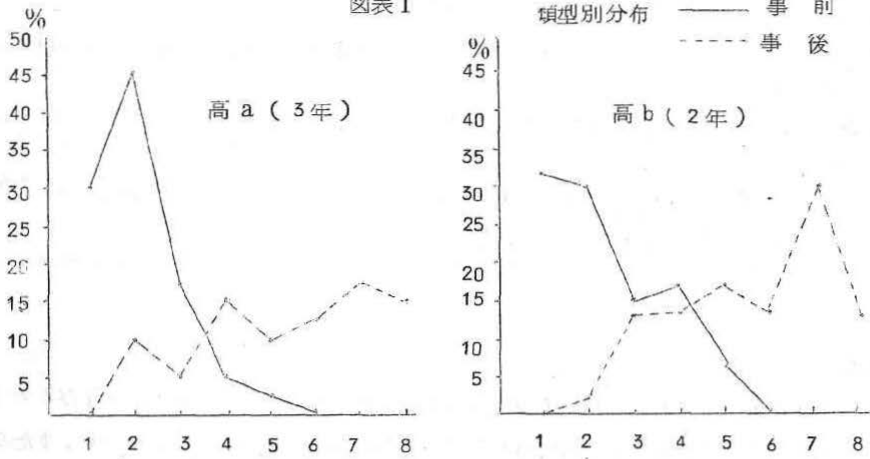
出席 番号	高 a (3 学 年)	類 型 番 号
1	3・(10⊃②⑤)⊃⑪・15⊃②⑥ 38・②⑤・50	3
3	(1⊃4)・②⑥・12⊃⑤・8⊃②⑤∴12・①⑥・(10・8・9)⊃⑪	2
5	21(20)・⑤・(①⑥⊃24)・②⑤∴27・(8・9)⊃⑪・(12⊃13)・①⑧・29	2
7	((⑤)⊃10)・7・(8⊃9)⊃14⊃(①⑥・①⑧)・②①(②⑤・②⑥)	2
11	(1・2)⊃3・[(⑤)⊃(10・9)⊃⑪・(8⊃14⊃17⊃①⑥)]⊃21・50・①⑧・38	2
13	⑤・8⊃②⑥・9⊃⑪・42・29・41	5
15	1・3・[(①⑥⊃①⑧∴8⊃②⑤∴②⑥)⊃(8・10)⊃⑪・38]⊃22・24・45・50	4
	(2・⑤)⊃7⊃9∴(47・10)⊃⑪・①⑧⊃19⊃(24・22)・②⑤・50	3

19	$2 \cdot 1 \rightarrow 33 \cdot [(5 \rightarrow 7 \rightarrow (25 \cdot 14) \rightarrow 16 : 10 \cdot 9 \rightarrow 43) \rightarrow 11 \cdot 38$	3
21	$[(5 \cdot 10) \rightarrow 9 \cdot 11 : 14 \cdot 18 \cdot (17 \rightarrow 16)] \rightarrow 21 (25 \cdot 26)$	1
23	$(5 \rightarrow 11 \cdot 8) \rightarrow 22 (14) \rightarrow (17 \cdot 13) \rightarrow 16 \cdot [23 (5 \cdot 26) \cdot 8 \cdot 9 \cdot 11] \rightarrow 24 (24)$: $15 \rightarrow 18 \rightarrow 45 (25) \cdot 50$	1
25	$1 \rightarrow 3 \cdot [4 \rightarrow 5 \rightarrow 10 \cdot (8 \cdot 17) \cdot 16 \rightarrow 18] \rightarrow 11 \cdot 19 \cdot 31 \cdot 28 \cdot 42 \cdot 38$	
27	$[(5 \rightarrow 8 \rightarrow 14 \rightarrow 16 : 10) \rightarrow 11 \cdot 38] \rightarrow 21 (25 \cdot 26) \cdot 50 \cdot 5 \cdot (17 \rightarrow 18)$	3
29	$3 \rightarrow 20 : 5 \rightarrow 12 \cdot 26 \cdot (5 \rightarrow 8) \rightarrow 25 \rightarrow 14 \rightarrow 18 \cdot 17 \cdot 16$	1
31	$22 (20) \rightarrow 5 \cdot 24 (16 \rightarrow 25) \cdot 27 : (8 \rightarrow 9) \rightarrow 11 \cdot (17 \cdot 12) \rightarrow 18$	2
33	$(5 \rightarrow 8 \rightarrow 14 \cdot (14 \cdot 15) \rightarrow 17 \rightarrow 18 \cdot 16 : [9 \rightarrow 23 (26) \rightarrow 10 \rightarrow 11] \rightarrow 24 (25)$	2
35	$1 \cdot 3 \cdot (4 \rightarrow 5 \rightarrow 8 \rightarrow 11) \rightarrow 21 [22 (25) \cdot 23 (26) \cdot 24 (25)] \cdot 50 : (14 \cdot 15) \rightarrow 16 \rightarrow 18 \cdot 38$	1
37	$[(5 \rightarrow (7 \cdot 8) \rightarrow 14 \rightarrow 18 \cdot 13 \cdot 16) \rightarrow 38 \rightarrow 21 [25 \cdot 22 (22) \cdot 23 (26)]$	2
39	$3 \cdot 20 \cdot 5 \rightarrow 10 \cdot 11 \rightarrow 21 (26 \cdot 25) \cdot 50 \cdot (15 \cdot 14) \rightarrow 16$	2
41	$1 \cdot 37 (5 \rightarrow 7) \cdot 11 \rightarrow 21 \cdot 22 (26) \cdot (15 \cdot 14) \rightarrow 16 \cdot (15 \rightarrow 16 \rightarrow 18) \rightarrow 24 (25) \cdot 50$	2
43	$22 (20) \rightarrow 8 \rightarrow 25 : 14 \rightarrow 18 \cdot 22 (25) \rightarrow 10 \rightarrow 11$	1
47	$20 \cdot [(5 \rightarrow (14 \rightarrow 17 \rightarrow 16) \cdot 10) \rightarrow 11 \rightarrow 22 (26) \cdot 23 (25)$	4
		2

高 b (2学年)

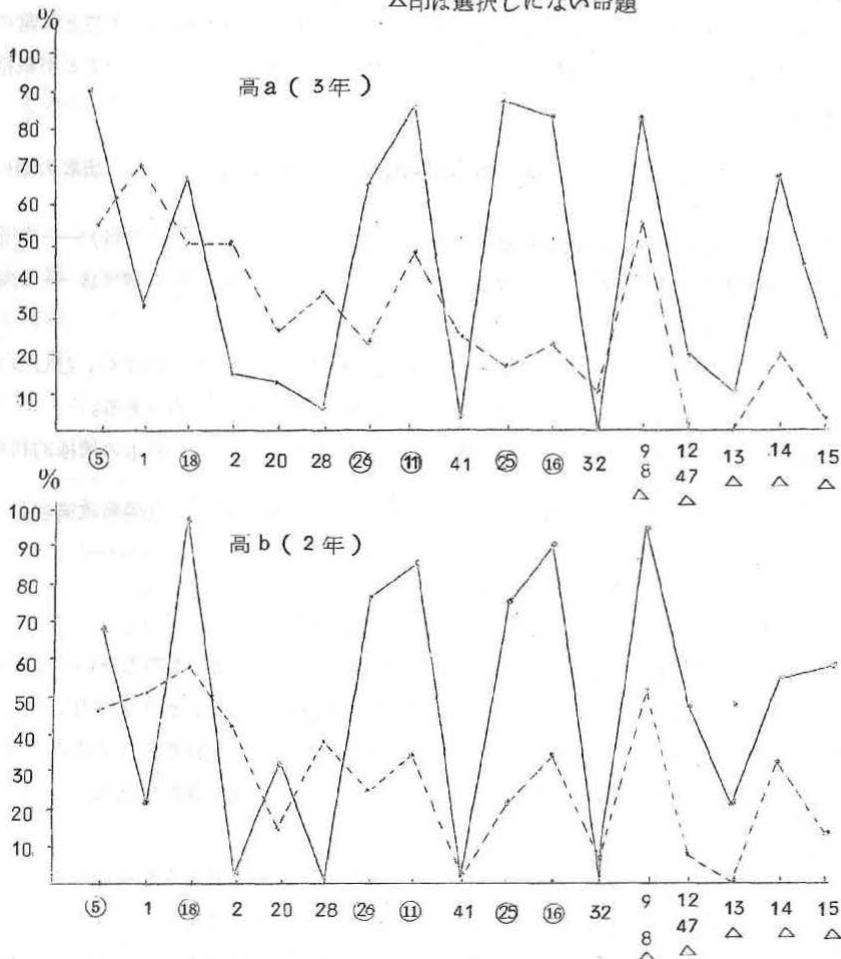
1	$[(5 \rightarrow 47) \cdot (14 \cdot 15) \rightarrow (16 \cdot 18)] : (8 \rightarrow 9) \rightarrow 22 (25) \cdot 23 (26) \rightarrow 10 \rightarrow 11$	1
3	$1 \cdot 2 \cdot (5 \rightarrow (10 \cdot 8 \cdot 9) \rightarrow 11 : (14 \cdot 15) \rightarrow (17 \cdot 19)] \rightarrow 22 (25) \cdot X$	4
7	$[(5 \rightarrow (10 \cdot 9) \rightarrow 11) \rightarrow 21 (26) \cdot 50 : (15 \cdot 14) \rightarrow 18$	3
9	$1 \cdot 8 \rightarrow 20 (46) \cdot 50 \cdot 22 (25 \cdot 26) \rightarrow 47 \cdot 14 \cdot 15 \rightarrow (17 \cdot 16 \cdot 18) : (2 \cdot 7) \rightarrow 8 \rightarrow 9 \cdot 10 \rightarrow 11$	2
11	$(8 \cdot 17) \rightarrow 26 \cdot 50 \cdot 11 : [(26 \rightarrow 47) \rightarrow (12 \cdot 13) \rightarrow (18 \cdot 16)] \rightarrow 24 (25)$	2
13	$20 \cdot 22 (26 \cdot 22) \rightarrow 5 \cdot 24 (25 \cdot 14) \rightarrow 17 \cdot 15 \rightarrow 16$	4
15	$[(5 \cdot 12) \rightarrow 13 : (15 \rightarrow X) \rightarrow 8 \rightarrow 9 \rightarrow 11] \rightarrow 22 (25) \cdot (15 \rightarrow 18) \cdot 23 (26) \cdot 17 \cdot 18$	4
19	$8 \rightarrow 21 (26) \rightarrow 47 \rightarrow 5 : 8 \rightarrow 25 \cdot 50 \cdot (9 \rightarrow 43 \rightarrow 11) \cdot (14 \cdot 15) \rightarrow 18 \cdot 17 \cdot 16$	1
21	$20 \cdot 8 \cdot 47 : (47 \cdot 14) \rightarrow 12 \cdot 8 \rightarrow 22 (22 \cdot 25) \cdot 23 (23 \cdot 26) \cdot 50 : 47 \cdot (15 \rightarrow 16) \cdot 18 \cdot 45 \cdot 50$	3
23	$(5 \rightarrow (8 \cdot 10) \rightarrow [22 (25) \cdot 23 (26) \rightarrow 10 \cdot 50] : [15 \rightarrow (17 \cdot 18 \cdot 16) \cdot (8 \cdot 9)] \rightarrow 11$	1
25	$8 \rightarrow 22 (22 \cdot 25) \rightarrow (5 \cdot 47) \rightarrow 13 \cdot 23 (26) \rightarrow 19 : [15 \rightarrow (16 \cdot 18) \cdot (8 \rightarrow 9)] \rightarrow 11$	1
27	$20 (25) \cdot (8 \rightarrow 9) \rightarrow 11 : (14 \cdot 15) \rightarrow (16 \cdot 17 \cdot 18) \rightarrow 21 (22 \cdot 24 \cdot 45) \cdot 50 \cdot 16$	4
29	$8 \rightarrow (9 \cdot 14) \cdot (14 \rightarrow 17) \cdot 13 \cdot (12 \rightarrow 5) \cdot (17 \rightarrow 18) \cdot 16 : 8 \rightarrow 9 \rightarrow 43 \rightarrow 11$	3
31	$(5 \rightarrow (8 \cdot 10) \rightarrow 11) \rightarrow 22 (26 \cdot 25) \cdot 50 \cdot 47 \cdot 23 \cdot 24 \cdot 50 \rightarrow 16 \cdot 18$	1
33	$(5 \rightarrow 10) \cdot 20 (8) \cdot (8 \rightarrow 9) \rightarrow 11 \rightarrow 25 : (14 \rightarrow 17) \cdot 16 \cdot 18$	2
35	$(8 \rightarrow 25) \cdot (48 \rightarrow 8) \rightarrow 9 \rightarrow 11 \rightarrow 26 \rightarrow (47 \cdot 10) \cdot 17 \rightarrow 18 \cdot 16$	2
37	$(1 \cdot 2) \rightarrow 3 \cdot 20 [(8 \cdot 10) \rightarrow 11 \cdot 17 \rightarrow 18] \rightarrow 22$	5
39	$20 (8) \cdot [8 \rightarrow 9 \rightarrow 43 \rightarrow 11 \cdot (47 \cdot 5) \rightarrow (13 \cdot 15) \rightarrow 16 \rightarrow 18] \rightarrow 21 (23 (25) \cdot 24 (25)) \cdot 50$	2
41	$(20 \rightarrow 8) \cdot [(8 \rightarrow 9) \cdot (14 \rightarrow 16) \cdot (47 \rightarrow 5)] \rightarrow 11 \cdot 22 (22) \cdot 50 \cdot 15 \rightarrow 18$	3

図表 I



図表 II 選択肢に対する反応

△印は選択していない命題



43	1 つ (33・37)・10・⑪・20 (E) つ 22 (22) つ (47・⑬)・23 (26)・50・ ⑱ つ 24 (25)	2
45	{ (8 つ 14 つ 17)・(⑤ つ 10)・(8 つ 9) } つ ⑪・23 (26)・24 (25)・(15 つ ⑬ ・⑱) つ 50	1
49	(20 (7) つ 8) つ 22 (22) つ ⑤ つ (10・8 つ 9) つ ⑪・23 (26)・50・⑬・⑱ ・38	2
51	1・20・[(⑤ つ (7・8・10) つ ⑩) つ 22 (20・22)・23 (23・⑳) つ 19・24 (29)]: (14・15) つ (17・⑭・⑱)・38	1

以上の考察

- ・ 図表Ⅰにみられるように、事前において生徒の再構成している時代像は、類型5および6・（開国前後の事情や幕末のようすを主にして述べる）7（その中で一部誤まりを含む）が多く、また8（多くの誤まった認識や単純な考え）も多い。このことは、高校生といっても中学校で学習したことを忘押し、主観的な誤まった認識をもっている者が多い、という考えのもとで指導を進める必要のあることを示している。学習後においては、大部分が正しい時代像の再構成ができ、著しく不完全な時代像、誤まりの多い時代像、（類型、6、7、8）はいなくなる。この点は義務制の中学生と非常に異なるところである。その再構成した時代像は、中学生ほど一定のタイプをもたないのであるが概括すれば次のようにならう。

商品経済の発達⑤ — 武士の窮乏 8 — 身分制度の動揺⑪ — 享保の改革 22 — 商人資本の農村進出 47
 (貨幣) — 商人の力 10 —

一田沼時代 23 (商人資本を利用した積極政策⑳) — 寛政改革 24 (緊縮政策㉑) — 失敗 50 —
 (ききん 14) や年貢の増徴 14 と 相まって — 農村の荒廃⑲ — 百姓一揆の増発⑱ — 封建制度の
 動揺 38 (47・15 は反応が少ない。)

だいたい以上ようになるがこれも中学生にみられるように一定のタイプがなく、むしろまちまちなところに特色がある。例えば、ごく一部だけをとって見ても次のような差がある。

身分制度の動揺⑪ — 享保の改革 22 (その内容) — 田沼時代 23 (商人資本の積極的利用 26) —
 ききん 15 および年貢の増徴 14 で農村に — 一揆増発 13 —
 武士の窮乏 8 — 寛政改革 24 (緊縮政策㉑)

というものから ⑪ — 幕政改革 21 (㉒・㉓)
 ⑪ — 21 [(23 (26)・24 (25))]

などといろいろある。誤まりとはいわれぬが適切であるとはいわれぬものも多い。このことは、選択肢を固定したところに位置づけず、自己の考えを述べるために使う、という能力がみられる反面、指導が一方的コミュニケーションであるから、その受けとり方は千差万別であり、指導がなかなか徹底しないところがあることもうかがえるわけである。これはさらに別の調査や面接においてもみられるところである。

- ・ 次に中学生に比べて大きな特色は、選択肢、および指導内容の影響もあろうが幕政改革と時代の動きとの錯綜した関係がある程度とらえられて記述されている、ということである。中学生では、この点に関しては客観的調査形成の場合はよいが記述する場合は、選択肢の影響もあろうがやや平板化して時

代の動きを述べ、だから幕政改革をしたが失敗に終わった、という論理であった。高校生の上記のような論理的構成力からすれば、79頁の教材提示の順序も明らかにa型で授業を進めても、じゅうぶんその背景をもとらえて構造化することが可能であろう。

次に、中学生は習った範囲内でしか命題を使って時代像を構成しないが、高校生には事後においても鎖国とか、文治政治、参勤交代などの選択肢を使うものがかなり残っている。これは誤まりというより幕藩体制の成立から、または文治政治のころから記述をはじめて動揺期を説明しているのであって中学生より広い時代の流れの中に位置づけて時代像を構成する傾向がみられる。そのため正答とした選択肢を5つしか使わなかった生徒も、6つ使った生徒と時代構造の把握にはあまり差がみられないといってよいと思う。

- 次に選択肢に対する反応、図表Ⅱをとおして考えられることは、選択肢にない農村に関する主要な命題に関しては、中学生と同様に反応が低いということである。18の百姓一揆、16の農村の荒廃は選択肢として出ているのでその反応は高い（高aはやや低い）しかし13農村における階層分化、12の農村における自給自足経済の崩壊、47の商業資本、高利貸資本の進出、15の不作、ききんなどは中学生と同じ傾向を示している。中・高生のこのような共通の現象は選択肢を選んで、それをつなげて記述したことの影響が非常に大きかったものと考えられる。しかし一面、ここでは農村の荒廃とか百姓一揆という刺戟が与えられているのであるから、それから13、15、47など相当連想されてくるべきなのであるが、その点学習をとおしての意識化がうすかった、ということが言われよう。その点高bの方が相当反応が高く農村に関する学習の成果がよりあがっていることがみられる。

2 幕政の推移についての調査結果とその考察

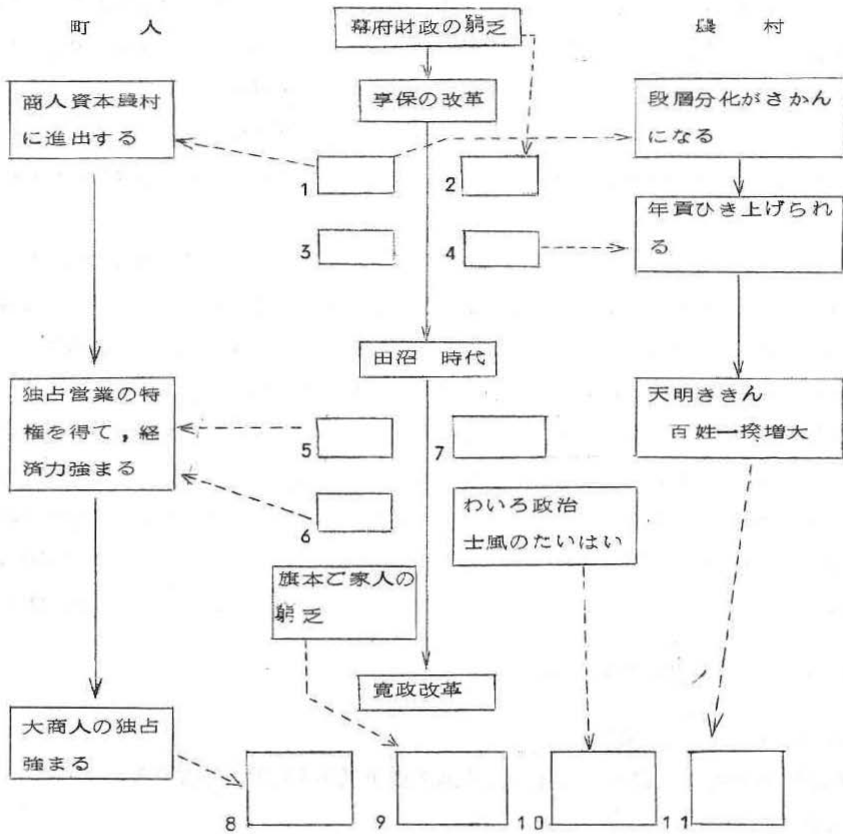
この点については、次頁のような問題で調査をした。

- 調査時期 事前は学習開始の一週間前、事後は、寛政の改革（第3校時）学習直後
 - 調査時間 15分
 - 調査人員 高a（3学年）41名 高b（2学年）48名
- 1問を1点とした場合 得点の分布状況

高 a (3学年)

点数	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	計
事前	0	0	1	1	3	5	14	5	6	4	2	0	41
事後	25	4	4	0	5	1	1	0	1	0	0	0	41

次の幕政改革の図表について、たて、よこの関連を考え、下の語群から、ことばを選び、その記号を の中に記入しなさい。←-----の印は、考えるてがかりとして、歴史的なことからたてよこの関係をしめすものです。



- あげ まい しゃそう きぞう きえん じょうめん
 ア 上米 イ 社倉 義倉 ウ 棄損令 エ 定免制 オ 特定の御用商人に
 座を組織させる カ 株仲間を認め運上金をとる キ 新田開発と新農産物の栽培奨励
 ク 公事方御定書 ケ 印旛沼、手賀沼の干拓計画 コ 問屋独占の禁止や株仲間の整
 理 サ 政治の肅清と文武の奨励

高 b (2 学年)

点数	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	計
事前	0	0	0	2	2	7	10	20	6	1	0		48
事後	19	5	9	4	4	2	2	3	0	0	0		48

o 問題別の反応状況

高 a (3 学年)

問題番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	キ	ア(キ・エ)ク	エ	カ・オ	オ・カ	ケ	コ	ウ	サ	イ	
事前	19	15	6	2	36	26	9	35	10	27	7
事後	33	38	33	33	39	35	35	35	40	38	35

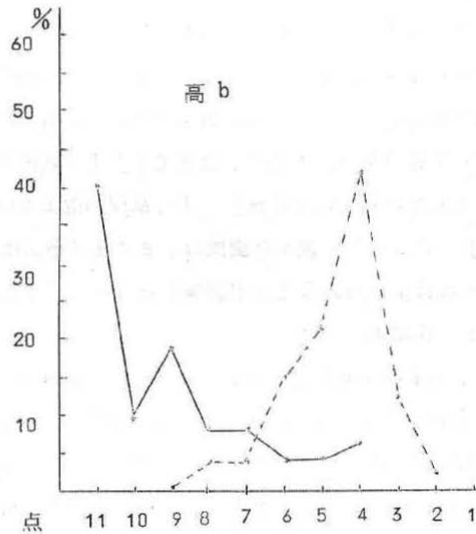
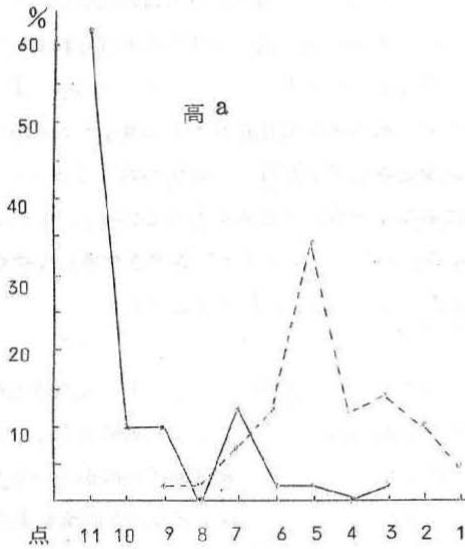
高 b (2学年)

事前	11	23	7	0	45	36	11	44	11	30	6
事後	33	38	36	30	47	43	39	45	38	45	42

※ 問題2は、全体の関係からみるときは、アが妥当であるが、財政窮乏との関係だけで考えるときは、キ、エでもよいので、2の問題は、キエも正答として処理した。

得点の分布

----- 事前
————— 事後



- 以上の結果を考察すると、事前の得点分布では、5点、4点あたりがピークである。中学校で習わないものもあるし、習っても忘れてしまったものもあろう。前にも述べたごとく高校生とはいえ、事前には学習内容について未知な部分が多いし、また誤まった認識も多いことがうかがわれるわけで、そのため指導が高度なむずかしいものにならないよう注意しなければならないことを示している。
- さらに、問題別にみると事前において反応の多いのは選択肢がいずれも文であり、反応の悪いのは上米1・公事御定書3・定免制4・棄損令9・社倉11などの単語で、いずれもことばの意味がわからないため間違っている。このことは、高校になると非常に多くなる歴史学上の用語については指導にあたって「じゅうぶん留意しなければならないことを示している。
- 事後においては、事前にくらべてことばの意味を把握し、史実の関係を理解して認識は深められている。しかし高りでは定免制4、上米2の位置をまちがって書いたものがやや多く、そのため、1から4の範囲での反応が低くなっている。4にアの上米を入れたもの、1・3に定免制をいれたもので、そのことばの意味がよく理解されていないため問題の全体構造の中にくまなく位置づけられなかったと思う。
- 知識の獲得という点では、中学校よりはるかによいが、若干点数の低い方に分布している生徒が気にかかる。一方的なコミュニケーションによる指導形態では、意図したようには握る生徒もいるけれども、全体の生徒にまで徹底するには限界があることを示していると思われる。

- ・ さらに、生徒の理解状態を面接で検討してみよう。

3 学習指導後における面接をとおしての考察

これは、高a(3学年)には実施しなかったもので、主として高b(2学年)の第2校時、享保の改革および第4校時、百姓一揆についての記録を掲載する。なお、面接者は授業担当者である。

(1) 享保の改革について面接記録 (Tは教師、Pは生徒)

・ 女子成績中、 T「享保の改革でね、武断政治から文治政治に変わった理由を説明してください」 P「將軍綱吉の乱費とか、物価向上によって一般の武士が困窮し、農村に商品経済が侵透し、……自給自足経済がくずれてきたので、その変化に応じて政策がきりかわらなかった」 T「なぜ、そういう状態に対して、武断政治に変わらなければならなかったか」 P「文治政治というのは形式的で……ぜいたくであったので質素節約をして財政をたて直すため」 T「政策の面で具体的にあげられることを説明しなさい。政治の面では」 P「公事方御定書」 T「その他に」 P「わかりません」 T「財政政策としては」 P「新田開発とか、1万石につき100石の米を出させる上米の制、それから定免制・年貢の率の引きあげ、などです」 T「新田開発などとおして、どういう変化がおきてきた」 P「寄生地主が発生してきた」 T「享保の改革を結果的にみて、どういう意義をもっているといわれますか」 P「……豊かな農民は、ますます豊かになり、貧しい農民は、ますます貧困さを増してゆく」 T「それは、どういうことが影響したの」 P「新田開発を大商人に請け負わせたこと」

・ 女子 成績上

T「享保の改革で文治政治が否定されて武断政治にもどっていった、その理由は」 P「文治政治が朱子学中心で儀式をていねいにやるので費用が多くかかり、それは政治としても、よいものでなく、すごくお金がかかり……お金を使いすぎて財政困難で、それを引きしめるために武断政治にかかった」 T「それから、政治と財政の2つの面にわけて説明したのですが、政治の面では、どういふ政策を実施しましたか」 P「生活も向上しておるが、土風が乱れてきたので武芸を奨励した。それから、お金を使い過ぎるので儉約令を出して引き締めた」 T「人材登用策としては」 P「足高の制」 T「そのほか」 P「刑罰とか裁判の基準を決めるために、公事方御定書をつくり……一般の声を聞くために目安箱をつくった」 T「財政のたて直し策として具体的にあげてみてください」 P「上米として大名から1万石につき、100石ずつとり、そのために参勤交代の制をゆるめた。それから産業奨励とか新田開発を行なわせた。また、さつまいも、朝鮮人参、さとうきびなどをつくらせました」 T「それに付随してなにを奨励しましたか」 P「算学を奨励して、自然科学を盛んにし、ヨーロツパの進んだ科学技術をとり入れるために、キリスト教に関係のない洋書を許した」 T「享保の改革をふり返ってみて、はたして成功したか、どうかという点ではどうですか」 P「幕府の財政は、いくらか楽になったが、農民は前とちつとも変わらないで、そのかわり富農とか大商人をかえて向上させる結果になった。農民で没落する者が多かった」 T「どうして貧富の差が生じてくるの」 P「新田開発などで、大商人が農村に進出したので、いろいろな地代などとられたり、また商品作物などつくったのですが、必要な資金、種子とか道具とか前借りして、できた作物を安い値段で買いとられるので、ちつともよくならなかつた」

・ 女子成績下

T「享保の改革で文治政治が否定され武断政治にもどったのはなぜですか」 P「文治政治とは形式とか儀式を重んずるために政治が華美になって経済が伴わなかつた」 T「政治の面でどんな政策を

うち出したか知っている限りいつてみてください」 P「目安箱をつくって一般民衆の意見を聞いたり、公事御定書をして裁判とか刑法の基準を定めたり、儉約令を出したり、足高の制をもうけた」 T「足高の制というのはどういの」 P「あのね、身分の低い人があの高い位についたとき、それだけの禄高を与えた それで人材登用……」 T「人材登用だけの意味？」 P「……」 T「それで財政の面でどういう政策をもちましたか」 P「あのね、棄損令、上米の制、産業奨励」 T「産業奨励なんか、具体的にどういふことをやったの」 P「新田開発と、それから商品作物の栽培を奨励し、実学の奨励、それから定免制」 T「それで、新田開発はおもにどういふ人たちがやったの」 P「大商人」 T「その結果は」 P「大商人はますます富んだが、農民はますます苦しくなってくる」 T「どういふわけなの」 P「新田開発をするためには もとでが必要ですが、そういうもとで出すのはやっぱり農民が出すのだからますます苦しくなる。」

・女子成績下

T「享保の改革で、文治政治が否定され武断政治にもどったのはなぜですか」 P「文治政治は学問を奨励したので、武士たちが儀礼的なものになじんで、きらびやかな生活になり、財政が困難になったので質素な武断政治をすすめた」 T「享保の改革で、政治の面でどういふ政策が出されたか具体的に答えてください」 P「武道を奨励して、文治政治になじんだ気風をひきしめる。それから儉約令を出して武士の支出を防ぎ、足高の制をきめて人材登用をなし、それから支出を防ごうとした」 T「それから、まだ法制面ではどうか」 P「公事方御定書とか目安箱を設けて民間の声を聞こうとした」 T「財政面では、どういふ政策をとったか」 P「新田開発をしたり、新しい農産物を奨励したりして、幕府の政治を たて直そうとした」 T「新田開発は誰がしたの」 P「大商人」 T「大商人が新田開発をすることによって、どのようになっていったか」 P「寄生地主となって多くの貧農を支配した」 T「産業奨励の面では考えられることがあるか」 P「上米やって旗本、ご家人の窮乏を救ったり、定免制を行なったり、実学を奨励したり、米価が上がったり下がったりするのを防ぐ」 T「実学を奨励したのは、具体的にはどういふこと」 P「ヨーロッパの進んだ科学技術を取り入れて、それを農業面の発達に助けにしようとした」 T「享保の改革は成功したでしょうか」 P「そのときだけ一時的に成功したが、大商人や、富農をよけいつくり、貧農をよけい没落させた」

・女子成績中

P「文治政治は、形式とか、そういうものを重んじて生活がはでになり、乱費して費用が多くなり、財政が苦しくなって質素な武断政治にもどった」 T「政治の面では、どういふ改革をしましたか」 P「公事方御定書、裁判のことについて決めた」 T「どうして決めたの」 P「刑罰に関するきまりが一定でなかった。きまりがはっきりしてなかった。それから目安箱なんか設けて庶民の声を聞くことをやった。……それから……わかりません」 T「財政政策として、どんな政策があげられるか答えてください」 P「やっぱり上米といって財政の根本的な収入を増やすこと、それから定免制といって豊作、凶作にかかわりなく一定の年貢をおさめさせる……それから産業を奨励して商品経済を発達させました」 T「商品経済を発達させた、というのは具体的には、どういふこと」 P「青木昆陽にさつまいもを作らせたり、さとうきび、はぜ、なたねなどをつくらせた」 T「関連して、なか考えられる点はありませんか」 P「よくわかりません」 T「実学を奨励したのは、なぜか」 P「実際に、いろいろ天文学とか、そういうことを知っていれば生産があがるから実学を奨励した」 T「享保の改革は、結果的にみて、どうでしょう」 P「だいたい成功したと思うが農民たちは全然楽

にならなかった」 P「どうして」 T「農民たちが栽培するにも道具とか農具とか材料を買うためのお金が必要でそれを大商人から借りたり、安く買いとられて農民たちには利益はなかった」

応答が、中学生に比べて内容が豊富であり、知識を多く獲得していることはうかがえる。しかし、上中・下と比べてみると、上位の生徒は叙述がきわめて具体的であり、かつ適確であるけれども、中・下位の生徒は、コトバとして政策の内容をあげられるが、その内容をどの程度理解しているかはまだ不明である。とくに下位の生徒は、商業資本が農村にはいりこむようになった理由とか、定免制や上米の意味がよく理解されず前記の調査と同様の傾向を示している。つまり、指導された政策や、その意義を、さらに徹底させようとするならば、内容の重点化、指導形態のくふうがさらに必要となってくるわけである。

(2) 百姓一揆の事後面接

・女子成績上

T「百姓一揆の原因について」 P「農村が荒廃して、また大ききんにおそわれたので」 T「なぜそういうことをしたの」 P「自分たちが、一揆を起こさなかったら、そのまま、うえ死してしまう」 T「そのほかに原因はないか」 P「領主のやり方、政治のやり方がまずかった」 T「具体的にはどうなんでしょう」 P「商品作物などの特産物を奨励しておいて、それを領主の方で安く買いとって農民たちに利益をわたさない」 T「年貢はどうですか」 P「どんどんあがっていった」 T「それも一つの原因ですね、一揆は その時期によって形態とか要求に相違があるわけですがどんな違いがあるでしょう」 P「初期は、年貢減免、検地反対、中期になって貨幣改鑄によってひき起こされる物価変動に反対」 T「主体は誰ですか」 P「前期は、農民の代表として村役人が訴えましたが、中期になると農民全体になる」 T「後期になると」 P「専売制度に反対して貧農が中心となった」 T「こういう一揆に対して幕府諸藩は、どういう態度をとりましたか」 P「関係者は処罰しましたが、首謀者を密告したものには懸賞金を出したり、名字帯刀を許した」 T「そのような弾圧にかかわらず多く発生したが、それは時代を解決する力になったか、どうか」 P「社会の改革をすることはできなかったが、封建制度を動揺 させることになった」 T「なぜ、時代を改革する力にならなかったのか」 P「農民は根本的に幕藩体制を破ろうとしたのではなく、自分たちの生活をささえられればよい、ということだけだったからです」 T「組織の面では」 P「首謀者はいなくて農民だけでおこしたのだから弱かった」

・女子成績下

T「百姓一揆はなぜ起こったの」 P「農村の荒廃のために農民が苦しくなった」 T「農村が荒廃したとは、」 P「本田を耕作しないで、年貢の安い新田開発をやり、商品作物の栽培をして商人が、買い入れるために農民はなににもなかった」 T「そのほかに荒廃させたものはないか」 P「ききんとか凶作が起こった」 T「それから、まだないか根本的な問題だ」 P「……」 T「それでは、百姓一揆は多くあったわけだが、前期、中期、後期にわけて性格がどんなふうに変わっていったか、」 P「初期は検地反対とか年貢減免、中期には物価変動に反対して、後期には専売制などに反対した」 T「それぞれ主体は誰ですか」 P「最初は代表者というか村役人が直訴したわけでしょう。それがだんだん一般農民が参加するようになった」 T「後期は」 P「後期は、農民が一致して領主に直訴したりする」 T「それでは、百姓一揆に対して幕府、諸藩は、どういう対策をとったか」 P「した

人には刑罰を与え、それを密告した人には名字帯刀とか賞金を与えた」 T「こうした百姓一揆は、当時の社会を改革するほどの運動になったか」 P「ならなかった」

・女子成績下

T「百姓一揆は、なぜ起きたか」 P「農村が荒廃した」 T「具体的には、どういようように荒廃したの」 P「新田開発だの、農民が負担の軽い新田に力を入れたので本田が荒廃した。それから……」 T「それから」 P「貨幣経済が、……」 T「それがはいつてきたことが考えられるね」 T「それから大きな事件がおきているね、」 P「大ききんが起こっている」 T「そういうことで一揆が起きた、一揆は、初期、中期、後期にわけて、どんな相違がありますか」 P「初期は、農村を代表して、村役人などが検地反対、年貢減免などを直訴した。中期になると一般農民が多数で特産物の専売制に反対したり、貨幣改鑄にすると物価があがるので反対した。」 T「後期になると、どういわれるか」 P「世直し一揆」 T「それでは、百姓一揆は、社会を改革する運動になったが、どうか」 P「なりませんでした。」 T「なぜ、ならないの」 P「農民にそれぞれの力がなかった」 T「それだけの力がなかったのはなぜか」 P「大ききんや、上からの弾圧で貧しかったので」

・女子成績中

T「百姓一揆はなぜおきたか」 P「農村が荒廃して、農民たちが苦しくなった」 T「いつごろから多くなった」 P「享保の改革ごろから」 T「前期、中期、後期と比べてどんな相違をもっているか説明してください。」 P「初めのうちは、百姓の代表者が話し合いにいったが、最後には、一般の農民や貧農が中心になっている」 T「だいたい、どんな要求をしたの」 P「まず、減免」 T「なんの」 P「年貢の、それから検地の反対、それから改革が行なわれて貨幣が改鑄されて物価があがったので、それに反対した」 T「それから」 P「専売制に反対した」 T「百姓一揆は封建制を倒すだけの力をもったか」 P「要求は、少しずつとおったけれども、社会制度を変えるまでにはいたらなかった」 T「なぜなの」 P「百姓は自分たちの生活が苦しくてやったのだから、自分たちの生活さえよければ、社会制度を変える必要がなかった」

(3) 百姓一揆の面接分についての指導の記録

以上が、面接の概要で上位のもう1人の生徒は、ほぼ掲載した上位の生徒と同じ程度の応答をしている。そこで、ここで問われている一揆の背景となっている農村の荒廃、一揆の時期による形態や性格の相違について、前掲の指導の概要のこの部分について少しくわしく掲載してみる。

○ 第四校時、百姓一揆、前掲、講義の概要 1 のア

……略……享保の改革、田沼時代、寛政の改革と幕政は移り変わってくる。しかし貢租はますます加重し一方では貨幣経済が農村に進出して来る。そういうことで農民をますます窮乏させてきます。農民がそれをきりぬけようとして、本田畑の耕作をきらい年貢の軽い新田に精を出す。あるいは商品作物の栽培というような副業に精をだした。少しでも利益を得ようと一生懸命に請を出す。その結果、本田畑を荒廃させる。こういう状態のときに天災地変がおそってくれば大変なことになります。

○ 講義の概要 1 のイ、ききんについて

本田利明という人の書いた西域物語でみますと、プリントをみてください。これは天明のききんですが、「それより、だんだん仙台領の村里をみるに山ぞいの郷村を集めたならば5郡余も死に絶えて空家のみ建ちならびたり」(読む)

仙台領の山ぞいの村々が全く死に絶えて空家ばかりであったというのです。

「それより奥地に、のぞめば、なお大ききんにて相馬領（福島県です）岩城領（宮城県、福島県両方にまたがります）南部領（岩手県ですね）津軽領仙北郡辺みな同じ」（読む）

ですから、奥羽地方にひどい大ききんがおしよせたことがわかるわけですね。

「往還端に死体白骨おびただしく」（読む）

道ばたに死体白骨おびただしく横たわっていたわけです。

「前代未聞とは、かくのごとくことをいうべし」

当時また別の本によれば「死体白骨が、田の中、水の中、軒の下に満ち満ちて珍らしからぬことなり」などとも書いてあります。以下略

○ 1のウ・エ・オ……農村の荒廃について

……その結果、村を離れて都市に出るといふ離村の現象もおきてきたわけです。例えば、身売りをする奉公にいく、出稼ぎに出る、あるいは無籍のばく徒、こじきになるものもでてきた。越後の出稼ぎも、この時代から随分多くなる。その出稼ぎの代表として酒屋の杜氏、米つき、風呂屋の三助、屋根ふきなど多種類にわたって季節的に出稼ぎに出たわけです。……以下略……天明では140万も農村から離れたと本に出ています。それから、彼等は

○ 問引をやります。……略……生活の苦しきで子を育てられず、涙をのんで非人間的行為がなされたわけです。こういうことが多く行なわれたのは、奥羽地方、関東、四国、九州など、どちらかといえば当時の遅れた地方です。

○ そうというようなことから、人口の停滞がおきてきます。だいたい概要2800万から3000万といふところを上ったり、下ったりという状態でした。いっこうに増加しない。したがって農業労働力が非常に減少してきた。しかも働き手が農村を出るといふようなことがいっそう農村を荒廃せしめたわけです。

こういう農村の荒廃を背景にしておこったのが百姓一揆です。この百姓一揆がなぜおきたか、これまでの荒廃でも話したのですが、まとめてみますと、

- ・ 貨幣経済の侵透による貧農の増加や本田畑の荒廃
- ・ そこへ重い年貢
- ・ さらに凶作やききんがおきてくる
- ・ そういうことで農村が荒廃して農民が窮乏のどん底におちいった。

そういうわけで、生活の苦しさに耐えかねて村役人とか、領主に百姓一揆が起きるようになります。

○ 指導の概要 3. 一揆の意図と形態

百姓一揆は、時期や場所によって非常に異なるのであるが、しかし、だいたい時期的にみると、初期中期、後期によってかなりの相違がみられます。

- ・ 初期、だいたい、代表者が代官とか役人を経ないで直接領主とか幕府に願い出る。年貢減免、検地反対などの経済的要求が強いようです。
- ・ 中期、経済的要求にだんだん、政治的要求が加わります。そして農民全部が参加する惣百姓一揆が多くなる。この代表的なものとして久留米藩のものは、20万人も集団で領主に訴える。……略……
- ・ あるいは教科書の159頁にあるように、1739年以来、ほとんどすべての一揆が、直接間接に幕府の貨幣改鑄に伴う物価変動から、貨幣改悪に反対するようになってきます。

- ・あるいは、また特産物の専売制に反対して、一揆がおきてくる。専売制は、特産物、綿、さとう、うるし、油、などをつくらせ、藩が非常に安い値段で一手に買いあげ、それをまとめて藩外に売り出し、高い利益をとる。そのため農民はもうけが少なくなる。専売制をやめてくれという要求を出す。そういうわけで経済的要求だけでなく、政治的要求を出すようになってきます。
 - ・後期、だいたい19世紀と考えるとよいと思うが、政治的要求が、よりはげしい形になって出てくる。貧農が中心になって一揆を起す。これを世直し一揆などとよんでいます。
- 貧農が団結して領主に抵抗する。あるいは、領主と結びついて不正な利益をむさぼる。村役人、高利貸、地主をおそう。その例として、教科書159頁、9行目、佐渡一揆がある。これは、年貢の斗量を農民に一任することを求める。当時、年貢をおかみに納めるには役人がまずではかる。そのはかり方が必ずしも正しくない。それを農民にまかせてほしいと代官に要求するのです。以下略

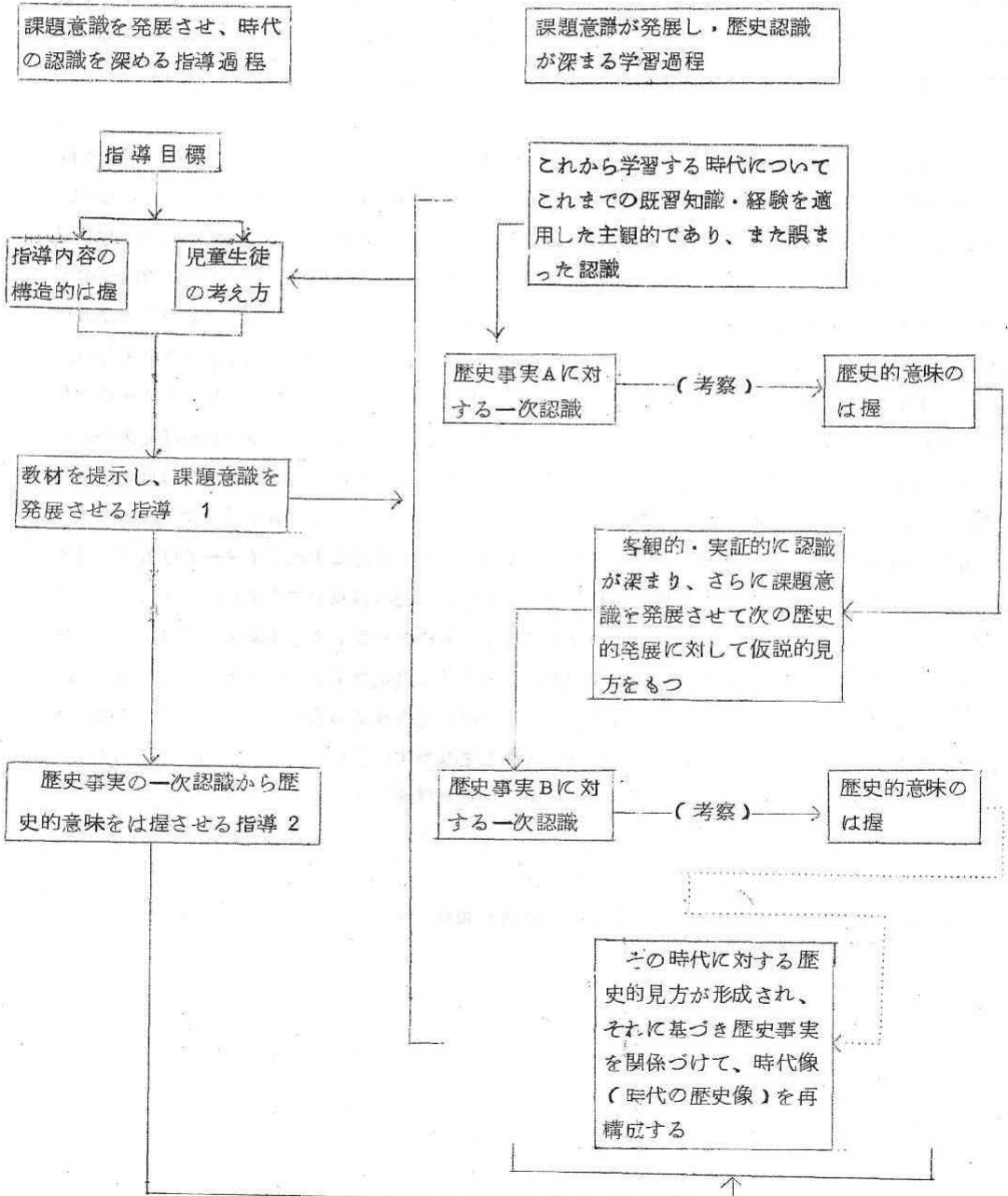
以上の指導の概要と面接記録を比較して読むとき生徒が講義をどのように受けとめているかある程度わかる。中学生に比べればはるかに概括能力もあり、よく一方的なコミュニケーションをとらえているといえることができる。しかしどの学校でも学習指導の共通な困難点である具体と抽象の結びつきの問題がここでもみられる。すなわち、教師が、百姓一揆の背景となる農村の事情を1のオで四つをまとめたわけである。それに対して生徒が面接であげたことは農村の荒廃という非常に抽象的な答である。これをさらにつつこんで聞いた問に対して下位の生徒はきわめて不じゅうぶんな答しかなされていない。1のアからオまでは農村の荒廃という抽象概念の説明で、それをおして生徒が具体的なイメージをもち、それを支えとしてオで要約したような四つに一般化がなされることを意図しているわけであるが、その具体と抽象の結びつきが下位の生徒はできていないことが明らかである。このような点は一揆の意図、形態などについてもみられるところで、具体から抽象への一般化は学校段階を問わず学習指導における重要な問題となっていることがうかがわれる。具体的に内容を豊富にすればイメージは豊富になるが、それだけ抽象し一般化することがむずかしくなり、また抽象的に講義をすすめれば抽象的なコトバはおぼえたとしても、それをささえる具体性のない空虚なものになろう。そして講義の場合、最も危険なことは、具体的な史実とそれを指し示す抽象度の高いコトバ・歴史事実とその意味、などの結びつく過程（それが認識の深まる最も重要点であるが）が一方的に与えられるから生徒自身が思考して気づくより、聞いておぼえるか、もしくは徹底しない指導結果を生みやすいということである。その両者を生徒自身が理解をおして結びつけられるように講義が抽象の段階を飛躍しないようになされる必要があるだろう。

才六章 研究課題の総合的考察

この章では、これまで考察してきた、小、中、高校の学習指導を基にして、歴史認識を深める学習と指導の関係を考察し、教材提示、およびコミュニケーションにおける指導の方途を検討する。

I 歴史認識を深める学習と指導の関係

これまで実施し、考察してきた学習と指導の関係を図示すれば、次のようになる。



上記の関係図のうち、指導上の仮説をもつて実施した1および2について、これまで考察した結果を利用して、総合的に考察し、整理する

Ⅱ 教材を提示し、課題意識を発展させる指導

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

この点に関しては、小、中学校では指導内容を構造化して指導計画をつくり、指導にのぞんだのであるが、このような操作の意義はどこにあるのだろうか。最近このような研究が盛んになってきているので、その意義を考察しておきたい。

その一つは、教師自身が史実の関係構造を把握できる、ということであろう。教科書の叙述を読むだけでは、ちよつと気づかない因果関係や時代の推移について、ある程度明瞭になるし、なにが省略され、なにが中心かということも明瞭になってくる。したがってこのような操作を事前にずるということは、指導に相当効果をもつものとする。しかし構造化するということは、その内容を構造的には握ることであるから、教師自身が簡単なものでもよいから自から試みる、というところに意義があるので他人の構造化したものは一つの参考に過ぎない、といつてよかろう。

次に、この操作をとおして児童生徒の学習を指導するに当つて、何を中心に、どのような順序で教材を提示し課題意識を発展させてゆくか、指導の基本的な見とあしを得られるという面をもつ。しかし構造化されたものが、そのまま児童生徒の思考を進める順序とはならないことに留意しなければならない。児童生徒が理解しやすい順序は、教材のもつ論理的系統性を基本としながら、児童生徒の発達段階に即応した思考の論理に合ったものでなければならない。

そのような考えから、児童生徒の記述した時代像を、命題論理で分析したのであるが、そういう時代像を再構成する論理の特色をのみこんでおくなら、教師が構造化した内容を指導する一つの手がかりになると思うので、この研究でみられた特色を以下に要約して述べることにする。たゞし、これは指導した内容および、問題とした選択肢も異なつた条件において記述されたものである。

○ 小学校

小学校6年生では、再構成に使われる史実(命題)の数は少なく、中学校に比べれば単線構造(印象に残っている史実が直線的に因果の関係で結ばれる27頁参照)であり、4時間程度の内容を全部関係づけて記述する、という者は少ない。大部分は、(なにになになのでなにがおきた)そして(なにになになのでなにがおきた)という連続文であるか、項目的に記述する者が多い。

○ 中学校

小学校に比べると時代像を再構成する史実の量は、はるかに増加し、5時間程度の範囲の内容を、約70%の生徒は因果の関係でまとめて記述できる。小学生に比べて概念の成長、拡充は大きく理解構造も網状的(77頁参照)となっている。しかし、高校生に比べてみると、複雑な史実の関係構造を複雑なものとして時間的経過によつてとらえるというより相当単純化して、商品経済が発達して武士が窮乏し、農村では年貢が重くなり、百姓一揆が多くなった。そこで幕政改革を行なつたけれども失敗して封建制度が動揺した、という論理である。これも高校生に比べれば、やはり単線構造というべきであろう。そして、この型の中に、農村の荒廃をも細かに位置づけて記述しうる者と、そうでない者との2通りの型があるわけで、この場合は前者あたりが指導をとおして到達させたい段階であるということができよう。

○ 高等学校

高等学校では、再構成に使用される史実の数は、中学生よりあまり増加してないが抽象度の高いコトバを使つて簡単に要約するという傾向が目だつ。これは、2年生に比べて3年生がより顕著である。次に幕政改革における諸政策がどのように農村や商人に影響し、それがどういう変化を生み出したか、さらにそれに対して幕府がまたどういう改革をしたか、という複雑な錯綜した関係を、複雑なものとしてとらえ、記述しうる傾向がみられる。さらに、事前、事後をとおして、幕藩体制の成立ごろから崩壊あたりまで述べて、その中に動揺期を説明しようとする傾向もみられる（事後では、選択肢の影響が強くなり、この傾向は減少するが）以上のような点から、より広い時代の中に位置づけてみる。また、ある史実を中心にして複雑な関係をとらえて記述する傾向がみられる。

以上のように異なった傾向がみられる。したがって児童生徒に要求する時代の特色とが、歴史的意義のは握というものは、そういう傾向を無視した高度な要求はできない。しかし、時代像の再構成がよりよくできるためには、教師が指導内容を構造的には握して指導にあたり、全体と部分の関係を児童生徒がよくのみこんで学習が進みられるように指導する配慮が必要である。

2 教材提示の順序と課題意識

以上の児童生徒の記述をとおしてみられる傾向は、提示の順序、課題意識の発展のさせ方を考察するうえにも若干参考にすることができよう。

○ 小学校では、学習課題を一時間づつ発展させ、それに対する予想をたしかめる形で教材を提示したのであるが、こういう方法も児童の思考に合った方法の一つである、ということができる。その場合の学習課題は既習の知識から論理的に発展するものであり、しかもその時代の性格を示す歴史事実によつてたしかめられる性格のものである。（例えば、商業の発達による町人の経済力の向上→町人の生活は、変わってくるか→町人文化の学習）たゞし、この場合、その課題に対して予習してきた児童にたよつて授業が進められないように留意する必要がある。この課題意識と教材提示の関係は、38頁でも述べたように、次のような関係をもつといつてよい。

児童の予想—教材—一次認識、予想がたしかめられる—問題の発展—教材—認識の発展—問題の発展—教材—認識がさらに深められる、という過程をたどるわけである。この発展の過程が児童の認識の深まるすじ道に合わず、平板的に教材が提示されると第二章で述べた累加方式となってくるわけである。

○ 中学校

中学校で試みた（共同研究としては、37年度に千葉県立教育研究所で試みられている）その時代の直面した時代課題（商品経済の発達に伴う封建制度の直面した課題）を意識化させるために、商品経済の発達を強く意識づけ、それを中核にして史実の関係構造をとらえられるように教材を提示し指導を進めてゆくというやり方（高校では、これがさらに高次なかたちで時代の課題が先に提示されている）は、たしかに効果的な提示の順序といつてよい。このような方法は指導内容や生徒の学習能力をじゆうぶん検討し、さらにくふうを加えながら実践されるべき方法の一つであるといつてよい。

さらに中口で、実施を試みた産業や商業が発達し、いろいろな商品が出まわってくると封建制度がどのように変わってくると思うか、それまで学習した封建制度をよく考えさせ、それをもとにして予想をたてさせ、その意識を基にして教材を提示し指導を進めてゆく方が動機づけも強く全体構造をとらえやすいといつてよい。もし学習が訓練されてくるなら、自主的な学習形態をとり入れ、いわゆ

る問題解決学習を進めてゆくことも可能になるであろう。

○ また、中学校では錯綜した史実の関係構造を錯綜した形で提示をしてゆくより、史実を誤って認識しない程度に単純化して提示の順序を考える方が、義務制の中学生の一部優秀な生徒を除く大部分の生徒には理解しやすいのではないと思われる。例えば、農村の変化を二つにわけないで、農村の変化、百姓一揆と続けて指導し、封建制度の直面した問題を明らかにして、それに対して幕府はどういう政治を行なったかという順序の方が中学生が考える論理に適しているように思われる。たゞ、その際、年表などによる時代的な対応にじゅうぶん配慮をはらわなければならない。しかし、これは中a、中b、中cが同時に実施されたものでなく、中cは、中a、中bの実践結果をふまえて実施されたものであるから決定的な結論はくたせない。

Ⅲ 歴史事実の一次認識から歴史の意味をは握させる指導

この研究では歴史認識を深めるということを、歴史事実の一次的な認識から、その史実のもつ歴史の意味をは握できることにおいて指導をなし、その結果を考察してきた。児童生徒が学習前においてもっている誤まった主観的認識、あるいは未知の段階から史実を知り、史実のもつ意味をは握できるようになることもとて、史実に即した客観的に正しい判断をもつようになるということは、具体的な史実とその意味、コトバの面からいうなら史実を示すコトバと解釈による命題とが結びつくことで、認識の世界が再構成されることである。これを思考心理の面からみるなら認識の構造的変化、再体制化がなされたということができよう。歴史認識を深めるということは歴史に対する認識の構造的変化をねらうものであるといつてよい。

そして、小、中学校の児童生徒にとっては、このような構造的変化は記述文でも具象的教材でも、それのみでは不可能で、どこかに、それに気づかせる指導が必要になる。気づくことによつて認識の構造的変化がはこる、そのメカニズムを明らかにするまで、この研究においては究明できない。(思考心理学においても未解決の部分が多い問題である。)ここでは研究課題に基づいて上記の問題を考察することにする。

1 歴史認識の深まるすじ道と教材提示

第二章に述べた歴史認識の深まるすじ道を想定して教材を提示し、指導を進めることは、提示の意図が明瞭になり、学習が組織化され効果的な方法の一つであるといえる。提示する教材の表示形式が具象的な直観教材であるか、記述文であるか、という相違があつたとしても、いずれにしる史実の一次的認識と意味は握を結ぶ過程を飛躍しないように指導する。この場合、教材提示は次のような順序でなされるわけである。

- その授業において考察の出発点となり、考察の中心となる教材は何か、ということを明確にしておいて、その考察を深めるために他の教材を提示し、認識を深めてゆく順序をとる。
 - 小学校では、例えば百姓一揆に対する認識を深めるために、絵図を提示し、その一次的な認識をもとにして、これを深めるために教科書の記述文、さらに、その中のコトバの意味を理解させるために資料、そして一揆の回数がだんだん多くなったことを理解させるためのグラフ、そこから一揆の一般化へ、という順序をとった。たゞし、小学校の場合は、一次的な認知の段階が低いから、こういうのを百姓一揆だよ、とか蔵屋敷というのだ、という、そのものを指し示すコトバで認知できるようにするまでに非常に多くの時間と指導上努力をはらわなければならない。したがって第三章

にも述べたように高度な意味は握は無理で第二段階の変化、移り変わりの認識あたりで、6年生をりの一般化を行なう程度が妥当のように思う。

- ・ 中学校では、例えば、中〇では第1校時は具象的な直観教材(85頁)第2校時は農家の収支の表(90頁)第3校時 百姓一揆の発生件数(95頁)(以上は視覚象徴)第4校時 第5校時、教科書の記述文を中心にして、それを考察するために、他の教材が提示された。例えば、武士の窮乏の場合は、絵図をとおしての一次認識、そのような事態が生じた背景を考察するために教科書の記述文、町人との関係を考察するための資料、その変化を考察するための幕藩体制確立期の身分関係を示す史実、身分制度の動揺の根本的原因を考察させるための資料、というように認識を深めるすじ道にそって教材を提示し、考察を行なわせる方法をとつた。このような方法をとおして、いわれることは、教材を提示する順序は、思考を重ねながら認識を深めてゆくすじ道をよくおさえて決定されるべきである。ということができよう。記述文のような一般化された教材の場合は、そのコトバの意味をは握させるための資料、その史実のもつ歴史的意味をは握させるための資料を提示することが必要であるし、直観教材の場合は、それを考察し解釈するために教科書の記述文とか資料などを提示することが必要となるわけである。
- ・ また、小、中学校ともに一次的な認知から、それはなぜか、という因果関係の考察にはいり、教材を提示してゆく順序は、学習が力動的に展開される場合もあるが、複雑な関係(例えば、商業の発達と他の史実との関係)あるいは抽象的で間接的な関係(例えば、経済的変化と武士の窮乏)など、いかにあったか、いかに変化したか、ということをしゅうぶん学習してから因果関係の考察にはいった方が効果的である場合もある。因果関係といつても、史実と史実の直接的な関係もあればある知識を媒介にしなければ理解できないような間接的な史実の関係、さらに、その時代を性格づけるような基本的な史実との関係などいろいろあるわけだから、提示の順序を公式的に固定化して考えるのは効果的でない。

2 認識の構造的変化と指導の関係

小学校

この紀要に掲載した指導例は次の二とおりである。

- ・ 教科書の記述文から出発してそれを考察し解釈をさせるために資料や直観教材を提示する。
- ・ 直観教材から出発して、それを考察し解釈させるために教科書の記述文や資料を提示する。

以上は、認識過程が質的に異なるけれども、直観教材の方の順序にしたがつて、二とよりの型についてその相違を明らかにしながら整理してゆくことにする。

(1) 提示して、第一次の認識をする場合

この場合、なにを知覚させようとするのか、ということは発問によつて誘導されなければならない。そして直観教材の場合、上、中、下位の区別なく下位の概念を使つての認知はできる。(例えば百姓が竹槍やかまをもつて武士と争つている。)しかし、この認知の段階から、これは百姓一揆を示している絵だと認知する段階に重要な問題がひそんでいる。百姓一揆だとすぐに認知できる生徒も一部存在する。しかし、百姓一揆とは、どういうことか、まだよく知らないわけだから絵図によつて形成されるイメージと百姓一揆というコトバが結びついて、一般化を妨げられている生徒がいた。面接の際に、百姓一揆とは、どういうことかと聞いたらある生徒が「百姓が竹槍やかまをもつて武士と戦かうこと。」と答えた生徒がいた。また、変化を考えさせる段階で「だんだん戦いの世の中になつた」と

いうことをいった生徒も同様である。また、中学校ならこの絵図一つだけなら百姓一揆とは武士と農民だけの争いと思うであろう。そういう点では、最初の絵、そのものの認知から一揆というコトバで認知させようとする指導の際に、相当捨象させ本質的なものを分離する指導が重要になつてくる。(例えば戦い」というようなイメージを捨象する) また一つだけでなく二つ、三つの具象教材を提示したらより効果的ということができよう。

○ 記述文の場合

この場合は、最初から第二次信号系の段階で与えられるから上記のような心配はない。最初に提示されるものが、百姓一揆が多くなつた、という段階で提示されるわけである。また、それと関係をもつ史実と関係づけられて提示されるから最初に全体的な概観をすることも可能になる。そういう意味において小学生は事前において素地となる知識が乏しいので記述文を最初に提示して全体的な把握をしてから部分の理解へと指導をすすめることは効果的な方法の一つであるということもできよう。(2)

この場合、認識過程は一般から特殊へと進む方をするのであるが、問題点は、教科書が簡単に記述されているため、なんとなくわかつたつもりで読み流してしまふ傾向がある。教師は、そのコトバの背後にある具体的な史実がわかるから、このコトバに疑問を感じてもらいたいという要求をもつても、児童はコトバの背後にあるものへ疑問をもたず、学習がなかなか発展しにくい点がある。この段階では、一般的表現の中に深い意味がこめられていることに気づかせることが指導上重要なことになる。そのためには、少なくとも教師自身が教科書の記述文について教材研究をする必要があろうしその方法の一つとして紀要40集において紹介された記号論理による分析も効果的な方法の一つであろう。また指導のつみ重ねをとおして、児童が教科書を読む場合、このコトバは、どういう意味のことだろう、なぜこういうことがおきたのだろう、と疑問の眼をもって読む学習態度を形成することが必要である。そのために、それが中心的な教材であつたら提示する際に「資料の場合でもそうであるが」、明確な指示を与えて作業的な形で学習させることが効果的であることがみられた。そのときは後でも述べるが、コトバの意味を考へて、相当思考力を働かさなければならぬからである。

(2) 提示されたものを分析して、その機能とか特色を把握する段階

この段階は、商業の発達の場合には記述文から発展した問題をたしかめ、当時の状況をたしかめる目的で資料が提示された。その際、作業的な形で学習が進められたが、言語教材の場合は提示してから考察する時間を相当とらなければならない。なぜなら、この場合、単に商業の発達を示すところに線を引かせる簡単な学習のように見えても児童にとっては、商業に関する知識を使って、コトバの意味を考へながら弁別し、分類するという論理操作が行なわれているからである。このような分けることをとおして一つのまとまり(集合)をつくりていく操作はあらゆる学習にも適用されうる基礎的な思考力の一つである。したがつて、ある程度の時間が必要であり、前掲の資料程度では二分でも不じゆうぶんな傾向がみられた。

直観教材を利用して、あるものの機能をとらえる、という認識過程は蔵屋敷の指導をとおして検討したのであるが、ステップを細かくふんで、順次性をもつた意味づけをしてゆくなら意図したところに到達させることはできること、しかし、発問に反応しているからといって全部の生徒がそこに到達しているわけではなく、教師が定義づける指導に際して、適確な言語表現がなされないといふ児童の知識があいまいになる、という傾向がみられた。

(3) 他の史実との関係を意味づける場合

学習している史実が、他のある史実との間に因果の関係がある、という意味づけの判断が、どのようなメカニズムで成立するかは明らかにすることはできないが、どういうことがその成立に効果があったか、ということではできよう。その一つは、百姓一揆の場合にみられるように、その関連する史実を示すコトバの意味がは握された場合である。このことは、角度を変えてみるならコトバの意味をは握することによって、史実と史実をつなぐ媒介となることながら明瞭になつた、ということである。したがって教科書だけではは握できない生徒が資料や類推による説明で、ききんとか年貢が重い、ということの意味がは握されることによって、一揆をおこすのも当然である、という理解を示すようになる。

もう一つは、商業の発達のように複雑な史実とからみあつていられる場合における関連のは握は、いかにあつたか、という状態をよく知ることをとよして帰納的には握されることである。交通の発達や都市の発達との関連は、大阪の港、問屋、蔵屋敷の位置 越後屋という大商店のイメージ、そういったものが媒介となつて、関連するという意味づけができるようになってくる。

(4) 変化という面から意味づける場合

この場合、百姓一揆の場合を例にとると、百姓一揆の件数増加のグラフを提示して解釈させると、一揆は多くなってきた、ということは誰でもわかるが、それを意味づける場合になると、成績の上、中、下位の生徒によって異なってくる。その場合に直観教材によるイメージが効果的に、影響して世の中が乱れてきた、不安になつた、という意味づけのできる生徒が相当いる。しかし逆に悪い影響を及ぼして前述のように、戦かいの世の中になつた、という意味づけをする生徒もいる。この段階では武士と多くの農民との関係に変化がおきている、という方向に気づかせることが必要であるが、その点では直観教材によって形成されるイメージが効果的な影響を与えてゐる。それは商業の発達についても同様で、スライドの影響で、大阪や江戸に各地から品物が集まるようになってきた、ということは大部分の生徒によっては握されている。したがって、直観教材を利用して学習を始める場合、ザンコフがすでに指摘しているように、本質的なものを分離する過程が最後まで強く影響してくるからその過程に注意して指導するなら効果をあげることができるといわれよう。

それと同時に小学生では、ある社会的変化に気がつきながら、それをいいあらわす適切なコトバをもたないを誤まつた認識となるような表現をとる生徒がみられる。掲載した百姓一揆の指導例でもわかるように、その誤まつたいい方を変えてゆく指導が必要である。

小学校では、変化と因果関係から意味づけて一般化の指導をしたのであるが、一般化するとは、児童が学習した結果にもとづいて定義づけることであるといふことができよう。定義の完全な發は、あるコトバよりも、もう一段と抽象的なコトバをまず出し、それに、そのコトバ特有の性質をつけ加えてこしらえるのが論理的なやり方である(3)。「百姓一揆とは、武士が年貢を重くかけたり、ききんや不作で百姓の生活が困り、大勢で武士に年貢をまけてくれと要求をだし、聞いてもらえぬときは争つたことです。」といえるようになることである。しかし、ここでは、さらにこれを解釈して「それが多くなつたのは、だんだん世の中が不安になつてきたことであり、武士の政治のし方が悪かつたのです」という解釈にまで到達させることをねらつて実験的な指導を進めたのである。この過程については、他に小aにおける町人文化の指導例を参照されたい。「町人がお金をもつようになり、生活にゆとりができて、文化がだんだん貴族、武士から身分の低い町人に移つてきた」という意味がは握された

きに、認識の構造的変化がなされたということができよう。しかし、ここへ到達させるまでに前述のよう
を指導の過程が必要である。この点については、ピネーが指摘したように、思考の発展に、列挙、叙
述、解釈の三段階があり、漠然としたものから正確なものへ、どれでもいい一般的平凡なものから、
それではなくてはいけない特殊なものへの移行からなりたつている(4) といわれるが、児童が直観教材か
ら認知したものをあげ、それを教科書や資料をとおして叙述できるようになる過程をとおして、はじめ
て正しい解釈ができるようになる過程は、この研究をとおしてもみられたところである。したがって、
多く与えすぎない、という限界に留意して、知識を正確に習得させることが解釈には必要になつてくる
わけである。

○ 中学校

中学校では、具象的な直観教材、および視覚象徴から学習を出発させて、記述文や資料を利用して意
味づけをしてゆく学習と、記述文から出発して、資料を利用してその意味を理解してゆく学習の三つ
の型を掲載したのであるが、一応、具象的な直観教材から出発して意味は握してゆく過程を中心に、
その三つの相違を明らかにしながら要約してゆくことにする。

(1) 提示して第一次的な認識から分析をすすめてゆく場合

○ 直観教材の場合、一次的な認知(例えば、武士がみすぼらしいかっこうをしてちようちんをはつ
ている)は、上、中、下の区別なく、誰でもできる。次にそれを分析をして、身分の低い武士が、内職
職をして、ちようちんはりをして問屋に買ってもらっているから町人には頭があがらない、という程
度の認識も、授業における反応の状態からみて容易に理解できるとみてよい。直観教材はある程度の
線まで誰でも到達できるところに長所がある。この分析による絵図の意味をは握してゆく段階は、後
で述べる変化の段階とともに、時代の流れに位置づけて意味をは握する上に重要なステップとなっ
ているので、この段階に絵図から本質的なものを分離する操作が必要となってくるわけである。

○ 視覚象徴の場合

直観教材と異なって、この場合は抽象的であり、数量化、もしくは図式化されているので、第一次
的な認識の段階で、上、中、下位の生徒によって認知の段階がすでに異なる傾向がみられた。したが
って、そのよみ方をよく指導してできるだけその差を少なくする配慮が必要となってくる。同時に、分析
をすすめる際に、教師の発問の仕方が、生徒の知覚やその意味づけに大きな影響をもっていることが
みられた。そして、何をよみとらせるのか、観点を明確にして順次性をもった段階をふんで考察をす
すすめることは時間的にも早く意図するところにゆきつけるということもいわれる。

次に、教材の性質に関する問題になるが、豊富な意味を含んだ教材価値の高い資料を利用すること
ができるなら、指導の効果はよりあがることになる。そういう教材をすべての面にわたって探すこと
は困難なことである。しかし、その反面、教科書に掲載されているものや教科書会社発行の指導書、
あるいは資料集などを見てもその教材価値に気がつかない場合もある。日常の指導で使用した教材の
反省や、教材研究において掲載されているものについて、それが掲載された意味を考察してみることが
必要になつてくる。

○ 記述文の場合

この研究では幕政改革に関する指導は、記述文によって一次的な認識をさせ、資料、説明をとおして
その意味を理解してゆくという手順をふんだ。そのころの社会の動きをまず整理して、幕府がどんな
政策をとったか、その政策は、どんな時代の動きに対してなされたものであるか、関係づけてみると

いう作業の形で記述文を利用した。このような作業の形にすると短い文でも相当時間がかかるし、机間巡視をしてみると中以下の生徒の中には、こういう政策とこういう政策というように引き出すことがうまくできず不完全な作業をしている生徒がいる。とくに時代の動きと関係づけるのに時間を要している。中学校の教科書には歴史的用語が多く入っているし、史実の関係構造も複雑になつてくるので、作業の指示を具体的に(なにをどういふように書くか)しないと時間ばかりかかつてさほど効果があがらないのではないか、ということが 前掲のような作業用紙を配つても、8分も時間がかかっていることから指摘できる点である。この段階において生徒が接するものは、一般化されたものであるが、生徒自身の一般化はまだ形成されていない。コトバの意味や、命題と命題の論理的な結合の意味を理解する過程をたどつて、はじめて生徒の一般化が成立するわけである。

(2) 他の史実との関係を意味づける場合

ある史実とある史実との間に因果の関係があるという判断の成立を妨げているものとして次の二つおりの場合がみられる。

○ 史実を示すコトバの意味がわからないため、

○ 既習の知識を利用して論理的思考ができないため

前者については、例えば掲載した指導例にあるごとく、俸祿という意味がわからないため、その関係がは握できないような場合である。後者については、さらにいろいろな場合がある。

○ 間接的な論理関係になつているため、媒介となる既習知識を想起して関係をは握することができない。

例えば、武士の窮乏の原因として、幕府のとつた貨幣改鑄をあげた生徒とあげ得ない生徒が並び、あげ得ない生徒は既習知識の貨幣改鑄に伴う物価騰貴を媒介にして考えられなからである。

また、百姓一揆の原因となる農村の階層分化についても、前に学習した、少数の大地主と多数の貧農にわかれてきた、という知識を媒介として理解できるもの、できないものがあるわけである。

○ 関係ありと判断しても、その根拠を問うとわからないものがある。

例えば、中々の事後面接で、享保の改革の政策で、新田開発をしたのは財政窮乏のために行なつた、という判断をした生徒に なぜ、そういうことが、財政窮乏に関係するのかと問うと答えられない生徒がいるし、既習の知識を利用して、財政収入の基本が年貢であるから、そうすれば収入が増加すると答えられる生徒もいる。年貢を減免した補説は必要であるが、前者のような傾向は面接でよくみられたことである。そういう既習の知識を利用して論理的に思考することがなかなか容易でない。

○ 時代の発展の根拠となつているような史実との関係は、抽象的な論理的思考が必要であるが、それができない場合が最も多い。

例えば、武士の窮乏の理由としての商品経済の発達に伴う当時の社会一般の経済生活の変化、また、農村の変化、百姓一揆の諸原因も、そういう商品経済の発達に伴つて生じてきたものがあることに気づかせるということは、中学生にとつては高度な要求である。しかし歴史認識の構造的変化は、このところに気づいた場合に大きな転換をするし、この時代に対する歴史均見方を形成するということができよう。

そういう意味において 百姓一揆、武士の窮乏の実験的な指導例を掲載したのであるが、こ

でとった指導の方法は次の二点である。

- ・ 教科書の記述文には、一般化した抽象的な命題と具体的な命題との二つが記述されているので、一般化した命題の意味を生徒に理解させる指導をとおして気づかせる。というのも一つの方法である。例えば武士の生活がはでになる、という教科書の記述は適切な表現かどうかは問題としても、経済的発達を気づかせる一つのかぎになつている。
- ・ 百姓一揆の場合は、掲載した提示の順序、7の段階でそれを指導したのであるが、前に一揆の諸原因を考察しておいて、さらにその諸原因がどこから発生したのか、というステップをふんで指導をすすめた。

因果関係に気づかせる指導として行なわれたものを整理すると次のようになる。

- ・ 既習の知識を想起させて、ある史実との関係、または、ある史実とある史実との間を媒介させて関係をは握る場合。
- ・ コトバの意味をは握させるために、または全く新しく、こういう原因があるのだ、ということを知らせる目的でまだ学習されていない新しい史実を提示する場合
- ・ 生活経験によって形成されている判断(例えば、金に困れば誰だって内職をする)で直接推理をする場合

以上のうち、論理的思考力を形成してゆくには、第一番目の場合が重要であるが、これが効率的に行なわれるか、どうかは既習内容をよく理解していることとそれを再生できることが必要であるから生徒にとっては非常に困難な学習となるが、知識を再構成してゆくうえにきわめて重要な指導であるといふことができよう。

(3) 変化という観点で意味づける場合

この場合には、生徒の意味づけの仕方に二とりのタイプがみられた。その一つは、非常に抽象的な意味づけをする、(例えば、封建制度がくずれた)というタイプと、イメージにたよって意味づけする(例えば、武士がだんだん貧しくなった、)タイプである。この段階では、どういふように変化の意味をは握させようとするのか指導の意図を明瞭にもって、比較の材料となる史実を提示するか、想起させることが必要となつてくる。例えば、天保の改革が2年で失敗と、網吉のとき生類あわれみの令という悪法が約20年を長くおとどの比較から幕府の権力の衰え、また、農村の変化と、封建制確立期の農村統制策との比較から農村統制がゆるんでくる、などのように比較させる以前の状態に関する史実が適切であるなら、指導の意図する方向に、生徒は意味づけることが容易になり、解釈が深まってくるわけである。

(4) 歴史の流れに位置づけて意味づける場合

この段階は、武士の窮乏の絵図を、商品経済の発達によって身分制度がくずれはじめる、とか、幕政改革の推移に関する記述を、時代の流れにさからつた改革をしたので失敗した、あるいは一揆の件数のグラフを封建制度の基本的関係である武士と農民の関係が乱れてきた、という具体的な史実と意味が理解をとおして内面的に結びつく段階である。この意味は握が成立したとき、その歴史事実に對する認識の構造的変化が行なわれた、あるいは再体制化が行なわれたといふことができよう。

この場合は感覚や教科書の記述文を読む、という認識段階では到達できない思考で、習得した知識を利用して論理的に思考する概念的思考(4)によらなければならぬ。

したがって生徒にとっては、結果をコトバとしておぼえるならともかく、理解することをとおして

意味をは握るといふことは容易でない。この指導においては、指導の意図として、その具体的史実が、いかなる意味において時代の性格を示すコトバ(この場合は、封建制度の動揺)に關係するのにかその意味的な關係を発見させるということにある。その場合に、非常に重要なステップになっているゆゑ、一つは以前の状態から、どのような変化をしているか解釈する過程である ということが前述の(3)をみればわかっていたとけるものと思ふ。もう一つは、その史実が、どのような時代の動きによつて生じたものであるか、その時代の動きの中心となる史実との因果關係をは握ることである。

そして、この意味は握が成立するまでの過程は、小学校において述べたように、列挙、叙述、解釈という基本的な過程を、小学校より精細になされるように適切な助言が必要である。

そのような意味において仮説としてもつた段階と観点をもつて指導を進めるという方法は効果がある一つの方法であると思ふ。この結果については、調査、面接などで示されているように、すべての生徒が、意味は握をしているわけではない。その理由は、結局そこまで到達する過程において必要知識をじゅうぶん習得できず論理的に思考ができないところに原因がある。しかし、事前調査でもわかるように、その出発点が生徒個人個人によつて相当大きな差をもっている。したがつて、到達させる目標といふものも、上、中、下位の生徒に対応する目標をもつべきなのである。単に過程のみでなく、能力差を加味して、立体的な指導がなされなければならない。その点に関しては、さらに、成績が上、中、下の各生徒についてその認識過程を、より詳細に究明し、それに応ずる立体的な指導の方途を明らかにする、ということが残されてゐる一つの問題である。

○ 高等学校

高校の研究は、前にも述べた如く必ずしも小、中学校と同様の仮説をもつて授業を実施したわけではない。しかし歴史認識が深まるということに関しては全く同様のことがいわれよう。掲載した講義の概要にも、その点に関する配慮がある程度うかがうことができる。授業を観察して感じることとは、ほんとうに歴史に対する眼が開ける、というのは高校においてではなからうかと思ふ。それ故にこそ高校における歴史の指導が細かい史実のみを与えることでなくその意味を考察させる指導に相当重点がかけられてよいように思われる。また指導形態がほとんど講義であるけれども、それにはそれに即した指導上のくふうが必要である。授業の観察および授業担当者との話し合いをとおして気づいた点をあげてみると、次のようなことはいわれる。

- ・ 最初に、その時代を考察する視点を与えることは、課題意識をもたせる上に効果的な方法の一つである。
 - ・ 史実を列挙し解説するだけでは、講義が平板的になるし生徒も機械的にメモするだけになる。その史実に対する考察を講義の中におりこんで、教師の歴史的な見方を生徒に感じとらせることが必要である。その場合には生徒も興味をもつて積極的な構えをもつようになる。
 - ・ 講義の場合、聞いているときは非常によくわかつたとしても、授業の終わった後で、なにが定着しているか、と思つると不安な点がある。講義の録音を再生するとき感じたのであるが、一回目に聞いたときと録音で2回目を聞くときには、重要点のは握が異なる。したがつて生徒が一回の話しで重要点をは握できるということは容易なことではないと考へてよい。
- そこで、板書のくふう、重要な説明事項のくり返し、前後に間(ま)をおくというような注意が必要になる。
- ・ 前掲のごとく、事前の生徒の知識といつても不完全なものが多いこと。とくに高校に多くなつて

くる歴史用語は、生徒にとって学習上の困難点になっているから相当注意して指導をすすめなければならぬ。その配慮をしても、なか下位の生徒にはよく理解できないところがあった。

- ・ 講義を早めにきりあげて、質疑の時間をとったので時間によつては活潑な発問もみられた。
- ・ 史料を提示して、教師が読み教師が解釈するのではなく、生徒が読み生徒が解釈するような指導形態のくふうが必要である。
- ・ 前に記したように、具体的な史実と抽象度の高いコトバ、歴史事実とその意味が結びつく過程において生徒が理解をとおして、ほんとうに歴史に対する眼が開く、認識が深まる、というようにするにはどう講義すればよいのか、これは、この研究の出発点であったわけだが、高校の場合には具体的なところまでほりさげて究明するまでにいたらなかった。今後の大きな研究課題である。

3 作成した指導計画と実施した授業のずれについて

この研究では、意図的な授業を実施する計画であったので掲載は省略したけれども、指導過程、予想する反応、意図する認識の深まりについて、相当詳細な指導計画を、中学校では授業担当者と共同で製作した。小学校では共同で第三章に掲載した指導計画程度にとどめ詳細な指導案は各自で作成した。

しかし、実施してみると 中学校では、中aと中bでは相当違った授業となるし、同じ中aでも1回目と2回目では、また異なった授業となる。

この点、中間検討会で集まった他県の研究所でも同様な報告がなされている。これは、生きた生徒を相手にするのだから当然のことであるし、そうでなければならぬ、という指摘もなされている。しかし計画がくずされて、生徒の学習に調和した授業になる場合もあるがならない場合もある。⁽⁵⁾

調和しない場合というのは、どのような場合か、以下に述べることにする。

o 指導計画の提示の構造が複雑な場合

この場合は、まず、上位概念二つ以上を指導内容とする場合である。つまり指導内容の大きな項目が二つ以上にわたる場合であるが、このときは、どちらかに時間の大部分をとられて、一方がごくわずかな時間に指導されてしまう、という傾向をどの学校の授業においてもみられた。小学校では第三校時、武士の生活の変化と政治のたてをおし、では小aは前者に27分、後者に10分、まとめが3分、小bでは前者に24分、後者に13分、まとめが3分とっている。

中学校A型の第2校時、農村の変化と享保の改革では、中aが前者に26分、後者に24分、まとめが4分、中bでは、前者に35分、後者に15分で指導しきれない部分を第3校時にもちこしている。中aの時間配分は非常によかつたわけだが、その前に指導した別のクラスでは、やはり時間をとりすぎて享保の改革を、かけ足で指導せざるを得なかつた。そこで指導のねらいを明確にして、むだな指導をばぶいたのであるが、その結果は前掲の農村変化での階層分化、中aの指導となつたわけである。

以上からいって、一校時において二つの大きな内容項目を指導するという計画は、提示の構造が複雑になるし、どちらかが、あっさりかたづけられる可能性をもつので、なるべく避ける方が望ましい。しかし現実の客観的条件では、多くの内容を一定の時間で消化しなければならないので、このような事態を避けることは不可能であろう。とすれば、あらかじめ、どちらかに時間の重点をかけて、例えば、中学校の前記の場合なら、享保の改革は生徒に発問したり、作業をさせ、農村の変化については説明をする、というような指導形態に変化をもたせる配慮が必要である。

o 第二番目は、史実の関係構造が複雑な場合

この場合としては、原因—結果(原因)—結果という史実の関係が考察される場合や一つの史実と多く

の史実とが関連し合う場合、具体的な史実の因果関係をもとにした抽象的な関係など、いろいろあるが、その場合、考察の中心はなにか、ということをも明確には握して指導することが必要である。それがいまいきになると複雑な関係の理解が容易でなくなる。同時に提示の順序に細心の注意をはらうことが必要である。指導計画は、教材研究をしてつくられるのでどうしても複雑になる傾向があるので、それ以上に複雑にした場合は、結局教師が注文的に説明して終る、という傾向がでてくるわけである。前掲の中りの享保の改革の指導において、その政策の内容を多くとりあげて指導したのであるが、その結果、面接において生徒が、どんな改革が行なわれたのか、内容の想起がうまくできない傾向がみられた。内容を制限してそれを考察させたり、作業的な形で学習する方がより効率の高い学習が行なわれる、ということは指導結果をとおしていわれる点である。以上は当然のことであるが、さらに、この点を検討してみると、一般化された概念を成長させるために多くの例を提示するということは決して効率を低下させることにはならない。むしろ必要なことである。しかし、下位概念の一つ一つについて、それを他の史実と関係づけたりある上位概念との関係を考察するという概念を拡充するより場合に内容が多くなると提示の構造が複雑になり効率は低下するわけである。したがって、提示の意図によつて、場合によれば必要になり、場合によれば効率を低下させることができるので、提示の意図がいまいきとき学習と調和させる指導をつくるわけである。

- ・ 作成した計画にしばられず、相当くずしてやってもよい、という打ち合わせの上で指導にのぞむ場合、代案が大きい場合は、どうしても時間の配分がうまくゆかないかたたり、考えさせるところのつつ込みが浅かったり、それを一方的に説明してしまふ傾向がでてくる。
- ・ 上記の場合のもう一つの場合は、指導の手順がしっかり考えられていないため、児童生徒の発言に流されたせきり、もどろりして指導過程が混乱して生徒もわけがわからなくなる。という場合もあった。

以上のような場合に対して、児童生徒の学習に合った指導が行なわれる場合というのは、どのように指導計画が、くずされる場合であるか、という点では、中aの実例からいうと、ここでは、一回目より二回目の指導が、ずつとうまくなる。(一回目は記録しなかつたので具体的な掲載はできないが)その主な理由は次の平凡なる二点である。

- ・ 指導計画は完全を期そりとして、どうしても指導内容が盛り沢山になる傾向がある。指導の経過時間との関係で、それを省略したり、縮めたりして整理をする。
- ・ 逆に生徒がわからないところや、指導しにくいところが明瞭になり、それに時間をかけ、発問の順序、板書、説明などのくふうが試みられる。

その変化の経過は、前に掲載した指導例、階層分化における中aと中b、享保の改革の中bと中cの相違に近い変化がみられる。このようにみえてくると、事前の指導計画は、できるだけ綿密に作成した方が効果的であるが、内容をできるだけ縮少して、考察の中心とるところに、できるだけ多くの時間を配分するという単純なありふれたことが、社会科では重要な意味をもっていることがいわれる。

しかし、このようなことが事前の指導計画で適確にされるには、われわれはまだ児童生徒の認識してゆく過程を科学的に究明しなければならぬ。一方では、指導内容の研究を進め、一方では児童生徒の認識過程を能力、態度に応じて典型的には握し、その二つが合わさって指導技術に転化されたとき、学習指導が構造化された、ということができよう。

参考文献

- (1) ウェルトハイマー著 矢田部達郎訳 生産的思考 岩波書店 P. 75
- (2) 研究紀要第30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. 156
- (3) 波多野完治・滝沢武久著 子どものものの考え方 岩波新書 P. 191
- (4) 同上 P. 198
- (5) 上田 薫編 授業分析の理論と実際 黎明書房 P. 110

あとがき

この研究を進めるにあたって新大教育学部 加藤 謙教授から指導助言をいただき、前所員、現
燕市小池中学校長 羽鳥敬一氏からも多くの資料と助言をいただいた。また、研究授業を担当して
くださった下記の諸先生、ならびに授業を実施した下記の学校の校長先生はじめ教職員各位に対し
合わせて厚く感謝の意を表する次第である。

新潟市立内野小学校	日浦忠吉教諭	新潟市立入舟小学校	新井田玄道教諭
新潟市立白新中学校	中村義隆教諭	中蒲原郡亀田町立亀田中学校	田辺豊平教諭
新潟県立中央高等学校	滝沢武利教諭	新潟県立中央高等学校	惣山益雄教諭
新潟市立鳥屋野中学校		新潟市立沼垂小学校	

この研究の企画推進にあたった者は、小林正直・大久保正司で、研究の実施、執筆は大久保正司が
担当した。