

第四章 指導（授業）の構造と機能

指導過程という運動が成立するためには、三要素（教育内容、児童生徒、教師）のうち教師の果たす役割はいかなるものであるかを、この章では追究する。そこでまず、第一節において、自然におこなわれた学習指導を観察し記録したものを研究資料として記載し、ついで、第二節以下において分析、考察したものを逐次記述することにする。

I 学習指導の実践記録

○ 記載の要領について

提 示（視覚によるもの）	教師の提示・指導	児 童 の 学 習
この欄は主として視覚に訴える提示方法のものを記載する。たとえば、地図、年表、掛図など	この欄は主として教師のコトバによる内容提示、および指導を記載する	この欄は主として児童生徒の発言を記入し、時には、動作、表情等も記入する
		この印は教師から児童生徒に対する働きかけ
	この印は板書と発言の関係を示す	この印は児童生徒から教師に対する質問などの働きかけ
○ 大 項 目	} 学習内容の小単位を示す区切り罫	♂…… 男子
● 小 項 目		♀…… 女子
		1' , 3" …… 所要時間

1 小学校6年 学習指導 記録

- 新潟県西蒲原郡西川町立曾根小学校 第6学年3組 （男子 30名 女子 22名）
- 指導 I教諭
- 記録ならびに録音 羽島
- 月日 昭和36年6月20日～7月1日
- 単元 国のできたころ
- 教科書 小学校社会科 六年上 改訂版 学校図書株式会社

提示(視覚による)	教師の提示・指導	児童の学習
<p>(板書)</p> <p>1961 ← 1885 ← 1868 ← 1583 ← 1274 ← 1192 ← 600 ← 1</p> <p>(国民) 博文が総理大臣となる</p> <p>(天皇) 都が江戸に移された</p> <p>(将軍) ベリーがきた</p> <p>信長が光秀にころされた 光秀が秀吉にころされた</p> <p>元がせめてきた</p> <p>頼朝が将軍になる</p> <p>平家がほろびた</p> <p>聖徳太子</p> <p>推古天皇</p> <p>仁徳天皇のほか</p>	<p>○今年は何年か</p> <p>○今から何年前か</p> <p>○みんなが書いたのは、この年間にあったことである。(オ3章 児童の既知知識の調査)</p> <p>○自分の書いたものをあげてください</p> <p>○元とは何か</p> <p>○今の中共の方ですね</p> <p>○何年くらい前か</p> <p>○そのほか</p> <p>○知っている人</p> <p>○秀吉に殺された?</p> <p>○本当に殺したのは土民</p>	<p>1961年</p> <p>1961年前</p> <p>○元がせめてよせてきた</p> <p>○蒙古</p> <p>○700年くらい前</p> <p>♀聖徳太子が人を助けた</p> <p>$\frac{4}{5}$ 挙手</p> <p>○織田信長が明智光秀に殺された</p> <p>○日本武尊が熊襲を殺した</p> <p>○光秀が秀吉に殺された</p> <p>○ちがう、土民に殺されたのだ</p> <p>↓</p> <p>映画で見た</p>
<p>板書(上記の個所に)</p>	<p>○そのほか</p> <p>○これより前に総理大臣はなかったか</p> <p>○それは何か、内閣の大將である</p> <p>○その前は何か</p>	<p>○伊藤博文が総理大臣になった</p> <p>○ないと思う(大部分のもの挙手)</p> <p>○大名が仕事をしていた</p>

板書 (同上)

- そのほかに → ♀ 都を東京に移した
- その前は → 京都
↓
その前は奈良 (ロ々に)
- そのほか人でもよい → ♂ 日本にペリーが来た
- 何をしに来たか → 忘れた
- 国語の本にあったよ → ♂ 通商条約を結びに来た
- 貿易しようとした

板書 (同上)

- そのほかに → ♂ 平家が滅んだ
- 元寇の前か → (前というものが多く、後というものは少い)
- 元寇の前ということはどういうことで解る? → ♂ 頼朝が征夷大将軍になった
- 頼朝とは? → ♂ 義経の兄 ♂ 国の大将
- 聖徳太子より前のことで知っているか → ♂ 前か後か解らぬが、仁徳天皇の墓ができた
- どこにあるか → • 堺市
- ♂ 推古天皇の墓ができた
- どんな人か → ♂ 日本で初めての女帝
- 1192年は今から何年前か → ○ 750年前
- 秀吉の頃は何年前か → 300年, 400年
- ↓
350年前
- 600年 → 1350年前

(既有知識の再生)

- 今国を治めているのはだれか → ○ 池田勇人
- いちばんの大将はたれか → 国民
- 国民の前は → 天皇
- 国民が国民によって治められるようになったのは、どうして明治23年か → ♂ 明治23年
- ↓
昭和とまちがえたのではないか → ♂ 第2次大戦に破れ
- ↓
太平洋、第2次大戦が終って新しい憲法ができてからの意味か → ハイ
- その前はだれか → ♂ 將軍
- そうか → ♂ 天皇
- いつごろから天皇が政治をやったか → ♂ 1871年ごろから
- その前は → ♂ 將軍

(板書)

貴族

將軍とは	→ 国でいちばん偉い人
↓	→ 強い人
普通の人か、ちゃんばらをやる人か	→ ちがう
• 將軍が治めていたの、どんなことがあったか	→ 関ヶ原の戦
↓	→ 武士
が国を治めるのは	→ 幕府
武士が国を治めるところか	
• では、いつごろからか	→ (挙手 4人)
	→ 解りません
	→ ♀ (同上)
	→ ♀ 1,200年くらい
• だれか	→ 頼朝
• これ以来か	(後醍醐天皇という声もある)
◦ その前は	→ 藤原氏
とは天皇か?	→ ちがう
將軍か?	→ ちがう (小さな声)
• ほかの人は	→ 天皇
よいか	よい
天皇だけ	(答なし、聖徳太子というものもある)
貴族	→ 貴族 (すぐ応答する)
◦ 貴族のもっとも初めの方はどうか	→ 人間が縄文式土器を使い狩をする、土器や石器で生活した
	→ 国民
だれも大將がないか	→ 大將がない
• どうしてと思うか?	→ (頭あたりな)
	→ 治める人はいない
• 治める人がいない、国はあるか	→ 国はない (多くのものがある) (部落のようなもの)
• 今のような国とちがう、国といわれるようになったのはいつごろか	→ 解らない
◦ 治める人がいないと国といわない	
◦ 国というのはいつごろできたか勉強していこう。	

・国というものはどういうものを国という？ → (解らぬ)

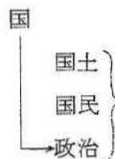
・世界に国があるが、どんなだと国といわれるか

- まとまっている
- 同じ性質の人がたくさんいると
- 白いはだが同じ
- 同じ政治に従っている
- 同じコトバが通用している

・西川町というと → ・土地がある
・人がいる

掛地図の海を示す (板書)

→ これは国か → ・そうでない
・国というのは



→ これがそろったのはいつごろからか

6月21日 第3校時 国のできたころ 第2次

提示(視覚によるもの)	教師の指導・提示	児童の学習
	<ul style="list-style-type: none"> ○ 年表だけ出さない → ○ 政治をやる人, 国を治める人がどのように変わってきたかを見ることにしよう(前時の学習の確認) 	1'
<p>板書</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・今はだれが大將か → 国民 ・その前は? → 天皇 ・その前は? → 幕府 ・最初に幕府を始めたのは? → 頼朝 ・その前は? → 天皇 天皇だけれども貴族が主であった ・その前は? → 天皇 	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 想起

•その前はどうか？

→ 治めるものはいない

3'

◦おさめる者がいない，それが急に天皇が大將になったのか？

→その部落で一番年をとった人が政治をしている。

「よしおれが大將だから」というようになるた

•日本の国が国らしいものにまとまったのがいつかあったにちがいない。

どのようにして一つの国にまとまって来たか勉強しよう。

◦日本の国が一つにまとまったのはいつごろか。

2'

◦国といわれるのには何がなければならないか

→ 土地がなければならない

•国土がなければならない

•国民

} これだけでなく，
例えば憲法のようなのによっておさめることがなくてはならない。

•おさめる人，おさめられる人

2' 30"

◦天皇が中心になって国をまとめたのは

→ 1,500年くらい前

• 1,600年くらい前

→ 1,500年前

→ 1,400年前

→ 2,000年前

2' 30"

◦だれが一つの国にまとめたか

→ 1 解らない

•国民は国民でしょうね，しかし

→ 2 国民

→ 3 天皇（同じもの 他2）

◦天皇と国王とちがうか？

→ 4 国王

天皇もその国の王様である

→ 5 大和朝廷

→ 6 日本武尊

◦天皇を中心とした豪族によってまとまった

4'

•大和ということをはかに聞いたことはないか

→ 7 大和魂

板書

大和朝廷

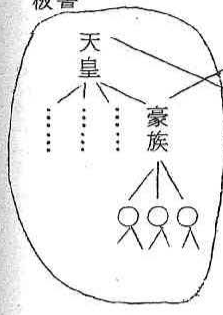
天皇を中心とした豪族

・大和の国というのは → 日本(元気にいう)
 → 奈良県

掛地図で奈良県を示す

◎ 位置の認知
 2'

板書



○大和朝廷をはっきりさせると
 → 豪族は自分の国をもっていた
 自分の国の政治をやっていた
 → 天皇も土地をもっているし、人民ももっている
 これを大和朝廷という

◎ 聞く
 2'

○どのようにして統一していったか
 ○教科書を出して37ページの始めから3行目より38ページにかけて読み、まとめなさい
 ○まとまるまではどのようにしてまとまったか
 (学習目的の提示)

◎ 教科書を読み要約する
 ↓
 1' 30"
 ↓
 1' 30"

・まとまったか

→ 日本がいくつもあって、特に大和の国の勢力が強くて、それが他のクニをまとめた。

地図で統治の範囲を示す

・そのころの日本の国は九州から関東にかけてである。

○その前は → 答なし

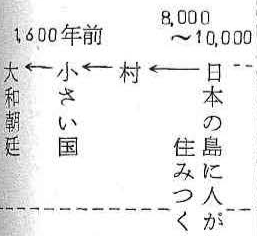
○37ページの4行をみよ。

・小さな国の前はどうか

→ 小さな国
 → 島
 → 部落
 → ムラ

↓ ムラは今から何年くらい前か

→ 50年くらい前—他の子ども「エッ」という声ある



日本の国にいつごろから住みつくようになったか → 2,000年前
 → 10,000年位前

4' 計39'

多く ← 米 ← 狩
 石器 ← 大陸 石器 ← 採集
 石器 ← 銅・鉄

○この頃は何をしていたか
 四年のときにならわなかったか → ♀石でつくったものでいろいろつくった
 ○石でつくったものでなにをしたか → ♂けものをとってたべる
 ・けものだけか → ♂さかな
 ・まだないか → ♂かい
 → ♂とり
 → ♀木のみ
 ・くるみ、くり、木の実を取って集めた → ♂採集
 3'

○どんな道具をつかったか
 石器(石斧)を示す → これは何か → 石器 (4, 5人いう)
 この時代は → 石器時代 (口口に)
 石器を示す → ・このほかに → ♂石器
 → 土でつくったもの
 これよりもっと古い 厚さも厚い
 ・縄文式石器 縄のような模様のあるとがある)
 ○狩はずっとつづいたか → 米をつくりはじめた
 ・米をつくり始めた どのころと思うか
 どこから来たか → 中国(口口に)
 ・石器はこのころも使っていたか → 使っていた(半数以上挙手)
 何につかったか
 ↓
 武器になる
 2'

・石器は日常つかう道具
 ・磨いた石器をつかう
 ・石器はつかっていたか? → つかっていた
 → 口口に弥生式石器
 ・つかう役目によって形が変わる
 ----- 終了のサイレン -----
 ○このころ伝わったものに他に何があるか → ♂金属器
 ○石器で稲の穂首を切っていた 鎌
 ところが鉄や銅が伝わる → これを鎌
 ○これの確認
 ○狩採集から米づくり、それが多くとれるようになる。
 ○この次の時間は村がどうしてできてきたかについてやるから考えておきなさい。
 5'

石器(石斧)を示す

石器を示す

③ 37ページ写真
 (土器 縄文土器)

◎ 年表に板書を記入する

提示(視覚によるもの)	教師の提示・指導	児童の学習
<p>大和朝廷によって日本の国が一つになる</p> <p>←「カ」武力</p> <p>← 小さい国々</p> <p>村 ← 100~200</p> <p>大陸</p> <p>銅 石器 石 稲 低</p> <p>山 海</p> <p>石器 土器</p> <p>8000~10,000 前</p> <p>日本の島々に人々が住みはじめる</p> <p>狩猟採集 ↓ 貝塚</p>	<p>○この前の時間に8000年前くらいに日本の島々に人々が住みついた、そして狩や採集をしていた。</p> <p>・そのころ使っていたのは、</p> <p>土器は何式か</p> <p>どこに住んでいたか</p> <p>・全部か</p> <p>○どこにできるか、暑い方が寒い方が</p> <p>○米を作るにはどんな場所に生活したらよいか</p> <p>・どうしてか</p> <p>○稲を作るのに山から低湿地へおりてくる</p> <p>・稲作をすると、あっちこっちに村をつくる</p> <p>→ このころは</p> <p>← しかし、バラバラになっているわけにいかない。どうしてムラを作らなければならぬか。</p> <p>← 共同作業？</p> <p>・稲を作ると一定の場所に住むようになるのは？</p> <p>↓ 用水堀を掘るのにたくさんの人が協力しないとだめだから</p>	<p>・石器 土器</p> <p>→ 縄文式土器</p> <p>→ 川の近く、海の近く</p> <p>山</p> <p>山</p> <p>海</p> <p>○暑い (一斉に)</p> <p>→ 水の便のよい土地、平地</p> <p>→ 稲を作るのに水があるから</p> <p>・バラバラになっている</p> <p>→ (四人挙手)</p> <p>○大勢住んでいないと困る</p> <p>なぜ困る → 稲刈など大勢いないと困る</p> <p>→ 同じことだが獣を一人でやると殺される</p> <p>→ 水の便のよいところに集まるから</p> <p>○大水が出たとき防ぐのに困る</p> <p>○水をもってくるときに堀をつくるから</p>

(国語 登呂のことを想起させる)

- あぜを木でかためるなど，村になっていることとはつどうがよい

教科書

57 ページ写真 ←

- 鉄，銅が伝わると何に使われたか
- 何か
- 何に使うか
- 外国からきた銅鐸をもっていたのは誰か
- かざり
- 偉い人のしるしだろーといわれている
- 100 ~ 200年ころに農具として使われた

- 鎌
- 銅鐸
物を入れる
- 金持ち
- 偉い人
- 酋長

- 日本がまとまっていくなかに苦勞はなかったか
- 何か苦心についての話をしらないか

- 日本武尊のことなども，それを示すものがないか

くまそ

- 人間の名まえ

- 熊襲征伐について知っているか

◦ 女に化けて酒をのまして殺したとか，火に囲まれたときに草を剣ではらって救われたというように苦心した

くまそというのは何か

酒をのまして……

- 大和朝廷が国を統一したとき，力のあるということはどういうことか

◦ 何んだと思う

- こうしようとするときにまとまっている

◦ 仲が良ければまとまっていられるか

- まだないか

◦ 文化人の意味か

- 進んだところの道具や武器をもっていないか

- 大陸から進んだ武器や考え方をもっていること。

それから裕福でなければならない，貧乏ではだめだ，そうでないと他の国から買えない

◦ まとまっている

◦ けんかしない

◦ 戦争に対する知識

◦ 頭が……

◦ 敵をやつけたときに
とった

◦ 大陸から買った

(教科書)

38ページ 古墳の文

豊かであったかが力の強いことを示すものではないか

○ 38 ページ の教科書を見よ

○ (読む)

・ こういうものを建てた人はどういう人か

- ・ 仁徳天皇
- ・ 力の強い人
- ♀ 天皇陛下

・ 力のあった豪族

・ 貴族

・ 天皇がこういうものを造った

・ 力のあるカシラでなくては造れない

・ 土

・ 何んでできているか

ひとりだが、それを守るた

・ くずれないか

めに"はにわ"を作ったか

・ ひとりなのか(ひとりの人のためのものかの意味)

ざった

(板書)

- 技術 (養蚕、建築、彫刻)
- 漢字
- 宗教 (儒教、仏教)
- 学問 (医学、暦、天文)

↑ 帰化人による

○ 米やすぐれた器物が大陸から来たのであるが、どんなものが伝わってきたか

⊗ 文字

・ ほかに

⊗ 儒教、仏教のような学問
宗教が入ってきた
(教科書を読む)

・ 宗教はキリスト教もあるし、仏教もある、そのころのは

ない

⊗ この辺にマホメット教を信じているものがあるか?

青銅の道具 (ロケ)

・ 技術とは何か、何かを作り出す作り方

技術

どんな技術が伝わったか

♀ 織物をつくる

♀ 堤防をつくる

・ 618年ごろになると、すばらしい

⊗ 稲をつくる技術

家や彫刻などが急に造られるようになった

⊗ 畑をつくる技術

・ どんな学問が伝わったか

・ 漢字

⊗ 医学

暦も

⊗ 先生なんでもかんでも伝わって来たんだね!

・ だれが伝えたか

・ オランダ

中国

○ 来たもの、帰化人……外国人から日本人になったものである

そうでないと織物などはできない

中国から朝鮮に伝わり → 北九州に来る

相当たくさんある

こっちからも行った

← あちらから来たただけですか?

・こういうものが伝わると日本の生活はどのように変わったろう

6月23日 第3校時 国のできたころ 第4次

提示(視覚による)	教師の提示・指導	児童の学習
<p>(板書)</p> <p>6c ~ 4c 350</p> <p>豪族が対立して争う</p> <p>大陸文化がつたわる</p> <p>国をまとめる</p>	<p>○昨日は大陸からいろいろなものが伝わったことについて調べた。どんなものが来たか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・技術が伝わった <ul style="list-style-type: none"> はたおり 舟をつくる, 造船 蚕をかう 養蚕 彫刻 建物をたてる 建築 土木 やき物 ・漢字, 学問, こよみ, 天文 <p>○これはいつごろ伝わったか</p> <p>大和の朝廷が国をまとめるときから前か後か</p> <hr/> <p>(ここで世紀の説明をする) 100年を1世紀とする)</p> <p>・学問や仏教は</p> <p style="text-align: center;">5c ~ 6c</p> <p>○日本と大陸を比べてどう思うか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・だれが伝えたか ・使ったのは一般の人でない ・土地人民を自由に使える長が使った 天皇, 豪族たちが使った ・帰化人はどこを通過して来たの 朝鮮から大和へ直接来たか <p>○こういうものが伝わって, 日本の国はどう変わったか, どんな点があるか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・食物をたくわえること? ・病気になるっても進んだ医者にかかれる ・生産が上る ・漢字が伝わってどうか, 文字がないとどうか ・仏教が伝えられたので, みんなで信ずるようになった 	<p>○ 仏教, 学問</p> <p>→ 仏教です</p> <p>→ ♀今から2000年ほど前</p> <p>→ そのあと(一斉に)</p> <hr/> <p>→ 1世紀</p> <p>○ 大陸の方が文化が進んでいた</p> <p>→ 帰化人</p> <p>→ 地方の豪族</p> <p>→ ♀海を通過して</p> <p>○ 中国から朝鮮 → 八幡</p> <p>→ ♀くらしが楽になる</p> <p>→ 仕事のはかがいく</p> <p>→ 医者の……</p> <p>→ ・いろいろのことをあらかずすることができない</p> <p>11' (復習に11'も使っている)</p>

○ 6.cの終りごろまでの政治はどうであったか、
天皇に仕えている豪族は広い土地をもち、人民ももっていた。

天皇も同じようにもっていた
それらの豪族がだんだん力を得て、天皇の命に従わなくなった。あちこちにある倉をうばうものも出てきた。豪族たちも争うようになる。

- その中で代表的なものは → ○ 蘇我入鹿
- 蘇我氏や物部氏があった → ○ 物部氏
- 豪族は氏
- 豪族は互いに争っていた

4'

○ こういう時に出た偉い人がある、誰か
聖徳太子はどんなことをしたのか
〔教科書を読んでノートに書き出してください〕

○ 聖徳太子

- 本の上でもよい ← ○ 本に書いてもよいか

(P 41 ~ P 42 の 6 行ぐらい)

〔教科書を読み 書き出す〕

4'

(教科書)

(板書)

聖徳太子(摂政)
国内を治める 天皇中心

↓ 十七条憲法

○ 「和」なかよく
天皇の命令。仏教をうやまうこと
○ 相談していこう
○ いたわり

↓ 仏教を信仰
させる

中国から進んだ文化をとり入れる

〔いってもらおうかな〕

- だから数は少いのだね ←

○ 604年 十七条憲法をつ
(発表) かった。今のは 109 条
ある (103 条)

○ 人々に仏教を信仰すること
(発表) を教えた

○ 中国から進んだ文化を学
(発表) ばせた

4'

○ 聖徳太子はどんな立場の人か

○ 大和の朝廷で天皇の政治
を助けた

○ 聖徳太子は天皇の代りに
政治をおこなう摂政
(推古天皇のね……独語)

○ 十七条憲法のなかみはどんなことをいっている
のか、主たる内容は? なかみ?

何んの
憲法の
(7, 8人挙手)
(教科書を見る 30")

〔もっと教科書を見よ〕

(板書)

○ なぜ、こういうことをいったのか

- 天皇の命令に従うこと
- 政治が乱れるのが、国の内が乱れると悪いから
- 人々がみんな仲良くしなければならぬ。

(板書)

(板書)

人々と相談しなければならぬ

(板書)

◦ 仏教はどこに起ったか → ◦ 仏教を尊ぶこと
 • 本尊さまは → ◦ 尊敬すること
 何か ← ◦ 印度
 ◦ おしゃかさま
 (まだある)
 → 役人は人民をいたわること
 6'

◦ なぜこんな憲法をつくったのか → ◦ 平和を愛する気持
 • 愛する気持ちを育ててどうしたかったのか → ◦ 国の中が乱れていた。
 憲法をつくり国の中を平和にしようとした
 • 国内を治めるため
 (まだないか)
 • 天皇中心の政治
 • 仏教を信仰させる
 仏教とは何を教えているのか
 → ♀ 人々に思いやりの心を深
 くする
 → (そんなことは解らない)
 ……私語
 → ♀ 死んだ人とむらう
 → ♀ 極楽へ行かれる、死んで極
 楽に行く
 ♀ 宗教
 • まだないか
 • 生きものを殺してはいけない、肉を食べるな ← 生きもの
 四つ足を食べるな ← 四つ足とは何か
 動物 ←
 生ぐさを食べない ← 魚みたいなものはよいか
 • 明治の終りまで肉など食べるものでないと思
 っていた
 ◦ こんな考えをもった仏教をなぜ聖徳太子はすす
 めたか、みんなが平和を愛するように仏教をす
 すすめた
 • 仏教を信仰することによって国内が治められ
 る
 ◦ 仏教をすすめ、そのあわれとして何を建てた
 か
 • これは何か → 法隆寺(一斉に)
 → どうして聖徳太子だけ
 が大きいのか
 10'

(板書)

法隆寺
 国内をうまく治める
 仏教を信仰させる
 掛図 ←
 聖徳太子三尊像

提示(視覚による)	教師の提示・指導	児童の学習
教科書 41 ページ	<p>○この前は聖徳太子はどんなことをやられたか、太子が摂政として政治をいろいろと変えようとした国の中のようすはどうか、政治のようすは?</p> <p>豪族は自分の土地や人民をすきにしたり、大変乱れていた</p> <p>太子はいろいろのことをやられた</p> <p>十七条の憲法をつくる</p> <p>仏教を信じて悪いことをしないように</p> <p style="margin-left: 40px;">↓</p> <p style="margin-left: 40px;">国の中をよく治めようとする</p> <p style="margin-left: 40px;">ねらいがあった</p> <p>今一つ残っていたのは</p> <p>← 中国から文化を取り入れた。どのようにして取り入れたか</p> <p>むこうからみんなきたのか ・何か</p> <p>・ 学びに行く、留学生だけ行くの、お寺さまも行った。留学僧 仏さまを信仰して、中国の進んだ仏教をもっと勉強してくるように</p> <p>・ みんなの本にないか。41 ページを読む</p> <p>・ 隋とはどこか</p> <p>使いの人は何と行ったか。遣隋使</p> <p>だれが行ったか</p> <p>601年くらいに行った</p> <p>・ このように隋に使いをやったが、何回も何回もやった。全部 13 ~ 14 回くらいやった</p> <p>・ 長い人は20年も30年もとどまって勉強した</p> <p>・ 小野妹子がもっていった手紙、国書を持っていった。それにおもしろい中味があ</p>	<p>児童の学習</p> <p>→ ♂ 答なし</p> <p>→ ♀ 中国からいろいろの文化を取り入れた</p> <p>→ 留学生</p> <p>→ いろいろの文化を勉強する</p> <p>教科書 41 ページを読む</p> <p>→ 中国</p> <p>→ 小野妹子 (これは参考書に書いてある)</p>

る。隋と日本を比べてどうか。——・貢

- ・貢物も持っていったかも知れない
- ・「日出る処の天子，書を日没する処の天子にいたす，つつがなきや」

(解説) 日出る処=日の出るところ

↓
日の沈む

- ・この書を読んでどう思うか おくれたところの天子がやる 滅亡する処のよ
うな感じがする

・日本が下のような感じか，むこうか——・上の感じがする

- ・同じぐらいな気持ちをうける
- ・どうしてこんな書き方，元気のよい，意気のよいのをやったか

→ おっからがらない

・隋に対していうつもりでなかった
朝鮮にあって，そのころ任那——日本の治めていたところ，その当時，こちらにある国 新羅・百濟 高句麗

↓
これらは高句麗に圧迫されていた

- ・新羅・百濟はやっと隋の助けをかりていた。その時に隋にやったということは，新羅・百濟に対して日本が隋とどうか？
- ・新羅・百濟と異うのだよということを隋に示した。
- ・任那は日本の政治の仕方がだめ，日本の力が朝鮮にそそぐことができないでいた
- ・日本の力が朝鮮より追い出されていた。こういうときにあったから，日本はおまえたちと異う，誇ったのだといわれている。

→ 隋の力を借りなければ
ならない

・遣隋使をやって何を取り入れたか

→ ♂ 無答

→ ♀ 文化

← 中には？

→ ♀ 学問や芸術

- ・進んだ技術
- ・まだ他に，政治のしくみ，留学生や留学僧をやって政治のしくみを学ばせた

◦ 今までのところで、太子のやられたことを学んだが、太子は47, 8才の時に死んだ
 殺されるのではなく死んだ

◦ 太子は本当の目的を達しないうちに死んでしまった。太子は何を目的にしたか

◦ 本当の目的は何か、今までのことを考えてみよう。どうしようと思って一生懸命やられたか

◦ 豪族と豪族の

◦ 氏たちのもっている土地を天皇のものにしたい、国のものにした。土地だけか

◦ 大和朝廷は天皇を中心にした豪族土地も人民ももっていた、天皇を中心にした連合体であった。

→ 殺されたのか

→ 平和

→ 平和にする

→ ♀天皇を中心にして、国民は仲良くしなければならぬ。

→ 日本も外国に負けず文化の進んだ国

→ 氏たちの土地を国のものにする

→ 人、

6月27日 第3校時 国のできたころ 第6次

提示 (視覚による)	教師の提示・指導	児童の学習
<p>(板書)</p> <p>令…役人・政治のしくみ</p> <p>神社 権利義務</p> <p>軍事 教育</p> <p>都 地方</p> <p>大学 国学</p> <p>七〇一大宝律令(法律)</p> <p>律…刑(さいばん)</p> <p>戸籍</p> <p>税をおさめる</p>	<p>中大兄皇子</p> <p>中臣鎌足</p> <p>六四五年 大化改新</p> <p>年号をつくる</p> <p>天皇によって役人を任命する</p> <p>土地、国のもの</p> <p>人民、国のもの</p> <p>田を国からさすけられる(六才)</p> <p>戸籍</p> <p>税をおさめる</p> <p>◦ 昨日は折角太子が国の政治を整えようとしたのに、蘇我氏のわがままのために乱れた</p> <p>◦ その遺志をついで働いたものが</p> <p>◦ その他、大陸から帰った留学生、帰化人の応援を得て蘇我氏をたおした。</p> <p>◦ たおした年に初めて年号を定めた</p>	<p>◦ 中大兄皇子</p> <p>◦ 中臣鎌足</p> <p>◦ 645年</p>

六四五年

教科書 42~43 ページ

○改新とは → ○新しく改めた
・大化の年にいろいろのことを改めた

○では、どのようなことを改めたのか、教科書の42~43ページにあるから、自分で読んで本やノートにしるしをして調べてみよう
〔教科書を読み調べる〕

よう

↓
やめて

○何をやられましたか → (9名挙手)

全然わからぬ人 → (挙手なし)
〔発表〕

○男女とも6才になると決った広さの田を国から授けられた

○大宝律令をつくった

← その頃か → ○701年 (他の子どもも発言)

○多くの土地や人民をもっていたのが国のもの

← 国とは天皇

となった

♀とれたものの一部を国に納めることにした

○国の政治は天皇が中心になってやった

・もっとほかはないか 女の人はどうか → ♀天皇が地方の有力者を役人にして政治がおこなわれる

・まだないか

・田を国からもらうと、何かしなければならぬことがある。郷戸であったから、一団となった長から、もらうことをいうので、はっきり解らないとやれないことがある。

→ 厳重に調べる

↓
いるかいないか

↓
戸籍調べ

← 戸籍調べみたいなのが必要だ

・まだ他に大化改新でやったことについて → 都を大阪に移した

○前の政治とどんなところが違うだろうか

○今までの年表や教科書を見て、考えたり調べる
〔調べる〕

べてノートに書きなさい

(注意する)

- ・ 戸籍を調べたのは、田とも関係するし、税金とも関係する

どうかね

今でなく

大化前と比べてどんなところが違うか調べよ

← 最初は税金を納めたのか

← 今と比較するのか

発表してもらおう

〔発表〕

⊕ 天皇によって役人を任命する

⊕ 前は税をとらなかつたと思う

- ・ とらなかつたとすれば困るのでないか

→ ⊕ 土地をもっている人から土地を借りた、貸賃をとる

- ・ 天皇を中心にした豪族たちは土地をもっていたものは人々にたがやさせた。今の奴隸のようなものを使った

→ 国に納めないで豪族たちに納める

・ 豪族が田畑をもっていたが、改新の結果は国民が少しは多く土地をもった

- ・ 数年でいるか

← ⊕ 才は満であるか

- ・ 800坪

← ⊕ 田は大きかったか

- ・ 一つの家で戸主を中心にし百人くらいいたので相当広い土地をもっていた

♀ 働きざかりの男は土木工事をす義務があった

⊕ 豪族たちに勝手にされた

- ・ 豪族たちの時とどちらがよいかほかに

→ ⊕ 改新の方がよい

- ・ もう少し付け加えておくが

役人はどうか、天皇によって任命されたか大和を中心にした大和朝廷では、あるもの

→ ⊕ されない

は軍隊の専門大伴氏となる。物部氏は政治
 というように、豪族たちが分れて政治を分
 担していた。地方は役人を決めてやるわけ
 にいかなかったのであるが、地方の豪族を
 任じた

教科書

(48ページを読む)

○大宝律令ができた → 何んのことか? → 答えなし
 → ♀まとまった法律

・法律, しっかりした文章によって国のき
 まりや約束がかかれた
 ↓
 教科書でどんなことが書かれているか読
 みなさい → (読む)

○律令 — はじめての法律 → ♂法律のこと
 → ♀国民が悪いことをした場
 合に罰することを決めた
 法律

・悪いことをしたものをどのように罰する
 かという刑 — きまり

・令とは何か → (挙手15人)

♀神社のこと
 ♂百姓の仕事や役所の仕事
 国民の権利と義務
 ♂教育について

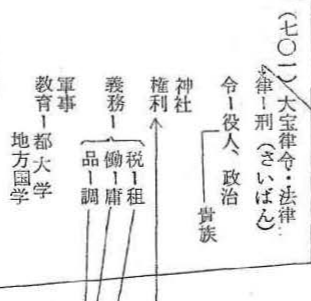
← もっとくわしく → ♀都に大学, 地方に国学

○大宝律令のなかみをこの次にみよう

6月29日 第3校時 国のできたころ 第6次

提示(視覚による)	教師の提示・指導	児童の学習
-----------	----------	-------

奈良時代
 (七一〇)元明天皇
 平城京
 「青丹より奈良の都は
 さく花の
 におうがごとく今さかりなり」
 古事記
 日本書記
 万葉集
 風土記
 錢和銅開球



○大宝律令は
 701年に
 つくられた
 律という
 のは
 ○権利が与え
 られたとい

うが、どんな権利が与えられたか

・ 6才になると田を男は2段、女は $\frac{2}{3}$ をも
らった 死ぬ返す

・ 義務 → 8 そこからとれた稲を税と
して納める

税 そのほか → 8 1年に10日ぐらい働き
に出る

・ もし働きに出なければ布を納めなければ
ならない

・ その土地からとれる特産物を納めなけれ
ばならない

そうすると税金とか、働きに出る、特産
物を納める

・ 何をしに働きに行くと思う → 8 国の仕事
→ 8 川をつくる

(板書)

・ 軍事の方は → 8 解らない

兵隊 第二次大戦前には徴兵検査があっ
た。このときも兵隊に集めた。20才にな
ると $\frac{1}{3}$ ぐらい集め、都を守り、遠いものは
北九州にまでやられた。それを防人といっ
た。8年ぐらいも勤めたので大変だった

・ 教育の方は都に大学があった。だれが入
ったか → 8 武士

役人になるような人が入った。役人をつく
る学校。一般の人は入らない

国学もはいれない。これも地方の豪族、役
人、学者しかはいれない。一般の人は入ら
ない

・ 役所のしくみは八省百官といってたくさん
あった

・ 文章に書かれた。これは何を手がかりにし
てつくられたか。何によってつくられたか → 8 仏教

・ 仏教はどこからか → インド
→ 中国

・ 何をまねしたか → 中国

・ 全くまねをしたのではなく、日本の国の
風俗習慣によって違うこともある

	<ul style="list-style-type: none"> ○ 役人たちは誰がなったか → ・ 頭のよい人がなったと思う人 → ・ 役人は大部分豪族だけになった → ← 大部分は豪族だけだ。高い位の者は、帰化人も役人について仕えた ・ この人たちは段々栄えていった。これを貴族といった ○ 豪族たちは土地や人民をみな国に出すのはよろこんだか → ← いやだから、しかたなしに出したが、そのかわりにどうしたか → ← 位だけでよいか → ・ 位についてくる田をもらえる ・ その他よいことがあった、義務をやらなくてよかった、よい権利を授けられた 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 豪族の親類 （挙手5, 6人） ・ 豪族だけか？ ・ いやだ ○ 何か位を授けられる ○ 高い位だし、お金ももらえる
<p>（板書） 七〇 元明天皇 平城京 教科書 44~45 ページ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ このようにして、政治が整った。こうして710年 奈良に都が移された ・ 何という都か <p>教科書の44~45ページのはじめまで読みなさい</p>	<p>↓ [読む]</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ・ どんな都であったか ・ 中国 当時唐の都長安にみならって碁盤の目のように造られた。ほかに ・ 何年くらい都にしていたか 	<p>(10名挙手) ↓ (17名)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 平城京は中国の都にならって造られた ♀ 大きな寺、規模の大きな住居、壁は白く、柱は赤く塗らしたのでたいそうきれいになった ○ 70余年
<p>（板書） 青丹よし奈良の都は におうがごとく さく花の 今さかりなり</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ この時代を奈良時代といった この都の美しさを歌った短歌を聞いたことはないか （この歌の意味を解説） → たいへんりっぱな都であった 	

○ そのころの進んだ文化で今残っているものは何か

($\frac{2}{3}$ 挙手)

← 道具でもよいか

→ びわ

→ 大仏

→ 書物, 万葉集, 古事記

→ 正倉院

お寺

♀ 学問や芸術

♂ こと

屏風

スライド映写

「貴族の文化」

○ 大仏開眼

スライドを映写してみせるよ

〔スライドを見る〕

← 大仏の前で聖武天皇, 光明皇后が参拝している

○ 平城京の鳥政図

○ 正倉院

○ ハリのわん, 水さし

○ 東大寺大仏殿

○ これを見ての感じ, 感想はどうか

〔発表〕

← 大仏が大きい

← お寺はみんな赤くぬられている

← ♀ そのころの芸術はなかなか
かりっぱだ

← ♀ 三月堂はきれいだ

← ♂ 美術品がよい

○ 仏教の関係にあるのが多いことに気づかなかったか

→ (同感)

○ このほかの文化

(板書)

古事記・万葉集・日本書紀

風土記 とは何か

→ (解らぬ)

古事記

日本書紀

} とは何か

→ ・国のできはじめの歴史

↓ 歴史のこと

短歌, 長い歌がはいっている

→ これは地理の本のようなもの, その土

<p>(板書) 和銅開珮</p>	<ul style="list-style-type: none"> 和銅開珮が使われたのはどんな程度と 思つか。日本の全部にゆきわたったと 思つか この頃の文化は仏教に関係したものが 多か 	<ul style="list-style-type: none"> 兵庫県 近畿・中国地方 同じ お寺
<p>(板書) 東大寺</p>	<p>った。どんなものがあるか。どんなお寺か</p>	<p>東大寺</p>
<p>教科書 45 ページ</p>	<p>[教科書 P45 はなやかな文化を読み]</p>	<p>[読む]</p>
	<ul style="list-style-type: none"> どうか まだほかに 	<ul style="list-style-type: none"> ♀ (すぐいえない) 地方の人 にも仏教を広めた 国分寺
<p>(板書) 国分寺</p>	<ul style="list-style-type: none"> 新潟県にもあったか 直江津, 佐渡にもある。真野 (教師無視する) 	<ul style="list-style-type: none"> 新潟県にもあったか あった 柏崎 国分尼寺は?
	<ul style="list-style-type: none"> たくさんたてられた (国語の取習内容を想起させる) 興福寺・薬師寺 	
	<ul style="list-style-type: none"> 東大寺はだれが先頭になって建てたか 大仏建立 	<ul style="list-style-type: none"> 聖武天皇 先生, 金銅とは何か?
	<ul style="list-style-type: none"> を造る時ほどんなにして造ったか 	<ul style="list-style-type: none"> 全国から働ける人を集めて 造らせた
	<ul style="list-style-type: none"> どのくらい使ったと思う 	<ul style="list-style-type: none"> 2000人くらい 217万人
	<ul style="list-style-type: none"> これだけの延人数を使った 国分寺はいくつくらい造られたか 	<ul style="list-style-type: none"> 70
	<ul style="list-style-type: none"> どうして, 天皇が政治の中心になる人が先 頭に立って, 仏を参るようにし, 仏教を政 治の中にとり入れたと思うか。想像でよい 思いつきでよい 	<ul style="list-style-type: none"> (考える時間 (ちよつと見当のつくような気もす る) - 私語 ♀ 聖武天皇が仏教を深く信 じていたから 同じ
	<ul style="list-style-type: none"> 聖徳太子のようにか 	<ul style="list-style-type: none"> 豪族たちが戦争していた ので, 戦争をしないよう にして 天皇が信じていたから
	<ul style="list-style-type: none"> どうして天皇はこんなに仏教や仏像を深 く信仰したのだろう。自分のためなのか 自分の信仰のためか 	<ul style="list-style-type: none"> 人々に思いやりの心を深 くすること ← どうしてか → 平和を愛する気持を起し

て平和の世の中にするこ
と。聖徳太子のように

←この時もそうか

→同じだ

◦天皇が若い時、信仰の深い家庭で育ったせいもある
天皇のあとを誰が継ぐかで「内輪もめ」している。この争いをなくしたいという気持がある
もう一つは、天皇は田を分けてもらったが田を荒したり逃げる人がでてきた。世の中が不安になる。病気が非常にひろまって、たくさん死ぬ。朝廷の高官もたおれるということができた
天皇はこの世の中の状態を自分の不徳と考え、仏に救いを求めるということであった

◦仏教を盛んにするためにたくさんお金や労働力を使った。結果、どんなことになるでしょうか

・仏に仕えるものは誰か

→僧侶

仏教を政治の中にどんどん取り入れるということになるが、国の財政はどうか

→財政は苦しくなる

・一般の人、民衆はどうか

→奈良のできた人は発展のためによいが、他の人は悪く思った

・したというのは？

→日本にない珍しいものが造られた

一般の人はお金があったの？

→信ずる人が多くなった

・大仏などができなくても信仰する。教えだけでも。こういうものを造ると仕事が多くなる。一般の人はお金がなくて困る

◦坊さんは政治に関係ないか

→ある（一斉に）

どうしてか

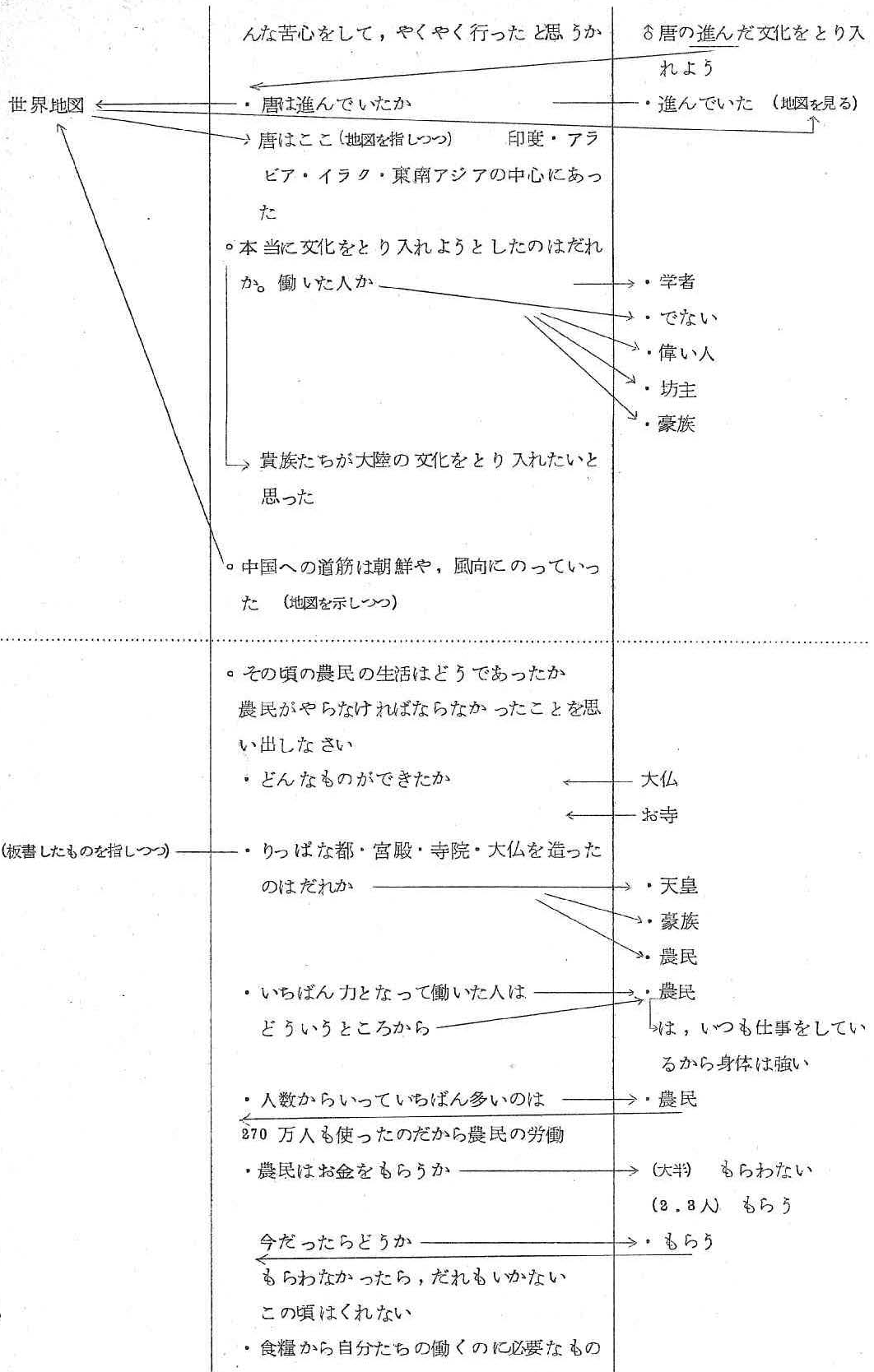
→聖武天皇は仏教の信者だから

←坊さんのいうことをよく聞くというのか

→（遑事なし）

・仏教を広めようとしていることだし、僧侶も政治の中に入りはじめた

→親鸞・平清盛



は自分たちでださなければならない ← ・断られないものか
 ・費用はだれがだしたか → ・天皇
 → ・豪族
 → ・農民
 ←
 ・農民の働きによってできる

(板書)

・まだほかに農民に義務づけられたものがある。どんなことをしなければならないことになっていたか。前のことを思い出して → (2人拳手)
 → (8人拳手)
 → ♀とれた米の一部を税として納めた

租 → ・どうしても出させる ← ・とれない時はどうするの
 労働 → できない場合は布を納める。1日 2尺5寸くらいか、代りとして納めた
 ・ほかに → ・働きざかりの人は朝廷の仕事に出た
 ・土地は国のものとなった
 ・ほかにも → ・もう1つ
 ・兵士
 ・農民
 特産物を納めなければならない
 だれが運ぶか → 京までもっていく ← 奈良まで持って行ったのか

・ただ働きに行っても食物は ← ・自分たちで持って行った
 食糧を持って行った → 持って行かなければならないだろうか

働きざかりは → 20才~25才 (いろいろい)
 1年に10日 60才以上は5日 → 20才~60才
 ~50才
 ・まだある。兵隊以外に、こんなに働かせた以外に、その他の労働をやらせた

(板書)

雑徭・国司・郡司のためにも働かなければならない。年60日以内働かせてもよい。
 ← だれでもか?
 ・何をさせたか → ・山をくずして堀にしたり
 土木・橋・道をつける → 山に木をうる
 自分の行ないで ← 国司みたいなものは何も
 手下にやらせる → しないのか

は40日まで延ばしてよいきまり
 併せて1年の約 $\frac{1}{3}$ になる。雪の降るのを考えれば半年になる
 ・農民は米を作るのが本業なのに、それが → 遊ぶひまもないね

じゅうぶんやれない ←

・その他 兵役がある

・位の高い人や豪族は労働しなくてもよい

かたわもよい。女子もしなくてもよい ←

・病気にしているもの

もっぱら国司や豪族に使われる奴隷のよ

うな奴婢もまぬかれた。これは売買して

・犬や猫のようだ

もよい ←

・奴婢というの何か

・どんなにしてなるか

○このようなようすをみんなどう思うか

・農民は自由がない

・農民はかわいそうだ

・遊ばれない

・平和でない

← 幸福でない

・位のつよい人は働かなくて

もよい

○この頃の支配する人→農民の身体までも
支配した。これを作れ、来いといえいう
ことを聞かなければならない。罪人のよう
にしぼられている

(板書)・寺

・高口
・位分
・高田
| 高官
| 私
| 有
| 地

○このような状態をもっと悪くしたのは、農
業人口が増加すると ←

田が不足する

田をくれない

には私有地が与えられた

・高い位や高い役人には土地をやった。

・寺院にも私有地をもつことが許された

これには税金がかからない

・小さな口分田をもつ農民は取取される

どうすれば高い位の人にな

← どうすればなれる

れるか？

・人のできないことをする

・ガガーリン少佐のように
したり、発明したり、偉
い人を助ける

役人の下っ端にはなれる

・代々なっている

○田が不足してきたので、土地を開墾させな
ければならない

・それで、新しく荒地を開墾した者は三代
国でとりあげない

- 池があったり、水をひく川の近くに開墾した者は一代だけ私有を認めた
- これをできるのは、農民にできるか → ・できない
- どうしてか → ・仕事がたくさんあって
- まだほかに → ・(無答)

たくさん労力がある。その人に米を食べさせるのに農民はできない

だれがやるか。けっきょく豪族たち、貴族たちしかできない

- 三代続くのだから自分のものになる
- これでもふじゅうぶんだというので開墾した土地は永代私有を認めた。農民はできない

教科書の絵

- 農民は牛を使っているが、牛を使われるの [見る] は普通の農民はできない。牛を使うのは豪族
- 貴族の私有地で働く姿であろう
- 耕やせば孫・ひこ・やしゃごまで続く

- 農民はどうしたと思うか → (14.5人挙手)
- みんなであつたらどうする → ♀ みんなで豪族を攻める
- なぜできなかったか → デモをする
- みんなでやる組織がない、しくみがない → ・力がない 武器がない
- 百姓はあきらめの気持 → ♀ 貴族を攻める
- どうしたと思うか → ・土地を離れて逃げていく
- 山の中へ
- まだないか → ・戸籍をかえる
- ↓ うそをいう
- のせておくけどあちこちへ行く
- 放浪者 ←
- まだないか → ・貴族や寺みたいなのをや
- つつける
- できない ← ・豪族にたち向う
- ・戸籍にのっている人だけが義務をもつ
- ・逃げるか、奴婢になる、奴隸みたいになっていた方がかえてよい
- 1軒の家の働き手になっていると、労働に出なければならぬ。豪族や貴族の土地に働くのは税や雑徭に出なくてもよい

(板書)

農民は
逃げる
ぬひに下がる
私有地の労働者になる

(板書)	九〇人 ↙ ↘ 男 女 一七 七五 五 人 五 人	<ul style="list-style-type: none"> ← 奴婢がいっぱいになるね ← みんなそういうものになる ← そういうようにするね ← 女だといふ 女になる
		<ul style="list-style-type: none"> ← 私有地の労働者になってしまう ← 戸籍をごまかして女になる。90人の戸籍のうち75人が女だったという記録が残っている ○ いろいろこのような生活が奈良の中頃から終りの頃に多くなった 私有地が広がっていく

2 中学校2年 学習指導 記録

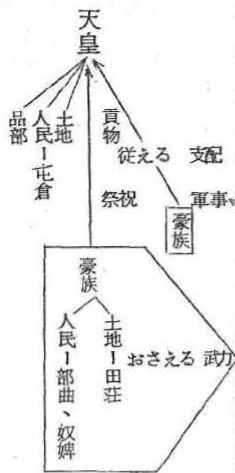
- 新潟県西蒲原郡西川町立曾郷中学校 第2学年2組 (男24, 女27)
- 3組 (男24, 女28)
- 指導 I 教諭 ○ 記録ならびに録音 羽鳥
- 月日 昭和36年5月31日～6月3日
- 単元 大化の改新
- 教科書 中等歴史(三訂版) 日本書院

〔第2学年2組〕

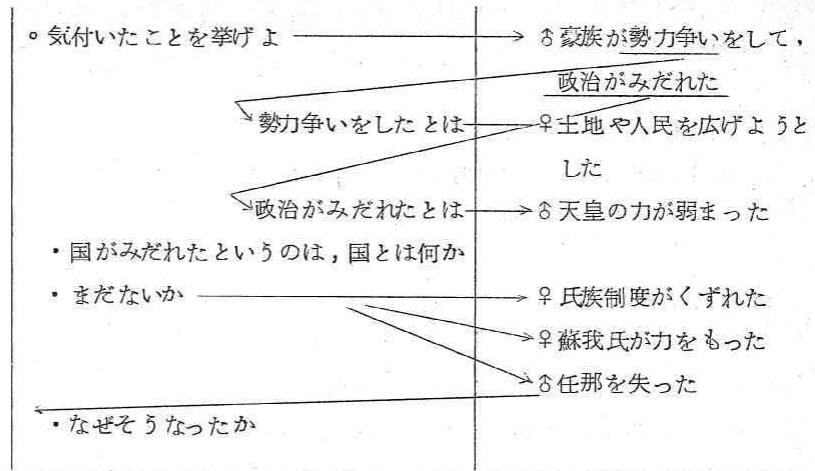
5月31日 第4校時 大化の改新 第1次

提示(視覚による)	教師の提示・指導	生徒の学習
(板書) <div style="margin-left: 20px;"> 豪族 ← 土地 人民 </div>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 5世紀の日本はどんな世の中か。特色のあるものは 古墳の世の中 ・ だれが造った ・ 当時の日本の社会には豪族がいた <li style="padding-left: 40px;">↓ <li style="padding-left: 40px;">とは何か ← 支配とは 	<ul style="list-style-type: none"> → ♀ 民族の大移動 ♀ (無答) → ♂ 大きなもの → ♀ 豪族 → ♂ 土地と人民を支配していた た → 治めていた

治めているということは	(無答)
人民のことは何というか	農奴 ♀奴婢 ♀姓
部民ベミン	♂部民
部曲カキベ 土地は?	(無答)
田荘をもっていた	♀土地を耕している
関係があるか	♂働かないでただ遊んでい
とは?	る。支配している
なぜ、どうして支配している	
どうして遊んでいられるか	家来たちが働いている
	♂人民が働いたものを得て
	いる。米、野菜など
・支配とは収穫物をとる。全部とると?	・人民は死ぬ
しっかりもらさずとるためには、豪族たちはどうするか。人民が納めなくなればどうするか	♂解らない ♂自分で働きだす ♂罰を加える ♀働かせる ♂解らない
・人民と土地とをしっかりと押える。そのためには力がある	♂恐れる
何か	
・おっかながらせる	
武器→月輪古墳からでたのに何かがあるか	・かぶと、劍 ♀解らぬ
矢・矛・盾などがある	♂刀
・偉さがある。それをあらわすものとして	♀副葬品
何かがある	
古墳はどうして造ったか	♀解らない。(外に3人) ♀死んでも魂は生きていて考えた ♀高いところに死んでいても土地と人民を支配した
・横綱はどういう意味があるか考えてみよ	(反応あまりなし)



	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 豪族より偉いもの ◦ 天皇と豪族の関係は? 天皇はどういうものか の意味は 国語の意味は ◦ 豪族が支配するということと同じか どこが違うか 大伴氏は軍事のように ◦ 天皇は豪族を通して、土地・人民を支配している。教科書の表現だと間接的に支配するといっている ◦ 天皇は土地・人民をもっていないか ◦ このような豪族はまた別に何というか ◦ 天皇が豪族に位を与える。それを何といったか 姓には、臣・連などがある。その仕組みは 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 天皇 ♀ 豪族を従えている • (無答) • ついている ♀ 天皇が豪族を支配している る ♀ 違う ◦ もっている ◦ 氏 ◦ 姓
<p>(板書)</p> <p>氏姓制度</p> <p>国造 県主</p> <p>地方 豪族</p> <p>人土地 (掲地図) アジア</p>	<ul style="list-style-type: none"> 地方豪族にもあてはまる姓をもらう ◦ 地方豪族の数は400~500 ◦ 大和朝廷の支配の及んだのは日本国内だけか ◦ 朝鮮のどのあたりか 地図で示せ 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 朝鮮 ◦ 朝鮮全体を指す ◦ 任那を指す
<p>(板書)</p> <p>任那</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ それを何というか ◦ に出張所を置いた ◦ このことは天皇の力がどうであったかを示すものか ◦ 古墳文化のもっとも栄えたのは何世紀か 5.C か ◦ 8世紀になるとこの状態は変わった。これを教科書を調べてノートに書き出せ 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 日本府 ◦ 強かった ◦ 4.C ◦ 5.C
<p>教科書P51~P58</p> <p>国のみだれ</p>		<p>{ 教科書を調べノートに書き出す }</p> <p>別掲</p>



◎教科書 5 1～5 2 ページ “国のみだれ” の要約

原文 3 大化の改新 国のみだれ

わが国は、朝廷を中心にして、氏族制度のもとで国の統一をたもってきたが、氏族制度にもだんだんよくないことがおこってきた。蘇我・物部・大伴などの大きい氏族は、大臣や大連となって、国の政治をかってに動かしたばかりでなく、広い土地をもち、たくさんの人民を手下につかったため、いっばんの人民は土地を失い、生活は苦しくなった。また、大きい氏族はたがいに勢力を争って、国の政治をみだした。そのため朝鮮半島の経営について国の意見がまとまらないで、6世紀の中ごろには任那を失ってしまった。やがて蘇我氏は物部氏をたおして、ひとり勢力をふるい、その力は皇室をもしのぐようになり、国の統一はたいへんあやうくなった。このころ、大陸では、長い間南北に分かれていた中国が隋によって統一され、その力は朝鮮にもびようとしてしきりに高句麗を攻めた。

① S.T (級内の成績 下)

国のみだれ

- 朝鮮半島でしらぎの勢いが強くなった。

② H.N (下)

大化の改新

1. 氏族制度にもだんだんよくないことがおこってきた。
2. たくさんの人民を手下につかったり、いっばんの人民は土地を失い生活がくるしくなった。

③ S.T (下)

- 朝廷を中心として氏族制度のもとで国の統一をたもってきたが、氏族制度もだんだんよくないことがわかってきた。

・蘇我・物部

④ H. K (下)

- ・大きな氏族はたがいに勢力を争って国の政治をみだした
- ・6世紀の中ごろに任那を失ってしまった

⑤ K. Y (中)

日本のなやみ、みだれ、かわった点

- ① 氏族制度にもだんだんよくない点がおこってきた。
- ② 大きい氏族は国の政治をかってに動かし、広い土地を持ち、たくさんの人民を手下につかった。そのため、いつぱんの人民は土地を失い、生活が苦しくなってきた。
- ③ 大きい氏族はたがいに勢力を争って国の政治をみだした。
- ④ そのため、朝鮮に経営していたのも意見がまとまらないので6世紀の中ごろに任那をとられてしまった

⑥ H. T (中)

- ・蘇我・物部・大伴など大きい氏族は大臣や大連となって国の政治をかってに動かした。
- ・6世紀の中ごろ みまなを失った。
- ・大きい氏族はたがいに勢力を争って国の政治をみだした。

⑦ J, Y (中)

(蘇我・物部・大伴など)

大きい氏族が国の政治をかってに動かしたために任那を失った。

氏族が勢力を争い、国の政治をみだした。

- ・そのために任那を失った。
- ・蘇我氏が天皇の勢力をおとろえさせ、ひとりで勢力をふるった。

⑧ M. K (上)

- ・国のみだれ
- ・蘇我・物部・大伴などの大きい氏族は大臣や大連となって国の政治を動かした。
- ・たくさんの土地をもち、手下を多くつかえて、いつぱんの人民たちは土地を失った。

⑨ K. H (上)

「どう変わったか」

蘇我・物部・大伴などの氏族がよくないことをはじめた。

人民——土地を失った。

意見がまとまらず、朝鮮の任那を失う。

国の統一があやしくなった。

提示(視覚による)	教師の提示・指導	児童の学習
<p>(板書)</p> <pre> 天皇 / \ / \ 豪族 豪族 \ / \ / 対立 </pre>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 前時に何をやったか ◦ 何世紀ごろか ◦ 6 C とは何年か ◦ 国のみだれ, 政治はどのようにみだれたか ◦ まだほかにどんなことがあったか 	<ul style="list-style-type: none"> → 8国がみだれはじめた ◦ 4 C, いや 6 C ◦ 500年代 (600年代という声もある) ◦ 天皇のいいつけを開かない い ◦ 任那を失った
<p>(板書)</p> <p>任那を失った →</p> <p>562 →</p> <p>(板書)</p> <p>磐井</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ なぜおきたか ◦ にとられた。どこにとられたか ◦ 豪族の中で力のある豪族はどこに住んでいたか ◦ 地方の豪族で有力なものに磐井という豪族がいたが反乱をおこした。その理由は新羅が任那に侵入したのに対して出兵しなければならない。それに対して磐井の豪族が反乱した。2年間これをおさえるのに困難した ◦ 吉備の豪族に女の子がいた。2人の女の子に吉備と大和と名乗らせ、角力をとらせたが、小さい大和が勝った。その女の子の首をはねた。また鶏にも同じことをした。このことから、吉備の豪族が大和朝廷をにくんでいたことがわかる 	<ul style="list-style-type: none"> → 新羅 → ♀大和
	<p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 大和朝廷内の豪族の対立 ◦ 大伴氏は任那の4県を百済にくれてやったので失脚した ◦ 蘇我氏・物部氏の対立は仏教を入れる入れないで対立した。蘇我氏を入れる, 物部氏は反対して対立 ↓ 物部氏破れる ← 聖徳太子が入って協力 ◦ 天皇のいいつけを開かなかった例。崇峻天 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 蘇我氏・物部氏・大伴氏

皇を馬子が殺した。それは天皇が独言を
いったのを馬子が聞いて殺した。

- ・なぜこういうことがおこったか？
- ・任那がとられたのは、日本が弱くなり、
新羅が強くなった

なぜか

- ♀ 任那の経営について国の
意見がまとまらない
- ♂ 豪族が争いをおこした

- ・なぜ勢力争いをする。それは代姓制度に
欠点があったのではないか。どうしてか
- ・どういふ人が政治をやるか

- ・ 勢力のある人
♀・♂・♀・♀ 解らない

- ・政治をやる人は臣・連がやる。うまくや
ることができるか

・ できない

- ・ 氏姓制度 豪族たちは何をもっていたか

・ 土地人民

したがって、なかば独立したものだ。そ
れで自分の勢力を増すのは他の豪族の土
地人民を取ることになる。ここに欠点が
でてくる。

- ・この豪族の対立で一番になったのが蘇我
氏である。これと聖徳太子がいっしょに
なって天皇の政治をたすけた。
このときの天皇は女帝である

教科書 P 52 ~ P 53

- ・聖徳太子はどんなことをされたのか。教科
書を読んで書き出さない。

〔教科書を読み、ノートに
書き出す〕

〔発表〕

- ・発表しなさい

♂ 17条の憲法をつくる

とは何か

→ 国のきまり

もっとも基本の法律があるが、この憲法は
守らなければならない心得のようなもので
あり今と違う。17条あるから17条憲法
という。

つぎ

- ♀ 解りません
- ♂ 中国文化が伝わる
- ♀ 仏教を広めた

ほかに

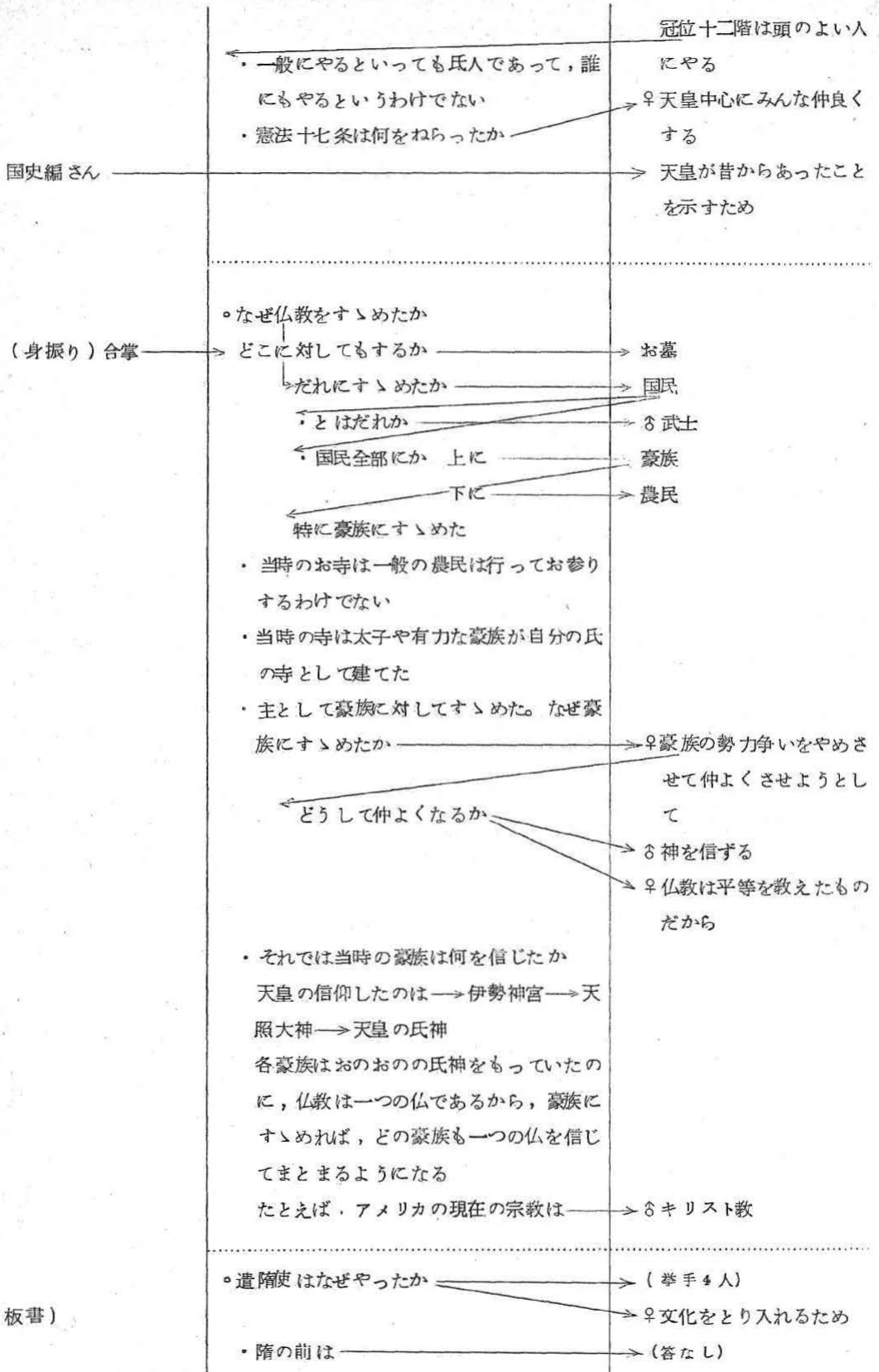
- ($\frac{1}{2}$ 挙手)
- ♂ (読めない)

(板書)

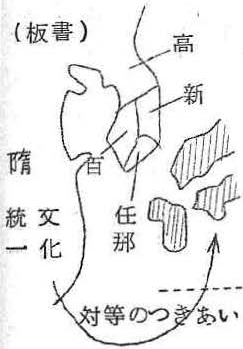
1. 十七条憲法	・	♀ 中国に使いをやる
2. 冠位十二階	・ 当時の中国は	⇒ 隋
3. 中国文化 仏教	・ 遣隋使	
4. 遣隋使	○ 十七条憲法の内容をみよう	
(プリント) 十七条憲法 の口語訳に したもの	(読む) ↓ ・ 何をねらったのか	→ (聞きながら読む)
	○ 冠位十二階の制度は何かというと、豪族は位を姓であらわしたが、これは氏にとられず、功績のあるものに一代限り与えた。色であらわす	} (時間切れで 問題提示に終る)
	○ 仏教を熱心にとり入れたのはなぜか	
	○ なぜはるばると使いをやったか 対等の書をやった	

6月3日 第3校時 大化の改新 第3次

提示(視覚による)	内容の提示・指導	生徒の学習
(板書) ← 撰取 千円幣を示す	○ 聖徳太子について思い出すことは 肖像 夢殿だね ↓ のやられたことは何がある	→ 千円幣 (想起)
(板書) 冠位十二階 憲法十七条 仏教をすすめた		○ 冠位十二階 ♀ 憲法十七条 ○ 仏教をすすめた
アジア(掛地図) 遣隋使 ←	→ 隋を地図で示せ → (遣隋使の交通路を示す) 北方 だんだん南方路になる ・ なぜ制定したか	♀ 遣隋使 ○ (最初朝鮮を示し、注意 されて中国を大半示す)
		○ 前は <u>氏姓制度</u> ← その氏に生まれたものは代々つづく。



(板書)



南北朝に分裂していたのを隋が統一した

(プリント)

◇聖徳太子の国書

「日出づるところの天子書を日没するところの天子にいたすつつがなきや」(岩波文庫「隋書倭国伝」より)
 「東天皇敬みて西皇帝に日す」(岩波文庫「日本書紀」より)

⇒ (読んで解説)

・これから国と国とのつきあいは → 同じだ
 ← 対等である

○ 朝鮮の状況は

→ 日本は勢力を失っているときである

その時に隋に使いを出すのはなぜか

→ ♀ 解りません

→ ♀ 隋からの力をかりようとする

・新羅や高句麗は日本が隋と対等であるといふことで索制される

○ 以上の太子の改新で国のみだれはおさまったか? みだれの原因は? → 氏姓制度

・豪族は自分の何をもっていたか? → 土地人民をもっていた

○ 太子は若くして死んでいる。改新は中途で終る

・馬子も死ぬ

○ 太子のねらいは成功したと思うか → (挙手 2人)

成功しなかったと思う人 → (挙手 大部分の者)

・ どうして成功しなかったか

♂ 蘇我氏は自分たちの勢力を伸ばして、自分のものにする

→ ♀ 太子が豪族に仏教をすすめ天皇中心としてかたまつた

→ ♂ 太子におさえられていた蘇我氏が、太子の死によって出てくる

→ ♀ 死んだので成功しなかった

	→ 蘇我氏が太子の死によつてまもらなかった
・太子は氏姓制度にもふれたか ← と思う人	→ ・ふれない → (大半挙手)
・太子はしくみでなくて、人間の何をしたのか	→ ・精神 → ・心
← 心に関係したことに力を入れていたのに、人間の慾のでるものに手をふれなかった太子の死によつてさばさばしたのは	→ ・蘇我氏
・7世紀の中ごろには蘇我氏は専横になり、国に2人の天皇があらわれたようになった	
聖徳太子のことについて感想をかいてまとめなさい (宿題)	

〔第2学年3組〕

5月8日 第6校時 大化の改新 第1次

提示(視覚による)	内容の提示・指導	生徒の学習
(板書) 古墳 豪族 攻めてくるのをやっつける 勢力のある人 大和 天皇 土地 人民 屯倉 品部 豪族 地方 豪族	<ul style="list-style-type: none"> ・当時の日本は、いったいどんな国であったか、何か目立つものがあった 特色のあるものがつくられた ・が造られていた。いつごろか ・だれが造り、だれをまつたか 映画でみたのは月輪古墳、そのほか教科書にあるのは 堺市にある ・とは何か 	<ul style="list-style-type: none"> → (独語) 氏姓制度 → 古墳 → ・4 C, 8 C → 仁徳天皇 → 豪族 → 攻めてくるのをやっつける → どの → となりの豪族 → 各地で勢力のある人 → とはどのような人か → 解りません (他に♀♂ひとりずつ)

(板書)



	<ul style="list-style-type: none"> ・人を思うように<u>すること</u>のできる人 	<ul style="list-style-type: none"> ⊆強い力がある。子分をつれていてる。支配する。手下にする。
	<ul style="list-style-type: none"> ↳ とは → 	<ul style="list-style-type: none"> → ・働かせる
	<ul style="list-style-type: none"> ↳ どこで? → 	<ul style="list-style-type: none"> → ・田んぼ・畑
	<ul style="list-style-type: none"> ・土地 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・働かせて何をしたか 	<ul style="list-style-type: none"> → ⊆税金みたいなものをとる → ⊆♀ 解りません → ⊆税をとる
	<ul style="list-style-type: none"> ・ために土地や人民をどうするか 人民が豪族のことをよく聞かせるにはどうするか 	<ul style="list-style-type: none"> → ⊆おだてる → ♀力づくでやる
	<ul style="list-style-type: none"> ・おさえつけるために慣祿を見せる必要がある、古墳がそうである 	

	<ul style="list-style-type: none"> ・豪族たちは1人だけでなく、たくさんいた その豪族たちの関係はどうか 	<ul style="list-style-type: none"> → ♀ある。天皇に仕える
	<ul style="list-style-type: none"> ・どんなふう仕えるか 中臣氏——祭祀 大伴氏——軍事・戦争専門 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・天皇は土地人民をもっていないか 	<ul style="list-style-type: none"> → ・もっている
	<ul style="list-style-type: none"> 貢物 → 土地・人民 豪族 → 人民 特殊な仕事をもって仕える 	<ul style="list-style-type: none"> → ・ない この関係は → 直接 → → ・ない
	<ul style="list-style-type: none"> → をなんといったか 	<ul style="list-style-type: none"> → ・氏
	<ul style="list-style-type: none"> ↳ に対して天皇はどうしたか 	<ul style="list-style-type: none"> → ・姓という声あり → ⊆ → ♀ → ⊆ → } 解りません → ⊆ 姓
	<ul style="list-style-type: none"> 以上は国内のようすであるが 大和朝廷の支配はどこまでか 	<ul style="list-style-type: none"> → 朝鮮 → 百済 → 日本府
	<ul style="list-style-type: none"> 出張所 ・これが6世紀にはいと変わってくる どう変わったろうかこれから調べる 	

	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書の51ページから52ページまでを 	<ul style="list-style-type: none"> 〔教科書を読みノートに書き

(板書)

姓
臣
国造
氏姓制度
任那 → 日本府

(板書) 任那—失う	読んで、どう変わったかノートにまとめよ ← かってに動かしたというのはどういうことか？ ← 一般の人民が土地を失った ・ 国の中がみだれたとは ← 統一とは ← (天皇) 大王にしたがわなくなった ・ まだ変化したのは くれたのか、とられたのか だれに → 新羅 → なぜ任那を失ったか → なぜ大豪族が天皇の命に従わなくなったのか → このことを考えてくること	出す) 10分 (発表) ♂ 大臣や大連がかってに政治を動かした ・ 一般の人民が苦しんだ → ♂ 国の中がみだれた → ♀ 国の中の統一がなくなった → ♀ だれか 1人の者にしようこと → ♀ 任那を失った → とられた
---------------	--	---

6月8日 第1校時 大化の改新 第2次

提示(視覚による)	内容の提示・指導	生徒の学習
(板書) 聖徳太子 1. 十七条憲法 和 摂政 2. 冠位十二階 ↑ 人材 3. 仏教 4. 遣隋使	・ きょうは聖徳太子のやられたいろいろの改革について調べることにする 太子のやられたことにどんなことがあるか ・ どんな立場で ・ 摂政とは何か そのほか → このことばの意味を説明する	→ ♀ 十七条の憲法をつくった → ♂ 推古天皇の摂政 ← どんな天皇か → ♂ 女の天皇 → ♂ 天皇にかわって政治をする → ♂ 中国(ハツキリしない) → ♀ 冠位十二階 → ♂ 仏教を取り入れる → ♂ 遣隋使

小野妹子 ←
5. 国史の編集

→ になった人 → ♀ (答なし)

→ ♂ 国史の編集

→ ♂ (答なし)

→ ♂ 解りません

→ ♀ 太子ののは注意のようなもの

→ ♂ 法律

→ ♂ 生徒心得

→ ♂ (答なし)

→ ♀ 豪族

→ ♂ 争いのないようにせよ

→ ♂ 一条

→ ♂ 豪族たちは争っていた

→ (挙手) 3人
↓
4人

3国に天皇は2人いない

→ 三条

→ ♂ 三宝をうやまえ

→ (答なし)

→ (挙手 2人)

→ ♂ あった

→ ♂ 姓(氏姓制度の声もあり)

→ ♂ 家柄にとらわれず、能力のある人を用いる

→ ♂ 教科書では、人材登用と書いてあるが、同じ意味だ

(プリント)

国史の編集

○国史の編集はなぜか

(プリントの該当内容を読む)

天皇は昔から日本を治めていたのだということ
を趣旨とする。したがって豪族たちも
天皇に従うことになる

○仏教を広める

聖徳太子というのを思い出すか → ・千円幣

ほかに → ・法隆寺

なぜか考えてみよう → 本にかいてある

何ページか → (読む) 教科書 58 ページ

・それ以前の信仰はなかったか → ・神

・氏神の信仰であるが、それでも仏教をと
り入れたのか → (答なし)

・仏教を広めたというが、たれに広めたか
一般の農民もはいつているか → ・はいつている ($\frac{1}{5}$)

豪族中心か → ・はい ($\frac{1}{5}$)

↓
これが本当

↓
有力な豪族が寺を建てる

↓
なぜ豪族たちにすすめたのか、これまで

は氏神を信じていたのになぜか

早天皇中心に国民がみんな
仲よくしていけというの
で

↓
は豪族によって違う。仏は何人か

各豪族は 1人の仏を信じることになる → ・1人

・信仰の違いはまとまるのに困難である → ・同じになる

信仰・風俗・習慣の同じことが、一語に

いる場合はたいせつ。同じ雰囲気にある

ことが同じ気もちになる。このわけが解

った人 → (挙手) $\frac{4}{5}$

○なぜ隋に使をやったか

・隋は何をしたか → ・大運河

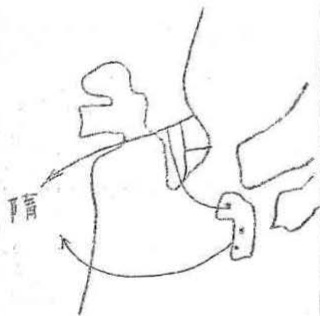
↓
・この前は南北朝 ← はどのような時代か (教科書 43 ページ) 読む

↓
分裂の時代 ← 隋が統一した

・すぐれた文化、政治がなされた

・当時、朝鮮との関係は → ・任那を失う

→ 朝鮮を通して文化を隋か
ら伝えていたと思う



・百済や新羅に対して隋と対等のつきあいがあるという意味をもっていた。

6月7日 第8校時

大化の改新 第4次

提示(視覚による)	内容の提示・指導	生徒の学習
	<p>・聖徳太子のやられたことを挙げよ</p> <p>← ・なぜ仏教をすすめたか</p> <p>← ・なぜ仲よくするか</p> <p>← ・前は氏神が各氏にあって違っていた</p> <p>・仏教の内容、仏教とはどういうものか</p> <p>← キリスト教は</p> <p>← ・人をいつくしむ</p> <p>(身振り)合掌 → この意味、仏壇の前に行くと老人はおのずから手を合わせる</p>	<p>(前時の想起)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・十二階の冠位制定 ・国史の編集 ・憲法十七条 ・仏教 <p>→ 日本人々が件よくして、日本の国がまとまる</p> <p>→ ①同じ仏教を信じるから</p> <p>→ ②一つの神を信じることになるから</p> <ul style="list-style-type: none"> ・慈悲 ・愛
<p>映写 (映画の内容)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 飛鳥地方の景観 飛鳥川 2 散在する古墳 丸山古墳・古墳の内部・石室 3 巨石記念物 鬼のセツチン・マナイタ・etc <p>不思議な石の芸術 猿石・石神</p> <p>代表的な石の建造物 須弥仙石</p>	<p>・飛鳥時代の文化を映画で見ることにする</p> <p>・映画を見る観点として</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 古墳時代と飛鳥時代の文化の様態のちがい 2 映画を見てもっとも感じたこと 3 飛鳥文化の内容はどんなものか 	<p>〔映画を見る〕</p>

- 石舞台 蘇我馬子の墓
4. 仏教美術
飛鳥寺の大仏
聖徳太子と二皇子の肖像画
若草寺の跡・礎石・瓦の模様・はすの花
5. 法隆寺
金堂 南大門からの正面のながめ
中門 柱エンタシス
五重塔
金堂 円くずしのこうらん・人の字形のささえ・雲形斗拱
仏像 釈迦三尊像・もすそ・顔
玉虫厨子 釈迦の前世の物語
天寿国まんだらしゅう帳
四十八体仏
一光三尊形式 釈迦三尊像
みろく菩薩 典型的な飛鳥仏・もすそ・顔
舞っている マヤ夫人像
柄香炉
6. 伎楽面
コンロン・女・力士・カンラン・バラモン・スイトウ王
ヨツバライ・寺は陽気な場所
7. 金堂灌頂板
唐草模様・舞をまう像
8. 薬師寺の東塔
すいえん・白鳳美術への発展

・映画を見ての感想を発表してください

- ・仏教より前とそれ以後の違いについて感じないか
・どんなことを感じたか

【感想発表】

♀みがかれていない石があった
た
♂石神の表情はあまりない。飛鳥時代の伎楽面は整っている。
♂飛鳥時代は仏教中心であった。寺・仏像・玉虫厨子
♂わからない
感ずる(40人挙手)
♂美術や建築が急速に進歩した

II 学習指導における教師の役割

第一章、II、2.において、教育と学習指導の問題を論理的に展開したが、現実の学習指導にあってはこの問題は具体的にどのような実態を示すものか、Iに掲載した学習指導の実践記録を資料にして考察を加えてみたい。

学習指導という運動は、自然的な存在ではなく、また、他律的な運動でもなく、むしろ目的、意図的に展開されるものである。しかし、この目的にしろ意図にしろ、教師の側に強くあって、児童生徒の側では必ずしも強いとはいえないのが実状である。（このような実状が望ましいというのではない）したがって、教師が、児童生徒にこのような知識や能力を獲得させたいという目的をもち、そのためにこのような計画のもとに指導を行なおうと考えても、いつもその通りに、学習指導が展開されるとは限らず、むしろ、計画通りに展開しないというのが通常のことだといってよいかも知れない。このように教師の目的なり計画がそのとおりに実現しないのは、結論的にいうならば、児童生徒の学習過程あるいはそれを支える学習能力がいかに関動するかということを経験する教師が把握していないためだ、といえるのである。しかし、そうかといって、いかに児童生徒の能力を事前に調査しとらえることに努めたとしても、全部が全部とらえられるなどということは、まず不可能といってよいと思う。もちろん、このことは児童生徒のレイネス把握をおろそかにしてよいという理由にならない。われわれ教師は、できるだけその実態に迫るための努力は常になされなければならない。

ところが、このレイネスをとらえるという問題は、事前に調査することをしなくても、学習指導の過程において、絶えず児童生徒の反応をみながらそのレイネスをとらえ、それに対応しながら学習指導を行なっているのではないか。ということを経験する教師が観察するに気づくのである。たしかに、児童生徒一人一人のレイネスはそれぞれ異っており、その発動の様態もいろいろなセチュエーションによって千変万化する。したがって、教師はこの千変万化してあらわれる児童生徒のレイネスの具体的な様相を的確にとらえ、それに対していかに対応すべきかという判断を即座に下し、指導を行なっているわけである。ここに教師という職能が専門的職能といわれる理由があるのであろう。たしかに機械的・事務的行為の操返しで教師の職責が果されるわけではなく、千変万化する能力の機相に即座に反応して指導が行なえるためには、教育内容についても、指導方法についても、じゅうぶんに理解し、身につけていなければならない相談である。したがって、教師が専門的職能を持つ専門家として尊重されることは当然といってよいと思う。

さて、そこで学習指導ということが、児童生徒のレイネスを探りながら進めていくものかというこの考え方が正しいとするならば、学習指導を観察することによっても、当然、児童生徒のレイネス、あるいは学習能力をとらえることができると考えてよいであろう。したがって、学習指導の観察、記録をとることの目的の一つに、「児童生徒の学習能力をとらえる」ということを設けてしかるべきである。

次に、学習指導という運動の展開において、教師の果たす役割はいかなるものであるかを追求することが当然、観察分析の目的になる。そしてまた、教師の果たす役割を明らかにするための場としては、学習指導の外にはありようは少ないのである。学習指導という運動を観察し分析することの第2の目的をここにおいてしかるべきである。

さらに学習指導という運動を観察する第3の目的はつぎのごときのものであろう。すなわち、この学習指導という運動が効率高く成立するためには、この運動を構成する三つの要素（教育内容・教師・児童

生徒)とそれを条件づける因子の構造関連はどうあらねばならないかを追求することである。

教育内容の論理的構造はこうである。教師の果す役割はこのようなものである。児童生徒のレディネス、あるいは、学習能力はこうである。ということをつらぬかしても、この三者が同時に関係あつて展開する学習指導という運動の構造連関を明らかにしたことにはならない。まして、その運動が効率高く、すなわち、学習指導がなされる目的を、できるだけ多くの児童生徒の上に実現でき、しかも、できるだけ短い時間で達成する。ということになるために、三要素の間にとどのような関係が成立することなのかを追求するには、学習指導そのものを研究対象にとりあげて究明しなくてはならない。この意味で、第8の目的は「学習指導という運動がいかなる構造連関において効率高く成立するか」を追求することになる。

これまでの論述では、主として第三章において教育内容(この研究では、日本歴史及び世界史)の論理的構造について述べ、第三章において児童生徒の理解構造について述べてきた。そこで、第四章においては主として学習指導において教師の果す役割について論述することにする。

1 三つの役割

学習指導において、教師の果す役割を実践記録で検討すると、大きく三つに分類することができる。すなわち

- (1) 指導過程を進展させるために、進行をはかったり、案内すること。
- (2) 教育内容の提示
- (3) 教育内容を理解させるための指導

の三つである。つぎにこのおのおのについて説明する。

(1)の「指導過程を進展させるために、進行をはかったり、案内する」という役割は、要するに児童生徒が学習を開始し、それを進めていくようになる条件を設定する仕事と考えてよい。このことは直接教育内容と本質的な関係をもつものとは限らない。たとえば「早く教科書やノートを出しなさい」とか「静かにして先生のお話を聞きなさい」とか「こちらの絵を見なさい」とかいうように、児童生徒が学習態勢を作るようにする、指示であったり注意であったりする。したがって、このような教師の役割は、小学校低学年により多く必要であり、実際また、多く時間がさかされている。これはいわば、学習のための「しつけ」とでもいうことができよう。したがって、このために多くの時間をかけることは、必ずしも望ましいことではあるまい。さらに考えてみると、このような役割に多くの時間をさくということは、反面、教師の他の役割〔ここでいう(2)および(3)の役割〕がじゅうぶん果されていないから、このような指示や注意によって児童生徒の学習を継続させるようになるのだ、ともいえるのである。

もちろん、この教師の役割を低く評価し、軽視することも間違いである。なぜならば、提示する教育内容に児童生徒が最初から強くひきつけられ、すなわち、前に述べたような緊張が成立するなどということは、実際にはむしろ少いといってよいのであって、ある程度学習の進むことにより、当初あまり強い関心を持たなかった児童生徒が高次の緊張を形成するようになることが多いし、また、そのようなより高次の緊張の成立をはかることが教師の指導力をも意味するから、この(1)の役割について教師はじゅうぶん研究し、実践すべきである。このために幼児・児童・青年心理についての経験と研究が当然要求されるわけである。

(2)の教育内容の提示という役割は必ずしも教師だけがもつ役割ではない。このようにいうといささか

奇異のように感じるかも知れないが、実際の学習指導を分析すればすぐ首肯できることである。たとえば、教師以外の提示者としてどんなものがあるかという点、児童生徒をあげることができる。これはAという特定の児童生徒に対して、その学級の他の児童生徒より提示される教育内容は、当然Aに対して他の児童生徒は教育内容の提示者になる。このことは案外多いのであって、また、このような形で^{指導}過程が進められることは望ましいこととも考えられる。

次に、現場見学などの際に教師、児童生徒以外の第三者から提示されることがある。このことはまた児童生徒が家庭で父母や兄弟から提示される場合を含めることになる。

次に提示者として考えられることは、児童生徒の使用する教科書・参考書・新聞などを挙げることができる。このような形式をもって提示される教育内容は、直接提示者が児童生徒の眼前にあるわけではないが、何らかの意図をもち教育内容を間接的ではあるが提示しているものであるといえよう。(このように考えてみると、社会生活の中にある児童生徒に対して、あらゆる者が提示者の役割を意図的・無意図的にもつことになるが、この場合は、主としていわゆる^{指導}過程の展開に直接作用する提示者の意味に限定してこの論を進めていくことにする。)

さて、以上のような教育内容の提示者を考えることができるものの、なんといっても^{指導}過程において教育内容を提示する主要かつ中心的な者は教師である。以下、この教師の役割について詳細に述べていくことにする。

まず最初に教育内容と教材の関係について、筆者の見解あるいは意味規定を明らかにしておきたい。教育内容は端的にいうならば、この第二章に掲げた歴史的分野の内容を代表させることによって説明がつく。すなわち、学習指導要領に示めされている、各学年の目標・趣旨・内容のうち、最初にあげた内容が教育内容といってよいのである。ところが、この内容を児童生徒に提示する場合には、何らかの形式によって表示されない限り、児童生徒の感覚に訴えないから、教育内容を含む具体的な表示形式をもつものを設定しなければならない。この具体的な形式によって表示された教育内容を教材とするのである。したがって、教材は具対的な存在であり、且つ特殊的存在でもある。このことは逆にいえば、ある教育内容を含む教材はただ一つの形式のものだけでないということも意味する。それは、教科書であるかも知れない。参考書であるかも知れない。あるいはまた映画であったりスライドであるかも知れない。とにかく、具体的な存在形式をもち、児童生徒が直接対峙するものが教材である。この場合、教育内容と教材が全く同一のものもあるから、しばしば教材即ち教育内容と解されることもあり、また実際、教材に何を選ぶかというときに、教育内容に何を選ぶかという意味に使われる場合が多いけれども、理論的には教育内容と教材を分けて考える方がよいと思う。

さて、それで教育内容の問題について考察することから始めてみることにする。教育内容は選択された外在世界である。したがって、この選択がいかなる基準によってなされるかが問題である。これは一つは教育目標から出てくるであろうし、今一つは児童生徒の諸能力の発達を勘考して選択されると考えてしかるべきである。なぜならば、いかに教育目標から選択された内容でも、それが児童生徒の発達に即したものでなければ、児童生徒に受け入れられないから、たとえ内容が設定されても無意味なものということになる。

教育内容の選択については、主として学習指導要領に示めされており、そこに法的拘束力がある現段階においては、これ以上ふれなくてよい。ただ、ここに一つだけ提案の意味で述べたいことがある。それは社会科の教育内容が、具体的存在である社会現象そのものを直接の学習対象とすることよりも、

より以上系統性を重んじた。学問的内容、すなわち、論理的体系によって再構成された内容を多く取り入れてきたということについてである。この点について社会科の学習形態を経験学習においた社会科教育実施の初期の段階にあって、しばしばいわれた標語「為すことによって学ぶ」ということに疑問をもたざるを得ないということである。すなわち、帰納的思考による学習ということが社会や社会生活を学習する社会科の学習方法として適切なものかどうかという点である。もちろん、帰納的思考力をそだててをねらうということは、小学校低学年において重要であることを認めるにやぶさかではない。あるいは、むしろ、そのことが計画的に組み入れた教育計画は必須であると思う。しかし、社会を学ぶということで、帰納的方法をとることが効果的なものか、演繹的方法による方が効果的なものかは、いま一度、この辺で再考察する必要があるのではなからうか。この問題は教育内容論と方法論を、ともに統一した段階において追求されなくてはならないことである。

教育内容選択については以上の程度に止めて、教育内容提示にともなる諸問題について論をすすめることにする。

教育内容提示の問題については、つぎのような五つの問題をとりあげなくてはならない。

- A 教育内容の論理的構造
- B 教育内容提示の順序性
- C 教育内容提示の単位
- D 教育内容提示のための表示形式
- E 教育内容の提示者

これらの問題のうち E については、この節の最初に少しばかり触れておいた。しかし、その提示者が誰であるかということと、学習者の受容の心理はどのような関係にあるかという点については今少し考察する必要がある。この点については、上記の問題の順序に従って最後に述べることにする。

A 教育内容の論理的構造

「歴史とは歴史家の経験である。これは歴史家だけが『作った』もので、歴史を書くのは、歴史を作る唯一の方法である」とは E. H. カーがその著すところの「歴史とは何か」の中に引用したオーグン・ヨット教授の言である。この中で「……歴史を書くのは、歴史を作る唯一の方法である」という点に注意したい。もちろん、このことは特に新しいことでなく、歴史学方法論として、歴史とは歴史叙述であるとはしばしば述べられていることである。したがって、叙述あるいは書くということは歴史を作ることであり、歴史そのものであるから、児童生徒が対峙し学習する歴史は、書かれたもの、叙述されたものなのである。このことは、その叙述の論理構造を当然問題にしなくてはならないことになる。

さて、そうすると、児童生徒が学習する歴史はいかなる歴史叙述によるものなのかを解明しなくてはならない。この点については一応次のように考えているのである。まず、小学生のそれは、「わが国の歩んできた歴史のアウトラインを政治と文化を中心に描いて与える」ことであり、中学生のそれは「わが国の現代社会の諸問題と、歴史的に認識し得る能力をそだてる基底としてのわが国の歴史の知識を、世界史の背景の中に位置づけて与える。そのための知識構造は総体としての社会の発展をあらゆる連続・因果・非連続発展の関係において構造づけられているものであること」である。

しかしながら、このような歴史叙述の論理構造は、それが即座に児童生徒に提示する構造というわけにはいかない。むしろ、学習の結果、児童生徒が自ら描く歴史像を、このような論理構造をもって再構成させることを期すのだといった方が適当であろう。このことは、次の内容提示の順序性の問題に発展

する。

B 教育内容提示の順序性

この問題について、学習指導の記録を検討すると、一時間の授業のうちで、いくつかの内容のまとまりがあり、それを時間時順序によって提示していくことに気づくのである。(Iに掲げた観察記録の中で………で表現したものは、そのまとまりを一応区分したものである)したがって、この内容のまとまりと提示する構造が、いかなる順序や構造においてなされるかが問題になるのである。小学校の記録について具体的にみると、国のできたころ、第2次では12の小単位のまとまりがある。順次記してみると

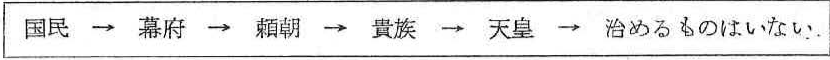
1. 支配権力の所在(倒叙)
- ↓
2. 日本の国の統一
- ↓
3. 国の概念
- ↓
4. 統一の年代
- ↓
5. 統一した者
- ↓
6. 大和の位置
- ↓
7. 大和朝廷
- ↓
8. 統一の過程
- ↓
9. 統一以前の社会
- ↓
10. 狩猟採集
- ↓
11. 道具・縄文式文化
- ↓
12. 道具・弥生式文化・米づくり

この時間は、大和朝廷による国家の統一とその過程、および統一がなされるにいたった社会的・経済的背景について学習させることが「ねらい」であろう。ところが、このような「ねらい」を達成するために、教育内容の提示の順序は、必ずしも発生的・時間的順序によって提示されたのではなく、まず、倒叙的に、支配権力の所在を現在から出発してさかのぼり、統一の時点を押えることをおこない、2番目に、国が統一されたというときの国とはいかなる概念かを与え、3番目に統一者としての大和朝廷にかかわる一連の内容を、年代・統一者・大和の地理的位置・大和朝廷の構造というように小単位に分けて提示し、次に統一の過程を取りあげ、そこを基点にして、統一以前の社会の状態を見、さらに政治的統一の背景になる生産様式と機能について触れているのである。

以上のような提示のための順序は、児童の理解を容易にし、学習の結果、期待したような「ねらい」を達成したであろうか。この点については第三章に記載した面接対話の記録を参照して頂きたいが、筆者の見解としては必ずしも成功とはいえないのである。そこで、このような順序を発生的・時間的経過の順序に従って展開したならばどうであろうかということになる。ただし、これまでの研究では、このような順序によった展開の実践例を集めることができないので、今の段階では問題提起に終るだけである。

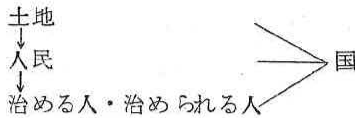
提示の順序性には、さらに今一つの問題がある。それは提示の構造についてである。たとえば、この1から12の内容の単位を構造図式化してみると次のようになるのである。

1の構造は



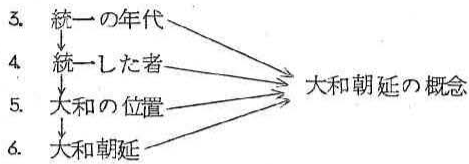
であり

2は

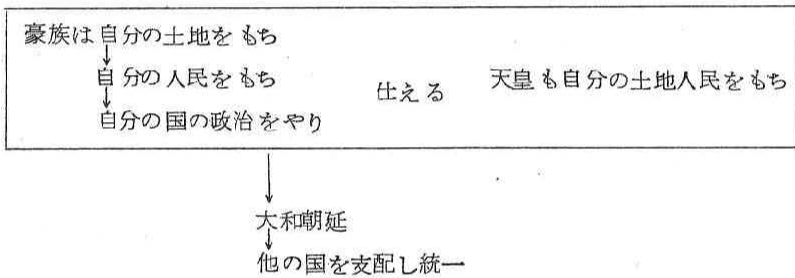


であり、

8より7までは

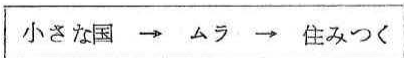


の構造をもち、さらに8については

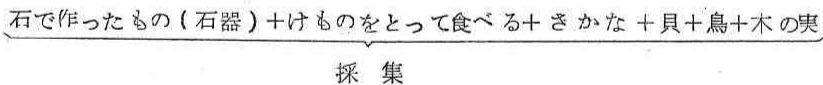


である。

8については



9については



10について

道具 ⊆ 石器

土で作ったもの ⊆ 土器 ⊆ 土器の実物

狩 → 米づくり = (中国より伝来)

など、以上のような構造をもっているのに気づくのである。これらの構造は問答法においてよくみられるいくつかの整理形式であるが、このような構造は内容の論理構造にも密接に関係しているのである。

C 教育内容提示の単位

Bにおいて述べた提示の順序性は、提示のための内容のまとまりを、どの順序で提示するかの問題であったが、次に、この提示のための内容のまとまり、すなわち単位をどれくらいの量においてまとめる

かが問題になる。この研究の段階では、内容の単位の量を時間でとらえているが45分の時間で12の単位で分割すれば、平均8.7分の小単位になる。この傾向は一般に小学校のそれに強く、中学校においては、単位の量は大きくなっている。

D 教育内容提示のための表示形式

提示の単位はまた、表示形式と密接に関係している。教育内容をいかなる表示形式をもって提示するかは、児童生徒の認識能力の発達に深く関係する。第一章に記した表示形式の抽象の度合いによる分類は学習指導においてもしばしば使用されるものであるが、教育内容を表示する場合、抽象度の低い表示形式においては、教育内容は同時的・総体的に提示されるが、抽象度が高くなれば、教育内容は時間的順序を追って逐次展開され、かつ、分析的提示も可能になる。しかし、この方法は、一面抽象度の高さの故に内包は狭くなり、一般性が高くなるので理解が困難になる。以上のような表示形式のもつ特性から、学習内容を表示する形式として絵や写真をもって示すときは、複雑な内容を同時的に示し、直観的にとらえることが可能になる。したがって、指導に要する時間は短くすむ。しかし、その表示された内容を分析し、理解するために要する時間はより多く必要になる。

そこで、表示形式の抽象度の違いによって、育てようとする認識能力は次のようなものが考えられるのである。

- 具体————→抽象
- 抽象————→具体
- 低次の抽象————→高次の抽象
- 高次の抽象————→低次の抽象

したがって、学習過程も第一章に掲げたように認識過程の二つに大別されるのである。

E 教育内容の提示

前にも、教育内容をだれが提示するかという点について触れたが、提示者によって、児童生徒の学習心理に差異がないだろうか考えてみる必要がある。教師が提示者である場合、児童生徒は一般に權威をもったものとして受け入れられよう。しかし反面、教師が児童生徒のレディネスをよくつかんでいないときは、おうおうにして、児童生徒の能力よりも、相当高い内容を提示しがちである。これに反して、児童生徒が提示者である場合は、その理解の程度において提示するので、(もちろん、内容の丸暗記で提示することがないわけではない)提示を受ける児童生徒はより容易に受け入れやすいことが多いのである。このことはいわゆる集団思考の効果を考えるときにたいせつだと思ふ。しかし、このことは一面次のような問題を考慮しなくてはならない。それは、同一の次元において思考がなされるために、思考のどうどう廻りがなされて、思考の発展にならないで終わってしまうということがあることである。

第三の提示者である。家族の人や、現場学習における説明者などは、教師が提示者であるときに陥りやすい問題点がさらにいちじるしくなる。ただし、説明者が専門家であり、直接経験者であるという点は、児童生徒に与える感銘はより強力であり、指導効果は大きい。

(3) 教育内容を理解させるための指導

この教育内容を理解させるための指導という役割は、教師のもっとも本質的な役割になるものである。教育の内容が何らかの形式によって表示され、それに児童生徒が対峙して開始される学習過程の基本的なコースについては、第一章に述べたとおりである。ところがこの過程にあって、児童生徒がどこにつ

まずき、どのような過程を通るかということによって、ある時は解らないでしまったり、ある時は理解の深まりが浅かったり、ある時は単なるコトバの丸暗記に終わってしまうことになる。そこで教師が、これら児童生徒の困難やつまずきを排除し、助けてやるための指導が必要になるのである。したがって、この指導をどのようにしたら、もっとも効率高く児童生徒の学習が進むかという点に、われわれ教師の最大の関心が向けられるということは当然なことである。以下、項を改めて、この点について詳述したい。

2 指導の方式

指導の方法を大きく次の三つに分類できると思う。すなわち

- (1) 直観手段とコトバとの結合による方式
- (2) コトバ、言語的文脈による方式
- (3) 視覚象徴による方式

である。このうち(1)の直観手段とコトバとの結合による方式は、もっとも基本的かつ効果的な方式とされ、この方式についての詳細な研究はソ連の教育アカデミー会員であるザンコフが行ない、「授業の分析」という書名でわが国にも翻訳出版されている。ザンコフによれば、この方式をさらに四つの形式に分けているが、われわれの研究と関係があるので、一応この四つの形式について彼の考えを記すことにする。すなわち。

第一形式の特徴として

教師は生徒がおこなう観察をコトバによって指導し、生徒に対象の外観につき、その直接的に知覚できる性質や相互関係についての知識を、観察の過程で直観対象自体からひきだす。

第二形式の特徴として

生徒が行なう直観対象の観察を基礎にし、かれらが所有している知識を土台にして、知覚過程では読みとられない諸現象の関連を意味づけて、定式化するよう、教師はコトバによって生徒を案内する。

第三形式の特徴として

対象の外観につき、対象の直接に知覚できる性質や相互関係についての知識を、生徒は教師のコトバによる伝達から受けとり、直観手段はコトバによる伝達を確証したり、具体化する役割をおこなう。

第四形式の特徴として

直観対象についての生徒の観察から出発して、教師が、生徒に直観的に知覚されない諸現象のあいだの関連について伝達したり、結論をくだしたり、ばらばらの資料を結合したり、一般化したりする。

以上のような形式の分類は、直観手段とコトバとの関係をいかに結合させて指導するかという観点から行なわれたものであるが、このことは、直観手段が児童生徒の眼前にある場合に用いられるとしても、直観手段よっての経験が、それ以前にある場合はどうなるかが問題になる。この点については、次の(2)の方式に問題を展開しなくてはならない。(3)の視覚象徴による方式は、その代表的なものは地図による指導などがそうである。そのほか関係を図式化して示したり、記号を用いて指導するな

ど場合も含まれてくるが、この方式については、今度の研究では追求する余裕がないため、ここではこれ以上触れないでおく。そこで最後に残った(2)のコトバ、言語的文脈による方式が、この研究において中心的に追求してきた問題であるから、以下詳述することにする。

この方式は、学習指導過程のいかなる指導の場において、どのように行なわれているかを、この章のIに掲載した実践記録を分析しながら考察することにする。

この方式はさらに分類すると次のような七つの形式にまとめることができる。

- A 既有知識の再生
- B 新しい意味を付け加える
- C 意味の選択
- D いいかえ
- E 類推(たとえる)
- F 上位概念を与える
- G 下位概念を与える

以上である。以下、この七つの形式についてそれぞれその役割について具体的に述べる。

A 既有知識の再生

これは、前述のザンソフの研究によれば、第四形式と呼ばれる形式ともっとも深い関係があるようである。すなわち、第四形式では、直観対象についての生徒の観察から出発して、教師が、生徒に直接的に知覚されない諸現象のあいだの関連について伝達したり、結論をくんだり、ばらばらな資料を結合したり、一般化したりする。のであるが、この際、直観対象についての生徒の観察から出発するのに対して、この既有知識の再生では、児童生徒の所有する知識を土台にして出発する。したがって、学習過程では、しばしば学習の導入、それも1時間1時間の冒頭に、前時の復習の形で行なわれることが多いのである。そして、それは教師と児童生徒の間に問答形式をとってなされることが多い。したがって、この形式による指導の方式は、文字どおり既有知識の再生であって、その知識の背景になっている児童生徒の経験まで追求するというは余り見られないのである。実践記録からいくつかの例を挙げてみよう。

小学校6年 国のできたころ 第8次

。8000年前くらいに日本の島に人が住みついていた

・狩や採集していた

そのころ使っていたのは → 石器・土器・ (名辭の再生)

土器は何式か → 縄文式土器 (名辭を再生)

この既有知識の再生は、単なる名辭の再生にすぎない。しかし、土器にしる、石器にしる、道具としての機能についてどれくらいの知識をもっているかを再生させないと、狩猟採集時代と米づくりの生活の違い、生産力の向上などの理解はふじゅうぶんになる。次の例はその典型的なものである。

。(教科書学図37ページ・写真)を示し

・これは何か → ・銅鐸

・何に使ったか → ・物を入れる

銅鐸というコトバは知っている。しかし、その機能についての知識は不たしかである。

中学校 2 年 2 組 大化の改新 第 1 次

- 5 世紀の日本はどんな世の中か
 - この世の中で特色のあるものは → 民族の大移動
 - 答なし

これは質問の意味するところを生徒がはっきりとらえていない。したがって、これ以上の発展が見られず、教師の方で「古墳の世の中」と与えてしまう。

以上の例で見られるように、既有知識の再生は前時の復習の形が多い。しかし、実践記録を通して検討してみると、**指導**過程の展開が問答法によって進められることが多く、その場合の既有知識の再生は、歴史の学習では歴史象の部分的な知識を児童生徒に逐次発言させることによって、学級全体として全体像を構成しようとすることが多い。

B 新しい意味を付け加える

コトバの意味内容は一つだけということはない。ところが、児童生徒のもっている意味内容は必ずしもじゅうぶんでない。あるコトバの意味は、それがどのような文脈の中であって使われているかという点から判断しなくてはならないが、その意味を知っていない子どもには、教師の方から与えてやらなくてはならない。これは第三章に記した理解過程の中でコトバの発音ができて意味をとらえていない、というつまづきを排除してやる指導の一つになるわけである。

中学校 2 年 2 組 大化の改新 第 2 次

- 聖徳太子はどんなことをされたか
 - 発表してください → 十七条の憲法をつくる
 - 憲法とは何か → 国のきまり
 - もともと基本の法律であるが
 - この憲法は守らなければならない心得のようなもの
- 冠位十二階はなぜ定めたか → 人材の登用
- 人材とはなにか
- すぐれた能力をもっている人、よくできる人という意味だ

この人材というコトバの意味は、この生徒にとって初めてのものであるから、結局教師がこの場合与えてやることになる。ところが、このように生徒の方から質問がない限り見逃してしまうことが多いと思う。特に不確実な意味把握で判断が進められている慮れが多分にあるように考えられる。

C 意味の選択

児童生徒があるコトバの意味内容をいろいろもっていても、一つの文脈の中に位置づいているそのコ

トバの意味を、その文脈や状況場面を考慮して適切に選ぶということがなかなかできない場合が多い。これはBの場合とちがった意味で、コトバの意味把握のつまずきである。このような場合は、教師の方から適当する意味を選んでやったり、あるいは、自ら選び出すように助言してやらねばならない。

中学校 2年 2組 大化の改新 第1次

- 支配とはどういうことか → ◦ 治めていた
- 治めているということは → ◦ 答なし
- 支配とは収穫物をとること
だ

D いいかえ

これは、同義語であるが表現の違うコトバでいいかえることによって、そのコトバの意味をとらえさせようとする。たとえば、次の例などは典型的なものである。

中学2年の学習で、江戸時代の農民の生活について指導した際、「間引く」あるいは「間引き」ということができた。ところが生徒はこのコトバの意味が解っていないのである。それで、教師が「大根や菜をまいて、それがだんだん伸びてたくさんはえてくると、ところどころ適当にとってしまい、残した大根や菜をよく育つようにすることを、この辺ではどういふか」と質問したところ「スカス」というのだと答えがなされた。このことは「間引き」という表現にかえて「スカス」という方言に置きかえて容易に理解させることができるわけである。

大和朝廷の説明書を教科書では政府・役所というようないいかえで表現しているものがある。

以上、AよりDまでの指導の形式は、主としてコトバの意味把握のために多く使われているものである。

E 類推(たとえる)

これはしばしば用いられる形式であり、特に小学校の学習指導において多く用いられるようである。類推は三段論法の間接推理に対して、直接推理と考えられる。そして、この心理過程は、特殊より特殊へと進み、 $a \sim b$ の式で示され思考であろう。この相似であるというとらえ方は、どの点において相似なのか問題になるであろうが、もし、そこにどの点という分析が行なわれることになれば、もはや直接推理でなく、間接推理に移ってしまう。したがって相似であるという関係把握は直観によってなされるものと考えられる。しかし、どこまでも直観であり、どこから分析にはいつているかという点になると、その限界は明確にできないと思う。

二、三実践記録から例をあげてみよう。

小学校6年の「国のできたころ」のうち、奈良時代の仏教の隆昌に、聖武天皇が仏教を広められたのに、光明皇后の仏教信仰の厚いこともあるという点を解らせるのに、子ども両親がどちらも水泳着を子どもに買ってやろうという気持のある時はすぐ買ってもらえる(学習の時期が6月の末であって、そ

ろそろ水泳のことが話題になっていた)と説明し、夫妻が一致した考えをもつことは問題の解決に有利であるという点をつまませようとした。

また、中学校2年の「大化の改新」第一次で、わが国の5世紀の時代の特色を、古墳においてとらえ古墳が豪族の権威をあらわすものだという点を、角力の横綱が、横綱という称号の権威をあらわすものだという例をひいて理解させようとしている。(この類推は生徒の理解をあまり高めたとはいえなかった)

以上のような類推による指導の形式は、小学校においてよく用いられるということを前に述べたが、しかし、この指導形式は、中学校において用いられることは、問題があると思う。そして、小学校にあっても、いつまでもこの指導形式を多く用いること一極端にいうならば乱用といってよいかも知れないが一は、つつしんだ方がよいと思う。それは、類推が直接推理で直観に依存するものであるから、しばしばこれを常用して指導することになると間接推理による思考の発達を妨げるからである。この点は、中学生の学習において類推による指導にだんだん興味を示さないことからいえるのである。

F 上位概念を与える

これは次のG、下位概念を与えることと相まって概念の拡充に必要な指導の形式である。この形式による指導は、特殊を一般に含めることにより、その内包を限定し、したがって、他の要素を捨象することによって、本質をとらえさせようとするものである。次にいくつか例をあげてみる。

〔児童の発言〕

- ・稲刈りなど多勢いないと困る
- ・銅鑼をもっていたのは
金持ち・偉い人・酋長など
- ・農業に使った道具
- ・織物のおり方や橋や船の造り方
- ・奴婢

〔教師の発言〕

- ・共同作業
- ・えらい人の「しるし」「かざり」
- ・農具
- ・進んだ技術
- ・奴隷

G 下位概念を与える

抽象度の高いコトバが与えられて、それが解らない場合、具体例を話してやることによって解らせようとするものであり、これは、はなはだ多く用いられ、且つ、効率の高い指導の形式である。たとえば先に掲げた実践記録の中にも非常に多く使われているが一、二あげてみる。

小学校4年の教科書には「勢いの強い、力の強い国がまわりの国をまとめていった。」という表現で叙述されているものがある。この「勢いの強い」あるいは「力の強い」ということを解らせようとしたのが次の問答形式による指導である。

〔教師の発言・指導〕

〔児童の発言〕

- 大和朝廷が国を統一したとき、力が
あるということはどういうことか
- ・ 力とは何だと思うか → ○ まとまっている
- ← こうしようとするときにまとまって
ているということか → ・ けんかをしない
- ← 仲が良ければまとまっていられるか → ○ 戦争に対する知識をもっている
- ・ まだないか → ・ 頭がよい
- ← 文化人のいみか
- ・ まだないか
- ・ 進んだところの道具や武器をもつ
ていなければならぬ。これをど
こから手に入れるか → ・ 敵をやっつけたとき
- ○ 大陸から買った
- ← 大陸から進んだ武器や考え方をと
り入れること
- ・ それから裕福でなくてはならない
貧乏ではだめだ

この例でみると、教師は「力」があるということ、道具・武器・考え方・ゆたか・貧乏でない、というように具体的なものに下げて解らせようとしている。そして、このことは経済力が高いということが「力のある」ことに含まれるという関係をつかませているわけである。

以上、七つの指導の形式はコミュニケーションによる指導の方式において使われるものであるが、しかし、この七つの形式が実際の学習指導で意識して教師が使用しているかということになると疑問である。なぜこれが現実の学習指導においてじゅうぶんな教師の配慮がなされていないかという点については、別の角度から学習指導という現象を分析考察した方が早途である。

以下、次章において述べることにする。

第五章 指導過程の構造連関

第一章に述べたように、この研究では二つの課題を追求していた。その一つは、**学習**過程の構造連関を明らかにすることであり、いま一つは、**指導**過程という運動を構成する三つの要素すなわち、教育内容・児童生徒・教師のおのおのについて、その構造と機能を明らかにすることであった。第二の研究課題については、それぞれ、第二、第三、第四章で研究の結果を記述してきたので、この章では以上の三要素がどのような関係構造をもてば、**指導**過程が成立するのか、その条件と過程展開の実際について述べることにする。

歴史を学習するということは「描かれた歴史像を、理解という過程を通して、児童生徒が自らの歴史像を再構成すること」だという考えにたつて、これまで観察した学習指導の実践記録を検討すると、**学習**の課程は次のような構造をもって成立しているということがいえるのである。

すなわち、小学校の6年の**指導**過程の構造は、教師を中心として学級の児童全体の参加による共同思考、あるいは共同作業形式をもって、歴史像の再構成を学級として行なっているのだということである。中学校2年のそれは、(この場合は、協力校の曾郷中学校の学習指導についてみているわけであるが)教師の提示する史実および解釈と、教科書ならびに資料プリントを中心に、それを素材として生徒が自らの歴史像を再構成するという形で進められている。しかし、中学校においても、再構成がなかなか容易でないことは事実で、その場合は教師の方で再構成して与える形式が多くとられている。したがって、最初にまずこの問題から考察することにする。

I 歴史像再構成のメカニズム

1 小学校6年の**指導**過程の構造

先に述べたように小学校6年の学習指導は、歴史像の再構成は教師を中心にして教師と学級の児童との共同思考、あるいは共同作業形式によって行なわれているのであるが、このメカニズムはどのように動いているものであろうか、具体的に検討してみよう。

まず、この観察記録が、いわゆる歴史単元展開の頭初から行なわれたものであるから、児童の日本歴史を学習する際の学習の起点をどのように設定するかが第一にわれわれの関心をひく。

この点については、この実践記録によれば、政治単元の前に指導された、いわゆる政治単元において学習した内容、すなわち、現在のわが国の主権者が国民であるという点から出発して、主権在民以前はどうであったかというように、年代を溯り、最後に「治めるものがない」という児童の発言を得て、「それでは国ができたのはいつか」という日本の国の歴史を展開するための児童の学習問題を設定している。このことは、日本歴史学習の視点を政治と文化、特に政治におく小学校の歴史学習の基本的態度からすれば妥当である。しかし、日本歴史を展開する起点をここにおくということと、その起点設定を児童の問題とするための、学習導入の起点をどこにおくかという点は区別して考える方がよいと思う。なぜならば政治・支配・被支配国という概念は児童にとってつかみにくいものであり、政治単元の学習でも現在展開されているわが国の政治機構・政治形態・政治思想などを一応つかみ得ても前に対した諸概念について、どれだけ本質的なものの把握がなされているか問題である。現に、国についての学習指導時における教師と児童の問答、ならびに学習後に行なった面接調査でも、このことは明らかである。したがっ

て、学習問題設定の動機づけは、むしろ、「わが国土に人々はいつから住みついたか」という方が児童に受け入れ易いのではなからうか。その理由は「住んでいる」という概念の背景になる具体像は、児童自らの経験において保持しているからである。したがって、このことは児童に解っていることなのである。

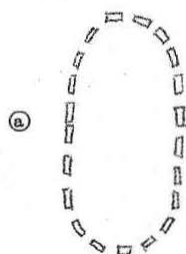
以上、学習内容についての考察はこの程度にしておくと、このような内容からんで、**指導過程**の構造は次のようになっているのである。すなわち、教師は問答法によって、児童の既有知識をひき出し、それに足りない知識は教師が与え、だんだん起点設定を導いていくというやり方、いかえれば、教師が中心になって、学級全体の共同作業で、内容の筋みちを構成していくという方法がとられている。このような指導方法は、それ以後の学習指導の展開にもとられている。中心的な**指導過程**のメカニズムである。つまり、児童生徒の既有知識を再編成して、新しく日本歴史の歴史像（小学校の場合では日本歴史のアウトライン）を再構成しようというやり方になっているといつてよいと思う。

ところが、このやり方で、はたして児童の内に新しく日本歴史のアウトラインが構成されていくだろうか。あるいは、学習の結果として歴史像が描かれてもっているだろうか、が問題になる。この問題を明らかにするために、このような方法による**指導過程**のメカニズムを構造図式化して考えてみよう。

指導過程
学習

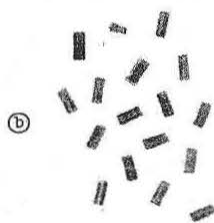
A 過程の頭初

〔教師〕



（教師が頭の中にもっている歴史像
しかしこれはいかなる表示形式をもつても児童の前には提示されていない。）

〔児童〕

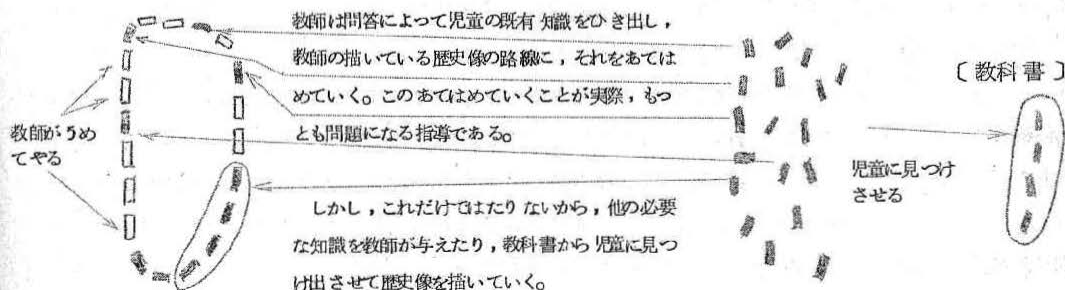


（児童のもっている歴史知識
これは事前調査によっても解るように、何ら体系づけられていない。いわゆる点構造の歴史知識であり、しかもそれのうちには日本歴史を学習する上に重要でない知識を含んでいる。）

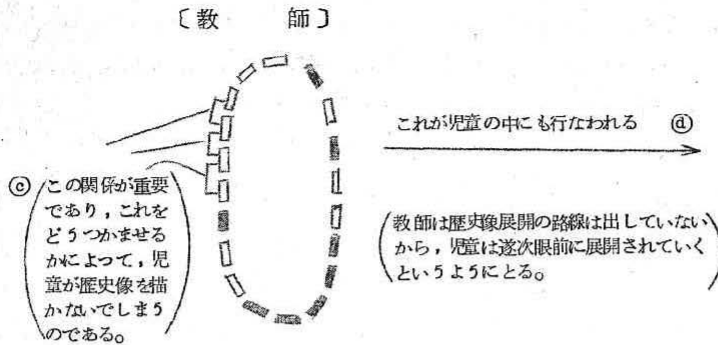
B 過程の展開

〔教師〕

〔児童〕



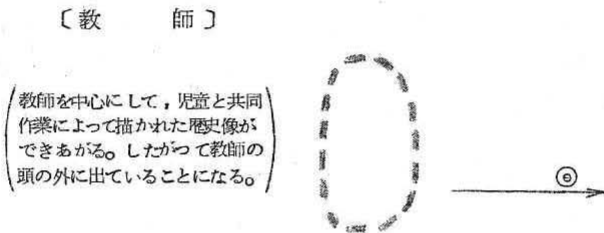
C 過程の展開



〔児童〕

Bにおいて教師が描いていく歴史像が、個々の児童自らの頭の中に同時的に描かれていく。（理論的には、そうならなくてはいけないわけであるが、果してそうなるかどうかには問題があるわけである）

D 過程の終末



〔児童〕

歴史像が教師が描いてくれたのと 同様のものが自らの中にもできあがったはずである。

以上のような指導過程の構造が考えられ、かつ、このようなメカニズムがうまく働けば児童が自分の中に、自分の歴史像を描きあげるはずである。ところが、学習後の児童に面接調査したところでは、第三章でも記述したように、やはり、児童のもつ歴史像＝言語場構造は、点構造や線構造で終わっているものが多いのである。これはいったい、このような過程のどこに問題があるのであろうか。

まず、過程のうちAの段階③についてみると、教師は教師の描く歴史像の全貌を児童の前に提示するのでなく、このように児童に描かせようという予定路線（これは教師の描いている歴史像には違いない）を頭の中に設置しているにすぎない。したがって、児童はいかなる歴史像が描かれるのかという、ごく大雑把なものさえも頭初からもつことができない。第一の問題はここにあるのではなからうか。なるほど学習問題として、たとえば「どのようにしてわが国は一つにまとまったのか」というような問題をもったものとしても、それを、逐次、順を逐って明らかにしていく方がよいのか。これと別の行き方として、教師が講義によって一応の全貌を明らかにして提示するか、教科書によって提示するというをまず行なうという方法はどうか。この実践記録にみられる展開では、児童に、もはやある程度のアウトラインが、学習以前に持っていることを期待したやり方ではなからうか。このような考えにたつと、児童にあらかじめ教科書、その他の参考書などで予習することを要求しているといつてよいであろう。さもないと、児童の貧弱な日本歴史についての既知知識を、主として問答によってひき出して、予定路線にあてはめることになり、確乎としたアウトラインにならないおそれがある。

以上のことは、まとめていえば、教育内容の提示がふじゅうぶん、不確実だという結論に倒産する。確かにこの点は、実践記録に示した。いろいろの指導あるいは学習についてやした時間を調べてみると、教育内容の提示と思われる時間の著しく少いの気づくのである。（第四章 I 参照）

たとえば、教科書を読んで「どのような事があったか」「どんな人がどのような事をしたか」などを見つけ出させるのに児童がついやす時間は、長くても8分くらいであるという点は問題である。この点は他の場合でも共通していることであるが、教師は自分の活動する時間は、どれだけ長くついやすしても長いと感じず、児童の活動に要する時間は物理的時間としては短いのに、教師の受ける心理的時間としては長く感ずるようである。これは、いわば、教師が指導を行なう際の教師の指導心理とでもいうべきものであり、これは **指導過程** の展開を大きく左右する条件になっているようである。

A段階の⑥について、児童の既有知識は前にも述べたように、必ずしも秩序立っているとは限らない。しかし、既有知識の問題は、むしろ、その把持している論理構造と、その背景になっている過去経験との関係が重要なのである。この点については、これ以上述べる余裕がないので、当研究所の研究紀要第20集「児童の地理的概念」を参照して頂きたい。

C段階の⑥について、ここにみられる問題は、児童が歴史像を構成する上にもっとも重要な関係をもつものである。ある言語場構造が成立するときに、概念と概念の関係がどのような論理構造にたつものか、すなわち、上位、下位概念の「含む」という関係の成立なのか、概念と概念とからある判断が成立することなのか、あるいはさらに、判断と判断とから推理が立することなのか。以上のような論理が成立するのでなくでは、ここの歴史事実、現象とコトバでもっていても、全体としての歴史像は描けないわけである。この点の心理機能は今後問題をしばって、さらに追求したいと考えている。その際、第三章に記した児童生徒の歴史理解の分析が正面にとりあげられるわけである。たとえば、児童生徒が歴史的因果関係をつかむことができるにはどうしたらよいかということなどである。これを追求するには単に因果関係をとらえるといっても、その心理のメカニズムは、概念の形成・分析・同一範疇の比較とすることができなくてはならないわけである。

C段階の⑥については以上のことが、教師の描く過程としてでなく、児童自らがするのでなくではならないのであるが、はたして、このような **指導過程** をとる際には、児童が自ら歴史像を描いていくという形をとるのであるかということである。おそらく、学級内の成績が中以下の児童は、教師の描いている歴史像の展開に接して、聞いてというだけで、自分もそれに参加して、同時に描き進んでいるのではないかと思われるのである。これを、いかにしたら自分で思考して、すなわち、ただ聞いているという学習をするのでなく、自分も思考して、自分も歴史像を構成していくようにするにはどうすべきかという問題である。

D段階の⑥について、教師が中心になって、一応共同作業形式をとって描いた歴史像は、いったん描きおわれれば、それは、教師の外に提示されたものになる。しかし、それを描く過程で児童自らが思考し、描かないと、話しコトバによって叙述するという形式をとる。この描き方であると、前に叙述されたものが、児童の脳皮質に一時的な強い記憶がないと、全体像になり得ない。したがって、⑥の問題がでてくるわけである。そこで、この段階においては、いわゆる「まとめ」ということをしっかりやって、今一度全体像を描き出し、要すれば、文字でもって記述しなくてはならないだろう。このいわゆる「まとめ」が、この研究でとりあげた実践ではふじゅうぶんのようと思われる。

さて、以上のような **指導過程** の構造上の問題と、その対策についてまとめてみれば次のようになるであろう。

① 教育内容の提示について、教師による提示がふじゅうぶんである。このことは、余りに児童の既

有知識に強く依存してはいないか。さらに、教師の提示が不確実であり、それは、明確に内容を表示しないことと、提示する時間が短かすぎることではないか、ということである。

この対策としては、教育内容の提示は与えるものであって、児童が過去経験や既有知識をもとにして考え出せるものでない、という点を考え、内容の提示はもっと的確に行なうこと。そのために、教科書による内容の提示をもっと遠慮しないでやるとよい。教科書中心という非難を恐れて、教科書による内容の提示を避けるとすれば、歴史学習の本質を解さないといつてよい。話しコトバによる内容の提示は時間的経過によって消失していき、児童がくり返し内容をたしかめることはできないが、教科書のように文字によって叙述されたものは、何回でも反復読みかえし内容をたしかめることができる。

- ② 児童が自分だけで思考する場と、思考のために使う時間が与えられていない。

このことは第四章の記録を見れば明らかである。これは、先にも述べた教師の指導心理にも多分に関係すると思う。しかし、もっと、児童が教科書から内容を要約してつかみとる仕事や、提示された内容を理解するための場と時間をじゅうぶんに与えてしかなるべきである。

- ③ 教師の描く歴史像と展開を予定する路線が明確でない。この点は、教師自身が何をあいても、まず、正しい歴史像を描けなくてはならない。そうでないと、児童の関心や興味に左右されて、とんでもない方向に指導過程が展開してしまう。これは、何も児童の関心や興味を無視せよということではない。児童の興味や関心は、一つの内容について、ただ一つだけなどということは決してないのである。このことはさらに、児童が学習する際に何を学習するのかという目標が明確につかまれていないということにも起因する。

- ④ 視覚教材を使用する場合、それによって何を児童につかませようとするのか明らかでない。

この問題は次の点だけを摘するに止める。それは、現場の見学・映画・スライド・絵のように具体度の高いものは、いろいろの要素が含まれており、コトバとちがって、児童がそれによって受ける内容は同一のものではない。したがって、よほど、教師が何をつかませるのかをはっきりもって指導しないと、教師の期待する内容は受けとらず、目的と無関係なものをとらえがちだということである。

以上、小学校6年の指導過程の構造について述べたが、次に中学生のそれについて記述することにする。

2 中学校2年の指導過程の構造

理論的にいえば、中学校2年の生徒が、歴史的分野の学習をするときに、小学校6年の学習で獲得した日本歴史のアウトラインを描きうるわけである。もちろん、それが明確に描き得ないことも、忘れてしまったということもあるわけである。しかし、一応6年の学習の際に描くことがなされたなら、何らかの助言・示唆で再生できるわけである。たとえ再生できなくても、何らの学習の痕跡がないわけではないと考えられるのである。しかし、現実には必ずしも、このようにはいえないから、学習指導に困難が多いわけである。さて、中学2年生の指導過程を一応、6年生で獲得した日本歴史のアウトラインを再生できるということを前提にして、構造化して考察すると次のようになる。

指導の過程

A 過程の頭初

〔教育内容〕
教師を通してあらわ
される

〔教師〕
教師の描く歴史像(未提示)
(この程度のもは生徒に得させたいと
期待するもの)

〔生徒〕
生徒の把握する歴史像

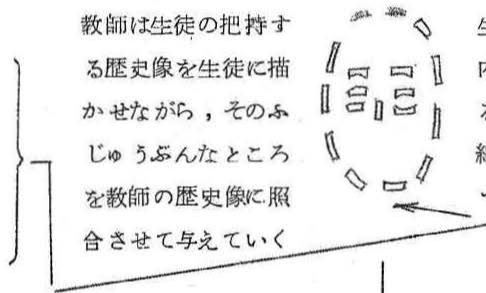


B 過程の展開

〔教育内容〕
教科書
映画・掛図
資料プリント
NHK教育放送
の録音など

〔教師〕
教師は生徒の把持す
る歴史像を生徒に描
かせながら、そのふ
じゅうぶんなところ
を教師の歴史像に照
合させて与えていく

〔生徒〕
生徒は教師や、教科書その他
の内容提示により、自分
の把持する歴史の
アウトラインを、より
細密な、より構造的な
歴史像につくりあげて
いく

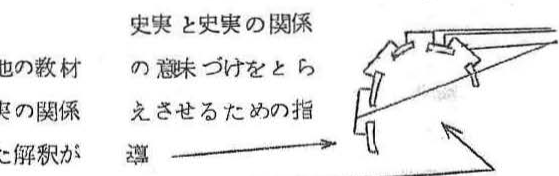


C 過程の展開

〔教育内容〕
教科書・その他の教材
にも史実と史実の関
係を意味づけした解
釈が示されている

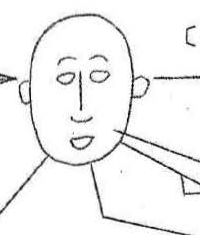
〔教師〕
史実と史実の関
係の意味づけを
とらえさせるた
めの指導

〔生徒〕
この史実と史実
の間の関係をど
のように意味づ
けるかを学習
していく



D 過程の終末

〔教師〕
教師が生徒に
描くことを期
待した歴史像
を生徒ととも
に描きあげる



〔生徒〕
自分の内にも
教師の描く歴
史像と同じも
のを再構成す
る
(これは古代
であり、封建
時代とちが
うという区別
が明らかにな
る)
史実と史実
の間の意味づ
けがなされ
れば、両者
の間隔は狭
くなり線に
なる

以上のような中学2年の歴史学習が展開される過程において教師の指導と生徒の学習のメカニズムは、小学校6年の児童のそれと、ほとんど同一の働きとってよいのである。しかし、それらの働きの中で小学校・中学校の違いは何かという点は明らかにしておかなくてはなるまい。以下、中学校と小学校の指導過程のメカニズムの相違を比較しながら、中学生に対して行なわれる指導過程の特色を述べることにする。

① まず関係把握において、より論理的思考がなされなければならないこと。

これは第三章に示した児童生徒の歴史理解の能力について、小学校のそれが主として、認知の段階が主であるのに対して、中学校では関係把握・総合的な把握・発展概念の導入など、論理的思考をより多く必要とするに至る。たとえば、小学校では3〜4時代に区分して、時代の過渡期についてはふれないが、中学校ではこの過渡期の取扱いが重要になってくる。さらに因果関係の把握は小学校に要求しても、それは史実の時間的連続においてとらえる程度であるのに対し、中学校では、史実と史実の間に時間的・空間的に相当のへだたりのある関係についてもみなくてはならない。しかも、単一の現象と単一の現象との間を一義的に結びつける関係でなく、ある結果に影響を与えらると思われるいくつかの現象の総合的把握がなされなければならないなど。したがって、教師の指導もこのような論理的思考を発達させるために、じゅうぶんな配慮が必要なわけである。

以上のことはまた、生徒の歴史像を再構成するための、いわば構想力の発達を意味している。歴史像を描く過程が、教師の描く過程に対峙し、それを獲得するといふのであれば、極端に言えば、その提示を鵜呑みにするという場合もあり得る。しかし、自分で既にもっている日本歴史のアウトラインを、教師、教科書、その他で提示する内容を取り入れ、自分で再構成するということになると提示された内容を関係づけ、一つの全体の構造を造りあげるということは、構想力とでもいふべき能力の発達であるといふことができる。この構想力といわれるものは何かを追求することが、今後の研究深題として考えられる。

② 前時の学習内容を、復習の形で次時の冒頭に再編成することが多い。

この問題は、小・中学校の指導に共通にみられることである。しかし、教育内容の量質とも多く、且つ深い中学校の歴史的分野では、どうしても1時間で取扱う内容も多くなる。したがって、次時の冒頭において再構成して解認する形が多くとられるのであろう。しかし、このために要する時間が割合多くつかわれており、検討を必要とする。

③ 中学生の学習過程をみると、一般に生徒の発言が小学生に比べて少ない。

この問題は、学習内容の程度が高くなり、生徒よりの発言が困難になるということだけではなく、青年期にはいって心理的な発達が大きく関係するものと考えられる。しかし、この点については、追求がじゅうぶんでないから問題の指摘に止めておく。

④ 資料プリント、その他による教育内容の提示が多く。したがって、生徒がひとりで学習する機会が多くなり、指導過程は生徒が直接教育内容に対峙し理解した結果を、教師がそれを確かめ、修正し、再確認させるという関係構造を強くもつようになる。

以上、小・中学校における指導過程の構造について述べてきたわけであるが、両者に共通した問題点としては、教育内容の提示と、理解のための指導が明確に区別されず、両者が混在した形で指導過程の進められていくことが多いということである。このことは、児童生徒の描こうとする歴史像が

予めそのアウトラインを知ることができず、遂次構成されていくという形をとるが、それが話しコトバのコミュニケーションによるものであるから、児童の大脳皮質によほど強固に記録されないと、結局、全体像を描くことができないでしまう。この問題を解決するためには、教育内容の提示と、理解のための指導に一層の工夫が必要であるが、過程の終末で「まとめ」形式で今一度教師の方で再構成してやるのがよいと思う。また、それは文章で表現されれば一層効果がある。さらに、児童生徒の学習の過程で白年表に記入し、学習が終ると同時に一応のアウトラインが自らできているという方法も適切である。特に児童生徒が目分のノートを適切に作成し、それが終末において歴史像を叙述したことになるならば、もっとも望ましいことといえる。

II 結 語

この研究は、指導過程の成立について、いかなる要素と因子がどのように構造連関をもつものなのかを追求したものである。しかし、この研究対象はきわめて複雑かつ流動的現象であるために、相当長期にわたり、しかも、多くの人々の協力によって研究が進められなくてはならず、したがって、今度の報告は、研究の全体構造を構成し、いかなる研究問題が所在し、それをいかなる方向に追求すべきかという研究構想ならびに問題の提供および、この研究の段階で明らかになって諸問題について報告する。文字どおり、第一報である。以下、これまでの研究の成果と、将来追究しなければならない問題をあげむすびとしたい

1 明らかにされた問題点

1 指導過程の全体構造

指導過程 学習	}	① 教育内容	この三要素の構造連関について(第五章) 緊張・概念の導入
		② 児童生徒	
		③ 教師	

2 教育内容

論理的構造について (第二章)

教育内容提示の順序性 (第四章)

3 児童生徒

理解構造について 言語場・概念の導入 (第三章)

理解過程と認識過程の差異 (第三章)

児童生徒の理解構造の特性 (第三章)

4 教師の役割

教育内容の提示 (第四章)

理解させるための指導 (第四章)

進行のための案内 (第四章)

2 今後追究しなければならない問題点

1 児童生徒の構想力について

2 児童生徒の論理的思考力について

ここでは、特に歴史的因果関係をどのようにとらえさせるかを追究したい

3 望ましい指導過程の展開とその構造の追究

4 了解的方法論をより精緻かつ、確乎としたものにする。

以上、この研究の第一次報告書の執筆を終るに当たり、この研究を進めていく上に御指導と御協力を頂いた次の方方に、あらためて深甚の謝意を表すものである。

学習指導の構造論について御指導頂いた

新潟大学教育学部 加藤謙 教授

研究方法論について御指導頂いた

新潟大学教育学部 黒田正典 教授

研究協力校として御協力頂いた下記校の校長，教職員ならびに児童生徒

- 新潟県西蒲原郡西川町立 曾根小学校
- 新潟県西蒲原郡西川町立 曾郷中学校

なお，この研究を担当し，研究紀要を執筆したものは 研究員 羽鳥敬一 である。

参 考 文 献

- 学習指導要領 社会科編 小・中学校 文 部 省
- 同 上 指導書 文 部 省
- 新児童調査法 黒田正典 著 協同出版株式会社
- 問題解決の心理 中野佐三 編 牧書店
小口忠彦
- 授業の分析 上・下 ザンコフ 著 明治図書
矢川徳光 訳
- ソヴェトの教科書 心理学 I・II スミルノフ 主監 明治図書
柴田・島・牧田 訳
- 現代の思考法 ポヘンスキー 著 頌草書房
国嶋一則 訳
- 意味論 ビエール・ギロー 著 クセジュ文庫
佐藤信夫 訳
- 言語と思考 ポール・ショジャール 著 クセジュ文庫
吉倉範光 訳
- 現象学入問 佐竹哲雄 著 東海叢書
- 創造的思考の心理 小口忠彦 著 牧書店
- 意味の意味 オグデン・リチャーズ 著 池田書店
石橋幸太郎 訳
- 思考と行動における言語 S. I. ハヤカワ 著 岩波現代叢書
大久保忠利 訳
- 入 問 カッシラー 著 岩波現代叢書
宮城音弥 訳
- 歴史学序説 上原専祿 著 大明社

- | | | |
|------------------|--------------------|----------|
| ○ 歴史における個人の役割 | プレハーノフ著
木原正雄 訳 | 岩波文庫 |
| ○ 歴史の扱い方 | つだ・さうきち著 | 中央公論社 |
| ○ 歴史とは何か | E・H・カー著
清水幾太郎 訳 | 岩波新書 |
| ○ 日本文化史 | 家永三郎 著 | 岩波新書 |
| ○ 大化の改新 | 北山茂夫 著 | 岩波新書 |
| ○ 日本全史 7 巻 | | 河出書房新社 |
| ○ 京大日本史 3 巻 | | 創元社 |
| ○ 史料日本史 上・下 | 東京大学文学部史学会 | 山川出版 |
| ○ 史料世界史 上・下 | 同 上 | 同 上 |
| ○ 日本史料集 | 同 上 | 同 上 |
| ○ 史料による日本の歩み 4 巻 | | 吉川弘文館 |
| ○ 大日本史年表 | 辻善之助 編 | |
| ○ 新日本史年表 | 西岡虎之助 編 | 中央公論社 |
| ○ 世界の歴史 年表 6 巻 | | 毎日新聞社 |
| ○ 講座 歴史 I | | 大月書店 |
| ○ 日本歴史の学習指導法と資料 | | フエニックス書院 |
| ○ 教師のための日本史 | | 河出書房 |
| ○ 国家権力の諸段階 | 歴史研究会 編 | 岩波書店 |
| ○ 時代区分上の理論的諸問題 | 同 上 | 同 上 |