

第 一 部

社会科における单元学習の
実験的研究

1. 総 論

1.1. 社会科学習における問題点とその研究の動機

昭和25年後半より昭和26年にかけて、われわれは県下小・中学校の教育課程における問題の所在を突き止めるために、その実態調査を実施した。この時、特に社会科・理科・国語・算数数学の4教科の学習指導の実際について調査しその実態をとらえる機会を得た。

この結果にもとづいて、社会科学習における問題点を検討し、つぎのような結論を得た。すなわち、

- ① 社会科とはいかなる教科であり、どのような現実的必要性にこたえようと
しているものかという、社会科本質の使命に対する教師の自覚が不足して
いる。したがって、社会科に対する熱情も不足で、積極的な意欲も十分で
ない。
- ② 地域社会の当面している現実的な問題（日本社会の基本問題との関連に
おいての問題）から遊離している。したがって、学習の内容に現実性を失
つていく。多くの場合、地域社会の問題の把握のしかたが形式的で、構
造的・歴史的な把握が不十分である。（この問題の究明は確究紀要第11集を参照）
- ③ 子供の問題からも遊離しているため、学習の方法は自主性を失つてお
り、教師中心の学習になつている傾向が強い。子供には大人のかけとして
の行動が現出すると共に、その発達段階から基本的にその時期に現われる
傾向的特性がある。これらが関係し合つて、子供の具体的な生活行動が、
われわれの眼に写るのである。したがって、この子供の具体的な生活行動
を通して、かれらの行動特性をとらえ、かれらの当面している問題の根底
にあるものをとらえることがたいせつである。
- ④ ①—②—③から、当然“何を学習させることが望ましいか”ということ
がとらえられない。“何を学習させるか”が明確でなければ、そのために
“どんな知識や経験が必要か”“その素材はどうか”ということがはつき
りしなくなる。ここに教師の学習内容の研究不足が起きてくる。

⑤ したがって、学習指導法の確立がなされていない。

“何を、何故”がはつきりしなければ、“どんな方法で”は当然生れてこないであろう。このことが学習指導を何かもやしたものにして、這い廻るような姿にしている。これをさらに細かく言えば、

① 展開過程の科学性が欠除している。

“こうすれば、こうなる”という展開の過程が分析的に究明されないし、子供の科学的な思考を十分働かせ、育てるくふうが欠けている。

② 教師の問いかけ（広くは働きかけ）について、十分な撰択がなされていないし、指向性が稀薄である。“行き当りばつたり”といった感じ、或は強引な詰め込みや教師の主動性が強い。

子供の心理的な流れを十分つかまえて、教師の問いかけはつぼにはまっつていることがたいせつである。ここをこのように問いかければきつところなるというものがほしい。そしてその方向が目標の方向をびしやつとねらっていることが望ましい。

できるだけ無駄な発問をさけ、最少限必要な問いかけで、学習の方向を、正中線に乗せていかなければならない。そして子供が自らその問題の解明に食いついていき、雫もみ式に深まっつていくことが必要である。そのためには教師の言葉の意味が子供に正しく理解されることも欠くことのできないことである。ここにも問いかける言葉の吟味と撰択が必要になつてくる。

③ 板書が整っていない。

これは目茶苦茶の場合が多い。なるほど書いているその時は、子供にも理解されるかもしれないが、まとまりがないから、いろいろ書き加えられた板書をあとで見ると、かえつて混乱してわかつていたのまでわからなくなつてしまう。板書は具体的にある事から子供に理解させる場合（この時は、終つたら消してしまうことだ）と学習内容を整理し、知識の体系を整理する意味（この場合は学習が終るまで残しておいて、整理段階でもう一度復習することも必要）とがある。この使いわけがたいせつであろう。甚しいのは“うそ”を書いている。

㊦ これは展開過程の科学性の欠除に関係することであるが、一つの発問に対する子供の反応の予想が不十分である。百人十色というか、同じ一つの発問でも子供の反応は異ってくる。予想される反応をいろいろ考えてみて、その望ましい反応の誘発と反応の整理を留意することが必要だが、この点からよくない。その他

㊧ 資料の提出時期に対する配慮の不足。

㊨ 総合的資料の読みの不足。

などが挙げられる。

⑥ このような学習指導法の確立が不十分であるために、安易の方法をとつて糊塗している学習指導が多くみられた。すなわち、教科書中心の学習や講義中心の学習指導法がそれである。

以上のような問題点は、これを明らかにしただけでは何もならない。われわれはこの問題点の治療を試みることにしたが、これから、その結果を報告しようとする社会科における単元学習指導の実験的研究である。

社会科学習における問題点の治療については、その全部について応えることは、われわれにとって不可能なことである。スタッフの上からも、予算的にも、時間的にも無理な注文なのである。われわれはこの問題点の治療にあつて“何が一番根本的な問題であり、且つ現場のこれからの研究に役立つであろうか”という観点から検討を加えた。その結果得たわれわれの結論は、現場の誰れもが先ず当面する学習指導法の問題から切り込んでいくことにした。しかもそれが現場的な究明であるならば、現場とのタイアップが必要であり、研究の方法は現場でやれる実験的な研究でなければならないとした。その理由は、一つには、社会科の研究というと、多くは「社会科とは何ぞや」、「単元はどのような性格でどのように構成されなければならないか」、「問題とは何か」という理論研究が先に立っている。そして理論が空転していて、実践段階にまで根を下して花を開いている場合が少ない。われわれは直接子どもを指導する教育実践者の立場にあるのであつて、決して理論研究のみで能事終りとする立場ではない。“鶉のまねする鴉”は溺れてしまうであろう。われわれは具体的な子どもの指導を受け持つ現場的实践家である点において、学者の追隨を到

達許さない強味がある。逆に学問的な理論研究は専門の学者に、われわれがいかにか逆立ちしてもかのうものではない。しかし、だから理論研究をするなどということではない。どのような学者が、どのような立場から、いかなる理論を提立しているかを些細に検討することは忘れてはならない。そして自分の実践的体験を通して、自分のよつて立つべき理論を確立することは必要である。われわれが、今言わんとしていることは、実践を忘れて理論に溺れてはいけない。いかなる理論研究をやつても、学者のそれをのり越えることはできないのだということである。ところで、われわれに唯一つ学者の理論をのり越せる道がある。それは具体的実践を通し、その体験から理論を批判し、その不十分さや誤りを指摘することはできる。ここに教育実践家の実践的強味がある。また実験的研究の意味がある。この強味をこそ、われわれに与えられた最上のものとして守り立てていく必要がある。それを忘れて、理論にのみ血道をあげ、理論の空転に気づかないでいるのは悲しむべき現象である。われわれは、単元学習の問題究明に当り、「社会科とは何ぞや」「問題とは何ぞや」ということが、全果的に大きな問題と知りつつ、この問題究明に直接立ち向わなかつた理由は以上のような考え方からである。

二つには、教育現場の社会科担当者が、好むと好まざるとにかかわらず、必ず当面しなければならぬことは、子どもに“どうやつて社会科を教えたらよいか”ということであろう。しかも、そのことは直接子どもにひびく大問題である。先ずこの問題から入っていくことは子どもを守ることにともなるし、現場的には、すべての教師に直接役立つ問題究明の方向でもある。

しかも、この学習指導の問題を実践的に究明していけば、必ず“子どもの問題とは何だ、教師はどういう意図をもつ必要があるか、指導内容はどうか、それは社会科をどう考えるからなのか”という問題に塑及していくのであり、社会科理論に対する帰納的研究とも名付けられよう。すなわち、現場のすべての教師が問題としているものに答えつつ、これを糸口として社会科全般の問題にまで及ぼしていきたいという理由である。

三つには学習指導法の評価ということが、どうしても現場においては手落である。学習効果の判定はやるが、教師自体の技術の評価は不十分である。これは学習指導のデモンストレーションにも連がる問題であり、何らかのかたわで

掘り下げてみたい。これが第三の理由である。

ところで、学習指導法の何を問題とするか。これもまたむずかしい問題である。ここで考えられるいくたの問題を実験学校側に提示し、学校側の立場から実験的研究題目を選定してもらった。その結果が「問題発展の契機についての研究」と決定した。われわれはこの研究にはつぎのような設定根拠があると自覚した。すなわち「学習指導の構造に着目した学習指導というのは、一方に子ども、一方に教師があり、この真中に素材があると一応考え、(教師、素材を一つにして環境としてよい)この関係的作用の姿をいうのではなからうか。教師は素材を通して子供に働きかけ、子どもは素材に対して反応作用をするが、この反応作用の中に教師の意図が反映してくる。教師はさらに素材に対する子供の反応作用を見つめて、つぎの対処をする」といつた一つの関係的な構造に立つ学習指導である。したがって教師の側から学習指導を問題にする場合は“子どもの心の流れ”を見つめることが大切だということになる。言いかえれば“問題意識がどのように生起して、どのように発展変容していくかの過程”である。」このような研究は、われわれの調査結果からも、また他の機会からも、あまり見受けられなかつた。現場ではあまりわかりすぎているために気付かないのかもしれないが……。しかし、この研究は社会科学学習指導ばかりでなく、すべての学習指導において、最も根本的な問題である。しかも社会科の場合、この研究は同時に社会科理論につながる幅広く根深かい研究である。

こうした考えで、われわれはこの研究を取り上げることにした。“問題がどのように生起し、どのように発展変容するか”ということは、さらに、生起・発展変容に着目する時、“いかなる時に”ということが問われなければならない。すなわち“問題が生起し、発展する契機”ということである。そこでわれわれの研究は焦点をこの点にしぼつて“問題発展の契機”とすることは、十分意味のあることである。ある素材例えば画用紙をだまつて子どもの前に提示すれば、子どもの画用紙に対する反応は、それぞれ異なるであろう。何故なれば、子供の画用紙に対する体験がそれぞれちがうからである。またこの画用紙について教師の側で何か註釈を加えれば、画用紙に対する子どもの対し方は少しは異つてくる。このような画用紙(素材)に対する子どもの対し方の現実的ながいに着目して、これを実験的にいろいろの例を研究してみようというのが、この

実験的研究のねらいであり、取り上げられた動機である。

1.2. この研究のもつ意味

社会科単元学習指導の構造に究明の焦点をおき、学習指導法上の問題の解明にのり出したこの研究は、「社会科学習における“問題発展の契機”をとらえ、それが子どもの発達によつて、さらに問題場面によつてどうちがうか」という点に問題をしばつて実験的に研究しようとするものである。つぎに、この研究をはじめるに当つてわれわれは「何を考え、またいかなる認識に立つているか」を明らかにする必要がある。ところでこの実験的研究が先ず前提としていることは「問題は他から与えられるのではなくて、生起するものである。」ということである。この点からわれわれの考えを明らかにしたい。

1.2.1. 問題は生起するもの

ここで、「社会科における問題とは何ぞや」ということを論じようと思わないが、一応この項の理解に必要な程度にふれてみたい。

問題とはある事態にぶつかつた時、それをどう解決してよいかわからないで“どのようにしよう”“何だろう”“なぜだろう”と考える。この“どのように”“何”“なぜ”というのが問題である。それは目的と現実の断層に生ずる事態だとも言われよう。心理学的表現を借りれば要求阻止によつて生ずる葛藤場面が問題場面で、驚き・困難・困却の状態だとも言われる。

ところで、このような問題状態というものは主体と環境の関係において生れるものである。ドンカー (K, Dunker) は「生物が一つの目的をもちながら、しかもこの目的にどうして到達したらよいかを知らないときに、いわゆる問題が発生する」といつている。決して環境としての教師が一方向的に与えても、それは主体にとって問題とはならない。もちろん主体の中に先験的にあるというものででもない。両者の相互的交渉の中に、主体が自己の視野の中でその対象に正対した時、はじめて問題となり得る。“うちの子どもは問題をもたない”となげく教師があつたとせば、その教師は自分が問題を持たないか。もつていても、それを子どもとの関係的なあり方において問題とさせ得ないという、教師自らの無能を告白しているに過ぎない。こうした関係において問題が生れてく

るから、問題発展の契機を研究にとりあげる可能性が生ずる。

この点について、もう少し言うならば、問題とは単なる“何を……”、“何故か……”ではない。問題とは問題をもつ(問題意識を自覚する)者とその問題的事態との間に、個性的な関係が成り立つた時、はじめて自覚する“何を……”“何故か……”である。すなわち、問題をもつ個体が「客体と主体」という個性的関係において、客体を意識するとき、この両者の間に生起するものである。たとえば山陽本線のどこかの鉄橋が出水のために流れたとする。この現象は、すべての人に問題となり得ない。その個人と何のかかわりあいもなければ単なる地球上の物理的現象でしかない。ところが、「資源が乏しく、自然の災害に絶えず苦しめられている日本は、そのために貧乏からの開放が困難である。われわれ日本人はこの課題を解決しなければ、経済の自立もなく、引いては再建日本の発展は期せられない。」という日本社会の基本的問題を意識し、どうすべきかということを考えている人があつたとする。この人には、山陽本線の事故は直に日本社会の基本的問題との結びつきで、問題となり得る。そこまで突込んで考えていなくとも、日本人としてお互の幸福ということを念願している人にとつてもその限りにおいて問題になり得る。また、他県人よりも、その県の人、その土地の人、その当事者には強く問題としてひびいてくる。他県のできごとでも、今かりに或る子どものお父さんが、ちょうど出張中でその付近を汽車で通過するころだとすれば、この現象はその子どもにとつては重大問題として意識される。このように或る事態が問題として意識されるかどうかは、その事態が人間(個体)との間に関係をもっているかどうかにかかってくるし、しかも関係のあり方によつて(個性的関係)問題の生起する強さが異ってくるのである。

こうしたことから、「問題はあるのではなく、生起するのである。しかしその生起のし方は、その個人と事態との個性的関係によつて異なる。けれども、いずれにせよ問題は、必ずその問題を問題とする者の視野の中になければならないし、その事態に正対するということが必要である。」ということができよう。

1.2.2. 学習は教師を含む環境と児童との関係構造

それでは社会科学学習における、子どもに意識させたい問題は、どういう問題

であるべきだろうか。或る人は問題解決の心理的特持質として

- ① 全くの混乱でなく、多少のゆとりがある。
- ② 主観的である。
- ③ ある方向をもっている。

の三つを上げている。これに対してわれわれはつぎのように考えた。

原理的立場から言うならば、「学習者の生活行動において当面する切実な問題で、しかも学習者の科学的・反省的思考によつて、今までの生活活動をより一段と発展させる（意味ある経験の再構成）ことのできるような問題でなければならぬ。」そして意味ある教育的経験の連続的發展に役立つことがたいせつである。

心理的な立場から言うならば

- ① 主体に意認されながら、満足な解決手段を知らない。
- ② 問題場面において、困難や困却がある。
- ③ 漠然たる予想と明るさをもつ。
- ④ 全くの混乱でない。

という問題でなければならぬとした。すなわち、主体が努力やくふうによつて、“何とか解決の道が発見されそうだ”という淡い見透しがあるということが必要なのであつて、ここに「教育的経験の再構成→発展の可能性」を期待するのである。しかも意味ある教育的経験が連続的に発展しなければならないのであるから、学習主体 (subject) と環境 (object) との相互作用で教育的経験 (educational experience) が再構成され、その経験がさらに第二次の環境との間の相互作用で、第二次の教育的経験を再構成していくという関係が連続的・発展的に予想されなければならないだろう。

学習主体と環境との相互作用による問題意識の発生、さらにそれに基いた教育的経験の再構成という関係は、いきおい学習構造に研究問題を発展させる。したがつて「問題発展の契機」を捉える研究は、“学習構造をどのように考え、教育的に望ましい問題意識がこの構造の中で、どのような関係において発展していくか”を明らかにしてかからなければならなくなる。

単元学習が成立するかどうかの根本的条件は“子どもの側にどうすればよいのかという問題状態が発生し、何とかしようと一定の方向にむかつて行動する

事態が孕まれることである”とされている。この問題状態の発生や一定方向への行動をおこさせる動因を“動機づけ“(motivation)”と呼んでいる。“動機づけ”は主体の内的状態を要因とするが、それには客体としての環境の働きかけを考えなければならない。すなわち“動機づけ”は主体と環境との関係を問題としなければならない。

さて、主体と客体との関係構造をどう考えるか。この問題は突込んでいくと非常にむつかしくなるが、一応大まかに述べて見たい。

元来主体と環境という関係は相対的なものであろう。そして環境は主体の広がりや深まりにつれて、無限に広がり深まってしまうのではなからうか。学習者は問題にぶつかり、これを解決しつつ経験の再構成をして連続的に発展する。この発展につれて、学習者をとりまく世界(学習者の意識する世界)はひろがっていく。言いかえれば、学習者の生活体制が広がりや深まりをもつて次第に創造的に再体制化されていくのである。この再体制化の過程における作用の構造を、われわれは学習構造として、その関係的なあり方を究明し、再体制化への出発点ともいうべき「問題発展の契機」を明らかにしようとしているのである。何故ならば、出発点をしつかりとらえることができるならば、再体制化への学習指導は自ら開けると考えたからである。とにかく、学習者は自らの中に行動の一次的要因ともいうべき欲求や既有経験、さらには情緒的傾向をもっている。この主体内の要因が環境との間に何らかの交渉をもつのであるが、この交渉で“何だろう”とか“どうしたんだろう”という現在への疑惑乃至驚きや“わからない”“できないが何故だろう”という現在への不満乃至混乱、さらにはまた“おかしいぞ? やつてみよう”“何とかしなければならぬ”“これやおもしろそうだ。ためしてみよう。”という未来への熱望が起きる。この交渉の場面を危機的場面(今までの経験ではどうにもならない、均衡のやぶれた攪乱乃至欠如の事態)と呼び、環境の側に視点を据えれば、「障壁」という。ここに疑問・困難・混乱・焦燥に支えられた問題が発生し、この心の不安定を除去しようとして行動を起す(問題解決的行動)。この結果、今までの経験は深まり、広がり、創造的に再構成(再体制化)されていくと考える。したがってこの学習構造を肯定すると「問題発展の契機」はどうしても主体的条件と客体的条件を明らかにして、その関係構造の究明をしなければならないことになる

のである。この関係構造がとりもなおさず学習指導における場の構造であり、そこでの主体（子ども）と客体（教師を含む環境）の関係を条件分析によつて明らかにし、そこから子どもの問題がどのように導き出されるかを、その契機に着目してとらえようとするのである。こうして子どもの問題の発生をとらえることができるならば、真に子どもの自発的な学習がよりよく展開するだろうと信じているのである。

1.2.3. 条件によつて学習の姿はわかる

ところで、この主体・客体の条件であるが、われわれはつぎのものを主なる条件と考えた。

- 学習主体の条件
 1. 欲 求……自然の欲求・既有的関心・既有的疑問・衝動・意志など
 2. 成熟度……知覚・判断・推理・思考・運動機能などの発達の成熟度
 3. 既有経験……既有的知能・技能などの範囲や量・質
 4. おかれている状態
- 環境的客体の条件
 1. 自然の諸条件
 2. 周囲に存する人間及び社会——（文化度）集団構造
 3. 場の力の配置関係
 4. 学習内容の構造——学習対象の内容形式、学習内容の配置の条件
 5. 学習の方法

以上の条件が複合され、一つの構造をもつて作用するのである。したがつて「問題発展の契機」をとらえるためには、これらの関係を一つ一つ十分分析研究しなければならない。そしてこの条件のうち、一つが変れば、全体の構造、すなわち学習の姿は変つてくる。一つのみかんの提示でも、だまつて出した場合と、これを“絵に描くには”という条件を付して提示する場合は、子どもの反応は異つてくる。また提示を同一にしても、子どもの関心や経験が異つていれば、これまた反応は子どもの個々によつて異つてくる。この条件の差で学習の姿が変ることに着目して、条件の活用のしかたを分析しなければならない。そして本来ならば、すべて各条件の変化を順列組合せのかたちで明らかにしていかなければならないだろう、しかし人間の心理的要因の分析は、自然科学の分野においてすら完全を期することは困難である。まして、社会科のよう

に人間関係を学習の内容とする社科においては、なおさら困難なことである。といつて不可能ということばを冠して、この関係構造に眼を被うならば、社会科学学習における自発的な問題解決学習の展開はいつまでも這えまわり低迷していることになるであろう。われわれは、この困難を予想しつつも、何らかの方法でこの困難に挑戦し、その糸口だけでも発見したい。またこうした実験的態度を現場の科学的態度として育てたい。このような願いが、この研究に取り組んだ動機でもあり、研究の意味でもあるのである。

そこで、われわれは、全条件の分析研究に突込むことをひかえ、或る一つの条件の変化に着目して、この研究の一里塚としようとした。すなわち、主体条件・客体条件のうち、主体の条件を一定にし、客体的条件の変容に着目することにしたのである。客体的条件においても、なるべくその中の一つの条件の変容によつて、全体的な学習の姿（ここでは“問題の発展のしかた”）がどうちがつてくるかを明らかにしようとした。

1.3. 社科における実験的研究の限界

われわれの実験的研究は、社会科学学習において子どもの問題がどんな契機で発展するかを或る条件を限定して明らかにしようとしている。言いかえれば、問題解決意識の流れにおいて、流れを流れたらしめている要因中、客体的要因に着目して、その変化をとらえようとしている。

しかし、先にも述べたとおり、社会科学学習における実験的研究は、化学実験のように原因結果がはつきりでてこない。A元素とB元素の化合によつて、Cという化合物を得るようにはいかない。また理科学習で或る法則を発見するために、一方にはPという条件を与え、他にはQという条件を与え、その反応の差をみるという比較実験も、社科の場合は困難なのである。何故ならば、社会事象そのものが甚だ複雑で簡単に分析ができない。したがつて、その中のこの部分だけとり出して分析的に学習するということが、困難になつてくるのである。若し、かりに部分だけ取り出してやれるにしても、取り出す部分はその事象に関しては徹視的にみれば無限に考えられるであろう。しかもそれがみな複合しているのである。一つや二つの分析的な比較実験をして、ものを言うと

いうことは到底不可能になつてくるのである。こうした分析的比較実験は人間的に構成された場ならば、若しかりにということが、限定条件を付して成立する可能性も考えられるが、一般的社会事象ではほとんど無理であろう。たとえば、人間的に構成する物的な環境教室に一定の用具や資料を備えて、その用具や資料に対する反応をみるのでは、環境物の加減で、あるいは子どもの反応の差をみることができるともかもしれない。しかし、現場学習等の場合は、現場の或る一の物を取り除くとか加えると云うことは、ほとんど不可能にちかひであろう。また教師が実験者として完全に局外に立つことも、この場合甚だ困難である。

このように考えてくると、社会科においては、厳密な意味での実験研究ということは困難である。しかし、主体と環境との関係構造にメスを入れることは、学習指導をときどきぐしていく重要なポイントであり、“問題発展の契機”はここに深くさびを打ち込むのでなければ、問題の鍵をとらえることはできない。そこで、われわれは実験的手法を用いつつ、一つ一つその結果を累積をしていくことにし、許される範囲内で比較実験を加味するという研究方法を取らざるを得ない。われわれが社会科学学習における実験研究としないで、敢えて実験的研究とした意図はそこにある。自然科学の世界における実験の手法を許される範囲で利用して、社会学習を科学的に研究しようというわけである。

すなわち、社会科学学習における実験的研究は、自然科学の世界におけるような厳密な条件分析が甚だ困難であり、教師が局外に立つことが困難なため、或るはつきりした前堤のもとに、限られた条件について、できるだけ科学的実験の手法を取り入れてやるという限界をはつきり自覚しなければならない。

具体的な実験方法については、実験学校の記録の中で詳述しているので省くが、われわれの主として用いた実験方法は、実験群と統整群に分けて比較するという方法でなく、社会科学学習の中で、或る条件を付してその反応を見ていき、その結果の資料を累積して、大体の傾向をとらえようとしているである。したがって、一群法とか、条件発生法といった実験方法に入る手法を、取り入れている。そして特に部分的に或る場面だけを取り出して、比較実験的手法を用いている。この場合も、学習者の条件はできるだけ一定にとらえて、環境の側の条件を変えて、その反応の差をみようとしたのである。

とにかく、社会科学習における実験的手法を用いた科学的な究明は、社会科学における今後開拓していかねばならない分野である。われわれがこの研究に飛び込んだのは、やや冒険に近いかもしれないが、自分らのやれる限界を十分見つめながら、なんとか問題の鍵に一步でも近づきたいというのが、われわれの念願である。この研究が契機になつて、各地でこの問題の研究に入ることができるならば、社会科の将来はさらに開けていくことを信じて疑わない。

1.4. 実験学校と実験的研究

「子どもがいかなる関係において、自らの問題を意識し、自主的に学習活動を展開していくか。すなわち、社会科学習において子どもの心の流れをうまくとらえた問題解決学習の指導はどうあるべきか、それは主体と客体とのどんな関係構造において成立するか。」という研究は、到底単なる机上の理論的研究のみでは十分その目的を達成し得ない。具体的な主体が（子ども）具体的な客体（教師を含む環境）とほんとうに関係し合う場をもたなければならない。ここに必然的に実験学校における実験的研究ということが問題になつてくる。

われわれは、小学校においては西蒲原郡和納村和納小学校牧（牧野数一校長より石黒平吉校長に至る）、中学校においては中蒲原郡両川村中学校（大脇幸栄校長）を実験学校に指定し、困難な研究に対する協力をお願いした。（教育研究所が学験学校をもつということは、教育研究が教育現場と密着する意味からしても、十分その意味があることである）

しかし、実験学校といえども、その地域の子弟の教育を担当し、その幸福笑視のために腐心されていることは、他の教育現場と少しも変りはない。その地域の人人の幸福のために、地域の学校として独自の学校運営をもっているわけである。実験学校なるが故に、主題となる実験的研究のためにこの学校としての主体性を無視したり、ゆがめたりすることは、教育という立場から許されないことである。そこで実験学校として、われわれの立場から要請する研究内容が、実験学校の主体的運営及研究体制に正しく位置づけられる必要があり、学校の立場からの研究方向とわれわれの研究主題が完全に一致することが必要である。そのため、われわれの研究主題の幅において、いくつかの具体的研究の

分野を検討し、実験学校側からは学校の立場から取り上げるべき問題を列挙してもらい、両者のものをつきあわせ、比較検討の結果、一致した具体的研究問題を、実験的研究主題とした。それが今まで述べてきた「問題発展の契機」に対する実験的研究である。

そしてこの「問題発展の契機」ととらえる実験的研究は、さらに和納小学校・両川中学校のそれぞれの立場から、取組み方を検討して、そのスケジュールを決定した。したがって、以下述べる和納小学校及び両川中学校の研究は、共に「問題発展の契機」ととらえる実験的研究でありながら、その様相を異にしているのである。そして研究所側と学校側の協同研究として、研究所側の一方的押し付けをさげ、学校側が単なる受動的な資料提供の側にまわってしまうことをさげた。

つぎに実験学校におけるこの実験的研究は、いかに実験的といつても、子どもをモルモットにするわけにいかない。科学実験における物質的取扱いは許されない。子どもは日一日と成長しなければならないのであつて、この実験的研究のために、その成長に渋滞があるということは断じて許されないのである。すなわち、失敗による繰り返しは不可能である。そこで日日の学習指導の中にこの実験的研究を乗せて、日々その資料を集積していく方法をとらなければならないし、その間に一般的傾向をとらえなければならない。こうしたことから厳密な意味での実験研究は不可能であるし、この実験的研究が、その目的一本で強引に押し切れない困難さがある。われわれはあくまでも教育実践者の立場で、日日の子どもの成長を念願しつつ、その中で困難でも少しづつわれわれのねらっている目的に近づこうとしている。したがって、すつきりするような実践結果が簡単に得られるということは予想しなかつた。むしろ苦勞の割に不明確な結果しかでないのでないかということを予想しながら、敢えてこの研究に取り組んだのである。実験学校の先生には、この点非常な負担になることであつたが、先生方は非常に決意と熱意で協同研究を引き受け、且つ多くの困難とたたかいながら、この研究を続けてくださつたのである。

1.5. 研究の組織

この実験的研究は、先にも述べたとおり、研究所と実験学校との協同研究と

いうあり方をとつている。したがつて研究所としては、一応の原案を実験学校側に提示はするが、これを学校側と共に十分検討して、学校側の実施できる限界を考へながら、研究を進めるようにした。またこの種の実験的研究については、他で実施したという参考文献も別に入手されてあるわけではなく、われわれが参考とする実験的研究の資料も少ないので、事前に完全な計画案を作ることもなかなか困難であつた。われわれは学校側と共に先人未踏ともいふべきこの実験的研究に先ず入つて苦しんでみることにした。そしてその苦しみの中から、つぎの段階の計画を立案していくという手法をとつた。(もちろん大筋の方向と、この研究の基本的指向点だけははつきりさせてのことである。)であるから、或る実験について両者で十分検討し、そこから話し合いによつて、つぎの問題をみつけ、計画していくという手法であるため、初歩の段階においては一抹の不安がつきまとい、学校側としては迷いも生じたきらいがあつた。

また実験的研究の場は受験学校であるため、所員が学校へ出張する形式をとつたのであるが、所用の関係から常時実験学校に行くことは困難で、月2回～3回の出張でカバーしたため、思うとおりの進捗はむづかしかつた。

なおこれに関係した所員はつぎのとおりである。

昭和28年……日浦儀一郎・牧田利平・(中浜新四郎)

昭和29年……日浦儀一郎・谷沢隆一・中浜新四郎

昭和30年……主として日浦所員で谷沢・中浜両所員は所内で協力する体制をとつた。

(他に理科学習の実験的研究を担当した小田正衛・丸山吉夫・(長谷川敏雄)の所員も実験的研究の立場で討議に参加した。)

実験学校側で、主としてこの研究に参加した教師はつぎのとおりである。

・和納小学校(校長石黒平吉・前校長牧野数一)・片野二郎(教頭)○中村秋郎・石添徳治・小林三喜男・右近典子・(昭和29年から)佐々木綾子・(昭和30年から)伊藤貞子(○印主任)

はじめ関係されていたが途中転勤した教師として石井晃・吹井箏がいる。

・両川中学校(校長大脇幸栄)・青木泰也(教頭)・○大滝睦夫・落合昌一・渡辺昭策・本間敏治・粕谷照美(○印主任)

2. 和納小学校の実験的研究

2.1. 主題の設定

この主題をえらんだのは、前記総論に於ける社会科の一般的理論的問題と共に、具体的にはつぎに述べるように、学校としても社会科指導に於ける必要に迫られた切実な問題であつたからである。即ち、

- ① 導入段階において、子どもの問題はとらえられるものとして、意識の流れを十分考えず、展開を形式化して問題意識とか、指導のあり方を抽象的に論議してきた。
- ② 一連の学習指導の過程で、グループ学習とか、共同作業などにうきみややつし、いわゆる子どもが学習を進めていくには子どもをとりまく環境（教師も含めて）と、どのような交渉をもちながら進むべきかが、科学的に突込まれなかつた。したがつて、学習の過程はとかく形式化し、個定化してしまいがちであつた。
- ③ 指導内容が砂上樓閣的であつて子どもの生活の上に立つて考えられていなかった。したがつて方法化ができないで、生活能力も十分育てられなかつた。その他教科書の問題、評価等々……である。

当校の場合それらの問題のうち、もつとも解決に迫られたのは、①と②の問題である。即ち封建的なしかも消極的な村に育つた子どもは、現実の生活の中に多くの矛盾と苦しみを経験していても、それを問題としえない意識の低調さは、社会科指導の根本的な問題であり、さらに、この問題意識をどのように子どもの学習意欲に織り込んで学習を力動的におしすすめていくかの問題であり、この点が不明確のために実際の学習指導では、

- ① 展開が竜頭蛇尾に終る。
- ② 問題解決学習が終始教える学習になる。
- ③ 学習が一貫せず断片的である。

などの事態を生じていた。

以上のことから社会科の学習を生命の通つた、切れれば血の出るようなものにするには児童の疑問・困難・抵抗を推察して、これを子どもの自発的な学習に生

かしていくための指導の組立てを確立しなければならない。

しかし問題意識を生起させる学習過程の研究は簡単になされるものではない。そこでまずこの研究の第一の段階として、次のことがらについて、もつと掘りさげてみなければならないと考えた。即ち

- ① 問題発生のもととなる、環境や生活に対する疑惑の起させ方の工夫。
- ② 問題発展のきつかけは、学習の場において、どのように存在するのか。

であつた。

以上の立場から次のような主題を設定した。

“社会科単元学習において、どのようにして子どもに問題をもたせ、発展させるか”

2.2. 研究のための校内態勢

2.2.1. 研究の心構え

学校にはこの主題の研究のみでなく、前記主題と同様な手順で設定した理科の主題の研究、たえずなされなければならない常時の教育指導のほか、職員の個人研究など多くの研究がある。これらを中止してこの主題の研究だけに取り組むということは中々至難なことである。しかしながら、限られた人と時間ですべてに完全を期することはできない。これらの問題をどのように調整したらよいかについて、種々検討の結果、次のようにすることにした。

『この研究は社会科研究部の研究として仕事を進めるにとしては、問題が余りにも大きすぎる。教科の性格、研究の学年的ひろがりから考えても、学校の全校的研究として取りあげるのが適当と思われる。従つて、これを全校全職員の研究問題にまで高めて全職員でこの問題に取り組もう。但しそのために他の研究部の計画を圧迫することのないよう全校的な事務分掌・時間配当を考慮しよう』

以上のようにこの主題をとらえたわれわれはこの研究にとり組む心構えとして次のような点を確認した。

- ① 一部の人の研究でなく全校的研究として全職員がこれにあたる。従つて、これを全校的な組織運営の中に構造的に位置づける。
- ② 研究はあくまでも現場の仕事の上に組立てられたものでありたい。地味な

仕事をつづける。

- ③ 短時間で結論は出ないと思う。確実につみ重ねを続けよう。
- ④ 研究所との共同研究であり、われわれの主体的な立場を見失なわい。
- ⑤ 実験研究であつても、子どもを単に実験のために使うのではない。教育の立場を見失なわい。
- ⑥ 研究のための時間を生むには他のいろいろな校務（P・T・A、経理、など）を簡単に能率的に処理する工夫が必要である。

2.2.2. 研究の組織

- ① 当校は各学年二学級編成であるので、各学年毎に担任二名のうち、一名を社会科に、一名を理科に配当して社会科部六名、理科部六名の人員を得て研究部を構成した。
- ② 両部間の仕事を調整するためにこれらの研究に主任をおき、これは全校的な他の研究部との調整にもあたる。
- ③ 実験研究部は全校教科研究部とは別に独立して設けてある。
- ④ 研究所員には各部に入つていただき、全体的な立場から研究指導並び助言としてもらう。（ただし、協同研究という枠内においてである。）

2.2.3. 経費

特にこのために予算を計上してはいない。但し研究所との打ち合せ、連絡旅費その他として年額2～3万円計上してある。

2.2.4. 研究の時間

研究が進むにつれて、その内容は分化してくるし、会合の機会も多くなると思うので、これらを統一的・計画的に進めていく心構えが必要である。そこで一応きまつた時間を設けた。

- ① 仕事の手順進行などの簡単な打合せ
月水金の中食休み15分……社会科部
火木金の中食休み15分……理科部
- ② 仕事の内容についての打合せ

第二・四木曜の午後1時～4時まで部会開催（木曜日は研究協議の日として午後をあけてある。）

2.3. 研究計画と経過

この研究は一応二ケ年の予定で始められたものであるが、結局研究の進め方や整理などで三ケ年を要した。以下研究計画とその経過をのべる。

第 1 表

年次	研究段階	研 究 経 過
第一 年 次	問題把握 (主題の決定)	<ul style="list-style-type: none"> ・単元学習の問題点の分析 ・問題点の確認 ・主題の設定
	基礎研究	<ul style="list-style-type: none"> —共通理解に立つために— ・地域課題の検討と整理 ・主題の学習指導における位置 ×学習指導の研究 ×C.O.Sの検討 ×学校カリキュラムの検討 ・問題解決学習の一般的構造の理解 ×問題とは ×単元学習とは
	計画段階	<ul style="list-style-type: none"> —研究計画の樹立— ・社会科における問題把握と発展の契機の意識と検討 ・研究予定分担の決定 ×分節研究 ×一連の研究 ×枠組の決定
第二 年 次	事例蒐集	<ul style="list-style-type: none"> —仮説の設定のため— ・事例蒐集のまどの決定 ×資料の提供 ×環境の設定 } など六つのまどの決定 ・蒐集形式の決定と蒐集個所の研究
	仮説の設定	<ul style="list-style-type: none"> ・事例蒐集 ・指導事例の整理と解釈・検討 ・仮説の設定
第三 年 次	検証実験	<ul style="list-style-type: none"> —仮説を深めるため、妥当性を求めて— ・一連の過程における実証的研究 ・学年毎に条件発生的な実験的研究、場合によっては比較実験的研究
		<ul style="list-style-type: none"> ×実験単元の設定と検討 ×実験条件の整理（仮説の検討） ×展開形式の決定 ×単元の構成と展開

年 次	場面設定による 比較実験	<ul style="list-style-type: none"> ・場面設定による比較実験的研究 ×資料の提供 ×環境の設定 ・条件設定 ・実験群の決定（優劣男女各2＝グループ） ・比較実験 ・まとめ（仮説の確認・修正）
--------	-----------------	---

2.4. 研究内容と方法

2.4.1. 研究を角度と視点

この研究は問題解決学習の指導法にねらいをおき、次の角度をおいて考えた。

- ① 学習単元が展開される時、導入から終末に到る一連の過程について研究するものである。
- ② 展開のうち、いろいろ内在する問題を発達段階から、また指導の類型から分析研究をする。

これらを研究するためには、具体的にはどのようなことを究明しなければならないか。われわれは討議の結果

- ① 学習の場の関係的な構造に関する、実証的な研究をする。
- ② 学年の発達段階に即して、問題発展の契機を究明する。
- ③ 望ましい単元の構成と展開をする。

以下研究の実際をのべる。

2.4.2. 事例研究による仮説の設定

① ね ら い

環境からの誘意的な刺激によつて、子どもが問題を意識し、その解決のために起す行動の状態を単元の分節でとらえ、学年差によつて分析的に見ることにより、指導に際して効果的な方法に関する仮説をうちたてようとするものである。

② 研究の計画

子どもが問題をとらえ発達させる状態というものは、子どもが問題的事態の

認識をすることにより、子どもの心をゆすぶるものがあつてこそ、学習が生き生きとして発展するものとなる。こうした意味で社会科の単元学習では、その要因と思われるものが、いかなる場において契機として効果的にはたらくかを数多くの事例から帰納する、いわゆる実験的研究によつて見出そうとした。そこで、問題を発展させる契機を「学習の場における局面」という角度から仮説的におさえようとして、今までの教師の指導経験や実践記録を整理検討した。これを一応問題発展の契機と呼び、つぎのように説定した。

第 2 表

	契 機	説 明
I	環 境 の 設 定	学習の場に、はじめ物的な環境を設定して、そこへ子供を誘導する
	資 料 の 提 供	子供のいる学習の場へ教師が、図表・地図・統計・写真等の資料を提供する
	場 へ の 誘 導	現地学習
II	比 較	自分の考えや仕事と他のものとを比較する
	仕 事 の 行 き づ ま り	学習の過程において経験の不足や用具の不足から、学習がゆきづまる場合
	意 見 の 対 立	自分の意見と他人の意見、自分のグループの意見と他のグループの意見を対立させて問題を発展させる

実験の項目につき、次の手順で研究した。

- ・単元の分節で研究する。
- ・結果を整理し問題となるものを抜き出し、一つ一つの実験項目について掘り下げる。
- ・特に子どもの反応は学習条件によつて異なるので条件整理と反応の分析研究に重点をおく。

③ 事例研究のやり方

以上の計画により多く事例を集めた。

○その方法として

- ・学習条件のうち、客体的条件に視点をすえ問題発展の契機の実例を集める。

- ・したがって主体的条件をできるだけ固定し、客体的条件の変容の見られる事例を集める。

④ 事例蒐集

もとより教育的な社会的問題を対象とする社会科では、自然科学のような明確な条件の規整、したがって条件の分析も単純ではない。しかしできるだけ単純で科学的にするためにやりやすい形式と明確な観点をすすめることでこれをやろうとした。下表はその実例である。

第 3 表

[二年計画表]

単元名	おたんじょう会	実施時日	昭28. 6. 20	実験者	○ ○ ○ ○
実験主題	資料の提供により、おたんじょう会の意義を見出し、おたんじょう会をしたいという方向へ引き入れる。				
実験のための条件	<ul style="list-style-type: none"> ○ 子どもの中で、誕生日祝をしてもらった経験のあるものは二・三人、地域社会では誕生日祝など殆ど行われていない。 ○ 子どもの殆どが病気の経験者で、病気の恐ろしさがわかり、級友の病気欠席に対しては思いやりある態度で、病状の如何が、話合われることが多い。 ○ 「たのしみ会」の経験はもっているが、誕生会としては、その片鱗がみられるのみで関心はうすく、その意義を理解している者は少い。 ○ 資料として、国語教科書の「学級たんじょう会」の絵入りの文をみることを指示する（説明はつけ加えない） ○ 子どもの発言をとりあげて、目的の方向に導くように積極的に問いかける。 				
方 法	活	動	備 考		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 資料を提供する（話し合いが熟したころ） ・ 資料の解釈が大体できたころ、教師は積極的に働きかける 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 病気になった時の苦しさ、お家の人々の様子などを話合う ○ 教科書の絵と文をみさせて子ども相互に自由に意見を発表させる ○ 教師と子どもが絵と文を中心に「何をしているのでしょうか」「どうして、こんなことをするのでしょうか」ということを深くつつ込んでいくよう話合う ○ 今までに私たちは、こんなことをしましたか（教師の問いかけ） 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 資料解釈の時間を与える ○ 誕生会の意義を見出す ↓ ○ 問題把握「自分達も誕生会をしたい」 			

計画表は実験者が立てると同時に、研究部員も参加して検討し、実験には必ず観察記録者をつけることにしたのである。

第 4 表 [整理表]

単 元	おたんじ よう会	実施 期日	昭28.6.20	天候	曇	学年	二年	児童数	58名中 欠席2名	実験者	〇〇〇
目 的	資料の提供によりおたんじよう会の意義を見出し、おたんじよう会をした いという方向に引き入れる										
実験のた めの条件	計画表の通り										
教師の用いた方法	児 童 の 反 応			所 見							
<ul style="list-style-type: none"> ○「Kさん、病気がなおつてよかつたね、みんなが心配していたんだよ。みんなが体が弱かつたらお家の人はどうでしょうね」 ○「丈夫な体になるにはどうすればよいでしょうね」 ○「それでは社会科の本のP24と国語の本のP27を出してごらん」 ○「誰をお祝しているの」「どうしてお祝するの」 	<ul style="list-style-type: none"> ○殆どどの者が病気の経験をもつており、問いかけると深刻な顔をする ×家の人が心配するし、お金もかかる ×病気になると大勢の人が迷惑する(伝染病のことも含まれるようだ) ×俺あ病気の時死ぬんだかと思つた……等々の発言 ×体温を毎日かはればよい ×食べものに気をつきればよい ×医者から注射してもらえば丈夫になる ×具合が悪かつたら薬をのめばよい……等消極的な意見のみである ○教科書の絵をみたり文をよんで児童相互でさかんに話合っている ×教室をきれいにかざっているね ×おたんじよう会をしているんだろ ×お祝してるんだ……と今からでもたんじよう会をしようと思気込む ×〇〇さんと先生のたんじよう日だからお祝しているんだ ×俺あ、おうちの人が小さいとき、オコワをたいてお祝してくれたいや ×先生、みんなが丈夫になるようにお祝するんだれやね 			<ul style="list-style-type: none"> ○生活にびつたりする資料を与えたことが有効であつた ○やや観念的……しかし自分の経験をいつている ○資料を提供の際は話し合いを十分行つた後で提供したら大へんよかつた 							
<ul style="list-style-type: none"> ○「今すぐ誕生会ができますかね」 	<ul style="list-style-type: none"> ○話し合いが具体的経験だと活発だ 			<ul style="list-style-type: none"> ○という問いから、お祝してやる人をきめたり計画が進められていつた 							

(註——計画表略)

第 5 表 [一年計画表 A 案]

単元名	おうちの人々	期 日	昭28.11.8	実験者	○ ○ ○ ○									
実験主題	「資料の提供」により家の人とはどんなしごとをしているかしらべてみようという問題意識を起させる													
実験の ための 条件	1 この地域では一年生でも農繁期には夜おそく迄、働かされるものが多い 2 例年の一年生に比較してみても、自己中心性が強く、注意の持続性に欠けている 3 この実験に関係のある資料について稲刈り休み後、おてつだいについてやお家の人々の様子について図画をかいている 4 資料の提供について <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">みきこさん</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">父</td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="width: 50px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">母</td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> </table>					みきこさん			父			母		
	みきこさん													
父														
母														
×資料は一部しか暗示を与えるようなもので子どもの説明や話し合いで作りあげる ×資料は内容は をとりあげる (特定の児童) ×教師は資料の説明をせず、資料の中にとりあげた子どもに説明させる ×教師はそのため説明した子どもの話しやすいように示唆する ×家庭の様子について二、三分話し合ったのも資料を提供する														
教師の用いた方法	活 動	所 見												
1 「皆の家には誰と誰がいるか、いえますか」と話しかける	○ 各自の家の人について話し合う	○ 資料が不完全な時は子どもがそのまま気づかないでしまいか、問題意識が他にそれるかしがちである。												
2 資料を貼布し、お父さんお母さんの顔を描く	○ 資料について ・みきこは家の人の説明をする													
3 「みきこさんの家には誰と誰がいたでしょう」と特に指名し、話しかける	・みきこの家のようするきき、自分たちの家の人とくらべる													
4 「みきこさんのお父さんは何しているの」と問いかけ、子どもの説明を絵で表現する														
5 「お母さんは何しているの」と問いかけ子どもの説明を絵で表現する														
6 全児童に「皆の家のお父さんやお母さんは何しているだろう」と問いかける	○ 各自の家のお父さんお母さんのしごとについて話し合う													
7 「皆の寝ている時や学校にきている間お父さんやお母さんは、どんなおしごとをしているでしょう」と問いかける	○ 部分的にはわかるが全体的なことはよくわからない、ゆきづまりを起させる (問いかけによつて)		○ 「お父さん、お母さんのしごとについてしらべてみよう」という問題意識をもつ											

第 6 表 [一年計画表B案]

単元名	おうちの人々	期 日	昭28.11.8	実験者	○ ○ ○ ○															
実験主題	「資料の提供」により家の人はどんなしごとをしているかしらべてみようという問題意識を起させる																			
実験のための条件	1 この地方では一年生でも農繁期には夜おそく迄、働かされるものが多い																			
	2 例年の一年生に比較してみて、自己中心性が強く、注意の持続性に欠けている																			
	3 この実験に関係のある資料について稲刈り休み後、おてつだいについてやお家の人々の様子について図画をかいている																			
	4 資料の提供について	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td colspan="3">よしのりさん.</td> </tr> <tr> <td style="width: 33%;">おとうさん</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td>おかあさん</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="2"></td> </tr> </table>				よしのりさん.			おとうさん						おかあさん					
よしのりさん.																				
おとうさん																				
																				
おかあさん																				
																				
	<ul style="list-style-type: none"> ×資料は単純化された既成の資料を与える ×資料の内容は農家についてとりあげる(特定の子ども) ×教師と資料の説明をする 																			
	×家庭の様子について二、三分話し合ったのち資料を提供する																			
教師の用いた方法		活	動	所 見																
1	資料を貼布するきっかけを作るために家庭の様子的一端をとらえて話し合う	○各自の家庭の様子について話し合う		○資料解釈の時間をあたえる																
2	資料を貼布する	○資料について興味をもつて話し合う																		
3	資料について説明する	○教師の説明をきき、自分たちの家の人とくらべる																		
4	「先生は、よしのりさんの家の近くだから、よしのりさんのお父さんやお母さんのおしごとはしつているけれども、他の人のお父さんやお母さんのことは解らない、やつぱりおしごとたくさんしているのでしょうね」と問いかける	○各自の家のお父さん、お母さんのしごとについて話し合う		○比較的具体的な話し合いが展開した																
5	児童にお父さんお母さんのしごとを発表させる	○発表する																		
6	「皆の寝ている時や学校にきている間、お父さんやお母さんはどんなおしごとをしているでしょう」と問いかける	○部分的にはわかるが全体的なことはよくわからない、ゆきづまりを起させる(問いかけによつて)		○「お父さん、お母さんのしごとについてしらべてみよう」という問題意識をもつ																

[註] 二人の担任者よりA・B二案が提出されたので、検討の結果、それぞれ両案を実施してもらい、比較検討して仮説をとらえた場合もある。これはその例である。

⑤ 仮説の設定

1時間のうち10分か20分で子どもに意欲的に問題を把えさせることは困難なことであるが、事例を集積し整理し、分析して累積を重ねて仮説をたてようとした。事例整理の方法の例を資料の提供の契機で説明すると

視点として

- 資料の内容が対象に対して、適当であつたか。
- 資料提供の時期が一連の指導過程の中で適当であつたか。
- 資料提供について、教師の助言が適当であつたか。

手順として

- 累積した事例を各契機毎に整理する。
- 事例の一つ一つについて条件を分析整理する。
- 整理分析された条件を総合的に解釈し、子どもが問題をとらえる学習の場の構造を明らかにする。

などの手順によつて、学年の発達段階から見てどうあつたか、またどうあらねばならないかを、その他の契機についても推定し、設定したのが次の仮説表である。

仮説表

問題把握と学年的特性と指導の系列

註 問題発展の契機をとらえようとすることは、窮極的には子どもの問題への取り組み方と深い関係をもつ。その問題への取り組み方を一応学年的特性と指導の系列として、次の如くとらえたのである。

	1, 2 年	3, 4 年	5, 6 年
特 性	日常生活に於て日々接している人々、使いなれているものに興味が向けられるが主として一人でなされる行動に興味は集中される。大人への依存心強く、目上の人のまねをする、そして行動に訴えて学ぼうとする	自我意識が日ごめ、自己の隣りのものを意識し、これとの有機的相関性を認めるようになる。身近かな社会環境、自然環境からひろいあげて示唆すれば、問題をつかみ自ら研究し解決しようとする	日常生活における興味は一時的なものでなく、合理的、実証的となり、自己の生活課題や地域の共同課題に対して意識的に対立する。そして現実的課題をもつと共に明日への夢を描こうとする
指 導 の 系 列	ものと取りくむ活動を中心に直接経験できる領域で現実の問題として当面する不安を解決するために、具体的な動きを理解させるものや道具を用意する、そこで子供は具体的な活動を始める	具体的な仕事との取り組みと事実の概念から社会的な問題へ目を向けさせ積極的な行動欲求から当面する問題を取りあげ、動きとの関係において理解させる	生活現実を与える広い社会の動きの関係をやや論理的な社会関係の思考によつて、高い社会生活の在り方を理解させる

第7表 仮 設 一 覧 表

	低 学 年	中 学 年	高 学 年
資 料 の 提 供	<ol style="list-style-type: none"> 1. 直接経験のできる資料の提供をする 2. 行動に訴えることのできる資料が望ましい 3. 資料は内容より形とか色について解釈できるよう単純化する 4. 提供の時期は欠如状態におとし入れない前に提供する 5. 資料はできるだけ完成されたものを与えるのがよい 6. 資料を提供する前、解釈したり、必要感を抱かせる話し合いが必要である 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 直接経験だけでなく、間接経験で判断できるものを加味して提供する 2. 絵図などだけでなく文字入りの資料が有効である 3. 資料は内容について単純化する 4. 児童の虚をつく資料の提供は有効である 5. 完成されたものだけでなく推定や間接経験でつぎの問題への深まりや発展を示唆するような資料を与えるのがよい 6. 同左 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 既存経験で理解できるものだけでなく推理などによつて読みとれる資料の提供がよい 2. 目的意識と資料の意義を明確にしておくことが不可欠条件だ 3. 同左（数、内容、質） 4. 同左 5. 資料の内容は空想や理想的なものでなく、現実的な内容のものがよい 6. 批判的態度が子どもに確立されたとき資料の提供をする（欠如の状態に入れる）（この場合二つ以上の資料を与え比較、総合で矛盾その他の問題が生起するようなものがよい）
比 較	<ol style="list-style-type: none"> 1. 直接経験に訴えてできる問題は比較よい、しかし一般に低学年では論理的思考も発達せず困難な場合多い 2. 関係的・総合的な比較はできない 3. 意見の対立をきたした場合、解決への暗示を与える 4. 解決策を見出す予想のもとにやる比較は有効である 5. 視覚に訴えてやる比較はできるので有効である 6. 教師の誘導的発問を加味してやると有効である 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 同左 2. 同左（但し特殊条件を明らかにしてやれば可能である） 3. 比較する問題点を整理してやるのが有効である（予備知識がないとうまく問題は発展しないし、焦点がぼけてしまう） 4. 教師の問いかけで要点をおさいてやると、かなりの比較が可能である教師の問いかけがこの学年あたりでは重要なかぎだ 5. 同左 6. 教師の助言によつて身辺的な社会的な問題も比較できるのでよい 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 間接的な問題でも比較できるようになる、提案者に比較点の説明をやらせることが、より意識的に問題を発展させる 2. 総合的・関係的な比較ができるようになるのでこの場合は有効である 3. 同左 4. 問題の焦点・話題を類推して比較させる 5. 同左 6. 同左

	低 学 年	中 学 年	高 学 年
場 へ の 勝 導	<ol style="list-style-type: none"> 1. 心理的な状態の把握と障害となる外的条件の排除が必要である 2. 場の価値的選定が必要である 3. 現場では整理された発問をし、まぎらわしい条件を入れない(事前に教師は問題点を明確にしておく)そのために教師が問題点と思われるところへ、つぎつぎと誘導していくことがたいせつである 4. 場は関心や欲求のそそがれるものに限られる(お店、変つた建物・・・など)のて注意が必要 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 同左 2. 同左(但し無理な現場学習はしない方がよい) 3. 同左 設定条件の外に起る突発条件の活用も有効である 4. 現場の状況の記録は問題把握に有効である 5. 一連の学習の場合では前時との対比的な場をえらぶ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 同左 2. 同左(但し男女の性別により場の価値が異なる) 3. 同左 はじめに問題点を明示しておいて子どもに現場における問題を撰択させる 4. 同左 5. 心の抵抗の軽いときは特に発問しなくとも問題をもち
環 境 の 設 定	<ol style="list-style-type: none"> 1. 低学年では効果的である。環境は絵画的・模型的なもので設定することが有効である 2. 印象的に、またリアリズムな表現のものが有効である 3. 具体的な生活経験に適合したもの 4. 虚をつく環境の設定は有効である(用具の不足等仕事のゆきづまりを留意するのがよい) 5. 多彩な活動を生みやすいものはさけ角度づけられた設定をする 6. 視聴覚教材の活用も有効である 7. 環境条件を整理して、問題発展の方向への意欲的方向づけをしておく 8. 大型の物的環境の設定がよい(自分も劇中に入る) 9. 研究外の環境設定は心が他に散るから十分興味を集中的に構成するようにする 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 絵図・絵地図・模型的なものの設定は有効である 2. 構成資料は子どもの心理的な働きに焦点づけることが大切である 3. 同左 4. 同左 5. 目的によつて選択できる環境の設定をする 6. 同左 7. 同左 8. 小型の模型などで、全体的にみられるものがよい 9. 同左 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 資料提供の変型のような形態をとる。図表や絵図だけでなく、教師子どもで作られる場を構成してもよい 2. 既有経験にもとづいて環境の質を吟味することが大切である 3. 参考書・教科書などが大きな意味をもつ 4. 同左 5. 多彩な学習活動を内容によつてとりあげられる設定は有効である 6. 同左

	低 学 年	中 学 年	高 学 年
意見の対立	<ol style="list-style-type: none"> 1. 具体的作業などによって解決できる意見の対立の場を設定すれば可能である 2. その場で単純に解決できる意見の対立は可能である 3. 個人的な意見の対立を教師が適当な機会にとりあげる 4. 個々の子供の興味、意欲を十分観念してからでないといと收拾つかなくなることもある 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 話し合いの内容が事実上問題に近い切実な問題であると有効である 2. 教師は解決の見とおしのできるような助言をする 3. 教師と子どもの役割を明確にすることが必要だ 4. 対立のための見学は有効な条件である（現実認識と欲求のずれ） 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 間接経験のことでなくても教師の助言で対立を起させることができる 2. 対立を起させる根源を明らかにすることが大である 3. 同左 4. 同左 5. 葛藤場面の提示と焦点づけられた教師の示唆が必要である
仕事の行きづまり	<ol style="list-style-type: none"> 1. 心理的な動きを観察し葛藤場面をうまくとらえる 2. 学習が行きづまることを客観的に具体的に洞察すること（穴を用意する）が必要である 3. 道具面で行きづまりを感じさせると容易に行きづまる 4. 条件の中に価値的な条件を設けてしかもそれにαのあること忘れないことが大切である 5. 仕事の内容を話し合いによつてよくのみこませしておく 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 同左 2. 同左 3. 解決の方法を多く与え一番有効な方法について考えさせるのがよい 4. 解決の見とおしをさせ仮説を要求する 5. 同左 6. 論理的思考の行きづまりは観念的になる 7. つぎの観察やその他の問題解決的行動を誘発させるような虚をつく問いかげによつて仕事のゆきづまりを自覚させるのは効果的である 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 同左 2. 同左 3. 目標分析・場面分析をさせることが効果的である 4. 仮説設定、解決の予想科学的実証が有効である 5. 同左 6. 論理的な思考の行づまりを起させることは可能またこの訓練が大切である 7. 同左

⑥ 仮説の意味

したがつて、設定された仮説は一般的傾向性を示すものである。しかし今仮説の一つ一つについて説明はできないので一例で説明する。例として中学年の資料の提供の「虚をつくことが有効だ」という仮説について考えてみると、次のように言われるのである。

中学年では経験領域も広がり、単なる資料の提供では問題をもたない場合が多い。そこで資料の内容や質を十分検討することが必要となってくる。そこで子どもの現実認識の構造をやぶる必要がある。そのためには子どもの認識とずれた、いわゆる虚をつく資料をあたえることが有効であるとの結果が出てきたのである。しかしながら虚をつくといつても単なる心理的な動揺をもたらすものでなく、子どもの経験内容に対して認識構造の変容の可能性の限界にあるものでなければ教育的な意義がないのである。その限界については次の実証的研究によつて検討されねばならない。

2.4.3. 単元展開における実証的研究

① ねらい

単元の一連の過程の中での分節的な研究により、仮説が設定された。それは子どもがどのような契機によつて、どのような問題を把握するか。という一般的な傾向を明らかにしたものであり、部分的形式的なものであつた。したがつて仮説が、実際の単元の学習に生かされるためには、その妥当性を実際の一連の単元の流れの中につし、検証してみなければならぬ。つまり単元のねらいに即し、学習の内容と結びついた具体性を持つたものとならなければならない。また、これにより仮説はさらに掘げられていくことを期待した。われわれが単元の展開における実証的研究をやつたのはこの意味からであり、仮説が学習単元の一連の過程の中において、実証的にしかも、有効に活用される位置づけと、望ましい学習単元の構成と展開をすることによつて、仮説の妥当性を検証し、それによつて望ましい単元の展開を考えたのである。

② 計画と方法

先に述べたねらいから、次のような計画と方法をたてた。

(i) 各学年における実験単元の設定

全学年とも全単元について、実証的に研究がなされるならば一番よいが、これは教師の能力や、時間的な制約などにより不可能である。それで各学年における学習単元の中で地域の課題と深いつながりがあり、各場年の学年的な発達段階が明瞭につかめるものを、第8表のように一単元ずつ選び出したのである。

第 8 表 単 元 配 当

	一 年	二 年	三 年	四 年	五 年	六 年
単元名	お家の人々	ゆうびんやさん	村の道	西川と大河津分水	農業協同組合	政治のうつりかわり
期間	11月	1月	5月～6月中旬	9月～10月	4月中旬～5月	6月～7月

(ii) 記録のための枠組の決定

実証するためには、実践のあとを計画的に整理された形式によつて、たんねんに記録されなければならない。総論で述べたように、学習活動の展開は、教師と子どもとの力動的な関係によつて、問題が成立し発展するものである。

この研究においては、問題事態に正対した子どもが、教師を含む環境の働きかけにより、問題と切り結び、子どもの問題として、どのように発展して行くものであるかに視点を据え、それを記録するために第9表のような枠組を考えた。その表はあとで訂正されたが、それは2.3.2の学習指導案の形式の項を参照されたい。

第 9 表

	け働きか 問題の 流れの 動き	問題の 発展	導入予備調査	時間配当	目 標	単元設定の根拠	単元
						<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会が要求するものの立場から ・ 子供の持つ問題や意欲から (地域社会の孕育、教育的社会課題 や問題的生活の構え)	期間 指導者
		学習内容					
		資料					
		所見					

(iii) 実験単元の展開

単元の流れにおいては、重要な問題発展の場がいくつかある。それらの場において、単元のねらいから、子どもに問題を把握させるには仮説をどのように据えたらよいかということが重要な問題となってくる。したがってその計画は

- ・実験場面の設定—単元のねらいから
- ・据えられる仮説の決定
- ・詳細な実験場面の展開案の作製

となる。これについては、全員で討議を重ね、実験にあたっては、観察者により綿密な記録が枠組によつてとられた。

(4) 過程における部分的研究

以上述べてきたような計画と方法にもとづいて研究を進めてきたのであるが、以下具体的に二、三の例で述べて行くこととする。

第三学年の実験単元“村の道”は

- 道路の発達とは他町村との相互依存の関係を密接にし、村の生活を改善向上させるものである。

というねらいの上になつて、子どもに道路を愛護し改善して行く意欲や態度を養うものである。したがって、子どもの問題の流れを“道のあるべき姿”にしぼり、生活の中に混然一体となつている道に結びつけて学習を展開してきた。この学習展開の過程の中において、単元のねらいとの結びつきと、子どもの問題の流れの方向（学習活動の展開）から

- ・なぜ道路は改善されなければならなかつたか
- ・その結果われわれの生活がどのように向上し、発展してきたか

という生活と道との相関関係についてどうしても歴史的に学習が進められなければならなくなつた。このような重要な問題場面を実験場面として設定し

- (a) どの仮説を据えたら最も有効に問題が展開するか
- (b) その仮説をどの様な角度から据えたらよいか
- (c) その場合どの様に子どもが反応し学習が展開するか

ということが、計画の段階で全員によつて討議された。その結果、当村

の実状では、新旧の道路が明瞭に判別でき、改善された姿をつかめる場所が少なく、また子どもの実態から、村の道路については、今迄の学習だけで充分、詳細に共通の理解となっていない。それで場への誘導も考えられたが、現場学習をするにしても、明確に問題を把握させることが先決である。そのためには、資料の提供により子どもの既有経験と知識を整理しながら、子どもの虚をつく資料によつて問題を把握させ展開することが、極めて有効に問題を発展させるのである。そこで資料の提供により、問題をはつきりと方向づけ、後に場への誘導により、更に高められた問題としなければならないと考え、第10表のように展開された。

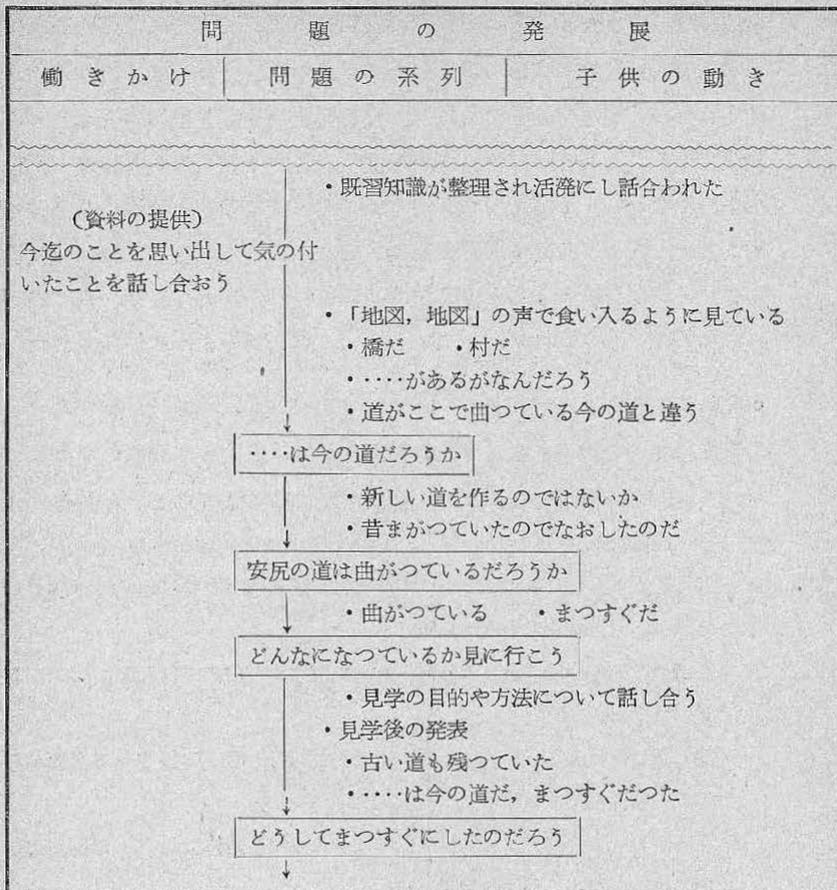
○実験後の整理と考察

記録によつて整理された実験は討議されて、仮説及び問題の発展についても修正確認がなされた。この実験では次のようなことが討議され所見の欄に記入された。

- ・問題をはらんだ資料であつたため、子どもの問題の方向づけが、明瞭に行われた。—仮説の妥当性の確認
- ・今迄の学習が活発に話し合われ、充分整理された段階に投入されたのは有効であつた。—同上
- ・然し話し合いの内容がもつと具体化（道の利用の面から）される必要がある。—教師の働きかけ
- ・現場学習はこの結果、目的が明瞭になつたので、全体でなく、班別がよいのではないか。—一次への発展

又、第五学年の実験単元“農業協同組合”では、第三学年と同様な手順と方法により、第11表の様な実験の結果を得た。

第 10 表

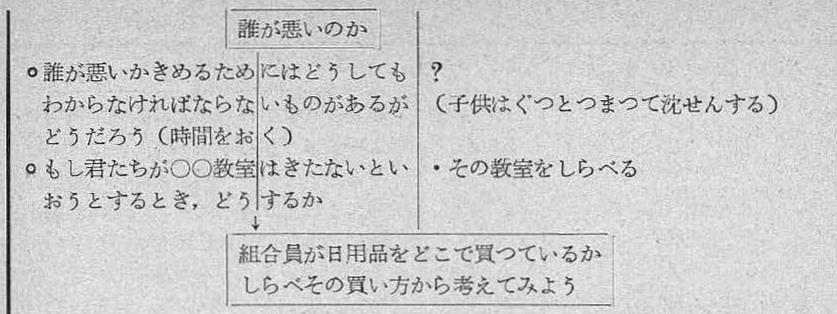


学 習 内 容	資 料	所 見
<ul style="list-style-type: none"> ・道の種類 	<ul style="list-style-type: none"> ・村全体の地図に、安尻部落の改修される前の道をかき改修後の道をかき改修後の道を点線でかき表わしたものの 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの既有経験と知識を整理した後、子どもの虚を突く資料であつたため子どもの発言が活発になり、且点線によつて問題が明らかになり方向づけがなされたので有効であつた ・子どもの曲がついているという意味は、どのような内容と規準によるものであるかを明らかにすることが大切である ・見学の目的や方法も問題の把握により焦点づけられ意欲的な展開ができた ・見学にあつては目的が子ども全体に明瞭に理解されていれば、代表によつても学習がぐんぐん進められて行く

第 11 表

働 き か け	問 題 の 流 れ	子 供 の 動 き
<p>○農協の組織はどんなになつていたか、復習してみよう (資料の提供) 前時のまとめを図示す ×村の農協の組織図 ×全国的組織図</p> <p>○農協は何のためにあるのか</p> <p>○農民の幸福のためにする仕事はどんなことか、その仕事はどうして幸福になるか</p>		<p>・図示したものについて復習していく</p> <p>・農協は農民の幸福のためにある</p> <p>・農協の機能とその仕事の内容を考える</p>
<p>農協はどんな仕事をすればよいのか</p>		
<p>○和納村の農協はどんな仕事をしていたか、ノートをだしてしらべてごらん</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・指導部……農家の仕事についても世話する ・販売部……米なわなど農家でつくつたものを売つてやる一組織の力で広く売る ・信託部……農家の貯金や貸付の世話をする 農家の資本をつ守てやる ・購買部……仕事に必要な品物や日常生活に必要な品物を世話してやる <p>◎農民の生活を守り協同の力で大きい仕事をするため</p>	<p>・ノートをだして村の農協とくらべて考える</p>
<p>村の農協はこれでよいか、一番利用されてないのは？</p>		
<p>○くらべてみて気のついたことはないか</p>		<p>・指導販売信用はよいと思うが、購買は少しおかしい</p>
<p>村の購買はどこが悪いか</p>		
<p>○購買部に問題があるとすれば誰が悪いのか、意見のある人から発表してもらう</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・購買部は日常品を売つていない ・小売店があるから売つていないのではないか ・小売店にないものも売らない ・村の人は日常品はどこから買つているか ・村の小売店で買つているが他からも買う ・組合が悪い ・組合員が悪い ×売らないが悪い ×買わないが悪い <p style="text-align: right;">対立</p>

学 習 内 容	資 料	備 考
<ul style="list-style-type: none"> • 農協は農民の協同組織である • 農協は農業生産力を高め、農民の社会的経済的地位を向上させるものである • 農協の仕事の内容 <ul style="list-style-type: none"> ×指導—県中央会，全国中央会 ×販売 ×購買 ×県信用農協連合会 • 村の農協も農民の生産生活を守り協同の力でしごとをするようにしていること • 村の農協は日常生産品のとりあつかいがうまくいつていないこと <ul style="list-style-type: none"> ×小売店との関係がある ×組合が悪い点もある ×組合員の悪い点もある 	<ul style="list-style-type: none"> • 村の農協組織図 • 全国的な農協組織図 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 組織図提供で村の農協の図を提示すると一般に子供は「農協はどんな仕事をするか」という問題意識は村の農協のみにしぼられるので「ここでは農協一般についてどんな仕事をするか」考えるのだということを明確にしておくことが必要 ○ ノートをだして調べる資料による比較であるが「前時において農協一般の学習が村の農協の学習から問題意識として自主的に学習されていないと、この比較から問題は発展することが困難である 即ちここでの問題発展の契機は農協一般から村の農協を対比的に見る態度や意識が育つているという前提において可能 ○ 「誰が悪いのだろう」という問題の発展は簡単なようであるが十分子供の自発的な学習意欲が高まつていないとうまくゆかない



(実験後の整理と考察は所見参照)

以上、仮説を学習単元の過程の中において重要な問題発展の場面に据え、その妥当性を実証すると共に具体化を部分的に研究してきた、

(4) 実験単元の展開 (望ましい学習単元の展開) ※

第 13 表 ○第二学年 “ゆうびん屋さん”

単元	ゆうびん屋さん	期間	1月上旬～1月下旬
----	---------	----	-----------

問 題 の 発 展		
働 き か け	問 題 の 流 れ	子 供 の 動 き
導入 (資料の提供)		
○休み中に交換した年賀状をもちよつて話し合う		
<ul style="list-style-type: none"> ・誰からもらつたか ・どんなことが書いてあるか ・差出人と自分とのつながりについて ・今迄、手紙をもらつたことや出したことについて 		
私たちもお手紙を出してみたい		
<ul style="list-style-type: none"> ・誰に出そうか話し合う 		
(問いかけ) — (仕事のゆきづまり)		
○すぐ一人でお手紙書けますか		
お手紙は、どういうふうに書いたらいいのだろう		
<ul style="list-style-type: none"> ・手紙の書き方について話し合う 		
お手紙の書き方について先生にきいてみよう		
<ul style="list-style-type: none"> ・手紙の書き方を学習する 		
ゆうびんごつこをしよう		

•ものごとの良否をきめるためにはその実態をよくしらべた上でないとわからないこと

しかも論理的思考の訓練がされてないとよい討議に展開しない
 その場合は教師の方で誰が悪いのかそれば何故かの問いかけを行って問題の発展をうながす必要がある

※前述の様に仮説を問題発展の重要な場面に据えて研究を進めてきたのであるが、これを一連の学習単元の過程の中における、問題の発展の節（問題場面）に据え、有効に活用することによつて、次のような、望ましい単元の展開を構成した。

学 習 内 容	資 料	備 考
<p>○手紙の書き方</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の住所・宛名 ・自分の住所・名前 	<p>○交換した年賀状</p>	<p>○このような資料の提供によつて、私たちもお手紙を出してみたいという意欲をもたせるためには、既有経験の話し合いにより親近感と切実さをもたせるような資料の扱い方が大切であると思われる</p>

(問いかけ)

- ごつこはどんなにしてやりますか

ごつこには、どういう準備が要るだろう

- はがき・ふうとう・びんせん・切手が要ることについて話し合いそれを作る
- ポスト・集配用かばんを用意する
- ゆうびんやさんをきめる
- 話し合いで級のお友だちに書いて出すことにする
- 手紙を書く
- ゆうびんやさんは手紙を配る
 - ゆうびんやさんがはがきの裏を読んでいるということから、ゆうびんやさんが非難される

(仕事の行きづまり)

- 書き方の正しくない手紙をポストに入れておく
 - 書き方の悪い手紙があつて、配ることができなくなる

書き方の正しくない手紙は、配ることができないが、どうしたらいいだろう

- どうしたらいいか話し合う
 - 「破いてしまおうか」というゆうびんやさんの声に対して非難がおこる
 - 手紙の書き方を正しくすればいいのだ、ということになる

(問いかけ)

- 手紙の正しい書き方についてもういちど勉強してゆうびんごつこをしましょう
 - 手紙の書き方についてもういちど学習する
 - 手紙を書く
 - ゆうびんやさんをきめる
 - ゆうびんやさんは手紙を配る

(仕事のゆきづまり)

- 遠い所の人への手紙をポストに入れておく
 - 遠い所の人への手紙を配ることができなくなる

遠い所の人への手紙が残つたのは、なぜだろう

(問いかけ)

- 遠い所への手紙を配る方法はないのですか
 - どうしたらいいか話し合う
 - 「ゆうびんやさんがもつていく」
 - 「汽車や船で運ぶ」といういろいろな意見が出る

(資料の提供)

- 「手紙のたび」のスライド

- 手紙はその必要と用件によつて種類が異なる
- ごつこに必要な物の働きについて

- ゆうびんやさんのあるべき態度
 - ・手紙を読まない
 - ・破つたりせず必ずとどける

- 手紙の書き方を正しくしないとゆうびんやさんがめいわくする

- 手紙の書き方

○手紙のた
びのスラ
イド

- 子どものもつた意欲に対して更に教師の問いかけが働いて、仕事の行きづまりを来たさせることは、次の問題に発展させるために効果的であると思われる
- ゆうびんごつごをしようという意欲は、子どもから必然的にもり上つてきた意欲であつて、ここに、教師のなんらの働きかけがなくてもよいように思われる
(特に既有経験のある場合)

- ごつこを行きづまらせ、発展させるために次のような手紙を用意しておくのは有効な方法である
 - ・相手の住所、または姓や名前のないもの
 - ・自分の住所や名前のないもの
 - ・相手に敬称のないもの
 - ・表と裏と間違つたもの
 - ・文字の位置や大きさの不正確・不相応なもの

- ごつこを行きづまらせ、発展させるために遠い所への手紙を用意しておくのは有効な方法である

遠い所への手紙はどういうふうにして届くのか幻灯をみてしらべよう

- ・手紙のたびの幻灯をみる
- ・手紙のたびについて話し合う
 - ・行先の駅から誰が局へ運ぶのかについて意見が対立する
- ・もう1回幻灯をみる

もう1と正しいゆうびんごっこをしてみたい

(問いかけ)

- ・こんどのゆうびんごっこはどういうふうにしますか
 - ・ゆうびんごっこの方法について話し合う
 - ・場所を新潟市と和納村の二つに分けて、一つずつゆうびん局をおくことにする

(問いかけ)

- ・ゆうびん局はどういうふうにして作りますか

ゆうびん局にはどういう役目の人がいたろう

- ・ゆうびん局員の役目について話し合う

(問いかけ)

- ・ゆうびんやさんは一人でいいですか

ゆうびんやさんは一人でいいだらうか

- ・ゆうびんやさんの人数について話し合う
 - ・「幻灯では三人位いた」と一人の子どもが発表し他の子どもは「そうだった」と異口同音

ゆうびんやさんは一人ではどうしていけないのだらう

- ・どういうわけか考え話し合う
- ・和納村二人・新潟市三人にすることにきめる

(問いかけ)

- ・どんな用具が要りますか

どんな用具が要るだらう

- 手紙が届くまでの経路
 - ・ポストへ出した手紙はゆうびんやさんが集めて局へもつていく
 - ・局でスタンプを押し行先別に分ける
 - ・駅から汽車で運ばれる
 - ・行先の駅からゆうびん車で局へ運ばれる
 - ・局で更に細く分け、ゆうびんやさんが配る
- いろいろな施設や多くの人々の働きによつて手紙は安全に早く届けられる

- ゆうびん局の仕事
 - ・集配
 - ・スタンプを押す
 - ・分ける
 - ・はがきや切手を売る

- ゆうびんやさんの苦勞について

- 子どもが一つの問題に直面している時、その問題を含む資料はできるだけ完成されたものを提供した方が非常に効果的であると思われる

- ごつこの相談に於て幻灯でみた手紙のたびがたえず追認識されていて、はじめて教師の問いかけは効果的であると思われる
- ごつこの相談が常に軌道にそつてスムーズに進められるためには、ごつこの目的に焦点づけられた教師のいか問かけが非常に大切なようである

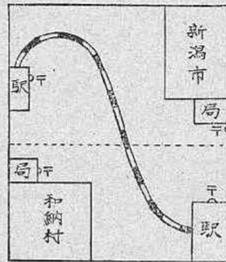
- 必要な用具について話し合う

(問いかけ)

- ポストは一つでいいですか

ポストは一つの場所に一つでは足りないのではないか

- ポストの数について話し合う
 - 一つだと遠い所の人が困る
 - 和納でも三ヶ所にある
- 駅の前と局の前におくことにする
- 教室でのごつこの具体的な図を話し合いと共に黒板に記していく



- 用具を用意する
- 役割りをきめ準備する
- 手紙を書いてポストへ出す

自分の出した手紙は正しく宛名の人に届くだろうか

- ゆうびんやさんがポストの手紙をあつめ始める
- 役のない子どもはしんけんの観察する

(問いかけ)

- まだお手紙かいている人があるがあつめていいですか

ゆうびんやさんはいつ手紙をあつめるのだろう

- いつ集めるかについて話し合う

(問いかけ)

- スタンプはどこへ押しますか

- スタンプの押してある場所について話し合う

行先が間違わずに分けられるだろうか

- ゆうびん局員の仕事ぶりを他の子どもは凝視している

ゆうびんやさんは間違わずに配ることができるだろうか

(問いかけ)

- こんどはちやんと手紙が届きましたか

- 手紙が届けられるために必要な施設・用具
 - ・スタンプ
 - ・分けた手紙を入れる袋
 - ・汽車・自動車
 - ・駅・線路
 - ・お金
 - ・ポスト
- ポストの数
 - ・便利のように所々設けてある

- 手紙の集配時間はきめてある
- スタンプは切手の上へ押してある
- ゆうびん局員の苦勞について
- 書き方を正しくしないとゆうびん局の人がめいわくする

- ごつこが進むと共に手紙の経路における重要な場面、即ちゆうびんを集める場、スタンプの押し方などについての教師の問いかけは子どもに問題をもたせるために非常に大切なようである

正しくゆうびんごつこができたろうか

- ・受けとつた手紙を發表し合う
 - ・かき方はどうか
 - ・配り方はどうか
- ・以上のことがらの中でまだ理解の不充分なところが一、二あり、充分話し合う

(資料の提供)

- ・教科書の手紙のたびの絵

私たちもごつこをわかりやすくまとめてみよう

- ・話し合いで紙芝居をかくことにする
- ・分担をきめ紙芝居をかく
- ・發表し話し合う

(問いかけ)

- ・それではこんど一人でどんな人の所へでも、お手紙出せますね

お手紙を書いて出そう

第 13 表 ○ 第四学年 “西川と大河津分水”

単元	西川と大河津分水	期間	9月～10月
----	----------	----	--------

問 題 の 発 展		
働 き か け	問 題 の 流 れ	子 供 の 動 き
○ 導入段階 (場への誘導)		
○ 次の二つのめあてをもつて西川の勉強にいきましょう		
× 西川の利用の仕方かどうか		
× 西川のでき方かどうか		
○ 教師が特に意図した見学場所で話し合い、意見を を出し合つて、ノートに間違いを記録する		
○ 西川の働きについて見学してきたものをまとめてみよう		
○ どのようにまとめたらいいか		
○ 問題を黒板にかき出してわからないことをまと める (デスクッションによつて問題をしぼる)		
○ 西川の水が少ないと「ど」の水が何もなくなる		
○ 西川の土手には水門がたくさんあるのはどうしてか		
○ 西川はいつごろできたか		
○ どんな川が西川とつながっているのか		
○ 西川だけどうして砂がとれるのか		

- ゆうびんやさんの苦勞について
- 手紙の働きによつてお互に交際したり，助け合つたりすることが便利になつている

○教科書の手紙のたびの絵

○手紙のたびを紙芝居にまとめさせるためには，教科書の絵の提示では，与えられた資料があまりにも完全で，解決に直結するため余り適当でないと思われる

学 習 内 容	資 料	備 考
<ul style="list-style-type: none"> ○西川附近の特徴と概観 <ul style="list-style-type: none"> ・土手が耕地より高く二重土堤であること ・多く水門で「ど」とつながっていること ・砂利・砂運びの船の通り道であること ・この辺で一番大きな川であること 		<ul style="list-style-type: none"> ○場への誘導の際には，目的を指示して出かけても，なお，外的条件に大きく左右されがちなので観察させる問題場面をいくつかしつかりもつて出かける必要がある ○問題が多くてももしまりがない場合には，一つを取り出さずに，子どもの日常経験している「西川をどのように村の人はつかつているか」ということで共通な問題に引きもどしてやるのが大切なのである

・西川はどんな役にたっているか

- 馬廻とは西川から水をとるので漆山も危介になる
- 西川の水は田へ水をかけるのに多く使う
- 水道の水（巻・吉田・西川町）
- 洗濯や船の通り道に役立っている
- 燕市も西川流域だ
- 中ノロ川へ通じ船で新潟へもゆける

対立

○西蒲原郡の地図を各グループへ提供する

- ×西川を概観させる（どこからどこへ）
- ×地理の読み方正しい見方ができる
- ×西川流域の町村を拾い上げられるよう

○西川の水をつかっているのはどこの町や村だろう

- 流域町村をノートする
- 児童対立の面を解決する（グループ学習）
- 中ノロと信濃川で郡境界で対立

○西蒲原郡はどこからどこまでだろう

- 西川は西蒲原郡の大体中央を流れていること
- 西川は郡全体の町や村にいる
- 中ノロもあるからそうでない

対立

○西川はどの位の田へ水をかけているのだろうか

○西川だけで西蒲原郡のお百姓さんは安心して働けるだろうか

- 馬廻どや飛落川や矢川・新川も西川とつながる大事な川だ
- たくさんの川がつながっているし、鑑潟へも集っている（馬廻どの伝説が話合われる）

○西川とつながる川をしらべよう

- 地図にかきながら調べる
- 地図でしらべてから川の分布図をかく
- 各グループで討議する

対立

×内野町に於ける西川と新川の関係

×……でかかれる馬曾山ずい道

○西蒲原郡の地図をみながら

- 新川と西川の関係
- 樋曾ずい道

- 新川と西川はつながっているのか
- 樋曾ずい道つて何だろう

- 西川の利用
 - ・灌漑用水として役立つ
 - ・水道の水に使われている
 - ・日用品洗濯用水として使われている
 - ・船の道

「越後と佐渡」
P.15の図

(土地改良区)

・西蒲地区
1/50000

- 学習のねらいに近づけるために、学習を中断しても正確に地図を見ることのできるだけの基礎知識を与えて仕事に取組ませることが必要である

- 地図の見方
 - ・町や村の境界名前
 - ・いろいろな記号

- 西蒲原郡の概観
 - ・西蒲原郡の広がり
 - ・西川の位置
 - ・耕地のようす

「越後と佐渡」
P.15の図

- 子どものもつた問題に対して更に角度をかえた教師の「問いかけ」によつて更に仕事のゆきづまりをきたさせるようにすることも効果的なようである

- 西蒲原郡の川
 - ・新川・西川・馬廻ど・飛落川・和納新川・矢川

- 新川と樋曾ずい道の位置
- 新川と西川の関係

・西蒲地区

○ たくさん川があるから地図にかこう

- 地図のかき方を討議する
(経緯線をかいて模写する)
- 地図に川の分布を記入しながら各グループ両討議する
- 意見対立で論がかわかない

○ 秋になるといらぬ水をどこへやる
○ 新川は西川とつながっていないそうぞ

- 西蒲原郡はどんなでき方をしているんだらう
(地図を提供する)

- 海辺の方は山つづきで土地が高い
- 鎧瀧へ川がたくさん集つているので土地が低いんでないか
- 矢川は弥彦山からでている

○ 西川は西蒲原郡中の田へ水をかけるのでなきそうぞ

- どうやつてしらべるか
- みんな意味があると思うからよく考えてみよう

- 役場できく
- 農場がよい
- 地図をもらつた竹内さん(土地改良区勤務)にきく
- 竹内さんにきくのが一番よい

- では何をきくのか考えてみよう

○ 西川の水を使つている耕地面積はどの位か
○ 西川の水を使つている町や村はどうか

- 代表の決定と訪問練習

○ きいてきたものを発表しよう

- 地図を見ながらきき、質問があつたらどしどしやろう

- 西川の水を使つている町や村
新潟市、他五町五村
- 西川は九千町歩で西蒲原郡の約半分

- 樋曾ずい道は何するんだ
×作られたわけを討議する

○ 樋曾山ずい道は水が余るから捨てるんだ

○ 雪どけ水を捨てて大水を防ぐのでないか

○地図のかき方

- ・経緯線で区切って模写する
- ・紙を折って
- ・方位・縮尺
- ・いろいろな記号の使い方

○西蒲原郡の川の分布状態

- 多数決とは少数意見を十分考えてとりあげないと危険であること

○正しい訪問の仕方

- 訪問学習の仕方はいろいろある

- ・みんなでいつてきく
- ・代表がききに行く
- ・グループでききにいく

- 西川の灌漑・耕地面積や恩恵をうけている町や村

○西蒲地区

- 土地改良区資料

- 単に地図を見てかくというのではなく、問題を持ってみたり、かいていくように仕向けることが大切である

- 核心に誘い込むような話し合により、子どもが帰納的に問題を解決でき、更に新しい問題を生み出しうるようにすることも大切である

- 発表の仕方にもいろいろあるが、この場合は各グループ毎に地図をみながらきき、疑問について討議しながら進めることが、自分達の問題として意欲的に学習していくことができるようである

○見たことのある数人が説明する

○もと西川と前田のところであつてつながつていたんでないか

○樋曾ずい道について問題を拾い出してみよう

一補説一

×樋曾ずい道の沿革

×ずい道の工事前後の農民のこと

×土地改良の推進

○樋曾ずい道は何の為にいつ作られたのか
○どの位の期間とお金がかかったのか
○ずい道の仕組み

の関係

○新川は鑑瀉にたまった水を捨てるのにつくつたんでないか、人々はくらしに困つていたんでないか

○鑑瀉は又干拓しようとしている
○曾根のところに排水機がある

○新川の歴史について補説する

×蒲原の低湿地帯に住む人々は毎年苦しんでいたこと

×鑑瀉や附近の瀧は美田にしようと工夫されていたこと

×その為に排水が必要であつたこと

×内野町で西川の下を通して海へ排水していること

×改修にはいろいろの苦勞があつたこと

×鑑瀉の干拓で一層重要なものとなること

○人の為になる仕事をするのにどうして反対するんだらう
○西川はそれではいつごろできたのか、西川がなかつたころこの辺はどんなだつたんだらう

○西川のことについてしらべよう

一補説一

×西蒲原郡の大部分の耕地が西川によつていること

×郡民が洪水によつて毎年苦しんでいたこと

×西川の歴史

×船通としての西川

×村の発生について

○今は幸せだなあ
○田を耕すのに大変だらう
○川を掘るのに苦勞しただらう

○中野小屋、国上の田入新田、和納新田もそのころできたのだからか

○西川ができてからこの辺の人は洪水に苦しまなかつたんだらうか

○ 樋曾ずい道

- ・排水として樋曾ずい道の必要性がわかる
- ・樋曾ずい道ができるまでの苦心
- ・完成前後の地域のようす

○ 新川の働き

- ・新川は排水として大きな働きをしている
- ・新川を堀ることによって多くの新田を開発したこと
- ・鑑瀉附近の農民は新川の開発によって、生産もあがり、くらしよくなつたこと
- ・鑑瀉附近は湿地帯で附近農民は大変困つていたこと

○ 矢島排水機

○ 西蒲原郡の地勢の概観

- ・海岸ぞえは山地・砂丘地になつていること
- ・鑑瀉の新開拓計画
- ・樋管により西川の下を通して海へ排水していること
- ・鑑瀉附近は蒲原の最低湿地帯であること
- ・多くの川が鑑瀉へ集つていること
- ・蒲原の中央を西川が流れていること

・ 郡資料集

・ 同 上

・ 同 上

- 大部分の子どもが経験のない場合には経験ある児童にくわしく説明させ、現場のようすがはつきりえがけるようにしてから討議させるようにしたい

- 西川だけで安心してく
らせた
- 洪水がでたので中ノ口川
をほつた
- まだ土堤切れがあるそう
だ
- 洪水がなければ樋曾ずい道
などほらなかつたらう

対立

大部分のもの（洞察）

- 西川ができて洪水があつたような気がする

- 中ノ口川の廻られたわけを補説する
 - × 中ノ口川も西川と同様灌漑用水をしてできたもの
 - × 西・中・南蒲の耕地をうるおしていること
 - × 中ノ口川も度々氾らんして農民を苦しめた

- 中ノ口川が氾らんする位だから西川も氾らんして人々
を苦しめたにちがいない

- × 横田切れ
 - × 中ノ口の破堤
- 困窮して出稼ぎと娘を売る苦しみをしたこと

- 気の毒だ、とても子供など売ら
れない
- 年貢米などおさめられなかつた
らうなあ
- 仕事をする張り合いがなくなつ
たらう

- 農民はあきらめていただろうか（グツツまる）

地図を提供 {部分的に拡大した地図
分水中心○印で

- 大河津分水でないか
 - ・ 大きな水門があつた
 - ・ 船が上り下りしていた
 - ・ 川が二つに分れていた

- 新信濃川をほつて寺泊の海へ流したんでないか
- どんなにしてつくつたんだらう

- 話し合いで分水を想起させながら補説する
 - × 信濃川の概観
 - × 完成までの経過と苦心を歴史を追つて話す
（特に本間数右衛門等の努力と苦心を中心に）

- 殿様が願えば許すなんてしやく
にさわる

○西川の働き

- ・信濃川の洪水に苦しめられていたこと
- ・西川の歴史
- ・洪水を防ぎ、灌漑用水として西川がはられたこと
- ・西川の通船
- ・川の開発と村落の発生について

○川の種類

- ・用水・運河 } としての
- ・排水 } 働きをもつていること

○中ノロ川の働き

- ・西川と同じく灌漑用水船の道と大変役立っていたこと
- ・西蒲・中蒲の二千八百町歩が中ノロ川の恩恵を受けていること
- ・分水ができる前は度々洪水がでて農民が大変苦しんでいたこと
 - ・出稼ぎ
 - ・人身売買

・越後と佐渡 P.16

○講義によつて或る程度理解が深まり、それをもとに洞察が可能と考えられるような場合には更に児童の意識を高めるための発問を用意しておくことは大切である

○ゆきづまりを起させ、視点をかえさせるような発問に資料を加えることは問題把握に有効である

・同上

○三年生の段階で遠足という特殊条件のもとで見学してまたことを当にして学習を進めることは一考を要する

○大河津分水

- ・大河津分水のできたわけがわかる
- ・信濃川の位置とその働きがわかる
- ・大河津分水のできるまでの苦心がわかる
- ・大河津分水の果す役割がわかる

・越後と佐渡 P.17

- 土農工商の世の中だから仕方ない
- 機械があればこんなに苦勞しなかつたらう
- 完成した時はどんなに嬉しかつたらうね

○今のような分水になつたのはいつごろだろう

- ×自動せき・可動せきの完成
- ×分水工事と新田の開発について

- どの位新しい田ができたか
- 新潟県は分水ができてから米がどの位多くとれるようになったんだらう
- 竹内さんにきいてきて発表しよう

×1反につき1石7斗9升増収となる

- ×越後平野のできたわけを話す
(信濃川・阿賀野川による沖積平野)

- 郷土の開発を復習しながらまとめてみよう

・話し合い

(×中部地方図

×白地図

(×開発のようすを歴史的に位置づける
開発箇所、農民の生活、生産量の変化等々

講 議

- (×越後の平野の特徴
- (×これに関連する他の平野のでき方

- 教科書のP117～P122まで提示してよませる

×川の大小をくらべる

×ダムによる災害防止

- 百姓のくらしをよくするためにこんな仕事をどんどんやつた方がよい
- 娘を売るなんてなくしなければだめだ
- 大きな川や平野にはみんなこんなことがあるのだからか
- 石狩川や最上川も大きい川だね、信濃川と同じに洪水が度々でたんだ
- ダムをたくさん作っているね、何するんだらう
- ダムを洪水を防いで田を開発しているなんてこの辺大変ちがう

- P34を提示
- ×総合開発(石狩川)

- 土農工商の世の中だから仕方ない
- 機械があればこんなに苦勞しなかつたらう
- 完成した時はどんなに嬉しかつたらうね

○今のような分水になつたのはいつごろだろう

- ×自動せき・可動せきの完成
- ×分水工事と新田の開発について

- どの位新しい田ができたか
- 新潟県は分水ができてから米がどの位多くとれるようになったんだろう
- 竹内さんにきいてきて発表しよう

×1反につき1石7斗9升増収となる

- ×越後平野のできたわけを話す
(信濃川・阿賀野川による沖積平野)

- 郷土の開発を復習しながらまとめてみよう

- ・話し合い

- (×中部地方図

- ×白地図

(×開発のようすを歴史的に位置づける
開発箇所、農民の生活、生産量の変化等々

講 義

- (×越後の平野の特徴

- ×これに関連する他の平野のでき方

- 教科書のP117～P122まで提示してよませる

- ×川の大小をくらべる

- ×ダムによる災害防止

- 百姓のくらしをよくするためにこんな仕事をどんどんやつた方がよい
- 娘を売るなんてなくしなければだめだ
- 大きな川や平野にはみんなこんなことがあるのだろうか
- 石狩川や最上川も大きい川だね、信濃川と同じに洪水が度々でたんだ
- ダムをたくさん作っているね、何するんだろう
- ダムを洪水を防いで田を開発しているなんてこの辺大変ちがう

- P34を提示
×総合開発(石狩川)

○分水の完成によつて新田が開拓され、生産を高めることができるようになった

○水害に対して人々は協力して対策をねり、困難な仕事をなしとげてきたこと

○水利組合の仕事がわかる

○越後平野のできたわけがわかる

○日本全国でどのような平野があるのか

○日本各地の川の位置、大きさ

・信濃川・石狩川・最上川・利根川・木曾川等々

○総合開発の意味

・日本地理大系

・中部地方図

・教科書
・朝日年鑑

○教科書を資料として提供する際にも、それがどのような要素をもつのかはつきりつかんで与えないと、見るだけで終り、問題を持たないことが多いので注意したい

- ×川の形をかえて船運をよくし大水を防ぐ
- ×ダム→電気→工場
- ×ダムによる灌漑
- ×泥炭地の開発
- ×機械がたくさん使われている

- 川一本でこんなにも多くの開発ができるんだね、北上川よりすごい
- 北海道開発庁・北海道庁つて何だね
- 北海道つておそく開発されなんだね

○教科書地図を中心に補説する

- ×総合開発の必要性和石狩の概観
- ×日本各地でも同様な開発が多く行われていること

- 日本中の川がみんなこうなつたらくらしがよくなるだろう

- ×停電がなくなるだろう
- ×科学が進んだからだ

- 昔もこんな機械があれば楽だつたらうね

○「箱根用水」の本をよむ

- ×箱根用水の位置と農民の苦しみ
- ×年貢米滞納による重罪
- ×圧迫にまげず、困難を克服しての灌漑工事の完成

- 今のような道具があればのう
- 仕事が進まないで張り合いがなかつたらう
- この辺の開発によくにている

- 米がとれないのに年貢米をよこせなんてひどい、今なら裁判所へうつたへるれや
- 武士も坊さんもいばつていたんだね、誰がいばらせていたのだろう
- 自分たちも困っているくせに、よい計画にどうして反対するんだらう

×封建社会と農民のくらし

- 自分たちならだまつていない

- 昔の開発はいろいろ大変なことがあつたのだなあ

○外国の場合はどうだろうと教科書P105を提示

- テネシー川の総合開発
- 大きな川で日本の川はくらべものにならない

- ・総合開発が行なわれ、科学の進歩によつて川の形をかえる
- ・ダムで発電し、灌漑・用水に役立てる
- ・新田を開発など大規模な開発が行われていること
- 北海道開発庁・北海道庁の仕事

○総合開発の必要

- 日本各地に大規模な開発が進められていること

- 封建制度下の農民の苦勞
- あらゆる苦しみにたえても人々の幸福の為に、工事完成に努力した人々の苦勞に感謝すること

- テネシー川の開発が科学の力とすぐれた技術が役立つて、これでやりとげられたこと

- 時間的流れを追つていく補説を進めるのも一方法であるが、昔と今を比較しながら学習していく方が問題をはつきりつかみえて生き生きした学習ができるようだ

・郷土の開発につくした人々

・教科書
・アメリカ大陸の地図

- ダム・公園・養魚場となり、大きな船の道となっており、日本と大変ちがう
- 機械がちがう（電動シヤベル）

一補 説一

- ×アメリカ・テネシー川の概観
- ×科学の力による大工事の完成
- ×総合開発前後の住民のくらし

中 国

- ×准河の総合開発について
- 日本の開発状況をまとめよう

×日本の地勢と概観

- 川の征服と総合開発の促進の必要性
- 科学の力、すぐれた技術の活用

現在もさかんに開発が行われていること

- われわれの郷土の開発はこれでよいだろうか
- 発電が進められているところはないだろうか

- 只見川
 - 三面川
- は総合開発している

○信濃川で発電し工場をつくり自分の県で多くつかえばよい

一補 説一

- ×新潟県は日本で有名な発電県であること
- ×工場の立地条件と発電の関係
- ×県内河川の総合開発

- 耕地整理や用水排水をよくして米がたくさんとれるようにしなければだめだ
- 堀り上げや沼を早くうめて、新しい田をつくる必要がある

- ×県内郡内の開発状況をまとめる
- ×今までの開発の苦心
- ×必要とされる開発地帯

- 西川を開発をまとめよう「幻灯『西川』」をみながら学習をまとめる

<ul style="list-style-type: none"> ○大きなしごとをなしとげるには大勢の人々の協力がなければできないこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・朝日社会科学年鑑 	<ul style="list-style-type: none"> ○単に川として考えるのでなしに、とりまく自然環境と結びつけて開発のようすを考えていく方がより感銘深いようだ
<ul style="list-style-type: none"> ○山の多い日本の川の特徴 ○大規模な電源開発が行われていること <ul style="list-style-type: none"> （・只見川 ・三面川 ○中部・関東・奥羽の山岳地帯の川が発電され、特に新潟県は有名な発電県であること ○郷土の開発 <ul style="list-style-type: none"> ・耕地整理 ・河川の改修 ・新田の開発 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本地図 ・教科書 ・越後と佐渡 P.22 ・県郡地図 	<ul style="list-style-type: none"> ○他地域の事象を自分の地域に当てはめて考えることは困難のようである
<ul style="list-style-type: none"> ○川のよりよい利用の仕方 	<ul style="list-style-type: none"> ・「西川」のスライド 	

第 14 表 ◦ 第六学年 “政治のうつりかわり”

単元	政治のうつりかわり	期間	6月～7月
----	-----------	----	-------

問 題 の 発 展		
働 き か け	問 題 の 流 れ	子 供 の 動 き
導入 前単元の終末を導入とする 私たちの生活はみんな 幸福だろうか	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 困っている人や困ることが多 くある </div> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 学校や家でも民主的でないことがある <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校生活では <ul style="list-style-type: none"> 人権の無視 男尊女卑の傾向が強い 要保護児童がいる ・ 家庭生活では <ul style="list-style-type: none"> 座の問題 無暴な冠婚葬祭 失業の問題 心中などの事件 	
何故そうしなければな らなかつたのか	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 困っている人がいるのに何故 いらぬ金を使うのだろう </div> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 古いしきたりやならわしがあるか ら家中心の考えが抜けきつていない 	

(畧)
「註」 紙数の関係で省略する

2.4.4. 場面設定による比較実験的研究（仮設の分析的検証と拡充）

① 実験のねらい

先に述べたように“児童の虚をつく資料は有効である”とか“視聴覚教材の活用が有効である”というこれらの仮説は、子供の問題把握と発展の一応

の傾向をのべたにすぎない。もちろん、それは実践のうらづけをもつているとはいいいながらも、なお、観念的な範囲を出ない表現が多い。従つて、これを直に日常の学習指導に活用しようとしても、具体的な学習指導の要点をついたものというにしては、余りにも漠然としすぎる。われわれは、これを更に分析し深めていかなければならない。さて、われわれがこの仮説を設定した論拠をたずねてみると、それは日常の学習指導における資料の与え方から帰納したものである。従つて、その学習の（効果問題）把握は資料そのものと、それに対する教師の助言の二つが総合されてもたらしたものであるということが出来るであろう。つまり、さらにいえば、その効果は（資料+助言）によるものであつて、その効果が、資料・助言のいずれに重点があるかは明瞭でない。そこで、われわれは資料・助言各々について、その作用を究明してみようと試みた。この両者を分析的に検証することによつて、仮説がさらに深められ、掘り下げられると考えたのである。

② 実験の方法

(A) 資料の効果を見る実験

(I) 資料を附加することによつて（助言なし）子どもの問題がどのように変容生起するかをみるものである。

（註）助言はしないが教師の存在を無視することはできない

この実験では、各学年の子どもを同一の資料に対させることにより、問題の持ち方についての学年的段階もみることができる。

(II) 質のちがった資料を与えることによつて、子供の問題の持ち方の差をみるものである。

(B) 助言のちがいによる問題発展の様相の差をみる実験

これは、学習過程において、問題をさらに発展させようとする時、与える助言のあり方によつて、その発展の様相がどのようにちがうかをみるものである。

以下、この二つの実験について詳細にのべる。

③ 実験の実際

(i) AIの実験・資料の附加によつて問題がどのように変化するか。

・その学年的なちがいほどどうか。

(a) 実験の場の考察

ある場に、条件を加えることによつて、問題の発展する契機をとらえるためのものであるが、われわれはその構造を下図のように考えた。

$$\begin{cases} A(a+b+c)\cdots\cdots p \\ A'(a+b+c+\alpha)\cdots\cdots p' \end{cases} \quad p \text{ と } p' \text{ の差は } \alpha \text{ によるものである。}$$

(註) A……資料　B……助言　C……その他の環境条件一切である(教師の影響は多少は入る。)P……問題意識　AB……a b c などの内容
以下略

このようにして実験することによつて、子どもが自己の能力や既有経験にもとづいて、それぞれ異なつた資料との取組み方をする様相をできるだけ科学的に観察評価できる場の設定を考えた。

(b) 実験の場の必要条件

しかし、このような実験は、すべての契機についてできるとはいわれない。そこで、このような場の必要条件として次のことが考えられる。

(イ) 学年差や優劣差をみるための場の必要条件として

- (Ⅰ) 条件因子が比較的明らかになつているもの
- (Ⅱ) 同一因子でも優劣差や学年差でいろいろに働く可能性あるもの
- (Ⅲ) 同一学年なら児童が個人的に変つても、同じ活動が展開されるであろうと容易に考えられるもの
- (Ⅳ) 外形的因子で行動の展開が比較的明らかに洞察されるもの

(ロ) 条件因子の差によつて活動の容変をみる場の必要条件として

- (Ⅰ) 場が含む因子が比較的明らかで、一つの因子を加えることによつて場の主体的条件が異なつてくるもの
- (Ⅱ) 加える因子は、場の条件を変えるのに有効なものであることが必要である
- (Ⅲ) 行動の変化・思考の発展が加えた因子から、充分、観察されると思われるもの
- (Ⅳ) 結果の予想がいろいろ考えられるもの

などである。そこで、このような必要条件をみたしうるものとして

- { 環境の設定 (一年～三年) の二つの実験の場を設定することにした
資料の提供 (四年～六年)

(c) 実験群の構成

さて、このようにして、実験の場を一応規定し、実験するとなると、まず、考えなければならないことは実験のための子どもである。そこで、われわれは実験群を次のように考えた。

(4) 等質群の編成

A の I の実験は、問題の発展していく様相を資料の変化によつてしらべようとするものである。ところがわれわれが日常行っている問題発展の学習に於て、もつとも障害となるのは、特に優れた子どもと劣った子どもである。これはグループダイナミックスの問題でもあるが、前記の子どもたちが強く影響していることは、いつも経験しているところである、そこで、われわれは子どもの問題センスの優劣に注目して男女各々優一劣一の等質グループ (一群六人) を編成して、その変化の様相をみようとしたのである、しかし、等質群をつくることはむずかしい。そこで、われわれは等質群編成のための調査基準として、次のようなことを考えて編成することにした。

即ち

- (I) 社会科総合学力・問題解決能力・実験内容に関するレデネス調査
- (II) 国語算数能力・知能指数
- (III) グループダイナミックスの問題・指導力・協調性・友人関係などである。

(d) 観察と評価の妥当性をもたせるために

(4) 結果の処理にあつては実験を妥当なものにするために次のことに注意する。

- (I) 実験群には二人の観察者がつき、観察者の存在がグループの雰囲気

係が異なること。

(Ⅱ) 観察者の記録の整理や結論の導き方に差異のないようにすること。

(Ⅲ) 実験結果はいろいろであるであろうが、その場合、条件因子の関係を明らかにし、その差異をよく検討すること。

(d) 評価にあたっては、教師の観察及び質問紙によつて、次のことを正確に把握する。

(Ⅰ) 個人の活動とグループの活動。

(Ⅱ) いかなる活動がどんな因子との関係で生じたか。

(Ⅲ) 最初の活動と最終の活動でどんな変化がみられるか。

(Ⅳ) 子どもの問題の調査と分析

(Ⅴ) 実験群によつて活動の差はどうか。その原因は何か。

(Ⅵ) 時間的経過とその差はどうか。

(Ⅶ) 独語とささやきの内容とその分析。

(e) 実験の具体的方法

(4) 計画の立案

以上のような実験方法の共通理解に立つて比較実験計画を次のように立てた。

第 15 表

○小学校社会科単元学習における比較実験計画表			
	環境設定(1年～3年)	資料の提供(4年～6年)	備 考
目 的	学年別又は同学年におけるグループ別でいかなる活動が展開するか、新しい条件を環境の側に加えることにより、子供の活動や意欲にどのような変化が見られるか	学年別又は同学年におけるグループ別で、どのような活動や学習意欲が起きたか 以下左と同じ	
場の条件	砂箱、数種の絵本、机、椅子、黒板、チョーク、板ふき	郡市別人口統計 郡市別米産額表 郡市別農家戸数 県供米高 県産米移出先 輸入食糧の図と絵	実験場に入る時、子どもに鉛筆、ノートは持参させる

<p>実験グループ</p>	<p>学年別……1年から3年まで</p> <p>同学年……男の優秀グループ、劣勢グループ……女の優秀グループ、劣勢グループ</p> <p>・優劣は社会科問題解決能力の差を中心におけるグループの人員は6人～4人</p>	<p>同左</p>	
<p>実験の方法</p>	<p>①レデネス、既有経験等 はできるだけそろえる</p> <p>②観察者 3～4名</p> <p>③普通の教室でやる</p> <p>④児童への提示—教室に入る前にする</p> <p>「これからみなさんの入る教室には腰かけ、机等いろいろの道具があります(黒板、チョーク、板ふき、砂漠型いろいろな遊びの絵本)これらのものを使って、みなさんが相談の上、やりたいと思う遊びやお勉強をしてごらんください。先生方は見っていますが、先生方に相談するのではなくやってください。また先生方に遠慮する必要はありません。でも何か不足のものがあつたら、その時は先生にいつてください。何でも思いついたことで、これはよいことだなあと思つたことをやつてごらんください。」二度くりかえす。</p> <p>⑤第二回目に次の場の条件を加えて上と同じことをいつて教室に入れる。(数日後) 県地図、バスの絵、県内白地図、自動車、汽車(おもちゃ)村内地図、バス路線網図</p> <p>⑥作業打切り 20分後に打切る</p>	<p>同左</p> <p>同左</p> <p>同左</p> <p>「これからみなさんの入る教室にはいろいろの統計図や表がはつてあります。これを見て皆さんが相談の上、やつてみたいと調べてみたいと思つたことをやつてごらんください。必要な紙や鉛筆は先生に云えばあげます。先生方はみなさんのようすを見せてもらいますが、別に教えたり、相談にのつたりはしません。また先生がいるからといつて遠慮したりしないでもよい。何んでも思いついたことでこれはよいことだと思つたことをやつてごらんください。もし仕事を始める時、またはじめてから足りないものがあつたらその時は先生に話してください。」(二度くり返す)</p> <p>同左</p> <p>世界地図、全国貿易図、表白地図(郡、県、全国)</p> <p>同左</p>	<p>白紙、白地図、鉛筆、クレヨン、県地図を用意しておく</p>

観察し かた	<p>①教師の観察</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教室に入って何分後にしましたか ・作業をはじめたのは何分後か ・グループ各員の関係はどうか ・どんな作業がはじまったかどんな経過を辿るか ・作業の途中でトラブルは起きなかつたか ・何か不足のものはあつたか <p>②質問紙調査</p> <p>④はじめだが、そのしごとをしようといひましたか</p> <p>⑤そのしごとの他のしごとをやりようといひた人はありますか、それは誰か</p> <p>⑥このしごとがよいと思つたのは何があつたからか、誰が云つたからか、それは何か、誰か</p> <p>⑦もつとこんなものがあればよいと思つたことはありませんかそれは何か</p> <p>⑧この仕事は前にやつたことがあるか、それは勉強の時か、家であそんでいる時か</p> <p>⑨この仕事の次にもつとこんなことをしてみたいと思つたことはありませんか、それは何か</p> <p>⑩途中でおもしろくないことがなかつたかそれは何のためか</p> <p>⑪もつとこんなものがあればこれこれのしごとができと思つたことはないか、それは何か</p>	<p>同左</p> <p>④～⑩までは同左</p> <p>⑪この仕事の他にあなたがかこんなことをやつてみたいとか、また図表をみながら、これはどうしてなんだろうと疑問に思つたことはないか、それはどういうことか</p> <p>⑫これらの図表をつかつて、こんな学習をしたらいだらうなあと思つたことはないか、それは何か</p> <p>⑬これらの図表の中で不必要なもの、わけのわからないものもありませんでしたか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・不必要なもの ・わけのわからないもの 	<p>教師所見の角度</p> <ul style="list-style-type: none"> ・環境条件として最も強く作用したものは何か ・グループによつてはどうか ・新しく加えた条件で子どもの学習意欲に強く影響したことは何か ・学年によつて活動の展開はどうちがつたか ・予想外の活動は何か <p>※質問紙処理の角度</p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループの要因 ・行動の条件は何か ・誘発のための条件 ・促進のための条件 ・阻止する条件 ・発展する行動 ・とらえられた問題
-----------	--	---	---

(ロ) 実験の手順 (第一次実験)

実験計画にもとづき次の手順で実験した。

(I) 放課后、各実験群毎に問題の場（普通教室）に入れて問題を提示し自由に学習させる。

(II) 問題提示后、教師は子どもの質問には、一切応じない。

(III) 教師は計画表にある五つの角度から学習中の子どもの活動状態をくわしく観察する。

(IV) 子どもが学習をはじめてから二十分后に中止させ、質問紙調査を行う。

(V) 実験終了子どもには他の未実験児童に実験のようすを一切話さないように指示する。（第二次実験）

第一次実験の場の条件に、更に規定の条件を加え、同様手順で実験した。

(f) 実験の結論

(i) 実験結果の処理

教師の観察記録を計画表にある所見の角度から整理した。次に、質問紙を計画表にある五つの項目によつて整理した。（省略）

(ii) 結 論

実験観察記録整理表と質問紙整理表を対照し、分析検討して、次の表のような一応の所見の結論をえた。

第 16 表

所 見 に 対 す る 一 覧 表	
環 境 設 定	※環境設定における問題意識の発展は ・子どもは“何かやりたい”という強い学習意欲にかられている時に、その解決に役立ちそうな環境に入れてやることによつて、そこから問題が生まれる。（その活動に入つて夢中になつている時に、つぎつぎに着想がうかんだり、友だちとのトラブルから問題が生まれていく） ・環境物は一年生では「ごつごつ的」二年生からは「構成活動的」更に、三年生では立体的なものが構成されるようなものがよい。又、一つの環境物が他の問題に展開していつても、目的をかえて使えるようなものがよい。（砂箱、机、椅子など） ・環境物は大勢の子どもが同時に接しられるようなものでないと関心は集中しないし、偶然の一致からの問題の発展は少い。（たまたま、他人と同一の仕事であつたということから結果的に一しよになることはある）

- ・環境物は焦点が集中的に示ばられていることが大切である。そうなつていればいるほど、子どもの活動は限定され相互の衝突や相談が生まれ、つぎの問題への発展がみられる。
- ・環境物の新鮮度が大切である。
- ・問題が最初から見通せるのでなくて結果的にぶつかつて次の問題に発展する

資
料
の
提
供

※資料の提供における問題意識の発展は

- ・資料が子どもの既有経験や問題に関連している時は、仕事に展開すると考えられる。また、単純でも、問題の展開する契機が含まれていれば作業は有効に展開する。
- ・資料が多いということは、選択が困難で注意が散るので、総合的関係的に資料をつかうことのできない子どもには考慮する必要がある。そこで、資料は四年生では単純で関係的に比較できるもの、五年生では因果関係をみていけるもの、六年生では総合的関係的にみながら学習を展開していけるものがよい。更に、四、五年では視覚的資料をおりこんでいくことによつて作業は有効に展開する。
- ・何か問題をもつているとか、仕事にゆきづまつている時は、資料は有効に働くが、そうでないと、単なる資料に終つてしまう恐れがある。
- ・四年生では、資料が古かつたり、一度みたものにはとびつかないので、鮮変に注意すべきである。六年生では、問題がはつきりしているなので、再度の資料でも問題を正しくみつめることができる。しかし、四年・六年の劣グループでは、資料の鮮変その他には一切関係なく、ただ資料をみてまわる程度で問題は生起しない。
- ・教師のサゼッションによつて、つぼをつかめばうまく問題をつかまえることができると考えられる。

(註：一優劣の差でまとめた表は紙数の関係で省略)

(ii) AのⅡの実験

(a) 実験の場の考察

“視聴覚教材の活用は有効である”という仮説を深化拡充するために、同一主題に対して、条件の質のちがい(場の条件)がどんな問題を生起させるかをみるものである。われわれは、その構造を下図のように考えた。

$$\begin{cases} A(a+b+c)\cdots P & PとP'との差は(a+b+c)と(d+e+f)のちがいである \\ A'(d+e+f)\cdots P' \end{cases}$$

(b) 実験の方法

このような実験方法として、次の二つが考えられる。

(f) 学年で場を変える場合

学年間の差はみないで、条件の質のちがい（幻灯，掛図）で場と子ども関係のみをみる。

(b) 学年で場を変えない場合

条件の質のちがい（幻灯，掛図）などで、学年間でどんな差がみられるか。そこで、われわれは、各学年の学習領域や内容を考え、(f)の方法が有効であると考え、この方法で実験することにし、(b)についても将来、実験を継続していきたいと考えている。

(c) 実験群の編成

AのⅠの実験が、学習中、もつとも障害となる優劣グループを対象としたのに対して、ここでは、学級構成の一般的な姿である優劣混合グループを対象として実験することにした。

(d) 実験の具体的方法

(f) 計画の立案

以上のような実験方法の共通理解に立つて、AのⅠの形式に準じて計画を立て、次のような手順で実験した（計画表略）

(b) 実験の手順

(Ⅰ) 放課后（十分間）

Aグループには「ゆうびんやさん」の幻灯をみせ、タイトルを読むだけで他の説明を一切加えない。

Bグループには「ゆうびんのとどしまで」（室内でゆうびんごつこをしている図も含まれる）の掛図をみせ、幻灯同様に掛図の説明をする。

(Ⅱ) 幻灯，掛図をみ終つてから教師は

- ・今みた幻灯（掛図）をみてわからないこと
- ・これから勉強してみたいと思うこと

があつたら、グループ全員で相談するように指示し、これからの学習問題を紙にかかせる。（相談時間十分）

(Ⅲ) 教師は、子どもの幻灯（掛図）鑑賞中の態度（ささやき等々）

や相談の際の発言などをできるだけくわしく観察記録する。

(IV) 実験終了子どもには未実験児童に実験のようすを一切話さないように指示する。

(2) 実験の結論

教師の観察記録と子どものまとめた問題を分析整理し、一応次のような結論をえた。

第 17 表

	幻	灯	掛	図
第一学年	・具体的、行動的な問題が生起された。特に行動的(「ゆうびんごつこがしたい」「自転車にのつてゆうびんくぼりがしたい」)な問題が生起される。		・幻灯と同様に、具体的な問題が生起するが、与えられた資料の個々の部分についてのみの問題が考えられ、連続的でない。したがつてやや抽象的なきらいがあつた。	
第二学年	・一年生ほぼ同じ段階の問題が生起されるが、やや知的な問題が生起する。例えば「ゆうびんやさんは一日に何枚くらいくぼるのだろう。」などである		・子どもたちが自分たちの経験と比較して「ごつこの面白さはどうだろう」という問題が生起されたのが特徴と思われた。	
第三学年	・一、二年生に比較して相当程度知的な問題の核心にふれる具体的な問題が生起された。例えば「町や村にゆうびんをくぼる人がきまつているだろう」「ゆうびん局にはゆうびんやさんが何人いるだろうか」などである。		・幻灯に比較して知的な問題が沈せした考え方から生起している。例えば「スタンプはどうしておすのか」「切手はどうしてはるのか」などである	

以上のことから、われわれは次の結論をえた。即ち、総じて幻灯は子どもたちにとって、関連的なイメージにより問題が鋭角に出てくるのに対して、掛図は平面的で、子どもたちは部分的な散発的な問題の生起の仕方であるといわれる。しかし、優の子ども及び高学年になるにつれて部分的ではあるが質の高い突入んだ問題が生起することが特徴的である。

(iii) B型による実験

(a) 実験の場の考察

- ・直接経験のできる資料の提供をする
 - ・目的意識をもたせ資料の意識を明確にしておく
- } という仮説を深化

拡充するために、子どもたちにある問題意識をもたせ、助言によつて、更に、高次な問題に発展させていく様相の差をみようとするものである。われわれは、その構造を下図のように考えた。

$$\begin{cases} A+B\cdots P \\ A+B'\cdots P' \end{cases} \quad P \text{ と } P' \text{ の差は } B \text{ と } B' \text{ の差である}$$

(註) (経験・能力) = 問題意識 → 危機的場面 (問題場面) → 問題の発展

(b) 実験の方法

このような実験の方法として、次の三つが考えられる。

(イ) 資料 $A + \left\langle \begin{matrix} B \\ B' \end{matrix} \right\rangle \cdots \left\langle \begin{matrix} P \\ P' \end{matrix} \right\rangle$ P と P' の差は B と B' の差である

(資料を規制し、これに対する助言のあり方を二通り工夫して実験する)

(ロ) 資料 $A \left\langle \begin{matrix} B \\ B' \end{matrix} \right\rangle + B \left\langle \begin{matrix} P \\ P' \end{matrix} \right\rangle$ P と P' の差は A と A' の差である

(資料を二通りにし、助言を同一にして実験する)

(ハ) 資料 A — A に適合する $B \cdots P$ P と P' の差は $A+B$ と $A'+B'$ の
資料 A' — A' に適合する $B' \cdots P'$ 差である

(資料を二通りにし、助言を各々の資料に適合するように工夫して実験する)

即ち、(イ)型では、いくつかの実験グループがいるが、 A と B の関係的なあり方をみるには都合がよい。しかしやや高次なものとなり、(ロ)型は(イ)型に比べて条件がはつきりしているが単純であり、(ハ)型は(イ)型に比べて条件が複雑になつてくるので、 A と B の関係的なあり方を明確にとらえることはむずかしい。このような分析から、(イ)型が比較的単純で、しかも有効であると考え、はじめにこの方法で実験することにした。

(註) 助言とは

- ・問題解決過程にあつて、解決者が解決過程中遭遇する困難点に対し外部から援助を与え、これが解決の契機となる示唆を助言という。したがつて、助言は解決者の困難を助けるもので、言語的なもの、行動的なものがある。
- ・又、助言は、問題解決の過程で鑑定の段階にのみ使用されるものではない。

例えば、問題理解、方法発見の段階、評価の段階にも使用されるものと思う。

(何故ならば、解決者が困難に遭遇する場面であるから)

I 問題理解の段階

イ 問題の目標についての理解

ロ 条件の理解

が問題解決の先決事項でなければならない。

II 条件理解の段階

問題理解の助言と同時に考えられることが多い。

III 解決法の助言

よい解決方法が過去の経験と知識からくる場合がある。解決者は解決すべき場
で必要なものが都合よく再生されない場合、何かのヒントが与えられ、これを
契機として解決に必要な要因が浮びあがることがある。即ち、過去の経験に関
係さず助言である。

また、視点を変更するための助言も考えられる。

(c) 実験群の編成

AのIIと同様に、優劣混合グループを編成して実験する。

(d) 実験計画の立案

計画の立案にあたっては、次のことがらを考慮して、できるだけくわし
い案を立てる。

(イ) どんな問題意識を生起させるか。又、どんな発展を予想するか。

(ロ) どんな実験法ですか。どんな場ですか。

(ハ) 実験グループの構成はどうするか。

(ニ) どんな条件で実験するかをきめて、具体的な過程を立てる。

(条件の規制、順序、方法)

(ホ) 実験の場所と時間

(ヘ) 問題の質の分析

(e) 観察の角度

実験を妥当なものにするために、次の角度から子どもたちの学習状態を
できるだけ観察し評価する。

(イ) 子どもの問題のとらえ方は自発的かどうか。

障害となつたものは何か。それは何故か。

(ロ) 子どもはどんな問題をどうして持ったか。

- | | | | |
|---|---|---|----------------------|
| { | <ul style="list-style-type: none"> ・何も持たない ・一つのものについて ・二つのものについて | } | 既有経験や連想，模倣によるものかどうか。 |
|---|---|---|----------------------|

(イ) 感じ方が論理的か。感覚的・飛躍的か。

(ロ) 活動のし方はグループとしてまとまっているか。個人か、それとも形式だけのグループか。

(ハ) 問題の生起のし方は、一人のリーダーに引きまわされたものか。共同討議によるものか。教師のサゼッションによるものか。それとも、誰かの思いつきによるものかどうか。

(ニ) 変化に対して環境物のはたらきはどうか。

- | | | | |
|---|---|---|---------------------|
| { | <ul style="list-style-type: none"> ・何故反応しないか ・何故反応したか | } | 鮮度・経験・能力・因果関係を分析する。 |
|---|---|---|---------------------|

(ホ) 環境物の位置や大小はどうか。

(ヘ) 教師のあり方はどうか。

- | | | |
|---|--|---|
| { | <ul style="list-style-type: none"> ・助言の場所や言葉の難易・時期・物とのつながり・語気など ・つぼと教師の関係・問題へのせまり方はどうか | } |
|---|--|---|

(f) 実験の具体的方法

(イ) 計画の立案と結果の処理

以上のような実験方法の共通理解にもとづき、比較実験計画を次のように立てて実験し、観察記録を中心に各々のグループの学習状態や生起した問題が、どのような条件のはたらきによつて、ちがいを生み出したかを綿密に分析検討し、一応次のような結論をえた。

第18表 観察記録の形式

実験法		生起させたい 問題意識		
環境物	教師	時間	子ども	所見
		-5-		
		-10-		
		-15-		
場の 図				

第19表

実験法	等質群法	実験の場	資料を規制し、助言のあり方を二通り工夫して実験することによって問題の現れ方がどのように異なるかをみようとする	
生起させる問題	○もつとよいはがきをかこう	<ul style="list-style-type: none"> ・ゆうびんやさんが困らないはがきをかこう ・住所をはつきりかこう ・あてなのあるはがきのかき方をけいこしよう ・ゆうびものくぼり方をけいこしよう ・もう一度ゆうびんごっこをしよう 		
グループ	優劣混合グループ(優3 中4 劣3 計10名)			
条	Aグループ	資料 宛名の正しく書いてあるはがきと宛名の不備のはがき 助言の仕方 1 教師がゆうびんやさんになつてはがきをくぼる ① “困つた”と連発して不備のはがきをくぼらない ② くぼられないはがきを資料として提出し大きく板書する ③ くぼられたはがきを資料として提出し大きく板書する ④ 両者を比較させ“何故くぼれなかつたのか”と楽込む ⑤ いろいろのおてがみがありました、つぎにはどうしたらよいだろうと発問する	<input type="radio"/> いしだつとむくん かめやまきまこと	<input type="radio"/> わのいうむらあじり かめやま あきこさん わのうむらはら

件	Bグループ	資料 Aグループと同様な資料 助言の仕方 1 子どもがゆうびんやさんになり、はがきをくばる ① 「わるかおてがみはじょうずにくばつてもらいましょう」とゆうびんやさんに指示する ② くばられたはがきの話し合いから資料として図示したはがきを取り出し板書する ③ 「二つのはがきのちがいはなかつたか」と発問する ④ 「すんでいるところがかいてあるのはどうしてよいのだろう」と発問する ⑤ 「いろいろのおてがみがありました、このつきにはどうしたらよいだろう」と発問する		
	実験の場所	二年松組教室	時間	放課後 40分
結	論	<ul style="list-style-type: none"> ○教師がゆうびんやにならなくても、素朴なごつこでは「ゆうびんやがくばれなくて困る」という問題に逢着する ○ゆうびんやさんの仕事の内容などを示唆する場合には、教師がなつてもよい ○くばれるはがきと、くばれぬはがきの比較が「はがきをかくけいこをしよう」の重要な契機である ○現実のごつこの場は、くばられない手紙が出てくるので「ゆうびんやさんが困る」という壁にぶつかり、ここから自発的に問題が発展した ○ゆうびんやがくばれないで困るということが子どもにびんとくるのであるらしい 		

第 20 表 五年松組 B 型 実験 計画 実験者 ○○○○

実験法	等質群法	実験の場	資料を規制し、助言のあり方を二通り工夫して実験することによって問題のあらわれ方がどのように異なるかをみる
生起させたい問題意識	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の気候の型にはどんなものがあるか 	<ul style="list-style-type: none"> ・南の地方と北の地方とではどちらがうだろう ・九州や北海道の気候はどんなだろう、新潟とどちらがうだろう ・日本海側と太平洋側とどちらがうだろう ・日本中の気候のちがいをしらべよう ・新潟県より雨量の多いところはどこだろう ・山地と平野地の方とではどちらがうだろう ・日本の気候の型にはどんなものがあるだろう ・冬のお天気の良いのはどの地方だろう 	
実験グループ	優劣混合グループ(優3 中4 劣3)		

条 件	A	<ul style="list-style-type: none"> ・気候関係資料 {新潟, 金沢, 松本, 高知, 岡山, 旭川, 全国気候図(掛図)} を同時に黒板に貼布する ・助言の仕方 <ol style="list-style-type: none"> 1 各地の気温, 雨量の月別平均をグラフにしたものであることを説明する, 掛図については特に説明を加えない 2 各地グラフは新潟を中心に同質なものを左右にわけて貼布する 3 各地の位置を全国図とむすびつけてやる 4 新潟県とどんなところがにているか, ちがつているかをしらべるように指示する <ul style="list-style-type: none"> ・何がにているのか ・何がちがつているのか 5 「これから調べていかねばならないことは何だろう」と問いかけ, 問題を紙にかかせる 	
	B	<ul style="list-style-type: none"> ・Aグループと同様な資料 ・助言の仕方 <ol style="list-style-type: none"> 1 この全国気候図は年間降雨量を色でわかるように, 書いたもの(色別表も含めて)であることをくわしく説明してやる 2 全国気候図で新潟の位置を示し, 新潟とにているところちがつているところは, どこかしらべるよう指示する 3 調べながら出てきた土地の位置を地図と関係づけ, グラフを確認させる 4 各地グラフは新潟を中心に同質なものを左右にわけて貼布する 5 「A一同様」 	
実験の場所	五年松組教室	時間	放課後 40分間

第 21 表

A グループ

教師の働きかけ	児童の予想される活動	留意点
<ul style="list-style-type: none"> ・新潟県の気候についてしらべてきましたが, 先生が新潟県の雨量と気温グラフを作つてきましたから, よくみて前の勉強をたしかめましょう 	<p>※前の学習を想起しながら</p> <ul style="list-style-type: none"> ×夏は高温でむしあつく ×冬は寒さがひどく雨量が多い <p>ともにく らしく い</p> <p>という気候の特色をグラフ中心に確認するであろう</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・次の学習における比較検討の視点をはつきりさせるために, 特色をしつきりつかませておく
<p>ほかの土地はどうなんだろう</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ・全国各地の気温雨量グラフと全国気候図をもつてきたから黒板にはりましょう ×金沢はこの地図のここですよ ×高知はこの地図のここですよ <p>と各地の位置をはつきりする</p>		<ul style="list-style-type: none"> ○新潟を中心にその左右に, にているところちがつているところのグラフを貼布するようにする

<ul style="list-style-type: none"> 新潟県の気候とくらべてどんなところかについているか、ちがつているかをしらべましょう ×何がしているの、何が反対なの ×もつとほかに、こんなところはなにかね 	<p>(気温、雨量グラフ中心の話し)</p> <ul style="list-style-type: none"> ×金沢は新潟とよくにているね ×高知はまったく反対だ ×金沢は雨の降る時期と気温がよくにているし、高知の方は雨の降り方がとても多くて降る月が新潟と正反対だ ×浜松も高知とよくにているね ×旭川はとても寒くて雨の降り方が少ないね ×温度は大ていのところは同じだね 	<ul style="list-style-type: none"> 資料のうち、グラフをはりながら、各地の位置だけを気候図と結びつけ、気候図については説明を加えない 活動中の独語(さきやき)や話合われている問題点をくわしく観察し記録する
<p>温度は大体みんな同じのに雨の降り方がどうしてこんなにちがうのだろう</p>		
<ul style="list-style-type: none"> では各地の気候について今まで勉強してきたんだが、このようなことについてこれからしらべていかねばならないことは何だろうね 	<p>※グループ学習 気温雨量グラフ中心に話合つて問題をまとめる</p>	
<ul style="list-style-type: none"> 温度は大体みんな同じのに雨の降り方がどうしてちがうのだろう もつとほかの土地について気温や雨量がどんなにちがうかしらべたい 		

B グループ

<ul style="list-style-type: none"> 新潟県の気候についてしらべてきましたが、先生が新潟県の雨量と気温グラフを作つてきましたから、よくみて前の勉強をたしかめてみましょう 	<p>Aグループと同じ</p>	<ul style="list-style-type: none"> Aグループと同じ
<p>ほかの土地はどうなんだろう</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Aグループと同じ ×この掛図は、一年中に日本各地にどのくらいの雨が降つたかを色でわかるようにしてあるのです ×(色別表全部について)この色のところは一年で2000~3000mmの雨が降つたところですよ・等々説明する 何か気のつくところはありませんか ×そこは高知ですね、グラフはこれですね ×そこは浜松ですね、グラフはこれですね 	<ul style="list-style-type: none"> ×南の方は天気がよく、雨が少ないさ ×高知は雨がが多いね、とても新潟とよくにている ×瀬戸内海は少ない ×新潟とてんで雨の降り方が反対だね ×浜松も高知によくにているね 新潟とはここも反対だ 	<ul style="list-style-type: none"> 資料のうち、気候図について十分に説明するがグラフはAグループ同様にはるだけで説明をしない 子どもたちが、にているところがちがつているところをみつけた時に、すかさず各地グラフと気候図を結びつけて関係的に考えていけるよう留意する

<p>×金沢はここですよ、そのグラフはこれですね</p>	<p>×金沢のあたりは新潟とよくにてるね、グラフはどうなっているだろう(グラフをみる)</p> <p>×グラフをみると新潟と雨の降り方や気温はともよくにているね、雨の降り方は少し多いね</p>	<p>・活動中の独語(ささやき)話合われている問題等をくわしく観察し記録する</p>
<p>太平洋側と日本海側と色は同じのにどうして雨の降る月がちがうんだろう</p>		
<p>・新潟とちがついているところはどこだろう</p>	<p>×北海道は雨が大へん少ないし寒いね</p>	
<p>寒いところはどうして雨量が少ないんだろう</p>		
<p>・では各地の気候について今まで勉強してきたんが、このようなことについて、これからしらべていかねばならないことは何だろう</p>	<p>※グループ学習 気温、雨量グラフ中心に話合つて問題をまとめる</p>	
<p>・太平洋側と日本海側と気候はどのようになちがうだろう ・山地と平野地の方ではどうちがうだろう</p>		

生 起 し た 問 題	A グ ル ー プ	<ul style="list-style-type: none"> ・六月は梅雨なのに十二月より雨量が少ないのはどうしてなんだろう ・各地の気候のちがいをしらべたい。日本海側と太平洋側はちがついているようだ ・全国の各地によつて気温や雨量がどうちがうかしらべたい ・平野にくらべて山地が雨量が多いのはどうしてだろう
	B グ ル ー プ	<ul style="list-style-type: none"> ・北海道はこおるから雨量が少ないのだからか ・日本海側と太平洋側の気温や雨量のちがいをグラフにしたい ・太平洋側と日本海側と気候がどんなになちがうだろう ・年中雨の少ないところはどこだろう。それはなぜだろうか、しらべたい
結 論	1	生起した問題を分析すると両グループの間には表面的にはさほど大きな差が見られないが、Bグループは日本海と太平洋側をはつきりつかんだように思う
	2	<p>さらに、両グループの学習活動と内容観察記録から分析すると</p> <p>a Aグループがグラフ間でのみ気候のちがいを考え、散発的観念的な学習を展開しているのに対して、Bグループでは資料を関係の総合的に使って常にグラフと地図を対比的に観察し、これを確かめ、追求しているとしており、強い問題意識に支えられた意欲的な学習が展開されている</p> <p>b Aグループの方は思考の順序が逆になつているためか子供の心が十分とらえられず、学習を進めるうゑに無理があつた、これがさらに結果的にみて資料を関係の総合的に使うことができなかつたようである</p>

2.5. 研究結果の反省

2.5.1. 実験的研究というしごと

この研究をはじめて三年間、ふりかえつてみるといろいろの苦労があつた。その苦労の基底的な要因となつたのは、つぎの四つのことに帰着される。

- ① この実験的研究は単なる物象やモルモットによる実験ではなく、生身の被教育者を対象としての研究である。したがつてこの実験的研究には、子どもの教育的成長にとって事前にマイナスとわかるものについての実験的研究は許されない。また繰り返しはきかないし、やりなおしはいけない。
- ② 研究所員と実験学校教員の協同研究であるが、所員は他の研究と予算のため、毎日来校することは不可能である。しかし学習は中断することを許されない。また両方の主体性を協同研究という体制の中で、どのように生かすべきか。直接実験的作業の衝に当るのは学校の個々の教師である。
- ③ 社会事象や人間関係を学習の内容に取り上げる社会科においては、それ自体の因果的分析が不可能といつてよいくらい困難である。主体と容体との関係構造の分析的乃至構造的究明それ自体が、教育の世界では難問題とされている上に、この環境物の困難性が加わるのであるから、最初から条件分析の困難性は見透されていた。
- ④ 教師は実験者として常に局外に立つことが許されない。

以上のことが、いろいろの具体的場面にぶつかり、その他の要因とからみあい想像以上の苦労があつた。そして苦労の割合にとらえたものは微々たるものでしかなかつたという感が深い。しかし、われわれが得た成功の喜びは少なかつたが、教育の現場がどうしても解決しなければならない困難な問題にくさびを打ち込んだということに対する意義は認めてもらわねばならない。また教育の現場が、これをきつかけとして、この種の研究に入つて頂ければ、われわれとしては望外の喜びであり、味わつた苦労はそれによつてむくいられて余りあるものである。そうした意味から、つまらぬくり言であるかもしれないが、このような困難性のもとに取り組んだこの研究に対するわれわれの事情感想をかんとんに要点のみ述べてみたい。(註：—この研究はこれで終止符をうつもの

ではなく、学校としては今後も続ける)

- ① この研究は、はじめて経験するものであり、文献にもないので、計画に対して十分適格な見透しがたてられなかつた。研究所側としては、一応のものは用意してみたが、生身の子どもを対象としての実験のため、また学校側との協同研究であるため、一方的に押し付けることをためらつた。
学校側は研究所側のこの態度から、仕事の見通しがなかなかつかめないうで、実験にむだがあつたり困難を感じた。「もつと“このようにせよ”と研究所が命じてくれた方がやりよかつた」とは学校側の声である。
- ② 研究所側が基本的に考えていることが、学校側として共通の理解に達するのに手間どつた。これは研究所側が「こういうものだ」という提示をしないで絶えず問題のかたちで投げかけ、全体討議で考え方をまとめて進まうとしたので、学校側としては迷つたかたちである。(現場がやれる研究という立場をとつたので)
- ③ 一人一人の理解がまたまちまちで、それを統一するのに時間がかゝつた。
- ④ 学校側の反省として一研究所に頼り過ぎて校内で主体的に討議する機会が少かつた。(学校事務の多忙が大きい原因と思う) やゝともすれば、協同研究という立前を忘れて、研究所への資料提供者としての下働き的な錯覚を起しがちだつたので、頼るという態度がでたのでないか。
- ⑤ 実験的研究という精神的負担は大きかつた。
- ⑥ 実験に対する意識過剰から、逆に実験授業がスムーズにいかなかつた例もある。実験授業を普通時の授業と切り離して考えがちであつた。
- ⑦ 子どもを受持つていると、その日々のしごとによくの時間をさくのは教師としては当然であり、それを優先的に考えていくと、どうしても実験的研究にみつちり時間をかけることがむづかしい。そのために両者の精神的板ばさみで苦しんだ。
- ⑧ 時間を十分かけられないことから、いきおい実験授業後の処理に支障をきたしたり、実験計画に対する共同討議が不十分になつたらうみがあつた。
- ⑨ 或る具体的な実験の場で失敗した場合、繰り返しはできないし、似通つた条件の場合は、単元の展開過程でどこで現われるか予測がつかない。そのため偶然ぶつかる場をうまく利用して実験を繰り返すなり、実証するということがむづかしかつた。
- ⑩ 条件分析は細かく考えると、つぎつぎに問題が生れてむづかしいしごとだ。現場が実際実施できる限界はどこかに討議の時間をとつた。

- ⑪ 今年度後半実施した場面設定による比較実験的研究（条件発生法を加味したもの）をもつと続けていきたい。この研究は放課後授業からはずしてやるから、研究も比較的気が楽であり、今まで発見できなかった子どもの面がいろいろ見付け出せそうだ。
- ⑫ 研究所としては、所員が直接子どもを受持つて実験する機会が少ないので、どうも研究に徹底さを欠く心配を常に感じた。……研究所中心の研究でないと自覚しながらも……
- ⑬ 教師の子どもに及ぼす影響は大きい、教師の能力がそれぞれちがう場合、出てきた結果からのみ断定的に物を言うのは困難である。そのため、教師の共通理解ということと、学習指導技術の均等化のために時間をかけた。この点教師の側からすると、何かまわり道をしているような感じがあつたと思う。
- ⑭ 所員の考えでだけ押し通せないもどかしさが痛感された。協同研究のむづかしさだと思うが、所員が絶えず実験できる体制を確立するか、実験学校職員を研究員兼任のような体制をとることも一考のようだ。
- ⑮ 所員が集中的に学校に通えないなげきは実に大きい。これが、学校側へは大きな負担となつたし、研究がうまく進められない大きな原因であつた。
- ⑯ 地域の強力な支持と深い理解がないとなかなかうまくいかない。和納の場合はこの点ほうまくいつた。
- ⑰ 互に遠慮がまだあつた。これがなくなればほんものだ。
- なお、収穫として、痛感したことは
- ① 「子どもは活動する時に必ず、すぎ（虚）をあらわすものだ」そこをつくのが指導の急所だという確信を得た。
- ② 子どもが問題をもつて物事をみるようになった。
- ③ 問題に対しての子どもの取り組み方や、そこにおける“つぼ”がわかりかけてきた。
- ④ 日々の学習指導に取り組む教師の態度に何かしら落ち着きがでてきた。
- ⑤ 「研究のしかたが自分らにわかつてきたような気がするし、日々の指導をつねに問題的、反省的に見つめるようになってきた」と学校側の声であつた
- ⑥ 「学習記録をとることはつらいことだつたが、その効果がよくわかつたしだんだんなれてきた」と教師は述懐していた。
- ⑦ 校内研修に活力が生じてきた。
- ⑧ 所員の授業をたびたび見たが、授業の運びや問題の突込み方などためになつた。

以上は 学校長・教頭・担当教官及び 研究所側の 担当所員の 反省感想を“コミ”にして書きつらねたものであるが、これらは同時に、この実験的研究の総反省といつてもよい。

この研究は集積された事例の整理により

- ① 子どもの問題意識の学年的類型の明確化
- ② 問題に対する子どもの取り組み方の類型化
- ③ 問題解決過程の心的構造の学年的傾向性の把握

に進むことを考
えているのであ
る。

とにかく、この三年間の研究はいろいろの意味で、精神的負担も大きく、苦勞は並大ていでなかつたが、これが契機となつて、社会科学習指導の研究に一つの方向が見出されたとするならば、われわれにとつて、たとえまとまつた結論がでなくても大きな収穫といわなければならない。

2.5.2. 指導計画案とその形式

この実験的研究の過程で、問題発展の契機はかくかくのものであるという、まとまつた結論を完全に出そうとは思つていない。したがつてこの過程を通して或程度のことは言えても敢えて“かくあるべし”というかたちの結論を出さなかつたのである。しかしわれわれが実験授業の計画をたてる段階で得た一つのはつきりした結論として学習指導計画案の形式がある。学習指導というのは子どもと教師をふくめた環境との関係構造を教育的に構成していくことであるといわれよう。そして單元展開の過程はこの構造の連続的発展の姿である。この時、環境の側でもつとも主動的な役割を果すのは教師である。教師の問いかけ（有形無形の）が環境を躍動させ、積極的な誘意性をもつて子どもに迫つていく。子どもはこれを自らの主体的な立場で受け止め、これに働きかけていく。この関係的なあり方が学習指導における火花となつて、子どもを教育的に成長させていき、しあわせの獲得に積極的に立向わせるものである。そしてこの関係構造を子どもの成長にとつて意味あるものとし、知性的な内容をもたせるためには、精選された学習内容が用意され無駄のない有効な資料が準備されなければならない。このような考えに立つて、実験計画の立案について検討したのである。その結果得た形式は、その後社会科学習指導計画の形式として活用した。この形式は單元展開過程における子どもの心の流れをとらえるに非常に効果的であつたし、実験的研究においても、その問題を究明する上に有効に役立つ

つたのである。その形式はつぎのとおりである。

第 22 表

	問題の契機発展 (問題的事態)	社会の要求とその意味 この時間のねらい	単元の目的	単元名
	教師の働きかけの 子どもの活動			
	学習内容	学習前の子どもの状態		指導者
	資料			
	要 指 点 導			
	計 評 画 価			

<2.4.3.>で示した単元展開例は、実験的研究における実践記録の形式を加味したもので、上の形式を多少変形させている。

社会科学学習指導において、われわれが絶えず考えなければならないことは、子どもの自主的な問題解決的態度である。そのためには意味ある問題意識をどのようにして子どもの心に生起させたらよいか、そしてこの意識を正しく発達させ、子どもの心の流れを無理なく生かしていくためには、教師の働きかけの“つぼ”はどこか。この問題の究明が社会科学学習の死命を制するものである。その意味から“何故”“いかに”が常に問われなければならない。そのためにはどうしても問題発展の契機が正しくとらえられねばならないし、この指導計画はその際有効な働きをすると確信する。

3. 両川中学校の実験的研究

3.1. 主題の決定と研究経過の概要

3.1.1. 「社会科単元学習における問題把握と学習過程の実験的研究」

両川中学校における実験的研究も「子どもが学習問題をどのような契機で把握するか、またその問題を子どもと教師の関係においていかに発展させたらよいか」というところに研究の視点をすえた。すなわちこの研究主題も、和納小学校の研究主題とそのねらいの帰するところは一つであり、総論で述べた「問題発展の契機」に關する実験的研究ということでくくる事ができるのである。

ただ両川中学校が、これを研究主題として決定するまでの主体的な取りくみの経過は、和納小学校の場合と多少異っている。

(1) 両川中学校における主題設定の主体的な立場

両川中学校は実験学校に指定される以前より「自主協同の生活態度の育成」ということを教育目標としてかけ、教育活動の一切をこの点に集中して、実践してきた。そして特に「生徒会活動の自主的運営」に重点をすえて、生徒指導要録に示す行動評価の項目と、先にかかげた目標の要素分析に立つて、努力点を設定し、子どもの生活の中に問題を発見させ、自己の努力によつて、その問題の解決に当らせるように指導してきた。

しかし、われわれの意図するところは単に生徒会活動の場における子どもの形式的問題解決では決してない。これが真に子どもの実生活と結びつき、しかも知性的な活動として、子どもの日常の生活行動に定着することをこそ望んでいたのである。

そのためにどうしても、この自主的活動の裏づけとして、学習面における知性的な訓練が必要となつてくるわけである。ここに当然の発展として学習指導の問題が生起してきた。これが「子どもの実態及び心理に即する有効な学習指導の研究」であつた。こうして、この研究に指向すべく当校の体制をととのえたのが、昭和28年の始めであつた。

この段階においてわれわれの反省として

- ・目標把握を観念的にやりすぎていないか。
- ・意志的強調面が多く、実践の具体的方途にまで及んでいたか。
- ・場を与えていたつもりが、ただ周囲としての意味しかない場ではなかつたか。
- ・指導具体策が、子どもの関係的な角度から考えられたか。
- ・場と条件を与えながら当然起るべき反応の予想と対策を発展的に考えたか
- ・生徒の実態をいろんな角度から凝視・観察・解釈する努力が常にならされたか。

以上を要するに、動機をとらえれば自然に活動が生れるかのように、直線的に空疎な観念の強調に陥り易いわれわれの傾向を、再思三省しなければならなかつた。

子どもの幸福をどのように獲得させるかということについて、両川中学校がこのような苦悩をつづけ、学習指導の研究に本格的に着手しようとしている時、実験学校の指定をうけた。(研究所より示されたものは、和納小学校の項参照)

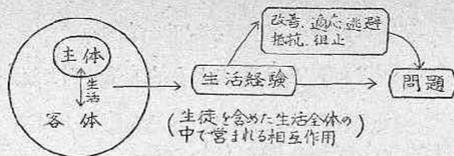
(2) 研究主題との取組み

両川中学校としては、学校の主体的立場と研究所側の提案を検討して、先の主題「社会科単元学習における問題把握と学習指導の実験的研究」を決定した。

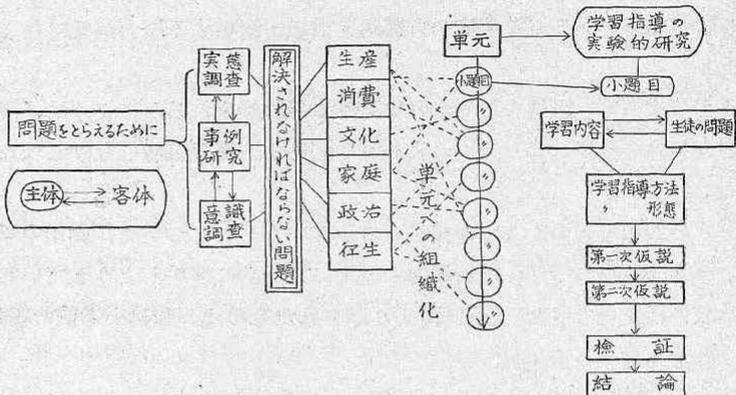
子どもが社会科学習において、問頭をとらえるにはどのような契機でなされるか、その問題を発展させるにはどうするか、という研究で、先ずわれわれが最初に当面するのは、「子どもにもたせる問題は何か」ということであつた。それは単なる形式的・観念的な問題であつてはならない。それはどうしても子どもの生活の実態の中にひそんでいる問題で、ありきたりのことでは簡単に解決できないような問題、しかもこれらは地域社会の基本的問題につながり、さらに日本社会の基本的問題につながっている必要がある。

教育が取り組む人間の形成は、その人々の基本的な生活のあり方に深く楔を打ち込み、ここに存在する問題的な生活の体制を変容していくことでなければならない。とすれば、子どもの問題はこのような生活の体制に根をおく問題でなければならないだろう。そこでわれわれは子どもの生活実態を調査し、そこに横たわる基本的な問題を先ず発掘しなければならないという結論に達した。こうして実験学校の研究として先ず着手したのは、子どもの問題をとりえらるといふ調査であつた。次にわれわれの研究の全貌を図示すれば次の通りである。

第1図 問題とは



第2図 研究の素描



以下次章において、詳しく述べるが、われわれの研究は、設定された問題を単元に組みこみ、「どのような学習形態・学習方法によつて、この問題を自覚させ、発展させ、解決にむかわせるべきか」を実験的にたしかめようとしたものである。

子どもの問題をどのような契機で引き出し、子どもの自覚的な問題として学習にのせるかという実験的研究を（条件発生的な累積研究）種々な外部的条件を与えることによつて、子どもはどのような反応を示すかという研究にしぼつて詳しく記録し、それらの事例から仮説を導き出し、問いかけに焦点をしぼつて実証した。さらにこれらの結果を検証する立場に立つて、中学校社会科の特に論理的問題解決を必要とする学習過程の中で、これをどう流すかという点を実験的（比較研究）な研究として、“補説による問いかけ”に限定して、昭和30年第三年次から実施した。

3.1.2. 研究経過

前述した研究内容は大概次の年次計画で進められた。

第一年次（昭和28年度）

1. 準備期（28.4～28.9）

教育目標の検討・実践記録の反省・指導困難点の検討・主題の決定・研究方法の樹立

2. 資料蒐集期（28.10～29.1）

地域調査の実施 A 環境実態調査
 B 意識調査
 C 事例研究

3. 中間整理期（29.1～29.3）

解決すべき問題の構成
 " の単元への組織化
仮設定のための予備実験

第二年次（昭和29年度）

4. 実験検証期（29.4～29.10）

問いかけによる指導のための仮説構成・問題把握と発展の契機についての実験検証

5. 第一次結論期（29.10～29.12）

第一次実験のまとめ
発表（県教育庁主催研究指定校発表会）

6. 中間反省期（30.1～30.3）

反省と次の段階の計画

第三年次（昭和30年度）

7. 結論の確認・発展期

第一次結論の発表と学習過程の比較研究

8. 結論期（30.12～31.3）

総まとめ、研究紀要の執筆

なお本研究の推進に当つて、実験学校と研究所は常に緊密に連絡し、相互に研究協議を白熱的な討論で、時間を超越して双方得心のいくまで続けた。学校運営の主体的立場と研究所の要請とを一つのプログラムに融合発展させるため、そしてまた円滑な進展をとげるために努力した。研究所側は、定期的に毎月一回来校して、企画立案・実験結果についての反・検討・或は解釈・次の計画の発展等に参画し、一体となつて進めた。又実験が集中的になされた場合は、月二、三回来校することも再々であり、精細に熱心に継続した。昭和28、29年度は、

第23表 子どもが解決すべき問題の把握

I

基 本 調 査			
調査項目	調 査 内 容		方 法 結 果
① 環境実態 調 査	問 題 域 領	a) 生産…家の収入と収入面・耕作面積 etc b) 消費…一ヶ月の支出(衣・食・住・文化・娯楽・教育・交際費 etc) c) 文化…施設(ラジオ・新聞・電蓄・楽器・台所用用品・日用品 etc) d) 家庭…家の建方・間取り・使い方 etc e) 政治…家人の話題の主なもの(供出・インフレ・教育・ストライキ・国際問題国会 etc) f) 衛生…衛生に対する観念(虫干・夜具・消毒飲料水・下水、風呂・etc) g) 生活圏…住居の歴史・買物の場所・取引先	質問紙法 同 上
② 生徒の 意識調査	問 題 域 領	a) 生産…仕事に対する好悪、難易・自己評価 etc b) 消費…食物のようす・小遣調査・購入に関する欲求 etc c) 文化…余暇の使い方 d) 家族…権威者・一番親しい人・家での呼名・家での自由度 etc e) 政治…家の交際範囲・男女交際・両川村の将来自治活動・村の封建性 f) 衛生…病気の療治法・医薬・医療設備の程度・衛生上改善すべき点 etc	質問紙法 個別質問 観 察 同 上
③ 生徒の 実際行動	事 例	a) 身体的状況…身長・体重・体力・耐久力 etc b) 精神的状況…知能・学業成績・性格 c) 学校における行動…出欠・学習意欲・教師に対する態度・交友関係 d) 学校外における行動…家の収入家族状況・家庭における生活態度・母に対する態度	観 察 面 接 作 日 他 人 の 話 ect 省 略 (本 参 照)

II

教育的観点
① 社会発展の方向から(封建性からの脱却)
② 教育目標の立場から(自主・協同の態度の養成)
③ 学習上の取扱いの立場から(地域の具体的問題と日本社会全体の課題との連関)

III

解決すべき問題
① 生産面
② 消費面
③ 文化面
④ 家族面
⑤ 政治面
⑥ 衛生面
⑦ 生活圏

省 略 (本文参照)

日浦所員・中浜所員2名が来校し、時折谷沢所員も同行した。なお昭和30年度は、日浦所員1名が常時来校した。

・校内研究体制

本研究推進にあたって、両川中学校は全職員の一致した団結と協力によって行われたことは勿論であるが、特に企画立案・データ整理・解釈・実験授業等は同校社会科部員によって行われた。

特に第一年次の準備期における主題決定にいたるまでの間は、全職員の話合いを行い、校内の体制をととのえることに集中的に努力した。ついで地域調査等の一連の調査には、全職員を動員して行い、事例研究はHR担当の教師に、大きな努力を願わなければならなかつた。事例研究は週一回、放課後に時間を設け、HR主任より報告された事項につき討議した。尙集計・解釈及び解決すべき問題・仮説の設定に当つては、研究所との共同作業がなされた。以後における実験は社会科部員の手によって実施され、研究所側の日浦・中浜・谷沢所員もこれに参加し、実験後の処理にも当つた。実験に際して、実験計画を授業前に部員同志でまた所員の参加を得て検討・修正して、条件設定を確認し、評価の観点を明確にしてから、はじめて実験にとりかかつた。実験日は大凡月二回と限度とし、特に事前事後における討議を重視した。第三年次にいたり、更に実験の正確と精密さを期し、準備・処理を綿密にするため、実験の時期を六月と十月、十一月に集中的に実施したが、専ら日浦所員が来校した。

以下次章において、実験の具体的な面について記述したい。(第23表参照)

3.2. 実験的研究の実際

3.2.1. 生徒の解決すべき問題の把握

子どもが解決すべき問題はどのようにして設定されるだろうか。それは結論的に云うならば、子ども自体の持つ問題と教育が持たなければならぬ問題との統一といえることができるであろう。

以上の関係を図式的に示すならば別表のようになるのだが、以下において、われわれが如何にして上のような結論に達したかをかんたんに述べてみよう。

教育上、子どもが解決すべき問題は、何をおいても、まず日々の学習の場における問題でなければならないだろう。

この日々、いろいろな形で現われてくる問題を単に個々の子どもの特殊的・偶然的な現象として見るか、それとも、これらの問題の背後に問題のよつてきた原因を追求しようとするかは研究の重大な分れ道となるだろう。

われわれはそうした子どもの問題事例を集め、分析することによつて、教育上の困難点、例えば学習意欲や基礎的知識の低さ、積極的態度の欠如などという問題が、決して個々の子どもの特殊的・偶然的な問題ではなく、多かれ少かれ全部の子どもの中に横たわっている傾向であり、それはさらにつきつめれば、単に学習の場だけでの問題ではなく、子どもの生活全体に深く根ざしていることを発見した。

ここにわれわれは問題を学習の場に限る近視眼的な見方を止め、われわれの生活全体に、したがつてまた、その生活を支えている地域社会の生活様式にまで、広げ深めて、探究する必要を感じ、ここに基本調査の必要性に迫られた。

われわれは基本調査の結果を通して、いかに深く子どもの行動や意識が、またそれを含めての人間形成が地域社会の生活様式によつて規制されているかを生々と知ることができた。そして又その地域の問題が、実は日本社会全体の課題といかに深くつながっているかを痛切に感じざるをえなかつた。この問題において子どもの解決すべき問題があるだろうかとさえ感じたのである。

しかし、ここに注意しなければならないことは、この問題に対して、教育は如何に対処しなければならないかということ、言えかえれば、この問題をどのような方向に、いかなる態度・方法をもつて解決すべきかということである。ここに教育的観点が問題にされなければならない理由がある。

教育の場で子どもが解決すべき問題とは何であろうか。それは以上のような問題に対して子どもがこれとどう取組み、いかにして解決の道を見つけ出していくかと云うことである。そしてその過程を通じて、いかにして、それを達成するための全面的な発達による豊かな人間形成を成しとげるかということである

したがつて、基本調査の結果が直ちに解決すべき問題となることはできず、それを教育的観点によつて整理し、集約することによつて、始めて教育上子どもの解決すべき問題となりうるのである。

以下表にしたがつてさらに詳しく述べてみたい。

3.2.1. 基本調査

われわれはまず基本調査において子どもの生きた問題が、どこに、どのような形でひそんでいるかを探ろうとした。

われわれは単なる物的環境の調査に終ることなく、その環境状況の中で、子どもがそれをどう受けとめているかの意識をも不離一体のものとして調査した。

調査にあたっては、われわれは分析の角度を六つの問題領域に押えて分析した。しかし問題は常に具体的複合的である以上、これだけで生きた問題構造を全面的にとらえることはできないだろう。

そこで、次に、われわれは進んで、事例研究によつて、そうした分析的な問題がどう子どもの主体の中に構造づけられてくるかを観察研究した。

以上のようなものが総合的に判断されて、始めて子どもの生きた問題というものにとらえられうるであろう。

3.2.1.2. 教育的観点

われわれは以上のようにしていただいた調査結果を、次に教育的観点によつて整理し、集約した。この教育的観点をいかに据えるかによつて解決すべき問題にも差異を生じてくるのであるが、われわれは第一に、教育が社会の進歩に資さなければならないという立場から、社会発展の方向に沿うことを要求し、第二に、教育目標を達成するためのものであることを要求し、第三に、学習上、地域の具体的問題と日本社会全体の課題との連関ということを要求した。

3.2.1.3. 解決すべき問題

ここに掲げられた問題は、その所在を明らかにするために、一応分析的に並べたのであるが、実際の問題は、もつと複合的な構造連関のもとに発生して、ることを忘れてはならない。

以上のような過程をへて、解決すべき問題に到達するのであるが、次に全部にわたつて詳述するわけにいかないのので、特に生産面に例をとつて、実際の調査内容・結果の分析・解決すべき問題を一貫的に示そう。(なお詳しくは本校研究記要第一集参照)

① 環境実態調査

① 調査内容

基本的分類事項

氏名・部落・職業・世帯主

◎ 生産関係

耕作面積（田畑）収入（月給・職人・もうけ仕事・米麦・野菜・薪炭・煙草・竹・わら工品・果物・養鶏・家賃・製材・食品加工・医師・僧神宮・商業

(ii) 調査結果の分析

○ 全体的にみると

- (i) 全調査人員 390 の中、農業を営むものが 226 名で約 58%，即ち農業を職業とするものが過半数を占めており、半農半商というよりは、農業を中心とした生産的傾向にある地域に立脚した学校という風に見てよいと思われる。
- (ii) しかも、その中で自作農が 213 名であり、農家の中の 94.3% を占めている。これは昔から農業中心の地域であつて、明治以降の現在に至るまでの農地問題や土地開放の結果とみられ、古老の伝える文獻には往時の悲惨さを描く記録の数々が止められている。そしてこのよう現象の結果、土地開放後のいわゆる開放地主が多いということは、その社会観や意識にも明瞭に表われているが、根強い封建性と大らかさと、ななり上がり気分等という具合に錯綜した様相を呈している。
- (iii) 自作は農家の割合に数少く、僅かに 25% を占むるにすぎないが、しかし、その耕作面積は小なるものが大部分であるとは（9 の中 7）、注目に値する。此処に育つてゐる子どもの指導には、充分注意を要するものと思われる。特に社会科に於ては、その指導の方法グループ学習等をとる際には、留意しなければならない。
- (iv) 小作はさらに少く、その数は僅か 4 である。しかも、田は 7 反以下、畑も 2 反以下の零細農である。この数の少ないことは、一応喜ぶべき現象であるとしても、それが次に述べるように、富農の多いこの地域には数の少ないことが、かえつて差別感を感じしめる理由になりはしないか。またその子弟が学校で学習の際、どのような意識の下で学習しているかということを考えてみなければならない。それが単なる杞憂にすぎなければ良いけれども、中々現実はそうであるまいと考える。自由・平等を説く社会科学習に於て、先ず考慮されなければならない問題である。

○ 地域別でみると

- (i) 上地区

酒屋部落より上の地域の住んでいる子どもが168名、その中で農業のものが137であつて31.6%を示し、農業出身全生徒(226)中60.6%を占めている。即ち上地区に於ける農業出身全生徒がその過半数に達しているわけである。しかも田畑兼耕が多く、これは果樹栽培を営んでいるものが多い。

(ii) 中 地 区

農業は割合数少ない。これはこの地区が旧宿場町であつたせいで、消費者又は商家の者が多い。しかし26名は全て自作農であつて、田畑両方をもっているが、畑は自家消費程度のもので多く、この地区の消費をまかなうのは近郷の部落である。

(iii) 下 地 区

農業は78.7%を占め、そのほとんどが農業であり、圧倒的に自作が多い。

○ 耕作段別てみる — 生徒と家事労働による規制

以下は紙数の関係で省略。詳しくは両川中紀要「実験的研究」(1954)を参照のこと。

iv 意識調査

(i) 調査内容

・意識調査(観点は第23表参照)

A 六領域に於ける調査項目

イ 生産について

- a あなたは将来家の仕事をつぎますか。
- b " どんな職業につぎますか。
- c " どんな人になりたいか。
- d お家の仕事は好きか嫌いか、その理由
- e 君はどんなお手伝をするか。 1日の生活時間の記録
- f お家の仕事をする時

(態

- ① いつも自分からする。
- ② 時々
- ③ たいていいいつけられる。

度

- ④ 時々
- ⑤ (自分はしない) 誰がいいつけるか。

(肉体的

- g ① 実に苦しい。
- ② なんぎだ。
- ③ そうでもない。
- ④ 楽だ。

(精神的

- ① やりたくない。
- ② 時々いやになる。
- ③ 余り感じない。
- ④ どんどんやりたい。

- h あなたが家の仕事をするのはどういう理由から(生産への参加の仕方)

i こどもの労働に対する大人の評価。

j 生産に対する自己の評価（認識）

h 今までの仕事の間でどんなことで、注意されたり、しかられたりしましたか。

l 今までの仕事の間で、どんなことでほめられた——主に誰から

m 家の仕事で改善すべき所……………レポート作製

(ii) 調査結果の分析

・生産労働について

家の苛酷な規制により生産消費のあらゆる仕事にたずさわりの、それが習慣となり、仕事（特に生産）への参加が意欲的でない。

この調査の裏づけとして生産労働の実際をみると、子どもたちは農村家庭生活の複雑性をそのまま反映して、生産消費のあらゆる仕事にたずさわっている。表によれば、一人が3種の仕事にたずさわっている結果となつているが、事例研究等によれば、寸暇もないほど労働を強いられているという結果がでてゐる。特に仕事の参加が男—477に比べ、女—545、男子に比べ女子が多いのは注意しなければならない。

(a) 仕事の参加に対する意識

第 24 表

	田畑の仕事		家畜の世話		家事の手伝		掃 除	
	男	女	男	女	男	女	男	女
自分からする%	19	22	83		60	74	65	88
いつけられる%	81	78	17		50	26	35	12

(1) 消費面の仕事（家事の手伝い掃除 etc）は自ら参加するが、生産面の仕事（田畑の仕事）は大體いつけられて参加する。

ただし、家畜の世話は自ら参加している主なる生産活動でなく、軽い副業的なものである。（肉体労働からの逃避の場でもある）

(2) 仕事の量及質より、子どもにとつて過重であり、又単調な田畑の仕事を嫌い、軽度であり、子どもの興味に合う家畜の世話や家事の手伝いや掃除は、進んで参加するのは当然のこととも思われる。

第 25 表 肉 体 的

	田畑の仕事		家畜の世話		家事の手伝		掃 除	
	男	女	男	女	男	女	男	女
1 苦 しい %	56	35	13		25	9	12	5
2 そうでもない%	44	58	60		56	60	73	64
3 楽 だ %		7	27		19	31	15	31

第 26 表 精 神 的

	田畑の仕事		家畜の世話		家事の手伝		掃 除	
	男	女	男	女	男	女	男	女
1 やりたくない	65	58	50		57	31	62	30
2 余り感じない	35	22	42		39	48	35	55
3 やり たい		20	8		14	21	3	15

- (1) 第24表と第26表の家畜の世話における数を対比すると、この仕事に対する子どもの逃避的構えが想像される。
- (2) しかし、第25表の②及第26表の②にあらわれた数を見ると、参加の仕方が意欲的でなく、何らかの規制により意識が消失しているということが想定される。即ち仕事の良否にかかわらず、仕事には何らの興味も意欲も見受けられないのではないか。
- (3) 肉体的・精神的の③に女子が男子より数の上まわっているのに注意しなければならない。男子より仕事に多くたずさわっている女子が楽であり、やりたいと意識しているのは女子は働かなければならないものだと思い込んでいるためでないだろうか。

(b) 生産労働に対する意識

- (i) 将来自分のためになる—28%、家の人のためになる—16%、は全体より見て相当の数であるが、これと第27表のそれとを比較した場合、何か観念と行動の遊離している不安を感じる。従つて労働に対する意識は生活行動よりにじみ出たものではなく、何か既成の観念によつて規制された意識といわねばならない。特に注意しなければならないのは既成概念によつて行動が抑圧されている現状である。

この点より、しないと叱られる—15%、きめられているから—15%の意識は正しい、と考察される。

(c) 家人の規制による意識

第 27 表 生産労働その二③によれば

	男	女
ほめられる	35	43
何ともいわれない	40	43
働かないといわれる	25	14

上の表より子どもの仕事の参加は、家の規制がいかに働かせるというために上手に又は下手に加えられているかがわかる。即ち家が貧弱な生計であるために我まんして働かなければならず、また封建的な家庭の情愛とからみ、子どもの心理と逆比例して文句のいわれない規制として仕上げられる。家の規制と子どもの矛盾は、ほ

められて仕事をさせられるにかかわらず、仕事に対して意欲的でなく、
 ・丁度よいと思う。・まだやれると思う。などあいまいな答えとなつている。
 以上は意識調査の表より量的に考察したのであるが、質的な意識は複雑であり、事例研究によらねばならない。

○ では、この生産労働の意識の要因となる問題は何処にあるか、又、その問題に対する対策はどうか。

- (1) 貧弱な家計の上に立つた生産と消費の混とんした家庭の複雑性にある
 一家庭生活の分析
- (2) 生産の合理化
- (3) 生徒の能力に応じた生産労働の位置

(iii) 事例研究の例

事例研究の実際（数例を掲げるに留める）

a 生産について

第 28 表

事例 称号	担当 者	生産への 参加の仕方	仕事に 対する 認識	生産に 対する 認識	労働に 対する 社会的 自覚
W 3	落 合	いつも家事的な 方面は家にいる 限り自ら能動的 に参加しているが それは本人は将来 の為だからと いつているが、 そうしなければ ならないと思う 立場上の義務と 母への気兼ねが うさせているの である。	楽天的な態度で 仕事というものは 「しなければ ならないもの」 「働かねば家の 為に奉公せねば と割切つて いて、深く考え ない。時にはそ うしたことも考 えるがすぐ忘れ てしまう。	家庭貧困と父母 の義務教育への 低安さの為に奉 公に出たりして いるが、それは 家という概念の 上に立つて、何 が自己犠牲的な ものでしてヒー ロイン的なみ方 で生産作業に従 事している。	良く云えば自己の立場 と地位（貧困家庭に於 ける自己と長女の立 場）を自覚して奉公百 姓や女中をやつてい る。働くということが 対しては働くことが良 いことだという様な意 識でそこに自己の立場 の改善とか何故自分は 卑下されねばならぬの かというようにものに 関しては楽天的という か、余り深い感覚をも っていない。
M 13	渡 辺	農家ではないた め、直接生産の 参加はない。い わゆる農事の手 伝いくらいとし て、ふきそうじ と水くみを挙げ ている。そして それは大い云 いつけられず 自分でする。	以上のような仕 事だから、仕事 はそう難儀でも ないし、水くみ くらいは楽だと 思っている。ふ きそうじは時々 いやになるが、 水くみは余り感 りないと云つて いる。	直接生産活動で ないから、そう はつきりした意 義は感じていな いらしく、なぜ お手伝をするか ？との問には 「たゞしなければ ならないか と習慣的にな つていること を挙げている。	従つて労働の意義も そう特別に感じて いない。彼にとつて は仕事が余り簡単 すぎるかも知れな い。主に母が云い つけるのだが格別 何とも云わないが 時々ほめてくれる 時もあり、自分で は丁度よい仕事量 だと思つて答えて いる。けれど家族 も少なくて仕事量 が余らないものと 考えられる。
M 18	鈴木 陽吉	はざかけを時々 いつけられる	将来自分の為にな るのだから一生懸 命やらなくてはな らないと考える。		

以下は両川中紀要「実験的研究」(1954) 参照

② 解決すべき問題の例

・生産について

(1) 前近代的な農業の仕組みにおける労働観—原始的農業より抜けられない仕組みとそのもとにおける苛酷な労働があきらめとなつて労働観をゆがめている。

(a) 働くことをきろう。

- 家事は自分からすることもあるが田畑の仕事は大でいいつけられてする
—男18%, 女47%
- しないとしかられるから仕事をする。—男35%, 女28%
- 女子は男子より多く仕事をしているが、男子より矛盾を感じていない。
- きめられているから仕事をする。—男14%, 女23%
- 労働に対する自覚はあるが、金を沢山もらつて楽をしたいという考えが強い。
- 仕事はつらいものであり、やらなければならないものと覚悟している。

(b) 家のために働く。

- (1) 喰つていられないから働かなければならない。
- (2) 家の人汗を流して仕事をしているので、自分もしなければならぬと考えている。
- (3) 父や母は“べんきようする暇があつたら仕事をせよ”といわれる。
- (4) 一年みつちり百姓の仕事をするれば、どこへ行つてもつとまると考えている。
- (5) 生活の矛盾を感じながらも家計が苦しく、仕事をしなければならぬ。村会のため自分のためになり勝ちである。(働くことは自分のためになる。男49%, 女57%)
- (6) 家のために奉公しなければならぬと割切つており、深い見透しはない家のためにただ働く。男31%, 女37%

(c) 過重な労働

- (1) 大体一人三種くらいの仕事にたずさわっている……田畑の手伝い・掃除・家畜の世話。
- (2) 小学校一年頃から妹の子守をさせられた。
- (3) 父さんは昼は外で働いて、夜は紙ぶくろはりをします。私も大体2時間位手伝います。
- (4) 毎朝牛のいさをやるのと庭の掃除をしなければならぬので、時々学校を遅刻します。
- (5) 農家の子どもの99%は2時間以上の仕事をしており、農繁期は学校へきても、べんきようができないといつている。
- (6) 商家の子どもの45%は家業の手伝いをしており、そのほか家の仕事も手伝われる。
- (7) 母の体が弱いので、母の仕事を一切引受けてやつている。自分でやつて

見て、女は大へんな仕事だと思つた。

(四) 貧困な家計…働くことは食えればよいという考えであり、それ以上生産に対する意欲はうすい。

(1) 働かなければ食えない。

(2) 田を2町もつており、収入は多いようだが、肥料代を引かれ12人の家族を養い、税金を払うと、あと何も残らないと父はこぼしている。

(3) 町の子どもは家の仕事を余りしないのに、私達農家の子どもはなぜ働かなければならないだらう。

(4) 自分の得にならない仕事はしない。

(5) 貧しい家庭であることと、自分が長女であることを自覚して、百姓奉公や女中をやつている。働くことはよいことだという意識はない。

(五) 生産の合理化。

(a) 生産に計画性がなく、労働にむだがあるのではないか。

(1) 家の人々が働いているから自分もする。

(2) 春一年の計画をたてゝやつたら、まだまだ能率が向上すると思う。

(3) 牛や馬をみんなでもちよつてやつたら耕作も早くなるのではないだらうか。

(4) 人々の協力がたりないと思う。

(家の者がみんな手分けして仕事すればよいと思う)

(5) 農業を楽しみたい。

(b) 機械化。

(1) 工業が発達してくると、農業の道具がふえ、仕事は苦勞ないと思う。

(2) 村に工場が少い。

(3) 機械力の利用が足りない。また牛や馬も少ないと思う。

(4) 何でも質の悪い材料を取り入れる。

(c) 適地適作。

(1) 農業以外の産物がない。

(2) 特産物がない。

(3) 二毛作によつて増産していない。

(4) 農産物の研究をしない。

(5) 土地がもつとあるとよい。

(6) 耕地整理が未完成である。

(7) 能率のよい農業の方法を研究することが少ない。

(消費以下略)——両川中紀要—実験的研究1954—を参照されたい。

このようにして得た「子どもの解決すべき問題」を、次の単元の中に組織化して計画案をたてた。計画案は紙数の関係からどうしても掲載できないので省略するが、これも両川中紀要—実験的研究1954—を参照してほしい。

3.2.2. 問いかけの実験的研究（累積的研究）

教師が学習指導の際に手軽にしかも常時用いている“問いかけ”は問題発展の契機としての重要な役割をもっている。特に子どもが問題と取り組む社会科の問題解決学習においては問題を意識させ、それを発展させるために、教師の一言一句の“問いかけ”が問題解決の方向を左右するといつても過言ではないであろう。しかし“問いかけ”については、一般に案外ぞんざいに用いられているのではなからうか。即ちむだが多く無計画に用いられ、問題発展の契機として十分効果的につかわれていない場合が多い。

それでは“問いかけ”について、どんなことを考えたらよいただろうか。問題の発展過程、特に子どもの主体条件によつて“問いかけ”はそれぞれ異つてくる。即ち子どもと話し合いながら、その話し合いを一つの方向或は問題にしぼりあげていく“問いかけ”は資料を提供しての“問いかけ”，補説をしての“問いかけ”，二つ以上の事柄を比較しての“問いかけ”等の方法があり、又それらが複合されたかたちで問いかけられている。そこで、われわれは実験的研究の立場より、ここでは子どもの主体条件を同一にして、“問いかけ”方の変化で問題意識はどう変つたか、問題はどうか発展したのかを分析的に究明しようと考えた。従つて資料・提供・補説・比較等の問いかけ方に分けて、子どもの問題発展の契機を累積的にとらえようとしたのである。

3.2.2.1. 実験内容

この研究では“問いかけ”の方法を、今までの学習及予備実験の結果を検討し、問題発展の契機となるための有効な“問いかけ”として次の四つに限定した。

- ① 単なる問かけ——生徒の動きをみて、生徒と話し合いながら、それを通して或る問題に焦点をむけさせていく方法で、そのために資料や補説などを用いない。
- ② 資料提供に伴う問いかけ——図表・写真・模型等の資料を提供しての問いかけ。
- ③ 補説による問いかけ——問題を補説し、その問題の見通しをもたせるようにする問いかけ。
- ④ 比較しての問いかけ——問題を同類及び対比的な問題と比較させての問いかけ。

3.2.2.3. 実験条件

実験における条件は、評価の場合の分析と有機的に関連しており、結果の検討にはなくてはならないものであるが、主体と客体との問題構造の場における子どもの意識は複雑である。従つて、厳密な評価よりすれば、条件設定は困難にならうが、一応基本的な条件として学習前の条件と学習中の条件に分けて設定した。

① 学習前の条件

- ① 学習過程——実験までの学習の過程及び子どもの状態(特に問題意識について)
- ② 解決すべき問題——実験でねらっている問題(子どもの解決すべき問題より抽出)
- ③ 学習内容——問題を発展させ、解決するための学習内容。
- ④ 場の設定——予め教室に図表を掲示するなど、問題の発展に効果があると思われる環境の設定。

② 実験中の条件

- ① 内容順序——学習内容の流れ。
- ② 形 態——学習形態。
- ③ 方 法——指導方法。特にいつ、どこで、なぜ、どんな問いかけをどのようにするのかについて明確にする。

そして、この研究では①の条件はできるだけ子ども全体に共通になるように努力して、②の③の変化が他にどんな影響を及ぼすかを見ようとした。

3.2.2.4. 研究内容及び方法

実験研究は元來作為的な研究方法であるが、子どもの問題意識と取組んだ研究だけに子どもの成長発展を阻害しないように、平常な学習活動の中で実験が行われるように留意した。

① 実験(個所と実験)主題

学習過程全般にわたる実験でなしに、各段階において問題を意識させ、問題を発展させる契機となるための“問いかけ”に適した個所を選定して、それに適した実験主題(問いかけの方法)を決定した。

実験主題は子どもに対して問題をよりよく発展させるために、学習内容との関連において、いかなる問いかけをしたらよいかによつて設定した。

② 実験方法及び評価

前述の実験条件にもとずいて、一学級を集団実験法による一群法で実施し、社会科部員全員が参加して実験を観察し、その結果を条件に照して実験者と観察者の共同討議によつて評価した。(実験の形式は第29表)

第 29 表 一群法による累積的実験学習の形式例

単 元 名	民主主義の発展	題 目	この課を学ぶ心得	実施日	4. 8 3B	記録者	渡 辺
実験主題	No. 1	資料の比較によつて、ルネサンス期の人間と現代人との差を発見させ、なぜそういうちがいがあらわれてきたかを生徒に考えさせる。					
条 件	学習過程 (生徒の状態)	解 決 す べ き 問 題		学 習 内 容		場 の 設 定	
	<ul style="list-style-type: none"> 第三学年の最初の時間 第三学年に日本歴史を学び歴史的なもの見方、また時代の変化によつて、人間関係、人間の気持なども変化することを学んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> しだいに自我に目覚めつつあり、自分を一個の人間として認めてほしいとの欲求があるが、まだそれを彼等自身しつかりと自覚していない。 この自然な成長を家ものからは“きかなくなつた”こと口くせのように入れられ、彼等はひそかに不安をいだいている。 		<ul style="list-style-type: none"> モナリザがルネサンス期の代表人物であり、その微笑が初めて人間性に目覚めた人の顔であること。 それと比較して現代人の顔は知性に輝き、自ら人間性を求めていることとする積極性を表現していること。 こういうちがいが社会の進歩と大いに関係していること。 		<ul style="list-style-type: none"> 準備なし 	
分 析	内 容 順 序	形 態	方 法	反 応		所 見	
	<ul style="list-style-type: none"> この絵は何の絵か。 いつ頃誰が描いたものか。 この絵からどんなことがわかるか。 それではどういう顔か。 これが昔からナゾの微笑といわれているが、社会科学的に見れば、初めて愛する人を通じて人間性に目覚めた婦人の笑であること 現代女性のほほえみは、この微笑とどうちがうか。 どうしてこんなちがいができたのだらう。 理由の説明 	<ul style="list-style-type: none"> 一 齊 に自由発言 挙手指名 一 齊 に自由発言 	<ul style="list-style-type: none"> 資料提示による 問 い かけ W 1 顔を指しながら暗示的に “ ” 教師による補説 比較の材料による 問 い かけ W 2 レクチャー 	<ul style="list-style-type: none"> 口々にモナリザ わからず、教科書をさがして同じ絵を見つけルネサンス期レオナードダビンチがかいた。 沈黙 女子 4~5 名直に挙手 “ほほえんでいる顔です” 沈黙 “ ” はずかしみもあつて、だまつてはいるが、みんな顔を上げて好奇心目をかがやかして聞く。 「元気がいい」「生き生きしている」「知性的だ」 みんな、沈黙 みんな注目して聞く。 		<ul style="list-style-type: none"> 本に出ているものは割合よく見つけ出している。 やはり“はずかしさ”というような要素が入ってくる。この辺までは簡単に問いかけていけたが、少し分析が深くなると、もううまくいかない。彼等が無邪気に思つたことを発表しない。 現象的なことは発表する。 こうした段階は資料もないし、問いかげなどでは到底いけない。 	

(註) W 1, W 2 整理のための符号である。

I 単なる問いかけ

単なる問いかけは大別して、(i) 導入の段階において子どもが問題を意識していないか、もしくは意識がうすい場合に彼等の経験を“問いかけ”によつて生起させ、意識せしめる場合。(ii) 問題の発展過程において問題に行きまづまった時に“問いかけ”によつて正しい方向に発展せしめる場合がある。この二つの場合を考へて実験した。(実験例は紙数の関係で省略)

実験事例により考察する。

- (1) 問いかけに反応する状態。その導入の段階で取上げる問題は、既習の問題や内容に関連したものでなければならない。また問いかけの前に問題を話し合つておくか、または作文やレポートを書かせた後に問いかけた方が問題意識をもつ場合が多い。それから子どもが常にぶつかることで、当たり前と観念し、潜在的な意識となつてゐるものに着目しての話し合いによる問いかけは子どもの“虚”をついて効果的な場合が多い。一般に何の準備もなしに子どもに問いかけても、単なる問答か話し合いに終る場合が多い。
- (2) 行きまづまった場合、角度をかえて問いかける方法も有効である。(視点の変更) 例へば「自分の仕事について君はどう考へてゐるか」の問いに反応を示めさない場合に「君の家の人は仕事についてどんなことをいつてゐる」等の問いかけは立場をかえた問題として意識を生起させるによい。
- (3) 概念的な問いかけはかへつて子どもを過度な困難に追い込み、意識を消失させる。(消極的な反応機制としての逃避現象) 具体的であり、身近な問いかけで、しかも子どもの心底にくさびを打ち込むようなものを、教師は選択すべきである。
- (4) 展開過程においても、経験や記憶を呼びさまし、そこにある事実の虚をつくようにして問題を意識に浮び上らせることがよい。
- (5) 理論的且論理的に解決を要する問題や内容は、単なる問いかけでは具体的な問題内容の手がかりが得られない場合が多く、生徒の反応は稀薄であり、意識はうすい。
- (6) 虚をつくといつても、かけ離れた問題への飛躍はむつかしく、生徒の自発的な学習に添わなければならない。グループ学習におけるグループ

指導などの時は、一挙に全体の子どもを対象とした問いかけに発展させるのは注意を要する。

- (7) むずかしい問題は優秀な子どもにはじめ問いかけてゆく。教師のねらいがどこにあるかを或程度理解させた上で、全体に問いかければ効果的に学級全体の意識となる場合がある。
- (8) 問題によつては、問題をもつ子どもに問いかけ、或る程度の問題に對するアウトラインなり、ほのかな見透しをつけてから学級全体に問いかけた方が有効な場合がある。これはある一部の子どもだけが経験しているような問題を全体の問題とする場合である。すなわち子どもの生活が異なるときは、自ら子どものもつ問題領域も異なる場合があるからである。例えば農業についての問題は農家の子どもは具体的に経験しているが、商家の子どもは概念としては理解していても切実な問題にはなり得ないである場合がある。
- (9) 概念的であり、結論的な問題の問いかけは、生活にそれだけの用意がないとかえつて子どもを迷わす。その場合問題を論理的に分析し、また具体化して問いかけねばならない。例えば「特に農村の家庭は封建性が強い。それはまだ身分に差があるということだ。君たちの家でそんな点を感じられることはないか」等概念的な問いかけではなしに、内容を分析して子どもの具体的な生活問題まで下して問いかけることがよい。
- (10) 子どもはややもすれば物事を観念的に割切つてしまう。従つて、はじめに抽象的な意見をとり上げると、問題はかえつて行詰つて発展しない。特に能力上位の子どもは観念的に事を処理するような傾向があることに留意しなければならない。
- (11) 単なる問いかけは問題のきつかけを作るが、真に内容をもつた身についた問題にならないのではないか。この場合、つづいて具体的な資料なり補説で問題解決への方向を具体化し方法化してやる努力が大切だ。以上がこの実験をとおしての所見である。十分時間をかける余裕がなかつたので教師と子どもの不備の点も多いが、われわれの実施した範囲内ではこのようなことがいわれた。

I 資料提供を伴う問いかけ

図表・写真・模型・幻燈・参考書・作文・体験等の資料を用いての“問いかけ”であり、子どもの直観に訴えて問題意識をもたせ、問題を発展させるための“問いかけ”である。すなわち、資料を見、教師の問いかけで資料から考えることにより問題を意識させ、その問題を発展させようとするものである。

- (1) 資料提供を伴う問いかけは、一般的に言えば、導入の段階においては既習経験をよびおこし、また資料によつて今までの不足を発見させ、新しい問題を提示する。また学習活動中においては、資料によつて視点の変更を起させたり、欠陥の発見に役立つたりして、問題の行きずまりを打開する。
- (2) 資料提供を伴う問いかけは、単なる問いかけの問題より、高度な内容をもつ問題に対しても可能であり、且問いかけが資料によつて具体化され、問題の発展を効果的にする。
- (3) 資料は前に学習し、作業したものの再現に非常に効果がある。
- (4) 1年及び2・3年の能力の低い子どもに対しては、単に資料を提示するだけでなく、資料を補説することが必要であろう。また高次な資料は十分補説を加え、資料を理解せしめた上で問いかけなければ反応は示めさない。すなわち、子どもの能力を超えた資料は反応を示すことが少ない。
- (5) 教科書は子どもにとって唯一の参考書であり、また学習の道標でもある。教科書の資料を十分生かすことは教科書を主軸にした単元学習でも決して詰め込みにおちいらせない。同じく学級の掲示物についても、十分学習資料的な配慮をくれば社会科学学習において問題発展の契機を把握するための問いかけに効果的に作用する。
- (6) 資料を用いる場合、問題を提示するか、または問題についての話し合いをした後に、資料を提供して問いかけるとむずかしい問題でも自分のものとして反応を示めす。
- (7) 資料は具体的であり、身近かなものは有効である。生活作文や体験談等は身近かであり、問いかけは問題に対して切実感をもつて反応する。
- (8) 一般的には資料を提供して問いかけるが、問いかけの途中に資料を提供する場合もある。
- (9) 単なる問いかけより資料を提示しての問いかけは能力の劣つている子

ども及び内容を理解し得ない子どもに対して有効である。

(10) 子どものもっている問題と同質の資料を提示し、暗示的な問いかけをすると、問題を発展させるに効果的な反応を示めず。その場合、能力によつて意識のもち方が異なるので、この点はさらに子ども同志の討議や、教師との話し合い、教師の問いかけで方向を統一することが必要になることもある。

(11) 数多くの資料を提示することは、子どもの状態によつて反つて子どもを迷わすので、子どもの資料活用に対する能力を十分見極めることが大切だ。普通2～3の資料で関係的な観察を行わせるとよい。とにかく資料提供による問いかけは問いかけが資料によつて具体的であるため「単なる問いかけ」を一歩前進した手法である。

要はいかなる資料をいかに問題と結びつけるか。資料をいかに子どもに理解させるかが問いかけの内容を決定するものと思われる。資料の研究が十分なされた上での問いかけでなければ効果が少ないのではあるまいか。

資料の内容や資料提供の使い方については、なお研究を要するので今後の問題としたい。

III 補説による問いかけ。

資料提供による問いかけの場合においても、高度な資料の場合は、その資料についての補説を必要とするが、この実験は資料を用いなくて問題内容を補説したときの問いかけについて実施したものである。

一般に中学校の社会科においては問題内容が複雑となり、関係的乃至総合的思考を必要とするものが多くなっている。しかもその発達的特性から知的な内容が多く要求され、知的な理論的問題解決を必要とするものが多い。そのため単元学習における問題の発展も、教師の補説を中心に理論的に仕組まなければならない場合が多くなっている。ここに補説による問いかけの存在が確認される。(実験例略)

(1) 補説による問いかけは、仕事がゆきづまつて思考の発展が停滞している時、このゆきづまりに油をそそぐような意味での補説は非常に有効である。こうした補説の機会をとらえるには、子どもの現在の問題の深さと思考の過程を教師が注意深く観察していることがたいせつである。こ

の場合子どもから自発的に教師に要求するようまで、子どもの困難が切実化していることが重要で、子どもの質問がよいきつかけとなる。

- (2) 教師と子どもの討議で子どもの現在の心的状態を、危機的場面における不安定な状態においやることが大切である。しかしこの時、子どもが完全に困難のまえに征服されてはいけない。何かわかるようでわからないという不定さで、教師にすがりつく状態が望ましい。
- (3) 補説が最初に取上げられる場合でも、過去の経験（学習や作業）を呼びおこし、又子どもの問題と関連づけてもたせる内容の補説でなければならない。補説した内容が子どもによく理解されているかどうかを、確めた上での判断から問いかけるのでなければ、身についた意識にならない。
- (4) 子どもの経験したものや身近な問題の補説は意識が高い。特に1年及び2・3年でも能力の低い子どもにはこの種の補説は有効である。
- (5) 1年及び2・3年で能力の低い子どもには板書するなり、また資料を提供して補説の内容を具体的に整理しながら問いかけると問題に対して意欲をもつ。
- (6) 補説は要点をよく子どもに理解させるような問いかけでもつていかないと、問題は発展しない。
- (7) 補説は単に教師より与えるものでなく、子どもの活動の中に行われなければならないし、補説の意義を充分理解した上で行われなければならない効果が望めない。とにかく補説による問いかけは、生徒の積極的な問題解決的意識の流れに正しく乗っていることがたいせつだ。従つてその補説の位置づけがしつかりなされていなければ意味はうすい。

IV 比較としての問いかけ。

問いかけの方法は大體前記の三つの問いかけに色分けされるが、その内容として論理的に問題をつかませ発展させるものと、他との対比により問題を意識させることに分けられよう。

従つて問題が漠然としてつかめない場合、他との対比的な取扱いがより問題をはつきり意識するのではないかと考えられるので、立場を変えて「比較としての問いかけ」の実験を特に取り出してみた。

この結果から言われることはつぎのようなことであつた。

- (1) 問題が十分積極的に意識されない場合、及問題が散発的となり、方向がそれる場合、二つ以上の資料や事実を対比させながら問いかけると問題ははつきりしてくるし、問題を指向点に焦点づけることができる。
- (2) 子どもは、数種の資料でも焦点さえはつきりしていれば、關係的・統一的に統みとれる。概念的な内容の比較においては、補説を加え或程度具体的に分析して理解せしめた上で問いかける必要がある。
- (3) 最初に内容の概念を理解させ、類似の内容及対照的な問題を比較させて問いかけた時は問題の映像がはつきりして生徒の意欲も旺盛になる。
- (4) 比較による問いかけにおける“問いかけのつぼ”は、比較点をはつきりさせることにある。

3.2.3. 補説による比較実験

“問いかけ”は確かに子どもに問題を意識させ、問題を発展させる楔機となるが、単元学習において具体的な内容と取組んで、どんな問題をどのように発展させるかという研究が第一次実験の発展として取り上げられた。

中学校社会科における問題は小学校とくらべてより高次であり、理論的・論理的な解決が要求されており、問題解決に当つては日常の生活経験の総和によるよりも、基礎的内容の理解(C. O. Sに示めされている領域の内容)が問題の発展や解決の鍵となる場合が多い。従つて問題発展の方向を論理的に深めていくためには、教師の補説(補説による問いかけ)が指導上重要な意味をもつてくる。近時中学校社会科学学習の問題点として、知的内容の理解に関心が向き、問題解決学習か、系統学習かということから、単元学習の批判という立場で、最も安易な過去の教授方式である講義法が取り上げられ、いわば國語的社会科学習が行われている現状をみる。

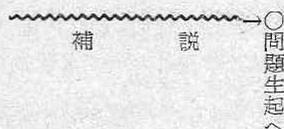
われわれのねらっている補説は、単に教科書の講義ではなしに、問題を発展させるために教科書をどのように利用し、必要な補説をどう取り上げればよいのか、そのよりよいあり方に対する比較実験を試みよるとしものである。

3.2.3.1. 実験内容

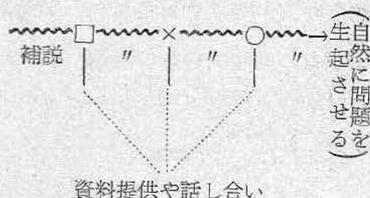
教師が補説による問いかけを用いる範囲は広い。概括すれば、導入段階においては問題発展の契機としての補説が主として用いられ、展開過程においては内容を理解し、そこから次の問題へ発展させるために補説が主として用いられ、終末の段階では問題をまとめ、より高次の問題意識へ高めるために用いられるのではなからうか。しかし各段階に用いられる補説を分析すると、その方法は各種各様である。即ち単に教科書を補説する場合、話し合いを交えての補説等子どもの状態・問題・問題の発展過程によつて、補説による問いかけのすがたは一定しない。

そこで、学習過程全般にわたる補説のあり方についての究明は時間的にも、また内容的にも不可能に近いので、特に或る一時間を取り出して、問題を発展させる契機としての補説の望ましいあり方を比較実験的に究明しようとした。

- ① 単なる補説——教科書を読んでその内容を補説することによつて問いかける。主として内容理解のため教科書を補説し、問題を効果的に正しく発展させる。



- ② 話し合い及びその他の手法を交えての補説——図表や写真資料を提示し、話し合いを交えて問いかけ補説のくり返しを用いての補説である。



3.2.3.2. 実験条件

等質の二群による比較実験であり、第一次の実験条件を検討し、特に子どもの主体条件を科学的に分析し、両群の主体の条件を同一にすることに腐心した。

- ① 実験前の条件

① 実験前の子どもの状態

二つの集団を等質にするために

- ・能力——知能指数, 発表力
- ・現有知識及経験——単元における内容の理解度, 学習経験, 社会科における総合評価
- ・問題に対するセンス
- ・交友関係——実験グループ内でのソシオグラム
- ・生活環境

② 学習内容——話し合い及補説の内容。

① 実験のねらい及び方法——何の目的で補説するのか, また二つのグループにそれぞれ問題を発展させるためにどのような補説をとるのか, そのねらいと方法を設定する。

特に留意したことは補説を単に教師が与えるのでなしに, あくまでも子どもの自発的な学習活動の中に補説を位置づけ, 意欲的に補説を受けとるように子どもの条件をそろえ, 環境も整理した。

② 実験中の条件

教師の一言一句の差が子どもの意識や問題のもち方に微妙に影響を与えるので, 各グループの学習の流れを詳細に計画した。

研究内容及方法

① 実験計画

実験個所をどこに設定するかは単元全体の学習の流れを検討しなければならない。

第26表は実験個所設定のための学習指導計画案の一例を示めたものである。

第 30 表

○単元 産 業 の 仕 組 と 経 済 (三年生) 学習指導計画案
(経済とは何か)

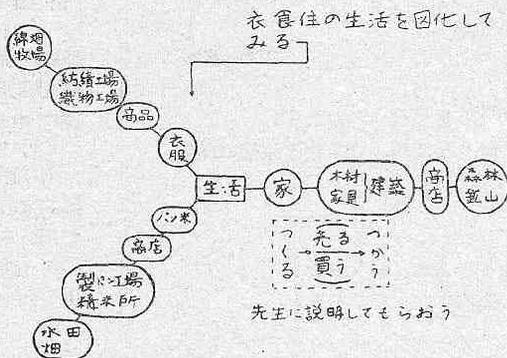
小単元	学 習 の 流 れ (生徒の問題意識の系列)		学習活動類型
	教 師 の 指 導	生 徒 の 活 動	
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・問題提起 ・自分の生活はどうか、どんな仕組の中に行われているかを考えたことがあるか。 ・何処か停止したらどうなる。 ・日本全体の問題である、日本全体につながることを示す↓ ・こういう生活は何というか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活を分析する 食生活 } ・何に使うか 衣 〃 } ・どうして手に入れるか 住 〃 } ・どこで ・つくるところ ・だれがどうしてつくるか…… 	問 い か け と 話 し 合 い
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> 物を手に入れ、物を使う生活を何というのだろうか？ 経済生活とはこのことか？ </div> <ul style="list-style-type: none"> ・経済生活にはどんな仕組が一般に考えられるか ・(生徒の思いつきを板書に整理) —— どのような問題があるか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・経済生活について徹底的に思いつきを言ってみる ・品物を手に入れる ・品物をつくり売る ・ふところ具合 ・産業の状態 ・労働の問題 ・販売・貿易の問題 ・政府の事業・税金 	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> 経済生活にはいろいろな問題がある。これらの問題を研究してみよう。 </div> <ul style="list-style-type: none"> ・これらの問題の研究はどうするか考えてみよう (発言を整理してやる) 	<ul style="list-style-type: none"> ・自由発言—研究計画について話し合う 	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> 経済とはどういうことかを、まずはつきりさせよう </div>		

学 習 内 容	資 料	実 験 方 法 と 評 価 の 留 意 点
<ul style="list-style-type: none"> ・必要な物資を手に入れ、使う生活は人間生活の基礎的なものであること ・日本の経済の現状を考える時には既習の日本地理や歴史が必要であること ・日本の経済の現状を考える時、特に経済に関する知識が必要であること 	<p style="text-align: center;">生徒の経験</p> <p style="text-align: center;">掛図</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・内容理解により、次の問題を発展させるための補説について実験する ○一方は話し合いを入れた補説で教科書を整理として用いる ○一方は教科書を読んで内容を補説する方法をとる ・何故経済について研究したいと思うか理由を調査する

経済とは何か
経済の基本的要素

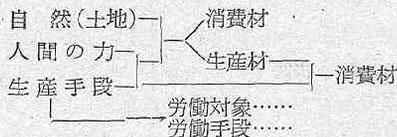
- ・経済とは何か？ 何から考えていつたらよいか

私たちの生活内容で考えてみよう



- ・板書しながら説明する

つくること＝生産とはどういうことか



・教科書を読む (P63～64)

生産を高めるにはどうするか

- ・図化したものや板書で説明する

・教科書を読む (P64～65)

流通・消費という生活活動のもつ意義はどうか

- ・図化したもので説明

・教科書を読む (P65)

流通—貨幣についてくわしく調べよう

問いかけ・話し合い

話し合いを交えた補説

<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活の基礎的なものは衣・食・住であること ・経済とは素朴的には <ul style="list-style-type: none"> ・つくつて ・売つて ・金を得て ・買つて ・使うこと 財貨とは 	<p>板書の資料</p>	<p>→一方の学級では</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">教科書を読んでしばらくしよう</div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">先生から説明してもらいたい</div> <p>という意識へもつていく</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一方は教科書をよんで内容の補説により問いかける
<ul style="list-style-type: none"> ・生産の三要素 自然(土地)・労働力・生産手段 ・生産手段とは $\left\langle \begin{array}{l} \text{労働対象} \\ \text{労働手段} \end{array} \right\rangle$ 原料・自然資源 ・生産材と消費材 ・労働の生産性 技術的合理化 経営合理化 ・経済の三要素 生産—流通—消費 	<p>教科書</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・内容のテスト ・問題意識調査

以上の計画にもとづいてAグループは具体的な子どもの生活内容を話し合いながら、必要な知的内容を生活の事実即して補説する方法をとり、教科書内容は時間の終りに内容を整理する時に用いることにした。Bグループは、はじめ教科書を読んで、その内容理解の困難さを自覚させ、それを教科書の内容に沿って説明する方法（一般にやられている方法？）をとることにした。こうして両者でどちらが問題を正しくとらえ、それをどんな方向に発展させようとするかを比較しようと計画した。

② 実験方法及び評価

比較実験であり、子どもの主体条件を等質に規定することは前述した通りであるが、そのためには実験前において、両グループを再評価しなければならない。もし差を認めれば、等質にするため別途に準備のための学習が行われなければならない。しかし二カ学級をこのような考えで調整しようとする、時間的にもまた子どもの正常な学習の上からも不自然をきたし、子どもの問題発展過程をみだす結果に陥りやすい。そこで便宜上一学級を等質の二つのグループに分けて実験することにした。

実験は“問いかけ”の実験の場合と同じく、実験中における子どもの動きも評価の要素となるので、社会科部員全員参加した。また教師の発言内容もA、Bグループとも十分検討し、質的には同一になるように努力した。

① 内容理解によつて問題を発展させるための補説

いかなる場合に、いかなる内容を理解させることが問題を発展させるかは問題の発展過程によるが、問題に行きづまった場合、及び問題内容を理解しなければ問題の見通ももてず問題がその上発展しない場合、即ち問題になり得ない場合にとられる補説である。

では内容理解を主とした補説の場合において、“教科書を中心としての補説”と“話し合い及びその他の手法を交えての補説”とではどのような差が見られるであろうか。次で実験例で考察する。

第 31 表

単元	産業の仕組と経済	小単元	経済とは何か	実験日	昭30.10.14	実験者	〇〇〇〇
実験前の生徒の状態		実験のねらいと方法		学 習 内 容			
1. 金のことは関心はあるが生活と結びつけた経済には関心はないようだ。 ・金の使い方は無計画 ・品物を大切にしない (生産と消費ときりはなして考えている) 2. 前時の学習で経済生活について考えはじめている。 3. LQは別紙		われわれの生活において、経済ということは基本的な問題であるが、経済とは何かを先ず究明する必要がある。本時は経済の概要をとらえさせるために (イ) 話し合いを中心として具体的な生活を考えながら経済の概要をとらえ教科書で知識をまとめる場合 (ロ) 教科書を中心に経済の概要をとらえる場合の二つの方法を比較して、理解程度と問題の発展の状態を検討する。		1. 経済とは基本的にはわれわれの生活に必要な物資(財貨)をつくり(生産)それを売り、また手に入(販売(流通)購買)使う(消費)ことであること 2. 生産は自然(土地)・労働力・生産手段を三要素としていること 3. 生産されるものには生産財消費財があること 4. 労働の生産性ということの意味内容 5. 流通と消費は経済の中でどういうことをいうかという意味内容			
A		B		グループ			
1. われわれが生活に必要な物資(一財貨)を手に入れ使うということが経済の生活といわれている。これはわれわれの生活の基本的な生活であるが、この経済ということばのもつ内容をもう少しはつきりさせてみよう。そのためにはどういう方法でやったらよいだらう考えてみたい。みなさんのこれに対する考えをきかしてほしい。 (話し合い) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">われわれの生活の内容を具体的に考えてみよう。</div> 2. 衣・食・住の生活を図化しよう(向いかけ話し合い)		1. 同左 (話し合い) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">経済とは何かということばは教科書に書いてあるから読んでみよう</div> 2. 教科書を読む 黙読→指名読 3. どういうことか、内容がわかるか。言葉の意味内容がわかるか。 (指名してその内容をつつこんでみる)					
実 験							

<p>方 法</p>	<p>3. われわれが衣・食・住の生活を完全に行うには、これらの生活が調和的でなければならない。ところで、これらの物質＝財貨を手に入れるために、この財貨が“ある”ことが前提となる。“ある”ためには“つくる”ことが必要となる。財貨をどんなにしてつくり、生活に役立てるか…このことは一番基礎となる重要な問題である。これを“生産”というが、生産とはどういうことだろうか。</p> <p>4. 図でいうと生産ということはどこになるだろう。生産ということがいかに行われるかを具体的に考えてみよう。 (話し合い)</p> <p>5. ここまでを教科書にかいてあるものを読んで知識を整理しよう。</p> <p>6. つぎに生産を高めるに… はどうするか、例えば<u>図 米の増産</u>で… 生産額より<u>労働の生産性の必要なこと</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・原料の質 ・品種改良 ・機械の発達 ・労働者自体 ・科学的知識 ・生産方法・工程 ・工場管理(労働管理) <p>技術的合理化 → ← 労働対象 } 労働手段 } 環境・経営の合理化</p> <p>7. ここまでを教科書も読んでもう一度整理してみよう。</p> <p>8. 生産された財貨(図で)が消費者の手に渡る、そして消費される。この過程がなめらかにいつて経済生活がうまくいくことになる。そしてこの過程は循環する(図で説明)</p> <p>9. 教科書でよんでまとめよう。</p> <p>10. これが経済の基本的な三要素だがこれがうまく循環するために必要なものは何だろう。</p>	<p>4. 本のどこがわからないか。わからなかつたらどうしたらよいだらう。 ↓ わからない。 ↓ 先生から説明してもらおう</p> <p>5. 先生が説明してやろう。</p> <p>教科書の内容をよんで、その語句の意味を板書しながら説明する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経済とは 財貨 ・生産とは <p>労働の生産性 (産業技術又は技術的合理化) (経営合理化)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・流通 ・消費 → 労働の生産性へ (経営の三要素) <p>(以上の板書はAグループも同じ)</p> <p>6. 同左</p>
<p>評 価 法</p>	<p>1. 生徒の学習意欲に差がみられたか。(観察)</p> <p>2. 時間中の活動の状態はどうか(同上)</p> <p>3. ノートのとり方で差はあるか。</p> <p>4. 理解テストとしては</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生産の三つの要素 ・経済の三つの要素 ・労働対象と手段を内容的にテスト ・労働の生産性 	<p>(テストは多肢選択・完成法・正誤法・論文体法等で)</p> <p>5. 今日はどのような内容を、どんな学習のしかたで勉強したか。</p> <p>6. 今日の学習での感想</p> <p>7. 次にどんな学習が必要になつてきたか。</p> <p>8. こん後どんな方法で学習していたらよいか。 (5~8までは直後に書いてもらう)</p>

第 32 表

第 3 学 年 B 組 A グループ 生徒 資料

(以後の実験例の記載には紙数の関係でこの資料は省略する)

番号	姓 名	知能指数	成 績						発 言 度	
			上		中		下			
			上	中	上	中	上	中		
1	阿 部 順 一	80						○		
2	井 上 主 治	70						○		
3	岩 崎 美智雄	100			○					
4	上 田 新 也	100	○						+	H・R書記
6	小 野 央	90						○	+	
11	佐 藤 隆 経	100		○					+	
12	佐 藤 光 男	80			○					
13	島 津 進	60						○	-	
14	豊 岡 昭 夫	100	○							H・R委員長
17	原 田 清	70						○	-	
18	藤 崎 与 一	100						○		
20	笑 田 徳四郎	90						○		
22	矢 部 欣 一	90		○						
29	大 野 幸 子	120							+	H・R副委員長
30	小 野 久 子	80			○					
31	北 上 悦 子	80						○		
32	北 上 美智子	100		○					+	
33	小 山 順 子	110	○						+	
35	坂 井 ユ キ	90						○		
36	佐 藤 圭 子	90		○						
38	島 津 玲 子	70						○		
39	田 中 ミ ッ	100		○					+	
44	町 屋 京 子	80						○		
45	米 田 裕 子	90						○	-	

第 32 表

第 3 学 年 B 組 Bグループ生徒資料

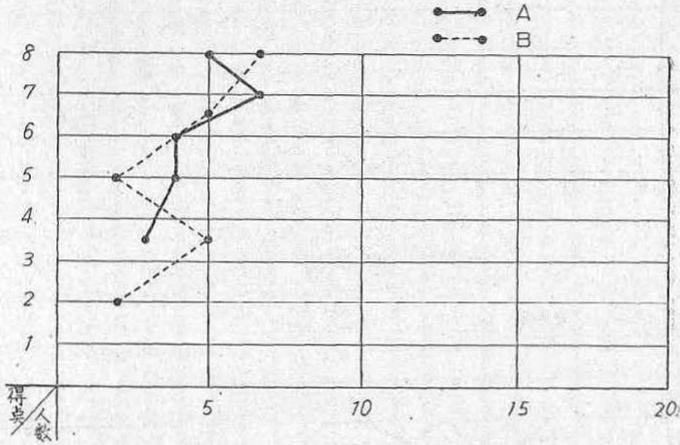
番 号	姓 名	知 能 指 数	成 績						発 言 度	
			上		中		下			
			上	中	上	中	上	中		
5	大 島 明 治	90						○	-	
7	小 林 力	110	○							
8	熊 倉 昇	110		○					+	
9	齋 藤 治	70				○				
10	佐 藤 信 一	90		○					+	
15	豊 岡 守	60						○	-	
16	難 波 等	70				○				
19	藤 田 一 雄	80					○		+	
21	八 木 昭 二	120	○						+	H・R副委員長
23	山 森 幸 夫	80						○	-	
24	米 田 澄 男	80			○					
25	渡 辺 義 男	100			○				+	
26	相 田 絹	90				○				
27	井海田 典子	90						○	-	
28	氏 田 千代子	90				○			+'	
34	坂 井 正 子	100			○					
37	沢 口 幸 子	100	○						+	
40	田 村 与志野	100	○						+	
41	戸 松 輝 子	80				○				
42	中 村 ひろ子	100	○						+'	
43	長谷川 きよ子	80					○			
46	渡 辺 正 子					○			+'	

評 価 の 結 果

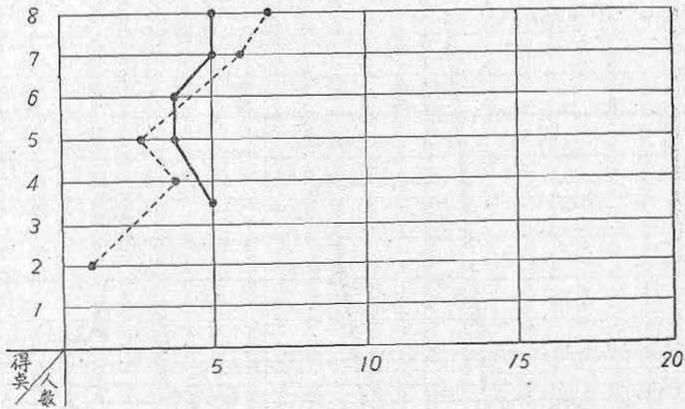
(評価方法は紙数の関係で記載略)

評 価 I

第 3 図

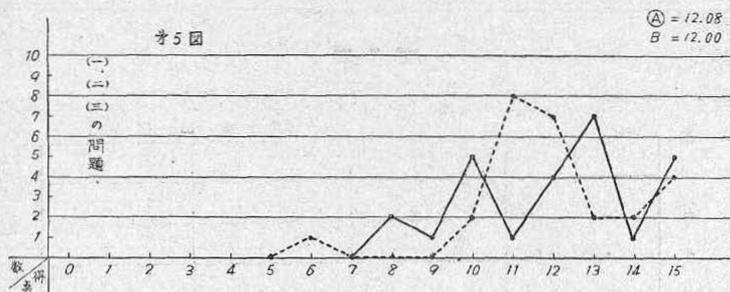


第 4 図

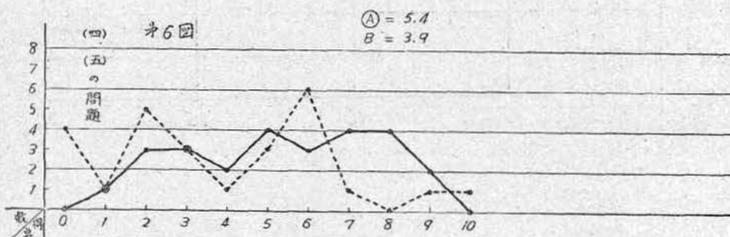


(評価問題は紙数の関係で省略する。)

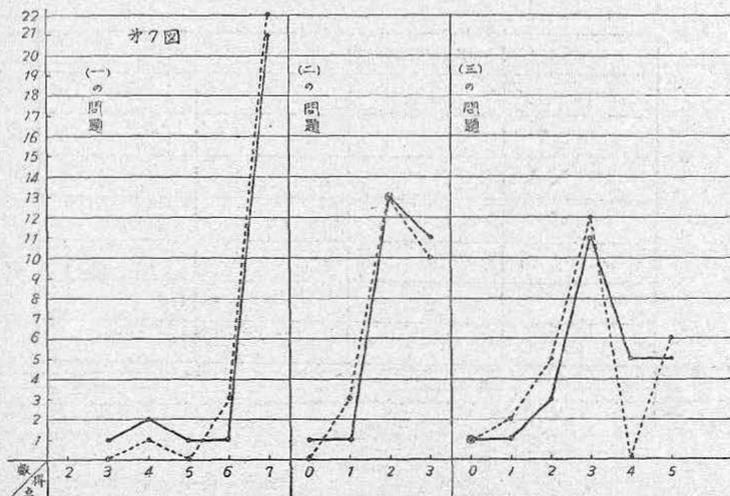
第 5 図



第 6 図



第 7 図



第 34 表

請

価

(Aグループ (話し合いを交いた補説) 23名)

(Bグループ (教科書中心の補説) 21名)

項 目	生 徒 の 意 見	Aグループ			Bグループ		
		上	中	下	上	中	下
今回の学習 での感想	<ul style="list-style-type: none"> よくわかつた 細かくゆつくり教えてもらつたので身についた 考えたりしてためになつた 問題をくわいて説明してもらつと、考えられるし、わかる よく聞いていたのでわかつた 	1	1	2	4	1	
	<ul style="list-style-type: none"> 始めての先生なので固くなつた 何回もいつて、考えるひまをあてえてもらいたい もつと身近かな問題をやつてもらいたかつた 始めはわかつたが、後になつてめんどうになり、よくのみこめなかつた 経済とは何かときかれたが、わからなかつた。例を上げて教えてもらいたい 本ばかり教えられたのでおもしろくなかつた 	2	1	3		1	1
次にどんな 問題が必要 になつてき たか	<ul style="list-style-type: none"> 機械や道具 国又は地方経済について 経済のひろい問題と政治との結びつき 貨幣や流通の問題 衣食住と経済 企業や商業について 経済の働きについて 労働の仕方について その他 				2	2	2
	<ul style="list-style-type: none"> 私たちと国の経済との関連について 生活と経済との関連 労働機能や労働対象について身近かなものをくわしくしらべる 農家の生産の仕方について この村の農家と商家との関係 家庭生活の改善 農業の生産のしくみについて 無 答 	2	1	1	1		
どんな方法 で学習して いつたらよ いか	<ul style="list-style-type: none"> 今のようにしてやつたらよい 先生中心にしてやる 教科書を先生と一しようにしらべる 基礎をしつかり教えてもらいたい 問題を出してグループ母にしらべる 身近かな問題を皆で話し合う もつと実際のことを見ること グループでやり後で組全体で話し合う 自分でわからないのは先生に聞く その他 	3	5	2	2	2	2
		1	1	2	2	1	1

(Aグループ)

(Bグループ)

・学習中の動き	最初少しきこちなかつたが問題の話し合いは活潑になる時に能力中位の生徒が身についた発言をする教師の補説も熱心に聞く	何のために補説するかについて話し合いがなされた後に補説したのでよく聞く補説の途中、能力中下位の生徒は何かしら落つかない態度であつた
---------	--	---

実験評価Ⅰによれば教科書補説のBグループは、話し合い補説のAグループに比べ、能力上位の子どもの理解度は上まわつた数を示しているが、能力中位以下の子どもは理解している数が少いことを示めし、理解度の平均はAグループの方がよいことである。また評価Ⅱの問題意識の面では、問③「次にどんな学習が必要になつてきたか」の項では、Bグループは「国又は地方経済について」「私たちと日本の経済との関係について」「経済と政治について」等問題を徹底的に発展させようとしているのに対して、Aグループは「労働手段や労働対象の問題」「農家の生産の仕方について」「この村の農家と商家とについて」等自分達の生活問題と結びつけて追求しようとしていることである。又問④「どんな方法で学習していつたらよいか」については「今日のようにしてやつたらよい」が能力上・中・下位の子どもが平均した数を示めしているが、「身近かな問題を話し合う」「問題を出してグループ毎にしらべる」等能力中以下に意見が多いのは注目しなければならない。Aグループについては「教科書を最初に説明してもらいたい」と意見を述べた子どもが上位に若干見られ、能力中、下位の子どもに「基礎をしっかりと教えてもらいたい」の意見があるが「今日のようにしてやる」と意見を述べた子どもが圧倒的な数を示めしている。

以上総合すれば内容理解は能力によつて理解の仕方が異なるが、問題を内容理解にもとづいて発展させようとする態度はAグループはBグループより問題を自分のものとして意識し、問題を発展させようとしている。従つてこの場合話し合いを交えた補説が教科書中心の補説より有効であつたと思われる。この実験は経済の領域の問題に対してであつたが、次に一年の地理的領域における実験例で検討する。

第 35 表 社会科比較実験的研究指導案 中学一年 (30. 12. 9)

一、実験目的

東南アジアの国々の中、インドシナ半島の国々について「どのような生活活動を行つているか、それは日本並に郷土といかなるちがひがあるか、それは何故か、そこにどんな問題があるか」ということを考え、自然に対する、またその社会に対する、その地域の人々の対決の仕方を知るために { Aグループは教科書を中心に研究を進める (補説) } ことにより、その理解のしかたや、問題のちがひを比較する。

二、理解内容

1. インドシナは熱帯モンスーン地帯であること。熱帯モンスーン地域の特色は高温多雨で植物の生育が旺盛であること。
2. インドシナ半島は、その自然条件より、世界的米作地であること。
3. 米作の施設や技術はおとつているが、一部では外人資本によるプランテーション経営が行われていること～日本とのちがい～
4. インドシナ半島の国々は、日本の大切な米の供給米地であること。
5. インドシナ半島は戦後、民族運動が活潑であること。

三、実験の方法

A グループ	B グループ
◎今年の豊作→食糧輸入→東南アジア	資料 (5)
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">どうして東南アジアは米が多いのだろう</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> アジアにはどんな国々があつて、どんなくらしをしているか ↓ 中国と朝鮮はすんだ→インドシナ半島はその南にある ↓ インドシナ半島の国々はどんな国だろう？ </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">米が多くとれるための条件</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">インドシナ半島の国々はどんな国だろうか？</div>
土地・気候・労働力・施設技術	・どんな国と思うか？…仮説 一 教科書をしらべてみよう
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> はたしてインドシナ半島はこれらの点がすぐれているだろうか </div>	教科書 ・教科書をよむ…地図と見くらべて黙読
1. 土地は…河口三角洲の沖積地は肥沃である	地図
2. 気候は…熱帯モンスーン地域高温・多雨→植物生育旺盛	(1)(2)
↓ たいいていの土地に稲が育つ 85%の耕地	教科書 P50
3. 労働力は…原住民の大部分が百姓をする	(3)
4. 施設・技術は…おこなれている	(6)(4)
・土地や気候がよすぎて技術がおこなれている→施設もしかり	二 インドシナ半島の自然で気のこととは何か
・収穫高は反当収量低い ・耕作法…焼畑・原始的	・河口三角洲 (メコン・イラワ (沖積地) ジ・メナム) 世界で有名な米作地
プランテーションと外国資本、そして原住民	・熱帯モンスーン地域
◎(4)と(5)の資料をくらべて、また(6)も合せ考えて気をつくことはないか	雨が多く、高温
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">インドシナ半島の国々はどうして輸出米が多いのだろう</div>	植物の生育が旺盛 ↓ 米の三期作も
	三 米作で日本とちがつている点は何か。
	・施設・技術がおこなれている (自然条件との関係で説明)
	・プランテーション経営 外国資本であること
	・人口少く、世界有数の米の輸出国
	・戦後・米の産額がへつた ↓ 田があれた(地味と気候)
	教科書
	資料 (1)(2)
	"
	(6) 写真
	(5)
	(3)

- ・人口と収穫のアンバランス
- ・単作栽培→最大財源
- ・輸出港はラングーン・バンコック・サイゴン

戦後収穫高が減つたのは何故か

- ・土地の荒廃 肥料の問題

◎戦後インドシナ半島の大きな変化にもう一つ重大なものがある

↓
民族解放運動とその後の動き

四 米の輸出港はどこか (3)

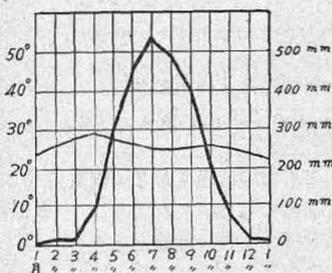
- ・ラングーン
- ・バンコック
- ・サイゴン

(3) 五 インドシナ半島の国々の社会情勢はどうか

- ・独立国と民族解放運動

第 36 表

(1) ラングーンの気候



(太い線)は雨量

(細い線)は気温 {年較差をしらべること}

(2) 熱帯モンスーン

- ・熱帯地方に吹く季節風である

- ・東南アジアの風向

12月～1月 北東モンスーン

3月～5月 } 東インド諸島…南東風
インドシナ西部…南西風

9月～11月 } " 東部及フィリピン…北東風

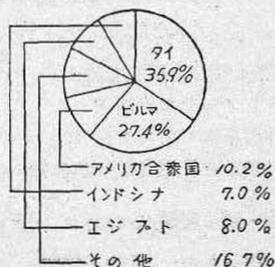
6月～8月 南西モンスーン

{ 乾期 の区別が明瞭 (日本のよう
西期 な四季がない)

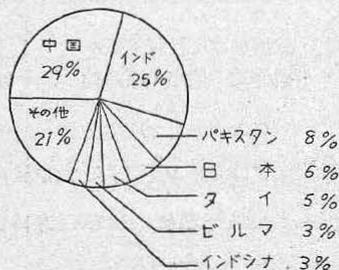
(3) インドシナ三国の米の生産——全耕地面積の85% (日本は46%)

1946～47年	1947～48	1948～49	1950～51	1951～52
(430万トン)	(480万トン)	(510万トン)	(540万トン)	(570万トン)
なお 約 650万トン (1トンは約7石)				

(4) 世界の米の生産



(5) 世界の米の輸出



(6) 1ヘクタール(約1町歩)の米の収穫高

国名	日本	中国	朝鮮	インド ネシア	ビルマ	インド	タイ	インド シナ
収量	トン 3.82 反当 (6.5俵)	トン 2.75 (4.8俵)	トン 2.58 (4.5俵)	トン 1.59 (2.8俵)	トン 1.38 (2.4俵)	トン 1.33 (2.3俵)	トン 1.52 (2.7俵)	トン 1.14 (2.0俵)

大体前の実験例と同じ傾向を示めており、総合問題では話し合いを交えたAグループが平均した曲線を描いていた。特に考えさせられた傾向として、問③のA群とB群とを結びつける問題でBグループではA群、B群それぞれ一つづつ結んでいるのに対して、Aグループでは関係のあるものをいくつも結んでいることである。即ちプランテーション——フランス・イギリス・米作農園等に結びつけている子どもが相当数あり、問題を総合的に把握し、関係的に考えようとする傾向をあらわしていた。Bグループでは個々の知識は理解したが、それを関係的に統一的に把握していない。従つて問題の発展もまたAは関係的综合的でBは部分的であつた。この実験例は地理的内容のもので、資料も豊富で、作業的或は視覚的なものをたすけとしての思考がうまくできたので、“話し合いを交えての補説”で効果的に問題を発展させることができた。しかし、資料も少なく抽象的に思考していかなければならない場合、例えば歴史的領域の学習において、“社会は時代の流れにつれて進歩していること”、“少くとも民衆が社会をおし進めて行く原動力であつたこと”等を理解させ、先の見通しをもつた問題を発展させるような時は、教科書を中心に時代の流れを補説することが、かえつてよい場合があるようである。

しかし、歴史的領域における問題発展は、必ず“教科書中心の補説”が有効であるということではない。資料を使い討議を加えて学習進めつていくことができる場合は、歴史的領域においても、教科書中心はやはり観念的になつて、自分の問題が正しく発展しないのである。

つぎに、中学二年に歴史的領域の素材を取り上げて実験した実験例が第37表である。紙数の関係で評価の資料を掲載できないか、これについての所見を述べてみる。

単元	近代産業時代	題目	植民地化された東洋 (西洋の近代化と東洋)	実験日	昭31. 1. 27
実験前の生徒の状態		実験のねらいと方法		学 習 内 容	
<p>1. 前単元『農商時代』の学習を2年A組との比較において教科書を中心に学習してきたので内容はよく理解するが問題意識及び問題に対する考え方はやや観念的である。</p> <p>2. 社会科の学習には一般に興味をしつているようだ</p> <p>3. 組を分けての実験ははじめてである。</p> <p>4. 前時まで西洋諸国の近代化について学習した。</p>		<p>イギリスはあらゆる手段を用いてインドを植民地化したことを理解させるとともに、インドの民衆は苦しい生活の中で自由のためにたたかつたことを意識とせしめる。</p> <p>Aグループ 教科書中心に補説</p> <p>Dグループ 問題を提示して話し合い要点を補説</p>		<p>1. イギリスのインド植民地政策</p> <ul style="list-style-type: none"> 16世紀外国の努力をおしのけてインドを支配する 産業革命後インドの産業を圧迫して植民地とする。 セポイの反乱後インドを統治する。 <p>2. インド民衆のたたかい</p> <ul style="list-style-type: none"> セポイの反乱を契機としてインド民衆は自由を求めて反英に立上つた。 	
		A グ ル ー プ		B グ ル ー プ	
実 験 方 法	<p>1. 前時まで学習した西洋の動き特に産業革命により資本主義の発達が東洋にどんな影響を与えたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> 西洋諸国の東洋進出 イギリスのインド植民地化 <p>2. インドがどのように植民地化されたか教科書でしらべてみよう 指名読「そのころの東洋」 「植民地インド」</p> <p>3. イギリスはいつからインドを支配したのだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ムガル帝国の衰え 16世紀東インド会社を設立 アヘンや茶の強制栽培 <p>4. 革命後インドに対してどのような政策をとつたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> 綿織物の売りつけ 産業の統制 <p style="text-align: center;">安い原料 ← 安い労働力</p> <p>5. そのようなイギリスの政策に対してインド民衆はどうしたか。 指名読——セポイの反乱</p> <ul style="list-style-type: none"> セポイの反乱 各地民衆の立上がり <p style="text-align: center;">イギリスの圧迫に対する自由の求め</p>		<p>1. 植民地はどのように生まれたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> 産業革命 資本主義の発達 <p style="text-align: center;">市場 安い原料 ↓ 植民地</p> <p>2. イギリスは産業革命をなしたげ西洋でも最も進んだ資本主義国となつたが植民地をどこに求めた。</p> <ul style="list-style-type: none"> インド <p>資料—掛図「西洋史」</p> <p>3. どうしてイギリスの植民地につたか</p> <ul style="list-style-type: none"> ムガル帝国の衰えと異教徒の分裂 <p>4. イギリスはインドに対してどのような政策をとつたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> 市場——綿織物の売りつけ <p style="text-align: center;">インドの産業がおとろえる 産業を統制</p> <ul style="list-style-type: none"> 安い原料 統治権の強化——英国皇帝 宗教の分裂 封建支配層の保護 <p>5. 今まで学習した日本の歴史で民衆は圧迫を加えれば加えるほど生活を守るために又自由を求めて権力者に反</p>		

実験方法	<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">国民として団結して独立運動</p> <p>6. 反乱後イギリスはどのような政策をとったか。</p> <p style="text-align: center;">指名號—インド帝国</p> <p>・統治権を英国皇帝 ・封建支配層の保護 ・宗教の分裂</p> <p style="text-align: right;">内外ともに強力な統治</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">徹底した植民地化 資本主義と封建制の苦しみ</p> <p>7. インド民衆はどうしたか</p> <p>・国民会議派の誕生 ・政治、経済の地位の向上</p> <p style="text-align: right;">民族運動</p>	<p>抗したがインドの民衆はどうしただろうか。</p> <p>・イギリスの政策に反抗</p> <p style="text-align: center;">セポイの反抗 — 民衆の反抗</p> <p style="text-align: center;">国民として団結して独立運動</p> <p style="text-align: center;">国民会議派の誕生 政治経済上の地位向上</p> <p style="text-align: center;">民衆運動</p>

内容理解は大体前の実験例と同じ傾向を表わしている。問題意識について注目することは教科書中心の補説（Aグループ）は大体補説した内容から自分の強く感じたところを述べており、話し合いを交えた補説（Bグループ）は補説した内容を、既習のものより得た問題の発展としてとらえ、また自分なりの問題として意識していることである。即ちAグループは「イギリスがインドを植民地として苦しめた」「インド民衆がセポイの乱でイギリスの植民地化に反抗した」の意見が多く、Bグループは同じ苦しみのインド民衆を徳川時代の農民と関連させ、セポイの乱を徳川時代の農民一揆の発展として意識し、その頃のインドと現在のインドとの関係において意識している。

では、その問題意識がどのように発展するか、おそらくAグループは意識が直線的であり、問題の発展はうわすべりになるではないか、それに比べBグループは今までの問題の発展として意識しているだけに、自主的に問題を自分のものとして発展するものと予想される。

他の問題意識をねらった補説の実験事例においても、話し合いを交えた補説が身についた意識とし、問題を発展させるに有効であつた。

要は生徒の身近かな問題を話し合い、その問題の要点を学習内容と関連づけて補説し、発展の過程にぶつかつた問題を補説すれば、子どもの自主的な活動の中に意識は高まってくることである。

“なお学習の仕方について”の意見の中で「地図をもつてやれば一層はつきりした」と述べてあることは、深く反省しなければならない言葉であろう。あの場合、世界地図を掲げて補説したならば、子どもはもつと印象的に問題意識をも

つたであろうし、くどくどしい補説よりも、一見にして問題の所在を見極めたであろう。資料活用の重要さがこの子どもの感想からも十分わかるのである。

なお、実験の評価は実験直後、質問紙法や話し合いによつて主として処理したが、果して問題発展の契機となつたかどうかの分析としてこれでよいか？これにこたえるために、2年生において実験的な手法を用い、一単元をA組は話し合いや資料提供等による補説を入れ、B組は教科書による補説を取入れて学習計画をたてて非常に冒険的ではあつたが、研究的に考察してみた。（この時一方A組の大きなマイナスにならないように十分注意してやつた）

子どもの主体条件はほぼ等質であり、一人の教師が両学級の社会科を担任していたので学習過程・問題に対する意識やセンスはほぼ等しく、また意識に影響する子どもと教師との間柄も担任が同じで変わらないと考えた。

なお、B組に対する補説の場合、教科書を中心に補説する意義を理解させ、あくまでも問題を発展させるための補説であることを十分納得させた上で実験した。従つて問題と補説の内容がきりはなされないよう計画した。

以下実験結果について考察する。

第 38 表

○2年社会科実験 A組—話し合い中心の学習 B組—教科書中心の学習 補説のあり方についての比較研究

- (一) 学年主題 生産の発達
(二) 単元名 農商業盛んな時代
(三) 目 標

- (1) 農業生産は10世紀頃より耕作に牛馬が用いられ飛躍的に向上した。12世紀頃より商業発達とともに逐次商品作物が副業として作られ、農産物は商品として取扱われるようになる。用具は原始農業的工業より分業された工業に逐次発達し、用具も改良されたが、依然として家族労働による生産が続けられたことを理解させる。
- (2) れい従的な農民の独立への働きとともに、武士の政権に変つてきたが、その武家によつて封建政治が組織され、依然として苛酷な労働にあえぎ日々の食糧に悩まされてきた。しかし農民はそれらの経験より団結することを学び、土一揆等で常に権力に対して抵抗をつづけたことを意識させる。
- (3) 鎌倉幕府は貴族に対して守、護や地頭を通して権力を拡張したが、南北朝の内乱を転機として、れい属状態から自ら解放した民衆が独立した農民や町人として成長し、武士階級内の勢力関係も変り、新しい支配体制が生み出された。即ち鎌倉より室町幕府、そして戦国時代を通つて江戸幕府に變つたことを理解させる。

Ⅳ 学 習 活 動

〔A 組〕

第一次 問題の設定—前半元“原始農業時代”の発展として (話し合い)

- ・原始的な農業の仕方はどう変ってきたか
- ・貴族や地方豪族に使われ、どのような苦しい生活より解放されるために、どのようにしてたかたつたか
- ・貴族政治による社会の仕組みがどのように変ったか

第二次 時代の流れ (話し合い補説)

- ・貴族政治より武家政治にきりかわつた鎌倉時代
- ・建武の中興・守護大名を中心とした室町時代
- ・安土桃山時代
- ・封建制度の完成した徳川時代
- ・近代西洋の動き

第三次 問題の研究 (グループ)

1. 生産はどのように発達したか
 - ・農業の用具ややり方
 - ・工業
 - ・商業
2. 農民、商人はどのような生活をしてきたか
3. 社会の仕組みはどのようにかわつたか
 - ・封建制のしくみ
 - ・農業と商業の関係(一大商人・地主)

第四次 まとめ (話し合い)

〔B 組〕

第一次 A組と同じ (話し合い)

第二次 (教科書補説)

1. 鎌倉時代の成立
2. 武士勢力の伸張
 - ・承久の乱
 - ・蒙古襲来
 - ・武士と農民
3. 南北朝の内乱
 - ・鎌倉幕府の滅亡
 - ・農村の動き
 - ・建武の改新
 - ・室町幕府と守護大名
4. 民衆の成長
 - ・土一揆
 - ・商工業の発達
 - ・東山文化
5. 封建支配の確立
 - ・戦国の群雄
 - ・キリスト伝来
 - ・信長と秀吉(刀狩、検地)
6. 江戸幕府の成立
 - ・江戸幕府(大名、武士対策、朝廷対策、農民対策、鎖国)
7. 元祿時代
 - ・農業の発達
 - ・都市と商人
 - ・元祿文化
8. 幕府の改革
 - ・享保の改革
 - ・民衆と政治の腐敗
9. 近代のめばえ
 - ・資本別生産のめばえ
 - ・国学と洋学

第三次 まとめ—A組第三次の問題で (話し合い)

(a) 今まで学習したうちで一番強く感じたことは何ですか

- ・農民の苦しい生活 (6) 3
- ・農民は年貢をとられ苦しんだが、生産をばげんだねばり強さ (6)
- ・農民は一揆でたたかしたが、生活はよくなかつた
- ・一揆をおこすと殺されると知りながら、一揆をやり生産をあげていった
- ・農民は力を合わせて努力した (2)
- ・農民は幕府や商人に苦しめられてきたがそれに反対してねばり強く生きぬいてきた
- ・生産は上つたが、農民は一揆でたたかつた (2)
- ・商業の発達がかえつて農民や町人を苦しめた (2)
- ・農民は米を多くとれば、年貢をとられ商人にねだんを下げられるので苦しんだ
- ・商人はねだんの上げ下げをしないで、農民のことを考えてもらいたい
- ・商人が勢力をのばし、武士の力をおさえつけるようになった
- ・商業の発達による需要と供給のむじゆん
- ・貨幣経済となつて商業は発達したが、農業は発達しなかつた
- ・金のために農民は苦しんだ
- ・幕府の政策で身分の差ができ、農民町人は身うごきができなかつた
- ・金さえあれば何でもできるのだが、昔と今はかわりない (2)
- ・言葉が通じないのに、どうして外国と貿易したのだろう
- ・鎌倉時代に一揆はなかつたが、江戸時代になぜ一揆が多いのだろう
- ・農民の苦しさ (6)
- ・農民は苦しいながら団結して一揆に戦つた
- ・一揆や戦がたくさんあつた (2)
- ・農民の意志の強さ
- ・農民は苦しいながら努力して米の収穫を多くした (4)
- ・農民はどうしたらよいか心に残つた
- ・商業の著しい発達 (2)
- ・米が上つたり下つたりして町人は生活にこまつた
- ・頼朝のところが一番強く感じた
- ・吉宗が米將軍になつた頃
- ・新井白石はよいことをしたのになぜやめさせられたのだろう
- ・日本のためにつくした人
- ・將軍はなぜ年貢を安くしなかつたか
- ・下剋上の頃は貴族時代より新しい生き方
- ・今でも身分に差があるということ(4)

・問題に対する感じ方はA・B組ともに大体同じ傾向であるが、強いて差を求めれば、A組はあくまでも問題を中心に感じ、B組は歴史的事象(人物や事件)を興味的に感じている。又B組は農商と分けてそれぞれ感じているのに、A組は農民を中心に商業や政治問題を感じている。

(b) 今後問題になることは何ですか

- ・農業と商業との関係(今後農業と商業はどのように発展していったか)
- ・商業の発達と政治との関係
- ・商業が発達しないのはなぜ
- ・農民は苦しめながらそのまま進んでいったらうか。
- ・大商人と農民は今後どのような関係か。
- ・西洋との歴史を比較してみる (2)
- ・外国との貿易とその影響 (2)
- ・農業商業との関係
- ・なぜ日本の国は開けなかつたのだろう
- ・今まで農商を中心に学習したが、今後は文化・政治・服装について学習する

- ・農民の生活が楽にならない点
- ・外国の様子 (5)
- ・封建制のくずれ—江戸幕府の変わり方
- ・武士・農民・町人の生活の変化
- ・工業の発達—特に外国ではどのように発達してきたか
- ・なぜ機械をつかわないのだろう
- ・幕府や大名の生活
- ・貨幣経済が発達してきたが武士の生活はどのように変ってきたか、または学問及文化はどのように発展したか
- ・人と人との身分の差についてくわしくしらべる (封建制が今でも続いているがもつとくわしくしらべる)
- ・民主を中心にしてしらべて今後も研究
- ・なぜ外国と戦争しなければならないのだろう
- ・今後はなぜという問題—なぜ苦しい、なぜ一揆、なぜこんな生活、なぜこんな政治
- ・明治維新について 無答 5

- ・農民の苦しい生活はどのように楽になるか
- ・身分の差は今日もあるが時に農民の動き
- ・新潟県の歴史

・身分の差をもつとくわしく 無答17

○ A組無答 5, B組答17を見てもA組は問題をより自覚的にとらえていると考えられよう。B組はその場その場の問題しか感じていないようだ。

(c) 学習の仕方であつた点悪かつた点をかきなさい。

◎悪かつた点

- ・グループでやると自分がやらなくても人がやつてくれると思うからなまける
- ・グループでやると真剣にやるものとやらないものがある、先生が一齊におしえた時がよかつた
- ・グループでなしに先生と一緒に話し合つた方がよいと思う。
- ・自分の研究した事はよくわかるが、他のグループでやつていることはわからない
- ・一つの問題だけ長くやると、次の問題がわからなくなつてしまう
- ・グループでやつている時、先生が横から口を出す
- ・時代毎によくおしえてもらいたい
- ・教科書ばかりやつた方がよいと思う
- ・字等きちんとかいてほしい、また字をノートにうつさせる時間がほしい
- ・教室を移動したり、また音楽がやかましくてべんきようが身に入らない
- ・生徒中心より先生中心

- ・教科書をたよりすぎた、年表や参考書を中心に学習したらよい
- ・教科書通りにやると考える力がなくなる
- ・図書室でしらべる時間を多くとつてもらいたい。自分で疑問をもつて自分でしらべる方がよい
- ・教科書中心はわるい
- ・グループでやつてもやる人とやらない人がいる
- ・グループでなくてみんなでやればよい
- ・グループ毎にやつてもまとまらない
- ・早く進みすぎた自分達でやるとゆつくり考えてよくわかる
- ・自習時間はべんきようじゃない
- ・グループに分れてみんなで考えればよい
- ・字をはつきり書いてほしい、写す時間を与えてほしい

◎良かった点

- 一人一人意見をだし合つて問題を解決していくことは大へんよい
 - 時代の流れをやつてから問題をやるのはよい
 - 先生の問題を出してそれについて話合う
 - 考える力協力性がつく
 - 表でまとめるのはよいと思う
 - 一学期は自分たちで問題を出して研究したが二学期は先生も問題を出して研究したがどちらもよいと思う
 - 自分の考えと他人の考えと比較する
 - 先生が黒板に書くより、自分でしらべる方が頭に入る
 - 時間の始めに復習するのはよい
 - 一学期よりおもしろくなつた
 - 農民の苦しい生き方及び農民・町人・武士との関係がよくわかつた
 - 色々な例を上げて説明したこと
 - 一学期よりごちやごちやにならなかつた
 - 教科書でやつたので、わり合いによくわかつた
 - 問題を出し話合つて、その後教科書を中心にやつたのでよかつた
 - 余りグループ学習をやらないのでよかつた
 - 一年の時、教科書通りにやつた。二年は話合いが多かつたのでやりやすかつた
- ◎悪かつた点ではA組はグループ学習のもち方に問題を感じているが、B組の方は学習の仕方即ち教科書を中心にしたやり方に問題を感じ、自分で学習するのではなげばならないという意識が強い。
- ◎良かった点ではA組は問題を中心に自分で解決しようという意識が身につけていることを感じており、B組は問題を中心とした意識としての意見でなしに、理解しやすかつたことを感じている。

(d) 学 習 態 度

A組 教師が教室に入つて何か話しはじめると、大体の生徒に教師の方を見る。教科書やノートはそのままにしている。問題を出し質問すると、手を上げるもの、だまつているもの何か隣りのものと話し合つているもの一大体殆ど、教師補説の場合は約分の生徒はすぐノートするが、大体はしばらくおえてからノートしはじめる。一教科書やノートを見る。話し合いは教師に意見をのべるもの、隣の者と話し合うものもあり、一見賑々しい感じ。

B組 教師が教室に入ると教科書やノートを開らき、教師の質問に対しては一齊に教科書やノートをめくる。答えるものは手をあげ、他はだまつている。補説の場合は殆んどノートしはじめる。話し合う雰囲気を作るには何か議題(問題の外のもので生徒の興味をもつようなもの)で話し合つた後でない、話し合いも全体のものにはならない。しかも予習事項については、積極的に反応するが問題になると上位(5名位)しかし手を上げず、他はだまつている。

この実験においても“話し合い及びその他の手法を交えた補説”が身についた意識をもたせ、問題を発展させていることである。また“教科書中心の補説”は問題のとらえ方が観念的であるが、問題を歴史的な立場で論理的にを発展

させていつたことは、A組より筋が通つていたように考察される。(もちろんその補説のあり方自体の良否は度外視して)

以上の実験を通じて考察されることは、理論的・論理的に発展させる問題の多い中学校社会科においては、教師の補説が適時に、しかも子どもの主体的・自発的な受け止め方に立つて、行われなければならないことである。

従つて、補説は単に教師が自分の意識を優先させて、子どもの問題ときりはなしてはならないし、またきりはなれるような行き方ではその意義を失つてしまう。

要は子どもの問題発展の過程の中で、教師の補説が十分生かされなければならないことである。“話し合いやその他の手法を交えた補説”と“教科書中心の補説”との比較においても、一応の実験により、前者が身についた問題意識をもたせ、問題を発展させるという結果がでたのである。しかし、問題の質や問題の発展過程によつて、それぞれ特色があるように考えられる。一般的に問題意識をもたせるには“話し合いを交えた補説”が有効であるが、抽象的な内容の理解をとおして問題意識を高め、問題を発展させようとする場合は“教科書を忠実に解説し、必要な内容を整理してやる補説”がより効果的であることがあるのである。

従つて、問題の内容によつて、いかなる場で、いかなる補説をしなければならないかは子どもの状態によつて、また問題の質や学習の内容によつて場の構成を考え、周密に計画して指導に当らなければならないだろう。

教科書は学習の道標であり、十分利用されなければならないが、われわれの実験を通して言われることは、教科書にのみに頼る学習は多くの場合、決して自発的な問題解決的態度を子どもに身につけさせないばかりでなく、問題を正しく子ども自体の生活に結びつけて自覚させることには難点があり、兎糞的な知識の拾得に墜するきらいが非常に強いということである。

われわれは社会科学学習に当り問題発展の契機のために教科書を補説する意義を新めて考えなければならない。

3.2.4. 研究結果の所見

実験主題を第一次を“問いかけ”による問題発展の契機の把握、第二次を問

題発展の契機を生かした“補説による問いかけ”のあり方の比較研究とし、実験を通して問題把握の学習過程を問題発展の契機に視点をずえて実証的な研究を行ってきた。

子どもの解決すべき問題は生活の中にあつては複雑にからみ合っている。しかし、それらの問題は直ちに子どもの意識の中にあるとは限らない。従つてそれらの問題を整理し、学習内容と結びつけて解決させるためには、問題をどのような方法で意識させ、発展させて解決の方向に向かせるかという学習指導法の究明がなされなければならない。このような自覚に立つたわれわれの研究で、どの程度ねらっているものが究明されたらうか。以下かんたんにわれわれの所見を述べてみたい。

われわれはこれらの研究を通していろいろの経験をし、社会科学学習指導に対する眼を開かせられた。その個々の点についてはそれぞれの個所で述べたので重複をさけたい。

とにかく、この実験を通して強く感じたことは、今まで何の気なしに用いていた“問いかけ”が、微妙な関係構造としての学習の場においては、言葉一つでも子どもの問題意識をいろいろに左右するものだということである。しかもわれわれ教師は今まであまりに問題にとらわれ過ぎ、“問いかけ”の準備や工夫により多くの時間をかけなかつたのでないかということである。“子どもが活動しない”となげき、“子どもは問題をもたない”ときめつけていたわれわれは、その根本的原因が実は教師自体のこのような研究不足にあつたということ、身をもつて知ることができた。社会科の問題は社会科理論にあるのでない。その学習指導の技術にあるのではなからうか。技術といつても、われわれは単なる小手先の業をいつているのではなく、子どもの心理に深く根を下した“学習の場”の究明である。

要は問題を観念的でなく、子どものものとしていかに意識させるか、そのためには、教師の“問いかけ”のあり方が研究なされなければならない。この“問いかけ”は学習主体である子どもと教師をふくめた環境との関係的構造としての場の微妙な作用としてとらえなければならない。

なお実験を通じて反省させられたことは、いかに“問いかけ”を工夫しても

教師と子どもとが何でもいえ得る間柄でなければ、子どもも反応を示めさないと
いうことである。これは実験の分析よりもむしろ実験前の条件であろうが、
中学生時代の特徴として心理的にデリケートであり、教師の助言が子どもの意
識に大きく影響する。従つて問題発展の契機としての“問いかけ”のあり方につ
いて教師は常にこの点に留意しなければならないであろう。

しかもこの何でも言えるような子どもになるためには、教師と子どもに距離
がありすぎではいけない。子どもが“先生は自分らのことをよく知つていてく
れる”という親近感が大切である。そのためには子どもの問題を教師がよくと
らえていることが必要なのである。ところで子どもが単に理念的でなく、具体
的に自分のものとして問題を意識するためには、教師自体が先ず子どもの当面
している問題（意識的・無意識的に）をはつきり具体的にとらえることが大切
である。即ち「私の父は封建的である」という問題意識より「父は私の意見を
とり上げてはくれない」「なぜ母だけが休む暇なく一日中動いているのだろう」と
いう問題意識が“農村の生活”の問題と取組んだ場合に、より身についた意
識として問題を発展させるのではないか。このことを十分自覚して、教師は子
どもの問題を、このような方向でとらえることが必要となる。それがこの実験
をはじめる前に子どもの問題をとらえるための調査をした意義であつたが、こ
れはこの研究を進める上に非常に役立つたのである。

つぎに問題発展の契機を生かした補説のあり方の比較研究であるが、これに
ついては<3.2.3.>で述べたとおりである。

とにかく、一般的に中学校社会科は内容がむずかしいと言われ、且また高校
受験が影響して、教科書中心の注的な指導が行われ易い。そして補説のあり
方について、教師の一人一人が真剣にその功罪について考えている場合が少な
い。これについての資料もあまりない。われわれの比較実験はまだ未熟で
あり不完全ではあるが、この研究の範囲でも、教科書中心の社会科学習が子
どもをとかく受身の立場に追いやり、自分の問題として問題を積極的に追及す
る態度を育てないのではないかという所見がはつきり見とれたのである。補説は
あくまでも子ども自身の積極的な問題解決活動に乗せられ、位置づけられて取
扱われなければならないのである。その方法はもちろん、時と場合によつて唯
一つの方法ではないことは事実である。しかし一本調子の教師主体の補説は、決

して子どもの問題意識を正しく生起させ、ず空しく問題を発展させないことも
事実である。われわれはこの手法と資料を手がかりとして、さらにこの問題を
研究的に深めていきたいと考えている。

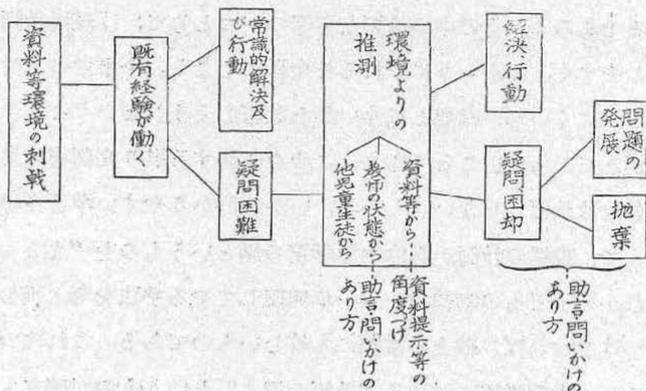
4. 結 び

社会科における単元学習指導の実験的研究について、これまでのジグザグの足どりを述べ、まがりなりに一応得た結果の報告をして、不完全ながらこの研究の現段階までのまとめとしたい。

社会科は本年度再びその学習指導要領を改訂発表したが、なぜこのようにたびたびの改訂が必要であつたのだろうか。この点についてはいろいろの原因があげられるであろう。その中の重要な要因の一つとして、「現場教師がほんとうに理解しやすく、ほんとうにやれる社会科にしよう。今までのものでは現場教師にわかりにくいし、指導しにくいから改訂しよう」ということがあつたことは見逃がしてならないことであり、この点に関する限り文部省は良心的であつたと言わなければならない。しかし、いかにわかりやすい学習指導要領を出したところで、現場の教師が具体的な学習の場というものを“まとも”に見つめて、それから子どもの幸福を一步一步実現してやる手法を考え出していく態度を身につけなければ、砂上の楼閣にも等しいものである。これはいきおい教師論になるが、学習指導に対する“教師の構え”というものが確立していなければ何もならない。われわれ教師の“問題的な構え”の中に“自身を見つめないで、他人をいう”構えがないだろうか。“まわりがどうあろうと、自分の力で難局を切りひらいていく”という主体的なあり方が先ず要求されなければならないのでなかろうか。

この実験的研究は、社会科単元学習の学習指導法について、観念的にでなく、具体的な学習の場から科学的・帰納的に問題をつきつめようとした。学習指導に対する科学的・実験的な究明において、現在当面している現場の社会科学学習の問題は発展的に展開はしないと信じている。こうした観点から、われわれは現場のどこでも、だれもが取り組まれるような研究で、しかも問題の本質に迫るような研究ということを意図して、専門的にみたら非常に程度の低い段階から研究に取り組んだのである。われわれの研究はまことに微々たるものであり、しかも確たる結論らしい結論も出なかつた。しかしわれわれはこの研究のあり方をおして、行詰りをきたしているように思われる社会科単元学習指

導の究明に、意欲的な挑戦を試みようとしたという事実だけは認めてもらいた
いものである。この研究のあり方が何らかの意味で教育現場の実験的研究に参
考となるならば幸甚である。なおこの研究を通して“子どもは活動を展開する
時、必ずそこに「すぎ」をあらわすものである”ということを実感的にとらえる
ことができたことを付け加えたい。おわりにわれわれの研究を子どもの問題
解決過程に一応位置づけてみると、つぎのように示すことができよう。何らか
の参考になれば幸いである。



また研究所側としては、この困難な研究に多忙な中を終始全面的協力を惜しまなかつた和納小・両川中の両実験学校及び和納・両川両地教委並びに地域の人々に心から感謝の意を表したい。特に両学校の真摯な協力がなかつたならば、この研究報告をまとめることはできなかつたであろう。

最後にこの研究報告—「第一部社会科における単元学習指導の実験的研究」—の執筆に当つたものの氏名を記しておく。

- ・全般的な企画と研究の執筆に当つた所員 日浦儀一郎
- ・実験学校の資料をまとめて執筆した教師

和納小学校 中村秋郎・石添徳治・小林三喜男
両川中学校 青木養也・大滝隆夫・渡辺昭策

なおこの執筆にあつては、結論で記した関係所員や関係教師が絶えず協力した。