

歴史認識を深める学習態度の形成とその指導

[2]

— 児童生徒の思考態勢と指導の条件 —

目

次

I	学習態度の理論的考察	1
1	研究経過	1
2	学力と学習態度	1
(1)	学力について	1
(2)	主体的学力と態度	2
(3)	学習態度研究の多様性	3
(4)	学習態度の思想的制面〈思考態勢〉— 研究の視点 —	6
3	歴史認識と思考態勢	8
(1)	歴史の見方, 考え方の多様性	8
(2)	歴史認識の2面性 — 思考態勢分析の視点 —	10
(3)	思考態勢を形成する指導の条件	11
II	研究目的	12
III	研究方法	13
1	研究対象	13
2	思考態勢をみる方法	13
(1)	調査方法	13
(2)	解釈の方法	14
3	思考態勢を形成する指導の条件を考察する方法	14
(1)	授業研究群と普通授業群の構成	15
IV	思考態勢の考察	16
1	歴史認識における主観的見方と客観的見方	16
(1)	調査のねらい	16
(2)	調査内容の構成	16
(3)	調査問題	18
(4)	調査方法	23
(5)	調査処理の方法	23
(6)	調査結果の考察	24
(7)	歴史認識における次元の相違と関係づけの枠組み	31
(8)	時代に位置づけて認識しようとする態勢の強さ	34
2	歴史認識を深めていく思考態勢	36
(1)	調査のねらい	36
(2)	調査内容の構成	36
(3)	調査問題	36
(4)	調査方法	41
(5)	調査処理の方法	41

(6) 現象的に相異なる事象を考察する視点と考え方	4 1
(7) 年表形成の情報を与えた場合の思考の視点と考え方	4 7
(8) 調査Aの結果と調査の結果との関係	5 4
(9) 継続的な刺激に対する思考態勢のはたらき	5 7
(10) 年表の読み方の傾向	5 8
V 思考態勢を形成する指導の条件	6 3
1 授業研究群と普通授業群との思考態勢の相違	6 3
(1) 調査結果からみられた相違	6 3
(2) 学力偏差値の変化 — 中学校 —	6 3
2 思考態勢を形成するための指導仮説	6 4
(1) 学習過程の構造に関する諸説	6 4
(2) 認識過程と思考態勢	6 5
(3) 学習構造からみた指導過程構成の基本的視点	6 6
(4) 学習指導改善の努力点	7 0
3 指導過程の改善と思考態勢の変化	7 0
(1) 児童の記述文に対する構えの変化 — 土農工商 —	7 1
(2) 生徒の資料に対する構えと指導過程の構成 — 百姓一揆 —	7 2
(3) 年表の読み方の指導	7 4
(4) 地図帳の使い方の変化	7 5
4 指導過程にみられた問題点	7 6
(1) 事例 小学校6年 — 開国 —	7 6
(2) 事例 中学校2年 — 開国 —	8 0
5 思考態勢を形成する指導の条件	8 5
(1) 授業研究の反省	8 5
(2) 思考態勢を形成する指導の条件	8 6
む す び	8 8

1 学習態度の理論的考察

1 研究経過

この研究は学習態度に関する3か年研究の2年めの研究である。昨年度は態度についての理論的考察と歴史認識を深める学習態度の様態および形成上の問題点を把握するために中学2年生を対象にした事例研究を行なった。研究の視点を歴史的概念の形成過程におき、この過程における認識のしかたの個性的な様態を検討した結果、次のような問題点を仮説として把握することができた。すなわち

- a 歴史事象を時代の流れから切り離して現在の立場からの見方、考え方をあてはめて認識しようとする主観的な見方、考え方の傾向。
- b 事象を表面的にとらえて背景となる時代の動きと関係づけられない表面的な見方、考え方の傾向。
- c 異なった分野(例 政治と経済)の事象を関連的に考察せず事実だけ暗記しようとする傾向。

しかし、上記の問題はまだ仮説の段階であるうえ知的なはたらきに重点がかかっていることはいなめない。そこで本年は上記の仮説をより細かに客観的に明確にし、学習態度理論に位置づけた考察をなしさらに態度形成をはかる指導の条件についても検討しようと考えた。したがって本年の研究問題は次の3つにわたることになる。

- a 学習態度の理論的考察
- b 学習態度の思想的側面—思考態勢—の分析
- c 思考態勢を形成する指導の条件

2 学力と学習態度

(1) 学力について

当研究所では学力形成と学習指導に関する研究を第一次5か年研究に引き続き現在、第二次3か年計画の研究を実施している。ここでとりあげている学力とは何か、簡単に述べてみたい。

今日一般に学力といわれているものには、児童生徒の中に獲得された知識技能でアチーブメントなものがある。しかし、教育実践で学力を培うという場合は必ずしも知識の習得で満足されうるものでなく、それが転移するはたらきとして培われたものでなければならない。このはたらきは結果を生みだす主体的な力であり、真の意味で学力ということができよう。広岡亮蔵氏が、学力とは主体の中に体制化され、新しい社会を建設していくための生きた機能的な力の総体⁽¹⁾というときはこの主体的な学力を広くパーソナリティにかかわるものとしてとらえているわけである。当研究所でも学力を単に獲得された知識・技能

とは考えずこれをはたらきとしてとらえ、人間的な力にかかわるものと考えている。^②

このように学力を主体的なはたらきとしてとらえるなら、そのはたらきは環境からくる多種多様な刺激と反応結果である行動との間に媒介的なはたらきをなす力として考えてよからう。

環境からの刺激——媒介過程（主体的なはたらき）——反応結果（行動）

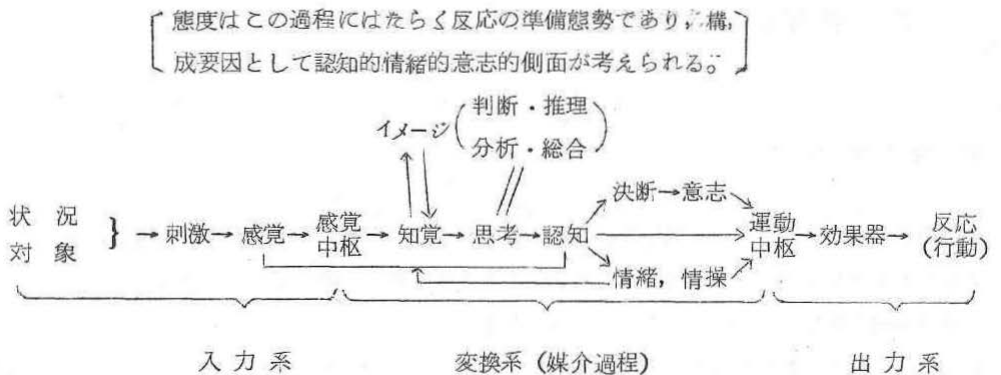
この媒介過程にはたらく主体的な力として、態度、思考力、読解力などがあるわけである。第一次研究では、これらの思考力、読解力、などを学習指導との関係のもとで究明したのであるが、認識、思考読解などのはたらきは単なる知的なはたらきのみでなく情緒とか性格などからみあった個性的なものであることがわかってきた。そこで第二次研究では、認識というはたらきを態度の側面から探り、より子どもの現実に即した学習指導の改善を図ろうと考えたわけである。

(2) 主体的学力と態度

認識というはたらきは単に知的なはたらきのみでなく、これを内面的に規制しているメカニズムがある。それを私たちは態度であると考えた。態度という概念は多種多様にとられているが私たちはAllportやSherif, Cantril, Doobなどの定義^③に基づいて次のように考えている。

態度は行動そのものでなく対象あるいは状況（場面）からくる刺激に対して、ある特定の反応（行動といつてよい）を起こすような内面的な準備態勢であり、そのはたらきは主として行動の方向づけやその強さ、刺激の変化に対する行動の変化のしかたなどを内面的に規制する。したがって態度は直接とらえることはできないが、外にあらわれる行動をとおして推測することによってとらえられる。したがって態度は学力としての主体のはたらきの基底をなすものであり、これを考えるには刺激と反応を媒介する過程を分析的構造的に検討する必要がある。人間工学では刺激から反応までの過程を入力系、変換系、出力系などに分析するが、これらの考察に基づき大脳の機能分析^④、行動心理学の分析^⑤、人格内部の体制^⑥などを参考にして次のように図式化してみた。

図1



態度は主として上記の媒介過程にはたらく内面的な態勢であるが、これを構成している要因については諸説が多く、たとえば社会的態度の場合、竹内郁郎氏は認知的、情緒的、評価的の三側面をあげ^⑦、島田一夫氏は認知的、情緒的、評価予期的側面^⑧の三つをあげる。一般的には認知的・情緒的・行動的（意志的と

してもよからう)の三側面があげられている。しかし、態度概念は実体概念でなく構成概念であるから態度のどの側面を研究するかによって、もっと細かな分析が必要になってくるし、また態度研究の現段階では実験事実によって確かめ究明される点が多いといわれている。この研究では態度の思考的側面として感覚から認知までの過程を研究したいので、思考の動きや方向づけの根拠を探り、認知過程における個性的相違をもたらし態度のメカニズムを考察し、さらにこれを形成していく指導の条件について検討したいと考えている。以上は媒介過程にはたらく態度概念の概括的な考察であるが、これに学習ということばが結びつくとき、さらに多種多様な学習態度の概念、研究があることに気づかざるをえない。

この多様な学習態度の研究、理論が成立する理由を考察してみることは、学習態度に関する研究を位置づけるうえに重要な意味があると思うので以下に考察をすすみたい。

(3) 学習態度研究の多様性 — 研究の位置づけ —

態度は状況とか、ある対象からの刺激に対する反応の準備状態であるから、その対象がなんであるか、どんな状況であるかという刺激の多様性がまず考えられる。たとえば研究紀要54集の教師に対する態度という場合、対象がある程度固定している。学習指導要領に示されるマスコミに対する態度などという場合もそれである。これに対して必ずしも対象を固定せず範囲を広くとり、主体的なはたらきそのものを問題とする場合がある。たとえば、この研究の歴史認識を深める学習態度というような場合がそれであるし、民主的な生活態度などという場合もそうである。

いっぽう、反応としての行動についても、単純に考えられず、いくつかの次元の異なった相違があることに注意しなければならない。ラビエールは行動の相違として、1. 外面的一記号的行動(話す書くなど) 2. 外面的非記号行動(身体的動作が主) 3. 内面的記号的行動(普通思考といわれるもの) 4. 内面的非記号行動(普通感情、情緒といわれているもの)の4つに分析し、態度は行動への準備をその本質としながら行動のレベルの相違によって、態度の相が異なることを指摘している¹⁰⁾

少なくとも、研究または指導の目標が外面的行動を問題とするか(たとえば体育の学習態度に関する研究)この研究のように内面的な認識活動を問題とするかによって、図1の媒介過程に対する視点のあり方が異なってくることはいうまでもない。このように態度の様態やその分析のしかたは、刺激の多様性と問題に対する反応としての行動の次元の相異によって媒介過程に対する視点のあて方やそれを分析検討する方法として使用する学問も異なってくる場合が多い(たとえば、この研究では歴史認識論や認識心理学を使う)ので現象的には異なつたいろいろな態度理論が生まれてくると考える。すなわち、態度は一般的な概念規定では共通であっても、具体的な様態やはたらきを問題にする段階では刺激と反応のいろいろな組み合わせによって多様な態度が考えられるわけで、その意味でも態度は媒介変数であるといえることができる。

以上のような態度研究の多様性とそれから生ずる態度理論の多様性は学習態度の研究やその形式をはかろうとする教育活動を検討する場合にもあてはまるわけで、われわれは学習態度の研究やその形式をはかろうとする場合、どのような状況、対象に対して、どのような行動の次元を問題とするか明確にして、その位置づけをする必要があると思う。このような意味から、これまで著書として刊行された学習態度に関するおもな研究なども概観しながら、この研究の位置づけをしてみたい。

① 学習態度の層的関係

a 広岡亮蔵氏の行動的態度—総合的能力としての態度—

対象や場面のとり方が広い、せまいといっても相対的なものであるが、これを広くとり、いろいろな行動の次元を含む包括的な環境に対する主体のはたらきとして態度をとらえたものに広岡氏の行動的態度がある。

信州大学付属松本中学校では広岡亮蔵氏の指導のもとで態度形成、態度評価に関する2冊の著書を刊行している。これらの研究における学習態度のとらえ方は、中核として、パーソナリティといってよい主体的な能力、総合的能力を態度としてとらえている。すなわち人間形成の中核として「生活をたくましく切り拓いていくような問題解決的人間」(11)を分析して学校教育目標を設定し、このような態度形成をする万途を直接の途としての生活指導、間接の途としての教科指導の二つに分け、後者については各教科ごとにその特質に応じた学習過程を想定し、その過程の各段階に応ずる学習態度を演繹的に分析している。その末端は具体的な学習場面における行動的態度であるが、この行動的態度を態度評価ではさら明確に規定し、次のように述べている。

「行動的態度は、ものごとを原因や結果の関係をおって考えたり、独創的に感受したり、くふうし創作したり、協力してなしとげようとする高次で総合的能力」であり、「学習のあるところ常に生きて働かし、生活事態を意義深くきり拓いていく恒常的な心的傾向性」で「生活意識としてのぬうちの高いもののみ方、考え方、感じ方、行動のしかた」(12)と包括的な広い意味での能力概念としてとらえている。私たちはこの段階の総合的な態度を問題とするわけでない。また態度即能力でなく前述のごとく能力のはたらく方向を内面的に規制するものとする。しかし、教科分野での学習態度の形成は、その基底となる包括的な態度との関係はやはり明確にしなければならないと考える。この研究ではあとで述べるが「固定的でなく柔軟な枠ぐみで考える」とか「追究的に考えようとする」などのやや包括的な態度が学習過程にはたらく具体的な態度と深い関係をもっているといえよう。

b 各教科、分野の特色に応じた学習態度

生活指導や各教科の学習指導は目標、内容にそれぞれ相違があるから、刺激となる場面、対象や目標とする行動の次元も異なっている。したがって媒介過程にはたらく態度をとらえる視点、アプローチのしかたも教科の特質に応じた相違が生じてくるであろう。当教育研究所で研究している学習態度はこの段階における学習態度である。歴史とか体育という対象、場面の相違、また認識という内面的記号的行動、運動技能という外面的身体的動作などの行動の次元の相違により図1の媒介過程に対する研究の視点のあて方が異なってくる。この研究では媒介過程の認識の側面に研究の視点をあて、これの個性的な相違をもたらし態度のメカニズムを考察することになる。しかし、この段階での態度も具体的な場面で考察しようとすると次の段階での態度とも関連をもっている。

c 特定の具体的または抽象的対象、状況に対する態度

具体的に対象または場面を限定して、それに対する態度を問題とする場合がある、たとえば以下のような場合である。

- o 特定の学習内容としてとりあげた事象に対する態度、たとえばマスコミに対する態度、など
- o 特定の教材に対する態度、たとえば年表を読む態度とか実験器具の扱い方に関する態度など

- 特定の人物に対する態度，たとえば教科または学級担任の教師に対する態度
- 特定の学習場面，学習過程における態度，たとえばグループ学習における協力的態度など

以上のように学習態度は包括的基底的な態度から各教科，さらに具体的な学習場面での態度と一つの構造的な層関係をしている。この研究はその中間の歴史的分野における学習態度を問題にし，その認識過程に研究の視点をあて，その考察をとおして思考のはたらきを規制するパーソナリティにふれていきたい。

また具体的場面としては本年は，主として学習過程の分析により，教科書，年表，資料などに対する思考的な構えを問題にして考察する。

以上のような研究の視点から，とくに思考という側面から態度研究ともいえる諸説を概観して研究の視点をより具体的に述べたい。

② 思考傾向を問題にする学習態度

a 砂沢喜代治氏の思考様式

砂沢氏は思考内容と，それを生み出す思考のはたらかせ方を一応区別し，多様な思考内容を生み出す個性的な心的傾向として，ことがらを選び，むすびつける，関係把握に際してはたらく大小の関係づけの枠を思考様式とよび，これには思考の傾向性に伴う態度も含まれると述べている。^{d3)}

b 小川正氏の思考体制

小川氏も砂沢氏と同様に，思考はひとつのことがらを他のことがらと結合せしめる働きとしてとらえ「的確にいえば，ことがらとことがらの間に新しい関係を主体的に生み出すはたらき」で「問題事態に対して新しい関係を求めてどこまでもあくことをしらない持続的關係追究力」を学力としての思考とする。そして，このような思考過程の基盤にあり，より恒常的に規定している新しい関係を生み出す個性的体制を思考体制と^{d4)}よんでいる。砂沢氏と同様に関係把握を認識思考の中核とするが，子どもがどのような関係把握の枠ぐみをもつかというより，その枠ぐみのはたらかせ方，発展の可能性に重点を置いている。つまり思考の動きの中に個性的な心的傾向をみようとするもので，この考え方の基本は同氏も参加していた共同研究のR，R方式に負うところが大きいと思われるのでこの研究にふれてみたい。

c R，R方式 (Relativistic Relation Research Method)

R，R方式 (相対主義的關係追及方式) は上田薫氏，重松鷹恭氏を中心とする名大グループの創意あふるる共同研究である。このねらいは知識や技能などの位置づくべき子どもの考え方，感じ方，とくに社会生活についての考え方，感じ方を明らかにする目的で長期間にわたつてくふう検討されたものである。その詳細はここではふれないが，この研究では思考のはたらかせ方にみられる心的傾向性を次のように規定している。

「個々の判断は，それだけで独立し，孤立したものでなく他の判断とつながっている。しかも，それらのたがいにつながった諸判断もさらにそれらの背後にある人間の心の状態から生じたものであり，その心の状態のうえに成立しているということである。この心の状態は有機的統一をもっているから一種の心的体制といってよいであろう。」とし，このような心の体制をとくに「思考体制」とよんでいる。^{d5)}

そして，このような思考体制は，判断の諸関係の背後にあるものなので，判断の傾向をみて合理的に推理する以外にとらえられないこと，その解釈は，思考の変化発展する動きかたをみてなされなければならない

いとす。

この研究は学習態度ということばは使っていないが、これまで考察してきた態度概念からみてまさしく思考の態度的研究といよてよいであろう。

以上、きわめて簡単な概観であるが学習態度研究として思考的側面を問題とする場合、思考のどのよな点に着眼されるべきか、ある程度、明らかにされる点があると思う。すなわち、思考の結果、思考内容、思考の知的なはたらきなどのみが問題とされるのではなく、思考のはたらかせ方の形式的側面、思考の基盤となっている心的傾向性が問題とされ、しかも、それは刺激に対する結果としての反応というより、その反応を生みだす未発のダイナミックなものに着眼する。態度は行動の準備態勢であるということを前に述べたが思考的側面からいうなら、思考の準備態勢といつてよいであろう。主体の個性的な思考の構えであり、この研究では思考態勢とよびたいと思う。また、それは対象に対する主体の視点のおき方、その解釈のしかたを左右する構えであるという意味において見方考え方といつてもよかるう。この思考態勢は認識過程のどこをみようとするのか、さらに検討してみたい。

(4) 学習態度の思考的側面〈思考態勢〉 — 研究の視点—

① 認識過程の個性的相違

たとえば、次のようなスライドを提示して、平安時代の12単衣であるとして、感じたり思ったりしたことを5つ書かせてみた。



中2男子T

- ・色相がとともきれいだ。
- ・昔の人は人形をどうして作ったか。
- ・外国の人形と日本の人形の質はどうちがうか。
- ・日本の人形はたいい赤だがなぜか。
- ・人形の手にもっているのはなんだろう。

中2男子Y

- ・うごきにくいだろう。
- ・重そうだ。
- ・暑くないだろうか。
- ・いつも着てたらつかれるだろう。
- ・ひきづつて歩いていたらよごれるだろう。

中2男子K

- ・色が多く使ってある。
- ・全部もようがちがう。
- ・色が多くてきれいだ。
- ・もようがちがって美しい。
- ・形が今とちがって長い。

中2男子S

- ・そのころの貴族のはなやかな生活。
- ・一般の人たちはあれだけのきものはきられなかった。
- ・貴族と一般の人の貧富の差。
- ・そのころのはたおりの技術。
- ・現代に見られないはでな服装。

以上をみると、同一の事象を見てもTは人形という面で、Yは追体験的な感じを、Kは色ともようをSは、その事象の背後の時代性を見ている。このように同一の刺激に対してすべて同一の知覚をおこすとは限らない。刺激はふくざつな反応をおこす機会であり、それをどのように知覚するかということは個性的な相違がある。ワロンはこのような相違をもたらしものが態度であり行動への準備態勢であると述べている。

② 認識過程にはたらく関係づけの枠組み (Frame of reference)

上記のような相違がなせ生ずるのだろうか、図1の認識過程に即して考えるなら、まず感覚の段階で「心あらざれば見れども見えず」といわれるようにすでに個人的に見る点異なる。次に知覚は、対象全体から印象の強いものを分離してイメージ化するはたらきをもつが、同様に過去の経験からあるイメージが形成されているとそのイメージに沿って知覚されるといわれている。¹¹⁷⁾

12単衣の場合は視覚教材を使ったが文字の場合でも、秀吉という刺激に対して、いかなる意味づけをするかはその個人のもつ経験や知識によって異なるものがあり、その意味づけしたものにわれわれは反応するのであることは昨年の研究で検討した点である。認知するとは、結局、認識する主体が対象や場面に自分のもっているイメージとか、知識、情緒などを関係づけてある意味を与え、それに反応しているといっている。

換言すれば、認識過程は対象または場面に対して、何かを省略したり、あるものを補足して何らかの意味を付与して、それに反応する過程で、このはたらきを規制するメカニズムをニューカムやキャントリルは関係づけの枠組み (Frame of reference) とよんでいる。¹¹⁸⁾ これは刺激を何かに関係づけてとらえようとする態勢であるといっている。たとえば前述のSは対象を歴史的な枠組みに關係づけてとらえようとする態勢をもち、Yは感覚的に關係づけようとする態勢にあるといえることができる。この關係づけの枠組みを構成する要因としては、欲求、関心、興味、既有知識、既有経験、情緒価値観などが考えられるが、とくにイメージが行動を支配する決定的役割を果たすと説く人もいる。¹¹⁹⁾ しかし、この場合のイメージは広い包括的な意味で述べているので關係づけの枠組みと同様な意味にとってもよいように思われる。ただ歴史の場合には直接に経験することのできない世界であるから通常使われる意味としての視覚像としてのイメージは実は認識過程にはたらく重要な態度の要因であると指摘してよいと思う。この關係づけの枠組みは個性的な相違をもつが反面共通な発達段階、生活環境からくる共通点も多いわけで、研究の視点によっていくつかの共通なパターンに分けることは可能である。この研究では次に述べる歴史認識の特殊性に基づく視点から児童生徒の關係づけの枠組みの様態やそのはたらきと、それに影響を及ぼしている諸因を分析するわけである。

③ 思考態勢を分析する調査方法の配慮

上記のような研究視点で思考態勢を分析しようとするなら、当然従来の思考研究における理解、知識をみる調査方法とは異なった調査方法のくふうがこらされなければならない。しかし、思考態勢としての關係づけの枠組みは実体概念でなく思考のはたらかせ方をみて構成される概念であるから、構成しやすいような調査や解釈の方法が必要になってくる。以下にその点についてふれておきたい。

a 思考からきり離し抽象化してとらえる方法

この方法としては、ことばの中の形容詞の特殊性に着眼して、認知過程における方向と強さを抽象化してとらえるS、D法¹²⁰⁾があるし、その他、態度調査法としての絶対品等法、一対比較法、等時間隔法などがあるが、この研究では意見尺度を使って歴史的見方の方向と強さを測定するくふうをしてみた。

b 問題場面法

内面的なものがあらわれるような問題場面を設定し、解答の方向を指示しない不確定場面に立たせ解決させることによって、態度をみようとする調査法である。問題場面として、どんな場面を設定するか提示する素材として何を使うかが重要である。この研究ではこの方法も使った。

c 面接法、観察法

態度調査としては最も重要な方法である。この研究では調査結果について問題があると思われた生徒についてのみ面接を実施した。第3年度は面接法をさらに活用したいと考えている。

観察法は特定の場合における行動を視点をきめて観察するもので、授業研究において実施した。

3 歴史認識と思考態勢

学習態度の研究の視点として、認識的側面における思考の方向、思考の力動的な動きをみることを述べてきたが、この分析の視点はまだ検討されてない。ここでは歴史認識を問題とするので歴史認識論からこの点を検討してみたい。しかし、歴史教育論として、これまですでに多様な歴史の見方、考え方の諸説が展開されているので、おもなものについて概観してから分析の視点を述べたい。

(1) 歴史の見方、考え方の多様性

① 現代社会に対する歴史的な見方考え方

a 歴史教育者議協の主張

歴史的教育は歴史的なものの見方を教えるという立場にたつ。そして、子どもの発達にしたがって、具体的事実に即してみさせる—ものにはちがいがあ—ものは変わるものだ—ものを変えるのは人間だ—ものを変えるには法則があり抵抗がある。と見方を発展的に教えるという主張⁽²¹⁾とか北海道歴教協の歴史を自分の生活にひきつけて受けとる態度、農民や町人の立場に立って考える態度の形成という主張⁽²²⁾などは歴史をとおしての現代社会に対する見方考え方のタイプとってよからう。

b 和歌森太郎氏の史心

歴史教育は過去に関する教育でなく、これからの社会をどうするかという考え方を練る方向で指導されるべきで、そのような指導をとおして形成される考え方を史心として、次の三つの段階を考える。第一に世の中が変わっていくことに思いをいたす心、第二は、世の中を変えていくためには何らかの原因をつくり出さなければならないという感覚第三はそうした世の中を変えていく力をつくるための方法として、さまざまの立場のいろいろの分野の人々が相助けて全体として関連をもちながら働かねばならないということに敏感になる心、換言すれば各分野の協力が条件としてはたらくとき、全体として世の中を変えていく力となると感ずる心⁽²³⁾の三段階である。

c 藤原正教氏の批判的態度

生徒の歴史事象に対する主体的受けとめ方として学習後、事象に対する批判を記述せしめ、この指導をとおして批判的態度の形成を凶ろうとする。つまり歴史事象に対する批判的思考を継続的に累加的に積み重ねることをとおして、一つの方向性と確定性が認められたとき、そうした考え方なり、意識なりが一つの態度になるものとする。この態度は特定の問題や事実に対する価値判断を含んだ心構えであり、一定の行動をもって対処する身構えとなりうるもので、たとえば将来、封建遺制を取り除こうとする実践に昇華していくエネルギーとなりうるものである⁽²⁴⁾とする。しかし、この考えは歴史をして道徳教育たらしめたり、歴史事象をその時代から切り離して、現在の立場からの考え方見方をあてはめて批判させることになりやすい危険性があることを指摘できよう。

以上の例は歴史教育をとおして現代の社会事象に対する関件づけの枠組みを形成しようとする主張で歴史教育をとおして形成すべき重要な態度であると思う。しかし、この研究は特定の内容をもった見方考え方を形成するのではなく、歴史の複雑な流れに接することをとおして社会事象に対する見方考え方を深めていきたいと考えている。昨年度の研究例でいうなら自由民権運動を単純に美化して認識せず複雑な当時の動きと関係づけて認識することは現代社会の政治の動きを見る眼を深め、鋭くすることになると考える。その意味において歴史をとおしてということは歴史をどのように認識するかという認識のしかたに基づくといっている。そこでこの研究は歴史をとおして特定の思想を形成するというより歴史をどのように認識するかという認識傾向に分析の視点をあてたいと思う。

② 歴史を理解するはたらきの形式的側面をとらえた見方考え方

a 信濃教育研究所の歴史的意識

今日、最も定説化されている歴史の見方考え方として信濃教育研究所で研究した歴史的意識⁽²⁵⁾がある。上田篤氏は、この歴史的意識を歴史的なものにとらえる眼、感覚を意味するものであり、歴史的事実ないし、史観についての単なる知識でなく、それらの知識を現在の問題解決に正しくつなぐはたらきをするものとしている。⁽²⁵⁾この歴史意識の分析としては、(1)今昔の相違がわかる(2)変せん推移がわかる(3)歴史的な因果関係をとらえることができる(4)時代構造について把握できる(5)歴史的な発展がわかる。⁽²⁶⁾の5つに分析し、この視点から小、中学生の歴史意識の発達を実証的に究明⁽²⁶⁾している。

b 藤原正教氏の歴史的思考

これは必ずしも見方考え方といわれない面もあるが、歴史的思考を形式的側面からとらえた例として掲載しておく。藤原氏は歴史理解の思考として、関係的思考(因果、果因、変せん推移、相互)比較的思考(形状、性格)分析的思考、実証的思考、演繹的思考、統括的思考⁽²⁷⁾をあげる。

c 和歌森太郎氏の歴史意識

和歌森氏は、前述の史心を、さらに具体的に分析をすすめる。次の三つの意識をあげる。(1)時間的な相互関係に関する頭のはたらきとしてほぼ信濃教育研究所の歴史意識にひとしい内容を分析している。(2)歴史的批判意識として真実でないものを見分ける意識をあげる。これは子どもの発達段階に規制されるものである。(3)歴史的なものを求めていく、歴史的問題意識である。たとえば「いつ、何を、だれが、どのよ

うに、どこで、¹⁾などの基本的事項に関する疑問を子どもが主体的にもつような意識をさしている。

以上、事例的にあげた歴史意識は、和歌森氏の(2)、(3)を除き、ほぼ共通している点は歴史事象のもつ論理に立脚した思考のはたらきを形式的に分析しているといつてよいであろう。その意味では学習能力あるいは歴史的思考力の視点といつてよい。しかし具体的な学習過程では和歌森氏の(3)とともに主体的な構えとして形成されるべき意味において学習態度形成の視点ともなりうる性格をもっている。この研究ではVの思考態勢の形成と指導の条件において、学習過程に即して形成されるべき思考態勢を分析したが、その場合は上記の視点を考慮した。しかし紙面調査による思考態勢の分析ではより基底となる視点を次のようにもうけた。

(2) 歴史認識の2面性 ― 思考態勢分析の視点 ―

① 歴史認識における主観的見方と客観的見方

歴史の認識対象は過去のできごとである。しかし、これを認識しようとする主体は現在の時点にある。しかも過去の事実のすべてが歴史となるわけでない。史実となるには選択という主体のはたらきがいり、さらに史実から歴史となるためにはそこに解釈という主体のはたらきが加えられる。このような意味において歴史認識がなんらかの主観性を媒介とすることは疑われない事実である。⁽²⁹⁾歴史とは歴史家と過去の事実との不断の過程⁽³⁰⁾であり、主観と客観の合一されたものといつてよい。しかし、この主観が恣意的なものであるとするなら歴史に対する信頼は全く失われるわけで、歴史における客観性とは何かという問題は古くから歴史認識の科学性に関する基本的問題として検討されてきた点である。

この研究では、このような基本的問題について考察を加えようとするものでない。しかし児童生徒の歴史認識を考察する場合、このような視点は重要な意味をもつと考える。児童生徒が学習において直接対峙する歴史事象はすでに解釈された歴史像であるが、児童生徒にとっては外在的な客観的世界といつてよからう。そして、これを認識する主体のはたらきは児童生徒の場合でも主観的な見方と客観的な見方がともにはたらくことが考えられる。ただ児童生徒の主観は歴史学者のように客観的知識の網をくぐりぬけたうえで問題意識とか歴史観という主観でなく、精神的な発達段階を基盤にして、既存の知識経験に基づく時間を超越し、時代の条件を無視した、好ききらい、よいわるい、正しいあやまりなどの粹ぐみがはたらく主観である。これと時代に位置づけて客観的にみようとすると粹ぐみとが史実に対してどのようにはたらくか、また、そのはたらきを規制する要因は何かなどについて検討しておくことは児童生徒の歴史事象に対する認識の基底となっている心的体制をとらえるうえで重要であると考えられる。

もし、児童生徒の見方が歴史的に洗練され複雑に分化されている場合には主観的見方そのものが客観的になっていると考える。したがって、この視点は両者のはたらきの強さを関係づけてみることにより歴史事象を認識する際にはたらく活動様式の基本的傾向をとらえることになるうと考えた。

② 歴史認識における特殊と一般

歴史における主観と客観の問題と同じく特殊と一般の対立もまた歴史認識における基本的問題といつて

よからう。カーが指摘するように特殊と一般、経験と理論、客観と主観の対立は歴史における基本的問題である。歴史を一般で割り切つてならないというが、一面どんな特殊な事実も一般的な概念、時代性をぬきにしては、その個性的な事実を探究することも叙述することも不可能といつてよい。一般の理論は一つの仮説であり、史実をとおして実証されなければならず、史実はまた理論、発展法則、類型などとよばれる一般的なものによって探究される。両者は相結んで歴史の理解をなす⁽³²⁾といわれる。

このような問題はまた、私たちが児童生徒の思考態勢を分析する視として意味があるように思われる。なぜなら児童生徒にとっては抽象的概括的な知識を与えれば、その意味する具体的な史実をを実証的にもとめようとせず、逆に具体的な史実を提示すれば、それを現象的にみて、その意味する一般的なものをみようとすることがなかなか形成されていないからである。とくに具体的な歴史事象を次々に提示する学習指導において、現象面に視点を置き表面的に考えたり、あるいは概括的知識をあてはめて割り切ろうとするステレオタイプでなく事象を時代の動きに位置づけて、その意味をとらえようとすることが必要である。この場合の思考の動きは史実の提示に対応して、史実をみる見方考え方が現象的にこだわりすぎたり、既有経験の影響による先入観のみたり、ただ事実を累加的に積み重ねるなどでなく、相異なる事象でも、これを止揚する視点をもつて解釈を深めていく態勢が必要である。したがって具体的な史実が継続的に提示された場合における史実に対する視点、解釈のしかたを分析することをとおして、関係づけの枠組みのはたらし方をみようとするのが第2の視点である。

(3) 思考態勢を形成する指導の条件

この点に関する本年の研究は学習過程を教材と児童生徒の相互作用による力動的な発展として考え、この過程にはたらく思考態勢を分析し、これを形成する指導の条件として、教材提示、発問助言、教材の形式的相違(記述文、年表、地図など)に対応する基本的習慣の形成などを主として指導過程の面から考察することにした。この詳細はVの思考態勢を形成する指導の条件で述べることにする。

参 考 文 献

- | | | | |
|-------|-------------------------|----------|-----------|
| 注 (1) | 広岡亮蔵 基礎学力 | 明治図書 | p. 136 |
| (2) | 大竹大三 学力と学習指導の研究について | 1961研究集録 | 新潟県立教育研究所 |
| (3) | 相良守次編 現代心理学の諸学説 | 岩波書店 | p. 233~ |
| (4) | 大島正光編 人間工学 | 朝倉書店 | p. 328 |
| (5) | 日本ソノサービスセンター編 産業プログラム学習 | ベロかん社 | p. 171 |
| (6) | 黒田正典編 教育心理学 | 朝倉書店 | p. 161 |
| (7) | 講座社会学 第3巻 社会と文化 | 東大出版社 | p. 132 |
| (8) | 島田一男 社会心理学の基底 態度の心理学 | 大日本図書 | p. 133~ |
| (9) | 同上 | | p. 136 |

(10)	同 上		p. 29, 30
(11)	松本付中	態度形成の学習過程	明治図書 p. 26
(12)	広岡亮蔵	学習過程における態度の評価	明治図書 p. 18
(13)	砂沢喜代治	子どもの思考過程	明治図書 p. 11, 12
(14)	小川正	学習過程の構造	明治図書 p. 71
(15)	上田 薫 重松 鷹 泰	RR方式	黎明書房 p. 11, 12
(16)	ワロン	認識過程の心理学	大月書店 p. 207
(17)	鳥居直隆	イメージの心理学	講談社 p. 129
(18)	ニコーカム	社会心理学	培風館 p. 90
(19)	鳥居直隆	イメージの心理学	講談社 p. 132
(20)	菊部良吉	教科に対する態度の研究	新潟県立教育研究所研究経要第49集
(21)	船山謙次	社会科論文	東洋館 p. 321
(22)	同 上		p. 327
(23)	和歌森太郎	歴史教育法	金子書房 p. 77
(24)	豊田武監修	歴史, その指導	葵書房 p. 314
(25)	上田 薫	歴史意識 (教育心理学辞典)	明治図書
(26)	斎藤博	歴史教育	明治図書 p. 86
(27)	豊田武監修	歴史, その指導	葵書房 p. 298
(28)	和歌森太郎	歴史教育法	金子書房 p. 80
(29)	林健次郎	史学概論	明斐閣 p. 221
(30)	力 一	歴史とは何か	岩波新書 p. 40
(31)	同 上		p. 39
(32)	堀米庸三	歴史と人間	NHKブックス p. 80

Ⅱ 研究目的

- 1 児童生徒の思考態勢を次の視点から分析し、その様態と思考態勢を構成する諸要因相互の力動的関係とを考察する。
 - a 歴史事象を認識する際にはたらく主観的見方と客観的見方。
 - b 現象的に異なる具体的な歴史事象を次々に提示した場合における児童生徒の視点や解釈のしかた。
- 2 児童生徒の思考態勢を形成する指導の条件を指導過程の側面から考察する。

Ⅲ 研究方法

1 研究対象

- a 態度研究では一般的にいて、抽出された少数の個人を対象にして面接を主にする事例研究と多数の児童生徒を対象とした大数調査の結果を統計的方法により考察する方法、その併用などが考えられる。この研究では、指導の条件を考察する必要から、研究対象を学級集団においた。個人的には面接も実施したが、個人そのものを分析考察するのが目的でない。
- b 調査の対象とした学年、学級は次のとおりである。
- | | | | |
|------------|------|-----|------|
| 新潟市立沼垂小学校 | 第6学年 | 3学級 | 120人 |
| 新潟市立鳥屋野中学校 | 第2学年 | 5学級 | 230人 |
- c 考察の対象とした学級、児童生徒は次のとおりである。
- o 授業研究の対象とした学級は、小学校1学級、中学校2学級（同一教師による担任）で他は普通授業群とした。
- o 調査結果の考察の対象とした児童生徒は次のとおりである。
- ・ 授業研究群と普通授業群とを比較する場合
小学校 授業研究群40人と知能偏差値、学力偏差値のひとしい普通授業群40人計80人
中学校 授業研究群50人と知能偏差値、学力偏差値のひとしい普通授業群50人計100人
 - ・ 小学生と中学生と比較する場合
小学校 上記の80人に20人を加え100人
中学校 上記の100人
 - ・ 調査Ⅰと調査Ⅱの考察対象
調査Ⅰは数量的な測定方法を使用したので、考察の対象は全員、小学校120人中学校200人である。
調査Ⅱは自由記述で、この研究では必ずしも多数必要としないと考え、上記の小学生100人中学生100人とした。

2 思考態勢をみる方法

(1) 調査方法

前述のごとく面接、観察、紙面調査などがあるが、今回は紙面調査を主にして事後において面接をし

た。紙面調査で内面的なもののみようとするのは不じゅうぶんな点もあるが、反面、未開拓のこの分野の研究がすすむためには、まず紙面調査のくふうが必要であると考えたからである。

調査のねらい、内容などは次章で説明することにして、実施した諸調査は次のとおりである。

① 基礎的資料をうるための調査

a 中学校

教研式学年別知能検査（7月中旬実施） 教研式学期別診断学力検査社会第1学期用（9月中旬）
第2学期用（12月中旬）

b 小学校

教研式学年別知能検査（6月中旬実施） 教研式学年別診断学力検査社会第6学年用（9月下旬）

② 思考態勢をみるための調査

a スライドによる知覚過程の調査

b 評定尺度を利用した歴史的見方の調査 小学校（11月下旬） 中学校（11月下旬）

c 越後質地そうどう（くびき物語より引用）を利用した見方、考え方の調査（11月中旬）

d 織田信長の史実、年表を利用した調査、小学校（12月下旬） 中学校（12月下旬）

以上の中で、bとdはⅣで考察し、cはⅤで指導過程の構成と関係づけて考察する。

(2) 解釈の方法

分析の視点は前章に述べたごとく、ごく大まかなものである。むしろ、児童生徒の具体的な記述をとおして決めるほうがより具体的な様態に迫りうるものと考えた。したがって具体的視点は次章で述べる。

分析の方法は集団を対象とするので主として統計的方法を用い、解釈は主として歴史認識論と認識心理学によった。

また、関係づけの枠組みを構成する要因としては、価値観、欲求、興味、関心、イメージ、既有知識既有経験の質と量などが予測されるわけであるが、これらを包括的、構造的に解明することは第3年目の研究にゆらざらなければならぬ。この研究では調査、面接をとおして明らかにされた関係だけについて仮説として述べる。

3 思考態勢を形成する指導の条件を考察する方法

この研究では、調査による思考態勢の分析に重点を置いたので、2群比較法により、それぞれ設けた指導条件の優劣を検討する方法はとつてない。しかし、授業研究をとおして思考態勢形成の指導の条件をで

きるだけ明らかにするため次のような方法をとった。

すなわち、授業研究学級のひとりひとりの知能偏差値と学力偏差値に同一、もしくはそれに近い生徒を普通授業群（小学校2学級、中学校3学級）の中から選び、小学校40人ずつ、中学校50人ずつの2群を構成し、その2群の思考態勢を比較し、授業研究群のすぐれている点、変わらない点などを明らかにし、これを念頭において、指導の仮説に基づく学習指導を分析的に考察する方法をとった。

(1) 授業研究群と普通授業群の構成

① 小学校

学力 知能	39 以下	40~44	45~49	50~54	55~59	60~64	65~70	71~75	76以上	合計
39以下	1	(1)	2 (2)							3 (3)
40~49	3	(3)	4 (4)	(1)						7 (8)
50~59	5	(2)	5 (6)	2 (5)	2 (1)	2 (5)	6 (3)	1 (3)	1 (1)	24 (26)
60~69	1		1		(1)	1	1 (1)	1 (1)	1	6 (3)
合計	1	9 (6)	12 (12)	2 (6)	2 (2)	3 (5)	7 (4)	2 (4)	2 (1)	40 (40)
100人構 成のとき	1	0	4	3	7	2	0	3	0	20
合計	2	15	28	11	11	10	11	9	3	100

○印 普通授業群

② 中学校

学力 知能	39 以下	40~44	45~49	50~54	55~59	60~64	65~69	70~74	75~79	合計
40~49	1	3 (3)	3 (4)	5 (5)	2 (2)					14 (14)
50~59	1	(1)	3 (3)	4 (4)	6 (6)					14 (14)
60~69				(1)	3	5 (6)	2 (2)	1 (1)	2	13 (10)
70~79						2 (1)	4 (7)	3 (4)		9 (12)
合計	1	4 (4)	6 (7)	9 (10)	11 (8)	7 (7)	6 (9)	4 (5)	2	50 (50)

○印 普通学級群

(2) 授業研究の指導仮説 Vで述べることにする。

(3) 授業研究の方法

授業はもちろん録音したが、その他に児童生徒の観察者2人、教師の指導活動の観察者2人、（小学校では観察した事項を別の録音機を使い同時録音した。中学校はそれができなかったが校内研究会の形をとり、社会科担当者全員が参加し検討会を4回ほどもった。）

(4) 授業研究の期間 10月上旬から12月中旬である。

Ⅳ 思考態勢の考察

1 歴史認識における主観的見方と客観的見方

(1) 調査のねらい

態度は経験の意味を決定するが、それは認識的側面において、その人のもつ個性的な関係づけの枠組み (Frame of reference) で事物事象を知覚しようとする態勢を含んでいるからである。この関係づけの枠組みは、認識の方向や強さを内面的に規制するものであり、研究者がみようとするねらいによって、それに応じた関係づけの枠組みを考察することが可能である。ここでは、その一つとして、児童生徒が歴史事象を認識するとき、その時代に位置づけて客観的に認識しようとする態勢と、現在の生活経験を基にして主観的に認識しようとする態勢との両者を次の五つの分野にわたって比較してみることにより歴史事象を認識する児童生徒の基本的な枠組みの傾向を探ろうとするものである。

- A 政治のしかたに関するもの
- B 政治、社会に関するものの中で現在の価値観に関係づけられやすいもの
- C 技術に関するもの
- D 風俗、習慣、文化に関するもの
- E 人物とその時代に関するもの

(2) 調査内容の構成

① 素材選定の観点

- a 小学校4.5年、6年1学期に学習した歴史事象
- b 生活経験をとおして比較的児童もよく知っている歴史事象
- c 調査のねらいに即した意見を作りやすい歴史事象

② 内容の構成

- a 態度の特色のひとつは持続性ということである。そこで、この調査はA、Bの2つに分け、同一の事象について、客観的見方による意見とそれに相反する主観的見方による意見とを日をずらして調査し、いっばうで肯定し、いっばうで否定した場合に確実な反応として数量化できるように構成した。
- b 調査用紙は、でかこんだ歴史事象とそれに対する意見が掲載され、その意見に対する肯定、否定とその強さを記入する尺度からなりたっている。

③ 歴史事象に対する意見のねらい

歴史認識の方向を規制するはたらきをみようとするのがねらいであるから、記述された意見は次のような方向性をもっている。

歴史事象をその時代に位置づけて客観的に考えた意見 Hとする	【歴史事象】	歴史事象を現在の生活経験に基づく考え方をあてはめた主観的意見 Mとする
1. その時代ではという条件の中で考えようとする意見	A 政治に関するもの	1. 現在の政治に対する考えを歴史事象にあてはめた意見
2. その時代の影響を多面的に考えようとする意見		
1. その時代ではという条件の中で考えようとする意見	B 価値観に係づけられやすいもの	1. 現在の価値観を歴史事象にあてはめた意見
1. その時代ではという条件の中で考えようとする意見	C 技術に関するもの	1. 現在の技術水準を歴史事象にあてはめた意見
2. その時代における意味を追究しようとする意見		
1. その時代ではという条件の中で考えようとする意見	D 風俗、習慣文化に関するもの	1. 現在の科学、風俗習慣による考えを歴史事象にあてはめた意見
1. その時代ではという条件の中で考えようとする意見	E 人物とその時代に関するもの	1. 現在の英雄視された考え、人物論から一面的にみた意見
2. その時代の人々の気持ちを客観的に考えようとする意見		

④ 選定した事象と意見の方向

調査 A・B	調査 A・B	調査 A・B
A 政治に関するもの	1 3 切り捨てご免	H 1 M 1 1 1 神話
3 明治憲法	H 1 M 1 1 8 日露戦争	M 1 H 1 1 5 仇討
9 国分寺	H 1 M 1 2 2 キリスト教禁止	M 1 H 1 2 0 よろいかぶと
1 4 関所	H 1 M 1	C 技術に関するもの
1 7 刀かり・検地	H 1 M 1 5 早馬早かご	M 1 H 1
1 9 生類あわれみの令	H 1 M 1 1 6 種が鳥(鉄砲)	M 1 H 1
2 3 鎖国	M 2 H 2 2 1 富岡製糸工場	H 2 M 2
B 価値観に関するもの	2 5 ガス燈	M 1 H 1
2 男尊女卑	H 1 M 1	D 風俗、習慣、文化に関するもの
6 切腹	H 1 M 1	1 0 お伽草子
8 士農工商	M 1 H 1	M 1 H 1
		E 人物とその時代に関するもの
		1 豊田佐吉と織物工業
		M 1 H 1
		4 聖徳太子
		H 2 M 1
		7 徳川家康と豊臣氏の滅亡
		M 2 H 1
		1 2 源頼朝と源義経
		M 2 H 1
		2 4 織田信長
		H 1 M 1

(番号は調査Aにおける出題番号)

⑤ 予備調査

全体としては予備調査は5回で、そのうち2回は全問題、3回は数問の部分的なものである。実施校は最初の2回は実験校以外の学校で他の3回は実験校で実施した。

(3) 調査問題

調 査 A

年 組 番 氏 名

注 意

この調査は、わかったか、わからないかということをしらべるものではありません。あなたがたの考え方や見方をしらべるものです。

問題の□でかこんだ昔のことがらについて、ある意見がのべられています。□でかこんだ昔のことに対する考え方や見方として、賛成できるものもあれば反対のものもあると思います。

- もし賛成なら、その気持ちの強さによって右の印の強くさんせい・さんせいのいずれかに○印をつけなさい。
- もし反対なら、その気持ちの強さによって、右の印の強くはんたい・はんたいのいずれかに○印をつけなさい。
- どちらでもないと思ったら、中央のどちらでもないというところに○印をつけなさい。

1 明治時代に豊田佐吉がいろいろ苦心したすえ、自動織機を発明し、このころに日本の織物工業の機械化がすすんだ、ことについて

強くさんせい	さんせい	ない	どちらでもない	はんたい	強くはんたい

織物工業の機械化の理由を豊田佐吉のすばらしい発明ということだけから考えてよいと思う。

他の問題も、調査Bも同様の形式であるので以下は省略し、以下に□でかこんだ事象と、それに対する調査A・調査Bの意見を掲載する。それぞれの意見につけられた番号は、問題の配列番号である。HMは意見の方向を示す。

1

明治時代に豊田佐吉がいろいろ苦心したすえ、自動織機を發明し、このころに日本の織物工業の機械化がすすんだことについて

- Aの1 M織物工業の機械化の理由を豊田佐吉のすばらしい發明ということだけから考えてもよいと思う。
Bの25 H織物工業の機械化は、このような發明によるほかに外国との関係や政府の努力などいろいろ点から考えなければならない。

2

江戸時代の武士を中心とする社会では家をつぐ男子がとくに重んじられ、妻(つま)とか嫁(よめ)など女の人は軽くみられたことについて

- Aの2 H女子だけ軽くみられたことは、そのころの社会や家との関係で考えなければならないと思う。
Bの24 M男女の関係は、どんなにむかしてあってもぜったい平等でなければならない。

3

明治時代に今のような国民主権でなく、天皇を政治の中心とする憲法が制定されたことについて

- Aの5 H憲法は時代によって変化してきたものだから、よいわるいでなく、天皇中心の憲法がなぜ作られたか考えてみなければならない。
Bの23 M明治のころでも、それよりむかしてあっても憲法をつくるなら政治の中心は必ず国民でなければならない。

4

聖徳太子が同時に10人の訴えを聞きわけたので、豊聰耳皇子(とよとみみのおうじ)という別の名でもよばれた、ということが古い書物に書かれていることについて

- Aの4 Hこのようなことを信じたのは、そのころの人々が聖徳太子をとくべつの人のように考えたあらわれだと思う。
Bの22 M聖徳太子は非常にえらい人だから、この記憶のことはほんとうにできたと思う。

5

江戸時代に急な用がおきたときに使った早馬、早かどは江戸と京都との間が約4日ぐらいかかったことについて

- Aの5 Mこの方法では電報や電話に比べてたいへん不便だから、あまり利用されなかったのではないかなと思う。
Bの21 Hそのころとしては早く連絡できたので急な用のときには、たいせつな連絡方法であったと思う。

6

江戸時代に武士は主人に申しわけのないことをしたり、はずかしめを受けたりすると切腹(腹を切って死ぬこと)をし、それが武士の正しい行ないとされたことについて

- Aの6 Hそのころの武士が死ぬことより、名誉をたつとび責任を重んじていたことを示していると思う。
Bの20 Mそのころの武士は理由もなく自分のいのちをそまつにしたと思う。

7

徳川家康が豊臣秀吉から子どもの豊臣秀頼のことをたのまれながら秀吉の死んだあとで秀頼を大坂城でせめほろぼしたことについて

- Aの7 M家康の行ない約そくを守らず、人情のない、つめたくわるいやりかただと思ふ。
Bの10 H人情から考えるより、天下を統一するための勢力争いとして考えることが重要だと思ふ。

8

江戸時代に武士と、農、工(職人)商(商人)は身分がそれぞれ区別され、その身分と結びついていた職業を自由に変えることができなかつたことについて

- Aの8 M人は自由に職業を選ぶ権利をもっているのだから、むかしでもせつたいわるいと批判することが最もたいせつだと思ふ。
Bの18 H支配者であつた武士が身分制度のくずれることを、ふせごうとした点から考えることが最もたいせつだと思ふ。

9

奈良時代に聖武(しょうむ)天皇は、国の栄えることをいひつゝ、国ごとに国分寺をつくらせたことについて

- Aの9 Hそのころの政治と仏教との関係から考えることが重要だと思ふ。
Bの17 M寺をたてることは僧(坊さん)にまかせて、洪水の予防やかんがい施設を作るべきであつたと思ふ。

10

室町時代のころから、身分の低い人たちに対して、浦島太郎や一寸法師(いっすんぼうし)などのお伽話(おとぎばなし)がつくられ、このまねたことについて

- Aの10 Mつくつた人も読む人もとても幼ちであつたということだけしか考えられない。
Bの16 H身分の低い人たちもたのしめるものがつくられるようになったことが重要だと思ふ。

11

奈良時代につくられた古い物語(神話)によれば、イザナギ、イザナミの2人の神によって日本が生みだされた、とあることについて

- Aの11 Hこれをつくつた、そのころの人たちが日本をどのように考えようとしていたか考えてみる必要がある。
Bの15 M科学的でない、ばかげた考えかたとしか受けとれない。

12

平氏をせめほろぼした、いくさのうまい源義経を、幕府をつくつた兄の源頼朝がせめほろぼした、ことについて

- Aの12 M兄の頼朝のしうちは、そのころの政治のようすより、兄としての愛情のつめたさから考えるほうがよいと思ふ。

Bの14H兄の頼朝のしうちは、兄弟の間の愛情というより、むしろ、そのころの政治のようすから考えるほうがよいと思う。

13

江戸時代に農民や町人が武士に対して、ぶれいなふるまいるすれば切りすててもとがめられなかったことについて

Aの13H武士が農民や町人を支配する社会は、このようなきびしいきまりによってささえられていたことを示していると思う。

Bの13M幕府や大名は、このような人の道に反するきまりをぜったいゆるすべきでなかったと思う。

14

江戸時代に幕府がおもなかい道に関所において旅人を取りしまったことについて

Aの14H幕府が江戸をまもるために注意深く人々のいききを取りしまったことを示していると思う。

Bの12M旅をする人に迷惑をあたえ、交通を不便にしたから幕府にとってあまりよい方法でなかったと思う。

15

江戸時代のころ、殿様(とのさま)とか親、兄のうらみをはらすために、いろいろ苦心をして仇をうつと人々からほめたたえられたことについて

Aの15H主人に対する忠義、親に対する孝行のあらわれとして考えたからだと思う。

Bの11Mそのころの人々が野ばんであったから、たいした理由もなく、ほめたたえたのだと思う。

16

戦国時代のころ、ポルトガル人がはじめて、わが国に鉄砲をつたえてから、各地の大名が争って、それを手に入れようとしたことについて

Aの16Mとても幼ちな鉄砲を大名がほしがったのはおかしいと思う。

Bの10Hこれによって、いくさのしかたやそのころの武士の勢力争いがどのように変化したか考えることが重要だと思う。

17

豊臣秀吉が農民から武器を取りあげて、武士と農民の区別をはっきりさせた。また、土地のよしあしや作物のとれ高などくわしく調べ、これをもとにして、きまった年貢をとりたてたことについて

Aの17H農民から武器を取りあげたことと、土地のよしあしや作物のとれ高をしらべたこととは関係づけて考えてみる必要がある。

Bの9M農民から武器を取りあげることによって、世の中が平和になり、土地や作物を調べることによって年貢が決まったのだから、この二つはあまり関係づけて考える必要はないと思う。

18

明治のころ、日本とロシアの戦争が行なわれ、日本は多くの戦死者をだしたが、この戦争をとおして国の力がたいへんのびたことについて

- Aの13 M戦争は平和をうみだすことだから、国の発展したことを日露戦争とむすびつけて考えることはよくないと思う。
- Bの8 H明治のころの日本の発展を考えるには、戦争との関係も考えることが重要だと思う。

19

五代将軍、徳川綱吉は犬を殺したり、いじめたりすると武士でも町人でもげん重には「するきまり」をつくり、それが20年あまりも続いたことについて

- A19 Hこのようなきまりが20年あまりも続いたことは将軍の権力が非常に強大であったことを示していると思う。
- B7 Mとういぶかなきまりをつかった将軍は人々が政治のしかたを批判して早くやめさせるべきであったと思う。

20

鎌倉時代に武士は戦いにのぞんで、重々しく、しかも形や色の美しいよろいかぶとをつけて出陣したことについて

- A20 H身を守るだけでなく、戦場ではれ着として、めだつ武装をするように心がけたことを示していると思う。
- B6 Mそのころの武士が美しいが重くて不便なものをつけて、いくさにてた気持ちはまったく理解できない。

21

明治のころ、政府がおくれている近代工業を早く発達させるために外国から機械を輸入して富岡製糸工場やその他の工場をつくったことについて

- A21 Hこのころ、工業の機械化がなぜ政府の力によってすすめられたか、その理由を深く考えてみる必要があると思う。
- B5 M工業の機械化をすすめるのに政府が力をいれるのはあたりまえで、その理由をこれ以上深く考える必要はない。

22

わが国にキリスト教が伝わり、宣教師（教えをひろめる人）の人たちは貧困な人を助けたり、病人を救ったりし、信者も増加したしかし、やがて豊臣秀吉や江戸幕府が政治のじゃまになるといふので、これを禁示したことについて

- A22 Mキリスト教はいろいろよいことをしているし、信仰の自由はたいへんたいせつなことだから、政治のじゃまになるはずがない。
- B4 Hキリスト教はいろいろよいことをしているのに、なぜ政治のじゃまとされたか、その理由を考えることがたいせつだと思う。

23

江戸時代に幕府が長崎で中国とオランダだけと貿易し、他の国とのいきを禁示したことについて

A 2 3 Mこの影響として、日本が世界の進歩からおくれたことだけを考えてほうがよいと思う。

B 3 H世界の進歩からおくれたほかに、そのころとして、何か別な影響がなかったか考えてみる必要がある。

2 4

織田信長は一揆(いっき)をおこして、反抗した農民や比叡い山で反抗した僧にたいして、老人、子どもを問わず、数万、数千の人々を皆ごろしにしてしまうやりかたをとったことについて

A 2 4 Hこのできごとを考えるには、信長の性格だけでなく、寺院の勢力や農民の勢力なども考える必要があると思う。

B 2 Mこのできごとを考えるには、信長のはげしい性格だけから考えてよいと思う。

2 5

明治時代のはじめごろ、社会生活が変化して、道路にガス燈などがつけられるようになったことについて

A 2 5 Mガス燈は今の水銀燈に比べれば、うすぐらく、それほど変化したとは思われない。

B 1 Hそれ以前のちょうちんに比べ、西洋ふうで明るく、このころの変化がはげしいことを示していると思う。

(4) 調査方法

- 調査Aを実施した2日後に調査Bを実施した。小学校は1問ずつ読んでから記入させた。
- 調査結果を処理したあとで反応のかたよった事項については追跡調査を実施した。また、学力偏差値に比べ調査結果の測定値の高い生徒や低い生徒を小学校8人、中学校12人ほど選び面接を実施した。

(5) 調査処理の方法

a 調査結果は評定尺度に次のような測定値を与えた。

強くさんせい・さんせい = 3 どちらでもない = 2 強くはんたい・はんたい = 1

b 調査A Bの反応を次のように計算する。

調査A、Bの意見H(客観的、時代ではという意見)の測定値からM(現在の立場からの考え方、見方をあてはめた主観的意見)の測定値を減ずる、その結果、次のような数字がでる。

+ 2・+ 1……Mの意見よりHの方向の意見を強く肯定する。

H - M = 0 ……Mの意見とHの意見を同程度に肯定または否定する。

- 2・- 1……Hの意見よりMの意見を強く肯定する。

各問ごとにてる測定値を合計すると次のようになり、この数字をその時代に位置づけて認識しようとする態勢の強さを示すものとした。

- 5 0 - 0……Hの方向で認識しようとする態勢の強さを示す。集団としての統計的処理はこの数字を使う。

o 0-50……Mの方向で認識しようとする態勢の強さを示す。項目分析で問題とする。

(6) 調査結果の考察

① 各事象に対する客観的見方と主観的見方

a 小学校の結果

表 1

分類	意見測定値	歴史事象	Hの方向が強い者				HとMの方向が同程度				Mの方向が強い者				合計				
			肯定	肯定	中間	否定	肯定	中間	否定	否定	中間	否定	否定	肯定		中間	肯定	否定	
			+2	+1	0	-1	-2	小計	小計	小計	小計	小計	小計	小計		小計			
E	1	豊田佐吉と織物工業	66	2	0	68	47	4	0	51	0	0	1	1	120				
B	2	男尊女卑	×	16	3	1	20	69	2	0	71	3	1	25	29	120			
A	3	明治憲法	×	17	3	0	20	93	0	0	93	1	0	6	7	120			
E	4	聖徳太子		46	12	1	59	49	4	0	53	1	1	6	8	120			
C	5	早馬早かど	◎	105	1	0	106	13	0	0	13	0	0	1	1	120			
B	6	切腹	□	53	3	1	57	50	2	0	52	1	0	10	11	120			
E	7	徳川家康と豊臣氏の滅亡	△	26	7	0	33	56	5	0	61	2	0	23	25	120			
B	8	士農工商	△	24	3	0	27	70	11	0	81	4	0	8	12	120			
A	9	聖武天皇と国分寺	□	44	13	2	59	50	2	4	56	2	0	3	5	120			
D	10	お伽草子	◎	107	0	0	107	8	3	0	11	1	0	1	2	120			
D	11	神話	○	75	8	4	87	23	5	0	28	3	0	2	5	120			
E	12	源頼朝と源義経	△	35	9	0	44	50	5	0	55	3	1	17	21	120			
B	13	切り捨てご免	△	22	1	0	23	71	9	0	80	4	2	11	17	120			
A	14	関所		72	4	0	76	34	5	0	39	0	0	5	5	120			
D	15	仇討	○	82	4	3	89	11	8	0	19	3	2	7	12	120			
C	16	種か島(鉄砲)	◎	104	1	1	106	5	7	0	12	0	0	2	2	120			
A	17	刀がり、検地		58	2	5	65	31	14	0	45	2	1	7	10	120			
B	18	日露戦争	△	33	2	1	36	56	8	1	65	0	1	18	19	120			
A	19	生類あわれみの令	×	19	4	0	23	86	1	0	87	1	1	8	10	120			
D	20	よろい、かぶと		43	7	4	54	30	23	0	53	1	1	11	13	120			
C	21	富岡製糸工場	○	84	5	4	93	14	9	1	24	1	0	2	3	120			
B	22	キリスト教禁示		51	7	0	58	52	7	1	60	1	0	2	3	120			
A	23	鎖国		60	2	2	64	52	1	0	53	0	0	3	3	120			
E	24	織田信長	○	82	5	1	88	21	8	0	29	0	0	3	3	120			
C	25	ガス燈	◎	96	5	0	101	19	0	0	19	0	0	0	0	120			

- ◎ Hの方向の強い者が80%以上(96人以上)
- Hの方向の強い者が70%以上(84人以上)
- Hの方向の強い者が50%以下(60人以下)
- △ Hの方向の強い者が40%以下(48人以下)
- × Hの方向の強い者が20%以下(24人以下)

b 中学校の結果

分類	意見 測定値	Hの方向の強い者				HとMの方向が同程度の者				Mの方向が強い者				合計	
		肯定	肯定	中間	否定	肯定	中間	否定	否定	中間	否定	否定	肯定		
		+2	+1			0				-1	-2				
E 1	豊田佐吉と織物工業	94	15	5	114	71	2	3	76	7	0	3	10	200	
B 2	男尊女卑	△	32	17	4	53	93	3	10	106	6	4	31	41	200
A 3	明治憲法	△	27	20	0	47	116	5	7	128	8	1	16	25	200
E 4	聖徳太子		71	35	5	111	45	14	12	71	5	6	7	18	200
C 5	早馬早かご	◎	158	2	4	164	24	5	2	31	0	1	4	5	200
B 6	切腹	□	86	11	4	101	56	1	18	75	6	0	18	24	200
E 7	徳川家康と豊臣氏の滅亡	□	57	39	4	100	64	7	8	81	9	0	12	21	200
B 8	士農工商	△	47	23	5	75	76	2	12	90	10	5	20	35	200
A 9	聖武天皇と国分寺		85	24	5	114	59	4	4	67	8	1	10	19	200
D 10	お伽草子	○	145	8	6	159	19	3	12	34	3	1	3	7	200
D 11	神話		98	22	12	132	39	6	10	55	6	3	4	13	200
E 12	源頼朝と源義経		83	28	5	116	38	12	16	66	5	3	10	18	200
B 13	切り捨てご免	△	40	25	3	68	84	3	14	101	5	1	25	31	200
A 14	関所	○	135	12	7	154	25	2	8	35	4	1	6	11	200
D 15	仇討		106	10	12	128	25	9	27	61	3	3	5	11	200
C 16	種が島(鉄砲)	◎	161	6	5	172	14	1	9	24	2	0	2	4	200
A 17	刀かり、検地		85	8	17	110	39	9	24	72	2	3	13	18	200
B 18	日露戦争	□	68	19	4	92	58	5	14	77	8	2	22	32	200
A 19	生類あわれみの令	△	18	28	4	50	12	1	11	124	4	2	20	26	200
D 20	よろい、かぶと		79	11	14	104	30	9	30	69	12	1	14	27	200
C 21	富岡製糸工場	○	113	10	15	138	40	1	9	50	5	1	6	12	200
B 22	キリスト教禁示		103	15	6	124	46	4	17	67	3	2	4	9	200
A 23	鎖国		93	7	4	104	47	9	17	73	9	5	9	23	200
E 24	織田信長		122	5	7	134	27	5	23	55	4	2	5	11	200
C 25	ガス燈	◎	147	7	7	161	29	2	6	37	1	0	1	2	200

- ◎ Hの方向の強い者が80%以上(160人以上)
- Hの方向の強い者が70%以上(140人以上)69%も含む
- Hの方向の強い者が50%以下(100人以下)
- △ Hの方向の強い者が40%以下(80人以下)
- × Hの方向の強い者が20%以下(40人以下)

c 結果の考察

ア 小中学校をとおしてみられる傾向は、Mの方向の強い者が少なく、Hの方向の強い者や、HとMの意見を同程度に肯定している者が多い。このように相反する意見を同程度に肯定する傾向は次のように解釈できよう。

- o 提示された意見が文であり、意味することが相反していても、表現が明確に大きい—小さいというような同一次元の二極対立になっていない場合があること、また、二つを同時に提示せず、日をずらして別々に提示したことから相反する意見をともに肯定したり否定したりする者が多くなったといえる。
- o しかし、このことを認識の方向を規制する態度という面から考えるなら、時代に位置づけて考えようとする態度が不じゅうぶんであることを示している。(調査仮説から)Hを肯定したのは、その意見を見たとき、そう思ったという程度の反応であるといえよう。
- o しかし、この態度が不じゅうぶんなことから、歴史に対する認識の矛盾した二重構造を生みだすという点では興味あることである。たとえば、江戸時代における男尊女卑を、いっぽうでは、その時代ではという客観的な見方を肯定し、いっぽうでは、どんなに昔であっても男女の関係はぜつたい平等でなければならぬという。ややステレオタイプ化した意見をも肯定する。これは知識の層で客観的であっても、社会規範的な次元になると主観的、非歴史的なものになる矛盾である。

イ 時代に位置づけて考える意見より、現在の立場からの主観的な考えの意見を強く肯定するか、同程度の者が多くなる意見はどういう場合かみると次のようになる。

- o 小中ともに×△印、 2男尊女卑 3明治憲法 8士農工商 13切り捨てご免 19生類あわれみの令
- o 小学校△口印、中学校口印 6切腹 7徳川家康と豊臣氏の滅亡 18日露戦争
- o 小学校だけ△口印 9聖武天皇と園分寺 12源頼朝と源義経

以上の意見の内容を検討すると、3, 19, 9は民主的な政治に関係づけた意見であり、2, 8, 13, 6は自由平等、生命の尊重に関係づけられた意見であり、18は平和に関係づけた意見である。7, 12, は人情的な見方で考えた意見である。

つまり、前述の矛盾した二重構造の認識におち入りやすいのは、民主主義の政治、社会の規範に関係づけられた場合、次に人情的な人物論に関係づけられる場合ということができよう。そして、前者は児童生徒が低学年のころから意図的に指導されてきた考え方であり、また、マスコミなどをとおして影響を受けている考え方でもある。このように認識する主体の所属する集団の支配的な社会規範が事象を認識するにはたらく態度の重要な一要因であることは、すでにニューカムなどにより明らかにされている点である。⁽¹⁾児童生徒が歴史事象を認識する際して、知識の次元では客観的に受け入れても、その解釈、あるいはイメージとしては、民主主義の政治、社会規範に関する次元や人情的な人物論の次元では、現在および将来に対する考え方と過去に対する考え方とを混同した一種のアナクロニズム(時代錯誤)に陥りやすいことを示している。そして、このような考え方が多いことは、民主主義を歴史の流れとして把握することができず、ステレオタイプ化したとらえかたをする危険性があると指摘できよう。

ウ ◎○印をつけた事象で小中共通するものは、5,早馬, 早かご 10お伽草子 16種が島 21富岡製糸工場 25ガス燈などである。これらの意見は、主として技術的な発達を解釈した意見で、交通、

通信、照明、生産などの発達については、その時代に位置づけて客観的にみようとす傾向がある。

以上調査結果にみられる顕著な傾向を解釈したが、これらの意見を肯定または否定する根拠は何であろうか、それらを探ることは態度の構造を知るうえで重要なことである。そこで、この調査をもとにして実施した追跡調査と面接をとおして、この点を考察してみたい。

② 認識の方向を規制しているもの — 追跡調査および面接から—

a 追跡調査の方法

追跡調査は設問の事象の中から、10選び、それに現在の主観的考えをあてはめた意見(Mの方向)をつけ、肯定または否定の理由を書かせ、その考察をとおして、認識の方向を規定する要因をみようとすものである。調査人員は小学校38名、中学校47名である。

面接は前述の処理の方法によって処理した結果、とくに時代に位置づけて考えようとす方向の強い者(測定値50に近い者)、この方向が弱い者(測定値0に近い者)を小学校8人、中学校12ほど選び、応答理由を探ってみた。

b 紙面調査の結果とその考察

紙面の関係で、ここでは最も肯定の多かった、2男尊女卑、3明治憲法、8士農工商、19生類あわれみの令、1豊田佐吉と織物工業の5つについて例示する。

2 男尊女卑

表3

「男女の関係は、どんなに昔であっても、ぜったい平等でなければならない。」

・中学校 肯定 38 中間(どちらでもない)2 否定 5 無 2 ・小学校 肯定 24
中間 3 否定 11

理 由

肯 定	中 間	否 定
<p>・人間である以上男女は平等である、という理由が全部。具体的には、能力、生活の役割、労働という点で異なっても本質的な差がない、というのが、小中学生共通である。</p>	<p>・むかしは男子に力があり、武士がその時代の中心であった。 (中学生)</p> <p>・女がいないと人が生めないし、男がいないと米がつかれない。 (小学生)</p>	<p>・今は民主主義の世の中だが昔は武士が中心の世の中、戦いでるのは武士だから。 (中学生全部と小学生の一部)</p> <p>・女は男よりからだも小さいし、力もないから平等にするのはよくない。 (小学生)</p>

3 明治憲法

「明治のころでも、それより昔であっても憲法を作るなら、かならず政治の中心は天皇でなく国民でなければならない。」

・中学校 肯定 36 中間 4 否定5 無 2 ・小学校 肯定 33 中間 3 否定 2

理 由

肯定

- 憲法や政治というものは国民のためにあるのだから。(中学生, 小学生)
- 国民があつて, 国家がなりたつ。国民があつて天皇が存在するのだ。(中学生, 小学生)
- 天皇の政治ではよい政治が行なわれない自分かつてになる, 国民の意見がたいせつ。(中学生, 小学生)
- 天皇も国民も人間として平等, 天皇だけの政治は不平等だ。(中学生)

中間

- 当時の天皇の権力の強さから考えればしかたがない。(中学生)
- その時代によって政治の状態がちがうからなんともいわれない。(小学生)
- だれが政治の中心になろうとも, よい政治が行なわれるならそれでよい。(中学生)
- 国民も天皇も, ほんとうに政治をするわけではない。(小学生)

否定

- そのころの状態では天皇主権でなければまともならない。(中学生, 小学生)
- そのころの国民では, 政治がみだれ, 国がだめになる。(中学生)
- 人間は欲があるのだから一番偉い人になって国を支配したいと考えるのはあたりまえだ。(小学生)

8 士農工商

「人は自由に職業を選ぶ権利をもっているのだから, むかしでもぜつたいわるいと批判することが最もたいせつだと思う。」

• 中学校 肯定 3 7 中間 4 否定 5 小学校 肯定 2 6 中間 1 否定 1 1

理由

肯定

- 身分差別をすることは昔でもぜつたいわるい。人は自由平等だが武士と農民は不平等。(中学生) 町人, 農民は武士になれない, (小学生)
- 職業を自由に換えさせないのはわるい。職業の選択は自由で好きな職業, 幸福になるため選択するの当然。(小中学生)
- 身分差別をするような社会はわるい。(中学生, 小学生)

中間

- 身分制度があつたため世の中が平和になる。(小学生)
- 身分制度がなかったら農民になるものがいなかっただろう。(中学生)
- 年貢をとることができなくて困っただろう。
- 身分制度がなかったら世の中が乱れて困ったと思う。(中学生)

否定

- そのころ, 武士の地位を保つためにしたのだから, ぜつたいわるいと批判することが最もたいせつと思わない。(中学生)
- そのころ, 幕府がたおれないうちにはやむをえないことだった(中学生, 小学生)
- 農業をやる人をおさめていくためにしたのだから, いちがいになるいとはいわれない
- 幕府が長く続いたことをみると, わるかったとはいわれない(小学生)

19 生類あわれみの令

「こういうばかきまりをつくった將軍は, 人々が批判して早くやめさせるべきであつたと思う。」

• 中学校 肯定 3 4 中間 9 反対 9 無 1 小学校 肯定 1 8 中間 6 反対 1 4

理由	肯定	中間	否定
<ul style="list-style-type: none"> ・犬より人間のほりをたいせつにすべきだ。(中学生, 小学生) ・将軍はおろか政治をする資格がないから早くやめさせるべきだ。(中学生, 小学生) ・犬をだいにしにするなら, 小鳥をだいにしたほうがよい。(小学生) 	<ul style="list-style-type: none"> ・反対をすれば殺されるからしかたがない。(小学生, 中学生) ・犬をいじめるのは悪いが, 人を罰するのも悪い。(小学生, 中学生) ・犬も生物だ, ただし軽い罰を。(中学生) ・犬だけでなく他の動物も同様に扱うべきだ。(中学生) 	<ul style="list-style-type: none"> ・この時代では将軍の力が強く批判したりやめさせることが不可能。(小学生, 中学生) ※将軍は犬にも生きる権利を認めたのだから批判する必要がない。(中学生) ※動物をかわいがる将軍はよい。(小学生) ※いのちあるものを, このようにかわいがる将軍はよい。(小学生) 	

1 豊田佐吉と織物業

織物業の機械化の理由を豊田佐吉のすばらしい発明ということだけから考えてよいと思う。

・中学校 肯定 15 中間 0 反対 27 無 5 ・小学校 肯定 10 中間 2 反対 2

理由	肯定	中間	否定
<ul style="list-style-type: none"> ・豊田佐吉が自動織機を発明しなければ, 機械化は進まなかった。(中, 小学生) ・発明が増えれば国が発展する。発明という点だけから考えるのに賛成。(中学生) ・非常に苦心してすばらしい発明し, 国を助けたのだから。(小学生) 	<ul style="list-style-type: none"> ・機械化と発明の両方から考えなければならぬ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・すばらしい発明だけでなく政府も外国の技術を取り入れたり, 工場をたてたりした。(小, 中学生) ・外国の影響や協力者のことを考えるとそういえない。(小, 中学生) ※豊田佐吉より偉い人がいるから。(小学生) 	

以上の結果を考察すると次のことがいわれよう。

ア. Mの方向の意見を肯定する理由は, 現在の政治に対する考え方, モラル, 偶発的過大解釈をあてはめた考え方で, ほぼ調査の予想が適中している。

イ. しかし, これを否定する理由は必ずしも, 時代に位置づけて考えるからでなく, ※印のようにMの方向の意見を肯定する理由とは異なった主観的考えで否定している者が主として小学生にいます。このことは, 小学生の場合, Hの方向の強さを示す測定値が, 実質的にはもつと低く, Mの方向が強いことを意味しているといえよう。

ウ. Mの方向を否定する理由は, 小学生の場合には主観的考えで否定している者もいるが, 中学生のほとんど, 小学生の一部の場合, 歴史的知識が大きくはたらいっている。これは歴史事象を認識する際に, 歴

史的知識が関係がけのわく組みの一要因としてはたらくことを示している。しかし、歴史知識があれば必ずMの方向を否定するか、どうかは不明で、知識があっても、なお現在の規範をあてはめて考えようとする生徒もいるであろう。そこで、これらの点については面接結果によって、さらに検討してみよう。

c 面接調査の結果とその考察

ア．社会科の学力偏差値が高くて、この調査結果の測定値が低い者に面接してみると次のような結果がみられた。

o 中学生では歴史的知識はあるが、それより社会規範の意識が強く反応している者がいる。たとえば学力偏差値72、測定値19、の中学生の場合、生類あわれみの令では、そのころ、將軍の権力が強大であって、殺されるかもしれないが、こういうばかな規則は批判するべきでないか、それが人間としての務めだ。明治憲法も明治時代だろうとそれより昔であろうと必ず国民主権でなければならぬ。そのように考えるのが社会科を勉強する目的にそののではないか、と述べている。

o 事象に対する自分なりの意見を持ち、それ以外に観点を変えて考えようとする柔軟さのない者がいる。学力偏差値67、測定値26の中学生の場合、国力が伸びるのは国民が努力したから伸びたので日露戦争の影響ではない。戦争は国力を伸ばすものではないからだ。また関所について、関所は、旅をする人に迷惑をあたえ、交通を不便にしたから、幕府にとって、あまり、とくになる方法でない。人々に迷惑をあたえ、交通を不便にして幕府のとくになるはずがない。と述べ、そのように不便にしてまでなぜ関所をもうけたのか、と問うと、そこまで考えなかったと答えている。

o 学力偏差値62、測定値10の小学生は、切り捨てど免は、百姓や町人のいのちをそまつにするから幕府や大名はかえって生活に困る。と述べ、なぜ、そのような差別をもうけたのか、と問うと理由はであろうといのちをそまつにする政治のしかたはよくないと答えている。

以上のように歴史的知識があっても、現在の大衆中心的、民主的な規範意識にこだわりすぎると、歴史的なものを見ようとする視点の転換が容易でない。

自己の主観を時代に即して客観的に変えるには、これらの生徒の場合は、柔軟な考え方が必要と思われる。

イ．社会科の学力偏差値が中くらいで、この測定値が高い者と面接した結果では、次のようなことがいえよう。

o 学力偏差値59、測定値48の生徒の場合、正しい歴史的知識ではないが、テレビ、読書などにより、歴史の移り変わりの大まかなイメージをもっている。たとえば明治憲法に対する反応の理由を聞くと、政治は、天皇から武士、武士から天皇、天皇から国民と移ってきたのだから、昔でもぜつたい国民中心でなければならぬとはいわれぬ。また、生類あわれみの令では、綱吉は將軍で犬年で、犬をたいせつにするように言われて、したのだから、家来が言ってもいうことを聞くはずがない。国分寺については、そのころの政治は今の政治と異なって仏教が影響してやがて道鏡がでてきた、と答え、どうして、わかるのと聞くと歴史が好きでテレビや本でみたことがあると答えている。

o 学力偏差値53、測定値42の中学生、この生徒の場合は、忠実に□でかこんだ事象と意見を対比させて考えている。男尊女卑については、これは江戸時代のことに対する意見でしょう。そのころは戦いもあったし男が中心になって活躍した時代、だから男女の関係が必ず平等でなければならぬなんておかしい。明治憲法については、明治時代のことなので、天皇が政治の中心となって、

やっていくことが世の中を乱れさせなかった。切り捨ててお免では、もし、このようなきまりがなかったら、身分制度がくずれてくるのではないのでしょうか。と言う。この生徒の場合、認識の方向を規制するわく組みが、自分のもつ現在の立場からの考えに固執せず、その場面に適応して歴史的に考えよとする構えをとっている。

ウ．社会科の学力偏差値が低くて、この測定値が低い者と面接した結果では次のようなことがいえる。

○ 学力偏差値45、測定値6の中学生の場合、歴史的知識がとぼしいうえ、現在の立場からの考えをあてはめて割りきり、観点を変えて考えるような柔軟さもない。たとえば、士農工商についてはいくら昔であっても自分の職業に合ったものを選べばよい。種が崑のような、あんな幼稚な鉄砲を大名がほしがったのはおかしい。日露戦争をとおして国力が伸びたが、戦争などしないで国力が伸びたほうがよいから日露戦争と国力の伸びたことを関係づけるのには反対する。キリスト教は政治のじやまになるというので禁止されたが、いろいろよいことを教えたのだから政治のじやまになるはずがない、という考え方である。

○ 学力偏差値46 測定値3の中学生の場合、でかこんだ事象をちよつと見て意見だけ読んだり、意見をよまず、の中に書かれたことだけを読んで反応したと言う。実際は正しい反応もあるので全然読まないのではなく、多少は見ているがその配慮はしなかった、ということであろう。調査に応ずる態度も影響している。

○ 上記の生徒や、その他の生徒に明確な理由はないが何となく、そこがよさそうだからつけたという者がいる。しかし、それを突っ込むと、歴史的知識が乏しかったこと、文章の読解が不じゅうぶんなことがあるようである。そこで、あらためて意味を説明してやらせても反応には変化がない。したがって、この生徒の場合、読解力は本質的な問題でなく、歴史的知識が乏しいことや、自分の常識的な考えをあてはめて観点を変えて考えることができない、ということにあるといつてよかろう。

以上の検討をとおして、歴史認識を内面的に規制する関係づけの枠ぐみの要因としては、歴史的知識があげられよう。しかし、歴史的知識があればよいというのではなく、現在の立場での主義、常識をあてはめず、さらに、なぜそのようなと追究的に考えると、問題場面に即して観点を歴史的に変えてみるとか、客観的な史実に即して考えようとする、などの見方考え方が伴わなければならない。また小学生の事例にみられるように大きかであっても歴史の流れに関するイメージをもつことは、歴史事象を認識する際、時代に位置づけて把握することを容易にするといえよう。歴史は直接経験することが不可能であるからイメージが重要になることは当然である。しかし、そのイメージが客観的であるか、事実と離れた空想的イメージであるかによって認識の方向が異なるといえる。

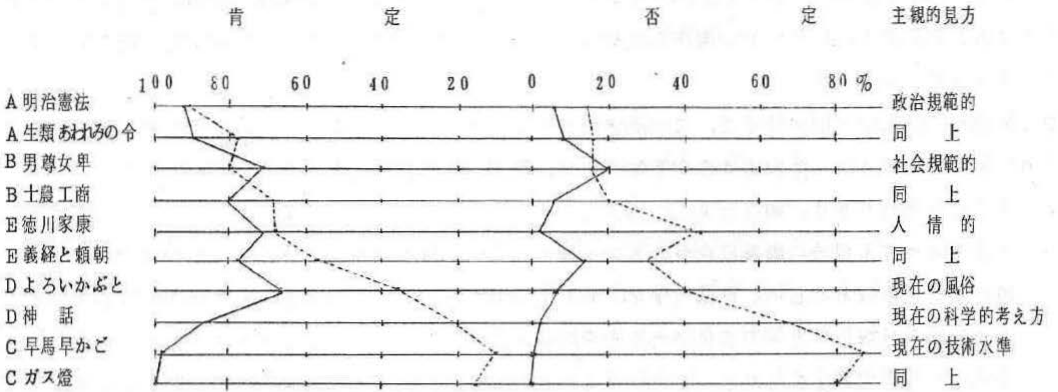
(7) 歴史認識における次元の相違と関係づけの枠ぐみ

① 事象に対する意見の次元と肯定否定の関係

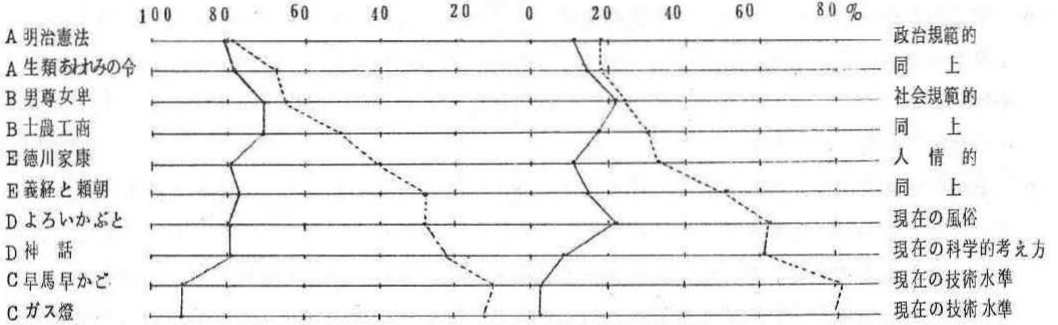
この調査における児童生徒の反応は、あくまでもでかこんだ事象の意見に対する反応である。そして主観的見方として、方向性をもたせた意見の中には、いろいろ次元の異なるものがある。そこで、前述の五つのABCDEの事象の中から2つずつ選び、その事象に対する客観的見方の意見(H)に肯定または否定したものの%を実線であらわし、主観的見方の意見(M)に肯定または否定した者の%を点線であらわしたプロフィールを作成すると次のようになる。(どちらでもないに反応した者ははぶく)

小学校

図 2



中学校



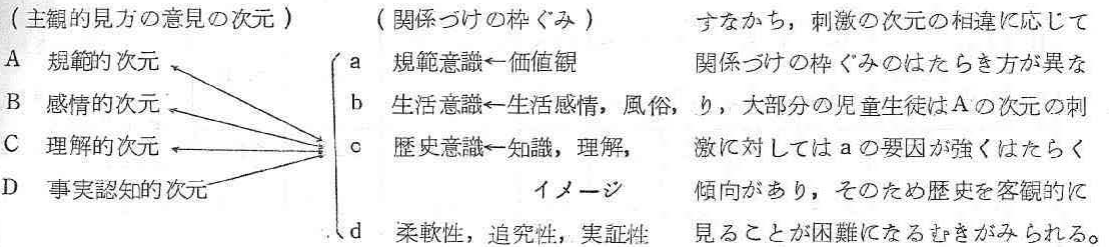
時代に位置づけて考えようとする意見に対する反応(実線)を見ると肯定する者が多く否定する者が少ない。とくに技術的発達に関する事象の場合にはこの傾向が強い。いっぽう主観的見方に対する反応は次の意見の相違によって異なった反応の傾向を明瞭に示している。すなわち現在の技術水準を過去にあてはめた意見、一現在の風俗、科学的考え方をあてはめた意見一歴史的人物に対する人情的意見一現在の社会規範、政治規範をあてはめた意見となるにしたがって、漸次否定する者が少なくなり肯定する者が増える傾向である。

これらの意見は次元がそれぞれ次のように異なっているといえよう。過去の技術的発達の事実認知が問題とされる次元一昔の人の気持ち、考え方の理解が問題とされる次元一昔の人物に対する感情的次元一昔の事象に対する規範的次元

このような、事実、理解、感情、規範という次元が異なるにつれて、児童生徒の関係づけの枠ぐみは歴史的にはたらくことがだんだん困難になり、主観的な時代錯誤的な考え方が強くなることを示しているといえる。そこで、これまで述べた追跡調査、面接の結果などを利用して刺激の次元とそれに対する関係づけの枠ぐみとの力動的な関係について考察をしてみたい。

② 認識の次元と関係づけの枠ぐみの力動的関係

刺激の次元を上記の分析から次のA～Dに分けてみる。いっぽう、これまで考察してきた点から関係づけの枠ぐみとしてはたらいっている要因もa～dに分けてみる。そして、この両者の関係を図示すると次のような関係になる



しかし、個人的には同一の刺激であ

ってもa～dの要因のはたらき方が異なり、たとえ、刺激が規範的次元のものでこれを歴史的にみる児童生徒もいる。これらの児童生徒の関係づけの枠ぐみのはたらきには、とくに歴史的イメージ、知識、それはなぜかと考えようとする意識、問題場面に依拠して歴史的に考えようとする意識が強いといえよう。歴史認識は人間の行為を対象とする認識であるから、だれしも感情的、道徳的、常識的なとらえ方をする傾向をもっているといつてよい。しかし、それが歴史的な見方と矛盾するか、矛盾しないかということは認識する主体のもつ関係づけの枠ぐみがどの程度歴史的に洗練されているかということであろう。そして、この研究をとおしての一つの仮説としては正しい知識にささえられた歴史的イメージが大きなはたらきをしているのではないかと考える。その理由は、面接結果からの推測とイメージそのものが経験をとおして形成されながら、それ以後の知覚や判断を逆に左右するはたらきをもっているからである。見田宗介氏が朝日新聞で日本人の英雄像について「民衆は心の中で英雄のイメージを勝手につくり上げ、実物の英雄よりもイメージの英雄を愛しあてられる。民衆が自分たちの夢を託して作りあげたイメージこそがじつは英雄の本質なのであり、実在の人物はそのための素材にすぎない」(41, 1, 31)と述べているごとく、児童生徒にとっても封建時代の男女関係、支配関係、源義経、徳川家康などについて時代を超越した否定的あるいは肯定的イメージがあり、それがはたらいっていると推測することは可能であろう。したがって民主的な規範に関する次元の意見に肯定的に反応したから民主的な態度が強いと解釈するより、現在の社会を基にした封建時代、あるいは明治の天皇制に対する否定的イメージがはたらいたと解釈することが妥当のように思われる。

このように考えると歴史的な関係づけの枠ぐみを形成するにはイメージを歴史的に洗練することが必要になってくると考えられる。しかし、このイメージは対象に応じて無数に、しかも対象に応じてそれを構成する要因も異なるといわれている。一般的に広義には「特定の対象のもっている実態的な諸特性、特定の対象との接触の好み、パーソナルコミュニケーションとかマスコミ等に基づく学習さらに一般的評判、個人の生得的好み、合理的及び非合理的想像、空想、その他ありとあらゆる事象的認知、好み、態度の総合されたもの」ときわめて包括的に定義する人もいる。(8) この場合としては事象とそのものについての歴史的知識、事象を位置づけられるだけの歴史の流れの把握、歴史的に考えようとする構えなどの要因を含んだイメージの形成が重要のように思われる。

(8) 時代に位置づけて認識しようとする態勢の強さ

以上にみてきたごとく、認識の方向を規制する要因はきわめて複雑であり、かつ個人によって、その要因のはたらき方は異なるが調査結果を前述の処理方法によって測定値を算出し、その分布をみると次のようになる。

表 4

Hの方向 の強さ	8以下	9~	16~	23~	30~	37~	44~	合 計	M	S, D
小学校	2	12	39	32	28	6	1	120	24.47	8.05
中学校	11	25	43	50	47	18	6	200	25.87	7.21
合 計	13	37	82	82	75	24	7	320		

$$\chi^2 = 94.46$$

$$df = 6$$

$$p >= 0.05$$

a 小学校と中学校の相違

分布の差を検定してみると、有意水準5%で差がない。また、37~43の項目の6人と18人、8以下の2人と11人について比の検定してみると同じく差がない。したがってこの調査ではとくに中学生が小学生より時代に位置づけて客観的にみようとすする傾向が強いとはいわれない。

この点については次のように考えることができよう。

ア 表3で考察したごとく、小学生の反応は結果として歴史的に考える方向であっても、その理由は必ずしも歴史的でない者がいるから実質以上に測定値が高くなっている。

イ 反面、中学生は面接の考察で述べたごとく歴史的知識は増加しても、精神的発達に伴って生活環境における規範意識も強まり、常識が豊かになり、これが歴史的見方より強くはたらくような傾向を生じてくとも考えられる。両者の均衡がとれるほどに歴史的見方が深まっていないということが一応考えられる。

この点について知覚過程の実験ではあるが、ピアジェが錯視に関する実験をおして、大人は子どもより先行経験に基づく態度がはたらく、その子どもより錯視を生じやすい場合があること、認識の発達には、一般的には主観的自己中心化の傾向から客観的脱中心化の方向に進むが、この原則は一様にあてはまるものでなく、知覚の発達は少なくとも知能のように一義的に発達するものでない(4)と述べていることなどと考え合わせると小学生より中学生は知識が増加し思考力は増しても認識過程にはたらく関係づけの枠ぐみが、われわれが考えるように小学生より客観的、歴史的にはたらくより、むしろ強い先入観、ステレオタイプとしてはたらくということも考えられる。しかし、この点は調査の未熟な点や少数の生徒であるから断定はできない。

b 学力偏差値との関係

学力偏差値、測定値ともに平均値と標準偏差により、次の5つのカテゴリーに分けて相関をみる。

小学校

中学校

表5

学力偏差値	I	II	III	IV	V	合計
43	44	49	59	69		
以下	48	58	68	以上		
I 13以下	3	4	1	0	0	8
II 14~20	10	12	8	7	0	37
III 21~27	7	4	11	10	5	37
IV 28~35	1	3	7	10	5	26
V 36以上	1	2	3	3	3	12
合計	22	25	30	30	13	120

r=0.44

学力偏差値	I	II	III	IV	V	合計
40	41	51	61	71		
以下	50	60	70	以上		
I 15以下	5	21	10	0	0	36
II 16~22	7	15	16	4	1	43
III 23~29	0	14	22	12	2	50
IV 30~36	0	6	19	18	4	47
V 37以上	0	0	8	11	5	24
合計	12	56	75	45	12	200

r=0.741

ア 中学校は1学期の学力偏差値との相関は非常に高い。したがって学力偏差値の高い者ほど時代に位置づけて客観的に考えようとする傾向がある。

イ 小学校は中学校ほどでないが相関はかなりある。したがって中学校と同様の傾向があるといえよう。

c 普通授業群と授業研究群の相違

研究方法で述べた有意抽出の小学校40人ずつ、中学校50人ずつの比較群を以下に検討する。

小学校

群別	15以下	16~	23~	30~	37以上	合計
普通授業群	5	13	8	12	2	40
授業研究群	5	12	10	9	4	40
合計	10	25	18	21	6	80

$\chi^2 = 1.28 \quad df = 4$

$p > 0.05$

中学校

普通授業群	2	16	14	12	6	50
研究授業群	3	7	15	13	12	50
合計	5	23	29	25	18	100

中学校

$\chi^2 = 4.76 \quad df = 4$

$p > 0.05$

中学校ともに普通授業群と授業研究群との間に差はない。

しかし、中学校の16~22の項目はC, R=2.14

$p < 0.05$ でやや相違がみられる。

2 歴史認識を深めていく思考態勢

(1) 調査のねらい

児童生徒が学習をとおして歴史認識を深めていくには、次々に提示される歴史事象を考察し、事象と事象との関係から新しい意味を把握しなければならない。このためには事象に対する視点と解釈が発展的に深まる必要がある。この事象に対する視点と解釈の枠組みには個性的なものがあり、しかも異なった思考結果を生み出すという意味において思考態勢といつてよいであろう。

前節では、主として歴史事象を認識するに際して、どのような見方で認識しようとするか、その方向をみたのであるがここでは歴史的人物の相異なる行動を次々に提示して、どのような見方、考え方で思考を發展させようとするか、次の点について分析することをとおして関係づけの枠組みのはたらきをみようとするのがねらいである。

- a 現象的に異なる歴史事象を考える視点と考え方
- b 歴史事象の背景となる時代の動きを年表形式で提示した場合の視点と考え方
- c 年表を提示する前とあとの同一事象に対する視点と考え方の変化
- d 情報として提示した年表の読み方

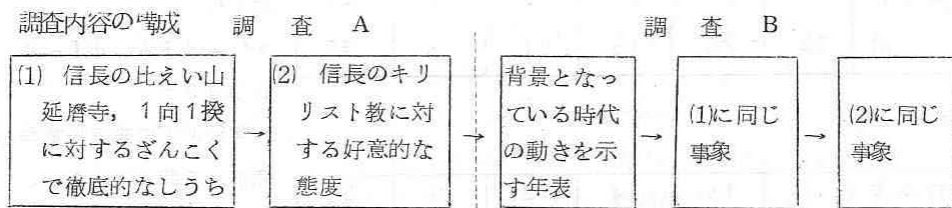
(2) 調査内容の構成

① 素材選定の観点

- a 調査のねらいを達成するにふさわしい意味内容を持ち、しかも授業に使用されない素材であること。
- b 生徒がある程度知っている歴史的人物であること。

以上の点から、織田信長を素材としてとりあげ、和辻哲郎「鎖国」読売新聞社「日本の歴史」第7巻桑田忠親「戦国武将の手帳」笠原一男「日本史小年表」などにより次のように調査内容を構成した。

② 調査内容の構成



調査Aでは背景となっている時代の動きを示す情報を与えず、(1)から(2)へどのように思考を發展させるかみる。調査Bでは、背景となっている時代の動きを年表として与え、調査Aと同じ歴史事象をどのように考えるか、また調査Aの考え方とどのように異なるかみる、さらにその相違の原因となっている年表の読み方を検討しうるよう問題構成した。内容構成は、小中学校ほぼ同一であるが、次の点が異なる。

- o 中学校は調査Bにおいて参考資料をうるため、秀吉のキリスト教禁止の設問がひとつ加わるが小学校はない。したがって、小学校の年表は1582年までであり、文章も後掲のごとく簡単になっている。

(3) 調査問題

調 査 A

組	番
---	---

I 次の(1)の文を読み、問いにこたえなさい。

(1)

京都にのぼった織田信長は、近畿や北陸の大名や一揆と血みどろの戦いをつづけ、対立者を次々に倒していった。1571年、比叡山を攻めたときは、延暦寺の仏像、お経、宝物など、ことごとく焼き、僧はもちろん、泣きさけぶ女や子どもまで首をきり、死者1600人、死体は山谷にみち、一山は一大殺し場になったという。

また、1574年、伊勢長嶋の一向一揆（真宗の僧、農民などの一揆）を征服したときも、農民・僧の区別なく見つけしだい殺し、死者は2万にのぼったという。信長は「男女ことごとくなでぎりにするよう申しつけた。身をなげて死んだ者も多い。」とほこらかに勝利を手紙で報告している。

あなたは、(1)のような信長のやり方を、どのように考えますか。あなたの考えたことをかきなさい。

II 次の(2)の文を読み、問いにこたえなさい。

(2)

キリスト教は、わが国に伝わってから、だんだん広まってきたが、信長は1569年は宣教師（教えをひろめる人）の京都在住をゆるし、1580年には、安土に教会をたてるための広い土地を与えた。

宣教師たちが信長をたずねると、信長は次々に天文学のことや、寒い土地と暖かい土地の相違諸外国の風俗のことなどを質問した。宣教師たちの地球儀を使つての説明には非常に感心し、ヨーロッパから日本へくる旅のようすなどはたいへんよろこんで聞いたという。

1581年には、安土城に神父たちを招き、自ら案内し、帰国する神父には、天皇がほしいという願いをことわったほどたいせつにしていた〈びようぶ〉を送り、「自分が神父を尊敬することを日本中に知らせるのがうれしい」といったという。

あなたは信長の(1)のようなやりかたに対して、(2)のようなキリスト教に対する態度をどのように考えますか。あなたが考えたことをかきなさい。

調 査 B

組	番
---	---

Ⅲ Aの(1)と(2)のことがらは、Cの年表の(1)、(2)の傍線の引いてあるところです。Cの年表をまず先生が読みます。その次に、あなたがたがよく読んで、次の問いに答えなさい。

① あなたは、(1)のような信長のやりかたを、どのように考えますか。あなたの考えたことをできるだけ具体的にかきなさい。また、そのように考えたわけは、年表の中のどれですか。その番号を右のらんにかきなさい。

考 え た こ と	考えの根拠となった年表の中の番号 (いくつかいてもよい)
(1)のようなやりかたに対して、あなたの考えた結論をのべなさい。	

② 信長の(1)のようなやりかたに対して、(2)のようにキリスト教に好意を示した態度を、あなたはどうか考えますか。考えたことをできるだけ具体的にかきなさい。またそのように考えたわけは年表の中のどれからですか。その番号を右のらんにかきなさい。

考 え た こ と	考えの根拠となった年表の中の番号 (いくつかいてもよい)
(2)のような信長の態度に対して、あなたの考えた結論をのべなさい。	

Ⅳ 信長の死後、天下を統一した豊臣秀吉は、比叡山の再興をゆるし、1587年に、信長が保護したキリスト教を禁止し(年表の(3)の傍線を引いたところ)「宣教師たちは20日以内に帰国せよ。ただし貿易はやってもよい。」という命令をだしました。このようなキリスト教に対する秀吉のやりかたをどうか考えますか。考えたことをかきなさい。また、そのように考えたわけは年表の中のどれからですか。その番号を右のらんにかきなさい。(小学校はⅣはない)

考 え た こ と	考えの根拠となった年表の中の番号 (いくつかいてもよい)
(3)のような秀吉のやりかたに対して、あなたの考えた結論をのべなさい。	

C 年表 (中 学 校)

社会の中心となる勢力	政治の権力	(1) おもなできごと	(2) 外国との関係 キリスト教との関係
天皇・貴族を中心とする勢力① 武士を中心とする勢力②	(足利氏)⑤ 室町時代③	比叡山延暦寺は平安時代から仏教のひとつの中心勢力で多くの荘園(領地)と僧兵をもち、強い権力をもっていた ⑨ 1467 応仁の乱(このころより戦乱が各地にひろがる) ⑩ ○ 真宗(一向宗)が農村にひろがり、村の自治組織がそのまゝ信者の強い団結となつてきた。中心は本願寺であつた、	14~15世紀にかけて、ルネサンスなどにより自然科学が発達した ③③ 1492 コロンブスがアメリカ大陸発見 ③④ 1498 バスコ・ダ・ガマがインド航路発見 ③⑤
	(戦国大名)⑥	1508 加賀に一向一揆おこり各地にひろがる ⑫ 1532 近畿地方の各地に一向一揆さかんにおこる ⑬ 1559 信長 京都にのぼる ⑭ 1560 信長 おけはざまの戦いで今川義元をやぶる ⑮ 1563 徳川家康一向一揆のため苦戦する ⑯	1543 ポルトガル船種子島につき鉄砲をつたえる ③⑥ 1549 ザビエルがキリスト教をつたえる ③⑦ ○ ポルトガルとの貿易がだんだん盛んになり鉄砲・火薬など輸入される ③⑧
	戦国時代④ 織田氏⑦	1568 信長 諸国の関係の関所を廃止。自由に商いができるようにする(楽市・楽座) ⑰ 1570 一向一揆おこり信長苦戦する ⑱ 浅井・朝倉・比叡山の延暦寺 信長に反抗する 1571 信長比叡山を焼きうちする(1) ⑳ 1573 信長 浅井・朝倉をほろぼし、室町幕府をたおす ㉑ 1574 信長 伊勢長嶋の一向一揆を焼き殺す(1) ㉒ 1575 信長 長篠で武田氏をやぶる(鉄砲隊が活躍した) ㉓ 1577 信長 安土の城下町に自由に商いのできる法令をだす ㉔ 1580 一向宗の本山、本願寺、信長に降伏、一向一揆完全に平定 ㉕ 1582 明智光秀 本能寺に信長をおそい殺す。秀吉光秀をうつ 秀吉山崎で検地を行なう ㉖ 1583 秀吉 近江の検地をする ㉗ 1584 秀吉 比叡山の再興をゆるす ㉘ 1586 秀吉 太政大臣となる ㉙ 1587 秀吉 九州に遠征し 島津氏降伏する ㉚ 1589 諸国の刀狩りを行ない、農民と武士を区別する ㉛	1569 信長 宣教師の京都居住ゆるす(2) ③⑨ ・ キリスト教がひろまつてきた ④⑩ 1577 京都に南蛮寺(教会)ができる ④① 1580 信長 安土に南蛮寺(教会)をつくる土地を与える ④② 大村氏 長崎を教会館に寄附する ④③ 1581 信長 宣教師にびょうぶをおくる ④④ 1582 九州の大名ローマに使いをおくる(2) ④⑤ ・ キリシタン大名多くなり活動する ④⑥ 1587 秀吉 キリシタン禁止令をだす(3) ④⑦ 1590 京都の南蛮寺を焼き、宣教師を追放する(3) ④⑧

C 年表 (小 学 校)

社会の中心となる勢力	政治の権力	(1) おもなできごと	(2) 外国との関係 キリスト教との関係
天皇・貴族を中心とする勢力① 武士を中心とする勢力②	室町時代③	えんりやくじ 比叡い山の延暦寺は平安時代から仏教のひとつの中心となる勢力で多くの土地と僧兵をもち、強い権力をもっていた ⑨ 1467 応仁の乱 (このころからいさが各地に多くなつた) ⑩	○ 1400年代から1500年代にかけて、ヨーロッパに文化、が発達した(学問ちようこく、絵など) ⑳
	⑤	しんしゆう いつこうしゆう ○ このころ真宗(一向宗)という仏教が農村にひろがり、村ぜんぶがそのまま信者の強い団結となつてきた。その中心は ⑪ 本願寺であつた	1492 コロンブスがアメリカ大陸を発見した。 ㉗ 1498 バスコ・ダ・ガマがヨーロッパからアジアにくる航路を発見した。 ㉘
	⑥	⑤ 戦国大名 戦国時代に各地に勢力もつた大名 ④ 戦国時代 1506 加賀(北陸地方)に一向一揆(一向宗の一揆)がおこり ⑫ 各地にひろがつた。	1543 ポルトガル船が種子島につきてつぼうをつたえた。 ㉙ 1549 フランスコ・ザビエルがキリスト教をつたえた。 ㉚ ○ ポルトガルとの貿易がだんだん盛んになり、鉄砲、火薬などが輸入された。 ㉛ 1569 <u>信長、宣教師が京都にすむこと(2)をゆるした</u> ㉜
	⑦	1532 近畿地方の各地に一向一揆がさかんにおきた ⑬ 1559 おだの結城、織田信長が京都にのぼつた ⑭ 1560 信長がおけはざまのたたかいで今川義元をやぶつた。 ⑮ 1563 徳川家康が一向一揆のため苦戦した ⑯ 1568 信長が領地の開所をやめた、また自由に商うことができるようになった。 ⑰ 1570 一向一揆がおこり信長が苦戦する。浅井、朝倉などの大名や比叡い山の延暦寺などが信長に反抗した。 ⑱ 1571 信長が比叡い山をやきうちにした。 ⑲ (1) 1573 信長が浅井、朝倉などの大名をほろぼし室町幕府をたおした。 ㉑ 1574 信長 伊勢長嶋の一向一揆をたいらげた。 ㉒ (1) 1575 信長、長篠で武田氏をやぶる! くてつぼうたいがかつやくした。 ㉓ 1577 信長が安土の城下町に自由にあきないができるようになった。 ㉔ 1580 信長が安土に南無寺(教会)をつくる土地をあたえた。 ㉕ ○ 大村氏(大名)長崎の土地を教会の領地にきふした。 ㉖ 1581 信長が宣教師にびようぶをおくつた。 ㉗ (2) 1582 九州の大名がローマに使いを送つた。 ㉘	○ キリスト教がだんだんひろまつてきた。 ㉙ 1577 京都に南無寺(教会)ができた。 ㉚ 1580 信長が安土に南無寺(教会)をつくる土地をあたえた。 ㉛ ○ 大村氏(大名)長崎の土地を教会の領地にきふした。 ㉜ 1581 信長が宣教師にびようぶをおくつた。 ㉝ (2) 1582 九州の大名がローマに使いを送つた。 ㉞
	⑧	1582 明智光秀が本能寺に信長をおそい殺した ㉞	1582 九州の大名がローマに使いを送つた。 ㉞

(4) 調査方法

a 時間、調査A(1)——(2)——調査B年表読む——(1)——(2)

小学校 調査者読む記入9分—調査者読む記入9分—12分—調査者読む記入10分—同様に10分
 中学校 同上 7分—同上 7分—10分—同上 10分—同上 10分
 —中学校(3)—10分 合計 小学校50分 中学校54分

b 調査Aの記入の際は年表と調査Bは配布せず、調査Bのときは用紙を配布し、年表と調査Aの事象を相互に対比できるように調査Aの用紙は回収しなかった。なお調査処理過程で解釈しにくい生徒は面接を行なって、考え方を追究した。

(5) 調査処理の方法

a 調査は小学校3学級、中学校5学級に実施したが、考察の対象としたのは研究方法で述べた有意抽出の100人である。

b 自由記述の形式であるので、分析の視点をきめて考察しなければならない。しかし、この分析の視点こそ、児童生徒の思考態勢のひとつのパターンにはかならない。ここでとった方法は、大きくはⅠの理論的考察で述べた視点に基づくが、具体的には、児童生徒の書いたものを反復読み返して、少しでも児童生徒の思考態勢に迫りうるように修正した結果である。この分析の視点は結果の考察のところに、それぞれ掲載する。

(6) 現象的に相異なる事象を考察する視点と考え方——調査Aの結果とその考察——

調査Aの(1)から(2)への思考のすすめ方を分析した結果、次のような視点が設定できた。

① 思考態勢分析の視点——その1・情報を与えない場合——

(1)の信長の行為に対する(2)の行為についての見方、考え方			類 型	思考態勢の類型
視 点	考 え 方			
a 歴史 事象の もつ現 象面を みる	a ₁ (1)で否定し(2)はよいことだ賛成だという意見	浮動的	I 浮動的 (1)を現象的にみて、さんこくなしうち仏教に冷淡などと否定し、(2)も現象的にみて親切な人、信仰深い人、こういうやり方に賛成などという発展のさせ方。 a ₁ b ₂ の者	
	a ₂ (1)で否定し、その構えて(2)をみて、仏教に対するしうちの不公平、キリスト教に対する好意が不当であると批判する。	固定的		
	a ₃ (1)と対比せず、前の考えとは別(2)の現象面を見て、否定(天皇をたいせつにしない)または肯定する。	累加的		
	a ₄ (1)のようなやり方に対して、なぜ(2)のようなやり方をとったのか、信長の考えを知りたいという疑問	発展的		
			II 固定的 (1)を現象的にみて、さんこくなしうちと否定した構えて(2)も現象	

視 点	考 え 方	類 型	思 考 態 勢 の 類 型
b 信長の性格という点から統一的にみる	b ₁ (1)で受けた否定的な構えで、信長の性格を否定的にみる。ざんにんで不公平、人気とり、身勝手な男だなど。	固定的	的にみる。そして、信長の行為、性格を不公平、身勝手、不当な好意などと批判する。
	b ₂ (1)で否定し、(2)で逆の人物批評をする(ざんこんな人—とっても親切な人、宗教に冷淡—信仰のあつい人)	浮動的	a ₂ b ₁ の者
	b ₃ (1)と関係なく(2)だけで信長の人物論を述べる。	累加的	Ⅲ 累加的、(1)と(2)を対比して考えず、視点も考え方も異なる発展のさせ方で、(1)と(2)を切り離せばすぐれた意見の中にはある。
	b ₄ (1)との対比で信長の性格、考え方をやや客観的に述べる、性格の2面性や(1)からみてキリスト教を信仰したと思わぬなど。	発展的	Ⅳ 発展的 Ⅳ ₁ 信長の性格という面から統一的にみる。
c 時代性から	c (1)と関係なく(2)だけで、貿易の利益、外国文化の摂取などについて述べる。	累加的	a ₄ b ₄ の者
b 全国統一	d ₁ (1)と関係なく、全国統一のため鉄砲を輸入するためという意見	累加的	Ⅳ ₂ 時代性(全国統一、対仏教政策)という点から統一的にみる。
	d ₂ (1)と対比して、仏教に対する政策として解釈する。	発展的	V 発展的 信長の性格、考え方(主體的側面)と時代性との複合的視点で統一する。
e 複合的視点 信長の性格と時代性	e ₁ (1)と対比して、対仏教政策と信長の海外、キリスト教に対する関心と興味などから。	発展的	e ₁ e ₂ の者
	e ₂ (1)と対比して、全国統一、対仏教政策と信長の2面的な性格から統一しようとする。	発展的	
	e ₃ (1)と関係なく、鉄砲輸入、信長のキリスト教に対する関心興味を述べた意見	累加的	

② 思考を發展させる態勢の事例

a 現象的な視点で、考えが刺激によって左右される浮動的な例

小学生 S・I 知能偏差値39 社会学力偏差値45

(1) ひどすぎる。政治をやる人なら大名にさせないほうがよい。

(2) (1)より(2)がやさしい心をもって、国民に親切をしたことは信長はりっぱな大名だと思った。

小学生 K・L 知能偏差値54 社会学力偏差値47

(1) 子どもまで殺すのはあんまりひどいと思う。

(2) (1)はざんこくなことをしたが、(2)は信長は宣教師が京都に住むことをゆるしたのでいいと思うが

(1)のやり方はわるいと思う。

中学生 H・S 知能偏差値42 社会学力偏差値39

- (1) 昔だったから、このように何人の人を殺してもつみにならなかったが、とてもわるいやり方だと思う。
- (2) (1)のようなことは、とても悪いやり方だと思う。(2)のようなことは、ほんとうによい、ためになるやり方だと思う。

中学生 H・L 知能偏差値43 社会学力偏差値43

- (1) 信長のこうしたやり方はあまりにもひどすぎる。宗教をにくむのはわかるが、つみもない女や子どもまでころすことはなかったと思う。
- (2) (1)では、あまりひどいやり方だった。(2)ではキリスト教が広まったため、教会をたてるために土地をやるほどに保護したのはたいへんよい。

b 先行経験による影響を受けて考え方が固定する例

小学生 I・H 知能偏差値51 社会学力偏差値44

- (1) 女子や子どもまで、そんなことをしなくても、いいと思う。
- (2) 信長は自分がえらくなるために、農民などをころし、農民でないものにしんせつにすることは、いけないと思う。

小学生 H・H 知能偏差値43 社会学力偏差値49

- (1) 女子や子どもまで、首を切るのは悪いと思う。
- (2) (1)で首をきったのに、キリスト教だけえこひきをしたのでわるいと思う。

中学生 T・W 知能偏差値59 社会学力偏差値73

- (1) おそろしいやり方だと思う。もっと、しんけんを考えて行動するべきだと強く思う。農民や僧を殺さなくてもいい方法があったのではないかと思う。
- (2) (1)のようなおそろしいことをしておきながら、キリスト教のためには何事もするひきような態度に強く反対する。日本中に自分が神父を尊敬するということを知らせるためにやったという態度にも強く反対する。

中学生 I・S 知能偏差値52 社会学力偏差値55

- (1) さんこくだと思った。(なぜ泣きさけぶ女や子どもまで首を切ったか)
- (2) (1)のときはやたらに人を殺していたのに(2)になって、きゆうりにキリスト教なんか信じたのはおかしい。わざわざ教会をたてるための広い土地を与えるなど必要のないことだ。

c 現象的に異なる刺激に対して統一的に考えず、それぞれ異なった反応を累加していく例

小学生 N・S 知能偏差値54 社会学力偏差値72

- (1) その時代には、げこくじょうの時代でもあったし、そういうふうになんか心をおかして、ものごとを行なわなければ天下統一はむりだと思っただけから、信長のようなやり方もしかたがないと思う。でも、少し、やり方があらっばいいと思う。
- (2) 信長は学問をたいせつにして世の中のことをよく知りたいという心があると思うので信長はりっぱだと思っただけ。

中学生 H・I 知能偏差値57 社会学力偏差値44

- (1) 信長でなければできないと思う。信長のやり方だからしかたがないか殺さなくてもいいと思う。国内を統一するためにはしかたがない。
- (2) 信長はそれだけキリスト教を信仰していた。

中学生 M・T 知能偏差値59 社会学力偏差値68

- (1) 信長は気性のあらい人だ。それに信長に対立したからといって、女や子どもまで殺すというのはなさげにかけていると思う。その反面、日本全国を統一するためには、こういったなさはきんもつだと思ふ。
- (2) 信長はキリスト教の宣教師をかわいがった。それはよいが、天皇がほしがっていた<びょうぶ>を送り、尊敬したそうだが、いくら天皇の力が弱く、名前だけの天皇であっても、天皇は天皇、信長は日本人、日本人の代表である天皇をだいにしないのはどうかと思う。

d 現象的には異なった刺激を信長の性格、考え方という人物的な側面から統一する例。

小学生 M・S 知能偏差値64 社会学力偏差値75

- (1) いくら、信長の考えにそむいたとはいえ、女・子どもまでみさかいなく首をきることはなかったと思ふ。
- (2) 信長は(1)のようにふつうの人には考えられないようなざんこくなことをしていながら、キリスト教をだいにしたというのは、信長の考えがきびしいだけでなく、海外のことも学ぼうという進歩てきなところがあったのではないかと思ふ。

中学生 N・S 知能偏差値61 社会学力偏差値65

- (1) 信長のやり方はむごく残こくではあるが、このやり方が悪いとはいいきれないと思ふ。今のベトナム戦争もこのような傾向があるので、当時のみだれていた世の中には、こうするよりし方がなかったと思ふ。しかし、仏像、お経、宝物などは残しておいてほしかった。どちらにしても戦国時代を統一するうえに、このようなやり方でしかたがないと思ふ。
- (2) 信長は僧がきらいだったし、仏教も、もちろん、このまなかったが、新しい学問に対しては情熱があったと思ふ。外国からくる神父などに知識を質問したのも、だいにしていた<びょうぶ>をやったのも外国に情熱をもったからだと思ふ。いくさのためにはむごいやり方があったが、その反面、彼の学問に対する情熱も忘れてはいけなないことだと思ふ。

e 時代性(対仏教政策・全国統一)という面から統一的に考えた例

小学生 Y・Y 知能偏差値56 社会学力偏差値59

- (1) 信長のやったことは、すこしは、むごいかもしれないが、そのころ天下を統一するためには対立者などを殺さなければできないし、そうすることによって、こわがって、こうさんするものもできたのではないかと思ふので、このようなことは天下を統一するためにはしょうがなかったと思ふ。
- (2) そのころ、外国は文化が発達していて、天下をとるには、そのような文化をとり入れてやるのがよいので宣教師をだいにした。宣教師をだいにすれば宣教師によって外国の文化がはいてくるので天下を統一するのにつごうがよかったと思ふ。

中学生 K・M 知能偏差値70 社会学力偏差値71

- (1) 信長は天下をとるために、しかたなくやったことだろうと思ふが、しかし、あまりにもひどすぎる

と感じた。天下をとるためには思いきった行動が必要だと思いが、話し合いなどで解決できなかったものだろうか。子どもや女は直接関係ないのではないか。

- (2) 天下を統一するために反抗する者はなんでであろうと切りすてるという考えで延暦寺の僧たちを殺したたのであろう。それに対してキリスト教というのは統一のじゃまにはならないうえ、貿易の利益などで統一にはつとがよい点があるので保護したのだと思う。

f 信長の性格、考え方と時代性との複合的視点で統一的に考えた例

中学生 L・H 知能偏差値62 社会学力偏差値77

- (1) 信長が徹底的に仏教の勢力を弱くしようとした気持はわかるが少しひどすぎると思う。これには信長の性格も関係しているのだと思う。しかし、こういうことによって信長は全国統一に近づいたのだからこれでよいと思う。
- (2) 信長が、キリスト教を保護した第一の理由は仏教の勢力を弱めるためということと、キリスト教を保護することによって、貿易を盛んにし、たくさんの利益を得ようとしたことだと思ふ。そのほかに信長が世界のようなすを知ろうとした広い気持もうかがわれると思う。

③ 小学生と中学生の思考を發展させる態勢の相違

これまで分析してきた、思考を發展させる態勢の分析視点で小・中学生の記述内容を分類すると次ページの表のようになる。

- a 全体として、小学生と中学生の思考態勢は当然のことながら、 $\chi^2 = 37.2$ $df = 5$ $p < 0.01$ で異なっている。そこで、どんな点が異なっているか検討してみる。

表7

思考 小中学校	I	II	III	IV ₁	IV ₂	V	合計
小学校	38	18	15	27	2	0	100
中学校	12	32	10	23	9	14	100
合計	50	50	25	50	11	14	200

- b 小学生は信長の性格、考え方という面から相異なった事象を統一的に考えることができるが、時代の条件との複合的な視点で考察する態勢になっていない。

- c 時代の条件で統一しようとする者の比

も (C, R = 2.17 $P < 0.05$) で中学生のほうが多い。

- d Iの浮動的な發展の傾向を示す者は小学生が多く (C, R = 4.24 $P < 0.01$) IIの固定的な思考態勢は中学生のほうが多い。(C, R = 2.28 $P < 0.05$) これは注目されるべき点で、中学生は先行経験によって生じた構えが、後続経験に影響を及ぼすという残存効果が大きい傾向がある。この傾向は前節で述べた中学生は知識、思考力がついてきても、その反面、見方、考え方が先行経験の影響を強く受けて、先入観で見たり、ステレオタイプ(型にはまった見方)で見たりする傾向が強いのではないかという推測がこの場合にもいわれるように考える。

この場合は刺激を継続的に与えたのであるが、中学生のほうが先行経験から受ける信長の行為に対する否定的な構えで、次の刺激を解釈しようとする傾向の者が多いからである。したがって、中学生の場合、とくに第一印象を重視した教材提示のくふうが重要であるといえよう。これに対し、小学生に浮動型が多いのは、最初の事象を注意深く検討したり、考えたりしないで、そのとき、そのときの刺激に対

して現象的に反応する者が多いからであろう。これはまた評定尺度に反応させた前の調査では実質以上に測定値が高くなり、中学生との差が明瞭でなかったが自由記述ではその差が明瞭にでたともいえる。

④ 学力偏差値との関係

有意抽出100人の学力偏差値の平均値、標準偏差は次のとおりなので、これを利用して、次の5つのカテゴリーに分類し、分析した思考態勢との相関を検討してみる。

- 中学校 M=57.54 SD=11.075 I群39以下 II群40~50 III群51~61 IV群IV群62~72 V群73以上
- 小学校 M=53,32 SD=10,85で分布が正規分布でない。I群43以下 II群44~48 III群49~58 IV群59~68 V群69以上
- 思考態勢のカテゴリーは、小学校はVの時代の条件と性格から統一的にみよとする者がいないのでI, II, III, IV₁, IV₂の5つに、中学校はI, II, III, IV₁とIV₂, Vの5つに分ける。
- それぞれに規約得点を与え、相関係数を算出してみると次のようになる。

小学校 $r = 0.38$

中学校 $r = 0.72$

中学校は、相関が高く学期別診断学力検査の学力偏差値の高い者ほど思考態勢が統一的発展的になり小学校は、相関はあるが低い。小学校の学力検査が第6学年全体の内容を含んで、実施月によって偏差値が出るようになっていたため、未習の内容が多くあり、思考力があるというより、いろいろな知識をもっている、いわゆるクものしりタイプの児童は学力偏差値が高くなっているためではないかと考える。

表9 小学校

学力 思考	I	II	III	IV	V	合計
I	7	13	12	5	1	38
II	3	4	8	3	0	18
III	2	2	3	4	4	15
IV ₁	2	4	5	8	8	27
IV ₂	0	0	0	2	0	2
計	14	23	28	22	13	100

中学校

学力 思考	I	II	III	IV	V	合計
I	4	7	6	1	0	12
II	2	16	10	3	1	32
III	0	1	6	3	0	10
IV _{1,2}	3	3	11	13	2	32
V	0	0	1	10	3	14
計	9	27	28	30	6	100

⑤ 授業研究群と普通授業群の相違

小学校

群別	思考	I	II	III	IV ₁	IV ₂	計
普通授業群		24	4	4	7	1	40
授業研究群		9	10	8	13	0	40
計		33	14	12	20	1	80

$$\chi^2 = 13,48 \quad df = 4 \quad P < 0,01$$

IV₁の項目は $C, R = 1,73 \quad P > 0,05$

IIの項目は $C, R = 1,7 \quad P > 0,05$

Iの項目は $C, R = 3,4 \quad P < 0,01$

授業研究群は、普通授業群に比べて思考を進展さ

せる態勢において差がある。その内容を検討すると、Iの浮動的が少なく、IIの固定的やIV₁の信長の性格から発展的統一的にみようとする者に分散している。

中学校

群別 \ 思考	I	II	III	IV ₁	IV ₂	V	計
普通授業群	6	23	3	12	3	3	50
授業研究群	6	9	7	11	6	11	50
計	12	32	10	23	9	14	100

$$\chi^2 = 8,76 \quad df = 5 \quad P < 0,01$$

Vの項目はC, R = 2, 3

$$P < 0,05$$

IIの項目 $P < 0,01$

授業研究群は、普通授業群に比べて思考を

発展させる態勢が異なる。その内容を検討すると、IIの固定的が少なく、Vの信長の性格や時代の条件という複合的視点で統一的にとらえようとする思考態勢の者が多い。

以上現象的に相異なる事象を次々に提示して、児童生徒が先行経験と異なる後続経験をどのように思考するか、思考のはたらかせ方＝思考態勢を分析してきた。そして、児童生徒の考察の視点には現象的に見る者と、その背景にある信長の性格、考え方という主体的なものに着眼する者、戦国時代における全国統一という時代性に着眼する者と、さらに時代性と主体性という二つの複合的視点で統一しようとする者の4つのタイプがみられた。また、現象に着眼する者の中には、先行経験の影響による構えで、後続経験を現象的に見て解釈しようとする固定的なもの、先行経験にとらわれなく、そのとき、そのときの刺激に影響されながら表面的に浅く考えていく浮動的な者がある。前者は中学生に多く、後者は小学生に多い。このような思考態勢のメカニズムは現象のもつ特殊な面に視点を狭くあてて情緒的・道徳的なわく組みに関係づけようとするか、現象の背後にあるものを広くみて、それに位置づけて、時代の動きに関係づけようとするかという見方・考え方の相違であろう。この点をもう少し客観的にみるために年表形式の情報を与えた場合の児童生徒の見方・考え方を検討してみよう。

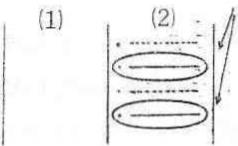
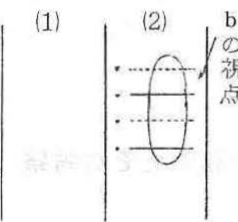
(7) 年表形式の情報を与えたときの思考の視点と考え方 調査Bの結果とその考察

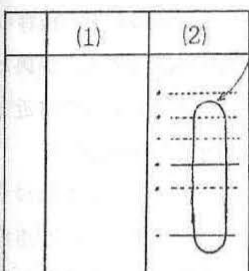
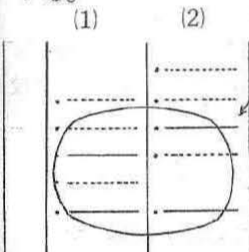
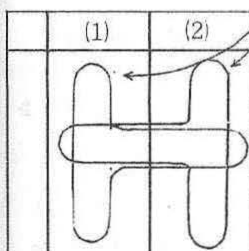
調査Bでは、(1)と(2)の背景となる歴史事象を年表形式で与え、その後、調査Aと同じ事象を考察させたもので設問は前述の調査問題を検討されたい。この結果については(6)の考察と同様にまず児童生徒の思考態勢を分析する視点（これは別な見方からすれば、児童生徒の個性的な思考態勢のパターンということになる）その事例、小中学生の相違、普通授業群と研究授業群との相違を検討する。

次に、調査Aと調査Bにおける思考態勢の相違を検討する。この相違は、年表として与えた情報を児童生徒がどのように受け入れて思考を変化させたか、という結果であるから、この点を分析するなら、研究者の設定した条件のもとにおける思考態勢の要因として次のように点のある程度明らかにすることができよう。

- a 歴史事象を考察するに際し、どのように年表を見たか、年表を見る視野の広がり。
- b aでみた年表記載事項に対する解釈のしかた。年表の史実に即して考えようとするか、提示された信長の行動の現象面にひかれて主観的に考えようとするか、という関係。

① 思考態勢分析の視点 その2・情報を年表形式で与えた場合

年表を読む視点	年表と事象をみて解釈した考え方	類型	思考態勢の類型
<p>a 現象的</p> <p>年表の(1)のほうを示す欄はみないで、(2)のほうの欄の、行動を示す傍線を引いたところを考えの根拠とする。 aの視点</p> 	<p>a₁ (1)で現象的に否定し、(2)では現象的にみて肯定する。</p> <p>a₂ (1)で現象的にみて否定した構えて、(2)も現象的にみて否定する。</p> <p>a₃ (1)で現象の背景をみながら、(2)で、現象的にみて否定または肯定する。</p> <p>a₄ (1)の視点、考え方と無関係に信長の性格、考え方を客観的に考える。</p> <p>a₅ (1)と意識的に対比して、性格、考え方を客観的に考える。</p>	<p>浮動的</p> <p>固定的</p> <p>累加的</p> <p>累加的</p> <p>統一的</p>	<p>I 浮動的</p> <p>年表をみる視点が、どうあろうと思考する構えが(1)、(2)の事象の現象面に強くひかれ、(1)で現象的にみて否定し、(2)を現象的にみて肯定する。</p> <p>a₁・b₁・c₁・d₁・e₁の者</p> <p>II 固定的</p> <p>年表をみる視点がどうあろうと思考する構えが(1)、(2)の事象の現象面に強くひかれ、(1)で現象的にみて否定した構えて(2)をも現象的にみて否定する。</p> <p>a₂ b₂ c₂ d₂ e₂の者</p> <p>III 累加的</p> <p>年表をみる視点として(1)、(2)を関連的にみた根拠がある。しかし、解釈の仕方が、(1)と(2)の事象を意識的に対比しないでばらばらである。したがって(1)と(2)をきりはなしてみれば、中にはすぐれた意見がある。</p> <p>a₃ a₄ b₄ b₅ c₄ c₅ d₄の者</p> <p>IV 統一的</p> <p>年表を見る視点は、ま</p>
<p>b 直接的関係</p> <p>(1)のほうを関連的にみないで(2)の傍線を引いた付近だけを考えの根拠とする。</p> 	<p>b₁ 年表の記載事項に即さず、(1)で現象的にみて否定、(2)で現象的に肯定。</p> <p>b₂ 年表の記載事項に即さず、(1)で現象的にみて否定した構えて、(2)を現象的にみて否定する。</p> <p>b₃ 年表の記載事項に即して考えないが、(1)との対比のもとで、信長の性格、考え方を客観的にみる、しかし年表は関連的にみてない。</p> <p>b₄ (1)と無関係に信長の性格、考え方を客観的に考える。</p> <p>b₅ 年表に即して考えているが、(1)と対比して考えない。例(鉄砲がほしいから、キリスト教が広まったから)</p>	<p>浮動的</p> <p>固定的</p> <p>統一的</p> <p>累加的</p> <p>累加的</p>	<p>III 累加的</p> <p>年表をみる視点として(1)、(2)を関連的にみた根拠がある。しかし、解釈の仕方が、(1)と(2)の事象を意識的に対比しないでばらばらである。したがって(1)と(2)をきりはなしてみれば、中にはすぐれた意見がある。</p> <p>a₃ a₄ b₄ b₅ c₄ c₅ d₄の者</p>
<p>c 広く時代の動きを考えの根拠とするが、年表の(1)の欄を関連的にみていない。</p>	<p>c₁ 年表に即して考えないで(1)で現象的にみて否定、(2)で現象的にみて肯定</p> <p>c₂ 年表に即して考えないで(1)で現象的にみて否定した構えて(2)も現象的にみて否定する。</p>	<p>浮動的</p> <p>固定的</p>	<p>IV 統一的</p> <p>年表を見る視点は、ま</p>

年表を読む視点	年表と事象をみて解釈した考え方	類型	思考態勢の類型
<p>cの視点</p> 	<p>c₃ 年表の記載事項に即して考えないが(1)との対比のもとで信長の性格、考え方を客観的に考える。</p> <p>c₄ (1)と無関係に信長の性格、考え方を客観的に考える。</p> <p>c₅ 年表に即して、広く時代の流れに位置づけて時代の条件から(2)を考えるが、(1)と対比して統一的に考えているわけではない。</p>	<p>統一的</p> <p>累加的</p> <p>累加的</p>	<p>ちまちまであるが記載事項に即さないで信長の性格、考え方を客観的に考えることによって(1)と(2)の事象を統一的に考えようとする者。性格面にこだわり、与えられた情報を配慮しないという点では好ましいタイプでない。</p>
<p>d 関連的</p> <p>傍線を付した記載事項を横に(1)と関連的にみている。</p> <p>dの視点</p> 	<p>d₁ 年表に即して考えないで(1)で現象的に否定、(2)で現象的に肯定する。</p> <p>d₂ 年表に即して考えないで(1)で現象的に否定した構えで(2)を現象的にみて否定する。</p> <p>d₃ 年表に即して考えないが(1)との対比のもとで信長の性格、考え方を客観的に考える。</p> <p>d₄ 年表に即して考えるが(1)とは無関係に考える。(長篠の戦いと鉄砲輸入)</p> <p>d₅ 年表に即して、(1)と(2)を時代の条件という面から統一的に考える。</p> <p>d₆ 年表に即して、(1)と(2)を時代の条件と信長の性格という面から統一的に考える。</p>	<p>浮動的</p> <p>固定的</p> <p>統一的</p> <p>累加的</p> <p>統一的</p> <p>累加的</p> <p>統一的</p> <p>発展的</p> <p>統一的</p> <p>発展的</p>	<p>a₅ b₃ c₃ d₃ c₅の者</p> <p>V₁ 統一的発展的</p> <p>年表を見る視点が、(1)と(2)の事象に関係する二つの欄を関連的にみた根拠がある。そして、主として時代の条件という点から統一的に把握する。</p> <p>d₅ e₄の者</p> <p>V₂ 統一的発展的</p> <p>年表を見る視点が(1)と(2)の事象に関係する二つの欄を関連にみた根拠がある。そして、それを時代の条件と信長の性格、考え方という2つの複合的視点で考える。</p>
<p>e 時代の動きを広く、しかも関連的にみた根拠がある。</p> <p>eの視点</p> 	<p>e₁ 年表に即して考えないで(1)で現象的にみて否定、(2)で現象的にみて肯定。</p> <p>e₂ 年表に即して考えないで(1)で現象的にみて否定した構えで、(2)も現象的にみて否定する。</p> <p>e₃ 年表に即して記述しないで(1)との対比のもとで信長の性格、考え方を述べる。</p>	<p>浮動的</p> <p>固定的</p> <p>統一的</p>	<p>d₆ e₅の者</p> <p>※ 児童生徒の考えの根拠としてあげた年表の記載事項の番号が、年表の見方を示すかという点については調査後、</p>

年表を読む視点	年表と事象をみて解釈した考え方	類型	思考態勢の類型
f 全くでたらめな見方	e ₄ 年表に即して、(1)と(2)を時代の条件という面から統一的に考える。	統一的 発展的	協力員とともに約30名の生徒に個人面接を実施した。この結果、彼等の視点がほぼ考えの根拠としてあげた項目の付近をみたことを確認した。指滴すると、すぐ気づくが、そうでないと視点が部分的に狭いところに集中する傾向がある。
	e ₅ 年表に即して、(1)と(2)を時代の条件と信長の性格という面から統一的に考える。	統一的 発展的	

② 思考の発展のさせ方の事例

() 中は、考えの根拠として示した年表の記載事項の番号である。

前掲の調査問題の年表は、小学校は記載事項の数が異なるので、同一事項であっても小中学校の番号は異なることになる。

傍線を付した事項の番号は○でかこんである。

a 年表の見方はいろいろであるが、信長の行為を現象的にみて、よい、わるいで判断する例

I 浮動的

小学生 S・I 知能偏差値39 社会学力偏差値45

- (1) やくざみたいでわるい。政治をしらない大ばかものだ (99 21)
 (2) 心がまえがたいへんよい。しんせつで国民にしたしまれている政治をやった。 (32 35)

小学生 Y・K 知能偏差値47 社会学力偏差値48

- (1) 人のいのちはお金でかわれないのになんまん人もころして信長はなんにも思っていないというのだから、さんこくでわるい。 (99 21 22 15 14)
 (2) 信長は人をころしたつぐないにキリスト教をしんせつにしたので、たいへんしんせつな人だ。
 (32 33 34 35 36 37)

中学生 M・S 知能偏差値57 社会学力偏差値49

- (1) 20のようなことは天下を統一するためにやったことだが、さんこくではんたいだ (7 20 22)
 (2) 態度はたいへんりっぱでさんせいできる (39 40 41 42 43 44)

b 先行経験による構えから考えが固定する例 II 固定的

小学生 H・H 知能偏差値43 社会学力偏差値49

- (1) 農民がいきをおこすのもわるいが、織田信長も女子や子どもなど首をきりするのわるい。

(19 14)

(2) (1)の2万人もころして、信者と農民とえこひいきをしたのでわるいと思う。えこひいきは悪い。

(32 34 35)

中学生 S・I 知能偏差値52 社会学力偏差値55

(1) さんこくだと思う・泣きさけぶ女や子どもまで首をきらなくてよいと思う。(20 22)

(2) 信長もひとり人間だ。やっぱり人をむやみに殺すのはよくないと思う。つみもない人をころすな。

(42 44 41)

中学生 T・W 知能偏差値59 社会学力偏差値73

(1) 一向一揆がさかんになり、各大名が苦戦し、信長も浅井、朝倉などの反抗で苦戦している。そのためには比叡い山や一向一揆をやっつけなければならないが、やり方がさんこくでおそろしい。もっと方法を考えるべきだ(13 16 18 19 20 22)

(2) (1)のようなおそろしいやり方をしておきながらキリストのためには何事もした態度に強く反対する。

(42 44)

c 年表をみる視点も考え方も関連的でなく累加的になる例 III 累 加 的

小学生 N・S 知能偏差値54 社会学力偏差値72

(1) 信長にそれだけ反抗したのだから、信長はおこって、こういうやり方をしたのだと思う。信長のやり方はしかたのないことだと思う(18 19 21)

(2) 信長はキリスト教をだいにし、教会までつくりキリスト教を広めようとしたことはりっぱだと思う。信長がキリスト教を広めようとするのはたいへんよいことだと思う。(22 35 37)

中学生 H・I 知能偏差値57 学力偏差値44

(1) 一向一揆、比叡い山の勢力を完全になくそうとした。これで、一向一揆、比叡い山の反抗が完全におさまった。(16 18 19 20 22 25)

(2) ポルトガルとの貿易をさかんにしようとした。これによってキリシタンが多くなった。

(38 39 42 46)

中学生 知能偏差値57 社会学力偏差値44

(1) 国内を統一するためにじゃまだから焼きうちにした。統一するためにはやむをえない。(9 13 18 19 20 22)

(2) 信長は宣教師にびようぶを送ったのは日本はいい国だと海外に宣伝するためだ。キリスト教を広めようとした。(42 44)

d 年表をみる視点はまちまちだが、信長の性格、考え方で統一しようとする例 IV 統 一 型

小学生 M・S 知能偏差値64 学力偏差値75

(1) いくら信長に反抗しても子どもまで殺すことはないと思う。ふつうの人には考えられないくらいさんこくだ。やっぱり信長はふつうの人からみれば冷こくでさんぎゃくな人だったかもしれない。

だからあとで光秀に殺されたと思う。(19 20 21 24)

- (2) 信長はさんごくであったがキリスト教に好意をもっていた。信長の考えが進歩してきたからだと思う。つまり信長の考えはさんごくなところもあったが、いっほう進んだ考え方だ。家康の鎖国よりよっぽとよかったと思う。(22 34 35 37)

中学生 H・Y 知能偏差値58 学力偏差値64

- (1) 自分に反抗する者がふえて、ほろぼされるとわるいので、そういう者はみんな殺してしまったのだと思う。さんごくでつめたい性格だと思ふ。(12 16 18 19 22)
- (2) 信長は自分に反抗する者はみんな殺し、気にいった者はたいへん親切にする人だと思ふ。キリスト教をよく理解していて勉強家だと思ふ。(16 18 19 42 43 44 41)

e 年表を関連的にみて考えようとする例 V₁ 統一的発展的

小学生 Y・Y 知能偏差値56 社会学力偏差値59

- (1) 信長は比叡山のえんりやく寺が大ききけん力をもっていて、いっきなどおこしたので天下を統一するためには対立者を殺さなければ自分がやられるのでこういうことをしたと思ふ。こういうことはそのころのせんごく時代では、しかたのなかったことだと思ふ。(4 7 11 18 19)
- (2) そのころ、外国のすすんだ文化をとり入れて対立者をやっつけるのがいいので宣教師をだいにすれば宣教師によってすすんだ文化がはいてくるのでこのようなことをやったんだろうと思ふ。そのころのせんごく時代ではこのようなことをして文化をとり入れ対立者をやっつけるのが、いちばんいいと思ふのでやったのだと思ふ。(22 26 31 35 37)

中学生 K・M 知能偏差値70 社会学力偏差値71

- (1) 延りやすく寺は昔から強い勢力をもっていて信長の全国統一のじゃまになった。一揆が全国的に広まるとやはり、全国統一のじゃまになる。全国統一に反抗する者はなんでであろうと殺してしまうという考えでやったのだろうが、しかし、あまりにさんごくすぎると思ふ。(9 11 12 13 18 19)
- (2) ポルトガルから鉄砲や火薬がどんどんはいてきて、信長の手にはいれば新しい戦術なので全国統一が早く行なえる。キリスト教は全国統一のじゃまにならない。全国統一に鉄砲を使えば有利のうえ全国統一のじゃまにならない。(38 21 28 42)

f 年表を関連的に見て、信長の性格、考え方と時代の条件から統一的に考えようとする例

小学生 Y・K 知能偏差値60 社会学力偏差値71

- (1) 織田信長の力がだんだん強くなってきたが延りやく寺の僧があまり強いけん力をもっていたり、いっきをおこしたりしたので信長がおこったのだと思ふ。織田信長はヨーロッパの文化を早くとり入れたのでだんだん強くなり、全国をはやく統一しようとしたのでこのようにむごいことをしたのだと思ふ。(7 9 12 13 19 20 31 30)
- (2) (1)のようなむごいことをした信長がキリスト教をほごしたわけは信長が外国のことにたいへん興味をもったからだと思ふ。キリスト教に興味をもったし、すすんだ文化をとり入れると、それによって戦争に使う鉄砲などがつたわるのでキリスト教をほごしたのだと思ふ(22 33 34 35 36 37 22)

中学生 T・K 知能偏差値 75 学力偏差値 75

- (1) 残こくなよりも思うが、焼きうちしなければ、また反抗するかもしれない。信長のやりかたはこの場合しかたがなかった。少々残こくな点もあるが、このくらいしなければ完全に平定することはできなかったと思う。(9 10 16 18 19)
- (2) 外国貿易というものもだいじだし、本願寺のような勢力のある宗教をおさえるためにもつごうがよか、さのだと思う。信長は外国に対しきょうみやあこがれのようなものをもっていたと思う。そして、勢力のある仏教をおさえた信長は頭のよい人だと思う。(9 11 23 38 ④④)

② 小学生と中学生の思考態勢の相違

表 12

思考 小 中	I	II	III	IV	V ₁	V ₂	計
小学校	26	18	39	14	2	1	100
中学校	13	21	33	7	23	3	100
合計	39	39	72	21	25	4	200

$$\chi^2 = 25,96 \quad df = 5$$

$$P < 0,01$$

V₁ の項目 明瞭な差なので検定せず I の項目 CR = 2,38

$$P < 0,01$$

全体として、中学生と小学生では思考態勢に差がある。その内容を検討すると、年表を関

連的にみて、時代性から(1)と(2)の事象を統一的に把握しようとする者が多い。

④ 研究授業群と普通授業群の相違

a 小学校

表 13

群別 思考	I	II	III	IV	V ₁	V ₂	計
普通授業群	18	7	10	4	1	0	40
研究授業群	6	8	20	6	0	0	40
合計	24	15	30	10	1	0	80

$$\chi^2 = 10,76 \quad df = 4$$

$$P < 0,05$$

I の項目 C, R = 2,94

$$P < 0,01$$

III の項目 C, R = 2,31

$$P < 0,05$$

普通授業群と研究授業群では全体として思考態勢に差がある。授業研究群は、普通授業群に比べて、事象を現象的にみて内容に左右される者が少なく、(1)と(2)の事象に対する思考が累加的になる者が多い。

b 中学校

表 1 4

群 別 \ 思 考	I	II	III	IV	V ₁	V ₂	合 計
普通授業群	8	12	18	4	7	1	50
研究授業群	5	9	15	3	16	2	50
合 計	13	21	33	7	23	3	100

$$\chi^2 = 5, 28 \quad df = 5$$

$$P > 0, 05$$

$$V_1 \text{ の項目 } CR = 2, 14$$

$$P < 0, 05$$

時代の動きを年表形式で提示した場合、年表を見て思考の発展のさせ方は普通授業群と研究授業群では全体として差がない。しかし、V₁の項目だけについてみると、研究授業群は年表を関連的にみて、(1)と(2)の事象を時代性から統一しようとする者が5%の有意水準で多い。

(8) 調査Aの結果と調査Bの結果との関係

① 両者の相関

調査Aで、(1)と(2)の事象のみで思考の発展のさせ方を考察したのであるが、調査Bでは、時代の動きを年表形式で与えて、考察させ、その結果を検討してきた。調査Aの結果と調査Bの結果とではやや異なり、情報が与えられた場合には、時代性からみようとすることも多くなるようである。そこで、両者の関係を次ページの表14表により規約得点を与え係数を算出してみると次のようになる。

小学校 $r = 0.44$ 中学校 $r = 0.461$

情報を年表形式で提示しない前の思考の発展のさせ方と提示したあとの発展のさせ方は相関がかなりある。このことは次のことを意味しているといえよう。

a. 情報を与えても思考の発展のさせ方は与えない前と大きな変化がなく、先行経験によって生じた構えが後続経験に影響をおよぼしている傾向がみられる。

小学校

表 1 5

B \ A	I	II	III	IV ₁	IV ₂	V	合 計
I	20	1	0	5	0	0	26
II	3	13	2	0	0	0	18
III	10	4	12	12	1	0	39
IV ₁	4	0	1	9	0	0	14
IV ₂	1	0	0	0	1	0	2
V	0	0	0	1	0	0	1
計	38	18	15	27	2	0	100

中学校

B \ A	I	II	III	IV ₁	IV ₂	V	合計
I	4	6	0	3	0	0	13
II	0	13	2	6	0	0	21
III	7	8	4	4	6	4	33
IV	1	1	0	5	0	0	7
IV	0	4	3	4	3	9	23
V	0	0	1	1	0	1	3
計	12	32	10	29	9	14	100

b) したがって、情報として、歴史的知識を与えたからといって見方や考え方が変わるという保証はない。歴史的知識はたしかに思考の発展のさせ方に大きな影響をおよぼす要因であるが、それだけが唯一のものでなく、先行経験にとらわれなく、史実に即して考えようとする構えがなければならない。具体的にこの実験のもとでは、年表をどのように見て、どのように考えようとしたか、ということをもさらに検討してみる必要がある。

② 思考態勢と年表の読み方の関係

調査B(2)の設問に対する児童生徒の年表の見方、考え方と思考態勢の関係を相関表により検討してみる。

a. 浮動的、固定的な思考態勢と年表の見方との関係
小学校

年表の見方 \ 思考態勢	I 浮動的	その他 II, IV, V	合計
	II 固定的		
傍線が主 a	※ 29△	※ 12	41
その他 bcde	15	44△	59
合計	44	56	100

中学校

表16

年表の見方 \ 思考態勢	I 浮動型	その他 II, IV, V	合計
	II 固定型		
傍線が主 a	※ 25△	※ 10	35
その他 bcde	9	56△	65
合計	34	66	100

関連係数 q (coefficient of association) もとめると次のようになり関連がきわめて高い。

小学校 $q = 0.752$

中学校 $q = 0.879$

また※印の人数の差を検定すると、ともに有意の差がある。

小学校 $\chi^2 = 7.04$ $df = 1$ $p = 0.01$ 中学校 $\chi^2 = 6.42$ $df = 1$ $p < 0.05$

以上の意味することを考えると一般的には次のような傾向があるといえよう。

- 年表の見方が傍線のところだけでなく他の事象も広くみた者には浮動型や固定型の思考態勢が少なく、年表の見方が狭く傍線のところだけみた者は浮動的・固定的な思考態勢の者が多い。

次に△印の小学校29人と44人、中学校の25人と56人について調査Aの結果と比較すると小学校29人中25人は調査AでIⅡ型で、44人中42人はⅢⅣ型である。中学校では29人中19人はIⅡ型、56人中50人はⅢⅣⅤ型であるので、調査Aでの見方、考え方が年表の見方に影響しているといえる。

b 統一的发展的な思考態勢と年表の見方の関係

統一的发展的な思考態勢V₁、V₂の者と年表を横に關連的にみたdの者、時代の動きを広く、しかも關連的にみたと思われるeの者との關連を相関表によりみると次のようになる。

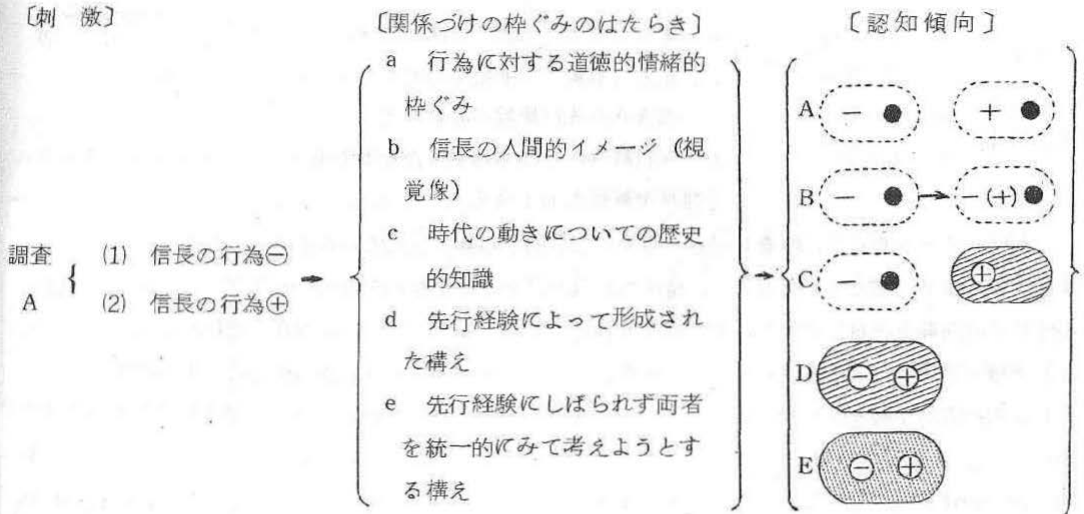
小学校				中学校			
思考態勢	Ⅳ ₂ V統一的发展的	その他 IⅡⅢⅣ ₁	合計	思考態勢	Ⅳ ₂ V統一的发展的	その他 IⅡⅢⅣ ₁	合計
年表の見方				年表の見方			
d e 關連的	※ 3	※ 10	13	d e 關連的	※ 26	※ 21	47
その他 a b c	0	87	87	その他 a b c	0	53	53
合計	3	97	100	合計	26	74	100

年表を關連的にみるということをもⅣ₂ Vの必要条件として分析したのであるから当然、V₁、V₂はd、eの年表を關連的にみた者だけである。しかし、この場合は明らかに年表を關連的にみたからといって、思考態勢が發展的一統的であるとは限らない。小学生はむしろ年表を關連的に見ても、解釈は累加的であったり、道徳的情縮的であったりする。中学生も約半数は年表の史実と信長の行為を關係づけて解釈しているわけでない。そこで、この小学校の10人、中学校の21人を調査Aの結果と対照してみると、小学校10人中9人、中学校21人中13人までは調査Aの反応とほとんど同じ反応をしている。つまり年表は關連的にみても解釈するときは先行経験の見方、考え方をあてはめて、年表の史実と信長の行為を關係づけた解釈はしないということになる。また統一的发展型の思考態勢Ⅳ₂ Vの者も調査Aでは小学校3人中1人、中学校26人中13人は統一的发展型である。このようにみると年表の見方は必要条件ではあるが、充分条件でない。先行経験にしばられず史実に即して考えようとする態勢が必要である。

以上から、調査Aの結果と調査Bの結果に相関があるのは、調査Aで経験した見方、考え方で年表形式の情報を見たり、解釈したりして年表に記載された史実と信長の行為を關係づけて、よく考えなかった者が多かったからであるといえることができる。

19) 継続的な刺激に対する思考態勢のはたらき

これまで分析した結果をここでまとめて考察してみたい。借長の現象的に異なる行為の(1)を \ominus 、(2)を \oplus とし、この刺激に対応する関係づけの枠ぐみのはたらきを分析的にみると次のようになる。

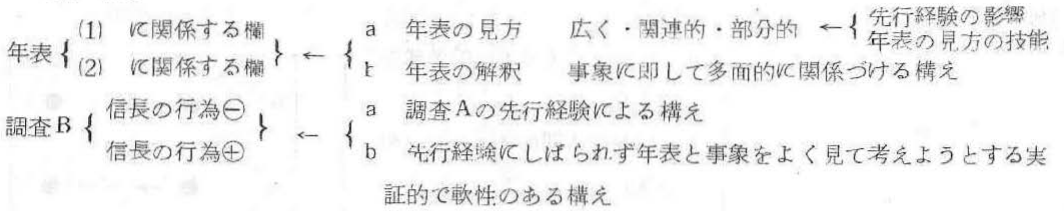


以上、これまでの分析や面接などをおして推測される枠ぐみの要因でいろいろ次元の異ったものである。もちろんつと細かく分析すれば他の要因もはたらいているであろうがここでは、この程度にしか分析できない。前述のごとく、これらを総称しイメージという人もいるが、この場合は関係づけの枠ぐみと同じ意味であると考えている。これらの要因は、だれにでもはたらくが、どれが強くはたらくかは個人によつて異なる。刺激に対応して、はたらく要因が、ある者はcとeが、ある者はaとbが、ある者はdとeとが強くはたらくという力動的な関係構造で事象をみ、考えるので図のような認知傾向が生ずる。すなわち視覚における図と地のような関係で、A、B、Cの一部などでは現象としての行為に視点があてられ、これが図となり道徳的、情緒的な枠ぐみが地となり解釈される。Cの一部およびDは信長の性格という斜線の部分が地となるので、 $\oplus\ominus$ の図はやや異なって解釈される。Eは時代の動きという黒の部分が地となり、それで \ominus 、 \oplus を解釈する。したがつて、いっぽうではわるいとしても他の者はやむをえないとする。このように地となるものと $\ominus\oplus$ の行為という図との関係において意味づけが異なってくる。関係づけの枠ぐみとはこのような図に対する地の役割りを果たすものであり、そのはたらきには個性的なものがある。さらに分析すればそれを構成している要因の力関係、どれが強くはたらくかという相違である。そこで、この場合の態勢としてはDEを併合する信長の性格と時代の動きという複合の見方で解釈することが好ましいわけであるが、このような態勢が形成されるには一つは正しい歴史的知识が必要であるといえよう。また、小学生がさほど知識がないのに信長の性格という点から解釈するものが比較的多いのは、一部の生徒に面接で聞くとテレビの影響があることがわかった。テレビなどによる視覚像が関係づけの枠ぐみとして強くはたらくことを考えると、よい視覚教材による視覚像の形成も重要であることがわかる。しかし歴史的知识があればよいというのでなく、それは必要条件であるといつて、このように継続的に刺激が与えられる場合には先行経験にしばられず、それも含

めて後続経験との対比の中で新しい意味を発見していく柔軟な態勢が伴わなければ充分条件とはならないといえよう。

次に年表形式で情報を与えて、同様の調査を調査Bで行なった結果の考察は次のようにいえよう。

〔刺激〕



a bはc dとからんで、調査Bの思考態勢の類型的な相違となっていると考えられる。年表に対して関連的にみるか、広く流れをみるか、傍線の付近だけをみるかは、次の指導の条件で述べるが一つは年表の見方の訓練をとおして形成される技能と構えである。もう一つは、調査Aの先行経験によって形成された構えであり、その基底には時代の動きについての知識がある。さらに、このように関連的に見ても解釈の段階で最初に経験した見方考え方を適用して必ずしも史実に即して関係的に考えない傾向があることは分析したとおりである。したがって年表を広く関連的にみるということは、この場合、発展的統一的に考える必要條件であるが充分条件とはいわれない。先行経験にとらわれなく、信長の行為と年表の史実を多面的に關係づけて考えようとする構えが望ましい充分条件である。上記の表にいうなら、年表に対するbの構えと、信長の行為に対するbの組み合わせである。

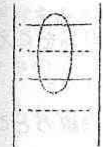
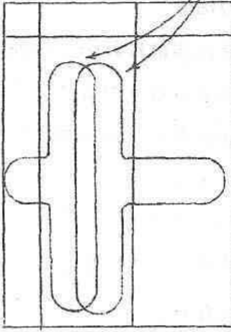
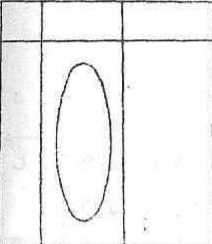
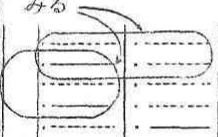
このように考えてくると、この調査における望ましい発展的統一的な思考態勢の要因としては、視覚像、知識、実証性、多面性、柔軟性、技能などが考えられ、これらが体制化されてはたらくことが歴史認識を深めるために必要である。また、第一印象、先行経験などは事後の経験に重要な關係づけの枠組みとしてはたらくことも指摘できる。

00 年表の読み方の傾向

① (1)の信長の行為に対する年表の読み方の傾向

a 年表の読み方を分析する視点

年表の見方	年表と事象の解釈のしかた	年表の見方	年表と事象の解釈のしかた
a 現象的にみる 信長の統一過程の欄の傍線のところだけが考えの根拠となる。	a ₁ 信長の行為を道徳的情緒的に否定する。 a ₂ 戦国時代という意識もあるがより現象面を重視し否定する。 a ₃ 性格考え方を単純に考え否定。 ↗	b 直接的原因をみる 年表の傍線付近だけが考えの根拠となる。	a ₄ 性格考え方を客観的にみる。 ↙ b ₁ 年表に即さず、現象的、性格的に考えて否定する。 b ₂ 年表に即さず信長の性格をやや客観的に考える。

年表の見方	年表と事象の解釈のしかた	年表の見方	年表と事象の解釈のしかた
 <p>c 広く時代の動きをみる。</p>	<p>b₂ 年表の事項に即して、原因という面から考える。</p> <p>b₄ 年表の事項と信長の性格という面から考える。</p>	 <p>e 年表を広く、しかも関連的にみる。</p>	<p>d₂ 年表に即さないが性格、考え方をやや客観的に考える</p> <p>d₃ 年表に即して関連的に考える</p> <p>d₄ 年表の事項と信長の性格で考える</p>
 <p>d 年表を関連的にみる</p> 	<p>c₁ 年表に即さず、現象的、性格的にみて否定</p> <p>c₂ 年表に即さず、性格や考え方をやや客観的に考える。</p> <p>c₃ 時代の動きに位置づけて考える。</p> <p>c₄ 時代の動きと信長の性格という面から考える</p>	<p>f 年表の見方がでたらめ。</p>	<p>e₁ 年表に即さず現象的、性格的に考えて否定</p> <p>e₂ 年表に即さないが性格、考え方をやや客観的に考える。</p> <p>e₃ 年表に即して、時代の動きを関連的にみて位置づける。</p> <p>e₄ 広く、時代の動きに位置づけながら信長の性格も考える。</p>
<p>d₁ 年表に即さず現象的、性格的に考えて否定。</p>			

d 小学生と中学生の年表の読み方

表18

見方 考え方	a		b		c		d		e		f	合計
	a ₁	a ₂	b ₁	b ₂	c ₁	c ₂	d ₁	d ₂	e ₁	e ₂		
小学校	34	25	13	11	5	2	1	0	2	7	100	
中学校	28	14	14	4	27	0	2	1	8	2	100	
合計	62	39	27	15	32	2	3	1	10	9	200	

年表の見方

$$\chi^2 = 13.4$$

$$df = 5 \quad p < 0.01$$

年表の考え方

$$\chi^2 = 39.6$$

$$df = 9 \quad p < 0.01$$

年表の見方

eの項目 2と9 C.R.=2.17 p<0.05

cの項目 16と31 C.R.=2.6 p<0.01

bの項目 38と28 C.R.=1.5 p>0.05

年表の考え方

e₃ e₄の項目 2と8 有意差なし

c₃ c₄の項目 5と27 p<0.01

ア 小学生と中学生とでは年表の見方でも、それをみて解釈する考え方においても明確な差がある。

イ 内容を検討すると中学生は、年表を広く、関連的にみようとするとするeの者や、年表を縦に広く見ようとするcの者が多い。

ウ aやbの者は、全体に対する比が、小学生と中学生には差がない。中学生でも傍線のところだけやその周辺しか見ない者が多く年表の見方が不じゆうぶんの者が多いといえよう。

エ 小学校だけでみると、年表の見方として、傍線のところやその付近だけしか見ない者が70%をこえるから、広く時代の動きに位置づけて考えたり、関連的に考えようとする構えが乏しいといえる。

オ 中学校では、時代の動きに位置づけようとするcの者が多くなる。しかし、50%以上が傍線のところやその付近だけしかみないから、やはり、時代の動きや他の事象と関連づけて考えようとする構えがとぼしいといえよう。

カ これらのことは、揭示された(1)の事象があまりにもまなまましい叙述であるため年表より、事象の現象面に強くひかれたということも影響していると考えられる。

c 研究授業群と普通授業群の相違

ア 小学校では普通授業群と研究授業群において年表の見方、考え方において差はない。

イ 年表の見方の時代の動きを広くみるcの3人と11人の比を検定すると有意水準5%で差がある。したがって、研究授業群のほうがやや時代の動きに位置づけてみようとする傾向が多いといえよう。

ウ しかし、時代の動きに即して考える者となると、c₃ c₄で1人と3人になるからもちろん有意の差はない。授業研究群のほうは広く見るが、考える場合に主観的に解釈する傾向がある。

エ 年表の傍線のところだけを考えの根拠とする狭い見方は普通授業群が多いようであるが検定をするとCR = 1.4, p > 0.05で差はない。

小学校

表19

見方 考え方 群別	a		b		c		d		f	合 計
	a ₁	a ₂	b ₁	b ₂	c ₁	c ₂	d ₁	d ₂		
	a ₃	a ₄	b ₃	b ₄	c ₃	c ₄	d ₃	d ₄		
普通授業群	16	11	4		2	1	1	0	5	40
研究授業群	9	10	7		8	3	1	0	2	40
合計	25	21	11		10	4	2	0	7	80

年表の見方

$$x^2 = 7.56 \quad df = 4 \quad p > 0.05$$

年表の考え方

$$x^2 = 13.02 \quad df = 6 \quad p < 0.05$$

cの項目について

見方 3人と12人

$$C.R. = 2.3 \quad p < 0.05$$

中学校

表20

見方 考え方 群別	a		d		c		d		e		f	合 計
	a ₁	a ₂	b ₁	b ₂	c ₁	c ₂	d ₁	d ₂	e ₁	e ₂		
	a ₃	a ₄	b ₃	b ₄	c ₃	c ₄	d ₃	d ₄	e ₃	e ₄		
普通授業群	19	8	10		2	8	0	1	0	1	1	50
研究授業群	9	6	4		2	19	0	1	1	7	1	50
合計	28	14	14		4	27	0	2	1	8	2	100

年表の見方

$$x^2 = 17.32$$

$$df = 5$$

$$p < 0.01$$

年表の考え方

$$x^2 = 21.3$$

$$df = 8$$

$$p < 0.01$$

年表の見方、考え方に2群の間に明瞭な差がある。その内訳を検討すると授業研究群は傍線のところだけを見る者が少なく、縦に広くみたり、広くしかも関連的にみる者が多い。

- aの項目 C-R = 2.2 p < 0.05
- cの項目の見方 C-R = 2.2 考え方 C-R = 2.5
- ともに p < 0.05
- eの項目の見方 C-R = 2.588 p < 0.01 考え方 p < 0.05

② 調査B(2)における年表の読み方の傾向

分析の視点その2に基づいて年表の見方、考え方をみると次のようになる。

a 小学生と中学生の年表の読み方の相違

表21

見方 考え方 小中	a		b		c		d		e		f	合計
	a ₁ ~b ₅	b ₁ ~b ₅	b ₄ ・b ₅	c ₁ ~c ₅	e ₄ ・c ₅	d ₁ ~d ₃	d ₄ ~d ₆	e ₁ ~e ₃	e ₄ ・e ₅			
小学校	42	19	5	5	7	3	7	0	2	10	100	
中学校	36	9	3	2	11	8	11	2	14	4	100	
合計	78	28	8	7	18	11	18	2	16	14	200	

年表の見方

$$\chi^2 = 20.56$$

$$df = 5$$

$$p < 0.01$$

年表の考え方

$$\chi^2 = 23.28$$

$$df = 9$$

$$p < 0.01$$

eの項目の見方、考え方ともに

$$p < 0.01$$

ア (2)の事象に対する年表の読み方は見方考え方ともに小学生と中学生には差がある。

イ 各項目の比の検定すると中学生は、bの傍線の付近だけを見たり、考えたりする者は少なく (p < 0.05) 年表を広く、しかも関連づけてみ、考える者が多い。

ウ (1)の事象では関連的に年表を見る者が少なかったが(2)で横に関連的に見る者が多くなるのは、設問に、(1)に対して、という指示があることや、(1)の先行経験の影響がある。

b 普通授業群と授業研究群の相違

小学校

表22

見方 考え方 群別	a		b		c		d		e		f	合計
	a ₁ ~5	b ₁ ~4	b ₅	c ₁ ~4	c ₅	d ₁ ~3	d ₄ ~6	e ₁ ~3	e ₄ ~6			
普通授業群	22	8	0	2	0	0	2	0	0	6	40	
研究授業群	9	9	4	2	4	3	6	0	0	3	40	
合計	31	17	4	4	4	3	8	0	0	9	80	

年表の見方 年表の考え方 aの項目 22人と9人 dの項目見方 2人と9人
 $\chi^2 = 14.04$ $\chi^2 = 19.48$ C.R = 2.08 C.R = 2.15
 df = 4 df = 7 $p < 0.05$ $p < 0.05$
 $p < 0.01$ $p < 0.01$

ア 授業研究群は普通授業群と年表の見方、考え方が明瞭に異なる。

イ 项目的に検討すると授業研究群は、傍線のところを狭くみる者が少なく、年表を関連的にみる者が多い。また、年表に即して考えようとする者も多い。

中学校

表23

群別	見方		b		c		d		e		f	合計
	a											
	1~5	1~4	5	1~4	5	1~3	4~6	1~3	4~5			
普通授業群	24	4	2	1	4	5	4	0	3	3	50	
研究授業群	12	5	1	1	7	3	7	2	11	1	50	
合計	36	9	3	2	11	8	11	2	14	4	100	

年表の見方 年表の考え方 aの項目
 $\chi^2 = 11.92$ $\chi^2 = 14.04$ 24人と12人
 df = 5 df = 9 C.R = 2.5
 $p < 0.05$ $p > 0.05$ $p < 0.05$

eの項目 見方 3人と13人 C.R = 2.7 $p < 0.01$
 考え方 3人と11人 C.R = 2.3 $p < 0.05$

ア 年表の見方は研究授業群がややよいが考え方となると有意差はない。

イ 研究授業群は広く関連的にみる者が多く、傍線の引いたところだけみる者が普通授業に比べて少ない。

(参考文献, 注はVの終わりに記す)

V 思考態勢を形成する指導の条件

1 授業研究群と普通授業群との思考態勢の相違

(1) 調査結果からみられた相違

これまで考察してきた思考態勢について、授業研究群の普通授業群に対する相違を整理すると下表のようになる。 表24

思考態勢	小 中		年表の読み方の傾向	小 中	
	小	中		小	中
① 歴史事象に対する客観的見方の強さ	△	△	④ 年表の読み方の傾向 (見方のみ)	△	○
② 歴史事象を継続的に提示した場合の思考態勢—調査A—	◎	◎	(1)の場合	△	◎
(内訳) 浮動型が少ない	◎	△	(内訳) 縦に広くみる見方が多い	○	○
固定型が少ない	△	◎	広く、関連的にみる見方が多い	△	◎
発展型が多い	△	◎	⑤ 年表の読み方の傾向 (見方のみ)	◎	○
③ 年表を提示した場合における思考態勢の相違—調査B—	○	△	(2)の場合	○	○
(内訳) 固定型が少ない	○	△	(内訳) 現象的にみる者が少ない	○	○
累加型が多い	○	△	関連的にみる者が多い	○	△
			広く関連的にみる者が多い	△	◎

多い、少ないは授業研究群 △は有意差なし ○は有意水準5%, ◎は1%の差を示す。

(2) 学力偏差値の変化—中学校—

1学期の学力偏差値に対し2学期の学力偏差値が、2以内の増減の場合は変化なしとし、3以上低下した場合をマイナス、3以上向上した場合をプラスとして、その人数を比較すると次のようになる。

1学期 偏差値 増減 区分 群別	49以下			50~64			65以上			合計			合計
	+	0	-	+	0	-	+	0	-	+	0	-	
普通授業群	4	1	6	1	5	20	4	5	4	9	11	30	50
授業研究群	6	4	1	6	8	12	4	7	2	16	19	15	50
合計	10	5	7	7	13	32	8	12	6	25	30	45	100

$\chi^2 = 11.03$
 $df = 2$
 $p < 0.01$
 +の項目
 $C, R = 1.6$
 $P > 0.05$
 -の項目
 $C, R = 3.0$
 $P < 0.01$

以上をみると、見方、考え方の変容は知識、理解と異なり容易に有意差をもつほど変容しない傾向がある。学力偏差値は小学校の診断学力検査が学期単位に診断するには必ずしも適切でなかったので実施しなかった。中学校の場合は学力偏差値の低下する者が全体として多いのは2学期の指導内容以外の問題を含むからである。授業研究群は低下する者が少なく、向上する者が多いが、向上した者は有意差がない。そこで、このような相違をもたらした指導仮説と実践上の問題点を以下に考察したい。

2 思考態勢を形成するための指導仮説

私たちが指導計画とか指導案というものはいかなるものであろうか。授業をみれば実刀がわかる、とか授業は教師の創造活動であるなどともいう。このようにいわれるゆえんは授業案、授業には教師の教材解釈と児童生徒の活動の予見とが一体となった考えが具体的に示されているからではなからうか、指導案とはこのような教材解釈に基づく客体としての教材を提示する側面とこれを認識する児童生徒の活動の側面との力動的な発展関係について具体的にえがき出したものと思う。いわば児童生徒の学習過程に関する教師のビジョンを具体的にえがくということである。そこで思考態勢の形成に関係あると思われる学習過程の諸説を概観してから指導過程を構成する基本的視点について述べることにする。

(1) 学習過程の構造に関する諸説

① 広岡亮蔵氏、信大附属松本中学校の態度形成の学習過程

この研究については1の学習態度においてふれたが、ものごとを原因や結果の関係をあつて考えたり、独創的に感受したり、くふうし、創作したり、協力してなしとげようとする高次で総合的能力を行動的態度としてとらえている。さらにこれを教科、分野の領域に即して具体的に分析し、歴史的分野では「歴史的事態に関心をもち、史実に即して多面的に究明し、因果関係をとらえ、よりよい歴史的事態のあり方をきわめようとする態度」の形成をねらいとする。この形成を図る学習過程は次のようである。すなわち、
いっぽうで問題意識を、問題の所在を求めると、
(1) <・状態、変化過程を求めると、条件や関係を求めると、特色を求めると、意味を求めると、過程に分析し、いっぽう問題解決の過程を、巨視的に、問題をつかむ——究明し理解する——問題がわかる、の過程に分析し、そのクロスする点から、学習過程を感性的把握——本質的把握——現実的把握の三段階にとらえ、さらにこの各段階を分析している。
(2)

② 小川正氏の学習構造

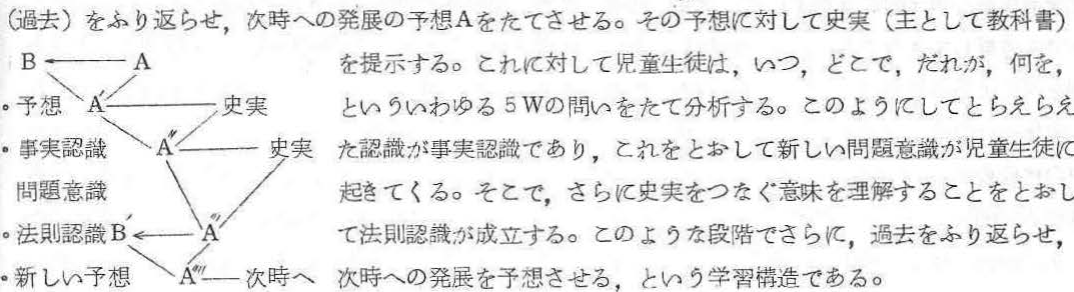
客体としての教材内容とこれを認識する主体としての児童生徒の理解構造との間における力動的な対立関係を拮抗性としてとらえる、学級集団としては、意見の主流、反主流の拮抗があるし、さらに、教師の指導性と学習者の主体性との拮抗関係がある。これらの対立の統一とより高次な問題意識への発展過程を

学習過程と考える。このような立場から、学習過程としては、まず(1)学習前の子どもの実態把握(2)導入段階における問題意識(3)問題意識の焦点化と共同化(4)展開——分析と総合<事実認識(何が、いかなる場で、どんなしくみで)——関係認識の段階(事実認識の疑問から要因の関連、要因の機能の因果関係を総合的に認識する)——構造認識の段階(主体的に構造化し意味づける段階)>(5)終末段階におけるより高次の問題意識の発見の過程に分析する。

(3)

③ 木戸保氏の学習構造

史実はその時代に存在した事実として(静的存在)把握するのでなく、連続する流れの中で次代をつくりだす機能をもつものとして把握するべきであり、それを学習する子どものももの見方、考え方を形成するものとして重要な価値をもつものである。したがって、学習の主体者である子どもは積極的に史実にはたらきかけなければならず、そのためには課題がなければならない⁽⁴⁾とし、学習時の終わりに既習内容

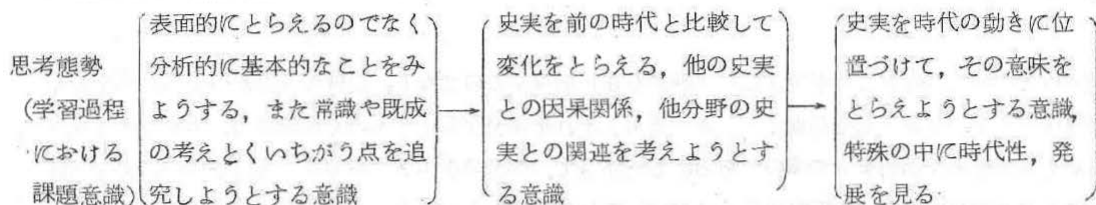
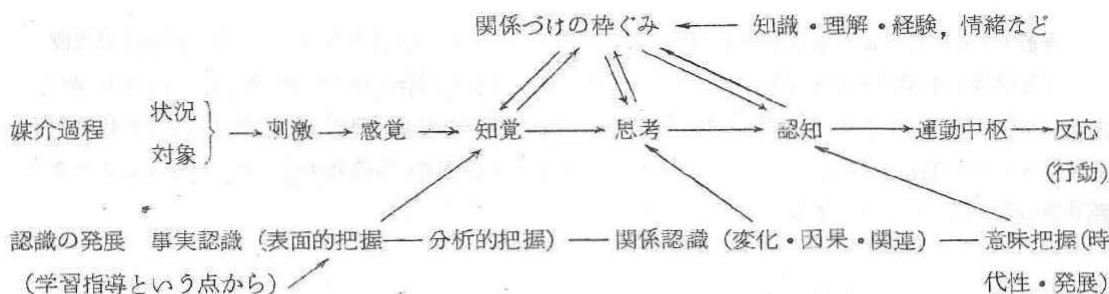


(過去)をふり返らせ、次時への発展の予想Aをたてさせる。その予想に対して史実(主として教科書)を提示する。これに対して児童生徒は、いつ、どこで、だれが、何を、といういわゆる5Wの問いをたて分析する。このようにしてとらえられた認識が事実認識であり、これをとおして新しい問題意識が児童生徒に起きてくる。そこで、さらに史実をつなぐ意味を理解することをとおして法則認識が成立する。このような段階でさらに、過去をふり返らせ、次時への発展を予想させる、という学習構造である。

以上に共通する点は学習過程の1つの側面を認識の発展としてとらえていること、もう1つの側面は教材との対立における課題意識のより高次の発展という側面にとらえていることである。そして、これらは学習過程を考えるうえにおいて重要な視点であるといつてよかろう。さらに、教材という客観的外在の世界と認識する主体との対立における課題意識の発展は、認識する主体の関係づけの枠ぐみのはたらかせ方に関する問題であり、思考態勢そのものといつてよいであろう。このような点から以下に認識過程と思考態勢の関係を考察したいと思う。

(2) 認識過程と思考態勢

Iの学習態度の理論的考察において、認識するという内面的、媒介的なはたらきを主として心理学的側面から分析した。この分析した過程と、いわゆる学習過程に問題とされる事実認識、法則認識などの関係、さらにそれらと思考態勢との関係を本年では一応次のように想定した。



認識過程を心理学的に分析すれば、感覚、知覚、思考、認知などはたらくに分析できよう。そしてこれまでも考察してきたごとく、この過程をとおして形成され、しかも、この過程の方向を規制する大きな役割を果たしているものの一つは知識、理解、経験、情緒、規範意識、などの体制化されたものとしてはたらく関係づけの枠組みである。そして刺激の次元、内容の相違と、認識する主体のもつ関係づけの枠組みの中の構成要因の力関係により、個性的に異なった多様な反応を示すある者はばくぜんと、ある者は表面的に、ある者は歴史的にみて、道徳的な枠組み、あるいは情緒的な枠組み、あるいは歴史的な枠組みに関係づけて解釈する。そこで、学習指導という意図的な教育活動としては、認識を意図的に正しく発展せしめる必要がある。このような点から提示された教材に対して事実認識、関係認識をとおして史実を時代の動きに位置づけてその意味をとらえる意味把握という発展過程を想定することは必要なことであろうと思う。このそれぞれの段階における認識のはたらきとしては()の中に示したような要因を考えたい。したがって思考の主たるはたらきを関係把握であると考え、とくに歴史の場合は変化、因果、関連の把握に重点をかけたい。

この認識を発展せしめるものは教師の指導であるが望むべきは児童生徒がこの過程において第三段に示したような思考態勢をもって認識を発展せしめることである。そこで第三段のような思考態勢を形成するには次のような指導の条件が必要であろう。

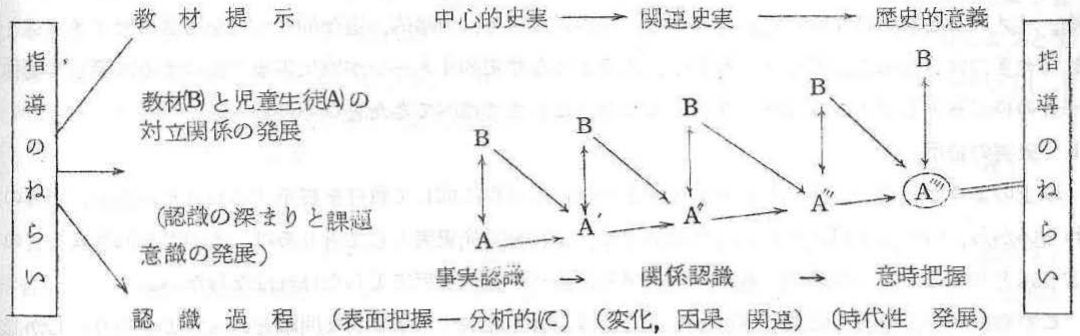
- a 児童生徒が教材との関係において問題意識を發展させながら認識を深めていく学習構造の原則のみこんで指導過程を構成する。
 - b その中で、とくに教材提示、それに伴う発問助言を思考態勢の形成に重点を置いてくふうする。
 - c 児童生徒の教材に対する構え(基本的習慣といってもよい)を形成する。
- これらについて、以下に考察してみたい。

(3) 学習構造からみた指導構成の基本的視点

① 歴史認識を深める学習構造

学習は認識の対象となる客体としての教材とこれを認識しようとする主体としての児童生徒との相互作用

用による力動的な発展関係である。この両者の発展過程、方向をつらぬいているものは指導のねらいであり、ねらいに向かって能率的に学習が行なわれるように指導するのが教師の指導活動である。そこで教材として提示する史実の即面とこれを学習する児童生徒の認識との関係構造は次のようになろう。



このような構造が成立するには、教材提示、発問助言、児童生徒の構えといった側面では次のような条件が必要であろうと考える

② 教材提示の側面

教材とは学習場面において児童生徒が直面する具体的な存在形式をもった指導内容である。したがってある意味内容を持ち、しかもある表示形式（具象的（直観教材）、グラフ、年表、記述文、説話など）をもっている、これをまた教具的側面からいうなら教科書、資料プリント、年表、掛図、スライドなどに分けることもできよう。このような教材は学習の場においてどのようなはたらきをするものか理解して教材提示を考える必要がある。

a 教材のはたらき

ア 児童生徒の問題意識を方向づけ発展させる。

教材のもつはたらきの1つは児童生徒の学習の方向づけをし、問題意識をある方向に発展させる契機を生み出すことである。したがって教材のもつ意味内容は指向性をもたなければならない。それでも12単衣の例でみられるように着眼点が異なり問題意識の方向も異なるであろうから教師の指導が必要になってくる。

イ 児童生徒の既有知識、理解を再構成し技能を形成する。

紀要42集における研究結果を例として説明するなら6年生の児童に百姓一揆の絵図を見せてわかったことを書かせると「農民がくわ、かま、竹やりなどをもって武士と戦っている」と書いている。次に教科書の一揆に関する説明文を提示して、絵図について同様に書かせると「年貢が重いので下げてくれと頼んだが聞いてくれないので戦った」と書く。次に説明文の中の年貢が重い、ききんなどの様子を資料として提示し説明を加えると「年貢がたくさんとられたり、不作やききんが続くと百姓の生活が困り百姓が団体で武士に年貢を軽くするよう要求した」と書く。この変化をみると対象に対する視点が表面的現象的なものから現象の背後にあるもの、その複合的なものへと変わり、それに伴って判断の結合様式が変わってくる。このように視点を転換させ理解構造を変えていくはたらきを教材はもっている。また教材のもつ表示形式の相違、年表、絵図、地図などは、学習をとおしてこれを読む技能をたかめることはいうまでもない。

ウ 児童生徒の歴史的イメージを形成する。

知識理解が再構成されることは主観的なイメージを客観的に、単純なイメージを複雑な分化されたものにすることになる。さらに教材の表示形式が具象的な視聴覚教材、または具体的資料の場合は印象を深め、イメージを鮮明にすることになり、内容によっては情緒的、道徳的なものをも含んだイメージとしてやきつけられることになる。そして、このような歴史的イメージが歴史事象を認識するに際して関係づけの枠ぐみとして大きなはたらきをすることはこれまで述べてきたところである。

b 史実の提示

以上のような教材のはたらきを考えて認識を深める過程に即して教材を提示するわけであるが、指導のねらいから、いかなる史実を中心的な史実とし、どれを関係史実としてとりあげ、その歴史的意義をどのようにとらえるかという問題は教師の教材研究に基づく教材解釈によらなければならない。

この教材解釈に基づく史実の選択と配列は指導過程を左右する基本的な問題といつてよからう。しかし、これは具体的場面で問題にされることで、ここでは思考態勢の形成という面から一般的な指導仮説を述べると次のようになる。

ア 中心的史実

その時間における認識の中心となる史実である。必ず最初に提示されるとは限らないが、認識を深めるためには前に提示されるのが原則であろう。これは

- ・指導のねらいに対して、なるべく典型的な史実を選ぶ。たとえば開国に対しては黒船来航など。
- ・児童生徒の学習意欲を喚起するために、できるだけ意表をつくような内容、または表示形式をもつ。
- ・イメージ形成の基本は第1印象にあるといわれる。ねらいにそったイメージが形成されるような配慮が必要、たとえば古代における天皇、⁵⁾豪族の威力を理解させるものとしての古墳など。
- ・イメージ形成にも課題意識の発展のためにもできるだけ具体的な資料もしくは具象的な視聴覚教材を提示する。また意味を豊富に含んでいる多義的な教材はいろいろな見方、考え方の対立がでて問題を発展させやすい。

イ 関連史実

関連史実は中心的史実の原因、影響、関連する史実である。また前時代の比較される史実も含む、教師の中心史実に対する解釈の相違によって何を選び、どこに重点をしぼるか（広岡亮蔵氏は解釈の中心的視点を中心観念とよんでいる）によって異なる面がある。また子どもの発達段階によって深さと広がり異なるであろう。これについて原則として

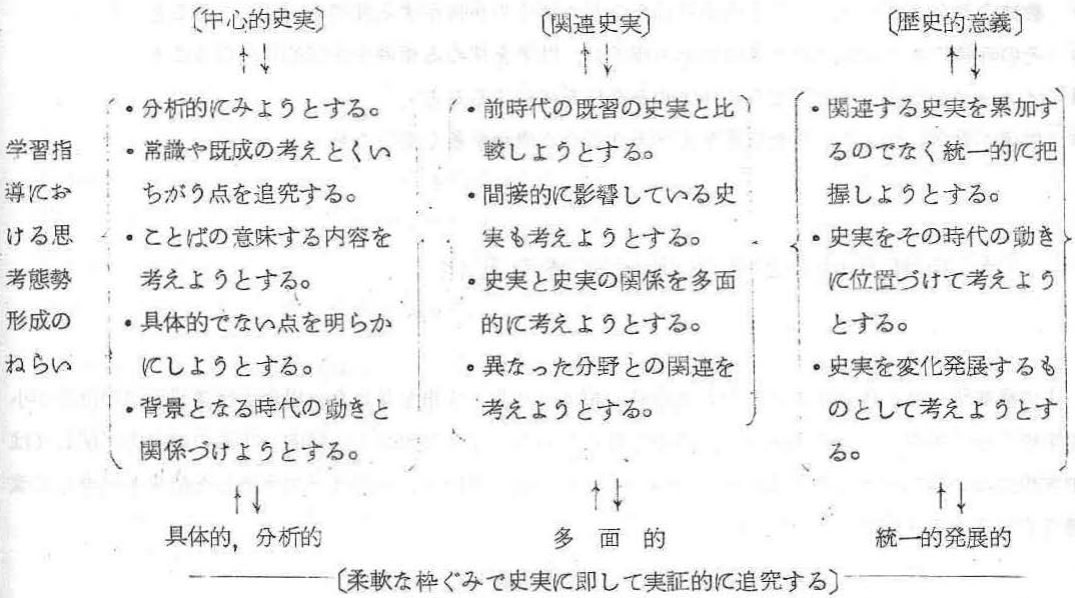
- ・中心的史実をその時代に位置づけるには、関連史実は時代の動きの特色を示す史実が望ましい
- ・いっぽう的な立場からのみでなく、多面的に考察して史実を選択する
- ・前時代からの変化をとらえさせるために既習の史実を重視し活用する
- ・読めば答がでる教材でなくできるだけ、ヒントになる教材、考える手がかりとなる教材を使用する

ウ 歴史的意義

新しい内容というより、中心的史実、関連史実が構造化され、その時代の動きがわかり、中心的史実がそれに位置づけられることにより、これに対する認識構造を転換させるための教材である。主として小集団の話し合い、発問、説話などの学習形態による場合が多い。

③ 児童生徒の問題意識を發展させる発問、助言、説明

上記の史実に対する認識を深めていく思考態勢はⅣで分析したように史実に即して客観的に考えようとする実証性や、固定的でなく問題場面に即して考えていく柔軟性、現象の背後にあるものを考えようとする追究性などの構えが必要である。しかし、これらの要因も具体的な教材に対する学習場面に即して{ }の中のように分析され、意図的に発問や助言などにより指導される必要があるろう。



④ 教材の表示形式に対応する学習の基本的習慣を形成する

教材はそれぞれ表示形式が異なるので、それに対応して学習する場合、調べ方として()の中のようなことに注意する、あるいは実施させるように努力する。

- a 記述文 用語 (どういう意味か) 変化 (~が~になった) 因果 (ので~だ) 関連 (いっぽう~と~とは) 包摂 (これを~という)
- b 年表 授業を担当した教諭の問題もあり、とくに中学校ではこの指導が重点的に行なわれた。
年代 (いつ) 期間 (~から~まで約何年) 変化 (~から~へ) 因果、関連 (自主的に線で結ぶ、矢印をつける、日本と外国など欄が異なっても関連づけてみる) (教師の作成した年表の場合は、史実の関連、歴史の流れの大筋をとらえることに注意する)
- c 地図 (歴史の時間でも必ず地図帳を持参する) (重要な地名がでてきたら必ず地図帳を開く)
- d 絵図、スライド (感銘、受けた感じをたいせつにする、どんな時代の、どんな人だの、と関係づけて見る)

以上の中で、中学校ではとくに年表と地図帳に、小学校では教科書に重点がおかれた。

(4) 学習指導改善の努力点

この指導仮説は、そのまま実践されたわけではない。最初の観察期間ではむしろ、これまで述べた授業の考えとは相反する授業であったといつてよい。授業研究は授業担当者の授業に対するイメージと実践を上記の方向へ変えていく営みであったといつてよい。具体的な学習指導改善の努力点は次の諸点である。

- a 児童生徒の課題意識を発展させていくように指導過程を構成すること
- b 教材は何を理解させ、どんな問題意識をおこさせるのか提示する目的を明確にすること
- c その時間における重点的思考場面を明確にし、思考を深める指導を意図的に行なうこと
- d イメージを形成しやすいように具体的な資料を使用すること
- e 生徒が異なったいろいろな意見を述べあうような機会を多くもつこと

3 指導過程の改善と思考態勢の変化

1で授業研究群と普通授業群との思考態勢の相違を見ると情報を与えない場合は授業研究群のほうが中学校とともに明瞭によい結果を示し、情報を与えた場合には小学校がよい傾向、年表の読み方に関しては中学校がよい傾向を示している。以上の傾向の他に学習指導の前、過程などで実施した結果も考察して改善されてきた点を検討してみたい。

(1) 児童の記述文に対する構えの変化—— 土農工商 ——

指導仮説として、教材を提示することは、わからせることだけでなく、課題意識を発展させることにも重点をおいた。この点に関する担任教諭の努力は後掲の授業案を参照していただきたいが、この結果、児童の教材に対する構えがどのように変わってきたか、考察してみたい。

最初の観察期間中では児童は活発ではあるが、教師の説明とか教科書などの権威ある教材となると、わからなくても、それをうのみにし、おぼえようとする傾向が強かった。そこで、指導過程で教科書の記述文を提示するときは、前記の読み方の指導とともに、わかったこと、わからないことを区別し、わからないことや自分の考えと合わないことは質問するよう意図的に指導した。このような指導を約2週間ほど続けたのち指導の過程の中で次のような調査を行なった。

教材 土農工商 1時間

調査のねらい 教科書の記述文を利用した際、それに対する児童の問題意識の発展を選択肢を使って調べらる。

きびしい身分制度、幕府が国内を長く治めることができたのは士（武士）と農、工（職人）商（商人）という身分制度をきびしくきめていたことによります。武士はいちばん高い身分とされ、みょうじをのり、両刀をさし、百姓（農民）や町人（職人、商人）を支配しました。

幕府は、農民や町人をおさえるためにとったしくみがよくわかりましたか。

- 1 これがよくわかる 7人
2 よくわからない点もあるがこれ以上深くしらべる必要はない 7人
3 これではよくわからないところがある 25人

理由

- 1 教科書にどのようにしたかということが書かれている。 4人
2 深くしらべるより、教科書に書いてあることをおぼえることが重要だ 13人
3 もう少し、しらべないと、その方法がよくわからない 24人

3につけた人は、どんなことをしらべなければならぬと思うか。(自由記述)

- ※① どうして身分制度をつくったのか 5人 ⑤ 士農工商以外の人はいないのか 2人
※② 武士がどのように支配したか、具体的に 5人 ⑥ 武士はどうして名字を使うのか 1人
※③ 農民や町人はどのようなしくみだったか 2人 ⑦ どんな武士でも支配できたか 2人
※④ 身分制度ということば 1人 ⑧ 武士が農民の子になるときどうするか 1人

⑨ 無記 5人 となる。さらに学習を進め、上記の記述文に続く次の文を提示する。

日本では、むかしから農業がたいせつな産業と考えられてきたので百姓は、武士につく身分とされました。道具を作ったり、品物売り買ひしたりして利益をえる町人は、百姓よりもひくい身分とされました。このような士農工商の身分はかえることができませんでした。

この文で農工商の中で農をいちばん上にした理由がわかりましたか。

- 1 これで行った 22人
2 不じゅうぶんだがこれ以上深くしらべる必要がない 4人
3 不じゅうぶんだと思ひからもう少ししらべる必要がある 13人

理由

- 1 教科書に理由が書かれている 16人
2 深くしらべるより、これをおぼえたほうがよい 11人
3 もう少ししらべないと理由がわからない 14人

3につけた人は、どんなことをしらべなければならぬと思うか(自由記述)

- ※① 商人や職人だっただけなのになぜ農民だけいちばん上にしたか。 10人 ④ 無記 2人
② 武士が上のようすをたしかめたい 1人
③ 商人や職人のようすをもっとはっきりさせたい 1人

これをみると、まだ表面的にみて、わかったとする児童や調べるよりおぼえることが重要だと考える児童はいるが、教科書を考えながら読もうとする児童が存在しだしたようすがみられる。そして何を調べる必要があるかという問いに対する答として※印のような追究してゆけば本質的なものに迫る考え方をもつ児童がいることに注目したい。小学校の場合には、授業研究がすすむにしたがって、しばしば直観的ではあるかもしれないが鋭い疑問が提出された。むしろ教師のほうがこれを生かすしきれなかったといつてよい。

たとえば、江戸、大阪の繁栄の学習において「京都やその他の都市はどうか」「このように商人の力が

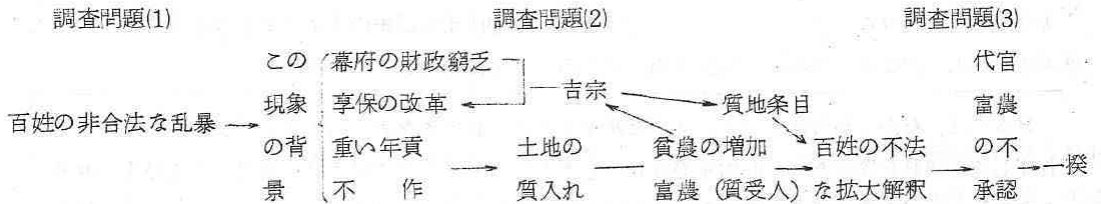
伸びたのに幕府、大名は何もしなかったか」などと次々に質問がでる。教師がこの質問を取りあげず自分の予定したコースに強引にすすめるといったような場面がかなりあった。このような疑問をとりあげて集団の問題意識とする努力を払ったらさらに効果があがったと思う。しかし、反面児童が学習場面で力動的に思考を発展させる構えをもってきたことは指導過程改善の1つのあらわれであったと考える。

(2) 生徒の資料に対する講義と指導過程の構成——百姓一揆——

中学生は小学生ほど活発な発言はしない。そのようにするのがこの研究のねらいの1つではあるがそこまで到達させることはできなかった。しかし、内面的な思考態勢では何らかの変容をきたしていると考えられた。そのような考えから学習で使い次の資料を使って学習前に調査してみた。

越後質地騒動（くびき物語より）

内容の構成（文章略），〔 〕は設問の意味



(1)〔どう思いか〕(2)〔土地を失なった理由・吉宗が条目をだした理由〕(3)〔どう思いか〕

調査(1)(2)(3)は解説文をきり離し、読んでやってから記入させる方法をとった。

	普通授業群	授業研究群	合計
(1)の百姓の非合法的な乱暴<一揆>に対して			
1 現象的にみて百姓の行動は乱暴で悪い	否定 19	10	29
2 現象的にみているが困ればしかたないと動機を重く考える	肯定 18	14	32
3 社会生活の秩序を守らない百姓が悪い	否定 3	3	6
4 代官は年貢を多くとったのだから当然だ	肯定 5	6	11
5 そのころの生活に困った百姓の気持ちを具体的に考える	肯定 4	3	7
6 ばくぜんと時代条件からみる(年貢, 身分制度, 困窮)	肯定 1	14	15
$\chi^2 = 14.68$ $P < 0.05$	合計 50	50	100

(2)の一揆の背景を提示して設問した結果, 省略

	普通授業群	授業研究群	合計
(3)の一揆の直接的原因, 百姓の不法な拡大解釈についての設問			
1 生活が固ればやむをえない 年貢が重いからという既有知識による判断	一揆の背景を提示 固定的 23	9	32
2 百姓の不法解釈だけを背景ときり離して前の肯定から否定に変わる	浮動的 6	6	12
3 背景をとおして前の肯定的考えが具体的に視野も拡大する	同質的發展 3	7	10
4 事象の非合理性と時代条件からの必然性とを統一できずに列挙する	累加的 12	11	23
5 時代の条件を無視した解決策で妥協しようとする	妥協的 3	6	9
6 時代の条件からみながら, 百姓の解釈もずりずりしいと批判する	批判的統一 2	1	3
7 百姓の解釈の非合法を問題にし, そこから時代の条件を考える	發展的統一 1	10	11

以上をみると、事象に接したとき、授業研究群のほうは、現象的にみてよいわいりに関係づけようとする者が少なく、ばくぜんとしているが時代条件に関係づけようとする者が多い。そして、次に一揆の背景や直接の原因である百姓の不法な解釈と代官、質受人の不承認の史実が提示されても前の見方や考え方が変わらない固定的な者が少なく、現象の非合法の中に時代性をみようとする者が多い。

普通授業群との比較においては、このような差異をもつようになってきたが、まだ見方、考え方を深まっていない生徒がいる。これを教材として次のような指導過程を構成した。

本時 百姓一揆

ねらい 具体的な郷土の事例から百姓一揆の様相や原因を理解させ、百姓一揆の多様性にふれながら時代の発展に伴って封建制度の基盤が動揺してきたことを把握させる。

「問題意識」 【教材】 (知識、理解、課題意識発展の契機)

(前時 商品経済の発達に伴って武士が窮乏し農村が変化してきた)

(越後質地騒動の百姓の非合法的集団行動 (くびき物語よりプリント①))

(享保年間、直江津付近のできごと、金持ちの家をおそう＝やむをえない、悪い)

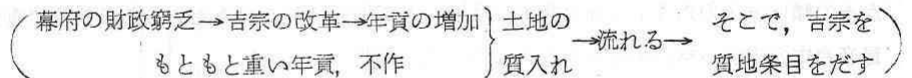
「どうして、このような行動をとった」

(質地騒動の背景と直接原因 (くびき物語よりプリント②) とくに直接原因に着眼させる)

◎ (百姓が不法な解釈をして土地を取り返そうとした＝土地のない百姓が多い)

「どうして土地のない百姓が多くなったか」

(質地騒動の背景 (くびき物語よりプリント②))



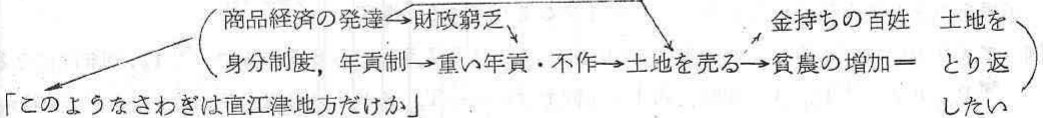
「なぜ、吉宗は百姓に土地をもたせようとしたのか」

(プリント②の解釈)

◎ (農民統制のため直し、年貢の確保、＝単にかわいそう、救おうではない)

「このように不法な解釈をした根本の原因になっているものは何か」

(プリント②の解釈、既知知識)



「このようなさわざは直江津地方だけか」

(一揆の年代別発生件数のグラフ、幕政改革、ききんの記入、原因、形態の多様性の説明)

◎ (享保のころから多くなる、ききんのとき多い、幕末ほど多くなる＝武士は困る)

「一揆が多くなるとなぜ武士は困るか」

(グラフの解釈)

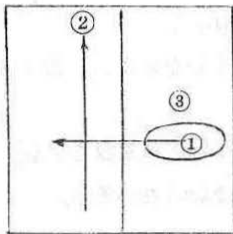
(武士の収入の基礎は農業、農民の反抗は封建制度の基本的なしくみをぐらつかす)

◎印は重要な思考場面で他の史実との関連、その意味をとらえさせようとする思考場面で生徒の見方を転換させるうえで重要な場面である。ここで課題意識は生徒が提起するのか教師が問題として投げかけるのかという問題があろう。理想的には生徒が提起することであるが、この研究ではそのように固定せず教

師の提起であってよいと考える。重要な点は教師が問題を提起してもよいような契機が生みだされていることである。すなわち発展させたい問題意識の方向に、注意、関心、感銘、理解、知識が向いている状態をつくりだすことである。そのために必要な指導の条件は教材に対する着眼点を指導する発問や助言である。しかし、これは一応予定されたコースといてよいが、その他に重要なことは予定しない子どもの発言から生まれる発展の契機である。これに対しては教師が臨機応変にとりあげ全体の問題意識として深めていくことが重要である。しかし、あとで例示するようにしばしばそういう発言を無視して予定のコースにのせていこうとする場合が多いので高度の指導技術を要する点であろう。

(3) 年表の読み方の指導——中学校の場合

Ⅳで分析したごとく授業研究群と普通授業群とでは年表の読み方かなりの相違がある。この相違は調査後、授業研究群、普通授業群より15人ずつ選んで面接した際に最もよく見られた。面接の際、生徒の



横にならんで、質問に応じて年表を読む生徒の視線、眼の動きに注意して見ていると次のような相違がある。すなわち授業研究群のほぼ半分程は①のように横をずっと見る。次に②のように縦に見る。しかし普通授業群のほうは傍線の引いた問題となっている事象の付近を③のようにしかみない。成績上位の生徒で①の横に見る程度である。そこで、これはどうかと指摘すると、それも関係づけてみる必要があると答える見方が多かった。このような相違

をもたらした指導の条件は担当の教諭が当教育研究所の「教育実践研究発表会」で発表した「年表の読みかたの傾向とその指導」（研究集録〔3〕）を参照していただきたい。この指導で重要と思われることを録音再生の中から拾いあげると次のようなことである。

a 年代のみかたを機械的に○○○年と答えるだけでなく巾のあるみかたをさせる。※印

例 開国 T_9 (英, 仏, 露, 米がアジアに進出したという生徒の答に対し) それはいつごろ, P_7 18世紀 T_{10} もう少し説明すると ※ P_8 18世紀から19世紀にかけてです。……さらによくみさせる, ※ T_{28} 18世紀のいつごろから ※ P_{28} 18世紀の終わりごろから19世紀の中ごろ。

b 年表を点としてみるのではなく線として見させるようにする。※印

例 アメリカの独立 T_{33} 独立戦争はいつごろ P_{28} 1875年から83年まで ※ T_{34} 何年間になる ※ P_{29} 8年 ※ P_{30} 10年間, 約10年間です。…… T_{36} イギリスの市民革命は いつごろ終わったの P_{31} 17世紀の末です。 ※ T_{37} アメリカの独立と約何年間の差がある。 ※ P_{32} 約100年間の差(「90年間」「約1世紀だ」の声)

c 年表の読み方の劣る生徒のためには、読む欄を指示して年表に対する着眼点を指導し、縦と横に読む態度を形成する。※印

例 アメリカの独立 T_{35} 10年間という長い戦争でアメリカはやっとイギリスから独立した。いいですか。 P ロクにいいです。 ※ T_{36} では、本国のイギリスとアメリカ植民地との関係をみていこう。 P_{31} 17世紀の末です。 ※ T_{37} アメリカの独立と約何年の差がある(年表はアメリカの欄とイギリスの欄とは分かれている。

P このとき地図帳をだして開いてみた者 11人

第3限 T₂₅ 和親条約を結び下田と函館の2港を開いたね。

P このとき地図帳をだして開いてみた者 28人

教科書の文章については中学校では調査しなかったが、このような指導上の努力は態度形成上からいっても学習の効率をたかめるうえでもきわめて重要である。そのためには教師が教科書を読むときにはこのようにして読むのだとか地名がでてきたら必ず地図帳を開けなど、いわゆる調べ方をよく教えて、きびしく実施させる、訓練することが必要である。地図帳に対する構えも、担当教師が地理の専攻である関係もあって、日常きびしく実施させていた結果に他ならない。


4 指導過程にみられた問題点

(1) 事例 小学校5年 — 開国 —

この授業は非常に多くの問題点をもっていると思われるので、これを検討してみたい。


計画の概要 1時 世の中のいさざまり 2時 新しい学問 3時 開国(本時) 4時 倒幕運動
ねらい 欧米諸国の変化発展に基づく黒船来航と、国内の移り変わりとの関連のもとで開国が行なわれたことを理解させる。

「問題意識」〔教材〕 (知識, 理解, 問題意識発展の契機) 指導案の概要

1  (武士の生活が苦しく、一揆も多くなり、幕府がだんだんおとろえてきた)


「外国との関係はどのように変化してきたか」

〔教科書の黒船来航の絵図〕

2  (ペリーの浦賀来航, 海岸の警備体制, 日本ちゅう大さわぎ=アメリカかきたのが最初か)


「ペリー来航の前後にどんな国が日本にきているか」

〔教科書の外国との関係を示す年表〕

3 ◎  (ロシア, イギリスがきている, 外国船打ち払い令, オランダが開国をすすめている)

「なんの目的で日本へきたか」

〔ヨーロッパ諸国のアジア進出の地図, 教科書の記述文〕

◎  (産業革命が行なわれて産業が発達し, 原料を仕入れたり市場をひろげるためにアジアに進出してきた。日本へも進出しようとした)

4 「それに対して, 日本はどうしたか— 日本の国内はどうだったか」

〔前に提示した年表と対照する日本国内の動きを示す年表〕

 (幕府はだんだんおとろえてきた, しかし, 海岸を守らせ, 打ち払い令をだした)

5 「ペリーも打ち払ったのだろうか」

〔教科書の記述文〕

(ことわるができなかった。朝廷の許しを得ないで条約を結んだ, →次時)

① 教材解釈と児童の学習レディネスの問題

開国を理解させるねらいで、これを象徴する中心的史実として黒船をとりあげ、しかも、その挿絵を最初に提示する構想は妥当と思う。しかし、関係史実として当時の欧米諸国のアジア発展という時代の動きと日本国内の幕政のおとろえという2つの流れをとりあげ、この2つの流れの中に位置づけて黒船来航と開国を考えさせようとしている。この解釈は正しいとしても6年生の児童が1時間でこれを消化できるだろうか、また欧米諸国のアジア発展を完全な理解はまず望めないとしても、どの程度理解させることができるだろうか、単にこのように発展していたと事実を知らせるだけでよいのではないか。

また、黒船来航を中心史実とするならアメリカの発展に関する史実を提示しなくて、なぜ。アメリカが日本にきたのかという疑問に答えることができるだろうかなど、常にわれわれが指導案を構成するときになやむ教材解釈と児童の学習レディネスの問題が付きまとうのである。

このような問題を解決するみちは教師が自分の担任する児童の学習過程に対して正しい予見をもちうるだけ実態を把握していることがまず必要である。また、ブルーナが指摘するように特定の教材について教えることが絶対に困難だと決めてかからないことも必要であろう。この場合は、アジアへ進出した欧米諸国の動きを世界史の流れに位置づけて理解させることは絶対困難である。しかし、産業革命をとおしての発展は理解させることが可能であろう。むしろ、4の日本の国内の動きをはぶいてアメリカの日本へきたわけを解説するほうが開国の背景を理解させる点ですがとおりわかりやすかったと考える。

② 教材を提示する意図の問題 ※印

1の外国との関係はどのように変化してきたか、と教科書、黒船の挿絵を提示する。そこで、
T₁ わかる人から聞いてみよう T君、P₁ アメリカからペリーが日本にきて、浦賀にあらわれたときのようす、武士がさわいでいる T₂ ほかにまだないか P₂ 日本の武士が軍艦から改めてくるのが悪いから戦いの用意をしている T₃ M君 P₃ 日本はまだ外国に行ったことがないのに黒船が日本にくる日本より何倍も科学が進んでいる ※P₄ 大きな船が外国の船で小さな船が日本の船、それを見ただけで日本が鎖国している間に文化の遅れたことがよくわかる。 ※T₄ うん、日本の武士たちが海を守るために、ほら土のりを作ったり、軍艦を比べてみると小さいなあ、それから日本人はあわてて何かかざっている人大砲を見ている人、いろいろありますね。じゃあ、そのように来たのはどこの船かな、どこの船だけ君 P₅ アメリカ合衆国、 ※T₅ あっそうか、アメリカの船は日本のどこへ来たのかな P 全員浦賀 ※T₆ じゃあ、このころね日本へきたのはアメリカの船ばかりだったろうか、まだ別のものもあったら、と2の年表提示にはいる。

この過程で、T₄、T₅、T₆の指導をみると、子どもの考えを深めていくより、教師が意図する方向に強引にひっぱっている。もしT₆の方向へ子どもの意識を向けたいれば、挿絵の武士たちのあわてている状態や戦かいたくなどに着眼させ、なぜ、このようにあわて、合戦のしたくをするのか考えさせ、日本は鎖国をしていたこと、外国船に対して打ち払い令を出していたことを説明しよく理解させることであろう。このような理解状態において、はじめて、なぜ打ち払い令を出したのか、という問題意識発展の契機が生みだされ幕末の諸外国の来航という問題に発展してくる。教材を提示する場合に、前の発展を受

けつき、次にどのように発展させるかという前後の関係から提示する意図を明確にしておかないと児童の課題意識を深めていくことにはならない。

③ 児童の提起する問題におかまいたく強引に教師の意図する方向に引っぱつていく指導 ※印

2の年表を提示してからの問答の一部をみると次のようになる。T₁₂ イギリスがきた、まちがいありませんか P₁₀ ロシアの使いが北海道にきた。T₁₃ ロシアの船も来たってね、どこへ来たね、P₁₁ 北海道 T₁₄ そうか、日本の北海道にきた、そうか、その他に、P₁₂ オランダの国王が開国をすすめた、T₁₅ そうか、オランダの国王が開国したらどうですかとすすめてきた、Kさん P₁₃ わかりません。※P₁₄ 先生、鎖国をしているときも中国とオランダだけとは貿易をしていたのでしょ。それなのになぜオランダが開国をすすめたのですか ※T₁₆ オランダがなぜ開国したほうがよいとすすめたのか、という問題ですね。その他にTさん、P₁₅ わかりません T₁₇ 注意書きみたいなのも注意してください。どうですか P₁₆ フランス 他の児童口々にいいです。※T₁₈ フランス、それからオランダもきていたね、それでは日本へどんなようにしてきたのか、スライドがあるので様子を見てみましょう……との段階へすすむ。

以上の過程で※印P₁₄の発言は教材をよく見て考えたよい発言である。このように考える態勢を形成しようというのが私たちの目的である。そのためには、このような発言をとりあげて全体に投げかけ、このような疑問が実は重要な意味をもっているのだということをよく教えていくことが重要である。しかし、教師はそれを無視して、自分の予定しているコースに強引にもっていく過程が※印のT₁₆、T₁₇、T₁₈にみられる。P₁₄の発言は、これをとりあげて追究していくなら当然オランダ国王がなぜ警告したのかということから、そのころの欧米諸国の発展の様子へと教師の意図する方向へ学習が進むのであるが、この場合は自分の設定したルールでのみのせよとする固い指導態度がみられる。子どもだけでなく教師自身も柔軟な思考態勢をもたなければならない。

④ しかし、次の進め方は、前より余程よい発展のさせ方である。だが地図を提示してからの発問がやや平板的である。 ※印

3のヨーロッパ諸国が、アジアへ進出した様子を示す地図を提示してからの発展を教師の発言だけを拾っていくと次のようになる。

T₁₉ ロシアはどのように日本にきたのか、よく見てくださいね、T₂₀ ロシア、ロシアってどこだ、T₂₁ 今のソ連どこだね、T₂₂ イギリスはどこだろう、T₂₃ フランス 見えるかな T₂₄ アメリカはこり来たね T₂₅ 日本のどこへ来たといったね T₂₆ 浦賀あゝそうか T₂₇ ロシアはどう来たといったらいいだろう T₂₈ 北海道から来たといったね、北海道の役人や日本の人たちは長崎へ行って相談してくださいといって帰りました、そこにはでていないが長崎へ行ったんです。T₂₉ それからイギリス、ここですよ、どこへ行った T₃₀ 植民地ってなんだ T₃₁ インドからどこへ行ったの、清、今の中国だね、T₃₂ フランスはどうした、T₃₃ このあたりだね インドシナ、インドシナから中国、それから日本ときてるね。T₃₄ この地図をみて、何かわからないところや、不思議に思ったところがない ※Pなぜ、イギリスみたいなのを遠いとこ

ろからわざわざ日本へきたのか、近くのロシアなどと貿易していればよいのに *T₃₅ そのわけだれかわからない、君どう思う。T₃₆ わからない、では調べていく必要があるかなー、どうする。P、口々に調べていきます、*T₃₇ 日本へ何しにきたんだろうな、どうしてきたんだろうな、さて面倒なことになったぞ、先生もよくわからないね、困ったな、教科書を見るか、教科書の100ページをみよう。

⑤ 発問することだけが考えさせるのではなく、よく説明してやることもたいせつである。

提示された教科書の記述文

……アジアに多くの植民地をつくるようになっていました。これらの国は産業革命が行なわれて、新しい工業が発達し、原料を仕入れたり、生産品の市場をひろげたりするため、アジアへやってきていたのです。

T₄₄ そうするとわからないことが1つあるんだがな、先生1つわからないことがあるんだが、これ、産業革命って、なんのことだ P₃₈ 産業革命って、あんまりわからないけど手工業から機械の工業にかかわること T₄₅ その、となり名前忘れた。P₃₉ 産業革命というのは今まで手でやっていたのを蒸気を使って機械ですることじゃないですか、*T₄₆ 今まで手でやっていたのを機械で作るといような工業のやり方になり、変わったことを産業革命というんだと、いいですか P₄₀ はい *T₄₇ そうするとどうなるんだ、これらの国々はみんな機械でやるようになったんだよ、思ったことをいってごらん P₄₁ やっぱ機械を作るにも原料がいるでしょう。その原料がその国になくて日本にあったんでないですか、どうしても日本に…… *T₄₈ 日本に原料があったのかな、機械を作る鉄なんか P₄₂ なくてもあったと思ったんだ。
*T₄₉ 鎖国をして日本のことは全然わからないか、東方見聞録なんかによってあるんじゃないかと思ってやってきた。そういうことなんだね。P₄₃ アメリカ、イギリスなどは原料がなくて、アジアという所はまだ文化が発達してなくて、原料が多くあるので少しの金で原料を買いにきたのではないですか。
*P₄₄ はじめにインドにやってきたんだがインドにもなかったから日本に原料があったから、その上鎖国をしてどこの国にも売っていないから、ぞくぞくと日本へきたのではないか。*T₅₂ そう思う人手をあげてください。それよりちがうと思う人、はい、P₄₅ 日本を自分の国の手下にして自分の国の利益になるようにするためにきたと思う。T₅₃ そういうのをなんというの P₄₆ 植民地 T₅₄ 植民地にしようとしてきたと思う人、……はい、まだ別の人ないか、P₄₇ 植民地にして高いねだんで売りつけるためにきたんでないですか、T₅₄ そうすると品物を売りつけるためにやってきたと思う人、……はい、日本の工業は、そのころ手で P₄₈ 手で作っていた。T₅₅ だから品物がたりない、産業革命でできた製品を売りにきた。市場とするために日本へきた *P₅₆ 日本は鎖国をしていたでしょう。そんなことアメリカやイギリスが知って来たんですか *P₅₇ そのころ幕府はお金がなくて品物なんか買われないんじゃないですか、買うとしたら大阪や江戸の大商人ですか *T₅₈ そう、そのころ日本の国内も幕府が生活に困っていたね、そのころ日本の国内はどうだったかな……日本の国内のよすの学習へ、——— 以上の学習をみると、教材は欧米諸国がなぜアジアへ進出したか説明したものであるが、T₄₇ の指導をきっかけにして、なぜ日本へきたのか、が問題の中心になる。そして傍線のようないろいろの主観的な意見が対立してでている。それらを聞いてから次の学習に入っている。しかし、児童の主観的な意見に対する教師の指導がほとんどなされて

いないところに大きな問題がある。少なくとも、P₄₁の発言をすぐとりあげないで、a, 欧米諸国のアジア進出の時代背景を解説する（完全な理解を要求することは無理であろう）。次に、b, なぜ日本にきたのか、意見を言わせ米国に重点をおいて解説する。この二段階が必要であろう。むしろ解説のみでもよい場合がある。しかし、児童がこの程度の意見が述べられるなら、これらの対立点を明瞭に指摘して考えさせることも課題意識を深めるうえに効果があるかもしれない。この指導では傍線の素朴な主観的意見が客観的な史実に接することなく次の学習に進んでいる。※印のT₄₆、T₄₇はもう少し解説すべきであろうし、T₅₆も意見の相違を明瞭にして解説すべきであろう。児童の※印P₅₇、P₅₈のような質問はいかに子どもらしい質問であるが、これらにも答えてやる配慮が必要である。

以上を児童の面からみるなら発展の契機になる発言や応答が比較的多いが教師の指導としてこれを客観的な方向に深めていくという点では問題のある授業である。そして、その欠点は、この場合、教材研究の不じゅうぶんなため提示してもそれを素材として児童の思考を深めるほどに使いこなせなかったところにあるといつてよからう。

(2) 事例 中学校2年—— 開国 ——

単元 近代日本の成立 予定時数 13時間 目標 略

計画 日本の開国 3時間 < 1日本にせまる欧米の国々 (本時) 2開国への歩み 3不平等条約 >
幕府の倒壊 3時間 明治維新 5時間 文明開化 2時間

本時 日本にせまる欧米の国々


ねらい 日本が開国をせまられた背景となる国際情勢を理解させる。

指導過程の構成

「問題意識」〔教材、活動〕 (知識理解、発展の契機)


1 「日本が鎖国をしていたころ、ヨーロッパではどのようなことがおきていたか」

〔年表と地図、<後掲>、既習事項の確認〕

2  (市民革命、産業革命、海外進出—— 植民地の獲得)


「ヨーロッパの国々はいつごろ、どのようにアジアへやってきたのか」

〔年表と地図、作業、 どの国が、いつごろ、どのように〕

3  (露、英、仏、米が18世紀から19世紀にかけてアジアに進出してきた)

「日本へはどうか」

〔年表と地図、作業、 どの国が、いつごろ、どのように〕

4 ①  (露、英、仏、米が18世紀から19世紀にかけて日本に進出してきた)

「ヨーロッパの国々がこのころアジアへやってきたのはなぜだろうか」

〔年表と地図の作業結果〕 ← 考察の視点 (イギリスではどんな工業が発達したか、そうすると何があるか、大量に生産するのはなぜか、大量生産しただけでもりかかるか、どんな考えで海外進出したのか、植民地を多くもてば本国はどうなるか、本国は植民地をどう扱ったか、どのような考えでやったことか、ロシアは、太平洋に立ったアメリカは)

5 (原料供給地, 製品の市場, 植民地, 国力伸長, ロシアの南下政策, 米国の西進)

「アメリカが日本に強硬に開国を迫ったのはなぜか」

〔黒船の写真, 地球儀, 教科書〕 ← 考察の視点 (アメリカから日本へはどこを通ればよいか
ペリーはどちらの航路か, 遠い西廻り航路をとったのはなぜか, 太平洋を渡ってどこで貿易
しようとしたか)

6 ② (黒船の性能, 西廻り航路, 中国貿易への寄港地, 北太平洋の捕鯨)

「欧米諸国が日本に開国を迫ってきたのは, 当時の世界がどのように動いていたからか」

〔本時の学習内容の概括, バズ〕 視点 (市民革命, 産業革命をへての変化は, どんな産業がど
のように, 社会はどのように変化したか, そのような社会のしくみを何というか, 産業を発
展させ国を発展させるためにどうしたか)

(工業の発達に伴って資本主義社会へ, 海外発展へ, 世界の動きにまきこまれた日
本, 日本はどうしたか) →次時へ

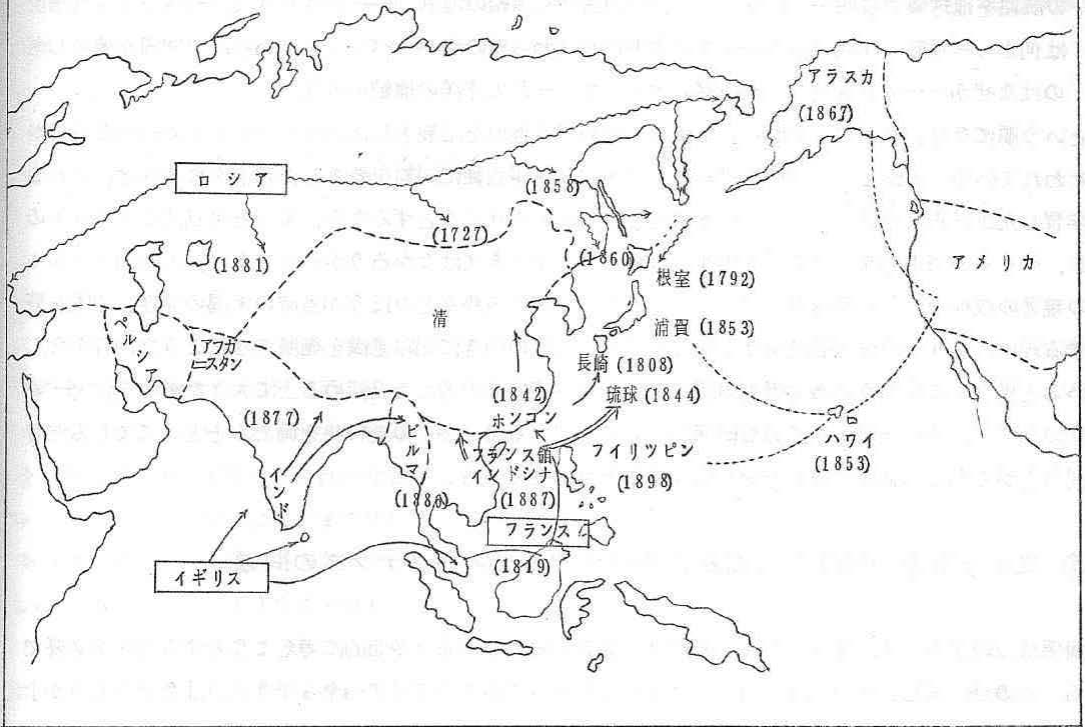
① 指導過程の構成を左右する教材解釈

思考態勢は中心的史実を多面的に考察し, その歴史的意味を把握する学習の積み重ねをおして形成される
とあってよい。しかし, 何を中心的史実とするか, その考察のやま場をどこにするか, という決定を
左右する最大の要因は教材解釈とあってよからう。この授業は市内の中学校に対して公開された授業であ
るが授業後最も問題にされた点は中心的史実, 思考させるやま場をどこにするか, という問題であった。
その論点を上記の指導過程と対比すると次のようになる。

中心的史実	ヨーロッパ諸国のアジア進出	ペリーの来航
思考のやま場	4のヨーロッパの国々がアジアへ やってきたのはなぜか	5のアメリカが日本に強硬に開国を迫ったのはな ぜか
意味把握	日本に開国を迫ったころの世界の 動き	ペリーの来航をそのころの世界の動きに位置づけ て意味を考える
問題意識を発展させる順序	1 2 3 4 5	順序の1例 2 4 1 3 5

一般的に考えるなら, むしろ右のほうが妥当と思われる。これに対し指導過程を構成した社会科部員の
発想として, ここで再度欧米諸国のアジア進出という時代の動きをよく理解させることが, アメリカのア
ジア進出を理解させ, その1つとしての黒船来航を位置づける広い視野を与えることになるという考えと,
前の小単元のアジアの植民地化が配当時数では生徒の理解が不じゅうぶんであったことなどの理由が説明
された。問題は日本の開国, という小単元で, 何を中心史実とし, それを解釈するために何を関連史実と
するかという教材解釈が指導過程を左右する決定的意味をもつことをここで指摘しておきたい。そして,
この問題は日本の開国を世界史の流れに位置づけて考えさせようとする点では同様であっても生徒の問題
意識を発展させるにはどちらが大きな動機づけとなり, 方向をより明確にするかという問題も含んでいる
とあってよい。

欧米のアジア進出（18～19世紀）



史実として最初に提示した年表と地図のうち地図は適切な配慮であったといえよう。しかもアジアだけでなく世界全図にした点は生徒のイメージを世界的なものにするという点でよかったと思う。しかし、上の対照年表は必要ではあるが、最初に提示する史実としては抽象的で必ずしも適切でない。最初に提示するものとしては当時の日本の先覚者、あるいは国民が、これは容易でない、という緊張した気持を伝える史実が提示されるほうが、より自分をその時代において外国をみようという情えをもたせるであろう。このような点ではこの授業が世界列強のアジア進出とその理由に重点をおき、その中に日本を位置づけようという講想であるため、最初から地図による作業、年表でどこの国がどこへ進出したか、という進め方になって、いわゆる動機づけがじゅうぶんでなかった点が惜しまれる。

その点では専門書でないかもしれないが、読売新聞社の「日本の歴史」や中央公論社の「日本の歴史」などの記述のスタイル、書きだしなどに注意してみるとは案外参考になる場合が多いと思う。

② 教材提示の意図と教材内容の関係 — 教材選択の問題

教材は前述のごとく生徒の知識、理解を再構成したり、問題意識発展の方向づけ、契機を生みだすはたらきをもっている。したがって逆に教材として何を提示するかということは、どんな理解をさせどんな問題意識を発生させようとするのかということによって決定されるといってよい。たとえば問題意識の発展4の「アメリカが日本に強硬に開国を迫ったのはなぜか」において、発問、説明、教材などの順序をみると次のようになる。〈 〉は教材

ペリーが浦賀へやってきたのはどこを通ったと思うか——大西洋か太平洋か〈地図を見させる〉——その航路を地球儀で説明——航海してきた船の説明〈黒船の写真〉——わざわざ長い航路をとった理由は何か——黒船の性能の説明——なぜ大西洋をまわったのか——ペリーが強い態度で開国を要求したのはなぜか——清と貿易する船の寄港地として——北太平洋の捕鯨の要求

という順になり、黒船の性能から対清貿易のために寄港地を必要とした過程についてきめ細かな指導が行なわれている。しかし、この教材提示の目的がペリーが強硬に開国を要求した理由を理解させ、これまで学習した世界史的動向に位置づけてその意味をとらえさせようとするなら、もっと包括的なアメリカの動き、ペリーの個人的な見解などに関する資料を提示すべきではなからうか。たとえば、大統領フィルモアの親書の抜粋やペリーの海軍長官ケネディあての手紙の抜粋などのほうが当時の米国の発展、開国を要求する理由、ペリーの個人的見解などをよく示し、世界の動きに問題意識を發展させるような内容を含んでいると思う。このように教材選択の問題は、児童生徒の見方考え方を深める上に大きな影響をもつ条件の1つである。そのために教材研究用として、できるだけ多くの資料集を備えるとともにできるだけ専門書とかくわしい通史に目をおしておくことが必要である。

③ 史実と史実の関係を多面的に考察させる思考のステップの問題

関係認識の段階では、変化、因果、関連など史実と史実の関係を多面的に考えようとする態度が必要である。この点に関し、3の段階の「ヨーロッパの国々がこのころアジアへやってきたのはなぜだろうか」における発問と応答の関係は次のようである。

T……ヨーロッパの国々がなぜ18Cから19Cにかけて同じころアジアへやってきたのか P 植民地を広げようと思って、P私もそう思う。植民地をつくって貿易、商品売り込む目的で T そうするとさ……イギリスを例にとると産業革命が行なわれたあとどんな工業が盛になった P 紡績業、T そうするとアジアへ進出したのは何をもとめに来たのか P 原料 T もめんを作るには何を原料とした P 綿花 T もって帰って何にするの P 本国で製品にかえて、それを植民地に売り込む T 売り込むっていうねらいは P 自分の収入をふやすため、原料を買ってきて作って売り出すにはお金を高くして売りたい。T だれが儲けるの P イギリス T みんなだれだと思ふ 商人……以下略

この過程が以後もかなり続く。これは産業革命以後の工業の発達と国外への発展のむずかしい関係をとらえさせようとするため意図的に細かくステップをくんだのであろうが、この問答では生徒が既習の知識をはたらかして推理するなり、多面的に考えようとする余地がなくなり機械的、断片的な応答におちいる危険をはらんでいる。問題は18世紀から19世紀にかけてなぜ発展したかという問題なのであるから他の産業、文化、政治などの総合的な年表を提示して、考えさせるというように、手がかりとなる教材を与えて相当大きなステップの発問のほうが生徒の思考を發展させる学習にならう。

④ 思考させる間のとりの問題

この点については最初の地図と年表による作業に時間をとり、時間が少なくなったせいもあるが、発問してから答えを要求するまでの間のとりの方がきわめて短いことに気がつく。参観者のある1人の意見によ

れば最も長くて7秒ぐらいであった、という批判もあったが、全般的にいて、たしかに思考させる余裕が少なかったといえよう。思考態勢をのぞましい方向に変容させる点からも思考する余裕をある程度与えることが必要である。しかし、重要な場の場面をバズにするなど慎重な配慮も払われている。

5 思考態勢を形成する指導の条件

(1) 授業研究の反省

この研究における授業研究の仮説は思考態勢形成のためにある特殊な方法を用いるものでなく、学習過程を教材と児童生徒の相互作用に基づく力動的な発展関係として考え、それを効果的にするための教材提示、発問助言、教材の表示形式の相違に対応する学習の基本的習慣（構えといってもよい）の形成に視点を置き授業改善に努めた。これは態度形成を中核とする学習指導の基本的一般的な改善を図ろうとしたといつてよい。この結果はこれまで分析してきたごとく授業研究群が普通授業群に比べて、すべてにわたり有意差を明瞭にもつほど見方考え方が深まったというわけでない。しかし、調査や観察をとおして明瞭にいうることは次のようなことである。

小学校では紙面調査でとらえられた児童の考え方の傾向はすでに述べたが学習場面における行動としてはっきりとらえられるほど変容したのは教材に対する児童の取り組み方で、問題を発展させる疑問、意見、対立する見解が次々に展開されたことである。そして、これは担任教諭があまり与えようという意識を持たず、児童に考えさせよう、発言させようという個性的な指導法とからんで形成された、といつてよい。しかし反面、自由に発言する主観的な見方考え方が、どこかで客観的な史実に接してきびしい転換を迫られるといった場面が不足したことは問題点で分析したとおりである。

いっぽう中学校では年表の読み方、地名がでてきたときの地図帳の利用など授業観察をしていて明瞭に気づくほど態度形成がされてきた。ちょっとした解説ですぐ年表に線を引いたりメモをするという光景がみられた。これは担当教諭が地理専攻で常に地図の利用に気を使っていたこと、年表指導を本年は研究しようという問題意識があったことなどが大きく影響している。反面小学校に比べて生徒が問題を発展せしめる発言や質問が少なく、行動的では受け身の学習の域を脱することはできなかった。

このことを考えると児童生徒の態度というような長期間にわたって形成されるものは、ねらいが全部達成されたわけではなく、教師の個性的な指導、重点的に努力した点と合致したものが強く形成されたといつてよい。その点では授業担当教諭の個性をじゅうぶん生かしながら、反面で改善すべき点への助言が不足したことが反省される。また、研究員の学習指導論を授業担当者にじゅうぶん理解してもらい、さらに批判してもらって理論を修正するという過程が足らなかったこと、指導仮説が一般的になりすぎたため鋭角的な授業研究にはなりえなかったことなど反省される点である。

しかし、指導の仮説が基本的なことであつたから、担当教師の授業に対する基本的な構えを変えた点では効果があつたといえよう。その一つは教材研究をより深めていこうとする姿勢で、基本的な参考文献へと指向する構えであり、もう一つは、子どもの動きを見つめる眼がより鋭くなり、指導案作成にあたって、子どもの動きを複数として予想していく構えである。このような指導態勢での指導期間がもう少し長くと

れば子どもの思考態勢もさらに変わったのではないかと思う。

(2) 思考態勢を形成する指導の条件について

以上の点から、思考態勢を形成する指導の条件としては基本的な学習過程の原理に基づく指導の条件をまず考えなければならない。これらの条件について授業研究をとおして考えられる諸点は次のようなものである。

a 教材解釈力を深める

ア 教材研究にあたって中心的史実として何を提示するか、それを解釈するにはどのような史実と関係づけて考察させるか、思考のやま場をどこにするか、など絶えず主体的に考えていく態度

イ できるだけ基本的な参考書により、史実に対する見方、考え方を深めていく態度、よいポピュラーな通史なら書きだし、記述の順序、使用している史料などにも注意する。

ウ 提示の意図が明確でも、適した資料が手もとになく、材料を与えないで考えさせたり、不本意ながら適切でない資料を使うという場合がある。最近は資料集も多くなってきているので、できるだけ多種類のものを備えておき、自分の個性にあった資料を作っていくことが望ましい。よい資料集があれば、それを子どもに個人ごとに持たせるのも一つの方法である。

b 児童生徒の学習の動きをみる眼を深めて指導する。

ア 教材に対する反応を複数以上予想することが必要である。予想は教師自身の解答であって子どものものでなく、しかも、その路線にのせようとする、児童生徒の思考が生かされた形として発展しない。そして、見方、考え方を形成する重要なきっかけを失ってしまう。したがって複数以上予想して、その意見の対立を授業に生かすことが考え方を深めることになる。

イ 見せたから、話したから意図するよう見たり聞いたりしているわけでない。「見たいところだけ見て」「聞きたいところだけ聞いている」のが態度の本質である。したがって、重要な場面ならそれを言わせて、その相違を明確にして討議させるか、このように見てもらいたい、というときは着眼点を指導することが必要である。

ウ 児童生徒の先行経験による構えはプラスの面とマイナスの面がある。一般的な予想を早くたてることはできるが、それを修正したり、史実に即して考えるはたらきを阻害する点がある。ステレオタイプ（型にはまった見方考え方）が予想できるときは、意表をつくような教材提示が必要である。

エ 児童生徒の反応は個人的にはよく考えて反応したり、脈絡がついているわけでない。発問のステップをあまり細かく分析しすぎたり、思考する余裕をじゅうぶん与えなければ、機械的断片的な反応になり、見方考え方を深めるということにはならない。

c 内容だけでなく、方法も基本的なことはよく教えて訓練することが必要である。

ア 態度は自然と形成されるだけでなく、教えて訓練することによって形成され、非常に徹底すれば無意識に行動する習慣となる。とくに教科書の記述形成をよく説明しておき、記述順序が年代的順序でないから前の記述と比較対照するとか、“ ” ので、 ” で結ばれる文のときは、なぜ、そのような関係があるのか考えよ、などのような調べ方を教えて、訓練していくことが必要である。教師が絶えず注意し、きびしく指導していけば相当効果があり、態度形成の重要な条件となるといってよい。

イ 観点を換えて考える訓練をする。これも教えて、ある程度訓練することができるであろう。政治のことを文化の面から考えさせる。民衆の立場から考えたら支配者の立場から考える。時代の動きから

考えたら人物の面から考えるということの必要性を説明し、授業で発問、助言に注意することが重要である。

以上は学習過程の指導という側面から授業研究をとおしての条件を述べたのであるが、子どもの思考態勢の分析をとおして、新しく加えなければならない条件、また、本年研究としてはとりあげなかったが他側面からの重要な条件をあげておきたい。これは三年次の研究として検討したい条件である。

a 学習の導入段階における第一印象を重視する。また、4、5時間程度の小单元では、その時代の動きに関するイメージを形成させる。これらは以後の学習における関係づけの枠ぐみとして効果的なはたらきをすると考える。

イメージを広く解釈する人は感情、感覚、認知、構えなど行動を左右する心的活動をイメージとして行動決定の最も大きな要因としている。この場合は関係づけの枠ぐみとほぼ同じ意味にここでは解釈すると前述した。そして、最初の経験⁽⁷⁾によって形成された構えが事後の経験に大きな影響をもつことも分析した。このような点からある主題を学習するにあたって、スライド、映画、学校放送、などにより、その時代の動きを視覚像として形成しておくことは、事後の学習する史実を時代の動きに位置づけて、とらえようとする枠ぐみを形成することが予想される。しかし、昨年度の研究で指摘したごとく視聴覚教材はドラマチックに構成されているため、ともすると非常に美化されたり、罪悪視する形でイメージが形成され客観的な見方を妨げる場合がある⁽⁸⁾ので慎重な配慮が必要である。

b 昨年度、指摘しながら本年の研究でふれることができなかった問題にテストの改善がある。これも、関係づけの枠ぐみを構成する要因としてはたつきながら、この研究では分析が及ばなかったものとして欲求の問題に関係している。小学6年生、中学2年生となるとテストに対する意識が強くなり、テストに対応する学習態度が形成される。しかし、テストはともすると記憶中心のアチーブメントテストになりやすいので、見方考え方を深めるより、おぼえればよいという構えを強くもつようになる。テスト問題を改善して、教科書を使って書かせる問題や年表の読み方、問題解決の過程をみる問題が作成されれば、児童生徒の欲求の方向が変わり、関係づけの枠ぐみが変わることになる。

c 集団意識の形成という側面も重要である。ニコカムは態度変化の抵抗を克服するものとして集団的支持、集団的決定をあげている。学級集団として、あるいは学校経営として、教師の助言のもとで、たとえば「わからないことは必ず質問しよう」ということが決定され、その方向で全体が努力したり、反省したりするような集団意識が形成されれば態度形成は効果的になる。その点については中学生のクラブ参加の態度にもよくみられることである。集団意識の方向と形成という側面も重要である。

態度形成の指導条件は基本的には力動的な学習の発展構造をおさえて指導の努力をすることが必要であるが、さらに、それを取りまく諸条件を包括的に検討し、より広い観点から学習指導の体質改善を図ることが必要である。研究としては、これらの側面を全部とりあげて実施することは必ずしも適切といわれないが、教育実践の場では、以上のような配慮が必要と思う。

参考文献

IV 思考態勢の考察

注 (1) ニコカム 社会心理学

培風館

P.223

(2)	鳥居直隆	イメージの心理学	講談社	P, 129
(3)	鮑戸 弘	S D法とイメージ測定	市場調査90, 91号	輿論協会
(4)	波多野完治編	ピアジェの認識心理学	国土社	P, 183
V 思考態勢形成の指導条件				
注	(1) 広岡亮蔵	学習過程における態度の評価	明治図書	P, 73
	(2) 同上			P, 74
	(3) 小川 正	学習過程の構造	明治図書	P, 230
	(4) 木戸 保	小中学校社会科学習指導構造の研究	愛媛県立教育研究所紀要	
	(5) 鳥居直隆	イメージの心理学	講談社	P, 149
	(6) ブルーナー	教育の過程	岩波書店	P, 49
	(7) 鳥居直隆	イメージの心理学	講談社	P, 141
	(8) 歴史認識を深める学習態度の形成とその指導〔1〕		新潟県立教育研究所紀要49集	
	(9) ニコーカム	社会心理学	培風館	P, 253

む す び

1 学習態度研究の視点

この研究では態度を場面、対象などによる刺激に対して行動の方向を規制したり、刺激の変化に対応する行動の発展のしかたを規制する内面的な構え（準備態勢）とし、これを認知過程の側面について考察した。この認知過程では対象からの刺激に対して認識する主体は何らかの意味づけをし、その意味づけをしたものに反応する。この意味づけは個人のもつ広い意味での経験を基にしたイメージ（心像）知識、情緒規範意識、関心欲求などによって形成されている関係づけの枠組みのはたらきによるもので、この個性的な相違が対象に対する視点、解釈の相違となってあらわれる。この意味において、関係づけの枠組みは刺激に対する思考の準備態勢といえよう。そこで、これを思考態勢とし、この様態と形成の条件について考察した。分析の視点としては、研究のねらいから多様な考察を行なうことができようが、この研究では歴史事象に対して、その時代に位置づけて見ようとする客観的な見方と現代の生活環境における規範、人情、風俗、技術などをあてはめて見ようとする主観的な見方の両者について、その強さの関係を考察することと継続的な刺激に対する見方考え方の発展のしかたを考察することにより、児童生徒の思考態勢の傾向を分析した。

2 児童生徒の思考態勢の分析の結果

(1) 主観的な見方と客観的な見方

歴史事象とそれに対する意見を記載し、これに対する肯定、否定の評定尺度に反応させたがこの結果は次のようである。

a 時代に位置づけてみる客観的な見方に対しては大部分の児童生徒が肯定する。しかし、主観的な見方の意見に対しては意見の次元の相違により肯定否定に一つの傾向性がみられる。すなわち、現在の社会政治

規範に関係づけた見方や人物に対する人情的見方になると、肯定する者が多く、いっほうで肯定した客観の見方と矛盾する時代錯誤的な二重構造を示すようになる。しかし、現代の技術的な水準に関係づけた見方は否定する者が多く、事実認知が問題とされる次元では客観の見方が強くなる。したがって政治、社会の規範、感情の次元では時代を超越した主観の見方が強くなり、民主主義、人権尊重平和などの概念はステレオタイプ（型にはまった見方）になりやすく、真の意味で歴史的に把握させることは容易なことではないといえよう。

- b このような意見の次元の相違に対応してはたらく関係づけの枠組みの要因としては規範意識、生活意識、歴史意識などが考えられるが、個人的にはどれが強いはたらくか異なり、追跡調査、個人面接で客観の見方の強い児童生徒を事例的に検討すると、歴史的知識、時代的変化の意識、時代の流れのイメージ（心像）などがはたらいっていることがわかった。したがって歴史感覚を養うことは正しい歴史的知識、変化発展してきたという意識、時代の流れの把握などを基礎にした感じ方も含む広い意味での歴史的イメージの形成が重要である。
- c 予定した処理方法により測定値を算出し、小中学校を比較してみると有意の差がない。これは中学生は知識、思考力は増しても、反面、常識が豊かになり、規範意識、感情も強くなるため、ステレオタイプが相当強くなってからではなからうかと推定される。

この測定値と診断学力テストの結果との相関係数を算出してみると、中学校は相関が高く小学校もかなりある。したがって学力偏差値の高い者ほど客観的に時代に位置づけてみようとする傾向がある。

(2) 継続的な歴史事象の提示に対する関係づけの枠組みのはたらしきについて

調査を二つに分け、調査Aで織田信長の現象的には相反する行為を次々に提示し、自由記述で意見を書かせ、調査Bで、その時代の動きを年表形式で提示し、同様に信長の行為に対する意見を書かせた。

- a この結果、児童生徒の思考態勢としては、浮動型（視点を現象面におき、よいわるいに関係づける）固定型（最初の行為に対する否定的構えで次の行為をもみる）累加型（異なった考えで累加していく）統一型Ⅰ（信長の性格という点からみる）統一型Ⅱ（時代の動きという点からみる）複合的視点による統一型（信長の性格と時代の動きの複合的視点でみる）などのタイプがみられ、小学生は浮動型が多く中学生は固定型が多く先行経験の残存効果が大きい。
- b 調査Aの結果と調査Bの結果の相関をみると、相関があり、調査Aの先行経験の影響が年表の見方やその解釈に影響している傾向がみられる。このような点から、ある特定の学習内容に対して意図的にある構えをもたせて指導するには、最初に提示する教材を検討することが重要である。
- c この思考過程における発展的統一的な思考態勢にはたらく要因を分析的に考察すると、情緒的、道徳的な感じ方を含みながらも、それが中心でなく、むしろ、時代の動きに関する知識、信長の人間像いっほうの行為にこだわらず両者を対比して考える柔軟性、年表を見る技能、年表の史実と信長の行為を関係づけてみようとする実証的、多面的な思考態勢などが考察される。

以上の諸調査の分析をとあして、歴史的見方、考え方を形成する要因としては歴史的知識はきわめて重要な要因である。しかし、それは必要条件であって充分条件ではない。先入観にとらわれず史実に即して考える態度や、史実を受けとめる情緒、規範意識の層における歴史的な感じ方が伴わなければならない。

3 思考態勢を形成する指導の条件

思考態勢を形成する条件は多くの側面から考えられるが本年は指導課程の側面から考察した。

授業観察に基づき、思考を深める条件として、教材提示、思考場面のとり方、それにおける発問と助言、教材の相違に対応する学習の基本的な技能構えの形成などを努力改善する授業研究をした。これは、仮説としてもった授業を実施するというより、そこへ到達すべく授業を改善するプロセスであったといえよう。

(1) この結果として、学力偏差値、知能偏差値のほほびとしい授業研究群と普通授業群の間には次のような相違がみられた。

- a 歴史事象に対する客観的見方の強さという点では小中学校とも両群に有意の差はなかった。
- b 継続的に提示された事象に対する思考態勢は、調査Aは小、中学校、調査Bでは小学校の授業研究群がより好ましい思考態勢を示した。
- c 年表の見方はとくに中学校の授業研究群がすぐれ、小学校も授業研究群がややよい。
- d 診断学力検査の学力偏差値の変化を中学校について比べてみると授業研究群のほうが低下する者が少なく向上する者が多い。

また、授業観察をとおしてみられることは、小学校では教科書、資料などに対する疑問、意見などを比較的活発に発言し、学習を発展させる契機を生みだすようになってきた。中学校では活発な疑問、意見を述べる外面的行動となってあらわれないが、資料に対する調査では明瞭な差を示し、年表の見方、地図帳の使用のしかたなどについては外面的に観察しうるほどの変化を示すようになった。

(2) この授業研究をとおして、思考態勢を形成する指導の基本的条件として次のようなことがあげられる。

- a 教師の教材解釈力を身につけること、子どもの見方、考え方を深めるには教師の史実に対する解釈を深めることは最も重要であることはいうまでもない。そして、これが指導過程の構成を左右することになることは分析したとおりである。
- b ねらいに即して、自由に思考場面を設定することができるようにするには資料集、スライド、学校放送の録音テープ、絵図などできるだけ豊富な資料を準備しておくことが必要である。
- c 子どもの学習における動きを予想できる眼を養おう。子どもの反応を複数以上予想し、意見の対立する場面をおさえることが重要である。
- d 子どものステレオタイプ、先入観が明瞭に予想できるときは意表をつくような教材提示、観点を換えて考えさせる発問が重要である。
- e 教材内容だけ教えるのではなく、教科書、年表、資料集を使つての調べ方、見方などを教えて、訓練していくことが態度を形成する基礎的条件となろう。
- f 指導仮説としてはもたなかったが、調査結果をとおして、いいうる重要なことは、時代の動きに関するイメージとか、時間の最初に提示する教材などによって、短期間の学習における関係づけの枠組みが形成されることである。したがって、最初に、あるイメージを形成するとか、第一印象で視点をもたせることは、事後の学習に対する構えとして効果的にはたらくといえよう。

認識過程にはたらく関係づけの枠組みは、これまで考察してきたごとく史実を図としたとき、地の役割りを果たすものである。図を位置づけてみるほど地となる歴史的背景をもたないか、不じゅうぶんであるときは、現在の生活環境により形成されている枠組みに関係づけようとする。その意味では児童生徒の場合、歴史的知識が不じゅうぶんなため、史実を現在の見方に関係づけて解釈しようとするいわば“あては

め史観”といってもよい者が多い。したがって、正しい歴史的知識を身につけさせることが歴史的な枠組みを形成するうえにきわめて重要である。しかし、それは必要条件ではあるが充分条件ではないのであって、感情的次元や規範的次元における“感じ方”も深まらないと知識の層では客観的であっても、それと矛盾するステレオタイプや感情をもった2重構造の認識を生み出す恐れがある。また、先行経験の影響を受け、史実を先入観をもって解釈する傾向もみられるので、いっぽうでは“概念くさき”が重要であるが、反面、この傾向を利用して、最初の印象、最初の経験をとおして望ましいイメージを形成することにより、以後の学習に対する構えを形成することも考えられる。

このように考えると、歴史認識を深める態度としての見方、考え方を形成する指導の条件は正しい知識をしっかりと身につけさせる指導過程のくふうのみでなく、感じ方の訓練とか導入段階におけるイメージ形成、さらに記憶中心のアチーブメントテストの改善により、暗記すればよいという考え方を変えるなどを含めた包括的な指導仮説が必要と思う。したがって第3年目は知識の次元だけでなく感情、規範意識の層を含んだ、歴史的イメージの形成や学習に対する考え方を変えていく指導の研究に重点をおきたいと思う。

この研究は、下記の教職員各位からご協力をいただいた。執筆を終わるにあたり、心から感謝の意を表すものである。

新潟市立沼垂小学校	高地賢治 教諭
同上	松山正男 教諭
新潟市立入舟小学校	新井田玄道 教諭
新潟市立東山ノ下小学校	高島廉平 教諭
新潟市立鳥屋野中学校	本田六郎 教諭
同上	藤井昭蔵 教諭
新潟市立舟栄中学校	佐藤哲夫 教諭

この研究を担当し、執筆した者は 大久保正司 である。