

歴史認識を深める学習態度の形成とその指導

〔3〕

—認識過程における思考傾向と指導の方法—

児童の学習態度と思考傾向の調査 — 果敢の発現 VI
目次

22	要約の業績概要	1
22	対学小 (1)	
22	対学中 (2)	
42	I 研究の目的	1
62	1 研究の目的	1
82	(1) 認識過程における思考傾向の究明	1
82	(2) 学習態度形成の方法に関する実証的考察	1
02	2 研究の経過	1
22	(1) 社会科の学力と学習態度	1
22	(2) 学習態度の分析と研究の視点	2
42	(3) これまでの調査研究の結果	3
42	3 認識過程における問題場面と思考傾向	4
42	4 学習態度の形成に関する研究仮説	5
42	II 研究の方法	6
62	1 思考傾向をとらえる調査の方法	6
62	(1) 調査問題の構成とその信頼性・妥当性	6
62	(2) 調査対象者・方法・実施時期	7
62	(3) 追跡調査と関連調査	8
62	2 学習態度の形成に関する研究の方法	8
62	(1) 学習指導の改善に関する方法 — 作業仮説その1	8
62	(2) テスト問題の内容形式の改善に関する方法 — 作業仮説その2	9
62	(3) 研究を実施するための条件統制	10
62	(4) 研究の実施期間	11
62	(5) 結果の測定方法	11
62	III 研究の結果 — 思考傾向の様態	12
62	1 問題場面ごとの反応傾向とその考察	12
62	2 教育条件の相違からみた反応傾向の特色	14
62	(1) 男子と女子の比較	14
62	(2) 小学校6年生と中学校2年生の比較	15
62	(3) 都市部と農村部の比較	15
62	3 思考傾向と学力偏差値との対応関係	16
62	4 客観的な考え方を妨げている要因の考察 — 追跡調査の結果	17
62	5 結果の要約	21

IV	研究の結果 — 思考場面の設定と学習態度	22
1	実験授業の概要	22
(1)	小学校	22
(2)	中学校	24
(3)	実験群の授業における思考場面	26
2	学力テストの結果の比較	28
3	思考傾向の変容の比較	29
4	学習の構えの変容の比較	30
5	学習法の比較	32
6	結果の要約	33
V	研究の結果 — テスト問題の内容・形式の相違と学習態度	34
1	テスト問題の例	34
(1)	実験群の問題例	34
(2)	統制群の問題例	36
2	学力テストの結果の比較	37
3	思考傾向の変容の比較	38
4	学習の構えの変容の比較	39
5	学習法の比較	40
6	結果の要約	41
資料		43
	思考傾向調査問題	43
	学習法調査問題	52
	学習の構えの調査問題	52

I 研究の目的

1. 研究の目的

(1) 認識過程における思考傾向の究明

学習態度の重要性は早くから指摘され、いろいろな角度から論じられてはいるが、研究上多くの困難点と問題点を含むため理論的にも実証的にもその研究は乏しかったといつてよい。この研究では、学習態度の中の認識過程における思考傾向に研究の視点をあて、小学校6年生、中学校2年生のそれぞれの特色、学年間の相違、男女間の相違、都市部と農村部の相違などの様態を明らかにしようとするものである。しかも現在、このようなねらいで使用しうる標準化された検査用紙はないので問題場面法による調査問題をくふうして作成し、それを用いて、主として集団を対象とする統計的方法によって考察する。

(2) 学習態度形成の方法に関する実証的考察

これまでの研究や上述の調査などによって、明らかになった望ましくない思考傾向については、さらにこれを変容し、学力を向上させる教育方法の検討が必要であろう。その方法は多方面から考えられるが、この研究では、学習指導における思考場面の設定と、テスト問題の内容形式の改善という2つの方法について、それぞれを2群比較法により実施し、その結果について知識、理解、思考傾向、学習の構え、学習方法などから総合的に比較検討し、学習態度を形成する指導方法について実証的に考察する。

2 研究の経過

この研究は3年計画で進め、本年は3年目であるので、研究経過の概要を述べ上記の目的設定の根拠を明らかにしたい。

(1) 社会科の学力と学習態度

普通学力というとき、習得された知識、技能というアナーブメントを側面と、習得した知識技能のはたらかせ方に関する側面との2つを含んでいる。両者は本来深い関係をもつが社会科では特に後者に重点がおかれ、指導要領でも問題解決力、あるいは社会の進展に貢献する能力、態度を身につけさせることをねらいにしている。しかし、反面に全国学力調査の実施、高校入試の激化、未熟な問題解決学習からくる不確実な知識などから、それぞれのもつ本来の趣旨からずれた知識偏重主義が現実の教育活動に大きな影響をもってきたことは否めない。そこで、学力の2つの側面を形成する立場から思考力とか認識力が重視され、当研究所の第1次研究でも学習指導との関係でこの点を究明した。思考力の分析は橋本重治氏によれば、思考の過程からと思考の分野からとの2つの分析のしかたがあるといわれるが、⁽¹⁾どちらについても社会科における学力、あるいは思考ということで、多くの人々が多くの分析をしている。

当教育センターでは主として認識過程を、現象としてとらえた社会事象に内在している社会的意味(あるいは本質の意味)を把握する過程に分析し、それにはたらく思考力の形成を検討してきた。しかし、研究が進むにつれて、認識過程のある段階における子どもの思考のはたらかせ方は、単に分析されたある知的なはたらきのみでなく、情緒、規範意識、既有知識によりかかる依存性、思考の硬さなど複

雑な要因が体制化されて内面的にはたらくものとしてみる必要があると考えるにいたった。これは多くの人々によってなされた分析された思考力を否定するのではなく、……何々しようとするという思考の方向を機制する内面的潜在的なはたらきに着眼しようとするもので、思考を態度の側面から考察するといつてよからう。したがって、この研究における学習態度は広い意味での学習能力の一機能として考察するものである。

(2) 学習態度の分析と研究の視点

態度は実体概念でなく人間の内面的なはたらきに関する構成概念であるから、その規定のしかたは多様である。しかし、共通する見解として、態度は行動そのものでなく、対象あるいは場面からくる刺激に対して、ある特定の反応を起こすような内面的持続的な準備態勢であるといえよう。刺激は、それを受ける人のもつ態度によって選択的に受けとめられ、その内部反応が内部刺激を起こすという媒介過程により行動の方向や強さの程度が機制されて、外に行動となってあらわれると考える。したがって、態度は直接とらえることはできないが、ある場面における行動（動作、言語、思考、感情など）をとおして間接的にとらえられるといえる。

学習態度は、学習場面において、ある行動の傾向を示すような準備態勢といえようが、社会科における学習態度としては、一応大きく次の2つに分析できよう*。

① 学習内容である社会事象に対する思想的価値観的態度——社会的態度

文化遺産に関する学習では文化遺産を尊重する態度の形成が目標とされ、選挙に関する学習では選挙に関心を持ち、正しく投票する態度の形成が目標とされる。先人の業績を尊敬する態度、国際間の平和を尊重する態度など、学習内容である個々の社会事象に対する思想的価値観的態度で社会的態度といわれるものである。次の思考態度と密接な関係はあるが質的には異なる態度といえよう。

② 学習過程にはたらく方法的態度

a 社会科のみでなく各教科にも共通する学習習慣的な行動様式

注意の集中性、協力性、積極性、忍耐、ノートの整理のしかたなど学習のしつけともいえる学習習慣と区別ができればたい態度である。橋本重治氏はこの態度の基本的なものを14ほど分析している⁽²⁾

b 思考のはたらかせ方にみられる態度

何々しようとするという思考の方向を決定する傾向性からとらえられる態度で、個人的には持続的に一貫した反応の傾向からとらえられようし、集団としては前記のほか特定の場面において、大部分の子どもの反応が共通である場合、その特定場面における集団の傾向としてもとらえられよう。この傾向性は分析の視点によって数多く分析できるが、そのおもなものをあげれば次のようになる。

ア 学習内容の分野領域からの分析 地理的または歴史的に見たり考えたりしようとする態度の分析など。

*橋本重治氏は社会科の学習態度として社会的態度と学習習慣的な態度をあげている。（評価総説P 349）ここでは新潟大、加藤教授の助言を参考にして、学習内容に即した社会的態度と学習過程にはたらく方法的態度の2つに大きく分けた。しかし、ともに学習指導を通して形成されなければならない態度という意味では指導の目標となる態度である。

問題解決過程とか認識過程からの分析 たえば問題のとらえ方、資料の収集のしかた、仮説のためかた、関係把握のしかた……などに即して態度を分析できよう。

思考の機能からの分析 比較、判断、抽象、推理、洞察、創造などの分析された、それぞれの側面について態度を分析できよう。

ウを異なった思考観で分析した場合、課題事態における適応機能としてピアジェのいう同化、調節の面からも分析できよう。課題場面において主体が習得した思考操作(内面化された思考活動)で解決を試み(同化、転移でもある)うまくいかない場合は、課題事態に適応すべく思考操作を変えて試みる(調節)この両者の均衡関係にはたらく態度として、変化する場面ごとに思いつきで反応する場あたり性(lability)観点を交えて考えず、ある考え方に固執する硬さ(rigidity)同化と調節の均衡がとれた柔軟性(flexibility)などが分析できよう。

アからエまでの視点と次元は異なるが、思考の方向を決定する内面的諸要因の機制に視点をあて、知識、理解、関心、欲求、情緒、規範意識などの体制化されたはたらきを分析することもできよう。以上の分析による態度は全く別のものというより、多分に重複するものであり視点の相違による違いがあるが、この相違が概念規定の相違や研究結果の相違と混同する危険は避けなければならない。この究は②のbに研究の視点をあて、アの歴史の見方考え方を基底にしなが、イの認識過程の関係把握味把握の段階にはたらく態度を考察してきたといつてよい。さらに思考傾向の背後にある内面的諸要の体制化されたはたらきについても記述法、面接法を用いて考察を進めてきたわけである。そこで、これまで使用してきた思考傾向、思考体制、思考態勢について、一応の規定をしておこう。

思考傾向は思考の方向決定の傾向性であり、因果把握の傾向など視点をしばつてみる場合に使用する思考体制 思考の方向を決定する内面的諸要因(知識 情緒 規範意識など)の体制化されたはたらきをみようとする場合に使用する

思考態勢 思考体制のレディネス的性格(準備態勢)を強調しようとする場合使用することにする。以上は東北大 黒田教授の助言を参考にして規定したものであるが、本年は認識過程に即して問題場をしばつて思考の方向決定の傾向をみようとするので、思考傾向ということばを使うことにする。

3) これまでの調査研究の結果

第1年目の研究では自由民権運動、日露戦争の2つの歴史的概念について、概念の形成過程にはたらく態度の様態(前記bイ)を面接、調査により事例的に検討した。その結果、

テストを意識して、知識を項目的に暗記しようとし、歴史の流れとしてとらえようとしな。

教科書の分節にとらわれて節が異なると別なことのよう考えて関係づけようとしな。

黒板に書いてあったから、なんとなくというよなばくぜんとした考え方(受動的、依存的構え)で概念の内容が形成されていく。

戦争に対する否定的考え方、自由平等に対する肯定的考え方が、日露戦争は悪いとか自由民権運動はすばらしい運動だという道徳的見方考え方を強め、史実をリアルに分析したり、その歴史的背景を考察することを妨げている。この場合、戦争、自由平等に対する規範意識が、日露戦争、自由民権運動を考える場合の関係づけの枠(Frame of reference — 判断の基準、あるいは基本的観点)としてはたらいている。(詳細は研究紀要第49集参照)

第2年目は、上記の結果dをさらに明確にすべく調査方法をくふうし、児童生徒の歴史事象に対する

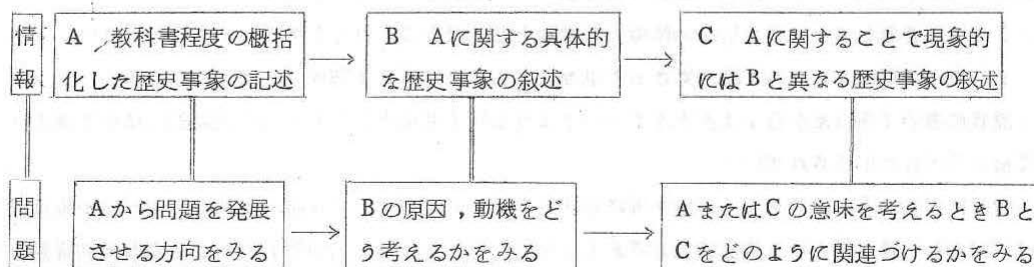
見方、考え方の傾向と、織田信長の史実を使い、問題場面法により思考のはたらかせ方にみられる同化調節の傾向をみる調査研究を実施した。その結果（詳細は研究紀要第56集参照）

- a 小学校6年生、中学校2年生ともに、生活様式、交通、生産などの事実が問題とされる次元、風俗や考え方の理解が問題とされる次元、歴史的人物に対する感情的次元、歴史事象に対する社会的規範、政治的規範に関する次元となるにしたがって、史実を時代に位置づけて客観的に考えず、現在の見方考え方をあてはめて主観的に考えようとする傾向がある。さらに記述調査、面接などにより反応の根拠を探ると、知識 理解 規範意識 生活感情、硬さなどの諸要因の力動的なはたらかせがみられる。
- b 連続場面における思考のはたらかせ方をみると、浮動的（場あたりのな反応）固執的（先行経験に固執して考えが發展しない）累加的（異なった考えを累加する）統一的（リアルな見方でより高次元視点から統一する）などのタイプを見いだすことができた。そして、学年間を比較すると小学校6年生には浮動的な反応が多く、中学2年生は統一的、固執的な反応が多い傾向がみられた。
- c 上記 a b の傾向を同一学年の学級間で知能、学力の両偏差値を統制して比較すると、学習過程で思考場面をくふうし、実践した学級のほうが望ましい思考の態勢にあることがわかった。これは学習指導の改善を通して、望ましい思考傾向を形成することが可能であることも示しているといえよう。
 本年は上記の結果をさらに發展させ、認識過程に即していくつかの問題場面を連続的に設定し、その場面における児童生徒の思考傾向や、その基底にある見方考え方の様態を探り、上記の思考傾向がやはり見られるかどうか、内容が異なっても一貫した反応の傾向性を示すかどうか、調査対象者の数を多くしたらどうかなどをさらに検討し、また態度形成についても実証的に研究する必要があった。

3 認識過程における問題場面と思考傾向

歴史認識を深めていく過程には、いろいろ問題場面があり、その場面ごとに児童生徒は各人特有の思考傾向をもって教師や教科書、資料などから歴史を学習していくものと考えられる。その個性的な相違を識別しようとしても前述のごとく標準化された方法や精密な方法は現在ないので、これまで実施した調査方法や結果、若干のこの種の研究などを参考に^{*)}して、次のような場面を設定し、それぞれの場面における思考傾向を4つずつ仮定した。

〔第Ⅰ場面 — 問題把握場面〕 → 〔第Ⅱ場面 — 関係把握場面〕 → 〔第Ⅲ場面 — 意味把握場面〕



* 東京大学、大村彰道氏から高校生の物理学学習における認知傾向の調査用紙（Heath, R. B. <1964>の認知傾向による）をいただき形式面で参考にし、また全国教育研究所連盟の共同研究結果をも参考にした。

第Ⅰ場面 ↑ 問題を 発展さ せよう とする 方向	思考傾向 1 (記憶的)	考えを發展させようどせず、年代、人名、名称などにまず重点をおこうとする傾向
	思考傾向 2 (興味的)	具体的ではあるが現象的なことに対する興味、好奇心、疑問から単純に問題をとらえようとする傾向
	思考傾向 3 (批評的)	現代の考え方をあてはめて、単純に批評的に問題をとらえようとする傾向
	思考傾向 4 (追究的)	現象の背景にあるものをリアルに追究しようとする傾向
第Ⅱ場面 因果、 動機な どの考 え方	思考傾向 1 (表面的)	提示された歴史事象を表面的に解釈して、直接的に関係づけようとする傾向
	思考傾向 2 (観念的)	具体的に考えず、観念的常識的に考えようとする傾向
	思考傾向 3 (一面的)	リアルな考え方ではあるが、ある一面からの考え方で、すべてを断定的に関係づけようとする傾向
	思考傾向 4 (総合的)	事象の背景にある時代性から、客観的、総合的に考えようとする傾向
第Ⅲ場面 相反す る史実 を関連 づける 考え方	思考傾向 1 (固執的)	先行経験の影響が強く、あとから提示された史実を否定または無視する硬さ (rigidity) をもった考え方をする傾向
	思考傾向 2 (現象的)	提示された史実を現象的に見て、前の史実と総合して考えないやや場あたり性 (lability) をもった考え方をする傾向
	思考傾向 3 (並列的)	現象的に相異なる史実を並列的にとらえようとする傾向
	思考傾向 4 (統一的)	現象的に相異なる史実をより高次の視点、または別な視点から客観的に統一しようとする傾向

以上を上記の場面における反応を決定する思考のはたらかせ方に関する傾向であると一応仮定し、この分析のもとにおける児童生徒の思考傾向の特色、学年別、性別、地域別にみた場合の相違、調査の素材とした内容の相違に対する反応の一貫性、もし一貫した反応の傾向がないとするなら内容の相違と思考のはたらかせ方との関係、仮定した思考傾向と客観的に測定しうるテスト成績との対応関係などを、統計的方法によって検討を試みる。

4 学習態度の形成に関する研究仮説

ここで形成しようとする学習態度は、これまでの研究結果から次のようにいえよう。

主体的、追求的に学習を進め、歴史事象を歴史の流れに位置づけて考えようとする態度の形成。この態度の形成をはかる方法は多方面から考えられるが、本年は次のような2つの仮説をもった。

- a 児童生徒が自ら思考し、学習成果を転移させたり、既存の考え方に依存せず、観点を変えて考えさせたり、事実に即して考えさせたりするような思考場面を發展的に設定して、指導することによって好ましい学習態度が形成されるであろう — これは、昨年度の研究結果をさらに実証的に追究しようとするものである。
- b テスト問題の内容・形式をある観点から変えて作成し、長期間にわたり実施した場合には、児童

生徒の学習態度に影響を与えるであろう。—これは、1 昨年の研究結果や、テスト問題の形式が児童生徒の学習方法をも規定するという見解⁽²⁾などを考慮したことによるわけである。

Ⅱ 研究の方法

1 思考傾向をとらえる調査の方法

(1) 調査問題の構成とその信頼性，妥当性

佐賀大学の池田貞美氏は学習態度研究上の問題点で、児童生徒の思考が持続的で一貫した傾向性をもつといえるには次の2点が必要条件であると述べている。

a 異質な学習内容の領域間に認められる一貫性。 **b** 時間的経過に認められる一貫性。

昨年度は a b の条件を考えて調査問題を作成したが、本年は各県で共同に調査を実施する関係から b の条件を満足させることが困難で、a の条件を考慮し、次の 8 例を素材として問題を構成した。

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| (1) 織田信長 (人物, 安土桃山時代) | (5) 豊臣秀吉の宣教師追放 (政治 安土桃山時代) |
| (2) 奈良の大仏 (政治, 奈良時代) | (6) 源 義経と源 頼朝 (人物 平安時代) |
| (3) 江戸時代の農業 (農業, 江戸時代) | (7) 官 営 工 場 (工業 明治時代) |
| (4) 大日本帝国憲法 (政治, 明治時代) | (8) 江戸時代の交通 (交通 江戸時代) |

各場面における前章の思考傾向に対応する考え方の例を (6) で説明すると第 I 場面では概括化した簡単な情報を与え、次のような発問をし考え方を示す(ふりがな省略 49 ページ参照)

〔問い〕このことについて、いちばん知りたい、または知っておかなければならないと思うものから順に記号を書きなさい。

思考傾向 1 (記憶的) D 鎌倉幕府はだれが、なんねんにひらいたかということ。

思考傾向 2 (興味的) C 源平のたたかひのようすや義経のさいごのようすはどのようであったかということ。

思考傾向 3 (批評的) A 頼朝は義経に対して、兄としての愛情をぜんぜんもたなかったのかということ。

思考傾向 4 (追究的) B てがらをたてた義経がなせ兄の頼朝にきらわれ、ほろぼされたのかということ。

〔第 II 場面〕ここで、さらに具体的な情報を与え、次のように設問する。

〔問い〕頼朝が義経をせめほろぼした理由について、いちばんあなたの気もちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

思考傾向 1 (表面的) A このころまで義経はそむく気がなかったのだから、このあとのできごとを考えればよいと思う。

思考傾向 2 (観念的) C 自分の勢力を強めるために兄弟でも親子でも争う時代だからだと思ふ。

思考傾向 3 (一面的) B 原因はすべて、頼朝のつめたい、うたかい深い性格にあると思ふ。

思考傾向 4 (総合的) D 頼朝の性格だけでなく、頼朝の立場や義経の行動も考える必要があると思ふ。

〔第 III 場面〕ここで、第 II 場面と現象的には相反する歴史事象を情報として与える。

※設問、場面の構成については新潟大、滝沢助教から多くのご指導を受けた。

〔問い〕頼朝が義経をせめほろぼしたことについて、いちばんあなたの気もちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

思考傾向1（固執的）B 義経をそむかせるように追いつめたのは、やはり頼朝のうたが深い、つめたい性格だと思う。

思考傾向2（現象的）C 頼朝が義経をせめほろぼしたのは、やむをえないことだと思う。

思考傾向3（並列的）A 義経にもわるいところがあったし、また頼朝の性格にもわるいところがあったと思う。

思考傾向4（統一的）D 頼朝は命令をてっていさせ、さらに自分の勢力を広め、権力を強めたかっただと思う。

2回の予備調査で、第Ⅱ場面を見て第Ⅰ場面に反応することは皆無といってよく、その影響はまずないことが確認された。しかし、信頼性や妥当性の検討については本調査実施後にしかできなかった。

a 信頼性については同一学級に2日の間をおき2回調査をくり返して結果を比較検討した。その結果多肢選択法をとっている関係もあり、個人的には各問題の各場面における反応は小学生ほど変動がみられるので、個人の思考タイプを厳密に診断するには面接や自由記述、観察などを併用することが必要である。しかし、この研究の目的とする集団の傾向としては、総反応数に占める各思考傾向の反応数の比について独立性（または関連性）の検定を各場面ごとに χ^2 テストでみると次のように差が有意でないので、集団としての傾向をみるには一応信頼性があると考えた。

第Ⅰ場面（小6 = $P > 0.8$ 中2 = $P > 0.9$ ） 第Ⅱ場面（小6 = $P > 0.9$ 中2 = $P > 0.9$ ）

第Ⅲ場面（小6 = $P > 0.9$ 中2 = $P > 0.9$ ）

b 妥当性についてはそれぞれの選択肢に反応した理由を追跡調査で記述させ、仮定した思考傾向の観点と比較検討した。中学生は仮定した傾向と反応の理由がほぼ対応しているが小学生は理由が多方面にわたり、必ずしも仮定した傾向とは一致しない面がある。したがって、7月の実施時期では小学生の追究的、総合的、統一的などは統計結果より実質的には少ないものとして解釈するほうが妥当である。

(2) 調査対象者・方法・実施時期

① 調査対象者 この研究は全国教育研究所連盟の共同研究として進められ、本年は共通の調査用紙を使用して調査を実施した。この調査を実施した県立・市立教育研究所と調査対象者は次の通りである。

- ・福岡県、山口県、愛媛県、富山県富山市、宮城県 —— それぞれ中学校2年生は都市部、農村部各1学級、小学校6年生は都市部、農村部各1学級、計4学級ずつ実施
- ・神奈川県横浜市 小学校6年生、中学校2年生ともに都市部のみ2学級ずつ計4学級実施
- ・新潟県 小学校6年生は都市部4学級、農村部2学級、中学校2年生、都市部5学級農村部2学級実施

調査対象者

学 年	男子	女子	合計	学 年	男子	女子	合計
小学校6年生	408	377	785	中学校2年生	391	376	767

② 調査方法と調査の実施時期

調査方法は43ページの調査の注意を参照されたい。実施した時期は41年7月中旬から下旬で一次集計を各研究所が行ない全体の集計と検定は当教育センターで行なった。

(3) 追跡調査と関連調査

調査に反応した根拠から潜在的な考え方を深めるため、反応の理由を記述させる追跡調査を9月下旬に小学校6学級 252名、中学校6学級 258名を対象にして実施した。また思考傾向と客観的な学力との対応関係をみるため、小学校4学級に第5学年の教研式学力診断テスト、中学校4学級に教研式、第1学期学力診断テストを7月中旬に実施した。

2 学習態度の形成に関する方法

前述の研究仮説を実証するために、この研究では2群比較法をとったので、まず研究仮説の実施方法(作業仮説)を述べ、次に条件の統制、測定の方法を述べることにする。

(1) 学習指導の改善に関する方法——作業仮説 その1

前述の態度を形成するためには、児童生徒が課題場面に直面して、自ら思考し、学習成果を転移させたり、既有観念に依存せず、観点を変えて考えるような機会を与えられなければならない。しかも、この場面は全体の学習の流れの中に位置づけられることが必要であろう。そこで、実験群の指導にあたって次のような点に留意して、指導過程を構成し、実施することにした。

- a まず、教材を指導する観点を明確にすること。
- b 次に、その観点で指導した場合、その時間が終わったときには、何がわかり、どういう意味が把握できればよいか到達目標を設定する。
- c その目標に到達するには、既習内容の何が再生され、新しく何を知り、何を理解し、どういう意味が把握できればよいか分析し、その学習順序を考える。その順序は必ず1時間ごとというわけでないが基本的には次のように考える。

(事象の現象的把握)——→(その具体的様相・関係把握)——→(歴史的意味の把握)

- d この学習過程のふしになる問題場面をどのように設定したらよいかをふりかかす。その場合には指導内容の特性を考慮して、児童生徒の既有観念に依存し、安定を保とうとする体制をくずし、事態に即応して考えなければならない緊張関係を生ずるような場面を考える。たとえば、

ア 児童、生徒の未知なことが多かったり、複雑な内容のときには、全体の構造や要点を把握させるねらいをもった作業用紙を使って、受動的でなく能動的に学習を進めさせる(同時に個別指導が配慮されなければならない)

イ 現在の価値観と相反するような内容(たとえば、キリスト教の禁止、封建道徳)はよい、悪いでなく、リアルに見つめさせるために、仮構の条件設定(もし、これをしなかったらどうか)による問題場面などを考える。

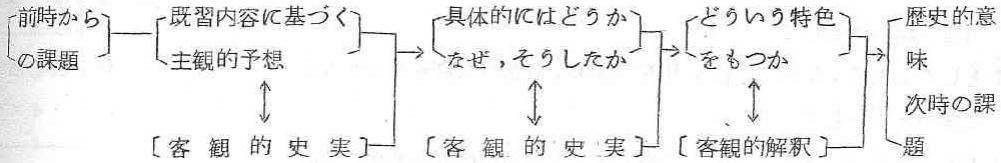
ウ マスコミなどにより、ある先入観が形成されているような内容(たとえば、源義経、豊臣秀吉など)には、児童生徒の考えとくいちがう教材提示の配慮をする。

エ いっぼう的の見方が形成されやすい内容(たとえば鎖国とか、明治憲法など)についてもイと同

様な配慮をする。

オ 児童生徒がおち入りやすい思考の誤りが予想されるときは、その誤りを顕在化させ、検討できるような場面を設定する。

e 問題の発展の基本的な過程は、一応次のようにするが固定化して考えない。



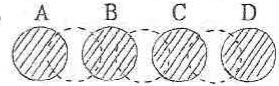
f 各問題場面の学習において、使用する教材と学習形態を決める。学習形態は内容、場面の性格に応じて、個別の作業学習、小集団学習、講義を聞く学習、討議学習など多面的に考慮する。

○小学校に関しては、次のような配慮をする。

a 小学校は教材研究を深くすると、中学校的になり、同じようなことをややかんたんに指導する結果におち入りやすい点を注意する。

b 歴史の流れのみしになり、典型的で現象的にとらえやすい事象を大づかみにとらえていく。

c したがって、右図のAとB、BとCの比較を重視する。変わってきた、この時代はこんな特色があるという意識の形成に努める。



d 因果関係は細かい史実相互の関係より、大きな流れからくる因果関係を配慮する。

o 統制群

特に意図的に問題場面を設けない。研究期間が長期にわたるので、児童生徒の学力が低下しないよう配慮して、これまで行ってきた指導より、より高次の問答学習、講義学習を行なうよう努めるが、基本的には教師のいっぼりのなリードによる指導を行なう。

(2) テスト問題の内容・形式の改善に関する方法——作業仮説その2

前に述べたごとくテスト問題のいかんが、児童生徒の学習方法に影響し、ひいては学習に対する態度を左右するのではないかと予測をたてた。そこで、実験群にはテスト問題の内容・形式を次のようなねらいと形式で実施することにした。

〔実験群〕

a 問題のねらいとして

- ア 知識が断片的でなく、脈絡をもっているかどうかをみる。
- イ 因果関係や事象と事象の関連について理解しているかどうかをみる。
- ウ 歴史事象を時代に位置づけて、その特色をとらえているかどうかをみる。

b 問題の形式について

最近、アチーブメント・テストの出題形式が批判され、断片的な知識の量だけを要求してはいないかといわれている。これに対して、それは出題形式が悪いのではなく、むしろ問題作成者の作成能力にかかわる問題である、という論もある。○×式と論文体テストには、それぞれ長短があるわけだが、○×式が悪いからといって、昔のような論文体テストにするのでは進歩は期待できない。そこで実験群の問題形式としては、

ア 前述のアのねらいには、客観テストの再認法形式で作成する。

イ 前述のイ・ウのねらいには多肢選択と論文体形式を併用した問題形式、および問題場面法をくふうしてみる。

〔統制群〕

a 問題のねらいとして

主として、人名、年代、名称、用語の意味、概念の内容などを問う。

b 問題の形式として

主としてアチーブメントテストの再生法および再認法の形式をとる。

上述の実験群と統制群のテスト問題は本来併用されるべきものであるが、この研究では一応二つに分けて、その影響を検討することにした。

o テストの実施方法と実施回数

実施回数は8回を予定し、実施時間は約20分程度を目標とした。問題は当センターで作成し、協力校で担任教師が実施し処理した。

(3) 研究を実施するための条件統制

① 等質群の編成

等質の条件は、学力診断テストによる学力偏差値と、学習法調査による学習への参加状態の2つにし、思考傾向調査の結果は統制が困難のため、等質にすることはできなかった。このため実施した調査は、教研式学力診断テスト(小5, 中2第1学期用)と学習法調査(野間教育研究所研究紀要第23集の学習要因調査表を参考にして、当教育センターで作成—内容は、家庭での学習、教室における学習などについて分析し、結果を点数に換算できるようにした)を実施し、その結果に基づき等質群を編成した。

A小学校・B中学校 思考場面の設定による学習態度形成の研究として実験群と統制群を編成

C小学校・D中学校 テスト問題の内容、形式の改善に関する研究として実験群と統制群を編成

それぞれの2群は成績上位の者10名、中位15名、下位10名の35名にし、最も似かよったものを対にして選び、結果の測定はこの抽出生徒のみを対象にして処理した。

表1 学習指導の研究対象

校種 群別 調査	小 学 校			中 学 校		
	実 験 群	統 制 群	検 定	実 験 群	統 制 群	検 定
診断学力 テスト	M 53.7	M 51.4	$P > 0.3$ で差なし	M 60.1	M 60.3	$P > 0.9$ で差なし
	σ 9.3	σ 9.4	$P > 0.1$ で差なし	σ 8.5	σ 7.7	$P > 0.1$ で差なし
学習法調 査	M 18.5	M 18.3	$P > 0.8$ で差なし	M 18.4	M 18.2	$P > 0.8$ で差なし
	σ 2.6	σ 2.8	$P > 0.1$ で差なし	σ 2.6	σ 2.7	$P > 0.1$ で差なし

(平均差はtテストの両側検定, 分散の差はFテストによる両側検定)

表2 テスト問題の改善に関する研究対象

校種 調査別	小 学 校			中 学 校		
	実 験 群	統 制 群	検 定	実 験 群	統 制 群	検 定
診断学力 テスト	M 50.7 σ 8.4	M 50.7 σ 8.2	差がない $P > 0.1$ で差なし	M 54.1 σ 9.1	M 53.5 σ 8.8	$P > 0.8$ で差なし $P > 0.1$ で差なし
学習法調 査	M 19.1 σ 2.2	M 19.5 σ 3.3	$P > 0.9$ で差なし $P > 0.05$ で差なし	M 17.9 σ 2.8	M 16.4 σ 3.3	$P > 0.05$ で差なし $P > 0.1$ で差なし

② その他の条件統制

a 担当する教師は、小学校、中学校ともに2群（2学級）を担当する。小学校は教師が研究対象の学級になれるため9月を準備期間とする。

b 指導内容、時間配当、使用する教具、意図的な課題は同一にする。

c 学習指導改善に関する研究では、なるべく同じ日に同一の指導内容を実験群と統制群に実施する。

(4) 研究の実施期間

7月———9月———10月———11月———12月初旬———中旬

← 諸調査 → ← 準備 → ← 研究実施期間 → ← 結果の測定 →

研究期間を長期間にすることは、研究仮説以外の諸要因の影響が大きくなるけれども、学習態度の形成は、短期間では期待できない点からとられた期間である。

(5) 結果の測定方法

目標とした主体的、追究的に学習を進め、歴史事象を歴史の流れに位置づけて考えようとする態度の形成は、調査、観察、面接によってとらえられるが、ここではおもに紙面調査により、次の点について測定することにした。

a 知識・理解、特に因果関連や歴史事象の特色を時代に位置づけて理解できるかどうか。これについては、中学校は第2学期学力診断テスト、小学校は当教育センターで作成したテストを実施する。

b 認識過程における思考傾向の変容については前述の思考傾向調査を実施して、結果を比較する。

c 家庭および授業における主体的、追究的な学習の構えが形成されたか、また学習方法として、歴史の流れとして、とらえようとするようになったか、どうかについては、52ページ以後に掲載した「学習の構えの調査」および「学習法調査」を実施し、結果を比較する。

注 (1) 橋本重治 教育評価総説 金子書房 P.239

(2) 橋本重治 学習態度を形成する要因は何か 授業研究(明治図書) №33

(3) 池上喜八郎 思考力評価とペーパーテストの可能性 社会科教育(明治図書) №23

(4) 続 有恒 テスト方法の問題と改善 文部時報 第1069号

Ⅲ 研究の結果——思考傾向の様態

1 問題場面ごとの反応傾向とその考察

調査を実施した結果について、各場面ごとに次のように処理してみた。すなわち問題例は8例あるので8問題を通して問題場面ごとに各思考傾向に属する選択肢をいくつ選択したかの数によって、個人別の思考傾向得点をだす。たとえばAという児童は第Ⅰ場面では記憶的の0点、興味的の1点、批評的の3点、追究的の4点計8点となる。第Ⅱ場面では表面的の3点、観念的の0点、一面的の2点、総合的の3点計8点となる。第Ⅲ場面についても同様の得点をだす。この結果を各問題場面の思考傾向別に得点の分布を示したものが次ページの第3表である。この結果に基づいて考察を進めることにする。

a 学習内容が異なっても、一貫した反応を示すか、すなわち持続的、一貫的な思考傾向を有するか、どうかは、8例のうち5例以上共通な思考傾向を選んだ者の割合をみればよいであろう。そこで各思考傾向の5点以上とった者の割合を3表でみると、小、中学生ともに少ない。約半数近くが1~2点に集中している。このことは児童生徒が単一の思考傾向をもつというより、内容、問題場面の変化により既有経験や知識、理解、関心が異なり、異なった考え方をすることを示しているといえよう。

佐賀大学の池田真美氏は「学習態度研究上の問題点」において、同一問題を指導なしで反復実施したとき、解答の様式が同一個人でも異なることを述べているが、アプローチのしかたが異なるとはいえずやはり児童生徒が一貫した思考の傾向性をもつとはいわれないことを示している。調査時期を年度末にすれば結果も変わるであろうし、調査の視点、方法を変えれば結果も異なるであろうが、この調査では、7月という時期において、特定の一貫した思考傾向をもつとはいわれない。

b 比較的、一貫した反応の多い思考傾向は第Ⅰ場面では小中ともに追究的、第Ⅲ場面で小学校は並列的、中学校は統一的である。小中ともに、なぜかという疑問をもたせて学習する機会が多いため、追究的な考え方がやや身につけていると考えられる。

c 比較的、反応の少ない思考傾向は第Ⅰ場面では興味的、批評的、第Ⅱ場面では観念的、第Ⅲ場面では現象的などで多肢選択の場合、態度だけでなく弁別力がはたらくことも示している。しかし、実際の学習の場ではやはり、このような考え方をしようとする態度は少ないと考えられる。

d 小中の比較については節を改めて検討するが、ここでみられるおもな傾向を述べると

ア 第Ⅰ場面では興味的は小学生が多く、追究的は中学生が多い傾向を示している。

イ 第Ⅱ場面では表面的は小学生が多く、総合的は中学生が多い傾向を示している。

ウ 第Ⅲ場面では並列的は小学生が多く、統一的は中学生が多い傾向を示している。

e 全般的にいつて通史的内容に関する学習経験の浅い7月中旬という時期の関係もあろうが、小中学生ともにリアルに問題をとらえ、多面的、総合的に理由を考察し、いくつかの史実を客観的、統一的に関連づけて考えようとする態度が乏しく、この態度形成が重要であるといえよう。

以上、個人として特定の思考傾向をもつ者が少ないとしても、教育条件の異なる集団として比較してみた場合、どのような反応傾向の相違があるか、次に検討してみる。

表 3 思考傾向別得点分布表 () = %

第	考允方	得点	0	1 ~ 2	3 ~ 4	5 以上	計
		校種					
第 I 場	記憶的	小学校	217(27.6)	326(41.5)	188(23.9)	54(6.8)	785
		中学校	223(29.1)	311(40.6)	159(20.7)	74(9.6)	767
	興味の	小学校	172(21.9)	428(54.5)	165(21.0)	24(3.0)	785
		中学校	267(34.8)	377(49.1)	116(15.1)	7(0.9)	767
	批評的	小学校	167(21.3)	437(55.3)	152(19.3)	32(4.1)	785
		中学校	203(26.4)	391(50.9)	159(20.7)	14(1.8)	767
	追究的	小学校	45(5.7)	275(35.0)	327(41.6)	138(12.5)	785
		中学校	15(3.8)	213(27.8)	283(36.9)	242(31.5)	767
第 II 場	表面的	小学校	54(6.9)	457(58.2)	244(31.1)	30(3.8)	785
		中学校	97(12.6)	475(61.9)	180(23.5)	15(1.9)	767
	観念的	小学校	120(15.3)	484(61.6)	158(20.1)	13(1.6)	785
		中学校	129(16.8)	475(61.9)	153(19.9)	10(1.3)	767
	一面的	小学校	70(8.9)	392(49.9)	294(37.4)	29(3.7)	785
		中学校	41(5.3)	403(52.4)	291(37.9)	32(4.2)	767
	総合的	小学校	95(12.1)	444(56.5)	220(28.0)	26(3.3)	785
		中学校	73(9.5)	381(49.7)	266(34.7)	47(6.1)	767
第 III 場	固執的	小学校	159(20.2)	456(58.1)	159(20.2)	11(1.4)	785
		中学校	166(21.2)	465(60.6)	130(16.9)	9(1.2)	767
	現象的	小学校	154(19.6)	478(60.5)	146(18.6)	7(0.9)	785
		中学校	211(27.5)	448(58.4)	104(13.5)	4(0.5)	767
	並列的	小学校	40(5.1)	300(38.2)	336(42.8)	109(13.8)	785
		中学校	41(5.3)	350(45.6)	305(39.5)	73(9.6)	767
	統一的	小学校	87(11.1)	437(55.7)	222(28.3)	39(4.9)	785
		中学校	34(4.4)	346(45.1)	288(37.5)	99(13.1)	767

2 教育条件の相違からみた反応傾向の特色

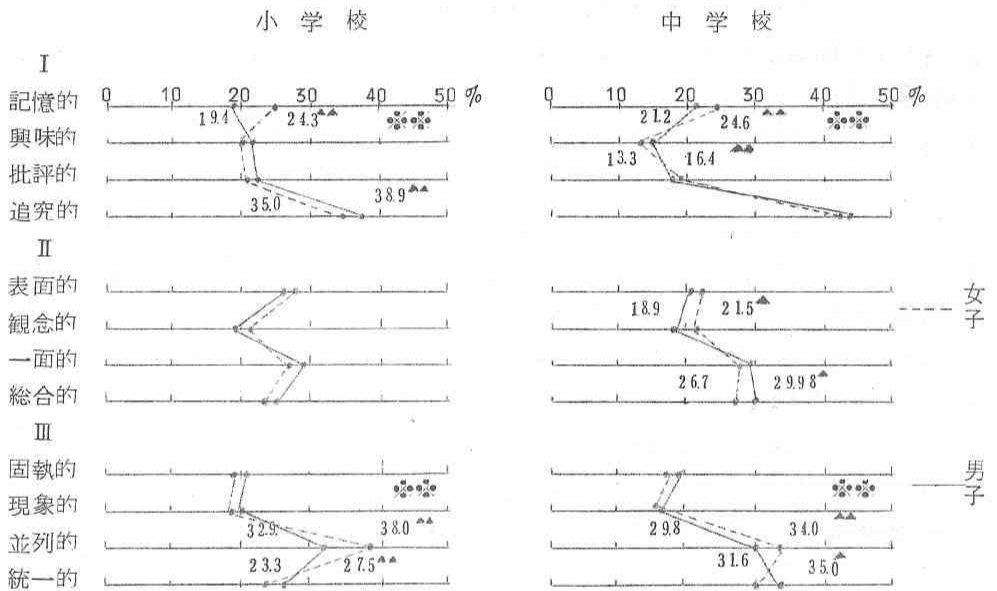
ここでは、各場面ごとに示した総反応数（ $n \times 8$ ）に占める、それぞれの思考傾向に対する反応数の比を、教育条件の異なる集団間で比較し、その反応傾向の特色を検討する。

(1) 男子と女子の比較

図1 男女の比の差

小学校 総反応数 { 男子 $408 \times 8 = 3264$ 中学校 総反応数 { 男子 $391 \times 8 = 3128$
女子 $377 \times 8 = 3010$ 女子 $376 \times 8 = 3008$

検定 全体の比の差 χ^2 検定 $\ast\ast = P < 0.05$ $\ast\ast\ast = P < 0.01$
項目の比の差 C R $\blacktriangle = P < 0.05$ $\blacktriangle\blacktriangle = P < 0.01$ } 両側検定

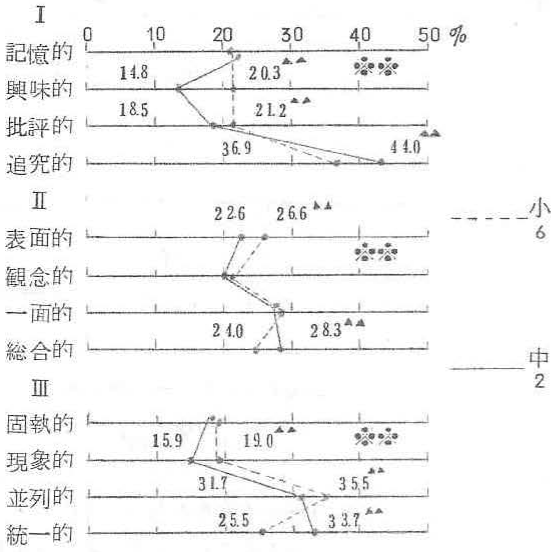


- 男子と女子との間に差が有意である問題場面は小中ともに第I場面と第III場面である。
- 項目の比の差でみると第I場面では、小学校 — 女子は記憶的が多く、男子は追究的が多い。中学校 — 女子は記憶的が多く、男子は興味的が多い。共通して女子は記憶的が多く、まずまじめにおぼえようとするが、思考が発展的でなく伸びがないことを示している。また次節の学力偏差値と記憶的との対応関係では逆相関の傾向を示しているので調査対象とした女子が男子より学力が低いことも予測される。
- 第II場面では、中学校のみ女子は観念的がやや多く、男子は総合的が多い。女子は男子に比べてやや観念的常識的に考え、多面的客観的に考えて反応することが少ない傾向を示している。
- 第III場面では、小中学校ともに女子は並列的が多く、男子は統一的が多い。女子は男子に比べて相異なる史実を累加的にとらえ、より高次な視点から統一的に考えて反応することが少ない傾向を示している。全体として男子のほうがより望ましい考え方で反応する傾向を示している。

(2) 小学校6年生と中学校2年生の比較

図2 小6と中2の比較

小6 $785 \times 8 = 6280$
 総反応数 { 中2 $767 \times 8 = 6136$
 全体の比の差 $\ast\ast P < 0.05$ $\ast\ast\ast P < 0.01$
 項目の比の差 $\blacktriangle P < 0.05$ $\blacktriangle\blacktriangle P < 0.01$ } 両側検定



考えて反応することは少ない傾向を示した。

以上の較差は前述の妥当性の検討から考えると実質的にはもっと大きいと考えてよからう。

この結果から考えられることは、子どもの直観には生き生きとした本質を見ぬいたものがあるなどの子どもにおもねった考え方はつつしむべきで、もっと事象をリアルに見たり考えさせようとするきびしさが必要であるといえよう。また、小学校高学年は客観的認識ができる発達段階に移っていく過程であるが、まだ場あたりの強い主観性の強い思考傾向があると考えられる。したがって学習における受容的活動と生産的活動の両面を考えると子どもをこえた生産的活動を強調することはますます主観的恣意的な思考傾向を強めることにならう。最少限に必要な典型的な歴史事象を教材にして明確な結論がでるもので考えさせ、教師が与えることも遠慮すべきでなからう。これに対して、中学生には単なる受容性をのりこえていくところの生産的な場面を相当とりあげて思考力をつけていくことが必要のよりに思われる。

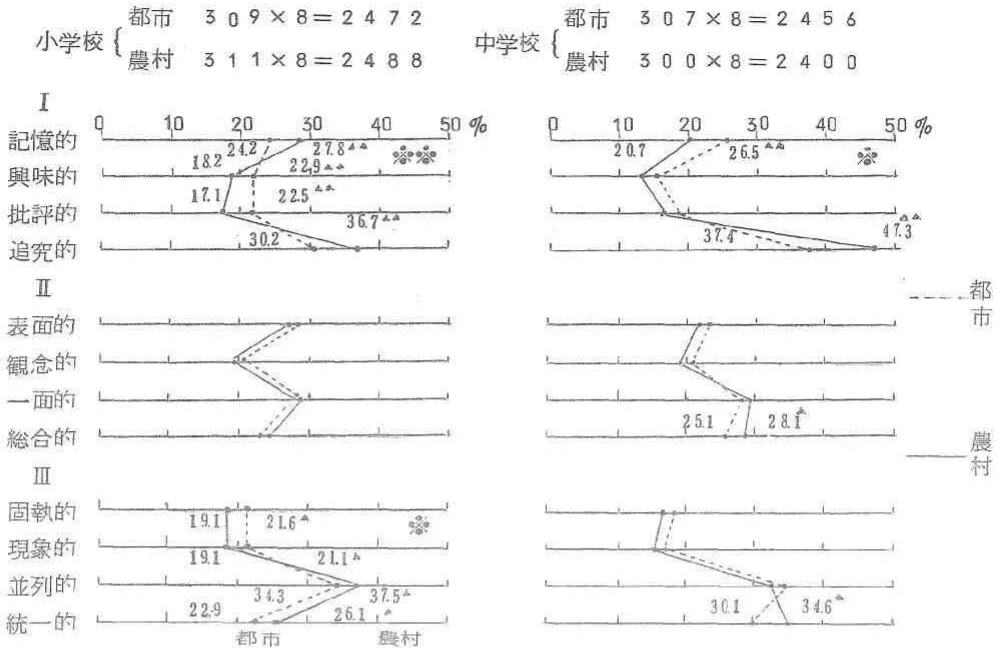
(3) 都市部と農村部の比較

- a 各場面における分布の傾向の差をみると小学校は第I場面と第III場面、中学校は第I場面のみが有意差をもち、他は差がない。
- b 小学校は、都市部の生徒は記憶しようとする傾向が強い反面、追究的に問題をとらえようとする傾向も強い。農村部の生徒は興味的、批評的の傾向が強く都市部に比べて、表面的で主観的な問題のと

- a 第I, II, III場面ともに分布の傾向の差は有意である。
- b 第I場面では小学生は具体的ではあるが現象的なことに対する興味、好奇心から単純に問題をとらえたり現在の考え方をあてはめて、批評的に問題をとらえるなどの傾向が強くリアルに問題を追究することが少ない傾向を示した。
- c 第II場面では、中学生に比べて、小学生は史実を表面的に解釈して、直接的に関係づけようとするが、時代に位置づけ客観的に考えて反応することが少ない傾向を示した。
- d 第III場面では、中学生に比べて小学生は、前に提示された歴史事象のみで浅く解釈する傾向や、相異なる歴史事象を並列的にとらえることが多い傾向である。しかし、統一的に

らえ方をする傾向を示している。第Ⅲ場面でも都市部生徒は並列的，統一的多いものに対して農村部

図3 都市部と農村部の比較



生徒は固執的，現象的が多く，地域的な学力差と対応した思考傾向の相違を示している。

- ◎ 中学校は全体の比の差はわずか第Ⅰ場面のみであるから（しかも5%の有意水準である）都市部と農村部の生徒にはあまり思考傾向の差はなかった。しかし，ひとつひとつ思考傾向別に検定すると，追究的，総合的，统一的は都市部の生徒が多い。これらの思考傾向は次節で述べるが最も学力偏差値との対応が顕著なものであり，ここでも小学校の場合と同様に都市部と農村部の学力差に対応した思考傾向の相違を示しているといえる。

3. 思考傾向と学力偏差値との対応関係

これまで，教育的条件の相違による反応傾向の特色を検討してきたが，これら思考傾向の得点が普通客観的に測定しうる学力とどう対応しているか，望ましい思考傾向の得点の高い者は客観テストでもよい成績をとるとするなら，客観的な見方，考え方を妨げている諸要因をさらに探る必要がある。そこで，7月中旬に 教研式第5学年学力診断テストを6年生に，教研式第1学期学力診断テストを中学2年生に，都市部の各4学級（小学校 180名，中学校 160名）に実施した。前述の思考傾向別得点と学力偏差値との相関を，ピアソンの相関係数で算出してみると次ページの表4のようになる。

この結果，学力偏差値との対応が顕著なのは，第Ⅰ場面では追究的，第Ⅱ場面では中学校のみが総合的，第Ⅲ場面では小学校がやや並列的，统一的，中学校は统一的であることを示している。小学校は第Ⅱ場面でも4つの思考傾向の得点が学力偏差値と無相関の傾向を示している。このことは，7月という実施時期において，小学生にとって第Ⅱ場面がやや複雑であったことが考えられる。また，第Ⅲ場面において並列的にやや対応関係がみられるのは，小学校6年生ごろでは，成績の良い子でも，むじゅんする

表 4 学力偏差値との対応関係——相関係数

第 I 場面			第 II 場面			第 III 場面		
校種 分類	小学校	中学校	校種 分類	小学校	中学校	校種 分類	小学校	中学校
記憶的	-0.453	-0.226	表面的	-0.054	-0.387	固執的	-0.408	-0.282
興味的	0.173	-0.271	観念的	-0.066	-0.112	現象的	-0.139	-0.079
批評的	0.025	-0.028	一面的	0.166	-0.088	並列的	0.275	-0.048
追究的	0.545	0.334	総合的	0.041	0.411	統一的	0.216	0.360

史実を、統一的に考えようとするより、こうでもあるし、またそうでもあると並列的に考えようとする傾向がややあることを示している。

逆相関の傾向、つまり、思考傾向の得点が高くなるほど、学力偏差値が低くなる傾向を示しているのは、第 I 場面では記憶的で、成績の悪い者ほどおぼえようとする傾向がみられる。しかし、中学生になると成績の良い者の一部にまずおぼえようとする態度の者があり、小学生ほど逆相関の傾向は明瞭でない。また興味的も逆相関の傾向を示し、成績の悪い者ほど現象的な部分に好奇心をはたらかせて問題をとらえようとする傾向がややある。第 II 場面では、中学生は表面的に反応する者ほど成績が悪く、第 III 場面では小中ともに固執的に反応する者ほど成績が悪い。全般的にみて中学生のほうが学力偏差値との対応関係が明瞭で、信頼性、妥当性の検討結果などと考えあわせて、7月という実施期間では中学生の結果のほうがより妥当性をもつといえよう。

記憶的が逆相関を示すことは「まず、おぼえさせなければならない」という考え方と逆のように思われようが、むしろ重要なことは記憶が悪いのではなく、どのようにおぼえさせるのかという問題である。史実を項目的におぼえるより、その背景にあるものをリアルに追究し、それとの関係で史実を位置づけて理解していくことが、より学力をたかめることになると解釈できよう。

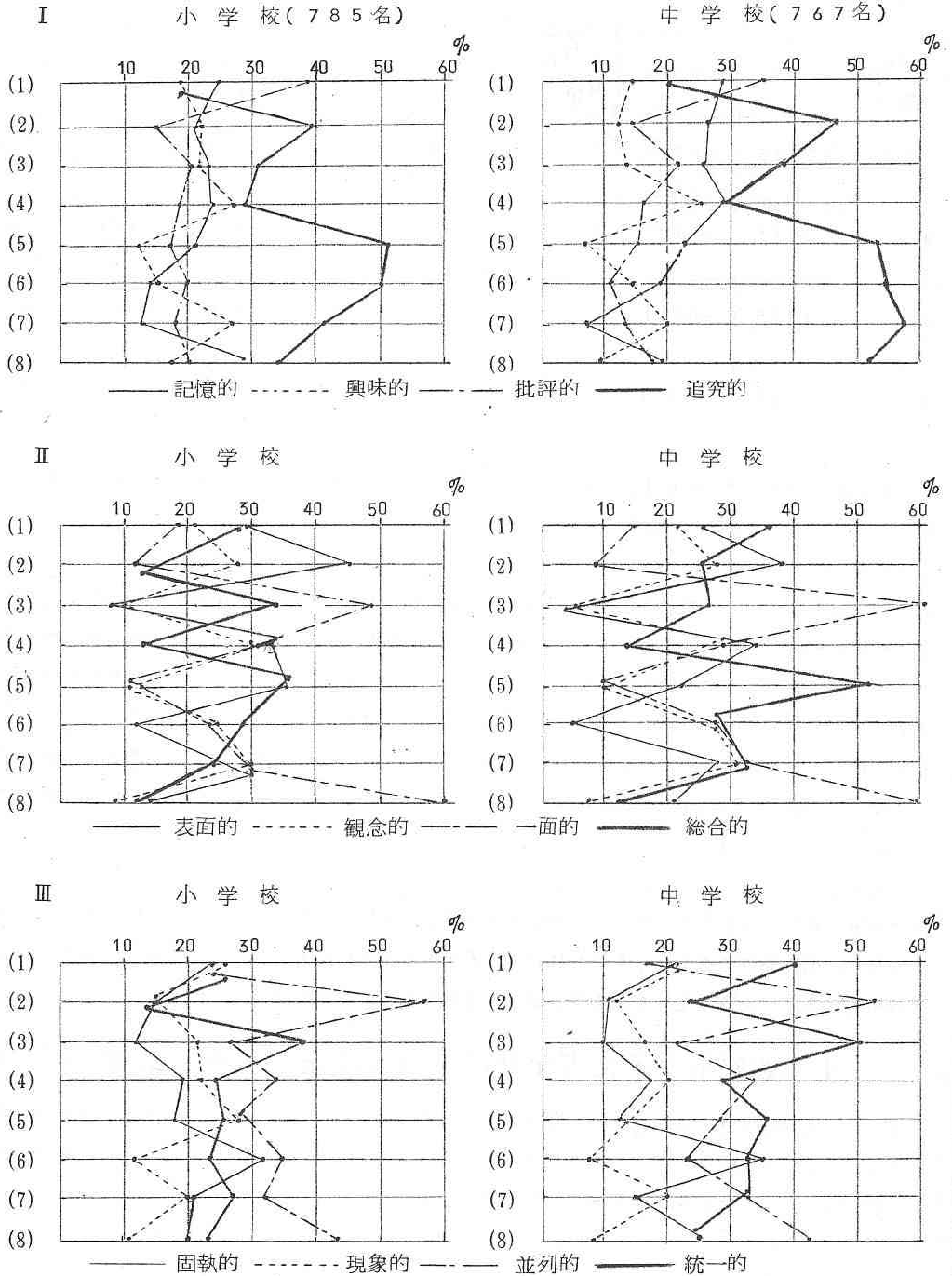
4 客観的な考え方を妨げている諸要因の考察—追跡調査の結果

上記の対応関係で学力偏差値と逆相関または無相関の思考傾向はまた史実をリアルにみつめ、事象相互の関係を正しく考えようとするものでない。その思考傾向に反応する理由を探ることは客観的な考え方を妨げている児童生徒特有の考え方（思考体制）を明らかにすると思われるので以下にその点を考察する。

そこで、各問題場面 24 におけるそれぞれの選択肢（計 9.6）にどのように反応が集中しているかみると次ページの図 4 のようになる。このうち各思考傾向の中で比較的反応の多く集中している選択肢に

ついて、選択した理由を記述させた追跡調査に基づいて考察した結果を述べる。

図4 各問題における選択肢(思考傾向)に対する反応



追跡調査 対象 小学校 6年生 252名(6学級) 中学校 2年生 258名(6学級) 9月下旬実施

a 第I場面

ア 記憶的 (1)№1のA(P44) (4)№10のDが比較的多い。これを選んだ理由は、小学生はそれを知っておかなければならない。それが重要だから、中学生は、いつ、だれが、何をしたかが重要とかテストにでるから、などが多い。しかし、他の同じ性質の問題に一貫した反応をする者は少ないので、それほど身についた考え方とは考えられず、むしろ憲法………何年、信長………最も早く京都に上ったというステレオタイプの考えが潜在して、重要だからおぼえておこうと反応したものと考えられる。

イ 批評的 (1)№1のD(P44)が比較的多い。この理由は小中学生ともに、なぜざんこくに殺しあわなければならぬのか、どうして話しあってやらなかったか、という意味の理由が多い。与えられた情報が非常に現在の価値観と矛盾するようなときは史実をリアルに追究するより道徳的な観点から批評的に問題をとらえる傾向があるといえよう。

ウ 興味的 (4)№10のC(P47) (7)№19のB(P50)が比較的多い。この理由を検討すると情報を全体的に見ず、部分的に見て疑問や好奇心をもつ単純性がはたらいていると思う。

エ なお、追究的についても検討すると(5)№13のDや(6)№16のBなどで、信長の親切な保護から秀吉の突然の追放、義経がてがらをたてながら逆にほろぼされるというような情報自体の中に子どもの疑問をひきつける課題性を含んでいる。問題場面が課題性を強く含むときは大部分の子どもがリアルな追究的構えを示すといえよう。

b 第II場面

ア 一面的 (3)№8B(P46)が比較的多く、この理由は小中学生とも昔は重い年貢がとられたから田畑がふえても年貢も重くなるという理由が多い。また(8)№23のC(P51)も比較的多く、その理由は橋がなければ敵がせめてこられない意味のものが多く、他に小中学生ともに本に書いてあったから、前に習ったからという理由もある。いずれも強く定着した知識で、それが逆に固定的な一面的見方をさせやすいことを示している。

イ 表面的 (2)№5D(P45)が比較的多く小学生は天皇が国民といっしょにしあわせになりたいということばが気持ちにあり、中学生は天皇がそう言っていることがよいなどの意味である。(4)№11D(P47)も多いが、これは提示した説明文の中のある部分を直接的に結びつけた理由が多く、道徳的な観点から考えようとしたり、部分的なことを直接結びつけようとする単純さが表面的思考の根拠にみられた。

ウ 観念的 (4)№11B(P47)が比較的多く、ここでは小学生は、日本は外国に比べて民主主義が発達していなかった、天皇は強い権力をもっていたなどで、中学生は江戸時代が終わって間もなく民主主義は発展していなかったことやそれに対する批判などが理由となっている。(7)№20D(P50)も多いが、小学生は早く急ぐとなんでも失敗しやすい、あまり急ぎすぎた、中学生は古い遅れていたものを外国なみにしようとおせりすぎたことを理由としている。これらは民主主義=国民主権とか急ぎすぎると失敗するという既成の観念に依存して考える傾向が反応の根拠にある。

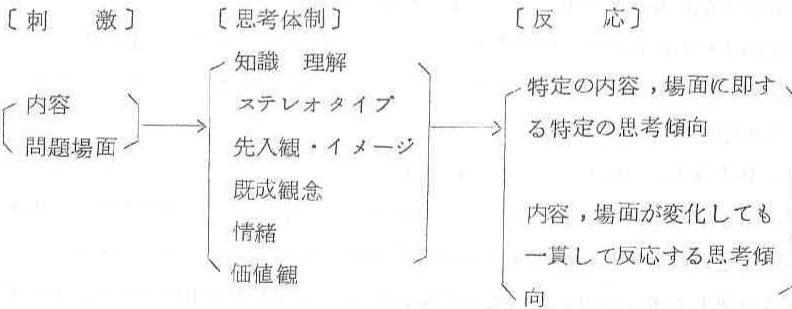
Ⅲ 場面

ア 固執的 (6) №18B (P49) が比較的多い。この理由をみると小学生は頼朝は冷たい人だ、疑い深い、中学生は頼朝の疑い深いざんこくな性格を指摘し、もつと話しあえばよかった、などが多い。調査の時点におけるテレビや読書などからくるイメージが影響している。

イ 現象的 (1) №3D (P44) は小学生のみが多い。この理由を小中学生についてみると、キリスト教に親切にしてやることはよいとかキリスト教はいろいろ文化を伝えてくれるから親切にすることはよい という親切に対する反応が強く、(5) №15A (P48) については直教師はよいことをしたから、よい影響を与えたからとか、キリスト教が広まれば平等で平和な国になるからなどの理由が多い。親切とか社会事業をしたということに対する道徳の見方考え方が反応の大きな根拠となっているといえる。

ウ 並列的 (2) №6D (P45) が比較的多く、理由の大部分は小中学生ともに、国民のしあわせを願う気持ちのよさと人民を苦しめたことの悪さの両面に賛成した意味のものが多い。また(8) №24A (P51) については、小学生は楽しいこと、つらいことがあったのでと単純な情緒的共鳴があり、中学生は旅は楽しいものだが、そのころのように長く歩いたり、不便なしくみではつらいだろうとやはり単純に情緒的に考えている。ここでは単純な道徳的・情緒的見方考え方が根拠になっている。

以上、リアルに問題を追究し、客観的に考えようとする態度を妨げている内面的諸要因を考察するとステレオタイプ、強く定着した既有知識による固定的見方、現在の価値観に基づく道徳的見方考え方、情緒的見方考え方、テレビ・読書などによる先入観、イメージ 既成の観念をあてはめる依存性、全体を見ず部分的なことに反応する単純性などが考えられ、それらはだれしも持つ見方考え方として体制化されており、内容・場面の相違に応じて力動的にはたらくのではなからうかと推測するわけである。



上記の要因は、1年次、2年次の事例研究で検討してきた結果と同様であり、内容や問題場面からくる刺激の相違に応じて、どれが強いはたらくかは個人によって異なるが、前述のような刺激場面では客観的な考え方を妨げる要因としてはたらいていたといえる。しかし、要因のはたらしから思考体制の類型を設定して、これによって思考態度を分析することはこの研究ではできなかったし、それはまた非常に困難であるといえよう。

われわれのとらえようとしている態度は、反応としてとらえられる思考の傾向性で、その方向を規制する内面的諸要因を見出すことはできても、その力動的関係から、あるタイプを摘出し、それで多くの人間を診断することはさらに次の研究にまたなければならぬ。

5 結果の要約

- a 児童生徒の認識過程における思考傾向を考察するために、問題把握場面、関係把握場面、意味把握場面の三つの場面について、各4つずつの思考傾向を仮定し、問題場面法により調査した。その結果調査の素材とした内容が異なった場合、児童生徒の反応もそれに伴って異なり、一貫した思考傾向はみられなかった。内容、場面の相違によって知識、理解、経験が異なり、考え方も異なるといえよう。
- b 教育的条件の相違による反応傾向の特色を、総反応数に占める思考傾向別反応数の比で比較すると男子と女子では、女子のほうがまじめにおぼえようとするがリアルに問題を追究することが少なく、第Ⅲ場面ではやや表面的常識的に考えて判断を累加していくが、より高次な視点から統一的に考えようとする傾向を示した。

小6と中2の比較では、発達段階の違いから小6は、興味的、批評的に問題をとらえ、表面的に理由を考え、現象的、累加的に史実を関連づけようとする傾向が多く、追究的、総合的、統一的などの反応は少ない傾向を示している。また都市部と農村部の比較では都市部のほうが望ましい思考傾向に反応することが多い傾向を示し、地域的な学力差に対応しているといえる。

- c 思考傾向別得点と学力診断テストによる学力偏差値との対応関係をピアソンの相関係数により検討すると問題把握場面では追究的、関係把握場面では中学校のみ総合的、意味把握場面では小学校は低いと並列的と統一的、中学校は統一的など対応関係が顕著であり、逆相関の傾向を示したのは、問題把握場面では記憶的、興味的（中学校のみ）関係把握場面では中学校のみ表面的、意味把握場面では固執的である。

- d そこで学力偏差値と無相関または逆相関を示し、しかも設定の意図からみて望ましくない思考傾向について、特に比較的反応の多く集中した選択肢について、反応の根拠を追跡調査により検討した。

その結果、客観的な考え方を妨げている諸要因として、ステレオタイプ、固定化した既有知識、既成観念への依存性、道徳的情緒的な見方考え方、テレビ読書などによるイメージ、部分的なことでの判断する単純性などがみられた。これらは知識、理解とともにだれしもの持つ諸要因であり、内部的には体制化されて、内容場面の相違に応じて、どれかが強くはたらく力動的な関係にあるものと思われる。

Ⅳ 研究結果 — 思考場面の設定と学習態度

1. 実験授業の概要

(1) 小学校

大日本帝国憲法と帝国議会の場合（ 8 ページの作業仮説参照）

〔実験群〕

指導の観点 大日本帝国憲法の制定により、天皇を中心とする政治のしくみが確立され、憲法による議会政治がアジアで最も早く行なわれるようになったことを客観的にとらえさせる。

〔 内 容 〕	形態	〔 学 習 過 程 〕
<ul style="list-style-type: none"> ・自由民権運動の目的 ・議会政治と憲法の関係 	時間	・自由民権運動の目的は ・議会で政治をしていくためには、どんなことを決めておかなければならないだろう。……復習
	問答	↓
	説明	（法律の根本になる法律を憲法という，その憲法がまず必要…補説）
	5分	↓
<ul style="list-style-type: none"> ・明治憲法の制定 国会開設前に制定 伊藤博文 プロシヤ憲法 	個別	では国会は、どんな憲法を決めてから、どのように開かれたか。
	説明	↓
<ul style="list-style-type: none"> ・現在の憲法と比べて 天皇主権制 天皇の政治権力 国民の自由権 	15分	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> 左記内容に関する作業紙を使用し教科書を参考に個別学習する — 個別指導 </div> <div style="font-size: 2em;">→</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> 結果を報告させ確認する </div> <div style="font-size: 2em;">→</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> 補説 国会開設前に制定 プロシヤ憲法を参考 現在の憲法との相違点 議会政治 選挙権 現在との相違 </div> </div>
<ul style="list-style-type: none"> ・帝国議会 衆議院と参議院 選挙資格 	小集団説明	大日本帝国憲法の重要な特色を2つあげなさい。 これによって政治のしかたはどのように変わったのか。
	7分	↓
<ul style="list-style-type: none"> ・明治憲法の特色 国会で審議せず天皇の名で発布 天皇主権 	小集団	では、どうして国民を中心にしないで天皇を中心とする憲法を作ったのだろうか。
	説明	↓
<ul style="list-style-type: none"> ・歴史的特色生かす ・政府の権力を強める 政治は議会政治に 	10分	（バズ）→（報告……そのころはまだ民主的でなかった）→（補説 戦国時代に大名が京都にのぼろうとした理由 日本歴史的な特色 政府の権力を強める）
<ul style="list-style-type: none"> ・憲法制定の意義 	小集団	今から考えれば、大日本帝国憲法は非民主的であるが、もし、憲法

天皇中心の国家のしくみ
アジアで最初の憲法をもった議会政治に

団
説明
8分

を制定せず議会政治をしなかったら、政治のしかたはどのようにちがっていたか。
↓ (報告 一部の人たちの勝手を政治が続く) → (制定の)
(バズ) → 議会、政党、選挙など遅れる → (意義)

到達目標

- ・政府は伊藤博文らを中心にプロシヤ憲法を参考にして天皇中心の憲法を作った。
- ・その内容は天皇が主権をもち陸海軍を指揮するという非常に強い権力をもったもので日本の国がらを利用して政府の権力を非常に強くした。
- ・憲法を作った翌年、日本で初めて選挙が行なわれたが、特定の人による選挙で今から比べれば民主的なものでなかった。
- ・しかし、この憲法により天皇制ではあるが議会政治がアジアで最も早く行なわれ民主的な政治のしかたに一步前進した。

〔統制群〕

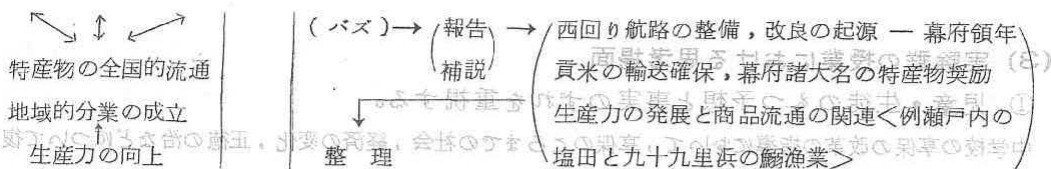
学 習 活 動	形態・資料	学 習 内 容
1 自由民権運動はどういう目的で行なわれたか。 議会政治を行なうにはまず何を決めなければならぬか。	問答	一部の人たちの政治から議会政治にする。 憲法の意味 憲法と政治の関係。
2 では憲法はどのように決められたか。 ・憲法制定と議会開設の時期 ・憲法の発布 ・憲法制定の中心になった人、参考にした国の憲法	説明をしてから作業用紙に記入する	・憲法制定後議会が開かれる、議会で審議されない、天皇の名で発布。 ・伊藤博文、プロシヤ憲法を参考にする。
3 憲法はどのような特色をもっていたか。 ・現在の憲法との相違点	同 上	・天皇主権 政治上強い権力、国民に言論宗教についてのある程度の自由を認める。
4 帝国議会はどのような特色をもっていたか。	同 上	・衆議院と参議院 ・選挙権は15円以上税金をおさめている 25才以上の男子
5 大日本帝国憲法と帝国議会の特色のまとめ ・制定の経過 ・天皇主権 ・議会の構成と選挙人の資格 ・天皇を中心にした歴史的理	1つ1つ問答してから整理する。 説 明	・日本の国の歴史にしめてきた天皇の位置 急進的な考え方をおさえ、政府の権力を強める。
6 大日本帝国憲法制定の意義	説 明	・天皇中心の国家のしくみ ・アジアで最初の憲法をもった議会政治に

(2) 中学校

産業の発達の場合 [実験群]

指導の観点 江戸時代前期における全国的な商品流通と地域的分業の成立を生産力の発展と領主的商品経済の発展から指導する。

[内 容]	形態	[学 習 過 程]
<p>城下町 ← 領外</p> <p>大名 ↑ 品物 ↓ 町人</p> <p>家来 ↑ 年貢 ↓ 農民</p> <p>より収入を増すにはお金のとれる品物を</p>	時期	<p>前時の課題 江戸時代が進むにしたがって農業は進歩してきたが、もし君たちが大名であったら、より自分や家来の経済生活を向上させるには、さらにどうするか。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・農産物と加工製品 ・水産物と加工製品 ・林産物と加工製品 ・水産物と加工製品 	問答	<p>↓</p> <p>(お金のもうかる商品をつくる。商人を使って商売する。)</p> <p>→ (それをどのように売るのが。)</p> <p>→ (年貢の流通経路、生活必需品の購入経路の補説)</p>
<p>↓</p> <p>・地域の特産物の全国的流通 — 地域的分業の成立</p>	8分	<p>↓</p> <p>では、全国的にみて、どんな生産物ができるようになったか。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・条件 ・道路、西回り、東回り航路の開拓 ・全国的商業網の発達 	説明	<p>↓</p> <p>(教科書の地図を参考にして、白地図に主な生産物を記入させる。)</p> <p>→ (主要な特産物を補説し確認する。)</p>
<p>↓</p> <p>大名武士の経済生活</p>	個別	<p>↓</p> <p>生産のしかた } は全国的にはだんだんどうなってきたといえるか。</p> <p>生産物の流通 }</p>
<p>↓</p> <p>沿岸 農業、特 全国航路 ← 産物の奨 ← 的商業網 発達 励 業網</p>	15分	<p>↓</p> <p>(問答) → (補説) → (地域的分業の成立、生産物が全国的に流通するようになる。)</p>
	問答	<p>↓</p> <p>地域的分業が成立し、生産物が全国的に流通するには少なくともどのような条件が必要か。</p>
	小集団	<p>↓</p> <p>(バス) → (報告……補説) → (道路、西回り東回り航路、港町)</p> <p>(全国的な商業網 中心大阪 資料 最大の消費都市 江戸) 利用</p>
	説明	<p>↓</p> <p>特産物の生産を盛んにし、沿岸航路や商業を発達させ全国的に品物が流通するようになったのは何が原因だろうか。</p>
	6分	
	10分	
	小集団	
	説明	



到達目標

大名の参勤交代や武士の城下町における生活では年貢を貨幣にかえ、その貨幣で生活必需品を購入しなければならない。また生産の必需品も品物によっては藩外から購入しなければならない。そのようなしくみから農業生産とともに移出用特産物が奨励され、生産力の発展、商業、輸送路の発達と相まって生産物が全国的に流通するようになり、地域的な分業が成立し、その中央市場として大阪が、最大の消費市場として江戸が発達した。

〔実験群〕

学 習 活 動	形態・資料	学 習 内 容
1. 前時に学習した農業の進歩について復習する。 ・田畑の増加状態 ・郷土のようす ・増加の理由	問 答 資 料	<ul style="list-style-type: none"> ・新田の増加、元禄期までにかかなり多く享保以後はそう増加しない。 ・紫雲寺潟の干拓 ・幕府大名の奨励、土木技術の発達、農民の努力、農業技術の発達など。
2. 他の産業は、どのように発達したか 白地図に主要な生産物を記入させる。	作業、説明 教科書	<ul style="list-style-type: none"> ・主要な農業、水産業、林業、鉱業、その加工製品としての手工業生産物
3. 各地に特産物の生産が行なわれるようになったことの意味。	問答、説明	<ul style="list-style-type: none"> ・商品として全国的に流通しはじめる。 ・それに伴う地域的な分業の成立
4. 産業が地域的に分化し、全国的に商品として流通するようになった理由。 ・参勤交代、城下町集中に伴う当時の経済のしくみ ・幕府大名の農業生産、特産物の奨励 ・道路、沿岸航路(西回り、東回り)発達 ・全国的な商業の発達 大阪、江戸 ・生産力の発達	説明が中心 説明 問答 問答 説明 説明 問答 説明 説明	

(3) 実験群の授業における思考場面

① 児童・生徒のもつ予想と事実のずれを重視する。

中学校の享保の改革の指導において、享保のころまでの社会、経済の変化、正徳の治などについて復習し、「このような時期に、もし君たちが政治家として封建制をたてなおそうとするなら、どんなことをしようと思うか」と、政治のひきしめ、町人に対して、農村に対してなどの観点で考えさせる。条件が具体的なときは、かなり正確な予想ができるが、この場合、どのグループも町人に対して、とりしまる、株仲間を禁止するなどをあげている。このような予想に対して、吉宗の政策が、商業的作物の栽培を奨励し、株仲間の結成を認めたという事実が提示されるとき、子どもたちの疑問がほとんどこの点に集中した。この理由は複雑であるから、くわしい説明は不可能としても、幕府が商人の力を無視できずその統制利用を考えざるを得なかった事情に眼を向けて考えさせる場面になる。

小学校の「新しい学問」の指導において、既習の室町時代や江戸時代初めごろの学問の発達からみて世の中の変化(町人勢力の向上、武士の窮乏、農民の一揆)に応じて、どんな学問が発達すると思うか予想をたてさせると、町人の学問、実際の生活に役だつ学問、仏教に関係する学問、などがあげられた。

そこで、どんな学問が発達したか調べると国学と洋学の発達がでてくる。そこで、あなたがたのたてた予想とくらべて、どんなことを疑問に思うか、と問うと、そのころ鎖国をしていたのにどうして外国の学問が発達したのか、外国のことばを知らなくてどうして勉強したのか、というところに疑問が集中している。このように主観的考え方による予想と客観的史実とのずれを強く意識したとき、問題が追究的に発展し、思考を発展させる契機が生まれてくるといえよう。

② 児童・生徒のおちいりやすい誤った考え方を重視する。

中学校の鎖国の学習において、鎖国にいたる経過を秀吉のころから年代順に整理し、鎖国の原因として最も重要と思うものから順位をつけさせると、7つのグループのうち5つまでが島原の乱を第1にした。1639年の鎖国令の完成の直前である1637、38年の島原の乱を重視し、その前の1635年日本人の海外渡航、帰国禁止という鎖国の過程を注意しない。鎖国=鎖国令完成、その直前の島原の乱が原因として最も重要という、部分的であり直接的関係を重視する考え方をする。小学校でも例をあげれば自由民権運動がなぜおこり、どのように進められたか調べてから、議会開設の要求がおきた原因をあげさせると、外国文化の影響、薩長出身者中心の政治、西南戦争で負けた人たちの不満などがあげられる1874年民選議院設立建白書の提出、1877年西南の役に注意せず、おきた理由と運動として盛んになった理由を混同して、教科書の項目的なみだしでとらえようとする傾向がある。このような考え方を顕在化させる場面を設定できれば、考え方を容容させ、学習方法を訓練させる道が開かれるといえよう。

③ 一面的な見方、考え方におちいりやすい内容を別な視点から考えさせる。

仮説に述べた、仮構の条件設定による問題場面もその1つである。前記の大日本帝国憲法について——もし憲法を制定せず議会政治をしなかったら——という問題の設定、中学校の士農工商の学習で……もし、この体制をとらなかつたら封建制度の支配者はどんなことが困るだろうか、などいずれも時代に位置づけて考えさせようとする意図をもった場面である。

別の角度から見させようとする教材の提示もその1つである。小学校の日露戦争の指導において、戦

争の結果としての講和条約と日本の発展、それに対して、それまでになかった死傷者の数と戦費の提示
中学校における百姓一揆で、領主の貢租過重の面からしかみようとしない生徒に対して、大名、家来
の財政窮乏に関する教材を提示して、領主的経済の立場から考えさせる場面、これを通して大名が悪い
という見方から封建性のもつ矛盾が、時代の発展（貨幣経済の発達）に伴って顕在化してきたことに気
づく道が開かれてくるわけである。

④ 児童生徒の考え方の相違を重視する。

自然に発生してくる場合はもちろん「重要なものを2つあげなさい」「1番重要な原因と思うものは
どれですか」「この中で、あまり関係がないものはどれか」というような児童生徒の考え方の相違が顕
在化するような場面を設定して、そこで相互に理由を述べあう。このような場面を通して本質的なこと
と非本質的なこと、中心的なことと副次的なこと、重点をおくこととここでは軽くみっておくことなどを
弁別しようとする態度能力も形成されてくると考える。

⑤ 教科書、参考書、説明などに対する疑問を重視する。

これも学習過程の中で児童生徒の自然にでてくる質問を尊重し、奨励するほかに教科書を提示
して、「わからないことはないか — もっとくわしく調べなければならぬと思うところはどこか、も
っと問題にしたいところはどれか」というような場面を設定することも必要であろう。ただし、この場
合は紀要56集で述べたように、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）などの調べ方の訓練が伴う必要があるわけであ
る。特に小学生はだんだん意欲的になると参考書を書き写してきて、そのまま読む答え方もしばしばみ
られた。参考書、教科書での調べ方を教えて、そこから問題を発展させる場面も必要である。

⑥ 問題場面は具体的で発展的になっているかどうか注意する。

思考場面が部分的に成功したとしても全体の流れの中に位置づいていなければ効果はうすい。また問
題場面が飛躍しすぎたり、抽象的であったりすると失敗しやすい。具体的にしかも発展的に設定するよ
う注意することが必要である。たとえばイギリスの市民革命において、議会政治、人権の尊重など何を
通して実現されたか<これは抽象的でよくなかった> — 市民革命はどこの国が最も早く行なわれたと
思うか — そのように考えた理由は — ではイギリスの市民革命はどのように行なわれたか、調べてみ
よう — 前に考えた理由からみて重要な発見（新しくわかったこと）は何か<これはよい場面になった>
— イギリスで市民革命が最も早く行なわれた理由をまとめればどうなるか、小学校の例として、
「新しい学問」において、室町時代や江戸時代の初めにどんな学問が発達したか — 江戸時代がすすむ
にしたがって、世の中はどのように変わってきたか — このような世の中ではどんな人がどのような学
問をすると思うか — 実際はどんな学問が発達したか — 予想と比べて一番知りたいと思うものは何か
— 洋学はどのようにとり入れられたか — それ以前の学問と比べて変わったなあとと思うところをあげ
てみなさい。などは比較的発展的に実践された例である。

しかし、実験群の授業は全部仮説どおりに成功しているわけでない。仮説を実現すべく授業を改善す
る営みの過程であったといえる。実施過程における問題点をあげれば次のようになる。

※前ページ 長岡市立千手小学校の研究による起承転結の指導過程の転の場面と同様のことである。

- a 小学校では教材研究を深くすると中学校とほとんど変わらない授業になることがあった。児童に何を把握させるのか明確な把握が必要であった。
- b 学習形態と問題場面の関係が配慮されないとむだな時間をとったり、意見の対立が顕在化されず問題場面にならないことが起きてくる。
- c 教師が教材の本質の意味を明確にとらえておかないと非本質的な方向に問題が発展する。
- d 事実をとらえることに重点をおく学習で要点が適確におさえられ、ある程度の理解が伴わないと次の段階での問題場面における思考が深まらない。
- e 実験群はどうしても時間不足になるので教材の精選や講義学習の適切な配慮が必要である。
- f 質問や問題がばくぜんとしていて意味がわからないため考えられないということが案外多い。

2. 学力テストの結果の比較

表5 学力テストの結果

群別 校種	実験群	統制群	検定
小学校	M 63.4	M 57.4	$P < 0.2$ で両群に差がない。
	σ 15.6	σ 22.0	$P < 0.05$ で実験群がすぐれている。
中学校	M 63.1	M 58.8	$P < 0.05$ で実験群がすぐれている。
	σ 8.6	σ 8.3	$P > 0.1$ で両群に差がない。

(平均差, 分布の差はともに両側検定, 小学校の平均差の検定はコクラ
ン・コックスの法による。)

学力テストの結果は左表のとおりである。小学校は実験授業を実施した範囲で所員が作成した問題である。これと、等質にするために使用した第5学年学力診断テストを他学級で実施しその相関をみると次のとおりである。(N=45) $r=0.898$ テスト結果, 中学校は実験群のほうがややすぐれ, 小学校では分散は統制群が大きいので, できる者とできない者の広がりは大きくなっているが, 平均値の差は有意でない。これは長期間にわたる実験授業であるから, 前に述べたごとく, いろいろな要因(たとえば家庭での復習, 学級経営で積極的に学習しようとするような刺激など)が影響することや統制群といえども知識, 理解はおとされないという担任教師の意図などが影響しているからである。そこで小学校のテスト問題は次のように構成されている。

表6 小学校テスト問題の内容, 形式の相違からみた比較

群別 テスト	実験群	統制群	検定
単純再生 テスト	M 33.7	M 32.8	$P < 0.8$ で両群に差がない。
	σ 9.5	σ 12.4	$P < 0.1$ で両群に差がない。
自由記述 テスト	M 29.7	M 24.6	$P < 0.05$ で実験群がすぐれている。
	σ 9.8	σ 11.0	$P < 0.1$ で両群に差がない。

50点=人名, 年代
事項に関する客観
テスト
50点=因果関係,
時代の特色などに
関する論文体形式
をとり入れたテス
ト

小学校の統制群と実験群を比較すると表6のようになる。

実験群と統制群は全体として差は有意でないが, 分析すると因果関係や時代の特色などに関する論文体を加えた形式(結局学力の深さということになろう)では実験群のほうがすぐれているといえる。

3. 思考傾向の変容の比較

前の章で述べた思考傾向調査を実施し総反応数にしめる思考傾向別反応の比の変化をみると次の図5のようになる。思考傾向は等質に統制されていないので、それぞれの事前と事後の変化を比較すると、小学校の実験群では、第I, II, III場面ともに1%の有意差で変化しているのに対して、統制群は第II場面の变化のみが有意である。また追究的, 総合的, 統一的など学力に最も対応する思考傾向は1%の有意差で実験群は変化しているが統制群は総合的を除いて変化していない。

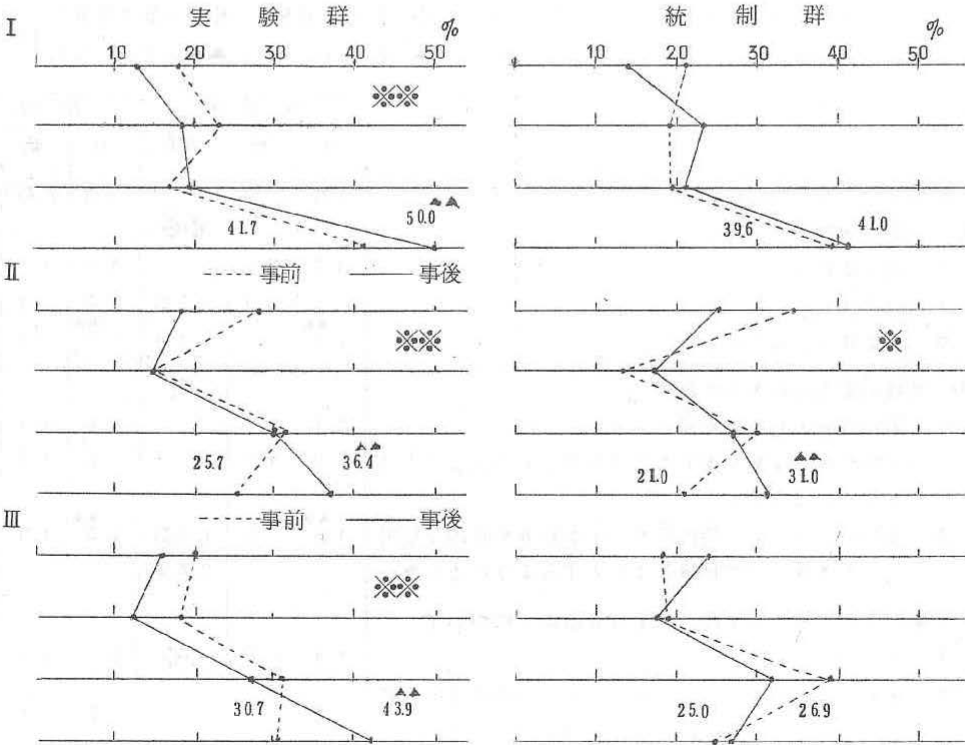
中学校も次ページにみられるように実験群は、第I, II, III場面の变化は有意(1%)であり、内容的にみても追究的, 総合的, 統一的などは1%の有意水準で多く反応するほうに変化している。これに対し、統制群は第II場面の变化のみが有意であり、追究的, 総合的, 統一的の变化も5%の有意水準でしかない。

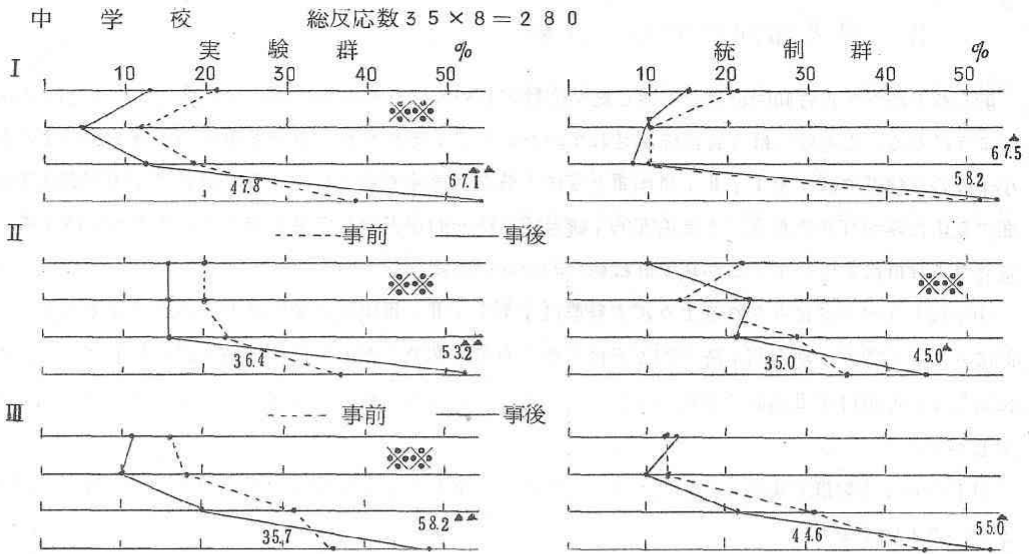
以上から、実験群で実施した学習指導が統制群で実施した学習指導よりも、思考傾向の変容には効果があったといえよう。

図5 思考傾向別反応の比の変化

全体の比の差 χ^2 テスト * $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ 両側検定
 項目の比の差 CR ▲ $P < 0.05$ ▲▲ $P < 0.01$

小 学 校 総反応数 $35 \times 8 = 280$





4. 学習の構えの変容の比較

学習の構えを52ページのような調査問題で調査した結果を比較してみると次のようになる。

表7 学習に対する構えの変化の比較(有意差のあるもののみ)

アイウ全体の比の差 χ^2 テスト ※=P<0.05 ※※=P<0.01 } 両側検定
ウの項目の比の差 χ^2 テスト ▲=P<0.05 ▲▲=P<0.01

変 化 の 内 容	小 学 校			中 学 校		
	実	統	検定	実	統	検定
[家庭での予習や復習について]	人数	人数		人数	人数	
① 予習や復習をするか			※※			※※
ア 前と変わらない。	10	26		15	26	
イ 前よりしなくなった。	0	3	ϕ 係数	3	4	ϕ 係数
ウ 前よりするようになった。	2 ^{▲▲} 5	6	0.54	1 ^{▲▲} 7	5	0.36
③ 勉強の重点のおきかたについて			※			
ア 前の勉強のしかたと変わらない。	11	20		6	14	
イ 人物や年号,おもなできごとを多くおぼえようとするようになった。	8	10		6	11	
ウ 人物やできごとを時代のうつりかわりや原因,結果などに関係つけて理解しようとするようになった。	1 ^{▲▲} 6	5	ϕ 係数 0.34	2 ^{▲▲} 3	10	ϕ 係数 0.37
④ 疑問な点や問題点をはっきりさせることについて						
ア 前とかわりない。	14	25	※※	22	22	差がない
イ 重要なところはノートに書いても,わからないところ質問したいところは前より考えなくなった。	5	7		2	4	

ウ 予習でわからないこと、質問したいことなどを考えるようになった。	1 ^{▲▲} 6	3	ϕ 係数 0.41	11	9	
〔教室での授業で〕						
⑥ 勉強がすすむにしたがって、疑問点やこういうことを調べたいという問題点を考えるか						
ア 考える程度は前とかわりがない。	12	19		13	18	
イ 前よりかえって考えなくなった。	3	5	ϕ 係数	1	15	ϕ 係数
ウ 前より考えようとするようになった。	20 [▲]	11	0.25	21 [▲]	12	0.26
⑦ だされた問題について意見をのべることについて						
ア 意見をのべようとするとは前とかわらない。	19	16	※	15	21	
イ 前よりかえって自分の意見をのべようと思わなくなった。	4	13 [▲]		4	8	
ウ グループの話し合いやさせられたりして、前より意見をのべようとするようになった。	12	6		16 ^{▲▲}	6	ϕ 係数 0.31
⑧ 歴史上の重要なできごとについて						
ア 重要なできごとや人物、年号の勉強のしかたは前とかわらない。	11	10		12	14	差がない
イ 重要なできごとや人物、年号などを多くおぼえようとするようになった。	13	11		9	11	
ウ 人物やできごとを時代のうつりかわりや原因結果と関係づけて考えようとするようになった。	11 [▲]	4	ϕ 係数 0.25	14	10	

実験群は統制群に比べて家庭で予習復習を多くするようになり、時代の移り変わりや原因結果と関係づけて考えようとするようになったという者が多い。(学習法調査結果参照)また、教室の学習で、学習が進むにしたがって、疑問な点やこういうことを調べたいという能動的な問題意識をもって学習しようとする者が多くなった傾向も示している。小学校のほうはさらに、家庭での予習、復習でも質問したい点をはっきりさせようとする者や、教室の学習で関係づけて考えようとする者が多い傾向を示し、中学校では前より発言しようとする者が多くなった様子がみられる。しかし、学習指導法の相違との関連をみるため ϕ 係数を算出してみると、小学校の①・④を除いて、あまり高くない点からみて、学習の構えを変容するうえにきわめて効果のある実践であったとはいわれぬ。なお、③・④について具体的な教材を提示して調査した結果を次に検討する。

5. 学習法の比較

この調査問題については52ページを参照されたい。結果を下表のような観点で整理をした。

表8 学習法調査結果の比較

分 類	小 学 校			中 学 校		
	実	統	検定	実	統	検定
A 歴史的な流れをとらえようとするもの						
1 海外の動き, 政治, 経済の面を広く関係づけながら鎖国の前後の動きを重視するもの。	0	0	AとBの比の	6	0	AとBの比の
2 やや直線的で, 現象的な面もあるが原因, 鎖国の過程, 影響と重点をおくもの。	8	4	差の検定	18	5	差の検定
3 歴史の流れに重点をおくが, 一面的なもの, たとえばキリストの伝来からその影響, 禁止などの動き。	2	1	χ^2 テスト $P < 0.01$	2	0	χ^2 テスト $P < 0.01$
4 2のやや不完全の形, たとえば, 原因と鎖国の実施の一部に重点をおくもの。	10	4	ϕ 係数	0	10	ϕ 係数
Aの合計	<u>20</u>	<u>9</u>	0.318	<u>26</u>	<u>15</u>	0.318
B 部分的なできごとと重点をおくもの						
1 かなり重要な要点であるが部分的で断片的なもの, たとえば徳川家光, 島原の乱, 長崎など。	2	11	実験群のほう	2	7	実験群のほう
2 重要ではあるが, ある部分だけに集中するもの, たとえば原因だけとか影響だけとか。	6	9	は統制群より	5	6	は統制群より
3 若干の重要点を含むが, 好奇心的であったり未しよりのものに重点をおく。たとえばなぜ日本の神仏を信じなかったか。なぜ長崎で貿易をしたかなど。	6	5	Aが多い。	2	5	Aが多い。
4 部分的であり, 非常に大まかであるもの。	1	1		0	2	
Bの合計	<u>15</u>	<u>26</u>		<u>9</u>	<u>20</u>	

実験群は小中学校ともに, 部分的なことさらに注意する者より, 全体としての流れを重視する者が多く, 統制群に比べて, その差は有意である。内容的にみると, やや現象的ではあるが原因, 経過, 影響という流れとしてとらえようとする方法的態度は実験群のほうにより強く形成されたといえよう。しかし, ここでも ϕ 係数により学習指導法の相違との相関をみると, それほど高くないので統制群の学習指導より実験群の学習指導が態度形成に深い相関関係をもつとはいえないことを示している。

6. 結果の要約

学習態度を形成する学習指導法として、児童生徒のステレオタイプ、既有知識・既有観念へよりかかる一面的見方考え方、モラル的情緒的な考え方、誤りやすい考え方を是正するための思考場面を配慮して学習指導過程の中に位置づけ、学習形態とも関係づけて実験群に実施した。いっぽう統制群にはこれまでの学習指導をそのまま続け特に意図的に思考場面を設けない指導を約2か月実施した。

授業の対象は小、中各2学級で、それぞれ学力診断テスト、学習法調査で等質群を編成し、実施条件は同一担任教師が同一内容を同一教材で指導し、意図的な宿題は同一に課するようにした。授業は仮説に沿って指導案を構成し、研究員、担任教師が相互に両群を指導した。しかし、実験群の授業は仮説どおり常に成功したわけではなく、仮説に基づく授業改善の営みであったともいえる。

実施結果をテスト成績からみると中学校は学力診断テストの学力偏差値が実験群のほうが5%の有意差をもってすぐれ、小学校は実験群は統制群より因果関係や時代の特色に関して論文体形式をとり入れたテスト(深い学力といえよう)では5%の有意差をもってすぐれている。

思考傾向の変容を調査してみると、実験群は小中学校ともに事前に比べ事後の変化は有意(1%)であり、しかも第Ⅰ場面では追究的、第Ⅱ場面では総合的、第Ⅲ場面では統一的の望ましい思考傾向により多く反応するように変化している。これに対し統制群は変化がないか、変化はしても、そのしかたが実験群より少ない。

学習に参加する構えの変容を比較すると実験群のほうが統制群に比べて、家庭で予習や復習を前よりするようになり、そのしかたは人物やできごとを時代の移り変わりや原因、結果と関係づけて理解しようとする者が多くなった傾向を示し、教室の授業では勉強が進むにしたがって疑問点や調べたいという問題を考える者が多くなっている。

具体的な教材を提示して、どのようなところに重点をおいて注意するか、記述させ検討すると実験群のほうが統制群より、全体の流れをとらえようとする者が多く、統制群のほうは、部分的、断片的なとらえ方をする者が多い。

これらの差はいずれも有意であるが、学習指導法の相違との関連を ϕ 係数によってみると、それほど高くない。したがって学習態度形成と非常に高い相関をもった実践であったとはいわれない。

以上の結果から、研究仮説にもった思考場面をとり入れた授業は、そうでない授業より知識、理解ともに思考傾向、学習の構え、学習方法などの面にわたって好ましい態度を形成するといえよう。さら実験期間中の観察では、初期の段階には、教師の発問や教材提示のしかたによって、むしろ統制群のほうが積極的な姿勢を示すこともあったが、1か月以上たつと同じような場面を構成して実施しても統制群は非常に消極的で沈滞した雰囲気の中で学習が進められる状態であった。このことは学習に積極的取り組み思考をはたかせる学習は初期は教師の指導いかによるものであるが、長期間にわたるとこれによって形成された態度が、指導のたぐいにかかわらず大きく支配することを示しているといえる。しかし、実験群の授業にも前述のごとく問題がなかったわけではなく、特に思考場面をとり入れることにより一定量の教材を消化する時間が不足することは問題であり、教材の精選、家庭学習との関を図る配慮が必要である。

V 研究の結果——テスト問題の内容、形式の相違と学習態度

1. テスト問題の例

テストの実施計画は約20分程度の問題を8回実施する予定であった。しかし、学校行事などの関係で指導が予定より遅れたため実施した回数は6回である。実施後の指導については採点してから共通にみられる欠点を全体に指導していただいた。以下に問題例を掲載する。(9ページの作業仮説参照)

(1) 実験群の問題例

① 知識が断片的でなく脈絡をもっているかをみる問題

a 媒介事項をぬいた結合法の問題形式 小6 4回目の(1)

次のA群、B群の中から、それぞれ最も関係の深いものを一つずつ組み合わせて、その番号を下の

に記入しなさい。 — ふり仮名・解答欄は省略 —

A群 1. 19世紀のころ、アメリカ合衆国は日本が外国と貿易をするよう強く要求した。

2. 18世紀の中ごろから徳川吉宗の政治の方針などもあって、オランダの学問が日本にはいり

研究されるようになった。

3. 天皇の許しがないのに条約を結んだり、農民の一揆が多くなったり、幕府の政治がいきづま

ってきた。

B群 1. すぐれた学者が外国人から西洋のようすを聞いて、それを本にまとめた。

2. オランダの本を苦心して、ほんやくし「解体新書」という本を出版した。

3. 幕府の大老としてアメリカ、オランダ、イギリスなどと通商条約を結んだ。

4. 全国の沿岸を測量して、正しい地図をつくり、外国に対するそなえをかためた。

5. 1867年に幕府は政治を天皇に返すことを申しでた。

あなたの組み合わせた□の事からは、下の[]の中のどの人物と関係があるか、一つ選び、その

記号を□の下()の中に記入しなさい。

[ア 井伊直綱 イ 杉田玄白 ウ 新井白石 エ 徳川慶喜 オ 伊能忠敬 カ 徳川家光]

b キーワードを使用させる論文体形式 中2 4回目のII

享保の改革について、次のことばの中から五つ選び、そのことばを使って説明しなさい。

西回り航路の開発 公事方御定書 貿易の奨励 大名統制 徳川吉宗 徳川綱吉 武家諸法度

新田開発 年貢の引下げ 幕府の財政窮乏 質素儉約の奨励

② 因果関係、歴史事象と歴史事象の関連についての理解をみる問題

a 観点を明確にした論文体形式 小6 6回目

次のことがらは、どちらが先におきましたか。先におきたほうに○印を()の中につけ、なぜ先

のか、二つの関係から説明しなさい。

- ロシアが軍隊を満洲におくって勢力をのほそうとした。
 日本とイギリスが日英同盟を結んだ。
 日本と清が戦いをやめる条約を結んだ。
 ドイツ、フランス、ロシアが日本に遼東半島を返すよう要求した。
 西南戦争がおきた。
 自由民権運動が全国的に盛んになった。

b 選択法と論文体を併用した形式 小6 6回目 中
 明治の初めごろ議会政治をはじめてほしいという自由民権運動がおきました。なぜこのような運動がおきたのか、その原因をアからカまでの中から二つ選び、その記号を○でかき、下のように、その原因を説明しなさい。

- ア 薩摩、長州の人たちによる政治
 イ 外国の自由平等の思想
 ウ 農民のはげしい一揆
 エ 大日本帝国憲法の制定
 オ 帝国議会が開かれる
 カ 自由党、改進黨などができる
 キ 問題場面法による形式 中2 6回目 中

A君が教科書を見た後、次のように書いてあった。
 国学や洋学が広まるにつれて、封建的な世の中の様相を批判するふうがおこってきた。

そこで、A君はなぜ国学や洋学が広まると封建制度を批判するようになるのか、考えてみた。あなただったら、どう思うか、次の中から、それぞれ3つずつことばを選んで、それを使って説明しなさい。使ったことばの前には○印をつけなさい。

- ヨーロッパへの関心
 忠孝の精神
 湯島の聖堂
 近代的な学問技術の影響
 寛政異学の禁
 キリス
 ト教の禁止
 尊王思想
 鎖国政策の批判
 天皇の地位
 寺小屋の発達
 古代の日本人の考え
 吉宗が洋書の禁をゆるめる

・国学が広まると………
 ・洋学が広まると………

d 媒介事項をぬいた結合法の形式 小6 2回目 中
 次のA群とB群の中から関係の深いものを、それぞれ1つずつ組み合わせ、その記号を2つずつの中に入れて記しなさい。

- A群**
 ア 商業が発達して、はでな生活をする大商人があらわれた。
 イ 武士は農民からとりたてる年貢がたいせつな収入であった。
 ウ 国内が平和になり、忠孝の道がとかれるようになった。
B群
 ア 幕府や藩に武士の子どもを教育する学校がつくられた。
 イ 新田の開発が盛んになり、米の生産高がふえた。
 ウ オランダと中国だけが長崎で貿易することが許された。
 エ しば居や俳句、うきよ絵などが盛んになった。
 オ 天皇を尊敬し、天皇に忠義をつくそうという考えが強くなった。

③ 歴史事象を時代に位置づけて、その特色をとらえているかをみる問題

a 仮構の条件設定による問題形式 小6 1回目

幕府がもし参勤交代をしなかったら、そのころの国内のようすは実際にあったようすとちがっていたところがあると思います。次にあげた四つの事がらについて、もし、参勤交代をしなかったら、ちがっていたと思うものに○印をつけ、そのように思ったわけを説明しなさい。

大名の財政(かねまわり) 商業 交通 宿場町 (4つのうち、いくつ書けるかが問題である)

中2 2回目

江戸時代にもし、士農工商の区別がなく人々が自由であったら、国内のようすは実際にあったようすとちがっていたところがあると思います。次にあげた6つの事がらの中で、もし士農工商の区別がなかったら、ちがっていたと思うものに○印をつけ、そのように思ったわけを説明しなさい。

人口の移動 道徳 職業 武士の支配力 守護地頭

b 問題場面法による形式 中2 3回目

先生がA君に「江戸時代に旅をする町人やその他の一般の人々は非常に不便でつらい点が多くあったのですが、それはなぜだと思いますか。」と質問した。それに対してB子さんは次のように答えた。「道路や交通機関・宿場の施設がよく発達していなかったから。」

あなたはこの答えをどう思いますか、次のどれか一つ選んで記号を○でかこみなさい。

- ・ア さんせい イ 不完全である ウ まちがっている。
- ・イ ウにつけた人は、自分だったら、どう答えるか、下の□の中に説明しなさい。

(2) 統制群の問題例

① 再生形式の問題 中2 4回目

○次の文の()の中に最も正しいと思われることばを記入しなさい。

家康は幕府の基礎を固め、学問を奨励したが、5代将軍綱吉は、この方針をうけついで()に()をたて孔子を祭り、()学を奨励した。

小6 2回目

○次の文の()にいうことばをよく考えて書きいれなさい。

鎖国ののちにも、外国のうちで()と()だけは、キリスト教の布教に関係がないという事で()の港だけに船をつけることが許されていました。

② 再認形式の問題

○次のことがらについて、正しい説明を1つ選び、その記号を○でかこみなさい。

自由民権運動は

ア 身分制度をやめ四民平等にしようという運動

イ 人間は自由でなければならぬという運動

ウ 外国から進んだ考え方をとり入れようという運動

エ 国会を開いて、議員が相談して政治をするようにしようという運動

○次の人物と関係あることをA群、B群からそれぞれ1つずつ選び、その記号を[]の中に記入しなさい。

- ① 井原 西鶴 A [] B [] ② 尾瀨 光琳 A [] B [] 以下略
 A群, B群ごとにそれぞれ選択肢群が見つが, 省略する。

2. 学力テストの結果の比較

表9 小学校のテスト結果 tテスト, Fテスト ※=P<0.05 ※※=P<0.01

テスト 群別 校種	単純再生・再認形式の客観テスト			自由記述を加えた関連把握を主にしたテスト		
	実験群	統制群	結果	実験群	統制群	結果
小学校	M 34.1 ※※※	M 27.1	実験群がすぐれて いる。	M 28.3 ※	M 23.8	実験群がすぐれて いる。
	σ 9.3	σ 9.4		σ 7.4	σ 10.5 ※	

(分布の差が有意である平均差の検定はコクラン, コックスの法による)

小学校は人物, 年代, 主要な事項に関する客観テストも, 自由記述を加えた因果関係, 時代の特色に関するテストも, とともに実験群のほうがすぐれている。中学校では表10のごとく第2学期学力診断テストでは両群に差がなかった。そこで, 因果関係や事象相互の関連を主にした問題を作成し, それを他学級で学力診断テストとともに実施し, ピアソンの相関係数を算出してみると次のような結果をうるこ

$$r = 0.787 \quad (N = 70)$$

これを実施してみると次の表に示すごとく実験群のほうがすぐれている結果を得た。

表10 中学校のテスト結果

テスト 群別 校種	第2学期診断学力テスト(学力偏差値)			自由記述を加えた関連把握を主にしたテスト		
	実験群	統制群	結果	実験群	統制群	結果
中学校	M 50.4	M 49.7	両群に差がない。	M 27.7 ※※※	M 21.2	実験群がすぐれてい る。
	σ 8.7	σ 11.1		σ 10.4	σ 10.2	

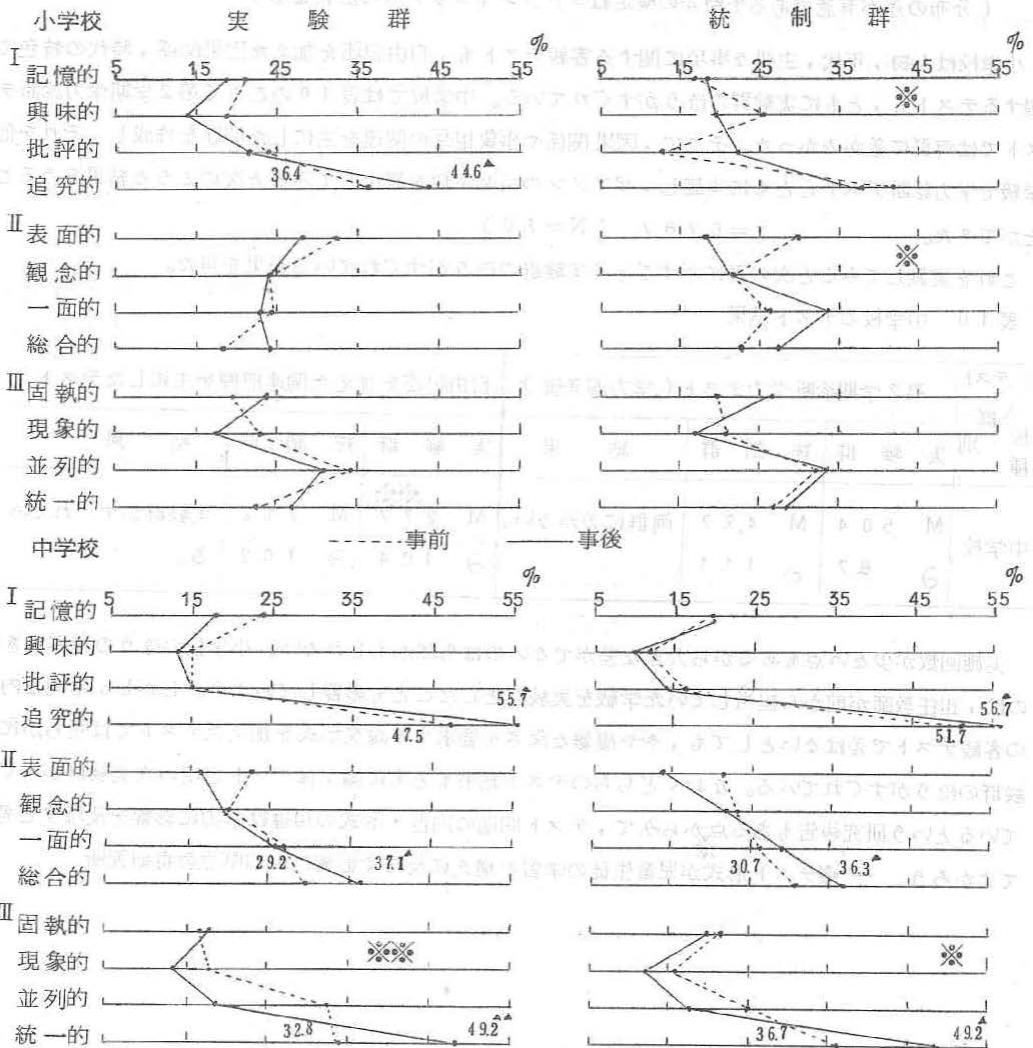
実施回数が少ない点もあるから大きな差がないのは当然かもしれない。小学校のほうの差が大きいのは, 担任教師が前から担当していた学級を実験群としたことも影響していよう。しかし, 単純な内容の客観テストで差はないとしても, やや複雑な深さを要求する論文形式を加えたテストでは明らかに実験群のほうがすぐれている。なお, どちらのテスト結果もともに論文体テストを用いた実験群がすぐれているという研究報告もある点からみて, テスト問題の内容・形式の相違は学力に影響を及ぼすと考えてよからう。 — ※テスト形式が児童生徒の学習の構えに及ぼす影響 山口県立教育研究所

3. 思考傾向の変容の比較

前章で利用した思考傾向調査をこの研究でも実施して、総反応数の中に占める各思考傾向に対する反応数の比がどのように変化してきたかみると下図のようになる。事前、事後の全体的変化としては小学校の統制群が第Ⅱ・Ⅲ場面で有意であるが好ましい変化ではない。また追究的、総合的、統一的思想は実験群と統制群の間に相違はみられない。テスト問題を変えて6回実施するという条件では思考傾向の変化に差をもたらすほど影響を与えなかったといえる。

図6 思考傾向別反応の比の変化

全体の比の差 χ^2 テスト ※=P<0.05 ※※=P<0.01 } 両側検定
 項目の比の差 CR Δ=P<0.05 ▲▲=P<0.01



4. 学習の構えの変容の比較

学習指導の研究で実施した学習の構えに関する調査(52ページ参照)を実施し、結果を比較してみると下表のようになる。ここでは、小中ともに実験群と統制群との間における差が有意であるのは小問の③と⑨のみである。これらはいずれも学習方法に関する構えで、人物やできごとを時代の移り変わりや原因、結果などと関係づけて考えようとするようになった、という者は実験群のほうが多く、人物や年号、おもなできごとを多くおぼえようとするようになった、という者は統制群のほうが多い。テスト問題の内容、形式の相違がまずこのような方法的な構えに影響することを示している。

表11 学習の構えの変容 (有意差のあるもののみ)

アイウ全体の比の差 χ^2 テスト ※=P<0.05 ※※=P<0.01
 イウの項目に対する反応の比の差 χ^2 テスト ▲=P<0.05 ▲▲=P<0.01 } 両側検定

変 化 の 内 容	小 学 校			中 学 校		
	実	統	検定	実	統	検定
〔家庭での予習や復習について〕						
② 教科書、参考書の使い方について						
ア 前と変わらない。	10	6		5	10	
イ 教科書より参考書を見るほうが多くなった。	14	24 [▲]	※	23	15	
ウ 教科書の内容をていねいにみるようになった。	11	5		7	10	
③ 勉強の重点のおきかたについて						
ア 前の勉強のしかたとかわらない。	6	9		14	10	
イ 人物や年号、おもなできごとを多くおぼえようとするようになった。	14	23 [▲]	※※	6	18 ^{▲▲}	※※
ウ 人物やできごとを時代のうつりかわりや原因、結果などと関係づけて理解しようとするようになった。	15 ^{▲▲}	3		15 [▲]	7	
〔教室の授業で〕						
⑨ 歴史上の重要なできごとについて						
ア 重要なできごとや人物、年号の勉強のしかたは前とかわらない。	6	12		13	10	
イ 重要なできごとや人物、年号などを多くおぼえようとするようになった。	15	17	※	8	23 ^{▲▲}	※
ウ 人物やできごとを時代のうつりかわりや原因、結果などと関係づけて考えようとするようになった。	14 [▲]	6		14 [▲]	6	

5. 学習法の比較

前述の結果を、さらに具体的な教材を提示して確かめる結果になったわけだが、学習法調査(52ページ参照)を実施し、結果を比較してみても、やはり、実験群のほうが原因、経過、影響という全体の流れを重視したとらえ方をする者が多い。テスト問題が人名、名称、年代、用語の意味などを重点とした客観テストのみでは、どうしても流れとしてとらえるのではなく、部分的な知識をより多くおぼえようとする学習の構えを形成する可能性があるといえよう。しかし、ここでもテスト問題の相違と学習法の相違との関連を ϕ 係数でみると、その対応関係は低いので、この実験条件と学習態度の形成は非常に深い関連をもつとはいわれない。回数を多くしたり、事後指導のしかたなどによって関連はもっと深まるることが予測される。

表12 学習方法の比較

分 類	小 学 校			中 学 校		
	実	統	検定	実	統	検定
A 歴史的な流れをとらえようとするもの						
1. 海外の動き、政治、経済の面を広く関係づけながら鎖国の前後の動きを重視するもの	0	0	AとBの比の	1	0	AとBの比の差の
2. やや直線的で現象的な面もあるが原因、鎖国の過程、影響に重点を置くもの	5	4	差の検定	13	9	の検定
3. 歴史の流れに重点をおくが一面的なもの、たとえばキリスト教の伝来から、その影響、禁止などの動き	1	0	χ^2 テスト $P<0.05$	2	0	χ^2 テスト $P<0.05$
4. 2のやや不完全の形、たとえば原因と鎖国の実施の一部に重点をおくもの	14	7	ϕ 係数 0.25	9	7	ϕ 係数 0.26
Aの合計	20	11		25	16	
B 部分的なできごとに重点をおくもの						
1. かなり重要な要点であるが部分的で断片的なもの、たとえば徳川家光、島原の乱、長崎など	0	8	実験群のほうは統制群より	4	5	実験群のほうは統制群より
2. 重要ではあるが、ある部分だけに集中するもの、たとえば原因だけとか影響だけとか。	13	8	Aが多い	4	11	Aが多い
3. 若干の重要点を含むが好奇心的であったり、未しよりのものに重点をおく。たとえばなぜ日本の神仏を信じなかったか。なぜ長崎で貿易をしたかなど。	1	1		0	1	
4. 部分的であり、非常に大まかであるもの。	1	6		2	2	
Bの合計	15	24		10	19	

6. 結果の要約

- a テスト問題の内容・形式の相違は児童生徒の学習態度の形成に影響するであろうという予測のもとに実験群には主として因果関係や事象と時代の特色の関係などに関する内容を論文体を加えた形式の問題で、統制群には主として人名、年代、名称、用語の意味、概念の内容などに関する内容を客観テストの形式で、約20分程度の時間で2か月間に6回実施し、その変化を測定した。
- b 結果を測定するために作成したテストを実施してみると小学校では単純な内容の客観テストの結果も複雑な関係をとらえる論文体を加えたテストもともに実験群がすぐれている。中学校では学力診断テストの結果に差はみられなかったが、因果関係や事象相互の関連の理解をみるテストでは実験群のほうがすぐれている。小中共通に複雑さや深さを要求する関係把握に関する学力は実験群がよく、単純な記憶を中心とする学力では差はないといえよう。
- c 学習の構えの変化をみると小中ともに実験群のほうが、人物やできごとを時代の移り変わりや原因結果などと関係づけて考えるようになったという者が多く、統制群のほうは重要なできごとや人物、年代などを多くおぼえようとするようになったという者が多くなっている。
- d 具体的な教材を提示して学習方法についての比較をすると小中ともに実験群のほうが原因、経過、影響と全体の流れを重視したとらえ方をする者が多く、統制群のほうは部分的なことさらに着眼する者が多い。共同研究として、この問題をとりあげた山口県立教育研究所の研究結果でも、上記のb、c、dとはほぼ似た結果がでているので、テスト問題の内容形式の相違が長期間のうちに児童生徒の学力の質や学習方法に影響を与えるといえる。
- e しかし、思考傾向調査では変化のしかたに両群の差はみられず、また調査結果の相違と実験条件であるテスト問題の相違との相関(係数)を見ても低いこと、学習の構えの調査では両群の差が有意であるのは③と⑨のみで他の構えの変化には差がないことなどからみて、実施条件の回数が少なかつたり、事後指導が不じゅうぶんであったなど不備な点を考慮しても、この研究仮説のみでの態度形成は実践活動としては効果的とはいわれなことを示している。やはり学習指導法の改善とか日常の学習活動の評価のくふうなどと併行して行なわれるときに最も効果的であるといえよう。

以上の研究は、研究の視点を思考の態度的側面にあてて進められたものであり、社会事象に対する思想的価値観的態度や能動的に学習に参加する態度の情動的側面を実証的に分析し、解明する研究はまだ未開拓であるので今後の研究にまたなければならぬ。思考傾向テスト、認知傾向テストなどもさらに洗練され、標準化される必要があろう。この研究は3年目の研究であるので、これまで研究してきたおもしろい点をあげると次のようになる。

- | | | |
|-------|---------------------|----------------|
| 理論的考察 | ・態度の理論的考察 | (研究紀要49集, 56集) |
| | ・学習態度の分析的考察 | (研究紀要56集, 60集) |
| | ・思考の態度的側面からの考察 | (研究紀要56集, 60集) |
| | ・歴史認識にはたらく態度についての考察 | (研究紀要49集, 56集) |

児童生徒の態度(思考の態度的側面)の様態に関する調査研究

- ・認識過程における関係把握の傾向性とイメージ形成の様態について (研究紀要 49集)
- ・歴史事象に対する主観的見方と客観的見方について (研究紀要 56集)
- ・連続的な問題場面における思考操作の様態について (研究紀要 56集)
- ・認識過程における問題場面での思考傾向について (研究紀要 60集)

学習態度形成の方法に関する調査研究

- ・指導過程の改善, 学習方法の訓練(年表, 教科書の読み方)の態度形成に及ぼす影響について (研究紀要 56集)
- ・思考場面の設定による学習態度の形成について (研究紀要 60集)
- ・テスト問題の内容形式の相違と学習態度の形成について (研究紀要 60集)

以上の研究は全国教育研究所連盟による共同研究に参加して行なわれたものであり, 他の教科, 社会科の中の地理的分野, 政経社分野の態度研究(思考の態度的側面)については42年中に発刊される共同研究の報告書を参照されたい。

3か年の研究期間にわたり新潟大学 加藤 謙教授 江幡慎一郎助教授 東北大学 黒田正典教授からご懇切な指導助言をいただきながら, 筆者が未熟なためじゅうぶん活用しきれなかった点のあることとお詫びしたい。また, この研究を進めるにあたって, 多大のご協力をいただいた下記の諸先生, ならびに研究を実施した下記の学校の校長先生はじめ諸先生方に対して, 厚く感謝の意を表する次第である。

新潟市立石山中学校	武 田 統 雄 先 生
新潟市立白新中学校	福 田 哲 友 先 生
新潟市立東山ノ下小学校	高 島 廉 平 先 生
新潟市立入舟小学校	新 井 田 玄 道 先 生

この研究を担当し執筆した者は 大久保 正司 である。

思 考 傾 向 調 査

注 意

1. この調査はテストではありません。ですから知っているか知らないか、正しいか、まちがっているかということをしらべるではありません。

2. 調査の受けかたは次のようにしてください。

① どの問題もまず先生が の中にある昔のことがらと問いを読みますから、あなたがたも、いっしょによく読んでください。

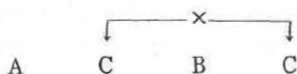
② それからすぐ答えを書かないで、A、B、C、Dの4つの答えを全部あなたがたがよく読んでください。

③ そして、いちばん、あなたの気もちに合うものから順にA、B、C、Dの記号を回答表に書きこんでください。

たとえば、Aがいちばん気もちに合うなら、1のらん(A)と書き、2ばんめがCなら、2のらん(C)と書き、3ばんめがDなら3のらん(D)と書きます。いちばん気にあわないものがBなら、4のらん(B)と書いてください。

1	2	3	4
A	C	D	B

④ 書いたら、同じ記号が2回書いてないか確かめてください。次のように書いたものはいけません。



3. 考えて書く時間は1分半から2分半ぐらいです。もし早く終わっても勝手に先へ進まず、頭をやすめていて、先生が読んでから回答してください。

4. どちらとも、順位がつけにくい場合でもよく考えて、必ず順位をつけてください。

5. 次の問題に進んでから、前の問題の答えをなおしてはいけません。テストではありませんから、その問題を考えたときの気もちがたいせつなのです。

(ふりがな省略)

(1) I № 1

戦国時代、各大名が争って、京都にのぼろうとしていたころ、織田信長はまわりの大名と戦いながら1568年、もっとも早く京都にのぼりました。そして、ふきんの大名や一揆とはげしい戦いをつづけながら、敵になった者を次々にたおし、1573年には室町幕府もたおして、だんだん国内を統一する道を開きました。

〔問い〕 このことについて、いちばん知りたい、または知っておかなければならないと思うものから順に記号を書きなさい。

- A 戦国時代にだれが、いつごろもっとも早く京都にのぼり、国内を統一する道をひらいたかということ。
- B 多くの大名がいたのに、なぜ信長がもっとも早く天下を統一するようになったかということ。
- C そのころのいくさのようすや、信長という人は、どんな人であったかということ。
- D なぜ、おたがいに戦い、殺しあわなければ国内を統一できなかったかということ。

(1) II № 2

1571年に信長は古くから勢力のある比叡山の延暦寺が反抗したので、仏像、経文、宝物などをことごとく焼き、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、死体は山や谷にみちたといわれます。また、1574年に真宗を信仰する人々の集まりである長嶋の一揆に対しては、降参した男女2万人ほどをさくの中にとじこめて、火をつけて焼きころしています。

〔問い〕 信長がこのようなやりかたをとった理由について、いちばんあなたの気もちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 原因はすべて信長のはげしい、さんこくな性格にあると思う。
- B 延暦寺や一揆が信長に反抗したからだと思う。
- C 信長の性格だけでなく、周囲の情勢に対する効果を考えたこともあると思う。
- D この時代は、人間の生命を尊重していなかったからだと思う。

(1) III № 3

このころ、キリスト教がわが国につたわりだんだん広まりましたが、信長は宣教師(神父)にはとても親切でした。教会をたてるための広い土地をあたえたり、宣教師たちをお城によんで、自分で案内して見せたりしました。また国に帰る神父には、天皇がほしいといわれたのをことわったほどたいせつにしていた<びょうぶ>をおくりました。

〔問い〕 このような信長のやりかたについて、いちばんあなたの気もちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 仏教に対するさんこくなしうちからみて、キリスト教に対する親切は不公平であると思う。
- B 信長はさんこくなことをしたが、たいへん親切なこともしたと思う。
- C 仏教をおさえたり、海外のようすを知るには、つごうがよかったからだと思う。
- D このようにキリスト教に好意をもって親切にしたことはたいへんよいことだと思う。

(2) I № 4

奈良時代に聖武天皇は、病気や災害をなくし国がよく治まるようにしようと願って、国ごとに国分寺を建てました。その中心となった大和の国分寺を東大寺といます。さらに天皇は、東大寺の中心になる仏像として、金属の大仏では世界一大きい大仏をつくりました。

[問い] このことについて、いちばん知りたい、また知っておかなければならないと思うものから順に記号を書きなさい。

- A 世界一大きい大仏をどのようにしてつくったかということ。
- B 奈良時代の仏像は、政治とどのような関係があったかということ。
- C 病人をすくうことや洪水をふせぐことをなぜしなかったかということ。
- D 国分寺や奈良の大仏は、なに時代に、だれによってつくられたかということ。

(2) II № 5

大仏をつくるにあたり、聖武天皇は「みんなが協力することによって、仏のあたえるめぐみとしあわせをいっしょに受けたい。自分のもつ富と権力でこの大仏をつくるのはむずかしくはない。しかし、大きなしごとだから、みんなまごころをもって協力してほしい」といっています。

[問い] 天皇が非常に大きい大仏をつくった理由について、いちばんあなたの気持ちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 聖武天皇が仏教をあつく信仰していたからだと思う。
- B 仏への信仰をとおして、人々の力を天皇の権力の下に集中したかったのだと思う。
- C 原因はすべて、大きな大仏をつくれるほど強い権力と富を天皇がもっていたからだと思う。
- D 天皇は国民といっしょに、仏のめぐみを受けてしあわせになりたかったのだと思う。

(2) III № 6

この大仏をつくるのに10年もかかり、全国から身分の低い人たちを何千人もむりに集めて、はげしくはたらかせました。その人たちがつらくて逃げたりするとばっせられました。聖武天皇がなくなれたよく年反乱をくだでた貴族がとらえられたとき「天皇が東大寺をつくったことにより人民は苦しんだ」とのべています。

[問い] 奈良の大仏をつくったことについて、いちばんあなたの気持ちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 天皇が国民のしあわせを祈り、国を栄えさせようと願ったことのあらわれだと思う。
- B 大仏をつくったことは人民を苦しめ、ぎせいにしたからよくなかったと思う。
- C 聖武天皇の仏像による政治の特色と権力の強さをよく示していると思う。
- D 国民のしあわせを願ったのはよいが、つくるために人民を苦しめたのは悪いと思う。

(3) I № 7

右の表は江戸時代の田畑の面積と増加した面積を示したものです。	年 代	面 積	増 加
	慶長年間(1594~1614)	1.635千町歩	} 1.335千町歩
	享保年間(1716~1735)	2.970 "	
	明治7年(1874)	3.050 "	} 80 "

[問 い] このことについて、いちばん知りたい、または知っておかなければならないと思うものから順に記号を書きなさい。

- A 田畑が多く増加したのは、いつごろからいつごろにかけてであったかということ。
- B どんな道具を使って、どのように開こんしたのかということ。
- C なぜ享保まで増加し、享保から明治まであまり増加しなかったかということ。
- D 田畑が増加したことによって、そのときの農民は幸福になれたかということ。

(3) II № 8

田畑が多くなり、農業も進歩してきた享保のころ、農民がお金にこまり、土地を質に入れて金を借り、そのうえ借りの金が返せなくなって土地を手ばなす者が多くなってきました。そこで8代將軍徳川吉宗は、農民に土地をもたせるようきまりをだしています。

[問 い] 田畑がふえ、農業も進歩してきたのに、お金に困る農民が多くなった理由について、いちばんあなたの気もちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 田畑がふえ農業が進歩すると、農民の生活はだんだんかわるからだと思う。
- B 原因はすべて田畑が増加しても、重い年貢をとられたことにあると思う。
- C 金がないとき、土地さえ質に入れば金を借りられる便利な世の中になったからだと思う。
- D 年貢をおさめるうえ、農業や生活にお金を使うようになってきたからだと思う。

(3) III № 9.

このころの農業は、米だけでなく、さつまいも、たばこ、わた、なたねなども作られるようになりました。多くの貧しい農民をやとって、いろいろな作物をつくったり、また多くの田畑を貸して貸し賃(小作料)をおさめさせたりするような金もちの農民もできました。

[問 い] 享保のころになると農民の生活はだんだんどうなってきたか、ということについて、いちばんあなたの気もちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 農業が進歩し、お金を使うような世の中になったので、農民の貧富の差が大きくなったと思う。
- B お金にこまる貧しい農民がいたし、また人をやとったり、土地を貸すほど金もちの農民もいるようになったと思う。
- C 田畑がふえ、いろいろな作物をつくったので、多くの人を使ったり、土地を貸すような農民があらわれたと思う。
- D 年貢が重かったから、農民はやはり貧乏であった。このような金もちの農民は例外で考える必要はないと思う。

(4) I Ⅷ 10

大日本帝国憲法(明治憲法)は、国王の権力の強いプロシヤ(ドイツ)の憲法を参考にして伊藤博文が中心になってつくりました。そして1889年(明治22年)に天皇の名で発布(国民におおやけに知らせること)しました。この憲法では天皇が日本の国を治める主権をもち、天皇の力が大へん大きくなっていました。

[問] このことについて、いちばん知りたい、または知っておかなければならないと思うものから順に記号を書きなさい。

- A なぜ、国民を中心にしないで天皇の力を大きくしたのかということ。
- B 国を治めるのは天皇より国民のほうがよいという反対はなかったかということ。
- C このころの天皇はどのように偉く、どれほど権力が強かったかということ。
- D 大日本帝国憲法は中心になってつくった人がだれで、なんねんに発布されたかということ。

(4) II Ⅷ 11

そのころ、民主的な憲法をつくって議会政治をしなければいけないという運動が民間に強まっていました。しかし、プロシヤ憲法を参考にして、その国の人の指導もうけたこの憲法は、天皇が陸軍や海軍を直接うごかす力をもち、国会、内閣、裁判所は天皇の権力の下にありました。また憲法の改正も天皇がいひださない限り、改正できないようになっていました。

[問] 天皇の権力をこのように広く大きく決めた理由について、いちばんあなたの気もちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A そのころのようすから、日本の国がらにあわせ、しかも政府の力を強めようとしたからだと思う。
- B そのころは、日本の民主主義がよく発達していなかったからだと思う。
- C 原因はすべて天皇の力を大きくするほうが政府にとってつごうがよかったからだと思う。
- D 国王の権力の強いプロシヤ憲法を参考にして、その国の人の指導を受けたからだと思う。

(4) III Ⅷ 12

この憲法では、制限はあったが国民の言論や宗教の自由も認められました。また憲法ができたことよって、日本はアジアでもっとも早く議会できめた法律で政治を行なう(立憲政治)ようになりました。

[問] 大日本帝国憲法について、いちばんあなたの気もちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 天皇を中心とする政治のしくみがはっきりし、議会政治が行なわれるようになったと思う。
- B 大日本帝国憲法には民主的でないところと民主的なところがあるように思う。
- C たとえむかしでも、政治の広い面にわたって、天皇の権力を強くした憲法をつくったことはわらうと思う。
- D 憲法には民主的な内容もあるうえ、アジアでもっとも早く議会政治が行なわれたからとてもよいと思う。

[10分休けい、次をめくらないこと]

(5) I № 13

1549年にフランシスコ・ザビエルがキリスト教をつたえてから、日本にくる宣教師(神父)たちはだんだん多くなり、キリスト教も広まってきました。この宣教師たちを織田信長は親切にたすけてやりましたが、豊臣秀吉は1587年にとつぜん日本にいてはいけないと追放令をだしました。

[問い] このことについて、いちばん知りたい、または知っておかなければならないと思うものから順に記号を書きなさい。

- A 宣教師たちがどのような生活をし、日本のことばをよく知らないでどのように教えたかということ。
- B キリスト教はだれが、いつごろ日本につたえ、だれによって禁止されたかということ。
- C 秀吉はキリスト教のよい点や信仰の自由をどのように考えたかということ。
- D 信長が親切にたすけた宣教師たちをなぜ秀吉がとつぜん追放したのかということ。

(5) II № 14

秀吉がこの命令をだしたのは九州の大名をせいばつし、天下をほぼ統一したころでした。とつぜんだした命令の中には「日本は神国であるのにキリシタン国から悪い法をつたえるのはよくない。・人々を信者にし、神社や寺をこわすのは非常にいけない。・キリスト教の考えかたで仏の教えを悪くいうのはけしからん」といっています。しかし、ある宣教師は、キリスト教に対する秀吉のとつぜんのいかりによるものだとのべています。

[問い] 宣教師を追放した理由について、いちばんあなたの気持ちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 仏教をわるくない、神社や寺をこわしたのだから日本の政治家として追放したのはやむをえないと思う。
- B これはうわべだけの理由で、原因はすべて秀吉のキリスト教に対するとつぜんのいかりによるものだと思う。
- C 追放した時期からみて、キリスト教の広まりや信者の考えが政治をするのにつごうがわるくなったからだと思う。
- D そのころは、宗教や信仰の自由がたいせつであることを考える世の中でなかったからだと思う。

(5) III № 15

キリスト教を信仰する者はだんだん多くなり、その中には武士や大名もいました。宣教師たちは広く人々を平等に愛するという教えのもとに、病院をつくったり、親のない子どもをすくう孤児院をつくったりして、困っている人々をたすけました。また天文学や地理学や海外のようすなどもつたり、このころの日本の文化に大きな影響をあたえました。

[問い] 宣教師たちを追放したことについて、いちばんあなたの気持ちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 宣教師たちは、よいことをし、よい影響をあたえたのだから、ぜったい追放するべきでなかったと思う。
- B 古くからある仏教をわるくない、神社や寺をこわす影響をあたえたのだから、政治家としてやむをえないと思う。
- C 宣教師たちを追放したことはよくないところもあるし、またやむをえないところもあると思う。
- D キリスト教が多くの人々の考えや行ないに強い影響をあたえたので、秀吉は用心したのだと思う

(6) I № 16

1185年に源義経は尾島の戦いや壇の浦の戦いをおして平家をせめほろぼしましたが、兄の源頼朝との仲がわるくなりました。頼朝は1189年に義経をせめほろぼし、1192年には鎌倉に幕府を開きました。

〔問い〕 このことについて、いちばん知りたい、または知っておかなければならないと思うものから順に記号を書きなさい。

- A 頼朝は義経に対して、兄としての愛情をぜんぜんもたなかったのかということ。
- B てがらをたてた義経がなぜ兄の頼朝にきらわれ、ほろぼされたのかということ。
- C 源平のたたかいのようすや、義経のさいごのようすはどのようであったかということ。
- D 鎌倉幕府は、だれが、なんねんにひらいたかということ。

(6) II № 17

義経は平家をせめほろぼしてから、兄に会おうとして鎌倉に帰り、2ども決してそむく気がないという誓いの手紙をだしています。しかし頼朝はゆるさなかったので鎌倉にはいることができず、ついに京都に帰りました。ですから義経が兄にそむこうという気持ちがこのころまでなかったことはたしかだといわれています。

〔問い〕 頼朝が義経をせめほろぼした理由について、いちばんあなたの気持ちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A このころまで義経はそむく気がなかったのだから、このあとできごとを考えればよいと思う。
- B 原因はすべて、頼朝のつめたい、うたがい深い性格にあると思う。
- C 自分の勢力を強めるために、兄弟でも親子でも争う時代だからだと思う。
- D 頼朝の性格だけでなく、頼朝の立場や義経の行動も考える必要があると思う。

(6) III № 18

義経は頼朝のいいつけにそむき、法皇からよい位をもらったり、九州で勝手に命令をだしたり、こうさんした平家のむすめを妻にするなど勝手なふるまいがあったようです。義経は鎌倉から追い帰されてから、頼朝を討てという法皇の命令をもらっています。しかし、頼朝は多くの武士をさしむけて法皇にこの命令をやめさせ、ぎゃくに義経をとらえるという理由で全国に家来をおいて、自分の勢力を広めました。

〔問い〕 頼朝が義経をせめほろぼしたことについて、いちばんあなたの気持ちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 義経にもわるいところがあったし、また頼朝の性格にもわるいところがあったと思う。
- B 義経をそむかせるように追いつめたのは、やはり頼朝のうたがい深い、つめたい性格だと思う。
- C 頼朝が義経をせめほろぼしたのは、やむをえないことだと思う。
- D 頼朝は命令をてっていさせ、さらに自分の勢力を広め、権力を強めたかっただと思う。

(7) I Ⅷ 19

明治の初めごろ、三池・高島などの炭坑、釜石・佐渡・阿仁などの鉱山、兵庫・長崎などの造船所、広島・愛知などの紡績所、富岡製糸場などを官営（政府が経営すること）にして外国から新しい機械を入れ、技術者をまねいて生産を高める努力をしました。

〔問い〕 このことについて、いちばん知りたい、または知っておかなければならないと思うものから順に記号を書きなさい。

- A そのころの日本と外国の産業のようすはどのようにちがっていたかということ。
- B 外国からどんな機械や技術を入れたのかということ。
- C 産業の発達からみて、官営にした鉱山・炭坑・工場の中で、なまえをおぼえる必要のあるものはどれかということ。
- D 外国の機械や技術さえ入れれば、生産は高められたかということ。

(8) II Ⅷ 20

炭坑・鉱山・工場などを官営にするために使ったお金は約3203万円でそのころとしては非常に多くのお金でした。しかし、利益は少なく、約1486万円という多くの損をしました。そこで民間の産業もそだってきたので、次々に安い値段で民間にはらいさげました。

〔問い〕 新しい機械や技術を入れながら多くの損をした理由について、いちばんあなたの気もちにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 機械や技術・事業のしかたが、そのころの日本のようすに適さなかったのではないかと思う。
- B 設備に使ったお金が多かったので、利益をあげても、おいつけなかったのだと思う。
- C 原因はすべては政府の役人の事業のしかたがわるかったことにあると思う。
- D 早く産業を近代化しようと、いそぎすぎたからだと思う。

(7) III Ⅷ 21

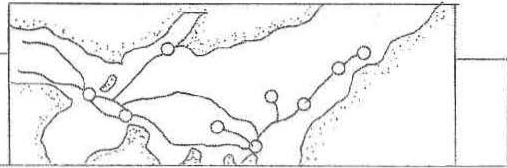
富岡製糸場の記録によると、この工場から技術の先生として各地にいった者が数千人おり、地方の技術を高めまた各地に機械による生産をゆきわたらせました。しかし、釜石製鉄所では多くのお金をだして外国人の技師をよんだり、機械を使ったけれども、ついに、満足できるような鉄がつかれず、明治15年には、いったん製鉄をやめました。

〔問い〕 政府が工場や鉱山などを官営にしたことについて、いちばんあなたの考えにぴったりするものから順に記号を書きなさい。

- A 政府が多くの税金を使って、損をし、しかも失敗しているのだから、官営にしたことはわるかったと思う。
- B すずんだ機械と技術を政府が輸入してひろめ、のちに民間にはらいさげる方法で産業を近代化したと思う。
- C 官営にしたことがよい影響をあたえた場合もあったし、また失敗した場合もあったと思う。
- D 富岡製糸場が民間にあたえた影響を考えると、やはり官営にしたやりかたはよかったと思う。

(8) I № 22

江戸時代には、右の図のようにおもな道路が発達し、そこには宿場もつくられました。



[問い] このことについて、いちばん知りたい、または知っておかなければならないと思うものから順に記号を書きなさい。

- A 街道の風景や大名行列、旅のようすなどはどのようなであったかということ。
- B このころの交通のことでおぼえておかなければならないおもな道路や重要な宿場町はなにかということ。
- C 道路の発達とそこでの政治や産業との関係はどうであったかということ。
- D 幕府や大名・武士につごうがよくても町人や農民にはどうであったかということ。

(8) II № 23

このころは、江戸を中心に関所がおかれ、旅人の取り締まりはげん重でした。また宿屋もたたみじきのへやや上等なほうで、むしろじきのへやもありました。富士川・天竜川・安倍川・大井川などの大きい川は橋がかけてなく、川をあるいてわたりましたが、大雨のときはしばしば洪水になり川が溢れました。このようなときは川どめになり、旅人はたいへんこまりました。

[問い] 川に橋をかけなかった理由について、いちばんあなたの気もちにびったりするものから順に記号を書きなさい。

- A このころの政治は人々の迷惑を考えずに、おこなわれたからだと思う。
- B 川が大きくて、そのころの橋をかける技術では、こんなんであったからだと思う。
- C 原因はすべて敵がせめるのをふせぐ軍事的な目的にあると思う。
- D 敵をふせぐだけでなく、洪水のたびに川のようにすがかわったこともあると思う。

(8) III № 24

江戸時代に弥次さんと喜多さんの旅のようすをおもしろく書いた東海道中膝栗毛という本があります。この本には、そのころの宿場町のにぎやかなようすや、旅のたのしさ、おもしろさなどもいろいろ書かれています。

[問い] そのころの旅について、いちばんあなたの気もちにびったりするものから順に記号を書きなさい。

- A そのころの旅は苦しいことやつらいこともあったが、いっほうたのしいことやおもしろいこともあったと思う。
- B これは、ものがたりだから、たのしそりに書いたので、むかしの旅はやはり不便で苦しく、つらかったと思う。
- C その当時の人がたのしそりに書いているから、やはり、そのころの旅はたのしくおもしろかったと思う。
- D 人々は今から考えるほど不便と思わず、むしろだんだん旅をたのしめるようになってきたのだと思う。

学 習 法 調 査

あなたはふだん社会科の勉強をするとき、とくにどんなことに重点をおいて注意しますか。次の鎖国の場合を例にして説明してください。

ある教科書では次のように書いてあります。これを読んで、下の問いに答えてください。

外国との交通がさかんになった結果、キリスト教もさかんになりました。ところがキリスト教の信者は、日本の神や仏を信ぜず、キリスト教の神の前では人はすべて平等であるというので武士が世の中をおさめていくのにつごうが悪いことがありました。そのため、幕府はキリスト教を禁止しました。しかし、いっぽうでは貿易をさかんにしたのでキリスト教のとりしまりは、じゅうぶんではありませんでした。

そこで、三代將軍家光は日本人が外国にいくことや外国にいる日本人が帰国することを禁止しました。そのころ、九州の島原半島でキリスト教の信者を主とする農民が島原の乱をおこし(1637年)幕府を苦しめました。

島原の乱にこりた幕府は、キリスト教のとりしまりをいっそうきびしくし、ついにオランダと中国をのぞいた国々といききをかたく禁止しました(1639年)オランダ人も中国人も長崎で貿易をゆるされたにすぎませんでした。これを鎖国といえます。

その後、200年あまり、国内には戦いもおこらず、産業や文化が発達しましたが、日本は世界の動きとほとんど関係なく、島国の中にとじこもることになりました。

問1 あなたはまず第一にどんなことを重要だと思って注意しますか。下に説明してください。

問2 第2番目にはどんなことに重点をおいて注意しますか、下に説明してください。

問3 第3番目にはどんなことに重点をおいて注意しますか。下に説明してください。

学 習 の 構 え の 調 査

この調査は教育研究所が研究のために行なうもので担任の先生が行なうものではありません。したがって担任の先生も見ませんし、学校の成績とも関係がありません。ですから、ありのままに答えてください。

調 査

あなたの社会科の勉強のしかたは9月から10月の初めごろに比べて変わってきたところがありますか。次の質問に対して、あてはまるところに○印をつけなさい。

問I 〔家庭での予習や復習について〕

① 予習や復習をするか

ア 前と変わらない。

イ 前よりしなくなった。

ウ 前よりするようになった。

② 教科書や参考書の使い方について

ア 前と変わらない。

イ 教科書より参考書を見るほうが多くなった。

ウ 教科書の内容をていねいにみるようになった。

③ 勉強の重点のおきかたについて

- ア 前の勉強のしかたとかわらない。
- イ 人物や年号、おもなできごとを多くおぼえようとするようになった。
- ウ 人物やできごとを時代のうつりかわりや原因、結果などと関係づけて理解しようとするようになった。

④ 疑問な点や問題点をはっきりさせることについて

- ア 前とかわらない。
- イ 重要なところはノートに書いてもわからないところ、質問したいところは前より考えなくなった。
- ウ 予習でわからないこと、質問したいことなどを考えるようになった。

問Ⅱ [教室の授業で]

⑤ この時間は、何を勉強するかということを受業のはじまる前からわかっているか。

- ア わかりかたは前とかわらない。
- イ 授業がはじまってからわかる場合が多くなった。
- ウ 前よりは授業のはじまる前からよくわかっているようになった。

⑥ 勉強がすすむにしたがって、疑問な点やこういうことを調べたいという考えがおきてくるか。

- ア 考える程度は前とかわりがない。
- イ 前よりはかえって考えなくなった。
- ウ 前より考えようとするようになった。

⑦ だされた問題について意見をのべることについて

- ア 意見をのべようとする程度は前とかわりがない。
- イ 前よりかえって意見をのべようと思わなくなった。
- ウ 前より意見をのべるようになった。

⑧ 歴史上の事がらを比較して考えることについて

- ア 比較して考えようとする程度は前とかわらない。
- イ 比較して考えるより、その時代のことをまずおぼえようとするようになった。
- ウ 前に学習したことと比較して考えようとするようになった。

⑨ 歴史上の重要なできごとについて

- ア 重要なできごとや人物、年号の勉強のしかたは前とかわらない。
- イ 重要なできごとや人物、年号などを多くおぼえようとするようになった。
- ウ 人物やできごとを時代のうつりかわりや原因、結果と関係づけて考えようとするようになった。

⑩ 先生の説明を聞くとき

- ア 話の聞きかたについては前とかわらない。
- イ 前よりは、別のことを考えたり、となりの人とおしゃべりすることが多くなった。
- ウ 何を言おうとしているのか考えながら聞くようになった。

⑪ 質問されて答えるとき

- ア 答えかたは前とかわりがない。
- イ さされても、だまっていたり、わかりませんと言うことが多くなった。
- ウ 教科書、参考書、ノートを見ながら答えるようになった。
- エ 自分の考えた結果をありのままに話すようになった。