



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	授業調査：授業の構造と教師の指導性
Author(s)	砂沢, 喜代次; 鈴木, 秀一
Citation	北海道大學教育學部紀要, 7, 71-151
Issue Date	1960-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28990
Type	departmental bulletin paper
File Information	7_P71-151.pdf



第2部 授業調査

— 授業の構造と教師の指導性 —

砂 沢 喜 代 次 鈴 木 秀 一

目 次

はじめに

I 分析仮説

II ケース分析

(1) 1年社会科地理授業の分析

(2) 2年国語物語教材授業の分析

(3) 4年社会科歴史授業の分析

(4) 5年社会科歴史授業の分析

III 調査の結果についての若干の考察

はじめに

第1部においては、教授—学習過程における認識深化のプロセスをアイデアルな形で考察し、事実資料による検討によって、そのプロセスの特質のいくつかを明らかにしようと試みた。以上の考察を土台として、ここでは、教授—学習活動の実践的な単位である授業をとりあげ、調査・分析を試みた。

研究の手続きとしては、1時間乃至数時間連続して、テープコーダー及び観察員による教授—学習活動の記録をとり、整理・分析・総合的考察を試みるという道を踏んでいる。

なお、分析対象とした授業の構成についていえば、①研究者と実践者が予め共同討議をして、仮説的予測に基いた指導案を構成した実験的授業と、②実践者のみによる指導案構成授業の両者が対象として取り上げられている。

また、調査対象とした教科学年は、全教科・全学年(小学校段階)にわたっているのであるが、ここでは認識深化を明らかにしやすいものという意味で、内容教科(とくに社会科と国語・物語教材)をとりあげた。なお、1年・2年・4年・5年をとりあげたことには、特別な意味はない。学年的な認識発達段階を考察することは現在のわれわれの研究段階からいって、なおさきのことに属する。したがって個々の分析事例は、それぞれの特殊な条件のなかで、その特殊性を保持したままでの意味を明らかにすることにとどまっていて、一般化、あるいは法則定立にはほど遠い。研究体制・研究条件(実験研究構成の現実的条件)整備の困難なために、それはなお将来の課題となっている。ここでは、授業調査の方法的な側面(現象整理・分析枠組など)の整備と、特殊条件のなか

にある事例での「教授—学習過程における認識発展の契機・構造及び教師の役割」の探求が中心課題となっている。したがって、研究全体からいうならば、第1部に展開されたようなアイデアルな理論的仮説を実証的に検討する第一段階の中間的報告となる。

I 分析仮説

(A) 仮説構成の基本的な考え方

われわれが教授—学習過程というとき、その基本構造として

① 教師・教材・子どもの三要素の存在

② この三要素の間の非連続性の存在

を考え、この非連続(断絶)——これを第1部で矛盾構造として解明している——を克服する動因として、

① 教師における教授意欲

② 子どもにおける学習意欲

を指定した。そしてこの意欲を基本的に規定するものとして教授—学習活動に直接参与する教師—子どもの間の社会的人間関係を第一義的に、ついで教師相互間、教師—父母(地域の人々)間、子ども相互間の社会的人間関係、さらに間接的には、教育の社会的諸条件との関係(漠然とした、人々の教育観—学校観及び教育要求、企業その他と学校との関係と企業の教育要求、教育管理機構及び文教政策に表現される諸関係及び要求)を考えている。

このような社会的な人間諸関係のうみ出す諸問題の学級・学校場面における現出は、生活指導のとりあげるべき主要課題と考えるが、いまのべたように①意欲を規定する、という点のみでなく②教授—学習活動の主要な思考内容・思考様式に価値的(感情的)な着色を行い、教授—学習活動の発展を規定する、という点で、教授—学

習活動考察の重要な視点とならなければならない。

したがって、実際の授業の中では、直接このような生活指導の問題が教師あるいは子どもにも意識され、話し合われるということは少いけれども、なお、授業の質的发展の規定要因として考察すべきであろう。だが、この社会的人間諸関係の授業発展に及ぼす規定力の強度や要因構造を分析する枠組はできていない。これまでの諸研究、観察記録の検討がまだ十分に進んでいないので、本調査では、僅かに、二・三の事例で、(ロ)の価値的な感情の様態と、推測される教授-学習活動展開への関係を指摘するにとどまった。

第二に、われわれが教授-学習の活動を過程としてとらえようとするとき、「過程」のことに示されるように、一定の時間的経過の上に展開される活動としてとらえるだけでなく、準備的な静態的な段階、課題の明確な顕現とその克服・飛躍の段階、課題解決後の定着、そして新しい課題が生まれ、新たな準備がととのえられる段階などのすべてを含む一連の活動のつながり、展開として把握している。したがって、それは、教育目標や内容に表現される価値の内在化の過程であり、子どもにとっては生長の過程であり、とくに子どもの精神的身体的諸力の伸長の過程であるが、同時にそれは個人的な体験として意識される過程ではなく、他から触発され、指示され、示唆され、同様に他に働きかけるという過程である。つまり集団内の成員相互間、指導者-成員間の **Communication** (あるいは **discommunication**) を通して精神的身体的諸力が伸長していく過程である。この場合、授業はひとつの **Communication** の過程だといっても、目標・内容=価値の内在化を教授-学習過程の本質と見るのであるから、この過程の分析では、定量的な取り扱いよりは定性的な取り扱いを要求すると思われる。

以上のような考えから、授業は①一定の集団内の成員相互間の、思考の内容と方法についての交流、相互伝達を中心とする活動であるが、②成員の相互伝達によって、その思考内容・方法が一定の価値的な方向に深化発展するように統御されており、③ひとくぎりの相互伝達活動(A)から他の相互伝達活動(B)への移行は、むしろ、Aにおいて指導者・成員によって醸成され、意識された価値的な要求(課題意識)を跳躍台とする集団的な精神的・身体的諸活動の発展である、と考えたのである。

そこでわれわれは、

(イ) 教育目標・授業計画に基いて、授業の基本的な発展路線を確かめ、

(ロ) 全発言記録から末梢的な発言をのぞき、思考の内容のまとまりによってコミュニケーションの単位分節を定め、

(ハ) 思考操作の種類とその連結のし方にしたがってコミュニケーションの構造類型を定め、

(ニ) 一定の、思考の深まりを志向する構造をもった単位分節の連続に、(イ)の基本的な発展の路線と構造がどのように現われているかを検討し、

(ホ) 以上の1時間の授業(教授-学習)における思考の発展・深化を、とくにその発展契機の①思考操作、②思考内容の③統一された構造と④その子どもにとって意味を検討することによって、そしてこの際に、さきにもべた社会的な人間諸関係の性質・現在の生活の歴史的社会的な意味から考えられるこの発展契機の意味、などの視点を入れることによって、教育に関する認識論的・実践論的レベルでの認識の深化・発展を学習活動に即して検討する。

といった、研究の手続きを想定した。次にいまのべた(イ)について、説明しよう。

(B) コミュニケーションの構造類型

一般にコミュニケーション分析は、最近の言語心理学、情報理論などのなかで発達させられている。だが、われわれの研究目的は、いわばコミュニケーションの教育的機能を教授-学習場面でのコミュニケーション分析を通して明らかにするところにある。したがって、コミュニケーションの構造を見る場合に、①指導者-（集団）-集团成员個人、あるいは集团成员-指導者-集团成员といった、コミュニケーションへの社会的参加形式の構造、②そのコミュニケーションに示される（指導計画に規定された、あるいは子どもをとりまく社会的現実及び意識構造に規定された）思考の内容と思考操作の発展水準の二つの視点を主要な手がかりとして考えていくことが重要と考えられる。

こうしてこれまでの授業記録を検討してみると教授-学習のコミュニケーションの基本的な構造類型を四つの型（単純完結型・累加型・屈折深化型・集約型）及びその変型と考えることが出来ると思われた。いま、その各々について説明しよう。

(1) 単純完結型

コミュニケーションの類型として、まず単純完結型と名付けるものを取りあげる。この類型では、教師が発問してそれに子どもが答える場合か、あるいはその逆の、子どもが発問して教師が答える場合である。

普通の授業ではあまり出て来ない類型であるが、低学年あるいは、ラポー!の形成されていないような者の会

第2部 授業調査

第1表 単純完結型

(1)	P. 自本で考えたことでもよいか?	T. 先生が大切だと言ったことを書け
(2)	T. 昨日でなくともよい、すごいけんかした人いないか?	P. スキーしていた時
(3)	P. この花なんという名前?	T. チューリップだよ

類型 ②?—① (②?—①)

(註) T?→教師の発問, P→子どもの発言, T. →教師の発言, P.?→子どもの質問

話の中にこの類型が多発されるようである。第1表(1)の例は、普通に見られる質疑応答の型である。このような質疑応答のコミュニケーションは単純完結型を形成していて、この質疑は単なる事実のたしかめという内容を持っている。疑問とそれに対する解答の内容によっては、第二、第三の質問をし、類型を異ったものへ移し変える場合もあり得る。この類型は、学習過程の初め、または終り、そして作業をとり入れた授業に多発する。このような時に事実のたしかめが多くなされるからである。

次に、(2)の例の説明にうつろう。この例は本来教師の意図としては拡散をはかったのである。「けんか」を授業中にとりあげようとしたのであるが、子どもからあまりけんかの例が出なかったときのコミュニケーションの型である。このように、教師の意図は子どもの中に拡散浸透をはかりながらも、その時の問題の出しかたが、内容的に突然であったり、相手とのラポートが十分に形成されていなかった場合にこのような第二の例としての単純完結型になる場合が多く見られる。また特に指名して発言させる場合にも見られる。

(3)の例は、低学年に多発する例として見られるが、このような単純な形で経験の累加をしているものがこれに

あたる。事物の各称を問う場合にこの例になりやすいのであるが、逆に自己の経験の確かめを目ざした結果としてこのような類型を構成する場合もある。

学習過程そのものが、意図的活動である以上、このようなコミュニケーションの単純な完結は好ましいものではない。概念形成の過程は決してこのように単純なコミュニケーションを通じて得られるものではないであろう。作業中の事実のたしかめとして生じるこの類型はやむを得ないが、教師は、子どもに対してたえずコミュニケーションの型を複雑にして浸透をはからなければならない。勿論、この場合に、子どもの心理的発達度を条件に考えなければならないが、子どもの多様性は子どもの概念形成の過程を複雑にするし、このことが、集団思考の質を決定することにもなる。この意味からしてコミュニケーションの方法にも多様性が要求される。知識は単なる経験の累加ではなく、たえず有意味の連関をもつ。したがってコミュニケーションの多様性も当然であろう。単純完結型が多く表われる学習過程は、集団思考も単純であり、したがって、子どもの概念形成についても問題のある授業であることが指摘されうる。

(2) 累加型

第2表 累加型

(1)	T. 職人というのは?	P. 仕事をおぼえた人			
	類型 ①?—	P. 親方の仕事場において仕事している人			
	②	P. 大工のように手さきで仕事をしている人			
	③				類型 ①?— ②—③—④—⑤
(2)	T. 手工業で何をつくったか?	P. 刀	P. よろい	P. 土器	P. やり
(3)	T. 徒弟というのは?	P. 親方の家に住み仕事を教えてもらう	P. 年期をきめてある	P. 家の手伝いもする	
	類型 ①?—②—③—④				
	⑤—⑥—⑦	T. 給料は?	P. もらわない		
	⑧—⑨	T. 働く時間は?	P. きまっていない		

教師が通常子どもと話し合うのは子どもの集団とである。そこでは、教師が集団に対して話しかけるというコミュニケーション類型をとることになる。一斉授業においては勿論であるが、たとえば図工科のような子どもの製作過程において、一人の子どもと話し合うことでさえ、その中に全体のために必要な事項があれば、すぐそれを集団に告げて確かめたり、注意をうながしたりする。したがって、教師の発言そのものは、集団の中に拡散浸透をして行く性質を、たえず附随させている。そこで、子どもは、発問に答えるにあたって普通は大勢の子どもの発言累加という形をとる。このために、1時間の学習過程においてこの類型は非常に多く使われているのが事実である。

次にこの累加型の内容分析に入りたい。第2表に見られるように、この類型も三つの特徴を持ってそれぞれ必要に応じて使われている。まず①の場合であるが、定義付けを子どもに要求しているのがこの例である。事物についてその本質をつきとめようとする時には、子どもに対して、思考操作上からは主として識別(discrimination)の働きを期待している。この事実を視覚的に図示するに当たって、発言群を垂直の線で結び、縦の累加の形態によって示した。

②の例は、江戸時代における手工業製品についてその総合あるいは一般化(generalization)をめざした具体化を子ども達に求めたものである。同じ累加型の類型として分類できるが、子どもに求める思考操作や、教師のねらう結果が事物の一般化であることにより、この発言群を図示するに当たっては水平線を用いた。種概念の累加によって類概念を明確にしているのである。

子どもは、とくに低学年においては識別はしても分類(classification)に困難を感じるものである。その識別のしかたも「Aとは同じではないもの」としてのBという存在を識別する。子どもに識別を要求しながら、充分にそれがはたされない場合、それに加えて不足な要素を教師がとりあげて発問する事例がある。その例が③に示したものである。教師が識別を期待しながら、子ども達がそれに反して問題の核心にせまりえない時に、自らその問題を受けて核的要素を子どもの前に提示する例である。この手段によって、教師は次の集約段階で分類作業を完了するに必要な要素をすべて提示するのである。教師は、このようにして、識別を要求したにもかかわらず子どもの発言が一般化の方向をたどってしまうような事例に対して、種々フィードバックをしながら概念を正しく定着させるためのコミュニケーション操作をする。概念として記憶されない知識は使えないのである

が、概念定着をはかるためになされる発問(その多くは集団に対する拡散浸透であるが)には、その内容把握に対する有効性の度合いあるいは契機がゆだねられているといつてよい。いかなる原理、あるいは概念を理解させるにしても、使われる言葉が子どもにとって適切なものでなければ、意味結合の深化には混乱をきたす。この意味でまず子どもに、種々累加的発言をさせることが非常に重要な条件であると考えられる。累加された発言の中で、子どもたちは自らの発言を具体的に比較する。そのための必要条件として、多数の子どもの累加的発言が望まれるのである。

(3) 屈折深化型

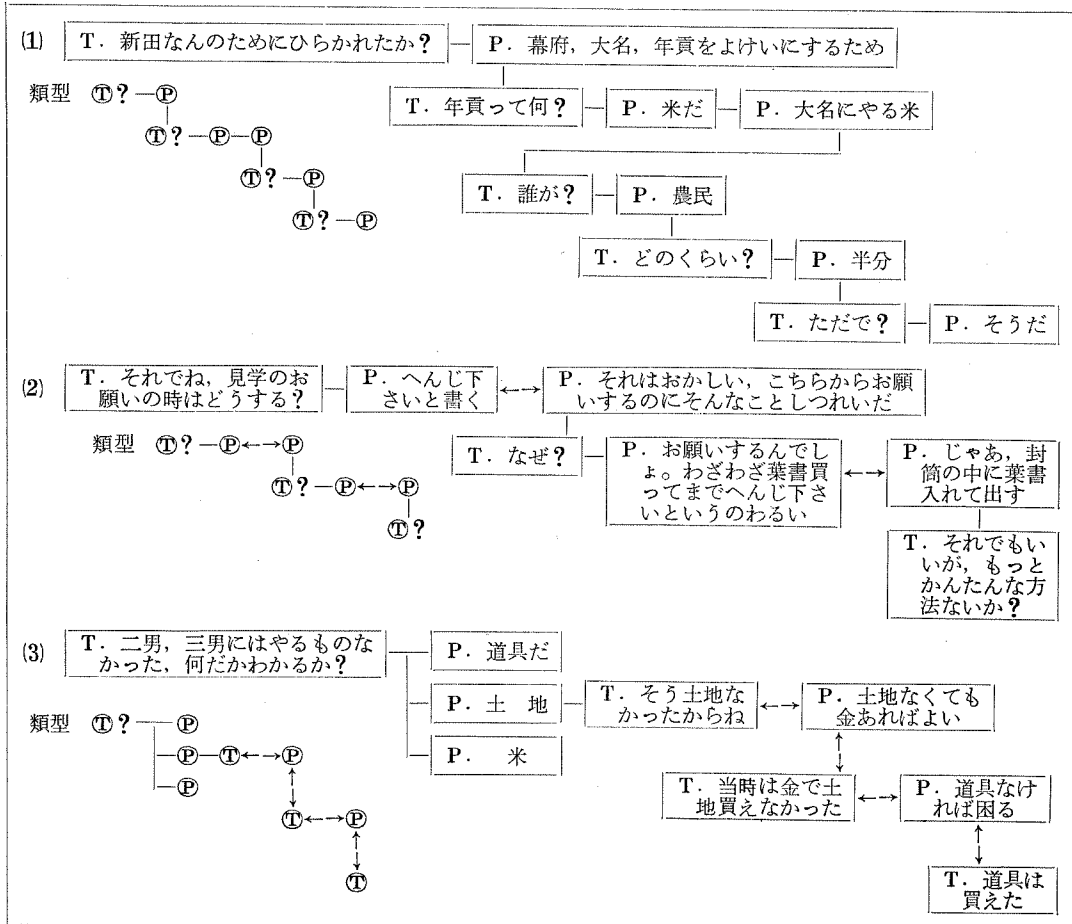
子どもの発言内容には様々な差異あるいは矛盾を含んでいる。教師の発問に対して、子どもなりに答えるが、その答えの内容は種々の異った意味又は概念の中から選択されて出て来たものである。選択のしかたは、一見盲目的とさえ見られるような試行錯誤的なものや、あるいは与えられた場を調査することにより選択される場合もある。いずれにせよ、かつて学習したものの中から選んで答えることは事実である。

このような、いわば子どもの生活経験を新しい状況に適合するように変容させてやること、あるいは新しい概念適用を要求することによって、新たな関係把握をさせるための指導がなされている。しかし、子どもの生活経験には差異があるし、その発言内容も異なる場合がある。このことが原因となり、実際の学習過程において概念意味の明確化あるいは意味・概念の結合がなされて、時には屈折し、時には累加、累積されたコミュニケーション類型を形成する。ここでは、子どもの生活経験の差異は取りあげず(この問題は章を改めて論ずる)、結果的なコミュニケーションの類型化をはかっておきたい。

子どもの発言の中には、多くの場合、基本的要素が他の不必要な要素と混在している。したがって、その意味がおうおうにして明確でない。そこで教師はこの子どもの発言に対して、基本的要素を抜き出して解答を求めたり、疑問を発して不明確な点を暗示する。しかし時には、教師の集約に対して、子どもの側から対立的な発言がなされることもある。このように、意味の明瞭化をはかりながら、正しい概念に対する意味内容を累加して行くという、認識の深化過程を示すものとして屈折深化の類型が見られる。

①の例からその内容分析に入ることにする。この例は、徹底的に教師1人によって屈折深化がなされたことを示している。しかし、このように対立もなくスピーディに屈折して行くのは、多くの場合は、前時に学習した

第3表 屈折深化型



(註) (2)の例は, 山中升著「社会科の創造的指導法」理想社版, P. 19の実践記録より引用して類型化したものである。

ものを想起させる時に見られるものである。この例のように、典型的に四層にまで屈折の行われるのは、小学校段階ではめずらしい。一層か二層の屈折が普通である。

(2)の例は子どもの対立的発言を含みながら屈折して行く類型である。教師は、子どもの対立的発言の中核を、それとなく疑問として提示する。この教師の疑問により、子どもはより明瞭な意味内容によって対立する。学習過程においては、子どもの既習経験を、ただ漠然と適用させるのではなく、積極的に実験的な解釈あるいは実際の適用をさせるべきであろう。子どもの最初の直観を大切にすることは当然だが、その中にも疑問をもたせるところに、子どもに対する教育的進歩が見られる。この意味で、子ども同志の対立的発言は、子どもの精神的発達段階をそのまま場にした指導を可能にする。ここからは、直接に子どもの認識の基底にせることが出来る。

る。子どもは、自分と異っているが故に、自分のあやまちではないという考え方をする。子どもの直観に対して疑問をもたせるためには、教師は積極的に、子どもに他との対立を疑問的に意識させなければならない。

(3)の例は、先行した発言に対して、積極的に疑問を提示した例である。ここで見られるのは、教師が発言集約をしたことに対する否定的な発言である。変容は、自己の有するパターンによって適応し切れない時に起る。パターンそのものはその人間の既習概念によって形成されているが、この既習概念によって反応し得ない時には次のことが起る。自己の既習経験によって説明出来ないのは、自分が間違っって覚えていたためか、あるいは相手が間違っているかという矛盾感情の発生である。この感情を経ないままに新しい意味内容の定着はあり得ないのが普通である。この例外にあるものは、学習過程に対す

る無関心か、または、学級内における人間関係の解放が充分でない場合と考えてよい。生活指導の重要性もここにある。

子どもの思考パターンの変容のためには、以上の理由により、パターン自体が問題となるようにし組まれた多様な場を与えてやる必要があるし、このような例として、(3)の例を特に重要視したい。

この過程においては、教師自身も変容されることに注意したい。この(3)の例において(社会科授業分析その1、発言連関図参照)教師は、「くわしくは明日授業しよう」という処理のしかたをしている。しかし、この問題の本質は、教師と子どもとの知識量の相違ということ以上に、教材構成そのものに根本的原因があるように思う。つまり、子どもの発言は、自分の生活経験を土台とし、教材は一定の歴史的事実としてある。これは単なる差異としてかたづけられる問題ではない。子どもにとっても矛盾であり、教師自身もこの歴史的事実を簡単に説明しようとした点で矛盾を侵しているのである。この対立は、歴史的事実の説明が充分になされない限り正しく解けないものであり、その点教師の教材観の変容を余儀なくさせる事態であったことを反省しなければならない。

このように、教師が子どもと密着した学習過程を組織するためにも、子どもが正しい知識を定着させ、真に有効な学習経験をする意味からも、このような(3)に見られる対立深化の類型は重要視されるものである。

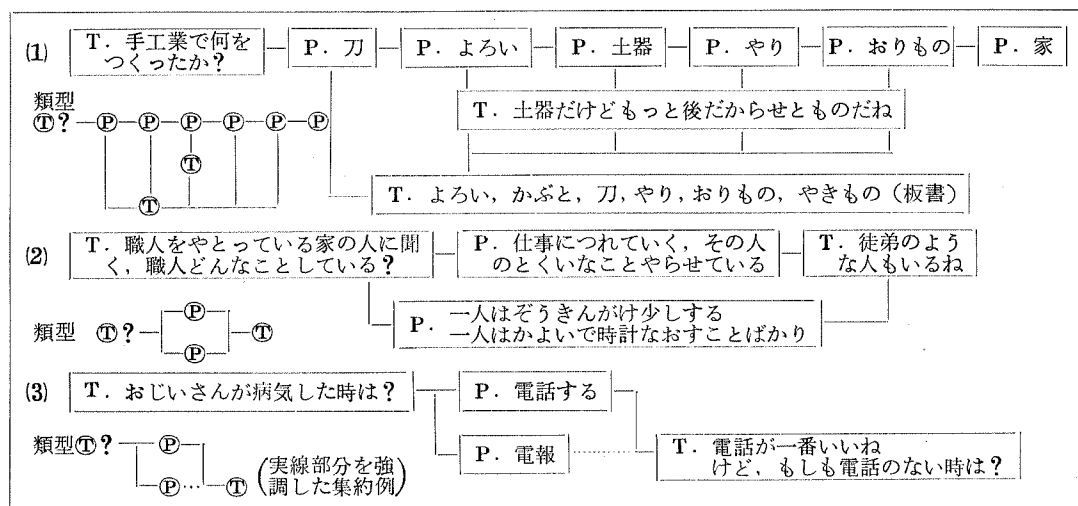
(4) 集約型

時には累加し、時には屈折深化をはかり、単純完結したコミュニケーションをも合せて子どもに定着させようとする場合にこの集約類型が見られる。教師が意図する意味内容を、これまで交して来た子どもとのコミュニケーションを基にして、必要な要素の定着をはかる時に用いられる類型である。

(1)の例は、不適切な発言をけずり、改めて必要事項の累加をしている。(2)においては、子どもたちの異った事例から教師の意図する定着部を抽出している。(3)においては、適切な部分だけを抜き出して集約している。場の条件に対して合致する部分の識別を特に強調している例である。子どもにどれだけ定着し得たかということは、集約に到る過程の構造とともに、この最後の集約段階が大きく影響する。識別、一般化つまり認識過程に発生した事実を明確に識別し、必要な要素を構造的にも適切に定着させるために重要なコミュニケーション類型として、集約型を位置付けておきたい。これによって子どもは、正しい意味の結合を自己の中に取り入れることが出来るのである。

以上の(A)、(B)によって、授業を調査(記録・表現・分析)したのであるが、この仮説はなお不十分なものであり、今後のいっそうの検討を必要とする。とくに(A)でのべた(4)の教育についての認識論的・実践論的分析解釈は、教授-学習過程(授業)における発言や活動のなかに社会的な基底を掴みとる分析視点を明確に示えない弱点から(これの克服には実験的に構成した、長

第4表 集約型



(註)(3)の例は、前掲第3表註の書物、同頁より引用し、類型化した。

期の授業が必要である)十分な手がかりを明らかにすることができない。

次節の事例分析では、(A)の (イ)、(ロ)、(ハ)、(ニ)、を基底として分析を行い、第3節において、(ホ)の点について若干の考察を試みることにする。

(註)

現在、授業研究がさまざまに進められているが、コミュニケーション分析の視点を主要視点としている研究例としては、名古屋大学木原健太郎氏を中心とする研究がある。これはさきにも述べた、コミュニケーション参加形式を主軸として、教育社会学的観点から分析を試みておられる。(名大紀要第5、第6号)広島大附属光小学校・富山市堀川小学校の研究は、思考深化の観点から分析を試みている。しかし、これらの研究では、いずれも分析を認識論的・実践論的水準に高めることが不十分と考えられる。このことについては、あとでふれることにする。

なお、われわれはコミュニケーション基本構造類型を最初六つの型にまとめたが、さらに検討して、ここにのべた四つの基本類型に整理したものである。

Ⅱ ケース分析

一各類型における思考の深化一

蒐集・整理した授業記録を、さきにも述べた分析仮説によってケースごとに分析を行うことが本項の課題である。この分析結果から考察されることは、まとめて次節でのべる。

ここで取りあげる教科は、社会科・国語、である。理科と並んでいわゆる内容教科(国語では物語教材をとりあげてある)といわれるこれらの教科では、社会についての認識、人間についての認識、自然についての認識を育てることが主要課題とされている。どのような教授・学習過程でこれらの認識を育てることが可能となるか、を明らかにする前に、社会・人間・自然についての認識とは、いったいどのようなものか、を明らかにしなければならないだろう。これはそれぞれのケース分析のさいの教材分析で詳しくとりあげることにするが、現在の小学校教育で措置されている認識内容の概略は次のようである。

社会科の任務が社会についての系統的・科学的な認識を与えることよりも、むしろ社会問題の解決(あるいは社会生活への適応)の力を養うところにあるとしても、結局は、社会に関する事柄・問題、その背後の法則性を知る(習得する)ということを経験にすることは不可能である。しかしまた、知ることが行ふこと、実践と切り離されてはならないということも近代の教育の要請である。指導要領に示されている目標に、理解のみではなく技能や態度があげられているのは、一応それがそのような近代的な学力観にたっているからであろう。しかし、理解

と態度(つまり実践的・行為的な能力を中軸としたパーソナリティ構造)との関係を規制する諸条件の解明の深さや広さが問題である。経験による学習が態度に結実するとは言っても、これまでの新教育の実践によって示されているように、経験と思考の関係はわが国の精神的風土のなかで、既成概念への埋没と既成事実への屈服という両極分解の様相を示すことが報告されている。

(註)

思想の科学研究会の諸業績、とくに「民衆の座」(中央公論社)などに、いわゆる一般の民衆の人生観の形成と、その人生観への経験(人生観と矛盾する諸事実の経験)の不浸透があげられている。

第1部で詳述したように近代の合理的思维と、伝統的な非合理的思维の混在、折衷の併存は、現在の教育が認識を全体的構造のなかで問題とすると、避けることのできない問題である。

したがって、社会科において社会についての科学的な認識——地理学・歴史学・政治学・経済学・社会学等の科学に示されているような認識に将来達するような、準備的な認識を与えるだけでなく、経験や実践によって、一定の認識を改造し、そのことによって行為・実践を変革させる方向が目ざされなければならない。その意味で、いたるところで既成の社会観・人生観との対立と克服をうちにふくんだ科学的認識であることが要求される。

現行の社会科のなかで目ざされている認識内容の概略を示すと、第1表のようになる。

第1表

小学校 1年	学校における社会、家庭を中心とする社会
2年	近所の生活・私たちの生活を守ってくれる人々
3年	郷土の生活・動植物の利用
4年	郷土の開発・町や村の発達・昔と今の交通・生活
5年	生活に必要な物資の生産・手工業から機械生産へ・商業の発達
6年	通信報道機関の発達と生活・私たちの生活と政治・日本と外国との深い関係

つまり、社会集団の種類・機能・関係の理解、社会諸機能(生産・消費・交通その他)とその相互関係の基本的な事柄の理解、自然環境と人間生活の関係の理解、生活様式・制度・文化の歴史的形成過程の理解、といったことに基いて、それらの理解が民主的な生き方(態度)となることが期待されている。理解されるべき対象の範囲は、心理学的調査の結果に基いて、身近な所から遠い所へ、つまり家庭→学校→近所→郷土→日本→世界といった方向で拡大されるように定められている。

また歴史意識の発達調査に基いて、3年後半から4年にかけて、太古の生活、ついで郷土の歴史、交通や産業の発達を通しての古代から現在までの歴史がとりあげられ、6年でやや通史的な、各時代の特徴と諸歴史事実の因果関係が認識内容とされている。

この予定された認識素材は、地理学、歴史学等々の「科学」に背馳することのない正確さをもっているかどうか、また、それらがさきへのべた旧い世界観や歴史観を克服する性格をうちに含んでいるかどうかは個々の教材にあたって検討されなければならない。

また、これまでの心理学的調査に基いた認識素材の配列も現行のままで妥当な確実なものかどうかをいっそう精密に見きわめていくことも必要である。

国語における文学的教材では、次のような認識が予定

されている。

まず、第2表のような話題、主題の発達段階が想定され、子どもの身近な生活・社会生活・自然生活・文化・科学・歴史・世界などの領域から素材が選定される。

このような発達段階表がどのような調査に基いて作成されているのかは明らかにされていないので、その確実さの程度は不明だが、いずれにしろ、いわゆる教科書の文学教材は上の表にあわせて選定されていることは事実である。これらの素材に対して、どのような理解（読解）が考えられているのだろうか。読み解くという子どもの思考の働きについて指導要領では次の12の技能・態度を考えている。（第3表）

第2表 話題主題の発達段階

学年	1	2	3	4	5	6
主題	動物の擬人化 力くらべ たすけ合い しょうじきなど	あわれみ・じまん ふしぎ・あわてる 親切・かわいがる 競争・なかのよい もの・など	思いやり・しあわせ 動物の愛情 勇ましき・よくばり すなお・正直 ユーモアなど	父母の愛情・忍耐 苦心・研究 いつくしみ・約束 親切・勇気など	約束・研究・努力 友情・信義 協力・スポーツ精神など	勇気・協同 苦心・努力・精進 平和・社会の進歩 人類愛など
話題 発達 上の 特色	動くもの 生きているもの 身近なもの 行動的なもの 空想的なもの 社会的・行事的なもの	身近なもの 行動的なもの 空想的なもの 社会行事的なもの	活動的なもの 集団的なもの 対比的なもの ユーモア的なもの	明朗なもの 冒険的なもの 英雄的なもの 自然的なもの 集団的なもの	感動的なもの 科学的なもの 実的なもの 集団生活的なもの 伝記的なもの 自然的なもの	思考的なもの 科学的なもの 美的なもの 世界的なもの 社会的なもの
主題 や素 材の 特色	空想的なもの 想像的なもの くり返すもの	親切にしあうもの くり返すもの 空想的なもの 情緒的なもの	寓意のあるもの 助けあうもの 強弱・善悪など対 照的なもの 強く生きようとするもの	ユーモアのあるもの 愛感のあるもの 冒険的なもの	母性愛・父性愛の 現れているもの 正義のあふれてい るもの 勤労の精神の現れ ているもの 科学的態度を養う もの 日本の文化に関するもの	意志の強さの現れ ているもの 平和を愛するもの 社会的なもの 人生について考えるもの 世界の協調の精神の あらわれているもの

（「小学校学習指導要領の展開・国語科篇」昭34.より）

第3表

1. 読むことを楽しむ	7. 要約ができる
2. 本を選んで読む	8. 主題・意図が読みとれる
3. 広い範囲の本を読む	9. 判断しながら読むことができる
4. 大意が読みとれる	10. 味わいながら読める
5. 筋が読みとれる	11. 表現のよい所がわかる
6. 要点が読みとれる	12. 朗読ができる

（同上）

第4表

学年	1	2	3	4	5	6
技能・態度の系統	○主人公の行動を読みとること ○情景を思いうかべながら読むこと	○主人公の行動・事件の推移にしたがって筋を読むこと ○情景を思いうかべながら読むこと	○主人公の行動・心理・事件の発展を手がかりとして筋を読みとること ○主人公と脇役とを対比しながら主題を読みとること ○情景を味わいながら読むこと	○表現を手がかりとして主題を読みとること ○読後の感想を持つこと ○情景・場面を味わいながら読むこと	○表現の裏にある主題を読みとること ○主題を読みとって感想・意見・批評を持つこと ○情景・リズム・気分を味わいながら読むこと	○表現の裏にある主題を読みとること ○主題を読みとって感想・批評・問題を持つこと ○表現のよい所を味わうこと

(同上)

さらにこれらの読解に際しての思考と技能は、物語（文学）教材の構成及び学年的発達に即して、第4表のように具体化されている。

以上のような内容の選定と理解のし方の指定は、現実には子どもたちが一定の社会的・教育的条件のもとで物語教材に対して行う思考活動に即しているであろうか。社会科について懸念したことは、やはりここでも問題にではなくてはならぬであろう。

第一に物語教材の読解で往々にしてあらわれる修身的うけとりが問題となろう。テーマへの同感・共鳴・反発・克服が4年生頃から指導されるべきだとされながら、学習指導要領や指導書では、このさいに働く思考のつまづき、あるいは表面的・概念的な思考にとどまることへの配慮——克服の問題が十分に解明されてはいない。勿論、思考のつまづきや浅さは、子どもをとりまく地域的社会的条件と密接な関係があるであろうし、これは個々の教師の独自の指導活動のおうべき課題であるだろう。しかし、既成概念のなかにすべりこみがちな思考態度の克服は、物語文読解でとくに重要であることはいくら強調してもしすぎることはない。

また、読解力の発達の系統ということもお漠然としていて今後の研究に残されている部面が多いと思われる。情景を思いうかべるといふ思考の働きは、文学教材を素材とする思考活動でとりわけ重要な働きをしているであろうが、これが3年から「情景を味わう」というようなコトバであらわされているのはどういう根拠によるものであろうか。あるいは、感想を持つ、という思考の働きにしても同様であって、主人公の行動批判から主人公をそのように設定した作者の批判にいたる発達のプロセスがより精密に研究される必要があろう。

われわれは、以下のケース分析において、これらの一応(一定の大人によって)予定された認識の対象(内容)とそれを媒介としての思考活動が、一定の指導条件やそ

他の条件のなかでどのような子どもの思考活動をよび起すか、そこから考えられるべきことはなにか、を明らかにしていきたいと思う。

ここでとりあげるのは、社会科・国語（物語教材）の二教科について、地理的な認識（1年）、歴史的な認識（4年・5年）、人間の生き方についての認識（2年）がどのような過程のなかであるいは発展し、あるいは挫折し、停滞するかという問題である。

そして、とくにこの認識の発達がいわば個人的な思考の活動としてではなく、学級における教授—学習活動のなかでの集団思考活動として行なわれることを明らかにすることに意を注いだ。人間の思考はコトバで行なわれるものである以上、多くの人間の相互作用のなかで思考が行なわれ、発展するものと考えなければならぬであろう。この点で、教授＝学習活動は典型的な集団的思考活動を示してくれると思われる。ここでは、教育という一つの限定条件があるけれども——つまり、未成熟な存在としての児童に対する大人の指導という条件、未成熟ということが示す認識能力の未発達や経験の不足、それに特定環境（教室・机・教具など）といった条件があるけれども、一般の思考活動の特色を明らかにする上で何らかの貢献をなしうるであろう。

もちろん、ここでは、むしろ一定の教育的条件のなかでの子どもの思考活動を明らかにすることによって、その教育条件を吟味することが主要な目的となっていることは言うまでもない。

1. 社会科地理授業分析（1年）

「えんそく」

目	次
1. 授業条件の分析	2. 認識の深化の分析

1. 授業条件の分析

(1) 教材について

ここでは、低学年の教授＝学習活動を取りあげて分析する。低学年の学習の特徴はいうまでもなく生活的・あそび的な性格、したがって教科的な活動が一つの行動のなかに融合しているという性格にある。しかし、そのなかで子どもの思考はとどまっているわけでもなく、教師の指導活動が消失しているわけではない。ただここでは、いわゆる中学年以上の教科指導にみられる教材の、科学的な論理を背後にもった計画よりも、ごく基本的な思考活動を遊戯や作業の行動を通して発達させることが意図される。この分析ケースでも例外ではない。その指導計画を示すと次のようである。

<指導計画>

1. えんそくの計画……………80分
 - イ. 春のえんそくの想起
 - ロ. 計 画
 - ① どこに行ったらよいか
 - ② どんな勉強をしてくるか
 - ③ やくそく
 2. えんそくを行う（旭5番地の山）……280分
 3. 絵地図を作ろう……………150分（本時）
 - イ. ひとりでえんそくの絵地図をかく
 - ① 歩いた道をかく（クレヨン）
 - ② 友だちと比較する
 - ③ 床の地図でたしかめる
 - ロ. グループで大きな絵地図をつくる
 4. 見つけたことを考えよう……………90分
 - イ. でんぶん工場で働く人々
 - ロ. ごみやさん
 - ハ. 貝 塚
 5. いのちを守るきまり……………60分
 - イ. 馬がきたのにげたこと
 - ロ. みんなでいっしょに行動すること
- 合計 660分（11時間）

この計画は最初、4 以下はえんそくの反省として90分

予定されていたのであるが、えんそくに行った結果、内容の豊富な問題が出てきたので上述のように変更された。

この指導計画は大きく三つにわかれて、一つは地理的な学習、次は働く人々の理解、第三は行動のきまりについて考える、という構成になっている。これらの三部分の連関は、科学的・論理的なものではなく、行動経験的なものとなっていることは言うまでもない。

ここで分析対象としたのは第一の地理的な学習である。

絵地図づくりは現行の社会科教科書では2年から3年にあらわれる教材である。しかし、これまでの多くの研究会での発表や実践記録に見られるように、絵地図づくりはさまざまな障害をもっている。地理的な認識を深める上で絵地図づくりがもっている役割は必ずしも明確ではない。地図の役割は、具体から抽象へ・特殊から一般への飛躍をもたらすところにあると言われる。子どもたちが、地域について経験・知覚を通して得た心像を拡張、高め、また科学的な知識で裏づけていくうえで、地図に書いたり、地図を読んだりする学習は欠くことのできないものと言える。絵地図学習が子どもの身近な地域をとりあげ、個々の事物・現象の分布や相互の空間的・有機的關係、地域的特色を、低学年の描画技能段階に応じた形で与えるところにあるとすれば、やはり重要な意味をもってくるだろう。生き生きとした個々の知覚形象、その相互關係の心像を紙に符号、あるいは簡略化された形で描くことは、地理的学習を乾からびた映像や概念の集積にしないためにも有効であるだろう。もっとも、このような、生き生きとした、しかし、地域的な地理的認識を、どのように、地方・国・各大陸等々の地理的認識に結合し、深め、発展させていくべきか、それはどのようにしたら可能かという問題はなお精密に今後追求されなければならぬだろう。

ここでは、小学校1年生の段階で、直接体験した地理的諸現象を正しい相互關係のうちに地図にかくことを中心問題として、次のような点を考察しようと企図した。

- ① この時期の児童は、現象を個々に知覚し、それを

第2部 授 業 調 査

個々に再現することは可能であろう。しかし、個々の現象の相互の空間的關係については、ただ離れているという心像をもつだけで正しい位置關係を把握することは困難であるに違いない。この困難さはどのように現れてくるかを明らかにすること。

② この困難をのりこえるために、

イ. 個々の子どもの地図のうちで、正しいもの、誤ったもの（その典型的なものいくつか）を選んで黒板にはり、どれが正しいか、どこが間違っているかを意識させる

ロ. 教室の床にチョークで教師が大きな地図を書き、出発点（学校＝模型）と一定の場所の關係（方角）を、その地図を辿らせることによって再現し、意識させる

という方法を予定し、この困難がどうのり越えられるかを見る。

③ 以上の指導を経て、正しい空間的位置關係意識はどう高まったかを考察する。

上にのべた三点のほかに、③の段階で行う2回目の絵地図づくりを5人乃至6人の集団作業とすることによって、共同作業の遂行状況、集団構成の可否もあわせて考察することにした。

㊦ 本時指導案及び授業の流れ

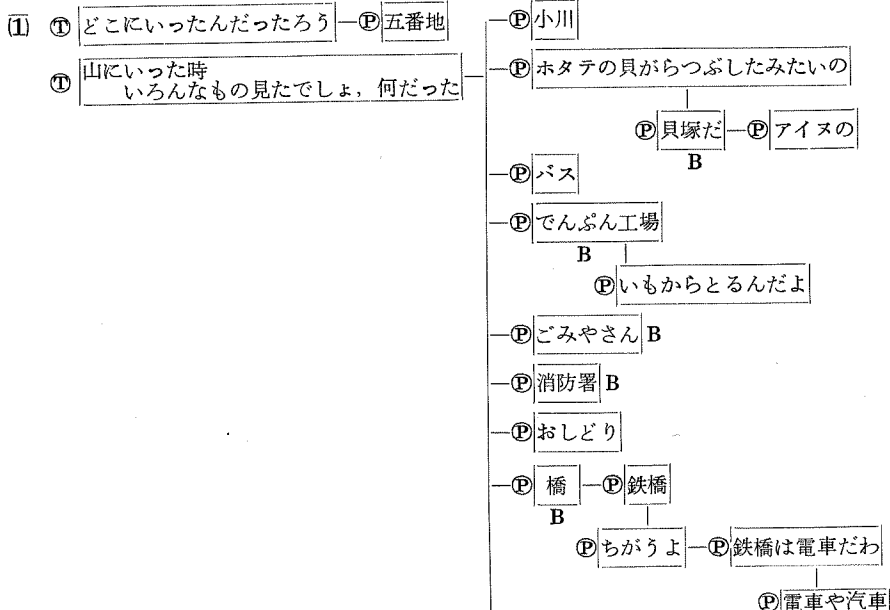
指導案（略案）及び授業の流れ（発言連関図）は第1

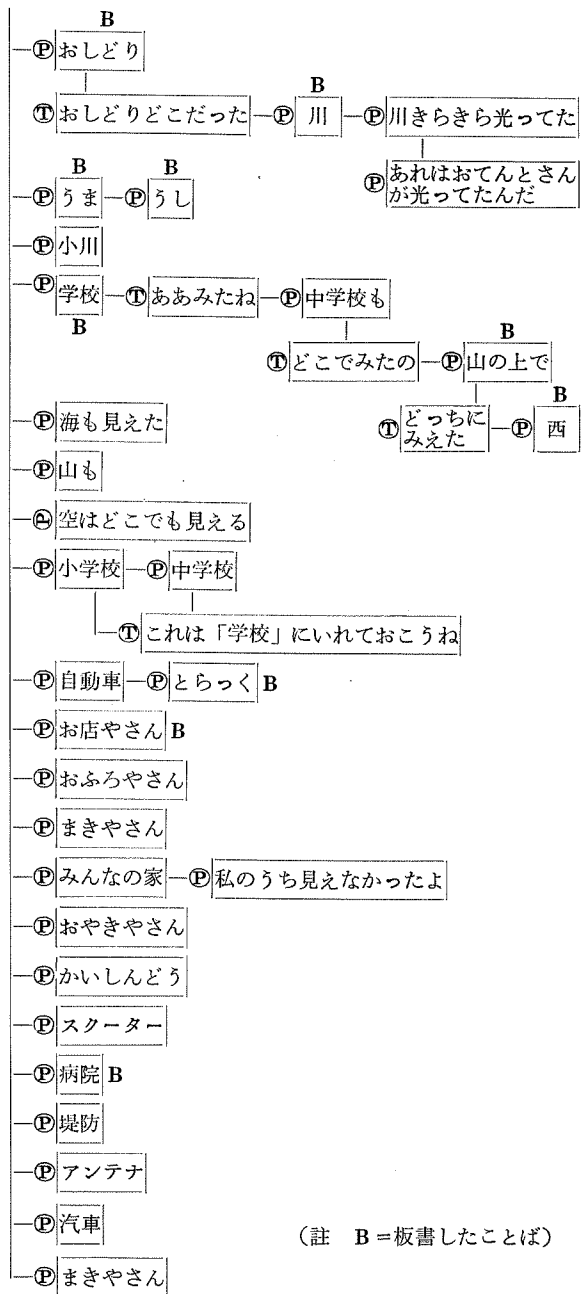
表、第2表の通りである。

第 1 表

時	学 習 活 動	指導上の留意点
5分 ↑	○遠足の想起 (見たもの、建物、場所)	
20分 ↑	○見たものを手がかりにして、歩いた道を書く ○できたものを隣同志と比較させる ○(黒板に典型的なものを4枚ほど貼る)	早く出来た子には道のどこに何があったか書かせる
10分 ↑	どれが一番いいか } を考 何故か } える 悪いのは何故か } ○(教師が床に大きく地図をかく)	・グループの机の位置に注意
20分 ↑	○誰かに教師といっしょに歩いてもらい、学校の見える方向が変わることに注意させる ○海の方角を注意させ、海を上貼る(4枚を)ことによって、位置の基準と、方角の概念をもつ	・海を上にするのは(海が)北だからということを特に強調はしない
30分 ↑	○グループで大きな紙に書かせる	・自分の得意なものをかくように ・仕事をわけもつてかくように
5分 ↑	○でんぶん工場、ごみ屋さんを見た場所、その時の様子などをもう一度想起させる	次時への連関(働く人々のすがた)

第2表 発言連関図

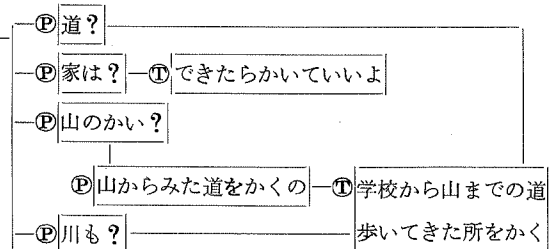




(註 B=板書したことば)

7分

(2) ① そういうものどこにあったかね、どう通って五番地までいったか、歩いた道を書いてもらおうよ、くれよんで



第2部 授業調査

3分(10)

- ① グランドも? ② たやすいよ
② かけないよ
① 大きくかいていいの?

(3) (作業開始) (作業録記省略)

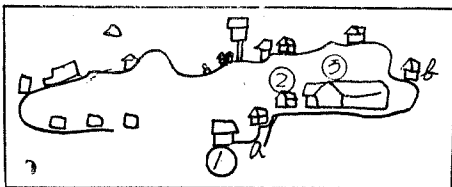
↑ 30分(40)

(4)

① 一寸おしごとやめて、他の人とくらべてごらん

(Kの絵地図を黒板にはる) (T.O.Sの絵地図もはる)

(fig 1)



① このKの絵でね、①が学校ですと、②が小松沢さんの家 ③が病院ですと

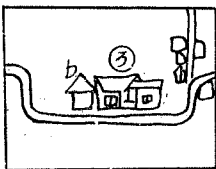
② そんな道路あったかい (→ a)

② 小松沢さんの家、そんな色でないよ

② 小松沢さんと病院ならんでないよ ② Nちゃんの家 (b) 病院の横だよ

① 病院のところおかしい、それじゃ、こんどTの絵みてみよう

(fig 2)

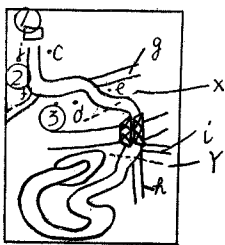


① これ③が病院で、これ(b)がNちゃんの家ですと ① 学校まだかいてないの

② 先生、Tちゃんあっているわ ① ここまで(bのさき)はあっているね

① こんどは、Oの絵みてみよう

(fig 3)



① 学校は①ここ、くみこちゃんの家はここ、小松沢さんの家はここ、病院はこのへんだよ (C, ② ③ 記入)

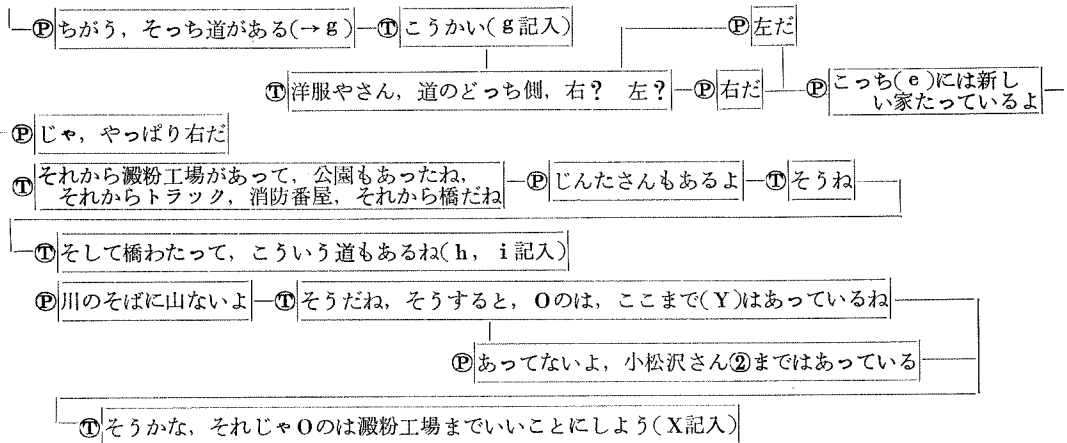
② 北見にいく道どっち ② ここだよ(→ j) ① ここなの(j 記入)

② ちがうよ、道ならんでいないよ 私の中の前通っていくんだよ

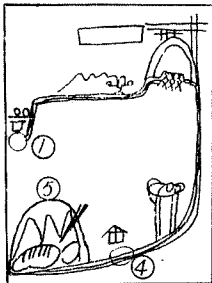
① それじゃこっちだね(f 記入)

① 洋服やさんはここ(d 記入) ② ちがうよ、こっちだよ(e)

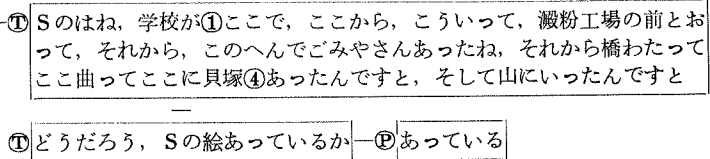
① そしたら病院の前の道まっすぐぶつかった所に洋服やさんあったの



(fig 4)



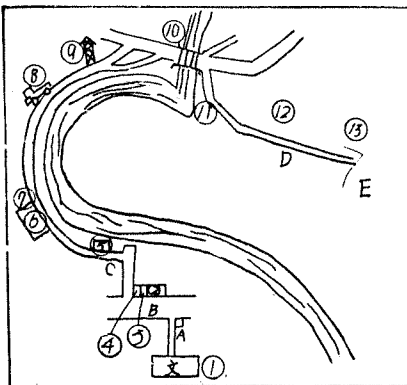
14分(54)



(5)

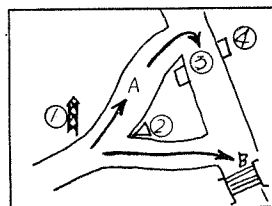
①それでは、先生が大きくかいてみるよ

(fig5)

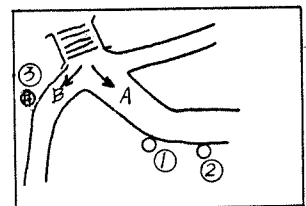


(教師は、教卓の上に学校の模型を置き「ここ学校だよ」と示す。白墨で床に5m四方ぐらゐの図(fig5)をかく。子どもたちは教師をとりまき、教師は「こう行つてどっちに曲つた」「ここに何があつた」と子どもにききながらかく。)

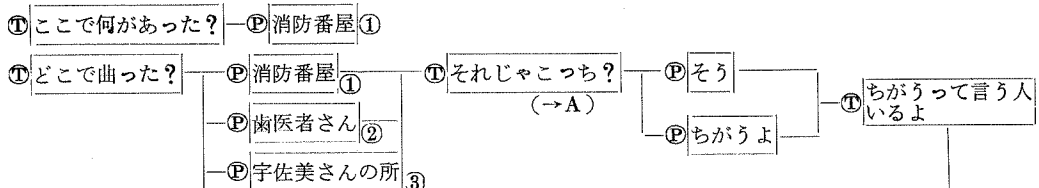
(fig 6)



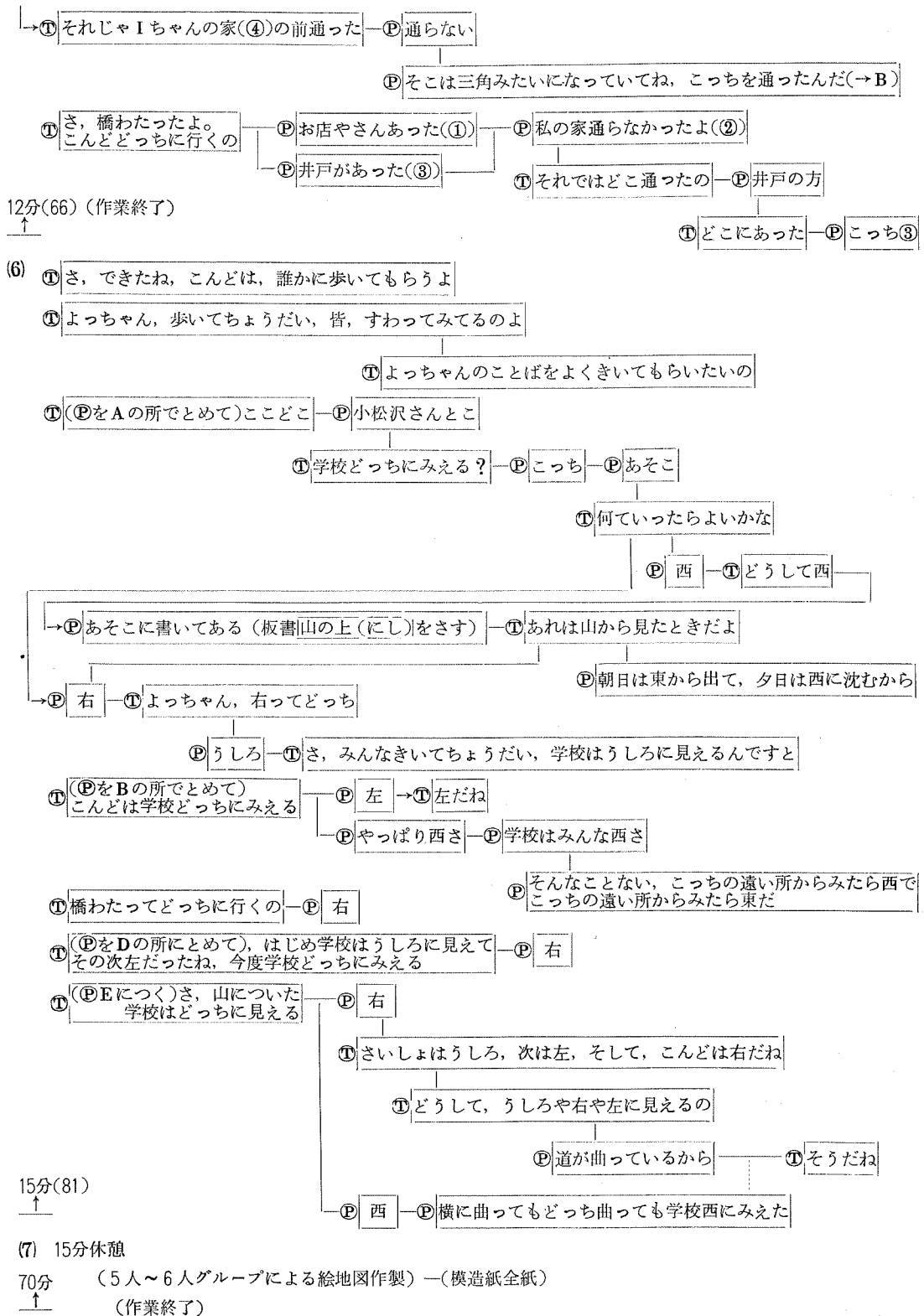
(fig 7)



(以上の作業で、子どもたちの意見がわかれた所は橋の前の所 (fig 6) と、橋をわたって) から (fig 7) であつた。その部分の発言連関図を以下に示す。



第2部 授 業 調 査



付表 1

	グループ数	正	誤	書きなおし回数	
未完成	1				このグループは放課後実地見学に行き翌日完成(正)
完成	6	4	2	1回のみ2 2回1 3回1 (正のみ)	

Ⅱ 授業の全体構造の概略

第1表、第2表に見られるように、この授業は、想起—作業—話し合い(比較)—たしかめ—作業という流れをとっている。想起においては、遠足の途中で見られた個々の事物、現象があげられているが、この想起学習は、遠足後に一度行なわれ、この時は、道順に従って教師は想起させていた。本時では、道順に従って想起させるのではなく、自由に想起させながら、教師が板書によってその順序を整理するという指導をとっている。想起のあとの第一回目の絵地図かきは、全く自由に作画させた。紙の使い方(たて、よこ)も、不足の場合、別の紙をつけたしてかくことも自由にした。この個人作業後の話し合い学習において、方向の全く誤っている例、部分の正しい例、全体がほぼ正しく作図されている例をとりあげ、どこが悪いのか、正しいかを比較させている。この時は、指導案より遥かに時間が超過し、かつ作図の終わっていない子が多かったため、教師の発言をきかず、作図やほかのことに熱中している子が多かった。そのあとのたしかめの学習では再び脱落者が少くなる。後半のグループ作業では、集団作業のやり方、協力の仕方についての指示のほかに、海を上にして書くよう指示を与え、あとは、自由にかかせた。

授業形態としては全体学習(対話形式)—1人学習—全体学習(対話形式)—グループ学習—全体学習(まとめ)という形態がとられている。

認識深化をめざして使用された教材・教具は、児童の絵地図、教師の作画、学校模型などである。

2. 認識の深化の分析

前節においては、授業の意図、計画、授業資料などについてのべたが、ここでは、そのような授業がどのように子どもの認識を深化させたかを分析しよう。最初に、授業の第2分節で行なわれた、子どもの絵地図作業の分析を行って、授業対象である1年生の子どもの地理的意識の実態、その特質を明らかにし、教師の意図の実現がどのような条件で阻まれているかを検討し、ついで、授業の

各分節、とくに後半の第4分節以後の分節を、認識深化の観点から分析する。最後に、これらの分析の結果と授業後行なわれた第3次絵地図かき作業(個別作業)の結果とを照合して、総合的な考察を試みることにしよう。

(1) 作業にあらわれた認識の質の吟味

遠足のコースを方角で示すと、始点(学校)から、ほぼ南東に進み(約50米)、北東に折れて(約30米)、再び南東に30米ほど歩き、北東に曲って川沿いに右にカーブした道路約400米を経て橋に至り(約30米の橋は、北東から南東に走っている)、橋から南西に約1,400米下がつて南東に折れ、約600米の山道を経て終点(山)に至ることになる(この方角は精密ではなく、おおよその方向である。fig 9参照)。ここで、われわれが予想したことは次のようなことであった。

① さきにものべたように、子どもは、この曲りくねった道を表現することはできず、直線コースで始点と終点を結ぶか、あるいはせいぜいの所、やや曲った道で結ぶ傾向が多いのではないだろうか。すでに右、左は覚えてはいるが右折、左折を正しく書くことは行動と切り離されているとき難しくなるであろう。

② 大人は絵地図を書くとき紙の上を北と決めるか、あるいはメインストリートを垂直又は水平に書いて座標軸を決め、ついで交錯地点の目印、右折、左折等の道を書いていくであろうが、子どもは座標軸の決定はほとんどなしえないだろう。したがって行動に即した部分想起を積み重ねていくために、曲り方の狂いが生じ、方角は不正確になるであろう。

このような予想はある点では正しく、ある点では必ずしも正しくはなかった。いま、それを考察する前に、書かれた絵地図を分類すると第3表のようになる。

第3表から気づくことは、まず要素的事物を書かない子どもの多いことである。始点(学校)についていえば、41.6%の子どもが始点として学校をかくことが出来ない。但し絵として書いたもの(地図的要素のないもの)のうちで学校を画いているものが4人いるので、これをひけば30.5%である。中間の最も大きな屈折点である橋は63.9%(同上58.3%)、終点の山は69.4%(同上63.8%)の子どもが書いていない。

このように、7割近い子どもたちが、学校・橋・山の3点を含む空間的形象を持つことが出来ないで、部分の表象再現のみにとどまっていることは注目されなければならない。

もっとも、この子どものうちで、7人の子どもが、おおよそ3点間の道筋のみを書いて、この3点を記入していないのであって、これは教師の「道を書くように」と

第2部 授業調査

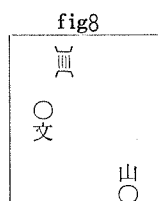
第3表 絵地図の誤り

グループ名	児童番号	要素的事物			方 角						距 離		グ ル ー プ		
		学校	橋	山	南東	北東	南東	北東	南東	南西	学校 一橋	橋 一山	要素	方角	距離
1	1		レ	レ			○	○							
	2		レ	レ	○	○	○	S							
	3				○	○	○	○	N	W-N-E-S	>		○	L	
	4				○	○	○	○	○	S-N-S-N	<				
	5			レ	○	E	○	○(-E)	S	W-S	(>)				
2	6	絵 曲った道と人間													
	7	〃	〃												
	8	絵 曲った道と人間、家											○	L	
	9	〃	〃	〃											
	10		レ		○	○	○	S-E-N	○	○	(>)				
3	11	絵 トラック、と道、川													
	12	絵風 学校とまっすぐな道、川													
	13				S-W			→○	○	N-W-N	>				
	14		レ	レ	○	○	W		→○		>				
	15						○	○(-E-N)	○	○	<				
4	16			レ	○	S		→○		N	(<)				
	17		レ	レ		○	W	○	W	○	(=)				
	18		レ	レ	○	○	○	○	○	N	(=)			L	
	19		レ	レ		○	○	○	○	○	(=)				
	20		レ	レ		○	○	○	○	○	(=)				
5	21	絵 まっすぐな道													
	22	〃	〃										橋・山		
	23	〃													
	24	〃													
	25		レ			○	○	○							
6	26	絵 曲った道、学校、川、橋、山													
	27	レ							○	N	>				
	28	レ	(川)					○	→	E	(>)		レ	L	
	29					○	○	○	N	W	>				
	30				(円環道路に要素を入れる)						>				
7	31	レ	(川)	レ				○							
	32					○	/	/	/	○					
	33	レ	レ	レ		○	W								
	34		レ	レ	○	○	W								L
	35		レ	レ		○	○								
	36		(川)	レ		○	○	W-○							
不正合計		15	23	25	A 1 B 14 C 12	1 5 12	4 6 12	2 7 12	4 10 12	9 9 12	D 5/7 E 29				

- 註 ① 方角集計の項 A=方角の誤り B=欠落、省略、紙外 C=絵
 ② 距離集計の項 D=距離感のあやまり E=不明
 ③ N=北 S=南 E=東 W=西 ○は正しいもの 空欄は欠落 →は省略 /は紙外
 ④ 距離の項 () は、書きかけた所までの推察
 ⑤ 要素の項 レは欠落 (川) は橋がないが川をかいているもの(正に集計) 空欄は正
 ⑥ グループの項 方角○は客観的に正しいもの 他は後述 距離Lは左項>に同じ。
 ⇐は学校一橋と、橋一山の距離のほぼ等しいもの。

いう指示を字義通りにうけとったものであろう。したがって厳密に言うならば、3点を否む空間的（位置関係についての）表象を欠く子どもは44.4%と考えられる。

ところで、これは後でもふれるが、子どもが3点を含む空間的表象を持つといっても、その表象は、鳥瞰図的なものではない。高い所から俯瞰して、学校・橋・山の3点間の位置関係を fig8 のように表象し、その間に道



を書いていく、というような思考の働きは、子どもに全く見られない。作図を始めるにあたって、このような位置関係を設定した子どもは一人もいなかった。作図作業では、もっぱら学校から歩いていく自分を

想像しながら、ここに何があった、ここで曲った、という行動的経験を追っているように思われた。したがって、部分をかいてはさきに道をつぎ足し、更に事物をかき、道をつぎ足す、という作業の進め方が多く見られた。

第3表について、次に言いうことは、子どもにあっては、方角の意識は客観的な事物の位置関係としてではなく、多分に行動経験による知覚に左右されるということである。

一応、正しく道の屈折とその方向を書き得た子どもは皆無であるが、始点（学校）を出て短距離の間にある屈折を省略したが、おおよその方角（方位）関係の正しいものは3名（3.3%）、途中に一部混乱があるがおおよそ正しいもの1名（2.8%）あり、合計して約1割の子どもがほぼ正しく作図したといえる。しかし、この正しさも決して確かなものではない。4名中3名の子どもは川を書いておらず従って橋を書いていないが、一般には急カーブで曲っている川は、最も道の方角関係の意識を混乱させる要因となっている。この川の脱落がやや正しい方角に道を書くことを助けたとも考えられるのである。

方角に関して、子どもの意識が最も混乱したのは、橋及び橋から右折する道に関してである。この部分までを紙に書きえた子どもは14名（38.9%）であるが、このうち正しいものはさきにのべた4名であり、橋の方向を90度誤ってかいたためにそれ以後の方角が狂ったものが3名、橋以後右折せず、直進あるいは左折したものが5名、南下してそのあと混乱したもの1名、その他（最初から東西の方向が逆で南北のみあっている）1名となる。

ここでは、子どもにとって客観的な方角の基準がないために、橋を渡って曲ったという経験が強く作用し、それに従って右あるいは左に折れたのであろう。

第3表について、更に距離のことにふれておこう。客観的には学校から橋までの距離と橋から山までの距離を比較すると後者は前者の約4倍である。しかし、学校・橋・山を書いたもの7名のうちで、後者の距離を長く書いたものは1名にすぎず、これとても実さいの長さの比とは異って、やや後者が長いというにとどまる。1枚の紙に書くという制限（授業では、不足の場合は紙をつぎ足してよいことになっており、36人中9人が2枚以上の紙を使っているが）も考えられる。つまり、最初の書き出した部分を大きく書きすぎて余白がなくなった結果、終りを簡略にするということも十分にあり得ることである。これに加えて、学校から橋までの行動と、橋から山までの行動の差異が、心理的に影響を与え、橋までの遠さを印象づけたのかも知れない。この学級は、学校から橋までに三カ所、立止って見学、話し合いを行い、橋から以後は、一カ所だけ立ち止って話し合いをしている。

いずれにしろ距離関係は、方角関係以上に不正確な再現しかなされなかったのである。

以上、絵地図をかく作業を通して見たところでは、1年生の子どもの地理的な意識（位置関係、方角関係）はいまいであり、行動経験のレベル（いわば平面上の視覚に制約されたレベル）にとどまっていると言うことが出来る。いま、これをまとめてみると次のようになる。

① 一定の拡がりをもった地域の、「拡がり」とそのなかに含まれた事物の位置、方角関係についての表象は俯瞰的（鳥瞰図的）な全体表象ではなくて、平面延長的な表象である。

② したがって、このような表象にもとづいて絵地図を書くときには

(イ) 全体ではなく部分（とくに強い知覚的刺激を与えられたもの）のみを書く傾向が多くなる。

(ロ) 平面上の行動経験のみに依拠して道を書いていくために、その方角関係は主観的な感覚に左右される。

(ハ) この場合、東西南北の概念は概念として記憶されていても、あるいは、日常的な経験と結びついて（例えば東から太陽が出る etc）、一定の拡がりをもった地域の事物の位置、方角関係を見定めるのに適用されないことが多く、その再現（絵地図作業）には殆んどそれらの使用は見られない。

(ニ) 右左の概念は、子どもの身体から離れない限りで（例えば自分の箸をもつ手＝右手）、自己の行動の方向を見定めるのに使われている（第5表で橋から右折し

第2部 授 業 調 査

た子どもは7/14)。

(㌦) 距離を正しく表現することは困難ではあるが、1年生の子どもでも事物に関しては一定の比率で縮めることに意識は働いている。(例えば、トラックは学校よりも小さく書く。病院は普通の家より大きく書くなど)。

おおよそ、以上のようなことが、1年生の地理的な意識の性質であり、したがって、絵地図学習の困難点となるものと言えるであろう。このような困難を十分には予測できなかったけれども、主として、いまのべた②の(㌦)を克服するために、②の(㌦)に基いて、右左と基準点(学校)との関係の把握を通して、②の(㌦)の克服の土台をつくらうという方向で授業は組み立てられたのである。

この授業がどのように、子どもの意識を深めたかを各分節に従って(特にここでは、第4、第6分節)検討しよう。(右上へ)

(2) 授業分節の構造と機能

第4表 発 言 分 類 表

		児 童							教 師				合	総
		正			誤			質 問	質 問	→S	→SO	→O	計	計
		S	SO	O	S	SO	O							
事物・現象 の想起	場 所	③							③		①		⑥①	7
	事物・現象	③⑤	①	(1)				①	①①		①		③⑧(1)②	41
	性 質			①	①								②	2
事物・現象 の関係づけ	事物と事物			③									③	3
	順 序			(1)								(2)	(3)	3
	配 置	(1)④		(2)①	(1)		(3)		(3)④		⑤	(13)	(33)①	47
	方向・方角	②		①③	①		②		①④			①	②③	15
関係の一般 化	分 類			①			①					①	③	3
	一 般 化			②					①				③	3
	法 則 化			①									①	1
合 計		③⑤(1)⑥	①	⑥①④⑦	①(1)①		①③②	①	⑤(3)⑩		①⑥	①⑤①	⑥④(37)③④	
総 計		45	1	27	3	0	6	1	18		7	17	125	

註 1) S = 自己の行動を判断の根拠とする。

SO = 他人の行動を判断の根拠とする。

O = 客観的な根拠づけ

2) ① = 第1分節 (1) = 第4分節 ① = 第6分節

3) 教師の発言の場合の→S、→SO、→O はそれぞれ、1)のような働きを児童に要求する性質を含んでいることを示す。

4) この表では、教師が児童の注意を促す指示的発言を除いて集計した。

さきにのべたように、この授業は大きくは、想起—第一次作業—話し合い(比較)—たしかめ—第二次作業という分節構造をもっている。しかし実際は第一次作業の前に短い分節がおかれ(作業指示についての話し合い)、たしかめの前に教師と子どもの話し合いを含んだ、床に地図をかく作業がおかれ、結局七つの分節にわかれた。

ここでは認識深化にもっとも重要な役割を果たすと思われる第4、第6分節を中心に分析し、認識の深化を比較する意味で、第1分節をもあわせて考察することにした。

第一には、この3分節の発言の量と質を吟味し、ついで、前節の考察の結果と照合し、授業の効果、問題点などを検討することにした。

① 発言の量と質

全体学習のなかで発言されたコトバを、教師と子どもにわけて、次のような枠組で整理してみた。(第4表)

ここでは、全体学習を展開している第1分節、第4分節、第6分節を集計してあるが、ここからそれぞれの分節の特徴を概略的に次のように言うことが出来る。

第1分節は、その主要課題が想起であるために、事物・現象の想起が発言の殆んどを占める(85.2%)。しかし、これが次の段階で事物・現象の地理的な関係づけに発展されるべき見通しを持つならば、場所の想起、場所との関係づけがもう少し多くなされてもよかったであろう。このような地理的な学習見通しを課題として子どもが意識しない場合、子どもの想起は、孤立的であり、類似物の連想が多い。(例えば、うまーうし、海ー山ー空、小学校ー中学校、お店やさんーふろやさんーまき屋さん etc)。

第4及び第6分節は、事物・現象の空間的(位置・方角)関係のたしかめを主要課題とするが、第4分節は近接した事物の位置関係についての発言が主要となり(89.1%)、第6分節ではより遠い事物との方角関係についての発言が多くなり(第4分節→5.4%、第6分節→38.2%)、かつ、それまでは殆んど見られなかった、関係の一般化、法則化の発言があらわれる。

この授業が、現象の個々の知覚から、現象の相互の関係づけに児童の意識を高めていこうという配慮をもって計画されたことは上述したが、第1分節から第4、第6分節に進むに従って、発言内容が事物・現象の関係づけ、関係の一般化を多く含んできていることは、授業が一応は計画通りに進んだことを示している。

これに対応して、教師と児童、あるいは児童間に交される会話の類型も第5表のように変化していることは、授業の深まりを裏づけている。

第5表 集団思考類型数表

第 1 分 節		第 4 分 節		第 6 分 節	
集団思考類型	数	集団思考類型	数	集団思考類型	数
1	11	4	4	1	2
2	4	2	1	2 + 3	3
3	5	2 + 3	2	3	1
		3	3		

第5表に関して言えば、第1分節では単純完結型が圧倒的に多く、(55%)、かつ累加型や屈折深化型が見られるにしても、その深まり(あるいは広まり)は、個々の事物の性質や類似性に従って深化したものであって、場所、配置、方角などの地理的意識深化の方向に深まったのは、教師が深化の契機を与えた二つの場合にとどま

る(2/5)。

これに対して、第4、第6分節では、全体を通じて地理的意識を深化させる方向での集団思考型になっていることは、発言内容を見れば明らかである。

しかし、一応は計画通りに、分節を追うに従って認識が深まっているようであっても、なお詳細な分析を必要とする点がいくつかある。以下、それを検討してみよう。

② 各分節における方角関係の意識の指導

第1分節に見られる場所と方角に関する問答は、一つはおしどりのいた場所についてであり、他は、「学校を見た一何処でみたかー山の上ーどの方角に見えたかー西」という問答であった。この場合、後者の問答において、「西」という方位概念が使用されている。

遠足で子どもたちを連れて学校を出るとき、教師は「ここから東の方に行くんだよ」という発言をしている。この発言が、「東に行ったのだから、東の方の山から学校を見れば西に見える」という思考の土台となったと思われる。

この「西」という方位が再び使用されるのは第6分節においてである。ここでは、道の屈折にしたがって、基準点の学校の見える方向を子どもの身体に即して、うしろ、左、右と言わせ、それぞれの地点の学校との関係を意識させることが意図された。

しかし、発言連関図(第2表)に示されるように、子どもは教師の意図に沿った前後左右という答のほか、自己の身体からは独立した客観的な「西」という方位を用いた答を発している。

このさいの子どもの発言を検討すると、方位を相対的な概念として把握している子どもは1名(「学校を〔東方の〕遠い所から見たら西で〔西方の〕遠い所から見たら東だ」)であって、この子どもが第1分節でも「西」という発言をしているのである。

ここで「西」と発言している他の子どもは上述の1名のほかは、3人程度であったが、これらの子どもは「学校=西」ということばの記憶のくりかえしのようである。「学校はみんな西さ」、「横に曲ってもどっちに曲っても学校は西に見えた」といった発言はそれを示す。これらの概念固定化の根拠は、第1分節で教師が板書した「にし」というコトバにあるようである。(「黒板に書いてある」という発言)。したがって、この方位概念が事物の地理的配置を紙上に表現する時に、その配置を正しく再現することを導く力とはなり得ない。実際に山の方を見て、向うが東だと発言することと、絵地図の上で山を学校の東と意識して描くことは結合しない。コトバ

第2部 授 業 調 査

として定着すること、そのコトバの意味を理解すること（東＝太陽の上る方向、或いは、ある地点Aをその東方のB地点から見れば西方に位置するが、その西方C地点から見れば東方に位置する）、それが法則的なこととして理解され、他の事態に適用されること、といったそれぞれの様相の間には、さまざまな性質のギャップが存在しており、ここでは、一方では概念が切り離されて定着する方向に思考が働き、他方では、経験・行動の表象知覚に依存してその表現の方向に思考が働くという傾向を見てとることが出来る。

この分節において、教師が子どもの「西」という発言、そのよりどころとした板書について、むしろ否定的な受け取りで応じているのは、上述した概念の孤立的定着をおそれてのことであろう。

しかし、第6分節全体を通じて、前後左右とならんで「西」という答が必ず子どもから発せられ、それが教師によって殆んど積極的、肯定的に受けとられることもなく、従って学級に方位概念を拡散浸透させることがなかったのは、あまりにも指導計画に拘束されすぎたという感がなくもない。ここでは少くとも、問題あるいは、課題として明確に意識させる、いわゆる「疑問の定着」があってもよかったのではないだろうか。東西南北の方角は、地図を読み、あるいは書く場合に最も基礎的な概念として働くことが予定されるものであり、また、各地域の自然条件、文化的その他の特性を理解していく上で同様に基礎的な、地域の位置を示す概念として働くことが予定されるものであるだけに、客観的なものとして（地理的認識の基底的なものとして）重視する必要がある。それは「前後左右」の主観性をのりこえて、地理的認識を成立させていくものとして考えられるのである。次にのべるように、子どもの身体・行動から離れない「前後左右」の感覚を土台にして、その感覚の誤りを克服していくためには、方位と角度を導入することが必要なのである。

③ 位置と方向の指導と思考の誤り

既に述べたように、この授業は、1年生の子どもにとって最初の絵地図作業であり、道を描くことは、行動経験の想起に依存していた。第3表に見られるように、子どもたちの誤りは、事実を正しく知覚することの不確かさ、事実を想起するさいの不確かさ、表現技能の未発達などの諸要因に根ざしていると思われる。

第4分節では、したがって、道はどちらに曲ったか（右、左）、目印になるものはどこに存在したか、という正しい事実の想起による表現（絵地図）の検討が課題とされた。第4、第5の分節で問題となったのは、

① 小松沢さん、病院、Nの家の位置関係（Kの絵について）

② 北見に行く道の位置関係（Oの絵について）

③ 洋服屋さんの家の位置関係（同上）

④ 山の位置（同上）

⑤ 橋のまへの三角になっている道（床の地図）

⑥ 橋をわたってからの別れ道（同上）

以上のことが問題となったときに子どもも使用しているコトバは、

（AとBが）並んでいない

（AはBの）横だ

（AはBの）前を通る

（AはBの）右、あるいは左

（AはBの）そばにはない

などで、その他、直接指示する「あっち」「そっち」「こっち」「ここ」といったコトバが使用され、これに対応して「どっち」「どこ」という疑問詞が使用されている。

これらのコトバが示すように、この分節で問題になっているのは、近い距離の、知覚可能な二つの事物の位置・場所関係である。このような日常の生活行動のなかで経験している二つの事物の関係についてであっても、それを想起し、地図に表現することは正しく行なわれな

い。しかし、第4、第5、第6分節における、これらの知覚と想起の誤りの訂正のなかに、認識が深まっていく契機が用意されていることを見とすることはできない。

第3表及びその説明の所でふれたように、子どもの空間的表象とその再現は、自分の行動を軸として、平面的（水平的）な次元におかれていた。それは12名（33.3%）の、遠足をしている絵を画いた子どもたちに典型的に示されるが、それ以外の、道を画いた子どもたちも行動経験を思い出しは画く「つぎ足し画法」をとっているところに示されていた。つまり12名以外の子どもたちの絵地図は、いわば、12名の子どもたちが画いた遠足の絵（これは遠足の全行程の一部分を画いたと考えてよいであろう）を、次々とつぎ足して全体を構成したものと見られるのである。

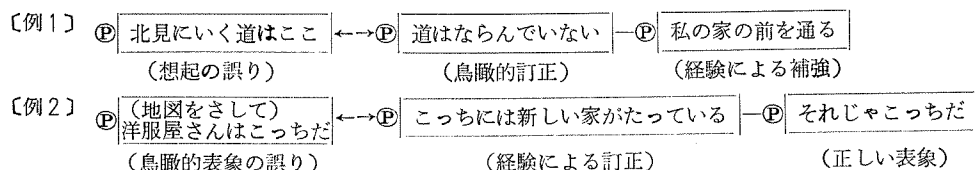
しかし、一度、部分にとどまらない、より大きい全体の（事物の空間的配置を含んだ）絵を描くことによって、はじめて、全体の空間的配置についての表象を持つ手がかりをつかむことができるのである。

水平的な次元で、自分の位置と個々の事物を関係させて意識した空間表象から、より全体的な空間的配置を鳥瞰的に表象する段階へと、移行する契機が見れる。

第4分節で教師と子どもとの間にかわされた、近接的

な二つの事物の位置関係についての対話は、単なる想起でも、経験による確かめでもなく、すでに子どもたちが仕上げた、そして全体的な空間的配置を表象する手がかりを与える絵地図を素材としてなされているのである。絵地図をさし、この道のどちら側に何があった、と言うとき、子どもの意識は平面的な次元での自己の位置との

関係における事物の空間関係と、鳥瞰的な事物の全体的な表象との間を往復する。ここでは、平面的な次元での想起の間違いが、絵地図を手がかりとした鳥瞰的な表象によって訂正され、また逆に鳥瞰的な表象の不確かさが、平面的な次元での経験によって訂正される、というサイクルが示される。例えば



すでに子どもに使用されているコトバの分類で示されているように、近接した事物の位置関係について、自分の位置との関係において「右、左」と表現される表象から、なお自己が介在するが(従って平面的な次元におかれているが)事物の客観的な位置関係を示す「横」、「前」といったコトバによる表象、さらに「並んでいない」、「そばではない」といった鳥瞰的な表象への手がかりを含んでいる段階といったように、子どもの表象にはいくつかの層があって、それらの相互の交流のなかで、次第に鳥瞰的な表象が明確になっていくと考えてよいのではないであろうか。

第4分節から第6分節までの対話を検討すると、部分ごとの二・三の要素的事物の表象深化(平面的→鳥瞰的)を積み重ねて、最終的には、学校一橋一山という割合に拡がりをもった地域の空間的表象を得させようとした授業として、この授業を見ることができよう。黒板に子どもの絵地図を貼って部分ごとに事物の空間的配置を確かめた第4分節、床にチョークでたどった道と途中の事物(これを教師は絵画的ではなく、例えば、建物を子どもの描くようにという形でなくとして描いているのは周到な配慮といえる)をかきながら、部分ごとの事物の空間的配置を確かめた第5分節、床の地図を1人の子どもに歩かせて、部分を始点とどのような空間的配置関係にあるかを確かめさせた第6分節という流れは、それぞれ、部分的なそれから全体的な空間的配置関係の表象に高めていく思考活動の道に沿っている。第6分節で教師の指導が空間的配置関係を「右、左」という関係だけで強調し、したがって、鳥瞰的な表象(平面的な表象から立体的な、視点を変えた見方による表象)へと高める配慮が十分ではなかったが、少なくとも部分から全体へという道すじは迎られたと言ってよい。

以上の授業の効果を確かめるために、この授業から6日後にもう一度「正しく学校から山までの道の絵地図を

描く」作業を与えてみた。この結果を要約すると次のようになる。

① 絵画的な部分再現は1名もいない(第1回作業の時は12名 33.3%)

② 学校・橋・山の要素的事物を欠落した子どもも皆無に近い(山のみを描かなかった子どもが1名 2.8%ある。第1次作業では、要素欠落が、学校41.6%, 橋63.9%, 山69.4%)

③ 学校・橋・山の3点を含む全体の空間的配置の表象はすべての子どもが持つに至っているが、その表象では客観的な3点の方角関係は、すべて何らかの点で歪んでいる。

④ 距離関係で学校一橋よりも橋一山を長く表現したものは12名33.3%。(第1次作業では1名2.8%)

⑤ 作図に要した時間はほぼ2分の1に短縮している。(30分→15分平均)

このようなテスト作業の結果から、考えられることをいくつかとり出してみよう。

第一は、道順をしめす絵地図を描く能力の急速な発達についてである。第1次作業及びそれに続く授業、第2次作業(グループ作業に)においてみられた、学校一橋一山の3点の空間的配置関係の表象と再現の困難は、第3次のテスト作業で急激に低くなっている。これはいまのべたテスト結果の①, ②, ③, ⑤から容易に理解できる。一度平面的な次元から鳥瞰的な立体的な次元に視点を移して表象することが指導されると、要求された全体の空間的配置を表象することは容易に可能となるようである。このことは、要素的事物の描き方にもあらわれていて、例えば、学校・橋・途中の建物、山をそのものとしてではなく、単に位置を示すものとして描くようになる。建物をと描かず又は○で描こうとしたものは、このテスト作業では35人中24人68.5%(但しこの中には、学校だけは絵画風に描き、他の建物を記号で表

第2部 授 業 調 査

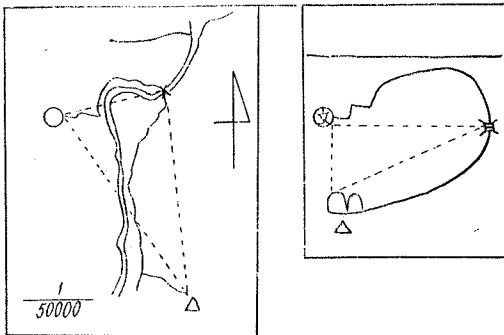
したもの3名、一部の建物を絵画風に描いたもの1名を含む)であるが、これと比較して第1次作業では、一部分の建物だけでも、位置を表す記号風に描いたものは6名16.7%にすぎなかった。画法もつぎ足式的でなく、学校を描き、山までの道を描き、そのあとで、建物・橋などを入れたもの28名、橋の所では色をかえて、橋を描き、山までの道を描いて、そのあと建物を描き入れたもの7名、という結果が出ている。

以上のような結果から、道によって連絡されている三点を含む全体的な空間配置関係の表象が形成されたこと、及び表現技術が習得されたこと、このことに関して、授業の果たした役割が明確に認められることを結論としてのべられるであろう。

第二に考えられることは、いまのべたように全体的な空間配置関係の表象が形成されても、正確な空間的表象——地図に示されるような客観的な方位関係の表象はまだ達成されていないということである。距離関係の表象の誤りから、三点間の空間表象は、客観的にはfig9のようであるのに対し、ほとんどすべての子どもがfig10のような表象をもっている。

(fig9)

(fig10)



さらに、三点間の客観的な方位関係はfig9に示した通りであるが、子どもの作図ではfig10のようになっている。(23名65.7%)。つまり、学校の東方北寄りに位置する橋が、ほぼ真東あるいは東方南寄りに描かれ、学校の南東の方向にある山が真南あるいは南西に描かれる

第6表

	作図類型	人数	%
I	fig10型	23	65.7
II	橋は東方北寄り 山は南、南西	6	17.1
III	学校と山の位置が 逆なもの	1	2.9
IV	橋は東方北寄り 山はほぼ南東	5	14.3
計		35	100.0

という歪みを見せる。橋が東方北寄りに描かれた例は11で31.4%であるが、これ

も仔細に検討すると、すべてが正しいのではない。橋は実際には北西から南東に走っているのであるが、このこ

第7表

橋の傾き	数
A 北西—南東	5
B 北東—南西	26
C 東 — 西	3
D 南東—北西	1

とに関して集計すれば第7表のようになり、ほぼ正しく描きえた5名の子どものうち、さきの11名(第6表のII型、IV型)に含まれるのは3名(II型2名、IV型1名)にすぎない。他の名2は第6表のI型に含まれる子どもである。

以上のような方位関係の表象の歪みは、第一には行動経験のなかでの知覚の誤りに、第二は授業のなかで示された「よい例」としての地図の形式的な定着に根ざしていると思われる。すなわち、方位関係を誤らせた最も大きな作図上の歪みは、学校から橋までの、大きく弯曲した川沿いの道の曲率を大きくしすぎた点にある。曲率と弧の長さの誤りが橋の位置と傾きを誤らせているのである。弯曲した道は川沿いであるために、弯曲していることを容易に見渡せる地形になっており、このことが、子どもたちの知覚に、実際以上に大きく弯曲していることを印象づけていると思われる。第二の点について言えば、授業の第4節で正しいと容認されたSの絵(fig4)は、第6表のII型(但し、橋の傾きは正しい)に属するものであった。この絵に示された学校と山の空間的表象(「山は学校の下にある」表象)が、教師の床に描いた地図(これは第6表IV型)で訂正されず、かえって、山から見ると学校は右(西)にあるという対話で概念的に補強された結果、第一の知覚の誤りとあいまって、第6表のI型、II型(合計して82.8%)の表象再現を急増させたものと考えられる。

客観的な方位関係を含んだ表象を持つことは、単に経

第8表

		4 年		6 年	
		人数	%	人数	%
I	fig10型	4	8.2	14	28.6
II'	橋は東方北寄り 山は東方北寄り	2	4.1		
	山は東方			3	6.1
III	学校と山の位置が逆			1	2.0
IV	橋は東方北寄り 山は南東	20 (4)	40.8 (48.9)	28	57.1
V	未完成	17	34.7		
VI	その他及び不明	6	12.2	3	6.1
	合 計	49	100.0	49	99.9

験を積み重ねるだけでも、あるいは一時的な地図指導をするだけでも（現在では3年の時に町の絵地図を描く機会が与えられているにとどまる）なしえないのではないだろうか。

この授業の対象となった1年生に比較して、経験を積み、3年での絵地図学習を経た高学年の子どもがどのような表象を持っているかをしらべてみると、第8表のような結果を示した。第6表と比較して、ほぼ正しい表象を示すⅣ型が4年では約9%（未完成のうち橋をすぎた途中の道まではほぼ正しく描いた4名を加えて）、6年は57%と増えていることは、3、4年を境にして、ほぼ正しい鳥瞰的な表象が形成されることを示すと言ってよいかも知れない。しかし、4年の未完成の17名約35%（このうちⅣ型に近い4名のほかは、Ⅰ型に近い7名、Ⅱ型に近い3名、Ⅳ型に似ているが途中に誤りを含むか、あるいは、橋までのもの3名）——Ⅰ型に近い7名をⅠ型に加えると22.4%——と、6年のⅠ型の28.6%という数字は、さきほどふれたように、高学年においても正しい方位関係に基いた鳥瞰的な表象を持つことには困難さが残っていることを示すと見てよいであろう。

(3) ま と め

—指導上考えられるいくつかの問題—

これらの困難を克服するためには、上述したように、川沿いの道の湾曲率や道の曲る角度が、子どもたちが感じているほどには大きくないことを、正しい方位関係に基いた作図指導の中で見出させなければならないと思われる。また、4年及び6年で正しく作図し得たものの55.0%、60.7%がほぼ正しい距離の表象を持っているところから、方位の指導を、三地点以上の地点を手がかりとして進める場合には、距離をあわせて指導することが、方位関係の誤りを克服するのに有力な支えを提供すると思われる。

最後にもう一度、授業にもどって考えよう。さきにもべたように、この授業のなかで、子どもたちは、平面的な視点でとらえた事物間の関係表象から、鳥瞰的な表象への移行の端緒を示していた。それは、絵地図と教師の発問を手がかりとしながら、平面的・部分的な表象と鳥瞰的な表象との間を往き来して、次第に全体的な、事物の空間配置の表象をつくりあげてきていた。この授業の主要な目的は「道順の地図」を画くことによって全体的な（一定地域の）表象を持たせることであったから、これはほぼ達成されたと見てよい。しかし、この全体的な鳥瞰的な表象形式の過程で方位関係の歪みを生じているし、それを克服していないという問題が出てきていることも見おとし得ない。客観的な方位関係の表象を持つこ

とは、1年生の段階では、距離・角度、方位概念の確実な形成が不十分なために、多くを望むことはできない。2年あるいは3年の段階で、この1年の時につくられた、多少歪んではいるが、事物の全体的・同時的な鳥瞰的な表象を土台として、その歪みを克服する指導が展開されるべきなのであろう。鳥瞰的な表象形成が十分でない間は、最初から完全な（教師のプリントによる）地図を与えても、方位関係の正しい定着は望めないように思われる。勿論、教師の用意した地図を与えることは、鳥瞰的な表象形成の有力な手がかりになるであろうが、この際でも、平面的な視点での経験的な表象と、鳥瞰的な表象との間を往き来する視点移動の働きを子どもに十分に与えてやるのが大切なことであろう。また、このさいに鳥瞰的な表象形成と正しい方位関係の表象とを同時に一挙に獲得させようと望むことも、十分な効果をあげないのではないか、という事態を教師は念頭におくべきであろう。われわれのこの調査では、数も少く、不十分な分析でしかないの、最初から歪まない鳥瞰的な表象を与えることができるかどうか、また歪んだ鳥瞰的な表象を正しくなおしていくのは、何時頃から、どのような方法で、どの位の時間をかけなければならないか、といった問題に十分な解答を与えることはできず、上にのべてきたような推測的な予見をあげるに止まる。ただ、少くとも、現行の社会科学学習で行なわれている3年生の絵地図学習では、歪んだ鳥瞰的な表象を正しい方位関係に基く表象に訂正していく、という一つの観点をおさえておくべきであろう。そして、正しい方位関係に基いて、一つの地域像をつくり、それを分析的に考察していくなかで、一定の方角に位する一定の地域の特徴（例えば、北方から吹いて来る風と防風林、南向きの斜面の果樹園など）を把握し、そのようにして、方位、気候、地形、地質などと人文的（産業的）現象との関係を考えさせ、そのことから導かれ易い自然決定論を、人文的・産業的現象を歴史的に考察させ、社会的な生産構造こそが、人間の自然利用のし方を変えて来た事実を把握させることによって、打破していかなければならないと考えられる。地域、あるいは世界についての、方位や地形などの自然条件の認識と、社会的条件の認識とを正しく統一していくことが、社会科地理学習では重要なことと思われるのである。

(2) 国語科物語授業分析 (2年)

民話「ごんぎつね」

目 次

1. 授業条件の分析
2. 認識深化の分析
3. 読解過程における集団思考

1. 授業条件の分析

(1) 教材について

この授業は、札幌市H小学校2年57名の組においてなされたものである。教材は、小学校4年国語教科書(大日本図書版)の中の文学教材「ごん狐」で、作者、新美南吉が再話したという形式で書かれた民話である。

「ごん狐」のあらすじは次のとおりである。

1人ぼつちでいたずらばかりしているごんは、ある日のこと、兵十がせつかく川に入つてとつたうなぎを、びくから出して、みんなにがしてしまいました。それから十日ほどたつて兵十の家のちかくへごんがやつてくると、大ぜい人が集つています。なんだらうと思つてよくみると、兵十のおかみさんが死んで、そのお葬式でした。

その晩ごんは穴の中で考えました。「兵十のおかみさんは、とこについて、『うなぎが食べたい。』といつたにちがいない。それで兵十があみをもち出したにちがいない。ところが、おれがいたずらしてうなぎをとつてきてしまった。だから兵十は、おかみさんにうなぎをたべさせることができなかった。そのまま、おかみさんは死んだにちがいない。ああ、『うなぎが食べたい。うなぎが食べたい』と思ひながら死んだらう。ちえつ、あんないたずらしなければよかった。」

そこで、また何日かたつたある日、ごんは、魚屋が売りにきたいわしをぬすんで、兵十の家へほうりこんでおきました。うなぎをとつた罪のつぐないのつもりだつたのでしようが、魚屋にみつかつて逆に、兵十はなぐられてしまいます。失敗したごんは、今度は、毎日くりをひろつて、兵十の家へもつていきました。けれども兵十は「これは、きつと神様のしわざだ。」と思ひこんでいたので、「ちえつ、こいつはつまらないぞ。」とごんは思うのでした。

くる日も、くる日もごんはくりやまつたけをとどけました。ある日、ごんが家の裏口から入ろうとしたところを兵十がみつけ、火縄銃でドンと打ちました。土間にちらばつている栗をみつけた兵十が、「ごん、おまえだつたのか、いつも栗をくれたのは。」びつくりしていうと、ごんは、ぐつたりと目をつむつてうなづくのでした。

(注1) 教科書に掲載されている物語は、原テキストと比較すると後半部分に33行の省略がある。

この作品についての教科書会社学習指導書をみると、単元設定理由として、以下のことがあげられている。

- (イ) 長編童話を読ませ、興味のうちに長文の読解指導を試みる。
- (ロ) 「ごん狐」は、ヒューマニスティックな精神にあふれた、かなり長文の題材であるが、それを与え、じっくりと腰をおちつけて読ませることがこの年代の子ども達にとって必要である。
- (ハ) この作品は、童話という子どもの美しい夢を育ててくれる作品にはちがいないが、それでいて、どこまでも新美南吉特有に素朴で、そして、リアルである。そこに、この作品の得がたい風格と名作たるゆえんがある。

さらに、指導の目標として「ごん狐の愛情と人々の愛情」を通して、この民話の主題をつかませるように、話しあいさせることが書かれてある。

この教科書会社学習指導書の(イ)(ロ)(ハ)は、それぞれ、もっともな記述ではあるが、このどれをとってみても、具体的な実践の方向を与えていない。むしろ当然というにふさわしい設定理由なのである。この点については、「しかし指導書には、なぜ、ごん狐の話がヒューマニスティックなのか。なぜリアルであり、素朴なのか。この場合のリアルというのは、どういうことなのか。子どもの美しい夢を育てるというが、それはどうしてなのか等々、一歩ふみこんで考えてみると、全然説明されていなかった。」(教師の実践記録「文学民話教育」鴻巣良雄、扇谷修編著 三一書房)という批判がでてくるのも当然であろう。

そこで、この教材をあつかった教師の指導目標をみると、

- (イ) 全編をつらぬくヒューマニズムの香り高い精神を、登場人物を通して理解させたい。
- (ロ) 真実にせまる生き方、行動の美しさを理解させたい。
- (ハ) 命を大切にすることの尊さを理解させたい。となっている。

これらの目標を実現するために教師は、以下の点に力点をおいて学習活動を展開した。

(イ) ごんが何故兵十にいたずらをし、うなぎをにがしたか

① 一時的なおもいつきか

② 兵十とごん、あるいはごんと村人の関係をどうとらえるか

③ ごんの考え、行動と学級の子どもの類比

(ロ) 兵十の魚とりの必要性

① 兵十のおかみさんと兵十の関係

② 兵十の生活を想像したごんの後悔と自覚

(ハ) ごんの行動の自覚とたしかな成長

① ごんといわし

② 兵十の災難

③ ごんの反省と新しい行動の価値

(ニ) 結末のつけ方についての批判

この授業の教材、および指導計画は以上のものであるが、この実験授業にさいして仮説的にわれわれが考えたことは次のようである。

① 発達段階について——さきにふれたように、この教材は現行教科書では第4学年に配当されているが、人間と狐の行動を主要な形象としている象徴的・想像的な性質と、主題が愛情に基いた心の変容、価値への目ざめにあることから、むしろさきの「主題・話題発達表」(78頁第2表)からいえば十分に2年生で取り扱えるものではないか。

ただし、このさいには難語句、漢字などの抵抗を排除しておく必要があるだろう。(このため、教材はプリントし、難漢字にふりがなをして配布した。)

② 読解力について——これまで、この学級は文学教材指導に相当に力を注いできており、興味と理解力は高いと思われる。すでに2年生のはじめに、

いぬいとみ子「ながいながいペンギンの話」

アンデルセン「はだかの王様」(現行、3年教科書所載)

などが与えられており、それぞれに子どもたちは大きい関心を示したという。したがって、「ごん狐」のいたずらな行為をする原因や、自らの行為を人間的な、価値のあるものへと変化させていくプロセスを読みとることは可能であるにちがいない。

③ だが、悲劇的な結末については、子どもたちは、「こうすればよかった」、「こうしなければよかった」、「こうすべきだった」、といった仮定にたった道徳的判断を下すだけで、この悲劇的結末で作者が意図したこと——われわれは、この作者の孤独な、貧しい生活と、当

時の重苦しい時代背景から考えて、人間の善意ある行動のコミュニケーションが阻害されていること、人間の間の、このみぞをのりこえる力が弱く、犠牲のうえにしかそれをのりこえられぬこと、ここから生ずる寂寥とやりきれない悲哀が感じとられると考えたのだが——は汲みとられえないだろう。2年生の子どもに文学史的背景を踏まえた読みとりを要求することは妥当ではない。しかし、子どもが感ずる悲しみが切実であれば、「こうすべきだった」という道徳的判断(高い所から決めつけるような判断)をのりこえることがある程度可能となるだろう。「こうすべきだった」という思考類型を押しつづさずに、その内容として、自らの生活経験に近い感じ方や考え方、切実な悲しさを盛りこんでいくことが、ここでは重要なのではないか。このような質の発言をとくにとり出して、類型的の発言と対比させ、交流させていくところに、この教材読解深化のカギがあるのではないだろうか。

以上のような考えから、指導案の、(イ)では、ごんの孤独の淋しさといたずらの把握、(ロ)では、兵十の生活を理解し、自分の行動の意味を理解するごんの把握、(ハ)では、ごんの思考と行動の変容の把握、を確かにすることを意図し、(ニ)で子どもたち自身の、教材に呈示された問題の創造的な克服へのたしかな思考深化をめざしたのであった。

(2) 授業の流れ

この授業は第1表に示したような、発言内容の流れを辿って展開されている。この第1表に示されていないが授業の最初に15分にわたって、教師の範読と子どもたちの黙読が行なわれている。ついで、登場人物のたしかめから大まかな全文想起のための対話——大まかなごんの理解——兵十の生活の理解——ごんのいたずらの読解——ごんの後悔の読解——償いの行為の失敗についての読解——新しい償いの行為と、それを知らないでいる兵十についての読解——ごんの死についての読解——簡単な感想という9つの分節が約120分にわたって展開されている。

I

(1) ① どんな人でできたの？
① 一番大事な人は？ — ㊦ ごん — ㊦ 兵十 — ㊦ 加助 — ㊦ 兵十のおかみさん — ㊦ しんべいのおかみさん
① こういうのを何というの？ — ㊦ 主役
— ㊦ 中山の殿様 — ㊦ 神様

(2) ① この話どこであったの？ — ㊦ 中山のちかく
㊦ 中山
㊦ 札幌
㊦ 村
㊦ 森
㊦ ある土地

(3) ① いつ頃あった話？ — ㊦ 200年 — ㊦ 1000年 — ㊦ 500年 — ㊦ 4年ぐらい前
① うん、昔の話ね — ㊦ 大正

(4) ① この話いえる人あるかな？ — ㊦ ある日兵十が魚をとっているときごんがいたずらした
㊦ いいことをしたのはなし — ① いたずらもしたしいいこともしたね
① だれがいいことをした話？ — ㊦ ごんぎつね — ① ごんがどんないたずらしたの？
㊦ ごんが魚をとってしまったので兵十のおかみさんが魚をたべたいと死んだ
㊦ ごんがある日村におりてきてナタネからをちらして皆をごまらせた

14分

↑

14分

II

(5) ① ごんの村は？ — ㊦ 笛やタイコが鳴っていた
① どうして？ — ㊦ 兵十のおそうしきがあったから — ㊦ 秋まつりだなと思った
㊦ おそうしきがあったから — ① 兵十のおかみさんのおそうしきだったね
㊦ おまつりだと思ったらおそうしきだった

(6) ① ごんをどう思う？ — ㊦ かわいそう
① なんでかわいそう？ — ㊦ 鉄砲でうたれてかわいそう

第2部 授 業 調 査

(7) ① ごんはどういうきつね? — ㊦ わるいきつね — ㊦ 悪い心持
 — ㊦ いいきつね — ㊦ どんなわるいこと — ㊦ いもをほりちらしたり
 したの? 畑に火をつけた

(8) ① ①ごんはいくつぐらい? —P 10才ぐらい— P 8つぐらい— P 9つぐらい— P 4つぐらい

↓

① 9つは何年生
ぐらい?

—P 2年生か3年生

—P 中学1年ぐらい

↓

① 4つでものを考えられる
?

—P できる

—P 1+1はわかる

(9) ① ごんは頭で考えられる? — ㊦ 考えられる
— ㊧ 考えられない
② ごんは頭がないんだね ←→ ㊦ 先生そういったってぼくはちがうよ

(10) ㊦ ごんは自分のしたことをよかったかな、
わるかったかな？ — ㊦ 何でもいいからやってしま
えという考え

(11) ㊦ ごんに兄弟いるかな? ㊦ 父も母もいないのでホテ穴にかくれていた ㊦ 一人ぼっち ㊦ 父母が死に、すきないようにしてあそんでいた

㊦ 一人ぼっちだったね

(12) ① 兵十のくらしは? → ② 川に行って魚をとったり → ③ 山や川に行って魚をとってくらしている
 ↓ ↓
 ④ まづしいね ← ⑤ まづしいから魚やウナギを売ってそのお金で着物をかっくらしている

13 ① 兵十の仕事は？ ——— ② 魚屋さん ——— ③ 畑でスズメをとる

② りょうし

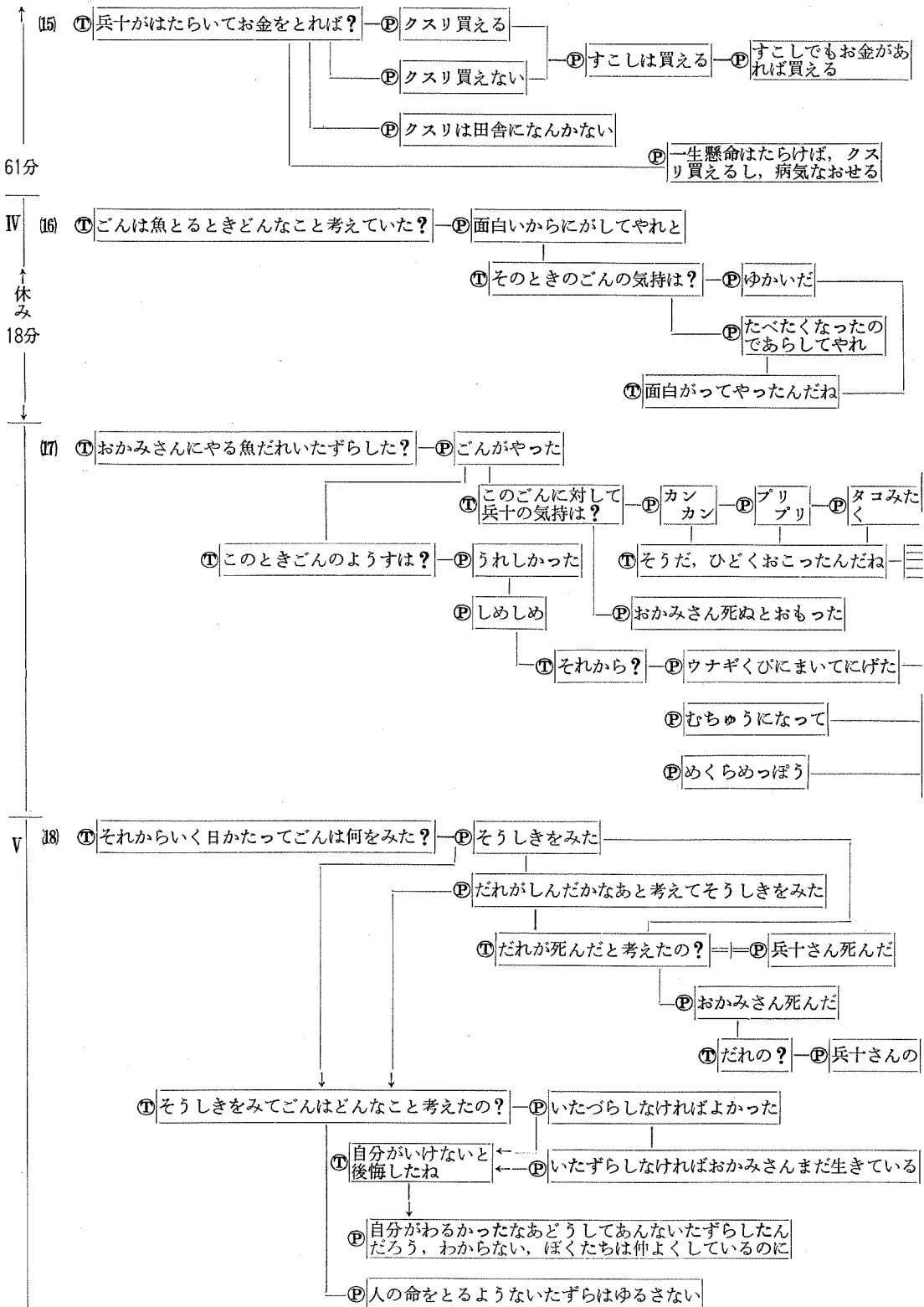
① りょうしってどんな仕事？ ——— ④ 畑から魚とってくる

④ 魚をとるりょうし

① どうして魚とって
いたの？ ——— ⑤ おかみさん病
気でねている

14 ㊦ 皆の家はどうしてくらしている? — ㊦ 畳屋 — ㊦ ラーメン屋

— ㊦ 仕事やってくらしている — ㊦ 兵十さんは山や川で魚やけものをとり、はたけをたがやしてくらしているんだね



19) ① おかみさんが死ぬ前の病気の時兵十に何おねがいはしたの? — ② ウナギをおねがいはした

① このとき兵十さんはおかみさんに何と答えた?

② 今すぐとってくるよ ←

20) ① このあとでごんの気持はどんなふうにか変わったの? — ② 自分がいたずらなればよかった

② 自分がいけなかった — ① はじめの心とかわったんだね

① このときのごんの心のうごきはどうかろう

② いたずらしないばよかった ←

VI 21) ① ごんはあやまりに行かないで何を考えていたの? — ② 兵十も一人ぼっちになった — ③ 自分と同じだなあ

② いいことをしようと

① こうしてごんが一番はじめにしたことは? — ③ クリやまつたけをとどけた

② イワシをなげてやった

① どんなイワシ? — ③ ビカビカした

① どこにあったイワシ? — ③ 魚屋さんの大きなオケ

① だれにやったの? — ③ 兵十

① このときのごんの気持は? — ③ いいことをしたなあとおもった

22) ① これでごんのお礼はおわったの? — ③ まだまだ

③ また失敗したの

① どうして失敗したの? — ③ わすれた

23) ① ごんが魚をやったあとで失敗したなあと思ったのはどうしてだろう? — ③ あとでクリをもっていってるとき、兵十の顔にキズがついていたから

① このとき一人ごとで、兵十はなんといってたんだらう? — ③ だれがイワシをもってきたのかな

① このときごんはどう思ったの? — ③ チェッ

③ みんなもそうだらう

54分

↑

① それからまたクリをもつていった、そしたら？
 ② ごんが銃でうたれた
 ③ まちがえてうたれた
 ④ おじいさんにみつかったうたれた
 ⑤ いたづらやぬすみに、きたとおもわれてうたれた
 ⑥ このときの兵十の気持は？
 ⑦ いいきもち
 ⑧ あだをうった
 ⑨ うれしいと思った
 ⑩ もうあのきつねいたづらしたりわるいことしないなあと思った
 ⑪ ころしてしまっぺよかったのかな？
 ⑫ 兵十はしらなかったのだから仕方ない
 ⑬ いいきつねになったのにうつつなんて、もうなにももってこない
 ⑭ いくらぬすんでもころすなんていけない、ごんに、はなしをすればわかって、なかよくなれる、ころすことはいけないことだ

第2部 授業調査

- 26) ① 兵十はきつねのそばへよったとき、何を考えていたの? — ② しまった — ③ がっかりした
- ④ かわいそうだ
- ⑤ どうして? — ⑥ クリやまつたけをもってきたのはごんだから
- ⑦ ごん、おまえだったのかとって
- ⑧ ごんだとわかっていればどうしたろう? — ⑨ うたなかった
- ⑩ いたずらしにきたとわかっていれはうった
- ⑪ うった
- 27) ① ごんが兵十さんのところへくるとき、自分のこと考えていたかな? — ② 考えていない
- ③ 自分がわかったから苦痛は問題でない
- 28) ① みんなは、こうされるとわかっていれば、やるかやらないか? — ② やらない
- K
- 29) ① このお話で一番かんげきしたところは? — ② クリやまつたけをもっていったところ
- ③ 一番最後にうたれたところ
- 30) ① 一番おもしろかったところは? — ② おじいさんおいかけいくところ
- ③ ウナギが首にまきついたところ
- (31) ① このお話でなにか考えたところ — ② たしかめてからうてばよかった
- ③ おかみさんが死んだのは、ウナギをたべられなかったから

133分

2. 認識深化の分析

(1) 作品形象の授業過程における理解構造

(A) ごんについて

この授業の中で、それぞれの形象がどのように理解され、それが深められたのであろうか。まず、ごんについて、子どもの発言を整理すると第2表のようになる。

第2表 ごんについての理解の深化

ごん いのたずら	① わるいきつね ② いもをほりちらしたり畑をあらした ③ ウナギをにがした ④ なたねがらをちらした ⑤ しめしめとおもった ⑥ うれしかった ⑦ いいところもあった
いたずらの 動機	⑧ わるい心でやったのではない ⑨ たべたくなったから ⑩ 面白いから ⑪ ごんは頭で考えられないから ⑫ ごんは頭で考えられる
ごんの 生活	⑬ 父も母もない ⑭ ひとりぼっち ⑮ 父も母もないから好きなことをしてもなんでもない
兵十の ごとき の葬式 をおか みみた さ	⑯ かわいそうだ ⑰ いたずらしなければおかみさんまだ生きている ⑱ 自分がいけなかった
ごんの 善意ある 行為	⑲ いいことをしようとクリやイワシをもっていった ⑳ ぬすんだものをやると傷をつけるから自分で苦労して ㉑ 兵十がかわいそうだから毎日とどける ㉒ とどける責任があるから

ごんの性格や行動についての子どもの理解は、さいしよ、敘述の事実をそのまま理解する段階、つまり、正確な事実認識の段階から始まっている。例えば、ごんがいつ、どこで、どんないたずらをしたか、あるいは、兵十が、何をしてどうなったかということだけである。勿論教師も、この段階では、これ以上の読みとりは要求していないのであるから、正確な事実認識が着実になされていればよいであろう。

だが、事実認識の完全を期したいと、ねがってこれを行っていた教師の指導に対して、このレベルを越えた読みとりにもとづく子どもの発言がすでにあらわれている。第3表をみると、ごんのいたずらという形の子どもの漠然としたごんに対する理解の度合いに対して、②、③、④というそれぞれの発言は、より具体的に内容をあらわしている。これをさらに総合的に集約した型で①においては「わるいきつね」と発言が連続している。ところが、これら②、③、④、①という発言は、物語全体からいえば、ごんについての一面的な評価にすぎない。ここに⑦の発言があることに注目しなければならない。この⑦の発言は、第1表からもわかるように、たんなる一人だけの発言にとまってしまい、それ以上の発展をこの場ではみせていない。そこで、教師は、明らかに二つに別れたごんについての評価を、②、③、④、①の方の発言をふかめて、「ごんは、どんなわるいことをしたの?」と、⑦の発言には全くかえりみることなく通りすぎてしまっている。勿論この場合では、作品の場面の時間的な経過から⑦のような考えを出さないのが理解の正当な順序なのであるかもしれない。しかし、⑦の子どもの発言は、それ以後の中味の学習の時間にはいっても、同じ型では出てきていない。このことを考えると、作品の内容のふかみにふれた発言は、教師が指導の段階とか、順序にしばられないで、その場で意識的に屈折または、対立という形をとってふかめてやらなければ、発展できないように考えられる。

これと同じケースは、同じ第2分節で

いくつかみることができる。第1表において教師が、「ごんは頭で考えられる？」と発問しているのに対して、⑩と⑫（第2表）の対立的発言が出てきている。これに対する教師の指導は⑪の発言だけをとりあげて、⑫をそのまま通りすぎてしまっている。ここで注目しなければならないのは、この⑫の発言も、前の⑦の発言も、同一の子どもの発言だということである。したがって、⑫は⑦の発言がいれられなかったための一種の反発として、別な問題ではあるが、できていいると考えられるのである。この子どもの思考は、とくに作品の後半部からのごんの行動の読みとりとに根拠を置いているのであって、この段階の教師の指導計画を攪乱する因子となっている。しかし、作品の読解という点では必ずしも誤った読解ではない。いずれにしろ、このような、指導計画（教師の意図）以外の発言の取扱いは、その発言した個々の子どもにとっても、また、学級全体の学習—授業の質にとっても、重要な影響をもつものであり、したがって、慎重を期さねばならぬものであろう。

以上ここでは、対立深化というべき子どもの思考の二つの対立の芽が明確にあらわれているながら、教師がみずからの指導計画にしばられるという形でそれを通りすぎてしまっているという問題が指摘されよう。

以上の、想起を主要課題とした導入的な部分におけるごんの理解をまとめると、

① ごんは悪い狐だ（←いい狐という考えもある）

② 悪い=いたづらをする。

③ いたづらをするのは——考える頭がない
——人ぼっち

となる。

このような想像やそれにもとずいた判断が事実認識を行いながらなされている。

ついで、第4分節では

④ いたづらを面白がっている。

と考え、さらにおかみさんの葬式をみたごんについては

⑤ いたづらをしなければ、おかみさんはまだ生きていた、自分がいけなかった。いたづらをしなければよかった。

と、ごんの心を想像し、盗んだイワシでつぐないをしたが、かえって失敗したことについては、

⑥ チェツ、しまった。

と感じ、クリやマツタケを持っていくごんについては、

⑦ ・ぬすんだものは傷つけるからいけない。

・自分でくろうしてさがしてもっていこうと考えたと想像し、ごんの行為について兵十たちが神様のしわざ

だと考えるところは、

⑧ 一生懸命もっていつているのにつまんないなあ、と思うが、

⑨ a 兵十がかわいそうだし

b 責任がある

から毎日、クリなどをもっていく行為をつづけたと考え、

⑩ 自分がどうなるか考えない

でクリなどを持っていったが、銃でうたれたときは、

⑪ 自分が悪かったのだから苦しいなどということは問題外だ

と考えている。

以上の①～⑪のごんの形象理解は、すぐ見てとれるように、テキストの文章そのままの繰りかえしでもなく、また、テキストでのべられている枠の中にとどまってもいない。

テキストをこえて、ごんの心情を想像し、ごんの形象をつくりあげているのであるが、このことのもつ意味、特色を考察してみよう。

○主題に迫る想像と自己の生活にひきよせる想像

いま、①～⑪のごんについての想像、それにもとずいた判断をみると、関係把握が単純化されていることにまづ気づく。

a 兵十がうなぎをとっている — b 病気のおかみさんにたべさせるために

c うなぎや魚をごんがにがす — d そのためにおかみさんが死ぬ

テキストには、bはごんの想像としてだけえがかれているのであり、dは「そのままおかみさんは、……ああ、ウナギがたべたい、と思いながら死んだのだろう」と、やはりごんの想像としてえがかれているにすぎない。

さらに、ごんについての理解の単純化をみると、ごんがイワシをなげこんだり、クリやマツタケをもっていったのは、おかみさんをごんがいたづらをして、なくしたということに対してよりも、いま、兵十が一人でいる—そのことに対する同情感で行っているという理解構造になっている。

次に、ごんについての理解の特色をみると、

① ぬすんだ物を与えても、それはもらった人に迷惑をかける。だから、自分で苦労して働いたものをあげる。

このような判断は、子どもの道徳的な判断からきている思考のタイプである。

② ごんがいたづらをして、兵十のおかみさんをころし、また兵十に傷をつけさせたりした。だから、そのよ

うな悪に対して、ごんは、善意の行動をとる責任がある。つまり、クリやマツタケをもっていく責任がある。

これも道徳的な思考タイプであるが、むしろ、道徳的価値感が強く働いているように思われる。この価値尺度は、子どもの道徳心や正義感が土台として考えられているものであろう。

そこで、次に、この作品の中で、はじめのいたずらから最後に、殺されるまでのごんの行動変化について、子どもの受けとり方は、どのような構造になっているかを考察してみよう。まづこれについての理解の様式は、大きく二つにわけられる。

第一は、ごんは一人ぼっちで、かわいそうだ、だからいたずらもした。だがごんはあとで後悔していい狐になった。だから、ごんを射ったのは、かわいそうだ、ごんは、かわいそうな狐だ。

このごんについての把握の仕方は、極めて同情的な理解であって、作品の中の主人公に没入して考えている子どもに多く見うけられる。

第二は、ごんは、いたずらで悪い狐だ、兵十のおかみさんも死なせた。いいことをしても傷をおわせた。ごんがうたれたのしかたがないし、当然だ。

この理解の仕方は、一見、客観的な立場からの批判のように考えられるが、主観的な色彩が強い道徳的判断である。

この作品の主題が、孤独な人間の寂寥と救いのなさ、しかし悲劇には終わるけれども、淋しさや自己の過誤に耐えて示した善意と愛情は消えることはないというところにあるとすると、かわいそうという感傷的な同情も、後者の主観的な道徳的判断も、ともに主題からはかなりの距離のある読みとりと言わなければならないであろう。しかし、前者のなかには主題に迫りうる方向を見出せるし、そのためには後者の判断に前者の感想を対立させて、前者の感情を純化し、新らしく価値づけていくことが望まれるのではないだろうか。

(四) 兵十について

兵十についての理解の深化を表にする

と、第3表のようになる。

ここで授業の流れにしたがって、兵十についての理解をまとめると、

① 兵十のくらしについては、

○りょうしだからまずしい

○山や川に行って魚をとってくらしている

第3表 兵十についての理解の深化

ま ず し さ	① りょうし——まずしい ② 川に行って魚とる ③ 魚やウナギを売ってそのお金で着物かう
お か み さ ん の 病 気	④ おかみさん病気でねている ⑤ 魚を売ったお金でクスリかう ⑥ 病気をなおしてあげる ⑦ おかみさんはウナギをたべたいといったからとっていた ⑧ ウナギとってきてあげるよといってでかけた
あ ご ん の 兵 十 に 対 す	⑨ おかみさん死ぬとおもう ⑩ カンカンにおこった ⑪ ブリブリおこった ⑫ タコミたいにおこった
た ご ん の 兵 十 に 対 す	⑬ あだをうった ⑭ いいきもち
わ ご ん の 善 意 に 対 す	⑮ かわいそうだ ⑯ がっかりした ⑰ しまった
兵 十 の 行 動 に 対 す	⑱ たしかめてからうてばよかった ⑲ いくらぬすんでも、ころすなんていけない、ごんに、はなしをすればわかって仲よくなれる、ころすことはいけない ⑳ いいきつねになって、うつなんてひどい、もうなにももってこない ㉑ 兵十のうったのはしかたない

このような想像は、そのまま、兵十がまずしいくらしをしているという理解であって、これが、次のおかみさんの病気という事実において、さらに明確なものになっている。

② 兵十がなぜ働らいているか

- 魚やウナギを売って、そのお金で着物を買う
- おかみさんが病気でねているから
- 魚を売ったお金でクスリを買うから
- おかみさんの病気をなおしてあげるために

これらは、それぞれ、まずしい兵十のおかみさんを救ってあげるという点で意味づけをしている。

ついで第4分節のごんのいたずらに対する兵十については、子どもはどのような想像を行っているであろうか

③ ウナギをとられたときの兵十

- カンカンおこった
- プリプリおこった
- タコみたいにおこった
- おかみさんは死ぬと思った

このように、兵十を理解するときに、最後に兵十がごんを射ったときの瞬間の兵十の気持の想像は、第8分節において、

④ 射った瞬間の兵十

- いいきもちだった
- あだをうった
- うれしいと思った
- もう、あの狐、いたずらしたり、わるいことしないなあと思った。

というように、子どもたちの想像の中では、さらにリアルに、しかも多様なものになっている。

そこで、次に、同じ第8分節において、兵十が、ごんの善意を知った瞬間についてはどうであろうか。

⑤ ごんの善意がわかったときの兵十

- しまった
- がっかりした
- かわいそうだ

ここでは、もはや、ごんに対する同情で全ては終わっている。

この①～⑤の兵十についての理解は、ごんの理解の深化の項で述べてきたように、テキストの文中からそのままできてきたものでもなく、子どもがそれ自身兵十という人物になりきっているか、または外側からこまかに兵十を眺めて考えたかどちらかである。

すなわち、第3分節において、教師は、兵十についての正確な事実認識のたしかめを目標に、兵十のくらしについて指導していると考えられるが、ここではすでに、

「なぜ、魚やウナギをとっているのか」、「それは、どうしてなのか」という、事実認識の段階を一步ふかめて兵十の生活の中味の追求を自発的に行っている。これは、さらに次の段階の兵十についての突込んだ理解になっている。

そこで、兵十についての理解の把握は、兵十とおかみさんという人間関係において、単純化されてきている。

兵十がウナギをとりはたらいている	おかみさんをたすけるため
------------------	--------------

つまり、子どもの思考は、さまざまな場面で、兵十の生活を想像しているが、それは、全て、兵十とおかみさんの間をきりはなしがたくむすびつけるという方向で展開されている。ウナギをとっていた兵十にごんがいたずらをする、これについての兵十の想像を、第3表 ⑩ ⑪ ⑫というきびしい怒りで表現していることも、兵十とおかみさんを守るという形で子どもは想像しているのである。

このように子どもの想像の基底は一本に単純化されている。

そこでさらに、この単純化された理解の構造をこの作品の主題、もしくは、ストーリーの流れから考察してみよう。兵十という登場人物についての理解は、この作品の敘述からしても、ごんという、もう一人の登場人物との関係の中で深く理解されていくものと考えられる。ところが、第4表からもわかるように、兵十の理解については、ごんとの関係把握よりも、むしろ、おかみさんとの関係について想像が、豊富に、かつ強く働らいている。したがって、おかみさんのことについては、主題に迫る一つの部分としての意味を持っているように理解される。子どもは、おかみさんという一人のワキ役の登場人物をステップとして、兵十のくらしを自由に想像し、「薬を買って病気をなおす」という現実的な発想による想像にまで、進むのである。このような思考の飛躍があってはじめて、第3表 ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ という、にくしみを充分にふくめた表現が生まれているのである。この場面では子どもは初めの兵十がまずしい、おかみさんが病気だという比較的受動的な同情感から、感情的には常に高い能動的なごんに対するにくしみをこめた憤激にまで高まっている。

したがって、この段階では、もはや、読者である子どもは、自分が主人公の中に没入してしまった状態になっている。この段階から、子どもが客観的な立場にかえるのは毎日のごんの誠意がわかった兵十に対する理解からはじまっている。今まで兵十と兵十のおかみさんに対する同情は、逆転してごんに向かって、以前よりはさらに

強く子どもを包んでしまったように考えられる。この同情感の移行は、子どもの、強い正義感や、ある意味のヒューマニズムにうらづけられてなされたものである。この結末においては、最終的には、ごんのいたずらを許さなという道德判断よりも、ごんを射った兵十を許さなというごんへの同情と、正しいことをすれば許容されなければならないという願望とが、授業の終末段階においては強くなっているのである。

したがって、兵十の行為に対する価値判断(第3表⑬⑭⑮⑯)は、兵十に対する同情的な判断からくる⑬⑭と、主観的な道德判断からくる⑮⑯というように、それぞれ別のものになってあらわれている。これは、一種の対立的思考とみなされるのである。

ここで注目しなければならないのは、クリヤマツタケを持ってきてくれるという物質的利益によって、兵十は「しまった」、「がっかりした」、「もう何ももってこない」、と考えたと想像している点であろう。母の日の作文に、「お母さんはごはんを作ってくれてありがとう」(3年女)といった文を低学年で多く見うけるが、愛情や感動などを低学年児は、ことばでそれとして表現するのが難しいのである。しかし、いまのべた対立的な思考を深めていくこと、兵十の心情を想像したことばをもっと多様に表現させていくことの中に、主題のもつ教育的価値に近づけていく見通しが、得られるであろう。

(2) 形象の授業前の理解構造

授業前の感想文を、まづ最初に感想の型によって整理すると、第一は、作品の要約か、もしくは、ある場面の強調に終わってしまっている型で、学級の出席者54名中23人(43%)が、この種の感想を書いている。第二は、いわゆる要約ではなく、何等かの自分の考えや感動を表現しているもので、これが、54名中31名(58%)となっている。特にこの感想文を書く前に、教師によって、要約にならないように充分の注意が与えられていながら、23人も要約的タイプが現れたことは、低学年の感想文の特徴として充分に考えなければならない問題であろう。

次に、この作品の場面の中で、どこの場面が最も多く子どもの感想文に表われたかをしらべてみると、(要約、感想共にふくめて)まず54名中39人(73%)が、最後のごんが射たれる場面をとり上げている。これは、この場面がいかに多くの子どもに何等かの感動を強く与えたかを物語っているものである。その次に多くとり上げられている場面は、ごんのいたずら——とくにウナギをにがしたところ——で、54名中28名(前との重複をふくめて)(52%)となっている。

そこで、ここからの感想文の整理は、感想文の一番多かった最後の場面についてのみ考えることにする。またこの場面は、主題把握、主人公の行動理解について作品の中で最も大事な場面と考えられるからでもある。

最後の場におけるごんと兵十についての感想文(39名)のうち、これを要約と感想にわけると、20名が場面の要約を行い、23名がいわゆる感想文を書いている。この内14名がごんについて書いており、6名が兵十について書いている。他の3名は、どちらでもないという感想文をかいている。

以上の数字から、最後の場面におけるごん・兵十についての理解の型を考察してみよう。

ごんについては、この授業前の感想文は、ほとんどその形がきまっているように思われる。つまり、「ごんは、てっぽうでうたれて、かわいそう」(渡辺しずえ)「ピストルでうたれたのが、とってもかわいそう」(平やすひと)というもので、これとほとんど同じ書き方をしている子どもは、13名という多くにのぼっている。しかも、ほとんど一行ぐらいで書かれているものであって、全体的なストーリーから意味づけをして書いたもの、理由づけをして書いたものは一つもない。したがって、部分的・断片的で、認識の面では感性的である。射たれたからかわいそうだという、この13人の感想文に対して、「死ぬとき、ごんは、心の中で、どうしてぼくはいたずらものなのかなあと考えた」(諸越せつ子)、「兵十さんは、ごんをうたなくてもよかったとおもった。ごんがいわしをぬすんでこなかったらごんはうたれてなくてもよかったのに、そこが残念だった」(渡辺しず江)、また「ごんのようなきつねが、うちにいたら、いいと思います。ごんがわたしのうちにいたら、わたしは、せきにんします」(牧陽子)。この他の感想文としては、「ごんは、とてもやさしいきつねです」(小畑せい子)があるだけで、ごんについて別の理解をしているものは、他にない。

以上によって、ごんという狐について、授業前の感想文から理解の質をみると、ごんはいたずらだったけれども、心のやさしいきつねになつたので、ころすのは、かわいそうだ、というごんに対する強い同情を中核としているのが特徴といえる。とくに、クリヤマツタケをもってゆくという場面は、子どもに極めて高い感動をよんだと考えられ、それが、ごんが射たれたことに対する大きな抵抗の最後のステップになっていると思われる。

次に、兵十については、どうであろうか、この場面についての兵十についての感想文は、極めてすくない(数では6名をかぞえるにすぎない)。ここでは理解の形が二つにわけられる。第一は、ごんを殺したということに

対する強い抵抗から、兵十の行為をせめる型である。これは、「いいことをした^{ごん}を兵十は、うたなくてもよかった」(渡辺しず江)、「兵十は、あとで、きっと、^{ごん}をうたなければよかったなあ、と思ったにちがいない」というもので、第二の型は、兵十は、^{ごん}を知らなかったのだからしかたがない、という意味の感想で、「^{ごん}がクリやマツタケを持ってきたと思わなかったからうった」(馬場ハルエ)という型で、2名が書いている。

この他は、作品から自分を遊離させて射ったときの兵十の心境を推測した感想文で、「射ったとき、^{ごん}はなにもいわなかったので、兵十は、とても、かなしいかおをしました」(馬場ハルエ)、「さいごに、^{ごん}がたおれたときの兵十のきもちは、^{ごん}、どうもありがとう、と、いっているようでした」(小寺涼美)、「兵十は、あとで、うたなければよかったと思ったにちがいありません」(森しげたか)というのがある。

以上の感想文の型から、兵十についての理解の質を考察してみると、若干の子どもをのぞいて、^{ごん}を射つことはやっぱりいけないという兵十に対して批判的なよみとりが多くを占めている。しかし、これらの中で、はっきりと筋を通して強く主張したものはなくて、ほとんどが、感性的に書いたようなもので、詳細な理由づけはない。これは、授業前の感想文の一般的傾向でもある。

以上の感想文から分かるように、授業前における理解の特徴は、よみとりが部分的であり、よみとりの質は極めて感性的になっている。しかも感想の型においては、作品の中に自己を埋没させ、その中で考えるという仕方が多くみられる。これはまた、低学年の特徴でもあるように思われる。したがって、低学年の子どもにおける文学の鑑賞ということは、なかなか困難な問題とも思われる。

(3) 授業後の感想文にみられる理解

今までの授業前の感想文に対して、ここでは授業が行なわれた後の感想文について、理解の質的な高まりをみるわけである。この感想文は、^{ごん}と兵十への手紙という形式で書かれたものである。

まず最初、^{ごん}について考察をはじめよう。^{ごん}への手紙を書いた子どもは、全部で28名である。このうち、授業前の感想文にいちじるしく多かった要約型は、少くなる。ここで^{ごん}についての要約をかいた子どもは、わずかに6名で21.4%になっている。残りの78.6%は、それぞれ^{ごん}に対するさまざまな見解を書いている。

まず、この手紙の中でとくにかんじられる特徴を以下整理してみると、

第一は、子どもにおける道德批判が極めて高くなった

ということである。とくに、^{ごん}の行動に対しての部分的な道德批判がめだっている。

第二は、子どもの中に、およそ三つの異った^{ごん}に対する理解が明確になったということである。①は作品の解決をそのまま認めて、殺されたんだから、しかたがないという、いわば作品に対して受動的なうけとり方。②は^{ごん}に対するきびしい批判を相変わずもっている立場で、^{ごん}の死を当然としているもの。③は①と②を同時に自分の中にもち、この二つの矛盾を自己の中で激化させ、さらに統一させようとしているタイプ。

そこで、まず第一の断片的な道德批判の例をみると、「^{ごん}は、わるい心さえないければ、しないですむのに、そしててっぽうでうたれて死にました」(荻原孝)、「どうして魚をにがず気になったの、いたずらばかりすると、あとで困る、自分でこまることを自分でした」(渡辺しず江)、「^{ごん}、おまえはわるいことをしたから、あやまりなさい、いいことよりも、いたずらが多いよ、こんど生まれるときは、いい子になってくれよね、たのむよ」(加藤てい助)、「いたずらするから、^{ごん}は、かわいくないよ」(吉山幸江)。この他にこのような、極めて強い道德判断からくる感想が多くかぞえられる。

次に、第二の①の^{ごん}の死をしかたがないとみる手紙の例である。「^{ごん}は、まい日山へ行って、兵十さんにクリやマツタケをもっていったのに、兵十さんはしらないで^{ごん}をてっぽうでうってしまった。だから^{ごん}よ、しかたがないよ」(広木律子)、「クリやマツタケをもっていったとき、兵十さんがしらないで、まちがってうったんだから、ゆるしてやんなさいよね、しかたがないよ」(小畑せい子)。

第二の②については「^{ごん}、おまえはどうして、あんないたずらをしたの、^{ごん}、あんなことをして、いまさらあやまったってだめだ。おまえは死んでもいい」(平泰人)、「^{ごん}は、あんなにわるいことをしたから、てっぽうでうたれたんだよ、だからもう、いたずらするんでないよ」(吉川隆治)、「^{ごん}は、ひとりぼっちで、かわいいけれども、あんなことをするのは、ぜったいいけない。だからしんだんだよ」(吉山幸江)。このように^{ごん}に対するきびしさは、授業、授業前よりも強く現われているものもある。

次に③の子どもの中の内部における矛盾の統一的发展についてはどうであろうか。これは、^{ごん}はいたずらもので絶対にゆるせないという考えと、同時に、いいことをした^{ごん}をころすのは絶対に許さないという考えとが同時に存在しているもので、このような手紙は、必然的に、この二つを自己の内部でそのまま対立させるという形で

はなく、これを統一して、ごんを救うという方向で能動的に作品にはたらきかけているという性格のものである。「ごん、おまえは、ばかないたずらをしたものだ、だからおまえのいたずらは、ゆるさない。ごん、おまえがタリヤマツタケをもっていったとき、兵十が顔をあげたのがわからなかったかえ。おまえは、ようすをみていけばよかった」、「いたずらをしたときに、すぐあやまれれば、なかよしになれるのにあやまらないからなかよしになれる、もうわるいことしないでね」(天野真知子)

ごんを救いたいという気持ちと、ごんのいたずらはどうしてもゆるせないという気持ちの中で、子どもは、統一的な解決方向に向かって感想を書いているのである。

兵十への手紙を書いた人は全体で25名であるが、このうち、文章の要約だけに終わっているものは8名で、約40%をしめていることになる。しかし授業前の感想よりはすくない。

そこで、兵十についての理解の特徴を考察してみよう。この手紙を類別にしてみると、大きく二つにわけられる。その一は、兵十のとった行為に対して強い批判的態度をとっている手紙で、これが17名中8名、これに対して、その二は、兵十に対する強い同情感から兵十をかばう立場の手紙で、これが、19名中9名となっている。もちろん、これら二つと重複するようなものもあるが、それらもいずれかを強く主張しているので、その方に入れて数的に現わしたわけである。

第一の兵十に対して批判的な手紙を書いているものには、「ごんが、イワシやウナギをとったのは、わるかったけど、マツタケをはこんだのはとってもいい、だから兵十さんは、ごんをよく見てから射てばよかった。かわいそうなことをした」(遠藤千賀子)、「兵十さんは、ごんをうってしまったね。だけど、よくようすをみてからうてばよかったのに、兵十さんは、すこしよくないところがありますよ、さかなだって、せっかくもってきたのに、よく考えてくださいよ。だけどごんがわるいと思うのなら、たしかめてみてからわるいとか、わるくなかったとかいえばごんはしなくてもよかったのに、こんどは、だれでもうらむときは、よくたしかめてくださいね。こんなことは、兵十さんならよくわかると思うのに」(渡辺しず江)、「兵十さん、おまえは、ごんにすまないと思いなさい」(広木律子)、「兵十さん、きっとごんにあやまって、おはかまいりに行きなさい」(吉山幸江)。

これらは、兵十の行為に対しての批判として表れた手紙である。

これに対して第二の兵十に対する同情感から書かれた手紙をみると、これは意外に多い。「おかみさんにしな

れてさびしいでしょう。わたしたちが、はげますから一生懸命はたらいてね」(森田ひとみ)、「兵十さんのおかみさんが死んで、こめも、といだり、せんたくをしたり、たいへんでしょう、そしてさびしいでしょう」(高峯まこと)、「おかみさんいないからさびしいでしょう。でも、がんばってしごとをすれば、みんなと同じにお金持ちになれるよ」(高梨しずえ)、「おかみさんがびょうきのにいたずらされたから、兵十さんがおくるのもむりないね」(平泰人)。

このように子どもの考えは、兵十とおかみさんとの関係で考えているのがほとんどである。とくに授業において、おかみさんのいない兵十の生活を想像していたことがこのようなけとりかたを、より強くしたものと思われる。

これらに対して、統一的な手紙としては、別にあらわれていない。ほとんどある意味で対立の形式をとってのこされているのである。

以上のごんと兵十の手紙についてその類型を考察してきたが、ごんについては、道徳批判が強まるとともに、これに対する同情感が深くなり、これらを統一する型でごんを救おうという考えが多くを占めていたのに対して、兵十の方ではごんに対する同情は勿論強くなったが、それよりも兵十に対する同情が極めて強く、両者は、それぞれはなれた形で終わってしまっている。

これらのうけとり方は、作品の中に自分を没入させるか、作品を自分にひきよせて考えるというもので、この作品を大きな視野に立って、鑑賞するところまではいっていない。ところが4年生においては、「村の人みんながごんのことをわすれても、兵十だけは、おぼえているでしょう。そのごんの死んだ場所は、しずかな、しずかなところでしょう」(文学民話教育 三一書房 P143)というふうに鑑賞の段階にいている。これはやはり2年生では要求するのが無理なのかもしれない。

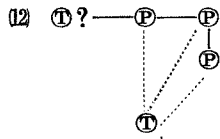
3. 読解過程における集団思考

(1) 集団思考の小分節ごとの検討

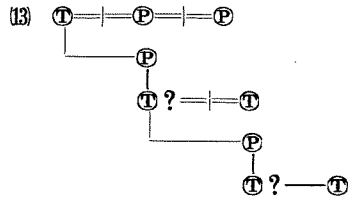
前節において、全体としての形象理解の発展をみてきたが、ここではとくにその授業過程での発展を、発言連関の型の特徴や学習参加の状態から考察してみよう。

まず、発言連関を、われわれが想定した基本類型にしたがって整理すると第4表のようになる。

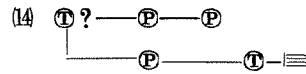
III



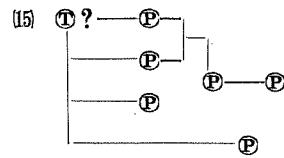
類型 (2)+(4)



類型 (3)



類型 (2)

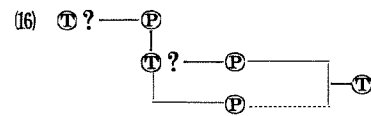


類型 (3)

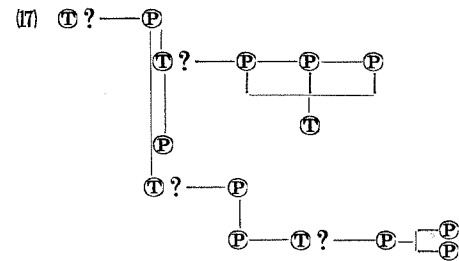
61分

IV

休み
18分

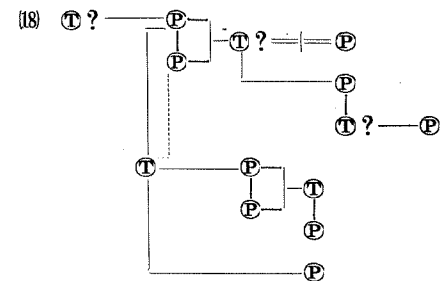


類型 (3)+(4)

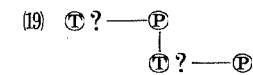


類型 (3)+(4)

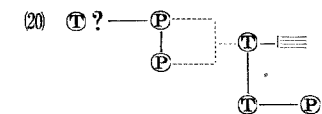
V



類型 (4)+(3)+(2)



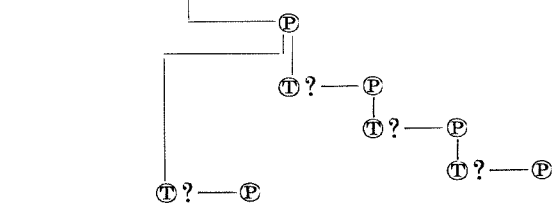
類型 (3)



類型 (3)+(4)

第2部 授業調査

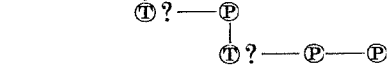
VI (2) $\begin{array}{c} \text{①} \text{ ? } - \text{②} - \text{③} \\ | \qquad \qquad | \\ \text{④} - \text{⑤} \text{ ? } = \text{⑥} \end{array}$ 類型 (2)+(4)+(3)



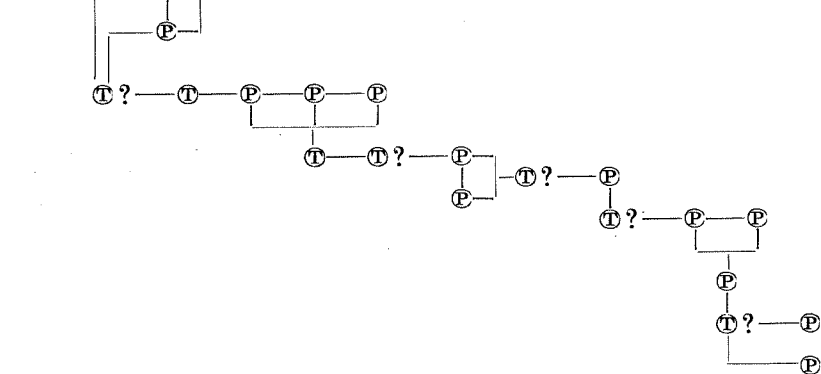
(22) $\textcircled{T} ? \text{---} \textcircled{P}$ 類型 (3)



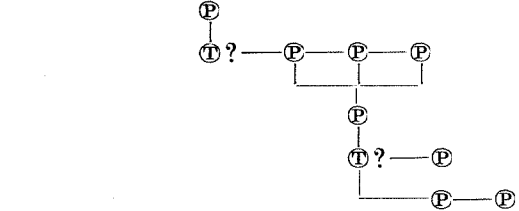
(23) Ⓓ ? ———— Ⓟ
 |
 類型 (3)



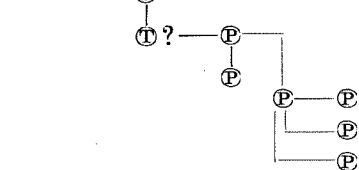
VII (24) ①? — P —
 — P — ① 類型 (2)+(3)+(4)

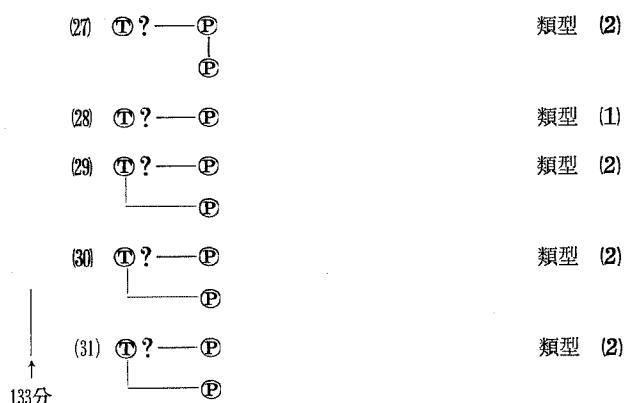


VIII (25) T?—P—P—P
 類型 (2)+(4)



(26) $\textcircled{T} ? - \textcircled{P} - \textcircled{P}$
 $\quad \quad \quad |$
 $\quad \quad \quad \textcircled{P}$ 類型 (2)+(3)





基本類型の頻度をみると、第5表のようになり、屈折深化を含む分節は半数（全小分節の）をこえている。2年としては、質の高いコミュニケーションが多いと感ぜられる。しかしこの一つ一つを検討すれば、集団的思考としては、なおいくつかの問題が指摘される。例えば、第28小分節、第29小分節は、表面的には教師対子どもという単純な結びつきとみえるのであるが、

型	数
1	1
2	7
2 + 4	5
2 + 4 + 3	2
2 + 3	3
3	7
3 + 4	4
4 + 3 + 2	1

このほかに、挙手をして発言を待っている子どもが21人（全体の37%）もいる。したがって、集団思考でないとはいえない。この発表のできなかった子どもたちの考えは、さまざまで、新しい発展の芽をもっている意見であるかもしれない。したがって、四つの思考類型の中で、どれが集団思考の類型だ、と一概に断定ができないのである。むしろ、集団思考の一般的な構造というのは、四つの型が、複雑につながって発展しているもので、このときに一番集団としての思考の深化が明確にみられるのである。この例は第4表における第18小分節と第25小分節である。まず、第18小分節においては、累加型+屈折深化型+集約型であり、第25小分節においては、集約型+屈折深化型である。第18小分節の場面では、兵十のおかみさんが死んだ原因は、ごんがウナギをとったからだということでごんに対するにくしみの感情が高まったところで感動が最もよく子どもの発言として出ている。この1分節における子どもの発言は全体で9つある。この内9つ全部が別々の子どもの発言なのである。これは、多数の子どもが参加しているという一つの数的な証

明にはなる。しかし、この数そのまま集団思考の深さを考える標準にはならない。作品の筋から考えると、この場面は、全体の作品の高まりから、かなり大きな比重になっている。それはごんが変容するという原因は、この場面からはじまっているということから考えられるのである。それでは、この場面での集団思考の内容は、どのようなものであるかを考えてみよう。

はじめの段階では、ごんがそうしきをみた、という表面的な段階の認識で、それが教師によって「だれが死んだ」と出されて、子どもは、おかみさん、と答える。さらに、これに対して教師は、「だれのおかみさん」と深化させると、はじめて兵十さん、ということになる。これまでを考えると、集団思考をしているとは一概には考えられない。むしろ、たんなる作品の事実認識のたしかめあいととれる。しかしこれから後が、いわゆる集団的な思考の芽が出ているのである。つまり、「兵十さんのおかみさんのそうしきをみて、ごんはどう考えたの」という教師の発問をうけて、子どもはそれぞれ別々であるが、4人、発言している。それはいたずらをしなければよかったという意味の応答で、まずAは、「いたずらしなければよかった」。これに対してAの次にBは、「いたずらしなければ、おかみさんは、まだ生きている」。このBをうけてCは、「人の命をとるようないたずらは、ゆるさない」と発言し、さらにCをうけてDは、「どうしてあんないたずらをしたかわからない、ぼくたちは、仲よくしたよねー」という順序で、発言が連続した。勿論Dの子どもの発言は、A、B、Cのそれぞれの子どもの集約した形で表現し、自分たちの生活現実と比較しながら考えているのである。そこでこの4人の発言は、それぞれ組の中で、孤立していたのであろうか。これをまわりからみると、それぞれ指名発言にならなかったために、公式の発言の機会を持たなかったが、A、B、C、Dのそ

れぞれ発言を、バックアップする意味の、「そうだ」、「ハイ」、「同じだ」という声が全体の43%の子どもの口から発せられ挙手されている。

これは、一つの集団思考のタイプといってよいであろう。しかも、この4人の発言の質は、AからB、C、Dという順序で、質的な変化をみせている。Aの単なる「いたずらしなければよかった」という発言の質と、Dの発言の質とは、集団的な高まりの中で発展しているのである。

次に第4表第25小分節を考えてみよう。この場面は、この作品の中では、最も高い感動をよぶ場面である。終わってからの子どもの感想文をみても、「わたしは、かなしくて、かなしくて涙が流れてとまりませんでした」とか、「ごんと兵十さんがどうしてもっと、はなしあってなかよくならなかったか、そこが悲しくて」という形でその感動の高まりが、いかに大きかったかが想像できる。

この第25小分節は、全分節の中で最も子どもの発言が多く、力のこもったところである。しかも、子どもが対立的な思考をしているということがある。まず第4表のごんの善意ある行為が兵十にわかったことについて、①⑨②⑩という類似的な発言と、これに対してこれらにはむしろ逆の②⑪という立場をとる子どもとの対立がある。これは、前節で考察したように最後に典型的な対立の一つの例として現れたのであるが、この作品の読解過程の全体を通して常にでてきた問題であった。

このような対立は、学習を終った最後まで、半分半分ぐらいの人数としてでてきている。いわば、疑問的な定着とも考えられる。この対立は、子どもが最も関心の目をむけたところであった。この両方をそれぞれもっと屈折を意図的に教師がほどこしてやれば、何等かの形で、両方はもっと深化され、あるいは、集団的思考の結末としての統一的な解釈がでたかもしれない。また逆に、両者はもっと離れて対立がはげしくなってしまったかもしれない。しかし、いずれにしても、集団思考の発展としてあらわれてくるのである。

このほか、対立的な思考深化の芽は、第4小分節と第9小分節にもでているが、深化をみてはいない。これも、対立を明確にして、教師が屈折させるという作業をしたならば集団的な高まりの一つのピークが、できたのではないかと考えられる。

次に、集団的思考は、読解過程においては、ストーリーの展開のどのような場面に最も多くあらわれてくるかを考察しよう。

これは、とくに文学作品の読解指導において、指導の

力点をどこにおくかという点で、十分におさえておく必要がある。この作品に関しては、前の2分節の例でもわかるように、集団思考の高まりは、最も感動の大きかった場面にでてきている。もちろん、他の場面でも、子どもは活発に発言してはいるが、しかし、それはたんなる事実の累加か、バラバラな拡散で終わってしまっている。したがって、文学作品においては、その作品の主題に最も感動を伴ってせまる部分が、子どもの思考を解放し、活発にする要素をもっていると考えられるのである。

以上のべてきたところによって、集団思考は、低学年においては、十分に進みにくいことがわかる。思考のタイプは、第4表からもわかるように、おおむね、教師対子どもの発問と応答という形で数回くりかえされて1分節を構成しているというのが一般的である。したがって、作品の高い感動を持った場面か、教師によって十分に子どもの思考を展開させる指導がある場合をのぞいては、集団的思考という形ではなかなか発展できないのである。

② 集団思考と授業の組織化

教師が授業を組織するということは、また、子どもを組織するということでもある。教師は、子どもの生活の論理と教科の論理とを十分ふまえた上で、子どもの学習活動を組織しなければならない。これを集団思考との関連で考えると、教師は、あらゆる場面において、集団思考の契機を作り、それを発展させ学級内のより多くの子どもをその時間のテーマへ探求思考させていかなければならない。この過程を通じて、はじめて子どもに新らしい認識を定着させていくことができるのである。

前項でも指摘した通り、低学年の思考のタイプは、応答式の累加を基盤にして、集約していく型か、若干屈折していくかで、ほとんどは、1分節が短かく終わっている。したがって、私たちのあげた思考類型が複雑にからみあって、1分節が長く発展深化するということは低学年においては、作品の特別な場面と教師の指導が特別に子どもをひっぱりこみえた場合のほかは、あらわれてきていない。

さきにも述べたように、本来の意味における集団思考を意図することは、低学年においては、非常に困難なので低学年の物語教材の読解指導にあたっては、各分節毎にいかにか全員の子どもを授業（はなしあい）の流れの中にくみ入れてゆくかということが重要となろう。言葉をかえていえば、いかにして子どもを主体的に分節毎のテーマに参加させていくかという手だてを用意する問題である。そこで、まず第一に、（これは、全教科について

言えることなのであるが)、教師対子どもという人間関係を、対等の立場で密にしていかなければならない。これは低学年における生活指導の問題として極めて重要である。第1表(第2表第9分節参照)において、「先生がそういったって、ぼくはちがうよ、ねー公ちゃん」「そうだなあ」という発言がとびだしたり、また、教師に対する一つの矛盾という形で、このような場面が数カ所あらわれている。これをみてもこのような矛盾や対立は、教授-学習活動の中の集団的な高まりとして、重大な契機を演じているのである。前項でも述べたように、思考が対立したときには、子どもの活動は非常に活潑になってきていることからわかる。

第二には、子どもの中に今までででき上がっているあやまった概念や価値観を、教師がうちくだいてやらなければならないということである。この授業でもこれが邪魔になって、創造的な発展が停止してしまっている箇所は随所にみられる。とくに文学作品は、受けとる側の価値観によって、どのようにでも解釈されてしまうものである。子どもには子どもなりに、これまでの生活の中で積み上げてきた価値観や既成概念がある。勿論教師にもある。この授業の中では、「ごんは、いたずらをしたからきらい」「きつねはわるものだ」という発言が、この種の典型としてあらわれてきている。きつねは悪いことをするものだという概念が、この物語りの全体を通して後のごんの善意にみちた行動を認めた上でも、やぶりきれないで残っているのである。このような考えにおちこんでいる子どもの学習過程を追ってみても、独自の創造的な思考の飛躍がみえていない。しかも後で書いた感想文でも、この域をぬけだしていない。そこで、これをどのように、ときはぐしてゆくかということが指導上の重要な問題となる。これを思考類型から考察すると、屈折深化型という形をとって教師が発問し深化させ、思考を自由に解放してやる場合が一番のびているようである。例えば第2表第7分節においてなされているように、授業を展開していく意識的な教師の作業によって、広い視野に立って自分が落ちこんだ考えをみつめていくようになる。ここが重要な一つのポイントである。もう一つは、とくに、集団で考えるという点から、子どもたちの中に教師が意図的に対立、矛盾を作りだし、いわゆる対立深化という思考の型で集団思考を展開させるということである。これは前項でも述べたように、集団思考をもっと深めるという点で有効な方法である。

第三には、文学作品の形象を、身近な子どもの生活との関係で考えさせるということである。しかし、ここで考えられることは、低学年における人間と動物や、人

間と物との関係が未分化な段階にあっては、木や鳥が言葉をやべるといふ、メルヘン的な文学作品も、子どもにとっては、生々しいリアルな現実として、感動されるということである。そこで、子どもの生活との関係で考えるということは、作品の空想性と現実の子どものリアルな生活とを対比的に考えるということでは必ずしもないであろう。しかし、子どもの思考が停滞してしまっているということは、全く子どもとの生活の関連がなくなってしまうときにでてくるのだと考えられる。例えば、第1表において、「兵十の仕事は?」という教師の発問がある。これに対して、子どもは、おおまかな答えはしているが、しかしどれもこれも十分な答えではない。これは、実際に子どもが仕事という意味をわかっていないからである。このままで終わってしまえば、不十分な定着として子どもに残ってしまうが、次の節において、「皆の家はどうしてくらしている」という教師の発問によって、子どもは、自分の現実にもどって、仕事の意味を理解しているのである。そしてまた、ここで発言自体が活潑になっている。このように現実の生活の中から発想させるということは、集団の思考に発展させる契機としても大切な役目を演じてくるのである。

第四に、教材の検討で問題になるのは、興味性ということである。低学年の子どもは、とくに、作品のスピード感、スリル、ユーモアにひかれていく傾向を示している。第2表からもわかるように、興味のわいていない箇所では、思考類型が単純化して、累加型、もしくは、集約型で終わってしまっている。したがって、子どもの読解は興味を媒体として感動が生まれてくるということになるのであろう。興味は子どもの一人一人を意欲的に作品にむかわせ、子ども同志をつなぐ一つの契機になっているわけである。したがって、教材選択には、興味を大切な要素として考えなければならないのである。

以上の諸要素は、それぞれ子どもを組織していく上で、十分考えなければならない点である。これは、そのまま教師の指導性という問題なのである。

集団思考について、さいごに一つの間題が残される。それは、教師がどれほど集団思考ということをも十分に意識して学習を展開させても、むしろ、低学年の場合にはエリート集団という形で深化してしまい、学級全体としての集団の高まりには、なかなかならないということである。対立的発言や附加的発言の多くが、授業の進路から、かけはなれており、教師の集約は、中心的なもののみをとりあげる部分集約となってしまうために、ますます、限られた子どもだけの学習になる傾向がとくに低学年では多いのである。教師は、このエリート集団を中心

第2部 授 業 調 査

に授業を展開してはならないし、また逆に、このグループをすてておくこともできない。これは結局学習意欲の問題にもなってくる。この点については、この授業の分析のかぎりでは十分な結論がでてこなかった。この点の分析が今後に残されてくるのである。

(3) 社会科歴史授業分析(4年)

「新田づくり」

目 次

- | | |
|------------|-----------------|
| 1. 指導条件の分析 | 3. 学習過程の分析 |
| 2. 教材構成の分析 | 4. 学習過程の組織化について |

ここで、とりあげるのは、4年生の「町や村の歴史」学習である。これは「江戸時代の新田づくり」という歴史的事象を、北海道のある炭坑町の子どもたちが学習したものである。このケースは、前節のケースと異って、事前に共同研究者と実践者の指導計画打合せのなかった授業である。したがって、これは日常授業の分析研究例である。

1. 指導条件の分析

(1) 教材について

教材と指導計画は次のようになっている。

◎単元一村や町の歴史(36時間)

◎指導計画

- | | |
|-------------|-----------|
| ○大昔のくらし | 4時間 |
| ○こふんをつくった人々 | 4 〳 |
| ○昔、みやこがあった町 | 4 〳 |
| ○むかしの村 | 3 〳 |
| ○市場町 | 4 〳 |
| ○大名と農民 | 4 〳 |
| ○新田をひらく | 4 〳 (右上へ) |

(1) 新田というのは何時頃、誰が何のために拓いたのか (1)時間

(2) 新田の開発に関係した人々のそれぞれの立場。幕府、商人、農民などについて (1)時間(本時)

(3) 畑を耕した農民たちのくらしについて (1)時間

(4) まとめと評価 (1)時間

○昔、城のあった町 (3) 〳

○さびしい村 (3) 〳

○いものでさかえた町 (3) 〳

これで見られるように、この単元の素材は、「昔のこと」である。しかも、この「昔」は、北海道のように明治以後に急速に開発された地域には史蹟その他の具体的な手がかりさえ残っていない「昔」である。その上、本時の指導では農業が中心になるから、田畑(土地)に対する感覚などの点で炭坑町の子どもにはたいへんに縁遠い。これだけの障害を含んだ教材なのである。

(2) 指導計画と授業の流れ

この時間の指導計画と授業の流れは、次のようである。

第1表 授業計画表

本時のねらい

新田開発に関係したそれぞれの立場(幕府、大名、商人、農家の二・三男)の相違を学習する。

それらの理解事項を正しく文章表現で再生できるよう指導する。

学 習 の 計 画

授業の流れ 時間配当	指 導 の 内 容	児 童 の 学 習 活 動	留 意 点
前時の想起 (5分)	○学習想起 - 一番大事なことから思い出してみよう。 ①この頃(年表)何のために新田が開かれたのだろうか ②大名が年貢米をもっと増やすためであったのだけど、その他にどんな人たちが関係したのだったか ・その頃の大商人というのはどんな商売をやっていた人だったか ・農民の中でも又、特に苦しい農家というのは、どんな農民であったか	大名が年貢米をふやすため 大商人、農民の二男・三男 米どん屋・呉服屋・油問屋・材木問屋・紙問屋・質屋 水のみ百姓、小作人、ヒエ、麦、いもを常食とした	農作物の生産を増やすのみでなく、大名の年貢の確保と結びついて 今の商人とのちがいを強調しておく。 (電機屋はなかった)

確 認	お話 江戸時代のはじめ頃、世の中に戦いがなくなり平和に落ち着いた頃から中頃までの間に、今まで田や畑の出来ていない土地を新しく開いて田や畑を作った。これは大名が年貢米を今までよりもっと増やすために行われ、金のある大商人たちがお金を出し、多くの農民の二男・三男の人たちが実さいに耕やした。	大名、大商人 二男・三男、 幕府 (板書)
問題提起 (5分)	• さあ、それでは今日は、これから又新しいことを勉強しよう。 • 新田開発のこの人達の関係をもっと考えてみなければいけないと思うけれど、それはどんなことか考えて見よう。 例えば • 市の勉強の所を思い出してみよう。 市はなぜ開かれたかを勉強した時に、それは物が沢山つくられるようになったか。 • ではなぜ物が沢山作られるようになったかそれは農家が自分たちのくらしを楽にすることが出来るようになったからだね。 封建制の関係のこと……。先生が大事だと思うことをここに出してみます。 (板書) ↓	市と身分関係は特に学習成果のあった箇所である。 事の筋道を追求していく思考方法を子供は余りしない。 学習意欲の喚起に止めて次のどうしてという原因追及の思考の観点を強調する。
階級の立場 (問題) (15分)	A 大名はどうして年貢をもっと増やそうとしたのか。 B 農業に関係のない大商人がどうして新田をひらいたのか。 C 農業の二男・三男の人はどうして新田に入ったのか。 • 一つ一つ勉強しよう。 三つの問題についてはあとでノートにまとめますから、しっかりやるように。 わからないところがあったら、どんどん質問するように。 • Aについて • 大名のくらしは前よりお金がたくさんかかようになった。 年貢をとりすぎて農家がくるしく、年貢がへってきたので、新しい土地から年貢をふやそうとした。 • Bについて お金のある商人が新田をひらいたわけは？ 商人は新田だけでなく、新しい産業を起していった。 • 製 塩 業 • 酒 • しょう油 • い も の • おりもの • 年貢の$\frac{1}{10}$を得ることが出来た。 • 何百町歩という大地主になれた。 • Cについて 水のみ百姓であつたら、一番どんなことを考えたろうか お話し 新田の増大 箱根用水の完成 びっ中鰯の改良	本時の 評価指導 の観点 大名は商人に年貢の一部分をやり、農民には綿やタバコ等のお金になる作物を植えさせたことは大名の政策であった。 商人の産業開発階級分化の具体例を話したい。 民衆の立場を強調する。常に自分達の生活のくるしさを打開しようとした努力生産をたかめたこと。
新田の増大 用水工事と 農具の改良 (5分)	2分位 考える 質問 ↓ 意見の発表 • 自分でたがやす土地を持ちたい • 一人でやってみたい • 小作人はばかきさい 水利技術 農民器具の改良	時間配当がたりない時一次時に回す。

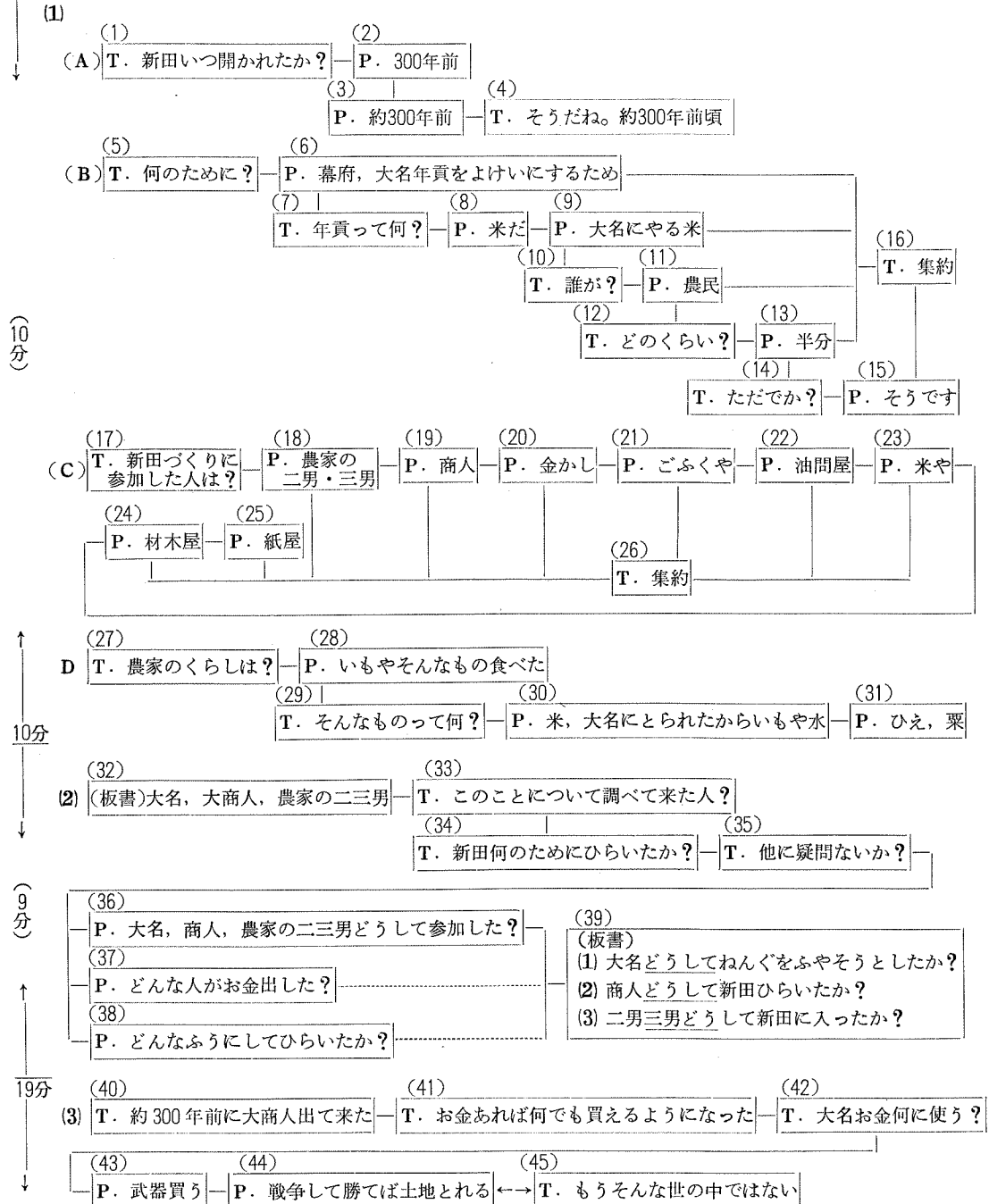
第2部 授業調査

まとめ (5分)	A, B, Cの問題についてノートにまとめて見よう。	ノートに再生	• 充分時間をとりたい。 • 授業分析の資料に使用
次時予告	(板書で)		

第2表 発言連関図

授業開始

(数字は時間の経過を表わす)



(5分)

(46) T. 戦争のない時代には何に使う? (47) T. 家来にやったりぜいたくするね

24分

(48) T. しかし農民苦しいから年貢集まらない (49) T. もっと年貢とらなければならない (54) T. 何故お金出したかわかるね
(50) T. 新田ひらくのに何してくれた? (51) P. 井戸ほってくれた (52) P. 三つほってくれた (53) P. お金だした

(9分)

(4) (55) T. 商人何故新田をひらいたか? (56) T. 農民を助けてやろうと思ったか? (57) P. いや (58) お金をもっている商人何故ひらいた? (59) P. 米いっぱいといればやすくなる。商人もうかる (60) P. やすく買って高くうる (61) P. 商人、大名から米を買う。年貢多ければもうけも多くなる

(62) T. みんな考えたことだめ、一つだけ「もうかるらしい」ということがよい (63) T. 大名は商人にひらかせた、年貢の $\frac{1}{10}$ やる約束でね (64) T. それに商人、土地たくさんもって地主になった (65) P. 小作人はどのくらいもらった? (66) T. 食べるだけ、あとはひえ、粟

33分

(67) P. どうして白い米食べたらしかられる? (68) T. 農民ぜいたくしてはいけない (69) T. だれがそう教えた? (70) P. 大名 (71) T. 何故そう教えたかわかるだろう (72) P. 少しもらえた米はどうする? (73) T. 正月のような時食べる (74) P. その時はしかられないか? (75) T. こんな時はしかられない

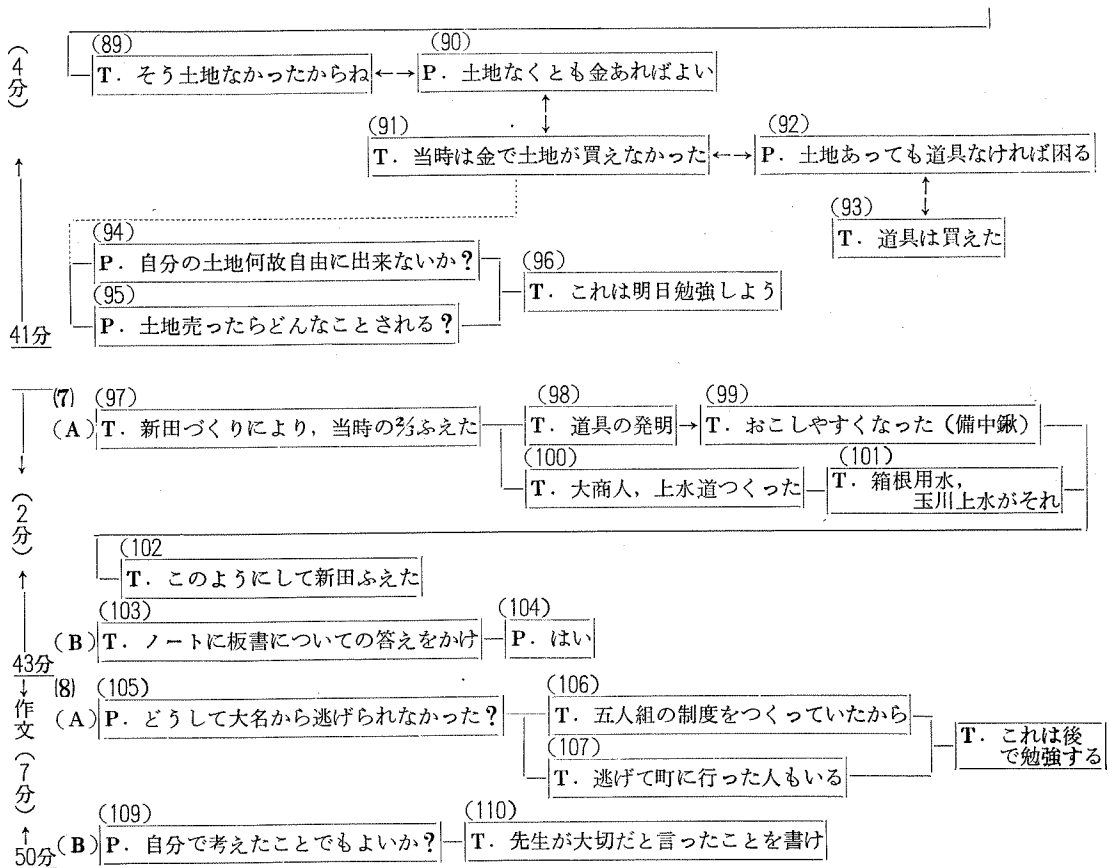
(4分)

(76) T. 小作人はどんなことを考える? (77) P. ひらけばよけいもらえと思った (78) T. 苦しくても逃げることは出来なかった (79) P. つらいなと思った (80) T. つらい時何ほしい? (81) P. 米だ (82) P. 自分たちの使う米ほしい

37分

(83) T. だから自分で一人だちになろうとした (84) T. 土地が自分のものになれば米はふえる。新田に行けばそれが出来るようになっていた (85) T. 二男・三男には、やろうと思ってもやるものなかった。何だかわかるか? (86) P. 道具 (87) P. 土地 (88) P. 米

第2部 授業調査



2. 教材構成の分析

第2表を見てわかるように、まず、第4分節までは前時の想起で、新田開発の現象的な面を、その時代と、それに参加した人々の二つの側面から考えさせている。

「何時頃、何のために、どんな人々が新田をひらいたか」という質問が第4分節までの教授＝学習活動の中軸となっている。ただし、ここでの「何のため」という原因追求のような質問は、一定の歴史現象を生起させる必然的な原因をたずねているのではなく、現象面での目的動因を大名についてだけたずねているのであって、このような現象的な動因の背後にある必然的な歴史法則の理解に一步でも近づこうとするのが、第5分節以下の活動である。

第1分節までの活動で、年貢と農民の暮らしについての対話で、封建制のもとの領主―農民関係、そこから生ずる農民の困窮が想起されているが、これは、あとでもふれるように新田づくり解明の基底的な流れとなっており、認識活動があるいは促進し、あるいは限定すること

になる。

さて、新田づくりという江戸時代の一つの歴史的事象を理解しようとするとき、われわれ大人はどのような理解のし方をするのだろうか。歴史学、農業経済史学などによって新田開発、開墾型寄生地主の発生などを理解するであろうが、このさいの認識活動の構造を仮りにAとしよう。4年生なら4年生の児童が、新田づくりといった歴史的事実を認識する構造をBとし、教科書（あるいは教師の、その他の資料使用を含めての教授活動）に示される認識構造をCとする。当然のことであるが、AとBとの間には相当な距離がある。この距離を埋める役割はCに負わされると考えてよい。距離だけでなく、AとBとの間には越え難い次元の差があると考えられる。この距離や次元の差をいっきよにとびこえることはできないのが普通であるから、CはC₁ C₂…C_n=Aといった系列のなかのひとつのC_xとして考えられる必要がある。関係する歴史学、農業経済学、法学、社会学等々によってAも、したがってCの系列も、よりいつそう細分化できるだろうが、ここではそこまで立ち入らないことに

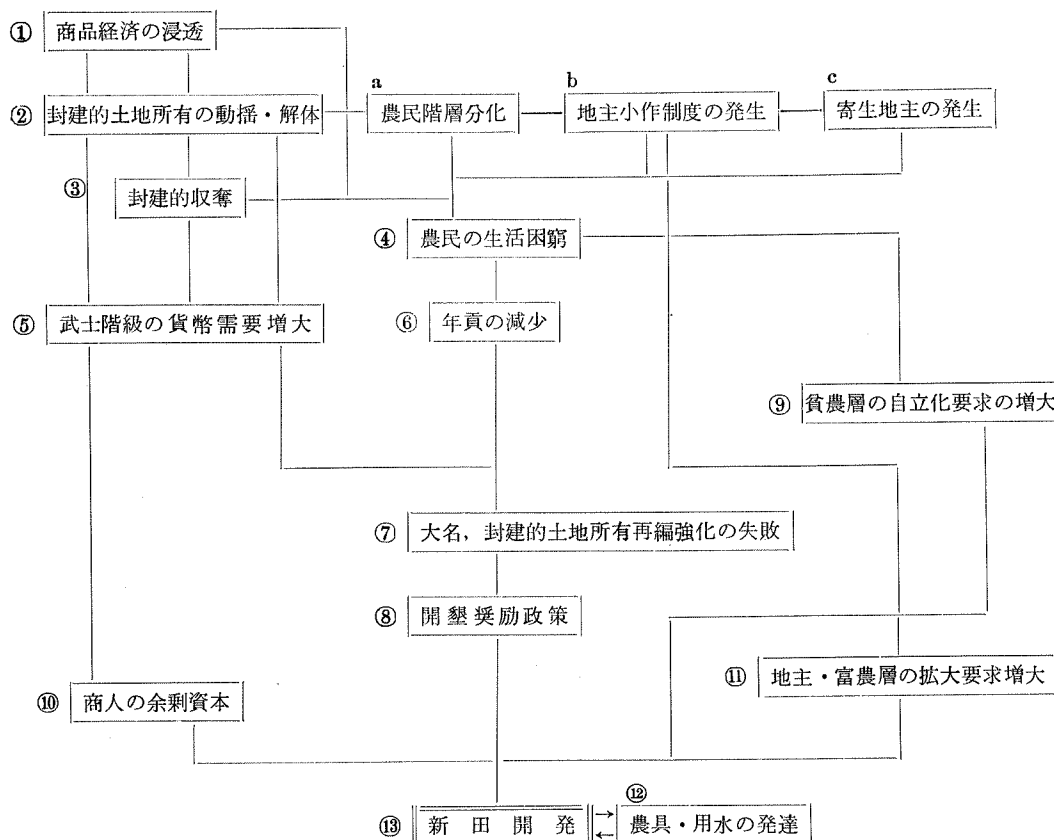
する。

ここでは、(1)われわれの考えるAはどのようなものか。(2)B(子どもの、この教材についての認識構造)はどのようなものか。(3)AとBのギャップはどのようなものであり、(4)このギャップを埋めるためのC(教科書、教師の教授)とBからどのような教授=学習活動(これの認識構造をDとしよう)が展開されたか。(5)Dの結果、Bはどう変化したか。の諸点を考察し、そのことからCについての若干の考察を最後に試みよう。(右上へ)

(1) 新田開発について

われわれ大人(教師)が新田開発という一つの歴史的現象を理解しようとする時の認識のプロセスを簡単な図式にしてしめすと次のようになると思う。(この図式は、B、C、Dとの比較上、それに類した構造図として構成した。)このA構造図の説明は省略するが、いうまでもなく、歴史家が、一定の事実(たとえば新田開発参加者)から、それぞれの経済的状态を追求し、土地所有関係の変化、経営形態の変化を明らかにし、新田開発を

第3表 A 構造図



生ぜしめた基本的な要因と副次的な要因を規定し、封建制経済の一つの法則的事実を見いだすプロセスではなく、そのようにして見いだされた諸事実、諸連関をひとつの科学的説明として、うけ入れ、理解していくときに働く思考の連関構造を、深まり(本質追求)と広がり(意味の豊富化)の面から示したものである。ここでは本質追求が主眼となるので、多くの事実と結びつけ、内容を豊富にする面は省略してある。

(2) 子どもの教材理解について

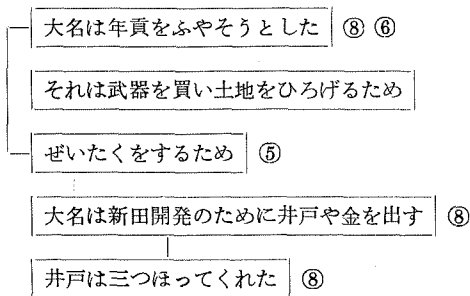
以上のようなA構造に対して、B構造はどうであろう

か。授業の過程及び第8分節で行なわれた子どもの筆記作業から、その理解構造を抽出してみよう。次項でもふれるが、子どもに対する課題は、「大名、商人、農民の二・三男がそれぞれ、どうして新田づくりに参加したのか」というのであった。そこで子どもは、次のような理解構造を示す。

第2部 授業調査

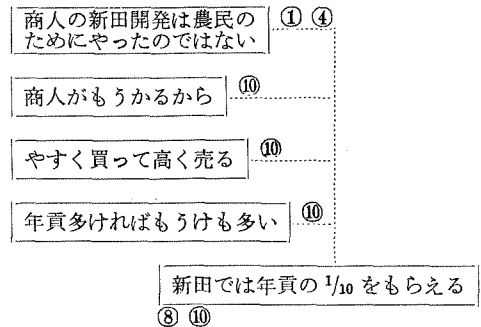
第4表 B 構造図 (1)

〔大名について〕



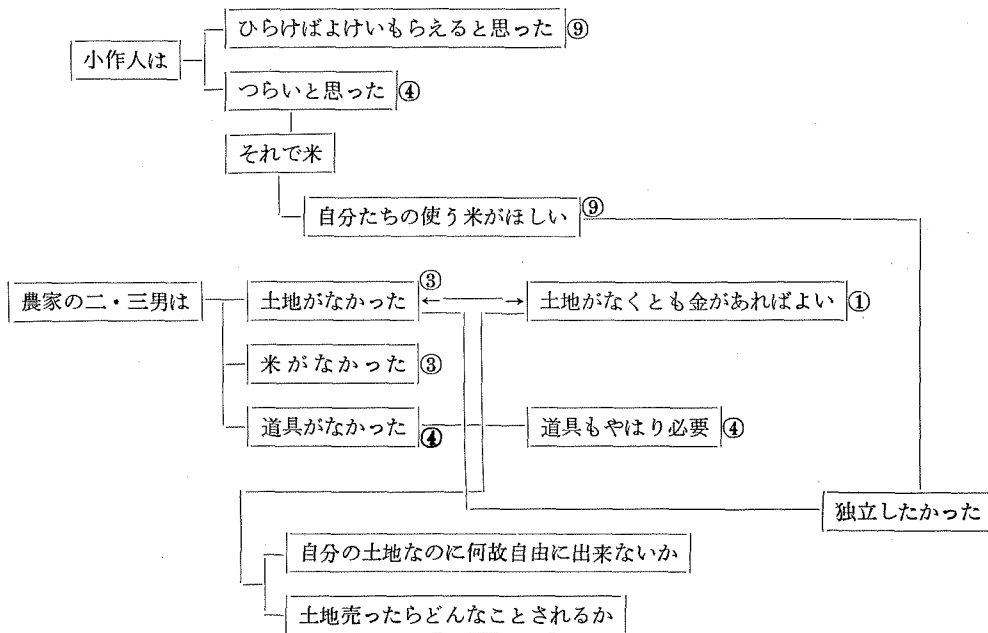
B 構造図 (2)

〔商人について〕



第5表 B 構造図 (3)

〔貧農について〕



(数字は、A構造図の要素番号一照応のため)

そこでいま、A構造図とB構造図を比較してみると次のようなことに気づく。

イ 子どもの理解は部分的であり、現象的である。

ロ とくに商人の発生、商品経済の浸透については考察の眼がむかない。

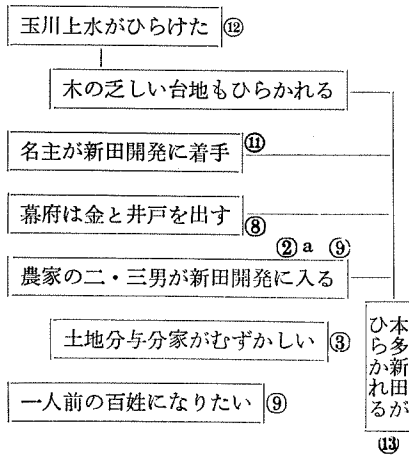
ハ 封建的土地制度のもとにおける農民の生活困窮についてはとくに意識している。

といったことがいえるだろう。いうまでもなく、A構造図に示した基本的要因(諸事実及び諸連関)の抽象度、正確度は子どもの思考のなかには求められない。Aの基本要因のいくつかに子どもの思考が対応するとしても、

その児童の思考、発言は知覚的、表象的なレベルのものである。したがって、人間の具体的行動、あるいはそれに表現されうるような人間の相互関係のみが思考されているといつてよい。

新田づくりという歴史的事象を生み出した基本的な諸要因が、抽象度の高いものであればあるほど、その要因の一つ一つに対して、具体から抽象へ、あるいは抽象から具体へということが要求されることになる。さらに各要因を総合して関係づけるときに始めて、歴史的事象を生みだした必然性が把握できるとすると、教授活動の困難性は二重であるといえよう。

第6表 C 構造図



教科書でとられている教材構成をみてみよう。教科書（C出版）では、むしろ説明の順序を生産力の発展からはじめて、富農、幕府それに実際耕作にあたった農家の二・三男を登場させている。ここでは商品経済の浸透、商人の果たした役割は省略されている。したがって新田開発を促した基本的要因にはほとんどふれず、僅かに農家の二・三男の自立化要求をとりあげているだけである。

これに対して、教師の指導、教授活動計画では、A構造図から②と⑦を抜いただけで、ほぼAと等しい。

これらの事実から推察できることは、教師は教科書のとっている、地域的歴史事実としての観点からえがく新田開発を、より一般的な封建制下における歴史的社会的事実として組みなおしたことである。教師は子どもにた

いて、歴史的な認識の深まり（歴史事実の一般化、法則的把握）を期待したのである。

この教師の意図がどれだけ子どもに吸収されたであろうか。また、この学習過程にどんな問題がでてきたろうか。この点を実際の学習過程の中から摘出したいと思う。

3. 学習過程の分析

(1) 学習過程の構造分析

授業の流れでみられるように、教材を指導していくということは、教師の教授活動と子どもの学習活動とが交錯しながら進展する活動である。教師が発問し、それに児童が答え、それをより細かに分析させたり、つけ足したり、意見をたたかわせたりさせて、まとめあげ、さらに今後の課題として残していく、といった活動である。この活動のなかで子どもの認識が確かなものになったり、発展したりするのだということを、われわれははっきり知らなければならないと思う。（第2表参照）

授業をしらべてみると、一時間（あるいは一単元）の活動は、いくつかの教授＝学習活動の単位が積み重ねられて構成されている。

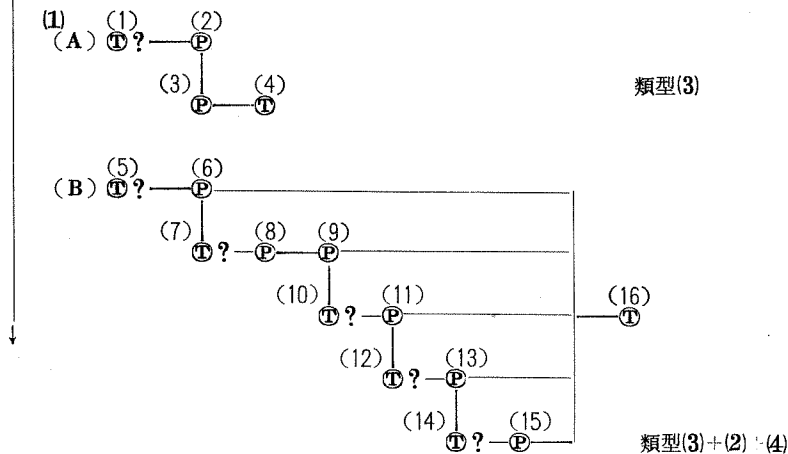
この単位をわれわれは「授業の単位分節」と呼んでいるが、この単位分節は、教材の構造、教師の活動（教材観や見とおし）、児童の活動で決まってくる。

われわれがいま見つけ出している基本類型を使って、さきの授業を整理すると、次のようになる。

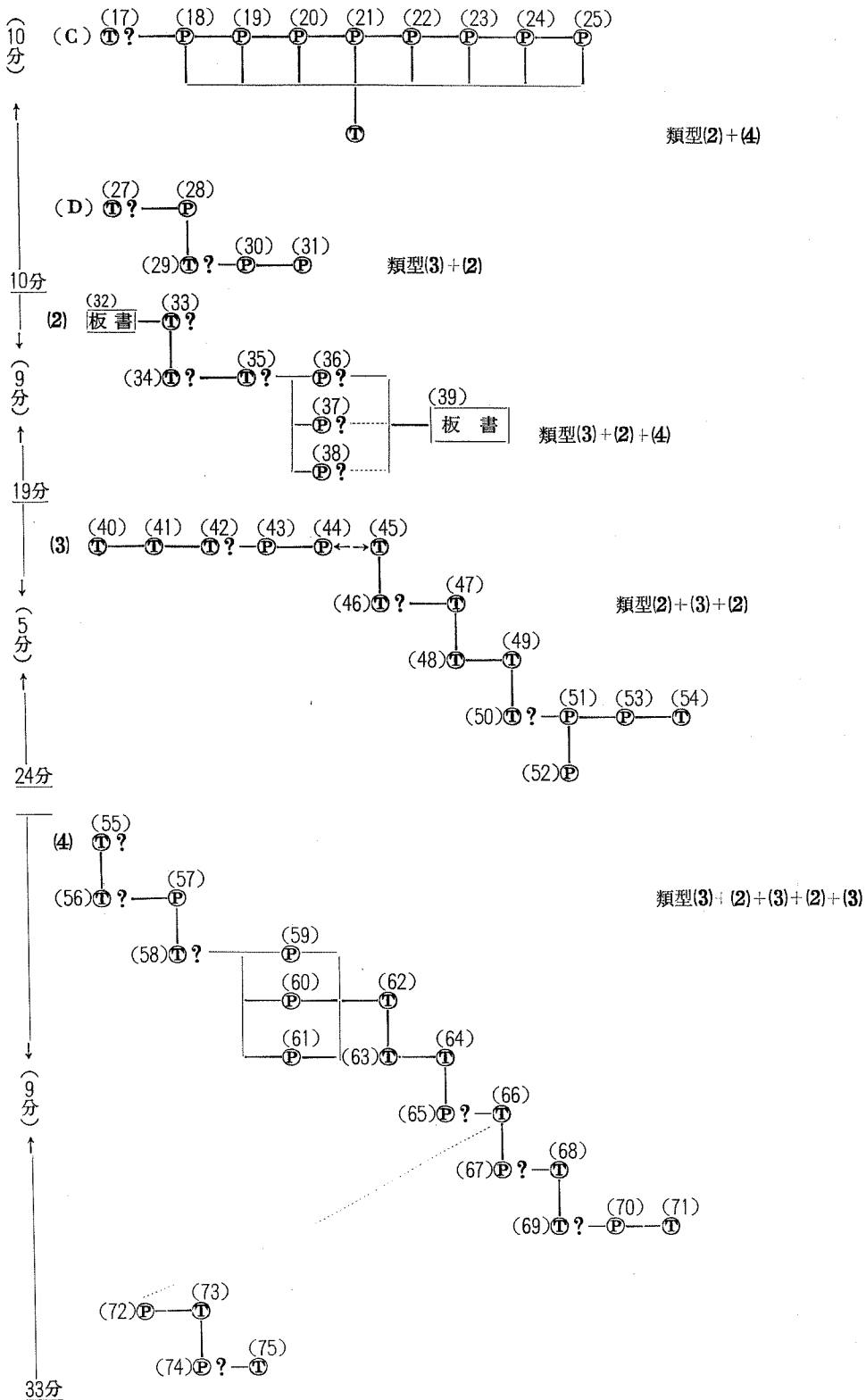
この整理図から考察されることをあげると、①授業は8分節にわかれて、そこでは、累加型・屈折深化型・集

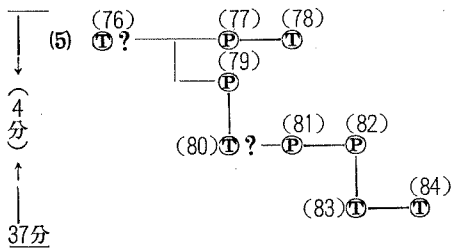
第7表 集団思考類型図

授業開始

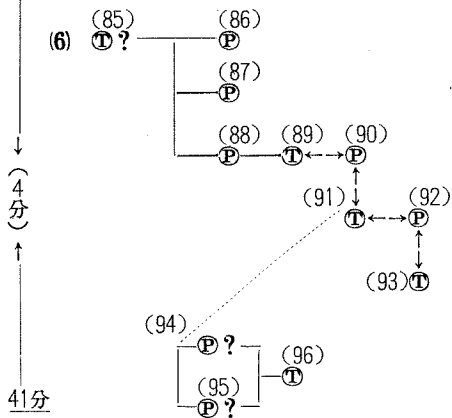


第2部 授 業 調 査

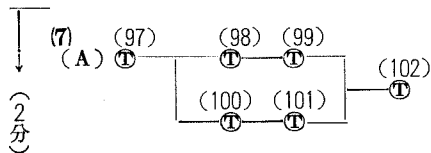




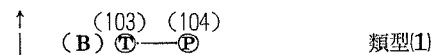
類型(2)・(3) (2)・(3)



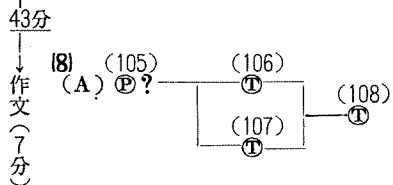
類型(2)・(2)・(3)・(2)・(4)



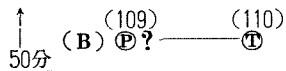
類型(2)・(4)



類型(1)



類型(2)・(4)



類型(1)

註

(1)

	類型頻度調べ	計
類型名	単純完結型	2
	累加型	15
	屈折深化型	11
	集約型	6
		34

(2)

発言分類表			計	総計
教師	発問	34	60	110
	発言	26		
子ども	質問	10	50	
	発言	40		

第2部 授業調査

約型が多くでているのである。②累加型・屈折深化型を中心にして、一定の歴史的事実概念が分析され、その総合として、要所、要所できちんと集約されている。③特に子どもたちの中に拡散浸透を試みる場合においても、かならずその前後に集約を伴っている。④子どもの発言は、かならず全体の授業の中に位置づけられて流れている。⑤子どもに対する発問のし方も、発問に対する反応により次の発問を調整している。また、反応のない場合には角度を変えて子どもにせまっている。(例第2表5分節、7分節)⑥特に、4分節(第4表参照)以下は、屈折深化型を主軸にした授業の展開であり、歴史的事実をその因果関係において把握させ、定着させるには欠くことのできない授業の組織形態と思われる。

社会科は、いわゆる内容教科群の一つであり、この中で子どもは、時間的空間的な立体的思考活動が要求される。社会的なひろがりの中に、歴史意識をくみこむような思考が望まれるのである。

しかし、教材の質が子どもに求めている思考操作と、子どもがいま駆使できる思考操作との間には、発達段階的な差異があることは前述した通りである。もちろん、これには知能的要因が加わったり、環境影響や環境体験等も条件になって、その差異は複雑な様相をおびていると思われる。

これに対して、社会科の本質は、社会現象をどのように意識化し、社会をどのような方向に変革していくかという場合の土台になる正しい社会認識を育てることにあると思われる。

この意味で子どもは学習経験の拡充の中で、たえず分析的思考の深化を要求されているのである。したがって、授業が、累加型と分析的屈折深化型を軸にして組織されていたことも改めて意味あることと思われる。しかも6分節において、屈折深化類型の中でも特殊な対立深化型にきりかわっていることにも注意しなければならない。子どもが、真に社会に対して問題意識をもち、それ

が子どもの発言内容にどのように現われるかということを理解するためには、どのような方法があるだろうか。この点の解明にあたっては、われわれは、授業の流れの中で、どのような対立的な疑問が現われるかに注意している。与えられた知識をただ単に「なるほど」といって受けとるだけでは、これは正しい意味での定着とはいえない。これは単なる一つの知識の孤立的な定着にしか過ぎないと思われる。社会科にかぎらず、「これはおかしい」という疑問がなければ、思考内容の深化は望めないのではないか。

一般的に眺めると、この授業は以上のように、非常に無理のない分節形態を伴った流れをつくっているということがいえる。しかし、問題は全般的な授業の流れからだけでは判断できない。というのは、授業が、このような分節過程を経たなかで、どれだけ子どもの認識を深化しえたかということが問題の焦点だからである。

ここで、われわれは次の分析作業にとりかからなければならない。

(2) 分節構造の分析

「授業計画表」は、大まかには導入、展開、終結という過程をたどっている。しかし、こまかく見ていくと、教師のねらいを子どもに理解させるために、実際には八つの分節を経ている。「新田開発に関係したそれぞれの立場(幕府、大名、商人、農家の二・三男)の相違を学習する」というねらいが、授業では、時間関係→対人関係→所有関係の三つの関係を主としてとらえられながら、子どもにおろされているのである。

しかも対人関係を所有関係と対比させることによって、前者をよりいっそう有効な理解にまで高めようとしたと考えられる。(第2表参照)

それは、1分節(①)以下の「人についての発問」と、「くらしまたはお金」についての発問が、交互にでていることから推察される。(第8表参照)このような意図あるいは発問についての配慮が、どのように授業に反

第8表

時間	分節	各分節ごとの発問	時間	分節	各分節ごとの発問
	1	新田、何時ひらかれたか？(when)	(9) 33分	7	商人はなぜ新田をひらいたか？(why)
	2	何のためにひらかれたか？(why)	(4) 37分	8	小作人はどんなことを考えたか？(what)
	3	新田づくりに参加した人は？(who)	(4) 41分	9	農家の二・三男はなぜ 新田づくりに参加したか？(why)
10分	4	農家のくらしはどんなだったか？(How)	(2) 43分	10	新田づくりの結果
(9) 19分	5	大名、商人、農家の二・三男 なぜ参加したか？(why)	(7) 50分	11	作 文
(5) 24分	6	大名は金を何に使うか？(How)			

映し、どの程度まで定着しているかが問題である。

この問題の分析には、各分節ごとの注意深い分析作業が必要である。しかし、第8表によってわかる通り、この時間の主題が具体的に展開されるのは、3分節からである。この点を考え合わせて、本稿ではとくにこの展開過程を集中的に分析したいと思う。

① 3分節以下の一般的な特徴であるが、非常に子どもの発言が少ないことに気づく。その中においても、大名が年貢をとりたてる理由について、教師と子どもとの間に差異が生じている。これは大名、武士と戦争をきり離しては考えられない、生活上での間接経験から生まれたものと思う。(第2表参照) 1分節(B)と1分節(D)において「農民は収穫の半分を年貢として大名にとられている。それで農民はとても苦しかった」という定着をさせている。だがその知識と、教師の3分節での「しかし、農民は苦しいから年貢が集まらない」という説明は、直接結びつかなかったのではないだろうか。つまり「年貢を多くとられたから苦しい」ということと、「農民が苦しいから年貢が集まらない」ということとは同じ意味の内容として結合はしないのであって、これを結びつけるには別の論理を導入しなければならないと思われる。つまり農民階層の分化の説明が必要である。この点からして、最後に教師がとった集約的な発問も少し性急であったと思われる。子どもには理解できないままに授業は次の節に移っていると考えられる。

② 4分節では、商人がなぜ新田を開いたかということと、農民、とくに小作人についての説明が重なって出てきている。3分節と同様に、ここでは、自作農民と小作人との区別をしておかなければ、子どもの根本的な疑問は解けないと思う。前述したように、農民の生活困窮については、子どもは意識しているが、ここではさらにこの意識を深めなければならないと思うのである。「農民は苦しい」、「小作人も苦しい」。そしてここでは「農民ぜいたくするな」と教えられたと説明している。これでは、5分節で、「つらい時、何ほしい?」という発問に対して、「米です」と答えても、「正月のような時しか食えない」米をなぜほしがることがよくわからないのではないだろうか。教師の商品経済の浸透に対する教材構成のつかまえ方が問題となる発言の連関関係である。

4分節において、子どもからの「小作人はどの位もらったか?」という発問はすばらしいと思う。この発問に対しては1分節(B)の自作農民との内容の関連において、小作人の苦しさをしっかりと定着させなければならない認識深化の一つの契機であったと考えられる。(しかし、農民内部での貧富の差について、どの程度まで教

師の側で認識させる用意があったかは疑問である。これが5分節に影響して、小作人の掘り下げが比較的浅いものになったと考えられる。対人関係を所有関係によって位置づけ深めていく場合に、これをどの程度まで分化した関係のものとして理解させるかは実に重要な問題だといえることがはっきりしてきた。このような点での不明確さが、教師と子どもの思考操作上のギャップとして残り、教師は認識深化のかまえをとりつつも、子どもはとり残されてしまっているのではないのだろうか。このような中では、集団思考は停滞し、教師の発言量が多くならざるをえないのではあるが、その多くは論理のからまわりに終りやすい。4分節、5分節がこれを証明しているのではないだろうか。(第2表参照)

③ 6分節では、子どもの思考が非常に活潑である。しかも、ここで初めて、教師の説明に対して疑問をもつ。しかし、この子どもの疑問は、教師にとっては計画外のことだったようである。授業計画表の中にも教師はこの点については記入していない。「自分の土地をなぜ自由にできないのか?」「土地売ったらどんなことをされるか?」の質問に対して、教師は「明日勉強しよう」という発言をしているのである。そして、7分節では2分間の間に完全に一人だけで集約をしている。このような学習過程をへて、次に子どもに、大名、商人、農家の二・三男について重要な点をノートに筆記させた。その結果は正しい解答をしたものが43名中13名(30.2%)であった。他は、全部記入できなかったり、書き上げてもまちがっていたりした。どうしてこのように定着度が悪かったのだろうか。このことを少し問題にしてみた。

教材を子どもが自分の生活にひきつけて考えることができるのは、その子どもの思考操作が、単なる知覚判断の域を脱していることを意味する。このように間接的な対象を自分の直接的な事実とひきくらべるところにこそ、認識深化の契機がある。このことは、とくに、具体的思考操作の段階から、形式的なものによっても思考操作ができるようになる途中の発達段階にある3年、4年の子どもにとって重要なことである。教師がこのような契機をたえず意識的に待っているの でなければ、子どもの意欲はそがれてしまうだろう。この意味でもとくに大切な契機であると考えられる。

子どもが今までの環境体験によって得た自分の思考パターンに疑問を持つことに、子どもの社会認識や社会意識を変革する契機があるのではないだろうか。しかし、時間の不足(つまり、教師が教授-学習過程の質よりは、子どもに与える知識の量のみを意識する結果)というこ

とで、このような子どもの発言が、実にあつさりとして処理されてしまうことが多いのである。

社会科のねらいが、子どもの社会認識、社会意識の変革にあるとするならば、とくにこのことは反省しなければならない点だと考えられる。

4. 学習過程の組織化について

意識や認識の変革は、6分節のように真に自己の思考パターンと矛盾する内容によって促進される。だから、子どもの変革にせまるためには、まずそれを可能にするような教材の内容が問題になる。そして、さらに集団思考をそのような教材の質ときり離して、単なる形態として考えてはいけな思われる。われわれは教材の質が必然的に集団思考の構造を用意していると考ええる。(これは総論のさいごに述べられているジョイントの構造に対応する)。

このことからして、教材を考える時にはすでに、当然その教材を定着させたり、あるいは発展させるための授業の組織構造をあらかじめ用意しなければならない。

その意味で、われわれの研究がめざすのも、授業の研究そのものについてであり、この研究はまた、現場におけるカリキュラム自主編成の運動と一体化したものであると考えている。

ところで、今までの分析をまとめると次のようなことになる。

社会科教材のくみ方は、普通には社会科学の成果を基にしていることはたしかではあるが、それからの部分的抽出としての教材のくみ合わせが多い様に考えられるということである。つまり、子どもの発達段階に応じて、経験的に適度のピックアップが考えられるというのが現状のように思われる。しかし、子どもはそれに対しては疑問をもち矛盾を感じる。

「新田づくり」の教材構成を、かなりめんど密に考えたこの授業の中にさえもそれが見られたのである。

一般に教材構成をする場合には、教材をどのような角度からくむかという発想がまず最初の問題点であり、そしてその後の実際の教材構成が問題になる。

ところが「新田づくり」は、がんらい郷土の歴史を調べるための教材であって、子どもの知覚に働かせる意味での地理的空間的要素をおびて配列されている。授業を計画した教師は、この教材に対人関係、所有関係をもりこんだ。しかし、これだけで、簡単に子どもの思考の深化を図ることはむずかしい。

教材構成の場合における発想と、それを基にした教材構成が総合的にくみあわされて一体化していない限り、

子どもの思考は総合的にはならない。これがなされていなければ、単純なレンガ積みの知識の定着しかえられないのである。

授業を例にして具体的に考えよう。子どもは、この授業で部分的な知識は理解した。けれども、「土地」と「お金」の関係の考察で初めて矛盾を感じた。これは、今まで現象理解を進めてきていたものを、自分の経験的知識にひきよせて、その関係理解をはかろうとしたことから生じた矛盾といってよい。しかし、この時間では、この関係理解のために時間はさかれなかった。したがって、お金を通じて理解しなければならない「商人」に対する子どもの考察は、あまり活潑にならなかった。

このような事実からいえることは、①子どもの思考は、たしかに部分的現象的ではあるが、それを総合的な思考操作に変えていくための条件として、教材の総合性が考えられねば、子どもの関係把握の力につかない。このことは歴史意識の育成にもつながる問題である。②そして、それがしっかりした学習過程の構造的計画によって支えられていなければならないということである。つまり、教材の質に応じた、学習過程における子どもの集団思考を用意しておかななければならないということである。このような子どもの集団思考を通さないところに教師と子どものギャップが生じてくる。

さて、最後に問題として残るのは、「新田づくり」の教材としての価値についてである。この教材は歴史的意識を子どもに定着させるという観点からは、たしかに問題である。とくに北海道では問題がはっきりと出てくる。北海道には本田も新田もない。したがって、これは子どもにとって、全く抽象的にしか知覚し得ない歴史的事実としてうけとめなければならない。北海道においては「新田」は郷土学習の枠を越えた歴史的事実なのである。したがって同心円的な考え方から発想された郷土学習ではあっても「新田づくり」を教材にするかぎり、北海道では非常にむずかしい教材となり、郷土学習の意義もあまり認められない。

したがって、子どもに教材を与える場合に、子どもの発達段階とともに、地域性が考慮されなければならないのである。地域によっては子どもにとって非常に理解が困難になる場合もでてくるからである。そこでこの地域性の問題を歴史意識の定着という方向によって克服しようとする場合には、その教材構成の発想と構成とからでてくる制約がかならずあることを考えなければならない。したがって、教材構成にあたっては、単なる累加的な教材構成をするのではなく、総合的構成が必要となる。教材に総合性がなければ、子どもの認識も総合的に

発達しないと思われる。

そこで問題なのは、このような教材のくみ方についてである。「新田づくり」を歴史的事実として子どもに考えさせる場合に、どれだけの関係要素をとりあげ、どのように関係づけて総合的な教材構成を試みるべきであろうか。たとえば、大名、商人、農家の二・三男をとりあげる場合に、これらに関係づけて考察する関係要素を、どれだけ用意するかが問題になるだろう。事実、子どもの思考は、「土地」と「お金」の関係で混乱をきたしているのである。他の例では、自作農と小作農との関係も充分明らかではなかったことが資料（第2表）によって明らかである。

ここでとりあげた分析例においては、教師が充分用意していなかった箇所において、子どもの思考は停滞したり、あるいは十分な解決をえられないままに終わっている。実践が意図的な志向性をもったものである限り、歴史教育もその例外ではない。子どもを高めようとする意図的な指導をする限り、子どもの思考の高まりはある。

歴史教育における教材構成については、まず、どのような歴史事実をとりあげるかが問題であろう。この点からすれば、「新田づくり」をとりあげるにあたって、歴史的事実としての新田づくりについての位置付けがされなければならない。たとえば、郷土学習が本当に適切なものであるとすれば、北海道においては別の単元構成を考える必要があるだろう。また、歴史的事実として考える場合には、この「新田づくり」の時代は、封建制度に対する商品経済の浸透という角度からの教材構成が必要になるのではあるまいか。

したがって、前述した、総合的な教材構成の意味は、「新田づくり」によって何を子どもに理解させようとするのかを明確にすることと、その発想を子どもの認識につないでいくために、関係要素によって教材構成をすることが総合的構造的にされなければならないということである。

このためにまず研究しなければならないのは、同心円の郷土教育の成果そのものについてである。郷土教育によって、一体何が子どもの身につくのであろうか。歴史意識を育てるという点から、郷土教育はどのような成果があったろうか。また、「新田づくり」を郷土教育としてとりあげる場合と、その枠をはずした場合とではどれだけの認識の差異が子どもに現われるだろうか。この点も今後の研究課題でなければならない。

これからの歴史教育を扱った授業分析においては、積極的に子どもの歴史的関係把握の実態を明らかにし、そ

れによって、教材の総合的な構成がされなければならない。子どもは、教師の関係要素配列の不備により、思考が混乱する事実を正しくうけとめなければならないと思う。この事実に答えるためには、授業研究が何にもまして今後必要である。

(4) 社会科歴史授業分析(5年) 「手工業と徒弟制度」

目 次

- | | |
|----------------|------------|
| 1. 分析資料 | 3. 学習過程の分析 |
| 2. 指導の計画と発言連関図 | |

1. 分 析 資 料

(1) 分 析 資 料

ここでとりあげるのは、小学校5年生の社会科授業例である。単元は「日本の工業」であるが、分析の対象にしたのは「工業の発達と生活の移りかわり」の中の「手工業と徒弟制度」についてである。この時間の教師のねらいは、工業は、近代生活の発達に伴ってますます重要な意味をもってくるが、その中における手工業技術のはたす役割について関心を持たせること、工業は、人々の努力と創意によって道具から機械へと進歩したが、発明、発見によって現在のように変遷、発達してきたことを視聴覚的に理解させること、それとともに、実際の学習ではその中に含まれている問題点にも気付かせ、解決に立ち向うための基礎的な態度、能力を養うこと。以上が指導の目標であった。

そのために道具から機械へ、そして工業の発達といった学習指導によって、近代工業を今の社会に歴史的に位置づけようとする単元構成になっている。

この単元構成のねらいを実現するための教材配列として、生産技術の発達史を中心にした単元をふくんでいるところに特色がある。したがって、問題は、この生産技術の発達史によって、どれだけ歴史の構造的把握が可能かということになる。というのは、歴史的事実の構造的把握がされない限り、その事実に含まれた問題の本質についての考察は、不可能と考えられるからである。逆に言うならば、この教材が、歴史的事実の構造的把握というねらいを、どれだけ実現できるかという一つの事例研究としての意味をもつことにもなる。

しかし、この一つの研究事例によって、問題がすべて解明されるとは考えられない。ここでとりあげるのは、前述のような意図によって構成された教材群のうちの一つに、児童はどのような学習の過程を示したかという事例研究である。

この社会科の授業分析に当って、資料として次のものを用いた。

1. 5年生57名(男27, 女30)一クラスの授業観察記録2時間。とくにこの前1時間を中心として分析した。
2. この際の指導案(第1表参照)
3. 作文二つ。そのうちの一つは、本時授業の前にスライドを見せ(①手工業から機械工業へ、②工業の発達)、その後作文によって感想を求めたもの(第1表、学習指導の計画、(2)①に相当する)もう一つは、「手工業と徒弟制度」の時間を終えた後に、子どもに求めた感想文である。ここでは、定着度を調べるために、とくに感想文を資料とした。自由な形式の中に見られる子どもの生の実態を見ようとしたからである。

(2) 学習過程の概略

教師の学習指導案は第1表に示す通りであるが、ここで実際の学習過程について、およその流れを記述しよう。第2表に図示するのは、学習の流れに見られた主要な発言連関を簡略化した構造図である。

学習は、指導計画にあるように、まず前時の復習と、木時の目的確認にはじまった。このために要した時間はわずか3分であったことは、学習準備が充分であったことを示していると思われる。とくに、前時において、スライドを子どもに見せたことが、このようにスピーディな導入を可能としたのであろう。

次に、学習は「手工業」に入った。この中では、現在、手工業的技術を用いて生産にたずさわっている家庭の子どもに、仕事の内容を発表させ、その子どもの発表内容をもとにして、機械化されないわけを考えさせることが行なわれた。同様に、子どもの発表の中から住み込みの職人に例をとりながら、徒弟制度についての学習が進められた。

ここでは、現在の住み込みの職人を例にして、子どもの興味をつなぎながら、江戸時代の徒弟制度についての学習が進められたが、その中で徒弟制度における、徒弟、職人、親方の概念を技術習得の段階を主軸にしながら学習させている。したがって、授業の最終段階では技術の

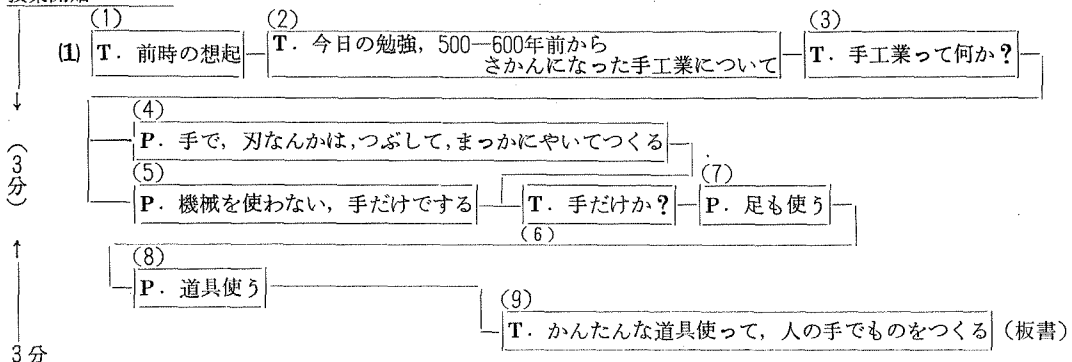
第1表 社会科学習指導案

- 本時學習指導案

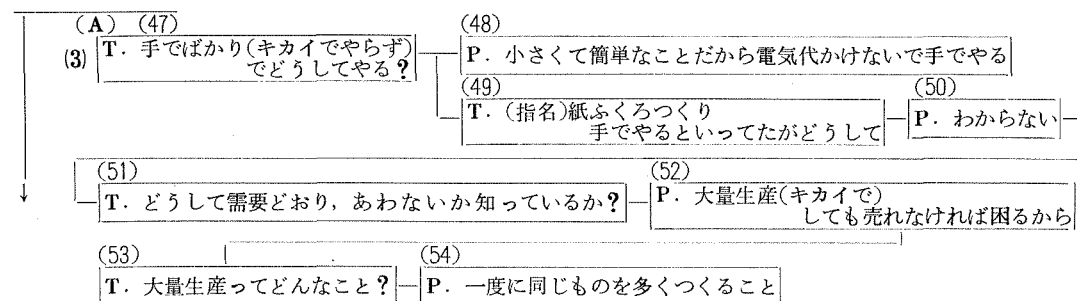
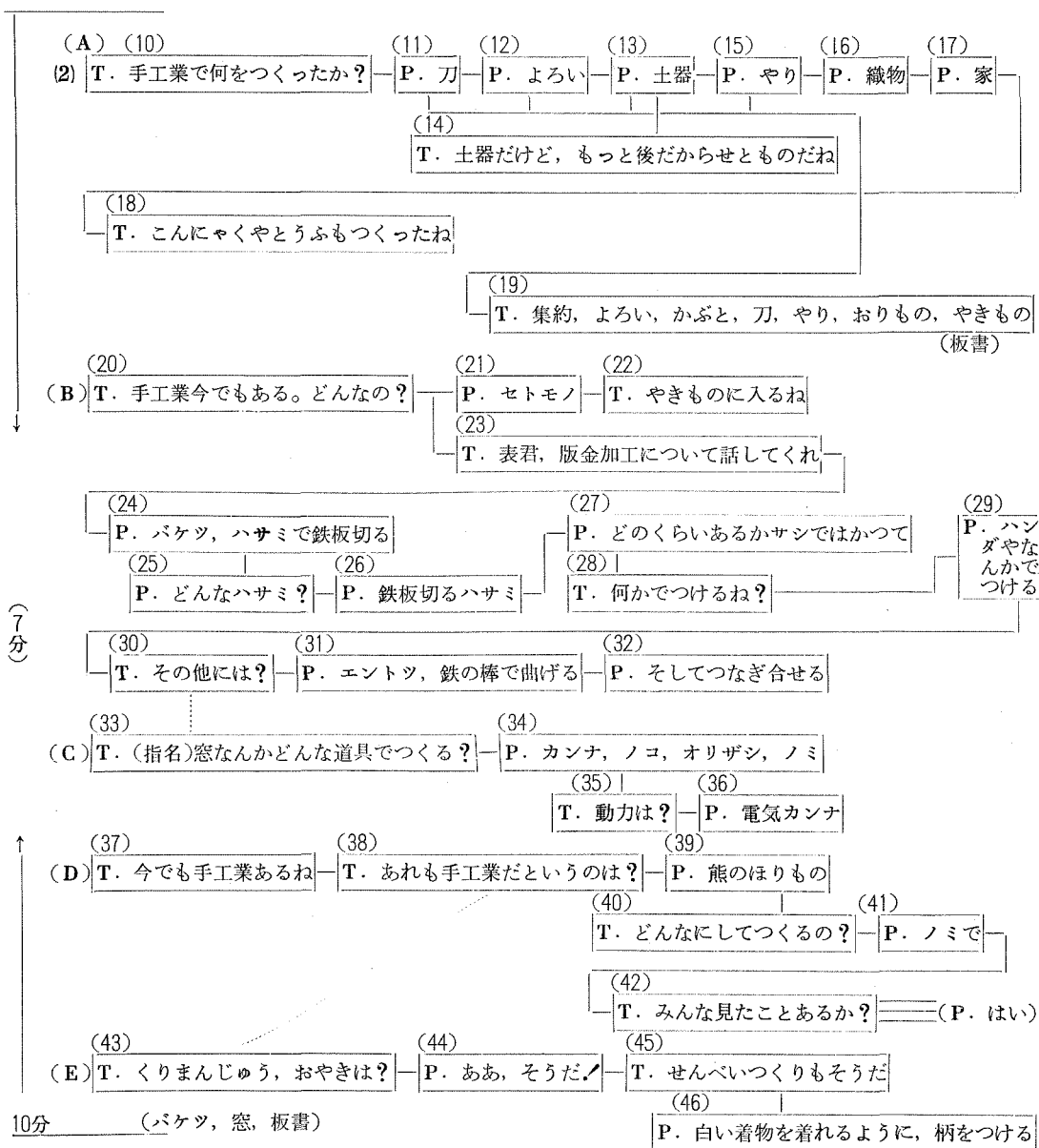
手工業のやり方を知らせると共に、職業の専門化が技術の習得過程を通じて制度的に徒弟制度という身分関係を生んだ事実を理解させ、それらの遺制が今でもあることについて考えさせる。

要	項	指 導 上 の 留 意 点
1. 前時の復習と本時の目的を確認 2. 手工業についてしらべる ○今でも手工業でしているもの ○機械化されないわけ 3. 徒弟制度についてしらべる ○親方、職人、徒弟について、調べてきたことを話し合う ○なぜこんなしくみができたか考える ○徒弟から職人、親方になるまでに長い年月がかかったわけを考える 4. 学習のまとめ 5. 次時の予告		○手工業が昔の古いやり方であるという割りきった考え方にならないようにする ○能率的な機械化は誰でも望むことではあるが、技術の面、資金の面などでなかなか困難な問題があることを考えさせる ○長い経験による技術の面もあるが、貴族や封建制度の中で、その権力下におかれていた社会事情についても話してやりたい ○技術的な面はともかく、人権を無視するような封建性については、子どもなりに批判させたい

授業開始



第2部 授業調査



(8分)

(55) (B) T. (指名)どんなところをキカイでやる? (56) P. 大きな家の戸→電気カンナ, 小さいものだとあぶないから使わない

(57)

T. 手で作る方が都合よい場合もあるね (板書, 時間, おかね, やりにくい)

(C) (板書の
おりものを指し) (58) T. 手おり高く売れる。どうして? (59) P. 数が少ないから (60) P. 細かいところに
気つけるから

(板書
おりもの
やきもの)
を指して

(61) T. うでまえ(板書する)がよくあらわれるね

(62) T. この中には無形文化財もある。手工業がいちがいだめだとはいえない

18分

(A) (63) (4) T. 手工業の中でも、徒弟制度ある。調べてきたか? (64) P. はい (板書 徒弟制度
親方
職人
徒弟)

(B) (65) T. 徒弟というのは? (66) P. 親方の家に住み仕事教えてもらう (67) P. 年期をきめてある (68) P. 家の手
伝もする

(69) T. 給料は?

(70) P. もらわない

(71) T. 働く時間は?

(72) P. きまっていない

(73)

T. 家の仕事, ふろの水汲みなんかするね (板書 給料なし, 時間きまっていない)

(C) (74) T. 職人というのは? (75) P. 仕事をおぼえた人 (76) P. 徒弟で仕事教えてもらって (77) T. 卒業
した人だね

(78) P. 親方の仕事場にいて仕事している人

(79) P. 大工のように手さきで仕事をしている人

(9分)

(80) T. 職人と徒弟, 年どっち多い? (81) P. 職人

(82) T. 職人親方の家に住んでいるか? (83) P. 住んでいる人も住んでいない人もいる

(板書 親方の仕事場, うでまえ)

(D) (84) T. だまっいても年月たてば親方になれるか? (85) T. 職人よりうでのよい人が親方か?

(86) T. 職人を使っている人

(88) T. 何がちがう?

(89) P. 自分で仕事場をもっている

(87) T. 徒弟も使っている。大將, 親分だね

(90) T. 自分で仕事場持っている人だね (板書 仕事場)

27分

第2部 授 業 調 査

- (A) (5) (91) T. 徒弟制度江戸時代に入っても続いていた今から考えて、このやり方をどう思うか?
- (92) P. 徒弟から親方になるまでずいぶん年月かかるなあ!
- (93) P. つぶれたらたてなおさねばならない、親方責任あるな!
- (94) P. 徒弟仕事場ない、給料ない、かわいそうだ!
- (95) T. 給料は問題だね (96) P. 給料もらったのか? (97) T. 盆とか正月とかに小遣もらった。そのかわり、親方、着物やごはんを与えた。しかし、年期中は自由にならなかった
- (B) (98) T. 職人は親方から許されると親方になれる (99) T. 年月長くかかるが どうしてか? (100) P. 本当に一人前になるまで
- (101) T. どうして長くかかる? (102) P. 初め下手、じりじりとうまくなる (103) T. 近藤君? (104) P. 割合いなんかこうやったらよいということ覚えなければいけないから
- (105) T. 何回もやって覚えなければいけない
- (C) (106) T. 職人をやとっている家の人に聞く。職人どんなことする? (107) P. 仕事につれていく。その人のとくいなことやらせている
- (108) P. (島津)一人はぞうきんがけ少しはする(住込み)、一人はかよいで時計なおすことばかりだ。
- (109) T. 徒弟のような人もいるね (110) T. 池田君、だんぼうの何をつくっている? (111) P. 無答
- (112) T. 島津君、働く時間きまっているか? (113) P. きまってない。昼、仕事して夜9時—11時頃寝る
- (114) T. かよっている人は? (115) P. 今身体悪い。前には朝8時—夜8時半
- (116) T. 石田さん? (117) P. わからない
- (118) T. 島津君、給料やっているか? (119) P. やっている
- (6) (120) T. どうしてこんな制度必要だったか? (板書、技術) (121) T. 技術、うでまえが大変なことだったね かんたんには身につかないからだね
- (122) T. たとえば、ビルディング建てる時、キカイ故障したら別のキカイがいる。普通の人では駄目、免許がいる。免許がなければ仕事ができない
- (123) T. うでまえみがくには苦勞がいる。 徒弟制度4—500年前からさかんになった (124) T. うでまえをみがくには長い年月かかるが、この中には改めなければならないものもある。こんなことでよいかどうか考えよう
- (125) T. 今日のみんなの勉強をまとめるとこうなるね

(10分)

37分

(3分)

40分

3. 学習過程の分析

(1) 教材分析

「手工業と徒弟制度」について学習する場合に、大人は、普通どの程度の関係要素をたどって理解するであろうか。この教材を理解させるために教師が指導上知っておかなければならない関係要素は、第3表の通りと思われる。

これに対して、教科書内容及び子どもの時間中における理解はどの程度であったろうか。教科書から説明要旨をぬきだし、また授業によって教師が強調した板書を表にして、子どもの理解した内容を示すと、第4表の通りになる。

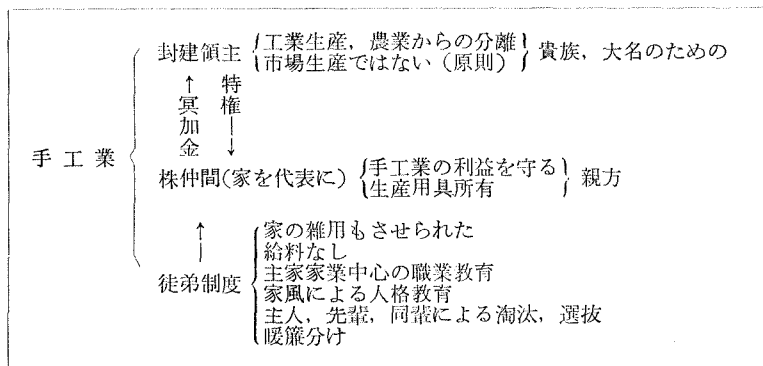
一応大人が徒弟制度について理解しようとする内容には、第3表のような関係要素の理解が含まれるであろう。封建領主と株仲間の関係を通して、主家中心の職業教育や人格教育が考えられ、その中に徒弟制度（右上へ）

が位置づけられることになる。

しかし、それに比較して、子どもが理解しなければならない内容として配列されている教材では、技術史としての位置づけから徒弟制度が考えられている。この教材内容は第4表の通りである。これから得られる子どもの知識では、①徒弟制度は技術をみがくために必要であったと説かれているために、②経済史的に考える場合に、技術がその時代の経済とどのような関係をもって発達していたか、③そして、それとともに封建時代においては、徒弟制度がどのような身分関係におかれていたか、という点の関係が明確でない。

このために、歴史的因果関係を子どもに定着させるという角度からみた場合に、あまり有機的な関係把握ができないのではなかろうか。歴史的関係把握の場合に、根本的な条件である人間関係と所有関係の二つが、生産手段の発達史としてまとめられることによって、影がうすくなっている。

第3表 手工業理解のための要素表



そこで、このような要素的な発達史を教材として与えた場合に、歴史の構造的把握の学習は、実際にはどのようにして補足されるだろうか。また、封建領主と株仲間の関係を切り捨てる場合に、何か後で子どもの認識内容に混乱が起きないであろうか。このようなことを実際の授業分析について考えていきたい。

(2) 学習過程の構造分析

最初に、第1表と第2表の比較をしよう。第1表というのはいうまでもなく学習指導計画案のことであり、第2表は、学習過程の諸活動の中からとくに教師と子どもとの発言連関をたどりながら、それを構造的に図示したものである。

この両者を比較してわかることは、指導案における学習の指導計画と、実際行われた指導の過程とが一応表面的には一致していることである。ただ、第1の表学習指導過程要項の第2、つまり、「今でも

第4表 手工業についての理解

	教科書 (K出版)	授業中では
手工業	すぐれたうでまえをもつ親方、それぞれしごと場をもち、かんたんな道具で織物をおったりした	1. かんたんな道具使って、人の手でものををつくる 2. 刀、よろい、せともの、やり、織物など
親方	1. しごと場の所有 2. すぐれたうでまえ 3. 親方どうしの仲間	1. すぐれたうでまえ 2. 仕事場の所有
職人	1. うでまえをみがいた人 2. 親方の仕事場	1. うでまえをみがいた人 2. 親方の仕事場で
徒弟	1. 年期 2. 固定給なし 3. 親方の家の手伝いもする	1. 年期 2. 固定給なし 3. 親方の家の手伝いもする 4. 働く時間きまっていない

第2部 授 業 調 査

手工業でしているもの」と、「機械化されないわけ」とを、第2表の発言連関図においては、思考の内容面から見て2分節に分けたので、指導計画では5分節であるが、発言連関図としては6分節になっている。

各分節ごとの所要時間は、第3分節3分、第2分節7分、第3分節8分、(手工業について計15分消費)第4分節9分、第5分節10分、第6分節3分となっている。手工業についての学習において15分、徒弟制度(第4分節)の学習においては9分、とくにまとめの時間(第5分節)として10分消費しているのは用意周到であって、これは手工業と徒弟制度との関係を、充分時間をかけて認識させようとしたためと考えられる。

とくに、分節ごとに、話し合われた主要事項を板書によって集約をしているのは聴覚のみでなく子どもの視覚にもうたえて結論の集約をはかり、さらにその定着を確実にしようとするものであって、学習過程に一つの効果的なリズムを導入していると考えられる。

一般に、歴史学習をさせる場合の困難点としてあげられるのは、教材が時間的事実としてあるため、子どもにはごく間接的にしか知覚しえないことである。教師は歴史的事実を実感として子どもに把握させることの困難さをいつも感じるのである。ここで分析の対象にした時間においては、あらかじめ家庭調査によって父兄の職業構成が調べられている。その結果、手工業の技術を用いている7名の父兄を知ることができ、子どもにその実態を発表をさせることができた。(第2表2分節、3分節参照)そのために、徒弟、職人についてもある程度の理解ができて、学習は非常にスムーズに進められたと考えられる。ただこのように、学習内容を子どもの生活経験にひきつけて考えさせる場合に注意しなければならないことは、子どもは、自分の生活経験によって解釈しようとするあまり、言語的な時代混淆をしがちなことである。この例は、資料として後で用いるはずの作文にもあるが、「親方」を今の「社長」に置き換えて理解していることにも見られる。これは、歴史的な関係把握の点からは問題である。教材の理解を助けることと、歴史意識を育てることが相殺することがあってはならないであろう。

次に問題点としてあげられるのは、指導上の留意点(第1表参照)としてあげられている中で、実際の学習過程において全然ふれられなかったもの、あるいは充分にはふれられていなかったものについてである。

教師は、留意すべき点として、「長い経験による技術の面もあるが、貴族や封建制度の中で、その権力下におかれていた社会事情についても話してやりたい」、「技術面はともかく、人権を無視するような封建制については

子どもなりに批判させたい」という二点を指導の留意点の最後の部分にかかげている。しかし、この時間中には前者はふれられなかったし、後者にしても不充分であったことは、第2表の発言連関図から見ても明らかである。(第2表第4分節以下参照)

この二つの指導上の留意すべき点は、次のねらいを含んでいる。技術の発達ということを、主として時間関係のみから追うことにより、とくに発達の事実を鮮明にするという方法に対して、人間関係を導入し、ある程度の所有関係をも加えることによって、教材そのものの平板さを取り除くというねらいである。しかし実際には、この意図は満たされていないのであって、この原因を追求しなければならないと思われる。この分析の詳細は、次節にゆずる。

なお、ここで発言数の問題を指摘しておこう。この時間の学習の中で、集団思考に基本的な連関をもつと考えられる発言を文章にすると125の量になっている。このことは、非常に発言のゆたかな学習過程であったことを意味すると思われる。(小学校1年生の学習過程において所用時間50分で発言数80という例がある)。この場合に注意したいのは、発言数と学習過程における質的充実度の相関関係についてである。125の発言数のうち子どものそれは58であるが、しかし、これをそのまま質的充実度の関係として問うことはできないであろう。

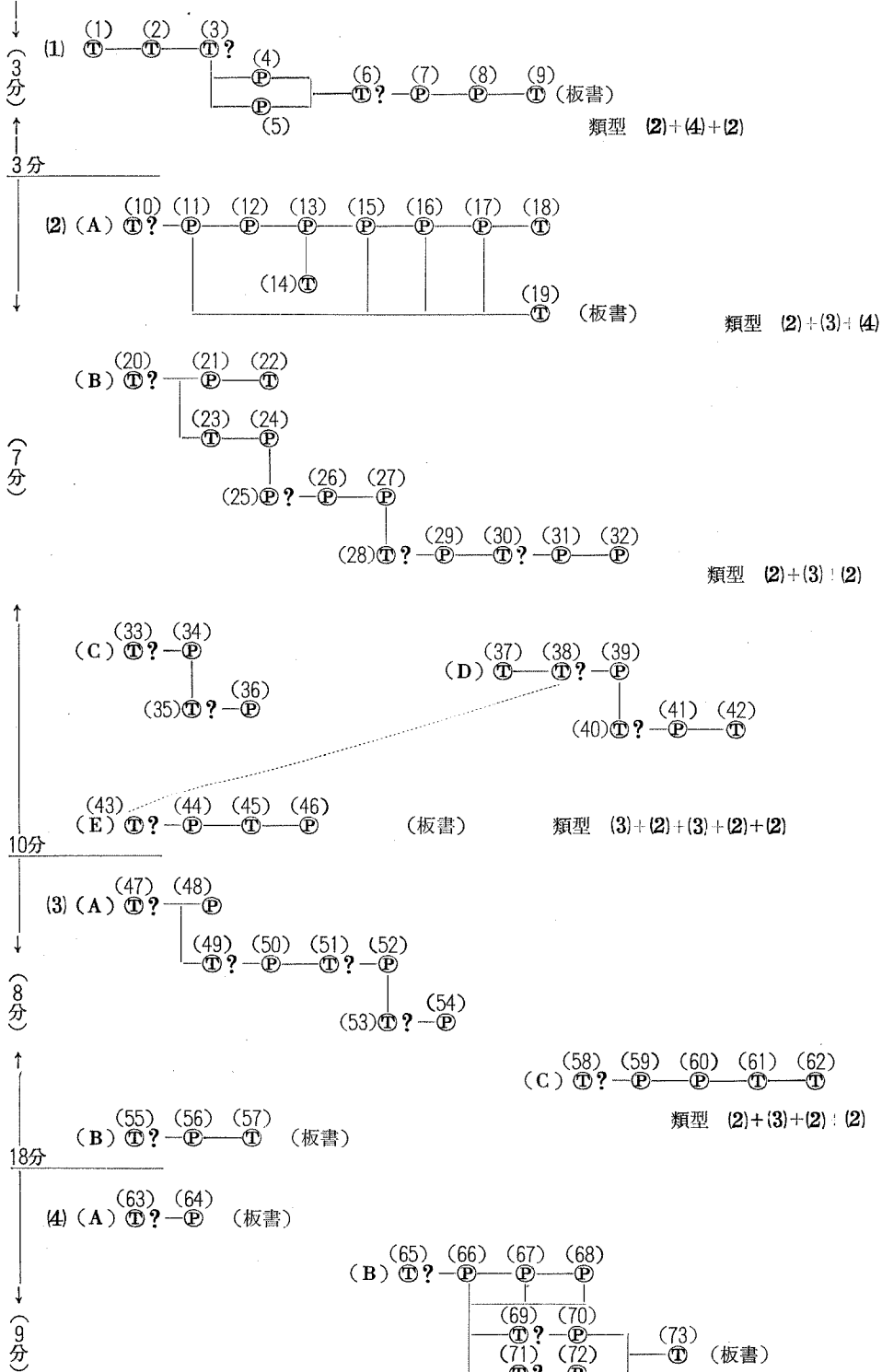
この125の発言数の中で、40の発問がでている。その中で、子どもの質問はわずかに二つである。(第5表参照)しかもこの子どもの質問は、分節中の説明的な個所におけるものであって、その分節の核心にせまるものではなかった。

社会科も他の教科と同様に、子どもの創造的思考をのばすことをねらっている。このためには、社会事象の関係把握について基本的な疑問を持つように、子どもを導びかなければならない。創造的な思考は、新たな知識を考えだす力であるが、それは社会事象の総合的な関係把握なしにはのぞめないことである。

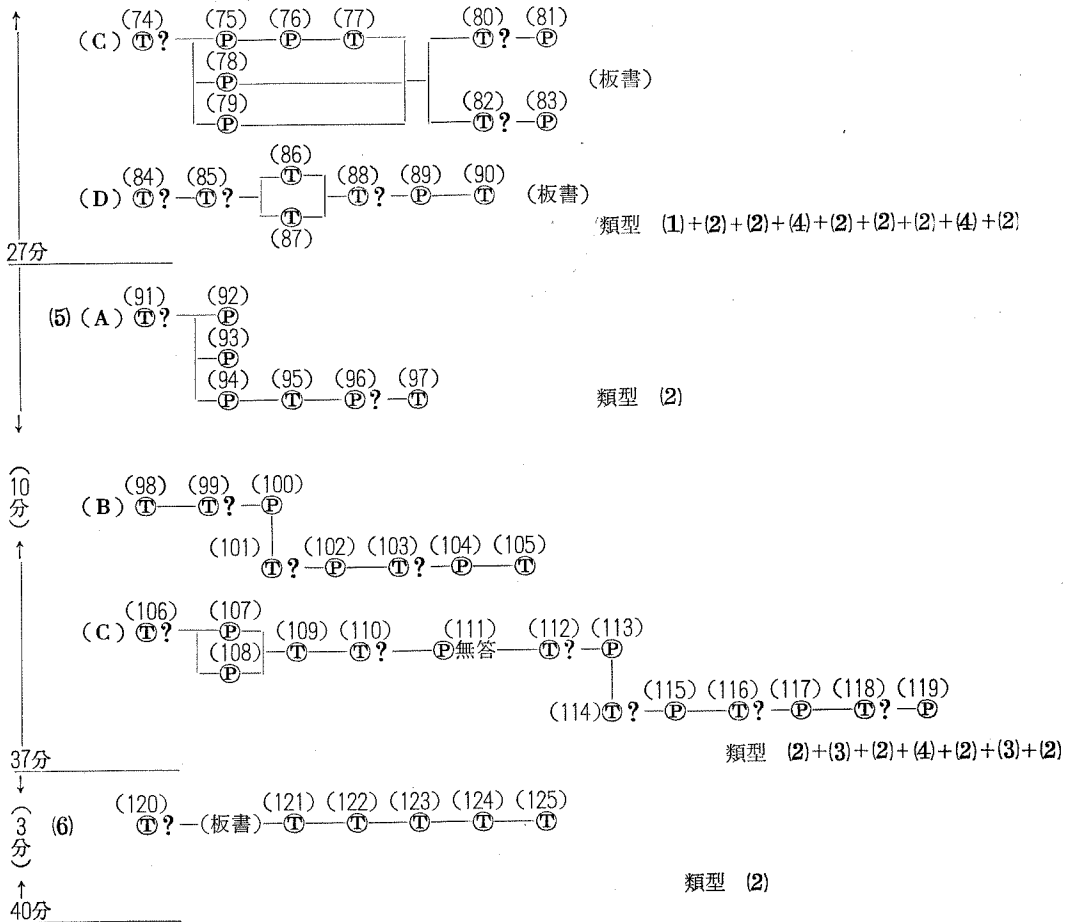
この意味から、学習過程の分析においては、子どもの質問分析が一つのメルクマールになると思われる。ただし全般的にみて、子どもの発言数の多いのは、生活指導の面から学級づくりについての資料として考えてよいのではあるまいか。つまり、単位時間において、これだけ子どもの発言数が多いのは、学級づくりとしてもかなりの成果があがっているものと考えてよい。

第5表 集團思考類型表

授業開始



第2部 授 業 調 査



(註)

(1)

	類 型 頻 度 調 べ	計
類 型 名	単 純 完 結 型	1
	果 加 型	22
	屈 折 深 化 型	7
	集 約 型	5
		35

(2)

	発 言 分 類 表	計	総 計
教 師	発 問	38	67
	発 言	29	
子 ど も	質 問	2	58
	発 言	56	
			125

(3) 分節構造の分析

① 学習前の子どもの状態

「手工業と徒弟制度」の学習指導に入る以前、学習指導案(第1表)からみると、「工業の発達と生活の移りかわりを調べる」における時間配当13時間のうちの最初の部分において、教師はスライドを子どもにみせている。「①道具から機械へ」の説明を、教師は視聴覚教材に求めたのである。子どもにみせたスライドは、①手工業から機械工業へ、②工業の発達の二つであった。みせた後

で教師は子どもにその感想文を書かせた。

その感想文は、とくに教師がテーマを与えて書かせたものではなかった。それだけに雑多ではあるが、かえってその中に子どもの主観的な認識が読みとられる。作文についての教育方法論的活用は種々あるが、ここでは子ども全体の知識吸収の仕方についての資料として用い、その一般的な傾向をつかむために用いた。

通常、作文は個人指導の資料として用いられることが多いが、それ以上に集団の一般的傾向を知る有効なデー

第 6 表 スライド（手工業から機械工業へ）の感想文

① むかしの人はえらい	4		
② 今は昔よりべんりだ	6	A 工業の発達におどろいた	4
		B 発明家の苦勞は大変だ	2
③ 時代のうつりかわりと工業 (事実の記述)	2	A 技術の進歩と支配階級の関係について	1
		B 時代がかわるたびに工業がかわる	1
④ 想起して事実を記述する	5		

(作文15名分中内容を要素的に分類)

タと考えられる。これによって、子どもに集団思考をさせていくために必要な要点を把握し得ると考える。

感想文は非常に多様であるが、その内容を主な傾向にしたがって分類していくと第6表の通りになる。大仏様などをみて、昔の人はえらかったと感心する子どもが4名あった。簡単な道具で、しかも起重機もない時代に、あんな大きなものをつくったのがえらいという印象が強くでている。今は昔より便利だという印象をうけた子どもは6名いた。その中でも、工業の発達に驚いたという感想が4名。さらに、その発達のかげにある発明家の苦勞に感動したものが2名である。

他にわずか2名ではあるが、工業の発達を時代のうつりかわりと対比させて考えようとする子どもがいた。その中の1名は、工業が農業から分離していく過程を、貴族という要素を導入することによって記述している。他の1名は「時代が変わるたびに工業が変わる」ととらえている。これは、生産技術の発達を、時間の推移だけからとらえていると、簡単に解釈することを許さない感想のようでもある。最後に、想起事実を忠実に記述したものが5名。これは、スライドの中からどのような印象の強弱があったかを知る資料としては特に有効であると思われる。

このように作文を整理してみても気をつくことは、歴史を今と昔との二つに分けて比較するということである。作文の中で、事実を想起してそれを記述した子どもは、文中では、むかしの鎌倉時代・江戸時代・大正時代と区別はしている。しかし、この時代名は、その時代につくられた作品名と結びつけて記憶したものであって、その時代を自分の生活の実感をもって再現することはできない。だから、時代を比較して感想をいう場合には、現在とはちがっているという意味での昔として、歴史の流れをつかむより仕方がないのだと推察される。この意味で、「むかしの人はえらい」という感想と、「今は昔よりべんりだ」という感想が数的に多くなるのも当然であ

る。

このような多くの感想は、やがて、教師の指導によって歴史を見る力がついていくにつれて、それぞれ分化されたものとして現われてこなければならない。感情的な驚きを作文にした子どもや道徳的に考えながら現代にムチ打つ子どもの主観的な判断は、学習過程

の中で変えられなければならない。

これに対して教師は、手工業が昔のやり方であり、機械は新しいから機械の方がよいという、いわば形式的三段論法を改めさせようとしている。しかし、だからといって、手工業がよいという考え方も賛成しない。「手工業は必要なことである」という深めかたをねらったことが第1表（学習指導案）によってうかがわれる。

学習に入る以前の子どもの心的状態にとっては、適切なねらいであったと考えられる。しかし、これは、手工業を技術史から考えての正しい位置づけであることに注意しなければならない。手工業を機械工業と比較する場合にはこれでよいのであるが、これに対して「封建制度」という歴史的な概念を結びつけると、これではすまされない問題が生じて来るからである。

さて、作文からうかがわれる子どもの歴史の見方は、実際にどの程度なのか不明である。文面に現われた限りでは、今と昔との対比をさせていることは前述した通りである。したがってこの作文だけを資料とする場合に、徒弟制度における身分関係を、子どもに理解させるためのメルクマールのたて方に問題がでてくる。スライドは、児童にとって、たしかに技術の発達を学習させているが、封建制度そのものについてはあまり印象を与えなかった。ここからは手工業に対する技術史的理解は得られても、徒弟制度という身分関係や人間関係をその中に導入するには、少し準備不足の感はまぬがれない。子どもが実際にどの程度のことを理解しうかが不明だからである。したがって授業前に、封建制度についての子どもの意識を鮮明にしておくための、視聴覚的な準備をもしておかなければならなくなる。

教師は、この徒弟制度を子どもの身近かなものとして考えさせるために別に用意は整えていた。家庭の職業調査により、徒弟制度的な形態をとめている手工業者を抽出した。そしてその家庭から通学している子どもに対して、家の仕事の様子を発表させるという方法を用いた

第2部 授 業 調 査

のがそれである。

この方法は、普通よく用いられるものである。歴史的な事実を子どもの身近な問題として置き換えることによって、それに対する思考活動を活潑にさせようとするのである。けれども、この方法は歴史的な事実を今日の事例に置き換えることはできても、そのままでは歴史的な事実を正しく理解したことにはならない。もう一度その子どもの理解を歴史の中にもどして位置づけておくという作業がなされねばならないのである。でなければ、結局はこの方法も、歴史的な事実を昔という総和的な時代の中に、漠然と位置づけてしまうことになるからである。子どもは、やはり今と昔との比較はしても、鎌倉時代・江戸時代という時代の中で思考操作することに困難を感じるようになる。

以上のような問題がこの作文の分析からでてくるのであるが、この問題が、それでは実際にどのように子どもの学習過程に影響したかということに注意しながら、次に学習過程の実際について分析を試みることにする。

② 分節構造の分析

○1分節は、まず当然のことながら、前時の復習と本時の目的確認によって形づくられている。この分節では、前時の想起についてその方法が種々問題とされるが（オコン著・教授過程 第3章参照）、時間的にはわずか3分の消費で終わっている。前時の想起および本時の目的確認の時間は、短かい程その内容は充実していると考えられる。課題意識が子どもに明確になっている授業ほど早く本題に入れるからである。

小学校における学習の開始（導入）は、ほとんどが前時の想起によってなされているようである。ただ時間の消費がそれぞれ異なる。そして5分から10分ほどかけて、1分節一つつまり前時の想起及び本時の目的確認を終えるという例が多い。この学習では3分使っているが、これは学年が5年生であったこと、そして前にスライドをみたことにより手工業に対する学習の準備がととのっていたことによるものと思われる。しかも、この分節の最後で、板書によって、集約している点、非常にテンポの速い導入段階であった。学習に直接関係のないような無駄なことは言わなかったことも、このスピーディな分節をつくる一因であったと思われる。学習の課題が子どもにしっかり定着していなければ、組織だった知識の定着にはなり得ないし、学習に対する意欲もわかない。

この意味から、1分節は、子どもに対する学習課題の定着部として、とくに重要な機能をはたしているといえよう。教師が区切りをつけながら説明するリズムと、そ

れに伴う拡散浸透及び集約・果加とは、課題意識の明確化にとって、無理のない分節形態を形づくっている。とくに、この分節の中で、教師が発問を二つしている点からしても、子どもとギャップのない時点で、課題が明示されえたものと思われる。

○2分節でまず気のつくことは、分節自体がさらに小分節化されていることである。これは2分節以下5分節まで続き、複雑な分節構造となっている。

第 8 表

2 分 節

- A 手工業で何をつくったか？
- B 手工業は今でもある。どんなのがそうだろうか
- C 窓なんかどんなにしてつくる？
- D 今でも手工業あるね
- E くりまんじゅう、おやきは？

分節は、第8表のように五つの内容をもって構成されている。手工業を一般的に眺めて子どもに特殊な例をださせるか、あるいは教師が特殊な例をだすかして、子どもに一般化を要求するというように、角度をかえた質問内容をもつ小分節にわかれている。ここでは、小分節を個別的にみた場合には類加型になっていても、分節を総合すると、認識の屈折的深化が計画されていることに気付く。このことは言葉をかえて言えば、一斉指導と呼ばれる指導形態の中に、このような形での屈折深化があるのではないかということである。次に、各小節が、全部教師の発問によって分節化し、子どもがそれに答えるという形式をとっていて、その分節の一つの問題が、子どもによって一斉に一定時間思考される点に特徴がある。

2分節の内容的分析に入ろう。「手工業によってどんなものがつくりだされたか」という教師の発問に対して、子どもは「刀、よろい、やり」等の武器類を多く答えとしてだしているが、これはいうまでもなく、子どもの間接経験に原因するものと思われる。映画・テレビ・マンガ・読物等からの影響であろう。昔というものが、武士の戦国時代というイメージによって子どもの頭の中に象徴化されている。このことは、「新田づくり」の事例研究によってもわかるが、歴史的な事実に対する子どもの一つの特徴でもあろう。

次にこの分節内容の問題点は、手工業の説明のために、現在の時点にその例を求めていることである。子どもの板金加工についての発表によってそれが始まった。ところで、現在の手工業を考えるには、必ず動力が問題になる。かつて大工と呼ばれた人々の中にも電気カンナ等が入り込んでいる。手工業以外ではものをつくれな

った時代と、動力はあるが手工業でなければ需要関係を正常に保てないという時代とでは、手工業に対する考え方が全然異なる。昔の手工業という生産形態の中にも、それによってできるだけ生産を多くするという要請は加えられていたし、手工業それ自体の技術的発達という要求も、つねにうちだされていたわけである。だとすれば、このような時代的な特徴がよくでている例によって、時代の比較を考えさせるべきではなかろうか。しかし、これは、学習後の子どもの感想文を調べることによって明確化すると思うので、これ以上の追求はここではしない。ただここでいいたいのは、例を用いて説明する場合には、その時代の雰囲気をもつ題材によってであることが必要と思われるということである。

○3分節は、三つの小分節群によって形成されている。手工業でなければならないことのあるのを、発問によって深めている。手工業に頼るのは、需要のおりあわない場合、動力では手のとどかないような細かな部分、そして手工業に頼らなければならないほどに、細かな技術を必要とする織物などであることを説明している。

ただ問題なのは、手織物の説明である。学習後の感想では、手工業によってつくられた織物は、数が少なく、細かいところに気をつけるから高く売れるという定着のしかたをしている。教師の意図は、製品の中にそれをつくった人の技術がよく表われていることを強調することにあったが、実際の子どもの定着は、手工業でつくったものは高く売れるという具合であった。優秀な技術を持っているから、手工業をいちがいに駄目だということとはできない、という説明が、手工業による製品は、一般に高いという定着になったのである。

これは、手工業による生産過程を十分に理解させることができなかったことをも意味するのではなかろうか。動力では細か過ぎて仕事のしづらい場合に手工業が使われるということは理解も容易である。けれども、真に手工業によらなければ生産できないものの生産工程に対する知識がなければ、「うでまえ」の長年月にわたる習得の必要性は理解できないだろう。この意味で、3分節での学習の流れは、手工業による生産結果からの説明に力点がうつり、技術習得のむずかしさが、充分に示されていない。教師が意図したのは、手工業のもつ技術の現代的意義を理解させることであった。しかし、技術習得のむずかしさが徒弟制度による一つの職業教育を産みだしたことを理解させるためにも、技術習得の過程を説明していくことが必要だったのではあるまいか。これは、実際の手工業による生産過程の説明と同時に、欠くことのできない重要な事項であったと思われる。

次に、3分節内の小分節Cの説明を、徒弟制度の説明に対する導入と考えた場合に、集約のしかたに問題があると思う。3分節までに説明しておかなければならないのは、「手工業がいちがいに駄目とはいえない」理由として、現在必要とされる手工業の技術による生産過程の結果と、他に生産技術習得の過程が当然学習されなければならない。しかし、この後者の説明は充分ではなく、子どもの経験にまかせている。これでよかったかどうか、この点の研究を今後に残したのが3分節である。

○4分節で問題になるのは、小分節Dである。教師は「親方には、だまっていでも年月たてばなれるか」、「職人よりうでのよい人が親方か」と種々の発問をし、「自分で仕事場をもっている人」という子どもからの解答をひきだすまでに、教師は5回発言している。そして、この「親方」の説明に使われた小分節では、その中で一度しか子どもの発言をうることができないままに終わっている。(第5表、4分節Dの類型参照)

これは何を意味するのだろうか。徒弟、職人の説明においては、子どもは活潑に集団思考に参加している。しかし親方の説明においては、子どもの発言は一つしかない。子どもにとっては、親方の説明はむずかしかったのであろうか。実際むずかしかったとすればどこがむずかしかったのであろうか。

徒弟制度を理解させる場合、徒弟、職人、親方のそれぞれの間には、異質な関係がある。技術の習得過程を徒弟、職人、親方というふうにとどめていく時に、職人と親方との間を、徒弟と職人との関係のように段階的にはとらえない異質な関係が入り込んでいる。教科書(第4表)によってもわかる通り、親方には生産手段の所有とともに、利益保護のための同業組合がある。親方対徒弟職人という封建制度の中における身分関係は、生産手段の所有、経済的な特権利用という封建領主対親方仲間の経済的身分的関係によって支えられている。(第3表参照)

であるから、親方の概念規定には、単に技術的習得の度合だけでは解決できないものがある。この点について、教師は種々発問することによって、所有関係についての概念規定を子どもから引き出したのではあるが、それが封建制度の中でどのような意味をもっていたのかは、明確にするまでに発展しなかった。

また、親方に対する同義語(第3表4分節D参照)として、「大将あるいは親分」という言葉を使っているが、前述したようにこれも一つの問題点である。学習後の子どもの感想文にもこのような置き換えが見られたが、この中では親方を「社長」と置き換えているのであ

る。親方と社長との概念規定における差違は、ここで追求する必要がないと思うが、このような置き換えが歴史意識を育てることにおいて、マイナスになるのではなからうか。

教師は、「親方」についての概念の理解を助けるために、およその類似点をもった、そして子どもの生活に密接な言葉をもちだした。あえていうまでもなく「理解を助けるための言葉」と「理解させなければならない言葉」とは本来的に全く同義語とはいえない。したがって、理解を助ける言葉の選択には深い注意が必要である。真に理解させる言葉よりも「理解を助けるための言葉」（ここでは親分）の意味が定着しやすいのである。子どもの生活経験を利用することによって、思考活動を活潑化しようとした教師の意図は、「親分、大將、社長」がでてきたことによって、決して充分達せられたことにはならなかったことに注意したい。教師の意図は、あくまでも「親方」についての正しい概念規定することにある。そのためには子どもの生活経験を利用して、「親分」によく似た言葉を使っても、最後には子どもに親方という概念が定着して、子どもの生活経験がひろがらなければ意味がない。この点で少し押えが充分でなかったように思われる。

最後に、この4分節の分節構成に一つの特徴のあることを附記しておきたい。4分節中の小分節BおよびCに見られる例であるが（第5表4分節BC参照）、累加類型を使う場合に、あらかじめ教師が発問を用意し、反応がない場合に次々と内容の限定された発問に切りかえながら、子どもにせまるといって技術を駆使している点である。子どもに拡散浸透をはかる場合にも、ただ漠然とした問題の投げかけに終るのではなく、たえず子どもの力に応じた発問を用意することによって、確実な浸透をはかっている点をここで特筆しておきたいと思う。

○5分節も三つの小分節群から成立している。4分節まで、手工業の説明をしてきたが、その説明例として現代の板金加工業あるいは建築業等を用いた。それに対して5分節の徒弟制度の学習の流れは、4分節までの手工業とは直接つながらないような形で始まった。そして改めて徒弟制度の批判をすることがこの節の内容となった。

まず、徒弟の給料、年期、労働時間と、その内容等について、教師は問題を提起する。しかし、親方の家を中心にすえた職業教育、人格教育にまで掘り下げた上での徒弟の生活状態の話し合いにはならなかった。教師は、江戸時代に子どもをひきもどして、徒弟制度を考えさせてはいるが、やはり子どもの家庭を例にとることはやめ

ていない。そのために徹底した徒弟制度の批判にまで達しなかったうらみがある。というのは、現代の徒弟制度的な例を用いて説明しても、現代は江戸時代のそれとは異っているからである。江戸時代の徒弟教育が、いかに封建的な内容をもっていたかということを説明した上でなければ、現代における徒弟制度的遺制に対する批判も充分ではないと思われる。徒弟制度の核心は、家を中心とした封建的職業教育にあったのであり、現代にその遺制はあっても同じとは限らない。したがって、現代に例を求めて批判の助けにしようという方法だけでは充分ではなかった。この方法は江戸時代の例があって、はじめて生きてくるものと思う。

この例の取りあげかたが充分でなかったことが遠因ともなつて、学習指導案（第1表）に用意した計画が、実際の学習過程では抜けてしまったのではないだろうか。学習指導案においては、徒弟制度と封建時代における社会事情との関係を学習させることになっていたのであるが、これが実際の学習過程ではぬけていたのである。

○加えて、指導計画のもう一つの力点が、実際の学習と学習指導案とでは差異のあることを見のがすことはできない。つまり、計画案においては「技術的な面はともかく、人権を無視するような封建性については、子どもなりに批判させたい」という指導上の留意点がだされている。しかし実際の学習過程においては、このことが充分に定着するまでの発展を見せていないのである。そしてこれまでの学習過程が手工業における「技術」の面に力点がおかれてきた点にも問題がある。

そのために、6分節でのまとめの中に、教師の留意点である封建性についての批判ということが生かされなかった。（第2表6分節参照）

「技術を身につけるためには、大変な努力が必要であった。このために徒弟制度のような職業教育が必要とされた。しかし、この中には改めなければならないこともある」というまとめを最後に教師が行っている。3分という短時間に、1時間の学習をすっきりとまとめた点の特筆しなければならないが、問題が残ったことも事実である。徒弟制度に対する問題点は、ある程度明確になっているが、子どもにその批判をさせるまでにはいかなかったこともたしかである。このような、批判の不徹底さが、「徒弟は可愛想だ」という、単なる同情的な感想しか子どもからは導きだしえなかったものと思われる。しかし、徒弟と技術習得の関係をある程度理解しなければ批判はでてこない。子どもは、何らかの意味で関係把握をすることによって同情する。「可愛想だ」という気持は、自分との主観的な関係把握であって、それだけでは

第9表 作文「手工業について」の整理

手工業について	1. 道徳的（今の人のぜいたく）判断	1
	2. 学習したことを、そのまま記入	1
	3. 手工業の讃美	5
	4. 工業文明の讃美	4
	5. 需要と生産手段との関係についての疑問	1
	6. 手工業、他国にもあるかな	1
13	1. 昔と今の比較（親方と社長）	1
	2. 学習したことを、そのまま記入	2
	3. 親 方 5	A 親方も悪いところある 2 B いっしょうけんめい仕事教えている 2 C 親方も働く、だからつらかったろう 1
	4. 職 人 3	すぐ親方になれないから可愛想だ 3
	5. 徒 弟 14	A 給料もらえなくて可愛想だ 7 B 一人前になるんだからがまんしろ 4 C つらいのによく文句を言わないな 3
	25	

（作文30名分中、その内容によって分類したもの）

科学的歴史的認識にはのびにくい。

（4）学習過程の組織化について

① 教材と子どもの生活経験

これまで学習過程を構造的に分析して、子どもの学習過程の実際について種々問題を提起してきた。その問題をここで整理しておくと、①手工業の技術習得についての学習の問題。それに関係する、②概念説明に要した実例についての問題。③徒弟制度に対する批判のさせ方の問題という三つになる。

このように学習過程の分析を通じて得た問題が、学習後の子どもの感想文によって、どの程度まで裏づけられるだろうか。この角度から次に感想文の分析を行ってみよう。

子どもの感想文を整理してみると、手工業について書いたものが13名いた。その中で、手工業によってつくられた製品は、機械製品よりも技術的によいという定着のし方をするものが5名。これからは、手工業の製品がすべて高価であるという考えが派生している。つまり、工芸的なものを手工業によってつくり、機械化を必要としないという考え方が、正しく整理できないままに感想文を書いている。次に多いのは、現在のように発達した工業文明を昔の人にを見せてやりたいという感想である。徒弟制度について感想を書いたものは25名である。

学習前の感想文に比較して、たしかに経験の拡充があ

った。学習前の感想では、「むかしの人はえらい」、「今は昔より便利である」というおおまかなものが多数であった（第6表参照）。それに対して、徒弟制度という学習内容が入ることにより、この感想は分化している。しかし、教師の意図通りの、徒弟制度の正しい批判の上に立った感想文は全然なかった。「徒弟は給料がもらえないから可愛想だ」、「一人前になるために、年期をきめて仕事を習うのだからつらくてもがまんしなければいけない」、「徒弟はよく文句を言わずに働いたものだ」という驚きが作文になっている。

教師は手工業のやり方を知らせると同時に、職業の専門化が技術の習得過程を通じて、制度的に徒弟制度という身分関係を生んだ事実を理解させ、それらの遺制が今でもあることについて考えさせるという学習の目標を立てた。これについて、今までの分析を通じて言えることは、次の通りである。技術の習得過程が子どもに理解されたというよりは、むしろ手工業による製作過程が理解されたというより、つまり、製品の製作過程を理解することから、子どもは技術の習得過程について想像したのが事実のようである。それは学習過程において、封建制度的身分関係についての集団思考がなかったことが、技術の習得過程の理解を子どもの想像にまかせる結果になったともいえるのではなからうか。したがって、手工業が現在においても必要なことは理解したが、徒弟制度的身分関係の遺制については核心にまで子どもの理解が達していない。このことを若干の子どもの学習前後の感想文を比較することによって掘り下げて見よう。

学習前の感想は、いうまでもなく非常に大まかである。「昔のひとはえらい」、「工業の発達におどろいた」という、今と昔の単純な比較例が多くでている。そのような単純な比較からつくられた感動は、深まらずにそのまま未分化な概念をつくってしまう。子どもは自分の経験を中心にしてうけ入れる時に、「頭がよいから工業がさかんになった」というように、何故、工業がさかんになったかという疑問はもっても、それを疑問として残し

第10表 作文の比較

児童番号	スライドの感想	授業後の感想
1	昔にも美しいものはつくられた 今は工業がととても発達している	徒弟は苦勞して親方になる 機械工業ケガすることもある。こまかい 仕事ができるから手工業を残した方が よい
2	昔の人大変だった。自分一人でやった から、でも今の人つくれないようなもの もつくっている	徒弟は大変苦勞した 機械の方がよい
3	人間の頭の働きはすごいものだ	人の手でつくるのは高い、徒弟は大変 だ
4	自分のものは自分でつくって感心だ 頭がよいから工業がさかんになった	手工業は便利なことも不便なこともあ る
5	スライドにあったことだけを記述	徒弟は大変だったなあ
6	工業の発達はすばらしい	しかし、今も昔もつらいことはあるも のだ
7	昔なんでも自分でつくらなければなら なかったから不便	徒弟は大変だったなあ
8	昔は苦勞したなあ	徒弟は苦勞した。今の人はぜいたくだ
9	スライドにあったことだけを記述	徒弟は可愛想、手工業でつくったもの がうれるのは何故だろう
10	スライドにあったことだけを記述	徒弟制度をやめてしまえ（皇太子だっ たらやめさせてやる）
11	スライドにあったことだけを記述	手工業はむずかしい。昔の人は手がぎ ようだった

ではおかない。自分の経験によって一番正しいと思われるものと結びつけて解釈してしまうのである。ここで、子どもは、「わからない」という反応はしても、「自分の経験からは、この疑問は解けない」というように、自分の経験を客観的に分析することができない。子どもは、自分の経験を利用する場合にも、直観的なとりだし方をするもののようである。その他はスライドでみたことを思い出して書くだけで、疑問をだしたり感動するような点はこの中にはみられない。

学習後には、この学習前の感動がある程度分化して獲得された知識の上に立っている。学習前に「昔は苦勞したなあ」という感想文を書いた子どもが、学習後には「徒弟は苦勞した」というふうに、感動が学習によってえられた知識に支えられている。特に学習後の感想文の中では、徒弟について集中的に同情が集まっている。

しかし、「人の手でつくるものは高い」、「手工業でつくったものはよく売れる」というように、教師が意図しなかったことも合せて定着している。このことは、今までに提起されて問題になっている教科指導と生活指導の統一の問題ともからんで、注目しなければならない。子どもは、自分の生活経験から判断できるものに対しては推理が活潑になるもののようである。けれども、教師が子どもから経験をひきだして、それを教材と結びつけることによって学習を進める場合に問題がある。教材を生活経験に結びつける時には、単に結びつけることで終

てはならないということである。問題は、子どもの生活経験を利用することではなく、それを高めてやることである。ところがこの最後の定着段階が時間的にゆとりがないのが普通である。技術習得の困難性を理解させようとしながら、「手工業製品は高く売れる」という感想を子どもにもたててしまったのは、この定着段階における、子どもの生活経験の取扱い方に問題があったことにもよるのではなかろうか。

② 集団思考

今までの分析をもとにして、次に集団思考の問題を考えてみよう。学習の流れ

は、手工業と徒弟制度について非常に細かい分節群によって構成されていた。そして、教材の内容が要素的におさえられている点に特徴があった。ここからは、学習のまとめによって、必要な知識の定着がなされる。だが、とくにこの学習のように、子どもの生活経験によって学習の流れがつくられていく場合には、子どもに対する定着の様相が種々変化する。というのは、子どもの経験内容は、決して固定的なものではないからである。教師は、徒弟制度、手工業の説明を徹底させようとして、単に子どもの経験を利用しただけである。しかし、子どもは、今までの経験を活用することによっても、自分の経験をゆたかにしていく。子どもにとって、経験の拡充は、自分が高まる前提ともなっていることに注意しなくてはならない。教師は、子どもの経験をただ利用するだけであってはならない。子どもは、自分なりに経験を拡げていく中で、思考の内容と様式を統一していく。しかし、この内容と様式の統一を子どもにまかしては、子どもの正しい考える力は伸びないことはもちろんである。（これは第1部の各論Ⅰ、でも十分に追求しているところである。）

教師が、子どもの経験を活用するのは、そのことによって知識の導入が簡単になされるためではなくて、子どもの思考活動が活潑になると同時に、あくまでも、直接的に子どもの生活内容を高めることになるからである。したがって、このような目的が達せられるためには、学

習の計画それ自体が問題になってくる。身近かな問題を対象にする場合の子どもの集団思考のさせ方が、教師の指導計画の中に正しく位置づけられていなければならない。そして、定着段階においては、活用された子どもの経験と、新しく定着させなければならない教材内容との間に、意識的な関係把握ができるように指導されなくてはならない。子どもの思考内容と思考様式の統一は、教師の指導計画の中で正しく位置づけられなければならないし、子どもにとっては両者の統一をはかることができる場合だけ、真の意味の定着が行なわれるのである。子どもに知識として定着させなければならないのは、単に知識だけではなく、知識を構造的に形成するための関係把握をともなったものでなければならない。

この意味から、一斉指導における集団思考の問題についてふれてみたい。今まで分析してきた学習過程を例にして考えてもわかるように、一斉指導における思考は極めて累積的である。少なくとも、この分析事例はそうである。子どもの生活経験を活用しても、それは、単に教師の説明過程が具体的になったにすぎない。一つ一つの教材を要素的にとりあげて一斉に考えさせる中からは、知識の累加しかえられない。この過程は集団を一斉に指導する過程ではあっても、集団思考の過程とはいいいがたい。これだけでは、あまり個人思考と集団思考との間の質的な差異はない。経験の量が拡がるだけである。

集団思考が必要とされる理由の中には、たしかに個人の子どもの総和的な知識量、あるいは経験量がある。しかし、それだけではない。子どもの知識あるいは経験の差異をなくするだけではなく、その知識を他の知識に結びつけていく場合の関係把握のし方が、子どもの集団の中で総合的に考えだされなければならない。集団思考のめざすのは、知識や経験の差異をなくしていくのではなくて、その総合をめざす中で、多様な思考操作を通じて関係把握のし方を発見させ、それをもあわせて定着させることである。

このためには、1時間の授業が、新しい教材だけを累加的に定着させるだけでは、子どもの思考内容の深化を期待することができない。まず思考操作の多様さを期待しての計画がなければならない。これを別の言葉でいえば、思考様式に対する意識的な指導計画の用意を意味する。この計画がなされない限り、子どもの生活内容の高まりを、直接に学習指導の中に求めることはできない。

とくに、歴史意識の高め方は、このような指導計画と関係が深いのではなかろうか。たとえば、徒弟、職人、親方の関係が、それぞれの概念規定の段階だけで止まる限りは、それらは歴史的な事象として子どもに対象化し

ないだろう。この三者の総合的な関係をおさえていく中でこそ、歴史意識も身についたものになってくるわけである。

それでは、このための学習過程の構造は、どうあるべきだろうか。今までの分析で示したように、「手工業と徒弟制度」の学習過程は、非常に要素的且つ概念規定的な流れを構成している。しかし、たとえば、徒弟、職人、親方のような三者の人間関係についての関係把握は、充分にはなされていない。これは一定の時間にしばられた教材構成の点から考えるとやむをえないことにも思われる。

教材の配列から見ると、「手工業と徒弟制度」も、生産技術の発達史的な観点から位置づけられた教材である。したがって、この教材を忠実に学習させていく中では、人間関係の考察はおろそかになりやすい。というのは、製品の生産過程と、技術の習得過程とは本来異質なものである。後者には、技術教育の実体としての人間があり、人間関係を除いた教育は考えられない。技術の習得には、人間関係は欠くことのできない要件であったはずである。この人間関係を除いては、歴史意識そのものも充分に定着しないと考えられる。技術の発達を時間的にだけ位置づけるという教材の配列からは、この時代にこんな技術があったという事実の認識しか生まれてこない。この事実認識をゆたかにし、関係認識にまで高めるには、教えようとする時代の人間関係についての生き生きとした表象が子どもに提示されなければならない。この点で教師の指導計画に不充分なところがあったのではあるまいか。

学習過程においてとりあげられた例は、現代の手工業についてであったし、その例も技術習得に関するものではなかった。この例の中に人間関係について討論できる要素がなかったとはいえないが、少なくとも、歴史的な意味をもつ例ではなかった。

子どもの集団思考も、このような教材の質と無関係ではありえない。子どもの集団思考は、教師の指導技術にもよるが、それにもまして教材の質によって決定される。(この点は、総論に述べたジョイントの構造と集団思考との問題に、深いつながりをもっている)。

たとえば、この分析にとりあげた授業にしても、教材そのものは技術史的な扱いかたで、古代から現代までの典型例を抽出した配列である。子どもにとっては経験の拡充であり、知識は累積される。しかし、学習の時間に比較して教材が多過ぎるためか、それから発する疑問ももちえない程に多量の知識が累積される。この中では、子どもの集団思考も、単に知識吸収の能率化をはかるた

めに使われるのみである。つまり、そこでは子どもに対して、説明は求めても疑問を強いて求めない形で学習が流れていく。教師が意図した封建時代に対する批判も、この流れの中では、集団思考としての形はとられなかった。個々の子どもの情感を通っただけであった。しかし、他に時間的ロスがあって教材の消化ができなかったわけではない。それなりに学習の流れは充実していたのである。

このように、充実しながらもその中に問題をもっているところに、社会科の宿命があるのではなからうか。社会科の各教材の中には、おびただしい種類の人類の遺産がある。しかも、それらの大多数は、歴史的な様々の関係把握がなければ理解できないものである。問題は表現の難易だけでかたづけられない、根本的な教材構成とその発想にあるのではなからうか。この「日本の工業」という単元は、主として時代の流れと工業の発達とを、時間の推移の中で並行的にとらえている。しかし、時代と工業の発達の現状においての特別な関係把握は意図されていない。そこには道具の進歩が、その時代に住む人の幸福を暗示するという手法が考えられている。この中では、人間のなやみはでてこないのであって、これでよいのだろうかという疑問が生じる。

しかし、これに対して今直接に批判できる資料はない。これから研究しなければならない問題である。社会科の教材、特に歴史教材においては、関係把握が問題になる。歴史教材の配列は前述したように表現の難易ではなく、関係把握を子どもにさせる場合の、その関係をどのように構成して与えるかが問題である。教師の指導計画においても、どの程度の関係把握をさせるかを十分に吟味しておくべきである。集団思考も、歴史的な関係を考えてところに生き生きと発動して、質的な高まりをみることができる。集団思考の質は、この意味でも教材の質によるものと思われる。

このような意味で教材を考える場合に問題になるのは、教材構成に先立つ発想であろう。教科書の内容を単に切り捨てたり、あるいはそれにつけ加えるだけでは無意味である。単元構成上の発想が、教材そのものの真の総合を意図しているかどうかの問題である。この意味で、教材の質を決定するものは教師の教材観であるといえる。

次にこの単元構成の条件になるものとして、子どもの歴史的関係把握の力についての問題がある。歴史的関係把握については、従来小学生にとって極めてむずかしいこととされてきている。事実、ここでとりあげた分析例においてもその例外ではない。親方の例によってもわか

るように、とくに所有関係の関係把握が必要とされる箇所では、その困難さが現われている。この例から、小学校段階においては、生産技術の発達史によって、歴史をたどらせることの有効性を認めなければならないだろうか。

本来、歴史意識そのものは生得的な観念ではない。教育によって高めることもできるし、その反対に停滞することもありうる。意図的教育によって、それは変化するものである。このような観点からすると、子どもたちは、徒弟制度を学習することによって、同情を示したが、その背後には子どものある種の関係把握があつてのことである。つまり、徒弟と技術習得過程における徒弟の生活条件との関係把握が、子どもの同情をさそつたのである。これは、さきにも述べたように、自分を中心とする我身にひきくらべるというような、主観的な判断によって生じたものである。しかし、いずれにせよ、関係把握の上に子どもの感動が生じたことは事実である。

このような子どもに、徒弟、職人、親方の身分関係を理解させるのは困難であらうか。第9表を見てわかるように、親方に対する感想は極めて対立的である。「親方も悪いところある」という感想に対して、「親方もいっしょうけんめいに仕事を教えている」、「親方も働く、だからつらかったろう」という感想がでているのがその例である。これを集団思考することによって、関係把握はさらに深まることが明らかに予想される。

関係把握は子どもにとって、必要であるにもかかわらず、実際は余り行われていないようである。しかし、これをそのまま教師の指導上の不備とするわけにはいかない。教師は時間にしばられていることを改めて考えておかなければならない。このことは、第1表（発言連関図）をみてもわかるように、およそむだのない授業であったにもかかわらず、教師の指導留意点が十分生かされなかった事実を想起し必要がある。

そこで、最後にいいたいのは、子どもにとってどのような関係把握が適切かが、実践の中で確かめられなければならないということである。実際の学習過程を通じて、歴史意識がどのようにのびていくかを実践的につかむ必要があると考える。教師は時間にしばられている反面、指導しなければならないことも多い。であるからこそ、単なる教材の補足であってはならない。子どもの関係抽出の能力を助成するものでなければならない。この意味で関係把握の系列を吟味することが先決であると考ええる。子どもの価値感情が、価値意識に成長する事實は、この関係把握の系列を実践の中で吟味することによって明らかになるのではあるまいか。これが今後の研究課題である。

Ⅲ 調査結果についての考察

これまで四つの事例によって、社会科の学習と物語教材の学習における、授業の構造とそのなかでの子どもの思考の発展を分析してきた。ここでは、この事例分析を含めて、これまで行ってきた授業調査から、今後の研究のために重要と思われることをいくつかまとめておきたい。

(1) 学習発展の契機について

われわれは、この調査を通して、かなり大まかに「学習の発展」とか「思考の深まり」といった概念を使用してきた。ここで、それらの整理をしながら、学習発展の契機を考察してみよう。

われわれは、1時間（あるいは数時間）の授業のなかでの教師と子ども、子ども同志の、学習素材について交わされる対話、叙述、討議、作業活動などを観察記録して、とくにその中の発言内容の連関に注意を向けていった。

1時間の授業のなかで交わされる発言は、

① 話題によって

② 話題のとりあげ方（視点）によって

あるまとまりを持つ。これをわれわれは授業の単位分節と呼んだが、この一つの単位分節から他の単位分節への移行が第一に「学習の発展」のなかに含まれる。この移行は、ふつう授業では、導入・展開・終結などと言いあらわされているが、いずれにしろ内容的な展開は、話題と話題のとりあげ方によって大きく区切られる。これは教師の教材構成が基本的に授業の展開を規制していることを示している。この移行・展開が、学習内容・素材の構成に基本的には依存しているということは、教材構成に対して、実践的に重大な意味を附与することになる。多くの実践・授業の構成は、教科書の構成によっているのであって、したがって、教科書で、ある一定の学習素材を叙述・説明しているやり方について、実践者は十分な意識を注がなければならないと思われる。分析事例の(3)で示したように、それは科学の叙述とは違って、子どもに理解され易いと思われる現象から叙述されている場合や、事例(4)で示したように、重要事項が叙述されていない場合が教科書には存在するし、さらに事例(2)のように、物語教材などは原作の書きかえ、部分省略が必ず行なわれているといつてよいのであるから、教師の意図、目標、子どもの理解の程度にしたがって、教科書の叙述の再構成、新しい教材の附加やおきかえなどが必要となってこよう。

また、いまのべたように、話題のとりあげ方、学習素

材に切りこんでいく視点の転換が分節の区切りになるが、これは単位分節間の移行にさいしてよりは、単位分節内の、小分節間の移行により多く現われる。教師が、この視点転換を行う場合（発問や説明によって）は、(イ)現象・事物の他の要素について考察させる。(ロ)話題になっていることと、他の事物・現象との連関に気づかせる（新しい文脈のなかで見させる）といった分析と総合、関係づけを要求して行うことが多い。

子どもの視点の転換は、(イ)連想、(ロ)連想した事物や現象に基く推理、を土台としているように観察されたが、問題になっている事柄、そのなかで使用されていることばなどによって、既習の知識、生活事実などが想起され、想起したことの意味と、現在話されていることの文脈とが強く一致したり、あるいは対立したりする時、疑問・不満・同感などの強い感情を土台として、自発的発言になって現われてくるようである。この自発的発言のなかで比較的、教師にとりあげられるのは、現在話題になっていることの強化に役立つもの——同感に支えられた、一致した事実や推理——であるが、確かに、この新しい関係づけは、概念の内容を豊富化するし、一定の情動的な色彩を持っているために、強い印象づけを可能にする契機を持っていると思われる。

このような自発的発言に対して、疑問や不満を土台とした自発的発言は、授業の進行を攪乱する（disturb）因子として働らく場合と、授業で話されている内容を生活事実や生活感情と結びつけ、あるいは、高次の総合・分析に導く、といった強力な発条になる場合とが見うけられる。このような種類の自発的発言を教師がどのように理解し、把握するか、攪乱的側面をもっているながら、その中にひそんでいるプラスの側面をどうとり出すか、といった点に、いわゆる「教師の力量」がかかっているように思われる。

いずれにしろ、学習の発展は、大きくは教材構成によって規定される。そしてそのなかでは、話題のとりあげ方の転換が、連続的發展としてあらわれ、あるいは飛躍的・断絶的転換としてあらわれて、授業の進行を特色づけているようである。授業の進行・展開の契機になるのが、教師の新らしい発問・説明あるいは児童の発問・自発的発言であるが、いまのべたように、それらは内容的には、新らしい事実の提示、いまとりあげている事実や知識の新らしい側面・他との連関などに対する注目（すること、させること）を含んでいる。学習の発展の契機というとき、このような視点の転換がどのような構造をもっているかが中心的なこととなると思われる。

単位分節内で、あるいは単位分節から単位分節への移

行において、対話・説明などの進行には、新しい事実の提示・新しい関係づけ、とか、話題になっていることの要素への分割・要素の結合（分析と総合）とかの思考操作が、重要な役割を果たしていることはいまのべたが、さらに、これらの思考操作結合の一般的な傾向の枠組（形式）や、ここで取り扱われる思考内容が授業の中でどう変容するかを、発言連関構造の類型分析によってわれわれは明らかにしようとしたのであった。

分析例(1)では、子どもの、地域についての平面的知覚表象が、鳥瞰的表象に移行するさるさいの、地図と事物の場所についての対話が果たしたプラスとマイナスの役割が考察され、分析例(3)、(4)では、歴史的概念の分析と総合のために、類型(1)、(4)（屈折深化・集約）が多く使用されているが、歴史的概念は、遠い・身近かでない事実概念、あるいは抽象度・概括度の高い概念であることが多いのであるから、分析・総合にさいして想像・推理・具体化などの・正しい方向への・強い思考の働きの要求されることが考察され、分析例(2)では、文学的形象についての低学年児童の把握は、登場人物の行動の外面的把握が多いために、類型(1)、(2)（単純完結・累加）が多いのが普通であるが、行動の内面追求では、生活で経験している感情を土台として、登場人物との同化が行なわれる傾向と、（一部分だが）強固な既成の道徳観念による判断という、前者とは違ったレベルの発言とがあらわれるために、分析―総合といった円滑な流れではなく、子どもの発言の一部分だけで、教師が集約せざるを得なくなっていることが考察されている。

このような分析から、すぐさま「思考の深化」の一般的な法則性を云々することはできないが、どのような授業条件のなかで、どのようなコミュニケーションが行なわれるなかで、子どもが教材について、識別・一般化、分析・総合といった思考操作を複雑なものにしていくかがうかがえるわけである。このような思考操作の複雑化・多様化・高度化が、まず第一に思考の深化の基本的な様相と考えられる。

われわれが、以上のような分析のなかで認めている基本的なことは、客観的な事実や事実の連関が、教科書の敘述や教師のことは、子どものことばといった、ある視点からそれらの実在を見る見方を含めて、教師と子どもの思考活動の素材となり、すでに生活のなかで形成されてきている子どもの外界の事物に対する関係（一定の思考様式・内容）とのさまざまな交渉によって、子どもに（やはりさまざまな方向性をもった形で）習得されていくということである。

とくに、生活の中で形成された一定の思考様式や思考

内容は、事物の客観的な理解を、一方では阻害しながら、一方では、より正しい理解に近づける教育的動因ともなることに注目しなければならないと思われる。

分析例(1)における方角関係の誤った表象、分析例(4)における、親方＝社長といった理解、分析例(2)における、「ごん」が射たれるのは当然の報いといった伝統的因果応報の観念などは、生活の中での思考様式・内容の（教育目標にとっての）強固な阻害性を示すものではあるが、これらの誤りを意識化し、より正しいものとの差異を明らかにすることを通してしか、いわば思考の深化はありえないし、また、子どもの感動をこめた、「わかった」という感情をも体験させることが出来ないのではなかろうか。

このように、一定の思考操作・思考活動が、一定の方向性をもって（価値的な情動を伴って）、実在（その間接的なかつ一定の方向性をもった表現として提示されている、教材、発言、教具など）と交渉し、それに依存しながら実在についての像をつくり、その本質的連関を理解していく過程を明らかにしたときに、いわば一般認識論にも貢献しうるような（つまり特殊性をもった）教育のなかでの「認識の深化」が考えられるのではなかろうか。われわれはまだ、より現象的な、かつ部分的な段階にあるのであるが、次にのべるような研究方法上の欠陥の克服を通して、教授―学習過程の本質をいっそう明らかにしたいと考えているのである。

(2) 研究方法上の反省

— 仮説と方法について —

教授―学習過程分析のためにわれわれが行った授業調査には、①教授―学習過程で展開される子どもの思考活動は、その思考方法・内容において、生活的（社会的・歴史的）諸条件に規制されているであろう。②これまでの学習過程の分析は、児童―教材という単純化した関係でとらえられることが多かったが、事實は、教師の活動、子ども相互の活動を条件として成立している集団的思考過程としてとらえなければならないであろう。という基本的な前提を置いていた。

そのために、(1)子どもの思考に対して生活の諸条件が与える（予想される）影響、(2)教材・教師の活動の、思考活動にとっての意味、(3)授業における発言連関から見た思考の深化、を明らかにすることによって、教授―学習過程に働らく諸要因の実態を明らかにしうるであろうし、さらに実践的には教育方法の有効性、教材の質的教育度（つまり教育性の高さ）、などの諸点について、いわば授業診断が可能となるであろうと考えたのであった。

こうして、研究の手續きとして、指導案の検討、授業前の（あるいは授業初期の）子どもの思考状態、授業の過程、授業後の子どもの教材理解状況などの観察、あるいはテスト、作文、作業などを考え、実施した。

以上の諸点を調査結果から省きみると、基本的な前提に対しては、重大な修正をほどこす必要は認めないが、次のような問題がある。第1は、これまでの学習理論（条件づけ、道具的条件づけ、透察理論、媒介仮説理論など、さらにレディネス、モチベーション理論など）、や思考心理学の研究の前提に、教育（教授）条件が十分に考慮されていないということから、思考過程についてはこれらの理論から学ぶにしても、教授—学習過程の分析には、コミュニケーションという観点を入れる、という仮説構成の態度には、なお多分にあいまいさがあること。つまり、学習理論の特殊場面への応用というようなことなのか、それとは別個な、或るものがあるという想定なのか、いずれにしろ、学習理論と、教授—学習過程考察の理論（的仮説）との関係について、明確になっていないのである。

したがって、考察が、全体的・網羅的になり、また、実験授業を構成する場合でも、条件コントロールが正確さを欠き、厳密さを欠くことになってしまっている。

第二は、コミュニケーションとして教授—学習過程を見る場合、話し手、聞き手、ことばのほか、このコミュニケーションが交わされる場面が、コミュニケーション分析には必要となるであろう。教師の身振りや表情、対話に対する他の子どもの挙手、非難めいた、あるいは承認のことばや発声、学習態度、その他、板書、教具、机のならべ方、人数、などから、騒音の多い所か否かといったことにいたる、場面の条件が、コミュニケーションに影響を与えていることをここでは十分に明らかにし得なかった。観察記録装置が不十分であることもさながら、これらの条件が集団思考過程にどのような影響を与えるものかについて、十分に明らかに仮説の中に位置づけ得なかったことの結果と見なければならない。

第三に、予め計画した実験授業観察は時間や研究協力校の都合もあって、十分に行なえず、日常授業の観察が多かったこともあって、授業の進行についての仮説的見とおしは授業者の指導案に依存することになった。指導案が集団思考過程の進行の仮説的見とおしとして、どれほど有効であるかは、指導案の質や形式に依存する。この意味では、指導案と授業記録とを比較検討することは、授業者の見とおしの正確さの診断の一つの指標となりうるし、実践的な意義は認められた。しかし、このレベルのみで仮説を構成することは正しいのかどうか、ま

た、指導案を仮説とするにしても、どのような点がミニマムにおさえられなければならないのかを明らかにする必要がある。

第四に、思考過程に生活的諸条件が影響を与えること、あるいは思考の発展にさいして、生活事実について注目することの重要性が指摘されておりながら、それをとくに明確に把握する（それだけを対象とする）調査を行うことができなかったし、また、授業記録のなかからそれを取り出す指標を完全にはつくり上げることができなかった。したがって、学級の子どもの生活状況、地域社会の政治的・経済的構造などについて資料をとりながら、授業分析の中に関連づけることができなかったのである。

第五に、授業の進行を集団思考過程としてとらえていることから、個々の子どものもつ特殊性（能力や生活条件）を全体の発展とどのような関係をもってとらえるべきかが不明確となった。これは、発言の質を思考のレベルでのみ（内容、あるいは操作の質として）、とらえていることとも関連して、今後、個人の発展と、集団の発展との関連を明らかにしうる仮説と方法を持たなければならぬであろう。

最後に調査のすべてにわたって、より基本的な反省を感じさせられていることは、思考の本質についての考察である。

われわれの考察の底には、たとえば、教材の要求する思考の構造、教師の指導案の要求する思考の構造、子どもの思考構造、といった、それぞれの、教授—学習過程の三要素の実体論的な観方があり、それらのぶつかりあいのなかで思考構造が変容するといった、多分に物理的・機械論的な観方を含む考え方がある。

集団的な思考の交流・発展をこのようなものとして考えてよいかどうか、よりいっそうの基本的な反省をしながら、仮説の修正や研究方法の構成を行う必要があると思われる。

あ と が き

「教授—学習過程」の研究を、子どもの思考や認識が発達していく過程に焦点づけて進めていく場合、最も大きな問題となるのは、その発達のメルクマールをどのようにおさえ、それをどのように促していくかということである。昨年（昭和34年）の11月に、この研究の第一段階の報告書を公刊してのち、私が協力者の人々と理論の再吟味をする中で、とくに問題としたのもこれである。

この問題の中には、子どもの学習過程からみて、その思考や認識が正しく変容するというのはどんなことなのか、変容したものの構造をどのようにおさえた上で、教師の教授過程は組織化されて進められるべきか、という基本的な事柄が含まれている。そこでこの問題に迫っていく視点として、認識発達を契機を、①心理的・論理的・社会的な側面で、さらに深く追求すること、②子ども、教材、教師のそれぞれの諸条件から、さらにつながりをもたせながら追求すること、③子どもが生活事実の中で自分のものとしている認識と、教科の意図している認識とを、教師が結びつける具体的な方法手段を、授業調査の中で追求していくこと、④さらに認識発達を、認識の実践化という過程で価値志向的にとらえていくことが、具体的な教授—学習活動の中で、法則的に追求されることなどを考えたわけである。これが同時に、「まえがき」で述べた諸課題に迫る私たちの基本的な構え方でもあった。

こうした構え方で第二段階の研究を進めていく過程において、理論を实践で吟味し、実践で理論を検証する作業が進められてきた一応のまとめが、この紀要となったのである。私は、総論を十分におさえた上で、各論および授業調査の執筆が、できるだけ一貫性をもつように努めたつもりであるが、分析する内容や力点のそれぞれの違いによって、論述のし方や用語の使い方に、多少の違いが生じていることは否定できない。

それぞれの章節では、今後の研究に残された課題が指摘されているわけであるが、さて全般的にみて、どのようなことが考えられるであろうか。それは、①ある程度子どもの思考や認識の過程の固有性はつきとめられたということ、②またそれらの発達契機も、教授—学習活動の実際に即して追求できたということ、③教育的矛盾の微視的構造と、それを教育的操作にのせていく見とくし、ある程度つかめたということ、④したがって、子どもにおける正しい思考認識の発達を法則的にとらえ、それに織りこまれる教授過程の法則性をつかむイトグチができたということ（これは、教育認識論への志向が、

新らしい教授学の成立に結びつくという前提に、重要な意味を与える）などである。

しかし、依然として残る問題は、①子どもの生活認識を規定している社会的要因の分析と、後者が実際には、前者をどのように規定しているかという現象分析、②子どもの生活認識と、教科の意図する客観的認識との力動的関係を、子どもの学習意欲や集団思考に転化させていくその諸契機を、さらにメンミツに追求していくこと、③学習過程に働らく子どもの情緒や情感が、知識や技能の正しい定着とどのようなつながりをもつかを究明すること、④各教科の学習過程に固有な認識過程を、法則化するための分析を、各教科の本質や性格にてらして進めていくこと（やがてそれは、一般教授学に対応する各科教授学の成立に結びつく）などであろう。

この研究は、文部省科学研究費によって行われてきたが、このような内容の紀要をまとめるまでには、私たちはずいぶん数多くの方々の協力をいただいた。さいごになってしまつて礼を欠くことを詫びながら、次にその方々や学校のお名前を掲げて、深甚の感謝を捧げたい。

○小田切正氏（北海道教育研究所）（第一部分担）
○熊谷和夫氏（札幌静修高等学校）（第一部分担）
○阿部文男氏（北海道大学教育学部大学院）

（第二部分担）

○小林 剛氏（同 前）（第二部分担）

○常呂郡常呂町常呂小学校 藤岡哲三郎校長
榎本武雄教頭をはじめとする18人の先生がた

○札幌市北九条小学校 久保 一校長
水谷松夫教頭をはじめとする40人の先生がた

○三笠市奔別小学校 増田 勝雄校長
矢田 敏教頭、高津貢氏外29人の先生がた

○三笠市社会科サークル

○三笠市教育研究所 鈴木健治氏
○赤平市教育委員会 三浦 耕蔵指導主事
○赤平市赤間小学校 石黒 正信校長

村田 秀夫教頭
川添正雄氏
野村 英夫校長
能登谷正宣教頭

◇ 社会科研究部 藤 薫氏
◇ 国語研究部

（1960. 11. 20. 砂沢喜代次）