

## 授業の展開過程と授業の主体について

### －授業分析再論(2)－

八 田 昭 平

#### I 授業研究の論理

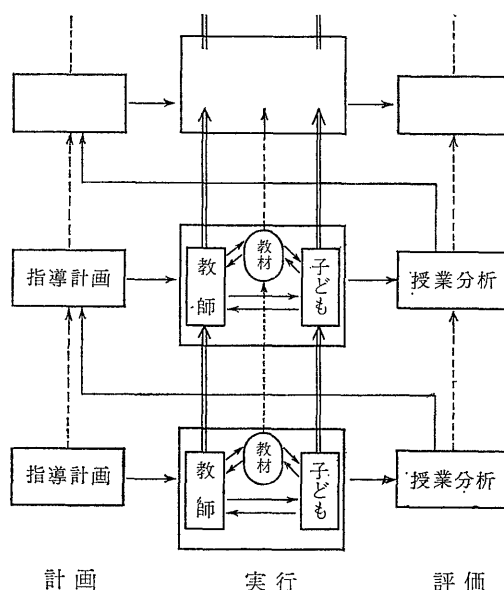
##### 1. 教育実践の構造

前回の報告において、授業分析は、「事実の観察から出発して、事実の意味連関の中に可能性を発見し、その可能性を現実性に転化させる方途（契機）を明らかにすること」<sup>(1)</sup>であるとし、授業という事実から出発することの重要性を強調したが、いうまでもなく、分析あるいは研究という行為は、事実とか実践とかの中に埋没することではなく、逆に事実とか実践とかを正面にひきすえ、人間が自己の行為を含めてそれを対象化すること、そのことによって実践を意識的、自覚的に行ない、実践に対して主体的になること、主体性を確保し、主体者になるためであると考えている。ただそこで意識的、自覚的に構成する対象的世界が、仮構のものであってはならないことを強調したのである。ここであらためて、教育実践の構造と、その構造に即した授業研究の論理を見なおしておきたい。

一般に実践は、計画―実行―評価という過程をとる。教育実践の特徴は、この実行過程が、物を対象とする生産ではなく、主体的な人間と人間とが相互に働きかけあっているそれ自身既に成立している過程であるということ、教師と子どもたちとの相互主体的な行為を内に含むということである。したがって計画において予定した可能性だけが、実行過程としての授業の中で実現されるものではない。設計図どおりに物をつくればよいという過程ではなく、設計図どおりにはなりえない、むしろそれ以上の可能性がそこで現出する過程なのである。すなわち、実行過程としての授業は、一般にいわれるように、教師、子ども、教材の三者によって成立しており、それらは実体として存在し、相互交渉し、可能性を創出する基盤であり、かつ社会的背景の中で歴史的に形成され、また新しく形成されつつある現実的世界として存在するのである。

実行過程としてのこのような授業実践を内に含む計画―実行―評価の全体としての実践過程を対象的世界として自覚的に構成することは、授業という事実、すでに成立している現実的世界から、いわば可能的世界を構想するしごとである。これをわたくしは次ページの図のような構造において考える。

ここで特徴的なことは、計画―実行―評価という過程が、一つ一つ完結した過程ではないということである。むしろ重要なことは、授業と授業が連続し、その中における教師と子どもたちが生きた実体として、直接的に連続し成長し発達しているということである。この連続を意識的、自覚的なものにするために、事実としての授業と授業との間に介在する、評価→計画という過程が実は、具体的な授業の目標を成立させるものとして重要なのである。この点については、前回「授業における目標と過程について」の論稿において、目標の諸相として述べたことであった。



ついでにこのことを、付属小学校の研究紀要「学習する態度を育てる授業過程」第Ⅰ集から第Ⅱ集へと発展させられている論理においてみておこう。

第Ⅰ集社会科において<sup>(2)</sup>、授業の目標とするものを「社会認識の態度」として「社会事象の中に問題をもち、すじ道を立てて追究し、その意味を構造的にとらえる態度」とし、これを、「①社会事象を実証的にとらえる態度、②社会事象を歴史的な観点からとらえようとする態度、③社会事象を構造的にとらえようとする態度」とし、この態度の内容として「探究、論理、創造」があるとしてさらにその内容が分析されているのである。これらは、計画の中において究極の目標として設定された態度であり、評価の観点ともなりうるが、上に述べた実行としての授業と授業の間に介在して、評価—計画とつなげる形で主体の中に成立する目標でも、主体評価の観点でもないのである。一方、上の目標達成、態度形成のための授業過程を、「課題把握—思考—適用」あるいは、「問題をとらえる—探究する—組織する—応用する」と表現し、その連続的性格を「主体的循環過程」（後出指導案参照）として構成しようとしているが、これとて一般的な指導過程としてとりだされたものに過ぎない。

これが第Ⅱ集において<sup>(3)</sup>「社会事象の意味をとらえる態度」として次のように分析されるに至る。すなわち、「構造的把握をさまたげている態度」として「固定的思考態度」「浮動的思想態度」をあげ、「構造的把握をすすめる望ましい態度」として「関係的思考態度」「構造的思考態度」をあげていることは、類型的であるとはいえ、教師と子どもたちの授業の中における思考のしかたの現実の評価から出発して、これを目標につなげるための研究として、評価—計画の間に位置づく観点として貴重な成果ということができよう。「学習する態度を育てる授業過程」という研究テーマの意義は、まさにここにあると考える。すなわち教育の実践過程は、一般的な計画—実行—評価として計画によって結果を評価するだけでなく、実行過程における主体を、主体としてその発展の可能性において把握し評価しなければならないのであり、それを学習する態度、思考態度あるいは思考体制というこ

とばであらわしているのである。

ただここで、固定的・浮動的に対し、関係的・構造的ということばであらわしている内容が、ただそのように名づけただけでは、授業における主体把握のための第一歩にすぎないのであって、その内容を把握することこそ授業分析であり、授業の展開過程における子ども把握、実は教師を含めて人間主体の把握の究極のねらいともなるのである。

## 2. 実践的研究としての授業分析

普通、研究という行為は、事実の中に貫徹する法則、実践をリードする理論を実証的に明らかにすることであると考えられている。いわゆる科学的研究は、事実の観察から出発して仮説を構想し、仮説を実験によって検証することをとうして、理論、学説を定立するのであるが、前項述べたような、授業という実行過程を内に含む教育実践の全過程を貫徹する法則、理論が、はたして仮説—検証的な実験的研究によって決定論的に成立するだろうか。わたくしは対象の世界の客観的法則の把握を志向する科学的研究に対して、計画—実行—評価を含む全過程の中にはいりこみ、そこにおける人間主体の行動原理を、自己の立場として意識的、自覚的に把握し反省しつづけていくことを、実践的研究と名づけ、これを科学的研究と対比して考えてみたい。その目的とするところは、計画—実行—評価—計画…の過程の中にはいり、その過程を分析し評価しつづけていくことにより、個性的な立場とその世界を確立し豊かにしていくことにあると考える。教育実践は、価値観の対立する世界において、各自が主体的に決断し行動していくことを特徴とする。子どもたちの人間形成を願って行動することにおいて、一致するとしても、何が価値あるものとされるか、複数の行為者の中にあって、また一人の行為者の内にあっても価値観や立場はつねに対立する形であらわれ、それが実践の過程の中で、止揚され、精密になり精練されていくのである。授業に即し授業者の立場にたって、授業を分析することはもちろん重要なことであるが、ただそれを事実として跡づけ一般性を求めるだけでは、それはそれ以上の価値を生産しない。授業者にとって自覚されない価値を自覚化するためには、微細な対立も見逃さず、対決しつづけ、対立するものを含みこむ論理を追究していくことがたいせつである。前回来、可能性を求めるといつてきたが、可能性は決して一つではないし、予期されるものだけではないのである。複数の可能性の存在する所において、他の可能性を明らかにしていくことが、授業分析であり、その可能性を明らかにする立場と論理を自覚的に提出することが、教育の方法論の研究であるといえよう。最近しばしばつかわれる構造的ということばは、最大最高の可能性を含みこんだ、いわば可能的世界に名づけた名称であるとわたくしは考える。

## 3. 今回の研究の目的

前回にひきつづき今回も、付属小学校社会科の授業を対象とし、同校研究の成果を背景として、わたくしなりに具体事例を分析し、授業の展開過程における主体のあり方を、上に述べてきた教育実践の構造の中に位置づけて考察したい。また、構造的把握のための分析技術を多少とも前進させるために、展通過程図をつくり、新しい分視視点を提出してみた。それがどの程度有効なものか今後ひきつづき検討していこうと考える。なお、教育工学の機器の利用について一章設ける予定であったが、別に教育工学の研究報告がだされる

ことになったので、そのことについては割愛した<sup>(4)</sup>。前回同様、付属小学校の先生方に授業を観察させていただき、また同校の研究紀要を利用させていただいたことを深く感謝する。

## II 授業分析の技術と方法

### 1. 授業の観察記録

最近にわかに問題となってきた教育工学は、授業のプログラムを細密につくり、これを工学的機器をつかって実行することによって、授業をシステム化し教授の効率をあげようとする考え方が強いのであるが、すでに述べてきたように、教育実践は、教師と子どもたちの相互主体的はたらきかけを含み、これを予め完全にシステム化することはできない。わたくしは教育工学の意義は、教育の過程を機器やシステムの考え方によって対象化してとらえることを通して、むしろ授業に対して、教師も子どももその主体性を確保することにあると考える。そのことについては別稿<sup>(4)</sup>にゆずるが、いずれにせよ、各種機器の開発は、授業記録の作成のために有効といえよう。ここではまず、事実として存在している授業を工学的機器の助けもかりて、どのように全体として対象化してとらえるか、現在試みていることを紹介する。

#### (1) 発言記録

授業記録の作成方法については、これまでもしばしば述べてきたことであるが<sup>(5)</sup>、筆記による観察記録をTR（録音機）やカメラで補っていた状況から、最近は、VTRやカセットTRも出現し、記録の作成に大きな便宜を与えてくれるようになった。しかし記録は、最終的には、文字あるいは図、絵、写真など一覽的に見ることができるものになおされなければ利用に不便であるし、最終的に論理は言語によって表現され、文字によって伝達保存されるのである。VTRの記録など現実に近いものであるが、分析に際してははじめから視聴することは、はなはだわづらわしいだけでなく、目も耳も手も動員し、時間的経過の中で、視聴しながら分析し、かつ分析したことを記録していくことは、その像の多面性の故にかえって困難である。したがってそれを予め文書的な記録に固定しておく必要もおこるのである。

授業は、時間的経過にしたがってそのまま文字の記録としうる発言や板書内容と、VTRや写真などによってしか直接的には記録しえない空間的場面状況から成りたっている。前者は筆記によるにせよ、TR、VTRによるにせよ比較的容易に文字にすることができるのである。発言者名は観察し記録しておくことが必要である。発言の微妙なニュアンスなどは文字化しえないが、必要よってTRによって確かめうる。

発言は、教師と児童とにわけ、児童は発言者の座席番号と名前を記入しておく。時間的経過は、発言を文字記録になおしたあと、もう一度TRをストップウオッチで起点をきめて聴取しながら測定し、1分おきあるいは10秒おきに文字記録の中に記入していく。1分おきの記録は、別欄にして見出しをかねさせ、10秒おきの記録は、文中に00, 10, 20のように概当発言箇所記入していくとよい。授業の経過を展開図などにあらわす場合、1分間隔ではあらずぎる場合もある。

#### (2) 場面記録

従来は、発言、板書を主とする記録の中に場面状況をことばによる説明や写真によって

適宜いれていたが、VTRによって場面状況を継続的にしかもかなり全面的に記録することができるようになった。しかしこれは電子的記録であって視聴に設備と時間を要するので、分析考察に便利のように整理する方法を考えなければならず、索引的な意味もかねて撮影場面をさらに写真にとったり、特に何台ものITVカメラによって撮影した場合、時間的経過にしたがって使用カメラ—被写体を記録し図示しておくといよい。すなわちVTR録画を視聴しながら転換場面や重要場面をストップウォッチで測定していくのであるが、2人で分担する必要がある。1人でする場合は、まずTVを見ながら、転換場面や重要場面を音声でTRに録音し、あらためてそのTRをきき、ストップウォッチで時間を記録しながらその内容を筆記するという二重手間がある。VTRの視聴と、文字による記録とは同時的に行えないからである。場合によっては授業を直接記録しながら状況説明を録音していく方法も便利である。

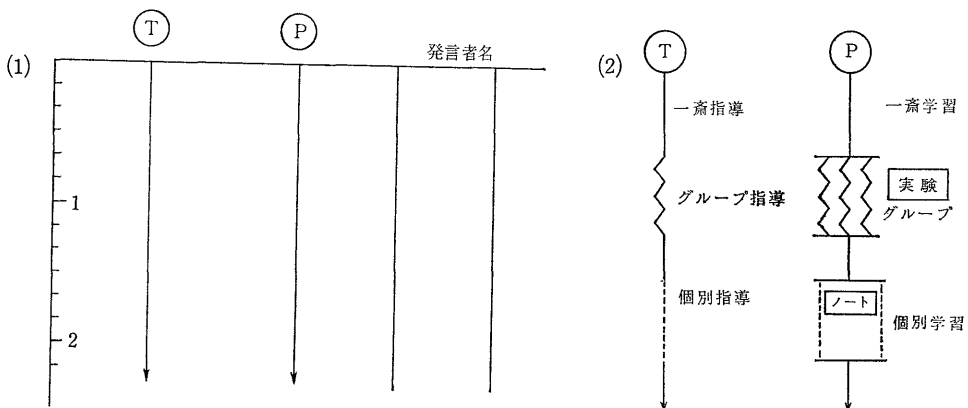
なお、例えば20秒おきにVTR録画場面をカメラによって撮影しておく、索引として便利であるし、分析の観点にしたがってVTR録画を写真にすることもできよう。直接教室を写真撮影するのに比べて鮮明度はおちるが連続画面から選択撮影できる便利さもある。

発言記録と場面記録は、時間によって照合することができる。これを一体化することもできるが、むしろそれは、次の展開過程図において行なう方が便利である。

## 2. 授業の展開過程図

授業記録はこれを詳細に作れば作るほど、全体的な流れを把握することがむずかしい。またTRやVTRの記録は、紙の上の記録とちがって、部分を全体の中から自由にひきだしてそこに位置づけて考察することが困難である。前回報告においては、分節ごとの概要説明によって全体の把握の補助にしたが、今回は展開過程図の作成を試みた。かつて試論(1)において授業の展開過程を図に示すことを試みたこともあり(6)、北大の砂次喜代次氏らのグループは集団思考の展開を図示し類型化をはかっている(7)。わたくしは次のような方針で、これを作成した。授業の形態によって当然、図にあらわす方法は異なるが、できるだけ一般的に定式化した方法で授業を構造的に対象化することによってその考察を自由かつダイナミックに行うことを期待したのである。

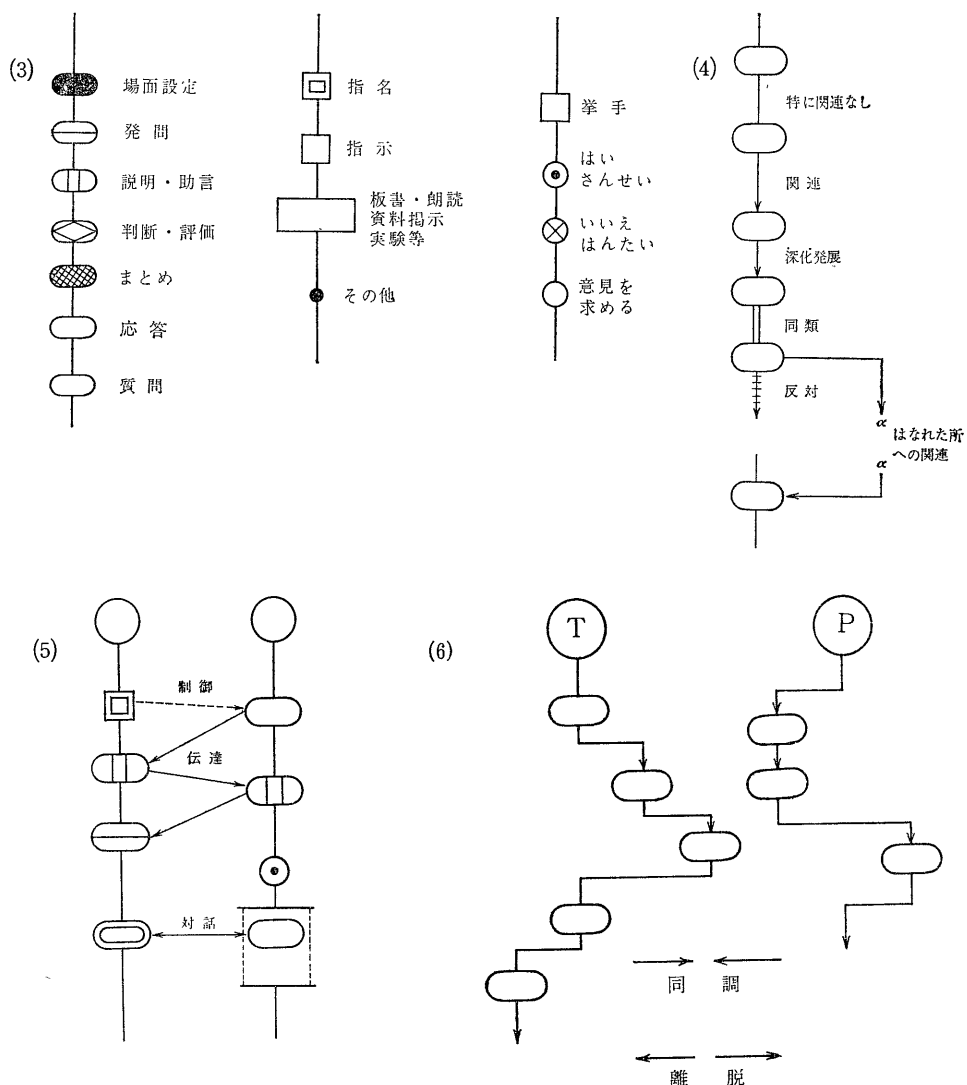
(1) まず、タテ軸に時間を、1分あるいは10秒間隔で目盛をうつ。ヨコ軸には教師①と子ども②をとり、それぞれに矢印をもった線で授業の進行をあらわす。児童は1人ではなく、



試論(1)では発言者別に欄をかえたが、今回は1本の線で代表し、発言者名は相当する時間に、別に欄を設けて記入した。児童は発言者だけでなく、実際は各人の思考が並列的に存在しているのであるが、この図では、授業記録に顕在的にあらわれたものに注目する。特に㉑と㉒との動きかけあいに注目するためである。

(2) 教師の指導は一斉、グループ、個別にわけ、実線、波線、点線によって区別する。児童の学習は、一斉指導に応ずる学習、グループ学習、個人学習にわけ、やはり実線、波線、点線をつかい、あと二つは複線的な学習であるので、図のようにし、どのような学習形態であるか、そこに明記する。

(3) 教師と児童の発言行動を類型化し、それを下図のような記号であらわす。これは、授業記録の中で、あらかじめ記号で、教師や児童別に、主要発言をチェックし、類型化しておいたものを、時間の軸にそってタテにつなげながら記入していく。発言番号、および主



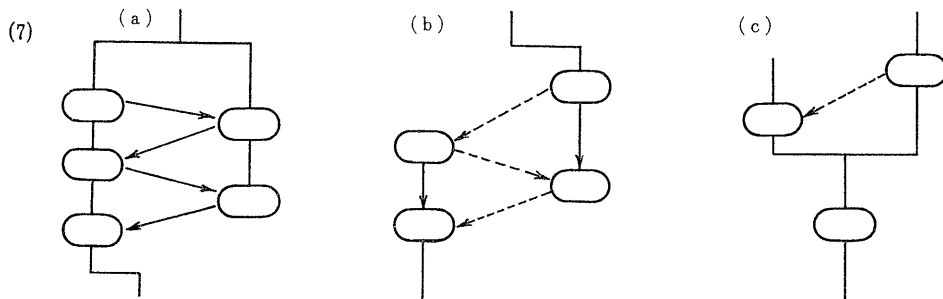
要発言の概要、要点をそこに記入しておく。

(4) 前後する発言の内容的な関連を、図のような矢印であらわす。はなれた場所の発言などへの関連は、 $\alpha$ などによって接続場所を示すとよい。

(5) 教師と児童との発言の相互交渉，すなわちコミュニケーションの過程を図のように，矢印をつけた㊦㊦間の線であらわす。点線を指示，制御的なコミュニケーション，実線を内容的なコミュニケーション，両方向の矢印のついた線を個別的な対話を示すものとする。

(6) 教師と児童の発言が相互に影響をうけあい，同調離脱するようすを図のように，㊦㊦それぞれ，距離を近づけ，あるいは遠ざけることによってあらわすことにする。

(7) 何名かの児童の発言が，並列的に展開し並行線をたどる場合はa図のように，ある児童の発言に対立する発言がで，それぞれ同調する発言によって対立がつづく場合はb図のように，また対立する発言を止揚する発言はc図のようにあらわす。



以上(1)から(7)までの方式にしたがって，授業の展開過程を図示することによって，授業の全体像を把握する。授業の内容的な発展，思考の深化の過程，また発言のいくつかのまとまりもこれで知ることができる。適宜，発言内容，分節概要，過程にそっての展開のしかたを説明し，分析を加えていくことによって，授業の全体的な流れを考察する。(39～42ページに例示する)

### 3. 授業の分析視点

授業の展開過程図の作成に際し，発言を類別し，発言相互の関連や，教師と児童との考えの同調，離脱，並列，対立などをみていくこと，さらにそのまとまりによって分節わけをしたり，概要を敘述したりしていくことは，すでに授業の分析考察にすすんでいることであるが，これをさらに見なおす視点を考えてみたい。もちろん分析は，さまざまな角度から行いうる。むしろ分析者の問題意識にもとづき，また対象とする授業の特性によって，個別的に焦点をきめて行なうべきかもしれないが，しかしながら分析は，できるだけ授業の全体構造に即し，一方微細な部分をも見逃さずに行うべきであると考ええる。そのためこそ，記録を作成し，展開図などを作ることも提案したのである。

このような基礎的な作業によってかえって教師の真の意図，授業にかける目標も，それをうけとめる児童の理解，思考の進展も，授業の事実 に即して把握しうるし，そこに形成されつつある，授業展開の，そして教師や子どもの可能性にまでメスを加えることもできると考えるのである。

ここではまず、授業展開図を基本にして授業は一般にどのような角度から追究することが生産的か考察しておこう。いわば授業分析の基本的視点である。

(1) A—a 授業の緊張高揚場面

授業には教師も子どもたちともに精神的に緊張し、かつ内容的に高揚した場面がある。授業の山場、もりあがり、急所といわれる場面で、必ずしも発言が多いということではないが、その場の雰囲気、子どもたちの表情などから、直観的にとらえるものである。

教師と子どもたちの問題や思考が、共通の基盤の上でその相異がはっきりしてき、相互が他を媒介として一段の飛躍向上がはたされ、これまでのりこえられなかった障害が突破され、いわば充実感にみたされる時である。このような成功的な場面をとらえること、そのような場面の構造の分析からはいることが授業の可能性を見きわめていくためにとりあえず有効であるといえよう。

(2) A—b 授業の弛緩停滞場面

しかし授業はつねに緊張高揚場面から成立しているわけではない。むしろ、弛緩停滞した場面の方が多いともいえよう。それは緊張高揚のためにも必要であり、緊張高揚のあとに、また緊張と緊張の間に必ずおこる時間である。それは必ずしも無駄な時間ではない。むしろその時に、その場面を利用して、各自が自己の体制をととのえ、次の展開への準備をしているのである。

教師と子どもたち、また子どもたちひとりひとは、経験も能力も異なっている。はじめからかみあわないのが常態である。すれちがい、並行するものを共通の土俵の上にのせるため、教材や資料について研究し、他の考えを吟味し、とりいれ、エネルギーを補充し、時機の熟するのを待つ時間は、外見的には低迷しているようにみえても重要な場面である。どのようにすれちがっているか、どうしてつまづいているか、分析することが必要である。

(3) B—a 集団の顕在的主流的な思考の展開と転換

Aのa、bにおいてみてきた場面を、次に1時間あるいは、1単元の展開過程全体としてつなげ、時間的な流れをとうしてみていくことが必要である。そこでまず目につくのは、集団の顕在的主流的な思考の流れである。いわば授業の軸となっている有力な思考の流れ、またその流れを展開させ転換させているいわば核となっている発言や行動を追跡していくことが、授業を鳥瞰するために有効である。これは教師や活発な子どもが中心になり、集団の緊密な働きかけあい基調となっているものであり、比較的に見やすいものといえよう。しかし授業は集団の顕在的な動きの部分だけで成りたっているわけではない。

(4) B—b 個々人の潜在的傍流的な思考の位置づき方

授業は、主流的な流れが全てではない。そこにめだった形で登場していなくとも、ひとりひとりの子どもたちが、授業にはいろいろな形で参加しているのであり、これを主流に対して、潜在的傍流的な思考としたが、授業は、それらひとりひとりによって支えられているだけでなく、それらをこそ個性的思考として伸長させることが重要なのである。主流的な流れに除々に参加しようとしているもの、脱落し、離れかけているもの、批判し、反撥しているもの、傍観し、並行しているものなどさまざまであるが、これらを見無視することはできないしまた許されないことである。顕在的なものでないだけに把握しにくいものではあるが、しかしポツンとでた発言やつぶやき、あるいは他の発言に対する微妙な表



情などに注目し、またノートのすみずみにまで注意をすることによって、その個性的な思考の様相を考察することが必要である。主流の行き詰りを打破し、新しい方向を切り拓くための契機はそこに見出せるのである。予め抽出児を選んで観察しておくことも必要となる。

#### (5) C—a 教師や子どもたちの問いかけやうけとめの角度

授業は、事象に対して、教師も子どもたちもともに問いかけていくことであり、その問いかけ方を相互に吟味しあっていくこと、すなわち相互に問いかけあっていくことであり、最終的には自分自身の問いかけ方を、自ら問いかけなおし吟味していくことであると考ええる。内から外に問いかけることによって、外なる世界を内在化し、その世界観を拡大充実し、主体的な思考体制を確立することもできるのである。どのように問いかけるか、その問いかけにどう答え、うけとめ、さらにそれをどうきり返すかは、授業の展開内容を、目標にむけていかに充実し、自他の可能性をいかに最大限に開いていくことができるか否かにかかわる重大事である。単純さ、明快さ、するどさなどとともに、自他の多様性に対応しうる柔軟性、未来をきりひらいていく方向性が求められよう。また一つの問いかけで解決されることはなく、重層的な問いかけ、場合によっては、屈折的、間接的な問いかけも必要となる。一步一步授業を前進させ、そこに豊かな可能性を現出し創造する技術としての発問のしかたを分析し吟味することが肝要である。

#### (6) C—b 教材、資料、教具などによる場面設定状況

上に述べた問いかけは、つねにある場面的状況、条件の中で行なわれる。一つは追究対象としての世界であり、いま一つは、教室あるいは直接授業場面を成立させている環境である。追究対象としての世界（教科内容）の中から何をとりだし、それをいかなる形で教室の中の授業において直接とりくむ教材、資料とし、いかなる教具、媒体にのせているか。あるいは、教師と子どもたちの経験や知識が、どのように相互主体的な生活、学習空間を構成し、授業場面となっているか、注目することが必要である。

授業は、決して抽象的な世界における時間的な言語的コミュニケーションだけで成り立っているのではない。むしろ空間的映像的な場面の持続的な働きかけが重要であり、その中で意識的自覚的な問いかけが意味をもってくるのである。視聴覚的資料、現場学習などの重要性は、その空間的場面性にあるといえよう。いずれにせよ問いかけを成立させる背景、基盤の分析がたいせつである。

### Ⅲ 授業の分析事例

#### 1. 対象とした授業

前回とりあげた授業は、長崎大学教育学部附属小学校6年3組の社会科歴史の授業であったが、同じ学級を同年、同校研究会当日、社会科、理科について観察し、社会科は授業記録を作成した。理科は新しく設備された授業研究室において実施された。その後やはり同じ学級の社会科、理科を授業研究室において実施してもらい、VTRにも録画し、記録も作成した。次のものである。

1970年11月12日（金）第2校時 理科 電流と磁力のはたらき

三浦 創 教諭

1970年11月13日（土）第2校時 社会科 近代国家への歩み

樺島 大蔵 教諭

1971年1月26日(木)第2校時 社会科 アメリカ合衆国についてしらべる

樺島 大蔵 教諭

1971年3月2日(火)第3校時 理科 道具のはたらき

三浦 創 教諭

研究会当日の授業については、同校の研究の成果を反映している詳細な指導案が用意されているので、特に授業を支える基本的な考え方を知るのが有効であった。また社会科と理科を対比的に観察することができたことも有益であった。記録の作成、分析についてなお試行錯誤的な歩みをつづけているが、今回は、上記観察授業のうち、詳細な指導案が用意されている研究会当日の社会科授業、「近代国家への歩み」を中心に分析してみたい。登場してくる子どもたちは、再論(1)と同じである。

## 2. 指 導 案

ここで付属小学校の考え方や研究の結果が学習指導案の構成にどのように反映しているか、研究会当日、配布されたものによって検討してみたい。指導案は次のようである。

### I 単 元 近代国家への歩み

#### II 単元設定の趣旨

- 今日、世界の先進国の一つとして、国際社会における重要な役わりを果たしているわが国は明治政府によって行なわれた廃藩置県や学制頒布、近代産業の育成さらには、議会政治の確立など、社会のあらゆる面における一大改革とその驚異的な発展の上に築かれたものである。

したがって、民主的な国家としての現状を正しくとらえ、さらに将来の展望にあたっては、このような、明治以降の近代国家への歩みの考察をぬきにしてはできない。

本単元は、このような立場にたって、明治政府の諸政策や、大正デモクラシーと政党政治、昭和の動乱期と民主国家としての世界的地位の向上など、それぞれの事象をその時代背景と関係づけてとらえさせる学習を意図している。

- 児童はこれまで、武家政治のもとでの社会のしくみ、産業や文化の特色について学習し、歴史的事象や人物の行動を、その時代背景と関係づけてとらえる力も身につけてきている。

しかし、まだ一面的な見方や、現象面にとらわれた考え方の傾向も、かなりみられるようである。

- そこで本単元では、100年にわたる近代国家への歩みを、それぞれの時代の姿を最もよくあらわしている事象、人物群像、文化遺産をとりあげて学習することにより、それぞれの持つ意味や役わりを追究させ、歴史事象についての認識を深めていきたいと考えている。

### III 目 標

- 明治政府は外国文化の摂取によって諸制度を改革し、近代産業の育成や立憲政治体制の確立など、近代国家への歩みを積極的にすすめたことをわからせる。
- 大正から昭和にかけて、普通選挙法の成立や政党内閣の誕生と、戦争への道をたどるようになったことをわからせる。

- 第二次大戦後の民主政治の体制が確立し、産業経済の復興と国民生活の向上によって、国際的地位の重要性が増してきたことをわからせる。

#### Ⅳ 指導計画

- 近代国家への歩み……………16時間
  - 明治維新の事業についてしらべる……………2時間
  - 明治政府の政治についてしらべる……………4時間
  - 明治政府と自由民権運動……………(2)本時
  - 憲法制定と国会開設……………(2)
  - 近代産業の発達と国民生活についてしらべる……………3時間
  - 大正・昭和のころの世の中の動きについてしらべる…3時間
  - 第二次大戦後の民主化へのあゆみについてしらべる…4時間

#### Ⅴ 本時の学習指導

##### 1 ね ら い

二つの資料年表や高級官吏の出身地別人数をあらわした表をもとにして、明治政府の政策とそれに対する士族や農民の気持ちを結びつけて追究させることにより、士族や農民は政府に対して不満をもち、それが武力的な反抗となってあらわれたこと、その反抗の無力さの自覚が、やがて、自由民権運動へ発展するきっかけになったことをとらえようとする。

##### 2 研究の視点

- 士族や農民の反抗を、明治政府やその政策と結びつけてとらえようとしたか。

##### 3 展 開 (36ページ)

#### 3. 授業の構成

付属小学校の研究テーマ「学習する態度を育てる授業過程」という観点からは、指導案においては、授業のしくみの中の「主体的循環過程」にもっとも特徴が出ている。各過程が円でかこんであり、その円が交差して書かれていることは、それぞれが截然と切れたものではなく、つながり重なりあいながら展開していくことを表わしているのであろう。またこれが8過程にもなっていることは複雑にすぎようであるが、児童たちに主体的な態度として要求するさまざまなものをとりあげているからであろう。原則的な過程としては、「児童の活動」の欄にみられる、「問題をとらえる—探究する—組織する—応用する」であり、予想に対する現象の分析条件の総合、いわば、仮説、検証的な考えにたつものといえよう。検証する活動が「思考」であり、「探究、組織」活動であるが、これについては、改めて後に詳説したい。

このような過程的な授業の構成を軸にして、内容的に「学習内容」「児童の活動」「教師の指導」の三欄が設けられている。その書き方を見ると、「学習内容」は「明治新政府の政策や制度」のように内容項目であり「児童の活動」はそれらの内容について「話しあう」「しらべる」「たしかめる」などの活動形態を記してあり、「学習内容」と「主体的循環過程」の間に位置していることは、学習内容に対して一般的な主体的循環過程を応用したものの表現とみられよう。「教師の指導」の中味は、そのような活動によって獲得させたい知識、理解の内容である。

## 3 (展 開)

類型 過程	学習内容	授 業 の し く み					態度のねらう		時間
		児童の活動	主 体 的 循環過程	教 師 の 指 導	資料	学習形態	傾 向	態 度	
問題 把握   思 考	○明治新政府の政策や制度	問題をとらえる ○新政府の政治について話し合う	現象の問題をとらえようとする	○資料年表①をみながら、前時までに学習した新政府の政治について話し合い、江戸時代とは大きく変わっていることを確認させるとともに、当時の人々、とくに士族や農民のくらしへの影響に着目させる。	政府の政策や制度をあらわした資料年表①(とす)OH P	全体学習			5
	○士族や農民のくらし	○士族や農民のくらしについて話し合う。	解決の予想を立てようとする	○士族や農民のくらしへの影響について予想とそれの根拠を話し合わせることにし、それをはつきりさせるためには、士族や農民の、政府に対する考えや行動をしらべるとよいことに気づかせる。		全体学習			5
	○士族の乱や農民一揆	○士族や農民の行動をしらべる。	しらべてみようとする	○資料年表②を資料年表①と対比して見せることにより、文明開化の世の中があらわされる。士族や農民の政府に対する反抗が各地におこっていることをとらえさせ、その原因を前時までの学習と結びつけてとらえさせる。	士族の乱や農民一揆をあらわした資料年表②(とす)	個人学習	○士族や農民の反抗を単に現象としてとらえる。	○士族の反抗を政治の政策としてとらえる	25
	○士族の乱や農民一揆の原因	○考えたわけを発表し合う。	現象を分析し条件を見出す	○各児が考えたわけを発表し、話し合わせることにし、士族や農民が新政府に反抗したのは、藩閥政府、徴兵令、地租改正が関係していることをとらえさせる。	藩閥政府、徴兵令、地租改正の資料	全体学習	○反抗の原因について単純に切りとる		
	○政府の対策	○自分たちの考えを資料でたしかめる。	見出した結論をより確かなものとする	○とらえたことを、さらに高級官吏の出身地別の人数をあらわした表や、教科書でたしかめることにより、藩閥政府、徴兵令、地租改正などが、反抗の原因であることを、はつきりさせる。	高級官吏出身地別の人数をあらわした表、教科書	個人学習			
適 用	○政府の対策	○政府の対策について話し合う。	結論をいろいろな現象にあてはめてみようとする	○士族や農民の反抗に対する新政府の対策について話し合わせ、それが成功したと、士族や農民たちは、武力による反抗の無力さを、知らされたことをわからせる。	教科書	全体学習			10
	○不満の解決策	○不満の解決のしかたについて話し合う。	結論の適否から新しい問題を見出そうとする	○新政府に対する不満の解決策について話し合わせるにより、力による不満の解決が失敗したこと、人々の政府反対の気持ちであらわす方法について考えさせ、次時へのつなぎとする。		全体学習			

「主体的循環過程」をはさんで「児童の活動」と「教師の指導」が並行するのであるが、両者は必ずしも相対的に独立したものではなく、「教師の指導」欄の内容は、指導内容、むしろ各段階で、児童に獲得させようとする目標といえることができる。したがって学習の目標、内容は教師によってきわめて明確に細かくおさえた上での児童の学習活動の展開をはかっているものであり、その拠り所となっているのが主体的循環過程である。ただここで主体的循環過程が、主体的なものであればあるほど、教師の意図した内容にどこまで即して、児童の活動として展開しうるか、ひとりひとりの児童においてむしろ独自の過程として展開しないか、そのことをこそ、主体的循環過程は予想すべきではないか。「予想をたてる」内容も、「条件を見出そうとする」方法もいろいろなものがあるのではないか。指導案をみる限りでは、これが一つにしばられているのである。

そのことについて、「態度の傾向」「ねらう態度」という二欄が設けられているので、そこで補うことができないか。この欄は、「児童の活動」と「教師の指導」を具体的な学級児童の実態において多彩化するものといえよう。指導案においては、現象的なとらえ方、単純なわり切り方の傾向から、関係的なとらえ方へというように、一般的な出発点と到達点という表現に要約されてしまっている。その具体相は、授業の中において、あるいは授業後の分析において、そして今後の継続的な研究の中においてはじめて明らかになるのかもしれない。付属小学校の研究テーマは、むしろこの欄の記述のしかたの深化をねらうべきであろう。

ついでに、「資料」と「学習形態」の欄について、前回報告の指導略案は、「児童の活動」「教師の指導」「場の構成」となっていた。「資料」というのは広く考えれば「場の構成」である。というのは、OHPなどの使用も記されており、資料内容だけでなく、資料提示の方法も記すのであれば、黒板も含めて、資料の内容と、提示の方法を区分すべきであり、アナライザーなどが利用される場合、資料に対する児童の反応把握のための道具であり、むしろそれら機器をふくめて教師が指導の場をどのように構成したか、という観点から考えるべきであろう。「学習形態」は、個人、小集団、全体の区分を示すために使われているが、むしろ利用資料、教具機器とあわせて、ノートによる独自学習、小集団の討議、作業、全体の討議、一斉講義、教師対個人の対話など、方法も含めて記すこともできよう。わたくしは、児童の学習形態は、独自学習と相互学習が基本であると考ええる。教師の指導の形態として個人指導があり、一斉指導がある。講義による一斉指導の中で、実は児童は孤独な独自学習を続けていたり、教師との相互学習をしているのである。討議がはじまれば、児童同士の相互学習も展開する。学習は一人で本を読むことも、一人であれこれ考えをめぐらすことも含めて、対話であり社会的なものであるとすれば、学習は全て相互学習であるということもできよう。一斉指導は多を仮に一とみなして行っている指導にすぎない。

#### 4. 授業記録(省略)

#### 5. 展開過程図による授業の分析

前章、「授業分析の技術と方法」において述べた、授業の展開過程図をつかって、授業をまず時間的経過にしたがって記述した(39~42ページ)。紙数の都合で、展開過程図作成の原資料である授業記録を省略したが、重要な点はできるだけ、記入し、細部にわた

る考察ができるようにした。授業という事実を、全体として構造的に把握するため、自分なりに理解し整理していくための一つの方法である。「指導案」の欄はあとから対応するものを記入した。「授業の展開過程」欄に記入してある番号は発言番号である。図示の方法は前述した。「発言者」は相当する発言記号の者である。「授業の内容」は概要と使われた資料、主な発言であり、それにもとづいて「分節」わけをした。この経過にそって「考察」を加えていくための材料でもある。時間経過的な分析内容は次節以降で再構成されて述べられるのでここでは省略する。

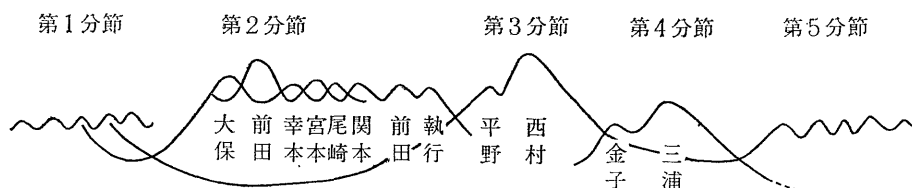
## 6. 分析視点による授業の考察

授業の展開過程に即して微分的に考察したものを、ここでは先に提出した視点によって、全体的に考察しなおしておこう。

### (1) 視点A—a, b (緊張高揚—弛緩停滞場面)

第1分節は、子どもたちの意見発表からはじまったが、教師により子どもたちの作文から予め選択され、カードに書いて用意されていたものであり、いわば教師の意図による場面設定といえよう。そこにおける「豊かになった」という断定的表現に対し、そうはいえないという大保君の反論により第2分節がはじまり、それに又前田君が反論して第一の緊張がおこる。しかし、大保君の地主についての既成知識による反論と、前田君以下の資料①の年表による判断とはかみあわない。教師も何人かの者に指名し、両論出させるだけで対決させず、問題が成立したとみて打ち切り、次に第3分節、士族の問題に移行させる。

第3分節も、第2分節同様、第1分節の「武士であった人はもっとおどろいた」という教師のまとめに対して、それだけでなく「政治の進め方に反抗した」という意見がだされるのであるが、実はこれが教師の予定した授業の進行方向にぴったりであったので、「それについて」という意見を取りあげず、第4分節「どこに目をつけるか」—「反乱」「一揆」へと直行させていった。第1分節～第4分節が、予定した第5分節の個人学習へ導くための路線であり、共通問題をもたせるためのものであったため、三つの小さな山がみられたが、教師はそれをあえておさえていったものと思われる。次のように図示されよう。



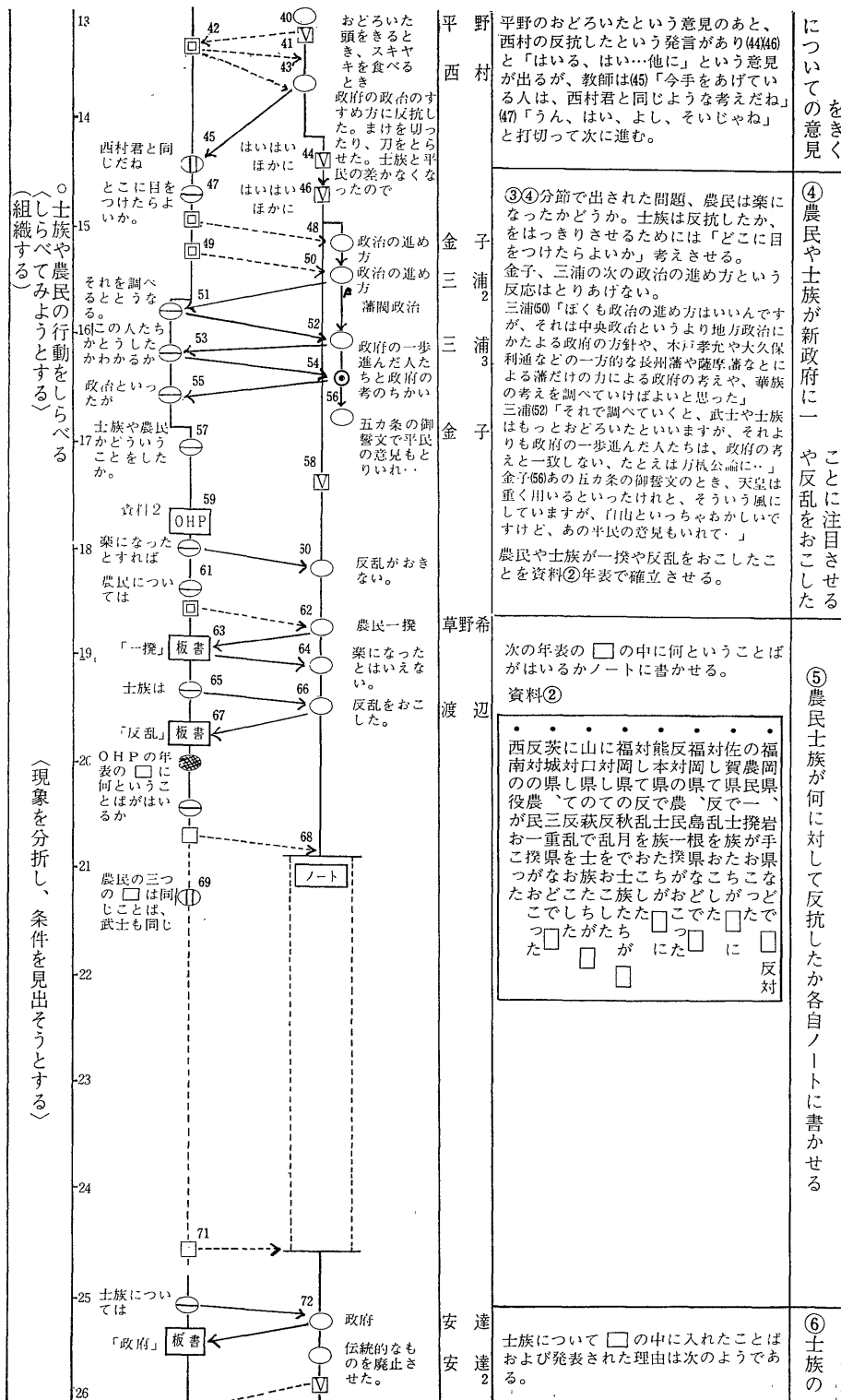
したがって、子どもたちの対立から新しい問題あるいは解決の見とおしが生じたというほどの緊張高揚はみられず、教師が設定した場面と問題においこまれていったのである。

第5, 6, 7分節は、個別学習の結果としての各人の思考内容を発表しあい、「条件を結びつけて考えようとする」ことによる思考の深まりを組織する場面である。第6分節、士族の政府に対する反抗理由としての保守派と進歩派のちがいが対立とならず、また進歩派の薩長に反対する理由についての百枝君の発言が教師によってとりちがえられ、入江君の自由民権運動についての発言がとりあげられず、百枝君の意見も平田君の発言によって

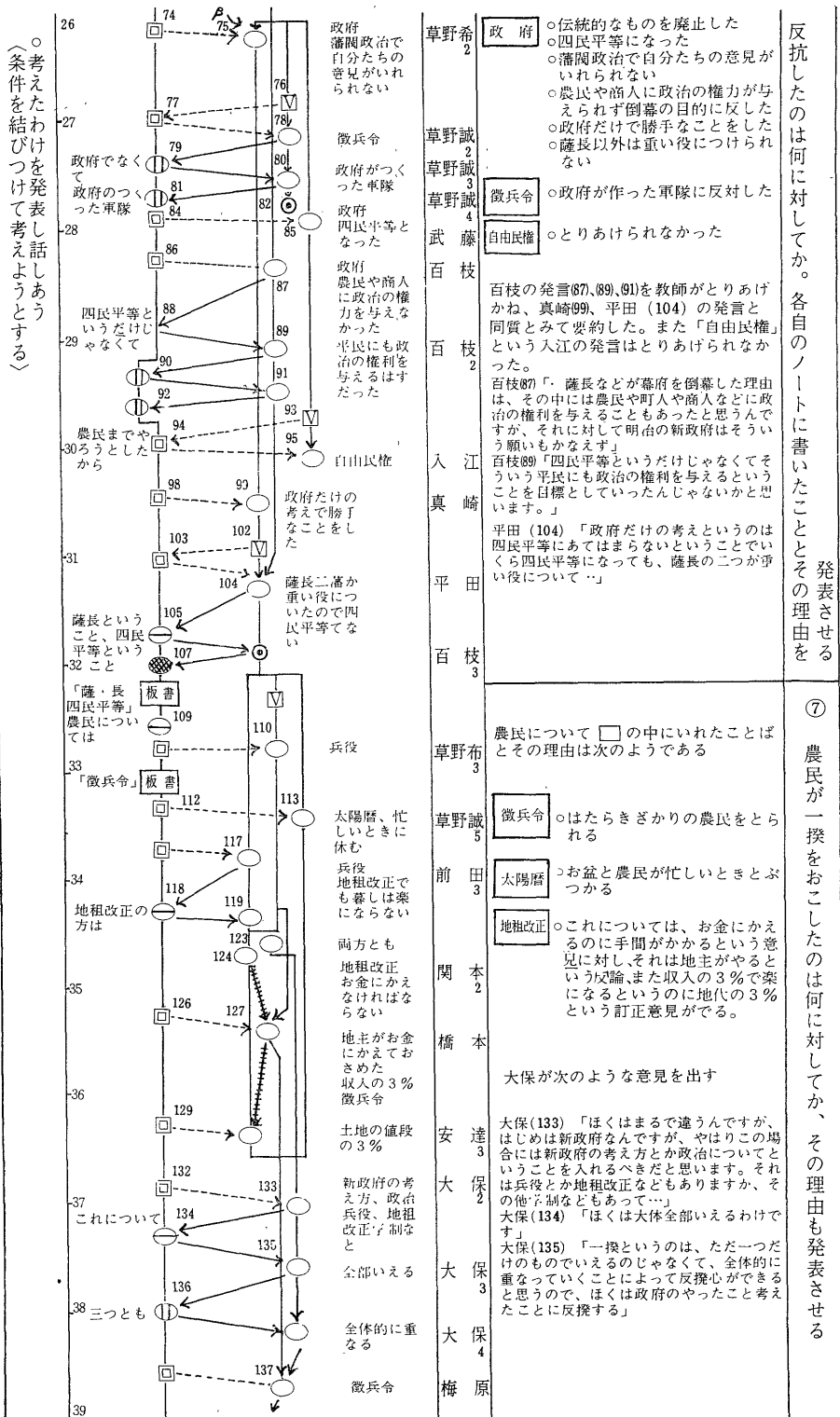
6年社会科 近代国家への歩み(3/16) —明治政府の政治についてしらべる(1/4)

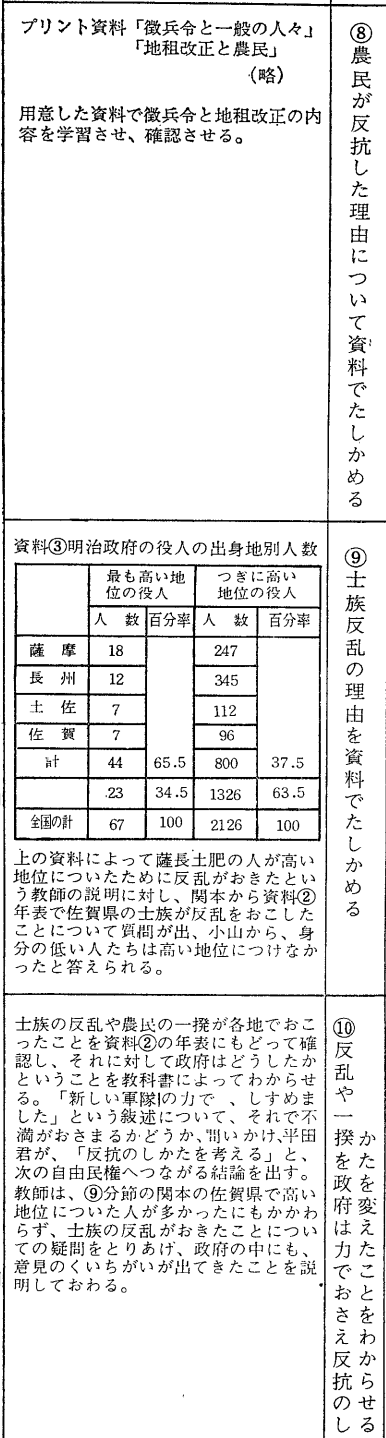
S. 45. 11. 13 9:55~10:47  
長 大 付 小 樺島大蔵教諭

指導案	時間	授業の展開過程 (発言概要)① (発言番号)	発言者 (回数)	授業の内容	分節
○新政府の政治について話をしよう。 (問題をとりあげる)	1	明治の世の中、人々の暮らし 資料① 1. 板書 2. OHP 3. 1 4. 2 5. 3 6. 4 7. 5 8. 6 9. 7 10. 8 11. 9 12. 10 13. 11 14. 12 15. 13 16. 14 17. 15 18. 16 19. 17 20. 18 21. 19 22. 20 23. 21 24. 22 25. 23 26. 24 27. 25 28. 26 29. 27 30. 28 31. 29 32. 30 33. 31 34. 32 35. 33 36. 34 37. 35 38. 36 39. 37 40. 38 41. 39 42. 40 43. 41 44. 42 45. 43 46. 44 47. 45 48. 46 49. 47 50. 48 51. 49 52. 50 53. 51 54. 52 55. 53 56. 54 57. 55 58. 56 59. 57 60. 58 61. 59 62. 60 63. 61 64. 62 65. 63 66. 64 67. 65 68. 66 69. 67 70. 68 71. 69 72. 70 73. 71 74. 72 75. 73 76. 74 77. 75 78. 76 79. 77 80. 78 81. 79 82. 80 83. 81 84. 82 85. 83 86. 84 87. 85 88. 86 89. 87 90. 88 91. 89 92. 90 93. 91 94. 92 95. 93 96. 94 97. 95 98. 96 99. 97 100. 98 101. 99 102. 100 103. 101 104. 102 105. 103 106. 104 107. 105 108. 106 109. 107 110. 108 111. 109 112. 110 113. 111 114. 112 115. 113 116. 114 117. 115 118. 116 119. 117 120. 118 121. 119 122. 120 123. 121 124. 122 125. 123 126. 124 127. 125 128. 126 129. 127 130. 128 131. 129 132. 130 133. 131 134. 132 135. 133 136. 134 137. 135 138. 136 139. 137 140. 138 141. 139 142. 140 143. 141 144. 142 145. 143 146. 144 147. 145 148. 146 149. 147 150. 148 151. 149 152. 150 153. 151 154. 152 155. 153 156. 154 157. 155 158. 156 159. 157 160. 158 161. 159 162. 160 163. 161 164. 162 165. 163 166. 164 167. 165 168. 166 169. 167 170. 168 171. 169 172. 170 173. 171 174. 172 175. 173 176. 174 177. 175 178. 176 179. 177 180. 178 181. 179 182. 180 183. 181 184. 182 185. 183 186. 184 187. 185 188. 186 189. 187 190. 188 191. 189 192. 190 193. 191 194. 192 195. 193 196. 194 197. 195 198. 196 199. 197 200. 198 201. 199 202. 200 203. 201 204. 202 205. 203 206. 204 207. 205 208. 206 209. 207 210. 208 211. 209 212. 210 213. 211 214. 212 215. 213 216. 214 217. 215 218. 216 219. 217 220. 218 221. 219 222. 220 223. 221 224. 222 225. 223 226. 224 227. 225 228. 226 229. 227 230. 228 231. 229 232. 230 233. 231 234. 232 235. 233 236. 234 237. 235 238. 236 239. 237 240. 238 241. 239 242. 240 243. 241 244. 242 245. 243 246. 244 247. 245 248. 246 249. 247 250. 248 251. 249 252. 250 253. 251 254. 252 255. 253 256. 254 257. 255 258. 256 259. 257 260. 258 261. 259 262. 260 263. 261 264. 262 265. 263 266. 264 267. 265 268. 266 269. 267 270. 268 271. 269 272. 270 273. 271 274. 272 275. 273 276. 274 277. 275 278. 276 279. 277 280. 278 281. 279 282. 280 283. 281 284. 282 285. 283 286. 284 287. 285 288. 286 289. 287 290. 288 291. 289 292. 290 293. 291 294. 292 295. 293 296. 294 297. 295 298. 296 299. 297 300. 298 301. 299 302. 300 303. 301 304. 302 305. 303 306. 304 307. 305 308. 306 309. 307 310. 308 311. 309 312. 310 313. 311 314. 312 315. 313 316. 314 317. 315 318. 316 319. 317 320. 318 321. 319 322. 320 323. 321 324. 322 325. 323 326. 324 327. 325 328. 326 329. 327 330. 328 331. 329 332. 330 333. 331 334. 332 335. 333 336. 334 337. 335 338. 336 339. 337 340. 338 341. 339 342. 340 343. 341 344. 342 345. 343 346. 344 347. 345 348. 346 349. 347 350. 348 351. 349 352. 350 353. 351 354. 352 355. 353 356. 354 357. 355 358. 356 359. 357 360. 358 361. 359 362. 360 363. 361 364. 362 365. 363 366. 364 367. 365 368. 366 369. 367 370. 368 371. 369 372. 370 373. 371 374. 372 375. 373 376. 374 377. 375 378. 376 379. 377 380. 378 381. 379 382. 380 383. 381 384. 382 385. 383 386. 384 387. 385 388. 386 389. 387 390. 388 391. 389 392. 390 393. 391 394. 392 395. 393 396. 394 397. 395 398. 396 399. 397 400. 398 401. 399 402. 400 403. 401 404. 402 405. 403 406. 404 407. 405 408. 406 409. 407 410. 408 411. 409 412. 410 413. 411 414. 412 415. 413 416. 414 417. 415 418. 416 419. 417 420. 418 421. 419 422. 420 423. 421 424. 422 425. 423 426. 424 427. 425 428. 426 429. 427 430. 428 431. 429 432. 430 433. 431 434. 432 435. 433 436. 434 437. 435 438. 436 439. 437 440. 438 441. 439 442. 440 443. 441 444. 442 445. 443 446. 444 447. 445 448. 446 449. 447 450. 448 451. 449 452. 450 453. 451 454. 452 455. 453 456. 454 457. 455 458. 456 459. 457 460. 458 461. 459 462. 460 463. 461 464. 462 465. 463 466. 464 467. 465 468. 466 469. 467 470. 468 471. 469 472. 470 473. 471 474. 472 475. 473 476. 474 477. 475 478. 476 479. 477 480. 478 481. 479 482. 480 483. 481 484. 482 485. 483 486. 484 487. 485 488. 486 489. 487 490. 488 491. 489 492. 490 493. 491 494. 492 495. 493 496. 494 497. 495 498. 496 499. 497 500. 498 501. 499 502. 500 503. 501 504. 502 505. 503 506. 504 507. 505 508. 506 509. 507 510. 508 511. 509 512. 510 513. 511 514. 512 515. 513 516. 514 517. 515 518. 516 519. 517 520. 518 521. 519 522. 520 523. 521 524. 522 525. 523 526. 524 527. 525 528. 526 529. 527 530. 528 531. 529 532. 530 533. 531 534. 532 535. 533 536. 534 537. 535 538. 536 539. 537 540. 538 541. 539 542. 540 543. 541 544. 542 545. 543 546. 544 547. 545 548. 546 549. 547 550. 548 551. 549 552. 550 553. 551 554. 552 555. 553 556. 554 557. 555 558. 556 559. 557 560. 558 561. 559 562. 560 563. 561 564. 562 565. 563 566. 564 567. 565 568. 566 569. 567 570. 568 571. 569 572. 570 573. 571 574. 572 575. 573 576. 574 577. 575 578. 576 579. 577 580. 578 581. 579 582. 580 583. 581 584. 582 585. 583 586. 584 587. 585 588. 586 589. 587 590. 588 591. 589 592. 590 593. 591 594. 592 595. 593 596. 594 597. 595 598. 596 599. 597 600. 598 601. 599 602. 600 603. 601 604. 602 605. 603 606. 604 607. 605 608. 606 609. 607 610. 608 611. 609 612. 610 613. 611 614. 612 615. 613 616. 614 617. 615 618. 616 619. 617 620. 618 621. 619 622. 620 623. 621 624. 622 625. 623 626. 624 627. 625 628. 626 629. 627 630. 628 631. 629 632. 630 633. 631 634. 632 635. 633 636. 634 637. 635 638. 636 639. 637 640. 638 641. 639 642. 640 643. 641 644. 642 645. 643 646. 644 647. 645 648. 646 649. 647 650. 648 651. 649 652. 650 653. 651 654. 652 655. 653 656. 654 657. 655 658. 656 659. 657 660. 658 661. 659 662. 660 663. 661 664. 662 665. 663 666. 664 667. 665 668. 666 669. 667 670. 668 671. 669 672. 670 673. 671 674. 672 675. 673 676. 674 677. 675 678. 676 679. 677 680. 678 681. 679 682. 680 683. 681 684. 682 685. 683 686. 684 687. 685 688. 686 689. 687 690. 688 691. 689 692. 690 693. 691 694. 692 695. 693 696. 694 697. 695 698. 696 699. 697 700. 698 701. 699 702. 700 703. 701 704. 702 705. 703 706. 704 707. 705 708. 706 709. 707 710. 708 711. 709 712. 710 713. 711 714. 712 715. 713 716. 714 717. 715 718. 716 719. 717 720. 718 721. 719 722. 720 723. 721 724. 722 725. 723 726. 724 727. 725 728. 726 729. 727 730. 728 731. 729 732. 730 733. 731 734. 732 735. 733 736. 734 737. 735 738. 736 739. 737 740. 738 741. 739 742. 740 743. 741 744. 742 745. 743 746. 744 747. 745 748. 746 749. 747 750. 748 751. 749 752. 750 753. 751 754. 752 755. 753 756. 754 757. 755 758. 756 759. 757 760. 758 761. 759 762. 760 763. 761 764. 762 765. 763 766. 764 767. 765 768. 766 769. 767 770. 768 771. 769 772. 770 773. 771 774. 772 775. 773 776. 774 777. 775 778. 776 779. 777 780. 778 781. 779 782. 780 783. 781 784. 782 785. 783 786. 784 787. 785 788. 786 789. 787 790. 788 791. 789 792. 790 793. 791 794. 792 795. 793 796. 794 797. 795 798. 796 799. 797 800. 798 801. 799 802. 800 803. 801 804. 802 805. 803 806. 804 807. 805 808. 806 809. 807 810. 808 811. 809 812. 810 813. 811 814. 812 815. 813 816. 814 817. 815 818. 816 819. 817 820. 818 821. 819 822. 820 823. 821 824. 822 825. 823 826. 824 827. 825 828. 826 829. 827 830. 828 831. 829 832. 830 833. 831 834. 832 835. 833 836. 834 837. 835 838. 836 839. 837 840. 838 841. 839 842. 840 843. 841 844. 842 845. 843 846. 844 847. 845 848. 846 849. 847 850. 848 851. 849 852. 850 853. 851 854. 852 855. 853 856. 854 857. 855 858. 856 859. 857 860. 858 861. 859 862. 860 863. 861 864. 862 865. 863 866. 864 867. 865 868. 866 869. 867 870. 868 871. 869 872. 870 873. 871 874. 872 875. 873 876. 874 877. 875 878. 876 879. 877 880. 878 881. 879 882. 880 883. 881 884. 882 885. 883 886. 884 887. 885 888. 886 889. 887 890. 888 891. 889 892. 890 893. 891 894. 892 895. 893 896. 894 897. 895 898. 896 899. 897 900. 898 901. 899 902. 900 903. 901 904. 902 905. 903 906. 904 907. 905 908. 906 909. 907 910. 908 911. 909 912. 910 913. 911 914. 912 915. 913 916. 914 917. 915 918. 916 919. 917 920. 918 921. 919 922. 920 923. 921 924. 922 925. 923 926. 924 927. 925 928. 926 929. 927 930. 928 931. 929 932. 930 933. 931 934. 932 935. 933 936. 934 937. 935 938. 936 939. 937 940. 938 941. 939 942. 940 943. 941 944. 942 945. 943 946. 944 947. 945 948. 946 949. 947 950. 948 951. 949 952. 950 953. 951 954. 952 955. 953 956. 954 957. 955 958. 956 959. 957 960. 958 961. 959 962. 960 963. 961 964. 962 965. 963 966. 964 967. 965 968. 966 969. 967 970. 968 971. 969 972. 970 973. 971 974. 972 975. 973 976. 974 977. 975 978. 976 979. 977 980. 978 981. 979 982. 980 983. 981 984. 982 985. 983 986. 984 987. 985 988. 986 989. 987 990. 988 991. 989 992. 990 993. 991 994. 992 995. 993 996. 994 997. 995 998. 996 999. 997 1000. 998	草野誠 山口 山口 島谷 宮本 尾崎 大保 前田 幸本 宮本 尾崎 関本 前田 執行 種度	資料① 1. 五カ条の御誓文が出され た。 2. 江戸を東京と改め首都 とした。 3. 版籍奉還が行なわれた 月刊新聞が出された 4. 廃藩置県が行なわれた 5. 郵便制度を定めた 6. 徴兵制度を定めた 7. 鉄道が開通した 8. 教育制度を定めた 9. 徴兵制度を定めた 10. 地租改正が行なわれた 11. 徴兵制度を定めた 12. 徴兵制度を定めた 13. 徴兵制度を定めた 14. 徴兵制度を定めた 15. 徴兵制度を定めた 16. 徴兵制度を定めた 17. 徴兵制度を定めた 18. 徴兵制度を定めた 19. 徴兵制度を定めた 20. 徴兵制度を定めた 21. 徴兵制度を定めた 22. 徴兵制度を定めた 23. 徴兵制度を定めた 24. 徴兵制度を定めた 25. 徴兵制度を定めた 26. 徴兵制度を定めた 27. 徴兵制度を定めた 28. 徴兵制度を定めた 29. 徴兵制度を定めた 30. 徴兵制度を定めた 31. 徴兵制度を定めた 32. 徴兵制度を定めた 33. 徴兵制度を定めた 34. 徴兵制度を定めた 35. 徴兵制度を定めた 36. 徴兵制度を定めた 37. 徴兵制度を定めた 38. 徴兵制度を定めた 39. 徴兵制度を定めた 40. 徴兵制度を定めた 41. 徴兵制度を定めた 42. 徴兵制度を定めた 43. 徴兵制度を定めた 44. 徴兵制度を定めた 45. 徴兵制度を定めた 46. 徴兵制度を定めた 47. 徴兵制度を定めた 48. 徴兵制度を定めた 49. 徴兵制度を定めた 50. 徴兵制度を定めた 51. 徴兵制度を定めた 52. 徴兵制度を定めた 53. 徴兵制度を定めた 54. 徴兵制度を定めた 55. 徴兵制度を定めた 56. 徴兵制度を定めた 57. 徴兵制度を定めた 58. 徴兵制度を定めた 59. 徴兵制度を定めた 60. 徴兵制度を定めた 61. 徴兵制度を定めた 62. 徴兵制度を定めた 63. 徴兵制度を定めた 64. 徴兵制度を定めた 65. 徴兵制度を定めた 66. 徴兵制度を定めた 67. 徴兵制度を定めた 68. 徴兵制度を定めた 69. 徴兵制度を定めた 70. 徴兵制度を定めた 71. 徴兵制度を定めた 72. 徴兵制度を定めた 73. 徴兵制度を定めた 74. 徴兵制度を定めた 75. 徴兵制度を定めた 76. 徴兵制度を定めた 77. 徴兵制度を定めた 78. 徴兵制度を定めた 79. 徴兵制度を定めた 80. 徴兵制度を定めた 81. 徴兵制度を定めた 82. 徴兵制度を定めた 83. 徴兵制度を定めた 84. 徴兵制度を定めた 85. 徴兵制度を定めた 86. 徴兵制度を定めた 87. 徴兵制度を定めた 88. 徴兵制度を定めた 89. 徴兵制度を定めた 90. 徴兵制度を定めた 91. 徴兵制度を定めた 92. 徴兵制度を定めた 93. 徴兵制度を定めた 94. 徴兵制度を定めた 95. 徴兵制度を定めた 96. 徴兵制度を定めた 97. 徴兵制度を定めた 98. 徴兵制度を定めた 99. 徴兵制度を定めた 100. 徴兵制度を定めた 101. 徴兵制度を定めた 102. 徴兵制度を定めた 103. 徴兵制度を定めた 104. 徴兵制度を定めた 105. 徴兵制度を定めた 106. 徴兵制度を定めた 107. 徴兵制度を定めた 108. 徴兵制度を定めた 109. 徴兵制度を定めた 110. 徴兵制度を定めた 111. 徴兵制度を定めた 112. 徴兵制度を定めた 113. 徴兵制度を定めた 114. 徴兵制度を定めた 115. 徴兵制度を定めた 116. 徴兵制度を定めた 117. 徴兵制度を定めた 118. 徴兵制度を定めた 119. 徴兵制度を定めた 120. 徴兵制度を定めた 121. 徴兵制度を定めた 122. 徴兵制度を定めた 123. 徴兵制度を定めた 124. 徴兵制度を定めた 125. 徴兵制度を定めた 126. 徴兵制度を定めた 127. 徴兵制度を定めた 128. 徴兵制度を定めた 129. 徴兵制度を定めた 130. 徴兵制度を定めた 131. 徴兵制度を定めた 132. 徴兵制度を定めた 133. 徴兵制度を定めた 134. 徴兵制度を定めた 135. 徴兵制度を定めた 136. 徴兵制度を定めた 137. 徴兵制度を定めた 138. 徴兵制度を定めた 139. 徴兵制度を定めた 140. 徴兵制度を定めた 141. 徴兵制度を定めた 142. 徴兵制度を定めた 143. 徴兵制度を定めた 144. 徴兵制度を定めた 145. 徴兵制度を定めた 146. 徴兵制度を定めた 147. 徴兵制度を定めた 148. 徴兵制度を定めた 149. 徴兵制度を定めた 150. 徴兵制度を定めた 151. 徴兵制度を定めた 152. 徴兵制度を定めた 153. 徴兵制度を定めた 154. 徴兵制度を定めた 155. 徴兵制度を定めた 156. 徴兵制度を定めた 157. 徴兵制度を定めた 158. 徴兵制度を定めた 159. 徴兵制度を定めた 160. 徴兵制度を定めた 161. 徴兵制度を定めた 162. 徴兵制度を定めた 163. 徴兵制度を定めた 164. 徴兵制度を定めた 165. 徴兵制度を定めた 166. 徴兵制度を定めた 167. 徴兵制度を定めた 168. 徴兵制度を定めた 169. 徴兵制度を定めた 170. 徴兵制度を定めた 171. 徴兵制度を定めた 172. 徴兵制度を定めた 173. 徴兵制度を定めた	









集約されてしまったため、高揚した討議はおきなかった。第7分節、農民の一揆の理由についても、徴兵令、太陽暦、地租改正など羅列的な理由に対する大保君の総合的意見についても特に討議がおきなかった。

したがって、第8、9分節の教師の用意した資料によるたしかめは、個別理由にとどまり、百枝君、入江君、大保君などの発言に応えるものではなかったのである。

第10分節、政府が力でおさえた結果、「反抗のしかたをかえる」という結論をいう平田君の気負った発言に、全員が笑いをさそわれるという瞬間的な緊張とその結論に安心した弛緩状況のリズムは、授業の最後を次時につなぐことにおいて成功した場面といえよう。これは1時間の授業を、教師の路線によって抑制した結果の到達点ともいえるものである。

しかし、児童たちの既成知識や資料に対する理解力に依拠して授業が進められながら、その疑問や理解のしかたの最尖端にふれることなく過ぎていくこと、わたくしはこの原因を、主体的循環過程が基本的に仮説—検証的な考えにもとづき、子どもたちの可能性を必ずしも最大限つきつめようという主体的な過程になりえていないことに理由があるのではないかと考える。

発言者も多く、スムーズに展開し、大きな弛緩停滞した場面もないが、子どもたちの思考の範囲が拡大しそうな場面をぐっとおさえ、歴史の動きを資料によって実証的に認識させようとするあまり、確実なかわり飛躍がなく危険を避けて通った感がある。

#### (2) 視点B—a, b (顕在的主流的一潜在的傍流的な動き)

この授業の主流的な思考の展開は、教師による問題の設問からはじまる。農民は楽になったか—諸々の理由で楽にならず一揆をおこした。士族はかわりようにおどろいただけか—藩閥政治で高い地位につけない者が不満をもち反乱をおこした。それらの反抗は成功したか—武力でおさえつけられ—反抗のしかたを変えた、という発想である。第3分節、西村君の発言をはじめ、最後の平田君の発言などこの路線に沿った発言も多々みられる。

それに対して、百枝君の新政府の理念と行動の矛盾についての発言、入江君の自由民権運動が士族の反抗の原因としてあったという発想、大保君の個々の理由でなく、新政府のあり方、考え方に対して一揆がおこったという意見などは、この授業においては傍流的なものにとどまった。この傍流が主流的な考え方をゆり動かし、主流に転化するとき、高度に緊張高揚する場面が生じ構造的な理解が成立するのではなかろうか。

なお、力まない主流ともいべき発言がみられることが興味深い。安達(130)、小山(155)発言など、他の児童の発言を訂正補足し、教師の進行に協力しているものといえよう。

#### (3) 視点C—a, b (問いかけとうけとめの角度—場面設定状況)

授業は教室における場面設定と、その時間における発問—応答、問題—解決で、完全に完結することが可能であろうか。完成された授業であるだけに、かえってわたくしはこのような疑問をもつのである。

資料①、②の年表によって疑問をもたせ問題を共通に設定し、資料文③、④と統計資料⑤によって確かめるという手法は、授業場面にある資料だけで学習させようという姿勢である。また資料は教師によって全て用意されている。教師によって予め用意された資料が、子どもたちの主体的な問題にどのように即応しうるものか、授業を用意された教室場

面での資料に限定して展開しようとする時、発問のしかた、問題のもち方もまた限定されることになるのか。

この授業における発問のしかたは、歴史的思考の一つの特徴をあらわしているように思われる。第4分節「どこに目をつけたらよいか」という発問に、金子さん、三浦君の、政治の進め方を調べればよいという発言をおさえ、「士族農民がどのような行動をしたか、それによって楽になったかどうかわかる」と方向づけ、楽にならないので、一揆や反乱がおきたとをもっていく論理である。金子さんや三浦君などの思考のしかたを、批判的塑及型とでも名づければ、教師の発想は、行動的展開型とも名づけられよう。第10分節、(157)「政府はどうする。」(166)「不満がおさまるか」なども、原因に塑及するというより、結果へ誘導しているのである。この点については前回の報告においても指摘したことがある。

なるほど歴史は、行動主体のその時点時点における判断行動によって展開していくものである。しかしさまざまな階層、階級の人々の思惑を秘めて、歴史は展開してもいるのである。過去の歴史に対する批判的反省的思考もまた歴史学習のねらいではなかろうか。しかし、下級武士と上層部、農民とブルジョアジーの関係、革命主体の二面性、裏切り、歴史のジグザグ的な進行等々、実は子どもたちの問いかけにどのような角度から答えるかは、歴史を見る立場の本質にかかわることであり、歴史教育のむずかしさである。限定した資料の範囲内で処理できないこと、むしろ想像力を駆使させることが歴史学習において構造的思考の発展を支えるものではないだろうか。

#### IV 授業における主体の形成

##### 1. 授業の構造と授業の主体

授業の展開過程に即し、授業の全体構造を記述しながら、仮説的な分析視点によって授業の事例分析を試みてきたが、授業は究極において、これを外から分析しているだけでなく、授業をその展開過程の内にはいって、授業を展開させている主体に即して、授業の主体者としての教師と子どもを把握しなければならない。Iで述べたように思考態度を典型的に把握することの意味もそこにあった。前回の報告において、目標をA、B、C、Dのレベルにおいて考えた意味もそこにあったし、今回提出した分析視点も、その背景には、主体形成としての授業の構造をわたくしなりに想定した上でのものである。ここでまず、わたくしが授業をどのようなものとして考えているか述べた上、この分析事例の中に登場してくる教師や子どもたちの思考態度をどのように把握していったらよいか、付属小学校の思考態度の類型化の観点に依拠しながら考察してみたい。

主体形成の授業は、いわゆる問題解決学習であるが、わたくしは、これを教師も子どもも基本的に同質同格の、追究活動であり、共同活動であり、かつまた思考活動であると考ええる。このように考える授業の構造と、そこにおける主体の位置づけについてまず述べておきたい。

第一に授業が追究活動であるということについて。視点C—a、bは、現象的に場面設定状況とその中における教師と子どもに主体の問いかけとうけとめの角度を問題とした。環境の中に埋没し、本能的に動物的に生きていた人間が、主体として自覚しはじめるのは、人間が自己を環境からきりはなし、環境を一つの対象的世界として見据え構成しはじ

めるときからである。対象的世界と主体とが分離することによってそこに問いかけが成立し、あるいは問いかけによって主体が分離する。これが追究活動である。問いかけることによって世界を内にとりこみ、世界像、世界観が形成されはじめるのである。ここに主客が分離しながら成立する。主体の把握した世界が主観であり、主観によって把握された世界が客観である。人間の科学的研究活動は、主観による客観の追究であるが、科学は普遍的な客観的世界の構築を目的とする。その際、客観の直観的観察＝想像の中から、仮説によって一つの観念の世界(＝主観)を構成し、これを事実によって実証、実験することによって、法則、理論を定立するというのが、この主観を客観と一致させる方法である。そこで定立された法則、理論が一つの科学の世界を構成するのである。ところで授業は、このようにしてすでに構成された科学的知識を教師が子どもに授与することであるという考え方もあるが、主体形成の授業にあつては、対象的世界に対する問いかけそのものとしての追究活動を重視する。

分析した授業についていえば「明治政府の政治についてしらべろ」ことが目的である。明治政府の政治そのものが追究の対象であり、それが子どもたちの自覚的追究の過程において漸次一つの世界として成立するのであり、その個々の子どもによる成立の過程を重視する。年表が一つの媒介となっているが把握すべきものはその背後の社会、歴史そのものであり、それを一方で、子どもたちは、豊かになったスピード性がでた社会という、世界像として把握する。年表をおぼえることでも、年表だけのあらわし構成する世界を理解することでもない。どんな年表も、それは歴史的現実を限定したしかたでしかあらわさない。年表の徴兵令が出たあとで、地租改正が出ているという事実注目することは貴重なことであるが、しかし年表だけが事実のすべてではない。問いかけはその背後にある世界にむけて、広げられなければならない。しかし資料①の年表によって子どもの素朴だが主体的把握が成立し追究活動の出発点となったのである。

それに対して資料②の年表は、教師の意図がより多く含ませられている。士族と農民の反抗の類似事例を並べた年表であり、何に対して反抗したか、□□の中に記入させるためのものである。歴史事象の法則的理解をすすめるためのものであり、ここに、教師の歴史観が反映していることによって、教師の追究活動の路線が前面に出る。はたして子どもたちの主体的な追究活動と対決し、それを豊かにし、活発にさせることに成功したか。このような年表は事実をある観点によって整理したものであるという前提のもとに利用されなければならないのである。

第二に授業は共同活動であるということについて。授業は、予め決められた路線の上の追究活動ではない。各自が自分なりの世界をその出発点においてもち、かつ一定の場面設定状況の中で活動を展開する。それは決して同一の過程でも、また全くばらばらにあるものでもない。視点B—a、bで述べたように、主流的なその時間、その時に多くのものをひきつけるものもあれば、そのかげにかくれて目だたないものもあるのである。しかしその何れもがその個人にとってかけがえのないものであるだけでなく、相互が他を媒介として、すなわち共同活動としてはじめて発展するものである。

授業を追究活動としてみることによって、主客を分離したのであるが、この主観は、さらに自他に分化されなければならない。人間としての主観は、決して同一のものではなく、そこに二人の人間がいれば二つの主観が成立するのである。一般性を求める科学は、この

差異を止揚することに専念したのであるが、実はその科学においても対立する見方が基礎となって包括的一般法則が成立していったのである。授業はとかく教師の主導する見方、主流的な見方によって進められ易い。歴史を行動的展開的に見る見方と、批判的塑及的に見る見方とは、その共同活動によって統一されるべきであるし、それはそのそれぞれの立場から個性的に統一されるべきであり、そのことによってより高度な認識が成立するのである。

付小指導案において、「思考」が「探究する一組織する」とくみたてられていることは、授業が追究活動一共同活動であることを反映しているといえよう。ただその「組織する」が、教師のたてた唯一の仮説一検証的な過程と同一化することであると考えられるとき、真の意味の集団の思考の組織でなく、一面的な事実による多様な思考の切りすてになりかねないのである。授業を価値観や個性的な思考の、対立を含みながら統一する共同活動であると考えることと、予定したとうりの仮説一検証的な過程とする考え方とは、必ずしも一致しない。わたくしは、授業が共同活動であるという面を重視するが故に逆に、各個人の個性的な独自の思考の存在を重視し、簡単な一致を警戒したいのである。

第三に授業は思考活動である。思考活動とは、自己の中において異質のものが成立し、それが相剋し他を否定しあうことによって新しい立場にたち新しい理解をうる ことである。自己の対象に対する問いかけ（追究活動）は、同時に他の対象に対する問いかけ方への問いかけ（共同活動）となり、そのことによって、自己の問いかけ方自体を問いかけるにいたる。自己に問いかけることによって、過去の自己が否定され、未分化な自己が分化して分明になっていくことが思考活動にほかならない。思考活動は追究活動の中に、また共同活動の中に含まれ、それらを成立させるものであり、またそれらの中で成立する。分析視点A—a, bは、このような思考活動が活発に行なわれる場所と、その行きづまり、低滞した場所をみることによって、授業の中における主体の形成の姿を見ようとしたのである。

しかし、個人の思考がそこで飛躍的に発展した場所を見つけることはむずかしい。実際には、熟成し醸成される期間が長く、観念の世界における見えない変化が基盤になって、ある時大きな急激な変化をもたらすからである。

「反抗のしかたを変える」という発想は、行きづまりを打開する歴史の方法であったが、同時に1時間かかった授業の中で熟成され、漸くにしてその時点で授業を展開させた思考活動の転換点でもあった。

## 2. 授業における主体の把握

以上のような活動をしている主体を、授業の中でどのように把握すべきか、授業の展開過程と主体の形成過程に即して、これを動く類型においてとらえることを考えてみよう。

付属小学校研究紀要16集「学習する態度を育てる授業過程 第Ⅱ集」において、子どもたちの態度類型を各教科さまざまな角度からとらえようとしているが、社会科においては、児童の思考操作を、「○関係ある諸条件をふまえて動的な考え方をしようとするか。○事態に即した客観的な考え方をしようとするか。」を二つの視点とし、四つの態度類型、○固定的思考態度、○浮動思考態度、○関係思考態度、○構造的思考態度、を導きだしている。そしてそれぞれの態度のあらわれを更に細かく説明しているが、上の思考操作の視点を、静的—動的、主観的—客観的とすれば、その組合せによって、四類型ができてい

るのである。これは、「R, R, 方式による思考体制の研究」(8)において用いられた、具体的(K)—抽象的(A), 直接的(D)—間接的(I)の二視点による組み合わせによって、四つの思考体制の類型ができているのと類比されるし、またある程度の対応関係にあることがわかるのである。次のように書かれよう。

- 固定的思考態度—静的・主観的……………DA (直接的・抽象的)
- 浮動思考態度—動的・主観的……………DK (直接的・具体的)
- 関係的思考態度—静的・客観的……………IA (間接的・抽象的)
- 構造的思考態度—動的・客観的……………IK (間接的・具体的)

これは、静から動、主観から客観へ動くものであり、主体形成の過程における教師と子どもたちの思考態度をとらえるものとして、後にみるように有効なものといえよう。

ただ分析した授業において、これらの思考類型が、どのように、教師と子どもたちの追究・共同・思考活動の中で変容したかたどることはできない。授業の展開各場面においてあらわれたものとしての考察にとどめざるをえない。第3年度付属小学校の研究は、態度変容授業の指導の要件にまで進んでいるが、わたくしは、子どもと教師の発言や思考や論理を四つの類型において以下考察するにとどめたい。

#### A. 固定的思考態度

授業のはじめ、教師は児童の感想をもとに、「豊かになった」というカードを掲示した。このような表現の背後には、草野君の「西洋のものがはいつてきて、暮しが便利になったし、教育もだんだんと進められてきた。」という歴史に対する彼なりの見解があったのであるが、いったんこれが「豊かになった」と断定的な表現に概括されてしまうと、とたんに、静的—主観的、いわば固定的思考態度と名づけてよいものになってしまうのである。「西洋のものがはいつてきて」という、歴史的な動的な認識もはいつているし、暮らしと、教育についての関係的認識が背後にあるにもかかわらず、一面的になるのである。「スピード性がある」という発言を、「変化のスピードが速い」と感じがいし、「あまりの変わりように戸惑った」というのに結びつけていくのも、教師による一面の抽象固定化であり、児童の発言の教師の意図への直接的な結合がみられるのである。

しかし、個々の発言を固定化しながらも、これを、農民と武士とに区分したカードの掲示は、その個々のものの内容は主観的なものであるとはいえ、教師としては一步関係の把握に近づけることをねらっているのである。

はたして「楽になった」と教師によってあえて固定化された表現に対して反論が開始される。固定的思考態度とは、そのような追究活動を促すために仮想された対立物としてつかわれたものということもできるのである。

#### B. 浮動思考態度

「農民は楽になった」ということをめぐって第2分節、大保君以下9人の発言がみられるが、教師は指名するだけで整理しない。大保君の発言は、「楽になったとはいえない。」という趣旨であったが、他の者は、「楽になった」「楽にならない」と両極端であり、この間を浮動しながら根拠を求めるのである。そこで2回発言している前田君は、はじめは、地租改正で「八公二民から平民と同じになったという事実をもとにして楽になった」というが、関本君の徴兵制度が定められてから地租改正が行なわれたという指摘をうけて、徴兵の不満を「地租改正でまた農民の生活を楽にしようと思ったので…楽になったと

思います」と自説によりながら、根拠を他に求めて動揺しているのである。事実をもとにしてといいながら、年表記載の徴兵制度と地租改正の前後関係だけから政府の善意を想像している点、主観的な判断といわざるをえないのである。

前田君は第7分節、□の中に入力したのは地租改正をさけて兵役であり、そこでは地租改正によって楽になったという考えをひっこめている。自説にこだわりながら他の者の発言に左右され、これを変更している浮動的思考態度といえよう。

### C. 関係的思考態度

指導案の「態度の傾向」をみると、「士族や農民の反抗を単に現象的にとらえようとする」態度、「反抗の原因について単純にわりきろうとする」態度を、「士族や農民の反抗を明治政府やその政策と結びつけてとらえようとする」態度に変えることがねらわれている。一般的にいえば、固定的・浮動的思考態度から、関係的・構造的思考態度への変容である。教師のねらう態度は、具体的には教師の構成する授業の全体像によって構想される。この授業、どのような論理によって授業が構想されているか。時代の変化に対応するしかたを士族と農民にわけた上、それぞれが反乱と一揆という反抗をしたということ、その反抗の原因を、役人の出身地別人数と、徴兵制度及び地租改正の資料によって実証確認させた上、それが新しい軍隊の力でしづめられ、力による反抗のしかたを変えたということで、次時に関係づけて終るという構想であり、かつそのように授業の主流的な動きは展開したのである。

たしかにここには、事実＝資料にもとづいて、仮説を検証しようとする実証的な態度がみられるのであるが、例えば、農民と士族の反乱の理由を別々に、別の資料によって、みていこうとすること、また自由民権的な動きを、力による反抗の失敗の結果としてみる見方など、静的な客観性にとどまっているのではないだろうか。これは授業を1時間の中において、そこで提出された資料にもとづいて完結させようということから生じていること、そこで完結的な仮説―検証をねらっているからだと考える。結局、静的―客観的な、すなわち関係的思考態度にそのねらいが限定されざるをえないのである。

### D. 構造的思考態度

構造的思考態度というのは、最高の社会認識に名づけられたものといえよう。社会を真に歴史的に発展的に見る見方であり、動的客観的というのは、単なる客観性にとどまることなく、むしろ主観と客観の統一されたものであるといった方が良いとも考える。歴史を動いているものとみても単に彼方において動いているものではなく、それに主体的に参加し、対立と矛盾の中において、歴史に自己の生命を賭けること、そこから、可能性を発見し、新しい未来を創造することまでも含めて構造的な思考態度というべきと考える。少くとも安易に歴史をわりきらず、疑問をもって、執拗に歴史の流れにいきさがるものを構造的な思考態度というべきではないかと考える。

この授業の中において、わたくしはCで述べた教師の論理、仮説―検証の枠の中にはいりきれなかったものの中に、構造的思考態度の萌芽を見ることができるのである。それは簡単に6年生の歴史において扱いきれない問題であるかもしれない。教師がそれに説明を与え、子どもがそれを理解する場合、関係的思考態度に転落するものかもしれない。未来に問題をもちつづけ、その主体的追究の中で、除々に拡大深化し構造的になっていくことを期待すべきものかもしれないが、子どもたちの発言や主張の中に、歴史の本質の構造的



な認識, それを与える思考態度につながるものを見ることができるのである。

例えば, 「農民が楽になった」という意見に対し, 大保君が, 「農民にかかる負担は, そのためいろいろなことなどがあまり改正なく, 税にしろ, 地主たちがたくさん農民にそれを要求すれば, 農民がかえって苦しくなり……」と, いろいろなことと漠然としているが, 政府の政策をつき, 地主の存在を問題としていることなど, 明治維新の本質についているものといえよう。

大保君の発言, 第7分節, 「ぼくはまるで違うんですが, 初めは新政府なんです, やはりこの場合には新政府の考え方とか政治についてということを入れるべきだと思います。それは兵役とか地租改正などかいてありますが, その他学制などいろいろあって……」には, 教師や他の児童が, いくつかのものを羅列的にあげていることに対する批判がみられる。「まるで違うんですが」という自己主張を教師は見すごしているのである。「学制などいろいろあって」というのは, 他のものをいろいろ含め, それを総括した一段高いレベルで, 「新政府の考え方とか政治」というものを構造的に考えているのである。

教師は「これ(太陽暦)について, 君の考えを聞きたい」とつづけるが, 大保君は(135)「ぼくはだいたい全部言えるわけです」といい, 教師の(136)「全部三つとも三つとも言える」という問いかえしとは, 論理のすれちがいがみられるのである。大保君にとっては三つが問題ではなく, 三つを含む全体構造が問題なのである。そのあと「一揆というのはただ一つだけでいえるのじゃなくて, 全体的に重なっていくことによって反撥心が出たと思うので……」とつづけているが, 教師は, 他の者を指名し問題は逆もどりにしているのである。

百枝君の(87)発言, 政府に士族が反抗した理由として薩長の倒幕の名分に「農民や町人や商人などに政治の権利を与えるということもあったと思うんですが, それに対して, 明治の新政府はそういう願いをかなえず, 政府だけで政治をやっていったことに対して……」をその場で理解しきれず, 入江君の「自由民権」という発言も無視し, 役人出身地別人数のみに不満の理由をしぼっている所も, 百枝君の, 農民と士族の反抗のつながりに着目した構造的思考, 自由民権も, 士族反乱の失敗のあとにおこってくるのではないこととあわせて, これを静的客観的に整理してしまっていることを感ずるのである。あと平田君の薩長二藩から重い役についた者が出, そのことが四民平等でない, という考えとは異なるのであるが, 教師が, 百枝君のいったことは, そうということかと同一視しているのである。

授業における主体の形成とは, 授業の展開過程の中で出されてくるこれら子どもの可能性をもった発言を, 教師がどこまでその可能性を含めて構造的に把握するかということ, 教師も子どもたち相互も, それを認めあうことによって, それらを自覚的にさらに構造的なものにしていきうるか, どうかにかかっているのである。

- 註 (1) 長崎大学教育学部教育科学研究報告第18号 授業における目標と過程について—授業分析再論(1)—
- (2) 研究紀要第15集 学習する態度を育てる授業過程 第Ⅰ集 昭和44年 長崎大学教育学部付属小学校 p. p. 67~80.
- (3) 研究紀要第16集 学習する態度を育てる授業過程 第Ⅱ集 昭和45年 長崎大学教育学部付属小学校 p. p. 53~68.
- (4) 昭和46年度文部省科学研究費特定研究 長崎大学教育学部教育工学研究業績報告 1971. 11.

p. p. 1~14 八田昭平 教育工学の本質とその利用

- (5) 重松, 上田, 八田編著 続授業分析の理論と実際 1964年 黎明書房, p. p. 544~550
- (6) 名古屋大学教育学部紀要第7巻 授業におけるつまづきと子どもの思考の発展—授業分析試論(1)
- (7) 北海道大学教育学部紀要 第7号 1960年
- (8) 重松鷹泰, 上田薫著 R・R・方式—子どもの思考体制の研究 1965年 黎明書房