

## 小学生の歴史学習と歴史意識の形成・変容に関する 調査研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-05-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山崎, 準二, 紅林, 伸幸, 金子, 淳, 谷口, 成生, 伊東, 巖 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00008425">https://doi.org/10.14945/00008425</a>

## 小学生の歴史学習と歴史意識の形成・変容に関する調査研究

### A Research into the Formation and Transformation of School Children's Historical-Awareness Relative to their History-Learning

山崎 準二・紅林 伸幸\*・金子 淳\*\*・谷口 成生\*\*\*  
伊東 巖\*\*\*\*

Junji YAMAZAKI, Nobuyuki KUREBAYASHI, Jun KANEKO,  
Naruo TANIGUCHI and Iwao ITO

(昭和60年10月11日受理)

#### はじめに

近年、筆者らが実施した調査によれば、小学生にとって一番「よくわからない科目」は意外にも社会科であった。その後の各種調査結果によれば、中学生・高校生にとってもまた社会科はよくわからない科目であるとの意識が強いようである。また、現職の小学校教師にとっても社会科はどう指導していったら良いのか非常に悩む科目の一つであり、教育実習を終えた学生達にたずねても同様の返事がたびたび聞かれる。どうやら指導する教師の側にとっても、社会科は苦手科目の部類に入るようである。しかし他方で、多くの子どもたちが「社会科は、教師によっておもしろくもつまらなくもなる教科である」と思っている事実もある<sup>2)</sup>。

本調査研究は、初めて学校で歴史を学習する小学校6年生の或る一つの学級に入り、彼らが行う歴史学習を一年間通して観察し、その歴史学習の進展に沿って随時彼らの歴史に対するイメージや意識、あるいは彼らの歴史学習に対する意欲や態度といったものを把握し、あわせてそれらの変容状況を把握しようと試みたものである。小学校6年生の歴史学習は、通常週当り3時間行われており、一年間そのすべてにわたって観察することは筆者らの客観的諸条件が許さなかったため、1～2週間に1度ぐらいの間隔で観察し、授業の展開をVTRに録画した。また、調査の実施は、後掲の〈表1〉に明記してあるように調査内容の性格を考慮しながら必要な機会に随時行った。本来、年間を通して録画したVTRの授業記録こそが筆者らにとっては貴重な主たる研究データであるが、今回の報告はそれを十分に活用するまでに至っていない。むしろ、質問紙によって実施した調査結果や子どもたちがまとめた学習ノート<sup>3)</sup>や感想文といったものを主たるデータとして報告する段階に止まっていることを予めお断りしておきたい。

\*静岡大学大学院教育学研究科

\*\*静岡県浜松市立竜祥寺小学校

\*\*\*兵庫県姫路市立城乾小学校

\*\*\*\*静岡県静岡市立久能小学校

(いずれも執筆時点)

表1 伊東学級の1984年度歴史学習の歩み

教材	一授業時間のテーマ	備 考
5月	<一> ① 猿人 / ② 猿人から原人 ③ 原人のくらし ④ 旧人のくらし ⑤ 新人のくらし ⑥ 野尻湖人 / ⑦ 野尻湖人のくらし ⑧ 石器づくり ⑨ 縄文人のくらし / ⑩ 縄文式土器 ⑪ 年表づくり	・第1回A、B、C調査 ・安倍川河原にて試作体験
6月	① 農 業 ② お米とともに生きる登呂の人々 ③、④ 登呂の人々のくらし ⑤ 米作り / ⑥ 登呂のくらし ⑦ 大きな墓 / ⑧ 大きな墓(5~6世紀) ⑨ 身分の差ができた ⑩ 登呂と古墳のまとめ ⑪ 奈良の都 ⑫、⑬ 奈良の大仏 ⑭ 大宝律令 ⑮ 奈良(復習) / ⑯ 奈良のくらし ⑰ 平安時代 / ⑱ 貴族のくらし	・第2回B調査 ・第3回B調査 ・第2回A、C調査
7月	① 農民と国家 ② 武士のはじめ / ③ 平氏と源氏 ④ 鎌倉幕府 ⑤ 承久の交 ⑥ 元と戦う(元寇) / ⑦ 同(竹崎季長) ⑧ 鎌倉幕府ほろびる ⑨ 室町幕府	・第4回B調査 ・第5回B調査
9月	<二> ① 土一揆 / ② 同(山城一揆) ③ 農民は強くなった ④ 駿府を守る城 / ⑤ 持舟城 ⑥ 長篠の戦い / ⑦ 鉄 砲 ⑧ 堺の町 ⑨ 豊田秀吉(検地をやる秀吉) ⑩、⑪ 刀狩り ⑫ 徳川家康(関が原の戦い、江戸幕府) ⑬ 農民のくらし(慶安のお触書き) / ⑭ 同(年貢) ⑮ 農民はどうしたか ⑯ 新田作り ⑰ 光雲寺お墓調べ ⑱ 農具の改良 ⑲ 島原の乱 / ⑳ 百姓一揆 / ㉑ 農民はどこへ ㉒ 江戸の商人 ㉓ 黒船が来る / ㉔ 外国船おいはらえ、幕府を倒せ	・第2回A、C調査 ・第4回B調査 ・第5回B調査
10月	<三> ① 農民と武士 ② 豊田秀吉(検地をやる秀吉) ③ 刀狩り ④ 徳川家康(関が原の戦い、江戸幕府) ⑤ 農民のくらし(慶安のお触書き) / ⑥ 同(年貢) ⑦ 農民はどうしたか ⑧ 新田作り ⑨ 光雲寺お墓調べ ⑩ 農具の改良 ⑪ 島原の乱 / ⑫ 百姓一揆 / ⑬ 農民はどこへ ⑭ 江戸の商人 ⑮ 黒船が来る / ⑯ 外国船おいはらえ、幕府を倒せ	・「持舟城」は、戦国時代駿河国において今川氏、のち武田氏のものとなり、徳川軍と武田軍の合戦の舞台となった城 ・静岡の古地図から「新田」を探す ・「光雲寺」は学校に隣接する寺、そこで墓跡を調べることから、江戸期の新田開発、ききん等々の学習に及んでいく ・教室にイネを持ち込み、「こきはし」「千鶴ごき」作業を体験
11月	<四> ① 明治維新 / ② 文明開化 ③ 官陶製糸工場 ④ 明治新政府 / ⑤ 西南戦争 ⑥ 自由民権 / ⑦ 秩父事件 ⑧ 大日本帝国憲法 ⑨ 日清戦争 / ⑩ 日露戦争 ⑪ このお金は?(野麦峠) ⑫ 第一次世界大戦 ⑬ 米騒ぎ ⑭ 普通選挙 ⑮ 関東大震災 ⑯ 十五年戦争 / ⑰ 日中戦争 ⑱ 太平洋戦争 / ⑲ 神籠の戦い ⑳ 戦争中のくらし ㉑ 広島・長崎(原爆) ㉒ 敗 戦	・第3回A、C調査 ・第6回B調査
12月	<五> ① 戦後の生活 ② 新しい日本 ③ 朝鮮戦争 ④ サンフランシスコ平和条約 ⑤ 映画「予言」 ⑥ 死の灰(第五福竜丸事件)	・第4回A、C調査
1月	<四> ① 明治維新 / ② 文明開化 ③ 官陶製糸工場 ④ 明治新政府 / ⑤ 西南戦争 ⑥ 自由民権 / ⑦ 秩父事件 ⑧ 大日本帝国憲法 ⑨ 日清戦争 / ⑩ 日露戦争 ⑪ このお金は?(野麦峠) ⑫ 第一次世界大戦 ⑬ 米騒ぎ ⑭ 普通選挙 ⑮ 関東大震災 ⑯ 十五年戦争 / ⑰ 日中戦争 ⑱ 太平洋戦争 / ⑲ 神籠の戦い ⑳ 戦争中のくらし ㉑ 広島・長崎(原爆) ㉒ 敗 戦	
2月	<五> ① 戦後の生活 ② 新しい日本 ③ 朝鮮戦争 ④ サンフランシスコ平和条約 ⑤ 映画「予言」 ⑥ 死の灰(第五福竜丸事件)	・第4回A、C調査

(注) A調査=「歴史」イメージ調査、B調査=「時代」イメージ調査、C調査=歴史学習に対する意欲・態度に関する調査(詳しくは、本文Ⅱ、Ⅲを参照のこと)

今回のような試みに対しては、受け入れてくれる学級を探す段階で大きな障害にぶつかり、多くはあきらめざるをえないのが通例であるが、幸いにも伊東巖教諭<sup>4)</sup>の全面的協力を得て実施することができた。研究の手続きや方法論等、多くの不十分さを残しながらも、本報告は現段階での筆者らの試みの一応のまとめとして、調査にあたった山崎、紅林伸幸、金子淳、谷口成生(執筆順)の四名が分担執筆し、全体の調査を山崎が行ったものである。

(山崎準二)

### I 伊東実践の概要とその特徴<sup>4)</sup>

1. 一年間の歴史学習の概要  
 伊東学級の1984年度歴史学習の歩みは、〈表1〉のとおりであった。年度当初の指導計画よりは、やや教材〈二〉及び〈三〉の部分において予定時間数をオーバーし、その分〈四〉及び〈五〉に時間的しわよせを及ぼさざ

るをえなかったようである。伊東は、歴史学習の目標を、「過去を学び、未来を展望し、現在の矛盾を切り開いていく力を育てる」ことにおき、自らの授業の教材を構成する基本視点として、(a) 歴史上の事件や人物のイメージを形成する、(b) 基本的な歴史概念を初歩的に学びとらせ、本質に迫る、(c) 人民の眼をとおして歴史をみる、の3点を挙げている。特に、小学校における歴史学習の狙いとしては、「時代時代の典型的事件や文化遺産をとりあげて、時代のイメージづくりを中心にした」(・点——山崎)と表明している。そこには、中学校では、小学校で学んだ時代のイメージを理論的につなげてほしい、という期待が込められている。では伊東自身は、どのような時代イメージを持っているのか。〈表1〉にみられる事実に基づくならば、この場合の「時代」とは、大きく括って5つの教材単元に相応することになる。今、その点を伊東の指導案等々に窺うならば、おおよそ次のようにまとめることができるであろう。すなわち、「〈一〉大昔のくらし」は、基本的に狩りと採集の時代であり、気の遠くなるような年月を経た停滞の時代である。しかし、その停滞の中に少しずつ生産力が発展してゆき、やがて農業をする時代になって急激な進歩を示す。「〈二〉農業と国家」の時代は、「登呂」と「大仏づくり」という2つのイヴェントによって象徴される時代である。まず農業の時代の幕あけとして「登呂」を把握することによって、農業を開始する苦しみとそれを可能にした人間の技術、人間そのもののすばらしさが感じられる。しかし、それは同時に身分の差を生みだし、天皇を中心とする古代国家の形成へと連なる。「大仏づくり」には、天皇の国の法律、律令によって、口分田では農民が動員され、労働させられるが、その農民たちもやがて荘園へ逃げだしてゆき、律令国家は衰退してゆく。「〈三〉農民と武士」の時代は、特に農民の眼で歴史をみることによって、農民こそ生産力を発展させた本人であり、武士は支配階級で農民に寄生して生活していた。その農民が示した対応として、「一揆」や「新田づくりや農具の改良等々にみられる生産向上への努力」、あるいは「江戸や大阪など都市への流入」がある。「〈四〉新しい世の中」の時代は、明治新政府ができ、政治・社会の諸改革がすすめられるとともに、自由民権運動の動きから国会が開設され、憲法が公布され、急速に近代国家への歩みをはじめ。さらに、日清・日露の戦争へと進むが、それは野麦峠の話に象徴されるように、かよわい娘たち(民衆)の苦しい労働の上に成り立っていたのである。昭和期に入り、十五戦争へと突き進む日本は、広島・長崎への原爆投下によって敗戦を迎える。「〈五〉今の世の中」の時代は、それらの犠牲の上に築かれたものであり、様々な問題を抱えながらも、ともあれ歴史上最も恵まれた生活を営むことができているが、それを根底からおびやかすものがある。核兵器である。この問題に触れないで子ども達を卒業さすわけにはいかないのである。以上のような目標と自らの時代イメージに立脚して展開される伊東の歴史授業はいかなる特徴をもっているのか、この点について次に述べていこう。(山崎準二)

## 2. 伊東実践の特徴

伊東実践は、極めて個人的なものである。それは、歴史の授業を行うにあたって、伊東が小学生段階の子どもたちに託している願い、すなわち、① 断片的知識を身につけることよりも、いきいきとした歴史体験をさせたい、② 歴史の傍観者的な視点ではなく、主体的な視点に立って思考を展開させたい、という願いに基づいて授業を構成した結果として生じてきた特徴である。このような伊東の願いを背景として生み出される授業実践の特徴は、次のような3点にまとめられよう。

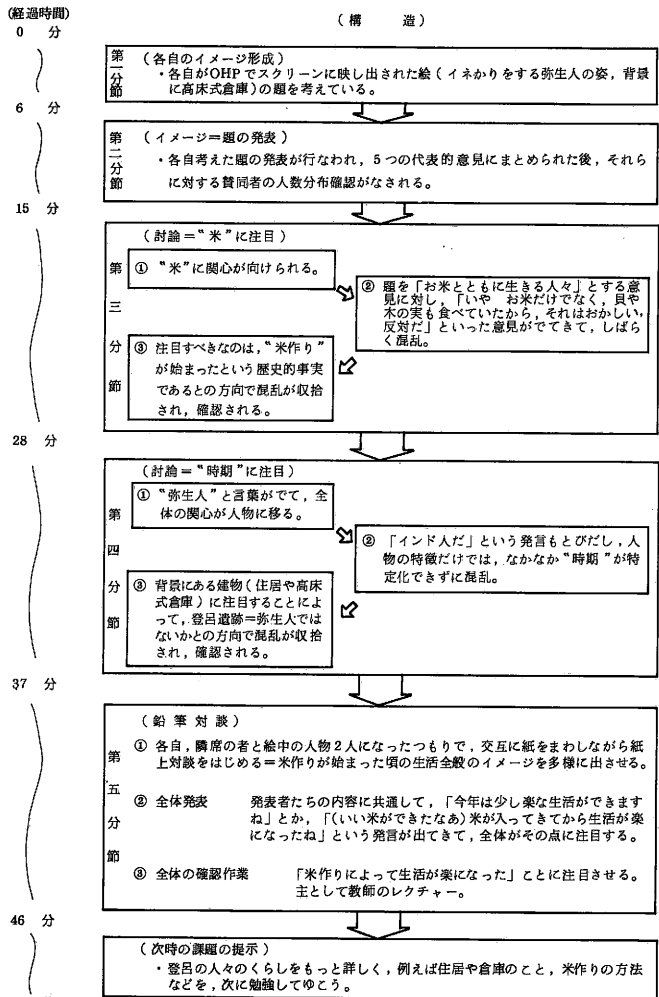
第一に、授業展開の基本はいわゆる仮説実験授業の形式が意識されている点である。つまり、

「仮説——討論——検証」というプロセスを歴史学習の中にも取り入れたいとの発想に基づいている。もっとも、歴史という教科の性質上、検証の段階に実験を組み込むことは不可能であるため、教師の講義（コメント）がその役割を果たしているようである。しかし、伊東の場合、むしろ重視されているのは「仮説——討論」という段階である。伊東が仮説実験授業の形態を用いているのは、一般に味気ない知識の受け売りだけに終始しがちな歴史の学習を、よりいきいきとしたものとして子どもたちに体験させたいという願いからなのであり、子どもの討論を中心として授業の流れを組み立ててゆきたいとの意識が強く働いているからである。授業の中心部分である討論は、子どもたちの自発的な発言によって展開されていく。教師は、あくまで子どもたちの関心が本題から逸れそうになる時に、子どもの思考を授業の流れの本筋に戻すといった役割を果たすのみである。子どもたちは、授業の最初に自分で考えた意見（仮説）に基づいて、それをクラスメートの前で自由に発表し、クラスメートの異なった考えと対決させ、あるいは互いに補いあいながら、自らの考えをより豊かで質

の高いものに練り上げていくように指導されるのである。ところで、討論が仮説に基づいて進められる以上、その討論を中身の濃いものとするためには、各自がたてる仮説が質の高いものであることが求められる。ここに子どもたちが仮説をたてるにあたっての教師の手だてが問題となるが、この点が次の第二の特徴である。

第二に、授業の冒頭には、常にその授業時間のテーマを集約しており、かつ子どもたちの関心を引きつけるような資料が提示されている点である。それは、多くの場合、スライド・OHP・ビデオ・実物等を用い、視覚や触覚に訴える教材提示方法が採られている。これは、「子どもたちは言葉からそのもの（事柄）のイメージを抱くのは苦手であるが、反面、視覚・触覚に訴えるものからつかむ力は非常にすぐれている」という伊東自身の現代っ子把握に基づいた試みであって、そのような方法によっ

表2 授業「登呂の人々の暮らし」の展開構造図



て、子どもたちがより明確なイメージを形成し、各自が自分なりに仮説をたてることができたり、あるいはまた臨場感をもって歴史場面と出会い、その中で主体的な思考を展開できる、といったことなどの実現が期待されているのである。

第三に、「鉛筆対談」と子どもたちに呼ばれている一種の劇化方法がしばしば授業の最終部分に採られている点である。これは、伊東自身の着想に基づくもので、子どもたちを授業で扱われた或る歴史場面の登場人物になりきらせ、その場面で交わされたと思われる会話を創作させ、演じさせるというものである。子どもたち全員が隣席の者と二人一組になり、紙を交互に回わし、全員がその紙上で対話を行った後、教師によって選出された数組が全員の前で演じるのである。伊東は、「第三者的・評論家的な、自分とは関係がないかのような冷たい眼で歴史を観るのではなく、自分があたかもその事件の中に生きていて、喜怒哀楽をともにし、感情を伴った人間として歴史を考えさせるように学習を工夫したい」と述べているが、この「鉛筆対談」もそのような歴史場面と主体的に関わらせるといった手だての一つなのである。それはまた、劇化それ自体の面白さも手伝って、子どもたちに歴史への興味・関心を高めさせる作用も果たしている。このような方法を授業の最終部分に採り入れるということは、討論の中で練り上げられた内容の確認作業を行うという意味と同時に、紙上の「対談」という形をとっていることで、全体討論の中にうまく入り込めなかった子どもも対話者とのやりとりの中で積極的な関わりをもつことになり、全員に次時への意識のつながりをもたせるという意味も含まれている。

さて次に、以上述べてきた伊東実践の特徴が比較的よくあらわれていると思われる授業「登呂の人々の暮らし」(1984年6月13日実施)の展開を分析し、構造化づけることを通して、さらに具体的に論及していきたい。

「登呂の人々の暮らし」の授業展開は、おおよそ〈表2〉のように構造化づけられよう。これによれば、授業全体の大きな流れを見る限りでは、かなり順調に進行しているようでもあるが、それぞれの分節の中に細かく目を向けると必ずしもそれがスムーズに展開していったわけでもないことが窺えよう。特に、討論の2つの分節のそれぞれにおいて、混乱が認められる。これは、討論が子どもの自発的発言によって進行されていくために生じた混乱であり、当然起るべくして起ったものであると言える。しかし、伊東の実践をとらえるために特にここで注目したいのは、そうした混乱の有無やその原因は何かといった点ではなく、むしろその混乱が大きくなるうちに、子どもの思考が教師の働きかけによって授業の本題に巧みに戻されているという点である。伊東学級の歴史の授業は、確かに子どもを主体として、彼らの自発的な発言に基づきながら展開されていくのであるが、それは言うまでもなく、子どもたちの思考の混乱の素早い見極め、混乱を收拾する際の働きかけ・発問等々の巧みさ、といった実践者伊東の指導力量に支えられてのものなのである。

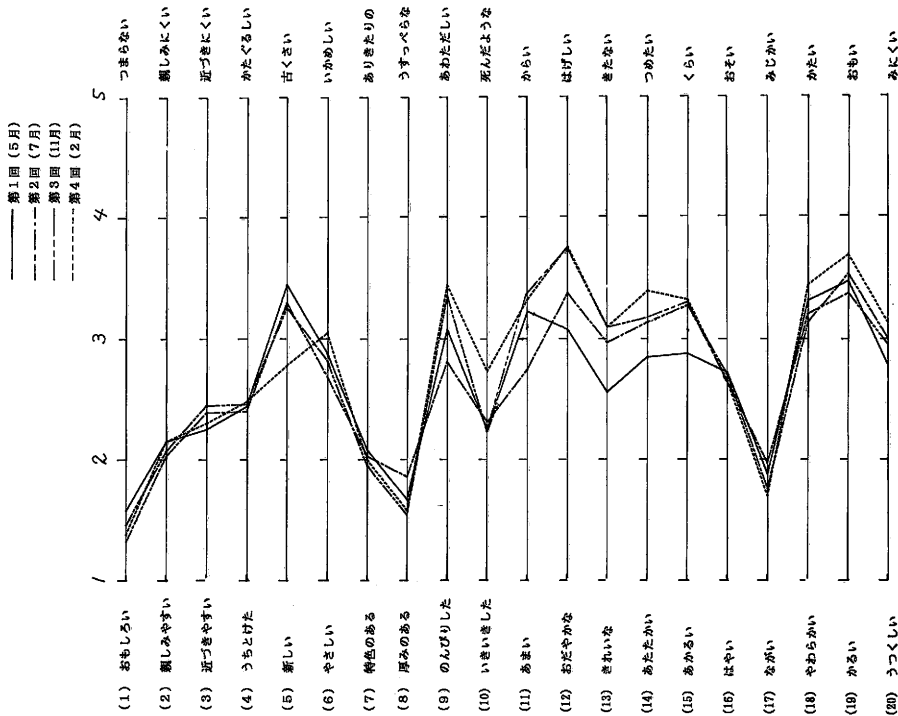
仮説設定(第一、二分節)に約15分があてられているのであるが、ここでは教材提示、イメージ形成(文章化)、発表、意見の分布確認が行われている。教材提示はOHPを用いて一枚の絵を提示するという形で行われた。ここで提示される資料(絵)が、授業のその後の展開を左右することになるため、授業テーマを最もよく集約した最高の資料(絵)を選択することに細心の注意が払われている。仮説設定では、全員が自分の仮説(考え)をしっかりと持つことが重要なため、まず各自が自分の考えをノートに文章化すること、そしてそれらを発表しあい、類似した考えが教師によってカテゴリー化され、学級内におけるそれらの分布状況が全員に確認される。討論(第三、四分節)は、授業の中心部分であり、約22分間にわたって行われている。

表3 「歴史」イメージ調査結果 (平均点表示)

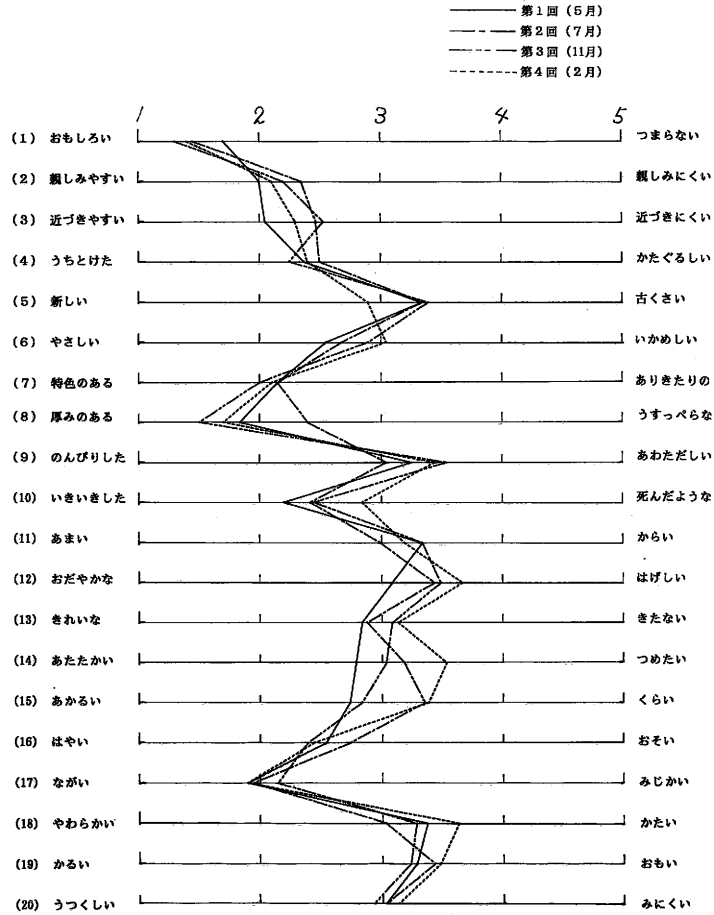
項目	調査回数			第1回(5月)			第2回(7月)			第3回(11月)			第4回(2月)		
	クラス	男子	女子	クラス	男子	女子	クラス	男子	女子	クラス	男子	女子	クラス	男子	女子
(1)おもしろい-----つまらない	1.58	1.70	1.45	1.32	1.45	1.18	1.46	1.30	1.63	1.38	1.40	1.35			
(2)親しみやすい-----親しみにくい	2.15	2.00	2.30	2.00	2.35	1.65	2.07	2.20	1.95	2.15	2.10	2.20			
(3)近づきやすい-----近づきにくい	2.25	2.05	2.45	2.30	2.47	2.12	2.45	2.53	2.37	2.30	2.30	2.30			
(4)うちとけた-----かたぐるしい	2.44	2.37	2.50	2.40	2.50	2.29	2.52	2.25	2.79	2.48	2.40	2.55			
(5)新しい-----古くさい	3.45	3.35	3.55	3.30	3.35	3.24	3.26	3.40	3.11	2.78	2.90	2.65			
(6)やさしい-----いかめしい	2.88	2.55	3.20	2.70	2.68	2.71	2.82	2.90	2.74	3.05	3.05	3.05			
(7)特色のある-----ありきたりの	2.08	2.15	2.00	2.03	2.15	1.88	1.95	2.00	1.89	2.00	2.10	1.90			
(8)厚みのある-----うすっぺらな	1.67	1.84	1.50	1.82	2.40	1.24	1.54	1.50	1.58	1.58	1.70	1.45			
(9)のんびりした-----あわただしい	3.08	3.26	2.90	2.81	3.05	2.53	3.36	3.55	3.16	3.45	3.45	3.45			
(10)いきいきした-----死んだような	2.25	2.20	2.30	2.31	2.42	2.18	2.23	2.45	2.00	2.73	2.85	2.60			
(11)あまい-----からい	3.23	3.35	3.20	2.77	3.00	2.55	3.36	3.35	3.37	3.33	3.20	3.45			
(12)おだやかな-----はげしい	3.08	3.10	3.05	3.38	3.45	3.29	3.75	3.50	4.00	3.77	3.68	3.85			
(13)きれいな-----きたない	2.56	2.85	2.26	2.97	2.89	3.06	3.10	3.10	3.11	3.10	3.15	3.05			
(14)あたたかい-----つめたい	2.78	2.80	2.75	3.14	3.20	3.06	3.18	3.05	3.32	3.40	3.55	3.25			
(15)あかるい-----くらい	2.88	2.75	3.00	3.28	3.37	3.18	3.25	2.85	3.63	3.33	3.40	3.25			
(16)はやい-----おそい	2.72	2.55	2.89	2.70	2.75	2.65	2.64	2.40	2.89	2.65	2.45	2.85			
(17)ながい-----みじかい	1.88	1.90	1.85	1.74	1.95	1.53	1.97	2.15	1.79	1.70	1.90	1.50			
(18)やわらかい-----かたい	3.32	3.39	3.25	3.14	3.05	3.24	3.21	3.30	3.11	3.45	3.65	3.25			
(19)かるい-----おもい	3.48	3.30	3.65	3.54	3.45	3.65	3.29	3.25	3.32	3.70	3.50	3.90			
(20)うつくしい-----みにくい	2.78	3.05	2.50	3.00	3.05	2.94	2.95	2.95	2.95	3.13	3.15	3.10			
回答者人数	40	20	20	37	20	17	39	20	19	40	20	20			

※ 平均点の算出方法 = (各尺度上番号の選択者数×各尺度上番号を換算値とした得点) ÷ 総回答者数

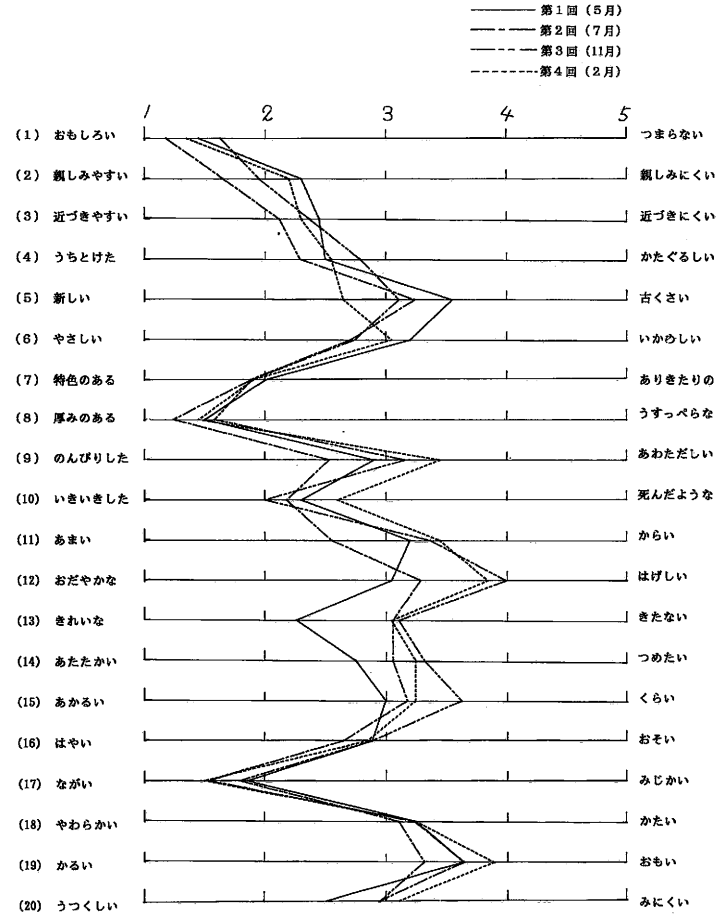
〈グラフ1-(a)〉「歴史」イメージ調査結果 (クラス全体)



〈グラフ1-(b)〉「歴史」イメージ調査結果 (男子)



〈グラフ1-(c)〉「歴史」イメージ調査結果 (女子)





ここでの発言は、ほとんどが子どものものであり、教師は子どもの発言に対して、ほめたり、勇気づけたり、あるいはアイデアを受け入れたり、利用したりといった種類の発言をもっぱら繰り返している。しかし、各々の分節のポイントでは、教師が巧みに働きかけ、子どもの発言を討論の流れの中でまとめていっている。約22分間の長い討論の中で、教師と子どもたちの間で、一問一答式のやりとりがほとんど行われていないことは特筆すべき点であろう。鉛筆対談（第五分節）は、約9分間行われた。この鉛筆対談は、米作りの始まった生活全般のイメージを多様に出させるためのものと考えられ、そうした意味では、授業のまとめ的性格を強く帯びている。しかし、確認の小分節で「米作りによって生活が楽になった」というまとめを行い、さらにそれに基づいて次時の課題の提示（第六分節）をしていることを考えると、次時に向けての子どもたちの関心の喚起という意図が、そこに多分に含まれているといえよう。

以上、伊東実践の概要とその特徴をみてきたのであるが、最後に、そのような実践、特に授業にかかわっているならば、個々の考えの集団による練り上げが生みだされる背景には、伊東の学級経営の努力、自主的で民主的な学習集団の形成にむけた努力といったものが存在していることも忘れてはならないであろう。（しかし、この点にまでの詳しい論及は本報告の域を越えるので行わなかった。）

（紅林伸幸）

## II 歴史学習と歴史イメージの形成・変容<sup>6)</sup>

### 1. 「歴史」イメージの調査結果

「歴史」という言葉からイメージする内容を、一つは〈表3〉・〈グラフ1—(a), (b), (c)〉にみられるような20項目のそれぞれに5段階尺度法で回答してもらう調査、二つは〈表4〉に整理されているように「歴史」という言葉から即座に連想する語句を3つまで挙げてもらう調査、この2つの調査を通じて把握しようとした。調査は、前掲の〈表1〉の中に明記したように、歴史学習の進行に沿って4回に渡って追跡的に実施され、それによってイメージする内容上の変化を捉え、考察しようとしたものである。まず、これらの調査結果から分析してゆこう。

〈グラフ1—(a)〉は、試みに、回答用の尺度上番号をそのまま換算値とし、クラス全体(40名)の平均点を算出し、尺度上にプロットしてみたものである。〈グラフ1—(b)〉はそれの男子20名の場合、〈グラフ1—(c)〉はそれの女子20名の場合をあらわしている。項目の設定の仕方から、一応点数が低いほど(つまり尺度の左側になるほど)イメージがブライツ(bright)傾向にあり、点数が高いほど(つまり尺度の右側になるほど)イメージがダーク(dark)傾向にあると仮称することにして以下の特徴記述を進めてゆきたい。しかし、それはよし悪しの価値判断を含ませた仮称ではないことを予めお断りしておきたい。4回の調査を通してのクラス全体の大まかな傾向としては、強いブライツ傾向にある項目として、「(1)おもしろい」・「(8)厚みのある」・「(17)ながい」の3項目が認められる。逆に、強いダーク傾向を示した項目はないものの、相対的にややダーク傾向にある項目として、「(5)—古くさい」・「(12)—はげしい」・「(10)—かたい」・「(19)—おもしろい」の4項目が認められる。この点では男女ともほぼ同様の傾向にあるが、但し若干女子の方が第(1), (8), (17)項目のブライツ傾向に男子に比べ強さが認められよう。第(1)項目の「(1)おもしろい」というブライツ傾向は諸々の調査結果を鑑みるとやや予想外な結果ではあるが、全体としてこれらの結果は、そのまま現在の小学校6年生の素朴な歴史意識を窺わせるものではないだろうか。次に、4回の調査による傾向の変化といった点に目を移してみると、以下のような3つの特徴が把握できるように思われる。すなわち、その一つは、第(2)~(4)

項目における変化の様子が男女間で対照的であるという点である。同項において、男子の場合、第1回目の調査では女子よりもブライต์傾向であったものが、第2回目の調査ではダーク側に移動している。逆に女子の場合、第2回目の調査では第1回目調査時の男子の値よりもさらにブライต์側に移動していることがわかる。第1, 2回の調査の間におかれた教材「猿人から古代国家の成立ごろまで」の学習が、歴史学習以前の段階と比べ、女子には「歴史」というものをより「親しみやすい」、「近づきやすい」、「うちとけた」ものと感じさせる結果を、男子の場合はその逆の結果をもたらしたと推測される。また第(4)項目の第3回目調査結果に着目すると、教材「奈良時代から江戸時代ごろまで」の学習が、「歴史」というものを女子には再び「かたがるしい」ものへと、逆に男子には「うちとけた」ものへとそれぞれ感じ方を変化させていったと推測される。特徴の二つは、第(5)項目にみられる変化についてである。すなわち、男女とも(特に女子の場合は)一年間の歴史学習全体を通して、「歴史」というものが「古くさい」ものでなく「新しいもの」であるとの感じ方を強くしていることがわかる。このような結果が、「歴史」というものがただ単に古くさい過去の諸々の出来事集積であって「歴史学習」はそれらを学ぶものであるという意識から、そうではなく現在の自分たちの生活に連なる新鮮な何事かを与えてくれるものであるという意識への変化を示している、と考えるならば、そのような変化をもたらしたものが前述したような伊東実践の特徴の中にあると判断することができよう。特徴の三つは、第(2)～(5)項目にみられる変化についてである。すなわち、第1回目の調査時(歴史学習に入る以前の段階)に比べ、最終的にはかなりのダーク傾向を示す結果となっていることがわかる。特に女子の場合、第1, 2, 3回目の調査結果におけるダーク傾向への移動幅(第4回目は第3回目よりややブライต์傾向にもどっているが)は大きく、歴史現実をリアルに

表4 「歴史」という言葉から連想される語句

語句		調査回数			
		第1回 (5月)	第2回 (7月)	第3回 (11月)	第4回 (2月)
(1)	れきし	3	0	0	0
	時間(代)・長い	6	5	3	12
	昔・古い	28	15	10	6
	現在	6	0	0	1
	未来	2	0	0	1
	その他(進歩) (長いようで短い)	0	0	0	2
		0	0	0	1
	小計	45	20	13	23
(2)	原始時代	20	23	1	11
	奈良時代(奈良の大仏)	0	5	0	1
	戦国時代	0	0	1	2
	江戸時代(時代げき)	6	4	1	1
	将軍・幕府	0	0	9	1
	城	0	0	5	0
	武士	0	0	14	3
	農民	0	0	10	0
	武士や農民	0	0	2	0
	身分の差	0	3	2	4
	一き	0	0	3	1
	よろい・刀・矢	0	0	9	0
	鉄ぼう	0	0	5	0
	戦争・戦い	6	7	13	29
	原爆	0	0	0	7
	歴史上のえらい人物	16	11	7	3
	平和	0	0	0	2
死	0	0	0	2	
その他	0	2	3	4	
	小計	48	55	85	71
(3)	むずかしそう・ふくざつ	5	3	0	2
	みにくい・ざんこく	2	1	1	0
	おそろしい・こわい	0	0	0	3
	つらい・くるしい	0	8	2	5
	はげしい・きびしい	0	1	1	2
	たのしそう・おもしろそう	2	1	2	0
	その他	1	4	1	0
	小計	10	17	7	12
(4)	その他	11	11	7	8
(5)	未回答分	6	17	8	6
	総集計	120	120	120	120

学習してくることによって、「歴史」というものにおける「はげしさ」、「きたなさ」、「つめたさ」、「くらさ」という側面が強く印象に残ったのではないと思われる。身分差、抑圧、戦争、そして核問題といった事柄を重要テーマとして取り扱わざるをえない歴史学習後半（近現代史）においては、必然的な結果の一つであるともいえよう。

さて、前掲の〈表4〉は、「歴史」という言葉から連想される語句を3つまで挙げてもらった結果の整理である。多様に提出された語句を試みに、〔1〕時間に関する語句群、〔2〕歴史的象に関する語句群、〔3〕歴史（学習）の評価に関する語句群、という3つのグループに分けて整理してみたが、そこからでもいくつかの特徴が窺われる。まず第一は、〔1〕群に含まれるものが歴史学習の進展とともに数少なくなっている点である。特にこの群に属する語句の大多数を占める「昔」とか「古い」などといった語句の減少は、〈グラフ1—(a)〉でみたように「歴史」イメージが「新しい」という側に移動していることに符号しているし、あるいはまた「長い」という語句などが最後の調査時に増加しているのも、〈グラフ1—(a)〉の第(17)項目の変化にほぼ符合している。第二は、〔II〕群に含まれる語句については、調査時点直前段階における学習内容に関する語句が各回調査に強く現われてきているという点である。第1、2回調査時における「原始時代に関する語句」（例えば、猿人、原始人、きょうりゅう、たて穴式住居、石器等々）の多さ（これらは第4回調査時においても再び多く指摘されており、学習時におけるその印象深さが窺われる——この点は後述第IV章でも論及する）、第3回調査時における「武士」や「農民」といった語句の多さ、第4回調査時における「戦争・争い」や「原爆」といった語句の多さ等々が、そのことを象徴している。第三は、にもかかわらず、「江戸時代・時代げき」とか「歴史上のえらい人・人物」（例えば、天皇・聖徳太子・家康・信長など）といった歴史学習に入る以前に多く指摘されていた語句は、歴史学習が進んでゆくにつれて次第にその数を減らしていつているという点である。これらの語句はあまり具体的内容とは結びつかないままにいわゆる「歴史用語」として記憶されていたため、学習の進展とともにより具体性・個性をもった語句にとってかわられていったと推測することができよう。（山崎準二）

## 2. 「時代」イメージの調査結果

前章Iで述べたように、伊東の歴史授業実践においては、歴史全体を次のような5つの教材に大別して指導が行われている。すなわち、〈一〉大昔のくらし——原始時代とよばれる時期で、区分の目安としては、狩りと採集を主な生産手段とした時代、〈二〉農業と国家——農業のはじまりから武士の登場以前までという時代、〈三〉農民と武士——武士の登場から明治維新までという時代、〈四〉新しい世の中——明治維新から大正期を経て、昭和の敗戦までといういわゆる戦前時代、〈五〉今の世の中——いわゆる戦後時代。調査は、時間的制約等々のため、〈一〉、〈二〉、〈三〉の3つを対象とし、それぞれ「大昔の人々のくらし」、「登呂の人々のくらし」、「農民と武士の時代」として取り扱い、実施した。それぞれの「時代」ごとに、その「時代」の学習前と学習後に質問紙を配布し、両者の比較を通して「時代」イメージの変化を把握しようと試みたのである。

調査の内容は、尺度法による調査（以下B—1調査と呼ぶ）とイラストによる調査（以下B—2調査と呼ぶ）の2種類を用意した。B—1調査——それぞれの「時代」に関して、子どもたちがどのようなイメージを抱いているのかを、それぞれの「時代」の学習前と学習後に、豊かさ、楽しさ、にぎやかさ等々の10の観点から五段階尺度で回答してもらい（〈グラフ2〉を参照のこと）、前後の変化結果を考察した。B—2調査——それぞれの「時代」に関して、子ども

〈グラフ2〉「時代」イメージ調査結果（クラス全体の平均点表示）

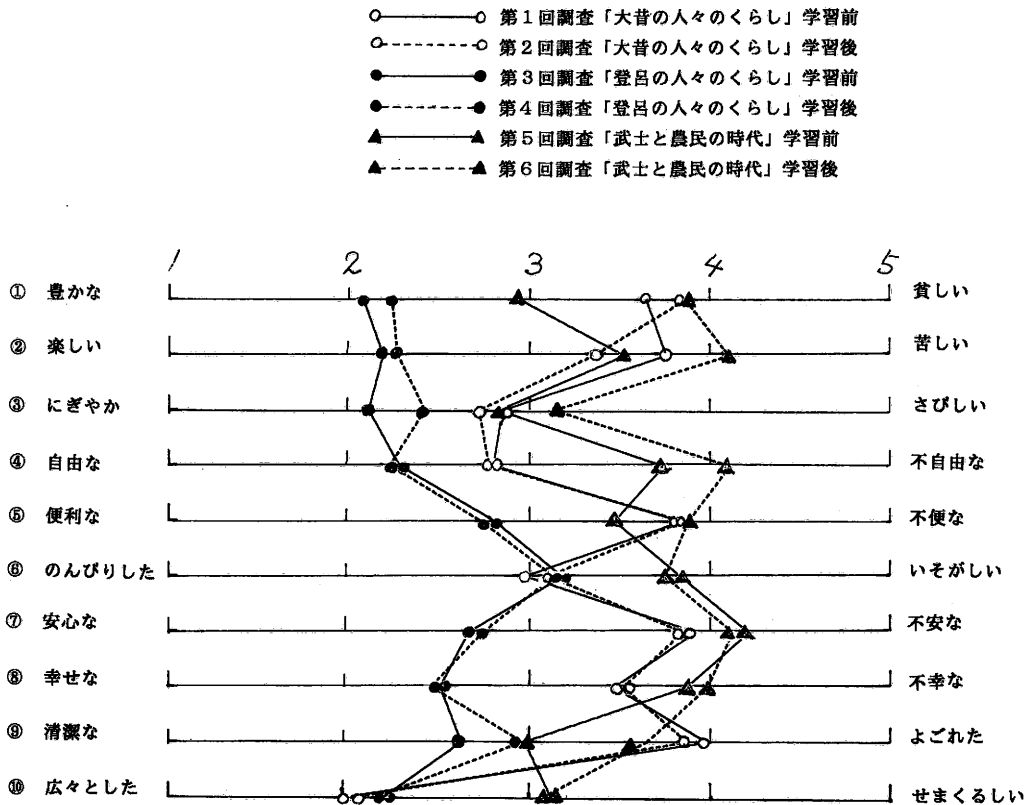


表5 「時代」イメージ調査結果（平均点表示）

項目	調査回数	第1回		第2回			第3回			第4回			第5回			第6回			
		[大昔の人々]学習前		[大昔の人々]学習後			[登呂の人々]学習前			[登呂の人々]学習後			[武士と農民]学習前			[武士と農民]学習後			
		クラス	男子	女子	クラス	男子	女子	クラス	男子	女子	クラス	男子	女子	クラス	男子	女子	クラス	男子	女子
(1) 豊かな	貧しい	3.65	3.90	3.40	3.86	4.28	3.44	2.08	2.06	2.11	2.24	2.35	2.12	2.95	2.85	3.05	3.87	3.80	3.94
(2) 楽しい	苦しい	3.76	3.72	3.80	3.36	3.33	3.39	2.19	1.94	2.44	2.27	2.20	2.35	3.58	3.55	3.60	4.11	4.05	4.17
(3) にぎやかな	さびしい	2.85	2.79	2.90	2.72	2.89	2.56	2.11	2.17	2.06	2.42	2.42	2.41	2.83	2.90	2.75	3.14	3.30	2.94
(4) 自由な	不自由な	2.80	2.90	2.70	2.78	2.89	2.67	2.28	2.33	2.22	2.23	2.10	2.35	3.75	3.90	3.60	4.12	4.05	4.33
(5) 便利な	不便な	3.85	4.05	3.65	3.86	4.27	3.44	2.81	3.06	2.56	2.73	2.80	2.65	3.48	3.65	3.30	3.89	4.00	3.78
(6) のんびりした	いそがしい	2.98	3.15	2.80	3.11	3.06	3.17	3.19	3.22	3.17	3.14	3.15	3.12	3.85	3.70	4.00	3.76	3.85	3.67
(7) 安心な	不安な	3.93	3.85	4.00	3.86	4.06	3.67	2.67	2.50	2.83	2.75	2.95	2.53	4.23	4.25	4.20	4.14	3.90	4.39
(8) 幸せな	不幸な	3.48	3.45	3.50	3.53	3.88	3.17	2.51	2.35	2.67	2.46	2.45	2.47	3.88	3.95	3.80	4.00	4.11	3.89
(9) 清潔な	よごれた	4.00	4.15	3.85	3.89	4.06	3.72	2.63	2.65	2.61	2.97	2.90	3.06	2.98	3.05	2.90	3.66	3.75	3.56
(10) 広々とした	せまくなるしい	2.00	1.75	2.25	2.06	2.06	2.06	2.20	2.24	2.17	2.16	1.95	2.41	3.13	3.05	3.20	3.09	3.40	2.78
回答者人数		40	20	20	36	18	18	36	18	18	37	20	17	40	20	20	38	20	18

※ 平均点の算出方法 = (各尺度上番号の選択者数 × 各尺度上番号を換算値とした得点) ÷ 総回答者数

たちが抱いているイメージを、イラスト（絵や図）を使って視覚的に表現させ、それを補足する意味でその内容を文章で説明してもらい、題もつけてもらった。それら表現されたイラスト・題・説明文の、学習前後の変化結果を考察した。

#### 〔B-1 調査結果の考察〕

前掲した〈グラフ2〉は、「大昔の人々の暮らし」、「登呂の人々の暮らし」、「農民と武士の時代」の3つの「時代」についての調査結果を、それらの学習前後の結果も合わせて、前節のA調査結果と同様の方法で同一図上に表わしたものである。グラフ化したのはクラス全体の結果のみであるが、男女別の結果等は〈表5〉に整理してある。

3つの「時代」イメージを比較してみると、全体として「農民と武士の時代」が最もダーク傾向に、「登呂の人々の暮らし」が最もブライツ傾向に、「大昔の人々の暮らし」はその中間にそれぞれ位置していることがわかる。このような結果は、学習内容の点において、「農民と武士の時代」では身分差の発生・拡大という事柄が、「登呂の人々の暮らし」では狩りや採集の時期から米作りが始まり定着生活へ移行した時期にあたるという事柄が、それぞれ中心テーマとして扱われていたことに基本的に起因するのではないかと思われる。また、「大昔の人々の暮らし」の結果において、「(5)―不便な」と「(9)―よごれた」の2項目が相対的に強いダーク傾向にあり、「(10)広々とした―」の項目が相対的に強いブライツ傾向にあることもわかる。この結果は、ナウマン象狩りに象徴されるような、大地での狩りや採集の生活をイメージしてのものであろう。学習前後の変化に着目して、三つの「時代」を個別にみてみよう。「大昔の人々の暮らし」の場合は、第(3)～(10)の7項目はほとんど変化を示さず、全体として学習前後の変化はかなり小さいといえる。あえて男女の違いという点について述べるとするならば、男子はダーク傾向への変化が強く、女子はブライツ傾向への変化がやや認められよう。「登呂の人々の暮らし」の場合も、第(4)～(8)、(10)の6項目がほとんど変化を示しておらず、全体として学習前後の変化は小さいものとなっている。変化の見られた4つの項目は一様にダーク傾向への変化を、つまり学習前と比べ「貧しい」・「苦しい」・「さびしい」・「よごれた」といったイメージが強くなったことがわかる。男女の違いといった点では、第(2)、(4)、(5)、(7)、(8)、(10)の6項目において、男子の場合はダーク傾向へ変化、女子の場合はブライツ傾向へ変化するという逆の結果になっていることが認められよう。三者の「時代」の中で一番大きな変化を認めることができる「農民と武士の時代」の場合、全体としてダーク傾向への変化が強いといえる。学習内容が農民の視点から歴史を観るといった点の一つの重要な力点がおかれることによって学習以前よりさらにダーク傾向が強まったものと考えられる。男女間での変化の傾向に違いはあまりみられない。

#### 〔B-2 調査結果の考察〕

右掲した〈表6〉は、イラスト・題・説明文から、子どもの視点・立場（子どもの教材＝「時代」に対するイメージの中核となり、イメージ想起の出発点となっているもの）を見出し、その学習前後による変化を整理したものである。以下、三つの「時代」についてそれぞれ考察してゆこう。

まず「大昔の人々の暮らし」の場合であるが、子どものイメージ想起の視点として、食物（狩りと採集）と住まい（暮らし）の2つが考えられている。学習前は、洞窟や堅穴式住居に獣皮をまとった原始人、といったイラストが比較的多いが、学習後は圧倒的にナウマン象（あるいは他の動物）狩りのイラストが多くなる。学習前においては、7名（集団で狩りが3名、一人で狩りが4名）であったのが、学習後になると19名（同16名、同3名）と急増し、しかも集

表6 「時代」イメージのイラスト調査結果一覧

男	「大昔の人々の暮らし」		「登呂の人々の暮らし」		「武士と農民の時代」	
	学習前	学習後	学習前	学習後	学習前	学習後
A	いのしし狩り(一人)	→サーベルタイガー狩り(一人)	畑仕事	→畑仕事	農民をいじめにきた武士	→畑仕事の農民
B	畑仕事、竪穴住居	→ほら穴の生活	稲かり(石包丁)	→稲かり(石包丁)	年貢のとりたて	→戦国大名の戦い
C	野ブタ?狩り(一人)	→サーベルタイガー狩り(集団)	米を料理している人	→稲かり(石包丁)	切り捨てられる農民	→一揆
D	マンモス狩り(集団)	→いのしし狩り(一人)	狩りからの帰宅	→稲かり	武士と刀	→武士と農民・服装の比較
E	竪穴住居と原始人	→もやしつづける火	米と倉庫	→衣・食・住の様子	合戦	→武士と農民・服装や家の比較
F	たいせつな火	→マンモス狩り(集団)	稲かり(石包丁)	→田植え	武士と土下座する農民	→武士と農民・食事の比較
G	ほら穴住居の様子	→ナウマン象狩り(集団)	稲かり(石包丁)	→家づくり	武士と農民・服装や家の比較	→刀狩り
H	家のつくりの昔と今	→人とマンモスとの決闘	高床式倉庫のねずみがえし	→高床式倉庫のねずみがえし	刀	→刀狩り
I	竪穴住居と生活道具	→ナウマン象狩り(集団)	稲かり(石包丁)	→水田づくり	いばる武士	→一揆をおこす農民
J	どうしつの中の生活	→外の家での生活	稲かり(石包丁)	→竪穴住居と高床式倉庫	武士のたたかい	→武士と農民・かたなとくわ
K	竪穴住居と原始人	→弓矢での野鳥狩り(集団)	稲と魚とり	→稲かり(石包丁)	働かされる農民	→なぐられる農民
L	竪穴住居の生活	→獲物収穫の祝い	稲かり	→家づくり	武士と土下座する農民	→働く農民と監督する武士
M						
N	獲物収穫の祝い	→猿人	稲かり(石包丁)	→稲かり(石包丁)	大名行列と土下座する農民	→大名行列と土下座する農民
O	マンモス狩り(集団)	→マンモス狩り(集団)	竪穴住居と高床式倉庫	→稲かり	合戦(弓)	→長しへの戦い(鉄砲)
P					身分の差(うちくび)	→検地と農民
Q	恐竜とのたたかい	→いのししとのたたかい	土器づくり	→田んぼづくり	年貢のとりたて	→土一揆
R	住居の変化図	→ヒトの変化図	竪穴式のような住居	→田植え・狩り・火おこし	働く農民と監督する武士	→働く農民(くるしい)
S	いのしし狩り(一人)	→ナウマン象狩り(集団)	稲かり(石包丁)	→だっこく	武士と土下座する農民	→大名行列と土下座する農民
T	はにわ作り	→マンモス狩り(集団)	稲かり(石包丁)	→稲かり(石包丁)	武士と田づくりの農民	→刀狩り

小学生の歴史学習と歴史意識の形成・変容に関する調査研究

女	「大昔の人々の暮らし」		「登呂の人々の暮らし」		「武士と農民の時代」	
	学習前	学習後	学習前	学習後	学習前	学習後
a	火おこしと竪穴住居	→ナウマン象狩り(集団)	たねまき	→竪穴住居	年貢のとりたて	→刀狩り
b					農民に命令する武士	→武士と農民・服装の比較
c	竪穴住居と原始人	→竪穴住居(あたたかくなった)	竪穴住居と高床式倉庫	→高床式倉庫のねずみがえし	農民に命令する武士	→刀狩り
d	竪穴住居と原始人	→ナウマン象狩り(集団)	稲かり(石包丁)と倉庫	→稲かり(石包丁)と倉庫	馬上の武士	→刀狩り
e	竪穴住居と原始人	→ナウマン象狩り(集団)	稲かり(石包丁)	→稲かり(石包丁)	戦う武士	→一揆
f	竪穴住居	→竪穴住居の部落	竪穴住居と高床式倉庫	→竪穴住居	刀とはかま	→刀とくわ・かま
g	稲かり(石包丁)	→高床式倉庫	稲かり(石包丁)	→米を料理している人	武士のよろい	→畑仕事の農民
h	子どもをおそう象	→いのしし狩り(一人)	畑仕事	→稲かり(石包丁)	戦にいく武士	→年貢のとりたてをする武士
i	マンモス狩り(集団)	→木の実を料理している人	稲かり(石包丁)	→たねまき	武士	→刀狩り
j	竪穴住居	→子どもの留守番(父親は狩り)			働く農民と監督する武士	→刀狩り
k	竪穴住居と原始人	→竪穴住居と原始人(火の使用)	高床式倉庫のねずみがえし	→竪穴住居	武士と服装と刀	→武士と農民・身分の差
l	火おこしと獲物とり	→集団生活	高床式の家の部落	→竪穴住居の部落	合戦	→武士と農民の比較
m						
n	マンモス狩り(一人)	→ナウマン象狩り(集団)			武士と土下座する農民	→年貢のとりたて
o	生活の諸道具	→ナウマン象狩り(集団)	稲かり(石包丁)	→田植え	武士と農民・服装の比較	→武士と農民・食事の比較
p	竪穴住居	→マンモス狩り(集団)	米づくり	→米と高床式倉庫	武士と農民・道具の比較	→武士と農民・くらしの比較
q	竪穴住居	→ナウマン象狩り(集団)	米と高床式倉庫	→米づくりの道具類	武士と農民の差	→年貢のとりたての武士
r	竪穴住居と原始人	→集団生活と火	稲かり(石包丁)	→稲かり(石包丁)	武士どうしの争い	→刀狩り
s	ほら穴生活	→ナウマン象狩り(集団)	稲かり(石包丁)	→米づくりと狩りの人々	武士の家	→畑仕事の農民
t	畑(ゆたかな生活)	→米づくり	米と人	→稲かり(かま)	武士の豊かなくらし	→刀狩り

※空欄は、調査未実施ないしは未回答の場合である。

団による狩りという構図が大勢を占めるようになってきている。この点に関連しては、学習後、住まい（暮らし）の様子を描いた者にあっても、集団単位で生活している構図や火の重要性を説いた構図となっていることも一つの特徴である。次に「登呂の人々の暮らし」においては、子どものイメージ想起の視点が「稲かり、ないしは米づくり」といった事柄に集中していることがわかる。イネかりの構図においては“石包丁”が、高床式倉庫の構図においては“ねずみがえし”が自覚化されて描かれているなど、具体性をもったものとなっているのが特徴である。この「稲かり、ないしは米づくり」に関連した事柄のイラストは、学習前 28 名、学習後 26 名であり、その数において変化はあまりみられない。すでに歴史学習に入る以前に、ほとんどの子どもたちが登呂遺跡になんらかの機会で見学に行っており、「登呂の人々の暮らし」の様子は具体性をもって認識されていたことが推測される。最後の「農民と武士の時代」の場合は、学習前後において特記すべき変化がみられる。すなわち、農民の姿に視点をすえたイメージ想起が学習後増加しているという変化の特徴である。学習前、農民の生活を描いた構図は 17 名（土下座している姿 5 名、年貢をとりたてられている姿 3 名、働かされている姿 4 名、武士の豊かさと比較した農民の貧しい姿 3 名、その他 2 名）、武士の生活を描いた構図は 20 名（生活の様子 12 名、合戦の様子 8 名）であったのが、学習後は農民の生活を描いた構図が増え、武士の生活を描いた構図は合戦の図がわずかに 2 名と減っている。しかも重要な点は、農民の生活を描いた構図においても、その内訳をみると武士と農民の明確な区別を成した契機である“刀狩り”が 10 名、“一揆”の様子を描いたのが 4 名登場している。これらは学習前には全くなかった構図である。このような結果は、伊東のこの時代に寄せるイメージ、すなわち武士により封建制が確立し、農民は武士の支配のもとで、その支配と戦いながら生活しているといったイメージが、指導に、そして子どもたちに反映されたものとみることができよう。（金子 淳）

### III 歴史学習と学習意欲・態度の形成・変容

本章では、子どもが歴史学習に対して、意欲が高まる要因は何か、楽しく学習でき、学習が好きになる要因は何か、といった問題意識の下に実施した調査の結果を、授業との関わりにおいて考察してゆきたい。このような課題は、歴史意識の形成・変容といった問題へアプローチする上で、その基盤を明らかにすることになると考えたからである。

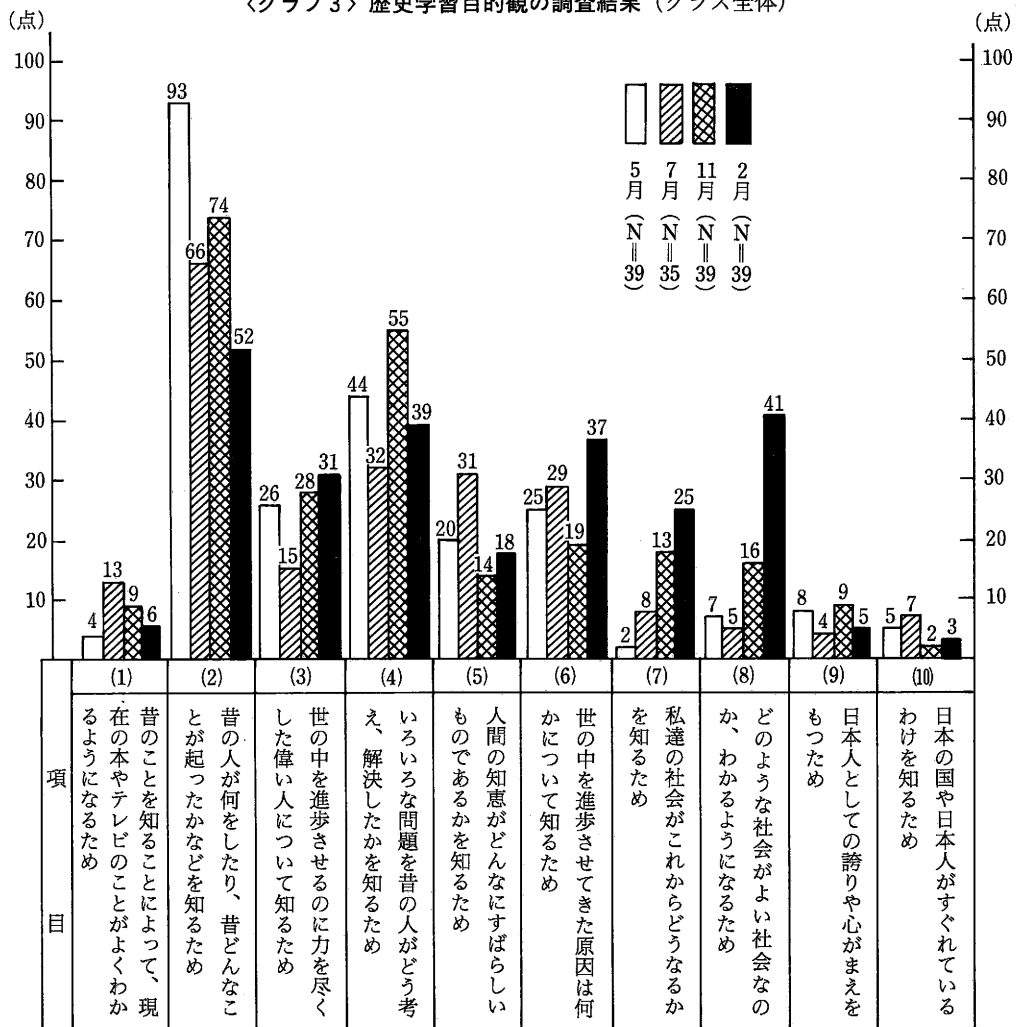
調査は質問紙法によって、(前掲〈表 1〉に明記しておいたように) 歴史学習の進展を考慮しながら 5 月、7 月、11 月、2 月の全 4 回にわたって実施した。その中から、以下では歴史学習の目的観に関する質問と、歴史学習に対する意欲・態度に関する質問との 2 つを特に取り上げて論及していきたい。前者では、子どもが一年間を通じてどういう学習目的を自分なりに見出ししていくのかを探ろうとした。後者では、歴史学習に対する意欲や態度の変容傾向を、理由をたずねた自由記述の内容分析をも手がかりとしながら探ろうとした。このような回答結果には極めて多様な諸要因が関連し影響してくるのは当然のことであり、またげんに今回得た回答結果もそのことを窺わせる内容であった。以下では、年間を通じて調査対象学級に適宜入り、歴史授業をみてきた観察者の立場から回答結果を考察し、その特徴点などを把握してゆきたい。

#### 1. 歴史学習の目的観に関する調査結果の考察

次掲した〈グラフ 3〉は、結果を整理したものである。回答は、図中に明示されているような 10 の選択項目から、「なぜ歴史の学習をするのだと思うか、自分の気持ちに一番近いもの、二番目に近いもの、三番目に近いもの」をそれぞれ一つずつ選ばせるようにした。尚、グラフ

化にあたって、第1位に3点、第2位に2点、第3位に1点とそれぞれ換算点を与え、各項目とも合計点を表わすようにした。7月調査の回答者数が他の調査時より若干少ないという考察上の制約があるが、〈グラフ3〉からはおおよそ次のような傾向が読みとれよう。その一つは、各調査時を通して、(2)、(4)という項目が高い数値を得ているのに対して、逆に(1)、(9)、(10)の各項目は低い数値に止まっていることである。「(2)昔の人が何をしたり、昔どんなことがあったかなどを知るため」とか「(4)いろいろな問題を昔の人がどう考え、解決したかを知るため」とかは、歴史学習の目的としては、一般的かつ包括的な意味あいの強いものであるためといえようか。また「(1)昔の事を知ることによって、現在の本やテレビのことがよりよくわかるようになるため」、「(9)日本人としての誇りや心がまえをもつため」、「(10)日本の国や日本人がすぐれているわけを知るため」という項目が各調査時を通して低いのは、それらが学習内容とも、授業者

〈グラフ3〉 歴史学習目的観の調査結果 (クラス全体)



※得点の算出方法 = {(第1位の選択数) × 3点} + {(第2位の選択数) × 2点} + {(第3位の選択数) × 1点}



のねらいともかけ離れていたためではないだろうか。その二つは、(3)、(7)、(8)の各項目が、7月→11月→2月と次第にその支持数値を高くしてきていることである。「(3)世の中を進歩させるのに力を尽くした偉い人について知るため」は、学習が進行するにつれて歴史上の著名な人物が登場してくることに影響されていると考えられる。また「(7)私達の社会がこれからどうなるかを知るため」や「(8)どのような社会がよい社会なのかわかるようになるため」は、「大昔の人々の暮らし」において人々の生活上の知恵とか工夫といったものが学習され、さらに米作り、国家の起り、戦い、身分制・封建制の確立、そして戦争といった学習内容が取り扱われることによって、次第に社会やその発展の様子などへと子どもの関心・認識が高まっていったからであろう。このような子どもたち自身が自分たちの将来を見通す上での目的をもった歴史学習観であるといえる第(7)、(8)項目の支持数値の増加とともに、第(2)項目のように歴史的知識の獲得といった性格の強い項目の支持数値が相対的比重を下げているのも看過できない点であろう。その他、各回調査時の差異に着目すると、7月時で伸びているのは、「(5)人間の知恵がどんなにすばらしいものであるかを知るため」と「(6)世の中を進歩させてきた原因は何かについて知るため」の2項目が目につく。これは、「大昔の人々の暮らし」で、生きていくための人々の暮らしの知恵や米づくりによる社会の進歩などを学んだためといえようか。また11月時で伸びているのは第(2)、(4)項目の2つが目につく。この時期の学習内容が、封建体制下でいたげられていた農民が苦しい生活の中からもたくましくそれらに対応していった姿をテーマとしていたことの反映であろうか。以上の点は、男女別にみてもほぼ同様の傾向が窺われた。全体として、学習内容と子どもの学習目的観はそれぞれの調査時点で密接に関わっており、子どもの興味・関心も、学習内容によって次第に変容していくものであることが読みとれる結果であった。

2. 歴史学習に対する意欲・態度に関する調査結果の考察

〈表7〉は「『歴史の学習』を自分から進んでやろうと思っているか」という問いに対する回答結果を整理したものであり、〈グラフ4〉はクラス全体の結果のみ%表示したもの、〈表8〉は選択肢番号「1. ひじょうに自分から進んでやろうと思っている」を選んだ子どもの回答理由(自由記述)のみを内容上整理したものである。

〈グラフ4〉「歴史の学習」を進んでやろうと思っているか (クラス全体)

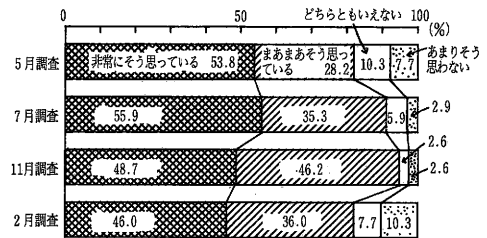


表7 「歴史の学習」を進んでやろうと思っているか (素集計表)

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	計
5月	男	16	1	1	2	0	20
	女	5	10	3	1	0	19
	計	21	11	4	3	0	39
7月	男	12	4	1	1	0	18
	女	7	8	1	0	0	16
	計	19	12	2	1	0	34
11月	男	10	8	1	0	0	19
	女	9	10	0	1	0	20
	計	19	18	1	1	0	39
2月	男	8	8	1	3	0	20
	女	10	6	2	1	0	19
	計	18	14	3	4	0	39

※(1)=非常に自分から進んでやろうと思っている  
 (2)=まあまあ自分から進んでやろうと思っている  
 (3)=どちらともいえない  
 (4)=あまり自分から進んでやろうとは思っていない  
 (5)=全く自分から進んでやろうと思っていない  
 ※※ 7月調査に NA=1

表8 「歴史の学習」を非常に自分から進んでやろうと思っている子どもの選択理由 —自由記述より—

内容	調査時	5月	11月	2月
(a) 一般的興味・関心から		12	3	5
(b) 具体的事項に関する疑問から		11	11	10
(c) 進学上の有益さから		3	3	1
(d) 現在の問題を考えるに参考となるから		0	2	3
(e) その他		0	0	3
計		26	19	22

※ 同一人物の記述内容から2つ以上の該当内容をチェックしたため「計」は選択人数と一致しない  
 ※※ 7月調査時には、自由記述欄は設けなかった

全体として5月調査時点から一貫して強い意欲度があることがわかる。しかし、〈表8〉によってその選択理由をみても内容上の微妙な変化が把握できる。すなわち、5月調査時には、「歴史のことについてすごく興味があるので」とか、「登呂遺跡に見学しにいったらいろいろな歴史を知りたくなった」とかいう、いわば歴史に対する「(a)一般的興味・関心から」のレベルのものと、「鉄ぼうとかは一番はじめに誰が使ったか」とか、「静岡の昔はどうだったか」とかいう、いわば「(b)具体的事項に関する疑問から」のレベルのものとが理由のうちの大半を二分していた。また「いい高校に行きたいから」とか、「歴史の勉強は小学校だけでなく、中学に入ってもやるので今のうちに覚えたい」とかいう、いわば「(c)進学上の有益さから」動機づけられている子どもも2名いた。次に〈表8〉の中には表記しなかったが、歴史学習にあまり積極的な意志を表明しなかった子どもの理由としては、多くは「進んでやろうともやらないとも思っていない」とか、「わけはないけど、あまり自分から進んでやろうとは思わない」とかいう漠然としたものや、あるいはまた「暗記が好きでないから」とか、「社会はあまり得意でない」とかいう先入観（例えば社会科＝暗記科目などといった）に基づくものがみられた。以上のような結果は、歴史学習が開始される以前の段階の特徴をよく示しているといえるだろう。11月、2月の各調査時においては、「(a)一般的興味・関心」レベルの相対的比重は低下するものの、興味・関心の抱き方の中身に立ち入って検討してみると、「農民の気持ちになって勉強するのが楽しいから」（11月）とか、「昔の人を自分の立場で想像するのがおもしろい」（11月）とかいう、いわば追体験的に歴史学習を進めようとする伊東実践の特徴の一つが、子どもたちに歴史学習を楽しく、おもしろいものにさせ、興味・関心を喚起させ、学習意欲を高めさせていることを示す変化がみられるのである。このことと合わせて、逆に「戦争で死んだ人のことを勉強するときはあまりやりたくない」（2月）という回答もみられるなど、子どもたちが、歴史の中の人物に自己の感情を移入しながら、共感しながら学んできていることを窺わせる。11月、2月調査時の大きな特徴は、いわば「(d)現代社会の在り方を考える上で参考となるから」とする理由を挙げる子どもがでてきたことである。「何かができて、何かが起こる、栄えたり、ほろびたり、歴史は昔のことと思わないで今の社会問題と結びついているから進んでやる」(11

〈グラフ5〉「歴史の学習」は好きですか  
(クラス全体)

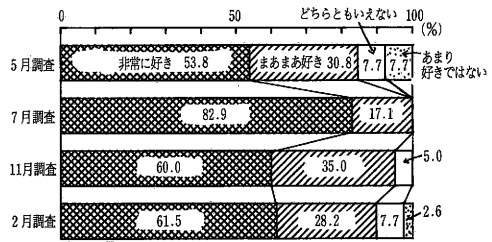


表9 「歴史の学習」は好きですか(素集計表)

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	計
5月	男	14	4	1	1	0	20
	女	7	8	2	2	0	19
	計	21	12	3	3	0	39
7月	男	16	2	0	0	0	18
	女	13	4	0	0	0	17
	計	29	6	0	0	0	35
11月	男	13	6	0	0	0	19
	女	12	7	1	0	0	20
	計	25	13	1	0	0	39
2月	男	10	9	1	0	0	20
	女	14	2	2	1	0	19
	計	24	11	3	1	0	39

※(1)=非常に好きである  
 (2)=まあまあ好きである  
 (3)=どちらともいえない  
 (4)=あまり好きではない  
 (5)=全く好きではない

表10 「歴史の学習」が非常に好きである子どもの  
選択理由  
—自由記述より—

内 容	調査時	7月	11月	2月
(a) よくわかるから		20	26	19
(b) ○○について知りたいから		6	5	1
(c) スライド等を使って		5	1	2
(d) 実際に活動するが	} 楽しいから	2	2	2
(e) 発表しあうのが		5	4	2
(f) その他		1	1	3
計		39	39	29

※ 同一人物の記述内容から2つ以上の該当内容をチェックしたため、「計」は選択人数と一致しない  
 ※※ 5月調査時には、自由記述欄は設けなかった

月)とか、「これからの社会を進めるためには昔の人々のいろいろな考え方や知恵、解決のしかたなどをたくさん勉強して、昔のこともいっしょに考えていけばいい日本ができると思う」(2月)とかいう内容がみられるのである。これらは、現代の社会、自分たちの現在の、そして将来の生活と結びつけながら歴史が学ばれ始めていることを象徴していよう。

次に〈表9〉に整理してあるのは、「歴史の学習が好きですか、嫌いですか」(但し、5月調査時は「好きそうになれそうですか、なれそうにありませんか」という問い方で実施した)という問いに対する回答結果である。この問いに対しても、全体として5月調査時から一貫して「ひじょうに好きである」と過半数の子どもが回答している。特に7月調査時は、回答を寄せた者全員が歴史学習は好きであると答えている。これは、歴史学習が始まり、ナウマン象狩りの教材や安倍川河原での石器作りの体験、さらに身近な存在である登呂遺跡をめぐるの当時の人々の生活状況等々、子どもたちが一番歴史学習に身を乗りだしてくる時期にあたるからだといえよう。回答の理由を内容上整理したものが〈表10〉であるが、この表から数の点ではあまり大きな変化はないといえる。ただ記述内容をみても特徴的なこととして「よくわかる」・「おもしろい」・「楽しい」等々の表現の多さが目につく。では、それらの表現に込められている具体的内容は一体どのような事柄なのであろうか。この点について以下、自由記述内容の中から探ってゆきたい。まず第一に、〈表10〉からもわかるように「歴史学習が好きである」理由の多くは「(a)よくわかるから」というものであるが、具体的内容としては次のような3つのカテゴリーに大別されるように思われる。その一つが、写真や映像を基にして頭の中に時代背景や状況をイメージしながら学ぶことが「よくわかる」につながっている場合である。「スライド・写真だと色々な人やその時の様子がよくわかる」(7月)、「スライドとか、ビデオとか見て、昔のくらしやどういう事件が起こったか、すぐわかったりして、日本はどんなように発展していったのかよくわかる」(2月)等々のように、歴史の中の事象がその子どもなりに具体的なイメージとなって頭に浮かんでくることを「よくわかる」と表現しているのである。その二つは、その時代々に生きた人びとの苦しみや悲しみといった感情のひだにまで触れるような学習経験を経て「よくわかる」につながっている場合である。「農民や武士の気持ちがよくわかる、うれしさ、苦しさがよくわかる」(11月)ことによって、歴史はたんなる過去のことでなく、現在進行形の生き生きとしたものとして子どもたちの目に映り、歴史への親近感をいだかせていく結果となるのであろう。その三つは、授業の中で出された課題か、あるいは各自が抱いた疑問が解決されて「よくわかる」ようになっていく場合である。しかしこの場合も、たんに新しい知識を知ったという意味で子どもたちは「よくわかる」からと表現しているのではないようである。「色々な人物とかが出てきて、いろんな事がわかっておもしろい、興味をもってやると一揆の解決される様子などがわかってきておもしろい」(11月)とか、「誰がいつ、どんなふうなことをしたというのは、そのわけがあり、それを考えて、その歴史の人物の知恵がすばらしいと思う」(2月)とかいうように、具体的な歴史的事実・事象とそれらを生みだしている力への理解が歴史を「よくわかる」としているのである。〈表10〉に整理した「(c)スライド等を使って楽しいから」、「(d)石器づくりや調査活動経験が楽しいから」、「(e)発表しあうのが楽しいから」は、主に授業の指導方法上の工夫に関わっているものである。「発表できて楽しい」とか、「スライドを見て、疑問や気づいたこと、進歩してきたことなど、発表できて、おもしろくてたまらない」(7月)とか、「みんなと発表しあって、色々なことを教えあっていくのも好き」(11月)とかいう回答に象徴されるように、やはり子どもたちは授業で発表できることを望んでいるの

である。授業で活躍し、集団の中で学習が進められてゆく楽しさをもった歴史授業が歴史学習を好きにさせてゆくのである。また、「米を作ったり〔千歯こきやこしばしなどでモミを採った作業経験〕、石器を作ったり」(11月)、「寺などへ行って自分の足で調べる」(2月)学習活動に子どもたちは大きな喜びを感じ、その中で人々の工夫や生きた証のようなものを実感的に認識し、歴史学習を好きになっていっているケースもみうけられた。逆に、あまり歴史学習が好きではないと回答する理由は次のようなものがある。すなわち「原爆とか、そういうのはひばく者の気持ちになって考えたけど、意味がわからないところがちょっときらい」、「意味のわからない時は好きではなく……」(共に2月、・点——谷口)、「歴史の学習は、ちょっと難しいし、人の名前などわかりにくいし、年代とかややっこしいし……」(2月)、「歴史の勉強はたくさん的人物の名前などを覚えなければならないから、それをぬかして好き」(2月)、「私は暗記がきらい」(2月)。やはり、意味がわかりにくかったり、よく理解できないとき、あるいは単なる記憶学習ですまそうとすると、子どもは学習に対して拒否的態度をとり、学習意欲も減退するのであるといえよう。(谷口成生)

#### IV. 感想文及び学習ノートにみられる

##### 歴史意識変容の姿

一年間のすべての歴史学習が終了した段階で、子どもたちはそれまでの授業を振り返って自由に感想文を書き残す。本章では、この感想文と一年間の学習の記録であり成果でもある学習ノート(注(3)を参照されたい)とを分析することによって、さらに歴史意識の変容の姿にアプローチしてゆくこととしたい。

##### 1. 感想文の内容分析結果とその特徴

子どもたちが書き残した感想文は、その記述形式において多様であり、自分が特に印象深かった学習内容に焦点をあてて記述したものや、大昔・昔・今と三つに大別しながらそれぞれの時期に印象に残った学習内容を記述したもの、あるいは大昔の頃から現在までの歴史の流れを自分なりにまとめた記述をしたものなどがある。それら記述された内容すべてに目を通し、子どもたち各自が特に印象深かったものとして指摘し、かつそれに或る程度の記述量をあてた事柄をチェックして整理したものが〈表11〉である。このような整理の仕方からはまず次のような特徴が窺われるのではないだろうか。すなわち、特徴の第一は、教材〔I〕大昔の人々の

表11 感想文にみられる印象深い内容事項

	内 容	男子	女子	全体
(1) 大昔の人々の時代	(1) 猿人・原人の様子	11	7	18
	(2) 火を使うようになったこと	1	3	4
	(3) 野尻湖人・マンモス狩り	2	2	4
	(4) クロマニヨン人のこと	1	0	1
	(5) 縄文時代の人々とくらし	2	6	8
	(6) 登呂の人々のくらし	1	2	3
	(7) 米作りが始まったこと	2	2	4
	(8) 石器作りの体験	3	2	5
	(9) 道具の進歩の様子	0	1	1
		小 計	23	25
(2) 古代国家	(10) 大きな墓(古墳)	1	2	3
	(11) 奈良の大仏づくり	4	0	4
	(12) 荘園の成立	0	1	1
	小 計	5	3	8
(3) 武士と農民の時代	(13) 鎌倉幕府「御恩と奉公」体制	1	3	4
	(14) 戦国の世	3	0	3
	(15) 鉄砲の使用・信長	7	1	8
	(16) 刀狩り・秀吉	2	0	2
	(17) 徳川幕府・家康・鎖国	2	0	2
	(18) 島原の乱	2	0	2
	(19) 農民一揆	2	3	5
	(20) 身分体制の確立・農民の姿	1	6	7
	小 計	20	13	33
	(4) 近・現代の時代	(21) 明治の新しい生活	1	2
(22) 板垣退助(自由民権)		0	1	1
(23) 野麦峠(娘たちの苦しい労働)		1	3	4
(24) 関東大震災(朝鮮人虐殺)		0	1	1
(25) 日中戦争・太平洋戦争		3	7	10
(26) 原爆・核		12	9	21
(27) 第五福竜丸事件		1	1	2
小 計		18	24	42
総 計		66	65	136

※ クラス40名(男20名、女20名)全員の感想文の中から、印象深い内容として一定量記述されている事柄を、一人当たりの数を限定せず複数チェックを行った。(たんに語句が登場しているだけのものはチェックしなかった。)

時代」に関する事柄が多い点である。ちょうど歴史学習が開始された5月中旬から6月にかけての時期に行われた学習内容である。歴史学習の最初の授業において、OHPのスクリーンに猿人の姿が映しだされ、その絵をめぐって授業が展開されていった。その後、授業はこの猿人が進化し、知恵をつけ、人類の祖先となって人間生活を切り開いてゆく姿を追ってゆくのであったが、この時期の学習について次のような代表的な感想がみられる。

「ぼくが最初にやった歴史の勉強それは、えん人のことでした。あの姿は一生わすれないと思います。人間とさるの間、いえほとんどさるでした。しかしその姿は、ぼくたち人間の、ほんとうの祖先なんだな—と思い、大きな関心を持ちました。ほとんどさるとはいえ頭は、ぼくたち以上かもしれない。その人間の持つ頭のよさが日に日にみがかれて今日のぼくたちが生活しているのです。その源となったえん人これは尊敬しなければいけない人物かもしれない。いや尊敬しすぎるおえないのでしょうか。ぼくはそう思いました。」(E男)

「はじめでの歴史の勉強に取りくんだ時で一枚のスライドで勉強しました。スライドが写った時、なんだこれ? と思いました。あごがつきだし、毛のもじゃもじゃの体におどろいたのでした。外にも地面につくような長さのうでにも、ぼくはひきつけられたのでした。そしてぼくは、これをチンパンジーだ! と考えました。ぼくと同じように猿と考えた人も多かったのですが、人間だと考えた人もたくさんいました。『なんであれが人間』と言ったりして夢中になったことを覚えています。

だってあんな人を見たこともなかったし、ぼくたちとは、どこもかもちがうからです……。 (中略) ……猿人をえらいなあ、と見直すように思ったこともありました。それは、十人、十五人、三十人と集まって生活している集団生活をしているからです。あまり時代もはたつしていなくても頭もよくない猿人たちが集団生活をしていたということは、『ただの猿じゃないんだ、バカじゃないんだぞ。』ということをやっているように思えたのでした。家族四、五人でくらすよりもたくさんの人で生活して協力しあえば大きなマンモスもたおすことができるし、なにをやるにも便利だと考えたんだと思いました。」(K男)

最初の授業で猿人を「ただの猿」と思った子どもたちは、猿人が進化し、火を使うようになり、集団で巨大なマンモスをたおすまでに至った姿をみて、その中にある苦勞や知恵といったものを感じとり、それらに敬意さえもはらうようになっていった。さらには猿人や原人たちが人間の歴史の第一歩を築き上げてきた功勞者であること、彼らの築き上げたものの上になつて、今度は自分たちが未来を切り拓いてゆかねばならないとまで感じる子どももあらわれている。

「……今のぼくたちも、原人の生活を見習って、強く生きていくことにします。ぼくは、大昔(原人の時代)は、長いようで短い、ついでいきんの時代のような気がします。紙・ガス・電気石油などがなくても、原人は、立派にのりこえて、今日までの時代を作ってくれた、原人お前たちがいなくなったらこの時代は向えられなかっただろう。原人ありがとう、明日からの未来は僕達がおまえの変わりに、立派に作っていく、さようなら原人、さようなら歴史、さようなら時代よ!!」(A男)

特徴の第二としては、長篠の戦いで織田信長が初めて大量の鉄砲を武器として使ったことと、農民一揆や封建的身分制下における農民の生き様を印象深く記述していることである。〈表11〉からもわかるように、前者は男子に、後者は女子に、その数が多い。男子児童にとって前者のような事柄はそれ自体でもう興味・関心が引きつけられる戦国絵巻であるに違いない。しかしながら、次に掲げる感想文に代表されるように、「鉄砲の使用」の歴史的意義といったものは確

実に把握したうえでの印象深さであることは確かである。

「織田信長の戦いかたで、鉄砲隊が、三列にねらんで連ぞくでうつ、やり方です。戦争では刀と刀で、やっていたけど、鉄砲が入ってきて、こういうやり方になったのは、初めてのことでした。それで、いきおひよくとっこうしてくる武田軍をたおしてしまったので、火縄じゅうはうつ時間がかかるといっても、連ぞくしてやっていけば、多くうてるのでとても頭がいい人だと思います。だけど戦争は、いやなのでほかの、平和にむけてのちえをしぼってもらってもいいなと思いました。」(P男)

「戦国時代の大名として力をのばしてきたのは織田信長でした。信長は、鉄砲をたくみに使っていました。もし鉄砲など伝わってこなければ、織田信長などただの武士だったのだと思います。たとえ大名になっても全国統一あと一歩のところまでとてもいけなかったと思います。」(E男)

後者、すなわち農民の生活についてが印象深いと記述している女子児童は、決して農民に同情のみを寄せているわけではない。次に掲げる三人の感想の中には、苦しい生活の中でも新田を開発し、農具の改良をなしとげていった農民のたくましさへの驚き、苦しいぎりぎりの生活の中から行動を起こさざるをえなかった農民への共感、そしてそのような封建社会の身分差別が明治時代になっても別の形で残存されていったことの認識が確実に読みとれるのである。

「……江戸時代になると、士農工商と、4つにしっかりと分かれてしまったのです。武士、農民、職人、商人、と分かれてしまったのです。自分の好きなのにつくならないのですけど、これは、父親のなっていたものになるのです。だから、武士になりたくても、父が農民だったら農民になってしまうのです。これは、ここの家に産まれたという運に、すぎないのです。家は、たぶん農民だったと思うので、江戸時代に生まれなくてよかったです。だって農民は、自分たちで作った米さえ、食べられないのです。慶安のおふれ書きにだって、一日じゅう働けとか、酒茶は飲まない、雑穀をたくさん食べ、米は多く食べるなど、言われているのです。でも、農民は、新田を開発したり農具のかい良をやって、がんばってやっているのです。昔の人々は、すごいな、と思いました。」(b子)

「……農民はいままで、どんな苦しくても、どんな貧しくてもがまんしてきました。とても心ぼう強いのですね。でももう限度が来ました。年貢をもっと重くする領主にたえられなくなってしまった。この気持ちよくわかります。身分のちがいで貧しい生活なのに、より年貢を上げてうばうなんて。農民はいつも畑仕事をしてきたえられている体。いざとなつて武器を持つと武士よりもはく力が出ます。私はあまり暴力はよくないと思うけれども、私がこの農民の身だったらやっぱりたえられなくて一揆に交わっていたでしょう。よほど身分の差とは苦しいものですよね。」(i子)

「昔のことで印象に残ったのは、そのころの農民のことです。／古墳時代のころから、身分の差があつて、四世紀から五世紀のころは、豪族と村人との身分の差がとても大きかったです。／それがずっとつづいて、慶安のころも、武士と農民と、差があつて、五公五民でした。／五公五民というのは、農民が一生けん命に作ったお米を半分、武士に年ぐとしておさめるのです。つまり、農民が武士の生活をさきえているようなもので、本当に武士は勝手だな、自分たちばかりらくな思いをして、ずるいなと思いました。／年ぐがお金になって、そのころになると、選挙をやるようになりました。／でも、年ぐを、たくさんはらっていないと、つまりお金もちでない選挙権がなかったのです。身分だけではありません。男女の差別もあつて、

女の人は、選挙権がなかったし、ほとんど相手にされないくらいです。」(e子)

特徴の第三としては、昭和の日中戦争・太平洋戦争や広島・長崎への原爆投下とそれに続く今日の核脅威問題についての感想記述が多いことである。これは授業の中で、広島・長崎への原爆投下に関する写真・絵をみたり、映画「予言」の鑑賞や静岡に縁の深い第五福竜丸事件の学習を行ったためであると考えられる。そして何よりも子どもたち自身の現在と未来の問題であるからに他ならないであろう。人類の誕生から始まり、紆余曲折を経ながらも、ともあれ人間の知恵と力によって社会が豊かに発展してきた様子を学び、そしてその人間が生み出した原爆と核の問題について最後に考える、このような歴史学習を経て、子どもたちは歴史から学んだ、未来につながる思いを次のように表現している。

「この世の悪である原子爆弾。ぼくは、いつでも原爆追放という、大きな問題を考えています。／VTRを見た通り、もし原爆が使われるとおとされた国どころか、今世界が破滅つてしまい、そんなことのないようにしなければならないのです。／広島、長崎、福竜丸の船員、日本では3回も、原子力爆弾でやられました。もう、4回目がないようにしたいものです。／歴史はさすがに長い。その中で起きた、大きな出来事、むごいこと、おもしろいこと、悲しいこと。／みんな、みんな、何年、何十年、何百年とつみ重なり、何重にもなった中から見つけだす、きょうくん。その教訓をいかし、ぼくたちは、その後に重なる出来事を作っていくなければならないのだと、ぼくは思いました。」(S男)

「……第二次世界大戦は、日本人にとっては、一生残ることでしょう。広島や長崎に数十万人という死者や傷をおった人たちがいたのです。昭和20年8月6日、9日、おそろしい日になりました。原爆によって多くの人たちがひがいにあったのです。本で読んだりすると、『ああ、こういうのか〜』ただそんなようにかんじられるだけです。でも、実際TVなんかで、傷をおった人たちや、そのまま、そく死してしまった人たちなどを見ると、ここまでやらなくてもと思います。体をやけどしてしまった人たちはどうなるのでしょうか。『あつ』この一しゅんで、この人たちの一生がめっちゃめっちゃになってしまうかもしれないのです。特に女の人で顔にやけどをおった人はどうでしょう。顔をかくしたがることでしょう。『はだしのゲン』などを読むとよく分かります。顔にやけどをおった人は、前のかみの毛を長くのばして人に見えないようにします。そんなことばかりして、戦争などやっていいのでしょうか。そんな、ふこうな人たちがいるのに、もっと、もっと、そんなふこうな人たちばかりつくってよいのでしょうか。今の日本は、生活も豊かだから、何一つ不自由しているものがありません。だけど、今ほどあぶないこともないのです。でも、40年前のあのおそろしさにもどっては、ぜったいにいけないのです。今のくらしがいちばんなのです。／石器時代から、戦国時代、そして、新しい世の中となりました。始めは、何も分からなかったさるたちが一つの村をつくり一つの国を作ったのです。でも、その一つの国が出来たために、日本は国外の人たちと仲が悪くなりました。もう二度とけんかしてはいけないと思います。いつまでも友達……一ばんです。」(h子)

## 2. 学習ノートにみられる歴史意識の形成・変容——p子さんの場合——

次に、一年間の歴史学習を通して、子どもたちはそれぞれの時代を、あるいはまた「歴史の流れ」というものをどのように感じ、把握していったのであろうか、この課題についてp子さんの場合に即しながら、彼女の学習ノートの分析を通してアプローチしてゆきたい。筆者らの授業観察や学習ノートの感想記述の分析等々によれば、p子さんは、歴史学習に比較的意欲を

もって取り組む姿勢を年間通してみせており、授業中の意見発表も積極的であった。時にはクラスの討論をリードしてゆく役目を果たしたり、また時には他の仲間の意見を柔軟に受け入れ、自己の考えを修正していった。学習ノートの感想記述も通り一遍のものではなく、授業で学んだこと、思ったこと、あるいは疑問として残ったことなどを毎回でいいいに書き記している。その意味ではここで一つのケース・スタディとして取り上げるに足る児童の一人である。

p子さんの感想文を読むと、一年間を通して最も印象深かった学習として3つの事柄が詳しく記述されている。一つは一番最初の授業「猿人」から始まる狩りと採集の時代における人々のくらしの様子、そして米作りが始まる登呂の人々のくらしの様子である。二つは安倍川河原に行って実際に石器作りを体験し、その過程で「たかが石器くらいと思った」ことの誤りに気づいたこと、そして三つは、太平洋戦争の学習で「ひめゆり部隊」の話しに大きな衝撃を受けたことである。この三つのテーマが特に記述されていることから窺われるように、p子さんの歴史学習は、特に縄文・弥生時代の人々のくらし、そしてそれからずっと経た昭和期の第二次世界大戦から今日の核脅威時代、その二つの事柄が印象深く残っているようである。学習ノートの記述をみてもそれが裏づけられる内容となっている。それから窺うことのできる、この一年間の歴史学習を通して形成され変容していったp子さんの歴史意識の特徴は、主に次のような2点にわたってまとめることができるように思われる。

特徴の第一は、米作りが始まった弥生時代の生活、特に「登呂の人々のくらし」を学習することによって得られた当時の様子が、p子さんには一つの理想的な時代であるとのイメージが形成されている点である。この点についてまずみてゆこう。弥生時代に先行する狩りと採集の時代を「必死な生活」というタイトルの下に次のように描いている。

「原人のくらしはそう楽ではないということが分かります。知恵をふりしぼって生活してきたのです。石器をつくり、家を作りたいへんな力です。現在の私たちから見ればおかしいと思います。でも野生の中で生きのびてきたのです。／決して安全で今のこんらんしている社会よりはずうっとましだと思ってしまうでしょうがそうはいきません。」

また、野尻湖人のくらし(ナウマン象狩り)の学習後には、「肉狩りの必死の戦い」というタイトルの下に長文の物語をつくっている。その一部分は次のようである。

「……そのナウマン象はボスらしく大きなキバをひからせました。これには野尻湖人はおどろいてにげていきました。ところがリーダーが足をすべらしてナウマン象の足でふまれてしまいました。「あーっ」、血まみれになったリーダー、一秒ともない時間で死んでしまったのだった。他のものは、このむぎまかっこうをみて、あわれにおもい、にげていきました。兄は知りました。自然のおそろしさを。ある日のことです、今度はそそのないように真けんに計画を立てました。」

これらの記述の中には、広々とした大地に自由にのんびりと狩りや採集をしながら生活している人々の姿はみられない、様々な危険にさらされながらも、生きるために知恵をふりしぼって家や諸道具を工夫・開発して、死にもものぐるいで食料を獲得するために闘っている人々の姿がイメージされている。この苦しい生活を脱皮しえた後の生活が、弥生時代の人々の、米作りを始めた登呂の人々の生活であった、とp子さんはとらえている。p子さんは登呂の人々の生活を次のように描いている。

「この前では食料不足だったけど不自由なくこの時代は生活できたと思います。米ができてとても満足していると思うんです。その喜びがなんとなく私にも分かるんです。米ができ



てどんなにありがたかったことでしょう。石器や鉄などを生活の用具に使ったり、米を作ったりして豊かで平等な生活をしていた。」

命がけの狩りから、米作りが始まることによって安全な豊かな生活へと移っていった姿がここにはみられる。しかも、まだ身分のちがいが確立する以前の“平等な”生活であったことがp子さんにはイメージされているのである。

第二の特徴は、このいわば一つの理想像として描かれた「登呂の人々の暮らし」が、p子さんのその後の歴史学習にあっては、様々な時代を評価する基準の役割を果たしている点である。例えば、たび重なる豪族同士の争いを経て、大和朝廷が国土を統一し、天皇の下に国家を確立していったいわゆる古墳時代については、次のような感想を記している。テーマは「登呂は平和！ 古墳時代は戦争？」となっている。

「登呂の人々の暮らしはとてもゆつたりして、戦い事ないし、それに人々はとても米を大事に育てていたので、みんな協力しあっていきっていったんです。私は、生活は少し不便かもしれないけれど、今のようになくしみ合いながら生きているのとくらべてみたら、私はうらやましく思います。登呂の村で生活してもいいと思っています。平等の生活、そうみんないっしょです。家も服もほとんど差なんてものはないんです。……時代はかわって古墳時代です。このころはたいへん。墓にこっていた時代です。なんせ仁徳天皇の墓ぐらいの墓を、一人のために村人たちはこきつかわれていたんです。……身分の差がすごいちがいはないんです。私は登呂の時代がよほどにゆたかな事と知りました。」

さらに時代が進み、しいたげられ続けてきた農民が室町時代の終わり頃に至って一揆を起こした姿に、p子さんは次のような感想を記している。テーマは「たちあがった農民」となっている。

「今まで農民たちは苦しみ、うへの時代がなんどかありました。あの昔の登呂のような生活はもう二度ともどってきません。でも今まで、ひっこんでいた農民たちが土一揆をはじめたのです。……これで農民たちも武士のいいなりにならず、自分らしい自覚をもって暮せると思うとなんとなく登呂の時代がなつかしくおもいます。」

しかし、歴史はp子さんの期待するような方向に進むはずもなく、秀吉の全国統一と検地・刀狩り、そして江戸時代の身分制度・幕藩体制の確立と展開していくのであるが、それらの歴史の推移をp子さんは次のようにとらえている。

「〔テーマ『全国統一した秀吉』〕……秀吉の目的は、武士と農民の区別をする、農民は武器はもってはいけない、農民の力をおとす。そして、秀吉の計画は成功におわたったのです。……いろんな時代を見てくると、奈良時代と同じです。前の方がもっとひどかったけど、今もちょっときついです。汗だくで働いて、その半分ぐらいはもっていかれちゃうんですから。また、まずしい苦しい生活が始まるのでしょうか。」

「〔テーマ『許さない』〕米をめぐる人々がこんなにもいやな戦い、むざまな姿になろうとは思いませんでした。登呂時代では、生活のたくわえであった米が、今は人々を苦しめているんですから、私は米なんてなかった方がよかったと思いました。」

p子さんの登呂の時代認識がやや一面的であるとの問題は残るが、以上、見てくることによってp子さんの歴史をみる視点が常に“米”という生産物と、その生産の直接的担い手である“農民”にすえられていることがわかるであろう。この視点は、明治に至っても“野麦峠”にみられる日本の近代化を底辺で支えた製糸工場の工女たちに、大正期の関東大震災では虐殺された

多くの朝鮮人に、そして昭和期では日本軍の侵略を受けた中国人たちや“ひめゆり部隊”，原爆投下に象徴される戦争犠牲者たちに注がれてゆく。歴史学習に入る以前に「歴史」から連想される語句が「都」とか「身分のたかい人」であると回答したp子さんの歴史意識は、歴史の大きな流れの中で常に底辺にしいたげられた者たちへの注目と彼らへの共感ということを学び、変容していったのである。(山崎準二)

### まとめにかえて

伊東学級の子どもたちの歴史学習に対する興味・関心意欲は、学習に入る以前の段階でかなり高いものであった。一年間を通しての歴史学習の結果、学習内容・教材の推移によって多少の変化はありながらも、その高さは基本的に維持されている。学習前の段階でかなりの高さであったため、「維持」という表現を使わざるをえないのであるが、我々の調査目的である歴史意識の中身・質の変容という点にまで立ち入って吟味した結果、その「維持」は決して「停滞」を意味するものでないことはこれまでの論述の中から明らかである。子どもたちの歴史及び歴史上の各時代の認識、歴史そのものに対する興味・関心といった点では少なからず変容を見てとることができたのである。最後に重ねて強調しておかねばならないそれらの変化は特に次の3点であるように思われる。その第一は、「歴史」というものがただ単に古くさい過去の諸々の出来事の集積であって、歴史学習は未知のそれらを学ぶもの（及びその楽しみを与えてくれるもの）という意識から、そうではなく現在の自分たちの生活に連なる新鮮な何事かを与えてくれるものであるという意識への変化が生まれている点である。この点は、「歴史」イメージ調査、歴史学習の目的観調査、そして感想文・学習ノートの分析結果などから把握された。第二は、歴史やその各時代のイメージが、一般的・抽象的なものから具体的・個別的なものへと変化している点である。この点は、「歴史」から連想される語句の調査、「時代」イメージに関するイラスト調査などによって把握された。第三は、歴史学習の終了段階において、多くの子どもたちが、歴史が切り拓いてきた地平の上に現在があり、自分がある、という認識を強め、かつそれらを踏まえて自分たちの現在の、そして未来の生活や社会へと目を向け始めている変化が生まれている点である。この点は、歴史学習に対する意欲・態度調査や感想文・学習ノートの分析結果などから把握された。以上のような変化は、学習内容・教材と、かつそれらを解釈し構成した実践者伊東の歴史学習観・授業観と相即不離の関係にあることも事実である。その意味では、上述のような変化を生みだした根底に第I章で明らかにしたような伊東実践の特徴が存在していることを忘れてはならないように思う。伊東実践の魅力に引き付けられながら模索的に進めた調査研究であったため、研究の手続きや方法論の点で今後に残された課題は多い。第一段階の報告としてまとめられた本稿に続く作業としては、VTRに収録した授業記録と個々の子どもの学習ノートを、授業中の発言・態度と授業前後の学習ノート記述内容との関係に着目しながら、緻密に分析してゆくこと、また伊東学級以外の学級で同様の調査を試み、教師の実践上の個性・特徴の違いも視野に入れながら、今回の調査結果と比較考察することなどがまず必要であろう。(山崎準二)

### 〔注〕

- 1) 山崎準二「学校における子どもの生活と意識——小・中学生の生活意識調査の分析を通して——」、『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』、第33号、1982年。

- 2) 伊藤 敬・山崎準二「政治的社会化と社会科学習——中学生の政治意識の調査を通して——」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』, 第14号, 1982年。
- 3) 今回の調査研究の対象となった伊東学級の歴史学習では、必ず大学ノート見開き2頁を使い、その左の頁に授業のまとめ(教師の板書、授業中の自分の考えや発表されたクラスメイトの意見等々)が書き込まれ、右の頁には授業後の自分の感想や意見、残った疑問点等々が書き込まれることになっている。右頁下には、ノート1頁分までにはならず、しばしば自由に紙が付け足され記述がびっしりと書き込まれている。伊東教諭は授業後必ずそれらの感想に目を通し、赤ペンで自らの読後感想を数行書き添えて子どもたちに返す。教師にとっては、自らの授業に対する子どもたちの反応や理解程度を把握する作業ともなっている。このようにして作りあげられてゆく学習ノートは、一年間の歴史学習が終わる頃にはどの子も大学ノート3~4冊分ぐらいの膨大なものとなって残る。それらのノートを合本して子どもたちに返す時、子どもたちはそれを「大切なわたしの宝」(q子一感想文より)と感じるのである。
- 4) 伊東巖教諭は、静岡大学教育学部を、昭和27年3月に卒業して以降、一貫して小学校教師として実践を積み重ねてきた、教職歴33年余りに及ぶベテランである。1960年代には、教育科学研究会社会部会が残した貴重な実践「人間のれきし」の「マンモス狩りの学習」の授業実践を担った静岡の教師集団の中心的メンバーであった。(同上部会編『社会科の授業』, 国土社, 1966年を参照のこと)以後、特に社会科に力点を置きながら授業実践を追究し続けてきている。
- 5) 伊東実践の概要とその特徴を論述するにあたって、伊東教諭自身へのインタビューの他、以下に掲げるようなものを参考とした。○『1984年度歴史学習指導案』(ガリ版刷り)、○『小6歴史学習・武士の世の中の授業——地域資料の発掘と教材化——』(静教組第32次教育研究集会報告書)、○『自主編成のすすめ——社会科(小6の歴史学習)をとおして——』(同第33次)、○『ガン先生の歴史教室』(静岡の教師サークルが発行している交流冊子『野火』にて一年間連載されたもの)、○『見えないものを見せる楽しい授業を』(『社会科教育』, 1983.7. 明治図書)、他。
- 6) 「イメージ」という用語は多義的である。教育学以外の様々な学問領域において追究され続けているものであるが、教育学、特に教育方法学の分野において、近年「授業におけるイメージ」という点が問題とされてきている。しかし、これまた多様な見解があり、論争的な研究課題でさえある。今、そこにまで本稿で論及するにはあまりに重いテーマであり、それ自体を論文テーマとして掲げ、究めることの必要なテーマである。従って、本稿で使用している「イメージ」とは、歴史の流れ全体とか、あるいはその中の或る時代とかを、或る一人の人間(子ども)が自分なりの理解でもって心の中に描く像、といった程度の極めて常識的なレベルに止まっていることを予めお断りしておきたい。この「イメージ」に着目した授業実践は少なからずあるが、未だそのそれぞれが意味するところのイメージは多様であり、あるいは茫漠としている。初めから固定的な概念定義の枠をはめることなく、それらの実践が生みだす事実の中から、「授業におけるイメージ」のもつ意味と内容を明らかにしてゆくことが必要であると思う。