

「対話的な学び」により多様な解釈形成をめざす 小学校歴史学習の授業構成

—社会科第6学年単元「豊臣秀吉」の場合—

岡崎 誠司*

Interactive Learning of the aim of Multilateral Interpretation in
Learning History in Elementary Schools:

A Case of the Unit on “Toyotomi Hideyoshi” in the Sixth Grade

Seiji OKAZAKI

E-mail : okazaki@edu.u-toyama.ac.jp

摘 要

本研究では、小学校社会科歴史学習において、子どもが多様な解釈を形成するには「対話的な学び」を実現することが重要であることを検証する。小学校歴史学習の多くの実践では、子どもを特定の解釈形成へと方向付けるという問題を抱えている。そこで、本研究では、平成29年6月に告示された小学校学習指導要領解説社会編でも求められている「対話的な学び」を実現することによって授業改善を図ることとした。研究成果は3点挙げられる。①「対話的な学び」は、授業構成原理になり得ること。②追試可能な学習指導過程として、単元「豊臣秀吉」を新たに開発できたこと。③小学校社会科歴史学習において、「対話的な学び」を授業構成原理として単元「豊臣秀吉」を構成すると、子どもの多様な解釈形成にとって有効であること。

キーワード：対話的な学び、小学校、社会科、歴史学習、多様な解釈

keywords : Interactive Learning, Elementary Schools, Social Studies, Learning History, Multilateral Interpretation

I 研究の目的

「小学校歴史学習において子どもの多様な解釈形成をめざす授業は、どのように構成すると良いのか」これが、筆者の問題意識である。

現在、小学校社会科歴史学習では、子どもは調べ活動や資料の読み取りにとどまり、歴史的事象についての多様な解釈が形成しづらいという問題がある。ここでは、第6学年で豊臣秀吉を取り上げた場合を考えてみよう。例えば、学習問題「秀吉は全国統一のためにどんなことをしたのだろう」のもと、子どもは、絵画資料「検地の様子」や文章資料「刀狩令」の読み取り後、教師より「検地・刀狩りは、どんな意味があったのでしょうか」と問いかけられる。そして、教師から「武士が、世の中を支配する社会のしくみが整えられた」という特定の解釈を持つよう期待される¹。また、多くの教育現場では、「理解」を方法原理とする授業が実践されている。方法原理

とは、教科の目標や内容、方法の在り方を規定する考え方である²。「理解」を方法原理とする授業は、「人間」の行為に視点を置いて社会を認識させようとする授業であり、1955年版以降の小学校学習指導要領社会に典型的に見られる。この授業では、子どもに感情移入・共感的理解をさせることを通して、人間の問題解決的行為の過程、すなわち、「その人は、どのような問題を持っており、それを解決するために、どのような意図・目的・動機を持って、どのような行為を行ったのか」について、明らかにさせる。例えば、豊臣秀吉を取り上げた授業の場合、以下のように展開される。〈①問題状況の把握〉秀吉が生まれ育った農村の状況や秀吉が信長に仕えてからの戦いなど具体的な状況を把握させる。〈②目的(願い)の確認〉秀吉に感情移入させ、秀吉の願いすなわち行為の目的を確認させる。〈③行為の予想と検証〉秀吉の立場に立って秀吉の行為と目的を予想・検証させ、秀吉の行為を目的手段の関係から理解させる。〈④行為の社会的意味の把握〉検地や

*富山大学人間発達科学部

刀狩りなど、秀吉の行為の社会的意味を意見交換させる。このような授業構成の問題は、子どもが共感的に理解できるように、秀吉に感情移入させたり行為を追体験させたりすることによって、例えば、「秀吉の行為は、武士の支配する社会の仕組みづくりに大きな役割を果たした」という肯定的評価に基づく特定の解釈を子どもに獲得させることにある。「理解」を方法原理とする授業は、子どもが主体的に解釈することを重視する一方で、主観的な認識に立脚したり³、価値的知識を注入したりすること⁴、すなわち、特定の解釈へと方向づけるという問題を抱えていることが、既に指摘されている。こういった授業は教育現場で数多く実践されているにも関わらず、その問題を克服する授業づくりの研究は、学会誌を見る限り、未だ途上である。

さて、2017年3月に告示された次期小学校学習指導要領社会では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業づくりが求められている。ただ、「主体的な学び」「深い学び」については、2017年6月に明らかにされた小学校学習指導要領解説社会編に詳述されたり、研究者によって論じられたりする一方、「対話的な学び」については、今度の学習指導要領改訂に伴って論じられることはない。しかしこの「対話的な学び」こそ、「子どもの多様な解釈形成」に有効なのではないだろうか。子どもそれぞれの解釈は、「対話」によって異なった解釈を知り、より多様化するからである。そこで筆者は、以下3点の問題を明らかにするために、本研究を進めることとした。

- 1 「対話的な学び」とは、何か。
- 2 「対話的な学び」による授業とは、どのような具体的な単元構成となるのか。
- 3 「対話的な学び」を実現する単元展開は、小学校社会科歴史学習において、子どもの多様な解釈形成に有効か。

II 研究の手順

本稿では、小学校社会科歴史学習で豊臣秀吉を取り上げる場合を事例に、以下の手順で研究を進め、上記の問題3点に対する解答を明らかにしたい。

- 1 研究仮説を設定する。
- 2 実験授業の構想を立てる。
- 3 実験授業の過程を追試可能な形で詳細に明らかにする。

4 実験授業における子どもの変容を分析する。

なお、実験授業は、筆者自身が実施し、その結果分析をもとに結論を得たい。

III 研究仮説

「対話的な学び」とは、何か。「中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点整理」(2015年8月)には、「対話的な学び」について、「教師と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくこと」(18頁)と説明される。「対話的な学び」を「教師と子どもの対話」「子どもと子どもの対話」と捉えることは一般的であるといえよう。そして、これまで、「子どもと子どもの対話」が重視されてきた⁵。例えば、安野功は、「特に大切なのが、(筆者省略)子どもと子どもの対話です」と述べて、ペアや小グループなどの小集団での対話を例示する⁶。実際、教育現場では、ペア対話や小グループによる対話の実践例が見られる⁷。

「教師と子どもの対話」を第一の「対話的な学び」とし、「子どもと子どもの対話」を第二の「対話的な学び」とすると、第三の「対話的な学び」が存在するのではないだろうか。筆者はかつて、ある研究テーマのもと実験授業を実施し、子どもの変容を分析した⁸時に、「子どもと教材との間における相互作用」を発見した。それは以下のような状態である⁹。

教材の提示によって、子どもは問題意識を喚起される。もちろん子どもは、「なぜだろう」「どうなっているのだろうか」と疑問を持つだけではない。子どもは、「もしかしたら～ではないだろうか」と教材に対して仮説をぶついたり、「では、～についてはどうなっているのだろうか」と疑問を投げかけたりするのである。そういう目で教材と対峙すれば、さらに質の高い問題意識を喚起されたり、新たな事実を発見したりするであろう。

この時の授業分析で発見した「子どもと教材との間における相互作用」は、「教材と子どもの対話」と言い換えることができ、すなわち、第三の「対話的な学び」といえるだろう。

2017年6月に明らかにされた小学校学習指導要領解説社会編(文部科学省HP, 8頁)では、「対話的な学び」について以下の説明がある。

対話的な学びについては、例えば、実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりする活動の一層の充実が期待される。(以下、筆者省略)

「実社会で働く人々」も「社会に見られる課題」も教材である。ここでは、第三の「対話的な学び」として、「教材と子どもの対話」が提起されているといえる。それは、子どもが教材に対して疑問を持ち、教材に問いかけたり、教材を再調査したりすることを通して、社会的事象について解釈し直したりすることであろう。

さて、これまで教育現場において実践されることの多かった「理解を方法原理とする社会科授業」は、「教師と子どもの対話」による授業であったといえる。豊臣秀吉の目的合理的行為の解釈をめぐる、教師から子どもに問いかけたり、調査活動を指示したりすることを通して、子どもは特定の解釈に至る傾向があるだろう。単元展開のはじめの段階では、「教師と子どもの対話」によって、子どもを「主体的な学び」へと導くことはできる。ただし、次期学習指導要領が提起する「教材と子どもの対話」、そして「子どもと子どもの対話」へと導く過程は、子どもの自由で多様な解釈を可能とする授業構成原理となり得るのではないだろうか。筆者自身の実践を含めて、これまでの授業実践では、ここで指摘した三種類の「対話的な学び」が主な学習活動として取り入れられたり、子どもの変容の契機としての活動として論じられたりすることはあっても、授業改善のための構成原理として論じられることはなかった。筆者は、授業構成原理としての「対話的な学び」が、子どもの多様な解釈形成にとって有効なのではないかと考えている¹⁰。

そこで、本研究では、以下の研究仮説を設定する。

「教師と子どもの対話」は、子どもに特定の解釈を形成させる傾向がある。「子どもと子どもの対話」に加えて、「教材と子どもの対話」を授業構成に仕組むことによって、子どもは多様な解釈を形成することができる。

IV 実験授業の構想と実施

1 実験授業の構想

(1) 内容としての「秀吉の新しい解釈」

「子どもが多様な解釈を形成する」過程とは、「子ども自身が一人ひとり納得できる解釈を見つけていく」過程である。それを実現するためには、教師が教材研究において予め複数の解釈を見つけ、それらを参考としつつ授業を構成する必要がある。すなわち、授業づくりではまず、複数の解釈という豊かな学習内容を伴っていることが必要となる。教師は、これまでの教材観にとらわれることなく、秀吉の行為について新しい解釈を見つけたい。

秀吉に関する歴史学の研究成果では、異なる2つの秀吉像がみられる。それは、池上裕子による権力像¹¹から、以下のように捉えられる。一つは、権力を民衆の敵、抑圧者にとらえる見方、である。そしてもう一つは、権力とは民衆を救済するもの、「平和」を実現したもの、村や地域・社会を守るもの、という権力像である。前者の権力像からは、秀吉は、軍事的行為を追求する「軍人」と捉えることができるのではないだろうか。そして、後者の権力像からは、秀吉は平和的行為にこだわる「平和主義者」と捉えることができるだろう。研究成果の多くは、前者の方である。歴史上の人物の行為については、真逆の解釈が成り立ち、ここにこそ「歴史」のおもしろさがあるといえるだろう。

教科書で扱われる秀吉の行為は、石見銀山の経営、検地、刀狩り、大阪城築城、朝鮮出兵である¹²。これら5つを、異なる2つの解釈のもと目的手段の関係で位置づけると、図1・2のようになる。これら関係図は、本開発単元の内容編成といえる。

①「軍人・秀吉」の目的と手段

歴史学において、秀吉は東アジアの覇者として帝国を築こうとした「軍人」として解釈されているようである。例えば、池上裕子によると、「秀吉のねらいは明の征服にあり、その前段として朝鮮の出仕・服属を急いだ」とされる¹³。また、池上は、「秀吉は、環シナ海地域の直接支配を目指していた」とする¹⁴。そして、藤田達生は、「秀吉の生涯の目標は(筆者省略)日本を「神国」と位置づけ、武威を強調する「帝国」の樹立をめざした」とする¹⁵。

秀吉の行為を上記のように解釈するならば、「秀吉が生涯において一番したかったことは、朝鮮出兵である」といえるのではないか。この解釈に基づく

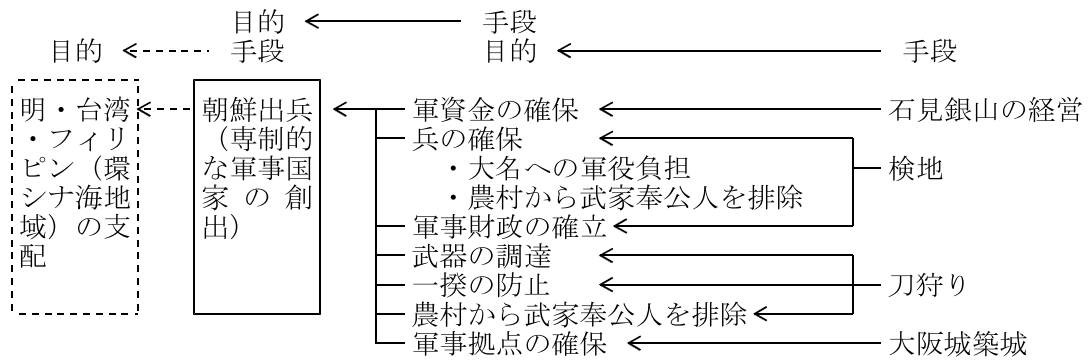


図1 仮説「秀吉が一番したかったことは朝鮮出兵だ」の関係図

ならば、為政者としての秀吉は、「軍人」であり、「軍事的抑圧の行為によって自らの権力の最大化を図る」人物といえるだろう。こういった解釈のもと、秀吉の行為5つを目的手段の関係として図式化すると図1のようになるだろう。

秀吉の行った石見銀山の経営と検地、刀狩り、大阪城築城は、最終的な目的「朝鮮出兵」を実現するための手段と解釈したのが図1である。以下、説明しよう。

村井章介によると、秀吉は、朝鮮出兵に際し、石見銀で大量の銀貨を造り、戦費をまかなったという¹⁶。つまり、石見銀山の経営によって軍資金の確保が可能となり、朝鮮半島での戦争が遂行できたのである。

また、秀吉は、検地によって兵を確保することができた。秀吉は、検地によって各大名の石高を全国規模で決定し、石高に応じた軍役をかけたのである。さらに、農村に住む人々に対して、農耕などに従事する百姓になるのか、武家奉公人になるのか選択を迫ったから、後者は農村から排除され、やがて大陸へと海を渡ることとなった。なお、検地が軍事財政の確立に寄与したことはいえる。

刀狩りでは、徴集された刀などのうち、良質なものは武器として再利用されたという。もちろん刀狩りは、一揆の防止を可能にした。また、刀狩りにおいても農村から武家奉公人を排除した。

大阪は、東日本と西日本の中央に位置しており、しかも瀬戸内海航路の起点であるとともに終点にも位置しており、金銀や武器を集めるなど最適な軍事拠点となった。

以上、石見銀山の経営、検地、刀狩り、大阪城築城は、朝鮮出兵を可能とする手段といえる。

②「平和主義者（経済人）・秀吉」の目的と手段

豊臣秀吉は、テレビ・映画の歴史ドラマで頻繁に

取り上げられる歴史上の人物の一人である。ドラマでは、秀吉は、平和主義者の英雄として取り上げられることが多くはないだろうか。秀吉を「平和主義者」と位置づける代表的な歴史学者が藤木久志である。藤木久志は、秀吉が惣無事令や海賊停止令など、いわゆる「豊臣平和令」によって戦国社会に平和をもたらし、農民が農耕に専念できる社会の形成をめざしたとする¹⁷。

藤木久志の解釈では、朝鮮出兵について、「秀吉は、名誉欲に駆られ、国内統一の余勢をかって、外国へ侵略に乗り出したというより、むしろ国内の戦場を国外（朝鮮）に持ち出すことで、ようやく日本の平和と統一権力を保つことができた」と捉える¹⁸。米谷均によると、朝鮮出兵は、同時に、対明外交の第一歩であった¹⁹。当時、明は日本との通商を認めず、その影響で日本では銭貨が激減し、土地や手形の取引に支障を来していた、という。朝鮮出兵において秀吉は、明との間の勘合貿易復活を要求しているのだが、小学校社会科では、筆者の見る限り、誰もそれを授業で扱ってはいない。勘合貿易復活を求めての朝鮮出兵という解釈が成り立つのではないだろうか。

為政者としての秀吉は、朝廷の権威そして自らの武力を背景に戦国時代を終わらせ平和を現出する「平和主義者」と捉えることもできるだろう。そして、秀吉は、戦いにおいても全国を統一した後も「経済人」として考え、行動を起こした。例えば、秀吉は、鳥取城を攻撃するときは予め米を買い占めて勝利を収めたし、全国の米価を視野に置いた米の輸送・販売によって莫大な遺産を残した。全国を統一した後の秀吉の領地は少ない。しかし、小和田哲男によると、秀吉は、狭くとも生産性の高い土地を直轄地とし、さらに鉱山経営によって、520万石の収入があったという²⁰。経済的視点から戦争に勝ち

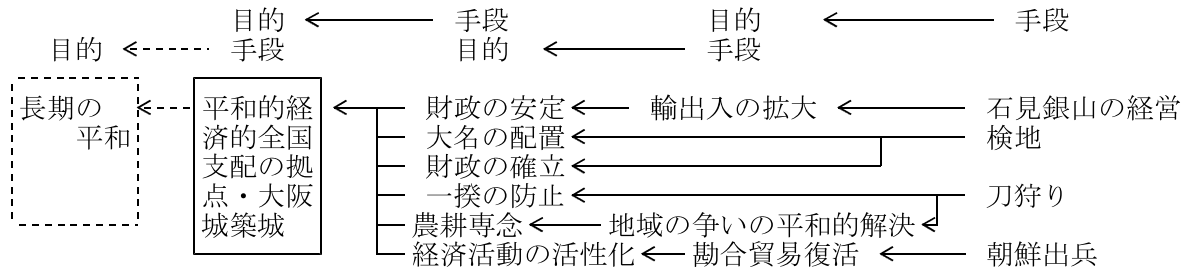


図2 仮説「秀吉が一番したかったことは大阪城築城だ」の関係図

ぬき、経済力を権力基盤とする秀吉にとって、勘合貿易復活は必要不可欠だったのではないだろうか。つまり、「経済人・秀吉は、経済的法的行為によって国内の平和と豊かさを実現しようとした」と捉えることもできる。

「秀吉は、全国を統一して平和な社会を実現しようとし、その象徴が大阪城築城である」こういった解釈のもと、秀吉の行為5つを目的手段の関係として図式化すると図2のようになるだろう。

図2は、秀吉のめざす最終的な目的を「平和的で経済的な全国支配」であり、その拠点が大阪城であったという解釈に立っている。大阪は、経済的先進地であるとともに瀬戸内海舟運の起点・終点である。西日本の物流を掌握し、貿易を独占する上で重要な大阪城は、北陸や南海地方への分岐点でもある。

このように、大阪城を拠点とする平和的経済的全国支配を目的とすると、石見銀山の経営と検地、刀狩り、朝鮮出兵は、それを達成するための手段と考えることができる。以下、図2を説明しよう。

石見産の銀は、中国産の生糸・絹織物、陶磁器、朝鮮産の木綿などを輸入する際の支払い手段ともなり、豊臣政権の財政を潤した。

検地は、大名の国替えを可能にし、秀吉は彼らを「鉢植え大名」として全国に配置した。その際、生産性の高い土地は直轄領として各大名領から切り取っている。なお、太閤検地によって、それまでより50%近い増高を実現している。検地は、各地に大名を配置したり、豊臣政権の財政を確立したりする上で、有効な手段となった。

刀狩りは一揆を防止する目的を持っており、為政者にとって都合がよい政策であることは第一条をみればよくわかる。ただ、第三条にこそ秀吉の意図があるのではないだろうか。第三条には、「百姓は武器を捨てて農具だけを手にし、もっぱら農耕に精を出していけば、子や孫の代までも長く幸せに暮らせる。(筆者省略)」とある。当時は大名同士の戦争ば

かりではなく、村同士の争いにおいても武力がしばしば行使されたという。刀狩りは、地域間の争いの平和的解決を図り、百姓が農耕に専念できる体制をつくるための政策であったという解釈もできる²¹。

このような様々な政策と同様に、経済的観点から朝鮮出兵を捉えるならば、それは勘合貿易復活を目的としたものであり、経済活動の活性化をめざしたものであるという解釈ができる。

(2) 「対話的な学び」による授業構成

「対話的な学び」を授業構成原理にできないだろうか。「対話」という方法によって授業をつくることを通して、子どもたちが自分の解釈を形成していくことを目指したい。基本的な学習過程は以下のような段階を踏むことになるだろう。

まず導入段階では、子どもが教材についての自らの解釈を自覚する段階である。単元開始時には誰でも、教材に対して何らかの解釈を持っており、それを確認するところから学習を始めよう。

いよいよ学習を始める第1段階は、「教師と子どもの対話」によって共感的理解を図る段階である。実験授業では、まず始めに小学校現場で一般的に行われている「共感的理解」を図ることとした。「共感的理解」とは、対象となる人間に追体験・感情移入させて、その人間の立場で行為の目的を考えさせる手段である。子どもは行為を目的手段の関係から理解する。この過程は、教師が問うたり指示したりすることを通して、子どもが理解する過程であり、教師主導の学習過程といえる。この過程を通して、子どもは教材に対する解釈を仮説として設定する。

第2段階は、「教材と子どもの対話」による解釈形成の段階である。第1段階で仮説として設定した「解釈」に対して、「本当にそれでよいのか」「もしそれでよいとしたら、こうであるはずだ」と問い直したり、さらに仮説をより論理的な仮説へと構築し直したりする過程である。この過程では、子ども個人が教材と対峙することを基本とするが、同じよう

な解釈を持っている他者とともに、教材と対峙することがあってもよいだろう。

第3段階は、「子どもと子どもの対話」による解釈形成の段階である。この段階では、教材に対する解釈が全く異なる他者との間で、お互いの解釈を批判的に吟味する。すなわち、なぜそのような解釈になるのか、根拠は何か、論理的な筋道は通っているのか、等の視点から吟味しつつ、より多くの他者の同意を求めて他者を説得する過程である。この過程で、説得力のない解釈は批判され、なかには廃棄されるものもある。その一方で、説得力ある解釈は、より多くの他者から支持を得ることになる。

最後は、まとめの段階である。導入段階で確認した自らの解釈が、どのように変容したのか、子どもは自覚できる。言い換えれば、最後にもう一度「教材と子どもの対話」により、自らの解釈を確認する段階といえる。

以下、実験授業を実施した第6学年単元「豊臣秀吉」の授業構成を説明しよう。なお、ここで紹介する授業は、歴史学習における多様な解釈形成をめざして、2013・2014年に富山大学人間発達科学部附属小学校の合計4クラスにおいて、実験授業を重ねて得た結果を、「対話的な学び」を授業構成原理とした過程として構成し直したものである。

〈導入段階〉

小学校6年生にとって、豊臣秀吉を教材とする歴史学習は初めてである。そこで、社会科担当教師によって、予め、秀吉の行為と目的を教科書と資料集の記述内容から子どもたちに確認させておいてもらった。子どもの学習前の解釈を確認する意図から、教師は調査活動のみ指示し、何ら指導を加えないようお願いした。そうして、「豊臣秀吉とは、どのような人でしょうか」と問い、秀吉という人物及びその行為の解釈を、子どもに書かせた。

〈第1段階：「教師と子どもの対話」による共感的理解〉

単元全体の学習問題は「秀吉は、どのような人か」である。ただし、この問題そのままでは、子どもにとって仮説としての解釈を形成しづらい。そこで、「秀吉が一番したかったことは何か」について仮説としての解釈を設定させることとした。以下、共感的理解を図る過程の概要を示そう。

① 問題状況を具体的事実として把握する

発問「秀吉はどんな少年時代を過ごしたか」等問

いかけ、当時の状況を具体的に把握させる。

② 感情移入によって目的・願いを確認する

発問「1582年明智光秀に勝利した秀吉は、翌年大阪城を築き始めます。その時秀吉は、どんなこと（目的・願い）を考えていたでしょうか」により、感情移入させ、秀吉の目的を考えさせる。

③ 行為を目的手段の関係から理解する

発問・指示3「秀吉がしたこと5つの内容を調べて秀吉の立場から、目的を考えましょう」と指示し、行為を目的手段の関係から理解させる。

④ 追体験によって予想し社会的意味を考える

発問8「秀吉が一番したかったことは、何ですか。それは、なぜですか。秀吉になったつもりで、死ぬ時、側にいるねねや淀君、秀頼、徳川家康、前田利家に向かって、つぶやきなさい」によって、追体験を図り、行為の社会的意味を考えさせた。ここで子どもに書かせた「考え」はすなわち「解釈」であり、正解があるわけではない。

〈第2段階：「教材と子どもの対話」による解釈形成〉

この過程は、子ども一人ひとりが設定した仮説「秀吉が一番したかったこと」についての解釈を、自ら見つめ直す過程である。

ここでは、秀吉の行為すなわち各政策を関係づけさせて、政策関係図づくりに取り組ませた。政策は、社会を構成する様々な人々に配慮した為政者の行為であるとともに、当時の社会が抱えている問題を解決するためのシステムである。政策関係図をつくるという作業は、政策についての子どもの自らの解釈を見直させることになる。それは、秀吉に対する評価を見直すことにもなるだろう。

まずはじめに、発問9「秀吉が一番したかったことは何でしょうか。5つのしたことを、矢印で関係づけて図に表しましょう」と指示した。「5つの政策」（検地、大阪城築城、石見銀山の経営、刀狩り、朝鮮出兵）を関係づけることによって、それらを社会システムとして捉えさせ、その意味を考えさせるのである。

社会システムとしての政策関係図の作成では、仮説「秀吉が一番したかったこと」について同意できる子どもでグループをつくり、少人数で作業させる。同じ解釈に立つ子どもたちは、次時の説明会に向けて、解釈を補強する事実を探したり、論理的な説明を検討したりする。この過程で、子どもたちは教材

に問いかけたり、自らの解釈をより論理的なものへと構築し直したりする。

なお、2014年の実験授業では、政策選択の多い順は、朝鮮出兵17人、大阪城築城15人、刀狩り7人であった。そして、班ごとに作成した図の発表後、各自、最も納得できる図を選択させた上で、それぞれもう一度、政策関係図を考えさせた。それは、再度、教材と対峙させ、政策を解釈させ直すためである。

〈第3段階：「子どもと子どもの対話」による解釈形成〉

ここでは、全く異なる解釈を持つ他者との意見交換を通して、政策の持つ社会的意味を見直させることにした。

2014年実験授業において、「秀吉の一番したかったこと」について子どもたちの支持が多い順番は①朝鮮出兵②大阪城築城③刀狩りであった。授業では、それぞれの政策が持つ意味を、為政者秀吉の立場、百姓、大名、武士の立場から解釈し直させることを意図した。

例えば、発問17で朝鮮出兵の解釈について、「目

的は自分のためか、みんなのためか」「具体的手段は軍事的抑圧的行為か経済的法的行為か」（9頁図3、詳述）の位置づけを挙手させると、全く異なった解釈が明らかになった。

一方では、「朝鮮出兵は、秀吉の勢力範囲を拡げて領土を獲得しようとする政策だ」という権力者の利益追求政策と捉える。また一方では、「朝鮮出兵は、明との勘合貿易復活をめざした政策だ」と捉えたり、「朝鮮出兵は、戦国時代が終わった今も領土欲のある大名・武士の不満を解消するための政策だ」と捉えたりしていた。後者の解釈に立つ子どもは、「いずれにしても、朝鮮出兵は、日本国内に平和をもたらす政策だ」と捉えた。

〈まとめ〉

単元の最後に、発問19「あなたは、豊臣秀吉をどんな人だと思っていますか。それは、なぜですか。」と問う。この問いによって、秀吉に対する子ども一人ひとりの解釈を明らかにさせることで、当時の時代解釈を形成させようとした。また、ここでは、最後にもう一度、子ども一人ひとりが教材と対峙することを意図したのである。

2 実験授業・第6学年単元「豊臣秀吉」の展開

(1) 目標

〈社会的事象への関心・意欲・態度〉

- ・秀吉の政策を進んで調べ、政策についての解釈や人物への評価を持つとする。

〈社会的な思考・判断・表現〉

- ・秀吉の政策に関係づけ、秀吉が一番したかったことを解釈したり、秀吉という人物を評価したりする。

〈観察・資料活用の技能〉

- ・資料から読み取った情報をもとに、他者の考えと比較しつつ、自らの考えに活用する。

〈社会的事象についての知識・理解〉

- ・「秀吉は軍人であり、軍事的抑圧的行為によって、目的を達成しようとする」ことがわかる。
- ・「秀吉は平和主義者であり、経済的法的行為によって、目的を達成しようとする」ことがわかる。

(2) 学習指導過程

全5時間（T：教師 C：子ども）

過程	教師による主な発問・指示	教師と子どもの活動	期待される子どもの反応
導入	1 <u>あなたは、豊臣秀吉をどのような人だと思っていますか。それは、なぜですか。</u> （学習問題）	T：発問する C：ワークシートに書く	（行為の目的は、「自分のため」「みんなのため」どちらか。具体的手段は、「力づく（軍事的抑圧的行為）」「平和的に（経済的法的行為）」どちらか。4類型を念頭にイメージを書く）
	2 秀吉は、どのようなことをしましたか。秀吉がしたことを確認しましょう。 ・秀吉はどんな少年時代を過ごしたでしょうか。	T：発問する C：答える T：発問する C：教科書・資料1で調べる	（教科書記述より秀吉の行為を読み取る） ・検地、大阪城築城、石見銀山の経営、刀狩り、朝鮮出兵。 ・下剋上も珍しくない戦国時代。百姓は農村から戦場へ行かされたり、農村で百姓同士が刀を持って争ったりする時代。

1 「教師と子どもの対話」による共感的理解	<ul style="list-style-type: none"> ・戦国時代の秀吉は、誰に仕えて、どんな活躍をしましたか。 ・1582年明智光秀に勝利した秀吉は、翌年大阪城を築き始めます。その時秀吉は、どんなこと（目的・願い）を考えていたでしょうか。 ・秀吉はいつ、どんな地位で、何を心配しながら、死にましたか。 <p>3 秀吉がしたこと5つの内容を調べて秀吉の立場から、目的を考えましょう。まずはじめに、秀吉のしたこと「検地」の内容を調べて目的を考えましょう。</p>	<p>T：発問する C：答える T：発問する C：予想する</p> <p>T：発問する C：答える T：指示する C：教科書・資料集で調べ、ノートにまとめる</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・秀吉は信長に仕え有力な武将になった。 ・信長の死後、秀吉は明智光秀に勝った。（築き始めた大阪城に立つ秀吉になったつもりで、願いを想像する。） ・大きな城を築き権力を見せつけ、ここを拠点に全国を統一し平和を実現したい。 ・秀吉は1598年61歳の時、太閤として、5歳の秀頼のことを心配しながら死んだ。 ・検地で確かめた耕作者は百姓として農山漁村に住まわせ、武士や町人は城下町へ住ませた。その目的は、百姓には農林漁業に専念させ、武士たちを農村から城下町へ追い出すことである。（兵農分離）
	<p>4 「大阪城築城」の内容を調べて、秀吉の目的を考えましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、秀吉は大阪を城の建設地として選んだのでしょうか。 	<p>T：指示する C：教科書・資料集で調べる</p> <p>T：発問する C：答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・大阪城は、政治の拠点として、全国の大名家へ戦争禁止を命令したり、城下町の商業をさかんにして税を徴収し、秀吉自身が全国の物産で商売したりした。 ・大阪は堺に近く、秀吉は、貿易と瀬戸内海の流通路を支配することができる。 ・大阪は、北陸と四国、東日本と西日本の中間に位置し、物流の中心地となる。 ・銀山経営の目的は、銀を代金としたり輸出品としたりして、戦争経費や城・城下町建設の資金の獲得にある。 ・刀狩令の目的は、一揆を防ぎ年貢を確実に取ることにある。年貢は戦争や新しい城・町づくりに使われた。 ・百姓を農林漁業に専念させる。 ・刀を持つ武士は城下町へ、刀を持たない百姓は村に住ませた。（兵農分離） ・目的は、明を征服し朝鮮から領土と人質を取ることで、勘合貿易復活にある。明と貿易をすれば、莫大な利益を得られる。（各自、「秀吉の願い」に直結する行為を選択して、秀吉の言葉を吹き出しに書く） 例・大阪城築城：全国統一したかった。 例・朝鮮出兵：世界征服したかった。 例・刀狩令：年貢を確実に取りたかった。
	<p>5 「石見銀山の経営」の内容を調べ、目的を考えましょう。</p>	<p>T：指示する C：教科書・資料集で調べる</p>	
	<p>6 「刀狩り」の内容を調べ、目的を考えましょう。</p>	<p>T：指示する C：教科書・資料2で調べる</p>	
	<p>7 「朝鮮出兵」の内容を調べ、目的を考えましょう。</p>	<p>T：指示する C：教科書・資料3で調べる</p>	
	<p>8 <u>秀吉が一番したかったことは、何ですか。なぜそう思うのですか。秀吉になったつもりで、死ぬ時、側にいるねねや淀君、秀頼、徳川家康、前田利家に向かいつぶやきなさい。</u></p>	<p>T：発問する C：ワークシートに書く</p>	
	<p>9 秀吉が一番したかったことは何でしょうか。5つのしたことを、矢印で関係づけて、図に表しましょう。</p>	<p>T：発問する C：ノートに書く</p>	<p>（秀吉の目的を念頭に置きながら一番したかった政策と他の政策とを関係づけ、図式化する。一番したかった政策を枠で囲む。） （2014年実践：朝鮮出兵5班17人、大阪城4班15人、刀狩り2班7人、合計11班は、それぞれ班ごとに、図式化する）</p>
	<p>10 「秀吉が一番したかったこと」を同意できる人同士で班を作り、図式化しましょう。</p>	<p>T：指示する C：班ごとに分かれて話し合う</p>	
<p>11 班ごとに図を説明しなさい。</p>	<p>T：指示する C：発表する</p>	<p>（四つ切り画用紙にかいた図を班ごとに説明する）</p>	
<p>12 図「秀吉が一番したかったこと」の中で、最も納得できる図はどれですか。</p>	<p>T：発問する C：答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・（例）秀吉が一番したかったことは朝鮮出兵だ。検地で年貢を取り大阪城に蓄え兵に与える。刀狩りは百姓が反抗を防ぎ、しかも良い刀は武器として出兵で使う。銀は武器などを買うために使う。勘合貿易を復活させると大阪の城下町はますます商業が栄え、秀吉の利益も大きくなる。（各自、ワークシートに「秀吉が一番したかったこと」についての自分の考えと、5つの政策の関係図を書く） 	
<p>13 秀吉が一番したかったことは何ですか。なぜそう思うのか。自分の考えと政策の関係図を書きましょう。</p>	<p>T：発問する C：ワークシートに書く</p>		

<p>3 「子どもと子どもの対話」による解釈形成</p>	<p>14 皆さんの発表によって、新しくわかったことは何ですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・検地について、新しくわかったことは何ですか。 ・大阪城について、新しくわかったことは何ですか。 ・刀狩りについて、新しくわかったことは何ですか。 <p>・朝鮮出兵について、新しくわかったことは何ですか。</p> <p>15 「秀吉が一番したかったこと」について皆さんから第3位の支持がある「刀狩り」は、4類型A B C Dのどこに位置づきますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・刀狩りをA「自分のため、力ずくで行う」政策だと考える理由は、何か。 ・刀狩りをB「自分のため、平和的に行う」政策だと考える理由は、何か。 ・刀狩りをC「みんなのため、平和的に行う」政策だと考える理由は何か。 ・刀狩りをD「みんなのため、力ずくで行う」政策だと考える理由は何か。 <p>16 「秀吉が一番したかったこと」について皆さんから第2位の支持がある「大阪城」は、A B C Dのどこに位置づきますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大阪城築城をB「自分のため、平和的に行う」政策だと考える理由は、何ですか。 ・大阪城築城をC「みんなのため、平和的に行う」政策だと考える理由は、何ですか。 <p>17 「秀吉が一番したかったこと」について皆さんから第1位の支持がある「朝鮮出兵」は、A B C Dのどこに位置づきますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・朝鮮出兵をA「自分のため、力ずくで行う」政策だと考える理由は何か。 ・朝鮮出兵をC「みんなのため、平和的に行う」政策だと考える理由は、何ですか。 ・朝鮮出兵をD「みんなのため、力ずくで行う」政策だと考える理由は、何ですか。 	<p>T：発問する C：答える T：発問する C：答える T：発問する C：答える T：発問する C：答える T：発問する C：答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・検地によって農村から城下町へと追い出された武士は、やがて朝鮮へ出兵した。 ・大阪城と城下町の建設は農村から追い出された武士たちの働く場所となった。 ・集められた刀は、朝鮮出兵でも使われた。 ・農村から追い出された武士は、やがて朝鮮へ出兵した。 ・朝鮮出兵は、領土がほしい大名や武士に活躍の場を与えた。
<p>まとめ</p>	<p>18 これまでの話し合いを総合的に考えると、秀吉は、どんな人だといえそうですか。自分の判断を図の中のA B C Dに位置づけましょう。</p> <p>19 あなたは、豊臣秀吉をどんな人だと思っ ていますか。それは、なぜですか。あなたの考えを書きなさい。</p>	<p>T：発問する C：A B C Dいずれかの立場を判断する T：発問する C：ワークシートに書く</p>	<div data-bbox="687 528 1428 703" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;">自分のため B A ↑ ↓ 平和的に 力ずく (お金・法律重視) (武力・軍隊で) ← → C D ↓ ↓ みんなのため</p> </div> <p>(刀狩りの位置づけを举手した人数は以下の通り。A30人、B7人、C1人、D1人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・刀狩りは、強制的に武器を取り上げて、秀吉に反抗する一揆を防ぐ政策だから。 ・刀狩りは、法律として百姓身分を確定し、年貢を確実に納めさせる政策だから。 ・刀狩りは、百姓に武器を持たせない法律で、殺し合いを防ぎ平和をもたらすから。 ・刀狩りは、強制的に武器を取り上げて、殺し合いを防ぎ平和をもたらすから。(大阪城の位置づけを举手した人数は以下の通り。A0人、B5人、C33人、D0人) <ul style="list-style-type: none"> ・大阪城と城下町により、物流がさかんになり、秀吉自身の利益を大きくするから。 ・巨大な大阪城と城下町が、権力の大きさを見せつけ、反乱・反抗を防ぐから。 ・大阪城などの工事は、村から追い出された武士の働く場所となる。また、商業がさかんになると新しい文化が生まれる。(朝鮮出兵の位置づけを举手した人数は以下の通り。A11人、B0人、C3人、D24人) ・朝鮮出兵は、秀吉の勢力範囲を拡げて領土を獲得しようとする政策だから。 ・朝鮮出兵は、明との勘合貿易復活をめざしており、それによって平和が実現されるから。 ・朝鮮出兵は、戦国時代が終わった今も領土欲のある大名・武士の不満を解消するために戦争をする政策だから。 <p>(「A 自分のため、力ずくで行う軍人」「B 自分のため、平和的に行う平和主義者」「C みんなのため、平和的に行う平和主義者」「D みんなのため、力ずくで行う軍人」各児童は、いずれかの立場を選択する。)(各自の秀吉の評価を判断基準となった政策の解釈とともに書く)</p>

【資料】

- 1 「草かり場の争い」：『社会科資料集6年』日本標準，2014年，44頁。
- 2 「刀狩令第三条」：藤木久志『刀狩り一武器を封印した民衆一』岩波書店，2011年，43頁より筆者作成。

資料2 刀狩令 第三条 1588

百姓は武具を捨てて農具だけを手にし、もっぱら農耕に精を出していけば、子や孫の代までも長く幸せに暮らせる。これは、秀吉が百姓の暮らしをあわれみ、思いやりのことである。

- 3 「明使節との講和条件七カ条」：北島万次『日本史リブレット 34 秀吉の朝鮮侵略』山川出版社，2012年，59～60頁より筆者作成。ただし、ここでは第1・3・5・6・7条を省略している。

資料3 明使節との講和（こうわ）条件七カ条 1593

（第2・4条は、絶対条件）

秀吉が明にめいわくをかけていた海賊船かいぞくせん（倭寇わこう）を取り締まったが、明は感謝していない。これは明が日本をバカにしたものであるから明征服を計画した。

第2条 日本と明の間の勘合（かんごう）貿易が断絶している。これを復活させること。

第4条 朝鮮の北半分とソウルを朝鮮国王に返すが、南半分は日本のものとする。

※ 本学習指導過程は2013・2014年に富山大学人間発達科学部附属小学校の合計4クラスにおいて、実験授業を重ね、修正したものである。これは、実施日程が最後となった6年2組で2014年7月8～10日に実践した時とほぼ同じ過程となっており、例示はその時の子どもの反応である。

V 実験授業の成果

1 解釈の評価基準の設定

本実験授業を通して、子どもには「秀吉およびその行為に対する解釈」の変容を自覚させたい。そこで、「秀吉の行為解釈」をどのように評価すればいいのか、その基準を設定する必要がある。本研究では、評価基準を、以下の図3に示す4類型に分けた。

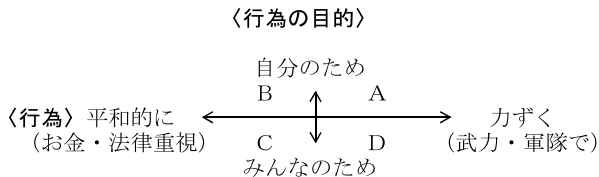


図3 秀吉の行為解釈4類型

小学校社会科では、学習指導要領に「工夫・努力」が何度も出てくることからわかるように、人間の行為を目的合理的行為と捉える。その他、価値合理的行為や情動的行為、伝統的行為が知られている²²が、それらが小学校の学習指導要領や授業実践で取り上げられることはない。

さて、人間は、何らかの行動を起こすとき、自分のためか、またはみんな・他者のためか、行為の目的に一貫性がみられるのではないだろうか。そこで行為解釈の評価のための一つの基準は、「行為の目的」とした。すなわち、秀吉は「自分及び家族のために行動する人なのか」、それとも「みんな、当時でいえば百姓や大名・武士のために行動する人なのか」、このどちらに目的があるのか、である。

もう一つの評価基準は、行動（行為）そのものだ。力づくで、すなわち武力・軍隊で目的を達成しようとするのが、一つの行為である。それは、軍事的抑

圧的行為といっても良い。もう一つの行為は、平和的行為である。平和的行為とは、貿易といった経済的關係などお金に関わる行為や法律重視の行為であり、経済的法的行為を意味する。

以上、目的と行為の2つの評価基準から秀吉の行為解釈を4類型に分けた。

A類型：秀吉は、自分のために力づくで行動する人である＝自己の利益を追求する軍人

B類型：秀吉は、自分のために平和的に行動する人である＝自己の利益を追求する平和主義者

C類型：秀吉は、みんなのために平和的に行動する人である＝公共の利益を追求する平和主義者

D類型：秀吉は、みんなのために力づくで行動する人である＝公共の利益を追求する軍人

2 子どもの解釈の変容

本稿では、4回実施した中での最後の実験授業（2014年実施6年2組）の結果から考察する。以下の図4は、単元開始当初、発問1「あなたは、豊

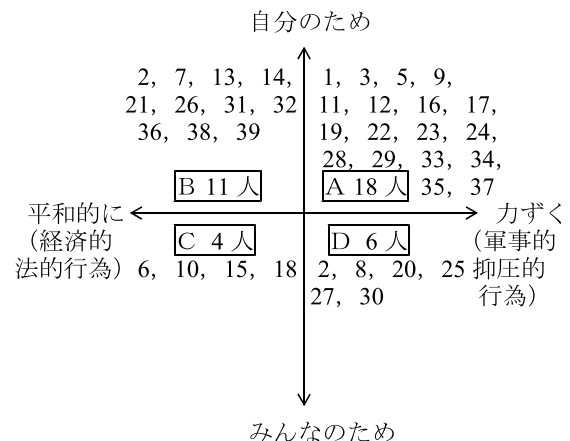


図4 行為解釈の類型（単元開始当初）

臣秀吉をどんな人だと思っていますか」について、子どもたちにワークシートに書かせた内容を類型化したものである。(数字は、子どもの整理番号)

これをみると、総数39人中74%の子どもがA・B類型を示し、秀吉は「自分のため」行動する人物である、と捉えていることがわかる。そして、約半数の子どもが、秀吉は「自分のため」「力づく」で行動する人物である(A類型)と捉えている。ただし、以下に例示したO児、T児の記述内容をみてもわかるように、根拠を詳細に示すことはできず、イメージで捉えている傾向がある。

〈A類型を示すO児〉

僕は、武力の力で治めようとしているので、秀吉は、日本のみんなには優しくないと思います。

〈B類型を示すT児〉

僕は、「法律重視で自分のため」のBだと思います。わけは、刀狩りや検地など農民に苦しい想いをさせて、自分の権力を高めていったからです。

次に、図5をご覧ください。これは、「教師と子どもの対話」による共感的理解(第1段階)での最後の発問8「秀吉が一番したかったことは、何ですか」について、子どもたちにワークシートに書かせた内容を類型化したものである。これをみると、A・B類型を示していた子どもが激減し、過半数の子どもがC類型「秀吉はみんなのために、平和的に行動する人物である」という秀吉像を示していることがわかる。

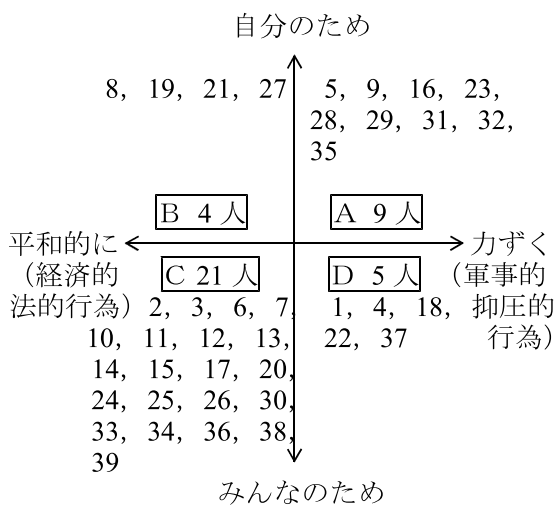


図5 行為解釈の類型(第1段階)

秀吉に感情移入させたり、秀吉の行為を追体験させたりする「教師と子どもの対話」による共感的理解の方法は、秀吉の肯定的評価へと導いたといえる

だろう。

続いて、図6をご覧ください。これは、単元終了時の最後の発問19「あなたは、豊臣秀吉をどんな人だと思っていますか」について、子どもたちにワークシートに書かせた内容を類型化したものである。(図7に抽出児の記述内容を例示)

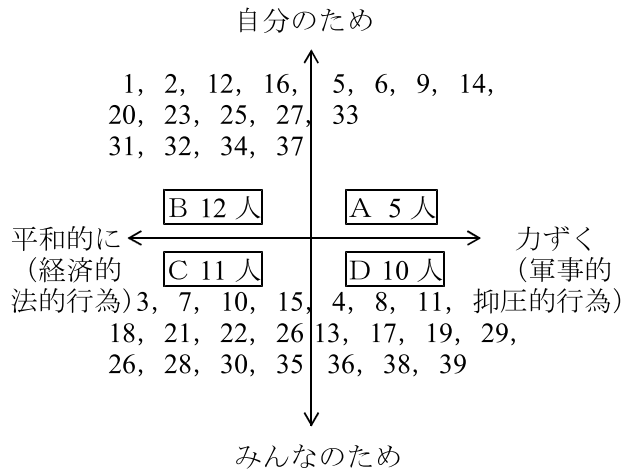


図6 行為解釈の類型(単元最終時)

これを見ると、A類型はさらに減り、B・C・D類型がほぼ同数となっている。これは、「教材と子どもの対話」による解釈形成(第2段階)において、政策関係図づくりをしたり、「子どもと子どもの対話」による解釈形成(第3段階)において政策の再解釈をしたりしたことにより、子どもそれぞれが自由な解釈をするようになったことを示している。改めて自らの解釈を見つめ直したり、他者の解釈を知り、「新たな解釈」を学んだりしたことが子ども一人ひとりの解釈形成にとって効果的だったのだろう。

以上の変容を一覧表としてまとめたものが、表1である。

表1 単元「豊臣秀吉」における行為解釈類型の変容

	単元開始当初	第1段階	単元最終時
A類型	18人(46%)	9人(23%)	5人(13%)
B類型	11人(28%)	4人(10%)	12人(31%)
C類型	4人(10%)	21人(54%)	11人(30%)
D類型	6人(15%)	5人(13%)	10人(26%)

秀吉の行為に対する解釈は、単元開始当初はA・B類型に偏重する傾向があったが、「教師と子どもの対話」による共感的理解を通して、C類型に偏重し、さらに「教材と子どもの対話」「子どもと子どもの対話」を通して、単元終了時には多様な解釈を

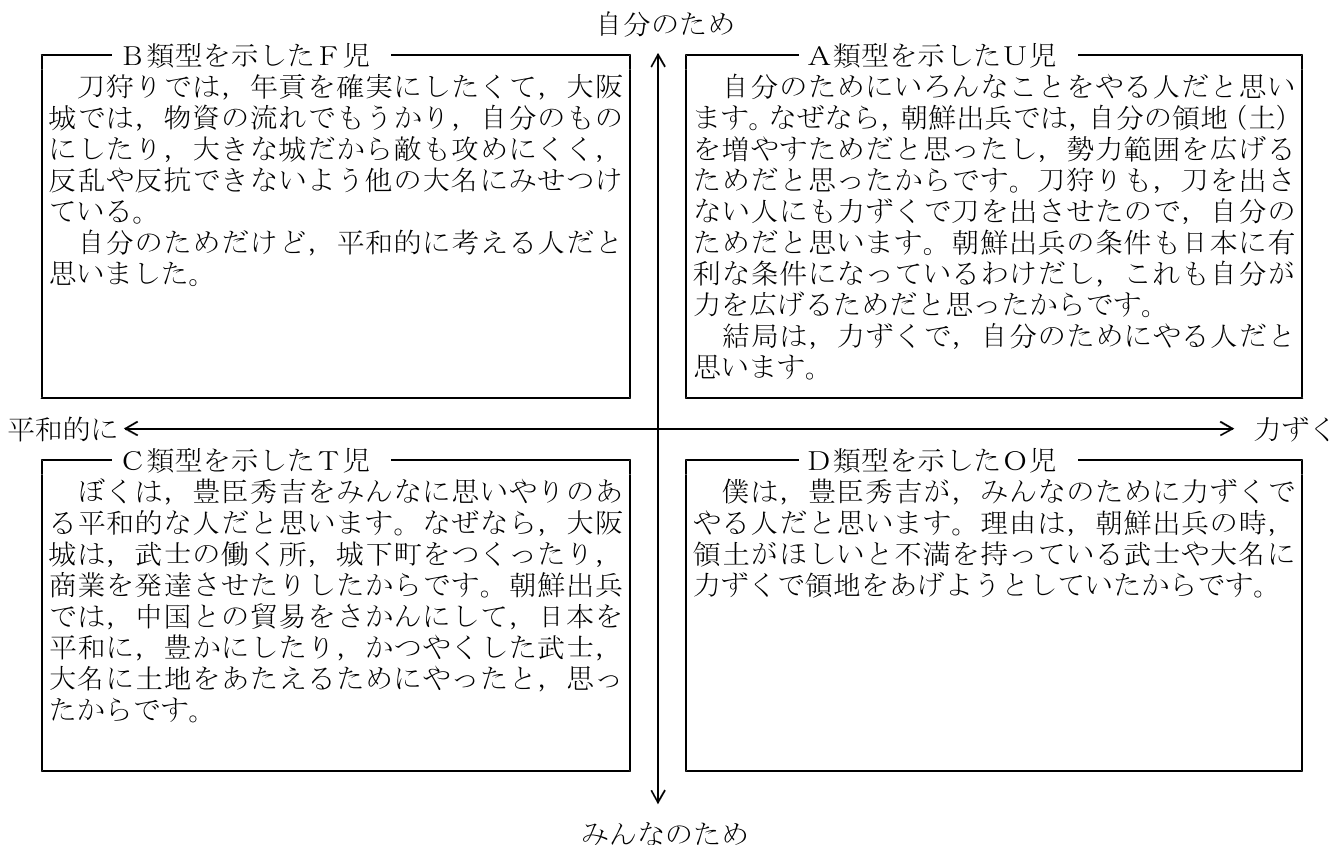


図7 単元終了時ワークシート「秀吉はどんな人か」の子どもの記述例

示すように変容している。

最後に、抽出児O児とT児の変容を紹介しよう。図7は、最終的に判断した「秀吉の行為解釈」の典型的事例である。

単元開始当初、O児はA類型の解釈を示し、T児はB類型の解釈を示していた。両児童共に、「教師と子どもの対話」による共感的理解(第1段階)では、C類型の解釈を示していた。ただし、最終的には、ここに示したように、O児はD類型の解釈を示し、T児はC類型の解釈を示している。両児童ともに、はじめの段階ではイメージで捉えていたが、最終的には説得力ある自分固有の解釈を持つことができてきている。

VI 成果と課題

本研究の成果は、3点ある。

一点目は、「対話的な学び」の授業づくりにおける意義が明らかになったことである。「対話的な学び」とは、「教師と子どもの対話」「子どもと子どもの対話」「教材と子どもの対話」の三種類があり、それらは単なる学習活動にとどまるのではなく、授業構成原理になり得ることが明らかになった。

二点目は、小学校歴史学習における新しい単元「豊臣秀吉」を開発できたことである。すなわち、開発単元では、「教師と子どもの対話」による共感的理解から「教材と子どもの対話」による解釈形成へ、さらには「子どもと子どもの対話」による解釈形成へと構成した。さらに具体的な発問・指示や期待される子どもの反応、学習活動、資料を明示して追試可能な学習指導過程として、単元「豊臣秀吉」を新たに開発することができた。ここで示した学習指導過程は、全国の教育現場で実践可能なものである。

三点目は、小学校社会科歴史学習において、「対話的な学び」を授業構成原理として単元「豊臣秀吉」を構成すると、子どもの多様な解釈形成にとって有効であることを子どもの解釈の変容から明らかにしたことである。

ただし、ここで示した成果は、小学校社会科歴史学習で豊臣秀吉を教材として取り上げた場合に見られた成果である。ここで示した成果が、小学校の他の学年、他の単元でもいえるかどうかは不明である。さらに、他の教材を事例にして研究を進める必要がある。

【註】

- 1 安野功編著『社会科全時間の授業プラン 6年 ①』日本標準, 2012年, 76~77頁。
- 2 片上宗二『「社会研究科」による社会科授業の革新—社会科教育の現在, 過去, 未来—』風間書房, 2011年, 27頁。
- 3 森本直人「理解としての社会科の授業づくりと評価」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書, 2012年, 27頁。
- 4 小原友行「公民的資質の育成をどう変えていくか」社会認識教育学会編著『社会科教育の21世紀』明治図書, 1985年, 132頁。藤瀬泰司「社会科における理解」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, 2012年, 164頁。
- 5 柴田義松は, その著書『21世紀を拓く教授学』(明治図書, 2001年, 278頁)において, 「子どもたちどうし, あるいは教師と子どもとが真剣に対峙し, 議論し合う」重要性を説くとともに, 「いつも教師が問い, 子どもが答えるという授業形態から」子どもが集団で追究する授業への転換を主張する。
- 6 安野功『社会科授業が対話型になっていますか』明治図書, 2006年, 16~19頁。
- 7 寺本潔編著『言語力が育つ社会科授業—対話から討論まで—』教育出版, 2009年, 99~102頁。
- 8 広島大学附属小学校『研究紀要』第28号, 2000年, 86~88頁。
- 9 同上, 62頁。
- 10 次期小学校学習指導要領解説社会編における「対話的な学び」の説明から, 第三の「対話的な学び」すなわち「教材と子どもの対話」が読み取れることは, 既に拙稿「仮説吟味学習による社会科授業づくりの方法—アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善—」(富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要『教育実践研究』第12号)にて指摘した。本稿では, その知見を詳述するとともに, 新たに「対話的な学び」が授業構成原理になり得ることを提案する。
- 11 池上裕子『日本の歴史15 織豊政権と江戸幕府』講談社, 2009年, 366頁。
- 12 東京書籍, 教育出版, 日本文教出版(以上, 平成26年検定済み)の全ての教科書に, 秀吉の行為として, 検地, 刀狩り, 大阪城築城, 朝鮮出兵が掲載されている。ただし, 東京書籍のみ石見銀山が掲載されている。筆者は, この文化財は, 世界文化遺産でもあり, 非常に大きな社会的意味を担っていると考え, 取り上げた。
- 13 前掲書11, 287頁。
- 14 池亨編『天下統一と朝鮮侵略』吉川弘文館, 2003年, 80頁。
- 15 藤田達生『秀吉神話をくつがえす』講談社, 2007年, 255頁。
- 16 村井章介「「東アジア」と近世日本」歴史学研究会・日本史研究会編『日本史講座 第5巻 近世の形成』東京大学出版会, 2004年, 48頁。
- 17 藤木久志『豊臣平和令と戦国社会』東京大学出版会, 2012年。
- 18 藤木久志『新版 雑兵たちの戦場』朝日新聞出版, 2008年, 206頁。
- 19 米谷均「後期倭寇から朝鮮侵略へ」池亨編『天下統一と朝鮮侵略』吉川弘文館, 2003年, 148頁。
- 20 小和田哲男『NHKさかのぼり日本史⑦戦国 富を制する者が天下を制す』NHK出版, 2012年, 53頁。
- 21 稲葉継陽「兵農分離と侵略動員」池亨編『天下統一と朝鮮侵略』吉川弘文館, 2003年, 180頁。
- 22 ユルゲン・ハーバーマスは, その著書『コミュニケーション的行為の理論(中)』(未来社, 1998年, 17頁)の中で, ヴェーバーのこの類型区分を「周知のように」と取り上げて論じる。

(2017年10月10日受付)

(2017年12月20日受理)