

小・中・高で「室町の村」を学ぶ

勝山元照 武田 章 (以上本校)
西浦弘望 (生駒市立沓分小学校)
中窪寿弥 (奈良教育大学付属小学校)

この論稿は、勝山・武田が奈良県歴教協教育課程部会メンバーと共に作成したもので、『歴史地理教育誌』442号(1989年5月)からの転載したものです。

I. 「室町の村」の授業づくり

—小・中・高の発達課題をふまえて—

勝 山 元 照

1. 総合的な授業づくり

小・中・高の関連をふまえた社会認識論については、近畿を中心に京都歴教協や大阪歴教協の先進的なとりくみがある(大阪歴教協日本史部会「日本前近代史学習をどうすすめるか」本誌308、9号など)。こうしたとりくみに学びつつ、奈良県歴教協では1986年10月の近畿ブロック集会(テーマ「近代日本と東アジア」、授業者=桜本豊己・小、大谷泰子・中、勝山元照・高)以来、教育課程部会を発足させ小・中・高の発達課題をふまえた授業づくりを追求してきた。

部会は月1回以上のペースで開かれ、ニュース『廣目天』を発行している。また、小・中・高の授業づくりを以下の手順で実施している。

(1) 教育課程・社会認識の発達に関する理論的学習。

木全清博「歴史認識形成論ノート」(本誌86年7月～12月)、川本治雄『地域に根ざす授業づくりのために』などの文献を検討した。小・中・高の社会認識の発達に関する理論的研究はまだ初歩的な段階といえる。

(2) 教科書・先行実践・学説の検討および紹介。

部会では、たんなる「聞き役」をださないように、参加者全員がなんらかの「発表」を担当した。小・中・高の教科書がほぼ同質の内容であることに驚いたり、『歴史地理教育』のバックナンバー(表1)の価値を再発見したりの連続であった。必要に応じて、歴史学者に意見を求めることも行ってきた。

(3) 授業担当者による「授業案」の提出および検討。

担当者によるたたき台をもとに、小・中・高の関連をふまえつつ、教育内容・教材・発問・授業過程などについて総合的に行った。

(4) 小・中・高ごとに担当者による「授業公開」を実施。

単元中、とくに焦点となる授業で必ず「公開授業」を実施した。授業批評は生徒の反応を重視しつつ細部にわたって行い、場合によっては教案を再構成し授業に再挑戦した。

表1 参考にした「歴史地理教育」バックナンバー

宮原武夫「生徒はなぜ土一揆は敗北したとみるか
——敗北史観克服のために——」171, 177号

宮原武夫「“敗北史観”とは何か」237号

岩田 健「私たちは中世をどう扱ってきたか
——日本前近代分科会の成果と課題——」291号

香取正己「惣村の農民とその生活（高・実践）」251号

藤原千久子「小学校の通史学習で中世をどう教えたか」267号

本間 昇「宮語道断な徳政——小学生と土一揆——」267号

宮原武夫「社会科の全体像を構想するための実践研究の方法について」267号

峰岸純夫「室町から江戸初期の民衆像をめぐって」291号

大阪歴史協日本史部会「日本前近代史学習をどのようにすすめるか」308～309号

白鳥晃司「“なぜ”よりも“どのように”——室町時代の草刈り争い——」315号

川本治雄「社会のしくみのなかでくらしを考える」363号

西浦弘留「正長の土一揆（小・実践）」379号

網野善彦「中世民衆生活の一面」383号

▼以上のほかに

永原慶二「歴史学の方法と民衆像」（『歴史学叙説』東京大学出版会）

千葉県歴史協日本史部会『日本史100時間／上』あゆみ出版

千葉県歴史協日本史部会『日本史100話／上』あゆみ出版

吉村徳蔵・本多公栄・加藤文三『100時間の日本史』地歴社

▼さらに地域視点から

鈴木良輔「城と川のある町—大和郡山歴史散歩—」文理閣を参考にした。

(5) (1)～(4)をふまえて、小・中・高のプラン全体を総括。

発達に関する結論はなかなかでないが、部会の成果は多面的に表れている。小・中・高の授業の特色がいくつかの事例を通して徐々に鮮明になってきているほか、事務局メンバーに加えて20歳代の若手が続々と参加し積極的に授業担当者になっている。若手は「ハウツウ」を求めているのではなく、授業づくりの「本物」を求めているのだと私は思う。

2. ふたたび「敗北史観」克服の課題を正面に

教科書の「室町時代の村」の記述を検討した結果、部会でつぎのような結論に達した。

- (1)小・中・高の記述内容がほぼ同様。
- (2)農業発展の叙述が短くて愛昧。具体性に乏しい。
- (3)農業に比して商工業の記述が詳しい。
- (4)寄合・自治の記述はていねいだが、自治の担い手が不明確。
- (5)土一揆・国一揆の記述は華々しい。

とくに(5)が単元のクライマックスのような書き方がされており、(5)を説明するために(4)があり、その前提として(3)や(2)があるように読める。教科書の記述には様々な工夫がなされているとはいえ、このような記述では生徒の認識は以下の屈折を生む危険性がある。

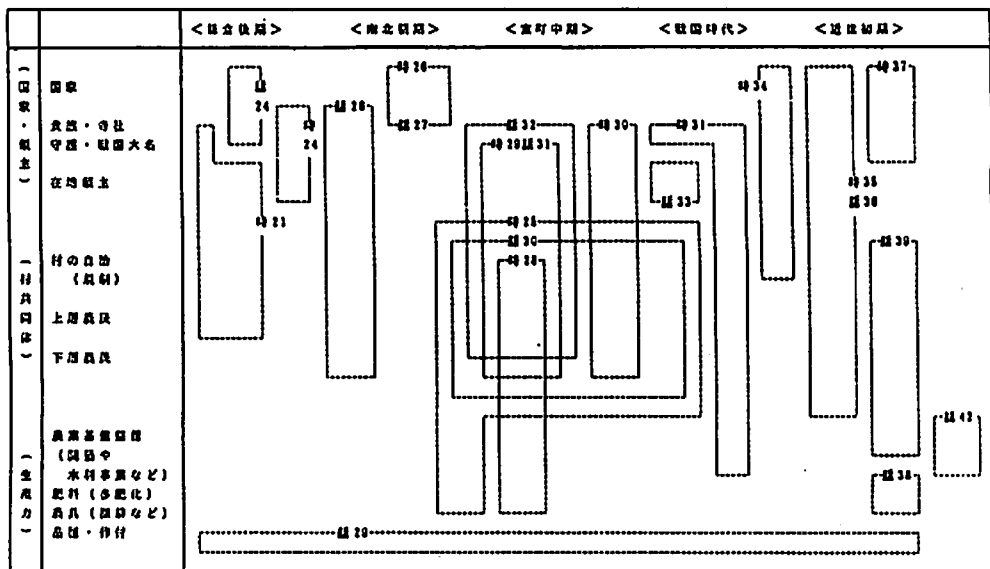
- ①生産や生活レベルでの前代（鎌倉時代）や次代（江戸時代）との比較ができない。「歴史の進歩」がわからない。
- ②自治や一揆を生産や生活の必要性から生まれたものとしてとらえにくい。「村」成立の意義が見えにくい。
- ③自治や一揆の「うわべの華やかさ」を、現代の意識と直結させてつかむことになりやすい。
- ④「兵農未分離」の農村イメージが描きにくい。江戸時代の「村」との差異が描けない。
- ⑤したがって、民衆が歴史をつくってきたということがほんとうの意味でわからない。

さらにこうした叙述と江戸時代の「村」の「暗い」描き方とがあいまって、「あれだけ農民たちは一揆をやってがんばったのに、けっきょく駄目だったのか。」という土一揆敗北論に陥りやすい。

土一揆敗北論の克服については、すでに宮原武夫氏の「生徒はなぜ土一揆は敗北したとみるか」（本誌171号）以来の提起がある。敗北史観の問題を理論的・実践的に追求した氏は、さらに「敗北史観克服の方法」を、つぎのように指摘している（本誌237号）。

- (1)歴史の悪しき実用主義、感性的認識に訴えて扇動する方法の克服。
- (2)地下水のように続く人民闘争の伝統の継承と発展を重視する方法と、生産の発展という観点で人民闘争の成果を確認する方法—歴史の捉え直し。
- (3)歴史の知識と生活の体験の結合の問題。生徒の生活体験をどうつくりあげるのか。

表2 千葉県歴史教育者協議会日本史部会『日本史100時間/上』『日本史100話/上』（あゆみ出版）の分析



- ・時：『日本史100時間/上』 話：『日本史100話/上』 数字は項目番号。
- 時21：ミナトナリ ハナナソグ（鎌倉武士と農村） 話24：元寇は避けられなかった戦争か（元寇と得宗専頼）
 時24：永仁の徳政令と惣領の活動（鎌倉幕府の衰退） 話30：一統神水をする太良庄の農民（徳政の新政と農民）
 時25：水がとりもつ村の運命（惣領の成立と発展） 話37：義隆の旗（日本国主になった男）
 時30：国主をめざした足利義満（室町幕府の確立） 話39：室町幕府の栄光（大規模の戦役）
 時32：二毛作の広がり（室町時代の庶民） 話50：鎌倉のなかの農民（室町の庶民文化）
 時39：徳政を求めて（土一揆） 話51：土倉と徳政（徳政一揆の意義）
 時50：日本で初の自治体制（山田一揆） 話52：徳政・通政と國人一揆（中世末期の農民闘争）
 時31：武田信玄の旗幟文配（戦国大名） 話53：戦う金山衆（戦国大名の金山開採）
 時34：神になろうとした織田信長（統一戦国論の導入） 話56：刀狩は農民を武装解除したか（農民政変と農民）
 時35：丹波郡が改められた（太閤検地と百姓） 話59：村の主体になる平百姓（近世村落の完成）
 時37：林林の大名（幕藩体制の確立） 話62：開墾・治水・農民の時代（江戸初期の農民）
 時38：肥料の家（近世農民の生産）

(4)生徒自身の実証的・合理的な思考過程を保証する授業方法の開発。

「歴史の進歩」が見えにくくなっている今日、氏の提起は当時よりいっそう重要になっていると思う。歴教協は「敗北史観克服の課題」にふたたび全力を上げるべきだと私は思う。そのさいに宮原氏の(1)～(4)の視点に加えて、児童生徒の社会認識を彼らの成長に即してどう育成するかという「発達課題」の視点を正しく位置づける必要があると思う。

3. 小・中・高プランと実践

「室町時代の村」が総合的体系的にわかるためには以下の諸点を網羅する必要がある。

- (1)生産力発展の具体相（品種、作付、農具、肥料、農業基盤整備、社会的分業の進展など）および農民の生産と生活の営み。
- (2)村共同体の実態（成員およびその階層、兵農未分離の状況、掟・宮座・入会地など自治と規制）。
- (3)在地領主の性格およびその動向（悪党・国人・国人一揆・国一揆）。
- (4)貴族・寺社・守護・戦国大名など支配者の性格およびその支配の実態。
- (5)室町幕府（国家）の格。
- (6)土一揆・国一揆・一向一揆論（それぞれの性格、具体像、目標と成果など）。

前掲表2に示すように、千葉県歴教協日本史部会の『日本史100話（上）』はこれらの諸点をほぼ網羅している。高校段階の歴史教育書としては発達課題をよくふまえたものといえよう。しかし、小・中学生の場合(1)～(6)の諸点をすべてふまえて授業をすることにはむりがある。

故黒羽清隆は述べている。「（体系）を一系的な学力の“発達段階”観によって制序して、子どもたちにあたえるのみにとどまっていなくてはならず、低次→高次とった視座とは異次元の小三なら小

三の、中一なら中一の、高三なら高三の、それぞれの固有の理解の権利を保証する（必要がある）」（「歴史教育から歴史学へ、ふたたび歴史教育へ」『歴史を学ぶこと教えること』所収）と。

つまり、教育内容上の目標論を優先させた「高→中→小」という視点（必要なことだが）ではなく、小・中・それぞれで身につけるべき科学的な社会認識の土台は何か、どうやって子どもも独自のわかり方を尊重するのか、ということが問われているのである。

では、「固有の理解の権利」はどうすれば尊重されるのか。以下奈良県歴教協教育課程部会で考えている「中世の村」の小・中・高プラン（表3）および小学校・中窪寿弥氏（教師7年目）の実践記録、中学校・武田章氏（教師2年目）の実践記録を示し読者の批判を請いたいと思う。なお中窪実践が成り立つ背景を考えるために宅分小学校の「農業学習」のとりくみを西浦弘望氏が紹介する。

〈小六〉 生産力レベルで歴史の進歩がわかる ー具体物から抽象化された知識へー

私は小六でも「歴史の進歩」にこだわる必要があると思っている。人物中心の非歴史的学习が推進されようとしているなかで、この「進歩の視点」は堅持される必要があると思う。問題は六年生の彼らに「歴史の進歩」がどのレベルでわかり得るか、またどの教材が彼らの「固有の理解」に適しているかということである。

小六（中一あたりまで）の子どもたちは抽象的思考が可能になりつつあるとはいえ、まだまだ不安定である。豊富な具体物から出発して抽象化された知識（たとえば「二毛作の発達」）を獲得する必要がある。また感情面では、農民自身の目からストレートにものを考えようとする傾向が強い。こうした小六の特色から考えて、私は前述の生産力レベルで「歴史の進歩」がわかればよいと思う。生産力の話は具体的でわかりやすく実物を持ち込んだり（持ち込むことが決定的な意味をもつ）、フィールドワークを取り入れたりしやすい。

後述の中窪実践は様々な実物（農具など）を持ち込むことによって、授業の活性化に成功している。また授業中に適当な生産の場（田から畑に換えるところ）を設定して、子どもに考えさせることによって、農民自身の立場（「生産と労働の視点」）から「農民の願い」に迫りやすい構成になっている。なによりも、農民自身が歴史をつくってきたことがわかりやすい授業といえる。一時間の授業としてはやや焦りはあるが、方法的にも具体的なものに素直に反応できる小学生に適したものになっている。その結果、子どもたちは「二毛作の発達」を通して「歴史の進歩」をそれなりにつかんでいる。

小学生でも(1)についての理解がていねいに達成されれば、(2)の村共同体の実態にも子どもなりに迫れるであろう（川本氏の実践はこの点まで切りこんでいる）。ただ、「村の様子」はそれなりにつかめても、小六の子どもたちにとって「人と人との関係」の歴史性を理解することは、「もの」と人との関係の歴史性を理解することよりかなり難しい。まして「人と人との複雑な関係」が問題となる(3)～(5)、(6)についてはなおさらのことだろう（私は(6)の理解は(1)～(5)の諸点がどのレベルで習得されているかに規定されていると判断している）。

認識力を過大に頼って(3)～(5)、(6)に迫ろうとすれば、子どもの理解をこえた「教師が独白するだけの難しい授業」になる。一方過大な感情に頼って授業をすれば、子どもは時代を飛び超えて理解してしまい、授業はテレビの時代劇同様の「チョンマゲを結った現代劇」に陥ってしまう。

(3)～(5)、(6)の分野を扱うことは必要であろうが、小学校の「歴史」学習の中心にはならないと思う。いまのところ(3)～(5)、(6)の扱いについては部会でも結論は出ていないが、中窪氏は正長の土一揆を『おはなし歴史風土記』を使って物語ふうに扱っている。子どもには刀を差した農民のイメー

表3 「中世の村」——小・中・高プラン——

	小 6	中 2	高 校
視 点	<ul style="list-style-type: none"> ・生産力レベルで「時代の進歩」がわかる。 ・水利、肥料、農具、作付等に関する具体物そのものをていねいに理解するなかで、「二毛作の広まり（抽象化された知識）」をつかむ。 ・農民の立場に近づきやすいように、授業で具体的な「場面」を設定する。 ・「村の様子」「一揆」などは生産や生活との関係でふれ、「政治や支配の仕組み」には深入りしない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生産力レベルに加えて、村共同体成立の意義がわかる。（「人と人との関係」における「時代の進歩」が初歩的にわかる。） ・集村景観、成員と階層（兵農未分離）、番水、掟などの知識を組みながら「村共同体」「生産力の発展」等の概念にせまる。 ・農民と農村の視点から「領主の支配」「土一揆」などがつかめるように教材を構成する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・総合的、多面的に「時代の進歩（退歩も含めて）」がわかる。 ・そのためには、生産力、村共同体、小百姓の動向、各領主の性格と動向など、各種の概念理解が深められかつ関連づけられる必要がある。 ・移行期（戦国時代）の扱いも重要になる。 ・「国人」「地侍」等の位置を明確にしつつ「一揆」を多面的に扱う。 ・生徒が考える授業、認識をくつがえす授業をめざす。
各 時 の 構 成	①大和の番水制（能登川・岩井川を歩く） ▼荘園ってどんな大きさだった？ たいせつな水はどうやって使ってた？ 学校の南を歩くと……	①より豊かな実りを求めて（二毛作の普及） ▼二毛作普及の条件は？ 農民の考えたことは何か？（農具・肥料・水利など）	①変わる荘園景観（新見荘にみる農業生産力の発展と社会的分業の進展） ②阿テ河荘の農民たち（地頭の抑圧と上層農民の結合・抵抗）
	②二毛作の広まり（農具の進歩を中心に） ▼田を畑にかえるには何が？ 畑を田にかえるには？ いろんな農具はどう使うのか？	②惣村の人々（兵農未分離の村の様子） ▼まとまりはじめた村。 村にはどんな人が住んでいたのか？ 財産を調べてみると……	③国人一揆（国人はなぜ結びつきを強めたのか） ④村落自治に参加する下層農民（小農の動きと惣村の形成）
	③草争いと村（肥料と自治との話） ▼土地を痩せさせないため必要なものは？ 「草」は貴重品、争いも起こった。どうする？	③「寄り合う」農民（『堀のある村』の自治） ▼村と村の争いは起こる。よりよい実りのためだ。人々の取り決めた内容はどんなことか？	⑤記念碑か魔除けか？（正長の土一揆を再考する） ⑥結びつく農民と国人（国一揆と一向一揆）
	④石にきざんだ証文（正長の土一揆） ▼「おはなし歴史風土記」のなかに柳生の話が出ていた。 石の証文の意味は？	④徳政令を出せ！（嘉吉の土一揆） ▼一揆が京都を包囲した。一揆はなぜ起こった？一揆の参加者はどんな人々か？	⑦主を持ちたがらない農民（戦国期の農村と戦国大名） ⑧一味同心の文芸（地侍の連歌・能舞台・茶会）

ジなどがたいせつなのであって、一揆の意義づけや意味づけなどに深入りしなくてよいのだと私は思う。

〈中二〉 「中世の村」の実践と成立の意味を考える ―知識の組み立てから概念理解へ―

中二の生徒に対しては、(1)の生産力の理解を深める意味からも、「人と人との関係」の史的理解に踏み込む必要があると思う。そのさい重要なことは(2)の村共同体の理解を中心に据えることである。なぜなら、農業生産力は先進の個別経営がいつまでも生産をのばし続けて生産を引き上げるのではなく、ほかの地域や階層に普及するなかで全体を押し上げるという特色（身分集団の問題）をもっているからである。

発達課題からいっても、中学生に適したテーマだと思ふ。中二から中三になると、ある程度抽象化された「知識」を操作しながらものごとを深く考えることが可能になる。「肥料」「水利」「農具」などの知識を組み立てつつ「生産力の発展」などの概念理解に近づいていける。だから二毛作について中窪実践が三時間をかけたところを武田実践では一時間で通過できるのである。感情面では小学生はどストレートではないが、やはり農民自身の立場にこだわって一所懸命に「社会」を考えようとする。中学生は高校生のように「社会」を「社会」として客観視することはまだ苦手である。

したがって、領主や国家の支配を図式的に説明して、支配の矛盾として「一揆」へと話を急ぐのはよくないと思う。中学生では、「社会」を史的に理解するための入口として、農民の生産と生活の現場に近い「村共同体」（身分集団）にこだわるのがたいせつであろう。領主・国家などの学習はたしかに必要であろうが、それは「生産力」や「村共同体」の理解のうえに積み上げるものである。必要以上に(3)～(5)にこだわることは授業を難しくするし、(1)(2)の視点を従属させて(6)の一揆だけを扱ったのでは史的理解には至らない。

武田実践はまず生産力発展を確認したうえで、第二時で地域の若槻荘をとり上げて兵農未分離の「中世の村」の実態をいねいに扱っている。つまり村落の景観や村人の財産を示しつつ村の結合や階層について考えさせている。第三時には小説『堀のある村』を題材に、「村共同体」の機能や成立の意義を生産の場との関連で生徒に考えさせている。授業方法も「予想」や「ひっくり返し」をとり入れて工夫している。領主（支配者）－農民（被支配者）といった関係は当然出てくるが、(3)～(5)の領主や国家自体についてはあまり深入りせず、高校の課題としている。(6)については安井実践などに学びつつ正面から扱っているが、(1)に加えていねいに(2)を押えていることが特徴といえよう。こうした工夫があつてはじめて、生徒は鎌倉時代や江戸時代との違いがわかり、「歴史の進歩」を実践できるのだと思う。

〈高校〉 「時代の進歩」を総合的体③系的に

―概念を深めつつ総合的な理解へ―

高校生の場合、「生産力」「共同体」「領主支配」などの概念を深めつつ、それらの操作を通して総合的に考えることも可能になる。また農民の立場を冷静に相対化して理解することも不可能ではない。高校の課題は前述したように、(1)～(6)の視点の総合的体系的な扱いをめざすことであろう。そのさい、史料の具体性や生徒のわかり方を尊重した「考える授業」づくりが必要であることは言うまでもない。テーマ学習なども追求されるべきであろう。高校の授業については武田氏の論文と大阪大会レポート（予定）を参照いただきたい。

（かつやま もとあき・奈良女子大付属中学学高校）

II. 農業史がわかるために

—低学年から何を積み上げるか—

西浦 弘望

1. 小学生の社会認識の形成のために

昨年五年生の子どもたちと校庭でカレーづくりをした。ご飯は飯ごうで炊くことにし、火の調子がよくなった班には、飯ごうを持ってくるように声をかけてまわった。ある班の、火にかけようとする飯ごうを持ってみると、意外に軽い。そこで、ふたを開けてみると、洗った米だけで、水はいっていないかったのである。

毎日食べているご飯なのだが……。米を炊いて食べることは知っていても、どうやって炊くのかまでは、よく見えていない子が増えてきているようだ。子ども

宅分小学校における農業学習のとりくみ

	単 元	学習の内容	ね ら い	学習場
低学年	田や畑で働く人々	農家の仕事 しろかき 苗代づくり 田植え 稲刈り 脱穀	・田畑で何をつくっているか。 ・お百姓さんは、どんな仕事をしているか。	アサガオ、コスモス、ヒマワリ、チューリップ、ホウセンカ、オクラ、アブラナ
中学年	校区の地図づくり ため池と水	校区の様子 地形 道 町・家 人のくらし	・地域のあるがままの姿を知る。 ・地域の特徴をつかむ。 ・人々のねがいと働きを知る。 ・水のたいせつさを知る。	キャウリ ヘチマ ジャガイモ サツマイモ
高学年	農業学習	農業学習 イチゴづくり 米づくり バウづくり 米づくり実習・ 田植え 稲刈り 脱穀	・生産と労働の姿を正しくつかむ。 ・農業と自分の生活とのつながりを考え、食料生産の重要性という点からとらえ直す。 ・農民の気持ちやねがいを聞きとり、そのなかで農業問題をつかむ。	インゲンマメ、 トマト、サツマイモ、カボチャ、ナス、イチゴ、 豆

・道具—のこぎり、ま、千田こき、こきはし、足踏み脱穀機、コンバイン、図。

たちの生活体験は、きわめて貧弱なものになってきているように思われる。

小学生の社会認識を育てるうえで、欠くことができないのは「生産と労働」に対する正しい理解である。しかし、子どもたちをとりまく環境の変化と、子どもたち自身の変化のなかで、「生産と労働」を身につけることが困難になってしまっている。しかも、低学年で「生活科」が登場し、「生産と労働」の視点がますます後退させられようとしている。

『どの子も伸びる』120号で川本治雄氏は、具体的な授業をふまえながら、社会認識の形成の道筋を、発達課題とのかかわりで論じている。この点に学びたいと思う。

以下、正しい社会認識を育てるために、子どもの発達に即しながら、「生産と労働」の学習を積み上げている私の勤務校のとりくみを紹介したい。

2. 宅分小学校のとりくみ

小学校六年生の歴史学習で、民衆の成長を生産力の向上から理解させようとするれば、五年生までの学習のなかで農業生産の認識を高めておく必要がある。そこで、宅分小学校では、表のようなとりくみをしている。

二年生の「田や畑で働く人々」では、一学期から二学期にまたがる学習として位置づけ、田おこし、しろかき、苗代づくり、田植え、稲刈り、脱穀の見学や、プランターを使っての米づくりをすることにしている。一つ一つの労働に注目させ、お百姓さんはどんな仕事をしているのかを、子どもたちにつかませることをねらいとしている。

三年生の「校区の地図づくり」では、一学期をかけて子どもたちにたんねんに校区を調べさせることにしている。まず、校区を学級でまわる。つぎに、近所の子ども同士のグループで校区を地区わけして、さらに詳しく探検させる。そして、地区ごとで模造紙一枚の絵地図をかき、さらに大きな布に校区の地図を仕上げるのである。（布製の校区地図はその後の学習に活用する。）友達の家、

道、川、山、ため池、自分のくらす町、地形の高低、人々のくらしなどを、正確にとらえさせて、地域学習に広がる基礎を培っておくためである。

四年生の「ため池と水」では、校区のため池調べ、運動場でのため池づくり、用水路探検をする。そこから、ため池づくりの苦労と工夫や、田に水を流すしくみを子どもたちは発見する。村の古老から番水や時水、水争いやため池づくりの話を聞き、つながりをもった地域の人々が、水を確保することで生産を豊かにしようとした願いや働きを学習する。

五年生の「農業学習」では、毎年、休耕田を借りて米づくりをしている。シャベルを使っての田おこし、どろんこになっての田植え、のこぎりがまを使っての稲刈り、こきはし、千歯こき、足踏み脱穀機を使っての脱穀などをする。米づくりで世話になっている農家のおじさんの話を聞き、生産の工夫と労働に対する理解を深め、農業問題を初歩的に考えさせることをねらいとしている。

以上の社会科学習とあわせてたいせつにしているのが、学級園での作物づくりである。落葉やとんどの灰を集めての土づくりをはじめ、鍬を使っての土おこし、水やり、草ひきなどの世話を体験せ、収穫の喜びを味わわせることをめざしている。

このように低学年から農業学習を位置づけ深耕（農具）、多肥（肥料）、基盤整備（ため池と用水）の学習そのものにしていねいにとりくむことで、農業理解に必要なものが、六年生までの子どもたちに積み上げられていくと考えている。

（にしうら ひろもち・奈良県生駒市立竜分小学校）

Ⅲ. 「二毛作の広まり」

—スキ・クワ・馬グワを持ち込んで—

中 窪 寿 弥

小学校の教科書の室町時代の農村の記述は、中学の教科書とはほぼ同様で、正長の土一揆や山城の国一揆に代表される勇ましい農民の姿や、掟のもとに寄り合う農民たちが強調されている。それに反して、寄合や一揆を可能にした農民たちの生産を高めた姿の記述が弱く、具体性にも欠けているように思う。また、従来の歴教協の実践もこうした傾向のものが多かったように思う。

こうしたなかで、私たちが注目したのが川本治雄氏の実践（「社会のしくみのなかで民衆のくらしを考える」本誌364号）である。氏の実践は「草刈りの争い」をとおして「生産」と「自治」をつないだもので、「草」のもつ意味をていねいに考えさせたりうで、「自治」に眼をめけさせているすぐれたものである。一揆中心主義の授業を超えるものとして大いに参考にさせていただいた。

ただ、川本実践でも生産に直接かかわるところが、授業記録がないこともあってもうひとつ見えてこない。小学校の場合、この部分がいつそうたいせつではないかと思い、授業をつくることにした。

1. 生産そのものに焦点を

稲を刈り取ったあとに麦をまく、年二回の栽培法はすでに鎌倉時代からみとめられ、室町時代にはかなり広がったことが知られている。

二毛作の普及のためには以下のことが必要と考えられる。

①灌排水施設の充実（番水制もここに含まれるだろう）—安定した乾田が多量に確保される必要がある。

②農具と技術の発達—深耕のための改良のほか、田を畑に、畑を田にかえるためには、それぞれの作業工程に応じた農具が必要になってくる。

③施肥—二毛作は地力をひどく弱らせるので、度重なる施肥が重要なものとなってくる。

こうしたことを、授業でどう具体化したのかを紹介したい。ただし、今年実践できずプランだけのものもあるが、ご了承願いたい。

①については、番水制をとりあげる（第一時）。私の学校のすぐ南には鹿野園台地が広がり、この台地の傾斜にそって、能登川、岩井川という二つの小さな川が流れている。中世のこの付近の荘園は、この二つの川の引水をめぐって、順番と時間をきめる番水という方法をとっていたことがよく知られている。この番水は興福寺という領主主導のものであったにせよ、水利のとり決めが荘園の枠を超えてなされていたことに注目したい。授業では、各荘園の位置を確認したうえで、台地にどうやって水を引いたか、水をどうやってうまく使ったかを考えさせながら「番水制」を教えた。今年は実行できなかったが、次回からは鹿野園台地と能登川のフィールドワークを取り入れたいと思う（勝山論文、表3参照）

②については、あとで授業記録を紹介する。私の学校では社会科資料室を設け、広く父母に呼び掛け多くの農具の収集に努めている。小学校では実物がものをいうので、私は大いに助かっている。

③については、川本実践に学んで「草」を中心に扱った。

二毛作の普及は、地力の衰えを招くことになる。そのため農民は、肥灰（草木灰）や人糞尿・刈藪（刈り取った青草）などを肥料とした。これらの肥料が実際にどういうものか、農具同様に子どもに見せることがたいせつだと思う。

そして、①②③をていねいに扱うなかで「今堀の村掟」を使って「自治」の話につないだ。

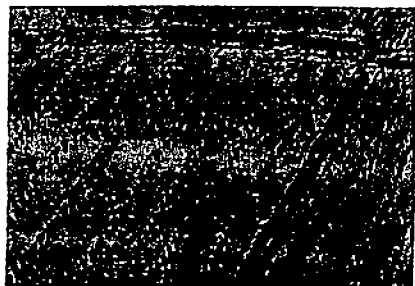


図1 水田の様子

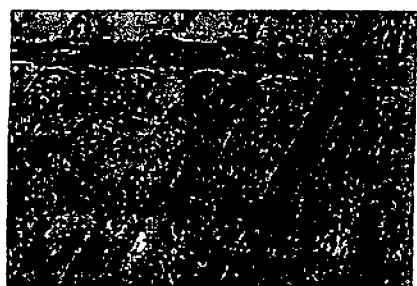


図2 麦畑の様子

2. 授業記録「二毛作の広まり」

農具を使って生産力の発展を教えるとしても、農具はただ見せればよいというものではない。授業のなかに具体的な場面を設定して、誰が何のためにどう使ったのかということを教える必要があると思う。道具一つ一つにそれぞれの目的や機能があり、そこに農民たちの知恵がこめられているし、二毛作を可能にしたものも出てくるからだ。

そこで、授業では「田から畑へ」という場面と「畑から田へ」という場面を設定してみた。六年生らしいわかり方—具体物を通して抽象的思考まで積み上げ一般化するという面—からみても、たいせつにしたい視点だと考えた。

◆二毛作って何を植えるの？◆

導入で「室町時代の農民たちは、どんなくらしをしていたのだろう。」と、子どもたちによびかけ、次ページの図1を見せた。水田に稲が植えられている絵だ。T「これは何の絵かな。」

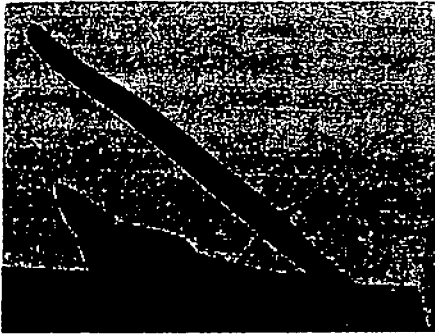


図3 蓆スキ（ただし現代の短床型であって
当時のものとは違いがある。）

C「田んぼや。」「水田。」「稲が植えてある。」
と口々に声があがる。

C「あぜ道がある。」「水が入れてある。」
といった声も聞こえてくる。

T「じゃ、この絵は？」

当時の麦畑の想像図（図2）を見せる。（麦とわ
かりやすいように、実際の畑より植えてある量をへ
らした。）

C「畑。」

T「何が植えてある？」

C「麦。」という答えが多いなか、「ねこじゃらし」とか「ひえ」「あわ」という声もあがって苦笑
してしまった。予想以上に麦を知らない子どもが多いようだ。

T「では聞けけれど、この時代にお米と麦は同じところでつくられていましたか。それとも違うと
ころでつくられていましたか。」

C「同じところ。」とほとんどの声。

T「このように同じところで、お米と麦といった違うものを二回つくることを何といいましたか。」

C「二毛作。」

T「そうだね。二毛作とは一つの土地で春に植えて秋に刈り取る稲と、そのあと冬にまいて春にと
り入れる麦などを栽培することです。

二毛作には農民からすれば大きな魅力がありました。その一つは裏作につくる麦にはほとんど
年貢がかからなかったということです。だからとれた麦はほとんど農民のものになるわけです。
ある年が不作で、とれた米が年貢にとられて“来年はだいじょうぶか”と心配したこともあった
と思うけれど、裏作の麦があれば“これでいける。来年こそはがんばってお米をたくさんつくろ
う。”と、農民たちをはげましたと思います。（この点は、急いだためこちらから話してしまっ
た。子どもに考えさせたほうがよかったと思う。）

◆「田んぼから畑」へ、どのようにして？◆

T「ところで、二毛作はそんなにかんたんにできたのだろうか。田んぼを畑にかえたり、畑を田ん
ぼにかえたりするのは、すぐにできたのかな。まず田んぼを畑にするには、どんなことが必要か
な。」（水田と麦畑の絵を見せながら。）

C「水をぬかないといけない。」

C「ぬいたあとの土地を耕し、うねみtainなものをつくらなければいけない。」

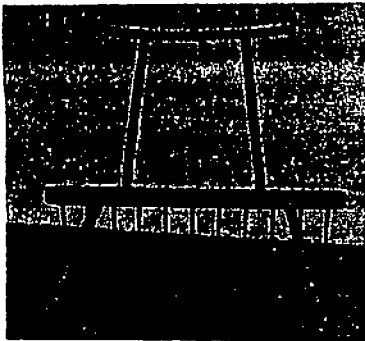


図4 井戸

T「麦は水気をいやがる植物なので、水をぬかなけれ
ばいけないね。そして水をぬいたあとの田の土は固
まってかたいので、掘りおこさなくてはならないね。
それに、雨が降って水につかるといけないので、う
ねなんかもつくるといいね。」

では、水をぬくにはどんなことをしたと思う？」

C「かわかす。」

C「水をだす。」

T「どうやって。」

C「……………」

(子どもたちは排水路から水をぬくことが想像できないようなので、黒板に絵を描いて教師が教えた。)

T「稲を刈ったあとには切り株が残るけど、どうやって土を掘り起こしたのだろう。」

C「牛や馬を使った。」

C「スキや。」

T「かたい土を掘り起こすために、農民たちは道具を使いました。その道具を見せます。」

道具を教室へ持ち込む(図3、4)。

T「これは何か知っていますか?」(唐スキを見せる。)

C「あ、牛にひかせるやつや。」

C「スキや。」(子どもたちが身をのりだす。)

T「これは?」(平グワを見せる。)

C「クワ。」

T「さあ最後はこれだ。わかるかな。」(馬グワを見せる。)

C「あっ、千歯こきや。」

C「ちがうで、とがったところで耕すのに使うやつや。」

C「そうや、馬に引っ張らすんや。」(急にギャギャ言い出す。)

T「これは千歯こきではなく、馬グワといって馬に引かせて使うものです。」

田んぼを畑にするとき、かたい土を掘りおこすには、この三つのうちどれを使ったのかな?」

C「スキ。」

C「馬グワ。」

C「さきっぽがとがっているし、砂を掘る道具ににて深く掘れそうやから、スキ。」

T「当時の農民たちの生活のようすなどのわかる『洛中洛外図屏風』というもののなかに、こんな絵を見つけました。それが答えです。」(答えを出すのが早かった。)

(図5をOHPに写して見せる。)

C「あっ、スキや。」

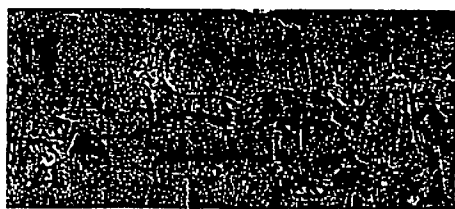


図5 唐スキ(『洛中洛外図屏風』から。)



図6 馬グワ(出自は図5と同じ。)

T「(スキを教卓にのせて、使い方を解説しつつ) 絵では見えにくいけど、このとがった部分が土を深く掘り起こしたんだよ。牛に引かせなきゃ、とても人間の力ではむりだろうね。」

スキで掘り起こした土は、株などもあり細かくくだかなくてはいけないんだ。そのときに使う道具は?」

C「クワ。」(口々に。)

T「(クワを持ち上げ) 絵にも写っているね。」

◆「畑から田」へは、どうやって?◆

T「では残った馬グワは、どこで使うのかな?」(子どもたちは想像しにくそうである。)

T「馬グワはね、畑から田んぼにかえるときに力を発揮するんだよ。」

今度は、畑から田へかえるときのことを考えてみよう。何をしなければいけないかな?」

C「水を入れやんなんあかん。」



図7 水車（『石山寺縁起絵巻』から。）

C「土を平らにする。」

T「そうだ、水を入れて平らにならすときに、この馬グワが威力を発揮したんだ。実際に使っているとこを見てみよう。」（答えを早く出しすぎた。）

（『洛中洛外図屏風』からとった図6をOHPに写す。子どもたちは馬グワを見つけ、「牛が引っ張っている。」などの声をあげる。）

T「（馬グワを持ち上げて）この鉄の部分で土をならすんだけど、軽くて浮くといけけないので、馬グワの上に子どもをのせて引っ張ったんだよ。ところで、水を田に入れるにはどうしたのかな？」

C「おけに水をくんで運ぶ。」

C「川から水を引っ張ってくる。」

T「でも川のほうが土地より低かったらどうする？」

C「水車や。水車でくみ上げる。」

T「京都の宇治川のほうへいくと、こんな水車を使っていたそうです。」（『石山寺縁起絵巻』の水車の絵、次ページの図7をOHPに写す。）

T「どうやってこの水車を回したと思う？」

C「人がかいていないな。」

C「勝手に回ったのかな。」

T「朝鮮からやってきた人がこの水車を見て、たいへんびっくりしました。その人は、“朝鮮の国では人力で水車を回しているのに、日本のものは川の流れを利用して自転させている。何と便利な水車だろう。朝鮮でもこんな水車を広めればよい。”とたいそう感心したそうです。」
（絵を使って、どうやって水をくみ上げたか説明する。）

C「すごいなあ。」（と驚きの声多数）

T「こうして、田から畑へ、あるいは畑から田へかえるためのいろんな道具があってこそ、二毛作も可能になりました。そして、その道具を使いこなすことができて、二毛作は広がりました。その広がりを支えたものが、今日勉強した多くの道具と農民の知恵と努力だったのです。」と、まとめた。

3. 授業を終えて

この授業は自分のクラスで一度授業を公開し、教育課程部会で論議したあと、一部を組み直し、隣のクラスで実施したものだ。子どもたちは多少とまどったところがあったが、「農具」を持ちこんだことについては、ほとんどの子どもに好評であった。感想文では、多くの子どもがスキ・クワ・馬グワ・水車などがどこでどう使われたかを区別しながら、二毛作を支えた農民の知恵に感心している。

「（前略）畑を田に変える時には、水を入れなければなりません。また土もならさなければなりません。水を入れる場合は水車を使って川から水を取りよせました。土をならす時には、農民が馬グワを考えだして、それを使って土をならしました。こうして二毛作は広まっていきました。このころの農民の知恵や技術はすぐれていたということがわかりました。」（雄一郎）

ただ、麦や、畑のようすを知らない子どももいて、農業に対する具体的な知識を、もっと低学年

から積み上げなくてはと思った。

授業方法については課題を残した。実物やOHPを利用したのはよいとして、実物について子どもにもっと予測させたり考えせたりする時間が不足していた。「どうしたのだろう。」と聞いておきながら、すぐに答えを言ってしまったのはよくなかったと思う。

最後に紙幅の関係で紹介できないが、生産をていねいに教えたことが「自治」についての子どもの理解を助けたようだ。「室町の村」の学習を終えたあとで、卓秀君はこんな感想を綴っている。

「(前略) もともと初めは裏作なんてなかったんだから、年貢を多くとられても暮らしていけるようにと裏作を発明した人は、すばらしいと思います。それに少しでも多くとれるようにと、スキや馬グワを開発したり、取水や排水の技術をいろいろと工夫したのも、たいへんな苦勞だったと思います。」

またこのころから肥料を使うようになったのも大きな発明だと思います。もし肥料がなかったら、今では日本の土地はやせて作物も育たないと思います。

木の葉をとったり、木を切ったりしたら、罰金をかけたり村から追放したりするのは、村の土地がやせないための決まりです。こんな決まりをつくったのも、これからも村の人みんなが幸せに暮らせるようにするために作ったものだと思います。

これからをもっとよくするために歴史を習うと聞いたことがあるけれど、こんなところでもあらわれているのがわかりました。そのころの人も、これからをよくするためにいろいろ苦勞したんだと思いました。」

小学校では「生産力の発展」といった「社会認識の土台」づくりに徹底してこだわればよいと思う。それが、中・高での社会認識を豊かにするのだと思う。

(なかくぼ としや・奈良教育大学付属小学校)

Ⅳ．惣村に住む人々

一室町時代の村の授業—

武 田 章

「堀のある村」の「水あらい」の場面（第3時「寄り合う」農民のプリントから）



中世後期の村を扱った授業実践例として参考にすべきものに、安井俊夫氏の「命がけの草刈り」「土一揆」（いずれも同氏『発言をひきだす社会科の授業〔中学校〕』日本書籍）がある。安井実践の優れている点は、生産と土一揆をつないでおり土一揆だけを過大に扱っていない点である。ただし、安井氏の展開では寄合の目的は土一揆を起こすことにあるかのような印象を子どもたちに与える恐れがありはしないか。農民の団結は初めから土一揆を予定していたわけではないのである。農民たちは、二毛作などで生産力を向上させることで自分たちの生活を安定・向上させようとしたのである。そしてそれを守り、さらなる生活の安定・向上を目指すために寄り合い、団結したのである。だから、村の様子をていねいに描写し生徒により豊かな中世後期のイメージを提示する必要がある。

そこで私はつぎの諸点を念頭に置いて授業を構成してみた。

①生産力向上のための農民の日常的な努力の様子をできるだけ具体的に示すこと。②鎌倉時代の村と室町時代の村では形態に変化があり、その理由を考えさせること。つまり形態の変化の意義を考えさせること。③室町時代の村では様々な階層があること。この点はとくに近世農村との対比を明確にすることを主眼としている。農業経営がほぼ同規模の自立した農民によって構成されている近世農村と中世の農村とはイメージが違うことをわからせたい。④上層農民は武士の性格をもつ農民で村の指導者であり、なおかつ一般の農民も武器を所持していたこと＝兵農未分離の状態であったこと。この点も近世農民との対比を念頭に置いている。⑤「村の自治＝農民の団結」は「日常生活の必要上＝農民たち自身が自分たちの生活を豊かにするため」に生まれてきたものであり、土一揆を起こすことを目的として成立してきたわけではないこと。土一揆は確かに人民の闘争としてはたいへん華々しく、歴史教育上落とすことはできないものである。しかし土一揆をあまりに重視し過ぎることは日常的な農民の努力の扱いが相対的に低下することにならざるをえない。それでは長い目で見たときに「元気が出る歴史の授業」にならないであろう。この視点は土一揆敗北史観克服への一つの道でもある。

〈授業の構成〉

第一時 より豊かな実りを求めて（生産力向上のための努力）

第二時 惣村の人々（村落形態の変化と兵農未分離）

第三時 「寄り合う」農民（水を通じた村の自治）

第四時 徳政令を出せ！（正長と嘉吉の土一揆）

第一時の導入では教室に犁と馬鍬を持ち込み、名称と使用法を尋ね、実際に生徒に引かせてみた。そして具体的な二毛作の経過を追うさいに、使用する農具・肥料・品種改良の諸点に言及することで農民の工夫や苦勞をできるだけ具体的にわからせることを目標とした。第二時と第三時は後述。第四時は安井実践を参考にさせていただいた。

表1 生徒の解答

	米	アワ	牛	鶏	鎌	馬	臼	釜	刀	やり	弓矢
阪上		○	○	○	○	○	○				
道端	○	○		○	○		○			○	
伏屋		○	○	○	○	○	○		○	○	○
全体	13	32	19	36	37	21	26	2	6	18	3

ころを見てください。11個の品物の名が書いてあります。これらの物のうち、農民が自分の財産として持っていたと思うものに○をしてください。(表を板書。生徒に当てる。表1参照。)

書いてくれた人に理由を説明してもらおう。阪上は武器に○してないけど、その理由は？

阪上 取り上げられた。

T 小川と北も同じように武器に○してないけどなぜ？

小川・北 取り上げられた。

T 誰に？

小川・北 わからへんけど。

T 伏屋は武器のところに○としたけど、その理由は？

伏屋 武士の主人がどこかへ行っている間に家来が主人の領地を取ってしまっていて貧乏になって農民になってしまった。そのときに持っていた武器は倉庫にしまっておいた。

T ふーん。ややこしそうな事情があったんやな。道端はどうしてやりにも○をしたの？

道端 武器が三つ書いてあるから、一個くらい持っていたと思った。

T 試験で選択肢の問題のときによくやる手やな。鈴村もやりにも○してるな。なぜ？

鈴村 刀は値段が高いし、農民には弓矢は使い方が難しくて知らんやろうし、その点、やりは手ごろやと思ったから。それにやりは自分でつくれるけど、刀はつukれない。

T じゃ、みんなに聞きます。自分が○をしたところに手をあげてください。(人数は表1参照。)

アワ、鶏、鎌、臼が多いこと、米や牛や馬は半分くらいであること、釜は二人だけであること、武器についてはやりが多くて刀や弓矢は少ないことなどを指摘したのち) じゃ、実際にはどんな物を持っていたのか、武器は持っていたかどうかを見てみよう。(プリント2を配付し表の説明。◎もとにした史料は差押の結果作成されたこと、◎人名は室町時代の人であること、◎各人の財産の特徴説明。泉大夫…牛を三頭も持っていること、家具が豊富であること、釜もあるから家は板敷きだったこと、武器を持っていること。兵衛二郎…農具のバランスがいいこと、だから兵衛

プリント2/室町時代の農民は何を持っていたか？—畑村の人々(その2)—

	泉大夫(有力農民)	兵衛二郎(一般農民)	黒神子(下村農民)
食料	大豆1石 米1石 しみ1俵 みそ	わらしみ 豆俵 あわ俵 みそ	米 あわ
家畜	牛3頭	牛1頭	
農具	うす3 からすき 馬1	うす2 きね3 まさかり1 馬1	まさかり1 斧2
家具	戸17本 茶うす1 茶わん2 たたみ5	釜2 なべ3 おけ4	なべ3
道具	つば3 なべ3 おけ6 たらい1		
武器	やり 刀	やり2 弓1	

※は持っていた可能性が高いもの

二郎が標準的な農民であること、家具類は泉大夫に比べて一段下であること、でも武器は持っていること。◎黒神子…アワ主体の食生活だったこと。農具は鎌中心であったこと、兵衛二郎より是一段下の農民であったこと、泉大夫クラスが地侍と呼ばれていたこと、若槻村でいうと若槻氏が相当すること。)

T さて、ここでこの表と黒板の○を比べてみよう。阪上は兵衛二郎のような農民で武器を持っていない農民を頭に思い浮かべたんやな。道端は同じく兵衛二郎クラスで馬鎌を持っていない農民を思い浮かべた。伏屋は泉大夫クラスの農民を思い浮かべたんやね。それぞれが思い浮かべた農民はおそらく実際にいただろうから、全員正解ということになります。このなかで、村の指導者になっていたのは泉大夫のような農民やったわけや。室町時代の農民は武器を持っていたことがこれでわかったやろ。じゃ、どんなときにその武器を使ったのか、またより集まった集村では農民たちはどんなことを話し合っていたのだろうか。はじめのほうで「仲よく農作業をする」という意見が出ましたが「仲よく農作業をする」ためにはどんな問題を解決しなければならなかったのかについては、つぎの時間にします。

〈参考文献〉

大和郡山市の古文化財を守る会『若槻荘の歴史』

渡辺澄『近内荘図の基礎構造』吉川弘文館

『奈良県史』1 地理

黒田日出男『日本中世開発史の研究』校倉書房

◆第三時／「寄り合う」農民（授業記録）◆

T 前の時間に「なぜ室町時代になると、散村から集村になったのか」ということを聞いたとき、「農作業のとき仲よくするため」「村を防衛するため」「堀の水を農業用水に使うため」などの意見が出ました。これらは全部正しいです。また室町時代の農民は武器を持っていたかどうかという問題については、持っていたことがわかったと思います。じゃ、農民たちは何のために武器を持っていたの？どんなときに武器を使ったの？

C 一揆のとき。

C 悪党とか武士が攻めてきたとき。

C 村と村の境界争いのとき。

C 農業用水の使い方でもめたとき。

T いい意見がたくさん出たね。一揆のはなしは次回にするので、今日は村と村の争いについてのことをします。

(浜野卓也『堀のある村』岩崎書店の「水あらい」のプリントを配付し、配役を決めて読む。教室内はわいわいがやがや盛り上がる。)

T 登場人物には地侍や作人(百姓)、水呑百姓(下人)などがいるね。いま読んだなかで、稗田北村と稗田本村が水をめぐって争っているようすがわかると思います。農民にとって水はたいへんたいせつ。だから命をかけて戦うこともある。この場面では、けっきょく争いは避けられて怪我人なんかは出なかったけど実際に死者が出ることもあった。でも室町時代になるまではたとえ村同士でもめごとが起こったとしても誰かが判決を下していた。誰が判決を下していたのだろうか？

C 荘園領主。

T そう。稗田村でいうと誰？

C 興福寺。

第二時の前半部分の舞台である若槻荘は現在の大和郡山若槻町である。JR郡山駅から東南へ徒歩二〇分のところにある。中世では興福寺大乗院領荘園である。若槻荘を扱った研究としては渡辺澄夫「畿内荘園の基礎構造」(吉川弘文館)がある。中世からの姿をほぼそのままに残している荘園として有名である。第三時の「水あらし」の舞台である稗田村はJR郡山駅から若槻へ行く途中にあり、環濠集落として有名である。最近では史跡として整備されてきている。

T そう。それが室町時代の中ごろになると農民たちが自分たちで話し合ってもめごとをおさめるようになってきた。水の問題でいうと、水の配分なんかについて自分たちで決めるようになってきたということ。じゃ、なるべくめめないようにするには、どのようにして水の配分をしていたんだろうか。(ここで番水の説明。文中にも番水のことは出てくる。)

農民たちのそういう話し合いの場を何というの？

C 寄合。

T じゃ、寄合では水の配分のはかにどんなことを決めたんだろう？

C 村の境界線。

C 山なんかの使い方。

T うんうん。正解。農民たちが共同で使っている山なんかのことを入会地というけど、山はどうしてだいじなの？ ヒント、山には何がある？

C 草とか木。

T 草とか木は何に使うの？

C 薪でご飯を炊く。

T はかには？

C 風呂を沸かす。

T うん、そういうことにも使ったやろな。じゃ、農業にはどんなうに役に立つ？

C あっ、肥料に使う。

T そうそう。農業生産を高めるために肥料がだいじだということは、この前やったやろ。思い出してな。農民たちが話し合って決めたことなどを文章に残しているところもあるねん。どんなことを書き上げているかを見てみよか。

(教科書に載っている村の掟〔今堀日文書〕を読む。)

T またこのころには自分たちで年貢を納めるのを請け負って直接領主に納める村なんかも出てきます。つぎの時間は一揆のことを勉強します。

◆第二時・第三時の反省と課題◆

第二時は冒頭で述べた②③④の点に関する授業である。授業の前半は②の内容、後半は③④の内である。②は次時への導入の意味あいも含んでいる。④の点はほぼ成功したと考えている。生徒の感想にも「一時間をかけて農民が武器を持っていたかどうかを考えるのはおもしろかった。」というものがあつた。しかし③については課題を残した。第二時は勤務校の公開研究会(他校からも多数の参加があつた)で授業を公開したのだが、研究協議のときに出了た主な批判点は階層に関することであつた。(a)中学生には二階層で十分ではないか、(b)有力・一般・下層という分け方は基準がいまいである、土地の経営面積で分けることはむりか、(c)地侍、下人を示したのなら、両者の関係をもっとしっかり扱うべきではないか、などである。

授業ではプリント2の上欄にあるように「有力農民」「一般農民」「下層農民」という出し方をしたために中学生に対しての用語としては不適切であつたかもしれない。しかし私としては、前述したように江戸時代の農民との対比を明確にしたかったのである。ただし階層差については中学生段階ではあまり深入りすべきではなく高校で扱うべき課題であろう。

はかに(d)若槻村の様子をもっといいねいに扱ったほうがよい、(e)厩や米、粟等を出したのだから衣食住の話に広げるとか、もっとうまく生かす方法はなかったかという批判もあった。そのとおり

であると思う。持ち物を提示しそこから農民の生活の様子を復元していけば、階層の話ももっと分かりやすく展開できたであろう。(f)生産力の話は鎌倉で扱ったほうがよいのではないか、というご意見もあったが、第二時以降との関係上第一時で扱うことにとくに問題はないと思う。

第三時は前時の前半から続く内容である。前時の②③④を踏まえて⑤に関する授業である。「水あらい」を配役を決めて読むことに意外と時間をとられた。そのため番水の説明や寄合では何が話し合われ、どんなことを決めていたのかという部分は時間不足の感を免れない。しかし寄合が一揆につながるというわけではないことをわからせるという当初の目的はほぼ達成されたと考えている。

◆高校への展望◆

宮原武夫氏は土一揆敗北史観克服のために、すでに20年前に高校で意欲的な授業実践をしている(本誌171、177号)。また岩田健氏による土一揆の実践の整理がある(本誌291号)。宮原氏の論理は、たんに土一揆だけをとり上げるだけではなく、鎌倉後期から幕藩体制を見通したうえで構成されているので体系的で説得性をもっている。千葉県歴教協が出した『日本史100時間』『日本史100話』(いずれもあゆみ出版)は、宮原氏の提起を具体化した力作である。ただ戦国期の扱いが比較的弱いこと、小農自立の様子や悪党・国人など中間層が農民との関係上どのように動いたかなどの点が分かりにくいことが気になる。そこで千葉県歴教協の成果を基本的に継承しながら、以下に私の中世後期の民衆の歴史の大まかな構想を述べる。

鎌倉時代からの政治史については日明貿易までを済ませてしまってから民衆の動きに視点をあてた授業を展開する。

まず鎌倉時代から室町時代にかけての生産力発展とそれに伴う流通発展にふれる。

つぎに中世後期の民衆の積極的動きのはじまりとして阿氏河庄民の訴状をその後の民衆の闘争につなげるかたちで扱う。ただしこの農民結合は上層の農民に限られることを押える。

このような農民の動きに対して在地領主が国人一揆を成立させる。ただし国人一揆は対守護勢力という要素があることも言及すべきであろう。またここでは一揆＝武力蜂起という生徒のもっている概念をひっくり返しておきたい。一揆は同階級・階層のものが相互の利益を守るために成立してきた結合形態であることを押えておきたい。この点は中学生には難しく、高校での課題であると考える。

以上のような在地領主の動きに対して南北朝期から惣村が成立する。惣村結合の阿氏河庄との違いは、生産力の発展に支えられて成長してきた下層の農民をも含みこんできていることである。惣村を成立させた農民は国人をも自分たちの勢力に引きこもうという動きから山城国一揆などが成立する。またその国一揆が宗教色を帯びた場合に一向一揆となる。逆に国人層が守護勢力と結び付くことで戦国大名領国が成立するのである。

戦国期の農村に視点をあてた実践は史料の制約もあり数少ないと思われるが、私はフィールドにはきたら惣村の存在した畿内か畿内近国を選びたいと考えている。

また高校では、文化史的視点をとり入れ、地侍たちの茶会や連歌などが催されていたことなども一揆の一側面として扱うことができるのではないだろうか。

終期の区分について宮原氏は土一揆の時代を幕藩体制の成立までと考えているが、今後の検討課題としたい。

(たけだ あきら・奈良女子大学文学部附属中学・高校)