理解を促す中学校歴史の授業づくり

－1石の広さから考える太閤検地－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 角田稜馬

1. 小論の課題と方法

小論の課題は、豊臣秀吉の政策のひとつである太閤検地を取り上げて、理解を促す中学校歴史の授業内容を作ることである。太閤検地を米の体積（石）と田の面積の関係を主に着目し、考えながら学習を進めていくことで、太閤検地の理解をねらいとしている。

1-1. 課題設定の理由 1－私が受けてきた歴史の授業を振り返る－

小論の動機は何よりもまず、私が受けてきた歴史の授業にある。これまで私は、中学校社会科学歴史分野に関して、教科書に書かれている内容を暗記するものだと思い過ごしてきた。私自身が歴史の授業で、「考える」をしながら学習してこなかったし、できていなかった。このような機会的学習は私自身の問題だけではない。河内によれば「多くの教師が「社会科の扱いは難しい」「子ども」がのってこない」、麻柄・進藤によれば、「社会科は暗記科目である」という考え方は根深い」というように、歴史を含む社会科教育全体の問題として指摘されている（梶原 2024）。このような機械的学習を改善する経験をつくらないことには、私たち教師は「考える」を保障する授業をつくることはできない。歴史の授業が暗記であったという以上の経験は、私に限らない。

その問題が深刻であると私は、教育実習の授業参観の指導教官による次の報告から思わされた（梶原 2024）。それは学生による江戸時代最初の授業（2024年度）である。

大名とは「将軍から石高1万石以上の領地を与えられた者で将軍直属の武家」（全国歴史教育研究協議会 2007,p.151）を指すが、生徒の

他に学生と院生〔私〕に「1石とはどれくらいの米の量か」と尋ねたところ、生徒も学生も院生も未知であった。1石が1万人分の米の量という回答もあった。つまりその授業では「1石」という用語の意味を知らずに、1koku という音声飛び交っていたわけである。1石を「大人一人の1年間の生活を支えることができる」（黒田（他）2021,p.106）米量を覚えるに留めず、「1石÷365日」で何合になるか計算すれば、私たちの1日の米量との比較も可能となるので、有意義な学習に一步近づける。この状態では、太閤検地に説明における「石という単位を用いて田畑の広さや収穫量を調べて、検地帳を作成しました」（p.106）という箇所も（下線部は引用者、以下同）、生徒は「石」の意味の把握を欠いて「読んでいた」ことになる。

このような指摘を指導教官からされるまで、私自身も「石」を koku としてその授業を参観していた。これでは、「石」の意味を知らないまま、掘り下げることもないまま、生徒は教師の説明を聞くかたちで授業は進んでいくことになる。

1-2. 課題設定の理由 2－太閤検地の授業づくりの先行事例の考察－

次に、小論の課題を先行実践事例の中に位置づける。小論の太閤検地は、米の体積（石）と田の面積の関係を主に着目するので、その点が先行研究（授業案）でどのように取り上げられているのか考察する。

(1) 中川（2002）の授業案

まず「検地帳に名前を書いてもらおうか」（pp.108-111）の授業案である。この授業では、豊臣秀吉の行った政策のうち、太閤検地と刀狩

を主に取り上げて授業を展開している。授業の中の太閤検地のところを見てみると、検地の様子描かれている資料を用い、生徒たちに何をしているのかを読み取らせている。そして、検地では竿を使って検地され、検地帳には田畑の面積、基準収穫量、農民の名前が書かれていること学習したうえで、太閤検地によって、耕作権が認められたが、年貢を納めなければいけなくなったことを学習する流れになっている。

(2) 河名 (2011) の授業案

次に、「豊臣秀吉の政治と対外政策」(pp.211-216)の授業案である。この授業の太閤検地についてみてみると、「秀吉は、太閤検地を実施し、石高制や一地一作人の原則を確立した。また、刀狩、身分統制令などの政策によって、武士。町人。百姓の職業にもとづく身分を定め、兵農分離を実現したことを理解させる」(p.211)、これがねらいとされている。この授業の中では、具体的な数字を出しながら太閤検地について学習する流れになっている。それは、6尺3寸(約190cm)四方が歩と定め、この広さは畳を2枚並べた大きさであること、今ではこの大きさを坪として使われていること(p.212)である。このように具体的な数字を用いて授業案が作られている。

このように河名(2011)では、太閤検地を米の体積(石)と田の面積の関係が取り上げられているが、次の点を掘り下げてはいない。

- ①1石(1000合)の米の量を1日あたりの量(2.8合)に直して具体的に把握する。
- ②2.8合(体積)と1坪(面積)との対応。
- ③1石の米が収穫できる田の面積。
- ④検地の結果、収穫できるとみなされた米の量と、実際に収穫できる米の量の差。

以上のように、先行実践事例では、太閤検地を米の体積(石)と田の面積の関係に着目して授業案をつくったものはあったものの、そこに着目しない授業案があることも事実である。また、着目はしていても①から④のように具体的に

太閤検地の石と面積の関係を授業の内容として取り上げてはいない。①から④のように、太閤検地について具体的に掘り下げないと、太閤検地の中身は理解できない。以上の先行研究先行研究(授業案)の課題状況を踏まえて、私は小論の課題に取り組んだ。

2. 授業内容の概要

2-1.教科書の記述—私たち教える側がひかかることの重要性—

「小論の課題と方法」に書いたことに直接関わるが、私は教科書の記述のどこかにひっかかることができないまま(そのような授業を受けてこなかった)、社会科の特に歴史を機械的に学習してきた。教科書の太閤検地の箇所においても、どこかに疑問をもつことができない中、「はじめに」に書いた江戸時代の大名の定義にある「1石」の言葉を指導教官に提示されて、「1石とはどれくらいの量か」「1日あたりにするとどれくらいの量か」と問われた。前者も知らないまま、もっと言うところうとしないまま、私は「1石」の言葉に接していたのだ。これでは「石」の言葉が出てくる教科書の多くの記述を理解できないままでいたことになる。

そのひとつが太閤検地である。1石の言葉の他に、次の箇所も指導教官から問われた。

秀吉は年貢を確実に集めるために、それまで地域によって違っていた物差しや升を統一し、石という単位を用いて田畑の広さや収穫量を調べて、検地帳を作成しました(黒田(他)2022, p.106)。

この記述を何度も読み直すことで、この記述が実は非常に難しいことに気づくことができた。畑の収穫量はどのようにして算定したのか、わかっていないということに気づいた。この疑問(ひっかかり)を解決しないことには、太閤検地を教えることはできないということも、少し認知できるようになった。自分が疑問をもってみると、「石」ひとつとっても、知らないのは私だけではなく多くの大人がそうであるという

ことにも気づくことができるようになった。

2-2. 授業内容の概要

その疑問を、歴史学の文献に依拠して考えて作ったのが [表 1] (梶原 2025) の授業内容である。教科書の記述によるやくひっかかることができたばかりなので、そして授業の形態や方法ではなく、内容を開発する仕事ははじめてだったので、事前宿題と問題 1・2 (梶原 2024) を指導教官に作ってもらい、私が問題 3・4・5 の開発に入った。問題 3・4・5 の発問各々の指導を受けて、随時発問自体を出してもらい、さらに問題 3・4・5 で必要な文献を提示してもらって、問題 3・4・5 の開発に取り組んだ。なお WS はワークシートで、SC はセンテンスカードで、授業で必要であると想定して作成した。

[表 1] 授業内容の概要

【事前宿題】お米を何合 (1合=180cc) か測って、炊いてくる。「1合=180cc」の米量を知らないと、1石を理解できないため、この宿題を課す。	
【問題1】「1石」とはどのくらいの米の量 (体積) か (WS) 「1石」という単位は、1人の人間が1年間に食べる米の量 (体積) です (落合・松崎 1993)。こう言われても、どのくらいの体積の米量なのかわかりません。この点が【疑問】となってきます。【事前宿題】を手がかりに「1石」の米の量を予想してみましょう。	
【問題2】「1石」1日あたり何合か (WS) 太閤検地のとき、【1石(こく)=1000合(ごう)】(SC) とされていました。1人の人間が1年間に食べる米の量 (体積) は1000合と見積もられていました。それは、1日あたり何合か計算してみましょう。「1石」は当時、360日で計算されていたようですので (落合・松崎 1993)、360日の数字で計算してみましょう。	
【問題3】【人間1人:1日当たりの米の量=2.8合】(SC)、これは、田のどのくらいの面積から収穫できると見積もられていたのか。	
1	【予想】(WS) ①量1枚分 ②量2枚分 ③量5枚分 ④量10枚分
(*) 「1坪の田=2.8合」をおさえる。	
2	太閤検地では6尺3寸の竿 (間竿) を使用して検地

	を行っていました (松尾 2014)。どうして間竿は6尺3寸で作られていたのか。
	(WS) 6尺3寸をcmに換算して、約190cmが何の長さなのか考えよう。
3	「1石」はどのくらいの面積になるか。 (WS) 1石:【 】年(【 】日):【 】坪 (WS) 1石(米)=360坪(=1反)の面積
4	360坪は計算すると1299.6(1.9m×1.9m×360)㎡です。では、教室(9m×8m)何室分か。 (WS) 360坪=教室約18室分
【問題4】太閤検地ではどこを検地の対象としたのか。 「検地では、[田の他に]畑や宅地などの土地も、「田にしたらどのくらいの米ができるか」という計算で表されています。ですから、 <u>じっさいのお米の取れ高はこれよりも少なかった</u> と考えられます」(落合・松崎 1993,p.24)。	
1	どこを検地していたと書いてあるか。
2	上の文章によると、実際の検地では、下の図のどの部分まで米を収穫するものと見なされていたのか。 この問題を1反(1石の米)単位で考えてみよう。
<p style="text-align: center;">図1: <1反></p>	
3	実際に収穫できたのはこの図のどの部分からか。
4	図1で、 <u>穫ることとする</u> と見積もられていた量を1石とすると、実際に獲れる量はどのくらいか。
5	上の文章の「 <u>じっさいのお米の取れ高はこれよりも少なかった</u> と考えられます」とはどういう意味か。
【問題5】図1の耕作者の農民の生活を考える。	
1	2/3石のうちどのくらいの年貢を納めていたのか。 (WS) 収める年貢量: 2/3石×2/3=4/9石 (WS) 手元に残る年貢量: 2/3石×1/3=2/9石
2	1年間で2/9石の米はどれくらいの量が具体的にイメージできない。1日当たり何合になるのか。 (WS) 2/9石×1/360日×1/1000=0.6…合
3	1人が1日に食べる米の量は何合だったか(2.8合)。
4	図1の耕作者の農民は0.6合で生きていけるか。生きていくには、あと何合必要か。
5	この2.2合分(2.8-0.6)をその農民はどのように

	して手に入れていたのか。
	(予想される生徒の反応) ・畑で他の物を作っていた。 ・実際には米がもっと取れていた。 ・見積もられていたものと実際の取れ方は違う。
6	歴史書の記述(水林 1987,p.128)を読んでみよう。 これはどういう意味だろうか。
	石高はけっして全生産力の基準値ではなかった [...]そこ[石高]には農民の衣食住にあてられる 再生産費用は全く含まれていない。

この内容開発で私は、提示を受けた文献ではあるが、歴史学の文献の情報を理解する中から発問を作ることをはじめて経験した。落合・松崎(1993)の中の記述「じっさいのお米の取れ高はこれよりも少なかったと考えられます」

(p.24)について文献をもとにして、明確に理解することがなかなかできなかつた。その後、水林(1987)の文献から、「石高はけっして全生産力の基準値ではなかった[...]そこ[石高]には農民の衣食住にあてられる再生産費用は全く含まれていない。」(p.128)を見つけたことで、文献をもとにした理解ができ、それに基づいて発問を作ることができた。

2-3. 授業内容を開発する過程—私たち教師側に本来求められる思考—

以上の内容開発の発問全てで苦労した。まず問題3では、360坪を教室何個分に「翻訳」する発想自体がなかった。「翻訳」することで、教師も生徒も360坪をイメージでき、1石という米の体積と面積を対応づけることができる。

次に問題4では、太閤検地は土地のどこを検地の対象としているのかについて考える。教科書(黒田(他)2021)と指導教官から提示してもらった文献(落合・松崎1993)とでは記述の仕方が異なっていた。教科書では田畑としかなかったが、文献には、田と畑の他にも宅地も検地されていると記述されている。このことを他の文献(佐々木1966,p.52)や用語集(「石高」全国歴史教育研究協議会2016,p.147)を調べることで、太閤検地では、田畑だけでなく宅地も

検地の対象としていることがわかった。また、田だけでなく畑や宅地も検地の対象になっていることから、実際にとることができる米の量よりも検地によって見積もられている米の量の方が多くなる。このように、教科書の記述されている内容だけでなく、そのほかの情報も基にして授業をつくるのが理解へつながる。

最後に問題5では、先ほど問題4で学習したことを当時の農民の生活にあてはめることで、具体的に学習をした。「検地では、[田の他に]畑や宅地などの土地も、「田にしたらどのくらいの米ができるか」という計算で表されています。ですから、じっさいのお米の取れ高はこれよりも少なかったと考えられます」(落合・松崎1993,p.24)という文献も具体的に考えることができた。それにより、実際に収穫できた米の量は、検地によって見積もられた量よりも少なく、その中から年貢を納めたら手元に残るのはかなり少なくなってしまう。その量では農民は生きていけないのではないか、という疑問が生まれた。新たな疑問が生まれ、予想をし、調べることで、太閤検地についてさらに理解できるようになる。このような流れを教師が経験することなしに、授業案をつくることはできず、生徒たちの理解も促されることはない。

3. おわりに—内容開発で学んだこと—

以上小論は、理解を促す中学校歴史の授業づくりについて、豊臣秀吉の太閤検地を石という単位から体積と面積の関係に着目して開発した授業内容を報告した。教科書の記述からひっかけ(疑問)を見つけ、それを歴史の本で掘り下げることによって、授業内容を構想した。

今回の内容開発の中で学んだことを整理しておきたい。まず教師の教科書とのかかわり方である。

- ①教師自身が教科書の記述にひっかけ(疑問)を持つことができるようになること。それを放置せず掘り下げることによって、それに関連する文献を読むことによって、教師自身の理解に努める。

太閤検地に説明における「石という単位を用いて田畑の広さや収穫量を調べて、検地帳を作成しました」という教科書の記述を小論の授業内容では取り上げた。こうした記述にひっきり（疑問）を持ってない状態とは、自分がわかっていないことも自覚できていないことである。今回のこの研究をしていくうえで、教科書の記述や授業中の内容に関して、わからないことをわかった気になって過ごしていた、いや、わからないということに気づかないまま、今まで過ごしていたことに気が付くことができた。わかっていなかったという自覚は、教科書の記述や授業の内容についてひっきりかかることができたとき、はじめて生まれる。このひっきり（疑問）は、生徒たちも大人でさえも同様にわかっていないことであろう。このように太閤検地をまず教師が理解しないことには、生徒に太閤検地を考えさせることはできないということを知ることができた。この部分は、教師自身が自らの足を動かし、時間をかけて調べて考えて解決していく必要があると学んだ。

次に、教師が発問を作るということである。

②ひっきり（疑問）を教師自身が調べ、考えて理解した過程を発問にすること。

生徒に理解を促す発問は、教師自身が理解した過程をていねいに発問として作っていく。教科書の記述の中にひっきり（疑問）を見つけ、歴史学の情報を文献に探し、解決しただけでは意味がない。問題3のように、教師自身が1石の米がどのくらいの面積の田から収穫することができるのかを理解するときに、まず、【人間1人：1日当たりの米の量＝2.8合】に「翻訳」して考え、そして【1石：1年（360日）：360坪】は、18教室分であることを具体的な広さとして理解した。この過程をていねいに順番に発問にすることで、生徒たちも同じ過程でひとつずつ理解できる。

次に、作った発問に答えることである。

③作った発問については、まず自分で答えることができるのか確認して、その上で生徒の反応を必ず書く。その反応を書けるかどうか、教師側の太閤検地の理解度にかかっている。

例えば問題5-5の発問「この2.2合分（2.8－0.6）をその農民はどのようにして手に入れたのか。」についてだ。ここでは、これまでの授業の内容を基に生徒がどのような予想をするのかを考えながら発問を作った。この部分の発問を始めにつくったときには、「どのようにものを食べて生活をしていたのでしょうか。」という発問だった。しかし、これではこのことについて生徒は考えることができないと、自分自身がこの発問について考えることで分かった。このように発問をつくったらそれで終わりではない。発問は、生徒のためにあるものである。教師は発問を作ったら、生徒がどのように反応をするのかを考える。その反応をもとに、さらにつくった発問をみて、改善していく必要がある。生徒の反応を考えるには、教師自身がどのように内容について理解したのかが問われてくる。内容の理解なしに発問には答えることができない。全ての発問について、②のように発問を作り、生徒がどのように答えるかも予想した。この時、生徒がより良く答えることができるように、発問の改善していく。また、生徒の反応を考えることで、答えにくいあいまいな発問を避けることができる。

最後に、授業で扱う情報のことである。

④授業づくりの時に、文献等で調べたことを常に手元に持っておくこと、情報の出所を明確にすることで、生徒の内容の理解に責任を持つことができる。

授業案の問題5のように、<検地で見積もられた2.8合以上の収穫が、実際にはあった>と考えざるをえないという<予想>を授業の中で問うためには、そのことについて答えられる情報を手元に用意しておかなければならない。ないのであれば授業で生徒たちに発問として出

すことはできない。この場合、「石高はけっして全生産力の基準値ではなかった […] そこ [石高] には農民の衣食住にあてられる再生産費用は全く含まれていない。」(水林 1987,p.128) という歴史の文献の情報があるからこそ、<この2.2 合分(2.8-0.6)をその農民はどのようにして手に入れていたのか>という発問をすることができるのである。このように発問を作るためには、まず教師が疑問、ひっかけり(疑問)を持つこと。それを解決してくれる歴史の文献を探さなければならないことを学んだ。

以上、今回私が取り組んだ発問づくりは、松森(2022)に提示されている「あなたが〇〇だったらどうしますか」(p.88)のような発問とは異なっている。このような発問形式を知っても、教師と生徒の教科の知識を促す理解はできないであろう。例えば、「あなたが豊臣秀吉だったらどのように検地しますか」という発問を出したところで、生徒も教師も何も考えることができないであろう。この発問に答えるには、太閤検地についての理解が必要であり、その内容は教科書に書かれている記述だけでは不十分である。このような発問では、太閤検地の理解にもつながらないことは自明であろう。太閤検地を教師自身が理解しその過程を丁寧に発問にすることが、内容理解を生徒に保障するためには不可欠であろう。このように、発問形式を知っても内容の理解にはつながらないことを、内容開発によって学ぶことができた。

参考・引用文献

- ・板倉聖宜(監) 落合大海・松崎重広文(1993)『税金でさぐる日本史』国土社.
- ・梶原郁郎(2024.11.13)ゼミ資料「太閤検地Ⅰ」pp.1-6.
- ・梶原郁郎(2025.2.3)ゼミ資料「太閤検地」pp.1-5.
- ・河名勉(2011)『日本史授業シナリオ(上)ーわかる板書付き』地歴社.
- ・黒田日出男(他)(2021)『社会科中学生の歴史』帝国書院.
- ・佐々木潤之介(1966)『日本の歴史 15 大名と百姓』中央公論社.
- ・松森靖行(2022)『小学校社会科子どもの思考をゆさぶる発問・指示テクニック』明治図書出版.
- ・松尾寿(2014)「検地竿」『改訂新版 世界大百科事典』平凡社.
- ・水林彪(1987)『日本通史Ⅱ 近世 封建制の再編と日本的社会の確立』山川出版社.
- ・中川定(2002)『わかってたのしい中学校社会科歴史の授業』歴史教育者協議会.
- ・全国歴史教育研究協議会(2016)『日本史用語集(A・B 共通)』山川出版.