

授業実践と教授学研究の課題（I）

山下 政俊*・木村 進**

Masatoshi YAMASHITA, Susumu KIMURA

Die Unterrichtspraxis und die Aufgaben von didaktische Forschung (I)

I. はじめに

これまでわが国の教育学や教授学は、外国においてその時々流行している理論、著名な人物の考え、未だ埋められていない歴史上の時代（人物）にかかる資料を紹介することをその主たる目的としてきたように思われる。その一方でまた、わが国の歴史上の教育的実態やその資料を知らせることにも力を入れてきたと考えられる。こうしてこれらのことをやると何か研究をしている、学問をやっている、という周囲からの認知が行なわれ、本人にもその自覚が生まれるという奇妙な傾向を発生させてきた。現在、その傾向に歯止めが掛けられたり、是正が加えられたりしてきたとはいえ、やはり外国か、それとも古いところか、というこうした流れや選択は、一本の赤い糸のごとく、学界の一部に残存し、彼らをとらえて離さない。

もち論、こうしたことは、全く間違っているとか、無駄、無益なことである、と言っているのではない。諸外国の教育動向やその国の教育上の歴史的変遷、わが国の歴史上の動きなどを知らせること自体は、価値あることである。なぜなら、それをとおしてその国独自の教育制度、教育行政、教育内容、教育方法などの歴史的な性格、かかる選択に至った歴史的、社会的条件などを理解することが可能になり、その国独自の発展を見通すことも容易になるからである。それは、他国とは異なるわが国の教育にかかる歴史的、社会的条件を認識し、それを介して今後の発展方向を展望するのに参考になるからである。同時に、歴史の進展に伴って、たとえば、各国間の教育理念の相互浸透、相互関連による相互媒介的発展などが、洞察されるからである。

しかし、このような情報のもつ一般的な価値が、教育政策や教育行政によってつねに実用的に価値があるものかどうか、価値評定され、そして特定の価値となって受け入れられ、その基礎となることを繰り返し求められて

きたことは、こうした研究、学問の性格に特定の枠組みを与えることになった。その認知こそが、教育にかかる研究、学問の試金石となり、目的となり、研究は、そのための理論、資料の紹介や平易な説明の伝達となり、本来的なあり方からの逸脱を余儀なくされた。よく言われるような理論の流行は、その新しさを競い合う傾向から派生する必然の成行きであり、かかる現象の帰結である。外国の文献を解読してはそれをわが国の教育に当てはめたり、その平易化や具体化に努めたりすることを主たる仕事にするところでは、現存する教育の事実や実態や条件を分析することによってそこに内在したり作用している論理、法則を発見、抽出することなどは始めから問題とならず、教育政策や教育行政を介して、そこで得られた教育の目的、内容、方法を導入、指導することに熱を入れ、没頭せざるを得なかったのである。したがって、それらがわが国の教育の置かれている条件、歴史的にも社会的にも変化、発展している条件を分析することなく導入されることから、それらの当たりはずれが出てくるのは当然なことだったのである。

教育学や教授学は、こうしたことから、たえず、教育実践に対してその性格に合致するような関心を示してきた。その関心の中心点は、その理論を実践にいかによびやすいものとして宣伝するか、それが実践にいかによびやすいものか、方針を実践がどのように実行するかのために、実践を知ろうとするものであった。そのかぎりにおいて、教育実践にかかわり、それを問題にしてきたといつてよい。ここでは、教育実践は、この種の研究や学問が主観的に解釈したものの一方的な適用と検証を受けるところ、つまりその忠実な実行とそれによる宣伝を受けもつところとして位置づけられる。

こうした理論による実践の位置づけは、実践の目的を著しく弱め、理論に対する逆点検と評価の機能を不正常的なものにした。したがって、多くの実践は、理論が外国やその時々政策や行政の方針に振り回され、自立できなかったと同様、多くの理論の中のいずれかに合わせる

* 島根大学教育学部教育学研究室

** 島根大学教育学部附属小学校

ことにきゅうきゅうとし、合わせたものを実行しさえすればそれで実践していると錯覚してきたのである。しかしながら、理論と実践が自らの見通しを自らのうちにもたず、たえず他にそれを求める傾向を断ち切り、そうした状況から脱却して自らの足で立つための模索が、少なからず行なわれてきたことも事実である。

そうした中では、たとえば教授学は、教育実践を、それ自身に固有な原因、それに基づいて起るそれ以外にはあり得ない結果、それらの間の連関の特質と共に、そこに見出せる法則を発見して次の実践への見通しを明らかにするその分析の対象として、つまり真に研究の対象として位置づけることになる。教授学はこうして実践に研究の源泉をもち、自らの適用と検証を実践に求めることによって、自らの発展の見通しを自らのうちに内在させることが可能になり、その偏向、観念性、他律性を克服してその科学性、自立性を獲得できる。

他方、教育実践は、分析の結果得られた様々な知見に学んだり、自らの実践を自ら分析して見通しを明らかにすることによって、単なる受身の実践から、教育の目的、内容、方法を自ら選択し実行する可能性を拡大できるようになる。

以上のことから、教授学は、現存する教育実践を自らの手で分析、評価し、そこに内在する法則を解明して授業指導の原理、原則、基本を明らかにすることこそその研究の中心でなければならない。本研究は、そうした教授学の中心任務たるべき実践の分析をとおして、教授学の科学性と自立性の確立を追究しようとする試みである。それは、教育実践（とりわけ戦後の）の史的分析によっても前進することだろう。

II. 地域観察を主軸にして、問題意識を高め あう社会科学習

——3・4年複式「松江市と薬用人蔘とぼたん
作りの大根島」の実践より——

1. はじめに

中学年の社会科学習から、地域観察を中心とした本格的な地域学習がスタートする。社会科学習が、子どもたちにとって与えられたものとしてではなく、子どもの問題意識を高めていく学習でなければ、子どもの主体的な動きを生かすことも、社会事象に対する見方、考え方を強化していくことも期待できない。それだけに、地域内の具体的な事例を取り上げた学習をくぐることによって、

子どもたちはより個性的、具体的な筋道で社会事象の意味へと迫り、他の友だちとかかわりあって問題意識を高めあっていくことが可能となってくると考えている。

2. 授業の構想

この單元では、松江市と自然条件の対照的な地域として「大根島」を取り上げる。大根島は、総面積606haのゆるい傾斜をなす不整形外面形の平坦地状の島である。その隣りの、大半が埋立地からなる矩形の江島とをあわせて、八束郡八束町を形づくっている。この両島は、かつては中海に浮かぶ島であったが、中海干拓事業の一環として昭和55年に東西の本土（松江市と鳥取県境港市）との陸路が開通している。大根島は、長野県、福島県と共に薬用人蔘の三大産地を占め、薬用人蔘とぼたんを合せて年間約7億円の生産額を上げており、花き類の同約8千万円、水稲の同約5千万円を大きく引きはなしている。

(1) まず、行商用の「おいこ」（大根島の行商のおばさん、岩田さん所有）と子どもたちを出会わせることからこの学習をスタートさせたい。おいこは、大根島の人々の生活を象徴するものであり、「どんなしくみになっているか」「どんな人に、どこで、どのように使われるか」等、これには、この学習への強い接近動機を促すねらいがある。授業に「もの」を持ち込むことは、それがどこにあり、だれが使い、どんな社会的、歴史的背景があるかなど多様に考える糸口を子どもたちに与え、また、子どもたちからその「もの」に関する体験や経験を引き出し、具体的な内容を手がかりに学習が展開できると考えるからである。

(2) 子どもたちが考える足場をもちながら問題意識を高め、学級としても共通な場で追求を深めていけるように、「大根島たんけん（社会見学）」を行う。島の概観、田畑の利用状況を現地で観察したり、薬用人蔘やぼたんの生産農家、行商をしている農家、苗木園、八束町農協等を見学するなどして、子どもたちなりに具体的な事実や事象を足場に追求させたい。この学習の導入の段階で「大根島たんけん」を行う。それは、そうした「おいこ」との出会いや「大根島たんけん」といった共通体験を学習の基盤において、それ以後の学習で「わからないこと」「わかりかけていること」「わかったこと」などを子どもたちの力で区別させながら、より確かな追求ができると思うからである。子どもたちの追求の進展によって、再度の「大根島たんけん」を行いたい。

(3) 人蔘づくりの事例として竹谷さん一家の土地利用

と一年間の農事暦を、行商で働く人の事例としては岩田さんの仕事を取り上げる。大根島の土を踏み、そこで働く人々と出会うことによって、子どもたちに大根島の地形や風土、働く人の人柄や仕事への情熱等を肌で感じさせながらこの学習に取り組ませたい。

(4) 子どもたちが学習で熱中してくるのは、教材にかかわって発生する問題を自分たちの問題として考え、自分たちで考えのズレをうめようとする時である。そのため、子どもたちの問題意識が一人ひとりの中で醸成されるまでは、松江市とのさまざまな「ちがいを」丹念に子どもたちに提示していく。そして、子どもたちに問題の所在と解決への糸口、方法が自覚できた時は、子どもたち間で考えをぶつけ合わせたり、調べ学習（個人のテーマで）を充分に行わせるなど、子どもの力で追求できる場面を単元の中に位置づける。

(5) この学習全体を通して「大根島そのもの」を学習するのではなく、「そのことによって、一層松江市の自然条件や人々の生活を直見す」という視点が欠落しないよう配慮していく。そのために、大根島と松江市とを比較する手法を学習全体を通して大切にしていく。

(6) 見学、調査活動で得た情報は時として印象的であったり、部分的であったりする。そこで、それらを補強し、より広い視点から追求ができるように、VTR、スライド、諸統計資料等を効果的に子どもたちに提示していく。そのことから個性的な見方や考え方を、共通の場でみがき合わせる事が期待できる。

(7) 本学級は、3・4年各5名ずつで編制されている複式学級である。学習においては、むしろ下学年の子どもの素朴な反応や発想を学習の前面に引き出し、子どもらしさにあふれた学習を志向していきたい。そのためには、学習課題に対してどの子どもも能動的に取り組み、学級のみんなで考えを出し合い、学習課題を深め合っていく学習体験を、学級の中に数多く積み重ねていきたい。

指導計画は次の通りである。第1次「おいこ」のひみつ（2時間）第2次「第1回大根島たんけん」（3時間）第3次竹谷さんの薬用人蔘づくり（5時間）第4次「第2回大根島たんけん」と行商のおばさん、岩田さん（2時間）第5次わたしたちの松江市と大根島（2時間）計14時間

3. 授業の実際（授業の流れと子どもの取り組み）と考察

(1) 岩田さんの「おいこ」と出会う 第1～2時
 <おいこの中の品物にはねだんの札がない!!>子ども

に予告しないで、教師がおいこを背負って教室に入ることからこの学習はスタートした。「先生 どうしたの（原屋₃）」「どこから借りてきたの（小野₃）」「中に何が入っているの（永松₄）」「そんなの、見たことある（上野₄）」と、子どもたちはおいこの作り方や使い方等に強い興味、関心を寄せた。一人ずつ、背負ってその重さや感触を味わったり、ヒモや底の木の台等を手で調べるなどしておいこのしくみを考えようとした。この時の感想を舟木(3)年は次のようにメモしている。

①なんか、ひもでおうところにござの切ったみたいなのがある。②どうして、ひもがおいこのうしろにかけてあるのか。③下に木の台がついている。④これはよくわからんけど、なにかやさいとか草とかきけん物を入れるためのものだと思います。⑤なにもまだ入っていないから今はかるい。⑥中は、竹で作ってあり、すごくかたい。

子どもには、「どこの、だれから借りたか」は告げずに、おいこの中に入っていた品物を一個ずつ子どもたちに提示していった（下記表）。子どもたちが、何を（おいこのつくりや品物の種類）手がかりにどう推論していくのか興味あるところである。

- | | |
|------|---|
| ・苗木類 | ガーベラ、菊、キンカン、カニサボテン、アザリア、しゃくやく（計8鉢各1500円前後） |
| ・食品類 | ミソ（5袋）、奈良つけ（5袋）コンブ（5袋）、ワカメのふりかけ（5袋）きざみコンブ（5袋）、イロコのふりかけ（5袋）、豆（5袋）、スルメ（10枚）、干し魚（3枚） |
| ・その他 | ビニール袋、ヒモの余り、新聞紙など |

次は、おいこ（行商）の商品に価格表示札がないことを問題にした場面の様子である。

鯨岡： えっとね、私のところはね。やさいは別だけどね。何か菊の花とかかねー、植木鉢に入っていないやつ…（「やつ！」）をおばさんが持ってくることもある。

熊野： だったら花（のこと）じゃない。

安部： それでね、どれくらいかねー、何本かにね、分けてね、こうしてビニールでつつんでたまに何円とかの紙がぶら下げてある時があるよ。（山根「ぶら下げ…か」）

上野₄： ぼくのうちはね、おいこで持ってこらずにね、あの何かいね～こんなの～（山根「荷車？」）

「あの魚売りみたいなの？」和弘「リヤカーか）そんなので、魚売りに来るよ。さっき、安部さんが言ったように、ちゃんとねだん（の札）もついている。

熊野。上野君ににているけど、持って歩く車みたいなもの（リヤカー）でおばさんが魚を売りによく来るよ。

渡部。私の店に魚を売りにくるおばさんは、おいこの中に重さをはかるはかりを持っていたよ。

三好。魚のことじゃないけど、あのね～、安部さんや鯨岡さんの意見ににているけどね。花びんにさす菊とか植木鉢に植えてある花などもちゃんとおいこの中にあって、それで、ねだんはついていなかったけど、おばさん自身が何か知っているみたいで、「これは何円ですよ。」と言われる。

安部。あの～、ねだん（の札）がついていたらみんな高いと思って買ってくれないよ。

青砥。私はね…いろんな人がいろんなこと言っているけどね…。そのおばさんはお店ではなくてね、個人というかそういう感じだね、だからねだんをつけてないと思う。それに…タオルみたいなのでこうかぶってる。

林。でも、そうすると、しょうばいにならんじゃないの。

安部。それでね～、もしかしてね、だれかが「これ買います」と言った時にね、せっかく買ってくれるんだからね、それを安くするかもしれないからね、このねだんは何円かなと思わせてある。それでね～、安くしたりするし、みんな買ってくれるからしょうばいになる。

この話し合いにより、おいこで働くおばさんの仕事のように、商店にはない特徴があることをつかんできた。子どもたちは、価格表示札がないことや多くの品物がおいこに納められていたことに注目していた。次においこを背負う岩田のおばさんのスライドを見ながら、それらの品物を「どこで手に入れられるか（原屋₃）」を問題にしてきた。苗木類、海産物、加工品等を同時に売るので「どっかでまとめて買うんじゃないか（山根₃）」とか「ワカメなどいちいち海へ取りに行くはずがない（三好₄）」との見方が出てきた。それらの疑問は、「どこのおいこか（小野₃）」に関係している。子どもたちは家庭で見たことのあるおいこのおばさんのようすや品物の種類とかバスの中で見たおいこのおばさんのようすなどをもとに、大根島のおいこらしいと予想していった。こうした「おいこ」との出会い、大根島を学習してい

く強い接近動機となった。

(2) 「第1回大根島たんけん」から 第3～5時
 «いなかっぽくて、畑が多くて、魚がすごくよくとれる所?»（原屋₃）

次時に、前時に学習したおいこは大根島に住む岩田さん所有であることを知らせ、大根島をVTRとスライド（いずれも枕木山頂から撮影）で概観させてから「大根島はどんなところと言えそうか」「大根島の人たちはどんな生活をしているのか」について話し合った。上記の「いなかっぽくて……」は原屋の予想であるが、やはり、おいこの中の品物には農産物と海産物とがあることを手がかりにしている。その他、スライドなどを見た印象だけで予想したり、さらに、スライドで見たことを松江市の場合と比較したりする見方もみられた。

～どんな所か～ 私たちが住んでいる松江市には、だん地やデパートやスーパーなどがたくさんあるけど、大根島にはあまりない（渡部₃）。・田んぼや畑がほとんどで、家が少ない（鯨岡₃）。
 ・島の中心のまわりに畑がたくさんありそう。中心は家ではなくて、大きいいたものがある。島の左の方（東方）は田や畑が多く、右の方（西方）は家が多いようだ。それに、島はわたしたちの家のように、二かいだてはあまりないと思います（三好₃）。

～どんな生活か～ おいこを持っている人は、それを売ってお金をもうけて、おいこを持っていない人は、工場とかにつとめている（鯨岡₃）。
 ・きつと朝はやくからおきて、畑仕事をしたり、海にかこまれているからりょうをししたりしている（渡部₃）。・田や畑の仕事などをしている人とおいこを背おって売りに行く人もいる。花作りにこっているようだから、花作りもさかんにする（上野₄）。

子どもたちの島に対する見方は「平べったくて、田や畑ばかりで家は少し（利弘₄）」と共通しているが、山の有無（何をもち山と見なすか。実は、最高峰42.2mの大塚山がある）や、田、畑、建物（それを大小に分けて見ている）の集散状況等をどうとらえるかについては微妙なズレがある。また、人々の生活や仕事についても、渡部の例のように「農業と漁業」と大ざっぱな見方がベースにはなっているが、子どもたちは「平らな島」であることと、「おいこの島」であることを重ねながら島の土地の様子や人々の仕事を知らうとしている。次は見

学時の感想文である。

・大根島はすごく町がきれいで、畑や田んぼがものすごく多い。そして、家と畑と田んぼのある場所がとってもはっきりしている。大塚山へ登った時、地図で見たように、島の中心のまわりは畑ばかりで、そのまたまわりに家があることがよくわかった。畑と言っても薬用ニンジンの畑の方が多し。使っている畑と使っていない畑があるような感じがする。なにか、黒い土で、コケの生えている所もあった。

(4年 三代 智子)

・はじめに竹谷さんのお家へ行って、やく用にニンジンの話を聞きました。(薬用ニンジン)のたねをまいてからしゅうかくするまで6年もかかると聞いてびっくりしました。畑でいっぺんに作らないで、15年か20年してからじゃないとやく用にニンジンを作らないそうです。せいじんびょうとかひんけつになったら、やく用にニンジンのむしたのを食べたら元気が出るそうです。ひとはこで、5千円ぐらいから高いので3万円ぐらいするそうです。竹谷さんの家のやく用にニンジンをもすところや、ニンジン畑を見学しました。

(3年 小野 敦司)

《ニンジン小屋が一面に広がっている》(鯨岡?)

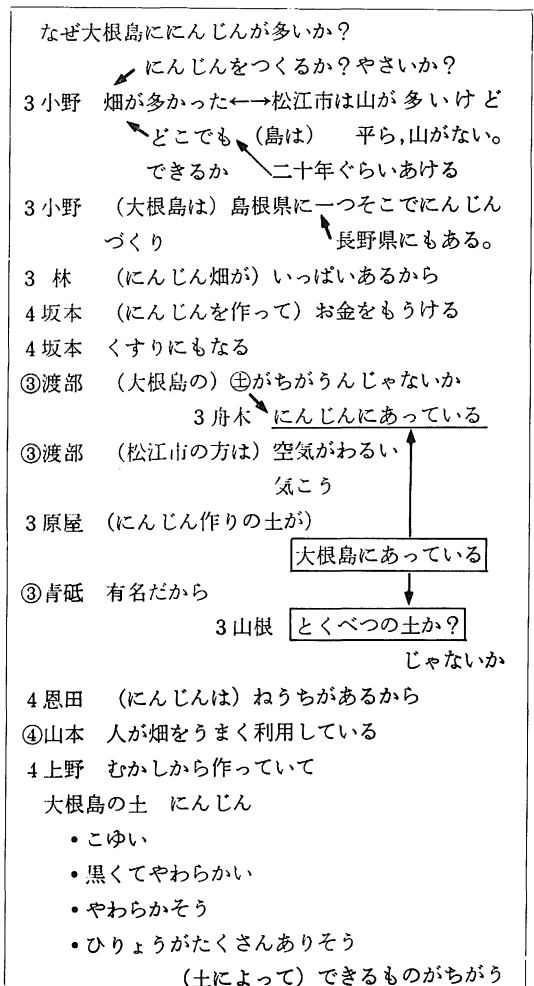
「大根島たんけん」は松江市内からの定期バスを利用した。子どもたちは、バスの中で、魚の行商のおばさんや島の道路工事に行くおじさんたちと話しを交わしていた。大根島の中でも薬用人参とぼたん作りを大規模に行う専業農家の竹谷さん宅を訪問した。その後、島内を歩きながら、苗木園、八東町農協(輸出用ぼたんの加工処理場)、八東町公民館(薬用人参製品過程のパネル展)を見学したり、大根島の平坦な地形を確かめたり、ぼたんや人参畑等を観察した。子どもたちの意識は、大根島は大部分が黒い土の畑でおおわれていること、薬用人参とぼたん作りがさかんなこと、人参は小屋(日除け用)の中で育てられていることなどに大きく向いた。一方では、建物の数や大きさ、家や田畑の集散、車の通行量、大根島の雰囲気などを松江市と比較して、「何となくいなかっばい(山根?)」、「すごく町がきれいで……(三代?)」といったことばや感想文がみられ、松江市との「ちがひ」を具体的に意識しはじめていた。

(3) 大根島で薬用人参やぼたんがさかんに作られている 第6～7時

《なぜ、大根島でニンジンが多いか?》(渡部?)

上の学習課題を追求していくことは、大根島の自然条件や生産活動を細かく分析していったり、薬用人参作りには携る人の苦勞・努力へ迫り、「薬用人参」そのものを見直すことにもなる。表1を、松江市の例を比較しながら、子どもたちの中に「どうして、大根島では薬用人参とぼたんが多く作られるか(利弘ら多数)」と強い問題意識が生まれた。そこで授業のテーマを子どもたちと話し合っ「なぜ大根島にニンジンが多いか」に絞った。この課題で学習すれば、今までの学習を足場にどの子どもにも考えをもたせることができ、また子どもたちの多様な見方、考え方を引き出しながらこの単元の学習のねらいにも迫ることができると考えた。

一人ひとり、自分の考えをノートにたっぷり書いてから話し合いに入った。そのとき子どもたちが出した考えを板書したのが次のとおりである。



（4上野）

本庄の土 かき

- ・うすい
- ・ベトベトしている
- ・さわってもかたそう
- ・ひりょうがあまりない

子どもたちは、12通りの考え（意味は重複）を出し合いながら、「畑が多い」ことの検討から「特別な土かどうか」の吟味へと追求を移していった。

- 57山本^② 「大根島にあってる」って原屋君の意見なんですけど、舟木君の「人参にあっている」って大体似ているよう。
- 59T 小野君のこと（意見）について話してみよう。
- 60青砥^③ 畑が多かったら、薬用人参を作るんですか。
- 62小野^④ 大体、薬用人参の畑が多かったから。
- 64林^⑤ 「畑が多かった」って（書いて）あるけど、大根島には野菜とかあるんだから、全部、大根島の畑は薬用人参だけ作ってるわけじゃない。（*cm*「そうだ、そうだよ」「質問、質問、小野君に質問」）
- 66T （小野君に）つけ加えをしてから質問を受けようかな。
- 67舟木^⑥ 「畑が多かった」ことについてつけ加えだけど、畑が多いから1つずつやっても（人参を作っても）たぶんだいぶん面積があるから…えっと、1回使ったの（畑）は20年位おかんといけんと言ったが……だけん畑が多いけん、毎年作れる。
- 69原屋^⑦ 小野君に質問、薬用人参は、畑が多かったらどこにでもできるんですか。
- 71舟木^⑧ そうだよ、ある小屋みたいなので……。
- 72原屋^⑨ ぼく、畑が多くても土とかが合ってなきゃあできないと思う。
- 73T 土？待てよ。原屋くんの「土が合っている」？……ちょっとお話してごらん、何に合っているということ？
- 74原屋^⑩ 人参に合っている。大根島の土が……。あのね、大根島とかの土がね……似ている土がないとだめ。
- 75山根^⑪ 特別な土だから……。（T「なにに、特別な土？」）
- 80三代^⑫ 山根君、さっき「特別な土」と言ったでしょう。でも、薬用人参を作っている土も他にあった畑の土と同じだったよ。薬用人参を作っ

ている畑と大根島にあった（人参作り以外の）畑と……（原屋^③それじゃ、ちがうのは土じゃなくて……）両方とも同じ土だった。だから「特別な土」じゃないと思う。（T「だから？」）

81原屋^⑬ でも、特別な土じゃなくても、似ている。

85山本^⑭ 特別な土と言っても、あの、三代さんは普通の土と同じだと言ったけどね、私もそう思うんだけど、だけど、（薬用人参）を大根島でしか作ってない気がする。

（以下略）

3年生は「大根島に人参が多い」という事実や「畑や土」そのものにストレートに着目しており、実際に見たり、経験した事実そのものを自分の考えの根拠にしている場合が多い。一方、4年生はやはりそれらの事実をもとにしながらより多角的にとらえようとしている。それは、他の地域と比べようとしていたり、薬用人参づくりの歴史性、生産性、畑と土の関連などから考えようとしているからである。上の場面でも、複式学級の特徴を授業に生かすため、直観的な見方が強く、やや表現力の不足する3年生のあり方をむしろ授業の表面に引き出し（小野発言、山根発言）、4年生の見方・考え方にゆさぶり（三代発言は3年にゆさぶられ、山本発言がそれを補足する）をかけながら、学級としてより広く、具体的な窓口から追求が深まっていけるよう配慮した。

この授業で、大根島の地形、人参畑の広がりや土、薬用人参の商品価値や生産性や歴史性、人の畑の利用といったいくつかの視点から子どもたちは考えている。中でも「人参づくりの土が大根島にあっている」という人参畑の土質を問題にしている原屋の意見と「畑が多かった」という（人参）畑の広さを問題にしている小野や林の意見とが質的にちがうことから子どもたちによる追求が始まった。しかも、小野の言う「畑」とは、大根島全土の畑か、野菜畑か、人参畑のどれをさしているか子どもたちの検討は続く。ここで松江市の地形と比較したり、薬用人参は連作を嫌い15～20年は畑をあけておくという事実（見学で知った）を出し合ったりして、大根島の土は人参づくりに「あっている（舟木）特別な土（山根）」ではないかという考えをつくった。そこで教師は大根島の土と市内本庄町（西条柿の主要産地）の土の実物を子どもたちに提示した。子どもたちは二つの土に手で触れたりして、土質に大きな違いがあることを見つけ、大根島で人参作りがさかんなのは土（火山灰特有の黒土）に大いに関係があることに気づいていった。このように、学習課題が子どもの意識を引きつける具体的な

事柄を含み、子どもたちの体験と重なった時に追求は深まる。そして、子どもたちは、他の友だちとの意見の微妙なズレを意識にとめ、そのズレをうめようとしていたり、自分の意見を太らせようとしている時に、自分たちで学習を進めることが可能になってくるのではないかと考える。

(4) 竹谷さん一家の薬用人参、ぼたん作りを事例に
《一年中、働いてばかりだ》

統計、図表や地図から少しずつ見えだした社会事象の意味を、具体的な人物の仕事に重ねていけば、子どもたちの問題意識はさらに補強されていく。そこで、大根島の土地利用のようすを竹谷さん一家を事例に検討していく。竹谷さん家族は、おじいさん、お父さん、お母さんと3人の子ども（高1男、中1女、小6男）で構成されており、約4ha（他に大山のふもとで借畑1ha）の畑と約35aの田を所有し、薬用人参とぼたんの苗木の出荷を中心に、稲作も行う町内でも大規模な専業農家である。第1回の見学は11月下旬であったが、表2からその時の人参などの出荷作業が一年間の複雑な仕事のサイクルの中に位置づくことわかと子どもたちは「一年中、働いてばかりだ（安部³）」と感想をもらす程であった。

《竹谷さんの畑の使い方には、ヒケツが？「あいている畑が多いのはおかしい》（伊藤⁴）

竹谷さんの家の後ろに約0.5haの畑がある。表3を提示し、その畑を竹谷さんが過去6ヶ年間にどのように利用しているかをさぐらせ、島特有の土と畑を有効に利用した人参作りの意味を考えさせた。

「6年間でわずか4種類の使い方しかしてない（三好¹）」「あいている畑が多いのは、人参やぼたんは続けて畑を使えないから（坂本⁴）」「野菜畑がすみっこにあるのは大根などを竹谷さんが取りに行くのに近くてべりだから（渡部³）」「今年は人参畑は一つしかないけど、来年もそこでやったら（育てたら）、昭和61年から10年間はその畑で人参は作れない（利弘⁴）」「昭和59年に麦を育てたのはなぜか（堀⁴）」「畑をあげないと人参が育たないと言うが、どういう風に育たなくなるか（原屋³）」子どもたちは竹谷さんや農協の人からの説明や畑の見学（スライドやVTRで補説）を足場に表を解釈しようとしている。昭和59年のあき畑には、ぼたんを2年間育てるはずなのに1年間でぼたん作りを中止しているところがあり、ぼたん畑の利用リズムがおかしいことを問題にしてきた。

72熊野³ ……疑問なんだけどね、昭和58年にはぼたんはこう長方形の畑全部なんだけどね、次（昭和59年）になるとここここだけのこしてあ

とあきなのはおかしい。

74原屋³ どうして、ぼたんを昭和59年だけまん中をあげたか。

75山本⁴ 先生、ぼたんも一度あげなくてはいけないの？

76T ぼたんは4～5年あけるんです。（見学時のメモや農協からの資料をもとにぼたん作りを再確認する）

78利弘⁴ 昭和58年に、ぼたんをいっしょに植えたところでしょう。だから、とったぼたんは種類がちがうかも知れん（渡部「へえ～、ぼたんでも種類がちがうの？」）

80原屋³ （ぼたんの台木の）しゃくやくは畑で植えるんでしょう。だから、ここではしゃくやくを育ててどっかへ売っているかもしれない。

81T ここは、1年で終わっているんだね。

82原屋³ もう、ここで出荷しているのかな～。

84山本⁴ そのぼたんは、育ちが悪かったんじゃないの。

86渡部³ 利弘君が言ったように、種類がちがうんじゃない。

87安部³ ぼたんを何年もやっていたら（育てていたら）、病気がきてね～、それで植えかえとかそんなことをしたんじゃないの。

89熊野³ 私もね、何か育ちが悪いというか失敗したのでは。

90利弘⁴ でもね、失敗といってもその中の1本や2本はいいのが残っているんじゃない？だけん、いいのだけへりっかわによせて……。原屋「失敗とはどんな形？」

91上野⁴ アッ、わかった。利弘君のでわかった。いいのだけのこしたんじゃない……。

92原野³ ぼくね、人参の時もだったけど、一体、育たなくなるというか、育ちにくいというけど……。人参やぼたんがどんなふうに育たなくなるのか知りたい。

この「ぼたん畑のあき」という問題を含め、子どもや教師の手元の資料では対応し切れない問題がいくつか出てきたので、再度、竹谷さんに質問したり、問題にしてきた畑を観察することになった。授業中の子どものことばや文章を吟味していくと「事実や事象をそのまま理解する動き」「それらの上に自分の予想・推論といった解釈を加えようとする動き」「友だちの意見に反応しようとする動き」「わかることとわからないこととを区別して考えようとする動き」などいくつかのタイプがあ

ることに気づく。時には、いくつかのタイプが織り重なって表現される。本時では、「ぼたんも連作を嫌う」ことの事実を確かめようとしたり、そこから表の解釈を広げようとしている。授業のねらいや展開に応じて、いくつかの子どもの動きを効果的に支える必要を感じた。

(5) 大根島から松江市を見直す

《古志原では人参づくりが成功しなかった》

このように竹谷さんの畑の利用のあり方を検討し、「どのように、大根島の土を利用して人参やぼたん作りがなされているか」を掘り下げていく過程で子どもたちの意識にあったのは「なぜ、大根島で人参づくりがさかんになったのか」である。これは第7時の上野発言「むかしから作っていて……」を契機としている。そこで、そうした薬用人参づくりの歴史性を含めて、今までの学習で問題になったことを各自で調べる時間を与えた（課外の利用）。子どもたちは、県立図書館の本や手持の本などで調べ始めた。その中で、「古志原（松江市内）でも江戸時代に薬用人参を作ったが成功しなかった」との恩田（4年）の報告が他の友だちの意識をゆさぶった。その背景を子どもたちなりに推論していったが、渡部（3年）の提案で古志原の土と大根島の土を比較することになった。その結果、どちらも大山の噴火時にできた黒土であり、戦後しばらくまで古志原の一部では薬用人参作りが行われていたことがわかり、改めて大根島と松江市の地形の共通点とか相違点が浮きぼりにされていった。

(6) 「第2回大根島たんけん」とおいこの岩田さん
第11～14時

2回目の大根島見学とおいこの持主の岩田さんからの聞き取りから、子どもたちは、今までの学習で問題となっていたことを少しずつ解決していった。さらに大根島と松江市の地形を航空写真等で比較しながら両者のちがいをまとめていった。

4. おわりに

以上、実践のあらましを紹介したにすぎないが、子どもたちの問題意識が高まり、追求が意欲的になってくるのはどのような時であろうか。

①まず、子どもたちにとって、学習が、「わかること」と「わからないこと」が共に含み込まれている時。

②さらに、何を、どのような方法で調べたらよいか子どもに自覚された時。

③そして、学習のねらいに即して、友だち間の意見のズレや対立が子どもにも目に見える形で意識された時。

それらに共通して言えることは、子どもたちひとりひとりが、今、何に関心を向け、何に問いかけをしているかを見ぬく教師の目と、それを学習のねらいに即して発展させていく教師の働きかけが常に子どもの学習参加を支えていなくてはならないということである。

(木村 進)

Ⅲ. 木村実践の分析と展望

(1) 木村実践にある背後の問題

Ⅱにおいて収録した授業記録は、紙数の都合で予定された枚数より少なくなっている。木村実践をなぜ取り上げたのかは、授業をこれまで何回となく参観する中で、教材づくりの周到さとその視点のおもしろさ、実際の授業での子どもの学習活動に対するタイムリーな、方向づけ、限定、刺激、資料の提示などに見られるタクトの豊かさに興味をひかれ、こうした教師の働きかけを何とか分析して一般化できないものか、と考えていたからである。

とは言え、こうした興味をひかれた教師の働きかけの全てが、この記録の中に出ているわけではない。むしろ、実際の授業の記録が少ないが故に、ほとんど出ていないとさえいえる。このことは、ただ紙数の関係だけというよりも、この実践が置かれている学校全体の研究体制やその方針にも大きく影響されていると思われる。すなわち、それは、子どもの活動を前面に出す一方で（それ自体は何ら間違ったことではない）他方、教師の働きかけはなるべくその背後にあって、できるかぎり、見守る程度のものにしようとする全体的調子の中で生じたことによる。

ここで木村実践の母胎である附属小学校のおかれた特別の事情を述べるのは相応しくないの、最小限に止めるが、本校の子どもを問題にする時、その子どもへの働きかけはどうあるべきかを論じる時、ただ教室内での教師の働きかけだけを問題にするのでは不十分であろう。この子どもたちの家庭での親をとおしての働きかけ（影響）、地域の塾などをとおしての働きかけ（影響）などもとらえて、その働きかけの総量（それは他と比べて量的にも多だけでなく、質的にも高いことが十分予想される）をまず問題にするのでなければ、教室で教師からの働きかけが少ないにもかかわらず（あるいは少なくしているためにとか少なくするからこそ）、子どもの発言が活発だとか、一人ひとりの子どもがよく自立すると言うのは、事の一面しか見ていない物の言い方であろう。

総量の一部を変えることで、つまり教室での教師の働きかけを量的に変えることで（たとえば減らすことで）子どもの側に質的な変化が現われるのか、どうか、興味のある問題である。働きかけを量的に減らす、つまりこの場合何よりも指導の質を変えることをとおして子どもの学習の質、子ども自身の変化が意図されている。ここにおいては、指導の量を減らすことは、指導の質を変え、子どもの学習の質を変えることにつながるという具合に考えられている。こうした指導と子どもの活動の関係を直線的にとらえることに問題はないだろうか。

しかし重要なことは、指導量の増減よりも、それに制約されている子どもの学習量（それは指導量といつでもどこでも誰でも一致するものではない）とその量が生み出す質との総体がどうなっているか、その現われが犯されてはいいか、ではなかろうか。だとするならば、たとえ教室での指導を減らしても、学習の質を変化させるほどの量でなければ、少しも問題は生じないことになるのではないか。ここに教室での指導を背後に退け、それを量的に最少限におさえても、子どもの側に質的にかかわって行くことができる客観的基礎が存在する。

同時に問題にしてみたいもう一つの話は、働きかけとか指導とは何か、ただ前面に出ることばかりが指導かということである。教材づくりとか、教師の直接的な説明とか発問などをとらえて、それらを働きかけとか指導と言いつつ、間接的な、時には音として聞こえないような身体による働きかけ、たとえば、ある子どもの発言にうなずくとか、ある子どもに注目するとか、板書のある部分を指さすとか、もう少し考えてみたらという指示を身体で現すとか、机間巡視しながら、質問に答えるとかなどは、働きかけとか、指導とは言わないのか、そのことも考えてみなければならないだろう。

もし後者も、やはり働きかけとか指導であるとするならば、その指導の総量に大きな変化が出てくることになる。この指導量の変化、この場合は量的に増えることは、子どもの学習の質に何の影響も与えないであろうか。教師がこれは、働きかけであって、これはそうではないとするこのそうではないものが、働きかけと比べて、量的にもはるかに多いとするならば、子どもの学習の質や量は、この働きかけでないとと思われる量とその質によって、大きく規定されることにならないだろうか。子どもの学習活動に対して助言的対応が多いという事は、学習活動も、働きかけによる基本方向よりも子ども自らの求める方向に行くことになるのではないか。

教師が自覚的あるいは無自覚的に行なっているこの働きかけを補強したり補充したり補修したり補助したり

補足したりするなどの間接的な働きかけは、直接的な働きかけから全く独立して、あるいはそれと全く無関係に存在しているのではないし、また存在することもできない。学習の基本的内容や方向を規定する働きかけの徹底と浸透を計る第二のあるいは副（パラ）的働きかけなしに第一の働きかけが効力を発揮できることは稀である。第二の働きかけにうまく乗ってはじめて第一の働きかけは機能する、展開していくとすれば、多くのこうしたバイパス的働きかけは、一つの学級集団に対する統一的な働きかけを、一人ひとりのその構成員に対して確実にとどけるところの分化的働きかけ、一人ひとりの子どものユニークさに対応した不可欠な働きかけということになるのではないか。もっともこのバイパス的働きかけは、子ども固有の学習にひきずり込まれる危険、回り道、迂回ばかりして表道に出られないことを見通しながらも、一人ひとりの子どもに教材のもつ意義ある普遍的価値を獲得、認識させるためにこそ必要なバイパスであることが忘れられてはならない。

さて、以下の授業の構想や展開の分析では、数ある中で教師の働きかけに限定して行うことにしたい。

(2) 授業の構想について

授業の構想として授業者は、まず、この単元のねらいを、島根県内における松江市の地理的位置を確認させ、県全体の地形の特徴に気づかせるとともに、松江市とは自然条件が異なる八束町（大根島）の人々の生活の様子を理解させることによって、松江市の特色について考えさせる、として挙げている。自然条件（とくに地形）、土地利用、人々の生産活動や生活ぶりなどを分析しながらこれらの面で松江市と明確な違いが見られる、大根島を取り上げることになるが、これはまた、学級の子どもたちがみんな大根島に行った経験をもっており、そうした距離的にも近いことから直接の見学や観察や聞きとりが可能になるということも考慮された結果である。

上述のことは、第一に、大根島と松江との対比を出すことで中学年のめざす授業像として挙げられている、「比べ合い」の授業が可能になる客観的条件が準備され、第二に、子どもの過去経験、見学などによる直接経験との結びつきという通路が用意されることによって子どもが学習を実感的に展開できる条件が用意され、第三に、こうして授業や学習の基本線が明確にされる、つまり、具体化されることによって、子どもの学習の予想、学習の進展とそのは握が容易に見通されていることである。こうした教材の分析は、次の授業と学習の展開の構

想にも有利に作用することが十分予想される。

この教材の分析に関して、欲を言えば、この教材が、「個々の場合には主観的に規定されている人間の能力を拓く客観的価値内容を保証する」ものであり、子どもの「人間的諸感覚を延長し拡大し強化」するものであるか、つまり、「客観的な、社会的な、個人を越えて存続する人間の諸達成の貯蔵所」^①としての性格をもち合わせているか、という教材の「万人に対する高い」「普遍的」^②「科学的基礎」^③的な価値を所有しているか、どうかか吟味されると万全と言えるであろう。

授業者は、次に、授業＝学習の展開を構想しているが、それによると、展開を7分節に分けて構想している。それらを教師の働きかけ、子どもの学習の組織化としての働きかけに限定して分析すると、彼は、まず第一分節（つまり導入）では、行商用のおいこを子どもに見せること（デモンストレーション）から、この授業＝学習をスタートさせる。子どもの教材との最初の出会いがどうであったか、子どもがどんな思考を誘発されたか、などは、その後の授業や学習を規定するだけに綿密な配慮が必要である。見せるからには、これが大根島の具体的な生活を代表する物であり、これを観念的に探索していけば、授業や学習のねらいに到達していくような展開が期待できる、「見えない」ものやことを内在している必要がある。その「見えない」ものやことを探す媒介となる「見える」おいこの教材としての位置づけ、子どもの学習上の位置づけの分析は、記録にあるように、重要な観点である。

第二分節から七分節までの教師の働きかけの予想を見ると、大根島見物、働く人の事例学習、二つの間の違いの提示、二つの比較とその手法の学習、VTR等による提示、などとなっている。ここで特徴的なのは、社会科ということもあろうが、こうした教師の側からの学習の方向づけ、その時々学習の強化、発展、修正、補強といった対応などを、きわめて、具体（象）的に、首尾一貫して継続的に考えていることである。言葉による働きかけの場合は、ちがいをを見つけるために対比させる、具体的な事例で考えさせる、というように思考の手がかりが「見える」ように学習を組織しようとしている。その他では、資料などの提示といった手法でもって、子どもたちの感覚を媒介にしながら本質認識を促進させようとしている。

また、複式学級であるという特性もあってはいえ、一人ひとりの個性的な接近と思考、他者、集団のそれらとのかわり、それらの相互浸透と相互排除をとおして（つまり話し合い、集団思考をとおして）学習の深化、

発展を構想していることも、見逃せないところである。

ただ、授業の構想、対応、準備ということから言えば、先に少々述べたが、第一に、教材の、子どもの発達上の必要性、教育上の要求を明確にするところの、教材の価値づけを行うことが大切である。教師の側にその価値を巡って、少しでも曖昧さや不十分さがあると、働きかけに迫力と説得性（子どもにとっては納得性）がなくなり、授業は押しつけになるか放任になるかの道を歩むことを余儀なくされることだろう。第二には、この単元、教材のもつ固有な認識と矛盾は何か、をは握することである。何か普遍的な認識がそこにあるからこそ、一人ひとりの子どもは、それぞれに多様な思考や活動を展開できるのであり、その教材なりの矛盾をもっているからこそ、子どもたちは、それを反映した様々に異なる内容と論理をもつ学習を実行できるのである。

第三には、学級集団と一人ひとりの子どもに固有な矛盾を、教材にかかって分析することである。これは、実際の授業において、教師の働きかけ、たとえば①発問を聞いている、聞いていない、②発問の意味がわかる、わからない、③その発問に答えられる、答えられない、④その答の発表ができる、できない、⑤その発表内容、つまりわかり方が異なる、という具合に現実に分裂する子どもたちの間の矛盾が、自分の学級と子どもにおいてはどんなものか（①なのか⑤なのか）を予想することを意味している。⑤の分裂は授業における最も本質的な分裂（それは期待される分裂である）であり、そこには、学習の推進力となる子どもたちの間の経験の有無や発達の差異などが反映されており、その点での有無、差異などを探究しておく必要もある。とは言え、たとえば教師の働きかけや友だちの発言に集中できる学級であるかどうか、その点での矛盾は、かならずや授業において顔を出すことだろうし、その克服なしには、授業は管理か放任かに墮し、一部の子どもに参加と共にしか終わることができない程度の授業となることだろう。

第四には、こうした教材の価値と矛盾、学級と子どもの学習上の分裂、矛盾とその基礎となる経験、発達の差異、矛盾、これらの間をつなぎ、教材の本質的価値、教育内容の獲得に向けて学習を組織、展開できる教師の働きかけ、指導言（発問、指示、説明、助言）と子どもと学習を能動化、活性化するのに有効な教育的刺激である評価言を選択、用意することである。先の五つの分裂がどう発生しそれにどう対応するのか、あるいはどう積極的に⑤の分裂を発生、展開させていくのか、といったことを予想し、それへの対応を考慮しておくことである。

こうした準備があつてはじめて、教師は揺れ動く現実

の子どもの学習とかがろうじて向かい合い、彼らと具体的に対応することができるのである。そして構想の意味もそこにある。だが、予想や準備はあくまでも予想や準備にすぎず、現実そのものではない。だからこそ、前もってさまざまな可能性と展開を検討し思考実験してみなければならぬのである。

もし、このような指導前の仕事が十分になされていないとすれば、それは何か強力な「参考書」があって、そのコピーに過ぎないことを子どもたちに押しつけていることになるのではないか。それは、真に指導主体のいない指導、他者に操られた指導となる他はない。他者任せであるから自己の指導にも責任を取ることがなく、それすら他者に転嫁するのである。子どもに責任をもたない事務的指導の典型をここに見ることができよう。

(3) 実際の授業の分析

実際の授業は、おいこをただ手にもってきて提示するのではなく、それを背負って教室に入ることによって始まり、子どもたちの関心と呼び込んでいる。ここに、ただ何となく見せるだけではなく、どう見せるのか、どう出合わせるのかという、その提示物の機能に応じた提示法が示され、興味あるところである。記録の中の子どもの反応も、そうした提示の仕方を反映したものである。おいこは入れ物であるから、そこに記録にあるようないろんな物を入れておき、それを一個ずつ提示していくという、連続した働きかけができるよう工夫されている。また、その中の品物も、まだわからぬ大根島の生産物を代表する物が入っており、おいこもそれによって大根島を引き寄せようとするものである。働きかけとは、このように、言語的な手段にしろ非言語的な手段にしろ、子どものやる気を引き出す、子どもの経験に基づく思考や予想を誘発する、学習する気にさせるといった機能を果たすものである。

しかし、このためには、何か子どもを学習や思考へと誘う、数多く考えられるものの中から一つの興味・関心を引き出すことができるものを選択しなければならぬ。学習の切り込み口を作る契機や媒介となる導入での働きかけは、指摘したように、これから何を学習するのか、何がありそうなのか、という学習の内容とその方向を予想させるものだけに、子どもの経験とつなげる（それによって予想ができる）と同時にそれとはつなげない（それによって予想ができない）ような要素をもつことが、子どもを学習へと促す条件として重要である。記録の中の働きかけはそのようなものとして受け取られて

いることを示している。もっとも、このような子どもと教材の間に落差が存在するわけであるから、先に述べたようなバイパス的働きかけが、全体としても個別的にも必要であり、実際の授業ではそのことが見られたのである。

授業は、「集団思考」とおして、それが大根島のおいこらしいことを予想して次に展開する。それに対して、教師は、そのおいこの所有者を知らせ、大根島をVTRとスライドで概観させる。その概観に基づいて、「大根島はどんなところと言えそうか」「大根島の人はどんな生活をしているのか」という言葉による働きかけ、つまりこの場合、発問によって、子どもたちの考え、予想を引き出し、それらを話し合いで深化させようとしている。子どもたちの発想は、記録にもあるように、感性的な経験に基づく予想と反応が大半である。

経験による感性的把握の範囲は、量的にも質的にも限定されている。またその把握も間接的であるため、確信の度合いも低い。より多くの、そしてより深い把握のため、また、そうであるらしいからそうであるへの移行のために、つまりこの段階で生じた（これは当然予想されている）学習を進める上での矛盾の克服がなされなければならない時がきた。その克服に向かうために行なわれたのが、「大根島たんけん」と称する見学である。

この見学でも、授業者は、子どもたちに島をただ漠然と見せるのではなく、まず、ある専業農家に的をしぼり、そこでこの島を代表する生産物である薬用人参とぼたん作りを見せ、その後、ぼたんと薬用人参にかかる加工処理場や農園などを見学させると共に、この島の地形などを実際に確認させている。こうした学習を限定したりあるいは拡大させたりする働きかけは、これまでの学習の確認、定着、疑問の解決であると共に、これからの学習の発展、発展に備える感性的経験を用意するものである。ここには、一つの働きかけは、これまでとこれからを考えた現在への働きかけであることが注視されているようである。

こうした一つの事象に対する追究は、当然、自分たちの住んでいる松江市との違いを浮きぼりにせざるを得ない。一つの事象に対する認識の量的拡大が、特定の子どもたち（それが達成できた子ども）には質的な変化、転換として、他の事象の考慮への移行およびそれらとの対比、それらの間の差異にまで及ぶことになる。こうした働きを、いかにみんなのものにするのか、いかにみんながその差異の認識へと学習を発展させるかが、ここでの教師の働きかけに対する客観的な要請となってくる。

見学をとおして子どもたちに意識されてきた、なぜ大

根島では、(松江市とちがって) 薬用人参が作られ、それもたくさん作られているのか、という疑問に答えねばならない時点で到達した。この疑問の学習進展上の位置づけを明確にしなが、教師は子どもたちとの話し合いの中で、「なぜ大根島ににんじんが多いか」に課題を絞り、子どもたちを思考へと追い込んでいる。この課題に子どもの学習を限定集中させたこと、話し合いの前にそれについての考えを一人ひとりノートに書かせるといった個人作業(思考)を指示していること、板書の記録にあるように、話し合いの中で多くの考えを引き出し、それらを相互に関係づけようとして様々な働きかけを行ったことは、参観して、授業を進めていく上で重要なことだと思われた。

記録にあるように(66Tと73T)、それらは、子どもたちの思考とその発表を他者のものと関係づけながら、相互に相互を豊かにし、全体としての認識を進めていく働きかけとなっている。この過程で複式学級ということから、三年生の発言や動きは、積極的に引き出し、四年生のそれらには、ゆさぶりをかけるといった働きかけの分化によって、全体としての統一を作ろうとしている。こうした一人ひとりの子どもの学習の質に対して刻々の対応、分化した働きかけを入れて始めて、それに相応しい子どもの反応や動きと出会うことになる。子どもを持続的に集中させるためには、こうした分化した子どもの学習に分化した対応で答えていくことが必要である。

子どもたちの間で生じる、たとえば、大根島の土は人参づくりに合っている特別の土なのかどうかを巡っての対立は、子どもたちの集団思考では決着がつかずとは考えられず、教師による大根島のそれと、西条柿の生産地である本庄町のそれを実物で対比的に提示することで、その解決の糸口をつかませようとしている。こうしてみると、社会科授業の特性とも言えるのであろうが、授業者は、実物を使って、実物を対比的に見せることによって、課題の、問題事態の解決の克服に当らせている。この非言語的手段による働きかけは、言語的手段による発問と比べて、どんな違いがあるのか、どんな学習の違いとなって現われるのか、興味のわく問題であり、様々な研究や授業での成果による検証を行ってみたいものである。ただここで言えることは、いつでもどこでも誰でも論理的洞察と感性的洞察は異なっており、これらの統一として認識の指導、学習の指導は行なわれなければならないということ、また、子どもの学習や発達によってその統一のあり方も異なっており、それを十分に見通した指導が必要であるということである。

ここで、次に授業は多少転換した形になり、子どもの

学習に対する構えや意識により意味の緊張と集中を与えることで、学習の持続を計っている。目標への方向は不変であっても、その方向が直線であり続けると学習は単調になり、飽き易いものになるので、曲りを作り、その曲りも、時には、右に曲ったり、左に曲ったりするように、その危険から脱却する工夫をすることが大切である。しかし、それは学習上の心理的動きに対応しているだけでなく、同時に学習の拡がりによる認識の拡大に必要な処置なのである。

こうした連続の中に非連続を入れることによって初めてより良く連続が達成されていくと考えられるが、授業者は、見学に行った農家の一年間の仕事表とその農家の人の畑の使い方のグラフを提示することによって、そこに住む人間の生活ぶり、野菜などを生産するための必要な処置とそのための工夫を把握させようとしている。この表やグラフの読みとりは、社会科における学力の重要な内実になると考えられるだけに、大事な場面である。まず、一人ひとりがグラフの客観的な解読ができるかどうか、ここに働きかけを集中させ、その克服と共に(あるいはそれと平行して)彼らからそれらの主観的な解釈を引き出し、それらの解釈間の矛盾や差異を統一しながら、表やグラフの読みとり、それによって認識の深化・発展を考えねばならないだろう。

このように、授業においては、時々の表やグラフなどの読みとりとそれによる認識の深化とは、同時平行的に行なわれ、互いに互いの前提となり結果となって、一つの「社会的」学力を形成するものと考えられる。その上で、教師のそうしたことに留意した全体的働きかけと一人ひとりの子どものこれらにおける発達矛盾に食い込む程のていねいな部分的働きかけが求められる。

Ⅳ. おわりに

時間的な問題で、木村実践の詳細な分析はできないままに終わった。この分析も、教師の働きかけや指導に限定しているとは言え、それも一部しか問題にできず、したがって分析の対象になっていない。木村実践において特徴的でそれを他と区別していると思われる、バイパス的働きかけは、そのほとんどが記録に出ていないこともあって、分析することができなかった。また、この実践の歴史的位置づけと分析をとおして一般化できるような働きかけにおける法則や原則みたいなことも、今回は結論として述べることはできなかった。それらは留保しておく、他においてそれを果たしたいと考えている。

注

① Alfred. Kurella ; Das Eigene und das Fremde. Aufbau Verlag, 1968. S. 99~106.

② L. Klingberg ; Einführung in die Allgemeine Didaktik, Volk und Wissen, 1982 (5 Aufl.). S. 54~60.



写真1 おいこ

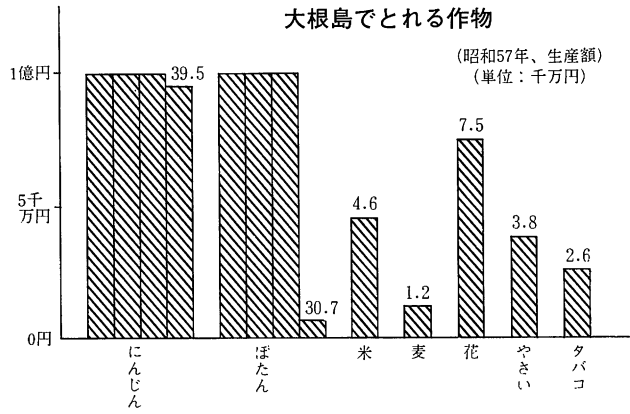


図1

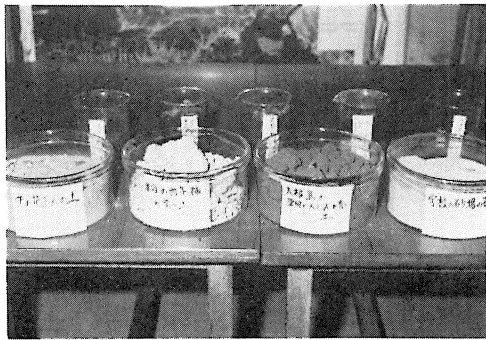
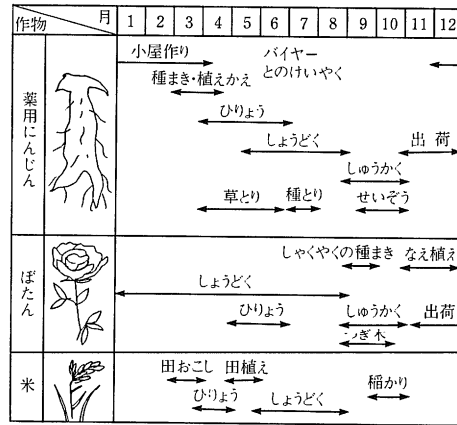


写真2 土の展示風景



一年間の仕事表

図2



写真3 竹谷さんと人蔘畑の中で

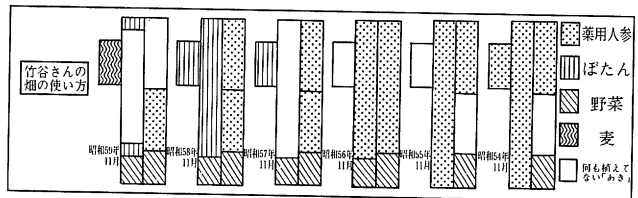


図3