

小学校社会科における地域事象の教材化と教師の力量形成 (I) — 地域農業学習の授業実践分析から —

伊藤 貴啓

地域社会システム講座

A Study on Developing Teaching Competence of Teacher and Development of Teaching Materials on Local Area Learning for Social Studies in the Elementary School (I): An Analysis of Lessons on Local Agriculture Learning

Takahiro ITO

Department of Regional and Social Systems, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I はじめに

本小論は、小学校社会科の地域学習において地域事象の教材化に求められる教師の力量を地域農業の授業実践分析から明らかにしようとするものである。小学校社会科では中学年における身近な地域の学習において、地域の社会的事象にみられる特色や相互の関連を理解し、考える力を育成することが求められてきた。しかしながら、それは地域の事象を教師自らが発掘して教材化するという点で社会科を難しいものとさせてきた¹⁾。では、どのような力量が地域事象を教材化していく上で必要なのであろうか。本小論はこの点について地域農業学習の実践の分析から迫ろうとするものである。

地域学習において、農業は地域の産業や人々の生活の変化、さらに地域の発展に尽くした先人の働きなどに関わる地域事象と位置づけられる。それは地域における社会事象や自然条件のほか、地域外との結びつきを有し、その発展を理解するために歴史的視点も必要となるため、児童・生徒に事象相互の関連を理解させ、考える力を育成できる地域事象の一つといえる。しかし、その教材化は各地域の農業構造の多様性と児童の実態を踏まえて行う必要がある、この点に教師の力量が問われてきた。そのため、多くの市町村が社会科副読本を作成して一定水準の教育を確保しようと努めてきたのである。

副読本は教師にとって地域学習に関わる指導計画作成の基礎資料となり、教材研究の視点や方法を学び、学習指導のモデルともなりうる教材である。しかし、平成の大合併によって、副読本に学区の事象が取り上げられることはますます稀になり、児童の身近な地域

と学習材とが乖離してきた²⁾。大合併以降、学習の展開方法を教科書や副読本に学びながら学区の事象を教材化して地域学習を進める必要性がより増したといえる。

地域事象の教材化は教師の地域観察力とフィールドワーク技法および子ども理解をベースとする。しかし、地域教材の開発に十分な地域観察力やフィールドワーク技法を有する教師は少なく、それが中学年社会科の授業を難しくさせ、社会科への嫌悪感を高めてきた。これは教員養成のカリキュラム基因するものともいえ、その改善も試みられてきた³⁾。その際、既存質問のフィールドワーク技法を教育現場に直接、移入するのではなく、まず教育現場において求められる力量を明らかにした後、それらと教育現場との融合による身の丈にあった技法を具体的な地域教材開発とフィールドワーク技法の連関に関する研究から開発することが必要と思われる。

本小論はこのような認識に立って、中・高学年社会科における地域農業学習の実践を分析して地域事象の教材化に必要な教師の力量を明らかにしようとするものである。以下、Ⅱ章とⅢ章では地域農業学習に関する中学年と高学年の実践⁴⁾をそれぞれ取りあげ、地域農業がいかに教材化されているのかを分析する。その後、これら実践分析から導き出される教師に必要な力量を検討していきたい。

Ⅱ 中学年社会科と地域農業の教材化

本章では中学年社会科における実践例として、塚本幸男氏による千葉県四街道市立大日小学校3年生の実践『四街道の梨作り86の疑問に挑戦—どうしておいしい梨ができるの?』を取りあげる。

1. 四街道市と大日小学校区

四街道市は千葉県北西部に位置して、千葉市・佐倉市に隣接するベッドタウンである。その人口は首都40km圏内という立地から経済の高度成長期以降に急増し、2010年現在、8.6万人となっている。

第二次世界大戦前、本市は陸軍野戦砲兵学校（1886年設置の陸軍砲兵射撃の学校が移転改名）を中心に軍都として栄えた。大戦後、下志津原から六方野の演習場は緊急開拓地となった。大日小学校はこの開拓地のなかにあつて畑と果樹園が卓越し、住宅地化が進む四街道市にありながら農村的色彩が強い校区にある（図1）。このなかで、塚本実践は大作岡地区の梨園を舞台とした。実践当時、「春になると、大日小学校大作岡地区は真白な五弁の花に包まれ…市内に二十軒ある梨作り農家のうち十七軒が、学区内に（p.100）」あつたという（図2）。

2. 教師の実践への願い

大日小学校の児童は通学途中や遊びのなかで梨の花の香りや咲き誇る花の風情、あるいは作業を行う人々を意識せずに眺めていたであろう。本実践の出発点がここにある。このような児童に、教師は何を願って梨栽培を教材化したのであろうか。

教師の教材化に関わる動機は自身の梨栽培への感動にある。担任した児童のなかに、梨経営を行う農家の児童が一人含まれ、教師はその梨園での写真撮影と聞き取りを行うなかで心を揺さぶられたのである。それは「一本の木に直径十二センチほどもある大柄な梨が百個以上も実り、枝をたわめていた。…切る間に汁がしたたるほどにみずみずしかった。何とか、写真を見せるだけではなく、この梨に出会わせたい（p.101、傍点筆者、以下同）」という思いに吐露されている（図2）。

しかし、本格的な授業展開は二学期まで待たねばならなかった。その一方、教師は7月上旬に梨の花、授粉作業、摘果作業に関わる六葉の写真を用いて、

- ①何の花か？
- ②いつごろ咲く花か。
- ③どんな仕事をしているか。
- ④一か月後の五月、何をしているところか。
- ⑤実のつき方で気づくことは

という発問からなる授業を行った。授業後の研究会

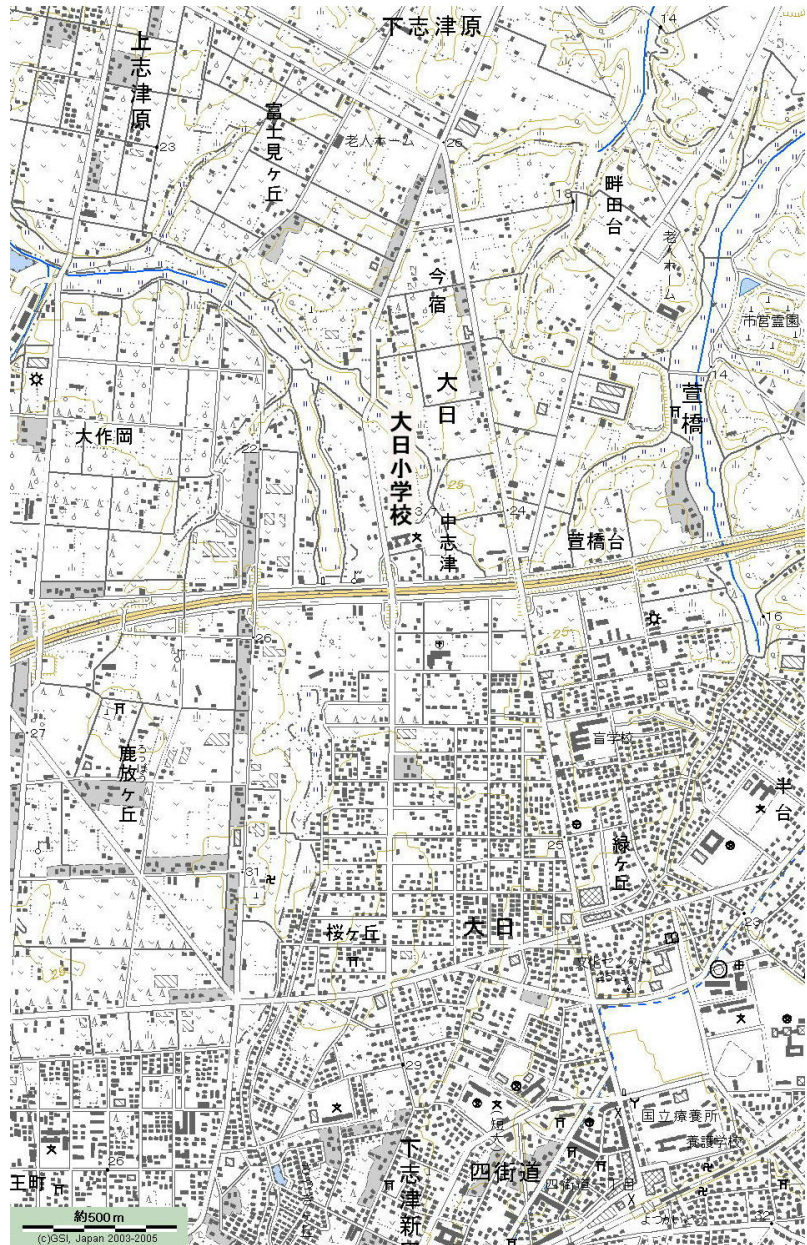


図1 四街道市と大日小学校区（国土地理院2.5万分の1地形図）

で、教師は「子どもがまだ、教室の中だけにとどまっている。社会科の授業は、子どもたちが、学校という壁を乗り越えて社会とつながりを持つとき、成立するのではないか」「野田の味噌工場を見学した子どもたちが、もってきた麴をもとに味噌造りを始める。ところが、色々な問題が起きてくる。…そのたびに手紙を送ってどうしたらよいか教えてもらおうわけです。…そういうことが、ほんとうに学んでいることではないか（ともにp.101）」と指摘され、「子どもたちが教室の外へとび出していくような授業はできないものか（p.101）」と願ってフィールドワークを行いながら単元構想を練っていった。

本実践後、教師は「梨園へも連れていかず、数多くの疑問を精選すらしなかった」が、子どもたちは、「延べ二百軒を軽く越すほど、八百屋・スーパー・梨園を訪

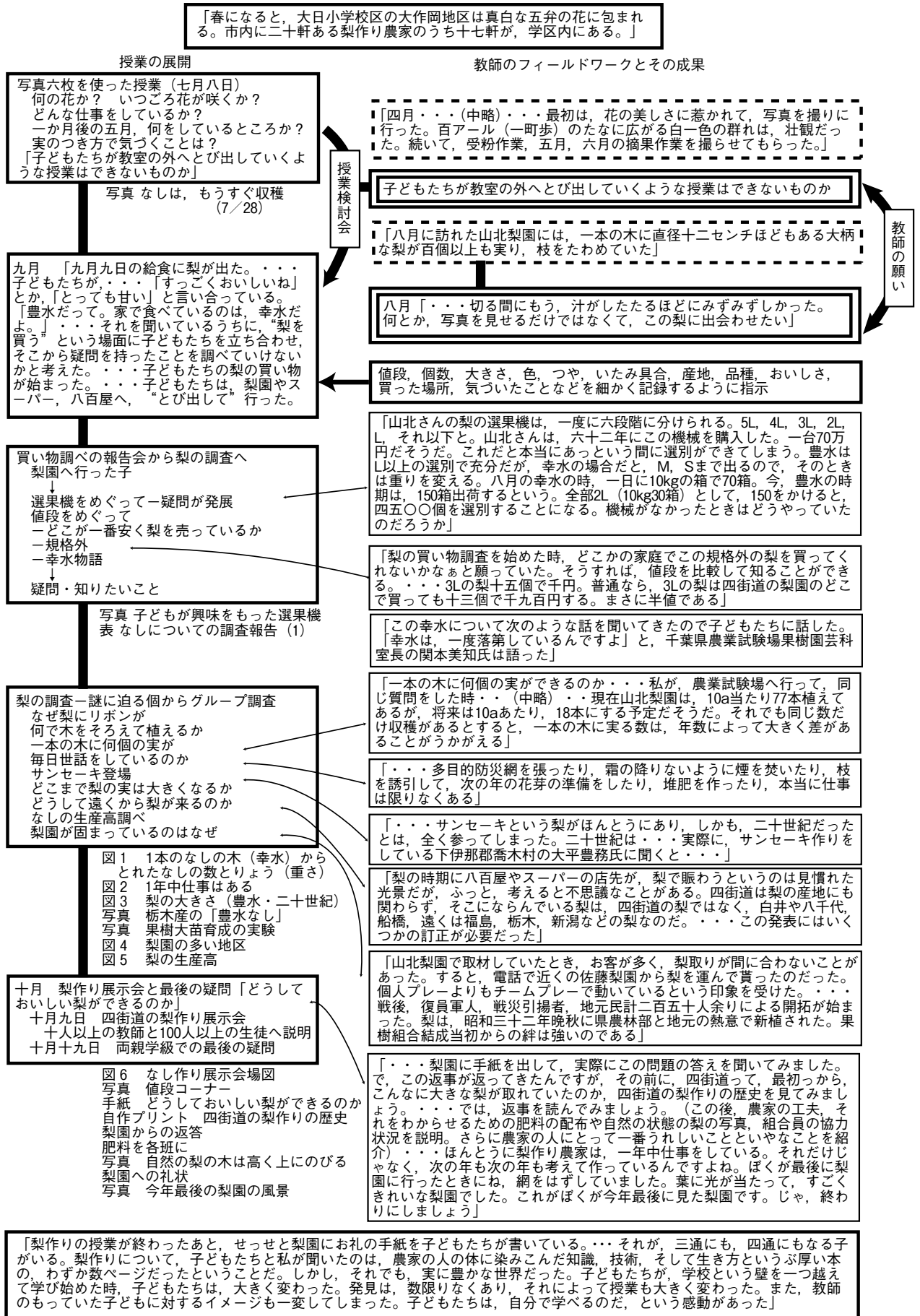


図2 塚本実践の構造 (塚本, 1992により作成)

ねた。結局、八十六にも及ぶ疑問のほとんどを全て自力で解いてしまった (p. 153)」と述懐する。教室をとび出した子どもたちは教師を驚かせるほど変わり、授業が変わったと教師に言わしめるほどであった。「子どもたちが教室の外へとび出していく授業」が展開されたのである。

3. 授業実践と教師のフィールドワーク

九月、本実践は梨の買い物調べから始まった。給食に四街道の梨が出たことを契機に、教師は児童に梨の買い物調べを行わせることで、教室からとび出させるように仕向けたのである。子どもたちは自ら梨を買うことで栽培の実際と工夫を調べ、流通を含めて疑問を抱くようになった。最終的に、これらは86の疑問となり、図2のような授業展開のなかで子ども自身によって解決されていった。興味深いのは教師が子どもたちの疑問を精選しなかった点である。その結果、子どもたちは答えを見つけ出すために何度も教室をとび出し、教師に「一見取るに足らなく見えるものでも、大きな発見の糸口になった疑問が幾つもあった (p. 114)」⁵⁾と述懐させることとなった。これは教師の教材研究の浅さを示すようにもみえるが、その授業展開をみれば、教師が周到に地域で教材研究を行ったことがわかる (図2)。

買い物調べの報告会で、教師は児童の報告後に補足説明をしている。それは多くの子どもたちの疑問に対応できるよう教師が事前に行ったフィールドワークに基づき、子どもたちの考えを深め、発展させるものであった。例えば、選果機は子どもたちがとくに興味を抱いたものであった。子どもの「重さによって2Lや5Lがきめられる。それはさかいかせんべつしてくれる。さかいは、さらがならんでいて、そこがまわり、その上に梨をのせ、重さごとにわけられる (p. 105)」という報告後、教師は児童に労働生産性の向上に役立つ機械選別の状況をデータで伝え、手選別の大変さへと考えを発展させる疑問を投げかけている (図2)。あるいは子どもたちに買い物調べの指示を出すとき、すでに規格外の梨をどこかの家庭で購入することを期待していたという教師の述懐には、産地の存立に大きな役割を果たす銘柄性の確立・維持に関わる組織的努力、具体的には規格や選別をいかに組織的に行うかといった事実の把握を窺わせる。このように、教師は地域で具体的に取材するとともに、幸水の由来 (千葉県農業試験場) やサンセーキ (長野県の栽培者) について地域をとびだした取材も行っている。

本実践は子どもたちによる四街道の梨作り展示会を経て最後の疑問「どうしておいしい梨ができるのか？」で締め括られる。展示会は子どもたちが自ら疑問を解いた結果を用いて、さまざまなコーナーが設けられてさながら梨博物館の様相を呈したという。最後の疑問「どうしておいしい梨ができるのか？」はある

児童の素朴な疑問を取りあげたものである。他の実践であれば、この問いは子どもらしい素朴な、そして答えがたい問いであるため、学習課題に関わる具体的問いを練り上げる際、つまり教師による疑問の精選段階で分類・整理されてしまったであろう。しかし、本実践は「梨作りについて、子どもたちと私が聞いたのは、農家の人の体に染みこんだ知識、技術、そして生き方というぶ厚い本の、わずか数ページだったということだ。しかし、それでも実に豊かな世界だった (pp. 153～154)」という教師の述懐に示されるように、単なる知識ではなく心の交流をフィールドで行いながら地域農業を越えた学びを行うものであった。それゆえ、最後の問いは精選されず、学習のまとめの課題として残されたのである。教師の述懐にみられる、地域農業を捉える心構えこそ、農業地域におけるフィールドワークで教師に求められるものであり、そのおもしろさと醍醐味を味わうのに必要な視点といえるだろう。そして、それが優れた地域教材をうみだし、子どもたちに生きる力を育むベースとなるものである。

III 高学年社会科と地域農業の教材化

ここでは京都府与謝野郡加悦町立桑飼小学校⁶⁾における和久田薫氏の実践『地域で農業を考える－農業は発展しているか (5年生)』を取り上げる。それは本実践が地域農業を教材化しながら日本農業を見据えた展開に成功し、地域学習が中学年社会科だけのものでないことを示しているからである⁷⁾。

1. 旧加悦町と桑飼小学校区

加悦町は京都府北部、丹後地方に位置して大江連峰などの山々とそれらに囲まれた盆地状の低地からなる。低地には野田川が流れ、水田がその周囲に広がる (図3)。丹後地方の山間部では経済の高度成長期に挙家離村がみられた。それは加悦町などの平地農村で機業の発達とともに耕作放棄が起こって土地購入が容易になり、他方で移転後の生業となった機業の創業に技術を要しなかったためであった⁸⁾。加悦町は丹後機業の中核地区であり、江戸時代からの丹後ちりめんのほか、経済の高度成長期に西陣からの下請生産である先染が盛んになった。しかし、1971年のニクソン・ショック、73年の石油危機、さらに74年の生糸の一元輸入制度による国内生糸価格の上昇によって輸入織物との競争にさらされ、丹後機業はこれ以降、産地の縮小が続いた⁹⁾。

機業のほか、地域経済で重要なのが「丹後コシヒカリ」と呼ばれる銘柄米生産である。しかし、加悦町では米価下落、担い手の高齢化、機業不況から「米作+機業」の脱皮を目指して、1970年代末からトマトの施設園芸作が導入されてきた¹⁰⁾。和久田実践ではこのトマト生産農家が登場する。実践で利用された、1985年

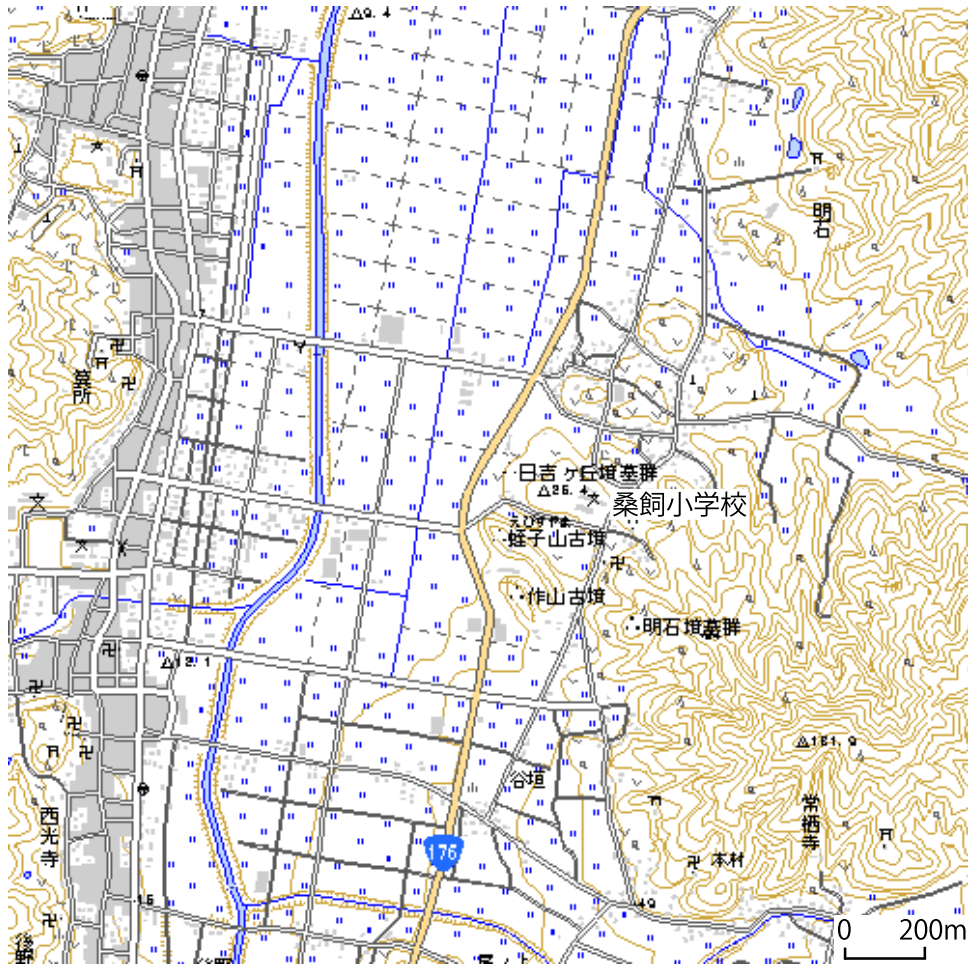


図3 加悦町（現与謝野町）と桑飼小学校区（国土地理院2.5万分の1地形図を拡大一部改変）

の農業センサスでは桑飼校区に加悦町全体の30.7%にあたる242戸の農家がみられ、専業農家と第1種兼業農家は各々3.7%と10.7%（町平均4.6%と8.6%）に過ぎなかった。その経営規模は1戸当たり71.9a（町平均62.9a）と小さく、本町が第2種兼業農家を中心とした小規模経営の銘柄水稲作地帯であることがわかる。

子どもたちは校区の農業を「まわりにいっぱい田んぼがある」「圃場整備を温江や明石でやっている」「田んぼのなかに農道がついた」「田植えや稲刈りをしている人を見る」「道にトラクターから落ちたドロがある（以上、すべてp. 122）」と認識するものの、兼業農家による小規模な水稲作経営と理解していない。このような状況を踏まえて教師はいかなる願いから地域農業を教材化して日本農業に関する実践を行ったのであろうか。

2. 教師の実践への願い

小学校5年生における日本農業の実践では一般に地域農業ではなく、教科書で日本全体およびその典型地域を学習する。しかし、本実践は地域農業に素材を求めている。その教材化における教師の視点と願いとして、次の3点が挙げられる。

第1は従来の農業学習の抱える問題点を解決するた

め、「農業をめぐる厳しい現実、変化、課題（p. 118）」の追究を視野に入れ、「体験を分析にまで高め、深く日本の農業の問題や課題をつかもうとした（p. 118）」ことである。これを受けて、第2に実践の主軸となる「農業は発展しているか」という問いが設定された。そこには、戦後日本農業の「変化は果たして発展だったのか衰退だったのか。それをつきつめる中で、本当の農業の姿をつかみ、その上で、農業にとって発展とは何か。どうすれば展望が見出せるのか。そのことを、できるだけ地域の具体的な農業の現実に根ざして考え、日本の農業の一般性に突きぬけようとした（p. 118）」という教師の願いがあった。これに関わる最後の視点および教師の願いが「農業や科学の基礎を学ぶ（p. 119）」ことであった。すなわち、教師は「一つ一つの資料や現実を読み取る過程で、専業農家、兼業農家、生産調整、自給率、圃場整備といった、農業に関する基本的知識や概念を学んでいくことが重要である。そして、資料を分析し、読み取ったものを総合し、仮説をたて、調査をするという科学の基礎を学んでいくこともまた重要であって、そうした知識、概念、科学の方法の習得を豊かに含むものでありたい（p. 119）」と考えたのである。

地域農業の教材化は身近な素材であるため、児童にとって容易に調査や見学が行えて具体的観察・追究を行いやすい利点がある。この点が本実践の第1・第2の視点と重なり合う。しかし、同時にそれは日本の農業へと一般化することを意識しなければ地域の特殊性のみに矮小化してしまう危険性を孕む。そのため、本実

践は最後の視点を含めて「日本農業の一般性に突きぬけようとした」のである。

3. 実践の構造

さて、このような視点から教材化された本実践はどのように展開されていったのであろうか（表1）。

加税町は前述のように、第2種兼業農家を主とした

表1 和久田実践の単元構成

時間	単元名	小単元名
1	①農業の大切さと農家の分類	(1) 農業がないと生きられない (2) 農業をやっているしょうこ (3) どんな農家があるか 食事調べとその発表 専・兼業農家区分
2	②農家を調査する	(1) 聞くことを考える (2) グループをつくる 10軒ほどの聞き取り
3~5	③専業農家を訪ねる	(1) 専業農家を予想する (2) 見学 (3) 見学の感想 隣の校区で発見→ゆさぶり 教科書・資料集 Hさんとこのトマト作りメモ
6~	④調査や見学をまとめる	(1) 表の性格と視点 (2) 読みとったこと 表 5軒の農家の経営概況
7	⑤町の農業のようす	(1) 地形と農業のかかわり（資料の読み取り） 加悦町全図 表 各地区の農家の数と田の面積 表 加悦町の主な農産物の生産額 図 たがやしている面積別の農家数
8	⑥発展しているか、おとろえているか	(1) なぜこの問いか (2) 子どもはどう考えたか（討論） アンケート
9	⑦資料がほしい	(1) ほしい資料 (2) もらってきた資料（役場農林課 農協） (3) 資料を分ける
10 11 12 13	⑧資料を読む ⑨二分法による学習の感想	*それぞれ発展、衰退を示す資料を読みとっていく 多くの子どもが衰えていると考えた資料 資料①産業別人口のうづりかわり 資料②耕地面積のうづりかわり 資料③作物を作っている面積のうづりかわり 資料④農家の数のうづりかわり 資料⑤農業をやっている人の年れいのうづりかわり 資料⑥畜産の数のうづりかわり 多くの子どもが発展を示すと考えた資料 資料⑨加悦町の一反当たりの米のとれ高のうづりかわり 資料⑩加悦町の農業関係のしせつ 資料⑫農業機械が使われているようす 資料⑦農道をととのえる 資料⑧ほ場整備をする（図） 資料⑪農業の使用量のうづりかわり（図）
14 15	⑩まとめて大きな課題をつくる ⑪なぜ農業をやる人はへるか	*発展したものは機械、施設。おとろえたのは人、耕地であることをつかむ。 (1) 子どもたちの考え (2) くわしく考えよう 加悦町の農家一戸当たりの耕地面積 生産者米価×反収=粗収益 日本おける農業人口の推移
16	⑫生産調整を考える	(1) 他の原因は (2) なぜ作らないのか 図 米の生産量と消費量、あまっている米の量の変化 図 米のあまるしくみ 図 食管制度 (3) 国はどうか
17	⑬日本はなぜ米を輸出しないのか	*日本の米が高いのは、生産費が高いのに原因することをつかむ 表 米1トンをつくるのにかかる費用 写真 アメリカ、タイ、日本の写真
18	⑭このままでは農業はどうなるのか	(1) 穀物の自給率を考える 資料集 (2) 自給率を高めるためには (3) キッチン・カー物語（他）
19	⑮町の農業を発展させるには	(1) 発展させるには (2) なぜ田畑を大きくできないのか
20 21	⑯若い農民に学ぶ	(1) 三人の方に来てもらう (2) 私たちもお百姓だ (3) 話を聞く会（他）
22	⑰他地域の農業をつかむ	*似ているところ、ちがうところを見つける 教科書・資料集
23	⑱Hさんのトマトを食べよう	(1) おいしいトマト (2) 食べて考える (3) 食べて夢見る
24	⑲学習をまとめる	*発展かどうかをまとめ 農民の努力、農業の意味を知る

資料・図・表は実践中に配布されたものを示す。

（和久田，1990により作成）

小農による銘柄米生産地帯であるが、児童に兼業深化地帯という認識はない。教師は事前の準備から児童の農家調査が兼業農家ばかりになることを予想し、授業実践でまず専・兼業農家の差異を子どもたちに理解させていた。しかし、教師も地域の実態をフィールドで専業農家を探すまで理解していなかった。教師の専業農家のイメージは水田地帯という加悦町の農業特性から水稲の大規模専業経営であった。しかし、そのような農家は見つからず、ようやく見つけた農家は隣接校区の、しかもトマト施設園芸農家であった。いかに地域に出て、自らの足で見て調べるのが大切かわかる。

教師の驚きは子どもたちの既成概念をゆさぶる手立てとして、このトマト栽培農家を授業に組み込むこととなった（第3～5校時）。「専業農家なので、田んぼや畑がいっぱいあると思った。だけどのりちゃんの家の田んぼより小さかった。それからビニールハウスの中で作っているものは『キュウリとトマトだけ』と言いたったけれど、ほんまにそれだけかなあと思った」「私は、Aさんに感動した。それは『自由な農業が好きだ。』と言われた、その言葉です。私も、Aさんに負けないように、大きくなったら農業をやってみようと思う（ともに、p. 126）」という子どもの感想は概念が碎かれて迷いながら、専業農家の後継者Aさんの姿に心を揺さぶられた様子が窺える。その後、第23校時に見学で見たトマトの苗木から育った実を食べる授業が行われ、農のもつ意味を子どもたちは本当に理解することとなる。

子どもたちは自ら行った農家調査結果を用いて校区の農業の様子を把握し、それを町全体へと広げて「町の農業は発展しているか、それとも衰えているか」という課題に臨む。この展開は野外観察・調査、その結果の集計・分析から仮説の立案という野外科学の流れを想起させる。ここに、本実践の「科学の方法の修得を豊かに含む」という教材化の視点をみいだすことができる。「町の農業は発展か、衰退か」という選択的場面設定は児童に自らの意見（仮説）を持たせ、意見の磨き合いでそれが児童自身によって検証されていくのである（第10～13校時）。子どもたちは「こんな勉強は初めてだったのでものすごくおもしろかった。そして、みんながいっぱい意見を出したでおもしろかった。ぼくの見解はKちゃんがこわそうとしとんくなって、HちゃんとぼくとSちゃんが守ったけど、最後におとされたでくやしかった。またやりたいな（ともに、p. 138）」とその過程を楽しんでいた。他方で、子どもたちはより具体的データが自らの意見の根拠として必要なことに気づき、学習を深めていった。

教師はそれを受けて役場と農協で収集した資料から14のデータを児童に配布した（表1）。これらから、子どもたちは町の農業で発展したのは機械や農業施設で

あり、それを扱うべき人々がいなくなったことに気がつく。ようやく地域農業の現実に児童は辿りつき、「なぜ農業をやる人は減るのか？」が課題となった（第15校時）。子どもたちはその答えを①農業機械が高い、②農業収入が少ない、③若い人が跡を継がず、他の仕事に流れる、④兼業などをしていて他の仕事をやるようになるからだと考え、教師はこれらをデータで児童と確認していく。その後、教師は農業政策（「米の生産調整」）や日本の経済構造から子どもたちを揺さぶり、地域外のよりマクロな背景の学びへと誘う（第16～18校時）。

子どもたちは地域農業から離れて日本人の食生活の変化や日本経済と貿易摩擦などを学んでいった。その後、日本農業の将来を予想させて日本全体にひろがった課題は「町の農業を発展させるには」という具体的な課題に戻される。子どもたちは眼前の農業をどうすべきかという価値判断を迫られ（第19校時）、先の農業をやる人が減った4つの要因について解決策を提示していった。これらの解決策を地域の人々にプレゼンテーションして実践を終えても社会科の授業としては成立したであろう。

しかし、教師は続いて「若い農民に学ぶ」（第20～22校時）と「Hさんのトマトを食べよう」（第23校時）を実践した。それは「子どもたちと仮説を立て、それを資料で確かめ、まとめて農業の課題に迫ってきた。そしてかなり真実に接近できたと思う。だが、何かもどかしさが残った。それは学習が資料を中心とし、抽象の度合を深めるにしたがって、農業の命ともいべき土くさいものから離陸し、実感をうすめていくことであった。…子どもたちとつきとめたことは真実であったのか聞きたいし、若い農民の心意気を伝えたかった（p. 160）」ためであった。そのなかで、地域でつきとめた一般性を他地域（庄内平野）と比較する検証も行われている。

本実践は教師が教材開発のためのフィールドワークのなかで、子どもたちに農のもつ意味やそこで働く人々そのものを伝えたいと願い、同時に子どもたちにフィールドワークから仮説を立て検証してそれを修正しながら問題解決をはかっていくという野外科学の一般的な研究方法を身を以て体験させようとしたものといえよう。

IV 地域農業学習と教師の力量

塚本・和久田実践から地域農業の教材化に必要なフィールドワーク技法とそれを含めた教師の力量として、いかなる点を一般化できるであろうか。

地域を観る目と感動の発見 まず、当然のことながら、地域に出てフィールドのなかで地域農業の実態から児童・生徒につかませる課題を見つけだす目あるい

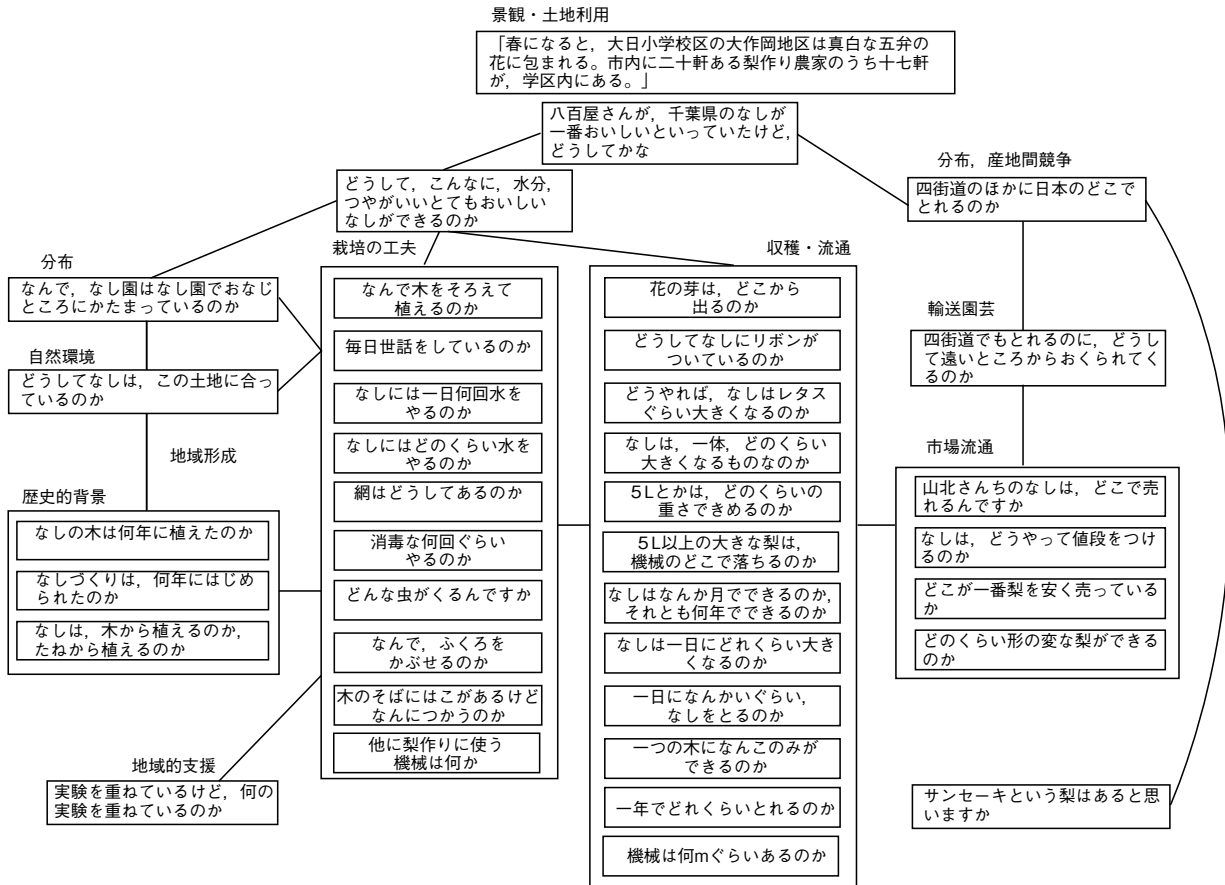


図4 塚本実践における子どもたちの疑問の構造化 (塚本, 1992により作成)

はセンスが必要となる。その際、地域農業を教師自らが興味をもってつかまえて感動を発見するとともに、その農業地域の特色や構造を具体的に把握する技量が求められよう。

篠原(2001)は野外観察の指導において校区に教材化できる適当な事象がないという教師の嘆きから中学年社会科の困難性と児童の社会科に対する嫌悪感の高まりを説明する。しかし、塚本実践のように、特定の作物栽培に特化していなくても、農の風景のなかにその地域の特性を読み解く技量を教師がもてば、何を教えていいのかわからないという嘆きは起こりえない。農家は地形や気候などの自然条件や交通や都市化などの人文条件を活かしながら農業経営を行っている。その様子を教師が捉まえられれば、学習指導要領における「地域の人々の生産や販売に見られる仕事の特色」に関わる実践を展開していけよう。また、そのような力量があれば、和久田実践のような水稻地帯であっても特定の時期を過ぎると田植えが一斉に終わり、日常風景のなかで田に出ている人が少ないことに気がつくだろう。この風景が兼業地帯を意味することに気づけば、風景のなかに地域性を読みとったこと(地理学的に言えば景観的把握)になる。その際、塚本実践のように地域を構造的にみる術が次に必要となろう。

地域の構造的把握 塚本実践では、子どもたちが実に86もの疑問を解き明かしていった。塚本(1992)からはそのすべてを知ることはできないが、わかるものを示せば、図4のようになる。

86の疑問は大日小学校校区から日本全体というミクロからマクロにまで及ぶものであった。ミクロスケールでは、梨園が「どうしておなじところにかたまっているのか」という分布論的見方を子どもたちは有していた。それは地域の自然環境や歴史的背景に結びつく視点である。農民はこれらを基盤に農業経営を行うが、その栽培の工夫は流通部門に規定されることが多い。それは農産物販売が工業製品と異なって、その販売価格の決定に農家自らが関わらず、小売流通業の力が強いことによる。子どもたちの「山北さんちの梨は、どこで売れるのですか」という疑問は、「四街道のほか日本どこでとれるのか」という他産地を意識したマクロスケールの疑問と絡み合って、産地間競争のなかでいかに売れる梨を作るのかという農家の工夫へと展開可能な疑問である。このように、「どうして、こんなに、水分、つやがいいとてもおいしい梨ができるのか」「八百屋さんが、千葉県の梨が一番おいしいとっていたけど、どうしてかな」という疑問を解こうとすれば、梨栽培に関わるさまざまな要素が相互に結びつ

きながら「おいしい梨」を産みだし、梨栽培の特色ある景観を形成していることに気がつく。

教師には地域の特色ある風景を糸口にそれらを構成する要素間の関連を解きほぐして把握する力量とそれを子どもたちに具体的に提示する術が求められよう。また、このような地域の構造的把握のなかで、単元への配当時間と子どもたちの実態を加味しながら特定の課題に焦点を絞って単元を構成する力も必要であろう。

地域農業学習と価値判断 塚本・和久田実践では、教師がフィールドワークのなかで自らが感動した農に生きる人の生き方や命を育む農の意味を子どもたちに捉えさせようとしていた。現代の食生活は他地域で作られたものに依存し、自ら料理をしない外食・中食の発達で特色づけられる。この結果、食生活は豊かになり簡便なものへと変わったが、生産者と消費者の「顔の見えない」関係に食の安全や健康志向から不安を隠せない時代でもある¹¹⁾。その反省からスローフードや地産地消運動が生まれたが、より大きな問題は命を育む農のもつ意味を子どもたちが理解できずに成長し、農に対して嫌悪感を持つことである。しかし、実際に農に携わる人たちに疑問をぶつけ、自らの時間と足でそれを解くとき、学ぶ楽しさとともに農のもつ意味がわかり、農に親しみを持つようになっていく。その意味で、教師の責務は大きいといわざるを得ない。

日本の自給率は熱量ベースで40%ほどであるが、豊かな食生活はその脆弱さを感じさせない。BSEや口蹄疫、そして残留農薬問題がその脆弱さを消費者に警鐘を鳴らす契機となったが、子どもたちには自らの価値判断が日本の農の将来を決定していくものであることをわからせたい。そして、地域農業学習では和久田実践のように、児童の発達段階に合わせて命を育む農のもつ意味を実感させながら日本農業へと突き抜ける価値判断を迫る場面を教材化する力量が教師に必要である。その際、教師には児童が互いに価値判断の根拠を磨きあい、その質を高める場面設定を適切に行う力量が求められる。

V 塚本氏の省察と教師の力量形成 —結びにかえて

本小論は小学校社会科の地域農業学習の実践から地域事象の教材化に必要な教師の力量を究明してきた。最後に、中学年社会科の実践で取り上げた、塚本幸男氏による実践の省察から教師の力量形成に必要な点を分析して結びにかえたい。

塚本氏にとって、授業実践の転機は佐久間勝彦氏らとの出会いによる教授学研究会にあった。ここでの学びが氏の成長に役立ったという。毎年、教授学研究会で授業発表を行うため、塚本氏はおもしろい教材を発

掘してきた。しかし、授業が教師中心で子どもが動かず、子どもの発見や動きのすごさが出ていないことに気がつき、子どものとび出す授業への転換を考えるようになった。その模索のなかで、前述した授業実践が可能になったのは「現地主義へ転換」したためであるという。

氏の「現地主義」には地域に目を向け、地域のおもしろさを実感することと、子どもの学びを大切にしたい子ども主体の学びという二つの意味がある。つまり、塚本実践のよってたつ現地は「地域」と「子ども」なのである。それは氏の授業に対する考えからも理解できる。氏によれば、授業とは「話し手が子どもからあっと驚かせることを引き出すこと」であり、そのために子どものストーリーで授業が展開されなければならないという。その結果、授業は教師のストーリーからずれ、一見、めちゃくちゃになったようにみえる。しかし、子どもの動く（とび出す）、子ども主体の授業は子どもの生活や経験から導き出される思考のつながりを大切にすることで、子どもにとって授業が初めて納得できるものになるという。その過程で教師は鍛えられていく。

教師中心の授業は「わかっていること」をさもわからないように児童に教えるのに対して、子ども主体の授業はわからないで知的のおもしろいことを子どもたちが追究していく授業である。その授業の展開は佐久間勝彦氏の説く、「unkown question」を学習課題に据えたものである。これが教師を鍛えるのである。すなわち、佐久間氏は私たちが抱く疑問を「その答えが本やホームページ等書かれ、説明がされている疑問：known question」と「本などでいくら調べてもその答えが書かれていない疑問。または説明が少ししかされていないので満足できず、もっと深く知りたくなる疑問：unkown question」に分ける¹²⁾。前者では教師中心の授業展開が可能なのに対して、後者では塚本実践のように疑問が疑問を生み、教師は授業展開が見通せず、子どもの問題意識に目配りした先の先を読み取った教材研究をしなければならなくなる。そのためには深い子ども理解が必要で、それなくしては授業が成立しえない。塚本氏は「子どもの目、感性のすごさに驚き、子どもがどのように物事を捉えるのかを知り、時を子どもとともに楽しむことで世界がわかる」という。こうして、教師は本を読む以上の知識、見方、さらに子どもを理解する力を得られるのである。

以上、塚本氏の省察から教師には「学びの姿勢」「現地主義への転換」「子どもの動く（とび出す）、子ども主体の授業への転換」「深い子ども理解」という教育への構えが力量としてまず求められることが指摘できよう。これらをベースに、前述した「地域を観る目と感動の発見」「地域の構造的把握」の技量を磨き、「価値判断の質」を高める授業構成を行える力が地域事象

の教材化に必要な教師の力量といえよう。では、塚本氏はいかにしてそのような力量を培ってきたのであろうか。地域事象の教材化における教師の力量形成を検討する上で、優れた実践を行う教師の力量形成過程の分析¹³⁾、力量形成および地域学習の補助教材として各自治体で作成・利用されている社会科副読本との関わりの考察が残された課題である。

本小論は平成15年度愛知教育大学学長経費プロジェクト「生活科・総合的学習にひろがるフィールドワーク技法の開発」(代表 阿部和俊愛知教育大学教授)の担当部分を骨子としたものに、平成22年度科学研究費基盤研究C「地域教材開発力のある教員の養成方略の創造－ESD授業開発を通して－」(代表 伊藤裕康香川大学教授)による千葉県四街道市立南小学校塚本幸男校長先生への聞き取り結果(2010年8月4日)を加えたものである。塚本先生には長時間にわたる聞き取りにおつきあい頂き、実践の学区と梨園をご案内頂いた。以上、記して深く感謝申し上げたい。

注

- 1) 篠原(2001)は香川県の調査から小学校3年生担任教師による社会科と野外調査実施上の困難点を示している。それによると、前者では「地域教材の発掘」「児童に問題意識を持たせること」「児童の見知らぬ地域の適切な教材を提示すること」「児童の考えを深めさせること」を、後者では「意義を認めるが時間がとれない」「校区内に適当な事象が少ない」「児童の交通事故などが心配である」「校区内の興味ある教材を発掘することができない」を半数以上が挙げていた。前者からはフィールドワーク技法をベースにした教材開発力と単元構成力不足を、後者からも教材開発力と教師を取り巻く環境の問題を指摘できよう。また、松井(1978)は副読本の編集経験から「具体的取材が巧みな教師は、具体的な学習指導の骨を身につけた教師といえるのではなかろうか」と指摘する。
- 2) 伊藤裕康(2006)、池(2008)、小林・山口(2010)を参照
- 3) 前掲1)の篠原(2001, p. 272)ほか、白井(1998, p. 109)でも同様の指摘があり、井田ら(1992)はその改善を試みている。
- 4) 両実践を取り上げたのは地域事象の教材化に成功していることのほか、公刊されたことで一定の評価を得ており、購入して検証を各人が行うことが可能なためである。
- 5) 例えば、そのような疑問として「なぜ梨にリボンがついているのか」「なぜ木をそろえて植えるのか」などがある。後者は日記が滞りがちで、宿題をやって来ない児童の疑問であり、その子がこの疑問を通じて「こんなにまで授業に熱中するのかと、驚きをおぼえた」と教師に述べさせ、「一見、何の価値もありそうもない問題が、実は、甘くて大きな梨を作るための大切な条件を教えているということにも驚いた(p. 117)」と思わせたのである。
- 6) 加悦町は2006年3月に岩滝町・野田川町と合併して与謝野町となった。
- 7) 中学年社会科で培われた児童の地域をみる目、考える力はそれ以降の高学年社会科、中学校社会科地理的分野、さらには高等学校地歴科で生きる力となって持続されなければならない、それを導く教師の力量も身近な地域の社会的事象の教材化や中学校での身近な地域の調査の指導などとともに

成長していかなければならないと考える。

- 8) 坂口(1966)および高橋(1970)を参照
- 9) 河原(2006), p. 383
- 10) 久野(1994)を参照
- 11) 拙稿(2006)参照
- 12) 宮崎清孝編(2005)のpp. 9~10および第7章を参照。
- 13) このような試みとして伊藤(2003)がある。

文献

- 池 俊介(2008):市町村合併に伴う社会科副読本の課題. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要18, 1~14
- 井田仁康・藤崎顕孝・吉田 剛(1992):初等教員養成学部における身近な地域の野外調査に関する指導－上越教育大学の場合. 新地理40-2, 36~48
- 伊藤貴啓(2006):現代日本農業の空間構造とアグロフードシステムのグローバル化. 宮川泰夫・山下潤編著『地域の構造と地域の計画』ミネルヴァ書房, 18~37
- 伊藤裕康(2003):社会科教師のカリキュラムづくりに関する力量形成の研究－岡崎市立矢作東小学校・岡崎市立六ッ美中学校時代の杉浦健支の場合. 香川大学教育学部研究報告(第I部)120, 15~29
- 伊藤裕康(2006):市町村合併時代の小学校社会科地域学習と副読本. 地理学報告102, 1~15
- 河原典史(2006):丹後・丹波東部. 金田章裕・石川義孝編『日本の地誌8 近畿圏』朝倉書店, 376~396
- 久野秀二(1994):構造的不況下の丹後農業と新たな発展方向－京都市府与謝郡加悦町を事例に－. 経済論叢別冊 調査と研究7, 45~64
- 小林沙織・山口幸男(2010):市町村合併に伴う小学校社会科副読本の変化と課題－群馬県の前橋市、みどり市を事例に－. 群馬大学教育実践研究27, 1~12
- 坂口慶治(1966):丹後半島における廃村現象の地理学的考察. 人文地理18(6), 39~78
- 佐久間勝彦(2003):『フィールドワークでひろがる総合学習』一荻書房, 205 p
- 篠原重則(2001):『地理野外調査のすすめ:小・中・高・大学の実践をととして』古今書院, 286 p
- 白井哲之(1998):教員養成における地理教育の現状と課題－大学改革の中の地理教育. 地理学評論71A-2, 104~112
- 高橋達夫(1970):丹後半島における挙家離村と機業. 人文地理22(4), 82~103
- 塚本幸男(1992):『授業の世界をひろげる－教室からとびだした子どもたち』一荻書房, 226 p
- 松井貞雄(1978):小学校中学年社会科副読本作成上の問題点. 地理学報告47, 188~195.
- 宮崎清孝編(2005):『総合学習は思考力を育てる』一荻書房, 249 p
- 四街道市ホームページ<http://www.city.yotsukaido.chiba.jp/>
与謝野町ホームページ<http://www.town-yosano.jp>
- 和久田薫(1990):『和久田薫・社会科の授業－地域で育てる社会認識』部落問題研究所, 363 p

(2011年9月16日受理)