

修士論文

子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業

～小学校社会科問題解決学習を事例として～

2010年2月12日提出

目次

はじめに	4
第1章 社会科問題解決学習における「ずれ」についての理論	6
第1節 上田薫の考える「ずれ」	6
第1項 「ずれ」の構造と意義について	6
第2項 「ずれ」の追究について	8
第2節 山田勉の考える「ずれ」	12
第1項 「目標のUターン」について	12
第2項 「抵抗としての教材」と「追究の中核」について	14
第3節 「ずれ」についての定義とその生かし方についての仮説	18
第2章 実際の授業にみる子どもと教師の問題意識の「ずれ」についての比較・考察	20
第1節 松本健嗣の『忠魂碑』—15年にわたる戦争—の授業について	20
第1項 単元目標について	20
第2項 単元構想について	22
第3項 松本の授業に見る「抽出児と授業の流れを予想すること」	22
第4項 実際の授業展開について	23
第5項 山場について	24
第6項 松本が納得していない理由	24
第2節 松本健嗣の「日本の工業—牧野繊維工場—」の授業について	27
第1項 「人手不足と工場の条件」の授業についての考察	27
第2項 「牧野繊維工場はどのようにして不況を乗り切ったか」の授業について の考察	32
第3節 清田健夫の「三保ダム」の授業について	39
第1項 授業の概要と「やり直しの授業」のきっかけ	39
第2項 「やり直しの授業」における「ずれ」の生かし方	42

第3章 拙授業にみる子どもと教師の問題意識の「ずれ」についての様相.....	45
第1節 6 学年「アジア・太平洋に広がる戦争～殉国碑と地域での聞き取りから戦争を学ぶ～」の授業について	45
第1項 実践の概要.....	45
第2項 本時の授業についての概要	46
第3項 本時における子どもと教師の問題意識の「ずれ」	47
第4項 やり直しの授業についての評価	50
第2節 4 学年「2 年前の台風 21 号～当日の人々の動きをめぐって～」の授業について	53
第1項 実践の概要.....	53
第2項 子どもと教師の問題意識の「ずれ」	56
第3項 本授業における教師の介入についての考察.....	57
第4項 教師の介入のきっかけとなった子どもの発言についての考察.....	58
第5項 単元を通しての「ずれ」について	59
第3節 4 学年「田尻のお墓前信号を LED の信号にかえた方がよいのか？」の授業について.....	60
第1項 授業の概要.....	60
第2項 授業展開に見る子どもとの問題意識の「ずれ」の出現と教師の対応.....	60
第3項 本時に見る子どもとの問題意識の「ずれ」の出現と教師の対応.....	63
第4章 「ずれ」の生かし方を意識した授業の実際	66
～3 学年社会科「N さんと N バラ園～電子技法にこだわったバラ作り～」を通して～	
第1節 本時に至るまでの「ずれ」の修正について	66
第1項 授業の中で使う資料の具体化を図ったこと.....	66
第2項 単元における「ずれ」の出現と「ずれ」の修正について.....	68
第2節 本時における「ずれ」についての考察.....	72
第1項 視点児童と授業展開の予想	72
第2項 授業における教師と子どもの「ずれ」	73
第5章 子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業についての考察	77
第1節 仮説の検証	77
第1項 仮説 1 の検証.....	77
第2項 仮説 2,3,5 の検証.....	79
第3項 仮説 4 の検証.....	81

第2節 仮説以外にも導き出された点	83
第3節 まとめ	85
おわりに	87

はじめに

私は初任の時、指導教官に連れられ、静岡県の安東小学校の研究発表会に参加した。そこで、子どもが主体となって問題を追究する社会科の授業を参観することができた。「いつかこんな授業をしてみたい。」と思ったことを今も思い出す。その授業が、今も私のめざす授業像である。

その後、子どもの疑問や願いを主体にした授業を展開できるようにと願い、自分なりにそのような授業構成を心がけ子どもと共に授業を行ってきた。

しかし 4 年前から、教師の考えさせたいと思っている問題と子どもが授業の中で問題とすることにずれがあると気づくようになり、その度に私は子どもの討論の過程を追うことと板書をするので手一杯となった。そして 45 分の授業の中で何ら効果的な発問や資料提示ができずに、子どもの討論をただ見守るだけということが何度かあった。

授業後の検討会では「どうして教師は何も発問しないのか。」「あの子の発言の後で、教師は出るべきだ。」というようなことを何度も言われたが、私は教師の発問や資料提示によって子どもが主体的に追究している流れを断ち切ってしまうのではないかという危惧を抱き、そう問題は簡単ではないという思いを強くもつようになった。

そして、子どもと教師の間にある「ずれ」を教師の側からの発問や資料提示によって一方的に埋めていってもよいものかという問題が、自ら授業を行ったり、他者の授業を見たりする中で、常に頭から離れないようになった。

そこで、子どもが主体となって問題を追究する授業を実現していくために、子どもと教師の問題意識の「ずれ」は、授業を展開する中で大きな意味を持っていて、それを授業の中で生かしてこそ、私がめざす授業に近づいていくのではないかと考え、この研究をスタートすることにした。

そのために、以下のようなことを考え、研究を進めていった。

まず、はじめに、子どもと教師の問題意識の「ずれ」について、「ずれ」はどのような認識されているのか、また、その「ずれ」をどのように授業の中で生かしていこうとしているのかを、各種の文献から明らかにする。

次に、子どもが主体となって問題を追究する授業の実現という点から、子どもが中心となって進める教育の創造をめざしている「社会科の初志をつらぬく会」の著名な実践をもとに、その実践の中に子どもと教師の問題意識の「ずれ」は存在するのか、存在するとすれば、その「ずれ」はどのように生かされたのかを検証していく。

三点目として、私が子どもとの「ずれ」を感じ始めた 4 年前以降の実践を取り上げ、「ずれ」がどこに存在するか、なぜ「ずれ」が生まれたのか、その「ずれ」は生かされたのかを検証していく。

四点目として、上記のことから見てきた子どもと教師の問題意識の「ずれ」の生かし

方を前提として、教材研究の段階から「ずれ」を意識して授業を構成し、実際に授業化を図る。授業記録や授業化の過程を明らかにし、「ずれ」の生かし方を分析していく。

最後に、すべてを考え合わせ、子どもと教師の問題意識の「ずれ」の生かし方を提言していく。

第一の点は第1章で、第二の点は第2章で、第三の点は第3章、第四の点は第4章、第五の点は第5章で検証する。

第1章 社会科問題解決学習における「ずれ」についての理論

第1節 上田薫の考える「ずれ」

第1項 「ずれ」の構造と意義について

上田は「生きた授業を成立させるための観点」として以下のことを挙げている。¹

- 三原則
- 1 計画は必ず破られ修正されなくてはならない
 - 2 正解はつねに複数である
 - 3 空白を生かしてこそ理解は充実する
- 三方策
- 1 迷わせ、わからなくしてやること
 - 2 教えないこと、すくなくしか教えないこと
 - 3 教科のわくにとらわれぬこと、授業時間にこだわらぬこと
- 六つの具体策
- 1 立ち往生せよ
 - 2 山をつくれ
 - 3 拮抗を生かせ
 - 4 ひっくり返しをせよ
 - 5 あとをひく終末にせよ
 - 6 ひとりひとりにむかえ
- 六つの問いかけ
- 1 自分のコンディションをととのえることに忠実であるか
 - 2 子どもが教師の意図に合わせようとしているのがみえるか
 - 3 タイミングに心をくばるゆとりをもっているか
 - 4 忘却と思いおこしを生かそうとしているか
 - 5 ひとりを通じて多くの子をとらえる姿勢をもっているか
 - 6 不都合と思うことに身を寄せていこうとしているか

上田は三原則の1「計画は必ず破られ修正されなくてはならない」で「ずれ」について以下のように言及している。「はたして目標は達成されたのであるかどうか。はじめ立てた目標と、実践の過程をへたあとでの目標とでは、その内容がずれているのではないか。このずれが気にならないということは、要するに神経のはたらきがにぶく粗雑だということをものがたるにすぎぬ。」²

では、上田の言う「ずれ」とはどのようなものなのか。上田の考える「ずれの構造」に関する記述を順に抜き出してみる。

(a)「はたして目標は実現されたか。それを問うことが哲学の第一歩である。事実の把握とその表現伝達、計画とその実践という中で、コミュニケーションの完全な成立、計画の完

全実施という完全さにこだわってしつように追究することによってのみ、ずれはその存在理由を確保することができる。」³

(b)「子どもたちはたえず動いていく。いかに周到な教師の目もそれを的確にとらえることはできない。そこにずれは生まれる。」⁴

(c)「教師の子どもへの評価は、動くものが動くものをとらえようとするものであり、それはずれの克服への努力にほかならない。」⁵

(d)「ずれはあまりではない。不足でもない。ずれにおいてこそ真実があらわにされる。」⁶

(e)「目標へのぎりぎりの接近と、そこにわずかに残るずれの介在が新しい発展をよぶ。つまりずれからずれへということになる。」⁷

(f)「ずれは小さく、しかも深きことをよしとする。」⁸

上田の考える「ずれ」の構造の中で一番の中核は、e)の記述「目標へのぎりぎりの接近とそこにわずかに残るずれの介在が新しい発展をよぶ。つまりずれからずれへということになる。」と考えられる。つまり、授業においては目標への到達という「あるべき姿」は存在しなく、「あるべき姿」を限りなく求めつつも「ずれ」が連続していくと考えられる。

また「ずれは小さく、しかも深きことをよしとする。」とあるが、「小さく深い」とはどういうことであろう。「深い」に関しては「ずれ」の意義で「ずれが深いとは両者（子どもと教師 子どもと子ども）の間に対立あるを意味する。けれども、かかる対立があればこそ、両者はずれを媒介として深くつながりうる。」⁹とあるので、子どもと教師の間、子どもと子どもの間にある一つのことをめぐっての深い対立ととらえることができる。しかし、対立だけではあるまい。子どもと教師の間の考え方の相違、教室内の誰もが考えなかったような考えの出現も入るはずである。

では「ずれが小さい」とはどういうことであろうか。上田の考え方からすると、たえず動く子どもを教師が周到な手立てをもとにとらえようとしてもとらえきれなかった姿¹⁰ということになる。最小限の認識の違いということになる。

すると、実際の授業の場において、ずれが連続する過程や、「ずれは小さく、しかも深きことをよしとする。」に関して、どのような子どもの姿や授業場面があるのだろうか。それは具体的には触れられていない。

次に「ずれの意義」についてであるが、以下のような上田の記述を順に見出すことができる。

(a)「ずれがずれとしての意義をもつのは、そこに問題解決的な体制すなわち主体性の確立ということがあるかぎりにおいてである。ずれこそはまさに実践の中核の問題なのである。」

11

(b)「教師はずれを正しく生かすことによって、子どものあいだに望ましい連続を獲得する。

ずれは教師の主体性をも子どもの主体性をも保持することにより、未来の形成を具体的に成り立たせる。教師と子どもがずれによってつながるとは、両者の個性とそれをもと

にした自己統一がそれぞれ生きていることである。」¹²

(c)「やがてそこには子どもが教師を乗り越える可能性が用意されている。」¹³

上田は、「ずれの意義」として、(a)で「そこに問題解決的な体制すなわち主体性の確立ということがあるかぎりにおいて」と指摘している。しかも「ずれこそはまさに実践の核心の問題」と言っている。

すると、筆者が研究していこうとしている「ずれの生かし方」は社会科の問題解決学習をみていかねばなるまい。しかも、(b)と(c)においては、「ずれは教師の主体性をも子どもの主体性をも保持することにより、未来の形成を具体的に成り立たせる。」や「やがてそこには子どもが教師を乗り越える可能性が用意されている。」という記述がある。

このような授業を可能にすることができるのは、教師の教材研究やそれから得られた知識や考えのみを正しいものとして子どもに強いる授業でなく、教師も子どもと共に考え合っている授業ではないのだろうか。

よって、そのような社会科問題解決学習の中に、「ずれ」は存在し、その「生かし方」の手立てとなるものがあると考えられる。

第2項 「ずれ」の追究について

前項で述べたように、実際の授業の場において「ずれ」とはどのような形でもって表れ、教師はどのように「ずれ」を生かしていけばいいのであろうか。上田が考えている具体的な「ずれ」の姿と「ずれ」の生かし方をそれぞれに分類して抜き出してみる。

まず「ずれ」の姿についてである。

上田は「創造」という言葉に関して「創造は自分にとって新しいものを生むことである以上、ある意味では自分を賭ける真剣勝負であるといえよう。」¹⁴とし、「多くの場合において、教師の都合のよくないことなのである。教師の予期を破り期待に反するところにこそ創造がある。危険視さえされかねないところに創造がある。」¹⁵としている。

この「創造」とは、ある子どもが、他の子どもとの間で、もしくは教師との間で、生みだし対立関係に至る可能性があるものである。とすれば「ずれ」が生まれる前提条件としてとらえることができる。

次に授業中における「ずれ」を定義づけるものとして、「ずれとは価値と価値、方向と方向の深刻なつばぜりあいにおいて生まれたものなのである。ずれのなかにこそ、生きた世界がある。」¹⁶としている。ここで言う「ずれ」は子どもと教師間、子どもと子どもの間に生まれる「ずれ」であると認識することができる。

さらに「もちろんずれは教材研究の面にも出てくるでしょう。しかしそれは、かならず指導という実践の過程のなかに生まれるのです。子どもたちに対する予測のずれとしてクローズアップされるのです。だから子どもをよく見ること、子どもを読んで読んで読みぬくことが、第一に必要なのです。」¹⁷との記述もある。ここでは、教師の子どもに対する予

測の「ずれ」としてとらえることができる。

また上田は授業における「ずれ」を目標実現との関係でも述べている。この目標実現を上田は「仮構」¹⁸とよんでいる。上田の言う「仮構」とは「くり返すが、唯一の正解を求めたいというのは正当な願望だ。しかし求めえないというのが真実だ。～(中略)～求めえないという真実を前提にしつつ、求めたいという願望、求めようとする志向を生かすのが真の展開であり、正しい教育課程なのである。このときに求められるはずとされた真理を、わたくしは仮構とよぶ。」¹⁹である。その上で、「ずれとは仮構とそれに対する現実的接近のあいだに残るくいちがいをいう。」²⁰としている。ここで言う「ずれ」は子どもと教師間、子どもと子どもの間に生まれる真理の追究の過程で生まれる「ずれ」であると認識することができる。

さてこのようなずれに対して教師はどのような生かし方があるのだろうか。上田の考えを抜き出してみたい。上田は「ずれを追究する具体的な方法」²¹として三点挙げている。

①指導計画の破れ方

②「疑問」と「沈黙」を重視すること

③「関係の連鎖」

この三点をさらに詳しくみていく。まず、「指導計画の破れ方」であるが、「最初に立てられた計画がいつどんなふうに変更させられていったか。その点をつまびらかにすることが、ずれを発見し位置づける重要な手がかりである。」²²としている。

次に「疑問」と「沈黙」を重視することでは、「疑問」については「しかしずれこそ指導のかぎであるとすれば、疑問によって子どものありかた、目標実現への過程をとらえようとすることは、むしろごくしぜんのなりゆきだといってよい。～(中略)～ずれが疑問のかたちで表現されたときは、すでに新しい発展へと歩み出している段階だからである。」²³とし、「沈黙」については「授業が波にのり緊迫したときにあらわれる凝縮した沈黙なのである。個々の子どもたちについていえば、言わんとし言いえぬ緊迫した沈黙なのである。」²⁴としている。

最後の「関係の連鎖」については、「これまでずれを、一つの目標実現とのかかわりだけで説明してきたが、じつは目標はいくつもあり、それがたがいに関連しあい構造をつくっているというのがほんとうである。～(中略)～ゆえに授業研究においては、関係の連鎖を徹底的に追いかけることが、そのままずれの追究を中心とする研究方法に帰着するといつてよいのである。」²⁵としている。

その他にも「ずれ」の生かし方と思われるものを抜き出してみると、「重ねていうが、ずれはなくすことのできないものである。人間がずれに対処する方法は、それを生かそうとする以外には成り立たないのである。もちろん生かすとは、ずれをひろげ大きくすることではない。やはりあくまでも押しつめ小さくしていくことである。しかしそのことは、言いかえれば、ずれを凝縮させることなのである。内容を緊迫させ充実させ深めていくこと

なのである。」²⁶、「そこに指導の躍進、授業の成功の拠点を発見しようとかまえること、～(中略)～ずれに着目する以上、わたくしたちはずれをたいせつにすることから出発しなければならない。」²⁷、「不都合なことにはがまんしにくいのである。そこを一步もちこたえて不都合に自分をむけることができれば、情勢は思いのほか変わってくるのである。ほとほと困らされていたようなことが、逆に発展の貴重な足場になったりするのである。」²⁸、「この計算をするにはこのいきかたしかないと思っていたのに、そうではない子どもが出てきたということに驚く。いや驚くだけでなく、そのことに教師が楽しみを感じてしまう。そういうことでなくてはならない。これが発見の尊重です。」²⁹、「教師にとっては、子どもをさしはさんでさらに新しいというのでなければならぬ。しかしとにかく、こうしてちょっとすれたところに非常に新鮮なものがあるということを、したがって教師も、そのためにはどうしても自分の基準を動かしていかななくてはならぬということを、まざまざと感じることができれば、先生も創造的、子どもも創造的ということになりうると思うのです。」³⁰といったものがある。(下線部は筆者による)

さて上田の挙げる「ずれを追究する具体的な方法」について、一点目の「指導計画の破れ方」と三点目の「関係の連鎖」については、授業者が授業を行っている最中にはなかなか見出しにくいものである。また二点目の『疑問』と『沈黙』を重視することについて、私が今まで授業を行った中で子どもからの意見や疑問の「投げかけ」という形態も考えられる。

いずれにしても「ずれ」が実際の授業の場でどのような形態で表れるのか、授業者がその「ずれ」を授業中に認識し、生かすことができるのか、生かし方は「ずれを追究する具体的な方法」や上記で挙げたような生かし方が有効であり、他にもあるのか。実際の授業ではどうなのであろう。

1 上田薫『ずれによる創造』黎明書房 1973 年 p.253

2 同書 p.108

3 同書 p.123

4 同書 p.125

5 同書 p.125

6 同書 p.127

7 同書 p.129

8 同書 p.129

9 同書 p.129

10 同書 p.125

11 同書 p.122

12 同書 p.133

13 同書 p.133

14 同書 pp.207-208

15 同書 p.208

16 同書 p.243

17 同書 pp.353-354

18 同書 pp.158-159

-
- 19 同書 pp.158-159
 - 20 同書 p.163
 - 21 同書 p.240-242
 - 22 同書 p.240
 - 23 同書 p.241
 - 24 同書 p.242
 - 25 同書 p.242
 - 26 同書 p.235
 - 27 同書 p.237
 - 28 同書 p.267
 - 29 同書 p.368
 - 30 同書 p.371

第2節 山田勉の考える「ずれ」

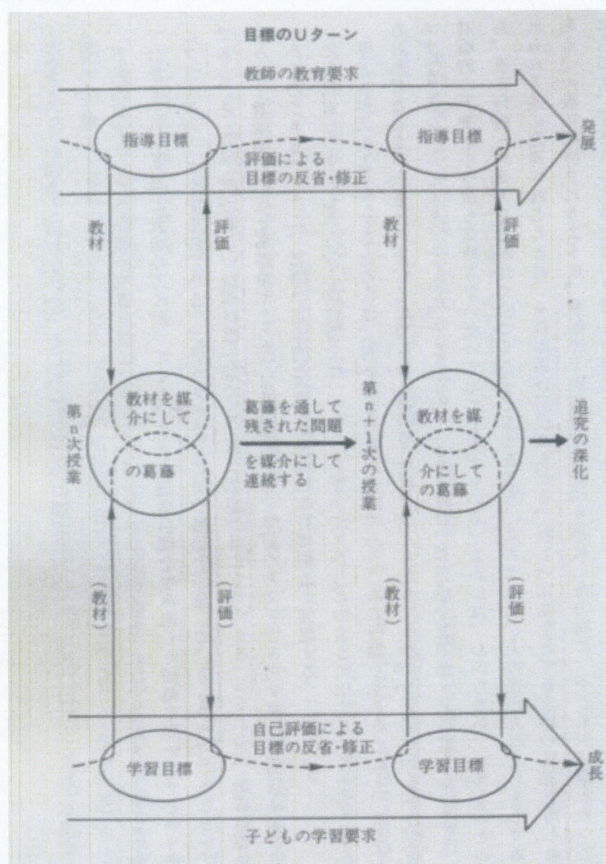
第1項「目標のUターン」について

山田は「子どもの主体性を蘇らせ、生きた学習の充溢するダイナミズムを回復するにはどうしたらよいであろうか。」¹と問題提起し、そのための実際の学習のあり方について「目標のUターン」²という概念を用いて説明をしている。

「目標のUターン」を山田勉の考える「ずれ」の一つとして説明するのは、子どもと教師間の問題意識の「ずれ」を生かそうとする場では、教師の教材研究やそこから導き出された解が唯一絶対なものではなく、子どもの追究と共にそれはゆらいだり、深まったりすると予想したからである。

以下に示す図1³は山田が「目標のUターン」について説明をしている概念図である。

図1



山田は生きた学習を構成するものとして、「下向的構造観」⁴と「上向的構造観」⁵とその両者がぶつかりあう教材を媒介にした「葛藤の場」⁶を規定している。

山田によると、「下向的構造観」とは、「学問・科学→教科内容→教材という一方通行的な教育内容のとらえ方」⁷と規定されている。そしてこの構造の特質として、「教育活動あるいは学習指導と教師の用意した内容が、学問・科学に依拠する絶対的なものとされ、教材はその絶対的な内容を理解させる、すなわち伝達させるための道具となるということにある。」⁸ことを挙げている。ゆえに山田はこれを「社会的存在としての教師の提出する教育

要求」⁹と規定している。

「上向的構造観」についてであるが、それを考えるにあたって、山田は出発点を子どもの側に置いている。つまり「一人ひとりの子どもには、学習の成立する条件として個性的な生活的基礎観念があり、それに具体的な事実である教材が触れる。そこから学習は次第に目標に迫っていくのである。」¹⁰としている点である。

山田は、目標に迫っていく過程で教師の側から「事実をある角度から抽象化したり定量化したりした資料や、個人の対象認識を、文章化した資料などが提出される場合もある。」¹¹と指摘している。

そして、この資料を含めて教育内容を整理し、「上向的構造観」を「目標←（資料）社会的事実←生活的基礎観念という一連の上向的構造をもつものと考えることができるであろう。先の下向的構造とはまったく逆の方向性をもつものである。」¹²と考えている。ゆえに山田はこれを「社会的存在としての学習者の提出する教育要求」¹³と規定している。

この「下向的構造観」である「社会的存在としての教師の提出する教育要求」と「上向的構造観」である「社会的存在としての学習者の提出する教育要求」がぶつかり合う「葛藤の場」に関して、山田は以下のような場であると考えている。

すなわち、「子どもからの上向的な方向・要求と教師からの下向的な方向・要求とが衝突し、激しい葛藤があるところに、学習者の主体性が育ち、学習の方向(新しい学習内容)を生み出す原点がある」¹⁴としている点である。

山田の考える「目標のUターン」は、子どもと教師の両者がそれぞれ学習要求と教育要求をもって授業の場に臨み、葛藤を経てUターンし、再度授業が構成される点について、筆者の考えていこうとする「ずれ」の生かし方に以下の点で通じるものがある。

まずは、教師の教材に対する解釈や解を絶対のものとしていない点である。教師もまた子どもの教材の解釈や問題意識を探りながら再度授業を構成しなければならないことが読み取れる。つまり教師の立てた目標に子どもと「ずれ」があったことを示しているのである。

次に、子どもと教師が授業という葛藤の場で対峙することで、両者もしくは子ども間に「ずれ」が生じることを想定している点である。

三点目として、生じた「ずれ」を埋めるために、教師と子どもが再度授業を構成していく過程を想定していることである。

四点目として、授業は教師と子どもと教材で構成されているとした点である。どれか一つに比重が偏ってしまつては、子どもが主体的に追究していく授業とは言えないからである。

このような点で筆者は、山田の「目標のUターン」を社会科問題解決学習における「ずれ」についての理論の一つとして見ていこうとしているのであるが、まだここでは1時間の授業における「ずれ」の生かし方についての具体的な考え方や手法は見えてこない。

そこで、「目標のUターン」と共に山田の理論である「抵抗としての教材」と「追究の中

核」の中で「ずれ」の生かし方を探っていきたい。

第2項 「抵抗としての教材」と「追究の中核」について

山田勉は子どもの追究過程を柔軟且つダイナミックなものにするために、「抵抗としての教材」¹⁵という概念を用いている。この「抵抗としての教材」という概念は、第2章第2節で述べる松本健嗣の「日本の工業―牧野繊維工場」の授業を背景とした授業分析によって裏付けされている。

「抵抗としての教材」を山田勉の考える「ずれ」の一つとして説明するのは、子どもと教師間の問題意識の「ずれ」を生かそうとする場では、「ずれ」を乗り越えようとするとき、子どもと教師の両者にとって抵抗感の強い場が現れると予想したからである。

まず山田は「抵抗としての教材」を述べるに当たって以下のように記述している。「子どもの追究過程を柔軟に、しかもダイナミックなものにするためには、全体の状況を洞察したときに、子どもの要求があるからといって、必ずしも事実の論理への接近を意味しない安易な事実を提示したり追究させたりするのではなくて、むしろ抵抗の強い事実に迫らせることのほうが望ましいのである。すなわち、子どもの要求に直接答えないものを提示して、子どもの要求そのものの質を見直させることが必要なのである。これが後で論じたいと思う自己否定をうながし、ぎりぎりのところで、追究視点の転換を迫ることなのである。そして、事実の論理に即する新たな追究が再び開かれるのである。自己否定こそ、もっとも強烈な自己の表現である。そして発展なのである。」¹⁶（下線部筆者）

山田の考える「抵抗としての教材」を下線部の3つの視点と筆者が考えたい「ずれの生かし方」を含めて説明していきたい。

まず「抵抗の強い事実」に迫らせることであるが、これは前節で述べた「目標のUターン」と密接なかわりがある。すなわち山田の考える厳密な意味での教材は、「上からの（教師の側から見た）下向的要求と、複数の内容をもつ下からの（学習者の側から見た）上向的要求が相互に衝突し、それを否定媒介にして学習者に自己否定を迫り、それによって学習者が主体的に自己否定をすることによって対象と主体の全体的認識連関を再構成して認識の発展をはかるといふもの」¹⁷〔()内は筆者による〕である。

学習の目標と問題に関しても「目標とは学習者の内部矛盾に触れ、そこからほとばし出る諸問題を指導者が的確に捉えて構造化したものといふことができるのである。教師にとって目標というのは、子どもにとって問題とおきかえられるべきである。」¹⁸としている。

さらにその時の教師の立場のあり方として、「教師も学問や科学の傘の下に安閑としているわけにはいかない。当然なんらかの自己否定を要請される。それはときには教材の解釈や資料に関することもあるが、重要なのは子どもの理解についての誤りや浅さ、また学問・科学に対する自己の立場についてである。」¹⁹と教師の揺るぎない絶対的な立場を否定している。

子どもと教師間の問題意識の「ずれ」の生かし方を考えた場合、教師は授業中や単元が

進む中で、今子どもが何を問題にしているかの確に捉えなければならないし、目標も子どもの問題意識を考慮した上で設定しなければならない。ただでさえ教師は自己の設定した目標を唯一の正解として子どもに強いるとしがちである。それを授業中、しかも子どもの思考が動いている中で今何が子どもからの上向的要求なのか捉えることは容易ではない。

子どもの発言を教師の教育目標に照らしてそれに合うものだけを探そうという姿勢で聞くのではなく、子ども一人ひとりの発言を教師の教育目標から見た立場と何か「ずれ」や相違がないか、その「ずれ」や相違が授業の中でどのように位置付くのか考えながら聞くことが必要になる。教師の聞く姿勢は必ず授業記録の中に教師の言動として表れるはずである。それをみなければなるまい。

「抵抗の強い事実には迫らせること」は、子どもと教師間の問題意識の「ずれ」といったような状態がその前に位置付いていると考えられる。位置付いていなければ、「抵抗の強い事実には迫らせる」必要性もない。「ずれ」があるからこそ、子どもと教師が共にそれを乗り越えようとして今の思考状態から高い段階へ移行するのである。たがからこそ抵抗感が生まれるのである。

では、その状態がいかなるものなのか。そして教師の側から「抵抗の強い事実には迫らせる」とは具体的にどのような形態を取るのか。そもそも、「抵抗の強い事実には迫らせる」のは教師の側からのみなのか。

二点目は「自己否定をうながす」ことについてみていく。まず山田は「生活的基礎観念」²⁰という言葉を用いて、「生活的基礎観念」とは、学習者がその「認識過程を成立せしむる思考や判断の根底にあつて、それを規制するもっとも個性的な観念であり、学習者が生活の中で次第に形成してきたものだ」²¹としている。学習者はその「生活的基礎観念」を基底として「社会的事実の意味をこのように解釈してみよう」²²とする。これを山田は「視点」²³と呼んでいる。そして以下で述べる「追究の中核過程」で「学習者一人ひとりの立場が視点となって表出し、それが激しい闘争を展開して対象へ少しでも迫ろうとする。その間に、個別の認識連関が次々と作り変えられて、生活的基礎観念の再構成の可能性も開ける。」²⁴としている。つまり自己の「生活的基礎観念」が学習の中で対象認識に深く関わり、「それまで重要視しなかった事実に価値を認めたり、まったく意識の外にあったものが意識されてこたわるようになったりして、主体の行動がいろいろなところで変化を起こすはず」²⁵であり、「当然認識の過程にも自己を否定する過程が必ず存在する。」²⁶としているのである。

これらのことから、子どもと教師間の問題意識の「ずれ」の生かし方で、教師は子どもとの問題意識の「ずれ」に寄り添いながらも、その「ずれ」を埋めるためだけに動くのではない。子どもの問題意識に寄り添った上に、さらに子ども、そして自分自身にも自己否定を促す一步を踏み出さなければならないのである。そのようなことは授業の中でどのような形態をもって現れるのであろうか。これは上記の「抵抗の強い事実には迫らせる」とことと同じであると考えられる。

三点目として「追究視点の転換」についてみていくことにする。山田は授業の中で思考過程がもっとも充実して現れるところを「追究の中核過程」²⁷と称している。それは「追究の過程のなかで、子どもが新しい認識を獲得していくための一つの発見、あるいは飛躍をする過程」²⁸でもあるとしている。

この「追究の中核過程」の前後には、「幾多の重要な諸事実、たとえば、子どもの思考や意図、教師のねらい、教材の意図、また、教師や教材の意図と子どもの認識とのずれ、子どもの認識における内部矛盾等々が、授業成立のための要素として存在し機能しているのであるが、それらのすべてがこの中核過程に集約された形で現れている。」²⁹としている。そしてこの「追究の中核過程」は「追究のゆきづまり(間)とその打開(転換)という過程」³⁰をもち、その後に飛躍的な発展を遂げるとしている³¹。

山田は「ゆきづまり」を以下のように規定している。「ゆきづまりとは、単に困ってしまったという精神状態だけではない。それは、これで解決できたという(安定)、相互に考えが衝突し合って動きがとれないという(対立拮抗)、どうしてよいかわからなくなってしまったという(困惑)である。いわば行動における動的平衡である。このゆきづまりは、いつか打開されなければならない。打開されなければ、授業は動かないのである。」³²(下線部筆者)

考えの衝突は、子ども同士・教師と子どもの問題意識や考えの「ずれ」がなければ生まれてこない。困惑は、「ずれ」の溝がなかなか埋まらないことも要因の一つであると考えられる。このように「ゆきづまり」は大いに子ども同士・教師と子どもの問題意識や考えの「ずれ」と関係がある。

山田は打開の過程として「追究視点の転換」³³を考えている。つまり、「視点の転換によって、過去の追究路線の変更、フィードバック、その他さまざまな追究の変化が生み出されてきて、新たな追究が再び活発に開始される」³⁴のである。その際、すぐれた追究の視点の転換過程方式として山田は以下の3点を挙げている。³⁵

- ・ ゆきづまりから子ども自身の発見によって新しい視点が生み出され、それが集団の視点として確認され、その視点によってそれ以前の教材(資料)の見直しにはいたり、その視点から要求される新たな教材(資料)の追究に移ったりする。
- ・ ゆきづまりの状況を認知した教師が、場の全体的洞察のもとに、個別追究主体としての子どもの個性的な追究にこたえうる幅広い内容をもった教材(資料)を提示し、子どもたちがそこから集団思考によって新たな問題を見出し、それに適応した新しい視点の設定を行い、新しい追究に移行する。
- ・ ゆきづまりの状況を認知した教師が、ゆきづまりの打開に有効な新たな視点を提示して、それからその視点に対応した教材を提出する。こうして、新たな教材の追究に移る。

山田は、45 分間の授業における追究視点の転換過程方式を子どもと教師のそれぞれの視点から述べているが、筆者は45分の授業の中や単元の中で、子どもと教師の問題意識の「ずれ」はどのように出現し、それは生かされていったのかどうかについても検証していき

いと考えている。

また山田は「追究の中核過程」の前後に授業成立のための要素として具体的に 5 点を挙げ、「それらのすべてがこの中核過程に集約された形で現れている。」³⁶としている。

筆者は特に「教師や教材の意図と子どもの認識とのずれ」をいかに子どもと教師が認知できるか、そしてお互いの「ずれ」を少しでも埋め、高めるために子どもと教師は授業の中でどのような言動を取るか、そして山田の言う「追究視点の転換」は生じているのかどうかを具体的な授業の場で検証していきたいとも考えている。

¹ 山田勉『教える授業から育てる授業へ』黎明書房 1979 年 p.63

² 同書 p.67

³ 同書 p.252

⁴ 同書 p.64

⁵ 同書 p.65

⁶ 同書 p.68

⁷ 市川博・影山清四郎編者『子どもが追究する授業の展開—山田勉社会科授業論—』日本書籍 1991 年 p.74

⁸ 同書 p.74

⁹ 同書 p.82

¹⁰ 同書 p.79

¹¹ 同書 p.79

¹² 同書 p.79

¹³ 同書 p.83

¹⁴ 山田勉『教える授業から育てる授業へ』黎明書房 1979 年 p.68

¹⁵ 山田勉『抵抗としての教材』黎明書房 1974 年 p.63

¹⁶ 同書 p.63

¹⁷ 同書 p.82

¹⁸ 同書 p.88

¹⁹ 同書 p.81

²⁰ 同書 p.8

²¹ 同書 p.2

²² 同書 p.2

²³ 同書 p.2

²⁴ 同書 p.89

²⁵ 同書 p.37

²⁶ 同書 p.37

²⁷ 同書 p.89

²⁸ 同書 p.90

²⁹ 同書 p.90

³⁰ 同書 p.91

³¹ 同書 p.91

³² 同書 p.91

³³ 同書 p.92

³⁴ 同書 p.92

³⁵ 同書 pp.92-93

³⁶ 同書 p.90

第3節 「ずれ」についての定義とその生かし方についての仮説

広辞苑第五版では「ずれ」とは「ずれること。位置や時期や考えなどのずれた状態・程度。特に、くいちがい。」とあり、「ずれる」とは「基準・標準となるものから、はずれる、またへだたる。」とある。

では、授業において子どもと教師間の問題意識の「ずれ」とはどのようなことを指すのか。

定義	授業において子どもがもつ問題意識と教師がもつ問題意識が、異なっていること。 より具体的に言うと、「ずれ」が生ずるのは以下の3つの場合である。 A 子どもの問題意識が教師の問題意識よりも、社会科学的にみて低いとき。 B 教師の問題意識より子どもの問題意識の方が、社会科学的にみて高いとき。 C 教師のもつ問題意識とちがうところに、子どもが問題意識を置いたとき。
----	---

以上に示したA,B,Cが生ずる状況として以下のことが考えられる。

- ①教師が追究したい社会的事象と子どもが興味・関心をもち追究したい社会的事象が異なるとき。
- ②授業の中で話題となった社会的事象に関して、子どもと教師間、子どもと子ども間の生活経験(学習経験)が異なるために、それについての認識・価値判断の度合いが異なるとき。

小学校社会科問題解決学習における子どもと教師の問題意識の「ずれ」の生かし方について筆者は以下のことを考える。

仮説1 子どもの50%発言¹が達成されている授業（つまり子どもが主体的に追究している授業）では、教師や他の子どもからの「ずれ」を感じた子どもは、疑問や提案といったかたちで教師や教室の子どもに投げかけをするといった言動が出る。

仮説2 「ずれ」を感じた教師は、それを打開するための発問・指示をしたり資料を提示したりして授業の流れを戻そうとするか、子どもの追究を大切にして授業の計画を変更したりする。

仮説3 子どもから投げかけられた疑問や提案を教師は無視するのではなく、それをもう一度教室の子ども全員に返そうとする行為を行う。また、教師が行わなくても子どもから自然に追究を深める場合も教師はそれを支援する教育的行為を行う。

仮説4 教師から返されたり子どもが自ら追究に移ったりした疑問や提案について、もう一度子ども同士による話し合いが行われる。その討議内容は以前の話し合いよりも焦点が絞られていて、子どもが話し合いの中で自分の考えに疑いをもったり、考えを変えたり、もしくは自分の考えを執拗に主張したりする言動がみられる。

仮説 5 教師は授業中、子ども一人ひとりの発言が教師の教育目標から見た立場と「ずれ」や相違がないか、その「ずれ」や相違が授業の中でどのように位置付くのかを考えながら聞いている。授業記録の中で、教師の聞く姿勢は必ず教師の言動として表れるはずである。

以上のような仮説を以下検証していく。

-
- ¹ 渥美利夫・愛知県新城小学校『しゃべる授業から見守る授業へ』黎明書房 1986 年
問題解決学習への授業改善のために教師が目標とすべき一つの段階として、一時間の授業で学級の子どもの人数の 50%以上が発言をすることにおくというもの。

第2章 実際の授業にみる子どもと教師の問題意識の「ずれ」についての比較・考察

第1節 松本健嗣の『忠魂碑』—15年にわたる戦争—の授業について

筆者が、松本健嗣の「忠魂碑」の授業¹を「実際の授業にみる子どもと教師の問題意識の『ずれ』についての比較・考察」として検討するのは、山根栄次が松本の「忠魂碑」の授業について「私の社会科の授業観の基礎を作ってくれた授業」²と題して以下のように述べているからである。

「この時間の教師の発言は、上述したわずか3回であったが、子どもたちの話し合いの内容は優れたものであり、私は、わずか3回の教師の発言で、あのような子どもたちの活発な話し合いの授業ができるのかと感嘆した。その後、別室で授業検討会が開かれ、松本氏は、『子どもがよく育ってないので、あのような授業にしかならなかった』というような感想が述べられ、その授業の指導案が私たちに手渡された。それを見て、私は、驚愕してしまった。何と、その指導案は、実際になされた授業とほとんど同じ学習過程・学習内容だったのである。～(中略)～私は、『わずか3回の教師の発言で、何故、そのようなことができるのか』と尋ねたところ、松本氏は、『これまでの子どもたちの思考の内容・過程と、今日の学習問題を考えれば、今日の授業はこのようにしかならないでしょう』というようなことを話された。」³

筆者は、「その指導案は、実際になされた授業とほとんど同じ学習過程・学習内容だったのである。」という山根の観察と「これまでの子どもたちの思考の内容・過程と、今日の学習問題を考えれば、今日の授業はこのようにしかならないでしょう。」という松本の発言に対して、どうして子どもの動きから1時間の授業がつくれるのか、指導案通りに進んだ授業でさえもまだ松本が納得していないのはなぜかという疑問をもった。

そこで松本の「忠魂碑」の授業を、単元目標・単元構想・抽出児・授業展開・山場といったキーワードをもとに検証していき、指導案通りに進んだ授業でさえもまだ松本が納得していない理由を探していく。

第1項 単元目標について

松本は、「忠魂碑」の単元目標として以下の目標を設定している。⁴（下線部は筆者）

目標(1)

- ・ 一兵士の経験から学ぶことは、戦争の悲劇はたとえ生死にかかわることであってもその状況を自分の責任で選び自分の責任で行動する自由が拒否されているところにあるということである。つまり、戦争に協力することを否定していても、その意志を貫くことは凡庸な市民にとって極めて難しいことであるとともに、他人の命を奪うことは最大の悪であるという根底的な行動原理を持ちながら、それと全く異なる「撃たなければ撃たれる」という生き方を選ばざるを得ない状況に立たされるということである。

そういう状況の中では自分の職業に対して勤勉誠実であり、家庭では心優しい父

親であり息子であっても、戦場では敵愾心を燃やして他人の生命を奪わなければならない
らなくなるという悲劇の認識と、それは今の「私」も例外ではあり得ない可能性をも
つものとして子ども自身の問題にもなり得るはずである。

目標(2)

- ・ 戦後、人々は騙されていたという怨嗟の声を一斉にあげて政府や軍部を非難した。しかし騙されていたと他を非難し呪うだけではまた騙されるだけであって、騙される方が悪いのだという痛恨の思いの中で私たちの生き方を示唆するものであるのではなかろうか。

社会というものはある日突然その歩みを変えるのではなく、きわめて具体的で微細なことがらの積み上げを通して戦争へ傾斜していったのである。しかも、戦争はあらゆる口実をもって始められる。歴史上多くの場合、つねに正義の戦いであり、その圧倒的なプロパガンダのもとで人々の判断力にはぶる。

そういう中で、もし一人ひとりが政治への関心を持ち続け、自分の責任で判断する
生き方をしていたら、また異なった局面を歩んでいたかも知れないのである。そ
れは戦争を憎悪するだけではかなわぬことであって、もっと積極的に平和への意志
を具体的に育てることがだいじではないか。そのために、真実を追究する態度の重
要性を改めて気づき、そのことが自分の日常を吟味する契機となることを願うので
ある。

松本の単元目標が2つであり、それがどちらもとても長文になっていることに驚く。

松本は単元目標について「単元目標はその内容の理解に子どもを到達させるというのではなく、教師の立場であり、具体的には子どもの考え方やその発展をとらえる手がかりなのである。そのために、目標は明確でなければならないのである。」⁵としている。

松本の目標は以下の点で明確であり具体的である。一点目は、家庭ではよい父親・息子であっても戦場では銃をとって戦わねばならず、戦争に協力することを否定するのは困難であるという認識は今の「私」も変わらないと自分自身を通して考えた点である。二点目は、戦争は徐々に忍び寄ってくるものであるから日頃から国民は政治に関心を持ち自己判断しながら関わっていく態度を育成することが大切だとしている点である。

筆者が目標を作る中で意識していることは、まず関心・意欲・態度、社会的な思考力や判断力、観察力や資料活用力、社会的な理解ということを念頭に置き、その中に目標を当てはめようとする点である。それと、子どもたちが学んでいく過程で学び取るであろう順に目標を設定することである。

松本は自分の立場を鮮明に目標の中に立てている。そして松本自身も自己の単元目標を「目標というものは実は教師の立場をぬき難く含んでいて、偏向を伴った認識であるという事実である。」⁶としている。また「偏向があることやとらわれてることを常に自覚し、時にそれを修正する謙虚さを持つことにいみがある。」⁷とも述べている。

以上から「単元目標は授業者の深い教材研究の末に生まれた未完の立場を表すことが大切

であり、それが子どもと授業で対峙する出発点となりうるのである。

第2項 単元構想について（資料参照）

松本は、単元展開案⁸の中で既に K 子を位置づけている。K 子については、次の記述を参考にする。

「K 子には当時 70 歳半ばになる祖父がいた。殊のほか孫をかわいがるおじいちゃんが大好きである。彼女は戦時中の様子をおじいちゃんから聞き出ししながら学習をすすめた。

おじいちゃんは日中戦争に一兵士として参加し、戦後勲七等の叙勲をうけた。戦争で勇敢に戦ったので叙勲されたと考える K 子は、おじいちゃんに対する尊敬の念を強めていった。」⁹

「K 子は祖父を肯定する感情とそれを否定する事実や論理との間でゆれながらどう収斂していくのであろうか。簡単に割り切って結論が出せない苦しみを味わうことによって、几帳面でないことも許しうるようなあるゆとりある見方ができ～(後略)～」¹⁰

松本は、K 子が身近な祖父を通してのみ戦争について考えている、言わば一面的な見方をしている現状から、自分が見ていなかった面からも考え、ゆとりある見方ができる子どもとなっていく姿を願っていた。

以上の位置づけの中で松本は K 子についての願い「相手国の立場に立って戦争を見直すことができるか。立場を移動して自分の考えを検討する契機をつかむか祖父へのいたわりの感情が生まれるか。」¹¹は、後の「〈第5次〉戦争の被害などを調べていくうちに、子どもが少年朝日年鑑にのっていた写真をみつけ、それが教材となる。日本兵が中国兵の首を切ろうとしている写真である。この学習を通して、戦争のもつ残酷さというものについて考えを深めた。」¹²という学習に発展していく。

以上のことから、その単元の中で考える問題の核となっていく児童を想定しながら単元構想を計画することが重要であるということが見えてくる。

そして、授業が始まってからもなお、単元構想は学習の中で視点となる児童の考えの変化に対応したり、教室の中で子ども同士の「ずれ」が生じたりしたときを含めて、それに対応する柔軟性をもたせる必要がある。

第3項 松本の授業に見る「抽出児と授業の流れを予想すること」

山根が松本の「忠魂碑」の授業について、「指導案通りに進んだ。」という観察をしているが、その秘密の一端が、松本が「抽出児と授業の流れを予想すること」¹³に優れていることにあって考えられる。

以下、松本の「抽出児と授業の流れを予想すること」についての考えを筆者がまとめたものである。¹⁴

・ 子ども同士の間にある考え方の微妙なちがいをずれと呼ぶことにすれば、授業案はそのずれを出発点として計画すべきである。

- ・ 抽出児は、本時目標にてらして抽出児を数人選ぶことが必要である。
- ・ その子どもの問題や考え方を全体の場に提出すれば、子ども同士の間でずれが生まれ、それが学級全体の追究の原動力になったり、その子どもの追究が深まるにつれて他の子どもにも自分の考え方や盲点を自覚させたり、新しい視点を発見させたり、資料を見直すことを迫ったり、新しい資料の必要を感じさせたりなどすることが可能であるかどうかを吟味することが大事である。
- ・ 抽出児を中心として、子どもたちがそのずれを媒介として考えをどう深めていくか。その過程を予測しなければならない。
- ・ その中でいわゆる山場といわれるものがどういう様相であらわれるか、そこで抽出児に対して、誰がどう対立するかという予測を座席表をもとに立てなければならない

以上のことから、学習の中で考える問題の核となっていく児童を想定しながら、授業の山場となる対立ポイントを模索していくことが重要であることが見えてくる。

第4項 実際の授業展開について

以下、実際の授業展開である。¹⁵

- 〈第1次〉 先ず、忠魂碑を見学した。見学前の話し合いはせず、忠魂碑そのものを見ることから始めた。現地で、碑文をやさしく直して読み上げてやり、話し合いをした。
- 〈第2次〉 第1次でいろいろな問題が出され、それを整理しながら、子どもたちの学習は忠魂碑に関係のある人や、戦争に参加した人、あるいはその家族に会って忠魂碑のたてられたわけやその背景を探る活動にうつった。いろいろと聞いてきたことや、聞いたことを録音してきたものを聞きあいながら学習がすすんだ。
 - ・ いろいろな人に会って聞いてきたことを発表しあう。
 - ・ K・N（女）さんの本家のおじいさんの録音をきいて話し合う。
 - ・ K・Zさんの話しの録音を聞く。K・Zさん海軍の軍人で、船が沈められたが何日も漂流したあげく助かって帰ってこられた人だということを聞きつけて、子どもたち4人が訪問、取材してきて報告した。
- 〈第3次〉 これまでの学習で、戦場がかなり広い範囲にわたっていることにおどろき、日清・日露戦争から太平洋戦争にかけての戦場を調べる。
- 〈第4次〉 戦争の原因を調べる。主に満州事変を中心にして学習が展開する。
- 〈第5次〉 戦争の被害などを調べていくうちに、子どもが少年朝日年鑑にのっていた写真を見つけ、それが教材となる。日本兵が中国兵の首を切ろうとしている写真である。この学習を通して、戦争のもつ残酷さというものについて考えを深めた。
- 〈第6次〉 戦争中の教育のようすについて調べる。
- 〈第7次〉 戦時中の国民のくらしについて調べる。
- 〈第8次〉 大日本帝国憲法と日本国憲法のちがいについて調べる。
- 〈第9次〉 ふたたび忠魂碑について話し合う。

松本の授業展開を見ると、前出の単元展開案の計画とほぼ同様に進んでいると言ってよい。しかも、単元展開案七の「日中戦争・太平洋戦争について調べる。」という計画が、子どもによって教室に持ち込まれた少年朝日年鑑の日本兵が中国兵の首を切ろうとしている写真によってより具体的な子どもに迫る教材となっている。

さらに太平洋戦争というものを、時代を追って戦争の原因や戦時中のくらしの様子を調べている点により深い理解が生まれると考えられる。

以上の点から、抽出児を想定して考え抜いた単元展開案の作成は、指導者が実際の授業での子どもの考えに柔軟に対応できる幅広さと深みをもたらすことができると言える。

第5項 山場について

松本健嗣「忠魂碑」の授業における山場は前述したとおり、「〈第5次〉戦争の被害などを調べていくうちに、子どもが少年朝日年鑑にのっていた写真をみつけ、それが教材となる。日本兵が中国兵の首を切ろうとしている写真である。この学習を通して、戦争のもつ残酷さというものについて考えを深めた。」場面であると推察される。

授業記録がないが、授業の様子と抽出児 K 子の様子について書かれているのでそれを抜粋する。¹⁶

「授業は日本兵の残酷さを指摘する子どもと、殺さなければ殺されるのが戦場であり、やむを得ないと主張する子どもとの対立を生みながら展開された。K 子は後者の立場であった。しかし、その戦争が正義の戦いであるという教育を受けた人が戦場に立てば、たとえ家庭にあっては優しい人であっても、そのように残酷になってしまうのではないかという考え方に発展していった。K 子は少しずつ自分の考えをゆらし始めた。その日、おじいちゃんもそういうことをしたのかどうかを尋ねた。『おじいちゃんはそんなことをしなかったと言いながら、ちょっと下を向きました。』そして日記は『この写真は一生忘れないと思います。』という言葉で結ばれていた。」

授業記録を元に考察しないといけないが、松本が単元展開案の中で予想した「・相手国の立場に立って戦争を見直すことができるか。」をこの時間で学習している。

すると、松本の予想した学習と子どもの問題とした学習は、ずれていなかったことになる。ここに松本の抽出児を想定して考え抜いた単元展開案を作成する点と、1 時限の学習の中で考える問題の核となっていく児童を想定しながら、授業の山場となる対立ポイントを模索していく点が「ずれ」をできる限り少なくしていくのに重要であることがわかる。

第6項 松本が納得していない理由

指導案通りに進んだ授業でさえもまだ松本が納得していない理由については、明確には書かれていないが、その理由を推察できる松本の考えがある。以下のものである。

「目標を明確に立てる」¹⁷という項の中で松本は「目標というものは実は教師の立場をぬき難く含んでいて、偏向を伴った認識であるという事実である。～(中略)～偏向があること

やとらわれていることを常に自覚し、それを修正する謙虚さを持つことにいみがある。」¹⁸としている。

「本時の目標の設定」¹⁹という項では、目標の立て方について「指導はひとつの行動である以上その立場は曖昧であってはならない。具体的で明確に言い切られたものでなければならぬ。言い切るといのは、切り捨てたものにも理があることを承知しつつあえて決断したものであるから、決して完全ではないという自覚がある。それ故に柔軟なのである。」²⁰と言及している。

以上のことから、完全でないとした松本の目標が、子どもの考え方によっては変更される可能性があったのに、それが変更されなかったということは、松本の戦争に対する社会科学的な考えを子どもが乗り越えていかなかったということが推察されるのではないだろうか。その点で松本はまだ子どもの育ちについて満足していなかったと思われる。

教師が自分の目標とすることを教えて満足している授業と比べて、松本の目指す授業は子どもを教師以上に育てることを最終目標にしていることがここから推察される。

¹ 松本健嗣の「忠魂碑」の授業は、社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の社会科授業－初志の会 30 年の理論と実践』明治図書 1987 年・社会科の初志をつらぬく会『個を育てる教育実践の筋道』明治図書 1997 年・山田勉『歴史・政治教材と教科書検定』国土社 1980 年・松本健嗣『未熟ものとしての教師失敗から学び続ける』農山漁村文化協会（農文協）2009 年に収められている。

² 山根栄次「問題解決学習の授業とその手立て」『社会科教育 11 月号・607 号』明治図書 2009 年 p.130

³ 同書 pp.130-131

⁴ 社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の社会科授業－初志の会 30 年の理論と実践』明治図書 1987 年 pp.102-103

⁵ 同書 p.101

⁶ 同書 p.101

⁷ 同書 p.101

⁸ 同書 pp.109-111 この単元展開案は、おそらく見学後感想文を書いた後でできあがったものと想定される。

⁹ 社会科の初志をつらぬく会『個を育てる教育実践の筋道』明治図書 1997 年 p.15

¹⁰ 社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の社会科授業－初志の会 30 年の理論と実践』明治図書 1987 年 p.109

¹¹ 同書 p.110

¹² 山田勉『歴史・政治教材と教科書検定』国土社 1980 年 p.205

¹³ 社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の社会科授業－初志の会 30 年の理論と実践』明治図書 1987 年 pp.112-113

¹⁴ 同書 pp.112-113

¹⁵ 山田勉『歴史・政治教材と教科書検定』国土社 1980 年 p.183-207

¹⁶ 社会科の初志をつらぬく会『個を育てる教育実践の筋道』明治図書 1997 年 p.16

¹⁷ 社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の社会科授業－初志の会 30 年の理論と実践』明治図書 1987 年 p.101

¹⁸ 同書 p.101

¹⁹ 同書 p.111

²⁰ 同書 p.112

第2節 松本健嗣の「日本の工業―牧野繊維工場―」の授業について

第1項 「人手不足と工場の条件」の授業についての考察

松本健嗣による「日本の工業―牧野繊維工場―」の授業は、山田勉の「抵抗としての教材」¹⁾に取り上げられ分析されている授業である。山田は、授業の中における追究のゆきづまりとそれが打開された場面を、追究視点の転換として捉え、詳細に2時間分の授業記録を分析していったのである。

筆者が松本の授業を「ずれのある授業」としてこの節で検討するのは、松本がこの2時間分の授業について以下のように述べているのに着目したからである。

「最初の授業（検討されている授業の1時間目 以後「1時間目の授業」）は子どもが前半はよく活動した。話し合いも対立を含んで展開していった。しかし中途から急に重苦しい雰囲気になり行き詰まってしまった。そういう事態をむかえると、何とか指導計画のながれにもどそうとするが、子どもはそれに乗ってこない。焦りのために、子どもの発言を注意深く聞くこともできない。山田先生や院生を前にして何という醜態かという屈辱の思いであった。二回目の授業(検討されている授業の2時間目 以後「2時間目の授業」)は前回のものとは様相がまったく違った。一時間をとおして子どもはよく発言し、計画の流れにそって進行した。授業のまとまりも予想どおりであった。私は得意な気持ちであった。～(中略)～それとともに、私にとって衝撃だったのは私が醜態だと思った授業のなかで、実は子どもが自分の考えにこだわりつつその考えを質的に発展させている追究の姿をみごとに描き出されたことと、久しぶりに胸のすくような授業だと自信をもっていた授業のなかで、子どもは自分の追究をすてて教師にすり寄っていたにすぎないという姿の浮き彫りであった。教師が目標にあまりにもしばられていたのである。」²⁾ (() 内は筆者による)

松本の言葉から「ずれのある授業かどうか」を推察してみる。1時間目の授業について、教師の捉えでは「子どもとずれのある授業」と捉えていたのに、実際に子どもは互いの「ずれ」を十分に追究した授業であるといえる。2時間目の授業について、教師は「子どもとずれのない授業」と考えていたのに、実際に子どもは自らの追究を十分に行うことができなかった授業ということになる。

松本の2時間分の授業を、山田が分析した授業記録³⁾を元に「ずれのある授業かどうか。そしてずれがあるとすれば、そのずれは生かされたのか否か」という視点で検討していく。

1時間目の授業は「人手不足と工場の条件」という題である。ここに授業が行われた授業学年、年月日、単元目標、本時の目標を記しておく⁴⁾。

●授業学年：5年生

●授業日：昭和46年11月18日

●単元目標

牧野繊維工場の生産を支える条件を発見しながら、それを近代工業生産をささえるものとしてとらえていく。そして、その見方で日本の工業に視野を広め、日本の工業は他の産業や技術・資源・市場・貿易などと複雑にからみあいながら高度化してきたことや、工業

の発達はその条件のからみあいの現れであることを、歴史的な変遷や地理的なひろがりの変化を通してとらえていく。そして、その発達は、また自ら新しい条件を生み出していくことをとらえながら、産業社会の中軸としての工業の役割について目を開いていく。

●本時目標

牧野繊維工場には、遠くから大勢働きに来ているという事実を、単に人手不足という量的なものでとらえるのではなく、工場のもついろいろな条件とのつながりの中で見直しながら、牧野繊維工場は近くから集めにくいので、遠くからも人を集めていることがわかる。

松本は牧野繊維工場が近くから人を集めにくい原因を「(牧野繊維工場の)あのすさまじいばかりの騒音や、繊維工場特有の湿度の高い室内の状態などに(子どもは)必ず目を向けるだろうと考えていた」⁵と述べている〔()内は筆者〕。

つまり松本の下向的要求⁶には「牧野繊維工場の人手不足の原因は、工場における労働条件の悪さがあり、工場の近辺の人々はそれを知っており、そのために工場の近辺からは労働者を集めにくい。」ということが含まれていると考えられる。この松本の下向的要求と子どもたちの上向的要求⁷のぶつかり合いを山田による分節関係構造図⁸をもとにした松本の記述から考察していきたい。

〈第 1 分節〉牧野繊維工場が遠くから大勢の人が働きに来ているのは、たぶん人手不足だからだろうというのが前時の一応の結論であった。そこで本時は牧野繊維工場の出身地別従業員数の表をもとに、なぜ遠くから人を集めるのかが問題となる。

〈第 2 分節〉子どもたちは、工場見学の事実をもとにして、牧野繊維工場の女子工員の勤務状況や工場内にある厚生施設、さらに大井町の恵まれた自然環境などと結びつけて考える。

〈第 3 分節〉ふたたび人手不足論が復活し遠隔地では労働力が過剰なので、関東や大井町のほうに職を求めてくるという、前時よりは一步進んだ人手不足論が展開される。

〈第 4 分節〉教師は大井町やその周辺の地域が人手不足かどうかということに重点をおいて問いかけていきながら、大井町内にある藤田電気工場の市町村別従業員の表を提示する。そこで大井町を中心とした近隣の地域から従業員が集まっていることに気づく。そのことによって、大井地区やその近隣には労働力があり、藤田電機工場には相対的に多数の人が勤めているのに、牧野繊維工場にはなぜ少ない人数しかこないのかが問題となる。そして、その理由として四つの考えが出されたが、それらは相互に噛み合わない孤立した並列的発想である。ここに至って、教師の発問と子どもの発言は断片的となり、完全なゆきづまり状態となる。教師の焦りは発問に表れる。

〈第 5 分節〉教師のどちらの工場の方に集まりやすいかとの問いかけにこたえる形で、牧野繊維工場の方が、寮があったりするのでよいだろうと考え、給与も高いのではないかと予想する。

〈第 6 分節〉しかし、Ii さんの牧野繊維工場は機械がたくさんあってうるさいという発言

を転機に、牧野繊維工場の機械の騒音や悪臭が話題になり、若い人や近隣の人は工場に勤めるのをいやがるのではないかということになる。

〈第 7 分節〉さらに、牧野繊維工場のもつ諸条件がすべて否定的にとらえられるようになる。つまり、勤務時間、給与、昼休みの過ごし方など牧野繊維工場のほうが非人間的な工場だという考え方である。

〈第 8 分節〉それに対して、そういう諸条件を改善する努力をしているのではないか、という疑問が出される。(下線は筆者による)

ここで、特に下線部について見ていくことにする。

まず、牧野繊維工場にはなぜ少ない人数しかこないのかとしての四つの考えは以下のようなものである。⁹

発言者 Mt：藤田にとられて牧野に行く人がいなくなる

Yy：牧野は手先の器用さが条件。藤田は条件なし、だれでもとれる

Sk：大井町の他の繊維工場に行ってしまう

Ts：牧野は古く藤田電気は新しい工場、古い工場は遠いところから集まった。

まだこの段階では、松本がねらいとするところの「牧野繊維工場の労働条件の悪さ」は出てきていない。山田はこの段階をゆきづまりに到達したとして「この並列的で非連続的な発言は、第 4 分節の後半がゆきづまり状態に到達したことを示す。～(中略)～この状況を認知した教師は、非常な焦りを感じる。」¹⁰と指摘している。授業者の松本も「この授業がゆきづまったとき、私は確かにあせりました。」¹¹と当時の思いを述べている。

このゆきづまりに対して松本は以下のように投げかけをするがこれ以上の発展はない¹²。

169Ts：牧野は古く藤田電気は新しい工場、古い工場は遠いところから集まった

170C：おかしい

171T：ちょっと待って。おかしいというのはどこよ。何がおかしいのよ。

172T：On 君どうよ。どこがおかしいのよ。

174T：ちょっと待てよ、どちらの工場の方が集まりやすい？

175T：どう考えたらいい？

このゆきづまりを打開するのが第 6 分節の下線部 Ii の発言である。Ii の発言とそれを受ける松本の発言、そこから発展する他の児童の発言を考察するために授業記録を抜粋することにする。¹³

204Ii：よくわかんないけど、牧野繊維は機械がいっぱいあるので、工場の中がうるさく、気が散って仕事がよくできなくなるときもあると思うの。それだし藤田電気はね、そういうこともないと思うし、そんなことも関係している。

205C：〈付け足し、付け足し。〉

206T：それで何。付け足し。

207Mt：それにね、蒸し暑くて臭くてうるさい音があるでしょ。若い人など臭くてうる

さい音があると、なんか年齢的に、年からいって、音が高いし、気が散っちゃうという人もいるし、あきらめるのが早いという人もいるし。

208T：そういうところはいやだというんだな。

209Mt：だからね。藤田電気などは、どうかなといっているからよかったんじゃない。そういうところにはいって。

210C：〈付け足し、付け足し。〉

211T：ちょっと、ちょっと。ここは、Mtさんのいったことはどうだった。

212T：ちょっと、誰がいやがるの。

213C：〈若い人〉

214T：どこの若い人よ。

215Tm：いやがるという人はね、大井町の牧野繊維の近くにいる人だと思う。

217C：〈はい、はい〉

218Ot：近くの家などは、いろいろな音がうるさいでしょう。だから近くの人はずうさいからね。

219C：〈そう、そう〉

220C：〈違うんだな、質問〉

221Ts：近くの人というのは、牧野繊維のことをよく知っていて、いやなところだと思っちゃうのでね、だから集まってこない。

Iiの発言によって、松本がねらいとするところの「牧野繊維工場の労働条件の悪さ」が引き出され、Mtをはじめとする子どもたちによって追究が深まっていくのである。松本も「Iiさんのじっと抱き続けてきた疑問が視点の転換をうながし、それがその後の学級の追究の視点となって、見学した時の工場の様子を見直していく、つまり、見学した同じ事実をちがった角度からもう一度見直し、それに新しいいみをつけていくという展開につながっていったのです。」¹⁴と分析をしている。

山田はIiの発言に対して「彼女の発言はまったく意表をつくものであった。」¹⁵「発言が、牧野繊維工場の見学に関係があって、子どもたちにとってきわめて具体的で興味を引くものであったことに注意しなければならない。」¹⁶「工場で働く人の問題を考えようとするとき、みずからがその人になって考えることができること、工場で働く人の問題を自分の問題として受け止めようとする姿勢、これらを私は人間的共感と呼びたい。この人間的共感を基盤として生み出されたのがIiの視点なのである。」¹⁷「Iiの提案に接すれば、彼らにも直ちに、その経験を生かした新たな発想が可能になる。それを可能とするところに、この視点の重要な意義がある。子どもたちの学習には、やはり経験が必要なのである。経験が必要とはいふことは、単に直接経験があればよいということではない。経験との関係のもとに追究が行われるということである。」¹⁸（太字は筆者による）と評価している。

Iiの発言をその言葉に着目してみると、まず「よくわかんないけど」という言葉はIiのどうしてもうやむやにできない問題意識をあらわすものである。「工場の中がうるさく、

気が散って仕事がよくできなくなるときもあると思うの。」という言葉は、同じ工場を見学している他の子どもたちの経験を引き起こさせるものであり、「気が散って」というのはIiがその工場働いていればそうなるであろうというIiの思いが表れている。

そしてIiの発言と共に注目すべきは、207Mtの発言である。Mtの発言は、Iiの発言をより具体化する発言であり、子どもたちが熱を帯びて考え始めるときには、このような内容を付加する発言が出てくることがここから分かる。

以上のことと、山田・松本の考察を加味し、筆者はIiの発言を「他の子どもたちの問題意識を刺激するIiの人間性が加味された発言」として評価したい。

さて、この授業を筆者の定義と仮説に照らし合わせて「ずれのある授業であったか。」そして「ずれがあるのであれば、そのずれは授業の中で生かされたのか」について検証してみる。

まず「ずれのある授業であったか。」について、この授業は牧野繊維工場に対する教師と子どもの認識がずれていたと言える。それは松本が「子どもたちは藤田電機工場を見学していないという事実」に改めて気づいたのです。つまり、牧野繊維工場と藤田電機工場の生産を支える諸条件を比較する内容を子どもたちはもっていないのです。～(中略)～しかし、藤田電機工場を見学していないので、牧野繊維工場の悪条件が悪条件として子どもの視野に入らぬのは無理からぬことでした。」¹⁹と述べているように、定義のA「子どもの問題意識が教師の問題意識よりも、社会科学的にみて低いとき。」と考えられ、その背景として背景②「授業の中で話題となった社会的事象に関して、子どもと教師間、子どもと子ども間の生活経験(学習経験)は異なるので、それについての認識・価値判断の度合いが異なるとき。」とであったと考えられる。

しかし、Iiの発言により子どもたちの追究は教師が目標としていたものに合致した。そこから教師と子どものずれは浅かったということがいえる。

次にそのずれは生かされたのかについて、まさにIiの発言は、子ども間のずれを埋める発言、ずれていてもやややしている状態の子どもたちに考えるきっかけを与えた発言であったと考えられる。

まず仮説1「子どもの50%発言が達成されている授業（つまり子どもが主体的に追究している授業）では、教師や他の子どもから『ずれ』を感じた子どもは、疑問や提案といったかたちで教師や教室の子どもに投げかけをするといった言動が出る。」に合致している。

仮説2,3においてもIiの発言の後の松本の発言をみると、子どもの発言を受ける形態が208Tに見られ、子どもへの問いかけという形態が211T・212T・214Tに見られる。そこから仮説3「子どもから投げかけられた疑問や提案を教師は無視するのではなく、それをもう一度教室の子ども全員に返そうとする行為を行う。また、教師が行わなくても子どもから自然に追究を深める場合も教師はそれを支援する教育的行為を行う。」ということに合致している。ただしIiの発言は疑問や提案といったかたちではあったが、教師の問題意識と合致する発言であったので、教師とIiの「ずれ」はなく、子ども間の「ずれ」を埋める

ものであったと考えられる。

仮説 4「教師から返されたり子どもが自ら追究に移ったりした疑問や提案について、もう一度子ども同士による話し合いが行われる。その討議内容は以前の話し合いよりも焦点が絞られていて、子どもが話し合いの中で自分の考えに疑いをもったり、考えを変えたり、もしくは自分の考えを執拗に主張したりする言動がみられる。」に関して、松本学級の子どもたちは第 6 分節において牧野繊維工場における労働条件の悪さを再検討しており、第 7 分節においては労働条件の悪さだけを挙げるだけでなく、それを改善するために牧野繊維工場はどのような企業努力をしているかという疑問をもって授業が終わっている。まさに仮説 4 がそのまま当てはまるのである。

仮説 5 に関して、授業を転換させる Ii の発言は授業が始まる前に松本によって予想されている。山田が「指導者が事前に用意した座席表によれば、Ii は『近くの人は牧野をいやがっている』ことに気づき、それをメモに残している唯一の子どもである。」²⁰ということから見ても松本には予め予想できる発言であったと思われる。仮説 5 教師の聞く姿勢についてははっきりと確認することができなかった。

この授業において、Ii の発言が出る前までは、子どもたちと教師の問題意識はずれていた。「牧野繊維工場にはなぜ少ない人数しかこないのか」という発問に対して、子どもたちは考えるが、その原因に行き着かない。この状態は山田のいう「抵抗としての状態」であり、子どもたちにとってもややもした状態であった。

そこで Ii の発言が出てきたため、子どもたちは解決するための手がかりを見つけ、先ほどのややもした状態を一気に飛び抜け、追究に熱を帯び、迫力ある追究が実現したと考えられる。

よって、この授業から『ずれ』を乗り越えるときにそれまでの苦しみから解放され、その後の追究にエネルギーが添加されるので、授業の中には『ずれ』があった方がよい。」ということが導かれる。

第 2 項「牧野繊維工場はどのようにして不況を乗り切ったか」の授業についての考察

2 時間目の授業は「牧野繊維工場はどのようにして不況を乗り切ったか」という課題である。ここに授業が行われた年月日、本時の目標を記しておく²¹。

授業日：昭和 47 年 3 月 7 日

本時目標

- ①工場の生産の背後には、経営する人の意志が働いているという見方を、牧野繊維工場の変遷の中に位置づけ、かつ深める。
- ②牧野繊維工場は、質のよい生糸を作ることに努力していたことがわかる。

山田は、『抵抗としての教材』の中の「転換された視点の科学性に関する吟味」に関して「転換された視点は、子どもたちの集団思考のなかに、その萌芽があり、それが『ゆきづまり』のなかで飛躍的に出されるか、あるいはある教材を契機にして出されるものである。」²²とする仮説を立てている。この授業の中で大きな動きがあるところは、以下に示す第10分節中の第8分節で松本が資料を提示する場面である。まず、第10分節までの簡単な流れ²³を示した後、松本による資料提示は子どもたちとの間に「ずれ」を生まなかったのか見ていくこととする。そして子どもたちの発言記録から筆者の立てた仮説5の視点に立って教師が注目すべき発言はなかったのか考察していきたい。

〈第1・2分節〉本時の問題確認後、15の工場が倒産した原因の追究を行い、いくつかの考えが出される。

- ・よい製品を大量に作るのに金をかけたが、不景気のために売れず、値段も下落して倒産した。
- ・牧野繊維は国内向けのものを作っていた。
- ・農家はつぶれなかったのか。

大多数の子どもたちは不況に注目し、それが需給のバランスをくずして、利益をあげられず倒産に追い込まれたという考えをもっていた。そして、これに生産費をかけてよい品をつくったのでよいけい苦しくなったのではないかという考えが付加された。

〈第3分節〉第2分節の考えに、さらに売れるだろうという予想のもとに、大量により品物を作ったのではないかという考えも付け加えられて、需給のバランス、値段等についての見込み違いということで統一的にとらえようとする。

〈第4分節〉今までの考えを確かめるためには、何を調べればよいかと考え、製品の値段を国内・国外における差、よい品・悪い品による差等に注目して調べるとよいということになる。

〈第5分節〉資料(生糸の値段の動き)によって、生産量が向上するにつれて値段が下落しているの、確かに損をするようになったはずだと考える。

〈第6分節〉資料(生糸の生産と輸出)(生糸の値段の動き)を数量的にくわしく読み取って、そのことだけで全部の工場が倒産するのはおかしいと考え、さらに、今まで考えてきたことは、牧野繊維だけが残った理由にはならないということになる。

〈第7分節〉あらためて牧野繊維が生き残った理由を次のような手順で考えていく。

- ・牧野繊維は国内向け専門ではなかったか。→見学時のメモによって、アメリカ向けであったことが確認され、この考えは間違いであることが確認される。
- ・牧野繊維は、生糸を作るのに金をかけないようにしたのではないか、さらに、それに生糸の生産量も平均していたであろうという考え(Hn説)→疑問も出る。
- ・以前に宿舍を建てて工員獲得に役立てたことがあったが、それと同じように、不景気がくることを予想して、うまくこの不景気を切り抜けたのではないか(On説)。

・アメリカ以外にたくさん輸出していたのだろう（Sm 説）

〈第 8 分節〉それぞれの考えの証拠を何に求めたらよいか話し合い、Hn 説は手間をかける程度と値段の変化を、Sm 説は生産量・販売先をみればよいが、On 説は証拠が考えられないという意見が多い。それに対して、On は宿舎の例があるとがんばる。

〈第 9 分節〉資料（社長談話のプリント）を読んで、品質管理が養蚕家の巡回指導、直接取引等によって維持されたことと、たとえ不景気でも、そろったよい製品は売れるんだという社長の話に引きつけられる。これが Hn 説と逆であることに気づき宿舎建設のときのように社長の社会変動に関する予想的確さに驚く。

〈第 10 分節〉宿舎の問題と比べてみると似ているけれども、宿舎のほうは失敗すれば大きい損害になるが、生糸の方は、よいものを作るんだから失敗は考えられないということになる。いずれも予想してやったことであるが、一方は賭であるが、他方は確実なことであることが違うということである。

松本が On の意見が出された後にどのような対応を取ったか、山田が作成した「第 7・8 分節集団思考過程関連図²⁴から抜き出してみる。

262On：先のことを予想している
263C：そうだ
264On：宿舎なんて
266On：それで
267T：ちょっと待て
269On：そのときも先のことを見通して
270C：でも
271T：On のいうのわかるか、もう一度
272On：先のことを予想してやっている
273T：待て、そういうことあったか
274C：あった
275Sm：宿舎を建て人を集めた
276T：グラフ思い出すか
277C：うん
278T：それで On
279On：その場合も先のことを予想した

授業中における On の発言に対する教師の対応について、山田は「この On の見解に対し、教師がいかに力を入れて対応したかは、集団思考過程関連図の教師の働きかけの内容を見れば明瞭になる。まさに教師の的にはまった発言であったのである。」²⁵と述べている。筆者も授業の中で教師の期待する発言が出てくると、「よく聞こえなかった。もう一度言って。」

とか「～さんの言うことがわかるか？」というように教室の子どもたちにその発言を意識させる教育的行為を行う。松本もこの時点でそのような対応をしたと推察できる。

しかし、教師のこのような対応にもかかわらず On の意見は他の子どもたちに受け入れられない。前出の集団思考過程関連図から抜き出すと、

294Ob：予想できない
304Ob：On 君のは考えられない
305Ts：考えられない
307Ts：証明は無理
314Ts：On ののは考えられない、ドルショックの不景気も予想できなかった
315C：昔も正確ではなかったから考えられない

というようにである。

そこで松本は「291Yd の発言のあたりでは、(早く On 説にもっていきかかった。しかし、それからだんだん離れていくようで焦りを感じた。)そしてこの分節の最後には (On 説を追究させようと思ったがどうも無理なようなので、Hn 説を調べることによって On 説が浮かび上がるだろうと予想した。)」²⁶とあるように、318T として「Hn のここのところを社長にきいた、On のもからむかもしれない、社長の話から考えよう」と発問し、資料「社長談話プリント」²⁷を配布するのである(下線部 筆者による)。

牧野社長の話 私の会社では百パーセント、アメリカへ輸出生糸を作っていました。まゆは、ほかの会社とちがって農家と直接取引していました。足柄上郡・中郡・下郡の養蚕農家とですね。

まず、かいこの品種を同じものにそろえ、たまごは全部私のところにかえして、飼うばかりにして農家にわたしました。また、蚕の先生をたのんで毎日その農家をじゅん回して指導しました。

ほかの会社は、やったりやらなかったり、あまり熱心ではありませんでしたね。原料がいいかどうかで製糸の運命は半分以上きまってしまいましたね。不景気でもいいものは売れたですよ。

この後、子どもたちは、〈第9文節〉にあるように社長の話から松本が目標とする「①工場の生産の背後には、経営する人の意志が働いているという見方を、牧野繊維工場の変遷の中に位置づけ、かつ深める。②牧野繊維工場は、質のよい生糸を作ることに努力していたことがわかる。」に接近していくのである。

さて、この授業は教師の目標と子どもとの追究の間に「ずれ」がない授業のなのであるうか。松本はこの授業に関して「二回目の授業は前回のものとは様相がまったく違った。一時間をとおして子どもはよく発言し、計画の流れにそって進化した。授業のまともにも予想どおりであった。私は得意な気持ちであった。～(中略)～久しぶりに胸のすくよう

な授業だと自信をもっていた授業のなかで、子どもは自分の追究をすてて教師にすり寄っていたにすぎないという姿の浮き彫りであった。教師が目標にあまりにもしばられていたのである。」と感想を述べている。

山田は「松本教諭による授業は、そのほとんどが授業の最終の段階で新しい問題に到達し、次時はその問題を起点として始まるのであるが、本時においてはその問題が発見されることはなかった。～（中略）～子どもたちの追究は、ここまできて一つの大きな休息を迎えたことは事実である。これはゆきづまりであるとともに、追究の終焉を意味するもののように思える。私はこの一点に、本授業の最大の問題点を感じるのである。」²⁸「本授業が十分に成功しなかった理由の最大のものは、教師の指導性が、目標への執着という形で比較的強く現れたところである。それも具体的な指導技術というよりも、資料を教材として用意するときに、教師の判断が目標に拘束されたところにあつたのである。」²⁹と指摘している。

さて、筆者がこの授業について、問題とするところを挙げるとすれば、以下の点である。

- ・ On の意見は、クラスみんなに否定され(根拠を調べるできない)、みんなのものとなっていなかった。それに対して資料を使い、あえて他の子どもたちを接近させようとしたこと、全体の追究に乗せようとしたところに無理を感じる。

例えば、それまでに牧野繊維と他社の製糸を見比べているとか、単位量あたりの値段を比べているとかすれば、On の意見の根拠として子どもたちの検討の場に乗ったかもしれない。

- ・ 資料について「原料がいいかどうかで製糸の運命は半分以上きまってしまいましたね。不景気でもいいものは売れたですよ。」という部分は隠して提示することが必要だった。この結論部分を隠すことで、子どもたちが On の意見や Hn の意見を検討することができたはずである。教師の意図を持って作成された資料には、事実関係のみを書き記すことが必要になる。
- ・ 仮説 5、教師が目目する意見はなかったかということに関して、集団思考過程関連図に出てくる 300Hs の意見「他工場倒産前後の牧野の生産・輸出量」という発言に対して、松本は取り上げていないが、「不況でもアメリカへの生産・輸出は減っていない。他国への輸出も変化はない→それはなぜか」という疑問が生まれて資料につながるのではないか。とすれば、300Hs の意見は取り上げるに値する発言であつたと考えられる。

以上のことを踏まえてこの授業は、教師の目標と子どもとの追究の間に一見ずれはないように見えるが、On の意見に真に迫れていない子どもたちの「ずれ」を教師が引っ張って連れて行った授業ということが言える。

つまり、教師と On の間に「ずれ」はなかったが、他の子どもたちとはずれていたということができる。

2 時間目の授業では、1 時間目の Ii の発言のように「突如教室に出された他の児童を巻き

込む問いかけ」という形態が見られない。「ずれ」を生かす授業には、このような発言が表出し、それを教師が生かそうとすることが必要であると考ええる。

前項で指摘したような、『ずれ』を乗り越えるときにそれまでの苦しみから解放され、その後の追究にエネルギーが添加されるので、授業の中には『ずれ』があった方がよい。」ということに関して、今回の授業では On の発言は、具体的ではなかったため、子どもたちにとって解決するための手がかりとはなり得なかった。

また教師が目標に子どもを近づけるために提出する資料は、事実関係のみを記すことが大事である。さらに資料を提出する際には、その資料が今子どもの行っている追究と合致したものであるかが大切となる。そこに「ずれ」があるとき、授業の中の教師と子どもの「ずれ」はさらに広がる恐れがある。

最後に 2 時間目の授業を考察してきて疑問として残ったことがある。それは、教師の目標に迫らない子どもは、子どもがずれているのか。それともそれを読み切れなかった教師がずれているのか。以降、この疑問も検証していきたい。

-
- 1 山田勉『抵抗としての教材』黎明書房 1974 年
 - 2 市川博・影山清四郎編者『子どもが追究する授業の展開—山田勉社会科授業論—』日本書籍 1991 年 pp.177-178
 - 3 山田勉『抵抗としての教材』黎明書房 1974 年
 - 4 同書 pp.93-95
 - 5 松本健嗣『「未熟もの」としての教師—失敗から学び続ける—』農山漁村文化協会 2009 年 p.56
 - 6 山田は『抵抗としての教材』の中で、下向的要求を「社会的存在としての教師の提出する教育要求」としている。p.79
 - 7 山田は『抵抗としての教材』の中で、上向的要求を「社会的存在としての学習者の提出する教育要求」としている。p.79
 - 8 山田勉『抵抗としての教材』黎明書房 1974 年 pp.96-99
 - 9 同書 pp.103-105
 - 10 同書 p.103
 - 11 松本健嗣『「未熟もの」としての教師—失敗から学び続ける—』農山漁村文化協会 2009 年 p.57
 - 12 山田勉『抵抗としての教材』黎明書房 1974 年 P105-106
 - 13 同書 pp.107-108
 - 14 松本健嗣『「未熟もの」としての教師—失敗から学び続ける—』農山漁村文化協会 2009 年 pp.57-58
 - 15 山田勉『抵抗としての教材』黎明書房 1974 年 p.109
 - 16 同書 p.112
 - 17 同書 p.114
 - 18 同書 p.114
 - 19 松本健嗣『「未熟もの」としての教師—失敗から学び続ける—』農山漁村文化協会 2009 年 pp.56-57
 - 20 山田勉『抵抗としての教材』黎明書房 1974 年 p.110
 - 21 同書 p.129
 - 22 同書 p.127

²³ 同書 pp.131-134

²⁴ 同書 pp.143-145

²⁵ 同書 p.142

²⁶ 同書 p.149

²⁷ 同書 p.138

²⁸ 同書 pp.156-157

²⁹ 同書 p.174

第3節 清田健夫の「三保ダム」の授業について

筆者が清田の授業を「ずれのある授業」としてこの節で検討するのは、この実践の山場となった3月18日、19日、23日の授業を清田自身が「やり直しの授業」¹というとなえ方をしている点が気になったからである。

授業者自身が「やり直しの授業」と捉えているのであれば、そこには教師自身が想定していた教育目標に迫れなかったとか、子どもと教師の問題意識がずれていたということが考えられる。

そこで、清田の「三保ダム」の授業について、清田が「やり直しの授業」を行うきっかけとなった要因は何かを探ったり、単元や45分授業の中で子どもと教師の問題意識がずれていたのかを検証したりしていきたい。

第1項 授業の概要と「やり直しの授業」のきっかけ

まず、「三保ダム」の授業についての概要と「やり直しの授業」のきっかけとなった要因がどこにあるのか以下検証していく。

清田が教材とした三保ダムについて、以下のような記述がある。²

三保ダムについて（三保ダムについての説明を筆者がまとめたもの）

- ・三保ダムは総額230億円の補償額であり、1戸あたりは6300万円という日本一の補償額のダムである。
- ・S44.8 三保ダム水没者地権者協議会結成される。水没家屋は223世帯であり、1026人が対象となる。酒匂川のアユの生命代として8億円が保証される。
- ・S36 基礎的検討に入る。工事開始までに13年間かかる。技術的な点は問題なかったが地元との話し合いが一番大変であったとのこと。
- ・S49 工事が開始され、4年後のS53に完成する。

清田はこの単元の目標として以下の目標を立てている。³

構想とねらいより(下線部は筆者)

そこで本単元では県を開発という視点で見直すことにより人間の生活のために行われてきた自然への働きかけ、それにともなう技術の進歩や生活の移り変わりと、これからの生き方を三保ダムという開発途上にある大開発を通して考えさせていきたい。同時に前単元までの子ども達の考え方をみると現象として現れたものだけにこだわり、原則的な見方で通り過ぎようとし、その奥にあるものまでに追究の目をむけるという点で弱かった。そこでダムを造ることは県としては大変都合がいい、しかし土地を離れる三保の人にとっては大変困る。そういう二つの立場の人がいるという事実を見て、子ども達がどこまでその矛盾を単なるきれいな事ですまらず、人間の生き方と結びつけて追究できるかを見ていきたい。

以下、「やり直しの授業」が行われるまでの授業の流れを示す。⁴

授業の流れ(下線部は筆者)

12/24 〈三保ダムで調べて見たいこと〉

16 小野聡：わたしはね三保ダムを建設する場所にずっと前から住んでいた人達はどうか知りたい

教師の意図：2学期最後の授業である。教師の意図はここまで問題をはっきりさせて冬休み中にひとり学習をさせておきかった。その中でも特に16 小野聡の問題点をあげたかった。本時はこの問題が子どもの意識の中に大きくふくらんだように受け取れた。よしこれでおしてみようと決めて冬休みを迎えた。

1/10 教師の意図：三保の人々の追究から入ろうと考えていたが、これはちょっととっておいてS36年の基礎的検討から13年後にようやく工事が始められたという、その13年間に目を向けさせよう、それを追究させればその間でもっとも大変だったのは地元との話し合いだったんだという事がわかり、三保の人々を考えるのに、より深いところまで追究できるだろうと計画を変えることにした。

しかし

最初の発言者が「わたしは小野（聡）さんが2学期の終わりにいった三保ダムを造る所に住んでいた人達はどこに行ったかということとか、大井町にも来ているのかということを調べたい」という。

まずいことになったなあと思い、徐々に方向を変えるように授業をすすめた。教師としてはやく三保ダムの工事の方へ子どもの視点を移させたかったのである。

1/12 教師の意図：本時でも三保ダムの工事にはやくいきたい、と思いながら授業をすすめた。しかし子ども達は12/24に出た、湖底に沈む所に住んでいた人達を考えようとしている。しかし授業の終わりでは次のようにまとまった。

三保ダムは横浜、川崎の水不足をなくすために造るのだ、近くにある多摩川、相模川は開発されつくして残されたのは酒匂川だけなんだ。工事は大工事らしい→ダムの工事を調べてみよう。「ああ、やっとたどりついた」とホッとした。

1/21 まで 教師の意図：授業は教師の意図しているまま、子どもは動いたかのように思えた（思い込んでいたのである）。

・ 子どもたちの考えは、三保の人達はかわいそうだ。しかし県のためだから、どうすることもできずに土地を手放していったんだという考えが、ほとん

ど全体の子どもの考えであるように受け取れた。

1/21 〈三保の人々を考える〉（最後の授業にしようと考えた）

その後 先輩教師からの指摘

「清田さん!こんな授業じゃだめだな」

「本当に三保ダムを追究させようとしたらもっと、もっともっと深いところで三保ダムをとらえなければいけないなあ。たとえば、子どもはふるさとだから、離れることはいやだとか先祖代々住んでいる土地だとか、考えているが、それは人間の美しい一面でしょう、だがそればかりじゃないんじゃないの、もっともときたない面だってあるんじゃないの、そういう両面を見た時、子どもがどう考えるかきっと子ども達は結論は出せないと思うよ。」

「やり直しの授業」のきっかけとなった要因がどこにあるのかを考察していくことにする。

まず清田は、目標の段階で「その奥にあるものまでに追究の目をむけるという点で弱かった」や「子ども達がどこまでその矛盾を単なるきれいな事ですまざず、人間の生き方と結びつけて追究できるかを見ていきたい。」ということ子どもたちに気づかせたいと考えているが、3月18日以降で出てくる三保を去る人たちの補償に対する思いや行動までは明確に目標に位置づけていない。清田自身も「わたしが今まで考えてきた『何とかなるだろう』『そのうち子どもが授業にのってくるだろう』という安易な考え方がもとで、三保ダムという教材がもつ、本質的な問題のとらえや、子どもがどうダムに働きかけ、追究していこうとしているのか。教師として、三保ダムをどのように教材化していこうとしているのか等等、最も基本的な分析をおろそかにし、子どもがつくる論理を大切にするという授業からは、かけ離れた次元での授業だ、それは指導者である清田の責任なんだ」⁵と記している。

ゆえに12月24日、1月10日の授業で、13年間も補償交渉がかかった三保の人々のことを考えさせようとし、ようやく1月21日の授業で取り扱われたのであるが、子どもは三保の人々に同情したり、あきらめの気持ちを代弁したりするような授業になってしまっている。

これは、筆者の子どもと教師の問題意識の「ずれ」定義A「子どもの問題意識が教師の問題意識よりも、社会科学的にみて低いとき。」と考えられる。

清田は1月21日の授業の結果を受け入れつつも、まだ釈然としないものを抱いていたように想定される。それは、先輩教師へ授業に関する相談をし、その指摘を受けてもう一度授業を再構想している点である。

「やり直しの授業」のきっかけとなった要因は、直接的には先輩教師の指摘によるが、清田自身が終わりとした授業について釈然としない気持ちを持っていたことも大きかったのではないかと考える。清田自身に授業に対する悔いがあったのである。

しかし、この時点で子どもの問題意識はまだ清田の問題意識を社会科学的に見て超えたものになっていないし、清田が迫らせたいと考えている社会的事象も視野に入っていない。

次項において、「やり直しの授業」における子どもの問題意識について検証していくことにする。

第2項 「やり直しの授業」における「ずれ」の生かし方

3月18日以降の授業において、「ずれ」の出現と「ずれ」の生かし方を検討していくと、三つの注目すべきことが見えてくる。

まずは「ずれ」の出現という点で、授業記録の中に出てくる鈴木勢津子の考えである。鈴木は3月18日の授業で資料に対する疑問として以下のような考えを出している。

「わたしがうそかもしれないと考えたのは、いくら石渡さんの話でもうそついているってこともあるよ、～(中略)～『お金なんかいらない、県のためだ』と言ったとしても、本当の心の中は分からないよ、いくらそんなかつこいいこといっても心の中は金のことではいっぱいなんじゃないの～(以下略)～」⁶

鈴木考えは、同じ時間の中で出た「金は大して問題じゃなかったようだ。」⁷や「石渡さんは欲のない人かもしれない」⁸とはあきらかに「ずれ」がある。それまで、1月21日の授業で出てきたことを考えていた他の子どもたちにとって、鈴木考えの出現は明らかに自らの考えを根底から揺さぶられるような事態であったと思われる。

また清田にとっては、鈴木考えは自らの授業構想を重ねていく絶好の機会だったと考えられる。清田は授業の中で使う資料⁹を作っていて、そこには以下のようなことが書かれている(筆者が要約)。

- ・ 補償問題について。補償を受けるために、庭木をわざと植えたとか離れている息子を呼び戻したこと。
- ・ 補償の仕方について。家屋や田畑だけでなく、人や庭木や庭石にまで補償を出すこと。

子どもたちそして清田自身も鈴木考えによって問題意識が深まり、3月19日、23日と鈴木考えを中心に据えて授業が展開されている。

その討議内容は以前の話し合いよりも焦点が絞られていて、より子どもの発言が具体的であり、懐疑的になっている。¹⁰

このように鈴木考えは筆者の仮説1に当てはまるし、以後の授業の展開も仮説2～4に当てはまるものである。

また、鈴木自身も授業後の感想で「～(前略)～次に三保ダムを造ったことは、いったいよい事かという事で書きます。～(中略)～だからはっきりとは言えません。」¹¹というように迷っている状態、はっきり結論を出せない状態になっている。社会的事象とはすっきりと結論の出ないものである。深く考えてこのような状態になっていることを評価したい。

よって鈴木考えは授業を深化させる価値ある発言であったと言える。

二点目として注目すべきことは、清田の授業構想の変化である。先輩教師の指摘をもと

にしながら、教師も子どももまだ価値ある学びをしていないと判断した清田は以下のように授業構想を変化させている。¹²

3/18「やり直しの授業」の授業構想

- ①子どもたちが最も問題にしたがっていたのは土地を手放し三保を去る人達だ→ここから始めるのがいいだろう。
- ②それには前の授業で使った昭和 36 年からの 13 年間に何がなされたかの資料では弱いな、決め手にならない。
- ③土地を手放した人の気持ちが分かる資料がどうしても一つ必要だ→石渡さんの話を使おう。一度使った時大して問題にしていなかったが、使い方を考え直そう。
- ④同時に三保に残っている人が去った人をどう見ているかという資料が必要→③④の資料にくいちがいが生じている。そのくいちがった周辺を子どもがどう考えるかだ、それには③④を同時に使うのがいいだろう。その資料から子どもがどこまで人間の心の奥まで見られるかだ。

この構想のもとに、3 月 18 日の授業では資料の読み取りを行い、19 日の授業では鈴木のとてと石渡さんの話を比べて話し合いをし、23 日の授業では上記の資料も提示してさらに鈴木のとてに対して話し合いを行っている。¹³

この授業構想や資料をもって、清田は子どもたちに教え込むような授業をしていない。あくまでも子どもたちと共に考えあう授業を行っているのである。つまり、子どもが目標に近づいていく授業の支援をしていると捉えることができる。

三点目として、清田が最後に授業をした日に注目したい。3 月 23 日は修了式の前日である。

清田自身、授業の始めに「明日は修了式という前日、最後の授業をやることにした。もう後がない。子どもがどう出るか、もしここで混乱したとしてもどうすることもできない。祈る気持ちで授業をはじめた。」¹⁴と記し、授業後には「これといった結論は出ないが、各々の子どもの考えがだんだんはっきりしてきたのでやめた。」¹⁵と記している。

子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業では、子どもが問題意識を残しているなら、教師自身があきらめず悔いを残さず授業をやりきる姿勢が大切なことがここからわかる。

以上のことから、清田の「やり直しの授業」は、鈴木という子どもの考えに端を発した子どもたちの問題意識を可能な限り追究した授業であったと言える。

1 社会科の初志をつらぬく会『社会科の初志をつらぬく会の授業記録選第 3 集』明治図書 1979 年 p.93

2 前掲書 p.94

3 前掲書 pp.94-95

4 前掲書 pp.99-104

5 前掲書 p.103

6 前掲書 pp.105-106

-
- 7 前掲書 p.105
- 8 前掲書 p.105
- 9 前掲書 p.115
- 10 前掲書 pp.106-119 3月19日の授業では、発言番号 22・65・76・99・121・151・152・112P 伊藤の意見（教師が代弁）・174・187・197 が具体的であり、懐疑的になっている。3月23日の授業では、発言番号 19・25・50・52・75・86 が具体的であり、懐疑的になっている。
- 11 前掲書 pp.120-121
- 12 前掲書 pp.104-105
- 13 前掲書 pp.106-119 3月19日の授業は〈石渡さんの話←→鈴木を考え〉をめぐっての授業であり、3月23日は鈴木を考えを裏付ける資料を教師が提示して話し合いが行われている。
- 14 前掲書 p.114
- 15 前掲書 p.119

第3章 拙授業にみる子どもと教師の問題意識の「ずれ」についての様相

第1節 6 学年「アジア・太平洋に広がる戦争～殉国碑と地域での聞き取りから戦争を学ぶ～」の授業について

第1項 実践の概要

ここで取り上げる授業は、筆者が2005年12月1日に一志町立高岡小学校6年花組（筆者が担任している学級）で行ったものである。

この授業は指導者が意図した内容と子どもが授業の中で問題として話し合ったことが異なった例である。

「ずれ」の様相として、筆者の定義C「教師のもつ問題意識とちがうところに、子どもが問題意識を置いたとき。」で、その背景として、「①教師が追究したい社会的事象と子どもが興味・関心をもち追究したい社会的事象が異なるとき。」と「②授業の中で話題となった社会的事象に関して、子どもと教師間、子どもと子ども間の生活経験(学習経験)は異なるので、それについての認識・価値判断の度合いが異なるとき。」の二つが同時にあると考えられる。

授業記録・本時までの展開・教室の掲示等を手がかりにして、この授業において教師と子どもの問題意識に「ずれ」が生じた原因、教師の意図した問題を話し合うためにどのようなことが本時まで必要であったか、この授業では「ずれ」が生きていたのかを検証していく。

また筆者はこの授業では本時の目標が達成されなかったと考え、8日後の12月9日にもう一度やり直しの授業を行っている。そのやり直しの授業の価値についても検証を行う。

まず単元における授業の流れを説明していく。

●単元における授業の流れ

第1,2時…学校から徒歩20分の所にある高岡神社の殉国碑を見学に行く。

第3時…見学した感想を書く。

第4時…感想を発表し合う中で、「戦争は国のためになったか（戦争はバカげているか）」という大きな問題が出てくる。

第5時…殉国碑をもとにして84名の方の戦没場所を表す地図を作り、思ったことをノートに書く。

第6時…戦没場所の地図をもとに各自の意見を話し合う。その中で子どもたちは実際に戦争を体験された人の話を聞きたいと学習要求を出してきた。

第7～13時…実際に戦争を体験された人の話を聞き（37人分）、レポートにまとめてクラスで読み合う。

第14時（本時12/1）…体験者の1人Sさんの証言「（戦争に行けなくて）くやしい。行ってやつけたかった。本当は満州から戦争に行くつもりだった。」という言葉の裏に何があるかを考える予定が、「戦争は醜いものか。戦争は国のためになっ

たのか。」ということについて話し合われる。

第15時(12/9)…本時で仕残したSさんの言葉の裏に何があるかを考える。

第16時…「戦争の授業で学んだこと」と題して感想文を書く。

第2項 本時の授業についての概要

以下、本時の授業についての概要を述べる。(授業記録は別冊資料参照)

まず本時の目標は以下のとおりである。

●12月1日の本時目標…「聞き取り調査の中で出てきた「戦争に行けなくてくやしい。行ってやっつけたかった。本当は満州から戦争に行くつもりだった。」という証言に対して、当時の年表や聞き取り調査の結果から、戦争に人を向かわすために国策や教育が大きな役割を果たしていたことを理解する。」

さらに準備物として資料A(Sさんの聞き取り表をまとめたもの)と資料Bで年表として「太平洋戦争を調べる」(小峰書店 1995年初版 P43~44)を準備したことになる。

さて、本時はどのようなことが話し合われたのか、分節分けをしてみる。

(総発言数108のうち教師の発言27 以後出てくる子どもの名前は仮名である。)

第1分節(1T~14はなこ)…どうしてSさんが戦争に行きたかったのかを話し合う。その中で教育が果たしていた役割が出る。

第2分節(15 そうた~24T)…戦争で悲劇が起きるくらいなら謝って話し合えばよいということについて話し合う。

第3分節(25 こうた~32 はなこ)…戦争が始まった原因について

第4分節(33 たろう~43 まさえ)…謝って話し合うということについての是非と当時の天皇の役割について

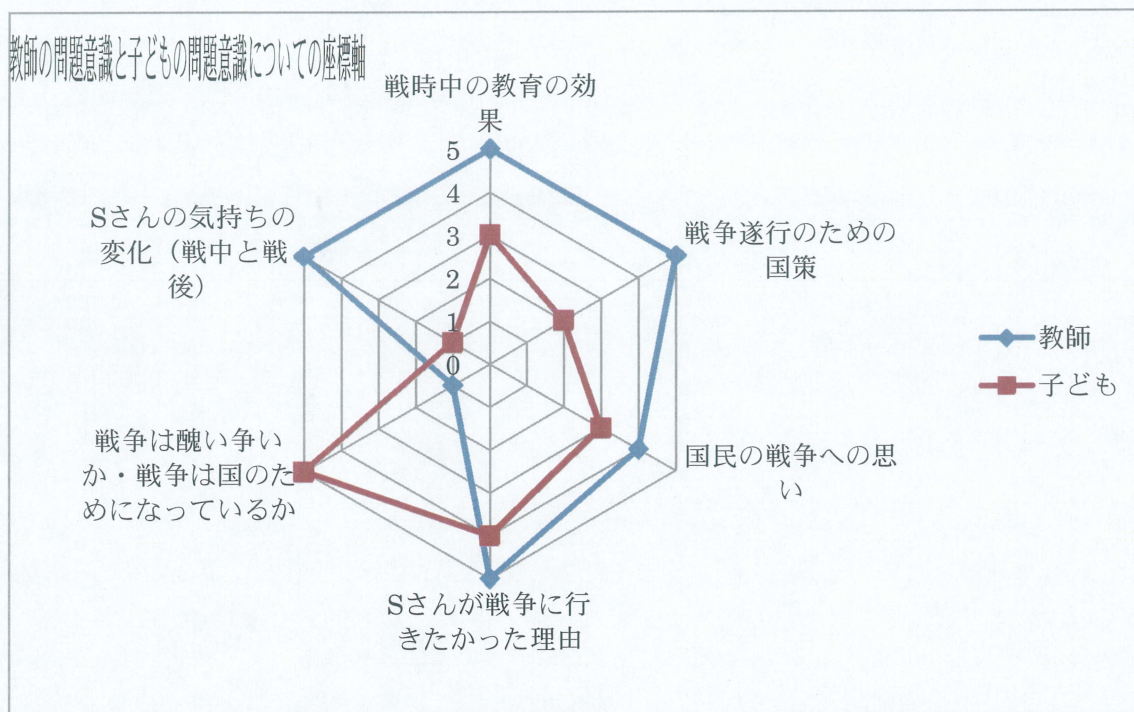
第5分節(44 あゆこ~73 ゆみこ)…あゆこから出された「戦争は醜い争いなのか」についての話し合い

第6分節(74 そうた~110T)…そうたから出された「戦争は国のためになったか」ということと、「戦争は醜い争いなのか」を含めての話し合い

まず、この授業では指導者は「Sさんの言葉の裏には、国民を戦争に向かわせるための国策がある」ことについて気づかせようとしたが、子どもたちは授業の中で「戦争は醜い争いなのか」「戦争は国のためになったのか」について話し合いを展開している。この授業が教師の思いとは裏腹にずれたのはなぜかを検証してみる。

参考として、次ページにこの授業で教師が学ばせたかった事柄(教師の問題意識)と実際に子どもが問題として話し合った事柄(子どもの問題意識)の重要度を座標軸に取って

みた（数値の 5 が最大値である。座標軸上の数値は教師の判断による。）。



まず、この授業では指導者は「Sさんの言葉の裏には、国民を戦争に向かわせるための国策がある」ことについて気づかせようとしたが、子どもたちは授業の中で「戦争は醜い争いなのか」「戦争は国のためになったのか」を中心にして話し合いを展開している。この授業が教師の思いとは裏腹にずれたのはなぜかを検証してみる。

第3項 本時における子どもと教師の問題意識の「ずれ」

ずれた原因と「ずれ」を少なくする取り組みとして以下の点を挙げることができる。

- ①指導案では、資料 A (Sさんの聞き取り表をまとめたもの) を準備物とすると書いたが、当日黒板に掲示したのは、国民服を着た当時の Sさんの写真であった。Sさんを聞き取り対象者として聞き取った子どもたちには Sさんの人柄やその言葉を発言した時の表情がわかっているが、他の子どもたちには Sさんの内部情報が不足している。そのため自分たちの話せる土壌（個人の生活的基礎観念¹をもとにした）、「戦争は醜い争いなのか」「戦争は国のためになったのか」で話し合いを展開したと考えられる。
- ②指導案では、資料 B で年表として「太平洋戦争を調べる」（小峰書店 1995年初版 P43～44）を準備したが、現在の筆者なら Sさんの戦時中の足取りと戦時中一般の年表をドッキングさせたものを自作資料として掲示または配布するはずである。実際に配布した年表では、一般的すぎて Sさんの戦時中の行動が浮かび上がってこないからである。
- ③子どもたちが第4時でもった問題「戦争は国のためになったか（戦争はバカげている

か)」を本時までの時間で徹底的に話し合う時間を取ってこなかったことも原因の一つとして挙げられる。教室の掲示にも第 4 時でもった問題を明記してあった。子どもたちにとって最も本質的な問題を軽視していたことも挙げられる。

- ④この授業の中心となって問題提起をしていたのは、そうたとあゆこである。先程の分節分けでも明らかなように、授業はそうたとあゆこが提起した「戦争は醜い争いなのか」と「戦争は国のためになったか」について話し合いが行われている。このクラスでは、普段の授業もそうたとあゆこの発言によって話し合いが一変することが度々あった。

しかるに指導者は視点児童としてそうたとあゆこは別にひさやをあげて注目し、そうたの仕方についてはあまり考慮していない。授業の中で中心となって問題提起をする子どもの存在を軽視したところに問題点があった。

- ⑤この単元を 12 月中に行うために、明治時代と大正時代については飛ばさざるをえなかった（社会科の学習進度が遅れていたため）。そのため、当時の日本の切羽詰まった状況の認識や日清・日露戦争を通した戦争についての認識が圧倒的に不足していて、子どもたちが戦争について語るときには、自分の生活経験をもとに語ることが多くなったことが「ずれ」を大きくする要因になったと考えられる。

以上 5 点をずれた原因とその反省点として挙げるができる。

では、これは「ずれ」が生きた授業であったのか。仮説の視点に従って検証していく。

仮説 1 子ども 50% 発言が達成されている授業（つまり子どもが主体的に追究している授業）では、教師や他の子どもから「ずれ」を感じた子どもは、疑問や提案といったかたちで教師や教室の子どもに投げかけをするといった言動が出る。

この授業では、指導者が考えた土壌では話し合えないと判断した子どもたちが、戦争に関して今まで学んだことをもとにして独自の意見を展開している。

例えば以下の意見が問題提起としてあげられる。

15 そうた「資料とかを見ているけど、親を亡くしてすごく寂しそうなことが書かれている、おっしゃっている方とかみえるけど、こういう悲劇を起こすくらいなら、どうせ悪いのは日本なのだから、素直に謝って話し合えばこんな悲劇は起こさなかったんだと思います。」

44 あゆこ「えっと、一番最初の方に私は戦争は人と人の醜い戦いって言いましたよね。～(中略)～そしたら、私は戦争さえなければよかったのにと思いました。」

74 そうた「僕はさっきから反対意見を受けているけど、でもよく考えてみたら本当に国のためになっているんですか。でも、結局は日本はアメリカに戦争に負けて、結局は頼んで文化を進めてもらったんじゃないですか。それなら一層のこと戦争が始まる前に、何か謝

ってそれから文化を進めて行った方が国のためになるんじゃないですか。」

83 そうた「さっき、あゆこさんが国のためになっていない醜い戦いだと言ってくれていて、それ以降言ってくれる人がいないけど、それから僕は少しずつ変えているじゃないですか。それで何で僕しか醜いという人がいないのかな。他にそういう人がおるんなら、できれば聞いてもらいたいです。」

88 あゆこ「一番最初に私がえっと、戦争は醜いと言ったけど、そうたさんがさっきすすめてくれたんだけど、私にとってはずっと醜いと思います。今になって言うからかもしれないけど、昔の人にはそぐわないかもしれないけど、今の私にとっては戦争とはなくってもよかったと思います。それぐらい、勉強に出てくるほど大切なことだとは思いますが、だけど、それ以上に亡くなった人の気持ちを考えると、醜いものとしか考えられなくなります。」

そうたとあゆこの問題提起に教室の他の児童が反応するという形態で授業が進んでいる。そして分節の始まりは第 1 分節以外すべて児童から始まっている。この点で仮説 1 は立証される。

仮説 2 「ずれ」を感じた教師は、それを打開するための発問・指示をしたり資料を提示したりして授業の流れを戻そうとするか、子どもの追究を大切にして授業の計画を変更したりする。

仮説 3 子どもから投げかけられた疑問や提案を教師は無視するのではなく、それをもう一度教室の子ども全員に返そうとする行為を行う。また、教師が行わなくても子どもから自然に追究を深める場合も教師はそれを支援する教育的行為を行う。

仮説 2 に関して、指導者である筆者は授業の始まりですで行き詰まってしまっている。

それは 11 いちろうの発言が指導者の狙っている目標に合致していて、比較的授業の最初の段階で出てきてしまったからである。しかも、その後続く意見は戦時中の教育の意味を深めていくものでなく、話題が転換されている。

11 いちろう「えっと、教科書の 100P に載っているんだけど、うんっと、このおじいさんが載っているところに、えっと、戦争が始まると大きく変わったこととして、兵隊さんだけでなく国民のみんなが戦争に関わるようになったと書いてあるじゃないですか。で、中学生とか女学生も授業を受ける代わりに軍需工場に働きに行くようになったとか、教科書の内容も戦争のことが中心になったと書いてあるじゃないですか。たぶん学校でそういう戦争に行って死ぬという教えを教えてもらったからと思います。」

その後そうたとあゆこの問題提起によって話題が「戦争は醜い争いなのか」と「戦争は国のためになったか」に至り、指導者は当時授業のなかで大変焦り「どうしよう。このま

までは指導案のように行かない。でも、これは自分の考えたシナリオに戻すのは不可能だ。子どもは今このことを話したがっている。下手に何か言って戻すより、このまま黙って子どもの意見を聞いてみよう。」と思ったこと今も思い出す。その後は子どもたちの意見を聞いて、板書するのに一生懸命で子どもたちに切り返すタイミングをつかめないまま授業の終盤 108T に至るのである。

108T「最後にりなさん、りなさんさあ、疑問を書いていたでしょう。ノートに。それちょっとと言って。」

子どもと教師の「ずれ」が小さいときには、教師の打開策も有効に働くかもしれないが、この授業のように「ずれ」が大きい場合で、子どもが話し合える状態にあるのなら、思い切って子どもの思考に身をゆだねることが「ずれ」を生かすことにつながるはずである。

また仮説 3 に関して指導者は、56 そうたの発言の後に 57T として「皆さんと提案されたぞ。」という出をしている。それによってそうたの発言が焦点化され、以下子どもたちの討論が続くのである。79T でも「そうたさんと同じような考えの人いるの。戦争は国のためになった、いや国のためにならないと言っているんやな。みんなは国のためになったと思っているんだな。」と発言をし、57T と同様である。

仮説 3 に述べられている支援を行ってはいいるが、この授業における教師の支援は意見の集約と焦点化のみであると言ってもよい。事実、授業後の検討会では津市立白塚小学校教諭の石河栄二は「今日の授業で教師の出はほとんどなかったが、これでいいのか。」と指摘している。つまり、大きな「ずれ」に対応したために教師側に客観的な資料がなく、子どもに切り返したり、子どもに立ち止まらせて考えたりさせることが出来なかったのである。

さて仮説 4 についてはどうだろう。次項で、やり直しの授業を含めて考察をする。

仮説 4 教師から返されたり子どもが自ら追究に移ったりした疑問や提案について、もう一度子ども同士による話し合いが行われる。その討議内容は以前の話し合いよりも焦点が絞られていて、子どもが話し合いの中で自分の考えに疑いをもったり、考えを変えたり、もしくは自分の考えを執拗に主張したりする言動がみられる。

第 4 項 やり直しの授業についての評価

この授業の中では、「戦争は醜い争いなのか」と「戦争は国のためになったか」の話し合いで終始している。その後、授業後の感想から「S さんのことについては、そんなに話せた気がしませんでした。」「りなの質問は、とても普通のことなのに気づかなかった。～(中略)～これからの授業はこのことについて勉強していきたいな。」「(前略)でも、そんなに戦争に自ら行きたいと言った S さんの言葉の裏にはどんな意味があるのだろうか。このことについて次の時間に勉強したい。」「S さんは命のことなど何も考えていないのか？短い文で言うと、楽しい人生か、短い人生どちらがいいか？」といった学習要求が出てきて、もう一度 S さんの言葉について考えるやり直しの授業を 8 日後に行うことになった。

指導者は聞き取りをした子どもと再度 S さん宅を訪れ、戦時中の行動を聞き取り、年表にまとめた。12 月 9 日の授業では、1T として「ではね、S さんの言葉の裏にどのような思いがあるのか、どのような時代背景から生まれてきた言葉だったのか。あと、じろうさんの命はいらないのかとか、60 年後の今も同じ思いかというようなことを今日は話し合っていきたいとおもいます。」と発問したため、視点が定まらず、子どもの発言の視点がバラバラであるが、分節分けをして前時と比べ深まりがあったのかを検証していきたい。

(総発言数 100 のうち教師の発言 35 授業記録については別冊資料参照)

第 1 分節 (1T~15 たろう) …S さんが戦争に行きたいと言った背景には、当時の教育や世相が反映していたはずだという話し合い。

第 2 分節 (16 まさえ~55 ゆうた) …天皇陛下のために戦争に行っていたのか、それとも国のために行っていたのかについて、当時の天皇の地位を含めた話し合い。

第 3 分節 (56 あゆこ~69 じろう) …S さんはどのような思いで「戦争に行きたかった」と言ったのかを考える話し合い。

第 4 分節 (70T~88 こうた) …何のために兵隊は戦争に行ったのか、戦争に臨む際の兵士の思いについての話し合い。

第 5 分節 (89T~100T) …命の尊さについての各自の思いを話し合う。

この授業では前時の「戦争は醜い争いなのか」と「戦争は国のためになったか」という各自の生活経験からくる抽象的な話し合いから、S さんを通して当時の教育や世相、天皇の地位に言及した話し合いが展開され、後半では戦争に臨む際の兵士の思いや命の尊さが抽象化されている。

この点で、前時のやり直しの授業として、討議内容は前時よりも焦点が絞られていて深まったと考えられる。特に注目したいのは 81 こうたの発言である。こうたは前時でもそうだが問題提起をすることごとく反対意見を出し、反論をしていた。それが初めて「初めてそうたさんと意見が合うんですけど、あの本当に S さんにはちょっと悪いんですけど、馬鹿みたいで、えっと命をお金に換えるんだったら、誰だって換えたらお金をもらえるじゃないですか。僕はそうじゃなくて、たぶん天皇のためかもしれやんけど、一番は国のため。だからその S さんは戦争で先頭に立っていけば、国が幸せになれるんじゃないかなと思って、うんっと、あの命のことを考えていなかったとあずささんが言っていたけど、僕もなおこさんと同じで考えていなかったと思います。」と発言をしている。

またそうた自身も 91 ななこの「あーあ、ああ。もし S さんが戦争に行ったら死んでしまったら、今の C 先生はいないじゃないですか。だから、もし(聞き取り不能…)やったら、あのだから、だからな、えっと、C 先生が好きで(ななこが好きという意味。ななこの 1 年生の時の担任が C 教諭で S さんは C 教諭の父親)、せやからもし S さんが今亡くなったら、戦争に行ったら、C 先生がおらんから、やっぱり S さんには何て言うんやろ、強い気持ちがあ

って戦争に行ってもらってもよかったんやけど、やっぱり命を大切にしてほしい。」の発言を受けて 93 と 95 で、**93** そうた「僕は行きたくない方で、さっきは命より国の方が大事だと言っていたけど、今では命の方が大切だと思ったので、僕は行きたくなかったんじゃないかと思っています。」、**95** そうた「だって命はさ、カードとかお金で買えやんし、それに天皇陛下に頼んでもどこへ行っても命なんか買えるものじゃないから、命は大切だと思いました。」と自分の考えを変化させている。この点から 12 月 1 日と 12 月 9 日の授業を一つのセットとしてしてみると、仮説 4 は立証される。

このように前時で教師と子どもの「ずれ」が大きくなったときには、もう一度社会科としての目標をめざすやり直しの授業を再構成する必要がある。ただし教師のみの思いだけでなく、その基盤に子どもの学習要求があることが前提となる。

最後に仮説 5 に関して、指導者はこの授業が行われる前までは、教師の調べたことや解を最高のものとして、それに子どもを近づけるような授業を行っていた。

しかし、この授業を経てからは一人ひとりの子どもの発言を真剣に聴くようになった。指導者が考えなかったことを子どもが考えている。その重要性・楽しさに気づいたからである。

指導者の教育に対する姿勢が転換するきっかけとなった授業である。

¹ 山田勉『追究としての学習』黎明書房 1972 年 p.25

山田は「子どもの生活のための文化的、社会経済的、歴史的基盤と学習経験や生活経験によって獲得した知識・技術の個性的な統一のこと」を「統一された生活」と称していたが、後に「生活的基礎観念」に修正している。

第2節 4学年「2年前の台風21号～当日の人々の動きをめぐって～」の授業について

第1項 実践の概要（本時の授業記録は別冊資料にある）

この節で取り上げる授業は、筆者が2006年11月17日に一志町立高岡小学校4年生組（筆者が担任している学級）で行ったものである。

この授業では、授業中盤で子どもが指導目標とは離れたことを話し始め、それに教師は焦りを感じ始めた。その時に、ある子どもから授業の筋道を戻す発言があり、それに教師が大きく乗って資料提示とともに発問を行い、筋道を戻していった授業である。

またこの授業は社会科として10月から12月にかけて行ったものであるが、その後子ども問題意識の継続により、3学期は総合的な学習の時間として問題解決を図っている。

この節では、子どもと教師の問題意識の「ずれ」はどのようなものであったか、本授業における教師の介入は子どもとの「ずれ」を生かすものだったのか、教師の介入のきっかけとなった子どもの発言はいかなる価値をもつものであったか、単元全体を通して子どもと教師の間に大きな「ずれ」はなかったかの4点について検証していく。

(1)本時に至る実践の概略（児童名は仮名である）

ここで検討する授業は、2004年9月29日の台風21号によって高岡小学校区の高野4地区の用水路が溢れ、地域住民が避難したことを取り上げたものである。以下、本時までどのように授業が展開されたかを記す。

まず、当時の冠水した高野4の写真と現在の写真とを見比べ、2年前の大雨被害時に児童一人一人が体験したこと思ったことを出し合った。

この中で子どもたちが疑問に思ったことは、どのような救助がされたのかということとどうして高野4地区だけが冠水したのかということだった。

そこで、高野4が冠水した原因について現地を歩いて確かめた。高野4地区を東西南北から眺めると高野4地区が窪地になっていることが確認された。また、現地を歩いているときに一番被害を受けた児童大地の家の道を挟んだ西側の畑にブルーシートに包まれた砂山を発見した。大地の家の玄関近くに土嚢が積まれているのも確認された。その砂山は土嚢用の砂として、自治会が置いたことが子どもたちの調べで分かった。



⇒ 写真1 ブルーシートに包まれた土嚢用の砂山

次に、被害に対してどの機関（町役場の防災担当の人・地元の消防団・消防署・土嚢用の砂山が置いてある畑の持ち主）がどのように救助に動いていたかを調べた。

その後の話し合いで、もし同じような水害が起これたら、大地の家の道を挟んだ西側の畑にブルーシートに包まれた土嚢用の砂山で水害が防げるのか

が問題となった。

そこで、休みを使って子どもたちと共に「土嚢用の砂山の存在を知っているか。それで水害が防げると思うのか。」を水害にあった家に聞きに回った。

(2)分節分け

本時の授業記録を元に分節分けを行ってみた。それが以下のものである。

第1分節(1 翔磨～9T) 土嚢用の砂山が必要か必要でないかについての話し合い。

第2分節(10 達哉～16 翔磨) 土嚢袋は玄関から出入りする時、邪魔になるかについての話し合い。

第3分節(17 静代～52T) 土嚢で台風からの浸水は防げるかについての話し合い。

第4分節(53 大地～68 佳奈) 土嚢を次の台風の予防のために置いておくのかについての話し合い。

第5分節(69 清二～90T) 台風情報をいつも見ているか、台風情報以外でも台風が来たとわかるかについての話し合い。

第6分節(91 光子～94T) 土嚢が必要か必要でないか、土嚢用の砂山を知っている人が少ない観点からの疑問の表出と教師の介入

第7分節(95T～115T) 土嚢用の砂山の存在を知らない家が多いことについてどう考えるのか。

(3)単元目標

以下、単元目標と本時の目標を記す。

- ・2年前の9月29日に起こった大雨災害について、高岡校区で最も被害が大きかった高野4地区で、災害被害の状況、その災害に対してどのような救助が行われたのか、その時の住民の気持ちはどのようなものであったかについて疑問を持ち、自ら調べることができる。
- ・高野4地区の大雨災害に対して、当時の一志町役場・一志消防署・久居警察署・高岡校区の消防団第4分団・一志町給食センター・地域の自治会長をはじめとした地域住民が協力しながら、地域の人々を救助しようとしていたことを理解する。
- ・災害後、高野4地区に置かれた土嚢用の砂山について、地域の人々はどのような意識を持っているかについて調べ、地域住民の今も不安な心を理解し、災害に対しては地域住民の互いの協力が何より大切であることを知る。
- ・疑問や問題に対して、自分なりに調べ考え、それをもとにして友達と協力して解決していくことができる。

11月17日 本時の目標

台風による水害に備えるために置かれた土嚢用の砂山について、それを必要としている

人がいて置いてあることを理解すると共に、防災について地域住民の協力が何より大切であることを知る。

(4)その後の学習の流れ（3学期は総合的な学習の時間を使って）

12月8日 砂山で安全かで、もう一度話し合う。子どもたちは、本当の解決策になっていないと主張する。また、地域のおばあさんの声「あの日は、体の不自由なおじいさんと2人で家にいて、消防のボートに助け出された。こんなことになるのなら、こんな家を買わなければよかった。あなたたちの力で何とかしてほしい。」という声に応じて何とかするのか、それともわたしたちの力では何ともできないからあきらめるのか、教室の考えが二分される。（2時間）

1月29日 年が明けて、まずは用水路に落ちているゴミが詰まる原因になるのではないかと考え、用水路を探索する。（2時間）

1月31日 見学しての感想を書く。（1時間）

2月1日 ごみについて思った事を話し合う。約150mの用水路にゴミが見ただけで、209個落ちていることが出される。その中で、用水路内に生えている水草も詰まる原因になるのではないかと考えが出される。（1時間）

2月8日 水草をどうするか話し合う。全て抜くという意見と、一部を抜くという意見と、水草も何かの役に立っているのではないかと意見が出される。（1時間）

2月14, 15, 16, 20日

水草について調べる。水草が用水路に住んでいる生き物の役に立っているのではないかと考え始める。光合成について知る。

2月22日 水草が光合成しているか実験する。（2時間）

ビーカーの中に酸素が集まりだした。この実験から水草は必要だと結論づける。



写真2 水草が光合成しているか調べる実験



写真3 ビーカーに集まりだした酸素

3月5日 用水路掃除の準備

3月14日 用水路掃除（2時間）



写真4 用水路のゴミ掃除の様子



写真5 集まったゴミ

ごみはごみ袋7袋分も集まった。缶コーヒーが、缶ごみの9割を占めていたことから用水路にごみを捨てているのは、ほとんど大人であることが判明する。その他、新品のサラダ油や使い古されたタイヤのホイール、フライパンなども出てくる。

この学習で達哉は「ごみを捨てているのはほとんど大人。僕は大人になりたくない。」とつぶやく。

第2項 子どもと教師の問題意識の「ずれ」

授業の中で教師が行き詰まりを感じたのは、69 清二の発言以降の「台風情報をいつも見ているか、台風情報以外でも台風が来たとわかるか。」についての話し合いである。

このクラスでは、普段の授業においても、高広と大地・裕二の発言の対立があった。本時では、清二の発言に高広が賛成をし、それに対して達哉・裕二が反対をするという構図ができていく。

そもそも、69 清二の発言に至る前に、53 大地が高広の発言に対して「さっきの高広さんの発言に反対で、～（中略）～でも台風いつ来るかわからないじゃないですか。そんな来る前に、台風がこっちに来るとわかつったら」と発言をするのであるが、高広が「わかるよ。今は。」と口を挟むのである。その後は裕二「そんじゃ、いつ来んの？」大地「いつ来んの？」と喧嘩腰での発言が出る。

教師としては、69 清二以降の台風が来たとわかるかについての「不毛な雨雲論争」が一段落したら話を「土嚢用の砂山がいるかいらないか」について戻そうと考えていた。

つまり、子どもの人間関係を出発にした「雨雲論争」と話し合う筋を元に戻したい指導者との間に「ずれ」が出現したのである。

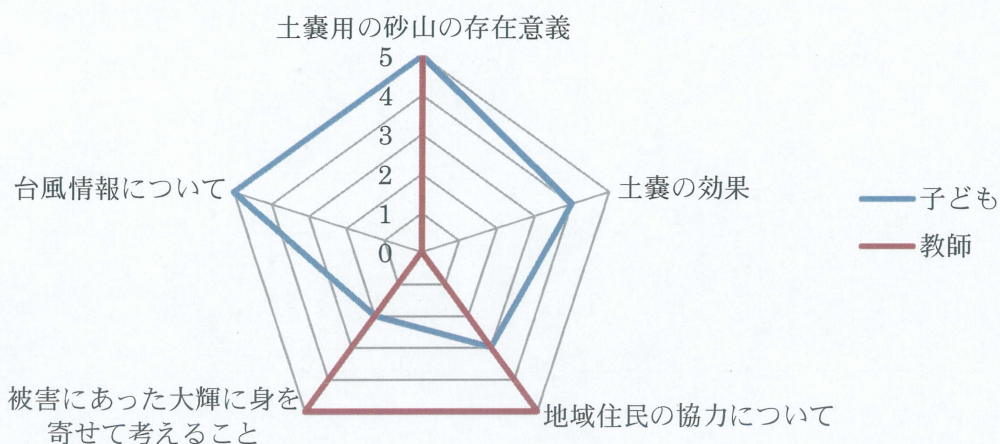
もう一点、子どもたちは水害時における土嚢の効果について言及している。例えば、17 児、25 児、29 児、44 児がそうである。土嚢の効果については、地域の消防団長に聞き取りを行いまとめたものがあったが、実際に効果を確認していない。子どもたちの思考の奥には、土嚢の効果が実際にどの程度であるのか、知りたいという欲求があったと思われる。

それを知った上で、土囊の効果語る必要があった。指導者はその点、地域の消防団長への聞き取りで理解していると考えていたが、子どもたちは実体験を伴った理解を欲していた。

4年生という年齢の子どもたちにとって、抽象論よりも具体的に事象に迫る必要があったと考える。土囊の効果を確認しておくことで、本課題に対する発言もより具体的になったはずである。

よって、この授業における「ずれ」の様相は、定義のBとCを合わせたものであり、状況としては①であったと考えられる。

子どもと教師,それぞれの問題意識の重要度



第3項 本授業における教師の介入についての考察

第5,6分節における教師の介入は主に言うところ2回である。一つ目は90T「ちょっと今、ここで立っている人だけな。」という発言者の限定をして、「雨雲論争」を一旦止めさせ、話題の転換をしようとしているのである。

二つ目は、光子の発言を受けて、床上浸水にあった大地の母が土囊用の砂山をどう思っているかについて書いてもらった手紙を読み、さらに「土囊用の砂山についての地域住民意識調査の聞き取り表」を資料として提示し、「30軒聞いたうち、24軒もの家が砂山の存在を知らなかったり、存在は知っていても何のためのものか知らなかったりしているのは、いいのか？」と発問している。

一つ目の介入では、ただ子どもたちの話の筋道を正そうとしただけであるが、二つ目の介入では、具体的な資料を2つ提示し、発問を行っている。二つ目の介入がより子どもにとって具体的であり、示唆に富んだものとなっている。

この2回の教師の介入は、子どものとの「ずれ」を生かすというよりは、子どもとの「ずれ」を修正するという性質を持つものということが言える。

教師の介入以降、子どもの発言は土嚢用の砂山の存在意義をめぐる発言されており、大地と清二が「床上浸水した本当の恐怖を知らないから、土嚢用の砂山を知らない。」という考えも出てきている。

94Tにおける教師の介入は、「ずれ」の生かし方の仮説の「仮説2『ずれ』を感じた教師は、それを打開するための発問・指示をしたり資料を提示したりして授業の流れを戻そうとする。」と「仮説4 教師から返されたり子どもが自ら追究に移ったりした疑問や提案について、もう一度子ども同士による話し合いが行われる。その討議内容は以前の話し合いよりも焦点が絞られていて、子どもが話し合いの中で自分の考えに疑いをもったり、考えを変えたり、もしくは自分の考えを執拗に主張したりする言動がみられる。」に合致している。

ゆえにここでは、「ずれ」は修正されたと言えることができる。

第4項 教師の介入のきっかけとなった子どもの発言についての考察

教師の介入のきっかけとなった光子の発言は以下のものである。

93 光子「必要か必要でないか。私はわかりません。(T:わかりません?) だってちょっとだけでも、あの必要な場合だったら、ちょっとだけでも家に入らないようにしてくれていると思うけど、でも知らない人は、自治会長さんは知っていても、みなさんはそのほとんどの人は知りませんから、その、その、私は必要でないと思うし、後それと土嚢用の砂山はどこにあるかわからないから、押し入れのずっと奥にしまっているという声も聞いたし、(T:土嚢用の袋ね) はい。私は高野4の人達はみんな知っていたら必要と思うけど、でもほとんど知らないから、知らないし、知らないからわかりません。」

筆者は光子の発言を大変価値あるものととらえる。それは以下の理由による。

まず、光子の発言は、指導者の「ここで立っている人だけな。(立っている4人に光子は含まれていない。)」という指示の言葉に反して自ら立ち発言をしたことに自立という第一の価値がある。

第二の価値として、話題の転換を迫っていることである。それまで続いた「雨雲論争」から一変して、話し合いの主題である土嚢用の砂山が必要か必要でないかに戻しているからである。このようにしばらく続いた話題を転換するには大きなエネルギーを必要とする。そこに筆者は価値を置く。

第三の価値として、筆者の仮説1「子どもの50%発言が達成されている授業(つまり子どもが主体的に追究している授業)では、教師や他の子どもから「ずれ」を感じた子どもは、疑問や提案といったかたちで教師や教室の子どもに投げかけをするといった言動が出る。」に合致するように、教師が逸れた路線を修正する前に自らの考え、思い、疑問を発言していることが挙げられる。

授業の中でこのような発言があったときに、教師はその発言直後に発言をし、発問や資料提示を行ったり、またはその発言を心にとめこれからの追究に生かしたりしていく必要がある。

第5項 単元を通しての「ずれ」について

この授業を参観した元四日市市立浜田小学校校長の大廣佳二は「土嚢用の砂山に目を付けたのはよいが、水害を防ぐためのもっと根本的なことに目を向けさせる必要があったのではないか。」と疑問を呈している。

11月17日の授業後、子どもの問題意識の流れに沿い、用水路のゴミ拾いという学習を展開しているが、問題の根本的な解決にはなっていない。

水害の教材研究をしていた時点で、高野4自治会長から「この水路がつまり、水があふれる原因として、用水路のゴミや刈り取った稲藁が用水路に詰まることと、もっと下流の地点でも詰まるのでそれも含めた改修を要望している。」と聞いたり、一志町役場でも「下流域を含めた対策が必要。」と聞いていたりしたにもかかわらず、教師は「4年生では水害に対しての消防・救急・消防団・地域住民がいかに対応したかに重点を置く。」と考え、下流域の対策にまで学習の幅を広げなかった。ここに子どもたちの追究の幅を教師が狭めた可能性があると言える。

もう一点、子どもたちが用水路のゴミ拾いをしたときに、大きなゴミ袋2杯分に飲み物の缶が集まった。そのうち9割方が缶コーヒーのゴミであったのを見て、達哉は「子どもはあまり缶コーヒーを飲まない。すると缶コーヒーを捨てているのは大人だ。僕は大人になりたくない。」と感想に書いた。

ゴミ拾いをした日時が3月14日であり、学年末で忙しく、しかもゴミ拾いをして教師は満足だったため、この言葉をそのままにしておいた。しかし、この言葉をもとに道徳で公衆道徳や大人になりたくないと言った達哉の心情について考え合う授業を組まなくては行けなかったという後悔が今も残る。

教師がもっと授業をやっておけばよかったという後悔をしている時は、子どもとの間の「ずれ」をそのままにしていると考えられる。子どもは気づいていないかもしれないが、子どもの心の奥底にある疑問や問題を表に表して授業をするのが教師の役目だからである。その点でここに子どもとの間に「ずれ」があったということができる。

第3節 4学年「T地区お墓前信号をLEDの信号にかえた方がよいのか？」の授業について

第1項 授業の概要

ここで取り上げる授業は、筆者が2008年3月7日に津市立高岡小学校の担任学級である4年生組で行ったものである。

この授業は、2学期社会科「交通事故を防ぐ」という単元で追究問題となったことについて、3学期の総合的な学習の時間を使い追究したものである。

本節でこの授業を取り上げた理由を以下に述べる。

子どもたちは、校区内の危険な横断歩道の信号を視認性のよい最新式のLED式信号(発光ダイオード式信号 以後「LED信号」)に替えてはどうかという問題をもった。指導者は問題となった横断歩道について、簡単に調べさせ、国語科の2学期の単元「生活を見つめて」¹とリンクし、調べたことをまとめさせ、信号機を管轄している警察署に届けて学習を終えようと計画していた。

しかし、子どもたちのLED信号化に向けての並々ならぬ意欲を感じたため、当初の計画を変更し、3学期の総合的な学習の時間で追究の時間を確保し、子どもたちが納得のいくまで追究できるように支援していきたいと考えた。

よってこの授業は、筆者としては「子どもとの問題意識の『ずれ』をぎりぎりまで詰めた授業」という捉えをしている。

そこで、この授業展開の中で、どこで視点児童や子どもとの問題意識の「ずれ」が出現してきたか、それを指導者は生かしきれたのか、指導者は「ずれ」をぎりぎりまで詰めたという捉えをしてるが果たしてそうなのかを、授業がどのように展開されたのかをまとめたものや3月7日の授業記録から検証していきたい。(授業記録は別冊資料参照)

第2項 授業展開に見る子どもとの問題意識の「ずれ」の出現と教師の対応

まず、授業がどのように展開されたのかを次ページに示す。この授業は社会科13時間、総合的な学習の時間14時間、計27時間を使って実践したものである。

以下、指導者の問題意識と比べてどのような「ずれ」が出現したか、そのとき指導者はどのように対応したかを検証していく。

まず12月6日の授業である。この授業では、T地区のお墓前横断歩道をどうすれば安全なものにすることができるか話し合った。そこで信号の古さが問題になり、「太陽で反射して見えない。」「古くて蜘蛛の巣がはっていて見にくい。」という意見が出る。教科書に出ている発光ダイオード式の最新の信号機(以後LED信号)に替えてはどうかという意見が出されるが、お金の無駄だという反対意見が出る。

それに対して視点児童である武史は強い口調で「LEDに替えることによって、お金がかかると言うが、お金と命のどちらが大事なのか。僕は命の方が大事だ。」と発言した(太字筆者)。

社会科 (13 時間)

- 10/23 校区内で交通事故にあったもしくはあいそうになった体験を話す。(1h)
- 10/29 消防署の 200m 手前で事故にあったクラス児童玲子さんの話を聞き、疑問に思ったことを話し合う。(1h)
- 10/30 玲子さんを助けるために、110 番するのか 119 番するのか、それとも消防署まで走って助けを呼ぶのか、話し合う。(1h)
- 11/ 1 「待ちきれないし、助けたいから走って行ったんだ。」という意見ついてどう考えるのか話し合う。(2h うち 1 時間、クラス全員で 200m を走り、何秒かかったか平均する。)
- 11/ 8 危険と感じた T 地区のお墓前横断歩道を見学に行き、感想を書く。(2h)
- 11/12 T 地区のお墓前横断歩道を見学して、気づいたことや交通事故を防ぐためにあったものについて話し合う。(1h)
- 11/13 T 地区のお墓前横断歩道付近にある交通事故を防ぐためのものを地図上に再現する。(1h)
- 11/19 T 地区のお墓前横断歩道はどうして危険なのか話し合う。(1h)
- 11/29・12/4 T 地区のお墓前横断歩道で車の信号無視が多い理由を、4 年生の保護者にアンケートしてまとめる。(2h)
- 12/ 6 アンケート結果から、より安全な横断歩道にするためにどうすればよいか話し合う。(1h)
(3 学期以降は、「総合的な学習の時間」にて実践を進める。)

総合的な学習の時間 (14 時間)

- 1 /18 T 地区のお墓前横断歩道の車両用信号を LED 信号にしてもらうのにどのような証拠集めが必要か考える。(1h)
- 1 /22, 28, 31 2/5, 7, 14, 15, 18, 28 3/4
- 各グループで疑問に思ったことを追究し、まとめる。(10h)
- A 警察官に信号機を LED の信号機にかえてくれるように頼む(武史を含む 4 名)。
- B 全校児童にあの横断歩道で「ひやっ」とした体験がないかアンケートする。
- C 本校全保護者にあの信号機を無視した(してしまった)体験や LED 信号機の効果についてアンケートする。
- D LED 信号機について調べる
- E 校区内で LED 信号機と電球信号機を見比べ、比較する。
- F 三重県の交通事故の発生状況について調べる。
- G あの横断歩道で実際に交通事故に遭った高学年の子にインタビューし、まとめる。
- 3 / 6 追究する中で、電球式信号と LED 式信号を比べていたグループから「LED は確かに明るいけれど、普通の信号でも十分明るい。」「LED に替えたとしても歩行者が注意しなければ意味がない。」という意見が出される。T 地区お墓前信号を LED 信号にかえた方がよいのかについて自分の考えを書く。(1h)
- 3 / 7 T 地区お墓前信号を LED 信号にかえた方がよいのか話し合う。(2h 武史のグループが警察官の人へお願いをする時間も含む。)

その後、子どもたちの中に「LED 信号に替えるべきか。替えるお金と命とどちらが大事なのか。」という問題が残る。

最初に述べたが、指導者は LED 信号のことが子どもから出されたとき、「これはよい展開になってきた。国語科の単元とリンクさせて一人ひとり学んだことをまとめさせ、それを警察に届けて学習を終わりにしよう。」とひらめいたし、この時間が終わってもしばらくはそう考えていた。

しかし、授業中における子どもたちの白熱した討論や LED 信号に替えることをめぐっての子どもたち同士の「ずれ」の深さを考えると、あっさり学習を終わらせてもいいのかについて迷った。

そして、子どもたち一人ひとりの追究力を高めるのなら、もっと時間をかけて徹底的にこの問題を多角的な角度から追究をしていくべきだという結論に至った。指導者も子どもと共に追究する苦しい道を選ぶということである。このようにして LED 信号設置をめぐる問題は 3 学期の総合的な学習の時間に追究することになった。

二点目として、1 月 18 日の授業における視点児童武史の追究したい問題を指導者との問題意識の「ずれ」として挙げることができる。

下の黒板の写真(写真 1)は、1 月 18 日に「おはかの信号を LED にしてもらうのに、どのようなしょうこ集めが必要か」という発問に対して、子どもたちが生活班で話し合い、そこで出た一人ひとりが追究していきたい問題を黒板に書いたものである。

3 班の真ん中に「けいさつの人をよんでおはかの信号のところにつれていってその信号のことを話す。」という事が書いてある。

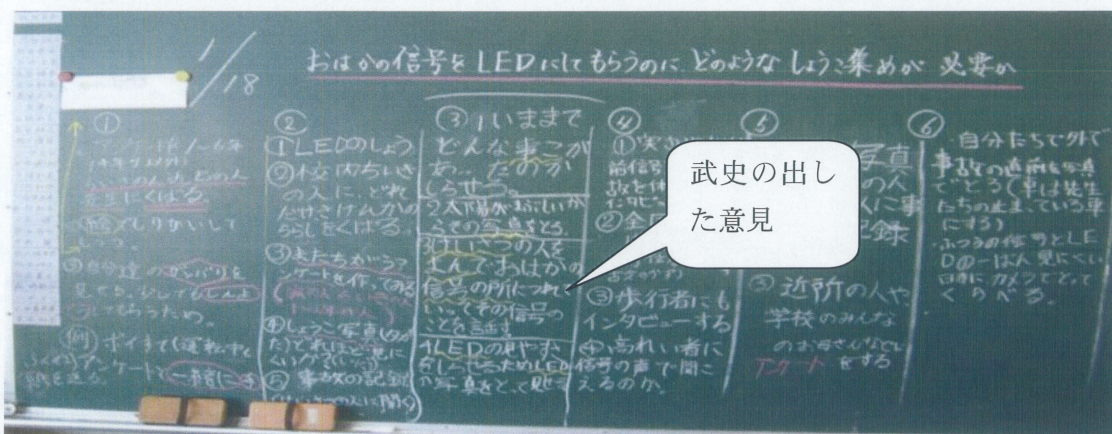


写真 1 (1 月 18 日の授業の板書)

これは武史が考えたものを同じ班の子どもが書いたものである。指導者は保護者や児童へのアンケートは予測していたが、警察官を呼んで現場を見てもらうということは予想していなかった。

警察官を呼んで話を聞いてもらうためには、信号を LED に替えてもらうための誰もが納得できる証拠やデータを示さなければならない。子どもたちにそこまでの追究を行わせることや指導者自身もそれに耐えうる授業を構成していかなければならない。

武史の願いに寄り添っていくことは、子どもひとりひとりそして指導者自身も苦しい道を選ぶことになるのである。

個の願いを授業の中で実現していったり、子どもとの問題意識の「ずれ」を生かしていったりするには、指導者の覚悟が必要になるのである。

三点目として、子どもの各自の追究の中で電球式信号と LED 式信号を比べていたグループから「LED は確かに明るいけれど、普通の信号でも十分明るい。」や「LED に替えたとしても歩行者が注意しなければ意味がない。」という意見が出されたことを挙げたい。

指導者としては、何度も異なる場所で LED 信号を見ていても、上記のような考えには至らなかった。「LED 信号の方が明るいし、省エネで経済的な面から見ても従来の電球式信号よりも優れている。」という認識しか持たなかった。

ゆえに、問題となった横断歩道の危険性を多角的な面から証拠立て LED 信号の優れている点をアピールしたり、武史の発言によって問題となった「LED に替えることによって、お金がかかると言うが、お金と命のどちらが大事なのか。」を話し合ったりして、警察官に子どもたちの学習の様子を見てもらおうと計画していた。

しかし、上記の子どもの考えを受け、本時の課題を「T 地区お墓前信号を LED の信号にかえた方がよいのか」というように変更した。これなら、電球式信号と LED 式信号を比べていたグループの意見も武史の「お金と命のどちらが大事なのか。」という問題も話し合え考えたからである。

子どもとの「問題意識」の「ずれ」を生かすとき、指導者の視野にない考えや意見に寄り添うことも一つの手法である。

以上から、3 月 7 日の本時に至るまで、筆者は「子どもとの問題意識の『ずれ』をぎりぎりまで詰めた」と考えていた。

第 3 項 本時に見る子どもとの問題意識の「ずれ」の出現と教師の対応

以下に本時の授業に臨むために指導者が構想した授業案を示す。

授業者である筆者は、授業が進む中で子どもたちが問題とすることを、信号設置とお金の問題、信号という物だけで命を守れるのかという 2 点に絞っていた。

後者の方の問題を考えるにあたって、指導者は保護者アンケートの中にあった交通安全に関する感想(資料 1)を提示して、子どもたちに信号を替えるだけでよいのかを再考させるという構想を立てた。

(資料 1)

- ①「車ばかりを責めないで、子どももおしゃべりしないで一列で歩くのはどうですか。」という子ども自身も交通ルールを守り、自分の安全は自分で守るべきという意見。
- ②保護者が T 小の児童だったとき、あの横断歩道で信号無視の車にひかれそうになり、大人になった今でもその車のナンバーを覚えているという体験談。

さて、本時の授業記録から指導者が予想していなかった児童の発言を拾い上げてみる。

25 晴恵 私は、ただ、今まで言っていなかったけど、私のいとこのお父さんが信号とかを取り替えるというか、なんかそういう仕事をしていて、なんか、そのお父さんにインタビューというか、聞いてみたら、やっぱり見慣れるというのは、こう最初はやっぱり西日とか当たっても見やすいなと思うけど、また目の錯覚というか、またこういうのが目に焼き付いてくるというので、こうまた段々LEDの信号を見ていたら西日で見えなくなるって、見にくくなるって、そのお父さんが言っていたから。それに私も実際、昨日LEDの信号のところで、ちょうど信号の後ろに夕日というか、それが当たっていて、それを見たときにやっぱり普通の信号と同じで赤か黄色か青かわかりませんでした。

65 晴恵 2つあって、私はいろんな人にインタビューを、アンケートのやつをやって命とお金の中で、私のやったところでは、半分ぐらいの人がお金の方へいって、その人に聞いたら、何で命？、やっぱり物とかを食べるのにはお金が必要で、お金がなかったら食べ物とかも買えへんわけやから、食べ物が買えへんということは、最終的には命に関わるわけやからやっぱりお金の方が大切って言っていました。もう一つ、拓郎君がLEDは明るすぎると言っていて、それに賛成で私のおじさんがちょっと前に事故をしてしまって、LEDの信号で、その時に、事故の時に、あの、事故の時におじちゃんの所に見に行ったら、おじちゃんたちは警察の人と話していて、その中で警察の人には言っていなかったけど、おばちゃんがこそこそって「LEDってまぶしすぎる。」って、それで「まぶしすぎて目がカチッって閉じたら事故してしまった。」って。

71 慶太 僕はさっき目をパチッと閉じたら事故をしたと言っていたけど、それならサングラスをかけたらどうかと思います。

まず、**25・65 晴恵**の発言である。指導者はどちらの意見とも事前に把握していなかった。

25 晴恵の発言は、「視認性よいものに替えても見慣れる。西日にあったらLEDでも見にくくなる。」というもの。**65 晴恵**の発言は、**46 拓郎**の「LEDは光りすぎで普通の信号でも十分。」という発言の補足である。

指導者は、**25 晴恵**の発言に対しては「見慣れる→車側の意識の問題→歩行者側もそれに対して交通安全に気をつける」という当初指導者が計画した展開にしていけるという読みが生まれた。

しかし、**65 晴恵**の発言は、LEDの視認性のよさを逆手に取るものであり、しかもその眩しさゆえに事故が起こったということを出してきた。指導者はこれに対してまったく対応策を準備していなかった。

そのため、**71 慶太**が、**65 晴恵**に反論する形で「サングラスをかけたら。」という意見を出してきて、以後「LED信号がまぶしければ、サングラスをかけるか。」について本題から

逸れた話し合いが展開される。

この授業記録を検討した四日市市立泊山小学校長市川則文は「当日の授業に問題となった横断歩道付近の地図を準備しておけば、サングラスの話題に大きくそれることはなかった。」と指摘をしている。

このサングラスの話題に対して、市川の指摘通り「問題となった横断歩道付近の地図」を掲示しておけば、「眩しすぎることによる事故発生」よりも「現場の複雑な道路事情による事故発生」に目が向いたかもしれない。

しかし、「眩しい信号に対してはサングラスをかけたら。」という発想は、子どもの生活経験から出てきた発想であり、ある程度それについて子どもが話すことも子どもが主体的に問題解決をしていく授業の中では必要である。ただし、「それは本題から逸れているから話を元に戻そう。」と言う子どもを指導者としては育てることが大切である。

本時の授業に見る子どもと教師の問題意識の「ずれ」は上記の点のみであったと言ってもよい。27時間という単元の中で見ると、武史の発言が筆者の立てた仮説1に当てはまる。

筆者は、武史の出した問題と提案に寄り添いながら学習を構成してきた。指導者にとって楽な単元構想を進めていくのではなく、子どもの願いを実現したり問題を考えていくための支援をしたりしていくことが、子どもとの「問題意識」の「ずれ」を生かしていく上で重要な位置を占めていることがわかった。

筆者は1時間単位における「ずれ」をどう生かしていくかを主に考えていたが、単元の中における子どもと教師の問題意識の「ずれ」を見つけ出し、それを授業に構成していくことが大切であると、この節の授業から検証できた。

¹ 『国語四(下)はばたき』光村図書出版株式会社 平成18年 pp.32-39

教科書では、生活の中で疑問に思ったことについて、アンケートをして調べ、調べたことが分かるように、組み立てを考えて文章を書き、それを教室の友達に発表して知らせるという単元構成になっている。

第4章 「ずれ」の生かし方を意識した授業の実際

～3 学年社会科「NさんとNバラ園～電子技法にこだわったバラ作り～」を通して～

ここで取り上げる授業は、筆者が2009年12月11日に津市立高岡小学校3年生組で行ったものである。

当初は隣の3年生組を研究対象に考えていたが、新型インフルエンザの学級閉鎖で授業時間の確保が難しくなり、3年生組に変更することにした。3年生組は筆者が社会科専科として受け持っている学級である。

第1節 本時に至るまでの「ずれ」の修正について

今回の授業は、「『ずれ』の生かし方を意識した授業の実際」という課題をもって臨むことにした。そこで本時に至るまでに子どもと教師の「ずれ」をなるべく小さくするために以下の点に留意して行った。

第1項 授業の中で使う資料の具体化を図ったこと（徹底した教材研究）

授業の中で、子どもが具体的に考えられるように資料をできる限り具体的なものにしようと考えた。そのため、夏休みからNバラ園に通い、子どもの疑問を想定して教材研究を行った。

その結果、以下の資料を単元が始まる前に作成をした。

資料A Nさんたちの1週間の仕事スケジュール表(9月1日～9月7日にかけて Nさんたちの仕事は大変ではないのかという子どもの考えを予想して。)

資料B Nさんが22年続けたイチゴ栽培からバラ栽培に転換したNさんの仕事のあゆみ年表(電子技法を始めるきっかけを含む。 どうしてイチゴ栽培からバラ栽培に転換したのかという子どもの疑問を想定して。)

また単元が始まってからは、子どもの追究に合わせて以下の資料を作成した。

資料C ある1週間の直売の売上高と市場に出荷した本数の表(なぜ直売しているのかという教室で出た問題に対して。)

資料D Nバラ園と比較したK農園の写真と栽培方法について表したもの(バラの日持ち実験でNバラ園のバラより日持ちしたK農園について考えるため。)

以上のような表と合わせて、3年生の子どもの追究の手助けとなるように、視覚的な資料として写真とNバラ園・K農園・Rバラ園のバラの日持ち実験を教室横の廊下で行った。

また、Nバラ園見学後に「見学してまだわからないこと。」という題で話し合いの時間をもち、学習問題づくりを行った。そこで出た問題を子どもたちが追究したいと言った順にまとめ、常時目に触れられるように教室に掲示した。

西広バラ園の直売の売上と出荷本数

11/23(木)	5000円	1390本	いせ生花へ 出か
11/24(金)	1500円		
	15750円		
	3000円		
11/25(土)	4200円		
	5250円		
11/26(日)	2000円		
	2000円		
	4500円		
	12000円		
	8000円		
11/27(金)	なし	1780本	いせ生花へ 出か
11/28(土)	3150円		
	3150円		
11/29(日)			
合計	69500円	3170本	

写真1 資料C 直売の売上と市場への出荷本数

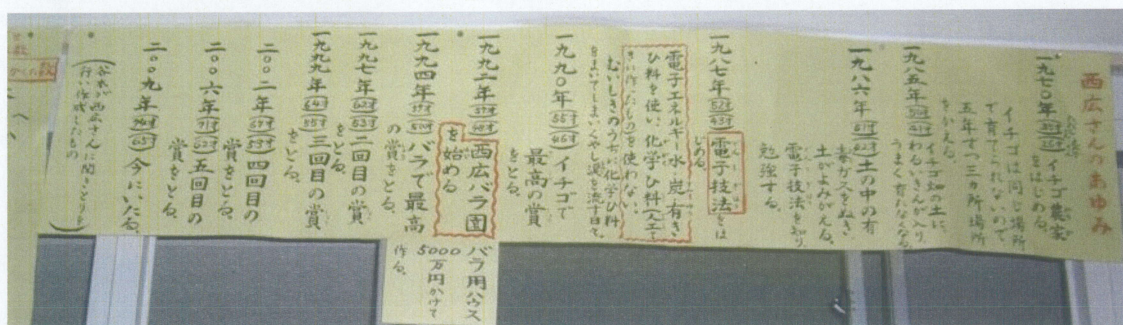


写真2 資料B Nさんの仕事のあゆみ



写真3 授業の手助けとなるように資料を教室に貼る。向かって左は授業の中で問題となったこと。中央に子どもが予想した直売の理由。右側に電子水について子どもが調べた表。

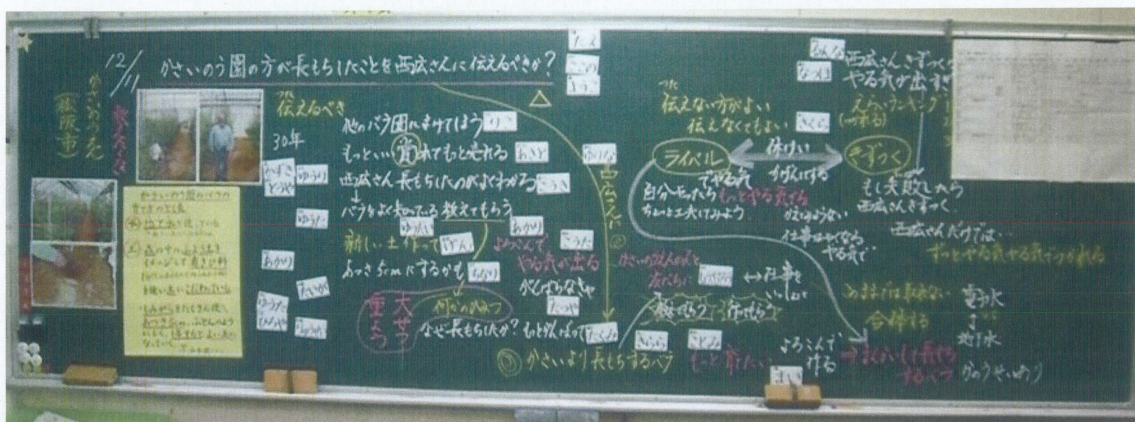


写真 4 黒板の左側に資料 D 右側に資料 A が貼ってある。本時(12 月 11 日)の板書。

※資料 A と資料 D について、詳しくは別冊資料参照

第 2 項 単元における「ずれ」の出現と「ずれ」の修正について

(a)実験における不測の事態について

当初、筆者は職人技に頼った N バラ園と対照的なオートメーション化された栽培方法を採用している R バラ園を比較しようとし、授業の第 1 時に両社のバラを提示しようと考えていた。

しかし、R バラ園のバラを発注した時点で、研究対象の 3 年花組が学級閉鎖になってしまい、急遽 3 年星組で授業をすることになった。3 年星組の第 1 時では、N バラ園のバラは 11 月 9 日のもの。R バラ園のバラは 11 月 4 日のものになってしまい、子どもたちの中に筆者が当初予定していた N バラ園と R バラ園を比較していくということにはならなかった。

これは、教師と子どもの単元構成における「ずれ」である。この「ずれ」は、教師にとって単元構成上とても大きな問題であるが、子どもにとってはこれからの追究に何ら影響を及ぼさない。

(b)子どもらしい問いかけや疑問を大切に扱ったこと

上記のことを説明する前に、本時まで子どもたちはどのような追究を行ったのか説明することにする。

本時に至るまでの流れ（以後出てくる児童名は仮名）

11/10 A 社と B 社のバラを比べた。A 社は N バラ園のバラ(25 本 5000 円)、B 社は R バラ園(20 本 5000 円)である。B 社のバラは届いたときからバラの香りがしなかった。逆に A 社のバラはよい香りがした。A 社のバラについて子どもたちは、「あま〜いにおい」「いいにおい」「おかあさんのいいにおい」という表現を使っていた。A 社のバラが校区内でとれると知らせても、数人がバラ園の存在を知っているだけだった。(1 時間)

11/16 見学に行く前に指導者が予め撮ってきた N バラ園の写真を見せて、見学に行く前の視点を作っていた。子どもたちから出た感想は「看板の日持ち抜群という文字から、なぜ長持ちするか」、「なぜバラしか売らないのか。園長さんはバラが好きか?」「何年前からあ

るのか?」「白石美帆さんへのプレゼントを妻 A さんが作っている写真を見て、そんなに有名か?」というものである。(1 時間)

11/17 N バラ園見学。2 時間使う。農園の見学と電子水を精製するタンク見学、電子水の試飲、質問をする時間を取った。当日は冷たい雨で、ハウス内が少し暖かくなっていることに気付いた。(2 時間)

11/18 見学に行った感想を書いた。(1 時間)

11/20 見学に行き、まだまだわからないこと、さらに疑問に思ったことを出し合い、問題づくりを行った。以下、みんなで追究したい問題である(子どもたちに聞くとこのような順で追究したいと言ってきた)。(1 時間)

①なぜ電子水にこだわるのか? 私の家のアルカリイオン水や水道水でも変わらないと思う。

②なぜハウス内にミミズやカエルがいるのか? ミミズやカエルがいていいのか?

③なぜ直売するのか?

④どうして 57 歳でバラ園を開こうと思ったのか? もっと早くからできなかったのか?

⑤仕事に休みがないと言っていたが、大変ではないのか?

指導者としては、当初の指導計画の中には②・③についての学習は入れていなかった。

②は学習内容として、理科的なものになってしまう可能性が高いが、子どもは社会的事象を学んでおり、子どもの問題意識に寄り添うなら、「ずれ」を容認し学習計画を変える必要性があった。

11/24 電子水の日もち実験を準備し開始した。(1 時間)

A N バラ園のバラ+電子水

B N バラ園のバラ+アルカリイオン水

C N バラ園のバラ+学校の水道水

D 花屋のバラ+学校の水道水

E R バラ園のバラ+学校の水道水(11 月 27 日より)

家で電子技法を使ってイチゴ栽培をしている児童が電子水について説明を行った。

写真 5 実験開始 11 月 24 日(左から A~D の順)

写真 6 3 日後 11 月 27 日 (B が一番先に開き始める)



11/27 ハウス内にミミズ・カエル・スズメ・イナゴがいてよいのかについて話し合う。

ミミズはいることによって土がよくなり、バラがよく育つようになるが、スズメは糞をしてバラを汚したり花を散らしたりするのではないか、イナゴはバラの葉を食べるのではないか、カエルはとび跳ねたときにバラの花を散らすという予想とカエルは害虫を食べるのではないかという予想が出る。(1 時間)

12/1 指導者が事前に N さんに聞き取りをしたある 1 週間の直売の売り上げと客数(客の種類〔リピーターかどうか〕)と市場に出荷した本数の表を見て話し合う。ある子が「市場と直売を足すと二つもうかる。」と言ってきた。そこで「儲かる以外に直売をしていて、よいことはないか？」と尋ねると、あきこが「顔を見れる。」と発言をし、その後「バラがいいとお客さんの笑った顔が見れる。」「お客さんの声が直接聞ける。」「お客さんの感想が直接聞ける。」「お客さんが何回も来ると友達になり、そのお客さんがバラを広げてくれる。」「さらに儲かる。」といった予想が出される。(1 時間)

12/4 「N さんの仕事のあゆみ」(指導者作成)を見て「どうして N さんはイチゴで最高の賞を取ったのに 57 歳で 5000 万円も出してバラに替えたのか。」を話し合う。以下の予想が出る。(1 時間)

- ・電子技法を教えてもらった M さんをライバルと思いたくなかったから。
- ・イチゴは何度も場所を変えなくてはならないのでめんどくさかったから。
- ・電子技法を使ってイチゴで成功したのでバラでもできると思ったから。
- ・イチゴで最高の賞を取ったから「もういっか。」と満足した。
- ・もともとバラをしたかった。
- ・バラは年中売れるから。(教師の資料による)
- ・イチゴは腰を曲げて作業することが多く、高齢なので腰が痛くなるから。(教師の資料による)

※上記の予想は、バラ園の近くに住む児童数人と共に、放課後バラ園を訪問し、回答を得、それを教室で報告するというようにした。

上記の追究の中で、11 月 24 日に授業をした「電子水より家のアルカリイオン水で育てた方がバラは日持ちする」という疑問に対して、実際に子どもが家からアルカリイオン水を持ってきて日持ち実験をすることになった。

11 月 27 日には、見学時に見つけた大きなミミズから発展した「ハウス内にミミズやカエルやスズメやイナゴがいてもよいのか？」という問題について、各自が調べたことや図鑑をもとに話し合う授業を展開した。大人の思考からすれば見過ごして通り過ぎてしまいそうになることでも、電子水は単元をつらぬくキーワードであるし、ミミズがハウス内に存在することは N さんの有機肥料による土作りにつながることを考え、子どもたちにゆっくり考える時間を設けた。指導者も子どもとの「ずれ」を楽しんだ。

(c)教師がわかっている子どもがわからないことを大切にする

12月1日の授業では「直売」の意味について考え合う授業を行った。Nバラ園の看板に書いてあった「直売します」について子どもたちから「なぜ直売するのか」という問題が出てきたからである。

大人ならば、「直売＝直接店で売る。」としてそのまま見過ごしてしまいそうになるが、直売の意味を確認することも含めて、資料C「ある1週間の直売の売上高と市場に出荷した本数の表」を作成し、授業を行った。子どもと大人である指導者との「ずれ」を生かしたかったからである。

この授業では、リピーターという客の存在が子どもたちの頭に残り、「お客さんが何回も来ると友達になり、そのお客さんがバラを広げてくれる。」という予想が出、本時でもこの授業を踏まえた発言が出てくることになる。

子どもが理解していそうで、実は深くまで理解していないことは、授業という場を通して考えてみないといけないことがここからわかる。

(d) 教師が教材研究したものでも、あえて教材化しないこと

R農園のバラについて、子どもの思考の流れに入るとすれば、Nさんの仕事のスケジュール表について考える授業を行ってからという計画があった。スケジュール表から「Nさんは休みなく働いている。Nさんをもっと楽にできないか?」という流れから、R農園を取り上げる予定であった。

しかし授業時間の関係と、日持ち実験でNバラ園より日持ちしたK農園のバラのことがあったので、R農園について扱うことを断念した。

教師が教材研究したものでも、子どもの思考の流れの中にない場合には、あえて教材化しないことも大切である。これが「ずれ」をさらに広げないための大切な要素であると考ええる。

(e) 本時の課題について

一番大きく子どもと教師の問題意識に「ずれ」が生じてしまう可能性があったのが、本時で考え合う予定であった「Nさんは休みなしで働いていてえらくはないのか?」である。

当初、子どもたちの疑問でもあったこの問題に対して、授業を組む予定であったが、急遽バラの日持ち実験でNバラ園のバラよりもK農園のバラの方が日持ちするという結果が出てきた。

この日持ち実験の結果は、子どもたちの誰も見ているし、子どもたちは「他のどのバラよりも、Nバラ園のバラが日持ちするはずだ。」との願望を持って実験に臨んでいた。それが全く逆の結果になったのである。

授業時間が限られている中で、この結果をそのまま見過ごしにして初めの問題を扱ったのでは、児童の問題意識の育成につながらないし、教師自身の問題意識がそれをそのまま見過ごしにすることを許さなかった。

最初の予定から、後者の問題を考え合う授業に替えて「ずれ」は大きくなったのか、小さくなったのかについては、次項で述べることにする。

あきこは、前時に課題について書かせた意見の中で、反対の立場を取っていたのである。書くことより話すことが得意なあきこは、初め書くことができなかったが、筆者が側で話を引き出しながらようやく最後には「Nさんは新しいことに挑戦していかない。」と記すことができた。

またあきこから引き出した言葉の中に、「同じことをしたらバクリになる。」という記述がある。えてして子どもは、授業の中でこのような不完全でインパクトのある言葉に反応する特質がある。

そこで賛成意見の対立軸として、あきこを選んだ。発言の得意なあきこは一人でもそれに対抗して考えを出せると予想した。そして授業の中盤で子どもの思考を焦点化する発問として以下の3つを考えた。

- ①この秘訣を知らせてもよいのか。それとも結果だけを伝えるのか?
- ②ハードスケジュールランキングがあるけれど、伝えて大丈夫なのか?
- ③Nさんはもう新しいことに挑戦していかないのか?

である。

さて、当日の授業では、あきこが最初の立場表明で賛成派の方に早々と移ってしまった。

30名中23名の子どもたちが賛成派にネームプレートを貼ったことと、意見を書いてから2日間が経過していることが大きな理由と考えられる。

あきこがいなくなり、授業の構想は崩れたように思えたが、この授業のキーマンとなる児童がもう一人いたのである。それはゆりこである。ゆりこは前時に欠席していた児童である。

第2項 授業における教師と子どもの「ずれ」（授業記録は別冊資料参照）

まず本時の授業の分節分けと本時の目標を以下に記す。

第1分節（1T~2T）K農園のバラ栽培の方法について説明する。

第2分節（3りか~40 あきこ）Nさんに伝える方法がよいという意見。主にやる気が出るという観点と、K農園の秘密がわかるという観点から。

第3分節（41 ちなつ~48 りゅうた）K農園とNバラ園のよいところを合わせるという意見。

第4分節（49T~66 ひろこ）伝えた方がいいのか、伝えない方がいいのか悩んでいるという観点から。主にNさんが仕事が忙しすぎるという点から。

第5分節（67T~82 ゆりこ）もう一度、伝えた方がいいのか、伝えない方がいいのかについての話し合い。

第6分節（83T~100 ゆりこ）ライバルになってやる気が出るのか、やる気が出すぎて仕事ができなくなったり、失敗して心が傷ついたりするのかについて。

第7分節（101 ゆかり~123T）K農園は、Nさんにとってライバルだから秘密を教えたくないと思っているのかについて。

本時の目標

- ・ K 農園のバラが N バラ園のバラよりも日持ちがしたという事実を、西さんに伝えるべきかどうかについて、N さんがイチゴ農家からバラ農家へ転換し、挑戦という意志を持って歩んできたこと、直売して直にお客さんと接してさらによいバラをつくり出そうとしていることや、N さんたちの仕事のスケジュールといったことから総合的に考え自分なりの考えをもち、述べたり書いたりすることができる。
- ・ N さんに伝えるときには、さらにもう一度条件を同じにして比較実験を行う必要性があることに気づく。

さて、筆者が授業の中で子どもとの問題意識の「ずれ」を感じたところと、授業記録を作成した後、子どもとの問題意識の「ずれ」を感じたところを記していきたい。

(a)授業の中で感じた問題意識の「ずれ」とその打開

筆者が、この授業の中で子どもたちに向かって主な発問・指示を行ったのは、三回である。一回目は T53 の指示であり、二回目は T67 の発問であり、三回目は T83 の発問である。

まず、筆者は T53 の前までの知らせる派の似たような意見の連続にゆきづまりを感じていた。つまり、教師の感じた子どもとの問題意識の「ずれ」は、知らせることによってさらに N さんの仕事が忙しくなるのではないかを考えることにあった。

そこで、52 なつかの発言を受けて当初の計画にあったひろとの「えらいランキング」を他の児童に提示することによって、N さんが働きすぎているのではないかを問おうとしたのである。

ひろとの発言から T67 の発問「どうする？ えらいランキングが出てきたし、この仕事のスケジュール。本当に伝えていいんですか？」で、知らせない派を擁護し、仕事の大変さに目を向けさせ、それを合わせて考えるように仕向けている。

しかしこの発問では、子どもたちの問題意識は活性化されなかった。これを打開したが、82 ゆりこの発言である。ゆりこは話し合いにそれまでなかった「やる気が出て、K 農園のように取り組んでも、失敗してしまったらやる気が傷つく。」という意味を持ち込んだ。

筆者は、ゆりこと対照的な意見でゆりこの2つ前の発言者であったちなつの発言とを比較し、83T の発問を行っている。

その後、91 しょうたはゆりこの「失敗」という言葉について反対意見を出しているし、91 しょうたの発言「K 農園の人から来てもらって教えてもらったらさあ、絶対失敗しやへんから。」に、100 ゆりこ・101 ゆかり・104 げんた・108 ゆりこ・112 あきこが関連もしくは反対する意見を出して、授業の初めに出てきた 42 ゆうじ「K 農園の人と友達になって、長持ちする方法を教えてもらったらいいと思う。」やしょうたの「教えてもらおう説」に検討を加えている。

以上のような分析から、82 ゆりこの発言は、仮説 1 から仮説 4 までにつながる発言であ

ったと考えられる。

(b)授業記録から見た問題意識の「ずれ」

授業記録を見る限り、本時の目標と照らし合わせて、教師と子どもの問題意識の「ずれ」は目標の二つ目「N さんに伝えるときには、さらにもう一度条件を同じにして比較実験を行う必要性があることに気づく。」にまったく話がいかなかったことである。

しかし、それよりも3りこから48りゅうたまで賛成意見が連続する点に問題点を感じる。

授業時間の関係から、前時で日持ち実験のバラを見せ、感想を聞いた後、教師の方から「N バラ園のバラがK 農園のバラと比べて日持ちしなかった事実をN さんに伝えるべきかどうか？」と投げかけ、意見を書かせた。授業記録を見る限り、この課題について同じような賛成意見の連続という点で子どもの問題意識がまだ深まっていなかったと考えられる。つまり、もっと日持ち実験のバラを見て、子どもたちの問題意識を掘り起こす必要があった。

教師が、このことはきっと子どもたちも問題に思っているという意識が強すぎた結果だと考えられる。問題意識とはもっと子どもたちの中で練られないと熟成しないのである。

授業記録から見た問題意識の「ずれ」として、問題に対する教師と子どもの進捗(教師はこの問題に対して一歩進んで考えているが、子どもは問題に出くわした段階である。)が違っていたと考える。

さて、この授業の中で教師よりも子どもの問題意識が高かった点はないのであろうか。筆者は次の点を指摘したい。

それは、68 ゆかり「(前略)満開しても長持ちする花を作ったら、簡単に賞は取れやんかもしれないけど、それならちょっとは賞を取れる確率が上がる。」と110 こうじ「満開しても長持ちするバラがもしも、N さんが育ててできたら、それを売ったらもうかって、N さんも楽になる。」と指摘している点である。実は、K 農園のバラは枯れなかったが、花が開かないまま最終的には萎んでいった。筆者は元気であるという点のみを問題にしていたが、上記の2人は「バラは開いてこそ美しい。開いて長持ちするバラがよいバラ。」という視点を持って商品を提案している。この点が教師が子どもに学んだことなのである。

以上(a)(b)の考察から、最初に考えていた課題「N さんは休みなしで働いていてえらくはないのか?」では子どもが感じる主観的なえらさの度合いが話し合いの主眼になり、教材としての広がりや深まりがない。それに比べて本時の課題は、子どもの思考がN さんを通して会社の秘密の保持や商品の提案にまで話が及んでいる点を踏まえ、学習問題を急遽変更したのは、教師と子どもの「ずれ」になりそうなことを事前に察知し授業に生かすことができたと言える。



写真8 12月14日 左から4つめがK農園 左三つがNバラ園



写真9 12月21日 結局、K農園のバラは開かずに終わった。

第5章 子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業についての考察

子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業について今まで理論と実践を通して検証してきたわけであるが、そこから筆者が導き出した「ずれ」を生かす提言を7点述べたいと思う。まず、第1節で仮説に従って述べることにし、仮説以外にも導き出された点を第2節で述べることにする。

第1節 仮説の検証

第1項 仮説1の検証

仮説1 子ども50%発言が達成されている授業（つまり子どもが主体的に追究している授業）では、教師や他の子どもから「ずれ」を感じた子どもは、疑問や提案といったかたちで教師や教室の子どもに投げかけをするといった言動が出る。

仮説1に関して、第2,3,4章において松本健嗣、清田健夫、そして筆者の授業を検証する中で、教師や他の子どもから「ずれ」を感じた子どもは以下のような発言をすることが見えてきた。それらを授業ごとに抜き出してみる。

●松本の「日本の工業－牧野繊維工場－ 人手不足と工場の条件」の授業における児童Iiの発言

「よくわかんないけど、牧野繊維は機械がいっぱいあるので、工場の中がうるさく、気が散って仕事がよくできなくなるときもあると思うの。それだし藤田電気はね、そういうこともないと思うし、そんなことも関係している。」¹

●清田の「三保ダム」の授業における児童鈴木勢津子の発言

「わたしがうそかもしれないと考えたのは、いくら石渡さんの話でもうそついているってこともあるよ、～(中略)～『お金なんかいらない、国のためだ』と言ったとしても、本当の心の中は分からないよ、いくらそんなかつこいいこといっても心の中は金のことはいっぱいなんじゃないの～(以下略)～」²

●筆者の「アジア・太平洋に広がる戦争～殉国碑と地域での聞き取りから戦争を学ぶ～」の授業における児童そうたとあゆこの発言

そうた「僕はさっきから反対意見を受けているけど、でもよく考えてみたら本当に国のためになっているんですか。でも、結局は日本はアメリカに戦争に負けて、結局は頼んで文化を進めてもらったんじゃないですか。それなら一層のこと戦争が始まる前に、何か謝ってそれから文化を進めて行った方が国のためになるんじゃないですか。」

あゆこ「一番最初に私がえっと、戦争は醜いと言ったけど、そうたさんがさっきすすめてくれたんだけど、私にとってはずっと醜いと思います。今になって言うからかもしれないけど、昔の人にはそぐわないかもしれないけど、今の私にとっては戦争とはなくってもよかったと思います。それぐらい、勉強に出てくるほど大切なことだとは思いますが、だけど、

それ以上に亡くなった人の気持ちを考えると、醜いものとしか考えられなくなります。」

●筆者の「2 年前の台風 21 号～当日の人々の動きをめぐって～」の授業における児童光子の発言

光子「必要か必要でないか。私はわかりません。(T:わかりません?) だってちょっとだけでも、あの必要な場合だったら、ちょっとだけでも家に入らないようにしてくれていると思うけど、でも知らない人は、自治会長さんは知っていても、みなさんはそのほとんどの人は知りませんから、その、その、私は必要でないと思うし、後それと土嚢用の砂山はどこにあるかわからないから、押し入れのずっと奥にしまっているという声も聞いたし、(T:土嚢用の袋ね) はい。私は高野 4 の人達はみんな知っていたら必要と思うけど、でもほとんど知らないから、知らないし、知らないからわかりません。」

●筆者の「T 地区お墓前信号を LED の信号にかえた方がよいのか？」の授業における児童武史の発言

武史「LED に替えることによって、お金がかかると言うが、お金と命のどちらが大事なのか。僕は命の方が大事だ。」

武史「けいさつの人をよんでおはかの信号のところにつれていってその信号のことを話す。」

●筆者の「N さんと N バラ園～電子技法にこだわったバラ作り～」の授業における児童ゆりこの発言

ゆりこ「えっと、えーと、なつかさんやったか、誰やったか忘れたけど、やる気が出すぎると言ったけど、それに似ていて、やる気が、N さんがまだその電子水でやっとなで、それで水で、その違うやんか、長持ちするのが。それでそれを報告したら、それでやって、それで『やるぞー』って感じでやる気が出て、もし、あの、失敗というか、なんて言うか、長持ちしやんようになっちゃたら、やる気が出とったのがあの傷つく。」

筆者は上記のような発言を「教材となる子どもの発言」と呼ぶことにする。

これらの発言には、以下のような特長がある。

- ・自らの考え・思い・疑問を発信している。
- ・意表をつき、意外性がある。
- ・突如教室に出された他の児童を巻き込む問いかけである。
- ・他の子どもたちの問題意識を刺激する。
- ・時には子どもや教師の考えを根底から揺さぶる。
- ・授業に新しい視点を開く。

筆者が上記の発言を「教材となる子どもの発言」と呼ぶのは、これらの発言が出された後、どの授業においても上記の発言もしくはそれに関連したことが授業の問題となってい

るからである（第2～4章参照）。よって、上記の発言は子どもから提出された教材であるとも言える。授業者がこれらの発言を授業に取り上げるか取り上げないかで、子どもが主体となって追究する授業になるかならないかの分かれ道であると言えるだろう。

ただし、筆者は仮説を立てた時点で1時間の授業における子どもの発言に注目していたのであるが、武史の発言に見るように単元を進める中で出てくる発言もある。教師が自らの問題意識の琴線に触れる発言があるかどうか注意深く耳を傾け見続けることが必要である。

これが子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業への提言①「教材となる子どもの発言に注目する」である。

第2項 仮説2,3,5の検証

仮説2 「ずれ」を感じた教師は、それを打開するための発問・指示をしたり資料を提示したりして授業の流れを戻そうとするか、子どもの追究を大切にして授業の計画を変更したりする。

仮説3 子どもから投げかけられた疑問や提案を教師は無視するのではなく、それをもう一度教室の子ども全員に返そうとする行為を行う。また、教師が行わなくても子どもから自然に追究を深める場合も教師はそれを支援する教育的行為を行う。

仮説2と仮説3に対して、第2,3,4章において松本健嗣、清田健夫、そして筆者の授業を検証する中で、教師が「ずれ」の出現にどのように対応したかを抜き出してみる。

●松本の「日本の工業－牧野繊維工場－ 人手不足と工場の条件」の授業

松本はIiの発言が出た後、「206T：それで何。付け足し。」や「211T：ちょっと、ちょっと。ここは、Mtさんのいったことはどうだった。」というように自然に子どもの話をつなげ発言を引き出している。³

しかし、「牧野繊維工場はどのようにして不況を乗り切ったか」の授業では、318Tとして「Hnのこのところを社長にきいた、Onのもからむかもしれない、社長の話から考えよう」と発問し、資料「社長談話プリント」を配布しているが、山田勉の授業分析を受けて松本は「子どもは自分の追究をすてて教師にすり寄っていたにすぎないという姿の浮き彫りであった。教師が目標にあまりにもしばられていたのである。」と述懐している。⁴

●清田の「三保ダム」の授業

鈴木勢津子の考えを中心に据え、やり直しの授業を展開している。その際、資料として出したものは、子どもが考える根拠になっている。⁵

資料 ・ 補償問題について。補償を受けるために、庭木をわざと植えたとか離れている息子を呼び戻したこと。
・ 補償の仕方について。家屋や田畑だけでなく、人や庭木や庭石にまで補償を出すこと。

●筆者の「アジア・太平洋に広がる戦争～殉国碑と地域での聞き取りから戦争を学ぶ～」の授業

筆者は子どもの問題意識を重視し、本時の計画を変え、そうたとあゆこの出した「戦争は国のためになっているか。」「戦争は醜い争いか。」について話し合うこととし、次時にやり直しの授業を行っている。

●筆者の「2年前の台風21号～当日の人々の動きをめぐって～」の授業

光子の発言を受けて、指導者は床上浸水にあった大地の母が土嚢用の砂山をどう思っているかについて書いてもらった手紙を読み、さらに「土嚢用の砂山についての地域住民意識調査の聞き取り表」を資料として提示し、「30軒聞いたうち、24軒もの家が砂山の存在を知らなかったり、存在は知っていても何のためのものか知らなかったりしているのは、いいのか？」と発問して焦点化している。

●筆者の「T地区お墓前信号をLEDの信号にかえた方がよいのか？」の授業

武史の問題意識に寄り添い、授業展開を大きく変え、LED信号設置のための証拠集めの時間を設け、「交通事故をへらすためには、T地区お墓前信号をLED信号にかえた方がよいのか。」という課題で授業を構成した。

●筆者の「NさんとNバラ園～電子技法にこだわったバラ作り～」の授業

本時では、ゆりこの発言を受け、83Tの発問を行って、考えることを焦点化している。また本時の問題を児童の問題意識を探りながら、「NさんにK農園の方が日持ちしたということ伝えるべきか?」ということにして話し合いの場を設け、授業を構成している。

単元全体を通しては、子どもから出た疑問「ハウス内にミミズや虫がいてよいのか」や「直売の意味」について元の計画を変更し、授業を行っている。(第4章第1節第2項参照)

以上のことから、「ずれ」を感じた教師は、子どもの追究を大切にして授業の計画を変更したり（追究を大切にするということは「ずれ」を追究の中心に据えるということ）、子どもが自然に追究を深める場合、それを見守るような支援をしたりすることが多い。謂わば、子どもの問題意識の追究に寄り添っているのである。

ただし、「ずれ」を打開するための教師による発問・指示・資料提示の中で、特に資料提示には注意を要する。つまり、資料が子どもの追究に合致しているか、子どもが考える手がかりになっているかをよく判断した上で提示することが大切である。

以上を加味した上で、子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業への提言として提言②「子どもの願いの実現や問題の追究に教師が寄り添い、楽しみ、許容する」を挙げたい。

この提言②を生かすために是非とも必要な教師の教育姿勢が仮説5である。

仮説 5 教師は授業中、子ども一人ひとりの発言を教師の教育目標から見た立場と何か「ずれ」や相違がないか、その「ずれ」や相違が授業の中でどのように位置付くのか考えながら聞いている。授業記録の中で、教師の聞く姿勢は必ず教師の言動として表れるはずである。

第3章における筆者の3つの授業は、2005,2006,2007年度というように実践を行った年度順に並んでいる。2005年度の「殉国碑」の実践では、子どもとの間に大きな「ずれ」が現れていたが、2006年度の「台風21号」、2007年度の「LED信号」の実践では、子どもとの「ずれ」や子ども同士の「ずれ」を学習問題の中心に据え、総合的な学習の時間も使って息の長い実践を行っている。このあたりに、筆者が、子どもと教師、もしくは子ども同士の「ずれ」や相違が授業の中でどのように位置付くのか考えながら真剣に聞いている姿勢の表れと言えるのではないだろうか。子どもの意見を聞くことは、上記の提言②の「楽しむこと」に位置づけられる。

子どもの願いの実現や問題を追究することに教師が寄り添うとは、子どもの発言を大切に聞くことである。さらに言うと、「指導者の考えにない、一人ひとりの子どもから出てくるその子なりの考え方を聞く楽しみをもつ」ということである。

以下、提言②「子どもの願いの実現や問題の追究に教師が寄り添い、楽しみ、許容する」で大切にしたいことを述べたい。

- ・子どもの願いの実現や問題を追究することに教師が寄り添うなら「ずれ」を容認し学習計画を変えることも必要である。
- ・大人の思考からすれば見過ごすことでもゆっくり考え、子どもとの「ずれ」を楽しむこと。
- ・すぐに子どもが理解したと思わないこと。
- ・指導者の視野にない考えや意見に寄り添う、許容する。今、子どもが何を考えたがっているかを感じ、何を追究していくのかを決断する。
- ・子どもの願いの実現や問題を考えていく支援が大切である。子どもの問題意識への寄り添いが「ずれ」を生かす根本である。
- ・子どもの生活経験から出た主題から逸れた発言もある程度認めることも必要である。
- ・子どもの意見を真剣に聴く。指導者の視野にない考えを聞く楽しみをもつこと。
- ・大きくずれたときは子どもにゆだねることも大切である。教師は、次時に授業の作戦を練り直すこと。

第3項 仮説4の検証

仮説4 教師から返されたり子どもが自ら追究に移ったりした疑問や提案について、もう一度子ども同士による話し合いが行われる。その討議内容は以前の話し合いよりも焦点が絞られていて、子どもが話し合いの中で自分の考えに疑いをもったり、考えを変えたり、もしくは自分の考えを執拗に主張したりする言動がみられる。

仮説 4 に対して、第 2,3,4 章において松本健嗣、清田健夫、そして筆者の授業を検証する中で、授業が焦点化されどのように深まっていったか検証する。

●松本の「日本の工業―牧野繊維工場― 人手不足と工場の条件」の授業

li の発言を元に、松本学級の子どもたちは第 6 分節において牧野繊維工場における労働条件の悪さを再検討しており、第 7 分節においては労働条件の悪さだけを挙げるだけでなく、それを改善するために牧野繊維工場はどのような企業努力をしているかという疑問をもって授業が終わっている。まさに仮説 4 がそのまま当てはまるのである。（第 2 章第 1 節参照）

●清田の「三保ダム」の授業

子どもたちそして清田自身も鈴木勢津子の考えによって問題意識が深まり、3 月 19 日、23 日と鈴木考えを中心に据えて授業が展開されている。

その討議内容は以前の話し合いよりも焦点が絞られていて、より子どもの発言が具体的であり、懐疑的になっている。⁶（第 2 章第 3 節参照）

●筆者の「アジア・太平洋に広がる戦争～殉国碑と地域での聞き取りから戦争を学ぶ～」の授業

筆者は 12 月 1 日の授業が大きくずれたと考え、12 月 9 日にやり直しの授業を行っている。

そこで、12 月 1 日と 12 月 9 日の授業を一つのセットとしてみると、仮説 4 は立証される。（第 3 章第 1 節参照）

このように前時で教師と子どもの「ずれ」が大きくなったときには、もう一度社会科としての目標をめざすやり直しの授業を再構成する必要がある。ただし教師のみの思いだけでなく、その基盤に子どもの学習要求があることが前提となる。

●筆者の「2 年前の台風 21 号～当日の人々の動きをめぐって～」の授業

光子の発言後、教師は発問をし、介入をしている。その後、子どもの発言は土囊用の砂山の存在意義をめぐって発言されており、大地と清二が「床上浸水した本当の恐怖を知らないから、土囊用の砂山を知らない。」という考えも出てきている。この点で、問題は焦点化され、話し合いは深まっていると考えられる。（第 3 章第 2 節参照）

●筆者の「T 地区お墓前信号を LED の信号にかえた方がよいのか？」の授業

武史が出した疑問を発端にした学習問題「LED 信号に替えるべきか。替えるお金と命とどちらが大事なのか。」について、子どもたちは総合的な学習の時間で「おはかの信号を LED にしてもらうのに、どのようなしょうこ集めが必要か」という問題意識をもって、7 つのグループに分かれて自らの追究したいことを調べている。

また、それを調べる中で出てきた「LEDは確かに明るいけれど、普通の信号でも十分明るい。」という疑問を受けて、「T地区お墓前信号をLEDの信号にかえた方がよいのか」という授業が成立している。

このように、その時点で出てきた「ずれ」を中心にして授業を構成していくことによって、授業が焦点化され、追究内容が深まっていくと言える。この点で、仮説4は立証されている。

●筆者の「NさんとNバラ園～電子技法にこだわったバラ作り～」の授業

ゆりこの発言は、話し合いにそれまでなかった「やる気が出て、K農園のように取り組んでも、失敗してしまったらやる気が傷つく。」という意味を持ち込んだ。

筆者は、ゆりこと対照的な意見でゆりこの2つ前の発言者であったちなつの発言とを比較し、83Tの発問を行っている。

その後、ゆりこの「失敗」という言葉について焦点化され、それについて反対意見が出ているし、91しょうたの発言「K農園の人から来てもらって教えてもらったらさあ、絶対失敗しやへんから。」に、100ゆりこ・101ゆかり・104げんた・108ゆりこ・112あきこが関連もしくは反対する意見を出して、授業の初めに出てきた42ゆうじ「K農園の人と友達になって、長持ちする方法を教えてもらったらいいと思う。」やしょうたの「教えてもらう説」に検討を加えている。

また、68ゆかり「(前略)満開しても長持ちする花を作ったら、簡単に賞は取れやんかもしれんけど、それならちょっとは賞を取れる確立が上がる。」の発言に付加する発言として、110こうじ「満開しても長持ちするバラがもしも、Nさんが育ててできたら、それを売ったらもうかって、Nさんも楽になる。」が出てきている。

このように、「失敗したらNさんが傷つく」という考えに対して、討論をする中で、「バラは開いてこそ美しい。開いて長持ちするバラがよいバラ。」という商品提案までが出てきている。この点で83Tの発問以降、子どもたちの話し合いは深まっているということが言える。(第4章第2節第2項、資料授業記録 参照)

以上のように6つの授業の中で、「ずれ」が出現した後、それを教師もしくは子どもたちが追究の中心として位置づけていくと、討議内容は以前の話し合いよりも焦点が絞られていてより子どもの発言内容が具体的になっていくことがわかる。

そこで、子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業への提言③として「『ずれ』を思考が深まり視野が広まる契機とする」ということを主張したい。

第2節 仮説以外にも導き出された点

以上のように仮説について検証してきたわけであるが、第2章から第4章まで実際の授業を検討したり、仮説を元に検証する授業を行ったりしてみる中で、子どもと教師の問題

意識の「ずれ」を生かす授業のあり方として見えてくるものがあった。以後、説明していきたい。

まず、「ずれ」を生かす前提として、提言④「授業の中で、子どもが教師よりも社会科学的認識が高くなる時を教師の最大の目標にする」ということである。

これは、第2章第1節松本健嗣の『忠魂碑』—15年にわたる戦争—の授業で紹介した松本の言葉がそれを物語っている。(第2章第1節参照)

子どもが教師の社会科学的認識に到達することを最終目標にしていたのでは、「ずれ」からの発展ということは望めなし、授業が教師の考えている枠の中で終結してしまう。ゆえに提言④は、子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業への前提となるのである。

次に、提言⑤として「教師が子どもの追究に耐える。自らも子どもと共に問題を追究する。」ということを挙げたい。

例えば、筆者の「LED信号」の実践では、武史の疑問を受け、子どもたちは約1ヶ月にわたって各グループに分かれて追究をしている。教師として、1人で7つのグループの追究を支援するのは大変なことである。大変ではあるが、教師は子どもと共に教材研究では取り上げなかった問題の追究を行っているとも言える。

また、「三保ダム」の実践を行った清田は修了式前日まで追究の手を休めないのである。そして、「ずれ」を授業の中心に据えていくことは、教師の授業計画の変更を意味する。教師に変更の決断と勇気を迫るのである。そして何よりも、教師が自ら計画した授業に悔いを残さぬよう、子どもの追究を主体として最後まで授業をやりきる強い思いが必要である。筆者はそれを「台風21号」の達哉の感想「子どもはあまり缶コーヒーを飲まない。すると缶コーヒーを捨てているのは大人だ。僕は大人になりたくない。」を授業の中で生かし切れなかったことから学んだ。(第3章第2節参照)

以上のように、子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業は教師にとって苦しい道であると言える。しかしその裏に、追究がひとまず終わりを見たときの満足感と爽快感は何物にも買えがたいものがあることを忘れてはいけない。

三点目として、提言⑥「見通しをもった徹底した教材研究を行う」ことが必要であると言える。これは、筆者が第4章で「『ずれ』の生かし方を意識した授業の実践」という課題をもって「Nバラ園」を授業化する中で実感したことである。

筆者は、なるべく子どもとの「ずれ」がないように子どもの疑問を想定しながら教材研究を行った。教材研究の段階では、「ずれ」がないようにということを思っていたが、実際に授業が始まると、子ども間や教師と子どもとの問題意識の「ずれ」がよく見えてくるようになったし、「ずれ」に対して余裕をもって対処することができるようになった。

これは、見通しをもった徹底した教材研究が根底にあるからだと考える。「見通しをもった徹底した教材研究」で大切なことを箇条書きする。

- ・単元を通して見通しをもつ。だから子どもの疑問を想定したストーリーのある(連鎖

のある) 深い教材研究が必要なのである。

- ・教材研究で得られたことを資料として具体化すること。しかし、考えさせたい結論を記さないこと。

最後に四点目として、提言⑦「ずれを丁寧に時間をかけて追究する」ことを挙げたい。

松本と清田の実践については、明確な授業時数は記されていないが、かなり長期間にわたって追究がなされている。筆者の「殉国碑」の総授業時間数は16時間、「台風21号」は33時間、「LED信号」は27時間である。以上から、問題意識の「ずれ」を子どもが納得するまで丁寧に追究をしていくには、教師がそれなりの授業時間を確保する必要がある。

筆者はそのために総合的な学習の時間を使い、追究を行っている。

第3節 まとめ

7つの提言を行ってきたのであるが、ここで整理してみると以下ようになる。

提言①「教材となる子どもの発言に注目する」

提言②「子どもの願いの実現や問題の追究に教師が寄り添い、楽しみ、許容する」

提言③「『ずれ』を思考が深まり視野が広まる契機とする」

提言④「授業の中で、子どもが教師よりも社会科学的認識が高くなる時を教師の最大の目標にする」

提言⑤「教師が子どもの追究に耐える。自らも子どもと共に問題を追究する。」

提言⑥「見通しをもった徹底した教材研究を行う」

提言⑦「ずれを丁寧に時間をかけて追究する」

提言の後に付いている数字については、仮説から検証をしたために付いた数字であって、この順番で行うと「ずれ」が生きるというものではない。

子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業のあり方を考えていくためには、提言④の考え方を重視し、提言⑥で授業を構成していく下準備をし、提言③・提言①で「ずれ」への認識をもち、提言②・提言⑤・提言⑦を大切にして、実際の授業の中で「ずれ」を生かしていくということが必要になる。

よって並び替えてみると、下ようになる。

提言 A「授業の中で、子どもが教師よりも社会科学的認識が高くなる時を教師の最大の目標にする」

提言 B「見通しをもった徹底した教材研究を行う」

提言 C「『ずれ』を思考が深まり視野が広まる契機とする」

提言 D「教材となる子どもの発言に注目する」

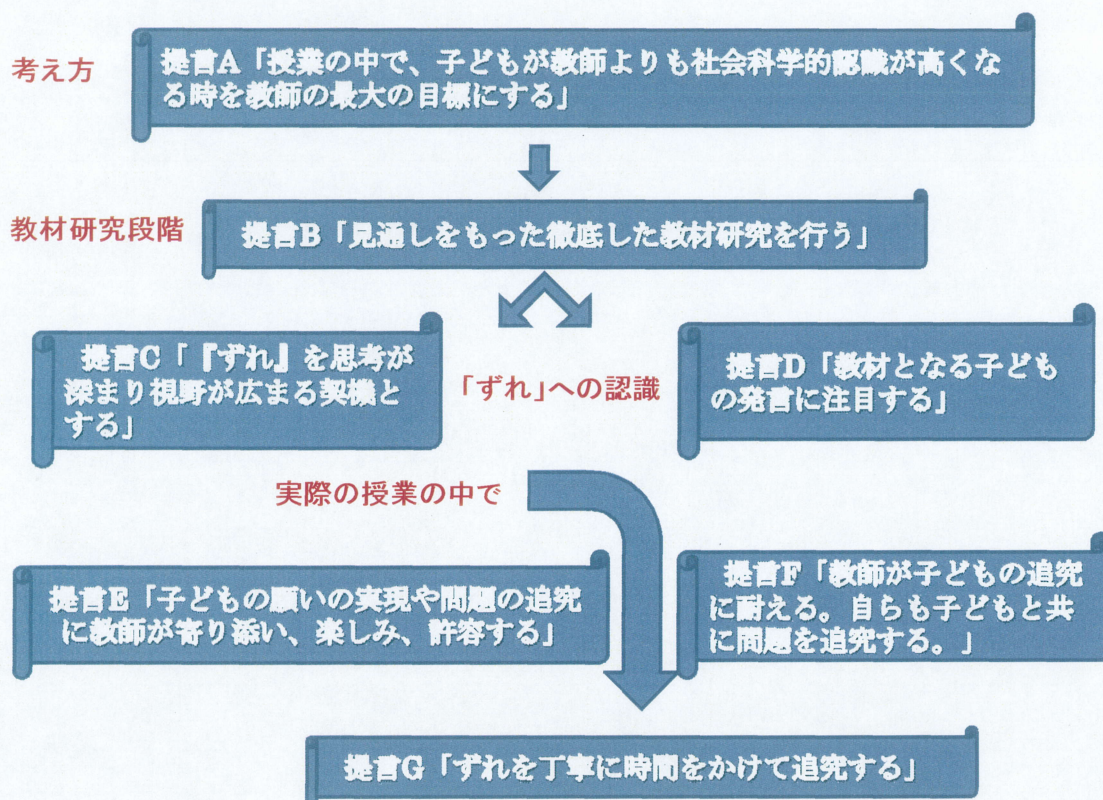
提言 E「子どもの願いの実現や問題の追究に教師が寄り添い、楽しみ、許容する」

提言 F「教師が子どもの追究に耐える。自らも子どもと共に問題を追究する。」

提言 G「ずれを丁寧に時間をかけて追究する」

以上が、筆者の考える子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業のあり方である。
以下の図は上記の7つの提言を、授業を構成していく順に図に示したものである。

図1 子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業のあり方構成図



- 1 山田勉『抵抗としての教材』黎明書房 1974 年 p.109
- 2 社会科の初志をつらぬく会『社会科の初志をつらぬく会の授業記録選第3集』明治図書 1979 年 pp.105-106
- 3 山田勉『抵抗としての教材』黎明書房 1974 年 pp.107-108
- 4 同書 p.138
- 5 社会科の初志をつらぬく会『社会科の初志をつらぬく会の授業記録選第3集』明治図書 1979 年 p.115
- 6 同書 pp.106-119 3月19日の授業では、発言番号22・65・76・99・121・151・152・112P 伊藤の意見（教師が代弁）・174・187・197 が具体的であり、懐疑的になっている。3月23日の授業では、発言番号19・25・50・52・75・86 が具体的であり、懐疑的になっている。

おわりに

今、N バラ園の実践を行った子どもたちと 3 年生社会科で「昔のくらし探検隊」という単元を計画し、学習している。

その中で、ある児童が津市美杉町で今も竈を使って生活してみえるお宅を訪問し、写真を撮ってきた。筆者も興味がわき早速訪問し、教材研究の傍らお話を聞かせていただいた。

そのお宅は、家業として電気屋さんを営んでいる。しかし、竈を使った生活をしてみえるのである。その点に大変興味がわき、教材化を行った。

案の定、子どもたちは最新の電気機器を売る電気屋さんが、どうして竈を使った生活をしているのか疑問をもった。私はその疑問から「昔の物にも、その当時を生きた人の知恵が凝縮されていて、それは今でも通じるものがある。」という目標をもって授業を構成した。

しかし子どもの追究は私の一段上を行った。

「A さんが竈のある生活をしているのは、今の日本は、日本人の知恵が時代に流されているんですよ。それを A さんは忘れないようにしているのかな。そして、A さんは自然を大切に暮らしているんですよ。N バラ園でも、自然のものを大切にしてバラを育てていたでしょう。だから、A さんは N バラ園の N さんといっしょというか、通じるものがあるんですよ。」

これは話し合いの中で生まれてきたある児童の発言である。

私は前の単元で学習した N バラ園の N さんと竈を使って生活してみえる A さんがつながるとは考えもしなかった。この発言を聞いたときに、「子どもにしてやられたな。」と思う反面、子どもの成長を嬉しく思い、子どもに教えられたのである。

その後子どもの追究は、竈の別名「くど」をどうして「おくどさん」と呼ぶのかに移っている。

このように、授業の中で子どもは時に教師の予想を超える考えを出す。教師としての楽しみはここにあるのではないだろうか。ただ決められたことを効率よく教えたり、〇〇式というようなマニュアルに頼ったりした授業では、この楽しみを味わえない。

本研究で、子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業のあり方について、7つの提言を行ったのであるが、検証する材料とした筆者の授業については、まだまだ筆者の技量は低く、現段階では7つの提言に留まっている。

しかし、第4章のN バラ園の実践を創り上げていく中で、子どもの疑問を想定し、徹底した教材研究を行い、具体的な資料を作成していけば、子どもとの「ずれ」が鮮明に見えてきて、その「ずれ」を取り上げることによって、子どもの追究も深まっていくことがわかってきた。

これからも、本研究で得た 7 つの提言を自分なりの課題とし、目の前の子どもと実践を創り上げていきたいと思う。

本研究を進める上で様々な方にご指導、ご助言をいただいた。三重大学教育学部社会科

教育研究室の山根栄次教授、永田成文准教授には本論文作成にあたり熱心にご指導をいただいた。また、元四日市市立浜田小学校校長大廣佳二氏には 5 年前より授業を創っていく際にご指導を仰ぎ、本論文作成についてご助言をいただいた。最後に本研究は授業の中で自分の考えや疑問や思いを精一杯述べる子どもたちがいなければ、進めることができないものであった。本研究を支えてくださった多くの方に深く感謝をしたいと思います。

修士論文別冊資料

子どもと教師の問題意識の「ずれ」を生かす授業 ～小学校社会科問題解決学習を事例として～

2010 年 2 月 12 日提出

三重大学大学院教育学研究科修士課程 教科教育専攻・社会科教育専修
208M018 谷本博史

目次

第3章第1節 6 学年「アジア・太平洋に広がる戦争～殉国碑と地域での聞き取りから戦争を学ぶ～」授業記録（12 月 1・9 日）	3
第3章第2節 4 学年「2 年前の台風 21 号～当日の人々の動きをめぐって～」授業記録	19
第3章第3節 4 学年「T 地区お墓前信号を LED の信号にかえた方がよいのか？」授業記録	26
第4章 「ずれ」の生かし方を意識した授業の実際 3 学年社会科「N さんと N バラ園～電子技法にこだわったバラ作り～」学習指導案	35
第4章 「ずれ」の生かし方を意識した授業の実際 3 学年社会科「N さんと N バラ園～電子技法にこだわったバラ作り～」授業記録	56
第4章 「ずれ」の生かし方を意識した授業の実際 3 学年社会科「N さんと N バラ園～電子技法にこだわったバラ作り～」授業中の資料	60

第3章第1節 6 学年「アジア・太平洋に
広がる戦争～殉国碑と地域での聞き取りか
ら戦争を学ぶ～」授業記録（12月1日）

（児童名は仮名）

1 T では、はなこさんが聞いてきた疑問
ね。「戦争に行けなかったことをどう思いま
すか。」とはなこさんが質問したときに、S
さんは「くやしい。行ってやっつけたかつ
た。本当は満州から戦争に行くつもりだつ
た。」と発言をしていますね。このことにつ
いて、みなさんはどう思って何を考えるか。

2 はなこ うちしかおらんし。えっ、何で
もいい。うんっと S さんはどうして戦争に
行きたかったのかと思って、あの、もしか
したら、年表で調べたんだけど、年表の
1942 年の昭和 17 年の最後の方に載ってい
るんだけど、えっと標語の「ほしがりませ
ん。勝つまでは。」というのが流行して、そ
の影響を受けて、あの、戦争に行きたいと
思ったのだと思いました。

3 そうた S さんのお話を聞いたり、うん
っとこっちの資料を探したりしても、戦争
に行きたいとか、戦争に行つて戦いたいと
か、そういう意見が多かったけど、だいた
い戦争って死にに行くようなものだけど、
昔の人は命が惜しくなかったのか。

4 あゆこ さっき、そうたさんが命が惜し
くなかったのかと言ったけど、私はちょっ
と似ているんですけど、似ているというか、
私は戦争なんか何で起こったのかなと思い
ました。戦争は人と人の醜い戦いじゃない
ですか。そういうことだけなのに、何でそ
ういう人の命の奪い合いをして戦っていた
のかなと思いました。

5 ひさや S さんは「くやしい。やっつけ
たかった。」こういうことは、聞き取りをし

ている人の中で、そんなにそういう言葉を
発言した人はあまりいなかったの、その
人は死ぬ覚悟を人一倍していたのだと思い
ます。

6 ゆうた うんっとひさや君に似ているん
ですが、この資料を見て、あの、戦争に行
く人は強制なのかで、えっと、ほとんどの
人が強制、強制、強制と書いてあるんです
が、その S さんはあの、本当に死ぬ覚悟を
していて、あの、人一倍死ぬ覚悟で戦争に
参加したかったんだと思います。

7 たろう うんっと、さっき、死ぬ覚悟、
人一倍と言っていたけど、僕といちろうさ
んとひろしさん達で調べていた I さんとい
う人は、確かに強制やったけど、ほとんどの
人が自分から戦争に行つたと言っていた
ので、たぶんみんな戦争に行つて相手を倒
す気満々で行つたんだと思います。

8 ゆみこ 私は思ったんですけど、何で戦
争に行きたいのかと思ったんですけど、誇
りに思うからとか言われるけど、生きて帰
つてこれる保証もないのに、何で行きたい
と思ったのか。

9 そうた うんっと、僕はなんか戦争は何
で起きたのかと思って、いろいろな本を見
ていたんですけど、なんか日本が勝手に中
国の方と勝手に何て言うんやろ貿易みたい
なんしとって、それを見た中国の他の国ら
の人が怒って、なんか攻撃とかしてきたか
ら、これは日本が原因があるのかなと思い
ました。

10 たろう うんっと、僕はあの、S さんの
言っていることを問題に思えて、なぜかと
言うと、その頃はだいぶ不景気っていう、
あの年号やったつけ、年表にも書いてある
し、それを日本はただ立ち直りたいだけや

のに、立ち直つとる最中に勝手に他の国から攻撃されるのは嫌だと思ったから、やつつけたいと思う気持ちが出たのだと思います。

11 いちろう えっと、教科書の100Pに載っているんだけど、うんっと、このおじいさんが載っているところに、えっと、戦争が始まると大きく変わったこととして、兵隊さんだけでなく国民のみんなが戦争に関わるようになったと書いてあるじゃないですか、で中学生とか女学生も授業を受ける代わりに軍需工場に働きに行くようになったとか、教科書の内容も戦争のことが中心になったと書いてあるじゃないですか、たぶん学校でそういう戦争に行つて死ぬという教を教えてもらったからと思います。

12 はなこ うんっと、あの、Sさんは私たちが聞いたときには、私とようこさんで聞いたんだけど、あのSさんに聞いたときに、あの年齢が18才ぐらいだったけど、年齢がぎりぎり

13T 17とちがう。

14 はなこ 17か18で、年齢がぎりぎりのラインで行けなかったと言っていたけど、志願していくこともできたのに、なぜ志願して行かなかったのかと思いました。

15 そうた 資料とかを見ていても、親を亡くしてすごく寂しそうなことが書かれている、おっしゃっている方とかみえるけど、こういう悲劇を起こすくらいなら、どうせ悪いのは日本なのだから、素直に謝って話し合えばこんな悲劇は起こさなかったんだと思います。

16 まさえ えっと、そうたさんは謝ればいいと言っていたじゃないですか。謝っても許してくれないと思います。

17C えっ、なぜ。

18 まさえ うんっと、日本は強引だったから、強引な事をしてきたから、それで謝られても許そうとは思わん。

19 ゆみこ 私も謝りに行けばというようなことは、謝りに行けばいいということは無理だと思うんですよ。何でかという、普通の人たちが嫌だと言っても、天皇、天皇が決めるんじゃないですか。天皇は結局考えなかったんだから、いくら反論しても終わらなかったんだと思います。

20T 一般人が、僕らが反論してもということ。

21 ゆみこ そう。

22 そうた 僕は、ゆみこさんの意見に反対で、天皇陛下が何も考えとかを起こさなかったために戦争は続いたし、だから謝るにも謝れなかったと言うけど、それは天皇が自分のことしか考えてなくって、たがら後で困ったんじゃないかなと僕は思ったんですけど、その天皇陛下は自分勝手なだけじゃないんですか。

23 なおこ そうたさんが謝ったらいいと言っていたじゃないですか。でも謝って済む問題なら戦争しなくていいと思います。

24T うーん。

25 こうた 先生、これって質問やけどさあ、どうして戦争が行われたかでも、そんなでもいいの。

26T うん、そうだよ。そこから始まっているからね。

27 こうた 言っている。えっと、当時日本には品物がなく、いろんなものが外国にあったから、日本は外国に、侵略に行つてそのため多くの日本人が殺されて、で、あの

武器とかを日本人はあんまりなかったから負けて、

28T 僕が思ったのはサカイさん？

29 こうた Sさん。Sさんはあの、これは僕の考えで、今まで殺された人のためにも自分がアメリカ人に敵軍、を殺して亡くなった人のことを喜ばせようと思ったけど、行けなくて悔しいと言っていたのは、あの何か事情があって行けなくて、それであの、悔しいんだと思いました。

30 はなこ うんっと、あの、さっきの天皇の話なんですけど、あの、Sさんは誰かの死を見ていて、書いてあったと思うんですけどそれか聞き取ったと思うんですけど、国のために何もできなかったら悔しいと書いてあったような気がして、で、死んだら天皇のところに行くっていうか、えらいところに行くじゃないですか。戦死した人。

31T あーあ。靖国神社。

32 はなこ そう。天皇のためじゃないですか。天皇のためなら何でもできるのかと思いました。

33 たろう えっと、そうたさんが謝ればええと言っていたじゃないですか。僕は、それに反対で、なぜかという、日本は今まで強引にやってきたじゃないですか。だから、それだから、天皇陛下は今まで強引にやってきたんだから、あの、もう、ここで降参しても絶対に許されないだろうなと思ったし、もしかしたら勝てると思っていたから、降参はしなかったと思います。

34 そうた うんっと、確かこうたさんが、日本人が強引に他の国のものを、なんか持って行こうとしたから、日本軍が殺されて、それで日本が怒ってそこに戦争を仕掛けたと言っていたけど、僕は強引に仕掛けた方

が悪いじゃないですか。確かに文化を伝え合うことはいいことですよね。(?)を取り合うとか、仲間を増やしていくとか、けど、もっと真剣に頼めば分かり合ってくれることなのに、何で強引にしなきゃいけないのかなと思いました。

35 ななこ えっと、Sさんが行ってやっつけたかったという気持ちは、日本人とか戦う相手の国の人はそう願っていると思います。でも、この考えは今の私たちだから言えることで、戦争時代に生きていた人や戦争に行かなあかんだ人は、決められたことだから、嫌という気持ち乗り越えて、行って勝つという気持ちの方が強かったと思います。

36 いちろう えっと、はなこさんやったかな。天皇が何でもできるとか言っていたけど、

37 はなこ 天皇のために。

38 たろう 天皇のためなら。

39 いちろう 天皇のためなら何でもできると言っていたけど、資料集 70P に、えっと、載っているんですけど、1889 年に大日本帝国憲法というのが出されたんですよ。で、これ、第 1 条が「大日本帝国は万世一系の天皇が治める」とか「天皇は神聖なものだから侵すことができない」だとか「天皇は国の元首であるから統治権をすべて持ち、憲法に従って政治を行う。」とか、いろいろ天皇がさあ、天皇がかなり権利を持っているじゃないですか。だから天皇のためなら何でもできるとか、そういう傾向が出ていたと思います。

40 まさえ うんっと、天皇を調べたんですけど、憲法によって日本の象徴とされている人って載っていました。

41T これは大日本帝国憲法？ 日本国憲法？ これは日本国憲法で、今は象徴だね。

42 たろう さっき僕が言ったのは間違いで、本当は、えっと、天皇が考えていてそれで、もう勝てないと、なんやったっけ、謝っても絶対許してもらえないだろうなと思ったからやって、もし謝ろうと思っていたら、軍をもっと増加させて、Sさんも戦争に行けるようになったんだと思います。もっと軍力を増加させて、それで、あの、行けなかった人も行けるようにさせていたんだと思います。

43 まさえ うんっと、話がまた戻るんですけど、うちのおばあちゃんが「戦争に行きたいと思う人なんておらんのとちゃう。」って言っていて、でも、Sさんは「行きたい。」と言っていたので、本当に悔しくて、日本が負けているから本当に悔しくて、アメリカを倒したいと思って言ったんじゃないかな。

44 あゆこ えっと、一番最初の方に私は戦争は人と人の醜い戦いって言いましたよね。それに続いて、誰かが今まで殺された人のため、相手を殺すって言ったじゃないですか。それは、私が思うには、さっきも言ったんだけど、本当に戦争さえなければ、戦争で亡くなった人もそういう、無駄と言ったら悪いけど、無駄な亡くなり方をした人たちも、もしかしたら今生きているかもしれないじゃないですか。戦争さえなくて。そしたら、私は戦争さえなければよかったのにと思いました。

45 そうた 僕はあゆこさんに賛成で、戦争は醜い戦いって言っていて、醜いを辞典で調べたんですけど、姿形がきれいではなく、

見て嫌な感じがする様子と書かれているので、確かに戦争はたくさんの人が死んでいるので、見て嫌な感じがする、確かに醜い争いだと僕は思います。

46 たろう えっと、僕はあゆこさんに反対で、まず僕たちは今何も戦争とか起きていないから、こう言えるんだと思います。なぜかという、当時やったら、そんなに今みたいに文化とか発達してないじゃないですか。そしたら、あの、他の所の文化をゲットして(?)できないじゃないですか。それで、それも国のためだから、国のために、国の役に立てる、それは無駄な死に方ではなくて、戦争をして死んだ人は、国がもっと良くなるために、死んだ、自ら犠牲になった人だから、醜いことはないと思います。

47 ゆみこ 今は、戦争はやらない方がよかったと言うけど、たぶんそれはテレビなんかでは、犠牲になった人たちの要求しか、あんまりやっていないじゃないですか、だから戦っている人たちのことはあまり分からなくて、

48T だから私は。

49 ゆみこ だから私は戦争は醜い争いとか、そんなじゃなかったと思います。

50 はなこ ゆみこさんに続けていいですか。えっと、私はゆみこさんの意見に賛成で、あの、もしその時戦争がなかったら、私たちは今、こうやって授業することもできないだろうし、今もし戦争が起こってれば、その当時の戦争をした人たちと同じ気持ちだったと思います。だから、醜い争いじゃなくて、国のためにちゃんとがんばってくれて今があると思います。

51 かんた Sさんの話に戻るんやけど、S

さんはやっぱり本当に悔しんだと思います。なぜかというと、僕だってあの給食とかデザートを取られると悔しいんですよ。それで、えっと、戦争は負けたじゃないですか。だから、よけい悔しいという気持ちが残った。

52T 悔しい。

53 こうた さっきのそうたさんの頼めば許してもらえるんじゃないかと言っていたけど、僕はそうじゃなくて、そうたさんは何でも頼めばいいじゃないかと前から言っていたけど、そうじゃなくて、頼めば何でももらえとか、そうじゃなくて、日本全国で亡くなった人は 306 万人で、三重県だけの軍隊で 6000 人の人が亡くなっているの

54T 36000 人。

55 こうた 36000 人の人が亡くなっているの、えっと、頼んでも済むものじゃないとあの、僕のおじいちゃんから聞いて、昔はこんなに今と違って、あの今はとても楽な生活をしているけど、昔は厳しいから頼んで済む問題ではないと思います。

56 そうた 僕は醜いと思うんですけど、だってまあ、何て言うやろ、戦争で死んだひいじいちゃんとかいない人はまだいいかもしれないけど、死んでもたらその奥さんというか、そういう人たちは一番悲しいし、テレビとかで死んだところを見て、なんかすごい大笑いしているとか、なんかそんな馬鹿にしているとか、そんな感じだし、それに何でも勝って奪うっていうのは、ゲームとかで前にいる敵を倒して強引に物を奪ってクリアしていくとか、そんなんといっしょじゃないですか。僕はそう考えたんですけど、皆さんどうですか。

57T 皆さんと提案されたぞ。

58 はなこ うんっと、そうたさんがゲームと一緒に強引に勝って物を奪うから、ゲームと同じだと言ったけど、もしゲームと同じならゲームをしている人はいっぱいいるわけじゃないですか。で、ゲームしている人たちも醜い戦いをしているということになるじゃないですか。ゲームと同じだと言うことなら。だから、醜くなくて、きれいな戦争。えっ、何て言うの。

59T ほー。

60 はなこ いい戦争だと思います。

61 いちろう えっと、そうたさんがゲームとか醜いものとか言っていたけど、戦争というのは過去のことだし、もう起こってしまったものだから、今ぐちゃぐちゃ言っても仕方がないと思うんですよ。悪いとか、悪くないとか。だから、それに後、戦争ってあの、たくさんの人が死んで悲しかっただろうけど、今ちょっと平和じゃないですか。そういう平和な日本が生まれたというか、なってきたじゃないですか。だから平和になったし、まあ、だから戦争で死んだ人たちも、報われるというか。でも、こうして戦争が起きたけど、平和に向かったんだから。

62 こうた えっと、そうたさんが、ゲームで、あの前のボスを倒したら何かをもらえと言っていたけど、僕の考えではゲームと戦争を一緒にしてほしくない。

63T どうして。

64 こうた うんっと、ゲームは死んでもすぐよみがえるし、最初からやればいいけど、人は殺されたら生き返らない。から、戦争とゲームは、たとえそうじ君がゲームと戦争は同じだと思っていたとしても、ゲーム

と戦争は違う。

65 そうた うんっと、戦争は僕は確かにカードとかでも命がけで戦っているから、自分が死んでしまったらちょっと悔しいし、そういう嫌な思いをして死んでいくから、嫌なことばかりあるから僕は戦争は醜いと思っているし、それにはなこさんとかたろうさんが、みにくくない清潔な戦争だと言っているけど、

66 はなこ きれい。

67 そうた 何にも言っていない他の人達の見解も聞いてみたいんですけど、どうですか。

68 きよこ えっと、さっきからそうたさんは醜いと言っているけど、戦争に行っている人は国のために行っているんじゃないですか。それを醜いとか、そうたさんはバカげたと言うじゃないですか。そうたさんの方がバカげているんじゃないですか。

69 まさや そうたさんが醜いと言っているんだけど、おじいちゃんに聞き取ったときに、うんっと、お国のためやと言っていて、それで命をかけて戦っているんだから、醜くはないと思います。

70 なおき えっと、僕もそうたさんには反対で、戦争に行った人はがんばって国のためにやっているだから、醜くはないと思います。

71 たろう 他にないですか？

72 みなみ 私もそうたさんの意見には反対で、戦争は人が銃を持ち合って、ゲームと違って、弾とか当たったら死んでしまうし、そういうことを醜いと言ったら、国のために戦ってくれている人が悲しむと思う。

73 ゆみこ そうたさんが戦争を醜いことと言ったら、Sさんは戦争に行きたいと言っ

たじゃないですか。Sさんも醜い人になるのかな。

74 そうた 僕はさっきから反対意見を受けているけど、でもよく考えみたら本当に国のためになっているんですか。でも、結局は日本はアメリカ人に戦争に負けて、結局は頼んで文化を進めてもらったんじゃないですか。それなら一層のこと戦争が始まる前に、何か謝ってそれから文化を進めて行った方が国のためになるんじゃないですか。

75T 戦争が国のためになっているかということだな。

76 たろう そうたさんは、えっと、なんやっただけ、戦争に負けても頼み込んで文化を取り入れると言っていたじゃないですか。そしたら、その前に日本は強引だと聞いて周りに思われていると僕は思って、だからその時に頼み込んでもアメリカとかに「No,No,No」と言われて文化は取り入れられないと思います。

77 ゆうた 僕はそうたさんの意見に反対で、国のためになっているんですかと言っているじゃないですか、それやったら戦争は起きたらもう止められないし、どうなっても、だからたぶんほとんどの人は国のために行っている人もいますが、あの強制の人もおるかもしれやんけど、国のために命まで捨てててせっかくがんばってきたんだからそんなきつい言い方しなくてもいいと思う。

78 ひさや 何で戦争が起きたかはわからないんだけど、何かおじいちゃんが言っていたんだけど、えっと、最初の方は日本が勝っていたんですって。で、勝てると思ってずっとしとったんやけど、後から負けてきて、謝るというか、負けましたという感じ

で、それでアメリカがやめてくれたから、結局アメリカはわかってくれたんじゃないか。なっ、何て言うか、アメリカはわかってくれたと思います。

79T そうたさんと同じ様な考えの人いるの。戦争は国のためになった、いや国のためにならないと言っているんやな。みんなは国のためになったと思っているんだな。

80 いちろう なったと言うか。

81 こうた なったとまでは、うんっと、俺は思う。

82T はい、どうぞ。

83 そうた さっき、あゆこさんが国のためになっていない醜い戦いだとか言っていて、それ以降言ってくれていないけど、それから僕は少しずつ変えているじゃないですか。それで何で僕しか醜いという人がいるのかな。他にそういう人がおるんなら、できれば聞いてもらいたいです。

84T じゃあ、あゆこさんどうぞ。

85 こうた はんっ、あゆこが変化した。はんっ。

88 あゆこ 一番最初に私がえっと、戦争は醜いと言ったけど、そうたさんがさっきすすめてくれたんだけど、私にとってはずっと醜いと思います。今になって言うからかもしれないけど、昔の人にはそぐわないかもしれないけど、今の私にとっては戦争とはなくってもよかったと思います。それぐらい、勉強に出てくるほど大切なことだとは思いますが、だけど、それ以上に亡くなった人の気持ちを考えると、醜いものとしか考えられなくなります。

C 何人かが触発されて起立する。

89 はなこ 言いたい。

C 5人が見合う。いきなりこうたが「ハイ

ッ」と言って笑顔で手を挙げる。

90T はい、どうぞ。

91 こうた えっと、後ろを見て、あの、戦争とはそもそも何か、戦争によって幸せになるか、なることがあるかを書いてあるけど、あの、ちょっとかっこいいこと言うんですけど、今が幸せ、でももし、戦争をしに行ってもらわなかったら、えっと僕は生まれてこなかったろうし、あの感謝してSさんになんかあの、戦争、満州国に行つて助かったことのお祝いをしたい。

91T 助かったことのお祝い？

C 子どもたちが何人か立つ。(授業時間が終わりに近づいてきた。)

92T 最後言いたいという人。じゃあ、どうぞ。

93 はなこ そうたさんに反対で、国のために戦うことは醜くないことだと思うし、戦争はまあ私たちは今生きているから国のためになっていると思うし、最終的にはアメリカ、外国に許してもらったという考え方じゃないですか。だったら戦争なんかいらなかったと言ったけど、(チャイム)もし未来は予想できないし、負けるというのがわからなかったから戦争をしたんだと思います。

94T じゃあ、ゆみこさん。

95 ゆみこ 昔のことは、全部今に生きている自分たちの生活につながっていると思うんですよ。最初に勉強した弥生時代か、その時に米作りが始まったじゃないですか。だから私たちは今、米を食べているんだと思うし、そんなこと、江戸時代には外国との貿易のこととか鎖国のこと勉強したじゃないですか。それで今、外国と貿易をつないだりしていると思うから、戦争も自分た

ちに今の生活を続けていくためにあったんじゃないかなと思いました。

96T じゃあ、まさえさんどうぞ。

97 まさえ 私はそうたさんとかあゆこさんに反対で、戦争は今、私達がいるじゃないですか。で、それで戦争をしたことは今歴史になっているじゃないですか。だからえっと、戦争したことはあかんだけど、歴史としてはよかったと思います。

98T 歴史としてはよかった？はいどうぞ。

99 たろう えっと、僕はたぶんそのまま戦争をしないとアメリカに頼み込んでいなければ、たぶん今はなかったと思います。なぜかという、その時僕が思うにはアメリカが許してくれたのは、たぶん日本がほとんど壊滅的な状態で、ほとんど弱っていたからこそ、降参してくれたんだと思って、そのままピンピンな状態で頼んでいたら、「No, No あなたはまだ元気すぎます。絶対私たちの文化は取り入れられませーん。」(モノマネ風に)

C (大笑い) 日本語しゃべっとるやん。似とるやん。

100 たろう だからたぶん戦争をしたからこんな世になったんだと思います。

101T 壊滅した状態だから許したということか？

102 たろう 僕が思うにはな。

103T じゃあ、かんだ君。

104 かんだ さっきそうた君が国のためにならないと思いますと言ったけど、えっと僕はやっぱり国のためになっていると思って、えっとなぜかという、前も言ったんだけど、日本を守らなければ爆弾を B29 とかで落としていくと思うし、たぶんずっと落としていったら今、日本はぐちゃぐちゃ

なはずですよ。ということは守ったから、まあ、国のためにはなっていると思います。

105 そうた 僕はずっと反対意見で、戦争はやっぱり醜いと僕は思いました。なぜなら、みなさん、友達っていっぱいいた方がいいじゃないですか。

C (みんなが「うんうん」とうなづく。)

106 そうた もし戦争がなくて最初から降参していて、まあ結局今でも話し合ってたとか文化を取り入れてもらっているじゃないですか。もし最初からそんなことをしていて、戦争がなかったら、まあ全校 346 人ぐらいで、それがもしかしたら全校 400 人近くになっていて、もっと友達もできるし、もっと楽しい日々を送れるかもしれないのに、戦争のせいで何かその分の友達を捨てたというか。そんな風にしてしまって、やっぱりそんなことを考えると、戦争は醜いのではないかと僕は思いました。

107 いちろう 僕は最終的な立場を言うと、えっと戦争は醜いも何もないんですよ。えっと国は日本のためによかれと思って、戦争は起こしてしもうたんだし、もう起こしたもんはしょうがないし、もうそっから醜いだの醜くないだの、ぐちゃぐちゃ言っとらんと、やっぱりそういう戦争は醜いとか醜くないとか、そういうもんじゃなくて、国がよかれと思って起こしてしまったことだし、もうそんな醜いとか醜くないとか理由は無いと思います。

108T 最後になりなさん、りなさんさあ、疑問を書いていたでしょう。ノートに。それちょっと言って。

109 りな 今と戦争の時代は全然違うから、戦争に行けなかった S さんは、今の暮らしをしていて戦争の時との気持ちは変わった

のかなと思って、昔と変わらず 60 年間ずっと戦争に行きたかった気が今もあるのかなと思いました。

C なるほど。

110T これはどうか。今もこの気持ちを持っているのか。これ気付かなかったでしょうけど、どうでしょうね。じゃあ、感想書く時間なかったから、家で書いてきましようね。

第3章第1節 6 学年「アジア・太平洋に
広がる戦争～殉国碑と地域での聞き取りから
戦争を学ぶ～」授業記録（12月9日）

T 板書を始める。

はなこ 「先生一、…」と言っている。

こうた 先生、書くのそれ。各自が日付と
題名をノートに写している。

1 T ではね、Sさんの言葉の裏にどのよう
な思いがあるのとか、どのような時代背景
から生まれてきた言葉だったのか。後、じ
ろろさんの命はいらないのかとか、60年後
の今も同じ思いかというようなことを今日
は話し合っていきたいと思います。

2 いちろう えっと、僕の考えでは、Sさ
んはその時は本当に戦争にずっと行けな
かったから、悔しかったんだと思いました。
えっと、だって年表にもあるようにさあ、
何年や、欲しがりません勝つまではとあり
ますよね。標語が流行したところ、本当に
そういう標語流行したということは、かな
り勝つというか苦しかったということじゃ
ないですか。生活が。Sさんは早く戦争を
終わりにしたいとか、自分も戦ってあの日
本を救いたいとか、そういう思いでいたん
だと思います。あと、60年後は後ろめたさ
が今も残っているんだと思います。

3 はなこ Sさんは天皇陛下のためとか日
本のために、あの、ためを思って言ったと
思います。あの、日本男子なら戦争に行く
のが当たり前と思っていて、そのころちょ
うど欲しがりません勝つまではという流行
語じゃないわ、標語が流行っていて、その
影響もあると思います。で、あの、でも私
は天皇陛下のためならそこまでできへんや
ろと思って考えたら、私は当時はできると

思うんですよ。そのころは、天皇陛下が絶
対という感じやったし、日本にいる家族と
か友人を守るためなら。

4 まさえ えっと、私もはなこさんに似て
いるんだけど、それは日本男児やったら仕
方ないし、それは教育されていたと思うし、
で、このSさんは天皇陛下のためと思い、
戦争に行きたかったと思う。

5 あゆこ 私はSさんが戦地に行ってやつ
つけたかったと言いましたよね。それは、
私はあの年表にB29から爆弾を208発落と
されたと書いてありましたよね。私はそこ
から思ったんですけど、B29から爆弾を208
発も落とされたから、そのままのを何人も
やられてしまったわけじゃないですか。仕
事仲間を。だからその仲間をやられてしま
った悲しみから相手を、仲間をこんな目に
遭わした相手をやつつけたかったと言った
と思います。

6 かんた 僕はじろろさんの意見、命のこ
とは考えていなかったのかということで、え
っと、命のことは考えていたと思うけど、
そのことよりも日本を絶対守るといとか救
うという気持ちや家族などの気持ちが、そ
っちの方が大きかったんじゃないか。

7 そうた 僕はじろろさんの命がほしくな
いのかという問題で、前、僕がこうじさん
らとSさんじゃなくて、えっと何やったけ、
聞き取りに行ったときに命の問題について
教えてくれたんですけど、この頃は命より
も日本を守るとか天皇陛下のために戦うと
か、戦争の方が大事だったとその人が言っ
ていたの、命は別に欲しかったことは欲
しかったかもしれないけど、でもそれ以上
に日本のために戦いたかったんじゃないか
とその人が言っていた…（聞き取り不能）

8 ゆうた あ、僕もじろうさんの命のことは考えていなかったのかで、Sさんは一刻も日本を守りたくて、あの戦争に行けなかったことを悔しいと言っていたじゃないですか。そんなことを思っている、僕はそんな死のことを考えやんと、Sさんは一刻も早く敵を倒したいという気持ちがたぶん強くて、作戦を考えていたと思うんですよ。死のことなんか考えていないと思わずに、一刻も早く相手を倒したいという気持ちが満々にあったと思います。

9 なおこ 私もじろうさんの命のことについて言うんですけど、前の時にSさんの所に聞き取りに行った時に、死ぬのを覚悟して戦いたいと言っていたので、死ぬことを考えていないと思います。

10 T 死を考えない…

11 たろう えっと、Sさんが小学校の1年生の時に、ちょうど太平洋戦争が始まっているんだから

12 T えー、これねえ、松阪商業学校。今で言う、中学校1年生ね。

13 たろう その時に太平洋戦争が始まっているんだから、その、あの、教科書のやつもたぶん戦争中心のことで、たぶん歩兵とかそんな感じのことで、

14 いちろう あったなあ。

15 たろう そうやったから、Sさんも日本のために戦うことはええことやと思っတာから言っただけだと思います。

16 まさえ 先生、疑問出してもいい？

17 T いいですよ。

18 まさえ 天皇陛下のため、天皇陛下のためとか言っとならばさあ、アメリカ合衆国とかイギリスとか中国とかオーストラリアとか来るやん、戦争に。戦争するやん。だけ

どさあ、その天皇陛下は何も戦争をしていなかったのかと思いました。

19 T ほー。

20 はなこ 天皇陛下は戦争に加わってなかったということ？

21 T 戦場に出ていなかったなということ。

22 こうた 先生、俺さあ、天皇陛下の写真どこにある？

23 T 何の写真？（こうたが以前、護国神社を調べに行ったとき、撮ってきた写真と言うことを思い出す。） あー、えっと職員室にある。

24 こうた じゃあ、もういい。たぶんそれに天皇陛下のことのついていたと思う。

25 まさや たぶん今はもう行きたくないと思う。理由は前の時はみんなが行くから1人だけ命を懸けなくてよかったから、行こうと思ったんだと思いました。

26 たろう なるほど、みんなが行ったら誰でも行く。

27 そうた まさえさんに似ている疑問なんですけど、天皇陛下のため天皇陛下のためと言っているけど、実際何で天皇陛下のためになるのか？

28 T ほー。どういう？

29 ゆみこ Sさんは志願しても行けたじゃないですか。たぶん行かなくてはと思っていたと思うんですけど、その行くのはやっぱり少し怖いと思ったからギリギリになるまで待ったんじゃないかなと。

30 かんた えっと、この記録の方に書いてあるんですけど、えっと、どこやったっけ。えっと、1940年の4月に一志町の先輩に誘われて国際通運の満州の長春に入ったんですよ。入ったということは、家とかでおとなしくしているより、会社とかで役に立つ

方がいいんじゃないかなと思いました。

31 ひさや Sさんが言った「くやしい満州に行って倒したかった。」という言葉は、僕からしたら、殺すということしか考えていないように思えて、もし殺すことしか考えていないんだったら、なんでこんなに若い頃から殺すことしか考えていないんだろう。

33T ほー。殺すことしか考えていない。17,8 ですよ。

34 さぶろう このSさん、先生、あっ間違えた戦争に行くつもりだったじゃないですか。それでじろうさんの言うように、命のことなんか何も考えていないと言っているじゃないですか。これは僕の考えなんですけど、あの自分の命よりも家族とか国とか日本人のためのそっちを守りたかったんじゃないかと思いました。

C (そうた達何人かが発表権を争う。そうじは他の子がアイコンタクトをするが全く見ていない。)

35T そうた君、コミュニケーションしなさい。(そうたは座る。)

36 たろう えっと、僕はさっきのまさえさんの意見に質問で、僕は天皇陛下のためじゃなくて国のためだと思います。なぜかというと、天皇陛下のためにアメリカを倒しても、そんな天皇陛下のためにそんな倒しても、国のために戦う方が燃えるじゃないですか。なんかさあ、自分の国を守るために戦う方だから、天皇陛下が殺せといったものを殺すのはちょっと嫌だなと思いました。

(そうたと数人が立ち、そうじはアイコンタクトをせず立ったまま。)

37T そうた君、コミュニケーションしなさい。

い。

(そうたの頑なな姿勢に他の子が座る。)

38 そうた 僕は今でも戦争に行きたかったと思っていると思いました。なぜなら、まあ昔めっちゃ行きたいと思っていて、今行きたくないと思っていても、たぶんはなさんならぎいたとしても、そこまで詳しく戦争のことなんか覚えていないと思うんですよ。別に今行きたくないからどうでもいいわみたいなって、でも今でも行きたいという気持ちが強いとそういうことが忘れられないと僕は思うので戦争には行きたかったんではないかと思いました。

39 ゆうた えっとSさんって話し合ったときに思ったんですが、あの戦争って始まったらほとんどの人がパニック状態になるじゃないですか。「わー、助けて」みたいな感じに。けどSさんはちがって怖がっているどころか、早くなんか倒したいというか、えっと日本を助けたいという気持ちが満面でワクワクしていて、一刻も相手を早く倒したいという日本を助けてやりたいという気持ちがめちゃくちゃ強いと思うんですが。

40 いちろう えっとね、教科書の83ページに憲法ができたというのがあるんですよ。1889年に大日本帝国憲法が公布されていて、これはあの天皇が国を治める主権を持つことや軍隊を率いることなどが定められたということは、天皇が軍隊を率いているし、国を治める人でもあるということで、軍隊は天皇の命令一つでどんなことでもしなきゃいけないことだから天皇はもうこの国の主権者と憲法で決まっているから、えっと天皇陛下のためというのは、うーん、天皇陛下のためというよりか天皇のご命

令、天皇の命令だから行くという感じだった。

41 まさえ 天皇陛下ってどうやって決めたん？

C えっ？ 確かに抽選で決めたわけじゃないし。

42T 大和朝廷のその昔からずっとその子孫が降りてきているんだね。

43 まさえ ほんなんやったらさあ、天皇陛下のためだけやったらさあ…

今の天皇陛下って誰？

44T 今は平成の天皇。

C 白い毛の人。

45T うん、今、白髪の人。

46 まさえ もし、その人が命令したら戦争するの？

47T あ、今はその権限はないですね。まさえさんは天皇のためには動きたくないということだね。

48 まさえ うん、そう。私は天皇陛下になりたい。(笑い)

C まさえ、ころころ変わるなあ。看護婦さんとか言って、ころころ変わり過ぎや。

すぐ給料もらえるよ。給料というのか？

49T 他の人どうですか。

50 りな Sさんは今でも戦争に行きたいと思っていて、理由はアンケートを取りに行ったとき、はなこさんとようこさんがアンケートに行って、行きたかったと言っていたじゃないですか。行きたかったということは、今でも行きたかったと思っとるから言えるんだと思います。

51 そうた さっき、まさえさんが天皇陛下のためには動きたくないと言っていたことに、僕は疑問が浮かんだんですけど、江戸

時代に本能寺の変がありましたよね。織田信長が明智光秀に殺された。あれは織田信長がむっちゃえらい人でそれで天皇陛下で、明智光秀がそれで軍隊じゃないですか。で家来が天皇を殺したということになるけど、これではそんなことが起こらなかったのか。

52T ほー。

53 ゆうた いちろうさんが言っていた大日本帝国憲法を調べたんですけど、天皇が定めた憲法で、国家を治める主権は天皇にあると決められ、天皇に多くの(辞典の言葉が分からないので、みんなが助けに行く)権限を持った。また、国民の権利は法律で制限すると書いてあるんですよ。

54T だから。

55 ゆうた だから、やっぱりまさえさんが動きたくないと言っていたじゃないですか。でも、動きたくないと言っているけど、動かなければならないかもしれない。

56 あゆこ あの、Sさんは戦地に行きたかったと言っていたじゃないですか。あの、私は何で戦争って知っているのに言ったのか。戦争で命を落としてしまったら、人間って命を落としたら生き返らないじゃないですか。

なのはどうして自分から(聞き取り不能…)

57 はなこ 私はりなちゃんの60年後の今も行きたかったと思っているかという疑問なんですけど、私は今でもちょっと後悔していると思います。なぜなら、Sさんはその時志願して行くこともできたじゃないですか。でもちょっと怖くて迷っていたという感じで、あの時志願して戦争に行っていたらと思っています。

C もし行ったら死んどるかも。

58 なおき 今も同じ気持ちで戦争に行きた

かったとっていると思います。うんと、戦争でやつけたかったと言っているの、やっぱり戦争でがんばりたかったという気持ちが強いと思うし、それで今もその気持ちはあるから変わっていない。

59 きよこ 私もあの、まさえさん達といっしょで戦争に行つてやつけたかったという言い方は軽い気持ちで言えないじゃないですか。だから、結構考えて戦争に行きたいという気持ちが強いからその後そう思っているんじゃないかと思っています。

60 ひさや Sさんが言った戦地に行きたいというやつで、Sさんはすごいなんか日本が(…聞き取り不能)

61 じろう 命のことで、僕のひいおじいちゃんは戦争に行つてやられずに帰ってきたんだけど、一緒に戦っていた横の人が弾が飛んできて、ヘルメットに貫通して死んでしまって、それが一番ショックと言っていたから、それと一緒にアサイさんも

62T Sさんも

C (笑い)

63 こうた あさいさん

64T いいよ。Sさんも

65 じろう Sさんもそういうことになっていたかもしれないから、命を大切にしてほしいと思いました。

66T 今はどう思う。

67 じろう今は…

68T まだ、これ思っていると思う？

69 じろう 思っている。

70T そしたら、問題は2つあるね。一つ目は、殺すことしか考えていない17歳の少年がな、戦地に行つて帰れる保証はないのに、戦地に行きたいという思いが、どこから上がってくるのかということと、もう一つは

60年後の今はどうなのかということだな。

71 そうた 戦争はSさんは行きたかったのか。行けなかったことを今でも後悔しているのかということで、Sさんは今でも後悔していて、で、たぶん戦争のことを聞きに行つたじゃないですか。はなこちゃん達が。まあ、その子達が帰つた後、そういうことをさらに強く思い出してしまって、たぶん家で泣いていたんじゃないかと思っています。

72 ゆうた あの、えっとSさんについて、悔しい行つてやつけたかったと言っていたじゃないですか。それで一つ思ったんですが、映画とかで例にたとえると、ロードオブ・ザ・リングで主人公ってめっちゃSさんに似ていて、死の覚悟とかできていて、日本を日本とは違うけど、あの、国とかを守るというのと、もうちゃんと戦う準備も万全でめっちゃ戦いたいという気持ちがあつて、もし天皇とかいるじゃないですか。僕は、もしSさんとかが天皇になったら、そのもしそうだったとしたら、僕がその時におつたとしたら、多少は怖いという気持ちはあるけど、天皇が戦う勇気を与えてくれていくと思う。

73 こうた えっと、11月ぐらいの3連休があつたじゃないですか。で、そこに僕はおじいちゃんと護国神社、津、津にある護国神社に行つて特別に見せてもらったんですよ。あの、当時の天皇は男の人で、今もそうかもしれないけど、戦争をあの、今言つてはおかしいですけど、戦争に行く時に、戦争をしに行くのを教えに行つた時に、なんか天皇が軍隊の所まで行つたら、そういうことが書いてあつたから、天皇とかの資料がまとめてある。

74T から、そこへ行つた方がよいと。

75 こうた そう、そう、そう。

76 そうた うんっと、天皇陛下のために戦争に行ったのかということで、僕はたぶん褒美があるのではないかと思います。なぜなら、僕のひいおじいちゃんは死んで、一生懸命がんばったからその褒美としてお金をもらったんですよ。で、その時は野菜とかは10円でそれでも無茶苦茶高くて1万円ぐらいで、の価値があって、だから大変だったからその暮らしを少しでも楽にしようと思って、戦争に行って自分の命を捨てても家族を守りたかった。お金をとかを手に入れて家族を守りたかった。

77 まさや そうたさんがたぶん言っているのは、そのひいおじいちゃんが死んで、それからその家族が暮らしていけないから、お金をもらって、その暮らしていけるようにしたんだと思います。

78T じゃあ、命がお金に替わったというのは？

79 まさや 暮らしていけないから。

80T 暮らしていけないからだね。

81 こうた えっと、後ろの戦争は馬鹿げたことというので、初めてそうたさんと意見が合うんですけど、あの本当にSさんにはちょっと悪いんですけど、馬鹿みたいで、えっと命をお金に換えるんだったら、誰だって換えたらお金をもらえるじゃないですか。僕はそうじゃなくて、たぶん天皇のためかもしれやんけど、一番は国のため。だからそのSさんは戦争で先頭を立ていけば、国が幸せになれるんじゃないかなと思って、うんっと、あの命のことを考えていなかったとあずささんが言っていたけど、僕もなおこさんと同じで考えていなかったと思います。

82 みなみ 戦争に行きたいと言っていたけど、たぶんそれは家族や農民達が食料や爆撃とかで苦しんでいる姿を見て、早く戦争を終わらせて謝ったら早く家族の人を幸せにできると思ったから、戦地に行きたいと思った。

83T 家族ね。この問題についてはどう？ まさや君は今たぶん行きたくなかったと考えていたけど、今の60年後も同じ気持ちかと。

84 かんた 先週の土曜日から金曜日に戦争のドラマみたいなのがあって、あれで折りたたみ傘をうそをついて売ってお米をもらったんですよ。それで今では折りたたみ傘とかは安いけど、1000円とかで売っているけど、それをお米に換えようと思っても、まあ少ないじゃないですか。だけど、その時代は折りたたみ傘ごときでも、お米何kgというから、その当時は高かった。

85T ずれているな。

86 はなこ 先生、行きたいという意見でもいいの？ うんっと、私は行きたいと思います。理由はもし行きたくなかったら、私たちが聞き取っていた時に、その時は誰かが言ったけど、その時はやつけたかったと行くつもりだということをはっきり言い切れないと思う。決心が固かったから、行くつもりだったということをはっきり言えて、そして今もその心は変わらなくて、なんかあのもし行っていたら死んでいたかもしれないけれど、あの、その時行っていたら、お金じゃないと思う。その時行っていたら日本が勝っていたかもしれないし、何か自分がちょっと行っただけで何かが変わるかもしれないと思って、今もそういう感情はあると思う。

87T 確かに、行ったら死を覚悟しないとだめだろうな。

88 こうた あの（発言を）早く終わらすんですけど、人間、ほしい物はほしいじゃないですか。一番になりたいじゃないですか。だから S さんも今は行きたくないじゃなくて行きたい。

89T ななこさん、ノートに書いていたでしょう。命の繋がりのこと。これを含めるとどう考える。C 先生のこと書いていたでしょう。

（当校の C 教諭の実の父が S さんである。）

91 ななこ あーあ、ああ。もし S さんが戦争に行ったら死んでしまったら、今の C 先生はいないじゃないですか。だから、もし（聞き取り不能…）やったから、あのだから、だからな、えっと、（みんな笑う あまりにもななこが力を入れるので。 ななこはこの日調子が悪く、前の時間は保健室にいた。） C 先生がすごく好きで（ななこが好きという意味。ななこの 1 年生の時の担任が C 教諭）、せやからもし S さんが今亡くなったら、戦争に行ったら、C 先生がおらんから、やっぱり S さんには何て言うんやろ、強い気持ちがあって戦争に行ってもらってもよかったんやけど、やっぱり命を大切にしたい。

92T 残り時間が少なくなってきたから 2 人で終わりにしますか。はいどうぞ。

93 そうた 僕は行きたくない方で、さっきは命より国の方が大事だと言っていたけど、今では命の方が大切だと思ったので、僕は行きたくなかったんじゃないかと思っています。

94T どうして命の方が大切だと思うようになったんだい。

95 そうた だって命はさ、カードとかお金では買えやんし、それに天皇陛下に頼んでもどこへ行っても命なんか買えるものじゃないから、命は大切だと思いました。

96 いちろう えっと、S さんは

97T この授業最後の発言者やでな。

C ひゃー。プレッシャー。

98 いちろう 僕は S さんは今も戦争に参加したかったというのはあると思います。なぜやというのは、みんな戦って死んでいるわけじゃないですか。他のみんなや年上の先輩が。戦争とかで仲間は殺されているんですよ。それを見ているというのは辛かったんじゃないのか。それに空襲とかもあったしね。

99T そうすると、今度僕が S さんに聞いてくればいいことは、一つ目はね、60 年後今もこの気持ちがまだあるのかということね。もし、なくなっているんであれば、いつなくなったかというのも聞いてくるわ。もう一つは A さんとか B 君が言ったように 17 歳という若い年齢で戦地に行きたい、こういう思いはどこからわき起こってくるのか。みなさんは、一つは教育だと言って、一つは憲法だと言って、一つは命を何かに換えることができるのかという問題があったけど、そういうところを聞こうと思うんですけど。それでいいですか。

C イエスッ。はいっ。

100T じゃあ、今日はこれで終わりにしましょう。

第3章第2節 4 学年「2 年前の台風 21 号
～当日の人々の動きをめぐる～」

11 月 17 日授業記録

(児童名は仮名)

1 翔磨 僕は必要でないと思います。なぜなら、大地君の家の前の玄関に置いてあって、それは初めは必要なのかなと思ったけど、よく見てみれば玄関の大地君の家がこう横になっていて、大地君の入る道の所が、どっちにしろ水が入るからだからいらんんじゃないのかなと思いました。

2 清二 僕は必要だと思いました。なぜなら、役場に聞きにいった時に近くの駐車場に砂山と土嚢が置いてあって、石山さんの畑にも土嚢と砂山が置いてあるので、どっちも必要だと思いました。

3 高広 僕も必要だと思います。土嚢用の砂は、家の中に水がたとえ入ってきたとしても、最小限に押さえられているから必要だと思います。

4 直子 私は

5 T 私もかな。同じ立場なら。

6 直子 私も土嚢用の砂山は必要かなと思いました。武田さんに聞いても土嚢用の砂山は役に立つと言っていたし、役に立つということは高野 4 の人は何も困らなくなっていることだから必要だと思いました。

7 佳奈 私も必要だと思います。直子さんに似ていて、武田さんに聞いたら堤防を守ると言っていたので必要だと思います。

8 大地 えっと、僕は畑の持ち主の石山さんに話を聞いたんですよ。そしたら、あの、高野 4 の人達のために置いていてだけで、それで石山さんはブルーシートの砂山をいつもしらないと思っているし、本当に必要なのだったら高野 4 の人達に、人達はほと

んど、あのブルーシートの砂山があると知っているんだと思いました。

9 T うーん。

10 達哉 僕も大地さんと同じで必要ないと思います。石山さん家に置いてある土嚢用の砂山は端っこに置いてあるので、水はそんなに被害はくい止められなくて、たとえ玄関の前に置いたとしても、出る時に邪魔なので必要ないと思いました。

11 高広 2 回目いいですか。

12 T じゃあ、どうぞ。

13 高広 僕は達哉さんの意見に反対で台風の時にべつに避難する場合は出るけど、避難しないんだったら、べつに出なくてもいいんじゃないでしょうか。達哉さん、出るときに邪魔と言ったんですよね。避難するときに裏口から出れば問題ないと思います。

14 T はい、愛子さんどうぞ。あ、立っとなの？

15 裕二 僕は高広さんの意見に反対で裏口がなかったらどうするんですか。(笑い)

C ほとんど、裏口はあるやろ。

16 翔磨 えっと、僕は達哉さんの意見に似ていて、出たり入ったりするから邪魔で、たとえその玄関の横に置いてあるとしても、台風の時になったらみんなパニくるじゃないですか。だから、家族は大丈夫だろうか、子供は大丈夫だろうかと思うだけで、その土嚢用の砂山を玄関の前に置こうとは思いません。だから僕は台風が来ても使わないから、僕はいらんんじゃないかなと思いました。

17 静代 私も必要ないと思います。自治会長さんに聞いた時、台風が来てしばらくしてから置いたと言っていたので、それで本

当に台風が防げるかわからないし、そのブルーシートが置いてある坂で、水が降りてくるかもしれないし、少しの坂だけど

18 清二 えっと、僕は翔磨さんの意見に反対です。だって台風が来ても使わないと言うのなら、ブルーシートの土嚢用の砂山は置いとく意味もないじゃないですか。でも、置いてあるというのは台風が来ても使うというのだから、今度もし台風が来たら使うように置いてあるのだと思います。

19T 今度の台風だね。

20 浩二 僕は、あの僕は必要だと思います。なぜかという、あれは、あれは、あの、あれは、

21T 土嚢用の砂山は。

22 浩二 土嚢用の砂山は水を防ぐためにあるんですよ。

23T うん、うん。みんなに聞いてごらん。

24 浩二 そうですよ。

C うん、うん。

25 浩二 もし、家の中に入ってきたら、その家の人が困るじゃないですか。だから、土嚢用の砂山は必要だと思います。

26T そうだね。浩二さん、みんなどうですかと聞いてみるといいよね。

27 浩二 どうですか。

28T はい、どうなの？

29 大紀 浩二さんにちょっと付け足して、えっと、水が家の中に入ってきたら嫌かもしれないし、だから土嚢用の砂山を置いておいたら、ちょっとは入ってくるかもしれないけど、あんまり入ってこないから大丈夫。だからいる。

30 愛子 大紀さんは今、あつ、私は必要ないという意見です。大紀さんは今、土嚢用の砂山といったけど、土嚢用の砂でなく、

土嚢を玄関に置くんですよ。砂だったら水がきたら流れていってしまう。

31T そうですよ。土嚢を置くんですよ。

32 大紀 うん、うん。

33 隆二 僕は思ったんだけど、愛子さんは土嚢を置いたら流されると言いましたよね。

34 愛子 砂で流される。

35 隆二 土嚢は流されない。(消防団の武田さんにもらった資料を指摘しながら)

36T 武田さんにもらった資料だね。杭を打つのかな。

37 絵里子 静代さんと似ていて、台風が来た後に置いたんですよ。

38T そうですよとみんな聞いているよ。
C はい。

39 絵里子 それだったら、必要じゃないんだったら置かないと思います。

(裕二と高広が見合う)

C 裕二、対決しとんな。

40 高広 えっと、僕は静代さんの意見に反対で、静代さんは台風が来たらブルーシートを置いたから、台風の際は防げなかったということですか。ですよ。

41T 僕に聞かれても。静代さんに聞いて。

42 静代 まだ置いてから来ていないから防げるかわからない。

43 高広 防げるかわからないんだったら、あのべつに台風が来る前に土嚢ぐらい作ることなんか簡単ですよ。だから、防げるぐらい、土嚢を作れば簡単だと思います。

C えっ、何言っとるのかわからん。

44 高広 作るのは簡単でも、防げるのかわからん。

45 裕二 えっと、2年前の台風からそんな

に強い台風は来ていないじゃないですか。
ので、弱い台風の際は土嚢は置かなくても
大丈夫だけど、強い台風が来たら、強い台
風は来ていないので必要ではないと思いま
す。

46T 意見を変えたくなくなったら変えてもい
いからね。

47 佳奈 さっき、達哉さんが出るとき邪魔
と言いましたよね。玄関から出るときに邪
魔なのか、他の所から出るときに邪魔な
のか教えてください。

48 達哉 台風が来るのはいつかわからな
いので、そしてずっと前に置いといたら、
日常生活に邪魔なので邪魔だと言いました。

49T ということだけど、どう？

50 佳奈 じゃあ、出るときの出るって言う
のはどういう関係にあるのですか？

51 達哉 ずっと、置いといたら、いつ使う
かわからんで。

52T 家から外に出るときに邪魔だという
ことだね。

53 大地 さっきの高広さんの発言に反対で、
作るの簡単と言っているけど、僕も作るの
簡単だと思うんですけど、でも台風がいつ
来るかわからないじゃないですか。そんな
来る前に、台風がこっちに来るとかわかつ
とったら

54 高広 わかるよ。今は。(高広が口を挟
んだので、みんなクスクスと笑う)

55 裕二 そんなじゃ、いつ来んの？

56 大地 いつ来んの？(2人とも喧嘩腰で
言う)

57T けんかしないでください。どうぞ。

58 大地 それでわかっているなら、いつに
作れば間に合うってわかるけど、けど、そ
んなところまであの、考えないじゃないで

すか。ないじゃないですか。だから作るか
というのは…

59T これはちょっと大変だろうとあなたは
思うのね。

60 直子 えっと、台風って年に3回ぐらい
来ますよね。それで大きい台風って、まあ
1回ぐらいは上陸しますよね。それでまあ、
2年前の9月29日の台風の際は土嚢は作
っていなかったけど、これからのために作
ったんだと思います。

61 清二 えっと、裕二さんは強い台風は来
ていないと言ったんですよね。で、その強
い台風が来ていないというのは、現時点で
の来ていないというだけで、もしかすると
もうちょっと時代がたってからでも台風は
21号と同じように大きな台風が来るかも
しれないから、いつでも予防ができるよう
に置いといた方がいいと思います。

62T 予防なんやな。はい、どうぞ。

63 高広 えっと、達哉さん日常生活で出
るときに邪魔と言ったんですよね。ねっ。で
も、日常生活って普通の生活なんで、使わ
ないときには土嚢などは、邪魔なものは玄
関の横などに置いておけば出るときに邪魔
にならないと思います。

64 翔磨 だから、それで僕は台風の際は、
あの、子どものが心配やで置かんとい
うのっ。

65T どう邪魔？

66 大地 僕は何とも思っていないです。だっ
て、あの邪魔っていうか、玄関の横に置い
てあるので全然気にもならないし、全然邪
魔とは思いません。

67T ああ、そうでしょう。大地君とこは
な。

68 佳奈 直子さんの意見を聞いていて思っ

たんですが、あの台風が来たから、またま
ずいことにならないように…（聞き取り不
明）

69 清二 達哉さんが玄関の前に置いておい
たら邪魔と言ったんですよね。そしたら大
地さんが言ったように玄関の端っこの方に
置いたら邪魔にならないと思うので、日常
生活の時は端の方に置いておいて、えっと
よくテレビとかで台風が来たときは、テレ
ビとかで台風来たとか、なんとか放送され
るじゃないですか。だからそういう時にだ
け、えっと土嚢を（高広：置けばいい）置
いたらいいけど、そうじゃないときは大地
さんの庭のように端の方に置いておいたら
いいと思います。

70 達哉 清二さんのさっきの意見に反対で
す。台風の情報を毎日見ているなんてそん
なことはやっぱり台風が来たとしても、土
嚢用の砂山を端っこに置いていて、それを
玄関に持ってくるのはえらいので、そんな
んやったら玄関の横に置いておいた方がい
いと思います。

C （清二と高広がゆずりあいをする）ゆ
ずりあいしとんな。どっちでもいいやん。
（高広が忘れたと言って座る）

71 清二 えっと、達哉さんが言ったことに
反対です。あれっ、あっ僕も忘れてしもた。

C （みんな笑う）

72 直子 私は達哉さんの意見に反対で、た
ぶんふつうの人とかはたぶんですけど、毎
日ニュースとか見ていると思うので、台風
情報とか来たとか言うんだったら、あのみ
んなうわさとかで流れてくるから、それで
そういうのもあるんだと思います。

73 T じゃあ、2人が言った後、僕にしゃ

べらして。

74 清二 えっと、達哉さんが言ったことに
反対です。なぜなら台風のニュースをいつ
も見ていると言ったじゃないですか。けど、
いつも台風のニュースなんてまずないし、
もし台風が来るならば、雨雲が出たり何か
前兆が必ずあると思います。

75 T 前兆、難しいですね。

76 清二 だから台風のニュースばっかを見
なくてもわかると思います。

77 高広 えっと、僕も清二さんと同じで達
哉さんの意見には反対です。（4人がどつと
立つ）別にニュースを見なくても、えっと
別の仕事場、えっと例えば仕事場にあのニ
ュースを見ていない人がいて、でも別の人
は知っているかもしれないけど、台風の話にな
ったら、もしかしたらあの強い台風が来る
という話になるかもしれないから、まあ、
急げば対応くらいはできる僕は思います。

78 T じゃあ、愛子さん。

79 愛子 えっと、山本さんがブルーシート
の下の土嚢用の砂山は、みんなが置いてほ
しいと言っているから、置いたと言ってい
たので…（聞き取り不明）

80 T どうぞ。ずっと反対されとったから
な。

81 達哉 清二さんと高広さんの両方に反対
です。清二さんの雨雲でわかると言ってい
ましたよね。

82 清二 いや、雨雲じゃない。前兆でわか
る。

C 前兆とは何ですか。

83 T まあ、雨雲だね。

84 達哉 台風じゃなく雨ということもある
じゃないですか。風が強くて。それで反対
です。それで高広さんには仕事であまりし

やべつとる暇とかがないような気が、

85 高広 べつに休憩時間とか、

86 T ちょっと待って、今、達哉君しゃべつとるからな。

87 達哉 休憩時間があったとしても、それはご飯とか食べるので、それが終わったらすぐに仕事なので言えないと思います。

88 静代 私も清二さんに反対です。雨雲とかでわかると言っていたけど、雨かもしれないし、雷かもしれないし、もしテレビで見ていたとしても、何時頃来るかわからないから、そんなにブルーシートは必要でないと思います。

89 裕二 清二さんの意見に反対で、えっと、雨雲でわかると言ったのは難しいと思います。なぜなら雨雲というのは、雨が降るから雨雲というので、黒い雲が出てくるので台風とは関係ないと思います。

90 T ちょっと今、ここで立っている人だけな。(4人立っているのを見て)じゃあ、翔磨君、あっ、ちょっと待って。はい光子さん。(光子が立ち上がってきたのを見て指名)

91 光子 私は必要か必要でないかという、

92 T そうだね。今、その話をしているんだね。ちょっと話がずれた。

93 光子 必要か必要でないか。私はわかりません。(T:わかりません?)だってちょっとだけでも、あの必要な場合だったら、ちょっとだけでも家に入らないようにしてくれていると思うけど、でも知らない人は、自治会長さんは知っていても、みなさんはそのほとんどの人は知りませんから、その、その、私は必要でないと思うし、後それと土嚢用の砂山はどこにあるかわからないから、押し入れのずっと奥にしまっていると

いう声も聞いたし、(T:土嚢用の袋ね)

はい。私は高野4の人達はみんな知っていたら必要と思うけど、でもほとんど知らないから、知らないし、知らないからわかりません。

94 T ちょっとその台風情報を見るか見ないかという話はずれてきているから、ちょっと僕にしゃべらせてもらえ。いいかな? 実はこれ一通の手紙を書いてもらったん。大地君のお母さんから。この家の東隣が大地君の家ですよ。大地君の家の所に土嚢が積んであったのは皆さん見ましたよね。大地君のお母さん、ご自身としてはこの土嚢用の砂山にどのような考えをお持ちですか。と僕は聞いたん。それをそのまま読みますね。

「土のう用の砂山は、我が家にとっては必要なものです。床上浸水後に大型台風が来るというので、又同じ経験をしたくないとの気持ちから、自分達から役場に電話をかけ、車に積めるだけたくさんの土のうをもらってきました。夜8時頃、雨が降る中、主人と2人で土のうを玄関の外や部屋への水の進入を止められるよう窓の付近にも積みました。幸い、その時の台風では、川はあふれませんでした。これから台風が来るという時、家の近くに砂山があると、前もって準備ができるのでとても安心です。2年前の台風で床上浸水した家がうちだけだったので、駐車場の隅に砂山を置いていただきました。高野で少し土地が高い所にも砂山がいくつか置いてます。

ということが書いてある。というお母さんの気持ちがある。さあ、ここで、というお母さんの気持ちがあるのに、光子さんが言ったように知らない家がたくさんあるん

ですよね。30軒聞いたうち、知らない家が19軒、場所は知っていても何のために置いてあるか知らない家が5軒。だから30軒のうち24軒は知らないんです。これはいいんですか。悪いんですか。どう考えますか。

（間を取って）しばらくお隣同士で考えてごらん。

C 前に見に行ってもいいの？（資料を見に来る子たち）

（所々に集まって相談する子たち）（向かい合って話す子たち）（動かない子たち）
（手元の自分の資料をずっと見つめる子）
（この間 4分35秒）

95T 知らない家がこんなにあることについてどう考えますか。（発言したい子が立つ。）時間が少ないから、こっちから当てていくな。（発言するために立っている子を順番に当てていく）

96大地 僕が考えたのは、えっと僕ん家とか川山さんの家とかは、あの床が低いから、あの水が入ってきたりしたから、たがら本当の怖さを知っているんですよ。だけど、床が高い所とかは、あのその安心してそんなの知らなくてもいいだろうという感じで、知らないんだと思います。

97孝 知っている人が教えてあげたらいい。

98T あなた達も知っている一人だからね。

99高広 僕は土嚢の所を知っている方が安全だと思うので、知っている人が多ければ多いほど被害はくい止められるんじゃないかなと思います。

100裕二 回覧板にそのブルーシートの…
（途中で止まり、隣の席の静代がお助けをしている）

101静代 えっと、最初に袋を渡してみんなに袋を渡して、一度回覧板にそのブルーシートのことを書いたらと。

102裕二 と、3人で考えたんですよ。

103T 3人で考えたんやな。

104愛子 静代さんといっしょで山本さんに聞いたんですけど、えっと回覧板に土嚢用の袋というか何というか書いてあって、でも袋はどっからもらうかわからんけど、もし袋を持っていたら、袋を持ってなくてもわざわざ大地さんの家、えっと詩子さんの家は大地さんの家まで遠いじゃないですか。大地さんの家まで行くと往復がえらいからべつに知らせなくてもいい。

105T 往復はえらいというのだね。

106翔磨 えっと僕は静代さんや裕二さんに付け足して、えっと回覧板でも回したし、でも回覧板で回して普通やったら知っているはずやけど、知らないってことは見ようとしなかった。だから知らないってことは、いらないってことに思えるけど、必要でないし、だから別にいらないってことだから別に知らなくても僕はいいんじゃないかなと思います。

107直子 私は知らない家が多いのはいけないんじゃないかなと思います。えっとこの地図を見たんですけど、この土嚢用の砂があって、その周りには○が付いている所は3軒しかないんです。その他はみんな×で、それは知らないってことだから、なぜ砂山の近くに住んでいても知らないのかなと思いました。

108隆二 僕は愛子さんの意見に反対です。なぜなら氏木さんの家から土嚢用の砂山から遠いと言いましたよね。だけど、消防団の人に袋をもらっているから、その袋に近

くにある砂とかを取ったらいいと思いました。
た。

109 T で、大地君のそこ持っていく？

110 隆二 自分ちとこ。

111 清二 えっと、僕の母さんは、その畑の持ち主の石山さんに土嚢がいるかと聞かれたんですよ。それで僕の母さんはいらな
いって答えたんですよ。で僕が思うに、母
さんはあの、僕の家は階段とか何かいっば
いあって、家の高さが少し高いので、大地
さんが言ったように本当の恐怖を知らない
のだから、知っている人が教えてあげて、
ちょっとしたチラシみたいなのを、僕は配
ればいいと思いました。皆さんどう思いま
すか？ どうですか？

112 翔磨 どうしていけばいいのかな？

113 T じゃあ、これからどうしていくかとい
うのを考えよか。いいですか？

C はいっ。

114 T ちょっとちなみにこれは必要だとい
う人？（14人が手を挙げる。）

必要でないという人？（11人）

C あれっ？（数が27人に合わないのを
不思議がっている。）

115 T まあ、いいよ。迷っている人がいる
でしょ。じゃあ、必要か必要でないか。知
らなくてもいいのかという感想を書いて終
わりにしましょう。

（チャイム）

第3章第3節 4 学年「T 地区お墓前信号を LED の信号にかえた方がよいのか？」の授業記録 (授業時間：60 分 警察官へのお願いの時間を含む)

①電球信号を LED 信号に替えた方がよいかについて。

1T じゃあ、話し合っていこか。

2 慶太 この前僕たちが、僕たちが、僕は替えた方がよい方で、僕たちが作った子ども用アンケートで、63 人の子がああ信号で「ひやっ」とした体験があって、そのうち 3 人が実際にひかれているので、だからいろいろ西日で見にくかったりとか、そんなに見えやんだ人がひいてしまったとか、そんなんでひかれてしまったから LED の信号に替えた方がいいと思います。

3 真奈 私は、どちらもで、日が当たって普通の信号は見えないけど、LED は見えると言うから、その分は事故は減るかもしれないけど、信号無視に関しては LED に替えても減らなくて、事故になってしまうかもしれないから、LED に替えて信号無視もなくなって、事故もなくなるのなら替えた方がいい。

C 私も、私も… (発言権を取り合う)

4 夏美 私もどちらもで、替えた方がいいという理由は、信号無視をしてしまいそうになった人は 73 人ぐらいいるし、私自身は LED の方がはっきり見えていたからちょっとは信号無視がちょっとは無くなると思います。今のままがいいでは、その他の所に踏切から信号までが短すぎるとかの意見があって、LED に替えても向きが同じやったら信号無視があまり減らないと思うし、私は信号無視が無くなってほしいけど、信

号があるから今のままでいいと思うし、LED になって本当に信号無視が無くなるのだったら替えた方がいいと思う。

5 百合恵 私も LED に替えたら、なんかお年寄りが明るいかから見にくいかもしれないし、でも LED に替えると、朝日や夕日で見えにくいから、だからどっちにしようか迷っています。

6T LED にしたら朝日や夕日で見にくいのか？

7 百合恵 見にくいけど、でもお年寄りは明るいかから見にくいかもしれない。

8T 朝日や夕日では見やすいんでしょ。

9 百合恵 あっ、LED に替えなかったら。

10T あー、あー、あー。

11 晴恵 私は替えなくていい方で、私は替えてもいいけどだと思います。なぜかというと、また LED に替えても、またそれに見慣れたら、また見慣れたからこうまた事故が起こると思います。だから今の普通の信号でも先に付けたときは事故はあまりなかったと思うけど、また見慣れたりしたから事故が増えてきたのだと思います。

C 私は。

12T 私をも優先な。

13 幹子 わたしは、えっと、慶太君に賛成で替えた方がいいと思います。えっと、大人用のアンケートで LED 信号を付けることによって信号無視が減ると思うで、減るという人が 142 人いて、減らない人が 50 人で、減るの方が多かったのだから、LED 信号に替えた方がいいと思います。

C 僕は、私は… (発言権を取り合う)

14T まず、私も優先な。(同じような意見を続けるように指示する。)

15 綾 私も LED に替えた方がいいと思

ます。なぜなら絶対信号無視が無くなるということはたぶん無いだろうから、事故する危険が無くなる、できるだけ少なくなればいいと思います。

②LED 信号に替えても見慣れたら意味がないかについて。

16 優人 僕は替えなくてよい方で、替えたとしても見慣れてしまうし、黄色の点滅があれ、見慣れているし、替えたとしても、またそれが日に当たっても、どうせ替えたっても少しだけ明るくなるだけやし、心やって変わらな、みんなやっても意味ないと思います。

17T 何が変わらなって言うた？

18 優人 心が変わらな。

19T 心って何？ 心？

20 優人 もう事故はしないようにしようとか。心が変わらな。

21 真帆 私は LED に替えた方がいいんだけど。優人君と同じ意見で、工夫していても意識するかしないかのことだと思うから、意識すればいいと思います。でも、西日で見にくいのは意識してもわからないと思うので、替えた方がやっぱりいいと思います。

22T おもしろいこと言うな。心か。

23 麻衣子 私も替えたいと思うで、替えた方がいい方で、さっき晴恵ちゃんが見慣れたらいっしょって言ったけど、どうして見慣れたらいっしょなんですか。LED に替えて見慣れたのと、えっと今のままで見慣れたのだったら LED の方がいいと思うし、どうして見慣れたらいっしょとわかったのですか？

24T はい。晴恵さん。聞きたいって。

25 晴恵 私は、ただ、今まで言っていなかったけど、私のいとお父さんが信号とかを取り替えるというか、なんかそういう仕事をしていて、なんか、そのお父さんにインタビューというか、聞いてみたら、やっぱり見慣れるというのは、こう最初はやっぱり西日とか当たっても見やすいと思うけど、また目の錯覚というか、またこういうのが目に焼き付いてくるというので、こうまた段々LED の信号を見ていたら西日で見えなくなるって、見にくくなるって、そのお父さんが言っていたから。それに私も実際、昨日 LED の信号のところで、ちょうど信号の後ろに夕日というか、それが当たっていて、それを見たときにやっぱり普通の信号と同じで赤か黄色か青かわかりませんでした。

26T そういう意見もあるんやなあ。

27 梨花 私は替えた方がいいと思うけど、それでもし見やすいだけで終わってしまったら、中には無視をする人が多い、信号無視をする人が他にもいると思います。例えば見やすいだけで終わってしまったら、うんっと事故は少なくなるかもしれないけど、中には信号を見ないでまっすぐ見ていたり、携帯電話とかしている人は見ていなかったら無視をするかもしれないから、そういう人も中にはいると思います。

28T うーん。私も。武史君その後でいい？

29 玲子 私も替えた方がいいと思うで、アンケートで 29 人の人が夕日や朝日で見にくいと言っているから、それは歩行者と関係があるけど、車を運転している人がすごく関係あるからやっぱり替えた方がいいと思います。

30 武史 僕は替えた方がいいと思います。

なぜなら LED は普通の信号よりも楽に見えるから、それだったら多くの人の命も助かるかもしれないから替えた方がいいと思います。

31T 1 回目優先しよか。(初めて発言する子を優先するように指示する。)

32 弘志 僕は替えた方がいい方で、あのそれを信号を替えて、そんであの何やったけな、防犯やったけ、防犯カメラでそれをどこにするかは知らんけど、それを何かブシュッって、なんか速く走って、なんか信号無視しとったら、それで撮って、それがいいかな。

33T 信号無視しとったら、ブシュッと撮るの？ブシュッって何かが出てくるわけではないんやな。(笑い) そんなカメラあるかな？

34 弘志 わからん。

35T わからんこと言ったらあかんやん。

36 百合恵 私はやっぱり替えた方がいいの方へ替えます。あと、ひろし君がカメラと言っていたけど、信号無視のカメラはないかもしれないけど、あのスピード違反のはあるけど、信号無視のはたぶん無いと思います。

37 楓 私は疑問で、晴恵ちゃんに疑問で、えっと LED に替えてもいっしょというのなら LED は発明されていないと思います。朝日とか LED に替えても朝日とか見にくいんだったら LED は発明されていないと思います。

38 千紗 私は替えた方がいいと思います。なぜなら、このままだったら事故が起こるか起こらないかしかないけど、死亡者とか、そういう車も信号を守らないから替えた方がいいと思います。

③命とお金はどちらが大切なのかについて。

39 優人 僕は替えなくてよい方で、命とお金は、命の方が当然大切だけど、お金も、お金も大切です。食べ物もあるし、いろいろなものを買うためにもあるんで、だから替えない方がいいと思います。

40T あそこにお金のことが書いてあるけど。8 万円と 15 万円なんだよね。

41 幹子 私はさっき優人君がお金も大事だから替えない方がいいと言っていたけど、お金も大切だけど、えっと命の方が大切で、大人用のアンケートでお金が大事な人は 3 人いたけど、命の方が大切な人は 199 人で、命の方が多から替えた方がいいと思います。

42 夏美 私はやっぱり替えなくてよい方で (T: えっ、こっちに行くの?), で、さっき替えた方がよいの、減るといいう人は 142 人もいると言ったけど、その人は本当にそれで合っているとは思いません。で、私も命とかは大事で、命も大事だけど、お金も大事で、ちょっとは LED に替えても命は助かるかもしれないけど、でもちょっとなんやから LED に替えてもお金の無駄だと思います。

43 晴恵 さっきの楓ちゃんに答えて、その LED を作った人は、普通の信号では見にくいと思って作ったんだと思います。でも、今の日本とかの中でも、日本に住んでいる人全員が見にくいって思っているわけではないから、別に替えなくてもいいと思います。

44 慶太 僕はさっきからお金が大事とかお金の無駄と言っている子もいるけど、LED やったら 10 年間もつで、普通の電球みたいのだったら、えっと 1 年に 1 回は替えなき

やいけないのだから、10年でそれで80万だから普通の電球の方が高くなると思います。どうですか。

45 百合恵 私も慶太君と同じで、たしかに長い目で見たら、たしか10年とか使ったら普通機の方が高いけど、LEDは10年間もつから、10年間で15万円ぐらいですむ。だからLEDに替えた方がいいと思います。

④LED信号は光りすぎなのかについて。

46 拓郎 僕はあれを撮りに行った時に、えっとLEDは光りすぎだと思います。普通の信号でも意識すれば十分見えると思います。

47T ちょっと最後におもしろいこと言ったね。もう1回言ってくれる。

48 拓郎 普通の信号でも意識すれば十分見えるから、替えるのはお金の無駄。

C 僕は、私は、僕も。(発言権を取り合う。)

49T 誰から行く？

50 武史 僕は、命とお金って黄色で書いてあるけど、あれさあ、あれ、お、お金、お金の人が間違っていると思います。なぜなら、なぜなら、あそこの、あのこわい人やこわくない人が何人かおるけど、こわい人たちがあの信号でこわいから、ちゃんとしたLEDに替えて安全にした方がいいと思います。

51T この63人の子？ ほおー。

C 私も。私も。(発言権を取り合う。)

52 綾 私は拓郎君に反対で、えっと私は、T神社の側にも新しいLEDの信号があったんだけど、他の所に出かける時に車の中で信号を見ていて、その時日が当たって、当たって、私はどうなるかと見ていたら、したらまだ普通の信号機よりもだいぶ見えて、その後に坂を上がるところの信号で、

そこにも西日が当たっていたから、そこを見ると意識をしても信号自体が光って何色って全くわからなかったから、LEDに替えた方がいいと思います。

53T これに対してだね。

54 昌幸 ぼくは、拓郎君に賛成で、お金の無駄というのは、(焼き肉)S店の方でも全部LEDに替えていないし、このお墓の信号は4つの信号が付いているけど、S店の方は信号が多いので、あっちの方は大通りやのに全部替えてなくて、お墓のところだけ替えても無駄だと思います。

55T あの小さな通りだから？

56 百合恵 私は昌幸君の意見に反対で、確かにS店の所の大通りよりは確かに小さい道だけど、T地区に住んでいる人は、どうしてもあそこを通って行かなければスーパーとかにも、スーパーとか他の所にも行けないから、T地区の人にとっては大切な道路だから、あそこも替えた方がいいと思います。

57 真帆 私はLEDに替えた方がよくて、命とお金のどちらが大事かって言ったら、お金と言った人が3人いたけど、その人たちは、あの2人もひかれて大丈夫だったけど、2人もひかれているのを知らなかったんだろうか。あんまり知らなかったんだろうか。私は、あの小さな通りでも高齢者の方や児童の人がこれからも通るので、替えて守ってほしいと思います。

58 梨花 私もお金と命のどちらが大切なのかということで、お金の人が3人いたし、そういう人がだいたい人をひくんではないか。(笑い)

59T えっ、こういう人が。拓郎君とか？(笑い)

60 佑樹 えっと、LED のことで、えっと絵に描いて、LED の事故が少なくなったり、信号無視を少しはなくなるけど、ビールやお酒とかを飲んで運転している人は LED を見間違えて普通の信号と思って道に。

61T お酒のことも入るんだね。もう一つは？

62 佑樹 普通の信号やったら、ビールとかお酒とかいろんなものを（…）LED に替えたら、あんまり事故が起こらんくなるから、替えた方がいいと思います。

63 優人 LED に替えったても、意味はないと思います。おじいちゃん、おばあちゃんたちはもう働けない人もいるかもしれないで、働けなかったらお金残っとるのも少ないし、僕たちが贅沢言ったら、おじいちゃんおばあちゃんが困ると思います。

64T でも、長い目で見たらこっちの方が安いという人もおるよ。どうですか。

65 晴恵 2つあって、私はいろんな人にインタビューを、アンケートのやつをやって命とお金の中で、私のやったところでは、半分ぐらいの人がお金の方へいって、その人に聞いたら、何で命？、やっぱり物とかを食べるのにはお金が必要で、お金がなかったら食べ物とかも買えへんわけやから、食べ物を買えへんということは、最終的には命に関わるわけやからやっぱりお金の方が大切って言っていました。もう一つ、拓郎君が LED は明るすぎると言っていて、それに賛成で私のおじさんがちょっと前に事故をしてしまって、LED の信号で、その時に、事故の時に、あの、事故の時におじちゃんの所に見に行ったら、おじちゃんたちは警察の人と話していて、その中で警察の人には言っていなかったけど、おばちゃん

がこそこそって「LED ってまぶしすぎる。」って、それで「まぶしすぎて目がカチッって閉じたら事故してしまった。」って。

66T へえー。それ本当の話？

67 晴恵 はい。

68T えっ、それ警察の人に言わなかったの？

69 晴恵 はい。言っていないです。

70T こういうふうなことも出てきたよ。

71 慶太 僕はさっき目をパチッと閉じたら事故をしたと言っていたけど、それならサングラスをかけたらどうかと思います。(笑い)

72T どうぞ。麻衣子さん。

73 麻衣子 2つあるけど、一つはさっき晴恵ちゃんが LED の信号のところで事故をしたと言っていたけど、それはたまたまだと思います。二つ目はこれをずっと調べて2ヶ月ぐらい調べてきて、替えなかったら意味がないと思うし、大人の人たちも替えたいって言う人が多かったし、5年生の人は実際に事故に遭って、もうこわいから替えてほしいと思うし、だから絶対にそんなに2ヶ月ぐらい工夫してきたのに、替えなかったら意味がないと思う。

74T 健也君どうぞ。

75 健也 僕はさっき慶太君が言ったことに賛成で、サングラスかけた方がいいと言っていたので、車の上に上にまぶしかったらかけるやつあるやんか、(C: あー。) なんやったけ。(T: バイザーみたいなん?) あれした方がよかった。

76T (晴恵に向かって) また伝えといてください。なんか、反応ありそうやね。

77 弘志 僕は2つあって、一つ目は優人君に反対で、僕のおじいちゃんはまだ運転し

とって、あの何やったけ、78 歳ぐらいで
(C: えー。) それでおばあちゃんがもう
やめた方がいいと言っているけど、まだお
じいちゃん 0.7 やでギリギリやし、(T: 目
が 0.7 っていう。視力なのね。) うん。も
うちょうどやし、僕もやめた方がいいと言
っていたけど、でもやめたらそんな自転車
しか行くもんないから、まだやめやんと言
っとったと思います。

78T すごくおじいちゃんやな。スーパーお
じいちゃんやな。(C: ウルトラマンや。) も
う一つは？

79 弘志 もう一つは替えた方がいいの方で、
お墓前信号、LED に替えて、けっこう何や
ったかな？ もう一つ四角のやつ付けとっ
て、それでなんか一方通行やったかな？
それで片方のところが発進して、その次が
片方のところが行って、そん次が歩行者の
ところが行って、それでスピーカーをもう
ちょっと大きくした方がいいと思います。

80T あっ、警察の人に言ってください。歩
行者用のスピーカーですね。えっ、聞こえ
ないの？

81 弘志 少しだけ。

82T もう立っている人だけね。僕も話した
いことがあるので。

83 百合恵 私も弘志君といっしょで、たし
かにあのスピーカーは、あの聞こえること
もあるけど、雑音とかで最後の方しか聞こ
えないこともあるから、もう少しだけ大き
くした方がいいと思います。

84 楓 私は慶太君のサングラスをかけたら
いいというのに反対で、私もかけたことが
あるんだけど、(T: えっ、かけたことある
の？ C: おれもかけたことあるー。) か
けたことがあるんだけど、何もかもが茶色

になって、LED のところを見たら、茶色で
何が何かわからなかった。

85 葉月 私も楓ちゃんといっしょで、前、
おばあちゃん、あっ、お父さんと乗ってい
たときに 1 回サングラスをかけさせてもら
って、結構こわかって、あの信号を見たら
何色かわからなんだみたいで(…聞き取り
不能)

⑤LED 信号の経済性について。

86 幹子 私はえっと、LED は何日もつかを
計算、電卓でしてみたら、273 万 9726 日も
つと、もつことがわかって、それでたぶん
だけど、普通の信号よりもえっと、もつ時
間、もつ日が長いと思うので、替えた方が
いいと思うし、普通の信号、お墓前の信号
は歩行者用のボタンのところもつぶれてい
て、すごくさびていて、古いから替えた方
がいいんじゃないかなと思います。

87 夏美 私は替えなくてよいの方で、大人
の人へのアンケートで、無視をしてしまっ
たり、してしまいそうになった人の、いつ
も黄色の点滅に見慣れているというところ
で、LED に替えても、先生が点滅は同じだ
と言っていたから、そのいつもの黄色の点
滅に見慣れている人は 48 人もいるから、替
えても同じだと思います。

88T どうぞ。それで慶太君にいかか。

89 梨花 弘志君もいってくれたように、あ
の鳴っとるやつは、知らせるやつは小さい
やつなんだけど、私もそれを見てみたら、
こういうふうにつぶれとった。

90T それ押しボタンのところ？

91 梨花 ううん、鳴っとるところ。

92T スピーカーですね。

93 梨花 だから、それでカバーされて聞こ

えやんのかな？

94 慶太 僕は2つあるんだけど、一つ目のサングラスがだめって言うので、それだったら何もかも茶色に見えるだけで、少し明るいのが左から順番に青・黄・赤とだいたい覚えていると思うので、で青が一番明るいし、見えたらこれは青だなとすればいいと思います。もう一つは、お金の無駄と聞いていたけど、もう死んでしまえば、そんなお金なんてあっても生きかえりはしないのだから、命があればお金なんてどうでもいいことだと思います。

95T ちょっと谷本先生にも言わしてくださいよ。だめですか？

96 佑樹 だめです!! (笑顔で言う。)

97 佑樹 僕は発光ダイオードのことで、LEDの、電力少なくてよい、発熱灯の1/2の電力しかかからない。じゅんぴが長い(T: 寿命が長い?)、寿命が長い、半永久的に付く、実際は約10万時間、熱くならず扱いやすく安全、電気代の節約になる。

98T と書いてあるから、省エネのために替えた方がいいというの? うん、あとじゃあ4人だから、誰?

⑥LED信号がまぶしければ、サングラスをかけるかについて。

99 晴恵 慶太君がさっきサングラスをかけたらいいと言っていたけど、それにちょっと質問で、日のあんまり差していない日にサングラスをさしている人がいたらどう思いますか? 私は変な人だと思います。(大笑い)

C たしかに。

(その後、サングラスを着けるか着けないか、歩行者信号の不備について話が進む。

紙面の都合上省略。)

100T じゃあ、どうぞお立ちください。

101 慶太 そういうふうに日が差していない日は、サングラスをかけてこなかったと思います。

102T じゃあ、LEDの信号が近づいてきたら、こうやってかけるの?

103 慶太 いやそうじゃなくて、そんなに日が差していなくて、眩しくないというんだったら、サングラスをかけないで、そのまま普通にLEDの信号を見ればいいと思います。

104T 今日ぐらいだったらどうですか? (多くの子が外を見る。)

105 慶太 今日ぐらいだったら大丈夫だと思います。

106 麻衣子 私はサングラスを付けた方がいいとは思わないけど、さっき楓ちゃんや葉月ちゃんとか、晴恵ちゃんとかが、サングラスを付けると全部茶色に見えると言ったけど、あの普通の(?)とかの中にあると思うし、妹がなんか100均で買った中に、メガネの所にも売っているのだから、別にサングラスをかけても意味がないと思います。

107 昌幸 僕はさっき、スピーカーを大きくしたらいいと(他の子が)言ったけど、もしも耳が聞こえない人がいて(T: あっ)スピーカーを大きくしても青になったとかは見えるけど、スピーカーを大きくしたら、たろう君が言ったようにお金の無駄で、耳の聞こえない人はスピーカーを大きくしても意味がないと思います。

108T そうするとスピーカーも大事だけれど、耳が聞こえない、不自由な人のためには、ああやってLEDの何か歩行者用信号も

大事だと思う？ それも大事だと思う？
耳が不自由な人は目で見るとでしょ。そしたら LED のあそこで見えてきたやん。ああいうのも必要だと思う？（しばらく間）
じゃあこうた君どうぞ。

109 優人 僕はけいた君に反対で、サングラスをかけたら、あれ何や、かける時を忘れたりしたら、老人とかやったら、忘れたりするし、忘れ物が多いし、LED に替えたって意味ないし、弘志君は車を乗っているおじいさんと言うけれど、お金も大切だけど、車がだめだったらバイクに替えればいいと思います。

110T おじいさん、バイクこわいぞ。

111 優人 うちのおじいちゃん、バイク乗っとるよ。僕の家、60代か70代ぐらい。

C えっ、すごいおじいちゃんやな。

112T じゃあ、ちょっと（指導者の話を遮り、ひろしが話し始める。）（笑い）

113 弘志 僕はこうた君に反対で、あの僕もバイク乗れるんやけど、おじいちゃん、（T：僕じゃなくておじいちゃんやな。）（笑い）
バイク乗れるんやけど、少しこわいとか言っ
て、それで何やったつけ、途中でやめて、
それで（笑って詰まる）

⑦武史の考えの再確認と武史のグループの要望について。

114T 今は乗っていないんやな。わかった。
わかった。武史君さあ、2学期からお金と命のこと言ってるんやけど、最後何か言わなくていいですか？ もう最後の発言者にしとくけど。みんなの意見聴いてどうですか？

115 武史 （ちょっと照れたように）うーんと、ただあのお金の方がちょっと間違っ

ている。（T：うーん、このアンケートの3人の人？）その3人の人があの命の方に証明してもらうためにも、付けた方がいい。

116T （紙面の都合上、簡潔に記す。）

保護者アンケートに書いてあったあの横断歩道に関する意見を2つ読む。

（資料として）

①「車ばかりを責めないで、子どももおしゃべりしないで一列で歩くのはどうですか。」という子ども自身も交通ルールを守り、自分の安全は自分で守るべきという意見。

②保護者がT小の児童だったとき、あの横断歩道で信号無視の車にひかれそうになり、大人になった今でもその車のナンバーを覚えているという体験談。

さて、LEDにした方がいいのか、どうか、なかなかこう結論は出ないと思うんです。たくさんの方があると思うので。あそこ、LED以外に交通事故を防ぐ方法というの。あの、これもしみんなが大きくなる中で考えていってほしいと思います。残念ながら3月で時間がなくなったので、もっと追究できたらよかったんだけど。

（その後、警察官2名の方に質問タイムを行う。その中で武史の質問をここに記す。）

武史 僕は黒板の所に出ている意見で、警察の2人は、命とお金のどちらが大事ですか？

警察官 それはだれでもいっしょ。命です。

（その後、武史を含めて4人の「警察に信号のLED化をお願いするグループ」が前に出てお願いする）

C がんばれ。いけいけ。がんばれ。がんばらな。（他の児童の応援）

武史を含めた4人 僕たちは今、授業で

LED の勉強をしています。今から僕たちの話を聞いてください。僕たちが調べたことは、LED を多く付けている都道府県は奈良県、岩手県、静岡県、和歌山県、熊本県、千葉県、佐賀県が多く付けていました。この都道府県は事故が減っているとホームページに書いてありました。僕たちがなぜ LED に替えた方がいいのかという理由は、

LED は明るいので目に付きやすいと思ったからです。後、この信号は 33 年も使っているのに、もう古くなっていて、明かりがちょっとだけ暗くなると思うからです。どうか、LED に替えてください。お願いします。

(警察官よりの説明。趣旨のみ記す。)

警察官 LED を多く採用している県について。実は三重県は警視庁よりも早くから LED を採用している。LED と交通事故の減少についてはもっと長期間の資料から考える必要があり、一概には言えないこと。しかし、問題となっている信号機は古く、まさに耳の痛い話である。1 機替えるのに、約 23 万円かかる。すぐには替えられないかもしれないが、予算の中に何とか要望していきたいとの答えをいただく。(みんなで警察の方にお礼を言ってから授業終了。)



第3学年星組社会科学学習指導案

日時 2009年12月11日 第2限

於 3年星組教室

→子どもに説明するNさん

指導者 谷本博史

1 単元名 「NさんとNバラ園～電子技法にこだわったバラ作り～」

2 目標

- ・ N バラ園の農園を見学したり、N バラ園のバラと他の農園のバラを観察したりすることを通して、バラを作っている N さん夫妻の仕事について疑問をもち問題を追究することができる。
- ・ N さんが22年間も続けていたイチゴ栽培をやめ、バラ栽培に転換することになったことや、電子技法という栽培方法で休みなく働いていることについて、見学したことや学習したことを関連づけながら、その理由について考えることができる。
- ・ N バラ園の直売額と市場に出荷した本数の表や、N さんの仕事のあゆみや1週間の仕事のスケジュールといった表や年表を読み取り、関連づけながら N さんの仕事について考えることができる。
- ・ N さんがほとんど休みなくバラ作りを行っている背景には、電子技法を取り入れたバラ栽培でバラに付加価値を付けていることや、さらによいバラを作りたいという情熱があり、バラ栽培を心から楽しんでいることに気づく。

研究テーマ「教師と子どもの『ずれ』を生かす授業のあり方」

私は、常々教師の思い通りに進む授業のあり方に疑問をもっている。

それは、教師の教材研究の範囲を学習者である子どもがまだ超えていないということであり、子どもが個としての強さをまだもっていないと考えるからである。

教師が敷いたレールの上を子どもに歩ませるような授業では、真に子どもに力がつかないし、教師の感動もない。

教師が教材に対して、子どもの疑問や問題に誠実に対応した上で徹底的に教材研究を行い、子どもと授業の場で対峙した時、教師の教材への捉えを子どもが超えていくときに授業の場で最も尊いと考える。それは一般的には子どもと教師の問題意識の「ずれ」の一つとして考えられる。その「ずれ」を授業の場で生かすあり方を大学院で研究してきた。

まず、小学校社会科授業において子どもと教師の問題意識の「ずれ」とはどのようなこ

とを指すのか。以下に説明をする。

定義 授業において子どもがもつ問題意識と教師がもつ問題意識が、異なっていること。
より具体的に言うと、「ずれ」が生ずるのは以下の3つの場合である。

- A 子どもの問題意識が教師の問題意識よりも、社会科学的にみて低いとき。
- B 教師の問題意識より子どもの問題意識の方が、社会科学的にみて高いとき。
- C 教師のもつ問題意識とちがうところに、子どもが問題意識を置いたとき。

以上に示した A,B,C が生ずる状況として以下のことが考えられる。

- ①教師が追究したい社会的事象と子どもが興味・関心をもち追究したい社会的事象が異なるとき。
- ②授業の中で話題となった社会的事象に関して、子どもと教師間、子どもと子ども間の生活経験(学習経験)は異なるので、それについての認識・価値判断の度合いが異なるとき。

小学校社会科問題解決学習における子どもと教師の問題意識の「ずれ」の生かし方について筆者は以下のことを考える。

- 仮説 1 子ども 50%発言が達成されている授業（つまり子どもが主体的に追究している授業）では、教師や他の子どもから「ずれ」を感じた子どもは、疑問や提案といったかたちで教師や教室の子どもに投げかけをすといった言動が出る。
- 仮説 2 「ずれ」を感じた教師は、それを打開するための発問・指示をしたり資料を提示したりして授業の流れを戻そうとするか、子どもの追究を大切にして授業の計画を変更したりする。
- 仮説 3 子どもから投げかけられた疑問や提案を教師は無視するのではなく、それをもう一度教室の子ども全員に返そうとする行為を行う。また、教師が行わなくても子どもから自然に追究を深める場合も教師はそれを支援する教育的行為を行う。
- 仮説 4 教師から返されたり子どもが自ら追究に移ったりした疑問や提案について、もう一度子ども同士による話し合いが行われる。その討議内容は以前の話し合いよりも焦点が絞られていて、子どもが話し合いの中で自分の考えに疑いをもったり、考えを変えたり、もしくは自分の考えを執拗に主張したりする言動がみられる。
- 仮説 5 教師は授業中、子ども一人ひとりの発言を教師の教育目標から見た立場と何か「ずれ」や相違がないか、その「ずれ」や相違が授業の中でどのように位置付くのか考えながら聞いている。授業記録の中で、教師の聞く姿勢は必ず教師の言動として表れるはずである。

3 単元設定の理由

(1)教材について

ア はじめに

小学校学習指導要領解説社会科編(平成 20 年 8 月)において 3 年生社会科では「(2)地域の人々の生産や販売について、次のことを見学したりして調べ、それらの仕事に携わっている人々の工夫を考えるようにする。」とあり、「ア：地域には生産や販売に関する仕事があり、それらは自分たちの生活をささえていること。」「イ：地域の人々の生産や販売に見られる仕事の特色及び国内の他地域などのかかわり」を学ぶようになっている。

この単元では高岡校区の日置地区でバラ農園を営む「N バラ園」を取り上げることにした。取り上げた理由を簡潔に記し、詳しくは後述する。

まず N バラ園は指導者の通勤経路県道久居美杉線に位置し、大きなビニールハウスと「炭素とエネルギー水を使用 日持ち抜群」という目立つ看板が目飛び込んでくる。児童も一度は見ているはずである。児童にとって身近でありつつもその実態を知らない。追究する度に新たなことを知ることができると考えたのが第一の理由である。

次に N バラ園のホームページには「日本初! 電子技法で最高のバラができました!」と題があり、電子技法栽培の N バラ園のバラと普通栽培のバラの日持ちを観察実験している。それによると N バラ園のバラは一般のバラに比べて倍以上の日持ちがすると述べられている。そこに N バラ園の優位性・独自性が見えてくると考えたのが第二の理由である。



三点目として、N バラ園のバラは一年中販売されており、児童と学習する 11 月になっても実物のバラを見て学習ができると考えたからである。またバラは児童にとって、一度は見たことや触れたことや家で飾ったことがあるにもかかわらず、その栽培方法については皆無だと思ったからでもある。

四点目として、N バラ園の栽培方法に目を付けたからである。ホームページには「N バラ園が土耕栽培を特長としていて、水耕栽培よりも土耕栽培の方が優れている。」と説明されている。そこでバラ農園の栽培方法を調べてみると、ほとんどが水耕栽培であり、土耕栽培はほとんど見当たらない。しかも水耕栽培の農園の中で、フルオートメーション化された農園が三重県志摩市賢島にあり、N バラ園とは全く 180° 違った農法を展開していることを発見し、指導者の興味がわいたからである。

以下、指導者がどのような問題意識をもって教材を研究していったか大まかな流れを示す。

夏休みに入って1週間 バラ栽培の栽培方法が書かれた本を読む。

7/29(水) N バラ園初めての聞き取り。

8/5(水) 三重県志摩市賢島ローズネット農園見学。N バラ園訪問「白石美穂さんのバラ風呂用セット」を作っているのを見る。

8/7(金) N バラ園の出荷先伊勢生花聞き取り。

8 月中 N バラ園のバラとその他のバラの日持ち実験。

9/2(水)~9/8(火) 1 週間 N バラ園の仕事スケジュールを聞き取りに行く。

9/27(日) 電子水で顔の火傷が治った人の講演会参加。

10/16(土) N さんご夫妻の健康の秘訣を聞きに行く。

10/29(木) ローズネットに授業で使うバラ発注。

10/31(金) N バラ園の聞き取りと授業で使うバラ発注。

11/24(火) N バラ園と花屋のバラを買い、日持ち実験開始(3 年星組教室にて)。

11/24(火)~11/30(月) N バラ園の直売の売り上げと市場に出した本数を聞き取りに行く。

イ N バラ園のバラ栽培

現在の N さん一家

N バラ園は高岡小学校から東に 1.4km ほど行った県道久居美杉線沿いにあり、17 年前の 1992 年からバラ栽培を行っている。N バラ園は N さんご夫妻〔夫 74 歳（以後 N さん）、妻 65 歳（妻 A さん）〕と 21 歳の青年の 3 人(時期によりパートのお手伝いが 1 名)で経営をしている。



イチゴ栽培をしていた N さん

現在 N さんは、約 600 坪の敷地に 5000 万円のビニールハウスを建てて栽培を行っている。そもそもバラ栽培を始める前までは、22 年間にわたってイチゴ栽培を行っていた。イチゴは連作ができないため、場所を変えてイチゴ栽培をされていた（その時は化学肥料や農薬を普通に使用していた。それが当たり前だと思っていた。）。16 年目の時、イチゴの苗に潜んでいた悪い土壌菌が土壌を汚染し、イチゴ作りが上手くいかなかった。

そこで N さんは土壌燻蒸剤クルロピクリン（農薬の一種であり、戦時では窒息性毒ガス、ホスゲンと共に用いられた）で処理をしようとしたが、上手くいかず、コンプレッサーで土壌に空気を送り悪いガスを抜いた。その時、土壌からは玉子の腐ったような臭いがしたという。

イチゴ作りに悩んでいたときに、松阪勢和の F さんという方から電子水を使った農法を紹介された。深田さんは電子農法を使って養鶏をされている方である。N さんが深田さんの農場を訪ねたときに驚いたことがある。それは、養鶏の嫌なにおいがしないということであった。訪ねた日は、雨の後の晴れた日であった。当然 N さんの経験から臭いがすると思っていたのに、近づいても臭いがしない。しかも一つのゲージに 2 羽の鶏が入れられていたが、どれもケンカせずに穏やかに暮らしている。普通の鶏はケンカするはずである。それを見た N さんは「鶏でも穏やかに育っている。この電子水を人間が飲んだらきっと穏やかに育つはずである」と思ったという。

そこで N さんは家に電子水を精製する装置を取り付け、まず自分たちが飲んでみた。すると妻 A さんがそれまでずっと胃腸障害に悩まされていたのに、すっかりよくなってしまった。N さんご自身もそれまでずっと下痢気味で飲み会に参加しても生ビールや生酒は絶対に飲むことができず、夏でも熱燗にして飲んでいたのだが、ようやく生ビールを飲めるようになった。

このようにして実感を確認められた N さんは電子栽培技法に挑戦していく。

電子栽培技法とは、まず水に電気を通し、電子水を作り出す。N さんはダムからの上水道を「腐った水」と呼んでいる。一度ダムにためられた水は腐っているというのである。N さんはその電子水をバラに霧散布して与えるのである。また、化学肥料はバラ作りにとって自殺行為と考え、自ら有機のボカシ肥を作っている。ボカシ肥は、米ぬか・油かす・魚粉末・動物粉末を井戸水もしくは川の水を混ぜてガス抜きをし、その後 EM 菌で発酵をさせ、バラの株に施す作業を行う。そして土に炭を混ぜて土壌を健康にするという 3 点セットが電子栽培技法である。

しかし、この電子技法栽培を始めた当初、N さんは思いもかけないことに悩むことになる。それは、今まで染みついた化学肥料を施すという姿勢である。いつの間にか自分でも無意識のうちに化学肥料を株元に置いている。それに気づき、涙をぼろぼろ流す日々であった。そのようにしてようやく電子技法栽培が軌道に乗り、イチゴ栽培 22 年目には電子技法の品評会で最高の賞を取るまでになった。

バラ栽培への転換

さて、このようにイチゴで成功した N さんがどうしてバラを栽培するようになったのか。そこには N さんの息子さんの存在とイチゴ栽培の大変さがある。N さんの息子さんは、農業大学を卒業後、「バラ栽培をやりたい。」と父親に言ってきた。N さんもイチゴ栽培では賞もとって行き着くところまで行っていたと考えていたので、息子の提案を受け入れることにした。そこで 5000 万円かけてバラ栽培用のビニールハウスを建てて、バラ栽培に乗り出すことになる。

始めた当初の 5 月中旬、息子さんは電子栽培技法に慣れておらず、1 月に植えたバラの株に化学肥料の液肥を置いてしまった。すると、バラはすぐに幽霊のようにしなっと垂れ下

がってしまった。このままでは4ヶ月の苦労が水の泡となる。そこでNさんは電子水をバラの上から霧散布をした。すると、バラは元のように元気を取り戻した。

バラの栽培は手をかければかけるほど花が咲くという。息子さんはバラの栽培に一生懸命になり、しかも家庭生活でも子供が生まれ、益々忙しくなった。ある夏の日に、お母さんが、息子さんが少ししか水を口にせず働きに出るのを見て気になったという。バラ栽培の仕事は過酷で、水をしっかり飲んでから仕事に出かけるのが普通である。

そして夏のある日、子どもとプールに出かけた息子さんが「体調が悪い。」と言って家に帰ってきた。その後、ウイルスが心臓にまで達していることがわかって手当の甲斐もなく亡くなってしまった。バラ栽培を始めてから3年後のことであった。

もう一点、バラ栽培へ転換した理由として、イチゴ栽培の大変さと季節が限定されることが挙げられる(Nさんによるとこちらの方が転換した理由として大きいということである。)。

イチゴはその栽培の特質上、座って仕事をするが多くなる。例えば、イチゴを摘んだりイチゴをパック詰めしたりする作業である。Nさんはイチゴのパック詰めを少しでも効率化するために、なるべく自分が動かなくていいような工夫をしたという。その結果、イチゴの販売が終わり田植えの時期には、太ってしまい田植え作業に支障を来すようになったり、目が充血して疲れしたりする症状が出てきた。

またイチゴは11月から4月までがお金になる時期であるのに対して、バラは花の段階で売れ、1年中販売ができ収入を得られることができる。以上のような点が、Nさんのバラへの転換理由として挙げられる。

その後、17年間Nさんはバラ栽培を妻Aさんと共にやっている。

バラ栽培にかけるNさんの熱意

電子栽培技法を使ったバラ栽培は日本では広島の一軒とNさんだけである。前項で電子技法栽培についてとビニールハウスの値段について述べたが、もう一つ、電子水を精製する機械がある。これは、電子水を発生する機械と、タンク、そして外側の小屋を合わせて300万円の費用がかかっている。



ハウスの中ではバラは1年中咲くのであるが、バラが特に売れる時期は、クリスマス・9月の敬老の日の期間・春の彼岸から卒業入学シーズン・母の日である。

バラ栽培では、1月は寒さにさらけ出して葉を落葉させる。そうすることによって、バラの本体に栄養が行くようになる。2月になると、春に芽を出させるために剪定を行う。3月は保温の時期である。4月花の蕾がでてくるが、すべて取ってしまう。5月にも新しい芽が出てくるが、それもすべて取ってしまう。6月にはへし曲げという作業がある。それは、新しい芽が出る部分の上を折り曲げる作業である。これをするによってより強い芽が出

てくるのである。こうして1本の株から6回バラを収穫できるようになる。冬はボイラーで重油を焚いて室温を18度にする。しかし、昨年の原油高から採算が合わなくなり、室温を15度にするにしている。夏は逆に暑く、バラにとっては過酷な季節である。バラの花も普通は小さくなるものである。N バラ園では夏にはバラの上から電子水をシャワーのようにかけるようにしている。そうすることによって、ハウス内は5度気温が下がるのである。

もちろん化学肥料を使わず、有機の肥料を施すN バラ園であるが、病害虫対策として農薬散布をしなければならない。農薬散布をすると、バラは弱ってしまうので、上から電子水をシャワーのようにかける。そうすることによってバラは元気を取り戻す。土壌にやる水は電子水というわけには行かない。お金がかかりすぎるからである。そこで土壌には地下水をくみ上げ、農場にひかれたパイプで根本に水をやっている。

このように大変なバラ作りであり、N 夫妻も高齢である。しかしホームページ上には「私はバラ栽培歴16年です。バラでその間癒されました。」と書いてある。そこでバラ栽培にどのような癒しがあるのかインタビューしてみた。

N さん：バラを見ていると元気をもらう。バラが「もう出荷時期ですよ。」「バラが咲いてきたよ。」と教えてくれる。つまりバラと会話をしている。そのことが元気の源である。

妻 A さん：疲れていて、嫌だなと思うときもあるが、農園一步入ると、その香りでうれしくなる。私はバラを育ててやっているのではない。バラに育ててもらっていると言える。

21歳の青年：バラの香りがよくて「いい香りだ」と思うとき。

バラ栽培にはこのような癒しがあるということである。

さて、N バラ園の特長は、前項で挙げた電子技法栽培である。それと、バラ農家には珍しい土耕栽培ということである。ホームページでは次のように書かれている。「私がバラを作ると心に決めたのは、電子技法を知っていたからです。一般のバラは、化学肥料を使って日持ちの悪いバラを平気で栽培しているからです。化学肥料を土耕で作っていると、だんだん塩類が残ってできなくなってきました。土耕を諦め、発泡スチロールの箱を並べて化学肥料の水耕栽培になります。日持ちはしないから市場の評価は低くなります。だから面積を増やします。これが今の日本のバラ農家の現状です。日本中です。本当に情けないことです。」



Nさんとバラ園

他のバラ農園は本当に水耕栽培が多いのか。インターネット上で「バラ農園」と検索をかけてみると栽培方法が書かれた5つのバラ農園のホームページを探すことができた。

- ・有限会社ホーティカルチャー神島ハックルベリーフィン 岡山県笠岡市カブト東町
(養液隔離式土耕栽培およびプランター栽培)
- ・株式会社ローズネット 三重県賢島自社農園
(フルオートマティックの栽培システムと水耕式ロックウール栽培)
- ・梶農園 宮城県名取市高柳字梶 18-2
(水耕栽培)
- ・安間バラ園 静岡市 JR 袋井駅からくるまで 20 分
(ロックウール栽培という水耕栽培 培養液)
- ・東北ローズ 山形市寒河江市大字高屋 3 3 8
(ロックウール栽培)

任意で 5 つの農園を調べて見ると、5 農園中 4 農園までが水耕式の栽培方法である。土耕式は土の管理や病害虫への対策、化学肥料による土やせがあり、手間がかかるということが見えてくる。

N バラ園のもう一つの特長として、電子水を使ったバラは日持ちがよいという利点をアピールしている点である。ホームページ上には「日本初! 電子技法で最高のバラができました! 」と題があり、電子技法栽培の N バラ園のバラと普通栽培のバラの日持ちを観察実験している。そこでは、1 ヶ月経った後でも、N バラ園のバラは花が開いたままであり、普通栽培のバラは花が散ってしまっている様子が写し出されている。バラの花が 1 ヶ月日持ちをするというのは、N さんに聞くと冬のことであったとのこと。

そこで、以上の N バラ園の特長を確かめて見るべく、水耕栽培で行われている農園見学、バラの日持ち実験を指導者自ら行ってみた（後の項で述べる）。

次に生産されたバラをどのように販売しているかについてであるが、主に株式会社伊勢生花地方卸売市場に出荷しているということである。その他インターネット上で販売したり 1 本から直売もしたりしている。

インターネット上の販売

- ・バラ風呂セット (3000 円、5800 円)
- ・バラの花束 (3500 円、5500 円、10500 円)
- ・バラのブーケ

1 本から

- ・ 2 L(70cm)315 円 L(60cm)252 円 M(50cm)210 円

指導者が訪問した 2009 年 8 月 5 日には、1 万円のバラ風呂セットの注文があり作っていらっしやった。1 万円のバラ風呂セットは東京のテレビ会社からの注文で「エンタの神様」の司会で有名な女優白石美帆さんへのプレゼントということであった。後日、白石美帆さんのオフィシャルブログ (<http://ameblo.jp/mihoshiraishi/day-20090807.html>) を見てみると、同じく「エンタの神様」の司会の福澤朗さんとバラ風呂セットをもっている白石美帆さんの画像があった。

N バラ園の1年間のバラの出荷数は22万本ということである。

8月5日にバラ風呂セットを作るNさんの妻Aさん バラ風呂セットを持ってポーズする白石さん



N バラ園の出荷先 伊勢生花

伊勢生花は松阪市小津町 463 番地にある。三重県で唯一の生花の卸売市場である。月・水・金に市場が開かれる。N バラ園はここにほとんどを出荷している。

バラの出荷時期は主にクリスマス、卒業・入学の1~4月、敬老の日を前後した日、10~11月のブライダルシーズンが主である。夏はバラの日持ちが悪く、産地も湿気が少なく、夜に涼しくないといけないため、出荷数は少なめということである。

伊勢生花には花屋が花を仕入れに来る。花の価値は花の大きさと色、そして日持ちがいいもので決まる。花屋は花の在庫をあまり持ちたがらない。花は日に日に悪くなっていくからである。だから日持ちを重視するのである。バラだと目安として、夏は10日間、冬は1ヶ月ということである。

バラに関して、夏で一番いいもので1本150円、最盛期になると300円ぐらいの値がつくということである。伊勢生花の取り分は取引価格の10%である。そこで安価な値段になってもとにかく売らなければならないのである。売れないと、花の値段が1本あたり1~2円ということもあり得るということである。

伊勢生花によると、N バラ園のバラの評価はバラ園を始めて軌道に乗ってきたときはトップの評価の時もあったらしい。しかし今はNさんが高齢になってきて、品質が少し落ち気味になってきて真ん中ぐらいの評価であるらしい。ここに農家の高齢化という問題が存在している。花農家は、毎日の作業が欠かせない。たまの旅行にも行けないことがあるということである。とはいっても、N バラ園のバラを最良にしている花屋もあり、品種を指定して買っていく店もあるらしい。N バラ園のバラは主に三重県下、そして遠くは和歌山県の串本町にまで出荷されているということである。

ウ N バラ園とは異なる栽培方法、R ネット

R ネットの農園について

N バラ園が土耕栽培を特長としていて、水耕栽培よりも土耕栽培の優位性を説明している。

そこで水耕栽培がなぜ多いのか、水耕栽培の特長はないのか、水耕栽培の農園を見学してみることにした。見学地として三重県内で、しかも「三重県賢島の自社農園では未来型栽培方法を実践。フルオートマティックの栽培システムと水耕式ロックウール栽培による労力削減により、高齢者や障害者の方の快適な作業も可能にしました。」(R ネットホームページによる www.rosenet.co.jp) とある N バラ園と対照的な株式会社 R ネット の三重県賢島自社農園を対象とした。

株式会社ローズネットは川端秀一社長のもと 13 年前に「生産者（自社農園や契約農園）から直接消費者に新鮮な花を届けたい。外国からの安価な花が入ってきている現状から、国産の新鮮な花を消費者に届けたい。」との方針から設立された会社である。

その自社農園として実験場が三重県志摩市賢島の近鉄賢島駅から車で 2 分の近鉄賢島旧スポーツランド跡地に作られた。

K 社長はこの農場をゆくゆくは「花育できる農場」にしたいと考えている。「花育」とは「今日、バラを買った人が殺人を犯すとは考えられない。故に、この農場で子どもたちや若い人にバラを育ててもらったり、バラを摘んでももらったりして花とふれあってほしい。そのために、旧スポーツランド跡敷地を近鉄から買い取り、農場をふやしていきたい。それだけではなく、近くに使われなくなった学校の施設も買い取ってあるので、その施設も同様に使っていきたい。」という理念である。

またこの農園は地域の雇用や障害のある方の雇用にも配慮して、少し覚えれば誰でも同じ品質のバラを作れるように、温度管理から屋根の開閉、水やりまですべてオートマティック化された栽培システムが採用されている。



オートメーション化された機械（液化肥料を自動的に流す機械や自動で日を遮るカーテンを開け閉めする機械）



K 社長、そしてこの施設を任されている Y 氏は「これからの農業経営を考えると、職人の技術は必要でなく、機械化されて農場もきれいで 3K とは無縁でなくてはならない。若い人はきれいなところで働きたいと思っている。だから農場内は車いすも通れるように広く、臭くもなく、きれいだ。後継者がいないという声をよく聞くが、それを考えたらこのような農業経営が必要ではないか。ここは農場ではない。いわゆる工場だ。」と言い切っていた。

上記のことについて指導者はかなりショッキングな思いがした。全く N バラ園とは正反対であるからだ。このことについての指導者の思いは後で述べる。

まず、R ネット賢島自社農園の施設について説明をしていく。

農地面積は 1 反(991.74 m²)でハウスの施設とオートマティックの機械を合わせて約 4000 万円の費用がかかっている。

この農場の特筆すべき点はオートメーション化された栽培施設にある。

R ネットの栽培法

賢島農場では水をやるのも肥料をあげるのもカーテンの開け閉めをしてハウス内の温度を調節するのもすべて機械が行う。そのため、働く人は現在 5 名ほどで常時 2 名が花を摘んだり、芽を摘んだりしている。それが仕事である。



オートマティック化されているために、バラが育つのは水耕式で、そこにロックウールというスポンジ状の物を置き、そこにバラは植えられている。

上記のパイプはアミノ酸を主とした液体肥料が通るパイプである。この液体肥料はいわゆる化学肥料ではなく、作物の根の部分から作られた自然由来の物である。そしてハウスは網戸による防御をしてあり、下はビニールシートが敷き詰められているので、病害虫の心配はほとんど皆無である。万一のためにハウス内には虫を寄せ付けない硫黄を主たる成分とする虫除けが吊ってあった。いわゆる無化学肥料・無農薬栽培である（ただし無農薬

と銘打つためには細かな規定があり、現在は少し引っかかりがあるため無農薬とは書いていない)。よってバラ風呂用やロールケーキ用のバラとして最適であるという。

また上記の写真を見てもらってわかるように指導者が大きく足をひろげた状態で畝と畝の間を通ることができるようになっている。幅は 1.4m ということである。車いすに乗った人も作業ができるようになっている。

この地にバラ園を作ったのは、R 社長が近鉄と縁があったということ、暖かい地域で重油代が少しでも節約できるということ、観光で人が多く来るという点からである。

前にこの施設は約 4000 万円かかっていると書いたが、社長の見通しで 3~5 年で減価償却できるとのことである。また年間 2~3 人雇って約 800~900 万円の儲けが出るとも言われていた。

さて、指導者がショッキングな思いがしたという川端社長と吉田さんの「これからの農業経営を考えると、職人の技術は必要でなく、機械化されて農場もきれいで 3K とは無縁でなくてはならない。若い人はきれいなところで働きたいと思っている。だから農場内は車いすも通れるように広く、臭くもなく、きれいだ。後継者がいないという声をよく聞くが、それを考えたらこのような農業経営が必要ではないか。ここは農場ではない。いわゆる工場だ。」という言葉。

指導者は N バラ園のように職人の技術を持って丹精込めてバラ作りをする農家を一つの優良企業としてとらえていきたいという思いがあった。電子水・有機肥料と炭という売りをもって勝負をしていく農家がこれから生き残っていくのではないかという思いがあった。今もこの思いは消えないが、一方で R ネットのような企業形態もこれからの農業を考えたら大いにあり得ることだとも思うようになった。N さんの仕事を見ていく児童にとって、

児童はどちらを魅力的に感じるだろう。

ちなみにローズネットのバラはその参加に約 500 もの契約農家があり、それらのバラは一般の花屋では売られていない。主に全日空商事を主とした法人需要が主であり、旅館、スーパー銭湯、ゴルフ場などと取引されている。一般の消費者は楽天市場のインターネット販売を通して手に入れることができる。

右から 2 番目がローズ・ネット社長の K さん 左端が責



任者の Y さん

エ N バラ園の課題

・N バラ園と R ネットの農業のやり方についてどちらに魅力を感じるのか。指導者はアナログな職員肌の技術を売りにする N バラ園を優良農家のモデルとしてとらえていたが、ローズネットの現状を見ると、これからの農業経営をしていく上でローズネットのやり方も

あるのではないか。「これは工場です。」と言い切った K 社長の言葉をすべて否定できないと思うようになった。

・農家の高齢化という問題に対して、N さんご夫妻の 1 週間の仕事のスケジュールを調べてみたいと思う。伊勢生花で聞き取ったように花農家は休みがないのか。伊勢生花での N バラ園の評価が下がっていること、指導者の買ったバラに葉の奇形や傷が見られたことと N さんご夫妻の高齢化と関係があるのか。N バラ園で働く 21 歳の青年は何に魅力を感じているのか。

・子どもともう一度 N バラ園とローズネットのバラの日持ち実験をしてみたいと考えている。日持ちだけでなく、花や葉の形状も調べて見たい。N バラ園の農園を見学すれば、電子水に子どもたちは目を奪われるはずである。ローズネットに比べて N バラ園は大変な作業をしているはずである。それを子どもたちはどうとらえるか。めんどくさい作業をわざわざするのはなぜか。イチゴで成功していた N さんが今もバラ作りを続けているのはなぜか。その辺りが追究できるのではないか。

(2)児童について

ア 3 年星組の子どもたちについて

研究対象とするのは 3 年星組の子どもたちである。当初は隣の 3 年花組を考えていたが、新型インフルエンザの学級閉鎖で授業時間の確保が難しくなり、3 年星組に変更することにした。

3 年星組は私が社会科専科として受け持っている学級である。4 月から社会科の時間を通して見えてきた子どもたちの姿について述べることにする。

3 星の子どもたちは、明るく活発で週に 2 時間しか入っていない私にも遠慮なく声をかけてくれる。授業の中では、自分の思ったことを熱心に説明する姿が見られる。しかし、授業の中で活発に発言する子の力が強く、時には喧嘩腰になって発言する姿が見られ、授業が一部の子どもによって進められていくことが気になった。

そこで 2 学期当初のスーパーマーケットの授業では、見学して疑問に思ったことを出し合い、みんなでどうしても追究したい問題を作り、考えを出し合い解決を図っていくことを続けてきた。

その結果、「T バリュの製品が G 社や K 社といった一流メーカーの製品と隣同士に並んでいるのはどうしてか?」「毎日行われる夕方 5 時の市は、仕事から帰ってすぐに夕ご飯を作れるためにあるのか?」という問題が成立し、問題の追究を行った。

バラの授業でも、「ハウス内にミミズやカエル、スズメやイナゴがいるのはいいのか?」という問題に対しては、それに対する調べを宿題にしたところ、全員がなんらかの形で調べてきて、当日の話し合いではほぼ全員が発言をすることもできた。

このように意欲的な子どもが多い中で、特に見続けていきたい子どもとして A 児と B 児を挙げることにした。

イ 見続けていきたい子ども

A 児について 単元中の記録

11/16 ある男の子が、「1 日の客数が疑問。」と発言した時に、「そんなん知らんでいいわ。」と聞こえるように言う。他の子の発言に対しても否定的なコメントを付け加える。注意をすると、しばらくすねていたが、途中で発言し出す。発言してようやく教師から認められたとの思いからか少し涙ぐむ。

11/27 「ハウス内にミミズやカエル、スズメやイナゴがいるのはいいのか？」について話し合っているときに、A 児は当初「すべて生きものがいない方がよい。」という立場を取り、特に「スズメはバラの花を散らすからいい方がよい。」と考え、他の生きものに対する肯定的な意見に対してことごとく反対をしていた。

しかし、ミミズの役割について調べを元にした意見が次々に出されると、その意見を聞いてミミズについては考えを変えることができた。

12/1 N バラ園で 1 週間に直売されたバラの値段と市場に出荷した本数の表を元に話し合っているとき、市場に出荷した日が直売の少ない日であることに目を付け、「直売が少ないから市場に出荷したのではないか。」という予想を立てる。

その後、発言権がなかなか巡ってこないため、「2 つ（言いたいことが）あって。」と言う児童には「そんなのずるい。」と言ってみたり、発言権を取り合った児童には「にらんできた。」と言ったりして涙ぐんですねる場面が見られる。

12/4 「N さんの仕事のあゆみ」を見て話し合っている中で、「N さんはイチゴで最高の賞を取ったのに、57 歳の時に 5000 万円かけてバラを始めたのはどうしてか？」ということ話合っていた中で、まず「イチゴは 5 年で場所を替えていたが、場所を替えるのがめんどくさいからバラを始めた。」ということを発言して、その後「いっしょに電子を始めた B さんをライバルと思いたくなかったのでバラに替えた。」と訂正する。

指導者が発言回数の少ない子どもに発言権を優先すると、待てなくなり文句を言う。

A 児への願い

A 児は授業の中ではとても意欲的に発言をする。しかし、発言権を巡って自分に順番が巡ってこないとみんなに聞こえるように文句を言ってみたり、その言動を指導者から注意されると涙ぐんでみたりというように感情が表立って表れることが多い。

しかし、市場に出荷した日が直売の少ない日であることに目を付ける鋭さや、自分の思いや考えを堂々と発言できる度胸がある。それを認めた上で、ただ発言して満足している現状から友だちの意見を聞いて自分の意見と比べてみたり、さらに自分の考えに肉付けしていったりする姿勢を身につけてほしいと願っている。

B 児について 単元中の記録

11/16 バラ園の写真を見てたくさんの疑問を次から次へと発表する。しかし、あとで書いたものを読むとほんの 4 点ほどしか書いていない。

11/30 農園のビニールハウス内に「ミミズはいてもよいが、スズメやカエルはいない方がよい。」という話し合いでの予想を聞き取るために、N バラ園がある日置地区の児童 3 人と聞き取りに行く (B 児を含む)。B 児に学校で「聞き取りに行くか?」と尋ねると、笑顔で飛んできて「行く。行く。」と答えていた。

12/1 N バラ園で 1 週間に直売されたバラの値段と市場に出荷した本数の表を元に話し合っているとき、市場に出荷して直売することにより 2 つのもうけがあるという考えに対して、教師が「もうけ以外に直売してよいことはないか?」と発問した。

B 児はすぐに「顔が見られる。」と発言し、その後 6 名ほどの児童が B 児の発言に付け足しをして「顔を見て売れる利点」について考えが広まる。

B 児への願い

B 児は、話し合いの授業の中ではとても意欲的に発言をする。書くことよりも、話すことが得意なようである。そのためか、何度も発言している中で主張にブレが見られたり、発言する内容を忘れてしまったりすることがある。

普段、私と接する時にはとても無邪気な笑顔で寄ってきたり、話しかけてきたりする。N バラ園に聞き取りに行く時も笑顔でついてきたし、前単元の「5 時の市」の問題で、指導者が 5 時の市をビデオ撮影しているといっしょに母親と共に買い物に来てビデオ撮影に参加した。

12/1 の授業でも「直売してもうける以外によい理由」を考えているときには、「顔が見られる。」と発言し、その後の追究に火を付けた。

このような思いつきの発言の多い B 児であるが、それを捉えて指導者が立ち止まり教室に広めてみたり、いっしょに教材対象を取材したりすることで少しでも根拠をもたして発言させたいと願っている。

A、B 児ともじっくり考えることが苦手である。2 人には N さんの長い年月をかけた取り組みから、あきらめないことや一つのことに向上心を持って楽しみながら努力する姿を感

じてほしいと願っている。

(3)指導について

この単位については、指導時間と授業時数の確保から担任の先生に無理を言って、週 3 時間にしてもらった。

N バラ園の見学は、授業時間が計 14 時間と限られているし、バラ園が学校から片道 1.5km と離れていて、車の通りの多い道を横切らなければいけないこともあるので、全員での見学は 1 回のみとし、後は疑問が出たらバラ園の近くに住んでいる児童を指導者が引率して連れていくということにした。

また単元構想では取り上げる予定だったローズ・ネットについては、子どもの意識の中にまだないという理由と、授業時間の関係から取り上げないこととする。ただし、「N さんの労働」で子どもの中から「あまりにも大変だ。」という声が上がってきたときには紹介したいと考えている。

さて、本時に至る流れを以下に述べる。

ア 本時に至るまでの流れ

11/10 A 社と B 社のバラを比べた。A 社は N バラ園のバラ(25 本 5000 円)、B 社は株式会社ローズ・ネット(20 本 5000 円)である。B 社のバラは届いたときからバラの香りがしなかった。逆に A 社のバラはよい香りがした。A 社のバラについて子どもたちは、「あま〜いにおい」「いいにおい」「おかあさんのいいにおい」という表現を使っていた。A 社のバラが校区内でとれると知らせても、数人がバラ園の存在を知っているだけだった。

11/16 見学に行く前に指導者が予め撮ってきた N バラ園の写真を見せて、見学に行く前の視点を作っていた。子どもたちから出た感想は「看板の日持ち抜群という文字から、なぜ長持ちするか」、「なぜバラしか売らないのか。園長さんはバラが好きか?」「何年前からあるのか?」「白石美帆さんへのプレゼントを妻 A さんが作っている写真を見て、そんなに有名か?」というものである。

11/17 N バラ園見学。2 時間使う。農園の見学と電子水を精製するタンク見学、電子水の試飲、質問をする時間を取った。当日は冷たい雨で、ハウス内が少し暖かくなっていることに気付いた。

11/18 見学に行った感想を書いた。

11/20 見学に行って、まだまだわからないこと、さらに疑問に思ったことを出し合い、問題づくりを行った。以下、みんなで追究したい問題である(子どもたちに聞くとこのような順で追究したいと言ってきた)。

①なぜ電子水にこだわるのか? 私の家のアルカリイオン水や水道水でも変わらないと思う。

②なぜハウス内にミミズやカエルがいるのか? ミミズやカエルがいていいのか?

③なぜ直売するのか?

④どうして 57 歳でバラ園を開こうと思ったのか? もっと早くからできなかったのか?

⑤仕事に休みがないと言っていたが、大変ではないのか?

11/24 電子水の日もち実験を準備し開始した。

A N バラ園のバラ+電子水 BN バラ園のバラ+アルカリイオン水

C N バラ園のバラ+学校の水道水 D 花屋のバラ+学校の水道水

E ローズ・ネットのバラ+学校の水道水(11 月 27 日より)

家で電子技法を使ってイチゴ栽培をしている児童が電子水について説明を行った。



実験開始 11 月 24 日(左から A~D の順)



3 日後 11 月 27 日 (B が一番先に開き始める)



1 週間後 12 月 1 日 (A は元気に咲いている。B,C は開ききった。

D は花が開いてこない。E として 11 月 27 日からローズネットを加える。))。

11/27 ハウス内にミミズ・カエル・スズメ・イナゴがいてよいのかについて話し合う。

ミミズはいることによって土がよくなり、バラがよく育つようになるが、スズメは糞をしてバラを汚したり花を散らしたりするのではないかと、イナゴはバラの葉を食べるのではないかと、カエルはとび跳ねたときにバラの花を散らすという予想とカエルは害虫を食べるのではないかとという予想が出る。

12/1 指導者が事前に N さんに聞き取りをしたある 1 週間の直売の売り上げと客数(客の種類〔リピーターかどうか〕)と市場に出荷した本数の表を見て話し合う。ある子が「市場と直売を足すと二つもうかる。」と言ってきた。そこで「儲かる以外に直売をしていて、よいことはないか?」と尋ねると、B 児が「顔を見れる。」と発言をし、その後「バラがいいとお

客さんの笑った顔が見れる。」「お客さんの声が直接聞ける。」「お客さんの感想が直接聞ける。」「お客さんが何回も来ると友達になり、そのお客さんがバラを広げてくれる。」「さらに儲かる。」といった予想が出される。

12/4 「Nさんの仕事のあゆみ」(指導者作成)を見て「どうしてNさんはイチゴで最高の賞を取ったのに57歳で5000万円も出してバラに替えたのか。」を話し合う。以下の予想が出る。

- ・電子技法を教えてもらったMさんをライバルと思いたくなかったから。
- ・イチゴは何度も場所を変えなくてはならないのでめんどくさかったから。
- ・電子技法を使ってイチゴで成功したのでバラでもできると思ったから。
- ・イチゴで最高の賞を取ったから「もういっか。」と満足した。
- ・もともとバラをしたかった。
- ・バラは年中売れるから。(教師の資料による)
- ・イチゴは腰を曲げて作業することが多く、高齢なので腰が痛くなるから。(教師の資料による)

この時間までに、「Nさんは、出荷する日は早く起きるのではないか?」「なぜこんなに働き続けるのか?」という疑問が出てきている。12/1,12/4の予想を数人の子どもたちと西広バラ園へ聞き取りに行き、発表会を行ったのち、子どもたちが思っている疑問「Nさんは休みなしで働いてえらくはないのか?」について話し合いたいと考えている。

本時の指導に至る前のハプニングから

本時は「Nさんは休みなしで働いていてえらくはないのか。」について考え合う予定だったが、3星教室前でバラの日持ち実験をしている中で予期せぬ出来事が起こったので、それを扱うこととした。指導者として、それをそのまま見過ごしにして学習を進めることはで

きないと判断したからである。

何が起こったか。電子水・アルカリイオン水・水道水に入れておいた N バラ園のバラと 3 日後に日持ち実験に参加したローズ・ネットのバラは 12 月 8 日現在でほぼ枯れてしまったのだが、D の花屋のバラはまだ元気なのである。

初め、指導者は D のバラには花の出荷段階や花屋で延命剤が入れられているのかを疑った。そこで花を買った花屋と花の出荷先である K 農園(松阪市田村町)に電話をして延命剤が入れられているかを確認してみた。

花屋は「うちの花屋で延命剤を入れることはしていない。」との答えであり、K 農園は「私も延命剤を入れていることはない。私の農園では、できる限り農薬を減らし、有機肥料を使い、土耕栽培でバラを育てている。うちの農園の謳い文句に『人にやさしい 環境にやさしい オーガニックな農業』とあるので水耕栽培をしたバラはそれに入らないと思うので土で育てている。冬だと約 1 ヶ月は日持ちする。」との答えであった（実際にこの目で見てみたくなり K 農園を訪ねた。K 農園では特に土にこだわっていて、森の腐葉土をモデルに有機肥料を使い、N バラ園と同じく、籾殻を土に敷いていてそのあつさ 5cm ということである。水は地下水を使用していて、栽培の仕方は N バラ園と似通っているという感想を抱いた。）。

そこでこの事実を子どもに提示し、N バラ園のバラが K 農園のバラと比べて日持ちしなかった事実を N さんに伝えるべきかどうかを、今まで学習してきたことをもとにして総合的に考えていきたいと思っている。

指導者としては、N さんは高齢であるが、さらによいバラを育てようと努力をしている点や現在の N バラ園のバラに必ずしも満足していない点（そろそろバラ園の土もやせてきていて、土の入れかえを考えていること）を考え合わすと、もう一度条件を同じにした上で実験をしてみて同じような結果になるのなら素直に伝えた方がよいという考えをもって授業に臨むこととする。

4 本時の指導

(1)本時の目標

- ・ K 農園のバラが N バラ園のバラよりも日持ちがしたという事実を、N さんに伝えるべきかどうかについて、N さんがイチゴ農家からバラ農家へ転換し、挑戦という意志を持って歩んできたこと、直売して直にお客さんと接してさらによいバラをつくり出そうとしていることや、N さんたちの仕事のスケジュールといったことから総合的に考え自分なりの考えをもち、述べたり書いたりすることができる。
- ・ N さんに伝えるときには、さらにもう一度条件を同じにして比較実験を行う必要性があることに気づく。

学習活動	指導上の留意点
<p>1 K 農園のバラ栽培の仕方について知らせる。</p> <p>2 N バラ園のバラが K 農園のバラと比べて日持ちしなかった事実を N さんに伝えるべきかどうかについて考える。</p>	<p>・ 3 星の子どもたちは、N バラ園のバラより K 農園のバラの方が長持ちしたことについて、どのような秘密があるのかと思っている。</p> <p>そこで、指導者が予め撮っておいた K 農園の写真とバラを育てるときに K さんが気をつけていることを資料で説明をする。</p> <p>・ 子どもたちは以下のような視点で意見を述べてくると思われる。</p> <p>(ア) 知らせることにより、N さんにさらにやる気が出てよいバラを作れるかもしれないと考える子。</p> <p>(イ) N さんの今までの経験から、知らせることにより長持ちの秘密が解明できると考える子。</p> <p>(ウ) N さんたちの仕事のスケジュールを見て、大変そうだからこれ以上大変になってもいいのかと考える子。</p> <p>(エ) K 農園の写真や説明を聞き、N バラ園とほぼ同じような作り方をしているから、N さんにもチャンスがあると考え子。</p> <p>(オ) N さんは、自分よりも上の人がいることを知って嫌な気持ちになると考える子。</p> <p>・ 以上のような意見を、教室の側面に貼られた「N さんの仕事の歩み」「直売する理由」、資料として出す「N さんたちの仕事スケジュール」を根拠として子どもたちに語らせていきたい。</p> <p>・ ここで注目したい意見を持つ児童は、A 児と B 児とひろやである。</p> <p>A 児…N さんに知らせて新しい土を作ってほしい。</p> <p>B 児…N さんは今のままバラを育てていくと思う。</p> <p>新しいことには挑戦しない。</p> <p>ひろや…N さんの仕事スケジュールを見て、ハードスケジュールランキングを作っている。</p> <p>・ A 児の言う新しい土作りは B 児にとっては新しいことに挑戦しないことに入るのではないかと考える。</p>

<p>3 Nさんが新しい土を入れようと予定している事実を知らせ、さらに日持ち実験のことをNさんに伝えるべきかどうか考える。</p> <p>4 次時の問題を確認する。</p>	<p>また、新しいことに挑戦するにしても、ひろやの考えたハードスケジュールランキングが一つのネックになるかもしれない。</p> <p>・そこで、子どもたちの話が一段落したり、まとまりがつかなくなったりしたときには、以下の2つのことを指導者から出していきたいと考える。</p> <p>①Nさんは、最近土が限界になってきたので新しい土を入れてさらにバラを元気にしていきたいと考えていること。</p> <p>②ひろやの考えたハードスケジュールランキング。</p> <p>・それに関連する意見（とうや、ちなり、この、りこ、なつほ）を出させたい。</p> <p>・この2点を出すことによって、まだまだ挑戦続けるNさんと年齢と仕事に休みがない点から子どもたちは簡単に結論を出せないと考える。</p> <p>・B児は「Nさんは新しいことに挑戦はせず、今のままバラを育てていく。」と考えているが、K農園の栽培方法がNバラ園に似ていることやNさんが新しく土を入れる予定があることなどを考え合わせて、どう考えるのか聞いてみたい。</p> <p>・一度しか行っていない実験結果をそのまま伝えていいのかという疑問が子どもたちの中から出ないときは、指導者の方から出してみてこれからの展開を考えてみたい。</p> <p>・時間があれば今日の授業で思ったことや疑問に思ったことを書かせたい。</p>
--	--

第4章 「ずれ」の生かし方を意識した授業の実際 3学年社会科「NさんとNバラ園～電子技法にこだわったバラ作り～」を通して
2009年12月11日 授業記録(子どもの名前は仮名)

発言番号	発言者	発言内容
1	T	皆さん、K農園のこと知りたがっていたでしょう。K農園に取材に行ってきました。水曜日に。それでバラをもらってきて。K農園こんな感じです(まとめた資料と写真を黒板に貼る)。見に来たかったら見に来てええよ。出ておいで。(子どもたちが見ている。)ちょっと秘密を聞いてきました。K農園のバラの育て方の特長。まず、水は電子水ではなくて地下水を使っているそうです。地下水ってどんな水かって言うと、地下に流れている自然の水です。下水ではないですよ(笑)。皆さんが流した後の水ではなくて、地下に流れているきれいな自然の水です。で、土。森の中の腐葉土をイメージして、有機肥料、Nさんも使っていましたね(教室に掲示してあるNさんの年表を指さして)。1987年、有機肥料を使うって書いてあるね。有機肥料を使って土にこだわっているそうです。有機肥料は自然にある物で作られた肥料。もう一つ、秘密は何ですかって聞いたら、籾殻をたくさん使っている。Nさんとも籾殻敷いてありますね。でね、籾殻たくさん使う、どれぐらいですかと聞いたら、5cmぐらいずっと敷くって言っていました。布団のように敷くって。そうすると、1年するとよい土にかわっていくそうです。ちょうどそれがこれ(写真を取り出して説明)。Kさんが掘ってくれてたら、土になっています。色違うでしょ。だいたいこんなものでいいですか? K農園について。ネームプレート貼りにおいで。
2	T	休んどった人3人いたんだな。たえさんとこうたさんと、それからゆりなさん。実は一番花屋のバラというのが長持ちしたの。Nさんとこのバラこんな感じな(実物をそれぞれ見せる。子ども「うーん枯れとる。死んどる。」)。で、このことをNさんに伝えた方がいいのかどうかをみんなで考えようというの。で、これには命を長らえさせる薬なんかも入っていないということを電話取材で聞いています。で、取材に行った。じゃあ、話し合いの姿勢を取ろう。じゃあ誰から行きますか? じゃあ、りこさんどうぞ。
3	りか	えっと、伝えるの方で、伝えなかったらたぶん、他のバラ園に負けてしまって売らなくなるし、友達になったお客さんの友達が、今度、K農園のバラを買って、それにNさんとこのやつを持ってきたら、バラに負けてしまうかもしれないから、Nさんのバラが負けてしまうかもしれない。
4	あきこ	似ていて。
5	T	どうぞ、似ていて。
6	あきこ	うんと、その、なんて言うんやろ。それに替えたら、もっという賞が取れて。
7	T	ぼくも、あっ、私も。
8	あきこ	えっと、やるべきで、えっともっという賞を取れる。だから伝えた方がいい。
9	こうじ	Nさんはバラ園の人だから、
10	T	まず立場を言おう。伝えるべきか、
11	こうじ	伝えるべきで、Nさんはバラ園の人だから、伝えた方がよくわかる。
12	T	何が?
13	こうじ	えっ、えっとなあ、長持ちしたのがなぜか。
14	ゆかり	似ていて、Nさんはバラをよく知っているから、そのことを言って何かを教えてもらったりすればいい。
15	げんた	えっと、NさんにK農園のこと知らせ、新しい土とかを作してほしい。
16	えりな	知らせると、私は伝えるべきで、知らせると、Nさんも深さ5cmぐらいにして、耕して、土のことを変えるかもしれない。
17	T	うーん、はい、どうぞ。
18	こうすけ	うーんと、Nさんに言ったら、あっ伝えるべきで、Nさんに伝えたら、Nさんのやる気がもっと出るかもしれない。
19	ゆりこ	えっと、札を違うところに変えていい? (T うなづく。ゆりこは札を変えに前に出る。)
20	たつみ	えっと、やる気が出るというより、がんばらなきゃというようにやる気が出る。
21	T	うーん、どうぞ。しょうたさんは?
22	しょうた	えっと、伝えるべきで、えっと、伝えたら、そのK農園の人と友達になれる。
23	ゆうじ	えっと、伝えるべきで、Nさんがすごく考えた方法で育てているのに、なぜ、そのそれにDの(K農園の)バラは絶対何かの秘密を知っている。何かの秘密を使って育てていると思う。
24	T	どうぞ。
25	えりな	話変えていいですか?
	C	どういう意味?
26	T	話変わるんでは。 (えりな)△の方に。じゃあ、ちょっと待っててくれる。じゃあ、どうぞ。話変わらない人。
27	ゆりこ	えっと、こうじさんにあの似ているというか、ほぼいっしょで、Nさんの方が枯れた、うん、早く枯れたんやったけ?(みんなに聞く。みんな「うん。Nさん。」) Nさんの方が早く枯れたから、K農園の方が長持ちしたから、それを伝えたら、なぜ長持ちしたのかがよくわかったら、それで、今度からそうやってしてお客さんと呼んだらいい。
28	T	はいどうぞ。関係あるんだな。ひかりさん、どうぞ。まず、マスク取ってくれる?

	C	子どもたち笑う(意見を変えに來たりゆうたが、ネームプレートが高い位置に貼られていて、ジャンプしている姿を見て)。T「ごめんなさい。」
29	ひかり	Dの(K農園のバラ)水道水のバラよりも長持ちするバラは売っているのか?
30	T	これよりも長持ちするバラか(DのK農園のバラを取り出して。)? じゃあこちらの続き行こう。
31	ゆかり	ひかりさんに似ていて、えっと、K農園のバラよりももっと長持ちするバラを作って、それで作ってほしい。
32	T	谷本先生が? いやNさんがね。
33	たくや	こうすけさんに似るといふか、K農園に負けとるから、もっとがんばらな、負けるから、うーん、がんばろうってやる気が出る。
34	ことこ	伝えるべきで、Nさんもそのことを聞いたら、喜んでやる気が出てもっともっとバラを育てたいという気持ちになる。
35	T	まず、まいこさん、1回目行こう。
36	まいこ	伝えるべきで、ことこさんに似ていて、NさんはK農園の方が長持ちしたって言ったら、よくわかるし、喜んでもっとやる気が出て長持ちするのを作る。
37	T	さきこさん、話変わる? ちょっとマスク外して。こっちの意見?(さきこ、しばらく考える。) じゃあ1回言っごらん。
38	さきこ	「長持ちする薬とかなんかに使っとる?」と聞いたけど、使っていないと言ったから、から、伝える方がいいなと思ったけど、伝えなくてもよい。
39	T	どうして伝えなくていいと思った?(さきこ、黙ったまま。) うーん、なるほど、なるほど。じゃあ、こちら側優先で行こうね。
40	あきこ	さっきのことこさんに似ていて、もしなんかなんか、年表に賞を取るとか書いてあったけど、その賞の時にK農園の人が出てきたら負けと思うから賞は、(T 賞は?) 賞はそれに勝たんと取れやんと思う。
41	ちなつ	しょうたさんに似ていて、えっと、友達になるより、いっしょにしたらいい。
42	ゆうじ	えっと、K農園の人と友達になって長持ちする方法を教えてもらったらいいと思う。
43	ゆりこ	えっと、あきこさんに似ていて、あのう、賞をもう取ったけど、あのう、K農園の方が長持ちしたから、それで、あのう、また賞を取るって言っても、賞を取る大会に出たとしても、長持ちするバラが出てしまっているから、だからそんな簡単には賞は取れやんと思う。
44	げんた	しょうたさんに似ていて、K農園とNバラ園のいいところをあわせて、新しいバラ園を作ったらいいと思う。
45	こうすけ	同じ。(T 同じ、どうぞ。) K農園さんとNさんのよいところといふか、Nさんやったら電子水とかを使ったバラを作ったらいいと思う。
46	T	ほー、はいどうぞ。
47	りか	Nさんは電子水を使っている、K農園は地下水を使っているから、水が違うだけで、なんか、違うから開き具合とか開く早さとかが違うから、水を使っているだけで違うから、地下水は何かの効果があるのかな?
48	りゆうた	えっと、(T りゆうたさん、変えたのかな?) 伝えるべきで、長持ちすることで、えっと、長持ちしたら、えっと、Dの。えっと、伝えたらNさんが長持ちする方法を考える。
49	T	ちょっと待ってな。1回聞いてみよ。話が変わるという人。
50	えりな	△のところで、伝えなかったら、伝えたら傷つく、傷つくかもしれやんし、だけど伝えてよかったときには自分もがんばろうと思う。
51	T	ちょっと△の人、聞かせて。なつほさんもそうなんやな。
52	なつか	やる気が出るかもしれやんけど、やる気が出すぎて疲れて仕事ができなくなったら、(T だから?) 伝えても伝えなくてもどっちもある。
53	T	ひろとさんさあ、仕事のやり過ぎっていうので、おもしろいこと考えていたやんか。なんやらランキングっていうやつ。聞かして。
54	ひろと	えらいランキング、3位は青年、
55	T	ちょっと待て、何ランキングって言った?
56	ひろと	えらいランキング。
	C	(笑い) どういう意味でえらい? 疲れる方でえらいのか? すごいもんでえらいのか?(笑い)
57	ひろと	疲れる方で。(C笑い)
58	T	疲れる方な。めっちゃえらいのな。ちょっと待てよ。3位から発表するところがええな。3位は誰?
59	ひろと	青年。
60	T	Gさんな。名前覚えている?
	C	あーあ。あーあ。
61	T	2位は?
62	ひろと	奥さん。
63	T	じゃあ、栄えある1位は?
64	ひろと	Nさん。(C笑い)

65	T	後、△います？ じゃあようこそさんね。
66	ひろこ	伝えたら、Nさんはバラ園を止めてしまうかもしれない。
67	T	ひろこさんは、直感でやめると思ったんだよね。どうしてやめると思った？ (ひろこ 黙っている。) 何でかやめそうだったの。(ひろこ 頷きながら座る。) どうする？ えらいランキングが出てきたしこの仕事のスケジュール。本当に伝えていいんですか？
68	ゆかり	ちょっと戻るけど、(T えっ、戻るの？) そうじゃなくて、K農園より長持ちのことで、長持ちが同じぐらいで、それは形の同じままやから、満開しても長持ちする花を作ったら、簡単に賞は取れやんかもしれないけど、それならちょっとは賞を取れる確率が上がる。
69	たつみ	こっちがイチゴの時、あっちはもうバラの賞をいっぱい取っていたら(聞き取り不能)
70	T	何年していると言うのを忘れていました。30年しているそうです。
	C	えー。Nさんは…。 えっ80年？
71	T	いやいや、あれ足したらダメですよ。こちらはバラ園を30年。Nさんは17年だったね。
	C	へえー。5回賞取っとる。
72	かずき	えっと、伝えた方がいいで、伝えたら、Nさんも地下水、地下水を使ってもっと長生き、いや長持ちするバラを植えるかもしれないやん。
73	T	だから伝えた方がいいと思うの？ はい、こうきさん。
74	こうじ	えっと、社会科の勉強は人に聞きにいたりすることやから、見学とか聞きにいくことやから、そういうことをして勉強をする。(T だから) だから聞きに行った方がよい。(C 知らせに行くやろ。)
75	T	こちらの人どうぞ。みんな知らせに行くの？
76	ゆうじ	りかさんに似ていて、電子水は地下水よりもバラに効くのか？
77	ゆりこ	先生、ちょっと変えていい？(とネームプレートを変えに前に出る。)
78	T	じゃあ、ちなつさんに聞いた後、ゆりこさんに聞くでな。
79	ちなつ	伝えない方がいいに反対して、もし伝えなかったら、何かあんまりNさんも、あんまり仕事がライバルみたいになるから、Nさんもあんまり仕事をしなくなるし、伝えるとライバルよりもがんばって仕事をするから伝えた方がいい。
80	T	ほう、ほう、ほう。はいどうぞ。
81	りか	△に、どっちにも変えるんやけど、もしも伝えたら、伝えて、Nさんが傷ついたとしたら、イチゴに戻るかもしれない。
82	ゆりこ	えっと、えーと、なつかさんやったか、誰やったか忘れたけど、やる気が出すぎると言ったけど、それに似ていて、やる気が、Nさんがまだその電子水でやっとして、それで水で、その違うやんか、長持ちするのが。それでそれを報告したら、それでやって、それで「やるぞー」って感じでやる気が出て、もし、あの、失敗というか、なんて言うか、長持ちしやんようになっちゃたら、やる気が出とったのがあの傷つく。
83	T	今2つ出ましたよね。ライバルになって余計やる気が出るというのと、もう一つはね、傷ついて失敗して傷つくかもしれない。もしくはやる気が出すぎて仕事ができなくなってしまう。忙しすぎてね。皆さん、どっちですか？ (C どっちもは変わらんと思うよ。) どっちだよ。 ゆりこさんはこう言っているぞ。ちなつさんは、ライバルになって余計やる気が出るのか。 はい全員起立。自分の考え決まったら座ろうよ (C えー、ちょう待って。どっちもありうる。めっちゃ悩む。どういうこと？) どちらか。 決まったら座る。(全員座ったのを見て。) もっと悩まんでええのか？ じゃあどっちですか？ ことこさんいきましよう。
84	ことこ	私は傷つく方で、そのことをNさんに言ったら(聞き取り不能)Nさんは傷つく。
85	あきこ	ええと、自分やったら(T おっ、ええね。自分やったら。)ライバルがいて、もう一人の人が同じことをやっていて、えっとライバルやったら、えっと(聞き取り不能)自分もいっしょにやったりする。
86	ゆかり	自分やったらやる気が出るというか、ちょっと工夫をしてみようって思うけど、もしNさんやったら、結構やってきたのを続けてきたから、傷つきはせんけど、やる気というか、変えてみようというのはない。
87	T	うん、変えてみようというのはないと言うた？
88	こうじ	僕はライバルの方で、やる気が出ていいバラを、えっとライバルになったらやる気が出ていいバラを作と思う。
89	T	こんなバラ？
90	たつみ	こうじさんにほとんど同じで、あの、ライバルでやる気が出たら、あの満開して長持ちするバラを作る可能性がある。
91	しょうた	えっと、もし失敗したらに反対で、あの、K農園の人から来てもらって教えてもらったらさあ、絶対失敗しやへんから。
92	ちなつ	ライバルの方で、やる気が出ると、仕事がいつもよりストレスになって、仕事もいつもより早く終わるかもしれない。
93	T	何で仕事が早く終わるかもしれないと言うたん？
94	ちなつ	ライバルでやる気になると仕事が早くなる。
95	T	どうして早くなるの？
96	ちなつ	やる気やったらすぐに終わらしてしまわなあかん気持ちになるから。
97	T	ちなつさん、宿題なんかもそう？(ちなつ 時々そう。) うーん。なるほどね。じゃあ、りかさん聞いて、ゆりこさんいこか。

98	りか	1回NさんがK農園に行って、全体を見てから、あのもっとやる気が出るかもしれやんから、それでいいと思う。
99	T	1回行ってもらうということか？ じゃあゆりなさんお待たせ。
100	ゆりこ	しょうたさんは教えてもらうと言っとな、教えてもらうと言っとな、それで教えてもらって、一回実験というか、やったとしても、もうずっとおるわけでもないやんか。Nさんのおるところに。それでおらんようになっちゃって、Nさんだけでやったら、それで、教えてもらったようにやったとしても、ちょっと間違えてしまって、それでライバルでやる気が出るって言っとな、やる気が出すぎて、そのやる気が出すぎて失敗したら、Nさん傷ついちゃうかもしれやんし、やる気が出すぎて、そのやっとな間に元気でやっとな、そのずっとやる気やる気とやっとな、なんかちょっと疲れてくるかもしれやん。
101	ゆかり	先生、しょうたさんに反対のこと言っている？ (T どうぞ) うんと、こうじくんのおじいちゃんは、やさしいから教えてくれたけど、もしK農園が秘密のことをしてあんまし教えなくなかったら、教えてもらえないから、教えてもらえるって言うのは、絶対に決まらん。
102	T	これは甘いと。
103	ゆかり	甘いというか、わからん。教えてもらえるか。
104	げんた	K農園の人はライバルだからこそ、えっと、教えたくないというか、自分らだけでもっといいやつを作りたいから、Nさんに教えたくない。
105	T	あきこさん、どうぞ。
106	あきこ	えっと、さっきゆりこさんが言った、あのやる気が出すぎて失敗すると言っとな、自分がえっと、えっと失敗しやんように加減してしたらいいと思う。
107	T	ゆりこさん、どうぞ。
108	ゆりこ	えっと、ゆかりさんにほぼいっしょで、そのK農園の人は、秘密のこととかも知っていて、こうじくんのおじいちゃんはやさしかったから、いっしょに勉強もしたし教えてあげたけど、そのK農園の人たちによってやさしさも違ってくるし、そのもしライバルと思っとな、K農園の人がNさんのことを知って、それやったら教えてもらわん可能性もあるし、もし教えてもらうことになっても、秘密のことをしとつたら、その秘密のことが一番重要やったら、その秘密やから、それはK農園の人達の秘密やから絶対。せせやから、違う人たちっていうか、K農園以外の人たちには教えてあげやんと言っとな、そのことも知らんやんか、Nさん達は、だからそれをしやんくって、また失敗してしまう。
109	T	ここにつながるんやな。じゃあ、3人でラストいいですか？ こうきさんどうぞ。
110	こうじ	うんと、満開しても長持ちするバラがもしも、Nさんが育ててできたら、それを売ったらもうかって、Nさんも楽になる。
111	T	だから、教えた方がいいというの。(こうじ うなずく。) どちらから行きますか？ どうぞ。
112	あきこ	さっき、ゆりこさんが言っとな、ライバルやから教えたくないと言っとな、それを谷本先生が聞いて、えっともしK農園の人がNさんに教えなくなかったとしたら、教えやんでもいい。
113	T	えっ、僕が聞きに行くってことですか？
114	ゆかり	電話でもいいやん。
115	T	僕が電話するの？
	C	でも子どもやったらさあ、いたずら電話と思われたらどうすんの？ (C 口々に「いきなりはあかん。」と言うような声が多くの子から出る。
116	T	あっ、そうか。それは後で考えよか。じゃあ、げんさん。
117	げんた	えっと、やる気やる気で疲れると言うけど、1日とかでできやんし、えっと、疲れてきたんやったら、休憩ればいい。
118	ゆりこ	それで、疲れたら休憩って言っとな、休憩しとる間がいっぱいあったら、その間に寝てしまう場合があるから、それで忘れてしまうと思う。
119	あかり	(Nさんのスケジュール表を見ながら。)8時から寝とるで。
120	T	えっ、8時から寝とるって何曜日ですか？ 夜の8時？ 朝の8時？ (Cノートに貼ったスケジュール表を見ながら「夜 ほとんど8時から寝とるで。」) これは自由な時間。仕事してない時間やで。
121	ゆかり	してないから、それも休憩っていうの。
		(終了のチャイム)
122	T	うん、そうか、そうか。でね、僕、話の中でNさんこんなこと言われていました(資料を見せながら。)。Nさんが計画していること。「最近枯れていくバラの根がある。これは土が悪いので、これには土を入れ変える必要がある。知り合いからよい土をもらえることになっている。」と言っていました。バラを買った知り合いの人が土あげよって。
	C	口々に「K農園の人?」「K農園の人にもらったらいいやん。」
123	T	それはないです。じゃあ、これを今の段階で知らせた方がいいという人？ (ゆりこ、真っ先にピンツと手挙げる。) 迷っているという人？ (えりな、なつか、あきこ 3人) どうしょ。

今日の感想を宿題に出してもらうように担任の先生に頼む。今日で2学期の社会科が最後ということを知りたに伝えると、「えー。どうすんの？」という声が出る。3学期も続けることを伝える。礼をして授業終了

N バラ園 1 週間の
仕事

Nバウ 1週間の仕事 (2009年 9/1(火) ~ 9/7(日) 谷本がNさんに聞きたまえたもの)

[illegible]

K 農園

のバラの

育て方のとく長

① 水・地下水を使っている。

↓ 地下に流れている自然の水。

② 土・森の中のふよう土を
イメージして有きひ料

(自然にあるもので作られたひ料)

を使い土にこだわっている。

・もみがらをたくさん使う。

あつさ5cm。ふとんのように

にしく。1年するとよい土に
なっていく。

♪ 谷本開きとり