

Title	<研究論文>有田和正の授業観の転換についての一考察： 切実性論争に着目して
Author(s)	奥村, 好美
Citation	教育方法の探究 (2011), 14: 64-72
Issue Date	2011-03-31
URL	https://doi.org/10.14989/190374
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

有田和正の授業観の転換についての一考察

——切実性論争に着目して——

奥村好美

1. はじめに

本稿は、切実性論争に着目して有田和正の授業観の転換を考察するものである。

有田和正（1935～）は、社会科の授業づくりで注目をあびた小学校教師である。有田は、1962年奈良女子大学文学部附属小学校の研究発表会で長岡文雄の授業に出会って以来、長岡の授業から大きく影響を受け、長岡の授業に追いつくことを目標にかかげてきたという¹。有田は、長岡と同様に社会科の初志をつらぬく会（以下、初志の会と記す）に所属し、授業づくりに励んだ。初志の会とは、戦後社会科の初志である、新しい民主的な社会を主体的に創造する人間は子どもの切実な問題解決を核心とする学習によってこそ育つ、という考えを重視し、日本の教育政策が系統主義へと転換したことを批判して1958年に発足した会である。

切実性論争とは、この有田和正・長岡文雄の間におきた論争である。1982年有田が初志の会で提案した授業「道の変化とくらしの変化」をきっかけに、『授業研究』誌上で両氏の論が展開された。有田の授業で取り上げられる問題は子どもにとって本当に切実な問題かという点を中心に議論は行われた。長岡から影響を受けてきた有田が、長岡との論争にいたった背後には、有田の授業観の転換がある。

本稿では、初志の会の長岡から大きな影響を受けていた有田が、なぜ長岡との論争にいたるほどに授業観を転換させたのかを探るため、有田の授業を分析する。それによって有田の転換を捉え直すことを目的とする。

分析に際しては、福岡教育大学附属小倉小学校で行われた長岡が評価する有田の実践「小倉の町のゴミ」と、筑波大学附属小学校（当時の東京教育大学附属小学校）で行われた切実性論争のきっかけとなった実践「道の変化とくらしの変化」の2つを取り上げる。ま

ずは分析に先立ち、切実性論争をまとめるとともに、有田の実践分析の視点を整理する。

2. 切実性論争

（1）有田・長岡論争

切実性論争は、1982年有田が初志の会で提案した授業「道の変化とくらしの変化」をきっかけにおきた。初志の会が発行する雑誌『考える子ども』には、その授業の分科会報告が掲載されている。そこでは、長岡が有田の授業について批判的な指摘を行ったことが報告されている²。

こうした経緯から、有田・長岡両氏が『授業研究』誌上で論を展開した。まず、有田は問題解決学習において「わたしも長岡先生のように生活を徐々に掘りおこすことから問題をもたせようとしてきたが、東京の子どもたちには通じなかった。子どもたちの現在の生活には、解決しなければならないような切実な問題は存在しないのである。[中略]わたしは、子どもの実態に合う導入法を工夫せざるを得なくなった。[中略]すなわち、鋭く切り込む教材（これをわたしは授業のネタとよんでいる）をさがし、ズバリ切り込み、子どもの意表をつき、追究のエネルギーを引き出すように努力してきた」³と述べた。ここから、有田自身は授業観の転換の理由を子どもの実態に合わせて追究を引出す工夫と自認していること、また転換後は、問題解決学習において子どもに問題を持たせる際に主に子どもの意表をつく教材を用いるようになったことが分かる。

一方、長岡は有田に対し『『意外性——常識とは矛盾するような事実の開発に意をそそぐこと』『教師がきちんと教材研究をして提示すべきだ』ということに異存はない。ただ、教材開発の基本姿勢に問題はないだろうか。『子ども本然の問い』、これをはぐくみ育て

ることを教育の根幹に据える立場がぐらついてはいないか。[中略]『<この子>にとっての意味』の洞察が弱くなってはいないか。教材優位、教師優位で走りかけてはいないか⁴と疑問を投げかけた。このように、長岡は、問題解決学習においては「子ども本然の問い」を問題に位置づけるべきだと考え、有田が意表をつく教材を用いて子ども達に問題を持たせようとすることを批判している。ただし、長岡は問題を持たせる際のことだけを批判していた訳でなく、有田の教材優位・教師優位の姿勢そのものを批判していたといえよう。

以上より、切実性論争においては、有田が教材優位・教師優位の姿勢となり、子ども達に問題をもたせるために意表をつく教材を用いることの是非が論じられていたといえる。また、有田自身は授業観の転換の理由を子どもの実態に合わせるための工夫と自認していたことが分かった。

(2) 有田・長岡論争以降の展開

有田・長岡論争を受けて、谷川彰英は、切実性について2つの論文「“切実な問題”とは一切実性の検討一」⁵と「社会科にとって“教材の切実性”とは何か」⁶を发表している。これらの論文を通して、谷川は、方法における切実性と認識における切実性という2つの視点を提起する。谷川は、長岡を<切実である>派、有田を<切実になる派>とし、両者ともに方法における切実性に関わるという。その上で、谷川は、社会科の授業を考える時この視点だけで論じることはあまり生産的ではないと考える。谷川は「方法における切実性と認識における切実性を組み合わせた複雑な構造を作り上げることが不可欠だと考えている」⁷という。

谷川論文のうち1つは、『教育科学社会科教育』誌上の特集に掲載されたものである。谷川論文を受け、同誌上では、谷川提案へ賛否両論様々な意見が述べられている。谷川への指摘のうちいくつかを例としてあげてみよう。藤岡信勝は、谷川の論文は切実の意味の分析や定義がなされていないと指摘する。藤岡は、同じ「切実」という言葉でも使う人によって、また同じ人であっても時期や文脈によって意味が異なるという。その上で「切実」ということばを使っている人たちの表象する内容の共通する側面を推測し、「他者からの直接的な指示や働きかけなしに、子どもがたくさんの

事実をそれに結びつけて考えているような問題があるとき、その問題は、その子どもにとって切実な問題である」⁸と捉え、有田が開発した教材の多くは、この意味で『切実性』の要件を満たしているという⁹。

また、山根栄次は、谷川論文では切実性が教材にとって必要条件かどうかははっきりしないことや、切実性とは誰にとってのものか、いつの時点でのものかはっきりしないことを指摘している¹⁰。

こうした議論に続いて、別の場で米山忠彦は谷川の切実さに関する定義は明快さに欠け誤解を受ける面がみられること、有田・長岡実践の分析は谷川の提示する視点だけではできないということ、さらに有田と長岡は子どもにとって「切実な問題」が成立していると考えられる状態が違っているということを指摘している¹¹。

このように、有田・長岡論争後、展開された議論においては、主に「切実性」の検討が行われていた。それぞれの意見は様々であるが、使う人（有田や長岡など）や状況によって「切実」の意味が異なることについては多くの論者が指摘していた。

(3) 分析の視点

以上、切実性論争に関わる見解をまとめてきた。以上をふまえると、有田の2つの授業実践を分析する際に注目すべき点がみえてくる。

それは、授業において有田が教材優位・教師優位の姿勢となり、意表をつく教材を用いて子ども達に問題を持たせているかどうかという点と、その結果、子どもがどのような切実性を感じて追究を行い、どのような認識を深めたのかという点である。

まず、切実性論争では、有田が教材優位・教師優位の姿勢となり、子ども達に問題を持たせるために意表をつく教材を用いるようになったことが批判されていた。これらの批判が本当であったのかについての事実を確かめる必要があるだろう。

次に、切実性論争では、使う人や状況によって「切実」の意味が異なることを多くの論者が指摘していた。そのため、長岡が評価する有田の授業と、切実性論争のきっかけとなった授業それぞれにおいて、子どもがどのような「切実性」を感じて追究を行い、その結果、どのような認識を深めたのかを分析したい。これらに注目することで、有田が育てる子どもの姿の変化が明

らかになるだろう。それによって、有田が長岡や初志の会からどのような部分を引き取りどのような部分を転換させていったのか、さらには、授業観の転換の理由は本当に子どもの実態に合わせるためだけであったのかが分かるだろう。よって、上述の点に着目しながら、以下、有田の2つの実践を分析していく。

3. 「小倉の町のゴミ」実践

(1) 「小倉の町のゴミ」実践内容

ここでは、長岡が評価する「小倉の町のゴミ」実践を分析したい。なお、この授業は、初志の会の霜田一敏との共同研究として行われた。そのため、長岡だけにとどまらず、初志の会の考え方に沿った授業であると考えられる。この授業は、第3学年で行われた。

「小倉の町のゴミ」での目標は、「子どもたちが、これまでにとらえているゴミについての認識をもとにして問題を発見させ、その問題の追究を通して、市民と市役所の仕事との関係を深くとらえることができるようにする」¹²ことである。

資料1 「小倉の町のゴミ」単元展開(24→29時間)

(下線部分は実践の結果変わったところ)

- ① 追究問題を確かにもつ(4→8)
a 教室のゴミの分析研究 b 学校のゴミはどのように処理しているか調べる c ゴミ収集の仕事は、誰がするのか調べる d 清掃工場・終末処理場・下水処理場の見学をする e 追究問題をかためる
- ② ゴミはどのようにして集められどんなしくみで始末されているか調べる(4→3)
- ③ いつ頃からどんなゴミができ、そのゴミや処理の仕方はどのように変わってきたか調べる(4)
- ④ ゴミ収集や処理の仕方には、どんな問題があるか考える(3)
×a 年々増加しながら変化するゴミ対策 ×b 処理場の分布を地図にあらわして考える ×c 集め方の問題 → Oa 清掃作業をする人の仕事について考える【第16時】
- ⑤ 日本と外国のゴミの違いについて調べ、これからのゴミ処理の仕方について考える(3)
- ⑥ 年末年始のゴミ処理の仕方について考える(1)
- ⑦ 下水処理の仕方とその変化について調べる(2→4)
×⑧ 目明下水処理場は、誰が、どのようにしてつくったか調べる(2→0)
- ⑨ ゴミ以外の市役所の仕事について調べる(2→1)
×⑩ 町のことで、わたしたちの願いがどのように実現されているか調べる(2→0)
- ⑪ 追究の仕方の反省をする(2)

【資料1は、有田和正、霜田一敏『小学校社会科の授業①—市や町のごと』(国土社、1973年、pp.40-41)をもとに筆者が作成】

資料1は、「小倉の町のゴミ」の単元展開である。資料をみると、単元は、教室のゴミの分析を行ったり、清掃工場の見学を行ったりすることから導入が行われている(①)。子どもの生活を掘り起こす活動が単元の始めに位置づけられ、その上で学級で追究問題がかためられている。こうした流れから、問題をもたせる際に意表をつく教材は用いられていないと考えられる。

また、資料1からは、当初の単元計画から単元展開が大きく変わっていることが分かる。これは、子どもの追究の様子などに応じて、柔軟に単元展開を有田が変更していったためである。このように「小倉の町のゴミ」においては、教師優位・教材優位ではなく、むしろ子ども優位で授業が進められていることが分かる。

(2) 実際の授業場面

ここでは、有田の授業をより具体的に明らかにするために、「小倉の町のゴミ」の実際の授業の様子を検討する。資料2は「小倉の町のゴミ」の第16時の授業の一場面をまとめたものである。

資料2 「小倉の町のゴミ」第16時の授業¹³

- T1: ゴミ集めの問題についてでしたね。江島さんが、ノートにこんなことを書いていましたよ。
松浦2: 何と思う?
T3: みんなは、ごみ集めの仕事をする人をふやせばよいというが——読んでみようね。
わたしたちは、かんたんに、しゅうしゅう車やじゅうぎょう員をふやせばいいとってきました。しかし、ゴミのりょうやしゅるいがかわたらなにかかわるか、という勉強をしたときに、しゅうしゅう車や、さぎょう員をふやすのは大へんだと思いました。[中略]人手が足りないので、いそがなくてはならない。だから、いそごととしてつらいらぼうになるのではないかと思います。[後略]
広瀬4: ぼくのところでは、今年になってから市役所が集めに来るようになったが、その前は、自分の家で始末していて、それから、村の中にゴミ集めをする人ができて、その人が集めていました。
T5: ゴミ集めのことで、気がついたことがあったら出してください。
堀6: ぼくの家は、ポリバケツでゴミを出しているんですけど、ゴミをとったあとバケツが、五十メートルくらい先についてゴロゴロころがしておいたり、どぶにおちたりすることがときどきあって困ります。
[中略]
松浦33: ぼくたちがね、先生、乱暴にさせていることもある。
池田34: そうそう!
T35: あつ、松浦君が何かいっとなぞ。
松浦36: 高力さんがいったゴミを散らかしていくとか、しごとが乱暴だとかは、ぼくたちがゴミを入れるとき

道路に散らかしたりして、手間がかかったりするので、ぼくたちが悪いこともあって、ちょっとしごとが乱暴になっていると思います。

T37: ぼくたちが、どんなふうに悪いの？

松浦 38: ゴミを道路にこぼしたりね、それから、清掃車がいってしまってからゴミを出したりする。

T39: これはいい意見だね。今までの意見は仕事をする人に気をつけてもらいたいということでしたね。松浦君は、ぼくたちの方も悪いんじゃないかというのだね。

岩本 40: とは言えない。

福田 41: 松浦君につけ加えですが、東町のところでよく見るんですが、やっぱり車がものすごく多いので、ゆっくりはしっていると後から警笛を鳴らされるから、おじさんが頭にきて、かんしゃくをおこすから乱暴になるんじゃないですか。

[中略]

T53: 今とってもいい意見が出ていると思うよ。作業員さんが仕事をていねいにしてくれない—これが今問題になっていることだね。そうだとしたら、それにはそれぞれ理由があるんじゃないかという意見だね。・・・[後略]

【資料 2 は『小学校社会科の授業①——市や町のしごと』（国土社、1973 年、pp.74-87）をもとに筆者が作成】

授業例を見ると、有田が子どものノートを紹介するところから授業が始まっている（T1）。子どもの考えをもとに授業は始められている。

話し合いにおいては、「〇〇さんが言った××は…」（松浦 36）「〇〇君に付け加えですが…」（福田 41）など、他の子どもの意見をふまえた発言が多く、学級集団での話し合いによって子ども同士で思考を深めながら追究が行われていく。子どもの発言は、自分の生活の中でのゴミに関わる経験にもとづいたものが多い。有田は、子ども達が経験にもとづいて話し合う中で生まれた新しい視点など（松浦 33 や 36）を取り上げ、話し合いの中に位置付けていく役割を果たしている（T39 や T53）。有田が教材や発問を用いて子どもの意表をついている様子はない。有田は子どもの話し合いの調整役を務めながら、子どもに新しい視点が獲得されるのを待っている。その結果、子ども達は生活経験にもとづきゴミ集めの問題の原因への理解を深めていることが分かる。

このように、「小倉の町のゴミ」授業においては、有田は、子ども達が自分の経験やそれにもとづく考えをもとに学級集団で話し合うことによって思考を深めていけるよう促していた。そこでは、教師優位・教材優位の姿勢はみられなかった。子ども達は生活経験に

もとづきゴミ集めの問題の原因への認識を深めていた。

（3）子どもの追究

ここでは、「小倉の町のゴミ」単元全体を通した子どものノートを素材に、切実性や子どもの認識の変容をみていこう。

その際、この単元における抽出児の一人、小野美穂を中心に見ていくことにする。有田によると、小野はクラス一小さい子どもで、学力は低く、具体物がないと考えきれないところがあったという¹⁴。

単元の初め、小野は捨てられるゴミについては無関心であったという¹⁵。しかし、追究が始まると、小野は少しずつ関心をもってゴミについて考え始める。単元初め頃のノートには次のような文がみられる¹⁶。

ゴミは、どこの人があつめにくるのか、どんなかんけいがあるかというのは、わたしの考えですけど、わたしは、しやくしょにたのまれている人が、くみとりと、ゴミとりにわかれていて、わたしは、しやくしょがちゃんとゴミとりにくるんだと思います。

ゴミをとりにくる人は、一週間になんべんくるか。しているのは、魚町、たんが市ば、まるわのところから、かどのしょくどうのところまでまい日きます。

ゴミについての自分の予想や経験が記されている。

次の文は、学級で本格的な追究が行われるようになってからの文である¹⁷。

ゴミのりょう。わたしの家は、一日に、ポリバケツにはんぶんです。多いときはいっぱいになるそうです。そんなときは、大きなゴミがあるときです。食どうのゴミのりょう。わたしの家の前の食どうは、すくないときでもポリバケツ二はいです。多いときには四はいぐらいあります[中略]思ったこと。食堂やおみせのゴミはべつにして、かぞくの多いところはゴミのりょうは多いが、一人、二人のところはすくないです。

小野がゴミについて自ら調べ、ゴミについての認識を深めていっていることが分かる。

次第に小野は、父親とお祭りに行っても、子ども会のおたのしみスライドを見ても、ゴミのことを追究するほどにゴミ学習へ熱中していく。冬休みには、毎日ゴミについて調べ、調べた結果をノートに書き込んでいった。その内容は、年末に収集車が二回来たこと、初もうでに行った時のゴミのことなど様々である。単元の最後には、次のように記している¹⁸。

わたしは、きょ年の夏ごろ、ゴミのことをしたとき、一つもわかりませんでした。だけど、今はゴミのことをきかれたら、ほとんど答えられると思います。[中略]ゴミの

べんきょうをして、いちばんいんしょうにのこったことは、年末のゴミのこともありますが、それよりも、ゴミをとるおじさんのことについてべんきょうしたのが、わたしには、まだおぼえていて、わすれられません。

このように、小野は熱心に学習に取り組み追究力を身につけ、ゴミに関する認識を深めていった。小野は、日常生活のなかでゴミのことばかりを考え、追究を行っていた。授業で有田が問題を持たせるよう働きかけることはない。小野は、生活の中で次々とゴミについて調べたいことを見つけ、それを自ら解決しなければならぬ状態となっていたことが分かる。こうした意味で、小野は切実性を感じていたことが分かる。

一方、小野がゴミで学んだことを、単元の目標であった市民と市役所の仕事との関係へと一般化できているかについては疑問が残る。小野のノートの記事は、自分が調べたことにもとづくものが多い。小野は生活の中でゴミについての認識を深めていた。しかし、自分の経験を離れ、市民と市役所の仕事との関係としてゴミについて記したものはみられない。子ども優位で授業を進めた場合、教師が教えたいことへと子どもを導くことは難しいと考えられることから、これは小野だけにあてはまることではないだろう。

これに関して、市民と市役所のしごととの関係を子ども達が深くとらえることができていたかについては、初志の会のなかからも疑問が投げかけられている¹⁹。初志の会に所属する市川博は、授業のねらいが達成されなかった原因として有田が子どもたちが進む方向を閉ざしてしまったのではないかと指摘し、教師が社会科学的な目をもつことと、それを子どもに教え込むことは同一ではないことをはっきり認識すべきであるという。しかしながら、初志の会において市川の主張への賛同者は少なかったという²⁰。これは、初志の会全体としては、あまり社会認識の獲得が重視されていないことのあらわれであろう。

なお、単元計画から分かるように、ゴミ以外の市役所の仕事が全く取り上げられなかったわけではない。単元の最後に30分ほど、6人の子どもたちが市役所や区役所へ行って、市役所のしごとについて模造紙にまとめたことを発表したという。

これらのことから、「小倉の町のゴミ」授業においては、次のことが分かった。まず、有田の教師優位・教材優位の姿勢はみられず、意表をつく教材も使用さ

れてはいなかった。子ども達は生活の中で自ら調べたいことを見つけ、それを解決しなければならない状態となっているという点で切実性を感じていた。一方で子ども達が自分の経験を離れて単元の目標に到達できていたかどうかは確かではなかった。

4. 「道の変化とくらしの変化」実践

(1) 単元展開

ここでは、切実性論争のきっかけとなった「道の変化とくらしの変化」実践を分析したい。第3学年の授業である。この単元について、有田は次のように述べている。「墓地の遠心的拡大に目をつけて、町の広がりをとらえさせてみようと考えた。[中略]墓地の遠心的拡大は、鉄道の遠心的拡大を意味し、人家の遠心的拡大をあらわしているのである。この鉄道の延長を可能にしたのは『鉄』であり、これが生活を大きく左右し始めたのである。[中略]この交通機関の変化をすべて『道の変化』という観点でとらえ、これとの対応で『くらしの変化』を考えてきた²¹という。このことから、有田は墓地をきっかけにして、交通機関の広がりとの関係、さらにはくらしとの関係を捉えさせることを単元の目標としていたといえよう。

資料3 「道の変化とくらしの変化」単元展開 (19時間)

- ①創立記念日を契機として、学校のできた頃の様子や変化について「歴史のカンヅメ室」で調べる(3)
- ②学校のできた頃(およそ百年前)の文京区の人々のくらしや町の広がりについて調べる(4)
- ③東京の町の広がり方について調べる(5)
- 墓地と寺院の分布で、百年前の東京の広がりを考える<第9時>
- 墓地の遠心的拡大と交通機関の広がりとの関係を調べる
- ④変わってきた文京区の人々のくらしについて調べる(4)
- ⑤これまでの学習を整理し、年表や紙芝居・パノラマ・地図などにまとめる(3)

【資料3は、有田和正『学級づくりと社会科授業の改造・中学年』(明治図書、1985年、p.113)をもとに筆者が作成】

資料3は、「道の変化とくらしの変化」の単元展開である。単元展開を見ると、まず創立記念日を契機に子ども達が通う学校についての調べ学習から単元の導入が行われている(①)。子ども達にとって馴染みの深い学校から導入が行われていることが分かる。

単元展開からは、有田が意表をつく教材を使っているかどうかは分からない。ただし、「小倉の町のゴミ」のように、単元計画に変更があった様子はみられない。

(2) 実際の授業場面

ここでは、有田の授業をより具体的に明らかにするために、「道の変化とくらしの変化」の実際の授業の様子を検討する。資料4は「道の変化とくらしの変化」の第9時の授業の一場面をまとめたものである。

資料4 「道の変化とくらしの変化」第9時の授業

T3：今日は「学校ができた頃（百年前）東京の町はどこまでか」ということを考えるのだったね。
C4：そうです。
T5：百年前——学校ができた頃ね、東京の町の範囲はどこまでくらいだったと思いますか？
高橋6：あのねえ、青梅の方で石灰石がたくさんとれて、それで東京の町の方で必要だったと思われるから、青梅までくらい町だったんじゃないかと思います。
塩野7：まさか——、あんな遠い所まで？
[中略]
T17：では、この資料を見て考えてもらいましょう。〈東京の地図の資料提示〉
中村18：なんじゃ、これは？
[中略]
内藤60：先生、黒板の地図の◎は何ですか？
T61：何だと思う？
[中略]
中村68：先生、それは墓地でしょう。地図の墓地があるもん。〈他の子ども一斉に地図をみる〉
C69：そうだ、墓地だ。
[中略]
T79：日本で初めての「公営墓地」、都が、当時は市かな、市が市民のためにつくった。大きな墓地をつくる時、どんなところにつくるだろうね。
高橋80：それは、「町はずれ」でしょう。
[中略]
T95：墓地をつくったときは町はずれだったんだから、東京の町は——。
C96：その内側。
T97：そうね、この内側くらいということになるね。江戸時代は、二つの「兼康」のあるこのあたりまでが町で、明治の初めにこのあたりまで広がった。四つの墓地を線で結んだ内側だ。[中略]とにかく、墓地や寺に目をつけても、町の広がりが見えるね。これが、だんだん町のまん中になった。家も墓地も満員になった。それでどうした？
村田98：もっとはじっこにいった。
T99：そうね。これを見てごらん<資料を提示する>
武市100：◎は墓地ですか？
T101：そう。これが小平霊園、これが多摩霊園、ここが八王子霊園。千葉県松戸市にも八柱霊園というのをつくっているよ。
萩須102：遠くなったね。
[中略]
T105：学校ができた頃の東京の町は、四つの墓地の少し内側くらいだった。江戸時代はこの辺まで。あまり広がってないね。それが明治になってから広がって、今では広い範囲になっている。この町の広がりを見るときに、

墓地とか寺とかに目をつけるのも一つの方法だということです。時間がすぎたので終わらしましょう。

【資料4は、有田和正『学級づくりと社会科授業の改造・中学年』（明治図書、1985年、pp.122-130）をもとに筆者が作成】

資料4をみると、有田が、学校ができた頃の東京の町はどこまでだったかと発問するところから授業が始められている（T3やT5）。子ども達は、有田の発問や有田が提示する資料についてよく考えている。しかしながら、その発言は子ども達の生活と必ずしもつながってはいない。学級での話し合いは、有田から与えられた問題について解答するという形で行われている。有田は「東京の町の広がりを『墓地』でみる」という内容をこの授業のネタと考えており、そこへ授業を持っていく。最後は子ども達に「東京の町の広がりを『墓地』でみる」という新しい視点を獲得させ、授業を終えている。

このように、「道の変化とくらしの変化」においては、教材が授業において重要な役割を果たしていることが分かる。ここでは、有田の働きかけによって「東京の町の広がりを『墓地』でみる」という認識を子ども達が深めていることが分かる。

(3) 子どもの追究

ここでは、「道の変化とくらしの変化」単元全体を通した子どものノートを素材に、切実性や子どもの認識の変容をみていこう。その際、この単元における抽出児の一人、塩野達哉を中心にみていくことにする。

塩野は2年生の2-3月に郵便の学習をしたところから急に成長した子どもであったという。3年生になっても、よく努力し、積極的に動きまわり、よく調べては書いてくる子どもであったという。すでに追究する力は身につけている子どもであったといえよう。

単元の始めに、文京区の学習をしている頃の塩野のノートをみてみよう²²。

今までわかったことをまとめると、『百年前の文京区は、ど田舎だった。町といえるのは本ごうだけ。かい道が通っているからいがいとひらけた。道にそってひらけた。広がり方は、こうきよの方からど田舎の方へ』ということです。こんどは、東京の広がりについてやることになったから、港区のことをバリバリしらべようと思います。

すでに、町の広がりが道と関係があることをつかんでいることが分かる。ただし、この時点では文京区の

場合についての理解であり、一般化はできていない。また、調べたいという意欲が強いことが分かる。

塩野は単元が進むにつれて、理解を深め、視野を広げていく。第9時の授業後には、塩野は次のように記している²³。

今日は『学校ができたところの東京の町はどこまでか』ということ勉強しました。それを調べるにはどうしたらいいかは、先生のいう「ぼ地」も一つあることがわかりました。なぜ、ぼ地のことでわかるかという、ぼ地は町はずれに作るから、ぼ地のあるところに、だいたい円をすれば、その内がわだということがわかるからです。それにしても、東京の広がりを見るヒントがぼ地にあるなんて——。ぼくは、寺まで調べたのに、ぼ地には気がつかなかった。[中略]先生の写真に、青山ぼ地があるから、じっくり見て、どこにあるかさがしてみようと思います。

ここから、塩野が、墓地に注目することで、東京の町の広がりを捉えられるようになってきていること、さらに授業をきっかけに調べたいことをつかんでいることが分かる。ここから、有田は教材を使って子どもに問題をもたせているといえる。

続いて、その次の授業後には、塩野は次のようにノートに記しており²⁴、墓地や町の広がりや鉄道との関係を理解しているといえる。

墓地が田舎の方へ広がったわけがわかりました。[中略]墓地と鉄道が関係なさそうなのに、かくれたところに深い関係があるみたいです。考えてみれば、鉄道がなければ、おはかまいりにも行けません。墓地や家がないと鉄道ははったつしません。このように墓地と鉄道は、みえない関係があることがみえました。

このように、塩野は授業で学び分かったことや、それをきっかけに調べたいと思ったことをノートに記している。授業が進むにつれ、塩野は町の広がりや交通の発達の関係について理解し、交通の発達を通学（くらし）と関わらせて捉えていく。塩野は調べる活動も積極的に進んでおり、友達と区役所などを訪れたり、東京の私鉄の地図を作ったりしている。

単元の最後には、次のように記している²⁵。

今日の勉強の中心は、こう外を走る私鉄と地下鉄が、さいきんドッキングすることが多くなっているということです。[中略]人間は、だんだんぜいたくになって、わざわざ近くまで鉄道で行くようになっていきます。これも、鉄が十分につかえるようになったからだだと思います。これから先、鉄道はどうなるかな。まさか、ぜんぶドッキングするわけないな。もっとやりたいことがあるのに、今日でおわりなんてざんねんだな。でも、おもしろい勉強だったな。よく調べたな、と思いました。これで、少しは勉強もじょうずになったと思うな。

塩野は、交通やくらしの発達の背景に鉄があることを理解しており、この単元において、自分がよく調べたとふりかえっている。

このように、塩野は身につけていた追究する力を発揮し、積極的に追究を行っている。塩野は授業をきっかけに気になったことを調べており、塩野が調べる内容は必ずしも塩野の生活にかかわってはいない。しかし、塩野は誰に言われるでもなく自ら次々に追究活動を行っている。つまり、生活とは直接つながっていなくても、自ら解決せずにはいられないような状態になっているという意味で塩野は切実性を感じているといえよう。ただし、有田は「最初は切実な生活の問題ではないけれども、追究しているうちに生活の根になる」²⁶と述べているように、子どもの生活を軽視したわけではないことをつけ加えておく。

また、社会認識という点からみると、塩野は、墓地をきっかけに交通機関の広がりや町の広がりとの関係、さらにはくらしとの関係を捉えることができており、目標を達成することができていたといえる。これらの点は、塩野だけにあてはまることではないだろう。

以上より、「道の変化とくらしの変化」においては、次のことが分かった。有田は教師優位・教材優位の姿勢で、意表をつく教材を用いていた。それによって、有田は子どもに社会認識を獲得させて単元の目標へ到達させるとともに、調べたい問題をもたせていた。子ども達は、生活とは直接つながっていなくても、自ら解決せずにはいられないような状態になるという意味で切実性を感じていた。

5. おわりに

本稿では、切実性論争に着目して有田和正の授業を分析してきた。以上より次のことが分かった。

まず、有田は教材優位・教師優位の姿勢となり、意表をつく教材を用いて子ども達に問題を持たせるように授業を転換させていた。その結果、子どもが感じる切実性は、「生活の中で自ら調べたいことを見つけ、それを解決しなければならぬ状態」から「生活とは直接つながっていなくても、自ら解決せずにはいられないような状態」へと変化していた。切実性に必ずしも「生活」が含まれなくなったものの、「自ら解決せずにはいられない状態」という意味は保たれていた。また、

社会認識については、転換前は子ども達が自分の経験を離れて単元の目標に到達できていたかどうかは確かではなかったのに対し、転換後は教師が意図する社会認識を子どもは確実に身につけていた。

したがって、有田が授業観を転換させた理由には、授業の目標である社会認識の獲得を確実に子ども達に保障するためということもあったといえよう。このことは、切実性論争の後に有田が述べた次の発言「子どもの生活や学習ぶりをみているだけで、指導要領に示されていることや、教科書にもられているようなことが達成できると考えているとすれば、その人はよほどおめでたい方だといわねばならない」²⁷からも伺える。

ただし有田の転換には、東京の子ども達の実態に合わせて追究を導き出すためという理由もあったことを忘れてはならない。このことから、有田はその転換によって、子どもにある意味での「切実な」追究と社会認識の獲得との両方を実現しようとしたことが分かる。

このような有田の転換は、有田が当初、初志の会、ひいては初期の社会科が重視したような問題解決学習から学んでいたことを想起すれば、有田がその良さとして捉えたある意味での「切実性」を残しながら、その弱さとされる社会認識の獲得の保障を目指した過程と捉えることができるだろう。しかしながら、これら2つをまさに同時にかなえるためには、有田が子どもに伝える社会認識は、子どもの興味・関心を引き、追究を促すことが出来る面白いものに限定されざるをえない。この点が、有田の取り組みの課題といえよう。

最後に、本稿では抽出児一人に注目して分析を行ったために、分析には不十分さが残る。これらについては、今後の課題としたい。

注

¹ 有田和正『名人への道社会科教師』日本書籍、1989年、pp.45-57。

² 山田悦祐「学年別分科会3年D 子どもがかわる授業を」『考える子ども』No.145、1982年、pp.22-23。

³ 有田和正「長岡文雄の主張を授業で検証して」『授業研究』第22巻第11号、1984年、pp.82-83。

⁴ 長岡文雄「有田和正氏の論文を読んで考える——すぐれた授業はどこが違うか(本誌84年9月号)」『授業研究』第23巻、1985年1月、p.96。

⁵ 谷川彰英「“切実な問題”とは一切実性の検討一」『考える子ども』No.159、1985年、pp.5-24。

⁶ 谷川彰英「社会科にとって“教材の切実性”とは何か——切実さの中身と必要性を検討する」『教育科学・社会科教育』第22巻、1985年7月、pp.5-24。

⁷ 谷川、前掲論文、1985年、p.8。

⁸ 藤岡信勝「『切実』の意味の分析を」『教育科学・社会科教育』第22巻第9号、1985年7月、p.34。

⁹ 同上論文、pp.31-34。

¹⁰ 山根栄次「<切実である>と<切実になる>の比較で検討可能か」『教育科学・社会科教育』第22巻第9号、1985年7月、pp.41-44。

¹¹ 米山忠彦「子どもにとって『切実な問題』とは何か」斎藤勉編『もの・こと・ことばを教えること』明治図書、1986年、pp.127-146。

¹² 有田和正『小学校社会科の授業①市や町のしごと』国土社、1973年、p.39。

¹³ 資料2における名前の横の数字は、授業での発言の通し番号である。資料4も同様。

¹⁴ 有田和正「問題解決学習で育つひとりひとりの子ども——子どもが成長する契機を求めて一」『考える子ども』No.77、1971年、p.24。

¹⁵ 有田、前掲書、pp.157-158。

¹⁶ 同上書、p.158-159。

¹⁷ 同上書、pp.161-162。

¹⁸ 同上書、pp.152-153。

¹⁹ 長谷川善吉「報告第3分科会——小倉の町のゴミ」(pp.23-25)市川博「子どもの成長の芽教師の目」(pp.36-38)『考える子ども』No.79、1971年。

²⁰ 市川、同上論文。

²¹ 有田和正『学級づくりと社会科授業の改造・中学年』明治図書、1985年、pp.112-113。

²² 同上書、p.121。

²³ 同上書、pp.130-131。

²⁴ 同上書、p.132。

²⁵ 同上書、p.139。

²⁶ 有田「長岡文雄の主張を授業で検証して」p.83。

²⁷ 有田和正「“切実な問題”とは一何で引き出せばよいか一」『考える子ども』No.165、1986年、p.14。

(修士課程)

