琉球大学学術リポジトリ

小4「郷土開発学習」の検討とその課題　－指導要領の変遷と『箱根用水』・『丹那トンネル』の実践展開に即して－

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2011-11-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 加藤, 好一, Kato, Yosikazu メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/22276

小４「郷土開発学習」の検討とその課題

―指導要領の変遷と『箱根用水』・『丹那トンネル』の実践展開に即して―

加藤好一

A Study of local deveropment learning for 4th grade
―A case study of Hakone water・tannna tunnel―

Yosikazu KATOU

1　はじめに―問題の所在

小学４年の社会科では、2011年に完全実施された新指導要領においても「地域の人々の生活の向上に尽くした先人の働きや苦心を考える」こととなっている（３年時での学習も可）。[1]

この郷土学習は小中で学ぶ開発学習のはじめに位置しており、そこで培った開発観が以後の開発関連学習に与える影響も無視できない。だが、自らの郷土を舞台にその学習を展開するにあたっては、次のような問題が指摘されてきた。[2]

(1)　新指導要領にもある「開発、教育、文化、産業などの面で地域の発展や技術の開発に尽くした先人の具体的事例」[3] が児童の生活する学区・市町村の中に典型として見いだせない。代わりに他地域の事例を学ばせても、それを自地域での開発を追究する力に十分転化できない。

(2)　自地域の事例を取り上げたとしても、それを「苦労を乗り越えた偉人の成功物語」・美談として扱い、「はじめて知った」「〇〇さんに感謝」「私たちも頑張る」の心情レベルに学習がとどまる。

(3)　見学・作業自体は子どもを夢中にさせるものの、教室ではその準備や報告・時数に追われての教え込みが中心となり、まだ歴史を学んでいない４年生が身を乗り出して開発の意味を学びあう「授業」が展開できない。

(4)「地域のしくみを見通し地域の成り立ちを理解して各地のさまざまな地域社会に目を向ける」という４年生社会科の年間指導計画の中に開発学習が位置づいていない。

まとめれば、自地域での典型教材発掘の不十分さや他地域教材からの学習転化の弱さ・注入と暗記の授業・心情主義・系統への位置づけの弱さの４つである。なぜ、このような実践上の課題が生まれたのか。指導要領の変化と諸実践の展開をたどってその過程を解明し、それらの課題を乗り越えて小中・開発学習の起点にふさわしい実践展開を考えるところに本稿の第一の意図がある。だが、その考察にあたっては留意すべき点がある。

それは今日のさまざまな開発をみると、「地域の人々の生活の向上に尽くした」はずが逆に地域に問題を引き起こし、予測を超えた環境の荒廃をもたらす事例がみられることだ。

どのようにすることが真の開発かをめぐって、行政と住民が激しく対立するケースも生まれている。また、自然・環境へのスタンスがちがう農業開発と工業開発を同次元で論じることにも疑問が投げかけられている。つまり、開発のとらえ方そのものが根源的に問われている。

そのような時代において、小中の出発点として４年生ではどんな郷土開発学習を実践すべきか。また、その学習は他の４年生の単元とどう関連づければ自己の地域社会のしくみや成り立ちが見えるようになり、社会認識が育っていくかを視野を

広げて考えたい。

その第一歩として、私はまずこれまでの小４社会科学習指導要領の変遷を戦後から現在まで５期に分けてたどり、各期には何を目標にどのような郷土開発学習が構想され、その内容がどう移り変わってきたのかを検討する。また、その過程で今日につながるどんな課題が生まれたのかを、静岡県熱海市における事例ともあわせて探りたい。

その上にはじめて、小４郷土開発学習の目標をどこに置くべきか・典型として何を教材化するか・「光」ばかりではなく開発の「陰」をどう扱うか・地域を越えて「開発」を見つめる視点をそこからどう一般化するかなど、実践上の一連の課題がみえてくる。それらの点をふまえてどんなを授業するかについては、1984年の私の実践「箱根用水」を分析して一つの方向を示したい。続いて、郷土開発単元を小４社会科の年間計画の中にどう位置づけ、全体として子どもにどんな社会認識を育てていくかについても私の考えを述べる。

最後は、その加藤実践から生まれた課題を解決するため、熱海市教育研究会社会科部会では「丹那トンネル」の学習が組織としてどうすすめられたかを紹介して本編のまとめにつなげたい。

まずは、指導要領における郷土開発学習の変遷を追うところから論をすすめていこう。

2　指導要領にみる「開発学習」の変遷

郷土の開発は、1947（昭和22）年の戦後社会科出発の当時から４年生での学習対象とされてきた。私は、その47年から50年までを戦後郷土開発学習の第Ⅰ期ととらえる。

そこでの特色は、時代を限定しない個々の開発学習が社会科学習の中に散在するところにある。

たとえば最初の47年版学習指導要領（試案）の「第六章 第四学年」には、郷土を拓いたことに関して理解させたい４つの事項が以下のように各所に挙げられていた。[4]

〈1947年版〉―時代を限定しないさまざまな開発学習が社会科学習の中に散在

二　郷土を拓いた人たちは、新しい環境にうまく適応した時に成功したこと
七　郷土を拓いた人々の、いろいろな経験は現在の人々の役にも立つこと
八　郷土を拓いた人々は、あちこちと、よりよい生活の途を求めて移動して来たこと
十六　郷土を拓いた人たちは、後世のものが働きよいように考えていろいろな仕事をしたこと

その学習は「八」のように人々の移動・定住という昔にまでさかのぼり、特定の時代に限定されない。また、番号がとびとびであることからも分かるように、「人間による自然適応⇒自然改造・社会改良」のさまざまな事例学習の中に散在する。

たとえば「祖先はどのようにして家の場所を定め家を建てたか」（問題一）という課題に関しては、外国の遊牧民や渡り鳥・地勢模型図の活用・古老の話や郷土の歴史調べまでが劇化をふくむ学習活動例としてあげられる。一方、地域の治水に尽くした人の事跡などは、「祖先はどのようにしていろいろな危険を防いだか」（問題二）の事例として調査される。

こうしたばらばらな学習の中で、児童の関心は地域という「特殊」からしだいに自然改造・生活改良・社会の近代化「一般」へ広がり、教師はその学習を「近代的な利便の発達とその歴史について考える」ことに集約する。その方向づけが、「困難な環境の中でいろいろなものを作ったり手に入れるには」（問題四）という今後の社会改良の課題追究につながる。

特殊から一般へ。郷土の事例を人類史・近代化という方向に普遍化していく中に開発学習を位置づける。その戦後初期社会科の姿勢は、戦前の各種の郷土科が郷土の先人の遺産⇒郷土愛⇒国家愛へとすすみがちであったこととは著しい対照をなしていた。[5]

その第Ⅰ期の郷土開発学習がはじめて独立単元にまとまったのは、1951（昭和26）年版指導要領（試案）においてである。[6] そこで私は、この51年から54年までを戦後郷土開発学習の第Ⅱ期ととらえる。内容にも新たに２つの特色が生まれた。

第一の特色は、独立単元化にともない学習事例が細かく列挙されたことだ。「郷土の開発」という語もはじめて使われ、「住む町や村の先覚者や、その他の人々の協力によって、土地の生活に便利と幸福をもたらした著しい事例」と定義された。「先覚者」という語句の初登場でもある。

その先覚者・協力者による「著しい事例」を、①動機・②困難の克服方法・③地域の変容・④他地域の類例調査・⑤現在の地域課題という５つの視点から一つの単元を通して詳しく学ぶ。47年版「八」（移住）のような、どの地域にもあるとは限らない漠然とした事例は除外された。

〈1951年版〉―「郷土の開発」単元の新設と21の事例・５つの視点の列挙

じぶんたちの住む町や村の先覚者や、その他の人々の協力によって、土地の生活に便利と幸福をもたらした著しい事例を学習させる。たとえばかんがい用の池・堤防・用水路・植林（防風林・防砂林・防雪林・防水林・風致林なども含む。）開拓・埋立・水道・耕地整理・架橋・新道の開さく・新産業の導入・生産方法の著しい改善・観光事業・安全・保健・厚生慰安の事業など。

これによって、このような事業に成功するためには、よい着眼とくふう、おおぜいの協力、不屈の勇気と忍耐などが必要であることを学ばせたい。

○先人はどのような動機でその事業を始めたか。

○どのようにして困難を克服したか。

○その結果じぶんの町や村の生活はどのように変ったか。

○そのような事業と類似した著しい事例が他の土地にないか。

○現在じぶんたちの住む町や村の改善についてどんなことが問題になっているか。

それに代わって例示された21の事例は、いずれも主として近世・近代の地域開発に関わる。ここでは農業開発も工業開発も防災工事も環境保全もその役割・機能の違いがすべて捨象され、「土地の生活に便利と幸福をもたらした」という視点からひとくくりにされた。

それらを地域に即して学ぶ中で、「成功するためには、よい着眼とくふう、おおぜいの協力、不屈の勇気と忍耐などが必要であること」を理解し、その延長上に現在解決すべき地域の問題を考える。

人間による自然改造・社会改良等には一般化されない、地域に即した「近世・近代地域開発学習」の素型はこの第Ⅱ期・51年版においてつくられたといってよい。

では、第二の特色とは何か。それは、児童はあくまでも事例そのものを学ぶのであり、そこから特定の方向へ児童の考えを導かない点にある。過去の郷土開発での「着眼とくふう、おおぜいの協力、不屈の勇気と忍耐など」を学んだ後にどうそれを考えるかは、児童個々にゆだねられる。教師は、子どもの価値観形成とは一定の距離を置く。

ならば、さらに４年後の1955（昭和30）年版指導要領（試案）では何が変わるか。[7] 端的にいえば、心情主義の登場である。「これまでの経験や新しい創意くふうをどのように生かしたらよいかについて考えようとする気持ちを育てる」と、そこにはある。

この「先人のくふう」を生かす「気持ちを育てる」という新しい方向づけこそが、55年から57年までの戦後郷土開発学習の第Ⅲ期を特徴づける。その心情主義の登場によって学習指導要領にはどんな変化が生まれるのだろうか。

〈1955年版〉―「先人のくふう」を生かす方向に「気持ちを育てる」

５　現在の人々の衣食住や仕事のしかた、交通などのありさまは、先人のくふうや協力によって、昔とは違ってきていることを理解させ、郷土の発展や身近な生活の改善の上で郷土の人々のこれまでの経験や新しい創意くふうをどのように生かしたらよいかについて考えようとする気持ちを育てる。

(1)　郷土の人々は、自然の災害から生活を守るためばかりでなく、新しい資源の利用をくふうしたり、便利な道具や機械の導入に努めたり、生産を高めるための施設（用水堀など）を作ったり、また道路や鉄道を敷き、工場をおこしたりして、郷土の発展に努めてきた。
(3)　人々のこうした努力によって、昔から郷土の姿は変わってきたが、またわたくしたちも、今後の郷土の発展について考えるために、生活の改善に努めた先人のくふうや他地域の開発の事例などを参考にすることが大切である。

まず、これまであげられていた21の事例は、防災事業・新資源の利用・便利な道具や機械の導入・生産向上のための施設（用水堀など）・道路や鉄道・工場建設の６項目に整理された。そこには営利事業も公共事業もあるし、共同工事もある。

では、それらの多様で異質な開発をどんな共通項でくくるのか。そこで次に、「先人のくふう」というキーワードが初登場した。開発内容や動機・主体はさまざまでも、郷土の発展に尽くす「先人のくふう」＝「人々のこうした努力」がそれらに共通しているとするのだ。

そういう努力により「郷土の姿は変わってきた」と地域の変貌を連続的・発展的にとらえた上で、そこにある「これまでの経験や新しい創意くふう」を郷土の未来や生活向上のためにどう生かすかを「考えようとする気持ちを育てる」（傍線は筆者）のである。そこでは、過去の開発はすべて輝かしい発展の「光」としてとらえられている。

では、「気持ちを育てる」にはどんな教材が適切か。先人と協力者による汗と努力の困難克服物語こそがその典型教材としてふさわしい。だが、そんな事例がどの地域にもおあつらえ向きにあるだろうか。

身近な地域に開発成功ドラマの「典型」を探すが容易に見つからないという問題、そこでの学習が美談への感動・偉人への感謝にとどまりかねないという問題、つまり、本論文冒頭の(1)(2)で指摘した２つの問題はここから生じたと考えたい。

では、典型事例が自地域に見つからなければどうするか。55年版では、「他地域の開発の事例」なども参考にすべきとされる。だがそこには、どう参考にすれば自地域の開発への目が開けるのかは記されていない。他地域の事例の学習が自地域の開発の在りようを歴史的にとらえる力に転化しないという冒頭(1)に関わる問題も、ここから生じたと私は考える。

また、この55年版では先述のように、防災・用水堀・道路・鉄道・工場・資源開発の６つに事例が絞られた。防災を除けば、用水堀⇒農業発展・工場や資源開発⇒工業発展・道路や鉄道⇒産業基盤整備とつながる。

これらの三つは、戦後復興期の当時さかんに国が整備をすすめていたもので、実は児童はそれにつながる事例を重点的に学ぶのであった。国策が教育に直接反映するというのは、決して戦前だけのことではない。

その３年後、1958（昭和33）年版の学習指導要領ではこの「過去の開発と現代の開発の直結」という方向性がさらに明確となる。「郷土の発展」を「日本の発展の基礎」と明記するこの58年版とその延長上の68年版指導要領の時期を、私は郷土開発学習の第Ⅳ期ととらえる。1976年まで18年間にわたる長い期間である。まずは、58年版がどのような内容であるかを読み取りたい。[8]

〈1958年版〉―今日までの、また今後の「郷土の発展」を「日本の発展の基礎」としてとらえる

１　目標　（３）人々の自然への積極的働きかけが、現在いろいろ行われているばかりでなく、先人の努力や工夫を通じて今日まで積み重ねられてきたことを理解させ、自分たちの生活の歴史的背景についての関心を高める。
２　内容　（９）郷土の人々は土地の開拓、用水路、道路の開削、新しい産業の導入など、自然の制約を克服しながら生産や生活の向上に努めてきたが、このような事例は他の土地にも多くみられる。（11）自分たちの郷土を発展させることが、日本の発展の基礎になることを考え、先人の経験を生かして郷土の生活の改善のしかたなどについてくふうすることがたいせつである。

「自然への積極的働きかけが、現在いろいろ行われている」という文言は、この58年の時点では高度経済成長の始まりにともなう多様な地域開発・工場建設・公共工事の進展をさす。

その「いろいろ」な現代の開発は「先人の努力や工夫を通じて今日まで積み重ねられてきた」過去の開発の延長線上にあることを理解させ、「自分たちの生活の歴史的背景についての関心を高める」ことが、目標の（３）に置かれた。

その理解と関心の上に「郷土を発展させることが、日本の発展の基礎になることを考え」、「先人の経験を生かして」生活改善のしかたをくふうすることを学ぶ。55年版にあった「考えようとする気持ちを育てる」という心情の育成は、ここで「日本の発展」と「生活改善」について考えくふうするという具体的目標につながる。その背景には、郷土の過去の開発⇒現代の開発、郷土の発展⇒日本の発展の基礎と直結させる考えがあった。

だが、それらの開発にともなう自然破壊・公害などのマイナス面には言及がない。冒頭に述べた「開発の在り方そのものを問う」という視点は、まだ視野の外にある。

まだ歴史を学んでいない段階で、自らの「生活の歴史的背景」に関心を高めるとされたことも注視したい。そこから教え込みが始まるのではないか。10年後の1968（昭和43）年版指導要領に至ると、現在の開発と過去の郷土開発は次のようにまったく同列に扱われるようになった。[9]

〈1968年版〉―先人の開発と現在の開発を並列させ、その苦心や願いを共通して考える

1　目標（２）土地の開発、交通の発達などに努めてきた先人のはたらきやその時代的背景などについて理解させるとともに、地域社会の一員として、より広い視野からその発展を考えようとする。

2　内容（４）先人の行なった開発の仕事や現在進められている開発の様子を理解させ、開発に伴う関係者の苦心や人々の願いについて考えさせる。

ア　土地の開発や用水路の整備、山林の保護育成や堤防の建設など、自分たちの身近な地域について先人が行った開発の具体的事例を調べ、当時の技術や世の中の様子などと結びつけて、その苦心を考えること。

イ　国内の他の地域にも、先人の行った開発によって土地の様子が変わり、人々の生活や生産が向上した事実がみられることを、一，二の具体的事例を通して理解する

ここでは、現在も産業発展や生活向上をめざして開発が行われているとし、「先人の行なった開発」同様にその「様子を理解させ」、「関係者の苦心や人々の願い」・意義について考えさせる。

開発により「土地の様子が変わ」ることは、「生活や生産が向上」することに直結された。開発の「陰」を扱う姿勢の弱さは、高度成長期のこの68年版指導要領において顕著である。「生活の歴史的背景に関心を高める」という58年版の記述は「その時代的背景などについて理解」と修正されたが、まだ歴史知識の注入につながりかねないおそれがあった。

では、現代の開発とリンクするこのような方向はいつ変わるのか。それはオイルショックにより高度成長にピリオドが打たれてから４年後、大企業による公害・乱開発などが社会問題化していた1977（昭和53）年版の指導要領からであった。

時数１割削減・内容３割削減、それまで140時間あった４年生社会科の時数がここでは105時間に削減される。週当たり時数の１時間削減にともない、内容は大きく精選された。[10] 現代の開発が削除され、開発を保全とあわせて取り上げる特色が生まれたのはこの時期であった。

この77年版から2008（平成20）年版指導要領に至る31年間を、私は戦後郷土開発学習の第Ⅴ期と特徴づける。

〈1977年版〉―現代の開発学習が削除され、開発を保全とあわせて取り上げる

目標（1）地域社会では、人々の生活の安全や向上を図るための協力的活動や計画的活動が行われていること及び過去においても先人によるこのような働きがみられたことを理解させ、地域社会の発展を願う態度を育てる。
内容（2）イ　先人による地域の開発や保全の具体的事例を取り上げ、先人の働きを当時の人々の生活や用いた技術および土地の条件の面から理解すること。

まず、68年版にあった「時代的背景などについて理解」という指摘は、この77年版において「人々の生活や用いた技術および土地の条件」というさらに具体的な指標にまで絞りこまれた。これであれば、「時代」を学んでいない４年生にもいっそう理解しやすい。また、「現在進められている開発」に関する学習がすべて削除された。代わりに入ったのは、地域社会での「生活の安全と向上を図るための協力的活動や計画的活動」が先人の働きによって過去にもみられたことへの理解である。そこでは、開発とともに保全の事例が内容として取り上げられるべきとされる。

つまり、開発＝地域の発展ではない。保全と開発は並列して扱われ、「先人による地域の開発」学習が、現代の経済成長に直結することもなくなった。いいかえれば、①人々の安全や向上につながる計画的・協力的活動として為されているか、②保全と切り離されていないかという２つの視点から、郷土開発学習が問い直されるようになった。

これは、その内容（ア）において地域社会での廃棄物の処理学習が入るなど、近代化の負の側面にも光が当てられたことに照応する。こうして、今日にふさわしい郷土開発学習の原型は、77年版からの第Ⅴ期において定められたと考えたい。

この方向性は、次の1989年版にも引き継がれる。その上で、89年版の「内容４」では、さらに「地域の文化や開発などに尽くした先人の具体的な事例」と文化の分野にまで学習の対象が拡大された。[11] このように幅広くなれば、地域教材もいっそう発掘しやすい。

89年版の『指導書 社会編』にも、児童や地域の実態を考慮して文化か開発のどちらかの事例を取り上げればよいと、記してあった。[12] つまり、開発絶対という姿勢が消え、郷土発展に尽くした先人の事績を文化であれ開発であれ地域や児童の実態に即して選択して教材化することが提唱された。

この89年版指導要領では同時に「内容４」の後半で、「現在にあっても地域の人々の生活の安定と向上のためにいろいろな努力がなされていることに気付く」ことが目標としてあげられた。

77年版では「態度を育てる」であったが、ここでは「いろいろな努力」に「気付く」ことでよしとされたのだ。これも、「心情の押しつけ」の軽減という点では意味がある。

では、「生活の安定と向上」の「努力」とは具体的に何を指すか。前記の89年版の『指導書』から、誤解のないようにその原文を挙げてみよう。(P35～36)

「道路の新設や鉄道の建設、町の再開発、大規模な田畑の改修工事や開拓事業など、高度の技術を駆使して国や地方公共団体で行われている公共事業を取り上げ、地域の人々の生活の向上と安定のための努力に気付かせるようにする。ここでは、昔の開発と比較しながら、これらの開発の持つ社会的意義を考えさせることが大切である。」

今日の公共事業が地域の人々の生活の安定と向上につながるというのは、現在と過去の開発を共通項で結んだ66年版への「先祖がえり」に近い。だが、地域の開発ではなく文化面の事例を取り上げた場合、どんな点を現代の開発と「比較」できるのか。77年版指導要領の文面から消えた現代の開発への視点を89年版の指導書で13年ぶりに復活させた時、そこに生まれたのは混乱と矛盾であった。先に私は、77年版で定まった開発を問い直す視点は89年版に引き継がれたと記したが、それはこのような指導書レベルでの「逆流」をふくみながら、なしくずし的に引き継がれたというのが正確ではなかったか。

この「逆流」「先祖がえり」は、小３・小４の

学習内容がまとめられた1998年版指導要領と1999年版の『指導要領解説』では姿を消した。[13] 代わりに入ってきたのは、先人の働きについての学習を通して「地域社会への誇りと愛情を育てる」(98年版）ことである。それは、地域の先人の事績学習を郷土愛の育成につなげるという方向であった。

その新たな方向性は新指導要領にも引きつがれている。だが、「誇りと愛情」が児童の内面にどれほど育ったかを客観的に評価できるのか。それが小４郷土開発学習に新しい面を切り開くか、「愛国心」につながって過去の時代への「先祖がえり」となるのかは今後注視していきたい。

ここまでをまとめれば、戦前の各種の郷土科が先人の遺産・事績⇒郷土愛⇒国家愛へとその学習を方向づけたとすれば、1947年からの戦後初期社会科（第Ⅰ期）では郷土の開発を各単元に散在させ、自然改造・生活改良・社会近代化の学習に普遍化しようとした。

しかし、51年版（第Ⅱ期）では、その郷土開発の意義を地域というレベルで独立単元を通して考えさせようとする。さらに55年版（第Ⅲ期）では、心情の育成を通してその開発学習の教訓を郷土の発展につなげる方向が打ち出された。

続いて高度成長期の58年版では、郷土の過去の開発⇒現代の開発、郷土の発展⇒日本の発展の基礎という構図がつくられ（第Ⅳ期A)、さらに68年版に至ると過去と現在の開発はともに産業発展や県民生活向上をめざすものとして同列にあつかわれるようになった。(第Ⅳ期B)

しかし、環境・公害教育の潮流が強まった時代の77年版（第Ⅴ期）では逆に現代の開発学習が消え、郷土開発は保全・人々の安全や向上という視点からも学習すべきとされる。その上に、98年版から新たに加わってきたのが「郷土愛」の視点であった。

47年から50年代末までは小４開発学習の位置づけや内容はしばしば変更されたが、60年代、さらには70年代末に至って安定し、先人の努力・保全との両立・郷土愛という今日につながる方向が打ち出される。郷土開発学習もまた社会や歴史の中で大きく変容したのであった。では、その中で各時代の実践はどう変わっていくのか。

いいかえれば、①地域における典型教材の発掘と実践化・②心情重視と科学的社会認識育成の矛盾の止揚・③小４社会科全体構造の中への的確な位置づけという小４郷土開発学習の課題は解決に向かうのか。静岡県熱海市の事例を中心にそれらの点をふりかえってみたい。

３　「開発」に関わる実践はどう行われたか
―静岡県熱海市の事例を中心として

戦後初の指導要領（試案）告示の２年後、1949（昭和24）年度の静岡県熱海市立第一小学校第四学年の単元計画は次のようになっている。[14]

〈1949年〉―地域を学ぶ起点としての開発学習＝丹那トンネル

４月・５月	６・７月	９月・10月	１１・１２月	１・２・３月
丹那トンネル	市場と配給所	安全な町	伊豆半島	熱海温泉

丹那トンネルは、箱根の山々を北に迂回して御殿場を通る東海道線を平地に付け替えるために、17年にも及ぶ難工事の末昭和９年に竣工した。そのトンネルの東口は、熱海第一小の学区にある。そこで児童はまず大正時代からの難工事と開通までの様子を学び、その犠牲の上にどう交通が発展して熱海が「便利」になったかを自らの学区に即して理解する。

調べたことは作文にまとめたようで、同校が49年６月25日に発行した月間『熱海教育』第12号には、次のような４年生児童の作品が載っている。

「知っていますか？丹那トンネルの名前は誰がつけたか？　いまでこそ、峠には立派な自動車道もできているが、そのじぶん、山の上には二三の部落があったのみである。トンネルのそくりょう隊はふべんな山の中で道にまよったが、その丹那村の川口秋すけという人にすくわれた。かんしゃするいみからか、トンネルはこのましたを通り、丹那村の丹那をとって丹那トンネルとしたのである。」（４の３　川崎豊）[15]

47年版指導要領にある「郷土を拓いた人たち」に関わる学習を、地域に即して展開したことがよく分かる。また、ただの「感謝」にとどまらず、事実を調べて課題を自分なりにまとめる努力もうかがわれる。(事実関係には若干の誤認あり)

では、熱海一小ではその郷土開発学習を47年版のように各所に散在させずに、なぜ年度当初の単元として位置づけるのか。じつは、その４・５月の丹那トンネル学習を「地域の成り立ち」についての理解とすれば、児童は６月から10月半ばにかけては市場や配給所・安全な町に関する学習を通して、自らのくらしを支える「地域のしくみ」を学ぶ。つまり、地域の「成り立ち」を学んだ上に、地域の「しくみ」を学ぶことで歴史のあゆみと社会のようすがつながり、地域への理解がより深いものとなる。

次いで10月半ばからは、熱海市をふくむ伊豆半島全体の地理・産業・成り立ちに目を向ける。学区⇒熱海市へと学んできた児童は、さらに広い地域社会＝伊豆半島という面の世界に視野を拡大する。最後は、そうした同心円的学習を通して培った広い視野から再び自らの市の特色をとらえかえして、今後の発展について考える。

つまり、「地域の成り立ち」から「地域のしくみ」へとすすんだ上に、市を取り巻く「広い地域」を知ってあらためて熱海市の「特色と今後の課題」を広く深く考える。その起点に学区の開発学習を位置づけるところに、この49年版熱海第一小四年・年間計画の特色があった。

私はこの論考の冒頭に、郷土開発学習が「４年生社会科の構造の中に位置づけにくい」という課題を挙げたが、熱海一小ではそれをこのようなかたちで克服しようとしていた。57年までは指導要領が〈試案〉であったためか、その趣旨をふまえつつ特色ある単元をこうして自由に編成していたのがこの時期の学校であった。

ではその３年後、1952（昭和27）年になると同校の小四単元計画はどう変わるのだろうか。

〈1952年〉―学区の開発学習から地域の開発学習へ、そして地方全体の学習へ

一　学　期	二　学　期	三　学　期
丹那トンネル	海岸の埋め立て	伊豆半島めぐり

49年と対比すると、５つあった単元が３つにへり、それらが各学期にひとつずつ配列されている。はじめに丹那トンネル工事を教材に熱海の交通に関わる学区の「開発」を扱い、次いで市の「開発」＝埋め立てを学んで伊豆半島各地の探訪につなげるというすっきりした構成である。

では、「１学期」という長期間にわたり、何を核としてどう『丹那トンネル』一単元を学ぶのか。その関連実践が、静岡大学附属小学校における1957（昭和32）年刊行の『登呂の子ども』（誠文堂新光社）―生活教育に挑む10年の研究記録―に紹介されていた。[16]

同書巻末の研究同人リストには、当時熱海一小から同校に赴任していた藤田礼治の名もみえるので、附属小でのこの実践には彼も関わったと考えるのが自然である。

そこでは生活学習の一環として第一に丹那トンネルの見学が行われ、次いで工事の事実の調査から難工事の実態の理解へすすむ。学習活動の中心はそこで学んだことの劇化にあり、落盤生き埋め事故から17名が生還したことをどう感動的に表現するかに焦点がおかれた。[17]

同書には、その丹那トンネルの劇を学芸会で演じる児童たちの写真も掲載されている。そこではヘルメットランプ・作業服・削岩機に至るまでがリアルに再現され、難工事に挑む群衆シーンには大人顔負けの迫力さえ感じさせる。

この学習は社会科の発展として「生活学習」という領域で実践され、（１）見学⇒（２）調査⇒（３）工事の困難克服過程の理解⇒（４）まとめと劇化・共感というプロセスで学びがすすむ。そこでの教師の役割は、児童中心の「学び」を支援・促進することにあった。

先述のように、51年版指導要領には「よい着眼とくふう、おおぜいの協力、不屈の勇気と忍耐」という当時の郷土開発学習の要点が記されていたが、そのことは静岡ではたとえば以上のような劇化を通して共感的に学習されていた。

児童によるトンネル工事の劇化

それと同様に、一学期間をかけて調査や学習内容を劇化・表現につなげ、学習を立体化しようとしたのがこの熱海一小４年・52年度の特色ではないかと私は考える。

では、1958（昭和33）年以降指導要領に「法的拘束力」が与えられ、問題解決学習から系統学習中心に学習法が変わると、このような長期の総合的単元学習はどう変わっていくか。1962（昭和37））年２月10日刊の『新しい社会　４年　学習指導の研究』（東京書籍）には、『きょう土を開いた人々』全16時間の指導計画が次のように記載されている。

（一）用水をつくる―箱根用水・深良村の発展〈4〉
（二）土地を開く―海を水田に・岡山県興除村の例〈4〉
（三）工業の町をつくる―川崎・浅野総一郎の努力〈4〉
（四）道路を開く―四国新道・大久保諶之丞の努力〈4〉

この計画は58年版指導要領に準拠している。取り上げられた事例４つは、「土地の開拓、用水路、道路の開削、新しい産業の導入」（同指導要領）という内容にそれぞれ対応する。

先述の「丹那トンネル」学習には一学期すべてを費やしたが、この４事例の学習には計16時間しか配当されない。では、現代や過去のさまざまな事例を各４時間でどう学ぶか。

それは、「力をつくした人がいまでもそんけいされているわけ」（箱根用水）・「くろう」（興除村）「どんな人がどのように力をつくしたか」（川崎）・「苦心」（四国新道）というように、一単元を１視点から学ぶのである。その視点は、先人の労苦と工夫を①現代につなげ、②各地に探るという５８年版の目標に対応する。[18]

なお事例中の箱根用水についていえば、この指導要領発表の４年前、1951年に高倉輝の小説『箱根用水』が発表された。翌52年にはそれが『箱根風雲録』として映画化され、大ヒットする。そこで、その該当地＝裾野町（当時）がある静岡県では、郷土開発学習として取り上げる学校が増えていた。

県版副読本『わたしたちの郷土　静岡県』をみると、それから約20年後、1975年発行の第24版や83年の改定新版のいずれにも「箱根用水」が載せられている。2010年版でも掲載されていることを思えば、その教材としての息の長さに驚かされる。[19]

さて、上記『きょう土を開いた人々』での箱根用水学習のポイントは、「たりない水（つくれない水田）・できそうもない工事（箱根権現―封建的障害・芦ノ湖の周りは山ばかり―地理的障害）・大庭源之丞（名主の努力と村人の協力）・工事ができあがる（のみとかなづちで５年）」の４点とされた。

だが、配当はわずか４時間である。学習は、短時間・精選・教師による教授を柱とするしかない。つまり、以前は調査・体験・劇化や表現を通して共感的・心情的にゆっくり学ばれてきた「先人のくふうや協力」（55年版）は、少ない教室授業で効率的に教えられようとする。

その学習を暗記と受動に終わらないためには、

児童に臨場感をもたせ知識教授と心情育成を統合するくふうが必要だ。つまり、短時間の教え込みを軸としながらもその教えの手だてとして「主体的学習」を組み入れ、そこへの参画を通して心情育成を図る。

そこで箱根用水についても、視聴覚教材を活用して「効率的に」イメージ化を図り、心情の育成につなげる方法がくふうされていく。まず、1970（昭和45）年にはＮＨＫテレビの学校放送『箱根用水』が現地の裾野町（現裾野市）で撮影される。続いて1973（昭和48）年には学習研究社の学校映画『箱根用水』のロケがやはり裾野町で行われ、作品は各地の教室で視聴された。[20]

いずれも、村人の水のない暮らしをイメージしたり、苦労して引いた水が今はどう使われているかを映像で実感できるように制作された。教育現場ではスライド教材も利用される。地域調査や体験ではなく、教室で「視て」理解させて心情を育てる学習の重視であった。

それに続いては、「ものがたり」教材の復権である。たとえば、民間教育研究団体である静岡県歴史教育者協議会が1984（昭和59）年に発刊した『おはなし歴史風土記22・静岡県』には、「箱根用水」が収められている。

それはこれまで同様トンネルを掘って水を通すまでの困難克服物語として表現されているが、そこでの「先人」＝「力をつくした人」は名もなき民衆が中心で、最後は、涙を流して通水を喜ぶ百姓たちを名主の大庭源之丞が見守る場面になっている。官側との違いは、多くの民衆とそのリーダーである名主層のどちらを主人公とするかという設定の違いであった。[21]

1958年以来、熱海市では県版副読本に準拠してこの箱根用水を取り扱う学校が多くなり、私自身も1984年には熱海市立多賀小学校４年の担任としてその学習を行った。

しかし、市内におけるその学習はさまざまな試みを取り入れるものの、物語やテレビ・スライド鑑賞が中心であったり、ことばだけで心情を養ったつもりになったり、歴史知識を教え込んだり（結局４年生には教え込めない）、丸写しの「調べ学習」にとどまったり、バスで現地見学をするが自地域とは無関係の他人事として終わったりという他律的学習から抜け出せないでいた。

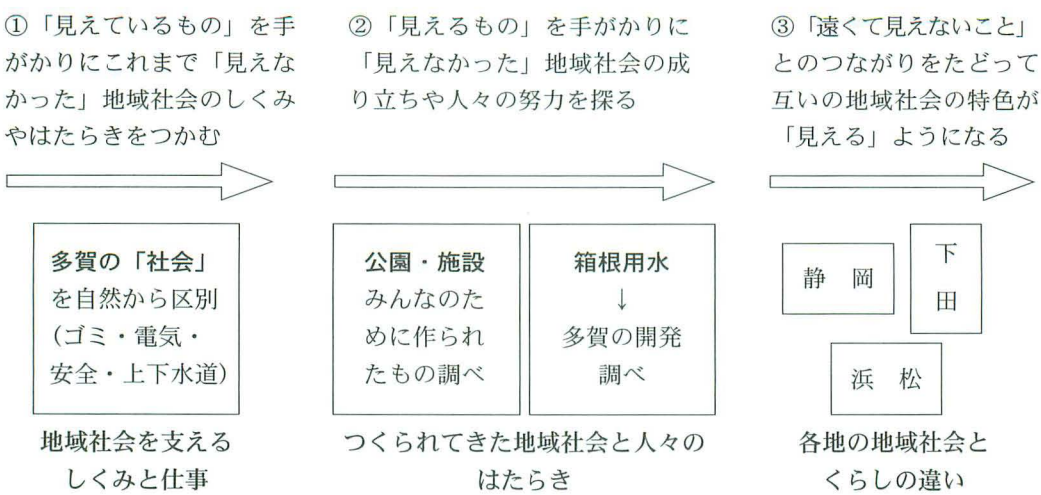
では、年間の地域社会認識育成の系統の中にどう位置づけ、どんな角度からどう学習すれば、心情偏重にも「知識」注入にも陥らない児童主体の箱根用水学習ができるのか。他地域の事例から自地域の開発を掘り起こす視点を養うことができるのか。その単元と１時間の授業を新たに構成する課題に挑んだ、1984年における私の試みを次に紹介する。

４　年間指導計画にどう「社会認識育成の系統」を織りこむか

当時、77年版指導要領での小４社会科の学習内容は、「健康で安全な生活を維持するための協力的活動」「人々の生活の向上を図るための計画的活動」「国内の特色ある地域」の３つから成り立っていた。

私はその三つの柱にもとづいて84年度小４年間指導計画の系統を考え、そこに郷土開発学習をどう位置づけるかを構想した。そのプランは77年版で示された内容を改変するのではない。だが、１学期〈ゴミ・水道など〉・２学期〈公園ができるまで・地域開発〉・３学期〈特色ある各地のくらし〉の各単元をばらばらに教えるのでもない。それら学期ごとの３つの「単元だんご」に「地域社会認識の形成」という「系統の串」を貫いて、次のような流れで年間の学習を発展させようとするものであった。[22]

＜地域社会への認識を深める小４社会科年間学習の系統＞



これらを学習する過程で、子どもは次のような認識に達した。

①の段階―地域社会を支えるしくみと仕事を知る〈現代社会入門〉「水はただでいくらでも出ないのに気づいた。水も一つのものに気づいた。そして今は、ゴミしゅうしゅう車が来ると、目に見えます」（いづみ）　電気が「がいこくからかわさきへ、それからまた、中沢商店のところ（へんでん所）まで来るとは・・・」（智子）

すでに小３では、地域の景観の中から自然と社会事象を区分して、ものや仕事・人の学習を手がかりに「地域社会のありさまや人の営み」を発見している。つまり、自然から社会を分離し、意識的に地域の姿やそこにおける人々のはたらきを見つめてた。

その「社会学習入門」に続く４年生では、まず１学期・①の段階でゴミしゅうしゅう車・電柱・消火栓など「目に見えるもの」を手がかりに、これまで見えていなかった「**地域社会を支えるさまざまなしくみと仕事**」を見通す。

その過程でいづみさんは、「今はゴミしゅうしゅう車が目に見えます」と言い、智子さんも「遠くから地域への電気の道」が見えるようになったと、その認識の深まりを自己確認する。

では、そういう地域社会は昔から現在のような姿であったのか。今のようなしくみを持っていたのか。いや、違う。長い歴史の中で、人々のはたらきにより次第に今あるかたちにつくられてきた。つまり、地域社会は人々の願いによって変わってきたのだ。②の段階「**つくられてきた地域社会と人々のはたらき**」ではその変容に気づかせたい。

ここでは、橋の欄干・施設の礎石・公園の標柱などから児童がその建設年月日をクレヨン拓本に写し取り、教室に貼って年表化する。その中で、地域社会のさまざまなものがいつごろつくられ、どんな役割を果たしてきたか、地域はいつから今のような姿になってきたかを理解する。

では、風景に溶け込んだ段々畑や川や道までもが郷土の開発の所産だと認識させるにはどうするか。ここで私は、他地域ではあっても典型教材としての箱根用水を学習させる。

その過程で養われた他地域の「開発」探究へのまなざしを、多賀地域の景色に溶け込んだ「開発」を浮かび上がらせる視点に転化させ、その意味を彼ら自身に再発見させようとする。

そこで明彦君は、②の学習の後に反省をこめて次のように記した。

②の段階―つくられてきた地域社会と人々のはたらきに気づく〈公民・歴史入門〉「今まで、くじゃく園とかみかん畑なんて、どんなしくみややくめをしていたかぜんぜんしらなかった。しらんぷりをしていた」（明雄）

いいかえれば、この②の段階では、これまで「どんなしくみややくめをしていたかぜんぜんしらなかった。しらんぷりをしていた」地域社会の事象がなぜつくられたのかを、箱根用水の学びの視点を生かして見つめなおす。その過程で、自らの地域社会の成り立ちをとらえ直す意欲や追求力を子どもの中に育てていく。自地域は歴史の産物なのだと気づかせる。

さらに次の③の「各地の地域社会」やその集合体としての「県」を学ぶ段階では、県内・県外の特色ある地域社会の違いをとらえ、そのような地域社会がびっしり詰まって各「県」ができていることを理解させる。次は、それらの「県」が集まって日本国が構成されていることに気づかせて、その県名を覚えさせる。

この段階は、「遠くて見えないもの」とのつながりをたどり、対比して互いの地域社会の特色が「見える」ようになる段階である。その追究にあたっては、地域の過去の歩みを調べる中で育った力が発展的に活かされる。それについて、邦夫君や知津子さんは次のように述べている。

「４年の社会は、先生に聞くのではなく自分でしらべるのだ。そして、しらべればしらべるほど、ぎもんやつけたし、はんたいいけんなど出てくる。まるでクイズやなぞなぞをやっているみたいだ。ぎゅうにゅうやみやげものをしらべると、とおくの方から送られてきたりしています。まえはただぼーっと話をきいているだけだった」（邦夫）

「前まではヤオハンに行くと、すぐ本売り場へ行ってずっと読んでいたりしたけど、今はえんぴつとメモ帳をもって野菜売り場へ行き、みっともないのをかくごで、たとえばこのニンジンやピーマンはどこでつくられたか調べたりしています」（知津子）

自らの地域社会のしくみや仕事を知り、次いでその地域社会の成り立ちを学び、さらには異なる特色を持つ各地の地域社会を知って47都道府県にまで目を広げる。その年間の過程の中に開発学習を位置づけるという以上のような単元の流れを私はここで実践した。

それは、77年版小４指導要領の内容や配列を変更するのではなく、その中に地域社会認識深化の系統を貫く試みであった。それは、学年の流れの中に開発学習を位置づける点では先述の熱海第一小の1949年・52年の単元計画と奇しくも同一である。だが、それらが「丹那トンネル⇒海岸の埋め立て⇒伊豆半島」との地域認識次元の学習であったのに対し、ここでは次のようにさらに多面的な社会認識育成の方向が意識されていた。

「４年生の場合、子どもが主体的に学習する過程は、同時に『地域社会を内からながめ（４月～10月）、歴史的に見つめ（10月～12月）、外側から他と比べて考え（１月～３月）、目に見えない“社会”というものについて４年生なりの認識をつくっていく過程』でもある。何げない"けしき"の中から人々のためにつくられたもの・先人の開発したものを腑分けしていく力を育て、それらの事象相互のつながりや自分たちとの関わり、その背後にある人々の苦労や願いを探り、自分なりの考えを持って関わっていく。その中で"社会を見つめる目"が一人ひとりに育ってくる」（1985年１月３日「実践の反省」より）

それゆえに、この84年の実践はただ４年生レベルで完結するのではなく、都道府県調べや小５の日本各地の産業学習につながる発展性を持つ。

では、そのような可能性を持つ小４・一年間の単元計画の中で、私は開発学習＝箱根用水そのものの実践をどう展開したのであろうか。次章にお

いてはその詳細を述べていきたい。

5　「水をひく箱根用水」をどう構想したか
—導水・造田・分水学習を区分して

当時の社会科教育界においては、小４郷土開発学習の授業について何が課題になっていたのか。1976年から1987年まで雑誌『歴史地理教育』（歴史教育者協議会編）に掲載された全16本の実践記録を検討すると、そこでの教室授業のあり方は大きく次の３つに分けられた。

①「起爆剤」型の授業—知られざる事実を提示して「どうして？」「すごいな」と思わせて調査に向かわせる。（『新川（印旛沼）の歴史』葛西嗣明 1976年８月号）あるいは、地図の色ぬり作業から入り、当時の人が干拓に対しどんな考えを持ったかを話し合い、続いて物語から予備知識を与えて動機づける。（『干潟八万石の開発』 石川辰男 1978年４月号）

②「ゴールイン」型の授業—たとえば『七郷堀用水で地域を教えて』（小田原章江 1979年３月号）では、現地見学の後に感想文・絵・まとめの作成に教室での授業時間３時間をかける。

③「タイムスリップ」型の授業—用水工事の苦心・くふうに共感させるため、一人ずつノミやタガネで岩を削らせ、働いた人からの聞き取りを発表させる。（『皿亀潜穴用水をつくった先人の努力と知恵』鈴木健三 1981年５月号）

①②の授業が単元のはじめと最後に位置づくのに対し、③はその中間に行われる。私の授業はこの③のパターンを独自に発展させるものであった。「きょうどを開いた人々」全体には22時間、そのうち「水をひく箱根用水」には12時間を配当して、私は次のような指導計画を立てた。

きょうどを開いた人々　（全22）
（１）水をひく箱根用水〈12〉
１　水が引けるまでの深良（ふから）〈２〉—水がひける前と後のようす・ 学習問題づくり
２　トンネルづくりのくろうとくふう〈４〉—調べ学習・発表と話し合い・まとめと課題の発展・現地学習（資料室見学）　導水学習
３　分水のたんけん〈３〉—現地での分水調査（社会科見学を兼ねる）・学習のまとめ　調査・追体験
４　箱根用水ができて〈３〉—人々のくらし・田づくり米づくり・用水は生きている（分水・番水学習）　造田学習
（２）開けてきた多賀（５）
１　全体見学（１）　自地域の「開発」を探る学習
２　グループによる調査学習（４）—みかん畑と石垣　旧道と新道　伊東線と温泉

実際の学習の前に「きょうどの開発」に関する子どもの先行知識や関心をアンケートで調べると、分かったのは次のような実態であった。[23]

まず、「苦心して昔の人がつくりあげたもの」としては機械・建物類が多く挙げられている。道・橋などが目立つのは、前単元での「みんなのためにつくられたもの」探しの影響であろうか。近世と近代との間にはっきりした線引きは見られない。

畑に目を向けた子はただ一人。他の多くの子どもには、多賀の山々の至る所につくられたみかんの段々畑を見てもそれが先人のつくった「地域のピラミッド」とは見えない。苦心して作り上げたもの＝人工構造物という限定が、圧倒的な子どもたちの理解であった。

授業においてその思い込みを覆すことが、他地域の開発から培ったまなざしを自地域の開発探求に転化するポイントではないかと私は考えた。

用水については、「みぞをほって水を流す」程

度の認識の子がひとり、他のほとんど（28名）が「知らない」と答えている。「トイレ」というのは水洗と間違えたのであろう。

しかし、昔のことを知らないからこそ、知りたいという知的好奇心は逆に強い。そこで私は、『わが４年３組の子どもたちは、まだ「ものの世界」から十分に離陸していない。「串だんご」の歴史学習さえ経験していないこのような子どもたちには、はじめから追及的課題に基く発言や活動を期待するのではなく、まず「どのように」の世界を十分授業の中にもちこんで、そこをくぐらせて「先人のはたらき」に迫っていく方がよい』（84年10月18日学習指導案「学級の実態」要旨）という見通しを第一に立てた。つまり、ここは「タイムスリップ」にあたる。

単元の中には、□で囲んだ５つのポイントがある。（前ページ参照）　その実践にあたって想起すべきは、本論文冒頭に述べた開発学習の３つの課題である。（１）自地域に開発の典型例が見出せない・（２）学習が「苦労を乗り越えた成功物語」と感謝のレベルにとどまってしまう・（３）培った力が自地域の開発の追究に転化しにくい。

私は、これらの問題点をどんな構想を立てて克服しようとするのか。同じく10月18日と11月15日の指導案によって、その要旨を述べたい。

「まず、深良地区では低地を流れる黄瀬川からは水が引けないことに気づかせ、どこから水をひいたかを地図から予想させたい。すると、当然〈どうやって、どんな道具を使ってトンネルを掘ったか〉が知りたくなる。

その〈どのように〉というありさまを知ると、〈なぜそんな苦労をしてまで水をひく必要があるのか〉と考え、人々のくらしや当時の食べ物にせまっていくことができる。こうしてトンネルづくりのくろうと米づくりができる喜びを物語風に学ぶわけだが、それで先人のはたらきの学習が終わったわけではない。

寛文10（1680）年２月25日、芦ノ湖と深良の両側から掘っても１日平均45cmしか進まない気の遠くなるようなトンネル工事の終了した日は、同時に530町歩の及ぶ造田事業と、以後300年以上にわたる用水管理（番水）事業の始まりの日でもあった。

そこで次に、実際に子どもたちがたんけんしてきた現地・深良の水田や分水路を想起させて、どうすれば畑を他に変えることができるかを分水路の設置をふくめて考えさせていく。すると、子どもたちの視点は〈トンネルづくり・導水〉から〈造田・分水〉へと移っていく。さらには、箱根用水の年表学習を通して、過去から現在までの維持・管理の努力〈番水〉の結果今日に引き継がれているものとして用水をとらえる視点を養う。

次は、以上の学習を通して得た視点をもとに多賀という自地域を個々に見つめさせることだ。他地域に広がっている何げない水田風景の中に過去から現在に至る"先人の労苦"を見つめる目が多賀という自地域に向けられた時、子どもたちはやはり何気ない自地域の情景の中に"先人の労苦"を見いだす。みかん畑づくり・温泉掘削・伊東線開通に至るまで、子どもたちはいったい多賀地域の何を〈先人のはたらき〉としてとらえるのか。

その時はじめて寛文10（1680）年の深良（過去の他地域）と現在の多賀（今の自地域）がつながり、箱根用水の学習は郷土多賀を開いた有名・無名の〈先人のはたらき〉と結びつく」。

以上のような構想を、私は次ページのように図化した。この構想の実践化により、箱根用水の学習は「先人への感謝」という心情主義的次元から脱皮し、他地域の開発を見つめる視点が自地域の開発学習に転化されると私は考えた。

未　知　の　状　態（箱根用水・多賀の開発）

⇩

用水についての初歩的認識の獲得
（トンネルを掘って水をひくという
１本の「用水路」＝線的認識の段階）

⇩

・**導水への努力とくふう**（先人のはたらきA）
↓
・**造田・分水への努力とくふう**（先人のはたらきB）
↓
・**番水（用水管理）の努力とくふう**（先人のはたらきC）

⇩

用水についての高次的認識の獲得
（つくられた水田がその機能を発揮できるよう用水路の水を使う地区総体のしくみとその管理の所産として面的に用水をとらえる）
↓
「先人のはたらき」についての多面的認識の獲得
（上記のA→B→Cを経る中で、用水は現在の私たちに引き継がれている。その理解を通して獲得された開発への視点を、自地域・多賀の中にある「先人のはたらき」をすすんで探して多面的にとらえるために生かす）

⇩

自地域での主体的学習への転化
―多賀の開発調べと冊子『ぼくたちが多賀の歴史の旅をする』の作成―
・みかん畑　・国道とくじゃく園　・伊東線と網代駅
・温泉と旅館　・多賀小むかしむかし　・多賀の年表

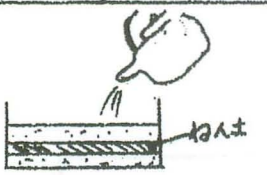
６　田づくり・米づくり－造田学習－時間の授業をどう展開したか

では、その過程で一時間の教室授業はどう行われ、どんな役割を果たすか。「田づくり・米づくり」（１１/１５）の授業を取り上げ、まずはそのねらいや構想を紹介したい。[24]

〈本時の指導過程は次ページに掲載〉

この授業は、トンネルを掘って芦ノ湖から水が引かれたことを学び（導水学習）、さらに現地深良の水田や分水路をグループで探検した活動の後に、〈造田学習〉として実施された。

田づくり米づくり〈本時の指導過程〉

	教師のはたらきかけ	児童の学習活動	留意点
導入	・深良の田では、何をつくっていたか。 では、畑では何をつくるのか	「米」「いね」 「ひえ」「あわ」「そば」	・プレテストを行う。 ・畑を田にかえると、米などのとれる量ガス、5倍になることをおさえる。 ・見当してきた田や分水を手がかりとして考えさせる。
	どうやれば、畑を田にできるのだろうか？		
展開		・土地を平らにする。（だんだんにする） ・石かきでくずれないようにする ・あぜをつくり水がたまるようにする。 ・田から田へ水が行きわたるよう、分水路をつくる。 ・せきをつくり、使う分の水だけ入れる。	
	・そうすれば畑が田になるのだろうか。 実験してみよう 	・下へしみこんでしまう!!	・畑の土を水そうに入れ、上から水を入れる。
	・では、どうすればよいのだろうか。 考えてみよう  こうして、畑や荒れ地から新しくつくった田のことを新田といいます。	・水のもらないようにする ・下に何かをしく。	・水がもらないよう、土の下にねん土などをしきつめればよいことに着目させる ・実験してたしかめる。
まとめ	精根用水を利用してどのくらいの広さの新田をつくったのだろうか。	・自由に予想を言う ・　530ヘクタール ・エー!!	・たてよこどれくらいかで考えさせる。 ・OHP使用。 多賀の地図に、たてよこ2300mの正方形を重ねて見せる
	・ポストテストをやってから、今日の学習で感じたことをノートに書こう。 ・畑を田にかえると、米などのとれる量は、2ばい以上になる（○） ・畑を田にかえるのは、そんなにむずかしい仕事ではなかった（×） ・精根用水で、たてよこ230mの広さが田になった（×）		プレテスト、ポストテストは○×形式である。ここ内がその解答である。

・**本時の目標**　造田労働とその順序の理解

畑を水田に変えるにはどうすればよいかを自らが見学してつかんだことをもとに学びあい、その仕事も無名の先人による郷土の開発のひとつであったことを理解する。

・**本時の構想**

本時は、まず畑と水田の生産性の違いを作物やその取れ高を例に押さえた後に造田の順序を考えさせ、その労苦に目を向けさせていく。どうすれば畑を田に変えることができるのか。子どもたちが実際に見てきた深良地区の水田の様子を想起させ、学びあいを通して具体的に考えさせていきたい。しかし、負荷をかけることなくただ授業をすすめたのでは、子どもたちは身を乗り出してまで学ぼうとはしはない。そこで―

（１）ただ地面を平らにして畔をつくっても畑は田にはならず、水がもれないように田の下に「水をもらさない土」（ねん土または炭焼きの灰をまぜて固めた土など）をしきつめる必要があること

（２）そうしてつくりあげた新田の広さは、深良以外もあわせればたてよこ2300mもの広さになること

この二つを、土を入れた水槽を使っての通水実験による思い込みの逆転・実物投影機による多賀地域の広さと新田面積の比較などを通して、困らせたり驚かせたり目で対比させたりしながらつかませていきたい。こうしてつかんだ造田の概念は、５年の農業学習（稲作のくふうや減反）・６年の新田づくりと農業の発達の学習においても生きて働くに違いない。

先にも述べたが、注入や暗記・賛美や道徳化に陥らない郷土開発授業を時数減の中でどう１時間のドラマとして実践するかは現在につながる課題である。ただ「タイムスリップ」して、疑似体験や聞き取りをさせればよいのではない。私の授業は、次のように３つの部分に分けて展開された。

〈導入〉―師問児答

・『見学してきた分水の様子を発表しよう』

「道の左右で反対の方向に流れていた」

「たどっていったら家の中に入っていっちゃった」

・『田んぼでは何をつくっていたの？』

「お米」「イネ」

・『畑では何をつくっていたの？』

「そば」「あわ」「ひえ」　想起

・『畑を田に変えると、米などの取れ高は２倍半になります。どうやれば畑を田にできるのだろうか。黒板の絵に描き足していこう』（児童が次々黒板の前に出て描き加え）

相互補完

「斜めの土地を平らにする」「段々にする」

「削った土を足りないところに足すと早い」

「あぜをつくり、水がたまるようにする」

「水をひいてくる」

「せきをつくり、水を入れる」（板書が完成）

・『そうすれば、畑が田になるんだね。では、水槽に水を入れて実験してみよう。』　逆転

「あー!!　下へ沁みこんでしまう!」

（やかんから水槽の中の平らな土に水を注ぐ。どんどん下へ沁みこんで少しもたまらない）

・『土を平らにしただけではだめなんだね。どうすればよいか。考えを発表してみよう』

〈展開〉―児問児答　対立→練りあいへ

「岩を下に敷く」「反対。そんな大きな岩があるんですか」「そうじゃなくて、たくさん敷く」「たくさんあるんですか」「たくさんあって、お城につかった」「間から水がもれると思います」「板を敷く」「板でも水がもれます」「そんなたくさん

の板があるんですか」「草ならたくさんあります」「細かい石をたくさん敷いたんじゃないか」「ねん土を敷いたと思う」「そんなにたくさんあるんですか」「図工のねん土じゃなくて、自然にあるねん土です」

〈まとめ〉— 師問児答

・『とてもいい考えが出てきたね。実は炭焼きの灰を土に混ぜて、ねん土のように固めてたくさん敷きました。そのころは炭焼きが盛んで、その灰ならたくさんありました』

「あー、そうだ。熱海の焼却場の灰も姫ノ沢のテニスコートに敷いていたよ」

・『では、今度は固めた土を中に敷いた上に、水を注いでみましょう』

「すごい。もらない」「どんどんたまっていく」

・『君たちが見た広い水田の下には、こういう灰土が一面に敷かれていたのです。当たり前の景色の中に、目に見えない人々の努力が隠されていたのです。箱根用水は、水を引いて土を平らにしただけではできません。灰土を敷きつめる大変な仕事がその後にあったのです。そうしてつくられた田を、新田と言います』

・『では、箱根用水の水をひいて、縦横どれくらいの広さの新田をつくったのだろうか』

※実物投影機で写した多賀地区の地図に、縦横2300mの正方形を重ねてみる。

対比・イメージ	「エー、すごい広さだ」 「みんな入っちゃう」

・『その広い田んぼも、ただあるのではなく、みなこうやって努力してつくられたのです』『トンネルを掘って水をひくのも大変だったけど、その後に田んぼをつくるのも・・・』

「すごく大変だった！」

・『では、こうして苦労してつくられたものが多賀の風景の中にもないでしょうか？』

「あるある。みかん畑もそうだ」

・『次からは、そういうことをみなで調べていきましょう』

注入でも、疑似体験や聞き取り発表でもなく、参画して考えあう学びあい授業をめざしたことが分かる。その中で、自地域の開発を探る視点を育てていく。この授業に対する数量的分析は、以下の通りであった。（静岡県教育研究所 授業研究室長 村上寿三生氏〈当時〉の分析による）

・教師の発言率	35.5%
・子どもの発言率	37.2%
・作業率	27.3%

教師の発言率に対し、子どもの発言や作業の合計がはるかに高い。その子どもの発言を区分すると、単純応答率30.5%に比べ自主発言率が69.5%と倍以上を占める。

多くの子が、想起→相互補完→逆転→対立・練りあい→対比・イメージという流れの中で活発に授業に参画したことが分かる。「学習がたのしかったか」「たのしくなかったか」を線結びでまとめると、ベスト３は次のようになっていた。

１位　たのしかったのは—問題を解決したことが、あったからです。（おもしろかった。わかりやすかった）

２位　たのしかったのは—みんなで話し合ったことが、おもしろかったからです。

３位　たのしかったのは—じぶんの意見をいえたことが、おおかったからです。

「先人のはたらき」を学ぶ一時間の教室授業においても子どもの主体的に学びあいが可能であることは、こうして数量的データによって証明された。一般的には、子どもたちは見学や体験には夢中になるが座学は苦手といわれている。では、この時はなぜこれほど「教室授業」に夢中になったのか。その理由は三つあった。

①この授業の前に子どもたちはバスで深良地区を訪れ、グループごとに水田や分水路をたどって堰を探り、米や粟を手に取って現地の人とも会話を交わしている。箱根用水の流れるそこは、他地

域ではあっても他人事の地域ではなかった。

②はじめに「結論」が見えていない。授業に逆転がある。地面を平らにして水を引けばあの広い水田ができると思っていたら、実験ではそうならない。その驚きがみなの追究の意欲に変わった。

③追究課題は、「なぜ？」ではなく、土の下に何を敷くか＝「どのように？」という具体的であるから全員参加が可能になる。その児問児答の過程では教師が進行役に徹しきる。（その過程でどのように子供の発言をからめ、応答を通して学習活動を活性化して目標達成に至るか。そこでの授業要素活用と学習活動形成技術の詳細については紙幅の関係で他日述べることとする）

こうすることで、注入と暗記は授業から排除できた。その主体的学びあいを契機として、多賀地域の開発に関わる子どもの調べ学習はさらに活発になっていく。その時この造田学習の授業は、他地域の開発を見る視点を自地域の開発を見る視点に転化する単元の「結節点」の役割を果たした。

6　「箱根用水」から再び「丹那トンネル」へ―開発学習の新たな課題を追って

この授業の後に自地域・多賀の開発を調べる中では、これまでに知らない多くのことが明らかになった。〈みかん畑のできる順番〉を調べた伸明くんは、「①畑をつくる道具をそろえる」から始まって「⑪取り入れをする」に至るまでのステップを11枚のイラストをそえて解説した。

また、亮くんは国道（バイパス）のできる前とできた後の変化を祖父から聞いて、「国道をつくるとき、たいへんなくろうがあったんだな。国道をつくるわけはまだたくさんあると思う。でも、その中の２，３がわかったからよかった」と感想を記した。

知津子さんは、網代駅前通りの店26軒に出店の年次を尋ねその商店街形成の歴史を明らかにした。これは、足で調べた地域史の資料ともなっている。子どもたちはこうして、自地域のそこここに残る開発のあしあとをすすんで解明し始めた。

その中で、多賀という地域社会の成り立ち・開発の特色が「見える」子が育っていった。

他地域教材からの視点転化の不十分さ・注入と暗記の授業・心情主義・系統への位置づけの不十分さという開発授業の課題の克服に向けて、この実践では着実な前進が図られたのであった。

では、この実践の問題点はどこにあったのか。その解明のために、上記の知津子さんが祖父から聞きとった『昭和13年に伊東線が開通する前の多賀の地図』をみつめてみたい。

するとそこには、「かぐら岩：むかしはこの岩のまわりには大きなサザエ・アワビ・磯魚などがたくさんすみついていた」「湯の根：むかしはここの海底からお湯がわき出ていた。だから湯の根」などと、鉄道や国道の開発で消滅する以前の豊かな多賀の情景がＢ４の紙いっぱいに記されていた。

つまり、開発学習の負の側面・「保全の大切さ」を、彼女は祖父から聞きとっていた。しかし私は、そのマイナス面の学習を意識的に単元の中に組み込む視点が弱かった。たまたま彼女が豊かであった過去の多賀の環境を調べてきたからよかったものの、そうでなかったら開発の「光」だけが先人の労苦として子どもの心に残ってしまう。それでは、多面的な社会認識は形成できない。

過去の民衆の生活向上の努力を地域から学ばせていたつもりが、実は「開発」一般の賛美につながっていたとすれば問題である。地域の開発を掘り起こす目を複眼にすること、開発の「光」とともにその「陰」にも意図的に着目させること、これが加藤実践の残した課題であった。

では、開発の光と陰をともに学ぶことのできる適切な地域教材は自らの地域に存在するのか。熱海市教育研究会社会科部会での論議を経て再び脚光を浴びたのは、あの「丹那トンネル」であった。熱海独自のこの地域教材はじつに四半世紀を越えて再び熱海の教師による集団的実践の舞台に登場することとなり、郷土読本にも掲載される運びとなった。

1995年、その一環として、熱海第二小の茶田敏明さんは『丹那トンネルを追い求める』と題した実践を戦後初期とは違った視点から行う。

人類の福祉を向上させた一方、さまざまな開発のゆがみが地球を危機に陥れている現在、ただの「心がけ」に堕することなく、子ども自らに未来の開発への自己の視点を獲得させるために、どのような角度からこの教材を扱えばよいか。

その問題意識をふまえた茶田さんは、①時間的対比（開通前⇔開通後のにぎわう熱海）という「光」の部分だけではなく、②他地域との対比（開通でにぎわう熱海⇔東海道線の迂回で人の往来が減る御殿場・水があふれるトンネル内⇔水がなくなるトンネル上部の丹那盆地）・③恐ろしい自然（水・地質）⇔すごい人間の力（工事成功）という視点を入れて立体的な単元を構成した。[25]

ひとつの地域で開発がすすむと、たとえその地域が「発展」したかにみえても他地域には予想もつかない負の変化が引き起こされることがある。1995年10月26日の研究授業においては、そのことを「トンネル内で工事の人16人が死んだ原因」を探る中で子ども自身が学びとっていく。

その授業について、茶田さん自身は実践記録『丹那トンネルを追い求める』（『歴史地理教育』1996年６月号）において次のように記述している。

「〈工事を止めたのは何か〉その第一として、1921年の熱海口崩落事故をプリント作業と説明で学習した。いわば、土とのたたかいの側面である。〈工事を止めたのは何か〉の第二は、1924（大正13）年の函南口で発生した大洪水―いわば、水とのたたかいの学習である。

トンネル内にあふれた水は毎秒３．３トン。丹那盆地の豊かな湧き水の源であったこと、しかし、それを工事側が予測できていなかったこと、渇水に苦しみだした丹那盆地の人々が何度も工事責任者に陳情したこと、水は、開発という営みを多面的に吟味しようとする時の格好の視点を与えてくれる。

前時に、丹那トンネル断面図の色ぬり作業をさせ、函南口の工事で16人も死んだ事故があったことを話す。どんな事故であったかの予想を立てさせ、本時に臨んだ。

『函南口でも工事が進まなくなりました。どんな事故があったのでしょうか』

（ア）固い岩にぶつかり、掘れなくなる。

（イ）大きな地震が起きた。

（ウ）水が出た。

「働く人の食糧不足」、さらには「死んだ人の呪い」「奇怪な生物の出現」などと突拍子もない意見まで出た。何でも広く受け入れ、自由に発想できる学級にしたいとの願いから、『なるほど』『おもしろいね』とオーバーにうなずく。教師がそのようにすると、逆に子どもの側から反対意見が出る。

「そのころ戦争があったわけではないから食べ物はあった」「工事の人が殺したのではないから、呪はない」こうして、固い岩か地震か水かに絞られてくる。

ここで、用意した写真（『熱海線丹那隧道』工事写真帳より）を実物投影機で映す。坑口にあふれる水の様子が子どもにもわかる。次に、16人の殉職者名を書いた模造紙を黒板に貼る。

溺死という文字を示すと、国語辞典でいちはやく意味を調べた子が声をあげた。「水におぼれ死ぬこと」教室は一時にわき立った。写真の水の流れ方では、全身ずぶ濡れにはなってもぷかぷか浮きながら坑口へ押し流されるイメージをもっていたらしい。

吉村昭『闇を裂く道』（文春文庫）から、その描写をやさしいことばに直して説明する。出口をふさがれた迂回抗の水位は、ひざから腰、腰から首へと速度を増して上がってくる。工夫は岩にすがり天井にあがろうともがく。わずかなすき間で必死に息をしようとする。死体は鼻がけずられたように欠け、骨がむき出しになっていた。話しただけなのにその惨状をイメージできたらしく、子どもの表情はゆがんでいた。

『多くの水が出たということは、どこかの水が減ったからと考えられます。それは、いったいどこでしょうか』かけ足ぎみに、丹那盆地にお住いの元函南町長・斉藤長徳さんの写真と聞き取りの要点を紹介する。

『1917（大正６）年、５歳のころ、丹那小学校前に測量に来たおじさんについてまわった。小学生の時は、家の近くの小川に小石を積むとそこはプールになった。川の奥にはわさび田があり、ヤマメも釣れた。20ほど水車が回っていた。1926（大正15）年には、わさび田の水は枯れ水車は回らなくなった』

チャイムが鳴る。教師によるまとめは打ち切った。エピソードが子どもの心に残れば、トンネル↔水↔丹那盆地の関係とその意味を考える子どもがさらに出てくるかもしれないのだから」

茶田さんのこの実践は、熱海市教育研究会社会

科部会で組織的に検討され、さらに多くの教師によってその改善が図られていった。冒頭に述べた自地域典型教材の発掘という課題の克服が、開発のあり方を多面的に考えさせる方向に沿ってそこから始まった。その成果を一般化し、どう生かしてそれぞれの地域に即した郷土開発学習を展開するか。それが、今後の課題である。

2011年度より施行の新指導要領に対応して新たな郷土開発学習を展開していく上で、この小論による分析が何かの参考になれば幸いである。

〈注〉

（１） 文部科学省：『小学校学習指導要領』第２章第２節社会 内容（５）2008年

（２） 静岡県熱海市においては、少なくとも1970年ごろより91年までは問題（１）のように、「適切な教材が自地域に見つけられない」との理由で県内他地域教材『箱根用水』が各校で実践されていた。したがって市の郷土読本にも、開発単元が掲載されていなかった。（『熱海市における丹那トンネルの諸実践に寄せて』加藤好一 私家版 1999年１月15日刊）

一方、雑誌『歴史地理教育』には1976年から87年までの11年余に16本の郷土開発学習の実践が掲載されているが、他地域教材を扱った実践はそのうちわずか１本であり、しかも自地域への学習の転化は見られない。教室で学び、バスで用水の見学に出かけて学習は終了している。（77年３月号『玉川上水を教材化して』 大坪庄吾）

続いて、問題（２）と（３）に関わって前記16本の『歴史地理教育』上の実践に心情主義や注入の幣に関わる課題がみられるかどうかを探ると、次のように３つのことが指摘されていた。

①「個人的英雄主義」（76年８月号『新川の歴史』 葛西嗣明）・「多くの農民については“人々の努力”でかたずけ」（77年３月号『玉川上水を教材化して』 大坪庄吾）

②「すべて子ども達に教えようと・・・課題をもりこみすぎ」（81年12月号『「伊佐沼の干拓」の学習』 小原良成）「どのようにすれば子どもたちが自ら追究するものになり得るか」（78年４月号『干潟八万石の開発』 石川辰男）・「何を定着させ、どう発展させるか」（79年３月号『七郷用水で地域を教えて』 小田原章江）

③「四年生の子どもに地域の将来を考えさせるようなことは無理」（83年12月臨時増刊号『地域の開発をどう教えたか』 八巻清人）

さらに吟味すると、４年生年間計画の中にどう郷土開発単元を位置づけるかという問題（４）に関しては、16本のうちのいずれの実践においても言及されていなかった。

（３） 文部科学省：『小学校学習指導要領解説 社会編』ｐ42 2008 東洋館出版社

（４） 文部省：『小学校学習指導要領』社会科編（試案）昭和二十二年度 第六章 第四学年

（５） 『郷土教育の実際的研究』（真野常雄 1931年２月25日 東洋図書）・『新時代の郷土教育』（山崎博 1931年２月25日 教育実際社）・『郷土学習指導方案』（郷土教育連盟 昭和７年４月８日 刀江書院）・『尋四郷土教育児童作業の新指導』（昭和８年８月１日 小学館）を参照

（６） 文部省：『小学校学習指導要領』社会科編（試案）昭和26年 付録 単元の基底の主眼 第４学年〔わたくしたちの生活の昔と今〕

（７） 文部省：『小学校学習指導要領』社会科編（試案）昭和30年度改訂版 第４学年「郷土の生活」

（８） 文部省：『小学校学習指導要領』第２節 社会 昭和33年改訂〔第４学年〕

（９） 文部省：『小学校学習指導要領』第２節 社会 昭和43年改訂〔第４学年〕

内容（４） 先人の行なった開発の仕事や現在進められている開発の様子を理解させ，開発に伴う関係者の苦心や人々の願いについて考えさせる。

ア 土地の開拓や用水路の整備，山林の保護育成や堤防の建設など，自分たちの身近な地域について先人が行なった開発の具体的事例を調べ，当時の技術や世の中の様子などと結びつけて，その苦心を考えること。

イ 国内の他の地域にも，先人の行なった開発によって土地の様子が変わり人々の生活

や生産が向上した事実がみられることを，一，二の具体的事例を通して理解すること。

ウ　現在，産業の発展や県民の生活向上を目ざして行なわれている開発の様子を調べ，その意義について考えること。

(10)　文部省：『小学校学習指導要領』第２章 第２節 社会　昭和５２年改訂〔第４学年〕

(11)　文部省：『小学校学習指導要領』第２章 第２節 社会　平成元年改訂〔第４学年〕

１　目標　（１）地域社会における人々の健康や安全を守るための諸活動、地域の地形や産業などの様子及び地域の発展に貢献した先人のはたらきを理解できるようにし、地域社会の成員として地域社会の発展を願う態度を育てる。

２　内容　（２）地域の文化や開発などに尽くした先人の具体的な事例を調べて、先人のはたらきや苦心を当時の人々の生活の様子や考え方、技術や道具などの面から理解できるようにするとともに、現在にあっても地域の人々の生活の向上と安定のためにいろいろな努力がなされていることに気付くようにする。

(12)　文部省：『小学校指導書　社会編』P35「先人の具体的事例については、取り上げる対象を地域や児童の実態を十分考慮し、文化面の事例か開発面の事例のどちらかを取り上げる必要がある。・・・地域によっては、地域の教育、文化などの発展のために資材を投げうち、あるいは情熱を傾けて藩校や私塾などを開いた先人がいる。」

(13)　文部省：『小学校学習指導要領』第２章 第２節 社会　平成11年改訂〔第３学年及び４学年〕

１　目標　（２）地域の地理的環境、人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人のはたらきについて理解できるようにし、地域社会に対する誇りと愛情を育てるようにする。（筆者注・この目標については2008年版も同文。ただし、「はたらき」⇒「働き」へ変更）

２　内容　（５）地域の人々の生活について、次のことを見学、調査したり年表にまとめたりして調べ、人々の生活の変化や人々の願い、地域の人々の生活の向上に尽くした先人の働きや苦心を考えるようにする。

ア　古くから残る暮らしにかかわる道具、それらを使っていたころの暮らしの様子

イ　地域に残る文化財や年中行事

ウ　地域の発展に尽くした先人の具体的事例

（この内容については2008年度版もイ以外は同文。イは、伝統の継承という面をさらに重視して08年版では次のように修正された。「地域の人々が受け継いできた文化財や年中行事」）

(14)　季刊『教育の広場』第12号 静岡県出版文化会 昭和47年６月15日

(15)　国立国会図書館憲政資料室所蔵 プランゲ文庫 ＶＨ３－Ａ２２　ＮＡ０５８９

(16)　『登呂の子ども』―生活教育に挑む10年の研究記録―1957年５月15日 誠文堂新光社

(17)　「四年生が生活学習で『丹那トンネル』を学習している時のことである。丹那トンネルの見学に行ったり、工事の事実を調査したりして、非常な難工であったことを知った。その中でも飯田清太以下十七名が落盤で生き埋めになったが、みながよく励ましあってがんばり通し、遂に救助された事実がある。絵日記や作文に、これらが多くみられたので、これを感動表現で取り扱った。はじめは床をたたいたり、けったりかじったりして、工事の音を出していたのであるが『働いている姿はもっとまたを大きく開かなくてはいけない。』とか『助け出される人はもっと力をぬいてもらいたい。』とは『助け出す時、穴のあいた時幻灯機で光を入れる方が感じが出る。』『良い音楽をかけてもらおう。』という積極的な意見が子どもの口から出て、回を重ねるごとに油がのっていった」（同書Ｐ32）

(18)　同じく、1962（昭和37）年３月刊の『社会 四年全 教師用指導書』（教育出版）には、「開かれていくきょう土」全41時間の指導計画が次のように記載されている。ここでは、各小単元に配当時間の軽重がつけられている。

（一）　用水と土地の開たく―むかしの武蔵野と玉川上水・野火止の開たく〈６〉

(二)　海岸の田畑をまもる―秋田県のぼうさ林・ぼうさ林をつくる努力〈6〉
(三)　新しい土地の開たく―北海道の開たく・すすむ開たく〈11〉
(四)　かんたく―有明海のかんたく・かんたくの計画と苦心〈7〉
(五)　港をきづく―さかえる清水港・清水港ができるまで〈5〉
(六)　新しい工業をおこす努力―富山県の工業・水力発電と工業の発達〈6〉

(19)　『箱根用水史』（佐藤隆 1979年７月15日 静岡県出版文化会）

(20)　『わたしたちの郷土 静岡県』改訂24版（1975年２月１日 葵図書）・『わたしたちの郷土 静岡県』1983年版（昭和58年１月20日 静岡県校長会・静岡県教職員組合・静岡県出版文化会共同編集）

(21)　『おはなし歴史風土記・静岡県』（岩崎書店 1984年９月25日刊）

(22)　これについて、84年10月18日の学習指導案『水がひけるまでの深良』において私は次のように記している。

「３年において、はたらく人々と地域の社会や自然との結びつきを主体的に学ぶことにねらいを定めてきた社会科学習は、４年においては何をめざすことになるのでしょう。『文部省指導書４年』には、こう記されています。

・地域社会の発展を願う態度を育てる
・広い視野から地域社会の生活を考えようとする態度を育てる

地域社会における生活の安全や向上を図るための協力的・計画的活動

地域社会をつくってきた過去における先人の活動

自然条件から見た特色ある地域での人々の生活の学習

私はこのことは４年生の子どもにとっては―

①社会（地域社会）は、自然や景色とは区別される事象から成り立ち、その固有のはたらきや相互関連によって社会を維持するためのはたらきやしくみがつくられている。

②社会の中にはみんなのためにつくられたものがあり、それらは人々の願いにもとづき、また人々（先人）のはたらきによってつくられてきた。

③それらの地域社会は自然条件を生かした"特色ある地域"として各地に存在していることを知る中で、自らの地域社会を見る目を広く豊かにしていく。

―それらを認識することではないかと考えました。ある意味ではそれは、地域社会を内からながめ、歴史的に見つめ、さらに外側からたと比べて考えながら、目に見えない"社会"というものについて４年生なりの認識を形づくっていく過程ではないかと考えます。」

(23)　このアンケートの詳細は次のとおりである。

・世の中にあるもので、むかしの人が苦心して作り上げたと思うもの

知らない（13）　汽車・電車（5）　お寺（5）
神社（4）　城（3）　橋（3）　道（3）
家（3）井戸（2）　筆（2）　飛行機（2）
工場（1）　鉄道（1）　自動車　（1）
船（1）　電話（1）　ゆうびん（1）
茶碗（1）　やきもの（1）　紙（1）
牛小屋（1）畑（1）

・用水ということばを知っているか。

知らない（28）　聞いたことがある（1）
トイレ（1）　必要な時に使う水（1）―1学期に水道を調べた一浩くんの答え
無答（1）

・むかしのことで知りたいと思うこと

特にない(1)　無答(1)　江戸時代(1)　生活(3)　食べもの(3)　家のたて方(3)　工事のしかた(1)　橋のつくり方(1)　はったつのしかた(1)　わらの家をつくったわけ (1)　わらやねのつくりかた(1)　家のつくり(1)　チョンマゲのわけ(1)　よくせんそうがおこったわけ(1)　せんそうの始まり(1)　なぜアワをたべたか(1)　時間のはかり方(1)　むかしのお金(1)　つみ(1)　えらい人がいたか(1)　おしろをつくる石はどこからとったか(1)　おふろに入っていたか (1)　死んだらどうしたか(1)　手がみのおくりかた(1)　どういうものがあったか(1)　こばんのねうち(1)　ポストのかたち(1)

(24)　深良地区のグループ別社会科見学については『フィールドワーク 何を見るか何を学ぶかをはっきりさせて』(『子どもと教育』1986年5月増刊号 加藤好一 あゆみ出版) を参照。

(25)　『丹那トンネルを追い求める』(『歴史地理教育』1996年6月号 茶田敏明 歴史教育者協議会) を参照