

地域教材と子どもの学び

—鈴木孝子『川の授業』を素材として—

塩野谷 齊

Regional Teaching materials and Children's Learning

:Based on Takako SUZUKI "Teaching of the River"

Hitoshi SHIONOYA

Regional teaching materials are important in social studies. Teachers can investigate regions around schools, and collect various teaching materials. Children can investigate themselves, and learn fruitful learning through them.

In this paper I tried to consider how children learn their familiar region by means of analyzing the concrete utterances and compositions of the children in the class.

はじめに

社会科教育における“地域”の重要性は、すでに十分に確認されてきたといえる。例えば、中野重人氏は「社会科という教科が本来持っている特色」として、子どもたちが自分で調べることと並べて、子どもたちが住んでいる地域を基本・土台にしてものが見られるようにすることをあげている¹⁾。

それへの着眼は、すでに教科としての「社会科」誕生以前、戦前の生活綴り方教育の中に、あるいは郷土教育の中にあっただともいえる。そして、特に1960年代から70年代にかけては「地域に根ざす社会科」ということが言われ始め、地域が荒廃し子どもたちの生活が破壊されていく時代状況の中で、地域住民に支持される教育、地域の教育力の回復等の問題として地域運動に結びついた「地域に根ざす教育」が言われてきた²⁾。

名雪清治氏は「地域学習は、地域に根ざす社会科教育でなければならない」として、その根底に4つの視点を提示する。すなわち、地域の事象には、①他の地域の事象との密接な結びつき、②様々な共通性、③その地域だけの特殊性、④矛盾・変化・発展、があるということである³⁾。

また、氏は「教師が地域に入って調べたことを、ただ単に、子どもに伝えるということだけでは、子どもの主

体的な学習を引き出すことはむずかしい。／子ども自身が、地域の調査活動に参加し、その中から自分なりの結論を見出す学習過程こそ、重視されるべき⁴⁾（／は引用者。改行を示す）と指摘する。

ところで、本論で検討するのは、「社会科の授業を創る会」（1985年から「人間の歴史を創る会」）の鈴木孝子氏による『川の授業』である。これは1978年1～3月に小学3年生に対して行われたものであり、そのような時代の授業実践であるが、地域を素材としながらも必ずしも地域運動に結びつくものではない。また、授業の内容も、子ども自身による地域調査に重点が置かれたものではない。

「社会科の授業を創る会」といえば、まず思い浮かぶのは久津見宣子氏の「鉄つくり」⁵⁾に代表されるように教師が子どもとともに行うものづくりであり、デュイ・スクールとの類似性であるかもしれない。しかし、この実践は、教師が「つくる」教具を利用した授業であり、むしろデュイ・スクールとの違いが指摘されるもの⁶⁾ということになる。

にもかかわらず、本論で『川の授業』を取り上げる理由は、おそらくは対象が小学3年生ということもあって地域運動には直接結びつかないものの、名雪氏の示す4つの視点を内に含みつつ、子どもの主体的な学習が成立していると考えからである。また、会の合宿研究会で発表された際に「おもしろい」⁷⁾と他の教師からも評価

されたものということもある。本論は、このような授業実践を素材として、具体的に子どもたちが地域をどのように学んだのか明らかにしようとするものである。

I. 「川の授業」の概要

1. 授業のねらい

鈴木孝子氏が野川の授業を計画したのは、「三年生を担任し、地域の学習をすすめるなかで、毎日、なにげなくながめている野川について、授業にとりあげてみたいと思った」⁹⁾ことによる。しかし、これには伏線があって、地域の市民グループがまとめた調査結果の冊子『野川流域の自然』を手に入れて、汚れた野川にもきれいな湧水がそそぎ込んでいるという意外な事実を知ったことが前提としてあった。

「さんざんまよったすえに」しぼられた授業の二つのねらいは、「①野川は、武蔵野台地の南限の、国分寺崖線とよばれるがけからの湧水をあつめて、流れをつくり、多摩川に合流していることを知らせる。②いまは、ドブ川と化している野川も、むかしは清流であったこと、また大きく蛇行して流れており、よく氾濫したことなど、昔の野川について知らせる」⁹⁾である。

2. 授業の準備

まず鈴木氏は野川の詳しい地図が欲しいと思い、地図の販売会社を二ヶ所訪ねて2千5百分の1の地図14枚、野川全域の分を手に入れる。そして、それらの地図を「はった部分をたたみながらつなぎたして」「たたんだりひろげたりしながらようやく全部つなぎあわせ」、「ほぼ教室のななめいっばいにひろがる大きさ」の野川に色をつけた地図を用意した。¹⁰⁾加えて、後に専門家から崖線の表わし方を習い、野川と国分寺崖線が平行している様子をラインマーカーではっきりと示した¹¹⁾。

また、氏は「川について、なんにも考えたことのない子どもたちにとって、いきなり、野川の学習にはいっても、あまり関心の高まらないうちに終わってしまうのではないかと心配して、「やはり、典型的な川の流れるについて学習し、その川と野川と比較していくなかで、湧水をあつめて流れるという野川の特異性がうかびあがってくるのではないかと考え、加古里子氏の絵本『かわ』（福音館）を利用することにした」¹²⁾

その絵本の絵を大きく描くことにしたわけだが、「ふだん絵など描いたことのない」氏は、「まったく仕方なく、毎日ノルマをきめて、描きはじめ」「なんとか26枚の絵を授業にまにあわせることができた」。(しかし、こ

の苦労は「無駄ではなかった」という。氏自身が絵の細かい部分までわかり、子どもにも丹念に見てほしい、丹念に授業をしたいという欲がわいたからである。)¹³⁾

さらに、氏にはスライド作りの準備があった。70ヶ所以上ある湧水池を4ヶ所にしぼって、①野川の最源流である国分寺・日立中央研究所とそのすぐ外のドブ川と化すところ、②真姿の池など豊富な湧水、元町用水とよばれる清流、それが野川と合流するあたりのドブ川、③毎年子どもたちが遠足に行く野川公園の中の湧水、④野川の下流と多摩川への合流点、を撮影した。¹⁴⁾

特に③には、子どもたちが「がけの林の中でドングリをひろったり…(中略)…つめたい小川の水で手や足をあらった経験」をもつ場所であるため「野川と関連させて見せたら、より興味をもって授業に参加してくれるのではないだろうか」という気持ちがあった。④は、「山ではなく、がけからの湧水をあつめてという野川の特異性をおさえるなら、当然、海でなく、大きな川、多摩川へ流れこんでおわるという特異性もおさえない」(下線は原文)と考えたことによっている。¹⁵⁾

準備の最後は、昔の野川について話を聞きテープに録音することであった。「昔から土地に住んでいる人をたずねたが、大きなカセット持参で行ったら敬遠されて、結局「毎度のことながら、私のもとの父兄の倉田さんにお世話になった」。倉田さんは幼友達の飲み仲間を誘って待っていてくれて「飲むほどに愉快的話がつき、私自身が楽しませてもらった」。この話は小型カセットを使って「ないしょ」の録音を行っている。¹⁶⁾

その他、授業案を立てる途中で「新しい資料がほしくなり、借りて歩いたり」、スライドが不十分なところは「絵を描いておぎなったりして」いる¹⁷⁾。なお、以上のような授業の準備に、約4ヶ月をかけている。

3. 授業の経過

2ヶ月にわたって行われた授業は、前半の「かこさんとさんの『かわ』の本の絵をつかっての授業」と後半の「野川の授業」からなる。前半は週1度のペースで計4回6時間、後半はやや不規則に計8回11時間、最後に社会科見学を行っている。すなわち、〈図1〉と〈図2〉のような流れである。¹⁸⁾

この授業経過の中で、子どもたち自身による地域調査はあまり行われていないが、教師による上述のような周到な準備に基づいて、子どもたちの主体的な活動が行われているものといえる。図中の矢印の右側は子どもの活動であり、子どもが特別に何かをしていないときでも映画やスライドなど子どもを引きつける視聴覚教材を利用

〈図1〉加古里子氏の絵本『かわ』を使った授業

	月 日	主 な 学 習 内 容	時間数
①	1/13	川はどこからどこへ流れるか → 考えて作文に書く	1
②	1/20	川の絵を体育館の床に並べる → 気づいたことをカードに書く	2
③	1/27	②をもとに、川の様子、川のまわりの様子、川の利用を、上・中・下流別におさえる → 川のまわりの様子は、上・中・下流のグループに分かれてカードに記入して貼る	2
④	1/28	映画「美しい国土」の川の部分を見る → 作文を書く	1

〈図2〉野川の授業

	月 日	主 な 学 習 内 容	時間数
⑤	1/31	野川はどこからどこへ流れるか → 予想を立て作文を書く	1
⑥	2/3	野川の地図を見る → 発見したことをメモして発表	2
⑦		実際に地層と崖を見る → 崖でどろんこになって遊ぶ	2
⑧	2/7	真姿の池から野川の合流点までスライドと話でたどる地層の模型で水が湧く原理をおさえる	1
⑨	2/8	野川本流の湧水点、⑧の合流点から研究所の塀まで、スライドと話でのぼる	1
⑩	2/9	野川公園の湧水とその野川への流入をスライドで見る	1
⑪	2/14	野川が崖からの湧水を集めて流れていることのまとめ多摩川への合流点をスライドで見る	2
⑫	2/20	昔の野川について、改修前後の野川を写真で見る、洪水についての母親の話を聞く、地元の話の話を聞く(テープ)	1
⑬	3/14	野川公園と多摩川への合流点を社会科見学	-

している。あるいは、地元の人や子どもの母親の話を取り入れている。

なお、各授業の後には子どもたちに作文ノートを書かせている。さらに、この授業全体が終わったあとに、子どもたちの文集「野川のはなし」がまとめられている。

II. 「川の授業」と子どもの学び

1. 「むかしの野川」と子どもの発言

「川の授業」の12回目、すなわち昔の野川についての詳しい授業記録が明らかにされている¹⁹⁾ので、以下、その中での子どもの発言をみていきたい。このときの授業は、鈴木氏がつなぎ合わせて作った野川流域の地図を囲んで子どもたちが椅子に座り、「川の授業」全体の締めくくりとして母親たちによる授業参観も行われている。

この時間のねらいは、「いまはドブ川と化している野川も、昔は清流で子どもたちの遊び場になっていたこと、おおきく蛇行して流れており、よく氾濫したことなどを知らせる²⁰⁾ことである。この時間の授業は、これまでの学習でわかったことを確認するところから始まる。

まず子どもたちは、「野川はわき水からできているってこと」「下水がはいっているってこと」「研究所のところの下水がね、なければ…(中略)…もっときれいなんじゃないかな」「(わき水が) どうやってわいてくるのか」「野川公園のほうからもね、わき水がわいて、野川にはいっているってこと」「野川公園のところでもたわき水がはいってね、すこしきれいになっているってこと」「中流のほうにもね、ほかの山みたいなどころからね、わき水があちこちから出ているの」「多摩川に合流することを確認した。²¹⁾

次に、鈴木氏は1977年の航空写真を見せる。子どもたちはすぐに野川の写真だと気づいたが、次いで見せられた改修前の1969年の写真では、「野川?」「野川じゃない?」「へんなのー」「なにそれ?」と声をあげた。「えーっそんなにくねくね曲がってねえだろう」というわけである。それも野川であることを教えたあと、「どうやってくねくね曲がってたんだろう?」という子どもの言葉をとらえて、鈴木氏は「きょうは、この野川の昔のことについて、すこし勉強したいと思います」という。²²⁾

こうして本題に入るわけだが、鈴木氏は、まず野川の

漢字の意味を子どもたちに尋ねた。子どもたちの「野の川」、「野原」「自然」という言葉を受けて、氏は「あばれ川ってよばれることもあった」と述べ、子どもたちが生まれた1969年頃までは大雨で洪水になったことを教え、「お母さんたちのなかになにか知ってるかたがあるのよね」と話を向ける。子どもたちは「アッ年をとってる人だ」「あー」「90才」などと笑い声と口々にしゃべる声をあげている。²³⁾

事前に依頼されていた母親の話は、「今から13年ぐらい前」の台風で川が切れたときの体験談であった。「ちょうど東急住宅のまわりだけが海みたいになり、「近所の消防団員のおじさんたちが」「おなかの上ぐらいまでつかって」「ボートをひっぱりながら助けにきてくれた」こと、急な濁流で「女の人だったらたおれちゃう」くらい、窓を開けて見ると「お庭の金魚もアップアップだしね、およその金魚も流れてくるし」、家の掘り炬燵の中に水が入って「リレーでもうパケツでかいだした」ことが話された。²⁴⁾

このようなゼスチュアたっぷりの話に、子どもたちは途中でよく反応を示している。「ハアッポート?」「すげえなー」「オレだったらこのへんだよ」「うわー」「うへー」「信じられないよー」など、聞き取れないくらいの声をあげている。金魚の話のところでは、わあっと笑い声をあげて、「とっちゃう」「こうやってさ」などという。²⁵⁾

この後、鈴木氏は地元の話をもつ、テープを使って本人たちの肉声をまじえながら紹介した。以前にも授業に協力してもらった「倉田さんのおじさん」と、野川流域の今は使っていない「水車小屋のおじさん」の話である。

倉田さんからの聞き取りをもととした話は、昔は野川が溢れると「ぶかぶかぶかぶか、道路を泳ぎだした」養魚場の金魚や鯉をとったこと、京王線の鉄橋から野川に飛び込んで途中疲れると木につかまって休みながら急流を下ったこと、大水でないときも川に堰を作って魚を捕まえたり、罾を仕掛けて鰻や鯰を捕まえたこと、などである。水車小屋のおじさんのほうは、200年前頃から野川の水でその水車を回して、お米をついたり粉をひいたりしていたことである。²⁶⁾

ここでも、子どもたちは、母親の話のときと同様の反応を示している。「へえー」「うわー」「はやいなー」「いいいなー」「いまはムリだよ」「ヒュー」「すげえー」などである。笑い声をしばしばあげていることも同じである。また、地元の見慣れたもの、つまり鉄橋やサイクリング道路の登場に、「あるー」「うん知ってる」という声を発

している。

なお、この話の途中で鈴木氏は、「野川があんまりあばれ川だったのでまっすぐになおしたんです」「本当は、あばれ川で、太くなったり細くなったりしていたんでしょうけれど、それをこういうふうになおしたんでしょうね。なおす前までその水車を使っていたそうです」と説明を入れている。²⁷⁾

2. “野川のはなし”と子どもの作文

「勉強のあと、わかったことや、びっくりしたことや、考えたことなどを、毎時間」つづってきた作文ノートを読み返してみて、「そのまま、終わらせてしまうのが、惜しいような気持ち」になった鈴木氏は、「子どもたちと相談して“野川が生まれて、多摩川に合流するまで”をひとつの話に創ろうということに」した。その結果できたのが、文集“野川のはなし”である。²⁸⁾

その作成は、クラス28人を5グループに分け、5つの項目を分担するやり方をとっている。子どもたちの作文は、ノートから選んで途中に挿入している。「話をつくっているうちに、野川公園やがけや友だちのおじいちゃんの所まで取材に出かけるグループもあって、その話もくわえ」ている。²⁹⁾ なお、5つのグループは、「元町用水」「野川の本すじはどこから流れてくるのだろう」「野川公園」「多摩川に合流する野川」「むかしの野川」をそれぞれ分担している。³⁰⁾

挿入された作文には、授業後の子どもたちの感想や疑問が述べられている。感想は、授業そのものに対するものと授業で取り上げられた野川に関するものがあった。授業については、「とても、思い出にのこる授業でした」³¹⁾、「わたしがざんねんだったのは、まんよう植物園の大きな池の大きなこいをスライドで見られなかったこと。こんど、じっさいにまんよう植物園に行ってみたいなあ」³²⁾などである。

野川については、「せつかく、きれいな水が流れてたのに、家の下水やごみできたなくなると、とてもざんねんだ」³³⁾、「(国分寺の町よりずっと下流の)野川こうえんの方が、きれいと言ったので、ぼくは、びっくりした」³⁴⁾、「下水を野川に流さないでほしいな」³⁵⁾、「(スライドで)先からさいごまで見てきた野川が、やっと大きなゆう名な川(=多摩川)とあわさるんだから、なんとなくうれしかった」³⁶⁾、「こんど、しゃいか見学にいくんでしょ。たのしみだ〜。先生、かんしゃしてます」³⁷⁾(括弧内は引用者)である。

一方、子どもが出した疑問は、「わき水が小さな川になり、その川が野川に流れこんでいることは、わかった。

じゃあ、野川のはじまりはどこなんだろう。先生、しらべてきてね」³⁹⁾である。他にも、友だちのおじいちゃんに取材した子どもが「なんといっても一番うらやましいのは、川で遊んだってということ。どうしたら、そんなにきれいな野川にもどすことができるのだろう。きれいにあってほしい」³⁹⁾と記している。

3. 子どもの学び

子どもの発言と文集から判断して、鈴木氏が設定した授業の二つのねらいは、一応成功していると判断できる。「むかしの野川」についての時間で、子どもたちは、野川が湧水からきて多摩川に合流することを確認している。また、「すげえなー」「いいなー」と感情を込めながら、昔の野川が氾濫したときのことや清流であったことを学んでいる。さらに、それらのことは、文集の中でもう一度確認されている。

子どもたちはまず、野川に関する様々な事実を知識として吸収した。自分たちの地域を教材としたものだけに、子どもたちは身近な風景の登場に「あるー」「知ってる」と声をあげながら身を乗り出して聞き、さらに実際に地層と崖を見に行きどろんこになって遊び（「川の授業」の7回目）、崖を実感することも行っていた。地域教材を取り上げることの強みであろう。

しかも地域教材には、このようなおもしろい授業を体験した子どもたちが、さらに知りたい、調べたいと思ったときに、それがしやすいという利点もある。この「川の授業」では授業の過程において子どもたち自身が調査を行うことには重点が置かれなかったが、それでも後に、友だちのおじいさんに昔の野川のことを取材する子どもがあったことは、そのよい例であろう。

ところで、授業がすべて終了した後気づいたこととして、鈴木氏は「野川のいろいろな部分を取りあげたのに、かんじんの自分たちの地域の野川を取りあげなかったこと」を残念に思う点にあげている。「時間的に無理であったかとも思う」としながらも、「下水が流れこむことにいたく憤慨した子どもたちであったが、自分たちの地域の野川をもっと深くみつめさせたら、その下水が自分たちの生活と深いかかわりを持っていることに突きあたることができたのではないか」というわけである。⁴⁰⁾

環境教育が今ほど盛んでない頃の実践であり、おそらく小学三年生が対象ということもあって、授業は地域の環境を守るところには発展していない。この点に関して、子どもたちの作文も「家の下水やごみできたなくなって、とてもざんねんだ」「きれいになってほしい」というような情緒的な感想にとどまっている。また、野川の

氾濫についても、大人にとってはむしろそれが懐かしいことであり、子どもにとっても楽しい、うらやましいことと受け止められたようにすら見える。

しかし同時に、子どもは「どうしたら、そんなにきれいな野川にもどすことができるのだろう」とも言っており、発展の芽は授業の中で生まれたとも見られる。実際に植物園に行きたい、社会科見学が楽しみだという子どもたちの声とあわせて、子ども自身によるこれから学びの可能性が認められる。

鈴木氏自身は、「目の前にある川の一部分しか、つまり1つの点としてしか見ることのできなかつた川を、子どもたちが1本の線として、あるいは、はばを持って見られるようになってくれたら、私としては満足だと思っている」⁴¹⁾と語っている。この「川の授業」の実践は、子どもたちが「はばを持って見られる」ようになることへの期待を抱かせるものであることは認めてよいと思う。

Ⅲ. おわりに

先に紹介した名雪氏の提示する4つの視点に基づけば、この「川の授業」は、野川が①地域の人の生活と関わること（生活用水、水車小屋など）、②国分寺崖線に沿って流れそこからの湧水を集めること、③山から海へでなく湧水から多摩川へ流れること、④氾濫と改修及び清流からドブ川への変化を経たこと、ということになる。

氏は「子どもの主体的な学習を引き出すために」「子ども自身が地域の調査活動に参加し」「自分なりの結論を見出す学習過程こそ」重要であると指摘していたが、本論で検討した「川の授業」では、必ずしもそのような指摘が当てはまらない。むしろ「教師が地域に入って調べたことを、ただ単に、子どもに伝える」（傍線は引用者）のでなく、それなりの伝え方をすれば「子どもの主体的な学習」が可能となることを示すものといえる。

この実践では、子ども自身による地域調査の位置づけは低い。地図、絵、スライド、聞き取りなど鈴木氏自身が「たいへんな準備」⁴²⁾と語る周到な授業の準備を経て、鈴木氏の側から見ても「私がつぎにやろうとすること、子どもたちがつぎに知りたいということが一致することもおおく」⁴³⁾、「子どもたちと一体になって授業を創っていくおもしろさを存分に味わ」⁴⁴⁾うことが可能になっている。その際、教師の授業準備においても、子どもが関心を持ち後に自分から調査を行うようになるのにも、地域教材は有利なものであったと判断できる。

ところで、名雪氏の指摘が「地域」という言葉で人々の「地域社会」を想定したのに対して、鈴木氏の実践の

“地域”は、むしろ“地域の自然”を大きく意識するものであったといえる。名雪氏は、地域学習の具体的留意点として、①生活の実態をよく見せる、②地方から中央を見る視点を大切にす、③地域は変革できる、④主権者意識を育てる、⑤父母・住民と手を結ぶ、⑥社会科学的研究方法を見につけさせる、をあげていた⁴⁵⁾。

このような立場からは地域の川を教材化するとしても、この「川の授業」とはかなり違ったものになろう。例えば、それに近い立場から同じ頃に行われた授業として、奥丹後における「谷川の川替え」（小学四年）があげられる⁴⁶⁾。地域を流れる川について、水害に対する対策として行われた江戸時代の川替えを、それに伴う集落相互の争いをからめて学習した授業である。ここでも川と地域の人々の生活との結びつきや矛盾が描かれ、子どもたちは地域の人々に対する聞き取り調査を行っている。

「川の授業」では、川の汚れと生活廃水、洪水と川の改修など、地域社会における矛盾に対しても、子どもたちの目を向けさせることの芽を内に含むものであったが、十分ではない。（そもそも授業のねらいの中にそれが入っていない。）それは、川の改修についての取り上げ方の低さからも明らかである。そのような比較からも、地域教材の取り扱い方における重点の置き方、すなわち、地域教材の中でどこまで地域社会を描くのが課題となろう。

《註》

- 1) 『社会科教育』1995年7月号臨時増刊, p.57。地域素材を教材化した授業の検討会における発言。
- 2) 日本民間教育研究団体連絡会編『日本の社会科三十年』民衆社, 1977年, pp.154-161
- 3) 名雪清治・藤岡信勝『社会科で「地域」を教える 往復書簡による授業研究』明治図書, pp.26-27
- 4) 同上, p.23
- 5) 久津見宣子『〈実践記録〉鉄をつくる－「人間の歴史をかえた鉄」を知りたい』『〈実践記録〉鉄をあかめてたたく－鍛冶の実習－』（社会科の授業を創る会編集委員会『授業を創る』第1号, 授業を創る社, 1980年4月）
- 6) 藤岡信勝『社会認識教育論』日本書籍, 1991年, pp.77-78
- 7) 前掲『授業を創る』第1号, p.115（あとがき）
- 8) 鈴木孝子『〈実践記録〉川の授業』p.4-5（前掲『授業をつくる』第1号）
- 9) 同上, p.5
- 10) 同上
- 11) 同上, p.8
- 12) 同上, p.5
- 13) 同上, pp.5-6
- 14) 同上, pp.6-7
- 15) 同上, p.7
- 16) 同上
- 17) 同上
- 18) 同上, pp.8-11
- 19) 同上, pp.12-21
- 20) 同上, p.12
- 21) 同上
- 22) 同上, pp.13-14
- 23) 同上, pp.14-15
- 24) 同上, pp.15-16
- 25) 同上
- 26) 同上, pp.16-21
- 27) 同上, p.20
- 28) 鈴木孝子『野川のはなし』（社会科の授業を創る会編集委員会『授業を創る』第2号, 授業を創る社, 1980年7月）p.83
- 29) 同上
- 30) 同上, pp.83-90
- 31) 同上, p.85
- 32) 同上
- 33) 同上
- 34) 同上, p.87
- 35) 同上
- 36) 同上, p.88
- 37) 同上, p.85
- 38) 同上, p.89
- 39) 同上, p.90
- 40) 前掲『〈実践記録〉川の授業』p.22
- 41) 同上
- 42) 同上, p.21
- 43) 同上, p.22
- 44) 同上
- 45) 前掲『社会科で「地域」を教える 往復書簡による授業研究』pp.27-28
- 46) 奥丹後社会科教育研究会編『地域に根ざす社会科の創造－奥丹後の教育－』あゆみ出版, 1982年, pp.143-160