

「子どもの主体性をどう捉えるか」

1 研究の内容

(1) 部会の成り立ち

年度当初、教員それぞれが本年度取り組みたい研究のテーマを出し合い、似た興味を持った教員でグルーピングされたのが始まりである。大きく5つのグループに構成され、本部会のメンバーが揃った。当初「主体」というキーワードから集ったメンバーであったが、「主体」を子どもたちの実際の姿や、各教科での学びの中で振り返り、そもそも「主体性」という言葉をよく使うが、それってどういうことであるのか、教師間でてつがくした。子どもたちの姿や各自の対応を語ることから、もう一度このよく使われている「主体性」というものを捉えなおしてみようと考えから、本部会が立ち上がったのである。

「主体的な学び」や「主体性」が大事だとよく聞くが、イメージするものは人によって様々である。先の見えない時代を生きる子どもたちに求められる「主体性」とは何なのか。実際の姿から子どもの主体性を捉え直していきたい。そもそも主体性があるとか無いとかとは、誰の見とりなのであろうか。教師なのか、それとも子ども自身なのか。果たして両方か。一概には言えないが、少なくとも教師だけが判断できるものではないだろう。だからこそたくさんの教師の捉えや、色々な視点からの子どもの見とりを通して、活動の中に現れる意味を見つめ直すことで、新たな視点にも気づいていけるのではないかな。従って、本研究では「子どもの主体性とは○○である。」と結論づけることが目的ではないことを始めに伝えておきたい。子どもの活動を様々な角度から見つめ直すことから、見えてくる子どもの主体性を考えたい。

(2) 年度当初における部会個々人の主体性の捉えの交流

年度当初に、部員各々が考えていた主体性について交流した。その中で次のようなことが挙げられたので紹介しておく。

- ・主体的であるということは、子どものやりたいことをやるだけではない。やりたいと思うことを周囲の状況や様子に目を向け考えながらやってみるということも入ってくるのではないかな。常に、教師がその意識を持ち、声をかけていく必要性を感じている。
- ・主体的な子どもの学びを支える教師の役割としては、子どもの学びの姿を見とること、環境を整えること、子どもの学びのつながりを考えカリキュラムを構想することなどが挙げられる。
- ・教師にとっての都合のよい主体性を求めることは、子どもの主体性を損なうことになる。
- ・学習をどのように組み立てるのか？それにどう向かうのかを子どもたちとともに考え、創ることを大事にしている。
- ・自分が学習者であるという自覚を持ち、対象に自ら関わっていく姿。
- ・主体性とは何でも自由というわけではない。そこには、ある種の制約があり、その制約は学びの枠組みによっても異なるのではないかと考えた。
- ・個としての主体性だけでなく、集団に関わっていくための子の在り方とともに考えていく。
- ・子どもが自分ひとりではなく、友だちにも投げかけ、みんなでどうすることがよいのか話していこうとする姿も主体性の表れではないかな。
- ・自由と責任。やりたい、知りたい、考えたいなどの思いや願いを基に、興味関心や疑問を持ったことに対して、粘り強く追求したり試行錯誤したりして、自己実現（達成感、満足感、幸福感、実感を伴った理解）を図ろうとすること。但し、自己実現は、他者（人・コト・もの）との関わりの中にあると考える。
- ・子どもの主体性は、学びに対して「楽しいな」「面白いな」「もっとやってみたい」「もっとよくするにはどうしたらいいだろう」という意欲として表れると同時に、そこでの行為自体にその子らしさが表れるのではないだろうか。達成感も主体性につながるのではないかな。

(3) 子どもの姿や教師の実践を通して捉えなおす

いくつかの実践を通して、子どもの主体性を捉えなおす機会があった。その中で、発達段階によって主体性の表れ方が変化してくるのではないかなという声もあった。幼児期での環境と小学校高学年での環境は異なっている。しかし、環境が異なるから主体性の表れが変化すると言い切ることはできないだろう。そこで本研究においては、まず発達段階に応じた子どもの姿からその意味やそこに現れた現象を

見とり捉え直すことから始めていった。そこで、そのような姿が主体的であるかを語りながら、主体性を捉え直してみることとした。また、常に主体的である必要は無いが、主体性の相反する視点から見つめ直すことも主体性を捉え直すきっかけになると考える。

2 授業実践から見た子どもたちの姿

(1) 実践事例 ー接続期の活動ー (1年)

本校では、低学年教育の研究の柱に「接続期」を設けている。4月から11月までを就学前教育からの接続として、「なだらかな接続」と「適度な段差」をキーワードに教育課程を組み立てている。その柱として、「サークル対話」「えらぶ」「みがく」の3つがある。子どもたちが自分の思いや考えを表出し、自分のペースで学び、興味があることを追求していくことができる。このような3つの柱を中心に環境を創り取り組んで居る。「サークル対話」では、円になって集まり自分の伝えたいことを話し、興味を持ったことを質問し対話していく。その中から、みんなで考えたり、見通しを持ったりする姿勢を育てていく。「えらぶ」では、計画表を基に自分で学習することをえらび、取り組んでいく。そこでは、自分が選ぶと言う行為とともに、自分のペースで学ぶことが保障されている。しかし、それだけではなく自分で選んだからこそ責任を持って取り組むということも併せて意識させていく。「みがく」では、全体や小グループで自分たちの興味があることにじっくり取り組み、その成果をなんらかの形で他者に広げていく経験を大切にしている。このような活動を通して、自分から生活・活動に向かっていく学びを大切にしている。その中から、本事例ではまだ接続期ではあるが、少しずつ教科学習へと分化していく場面での活動を例にあげ、子どもの学びに向かう姿から考えていきたい。

①「えらぶ」と教科をつなぐ

9月の中旬から10月上旬にかけての事例である。少し大きく算数を捉え、活動を作れないかと考えているときに、国語で「自動車くらべ」の教材を扱っている場面を見かけた。そこで、「比べる」と言うことを柱に何か考えられないかと思った。算数では、長さやかさなど量と測定の領域があり、今回「水」を扱うことで「比べる」と言う学習に取り組む計画を立てた。担任ではなく、固定した時間があるわけではないので、「えらぶ」の活動の中に入れることにした。10回程程度の時間を設定し子どもが自分の好きな時間枠を選び、その時に場所（ピロティ1階・校庭横スペース）に来て活動した。

色々な入れ物を用意し、自由に水を使って実際に色々なことを試していくことにした。全員がまとまって活動するのではないので、全体で共有することはしなかったが、それぞれ隣で活動している子の様子を見ながら、真似したり、話し合ったり、新しい活動を考えたりと広がっていった。その日、自分がしたことは記録に残すことで、次の活動への意欲を高めることができた。

②子どもの活動から見えるもの

私は、算数の目で活動を組み立て、子どもの活動を予想していた。しかし、子どもたちは私の枠を超えた活動をたくさん見せてくれた。私自身、振り返ってみると「それも『比べる』活動と言える」と思えたのだが、実施する前はとても狭い視点で考えていたことに気づかされた。

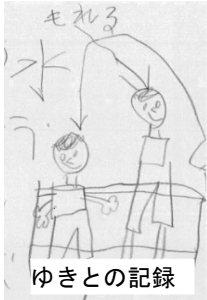
多様な活動が出来るように、課題を「2つのものに入る水の量を比べてみよう」としたのだが、「量」についてだけでない反応が多くあった。色々な入れ物を用意していたが、容量というより、形自体を見ている姿があったり、手で触れた感覚から感じ取っていたりする姿は新鮮であった。

(あやことみか) 形が面白いからと言って、円柱と円錐の入れ物を持っていき、円柱に水入れ、それを円錐の方へ移すがこぼれる。「何回やっても同じにならないね。」見ていると、開口部の大きさを比べている。「同じなのに。」今度は、円柱の方に半分ぐらい水を入れ、円錐に入れる。「いっぱい入れたらこぼれちゃうから。半分にした。今度はちゃんと入った。だから同じ。」みかが「すばまっているから、こっち(円錐)の方がこぼれちゃうんだよ。だから、こっちの方が少ないよ。」私は、みかの説明に納得していた。あやこが「こぼさないように入れたから水は同じ。」と言った。私は何を言っているか分からなかったが、みかが「入れた水なんだ。」と納得していた。あやこは、入る水の量ではなく、同じ水の量を入れるために半分に使っていたのだ。私には、『同じ』ということから比べるという発見があった。



写真：実際の活動の様子

(ゆきと) 立方体の入れ物を1つ持っていき半分ぐらい水を入れる。そこに、グーにした手を入れる。



当然、水はあふれる。「手を入れると水がふえるよ。」次には、半分より少なく入れて、また手を入れる。今度は、あふれない。「水を少なくしたからあふれないね。さっきのは、多かった。」そして、今度は、いっぱいに入れた手を入れる。「やっぱり、いっぱいあふれるよね。」順番はともあれ自分が考えていることを何度も試してみる姿が見られた。最後に、ゆきとは、「これってさ、お風呂で僕が入ると少ししかお湯が増えないけど、お父さんが入ると溢れるのと同じかもしれないね。」厳密には、少し場面が違えけれど、あふれると言う経験から考えていることが分かる。ここでの私は『1つのものに入れる量の差』という行為が比べるという発見があった。

今回の実践を通して、「比べる」と言う活動が子どもにとってそれぞれの捉え方で試している姿を見ることができた。そこには、しっかりと自分の考えがあることも分かった。また、子どもは何かを解決しようとする時、自分の今までの生活や遊びでの経験を思い出している。それが、今の課題に直接関係していなくても経験の記憶を呼び起こしているのだろう。このような営みが子どもにとって心や頭・身体が動き活動に向かう原動力になっていく。子どもの方が柔軟に考えアイデアを発揮しているのである。私たちは、子どもの「やってみる!」という思いを引き出し、それを子どもの経験とつなげ、そこに起こっていることの意味や見えたことを子どもに問いかけていくことを大切にしていかなければいけないのではないだろうか。本実践をふり返り、私の思い込みを少し外し、子どもの活動の豊かさを味わうことが見とる豊かさを支えることができるのだと考える。

(2) 実践事例 ―みがくの活動― (2年)

これまで、主体性を、自己実現に向けて、「粘り強く」「自己調整」しながら進んでいく姿に見ていた。例えば、目が真剣になった瞬間、じっとしていられなくて体が動き出す瞬間を見て、「心に火がついた」と言うべきか、その子が自分を持ち、熱くなって、進もうとする姿に主体性を感じてきた。しかし、主体としての子どもを考えたとき、果たして、目標に向かって直線的に進む存在であると断定的に捉えてよいのだろうか。お茶小の研究に携わる中で、主体性の捉えが大きく揺らいでいる。

そこで、10月に行った小学校2年生「みがくの活動」における子どもの姿を通して、主体性について、考えてみることにした。「みがくの活動」は、子ども自身がテーマを決め、探究的な活動を行う。そのため、子どもの生活経験や特性、発達や周囲との関わりを含めたその子どもなりの歩みが表れる。

「みがくの活動」における低学年の多様な歩みに関わることで、子どもの主体性について、幅広く多面的に捉え直してみたいと思う。

① ものとの出会いから動き出す主体性

ヨウは、自分でテーマを決めることがなかなかできずにいたが、たまたま通りかかったアヤに声をかけられ、「お祭りチーム」に入ることになった。お祭りチームの活動は、アヤが「こうしようよ」とアイデアを出し、ヨウに指示をすることが多くあったが、ヨウは自分の考えを言うことはなく、言われたとおりに進めていた。

10月15日の授業冒頭、「魚釣りを作ります」と宣言していたアヤだったが、活動する中で、これまでに作った作品で遊んでみたり、その様子を動画に撮ったりし始めた。やることや考えを次々と変えるアヤに対して、ヨウはなんとなく合わせながら進めていた。その後、動画を撮りたいから「ゴム鉄砲」をやってほしいとアヤに頼まれ、ヨウは「10秒チャレンジ」と称して、ゴム鉄砲での的当てを行う。撮れた動画を見て満足そうにするアヤに対して、ヨウは、ワークへ行き、輪ゴムと割りばしをもってきて、自席で一人黙々と作り始めた。途中、友達に呼ばれたりするが、戻ってきて、すぐにまた黙々と作っていた。これまで、頼まれたことをやっていたヨウであったが、自分から作りたいという意思をもち、材料を取りに行き、作ることに没頭する姿があった。



図 ギュム鉄砲を作るヨウ

授業終末に行ったサークルでのこと、アヤは「今日はやることがなかったので、射的で遊びました」と発言した。アヤは、動画を撮るために行った射的を遊びと捉え、楽しい時間だったことを少し自慢げに

話しかかったのだろう。その発言を聞いたヨウが首を傾げたので、「「えっ」みたいな顔をしたけど、どうして？」と聞いてみた。ヨウの思いが、初めて表出された気がして、知りたくなったのである。その質問への答えは言葉としては得られなかったもので、その行為の真意は分からないが、ヨウが、アヤと異なる思いをもち、その場にいることがなんとなく伝わってきた。少なくとも、遊ぶということには含まれない、大事なことと向き合ったというヨウの思いが含まれているように感じた。

それ以降、ヨウは、自分で材料を揃え、もの作りに取り組むようになる。アヤと一緒に作る場面もあったが、自分がやりたいことに自信をもち、突き進む強さが感じられるようになった。ものとの出会いから、楽しい、もっとやりたい、こうしてみたいという思いが沸き起こり、意思をもった行動につながることもある。そうした主体性の芽生えを丁寧にみとり、寄り添っていききたいと改めて感じた。

② 教師の温かい眼差しがもたらす主体性

楽器チームのエリは、他の女兒3名と、鍵盤ハーモニカで「コナンのテーマ曲」を練習しているのだが、テンポが速くなってしまって揃わず、繰り返しの練習にも飽きている様子があった。

10月15日の授業冒頭、エリは「曲の練習をする」と宣言した。いつも練習場所から離れて活動しているが、練習をしようとする気持ちはあるように見えた。しかし、その後、10分も経たないうちに、エリは、別の場所で活動する料理チームを見に行ったり、お祭りチームに「やらせて」と声をかけたりしていた。練習をしようとしないう姿を見て、私は、なんとか「心に火をつけたい」と考えていた。

ところが、その授業を見ていた他の教師から、エリの姿は、自分が好きなこと、やりたいことを探し、追究する姿なのではないかと指摘があった。確かに、エリは、好奇心旺盛で、いろいろなことをやりたがる。持続しないし、どこに向かっているか、分からない場面も多くあるが、その場その場で目を輝かせて楽しそうである。もしかしたら、それこそが主体性の表れなのではないか、新たな視点に気付かされた。いろいろな人、もの、ことと出合ってみないと分からないこともある。だからこそ、いろいろやってみて自分の目で身体で確かめてみたい、無意識に動いていることかもしれないが、それを主体性の表れと捉え、学習者に寄り添いたいと思った。

こうした心持ちをもつようになったせいか、エリが私に話をしに来るようになった。「科学実験をしたいんだけど、どんな実験がいいかな」と、相談を受けることもあった。エリへの温かい眼差しが、安心や信頼、認め合える関係性をもたらしただけではないか。子どもに寄り添うことを大切にしてきたが、寄り添うというのは、子どもを丸ごと受け入れること、主体性に向かう助走も、お試しも、つまみ食いも共感的に受け止め、一緒に楽しむということであると思った。教師として、子どもの心や子どもの時間にじっくりと向き合う余裕と柔軟性をもちたい。

（3）実践事例 ― 4年生 帰国児童学級における少人数での子どもの主体性―

本校では、4年生から6年生まで帰国児童教育学級を設けている。少人数学級において、日本語の習得や生活習慣・学習習慣へのゆるやかな適応を図ることや、海外で学んだことを生かし多文化共生教育を行うことを目的に設置されたものであり、3年以上の海外生活の経験をもつ児童を受け入れている。今年度は、1学期は4名、2学期からは3名増えて計7名で過ごしてきた。上述した本校の低学年教育を経験しておらず、過ごしてきた国も生活経験も異なる子どもたちが、初めて出会う友達とともにどのように学びの空間をつくっていったのか。以下、子どもの主体性が発揮されたとみとった2つの実践を紹介する。

① 校外学習から始まった魚の飼育

5月はじめに、帰国児童学級の4名で校外学習に出かけた。大学キャンパスを探検してダンゴムシやカメなど生き物に興味をもったこと、もともと魚が好きだったヒロトの熱い思いもあり、子どもたちの話し合いによって行き先は水族館に決まった。当日、ハゼが飛び跳ねる姿やイワシのトルネード、キラキラと光るテトラの水槽の前からじっと動かなかったヒロトは、校外学習から帰ってくると「教室で魚を飼えないかな？」と提案する。教室で飼育できる生き物を調べ、数種類のメダカを飼うことになった。

ヒロトは、えらぶの時間や休み時間に育て方を調べて必要な用具を準備し、調べたことを本にまとめた。7匹のメダカの特徴に合わせて、黄色いヒメダカは「バナナ」、黒くて大きな魔王メダカは「黒ざとう」などと名付けてポスターも描いた。より一層愛着が湧いたのか、クラスみんなが水槽の様子

をよく見ていた。ヒロトはメダカの観察日記もこまめに書き、本のページを増やしていった。

しかし、育て始めてすぐ、迎えたメダカの1匹が弱ってしまった。その様子を観察し、「尾ぐされ病かもしれない。」とヒロトは考えて、水槽を分けて連れて帰ることにしたが、その週末にメダカが死んでしまった。週明けに提出された絵だよりには、以下のように書かれていた。（原文ママ）



図 手作りのメダカの飼育図鑑

今日は、つぶあんが死んでしまいました。すごく悲しかったです。ママが、ヒロト（仮名）がはじめて自分い外のことでないと言いました。元気でびょう気にかかっていないメダカはすごくいきいきしています。さいしょにメダカをもらった時はすごくうれしかったです。メダカは見るのがおもしくて、かわいいです。新しい気持ちを発見しました。新しい気持ちは、助けたいけれど何もできないという気持ちです。それから、メダカを守りたいという気持ちです。

このように、メダカの死に触れ、その時に感じたことに向き合い、自分自身のことばで表現しようとしている。なんとか元気になるように手を尽くしたが、命は助からなかったことを、学校でもとても残念そうに話していた。

それ以降、よりメダカの健康状態に気をつけるようになった。メダカが弱ってしまうこともあったが、その度にヒロトは原因を調べ、「カルキ抜きをしっかりとしよう。」「金曜日は旅行用のえさをあげようかな。」「ポンプが強いかもしれないから、電源を切って帰ってみる。」など、試行錯誤してお世話を続けていた。

② 他者との出会いで広がる虫の図鑑づくり

2学期の校外学習では、上野の国立科学博物館へ行った。ヒロトは生き物への興味から、国立科学博物館での「昆虫マニアック」という企画展に強い期待感をもっていた。多くの標本に加えて、実際に生きている虫が展示されていてその生態を観察することができるコーナーもあった。時間になっても、友達と虫を指さしながら話し続けているほど興味深く見応えがあった様子だった。

校外学習後、翌日から再びダンゴムシの飼育が始まった。1学期とは異なり、透明の小さなカップでダンゴムシを育てていた。どこから見ても体を観察しやすいように、カップで育てることにしたという。さらに、校庭で見つけた幼虫やコメツキムシも飼育し、死んでしまったものは標本にして残していった。また、カブトムシやクワガタの模型を持参し、虫の体の作りについて友達と話していた。2学期に入学した一人は「世界のかっこいい虫」に興味をもっており、虫への興味のつながりから、ともに活動することが多かった。二人で活動することで、図鑑と模型を見比べながら、



図 クワガタの特徴を伝える手書きの漫画

「ツノがかっこいいんだよな。」と触ったり、珍しい昆虫が見られる国のクイズを出し合ったりすることを楽しんでいた。さらに、オリジナルの図鑑を作ろうと、右ページに昆虫の説明、左ページに漫画を描いたものを分担して作り始めた。「トカラノコギリクワガタ」のページには、色が派手なクワガタについて、その派手さから、鳥に見つかり食べられてしまうというストーリーを考え、漫画で伝えていた。調べた全ての昆虫についても同様に説明し、オリジナルで漫画を描き下ろすというこだわりが感じられた。

③ 互いの興味を大切にしよう空間づくり

このように主体性を発揮する子どもたちの姿の表れは、子どもたち自身が、お互いの興味のあることを尊重しようという関係性を築いてきたことが前提となっている。少人数学級ゆえに、友達の活動やことばが常に目や耳に入ってくる距離感で過ごし、互いに影響し合っている。そのため、みんなが同じ一つのものに関心を持ち、そこに向かおうとすることもあろう。



図 水槽の前でメダカの本を作る姿

しかし、お互いの興味のあることは大事にし、一人ひとりが自分の好きなことに取り組もうとする姿は1学期から見られていた。ヒロトが友達に背を向け、水槽だけを見つめながらメダカをじっくり観察する隣で、それぞれが、大好きな電車の模型をつくったり、プロのイラストレーターを見習って絵を描いたりしている。一人でじっくり編み物をしている子が、「できた！見て見て。」と友達に声をかけると、数人集まってきてゆるやかなかわりが生まれる。このように、子どもたちは、他者が没頭する姿に刺激されながら、個と協働を行き来し、興味のあることにとことん向き合っているのだという教室の空気を、自らの手でつくっていった。

④ 教師のかかわりについて考える

以上の実践から、教師はまずは一人ひとりの興味を大切にし、子どもの思いによって表れることを意識していたとふり返る。少人数だからこそ、その子の活動の始まりや変容、その過程で起こる葛藤などが目に入りやすい。だからといって都度介入するのではなく、この子はどのような思いで取り組んでいるのだろう、こんなふうに進めたいのかな、とその子の思いが表れるのを待つことを大切にしてきた。子どもたちが互いの興味を尊重していたように、教師もクラスの一員として、子どもの思いをまずは尊重した。

また、このような活動を重ねることで、子どもたちの関係性もより深まっていると感じた。生き物について詳しいヒロトに対して、友達が「これってなんの虫？」「教室で飼えるかな？」などと質問したり、「こういうのも好きそう。」と、本に載っていることからヒロトの思いに近づこうとしたりするなど、関係をつくろうとする姿も見られた。また、電車の路線や駅名に詳しい友達に対しては、「これは乗ったことある？」「すごい。その漢字も読めるんだ。」「また電車の旅の話をしてほしい。」と詳しいことに驚き、その子話を聞くことを楽しみにする姿が見られた。お互いの好きな事を知ることが他者理解へとつながり、かかわりが生まれたり、ある種尊敬のようなその子のよさを受けとめたりすることになっていた。

このようなあたたかい関係性を支えていくためにも、教師は一人ひとりの思いが表れる場が生まれる環境を整え、そこでの子どもの姿をみとり、年間を通して十分に取り組むことができるようなカリキュラムの構想を継続して行っていきたい。

3 今後に向けて

事例を通して、教師の役割は、「やってみる」という思いを引き出し、それを子どもの経験とつなげ、そこに起こっていることの意味をまた子どもに返していく子どもの見とりであろうと考えることができた。また、自分がやりたいことに自信をもち、突き進む強さが子どもの姿から感じられた。ものとの出会いに触発され、その魅力と向き合おうとする主体性の芽生えを見ることができたのではないかな。さらには、他者が没頭する姿に刺激されながら、個と協働を行き来し、興味のあることにとことん向き合っているのだという教室の空気に重要性を再確認できた。

子どもの「主体性」が発揮されているのではと教師が感じ事例を取り上げながら、その事例の中で子ども自身が学び手として動かした物が何かを考えてきた。そこでは、子どもの学びの姿を捉え直そうとする教師の行為が、子どもの新たな姿を見出すことにつながっていった。これは、異なる考えをもった子どもや教師が混在する空間であるからこそ見えてくるものも多くある。教師自身も自分を開いていくことが教師の主体性になるのではなかろうか。低学年は出会ったものに対してすぐに興味を持ち試してみる姿が多い。その興味関心が行き交う空間で互いに触発されながら広がっていく。また学年が上がるにつれ、突き詰められる環境が用意されている安心下での学びの重要性も明らかになりつつある。その中でも、個から広がるやさしい学びの空間が、自分だけのものではない新しい学びの窓となり、財産となる。

本校ではどの学習においても、違いを楽しみ気づいていく過程を大切にしている。実際にやってみることから試行錯誤し、習得していく姿は微笑ましい。一人ひとり見えているものが違い、個々の気づきがおもしろい。教師は、横にいて、聴いて学びへのアプローチを見ながら、さらなる意識動機づけになると考える。さらには、幼児期にあった経験や大切にしていたことを呼び起こして自覚化させることも大切だと考える。経験から学んだことを子どもたち同士で語り合う中から主体的に学び合う場が出来上がっていくのではないかと考えている。

教師が考えている主体性の捉えと、子どもたちと実践を通して関わる中で変化していく主体性の捉え。さらには、子どもの行為の意味を考えることが重要であることも再確認できた。常に教師が考え続けていることこそ、子どもを見る目を育てていると言える。今後も理論だけではなく、子どもの活動や様子の意味に目を向け、主体性について捉え直していきたい。

(大村・黒田・佐久山・富田・町田・山賀)